

大学言語教育観に適応する 多元的学習英文法の新展開

New Perspectives on Development of an English Grammar for Learning in the Advanced Language Education

愛知県立大学 大森 裕 實
愛知大学 北尾 泰 幸
愛知教育大学 今井 隆 夫

Abstract

This article presents three new approaches to Pedagogical English Grammar on the basis of research into English Pragmatical Speechology, Generative Grammar, Information Structure, Cognitive Linguistics, and L2 motivation. The first approach tries to establish a communicative grammar learned in context, through the integration of spoken with written grammar. The second approach is mainly based on the deep knowledge and viewpoints cultivated by Generative Grammar as well as semantics in information structures, as applied to English grammar for advanced learners. Lastly, the third approach focuses on schematization and instantiation, two of the major conceptual tools in Cognitive Linguistics, which would promote L2 learning, and as a result leads to the enhancement of motivation among university students. As Yasui (2012) points out, since almost all expressions in English can be divided into two types, 'congruent form' and 'grammatical metaphor', the mental procedure of converting 'grammatical metaphor' to 'congruent form' is important in interpreting English expressions, and should be incorporated into the learning process of Pedagogical Grammar, which is justified to be significant no less than Scientific Grammar.

キーワード: 語用論的音声学, 生成文法, 情報構造, 認知言語学, 学習文法, 言語的洞察

Keywords : Science of Speech in Pragmatics, Generative Grammar, Information Structure, Cognitive Linguistics, Pedagogical Grammar, Linguistic Insight

緒言

本稿では、日本人英語学習者にとって、大学英語教育において扱うことに意味があると考えられる文法(言語知識)について考察する。大学英語教育と一口に言っても、大学生の多様化という現在の環境では、その内容は多岐に亘る。確かに、高校までの経験の焼き直しの英語授業に物足りなさを感じている大学生が少なくないことも事実ではあるが、新たな事項はもとより、既習の事項でも違った視点から学べば、そこにみずから学びの意味を見出し、有意義に感じるものである。このような背景を念頭に置き、本稿執筆者 3 名がそれぞれの立場から、背景となる学問知を活か

して、大学英語教育で扱うことに意義があり、学習者の言語的洞察を深化できると考えられる文法(言語知識)教育のモデルを提示し、ともすると画一的に陥りがちな学習英文法に対する多元的な方略について記述する。

第一節(大森)では、機能主義言語学及び語用論的視点から、音声文法の構築とその応用について考察する。従来の「英文法論」では、文脈を意識せずに、達意の英文を構成する規則の習得に専念する傾向が強かったが、本稿においては、発話を意識した文意の違いを文法の確かな一部として学習するために、*A Communicative Grammar of English*を参考に、音声情報記述による **practical grammar** を検討する。第二節(北尾)では、生成文法の知見と文末焦点などの情報構造の考えを導入することにより、英語母語話者が持つ英語の感覚を学習者に理解させる術について考察する。高等学校までの学習英文法では扱われない英語母語話者が持ちあわせる言語的直観を、上述の理論的枠組みから探り出すことができることを示す。第三節(今井)では、認知言語学の特徴的な道具立ての一つである、スキーマ化と事例化及びフレーム知識の概念に基づき、アナロジー力を活性化することで、学習者が新たな視点を獲得し、文法を十分に理解できることを考察する。また、学習者が **enjoyable** かつ **valuable** であるという意識に立脚してこそ、英語学習に対する動機づけが図られることについて、「自己決定理論」を参照して実施した意識調査結果から明らかにする。

1. 音声文法の構築と応用——Lower Middle から Upper Middle Learners へ

人口に膾炙する英文法とは、文字情報に依存した読み書きのための英語能力を支える、いわば **Literal Competence** を対象にしている。当然のことながら、英文が使われる読みの文脈(**Context**)においてこそ、その意味は正しく解釈される。従って、文脈から当該文を剥離して、その解釈を試みることは、初級中級学習内容程度であれば容易だが、上級学習内容ともなると、それは至難の業となる。換言すれば、英文法の例文や練習問題を解く作業は、実は、当該例文の使われる場面を脳裡に再構築する作業を行なっていることに他ならない。他方、英語音声学の知識といえば、音声情報に依存して、聴き話すための英語能力を支える、いわば **Oral-Aural Competence** を一般に意味していることは明らかであるが、これもまた、別個の学科目として、大学英語教育のカリキュラムに存在する。しかし、翻って考えてみると、当該文が使用される文脈の再構築にとって必要な音声情報に関する知識が、眞の意味で、実践的で正確な言語運用を裏打ちする文法知識の枢要な位置を占めるという、明治期から大正期にかけて当然視された英文法教育における正則主義的かつ機能主義的観点が大战後 70 年間に十分に認識されてこなかったのではないかという疑念がある。

そこで本節では、文法知識の記述と音声知識の記述とのインターフェイスは何かということ、また、それを体系化した **Communicative Grammar** 記述の可能性について、いくつかの事例を参考に考察し、中上級学習文法への応用を考究する。

1.1 音声情報の基本と可視化

超文節音素(**Suprasegmental Phoneme**)への注意喚起とその重要性の強調は、プロソディー(**Prosody**)の獲得に大きな役割を果たすが、学習文法の観点からは次の 2 点に集約される——① **Stress** の附与(音節構造)と② **Stress-timed Rhythm** による等時性 **Isochronism** (**Foot** の概念とリズム単位)の習得は基本となる。

ここ十数年、ロンドン大学(UCL)において開催される英語音声学セミナーで Michael Ashby 氏が音声指導に組み込む「情報構造に着目した、旧情報の強勢の脱落と新情報への強勢の附与 (de-accenting old information)」という談話構造に立脚した視点及びそのトレーニングは注目に値する——語用論的音声学の萌芽がここに看取できる。

こうした中上級学習者向けに脱強勢化現象を取り扱う一般の音声学書や文法書は意外なほど少ないが、D. R. Ladd (1978) *The Structure of Intonational Meaning: Evidence from English*. は貴重な情報を提供してくれる²——Ladd では“Default Accent”として説明されるが(1978: 81-83)、ここで Ladd の指摘する事例を一つ確認しておく。

(9) a. Has John read *Slaughterhouse-Five*?—— b. No, John doesn't READ books.

(Ladd 1978: 81 の表記を改)

この例(9)では、最初の発話 a において、*Slaughterhouse-Five* という書名が一度言及されているため、それを受けた b の発話では、同種の意味内容をもつ books が旧情報扱いとなり、1つ左前の動詞 read が“Default Accent”を獲得するという説明が成り立つ。この原理は、上掲の 3つの事例(6)(7)(8)についても通底する³。

一般的に、英語音声指導において、分節音素(segmental phoneme)を超えた強勢リズム(stress-timed rhythm)及び等時性(isochronism)の理解と習得、加えて、抑揚(intonation)のもつ重要性——文型の識別と話者の心的態度(attitude)への理解を強調し、超分節音素(suprasegmental phoneme)の学習に結びつけることは、英語らしさの獲得にとって不可欠であり、中上級学習者に対してよく行なわれるところであろう。しかし、一步進んで、談話(あるいは対話)の中でやり取りされる音声情報、換言すれば、語用論的音声情報の意味(効力)を体系的に学ぶ機会が提供されることは少ない。本項における視点は、活きた英語をとらえる文法記述にとつて、極めて有意義であることを強調しておきたい。

1.3 文構造と音声情報 (Phonological Information)

1.3.1 複文における従属節

一般的な学習英文法において、時・理由・条件・譲歩などを表わす従属節を伴う複文の場合に、従属節が左移動(前置)した文構造が可能であること、また、そうした複文がしばしば見受けられることはよく指摘される。その場合の情報構造の違いについては、次節に委ねるとして、本項では、その場合に当該文が取る抑揚(intonation)について記述しておきたい。次の例(10)は、英語音声学書からの抜粋であるが、いずれも、下降上昇調(Fall-Rise) [Br.E] あるいは水平調(Level)[Am.E]と呼ばれる特有の韻律を示す。そのような音声情報を文法記述の際に盛り込むことができれば、眞の意味での Written & Spoken 調和型の実践英文法が提示できるであろう。

- (10) a. If you don't leave now, ↘ I'm calling the police. ↘
b. When the war ended, ↘ she was forty years old. ↘
c. Since she started a diet, ↘ she's lost over 8 kilos. ↘
d. Although the car is old, ↘ it still runs well. ↘
e. No matter what the reason is, ↘ most people do not want to leave their naive country. ↘
f. If you want to learn English, ↘ you should try to speak it all the time. ↘

(杉森 1997: 122 の表記を改)

1.3.2 構造的曖昧文 1——否定の射程 (Scope of Negation)

次のような構造的曖昧性(structural ambiguity)をもつ文は、生成文法の構成素統御(C-command)に関連する演算子(operator)の作用域の問題として取り上げられ、当該理論の説明力の高さを証明する。

- (11) Mike did not marry Nancy because she was a highbrow.
a. It was NOT the case that Mike married Nancy because she was a highbrow.
b. It was because she was a highbrow that Mike did not marry Nancy.

上掲例文(11)の場合、because に導かれる従属節の階層構造的な位置について 2 種類の可能性があり、それが意味解釈(11 a.)「Mike は Nancy がインテリだったから結婚したわけではない」と、意味解釈(11 b.)「Mike は Nancy がインテリだったから Nancy と結婚しなかった」を生む。つまり、この違いは、(11 a.)は否定辞 not の作用域が文末まで(because 節まで)及んでいるが、(11 b.)は従属節(because 節)が否定辞 not の作用域に入らないことに起因する。従って、1.3.1 節で指摘した従属節の左移動(前置)“Because she was a highbrow, Mike did not marry Nancy.”が可能となるのは、(11 b.)の意味解釈の場合のみとなる。

確かに、こうした階層構造による説明には首尾一貫性が認められ、有益な解析であることに間違いはないものの、残念ながら、そこに活きた言語のもつ勢力 *Drang* が感じられない⁴。それはおそらく、発話者と聴者が共存する場面に必要な音声情報が欠落しているからであろう。

同様の例文に一部音声情報を附加してみよう。

- (12) a. Mary did **not** leave home **because she was afraid of her father.** //↗
b. Mary **didn't** leave **home** / because she was afraid of her father. //↘

上掲の例(12)中の「 / 」は“sense group”の切れ目を表わし、「 // 」は“breath group”の切れ目を表わす。従って、(12 a.)の場合に because 節を前置することはできないが、(12 b.)の場合には可能である。また、否定辞の縮約形(-n't)の使用は(12 a.)の場合には不可である——(12 a.)の場合の否定辞 not の意味情報量は大きいため、音声情報量も必然的に重くなる。

こうした文法記述における音声情報の重要性に気づいた先駆的文法書に Leech & Svartvik, *A Communicative Grammar of English* (1975)がある。それ以後に、それに取って代わる文法書は上梓されてはいない—— Biber, D. et al., *Longman Grammar of Spoken and Written English* (1999)の記述と編纂に Geoffrey Leech (1936-2014)は十分な貢献を果たして、各章における Language in Use の側面や Chapter 14: The Grammar of Conversation に話し言葉情報を入れ込むことに成功してはいるが、残念ながら、実用性の高い *A Communicative Grammar* とは趣を異にした文法書である。*A Communicative Grammar* の真骨頂は、次のような文法記述の工夫に見受けられる。

- (13) a. They weren't at home for the whole **day**.
(It's not true that they were at home for the whole day.)
b. They weren't at **home** | for the whole **day**.
(For the whole day, they weren't at home.)
(Leech & Svartvik 1975: 120 の表記を改)

1.3.3 構造的曖昧文 2——比較構文 (Comparative Structure)

前項で述べた構造的曖昧文の別事例として、比較構文はしばしば問題となる。文字情報だけでは、何と何が比較され、どこが省略されているのかについての手懸りの提示が稀薄であるからである。

- (14) John likes Mary better than Nancy.
a. John likes **Mary** better than [John likes] **Nancy**.
b. **John** likes Mary better than **Nancy** [likes Mary].

例文(14)に対する通常の日本語訳「ジョンはナンシーよりもメアリーが好きだ」もまた曖昧文である。よく考えてみると、(14 a.)では、動詞likesの対象(目的語)2つが比較されており、「ジョンはメアリーと比べるとナンシーのほうが好きだ」という意味解釈となるが、他方、(14 b.)では、動詞likesの動作主(主語)2つが比較されており、「ジョンがメアリーを好きな程度は、ナンシーがメアリーを好きな程度よりも大きい」という意味解釈を許す。日常的な経験からは、(14 a.)の意味解釈のほうが無標形(unmarked form)で一般的であると認知され、(14 b.)の意味解釈は有標形(marked form)で特殊であると認知される傾向が認められる。そのため、文字情報による従来の学習文法記述では、(14 b.)については、“John likes Mary better than Nancy does.”のように、代動詞 do を than に導かれる従属節中に入れて、Nancy が主語であることを明示する。あるいは、斜字体を用いて、“*John likes Mary better than Nancy.*”と表記する工夫は可能であり、文芸作品やその他の英語 passage でもよく見受けられる。

しかし、(14 a.)や(14 b.)に示したように、強勢マーク「|」を附与するというような、極めて簡単な音声情報附加によって、意思伝達に適った英文法記述を可能とし、構造的曖昧性を考慮したり、同一事象をとらえる際の視点の違いを意識する心的態度の涵養に寄与することができる。

1.3.4 構造的曖昧文 3——副詞 only の位置と文意

副詞 only の用法に関して、日本人学習者に誤解の多いことは Petersen (2013:105-20)に指摘のあるところである——副詞 only の位置について、「基本的には(only は)修飾する語の直前に置かれる」という原則があるという。

しかし、次のような事例は、構造的曖昧性をもつ。

- (15) Adam **only** repairs guitars. (Petersen 2013: 115)

この例文の文字情報だけでは、副詞 only が動詞 repairs を修飾する意(「アダムはギターを修理するだけだ」)なのか、副詞 only が動詞句内目的語の guitars を修飾する意(「アダムが修理するのはギターだけだ」)なのかについては、判然とはしない。これも文芸作品等であれば、前者の意味解釈なら“Adam **only** repairs guitars.”(= As for guitars, Adam **only** repairs them. / Adam **only** repairs guitars; he never plays them.)、後者の意味解釈なら“Adam **only** repairs *guitars*.”と斜字体で表現することは可能である (Petersen 2013: 116)。

しかし、この場合でも、音声情報を文字情報に附加することができれば、意思伝達に適った英文法記述が容易に可能となるのである。

- (15) a. Adam **only** |repairs guitars.
b. Adam **only** repairs |guitars.

1.3.5 ポライトネス(politeness)を意識した Tact Grammar

20 世紀に擡頭した語用論(Pragmatics)の分野において、丁寧さ(politeness)に関わる研究

には特段の関心が払われてきたといえる。そうした側面を意識して記述する文法を Tact Grammar / Discourse Grammar と呼んでもよいが、Leech & Svartvik (1975) には「如才なさ」を喚起する否定疑問文の使用についての興味深い説明が看取される。

(16) a. Won't you come in and sit dówn? ↗

b. Couldn't you possibly come anóther day? ↗↗

(Leech & Svartvik 1975: 147 の表記を改)

例文(16)は、要請(request)という心的態度を伝えるための丁寧表現であるが、まず、「如才なさ」を具現化するために、(16 a.)のように、法助動詞の過去形が使われることが多い。次の手段としては、聞き手が yes の答えをすると十分に予期しながら、否定疑問形が使われる——この疑問形は、否定的回答を期待するものではない。そうすることにより、「試しに尋ねてみる(tentative)」といったニュアンスを減減させ、むしろ「説得的な含意(persuasive)」を聞き手に与える効果がある。このようにして、例(16 a.)は「お入りになって、お座りになりませんか」、(16 b.)は「別の日にお越しにはなれませんか」という意味解釈を許すことになる。

さらに、相手の誘いに対する丁寧な断り(polite refusal)についても、韻律情報を伴った次の例が参考になる。

(17) a. Are you doing anything tomorrow évening? ↗—— b. Nó. ↗—— a'. Then perhaps you'd be interested in joining us for a meal at a restaurant in tòwn. ↗——
b'. Well, that's very kínd of you ↗↗ — but I'm afraid I have already arranged/
promised to ... What a pítty, ↗ I would have so much enjóyed it. ↗↗

(池上 1998: 262-3 の表記を改)

特に、ポライトネス表現はコンテキストの中において初めて機能するものであるため、その学習に際して、当該コンテキストを頭の中で再構築して意味解釈を行なう必要がある。そのために、音声情報は不可欠な要素であると言わざるを得ない。そうした音声情報は、通常は、学習者の経験的知識から導き出されるものであろうが、英語使用の実体験に乏しい(外国語としての)英語学習者にとっては、学習英文法の中で提示されなければ、当該コンテキストの再構築は困難を極める。このように、文字情報に対する音声情報の附加という手法は、学習者に余分な負荷を加担する働きをするのではなく、結果的に、学習者の負荷を軽減することに寄与するものであるといえる。

1.4 談話の指標(Discourse Marker)とプロソディー(Prosody)

ここでいう談話(discourse)とは、伝統文法でいう連文(connected speech)に相当するが、Swan (2005³:§157)の定義する“pieces of language longer than a sentence”を意味し、そこには、話しことば表現も書きことば表現も含まれると考えてよい。談話の指標(discourse marker)には、さまざまな機能をもつ副詞類(adverbials)が考えられる——1. focusing and linking (with reference to 類); 2. balancing contrasting points (on the other hand 類); 3. emphasising a contrast (however 類); 4. Similarity (in the same way 類); 5. concession and counter-argument (it is true, all the same 類); 6. Contradicting (on the contrary 類); 7. dismissal of previous discourse (at any rate 類); 8. change of subject (by the way 類); 9. return to previous subject (as I was saying 類); 10. Structuring (first of all 類); 11. adding (moreover 類); 12. generalizing (on the whole 類); 13. giving examples (for instance 類); 14. logical consequence (as a result 類); 15. making things clear, giving

details (that is to say 類); 16. softening and correcting (in my opinion, I mean 類); 17. gaining time (let me see 類); 18. showing one's attitude what one is saying (honestly 類); 19. persuading (after all 類); 20. referring to other person's expectations (as a matter of fact 類); 21. summing up (in conclusion 類) [本分類は Swan 2005³: §157 参照]。

しかし、本節でこれらすべてを扱うことは紙幅の関係上困難であるので、ここからは、いわゆる文副詞類(sentence adverbials)に特化して、考察を進めることにする。Leech & Svartvik (1975: §479)に依拠すれば、文副詞類は、話者が述べている内容についての話者自身の評言(comment)を伝える機能をもつと定義され⁵、そうした機能をもつ副詞類には次のようなものがあると列記されている—— admittedly, certainly, definitely, indeed, surely; perhaps, possibly; in fact, actually, really; officially, superficially, technically, theoretically; fortunately, hopefully, luckily, naturally, preferably, strangely, surprisingly など。

ほとんどの文副詞類の通常位置は文頭であり、話しことば(spoken)では音調単位(tone unit)で後続部と区切られ、書きことば(written)では読点(comma)で後続部と区切られる。

- (18) a. (written) Obviously, they expect us to be in time.
 b. (spoken) Obviously | they expect us to be in time |

(Leech & Svartvik 1975: 202 の表記を改)

これに倣って、Leech & Svartvik (1994²: §463)で挙げられた例文に韻律情報を附加した表記モデルを示して、参考に附す。

- (19) a. Certainly | her French is very fluent |
 b. Of course | nobody imagines that he'll ever repay the loan |
 c. Strangely enough | his face reminds me of Miss Peters |
 d. Surely | no other novelist can give such a vivid description |
 e. Unfortunately | that is an oversimplification of the problem |

結局のところ、本節で考察の対象とした談話の指標は、相当幅広い範囲に及ぶため、その機能との関連において、統語情報(副詞類の位置の制約)とならんで韻律情報(intonation pattern)が意思伝達に重要な役割を演じることを強調しておかねばならない。例えば、actually という談話の指標は上掲 Swan 分類 20 に属するが、その機能はさまざまである。

- (20) a. Did you enjoy your holiday?—— b. Very much, actually |
 (21) a. Did you enjoy your holiday?—— b. The weather was awful. Actually, the campsite got flooded and we had to come home.
 (22) a. How was the holiday?—— b. Well, actually, we didn't go.

(Swan 2005³: § 157 の表記を改)

例文(20 b.)の場合は、相手が推測していることが当たっていること(somebody guessed right)を示す強意表現であり、(21 b.)の場合は、附加的情報を導入するために(to introduce additional information)使われる指標となっている。それとは対照的に、(22 b.)の場合は、回答が予想外の結末であったこと(expectations were not fulfilled)を提示する指標となっており、その抑揚は典型的な下降上昇調(Fall-Rise)となるであろう。

こうした韻律情報の現代の実例は TED Talk の利用により、教育現場で提示することが可能となる。長谷部陽一郎(同志社大学准教授)が開発した TED Corpus Search Engine (TCSE)

[<http://yohasebe.com/tcse>]を活用すれば、例えば文頭に位置する談話指標を提示して、動画音声とともに、vivid picture として学習者の記憶に留め、理解を深めることに成功するであろう。

TCSE の Advanced Search 機能を使い、[^]surprisingly で検索をかけ、次の(23)(24)(25)のように、動画+音声+スクリプトを URL から on time で提示することが効果的であると思われるが、その検証は今後の課題としたい。

(23) **Surprisingly**, research shows that sometimes people who deny their illness live longer ... [<http://yohasebe.com/tcse/v/ted/2044/segment/197/0/1/f/f/16/100>]

(24) **Surprisingly**, origami and the structures that we've developed in origami turn out to have ... [<http://yohasebe.com/tcse/v/ted/321/segment/255/0/1/f/f/16/100>]

(25) **Surprisingly**, agriculture is the biggest contributor to climate change ... [<http://yohasebe.com/tcse/v/ted/1412/segment/354/0/1/f/f/16/100>]

1.5 結論

本稿では、Written GrammarとSpoken Grammarの融合を目指し、眞の意味で、コミュニケーションに役立つ英語文法を構築するための端緒として、文脈(context)の中で英語表現の機能をとらえ、それを記述することを試みた。20世紀後半から今世紀にかけて、社会言語学、語用論、談話分析及び談話文法の研究成果には著しいものがある。しかし、学問が発展すればするほど、研究分野が専門性を強め、より深く細分化される傾向にあり、大局的な見地から、音声研究の知識が文法記述に反映されているとは言えない状況は、何とか解決されなければならない課題そのものであろう。それにもかかわらず、*A Communicative Grammar of English*の公刊以来、そうした要望に応える、Tact Grammarと呼ぶことのできる実用的な英文法書の存在は、寡聞にして知らない。

本論考で扱った「情報構造に基づく脱強勢化の原理」「従属節の前置と韻律」「否定の射程と韻律」「丁寧表現と韻律」「談話指標と韻律」は、いずれも音声情報を文字情報に載せることにより相乗効果を増す文法記述の好例であり、今後の当該分野発展のための道標的役割を果たしている。

注

¹ 文末焦点化(end-focus)及び文末重点化(end-weight)については、Randolph Quirk, et al., *A Grammar of Contemporary English* (1972: §14.8) 及び *A Comprehensive Grammar of the English Language* (1985: §§18.3-18.9) に詳しい。

² D. R. Ladd (1978)の著作については、同僚の熊谷吉治准教授(愛知県立大学外国語学部)からのご教示に依る。特記して、謝意を表す。

³ 今井邦彦(1989)『新しい発想による英語発音指導』pp. 164-165 では、Ladd 説に拠らず、コンテキストから意味が希薄になっている read books という句に対して、特に意味希薄な read という動詞に強勢を置くことにより、「発話の強化」を図るためであると説明する——「ジョンという奴はそもそも本を読むということをしていない男なんだ」。

⁴ この表現は、泉井久之助博士(1905-83)がサピア(Edward Sapir, 1884-1939)が著わした *Language* (1921)の中で提唱した Drift 説を評する際に、ソシュール(Ferdinand de Saussure, 1857-1913)の言語観と対照して使用した言評である「Edward Sapir—その

*Language*を中心として『英文法研究』3巻1号, pp. 2-7 (1960)参照。生成文法(Generative Grammar)といえども、構造主義言語学を出自としていることの証である。

⁵ Leech & Svartvik (1975/1994²)では話し手の“comment”(論評)機能と表記されているが、本稿筆者としては、そうした副詞類が法助動詞で代替されることを考慮に入れると、“assessment”(査定)機能と表記したほうが適していると考ええる。

2. 動詞を中心に据えた文法指導—動詞の項選択および文末焦点—

本稿では、生成文法理論の知見と文末焦点などの情報構造の考えを導入することにより、英語母語話者が持つ英語の感覚を学習者に理解させる術について考察する。高等学校までの学習英文法では扱われない英語母語話者が持ちあわせる言語的直観を、上述の理論的枠組みから探り出せることを示す。

2.1 学生の文法的誤りと学習英文法における五文型の弊害

英語学習者が犯す文法的間違いには様々なものがある。その一例として、動詞の選択制限にまつわるものが挙げられる。次の(1a-e)を参照されたい。

- (1) a. *Katie put some books.
- b. *We think if it is raining. / *We think whether it is raining.
- c. ?? We wonder that it is raining.
- d. *Murton hit.
- e. *My wife slept my son.

(1a) は動詞 *put* が取る要素として必要なもののうち、場所を表す句が生起していないため、非文となっている。(1b) は動詞 *think* が、*wh* 句など <+wh> の素性(feature)を持つ句で始まる節を目的語に取ることができないのに対し、*if*, *whether* という <+wh> の素性を持つ補文標識(complementizer)に導かれる節を取っているため、非文となっている。(1c) は(1b)とは逆に、動詞 *wonder* は <+wh> の素性を持つ句や節を目的語に要求するが、*that* という <-wh> の補文標識に導かれる節を取っているため、非文となっている。(1d) は動詞 *hit* が目的語を必要とする他動詞であるにもかかわらず、目的語が生起していないため、文法的に不適格である。(1e) は、動詞 *sleep* が目的語を取らない自動詞であるにもかかわらず、目的語を携えているため、文法的に不適格と見なされる。各々の動詞が必要とする要素が正しい形で生起した場合、(2a-e)のように文法的な文になる。

- (2) a. Katie put some books on the table.
- b. We think that it is raining.
- c. We wonder if it is raining. / We wonder whether it is raining.
- d. Murton hit a homer.
- e. My wife slept well last night.

さて、(1d, e)については、学習者に自動詞(intransitive verb)と他動詞(transitive verb)の違いを理解させることにより、文法的誤りを防ぐことができるかもしれないが、(1a-c)については、動詞の種類だけではなく更なる知識が必要とされる。このとき、動詞の意味と動詞が要求する要素は深い関係があるという仮定のもと、意味の面から生起する要素を探る方法も考えられる

が、次の (3a-c) から、この意味に基づくアプローチは問題であることが分かる。

- (3) a. I shall **await** your instructions.
- b. * I shall **wait** your instructions.
- c. I shall **wait for** your instructions.

await, wait は同じ意味を有するが、await はすぐ後に名詞句を取ることができるのに対し、wait は名詞句を直接取ると非文となり、名詞句との間に前置詞 for を必要とする。このことから、動詞が選択する要素を意味の面から探ることは不可能であることが分かる。

さて、動詞 put は上記のように場所句を必要とする動詞であるが、その他の動詞でも場所を表す句が生起することが可能である。次の例を参照されたい。

- (4) a. I bought some books at the CO-OP bookstore.
- b. I met Nancy near the station.

(4a, b) とも、場所句が生起している。このように動詞 buy, meet も場所句を取ることが可能だが、put と明らかに異なるのは、次の (5a, b) のように場所句を省いても文法的である点である。つまり、動詞 buy, meet については、場所句はそれら動詞にとって必要不可欠な要素ではないことが分かる。

- (5) a. I bought some books.
- b. I met Nancy.

しかし、文を 5 つのパターンに分ける学習英文法でよくなされる「五文型」に基づく分析では、(2a), (4a, b) とも同じく SVO の「第 3 文型」と分析され、同じ種類の文として認識される。五文型の分析では、前置詞句や副詞句などは文型判断の際に考慮されないため、(6a-c) のように様々なやり方で、前置詞句を文とは無関係な要素として分析する。(6a) では場所句である前置詞句を線で消し、(6b) では場所句を括弧でくくるみ、(6c) では Modifier (修飾語句) を示す“M”という記号を場所句に付けることにより、文型判断にとって重要ではない要素であることを示唆している。いずれの方法も、動詞 put と共起する場所句が「必要ではない要素」という誤解を生んでしまう危険性を孕んでいる。put を用いたときに場所句を省いてしまう英語学習者が多いのも、この五文型の分析法と関係があると思われる。¹

- (6) a. Katie put some books ~~on the table~~.
- S V O
- b. Katie put some books (on the table).
- S V O
- c. Katie put some books on the table.
- S V O M

このことから、英語学習者に、動詞(述部)はそれぞれその意味を成立させるための「項(argument)」が生起する必要がある、その生起する項の数は動詞ごとに決まっているという点を意識させる必要があると思われる。

2.2 項の概念—生成文法における θ 理論と下位範疇化素性—

本節では、生成文法における^{シータ} θ 理論 (θ -theory, Theta-theory) および下位範疇化素性 (Subcategorization feature) の概念が、動詞と項の関係を捉えるときに重要であることを示す。前節で見たとおり、動詞 put は主語と目的語および場所句を必要とする動詞である。すなわち

(7) に図示するように、3つの項を取る三項動詞である。この3つの項は、(8)のようにそれぞれ「動作主」(agent)、「主題」(theme)、「場所」(location)という意味役割を担っている。

(7) Katie put her elbows on the table.

項 項 項

(8) Katie put her elbows on the table.

動作主 主題 場所

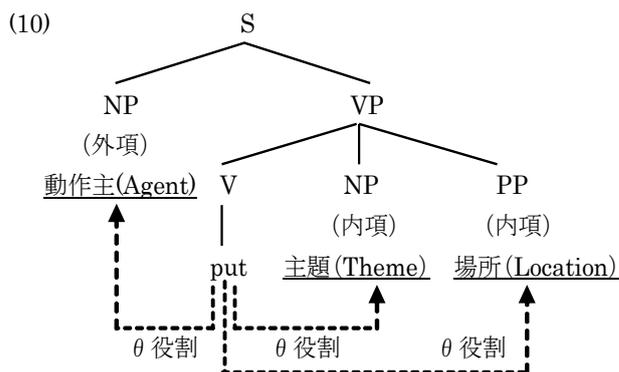
この意味役割を、生成文法理論では「 θ 役割」(θ -role, Theta-role)と呼び、動詞が各項に θ 役割を与えると分析する。動詞とその θ 役割(意味役割)を決める理論を「 θ 理論」(θ -theory, Theta-theory)と呼び、 θ 役割の付与については、(9)の「 θ 基準」(θ criterion, Theta criterion)が提案されている。

(9) θ 基準

それぞれ項は一つの θ 役割のみ有し、各々の θ 役割は一つの項のみに与えられる。

(Chomsky 1981: 36)

θ 理論に基づく上記(8)の文における θ 役割の付与のシステムを図示したものが(10)である。²



このように、動詞から項へと θ 役割が付与され、各々の項は一つの θ 役割しか有することができない。よって、例えば動詞 kill の場合、(11a)の文は文法的で(11b)は非文となるが、(11b)は(12)に図示するように、動詞 kill が動作主と被動者(patient)の二つの θ 役割を主語の Dr. T に重ねて付与しているため、たとえこの文の事象(イベント)で関わっている人物が Dr. T だけであったとしても、(9)の θ 基準によりこの θ 付与は認められない。よって kill の目的語位置に再帰代名詞 himself が生起し、この再帰代名詞に被動者の θ 役割が付与され、主語の Dr. T には動作主の θ 役割が付与される。

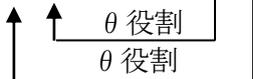
(11) a. Dr. T killed himself.

b. *Dr. T killed.

(12) * Dr. T killed.

(動作主 Agent)

(被動者 Patient)



(13) Dr. T killed himself.

(動作主 Agent)

(被動者 Patient)



このように、動詞が項をいくつ必要とするか、またそれらの項がどのような θ 役割を有している

かを示した構造が、「項構造」(Argument structure)である。動詞 put、kill の項構造は (14) のようになる。³ put が三項動詞であり、kill が二項動詞であることが、この項構造から分かる。

(14) 項構造(Argument structure)

put (AG, TH, LOC) AG: Agent(動作主)、TH: Theme(主題)、LOC(場所)
kill (AG, PA) AG: Agent(動作主)、PA: Patient(被動者)

上記のように項の意味役割を示す理論が θ 理論であるが、これに加えて、動詞がどのような語彙範疇を項として選択するかを示したものが、「下位範疇化素性」(Subcategorization feature) である(Chomsky 1965, 1981)。次の (15) を検証しよう。

(15) 下位範疇化素性(Subcategorization feature) (Chomsky 1965, 1981)

put [+ V, + ___ NP, + ___ PP]
think [+ V, + ___ CP]
wonder [+ V, + ___ CP]
hit [+ V, + ___ NP]
sleep [+ V, - ___ NP]
await [+ V, + ___ NP]
wait [+ V, (+ ___ PP)]

動詞がどのような範疇の項を取るかが、素性の形で記されている。鍵括弧の最初の表記 [+V] は、当該の語が V 素性を有しており、動詞(V)の範疇であることを示している。その次に、当該の語がどのような語彙範疇の句を必要とするかが示されており、例えば put の下位範疇化素性は、[+ ___ NP, + ___ PP] であるため、動詞 put は名詞句(NP)と前置詞句(PP)を取ることが分かる。

一方、sleep の下位範疇化素性を見ると、[- ___ NP] という表記がなされている。このマイナス(-)表記は、その語彙範疇の句を取らないことを示している。よって動詞 sleep は後に名詞句(NP)を取らない自動詞であることが分かる。

wait の下位範疇化素性は、[(+ ___ PP)] という表記がなされている。この丸括弧表記は、その語彙範疇の句を選択しても選択しなくてもよいことを示している。つまり、この句が必須ではないことを示している。wait が携える前置詞句(PP)は、「項」ではなく、「付加部」(adjunct)であることが、この下位範疇化素性の丸括弧表記から分かる。

(15) から、think と wonder は CP を取ると判断できる。この CP に wh 素性を付加すると、(16) のようになる。

(16) think [+ V, + ___ CP <-wh>]
wonder [+ V, + ___ CP <+wh>]

下位範疇化素性に [±wh] の形で wh 素性を書き記すことにより、<+wh>、<-wh> どちらの補文標識で始まる CP を必要とするかが分かる。(16) では think は wh 要素を含まない補文標識(-wh)から始まる節を取り、wonder は wh 要素を含む補文標識(+wh)から始まる節を取ることが分かる。

このように下位範疇化素性に基づくと、動詞がどのような語彙範疇の項を選択するか判断できる。put の場合は [+ ___ NP, + ___ PP] の素性記述から、名詞句と前置詞句の項を必要とする動詞であることが分かり、且つ英語は必ず主語を必要とする言語であるため、主語位置に項を取る必要がある。よって put は三項動詞ということになる。

では、この項構造と下位範疇化素性の点から、動詞 *meet* について探ってみよう。*meet* の項構造および下位範疇化素性に基づく表記は (17a, b) のようになる。

- (17) a. *meet* (AG, TH)
b. *meet* [+V, + ___ NP]

(17a, b) の表記から、*meet* は二項動詞であると判断できる。また項として、動作主を表す主語に加え、主題を表す名詞句を取ることが分かる。よって (18) のように場所句が現れた場合は、項構造および下位範疇化素性の記述にない要素であるため、この場所句は項ではなく「付加部」であることが分かる。動詞 *meet* にとって付加的な要素であることから、(19a) のように場所句が生起しても、(19b) のように場所句が現れなくても、文法的に的確であると判断される。⁴

- (18) I met Nancy near the station.
項 項 付加部

- (19) a. I met Nancy near the station.
b. I met Nancy.

このように、生成文法における θ 理論および下位範疇化素性の考えは、動詞にとって必須の要素を探るうえでたいへん有益であると思われる。

2.3 辞書における項の記述

前節で、生成文法理論における θ 理論および下位範疇化素性の概念を導入すると、動詞が取る「項」が明らかになることを見た。このように θ 理論および下位範疇化素性の概念は、動詞の特性を知るうえでたいへん役に立つが、一方で、このような生成文法の知見を、言語学の授業ではない英語教育の現場に導入することは極めて難しい。

そこで、このような θ 理論や下位範疇化素性といった専門的な概念を導入しなくても、英語を母語としない学習者向けの辞書から、動詞が取る「項」についてある程度探ることができることを示しておきたい。

次の (20) は [LDOCE⁶] における *put* の 1 番目の語義の表記であり、(21) は [COBUILD⁸] による *put* の 1 番目の語義の表記である。⁵

- (20) *put*
1. **MOVE TO PLACE** [always + adv/prep] to move something to a particular place or position, especially using your hands. [LDOCE⁶]

- (21) *put*
1. When you put something in a particular place or position, you move it into that place or position. □[v n prep/adv] *Leaphorn put the photograph on the desk.* [COBUILD⁸]

(20) の [LDOCE⁶] においては、語義の前の表記 [always + adv/prep] により、動詞 *put* が常に副詞相当語句あるいは前置詞句を必要とすることが明示されている。(21) の [COBUILD⁸] においては、語義の “When you put something in a particular place or position” の部分で、*put* が目的語と場所句を取ることが説明し、例文の前にある表示 [v n prep/adv] で、*put* (v) は常に目的語 (n) と前置詞句 (prep) あるいは副詞句 (adv) を必要とすることを明記している。

このように、生成文法理論の専門的知識を導入しなくても、語法について詳述している英語学

習者向けの辞書を用いて、動詞の項に対する注意を学習者に喚起することができる。

以上、英語学習者は「五文型」の分析から、前置詞句・副詞句などはどれもその生起が随意的であるといった誤った印象を抱いてしまう恐れがあるが、実際に動詞が取る要素には、生起を必要とする「項」と、生起を必須としない「付加部」の違いがある点を学習者に認識させる必要があることを提案した。また生成文法の θ 理論と下位範疇化素性の概念は、項と付加部の違いを知るうえで重要であり、且つこれらは英語母語話者の感覚を探るうえで役に立つ理論であるが、実際の英語教育現場でこれらの概念を導入することは難しく、実際の現場では語法についての記述が詳しい英語学習者向けの辞書の記述から、動詞が必要とする項を探り出す形で、学習者に項と付加部の概念を教授する方法がより適切であることを提案した。

2.4 情報構造と文末焦点—二重目的語構文と与格構文—

前節まで、動詞には生起を必須とする「項」が存在するという点を学習者に認識させることの重要性を見た。本節では、動詞にまつわる他の重要な点として、情報構造に基づく「文末焦点」(end-focus)の概念を導入し、学習者に文末焦点に着目させることが、英語母語話者の感覚を身に着ける一助になることを明らかにする。

よく知られるように、give, send, teach, tell など目的語を二つ取ることができる動詞は、(22a)のように二重目的語構文(double object construction)の形と(22b)の与格構文(dative construction)の二つの文の形が可能である。

(22) a. I gave Tom a book. (二重目的語構文)

b. I gave the book to Tom. (与格構文)

これら二重目的語構文のタイプと与格構文のタイプは全く同じ意味を有するのだろうか。知的意味は同一であるが、(23)に示すようにBolinger(1977)の「形が変われば、意味が変わる」という分析を念頭に置くと、そのニュアンスには差があると考えられる。

(23) This book [*Meaning and Form*, 1977] is a challenge to the fallacy of meaninglessness. It attempts to prove, by case studies, that any word which a language permits to survive must make its semantic contribution; and that the same holds for any construction that is physically distinct from any other construction. It reaffirms the old principle that **the natural condition of a language is to preserve one form for one meaning, and one meaning for one form.**

(Bolinger 1977: ix-x)

本書は無意味性という誤った考えに異議を申し立てるものである。ある言語の中で生き延びている語は、どれを取ってみても、それなりに必ず、意味上果たしている役割があるということ、また同様に、構造についても、目に見える形が違えば、必ずそこに意味上の違いがあるということ、事例研究を通して証明しようとするものである。そうすることによって、本書は、意味と形が一对一の対応関係(one form for one meaning, and one meaning for one form)を保持することこそ、言語の自然な条件であるとする、昔ながらの原理をここで改めて主張するものである。(中右 訳 1981: xvi)

この二重目的語構文と与格構文は、目的語が二つ存在することから、英語における「旧情報」(old information)と「新情報」(new information)に基づく文要素の配置の効果が明確に現れる構文となっている。英語においては、特に書きことばにおいて、読み手にとって既知の情

語学習者向けの辞書に、これらの理論に裏打ちされた統語的情報が、学習者に分かりやすい形で一定の割合で提示されていることを示した。

また動詞が取る項について、同じ名詞句の範疇の項が二つ生じる二重目的語構文と与格構文においては、情報構造に基づく文末焦点の考えに基づいて語を配置すると、談話の流れに沿った英語らしい英語になることを明らかにし、これらの情報構造および文末焦点の知識を英語学習者に提示することにより、英語母語話者の感覚を伝えられることを示した。

注

¹ 学習英文法における五文型は、Onions (1904) の「述部の 5 形式」(five forms of the predicate)を元に行われていると言われている(詳しくは、安井 1996、安藤 2008、宮脇 2012 等を参照のこと)。五文型は、英語における代表的な文のパターンを示しているにすぎない。五文型で英語の文の全てをカバーできないことは様々な研究者によって指摘されており、実際に五文型より多くの文型を基本文型とすべきだと主張している研究者もいる。例えば、Quirk et al. (1985) や安井 (1996) は本稿で挙げた動詞 put のような場所句を要求する他動詞に加え、live のように場所句を必要とする自動詞のパターンを加えた「七文型」を提唱している(Tim lives in Scotland.は文法的であるが、in Scotland を省いた Tim lives.は非文である)。安藤 (1983, 2005, 2008) は put および live の例に加え、fond のように目的語を必要とする形容詞を加えた「八文型」を提唱している(John is very fond of cars.は文法的であるが、John is very fond.は非文である)。

² 生成文法の現在の極小主義理論(The Minimalist Program)では、文のラベルを TP、名詞句のラベルを DP で表すが、本稿では説明の簡便化のため、文のラベルを S、名詞句のラベルを NP で表す。また、二項枝分かれ構造(binary branching)を基本とするため、動詞 put を含む構造はもっと複雑であるが、説明の便宜上、二項枝分かれ構造に拠らない簡単な樹形図を用いて説明する。

³ AG の下線は、この項が「外項」、すなわち(英語においては)主語位置に生起する要素であることを示している。

⁴ 項と付加部は、異なる統語的ふるまいを見せる。例えば、項からの wh 移動は許されるが、付加部からの wh 移動は許されない。下記 (i a) は、動詞 put にとっての項である場所句 PP から which table が文頭に抜き出され、文法的であるのに対し、下記 (i b) は、述部 fall asleep が一項述語であることから、前置詞句 during the class は付加部となるが、この付加部から which class を文頭に抜き出すと非文となる。

(i) a. Which table_i did you put the book on t_i?

b. *Which class_i did you fall asleep during t_i? (Huang 1982: 487)

⁵ [LDOCE ⁶] = LONGMAN Dictionary of Contemporary English (Sixth Edition), Essex: Pearson Education, 2014.

[COBUILD ⁸] = Collins COBUILD Advanced Dictionary of English (Eighth Edition), Glasgow: HarperCollins, 2014.

⁶ 分裂文は、(i a-e) のような、学習英文法において、(it... that) の強調構文と呼ばれているものである。

(i) a. It is the young linguist who _ will meet his friend in the local gallery after

- lunch.
- b. It is *his friend* that the young linguist will meet ___ in the local gallery after lunch.
- c. It is *in the local gallery* that the young linguist will meet his friend ___ after lunch.
- d. It is *after lunch* that the young linguist will meet his friend in the local gallery ___.

(Haegeman and Guéron 1999: 49)

⁷ 本稿では動詞を中心に分析している関係から、二つの名詞句を目的語として取る動詞の事例のみ扱うが、この情報構造と文末焦点の考えは他の様々な例に応用できる。一例として、理由を表す接続詞の *because* と *since* の違いが挙げられる。(i) に示すように接続詞 *because* で導かれる従属節は、文の末尾に置いたほうが、文頭に置くより、座りがよいとされる。また *because* の前にカンマを入れないほうがよいとされる。これに対し、接続詞 *since* で導かれる従属節は、(ii) の例のように、文頭に置くか、あるいは文の末尾に *since* の前にカンマを入れる形で配置するのがよいとされる。

- (i) a. He likes them because they are always helpful.
 b. # Because they are always helpful, he likes them.
 c. # He likes them, because they are always helpful.
- (ii) a. # He likes them since they are always helpful.
 b. Since they are always helpful, he likes them.
 c. He likes them, since they are always helpful.

これは、*because* の場合は *because* で導かれる理由を表す節に焦点を当てる働きがあるのに対し、*since* の場合は、*since* で始まる従属節は主節の事象 (event) の契機であり、焦点が当たるのは主節であることに起因する。このことは、*because* 節が (iii a, b) のように分裂文や疑似分裂文 (pseudo cleft) の焦点位置に生起できるのに対し、*since* 節は (iv a, b) のように、分裂文および疑似分裂文の焦点位置に生起できないことから明らかである。

- (iii) a. It's because they are always helpful that he likes them.
 b. The reason he likes them is because they are always helpful.
- (iv) a. *It's since they are always helpful that he likes them.
 b. *The reason he likes them is since they are always helpful.

(Quirk et al. 1985: 1071)

よって、*because* 節の場合は文の中の要素として認識される付加部 (adjunct) として用い、文の末尾に配置するのがよく、一方 *since* 節は主文と統語的に切り離れた離接部 (disjunct) として扱うのがよいということになる。

3. 学習者の Analogy 力を活用した英語学習: I'm between N's-構文を中心に

3.1 研究の目的

本研究の目的は、外国語としての英語学習における学習者の Analogy 力の活用を観察することである。①I'm between jobs.に代表される I'm between N's-construction と②I have a

green thumb.とその拡張表現 I have a black thumb.を取り上げ、学習者の Analogy 力の活用について観察した。

具体的には、アナロジー力の活用例の1つと言える認知言語学の概念—事例化とスキーマ化(山梨 2012: 154)—に基づき、「ことばの異化教育」の1つを提案した今井(2014)の内容に基づく授業実践を行なった。日本語におけるスキーマ化と事例化の例から始め、英語における I'm between Ns.構文に基づく創発的な表現を学習者がアナロジーを用いてどの程度理解することが可能かを観察した。

授業実施後には、Ryan and Deci (2000)による動機づけの6段階を参照したアンケート調査を実施したところ、今回の授業に対しほとんどの学習者が、「価値があり」、学習過程自体を「楽しい」と感じていることも確認できたので報告する。

3.2 実験参加者

本実験授業の参加者は、国立大学2年生55名で、参加者の英語のレベルは、基礎レベルから中級レベルに分布する(TOEICの平均は460/990, 最高680, 最低305)。しかし、センター試験を経由し、国立大学に入学している学生ということで、一般的認知能力は高い成人英語学習者であるとグループ全体としては考えられる。

3.3 理論的背景と調査・実験の構成

3.3.1 日本語表現での導入

本節では、実際に調査・実験を行った手順を、理論的背景についても言及しながら述べていきたい。初めに、英語の授業でなぜ日本語の事例を扱うかという点について述べる。それは、母語である日本語に見られる認知能力に根差した日常言語現象に目を向けることから、その能力を Analogical に外国語学習にも活用することを期待するからである。このことは、認知言語学と相性がよいとされる英語感覚の指導法の特徴として、筆者が、説明が比喩的であると指摘している点との整合性も保っていると考えられる。説明が比喩的とは、さまざまな意味で、学習者の持つ既存の知識を喚起することで、それらの知識と関連付けて言語現象を説明するということである。これは、多くの英語教師の文法説明が、文法用語と訳語といった枠組み内で説明される点と特徴を異にしているところである。ここでは、日本語を母語とする参加者が無意識に行っていることに注目させることで、そのプロセスを外国語である英語の学習過程に Analogical 的に活用してもらうことを目標としている。

では、授業で用いた例を、実際を見ていきたい。(1)は、久しぶりに会った、マンションの住人との会話である。

(1) <久しぶりに会った、マンションの隣人との会話>

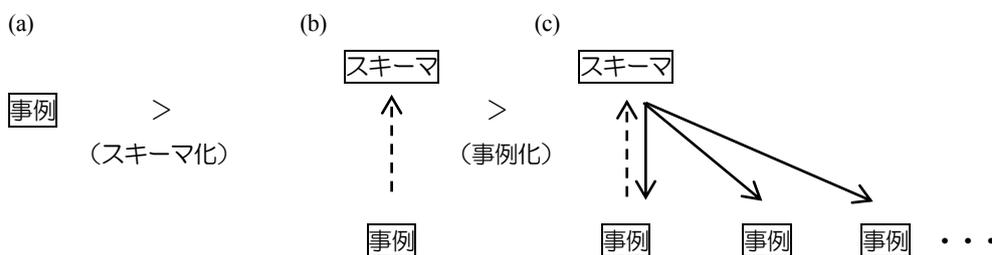
A: 最近、会いませんね。お元気でしたか？

B: ええ、孫守で忙しくて、、、

Bの発話にみられる「孫守」という表現の意味を、おそらく多くの読者は、これまでに聞いたことがないと思われるが、この表現の意味が「孫の世話をすること」であると瞬時に理解できたであろう。実験参加者(55名)も94.5%の学生が、その意味を正しく推測することができた。

人はなぜこれまでに聞いたことのない「孫守」という表現を理解することができるのかを、認知言語学の道具立ての1つ、山梨(2012: 154)のスキーマ化と事例化のプロセスに沿って、「孫守」

という表現の意味が理解される認知プロセスを考みたい。その前に、山梨(2012: 154)による、スキーマ化と事例化のプロセスについて確認しておきたい。

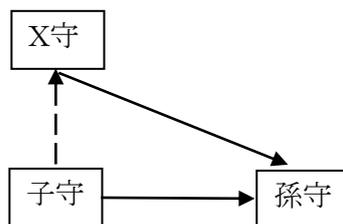


※山梨(2012: 154 図 12)に基づく

(図 1: スキーマ化と事例化)

図 1 のように、人は、ある言語事例に出会えば、その事例からスキーマを抽出する。スキーマ抽出は、1 つの事例から行われる場合もあれば、複数個の事例からそれらの共通点に着目して行われる場合もある。そして、ひとたび、スキーマが抽出されれば、そのスキーマから新たな事例を生み出すという事例化が可能となる。そこには人の持つ推論能力が基盤にあるのではないかと考えられる。人の推論能力は、具体事例から規則性を導き出す帰納法と規則性を具体事例に当てはめる演繹法という 2 つの側面を持ち合わせるが、スキーマ化は、帰納的なプロセスに、事例化は演繹的なプロセスに対応すると考えられる。(cf. 今井 2014)

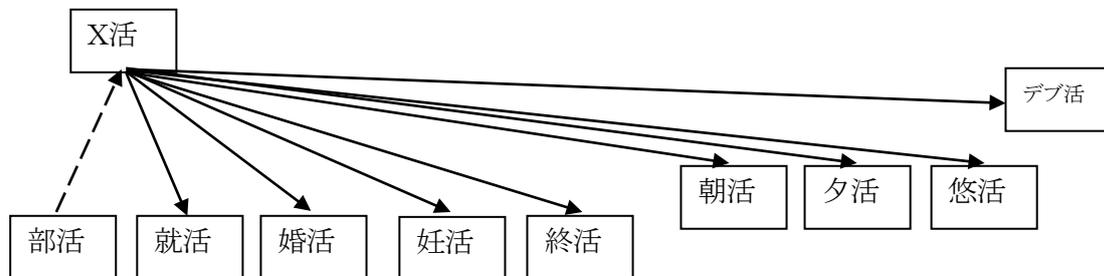
ではここで、スキーマ化と事例化のプロセスを「孫守」に当てはめて考えてみたい。図 2 に示されるように、まず、「子守」という表現が「X守」とスキーマ化され、「子守」という具体事例と「X守」というスキーマから「孫守」という新たな表現が生み出されたと考えることができる。そして、この表現を聞いた側も、自分の言語知識にある「子守」をスキーマ化して「X守」を抽出し、具体事例の「子守」とスキーマの「X守」から新たに聞いた表現「孫守」を「子守」が「子供の世話をすること」であるから、「孫守」は「孫の世話をすること」とであると Analogy によって理解できると考えられる。



(図 2: 「孫守」のスキーマ化と事例化のプロセス)

本実験授業では、もう一つ日本語の例(「X活」)も提示したので、そちらの例も見ておきたい。図 2 に示すように、初めに「部活」という表現があると仮定する。そこから「X活」というスキーマが立ち上がり、「就活」という表現が出てくる。この辺りまでは、比較的長い期間慣習化されて使われている表現と言える。数年前から使われるようになった「婚活」は、「部活」「就活」という事例と「X活」というスキーマから作られたと考えられる。さらには、「妊活」「終活」。そして、最近では、「朝活」「夕活」という表現も生まれ、さらには、同音異義で拡張させて、退職後などに悠々自適な生

活をする「悠活」と新しい語が生み出される。この「悠活」の悠は、「夕活」の夕に動機づけられている。「デブ活」は学生から聞いた表現の1つであるが、ダイエット中の人食べ過ぎて「またデブ活しちゃった」という具合に自虐的な使い方をするようである。「就活」や「婚活」では、就職や結婚が目的で、そのために活動するという意味であり、「X活」の X の部分が目標となっているが、「デブ活」は太ることを目標としていないという点で、「X活」の中心的な意味(X を目標にして活動をする)からずれているので、周辺事例(peripheral example)と言える。「X活」というスキーマで使われる具体的表現の意味の関連性については、認知言語学的には分析を深めると興味深いテーマであるが、ここでは、日本語のスキーマ化と事例化の例を意識させるために授業実践で使用したことを紹介しているため、これ以上深入りはしないでおきたい。言語学の考え方を言語教育で用いる際には、言語学の概念で外国語学習や教育に使える部分をおおざっぱに活用することが必要と考えるからである。なぜなら、Keene & Matsunami (1969: 10)でも指摘されるように、教育／学習における文法は、rule ではなく、guide として使われることが有効という立場を取るからである。



(図 3:「X活」のスキーマ化と事例化)

以上のような日本語におけるスキーマ化と事例化の例を示し、参加者に母語において無意識にやっていることに意識を向けてもらった後、英語における idiomatic な表現の1つである I'm between jobs.を拡張して使用した表現について考えてもらう活動を行った。理論的枠組みの詳細は、今井(2014)を参照されたい。

3.3.2 英語における I'm between Ns 構文の Analogy による理解

ここでは、I'm between Ns 構文の Analogy による理解を促進する授業と過程の観察について述べていきたい。まず初めに、次の(2)に示すクイズを提示した。

(2) 次の表現の意味は何でしょうか？

I'm between jobs.

予想通り、この表現を知っている参加者は、10.9% (N=55)であった。次に、この表現の意味を考えてもらうため、次の(3)のようなヒントを与えた。

(3) I'm between jobs.というのは、次の図で表されるように、時間軸上(t)で、2つの仕事(前にやっていた仕事(J1)とこれからやるであろう仕事(J2))があり、自分が現在その間(between)にいるイメージを表す。



このヒントを与えた段階での正答率は、67.3%(N=55)と上昇した。その後、I'm between jobs.というのは、前の仕事を辞めて、次の仕事を探している状態。つまり、今は仕事をしていないという意味を表すこと。さらには、I'm unemployed.を euphemistic(婉曲的)に表した表現であることも加えて説明した。次に、(4)に表すように、I'm between jobs.をスキーマ化したスキーマの説明をした。

(4) I'm between jobs.という表現の jobs の部分の名詞を他の名詞に代えても、ことば遊び的(playfully)に意味が理解される表現を作ることができます。イメージを一般化すると次のようになります。2つの名詞で表される事態の間に自分がいる感覚です。



この段階で参加者は、I'm between jobs.という具体事例とそのスキーマ I'm between Ns.について形と意味を結び付けたイメージを知識として持っていることになる。そこで(5)に示されるようなことば遊び的な表現について、I'm between jobs.という具体事例と I'm between Ns.というスキーマの意味からどの程度意味の理解ができるかを観察してみた。正答率は、()内に示される通りであった。

(5) I'm between Ns.の拡張事例

次の文はどんな意味を表すと思いますか？ 答えを解答用紙に書いてみましょう。

- a. I'm between marriages. (74.5%)
- b. I'm between haircuts. (76.4%)
- c. I'm between loves. (80.0%)
- d. I'm between apartments. (47.3%)

上の項目 d の正答率は 50%に満たなかったが、その他の表現は、70%以上の参加者が具体事例とスキーマから新たな表現の意味を正しく推測できており、すべてを教えなくても学習者のアナロジー力を活用することで、人は学ぶことができることが観察される。ちなみに、それぞれの表現の意味は次の通りである。a. I'm between marriages.は、前に結婚していたことがあり、また将来結婚すると考えているので、今は独身という意味になる。b. I'm between haircuts.は、前にヘアカットして、今は、髪の毛がかなり伸びてきて、近々ヘアカットをする予定という状況を表す。c. I'm between loves.は、loves の代わりに、girlfriends, boyfriends, romances などを用いても同様の意味を表すが、前には、付き合っていた人がいたが、今はいないということを表す。ある母語話者は、頻繁に、付き合い相手を変えている意味にも取られるというコメントをした。d. I'm between apartments.は、houses を用いても同じ意味になるが、I'm homeless.ということを euphemistic に表現している。

3.3.3 I have a green thumb.に関連した表現の Analogy による理解

次の調査では、実験参加者がまず高校までには習っていないことが予想される英語表現、I have a green thumb.を取り上げた。予想通り、この表現を知っている参加者は 0%であった。次に、I have a green thumb.という表現の意味を(6)の文脈を提示して教え、拡張表現 I have a black thumb.の意味を、Analogy 力を用いて理解することができるかどうかを観察した。

(6) 次の対話¹を読み、I have a black thumb.の意味を答えてみましょう。

Jack: *My mother has a green thumb.*

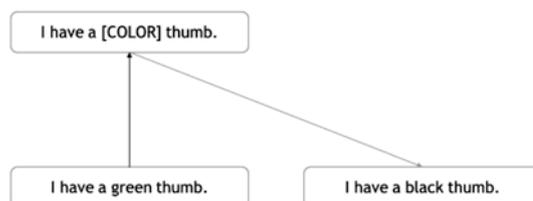
Momoko: *Your mother has a green thumb? Is she okay? What happened to her thumb?*

Jack: *That's not what I meant. It's an expression. I meant she's very good at growing fruit and vegetables.*

Momoko: *Oh, I'm relieved. But you scared me. I thought her thumb turned green for some reason. BTW, do you have a green thumb?*

Jack: *Me, well ... **I have a black thumb.** Hahaha ...*

(6)の対話文を読ませた後、green thumb は literal には「緑の親指」という意味であるが、「緑の野菜を作れる親指」、つまり、「野菜作りが上手」という意味を表すことを確認した後、I have a black thumb.の意味を考えてもらった。正解できた参加者は、52.7%であった。



(図 4: I have a green thumb.のスキーマ化と事例化)

I have a black thumb.の意味が Analogical に理解できるためには、図 4 に示されるように、I have a green thumb.という表現をスキーマ化して、I have a [COLOR] thumb.を立ち上げ、これらの事例とスキーマから I have a black thumb.という表現を Analogical に理解することが求められる。つまり、green thumb:being good at growing fruit and vegetables = black thumb:Xという対応を考えて、X = being poor at growing fruit and vegetables という意味をアナロジーから見出すことが求められる。これまでの授業実践の結果を纏めると表 1 に示すとおりである。

表 1.

Analogy 力を活用した授業観察の結果(N=55, 表の数字は%を示す。)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	孫守	I'm between jobs. 知っている?	意味?	理由?	ヒントを聞いた後の解釈	I'm between marriages.	I'm between haircuts.	I'm between loves.	I'm between apartments.	I have a green thumb. 知っている?	意味?	理由?	I have a black thumb.
○	94.5	10.9	21.8	29.1	67.3	74.5	76.4	80	47.3	0	3.64	7.27	52.7
×	5.45	87.3	72.7	65.5	30.9	20	21.8	18.2	52.7	100	94.5	90.9	45.5
△	0	1.82	3.64	5.45	1.82	5.45	1.82	1.82	0	0	1.82	1.82	0
無回答	0	0	1.82	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.82

○=正解、×=不正解、△=曖昧

3.3.4 授業後のアンケートとその結果

実験授業を実施後、(7)に示す項目でアンケートを実施した。

(7) 次の1～6のそれぞれについて、①～⑤の5段階で評価し、回答欄にマークしてください。

- ① 全く当てはまらない / ② 当てはまらない / ③ どちらとも言えない / ④ 当てはまる / ⑤ 大変当てはまる

1. 新たに知った内容であった。
2. 高校までに知っている内容であった。
3. 大学に入ってから他の授業で学んだ内容であった。
4. 学ぶ価値のある内容であった。
5. 学んでいて楽しかった。
6. これまでよりも納得できた。

なお、これら6項目を選んだ理由は、次の通りである。Q1-Q3は、学習者が高校までに、もしくは他の英語のクラスでこれまでに学んだかどうかを確認するための項目である。Q4-Q5は、Konno (2014: 195)が、Deci and Ryan (1985)の self-determinant theory (SDT) (自己決定理論)とDörnyei (2005)の L2 motivational self system (第二言語学習における動機づけのシステム)を検討し、学習者が、enjoyable(楽しい)で valuable(価値がある)と感じられるような授業が、the ideal L2 Self(理想的な第二言語学習者)の育成に役立つと述べていることにより、enjoyable / valuable の指標を立てた。さらに、SDTでは、valuableという指標が、外的動機づけ4つの中では、最も自己決定的な段階にあり、interesting は内的動機付けに関わる指標である(Ryan & Deci 2000: 72)ことから、学習を valuable で interesting と感じる場合には、学習者はかなり動機づけが高い段階にあると考えられる。Q6は、Littlemore (2009: 148)が、ある言語表現がなぜそのような表現になるのかという認知的動機付け(cognitive motivatedness in language)を与えることが deeper learning につながるという記述を参考にしたものである。

また、Ryan and Deci (2000)は、3つの psychological needs (the need for autonomy, competence, and relatedness)が満たされたときより人は、self-determinant になると述べているが、本授業は、クイズ形式で学習者に考える機会を与え (autonomy + 正解できれば competence)、その結果を話し合わせる機会 (relatedness)を持つので、3つの欲求を満たしていると言える。アンケートの結果は、表2に示す通りであった。

表 2.

Analogy 力を活用した授業のアンケート結果(N=55, 表の数字は%を示す。)

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
	新たに知った	高校で習った	大学の他の授業で習った	価値ある	楽しい	納得
① 全く当てはまらない	3.64	36.4	34.5	5.45	0	0
② 当てはまらない	0	45.5	25.5	0	1.82	3.64
③ どちらとも言えない	7.27	14.5	10.9	3.64	9.09	16.4
④ 当てはまる	30.9	3.64	16.4	63.6	49.1	45.5
⑤ 大変当てはまる	58.2	0	12.7	27.3	40	30.9
無回答	0	0	0	0	0	3.64
④+⑤	89.1	3.64	29.1	90.9	89.1	76.4

アンケート結果から、約 90%程度の参加者が、事例化とスキーマ化の授業を「価値があり」、「おもしろい」という点で、④または⑤を選んでいることも注目に値する。SDT に従えば、Extrinsic Motivation の Integrated Regulation 段階と Intrinsic Motivation の段階が観察される。学習者がより self-determinant な状態にあると考えられる。

3.4 結論と考察

本研究では、授業過程において教師がすべてを教えなくても、学習者が Analogy 力を活用し、既存の事例とスキーマから新たな事例を理解する過程を観察してみたが、項目によりばらつきはあるものの約 50%～70%の正答率で、Analogy 力の活用が観察できた。実際のコミュニケーションでも比喩表現の理解は、母語であっても 100%成功することはなく、誤解があれば推論を繰り返し理解に至ることを考えれば、教師がすべてを教えなくても学習者の Analogy 力を活用して授業を行うことは可能であると言える。また、人は比喩能力を活用して言語を習得していく面があることを考えれば、外国語学習においても比喩能力を活性化させることは有効である。今回は、参加者の比喩能力の活用が観察しやすいように、大学生がこれまでに習っていないことが予想される表現を用いて Analogy 力の活用を観察する実験をしたが、具体事例とそこから立ち上がったスキーマから新たな表現を理解したり生み出したりする、いわゆる、Tomasello (2002: 10)で説明されている Usage-based syntactic operations(事例に基づく統語操作)は、基本的な表現の習得でも使われていることである。詳細は、今井(2015: 218)を参照されたい。

次に、本実験授業は、クイズを出し、自分で考え、クラスメイトと話し合うというプロセスを取ったが、先にも述べたように、このプロセスは Ryan and Deci (2000)が言う3つの psychological needs (the need for autonomy, competence, and relatedness)を満たしているので、参加者の約 90%以上が表 2 で提示したように、今回の授業を「価値があり」「楽しい」と捉えたのではないかと考えられる。

さらなる研究課題として、今回行ったような学習者の Analogy 力を活用する英語授業が有効な学習者はどのような学習者かという点は追及の可能性はある。多くの英語教育研究では、参加者の英語力を、TOEIC などを指標とし、その得点の高い群には有効とか注意群には有効といった議論がなされるが、筆者は、学習者の現在の英語力よりも一般認知能力の高い学習者の方が、現在の英語力が高くなくとも、Analogy 力を活用した授業方は有効であると感じているので、この点については今後調査を深めたい。それ故、今回の実験では、参加者としてグループとしては一般認知能力が大まかではあるが高いと考えられる国立大学の学生を選んだ。もちろん、一般認知能力が高い被験者は、国公立大学のみならず、私立大学にも多く存在するので、何も持つて、一般認知能力が高いとするかは今後の検討課題である。

注

¹ このダイアログは、NHK 英会話『ニューヨーカーの会話術』(浅田浩志氏)の中で取り上げられた dialogue と筆者が green thumb という表現について、母語話者と実際に会話をした際に聞いた内容を基に作成したものである。

結言

本稿では、中上級者向けの効果的学習英文法の記述や提示方法について、語用論的音声文法の構築、生成文法と情報構造のしくみ、認知言語学とL2学習動機づけの関係といった3つの異なる観点から意欲的なアプローチを展開した。本稿筆者連は、大学におけるリメディアル教育を必ずしも否定するものではないが、大学でしか学べない質の英語を提供すること、すなわち、大学で学ぶ英語の質的保証もまた、現在の大学英語教育の枢要であると考えている。その意味において、本稿で記述した内容は「大人の英文法」あるいは「教える視点からの英文法」だと言えることができるかもしれない。

安井(2012: 268-77)が指摘するように、科学文法と学校文法(本稿では学習文法)は記述目的が異なるに過ぎず、優劣を問う存在ではなく、むしろ相補関係にあると見なすこともできることを本論考では示した。ハリデー(M.A.K. Halliday)の提唱する機能主義的文法観に基づけば、英語表現は「整合形(congruent form)」と「文法的メタファー(grammatical metaphor)」に分けられる。「整合形」は直截的な言語化を伴う「子どもの文法」が扱い、この「整合形」に文法的操作を加えた「文法的メタファー」を「大人の文法」は掌ると考えられる。従って、学習文法における様々な文法事項習得の営みは、「文法的メタファー」を読み解き、「整合形」に還元する高度な認知的活動に他ならないと指摘することができ、その認識に立って、大学英語教育における学習英文法は、科学文法が教える知識に基づき、言語的洞察を深めるべく、多元的観点から検討されなければならない。

補注

本稿は大学英語教育学会(JACET)第54回国際大会(2015.8.30 鹿児島大学)において、「最新言語理論に基づく応用英語文法研究会」を構成する3名が実施したシンポジウムの内容に加筆修正を施し、一篇の形にまとめたものである。担当箇所は以下のとおり。

大森裕實 「第一節」「緒言」「結言」

北尾泰幸 「第二節」

今井隆夫 「第三節」

附記

本研究の一部は**科学研究費(基盤研究 C: 25370738)**の補助を得ている。

参考文献(第1節)

今井邦彦 (1989)『新しい発想による英語発音指導』大修館書店。

大森裕實 (2013)「Svartvik とその時代」『言語研究と英語教育』10, 1-17. 中部応用言語学研究会。

岡田伸夫 [監](2001²)『英語の構文 150』美誠社。

城生佰太郎 他 [編] (2011)『音声学基本事典』勉誠出版。

杉森幹彦 他 (1997)『音声英語の理論と実践』英宝社。

長谷部陽一郎 (2015)『BYU コーパスと TED コーパスを用いた言語データの採取と活用』愛知県立大学コーパスワークショップ資料。

安井 稔 (2012)「学習英文法への期待」大津由紀雄編著『学習英文法を見直したい』(pp. 268-277) 研究社。

- Cruttenden, Alan. (2014⁸). *Gimson's pronunciation of English*. London: Routledge.
- Ashby, Michael. (2011). Rhythm, intonation and fluency in English. *A Handbook of 2011 Summer Course in English Phonetics, UCL*.
- Biber, Douglas. et al. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd.
- Ladd, D. Robert Jr. (1978). *The structure of intonational meaning: evidence from English*. Bloomington: Indiana University Press.
- Leech, Geoffrey and Svartvik, Jan. (1975/1994²). *A communicative grammar of English*. London: Longman. [※現在第3版が Routledge から出版されている]
[邦訳 (第2版)『現代英語文法<コミュニケーション編>新版』池上恵子, 紀伊國屋書店, 1998.]
- Petersen, Mark. (2013)『実践 日本人の英語』岩波書店.
- Quirk, R. et al. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Roach, Peter. (2002⁴). *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge U. P.
[邦訳 (第2版)『英語音声学・音韻論』島岡 丘・三浦 弘, 大修館書店, 1996.]
- Swan, Michael. (2005³). *Practical English usage*. Oxford U. P.
[邦訳 (第3版)『実例 現代英語用法辞典』吉田正治, 研究社, 2007.]
- Thomson, A. J. and Martinet, A. V. (1986⁴). *A practical English grammar*. Oxford: Oxford U. P. [邦訳 (第4版)『実例英文法』江川泰一郎, Oxford 大学出版局, 1988.]

参考文献(第2節)

- 安藤貞雄 (1983)『英語教師の文法研究』大修館書店.
- 安藤貞雄 (2005)『現代英文法講義』開拓社.
- 安藤貞雄 (2008)『英語の文型—文型がわかれば、英語がわかる—』開拓社.
- 井上和子 (1979)「古い情報・新しい情報」『月刊 言語』8 (10), 22-34.
- 福地 肇 (1985)『談話の構造(新英文法選書第10巻)』大修館書店.
- 宮脇正孝 (2012)「5 文型の源流を辿る—C. T. Onions, *An Advanced English Syntax* (1904)を越えて—」『専修人文論集』90, 437-465.
- 安井 稔 (1996)『英文法総覧—改訂版—』開拓社.
- Bolinger, D. (1977). *Meaning and form*. London and New York: Longman. [邦訳 『意味と形』中右 実, こびあん書房, 1918.]
- Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. Dordrecht: Foris. [Reprinted by Berlin and New York: Mouton de Gruyter in 1993]
- Delahunty, G. P. (1981). *Topics in the syntax and semantics of English cleft sentences*. Doctoral dissertation, University of California, Irvine. [Reprinted in 1982 by the Indiana University Linguistics Club]
- Haegeman, L. and J. Guéron (1999). *English grammar: a generative perspective*. Malden,

Mass.: Blackwell.

- Huang, C.-T. J. (1982). *Logical relations in Chinese and the theory of grammar*. Doctoral dissertation, MIT. [Published by New York: Garland in 1998]
- Kuno, S. (1979). On the interaction between syntactic rules and discourse principles. In G. Bedell, E. Kobayashi & M. Muraki (Eds.). *Explorations in linguistics: papers in honor of Kazuko Inoue* (pp. 279-304). Tokyo: Kenkyusha.
- Onions, C. T. (1904). *An advanced English syntax based on the principles and requirements of the grammatical society*. London: Swan Sonnenschein.
- Quirk, R. et al. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London and New York: Longman.

参考文献(第3節)

- 今井隆夫 (2014)「認知言語学及び教科開発学の観点から言語教育におけるダイナミズムと多様性の扱いを考察」『日本認知言語学会論文集』14, 553-559.
- 今井隆夫 (2015)「英語学習における Cognitive Motivation Model: 母語話者の持つ英語感覚の学習を認知言語学の視点から考察」山梨正明他編『認知言語学論考 12』ひつじ書房, 207-259.
- 山梨正明 (2012)『認知意味論研究』研究社.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Konno, K. (2014). Motivational practices for enhancing EFL learners' self-determination and the L2 self. *Journal of Annual Review of English Language Education in Japan*, 25, 191-206.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Tomasello, M. (2002) A usage-based approach to child language acquisition. *Studies in Language Sciences*.