

認知的スタンスによる文法の指導

Yamamoto Koichi

愛知教育大学附属高等学校教諭 山本 幸一

1. 英語 I における文法の指導

Language learning is essentially grammar learning. (Widdowson) という言葉の通り、材料となる語彙を習得しても、それらを適切に並べる規則を習得しなくては、英語の理解も発信もできません。また、自立して英語を学び続けることができるためにも文法的分析力が必要です。「文法を如何に習得するか」について英語教育関係者の意見は様々でしょうが、「文法習得は不要である」と主張する関係者はいません。

では、どの文法事項をどの順序で、またどのように指導したら効果が上がるのでしょうか。本校では、英語 I の教科書の補助として、『SEED English Grammar 22 Units』による文法事項の解説と演習の時間を設けています。他方、英語 I の教科書では、文法的説明や訳を短時間で言い、本文の内容面や音声を使った言語活動に時間を回すことにしています。また、オーラル・コミュニケーションと英語 I の授業の始めに、『SEED 総合英語・暗唱例文集』を使用して、年間計画に従って文例を暗唱する習慣をつけさせています。繰り返して使用させ、文法を知識で終わらせず、具体的例文として口頭で言え、書けるように、文法の内在化 (internalization) を考えています。『SEED 総合英語』は、授業では解説時の参考に扱いますが、課題としても計画的に学習させています。『SEED』教材に対する生徒の反応は好評で、分かり易い説明やイラストが学習意欲を喚起しているようです。『SEED 総合英語』を縦横に活用して強固な英語基礎学力を身につけて欲しいと思っています。

2. コミュニケーション能力と文法学習

外国の文明を吸収するために英語の文献を解

読することが英語学習の最重要課題であった時代と違い、世界が時空共に密接になっている現在、「文字→音声」、「受信→発信」、「熟考→即時」という方向に英語の学習目標が推移しています。中学・高校生を取りまく状況も変わり、英語のネイティブ・スピーカーに接する機会は増え、家庭にしながら、DVD やインターネットによって生の英語に接することのできる時代です。学校の授業においても、コミュニケーションということ意識せずにはられません。このような中、「実践的コミュニケーション能力を！」という声が声高であればあるほど、却って英語学習の本質から逸れてしまう感がないでしょうか。この点について山田 (2005) は次のように述べています。「世間は、十年やっても話せるようにできない英語教育を非難し、『役に立つ英語』を教えろと迫る。守勢にまわった文部科学省や教師が、『役に立つ英語』を会話教材に求める気持ちもわからないではない。しかし、文法的理解を疎かにした会話学習は、暗記型学習の危険と背中合わせの関係にあることを忘れてはならない。『便利だから丸暗記』では、それこそ、十年やっても話せるようにはならない。」(山田 (2005))

学習指導要領の英語 I の項目には、「コミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という記載があります。そして、「聞く・話す」だけではなく、「読む・書く」という 4 技能の活動がコミュニケーションとして位置づけられていることは見落とせないことです。また、英語が公用語ではなく、英語の授業時間数も限られている日本の中学・高校生にとっては、「コミュニケーション能力」を身につけるのに「コミュニケーション活動」を行えばいい、ということでは済まず、インプットの圧倒的な少なさ

というハンディを乗り越えるためにも、文法の効果的な学習が望まれます。

3. 「観察できる言語能力」と「観察しにくい言語能力」

山田 (2005) は、前節で見たような問題が、英語教育についての目的と手段の混同によるものであるとして「今の英語教育は、結果と手段を短絡しているところがあるのではないか。英会話を教材の中心に据え、それを学び覚えることを英語学習と思いこんでいるのではないか。」と述べています。そして、言語能力を、水に浮かべた氷塊に例えて説明をしています。水の上に出ている部分は、読む・書く・聞く・話すという言語活動を指しています。他方、水面下の大きな塊は、そのような活動を支えている能力です。この能力を、山田 (2006) では、「共通基底能力」、「変換能力」、「英語形式の運用能力」の3つの能力としています。共通基底能力は、既に日本語の言語活動を支える能力として存在しています。山田 (2006) によれば、「英語と日本語との間に一対一の対応関係があると錯覚する」のではなく、「その単語の意味の核心を捉え、それに対応した日本語を自由に工夫する」、そして「テキストを逐語的に分解して日本語を貼り付けるのではなく、まず、テキストの意味内容を把握し、それを全体として筋の通った日本語に移す」段階こそ、変換能力によって、共通基底能力が英語の言語活動と繋がった状態である、と説明しています。そして、「英語形式の運用能力」は、「語彙力」、「文法力」、「論理的思考力」から成るとしています。「実践的コミュニケーション能力を！」という声で、直接観察しにくいこのような能力を育てていくことの障害になっているというのが、山田 (2005, 2006) の主張です。

4. 「観察しにくい能力」である「文法力」

現在のカリキュラムでは、高校1年生にとっての文法指導は、文法だけの時間を設けるので

はなく、各教科書に出てくる文法項目を順次取り上げて、英語の文章の内容把握と並行して文法項目を学んでいく仕方となっています。しかし、「観察しにくい能力」である「文法力」を養うには、これは心許ない方法と言えます。なぜなら、該当文法項目の理解や練習の十分な時間が取れず、学習内容が断片的な知識の集積となってしまうからです。「文法力」を築くには、文法の知識を束ねて、体系的に頭に蓄積していく必要があります。このような汎用的知識を持たなくては、辞書を始めとする各種の英語学習教材を十分に活用することもできません。また、文法的分析をしながら英文を理解し、日本語に訳す格闘をすることによって、「論理的思考力」を養うこともできます。ただし、文法知識を単なる知識に終わらせず、英語の4技能に結びつく生きた知識(文法力)とする必要があります。

そのためには、第2言語を学ぶためのプロセスとして門田・玉井 (2004) が提案している次の3つのステップのような段階を経ることが必要です。

第1ステップ：全体的チャンク学習 (holistic chunk learning)

第2ステップ：分析的規則学習 (analytic rule learning)

第3ステップ：自動化・無意識学習 (learning of automatic manipulation)

第2段階は、文を文法的に分析し理解する狭義の文法指導の段階ですが、この段階に焦点を当てるだけでは、活用できない知識に終わってしまいます。全体として意味をつかむ第1段階から、文法規則を無意識に適用できる自動化された運用段階である第3段階に至る、トータルとしての広義の文法指導を意図してこそ4技能に結びつく知識となります。

5. 「認知的スタンス」

外国語としての英語学習における圧倒的に少ないインプットというハンディを埋め合わせるために、文法の効果的指導としてはどのような

ことが考えられるでしょうか。1つには、田中(2006)の提案している「認知的スタンス(cognitive stance)」を採用する方法があります。田中は、母語話者にとっての暗黙知(tacit knowledge)としての言語直感(linguistic intuition)である文法を説明するのに、「健全な教育英文法(sound pedagogical grammar)」が必要であるとしています。その条件として、指導可能性(teachability)、学習可能性(learnability)、使用可能性(usability)の3つを挙げていますが、従来の学習文法は指導可能性の条件は満たしているものの、他の2つの条件が不十分であるとしています。

「認知的スタンス」を理解するために、認知言語学(Cognitive Linguistics)の主張について見てみましょう。生成文法(Generative Grammar)が、「言語機能モジュール論(modularity)」及び「自律統語論(autonomous syntax)」の立場、つまり、言語が認知能力から自律しており、統語部門が意味部門から自律していると捉えるのに対して、認知言語学では、まったく対照的な主張をしています。言語はそもそも認知能力の発現であり、語彙も文法も形式と意味との組み合わせ(form-meaning pairings)であるという「記号体系としての文法(the symbolic view of grammar)」という言語観に立っています。つまり、言語は人間が世界を概念化する仕方を反映しており、言語は意味的に動機づけられ(motivated)ており、大方において説明可能(accountable)であり、言語の意味は認知主体の概念化(conceptualization)となります。

この主張から、英語を機械的記憶の対象として扱うのではなく、意味的に説明をする認知的スタンスを指導に取り入れ、学習内容を長期記憶に移行させることができます。池上(1991)も、認知的スタンスという言葉を使ってはいませんが、ほぼ同じ意味で学校文法を不十分なものであると述べています。

6. 「認知的スタンス」による文法指導

認知的スタンスからより合理的な説明が行える項目を、学校文法の中に見てみましょう。紙面の都合で3点に絞ります。

A 「時・条件を表す副詞節の中では、未来のことであっても現在時制を使用する」

田中(2006)は、willについて、従来の「意志未来」、「単純未来」の二分法は、意味的動機づけの見地から、「意志」と「推量」にすべきで、「推量」を取り入れることによって、条件節では論理的に確定的な前提を語るため「推量」のwillは使わないが「意志」のwillは使える、という正確な記述ができるとしています。

(1) If it { rains / *will rain } tomorrow, the match will be canceled.

(2) If you will eat your spinach, I'll give you dessert.

(1)では「推量」が「確定的な前提」と衝突しますが、(2)では「意志」のため容認されます。しかしながら、「意志」と「推量」の二分法には問題があります。時制の理解において「未来」は重要な概念であり、「未来」として使用されるwillは圧倒的に多く、更に、「意志」に加えて「未来」についても、条件節に使えるからです。そこで、「意志」、「未来／推量」という説明が実用的に思われます。

(3) If the water will rise above this level, then we must warn everybody in this neighborhood.

(4) I will come if my presence will be of any use to you.

(5) If Bob will come here tomorrow, there's no need to ring him now.

(3) - (5)は、条件節の「未来」が、現在の確定的前提として捉えられているので容認されます。

B 「状態動詞の-ingが関係節では容認されないが、分詞の限定用法では容認される」

(6) (a) the boy { who belongs / *who is belonging } to tennis club

(b) the boy { who knows / *who is knowing } the secret

(7) (a) the boy belonging to tennis club

(b) the boy knowing the secret

Langacker (1991) は、-ing は動詞から「時間」の意味を抜き取り、形容詞や名詞を作る働きをすると述べています。この考え方によれば、(7) では -ing が容認されるが、(6) においては -ing が許されないのは、状態動詞から時間の意味を抜き取り、再度 be の助けを借りて状態動詞にするという屋上屋を架す過程のためと説明できます。

C 「名詞的用法の不定詞と動名詞の違いの説明」

大西 (2006) は、従来の文法学習がメカニカルな規則の積み重ねであるとし、「考え覚える英語」ではなく「感じてイメージする英語」の必要性を提唱しています。不定詞についても、用法を覚えるのではなく、ネイティブ・スピーカーの「足りないところを(指して)おぎなう」感覚をつかむように主張しています。しかし、このような大雑把なイメージのみで、母語話者の言語能力を正しく示すことができるのか疑問です。学習文法の不定詞の3用法を生かしながら、イメージも活用することが実用的であると思われます。「不定詞のイメージは『未来』、動名詞のイメージは『過去、現在』」という説明はよく行われるものであり、(8) (9) についてはよく理解できます。

(8) (a) I want to play tennis.

(b) I enjoyed playing tennis.

(9) (a) Don't forget to meet me tomorrow.

(b) Don't forget meeting me yesterday.

しかし、この説明では、生徒にとって (10) - (12) が分かり難いと思われます。

(10) I forgot to water the flower. 過去??

(11) I want to avoid meeting him. 未来??

(12) We'll put off holding the meeting until tomorrow. 未来??

この点については、『SEED 総合英語』の p.197 の「これから～する」、p.207 の「希望」という記述を参考に「不定詞が示すのは『未来/希望』、動名詞が示すのは『過去、現在』中心」とすれば分かり易く、より正確な説明に落ち着きます。ただし、(13) のように、動詞が希望に反する意味を表す場合もあります。

(13) He refused to listen to me.

これについては、不定詞に依頼者の「希望」の意味が表され、それを、主語が「拒絶する」と説明ができます。

7. まとめ

英語の母語話者は、6～7歳までに2万数千時間英語に触れるという調査報告があります。他方、日本の中学・高校で英語を学ぶ場合、6年間毎日1時間英語に触れるという理想的状態を想定しても、2千時間程度です。この圧倒的なハンディを埋め合わせるために、効率的な英語学習として、「英語は理屈ではないからこのまま覚えなさい」という機械的記憶ではなく、意味的に説明をして理解させて定着を図る方法について見てきました。文法だけでなく、英語習得の大きな要素である単語、成句の習得についても効率的な工夫が必要ですが、それが教科書で扱われていないのが不思議です。今後も、認知的スタンスを、英語の指導に取り入れることを考えていきたいと思います。

■参考文献

- ・ Declerck, Renaat (1991) *A Comprehensive Descriptive Grammar of English*, Kaitakusha
- ・ Langacker, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar, vol.2: Descriptive Application*, Stanford, California: Stanford University Press
- ・ 池上嘉彦(1991)『(英文法)を考える』筑摩書房
- ・ 大西泰斗(2006)「考える前に、感じてみよう」『16歳の教科書 なぜ学び、なにを学ぶのか』講談社
- ・ 門田修平・玉井健(2004)『決定版英語シャドーイング』コスモビア
- ・ 田中茂範(2006)「認知的スタンスと英語教育」『日本認知言語学会第7回大会 Conference Handbook』
- ・ 山田雄一郎(2005)『日本の英語教育』岩波書店
- ・ 山田雄一郎(2006)『英語力とは何か』大修館書店