

ECF 研究

ARCLE が提案する ECF (English Curriculum Framework: 幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み) とは何か, また ECF をベースとして「文法」「語彙」分野で実際にどのような指導が可能なのか, さらに, 英語コミュニケーション能力養成のための「言語リソース・データベース設計」について提案する。

- ① 今求められる英語カリキュラムフレームワーク 6
慶應義塾大学 田中茂範
- ② ECFに基づく新たな文法指導へのアプローチ 18
慶應義塾大学 SFC 研究所 上席訪問研究員 佐藤芳明
- ③ ECFをベースとした語彙指導研究 31
慶應義塾大学 SFC 研究所 訪問研究員 河原清志
- ④ 英語コミュニケーション能力を養成する言語リソース・データベースの設計の枠組み
..... 42
慶應義塾大学 SFC 研究所 訪問研究員 水野邦太郎
慶應義塾大学 田中茂範

今求められる英語カリキュラムフレームワーク

A Need for the English Curriculum Framework

田中茂範
Shigenori TANAKA
慶應義塾大学
Keio University

Abstract

The purpose of learning English as a second language lies in attaining the ability to use the language for communicative purposes. And now, “communicative competence” — or “communicative language competence” to be more exact — is a “household word” (Brown 1989: 198) in second language learning and teaching. We reviewed some of the major articles and books dealing with the concept, and found that no satisfactory treatment has been given. Nevertheless, however, we feel that there should be a good theoretical framework within which to design English language curriculum with the developmental perspective in mind. It is our conviction that such theoretical frameworks should start with re-conceptualizing “communicative competence” in English. The re-conceptualization should take into account the context in which English is used as an international language – that is, the context of multiculturalism. This paper aims at showing some of the characteristics of our theoretical framework or what we call “English Curriculum Framework” (ECF), which accounts for the “why,” “what,” “how,” and “assessment” of English language education.

Keywords

ECF, communicative competence, language resources, task handling

1. はじめに

十全な英語教育を学校教育という現場で実践するには、その実践を導く理論的枠組みがなければならない。そうでなければ、教育実践そのものが恣意的で一過性のものになってしまう、何らかの問題が起こった場合、その所在を明らかにすることもできないばかりか、問題解決に向けた建設的な議論を行うことも難しくなる。

我々は、そうした理論的枠組みのことを English Curriculum Framework (ECF)と呼び、その一つの可能性を示した(田中・アレン玉井・根岸・吉田 2005)。ここでいう“curriculum”は「英語教育プログラムの編成原理」という意味合いで用いてある。すなわち、「何を提示するか」というシラバスの問題、「どう提示するか」というメソドロジーの問題、そして「どう評価するか」というアセスメントの問題に対して原理的な参照枠を加えるのが ECF

である。だとすると、理想的にはすべての英語教育機関が自らの ECF を開発し、それに依拠した形で教育実践を行うことが求められる。

学校英語教育において ECF を開発する必要性は、現在、「小学校への英語導入」という問題との関連でますます高まっている。小学校で英語を導入すると中学校では何を教えるのかというシラバス上の問題が出てくるからである。そして、全国の小学校で提示される英語の内容をどう決めるのか、小学校で導入された内容と中学校で導入する内容の接続問題をどう捉えるか、という問題と直面することになる。また、小学生と中学生とでは学習スタイルが異なることが予想されるが、どういった観点で「発達段階における提示方法の調整」という問題に接近すればよいのかという問題が出てくる。さらに、英語力を評価する際に、発達の観点から見た場合、どういうやり方が妥当なものであろうか、というアセスメントの問題も出てくる。

こうした問題群を考察する枠組みが ECF であり、その要件としては、発達の観点を取り入れていること、理論的に整合性の高いグランドデザインになっていること、の2つを挙げることができる (ECF が実効性と実現可能性を持つためには、発達のコンテンツシラバス (developmental content syllabi) とそれぞれの発達段階における個人差の指標となるレベル記述 (level descriptions) の細目を伴っている必要があるが、紙幅の都合で本稿ではふれない〔詳細は田中・アレン玉井・根岸・吉田 [2005]を参照〕)。

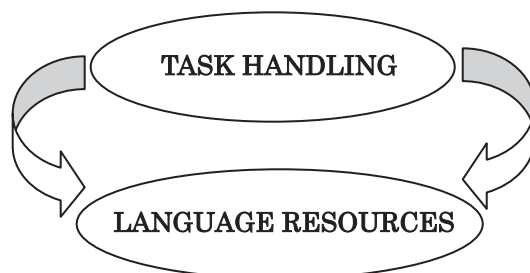
以下では、我々が考える ECF の主要なポイントについて説明したい(田中 2006)も参照されたい)。

2. 英語コミュニケーション能力の定義

ECF の核心は、「英語コミュニケーション能力 (communicative competence in English)」をどう定義するかである。これは英語教育・学習の目標であり、英語コミュニケーション能力の定義が妥当性を欠くものであれば、ECF の屋台骨が崩れるということの意味する。ここから何を、どう教え、そして何をどう評価するかという what, how, assessment のあり方が導かれるのである。

コミュニケーション能力のモデル化については、柳瀬 (2006) が詳述しているように、Canale and Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman and Palmer (1996)らが代表的である。これらのモデルについては、Widdowson (1983), Taylor (1988)らの批判的検討があるが、最大の問題としては、能力を構成する要素の有機的連携の欠如と言語使用場面の捨象を挙げることができよう。また、柳瀬が指摘する通り、我々は「第二言語としての」コミュニケーション能力に関心があるのであり、英語を取り扱う際には「国際語としての英語」という視座を考慮する必要がある (Tanaka 2006)。

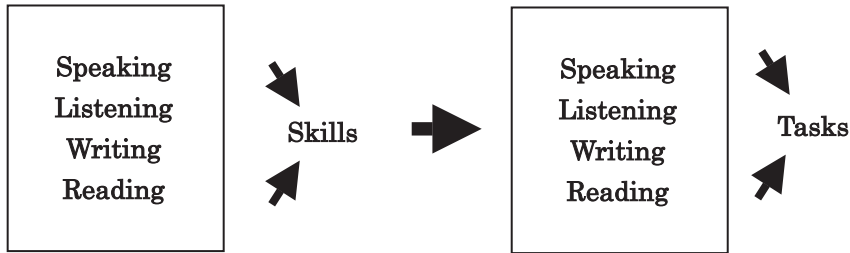
そこで、我々は、ECF において、英語コミュニケーション能力を「タスク処理 (task handling)」と「言語リソース (language resources)」の相互関係として捉え、機能性 (functionality) と調整力 (adjustability) を評価基準の中心に据えた。



この概念規定の仕方からは、どういった英語を使って、どういうタスクをどれだけ機能的にこなすことができるか、という問いかけが可能となる。すると、英語コミュニケーション能力は、便宜上、言語リソース (language resources) という側面とタスク処理 (task handling) という側面を切り分けることが可能となる。

language resources (LR) には語彙、文法、機能表現の3部門が含まれるが、それぞれが独立した部門ではなく有機的に連関していることが LR の要件となる。ここでは、語彙力とは何か、文法力とは何か、そして機能表現力とは何か？また、語彙力を構成する語彙項目、文法力を構成する文法項目、そして機能表現力を構成する機能表現項目を明らかにすることも必要となる。ここで3部門が有機的に連携しているということは、次のことを意味する。語彙と文法は「語彙文法」という視点が想定可能であるように密接な関係がある。語彙文法では、ある語に文法的な情報が内在しており、語の意味の観点から構文的な可能性とその特質を明らかにする。また、文法と機能表現も関連性がある。文法を慣用構文の集合として捉える認知言語学の見解を採用すれば、文法の多くの部分は機能表現という観点から説明することができるということになる。また、機能と語彙の関係についても、機能を実現するための表現は、煎じ詰めれば、語彙項目ということになる。例えば、依頼表現でよく使われる *Could you please...?* と *Would you please ...?* の2つの表現を考えると、{*could, would, you, please...*} という語彙項目によって構成されており、この2つの意味的差異は *could* と *would* の違いに起因する。したがって、機能表現力を議論する際に、語彙力との関連を無視することはできない。こういった相互関連性を考慮した上で、語彙力、文法力、機能表現力といった個別能力を明確に定義する必要があるのである(なお、本紀要には LR 関連論文が載っている。語彙問題一般については水野論文、語彙指導のあり方については河原論文、そして語彙文法については佐藤論文を参照のこと)。

一方、task handling (TH)としての英語コミュニケーション能力を捉えるためには、タスクという概念をどう定義し、そして個々のタスクの達成をどう評価するかという問題を考慮しなければならない。これまではいわゆる「4技能」として語られてきた、speaking, listening, writing, reading はタスク理論の中では、表現の様式 (mode of expression) と見なされ、speaking tasks, listening comprehension tasks, writing tasks, reading comprehension tasks という形で捉えなおすことができる。現実的には、複数の表現様式が関与する composite tasks が想定されなければならない。



ここで、例えば speaking skills ではなく speaking tasks と表現することで、評価の観点
 が異なるということを指摘しておきたい。スキルとして speaking 行為を捉えると、発音の正
 確さ、語彙の質・量、構文的複雑さ、非言語的側面などに関心が行くことになる。しかし、タ
 スクとして speaking 行為を捉えると、タスクが状況内でどれだけ機能的に実行されてい
 るか、が主要な関心事となる。スキルは発話の場を捨象してしまうが、タスクは場面依存的で
 あり、TH の善し悪しは状況的に決まる。言語スキルは先験的に与えられるものではなく、タ
 スクが必要なスキルを要求するのである。

3. Language Resources (LR) は単独に指導されるべきか？

英語コミュニケーション能力を LR と TH の相互関係として定義した場合、その指導上の
 基本原理は、「実践によって学ぶ (learning by doing)」である。LR はタスクを遂行するた
 めのものだし、また、タスクの遂行を通して LR の内実が豊かになる。しかし、焦点の置き方
 は、LR と TH の2つある。学習法に、自然な状況で英語を実践的に使うことで英語を学ぶと
 いう方法と、語彙や文法を体系的に学ぶという方法が考えられる。前者は、「付随的学習
 (incidental learning)」と呼ばれることがある。実際、自然発生的な言語獲得状況では付
 随的学習が自然な行為である。しかし、付随的学習がうまくいくためには、言語習得を促進
 するような自然な言語使用場面が想定されなければならない。実際、我が国で英語を学ぶ
 といった状況では、たとえ付随的学習を促したとしても、極めて不十分な英語力しか期待で
 きない。

そこで LR を体系的に指導する場が必要となるし、そのためには、LR を構成する内容を
 どう理論化するかが体系的指導の鍵となる。ここでは、語彙と文法についてふれておきたい。
 まず語彙力について、我々は「基本語力を基盤として語彙の大きさと話題の幅を増やす」と
 という前提を立てる。

そして基本語力とは「基本語彙を使い分けつつ、使い切る力」と定義することができる。
 実際、take や get などの基本語というのは様々な状況で使用することが可能だが、「使い
 切る」ということは意味の可能域を実現する能力のことをいう。実際は、基本語を使い切るこ
 とは難しく、「使い残し」という “underextension” が起こる。これは、英語を母語とする人の
 場合でも言語能力には個人差があるため同様のことが言えるが、彼らの場合、語彙を機能
 的に使用することにおいて支障をきたすことはない。一方、英語を第二言語として学ぶ際
 には、決定的に重要な問題となる。もう一方の、「使い分ける」ということは、状況的に適切
 な語彙を選択することができる能力のことをいう。例えば hold と keep の使い分けがうまいか
 なければ、一方を使いすぎるといった “overextension” が起こる。そこで、英語教育において、

基本語彙を使い分けつつ使い切る力、すなわち基本語力を体系的に指導していく必要があるのである。繰り返すなら、基本語力が言語コミュニケーションの基盤を形成しているからである。

文法についても、まず、文法力とは何かということに関して明確な定義を行う必要がある。文法力とは、語彙力と同様に、母国語話者にとっては「言語直観(linguistic intuition)」として身に付いている。それは、暗黙知(tacit knowing)に属す知識で、文法力がどういうものであるかを説明することは母国語話者にはできない。そこで、言語学者が文法直観を説明する理論の提供を試みることになる。しかし、文法直観の捉え方は一枚岩ではない。立場が違えば、理論構成も異なる。がしかし、我々にとって必要なのは「健全な教育英文法(sound pedagogical grammar)」の構図を描き、その内実化を図ることである。「健全な教育英文法」の条件は、指導可能性(teachability)、学習可能性(learnability)、使用可能性(usability)の3つである。従来の学校文法と新教育文法を対比すると、以下のようになる。

	従来の文法	新教育文法
Teachability	○	○
Learnability	△	○
Usability	×	○

旧来の学校英文法は、教師の側からすれば、指導可能性の条件は満たしていたといえよう。実際、英語教師の責務として、英文法を指導することができるということが含まれる。しかし、提示された文法を上手に学習する学習者もいれば、文法につまずく学習者もいるというのが現実である。そこで、学習可能性については十分に条件をクリアしているとは言い難い。使用可能性は、英文法がコミュニケーションに役立つかどうかの尺度だが、現実には、英文法をやっても英語は使えないという批判には経験的な裏付けがあるように思われる。そこで、新しい教育英文法の構築が必要となるが、その際に、タスク処理のための言語リソースとしての文法でなければならない。我々は、文法力を「状況に応じて英文を編成する力」と定義し、情報単位としてのチャンクの形成とチャンクの連鎖であるチャンキングの仕方が文法の中核になるという視点で英文法の構築を行っている。ここでも英文法は体系的に、しかも有機的なシステムとして指導する必要がある、というのが我々の立場である(新教育文法の理論的な議論としては田中・佐藤・阿部 2006を参照)。

4. Language Resources を Task Handling に接合する必要性とその方法

語彙力を実践的タスクにおいて発揮すること、これは learning by doing である。ここでは reading (comprehension) tasks を例にしながら、LR と TH の接合問題についてふれておこう。

reading などを通して語彙を身につけるのが最良か、といえば、これは incidental learning であり、基本語力の養成においては不向きであるということが実証研究を通して分かっている(松田 2004)。そこで、LR としての語彙の指導という側面と、reading などのタスクを通しての指導という側面の2つが必要である。すなわち、たとえば reading tasks

を行うのには、語彙力や文法力が必要であるし、また、語彙力と文法力はTHを通して高めることが可能となる。この相互性に注目する必要があるのである。ここでは task を行う際に体系的に学習した語彙知識を活用するという連携について考えてみよう。例えば、ある絵本を教材として読んでいるとしよう。以下は、その絵本の一節である。

“Why did we turn different colors,” Freddie asked, “when we are on the same tree?” “Each of us is different. We have had different experiences. We have faced the sun differently. We have cast shade differently. Why should we not have different colors?” Daniel said matter-of-factly. Daniel told Freddie that this wonderful season was called Fall.

[出典: Leo Buscaglia. *The Fall of Freddie the Leaf*.]

文章というものは、語彙と文法によって構成されている、と考えることができる。ここでは、「同じ木についているのになんでみんな違う色をしているんだろう」という葉っぱのフレddieの問いに、葉っぱのダニエルが「みんなそれぞれ違うんだ」と答える場面だが、以下のよう
に have が反復的に使われていることに注目してみよう。

- ① We have [had different experiences].
- ② We have [faced the sun differently].
- ③ We have [cast shade differently].
- ④ Why should we not have [different colors]?

have は《HAVE 空間を設定し、その中にモノ・コトを捉える》という働きがある。ここでいう HAVE 空間とは広義の主語にとつての「所有空間」あるいは「経験空間」のことであり、主語の縄張りといってもよい。この have の働きについては、LR の語彙指導を通して理解する必要がある。がしかし、ここでは、その知識を reading task の際に援用するということに注目したい。通例、英語表現を日本語表現に置き換えることで読むという行為が行われる。しかし、ここで欠けているのは、英語表現からそこに表されている事態〔状況〕を構成するということである。言語表現の意味とはその表現から構成される事態のことにほかならない。表現からの事態構成ということについて少しふれておこう。まず、以下の英語と日本語の表現を比較してみよう。

英語: push-ups

→事態: 前方に力を加え体をアップの状態にする

日本語: 腕立て伏せ

→事態: 腕で体を立てたり伏せたりする。

英語: The sun rises in the east and sets in the west.

→事態: sun-rising は東という場に起こり, sun-setting は西という場に起こる。

日本語: 太陽は東から昇り, 西に沈む。

→事態: 太陽は東から西に旅をする。

最初の例は push-ups を「腕立て伏せ」と訳す例だが, 正確に言えば, 日英表現には事態構成上の違いがある。この違いは, 一応, 許容範囲と見なすことができる。ところが, 2番目の例ではどうだろうか。これは, in the east という部分を「東から」と訳しているが, 実は, 日本人学習者は, 「太陽は東から昇る」を The sun rises from the east. と表現する傾向がある。これは, 母語からの干渉である。日本語を通して事態を構成すると, 英語で表現されている内容とは異なるものになる可能性があるが, ここでの例も許容範囲と見なすでしょう。しかし, 以下の例では, 許容範囲を大きく逸脱する。

英語: John went swimming in the river.

→事態: ジョンは川でバシャバシャ泳いだ。

日本語: ジョンは川へ泳ぎに行った。

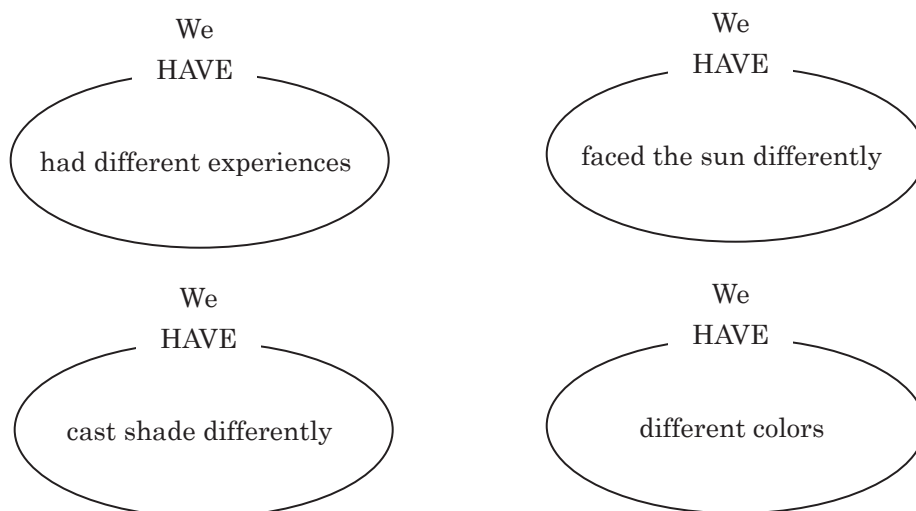
→事態: ジョンは川へ行った, それは泳ぐためだった。

英語の John went swimming in the river. の the river と went とは直接的な関係はない。むしろ, 「swimming in the river を go した」という解釈である。実際, John went to the river to go swimming. のように表現することはまったく自然である。つまり, 英語では, 川泳ぎという活動に go したということである。一方, 日本語では, 「川へ行った」が表現されており, 実際に泳いだかどうかは定かではない。しかも, 日本語を介して英文を理解しておく, John went swimming to the river. という間違いを自然におかすようになる。

いずれにせよ, ここでの要点は, 英語表現を日本語に訳することで理解するのではなく, 英語表現が構成する事態を考えるということである。事態構成に日本語を使うというのと, 英語表現を日本語表現に置き換えるというのでは大きな違いがある。そして, 英語表現から事態を構成するときに, 有効なのが体系的な LR の指導を通して学ぶ語彙知識にほかならない。

さて, 前述の例に戻ると, have の働きについての知識を動員すれば, 「それぞれ違った体験をしたこと」「それぞれ太陽に違った方向で向き合ったこと」「それぞれ違った形で影を投げかけたこと」そして「違った色」を HAVE している[する]として事態構成することが可能となる。①～③は, 「何かをしてきたことを, 今 HAVE 空間に持っている」, あるいは「～してきたことを今ここに抱え込んでいる」という意味合いである。そこで①の文だと「これまでにそれぞれが違った体験をしたということを今抱え込みつつ, ぼくらはここにいる」というニュアンスである。had different experiences でも have が使われており, 違った体験を HAVE したという事実を現在の HAVE 空間に有しているという状況が have had different experiences である。これが, We had different experiences. だと単なる回想になってしまい, 現在ある状態を強調する We have had different experiences. とは異なる。一方,

④の文だと、have の対象はモノ(違った色)なので、「違った色を HAVE する」となり、「どうして違った色をそれぞれが自分のものとして有してはいけないだろうか」という感じになる。このことを図式化すると、以下のようになる。



読むという行為の最中にこうした図式化をすることはないが、あえて have のような語彙項目に注目することで、従来の「本動詞の have vs. 助動詞の have」の枠組みを越えたより自然な形で、英文から事態を英語的に構成することが可能となる。できれば HAVE 空間の状況をイラストで示すとなお効果的である。ここで、英語を日本語に置き換えるという作業で英文を読めば、have の力がかき消されてしまい、現在性と状態性を事態構成に組み込むことができなくなってしまう、ということ強調しておきたい。

このように、LR を意識した reading tasks を行うことで、英文を味わう読みが可能となるばかりか、have などが実際にどのように使われているかを自覚することで LR としての機能性も高まるのである。同様に、国立公園などで見かける、以下の掲示を考えてみよう。

TAKE NOTHING BUT PICTURES.

LEAVE NOTHING BUT YOUR FOOTPRINTS.

これは、「写真は撮ってもいいが、ものを盗んではならぬ。足跡は残してもよいが、ゴミは捨ててはならぬ」という内容である。しかし、take は《何かを自分のところに取り込む》、leave は《何かを残して去る》という意味であると体系的な語彙学習を通して了解していれば、次のような状況を構成することができる。

「ここにあるものは何も自分のところに取り込むな、ただし写真(としての取り込み)は除いて。足跡を除いて何も残して去ってはならぬ」

take についてももう少し説明すると、例えば take a picture of the flower だと、花がある、写真機を構えシャッターを切る、すると花の写真が写真機に取り込まれるという状況である。take one's temperature だと「体温を測る」と訳されるが、考え方は同じで、体温計を当てる、すると体温が体温計に取り込まれる、という状況が take で表現されているのである。「写真を撮る」と「体温を測る」は日本語では別表現だが、英語では同じ take で表現されていることに注目することで、日本語にとらわれない英文の読みが可能となるのである。

5. タスクそのものを行うための指導:タスクのリアリティとオウセンティンティ

教育上のポイントとしては、LR そのものに注目し体系的な指導を行う、LR と TH の連携を重視した指導を行う、TH そのものに注目した指導を行う、といった具合に3通りの方法を想定することができる。ここでは TH そのものに注目した指導について考えてみたい。なお、ここでも引き続き reading tasks に注目する。

読みという行為はテキストを前提とする。読むという行為は、個人がテキストに向かうということでモノローグ的になりがちである。しかし、読むという行為はダイアログ(対話)な側面を含んでいる。何かを読むということは、それに対してなんらかの応答があるわけで、その reaction を通して、ダイアログ的な関係が生まれるのである。ここで注目すべきは、テキストはメディアとしての機能を持つ、ということである。reading は個人による内的な営みであるがそれは社会性を欠いたモノローグ的世界に終始するだけではなく、テキストを媒介に人々の多様な解釈を交換することでダイアログの世界が生まれる。そこに、reading の社会性 — つまり、コミュニティーの形成の可能性 — が出てくる。このことに注目し、一貫して研究と実践を行ってきたのが水野(2005)である。水野は、インターネットを媒介とした Interactive Reading Community (IRC)というシステムをコンピュータ専門家たちと共同開発し、その実践を大学英語教育の現場で行っている。IRC のサイトに、参加者が感想を投稿するというシステムである。このシステムの背景としては、参加者が自分に応じたテキストを選択できるよう、テキストのデータベースが用意されている。参加者は Reading Marathon の要領で、読み(多読)の記録を伸ばしていく。ここで肝心なのは、あるテキストを複数の参加者が選択し、それぞれの感想(思い)を投稿することで、やりとり(interaction)を生み出すことができるということである。Aは自分が書いた文章を読んでもくれる読者を得るだけでなく、Aの文章に対してのBの応答が返ってくるという可能性がある。さらに、同じテキストを読んだCが参加することにより、相互作用は広がっていき、あるテキストをめぐる“community”が形成される。このことを念頭に、水野は Interactive Reading Community という言い方をしている。

ここでの IRC の背後には、「reading は表現行為を伴う何かである」という前提がある。我々もこの前提は妥当なものであると考える。実際、我々は、reading tasks には、以下のように、理解の相とアクションの相が含まれるという立場を採用している。

理解の相

内容構成 (content construction)

書き手状況の^{そんたく}忖度 (empathic projection)

予測的読み(expectancy)

アクションの相

報告(reporting)

パラフレーズ(paraphrasing)

応答(reacting)

内容構成では、テキストが何を書いているのか、すなわち内容を文字から構成することが求められる。主題は何で、主張点は何か、どういう論拠が示されているか、等々、はすべて内容構成の問題である。一方、何かを読むという行為は、書き手の状況を付度することも含まれる。書き手の意図、態度、表情など書き手の意味を読み取ること、これも読むという行為においては求められることが多い。もちろん、テキストによっては、書き手の意味は問題にならない場合もある。しかし、論文だとか、随筆だとか、批評だとか、小説などでは書き手の表情までを読み取ることが求められる。予測的読みというのは、読みという行為がまったく文字に依存しているのではなく、先行する読みによる事態構成から先を予測しながら、内容や状況を読み取ろうとする。どういった展開が予想されるかを予測しながら読むことによって、予測通りの展開だったり、予測が裏切られたりする。

通常、読みとはテキストを理解することとして捉えられがちであるが、実は、読むという行為は、ほとんどたいいていの場合、アクションの相を誘発する。われわれが強調しておきたいのはまさにこの点である。すなわち、タスクのリアリティは、アクションの相を含むことによって実現される。そして、タスクが **authentic** なものとなるのは、読んだ内容を報告したり、自分流のまとめ方をしたり、さらに自分の考え・思いをリアクションとして表明し、それを受け止め、応答する相手が存在する状況においてである、ということを指摘しておきたい。

6. おわりに

最後に、テストについての若干の考察を行っておきたい。テストは何かを調べる手段である。何をどう調べるか？ 調べる方法に信頼性と妥当性があるか？ これらがテスト論を論ずる際の要諦である。さらに、何のためにテストするか、という問題も当然ある。そもそもテストが必要かどうか、という議論も出てくる。何かを調べるテストが評価と結びつく。これは、レベル分けであり、分類化であり、差別化である。個人がある観点から評価され、優劣が示されることになる。これはラベリングの問題であり、本質的な議論をしておく必要がある。

英語力テストは、個人の英語力のレベルを測定することをその狙いとする。しかし、何のために測定する必要があるのか、という問いに対して、種々のテストが開発されることになる。クラス分けを狙いとしたテスト(**placement test**)、学習プログラム後の進展を見るテスト(**final test**)がある。プレイスメントテストはプログラム開始時における学習者の英語レベルの測定を行う。これは、実力テスト(**proficiency test**)でもある。ファイナルテストは達成度をみるという観点からすると達成度テスト(**achievement test**)であるが、それは同時にある時点における実力テストでもある。さらに、診断テスト(**diagnostic test**)と呼ばれるテストもある。これは、個人の英語力の長所と短所を見極め、短所を集中的に指導することによって個人

の英語力を効率的に伸ばしていこうとするものである。

いずれにせよ、テストというものは、なんらかの査定 (assessment) を行い、そして、それに基づいて、なんらかの評価 (evaluation) を行うのが本来の狙いである。テストの必要性は、教える側と学ぶ側の両面から議論される。教える側から言えば、教育効果を最大化するためには、個人の実力を正確に把握し、それに応じたクラス分けを行ったり、指導を行うためにテストは有用である、と主張される。学ぶ側から言えば、発達段階のどの時点に自分がいるのか、またどれだけ実力が伸びたかを知ることは、学習に狙いを定め、同時に、達成感につながるという利点がテストにはある、と主張される。

しかし、自然に言語を獲得する状況において、テストというものは存在しない。たとえ個人差があったとしても、それは社会的現実として許容される。言語を自然に学ぶ過程においてテストが入り込む余地はないのである。テストが介入するのは、教育的文脈においてである。しかし、一方では、教育的文脈も恣意的な操作を加えるのではなく、できるだけ“authentic”な言語学習状況を創出することが言語学習においては有効であるという主張も行われる。だとすると、教育的文脈においてテストが不可欠な要素かといえば、必ずしもそうともいえない。テストが存在することから教育的文脈が人工的になり白けるという側面も確かにある。

しかし、テストと教育とは不可分の関係にあったし、これからもあり続けるだろう。目標を定め、教育効果をチェックし、達成感を感じさせるのにテストは有効だと考えられているからである。目標があるから学ぶという側面は確かにある。しかし、テストが標準化された途端に、妥当性を欠いた一元化した測定に堕してしまう可能性がある。標準化されたテストでは、多様な解釈の余地を残さないし、個々人の表情を読み取ることもできない。もし英語力が表現力の一つだとすれば、妥当なテストとは多様な解釈の可能性と個々人の表情が見えることの条件を満たすものでなければならないはずである。結局、何のために何をテストしているのかがテスト開発の出発点である。標準化されたテストを含むテスト論一般に関してさらに本格的な議論が俟たれる。

参考文献

- Backman, L. F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Backman, L. F. and Palmer, A. S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Brown, H. 1989. *Principles of second language and teaching (2nd edition)*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Canale, M. 1983. On some dimensions of language proficiency. In J. Oller (Ed.), *Issues in language testing research*. Mass.: Newbury House.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1-47.

- Celce-Murcia, M., Dornyei, A. and Thurrell, S. 1995. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.
- Tanaka, S. 2006. English and multiculturalism—from the language user's perspective. *RELC Journal*, 37: 47-66
- Taylor, D. S. 1988. The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. *Applied Linguistics*, 9: 148-168.
- Widdowson, H. 1983. Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press.
- 松田文字 2004. 『日本語複合動詞の習得研究: 認知意味論による意味分析を通して』 ひつじ書房.
- 水野邦太郎 2005. 「本と人・人と人との絆を結ぶ互恵的な読書環境の創出」『コンピュータ&エデュケーション』 19号, pp. 75-84.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作 2005. 「小中高大一貫の英語教育をデザインするための枠組み」『英語教育』10月増刊号.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』 リーベル出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導: コアとチャンクの活用法』 大修館書店. 柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察: 英語教育内容への指針』 溪水社.

ECFに基づく新たな文法指導へのアプローチ

A New Approach to Grammar Instruction Based on ECF

佐藤芳明

Yoshiaki SATO

慶應義塾大学SFC研究所上席訪問研究員

Senior Visiting Researcher at Keio University SFC Research Institute

Abstract

With communicative approach widespread at EFL classrooms, grammar instruction has often been the target of criticism on the grounds that it is ill-equipped for communicative use. It is crucial indeed that communicative English competence be held in high regard in this age of ours when English has become *the* international language. However, no known language exists without grammar. Besides, L1 interference is inevitable in principle for adult EFL learners, since humans naturally tend to depend on the pre-established knowledge system when learning anything new. It follows, then, that a new pedagogical grammar has to be introduced which will be easier to teach, to learn and to use. For that purpose, ECF divides conventional grammar into four categories: grammar of rules, lexical grammar, chunking grammar, and notional grammar. This paper focuses on the potential of lexical grammar, which assumes that some lexical items contain grammatical information, and provides networking consistency among separate usages of a certain lexical item or word form from the viewpoint of lexical core. To illustrate this, we take up such items as BE, TO DO, DOING, and WHAT. A textbook to be used for high school students from 2007 school year is referred to in order to clarify the point of our discussion.

Keywords

lexical grammar, core, semantic motivation, networking,
communicative competence

1. はじめに

近年、英語教育の現場において、コミュニケーション重視のアプローチを背景に、文法指導軽視の傾向がしばしば指摘されている。確かに、国際語としての英語を学ぶ必要性が以前にもまして高まってきている状況にあつて、英語コミュニケーション能力重視の姿勢が不可欠であることは言うまでもない。しかし、そのことが即座に文法指導を不要視することを正当化するものでは決してない。そもそも文法のない言語は存在しない。そして、生活言語

として半ば無意識に習得される場合は別として、ある言語を外国語として学習する際には、その言語を使って機能的に意味編成を行うのに必須の装置である文法を身に付けることが欠かせない。また、人間が新たな知識を学ぼうとするときには、先行知識体系に依存せざるを得ないが、これは外国語学習においては、母語の影響・干渉が原理的に避けられないということの意味する。そのことから、外国語の教育においては、文法指導が不可欠であると言わざるを得ない。

しかし、ここで改めて問うべきなのは、そもそも英文法とはどのような中身を指し、それをどのように教えるべきか、ということである。従来の学校文法は、「教えやすさ(teachability)」「学びやすさ(learnability)」「使いやすさ(usability)」という3つの観点からみたときに、教師にとっての「教えやすさ」はある程度認められたとしても、学習者の観点からみた「学びやすさ」にはおそらく種々の問題があり、「使いやすさ」はほぼ考慮の域外に置かれていたということは、指導の現場で夙に実感されてきたことと思われる。その具体的な問題のうち主なものを挙げるとすれば、第一に、「不定詞」「分詞構文」「関係代名詞」などの文法用語を中心に、分類作業が行われる傾向が強くなり、第二に、細部の構造的分析にこだわるあまり、英語という言語システムの全体像が把握し難い。第三に、文法が恣意的な規則の体系として提示されるために、「なぜそうなるのか」という意味的動機付けがつかめず、文法が単なる暗記事項と捉えられる傾向がある、などの点が指摘できる。そして、これらの問題の当然の帰結として、従来の文法指導は、英語コミュニケーション能力の養成に資するとは言い難いものであった。

そこで、これらの問題を乗り越えるべく、「教えやすさ」のみならず、「学びやすさ」と「使いやすさ」の条件を具えた新たな英文法が編成される必要がある。その構想を、『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』(以下『ECF』)第三章第二節の主旨に沿って記すと、以下のように4つの文法カテゴリーが想定される。

- 1) 語順、活用、一致などの慣習的な規則の体系に関する文法(grammar of rules)。
- 2) 情報単位(チャンク)をいかに形成し、それをどう連鎖させるか(チャンキング)という観点からみたチャンキング文法(chunking grammar)。
- 3) 語彙項目に文法的情報が含まれているという前提を立てて、語彙の中核的意味(コア)から文法現象を捉えようとする語彙文法(lexical grammar)。
- 4) 慣用的構文と意味・機能の関係に注目する表現文法(notional grammar)。

上記内容は、従来、「文法」という呼称で一括して扱われてきた知識項目を、言語形式とコミュニケーション上の機能的性質との相関に照らして振り分けたものであり、いたずらに学習の対象となる項目を増やすことを意図するものではない。むしろ、これまで雑多に扱われていた項目を、「規則」「情報単位(チャンク)」「語彙」「慣用」という観点から体系的に整理し直して、学習・指導の効率を高めることをねらいとするものである。

2. 語彙文法(レキシカルグラマー)

本論は、上記4つの文法カテゴリーのうち、レキシカルグラマーに焦点をあてる。レキシカ

ルグラマーとは文字通り、語彙(レキシコン)から文法(グラマー)を捉えるというものである。その両者をつなぐ役割を果たすのが、文法現象に関わるとみなされる語彙のコアである。コアとは、文脈差によって左右されない、語の中核的な意味のことであるが、コアに基づく発想を要言すれば、「形が違えば意味も違う;形が同じであれば共通の意味がある」となる。そのうち、「形が同じであれば共通の意味がある」という観点で文法を捉えると、通常は異なる範疇に位置づけられて分断されてしまっている、同一語彙を含む複数の用法を、コアを共通の糸として一貫した形で理解できるようになる。また、「形が違えば意味も違う」という観点については、形の違いに応じた意味の違いを認めることから、機械的な書き換えを乗り越えて、個々の構文の特性に対する *sensitivity* を高めることにつながる。要するに、語彙のコアから文法をみると、コトバの形から素直に意味的動機づけを読み取ることにつながり、文法的な現象がどういう仕組みで生じているのかということがスッキリと理解できるようになる。それゆえにまた、自信をもってその知識を使ってみようという姿勢を育てることもつながることが期待される。

ここで、具体的にレキシカルグラマーで扱う主要な語彙項目とそれに関連する文法項目を挙げれば、概要、以下のようなになる。

- ・BE(存在, 進行, 受身)
- ・HAVE(所有, 経験, 完了, 使役, 受益, 被害)
- ・TO DO(前置詞の to と不定詞の to)
- ・DOING(現在分詞・動名詞)
- ・法助動詞
- ・接続詞
- ・WH-(疑問詞・関係詞)
- ・決定[限定]詞

上記の内容を概観すれば、以下のようなになる。まず、BE については、<存在>というコアが「進行」や「受身」までをも読み解く鍵になり、HAVE では、<所有>から<経験>への拡張によって、「使役」構文や「現在完了」の用法までが説明の射程に収まる。to 不定詞は前置詞 to との連続性をふまえて捉え直す。

また、DOING のように、語彙項目というより「語形」に注目するケースもあるが、その場合も、「形が同じであれば意味に共通性がある」というコアの原則は貫かれる。

さらに、法助動詞、接続詞、疑問詞・関係詞、決定[限定]詞は、システムとしての語彙文法として必須の項目となる。法助動詞は、それを動詞句に組み込むことで話者の主観提示を行うものとして、接続詞は論理的な単位で情報提示を行う際の結節点として機能するものとして、疑問詞・関係詞は未知の情報を検索したり、相手にとって必要とみなされる説明を加える機能をになうものとして、そして、決定[限定]詞は名詞句の指示対象が指定可能とみなされるか否かなどの認知的身分を示す働きをもつものとして、それぞれ位置づけることができる。これらのシステムの中で、各語彙項目がいかにコアを基点としながら、用法の拡張をみせ、文法現象を引き起こしているかを分析、記述することもレキシカルグラマーのね

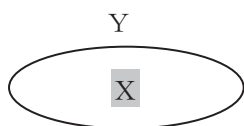
らいとなる。

以下、このレキシカルグラマーの観点で、いくつかの具体的な語彙項目についてみたい。紙幅の都合により、上記項目を網羅的に扱うことはせず、むしろ、語彙のコアが文法理解に大きく貢献する典型的な事例として、BE, TO DO, DOING, WHATを取り上げ、それぞれに議論を加えることにしたい。

3. 分析事例

3.1 BE(存在・進行・受身)

BE 動詞は、X be Yにおいて X が Y で示される空間の中に位置づけられるということを表す。つまり、Y は X が存在する場として捉えられる。そこで、BE のコアは「(何かはどこかに)ある」として捉えることができる。being が「存在」を意味するというのも、このことを裏付ける。



このコアから、BE の用例を見直してみよう。まず、BE の本動詞の用法では、一般に、以下のように BE の後ろに副詞(句)、形容詞、名詞句がくる。

■BE+副詞(句):

Look, I'm here. / She is in the kitchen.

■BE+形容詞:

I'm fine.

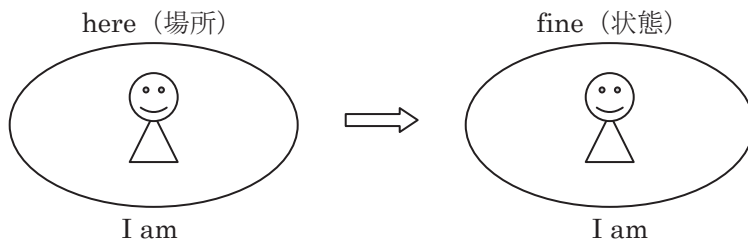
■BE+名詞(句):

I am a student. / Giraffes are gentle animals. / My name is Ken Ishida.

まず、Look, I'm here. は、BE が主語の存在の場所を示す例で、「(何かはどこかに)ある」というコアがストレートに表現されたものだと言える。文型的な考え方では、I'm here. の am は「存在」を示す自動詞で補語が不要であり、従って here という副詞は省略可能である、などという無理な解釈がなされることがある。しかし、何かがある」というときには、「どこに」という場所の情報が示されるのが自然である。だから、I'm here. や She is in the library. などの用例は、場所の副詞(句)を伴った形で、BE の基本的用法として位置づけられるべきである。確かに、場所を問わずに存在を強調する場合もある。I think; therefore I am. (我思う故に我あり)などがその例である。be の後に場所を示す副詞がないのは、「どこか」ということを問題としないことで、「存在」そのものをクローズアップする、という意味的な動機付けによる。それは、To be or not to be; that is the question. (生きるか死ぬかそれが問題だ)や Let it be. (それ(今の状況)があるがままにせよ)などの例においても同様である。これらは、いずれも「存在」を強調することで、ある種、思弁的な次元に属する表現となっていると思われるが、逆に言えば、日常的に何かがある」ということを語るには、それが「どこに」あるかが問題になるということである。

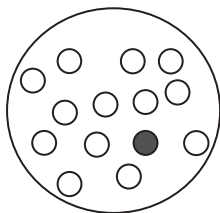
次に、BE に形容詞が続く用法があるが、これは、形容詞が表す状態や属性をある種の

「場」とみなした用法と考えられる。I'm fine.であれば、「今私はfineと言える状態にある」つまり「元気である」と解釈できる。そうであれば、「(何かがどこかに)ある」というBEのコアからみれば、I'm here. と I'm fine. には連続性が認められる。「状態」をある種の「場」とみなすという意味で、以下のような用法拡張としてイメージすることが可能であろう。



次に、BE に名詞句が続く場合だが、これは名詞句の性質によって意味合いが変わる。しかし、いずれの場合も集合論的に捉えると BE のコアがいかに反映されているかがよく理解できるものである。I am a student.であれば、私が「学生」という集合の一員として「ある」ということを表す。ここでは不定冠詞aが、STUDENT というカテゴリー(集合)から「私」をメンバーの一員として取り出せる、ということを示す。

STUDENT (集合)



I am

Giraffes are gentle animals. のように“X be Y”のXとY双方が複数形の場合には、後者(gentle animals)が前者(giraffes)を集合として包含する関係になる。giraffes 以外にも gentle animals と呼べるものはあるが、とにかく giraffes はその中におさまっている、つまり、「キリンは穏やかな動物という集合の中にある」ということになる。それに対して、My name is Ken Ishida. のように、XとYのそれぞれが特定する対象が重なり合うと、“X be Y”を“Y be X”と逆転させても意味が通る。そのことから、これを「同一」のBEとみなすことができる。しかし、BEのコアはあくまでも「(何かがどこかに)ある」であって、ただちに「同一性(イコール)」を表すわけではない。あくまでも、XとYの値が交換可能な場合のみ、その解釈が成立するのである。XとYの指示対象の範囲が異なれば、たちまちイコールではなくなるということからも、安易にBEをイコール記号扱いするのは控えるべきであろう。

以上は、BEの本動詞と呼ばれる用法であるが、BEはこれら以外にも、進行、受身で使う助動詞としての用法もある。進行形については、たとえば、A dog is running in the snow.

であれば、XにあたるイヌがYの[running in the snow]の領域、つまり、「雪の中を走っている」という動作進行の状態に「ある」と捉えることができる。また、**The wall is painted green.** のような受動態の **be done** (過去分詞)も、“X be Y”の図式にあてはめれば、「壁が緑にぬられた状態」に「ある」と捉えることができる。**be done** の形は、一般に、「行為の完結した状態にある」ということになるが、現代英語ではこの形で使われる過去分詞は、一般に他動詞に限られることから、**be done**で「主語が行為をすでになされた状態にある」という受身の構文が成立する。

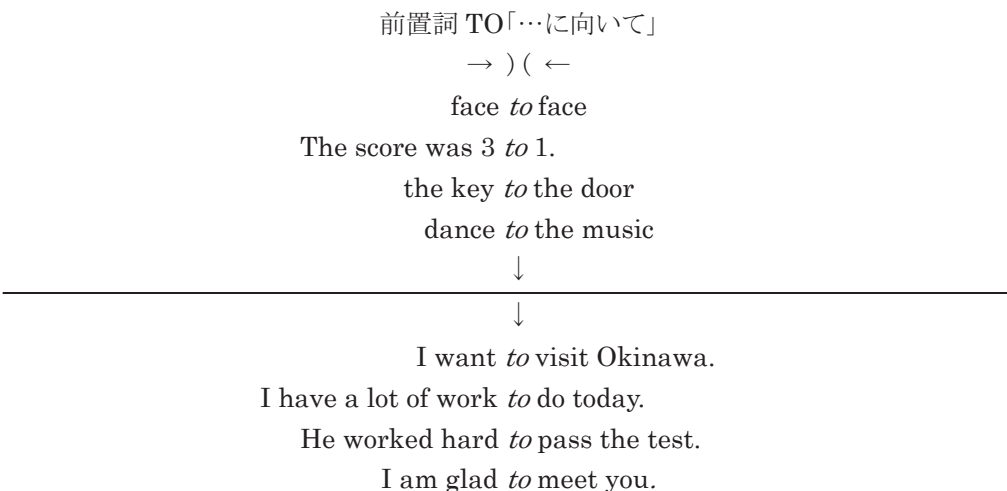
以上のように、**BE**動詞のコア「(何かはどこかに)ある」から見れば、**BE**の用法として、従来は、本動詞の中で文型によって分断されていた知識と、さらには、助動詞の用法として別扱いされてきた項目のすべてを統一的に把握することができるようになる。**BE**動詞が、英語表現の土台を支える基本動詞の一つであることは誰も否定できない以上、このアプローチがもたらす教育的な意味は、過小評価できないはずである。

3.2 前置詞 **TO**から **TO**不定詞

一般に、**TO** 不定詞に関する指導が行われる際、以下のように、名詞的用法・形容詞的用法・副詞的用法のいわゆる3用法に分類して提示されることが多い。

- | | |
|--------------------------------------|--------------|
| a) I want to visit Okinawa. | ----- 名詞的用法 |
| b) I have a lot of work to do today. | ----- 形容詞的用法 |
| c) He worked hard to pass the test. | ----- 副詞的用法 |

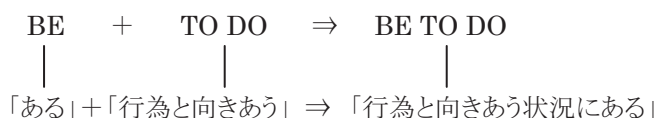
しかし、この分類的手法に頼るのみでは、あたかも不定詞には最初から3つの異なる用法があつて、それらには共通の意味がないかのような印象を与えてしまう。が、これはむしろ品詞的に分類をした結果なのであつて、語形からすれば文脈を超えて共通の意味があるはずである。そこで、前置詞の **TO** にさかのぼって **TO DO** を捉え直してみるとどうなるだろうか。



前置詞 TO は「…に向いて」をコアとする。前置詞は一般に空間関係を示す語と考えられるが、この TO は、対象と「向き合う」関係を示すということが、上の例からもみてとれる。この TO の理解を、TO DO に適用してみると、「ある行為に向いて」いる状況、または、「行為と向き合う」状況を示すということになる。人が行為と向き合う状況をイメージすると、通常、未来の行為が想定されるから、TO DO は概して未来指向になる。たとえば、I want to visit Okinawa. は「沖縄を訪ねるといふ＜行為と向き合う＞ことを望む」つまり「行きたい」ということであり、I have a lot of work to do today. であれば、「たくさんの仕事」を「これからなすべき」こととしてかかえているということである。He worked hard to pass the test. であれば、彼は、「一生懸命頑張った」という内容に、「試験に通るといふ行為にむかって(そうするために)」という目的を加えたものと解釈される。

こうしてみると、従来の不定詞の 3 用法と呼ばれるものは、どれも、「ある行為と向き合う」といふ TO DO のコアから、一貫した理解が得られるということがわかる。たしかに、I am glad to meet you. のように、未来指向にならない例もある。しかし、この場合にも、「あなたと会うといふ＜行為と向き合っつて＞嬉しい」といふ、コアを生かした解釈が可能なのである。つまり、通常は、時間軸に投射されて未来指向になる TO DO が、例外的にそうならず、単に「向き合う」といふイメージが維持される用法があるということである。You are quite wise to stay away from the trouble. (君はその面倒なことに近づかないのは賢明だ) というのも、その種の例で、You are quite wise という「判断」が、stay away from the trouble という行為を「根拠」として、それと向き合う形で成立しているのである。

参考に、ここでみた TO DO と先にみた BE を合成した BE TO DO という表現について補足すれば、BE TO DO にあるとされる「予定」「可能」「必要」「運命」などの解釈の幅も、以下のようなコアの合成によって理解できる。



つまり、BE TO DO を、BE+TO DO と考え、「行為と向きあう」に「ある」を合成して「行為と向きあう状況にある」と捉えれば、あとは文脈に応じて、柔軟な解釈が可能になる。たとえば、The conference is to be held at the end of this month. (会議は今月末に開かれる予定だ) であれば、時の副詞句をヒントに「予定」として解釈され、If liberty is to be enjoyed, we have to give up the idea that it means freedom from all restraints. (自由を享受するためには、自由があらゆる制約からの解放を意味するという考えを捨てねばならない) では、BE TO DO が if 節内にあることから、「そういう行為に向かうなら[そうするためには]」と捉えて、「必要」や「目的」などとして解釈できるという具合である。

以上のように、語形の共通性に注目して、前置詞 TO のコアに照らして TO DO を捉え直せば、従来の3用法を中心とした分類のための分類のような方法を乗り越えて、TO DO 全般を貫く教え方・学び方が可能になるのではないだろうか。さらにそこから、学習者が自らの英語表現においても、不定詞を柔軟に使いこなせるようになっていくことが期待できるの

ではないだろうか。

3.3 DOING(現在分詞・動名詞)

現在分詞と動名詞は語形は同じだが、意味的につながりのない別の文法項目とみなされている。ここでは、DOING という共通の語形に注目して、両者の連続性をふまえた理解の可能性を提示してみたい。以下に引用するのは、文部科学省検定高等学校英語教科書(『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』桐原書店)として2007年度からの採用が認可されたものの内容である。教育行政の所轄官庁が、文法指導の方法として従来みられなかったレキシカルグラマーのアプローチを公的に承認したことの意義は、今後の教育現場への影響を考えれば誠に甚大である。と同時にレキシカルグラマーの意味と可能性を英語教員が実感をもって理解し、教育現場で実行できるように十分に説明する責任が出てくる(本稿はその一環である)。

さて、現在分詞と動名詞は引用ページのイラスト(p.27 参照)が示すように、左側の「観察可能な動作進行<(現に)…している>(現在分詞)」から、右側の「動作進行のイメージ<…している(する)こと>(動名詞)」という流れで把握することができる。両者に共通するコアをあえて立てれば、「ある行為をしている」となる。それを、「現にしている」のであれば分詞となり、名詞概念化して「している(する)こと」と捉えれば動名詞となる。

STEP 1の①の例文, *She is singing.* (p.27 参照) は、いわゆる現在進行の例である。これは、彼女が「歌っている」という観察可能な動作の進行状況を表している。*The dog running over there belongs to me.* では、*running over there* が形容詞的に *the dog* を修飾する。たしかにこの現在分詞の形容詞的用法は、進行形の動詞とは違って時制の印がなくなるが、それでも、「走っている」最中の動作が観察可能なものとして描かれている点は進行形の DOING と同様である。*Swimming in the lake, he saw many fish.* は、分詞構文と呼ばれる用法だが、ここでも、「泳いでいる」という動作が観察可能なものとしてまず描かれている。分詞構文は、しばし、「時」「理由」「付帯状況」「結果」などの解釈がなされるが、これらは DOING という分詞にそなわる本来的な意味ではなく、文脈から判断される事柄であるに過ぎない。むしろ、分詞構文の本質は、述語動詞との関係からみた「動作の同時(連続)性」であり、それは、DOING の「行為をしている」というコアからみれば、自然と了解されることである。

一方、動名詞の DOING となると、実際に動作が進行している必要はない。STEP1の②の例文, *She loves singing.* (p.27 参照) の *singing* も、*Swimming every day made him strong.* の *swimming* も、むしろ、動作を名詞概念化して、「…している(する)こと」として捉えている。

ところで、動名詞の DOING は、名詞的用法の TO DO とよく比較されるが、TO DO は、一般に遂行を想定された行為であるために動詞的な性質が強く感じられるのに対して、DOING の方は完全に名詞(概念)化しているという違いがある。だから、*Seeing is believing.* はまさに、「見ることは信じること」という感じだが、*To see is to believe.* とすると、「見てごらん、そうすれば信じるよ」というように、多分に手続き的な意味合いが生じる。

また、TO DO が一般に未来指向であることとの対比を意識するあまり、DOING が過去

指向と言われたりすることがあるが、これには十分な根拠がない。たしかに、*I remember seeing you somewhere before.* のような例では、動名詞が記憶に言及するが、それは *remember* という動詞から引き出される文脈情報に過ぎない (*forget*, *regret* などにおいても同様)。動名詞の **DOING** 自体は、むしろ、完全に名詞化されているがゆえに時間的には中立的に振る舞う、つまり、過去の回想にも未来の想定にも (もちろん、習慣的な現在にも) 使われるのである。ここで未来の想定例を足せば、*Would you consider joining our team?* や *May I suggest taking a short break?* などがある。これらの未来の事柄に、不定詞を使わずに動名詞を使うのは、行為が想定された事柄としてではなく、むしろ、行為を名詞化したアイデアやイメージとして捉えているためである。つまり、*consider* とは「(するかしないか、そのアイデアの可否)を検討する」ことであり、*suggest* は「(拒絶される可能性を認めつつ、あるアイデア)を提示してみる」ということである。


このように捉えると、**DOING**と**TO DO**の使い分けも明確な根拠をもって行うことができるようになる。たとえば、*I enjoy dancing.*で *to dance* としないのは、*enjoy* という動詞が、これから遂行する動作ではなく、むしろ、経験的に反復されてきた行為のイメージを対象としているためである。*avoid doing* で *to do* としないのは、遂行に向かう行為ではなく、むしろ、回避の対象としてアイデアとして処理された行為を示すためである。逆に、*refuse to do* で、*doing* としないのは、「(行為と向き合って)きっぱり断る」というところに、**TO DO** のコアが生かされるためである。

また、従来、*start*, *begin*, *continue*, *stop*, *finish* などの行為の開始・継続・終了を示す動詞の後ろで使う **DOING** は、動名詞と分類されていた。しかし、*She started / continued / finished reading.* は、まさに、*She is reading.* という動作進行の状況を、開始・継続・終了させるということに他ならないから、観察可能な動作進行を示す分詞の側に位置づけられるべきものだということになる。

動名詞と不定詞の名詞的用法の比較や使い分けについて、引用の教材 (p.27 参照) では、**STEP 2** と **Question** でふれている。**STEP 2** の例文では、*I hate smoking.*と *I hate to smoke.*が比較されているが、後者が「タバコを吸うという行為に向かうのを忌み嫌う」つまり、「絶対にタバコは吸いたくない」という行為と相対(あいたい)するニュアンスであるのに対して、*smoking*だと、誰が吸うかにかかわらず、「喫煙」という行為一般を嫌うという解釈が可能になる(もちろん、そこに自分の喫煙経験を含意することも可能)。**Question**の2. および3. は、それぞれ副詞節が未来の事柄を示していることをヒントに、不定詞を選択できる。1. については、*finish* という動詞の性質からして、動作進行の状況を終えるということで **DOING** が選択される。

以上のように、現在分詞と動名詞の連続性をふまえて、動名詞と不定詞の名詞的用法の使い分けを明確な根拠を伴った形で行うということも、共通の語形がもつコアに注目するレキシカルグラマーの視点によって可能となるのである。

LANGUAGE TACTICS




Lexical Grammar

It suggests some ways to keep lights from **becoming** "pollution." → 111.7

~ing

～している



「～している」という動作の進行を表す。それが観察可能であれば現在分詞、頭の中で思い描くと動名詞になる。

STEP 1 ~ing の基本的な用法

① 観察可能な動作を表す
 → 「実際に～している」(現在分詞)
 She is *singing*. (進行形)
 The dog *running* over there belongs to me. (分詞の形容詞用法)
Swimming in the lake, he saw many fish. (分詞構文)

② 頭の中で思い描く行為を表す
 → 「～している [する] こと」(動名詞)
 She loves *singing*.
Swimming every day made him strong.

STEP 2 動名詞と不定詞の違い

動名詞：頭の中で思い描く行為を表す (名詞的)
 I hate *smoking*. (たばこを吸うこと(喫煙)は大きいです)

不定詞：一般にこれから向かう[する]行為を表す (動詞的)
 I hate *to smoke*. (たばこは絶対に吸いたくない)

Question () 内から適切な語句を選んで、英文を完成しなさい。

1. Finally I finished (to write / writing) the essay.
2. Promise (to call / calling) me when you get to the station.
3. Please remember (to turn off / turning off) the light when you go to bed.

116
LESSON 9

3.4 what(疑問詞・関係詞)

what には、疑問詞と関係代名詞があるとされている。そして、その両者の間には意味的なつながりは想定されていない。さらに、関係代名詞の what については、「先行詞を含む関係代名詞で名詞節を導き、the thing which に相当する」という解説が行われており、これが言語の形式と意味の間にあるはずの意味的動機付けを欠いているために、この文法項目が学習者の負担の一部を形成しているということは想像に難くない。

そもそも、「何」という疑問を示すのに what を使うのは理にかなうが、「もの・こと」を示すのに同じ what が使えるのはなぜか。また、一般に関係詞の先行詞とは本来は前方にある名詞を指すはずであるのに、それがなぜここでは「先行詞を含む」となるのか。the thing which に書き換えられるというが、それでは what の what たる所以は何か。等々といった

錯綜とした状況が、関係詞 **what** をめぐる問題としてある。

これを、レキシカルグラマーの観点からみるならば、やはり一つの語形にそなわる共通の意味があり、そこから文法の理解を改めて打ち立てることが可能になる。ここで、**what** についても、前掲の高等学校教科書の記述内容を引用してみよう。ここでポイントのは、**what** には「何・どんな」というコアがあり、「何かわからないことをたずねる」のであれば疑問詞となり、「何であるか」を明らかにせずに、漠然と「もの・こと」として示す場合に関係詞になるということである。

STEP 1 ①の例文、*What's the matter with you?* (p.29 参照)は、「何か」わからないことをたずねる疑問文であり、STEP 1 ②の例文 *I don't know what he is talking about.* は、「何か」という疑問を文中に取り込んだ間接疑問文である。これらの **what** はいずれも疑問詞の用法である。一方、STEP 1 ③の例文 *What is important is that we always trust each other.* では、「何であるか」を明示せずに、漠然と「もの・こと」として提示するために **what** を使っており、これは関係代名詞と呼ばれる用法である。しかし、ここで疑問詞との連続性を踏まえて解釈すれば、*What is important* (何が重要かと言うと) *is that we always trust each other.* (それは我々が互いに信頼し合うことだ) という具合に理解することが可能である。このことはいくつかの重要なことを示唆する。まず、意味的な関連がないとされている疑問詞と関係詞には、実は、語形に応じた意味のつながりがあるということ。そして、これを他の疑問詞にも応用して考えてみると、「誰か」→「誰かと言うと」、「どれか」→「どれかと言うと」、「いつか」→「いつかと言うと」といった具合に、未知の情報をたずねる疑問詞から展開して、説明を追加する関係詞の機能が生じてくるという可能性に想到する。すなわち、*Do you know the man who came yesterday?* を、*Do you know the man* (その人知ってる?) *who came yesterday?* (誰かって、昨日来た人だけど) のように、*This is the book which we talked about then.* を *This is the book* (これが本だ) *which we talked about then.* (どれ[どの本]かって、われわれがそのとき話題にした) という具合に捉え直すという発想である。ここで、「誰か(who)」という情報は「人」についてであり、「どれか(which)」は「一定の種類のもの」についてである。翻って、「何」というのは、人ともモノともつかない何かであるから、その範囲をあらかじめ設定することはできない。そこで、*Do* (やれ) *what you want.* (何をかって、君がやりたいことを) のように、いきなり **what** として提示することになる。このことをふまえれば、関係詞 **what** は先行詞を含まないということが明らかである。だとすると、この **what** を *the thing which* に書き換えられるという説明は、「先行詞を含む関係詞」という無理な定義を正当化するための手段に過ぎないということも見えてくる。むしろ、先行詞が原理的に生じ得ない以上、「先行詞のない」関係詞と位置づけて、**what** の特性を疑問詞とつながるところで捉えられるような指導を心がけるべきであるが、これこそまさにレキシカルグラマーのねらいとするところである。


このように、疑問詞の **what** と関係詞の **what** が意味的に連続しているということが分かれば、後者の多様な用法の理解にもつながる。それを指導に生かす工夫として、STEP2 の例文で、**what** の慣用表現を挙げてある。**what is called** がなぜ「いわゆる」となるのか。それは、「何かと言えば、…と呼ばれるもの」という解釈から理解される。**what's more** でなぜ「さらに」となるのか、それは、「何がさらなる情報かと言えば…」と捉えることによるという具

合である。

それに続く Question の項では、疑問詞 **what** が導く間接疑問文の知識を使って、関係詞 **what** の名詞節を構成するというタスクを課している。このタスクをこなすことで何が得られるかと言えば、「同一語形をもつ疑問詞(ここでは **what**)を使った間接疑問文と関係詞が導く関係詞節は、節の構造がまったく同一であり、しかも、そこに意味的な関連がある」という気づきである。そして、そのとき、従来の文法用語中心の複雑な解釈法を乗り越えて、意味的な動機付けからストレートに言語形式を立ち上げるような **production** が促されることも期待される、と考えるのは決して無理な想定ではないだろう。この種のクリエイティブなタスクも、異なる文法現象を語彙のコアから統一的に捉えるというレキシカルグラマーの視点によって可能となるのである。

引用ページ: 『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』 p.100 (桐原書店)


LANGUAGE TACTICS

 **Lexical Grammar**

What you do makes me cry at night. → 95.12

what

何・どんな



わからないことについて尋ねたり、はっきりしないことを漠然と「もの・事」として示したりする。

STEP 1 what の基本的な用法

- ① 「何であるか」 わからない対象を尋ねる (疑問詞)
What's the matter with you?
- ② 「何であるか」 を目的語などにする (間接疑問)
I don't know what he is talking about.
- ③ 「何であるか」 を明らかにせず、漠然と「もの・事」として示す (関係代名詞)
What is important is that we always trust each other.

STEP 2 what の慣用表現

- ① what is called: 何かと言えば～と呼ばれるもの→「いわゆる～」
She is what is called a walking dictionary.
- ② what's more: 何がさらなる情報かと言えば→「さらに～」
He plays the guitar, and what's more, he sings very well.

Question 中にある文の語順を変えて、[] に入れ、英文の意味を言いなさい。

1. I don't know [what _____].

What should I buy for her?

↑

2. [What _____] is more important than [what _____].

What are you?

↑

What do you have?

↑

100 LESSON 8

4. おわりに

以上、語のコアから文法現象を捉えるレキシカルグラマーのアプローチを、いくつかの事例を通じてみてきた。レキシカルグラマーの最大の強みは、やはり、語のコアを土台とするネットワークの力である。つまり、一見したところ意味のつながりがないと思われる複数の用法(構文のみならず品詞が異なる場合も含めて)の間に、コアによる一貫した語の用法理解を打ち立てる点にある。この一貫した理詰めの説明は、学習者に「なるほど、そうか」という納得感を与え、「これなら使えるぞ」という自信を育むことによって、より積極的な表現活動をも促す可能性がある。その意味で、レキシカルグラマーは、従来の学校文法では果たし得なかった、コミュニケーションに資する文法指導を可能にする潜在性を秘めていると言えるのではないだろうか。

参考文献

- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』 リーベル出版.
- 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導:コアとチャンクの活用法』 大修館書店.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀編 2003. 『E ゲイト英和辞典』 ベネッセコーポレーション.
『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』 桐原書店.

ECF をベースとした語彙指導研究

A Study of Vocabulary Teaching Based on ECF

河原清志

Kiyoshi KAWAHARA

慶應義塾大学SFC研究所訪問研究員

Visiting Researcher at Keio University SFC Research Institute

Abstract

This paper illustrates effective ways of teaching English vocabulary based on “lexical core” theory and “ECF” using specific examples. Most English teachers recommend that students use a conventional English-Japanese dictionary and a Japanese-English dictionary to learn the meanings of English words, where the implied strategy for acquiring vocabulary is simply to memorize as many different senses as possible listed in the dictionary. However, since it is impossible or difficult for students to find meaningful links among these senses, vocabulary learning becomes ineffective and difficult for them. As a means to overcome this problem and link those different senses, this paper applies the concept of “lexical core”, which is defined as an abstraction from different senses—the greatest common divisor of the contextually-determined senses. Through acquiring the “lexical core” of each basic word, learners can construct their own semantic world. This allows them to appropriately select (“differentiation”) and use each word to its full extent (“generalization”), which is the basis of lexical competence. In order to encourage learners to understand and fully use their semantic knowledge, this paper emphasizes the four objectives of devising effective exercises: “awareness-raising,” “networking,” “production / comprehension” and “automatization.” In order to realize these objectives, some pedagogical suggestions in the form of classroom activities are given in this paper.

Keywords

awareness-raising, networking, production / comprehension, automatization,
learning by doing

1. はじめに

英語教員の大半の方々には語彙指導の方法として通常、従来の英和辞典を学生に引くように推奨しているだろう。ところが、手放してただ英和辞典を引くことを推奨する指導法によって果たして英語の意味世界が十全に学習者に伝え切れているのか、そして、そもそも教員自身が従来の英和辞典を頼りに学習してきたことで英単語の意味世界をうまく構築できているのかは、少々立ち止まって考え直してみなければならない問題である。このような問題意識を持っている筆者が、ある英語専門の専修学校で英語教員を対象にした語彙指導に関する講座を担当した。その際、『Eゲ

『和英辞典』と『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』(以下『ECF』)をベースに講義を展開したので、その報告を兼ねて、語彙指導の具体的な一つの方法論を提示したい。

以下報告を行う講義は、教員が英語指導の現場ですぐに役に立つ便宜を図って、『ECF』の第8章第3節「言語活動(エクササイズ)論」に沿って展開した。そこで、本稿もこの枠組みで論を進めることにする。

2. 従来の和英辞典の問題点— awareness-raising ①

『ECF』ではコア理論を基盤に、語彙能力を「使い分けつつ、使い切る能力」として定義している(第3章)。この「使い分け」と「使い切り」を学習者に鮮明に意識してもらう工夫(awareness-raising)として様々な方法が考えられるが、ある日本語をめぐる英単語をいくつか列挙してもらい、それぞれの英単語が同じ意味領域に属しつつも意味の射程やニュアンスの違いがあることをそれぞれの語のコアの違いから探る活動をしてもらうことによって、「使い分け」の原理を体得してもらうという工夫も一つの方法である。そして、その語の意味世界を『Eゲイト和英辞典』を参照しながら、主な用例を絵で表して意味世界を探る活動をしてもらうことによって「使い切り」の原理を体得してもらうという工夫も考えられる。

そこで、当該講義でははじめに問題意識を持って頂くために、講義に参加された現役の英語教員に「～について」に相当する英単語を列挙して頂き、ペアで相談した後に発表して頂いた。その結果、{about, on, of, over}が共通して挙がり、他には{as for, with regards to, concerning}などもあった。

次に、列挙して頂いた語の使い分けについて尋ねたところ、意味の違いや使い分けが明瞭にできるという回答は皆無であった。そこで、持参して頂いていた和英辞典に当たってペアで議論して頂くことにした。講義の便宜上、配布資料の中で2種類の和英辞典から「～について」の項目を見やすい形に編集して引用して示した。以下の通りである。

<p>和英辞典① 〈関して〉 as to; as for; regarding; 《fml》 concerning; 《fml》 with regard [reference] to; as regards; relating to; of; about; on; over (用例が7つ挙がっている。解説は特くない。)</p>
<p>和英辞典② about; on; of; over; concerning; in; for; to; with; as to; into; φ(なし) (訳語としては、「～について」、「～に関して」、「～を巡って」、「～において」が当てられている。) 用例として主なものを挙げると、</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 私たちは趣味について話した。We talked about our hobbies. ● 彼女は旅行について随筆を書いた。She wrote an essay on travel. ● ロビン＝フッドについての数々の伝説 many legends of Robin Hood ● 価格について彼と契約する make a bargain with him over the price ● 頭脳障害の原因についての研究を行う carry out research into the causes of brain damage

が挙がっており、語法として特記されているのは、以下の通りである。

- about は一般的内容を暗示
- on は専門的な内容を暗示
- over は about と比べて長時間の紛争・いさかいを暗示することがある
- into は深く・詳しくというニュアンスを伴うことが多い

和英辞典①に関しては、なぜよく使う about が先に示されず、普段あまり使わない as to や as for が始めに列挙されているのか理解できない、単に表現群が列挙されているのみで語義の違いや使い分けの原理が示されていない、などの意見が出た。また、和英辞典②に関しては、語法が示されている点で優れているが、例えばなぜ「about は一般的内容を暗示」し「on は専門的な内容を暗示」するのかの原理が示されていない、「over は about と比べて長時間の紛争・いさかいを暗示することがある」とあるが果たして本当にそうなのか、などの意見が出た。

確かに、和英辞典②では語法として語義の違いが示されているが、このような情報によって実際の英語使用の場面で十全に使い分けが行えるかといえば、保証の限りでない。その理由としていくつか考えられるが、(1)和英辞書における語法の記述は単に平板な情報が羅列されていて単語間の相互の情報の関連づけが意識的に行われていないため、学習者にとって「使い分け」のポイントが鮮明に見えてこない、(2)語義と連続性のある原理が示されないままの語法の記述は、単に雑多な情報が加重されるのみで、学習者にとって学習上の負荷が増えるのみである、(3)部分的に説明可能なもののみを取り上げて語法の違いについて解説してあり、例えば of や for に関しては使い分けの原理がわからないままである、などが挙げられよう(この点、さらに別の和英辞典を参照すると、「(about に比べて)of のほうが少し意味が軽い」とあるが、「意味が軽い」という意味が不明である)。

3. 従来の英和辞典の問題点— awareness-raising ②

以上のような従来の和英辞典の限界について考察した後、次に英和辞典の記述を受講者と一緒に分析した。「～について」という日本語から一番に喚起される単語である about を取り上げて、分析の対象にした。持参頂いた従来の英和辞典を見ながら、ペアで議論して頂いた。講義の便宜上、配布資料の中で1種類の英和辞典から about の前置詞の項目を見やすい形に編集して引用して示した(用例は省略してある)。以下の通りである。

- 1 [関係・従事を表して] a ... について(の), ... に関して [関する] 《on の場合より一般的な内容のものに用いる》. b ... に対して. c ... に従事して, ... に取りかかって.
- 2 [周囲を表して] a ... のあたりに, ... の近くに 《【用法】《米》では around が通例用いられる》. b ... のあちこちに[へ], ... の方々に[へ] 《【用法】《米》では around が通例用いられる》. c ... ごろ(に), およそ... 《数詞の前の about は副詞と考える》.
- 3 [身の回りを表して] (cf. → on, → with) a [通例 there is ... ~ ... の構文で人・ものなどが持つ雰囲気を表して] ... の身边に, ... には. b ... の身の回りに, ... を持ち合わせて.

例えば電子辞典であれば、about を引くとまずこのような日本語による訳語リストが目に入るであろう。このことを指摘しつつ、大半の受講者が持参していた電子辞典について議論したところ、訳語だけが雑多に列挙されていて意味の全体像が見えにくい、実際学習者は英文と照らし合わせ

てこれらの訳語リストから適当に意味が当てはまるものを選んで英文を理解したつもりになっていることが多いが、そのような作業を繰り返しても単語の意味世界はわかるようにならない、例えば、1[関係・従事を表して]、とあってその後に「～について」と「～に対して」、「～に従事して」が続いているが、これらがどのように意味的な連関があるのか、これらの語義リストや用例だけを眺めていても見えてこない、などの意見が出た。

さらに、別の英和辞典で「～について」に関する部分だけを配布資料に載せておいた。以下の通りである。

[関連]～について、～に関して、～に関する◇[語法]「～に関して」の意では最も一般的な語で、of, with などの領域を侵しつつある: complain about [of] / be concerned about [with]

これに関しては、「(about が)of, with などの領域を侵しつつある」とあるが、果たして本当なのだろうか、という疑問の声が出た。また、「～について」と「～に関して、関する」という訳語はあくまでも日本語の問題であって、about の本質的な意味の実像は見えてこない、という声もあった。

そこで、このような従来の和英辞典、英和辞典の問題点を浮き彫りにしつつ、語彙に関してどのような指導を行っていったらよいかについて、受講者と一緒に考えていった。ポイントは「コア」を求心力にした語義、語法などの様々な語義情報のネットワーク化と、訳語に頼らない意味世界のビジュアル化である。

4. networking(項目の関連化)

4.1 語彙内ネットワーク

2では「～について」をめぐる、和英辞典から{about, on, of, over}などについて、3では英和辞典からは「～について」の典型事例である about について、従来の辞書のあり方を批判的に分析してきた。今度は「コア理論」から networking の観点でこれらを捉えなおしてみたい。

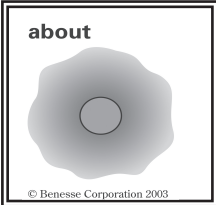






networking と言う時、2つの局面が考えられる。一つは語の中での複数あるとされている語義相互の関連化(「使い切り」の側面)と、もう一つは語と語の差異化(「使い分け」の側面)である。まずは about を取り上げて第一の側面を見てみよう。

語義相互間の連関を考えて頂くために、当該講義の第2ステップとして、実際に『Eゲイト英和辞典』を手にとりて頂いて、about の項目を見ながら説明を施し、受講者に英語教育の現場でこれをどのように生かすかを考えて頂いた。筆者からの一つの提案として、次ページのワークシートに、絵・英文用例・日本語解説(和訳含む)を記入して頂きながら、コアからどのように語義が展開するかを体感して頂いた。次ページに示してあるのは、記入済みの例である。用例は『Eゲイト英和辞典』からそのまま引用している。

これは、空間関係を表示する前置詞をまずコア図式でイメージ化し、そこから様々な用法をコアと関連づけながら絵・英文用例・日本語解説(和訳含む)を一体化させて、about の意味の全体像を把握してもらう一つの試みである。意味世界を実際に絵で描いて頂く試みを行うので、『Eゲイト英和辞典』の用例が contextualization(コンテクスト化)と meaningfulness(有意味性)を図った形で体感できるので、受講者からは大変充実した活動であることを実感して頂いたようである。

このようにして、ある程度わかりやすくビジュアル化をして語の意味世界を示すことで、用法同士の networking が図れるため、教育効果はかなりあるものと考えられるし、このような方法であれば教員が教育現場ですぐに学生に対して教えることができるとの声が多く出た。

ここで、意味世界を表象する上で「絵」を導入していることについて、一言断っておかねばならない。最近では英語学習者の便宜を図るためか、意味世界を簡単に理解してもらおうとの試みで安易に絵を導入している英語学習参考書が目立つ。ところが絵を導入するには、『ECF』が拠り所にして一つの強力な理論である、心的意味表象のあり方を分析している認知意味論に基づいていなければ却ってミスリーディングな結果になってしまうだろう。本稿で取り上げているのは、空間関係を表示する前置詞である。空間関係を表示することからもわかるとおり、これは具体的にビジュアルで示せる内的な意味世界である。前置詞の場合、コア図式に「投射」、「変形」、「焦点化」、「回転」などの認知操作を行うことによって様々な意味が展開し、その認知操作は「メタファー」が作用している。メタファーの英語教育での具体的な応用例は論を改めるが、このようなワークシートを通じて、認知操作のあり方を正確に伝えてゆけば、コア図式を具体的な応用例とともに有機的に教えることができるだろう(about については「投射」という認知操作が作用している)。

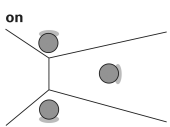
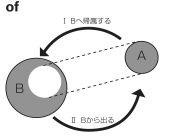
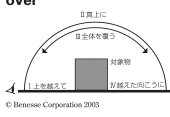
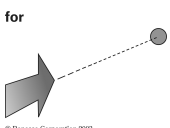
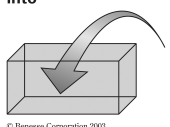
前置詞: about		コア: <u>(漠然と)...</u> の周辺に	
		【語義の展開】	
		空間: 辺り・周辺・手元	
		(空間のイメージの応用)	
		→ 数値の周辺・活動の周辺・話題の周辺	
 <p>© Benesse Corporation 2003</p>		<p>《用例》</p>	<p>《解説》</p>
	<p>Kids are running about the park.</p>	<p>公園の周辺, 辺り (子どもたちが公園の辺りを 走りまわっている)</p>	
	<p>There were high-rise buildings about the lake.</p>	<p>湖の周り, 周辺 (湖の周りに高層ビルが建っている)</p>	
	<p>There's something mysterious about her.</p>	<p>彼女の周辺に何か不可解なことがある (彼女には何か謎めいたところがある)</p>	
	<p>Sorry, I have no money about me right now.</p>	<p>自分の周辺・手元に (今は手元にお金はありません)</p>	
	<p>I'll be back about 10 p.m.</p>	<p>10 時という時刻の周辺 (午後 10 時ごろ帰ってきます)</p>	
	<p>I really feel sorry about it.</p>	<p>it の周辺的なことを漠然と (そのことについては本当に申し訳 ないと思っている)</p>	

4.2 語彙間ネットワーク

次に、「～について」をめぐる様々な英語表現の違いを探ることによって、「使い切る」能力を向上させる教え方について見てゆく。このページに掲げているワークシートは当該講義では配布しなかったが、このような形で学習者に提示できれば、「～について」の各語の意味の差異がしつかりと理解されるだろう。ここでは「～について」という日本語によって受講者が実際に喚起した **on, of, over, for, into** について取り上げる。用例は和英辞典②のものである。

このような形で、「～について」という意味での意味・用法の具体的な差を、コア図式と関連させながら絵・英文用例・日本語解説(和訳含む)を一体化させて提示できれば、学習者も一目瞭然で「～について」の意味領域における各語の差が理解でき、うまく使い分けができるようになるだろう。また、これは本格的な意味記述を試みた和英辞典の一つのあり方として、今後開発の余地があるかもしれない。コア図式の導入によって、従来の和英辞典の問題点をうまく克服しながら教材開発を今後行っていく上での一つの提案にもなるだろう。

「～について」の前置詞

 <p style="font-size: small;">© Benesse Corporation 2003</p>	<p>on: ...に接触して → 「接触」から特定した話題に限定しつつ「～について」</p> <p>She wrote an essay on travel. (彼女は旅行について随筆を書いた)</p> <p>* about travel だと旅行を話題の中心にしつつもその周辺にも関心が及ぶ</p>
 <p style="font-size: small;">© Benesse Corporation 2003</p>	<p>of: (Aが)Bから出ると同時にBに帰属して</p> <p>→ Bに関する様々なことのうちAをBから取り出して論じる「～について」</p> <p>many legends of Robin Hood (ロビン=フッドについての数々の伝説)</p>
 <p style="font-size: small;">© Benesse Corporation 2003</p>	<p>over: (弧を描くように)...を覆って</p> <p>→ 弧を描くようにある話題を巡って、という「～について」</p> <p>make a bargain with him over the price (価格について彼と契約する)</p>
 <p style="font-size: small;">© Benesse Corporation 2003</p>	<p>for: ...に向かって → その話題に向かって対象を指差して「～について」</p> <p>Who is responsible to the parents for the education of children?</p> <p>(子どもの教育について誰が親に責任を負うのか)</p>
 <p style="font-size: small;">© Benesse Corporation 2003</p>	<p>into: ...の中に(入り込んで) → 「～について」深く入り込んで</p> <p>carry out research into the causes of brain damage</p> <p>(頭脳障害の原因についての研究を行う)</p>

5. ネットワーク化の観点から見た従来の辞書記述の問題点

これまで見てきたように、『Eゲイト英和辞典』を使うと、日本語を介在させることで却って見えにくかった意味世界が絵を通して瞬時に理解できるようになる。ところが、従来の辞典の記述は語義間

および語彙間のネットワーク化という発想がないため、記載されている情報が平板で相互の連関が見えにくく、意味世界が理解しにくいことが指摘できる。例えば、和英辞典②で「**about** は一般的内容、**on** は専門的な内容を暗示」とあるが、このような記述自体がややミスリーディングでもあり、かつ、なぜそうなのかの原理的な理解ができないので、記憶にも残りにくい。また、「**over** は **about** と比べて長時間の紛争・いさかいを暗示することがある」という記述もミスリーディングであり、コア理論からすれば、**over** の「...を覆って」のコアから、弧を描くようにある話題を巡って「～について」ある動作をすることが意味として頭に描け、理解に苦しむことはないだろう。また、「**into** は深く・詳しくというニュアンスを伴うこと」という記述も、コアから考えれば瞬時に把握できるだろう。また、引用した和英辞典にある「**about** は“～に関して”の意では最も一般的な語で、**of**、**with** などの領域を侵しつつある」という記述はやや暴論に近く、それぞれの語の意味領域の違いを無視した記述であることも明確にわかってしまう。例えば、**complain about** は「～の周辺的なことで漠然と不満を言う」に対し、**complain of** は「～から直接起因する不満を言う」という意味だし、また **be concerned about** は「～の周辺的なことで漠然と心配だ」、**be concerned with** は **with** のコアが「...とともに」で一定時間持続する状態を表すので、「～について関心がある、関わりがある」の意味になるわけで、決して **about** が **of** や **with** の領域を侵しつつあるわけではない。

このように従来の辞書の記述には様々な問題点があるわけだが、それを『Eゲイト和英辞典』と『ECF』を頼りに克服し、**learnable**、**usable** かつ **teachable** な方法論での語彙指導に関する教材開発を進めて行く必要があることが、今回の講義を通じて、明確に見えてきた。

では **awareness-raising** により問題意識を学習者に持たせ、**networking** により体系的かつ本質的な理解が可能になったとして、それだけで英語の語彙指導は充分なのだろうか。答えは、否である。理解しただけの知識は、現実の英語使用の場面で **working knowledge** として有効に活用できない可能性があるからであり、これがまさに従来の語彙の指導法の欠点でもあったとも言えよう。そこで次に、どのようにしたら英語使用の場面で様々な語彙が「使い分けつつ、使い切る」と同時に、自動的に (**automatically**) 産出・理解 (**production / comprehension**) できるようになるか、について考えてみたい。

但し、紙面の制約上、以下の 6. (言語の産出・理解)、7. (知識の自動化) に関しては、具体的な語彙指導例の素描とポイントを簡単に説明するに留めることとし、詳しくは論を改めたい。

6. **production / comprehension** (言語の産出・理解)

6.1 言語理解の側面

まず、言語理解の側面では、**Language Resources** を豊かにするという観点から、ある語をめぐって正しく「使い分け」つつ「使い切る」ことへの理解を促進する指導をする必要がある。具体的には以下のような指導法が考えられる。

(1) 「使い分け」の原理—ある意味領域の複数の語を使った用例によって語義の差を考えさせる

例:「～について」の用例を比べてみよう。

I'm glad about the success of the project. / I'm glad of the opportunity to discuss the problem. / For that matter, I apologize. / He lectured on Japan and the Japanese. / make a bargain with him over the price / Let's look deeply into the case. など

(2)「使い切り」の原理—(1)で扱った語を取り上げて、その語の様々な用例を考えさせる

例:about の用例を比べてみよう。

It's about time you got here. / It takes about 20 minutes by train. / Would you stop fussing about? / I'm just about to go. / I believe it was about here. など

これらの言語素材を使ったエクササイズの方法として2つ考えられる。一つは、これらの英文を日本語に訳すというタスク、もう一つは絵で描くというタスクである。和訳のタスクに関しては、英語から意味を構築して正確に事態構成できれば、母語である日本語には一応訳せる、ということが前提になっているが、もし和訳しづらいものであれば、どんな意味であるかを日本語で説明させてもいいだろう。もう一つの絵を描くタスクは、前置詞であればできるだけコア図式を投射した絵を描くように指導したいところであるが、絵を描くことにあまり慣れていない学習者もいるので、絵で表しやすい用例を厳選する必要があるかもしれない。ここでのポイントは、英語から事態構成がしっかりできているかを、別の表現メディアである日本語ないし絵で表してみることである。

次に、言語理解の側面は、Task Handling のうち特にリーディングとリスニングにおいて自動的に comprehension ができるようになるエクササイズを行うことも必要である。具体的には以下のような指導法が考えられる。

(3)リーディング—ある意味領域を扱った語が使われているパッセージを読ませる

例:「～について」の様々な表現が使われているパッセージを読んでみよう。
(省略)

(4)リスニング—ある意味領域を扱った語が使われている会話、ナレーションを聞かせる

例:「～について」の様々な表現が使われている会話を聞いてみましょう。

A: So we have been talking about the restructuring plan. What's your opinion on this matter?

B: Well, so far, I have nothing to say over this matter, but when we look into the financial condition of our company further, I would have to add something to discuss.

ここでの指導のポイントは、『ECF』が拠り所にして認知的スタンスの二大特徴の一つである情報処理(information processing)にも目配りをさせることである。つまり、単に下線部の語の意味を確認するだけでなく、線條構造に沿って英語の情報が流れていく中で、意味処理の単位である chunk ごとに意味を構築し、既出情報の統合と後続情報の予測・検証のプロセスである on-line processing がうまくできるように指導することである。情報のまとまりで chunking を行いながら、重層的な意味構築を情報の流れに沿って行う中で、個々の語の意味をうまく表象することがポイントであるが、この論点については論を改めることとする。

6.2 言語産出の側面

今度は言語産出の側面であるが、ここでも Language Resources を豊かにするという観点から、ある語をめぐって正しく「使い分け」つつ「使い切る」ことができるように言語産出を促進する指導を

する必要がある。ここでは「使い分け」の原理に焦点を絞って、具体的に以下のような指導法を提唱する。

(1) 語彙選択—ある意味領域の複数の語を選択する問題をさせる

例:「～について」に相当する語を()に入れなさい。

We would like to express our heartfelt gratitude to you (①) your valuable contribution. / Where do you stand (②) this controversial topic? / The prime minister pledged to make a clean breast (③) the matter. / I am still negotiating with that company (④) the payment terms. / The only way we can solve this disagreement is by sitting down and talking it (⑤). など

【解答例】①for ②on ③of ④about ⑤over(他の語もありうる)

(2) 表現産出—ある意味領域の表現を意識しながら英語で表現する問題をさせる

例:「～について」に注意しながら以下の日本語を英訳しなさい。

①私たちは趣味についていろいろ話した。②彼女はその国での AIDS の蔓延(spread)について報告を書いた。③新製品の導入(introduction)について話し合う④その事故についての詳細を調査する(go into) ⑤不正確な記事(the inaccurate report)について謝罪する

【解答例】①We talked about our hobbies. ②She wrote a report on the spread of AIDS in the country. ③talk over the introduction of new products ④go into the details of the accident ⑤apologize for the inaccurate report(他の表現・訳出もありうる)

これらのエクササイズを通じて、comprehension から production へと言語活動をシフトさせ、Language Resources としての語彙が自由自在に input(コトバからの事態構成)と output(コトバへの事態構成)できるように促していくことができるだろう。その際、いきなり難解な日本語を英語へ翻訳するタスクを課すと、comprehension のレベルからの乖離が大きすぎるので、上記のように「語彙選択」問題から始めて、徐々に「表現産出」の問題へと移行させてゆくとよいだろう。「表現産出」のエクササイズのやり方としては、上記のように日本語を英訳させるもの以外にも、絵を英語で表現させるやり方も考えられる。

次に、言語産出の側面での Task Handling では、特にライティングとスピーキングにおいて自動的に production ができるようになるエクササイズを行うことも必要である。具体的には以下のような指導法が考えられる。

(3)ライティング—ある意味領域を扱った語が使われるような状況を表した絵を見せて、それを英語で書かせる

例:「～について」の英語表現を使って、以下の絵について英語で表現してみよう。



・・・新しいビルの建設についての会議

タスク:彼らは具体的に何について議論しているのでしょうか。以下の表現を使って、自分で自由に想像して書いてみましょう。

【tool box】・talk about ・argue over the project ・a lot of concern about ~
・the report on the possible complaints ・enough evidence of the safety
・look into the area those people live in

【英作文例】(省略)

(4)スピーキング—ある意味領域を扱った語が使われている状況を設定して、会話させる

例:「～について」の表現を使って、以下の状況下で会話を作ってみよう。

状況①:口げんかしている友人2人を見て

☞あの2人、しょっちゅう女の子のことでけんかしてるよね。

A: Those two are always quarreling over girls.

☞ああ見えて、とっても仲はいいんだよ。

B: Well, in spite of that, they are very close.

状況②:やっかいな問題を先延ばしにしたいと思っています

☞ゆき子、その問題についてだけど、後で話し合うということではできないかい？

A: Yukiko, about that problem, could we discuss it later?

☞いえ、今すぐに話し合うつもりよ。

B: No, we're going to discuss it right now.

このエクササイズのポイントは、特定の項目の Language Resources の Handling が一定の Task の下でできることによって Language Resources の幅と深さを広げることを狙いとしている。したがって、単なる free writing や free conversation をするのではなく、tool box や状況設定を効果的に提示することによってある程度の縛りをかけながらタスクを構成し、特定の語彙項目に焦点を当てた効果的なエクササイズを作ることが大切である。タスクの指示の仕方は他にもいろいろ考えられるだろう。

7. automatization(知識の自動化)を図る具体案

上記のように、まさに learning by doing の観点からさまざまなタスクを課すことによって、ある語彙項目についての言語産出・言語理解が促進できるわけであるが、同時に知識の自動化も図って

ゆかなければならない。そのためには、スピードや時間を制御できる環境下でエクササイズを行う必要がある。具体的な提案は論を改めることとし、本稿ではアイデアの素描のみを記すことにする。

まず、言語理解(comprehension)においては、リーディング・リスニングに共通して、情報の処理(情報を一つの意味のまとまった単位であるチャンクとして認識し、意味を構築すること)と情報の保持(構築した意味を活性化させておいて、文脈情報として記憶に留めること)というプロセスが「流暢」にできるのが「自動化された処理」である。そのためには、一定時間内に正確で流暢な処理ができることが必要で、

- **timed task handling** 時間内に一定のタスクを完成させる
- **paced task handling** 一定のペースでリードしながらタスクをこなさせる

という Task Handling を行うエクササイズが一つの案として考えられる。

また、言語産出(production)においては、ライティング・スピーキングに共通して、産出情報のプランニング(内的世界における、語彙の適切な選択とその組み合わせによるチャンク形成)と現実の構音・筆記、さらに自己モニタリングによる情報の追加・修正というプロセスが「流暢」にできるのが「自動化された処理」である。そのためには、一定時間内に正確で流暢な処理ができることが必要で、

- **quick response** 口頭で瞬時に発話させる
- **timed / paced writing** 一定時間内で、または、一定のペースで書かせる

という Task Handling を行うエクササイズが一つの案として考えられる。これらの訓練は自分の内的世界を状況に即して自然に言語化して表出させるとか、相手の発言を聞きながら感情表出させたり自分の意見を言ったりするような、ダイナミックな言語活動を行うためのあくまでも土台を作るものである。ある程度の機械的訓練の側面が前面に出てしまうが、言語を自動化させる上では必要なエクササイズであるので、できるだけ場が白けないように、面白くて楽しい素材を作って行く必要があるだろう。

8. 今後の語彙指導の方向性

上述の通り、語彙指導は learning by doing の視点があって初めて効果的に行えるものである。そこで、今後は『ECF』第8章に記されている「エクササイズ論」をベースにしたタスクをさまざま工夫合せて、教員同士がお互いに持ち寄り、一緒に吟味合せて実際に教室の現場で試し、学習者からのフィードバックを受けてさらに洗練させつつ体系化を図ってゆくと、「ECF をベースとした語彙指導」のあり方が具体的に見えてくるのではないかと考える。このような問題意識を共有する仲間が集い、基礎研究と実践的教育を行ってゆけるコラボレーションの場ができることを是非とも望むものである。

参考文献

- 田中茂範・武田修一・川出才紀編 2003. 『E ゲイト英和辞典』ベネッセコーポレーション。
田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』リーベル出版。

英語コミュニケーション能力を養成する
言語リソース・データベースの設計の枠組み

**A Framework for Designing the Language Resources Database
which Builds up English Communicative Competence**

水野邦太郎

Kunitaro MIZUNO

慶應義塾大学SFC研究所訪問研究員

Visiting Researcher

at Keio University SFC Research Institute

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

This paper was a summary of the lecture given by Mizuno at Ochanomizu University, Graduate School of Humanities & Sciences on May 14, 2006. The main topic was the E-Gate English Japanese dictionary, a dictionary edited by Tanaka et al. (2003). Based on his original ideas on meaning and grammar (Tanaka, 1990, 2004, 2005), it was argued how a “cognitive stance” was pedagogically utilized in the explanation of meaning and grammar in the dictionary in order to build up English communicative competence.

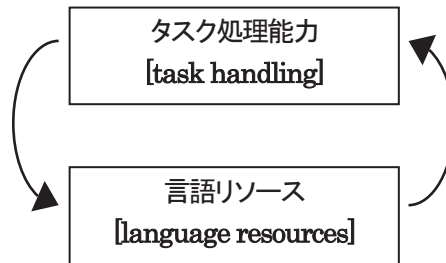
Keywords

language resources, cognitive stance, polysemic word, core meaning

1. 英語コミュニケーション能力

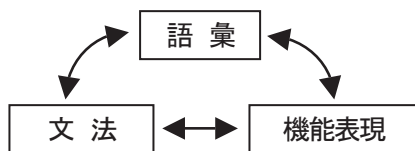
英語教育の目標は「英語コミュニケーション能力(以降, “communicative competence”と呼ぶ)の養成にある。これまで, communicative competence について様々な定義が試みられてきた(Savignon 1972, Canale and Swain 1981, Backman 1990)。しかし, そうした試みに共通しているのはいずれも構成要素を分類的に定義したものにすぎなく, このような定義では, (1)要素が列挙されているが要素間の有機的な関係が見えない, (2)実際に英語を使うという場面が捨象されてしまうといった問題があるため, 肝心の communicative competence の定義も英語教育の指針とはなりえなかったというのが実状である。

ECFでは, communicative competence という概念を「行為と知識の相互作用」として以下のよう



すなわち、ここでは「行為」としての「タスク処理能力(task handling)」と「知識」としての「言語リソース(language resources)」の「相互運動」として communicative competence を捉えている。

あるタスクを言語的に処理するためには利用可能な言語知識が必要となるが、それをここでは「言語リソース」と呼ぶ。言語リソースは、表現の駒にあたる「語彙」「機能表現」と、それを並べる規則にあたる「文法」から成り立っていると考えることができる。



以下、『E ゲイト英和辞典』において「語彙力」「文法力」「機能表現力」がどのように捉えられ相互に関連しているか、そして、それぞれの能力の定義を行うために「認知的スタンス」をもつ言語理論がいかに有効かについてみていきたい。

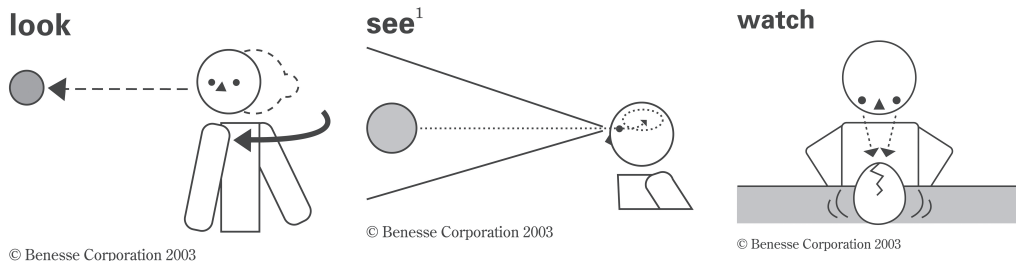
2. 語彙力 (lexical competence): 使い分けつつ、使い切る力

我々は、語彙力とは1つの語に注目した場合「使い分けつつ、使い切る力」のことをいい、特に基本語を使い分けつつ、使い切る力が表現力ひいては英語力一般の鍵となる、と考える。

2.1 使い分ける力

「使い分ける」とは、意味的に関連した基本語の中から状況にふさわしい語を選択することができるかどうか、という選択能力のことをいう。例えば see, look, watch の違い, keep と hold の違い, broad と wide の違い, every と each の違いをふまえて「使い分ける」ことができる“inter-lexical competence(語彙間能力)”のことをいう。

こうした似た意味の語の違いを説明するのに、『E ゲイト英和辞典』ではその単語の「コア(core meaning)」となる「中核的意味」を記述し、動作動詞と前置詞に関しては図を用いて説明している(コア理論については 2.2 と 2.3 で詳述する)。例えば look(視線を向けて見る), see(目で捉える), watch(一定期間, 何か変化がないかどうかと見守る)のコア図式は次のように描くことができる。



上記のようなイメージをとらえることは「形が違えば意味も違う」という「認知的スタンス」をもち、それぞれの語の「持ち味(本質的意味)」をつかむことにつながる。そして「どうしてこの場合はこの動詞が使われるのか」ということを理解することにつながる。

2.2 使い切る力

ある単語を使い切るためには、具体的にどのような知識が必要になるか。以下では **break** を取り上げて示しておきたい。

break の意味は「こわす」と理解している場合が多いが、英語の **break** に相当する日本語の対応語は次のように複数個ある。

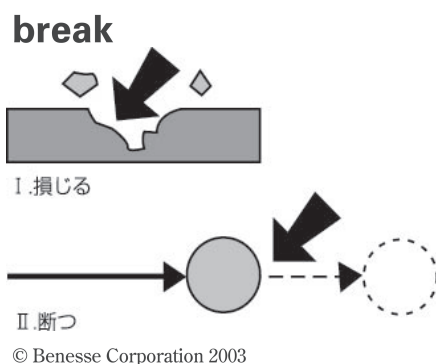
「やぶる」 例) to break one's oath

「わる」 例) to break eggs

「ちぎる」 例) to break the leaves

つまり、「**break**=こわす」という日本語訳の対応だけでは「**break** を使い切る」ことができないことがわかる。換言すれば、母語との対応関係に依拠して対象語の意味を習得しようとする「1対多」の関係となり学習上ネガティブな効果が大きくなる。

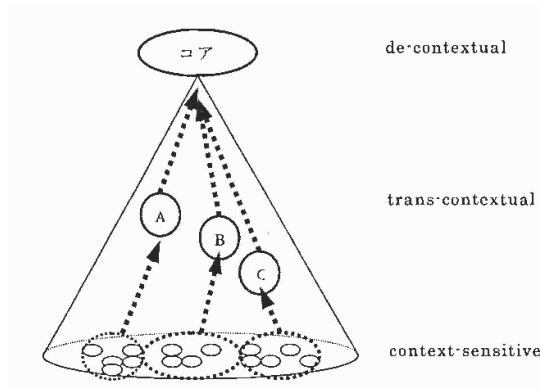
そこで、この学習上の問題に対応するための教育的工夫(pedagogical device)として提示されたのが、その単語の本質的な意味を捉え「中核的意味」を提示するコア理論である。**break** のコアは「力を加えることによって本来の形や機能を損じる、または連続している状態を断つ」と記述される。そして、そのコアは次のようなイメージ図で示すことができる。



break は文脈により多様な語義を持つ。しかし、それらの背後に共通項として存在する「**break** のコアは何か」の理解に迫ることによって、はじめて **break** の本質的な意味を理解することができ、**break** を使い切るということ、“intra-lexical competence(語彙内能力)”が可能になるのである。

2.3 コアの特徴

言語の使用は完全に文脈依存であり、それは **context-sensitive** と呼ぶことができる。私たちは日々の言葉のやりとりにおいて文脈に依存した意味づけを行う。しかし下記の図のように言語の使用体験を通して(学習における一般化・抽象化という認知操作を通して)、文脈横断的(trans-contextual)あるいは脱文脈的(de-contextual)な意味内容(コア)を獲得する。

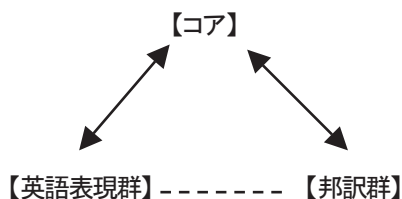


コアは、一般化・抽象化が進むところまで進んだ結果としての産物とみなすことができるが、通常は意識されることはない。ここで、2点に留意しておきたい。第一に、A、B、C という3つの意味タイプにクラスタリングされた場合、意味タイプ間にプロトタイプ効果が認められ、いずれかの意味タイプをタイプとしての典型とみなすことができる。また、それぞれのタイプ内の用例の中にもプロトタイプ効果が認められることがある。その場合、同じ意味タイプの中でもある用例がプロトタイプ性が高い、ということになる。

第二に、コアは抽象度が高いため分析を通して抽出されるものである。仮定されたコアの妥当性は、論理的妥当性と心理的妥当性の観点からチェックする必要がある。論理的妥当性とは、説明内容に論理的な整合性があるかどうかを問う基準である。一方、心理的妥当性とは、母語話者がコアとその説明を示されたとき妥当と判断するかどうかの基準である。これはともに言語学的な妥当性問題である。さらに重要なのは、教育的に有効であるかどうかである。

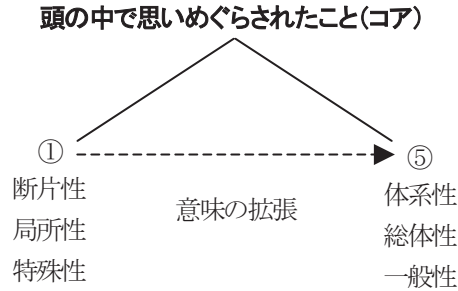
2.4 コアを媒介としたコア学習法

コア学習法とは、以下の図で示しているようにコアを媒介に英語—日本語の関係性を捉えていくことにより、英語の本来の意味をつかむというやり方である。英語の用例と日本語の訳を直接結びつけようとするのではなく、コアを導きの糸として利用し、英語の用例群の中に関連性(多様な語義同士の意味的連続性)を見出す—その単語の意味世界を紡ぎ出す—というやり方である。そうすると、日本語訳に惑わされることなく「なぜ一つの単語がかくも多様な使われ方をするのか」が理解できるようになるはずである。



コア学習法を *idea* という単語を例にとって考えてみよう。*idea* は日常的には「思いつき」と訳され、一方で学問用語の「思想」として訳出され、2つの語義は互いに関連がないように受け止めら

れがちである。しかし「形が同じなら共通の意味がある」という認知的スタンスから捉えると、ideaは「頭の中で思いめぐらされたこと(コア)」という点で類似性が見出される対象に幅広く適用される。そして、様々な語義の意味的関連性は、観念対象がもつ「断片性・局所性・特殊性」と「体系性・総体性・一般性」との間の「連続的な流れ」の中で捉えることができ、次のような「単純な意味構造」をしている。



①思いつき (A wonderful idea suddenly sprang to mind./ I wish I could come up with a good idea.) → ②推量 (I have no idea what could be wrong, but.../ I have an idea somehow that he will come.) → ③意見 (Tell me your ideas on the subject without any reserve. / willingly support the idea that S + V...) → ④概念 (the idea of democracy) → ⑤思想 (the ideas advanced in this present article) というような系列を考えると、次第に知的行為を多く帯びて論理化・抽象化が進行しているという意味の拡張の推移が感じとれる。ideaのように、語義を確定するには文脈依存性が高く、意味が不透明な「あいまい」な基本語は、学習英和辞典においては、「意味の構造(連続性)」が見えるように語義を配列し意味空間を構造化して、その語の意味世界(全体像)をわかりやすく示すべきである。

3. 語彙力 (collocations)

1つの語に注目した場合「使い分けつつ、使い切る力」のことを語彙力と規定したが、語彙の「概念領域」あるいは「分野の幅」を考慮に入れると「概念・分野ごとの名詞(キーワード)を中心としたコロケーションの知識」も語彙力に含める必要がある。

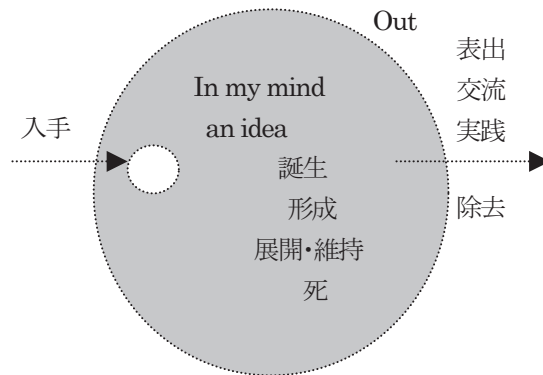
コロケーションは、既存の辞典ではリストするだけの記述レベルでの扱いである。これは、言語というものを「そうになっているからそうになっているのだ」としか言えない恣意的な性格として捉えている。しかし、認知的スタンスをとる言語理論では、言語表現は人間の身体性を反映する様々な認知能力によって十分に動機づけられており、「なぜそのような表現の仕方をするのか」を「認識のしかた」に基づいて「説明」する。

そこで、以下「思考」という概念領域における idea を例にとり、「idea の語り方(コロケーション)」の背後に人間のどのような「認知の営み」が影を落としているかという観点から idea の意味世界について考察・説明を行ってみたい。

idea は観念対象であるため、知覚対象のように文字通り指で対象を示して語るができない。すなわち、非指示的に語るしかない。そこで、観念対象の相互理解の一手段として、実体の見えない idea を形あるモノとしてなぞらえ(モノ化: reification), Understanding is seeing [grasping]

というメタファーによって idea が語られることが次のような語り方から読み取れる: My ideas finally took *shape* / *illustrate* an idea / *polish* an idea / get a *vivid* [*clear, definite*] idea / I haven't the *foggiest* [*remotest, least, slightest*] idea. / The idea eludes my *grasp* / *catch* the main idea / *pursue* the original idea

さらに、私たちは「心を idea を入れるための容器(The mind is a container for ideas.)」としてイメージし、容器の内側・外側・境界を設定することで次のような「容器のイメージ・スキーマ」を形作り、idea に関する多数の物語(言説)を紡ぎ出している。



ある考え(an idea) が私の観念空間 (in my mind) に生まれ(conceive an idea / I've got a good idea), 論理的に整った形へと作り上げられていく(put my ideas into shape / My idea has been shaped.). その形成過程で、未知の世界(Out)から新たなものが取り入れられ(take an idea / accept a new idea / borrow the idea for X from Y), 不必要なものは除去され(get rid of an idea / give up an idea), さまざまに展開・深化・拡大される (develop [explore, expand] an idea). 長期的にとどめられるものもあれば(keep [stick to] an idea / The idea that S + V... is firmly rooted. / The idea haunted me day and night.), 消えていくものもある(The idea died at birth.). 内から外へ出し(give an idea / put my idea across to / plant an idea in someone's mind / sell an idea to a publishing company / I've run out ideas), 他者と共有し(share an idea with), コミュニケーションを通じて(exchange ideas with X on Y) 拡充していく。そして、観念空間(In)から現実の世界(Out)へ移され実践される(put an idea into action / implement an idea). こうした行動スクリプトの中で、多様な idea の物語(語り方)が紡ぎ出される。このような「言語表現の背後に人間の認識の仕方がどのようにかかわっているか」という観点についての説明を辞書の中に盛り込み、生徒の思考力・知的好奇心に訴えながら言語現象を見るための正しい概念づくりを行うことは、教育的価値があると考えられる。

4. 機能表現力

コトバを使うこと、それは「意図」を持った行動である。発話者の意図は状況に依存していることが多いが、同時に、言語機能の中には意図と表現が慣用的に結びついたものがあり、それが日常の言語活動で重要な役割を果たす。そこで、慣用化された機能表現を単語・コロケーションと同じ英語の駒として捉え、機能表現力を language resources に含める。例えば“Why don't you ...?” からは「提案」の意図が「助言」の意図を読み取ることができる。同様に、“I see what you

mean, but ...” とくればなんらかの「反論」を試みる, “I’d appreciate it if you could ...” とくれば何かを丁寧に「お願いする」ことが表出される。このように、機能表現力とは自己に向けた「こうしたい」という意思, 他者に向けた「こうして欲しい」という意思を表現することができる力ということになる。そこで、意思表示のためのレパートリーを持っていることと、丁寧さなどの指標に従って場面に応じて使い分ける選択能力を持っていることが機能表現力ということになる。

機能表現のレパートリーにおいては、その数とそれをどのように分類するかが問題となる。発語行為論の分野では専門的な分類方法が提案されているが、我々の目的からすれば大きく次の3つの分類で十分であろう。①日常的なやり取りにおける機能(Daily Functions) ②感情を表す機能 (Expressing Emotions) ③会話の流れを調整する機能(Expressions for Strategic Management)。個々のカテゴリーの具体例は、田中他(2005, pp. 100-104)を参照。

機能表現の選択は対人関係において相手の顔をつぶさないような表現の選択が求められる。その際、基本的には「社会的距離(地位、年齢、立場など)」と「心理的距離(相手への親しみ)」の度合いが重要な変数となる。例えば、相手の間違いを指摘する際にも “I think you are wrong.” と直接的に言うよりも、“I may be missing the point, but ...” や “I’ve probably misunderstood you, but ...” などと前置きするほうが相手に対して丁寧である。また、提案する場合には “If I were you, I would ... / It might be a good idea if you ...” と前置きすると控えめな言い方になる。そして大切なことは、どういった表現を選ぶかは相手との社会的距離関係と心理的距離によって決まるが、表現の選択にあたっては「語彙」と「機能」(上記の例では、“may” “might” “would,” “probably” と「確信の度合い」「丁寧さの度合い」の相互関係)、「文法」と「機能」(上記の例では、“were” “might” “would” の「過去時制」, “be missing” の「進行相」, “I’ve misunderstood” の「完了相」と「確信の度合い」「丁寧さの度合い」の相互関係)が、機能表現選択の重要な要因となる。

5. 文法力

文法能力をコミュニケーション能力の中心に据えるためには、教育文法(pedagogical grammar)という観点から文法とは何であるかを定義し、その定義は文法指導のあり方、教材開発、文法力の評定に整合的に示唆を与えるものでなければならない。我々は「情報単位としてのチャンク(chunk)の形成の仕方」と「チャンクをつなげるチャンキング(chunking)の仕方」が文法の本質であると規定する。そして、このような文法観から現行の学校文法の問題点を乗り越え新しい学校文法の内実化を図っていくために我々が依拠するのは「認知的スタンス—言語は私たちが世界を知覚し概念化する仕方を反映しており、それは恣意的な約束事の集合ではなく、意味的に説明可能な体系である」という捉え方である。すなわち、文法現象の背後には意味的な動機づけがあること、形と意味との間には不可分の関係がありその関係は「英語独自の認識の仕方」という観点から説明されなければならないということである。そして、そのような「認識の仕方」に基づいた説明から日英語比較の観点も重視しなければならないと考える。

教育文法は、以上のことを考慮した上で以下の4つの観点から構成され説明されると考える。

- ①規則の文法
- ②語彙文法
- ③表現文法
- ④チャンキング文法

この4つはあくまでも文法情報を整理し情報間の有機的な関連を示すための分類であり、4つの異質な文法が必要であるということの意味するものでは決してない。以下に個々のタイプについてそれぞれがどのような観点から文法を捉えているか、そのポイントを示す。

①規則の文法 (Grammar of Rules) とは、英語には固有の決まり事があり、そうした決まり事の集合を「規則の文法」と呼ぶ。語順、時制の一致、数の一致、活用など、純粋に規則に関わる知識が含まれる。また、英文編成の情報単位である「断片としての意味のかたまり(チャンク)」の作り方には、規則の文法が機能している。チャンクの種類としては、名詞的な情報を伝える名詞チャンク、動詞的な情報を伝える動詞チャンク、そして、副詞的な情報を伝える副詞チャンクがあり、そうした情報をチャンクとして作り出すには規則の文法が必要となる。

②語彙文法 (Lexically-based Grammar)とは、have, be, get, make などの動詞、to, -ing などの機能語(接尾辞)、疑問詞、冠詞など「語」に注目し、その語の意味から文法情報を理解しようとするものである。その際の前提は、「文法情報は語彙項目に内在している」というものである。語彙文法の特徴は、語あるいは接尾辞の意味・機能に注目し、そこから用法の単なる分類ではなく統一的な説明を行うところにある。例えば、現在進行形、分詞構文、現在分詞形を伴う後置修飾、動名詞にはすべて doing の形で-ing が用いられるが、この-ing の機能的な特徴に注目しながら4用法に共通した説明を示すことが語彙文法の役割である。

③表現文法では、「慣用表現(conventional expressions)」に着目し意味分類することが課題となる。認知言語学では、慣用表現のことを“constructions (構文)”と呼ぶ(Taylor, 2002)。そして、言語には「慣習化された構文の集合」として捉えることのできる側面があるということを強調している。さらに、構文の集合といってもそれは単にランダムな集まりではなく、意味的動機付けによって networking を形成するとされる。

表現文法の項目として、例えば①現実的な状況設定をする(even if ... / unless... / now that ... / as long as... / no matter what...) ②仮想の状況設定をする(if ... were to / if it were not for... / ③結果・目的を表す(only to... / so that... / for fear that... / never to...)が挙げられるが、「表現としての文法」を構築するには「どういう意味的働きに対してどういう表現が使用されるか」を徹底的に明らかにしていく必要がある。そしてここで大切なことは、何かを言おうとするとき、例えば仮想の状況設定をする場合、複数の表現の駒の中から必要に応じて適切なものを引き出すことができるようにしておくことができれば、表現活動にそのまま利用することができるということである。

④チャンキング文法とは「英文編成の情報単位は、断片としての意味のかたまりであるチャンクであり、チャンク同士をつなげる(配列する)作業がチャンキングである」というのが、ポイントである。ここではチャンクの形成の仕方とチャンク同士のつなげ方がポイントとなる。従来の学校文法では文法の単位は文であり、「文—文法」の規範に従って文を作り出し談話を構成するという考え方を生み出す。この考え方は、文章英語では有効なものである。しかし、文を単位とした文法を日常の会話のやり取りに適用させると問題が出てくる。すなわち“grammar in interaction”の実相は「文—文法」では捉えることができないのである。日常のやり取りでは以下の例に見られるように、文が完結しない発話に直面することが度々みられる。

A: It's much more fun before they fall in love with you, isn't it? When you're trying to get them. (相手が自分のことを好きになるまでのほうが、はるかに面白いよね。なんとかこっちに振り向かせようとしているときがね)

B: Right. You do a lot of good things for her, you know—and she's just like, not giving you the time of day. (そうそう。彼女にいろいろなことをしてあげてさ— それなのに、彼女のほうはまるで、時間を聞いても答えてくれないくらい冷たかったりね)

ここでAの発言“*When you're trying to get them*”だけを取り出せば、従属節であり文を単位とした分析では「不完全な文」とみなされる。しかし、それは先行情報から判断して“*before they fall in love with you*”と同格の関係にあることがわかる。さらに、Bの応答にしても“*and she's just like...*”と“*not giving you the time of day*”はピッタリとは「文」として収まらない。

一方、AとBそれぞれの発言の「断片」は文法的に正しく構成されていることがわかる。Aが発言した「断片の内部構造」を見れば、“*much more fun*” “*fall in love with you*”という“*conventional expressions*”が使用され、“*before S+V...*” “*When S+V...*”という従属節が文法的に正しく形成されている(規則の文法)。さらに、“*try*”の「語彙文法」として“*try to X*”が使われている。“*try to X*”は「主体(you)が“*X (= get them)*”という行為の実現に向けて“*try*”することを「意味」する「形」である(認知的スタンス)。

このように日常会話においては、文を全体的(global)、断片を局所的(local)だとすると、文法は局所的に強く働くが全体的には一チャンキングのプロセスにおいては一自由度が高いということになる。すなわち、日常の会話は「規則の文法」「慣用表現」「語彙文法」を組み合わせながら「断片」としての意味のかたまりであるチャンクを連鎖的につなげていく表現活動(チャンキング)を行っているのである。

6. ハイパーリンクを活かした言語リソース・データベースの構築

以上、英語コミュニケーション能力の知識面に焦点を当て、言語リソースを構成する語彙・文法・機能の3つの部門についてみてきた。『Eゲイト英和辞典』は、特に語彙力を養成することに力点を置いて編纂されている。今後は、3部門から構成されそれぞれが相互にどのような関係にあるのかを有機的に示すことができる言語リソース・データベースを作成する必要がある。そして、そのような言語リソース・データベースは以下の3つの「狙い(どういう意図を込めて作るかに関する観点)」をもつ。

- ① awareness-raising (気づき; 意識の高揚)
- ② networking (項目の関連化)
- ③ automatization (知識の自動化)

① 気づき・意識の高揚については、この言語リソース・データベースを通じて、学生たちに「どんなことに注意を向けさせたいか」「何を気づきの対象にするか」が重要なポイントとなる。このポイントを決めるにはデータベース作成者の見識が直接反映されることになる。気づきの対象としては、認知的スタンス—人間の言語表現には人間の認識の仕方が反映されている—に依拠し、形

が同じなら共通の意味があることが示されること、言葉の世界は「経済性の原理」と「分業の原理」から形成されていること、英語の語彙、文法、語用論的な特性、日・英表現の認識の仕方の違いが示されることなどが含まれる。

②項目の関連化とは、この言語リソース・データベースを通じて、学生たちが部分的で累加的な学校での授業内容を相互関連的・有機的な内容にしていき、分断された知識を統合していけることが狙いとなる。例えば、see と look と watch の意味的関連性、look のネットワーク—glance, gaze, stare, peep, 多義語の語義の連続性と全体像、後置修飾の 8 つのパターン(1. 関係代名詞(副詞) 2. 現在分詞 3. 過去分詞 4. to 不定詞 5. 同格節 6. 副詞 7. 形容詞(句) 8. 前置詞句)とそれぞれの特徴は何であるかを押さえること、-ing の構文ネットワーク(動名詞と現在分詞の関係)、前置詞の to と to 不定詞の to の関係、BE 動詞の存在・進行・受身の関係、HAVE の所有・経験・完了・使役・受益・被害の関係などが含まれる。

③ 言語知識の自動化においては次の4種類の慣用表現(conventional expressions)の自動化が重要であり、これらが運用能力(native-like selection & native-like fluency) に直接関与し母語干渉を抑える(Lewis, 1993)。

1. Collocation: *a successful idea / entertain an idea*
2. Short, hardly grammaticalized utterances: *Any other ideas?*
3. Sentence heads or frames — most typically the first words of utterances, serving a primarily pragmatic purpose: *It might be a good idea to ...*
4. Full sentences, with readily identifiable pragmatic meaning, which are easily recognized as fully institutionalized: *It seems like a good idea to me.*

このような「慣用表現の型」に学生たちが言語リソース・データベースを通じて多く触れ記憶に蓄え、TPO にふさわしい慣用表現を引き出し、必要に応じて語彙を入れ替えたり組み合わせたりしてアレンジしていく訓練をすることで言語知識の自動化が促される、ということが予想される。

以上のような、① 気づき・意識の高揚による知識の生成、②知識同士の関連のネットワークの形成、③知識の自動化は、人間の学習能力のあり方そのものであり、換言すれば、知識のネットワークとしてモデル化される脳の処理能力に倣うものであろう。そうした知識のネットワークである脳による言語習得を補助する「道具メディア」としては、紙媒体ではなく「ハイパーリンク構造」を持ったデータベースの活用が有効であると考えられる。さらにこのデータベースは閉じたものではなく、学生一人一人がこのデータベース作り(英借文による例文作り)に参加しインタラクティブに共同で創り上げていく「学習コミュニティ全体の脳」のごとく日々更新され、ネットワークが生成され続けるものであることが望ましい。

参考文献

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. 1981. A theoretical framework for communicative competence. In Palmer, A., Groot, P. and Trosper, S. (Eds.), *The construction validation of tests of communicative competence*. Washington, DC: TESOL.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar* Vol.1. Stanford University Press.

- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Savignon, S. 1972. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- Taylor, J. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press.
- 田中茂範 1990. 『認知意味論：英語動詞の多義構造』 三友社.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀編 2003. 『E ゲイト英和辞典』 ベネッセコーポレーション.
- 田中茂範 2004. 「基本語の意味のとらえ方」『日本語教育』1 21 号, pp.3-13.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』 リーベル出版.
- 水野邦太郎 2005. 「Idea の物語～認知言語学的分析とその英和辞典への応用」『英語教育』12 月号, pp. 66-68.