

理論研究

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) に基づいた研究成果を, 外国語教育における実際の指導場面でいかに応用しうるか, またその理論的考察について検討・提案する。

- ① コミュニケーションとの融合を図る文法指導
— 過去の回想を語る — 76
慶應義塾大学 佐藤芳明

- ② 英文の共感的読みにおける視点の役割 87
慶應義塾大学 SFC 研究所 上席訪問研究員 河原清志

コミュニケーションとの融合を図る文法指導 —過去の回想を語る—

Communicative Grammar Instruction: the Case of the Past Tense Forms

佐藤芳明

Yoshiaki SATO

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

Conventionally, grammar and communication have been considered two different, or rather mutually exclusive, criteria for curriculum development. The new version of the MEXT's Course of Study, however, integrates the two criteria by claiming that grammar should be the foundation of communication. This is a pedagogically sound integration in that grammatical competence is at the heart of communicative competence. Now there are two problems yet to be addressed. First, a new pedagogical grammar which is learnable and usable ought to be arranged to fulfill communicative functions. With this taken as an assumption, this paper aims to deal with the second problem: how to generate ESL classroom situations in which learners employ the target grammatical items using authentic language. This is a report on a method the present author adopted in a college level classroom to get the course participants to tell events in the past, making use of the past tense of verbs. This report documents fleeting yet productive moments devoted to the task of redesigning English grammar as a medium of communication.

Keywords

Language Resources, Task Handling, Communicative Grammar Instruction

1. 文法とコミュニケーションの関係

中学校英語の新学習指導要領には、文法指導について従来みられなかった趣旨の記述がなされている。「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること」というくだりがそれである¹⁾。近年、英語教育の現場では文法よりもコミュニケーションを重視するという風潮がみられたが、新学習指導要領では、文法をコミュニケーションの基盤として位置付け、言語活動とのつながりを保ちつつ文法の指導がなされなくてはならないとしているのである。ここには新たな文法観が提示されており、それに伴って新たな文法指導のあり方も要請されている。この新たな文法観

は、English Curriculum Framework: ECF(田中他, 2005)において、英語コミュニケーション能力を記述する際に想定されているラングイッジ・リソースとタスク・ハンドリングの有機的な相互関係の捉え方と親和性が高い。その相互関係とは、ラングイッジ・リソースの強化によってこそタスク・ハンドリングをより効率的なものにでき、タスク・ハンドリングの実践を通じてこそラングイッジ・リソースの内実化が図られるという関係である。指導要領の中で、英語コミュニケーション能力に接続可能な形で文法を捉える見方が提示されていることは、教育的にみて極めて健全なものと言えよう。

しかしながら、ここに2つの大きな問題が残されている。第1に、「文法」の中身を問い直さなくてはならないということ。従来の学校文法は、コミュニケーションの視座が欠落していたために言語活動に生かし難いものであった。そこで、言語使用者の視点から捉えた文法に編成し直す必要がある。第2に、文法をいかにして言語活動の中で実践的に身につけていくのか。これは、教室の中でどうやって実際に言語を使用する状況を設定しつつ文法を指導していくかという問題である。ここでは、エクササイズ理論をふまえた上で、文法の項目に応じたどのような言語活動(タスク)を構想することができるかを問うことが求められる。

上記のうち、本稿では、第2の問題にどのように取り組むことが可能か具体的事例を通じて報告することを目的とする。しかし、前者の問題に関する展望の素描すら示さずには、その意図も果たせない。そこでこの点について、以下ごく簡略に述べておきたい。英文法の再編成については、ECFにおいて、**teachability**(教えやすさ)、**learnability**(わかりやすさ)、**usability**(使いやすさ)の必要条件があげられていた。従来の英文法はある程度 **teachable**ではあっても、後二者の基準は満たされているとは言い難いものであった。そこで、特に「わかる」と「使える」という条件を重視した新しい英文法が求められることになるのだが、今その編成作業も進展をみせつつある(田中, 2008a・2008b)。ここで新たに編成されつつある英文法は、言語形式とそれが表象する世界の関係に注目している。例えば、「モノ的世界」を表すには、冠詞、数詞、形容詞、後置修飾のシステムや名詞が示す対象の数などの問題を含む「名詞の文法」が必要となり、「コト的世界」を表現するには、テンス・アスペクト、動詞に続く必要情報、話し手の心的態度を示す助動詞のはたらきなどを含む「動詞の文法」が求められ、いつ、どこで、どうやって、なぜ、どれほど、などの「状況的世界」を語るには、修飾機能、副詞の位置、論理の接続などを含む「副詞の文法」がその拠り所となるという具合である。

ところで、英語コミュニケーション能力が、「どのようなLanguage Resourcesを使って、どのようなTask Handlingをどれほど効果的に遂行できるかという問いに還元できる」(田中他, 2005)のものであってみれば、コミュニケーション能力を向上させるための指導には、概要、1) Language Resourcesの体系性を重視するタイプ、2) Task HandlingとLanguage Resourcesの有機的連携に重きをおくタイプ、3) Task Handlingの効率化を第一義に迫及するタイプが想定される。文法の指導という観点からみれば、1)の体系性を重視した指導の方法も有り得るし、それも大切である。ここでは、特に、コミュニケーションとの融合を図る文法指導のあり方がテーマであるため、2)の有機的連携に主眼がおかれることになる。どのタイプの指導を行うにせよ、教育的なねらいで言語活動を構想する際には、エクササイズ理論の中でも特にその目的(オブジェクティブ)を明確におさえておく必要がある。ある言

語活動の導入を図るとき、それがはたして、awareness-raising(気づき), networking(知識の関連化), comprehension(言語の理解), production(言語の産出), automatization(自動化)などの、どの項目を目的として想定したものなのかを自覚して行うことが大切である。

本稿では、筆者が現在、慶應義塾大学SFCキャンパスで実践しているコミュニケーション活動との融合を図る文法指導の方法に関する実践報告を行う。ここでは、動詞の時制に関連する項目として、過去の回想を語る際に必要とされるテンスとアスペクトをテーマとする。「今・ここ」にいる話し手が、過去を回想する際には、動詞のテンスを過去に調整することによって、語られている事象が現在から隔たっているということを明示する。さらに、ある行為や状態がどのような局面にあるのか、そこに動きや変化が感じられるのか否か、続いているのか終わっているのか、などを語り分けるために、単純・進行・完了のアスペクトの使い分けも要請される。今回は、特に、動画的なイメージで回想を語る過去進行形と、静止画的な過去の状況を述べる過去単純形を理解して、それを発話に生かすこと、過去完了形が使われる必要性をテンス・アスペクトの本質をふまえつつ理解できることをねらいとした。時制の知識として過去形を知らない学生はいない。しかし、それは過去のテンスがもつ意味合いを体感しつつそれをコミュニケーションで生かせるということを必ずしも意味しない。そのギャップをどう埋めるのか、それがここでの問題意識であった。これらを前提としてふまえた上で、概要、以下のような手順で指導を行った。

- | | | |
|--------------------------------------|-------|---|
| 1) Introduction | ----- | 導入: 日常の記憶, 回想, アドバイス |
| 2) Authentic Usage | ----- | authentic な使用例にふれて, 言語形式への awareness を高める |
| 3) Production Exercises (controlled) | --- | 動画的過去と静止画的過去の使い分けを身につける |
| 4) Personal Discourse | ----- | personal な文脈における回想をディスコースレベルで表現する |
| 5) Written Mode Register | ----- | イソップ物語を通じて, 洗練された文章のスタイルにふれる |
| 6) Production Exercises (open-ended) | --- | 自分の作品づくりを通じて, self-editing 力を鍛える |
| 7) Blog Writing | ----- | ブログへのリアクション投稿により, ライティング力を強化する |
| 8) Feedback | ----- | ブログへのフィードバックにより, 日常の授業を活性化させる |

上記各項目について、以下、紙幅の許す範囲で詳述を試みてみたい。

2. 導入: 日常の記憶, 回想, アドバイス

まず、授業の冒頭、数名の参加者に挨拶代わりに何気ない質問を投げかけてみた。Did you sleep well last night? / Did you watch TV before you went to bed? / What kind of program was it? / Was it interesting? など、特に深い意図をもたないと思われる質問である。これらは、実は、受講者に動詞の過去形の使用を誘発させるためのプロンプトなのだが、それをあらかじめ明かしてしまうとコミュニケーションの自然さが損なわれる可能性がある。それをふせておく。これらの問いに対して、端的に Yes. / Yes. / Some documentary program. / Very interesting. などと応じるのも可能であり、それはごく自然な応答であるから、これらをセンテンスで言い直させる必要はない。むしろ、それを受け

入れつつ、例えば時期的に夏季休暇明けであったならば、**We had a long summer vacation, right? What did you do in summer?** などと問うてもよい。筆者の場合は、これらに加えて、自分の身近な過去の出来事を参加者に語って聞かせた。それは授業の数日前に、あるネイティブの教師から履修システムの相談を受けた際に、自分の経験に基づいて行ったアドバイスの内容についてであった。

この種のコミュニケーション活動を実践しておいてから、そこに含まれる言語形式の中でどこに焦点をあてていくのかということを示す。ここでは、日常の回想を語ろうとするときに、動詞のテンスを過去に調整することが求められるということに関する **awareness** (気づき) を高めることがねらいである。ここでの気づきは、動詞の時制変化とは、話し手の意識から乖離したところで生じる現象なのではなく、「今・ここ」にいる話し手としての自分が現在から離れた過去を志向して表現活動をしているということを言語的に明示するメカニズムであるということである。このことが実感として伝われば、この段階でのねらいは十分に果たしていると言える。

3. Authentic な言語使用を観察する

次に、インタビューの題材を使って、**authentic** な言語使用の中でいかに過去のテンスが立ち現れてくるかを観察してもらった。採り上げた題材は、CNN の番組で米国の映画女優かつ国連親善大使である **Angelina Jolie** 氏が、シエラレオネの難民キャンプを訪問した折の経験を語るという内容であった。配布資料で原文を示しつつ CD でインタビューの音声流すと参加者の多くがその速さに閉口する。その後、原文の動詞の部分を以下のように大文字で強調した形で情報を提示し直して、再び音声を流してみた。その際、「難民キャンプ」などの内容を推測しやすい文脈情報も同時に提示しておいた。

CNN

The first time you **WENT** to a refugee camp, what **WAS** that like?

Jolie

God, it **WAS**...it **WAS**...it **WAS** Sierra Leone, so it **WAS** a different kind of a camp. It **WASN'T**...it **WAS**...They **WERE** still **HAVING** civil war. And...and it **WAS** a...it **WAS** just kind of just this area of people who **HAD BEEN**...who **HAD HAD** their limbs cut off from...from the violence. And it **WAS** an amputee camp. And it **WAS** probably to this day the worst camp I've ever **SEEN**, and I **KNEW I WAS CHANGING** as a person, I **WAS LEARNING** so much about life. And I **WAS**...So, in some ways, it **WAS** the best moment of my life because it **CHANGED** me for the better.²⁾

ここでは、以下の2点を指摘した。まず、上記の返答部分にみられるような言い淀みや言い直しは、日常の言語使用においては極めて自然なことであり、それを無くしたり減らしたりすることが文法の目的ではないということ。具体的に指摘してみると、**it was...it was...it was Sierra Leone** というくだりは、複数の国の難民キャンプを訪れていたためか、シエラレオネ

という国名を記憶から検索するのに多少の時間を要し、その間に *it was* を反復していたと推測される。*It wasn't...it was...They were still having civil war.* では、主語の言いかえと、否定か肯定かの選択における逡巡の過程が見てとれる。これは彼の地が内戦状態にあった(平和ではなかった)ということ、国を主題として語るのか、国民に焦点をあてるのかという意識の揺れが言語の形に反映したものではないかと思われる。さらに、難民キャンプの人々を描写して、*people who had been...who had had their limbs cut off* と述べていくあたりがある。ここでは、手や足を切断されてしまっていたということを、まず人を主語にして受動態で表現しようとして *had been* としたものの、後で *have something done* の「被害」を表現できる構文を選択しようと思いついて、*had had their limbs cut off* に落ちついたと考えられる。これらは整然と編集し終えた英文を発話しているというよりも、むしろ発話しながら思考に修正を加えている過程であると言えそうである。

いまひとつは、このような言い淀みや言い直しがなされているとはいえ、動詞のテンスは過去に集中しており、話し手の意識がこの一連のディスコースの中で現在から離れた時間領域を志向していることが明示されているという事実である。1箇所だけ *I've ever seen* という現在完了形が使われているが、それも現在の地点からみた経験として語られているとすれば、正確なテンス・アスペクトの使い分けがなされているということになる。その意味で、上記の言語使用のあり方は極めて文法的に正確なものであると言えるのである。

4. Production Exercises (controlled) による「使い分け」の訓練

次に、動画的なイメージで過去を回想するときには過去進行形(*was / were + ING*)が求められ、静止画的な過去を語るときには過去単純形が求められるということをあえて確認し、両者の使い分けを意識したプロダクションのエクササイズを導入した。実際には時間の制約により行わなかったが、この段階で導入できる訓練として、以下のように「日本語による状況設定→英語の発想のヒント→英語表現」というプロセスを想定した、基本例文によるプロダクションのエクササイズも可能である(田中・佐藤, 2008)。

状況1: ネズミはそのチーズケーキを食べた。テンス(過去) + 動詞

発想のヒント: *eat* を過去テンスの単純形で使って、過去の出来事を静止画的に表現する。

英語表現: The mouse **ate** the cheesecake.

状況2: ネズミはそのチーズケーキを食べていた。テンス(過去){進行} + 動詞

発想のヒント: 進行形(*be eating*)でテンスを示して、過去の動画的状況を描写する。

英語表現: The mouse **was eating** the cheesecake.

状況3: (過去のある時点までに) ネズミはそのチーズケーキをすでに食べてしまっていた。

テンス(過去){完了} + 動詞

発想のヒント: すでに食べてしまった状態を *have* していた。*have* でテンスを示して、過去・完了形で表す。

英語表現: The mouse **had eaten** the cheesecake.

状況4: (過去のある時点まで) ネズミはそのチーズケーキをずっと食べ続けていた。

テンス(過去) {完了+進行} + 動詞

発想のヒント: 動作進行の状態 (be eating) がすでに完了していた。have でテンスを示して、過去完了進行形で表す。

英語表現: The mouse **had been eating** the cheesecake.

上記のように過去単純形、過去進行形、過去完了形、過去完了進行形が、相互に比較対象可能な形で提示されれば、その共通点と相違点も明確になり、「知識の関連化 (networking)」がより効率化され、「使い分け」の判断がしやすくなるという効果も期待される。これは1で述べた、Language Resources の体系的性を重視したアプローチの例である。

4.1 静止画的過去から動画的過去へ

ここでは、「ある出来事が起こったときに、何をしていたか」という語りのパターンをマスターすることをねらいとして、以下の表現の書き出しと、イラストを提示する。そして、イラストに合うような形で、自分が何をしていたかをある程度創造(想像)的に語るというエクササイズを行う。これはもちろんプロダクションの訓練だが、以下のような気づきを得ることも大切なねらいである。その気づきとはすなわち、「何かが起きた」というのは、いわば状況設定の部分であり、静止画のイメージでこと足りるから単純形でよい。一方、「何をしていたか」とは、何をしている最中ということで、そこに鮮やかな動画的イメージが伴うことから進行形が求められる。このような話し手の意識のありようがテンスとアスペクトという言語形式に反映しているということである。

Q: What were you doing when that big earthquake occurred?

A: When that big earthquake occurred,



[1]



[2]



[3]



[4]



[5]



[6]



[7]



[8]

4.2 動画的過去から静止画的過去へ

逆に、先に何かをしているところで(動画的過去)、あることが起きた(静止画的過去)という展開を想定することもできる。以下のように、イラストに加えて英語の表現を部分的に提示しておくことで、制御された形でのプロダクションの基礎訓練に代えることが可能である。

(1) コーヒーを飲んでいて、急にむせた。



She was _____. And then suddenly she _____.

(2) 宿題をしていると、友達から電話があった。



I was _____. And then there _____.

(3) 食事をしていると、両親が言い合いを始めた。



We were _____, when my parents _____.

5. 日常の回想 (personal context) をディスコースで語る

今度は、1センテンスではなくディスコースレベルで回想を述べる訓練を行う。話題としては、身近な出来事で自分個人の文脈として想定しやすいものを扱う。最初は以下のように英語のテンプレートを用意して、動詞の活用に焦点をあてて行い、一定の訓練を経てから、イラストのみを提示して語りを再現させるという訓練も可能である。その際の目的は、記憶の訓練ではなく状況を英語で表現することであるから、使用する語句や構文が変化するのはいっこうに構わないどころか、むしろ柔軟な表現力を身につける機会となるという意味で歓迎すべきことである。



I usually [get] up at 7:00 but this morning I [get] up at 7:30 so I [have] to do everything quickly. I [don't] wash my face, or brush my teeth. I just [have] a bite of bread and a glass of milk. I [run] to the station but I [can't] catch the usual train, so I [be] late for school.

小さな注として、習慣的なことがらで現在も行っていることは、現在に通ずる意味でテンスは現在となり、習慣には変化が感じられないということからアスペクトは単純形が選択される。それが、I usually get up at 7:00 のテンス・アスペクトであるということを指摘する。すると、現在単純形と過去単純形の相違をディスコースの中で対比的に把握できるようになり、それはテンスの理解におけるネットワーク作業の進展を意味することにもなる。



I [go] to a barber, and while the barber [cut] my hair, I [fall] asleep. When I [wake] up, I [be] shocked to find my hair [be] very short and strange.

ここでは基本的に過去単純形で表現できるが、while the barber was cutting my hairの部分では過去進行形がより自然である。それは、まさにチョコチョコと髪を切っている動画的な状況の最中で眠りに落ちた、ということ表現するためである。

6. Written Mode の洗練された文体にふれる

今度は、古典的な物語作品などを通じて、洗練された英文のスタイルにふれてもらう。物語は、一般に過去形で語られることが多い。ここでは『カラスと水差し』というイソップ物語の作品を取り上げ、それを以下のようなイラストをもとに情景を思い浮かべつつ、それを英語で再現するという活動を行ってみた。

A crow **was** very thirsty and **found** a pitcher with some water in it, but the water **was** right at the bottom of the pitcher and he **could** not reach it. At first he **tried** to break the jug, then over-turn it, but it **was** too heavy for him. At last he **thought** of a way to reach the water. He **dropped** a lot of little pebbles into it until the level of the water **was** high enough for him to drink.



この種の訓練は、以下のような段階を踏んで行うことも可能である。(1) イラストだけを見てストーリーを日本語で再現する。(2) イラストが示す各場面をそれぞれ英語で描写してみる(ヒントとしていくつかの語句を与えることも可能)。(3) イラストを見ながらストーリー全体を英語で再現してみる。この訓練は、口頭の発表でも文字で書き取る形でも行うことができる。口頭の場合は、ストーリーが聴衆に伝わるかどうかにより重きをおき、書き取りの場合はテンスを含む形式面について各自に monitor させるなどの調整が可能である。ここでも、試されるのは記憶力ではなく、言語を使って状況を描写する力であるから、仮に原文と異なる表現が生じたとしても、それがストーリーの展開としてそれなりに意味をなせば、創造的発話として受け入れられるべきである。むしろ、教師自身が積極的に原文とは異なる語句や構文を使って、口頭で paraphrase して聞かせるとうい。さらに、課題の応用として、同一のイラストを見ながら、静止画的なイメージで現在の語りで表現してみるなどといった変化を加えることもできる。

7. 自分の作品づくりを通じて、self-editing 力を鍛える

ここまでいくつかのエクササイズを通じて、過去の語りを学ぶ方法をみてきた。が、これらはいずれも、学習を目的とする人工的な状況設定によって成立している。より authentic な言語活動を引き出す活動の例としては、自分の体験にまつわる過去の語りをライティングで記したあと、それを他者に語って聞かせるという類のものが考えられる。テーマとしては、自分の思いを表現しやすくするために、例えば、**Your most memorable childhood experience / Your most frightening experience / The most embarrassing moment / The funniest person you know / The most touching story you've ever heard** などから1つを選択させるなどが可能である。

これをライティングで表現するという課題を事前に与えておいて、次回の授業時に発表させるといった形が考えられる。各自で準備した内容については、ペアワークなどで互いに自分の語りを披露しあうという状況を作ると面白い。しかし、単に話を披露しあうというだけでは、そのタスクの遂行を促すのに十分な動機づけを与え難い。つまり、**urgent need** が感じられずに、白けてしまう可能性がある。そこで、ペアワークの後で誰かを指名して、パートナーから聞いた話を英語で報告してもらうという追加タスクを事前にアナウンスしておくといよい。そこで、参加者は必要に応じてメモをとったり、質問したりすることが求められる。この種の複合的なタスクを課すことで、英語によるコミュニケーションで教室を覆う工夫をすれば、参加者は積極的に英語で互いの経験を語り合い、情報ギャップがあればそれをインタラクティブに解消するという姿勢も促されるはずである。

実際に発表されたストーリーの中には、例えば、以下のようなものがあつた(筆者の加筆修正あり)。

This was when he was in elementary school. One day his sister brought a piece of soap from school by mistake. He happened to find it on her desk while she was not there. She had gone out to play leaving the soap on the desk. But he didn't know what it was. Smelling it, he thought it would be some tasty snack. So he looked around to make sure there was no one who was looking and he put it in his mouth.

実際の発表は口頭であつたこともあり、もっと断片的で、文法的な問題もいくつかみられた。が、語りのエッセンスは十分に理解可能であり、いわゆる「落ち」の部分では数名の参加者から笑いも漏れた。ここでは、話し手が聞いたパートナーの経験を、3人称の主語に変換して視点をシフトさせて語っているという点も注目に値する。このような語りを実践させることによって、自然と主語の人称の設定にも慣れていくことができるのでないか。この例のように、誰かから聞いた話を、それを未だ聞いたことのない人に伝えるというのは、現実生活においてもよくみられる実践的なタスクである。

さらに、この話を最初に語った本人に何かつけたすことがあればとマイクを手渡すと、以下のような発話がみられた(筆者の加筆修正あり)。

Well, I didn't know it was a piece of soap. I just thought it was something tasty. So I put it in my mouth. And then bubbles came out of my mouth. When my mother came and saw me, she shouted "What are you doing ?" I said, "This is delicious".

この一連のタスクは、種々の形で有意義な反復が可能である。ペアワークの段階では、相手を何度も変えて自分の語りを洗練させることができる。また、一度書いて口頭で伝えた語りの内容を、再び、ライティングで洗練させるというタスクを課せば、self-editingの能力を鍛えることも可能である。

8. ブログによる授業の活性化

この講座ではクラスで共有できるブログの導入を図っており、毎週授業後に学習した内容や話題に関するリアクションを英語で投稿することを課題の一部としている。それを評価の一部に組み込んでいることもあり、8割以上の受講者が毎週ブログの投稿を英語で行っている。ブログに公開された他者の英文を読んで何かを学ぶと同時に、自分の英文が他者に読まれることを自覚してより繊細に自分の英語表現を見直すことにもつながる。また、リアクションの中で特に目を引くものがあったり、参加者の多くが共有の関心事に言及していたりする場合には、それらの点について次の授業でフィードバックを行い、英語で意見を披瀝したりディスカッションをしたりするきっかけとして生かすこともできる。また、口頭での発表が苦手な人でも、ライティングで本領を発揮するというタイプの学習者がいる。その種の学習者の潜在性を育むのにも役立つという意味で、この種のブログの導入は日常の授業の活性化を図るよき触媒となり得るのではないかと期待される。

9. 今後の展望

今回は、過去の事柄を語るにあたって、言語形式のもつ本来の意味合いを実感しつつテンスの調整を図れるようになることがねらいであった。そのねらいを満たすために導入した言語活動のうち、日常の何気ない回想をディスコースで語るというタスクは特に注目に値する。この種のタスクの導入は、回想をディスコースレベルで語る中で過去のテンスを身につけるという方法にいくつかのメリットがあるという想定に基づいている。ひとつには、テンス・アスペクトは「今・ここ」にいる話し手の視点が時間軸上のどの領域を志向しているかということと関連しているために、ある程度の長さをもつ一連の語りの中においてこそ、その言語形式と話し手の意識のありようのつながりを把握しやすいということがあげられる。また、名文や古典とされる英文だけでなく、自分のパーソナルな経験を語る方法を身につけることによって、英語を使うことをより身近で現実的な行為として、ある種の身体感覚を伴った形で捉えられるようになるということもあげられる。

今後の課題は、「コミュニケーションの手段としての文法」という条件をふまえた上で、英語の言語形式を表現の可能性という観点から捉え直し、それを実践的なコミュニケーション活動の中で生かせるような指導の方法を構想していくことである。

注

- 1) 文部科学省「新学習指導要領 中学校学習指導要領」(平成20年3月28日公示)による。
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm
[2008, 12月]
- 2) CNN English Express編集部 2008. 『100万語 聴破CDシリーズ12セレブ・インタビューズ』朝日出版社.

参考文献

- 田中茂範 2008a. 『文法がわかれば英語はわかる』 NHK出版.
- 田中茂範 2008b. 『新感覚☆わかる使える英文法』 NHK出版.
- 田中茂範・佐藤芳明 2008. 『エクササイズブック』 NHK出版.
- 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.

英文の共感的読みにおける視点の役割

The Role of Perspective in Empathic Reading of English Passages

河原清志

Kiyoshi KAWAHARA

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

This paper is an attempt to explain the process of reading English passages by using the concepts of “perspective” and “empathy”. ECF regards reading comprehension tasks as being composed of the aspect of understanding (content construction, empathic projection and expectancy) and the aspect of action (reporting, paraphrasing and reacting). The act of reading requires the employment of grammatical competence and ECF utilizes the notion of chunking grammar in order to explain the on-line process of reading comprehension. Following the line of the chunking-based reading comprehension model, this paper introduces the concept of perspective and empathy to explain the emotive aspect of reading.

Keywords

Perspective, Empathy, Focus, On-line Processing, Inference

1. はじめに

英語の文章を読む醍醐味とは一体どういうものだろうか。文章を読む目的は、言語面および内容面に関して、リーディングに関する一定のタスクを設定し、それに沿ってタスク処理することにより所定の目的を達成させることにある、という言い方もできる。しかし、人が文章を読むことに見出す喜びとは一体何か、喜びを味わうということはどのような言語的あるいは認知的な手続きによって可能になるのか、という考察を英語教育の文脈の中で深めてゆくことも大切であろう。

ECFによる英語教育の枠組みで示された英語教育(=学習)の目的は、「多文化を生きる」状況において必要な「たくましさ」と「しなやかさ」を英語学習によって体得させ、以って人として多様性を寛容に認め合いつつ共生するという生き方を育む、というものである。これには「共感」と「共生」の概念が極めて重要で、「共感」とは相手との立場・考え方の違いを超えて互いを理解し、ときにはその違いを自らの意味空間を改変する契機にする「しなやかさ」と関連した概念として位置づけている(田中他, 2005, p.27)。本稿の関心事であるリーディングにおいては、タスク処理としてのリーディング・タスクを、理解の相(内容構成, 発話状況の推測: 共感, 先を読む: 予測)とアクションの相(報告, 言い換え, 反応)で構成される

という体系をECFは持っている(田中他, *ibid.*, p.142)。本稿はECFの枠組みを踏まえつつ、リーディングの情意的側面について更なる理論的考察を行うものである。

そこで本稿は、筆者が執筆担当をした桐原書店『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』という文部科学省検定教科書(高校英語)の一節を素材にして、英文読解をめぐる情意的な理論装置として「視点(perspective)」と「共感(empathy)」の可能性を探りたい。

2. 英語リーディングに関する先行研究

この分野の先行研究はかなり多岐にわたり、俯瞰することも容易ではないが、議論の主なテーマとして、語彙とメンタル・レキシコン論、英文法の知識と言語処理、意味表象とメンタル・モデル論、リーディングのプロセス論、パラグラフ構造論、機能文法論と情報構造論、テキスト言語学と一貫性・結束性、テキスト・タイプ論、リーダビリティ、認知記憶と作動記憶論、言語習熟度と言語転移、長期記憶と推論、読解ストラテジー、背景知識・スキーマ理論と読みの態度、速読と多読、音読、英文和訳、要約、クリティカル・リーディング、教材(開発)論、教室内インタラクションと読解発問、コンピュータ支援、アセスメント、読解不振者などを挙げることができよう(以上につき、天満, 1989; 谷口, 1992; 小池, 1994; 金谷, 1995; 高梨・卯城, 2000; 門田・野呂, 2001; 津田塾大学言語文化研究所, 2002; 門田, 2002; 小池, 2004; 門田, 2006; 大石, 2006 など参照)。

このうち本稿は、言語のオンライン処理における推論プロセスを踏まえながら、推論の前提となる言語をとらえる際の人の「視点」、そして推論の検証過程における情動面での「共感」については、認知科学における視点の研究(宮崎・上野, 1985)や近時の認知言語学における視点、焦点化、焦点連鎖などの議論(山梨, 2004; Langacker, 1987)、認知物語論(西田谷, 2006)、(選択体系)機能言語学(Halliday, 1994; 福地, 1985)、感情科学(藤田, 2007)などの知見を踏まえた上で、英語リーディングについて新たな視座を提供する試みを行いたい。

3. 具体例に見る主語のスポットライト化

まずは具体的な英文例から見てみよう。桐原書店『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』の第5章 Audrey and Anne の冒頭の第1節である。

①In 1943, during World War II, Holland went under the control of Germany. ②In Arnhem, a town in Holland, a skinny girl was riding a bicycle. ③She was trying to act naturally, because she was carrying a secret message in her shoe. ④She was one of the messengers for the Resistance. ⑤Her name was Audrey. ⑥Later she played a lovely princess and became an actress known all over the world.

⑦Audrey Hepburn was born in Brussels, Belgium in 1929. ⑧She went to a school in England, but when Germany began a war with Britain in 1939, her mother took her to Holland. ⑨Soon the German army came into Holland and her life changed completely. ⑩Audrey's relatives were killed by the

Nazis for helping the Resistance. ⑪Without enough food, Audrey suffered from malnutrition. ⑫Still, she continued to carry messages and also raised money for the Resistance through her ballet dancing.

(丸数字は筆者による)

本英文の特徴を記しておく、このパッセージは、具体的な人物や場面にスポットライト(焦点)を当てることによって、具体的な行動や鮮烈な光景を描き出し、悲惨な戦争の情景や人々が感じていた辛苦を表現豊かにつづったものである。

その特徴は、言語テキスト上、どこにスポットライトを当てて人物や場面を表現しているかに如実に現れている。ここで注目したいのが、主語の立て方である。主語は英語では **subject**, つまり動作の主体であると同時に、命題の主題でもある。したがって、スポットライトがどこに当たっているかは、文として陳述されている主語に着目するとよくわかる。では、具体的に見てみよう。

● 第1パラグラフ [過去のワンシーンの具体的描写]

まず、①Holland に焦点を当て、次に②a skinny girl に焦点を当てて導入の話を進める。極めて具体的な話からパッセージを始めている。そして③She, さらに④She として、一体誰のことを言っているのだろうと疑問に思わせつつ、さらに読者の関心を引く。そしてついに、⑤Her name was Audrey. とその正体を明かし、誰でもよく知っているオードリー・ヘップバーンだとわからせることで、読者を完全にこのパッセージに引き込んでいる。さらに⑥she を追加情報として述べ、オードリーを知らない読者に対する丁寧な説明を施している。

● 第2パラグラフ [オードリーに焦点を当てつつ、当時の状況を描写]

このパラグラフに書かれている文の主語は⑦Audrey Hepburn / ⑧She / ⑨the German army / ⑩Audrey's relatives / ⑪Audrey / ⑫she である。戦争当時のオードリーとドイツ軍の関係や軍に対する彼女の抵抗の様子をうまく描写している。

焦点が当てられたオードリーの詳細に続き、次の第2節を見てみよう。

①After the war, Audrey moved to Hollywood and as an actress she made a sensational debut in Roman Holiday. ②Later on, she appeared in many movies, but there were some roles which she turned down. ③One of them was the role of Anne Frank, a Jewish girl.

④Anne Frank was also born in 1929, to a rich Jewish family in Frankfurt, Germany. ⑤In 1933, they moved to Amsterdam, Holland, because the Nazis started to put the Jewish people into concentration camps. ⑥But soon the German army entered Amsterdam and her family began to live in secret rooms at the back of a building.

⑦During her secret life, Anne continued to keep a diary. ⑧Anne's family

had been hiding for two years when they were discovered and caught by the Nazis in 1944. ⑨They were sent to different concentration camps. ⑩Anne died from illness in 1945 in one of those camps, just two months before Holland was liberated.

(丸数字は筆者による)

- 第1パラグラフ [オードリーからアンネへ]
ここではこのパッセージの第2の主人公であるアンネに接合させるための描写を上手く行っている。①Audrey / ②she とまずオードリーのことを描写しておいて、③One of them was the role of Anne Frank, a Jewish girl. と記して、オードリーとアンネとの意外な関係を示している。
- 第2パラグラフ [アンネに焦点を当てつつ、当時の状況を描写]
次に、アンネに話題の焦点が移ったところで、アンネの詳しい描写を行っている。④Anne Frank / ⑤they (her family)とアンネのことを語り、そして、⑥the German armyの描写を行って、戦争当時のアンネとドイツ軍の関係について述べている。これは、第1節第2パラグラフと同じ描写方法である。パラレルに論じることで、アンネとオードリーとの類似点をうまく表現している。
- 第3パラグラフ [アンネの日記が書かれた状況の描写]
⑦Anne / ⑧Anne's family / ⑨They / ⑩Anneという主語を立てながら、アンネとその家族が戦争状況でどのような扱いを受け、どのように亡くなっていったかを表現している。

以上のような分析が、主語に着目したスポットライトの対象とその移動による情景描写の説明である。日ごろなにげなく、主語の同定を文法的な枠組みからのみ行っているが、このようにストーリーの展開の全体像と関係づけながら主語の立て方を見ていくと、作者が何にスポットライトを当てて描写したいのか、何に力を入れて語ろうとしているのかが如実に読み取れるのである。また、主語に具体的な人物を立てることで、その心情や行動を通じて戦争の悲惨さを語っているとも言える。

ではなぜこのような表現方法が、オードリーとアンネの戦争当時の悲惨な状況を鮮明に描くことに成功し、また読者は2人の境遇や心情に共鳴し共感することができるのだろうか。理論的に迫ってみたい。

4. 英語リーディングにおける「共感」と「視点」

4.1 視点論から見た共感論

人が読者として、登場人物の境遇や心情に共鳴し共感することができるのは、他者の共感的理解(empathic understanding)を行うからであり、アダム・スミスは他者に同感(sympathy)できることを人間の基本的な特性としてとらえた(Smith, 1759)。そして同感とは想像上の境遇の交換(imaginary change of situation)を行うことであり、観察者は「かれとしてできるかぎり、かれ自身を相手の境遇におき、受難者にたいしておこる可能性のある困難のあらゆる細かい事情を、かれ自身ではっきり考えるように、務めなければならない」

としている(スミス, 1973, p.27)。佐伯(1978)はこれを「擬己化」とし、真に共感のレベルに達するのは「ペルソナの擬人化」であるとしている(佐伯, *ibid.*, pp.24-27)。これを視点論の立場(宮崎・上野, 1985)から論じると、前者は視点の空間的位置は他者のうえにおかれるもののその内側に他者の心情その他が生成されていない場合であり、後者は視点の内側も真に自己と異なる他者に「なって」いる場合であるという(宮崎・上野, *ibid.*, pp.144-146)。では、この真に共感を喚起する方法とは何であろうか。宮崎・上野(1985)は「<見え>先行方略」であるとする。これは、ある視点から見られた<見え>を生成してることによって心情などその視点の内側を推測していく方略である。つまり、人は他者がまわりの世界をどのように見ているのかを知ることによって、他者を深く理解できるのであり、これには見えの「差異」という視点特定情報¹⁾を含んだ適切な見えの生成が不可欠である(宮崎・上野, *ibid.*, pp.149-156)。そして、この<見え>という「視点」は暗黙知(Polanyi, 1966)の構造をなしており、遠隔項²⁾である<見え>に関わる知識に直接接近することによって、それを拠りどころにして近接項である具体的で実感的な心情のあり様を探るほうが容易であるという構造を取っている、と宮崎・上野は主張する(宮崎・上野, *ibid.*, pp.165-175)。

このような視点論から、小説その他「語り」というテキスト・タイプに関する ECF のリーディング論をとらえ直すと、読み手はまず内容構成(content construction)を行う際、対象把握(言及)と内容把握(述定)のあり方として言及対象たる登場人物に自らの視点を置き、述定される内容からどういう<見え>が可能かを予測(expectancy)する。その予測は単に自らを登場人物に投影するのではなく、自分と他者の差異を意識して立場や意見の違いを前提にしつつ、他者の視点に「なる」ことによって他者の<見え>を自分なりに形成して形成することである。そして異なるものとして形成される<見え>を通じて、互いの差異をしなやかに調整する眼差しで境遇の交換を行う。まさにこの境遇の交換が大切であり、これが、とりまおさず発話状況の推測(付度)としての「共感」(empathic projection)ということになるだろう。そう考えることで、テキスト・ベースでの意味表象からは見えてこない他者の<見え>(後述、状況モデル)を通じて、他者の具体的な心情を感じ取ることができることになる。このように「視点」を他者に意識的に差し向けることで、我々読者は読む喜びが実感できるのである。そこで、この<見え>先行方略によって共感を得るための言語装置として、認知的な立場から「視点」をとらえてみたい。

4.2 視点論から見た<見え>の構造とプロセス

「視点」にまつわるものとして、第3節では一般的な説明としてわかりやすく「スポットライト」と概括して表現したが、視点及び視点を構成する諸要素に関し、本稿では以下のように操作定義をする(宮崎・上野, 1985, p.105; 山梨, 2004, p.34; 西田谷, 2006, p.155; Langacker, 1987)。

- ・ 視点: 認知主体が世界を見る位置(視点から焦点化された対象を見る、と考える)
- ・ 参照点: 主体が認知する認知領域内部の基準点として、視覚レベルでは視点が採用した物語世界のフレーム内で作用する視覚的認知作用の基準点
- ・ 眼差し: 視点が採用したフレーム内を心的に走査する際の視覚的な動きとしてのメン

タル・コンタクト

- ・ 焦点化: 主体が対象世界の際立った部分に焦点を当てること
- ・ 焦点連鎖: 焦点化された部分の情報を手がかり(参照点)にして、次の際立った対象を焦点化していくという焦点対象の推移

具体例で示してみよう。第1節第1パラグラフからである。

① In 1943, during World War II, Holland went under the control of Germany.

In 1943 と during World War II という参照点によって、時空間の状況設定を行う。次に、Holland を主語に立て、これに視点を設定し焦点化する。そして went under the control of Germany で内容把握(述定)を行う。具体的な場面設定によって、読者は第二次大戦時のオランダの時空に引き込まれる。

② In Arnhem, a town in Holland, a skinny girl was riding a bicycle.

焦点化された Holland という情報から、長期記憶が関連配置を起し後続コンテキストを喚起し、それが参照点によって限定される標的の支配領域(dominion)³⁾となる。そういう意味場を前提に、In Arnhem, a town in Holland というより狭い空間が副詞句によってズーム・イン式⁴⁾に設定されたうえで、a skinny girl という新情報(不定冠詞が使われていることに注意)が提示され、ここへ視点が移動する。was riding a bicycle という情景描写が述定として続く。少女の唐突な登場と自転車という設定によって、読者をさらに引き込む効果が認められる。

③ She was trying to act naturally, because she was carrying a secret message in her shoe.

焦点化された a skinny girl が She で照応し、焦点が連鎖する。そして、She を参照点にして was trying to act naturally という情景描写が続く。さらに、because 節によって情景描写が追加される。ここでも she を参照点にして was carrying a secret message in her shoe という情景描写を行っている。she は依然特定されず、情景描写の累積により<見え>が鮮明化する。

④ She was one of the messengers for the Resistance.

ここでも視点が置かれた she を参照点にして、one of the messengers for the Resistance という情景描写が続く。一体この she とは誰か? という疑問が読者の想像を駆り立てる。つまり、標的(target)を探知する営みを継続させることで読者の関心を駆り立てるといったレトリックである。

⑤ Her name was Audrey.

ここでようやくその正体を明かし、誰でもよく知っているオードリー・ヘップバーンだとわからせることで読者を完全にこのパッセージに引き込んでいる。標的に到達するまでに、読者は she の<見え>をメンタル・モデルとして先行して形成することで、標的に対する予測を行いつつ、それを探知したいという気持ちに駆られる。

⑥ Later she played a lovely princess and became an actress known all over the world.

she を参照点にしつつ she に関する追加情報を提示し、オードリーを知らない読者に対しては新情報としての彼女の情報を、知っている読者に対しては確認的な情報

を提示している。

冒頭の1パラグラフのみでは、まだ登場人物の〈見え〉を先行させてその内的視点から心情や感情を共感するほどの営みはできないにしても、このように言語テキストから認知主体である読者が視点の投影と積極的な眼差しの差し向け行為によって、登場人物の内的風景(意味づけられた情況)を感じ取ってゆくプロセスは理解されるであろう。このようなプロセスによる情況編成能力が、生き生きとした読み、感動を覚える読みを実現するのであるし、それが実現できればリーディング・タスクとしての「内容構成」「共感」「予測」は達成されたと見えよう。

5. チャンキングにおける視点の推移

ECF では文法力を英文編成能力と定義し、連辞軸上の構成原理を「チャンキング文法」と位置づけている。これはテキスト編成の情報単位をチャンク(chunk)としたうえで、その配列作業をチャンキングという行為としてとらえるものである。その詳細はむしろ、田中・佐藤・阿部(2006)が詳しい。これによると、チャンキングとはチャンクが別のチャンクを連鎖的に呼び起こし、意味的にまとまりのある流れを形成する全体化のプロセスである(田中・佐藤・阿部, *ibid.*, pp.187-190)。この全体化のプロセスを機能文法を基に、発展的に示してみよう。

まず、英語センテンスの配列原理は大まかに記すと次のようになる。

<文頭の副詞> + 主語 + <文中の副詞> + V + α + <文尾の副詞>

文頭の副詞の機能は、岩畑(2005)が文頭副詞類の機能として①談話連結機能(先行するコ・テキストの指標)、②譲歩機能(後続する主節の情報配列上の相対的位置関係の選好)、③フレーム設定機能(後続する主節に対する時空間座標の設定)、の3つを挙げている⁵⁾。文中の副詞は頻度・極性情報などである。文尾の副詞はそれ以前の情報の追加情報(新情報としての前方展開的な前景情報)や補足情報(後景情報)である。主語、V、 α は事態構成上、トラジェクター、述語、ランドマーク(α の中には目的語・補語・斜格が含まれる)⁶⁾に相当する。これを前提に、今度は機能文法から論じてみよう。

センテンスにおいて、旧情報とは前の文脈の内容を受け継ぐもの、発話場面から推定できる内容であり、新情報は話者がその文を使って聴者に初めて伝える情報である。そして旧情報は前の文にできるだけ近い所、普通は主語の所に現れるのが最も自然である(Chafe, 1970; Halliday, 1994; 福地, 1985)。またセンテンスにおいて主題(theme)とはメッセージの起点であり、その節が立出する基点であり、題述(rheme)とはその主題を展開する部分である(Halliday, 1994)。さらに機能的文眺望(functional sentence perspective)からすると、文の要素は担う伝達情報の量に応じて、少ない情報量のものから多いものへ順に並べられるという伝達のダイナミズム(communicative dynamism)がある(Firbas, 1966)。これらを、センテンス内及びセンテンス間におけるチャンクのつながりというまさにチャンキングのシステムとして、おおまかに情報の流れを図で示すと以下になる(①→②は連続型主題進行、②→③→④→⑤→⑥は平行型主題進行である。谷口, 1992, pp.51-69)。

<文頭の副詞>	+主語	+<文中の副詞>+V+α	+<文尾の副詞>
---------	-----	--------------	----------

<主題>

<題述>

- | | | |
|---|---|---|
| ① | In 1943,/ during World War II,/ <u>Holland</u> | went under the control of Germany.// |
| | └──────────┘ | |
| ② | In Arnhem, a town in Holland,/ <u>a skinny girl</u> | was riding a bicycle.// |
| | (旧) (新) | ↓新情報の展開／焦点連鎖 |
| ③ | <u>She</u> | was trying to act naturally,/
because <u>she</u> |
| | (旧) (新) | ↓新情報の展開／焦点連鎖 |
| | (旧) (新) | ↓新情報の展開／焦点連鎖 |
| ④ | <u>She</u> | was one of the messengers /for the Resistance.// |
| | (旧) (新) | ↓新情報の展開／焦点連鎖 |
| ⑤ | <u>Her name</u> | was <u>Audrey</u> .// ←最終的標的 |
| | (旧) (新) | ↓新情報の展開／焦点連鎖 |
| ⑥ | Later/
<u>she</u> | played a lovely princess/
and became an actress/ known all over the world.// |
| | (旧) | (旧) |
| | ↑ | ↑ |
| | 視点の設定 | 焦点化された情報 |

旧情報→新情報の流れで焦点連鎖が説明され、主題進行 (theme-rheme progression) で参照点→標的の流れが説明される。ここで視点は、旧情報による参照点の固定から読み取ることが可能である。つまり、視点を定める対象としてトラジェクターを主語として立て、述語とランドマークによって標的を提示し、センテンスが累積するにつれて標的に当たる情報も累積され、<見え>がより鮮明化してくることになる。

このように見てくると、意味的にまとまりのある流れを形成する全体化のプロセスをチャンキングと位置づけるチャンキング文法は、テキスト・レベルで論じると、テキスト全体の一貫性 (coherence) を確保するための情報構造とそれに即した眼差し (メンタル・コンタクト) によるテキストに対する読み手の認知的な活動と位置づけることによって、より鮮明なものとなる。このことを土台にして、リーディングの処理のあり方であるオンライン処理と接合させてみよう。

6. まとめ:「視点」と「共感」のリーディングのオンライン処理

テキスト・レベルの分析は、意味的にまとまりのある流れを形成する全体化のプロセスであるチャンキングを、オフライン的に静的に分析し図で表したが、これは言語処理の本来の姿ではない。むしろ、この構造論を動的かつ即時的に意味の更新手続としてオンライン処理する営みが、リーディングである。この「オンライン処理」とは、言語自体を<形式>、形式から構築される意味を<意味>とすると、チャンクを1つの<形式>の単位としながら、[形式1→意味1]→[予測意味2→予測形式2]→[検証形式2→検証意味2→統合意味1+2]→[予測意味3→予測形式3]…と順送りに予測・検証しながら意味を構築してゆく言語処

理の本来のあり方を示す枠組みである(河原, 2008)⁷⁾。ECF におけるリーディング・タスクの1つが「予測」(expectancy)である以上、「視点」と「共感」の観点から予測のプロセスを論じる必要がある。感情科学からすると、物語理解において読者は物語の展開構造(テキスト・ベース)を把握するだけではなく、物語の登場人物の感情状態を推論しており⁸⁾、これはオンラインの理解過程で生じている(藤田, 2007, pp.71-73)。この推論には、長期記憶(ECF にいうスクリプトやフレーム)がテキストを刺激として記憶連鎖を生じ、情況編成することにより可能となる。この情況編成はテキスト・ベースの構成のみならず、話の一貫した心的表象として状況モデルを構築する(川崎, 2005, pp.133-161; 藤田, 2007, pp.71-73; Kintsch, 1998)。その際、読者は視点を置いた対象からその人物が見ている<見え>を形成し、それを通して心情を推論する。この営みによって読者は読みによる感情が誘発されるが、この感情には領域横断的(事象同士の一貫した解釈)、予測的(話の先の展開の予測)、自己準拠的(自身の経験や関心から意味づけを行い共感すること)という3つの役割がある(藤田, 2007, pp.75-76)。これらは、チャンクごとに順送りにオンライン処理を行うのと同時に進行するもので、まさに<見え>先行方略に基づく場面形成力を駆使した3つのリーディング・タスクの遂行作業と言えよう。このようにして、「視点」の投射という営みからリーディングを通しての「共感」が得られ、読む喜びを味わうという「たくましさ」のあり方を理論的に説明可能なものとして、教育の場で具体的な ECF の枠組みに準拠して実践できることが確認されたであろう。

今後はさまざまなテキスト・タイプに応じた「読み」の言語面・認知面・情意面の総合研究を発展的に行い、英語リーディングの方略の可能性を多岐にわたって広げてゆきたい。

注

- 1) 視覚像に含まれている視点の動きについての情報のこと(宮崎・上野, 1985, p.150)。
- 2) 暗黙知は常に「近接項」「遠隔項」の2項から成り、個々の諸要素＝近接項、全体の意味＝遠隔項であるというのが暗黙知の基本的構造である(Polanyi, 1966)。
- 3) 支配領域(dominion)とは、参照点によって限定される標的の候補の文脈(context)のことである(山梨, 2004, p.37)。
- 4) より広いドメインから狭いドメインへの焦点の絞込みを行う認知プロセスをズーム・イン、より狭いドメインから広いドメインへと広げていく認知プロセスをズーム・アウトと呼ぶ(山梨, 2004, pp.51-56)。いずれも入れ子式探索表現である。
- 5) ①談話連結機能: 文頭副詞類が当該談話における旧情報を表し、それが先行文脈・場面との結合の役割を果たす。②譲歩機能: 当該副詞類が文頭に使用されることによって、文の残りの部分はその文におけるより後方の位置に使用される。そうすることにより、文の残りの中のある要素と後続文脈との繋がりをよりわかりやすくする。③フレーム設定機能: 当該文頭副詞類が、その文の理解をより容易にするための「フレーム」の機能を果たす(岩畑, 2005)。
- 6) 1次的な焦点としての際立ちをになう対象をtrajector、際立ちがより低い2次的な対象をlandmarkという(山梨, 2004, p.19; Langacker, 1987, pp.217-220)。
- 7) これは従来、リーディングのモデル論として、ボトムアップ処理理論(bottom-up processing theory)、トップダウン処理理論(top-down processing theory)、相互作用モデル

(interactive model), ネオボトムアップ処理理論(neo-bottom-up processing model)が大きく対立していた理論状況を乗り越える枠組みとして本稿が採用するものである(河原, 2008)。

- 8) 読解における推論にはon-line inference(照応関係の推論, 文法上の格の同定, 原因の推論, 登場人物の行為の目的・動機・意図の推論, テキストの主題を見出す推論, 登場人物の心情をつかむ推論)とoff-line inference(結果の予測, 名詞句を具体化する推論, 道具の推論, 登場人物の行為態様の推論, 現在の状況の推論)がある(津田塾大学言語文化研究所, 2002, pp. 197-198)。登場人物の心情をつかむ推論はon-line inferenceの1つである。

参考文献

- Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Firbas, J. (1966). Non-thematic subjects in contemporary English. *TPL*2, pp. 239-256.
- Halliday, M.A.K.(1994). *An introduction to functional grammar. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Langacker, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar; Vol.I*. Stanford: Stanford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Smith, A. (1759). *The theory of moral sentiments*. [水田洋(訳) 1973. 『道徳感情』筑摩書房.]
- 岩畑貴弘 2005. 「英語の文頭副詞類の機能について」武内道子(編)『副詞的表現をめぐる一対照研究一』pp. 89-115. ひつじ書房.
- 大石晴美 2006. 『脳科学からの第二言語習得論: 英語学習と教授法開発』昭和堂.
- 門田修平 2002. 『英語の書きことばと話しことばはいかに関係しているか: 第二言語理解の認知メカニズム』くろしお出版.
- 門田修平 2006. 『第二言語理解の認知メカニズム: 英語の書きことばの処理と音韻の役割』くろしお出版.
- 門田修平・野呂忠司(編著) 2001. 『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版.
- 金谷 憲(編著) 1995. 『英語リーディング論: 読解力・読解指導を科学する』河原社.
- 川崎恵理子(編著) 2005. 『ことばの実験室: 心理言語学へのアプローチ』ブレーン出版.
- 河原清志 2008. 「言語のオンライン処理と語彙・構文のプロセス意味論—英語基本動詞の事例研究—」『異文化コミュニケーション論集』第6号, pp.121-134.
- 小池生夫(監修)・SLA研究会編 1994. 『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店.
- 小池生夫(編集主幹)・寺内正典・木下耕児・成田真澄編 2004. 『第二言語習得研究の現在: これからの外国語教育への視点』大修館書店.
- 佐伯 胖 1978. 『イメージ化による知識と学習』東洋館出版社.
- 高梨庸雄・卯城祐司編 2000. 『英語リーディング事典』研究社.
- 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.
- 谷口賢一郎 1992. 『英語のニューリーディング』大修館書店.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編 2002. 『英文読解のプロセスと指導』大修館書店.
- 天満美智子 1989. 『英文読解のストラテジー』大修館書店.
- 西田谷 洋 2006. 『認知物語論とは何か?』ひつじ書房.
- 原口庄輔・田中茂範・武田修一・河原清志・佐藤芳明・細井京子・山本千鶴子・吉原 学・川出才紀編 2008. 『PRO-VISION ENGLISH COURSE I』桐原書店.
- 福地 肇 1985. 『新英文法選書 談話の構造』大修館書店.
- 藤田和生編 2007. 『感情科学』京都大学学術出版会.
- 宮崎清孝・上野直樹 1985. 『視点』東京大学出版会.
- 山梨正明 2004. 『ことばの認知空間』開拓社.