

外国語学習におけるトップダウン処理と L1 の影響

Top-down Processing in Foreign Language Learning and the Influences of L1

梅原 大輔
Daisuke UMEHARA

1. 文法指導と文法能力

外国語教育の場では、文法指導はしばしば否定的な評価を受ける。1950 年代から 60 年代を席卷したオーラルアプローチ(Oral Approach)は、反復訓練によって文法を習得させる「科学的な」教授法とされたが、その後、理論的、経験的に基盤を失った。1970 年代に見られた語用論の発展や、コミュニケーション能力の概念の精緻化を経て、1980 年代になると言語の持つ伝達機能や意味を重視したアプローチが外国語教授の中心的な方法となった。Krashen が 80 年代に提唱したナチュラルアプローチ(Natural Approach)では、明示的な文法指導は言語の習得に直接結びつかず、せいぜい発話した文の文法性を後追いで検証するモニターの機能しか持たないと仮定された(Krashen and Terrell 1983)。現在の日本でも広く受け入れられているコミュニカティブアプローチ(Communicative Approach)では、形式面での正確さ(accuracy)よりも流暢さ(fluecy)に重きを置く。また学習者の文法的な誤りを逐一訂正することで流暢さが阻害されないように、意味の伝達を重視し、過剰に誤りを訂正しないという考え方も広がっている。

しかし一方で、母語話者が持つ文法能力の存在そのものが否定されているわけではない。オーラルアプローチの根拠である行動主義心理学を正面から批判した Chomsky が主張したのは、母語話者の文法能力は人が生得的に持つ能力で、習慣づけによって後天的に獲得されるようなものではなく、それゆえ反復練習による言語学習の方法を否定したのである¹⁾。ナチュラルアプローチは、母語(L1)の習得と外国語(L2)の習得には原理的な違いはない、と前提しており、やはり、母語話者が持つ文法能力そのものを否定しているわけではない。自然なインプットの蓄積によって—そして自然なインプットの蓄積によってのみ—母語話者が持つ暗黙の文法能力が習得されると考えたのである。また、Krashen への反論として文法に対する意識的な学習の有効性を主張する流れにおいても、母語話者の文法能力を認めるという前提に変わりはない。だとすると外国語教育・外国語学習の課題の一つは、母語話者が持つ文法能力をいかにすれば外国語学習者に獲得させられるのか、という点にあると言えよう。

本稿の目的は、L2 の文法学習におけるトップダウン処理の役割を鳥瞰し、そこに学習者の L1 がどのような影響を与えるのかを概観することである。ここで言うトップダウン処理とは、

句を分解してさらに小さな句、あるいはその構成規則を取り出す帰納的、発見的な過程のことである。これは、あらかじめ存在する文法規則と語彙情報の組み合わせによって文を処理する演繹的な過程—「語と文法のアプローチ」—と共存し、補いあうものと考えられる。最初に「語と文法のアプローチ」を概観し、続いて句の役割を重視したトップダウン処理の働きを説明する。その上で、英語学習者の言語意識に関するデータをもとにして、トップダウン処理による学習過程でL1がどのように影響するのか考察する。

2. 「語と文法のアプローチ」を越えて

2-1 「語と文法のアプローチ」

言語に対する古典的な、しかし現在でも広く浸透している見方は、言語を語彙と文法規則からなる体系だと考えるものである。われわれはこのような見方を「語と文法のアプローチ」と呼ぶことにする。生成文法や形式意味論のように、言語を計算的なアルゴリズム体系ととらえる理論は、「語と文法のアプローチ」を基本的な前提としている。

「語と文法のアプローチ」が依拠するのは構成性(compositionality)の原理である。文を作る最も基本的で最も単純な要素は語とされ、それぞれの語は音形と意味が結びついた単位である。語はまた文法カテゴリーに基づく統語的な属性を持っており、それによって他の語との結びつき方が規定される。こういった属性を統語機能と呼ぶことにしよう。語が組み合わさってできた句もまた、音形と意味が結びついた単位であり、更に句もまた、他の語句とどのように結びつくのかという統語機能を持っている。語は統語機能に従って次々と適切に結びついていくことで、句や文を構成する。例えば前置詞は一つの名詞句と結びついて前置詞句を作る。前置詞句はそれ自体では完結した要素でなく、更に他の要素に対して修飾語として結びつく。語から文を構成していく過程では部分の意味の総和が全体の意味になり、語に由来しない意味は現れない。また逆に言えば、文が表す意味は、適切に分解していくことによって全て、語に還元することができる。

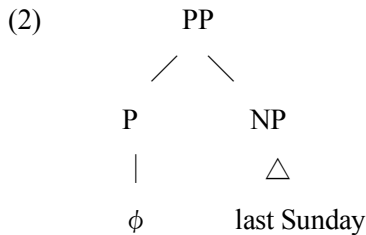
しかし実際には自然言語の中では、「語と文法のアプローチ」でうまく説明できない構造がしばしば現れる。次の二つの文を比べてみよう。

- (1) a. John often plays tennis *on Sunday*.
- b. John played tennis *last Sunday*.

二項動詞の機能を持つ *play* は二つの名詞を項として結びつける。*On Sunday* のような前置詞句は項にはならず、*play* を修飾する句として適切に解釈される(1a)。一方(1b)の *last Sunday* は形容詞と名詞が結びついた名詞句であるが、働きの上では項としてではなく修飾語と解釈しなければならない。しかし *last Sunday* を分解しても、この句が修飾語として副詞的に働くということ

を位置づける語が出てこないのである。

「語と文法のアプローチ」を守ろうとするのであれば、*last Sunday* が他の名詞句とは違うことを何らかの形で説明しなければならない。一つの可能性は、この名詞句には実は音形のない前置詞が隠れていると考えることである(2)。これによって、*last Sunday* 自体は紛れもない名詞句でありながら、なおかつ他の前置詞句と同じように修飾語として働くことを、構成的に説明することができる。



ただし、このような構造が全ての名詞句に適用できるものではなく、*last*へのような特定の句に限られたものである以上、何らかの語彙的な制限がなければ、誤った構造を過剰に生成してしまうことになるのである。だが、NP内の修飾語にすぎない*last*がNP外にあるPの選択を直接に制限するということは構成性の視点から大きな問題があり、結局うまく解決できない問題が残ってしまうのである。

2-2 句の役割とトップダウン処理

「語と文法のアプローチ」は広く受け入れられている言語観だと思われる。しかし語用論や認知言語学の研究が進んだ現在、純粋な形で「語と文法のアプローチ」に基づく言語理論を保持しようとするのは難しい。部分の意味を組み合わせるだけでは全体の意味に至らないような多くの例が指摘されているし、基本レベルカテゴリーやゲシュタルトの考え方は、最小の単位が必ずしも最も単純な単位ではない、ということを示している。

構文文法(Construction Grammar)は、語より大きな単位である構文を実体のある単位として扱う理論である。例えば、*laugh* や *sneeze* は元来自動詞であるが、使役移動構文と呼ばれる構文では、他動詞として用いることができる。

(3) a. They *laughed* the poor man out of the room.

b. Frank *sneezed* the tissue off the table.

(Goldberg 1995: 152)

ただしこれらの文は目的語の後に移動の結果を表す場所の句(*out of the room*, *off the table*)があって初めて可能になるものであり、*laugh* や *sneeze* には他動詞の用法もある、と語に還元した説明をすると、不適格な文を過剰に許すことになってしまう。構文文法が説明するのは、使役移

動構文という構文自体が実体として存在する、というものである。他にも二重目的語構文、結果構文、*way* 構文など、構文文法の手法が高い説明力を持っている現象がある(Goldberg 1995)。

品詞の面からも、句のレベルが文法的に独立した実体を持っていると考えるべき根拠がある。語ではなく句にのみ与えられる情報は、文法関係に関わる情報である。名詞や形容詞といった品詞とは異なり、主語や目的語、修飾語といった文法関係の情報は語に還元することができない。このため「語と文法のアプローチ」にとっては、文法関係ではなく品詞が基本要素となる。生成文法では当初から、主語や目的語といった概念は構造から定義可能な派生的概念であると考えてきた。

It is necessary only to make explicit the relational character of these notions by defining “Subject-of,” for English, as the relation holding between the NP of a sentence of the form NP[^] Aux[^] VP and the whole sentence, “Object-of” as the relation between the NP of a VP of the form V[^] NP and the whole VP, etc. (Chomsky 1965: 69)

このように考えれば、名詞句に対して主語や目的語や修飾語というラベルを貼ることは冗長であり、必要ない²⁾。しかし実際には、文法関係が言語体系の中で実体を持っていることは間違いない。例えば「副詞」について考えてみよう。

副詞は基本的な品詞の一つに思えるのだが、生成文法の中では周辺的な位置に置かれてきた。Chomsky(1970)は X[^] バー理論の枠組を提示する中で、語彙範疇を[±N]と[±V]の組み合わせとして表現したが、これによって得られるのはN、V、A、Pの四つであり、副詞は含まれない。副詞が「語と文法のアプローチ」にとってやっかいなのは、それが基本的に修飾語という関係的な役割を担っているためである。次の例を見よう。

(4) *When* did John arrive?

—He arrived *at noon*.

(5) *Why* is Mary so angry?

—*Because her parents wouldn't say yes to her plan.*

統語論の入門書が一般的に説明しているように、品詞を判断するための客観的なテストとして置き換えテストが用いられる。文の中で置き換え可能な要素は同じ品詞だとするものであり、疑問詞や代名詞による置き換えは、その典型的な例である。

今、(4)の *when* は *at noon* という前置詞句に相当している。そうすると *when* を PP と考えるべきだろうか。生成文法のシステムでは句は主要部を持たなければならないため、*when* が PP であるとすればすなわち *when* が前置詞であると言わざるを得ない。しかしこれは明らかに不自然な結論である。われわれの一般的な直観にかなっていないのは、*when* は *at noon* が表す「副詞句」を代用しているとするものである。一般的な学習文法や辞書では *when* を副詞と分類し

ているが、この「副詞」は語に対してつけられたラベルではなく句に対してつけられたラベルなのである。しかしこのように語に還元できない品詞は、「語と文法のアプローチ」の中では扱うことができない。同じことはまた(5)の *why* についても言える、*why* が *because* 節に対応するからといって、*why* 自体の品詞が S であると考えるのは奇妙である。

「名詞句」「名詞節」と呼ばれるものについても同様である。生成文法で名詞句とは主要部に名詞を持つ句である。一方、学校文法で名詞句や名詞節と呼ぶものは、主語や目的語など名詞的な機能を文中で果たしている句構造全般を指す。そして代名詞の *it* や *what* は名詞の代用としても「名詞節」の代用としても使うことができる。

(6) *What did John say?*

—He said *he would never meet me*.

(6)の *what* は名詞節の代用をしている S なのか、と考えるべきではない。*what* は *say* の目的語である名詞役割の句を代用したものなのだ。

不変化詞の分析についても同じことが言える。*get up* の *up* や *put on* の *on* が不変化詞と呼ばれるのは、これらが前置詞とは違って目的語を取らないからである。Emonds (1985)は、前置詞の中には動詞と同じようにいろいろな構文を取るものがあり、目的語を一つ取るものだけを前置詞と定義する必要はないとしている。これによると不変化詞は、目的語を取らない自動詞相当の前置詞ということになる。一般の辞書が不変化詞を副詞と呼ぶのは、それが一語で副詞句の機能を持っているためであり、ここでもやはり句の働きに対してつけられている名前を語の品詞に転用していることになる。

ここまで、*where*、*why*、*what*、*up*、*on* のように句に基づく品詞が語に与えられている例を見てきた。一語の場合であれば、句と語の混在は目に見えてこない。しかし、句に与えられる品詞が、その句を構成する語のレベルに還元できないような場合には、句のままで語彙化される場合がある。そのようにして品詞の再解釈がなされている例を次に見よう。

英語には、名詞句の中で名詞主要部の左側に形容詞句を置く構造がある(7a)。これを機能としてとらえなおすと、名詞主要部の左側に修飾語が置かれているということになる(7b)。



修飾語である AP は名詞主要部の性質、状態、数量などを限定する働きをする。すると、この位置に置かれ、修飾語の意味を持つと解釈できる要素は、形容詞句と分析することができる。

(8)の *a number of* がそういう例である。

(8) *A number of employees were fired.*

この *a number of* は中心に形容詞の主要部を持たないだけでなく、構造上は不連続な連鎖である。しかし、名詞を修飾する機能を持っていることから、*a number of* 全体を一つの形容詞句としてとらえることができる。このような分析ができるのは、一つの NP には定性に関する情報が一つだけなら許されるという条件を踏まえているからだと言える。*A number of* は *many* と同じく不定の量を表しており、*employees* の定性と矛盾しない。これに対して例えば *many of the employees* という句の中から *many of the* の連鎖を形容詞句として取り出せないのは、その中に不定と定の二つを同時に抱え込んでしまうからである。

同じような例として補語として用いられる形容詞句を挙げよう。動詞 *feel* は後ろに形容詞句を伴うことができる。ここから、(9a)の *fine* と同じく(9b)の *at home* も形容詞句として解釈できる。

(9) a. I feel *fine*.

b. I feel *at home*.

実際、*at home* は比較級にしたり(10a)、名詞に前置して使うなど(10b)、完全な形容詞の性質を獲得している。

(10) a. Although I was born in America, I feel *more at home* in Ghana than in America. I truly feel I am an African. (news.bbc.co.uk/2/hi/business/6247523.stm)

b. We use the highest quality components to provide exquisite comfort, and the cozy *at home* feeling. (椅子の広告)

これらの例は、品詞の決定にトップダウン型の処理が関与していることを示唆している。トップダウン処理では、語のレベルまで情報を還元できなければ、句のレベルで処理を止めることができる。一方、「語と文法のアプローチ」では、語のレベルが全ての出発点となるのであり、上のような例は例外的なものとして処理せざるをえない。

大人の「完成した」文法を見ているだけでは、このような例は周縁的なものと思われるかもしれない。しかし、子どもの L1 習得にあたっては、トップダウン処理が大きな役割を持っているとする研究がある。Peters (1983)は L1 の習得に関して、子どもは最初に句を未分化の単位 (unit)として習得し、その後にもっと小さな単位へと分割していくのだ、と述べている。例えば、句を分割する時には、1)末尾を切り取る、2)先頭を切り取る、3)強勢を受けるかたまりを切り取る、4)リズムの上で目立つかたまりを切り取る、5)イントネーションの上で目立つかたまりを切り取る、6)繰り返されているかたまりを切り取る、といった原則に基づいており、その上で切り取ったかたまりについて、頻度、意味のまとまりといった視点から、妥当性を検証し、場

合によっては再分析するのだと主張している。

句を重視する動きは、外国語教授法にも見られる。句の重要性を体系的に取り上げる流れは、Willis (1990)によるレキシカルシラバスに端を発する。更に、Michael Lewis はレキシカルアプローチ(Lexical Approach) (Lewis 1993, 1997)を提唱し、この流れを推し進めようとしている。レキシカルアプローチのスローガンは“Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar”というものであり、従来、語と文法に置かれてきたウェイトを、もっと句に移すように提案するものである。Lewis は次のように述べている。

Modern analysis of real data suggest that we are much less original in using language than we like to believe. Much of what we say, and a significant proportion of what we write, consists of prefabricated multi-word items. (Lewis 1997: 11)

ただし、Lewis(1997)の中で繰り返し述べられているように、彼は文法の必要性を疑っているわけではない。

The Lexical Approach suggests the content and role of grammar in language courses needs to be radically revised but the Approach in no way denies the value of grammar, nor its unique role in language. While the Lexical Approach emphasises probable language, based on observation of ‘used’ language, it recognises clearly that lexis is not enough and that courses which totally disregard grammar are doing learners a serious disservice. (Lewis 1997: 41)

むしろ、レキシカルアプローチの中では、文法とは句をもとにトップダウン処理によって作り上げていくものと考えられている。

Grammatical knowledge permits the creative re-combination of lexis in novel and imaginative ways, but it cannot begin to be useful in that role until the learner has a sufficiently large mental lexicon to which grammatical knowledge can be applied. (Lewis 1997: 15)

Peters が L1 の習得に関して述べたのと類似したこのような発見的な学習過程を、Lewis は、OHE (Observe-Hypothesise-Experiment) のパラダイムと呼び、従来型の PPP (Presentation-Practice-Production)のパラダイムと対置させている。

Skehan (1998)は外国語学習を認知的な立場から分析する中で、言語処理に関わる二つのモードを取り上げている。規則に基づくシステム(rule-based system) は、処理の負担は高いが、記憶の負担は低く応用力がある。これに対して用例に基づくシステム(exemplar-based system) は、記憶への負担はあるが、処理の負担は低い。重要なのは、二つの処理方法の一方が正しいということではなく、両者が共存しており、その時々二つの処理のどちらを選ぶかはコストパフォ

一マンスの問題だということである。

大人の文法で分析の難しい構文やイディオムだけを対象にするのではなく、明らかに分析可能で「透明な」文に関しても、未分析のままで処理してもよい、と考えることで、言語の習得を発展的な過程としてとらえることができるようになる。これは外国語学習における中間言語の観点とも整合するもので、大きな意味がある。

3. 句の分解と母語の影響

ここまで、「語と文法のアプローチ」だけでなく、句を重視したアプローチの位置づけ、そして句から文法を取り出すトップダウン的な学習の仕組みを鳥瞰してきた。語と文法だけを見るのではなく句を意識する、という指導法は、これまでも日本の英語教育の中では広く行われてきた。特に高校生を対象にした参考書には、まとまった数の「重要構文」を扱ったものが多数あるし、中には「公式」として教えられてきた構文もある。「イディオム」という用語も浸透しており、しばしばコロケーションや一般的な句表現をも含む意味で使われている。しかし、こういった方法は英語学習を大量の知識の詰め込みとみなすことにつながり、典型的な「受験英語」として否定的に見られることも多い。句を重視するアプローチを取ることがこれと同じような句の詰め込みに終わってしまうのであれば、成果を期待することは難しい。

先に見たように、未分析の句は学習者の中にデータとして蓄積され、それをもとにして句を分析的に解釈することが行われ、その結果さらに小さな句を分離する、という過程があると考えよう。句のアプローチを生かすためには、このような分析的、帰納的な方法を学習ストラテジーとして活用することが必要になってくる。成功する学習者が分析的な学習ストラテジーを持っていることは知られている。例えば Oxford (1990)は学習者が持つ認知ストラテジーの一つとして「分析すること (Analyzing)」を挙げている。

Many learners, especially adults, tend to “reason out” the new language. They construct a formal model in their minds based on analysis and comparison, create general rules, and revise those rules when new information is available. (Oxford 1990: 44)

このような学習ストラテジーがあるということは、学習者が文法に対して意識的にアプローチしている根拠となる。また一般に学習ストラテジーがそうであるように、こういった学習方法は訓練によって学習者に身につけさせることができるはずである。

文や句を小さな単位に分割することは、学習者が一般に持つ自然な意識だと思われる。次は、梅原(1999)で挙げた、学習者自身が書いた英語観を引用したものである。

(11) 「日本語では主語が単数であろうと複数であろうと「は」は「は」である。しかし、

英語は主語によって *am* であつたり *are* であつたりと変化するのはなぜだろう？」

- (12) 「英語では過去、現在、未来のことを話す時「一は」の意味である *is* が *was* や *will be* に変わるけど、日本語では時制に関係なく「は」は変わらない。」

これらの例に見るように、例えば *I am Japanese.* という文を分解する場合、*I am* というかたまりが目につく。ここから *I am* を「私は」という意味の句ととらえたり、さらに分解して *am* を「一は」という（一語の）句として取り出したりすることもある。同様に *am* を「です」という丁寧さを表すための句ととらえる場合もある。授業の中で *be* に対してこのような意味づけを教えることはないだろうから、これは学習者自身が自らトップダウン的なアプローチを取って、教えられてもない仮説を構築したことを示している。

同時にまたこの例からは、句の意味を L1 と一対一に結びつけることで誤った分析をしてしまう危険性を示唆している。先に、言語表現は音形と意味と機能とが結びついたものであると述べたが、L1 への翻訳を通して L2 の句の意味を理解する、というストラテジーは、L1 の学習においては存在しない方法である。翻訳ストラテジーを利用することから誤りの生じる危険があるということが、L1 と L2 の学習に見られる大きな違いであると考えられる。以下では、梅原(1999, 2007)からの引用を利用しながら、句と文法の理解にあたって L1 がどのような影響を与えるのかについて考察する。

文として完結した定型表現は使用場面さえ適切に理解していれば、未分析のまま使うことができる。あいさつやスモールトークなど、外国語学習の最も初期に覚える表現の中にはこういったものが多い。*Thank you.* という表現は感謝を表す場面でこのまま使えるのであって、これを統語的に分解して意味解釈し、なぜ命令文でもないのに動詞から始まっているのか、などと考える必要はない。ただし、このような定型表現であっても、学習者がその表現の意味を L1 との対応によって理解しようとする、ずれが生じることがある。例えば *Can I help you?* を「いらっしゃいませ」という日本語の意味に対応づけて覚えるとしよう。日本語の「いらっしゃいませ」は客を迎える単なる挨拶であり、レジにいる店員や百貨店のエレベーターガールが発することもできる。このような場面での「いらっしゃいませ」を *Can I help you?* と表現することはできない。*Can I help you?* の意味を分解して考えない学習者にとって、両者の違いは自明ではないのである。

一般に、文から句へ、句から語へと小さな単位に分解するほど、L1 との対応関係が不透明になり、意味の上でも L1 の干渉を受けやすくなると言える。文とは違い句のレベルになると、統語的機能にも配慮しなければならないのだが、L1 への翻訳を通して意味の対応だけを重視すると、統語的機能を意識できなくなるおそれがある。これを *look forward to* の例によって確認しよう。この句は *look forward to -ing* という形で提示されることが多いが、それは本来、*to* が不定詞のマーカ―ではなく前置詞であることを示す意図がある。しかし、「前置詞の後ろには名詞句を置く」「動詞句を名詞句として使う時には動名詞の形にする」という二つの一般的な規則を習得していない限り、*look forward to -ing* という句を「決まった形」として覚えてしまう方が、

処理の負担が小さいのである。この構文の典型的な例において、この戦略はうまく行く。しかし、(13)のような例に対して、非常に多くの学習者が、誤って正しい文と認識してしまうという事実がある。

(13) *I'm looking forward to coming the summer vacation.

この文は「述語の左に主語を置く」という一般的な規則を破っているため不適格である。しかし、*look forward to -ing* という表現を未分析な句として処理する学習者にとっては、*to -ing* という連鎖が重要なのであり、主語が後ろに回されていることについては、意識が向けられないのである。(13)を適格とする学習者は、*look forward to -ing* という構文があるから、と特定の形式だけに判断基準を求めている。

梅原(2007)で扱った *Let's* 構文の文法性判断についても、句のアプローチは興味深い視点を与えてくれる。梅原(2007)では、*Let's* を含む 10 文の文法性判断を学習者に求め、非文法的と判断した文については、なぜそう思うのか説明を求めた。その結果、例えば(14)の a から d に進むにつれて、文法性の判断を誤る学習者が増えることがわかった。

(14) a. *Let's sing a song.*

b. **Let's playing basketball.*

c. *Let's be friends.*

d. **Let's cooking.*

Let's sing a song. を正しい文だと判断できる学習者が、同時に *Let's playing basketball.* を正しいと判断することがある。この場合、*Let's* を原形の動詞句と連結する、という統語機能には意識を向けず、「〜しましょう」という L1 への翻訳を通して理解しているようだと言われた。また *Let's playing basketball.* が誤りであると自信をもって判断しているような学習者であっても、*Let's be friends.* を非文法的と判断する場合がある。このときにも「〜しましょう」という L1 の意味に状態動詞がうまく適合しないことが原因の一つとなっていた。更に、*Let's cooking.* という文を正しいと判断する学習者の割合が極めて高いことは、句全体の響きのよさ、あるいは実際にどこかで聞いたことがあるという感覚が、句内部の文法的な分析による判断をくつがえしているのではないかと思われた。成功した学習者にとっては、(14)の各文の文法性の判断など、一つの単純な規則で処理できるのではないかと思えるかもしれない。あるいは *Let's* を *let* と *us* に分解できることがわかれば、判断を迷うことはないと思えるかもしれない。もちろん、明示的な構文指導によって、この構文を簡単に身につけてしまう学習者もあるだろう。しかし、少なくとも学習成功者が考えるほど構文の習得は簡単ではなく、同じ構文であっても学習者の文法判断はさまざまな要因に影響されることは、理解されるべきである。

大きな句から小さな句を取り出す際に、句を統語的に分解できたとしても、意味を構成的に

分析できない場合がある。特に機能語が含まれる場合や比喻表現が含まれる場合、語レベルでの翻訳ストラテジーをとることが難しくなる。このため学習者は、次のような悩みを持つことがある。

- (15) 「高校三年の夏休みが始まりだしたころ、私は大学受験勉強の中で、口語表現や、慣用表現の分野を勉強し始めて、今まで使っていた文法のルールが全くあてはまらないことに気が付き、大変ショックを受けました。特別な単語のつながりで特別な意味があり、なかなか覚えることができませんでした。」(梅原 1999)
- (16) 「口語表現では、例えば *Mind your own business!* これは英語を見てみると *business* が入っているので仕事関係のことかな?と推測し、調べてみると「大きなお世話だ」という意味でした。かなりショックでした。どうして *business* が入っているのか、不思議で仕方ありませんでした。この謎は今も解明していないままです。私たち日本人は、一つの単語には一つの意味しかないので、多義語を持つ英語を難しいと思うでしょう。」(梅原 1999)

しかし L1 への翻訳を通さず、L2 の語と文法の仕組みから L2 をとらえることができるようになると、学習者に気づきをもたらすことができる。このような気づきは、しばしば学習者にとって大きな発見となる。L2 内部での対応への移行が進むと L1 の相対化、メタ言語意識の発達へとつながっていくのだろう

- (17) 「しかし私はイディオムを覚えていくうちにあることに気づきました。例えば、*turn down* は「拒否する」という意味ですが、これを単に覚えるのではなく、こじつけて、まっすぐ行こうとしているのにじゃまされて曲がると覚えたり、いろいろと私なりに工夫して覚え、今まで納得ができなかったのがよくわかるようになりました。」(梅原 1999)

こういった意識が高まることが、言語形式に対する意識高揚(*consciousness raising*)なのだと言える。句の蓄積から分析的な意識に移行するように学習者を導くことが、文法の習得にとって重要な過程となるだろう。

4. 結語

トップダウン処理に基づく発見的な文法習得論は、学習者がさまざまなレベルで句を未分析のまま理解していることを想定している。そしてまた、学習者が未分析の句の意味を L1 の表現と一対一に結びつけて理解している可能性を含んでいる。だが、実際に学習者がさまざまな

構文に対してどのような意識を持っているのかについて、これまでほとんど研究が行われてこなかった。まずはそういった領域でのデータを蓄積し、日本人の英語学習者に共通する傾向が存在するかどうかを検証する必要がある。

その上で、学習者に帰納的な学習を手助けする方法を構築する必要がある。特に L1 との結びつきだけで句の意味を理解させないために、比喩の解釈など、分析的な解釈を通してメタ言語的意識を高める訓練が求められるのではないだろうか。

注

- 1) Chomsky 自身は外国語学習者が、母語話者の文法能力を身につけることができるのかどうか、といった応用言語学的话题については言及をしていない。生成文法の成果を言語教育に取り入れようとする認知コード学習と呼ばれる教授法が 1970 年代に注目されることはあったが、この方法が現在支持されているとは思えない。
- 2) これに反対し、文法関係の方を基本概念として取扱う方が文法のシステムにとって望ましいと主張するのが、Bresnan らによる語彙機能文法(LFG)である。

参考文献

- Chomsky, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, 1965.
- Chomsky, N. "Remarks on Nominalization" In Roderick A. Jacobs and Peter S. Rosenbaum *Readings in English Transformational Grammar*. Ginn, 1970. 184-221.
- Chomsky, N. *Studies on Semantics in Generative Grammar*. Mouton, 1972.
- Emonds, J. *A Unified Theory of Syntactic Categories*. Foris, 1985.
- Goldberg, A.E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press, 1995.
- Krashen, S.D. and T.D. Terrell *Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemy Press, 1983.
- Lewis, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Thomson, 1993.
- Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach*. Thomson, 1997.
- Oxford, R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle, 1990.
- Peters, A.M. *The Units of Language Acquisition*. Cambridge University Press, 1983.
- Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press, 1998.
- 梅原大輔 「英語学習者の英語意識」『甲南女子大学研究紀要』第 35 号、1999、1-26。
- 梅原大輔 「英語学習者の多義語意識」『甲南女子大学英文学研究』第 38 号、2002、1-13。
- 梅原大輔 「Let's 構文への文法意識とその習得」『甲南女子大学研究紀要』第 43 号、2007、21-28。
- Willis, D. *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*. Collins, 1990.