

文理解・文産出過程を反映した英文法の指導

——英文法の学習困難点を解消するために——

高桑 潤*

English Grammar Teaching Reflecting Sentence Comprehension and Production Processes
——To Improve Slow Learners' English Grammar Learning——

TAKAKUWA Jun

In this study, I argue that English grammar teaching reflecting sentence comprehension and production processes can be effective to improve slow learners' grammar learning. In this teaching, teachers should not teach English grammar as independent knowledge. Important is that they should teach how grammatical knowledge in question is processed in each of the comprehension and production of the sentences including the grammar.

キーワード： 統語処理, 学習困難点, 文理解, 文産出

1. はじめに

Takakuwa(2001a, 2001b)では, ある文を統語的に正しく理解できても同様の文を産出できるとは限らないこと, また, ある文を産出できても同様の文を理解できないこともありうるということを示した。その上で, 統語処理を正しく行えるようにするためには, 文理解活動と文産出活動の両方をバランスよく行う必要があると結論付けた。本稿では, 文法知識と文理解活動・文産出活動との関係に着目して, 文法学習のつまずきを改善するための指導法について提案する。

2. 書き言葉における文理解・文産出

2-1 文理解・文産出研究と文法の学習におけるつまずきとの関連

文法学習のつまずきを改善するための指導法としては様々な方法が考えうる。例えば, 山田, 松浦, 柳瀬(1989)はその1つであるが, 最も一般的なものとして, 文理解と文産出の関係に着目するアプローチを挙げることができる。例えば, 現行の中学生向

け学習指導要領では, 関係代名詞は読んで理解できる程度の習得が目標として掲げられている。最初から学習者に文産出できるレベルまで求めるのは適切ではないという考えが背景としてあることは言うまでもないことであろう。このように, つまずきの問題は文理解・文産出に関する議論と密接に関連しているのである。しかしながら, そもそも文産出は文理解よりも難しいという前提は正しいのであろうか。また, 文法の学習を文理解にとどめることによって, 文法学習のつまずきを改善することができるのであろうか。

まず, 文産出は文理解よりも難しいという前提は必ずしも間違っていない。文理解の場合, 文を構成する単語の意味からその統語構造を推測することが可能である(山田, 1986)。それに対し, 文産出の場合, 産出しようとする文の文法規則について知っている必要がある(Swain, 1985)。したがって, 一般的には文産出のほうが文理解よりも難しいということ間違っていない。

ただし, Takakuwa(2001a,b)によると, 文の意味性から統語構造を推測することができないようにして統語処理力のみに頼った場合の文理解と文産出を比較すると, 必ずしも文理解のほうが文産出よりも簡単というわけではない。文産出が文理解よりも難しいという前提は必ずしも成り立たないのである。

* 一般科助教授

したがって、文法の学習を文理解に留めるという実践は再検討すべき問題なのである。

2-2 言語知識と心理言語知識の区別

2-2-1 言語知識と心理言語知識を区別することの必要性

文法知識と文理解・文産出との関係について考察する際には、文法知識と、実際の理解・産出の際に文法知識を使用するときに働く知識とを区別することが一般的である。言語活動に限らず、問題解決に関わる知識を2つに区別するという考えは、元々認知心理学の分野で提唱され、その区別が言語活動にも取り入れられるようになった。

問題解決の際に関わる知識を2つに区別することを最初に提唱したのは Anderson(1982)である。彼は事実に関しての概念的な知識を「宣言的知識」、問題を解決する際に駆使される操作的な知識を「手続き的知識」と呼んだ。これらの知識の区別の具体例として、Parkins(1990)は自転車に乗ることを例に説明している。自転車に乗る人であれば、「自転車にはチェーンがあり、それがペダルに与えられた力を駆動輪に伝える」ということを知っている。このような、ことごとについて知識が宣言的知識である。しかしながら、自転車の乗り方をこのような概念的な知識の形で理解していても、実際に自転車を動かすことができるわけではない。実際に自転車を動かすときには自転車の動かし方についての、概念的知識とは別の知識が働いており、しかもその一部は意識できる範囲外にある。自転車にどう乗るかということ問われてもうまく答えることができないという事実は、自転車の動かし方についての知識はもっていないながらも、その中に意識の範囲外の知識が含まれていることを示している。無意識のものも含め、このような、ある作業を実際に行うときに使用される知識が手続き的知識であるとされる。

宣言的知識と手続き的知識の区別は言語の知識にも当てはめられる。Faerch & Kasper(1986)は、言語の知識における宣言的知識を「言語使用者の根底にある言語構造の知識」、手続き的知識を「宣言的知識を基にして機能する手続きの総体」と定義している。また、山岡(1997)は、前者を言語知識、後者を心理言語知識と呼び、文を発話する際動詞に3人称単数の's'を付加する操作を例に、2つの知識の違いについて説明している。

山岡によると、例えば、“Susie runs very fast.”という文を発話する場合、主語が3人称・単数の場合には、動詞に's'を付加するという規則(言語知識に相当)だけでは発話は成立しない。「伝達すべき意味概念の話題的中心人物が3人称・単数で、その人の日常的な行為について言及するという処理」(p.81)(手続き的知識に相当)をすることによって、この発話が産出されるのである。ただし、McLaughlin et.al(1983)も指摘するように、流暢な言語産出においては、このような処理は自動化されている。したがって、自転車に乗る時に働く知識と同様、流暢な言語使用においては、このような知識は無意識のうちに処理されているとすることができる。

2-2-2 書き言葉における心理言語知識の従来の位置づけ

言語の知識を言語知識と心理言語知識とに区別するという考え方は、研究者によって使用している用語に違いはあったとしても、話し言葉においては一般的なものである。しかしながら、書き言葉の文理解・文産出に関してはこのような区別は明確にはなされてこなかった。

例えば、Sharwood Smith & Kellerman(1989:218)は、心理言語知識を「発話の理解と産出におけるミリセカンド単位の処理にあたるメカニズム」と定義している。書き言葉においては通常即座の時間的制約はなく、話し言葉の場合と同様の性質のミリ単位の知識の活用は不要なはずであるから、Sharwood Smith & Kellermanの定義においては書き言葉が想定されていないことは明白である。このように、これまでの議論では書き言葉の理解・産出の際に働く心理言語知識は考慮されていない。おそらく、それは暗黙のうちに言語知識の中に含まれているのか、あるいは、そのような心理言語知識を設定する必要性が書き言葉においては存在しないと考えられているかのどちらかであろう。

2-2-3 統語処理に関する心理言語知識

前節で述べたように、書き言葉においては言語知識と心理言語知識とが明確には区別されていない。確かに、Sharwood Smith & Kellermanの定義する「発話の理解と産出におけるミリセカンド単位の処理にあたるメカニズム」は、書き言葉においては必ずしも必要ないであろう。書き言葉の場合は、自分のペースで読み書きしたり、何度も読み直し・書

き直しをすることが可能だからである。しかし、だからといって、書き言葉に心理言語知識が働いていないわけではない。特に、統語処理に関わる心理言語知識は話し言葉の場合と書き言葉の場合とで共通する部分が多いと考えられる。

先の“Susie runs very fast.”という文を発話する場合を想定してみよう。そこには統語処理に関する共通の心理言語知識が働いているはずである。この文の発話においては、‘Susie’を主語として設定する際、英語では主語が文頭に置かれるので‘Susie’を最初に発音するよう決定するという処理がある。それに次いで、英語では主語の次に動詞をおかなくてはならないので‘runs’を主語である‘Susie’の次に発音するよう決定する処理が続くであろう(1)。また、英語では主語が3人称単数のときは動詞に’s’を付加しなくてはならないので‘runs’と発音するよう決定する処理も存在するはずである。そして、同様の統語処理は書き言葉でも行われているはずである。発話の場合と違うのは、発音しないという点と、文として書いた場合は何度でも読み返すことができるという点であろう。

2-3 文理解と文産出における言語知識・

心理言語知識

言語知識と心理言語知識は当然のことながら文理解と文産出の両方において働いている。言語知識に関していえば、言葉の流暢な使い手であれば、文を理解する時と産出する時とで同一の知識を用いていることは、我々が母語を操作する場合を考えてみれば自明のことであろう。しかしながら、心理言語知識に関しては、少なくとも英文和訳・和文英訳の際の統語処理においては理解と産出に関して異なった心理言語知識が用いられていると考えられる。以下に、この点に関して簡単に触れたい(この点に関しての詳しい考察は Takakuwa(2001a,b)を参照)。

例えば、“Ken loves Naomi.”という文を私自身が読んで理解する過程について記すと、統語構造に関して以下の心的操作を行っていると分析できる。まず、文の主語は何かと考えている状態で‘Ken’が目に入る。そこで‘Ken’は名詞だと認定する。おそらくこれが主語ではないかと考えているところに、今度は‘loves’が目に入る。‘loves’を動詞と認定し、英語では文頭の「名詞-動詞」は通常「主語-述語動詞」の関係を表すので、‘Ken’を主語、‘loves’を述語動詞と認定し、「ケン～が好きだ」という解釈をおこ

なう。‘like’は動作対象となる目的語を必要とする動詞であるから目的語を特定しようと考えていると、‘Naomi’が目に入る。‘Naomi’が名詞であることから、これを‘loves’の目的語であると認定する(2)。以上のように、私は主語、述語動詞、目的語の概念的な意味(言語知識)を知っているのみではなく、主語、述語動詞を認定するまでに諸々の知識(手続き的知識)を活用していることがわかる。

一方、「ケン～はナオミが好きだ」という文を英語にする場合は、文理解の場合とは異なった心理言語知識が働いている。日本文の文頭に「～は、が」があれば通常それは英語の主語に相当するということを私は知っており(3)、実際、「ケン～は」は「好きだ」という動詞の動作主であることから、「ケン～は」を主語、「好きだ」を述語動詞として英文を組み立てることを決定する。また、英語では通常文頭に名詞、直後に動詞を置くとそれらが「主語-述語動詞」の関係を表すので、‘Ken love’を生成する。さらに、‘Ken’が単数なので、3人称単数現在を表す’s’を‘love’に付加し、‘Ken loves’とする。最後に、英語では動詞の直後に置いた名詞は目的語となることができるので、‘Naomi’を‘loves’の後に置くことを決定する。このように、和文英訳の時には、日本語の主語を特定するという、文理解過程においては意識的にはされていない分析をはじめ、異なった手続き的知識が含まれると考えられる(4)。

3. 統語処理過程において働く心理言語知識の分析と文法指導への応用

3-1 心理言語知識を通した文法説明と文理解・文産出練習

文の統語構造の理解・産出において働く心理言語知識を明らかにしてみると、同一の文法知識を基にしながらも、理解と産出では異なった知識を働かせていることがわかる。問題は、外国語を学習する上で、このように書き言葉における文法の知識と文理解・文産出過程との関係というものを、話し言葉におけるそれとは別個に設定することに意義があるのかということである。私の考えでは、以下に示すように、このことが文法学習におけるつまずきの改善につながる可能性がある。

ある文法の学習につまずいている学習者にその文法を指導する場合を想定しよう。私の提案は、その文法知識自体を、その知識を文理解・文産出において

活用する際に働く心理言語知識を通して提示するということである。文法知識を学習者に与えて、あとは文理解練習・文産出練習をさせるといった具合に2つの知識を別個に扱うのではなく、ある文法知識を使って文理解・文産出するときに働く心理言語知識も、その文法知識と一体化したものとして提示するというのが私の提案である。特に、文産出に関してこのことがぜひとも必要であると考ええる。

例えば、Takakuwa(2003)では、高校生を対象にSVOの文型の単文(“Taro plays the piano.”等)を書く課題を与えたところ、一般動詞の前にcopulaを付加する誤答が多く見られた(“Taro ‘is’ plays the piano.”)。読んで理解する程度にしか文法の知識を問わないのであれば、学習者はcopulaの有無には必ずしも注意を払わないであろう。copulaの有無はこの種の単文の理解には影響を及ぼさないからである。そこでまず、学習者に文産出することを求めることが必要となる。Swain(1985)が指摘しているように、文産出の場合には文法に関する知識を働かせなくてはならない状況が生まれる。この場合、学習者がcopulaの有無に関する知識を働かせなくてはならない状況が生まれるのである。

ただし、単に文産出練習をさせるだけではなく、“Taro plays the piano.”という文を産出する際にどのような心的操作が行われてcopulaが生成されるのか、ということを明示的に指導することを私は提案したい。なぜなら、文産出練習をすれば、「どのような場合にcopulaを生成することが必要となるのか？」という問題意識は生じるかもしれないが、文理解練習・文産出練習を繰り返す中でcopulaに関する規則を帰納的に習得できるとは限らないからである。また、仮にcopulaの概念的な意味を「copulaは一般動詞以外の品詞の前に付加する」というように学習者が覚えていたとしても、そのことによって実際に正しい文を産出できるとは限らない。実際に文を産出するときは、たとえ“Taro plays the piano.”のような単純な文であっても、そこには主語の設定から始まる複雑な心的操作が存在する。copulaに関する知識はあくまでその文産出過程全般の中に組み込まれて存在している。したがって、学習者はこの文を産出する全過程の中でcopulaに関わる規則がどのように処理されるのかを知らなくてはならない。このことを可能にするために、文産出の際に働く心理言語知識を学習者に提示することを提案するのである。

3-2 copula 過剰生成の誤答がもつ意味

私の提案は、どんな文法であれ、文理解・文産出において活用する際に働く心理言語知識を通して文法知識を提示することである。後でその1つの例として、“Taro plays the piano.”のように、copulaを付加する誤答(以下、copulaの過剰生成)をする学習者の指導に焦点を当てて実際の指導について提案するが、その前に、copulaの過剰生成が文法のつまずきについて考察する上で重要な意味をもっているということについて簡単に触れておきたい。

Takakuwa(2003)によると、“Taro plays the piano.”といったようなSVO型の単文を「理解する」のにつまずく高校生はあまりいない。しかし、前節でも指摘したように、この文を産出させると“Taro ‘is’ plays the piano.”と不要なcopulaを付加する誤りをする学習者が多い。しかも、copulaを過剰生成する学習者は、that節の埋め込まれた文のような比較的単純な複文が対象となると、文産出課題のみならず文理解課題でさえもつまずきがはっきりと確認されるケースが多い。これらの学習者の多くが単文の学習には成功しながらも複文の学習においてつまずいたとは考えにくい。むしろ、単文の学習段階で既につまずいている可能性が高い。なぜなら、copulaは動詞には付加されないものであるから、このような誤りをする学習者は動詞とそれ以外の品詞を区別できていない(あるいは区別する必要性に対する認識が足りない)。動詞とそれ以外の品詞を区別できないということは、単文を理解する段階ではそれほど大きな問題とはならないが、複文の学習になった時につまずきとして顕在化したと考えられるのである(この点に関しての詳しい考察はTakakuwa(2003)を参照)。したがって、copula過剰生成の誤答を生まないように指導することは、品詞の区別をはじめ、単文の構造についてより深く理解するためにも必要なことと考えられる。

3-3 文産出過程を組み込んだ文法説明:copulaの過剰生成除去を例に

前節までの考察をもとに、以下にcopulaの過剰生成をする学習者の誤りを除去する指導の実例を示す。

課題: 「ケンはナオミのことが好きだ。」という和文を英訳する。

対象: copulaを過剰生成する学習者

目的: copula 過剰生成の誤答を除去する.

説明:

まず, この文の主語は「ケン」はだから,

Ken

和文英訳では, 主語に次いで, 日本語の最後にあたる部分(述語と呼ばれる. この場合「好きだ」)を英語にする. この時, その単語が動詞ならそのままその動詞を書く. 動詞以外であれば be 動詞を書く. 「好きだ=like」は動詞だから, この場合 be 動詞は不要である. また, 主語の'ken'は単数だから, like に 3 人称単数現在を表す's'を付加する.

Ken likes

最後に残った「ナオミ」を書く. 一般動詞の直後に名詞を置くと, 英語では基本的に「～を」という意味になり, これは目的語と呼ばれる.

Ken likes Naomi.

大体以上のような説明になるであろう(5). 重要なことは, 文を実際に産出するときの心的操作が説明に反映されているということである. このように, 文を産出する過程の中で文法を指導することを提案したい.

もう一つ重要なこととして, 文の産出過程を想定することによって, 学習者に指導すべき事項が明らかになるということもある. 例えば, 上記の説明のところどころに動詞, 名詞, 主語といったことばを用いている. 単文レベルの文理解においては, 学習者がこれらの用語を知らなくても文の統語構造を推測し文を「理解する」ことは可能であろう. しかし, 文産出においてはこれらの用語の意味を知らなければ文の正しい産出にはつながらない. 教師の側としても, 教えるべき事項がこのようにして明らかになると考えられる(6).

4. 結論

本稿では, 文法の学習に関するつまづきを改善するために, 文法知識のみならず文理解過程・文産出過程, 特に文産出過程を反映させた文法の明示的な説明を行うことを提案した. 具体的な提案としては,

単文の学習において copula の過剰生成を防ぐための具体的な提案を行った. このような指導によるつまづきの改善への効果については今後の研究課題としたい. また, 文理解過程のみならず文産出過程を反映させた文法の明示的な説明を行うことは, 本稿で対象としたような単純な構造の文にのみ適用される提案ではない. むしろ, 複雑な文構造(例えば, 関係節の埋め込まれた文)の学習において, より必要性・有効性が確認できるのかもしれない. 特に, 文理解過程を反映させた文法説明は, 本稿で扱ったような単純な文構造ではあまり必要性が感じられないが, 複雑な構造の文においては文法学習をより効果的なものとすることができるかもしれない. この点も今後の研究課題である.

補注

(1)ただし, この順番に処理が行われるとは限らない. 'Susie runs'の部分が発話するために, さらに他の処理も存在している可能性がある.

(2)私自身はこの文の文法構造に関してはほとんど意識的な操作を行っていない. "Ken loves Naomi."の文全体が一瞬のうちに目に入り, 同時に文理解を達成できる. ここでは, 文理解に至るプロセスを明らかにするため, 「なぜ'Ken'が主語だとわかったのか」「なぜ'love'が述語動詞であるとわかったのか」「なぜ'Naomi'が'love'の目的語であるとわかったのか」の3つを問いとして, 心的操作の分析をおこなった. したがって, きわめて大雑把な記述であり, 実際の心理言語知識はこれらがすべてではないはずである. 例えば, 'love'という動詞は「愛する」という意味であり, 主語に「動作主」, 目的語に「動作対象」という意味役割を与える, といった意味解釈も当然どこかで働いているはずである. 結局, この文理解過程は理想的な文理解過程の1つといった程度のものである.

(3)「～は, が」が主語を表さない場合も実際にはたくさんある. また, 日本語には主語はないとする主張(例えば三上, 1960, 金谷, 2002)もあるが, 外国語との比較をする上での大雑把な目安として, 「～は, が」を主語といっても差し支えないと思う.

(4)英語を和訳するときにも, 日本語の主語を特定するという過程が含まれているのかもしれないが, 母語である日本語の分析は, 通常無意識のうちにすることが可能である.

(5)この説明では、例えばレストランで注文を受けたときの「私はチキンです。」という返答として“I am a chicken.”が産出されるであろう。したがって、この説明は copula の説明としては不十分である。しかし、ここでは一般動詞の前に copula を生成することを除去するのが目的である。足りない説明は copula の過剰生成が改善されてからでも遅くはないと思われる。

(6)もちろん、ここで想定している学習者に1語1句すべて間違わずに正確に産出するように求めるのは不適切であろう。例えば、冠詞は文理解ではあまり問題にならない場合も多いと考えられるが、文産出の際には避けて通れない問題となる。しかし、だからといって冠詞を完璧に指導しなければならないということにはならない。あくまで、指導したい文法項目との関連で何を指導すべきかが決まるのは言うまでもない。ここでは、copula 過剰生成の誤答が無視できないという前提のもとで、その文産出過程を想定し、copula の正しい生成に必要な文法事項が明らかになったということである。

参考文献

- 1)Anderson, J. R. 1982. Acquisition of cognitive skills. *Psychological Review* 89:369-406.
- 2)Faerch, C. and G. Kasper. 1986. Cognitive dimensions of language and transfer. In E. Kellerman and Sharwood Smith (eds), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- 3)金谷武洋. 2002. 『日本語に主語はいらない 百年の誤謬を正す』. 講談社.
- 4)McLaughlin, B., T. Rossman and B. McLeod. 1983. Second language learning: an information-processing perspective. *Language learning* 33: 135-158.
- 5)三上 章. 1960. 『象は鼻が長い』. くろしお出版.
- 6)Parkins 1990. In Eysenck, M. N. eds. *The Blackwell Dictionary of Cognitive psychology*. Basil Blackwell. 野島久雄, 重野純, 半田智久 訳『認知心理学事典』. 新曜社: 237.
- 7)Sharwood Smith, M and E. Kellerman. 1989. The interpretation of second language output. In H. W. Dechert and M. Raupach (eds), *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ: Ablex.
- 8)Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. G. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- 9)Takakuwa, J. 2001a. The Difference between Comprehension and Production in EFL Learners' Syntactic Processing in the Written Language. Master's Thesis, Naruto University of Education.
- 10)Takakuwa, J. (2001b). Japanese EFL Learners' Syntactic Analyses: Focusing on Learners' Sentence Comprehension and Production.
- 11)Takakuwa, J. (2003). The Error of Over production of the Copula Be.
- 12)山岡俊比古. 1997『第2言語習得研究』. 桐原ユニ.
- 13)山田 純. 1986. 『英語教育の根本的誤りを衝く』. 大修館書店.
- 14)山田 純, 松浦伸和, 柳瀬陽介. 1988. 『英語学力差はどこから生じるのか』. 大修館書店.