ISSN 1882-0190

甲南女子大学

英文学研究

STUDIES IN ENGLISH LITERATURE

Konan Women's University

第四十八号

Volume 48

(2012年)

甲南女子大学英文学会

Konan Women's University English Literature Society

平成24年3月31日 発行

Issued March 31st, 2012

目 次
Contents

認知的言語モデルから見た文法性判定テスト

.....梅原 大輔.....1

A View of the Grammaticality Judgment Test from the Cognitive Model

.....Daisuke UMEHARA

認知的言語モデルから見た文法性判定テスト

A View of the Grammaticality Judgment Test from the Cognitive Model

梅原 大輔
Daisuke UMEHARA

1 はじめに

文法性判断テスト(Grammaticality Judgment Test, 以下 GJT と記す)は, 文法的な文と非文法的な文を組み合わせ被験者に提示し, 各文に対して文法性の判定を求める形式のテストである. 文法性という二値的な用語を避けて「容認性判定テスト(Acceptability Judgment Test)」と呼ばれることもある. 学習者が対象言語についてどのような文法能力を持っているかを客観的に調べる方法として, L2 習得の領域でさまざまな調査で利用されてきた. 生成文法によって, 母語話者が持つ言語直感を一次資料として利用することが正当化されたわけだが, GJT はそれを L2 習得の場にも持ち込んだものと言える. しかし一方で, GJT が被験者の文法能力を本当に測定することができるのか, というテストの妥当性や信頼性についての疑問も出されてきた.

本論では, GJT をめぐるこれまでの議論を概観した上で, 認知的アプローチ(Skehan 1998)の観点から GJT を位置づけ, GJT によって得られる結果から中間言語の文法について何を引き出すことができるのかを検討する.

2 GJT の妥当性と信頼性

2.1. UG と GJT

1980 年代に生成文法の枠組みの中で, 人間が持つ言語の多様性と限定性の根拠としてパラミータの概念が提示された (Chomsky 1981). そして, L1 だけでなく L2 習得の際にも普遍文法(UG)にアクセスしてパラミータの値をセット (あるいはリセット) することができるのか, といった理論的な考察や実験がなされるようになった (White 1985, Bley-Vroman et al. 1988 など). また Krashen and Terrell(1983)によって L2 の習得も基本的には L1 と同じ仕組みに基づくとの仮説が提示され, L2 においても文法は明示的に教えたり学習したりするものではなく, 無意識のうちに獲得されるものだという価値観が広がった.

1980 年代後半から GJT に対してなされた批判や検証は, このような UG に基づく言語観

を前提にしている。そして文法性判断というタスクによって、果たして学習者のUGの状態を調べることができるのか、ということが問題となった。Birdsong(1989)もそのような背景の中で位置づけることができる研究である。BirdsongはUGの原理を証明する手段としてGJTのデータを使うことに異議を唱えている。彼はまた、Felix(1985)の研究を引用し、一般的に被験者は、文を非文法的と判定する傾向を持っているというバイアスの存在を指摘している。

GJTを用いてUGの知識を調べるときには、GJTが被験者の言語直感に基づく判断のデータを提供するとの前提がある。UGは暗黙の知識(implicit knowledge)であり、意識的にアクセスできないとされている。UGを前提にした文法能力の調査では、言語能力(competence)を測定できる必要があり、言語運用(performance)に関わる要因が影響することは極力避けなければならない。

Ellis (1991)はGJTの信頼性を検証する実験として最も初期のものであるとされる。この研究は、二重目的語構文と与格交替について上級のESL学習者を対象としたGJTを実施した。筆記形式のGJTの後に被験者の一部を抽出し、一週間後に二度目の調査として、一度目と同じ文の一部について思考の言語化(think-aloud)テストのデータをとった。この結果二度目の調査では全体の22.5%の文について判定の変更があった。Ellisは学習者のL2の知識は不確かで、さまざまな判断材料に頼るため一貫性がないのだとし、GJTは言語能力を測定することはできるとしつつも、潜在的に信頼性を欠く(potentially unreliable)と結論づけている。

これに対してGass (1994)は、Ellisが記述統計しか用いていない点に問題があり、GJTの信頼性を否定する決定的な証拠にならないとしている。GassはGJTにはずっと高いレベルの信頼性があるとし、特に単純な文の場合ほど判断の信頼性が高いとした。これは構造が単純な文の場合、被験者の文法知識が確立しているからだとされる。一方でGass (2001)は、学習者がする非文法的だとの判断は、学習者の中にある文法に照らしたものなのか、それとも単によくわからないため当て推量をしたにすぎないのか分からないとも述べている。

2.2. GJTをどう改良するか

GJTをめぐるさまざまな批判もあるが、それでもこのテストには大きな利点がある。自発的な発話を用いたタスクでは引き出すことの難しい文法や構文について集中的な調査ができるからである。そこでGJTによるデータの信頼性を高めるために、いろいろな改良案が提案されてきた。

Sorace(1996)はGJTが「見せかけの直感(spurious intuition)」を調べているとし、その理由として、(1)処理が難しいという解析上の問題から非文法的と判断してしまう可能性、(2)明

らかに文法的な文のあとに置かれると非文法的に見えることがあるという文脈の影響, (3) 文脈を持たない単文の解釈が恣意的になるという語用論的な原因, (4)被験者が文法の明示的な指導を受けてきた経験があるかどうかという言語訓練の要因, をあげる.

その上で Sorace は, 判断に使える時間を制限して直感的な文法判断を求めることで問題点を乗り越えることができるとしている. 彼女はまた, 二値的な評価やあらかじめ決められた尺度の中での評価ではなく, 自由な点数によって相対的な判定をする「マグニチュード評価法(magnitude estimation)」を使うことを提案し, これは GJT の弱点を補うものと評価されている.

他にも, 複数の文を容認可能な順番に並べる方法, ペアのうち文法的なものを一つ選ぶ方法など, 単純な文法性判定の弱点を克服するための提案がなされている. また単に判定をするだけでなく, 間違った部分に下線を引く, 正しい形に修正するなどの作業を求める場合もある.

Ellis and Barkhuizen (2005)は, 時間制限をかけるかどうか GJT にとって最も決定的な変数であるとしている. Ellis (2004)は次のように述べ, 時間制限を設けた GJT は暗黙の知識を, 時間制限のない GJT は明示的な知識を試すことになるとの考えを示している.

(I)t can be hypothesized that when learners are asked to judge the grammaticality of a sentence rapidly, they are more likely to rely on implicit knowledge, but if they are given time, they are able to gain controlled access to explicit knowledge. (Ellis 2004, p.255)

3 認知的アプローチから見た GJT

3.1. 認知的アプローチ

時間制限を設けた GJT が暗黙の文法能力を測定し, 時間制限を設けない GJT は明示的な文法能力や文法知識を測定する, という Ellis の主張も, 生成文法的な言語モデルを前提としていることには変わりはない. 暗黙の文法能力は直感的で言語化できないものであり言語能力(competence)に関わるのに対し, 明示的な文法能力や文法知識は意識的なものであり言語運用(performance)に関わるという構図である. Krashen and Terrell (1983)の仮説が正しいとすれば, 暗黙の文法能力は言語の習得(acquisition)に, 明示的な文法能力は学習(learning)に関わるものであり, 両者は不連続なものとして区別される. そして Krashen らは, 意識的な学習が無意識の習得に転換することはないと主張する. こういった文法観に基づくモデルをここでは便宜的に UG ベースのモデルと呼んでおく.

UG ベースのモデルを L2 習得に適用できるという考え方は仮説の域を出ない。一番の問題は、L1 の場合と異なり、L2 の習得には大きな個人差があるという経験的事実が存在するからだ。Krashen らは、理解可能なインプット(comprehensible input)を十分に与え、言語習得を阻害しがちな心理的障壁(affective filter)を低く保つことができれば、L2 においても L1 同様に自然な習得が可能だと考える。確かに十分なインプットを受けられることができる言語環境や、教室内の指導によらない自然な状況があれば、L1 と同じような形で L2 の習得が行われるのかもしれない。しかしイマージョン教育のようにインプットの豊かな環境でも、インプットだけでは母語話者並みの習得には不十分だとの研究があることを考えれば(Swain 1985)、少なくとも教室内の指導が中心となる日本のような学習環境で、意識的な学習なしに習得を目指すことは現実的な方法とは言えないだろう。

実際、L2 の学習者が意識的な学習をしていることは否定しえないと思われる。すぐれた言語学習者に共通する学習方法を見つけ出して教育に活用することを目指す「学習ストラテジー」の研究によると、よい学習者は意識的で一般的認知能力を駆使したさまざまなストラテジーを持っている。その中には L1 と L2 の違いを意識することや、母語に翻訳することといった、UG ベースのモデルとは整合しない方法も含まれている(Oxford 1989 など)。そしてこういったストラテジーのリストは、英語圏の国に滞在しており成果をあげた英語学習者を調査対象にして作られたものである。自然なインプットが豊富に得られる環境にあっても、学習者はそのように意識的な言語学習をしていることが確認できるのである。

UG ベースのモデルの代案として 80 年代後半より注目されるようになったのが認知言語学のアプローチである。従来のモデルは、言語能力は語の情報と文法規則という独立した要素からなるとする「語と規則のアプローチ」をとっている。これに対して、Fillmore et al.(1988)のフレーム意味論や Goldberg(1995)の構文文法は、語のレベルに還元できない構文という単位が文法の中で意味を持っているという枠組みを提示し、大きな影響を与えた。また L1 習得に関しては、Tomasello(2005)の用例基盤モデルが認知言語学を背景にして UG ベースのモデルへの対案を示している。

認知的立場から L2 の習得モデルを提示したのは Skehan (1996)である。Skehan は、人間の言語使用においては、規則ベースの言語処理と用例ベースの言語処理という二つのモードが併用されているという二重処理モデル(dual-coding model)を提案した。これによると、母語話者であっても常に規則ベースで処理をしているわけではなく、定型表現や半定型表現、コロケーションといったチャンクを効率的に使っているのである。

Lewis(1993)が提案した語彙アプローチ(lexical approach)もまた、認知的アプローチと共通の基盤に立った外国語指導法である。Lewis は、“Language consists of grammatical lexis, not lexicalized grammar.(p.51)”と述べ、やはり外国語指導においてコロケーションや構文が重要

であることを指摘している。

これらの認知的な言語観が共通して示しているのは、文法規則と語彙とは明確に独立した二つの部門なのではなく、連続性を持っているということである。語彙と文法が連続性を持っているとすれば、Krashen らが言うような習得と学習の区別を自明のものとすることはできなくなる。語彙は各言語に特有であり、後天的に覚えるしかないものである。特に外国語の学習において、単語を覚えることは一般に意識的な活動であり、無意識の単語学習による言語習得というのは理論的には可能であっても現実的に採られている方法ではない。

3.2. 認知的アプローチから見る文法性

Skehan の言うような認知的モデルから見ると、学習者が GJT で文の判定をするときに、規則ベースの処理によって判定をしたのか、用例ベースの処理によって判定をしたのか区別することは不可能である。そして語彙と文法が連続したものであるとすれば、用例ベースの処理と言っても構文に深く入り込んでいる場合もあり、単に決まり文句を暗記しているかどうかという単純な問題ではないのである。

GJT の調査を行う場合、明示的な文法規則によって説明できる項目が、一つの文につき一つ含まれていることが前提となっている。そしてそのような文法の知識が暗黙のものとして習得されているか、あるいは明示的な知識として理解されているかを調べようとするのである。次の例は、Ellis et al. (2009)が一連の調査の中で使用した文の一部で、いずれも非文法的なものである。

- (1) a. *Hiroshi live with his friend Koji.
- b. *Keum bought two present for her children.
- c. *Liao says he wants buying a car next week.
- d. *The teacher explained John the answer.

このうち(1a)と(1b)は拘束形態素に関わっている。拘束形態素は特定の語彙項目に依存せず文法性の度合いが高い項目であるため、GJT では最も好んで用いられる文法項目だと言える。ただしUGの視点から言えば、主語と時制要素の一致現象は、主格の名詞句を主語として要求するかどうか焦点であり、動詞に-sをマークするかといった個別の形態素が問題となるわけではない。極端に言えば、仮に英語の動詞形態素が単純化して三人称単数現在の-sが消失したとしても、UGの一部としての主語・動詞一致という原理が消失することにはならないのである。そういう点から言えば、三人称単数現在の-sは一致現象のうち特定

の形態素として出現している要素にすぎず、この形態素の習得がUGの原理の習得と言えるのか、慎重に検討されるべきである。

(1c)と(1d)は動詞の構文に関する項目であり、特定の語彙情報としての性質が強いものである。例えば(1c)の場合、*want to*～というチャンクを知っていれば用例ベースの処理によってこの例文がおかしいと気づくことができるだろう。しかし、一つの動詞が*to*不定詞と*-ing*形の両方を取ることを原理的に排除できないのであれば、「*want to*～も可能だが *want -ing*でもいいかもしれない」と学習者が判断する可能性もある。そして実際、*want*が*-ing*の補部を取れないことを原理的に説明することは不可能だと思われる。

学習者がどのような規則によって文法性を判断しているか決められない場合もある。例として梅原(2007)で取り上げた*let's*構文について考えてみよう。この構文はごく日常的なものであり、次のような説明が一般的だろう。

(2) *Let's*+動詞原形で「～しよう」という<勧誘>を表す。

この説明は文法的に正しいが、*let's*という特定の語彙の使い方を示したにすぎず、一般的な文法の原理から導きだされるようなものではない。そこでもう少し一般性の高い説明の方が望ましいと考える人は、*let's*を更に分解して次のように説明するかもしれない。

(3) *Let's*は*let us*の省略であり、*let*は目的語+原形不定詞の構文をとるから、*let's*の後ろにも原形不定詞がくる。

この説明は*let's*構文を独立の構文として捉えるのではなく、*let*の一般的な用法に結びつけているという点で一般性を高めたものと言えるが、なぜ*let*という動詞が目的語のあとに原形不定詞を従えるのかという点について、原理的に説明できるわけではない。結局は*let*の語彙情報として説明するに留まっている。

これを更に一般的に説明しようとするなら、*make*など類似した意味と構文を取る動詞を持ち出してきて、<使役動詞>といったグループの中に位置づけることができる。英語では原形不定詞の分布が極めて限定されているが、その中で使役動詞のグループは原形不定詞を含んだ小節(*small clause*)を従えるという点で特徴的な性質を共有している。このためこれを<使役構文>として構文レベルで一般化することは可能だろう。しかし類似した意味を持つ動詞の多くが「目的語+*to*不定詞」を補部として取ることを考えるなら、構文レベル以上に一般的な文法の原理によってこのグループを説明することは、やはり困難だと思われる。

一方, *let's* 構文の性質を命令文との関係で捉えることも可能である。つまり,

(4)a. Watch the video.

b. Let's watch the video.

c. Please watch the video.

のような文を, 命令文を基本にして勧誘(*let's*)や依頼(*please*)のモダリティを文頭に付け加えた類似表現と考えるのである。命令文が基本にあると考えるなら,

(5) *Let's watching the video.

のように *let's+ing* や *let's+to* 不定詞の形がオプションとして認められるものではないことが, より一般的に説明できるだろう。

このように *let's* 構文一つをとっても, 幾つかのレベルで説明をすることができる。教科書的には *let* の語彙情報に遡って説明することが正当なのかもしれないが, 命令文との類推で捉える方が意味構造としては自然な理解だとも言える。そして, このような教科書的ではない見方を学習者自身が感覚的に「発見」することも十分に考えられる。

Let's 構文を含む文を GJT で正しく判定できた学習者がいるとして, その人はどのような文法を知っていると言えるのか。その知識は語彙の知識なのか, 文法の原理や認知的原理から得られた一般性の高いものなのか。認知的アプローチでは, 抽象度が高く一般性が高い規則が必ずしも基本的な規則とは考えられていない。むしろ, 適度に具体的で感覚的につかみやすいレベルの規則, この場合は(2)に示したような規則の方が, 認知的に処理しやすいのだと考える。こういったことを踏まえると, GJT の判定の根拠にはさまざまな処理のレベルがあり, どれが正しい言語能力を反映していると決めることはできないとわかる。

文法性の判定に関してもう一つ注意すべきなのは, 抽象レベルの異なる複数の規則が衝突する場合があることだ。特に, 具体的な語彙や構文の情報と抽象度の高い文法規則の違反が衝突して非文法的な例を作り出している場合がそうである。例として, 日本人の英語学習者が使う英語の中に, 時々見かける次のような文を取り上げよう。

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

「私は夏休みが来るのを楽しみにしています」

この文の問題点は, 文末にある *the summer vacation* が *coming* の意味上の主語であるにも関

ならず、その右側に置かれていることだ。主語の語順に関するこの制約は英語では極めて一般的な規則であり、一部の倒置構文を除いて動詞の後ろに主語が置かれることはない。この一般性の高い規則を習得していれば、上の文の非文法性は直感的に判定できると考えられる。しかし、日本人の英語学習者に対してこの文の文法性判断を求めると、正しいという判定が非常に多く見られる。言うまでもなく、この判断の根拠には、*look forward to -ing* という構文の知識がある。個別のチャンクと一般性の高い主語位置の規則が衝突する時に、学習者は一般性の高い規則ではなく、具体的なチャンクの方に意識を向けがちになるのである。

このような誤解に対して、*look forward to -ing* という教え方がそもそも不適切で、この *to* は前置詞であると分かっているならば後ろに動名詞を置けることもすぐにわかるはずだ、と考えることがある。しかしそれは、前置詞は名詞句の目的語を取ること、動名詞は動詞を名詞句として使う形である、といった抽象度の高い規則に還元していることに他ならない。そのような抽象度のレベルを理解し身につけることができればよいのだが、そうはいかない場合に具体性の高いチャンクを記憶し、用例ベースの処理モードに入ることの方が、ある段階の学習者にとって敷居が低いのである。このように具体的で局所的な規則と、一般的で抽象度の高い大きな規則が中間言語の中で衝突し、なおかつ局所的規則が優先されることはよくある。

3.3. 説明タスクを加えた GJT

前節で見たように、認知的なアプローチに立つと、GJT において学習者が文法性の判断をするときに、規則ベースの処理によっているのか用例ベースの処理によっているのかが見分けることができない。また、用例と規則の間は連続したものであり、抽象度の違う規則によって記述することができる。このため学習者の直感的な判断だけを言語能力とみなすのではなく、用例レベルの知識も含めて、学習者がどのような根拠に基づいて判断しているのか探ることが、中間言語の特徴を理解するために必要だと言える。このための一つの方法は、GJT に説明タスクを加えることである。

説明タスクは基本的に自由記述のタスクである。誤りと判定した文について、どのような点に違和感を感じるのかを指摘してもらい、可能であれば正しい文になるように訂正をしてもらうことで、被験者がどの要素に注目してどういうレベルの処理をしているか見きわめることを狙いとする。このタスクを実施する上でいくつか考慮すべき点がある。

第一に、書き言葉によって解答してもらうか話し言葉によって解答してもらうかの選択である。話し言葉を使う時には、Ellis(1991)のように *think-aloud* の手法を用いて被験者自身に言語化した内省を録音してもらうやり方と、面接によって随時質問をしながら説明を引

き出すやり方とがある。面接の方がその都度不明な点を確認することができるが、質問の仕方によってはあらかじめ調査者が想定している説明に誘導することになる可能性があり、注意が必要である。書き言葉による調査は多くのデータを一齐に集めることができる強みを持つが、十分な説明が得られないことも多い。書き言葉による調査を行った上で、抽出した被験者について追加的な面接を行う、というオプションも考えられる。

第二に、説明の内容については制限をかけず、「なんとなく間違っていると思う」や「このような文を聞いたことがない」といった直感的な説明から、文法用語を使って分析的に説明することまで、被験者の持っている感覚をなるべくそのまま引き出せるようにすべきである。訂正や説明ができるのであればしてもらおう一方、なんとなくおかしいと思うがうまく説明できないというのも許容すべきである。本当に自然に習得をした結果、母語話者のように確実な判定ができて説明を言語化できないという可能性も排除すべきではないからだ。そういった意味で、説明タスクは基本的に質的な調査である。

第三に、訂正をする場合に、被験者が文法的な誤りをピンポイントに修正してくれるわけではないということである。例えば誤った受動文を誤っていると判定したからと言って正しい受動文に修正してくれるわけではなく、正しい能動文に修正するということがある。また意味を重視して、全く別の構文に書き換えることもある。何かおかしいという感覚を持っていることと、あるべき正しい形を作り出せることは同じではない。そういったことも、説明タスクを加えた GJT によって初めて分かることである。

第四に、正しいと判断した文に対して正しさの文法的根拠を説明してもらうことはできないということである。前節で述べたように、一つの文の文法性を決めている構成要素はたくさんあり、全てが整合することで正しい文が成立している。母語話者であっても学習者であっても、そのような構成要素に注目して正しさの根拠を説明することはできないと考えるべきだ。ただし、正しいと判断する文については日本語に訳してもらうなど、訂正とは別のタスクを与え、問題文に対して何らかのアウトプットを返すことを求めるのがよい。このようなタスクがあれば、説明をするのが面倒だから正しい文としておこう、といった意識を回避させることにもつながる。

第五に、内省的な説明を求めるのに、対象となる学習者の年齢や学習経験が影響すると考えられることである。日本のような外国語環境で教室での学習を主とする場合には、定型表現や半定型表現を覚えて使うことが活動の中心である。句レベルで形と意味が直接的に結びついている場合、用例ベースの処理に留まると思われ、こういう学習者が抽象的なレベルの規則を獲得しているとは期待できない。ただ、初級の学習者がどのような意識を持っているかという研究はほとんど行われておらず、まだ未解明の部分が大きいのが現状である。

Ellis and Barkhuizen (2005)は、低いレベルの学習者は文法能力が不安定で、それを補うためのさまざまな手段に頼ることから、そのようなレベルの学習者にとって GJT は信頼性が低くなるのではないかと述べている。しかし、説明タスクを付け加えることで、学習者が母語への翻訳や定型表現の記憶、あるいは単なる感覚的な当て推量を用いていることが分かる。それらも含めてさまざまな段階と到達レベルを持った学習者が、どのようなストラテジーを使っているのかということが、GJT の結果として蓄積できれば、特に L2 指導の場面で極めて重要な資料になるだろう。GJT の目的を UG の原理の習得を測定するということに置かず、明示的な意識も含めて調査すると考えれば、興味深い知見がたくさん得られると考える。

3.4. GJT から見る学習者の言語意識

GJT に説明タスクを組み合わせた調査を通して、中間言語の文法は幾つの特徴を持っていることが見受けられる。以下では筆者が過去に多なった小規模な調査を例として、学習者が持つ言語意識を描写する。

3.4.1. 意味への意識

Rutherford(1987)によると、学習者が持つ初期の中間言語は、意味と形の関係をできるだけ直接的に保とうとする。同じ言語形式であるのに意味が異なるものや、逆に一つの意味を二つ以上の形式で表すといった不整合を避け、意味と形をなるべく単純に一对一に保とうとするのである。

しかし、意味と形の対応と言う時に、われわれは二つの「意味」を区別すべきである。一つは、母語への翻訳を通して得た意味のこと、もう一つは概念を通して理解した意味のことである。例えば *break* という動詞を「壊す」のように訳語を通して理解する場合と、「硬いものを破壊する」のようなイメージを通して理解する場合とでは、学習者の意識はかなり違っていると思われる。「壊す」と *break* のように日本語と英語の間で単語の意味が一对一に対応しないことは日常的にあり、このような場合、翻訳を通して意味を理解すると意味のずれが生じる。また、そもそも一方の言語にあっても他方の言語にはない概念で、翻訳によって対応させることはできないこともある。

外国語を学ぶ場合、母語との翻訳を通して意味を理解するというストラテジーは学習者が広く頼っているストラテジーだと見られる。重要なのは、母語への翻訳を通して意味を理解することは、教室での指導の結果というよりは、学習者が自分で自然にやっていると考えられることだ。子どもがピクチャーカードや実物を見ながら *apple* や *elephant* といった単語を覚える場合であっても、子どもの頭の中で「apple=リンゴ」「elephant=ゾウ」という

翻訳が行われていないという証拠はない。

翻訳ストラテジーに頼りすぎる失敗は、GJT を通して広く見ることができる。先に取り上げた *let's* 構文の例でも、これを「～しましょう」と訳して理解している学習者の場合、*Let's cooking*. 「料理しましょう」のような文を容認する一方で、*Let's be friends.* のように「～する」と訳せない動詞の例を誤った文と判断する傾向がある。

また機能語のように本来認知的な意味内容を持たず、語のレベルで翻訳できないような場合でも、翻訳ストラテジーによって理解している学習者がいる。例えば *what* も *that* も「こと」と訳して理解しようとするために両者の区別がわからないという例、目的と理由をどちらも「～ため」と訳すことで区別できなくなる例、*be* 動詞を「～です」や「～は」と結びつけて理解しようとしている例など、多くの誤解のもとになっている。次に示したのは、(7)の二つの文のうち正しい方を選んでもらい、その理由の説明を求めたタスクである。

(7)a. Your plan sounds interesting.

b.*Your plan sounds like interesting.

ある学習者はこのうち b の文を正しいと判断し、その理由として

(8) 「あなたの計画はおもしろそうに聞こえます」はいいが「あなたの計画はおもしろく聞こえる」はだめ。

と述べ、*sound like*～＝「～のように聞こえる」という意味に b の方が適合しているという説明をしている。ところが別の学習者は逆に a の方がいいと判断し、その根拠として

(9) b の *like* が入ると“面白いように聞こえる”と馬鹿にしたように感じたから。a はそうではない。

と説明している。

意味を母語との翻訳を通したものではなく概念として捉えることができれば、学習者は抽象度を一步上の段階に進めたものと言える。これは母語を相対化することであり、「英語のままで意味をつかむ」ということに通じるからだ。こういった意識の重要性は、近年イメージスキーマによる語の意味分析を英語学習に活かそうとする動きにも反映している。

3.4.2. 形への意識

文法に対する意識とは、正確さを重視する意識であり、意味と形、あるいは機能と形の対応関係を厳密に守ろうとする意識であると言える。逆に文法的な意識が低い学習者は、形よりも意味に意識を向け、言語外的なスキルや推論に依存して意味を伝えるストラテジーを重視している。例えば単語を適当に並べれば通じる、といったストラテジーである。

一般に初期の学習段階にいる学習者は意味を重視する傾向があるとされるが、形への意識自体はそれほど難しいものではない。聞き覚えのある表現に気がついたり、何度も聞く表現を口にしたりといったことは学習者が持つ基本的な能力だと思われる。学習者による説明の中にも、「聞いたことがある」とか「聞いたことがない」という表現がしばしば見られる。これは学習者が用例ベースの処理に対する意識を自然に持っており、形の上での「英語らしさ」に基づいて判断をしているのであろう。

句や構文のレベルの表現は、より大きな構造の中に正しくはめ込まれて初めて機能する。しかし、学習者の意識を見ると、句の内部の形に注目していても、文全体との接続が認識されていないことがよくある。先に挙げた *look forward to -ing* もそのような例の一つである。形と意味の一貫性と言う場合、しばしば学習者は局所的な整合性だけに注目する傾向がある。聞いたことがあるような音の響きが局所的に存在するためである。これについて、次の二つの文を同じ GJT の中に含めて判定を求めたことがある。

(11=6) *I'm looking forward to coming the summer vacation.

(12) *My mother is looking forward to arriving in Japan her friend.

ともに動名詞の意味上主語を文末に置いた誤った文であるが、(11)がよくて(12)が間違いだと答えた解答者が 25 人の中に 7 人いた。またその他に、どちらの文も動名詞を不定詞に訂正した上で、(12)については *her friend* の位置を *arriving* の後ろに移動させた解答者が 2 人いた。自動詞の直後に主語を置くことについては感覚的に受け入れられるが、前置詞句をはさんだ後ろに置くことには違和感を感じるというのは、他動詞文で動詞＋名詞の語順を見慣れていることが影響しているのだと思われる。

再び *let's* 構文の例を取り上げると、学習者の中には *let's* は *let is* の省略だから *Let's playing basketball.* や *Let's cooking.* を正しいと説明する人がいる。もちろんこのようなやり方では *let* が何なのか説明がつかないのだから、明らかな誤解と片付けることもできる。しかし、*Let's -ing* の形を許容する日本人の学習者は多数存在し、そういった学習者の中には *-ing* 形の中に進行のイメージを投影している例が少なからずある。例えば次のような例だ。

(13) *Let's* のあとは-ing であった方がいいと思う。*Let's* の音のひびきが「～しよう」と活発的なので現在進行形を使った方が「歌を歌おう」というハツラツとした印象をうける。

このような例も含めて、学習者が対象言語への意識を形成していく過程の一部であると考えられるべきだろう。

3.4.3. 文法用語の使用について

個々の語や句の意味を越えて構文のレベルへと抽象化していく上で、文法的な概念が必要となってくる。例えば、動詞の用法を5つの文型に分類するといった一般化を、品詞や文法関係の概念を使わずに理解することは困難だ。

Ellis et al.(2009)は、文法用語の使用は暗黙の言語能力とは対応しないとしている。母語話者が文法性の判断はできても適切な文法概念や文法用語を用いて説明できるとは限らないことからこれは明らかである。一方で、明示的な文法規則の教授を受けたからといって学習者がそれを正しく理解するとは限らず、文法用語を不正確に使ったり、独自の意味で使ったりすることもよくある。

抽象度の高い文法規則は一般的な原則に依ることが多い。次の二つの説明を比べよう。

(14) 前置詞の後ろには動名詞をおかなければならない。

(15) 前置詞の後ろには分詞をおかなければならない。

このうちもちろん(15)は誤った説明であって原理的にありえないのに対して、(14)は原理的に当然導かれる規則である。しかし文法の仕組みが身につけていない学習者にとって、この二つの説明は、正しいと言われれば正しいと思って覚えてしまうような同列の規則にすぎない。(15)のような誤った理解をして文の判定や説明をする学習者だけでなく、(14)のような規則をそのまま覚えているだけの学習者も、何かの拍子に(15)をそのまま受け入れて矛盾を感じない、といったことがあり得るのである。

学習者が文法用語を独自の解釈で使う場合もある。特に「かかる」という用語をゆるい意味で使う例によく出くわす。本来「修飾する」という意味の「かかる」を、「主語が動詞にかかる」、「動詞が目的語にかかる」あるいは「補語が主語にかかる」のように表現するのである。ただし、これは用語の使い方を間違っているというよりは、自分の感覚を言語化する時の用語が標準的な使い方とは違っているのかわからない。文法的な一般化を獲得していく上で、何らかの文法概念を把握し、メタ言語によって表現することは自然なことだろう。しかし、学習者が自分の言葉としてメタ言語を使うことと、教えられたメタ言語

を単なる形として使うことは区別できる。学習者がメタ言語をどのように理解して（あるいは誤解して）使うのかも、学習者の言語意識の研究対象になると考える。

3.4.4. 一貫性について

UG ベースのモデルによる言語能力は安定していて一貫性があるものと考えられる。これに対して GJT に対する批判的な見解からもわかるように、L2 学習者による判断は一貫性がなく、信頼性に欠けるものである。このような一貫性のないデータをもとに学習者の *competence* を測定することは妥当性とは言えないだろう。しかし、学習者がさまざまな判断材料を用いて対象言語に向かっている様子は、さまざまなストラテジーを通して相手の言葉を理解しようとする姿に通じるものである。すなわち、多様な判断材料に頼るから信頼できないと否定するのではなく、それを学習者言語が持つ特徴としてそのまま受け入れることが、少なくとも L2 教育の上で重要ではないだろうか。

全くの当て推量による一貫性のなさ、不完全な知識を不整合なままで駆使することで生じる一貫性のなさは区別されるべきである。そして一見でたらしめに見えても、学習者の中ではある種のロジックが存在している場合があるとも考えられる。そのような学習者の特徴を捉えることができるようなモデルが求められる。

3.4.5. 母語の影響について

最後に母語の影響について整理しておきたい。かつての対照分析の時代には、母語と対象言語の構造的違いは、そのまま学習上の困難を引き起こすと仮定されていた。その後、中間言語という考え方が受け入れられることで、学習者の誤りの中には人間の言語能力に基づく創造的な誤りもあると考えられるようになった。

本論の立場からすると、学習者が母語によって影響を受けることは避けられないと考える。例えば先に(7)で見た、*sounds interesting* と *sounds like interesting* の区別をもう一度取り上げよう。文法的に「正しく」解釈すれば、前置詞 *like* の後に形容詞を置くことはできない、という規則によって一方を排除することができる。この規則は日本語と英語の違いによって影響を受けるものではないから、学習者が間違っ *sounds like interesting* という文を容認したとしても、それは日本語の転移を受けた間違いではないと解釈されるだろう。だが、(8)や(9)のような説明を見れば、これらの学習者が翻訳ストラテジーを通して日本語の影響を受けているとすることができる。学習者の犯す誤りが母語の影響によるものかそうでないのかを、第三者が構造的な特徴だけから判断して決めることはできないのである。このように考えれば、母語による影響は現在考えられている以上に広く及んでいる可能性もあり、学習者自身による内省的なデータをもとにした慎重な研究が必要だということになるだろう。

4 まとめ

以上、本論では GJT についてこれまでの研究を振りかえったあと、認知的な言語モデルの視点から GJT を捉えなおし、学習者の意識を観察する手段として GJT を使うことの正当性を述べた。またその際に、学習者がどのような抽象度の規則を理解しているかを見るための方法として、誤文についての説明を自由記述してもらった説明タスクが大いに役立つと提案した。

抽象度の高い規則はもちろん、具体的な構文に関する規則であっても学習者が自分の中に持っている言語知識を適切に表現することができるとは限らない。しかし、学習者による内省的な説明をデータとして蓄積し、そこに見られる共通の傾向を捉えることで、外国語学習者の言語発達の過程を知る手がかりが得られると考える。

参考文献

- Birdsong, David. (1989) *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Springer-Verlag.
- Bley-Vroman, Robert W., Sascha W. Felix and Georgette L. Ioup (1988) "The accessibility of universal grammar in adult language learning" *Second Language Research* 4-1: 1-32.
- Chomsky, Noam.(1981) *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Ellis, Rod (1991) "Grammaticality judgments and second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition* 13: 161-186.
- _____. (2004) "The definition and measurement of explicit knowledge." *Language Learning* 54-2: 227-275.
- Ellis, Rod and Gary Barkhuizen. (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jenefer Philip and Hayo Reinders. (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Multilingual Matters.
- Fillmore, Charles J., Paul Kay and Mary Catherine O'Connor (1988) "Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*." *Language* 64-3: 501-538.
- Felix, Sascha W. (1985) "UG-generated knowledge in adult second language acquisition." Unpublished manuscript, University of Passau. [also in S. Flynn and W. O'Neil (eds.) (1988)

- Linguistic Theory and Second Language Acquisition*. Reidel.]
- Gass, Susan M. (1994) "The reliability of second language grammaticality judgments." In E. Tarone, Susan Gass and A. Cohen (eds.) *Research Methodology in Second Language Research*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- _____. (2001) "Innovations in second language research methods" *Annual Review of Applied Linguistics* 21: 221-232.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, Jacqueline S. and Ellis L. Newport (1989) "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language." *Cognitive Psychology* 21: 60-99.
- Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. The Alemany Press.
- Lewis, Michael. (1993) *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Heinle and Heinle.
- Oxford, Rebecca. (1989) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle.
- Rutherford, William. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Skehan, Peter. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Sorace, Antonella. 'The use of acceptability judgments in second language acquisition research' in William C. Ritchie and Tej K. Bhatia (eds.) (1996) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press.
- Swain, Merrill. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." In S. Gass and D. Madden (eds.) (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House. pp.235-253.
- Tomasello, Michael. (2005) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- 梅原大輔(2007) 「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—文化・文学編』第43号, 21-28.
- White, Lydia (1985) "The "pro-drop" parameter in adult second language acquisition" *Language Learning* 35-1: 47-61.

編 集 委 員

鈴木 章能

平成24年3月31日 発行

発 行 所 甲南女子大学英文学会
神戸市東灘区森北町6丁目2-23
甲南女子大学英語英米文学科コモンルーム
TEL (078) 413-3124

編集代表 ステイブン・ブラウン