

# 認知言語学と英語教育

## —「膨大な学習」と「慣習的表現」について—

宮 脇 正 孝

### 1. はじめに

昨年亡くなった作詞家の阿久悠氏の最後のエッセイ集『清らかな厭世』（新潮社、2007年）によると、「若い世代の人生キーワード」は「最短距離と面白く」なのだそうである。仕事は面白く、手間暇かけずに成功できるものでなければならない、というわけだ。どうやら、英語の勉強についても同じことが言えそうである。一方、学習者は、なるべく短期間に、しかも面白い方法で英語ができるようになることを求めている。他方、教師はその要求に何とか応えようと、できるだけ効率よく、興味を引く仕方で英語を教えることに心を砕いている。むろん、これが英語教育の現況をすべて言い当てているわけではないけれども、かなり顕著な一面を捉えているとは言えるだろう。

なるべく「面白く」英語を学ぶことができるならば、それに越したことはない。が、果たして英語学習に「最短距離」はあるのだろうか。そんなものはない、と言ってしまうのは簡単だが、その理論的根拠は何か。母語と外国語とでは違うのだ、と言うだけでは心もとない。もし、母語でさえ、それを身に付けるには子供たちは「膨大な学習」をしているのだという言語習得理論があったらどうであろう。母語でさえ大変な学習が必要ななら、外国語である英語についてはなおさらである、と自信を持って言えるのではないか。こう言うための理論的根拠を提供してくれるのが、認知言語学の言語習得観であり、膨大な学習は何に向けられるべきかを示唆してくれるのが、認知文法の文法観である。本論では、これらを概観してみたい。

## 2. 生成文法の言語獲得観

認知言語学は、そもそも 1960 年代以降理論言語学の分野で主流の座を占めてきた生成文法に対する全般的不満から生まれ、そのアンチテーゼとして発展してきた。それゆえ、認知言語学の特徴を浮かび上がらせるには、生成文法との対比が有効である。そこで、まず生成文法の言語獲得観から確認しておきたい。

生成文法の言語獲得観の出発点は、子供が周囲から受け取る言語的インプットと、いずれ発するようになるアウトプットとの落差である。子供は、ある特定の環境に置かれており、その周囲で大人が話す言語はきわめて限定されたものである。にもかかわらず、子供は、比較的短時日のうちに、大人と同じ文法を身に付け、これまでに一度も聞いたことのない文を理解し、また自らも作り出すようになる。周囲からのインプットが乏しいにもかかわらず、アウトプットが豊かであるとすれば、子供の頭の中（脳）には、言語を身に付けるための能力がそもそも備わっているのではないか。かくして、生成文法は、言語獲得装置としての言語能力が、人間に生得的に備わっていると想定する。

この言語能力は、言語の獲得だけに特化したものであって、他の一般的な認知能力とは独立して機能するものであり、この能力の初期状態が普遍文法 (Universal Grammar [UG]) であるとされる。普遍文法は、いわば言語の青写真のようなもので、いくつかの原理とパラメータから成る。普遍文法の原理はすべての言語に共通であるけれども、そのパラメータの設定によって、個別言語の違いが生じるとされる。パラメータは、いわばスイッチのようなもので (Chomsky 1986: 146)、ある子供が日本語の話される環境に置かれると、そこでインプットされる日本語が引き金となって、各種のパラメータが日本語に合う値に次々と設定されてゆく。また、別の子供が英語の話される環境に置かれると、そこでインプットされる英語が引き金となって、各種のパラメータが英語に合う値に次々と設定されてゆく。かくして子供は、短期間のうちに、日本語や英語といった個別言語を獲得してゆくのである。ここで重要

なのは、普遍文法は生得的に備わっているのだから、インプットは引き金の役割を果たす程度の乏しいものであってもかまわないという点である。

たとえば、正しい文を生み出すために子供が獲得しなければならない文法項目の一つに、主要部(head)と補語(complement)の語順がある。たとえば、日本語では「ドアを閉めなさい」のように、「目的語—動詞」の順序になるが、英語では *Close the door!* のように「動詞—目的語」の語順になる。生成文法の考え方では、「いったん子供が *Close the door!* のような発話を構成要素に分析して理解できるようになると、その子供は、英語では *close* という動詞が *the door* という補語に先行するという事実から、英語ではすべての動詞は補語に先行すると推論できるようになる」(Radford 1990: 61)のである。*Close the door!* というきわめて限られた刺激が引き金となって、主要部と補語の語順に関するパラメータ(head/complement parameter)が、一気に英語に合う値に設定されるというのである。注目すべきは、ここには通常の意味での「学習」の要素がほとんどないことである。英語が話される環境にいさえすれば、子供の脳内の普遍文法のスイッチが、いわば否応なしに、英語の文法になるように設定されていくのであるから<sup>1</sup>。

チョムスキー(Noam Chomsky)は、言語の獲得を、しばしば肉体的な器官の発達にたとえている(e.g. Chomsky 1980: 33-34)。望むと望まざるとに関わらず、人間の肩からは翼ではなく腕が発達するように、言語獲得は生得的にプログラムされていることであると。次の言説にもこの考え方がよく表れている。

Language acquisition seems much like the growth of organs generally; it is something that happens to a child, not that the child does. And while the

<sup>1</sup> このことは、そもそも生成文法系の理論では、*language acquisition* という術語を「言語獲得」と訳すことにも表れている。「言語習得」と訳すと、学習や努力といったニュアンスが伴うが、「言語獲得」にはそのようなニュアンスがないということなのだろう。もっとも、「獲得」という日本語は、普通、「努力して自分のものにする」という意味だとは思わう。

environment plainly matters, the general course of development and the basic features of what emerges are predetermined by the initial state. (Chomsky 2000: 7)

言語獲得は、「子供がすること」ではなく、「子供に起こること」である。環境は確かに（引き金として）重要ではあるが、発達の一般的方向と、発現するものの基本的な特徴とは、初期状態（生得的に備わっている普遍文法）によって、あらかじめ決定されている。ここには通常の意味での「学習」の要素はまったくないと行ってよいであろう<sup>2</sup>。

### 3. 認知言語学の言語習得観

認知言語学の言語習得観は、上に見たものの対蹠点にある<sup>3</sup>。ここでは、この立場からの言語習得研究の第一人者、トマセロ(Michael Tomasello)の説(Tomasello 2003)を概観してみよう。

トマセロの説も、言語を習得する能力は人間に特有のものであり、それはそもそも生物学的に備わっているものだとする。いくら教えても、サルが人間の言葉話すようになるわけではない。ここまでは生成文法と共通である。が、トマセロは、最近の比較認知科学や発達心理学の研究成果に基づいて、この言語習得能力は、言語だけに特化したものではなく、他の領域においても機能する汎用的認知能力であるとする。この点で、生成文法とは決定的に異なる。

<sup>2</sup> チョムスキーは、そもそも言語を「核」(core)と「周辺」(periphery)の2つの部分に分ける(Chomsky 1986: 147, 221)。そして、普遍文法のパラメータ設定によって獲得されるのは核心言語の方だけであり、語彙全般、イディオム、不規則語形変化などは周辺部分に含まれるとする。核心言語は、生得的にプログラムされているから学習せずとも獲得できるが、周辺部分は、基本的に通常の学習プロセスに従って学ぶしかない。したがって、実際にある言語が使えるようになるためには、学習が必要であることを、生成文法も否定しているわけではない。当然のことであろう。

<sup>3</sup> これから見るように、認知言語学は、子供がある言語が使えるようになるには「膨大な学習」が必要であると考えるので、この項では「言語習得」という言い方を使うことにする。

言語を習得するために必要であり、人間が生物学的に備えている認知能力は、大きく2つのグループに分けられる。一つは、他者の意図を理解する能力(intention-reading skills)であり、もう一つは、繰り返し起こる事象の間にパターンを発見する能力(pattern-finding skills)である。前者の「他者の意図を理解する能力」は、生後9ヶ月から12ヶ月頃に発現するものであり、その中には次のようなものが含まれる(Tomasello 2003: 3)。

- ・他者と、お互いに興味のある事物や出来事に対する注意を共有する能力
- ・直接的なやり取りの場の外にある、遠くの事物や出来事に他者が向ける注意や身ぶりを追う能力
- ・指で指し示したり、その他の言語ではない身ぶりを使ったりすることによって、他者の注意を、離れた所にある事物に能動的に差し向ける能力
- ・伝達意図が根底にあるコミュニケーション行為を含めて、他者の意図的な行為を文化的に（模倣的に）学習する能力

以上の能力は、複雑な言語表現や構文を含めて、あらゆる言語記号を子供が適切に使えるようになるために必要なものである。誰かと意思伝達をしようと思えば、まずそれに適切な場が確立されなければならない。そのためには、お互いにある事物や出来事に注意を共有することができなければならない。また、相手が何かを言う以上、発話の背後には何らかの意図があるものであると認識し、その意図を理解しなければならない。したがって、以上の能力は、基本的に、言語による意思伝達の記号的次元、あるいは機能的次元を規定する能力とも言える。とはいえ、これらは言語だけに特化した能力ではなく、他のさまざまな文化的技能（道具の使用、ごっこ遊び、儀式など）や慣習を子供が習得するのを可能にするものでもある。その意味で、領域に限定されない(domain-general)能力とも言える。

子供が言語を習得するために必要なもう一つの能力群、「パターンを発見

する能力」は、広い意味でのカテゴリー化の能力である。これらは子供の発達のごく早い段階から発現するものであり、次のような能力が含まれる (Tomasello 2003: 4)。

- ・「類似する」事物や出来事から成る、知覚上および概念上のカテゴリーを形成する能力
- ・繰り返し起こる知覚および行為のパターンから、感覚運動スキーマを形成する能力
- ・さまざまな種類の知覚および行動の連鎖に対して、統計的な分布分析をおこなう能力
- ・2 つあるいはそれ以上の複雑な全体にわたって、それぞれの全体の中にあるいくつかの要素の類似した機能的役割に基づいて、アナロジー（構造上の写像）を創り出す能力

これらは、いくつもの異なる発話における大人の言語記号の使い方の中に、子供がパターンを見出し、そうすることによって言語能力の文法的（抽象的）次元を構築するために必要な能力である。語であれ句であれ文であれ、あるひとまとまりの言語単位が繰り返しささまざまな使われ方をする中で、そこにある種のパターンを認め、それを引き出し、型（スキーマ）として一般化する能力のことである。この一般化された型が、文法規則と言えるものになる。これらの能力は、何らかの類似に基づいて事物や出来事をカテゴリー化する能力であるから、これらも言語という領域に限定されない能力である。

以上で見た「他者の意図を理解する能力」と「パターンを発見する能力」は、これまで考えられてきたよりもずっと強力なものである。子供は、これらの能力をもって、大人たちが周囲で話す環境に身を置きつつ、一つの言語を構築していくのである。どの言語にもなり得る可能態としての“普遍文法”を想定する必要はない。子供が言語を構築するための素材になるのは、あくまでも大人たちが周囲で実際に話している言葉だけである。このゆえに、ト

マセロらの言語習得説は、「用例基盤理論」(usage-based theory)と呼ばれる。

生成文法は、子供の周囲で話されている言語は限定的で乏しいものであると規定する。が、トマセロによれば、環境から子供たちへのインプットは、決して乏しいものではない。このことを、トマセロは単なる理論上の仮説として言うのではなく、経験的な観察や研究から示している。たとえば、2歳児を持つ12人の母親が子供とのやり取りで使った言葉を記録した研究によると、子供は、1日につき、およそ5千から7千の発話(utterancesであり、wordsではない)を耳にしている。しかし、それでもなお母親が子供に向けて話す言葉など、語彙も文法構造も限定されているのではないか。しかし、その通りである。子供たちは、いきなり大人と同じ文法を獲得するわけではなく、まずは周囲で話されている言葉の全体か一部をそのまま覚えることから始める。その限定された素材の中に徐々にパターンを見出し、今度はそのパターンに基づいて自分の意図を言語化しようとしていくのである。関連箇所を引用してみよう。

[I]nput does matter [...]. Children learn what they hear, and different children hear different things and in different quantities. What this suggests is that language acquisition is not just triggered by the linguistic environment, as proposed by generative grammarians, but rather the linguistic environment provides the raw materials out of which young children construct their linguistic inventories. The fact that most adults end up with fairly similar (though not identical) linguistic inventories does not negate the obvious fact that early in development children can only learn what they are exposed to. (Tomasello 2003: 110)

インプットがきわめて重要なのであり、子供は耳にするものを覚えるのである。したがって、子供によって耳にするものも異なるし、またその量も異なる。言語環境は、生成文法が提唱するような言語習得の単なる引き金では

なく、言語を構築するための原材料を提供しているのである。

言語習得の過程は、生成文法で考えられているよりも、ずっとゆっくりとした漸進的なものであり、最初のうちは子供が頻繁に耳にする特定の語彙や構文に依存する、ということである。あくまで実際に使われている言語 (usage) を出発点として、それにさまざまなレベルでのカテゴリー化や一般化が行われ、そこから徐々にパターン（規則と言えるもの）が引き出されていくのである。子供の発達の初期段階から、このカテゴリー化や一般化の基本的な方向性は正しいものである (Tomasello 2003: 97)。とすれば、たいていの人間が言語経験を重ねてゆくにつれて、漸進的に、ほぼ同じような言語使用ができるようになってもお不思議ではない。とはいえ、成長した大人の間にも、人によって言葉遣いに相当の相違があることは我々が経験的事実として知るところである。結局は、皆が同じ言語を身に付けることはない、という立場である。

このような言語習得観からすれば、上に見た生成文法の見解とは対照的に、「学習」という要素がきわめて重要だということになる。確かに、言語を習得するための能力は人間に生物学的に備わっているけれども、それを使って実際に言語を身に付けるには、相当の年月にわたる膨大な量の学習が必要なのである。トマセロは言う。

Young children must learn during their individual ontogenies the set of linguistic conventions used by those around them, which for any given language consists of tens of thousands, or perhaps even hundreds of thousands, of individual words, expressions, and constructions. [...] It thus takes many years of daily interaction with mature language users for children to attain adult-like skills, which is a longer period of learning with more things to be learned—by many orders of magnitude—than is required of any other species on the planet. (Tomasello 2003: 1-2)

ここに述べられているのは、母語（第一言語）についてのことである。が、母語でさえも習得するには長期にわたる膨大な量の学習が必要だとすれば、外国語である英語の習得となれば、なおさらであろう。むろん、母語と同じ流暢さを求めるわけではないにしても、英語を何らかの目的にある程度使えるようになるには、相当の学習をしなければならないことを、この言語習得観は示唆してくれる。「最短距離」を求める学習者に対する理論武装となる所以である。

#### 4. 認知文法の文法観 — 生成文法との対比で

では、膨大な学習によって習得される言語能力とはどんなものだろうか。言い換えると、ある言語が使えるようになるために身に付けなければならない言語知識は、どうして膨大な学習を必要とするのだろうか。このことを、認知文法の主唱者、ラネッカー(Ronald W. Langacker)の文法観を見ることによって確認したい。

すでに述べたように、認知言語学は、生成文法に対するアンチテーゼとして発展してきた。とりわけラネッカーは、自らの提唱する認知文法の特徴付けをおこなうのに、生成文法との対比という手段をとることが多い。ここでは、主として Langacker (1990, Ch. 10; 1999, Ch. 4)に従って、認知文法の考える文法とはいかなるものかを見てみよう。

認知文法は、生成文法（少なくとも当初の原型的なもの）と、次の3点で対比を成す。

生成文法	認知文法
1. 最小主義的 (minimalist)	最大主義的 (maximalist)
2. 還元主義的 (reductive)	非還元主義的 (non-reductive)
3. トップダウン的 (top-down)	ボトムアップ的 (bottom-up)

#### 4.1 生成文法＝最小主義的 vs. 認知文法＝最大主義的

生成文法は、一般的規則や原理を重視し、文法が扱う領域をそれらに限定する傾向がある。初期の生成文法では、文法は自己完結的な計算装置のようなものと規定され、最少の一般的規則で可能な限り多様な適格文を生み出せる文法が、最良のものとしてされた。後に、普遍文法という生得的な原理の集合を想定するようになって、できる限り原理を抽象化してまとめ上げて、その数を小さくする努力がなされてきた。また、すでに見たように、ある言語の獲得は、普遍文法のパラメータ設定のこととされるので、言語を身に付けるにあたって学習という要素が果たす役割も、極小のものとなる。

これに対して、認知文法は、文法の領域を一般的規則や原理に限定せず、文法を「慣習的な言語単位の構造化された目録」(a structured inventory of conventional linguistic units; Langacker 1987: 57)と定義する<sup>4</sup>。ここで「言語単位」と呼ばれているのは、話者がとくに意識しないでもすぐに取り出して使える状態（認知的ルーティーンとなっている状態）で頭に蓄えられている言語的要素のことである。それぞれの言語には「慣習的な」面があるので、それをまとめて「慣習的な言語単位」と呼んでいる。

これらの「単位」は、一般的規則に限定されるものではなく、具体的な語や句、イディオム、決まり文句、さらには文であれ、すぐに取り出せる状態で蓄えられているものすべてを含むものである。このような「単位」から成る「構造化された目録」が、ある言語の文法だという。これは、「単位」が脈絡なくばらばらに「目録」の中に収められているのではなく、ある単位が他の単位の構成要素として機能するような仕方ですべて「構造を成して」(structured)蓄えられているということである（たとえば、dog と -s は dogs の構成要素であるというように）。文法が、話者がすぐに取り出せる状態で身に付けているさまざまなサイズの言語表現の「目録」であるとすれば、このような文法の規模はきわめて大きいものとなる。また、これを習得するためには、長

---

<sup>4</sup> この定義の意味するところは、Langacker (1987: 56-76)に詳説されている。

期にわたる膨大な学習が必要となる。

#### 4.2 生成文法＝還元主義的 vs. 認知文法＝非還元主義的

生成文法は、一般的規則を適用することによって作り出せる具体的な言語表現を文法から排除する。たとえば、mouse の複数形の mice は、不規則な形なので、通常の学習プロセスに従ってそのまま記憶しておくしかない。しかし、eyes, dogs, trees などは、語幹に -s を付けて複数形を作るという一般的規則から導き出せるものである。このような複数形はそのまま記憶しておく必要はなく、「語幹 +s」という規則に還元できる。必要があれば、この規則を適用してその都度作ればよい(Pinker 1994, Ch. 5)。これにより、文法のサイズを小さく保つことができるわけである。

これに対して、認知文法は、一般的な規則と具体的な言語表現とが文法の中で共存していてもよいとする。先の例で挙げた eyes, dogs, trees などは、そもそも複数形で使用される頻度が高い語である。ということは、言語使用者がこの形に触れている頻度も高く、このままの形ですぐに取り出せる「言語単位」として覚えていても何ら不思議ではない。また同時に、eyes, dogs, trees などに触れているうちに、名詞の語幹に -s を付けて複数形を作るという一般的規則が引き出されることも当然考えられる。が、その一般的規則が出来上がったからといって、eyes, dogs, trees などが「単位」としての地位を失うとは思えない。具体的・個別的な言語表現と一般的な規則とが、共に「単位」として、文法という「目録」の中に共存していてもよい、あるいは、そう考える方が自然である。このことによっても、文法の規模は大きいものとなる。

#### 4.3 生成文法＝トップダウン的 vs. 認知文法＝ボトムアップ的

生成文法は、一般的規則や原理から出発し、そこから個別的・具体的な言語表現を引き出すという方向性をとる。この意味でトップダウン的と言える。このため、個々の語彙の特質やイディオムといったものには関心を向けない傾向がある。

これに対して、認知文法は、個別的・具体的な言語表現から出発する。そもそも人間が触れるのは、言語の具体的な使用例である。その使用例の中にある種のパターンを見出し、それらを抽象化して、一般的規則を導き出すという方向性をとる。この意味でボトムアップ的である（用例基盤理論であると言ってもよい）。むしろ、用例に基づいたものという限りにおいて、一般化にも関心を向けるのであるが、実際の言語使用において重要なのは、必ずしも最大限に一般的な規則ではなく、むしろ限定的な範囲の規則であることが多いとする。

以上見た3点はそれぞれ別個のものではなく、同じことの3つの側面であると言える。それらをひとまとめにして言うと、認知文法は、具体的な言語表現を出発点とし（ボトムアップ的）、個々の語や表現であれ、そこから引き出されるさまざまなレベルの規則であれ、すぐに利用できる「単位」の地位を得ていれば共存して「目録」を成しているとし（非還元的）、それゆえに、そのような目録としての文法は膨大な規模のもの（最大主義的）だと考えるのである。

このように定義された文法は、生成文法の言う核心言語(*core language*)に限定されるものではなく、ある言語を使えるために知っていなければならないことのすべてを含むものだということになる。詰まるところ、ある言語の文法の知識は、ある言語の知識と同義だということになるだろう<sup>5</sup>。これを習得するためには「膨大な学習」が必要であることは、言うを俟たないであろう<sup>6</sup>。

<sup>5</sup> ラネッカー自身、ある所では「文法」を主語にして “It [The grammar of a language] can be characterized as a **structured inventory of conventional linguistic units**” (1987: 57) と言い、別の所では「言語」を主語にして “In CG, a language is described as a *structured inventory of conventional linguistic units*” (1999: 98) と言っている。

<sup>6</sup> ここでは詳しく触れる余裕はないが、認知言語学では、そもそも言語知識(*linguistic knowledge*)と言語外的知識(*extralinguistic knowledge*)との区別も明確にはしない(Haiman 1980; Langacker 1999: 265; Taylor 2003, Ch. 5; Langacker 2008: 36-43)。ある言語表現の理解に、言語外的知識も必要であれば、その知識も「ある言語を使えるために知っていなければならないこと」の中に含まれる。この意味でも、「学習」しなければならないことの量は莫大なものとなる。

## 5. 慣習的表現

では、認知文法で規定されるような、ある言語を使えるようになるために知っていなければならないことの総体としての文法の中で、とくに重要な要素は何であろうか。言い換えると、これを知らなければ、結局は当該言語を使えるようにならないものとは何だろうか。それが分かれば、外国語学習者は、当該言語のその要素を戦略的に知る努力をすべきだ、ということになる。ラネッカーは、それは「慣習的表現」(conventional expressions)であると言う。いくつかの例を挙げて、次のように述べている。

Here is a small, random sample from English: *take it for granted that, hold . . . responsible for, express an interest in, great idea, tough competitor, have a lot of class, I don't care, kill two birds with one stone, good to see you, mow the lawn, turn the page, let the cat out, have great respect for, ready to go, play fair, I'll do the best I can, answer the phone, and never want to see . . . again.* Or consider these examples from the opening paragraph of this section (1.2.2): *fundamental requirement, empirical science, known facts, other things being equal, as if, theory account for . . . data, more . . . rather than less, in actual practice, as such, in the context of, if only, very rudimentary, a matter of interpretation, preliminary analysis, deriving from, a set of, underlying assumptions, and object of study.*

There are literally thousands of these **conventional expressions** in a given language, and knowing them is essential to speaking it well. This is why a seemingly perfect knowledge of the grammar of a language (in the narrow sense) does not guarantee fluency in it; learning its full complement of conventional expressions is probably by far the largest task involved in mastering it. Yet conventional expressions have received so little attention that I found it necessary to invent this term for the class as a whole. (Langacker 1987: 35-36)

慣習的表現はどの言語にも数多くあり、それらを知っていることが、当該言語をうまく話せるためには不可欠である。狭い意味での文法を完璧に知っていても、その言語を易々と使えることを保証するものではない。十分な数の慣習的表現を学ぶことが、その言語をマスターするために必要とされる、もっとも大きな課題であろう、というわけだ。これを英語学習に当てはめて考えれば、話すにせよ書くにせよ、英語がうまく使えるようになるためには、英語の慣習的表現をできるだけ多く覚えていなければならない、ということになる。

ラネッカーは、別の著作でさらに強烈な言い方をしている。

I can personally attest that, by thoroughly learning all the rules and vocabulary found in traditional textbooks and taught in traditional language classes, one does not come even close to being fluent in a language. To achieve fluency, one has to learn in addition a vast store of fixed expressions and normal ways of phrasing things in particular circumstances, out of all the ways the “rules” in principle permit. Only by controlling this immense inventory of *conventional expressions* and *conventional modes of expression* is it possible for speakers to put together a continuous flow of complex expressions in real time. [...] I have often said—and I think fairly accurately—that lexicon and grammar as traditionally conceived and taught constitute only around 1% of the linguistic knowledge required for fluent speech, yet this 1 % attracts around 99% of the effort and attention of linguists. (Langacker 2001: 4-5)

外国語教育で伝統的に考えられている語彙と文法を完全に習得しても、決してその言語がうまく使えるようになるわけではない。なぜなら、いわゆる語彙と文法は、当該言語が流暢に話せるために必要な言語知識のわずか1パーセントに過ぎないからである。にもかかわらず、その1パーセントが、言語学者の意識と努力の99パーセントを占めているのである。ここの「言語学

者」を「英語教師」と置き換えても、あながち不当ではないだろう。時間的制約があるからにせよ、どうしても学校での英語教育は、基本的な文法と、個別的な語彙（いわゆる単語集や語彙頻度表に並べられているようなもの）の習得に、多くのエネルギーを費やす傾向にある。が、ある言語を使えるために必要な知識の99パーセントは、その言語でのある事物や事象の通常の言い方という意味での「慣習的表現」なのである。

## 6. 解読のイディオムと符号化のイディオム

ラネッカーが言う慣習的表現を、別の角度から見てみよう。上の引用でラネッカーが挙げている例には、take it for granted that ~, kill two birds with one stone のような、いわゆる熟語とされるものもあれば、great idea, mow the lawn, underlying assumptions のような、コロケーションという程度のもも含まれている。が、これらはすべて広い意味でのイディオム、Makkai (1972) が「符号化のイディオム」(idioms of encoding)と呼ぶものと言ってよい。これは、「解読のイディオム」(idioms of decoding)と対比される概念なので、まずそこから始めよう。

「解読のイディオム」とは、聞き手や読み手といった受信者側から見たイディオムのことである。いわゆるイディオムらしいイディオムのこと、学習辞典の熟語欄に出ているようなものである。これらのイディオムは、受信者側が知らなければ意味が分からない種類のものである。たとえば、kick the bucket「死ぬ」や spill the beans「秘密を漏らす」などである。He kicked the bucket という文は、字義通りの「彼はバケツを蹴った」という意味では理解できても、kick the bucket というイディオムを知らなければ、「彼はくたばった」という意味では理解できない。なぜなら、これらのイディオムの意味は、それを構成する個々の語句の意味を単純に足し算しても出て来ないからである。したがって、そのイディオムとしての意味を知っていなければ解釈不能ということになる。

これに対して、「符号化のイディオム」とは、話し手や書き手といった発

信者側から見たイディオムのことである。言い換えると、発信者として知らなければ、その言語での慣習的な(conventional)ものの言い方ができないような表現のことである。たとえば、上のラネッカーからの引用から例を挙げると、*express an interest in ~, tough competitor, a matter of interpretation* などである。これらの表現は、受信者として見ると、何らイディオムらしさは感じられないかも知れない。というのは、それぞれの表現を構成する個々の語句の意味を単純に結び付ければ、おおよそその表現全体の意味になるからである。が、発信者として、これらのことを英語で言おうとした場合、当該の表現がすぐに思い浮かぶだろうか。受信者として、聞いたり見たりすれば分かるが、いざ発信者として、当該の意味を表現しようとしたときには、英語での慣習的な言い方、いわゆる英語らしい言い方が出てこないことがある。俗な言い方をすれば、聞けば(読めば)わかるが、自分で言う(書く)のは難しい、ということである。この視点からイディオムを捉えると、イディオム的と言えるものの範囲はきわめて広いものとなる。

符号化のイディオムの難しさは、単にそれが思いつかないことにあるばかりではない。また、文法規則に従ったそれらしい表現はいくつか思いつくが、そのうちのどれが慣習的な表現なのかを判断できないことにもある。たとえば、「運転免許証」を英語でどう言うか。アメリカ英語では *driver's license* が慣習的な言い方であるが、たとえば、*driving permit, steering license, driver's document* などであったとしても文法的・意味的にはおかしくないはずである(Taylor 2002: 547)。また、イギリス英語では *driving licence* と言うというまさにこの事実が、それらしい言い方が複数可能であり、どれが実際に使われるかは当該言語共同体の慣習(convention)の問題であることを物語っている。

符号化のイディオムの概念は、文全体にも当てはまる。客に「コーヒーをもう少しいかがですか」とすすめる英語の普通の言い方は、*Would you like some more coffee?* であるが、他にも次のような慣習的な言い方がある(Taylor 2002: 547)。

May I offer you some more coffee?

May I pour you some more coffee?

Would you care for some more coffee?

そして、文法的・語法的には、次のようにも言えるはずである。

Would you like to drink some more coffee?

Shall I serve you some more coffee?

Would you like me to serve you more of this coffee?

Please may I give you another serving of coffee.

Please let me know if it is your desire to drink more coffee.

確かに、これらの文は、文法規則に従っており、使われている語の意味も全体として言わんとすることに貢献している。が、にもかかわらず、これらの言い方は、上から下らにつれて、よりいっそう慣用的でない(unidiomatic)ものになっていくという。なぜなら、いくら文法的・意味的には正しくとも、これらは英語のネイティブスピーカーの間で慣習化された(conventionalized)コーヒーのすすめ方ではないからである<sup>7</sup>。

こうして、いったん「符号化のイディオム」という概念を得ると、イディオムは、言語にとって周辺のものではなく、むしろその中心を成すものだと言えそうである。なぜなら、ある人がある言語を自由に使えるほど知っているということは、その言語のイディオムを知っていること、すなわち、その言語での慣習的な表現の仕方を知っていることに他ならないからである<sup>8</sup>。

<sup>7</sup> Pawley & Syder (1983: 191) は、ネイティブスピーカーが慣習的表現を使えることを“the ability of the native speaker routinely to convey his meaning by an expression that is not only grammatical but also nativelike”と呼び、“how he selects a sentence that is natural and idiomatic from among the range of grammatically correct paraphrases, many of which are non-nativelike or highly marked usages”を問題化している。

<sup>8</sup> Peters (1983)は、符号化のイディオムに当たるものを“speech formulas”と呼び、子供はこれらを大人たちの発話から「単位」(units)として引き出し、言語を習得していくことを論じている。イディオムに関するトマセロの見解は、Tomasello (2003: 101-102)を参照。

この意味で、英語学習においては、英語の慣習的表現（＝符号化のイディオム）を知り、それを覚えることに、その努力の大半を傾注すべきだと言えるであろう。

## 7. 慣習的表現をどうやって覚えるか

認知言語学の言語習得観により、ある言語が使えるようになるには膨大な学習が必要であることを見、そしてまた、認知文法の文法観により、ある言語が使えるために知っていなければならないことの大部分は、当該言語の慣習的表現、別の言い方をすれば、符号化のイディオムであることを見た。このことが、まず母語の習得について言えるのだとすれば、外国語の習得についてはなおさらであろう。これを日本人の英語学習に当てはめてみると、英語がある程度できるようになるためには、相当の時間をかけた学習が必要であり、いったん文法と基本語彙の習得を終えた後は、その努力は、英語の慣習的表現を身に付けることに向けられるべきだ、ということになる。では、具体的にはどういう方法があるだろうか。ごく簡単に、思いつくことをスケッチ風にまとめておく。

英語教授法の分野でも、すでに、語彙の習得に当たって、個々の単語をばらばらに教えるのではなく、機能別に分類されたフレーズを単位にして教えるべきだ、という説が唱えられている。Nattinger & DeCarrico(1992)などがその代表例であろう。このような教授法の理論と実践の書から、英語教師はヒントを得ることができるだろう<sup>9</sup>。

日本でも、すでに何年も前から、日常生活においてしばしば出くわす場面や行為や感情を自然に言い表す英語表現を、文やフレーズごとそのまま覚え

<sup>9</sup> 余談ながら、Nattinger & DeCarrico(1992)が前提とする総体的な言語観は、あくまで生成文法理論の言語モデルである。たとえば、「言語能力」(competence)と「言語使用」(performance)との区別などを与件として受け入れている。フレーズ(lexical phrases)の重要性を説きたいのであれば、認知言語学の言語モデルの方がもっと親近性があるはずなのであるが。これも、生成文法が言語理論として主流の地位を占めていることの一つの証左と言えるかも知れない。

させようと試みる学習書が出されている。『起きてから寝るまで英語表現 550』（アルク、1989年；改訂増補版『英語表現 700』、2009年）などが好例である。こういう学習書を教材として使うことも一つの方法だろう。

最近の学生の基礎学力の現実を考えると、まだまだ基本文法もできていないし、基本 2,000 語ほどの個々の単語の語彙力もない。そのせいか、教科書会社から送られてくる大学の初級クラス向けのテキストの見本を見ると、相変わらず文法項目を基本的枠組みとしているものが多い。文の種類（5 文型）から始まって、名詞、代名詞、形容詞、動詞などの品詞別の章立てになっているものである。むろん基本文法の知識は不可欠なのだが、こういう順序で学ぶことにすでに失敗してきた学生も多いわけである。そのことを考えると、先に使える表現をまとまりとして提示し、そのまま覚えさせるやりの方がよいかも知れない。実際、筆者が初級レベルの英語表現クラスを担当する場合、簡単なセンテンスを暗唱させている。

確かに『起きてから寝るまで英語表現』のようなフレーズ集は、あるテーマに限っては幅広くカバーしており、よく整理されている。が、その反面、教科書の常として、すでに出来上がったものが与えられるという受動的性格のものである。そのため、まず読んでいても、また口に出して言ってみても、何だか上滑りして、表現の形態と意味との結合がしっかりと頭に刻み込まれにくい嫌いがある。そこで、まず自分で覚えるべき表現を自分で見つけて決める、という能動的な作業が有効なのではないかと思われる。

今問題にしている英語の慣習的表現とは、聞いたり読んだりしているときにはとくに変った表現だとは思わないのに、いざ自分で言ったり書いたりしようとするときに出てこない表現、あるいは出て来たとしても、それが英語らしい言い方かどうか自信を持って判断できないような表現のことである。とすれば、とりあえず読むことに限って考えてみると、自分がある英文を読むときに、読んで理解するだけのためなら気にならないが、後で自分が使うためのにまとまりとして覚えていた方がよいのではないかと思われるような表現を、拾い集めていくことが有効なのではないか。

筆者自身の経験を少し述べてみたい。大学で英文科に入って、英語でエッセイやレポートを書かなければならなくなったが、とりわけ英文を書く苦労を感じたのは卒業論文からである。いろいろと文献を読み、その内容をノートやカードに取って整理して、書く材料を準備する。が、いざ書き出そうとすると、自分が言いたいことを英語でどう表現するのが適切なのか、判断に迷うのである。確かに、ある程度個々の単語の知識はあり、それを文法的・語法的に正しく使うことはできる。しかし、果たしてそうして出来た言い方が英語らしい表現であるかが分からない。一部には、それはコロケーションの問題であり、『英和活用大辞典』（研究社）に大いに助けられることもあった。が、辞典である以上、基本的に、*have a great influence on* ~ のような、一般的な表現に整理してあり、自分が現在扱っている特定のテーマに特有の表現が並べられているわけではない。

そこで、専門の文献を読むときには、読んでいるときはつかえることなく意味を追うことができても、いざ自分が書くときにはすぐに思い浮かばないような表現を抜き書きしていくことにした。といっても、いちいちノートやカードに取っていると時間がかかり、文献を読むことの妨げになるので、とりあえず本の表紙裏の空白スペースに書き込むことにした。筆者のテーマは英文法の歴史であり、たとえば、当時読んだ Ian Michael, *English Grammatical Categories* (CUP, 1970) を今取り出してみると、次のような表現をピックアップしている。

#### 論文で使える一般的な表現：

a bird's-eye view of ~, ~ see three stages in ..., what we understand as ~, involve a consideration of ~, a plurality of ~, the criteria used in *doing* ... are ~, make a threefold division into ~, give the same primacy to ~, be of universal application, from a genetic point of view, ~ can be roughly tabulated: [table], It will have been evident already that ~, define ~ in traditional terms, be primarily concerned with ~, ~ be unusual in *doing* ..., follow an argument of this kind, ~

may be summed up as follows: [summary], the line of thought, a defining characteristic of ~, on the same footing as ~, ~ deserve particular mention, Here again ~, ~ give as examples ..., comments to the same effect, set the pattern for ~, give equal weight to ~, be developed in three stages, these overlapping categories, this line of reasoning, repeat ~ verbatim, be used as an equivalent of ~, ally *oneself* with ~, etc.

英文法史にとくに関連のある表現：

the divisions of grammar, words as minimum units of discourse, the logical and rhetorical classification of words, the primacy of the noun and verb, ~ be denied the status of a part of speech, the idea of universal grammar, the concept of universal grammar, establish two fundamental types of sentence, the cultural dominance of Latin, a confusion between word and thing, the facts of language, the assertive function of the verb, the five types of verb, the category of mood, the category *mood*, in purely formal terms, the later sense of (grammatical) subject, our school grammars, the early Stoics, the later Stoics, the treatment of syntax, use function as the criterion, divide the primary category of noun into substantive and adjective, be declined with gender, the early Latin grammarians, this emphasis on equivalence of function, etc.

ここに挙げたもの一つ一つにコメントすることは差し控えるが、一覧すれば、単に熟語でもなく、またコロケーションでもない、いわば雑多な性格や長さの語句であることが分かるだろう。この雑多さは、筆者個人の基準により選んでいるからである。ある人にとっては読み飛ばして気にならない表現が、筆者にとっては「後で使えるのではないか」と意識を引き付けるのである。たとえば、*the category of mood*, *the category mood* とあるのは、「法というカテゴリー」と言いたい場合、2通りの言い方が可能であることを記しておくためである。また、上の引用では省略したが、各表現にはそれが出てく

るページ番号が付けてあり、これにより、元のコンテキストに戻って使い方が確認できるようにしてある。これらの語句は、ラネッカーが「慣習的表現」と呼んでいるものとまさに同質のものであり、書き手の立場から見た慣用的な表現という意味では、「符号化のイディオム」と言えるものである。

このように、自分が読む本から拾い集めていたのでは、英語の全貌について慣習的表現を知ることは到底不可能である。が、認知言語学がとる用例基盤モデル(usage-based model)の立場からすると、これが自然なプロセスだと言える。つまり、具体的な言語表現に触れ、それを一つ一つ習得していくというプロセスである。第二言語である以上、母語と比べれば当然触れる機会は少ないわけであり、母語と同じだけの範囲について慣習的表現を身に付けることは所詮無理だと思った方がよい。であるとすれば、どうせ覚えるならば、自分に関心のある、あるいは自分に必要な分野の英語をインプットし、そこから意識的に自分から見て後で使えそうな慣習的表現を選び出し、それを記憶にとどめるようにした方がよいだろう。

もはや紙幅が尽きかけているので、学生指導への応用は、その手順だけを考えるにとどめておく。次のような順序をとってはどうか。

1. 教師の側から何か読解教材を学生に与え、どんなものが慣習的表現と言えるかを例示する。
2. 同レベルの別の読解教材を与え、学生自身に慣習的表現と思うものを抜き出させる。
3. 学生に自分の興味のある読み物を捜してこさせ、そこから慣習的表現を抜き出させる。そして、それらを暗記させたり、それらを使って英文を書かせたりする。

最初から学生に自分で関心のある読み物を選べと言っても無理であろうから、最初はクラス全員に同じ教材を与えることから出発し、最終的には学生自身に自分の関心から読み物を選ばせる。慣習的表現についても、最初は教

師の側からおおよそどんなものが慣習的表現としてピックアップできるかを例示し、最終的には学生自身に抜き出させるのである。これは読解教材についてであるが、スクリプトが手に入るものであれば、リスニング教材にも応用できるだろう。そして、そこからスピーキングに使える表現を集めさせるのである。

## 8. おわりに

若い世代の人生キーワードが、「最短距離と面白く」であることから話を始めた。こと英語学習について言うならば、最短距離はあり得ないことを、認知言語学の言語習得観から示し得たのではないかと思う。これは当たり前のことだと言われるかも知れない。が、今なお巷には、「英語は絶対勉強するな」、「気がついたらペラペラ」、「聴くだけで英語脳ができる」などなどの宣伝文句が氾濫している。まさかこれを鵜呑みにする人間がいるとも思えないのであるが、とにかく人は易きにつく。「付属CDを聴くだけで『英語脳』が最速ででき、苦痛なく、暗記もせずに英語をマスターできる」という謳い文句の本が、何万部も売れているらしい。英語教師の方も、何か楽な学習方法があるはずなのに、それを考案し、学習者に提示できなければ、自分が無能なのではないかと、自己批判する傾向があるのではないか。今さらながら当たり前のことを言わなければならない所以である。もし“英語脳”と呼べるものがあるとすれば、それは単にCDを聞き流していたらいつの間にかできてしまうものではなく、実際に使われる英語表現を一つ一つ覚えてゆき、役に立つ程度のレベルに到達した暁の頭の状態のことであろう。

では、膨大な学習が必要であるとして、何を覚えるべきかということについては、認知文法の文法観から、英語の慣習的表現の重要性を強調した。とかく、従来の英語教育を批判する学習書（上の宣伝文句を使っているようなもの）は、文法や単語の暗記を軽視する傾向がある。筆者は、決して文法や伝統的な意味での語彙を軽視しているわけではない。それは絶対に必要である。が、基本的な文法や個々の単語の知識は、実際に英語を为了能に知

っていないなければならないことの1パーセントに過ぎないことを言いたいのである。知っていないなければならないことの99パーセントは慣習的表現であり、それらを意識的に覚えてゆくという長期にわたるプロセスを抜きにして、英語が使えるようになることはあり得ないのである。

#### 参考文献

- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haiman, J. (1980). Dictionaries and encyclopedias. *Lingua*, 50, 329-357.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar, I: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar, II: Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2001). Cognitive linguistics, language pedagogy, and the English present tense. In M. Pütz, S. Niemeier, & René Dirven (Eds.), *Applied cognitive linguistics, I: Theory and language acquisition* (pp. 3-39). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Makkai, A. (1972). *Idiom structure in English*. The Hague: Mouton.

- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.
- Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford: Basil Blackwell.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. R. (2003). *Linguistic categorization* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.