

認知言語学と英語教育

山 本 明 歩

序 論

以前、朝日新聞に次のような笑い話が紹介されていた。国際会議の最後に日本のある会社の社長が“One please.”と言った。社員は社長が何を言おうとしていたのかわからず、さんざん悩んだ。しかし、どれだけ考えてもやはりわからなかったため、最後に社長にその意味をききにいくと、社長はこう言うのである。「それはもちろん、ひとつ宜しく、だ。」

これは非常に極端な直訳の例ではあるが、外国語の授業でもこれに類する出来事を目にする機会は多い。「もう一度言ってください」(英語では“Pardon me?”)は、“One more please.”になるし、池上(2012)が紹介しているように「辞書をひく」が“Draw a dictionary.”に化けてしまったといった事例に遭遇した経験がある教師は多いだろう。語学教師にとって馴染みの深いこれらの「直訳」は、混乱どころか、時として教師に牙を剥くことすらある。「先生、この単語は英語でなんと言うんですか?」ときかれて安易に答えようものなら、上記のような文節を含む文章が仕上がり、その間違いを指摘すると、「先生がこうだと言ったじゃないか」と反論してくるのである。

語学学習の中で生じるこれらの問題は、言語の効率的な習得を妨げるだけでなく、学生の中に言語学習に対する心理的抵抗を生む要因の一つになっているのではないかと考えられる。というのも、学生は英語と

日本語とではスキーマ¹⁾自体が非常に大きく異なっているということを理解していないことが多く、自分の努力がなぜか実を結ばないという無力感に容易にとらわれてしまうからである。学生としては、「わからない単語を辞書で調べ確認した」、「自分はちゃんとやるべきことをやった」という意識が強い。それにもかかわらず、自分の作った文章が否定されてしまうと、場合によっては、それをあたかも自分自身が否定されたかのように受け取ってしまうことすらあるのだろう。また、「ちゃんとやっているにもかかわらず先生がなかなか認めてくれない」であるとか、「なかなか努力が報われない」といった失望は、容易に英語に対する無力感や嫌厭したい気持ちへと結びついてくる。

逆に、「英文法をしっかりと学んだ」という自負のある人々からすると、現実の英語は崩れているように思えてならないかもしれない。その背景には「正しい文法を用いることが」一種の教養であるという考え方が見え隠れし、いわゆる「文化=culture」と同じように、それがその話し手や書き手の評価をすら左右してしまう危険性があるのではないかと思えるのである。

本稿では、主として認知言語学的立場に立ちながら、上記のような諸々の考え方のどこに問題点があるのか、そしてなぜ、日本の英語教育が一般に「使える英語」になっていないのかを探っていきたい。

文化と動物

「文化」は“culture”の訳語と位置づけられているが、“culture”はラテン語の“colere”から派生しており、「耕す」「教化する」といった意味合いを持つ²⁾。西欧社会では「文明」と「未開」が対立概念としてとらえられてきたのであり、その「文明」を育む文化環境として“culture”が位置づけられていた経緯がある。20世紀に入り、構造主義が台頭していく中で、このような「文明」と「未開」という対立の図式は少なくとも文化人類学からは追放されたかに見えた。「文化=culture」は多様な地域社会において相対的な位置づけを与えられ、特に西洋文化を頂点とした「未開から文明」という一連のスケールの中で位置づけられることはあまり好ましくないと考えられるようになっていった。大塚(1977)によれば、我が国において「文化」という言葉が学術用語として定着してくるのは1920年代であり、それはドイツ語の“Kultur”の訳語として使われていた。戦後、“cultural anthropology”の訳語として「文化人類学」が用いられると、それに伴って「文化=culture」というイメージが定着していき、その過程で「文化=culture」から「教養」というニュアンスが薄れていったというが、このことは構造主義の浸透とも無縁ではないだろう。

しかしながら、このような二極化を指向性として内包する考え方自体は必ずしも廃れたわけではなく、「文化」という言葉の中にもまだその断片が残されているし、また、広い意味での人類学においても「西洋=文明」対「非西洋=未開」から「人類」対「動物」という対立概念に姿を変えて存続しているように思われる。

そもそも、我々人類はほ乳類に含まれる、という主張に反論しようとするものはないだろう。実際、我々人類はほ乳類の定義

を全て満たしているし、一般的な学説では6500万年ほど前にユカタン半島に衝突した隕石によって引き起こされた急激な環境変動の影響で、急速に絶滅へと向かった恐竜に取って代わるようにしてほ乳類が爆発的な進化を始め、おそらくそれから2000万年以内に類人猿の祖先が誕生したとされている。今から1千万年ほど前にはチンパンジーと人類の共通祖先がアフリカに生息していたであろうし、それから500万年ほどの間に人類とチンパンジーは枝分かれしたと考えられている。遺伝的に見ると人類とチンパンジーは非常に近い関係にあり、チンパンジーとゴリラよりも人類とチンパンジーの方がはるかに近縁である。

それにもかかわらず、我々人類が、「人間」と「動物」の境界線をチンパンジーとゴリラの間に設定するのではなく、チンパンジーと人類の間に設定している理由は、人類には他の動物にはない特性があると考えているからである。

かつては無邪気にこの特性は「文化」と呼ばれ、人類には「文化」があるがチンパンジーには「文化」がないとされていた。そしてこの「文化」の特性が調べられるだけでなく、「文化」の発達度がその集団がもつ人間としての価値をも決めると考えられたのである。20世に文化人類学における相対主義が広く受け入れられていく過程では、このような人間集団に見られる文化の比較に特定の価値基準をもちこみ、恣意的に定められたスケールの中で人間集団そのものに序列をつけるという19世紀後半に文化人類学を席卷した独善的価値観に対する反省があったことはよく知られた事実であろう。

しかしながら、文化が人間に特有のものであるとするならば、まず人間にあってチンパンジーにはない文化の要素を導き出さなければならない。このような試みの一例として、マックグルー(1996)が挙げているのは「革新 (innovation)」、「普及 (dissemi-

nation)」、「標準化 (standardisation)」、「再現性 (durability)」、「伝播 (diffusion)」、「伝統 (tradition)」という6つの基準である。「革新」は既存の体系に新しい要素が加えられることであり、「普及」はその新しい要素が他者（あるいは他個体）に伝えられること、そして「標準化」というのはその新しい要素が安定化して既存の体系に取り込まれることである。さらに、お手本がいなくてもこの要素が実行される「再現性」、個体間だけではなくある集団から別の集団に伝えられる「伝播」、さらにある世代から別の世代へと伝えられていくのが「伝統」であるが、人間の文化はこれら全ての要素を満たしている。もしチンパンジーに見られる行動パターンがこれら6つの要素を満たしていないのであれば、チンパンジーの行動パターンは文化とはいえないと主張することができるだろう。しかしながら、マックグルーによれば、チンパンジーはおろかニホンザルの行動パターンにさえも、これら6つの要素が全て含まれていることが明らかになった。この他にも様々な文化の線引きが可能であろうが、人間の文化と動物の行動パターンの間に根本的、かつ万人が納得し得るような差異は発見されていないというのが現状であろう。

同様に、文化人類学に急速に受け入れられていった文化相対主義は、近年その正当性に疑問符がつけられるようになってきた。これは無論のこと、19世紀末への回帰を意味するものではなく、認知科学の発達によって、心理学と文化人類学との間にあった狭間が急速に埋め立てられてきたことが、一つの契機となっている。人間の認知能力には文化や社会の壁を越えて強い類似性が見られるという知見が広く受け入れられるようになる一方で、マーガレット・ミードによるサモアの研究や、サピアーウォーフの仮説など、文化相対主義的視点に大きな影響を与えた研究の正当性に疑問符がつけ

られるようになってきたのである（ブラウン 2002）。これらの観点は決して文化が持つ表面的差異を否定するものではない。しかしながら、それを支える深層的普遍性が介在することによって、人類の文化には表層的な部分でも少なからぬ共通性が見られるようになると考えられている。

しかしながら、文化が人間に特有のものであり、またその一つひとつがユニークで固有の体系であるという主張が徐々に根拠を失っていく中で、人間とその他の動物の間に横たわる大きな差異が別の領域で注目されるようになっていた。その領域とは言語学であり、その立役者となったのがノーム・チョムスキーである。

言語と文法

チョムスキーの華々しい活躍が始まってからというもの、「人間」と「動物」との間には新たに決定的ともいえる差異が認められるようになってきた。それが言語および言語能力である。チョムスキーによれば、我々の文法理解を含む言語能力は少なからず先天的なものであり、別の見方をするならば、我々の脳には生得的な要素として文法構造を理解し、それを元に言語を組み立てる能力、すなわち言語習得装置が組み込まれている。この言語習得装置の実態は、人間が先天的に持っている文法構造の知識であり、子供は言語を習得する過程で、この文法構造と周囲から得られた情報を照合することで言語を習得していくと仮定されている。この生得的文法構造は普遍文法と呼ばれている。音声によるコミュニケーションを行う種はチンパンジーを含め数多くあるが、このように先天的な文法能力を持つ種は人間以外には見つかっていない。人間の普遍文法が人間特有のものである³⁾というだけではなく、人間以外には普遍文法を有していると思われる動物種が見当たらないのである。

また、チョムスキーらの立場では、意味論と統語論が独立して与えられるという点が特徴的である。言語習得装置は「一般的な認知能力とは独立した自立的なモジュールとしての言語知識」(山梨 2007)であり、言語に対してこのような見方をする立場を山梨(2010)は「計算主義」と表現している。つまり、文法構造は「記号表示に対する一連の操作(ないしは計算)の過程(山梨 2010)」とみなされる。そのため、文法構造は、その文章を構成する単語が持つ意味には依存せず、ある文章を構成する単語をどれほど別の単語に置き換えようが、文法構造はその影響を受けないと推定される。

これは、言語の構造をコンピューターのプログラミング言語と同じようなものとしてとらえているとみなすことができるだろう。統語の諸規則は厳密なものでなければならず、その予め定められた法則に則って、その構成要素である語句に付随する情報が処理される。この法則が、普遍文法から派生した諸言語の文法則であるという意味では、統語はアプリオリに定められているとも言える。

ところで、文章の中で語彙の相関関係を指示する要素としての文法構造は、先に言及した「文化=culture」と同じようなニュアンスを持つことがある。正しい文法は「教養」と同一視され、コミュニケーションを行う際に、文法的に正しい文章で話をしなければ、あたかもその話し手の品格が汚れてしまうかのような印象をすら与えてしまうことがある。「話し方と社会的地位あるいは教育水準は関係がある」(クリスタル 1999)し、ある特定の状況に応じた言語を適切に話す能力はその話し手の評価を左右しかねない。特に日本語では社会的地位やTPOに応じて用いられる言語が変化し、適切な社会的文脈の中で適切な言葉を用いることが求められる。このような環境で生まれ育った我が国の英語学習者に

は、「適切な英語」でコミュニケーションをとることに対して、必要以上に大きな圧力がかかっていることは想像に難くない。

英語教育においても、文法は非常に重要な要素となっているし、高校までの英語教育においても英語の文法は語彙力の教化とともに非常に重要な要素となっている。しかし、『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』(文部科学省 2003)でも示されているように、語彙や英文法の理解と英語を用いたコミュニケーション能力は必ずしも一致しない。実際に学習者の一般的な「語学力」と関連性の強い要素としては、むしろ「創造性」が大きな役割を果たしている可能性もある(山本 2012)。

これに対して、認知言語学の立場ではやや異なった見方がなされている。そこではチョムスキーの言語理論で設定されていた人間特有の言語習得装置なるものは想定されていない。そのかわりに、我々が外界を認知するメカニズムに則って、文法構造そのものが構築されていると考える。以下に、認知言語学的観点から「文法構造」を再検討していく。

認知言語学から見た日本語の諸相

日本語には、一見すると驚くような「文法構造」が多数含まれている。例えば次のような文章を考えてみる。これは、日本語を言語学的に解説した著作の草分け的存在として有名な、三上による著作のタイトルにもなっている文章である。

象は鼻が長い。 1-1

日本人にとってこの文章は何の変哲もない文章であるが、三つの句から構成されている非常に短い文章であるにもかかわらず、主語が二つ存在している⁴⁾という点で非常に特異な文章になっていると言えるだろう。例えば英語でこのような文章を考えた時に

は次のようになるのが自然である。

The nose of elephant is long. 1-2

この際、“nose”と“elephant”とが主語として並立し、次のような文章を構成することは考えられない。

*The elephant the nose is long. 1-3

つまり、主語はあくまでも“nose”であり、“elephant”はそれを修飾する要素でしかない。1-2に類似した文章として、次のような英文が可能ではないかと考えることができるかもしれない。

The elephant's nose is long. 1-4

しかし、この文章においては“The elephant's nose”が一つのまとまりとして主部を構成している点に注意しなければならない。これは二つの主語ではなく、所有格によって意味的に接続された一つの主部とみなすことができる。この英語表現と類似した文章構成は日本語においても可能であり、「象の鼻は長い」という文章は、文章として不自然ではない。

要するに、例文1-1では形式的に主語が2つあると分析しうるが、これと同じように二つの主語を並立させることは英語では許されないという結論が得られる。

しかし、例文1-1に見られる2つの主語が等価であるかという点、そうではない。例えば、以下の文章はどうであろう。

象は長い。 1-5

こうすると、これは1-1とは意味の異なる文章となる。つまり、この文章において「鼻が」という主語は省略することができないものである。よって、主語が二つあるとはいっても、その二つの主語が同等の重

要性を持つのではなく、「鼻」が主語としてより重要な役割を果たしていることが理解できる。こう考えてくると、「象」と「鼻」双方に格助詞があてがわれているにもかかわらず、これは“The elephant nose”と実質的にさほど変わらない構造であるとも考えられる。

ところで、次のような文章を考えると、また興味深い。

鼻が、象は長いんだ。 1-6

1-6はやや不自然であるが、考えられない文章ではない。「象の体の中では鼻が長い」というように、1-1とは異なるニュアンスを持ちうるが、しかし実質的な意味内容（象の鼻は長い）としては1-1とはそう変わらない。1-5において意味内容が大きく変化してしまったことと対照的である。また、この文章が実際に会話で使用された場面を想像してみると、「鼻が」の部分が強調されているだろうということが推定される。つまり、この場合には、「鼻が」の部分が強調されることによって、主語の位置変化を補い、文章としての意味内容が保存されていると考えることができる。

つまり、1-1は主語が二つある文章ではあるが、その相対的重要性が等価ではないことによって意味内容が伝達されているのであり、本質的には主語が一つだけある文章とそれほど変わらないとみなすことができるだろう。

さて、このことを認知言語学の立場から見ていくとどうなるのだろうか。

認知言語学では文法構造そのものよりも、文章の中で認知メカニズムがどう作用しているかという点に注目する。そして山梨（2009）はこのような文章構造を認知言語学の立場から、情報伝達における一種の注視点の移動としてとらえている。1-1では特に、一般的な内容から徐々に話題のス

コープを絞り込んでいくプロセスが見られる。

例えば例文 1-1 ではまず、「象」と「鼻」の関係に聞き手の注意が向けられる。ここでの「鼻」は「象の鼻」であるから象の一部である。よって、象を参照点として持ち出すことで一旦聞き手に象のイメージを喚起させた上で、その参照点を軸にして今度はその一部であり、より狭い対象となる「象の鼻」に聞き手の注意を向けさせている。

つまり、この部分では「象」が参照点、「鼻」がターゲットとなり、参照点を軸にしてターゲットへと聞き手の脳裏でイメージが自然に導かれているのである。山梨 (2009) はこれを「焦点の推移の認知プロセス」としている。この場合、特に焦点の推移が視覚的に推移していることから、視覚的スキミングが行われており、さらに、より広い範囲からより狭い範囲へと焦点が移動するズーム・インの認知プロセスであると考えられる。

さて、二つの格助詞、「が」と「は」の違いは次のように説明される。

基本的に、「は」によってマークされる話題は相対的に旧情報として背景化され、「が」によってマークされる主語が起動する文脈は新情報として前景化される (山下 2009)

つまり、「○○は」と「○○が」という二つの主語が並立している場合、聞き手の念頭において喚起されるイメージは「○○は」から「○○が」へと推移していく。

「は」と「が」にこのような機能の差異があるからこそ、文例 1-1 を文例 1-6 のように変化させても基本的には意味が保存されると考えてよいだろう。しかしその一方で、認知のプロセスとしては、文例 1-6 ではターゲットが参照点の前に配置されるために無理が生じている。形式的にはズ

ーム・インの認知プロセスではなくなってしまうのである。文例 1-6 に生じていた不自然さはこのようにして説明することが可能だろう。

このように、日本語の構造は文法法則が強い影響を与えるというよりも、言葉が喚起するイメージの推移がスムーズであることが重視され、我々の脳裏で進行する認知プロセスに比較的従順なのではないかと思われる。だからこそ、三上 (2011) のように「日本語には主語は存在しない」とする解釈も成立し得るのではないだろうか。

英語の文法とスキーマ

日本語と比較すると、英語にははるかに厳密な文法構造が存在しているように見える。主語は動詞の前に置かれ、その位置関係によって主語であることが理解される。もちろん、文例 1-1 のように、主語が二つおかれることもない。

このような位置関係の厳密性は、英語が格助詞を持たないことが一つの原因となっているのではないかという見方もあり得るだろう。日本語では格助詞によって文中のどの単語が主語としての役割を果たすかがある程度明示されている。しかし英語においては、その主たる判断基準となるのは単語がおかれた位置である。

日本語に見られる格助詞は、言語学的には後置詞の一形態として一般化されうが、言うまでもなく英語では前置詞が使用されている。つまり、英語は他のインド・ヨーロッパ語族に属する言語の多くと同様に前置詞を用いる言語であり、日本語の場合には機能的にこの前置詞に相当する後置詞が、格助詞として語の後ろに置かれていると解釈される。

前置詞が用いられるか後置詞が用いられるかという相違点は、修飾される語との位置関係に過ぎず、前置詞や後置詞といった補助的な語を付加することによって、語の

本来の意味範囲に規制を加えるというプロセスそのものは類似している。つまり、非常によく似た認知プロセスがその背景にあり、それが異なった現れ方をしているだけであると分析することも可能であろう。

逆に、これを統語的な文法構造という観点から見てみると、日本語における後置詞は主語や動詞にも付随するが、英語ではこれらの語が前置詞を伴わず裸で置かれている点が大きく異なっている。そして、それ故に、単語同士の位置関係が文法構造の重要な要素となっていると考えられる。位置関係の置き換えが困難である以上、英語において語順を乱すことは意味の伝達そのものを困難にしかねない。

しかしながら、英語においてすら、実際の言語運用上、そのような位置関係によってのみ意味が伝達されているかと言うと、そうとも言い切れないのではないかと思われる。例えば次のような文を考えてみる。

The father of a 10-year-old Pennsylvania girl fighting to get the lung transplant she needs but has been denied because of her age called Health and Human Services' Secretary Kathleen Sebelius' decision to review child transplant policies a decision to do "not much of anything." 2-1

この文章の主語を見つけ出すことはそれほど困難ではない。もちろん、“The father”がそれである。しかしながら、この主語を受ける動詞、“called”を探し当てることは、英語にさほど馴染みのない多くの日本人にとって非常に困難であり、それは文中の単語を全て理解していても同じことである。

実際、授業の中でこの文を紹介した時に、動詞を的確に見つけることのできた学生はほとんどいなかった。中には、一度は“called”を検討対象にしておきながら、

それをわざわざ捨て去った学生もいた。ネイティブであればものの数秒で見つけ出すこの動詞が、なぜか、日本の学生にはなかなか見つけられない。日本人にとってこの文中の動詞が見つけにくい理由の一つとして、この文中にあまりにも多くの単語が含まれているということが考えられるかもしれない。文中の単語が増えれば増えるほど、そして文章の構造が複雑化すればするほど、その構造を解明することが困難になることは想像に難くない。

しかしながら、複雑な構造に直面しているという点では条件が等しいはずのネイティブにとっては、このような問題は生じていない。明らかにネイティブにとっては、この文章の複雑さが文章の意味を理解する上で妨げとはなっていないようである。日本の学生が長年にわたる英語教育のおかげで、英語の文法構造については非常に理解が進んでいることを考えれば、単語や英語の文法構造についての理論的な知識の差がこのような差異を生んでいるとは考えにくい。

むしろ、日本の英語学習者が一つひとつの単語とその位置関係から文章全体の意味を理解しようとしており、だからこそこの文章の複雑さが文章理解の大きな障害となっているのに対し、ネイティブが文章を理解する方法は異なっており、文章を目で追ったり聞いたりしながら文法構造を一つひとつ考える以前に、文章の全体的な意味が直感的に理解できているのではないかとと思われるのである。つまり、日本の英語学習者は直感的な意味理解においてハンディキャップをもっているが故に文章の中で単語が互いにどのように関連しているのか、文法などの知識体系を元に分析しようとしている。それゆえに文章の構造が複雑化すればするほど、その体系的な理解において不利になっていくと考えられる。これは言語能力 (competence) と呼んでもよいが、認知言語学的観点からはスキーマと呼ぶ方

が良いだろう。

この点について、少し視点を変えて掘り下げていこう。

日本での高校までの英語教育では、文法理解が重視されている。その中でも SV、SVO などの五文型は、日本での英語教育の根幹をなすとも言える重要な要素であるが、池上（2012）は次のような文例を挙げて、この五文型に苦言を呈している。

John is in the hole. 3-1

この文章は二通りの意味に解釈することができる。ひとつは文字通り「ジョンは穴の中にいる」で、もう一つは、“in the hole” をイディオムとしてとらえ、「ジョンは苦境にある」という意味になる。前者の場合、“in the hole” は目的語でも形容詞句でもないために無視され、この文章は SV 型となる。しかし後者の場合には、“in the hole” がジョンの状態を表す形容詞句となるために SVC 型と解釈されるのである。同じ文章であるにもかかわらず、意味合いによって、文型の中に “in the hole” が現れたり消えたりしてしまうというのは問題ではないのだろうか。特に、前述したように、チョムスキーらの立場からは統語論が意味論から独立していなければならなかったのであるから、文に含まれる句の意味によってこのような統語上の変化が同じ文章の中に生じてしまうという状態は異常であるとも言える。

また、次のような文章はどうだろう。

The rat ran under the table. 3-2

この文章はニュアンスによって、「ネズミがテーブルの下に走り込んだ」という意味合いにもなりうるし、「ネズミがテーブルの下で走った」という意味合いにもなりうる。

このことを池上（2012）は次のように説

明する。英語も本来は、全ての語に前置詞が想定できるのだが、そのうち多くが深層構造として潜伏し、表層的な構造からは消えているというのである。ちょうど、日本語の主語が後置詞の「が」や「は」を伴うように、英語の名詞句も本来は前置詞を補って考えるべきである。実際に現実の文章（例えば文例 3-1）では単独で用いられている主語も、実は前置詞を伴うものなのではないか⁵⁾。

3-1 では副詞句が無視されているために奇妙な状態が生じたが、実際にはあらゆる句が前置詞を伴うのであれば、文例 3-1 の文法解釈はそれほど違和感のあるものではなくなってくる。というのも前置詞を伴う語が特別な存在として文型から追放されることがなくなるからである。そこで、“in the hole” は、「穴に入っている」という意味合いの文章においても、副詞句として分類される。文例 3-1 の “in the hole” は、「穴に入っている」という意味では副詞句、「苦境にある」という意味では形容詞句となる。

池上（2012）によれば、実際のところ英語圏での分類では、副詞句が A として文章を構成する S、V、O、C に加えられ、SV、SVO、SVC、SVA、SVOO、SVOC、SVOA の七文型が考えられる。この立場からすると、例文 3-1 は SV か SVC かではなく、「SVA であるか、それとも SVC であるのか」と問われるべきなのである⁶⁾。

3-2 の文章の場合も、“under the table” という副詞句自体にもう一つの前置詞が設定されうするため、次のような解釈が成り立つ。

The rat ran (*to) under the table.

3-3

The rat ran (*at) under the table.

3-4

少なくとも日本で一般に教えられている五文型よりは、七文型の方が、実際の英語を無理なく説明することができるのではないと思われる。

実際に英語を学ぶ中学生や高校生に対して、認知言語学的な視点から導き出されてきた深層的な文法構造を教えることはさほど現実的ではないかもしれないし、少なくとも日本での英語教育現場で、日本語と大きく構造の異なる英語を理解する上で、五文型が一定の成果を上げてきたということも否定すべきではないだろう。筆者はここで、我が国における英語教育において五文型を捨てて七文型を導入すべきであると主張するつもりはない。

しかし、「日本人が英語を理解するための方便」にすぎない五文型が、あたかも英語の実態であるかのような誤った印象を、多くの日本人に与えてしまっている点は危惧されるべきだと思われる。例文 3-1 からも明らかになったように、これは明らかに英語のスキーマをうまく説明する分類法ではない。

実際のところ、「ネイティブは意外に文法がでたらめである」とか、「大学では崩れた英語を教えているかもしれないが、高校では文法に則した英語を教えている」といった言葉を筆者も耳にしたことがある。しかしこのような印象の多くは正当なものではないと思われ、また、「教養としての文法」がもつ負の側面が強く出てきたものではないだろうかという疑念を抱かずにはいられないのである。

さて、同じ英語話者の間でも、文法構造についての意見の食い違いが生じることはあり得る。再び例を挙げて考察してみる。

*I don't have no money. 3-5

このような文章は二重否定文であり、英語の文法上は正当なものとして認められない。しかし、アメリカの映画を観ていると

次のような表現を耳にすることがある。

I ain't got no money, man, no nothin'.

3-6

このような文章は、教養のある英語話者が話すべき文章ではなく、無教養な人々の崩れた英語であるとみなされてきた。しかしながら、ピンカー (2000) はこの点に異議を唱えている。ピンカーの主張を理解するために、次のような文章を考えてみよう。

Do you have some books (that) I can borrow?

3-7

筆者自身、このような表現をして、学生に、疑問文の場合には“any”ではないかと指摘された経験がある。その学生はその点について非常に強い確信を抱いており、筆者の説明には納得せず、最終的に同様の記述をしている英語の文法解説本を持ち出すことでようやく納得したが、最後まで不服そうな表情は消えなかった。たしかに、日本で行われる英語教育では、「疑問文であれば“any”を用いなければならない」と教えられることがあるし、英語の文法解説書を見ても、そのような単純化された記述が見られることがある。

一例を挙げるのであれば、小寺 (2013) は、“some” が「おもに肯定文で使われる」と説明し、これに肯定文の例文が続いている。無論、“any”は「おもに否定文・疑問文・if節で使われる」と解説されている。その後で“some”について、「疑問文でもYesの答えを期待したり、依頼や勧誘の気持ちを表現する場合にはsomeが使われる。」としている⁷⁾。このように、最近の解説ではかなり英語の実態に近づいてきているが、依然として“some”は肯定文で使用するというイメージが強く、疑問文に出現する“some”は例外的な扱いを受けているとみなせるだろう。また、

“some” が否定文や if 節で用いられるような状況には言及がないが、実際には次のような文例で用いられることがある。

If you don't have something to explain,
you should keep yourself quiet.

3-8

実際のところ、3-7 や 3-8 のような表現は英語圏で広く見られる文章である。もちろん 3-7 と類似した次のような文章も成立する。

Do you have any books (that) I can
borrow?

3-9

しかし、3-7 と 3-9 とでは文章の意味合いが異なる。3-7 では相手が本を持っていることを承知した上で、その本を貸してもらえるかどうかを問う疑問文になっている。それに対して、3-9 ではそもそも貸してもらえそうな本があるかどうかすらわからないというニュアンスが含まれている。つまり、相手が本を持っているという状態自体に対する否定的な意味合いが込められているのである。換言するならば、3-9 では「自分に貸すことのできる本を相手を持っているかどうか」を問いかけており、これに対して 3-8 では、「相手が持っている本のうち何冊か借りることができるかどうか」を問いかけている。

ここから、“some” は肯定文で用いられ、“any” が疑問文及び否定文で用いられるという「文法」は必ずしも正確ではなく、むしろ、“some” は肯定的なニュアンスを持ち、“any” は否定的なニュアンスを持って用いられると考えることができる。疑問文では一般に、例文 3-9 のように、相手が所有しているかどうかというように、存在の有無自体をたずねるようなシチュエーションが多いために、主として “any” が用いられると考えられる。このことは、

“any” が次のような否定的な意味合いを持つ肯定文でも用いられることを考えれば、さらに納得がいくだろう。

He had hardly any money. 3-10

“some” は肯定文で用いられ、“any” は否定文や疑問文で用いられるという区分を英語教育に持ち込むことは、教えやすさという点では利点が認められるだろうが、上記のような文例が「例外」としていくらかでも出現してくる。それならば、これらの文例を「例外」ととらえるのではなく、“any” と “some” はどちらも肯定文、疑問文、否定文、if 節で用いられうるが、異なった意味合いを有していると考えた方が自然ではないだろうか。

では続いて、次のような二つの文章を考える。

I don't have any book. 3-11

*I don't have no book. 3-12

3-11 は文法上適切な文章であるが、3-12 はそうではない。そして、その理由としては 3-12 が二重否定文であるからだと言われている。しかし、“any” が否定的な意味合いを持つという上記の主張が認められるのであれば、たとえその否定の度合いが “no” ほどは強くなく、不確実な印象を与えるものであったとしても、やはり 3-11 もまた、二重否定文なのではないだろうか。いくら「文法」では否定されていても、実際には英語においても否定形動詞の作用域内で否定要素が使われる。これがピンカーの主張である。ピンカーの言うように、ミック・ジャガーはサティスファクションの歌詞⁸⁾の中で、「俺は満足できる」と訴えていたわけではないのである。

3-6 や 3-12 のような文章の発話は、これまで無教養によるものだとされてきた

が、「英語の教養がない」ということは、「正規の文法を理解していない」ということであって、それは「英語の構文スキーマを持っていない」ということではない。二重否定文は3-12にも見られるように、英語の正規の文法構造としては認められないにも関わらず、構文スキーマとしては必ずしも違和感のあるものではなく、だからこそ「教養がない」人々は3-6のような表現を創出してしまったのではないだろうかとも考えられる。

先に、2-1のような複雑な文章でもネイティブはすぐに意味を理解することができると主張したが、これは文法の解析が行われた後に生じる理解ではなく、むしろこのような複雑な文章でも様々なレベルでのスキーマを援用することによって、ネイティブは短時間で意味を見抜いているのではないだろうかと考えられる。そして、日本の英語学習者にとってこのような文章が難解になるのは、まさに英語のスキーマが構築されていないからではないかと思われるのである。

「文法知識のあるネイティブ」「文法知識のないネイティブ」「あまり英語に馴染みのない日本人」を表にまとめると、図1のようになると考えられる。ただし、「英語に馴染みのない日本人」ではスキーマが構築されていないとしたが、これは「第二言語のスキーマ」であり、「中間言語⁹⁾のスキーマ」は構築されていると考えるべきであろう。

このように、認知言語学では、実際の言語に見られる統語を厳密な文法構造に支配されたものとしてとらえるのではなく、あくまでもその背後にある認知メカニズムを

通して分析しようと試みる。そのため、これまでは「例外」として片付けられていた様々な言語表現が、実は意味のある表現である可能性も指摘されてきた。

しかしながら、一般的な文法解説ではやはり、3-7や3-8は例外として扱われることが多いし、このような文章を聞いた時、「英語は例外が多い」であるとか、「ネイティブは文法にいい加減だ」というような短絡的な判断に結びついていくことがあるのではないだろうかと思われるのである。

認知言語学と英語教育

さて、言語理解においては、該当言語のスキーマを構築していることが重要であるならば、日本人を対象とした英語教育において、それはどのように活用されうるのだろうか。

まず一つ重要な点は、例えば英語とフランス語の言語スキーマは全般的に非常に似通っているであろうが、それに対して日本語の言語スキーマはかなり異なったものになるだろうと推測される点である。「日本人にとっての英語」と「フランス人にとっての英語」は、共に「外国語」ではあるという点では共通しているが、スキーマの類似性という点からは大きな違いがあるということが想定される。このことは日本人の英語学習者にとって非常に不利に働くであろうし、日本での英語教育を非常に困難なものにしているということが予測される。

逆に、もし仮に不足している言語スキーマの構築を効果的に行うことが可能であるならば、それは英語学習を効果的に進める上で重要な役割を果たすであろうと推測す

図1 文法知識と目標言語の構文スキーマの有無

	英語に馴染みのない日本人	文法知識のあるネイティブ	文法知識のないネイティブ
スキーマ	×	○	○
文法知識	○	○	×

ることができる。しかしながら、それなら言語スキーマをどのようにして築けばよいのかというと、それは非常に困難なタスクであると言わざるを得ないだろう。

一つの問題点としてあげられるのは、英語学習に割り当てられた時間が不足している点である。多くの大学で、英語の授業に割り当てられた時間は週2回、合計3時間程度である。このような状態で英語を学ぶ学生が英語のスキーマを構築することは容易ではない。これは、教室の外でも英語に取り囲まれた状態で生活しているアメリカ、イギリス、オーストラリアなどでの第二言語学習者と、日本など教室を一步出れば母語に取り囲まれた状態で英語を学ぶしかない外国語学習者との大きな相違点である¹⁰⁾。

そして、第二言語学習者の場合には、ただでさえ恵まれた環境にある上に、次に言及する第二の問題点においても大きなアドバンテージを有していることが多い。

その第二の問題点とは、受講人数の多さである。一般的な大学の教室では少なくとも15人ほど、多ければ50人を超えるような人数で語学学習が行われている。教師は可能な限りスキーマ形成を支援すべく、完全に英語だけで授業運営をしたいと望んでいる。しかしながら、実際にこれだけの大人人数になると、教師が一人で全ての学生と十分な英語コミュニケーションをとることは不可能である。実際の教室では教師が一方的に英語で話し、学生が静聴しているというような授業形態を採用するか、あるいは学生同士で活発に英語のコミュニケーションをとらせるかという選択肢になってくる。しかしながら、前者の場合には学習効果が得られないケースが多く（山本 2012）、後者の場合には学生が相互作用の中で不適切なスキーマ形成を行うケースが多くなるであろう。この点から、筆者は英語だけでの授業運営を妄信することに対して懐疑的にならざるをえないのである。本当に有効な形でそれが成立しているのであれば何の

問題もないのだが、理想を追求するあまり、現実との間に大きなギャップが生じている授業は少なくないのではないかと思える。英語での授業運営が叫ばれるようになって久しいが、TOEIC スコアの国際比較で見ると、日本の成績はさほど高くなっていない（ETS 2013）。

しかし、それならば一体どのような方針で英語の授業を行えばよいのだろうか。その要件としては、様々なものが考えられるだろうが、文法的に正しいだけではなくイディオマティックな文章に学生が接することの重要性は高いと考えられるであろう。第二に、学生がこれらのイディオマティックな文章を発することができるということも、アウトプット仮説の立場からは必要になってくる（村野井 2010）。スキーマ形成には目標言語と中間言語のギャップに気づくことが一定の役割を果たすと考えられるからである。

これらの要件を満たす方法の一つとして考えられるのは、旧来型の長文読解である。これは今日、英語の授業でよく見かけるスキミングなどのリーディング・スキル獲得を目的としたものでも構わないだろうし、そこから一步進んでサマリーを書かせるといった作業であっても構わないだろう。しかし、現実には多くの大学で学生の英語力がそのような段階まで達していないことも多い。そのような場合には、英文和訳も一つの選択肢になってくるのではないだろうか。

ただし、その際には文法至上主義からの脱却が求められるだろう。あくまでもスキーマ形成を目的としているわけであるから、教師は文法構造の解析よりも、その文章が持つニュアンスを学生に伝えることに主眼を置くべきであろう。特に、通常の和訳では頭痛の種となるような、日本語に訳しにくい英文は、当然その意味合いを伝えることも困難であるが、逆に学生が英語のスキーマについての理解を深める上で非常に貴

重な教材になることが多いと考えられる。

例えば会話のシーンについて読み進めているような場合には、その文章がどのような意味を持っているのか、登場人物たちはどのような気持ちでいるのかなど、背景となる情報を含めて、丁寧に解説するべきである。さらに、これらの長文読解に付随して、学生自身が文章を作るというプロセスも重要である。例えば教師はネイティブの書いた例文を配り、それを一定の期間見せた後に隠してしまう。学生はそれを可能な限り忠実に書き出していく。また、このようなアクティビティに慣れてきたら、次のステップとしてパラフレーズを行うのもよいだろう。ただし、ただパラフレーズするだけでなく、学生自身が原文と自分が作った文章を見比べ、その違いを再確認しながら進行させることが肝要である。

スピーキングの授業では相互ディクテーション¹¹⁾など、自然な英文を読ませる作業が有効であると思われるし、リスニングでは可能な限りビデオ教材を利用することで、学生は視覚的情報を援用することで理解を補いながら、リスニング能力を高めていくことができるだろう。これらは全て、限られた時間の中で、学生が効率的に英語のスキーマに触れ、そしてその理解を深めていくための教授法である。また、スピーキングではイントネーションについての解説を加えるなどイントネーションに関連した教育を重視した教材が、そしてリスニングでは話者のイントネーションだけでなく、感情の起伏までがはっきりと聞き取れる教材が、スキーマ構築に有効ではないかと推測される。聞き取りやすくて感情がこもらず、イントネーションもあまり強く現れていないリスニング教材を見かけることがあるが、その価値は半減しているのではないかとすら考える。

筆者はPIXARが製作したアニメーション・フィルムを授業で愛用しているが、PIXARの映画では、登場人物の喜怒哀楽

が明瞭に表現され、イントネーションも極めて豊かである。同じ英語のビデオでも、例えば、“I’ll be back.”と無表情なシュワルツネッガーが淡白に話し、かたや人間側は悲鳴を上げて逃げ回る『ターミネーター』はさほど優れた教材にはならないのではないかと思える。イントネーションは、話し手の念頭にある意味の強弱が半ば無自覚的に表現されているのであって、誤解を恐れずに言うならば、「英語のスキーマそのものが形をとったもの」とすら表現することができるだろう。ピンカー(2000)もこの点については、「韻律(強勢と抑揚)に耳をふさぐことと、談話や修辞の原則を忘れ去ること」は避けなければならないと主張している。

また、語彙についてはイディオムが、英語のスキーマについての非常に有益な情報をもたらすことが多い。単独の英単語それ自体も重要ではあるが、“pull over”はなぜ“over”であって“down”や“aside”などではないのだろうかという疑問が生じた時、その学習者は英語の歴史的背景やスキーマへと至るドアを開けて英語の世界を覗き込んでいるのではないだろうか。それは、「鉄のように冷たい文法構造¹²⁾」に支配された世界ではなく、ちょうど一つの文化がそうであるように、有機的につながり合った意味とコンテクストに満ちた世界でもある。デュ・ボワは「人類学が文法を必要としているのと同じくらい、文法もまた人類学を必要としている¹³⁾」(Du Bois 2001)と述べているが、これは言語に対する上記のような見地を代弁するものであると言える。

“It’s all Greek to me.”の“all”はどのような感覚を反映しているのであろう。そして、“I’m out of ideas.”の“ideas”はなぜ複数形なのだろうか。英語を教える過程でこのような点に学生が関心を持つようになれば、日本語と英語の感覚の違いを楽しむことができるようになってくるので

はないかと思われるし、また同時に、徐々にではあっても英語のスキーマが築かれていくのではないかと思われるのである。

「英語の文法」から「英語の美」へ

スキーマの構築を英語教育のターゲットとした場合、その効果は客観的な基準によって測定しにくいだろうし、場合によっては学習者自身がさほど効果を実感できないということもあるかもしれない。しかしながら、文法知識についてはかなりの定評があるにもかかわらず、「どのように表現したらよいのか分からない」と言って黙り込んでしまう日本の英語学習者にとって、第二言語のスキーマを構築することは、避けて通ることのできない要素ではないかと思われる。

スキーマ自体が文法構造のような明文化されたものではないし、スキーマを伝達するにしても、それは非常に多くの困難を伴うことは、既に指摘した通りである。しかし逆に、学習者のスキーマ構築を伴わないような語学学習が、さほど効果的なものとはならないであろうということは主張できるのではないだろうか。

例えば、英語で文章を作っていく際に、日本語の単語や表現を無理矢理に片端から英語に置き換えてゆき、それで意味の伝達が終了したと満足することには納得のいかないものを感じる。これは、先に言及した英文和訳とはまったく異なるものである。

例えば、筆者の辞書では「梅干し」が“pickled plum”と表現されているが、筆者はどうしても“pickled”という表現に違和感を覚える。梅干しを作る過程には、たしかに塩やシソの葉に漬込むプロセスはあるが、“pickle”は基本的に酢や塩水など液体に漬込む行為であって、梅干しを作る際に行われる「塩漬け」とはイメージが異なる。また、梅干しと言えば天日干しにしているイメージが強く、完成した「梅干

し」は「キュウリなどのピクルス」とはあまりにもかけはなれた異質なものである。梅干しを“pickled plum”と表現するという「辞書に書かれた知識」がない状態で“pickled plum”と言われても、筆者にはとても「梅干し」を連想することができないだろう。従って、梅干しを無理に“pickled”と表現してしまうことは、かえって“pickle”のイメージ自体を壊してしまうことにつながるのではないかと思えるのである。あるいは「煮込む」に近い英語としては、“stew”や“simmer”があるだろうが、どうもしっくりこない。学生がこういった言葉を表現したい時に、むりやり英語にさせてしまうことに、「とりあえず英語の表現にはなった」という以上の意味があるのだろうか。むしろ、“Umebo-shi”や“Nikomu”のままで英語の文章に乗せ、必要に応じてその意味を解説した方がコミュニケーションにおいては有用なのではないかと思えるのである。“Tsunami”や“Koban”といった言葉が英語圏に輸出されているのは、これらの語が持つニュアンスが、既存の英語の語意体系では表現されていないと考えられているからであり、無理矢理に「交番」を既存の英語で表現するよりも良いと考えられたからであろう。

以上みてきたように、コミュニケーションにおいてより重要なのは「梅干し」や「煮込む」がどのようなものであるのか、それを相手に説明できることではないかと思えるが、これと同様に、英語教育の現場においても、英語のスキーマを学生に伝えることは重要である。その際、「梅干し」を日本語で説明することにこだわらなくてよいように、必ずしも英語だけを媒介言語として英語のスキーマが構築される必要性はないように思える。

このように、筆者は「英語の授業だから全て英語で」という原則を頑なに貫くことに対して懐疑的であるが、もちろんのこと、

英語のスキーマを伝達する上で（原則として無理のない範囲で）英語を多用する方針には大いに賛成である。むしろ、ある程度上級の英語学習者に対しては、これまでも数々の研究によって示されてきたように、英語での授業運営が効果的であるという点にも賛成である。ただ、それはスキーマの構築に結びつくようなものであることが望ましい。

既に見てきたように、「一般的に知られている英語の文法」が必ずしも「英語のスキーマ」を精密に模式化したものとは言えない。また、日本語の単語を無理に英語に直すことで、本来のイメージが崩されてしまうのであれば、そのような翻訳にも意味を認めることは困難である。逆に言えば、英語の語句を日本語に置き直した場合にも多くのひずみが生じる。だからこそ、「英語を英語で学ぶ」という方針は正しい。しかし、文章単位での意識であったり、スキーマの伝達を目的とした日本語での解説であったりするのであれば、「英語を日本語で学ぶ」ことは有害どころか、むしろ有益なのではないかと思えるのである。

日本人に欠けていると考えられる英語のスキーマを構築する過程において、重要なのは単語そのものよりも単語のつながり方ではないだろうか。そして、その文章が発話される中で現れる音声の強弱や身振りなど、ノン・バーバルな表現もまた、英語のスキーマを理解する上で非常に重要な要素ではないかと思われる。これらが本当に理解できてくると、必然的に英語の美にも意識が向くようになるだろうし、「英語が面白い」と感じられるようになるのではないだろうか。

参考文献

1. スティーブン・ピンカー著 2000 棕田直子訳 『言語を生み出す本能 上・下』 東京：日本放送出版協会
2. ドナルド・E・ブラウン著 2002 鈴木光太郎・中村潔訳 『ヒューマン・ユニヴァーサル

- ズ 文化相対主義から普遍性の認識へ』 新曜社
3. ウィリアム・C・マックグルー著 1996 西田利貞監訳 『文化の起源をさぐる チンパンジーの物質文化』 中山書店
4. ロナルド・W・ラネカー著 2012 山梨正明監訳 『認知文法論序説』 研究社
5. 池上嘉彦著 2012 『<英文法>を考える <文法>と<コミュニケーション>の間』 ちくま学芸文庫
6. 大塚久雄著 1977 「比較文化をどう考えるか」 山本達郎編 『比較文化の試み 国際基督教大学比較文化論集』 研究出版社
7. 小寺茂明監修 2013 『デュアルスコープ総合英語 四訂版』 数研出版
8. 辻幸夫著 2002 『認知言語学キーワード事典』 研究社
9. 土井利幸著 2007 「Task-Based Language Teaching (TBLT)」 田崎清忠編 『現代英語教授法総覧』 大修館書店
10. 永森忠治著 2007 「Direct Methods (直接教授法)」 田崎清忠編 『現代英語教授法総覧』 大修館書店
11. 三上章著 2011 『象は鼻が長い 日本文法入門』 くろしお出版
12. 村野井仁著 2010 『第二言語習得研究からみた効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店
13. 文部科学省 2003 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』
14. 山本明歩著 2011 「英語学習にみられる生産性 (productivity) の比較」 『人間学部研究報告』 第14集 京都文教大学
15. 山梨正明著 2007 「2 言語科学の身体論的展開—認知言語学のパラダイム」 辻幸夫編 『言葉の認知科学事典』 大修館書店
16. 山梨正明著 2009 『言葉の認知空間』 開拓社
17. 山梨正明著 2009b 『認知構文論 文法のゲシュタルト性』 大修館
18. 山梨正明著 2010 『認知言語学原理』 くろしお出版
19. Merriam-Webster, Incorporated. 1995. *Merriam-Webster's Collegiate Dictionary*. Tenth Edition.
20. Du Bois, John W. 2011. *Grammar. Key Terms in Language and Culture*, Alessandro Duranti ed. Blackwell Publishers.
21. Educational Testing Service (ETS) 2013.

The TOEIC Test Report on Test Takers Worldwide 2012.

注

- 1) 辻 (2002) によれば、スキーマとは「概略、知識を過去の経験に基づいて抽象化し、構造化することによって鋳型・規範の状態に組み替えられた知識のあり方」である。
- 2) Webster の英英辞典によると、“culture” の語意は、1. CULTIVATION, TILLAGE, 2. the act of developing the intellectual and moral faculties esp. by education と並び、5 で文化人類学的な意味での「文化」が説明されている。
- 3) 仮に、例えばチンパンジーがチンパンジーの普遍文法を持っていたと仮定すると、この普遍文法が人間の普遍文法と大きく異なるものであった場合には、当然、チンパンジーが人間の言語を習得することは困難であろう。
- 4) 三上 (2011) 自身は、そもそも日本語に主語という概念が導入されたのは欧米諸国の影響によるであり、日本語には主語と言えるようなものは存在しないという立場を取っていた。これは認知言語学的アプローチの中でとらえ直すと興味深い観点である。
- 5) 一つの考え方として、インド・ヨーロッパ語族の言語では一般に、かつてあらゆる句が前置詞を伴って構成されていたが、時代が下るにつれて省略されてゆき、裸の名詞句などが現れたと考えると理解しやすいのではないだろうか。
- 6) 同じ単語が形容詞であったり副詞であったりすることができるように、同じ句もまた、形容詞句であったり副詞句であったりすることができることは自然であろう。
- 7) 引用文中の太字は原文 (小寺 2013) による。
- 8) ローリングストーンズのサティスファクションで、ミック・ジャガーは、“I can't get no satisfaction.” と歌っている。
- 9) 中間言語仮説によれば、語学教育課程にある学習者は第一言語とも第二言語とも異なる中間言語を構築している (土井 2007)。語学習得過程とは、中間言語を第二言語へと近づけていく過程と考えられるが、それは本稿において「スキーマの構築」と表現している過程でもある。ただし、認知言語学では「文法は本質的に記号的 (symbolic)」(ラネカー 2012, 山梨 2009b) であると考えられている。
- 10) 同じ第二言語学習者であっても英語圏の国々からの帰国子女であれば英語のスキーマが構築

されていることが期待されるし、日本で生まれ育った学習者でも個人の資質によりある程度のスキーマ形成が期待できる場合もあるだろう。

- 11) 「相互ディクテーション」は “mutual dictation” の訳語として使用している。ネイティブによって書かれた文章を一人の学生が読み、もう一人の学生が書き取っていく作業を行う。通常のディクテーションと異なり、学生自身が文章を読み上げ、自然な作業の中で英文を発話する点が特徴的である。また、この「読み上げる」プロセスの成功度が相手の理解に結びついてくるため、単なる音読以上に、学生が自分の発音やイントネーションに注意するようになることが期待される。
- 12) ここでは文法構造が厳密な統語規則であるように扱うあり方を比喩的に表現している。このような文法構造が無意味であるとは考えないが、実際の語用においては、それが全てではない。
- 13) 和訳は筆者による。原文は以下の通りである。
“Grammar needs anthropology as much as anthropology needs grammar.”

ABSTRACT

Title: Cognitive Linguistics and English Education

Akiho YAMAMOTO

This paper reviews some teaching methods based on cognitive linguistics, which deals with the concepts that underlie the actual forms of languages. The assumed language schemas help generate language in our brains, and therefore, helping language learners generate and improve schemas should enhance their communicative competency. Based on such ideas, this paper first describes the way the accurate knowledge of grammar is generally highly valued in societies in a similar way “culture” was once regarded. The emphasis on grammar may lead to making some Japanese students feel that they need to communicate in accurate grammar. This paper then examines some English sentences to suggest that language schemas sometimes play more important roles than the understanding of syntactic construction in the process of comprehending given sentences, and therefore, acquisition of schemas of the target language will help improve the comprehension competency of learners and thus help them acquire the target language. Finally, in the aim to provide some helpful clues in teaching English, some teaching methods, which are expected to help the acquisition of the schemas of the target language, are discussed.