

東北學院大學論集

XCV

English Language

&

Literature

March 2011

東北學院大學學術研究会

東北學院大學論集

第九十五号

—英語英文学—

(三〇二一・三)

Essays and Studies
in
English Language & Literature

No. 95

March 2011

東北学院大学学術研究会

表紙の題字は

元本学教授・文学部長 小林 淳男 先生

目 次

1. 極小理論におけるパラメターの位置づけ
.....阿部 潤 (1)
2. Perspectives on Corpus Research : An Investigation of
Adverbs of Manner
..... Keith Adams (43)
3. アウトプットと第二言語習得
.....村野井 仁 (51)
4. The Effect of Social Factors on English Language Acquisition
..... Christopher Long (65)
5. 第一言語習得を普遍文法の観点から考える
.....阿部 潤 (79)
6. Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language
Skills
..... Rory Rosszell (87)

執筆者紹介（執筆順）

阿部 潤 本学 准教授

Keith Adams 〃 准教授

村野井 仁 〃 教授

Christopher Long 〃 准教授

Rory Rosszell 明治大学特任講師

極小理論におけるパラメターの位置づけ

阿 部 潤

本稿では、チョムスキーが提唱する極小理論 (Minimalist Theory) において、言語間の差異を捉える装置であるパラメターの位置づけを考察する。Chomsky (2004) では、極小理論がいわゆる「説明的妥当性」を超越したより深いレベルの説明を模索するのを最大の目標とすることが述べられている。即ち、普遍文法の中身がどんなものであるのかという問いから、何故そのような姿になったのかという問いへの移行である。この後者の問いに対して、チョムスキーは、普遍文法の進化過程には、ダーウィン流の偶発的な自然淘汰の影響はほとんどなく、自然科学全般に認められる一般原理 (特に計算処理システムの最適性及び効率性など) と、認知システム全体の中で言語能力と直接結び付いていると想定されている感覚運動システムや概念・意図システムから要求される「インターフェイス条件」によって説明できるであろうとの仮説を立てている。この仮説を Chomsky (2004) は、“strong minimalist thesis” (以下、SMT と呼ぶ) と名付けている。本稿では、この仮説の下で、何故普遍文法はパラメターという装置を備えるに至ったのかという問題提起をし、その答えを探る可能な方策として、以下の二点を主張したい。

- 1) パラメターの存在を説明するには、インターフェイス条件をチョムスキーが想定しているいわゆる「判読可能性条件」(legibility condition) よりもより広範な条件と捉え直す必要がある。
- 2) パラメターは、上で広義に解釈されたインターフェイス条件を適え

極小理論におけるパラメターの位置づけ

るために、言語能力 (faculty of language, 以下, FL と呼ぶ) が取りうる最適な選択肢が複数 (基本的には二つの場合を以下想定している) ある場合に生じている。

以下この二点に沿って述べられることは、パラメターが極小理論の中にどう位置づけられるかという問いに対する一つの可能な考え方を示唆するものであり、例えば、普遍文法が如何に進化を遂げてきたのかという問いに対して実証的説明を試みるというようなものではないことを予め断っておく。極小理論が目指すものは、SMT のように言語進化に対するある特定のスタンスを踏まえた上で、あくまでも普遍文法の中身の姿を問題にするのであり、直接言語進化の問題を取り扱う段階にまでは至っていないと思われる。

本稿では、上にまとめた二点を主張するのに、次の二つのパラメターを例として扱う。

- 1) 主要部パラメター (Head Parameter)
- 2) 格・一致パラメター (Case vs. Agreement Parameter)

この二つのパラメターを取り上げる理由は、上記の二点を例証するのに適しているというに留まらず、現在統語論の中心的話題に上っている争点に対して、ある示唆を与えることも狙いとしている。その争点とは、以下の二点である。

- 1) 主要部パラメターは存在するのか。
- 2) 自由語順という現象を統語論でどう扱うべきか。

前者については、Kayne (1994) がこのパラメターの存在を否定して以来、Fukui and Takano (1998) など多くの学者がこの見解を支持する議論を繰り返して、今や主要部パラメターを支持する者は少数派となってしまった感があるが、本稿では、極小理論において主要部パラメターをどう位置づける

ことが可能であるかを考察することにより、このパラメターに間接的な支持を与えることを目論んでいる。後者については、自由語順をスクランプリングと呼ばれる移動規則によって捉えるのが標準的な考え方となっていると思われるが、このスクランプリングが統語部門の中核となる計算処理部門 (computational component) で働くのか、それとも PF に至る音形化の過程で適用する “stylistic rule” の一種として働くのかについては、議論が続いている。経験的議論に基づけば、スクランプリングを計算処理部門で働く移動の一つの現れと考えるのが妥当と思われるが、概念的・理論的議論に基づくと、チョムスキーが提案する「移動には常にそれを引き起こす形態素性が伴う」という強力な仮説の影響で、そういった引き金となる素性を持たない操作としてのスクランプリングを計算処理部門から追いやることが、理論的により望ましいという考え方が優勢である。本稿では、それとは真っ向から対峙する考え方を提示したいと思う。即ち、インタフェイス条件をより広義に捉え直すことで、スクランプリングを計算処理部門に位置づけることが極小理論の下で自然に行われうることを示す。そして、この操作が何故ある言語では広範に用いられているのに対して、他の言語ではそれが認められないのかという問題を、上掲の格・一致パラメターに基づいて説明を試みたいと思う。

1 極小理論の狙いと争点

極小理論が狙いとするところのものは、Chomsky (2004) の以下の引用に集約されていると思われる。

“We can seek a level of explanation deeper than explanatory adequacy, asking not only *what* the properties of language are, but *why* they are that way.” (p. 2)

これまで生成文法理論が目指してきたところのものは、人間が生得的に備えていると考えられる FL の特徴とはいかなるものであるかを解明することであった。主に「刺激の貧困」(poverty of stimulus) の議論に基づいて、大人が獲得したと思われるある言語知識の出所を考察した場合、それが以前想定されていたよりもはるかに多く生得的知識に帰せられることが実証されてきた。そして、その生得的知識がある一定の経験にさらされることで如何にある個別言語の知識へと写像されるのかといった問題を体系的に捉える仕組みとして提唱されたのが、原理・パラメターモデル (Principles and Parameters Model) である。この段階に至って、生得的知識の中身がかなりの程度「原理」という形で特徴づけられ、また刺激の貧困にも関わらず、言語間で体系的な差異が生じている事実を、「原理の中に含まれる未指定のパラメターをセットする」という形で捉えることが可能になった。よく引きあいに出される以下の言語獲得モデルに基づいて言い直せば、

- (1) Initial state S_0 → primary linguistic data (PLD) → attained state (I-language, L)

言語知識の初期状態は、原理の束とそれに付随する未指定のパラメターとから成り、ごくありふれた言語経験 (PLD) を与えられれば、未指定だったパラメターの値が決定され、これにより言語知識の獲得状態に写像されるとするのが、原理・パラメターモデルの基本的な考え方である。この考え方に従えば、言語知識の主要部分はその初期状態に帰することができる、言語経験は単にパラメターの値を決定するための「引き金」の役目を担うに過ぎないことになる。

上のチョムスキーの引用の中に出てくる説明的妥当性 (explanatory ade-

quacy) とは、ある大人が持っている言語知識の中身がどんなものであるかを特徴づけるに留まらず、そのような知識が如何にして身に付けられたのかを解明できた場合に満たされる説明レベルのことを言う。上で述べた原理・パラメターモデルがまさにこの説明的妥当性を満たすために考案されたモデルである。上の引用では、この説明的妥当性のレベルを越えて、言語知識の初期状態の中身がどんなものであるかを特徴づけるに留まらず、何故そのような初期状態が人間に備わるに至ったのかを考察する可能性が示唆されている。この説明レベルでは、(1) に掲げられた言語獲得モデルにおいて、入力 (PLD) と出力 (attained state) を関係づける既定の装置と見なされていた S_0 が出力として位置づけられる言語進化のモデルが問題となってくる。(1) と並行的に捉えれば、以下のようなモデルを想定することができよう。

(2) Origin of S_0 → linguistic environments → S_0

このモデルにおいて、「 S_0 の起源」と見なしうるものは、Chomsky (2004) の考え方に従えば、この S_0 が人間の一生物器官として言語の機能を果たすために最低限必要とされるもののことを指すことになる。ここで一つ注意を喚起しておくとして、この「言語進化のモデル」は実際に言語が如何に進化してきたのかを時系列的に捉えることを想定しているのではなく、 S_0 の中身の出所を言わば言語進化の軸上で明確に区別立てすることを目論んでいる。Chomsky (2004) に従えば、 S_0 の起源の中身は以下の二つの条件から生み出されてくるものと考えることが出来る。

(3) i) the effect of general principles (physical, chemical, mathematical)

ii) interface conditions (IC)

(3i) の条件とは、自然界に存在するものであれば当然期待される物理的、化学的、数学的特徴など自然科学全般から導き出される条件である。いわゆる 17 世紀の「科学革命」以後信じられている「自然は（ある意味で）完全なシステムであり機械論的に把握可能である」という信念の下に、自然界の構成物の成り立ちがあたかも「機械仕掛けの時計」のように、ある一定の規則的なメカニズムから成り立っているとするのが今日の標準的な科学的態度と思われるが、この考え方の下では、「 S_0 の起源」なるものも、物理的、化学的、数学的に見て、ある一定の規則的なシステムをなすと想定できるような特徴を具現していることが期待される。これに対して、(3ii) の条件とは、 S_0 に対するより個別的な条件で、この言語器官がより包括的な認知システムの中でどのように他の器官と関わっているかを考察することから導き出される生物学的条件のことである。 S_0 のインターフェイス条件を Chomsky (2004) は、以下のように述べている。

- (4) The information in the expressions generated by L must be accessible to other systems, including the sensorimotor (SM) and conceptual-intentional (C-I) systems that enter into thought and action. (p. 2-3)

この条件が言わんとするのは、言語器官 L (=FL) で生成された「言語知識」の表示物はそれに隣接する認知システムに対して「判読可能」でなければならないというものである。もし判読可能でなければ互いのシステムの相互作用はあり得ないことになるので、言語器官がそれ自体他と全く孤立したシステムと見なすのが妥当でない限りにおいて、このインターフェイス

条件は妥当と思われる。FLの働きが、発話の知覚の場合であれ産出の場合であれ、言語音をそれが表す意味と結びつける仲立ちをすることであるとすれば、この器官が音声を司るシステム（チョムスキーの用語では SM System）と意味を司るシステム（チョムスキーの用語では C-I System）に隣接するものとするのは自然である。従って、言語器官はこれらのシステムに対して判読可能な表示を提供することがその条件として求められることになる。

以上述べた二つの条件が、 S_0 の起源の中身を規定するもの、即ち、 S_0 が人間の一生物器官として言語の機能を果たすために最低限備えていることが期待される特徴を規定するものと言える。これに加えて S_0 の中身を規定するものとして想定されるのが、(2)のモデルで言えば、“linguistic environments”から得られたものである。これは、Chomsky (2004)の用語を使えば、“path-dependent evolutionary processes”によって得られたものと言える。これは、言語進化の途上で、 S_0 が(3)の要件とは別個に獲得した偶然的特徴を指す。これは、生物の進化をダーウィン流の自然選択に基づいて説明を与える際には、中心的な要素を成すものとみなされるものである。例えば、ある生物体が飛ぶという特徴を身に付けるに至ったのは、たまたま体温の調節機能として用いられた薄い膜状のものが、ある偶然的な出来事を契機として（例えば、風によって飛ばされる）、それが種の保存に有利に働くことになり、飛ぶという機能を備えた「羽」として進化したためであると言った場合が、“path-dependent evolutionary processes”によって得られた特徴の一例と言える。それでは、 S_0 の中身を規定するものとして、この進化上の偶然の賜物と言えるものがFLに存在するであろうか。また、存在するとした場合、どのような特徴がそれに相当するであろうか。

Chomsky (2004) はこの進化上の偶然の賜物が FL には存在しないであろうという仮説を立て、これを SMT と名付けている。この仮説を背後で支える信念は、人間が備え持つに至った FL が、上例の「飛ぶ」という機能とは異なり、ある突然変異を契機として、FL の原始的状態から、種の保存に有利に働くことによって、自然選択により、徐々に現在の姿に進化してきたとは考えにくいというものである。生成文法理論の一つの大きな貢献は、FL が備える諸特徴が以前に考えられていた以上に複雑精巧に出来上がっているということであり、これほどのものが自然選択の力で出来上がったとするにはあまりに精巧すぎると考えるのは、説得力があると思われる。極小理論では、この進化上の偶然の賜物が言語器官には存在しないであろうという仮説の下で、 S_0 の中身を規定するものとして、(3) に掲げた条件によってどれだけ適切に S_0 を特徴づけられるかを検証するのが最大の目的と言える。このように見えてくると、当然以下の疑問が浮かんでくる。

(5) 何故パラメターが存在するのか。

以下の節でこの問題を考察していく。

2 機能的有用性条件

前節の議論から、もし SMT が正しいと仮定すると、 S_0 の姿としては、パラメターなしの単に原理の束からなるシステムが出来上がっていることが期待されてもおかしくないであろう。というのは、SMT の下では、 S_0 は、(3) に掲げた二つの条件、即ち自然界の存在物であれば当然従うであろう「一般的諸原理」とインターフェイス条件からその諸特徴を規定できると

するものであり、この二つの条件には、一見すると、パラメーターなる装置が介在する余地はなさそうに思われるからである。どちらかと言うと、このパラメーターなるものは、「進化上の偶然の賜物」と考えるほうがより妥当のようにも思われる。というのは、パラメーターは言語間の差異を捉えるための装置であり、この差異が生じた理由を進化上の偶発性に帰するのはごく自然のことと思われるからである。しかし、ここで注意が必要なのは、パラメーターが捉えようとしている言語間の差異は、通常思い描かれている差異よりも抽象度の高いものであるということである。例えば、言語間の差異で最も顕著なものとして、ソシュールが「言葉の恣意性」と呼ぶところの語彙の音と意味との関係における差異がある。また、ウオーフの仮説として有名な、言葉の概念が世界をどう切り取っているかということに関する言語間の差異も、その顕著な例の一つである。しかしながら、これらの差異は、言ってみれば、単なる社会的約束事または慣習に帰することができるようなものであり、現在理解されている限りにおいては、 S_0 側に帰せられるような差異とは考えられず、従って、パラメーターは、これらの言語間の差異を捉える装置としては想定されていない。現在想定されているパラメーターは、主要部パラメーターのように、より抽象的な言語の形式に関わる部分での言語間の差異を捉えるためのものである。そうすると、パラメーターが存在するに至った理由を「進化上の偶然の賜物」に帰することが果たして正しいことなのかどうかは、一概に結論付けられるようなものではない。更に注意が必要なのは、パラメーター値の違いによって生じる言語間の差異を、生物学における種間の差異と並行的に考えるのは、正しい対比とは言えないということである。確かに、言語差異全般を考察するのに、それを生物の進化過程を表す系統樹になぞらえて、一つの原始的言語からそれが進化するに従って多様な言語が生じてきたと考えるのは、ある意味

でわかりやすい対比であるかも知れない。しかしながら、この二つのケースでは、一つ重要な違いがある。それは、生物個体が種に分岐した後は、ある種の個体が別の種に成長する訳もなく、種間の違いは遺伝子にはっきりと書き込まれているのに比して、言語の場合には、生まれたばかりの赤ん坊は環境によっていかなる言語も身に付けることができ、従って、言語間の差異は遺伝子の差異に帰せられるようなものではないということである。よって、言語間の差異は、生物種間の差異に並行的というよりはむしろ、種内の差異と並行的に考えるほうが適切であり、更にパラメーターなる装置は、その差異の中でも予め生得的に決められた範囲内での差異を捉えるためのものであり、このような装置が、他の生物個体や生物器官に対応例を見いだしうるかは、私の知りうる限りにおいて、明らかではない。

それでは、出発点に戻って、いかにしてパラメーターが S_0 の構成要素を成すに至ったのであろうか。本稿では、パラメーターは、インターフェイス条件を満たすのに S_0 が取りうる最適な対処法が複数ある場合、その選択肢がそのまま S_0 に組み込まれ、その決定が個々人の言語経験に委ねられたものであることを提案する。そこでまず、インターフェイス条件がいかなる性質を持つものであるのかを考察していきたい。チョムスキーはこの条件を以前は判読可能性条件 (legibility condition) と呼んでいた。この条件が意味するところは、上述したように、FLで生成された「言語知識」の表示物はそれに隣接する認知システムに対して「判読可能」でなければならないというものである。これは、言ってみれば、隣接する認知システムとの関係を保証する最低条件のようなものである。例えば、ある文に対してFLが与える表示が判読可能でなければならないというのは、音声を司るシステムに対しては、その表示がすべて音声解釈の適用を受けるものでなければならない、そういった解釈を許さないような要素が混入してはな

らないということであるし、意味を司るシステムに対しては、その表示がすべて意味解釈可能なものでなければならないということである。しかしながら、別の可能性としては、このシステム間の関係が、より積極的なものであると考えることもできる。即ち、隣接する二つのシステムが FL に要求するインターフェイス条件が単に判読可能であるのみならず、それらのシステムの機能の仕方にある意味で資するように、より特定のな要求を FL に課していると考えられることもできる。例えば、省略構文を考えてみる。よく知られているように、日本語では、文脈や状況が整えば、かなり自由に代名詞を省略することができる。例えば、以下の文で、

- (6) ジョンは昨日何をしていたの。
（彼は）図書館で勉強していたよ。

「彼は」は、省略可能であり、もっと言えば、省略したほうがより自然であると言える。それでは、いったい何故このような省略が可能なのであろうか。もし、この代名詞の省略という現象が S_0 によって予め規定された条件によって起きているのだとすれば、その条件は、SMT の下では、(3) に掲げた一般的諸原理かもしくはインターフェイス条件に帰することができる筈である。まず、一般的諸原理に帰するような理由付けを見いだすのは困難である。また、インターフェイス条件を判読可能性条件と規定する限りにおいては、代名詞があろうがなかろうが、(6) の文の表示はそれに隣接するシステムに対して、判読可能性について何ら変わる所はないであろう。そうすると、SMT の下では、この代名詞の省略の現象をうまく説明できないように思われる。 S_0 がこの現象に全く関与していないと考える可能性も全くない訳ではない。その場合には、省略の現象は、単に子供

が経験的に学び取ったものということになるが、これまでの研究で、こういった代名詞の省略の現象には、いわゆる動詞の一致現象がある一定の規則性を有しながら関わっていることが明らかになっており、 S_0 の関与が皆無であると考えerには無理があるように思われる。

この現象を説明するのに、インターフェイス条件を、上述したように、隣接するシステムの機能の仕方にある意味で資するように、より特定のな要求を FL に課すものと仮定する。これまで、この隣接するシステムは、音を司るシステムと意味を司るシステムから成ると述べてきたが、これらのシステムは、協同して言語運用を司る performance system を成している（もしくは、その一部を成している）と仮定されている。この考え方は、Chomsky (1965) のいわゆる competence と performance の区別に由来するもので、FL が competence である言語知識を捉えるものであり、実際の言語運用はこの知識の直接の現れではなく、言語運用を司る performance system が FL を取り込む形で機能し、言語知識はその背後にあって言語運用に間接的に反映されるとするものである。この考え方に基づけば、インターフェイス条件を、「言語運用に資するように performance system が要求するような条件」と解することができる。これを「機能的有用性条件」(Functional Utility Condition) と名付けたい。

(7) **Functional Utility Condition (FUC)**

Performance systems require FL to adapt to and facilitate the functional utilities that serve to the end of language use.

この機能的有用性条件は、チョムスキーが主張する判読可能性条件と共にインターフェイス条件を構成するものと解することができよう。さて、問

題はどのような functional utility が performance system から FL に要求されるかであるが、この時点でアプリアリに言えることはほとんどないが、以下で幾つか具体例を挙げていきたいと思う。前もって一つ注意しておきたいのは、この FUC は最低必要条件である判読可能性条件とは異なり、FL が必ず満たさなければ成らない条件というよりはむしろ、多少比喩的に言えば、performance system が求める functional utility に対して「善処」することを求める条件と言える。従って、可能性としては、performance system が求めるある functional utility に対して、FL がその仕組み上、何の対処も施せないということもあり得る。

さて、上の代名詞の省略の現象であるが、この FUC がインターフェイス条件を構成するものと仮定すると、この現象を生み出すメカニズムが何故 S_0 に組み込まれたのかを、かなり直感的ではあるが理解することができよう。例えば、以下のような functional utility は、言語運用にあたってはごくごく自然のものであろう。

(8) 余計なものは省く。

これに対して、FL がこの有用性を適えるべく、例えば、発音されない pro の存在を語彙部門に認めたり、また、「削除規則」を兼ね備えたりしたものと想像することができる。但し、これらのデバイスは、FL に働く普遍的条件（それは、おそらく (3a) の一般的諸原理から導き出されることが期待されるのであるが）に従うことが求められるので、(8) に掲げた有用性が個々の言語に自由に反映されることにはならない。例えば、Lobeck (1995) では、pro も含めた空範疇にはすべて、“Licensing and Identification Condition” が働くことが提案されているが、もしこの提案が正し

ければ、まさにこの条件によって *pro* が生起できる環境が制限される。このように、FL の構成要素には、FUC の要請を適えるために生じたデバイスが存在するように思われる。また、それと共に、FL 自身には、一般的諸原理から導出されたと考えられる普遍的条件が存在するが故に、ある有用性を適える仕方や程度については、その普遍的条件との関わり方によって、様々な成果を生み出すことが期待される。このような考え方の下でパラメターを考察すれば、その存在理由として最も自然な考え方は、ある有用性について *performance system* より要請があった場合、FL が取りえた最適の選択肢が複数あり得た結果、それをパラメターという形で温存し、それを個々人の言語経験に委ねたとするものであろう。以下では、主要部パラメター (*Head Parameter*) と格・一致パラメター (*Case vs. Agreement Parameter*) を例として、これらのパラメターの存在が、この考え方に従って動機づけが可能であることを示していく。

3 主要部パラメター (*Head Parameter*)

統語構造を決定する二大要素である支配関係と線形関係の間関係付けについては、*Kayne (1994)* の非対称構造が提案されて以来、ある構造上の支配関係はある一定のアルゴリズムによってその支配下にある終端記号列の線形順序を決定するとする考え方が主流である。*Abe (2001)* では、この考え方が *SMT* のような極小理論の基本的スタンスの中でどう位置づけられるかについて、以下のように述べている。

- (9) A “superengineer” who tried to design the FL must have known that both dominance and precedence were essential properties of syntactic objects, since they were required by the two outside cognitive systems.

The superengineer, then, ought to have considered how these relations are encoded into syntactic objects. It is possible that dominance relation was encoded into each syntactic object irrespective of the way precedence relation was encoded into it. Taking into consideration the superengineer's mission according to which he/she was expected to design the FL in an optimal way, it is more likely that the superengineer tried to construct syntactic objects in such a way that dominance relations have a certain correspondent relation with precedence relations.

この引用の中の, “superengineer” とは, (2) のモデルで言えば, Origin of S_0 を (3) に掲げた二つの条件を用いて構築することを目指すエンジニアのことを言う。構造上の支配関係は, ばらばらの単語の意味からいかにしてあるまとまった命題を構成することができるのかという問いに答えるべく, C-I System からの要請として, FL がばらばらの単語を順次つなげる(この操作を Merge と呼ぶ) ことによって, 結果的に生まれてくる。また, 構造上の線形関係は, SM System からの要請として, FL で生成された統語構造物を音形化する必要上生じてくる。従って, 支配関係と線形関係は, インターフェイス条件により必然的に生み出されたものである。すると, 当然, superengineer にとっては, この二つの関係が問題となる。(3i) の一般的原理に従えば, この二つの関係が個々ばらばらに何の関係もなく FL の中に組み込まれたと考えるよりは, ある一定の規則的關係の下に組み込まれたと考えるほうが理に適っている。それでは, いったいどういった関係を想定できるであろうか。Kayne (1994) の LCA がまさにこの関係を捉えるために提案されたものと見なすことができる。簡単にその関係を言えば, 「構造上高いものは先行する」ということになる。これに対して,

Fukui and Takano (1998) では、線形関係を直接支配関係と関係づけるのではなく、FL において Merge によって新たに作り出された統語構成物の label に言及することによって、間接的にその関係を捉えようとするものである。Chomsky (1995) によれば、label という概念は、C-I System の要請として、ある要素が Merge によってくっ付けられたときに、その新たな構成物がいったいどちらの統語的または意味的特性を引き継いでいるのかを明示するのに必然的に要求されるものである。Fukui and Takano (1998) では、この label を手がかりに、ある範疇の直接支配下にある二つの要素のうち、最大範疇 (maximal projection) の方 (=自分の label が投射されていない方) をそうでないものより先行するものと規定し、結果的に、支配関係と線形関係は label の概念を仲立ちとしてある一定の関係を与えられている。Abe (2001) では、この Fukui and Takano (1998) の基本的アイデアを踏襲しつつ、主要部パラメーターの存在を動機づけるために、以下のような提案がなされた。

- (10) When α and β merge to make K, so that K dominates α and β , α precedes β if α is visible and β is invisible.

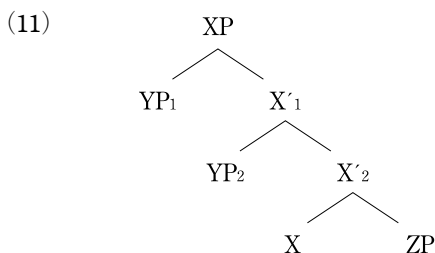
(10) が述べているのは、ある統語構造物 α と β を Merge の操作によってくっ付けた場合に、 α が可視で β が不可視ならば、 α が β に先行するというものであり、この場合、可視か不可視かは、「C-I System において解釈を必要とするものかどうか」によって決まる。これは、Chomsky (1995) によれば、最大範疇と最小範疇が可視であり、途中の投射物 (intermediate projection) は不可視ということになる。従って、この可視か不可視かという決定もまた、label を手掛かりになされている。即ち、label を自身持つ

た範疇がその label を上位範疇に投射した場合、それが不可視であり、それ以外が可視ということになる（最小範疇はそれ自体 label を持たないことに注意）。

構造上の支配関係と線形関係との間に存する対応関係を捉える仕方として、上に三つの提案を紹介したが、次に問題となるのは、どの提案が最も *superengineer* の意図に適ったものであるかということである。これについては、はっきりとした答えは持ちあわせていないが、以下 Abe (2001) の提案を採用して主要部パラメターの存在理由を議論するのに、この提案を採用する可能な動機付けを試みたいと思う。まず、この三つの提案は、Kayne の提案とそれ以外に大きく分けることができる。上述のように、Kayne の提案は、支配関係と線形関係との間に存する対応関係を直接捉えるものであるのに対して、それ以外の二案は、label の概念を介してその関係を捉えようとするものである。label のような第三の概念を仲介することなしに、直接二つの関係を結びつけている点において、Kayne の提案は他の二案より優れていると考えることもできようが、別の角度から考察すると、他の二案の優秀性を認めることができる。それは、派生的か (derivational)、表示的か (representational)、という問題に関係する。Kayne の案は、ある与えられた階層構造から、あるアルゴリズムに従って、それに対応する終端記号列の線形順序を全体的に導き出すもので、表示的であると言える。それに比して、他の二案は、Merge によって構成された二つの統語構成物の間に、label の概念に依拠したある一定の規則に従って、線形関係を与え、この操作の繰り返しによって、結果的に階層構造全体がある一定の仕方で、線形順序に対応する仕方を取っている点において、派生的であると言える。もし、Chomsky (1995) が主張するように、FL の計算処理システム全体が、派生的特徴を有しているのであれば、Kayne の

案よりは、他の二案の方が、FL 全体の設計に適っていることになる。また、Fukui and Takano (1998) と Abe (2001) の提案を比べると、前者では、ある姉妹関係にある統語構成物の間の線形関係は、単に最大範疇であるかどうかによって決定すると規定されているだけで、その動機づけはなされていないが、Abe (2001) の提案では、その線形関係が、「C-I System において解釈を必要とするものかどうか」という問題と連動させている点において、概念上優れていると言いうるのであろう。この提案によると、C-I System において解釈を必要とするものがそうでないものより線形上前に置かれることになるが、この対応関係は、知覚や認識に関わるメカニズム全般にわたって相通じるようなより根本的な原理の反映であるかも知れない。

さて、superengineer が Abe (2001) によって提案された (10) の規則を支配関係と線形関係との対応関係を捉える最善のものとして採用したと仮定しよう。現在、一般的に認められている多重指定部 (multiple specifier) を持つ構造を例にとりて、(10) の規則がどのように働くのかを具体的に見ていく。



この構造において、 YP_1 と X'_1 、及び YP_2 と X'_2 の間の線形順序は、(10) の規則によって決定される。というのは、 YP_1 と YP_2 は可視であるが、

X'_1 と X'_2 は不可視であるからである。これにより、指定部が構造の左側に位置することになる。これに対して、 X と ZP との間の線形順序については、(10) の規則によっては決定されない。というのは、どちらも可視であるからである。これにより、主要部と補部との線形順序については、この規則によって決定されることがわかる。さて、*superengineer* はこの状況にどう対処するのが最善であろうか。日本語のような語順の比較的自由な言語を考慮に入れると、*superengineer* が取る方策としてまず考えられるのが、主要部と補部との線形順序を未指定のままにし、その間の順序を自由にしておくというものである。しかしながら、興味深いことに、以下の日本語のように、句間の自由な線形順序を認める言語は多数存在するが、主要部と補部との線形順序が自由な言語はほとんど存在しないように思われる。

- (12) a. ジョンがメアりに本をあげた (こと)
b. ジョンが本をメアりにあげた (こと)
c. メアりにジョンが本をあげた (こと)
d. メアりに本をジョンがあげた (こと)
e. 本をジョンがメアりにあげた (こと)
f. 本をメアりにジョンがあげた (こと)

それでは、いったい何故主要部と補部との線形順序が自由であってはならないのであろうか。これには、機能的有用性条件 *FUC* が関わっていることを提案したい。例えば、以下のような *functional utility* が考えられる。

- (13) 主要部の位置を固定する。

これは、直感的に言えば、内なる思考を言葉で表現する際、ある述語の主語とか目的語の現れる順番は、(12)にあるように、固定されていないほうが、ある意味で使い勝手がいいのに比して、中核となる述語自体は、固定されていたほうが、命題の統一性を確保する上で、有用であることを意味する。特に、一命題が別の命題に埋め込まれた複合文を考慮すれば、(13)の有用性はより明らかになるであろう。このような理由で、performance system が FL に (13) の有用性を確保することを要求したと仮定しよう。この FUC に対して、FL が取り得べき最善策は何であろうか。一つ考えられる方策は、主要部と補部の線形順序を恣意的にどちらかに決めてしまうというやり方であるが、この決め方が何の基準にも依拠することなく、恣意的に行われる点において、最善とは言い難いであろう。この問題に対して、superengineer が選んだ解決策が「パラメター」であったと思われる。即ち、主要部と補部の線形順序の決定を S_0 ではパラメターという形で保留し、個々人の言語習得過程において、経験によって決定されるようにしたのである。

Abe (2001) では、この主要部パラメターは語彙範疇には存在せず、機能範疇にのみ存することが主張された。これは、概念上は、Fukui (1995) の以下に掲げる Functional Parametrization Hypothesis に基づくものである。

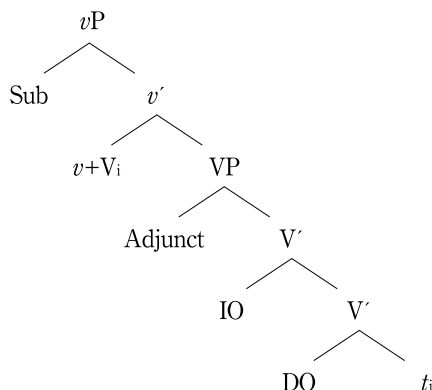
(14) Fukui's (1995) *Functional Parametrization Hypothesis*

Lexical projections are uniform among languages and parametrization is attributed to functional categories.

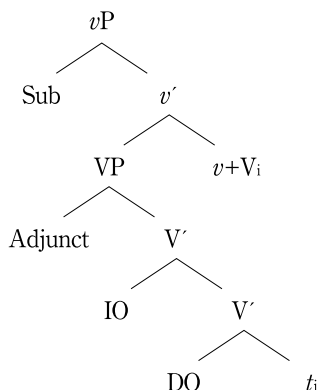
Abe (2001) では、この提案に従い、例えば、英語と日本語の文構造は以

下のようにになると主張されている（以下の構造では TP レベルが捨象されている）。

(15) a. English



b. Japanese



この構造において、VP 内の構造は、(14) に従って、英語も日本語も同一である。この中で、Adjunct と IO は、(10) に従い、それぞれ姉妹関係にある V' に対して線形的に先行する。これに対して、DO と V との線形順序は未決定のままである。Abe (2001) では、Larson (1988) 以来、いわゆる V-shell 構造に対して仮定されてきた V-to-V raising を採用し、V は *v* の所に強制的に繰り上げられるとした。これによって、DO と V との線形順序を決定する問題が回避される。機能範疇である *v* は、V とは異なり、主要部パラメターを内蔵している。この値が決定されることにより、英語では、(15a) のように *v* が VP に先行し、日本語ではその逆となる。*vP* の主要部に位置する主語が *v'* に対して先行するのは、(10) による。

本稿の主旨から言えば、主要部パラメターが、語彙範疇や機能範疇の如

何を問わず、すべての主要部に内蔵されていると主張しようが、Abe (2001) のように、機能範疇にのみ主要部パラメターが存すると主張しようが、さほど影響はない。問題は、(14)に掲げられた Fukui (1995) の仮説がどれほど概念的・経験的支持を得られるかということになるが、本稿で提案されているパラメターの位置づけからの観点では、この仮説に対して何ら新たな視点を提供するようには思われぬ。従って、上で Abe (2001) の提案を紹介したが、この提案は、本稿のパラメターの位置づけからの必然的帰結ではなく、単に Fukui (1995) の仮説との関係において有力視されるものに過ぎないことを付言しておく。

上で、主要部パラメターは、「主要部の位置を固定する」という functional utility に対する FL の最善策であるという提案を行ったが、この functional utility が FUC として FL に働き掛けているという提案は、付加構造の現れ方によって更なる支持を得られる。Saito (1985), Fukui (1993), Saito and Fukui (1998) では、付加の仕方が X' 理論によって制約を受けることが主張されている。とりわけ、Fukui (1993), Saito and Fukui (1998) では、付加の方向が、以下の X' 鑄型が示すように、主要部が位置する側とは反対側でなければならないと主張する。

- (16) a. X' → X/X' YP
 b. X' → YP X/X'

(16a) は、英語のような主要部が先行する言語では、右方付加しか許さないことを示し、(16b) は、日本語のような主要部が後にくる言語では、左方付加のみ許すことを示している。もしこれらの条件が付加構造の一般的制約として正しいものと見なせるのであれば、これらの条件は、(13) に

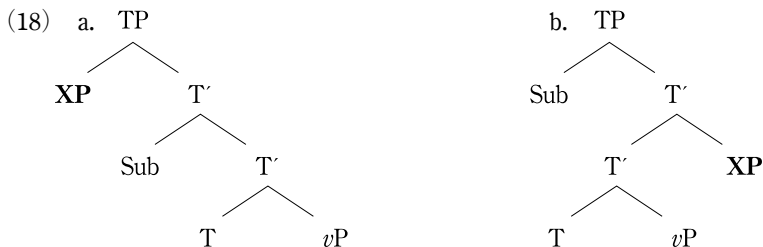
掲げられた「主要部の位置を固定する」という functional utility に対して、その解決策として superengineer が課した条件と見なすことができる。というのは、(16)によって課せられる条件は、主要部の位置を常に左端か((16a)の場合)右端に((16b)の場合)に限定する働きを持っているからである。

ちなみに、付加構造がそもそも何故 S_0 に組み込まれたのかを考えると、これに対しても FUC が関わっていると考えるのが自然であろう。この場合関係する functional utility は以下のようなものであろう。

(17) ある特定の表現を強調する。

この functional utility に対して FL が採用した解決策は複数考えられるが、その一つとして編み出されたのが、文の両端を強調表現のために担保するやり方であろう。そして、付加構造はこの強調表現の位置を担保するために superengineer が考案したものと考えることができる。Abe (2001) では、この付加構造が経験的に必要と認められるのは、機能範疇のレベルにおいてであり、語彙範疇のレベルにおいては、Fukui and Speas (1986) によって主張されたように、付加と代入(substitution)の区別は必要がないことが示されている。ここにその詳細を再掲することはしないが、もしこの主張が正しければ、強調表現用の位置は、機能範疇にのみ担保されていることになる。仮に TP をその例に取れば、英語のような主要部が先行する言語の強調表現用の位置は、左端は(18a)に示すように多重指定部を利用でき、右端は(18b)のように付加構造を利用できる。

極小理論におけるパラメターの位置づけ



これに対して、日本語のような主要部が後にくる言語においては、強調表現用の左端の位置は、英語の場合同様、(18a)のように、多重指定部を利用するか、左方付加構造を利用することができるが、右端の位置は担保できない。この言語では、右方付加構造を用いることができないことを思い起こしてほしい。それでは、こういった言語では強調表現用の位置が右端には担保されていないのであろうか。以下の日本語の例文において、

(19) ジョンはメアリが愛している。

(20) ジョンは愛しているよ、メア리를。

(19)の文では、「ジョンは」という強調表現が文の左端に位置しているのに対して、(20)の文では、「メア리를」という強調表現が文の右端に位置しているように思われる。このことは、主要部が後にくる言語においても右端が強調表現用に担保されていることを示唆しているように思われる。しかし、このことは、こういった言語でも、英語のような主要部が先行する言語同様、右方付加構造を許すことを意味する訳ではない。Abe (1999), Tanaka (2001)によれば、(20)は以下のように二文から構成され、後の文には削除表現が関わっているとされる。

(21) [ジョンは pro_i 愛しているよ] [メアリ_i を [e]]

もしこの分析が正しければ、日本語のような主要部が後にくる言語では、強調表現用の右端の位置を確保しているものの、それを背後で支える構造は、英語のような主要部が先行する言語とは異なり、例えば、(21)のような付加構造制約には違反しないものが採用されていると考えられる。ここにも、*superengineer* が、「ある特定の表現を強調する」という要請に対して、FL 内で許された手駒を用いて、その最善策が用いられていることを見て取ることができる。

4 自由語順の有無：格・一致パラメター

本節では、日本語のように自由語順を許す言語（(12)を参照のこと）と英語のようにそうでない言語との差異を捉えるパラメターを考察する。まず、自由語順をどう文法が捉えるかであるが、Saito (1985) 以来、スクランプリングと呼ばれる移動規則によって捉えるのが定説となっている。この方式によれば、自由語順を許す言語であっても、基底語順が存在し、他の語順はこの基底語順からスクランプリングによって派生される。例えば、(12)の例文において、基底語順を呈しているのは、(12a)であり、その他の文は、以下に示されるように、スクランプリングが関わっている。

- (22) a. ジョンがメアリに本をあげた (こと)
 b. ジョンが [本を]_i メアリに t_i あげた (こと)
 c. [メアリに]_i ジョンが t_i 本をあげた (こと)
 d. [メアリに]_i [本を]_j ジョンが $t_i t_j$ あげた (こと)
 e. [本を]_i ジョンがメアリに t_i あげた (こと)

f. [本を]_j [メアりに]_i ジョンが $t_i t_j$ あげた (こと)

近年の移動理論では、ミニマリスト的精神に従って、あるものを移動する場合には、その trigger が問題となる。以前であれば、移動規則の適用自体は自由だが、その結果派生された表示に制約を課すことによって、文法的な文と非文法的な文を振り分けていたが、極小理論では、派生や表示を極力最小限に抑えるという考え方の下に、移動の適用は、その移動が「合法的」(legitimate) 派生のために是非とも必要である場合に限られる。チョムスキーがこの合法的派生のための trigger として提案したのが、解釈不可能な素性 (uninterpretable feature) である。いわゆる A 移動では、 ϕ 素性と格素性がこの役割を担い、A' 移動では、wh 素性などがこの役割を担っている。このような観点から、自由語順を捉えるためのスクランプリングを考察すると、trigger として働く適当な素性が見当たらない。むしろ、この移動規則は適用が自由であると見なす方が、その機能を端的に捉えているように思われる。このような理由で、チョムスキーは、少なくとも *Aspects* (Chomsky 1965) の頃から、スクランプリングは、FL の中核にある計算処理部門で働くのではなく、音韻部門での stylistic rule に相当するものと見なす傾向があった(最近の著作では、Chomsky (2001) を参照のこと)。しかしながら、Saito (1985) がスクランプリングは Move α に還元されると主張して以来、様々な研究者によって、スクランプリングが、他の移動規則同様、例えば、束縛条件の適用やスコープの解釈に影響を与えることが、実証されてきた。従って、スクランプリングを stylistic rule と見なすというチョムスキーの主張は、経験的には支持されず、計算処理システムの中で働くとするのが、妥当な結論であると思われる。それでは、極小理論の中で、スクランプリングという操作をどう捉えればよいのであ

ろうか。

この問題を扱うのに、まず指摘しておかなければならないのは、英語のように、一般的に自由語順を許さないと見なされている言語においても、ある限られた領域では、そういった現象が実際に見られるという事実である。Takano (1996, 1998) では、以下の例文において、(23a) が基底語順を呈した文であり、(23b) はこの基底語順から *about Mary* をスクランプリングによって移動することによって派生された文であると主張されている。

- (23) a. I talked to John about Mary.
b. I talked about Mary to John.

この主張は、以下の束縛関係における再構築効果 (reconstruction effects) の有無によって支持される。

- (24) a. I talked to the boys about each other's mothers.
b. I talked to every boy_i about his_i mother.
(25) a. *I talked to each other's mothers about the boys.
b. *I talked to his_i mother about every boy_i.
(26) a. ?I talked about the boys to each other's mothers.
b. I talked about every boy_i to his_i mother.
(27) a. ?I talked about each other's mothers to the boys.
b. ?I talked about his_i mother to every boy_i.

(15) に掲げられた構造のように、語彙範疇である VP 内の構造が左上がりであれば、(24) と (26) の文の容認性は容易に説明がつく (この場合、P

は c-command を妨げないことが前提とされなければならないが)。問題は、(25) の文に例証されているように、IO-DO の語順では、DO から IO への束縛関係は成立しないが、(27) の文に例証されている通り、DO-IO の語順では、IO から DO への束縛関係が成立するのは何故かということである。Takano が主張する通り、基底語順が IO-DO で、DO-IO の語順は、この基底語順からスクランプリングによって派生されると仮定すれば、(27) の文の容認可能性は、束縛関係の再構築効果によるものと説明がつく。この観察に基づき、Takano は以下の仮説を打ち立てている。

(28) Short scrambling is universally available.

この仮説が事実を正しく把握しているものと仮定した場合、いったい何故このことが成立するのであろうか。

S_0 内にスクランプリングというオプションが備わっているという事実は、矢張りこの場合にも、FUC が関わっていると考えるのが自然である。この場合関係する functional utility は、以下のようなものであろう。

(29) 語順を自由にする。

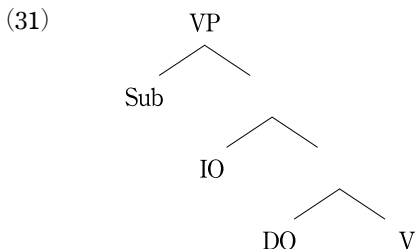
前節において、「主要部の位置を固定する」という functional utility が存在し、それが主要部パラメターを生み出す基となったことを述べたが、(29) に述べられた functional utility は、これとは逆の要請を FL に行う。動詞、主語、目的語を例に取り、その意味するところを直感的に述べれば、これらの要素からなる思考内容を言語システムを通じて表現しようとした場合、主語と目的語については、思いつくがままの順番で、主語が先でも目

的語が先でも、その命題を表現できる FL の方がそうでないものより使い勝手が良いのに対して、主要部である動詞については、ある決められた位置に置かれるように FL によって決定されていたほうが、使い勝手が良いであろうというものである。こういった functional utility が存在するものすると、次に考察しなければならないのは、FL が FUC に従って、(29) の functional utility にどう対応したかである。可能性は二つ考えられる。一つは、句構造を構築する段階において、主語—目的語及び目的語—主語の語順を両方許すシステムを考案することであり、もう一つは、句構造を構築する段階においては、ある固定された基底語順が存在し、自由語順は、Move によって捉えようとするものである。上に述べたように、これまでの研究から、後者のオプションが FL では採用されている。それは、いったい何故であろうか。考えられるのは、以下のような投射原理の存在である。

(30) Projection Principle

The way a lexical head projects reflects its thematic hierarchy.

項を取る述語の一般的特性として、thematic hierarchy が存在することが確立されているものと仮定すると、superengineer が、ある述語にまわりつく項が構造に現れる仕方として、この thematic hierarchy とある対応関係を保つように条件づけたと考えるのは、ごく自然なことである。即ち、thematic hierarchy の高低が、構造上の高低に対応するように。そうすると、例えば、VP 内の構造は V の thematic hierarchy に従って、以下のような構造が生み出されるであろう（この構造では、VP と *v*P の区別を捨象している）。



このように、投射原理が存在すると、語順の自由を確保するためには、Move というオプションに頼らざるを得ない。

この語順の自由を確保するための移動規則がスクランプリングであるが、superengineer は、この規則に対して何か制限を課してはいないであろうか。少なくとも二つのごく自然な制約が思い浮かぶ。一つは、Hoji (1985) で観察されたように、スクランプリングは string-vacuous な適用を許さないということである。これは、スクランプリングのそもそもの存在理由を考えれば、「余分な派生はしない」という最適性の条件から自然に導き出されるものであろう（この制約をある種の経済性条件によって捉えようとする試みについては、Abe (1993) を参照のこと）。もう一つは、同一性条件 (Identification Condition) とでも呼ぶことができるもので、この条件が要求するのは、「スクランプリングの適用を受けるものには、自分の同定を可能にする印がなければならない」というものである。この条件の動機づけを考えれば、それが FUC によるものだと考えるのが自然であろう。例えば、以下のような functional utility が考えられる。

(32) それぞれの要素の意味役割が同定できる。

この **functional utility** に対して, **superengineer** が取った方策として考えられるのは二つである。即ち, 相対的位置 (**positioning**) による同定と何か目印による同定である。相対的位置による同定とは, 例えば, (31) の構造において, 投射の原理により, ある特定の階層順位が与えられれば, (10) の写像規則により, Sub-IO-DO の間にはある一定の語順が導き出されることになり, この写像関係を用いて, 逆にその相対的位置からそれぞれの要素の意味役割を同定するものである。これに対して, 目印による同定とは, 例えば, (22a) の日本語の例文のように, 「～が・に・を」のような格助詞等を用いた同定の仕方のことを指す。この目印による同定には, 他に前・後置詞によるものも含まれる。例えば, (23a) の英語の例文において, **to John, about Mary** それぞれの意味役割は, **to, about** という前置詞によって明示されている。この二つの同定の仕方は, それ自体を比較した場合, どちらがより優れたやり方かを決定するのは困難であり, 従って, **superengineer** はこの二つのやり方を温存したと考えるのも不思議ではないであろう (後に, この二つのやり方が機能範疇においてパラメーター化されていることを述べる)。但し, そうは言っても, この二つの同定の仕方が, 何の制限もなくいつでも利用できるという訳ではなく, その同定の仕方の違い故に, 異なった制約に従うこととなる。その一つが, 上述のスクランプリングに課される同一性条件である。いったんスクランプリングが FL のオプションとして認められると, 相対的位置による同定を必要とする要素に対してこの規則を適用した場合, 同定が不可能になる。故に, (32) に掲げられた **functional utility** を保持するためには, 同一性条件が必要となる。

上述の Fukui (1995) の **Functional Parametrization Hypothesis** がもし正しいとすれば, 少なくとも VP のような語彙範疇内では, 前段落で述べた条件を満たす限り, スクランプリングがどの言語においても利用可能である

ことが期待される。従って、上の主張は、(28) で述べられた Takano (1996, 1998) の「短いスクランプリングは普遍的に利用可能である」という仮説に概念的裏付けを与えるものである。

さて、次に考察しなければならないことは、英語のように VP 内でしかスクランプリングを許さない言語と、日本語のように広範囲にスクランプリングを許す言語とでは、何にその違いを帰することができるかということである。Fukui (1995) の仮説に従えば、機能範疇の働きの違いに帰するのが最も自然な考え方である。Fukui (1986) によれば、機能範疇の主たる働きは、指定部—主要部関係による一致 (agreement) を引き起こすことであり、日英語の様々の違いは、この一致を引き起こす機能が欠けている (defective) かそうでないかというパラメーターに帰することができるかと主張されている。Kuroda (1988) も、ほぼ同様の知見に基づき、一致の有無が日英語の様々の違いを生み出していると主張し、その中で、スクランプリングの有無もこの一致に関するパラメーターから導き出されることが主張されている。ここでは、これらの知見を基盤として、日英語のスクランプリングに関する違いを、FUC を用いて説明を試みたい。まず初めに考察しなければならないのは、いかにして一致という仕組が FL に取り込まれるようになったのかということである。上の議論から、(32) に掲げる「それぞれの要素の意味役割が同定できる」という functional utility の要請への対応として、相対的位置による同定の一装置と見なすのが最も自然であろう。この一致による同定は、大きく二種類に分けられる。一つは、指定部—主要部関係による一致であり、Chomsky (2000) の理論では、AGREE と EPP checking のコンビネーションによって導き出されるものである。もう一つは、Chomsky (2000) の理論で言えば、単に AGREE の操作のみによる一致であり、指定部—主要部関係による一致ほど局所的にその相対

的位置関係を固定する訳ではないが、その操作に適用する最小性条件 (minimality condition) の故に、AGREE の関係にある二つの要素の相対的位置が間接的に決定されるものである。前者の例が、英語の主語と Tense の関係であり、後者の例が、英語の目的語と *v* との関係である。何故このように一致による同定が二種類存在するかについては、今のところはっきりしたことはわからないが (当然ながら何らかのパラメーターが関わっていると思われるが)、いずれにせよ、一致を相対的位置関係による同定の一装置だとすれば、何故一致の有無についてパラメーターが存在するかが理解可能となる。というのは、前述した通り、(32) に掲げる「それぞれの要素の意味役割が同定できる」という functional utility の要請に対して superengineer が用意した対処法は二つあり、本稿のパラメーターに関する仮説に従えば、その対処法がいずれも最適と考えられる場合に、その二つの間の選択を個々人の経験によって決定するようにしたのがパラメーターであるからである。この場合の二つの対処法とは、相対的位置による同定と目印による同定であるが、目印による同定のうち、前・後置詞によるものは、おそらく、その意味的役割の故にどの言語にもあまねく見られる特性と考えられるので、ここで対照されるべき対処法とは、純粹に文法現象と見なしうる一致と格と考えることができる。故に、ここで問題となっているパラメーターを、格・一致パラメーター (Case vs. Agreement Parameter) と呼ぶのが最適であろう。

このパラメーターにおいて、格による同定の値が選択された場合、一致という機能範疇の本来の機能が失われることになるので、Fukui (1986) の意味において、機能範疇は defective ということになる。この欠格性から何が導き出されるかと言えば、Fukui (1986) が主張した通り、結局、機能範疇はその本質的特徴を失っていることから、語彙範疇と何ら区別される所

は無くなるということである。このことから更に、語彙範疇内にて認められていたスクランプリングという操作は、機能範疇のレベルにおいても、上述のスクランプリングに課される条件を満たす限り、自由に適用できるということが帰結される。これによって、何故、日本語のような言語では、主語を飛び越えるようなスクランプリングや、はたまた、長距離スクランプリング (long distance scrambling) が許されるのかを説明したことになる。

これに対して、格・一致パラメーターの一致による同定の値が選択された場合はどうであろうか。この場合には、機能範疇の本来の機能が保たれているので、例えば、その機能を妨害するような操作は排除されることとなる。上で見たように、一致とは、ある機能範疇の主要部とその指定部の関係や、主要部とある局所の関係にある句との関係を利用して、(32) の functional utility に資するべく考案された装置である。従って、例えば、一致とは全く無関係の句がある機能範疇の指定部にたまたま収まった場合、この functional utility を満たすという役割を一致が果たせなくなってしまう。故に、機能範疇の指定部の位置には、この一致による同定に関与しない句は生起できないことになる。但し、機能範疇の働きは一致に限られている訳ではないので、厳密には、この言い方は正しくない。前節で、英語のような主要部が先行する言語では、機能範疇の左端と右端が強調表現のために用いられることを主張した ((18) の樹形図を参照のこと)。もしこの主張が正しければ、機能範疇は一致による同定のみならず、強調表現を同定するための機能も担っていることとなる。従って、制限されるべき状況とは、こういった機能範疇の同定機能とは全く無関係の句が、この機能範疇内に忍び込んでその指定部なり付加位置を占めることである。こういった同定機能が、チョムスキーによって提案された素性照合 (feature

checking) によってなされるとすれば、今問題となっている制約は以下のように述べることができる。

- (33) A functional head requires a phrase with a designated feature in its non-complement domain.

スクランプリングという操作は、こういった同定機能とは無関係であることから、素性照合を伴わない移動規則と見なすのは、ごく自然なことである。そうすると、(33) の条件により、機能範疇がその本来の働きを成している言語では、機能範疇内へのスクランプリングは許されないこととなる。これによって、英語のような言語では、スクランプリングは VP のような語彙範疇内に限られることとなる。

上の主張を裏付けられると思われるデータを以下考察したい。Saito (1983) は、日本語に抽象格付与が働いているかどうかを検証するために、“Case marker drop” と呼ばれる現象を考察している。Saito (1983) によれば、日本語の目的格は動詞による格付与が抽象レベルで働いているので、格標識の「を」を欠落させることができる。以下の例を参照のこと。

- (34) a. ジョンが誰 なぐったの？
b. ジョンに何 渡したの？ (Saito 1983, p. 254)

この現象は、上で仮定された格・一致パラメターの観点からすると、日本語では、基本的には格による同定の値が選択されているものの、目的格については英語のように一致による同定も可能であることを示唆する。ちなみに、Saito (1983) では、“Case marker drop” が主格には適用しないこと

が主張されているが、それを裏付けるとされるデータはそれほどはっきりしてはいない。以下の例を参照のこと。

(35) (*) 誰 来たの? (Saito 1983, p. 252)

Saito (1983) はこの文を非文法的としているが、私の判断ではそれほど容認性が低いとは思われない。この現象の一般化としては、主格と目的格の違いというよりは、「動詞の直前の名詞句が格を欠落させることができる」というのが正しいように思われる。以下の例を (35) と比較してほしい。

(36) ?? 誰 メアリをなぐったの?

この一般化が本当に正しいのかどうか、また、正しいとした場合、何故そのような一般化が成り立つのかといった問題について、更に深く考察する必要はあるが、このような制約が日本語の“Case marker drop”という現象に働いているということは、日本語が格・一致パラメターについて、基本的に格による同定の値が選択されていること、そして、一致による同定はあくまでも有標の手段であることを示唆していると思われる。

いずれにせよ、日本語で“Case marker drop”という現象が一致による同定を具現化しているとする上の見方は、様々な経験的予測を導きだす。上で、日本語では格による同定の値が選択されている結果、機能範疇が本来の働きを失い、その結果として、スクランプリングが可能になったことを思い起こしてほしい。これが正しいとすると、格が欠落した名詞句はスクランプリングの適用を受けられないことを予測する (Saito (1983) も Case adjacency の観点から、同様の結論に達している)。というのは、そ

のような名詞句は一致によって同定される必要があり、その結果、機能範疇がその操作に関与する必要があるからである。以下の例文を比較すれば、この予測が正しいことがわかる。

- (37) a. ジョンがメアリをなぐったよ。
b. ?ジョンがメアリ なぐったよ。

- (38) a. メアリをジョンがなぐったよ。
b. ?*メアリ ジョンがなぐったよ。

更に極端な例として、以下の例を考察してほしい。

- (39) ??メアリ ジョン なぐったよ。

この例文は、主語名詞句と目的語名詞句の両方の格が欠落しているため、容認度は落ちるが、より重要な事実は、この文を「メアリをジョンがなぐったよ」とは解釈できず、「メアリがジョンをなぐったよ」という解釈しか許さないということである。

更に、(38b) や (39) のように目的語のスクランプリングによる移動は許されないが、話題化 (topicalization) や wh 移動のように、機能範疇によって認可される移動であれば容認されることが予測される。ということは、(38b) や (39) を「メアリはジョンがなぐったよ」のように解釈すれば文法的になるということであるが、私の判断では予測通りのように思われる。また、(38b) や (39) を以下の文と比較してほしい。

- (40) a. (?*) 誰 ジョンがなぐったの? (Saito 1983, p. 254)
b. ? 誰 ジョン なぐったの?

Saito (1983) は (40a) に ?* の容認性を与えているが, (38b) と比較すると容認性は上がると思われる。また, (40b) では, (39) とは異なり, 「誰がジョンをなぐったの」という解釈のみならず, 「誰をジョンがなぐったの」という解釈も可能と思われる。

また, “superiority” の名でよく知られているように, 英語などでは, 文中に二つ以上の wh 句が存在する場合には, 構造上高い位置にある方の wh 句を移動する必要がある。以下の例を参照のこと。

- (41) a. Who hit who?
b. *Who did who hit?

この現象に対しては, 機能範疇である C が wh 素性の照合のために AGREE を適用する場合, 最小性条件により, C により近い wh 句を AGREE のターゲットしなければならないという説明を与えるのが標準的である。そうすると, (40a, b) のように, 格を欠落した wh 句は同様の条件に従うことが期待されるが, Saito (1983) がまさにそのようなデータを提示している。

- (42) a. 誰が誰 なぐったの?
b. * 誰 誰がなぐったの? (Saito 1983, p. 254)

また, 上の (40b) と以下の文を比較すると,

(43) ?? 誰 誰 なぐったの？

この文は、(39)と同様、「誰が誰をなぐったの」という解釈のみ可能と思われる。これらの例は、格を欠落した wh 句が、英語のように、wh 移動の適用を受けて機能範疇 C と一致によって認可されていることを強く示唆する。

参 考 文 献

- Abe, Jun : 1993, *Binding Conditions and Scrambling without A/A' Distinction*, unpublished Ph.D. dissertation, University of Connecticut.
- Abe, Jun : 1999, 'On Directionality of Movement : A Case of Japanese Right Dislocation', unpublished ms., Nagoya University.
- Abe, Jun : 2001, 'Relativized X' -Theory with Symmetrical and Asymmetrical Structure', in *Minimalization of Each Module in Generative Grammar*, Kiban-Kenkyu (B) (2) Research Report, Graduate School of Humanities and Informatics, Nagoya University, pp. 1-38.
- Chomsky, Noam : 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, Noam : 1995, 'Categories and Transformations', in Noam Chomsky, *The Minimalist Program*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 219-394.
- Chomsky, Noam : 2000, 'Minimalist Inquiries : The Framework', in R. Martin, D. Michaels, and J. Uriagereka (eds.), *Step by Step : Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 89-155.
- Chomsky, Noam : 2001, 'Derivation by Phase', in M. Kenstowicz (ed.), *Ken Hale : A Life in Language*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 1-52.
- Chomsky, Noam : 2004, 'Beyond Explanatory Adequacy', in A. Belletti (ed.), *Structures and Beyond : The Cartography of Syntactic Structures*, Vol. 3, Oxford University Press, Oxford, pp. 104-131.
- Fukui, Naoki : 1986, *A Theory of Category Projection and Its Applications*, Ph.D. dissertation, MIT. Revised version published as *Theory of Projection in Syntax*, CSLI Publications (1995), Stanford, California, distributed by University of Chicago Press.
- Fukui, Naoki : 1993, 'Parameters and Optionality', *Linguistic Inquiry* 24, 399-420.
- Fukui, Naoki : 1995, 'The Principles-and-Parameters Approach : A Comparative Syntax of English and Japanese', in M. Shibatani, and T. Bynon (eds.), *Approaches to Language Typology*, Clarendon Press, Oxford, pp. 327-371.

- Fukui, Naoki and Margaret Speas : 1986, 'Specifiers and Projection', in N. Fukui, T.R. Rapoport, and E. Sagey (eds.), *MIT Working Papers in Linguistics 8*, Department of Linguistics and Philosophy, MIT, Cambridge, Massachusetts, pp. 128-172.
- Fukui, Naoki and Yuji Takano : 1998, 'Symmetry in Syntax : Merge and Demerge', *Journal of East Asian Linguistics 7*, 27-86.
- Hoji, Hajime : 1985, *Logical Form Constraints and Configurational Structures in Japanese*, unpublished Ph.D. dissertation, University of Washington.
- Kayne, Richard : 1994, *The Antisymmetry of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kuroda, S.-Y. : 1988, 'Whether We Agree or Not : A Comparative Syntax of English And Japanese', in W.J. Poser (ed.), *Papers from the Second International Workshop on Japanese Syntax*, CSLI, Stanford, pp. 103-143.
- Larson, Richard : 1988, 'On the Double Object Construction', *Linguistic Inquiry 19*, 335-391.
- Lobeck, Ann : 1995, *Ellipsis : Functional Heads, Licensing, and Identification*, Oxford University Press, Oxford.
- Saito, Mamoru : 1983, 'Case and Government in Japanese', in M. Barlow, D.P. Flickinger, and M.T. Wescoat (eds.), *Proceedings of the West Coast Conference on Formal Linguistics*, Stanford Linguistic Association, Stanford University, pp. 247-259.
- Saito, Mamoru : 1985, *Some Asymmetries in Japanese and Their Theoretical Implications*, unpublished Ph.D. dissertation, MIT.
- Saito, Mamoru and Naoki Fukui : 1998, 'Order in Phrase Structure and Movement', *Linguistic Inquiry 29*, 439-474.
- Takano, Yuji : 1996, *Movement and Parametric Variation in Syntax*, unpublished Ph.D. dissertation, University of California, Irvine.
- Takano, Yuji : 1998, 'Object Shift and Scrambling', *Natural Language and Linguistic Theory 16*, 817-889.
- Tanaka, Hidekazu : 2001, 'Right-Dislocation as Scrambling', *Journal of Linguistics 37*, 551-579.

東北学院大学文学部英文学科公開講義

テーマ「言語習得を多面的に考える」

今年度から、本学の英文学科公開講義の内容を『東北学院大学論集』で公開することになった。毎秋、5回にわたって行われているこの公開講義は、今年「言語習得を多面的に考える」というテーマを取り上げた。

インターネットの普及をはじめ、様々なテクノロジーによって、世界が急速に狭くなってきた。いわゆる「グローバル化」現象である。そんな中、人と人を結ぶコミュニケーション手段である「言語」そのものが注目され、特に近年における国際共通語として、英語がその主役を果たしている。その証として、第1言語としての英語話者の4億人以外に、公用語・第2言語として約3.5億人、及び外国語として1～10億人の英語話者が世界中に存在していることがあげられる。

120年以上の歴史と伝統を受け継いでいる本学の英文学科において、言語習得への強い関心を持つ学生は少なくない。また、この言語習得を研究テーマとして取り扱っている教員も数多い。これらの事情から考えると、「言語習得を多面的に考える」という今回のテーマは、多くの学生の参考になる、有意義なものであると言える。

平成22年度の東北学院大学英文学科公開講義の第1回目では、アダムズ氏（本学文学部英文学科准教授）がコーパス分析を紹介しながら、言語習得との関連を考察した。第2回目の講義では、村野井氏（同文学部英文学科教授）が第2言語習得におけるアウトプット（読む、書く）に焦点を当て、第2言語習得理論を紹介した。第3回目の講義では、ロング氏（同

文学部英文学科准教授)が英語と日本語を比較しながら、第2言語習得に係わる社会的要因を考察した。第4回目では、阿部氏(同文学部英文学科准教授)が言語習得の心理的な側面を取り上げ、Chomskyの普遍文法の観点から第1言語習得についての考察を行った。最後の講義では、ロッセル氏(明治大学国際日本学部特任講師)がreading(英語での講読)と言語習得について考察した。「readingとは何か」、「言語習得におけるreadingの利点」、及び「readingのスキルアップ法」などを取り上げた。

これらの講義内容が以下の五つの論文にまとめられている。学生を始め、できるだけ多くの方々目に触れ、本学文学部英文学科公開講義の効果が最大限に活かされれば、幸いである。

Perspectives on Corpus Research : An Investigation of Adverbs of Manner

Keith Adams

This paper will discuss a corpus-driven research project focusing on a specific grammatical structure. However, the motivation for the investigation did not come from a theoretical query, but rather from a question which arose in the classroom. In other words, the original aim of the investigation was to address a practical classroom issue with the hope of finding insights which the teacher (the author of this paper) could utilize to clarify the point and contribute to a better understanding of the structure by the students.

Although the focus of the investigation began as practical ‘action-research,’ once the process began I was soon drawn into unanticipated areas. This may be attributed to an initial under-estimation of the task ahead due to an expectation that the answers to the questions were ‘out there somewhere;’ consequently, it would just be a matter of finding the reference grammar which contained the needed explanations. As the process continued, it became apparent that it was necessary to go beyond reference grammars which, in turn, led to utilizing corpus data in search of answers.

Thus, this paper will focus on the research process, rather than the specific results of the research, though the general results will be referred to. In particular, this paper will examine how a corpus can be used for this type of grammatical structure query. It will then look at the specific strengths and limitations this researcher found in the results based on the corpus data and conclude with some general comments about the use of corpus-based research.

The Context and Initial Inquiries

The context was an English essay writing course for third-year Japanese university students. The textbook used in the course, *Significant Scribbles* (2005), included consecutive units dealing with using two or more adjectives and manner adverbs (MAs) in a sentence. For example,

- 1.a Henry lives in a strangely-shaped Western house. (ibid : 6)
- 1.b I sat down slowly and painfully in the hot bathwater. (ibid : 10)

Reference grammars provide a generally accepted neutral order of multiple adjectives, as seen in the following examples, adapted from *The Cambridge Grammar of English* (2006 : 450) :

- 2.a You need one of those wonderful, strong, round, Swedish, wooden bathing tubs.
- 2.b* You need one of those strong, wonderful, Swedish, round, wooden bathing tubs.

Sentence 2.a follows the general rule : evaluation (*wonderful*)-physical quality (*strong*)-shape (*round*)-origin (*Swedish*)-material (*wooden*)-purpose (*bathing*). However, the position of the first four adjectives in sentence 2.b violates the rule and thus would be judged as incorrect.

While acknowledging that there can be a degree of flexibility in the order, teachers and students alike have a convenient rule for reference. This led me to ask whether a similar type of rule could explain the acceptability or preference in the order of manner adverbs (as seen in 1.b) in the following sentences :

- 3.a She spoke clearly and calmly.
- 3.b She spoke calmly and clearly.

Since the course textbook did not comment on this specific point, various

reference grammars were consulted but they offered only indirect references to the point in question. The *Collins COBUILD English Grammar* (2005) includes several sentences of MAs in the target structure, as does *The Cambridge Grammar of English*, however in both cases, the discussion focuses on different perspectives other than the preferred order of the two manner adverbs in the pattern.

Given this situation, it was decided to pursue the matter further through a corpus search in order to address these two questions :

- Q.1 Do manner adverbs in the target pattern occur equally (by chance) in either position ?
- Q.2 If the adverbs do not occur equally, does the data suggest possible explanations to account for the order ?

The Method

The corpus research was based on results from random samples from the British National Corpus (BNC). The BNC is a “100 million word collection of samples of written and spoken language designed to represent a wide cross-section of British English from the later part of the 20th century” (BNC website home page).

The BNC primarily draws its data from written English (90%), but since the investigation was aimed at written English, the BNC was regarded as a suitable resource. ‘Suitability’ of the corpus one chooses to use will be dealt with briefly in the conclusion to this paper.

The ‘Simple Search’ function of the BNC was used to collect data. The Simple Search feature is a free service which does not allow full access to the data base, but provides 50 samples of sentences in which the key words one enters are found. However, subsequent searches result in a different set of 50 samples, if they exist in the corpus, so even the Simple Search can provide satisfactory data for initial inquiries.

In order to get samples of the MAs in the target structure, a manner adverb before and after the conjunction *and* was entered: i.e. *quickly*

and; *and quickly*. The Simple Search does not allow one to limit the inquiry to only those sentences which contain the MA in the target pattern, so it is necessary to extract only those sentences which are relevant to the investigation.

After performing preliminary inquiries on approximately 50 MAs, a final group of 16 MAs for further analysis were chosen. The general results from the data for this group follow.

Results

Of the 16 manner adverbs, only one was almost equally distributed into either position (*carefully*; 48%-52% in positions before and after the conjunction, respectively). All others had what might seem to be a preference for one position over the other. However, when a statistical analysis (a one sample t-test between percents) was performed, only 5 had statistically significant differences, meaning that the other 11 MAs appeared in a position merely by chance.

Reaction to the Results

The results did not produce the rule that I was hoping to find as a teacher, but as a researcher the results were very illuminating in terms of not only the linguistic data, but also the strengths and limitations of what a corpus search of this kind provides.

Perhaps the single greatest contribution to language pedagogy by corpus data is that teacher/researcher is able to see empirical evidence which shows how a word or phrase is really used. Although a teacher's intuition is often quite accurate, relying totally on intuition has its risks for even very experienced and knowledgeable teachers. Ashcroft (2010) conducted a survey to gain data to evaluate the reliability of teacher intuition concerning the differences in the use of *actually* and *in fact*. The results indicated that the teachers were quite accurate concerning the function of the two items (providing contrast or introducing bad news), but their analysis lacked details about other aspects of usage, such as frequency, register, collocations and sentence pat-

terns, all of which can be gained from corpus data.

The results of Ashcroft's survey were not and should not be interpreted as a criticism of teachers, but rather the results verify the valuable role corpus data can play in providing teachers with information to complement and expand their intuitive 'hunches.' As Thornbury (2002 : 69) stresses, by utilizing a corpus "We can show learners not what someone thinks they should say, but what users of the language actually do say."

Although there is no question that corpus information is a tremendous resource for teachers and researchers, care must be taken not to rely totally on corpus data. Thornbury (ibid : 69) fully endorses the use of corpus data but his position "... does not deny the value of intuitions ... or mean that corpus information should be used uncritically." In other words, teachers/researchers must still "select, adapt and supplement raw data" (ibid : 69) to make the data truly useful or relevant.

This last point certainly applied to the situation this author encountered after analyzing the data of the 16 manner adverbs in the target pattern. From one perspective, the results might have seemed to be disappointing since empirical evidence for a tentative effort to formulate a rule could only be applied to 5 of the 16 MAs. However, the results could also be taken in a more positive light in that there was a statistical preference for some MAs but not for all. Either way, it was clear that more 'digging' was needed to gain further insights. At that stage, a decision had to be made as to how that information would be obtained.

An obvious step would have been to expand the corpus search by gaining full access to the BNC corpus in order to get more samples of the MAs in the target pattern. However, it was felt that a more productive option at that stage would be to seek other avenues of investigation to "supplement the raw data" as suggested by Thornbury. In the end, the decision was made to design a questionnaire to be given to native-speakers of English (NES) to obtain data about their preferences in the ordering of MA pairs. The results of that survey revealed that the NES had statistically significant preferences of order in 8 out of 10 items on the questionnaire, and also indicated that the

semantic qualities of the adverbs, such as adverbs which describe the speed at which something was done, may influence the choice of a one order over another.

Conclusion

In what began as a ‘rather mundane task’ to find a grammatical rule, this teacher went on a fascinating journey which would have been impractical, if not impossible, for all but a few linguists some 30 years or so ago. Due to the recent development of numerous corpora and the availability of many of them to the general public, educators, researchers and students now have the ability to utilize corpus data in a variety of ways, from the theoretical to the practical aspects of our knowledge about language and language learning.

In the course of the investigation, corpus data from the initial searches formed the basis of further research by other means. Furthermore, other avenues of investigation might not have considered without that corpus data. So credit must be given where credit is due, but one has to approach corpus research carefully so as not to fall into the trap of “uncritical use” (ibid : 69) of corpus information or rushing into a corpus study without proper planning. It is beyond the scope of this paper to go into these issues in detail, but let us look at one fundamental example referred to earlier in this paper — suitability.

Given the great choice of corpora to choose from, it is incumbent that the selected corpus is appropriate for the goals of the inquiry. The choice of the BNC, which as mentioned previously is primarily based on samples of written English, was suitable in that a formal, written structure was the subject of investigation. In contrast, if the research had been focused on the spoken usage of a word, phrase or structure, the BNC would not have provided sufficient data or may have provided inappropriate information (written versus spoken usage).

Corpus research has given us the ability to access vast amounts of information quickly, but it only provides data, not ready-made answers. The relevance and value of the data ultimately depends on careful planning, thorough analysis and accurate interpretations by teachers and researchers.

References

- Ashcroft, B. (2010). Teachers' intuition about language : A corpus study. Paper presented at the Japan Association for Language Teaching 36th International Conference, Nagoya, Japan.
- British National Corpus (BNC). *BNC Sampler*. Web. Oct.15, 2008.
- Carter, R.A. and McCarthy, M.J. (2006). *Cambridge Grammar of English : A Comprehensive Guide to Spoken and Written English Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kelly, C. and Shortreed, I. (2005). *Significant Scribbles : Writing For Fluency*. Hong Kong : Pearson Longman.
- Sinclair, J. (ed.) (2005). *Collins COBUILD English Grammar* (2nd ed.) London : Harper Collins.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London : Pearson Longman.

アウトプットと第二言語習得¹

村野井 仁

1. はじめに

本稿では、第二言語習得におけるアウトプットの役割について考察する。アウトプットとは、メッセージをだれかに伝えるためにことばを話したり、書いたりすることを意味する。また、アウトプットされたことばそのものをアウトプットと呼ぶこともある。アウトプットが第二言語の能力を育てる上で必須であることは、自明のことのように考えられるが、インプット理解の重要性を強調した Krashen (1982) のインプット仮説が強い影響力を持っていた 1980 年代には、アウトプットの役割が過小評価されたことがあった。アウトプットの重要性が注目され始めたのは、Swain (1985) がイマージョン・プログラムの子どもたちの第二言語発達に関する調査結果を報告してからである。目標言語にどっぷりと浸かり、理想的なインプットを長期的かつ大量に受けた子どもたちの文法能力が期待されたほど伸びていなかったことから、Swain は、理解可能なインプットに加え、アウトプットが重要であると指摘した。それ以降、アウトプットの働きについてさまざまな実証的研究が行われ、アウトプットはさまざまな認知プロセスに働きかけることが明らかにされている (Muranoi, 2007a)。

本稿では、以下の 3 つの観点からアウトプットと第二言語習得の関わりを考えてみたい。

1 本稿は 2010 年 11 月 3 日 (土) に東北学院大学文学部英文学科公開講座として行った同題の講演に加筆・修正を行い、まとめたものである。

アウトプットと第二言語習得

- ・アウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか。
- ・アウトプット能力を伸ばすためにどのようなことが必要なのか。
- ・アウトプット能力を伸ばすのは何のためなのか。

2. アウトプットは第二言語習得においてどのような役割を果たすのか？

Swain (1985, 1995, 1998, 2005) および de Bot (1996) によれば、アウトプットは第二言語習得において以下の (1)～(4) の役割を果たす。

- (1) アウトプットすることによって、「自分が伝えたいこと」と「自分が言えること」の間にギャップがあることに気づくことができる

アウトプットすることによって、伝えようとするメッセージを言語化する際に、自分の第二言語能力に弱点があることに気づくことができる。弱点には2種類あり、それは以下の2つである (Doughty & Williams, 1998 ; Swain, 1998) :

- 1) 自分には言えないことがある
- 2) 自分の言い方と正しい言い方の間にギャップ (gap) がある

自分には言えないことがあるという弱点に気づくことによって、「穴」を埋めるもの(「正しい言い方」)がインプットの中に含まれているときに、それに選択的注意 (selective attention) が向けられる可能性が高くなる。「穴」を埋めるものを自分で調べたり、先生などの他者に尋ねたりすることによって、「穴」を埋めるものを見つけることも可能になる。どちらの場合も、一度躓いた後に、言語項目に選択的注意を向けるため、当該言語項目との「関わり」(involvement) が深くなると考えられる。

自分の発話と正しい言い方の間のギャップに気づくのは、特に相手から以下のようなリキャスト (recast: 言い換え) を受けた場合である。

アウトプットと第二言語習得

- 学習者： *I'm *interesting* in Costa Rica. (アウトプット)
他の目標言語話者： You're *interested* in Costa Rica. (リキャスト)
What made you interested in it? (トピック継続)

このようなギャップへの気づきは、学習者の言語能力、ワーキング・メモリ容量、その他の要因に左右されるが、このような対話においては自分の発話（アウトプット）の直後に正しい発話が提示されるため、ギャップに気付く可能性が高くなり、その気づきが中間言語（学習者言語）の修正を促すと考えられている（Doughty & Williams, 1998）。

- (2) アウトプットすることによって中間言語仮説の検証を行うことができる

第二言語学習者がメッセージを言語化する場合、「こんなふうに言えば伝わるかな？」と自分の語彙知識・統語知識・音韻知識に基づいて「仮説」(hypothesis)を立て、その仮説を試すような形で発話することがある（Swain, 1995）。このプロセスは学習者が自ら立てた中間言語仮説の妥当性を検証するもの（hypothesis testing）とみなすことができる。相手にメッセージが伝われば、その仮説は認証（hypothesis confirmation）され、相手にメッセージが伝わらず、相手から「理解できない」ことを示す否定的フィードバック（negative feedback）が返されれば、自分の仮説が正しくなかったと学習者は判断することができる。別の言い方で同じメッセージを言語化しようと学習者が試みれば、それは仮説修正（**hypothesis modification**）となる。否定的フィードバックによって、仮説が間違いであることに気づき、その仮説に基づく発話を全くやめてしまったとするとそれは仮説棄却（hypothesis rejection）となる（Gass, 1997；Muranai, 2007a）。ア

アウトプットはこのような仮説検証のプロセスを促す。

(3) 統語的処理 (Syntactic Processing) を促す

アウトプットの3つ目の役割は、学習者の文法的な言語処理を引き起こすことである (Swain, 1985)。アウトプットする機会を与えられることによって学習者は統語的な言語処理を行うように導かれる。このような統語的処理は、意味処理が中心となるインプット理解では経験することができないと Swain (1985) は論ずる。アウトプットしようとすることによって、文法に関する意識的な考察 (conscious reflection) が促されることも Swain (1995) は指摘している。

アウトプットにおける言語処理をモデル化したものに Levelt (1989) のプロダクション・モデルがある。伝えようとする概念を生み出す概念化装置 (conceptualizer)、意味的・文法的情報を持ったレーマ (lemmas) と形態的・音韻的情報を持ったレクシーム (lexemes) を含んだ語彙項目 (lexicon)、概念化装置と語彙項目からの情報を受けて文を形作る形式化装置 (formulator)、そして形式化装置からの情報を受けて発声器官を動かして実際の発話を調音する調音化装置 (articulator) が言語産出の言語処理を司っている。そのプロセスの概略は、図1のように示され、その中の文法的言語化および音韻的言語化において、第二言語学習者は中間言語に関する仮説検証を行うと考えられる。

Levelt の言語産出モデルは、第二言語でアウトプットする際に何が重要となるかを把握する上で有益である。伝えるべきメッセージを持つことが言語産出の始点であること、語彙知識が言語化 (形式化) を支えること、文法的・音韻的言語化および調音化のプロセスを自動化する必要があることなどを確認することができる。効果的な第二言語学習法・指導法は、こ

アウトプットと第二言語習得

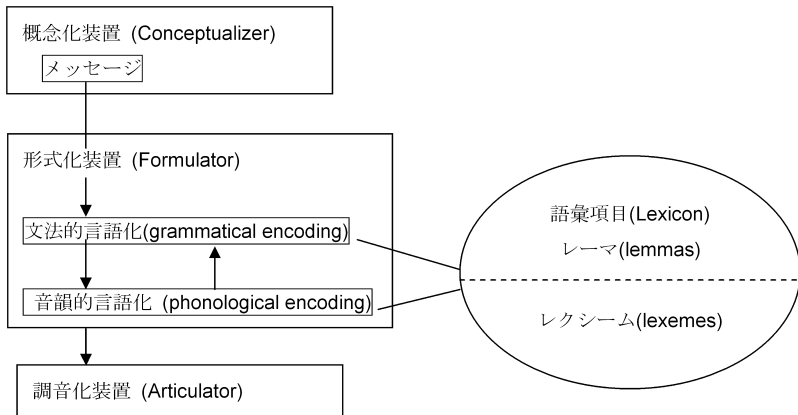


図1 Levelt (1989) のプロダクション・モデル (Levelt, 1989, p. 9 図 1.1 を簡略化した図)

のようなプロセスを促すものであると考えられる (p. 18 自律要約法参照)。

(4) 言語知識の自動化

de Bot (1996) は第二言語学習者が継続的にアウトプットをすることによって、言語知識の自動化 (automatization) が進むと指摘している。自動化とは、注意を払わずに自動的に語彙・文法を使いこなせるようになることであり、言語知識を実際の言語使用場面において運用するためには不可欠なプロセスである。

3. アウトプット能力を伸ばすためにどのようなことが必要なのか

ここからは、前節で確認したアウトプットの役割に関する第二言語習得理論に基づき、アウトプット能力を第二言語学習者が伸ばすためにはどのようなことをするのが効果的か、日本人英語学習者による英語学習を例と

しながら、確認していきたい。

(1) 何ができるようになればいいのか学習者自身が把握する

英語で話せるようになりたいと願う日本人英語学習者は多い。しかし、「英語で話せるようになる」ためには、どのようなことができればいいのか具体的に把握していない学習者が多いのではないだろうか。自分の現在の英語力や英語学習の目的に合わせて、英語で何ができるようになればいいのか、明確な到達目標を学習者がイメージできるようにしていく必要がある。

学習者一人一人が自分に合った到達目標を持つ上で参考となりうるものに、ヨーロッパ外国語共通参照枠（CEFR/Common European Framework of Reference for Languages）がある。²

例えば、「話すこと」（speaking-production）の到達目標は、CEFRでは以下のように記述されている（Council of Europe, 2001/ 吉島・大島編・訳, 2004, pp. 28-29）。³

A1: どこに住んでいるか、また、知っている人たちについて、簡単な語句や文を使って表現できる。

A2: 家族、周囲の人々、居住条件、学歴、職歴を簡単なことばで一連の語句や文を使って説明できる。

B1: 簡単な方法で語句をつないで、自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語る事ができる。意見や計画に対する理由や説明を簡潔に

2 ヨーロッパ評議会（Council of Europe）が2001年に公開した外国語教育、学習、測定の指針。ヨーロッパのみならず、ヨーロッパ以外の地域でも外国語教育のガイドラインとして広く使われ始めている。

3 日本語訳は吉島茂・大橋理枝（編・訳）（2004）による。

アウトプットと第二言語習得

示すことができる。本や映画のあらすじ、感想、考えを表現できる。

B2: 自分の興味関心のある分野に関する限り、幅広い話題について明瞭で詳細な説明をすることができる。時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見かたを説明できる。

C1: 複雑な話題を、派生的問題にも立ち入って、詳しく論ずることができる。一定の観点を展開しながら、適切な結論でまとめることができる。

C2: 状況にあった文体で、はっきりとすらすらと流暢に記述や論述ができる。効果的な論理構成によって聞き手に重要点を把握させ、記憶にとどめさせることができる。

CEFR では、A1 と A2 が基礎的な言語使用者 (basic user) の外国語熟達度レベルとされている。B1 および B2 は、自立した言語使用者 (independent user) のレベルであり、C1 および C2 は熟達した言語使用者 (proficient user) の熟達度レベルである (Council of Europe, 2001)。「基礎的な言語学習者」とは、外国語を用いてその言語が話されている地域への旅行、短期滞在などが可能なレベルであり、日本人英語学習者がめざすべきなのはまずこのレベルであろう。英語を使う職業に就こうとするのであれば B レベルの「自立した言語学習者」が目標となる。C レベルは、外交官などの国際的な職業に就く人に求められる高度な言語能力である。

これらの言語能力記述が表すスキルがそれぞれどのようなものなのかを学習者が把握できるように、モデルとなる言語使用状況の録画データなどが研究者および外国語教師の間で共有できるようにすれば大変有益であろう。特に日本のように周囲に英語使用者がそれほど多く見られない EFL (English as a foreign language) 環境では、このような形でモデルを学習者

に示すことは、学習者に到達目標を示す上で意義深い。⁴ 英語が非常に流暢な人の姿だけでなく、A レベルまたはB レベルの英語熟達度レベルの日本語母語話者が、英語を使って、「自分の経験や出来事、夢や希望、野心を語る」(B1) 姿や、「幅広い話題について明瞭で詳細な説明をする」(B2) 姿、「時事問題について、いろいろな可能性の長所、短所を示して自己の見かたを説明」(B2) する姿を、もっと学習者にモデルとして示す必要があると思われる。英語を話せるようになればと言われても、目標とするモデルがいなければ、果たしてそれが自分にとって可能なことなのかどうか判断することができない。英語使用者としてのロール・モデルが持てれば、あんなふうに話せるようになりたい、あんなふうなら自分にもできるかもしれない、あんな人に近づきたい、という気持ちが生まれるのではないだろうか。⁵ 英語を教える教師たちが、英語を使用する姿を見せることも日本人英語使用者のモデルを示すことになる。

(2) アウトプット活動を継続的に行う

アウトプット能力を伸ばすために決定的に大切なことは、アウトプット活動を継続的に行うことである。アウトプット活動とは、話すこと、および、書くことによってメッセージのやり取りを行うことである。単なる機械的な文型反復練習や音読・シャドウイングなどは、メッセージのやり取

4 University of Cambridge ESOL が公開している CEFR レベルごとのスピーキング・テストの動画 (Video to accompany the draft Manual for relating language examinations to *the Common European Framework of Reference for Languages*, University of Cambridge, 2003) は各レベルにおいて何ができるようになればいいのかを英語学習者が把握する上で示唆に富む。

5 *CNN Express* 2007 年 4 月 20 周年記念特別号 (朝日出版社) には、日本人英語使用者のモデルとなりうる複数の著名な日本人が英語で CNN のインタビューを受けている動画が掲載されている。

りがないので厳密な意味でのアウトプット活動ではない。これらの活動は文法学習や調音練習としては効果的なものであり、アウトプット活動を行う以前に必須となるアウトプット準備活動 (pre-output activities) として重要である。

メッセージのやり取りをアウトプット活動の中心的なねらいとしながらも、必要に応じて言語形式に注意を払う言語活動を行うのが望ましい。このような活動はフォーカス・オン・フォーム (focus on form) と呼ばれ、これは第二言語能力を伸ばす上で有効であることが多くの実証的研究によって確認されている (Doughty, 2003 ; Doughty & Williams, 1998 ; Long, 1991 ; Long & Robinson, 1998 ; 白畑・若林・村野井, 2010 ; 村野井, 2006)。フォーカス・オン・フォームは、言語形式のみを言語使用のコンテキストなしで学習しようとするフォーカス・オン・フォームズ (focus on forms) や、言語形式には注意を向けず、メッセージのやり取りのみを行うフォーカス・オン・ミーニング (focus on meaning) と比べると、特に文法の習得を促す上で効果的であることが明らかにされている (Doughty, 2003 ; Long & Robinson, 1998)。

フォーカス・オン・フォームとして行うアウトプット活動にはさまざまなものがあるが、筆者がこの数年、効果的だと考えて実証的調査を重ねているのは、要約法によるフォーカス・オン・フォーム (Focus on form through summarizing) である。Muranoi (2007b) では、学習者が新聞記事を読解した後に、キーワードによって構成されたコンセプト・マップを見ながら、概要を書き、口頭で伝える誘導要約法 (guided summarizing) の効果を検証した。この指導法が特定の文法項目 (現在完了受動態) の習得に及ぼす効果を事前・事後テスト法を使って調査したところ、目標文法項目を口頭および筆記で使用する際の正確性が有意に高まり、その効果は一

定期間持続することが分かった。

このような、要約によるフォーカス・オン・フォームを学習者が教師の助けを借りず、単独で行う場合には、学習者が自立的にコンセプト・マップを作り要約を行うことができる（自律要約法 *autonomous summarizing*, 村野井, 2006）。以下は、その手順である：

自律要約法の手順

1. 教材を選択する（理解可能なもの、興味・関心が持てるもの、文字・音声の両方で入手できるもの、なるべく教材用ではなく真正のもの）。
2. 聴解および読解をする（意味が分らない単語は英英辞典で調べ、自分で使いこなせる表現語彙 [*productive vocabulary*] に書き換える）。
3. 重要語句をマークする。
4. マークした重要語句を別紙に書き写してコンセプト・マップを作る。
5. コンセプト・マップを見ながら要約を書く・話す（読んでいない人に内容を伝える、紹介文を書くつもりで行う）。
6. 本文を見て、うまく表現できなかった箇所を確認する。
7. 本文に含まれている語句をなるべく使って、感想・考えを付け加える（*plus-one summary*）
8. 5～7を繰り返す。

このような要約法が文法習得を促す理由として、これが、Levelt (1989) のプロダクション・モデルが示す言語産出プロセスと同じような過程をたどっていることが挙げられる。学習者は、伝えるべき内容をメッセージとして持ち、キーワード（語彙項目）に依存しながら要約するように仕向け

られるため、学習者は文法的・音韻的言語化に集中することができる。さらに、この要約法では学習者に認知比較 (cognitive comparison) の機会が何度か与えられることに注目したい。中間言語における認知比較とは、学習者が自分の発話と母語話者または自分より熟達度の高い言語使用者の発話を比較することを意味する (Gass, 2003 ; Nelsen, 1987)。コンセプト・マップを用いて要約を書く際には、手元にあるのは本文の概要 (メッセージ) とキーワードのみであり、元の文は目にしていない。キーワードを自分の文法を使ってつなぎ合わせ、要約を書いた後、うまく文章化できなかったところについて、オリジナルの文章と比較して推敲するようにすれば、自分の文法と目標言語の正しい文法を比較することができる。違ってれば修正することになるが、この場合、モデルとなる文章があるので、日記やエッセイの自己修正とは異なり修正が容易である。モデルの文章が肯定的な証拠 (positive evidence) となることも重要な点である。

要約法が有効なのは、これが単にアウトプットのみを強調した活動ではなく、インプット理解とアウトプット活動をつなぐ統合的な活動であるからである。さらに、単なる再生ではなく、自分の感想や意見を付け加えることができること、文法や語彙と学習者が深い関わりを持てることもこの活動の強みである。中学校・高等学校における検定教科書を用いた英語授業に応用することが容易であるという特徴も重要である。

4. アウトプット能力を伸ばすのは何のため

最後に、なぜ日本人英語学習者がアウトプットする能力を伸ばす必要があるのかを考えてみたい。筆者は外国語学習の目的には、ことばや文化の異なる人と自分をつなぐ力を身につけること (empowerment) と外国語学習を通して心の中に光を灯し、自分の中身を育てること (enlightenment)

アウトプットと第二言語習得

があると考えている(村野井, 2006)。この2つ, 特の一つ目の目的には, 読むこと・聞くことの理解の能力だけではなく, 話すこと・書くことの表現の能力が不可欠である。他者とつながるスキルを身につけなければ, いかにかに自分の中身を育てても, 他者との協同・共生ができない。伝えることができなければ, 他者から情報を受けるだけになってしまい, 双方向の交流ができない。好むと好まざるとに関わらず, 今後さまざまな形で異文化間交流をしていかなければならない若い世代には, 英文を読むことによって自分の知識を豊かにしていればそれでいいという受信型の英語学習ではなく, 受信も発信も柔軟にできるようにする技能統合的な英語学習が必要なのだと筆者は思う。

単に, 仕事で使うためなどという理由ではなく, お互いの共感を深め, 異なる者同士の共生を進めるためにアウトプット能力は必要であり, それを伸ばす学習法・指導法の開発が求められている。

5. ま と め

アウトプットすることによって, 学習者は第二言語能力をさまざまな形で伸ばすことができる。アウトプットに関する到達目標を把握しながら, インプットとアウトプットをつなぐ統合的な第二言語指導・学習を体系的に行うことが大切である。

アウトプットは人をつなぐ。このことを実感できるようなアウトプット活動が日本の英語教育現場でより活発に展開されることを願う。

参 考 文 献

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment*. Cambridge : Cambridge University Press. [吉島茂・大橋理枝(編・訳)(2004)『外国語教育Ⅱ—外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社]
- de Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, **46**, 3, 529-55.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA : Constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-310). Oxford : Blackwell.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C.J. Doughty & M.H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 224-225). Oxford : Blackwell.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Long, M. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam : John Benjamins.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form : Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge : Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2007a). Output practice in the L2 classroom. In R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language : Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). Cambridge : Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2007b). Focus on form through guided summarizing and EFL learners' interlanguage development. 『東北学院大学英語英文学研究所紀要』第33号, pp. 15-59.
- Nelson, K. (1987). Some observations from the perspective of the rare event cognitive comparison theory of language acquisition. In K. Nelson & A. van Kleeck (Eds.), *Children's language, Vol. 6*. Norwood, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA : Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B.

アウトプットと第二言語習得

- Seidlhoffer (Eds.), *Principles & practice in applied linguistics : Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis : Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Norwood, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010). 『詳説第二言語習得研究』研究社

The Effect of Social Factors on English Language Acquisition

Christopher Long

1. Abstract

The goal of the current paper is to consider the effect of social factors on language acquisition, focusing on the processes of English second language acquisition (ESL). My argument is based on the assumption that communication is a form of social interaction and thus the role of social factors on language acquisition and usage can and should not be ignored. Fundamental to this position is the idea that language is inherently ambiguous, a premise upon which the field of pragmatics is based (for a discussion, see Thomas, 1995). In other words, the interpretation of meaning in all communication is dependent on context, which includes a vast myriad of social factors. To illustrate this position, examples are presented including a discussion of cross-cultural research on value systems (e.g., Hofstede, 1991) as well as research on thanking (e.g., Long, 2010), requesting (Hill et al., 1986) and greeting (Mizutani, 1981) behavior in Japanese and English.

2. The Ambiguous Nature of Language

A commonly held stereotype about the Japanese language is that it is ambiguous. Such statements are usually made in comparison to a language such as English (particularly American English), which is commonly assumed to be direct and unambiguous. Such beliefs, rather than inform about the objective reality of language, provide insight into stereotypes regarding representative members of these two groups : Japanese and Americans.

Whether Japanese is inherently more ambiguous than English or not is an

empirical question beyond the scope of the current paper (for a discussion of this issue see, Ide, 2006 ; Thomas, 1995). However, for the current study, suffice it to say that all languages (English as well as Japanese) are ambiguous by nature. The goal of the current section is to provide evidence in support of this statement as well as to explain the theoretical basis upon which it stands.

One of the great challenges facing translators and interpreters is the faithful representation of meaning on multiple levels when converting utterances from one language into another. As an example of the difficulty inherent in this task, consider the following :

1) “I love you”

How does one go about translating this phrase ? The most straightforward method, often employed by novice translators, is to seek out corresponding words and grammatical forms in the target language and to mechanically replace them to arrive at the following solution.

2) 私 (僕, 俺) はあなた (きみ, おまえ) を愛しています (愛している)。
[watashi (boku, ore) wa anata (kimi, omae) o aishiteimasu (aishite-iru)]

Of course such a straightforward translation is problematic for a number of reasons. First, the English personal pronoun “I” has a number of counter parts in Japanese : 私 (watashi), 僕 (boku), and 俺 (ore) to name a few. The same goes for the personal pronoun “you” : あなた (anata), きみ (kimi), and おまえ (omae). We also run into a problem in choosing the type of ending for the verb “love” : ます (masu) vs. いる (iru). When confronted with such options, it becomes clear that the type of information encoded in lexical and grammatical items is not necessarily identical across languages. In the case of Japanese, as is apparent from the simple example presented above, information regarding the relationship between interlocutors (e.g., hierarchy, closeness) as well as certain contextual information (e.g., formality) is encoded in

personal pronouns and verb endings in a way that is not found in English.

However, there is an even greater problem facing translators and interpreters. That is, the very nature of the meaning of the above example depends on the context within which it is uttered. In other words, to make the appropriate choice regarding the above options and arrive at a translation of optimally equal value to that of the original utterance, we must make use of contextual information.

Pragmatics, an area within the field of linguistics, is based on this very premise. In other words, pragmatics takes as its starting point the idea that there exists a fundamental gap between the surface meaning (“locutionary” meaning) and the intended meaning (“illocutionary” meaning) of utterances (e.g., Searle, 1969 ; Thomas, 1995). Moreover, the goal of pragmatics is to uncover systemic explanations for how speakers arrive at appropriate interpretations of utterances, specifically considering the relationship between language and context. To further illustrate this point, consider the above example (1) (“I love you”) when uttered in following three contexts.

- 3) when said by a man/woman to his/her lover
- 4) when said at the end of a long-distance telephone conversation by a father to his adult son
- 5) when said by soldier to a fellow soldier who is dying on the battle field

These examples illustrate how an identical utterance can take on different meanings depending on the context. It can be argued that all of the examples shown above share a common core meaning in that they express a strong emotional connection between the speaker and the hearer. However, the nature of the connection is clearly distinct. In the case of (3), it is one of passion ; in the case of (4), parental concern ; and in the case of (5), a bond formed in the face of great peril.

The significance of these differences become clear when presented with the task of translating the utterance “I love you” in each of these three contexts into Japanese. In the case of example (3), it could be argued that the

passionate connection intended by the speaker is fairly accurately expressed in the translation shown in example (2) (this, of course, does not address the issue of choice of personal pronouns and verb endings discussed above). Such a translation, however, is clearly inappropriate for examples (4) and (5). An appropriate translation of these examples must accurately convey the intended meaning of parental affection and concern expressed in situation (4) and the bond of camaraderie expressed in example (5).

It may well be that no appropriate translation exists. This is the case when the intended meaning expressed by the speakers in the given context is inappropriate (i.e., would not be expressed) in the culture for which the translation is targeted. This fact, in and of itself, again illustrates the strong relationship that exists between language and culture and also raises the question of the underlying nature of that relationship in general (for a discussion see, Wardhaugh, 1986).

Examples similar to those shown above abound. Without belaboring the point, suffice it to say that language is clearly ambiguous on multiple levels (e.g., the lexical, grammar, phrasal) and contextual information allows interlocutors to fill in the blanks between words in order to arrive at accurate interpretations of meaning in the processes of communication.

As 'context' includes of a vast array of information regarding social norms, expectations and values shared by the members of a given language community, an understanding of social factors is crucial in the usage and acquisition language. It has in fact been argued that the mastering of the appropriate *interpretation* and *application* of utterances constitutes the very core of what scholars refer to as 'communicative competence' (e.g., Sueda & Fukuda, 2003 ; Trenholm & Jensen 2000).

3. Cultural Values

As noted above, the interpretation of utterances is intrinsically tied to context. Moreover, gaining an understanding of the correct interpretation and usage of such linguistic forms is central to overall communicative competence. In order to properly address this issue, a consideration of cultural val-

ues is necessary. Researchers have long recognized the effect of cultural values on a wide variety of human behavioral patterns, including communication.

The widely cited Sapir-Whorf Hypothesis (e.g., Sapir, 1921) is one example of an attempt at explaining the relationship between language and thought. According to this hypothesis, the structure of language (e.g., lexical and grammatical) directly effects the way individuals think. In other words, language provides the cognitive tools of thought and thus the nature of those 'tools' determines the nature of the final product (e.g., cognitive reality). Over the years, much controversy has surrounded this hypothesis and there is by-no-means a consensus regarding its validity (for a recent discussion and review, see Deutscher, 2010). However, there are few who deny the existence of a strong relationship between language and culture.

There also exists a large body of research into cross-cultural differences in values systems. Hofstede's research is a classic example of one such attempt (Hofstede, 1991). Among the five 'universal' human values that Hofstede identifies in his study of over 100,000 IBM employees working in 50 different countries, the most widely cited among researchers of Japan is the distinction between individualism and collectivism.

According to Hofstede, the collectivism/individualism continuum represents the universal struggle between individual and group needs. When these two needs are in conflict, individuals from cultures which place a higher value on collectivism (e.g., Japan) will tend to give precedence to group needs. In contrast, those from individualistic cultures (e.g., the United States) will place the needs of the individual over those of the group.

Psychologists have further developed this concept to account for the way in which individuals view themselves in relation to others, specifically in-group and out-group members. According to this view, the Japanese draw a more marked distinction between in-group and out-group members compared with members of more individualistic cultures such as the United States (e.g., Nisbett, 2003). This distinction, referred to as 'uchi-soto' (inside-outside) in Japanese, has been commonly cited by scholars as an influencing factor on the communicative behavior of Japanese (e.g., Gudykunst & Nishida, 1994).

Of course research on cultural values must be viewed critically. Much of such research has been carried out using survey questionnaires, a methodology which is clearly limited. Also, there can exist significant individual variation in the degree of affect of cultural values on behavior (for discussion, see Ting-Toomey & Oetzel, 2003). For these reasons we must avoid making sweeping generalizations when attempting to predict the behavior of individuals from specific groups.

However, there is also much research supporting the idea that value systems affect language usage at a variety of levels. In particular, research regarding thanking (e.g., Long, 2010), requesting (Hill et al., 1986), and greeting (Mizutani, 1981) indicate significant cross-cultural differences in behavior as well as the values underlying such behavior. The following section presents a discussion of this research.

4. Gratitude

As noted above, the interpretation of utterances is fundamentally dependent on context. Moreover, pragmatics is the field in linguistics dedicated to the systematic explanation of the nature of this process. Perhaps the most influential theory which addresses this issue is Speech Act Theory (Searle, 1969).

According to Speech Act Theory, a large percentage of human communication is carried out with the main function of maintaining social relationships (and not the transmission of information). In other words, language is a means of performing social acts, hence the title “Speech Act Theory”. Specifically, this theory proposes that interlocutors are able to interpret ambiguous utterances because they understand the nature of the social action that is being performed. As an example, consider the following dialogue carried out between a professor and a student who arrives late to class.

Teacher : “Thank you very much!”

Student : (a) “Your welcome”

(b) “Sorry I’m late”

Judging solely from the surface meaning of the teacher's utterance (thank you very much), response (a) from the student would be appropriate. However, in consideration of the context, this is clearly not the case. However, there remains the issue of explaining how such a conclusion can be accurately reached by the student. According to Speech Act Theory, the student has an understanding of the social act of "thanking" and based on this knowledge is able to assess that the teacher's use of the phrase "thank you" is, in fact, not an expression of gratitude and thus does not warrant the use of "your welcome" as a response.

According to the theory, speech acts must fulfill certain conditions to be realized. For example, according to Searle, one fundamental condition that must be met in order for an utterance to qualify as an expression of gratitude is that it must be preceded by an act which is of benefit to the individual who expresses the gratitude. In the case of the above example (i.e., a student arriving late to class), it is clear that this condition is not met. In this way, interlocutors make judgments regarding utterances based on an understanding of such conditions in order to arrive at accurate interpretations of speaker meaning.

It is crucial, therefore, to understand the relevant conditions of a given situation. Moreover, as these conditions and the values underlying them can vary across cultures, a systematic consideration of these issues is necessary for successful second language acquisition. As an example consider the following interaction in Japanese.

A : kore wo otoshimasita yo [You dropped this]

(Picks up handkerchief and hands it to B)

B : (a) sumimasen [I'm sorry]

(b) arigato [thank you]

In the above example, both the apology expression "sumimasen" and the gratitude expression "arigato" are possible responses. However, both research and casual observation confirm that the apology expression "sumi-

masen” (I’m sorry) is far more common. Of course, as noted above, we can not determine the meaning of an utterance based solely on the surface form. In other words, we should not be hasty in assessing that the above speech act is in fact an act of apology at all.

Based on the Searle’s conditions, as discussed above, the above is clearly a gratitude situation. However, scholars of Japanese (e.g., Long, 2010 ; Nakata, 1989) point out that an interpretation of the ‘conditions’ pertaining to the above speech act can in fact differ across cultures.

As noted by Searle, the above situation entails a previous act carried out by the receiver of the expression of gratitude (i.e., picking up and handing the handkerchief to B). However, in carrying out the very act which serves as the object of gratitude, B also incurs a certain physical and psychological burden. According to Searle, the incurring of a burden on behalf of someone is one of the necessary conditions to the speech act of apology. In other words, on closer examination the act of ‘gratitude’ simultaneously fulfills the necessary conditions for ‘apology.’ Moreover, as the above example illustrates, the interpretation of the situation (and the resulting behavior) can differ across cultures.

As reported in previous studies (e.g., Coulmas, 1981 ; Ide, 1998), it is quite common for apology expressions to be utilized by Japanese in situations that are considered by English speakers to be situations of gratitude. This point underscores the social nature of language in general and the culture depended nature of speech acts such as gratitude/apology in particular. As these utterances serve as a verbal form of social action, they provide a valuable window into the social norms and values of a given culture.

Regarding Japanese, Long (2010) argues that the way gratitude is expressed reveals the high value placed on role-relations in Japanese society. Long’s study, for example, reveals that the probability that an apology expression will be used in a gratitude situation increases relative to the degree to which the expectedness of the act decreases. In other words, the less likely that an act will be performed (given the specific nature of role-relations), the more likely an apology expression will be employed. In this way, grati-

tude can be seen as marking the boundaries of role-relations in Japanese.

5. Requests

Similar to gratitude, requests are also a form of social action as defined within Speech Act Theory. Consider the following example of multiple ways to request someone to open a window.

- 6) "It's hot in here"
- 7) "Can you open a window?"
- 8) "Open the window"

Example (7) is a subjective statement regarding the air temperature. Example (8) is a question regarding ability. Only example (9) is a direct request to open the window. Regardless, all three of the above examples have a similar speaker meaning. That is, they are all requests to open a window. What is the difference between these and more importantly, why do these differences exist ?

One crucial point to be considered is the fact that language serves at least two distinct functions (1) to convey information ; and (2) to maintain social relationships. In the above, we see a combination of these two functions interacting to create a variety of ways to make the same request.

A cross-cultural comparative study by Hill et al. (1986) illustrates this point. In their investigation of requests, they reveal interesting similarities and differences in how Japanese and Americans balance the need to convey information with the need to maintain social relations.

For their study they investigated how speakers of Japanese and English request to borrow a pen from multiple interlocutors of varying power distance and solidarity (e.g., a professor, a stranger, a significant other, a younger sibling). Their results indicate a number of interesting findings.

First, they found power and solidarity significantly effected requests in both languages. Speakers used less direct or more polite expressions with interlocutors who were in higher positions of power and less close psychologi-

cally. However, they found these affects were far greater in Japanese. In other words, there was a sharp distinction between the use of certain forms with higher-ups and non-intimates compared with equals and intimates. In contrast, polite expressions in English exhibited a more even distribution with only a small handful of casual expressions being reserved for intimates such as family members.

The results of this research underscore (1) the effect of social factors on language use and (2) the variation in such effects that can be found across cultures. They also have significance for learners of English as a second language. As noted above, the appropriate interpretation and usage of utterances in context critically defines a speaker's communicative competence. Therefore an understanding of these differences and their cross-cultural significance can not be ignored.

6. Greetings

Similar to requesting and thanking, greetings are another example of a speech act which exhibits marked cross-cultural difference in usage. However, it could be argued that unlike requests, the sole function of greetings is to maintain social relationships. In other words, the propositional content of greetings is in a sense all but absent. Consider the following interaction in support of this claim.

A and B meet in the elevator on the way up to their office

- A) How's it going ?
- B) How's it going ?

The response to a greeting is a greeting. This is not to say that there do not exist responses (e.g., fine) to such greetings. However, by and large such responses are the exception and, as the following illustrates, they are often quite inappropriate.

- A) How's it going ?

B) Actually I'm not doing to well. I have a bit of a cold and my wife lost her job. Also, my kids are...

Clearly, in the context of a greeting, such an extended response is unusual if not highly inappropriate. A successful advertising campaign launched by the Budweiser/Anheuser Busch Corporation in the late 1990s utilized this fact with comedic results. Throughout the entire 3-minute advertisement, other than the final catch line "true, true" all 5 of the characters who appear utter almost nothing beyond the greeting "what's up?" (pronounced "wazzzzup").

The humor lies arguably in two places. One, the exaggerated pronunciation of the greeting is, in and of itself, humorous. This is evidenced by a spin-off of the advertisement in which the same characters eating at a Japanese restaurant repeat the greeting "wazzaabi" in place of "wasabi" (the Japanese spice mixed with soy sauce when eating sushi). In other words, the play on sounds has comedic value.

However an interpretation more relevant to the current analysis is one which recognizes the way in which the advertisement exploits the nature of the act of greeting in and of itself. The advertisement exploits the fact that greetings are essentially void of propositional content and thus serve the sole purpose of recognizing a social relationship. Thus, they typically are not accompanied by a response of any sustentative informational content (as shown in the example above). The multiple repetition of this act is humorous, then, because it both captures this nature of the act of greetings, while at the same time exaggerates it through repetition.

Given this aspect of greetings, their usage is necessarily highly sensitive to cultural values and exhibit a high degree of cross-cultural variation. This point is addressed by Mizutani (1981) with regards to Japanese. As a result of his research, Mizutani claims that greetings in Japanese are used primarily to recognize and reinforce in-group (not out-group) relations. He further contends that within a given in-group relationship (e.g., a company), greetings are used to separate interlocutors of varying distance. For example, he reports that "ohayogozaimasu" (literally translated as "good morning") is reserved for

interlocutors with whom one works directly (e.g., the same section), whereas “konnichiwa” (literally, “hello”) is used with employees with whom one has no direct working relationship within the company.

7. Summary & Conclusion

The current paper has considered the role of social factors on language acquisition, focusing primarily on issues significant to second language learners of English. The current discussion has highlighted the argument that communication competence is dependent on the successful interpretation and application of utterances in context. To illustrate this claim, I discussed the ambiguous nature of language itself and explained how this issue is addressed within the field of pragmatics. As part of this discussion, the role of cultural values was considered and specific examples of how values affect the use of language were provided for the speech acts of thanking, requesting and greeting.

Strikingly absent from the current discussion was a consideration of practical applications of these issues to the language learning process itself. Clearly, in recent years there has been a growing awareness of these issues among language teaching professionals. As a result, there has been much collaboration between sociolinguists and second language educators on both the theoretical and practical levels (e.g., Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989 ; Wolfson 1989).

As a result of such efforts, there has also been a marked growth in attempts to incorporate information regarding the effect of social norms on language behavior into educational teaching practices. However, much work remains to be done. One challenge to such efforts is the fact that often times this aspect of language use can only be acquired through actual hands on exposure and practice. In other words, much of what has been discussed here goes beyond the limitations of the classroom.

Needless-to-say, it remains a challenge for researchers and educators to further our knowledge regarding this subject and to continue to raise awareness of these issues both inside and outside of the classroom. Herein may lie

the key to achieving true communicative competence if not heightened cross-cultural awareness.

8. References

- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. *Cross-cultural Pragmatics : Requests and Apologies*. New Jersey : Ablex Publishing, 1989.
- Coulmas, F. “Poison to your soul’ : Thanks and apologies contrastively viewed.” *Conversational Routine*. Ed. F. Coulmas. The Hague : Mouton, 1981 : 69-91.
- Deutscher, G. *Through the Looking Glass : Why the World Looks Different in Other Languages*. New York : Metropolitan Books, 2010.
- Gudykunst, W. & Nishida, T. *Bridging Japanese and North American Differences*. London : Sage, 1994.
- Ide, R. “‘Sorry for your kindness’ : Japanese interactional ritual in public discourse.” *Journal of Pragmatics* 29 (1998) : 509-529.
- Ide, S. *wakimae no goyoron* [the pragmatics of wakimae]. Tokyo : Taishukan, 2006.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A. & Ogino, T., “Universals of linguistic politeness : Quantitative evidence from Japanese and American English.” *Journal of Pragmatics* 10 (1986) : 347-71.
- Hofstede, D. *Culture’s Consequences : International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, CA : Sage, 1991.
- Long, C. “Apology in Japanese gratitude situations : The negotiation of interlocutor role-relations.” *Journal of Pragmatics* 42 (2010) : 1060-1075.
- Mizutani, O. *Japanese : The Spoken Language in Japanese Life*. Tokyo : Japan Times, 1981.
- Nakata, T. hatsuwakoui toshite no chinsha to kansya : nichiei hikaku [The speech acts of apology and thanking : a comparison of British English and Japanese]. *nihongo kyo-wiku* 68 (1989) : 191-203.
- Nisbett, R. *The Geography of Thought : How Asian and Westerners Think Differently and Why*. New York : Oxford University Press, 2003.
- Sapir, E. *Language : An Introduction to the Study of Speech*. New York : Hartcourt, Brace and Company, 1921.
- Searle, J. *Speech Acts : An Essay in the Philosophy of Language*. Berkely : Cambridge University Press, 1969.
- Sueda, K. & Fukuda, H. *komunikeishongaku : sono tenbou to shiten* [communication studies : perspectives and developments]. Shouhaku : Tokyo, 2003.
- Thomas, J. *Meaning in Interaction : An Introduction to Pragmatics*. London : Longman, 1995.
- Ting-Toomey, S. & Oetzel, J. “Cross-cultural face concerns and Conflict Styles.” Ed.

The Effect of Social Factors on English Language Acquisition

W.B. Gudykunst. *Cross-Cultural and Intercultural Communication*, 2003 : 127-147.

Trenholm, S. & Jensen, A. *Interpersonal Communication*. Belmont, CA : Wadsworth Publishing Company, 2000.

Wardhaugh, R. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford : Blackwell, 1986.

Wolfson, N. *Perspectives : Sociolinguistics and TESOL*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1989.

第一言語習得を普遍文法の観点から考える

阿 部 潤

「子供はどうやって言葉を獲得したのか」という問いに対して、たいていの人は、「親や周りの大人に教わることによって」と答えるのではないであろうか。このように、知識は専ら経験から得られるとする立場を哲学では経験主義 (empiricism) と呼ぶ。これに対して、Noam Chomsky が提唱する生成文法理論は、言語知識の中核部分が生得的なものに帰せられるという点において、合理主義 (rationalism) の立場を取っている。「言語知識の中核部分」とは、言ってみれば、個々人が言語を操るために脳に備わっていると考えられるある体系化されたシステム (Chomsky の立場では、大雑把にこれを「文法」と呼んでいる) のことを指す。従って、Chomsky が問題にする「言語知識」とは、語彙の意味や起源といった、いわゆる「言葉に関する意識化できる知識」というようなものではなく、「無意識のうちに身に付けている言語の形式上の規則性に関する知識」とでも言えるようなものである。このような知識について、Chomsky は、子供が接する経験から得られるとは考えがたく、それを生得的なものを見なすのが最も自然であると主張する。

この Chomsky の立場によれば、子供には、生まれたときにすでに遺伝的に組み込まれた言語能力の「設計図」が備わっており、大人の言語能力の多くの諸特性やそこに至るまでの発達経路がそれによってあらかじめ定められていることになる。この生得説の立場を支持するものとして、例えば、どんな子供でも、病理的な問題を抱えていない限り、育った環境で話

第一言語習得を普遍文法の観点から考える

されている言葉を、単にその言葉にさらされるだけで習得することができるという事実をあげることができる。それも、ある言語共同体の中で子供たちは雑多な言語環境にさらされているにも関わらず、ほぼ一律な文法能力を、驚くべき短期間のうちに習得する。こういった事実はよく「刺激の貧困」(poverty of stimulus)という言葉で言い表される。すなわち、言語刺激が貧弱であるにも関わらず、子供たちは一律の文法能力を獲得できるという事実である。言語習得は、従って、自転車に乗れるようになるとか、学校で教わった九九なり算数ができるようになるということとは全く異なった性質の習得であり、どちらかと言えば、鳥が飛べるようになるとか子供が立って歩けるようになるといったものと同列に扱われるべきものである。この意味で、チョムスキーは、言語は習得されるというよりは成長すると考える方がより事実になっていると主張する。この議論において一つ注意が必要なのは、上でも触れるところがあったように、今問題にしている言語能力の獲得とは言い換えれば広い意味での「文法能力」の獲得のことであり、語彙の音と意味の関係の習得に関することとは別である。「犬」を英語で dog というのは、ソシュールが言うように、恣意的な関係であり、そういった語彙習得に関しては、上述の文法習得とは異なり、純粹に教わる必要があるとなる。

それでは、いったいこの生まれたときに既に赤ん坊に備わっていると仮定される文法能力とはいかなるものであろうか。赤ん坊がどこで生まれるにせよ、その育った環境で話されている言葉が何であれ、自然言語である限り、その言葉を獲得できるという事実は、赤ん坊が持って生まれた文法能力はどの言語にも対応できるほどに一般的で普遍的な骨格を成すものであると考えられる。故にこれを普遍文法 (Universal Grammar, 略して UG) と呼んでいる。他方、赤ん坊がある言語を習得するためには、その

第一言語習得を普遍文法の観点から考える

言語にさらされる必要がある。英語が話されている環境で赤ん坊が日本語の文法を獲得することはありえないし、不幸にも耳が聞こえない赤ん坊や狼に育てられた赤ん坊は本来獲得されるべき言語を習得できないという事実は、言語経験が言語習得には必要不可欠であることを示している。以上をまとめると、言語習得は以下のように図示できる。

(1) UG -> 経験 -> 大人の文法

Chomsky の言語理論の最大の目玉はこの UG を措定するところにあり、これが他のいわゆる一般的「学習」とは異なる言語専用の習得装置として大きな働きを成していると仮定する。

UG を構成する重要なものの一つとしてあげられるのが、「言葉の構造」に関するものである。構造とは、水の構造 (H_2O) を例にあげれば、少なくとも以下の二つの特性を備えたものである。

- (2) a. どんな構成要素から成り立っているか？ (水素と酸素)
- b. それらの構成要素はどのように結びついているのか？
 (酸素 1 に対して水素 2)

言葉にも同様の構造を見いだすことができる。以下の文を例にとると、

- (3) a. John likes Mary.
- b. Mary likes John.

2つの文はそれぞれ John, Mary, likes という 3つの構成要素、すなわち

第一言語習得を普遍文法の観点から考える

単語から成り立っている。しかし、両文とも同じ構成要素から成り立っているにも関わらず、(3a)は「ジョンはメアリが好きである」という意味に対応するのに対して、(3b)は「メアリはジョンが好きである」に対応していることから、単に(2a)に述べた構成要素を考慮するだけでは、これらの文の意味を正しく捉えることはできない。従って、(2b)に述べたような、それらの構成要素の結びつき方が重要な役割を担っていることがわかる。すなわち、それらの構成要素の並び順が大切になる。そして、それぞれの文の意味を正しく把握するためには、それらの並び順に基づいた、以下のような意味解釈規則が存在すると考えられる。

- (4) 動詞の前に出てきた名詞はその動詞の主語の役割を果たし、後に出てきた名詞はその目的語の役割を担う。

この規則が与えられれば、どうやって(3)のそれぞれの文に対して、構成要素の意味からそれぞれの文意味が導かれるかを見て取ることができるであろう。その際大切なことは、文の「構造」がどの要素が主語の働きをし、また目的語の働きをしているかを決定するのに重要な役割を担っているということである。

しかしながら、文の構造は上で述べたよりもさらに複雑であることが、次の2つの文を比較すると明らかになる。

- (5) a. John likes Mary.
b. The man likes the woman.

これまで述べたところによれば、(5b)の構造は「5つの単語が the - man -

likes-the-woman の順番に並んでいる」ということになるが、これで十分な構造を表していると言えるであろうか。英語を知っている者であれば誰でも気づく通り、(5) の2つの文にはある共通した構造があることを見て取ることができると思う。すなわち、(5b) では、(5a) と同様全体が3つの部分から成り立っているということである。しかし、この情報は単に単語の線形順序に依拠した構造からは得られない。また、(4) の意味解釈規則を(5b) に当てはめると誤った解釈がなされることにも注目してほしい。この文において、動詞の前に出てくる名詞は man なので、この意味解釈規則に従えば、この名詞だけが主語とみなされてしまうが、事実としては the man 全体が主語の働きをしている。目的語の場合も同様である。これらの事実は、単語がただ単に平板に並んでいるだけと考えるのでは不十分であり、単語の結び付き方には、ある単語の連鎖が他の連鎖よりも結び付きが強いといった減り張りが存在することを示している。(5b) では、表面的には5つの単語が並んでいるように見えるが、the-man と the-woman という連鎖がそれぞれ他よりも強い結び付きを持っていて、その結果、文全体を3つの部分に分けることが可能である。この事実を捉えるためには、言葉の構造は単なる平板状のものではなく、重層的または階層的なものになっている必要がある。

この階層的な構造が文の意味に決定的な役割を果たしていることを端的に示す例として、以下のような多義文をあげることができる。

(6) 警察は自転車に乗って逃げていく泥棒を追いかけた。

この文は、自転車に乗っているのが警察なのかそれとも泥棒なのかで、2通りの解釈が可能であるが、この両義性が個々の単語の意味から発生した

第一言語習得を普遍文法の観点から考える

ものでないことは明らかである。それでは、いったいどこからこの両義性が生まれたのか。それは、この文に対して2通りの構造を付与することができることによる。大雑把に言えば、一つは「自転車に乗って」というかたまりが「逃げていく」とひとかたまりを成す構造（その場合自転車に乗っているのは泥棒）をしており、もう一つは、このかたまりが「追いかけた」とひとかたまりを成す構造（その場合自転車に乗っているのは警察）をしている。このように、文の意味を決定するのに構造は必要欠くべからざる存在となっている。

もう一つ、構造の重要性を示す例として、英語の疑問文がどのように形作られるのかを考察する。(7)の平叙文を疑問文にするには、(8)のようにisを文頭に移動する必要がある。

- (7) The dog in the corner is hungry.
- (8) Is the dog in the corner hungry ?

この場合には、「助動詞を文頭へ移動せよ」のような規則で事足りるように思われるかも知れないが、以下のように文に2つのisが存在する場合に疑問文はどのような規則に従って形作られるのであろうか？

- (9) The dog that is in the corner is hungry.

この文に対応する正しい疑問文は後ろのisを文頭に移動して作られる(10a)であり、最初のisを文頭に移動した(10b)は文法的ではない。

- (10) a. Is the dog that is in the corner hungry ?

b. *Is the dog that in the corner is hungry ?

それでは、このように正しい疑問文を形作るためには、英語のネイティブスピーカーはどのような規則に従っていると考えられるであろうか？ 例えば、「前から2番目の助動詞を文頭へ移動せよ」とか「最も後ろにある助動詞を文頭へ移動せよ」といったような、文の構造を無視したような規則に従っている訳ではないことは、以下の例から明らかである。

(11) a. John is certain that the dog is hungry.

b. Is John certain that the dog is hungry ?

この場合、最初の助動詞 *is* が文頭に移動している。従って、正しい疑問文形成規則は、文の構造に依拠した形で定式化されていると考えるのが自然である。すなわち、(10a) では *the dog that is in the corner* が主文の主語としてひとかたまりを成し、文頭への移動の適用を受ける助動詞は、この主文の主語の後ろにあるものと見なすことができる。

さて、これまで言葉には構造が存在すること、またその構造が文の意味解釈や疑問文形成規則に深く関与していることを見てきたが、このような言葉の特性を人間はどうやって習得するのであろうか？ Chomsky の答えは明快である。「これらの言語特性は、赤ん坊に生得的に備わった UG に帰せられる」と。

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

Rory Roszell

[Reading] fluency is what allows a reader to experience a much larger amount of L2 input, to expand the breadth and depth of vocabulary knowledge beyond direct instruction, to develop automatic word-recognition skills, to read for additional learning, to build reading motivation, and, in L2 university contexts, to read the large amounts of material that might be assigned every week... For these reasons, fluency must be a curricular and instructional goal for reading development. (Grabe Reading 290)

As is reflected in the quotation above, reading has the potential to serve as a stepping stone to the development of a variety of L2 skills, as well as to the achievement of a wide range of academic, personal, and occupational goals. Palumbo and Willcutt are not the first to make this point: “English is fast becoming the foremost language in global commerce. English skills are not only for reading street signs, books, manuals, or voting, but they also provide access to status, power, and voice in the community” (169). Well over a decade ago, Champeau de Lopez (“Increasing”) reminded us that every day, hundreds of millions of non-native speakers depend on having efficient English reading skills to keep up with the latest developments in their professional fields. Similarly, Anderson (“Developing”) pointed out that reading is the most important skill for foreign university students to master, not only because it enables them to deal with the large volume of reading that is required, but because it enables them to make greater progress in all academic areas. Table 1 provides a more detailed list of the wide ranging benefits that learners can

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

Table 1. *The range of benefits that learners can derive from reading*

1. For reading
 - a. Fluency
 - b. Speed/Automatisation (lower-level/bottom-up processes, ER)
 - c. Comprehension/Efficient strategy use (higher-level/top-down processes, ER and IR)
 - d. Vocabulary depth and breadth (ER and IR)
 - e. Grammar (ER and IR)
2. For other language skills
 - a. Writing (especially IR)
 - b. Listening (ER and IR)
 - c. Speaking (ER and IR)
3. For test scores (e.g., TOEFL, TOEIC, course exams, etc.) (especially IR)
4. Other benefits
 - a. Pleasure (especially ER)
 - b. Motivation (especially ER)
 - c. Educational value (ER and IR)
 - d. Convenience (anytime/any place)

potentially derive from developing their reading skills.

However, despite these authors calling for the recognition of reading skills as the key to the achievement of higher L2 proficiency, in many reading classrooms the development of reading fluency continues to be an assumed outcome rather than one that is explicitly addressed.

The following paper begins with a description of a fluent reader, and then goes on to examine the challenges facing L2 learners in developing such a complex skill, as well as those faced by teachers in designing programs that will nurture the development of this essential skill in their students.

Challenges Facing L2 Learners

Among the various definitions that have been proposed, Grabe (“Fluency”) describes a fluent reader as someone who is able to efficiently recognise words and combine information from various sources while reading at 250–300 words per minute (wpm). To explain why many learners have diffi-

culty developing such skills, Nathan and Stanovich propose that “the combination of lack of practice, deficient decoding skills, and difficult materials results in unrewarding early reading experiences that lead to less involvement in reading-related activities” (178). Although this observation was made with regard to poor L1 readers, it applies equally to many L2 learners, and even more so to those in foreign language (FL) contexts.

With regard to the amount of practice necessary to develop rapid processing and automaticity in word processing, Grabe and Stoller claim that it typically takes a learner thousands of hours, and support Nathan and Stanovich claim that L2 learners are seldom given sufficient time to develop such processing skills. Japanese learners, for example, are taught largely by the grammar-translation method at junior and senior high school and are given few opportunities to practice their reading skills (Hunt and Beglar; Miura; Taguchi; Mizuno), their exposure to L2 input is limited, and they therefore “face a number of problems effectively utilizing reading as a venue for L2 development” (Taguchi and Gorsuch 43). A further and significant consideration for some students (e.g., Japanese EFL students), is that the development of reading skills requires even further practice when the reading involves an unfamiliar writing system, a lack of background knowledge, and different cultural assumptions (Kitao and Kitao; Grabe “Foundations”; Koda Insights).

Resulting largely from the limited opportunities that they have for practice, L2 learners’ progress in reading is further hampered by their poor decoding skills. Anderson (“Improving”) states that L2 learners tend to read word by word, at speeds that are “suffocatingly slow” (183) and far below what is generally considered necessary for fluent reading comprehension, at about one-half to one-third the rate of an L1 student (Grabe Reading), and even after finishing a reading course, advanced level ESL learners may still be reading very slowly (Anderson “Developing”). Elaborating on the consequences of poor decoding skills, Nation points out that L2 learners’ eyes fixate too frequently, for too long, and too often regressively.

Once again looking specifically at Japanese EFL learners, the average initial reading speeds of the junior college students in Utsu’s (“Part 1”; “Part 2”)

two studies were 78 wpm and 91 wpm, respectively, and for the 45 most proficient university students in Atkins' study, 128 wpm. These figures are supported by the findings from other contexts, which suggest that, before training, L2 learners read at speeds of only 120-150 wpm (Chung and Nation; Champeau de Lopez "Developing"; Plaister). More specifically, of Chang's 84 Taiwanese university students, 24 percent were below 100 wpm, and only ten percent read at rates above 150 wpm.

While the inability to read at higher speeds is no doubt a handicap for many L2 learners, the discussion of an "ideal" reading speed commonly seems to be oversimplified and misunderstood. The focus is often on ESL learners' inability to read at a rate of 200-300 wpm, which is widely considered to be the minimum rate necessary to ensure an adequate level of comprehension. However, while readers do sometimes struggle through a difficult passage with little comprehension, most researchers would no doubt agree that provided a learner doesn't read so slowly as to overtax his or her short-term memory (Samuels "Toward"), slowing down usually results in better, not worse comprehension. Therefore, a slow reading speed could indicate either a struggling reader who is comprehending very little, or a competent reader who is consciously reading slowly to comprehend more. Further, Palumbo and Willcutt point out that correlations between reading rate and reading comprehension may not be strong for English language learners (ELLs) "due to vocabulary problems and differences in grammatical structure of the ELLs first language" (175).

As Carver pointed out, an optimal reading speed represents the best compromise between speed and comprehension, and is not a straightforward case of "the faster the better". This was confirmed by his data indicating that L1 college students slow their reading down to comprehend and retain more, not less. He found that the average reading rate for college students was 300 wpm (just to understand the message), 200 wpm for learning (to acquire information), and 138 wpm for memorizing (to be able to recall facts), and concluded that reading at a rate between 250 and 350 wpm allows readers to comprehend a text most efficiently (with efficiency rather than completeness of comprehen-

sion being the criterion of focus).

Finally, although the intensive reading (IR) of more difficult texts should form one part of one strand of a well-balanced reading program (see below), Nuttall's now well-known distinction between vicious and virtuous reading cycles highlights the consequences of this component being too heavily over-represented. If L2 learners are fed a steady diet of overly difficult reading texts, they are much more likely to enter a *vicious* reading cycle involving a downward spiral of reading less, understanding less, learning less, becoming frustrated, and therefore reading less. In contrast, learners are much more likely to enter the *virtuous* reading cycle when presented with level-appropriate texts that they can read with greater fluency, and to progress in an upward spiral of reading more, understanding more, learning more, enjoying more, and therefore reading more. With specific reference to Japanese junior and senior high school contexts, because reading classes continue to consist largely of *yakudoku* (the careful analysis and translation of difficult English passages into Japanese) (Waring; Mizuno), learners tend to be discouraged from reading and unfortunately tend towards the vicious rather than the virtuous cycle of reading (See Kitao, for a more comprehensive description of how Japanese students tend to be taught to “read” English).

In sum, as a result of lack of practice, poor decoding skills, and overly-difficult reading materials, L2 learners often feel discouraged from reading (Taguchi, Takayasu-Maass, and Gorsuch; Taguchi, Gorsuch, and Sasamoto), and developing the automatic word recognition and basic comprehension skills necessary to become fluent readers becomes a huge challenge (Grabe and Stoller; Koda “L2 word”)—especially for those whose L1 is written with a different orthography (Taguchi and Gorsuch).

Challenges Facing L2 Instructors

According to Anderson (“Developing”), second language reading teachers face the following challenges in the classroom:

1. Teaching students how to utilize their L1 skills and knowledge.
2. Developing vocabulary skills.

3. Improving reading comprehension.
4. Improving reading rate.
5. Teaching readers how to coordinate the use of reading strategies.
6. Teaching readers how to monitor their own development.
7. Facilitating each learner's discovery of the most effective ways to develop the skills listed above.

Eskey lists one further challenge as being vital to the achievement of many of the goals listed above, namely, the assembly of a collection of reading materials specifically geared towards the learners' interests and reading levels.

Grabe and Stoller also highlight the range of challenges teachers face, "The complex nature of reading and the many factors that must be taken into account when assessing students' needs and planning meaningful reading instruction" (37). However, despite the effort involved, Nation describes how a well-planned reading program can become the foundation for a successful language program:

A well thought out reading course can be the core of the language programme as it can give rise to activities in the other skills of listening, speaking, and writing, and can provide the opportunity for a useful, deliberate focus on language features. It can quickly become an effective means of showing that language learning can be successful and enjoyable (8).

To aid instructors in meeting this challenge, Nation has proposed the following four-strand approach to the design of reading programs:

1. Meaning-focused Input
2. Fluency Development
3. Language-focused Learning
4. Meaning-focused Output

To gain insight into the variety of reading activities necessary to create

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

Table 2. *A classification of types of reading and their corresponding activities*

Types of Reading

1. Meaning-focused
 - a. For Pleasure or Information
 - i. Reading in the usual sense of the word (e.g., websites, magazines, newspapers, books).
 - ii. *Extensive Reading (ER)*—involves doing large quantities of instruction-level reading to develop reading fluency and to establish familiar words (i.e., vocabulary depth/usage). The density of unknown words can be selected in accordance with one of two purposes:
 1. To develop lexical depth, lexical breadth, and reading fluency, a minimum of 95% coverage (few unknown items) is recommended.
 2. To shift the focus toward the development of reading fluency, a minimum of 98% coverage (virtually no unknown items) is recommended.
 - iii. *Narrow Reading*—taps the student's intrinsic motivation by enabling learners to read passages on favourite topics, and is aimed at increasing learning through frequent exposure to the same key words, phrases, and grammatical constructions (see, for example, Palumbo and Willcutt).
 - b. For developing reading fluency
 - i. *Timed Reading (TR)*—involves reading instructional-level passages as quickly as possible while attaining 70-80% comprehension.
 - ii. *Repeated Reading (RR)*—involves rereading short (usually instructional-level) passages three to five times, sometimes while being assisted by a recorded model (i.e., *Assisted RR*).
2. Strategy-, form-, and meaning-focused
 - a. For developing reading strategies, and knowledge of language features
 - i. For developing reading strategies
 1. *Skimming*—involves the use of knowledge of text structure to read quickly and selectively for gist/main points (e.g., thesis statement, topic/concluding sentences, concluding paragraph) (meaning-focused).
 2. *Scanning*—involves very quickly searching a text for specific information (e.g., facts, names, dates, statistics, etc.) (form-focused).
 3. *Inferring word meanings from context*—involves the use of local (e.g., morphology) (form-focused) and global (e.g., sentence and paragraph level) clues (form and meaning focused).
 - b. For comprehending, analysing, and translating texts
 - i. *Intensive Reading*—involves the slow analysis of the lexis and grammar in unsimplified texts, and the use of reading strategies, for the purpose of under-

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

- standing the texts (form- and meaning- focused).
- ii. *Yakudoku*—involves the careful analysis and translation of English passages into Japanese (form- and meaning- focused).

such a balanced and comprehensive program, while recognising that their purposes are seldom mutually exclusive, Table 2 expands on the first three of Nation’s four strands and provides a list of reading activities classified according to their purposes.

Within the *Meaning-focused Input* strand, the number of unfamiliar words can be varied from as high as five percent (for greater lexical development) to as low as zero (for greater fluency development), depending on the reading purpose. However, given that the ultimate goal of this strand is the development of reading fluency, the *Fluency Development* strand is essentially a subcategory, with the primary distinction being that the language in the activities in the *Fluency Development* strand is at the very low end of familiar–unfamiliar language continuum (i.e., contains virtually no unfamiliar language), and that the activities often involve some form of repetition. For this reason, the treatment of these two strands is combined in the following discussion of the development of reading fluency.

The Importance of Fluency

As mentioned above, despite the calls for greater recognition of the need for reading fluency instruction to be explicitly addressed (e.g., Anderson “Developing”; Champeau de Lopez “Increasing”; Palumbo & Willcutt), in many reading courses it remains an assumed outcome rather than an explicitly stated goal, and gets short shrift. Although all reading activities ultimately have better comprehension as their goal, there often exists a bias towards language-focused learning as the more effective approach, particularly in FL settings (see below). Nation suggests that this is at least partially due to teachers and learners feeling that the focus of courses should always be on learning new language rather than developing fluency with language that learners already know. However, as suggested in the introductory quotation by Grabe (Reading)

above, because reading fluency is not only an essential reading skill, but an essential language learning skill as well, it should be given priority as an instructional goal (Taguchi, Takayasu-Maass, and Gorsuch), and because few L2 learners can read fluently, Anderson (“Developing) feels that it is one of the greatest challenges facing L2 reading teachers.

Palumbo and Willcutt identify three essential steps in the development of reading fluency: 1) developing accurate word recognition skills, 2) practicing (overlearning) to develop fluency, and 3) maintaining motivation in achieving steps 1) and 2). To enable learners to accomplish these goals, Nation suggests that instructors design fluency activities which meet the three following criteria:

1. The focus of the reading must be on meaning or acquiring information.
2. Reading must be done in large quantities (i.e., 300,000-500,000 words per year, or one graded reader per week, for a minimum of two years (Furukawa; Nation).
3. The texts must be matched to the reader’s reading level.

The Importance of ER

Among the types of reading listed in Table 2, ER is probably the most important because it is through reading large volumes that the skills which form the basis of fluent reading gradually become automatised. As learners see the same words repeatedly in different contexts, for example, they gradually come to recognise them as discrete, holistic units (Palumbo and Willcutt). However, it is important for instructors to recognise the magnitude of the challenge that learners face in maintaining the motivation that is required if ER is to bear fruit (see Palumbo and Willcutt’s Step 3), above). ER is essentially reading (in the normal sense of the word), but for all but the most advanced learners, it necessitates the provision of texts that have been simplified—lexically, grammatically, and conceptually. As Hiebert states, “Texts with high percentages of highly frequent and common decodable words support the development of automatic, meaningful reading for beginning and struggling

readers” (206).

However, despite being widely available, many L2 learners are never provided with simplified texts, and as a result never have the opportunity to engage in reading activities which meet the three criteria listed above. As mentioned above, the result is that learners often find themselves caught in a vicious rather than a virtuous reading cycle, and their reading fluency skills are never given a chance to develop. In addition, the research suggests that the long-term effects of such limited reading carry into adulthood and affect vocabulary knowledge and processing mechanisms as well (Nathan and Stanovich).

Table 2 includes three slightly different forms of ER. The first, placing somewhat more emphasis on lexical development, requires a level of at least 95% of known lexis. The second shifts the emphasis from lexical to fluency development, and requires a higher rate of at least 98% known lexis. The third variety, known as *Narrow Reading* is a special form of ER in which, despite the percentage of known lexis being initially lower than the recommended rate of 95%, the learner can still attain good comprehension through a combination of intrinsic motivation in the topic and frequent exposure to the same key lexis. As an example, Hiebert suggests that because the unfamiliar words are “repeated often and in close proximity” (221), science texts can be useful in helping learners to develop their reading and vocabulary skills.

Summarising the research, Nation provides the following guidelines for instructors who wish to ensure that their learners will derive maximum benefit from their ER programs:

1. Read at least one graded reader per week.
2. Read at least five books per level (more at the higher levels).
3. Read 15-20 or more readers per year.
4. Learners should progress through the levels of a reader series.
5. Learners may need to study the new vocabulary at the easier levels or to use a dictionary when starting to read a particular level.

With regard to activities specifically related to the *Fluency Development* strand, Table 2 lists two of the most common ones. The first, *Repeated Read-*

ing (RR), is an activity originally proposed by Samuels (“The method”), in which readers typically re-read short, easy passages of 50-200 words (Rashotte and Torgesen; Samuels “The method”) three to four times (Frye and Trahen). It has been widely used in L1 contexts over the past three decades. It is based on the information processing models proposed by LaBerge & Samuels’ automaticity theory and Perfetti’s verbal efficiency theory, which both suggest that RR develops automatic word recognition, thereby freeing cognitive resources and allowing readers to direct more attention to comprehension processes. The goal is for learners’ gains in reading speed and comprehension to transfer to new reading passages (Taguchi, Takayasu-Maass, and Gorsuch), and ultimately, to create independent readers who can use reading as a significant source of linguistic input, particularly in FL settings where written texts may, for practical reasons, comprise the only source of such input (Gorsuch and Taguchi “Developing” 31).

The second fluency activity listed in Table 2 is *Timed Reading* (TR). Although the procedure is different and involves no repetition, the purposes of TR and RR are basically the same. In contrast, TR involves the regular reading of longer (simplified) passages of equal length and lexical difficulty over a period of weeks or months. Texts are read against the clock and are usually followed by a set of multiple-choice comprehension questions, which are answered without referring to the text (Crawford; Atkins). A final and motivationally important component of the activity is the recording of the reading speed and comprehension score on a graph after the completion of each passage.

Summarising the important role that fluency plays in the development of reading skills, Nation makes two points. The first is that rather than being the ultimate goal of fluency training, higher reading speed is best seen as “providing a wider range of choices for a reader. Sometimes it is good to read fast. At other times it is not. Being able to make the choice is an advantage” (72), and the second is that greater fluency results not just in quantitative changes in reading ability, but qualitative ones whereby the basic unit that the reader is working with gradually evolves from letter parts and letters, to word parts and

words. However, as a final point, despite the crucial role that fluency development plays, it is worth reiterating Nation's call for the four strands to be equally represented in a well-designed reading program.

The Importance of Language-focused Learning

The Importance of IR

In contrast to the fluency-oriented activities discussed above, the bottom half of Table 2 lists some of the more common activities that are used to develop reading strategies, as well as for analysing and translating texts. To enable learners to become more flexible readers, three strategies are commonly taught—*skimming*, *scanning*, and *inferring word meanings from context*. By learning to skim, learners learn to use their knowledge of text structure to quickly locate key ideas in the text, and by learning to move their eyes quickly over the text, scanning can help them to rapidly locate specific information. By looking carefully for word-, sentence-, and paragraph-level clues, learners can learn to infer word meanings from context, and to thereby simultaneously increase their vocabulary learning and reduce their dependence on dictionaries.

The second group of activities includes those related to the *Language-focused Learning* strand, and in which the emphasis is on accuracy rather than fluency. These include *Intensive Reading* (IR), a common activity in FL contexts in which the meaning of unsimplified texts is arrived at through the careful analysis of their vocabulary and grammar. In contrast, *yakudoku* is a unique Japanese variation of IR in which L2 passages are painstakingly translated into Japanese. As Nation points out, “Used on suitable texts and following useful principles, this [IR] can be a very useful procedure as long as it is only part of the reading programme...[and is] used to show how the language features contribute to the communicative purpose of the text” (25-26). For IR to yield maximum benefits, Nation recommends that the analysis should focus on:

- 1) High frequency and useful lexical items and grammatical features (ignore or deal quickly with infrequent items).
- 2) The use of strategies that can be used with most texts.

- 3) Ensuring that learners will encounter the same items and use the same strategies in several texts.

The Centrality of Vocabulary Development

Because vocabulary study is a key component of IR and the *Language-focused Learning* strand, its key role in the development of reading skills is deserving of some elaboration. Pikulski highlights the importance of this strand in L1 contexts in the following way:

A heavy emphasis on phonological awareness, phonics, and related decoding skills may very well allow for the development of basic fluency skills; however, if there has not been a simultaneous emphasis on the development of vocabulary and language, children may falter in their reading progress after making initially good progress. (76)

Similarly, in L2 contexts, although extensive reading has been shown to be effective in both establishing previously learned vocabulary and grammar, and in learning new vocabulary and grammar, it is recognised that such learning is generally fragile, haphazard, and inefficient (Paribakht and Wesche “Vocabulary”; Laufer and Sim; Haynes; Nation), and that complementary explicit learning can significantly increase its development approach (e.g., Ellis and Laporte; Gu; Paribakht and Wesche “Reading”; Min). While knowledge of word parts and syntax can, for example, effectively be used as strategies for determining the meanings of unfamiliar words (Hiebert), such knowledge generally has to be taught.

ER and IR as Complements

Having now discussed both ER and IR, it should be evident that they are complementary rather than opposing or competing approaches. As different as they are, because they both allow learners to see words in meaningful contexts, and therefore to identify sight and previously unknown words with greater speed (Torgesen and Hudson), both practices nurture the development of greater word fluency and accuracy. In addition, learners learn new language features and reading strategies by analysing shorter and more difficult IR pas-

sages, and through doing large quantities of ER, they gain many opportunities for applying the strategies learned, and for contextualised exposure to the language features studied during IR sessions.

Reinforcing the complementarity of ER and IR, Nation states that “It does not hurt if there is occasional language-focused learning through extensive reading where learners struggle through an interesting but difficult text. Moving around the levels provides these different levels of opportunities for learning” (56). In other words, different kinds of text serve different purposes in a reading program (Hiebert). Although reading a text which contains a higher number of unfamiliar language features results in a shift in the reader’s focus away from *Meaning-focused Input* to *Language-focused Learning*, as long as the learner’s and the instructor’s choices of reading materials are made while recognising the different learning outcomes that will result, more and less difficult texts can both provide equally valuable learning experiences. However, because ER and other fluency-related activities are the focus of two of the four strands, and reading fluency takes huge amounts of practice to develop, despite the importance of IR, relatively more time should be spent doing ER.

The importance of Meaning-focused Output

Although activities related to the fourth strand in Nation’s curricular framework were not included in Table 2 because they do not involve reading per se, given the important role that speaking and writing can play in reinforcing and extending the learning that results from reading, a short discussion seems appropriate.

First and foremost is the need for recognition of the strong link between oral language skills and reading proficiency. Ehri’s theory of reading development, for example, suggests that progress in reading beyond the initial stages is not possible without the prerequisite oral language development, and that reading fluency is dependent on familiarity with the oral form of the words. Reinforcing the interdependence of ER and IR, Ehri also claims that familiarity with the syntax and meanings of the words and phrases being read is a second prerequisite for the development of fluent reading skills. Palumbo

and Willcutt make some important additional points and suggest that because English language learners (ELLs) often have a different spoken language, the words they decode sometimes have no meaning for them, and that this is frequently the cause of their reading difficulties. In short, if the printed word cannot be connected to both its meaning and its phonological memory, it cannot be read. In contrast, however, they also state that “If vocabulary words can enter the ELL’s oral-language repertoire and can be spoken with meaning, it is more likely that the students will understand them when they are encountered during reading” (165). Acknowledging the effort required to nurture such development, Pikulski concludes that “Developing the oral-language and vocabulary skills of children, particularly those who are learning English as a second language... is one of the greatest challenges facing us as educators” (81). (For an example of how small group discussions can be used as an extension of ER, see Roszell.)

With regard to the integration of reading and writing activities, Palumbo and Willcutt highlight two benefits from students writing (and discussing) summaries of the books that they read. The first is that they enable learners to better comprehend their reading, as well as to relate the story to their own lives, and the second is the practical value for the instructor of being able to assess whether the independent reading was done or not. (For further discussion of the uses of reading and writing as mutually reinforcing activities, see Hirvela.)

In conclusion, the speaking and writing activities in the fourth strand (*Meaning-focused Output*) can reinforce and extend the learning from reading, thereby enhancing learners’ understanding, enjoyment, and learning.

Future Research

Despite the progress that has been made, Grabe and Stoller’s observation that “We know relatively little about how people become good L2 readers” (2) continues to be true. Although, for example, Taguchi and Gorsuch and their colleagues (e.g., Gorsuch and Taguchi “Repeated”; Gorsuch and Taguchi “Developing”; Taguchi; Taguchi and Gorsuch; Taguchi, Takayasu-Maass, and

Gorsuch) have conducted a series of investigations into the effectiveness of assisted repeated reading with FL learners over the past decade, because fluency is complex and context dependent, and therefore very difficult to measure reliably (Topping), the most effective way(s) to nurture the development of L2 learners' reading fluency remains unclear.

Directly related to this are important questions raised by Hiebert with regard to the most effective timing for and amount of fluency training. She found that the weekly gains made by her students in the first ten weeks were not maintained in the second half of a 20-week intervention, and raises the possibility of, as students' reading skills become more automatised, more fluency sessions having little effect, or even being counter-productive. Other issues that should be given priority include Palumbo and Willcutt's observation that "definitions and measures of fluency have not yet considered readers from different language backgrounds" (160), as well as the question of why and how best to deal with the fact that reading fluency is "one of the more difficult aspects of reading to remediate in older struggling readers" (Torgesen and Hudson). And finally, because the findings from much of the L2 reading research can unfortunately not be generalised due to the variety of L2 learners, as well as variations in their L1s and proficiency levels (Grabe and Stoller), there is a great need for more well-designed studies to be conducted in a range of SL/FL learning contexts.

Conclusion

Because millions of people's opportunities for success and prosperity are intertwined with their reading skills, as English continues to spread as a global language as well as the language of science, technology and advanced research (Grabe and Stoller), it is "an important societal responsibility to offer every person the opportunity to become a skilled reader, and in many cases, this means becoming a skilled L2 reader" (Grabe Reading 6). Although some educators may consider the development of reading fluency among struggling readers to be an impossible dream, with the identification of such learners' needs, and effective, researched-based methods, such an achievement is pos-

sible (Palumbo and Willcutt 175). With well-conceived and integrated reading programs, learners can learn to become more flexible and efficient readers and to better enjoy reading in English, and if they read on a regular basis, their language skills will benefit in the wide variety of ways described in this paper.

Works Cited

- Anderson, N.J. "Developing active readers: A pedagogical framework for the second language reading class." System 22.2 (1994): 177-94. Print.
- . "Improving reading speed: Activities for the classroom." English Teaching Forum 37.2 (1999): 2-5. Print.
- Atkins, A. "Timed reading: Increasing reading speed and fluency." JALT2009 Conference Proceedings. Ed. A.M. Stoke. Tokyo: JALT, 2010. 662-71. Print.
- Carver, R.P. "Optimal rate of reading prose." Reading Research Quarterly 18 (1982): 56-88. Print.
- Champeau de Lopez, C.L. "Developing reading speed." English Teaching Forum 31.1 (1993): 50-51. Web. 13 Aug. 2010.
- . "Increasing reading speed in English as a foreign language." Bulletin of Language Science and Humanities (Nagoya University of Technology) 10 (1996): 183-203. Web. Aug. 13. 2010.
- Chang, A.C-S. "The effect of a timed reading activity on EFL learners: Speed, comprehension, and perception." Reading in a Foreign Language 22.2 (2010): 284-303. Web. 21 Oct. 2010.
- Chung, T., and I.S.P. Nation. "The effect of a speed reading course." English Teaching 61.4 (2006): 181-204. Print.
- Crawford, M.J. "Increasing reading rate with timed reading." The Language Teacher 32.2 (2008): 3-7. Print.
- Ehri, L.C. "Stages of development in learning to read words by sight." Journal of Research in Reading 18 (1995): 116-25. Print.
- Ellis, N.C., and Nadine Laporte. "Contexts of acquisition: Effects of formal instruction and naturalistic exposure on second language acquisition." Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives. Eds. Annette M.B. de Groot and Judith Kroll. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997. 53-83. Print.
- Eskey, D.E. "Theoretical foundations." Teaching second language reading for academic purposes. Eds. F. Dubin, D.E. Eskey and W. Grabe. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986. 3-23. Print.
- Frye, E., and W. Trathen. "Fluency: Implications for classroom instruction." A silver jubilee of reading: Legacies, realities, and predictions. Yearbook of the American

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

- Reading Forum, Vol. 25. Eds. B. Schlagal and W. Trathen. Boone, NC: Appalachian State University, 2006. Print.
- Furukawa, A. "Extensive Reading—A million words." Yahoo! Groups Extensive Reading Discussion List. Web. 18 June 2006.
- Gorsuch, G., and E. Taguchi. "Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports." Language Teaching Research 14.1 (2010): 27–59. Print.
- . "Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The case of EFL learners in Vietnam." System 36 (2008): 253–78. Print.
- Grabe, W. "Fluency in reading—Thirty-five years later." Reading in a Foreign Language 22.1 (2010): 71–83. Web. Aug. 12, 2010.
- . "Foundations for L2 reading instruction." The Language Teacher 26.7 (2002): 3–7. Print.
- . Reading in a second language: Moving from practice to theory. New York: Cambridge University Press, 2009. Print.
- Grabe, W., and F.L. Stoller. Teaching and researching reading. Harlow, UK: Pearson Education, 2002. Print.
- Gu, Y. "Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies." TESL-EJ 7.2 (2003): 1–25. Web. 10 July 2006.
- Haynes, M. "Patterns and perils of guessing in second language reading." Second language reading and vocabulary. Eds. T. Huckin, M. Haynes and J. Coady. Norwood, NJ: Ablex, 1993. 46–64. Print.
- Hiebert, E.H. "Becoming fluent: Repeated reading with scaffolded texts." What research has to say about fluency instruction. Eds. S.J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2006. 201–26. Print.
- Hirvela, A. Connecting reading and writing in second language writing instruction. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. Print.
- Hunt, A., and D. Beglar. "A framework for developing EFL reading vocabulary." Reading in a Foreign Language 17.1 (2005): 23–59. Web. 23 Oct. 2006.
- Kitao, K. "Getting students to read actively." English teaching: Theory, research and practice. Eds. K. Kitao and S.K. Kitao. Tokyo: Eichosha, 1995. 273–96. Print.
- Kitao, K., and S.K. Kitao. "Difficulties Japanese have in reading English." English Teaching: Theory, research and practice. Eds. K. Kitao and S.K. Kitao. Tokyo: Eichosha, 1995. Print.
- Koda, K. Insights into second language reading: A cross-linguistic approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005. Print.
- . "L2 word recognition research: A critical review." The Modern Language Journal 80 (1996): 450–60. Print.
- LaBerge, D., and S.J. Samuels. "Toward a theory of automatic information processing in reading." Cognitive Psychology 6 (1974): 293–323. Print.

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

- Laufer, Batia, and D. Sim. "Measuring and explaining the reading threshold needed for English for academic purposes texts." Foreign Language Annals 18 (1985): 405-11. Print.
- Min, H.-T. "EFL vocabulary acquisition and retention: Reading plus vocabulary enhancement activities and narrow reading." Language Learning 58.1 (2008): 73-115. Print.
- Miura, T. "[Interview with Paul Nation: The past, present, and future of second language vocabulary acquisition]." The Language Teacher 29.7 (2005): 11-14. Print.
- Mizuno, K. "Designing a reciprocal reading environment supporting interaction between books and readers." APACALL Newsletter 9 (2006, June): 3-18. Print.
- Nathan, R.G., and K.E. Stanovich. "The causes and consequences of differences in reading fluency." Theory Into Practice 30.3 (1991): 176-84. Print.
- Nation, I.S.P. Teaching ESL/EFL reading and writing. New York: Routledge, Taylor & Francis, 2009. Print.
- Nuttall, C. Teaching reading skills in a foreign language. 2nd ed. Oxford: Heinemann English Language Teaching, 1996. Print.
- Palumbo, T.J., and J.R. Willcutt. "Perspectives on fluency: English-language learners and students with dyslexia." What research has to say about fluency instruction Eds. S.J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2006. 159-78. Print.
- Paribakht, S., and M. Wesche. "Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing." Studies in Second Language Acquisition 21 (1999): 195-224. Print.
- . "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition." Second language vocabulary acquisition. Eds. J. Coady and T. Huckin. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 174-200. Print.
- Perfetti, C. Reading ability. New York: Oxford University Press, 1985. Print.
- Pikulski, J.J. "Fluency: A developmental and language perspective." What research has to say about fluency instruction. Eds. S.J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2006. 69-93. Print.
- Plaister, T. "Reading instruction for college level foreign students." TESOL Quarterly 2.3 (1968): 164-68. Print.
- Rashotte, C.A., and J.K. Torgesen. "Repeated reading and reading fluency in learning disabled children." Reading Research Quarterly 20.2 (1985): 180-88. Print.
- Rosszell, Rory. "Combining extensive reading and intensive vocabulary study in a Japanese university." Diss. Temple U, 2008. Print.
- Samuels, S.J. "The method of repeated readings." The Reading Teacher 50.5 (1979/1997): 376-81. Web. 17 May 2010.
- . "Toward a model of reading fluency." What research has to say about fluency instruction. Eds. S. J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International

Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language Skills

- Reading Association, 2006. 24-46. Print.
- Taguchi, E. "The effects of repeated readings on the development of lower identification skills of FL readers." Reading in a Foreign Language 11.1 (1997): 97-119. Print.
- Taguchi, E., and G. Gorsuch. "Transfer effects of repeated EFL reading on reading new passages: A preliminary investigation" Reading in a Foreign Language 14.1 (2002): 43-65. Web. 12 Aug. 2010.
- Taguchi, E., G.J. Gorsuch, and E. Sasamoto. "Developing second and foreign language reading fluency and its effects on comprehension: A missing link." The Reading Matrix 6.2 (2006): 1-18. Web. 12 Aug. 2010.
- Taguchi, E., M. Takayasu-Maass, and G. Gorsuch. "Developing rereading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development." Reading in a Foreign Language 16.2 (2004): 70-96. Web. 12 Aug. 2010.
- Topping, K.J. "Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning." What research has to say about fluency instruction. Eds. S.J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2006. 106-29. Print.
- Torgesen, J.K., and R.F. Hudson. "Reading fluency: Critical issues for struggling readers." What research has to say about fluency instruction. Eds. S.J. Samuels and A.E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2006. 130-58. Print.
- Utsu, M. "Timed Readings の利用とその効果 2 [Timed Readings and Their Effects on Students (Part 2)]." Bulletin of Yonezawa Women's College of Yamagata Prefecture 40 (2004): 27-34. Print.
- . "Timed Readings の利用とその効果 [Timed Readings and Their Effects on Students (Part 1)]." Bulletin of Yonezawa Women's College of Yamagata Prefecture 39 (2003): 31-37. Print.
- Waring, R. "Graded and extensive reading-Questions and answers." The Language Teacher 21.5 (1997): 9-12. Print.

東北学院大学論集（英語英文学）第 94 号所載論文
（2010 年 3 月）

1. Intercultural Communicative Competence
..... M. Heather Kotake (1)
2. Inner Speech and Language Learning
..... Keith Adams (21)

東北学院大学学術研究会

会 長 星宮 望

評 議 員 長 吉田 信彌
編 集 委 員 長

評 議 員

文学部 遠藤 裕一 (編集) 法学部 黒田 秀治 (編集)

佐藤 司郎 (編集) 白井 培嗣 (編集)

辻 秀人 (編集) 木下 淑恵 (庶務)

経済学部 越智 洋三 (会計) 教養学部 吉田 信彌 (評議員長・編集委員長)

細谷 圭 (編集) 野村 信 (編集)

郭 基煥 (編集) 柳井 雅也 (庶務)

経営学部 菅山 真次 (会計)

目代 武史 (編集)

折橋 伸哉 (編集)

東北学院大学論集 — 英語英文学 — 第 95 号

2011 年 3 月 14 日 印 刷

(非売品)

2011 年 3 月 17 日 発 行

編集兼発行人 吉 田 信 彌

印 刷 者 笹 氣 幸 緒

印 刷 所 笹 氣 出 版 印 刷 株 式 会 社

発 行 所 東 北 学 院 大 学 学 術 研 究 会

〒 980-8511 仙 台 市 青 葉 区 土 樋 一 丁 目 3 番 1 号
(東北学院大学内)

TOHOKU GAKUIN UNIVERSITY REVIEW

Essays and Studies in English Language and Literature

No. 95

March, 2011

CONTENTS

- Why Parameters in the Minimalist Program?.....Jun ABE (1)
- Perspectives on Corpus Research: An Investigation of Adverbs
of Manner.....Keith ADAMS (43)
- Output and Second Language Acquisition
.....Hitoshi MURANOI (51)
- The Effect of Social Factors on English Language Acquisition
.....Christopher LONG (65)
- An Examination of First Language Acquisition from the View-
point of Universal GrammarJun ABE (79)
- Reading: An Effective and Enjoyable Way to Boost Language
Skills.....Rory ROSSZELL (87)

The Research Association
Tōhoku Gakuin University,
Sendai, Japan