

認知言語学が新しい時代の英語学習/教育に貢献できることは何か？

今井隆夫(愛知県立大学:非常勤)中川右也(鈴鹿高等学校)
都築雅子(中京大学)中谷博美(滋賀県立大学)宮浦国江(北陸学院大学)

理論言語学の成果を直接言語教育に持ち込むことは難しいが、認知言語学には言語教育に有益な示唆を与える可能性が大いにある(Langacker 2008b: 66)。また、認知言語学と親和性のある英語教育が最近、注目を浴びている理由は、その説明方法がわかりやすいということ以上に、認知言語学は、人の認知能力から言語現象を説明するという立場をとっているため、認知言語学と親和性のある説明を受けることで、学習者自身の認知能力が活性化され、外国語としての英語学習に積極的に使えるようになるのではないかとと思われる。この点は、学問的には検証が待たれるが、本ワークショップは、5名の提案・発表から認知言語学が新しい時代の英語学習/教育に貢献できることをより具体的に参加者とともに探究していく。

第1発表(中川)では、認知言語学的考え方と外国語学習や指導法との意外な接点を見出し、認知言語学の知見を援用するための方法論を提案したい。中心的意義の存在を認め、拡張的意義を提示する方法は学習書籍として安藤(1967)や長崎(1975)などがある。さらに、Lado & Fries(1958)が提案したパターン・プラクティスは、用法基盤モデルを軸にした Tomasello のピボット・スキーマ(pivot schema)に通じる考えがある。このような認知言語学と親和性のある学習法や指導法を整理しながら、外国語教育への援用の可能性を探りたい。

第2発表(今井)では、動詞の形と意味の記号関係を Langacker(2008a, 2009)のグラウンディング理論を参照することで、有機的に学ぶ方法を提案する。具体的には、命令文、to-動詞原形、知覚構文、提案・要求を表す動詞に続く小節内の原形を中心に扱う。グラウンド化されていない形は単なる想念としてのプロセスを表すが、その意味が、命令文では、事実となっていないから実行を求める意味になり、提案・要求動詞の後も、提案・要求という主動詞の意味から、小節内は命令文同様に、まだ事実となっていないから実行を求める意味になる。一方、知覚動詞はグラウンディング化されており、概念化者が知覚した(事実と認識している)という意味で、原形は知覚した内容のタイプを表す。原形の基本イメージは、単体としてのプロセスであるが、文脈や主動詞意味の影響で意味解釈が変わるといって有機的な学習法を提案する。

第3発表(都築)では、英語らしい種々の表現形式を、対応する日本語の表現形式と比較しながら、学んでいく方法を提案する。認知言語学では、類型論的観点から、英語は「事態の外から観察者として捉える」傾向が強いのにに対し、日本語は「事態の内当事者として捉える」傾向が強いことがわかってきている(池上 2000 など)。それぞれの言語の捉え方の傾向に焦点を当てることにより、英語らしい表現形式・構文を体系的に身につけることができる可能性を示したい。絵本のオリジナル版と翻訳版の英語教育への活用についても言及する。

第4発表(中谷)では、Langacker(2012)の CDS(Current Discourse Space)を援用することで、談話における語用論的意味を整理し、日本語との差異を含めて学習者に示すことができると主張する。本発表で扱う付加疑問文は、学校文法では確認・同意を求める意味(「よね」「じゃない」等に相当)の Yes/No 疑問文であると学習される。しかし、大学等で求められる CEFR の B1-B2 レベルに到達するには、例えば TOEIC®で You've already signed the contract, haven't you? に対して I'll do it right now. と選択できる力が必要である。このような談話レベルに対応する学習として、語用論的能力の育成についての研究がなされているが、形式と機能を一般化してとらえることは困難であり、授業での学習には限界があると指摘されている(Littlemore 2009)。このような問題に対し、映画における実際の使用事例の分析と認知文法の理論により、日英の言語構造の違いを含んだ談話モデル図を学習者および指導者に提案できると考える。

第5発表では、認知言語学の知見は英語学習だけでなく英語教育の現場でどのように貢献できるかに的を絞って論じる。その手がかりとして昨年度のワークショップでは、英語科教育法の観点から、もし認知言語学的教授法(仮に Cognitive Linguistic Method, CLM)を捉えたらどのような形を取るか探ってみた(宮浦 近刊)。本研究ではまずその概観を紹介してから、文法指導、導入表現の例文最適化、指導技術等について論じる。冒頭にもある通り理論言語学の成果が英語教育の教室にまで届くには時間がかかる。それは個々の研究成果の検証が必要であることに加え、教育現場のもつ複雑性や根強い従来の考えや慣例が新たな潮流の受容を困難にするためである。しかし、学習者がより容易にかつ納得しつつ英語知識の獲得や技能の習得に向かうのに認知言語学が役立つ可能性はきわめて高く、CLM の確立を目指すことは試みるに値する。本発表を通じて CLM の具体性・実現可能性を高めていきたい。

本ワークショップは JCLA18 ワorkshop「認知言語学がこれからの英語学習/教育を変えるか」での議論を深化させ、具体性・実現可能性を追求したものである。

(引用文献については、以下に続く各発表者の論文を参照ください。)

【第1発表】英語教育の方法論と認知言語学との親和性を考える

中川右也(鈴鹿高等学校)

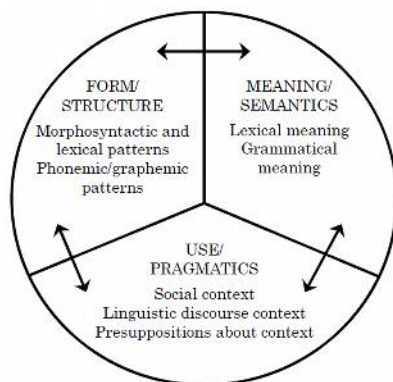
I. はじめに

本発表では、教育現場で実践されてきた指導法と認知言語学の親和性を整理し、どのように認知言語学の知見を英語教育に取り入れられるかを探る。様々な接点を見出し、有機的にそれらを結び付けていくことによって、より良い英語教育に資する実践が可能であると考え。さらに、将来教員を目指す学生を教育する教員養成課程では、教科専門と教科教育を繋げる試みが行われている中、認知言語学と英語教育の接点を見出すことがその1つであることも提案したい。

生成文法を中心とする第二言語習得は、言語能力(competence)習得の説明を目標とし、言語知識を構成する暗示的な言語能力に注目していることから、処理可能な理想とされる習得順序の研究を主にしているのに対し、認知言語学を中心とする第二言語習得は、思考や学習なども含め、人間が内在的に扱う認知能力(cognitive ability)との相互作用を反映するという立場であることから、指導法にも関心を寄せており、教育現場への親和性も高いと思われる。

II. パタン・プラクティスとピボット・スキーマ

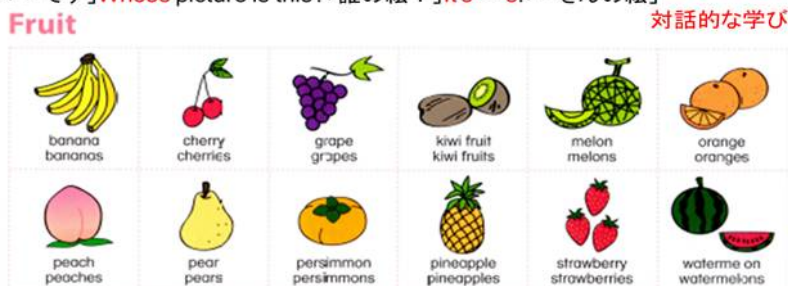
Langacker (1987) は極大主義的(maximalist) で非還元主義的(non-reductive) で、ボトムアップ的(bottom-up) なアプローチに立脚した用法基盤モデル(usage-based model) を構想し、その後、Tomasello (2003) の母語獲得や Ellis & Fernando (2009) の第二言語習得に代表される研究の発展にも大きな影響を与えている。用法基盤モデルに基づけば、外国語を自由に操れるようにするには膨大な量の学習が必要と言える。教育現場では練習にとってパターンを身に付けさせる方法として、パタン・プラクティスが実践されていた時期もあったが、機械的な練習であるという批判によって現在ではあまり見かけなくなつた。パターンプラクティスの元にもなっているオーディオリンガル教授法(Lado & Fries, 1958) は、何度も繰り返し発話することによって習得されるという考えであるが、Tomasello のピボット・スキーマ(pivot schema)に通じる考えでもある。コミュニケーションを重視できるよう、文脈の中で繰り返し発話できるよう工夫すれば、教育現場の教師にとって馴染みのあるパタン・プラクティスを改善した教育方法が提案できると考える。そのためには、Larsen-Freeman (2001) の図を提示するのも一助になるであろう。



A Three Dimensional Grammar Framework (Larsen-Freeman,2001)

例 Question What is this? Answer It is a pencil. (Fries, 1945)

例 ☆1人1台でインフォメーションギャップを使ったクイズ
(Draw your favorite fruit.「好きな果物の絵をかいて」What's this?「これは何?」
It's ~「~です」Whose picture is this?「誰の絵?」It's ~'s.「~さんの絵」)

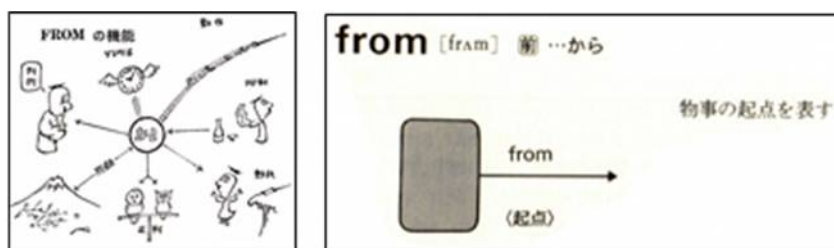


(『COLUMBUS 21 ENGLISH COURSE』光村図書出版)

提案する上記の例における指導法は、Topmasello (2003) の言うパタンの発見や意図の読み取りが含まれており、形と意味を文脈で習得できるだけでなく、共同注視 (joint attention) も含まれていることから、英語を英語で指導することを基本とする教育現場において有用性があると考えられる。

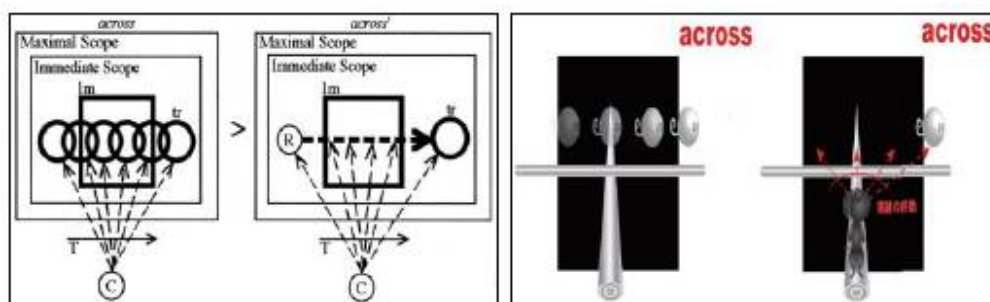
III. 語彙学習とイメージ・スキーマ

語彙学習はある段階になると多義語の習得に困難を伴うことも少なくない。認知言語学分野において、国内では田中(編)(1987)を端緒に、大西・マクベイ(2006)、今井(2010)などは、中心的語義が存在するという立場の基、イメージ・スキーマに依拠したイメージを掲載し、多義語をできるだけ容易に習得できるよう、その学習方法の提示が行われている。この学習法に類似するアプローチは昔から存在することから(cf. Richard, 1945; 政村, 1989; 安藤, 1967; 長崎, 1975; 小西, 1964)、学習者にとっては馴染みやすい学習法の 1 つと言えよう。



長崎(1975)と 政村(1989)の FROM のイメージ図

ただし、上野(2007)や長(2016)が指摘しているように、教育現場に取り入れられるようにするためには、精緻さを犠牲にするかもしれないが簡素で専門用語を用いなくても直感的に理解できるイラストにするなど、ある程度の加工が必要となる。右に示された図は、Langacker (2000) による詳細に表示された across に関する専門的なイメージ図と、認知言語学的知識を背景に持たない教師や学習者が理解できるよう、teachability と learnability の観点から加工を施し簡素に表示された中川(2013)のイメージ図である。



Langacker (2000)と中川(2013)の ACROSS のイメージ図

Genesee(1976)では、いわゆる、知能と呼ばれるものが語彙や文法学習に関係してくる可能性を示唆している。言語知識もそのうちの 1 つと考えた場合には、語彙学習も知識や英語力とも関連があると思われるが、中川(2019)では、認知言語学的アプローチにおける句動詞の習得に関して、事前テストでは GTEC との相関関係が中程度であったのに対し、事後テストと事前テストの得点差では GTEC との相関がほとんどなかったことを報告していることから、認知言語学の知見を上手く援用できれば、語彙学習において英語を得意としない学習者に対しても効果が期待できる。

IV. アクティブ・ラーニングと認知言語学

白畑 (2008) では、学校文法は「このような言い方をする」ということは教えてくれるが、「このような言い方はしない」ということや「なぜこのような言い方をするのは間違いないのか」ということの説明力に欠けることを指摘している。無味乾燥に暗記しなければならないことが多いことから文法嫌いになる学習者も多い。田中(2007)は「なぜそうなのか」に対して合理的な説明を行う可能性が出てきたことは認知言語学の最大の魅力であるとしている。認知言語学は言葉の有縁性に着目することができることから、文法嫌いの学習者を減らすことに貢献できる言語学と言える。

近年、教育現場では「主体的・対話的で深い学び」、つまりアクティブ・ラーニングが提唱されている。ここでの

「主体」とは、溝上(2018)に従えば Agent である。主体の対義語が客体であることから明らかであるように、決して「積極的あるいは自発的な学習者」だけを意味するのではない。よって、客体によって行為者の主体性も変わることから、客体となる教材や教師の説明、あるいは対話となる学習者とその学習内容に教師は十分に配慮することが必要不可欠であり、学習の成功のカギとなることは言うまでもない。すなわち、文字通りのアクティブな学習を教師が学習者に望む場合、客体である対象による場合が大きいということである。



溝上(2018)による「行為主体(agent)」の図

認知言語学の知見に基づいた文法などの説明は、有縁性に注目することから考えながら学ぶことを可能とし、学習をよりアクティブにすることに寄与する。さらに、「深い学び」へと導いてくれる。この「深い学び」とは、決して難しい問題を考えさせるといった類のものではなく、Biggs and Tang (2011)の図が示すように、高次の思考を働かせる活動が組み込まれている学びのことを意味する。認知言語学の知見に依拠した教師の説明や学習者の学びに関して、思考は勿論のこと、知覚や記憶を含めた様々な認知機能を働かせるものである。

Cognitive level of learning activities			
Stated in intended learning outcomes	Used in learning	Deep	Surface
Reflect	Reflect	↑	↑
Apply: far problems	Apply: far problems		
Hypothesize	Hypothesize		
Relate to principle	Relate to principle		
Apply: near problems	Apply: near problems		
Explain	Explain		
Argue	Argue		
Relate	Relate		
Comprehend: main ideas	Comprehend: main ideas		
Describe	Describe		
Paraphrase	Paraphrase		
Comprehend sentence	Comprehend sentence		
Identify, name	Identify, name		
Memorize	Memorize	↓	↓

Teaching challenge: Supply activities to support missing activities (between Explain and Apply: near problems); Discourage inappropriate lower verbs (between Describe and Memorize).

学習活動の認知レベル (Biggs & Tang, 2011)

具体的には「離れた問題へ適用する」、「仮説を立てる」、「原理と関連付ける」、「説明をする」、「中心的考えを理解する」といった学習への深いアプローチに至る活動を含めることができる。

例 過去形を使った次の3つの英文の共通性は？

- ① I thought Taro was married (...but he apparently isn't).
- ② Could you pass me the salt?
- ③ If I had enough money, I could buy a BMW.

参考文献

安藤貞雄. (1967).『高校英語ポイントシリーズ 3: 前置詞のポイント』. 東京: 研究社.
 Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Fourth edition. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
 Ellis, N. C., & Fernando, F. J. (2009). Construction learning as a function of frequency, frequency distribution,

- and function. *The Modern Language Journal*, 93(3), 370–385. doi:10.1111/j.1540-4781.2009.00896.x
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267-280.
- 今井隆夫 (2010).『イメージで捉える感覚英文法—認知文法を参照した英語学習法』東京: 開拓社.
- 小西友七. (1964).『現代英語の文法と背景』. 東京: 研究社出版.
- Lado, R., & Fries, C. C. (1958). *English pattern practice: Establishing the patterns as habits*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Larsen Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle, 251-266.
- 政村秀實. (1989).『図解英語基本語義辞典』. 河上道生(監). 東京: 桐原書店.
- 溝上慎一. (2018).『アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』東京: 東信堂.
- 長崎玄弥. (1975).『奇跡の英熟語: イラスト式・入試 2500 句の完全記憶法』. 東京: 祥伝社.
- 中川右也. (2013). 「きほんごレシピ」.『きりはらの森』(桐原書店 アプリケーション). Available from <http://kiriharanomori.jp/>
- 中川右也 (2019). 「句動詞習得における teachability と learnability の検証—イメージ・スキーマを用いた認知言語学的アプローチ」白畑知彦・須田考司(編)『第二言語習得研究モノグラフシリーズ 3』東京: くろしお出版.
- 大西泰斗・ポール・マクベイ (2006).『NHK3か月トピック英会話 ハートで感じる英文法』東京: NHK 出版.
- Richards, I.A. (1945). *The Pocket Book of Basic English: A Self-teaching Way Into English*. New York: Pocket Books.
- 白畑知彦 (2008). 「生成文法は外国語教育にどのような貢献ができるか—現場の教師が言語理論を学ぶ重要性を考える」『言語』37, 60-65..
- 田中茂範(編). (1987).『基本動詞の意味論: コアとプロトタイプ』. 東京: 三友社出版.
- 田中茂範. (2007). 「認知的スタンスと英語教育」.『日本認知言語学会論文集』7, 552-564.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

【第2発表】動詞の形と意味の記号関係を有機的に学ぶ方法 Langacker のグラウンディング理論を参照

今井隆夫(愛知県立大学:非常勤)

I. はじめに

本発表では、形と意味の記号関係という認知言語学の基本概念を念頭に置き、動詞の形と意味の記号関係を有機的に学ぶ方法を模索する。具体的には、①命令文、②to-動詞原形、③知覚構文、④使役構文、⑤提案・要求を表す動詞に続く小節内の動詞の原形について扱う。その際、ラネカーのグラウンディング理論の考え方の一部を参照し、初めから①～⑤すべてを扱うのではなく、「比較する」という人の持つ認知能力を活用し、lower level schema の構築をまずは目指し、段階を追って、higher level schema の構築へと進んでいく。

II. 認知能力を活性化する学習/教育法

人は生きていく過程において、「比較する」「関連付ける」「一般化/特殊化する」という認知能力を無意識に使い、さまざまなことに対応していると考えられる¹。これら3つの認知能力は、専門的に言えば、「比較する」はメタファー、「関連づける」はメトニミー、「一般化/具体化」はシネクドキーと言われる3種の比喩能力で説明されることである。しかし、外国語としての英語学習では、表面的な訳語と文法用語での説明に終わり、これらの認知能力が活用されていないと感じることが多い。「比較する」「関連付ける」「一般化/特殊化する」という3つの認知能力が、人が物事を認知する際に、使われることであるなら、これらの能力を活性化する学習法が、外国語としての英語学習においても適切であると考えられる。Longman Dictionary of Contemporary English によれば、認知(Cognition)は、the process of knowing, understanding, and learning something(あることを記憶しておいたり、理解したり、知る過程)と定義されている。ここで、know は知っている状態を、understand は理解することを、そして、learn は新しい情報を知識に取り入れることを表すので、人が、新しい情報を脳に取り入れ、理解し、記憶する能力が認知と言える。その際、人は、無意味な概念や言葉を丸暗記するのではなく、既存の知識と照らし合わせて、似ている点や関連している点に着目して、情報を整理していくと一般的に考えられている。とすれば、英語学習においても「比較する」「関連付ける」「一般化/特殊化する」という3つのプロセスを意識的に使うことが、英語を人の認知にとってよりフレンドリーに学ぶことを可能にすると考えられる。別の視点から見れば、文法とは、カテゴリー化であり、カテゴリー化の仕方が日本語と英語では異なるため、訳語の学習で英語の理解が可能なのは、図1の2つの円が重なっている部分に限られる。では、英語と日本語の2つの円が重ならない部分の学習はどうすれば可能であるかが問題となる。ここで注目すべきは、Langacker (2008: 5)で、CG's most fundamental claim is that grammar is symbolic in nature. ... Let us first define a symbol as the pairing between a semantic structure and a phonological structure, such that one is able to evoke the other.と述べられているが、文法が「形と意味の記号関係」であるという定義である。つまり、同じ形をした表現にカテゴリー化されている内容は、一見異なったものを感じられても、それが、「比較する」「関連付ける」「一般化/特殊化する」という認知能力に基づき、人がカテゴリー化を行った産物と考えれば、同じ形をしていれば、そこには共通の意味があると考えられる²。本研究では、「比較」「関連付け」「一般化/特殊化」といった認知能力、形と意味の記号関係、文法はカテゴリー化という考え方を軸に、動詞の原形といわれる形と意味の記号関係に着目することで、動詞の原形が使われた表現を有機的に学ぶ方法を模索したい。その際、学習段階に応じた最適なスキーマ(optimal schema)を意識して、学習者自身にスキーマを立ち上げてもらうような帰納的な指導法を考えたい。では次節では、Langacker のグラウンディング理論の idea の一部も参照して、動詞原形について認知能力にフレンドリーな有機的な段階を追った指導法をみていくことにする。

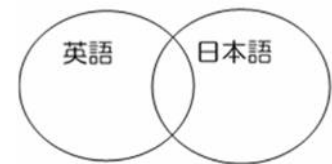


図1：日英語の意味範囲の違い

III. 動詞原形の認知能力にフレンドリーな有機的指導法

学校英語教育で扱われる動詞原形を含む文は、(1)に示される5つが主なものである。しかし、これらが動詞原

¹ 関連して、靱山 (2010: 1) でも、3つの認知能力を「比較 (comparison)」「一般化 (generalization)」「関連付け (association) [「連合」と言われる場合もある]」と定義しています。

² Bolinger (1977, preface)で、“One form for one meaning, one meaning for one form”と述べられている点や、田中 (2006) で述べられていることとも通じる。

形を含む表現というようにまとめて扱われることはなく、それぞれが別の項目として教えられている。(1a)はいわゆる命令文として扱われ、(1b)は、want/ask/advise ... + O + to do で、「O が～するのを…」の意味の構文として、(1c)は提案や要求を表す動詞 (suggest, request, demand, ...) の後に続く節では、動詞は原形か should + 原形となるとルールの丸暗記で処理される構文として、(1d)は知覚構文、(1e)は使役構文というように、ばらばらに表層的な形のみ暗記で処理されることが多い。もちろん、教え手によっては、より深い意味づけをする場合もあるが、全体の比率で言えば稀である。

- (1) a. **Clear** the table.
 b. The doctor advised me to **take** a walk after each meal.
 c. I suggested Alisha **stay** a little longer.
 d. I saw Jack **leave** a few minutes ago.
 e. I'll have her **call** you back.

では、これらの原形を含む文の形はどのように教えることがより認知能力にやさしい方法であるかを考えてみたい。ステップ1は、反意語フレームを意識させることである³。具体的には、(2)を提示して対話の意味を考えさせる。

- (2) Mother: **Be** a good boy.
 Son: I **am** a good boy.

母親と息子の会話であるが、母親が「いい子にしてなさい」というが、息子は反論し「いい子だよ」と答えている。ここで、動詞原形は「まだ行われていないこと」を表し、現在形は、事実を表すとこの段階では、大まかな捉え方をさせておく。ここでは、原形が「まだ行われていない」ことを示すのに対し、現在形は「事実」を示すという、原形/現在形が反意語的な意味関係にあるようなイメージをつかませる。そこでステップ2として、(3)へ進む。次の3つの文で、原形はどんな意味を表しているだろうか？といった問いかけをし、学習者に考えてもらう。その際、ペアやグループでの話し合いが基本である。問いかけ→話し合いというプロセスを授業に導入すれば、学習者から「とても頭を使って、アクティブに学べた。」「あつと言う間に授業が終わった」というような感想が多く得られる。

- (3) a. **Be** on time
 b. I'd like everyone to **be** on time.
 c. I requested that everyone **be** on time.

ここで学習者が、(3)はいずれもまだ行われていないことを表すから、原形が使われているのではないかとこのころまで漕ぎつければ、ステップ1の知識を有機的に活用したと言え、成功である。とりあえずは、原形は「まだ行われていない」、現在形は「事実」という形と意味の記号関係としてのスキーマ(スキーマ1と呼ぶ)までたどり着ければ、まずは十分と考えられるが、このスキーマ1では、知覚構文や使役構文で使われている動詞原形がカバーできない。しかし、知覚構文、使役構文も、まずは比較のストラテジーからローカールな学習から行う。ステップ3では、(4)の知覚構文の3つの形(知覚動詞+O+do/doing/done⁴)の意味の違いを学習する。

- (4) a. I heard many singers **sing** this song.
 b. I heard many singers **singing** this song.
 c. I heard this song **sung** by many singers.

その際、次の(5)のように「大きな衝突の音が聞こえた」や「よく聞こえないので、少し大きな声で話してもらえますか」のような文に目を向けさせ、hear の対象は、物音や、誰かの言ったことだけでなく、状況を聞く表現も可能で、その場合は、状況を表す形(並置)が使われる。つまり、I got the ticket.のように、「チケットを手に入れた」という使い方以外に、I'll get you home.とえば、you home の状況、つまり、you are home という状況を get すると捉えることができる。この並置構文の知識を前提とし、(4)の3つの形を使い分け、図2で示されるように、1つの行為全

³ 反意語フレームについては、今井 (2016a) (2016b, pp.88-105)。

⁴ do は原形、doing は現在分詞、done は過去分詞を表す。

体を聞く場合は原形、その行為の途中なら-ing 形、受け手側にあるなら done 形⁵を使い分けることが必要である。

- (5) a. I **heard** a sudden loud crash.
b. I can't **hear** what you said. Would you speak up?



図 2. do (原形)、doing (-ing 形)、done (過去分詞形) のイメージ (今井: 2019)

ここで、(6)の2つの文の意味の違いを考えさせる。

- (6) a. I heard Alisha **speak** fluent Japanese.
b. I heard that Alisha **speaks** fluent Japanese.

(6a)は Alisha が流ちょうに日本語を話すのを直接聞いたという意味であるのに対し、(6b)は、直接は聞いていないが、人からそういう話を聞いたという意味であるとわかればよい。意外にこの2つの文を比較させることで、ここまで推測できる学習者はある。なぜかの説明は、(6a)では、heard という動詞のみが過去形という時制を持っているため1つの時間に位置付けられており、speak は何を聞いたかを説明しているに過ぎない。一方、(6b)では、heard と speaks の両方が時制を持っているので、それぞれ別の場所・時間に起こったことなので、別の場所・時間に起こったことを聞くには、お話しとして人伝えに聞くしかないので、情報伝達文となる。図3のように考えられる。この考え方は、過去形は時制を持っているのでグラウンド化され、原形はグラウンド化されないというグラウンディング理論の考え方と親和性がある。

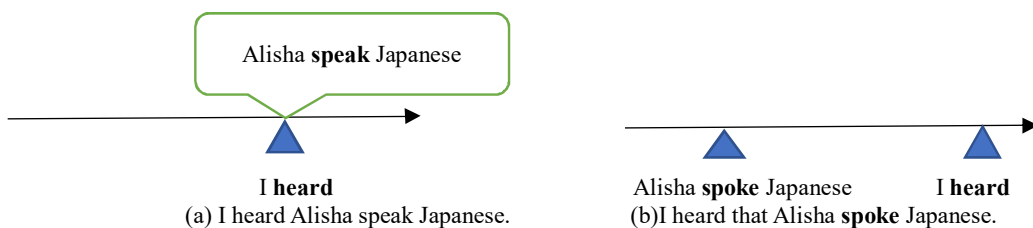


図 3. I heard Alisha speak Japanese. と I heard that Alisha spoke Japanese. のイメージ (今井: 2019)

(7)の使役動詞も同様に説明できる。

- (7) a. I'll have Jamal **take** care of the situation right away.
b. I have a taxi **waiting** outside.
c. I need to have my smartphone **fixed**.

ここまで学習し、さらに深く、(1)で提示した原形をすべて有機的につなげたい学習者には、次の「ステップ4」があるが、これは応用であり、少々難解なので興味がある学習者限定である。この段階では、Langacker (2009: 303) の小節内の動詞の時制とグラウンディング化の考え方を参照する。(8)に示すように、この段階では、動詞の原形のイメージを「行われていない」から「始まりと終わりがあり完結したプロセスのタイプ」とし、グラウンド化は、主節の動詞で行われ、小節内が原形の場合は、プロセスのタイプを表しているだけなので、(4)の知覚動詞が主節の動詞の場合は、それは事実として行われたことなので、小節内は事実として行われたことのタイプを示し、(3c)のように主節の動詞が提案や要求を表す場合は、提案や要求することのタイプ(内容)を表しているの、行われていないことを表すことになるという説明である。

⁵ 関連して、過去分詞については、Langacker (2008: 121)で、過去分詞のイメージが“... highlight the end of verbal process, focusing either the final participant or final state”(動詞のプロセスの終点をハイライトし、プロセスへの最終的な参加者か状態がフォーカスされる)と述べられているように、最終的な参加者とは、行為を受ける側であり、最終的な状態は、完了した状態なので、過去分詞は受け身と完了の意味があると説明できる。

- (8) a. 原形のイメージ:行為のタイプ(種類)を表す。
 b. 主節の動詞が知覚動詞の場合は、知覚したのは事実であり、知覚した行為のタイプを原形で表す。
 c. 主節の動詞が提案や要求を表す場合は、提案や要求される行為のタイプを原形で表す。

IV. compliment clause の中の動詞の形と意味

最後に、小節内の動詞の形と意味の関係について、纏めておく。

1. **Did you know that Maria is going to tie the knot?**--- grounded:知識
2. a. **I heard Shelly speak fluent Japanese.** --- ungrounded: 起こることの種類
 b. **I heard that Shelly speaks fluent Japanese.** --- grounded:知識
3. **I saw Jack talking with Maria.** --- ungrounded: 起こることの種類
4. **Prof. Nickson told me to come here by 9 a.m.** --- ungrounded: 起こることの種類
5. a. **Bill {demanded / required / asked / requested} that I be there on time.**
 b. **It is {important / essential / crucial / advisable} that you be there on time.**
 --- ungrounded: 起こることの種類

※5の文についての Langacker (2009: 303 の指摘)

- ① effective rather than epistemic
 - ② The complement represents actions or assessments aimed at determining what actually happens (instead of just knowing about it).
 - ③ Observe, however, that complement clauses are not really finite. Although they do have overt subjects, they do not display the usual pattern of clausal grounding — for the most part, the verb appears as an uninflected stem, with no marking for tense or modality.
 - ④ Here I will only say that **this construction is closely related to imperatives** (cf. You be there on time!) and are compatible to infinitives, as represented in Figure 10.6(d).
 - ⑤ They are also compatible to **subjunctive complements in a language like French**.
 - ⑥ These are **intermediate between finite and non-finite clause**.
- ※ ④の記述から、Be on time.の be も Bill requested that I be on time.の be も同様に捉えることができる。

動詞原形のイメージは、単体としてのプロセス。その意味が、単に単体としてのプロセスの意味を表すのか(知覚構文)、まだ行われていないことを表すのか(命令文、to-動詞原形、提案・要求などの意味の動詞に続く小節)は、文脈(主節の動詞の意味)によると考えられる。

参考文献

- Bolinger, D. (1977). *Meaning and Form*. London & New York: Longman.
- 今井隆夫 (2010) 『イメージ捉える感覚英文法—認知文法を参照した英語学習法』開拓社, 東京.
- 今井隆夫 (2016a) 「学習者の持つフレーム知識を活用したコミュニケーションのための感覚英文法: 反意語を意識することで類似した2つの表現の意味を捉える」, 『日本認知言語学会論文集』第16巻、日本認知言語学会, pp.433-439.
- Imai, T. (2016b) *The Effects of Teaching Linguistic Motivation through Image English Grammar*, 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院共同教科開発学専攻博士論文, 愛知教育大学
- 今井隆夫 (2019) 『実例で学ぶ—コミュニケーションのための感覚英文法・語法講義』(一歩進める英語学習・研究ボックス)開拓社 (2019.10 刊行予定)
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A basic Introduction*, New York, Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2009). *Investigations in Cognitive Grammar*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- 榎山洋介 (2010) 『認知言語学入門』研究社
- 田中茂範 (2006) 『NHK テレビ 新感覚キーワードで英会話』NHK 出版, 東京.

参考資料

Longman Dictionary of Contemporary English

【第3発表】日英語間の事態把握の傾向の違いを意識した英語教育

都築雅子 (中京大学)

0. はじめに

近年、認知言語学では、事態把握と言語表現形式に関する研究が言語類型論的な観点から盛んに行われ、それぞれの言語の表現形式の偏り/パターンの多くが、事態把握の傾向の違いに帰することがわかってきている。事態の捉え方は、大別すると「主観的把握/Iモード認知」と「客観的把握/Dモード認知」の2モードに分けられ、日本語は主観的把握の傾向が強く、英語が客観的把握の傾向の強いとされる(池上 2003, 2004, 2006, 本多 2005, 中村 2004, 2009, 野村 2014 など)。本発表では、日本語と英語の事態把握の傾向の違いを意識した英語教育の可能性を探る。具体的には、映画のスク립ト・小説の原文と訳文など、さまざまな日本語と英文を通し、日本語と英語の捉え方のずれ/パターンの違いへの気づきを促すことにより、ばらばらに覚えていた英語のさまざまな表現形式の偏り/パターンが、体系的な違いとして整理され、英語という言語の理解の深化につながる可能性をみていく。日本文の英訳練習を主体とした授業(10名~40名の大学の英語演習クラス)や、映画などを教材とした語学授業(30名~50名のクラス)での実践についても、適宜、言及していく。

1. 自己のゼロ化と眼前描写 vs. 自己の言語化/他者化と発見行為の言語化

1.1. 自己のゼロ化 vs. 自己の言語化/他者化

(1) a. 「ここはどこですか。」

b. 「(ここには) 誰もいません。」

(以上、池上 2006)

(2) a. Where am I? (cf. Where is this?)

b. Nobody's here except me.

(以上、池上 2006/()を除く)

(3) Where is he/she?

(4) a. ここはまだ都内だ。

b. We are still in Tokyo. (cf. This/That is still Tokyo.)

(以上、本多 2005/()を除く)

学生に(1)の日本語の英訳をたずねると、英語を専攻する一部の学生以外、戸惑うものが多く、一人称代名詞を使った(2)の英文に訳せるものは少ない。実際、(1a)は日本語の直訳に近い Where is this? に訳すものも多く、(1b)は、except me を加えるものはいない。(1)は、エコロジカル・セルフのレベルで自己(話者自身)を捉え、自己は認識の原点として機能し、言語化されていない「主観的把握(事態の現場での体験者としての捉え方)」による日本文であり(エコロジカル・セルフのレベルでの捉え方については、本多(2005)を参照)、(2)は、「客観的把握(話者は自分の分身をその事態の中に残したまま、自らはその事態を抜け出し、事態の外から、観察者として客観的に事態を把握する仕方)」による英文である。そのような事態把握の傾向の違いを意識させるとともに、一方で日本語の直訳に近い Where is this? が、どのような状況で適切な文として使用できるかを学習者に問いかけ、一緒に考えていくことで、実際の場面で使える運用能力の向上にもつながる(Where is this? は、風景の写った写真などを指して、問いかける場合に適切である)。また((5b)の英文も、英語の会話表現として、まるごと覚えている学生以外は、出てきにくい表現であるが、事態把握の傾向の違いを意識させることで、有機的な説明が与えられる。

(5) a. もしもし。ジョンズさんはいらっしゃいますか? 「はい。ぼくです。」

b. "Hello. May I speak to Mr. Jones?" "This is he speaking."

1.2. 眼前描写 vs. 発見行為の言語化

(6) a. あったぞ。

b. 太ったおばさんがいたの。

c. 動物園にいけばパンダがいるよ。

d. この言葉を聞くと、心臓が激しく鼓動しはじめた。

(以上、本多 2005)

e. 外に出ると月が光っていました。

(7) a. I found it! (cf. Here it is!)

b. Then I saw (found) a big lady standing there.

(cf. A big lady was standing there. /There was a big lady over there.)

c. You will see (find) a panda, if you go to the zoo.

d. At these words, I found my heart beating violently.

(以上、本多 2005/()を除く)

e. When I went outside, I found (saw) the moon shining.

- (8) a. After supper Emily went in and found that her father had fallen asleep. (*Emily of New Moon* より)
 b. 夕食後居間にもどると、お父さんはぐっすり眠っていた。 (『エミリー』より)
- (9) In Lund, you will find thousands of students, bicycles everywhere, narrow streets and pleasant parks and from the highest point, you can see the surrounding agricultural fields and the glittering strait of Öresund separating Sweden and Denmark. (<https://www.eurosla2019.se/practical-matters/lund/>)
- (10) When I find myself in times of trouble 苦難のときには
 Mother Mary comes to me 聖母マリアが僕のもとに現われ
 Speaking words of wisdom 知恵ある言葉をかけてくださる
 Let it be “あるがままに” (サイト http://time-24.com/the_beatles/)
- (11) a. How could I have found myself in this position? (どうしてこんなことになるんだろう?)
 b. I just woke up and found myself here. (ふと目が覚めたら、なぜかここにいたんだ。)
 c. I found myself at a crossroad in life. (英辞郎 on the web)

日本語は、眼前の光景をそのまま描写し、「ある/いる」の存在表現を用いる傾向であるのに対し、英語は、発見行為/知覚行為を言語化し、find/seeを用いる傾向にある。findの使用ができない学生は多いが、小説や歌など、オーセンティックな英文をある程度の数、示すことにより、使うことができるようになる。

1.3. 創発サイクル/自発態優位 vs. コントロールサイクル/人為態優位

- (12) a. どの道にも人があふれている (のが見える)。 (本多 2005)
 b. 星がいくつも見える。
- (13) a. You can't see the streets for people. (本多 2005)
 (cf. You can see the streets filled with people.)
 b. I (can) see some/several stars.
- (14) なにがみえる? うみがみえる What can you see? I can see the ocean.
 なにかかおる? やまがかおる What can you smell? I can smell the mountains.
 なにかふれる? きみがふれる What will you sense? You will be the one to sense.
 あとすこし あとすこし Just a little more Just a little more

(AC ジャパンのコマーシャル『ひまわりさくまであとすこし』)

(https://blog.goo.ne.jp/pistol_1976/e/743307b72eddb814fad88823ef54ed26)

日本語でも、「見える」「きこえる」など、知覚行為を言語化する表現形式も可能である。ただし、その場合でも、日本語は自動詞で表現される傾向にあるのに対し、英語は他動詞で表現される傾向にある(創発サイクル/自発態優位 vs. コントロールサイクル/人為態優位 (中村 2018, 牧野 2018))。知覚行為以外でも、自動詞による日本文が他動詞による英文に対応する表現は、不得意とする学生が多い。

Cf. It hurts. /It sucks./ It was amazing./ I was amazed.

Do you like it when people snap their fingers when you talk? (『Music of the Heart』より)

ほとんど夢中である。/I tried to concentrate on going forward.

自分はたまらなくなった。/I couldn't stand it any more. (『夢十夜』/ *Ten Nights' Dream*)

1.4. 体の一部 vs. 人間の全体への言及

- (15) a. (彼は) 首を吊った。
 b. 体を洗った。
 c. (彼は) ひげをそった。
 d. 手足をストレッチした。
 e. お腹がへった。
- (16) a. He hanged himself. (cf. He hanged his head : He was disappointed/sad).
 b. I washed myself. (cf. I washed my body.)
 c. He shaved himself. (cf. He shaved his face.)
 d. I stretched myself. (cf. I stretched my hands and legs/ body).
 e. I am hungry.

日本語は、体の一部（身体部位）を表現する傾向にあるのに対し、英語は、人間の全体を表現する傾向にある。知覚者自身がエコロジカル・セルフのレベルで捉えられていて視野の中に含まれていない場合であっても、知覚者の身体部位は原理上視野の中に含まれることができる（本多 2005: 156）。(15)の日本語を英訳させると、日本語の直訳をする学生が多い。

2. 存在（いる/ある）構文（自動詞文） vs. 所有（have）構文（他動詞文）

2.1. 存在構文と所有構文

(17) a. (彼は) たくさんお金がある/お金を持っている。

b. この部屋には4つ窓がある。

c. 太郎には妹がいる。

d. 子供が3人いる。

e. あのね、ちょっと君に話があるんだが。

(本多 2005)

(18) a. He has a lot of money.

b. This room has four windows. (There is four windows in this room.)

c. Taro has a sister.

(Hinds 1986: 36--37)

d. I have three children. (cf. There are three children.)

e. Listen, I have something to tell you.

表1 存在構文と所有構文における日英語の拡張の方向性 (Hinds 1986, 本多 2005, 池上 2006 を参照。)

	日本語	英語
存在	いる/ある ↓	There is .../ (This room) has...
所有	(妹が) いる/ (お金が) ある/もっている	have ↑

(17b)の英文に訳させると、学生はThere構文を用い、have構文は用いない。(17)の日本語と(18)の英文を対比させることで、存在構文と所有構文の拡張の方向性の違いが確認できる。

2.2. 英語の have 構文の拡張

(19) You've got nothing to lose. I have nothing to offer you.

I don't have a choice. You have a gift.

(以上、『Titanic』より)

You got a lot of catching up to do.

I would teach them to have discipline.

(以上、『Music of the Heart』より)

(20) a. (私は) 熱がある。

b. 頭が痛い。

c. 頭痛がしてきた。

(以上、本多 2005)

(21) a. I have a fever/temperature.

b. I have a headache.

c. I have a headache coming on.

(以上、本多 2005)

(22) a. 友達が私達のところに泊まっている。

b. おあいにくさですが、その品物はございません。

c. ここには水道さえないんです。

d. このあたりにコヨーテがたくさんいる。

e. 昔に比べて交通事故が増えた。

(以上、本多 2005)

(23) a. We have a friend of mine staying with us.

b. I'm sorry, but we haven't got that article in stock.

c. We haven't got running water!

d. We have a lot of coyotes around here. (There are a lot of coyotes around here.)

e. We have more traffic accidents than before.

(The number of traffic accidents has increased these days.)

(以上、本多 2005/()を除く)

目的語として、具象物から抽象物/出来事/状況へと拡張している。所有構文の所有者が参照点として機能している。

3. 英語における俯瞰的/分析的表現 ー間接語法・使役/結果/モノ主語構文

3.1. 引用表現

(24) a. 彼は私に彼の両親の世話をしてほしいんだって。

b. 彼よ。会ってもいいって言ってる。 (以上、本多 2009)

(25) a. He wants me to take care of his parents.

b. It's him. He's agreeing to meet me... (以上、本多 2009)

(26) Everyone kept saying it wouldn't come up. 「めなんか でないわよ。」「めなんか でないと おもうよ。」

... 「めなんか できるんか。」

And then, one day, そしたら あるひ、

a carrot came up にんじんが めを だして、

just as the little boy had known it would. ほら このとおり！

(*The Carrot Seed* / 『ぼくのにんじん』)

(27) a. 自分が御前の眼はいつ潰れたのかいと聞くと、なに昔からさと答えた。

I asked him when he had become blind and he answered that he had been so for a long time.

b. あすこならばと考え出す途端《とたん》に、背中で、「ふふん」と云う声があった。 /

I thought it might be a good place to do that, and then I heard a snicker from behind me.

(『夢十夜』 / *Ten Nights' Dream*)

(28) My teacher suggested that I'm on the wrong string.

I told him to drop dead. (『Music of the Heart』より)

直接話法的な引用文は他者の発話および思考内容を、その人の内面に立ち入ったかたちで一人称的に捉えて表現するものである(本多 2009)。直接話法的な引用を好む日本語に対して、英語は観察者視点で俯瞰的・分析的に捉え直し、解説的に情報内容を伝える傾向にある。

3.2. 使役構文/結果構文/モノ主語構文

(29) It makes him feel good about himself. /You're gonna make your parents sick.

Such hard work is really wearing me out. /You'll lock yourself into a mortgage.

Who wants to be kicked out of her class? /He's tied up in knots and he's asking for help.

These kids are gonna be committed. /Do I make myself clear? (『Music of the Heart』より)

(30) そうしてもう少し行けば分るように思える。 /A little further might lead me to more certainty.

分っては大変だから、分らないうちに早く捨ててしまっって、安心しなくってはならないように思える。 /

But something warned me that I might be better off not knowing what it was.

I had to get rid of him as soon as possible before I found out. (『夢十夜』 / *Ten Nights' Dream*)

(29)の英文は、多くの学生が不得意とする。英語の事態把握の傾向から、使役構文や結果構文の発達を説明することは、これらの構文の理解を深める一助になると思われる。

4. まとめ

[主要参考文献] 池上嘉彦(2003)「言語における主観性と主観性の指標(1)」山梨正明他編『認知言語学論考』3. ひつじ書房. 1-49. / 池上嘉彦(2004)「言語における主観性と主観性の指標(2)」山梨正明他編『認知言語学論考』4. ひつじ書房. 1-60. / 池上嘉彦(2006)『英語の感覚・日本語の感覚』NHK出版 / 中村芳久(2004)「主観性の言語学：主観性と文法構造・構文」中村芳久(編)『認知文法論II』大修館書店. 3-51. / 中村芳久(2009)「認知モードの射程」坪本篤朗他編『「内」と「外」の言語学』開拓社. 353-393. / 野村益寛(2014)『ファンダメンタル認知言語学』ひつじ書房. / 本多啓(2005)『アフオーダンスの認知意味論—生体心理学から見た文法現象』東京大学出版会 / 本多啓(2009)「他者理解における「内」と「外」」(坪本篤朗他編)『「内」と「外」の言語学』開拓社. 395-422 / 牧野成一(2018)『日本語を翻訳するということ』中公新書. / [例文出典] ビデオ教材『ミュージック・オブ・ハート—映画・音楽・リスニング』英宝社(2003) / DVD教材『Titanic』成美堂(2018) / 夏目漱石(1986[1908])『夢十夜』岩波文庫 / *Ten Nights' Dream*. (2000) Translation by Takumi Kashima and Loretta R. Lorenz. London: Soseki Museum in London. / Montgomery Lucy Maud. (1989[1923]) *Emily of New Moon*. Toronto: McClelland and Stewart. / 『エミリー(上)』(2001) 神鳥統夫訳、偕成社 / Ruth Krauss & Crockett Johnson. (2004[1945]) *The Carrot Seed*. Haper & Row, Publishers, Inc. / 『ぼくのにんじん』(1980) わたなべ しげお訳、ペンギン社

【第4発表】語用論的能力の育成と認知文法理論

—付加疑問文の指導と学習に関する考察—

中谷 博美（滋賀県立大学）

1. はじめに

2018・19年度に新学習指導要領が告示され、それに基づく高等学校卒業程度で求められる英語の運用能力は、CEFRのA2-B2レベル¹であるとされる。本発表では、B1-B2レベルの内容と位置付けられる付加疑問文の学習を例として取り扱う。映画における実際の使用例の分析と認知文法の理論により、談話モデル図を指導者に提案する。学習者により適切な例文を提示することで、授業では困難とされる語用論的能力の育成につながると主張する。

2. 教科書における記述と学習者の到達度

まず、付加疑問文が学校文法でどのように学習されるかを観察する。ここでは、中学校3年および高等学校1年で扱われる教科書を、それぞれ3種類ずつ取り上げる。

<中学校>

教科書名	取り扱い	説明/問題	例文
NEW HORIZON 3	対話	同意を求める	You're on the soccer team, aren't you?
NEW CROWN 3	電話の会話	音韻の補足	He knows your number, doesn't he?
SUNSHINE 3	なし		

<高等学校>

BIG DIPPER I	Practice	確認する	Your mother is a doctor, isn't she?
	Dialog	付加部の空欄補充	You haven't visited Higashi Park, have you?
			You'll be free tomorrow, won't you?
Activities	対話文作成	Huh, you like reading then, don't you?	
Vision Quest	Model	(後頁で説明)	You're Emily, aren't you?
	Pronunciation	上昇/下降選択	It's raining, isn't it?
	付加疑問	疑問形を加える	You are a student, aren't you
	Practice	対話文作成	あの背の高い男性はあなたのお兄さんですよ。
総合英語 be	付加疑問文 「ですよ」 確認または 同意を求める	肯定+否定	You're good at mathematics, aren't you?
		否定+肯定	He doesn't like celery, does he?
		命令文	Bring me some water, will you?
		Let'sの文	Let's go out for dinner, shall we?
	形式の説明	主語との照応	Mike is a nice man, isn't he?

中学校段階においては、学習すべき項目ではなく、表現の紹介として取り扱われている。高等学校では、現行の学習指導要領の科目「英語表現I」で学習項目として取り上げられていることが多い。機能重

¹ CEFRとは、外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠である。A2は基礎段階の使用者の上位(生活上最低限の力を持つ)、B2は自立した使用者の上位(限定的な運用能力を持つ)とされる(投野 2013)。

視か構造重視かどちらか偏る傾向があり、中間的な内容を扱うものでは、形式にイントネーションを加えて機能を説明していた。また、全体として扱われる例文は、代名詞が主語の肯定文に対して、否定の付加部が加えられて、Yes/No で答えているものがほとんどであった。

このように指導を受けてきた学習者の大学 1 年生²の 4 月時点における理解度を TOEIC Part 2 を用いて調査した。結果は、平均正答数は 25 問中 18.6 問(正答率 74.4%)、4 番目に低い正答率の問題が、付加疑問文を含んでいるもの(*You've sent the invitations, haven't you?—No, Peter did.*)であった。およそ半数(51.9%)が間違えていた。その他の問題においては、Yes/No 疑問文に対して Yes/No で答えていない問題の正答率が低く、語用論的な推論を含む問題を苦手としていると考えられる。また、通常の授業で用いているレスポンスペーパー等から、教科書で学習してきた内容と実際の会話に差があることに戸惑う学生の声が多く聞かれる。そこで、先に挙げた例文と映画における使用を比較し、その乖離がどのようなものか、また、どのように解決していくかについて語用論の意味と認知文法理論の観点から論じる。

3. 教科書と映画における付加疑問文の例文の比較

以下の対話は、先に挙げた高等学校 1 年生の教科書のものである。主に文構造を学習するパートと機能を学習するパートに分かれており、確認する機能として、付加疑問文が扱われている。

(1) A: Your mother is a doctor, isn't she?

B: Well, actually, she is a dentist.

(BIG DIPPER I, p 66, 下線筆者)

(2) Ken and Ann are talking about the weekend in the classroom.

K: You haven't visited Higashi Park, have you?

A: No, I haven't. I hear the park is beautiful at this time of the year.

K: Yes, it is, so I'd like to take you there. You'll be free tomorrow, won't you?

A: Well, actually, I have a piano lesson in the morning. Could we go in the afternoon?

(BIG DIPPER I, p 67, 下線筆者)

(1)では、*Your mother* と *a doctor* の部分を変えて、練習を行うよう指示されている。(2)では、付加部の *have* および *won't* を補充させる問題となっている。形式を定着させ、対話での使用に慣れさせることが目的である。しかしながら、実際の例では、意味と構造においてこれらの例文との違いが認められる。

(3) Satsuki: I'm sorry to bother you, but you, well you haven't seen a little girl come by this way, have you? She's my sister, about 5 years old.

Farmer: Well, seems to me I remember someone. Ah, yes, uh, near as I can recall, she went that way.

(*My Neighbor Totoro*, 下線筆者)

(3)は、畑で働く近所の人に妹の行方を聞く場面である。気遣いながら質問している様子がうかがえる。このように、典型的な異極性の付加疑問文では、対話者の命題に対する一致を前提としながら、

² 公立大学文系の 1 年生 27 名に調査を実施した。協力してくれた学生のみなさんに、感謝申し上げたい。

話し手は同意を求めているが、聞き手が同意を口にしないかもしれないという予測を含んでいる (Wierzbicka 2006)。そのため、(3)のように丁寧さを表したり、逆に次の(4)のように問い詰める際に使用されたりすることが多い。

- (4) Nick: Sorry, what I said was, “no.” She will not be giving you that badge. Look, you give her a—a clown vest and a three-wheeled joke-mobile and two days to solve a case you guys haven’t cracked in two weeks?
Yeah. It’s no wonder she needed to get help from a fox. None of you guys were gonna help her, were you?

Chief Bogo: Wh—

(『英語シナリオで楽しむ ズートピア』, p149-150)

また、(5)-(7)は、形式が教科書とは異なる例である。

- (5) Andy: Wha...? You haven’t peed since I left?
Emily: No, I haven’t. Been manning the desk, haven’t I? Bursting.
(『SCREENPLAY プラダを着た悪魔』, p52, 下線筆者)

- (6) Charlie: That’s a bed. That’s your bed. I had ’em put it up there especially for you. Right by the window, just the way you like it.
Raymond: Be-...Bed by the window.
Charlie: That’s right. Go on up.
Raymond: Yeah.
Charlie: Just the way you like it, isn’t it?
Raymond: Yeah.

(『スクリーンプレイ レインマン』, p106, 下線筆者)

- (7) Miranda: This... “stuff?”
Oh, okay. I see. You think this has nothing to do with you.
You go to your closet and you select, I don’t know, that lumpy blue sweater, for instance, because you’re trying to tell the world that you take yourself too seriously to care about what you put on your back, but what you don’t know is that that sweater is not just “blue.” It’s not turquoise. It’s not lapis. It’s actually cerulean.
And you’re also blithely unaware of the fact that in two thousand two, Oscar de la Renta did a collection of cerulean gowns, and then I think it was Yves Saint Laurent, wasn’t it, who showed cerulean military jackets. I think we need a jacket here.

(『SCREENPLAY プラダを着た悪魔』, p62-64, 下線筆者)

(5)では文の主語が、(6)では主語動詞がなく、付加部で表されている。(7)のように、文中で使用されたり、補文節に照応したりする例も多くみられる。このように形式が崩れた例は、かなり多く見られ、映画 *Harry Potter* シリーズのデータでは、全体の 30% 近くを占める(中谷 2018)。このような実際の使用例およびその語用論的・統語的特性について、少なくとも指導者が知っておくことは必要である。学習者に典型的と考えられる例を多く与え、形式のずれを自然に受け入れられるよう支援するためである。

4. 指導者と学習者への提案

指導者への提案として、Langacker (2012)の CDS(Current Discourse Space)を援用した図1を示す。付加疑問文の持つ語用論的特性を2つのレベルに分類し、図式化したものである。意味機能を整理し、複雑な意味を持つことをレベルの重なりによって伝えることができる。また、この図を応用し、形式の崩れた例の説明も可能となる(中谷 2018)。

このようなモデル図は、学習者に日本語と

英語との違いに気付かせる指導する際の助けにもなる。日本語では高次表意³が終助詞で義務的に言語化されるのに対して、英語では通常言語化の必要がない。*He's coming toward us.* というだけで、「こっちへ来るよ。(告知)」、「こっちへ来るぞ。(警告)」、「こっちへ来るね。(確認)」、「こっちへ来るな。(予想)」下線部の助詞のいずれかの発話行為が含まれている(内田 2013)。さらに *He's coming toward us, isn't he?* と加えれば、図1のように様々な意味機能を持つ可能性のある特別な形式となる。

認知言語学を英語教育に応用する利点は、構造と機能のつながりを視覚的に示すことにある。形式と意味機能がどのように結びついているのかをつかむことにより、実際の発話が与えるイメージを想起させることができると考える。

5. おわりに

本発表では、授業においては限界があるとされる語用論的能力の育成に関して、付加疑問文を例にあげ、実際の例と認知言語学の理論をもとにしたモデル図の有用性について論じてきた。ここでは、指導者が構造と意味機能をモデル図からイメージすることにより、学習者により効果的な例文を与えられると提案した。教科書の例文と実際の発話に乖離があることを念頭において、学習者に身近で豊かな表現を持つ教材を使用することが、語用論的能力の育成に貢献すると考える。

<主要参考文献> Langacker, Ronald W. (2012). "Interactive Cognition: Toward a Unified Account of Structure, Processing, and Discourse", *International Journal of Cognitive Linguistics* 3, pp96-125. / Littlemore. (2009). *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan: London / 中谷博美. (2018). 「付加疑問文を CDS で捉える」『日本語用論学会第 20 回大会発表論文集』pp89-96. / 投野由紀夫. (2013).『CEFR-J ガイドブック』大修館書店:東京./ 内田聖二. (2013). 『ことばを読む、心を読む』開拓社:東京. / Wierzbicka, Anna. (2006). *Cross-Cultural Pragmatics*, Mouton de Gruyter, Berlin.

<例文出典> Educational Testing Service. (2016). 『公式 TOEIC® Listening & Reading 問題集』. 一般財団法人 国際ビジネスコミュニケーション協会:東京 / スクリーンプレイ・シリーズ.『プラダを着た悪魔(2018)』,『レインマン(1993)』. フォーイン:名古屋 / 高橋基治. (2016). 『英語シナリオで楽しむ [ズートピア]』. 学研プラス:東京

<参考資料> 中学校教科書 2016 年版 *NEW HORIZON 3* (東京書籍), *NEW CROWN 3* (三省堂), *SUNSHINE 3* (開隆堂) 高等学校教科書 2014 年版 *BIG DIPPER I* (数研出版), *Vision Quest I* (啓林館), 2016 年版『総合英語 be (いっずな書店)』

³ 高次表意(higher-level explication)とは、具体的に言語化されている発話に設定される上位節をいい、発話行為、命題態度などを反映する(内田 2013)。

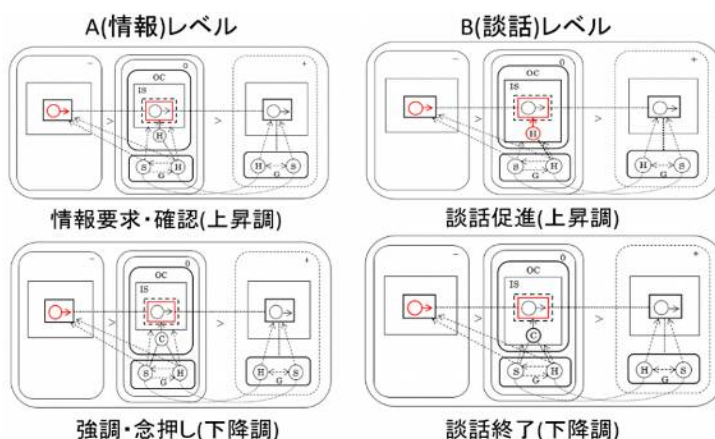


図1 付加疑問文の意味機能

【第5発表】コミュニケーション重視の英語教育時代に生かす認知言語学の視点

宮浦国江(北陸学院大学)

1. はじめに—これからの英語教育

新学習指導要領(2017年3月公示)の来年度実施を控え、英語教育はまさに改革期を迎えている。小学校では外国語活動開始時期が3年生へと2年早まり5年生からは明治以降初めて教科となる。

中学校も「ゼロからの英語教育」ではなくなり、語彙数・文法事項も増え、はじめて「原則英語の授業は英語で行う」ことが求められる。高校は卒業時に達すべき英語力が現状のCEFR A2(現状での達成率は3割強)から自律的学習者を意味するB1へと飛躍的に高く設定されており、大学入試での4技能評価と合わせ、コミュニケーション重視が加速する。小中高の一貫性・連続性が重要となるため「10年間の英語教育」を意識したコミュニケーション力育成のための工夫が各校種で求められる。教育現場での努力は蓄積されているが、従来の考え方にとらわれている面もあり、認知言語学の立場から具体的に貢献できることを探していきたい。その第一歩として昨年度のワークショップで英語教育学的観点からもし認知言語学的教授法(仮にCLM)ができるとしたらどのようなものか探してみた。本発表では、その概観を振り返ってから、文法指導、導入表現の例文最適化、指導技術について論じ、CLMの具体性・実現可能性を高めていきたい。

2. CLM(Cognitive Linguistic Method)のあらまし

英語教育の成否に関わる3要素については、英語そのものに関する知識への貢献可能性が高い。

教授法としてはDesignにあたる教材やシラバス構成がほぼ未着手。

- | | |
|---|----------|
| (i) Approach (CLMの基盤となる言語観、言語習得論、学習理論などの理論) | 確立 |
| (ii) Design (CLMの目的、シラバス構成、教材、学習者/教授者の役割) | 一部を除き未着手 |
| (iii) Procedure (CLMによる教室内での技術、実践、行動) | 断片的 |

中でも教材については、事態把握と文型を結びつけて基本的なものから複雑・複合的なものへと配列する認知文法シラバスは可能性がある。

段階別の関わり方では、身体性が今も重視される小学校の外国語活動は現在でもCLM的と言えよう。また、CLMの用法基盤モデル、文法規則を単なる記号操作と見ず、[形式/意味]の記号的体系と捉え、共同体の中での慣習としての側面はあるものの、意味は経験・身体性・連想等に関わる概念化であり一人一人の頭の中で立ち上がるものとする言語/文法観は、4技能のいずれにおいても有効である。

3. 文法指導について—課題と目指す方向

コミュニケーション重視の英語教育における「文法指導」はどうあるべきか、未だ明確な答えが得られていない。コミュニケーションをとるためにも「文法」が必要なのは当然であるが、英語教員は得てして「教えられたように教える」ため、5文型をはじめ、従来どおりの文法用語で用法の分類や説明が多く残っている。またCLT(Communicative Language teaching)の先行する海外の学習者用英語テキストでは、「文法」として具体的あるいは些末な表現を取り上げることもあり、日本の学習者を対象とした「文法指導」を探究する必要がある。さらに、母語話者であれば、状況の中での言語使用経験が豊

富にあり、units も schemas も併存する形で言語知識は無自覚的に備わっていくが(Langacker 2008 等)、英語は日本においては「外国語」であり、母語話者に匹敵するような言語経験の機会はない。従って課題は、限られた言語体験の場でどのようにコミュニケーション活動(具体的言語表現)とパタンの認識(抽象度を上げた言語知識)のバランスをとるのが有効かの見極めである。

そもそも文法は抽象度が高く、主語、不定詞、進行形などの用語なしに文法を語ることは難しい。学習指導要領の「内容」(文・文構造)にも文法用語で列挙されている。しかし、文法用語が誰のためにあるのか、いつ、誰にとって役に立つかは別問題であろう。音声学でも調音器官や調音法など専門用語なしで発音の仕方を説明するのは難しいが、学習者全員が知る必要はない。また、英語学習/教育は学校の授業が中心であるが、教室外にも学習機会が多い。参考書、辞書など授業にとって副次的なものから、一般語学書、専門書、塾、海外語学研修等、個人の選択による学習機会も多い。本発表の関心は教室内の議論に限定する。

その制約の内でも、すでに高校教科書には、わずかながら、認知言語学的記述がある。図1は「英語の文の構造」の一部として、同一事態であっても捉え方によって異なる英文になることを示した高校ライティング教科書(2010)である。図2は「前置詞のコアイメージ」(PRO-VISION)として記載されているものの一部である。また、同教科書には LEXICAL GRAMMAR として BE, HAVE, GET, WILL、



図1 ものこの捉え方と表現 (Magic Hatより)

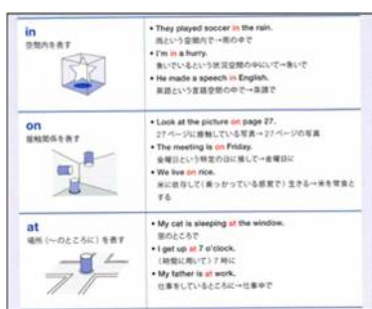
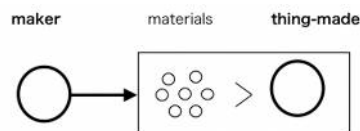


図2 前置詞のコアイメージ(PRO-VISIONより)



図3 LEXICAL GRAMMAR BE (PRO-VISIONより)



Transitive construction + make

Sem	TRANSITIVE	< agent	(patient)	theme >
	R			
R: instance	MAKE	< maker	(material)	thing-made >
	↓	↓	↓	↓
Syn	V	SUBJ		OBJ

図4 事態把握と文型の認知文法シラバスの一例

DOING、DONE がイメージスキーマとともに示され、基本的用法、用例が各1頁をあてて記載され、イメージはそれらの多様な用法に共通する共通であることがポイントとして明記されている(図3)。これらの例に共通するのは、学習者が受容しやすい具象度と事例で示す点である。

2節でも触れた事態把握と文型の関連に特化した認知文法シラバスの例として、構文文法(Goldberg 1995)の表記とイメージスキーマを組み合わせる試みの基礎として、MAKEの一例を挙げる(Inayoshi 2002)。参加者数が1の存在文からの配列に沿って、図3のような具象性を参考に実現をめざしたい。

課題の整理と方向性の考察には、5文型の不備を的確に指摘する池上(1991)をはじめ、池内ら(2018)の諸論考(特に、比較級や冠詞の導入順に関する田島論文、機能範疇ではなく統語範疇を用いた説明が必要とする中村論文、学習英文法に非定形節の導入を提案する金子論文など)が示唆に富む。学習者が

母語での概念化と言語表現をそのまま第二言語に持ち込む弊害を Danesi (2008)は Conceptual error と呼び、教育においても form-based error(いわゆる文法や音韻的誤り)や communicative error(語用論的及び方略的な誤り)よりも手立てが必要であると述べている。日英語による事態把握と言語表現の偏好については研究が進んでいるが、その成果は英語教育に有効であることが推察される。

4. 導入表現の例文最適化について

小学校の新学習指導対応教材(*Let's Try! 1*, *Let's Try! 2*, *We Can! 1*, *We Can! 2*)と中学校教科書を見比べると、場面設定の中で言語活動を展開させることが主眼となっており、文法事項の導入は基本的には副次的に見える。小学校用は丸ごと基本文を用いて(*I want to go to Italy.*は5年生で、*What do you want to be?*は6年生で使う)、お互いにやりとりすることが主眼となっている。これら不定詞は中学用教科書(*Sunshine*)では、中学2年の同一の課の中に *I want to have a dog. I went to Tokyo to see my aunt. I want something to drink.*が出てくるが、他にも *have to*, *be going to* や *ready to order* など多様な用法が出てくる。また、受け身や現在完了形などの提示順序と例文についてもコミュニケーション場面での展開や機能への配慮が窺える。コミュニケーション活動に主眼を置く時代の教科書として適切であるが、さらに学習者への配慮から、導入表現の例文吟味と配列にさらなる配慮が求められよう。一例として、*We Can! 1* の最終課では “Who is your hero?” のテーマで、*can + V* と *be good at NP/V-ing* が、同時に導入されている。指導書では、指導者が身近な児童の例を挙げて繰り返し発話して聞かせることで、両者の形式的区別への気づきだけでなく、概念的区別を類推し、イメージをつかみ取らせるよう指示している。しかし、*My father is good at cooking. He can cook gyoza very well.* のような文例を繰り返して果たしてそれぞれの「イメージ」をつかみきれぬのか。*can V* の文に *very well* が付いていることは評価できるものの、むしろ単なる言い換えのように感じられて児童を混乱させるかもしれない。*can V* と *be good at NP/V-ing* の最適な例文をコーパスや母語話者調査を参考に探る必要がある。

現在完了形のいわゆる完了、継続、(結果)、経験の導入順序も教科書によって異なる。共起する副詞(句) (*just, already, once, since, for two years* 等)によって下位区分はできるが、同時に同一形式のもつ同じ意味/イメージをつかませることも重要である。その形式のいわゆる存在意義を感じ取らせるにはどのような例文でどのような順に展開させるのが良いか探っていきたい。

5. 指導技術について

小学校3年から始まる「10年間の英語教育」は、場面からの豊かな情報を得られるコミュニケーション活動によって、音声言語に慣れ親しみ、その後読み書きに進んでいく。母語習得の環境に少し近づくことになり、状況に埋め込まれた学習、身体性、エモーションの伴うことばの習得が現実味を持ち、学習効果や心的動機面でも良い影響が出ることを期待したい。教室内で、場面設定を明確にし、ジェスチャー、視線などノンバーバルな要素も含めたやりとりが重要になる。理解を言語で表現するだけでなく、Total Physical Response (TPR)のように体を使って表現することも有意義である。また、英語音声の特徴であるストレスパタン、リズム、イントネーションなどのプロゾディはこれまで以上に留意して習得を目指したい。これからは即興性が一つのキーワードになるが、そこに向かう手前の訓練として、レシテーションの効用も再評価したい。意味の理解、感情表現、何も見ずに自分の記憶の中から表現を紡ぎ出す訓練は、その後のスピーキング力の向上につながる。

参考文献

- Bielak, Jakub & Mirosław Pawlak. 2013. *Applying Cognitive Grammar in the Foreign Language Classroom: Teaching English Tense and Aspect*. Springer.
- Boers, Frank & Seth Lindstromberg, eds. 2008. *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Mouton de Gruyter.
- 長加奈子. 2016. 『認知言語学を英語教育に生かす』. 金星堂.
- Danesi, Marcel. 2008. Conceptual Errors in Second-Language Learning. In De Knop, Sabine & Teun De Rycker, eds. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of Rene Dirven*. Mouton de Gruyter, pp. 231-256/
- De Knop, Sabine, Frank Boers, & Antoon De Rycker, eds. 2010. *Fostering Language Teaching Efficiency through Cognitive Linguistics*. Mouton de Gruyter.
- 江川泰一郎. 1991. 『英文法解説 改訂3版』. 金子書房.
- 濱田英人. 2016. 『認知と言語—日本語の世界・英語の世界』. 開拓社.
- Holme, Randal. 2009. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- 本多啓. 2013. 『知覚と行為の認知言語学--「私」は自分の外にある』. 開拓社.
- 池上嘉彦. 1991. 『<英文法>を考える--<文法>と<コミュニケーション>の間』. 筑摩書房.
- 池上嘉彦・守屋三千代(編著). 2009. 『自然な日本語を教えるために—認知言語学を踏まえて』. ひつじ書房.
- 池内正幸・窪田晴夫・小菅和也(編). 2018. 『英語学を英語授業に活かす—市河賞の精神を受け継いで』. 開拓社.
- Inayoshi, Norie. 2002. A Study of MAKE. (愛知県立大学外国語学部卒業論文).
- Kristiansen, Gitte, et al. eds. 2006. *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Mouton de Gruyter.
- Lave, Jean & Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖訳・福島真人解説. 1993. 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』. 産業図書.)
- Lee, David. 2002. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford University Press.
- Langacker, R. W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- Littlemore, Jeannette. 2009. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- 中村芳久教授退職記念論文集刊行会(編). 『ことばのパースペクティブ』. 開拓社.
- 野村益寛. 2014. 『ファンダメンタル認知言語学』. ひつじ書房.
- 宮浦国江. 2012. 「STORY スキーマを活性化させる英語教育」. 藤田耕司他(編). 『最新言語理論を英語教育に活用する』, pp.414-423. 開拓社.
- 岡田伸夫・南出康世・梅咲敦子(編). 2010. 『英語研究と英語教育—ことばの研究を教育に活かす』. 大修館書店.
- ペレラ柴田奈津子. 2015. 『子どもの第二言語習得プロセス—ブレハブ言語から創造言語へ』. 彩流社.
- Robinson, Peter. 2001. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Robinson, Peter & Nick C. Ellis. eds. 2008. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- 瀬戸賢一・山添秀剛・小田希望. 2017. 『解いて学ぶ認知構文論』. 大修館書店.
- 白井恭弘. 2008. 『外国語学習の科学—第二言語習得論はと何か』. 岩波書店.
- Tabakowska, Elzbieta et al. eds. 2010. *Cognitive Linguistics in Action: From Theory to Application and Back*. Mouton de Gruyter.
- 高梨庸雄・高橋正夫. 2011. 『新・英語教育学概論[改訂版]』. 金星堂.
- 武田修一. 2016. 『教育英語意味論への誘い』. 開拓社.
- 田中茂範・阿部一・佐藤芳明. 2006. 『英語感覚が身につく実践的指導—コアとチャンクの活用法』. 大修館書店.
- 田中茂範・佐藤芳明・河原清志. 2003. 『チャンク英文法』. コスモピア.
- 田中茂範・武田修一ほか. 2017. 『PRO-VISIONE—English Communication I』. 桐原書店.
- 谷口一美. 2004. 「補語を伴う英語の知覚動詞—知覚と推論の関わり」, 吉村耕治編著『英語の感覚と表現—共感覚表現の魅力に迫る』, pp. 277-287. 三修社.
- Tyler, Andrea. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge.
- 内田聖二. 2013. 『言葉を読む、心を読む—認知語用論入門』. 開拓社
- 上田明子. 2018. 『イメージ感覚で捉える英語の前置詞-39の前置詞を集中マスター』. 開拓社.
- 上田明子・Mary E. Althaus・宮浦国江ほか. 2010. 『MAGIC HAT--English Writing』. 教育出版.
- 若林俊輔(著)、小菅和也ほか(編). 2016. 『英語は「教わったように教えるな』』. 研究社.
- 「小学校学習指導要領」「中学校学習指導要領」(文部科学省、2017年公示)、「高等学校学習指導要領」(文部科学省、2018年公示)