SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

学習者の持つ認知能力の活用を基盤とする学習英文法

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 公開日: 2014-05-21 キーワード (Ja): アナロジー力, 認知言語学, 学習英文法 キーワード (En): The analogical ability, Cognitive Linguistics, English Grammar for Learning 作成者: 今井, 隆夫 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10297/7761

【 論文 】

学習者の持つ認知能力の活用を基盤とする学習英文法

今　井　隆　夫

愛知教育大学教育学研究科後期３年博士課程

要約

本稿は、筆者自身の教授及び学習体験、母語話者調査も含めた実際の英語使用の現状、認知言語学の学問知を基盤とし、人が新しいことを理解するときに用いるアナロジー力などの認知能力の活用を基盤とする学習英文法を設計する青写真を描いてみることである。学校英語教育の現状の問題点に簡単に言及することから始め、英語学習において、人がもつ認知能力を活性化することの効果について述べるため、「言語分析のための英文法」と「学習英文法」の本質的な違いに言及する。次に、認知言語学の学問知から、言語には恣意的な部分と動機づけられら部分があり、学習者に動機づけられた部分に目を向けさせることの効果について紹介する。そして、人が新しいものを理解するメカニズムについて述べ、そのメカニズムを活用した学習法を、活用する能力の質的な違い別に述べてみる。

キーワード

アナロジー力、認知言語学、学習英文法

Ⅰ．はじめに

日本の学校英語教育の歴史を振り返ると、文法・教養重視か、コミュニケーション・実用重視かという議論が常に行われ、文法・教養重視の時代とコミュニケーション・実用重視の時代が振り子が左右に振るかの如く交互に巡ってきたと感じられる。ここ数年は、受験で必要という言い訳を盾に長年に渡り行われてきた文法訳読法（Grammar-Translation Method）が、その非効率性と日本人の英語力向上に貢献してこなかったいう経済界からの批判から、高校現場でも批判の対象となっている。その代替として、2013 年度から高校で施行された学習指導要領で、英語の授業は基本的に英語で行うことが記述されたことを受けて、多くの高校現場では、英語での授業が実施されているようである。しかし、一方では、生徒の実情を考え、従来型の文法訳読法を継続している学校や教師がいることも事実として聞いている。

筆者は、どちらの方法も問題をはらむと考える。本来、文法とコミュニケーションは対峙する性質のものではなく、文法を獲得してこそ、コミュニケーションも可能になるという性質のものである。問題なのは、学ぶべき文法の質である。英語学習を目的とした場合、その文法は、従来の学校文法の名前の基に行われてきた、分類・網羅主義に基づく、ややもすると、品詞分解や文法分析が目的化した、本末転倒した文法学習を指すものではない。文法とは、学習者の英語学習を支援すべきものでなければならない。関連して、「文法を学ぶこと（learning grammar）」と「文法について学ぶこと（learning about grammar）」は違い、英語を運用できるようになるためには、文法を学ぶことが必要であり、文法について学ぶこと（文法用語など）は必要ないという議論が過去からも行われてきた[1]。筆者は、「文法を学ぶこと」と「文法について学ぶこと」も二律背反的に考えるものではなく、学習支援になるかどうかがその必要性の判断基準ではないかと考える。

では、学習支援になる文法とは、どのような文法かということがここで問題となる。筆者はそれは、人が新しいことを理解するメカニズム、いわゆる、アナロジー力を活用した学習英文法であると考えている。本論考では、アナロジー力を活用した学習英文法を設計する方向性について述べることにしたい。

Ⅱ．アナロジー力の活用を基盤とする英文法の理論的枠組み

新しい形の学習英文法のモデルを探索するにあたって、筆者はこれまで、①授業実践、②認知言語学の道具立てからの整理、③母語話者への確認作業を中心に実践してきた。その成果は今井（2010）に纏められている。これまでの経験から、新しい形の学習英文法に必要な骨組みは次の５点に暫定的に纏められると考える。

【新しい形の学習英文法に必要な骨組み】

(1) 人が新しい事柄を理解するには、既存の知識を参照

し、その時点での自分の知識構造に取り込むものである。

(2) 認知言語学では、言語能力も人の持つ認知能力が反映されたものの１つであると考えるので、新しい学習英文法では、カテゴリー化の能力、そのカテゴリーのメンバー間の繋がりに関与する比喩能力を意識的に活性化させることが重要となる。

(3) 成人学習者やすでに英語学習に躓いている学習者を対象とする英語学習支援（英語教育）では、日本語によるマイナスの影響を修正する必要がある。

(4) 言語表現は、恣意的な中にも動機づけされた部分（なぜある表現が、そのような表現になるかの意味づけができる）がかなり多くあり、言語教育では、部分的な動機づけを扱うことは有効である。

(5) 言語知識は、それぞれの話者がそれまでの言語生活のなかで出会った表現が、比喩能力によってカテゴリー化され、日々の言語生活のなかで変化していく動的（ダイナミック）なものであり、つねに向上はあっても、完成はあり得ないという点に留意する必要がある。

(1) の背後には、既知の事柄で未知の事柄を理解するという人の持つアナロジー力や比喩能力（メタファー力、メトニミー力）があると考える。「分けるは分かる」と言われるように、人は分けることで身のまわりの事態を理解してきた。しかし、分けすぎると結局は分けないのと同じになり、わからなくなることに注意する必要がある。分けるとは、状況に応じた最適の抽象度（optimal granularity[2]）でのグループ分けを意味するが、これは、人の持つカテゴリー化の能力である。

(3) では、日本語母語話者と英語母語話者の事態認識の違いに基づく言語表現の違いについて扱うことが学習英文法の１つの核となる。

(4) に関しては、次のことに留意する必要がある。学習英文法で扱われる動機づけ（意味づけ）は、学習者の学習段階に応じた抽象度の部分的動機づけが望ましく、最終的には、学習者自身が具体的な言語表現から規則性（スキーマ）を立ち上げて（抽象して）、文法項目をカテゴリー化して頭の中に整理することができるようになることを支援するものである。また、具体事例としての言語表現と部分的動機づけが言語の生データとして蓄積されることで、学習者自身が Tomasello（2002：10）でいわれる、「事例に基づく統語操作[3]」（usage-based syntactic operations）を自動的に行うようになると予測される。部分的動機づけは、(5) の内容とも整合性がある。

以上の点を理論的基盤に置いて、人が新しいものを理解するプロセスを活用した学習英文法を設計したい。それは、教員志望学生が、将来英語を教える時に糧となる教科学、教科教育のカリキュラム内容の一つの項目としても提案できるものと考える。

さらに、学習英文法の設計にあたっては、そこで扱う内容が、実際の言語使用を反映したものであることを重視したい。

では、次節（Ⅲ）では、学習英文法と言語分析のための英文法の違いについて述べる。

Ⅲ．学習英文法（English Grammar for Learning）と言語分析のための英文法（English Grammar for Language Analysis）の違い

「学習英文法」は、「言語分析のための英文法」とは基本的に違うものであるべきなのに、現実には、言語分析のための英文法が学習英文法として用いられてきた。通称「学校文法」と呼ばれ、学校、塾の授業や多くの学習参考書で用いられてきたものは、そのほとんどが言語分析のための文法であると思われる。

では、「学習英文法」と「言語分析のための英文法」はどのように違うかということになるが、「言語分析のための英文法」は、言語現象を言語を用いてメタ認知的に記述することが目的である。多くの言語学者が言語現象の記述に取り組んでいるが、記述はし尽すことができず、常に研究が進められているというのが現状である。

一方、「学習英文法」は、学習者の英語習得を支援することが目的である。よって、宣言的知識（declarative knowledge）としての記述・説明が、言語学習に役立つかどうかを念頭に置く必要がある。つまり、文法説明はあくまで手段であり、「言語分析のための文法」のように目的ではないということを確認する必要がある。しかし、現状では、文法についての宣言的知識を与え、得ることで教師は教えたという充実感を持ち、学習者も何かを学んだ気持ちになり、満足しているように思われる。しかし、宣言的知識を得ることは、手続き的知識（procedural knowledge）を得ること、換言すれば、言語が実際に使えるようになること、とは別の知識であることを認識する必要がある。

大学における英文法や英語学の講義のように、英文法に関する宣言的知識を得ることが目標である場合は別として、中学・高校・大学における英語技能の獲得を目的とする授業が宣言的知識の学習に終始することは本末転倒である。

では一つ具体例を見てみたい。

(1) a. I had difficulty trying to stay awake.
　　b. I had difficulty in trying to stay awake.

この例文の意味はいずれも「（睡眠不足などが原因で）起きているのに苦労した」という意味であり。I

had difficulty.「苦労した」という情報と trying to stay awake「起きている努力をしている状態」の２つの部分からなる。この２つの部分の意味が理解できれば、V-ing 形のイメージが、「途中、行われている状態」であることを考えれば、苦労したという事態と同時に、起きていようと努力することが行われていたとイメージし、意味の理解は容易にできると考えられる。(1)b で in が用いられている点についても、苦労したことの範囲を示す意味で、「～の中にあって」というニュアンスで in が用いられていると考えれば形と意味の対応関係から納得がいくのではないか。筆者は、このような宣言的知識は、学習支援になると教授経験から考えている。

一方で、高校などの授業で、これら２つの文で用いられている V-ing 形が、a では現在分詞であり、b では動名詞であるという説明がされたり、これらの V-ing が現在分詞か動名詞かで悩んでいる学習者が時折見受けられるが、このような宣言的知識は、英語についての理解であり、この知識が学習支援になるとは考えられない。このような動名詞であるか現在分詞であるかというような文法識別の知識は、学習英文法には、適切な知識でないと思われる。

Ⅳ．部分的動機づけの有用性

次に現在の学校英文法の問題点の１つ、分類網羅主義に関して、認知言語学の知見を参照して考察してみたい。現在の高校レベルにおける英文法では、分類網羅的に英文法の体系を教えることが一般的である。しかし、実際の言語使用を考えれば、分類網羅的に英文法の体系を学習しても、それが運用にはつながってこなかった。その大きな理由は、分類網羅的に提示された項目が、人が新しいことを理解するカテゴリー化の方法と整合性がよくないため、記憶を助けなかったからと考えられる。学習英文法は、学習者が頭の中で、英語の生データをカテゴリー化して整理する手助けとなるべきものであると考えれば、文法には、様々な抽象度のものがあってよいのではないかと考える。この点は、認知言語学の視点から英語教育を研究している Littlemore（2009：148）の指摘に理論的に支持される。

a. … some aspects of language are not arbitrary and that there are sometimes reasons why we say things the way we do.
b. … teachers can explain, in theory, to their students why it is that certain expressions mean certain things, instead of simply telling them ‘that’s just the way it is’ and expecting them to learn expressions by heart.
c. This engages learners in a search for meaning, which is likely to involve deeper cognitive processing which, according to Craik and Lockhart (1982), leads to deeper learning and longer retention.
d. It is important to say at this point that although a great deal of language is thought to be motivated, the ways in which this happens are not entirely predictable, and different languages are motivated in different ways. Thus, much of the analysis of motivated language is necessarily retrospective rather than predictive.

（下線は筆者による）

Littlemore の指摘は、言語表現のある部分は、恣意的ではないので（a）、教授者は学習者になぜある表現がそのような表現になっているのかを説明することが可能で（b）、それにより、学習者に言葉の意味探しをさせ、深層理解と長期記憶につながる（c）とのことである。さらに、言語表現の動機づけ（なぜある表現がそのような表現であるかの説明）は、具体的な表現がはじめにあり、それらの表現について説明が与えられるという性質のものであり、実際に存在しない表現にまで予測可能性があるものではない（d）という特徴も述べられている。

この Littlemore の指摘にある言語の恣意的な面と動機づけられた面といういうのは、白井（2013）が指摘する、言語の２つの側面とも並行的に捉えらると考えられる。白井（2013）は、言語には①記憶に頼っての学習がされる面と②宣言的知識（declarative knowledge）を与えることが有効であると予測される面があり、②については、良質の宣言的知識を与えることが有効であるとの予測をしているが、言語の恣意的な面は①の方法で学習し、動機づけられた部分は②の方法で学習すると考えれば、認知言語学の視点が、白井の予測に対する一つの答えとして提示できるのではないかと筆者は考える。

Ⅴ．人が新しいものを理解するメカニズムと宣言的知識を与える項目

本節では、人が新しい事柄を理解するプロセスから、declarative knowledge を与えることが学習支援につながることについて考察したい。

認知言語学の言語観、コミュニケーション観を参照すれば、人は、新しい事柄を理解するとき、それらをそのまま記憶するのではなく、既存の知識と照らし合わせ、既存のカテゴリー化された知識体系の中に取り込むと考えられている。その際に、使われる認知能力としては、カテゴリー化の能力、メタファー能力、メトニミー能力などがある。カテゴリー化の能力とは、人がわかるメカニズムである。新しいことを理解する際に、既存の知識の中で似た部分や関連した部分を活性化させ、類似性や関連性を見出すことで、知識に取り込んでいく。カテゴ

リー化の能力の下位概念としては、メタファー力とメトニミー力がある。メタファー力とは、類似性に関わる比喩能力であるから、新しい事柄と類似した既存の知識を照らし合わせ、類似した既存の知識を手掛かりに、新しい未知のものを理解する能力である。メトニミー力は、隣接性・関連性が基盤となるので、新しい事柄と関連のある既存の知識にアクセスし、その既存の知識に基づいて、新しい事柄を理解しようという能力である。いずれの能力も認知言語学の道具立てで言えば、「あるものを手掛かりに別のあるものを理解する」（P.C. 山梨[4]）という認知能力であり、アナロジー力を構成する概念であると考えられる。

人が新しいことを理解するシステムが、上で述べたようなことであるのは、言語表現が比喩の宝庫である[5]と言われることとも関係している。つまり、新しい言語表現ができる段階では、人が事態をどう認識したかが言語表現に反映されると考えられる。それ故、言語が違えば、客観的には同じと思われる事態に対する捉え方が違うため、言語表現が異なることになる[6]。一方で、言語習得の段階では、言語はすでに存在し、人は、その言語を獲得することで、その言語における物の見方、捉え方も獲得すると考えられる。つまり、言語習得とは、事態認識の仕方の習得を含むものであると言える[7]。よって、外国語として英語を学ぶ際には、英語という言語の事態認識の仕方を学ぶ必要があり、その学び方は、学習者の既存の知識を前提に、その知識構造の中にカテゴリー化していく支援が必要と考える。このような理由から、外国語学習で宣言的知識を与える際には、メタファー力やメトニミー力などの認知能力を活用した説明が学習支援につながるという立場を筆者は取っている。単に、英語に対する日本語訳を提示したのでは、そもそも捉え方が違う言語であるから、日本語の捉え方による影響を受けて誤解につながる可能性が高い。

Ⅵ．認知能力を活用した文法説明の具体事例

本節では、これまで述べてきた言語の部分的動機づけを学習者の認知能力を活用して与える具体事例を紹介する。つまり、Ⅴ節で述べたように、人は、新しい事柄を理解するとき、それをそのまま記憶するのではなく、既存の知識と照らし合わせ、既存のカテゴリー化された知識体系の中に取り込むと考えられている。このことを支える認知能力には、アナロジー力、メタファー力、メトニミー力などがある。言語も、人の認知能力を反映したものの一つであるという認知言語学の言語観に基づけば、英語学習においても、これらの人が新しいものを理解する認知能力を活用した文法説明を与えることは、筆者の授業実践における体験からも、学習支援、殊に、言語に関する興味と学習の動機づけを高めることには即興的に効果があると感じている。一方で、認知様式は言語によって違うため、日本語と英語における認知様式の違いに関して宣言的知識を与えることも同様に重要である。

ここでは、認知能力の活用の仕方の質的な違い別にいくつかの具体例を挙げてみたい。なお、この分類は、経験に基づく分類であり、今後、検討を進めていくための暫定的なものである。

Type 1：学習者の持つ知識にアクセスしての説明が可能な場合

Type 1は、学習者の経験的基盤を活性化することで、英語表現の意味の動機づけを理解させることが可能なタイプである。

【例1】Thank you for the **heads-up**.

【例1】の、heads-upは「頭を上げる」が文字通りの意味である。頭を上げれば、気づいていなかったことに気づくことができるという経験的基盤は、日本語の母語話者も英語の母語話者も共有することである。この経験的基盤に言及することで、例1の表現が、「情報・注意・警告を与えてくれてありがとう」という意味の表現であることを説明できる。

同様に次の【例2】をみてみたい。

【例2】He was caught **red-handed**.

この例は、「現行犯で捕まる」という意味である。その意味的動機づけも学習者の日常的背景知識にアクセスすることで説明が可能である。例えば、傷害事件を考えてみれば、人に怪我を負わせた犯人は、手が血まみれになっていることが考えられる。よって、手が血まみれの状態で逮捕されるということは、真っ赤な手で捕まること、つまり、現行犯を意味するといった説明ができる。

次の【例3】は、pick upの多義性に関わるものである。この例も、学習者の経験的基盤と背景知識を活性化しての説明が効果的である。

【例3】pick up

(1) I **picked up** the receiver, but it had stopped ringing.
(2) **Pick up** a dozen eggs, four tomatoes, and five potatoes.
(3) I'll **pick** you **up** in front of the station in 20 minutes.

(4) When you're in the supermarket, would you **pick up** the laundry?
(5) It's amazing how quickly Tony **picked up** Japanese --- he hasn't lived there very long.
(6) Business was beginning to **pick up**.
(7) Can I **pick** your brain?
(8) Someone **picked** my pocket in the crowded train.
(9) The child continued **picking** his nose.

pick の基本イメージ（意味）は、「取り上げる、選ぶ、取り除く」という感じであり、「基準より上方向へ」というイメージの up と共に使われることが多い。上記のような例文が教科書などの教材で出てきた時をきっかけに、pick（up）の基本イメージを１つの手掛かりに、実際の例文を観察し、その文脈における意味を認知能力を活用して考える方法を提示することが有効と思われる。では、(1) から具体的に説明方法の一例を示してみたい。

(1) は文字通りには、「受話器を取り上げる」という意味であるが、これは、携帯電話やスマートフォンの普及に伴い最近は、実際に受話器を pick up することは減ってきたが、公衆電話や固定電話など実際に受話器を取り上げて通話する電話機を思い起こせば、経験基盤に基づき理解できる内容である。現時点では、学習者の既存の知識内に、公衆電話や固定電話はあるので、それらの電話機を用いるときには、「受話器を取り上げる」=「電話に出る行為」であるという２つ事態の同時性、隣接性に言及することで、この表現の動機づけ説明は可能である。教室に、緊急連絡用の電話が設置されている場合は、通例、壁掛け式であるから、それを利用して示せば、もっと有効である。また、人の持つ認知能力を活性化して、カテゴリー化を支援するという観点からは、合わせて、hang up にも触れると良い。これも経験的基盤から理解できるが、公衆電話などでは、「受話器をフックに引っ掛ける動作」＝「通話を終える」という関連性があることから、hang up の意味は理解できる。日本語でも、「受話器（電話）を置く」という表現があることも学習者の日本語語彙にあれば活用が可能である。

(2) では、お店で卵１ケース、トマト４つ、ジャガイモ５個を pick up して欲しいという使い方である。お店で、これらのものを選ぶ目的は買うことであるから、get/buy の意味で使われることが説明できる。これも認知言語学的には、買い物のプロセスが、「選ぶ→買う」であることを考えれば、メトニミー能力（隣接性に基づく比喩）から説明が可能である。ここで、関連事項として、店で、pick up するのは、万引きではないということにも言及し、万引きを表す表現、shoplift を教えれば、関連知識として、吸収されやすいと思われる。

(3) では、駅で人を pick up するということは、車で迎えに行って拾うイメージで説明可能である。ここでは、合わせて、駅まで車で送っていくという対になる状況を表す表現も同時に教えれば、関連知識として吸収されやすいと考えられる。落とすイメージの drop と、車から離れるイメージの off を使い、drop off となることをまずは考えさせ、答えが出ない場合は、提示するとよいであろう。

(4) は、スーパーマーケットにいる家族から電話があったような状況で、「スーパーにいるなら洗濯物もらってきてくれる」という意味である。クリーニング屋にあずけてある洗濯物をもらってきて欲しいというような状況でも pick up は使えるが、このような用例は、(1)～(3) のような事例学習と pick up の基本イメージが理解できていれば、文脈から理解が可能となると考えられる。

(5) は、トニーはそんなに長く日本に住んでいないのに、日本語を獲得していることに驚きであるという内容を表すが、(4) 同様に、(1)～(3) のような事例学習と pick up の基本イメージが理解できていれば、それらの知識に基づいて理解が可能となると考えられる。

(6) は、商売が繁盛してきたという内容を表すが、この表現の理解には、さらなる既存の知識へのアクセスが必要とされる。学習者が、run a business（「会社などを時間軸上を走らせるイメージ」から「経営する」）という表現を知っていれば、run に関しては、その速度が、早いか、遅いかというイメージに結びつく。一般的に、早いことはプラスイメージ、遅いことはマイナスイメージを想起させる。また、pick up には、pick up speed（加速する）という使い方があるが、学習者がこの表現も既に知っていれば、より説明が容易となる。つまり、「ビジネスを走らせる速度が速くなる」というのは、「商売が繁盛する」と比喩的に考えることができるのである。ここまで、理解できれば、商売が低調、儲からない場合は、Business is slow. と表現することも提示すれば、学習者は、これまでの知識の枠組みで容易に取り込めると考えられる。合わせて、Business is booming. や Business is shrinking. など、別のメタファーによる表現も提示すれば、メタファー力を活性化させることにつながると考えられる。

(7) は、pick your brain という idiomatic（慣習的）な表現である。これも pick の意味が、「取り出す、選び出す」というイメージであることを助けに、日本語で言う「知恵を借りる」に近い表現であると説明ができる。

(8) では、ポケットを pick する。つまり、ポケットの中身から何かを取り出すという文字通りの表現から、「スリに合う」と関連付けての理解が可能である。

さらには、(9) のように、pick one's nose を示せば、「鼻くそをほじる」の意味であると理解ができる。(9) のような表現は、教科書には通例載らない表現であるが、こ

のような表現も合わせて紹介することで、学習者は、英語も日本語と同じ言語なんだと、親近感を持たせる効果はあると思われるが、柳瀬（2013）で指摘されるように、英語教育研究は、生態学アプローチで考えることが望ましいという立場に立てば、この種のあまり上品でない表現を紹介するかどうかは、学習者、教師、状況などをダイナミックに判断し、紹介することがプラスになると考えられる場合には有効かと考える次第である。

Type 2：文レベルの表現におけるアナロジー力の活用

ここでは、動詞 put の使い方を例に、文レベルの表現を理解するにも認知能力の活性化が有効である例を示したい。筆者は、【例 4】の例文を授業で示し、その意味を考えてもらう試みを何度かしたが、この例文を見るのが初めてであっても、アナロジー力を活用することができる学習者は、その意味を正しく推測することができるのに対し、この例文を構成するすべての単語を知っていても、アナロジー力を活用できない学習者は、意味を推測することができないという傾向がある。しかし、後者のタイプの学習者も意味的動機づけを説明すれば、腑に落ちて納得してくれるようである。では、その例文を考えてみたい。

【例 4】Jack puts his family before his job.

文字通りの意味は、「Jack は彼の家族を仕事の前に置く」となる。推論をうまく働かせる学習者は、例えば、「前に置く」⇒「優先する」⇒「大切に考える」といった連想から、この文の意味が、Jack は仕事より家庭を優先するという意味であることに行きつくことができる。このような連想ができない学習者にも、ここで述べた説明を与えることで、「あっそういうことか！」と腑に落ちて理解してもらえる。また、教えなくても答えに行きつく学習者も、この表現をみるのが初めてである場合、連想して意味にたどり着く過程が快感であるようで、楽しんで活動に参加してくれる。では、このような put の表現を理解するための前提知識、関連知識として合わせて提示することが有効な知識を挙げてみたい。

【例 5】動詞 put の使い方

(1) **Put** your bag *on the chair.*
(2) When you eat bread, do you **put** lots of butter *on it*?
(3) Do you **pour** Worcestershire sauce *on curry rice*?
(4) When you eat spaghetti, do you **sprinkle** Parmesan cheese *on it*?
(5) I almost **spilled** coffee *on the library book.*
(6) Jack **puts** his family *before his job.*（【例 4】を再掲）

最も基本的と思われる put の使い方は、【例 5】(1) に示されるタイプである。「put+ もの + 場所」というスキーマ化（一般化）が可能であるが、置くという行為が成り立つためには、置くものと置かれる場所が必要とされることを考えれば、put がこの形のスキーマを取ることは理解できる。(2) は文字通りには、「多量のバターをパンに置く」ということであるが、イメージの連想を働かせれば、「パンにたくさんバターをぬる」という意味であることは推測可能である。さらに、先ほどの例（例 5 では (6) に再掲）は、put の対象が、「もの」と「場所」という具体物ではなく、比喩的に用いられているが、優先順位という物差し上に、家族と仕事を置くという比喩的な理解ができれば、(6) の文は、(1) をベースにして理解することができる。

また、put を教える際には、put は純粋に何かをある場所に置く（「位置させる」[8]）という意味を表すが、その置き方に色が付いた表現も合わせて提示することで、「動詞 + もの + 場所」という put のスキーマからの連想で、意味を理解させることが可能である。それは同時に、認知能力の活性化に効果的であると考える。(3) のようにソースは、液体であるから、注ぐという意味を表す pour を put の位置で用いることができ、「カレーライスにソースをかけますか」という意味を表せる。(4) のパルメザンチーズは粉であるから、ふりかけることができるので、sprinkle を put の位置で用いることができ、「スパゲティーを食べる時には、パルメザンチーズをかけますか」という意味を表せる。スプリンクラーというカタカナ語を学習者が知っている場合は、その語とつなげることも認知的に吸収されやすい。(5) では、spill が put の位置に用いられているが、これは事故的にこぼすという意味であるから、「図書館から借りてきた本にコーヒーをこぼしそうになった」という意味になる。

以上のように、「put+ もの + 場所」という形が、「ものを場所に置く」という意味に対応していることからスタートして、ものや場所が比喩的な場合と、put がプラス α の意味を持った pour, sprinkle, spill などの動詞にも合わせて触れることで、「put+ もの + 場所」というスキーマで表すことができる表現を提示すれば、より深い理解と put のネットワーク形成につながり、認知能力（殊に、比喩能力）の活用を活性化させることができるのではないかと考える。

Type 3：英文法特有の前提知識が必要である場合

【例 6】動詞の形とイメージ

ここでは、次の例文 (1)～(3) の意味の違いについての説明方法を例に、英文法特有の前提知識が必要である場合を考えてみたい。

(1) Maria insisted that her brother **do** his homework by himself.
(2) Maria insisted that her brother **does** his homework by himself.
(3) Maria insisted that her brother **did** his homework by himself.

従来の学校英文法や受験英語では、「提案・要求を表す動詞の後に続く節には、動詞の原形か should+ 動詞の原形が置かれる」という規則が提示され、(1) の文のみが教えられることが多い。しかし、実際には、(2) や (3) のような文も存在し、母語話者は、その意味を理解し分けている。この３つの文の意味を、insist + that　節という形の３つの構文といったように、孤立させて３つの文の意味の違いを丸暗記するのではなく、他の英語知識とも有機的に関連させて理解できる提示法が人が新しいことを理解するメカニズムを考えれば、学習者にとってよりダイナミックで応用の効く方法と考える。では、この３つの文の意味の違いをどのように説明するか、１つの提案を示してみたい。

この例は、これまでに述べた例のように学習者が持つ経験的基盤や背景知識にアクセスしての理解とは異なり、英文法特有の知識を理解させることが出発点となる。つまり、前提知識として、動詞の原形、現在形、過去形という３つの動詞の形とそのイメージの対応関係を学習者が理解していれば理想的であるが、そうでない場合は、ここで３つの形とイメージの結びつきを提示する必要がある。ここでの問題を理解するのに直接関連する部分に限り簡潔に述べれば、それぞれのイメージは、次に示す通りである。実際は、もう少し付け加える内容があるが、ここでは、簡易版を示す。

動詞の形とそのイメージ

① 原形：非事実（時間軸上の特定の点が指定されていない）が基本イメージ。そこから、1 つの場合として、命令文や to の後ろの原形のように、まだ行われていないイメージで使われる。
② 現在形：現時点での事実、金太郎飴のようなイメージで、時間軸上のどこをピックアップしても同じイメージが現れる。
③ 過去形：距離感が基本イメージ、そこから前に起こった事態を表すときに用いる。

それでは、上記３つのイメージを念頭に置き、【例 6】の例文の意味の違いの説明を試みてみる。

(1) は、that- 節内で、原形の do が使われているので、まだ行われていないことを表すことがわかる。そこで、insist の意味が、to state or demand forcefully, especially, despite opposition（*Cambridge Dictionary of American English*）「特に、反対を押し切って、強く主張したり、要求したりする」であることを合わせて考えれば、まだ行われていない内容は、要求することになるので、「マリアは彼女の弟に、宿題を自分でするように要求した」という意味であると説明できる。弟は、宿題を自分でしないのである。

(2) は、that- 節内で、現在形の does が用いられている。ということは、マリアの弟が自分で宿題をするのは現在の事実、金太郎的なイメージから、習慣であるとわかる。ということは、この文の意味は、学校の先生からマリアが、弟が宿題を自分でやっていないと注意を受けた状況で、「マリアは、弟はいつも自分で宿題をやっていると主張した」という意味と説明できる。

(3) は、that- 節内で、過去形の did が用いられている。ということは、過去の事実を表すので、今回は、弟は自分で宿題をやったことをマリアが主張した意味と説明できる。

Ⅶ．今後の方向性

言語には、恣意的な面と動機づけられた面が共存しており、認知言語学の言語学習への応用という学問知からは（Littlemore 2009: 148）言語の動機づけられた面に説明を与えることは、学習支援になるといわれる。この考えは、白井（2013）が「言語の多くの部分は、明示的な説明をしなくても input-interaction model で習得され、一部明示的な説明を与えることが学習支援になると考えられている項目がある」という指摘とも整合性があると考えられる。白井は、明示的な説明を与えることが有効な項目は明らかにしてはいないが、筆者はその答えの１つの可能性は、認知言語学で言う、言語の動機づけられた面ではないかと考える。また、今井（2010）で取り上げられている項目は、従来の伝統的学校文法を基準に見ると文法事項が体系的に扱われていないという批判を受けることがあるが、今井（2010）の項目も明示的な説明が有効な部分の１つのモデルとなると考える。

以上の理論的及び実践的枠組みを背景とし、人が新しい事態を理解する認知能力を活用した学習英文法の構築を目指したい。

さらに、Ⅵ節で述べたように、認知能力の活用の仕方の質的な違い別に、認知能力を活性化することの効果について、その調査方法も探っていきたいと考えている。

注

1 この点に関しては、藤掛（1980）に詳しい。

2 granularity（精緻度）というのは認知言語学のキーワードの 1 つで、人が事態を認識するときには、抽象度を抽象的（schematic）なレベルと具体的（specific）なレベルのスケール上のどこかで捉えると考える。optimal granularity はこの概念を基盤に筆者が作った用語で、TPO や文脈を加味して、最適な抽象度を選ぶことを意味する。

3 この訳語は筆者による。

4 この定義は、山梨正明氏が、授業や講演のなかで、話されている認知能力の説明である。

5 日常言語が比喩の宝庫であるということは、Lakoff & Johnson（1980）で指摘されて以来、認知言語学の重要な研究テーマの一つである。

6 認知言語学では、客観的な表現というのは現実存在せず、いかなる言語表現も多かれ少なかれ主観が入る。つまり、人が事態をどう捉えるかが反映されていると考えられる。

7 Sapir-Whorf（サピア・ウォーフ）の仮説というのが言語学の世界ではあり、言語相対論、言語決定論などと呼ばれるが、その意味は、ある言語における事態の捉え方はその言語だけのものという意味で相対的であり、言語を学ぶことにより人の事態の捉え方は決定される。つまり、言語が思考・認知に影響を与えるという説であるが、このことは、言語習得においては当てはまると考えられる。一方、新しい言語表現が生まれる段階では、人の認知様式が言語に影響を与える。このことは、中田敏夫氏（P.C.）も述べられたことであるが、筆者も同感である。

8 put の意味を「位置させる」とするのは、田中茂範氏の定義である。

引用文献

藤掛庄市（1980）『変革の英語教育』東京：学文社

今井隆夫（2010）『イメージで捉える感覚英文法』（開拓社言語文化選書 20）東京：開拓社

Lakoff. G. & Johnson. M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Littemore. J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

白井恭弘（2013）「SLA 研究及び海外からの視点」第 39 回全国英語教育学会　北海道大会 発表予稿集. 507–508：東京：JASELE

Tomasello, M.. (2002) 'A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition,' *Studies in Language Sciences*

柳瀬陽介（2013）『教育研究の工学的アプローチと生態学的アプローチ』（柳瀬陽介氏のブログ,「英語教育の哲学的研究 2」

【連絡先　今井　隆夫
E-mail:imatak_522@ybb.ne.jp】

A Blueprint for a New English Grammar for Teaching and Learning Based on Activating Learners' Cognitive Ability

Takao IMAI
Graduate School of Education Cooperative Doctoral Course in Subject Development, Aichi University of Education

Abstract

The main objective of this paper is to present the blueprint of a new type of English grammar for teaching and learning, based on what the author has been investigating. The author has been designing and developing a new way of explaining English expressions, based on his teaching and learning experiences, the observation of how English language is actually used, (including asking some native speakers for their feedback,) the concepts of Cognitive Linguistics, and Theories of Foreign Language Education. This paper discusses the following four points. Firstly, it presents the overall image of what the author is planning to design and develop as a curriculum for 'English Grammar for Teaching and Learning.' Secondly, it introduces the related ideas and concepts from Cognitive Linguistics. Thirdly, it claims that the grammatical explanations that the author has been practicing (Imai 2010)" should be of much assistance for the learners to acquire English, and is also very compatible with what SLA and Cognitive Linguistics say is inevitable for teaching and learning English as a foreign language. Finally, this paper gives a few actual examples of how to explain the cognitive motivation of language expressions. In developing ways to explain the cognitive motivation of language expressions, the author takes into account the ways people understand new concepts, what is generally called, analogical ability.

Keywords

The analogical ability, Cognitive Linguistics, English Grammar for Learning