

## 言語習得理論に基づく小学校英語教育のプログラム開発

### Program development for English teaching in elementary school based on the language acquisition theory

教育内容・方法開発専攻 准教授 菅井 三実  
(SUGAI Kazumi)

本研究プロジェクトは、英語の母語獲得の研究から導かれた「用法依存モデル」と認知意味論の研究から導かれた「比喩的拡張」の原理を小学校英語教育に応用するための調査研究である。

平成25年度は、2カ年計画の1年目であり、研究協力者の間で用法依存モデルの理解を深めるとともに、実践授業における児童の発話の採取と分析を行った。併せて、比喩的拡張の原理を応用するための準備作業として、人称代名詞 you の用法を指導するための指導手順を立案した。

平成26年度は、用法依存モデルを日本の小学校の英語教育に応用するための実証的を行い、小学校英語においては、用法依存理論でいう、①一語文(月齢12ヶ月ごろ)、②軸語スキーマ(月齢18ヶ月ごろ)、③項目依拠構文(月齢24か月ごろ)という3つの段階に対応する力が見られることが音声記録の解析から分かった。研究を通して得られた帰結は、トマセロが提示した段階論に沿って言えば、次の3点に整理できる。すなわち、第1に、一語文については、5年生の2学期に導入して5ヶ月以上を経た後も定着度は落ちていなかった。一語文はコミュニケーション上、利便性が高く、少ない音節ながら有用な表現で、生涯にわたって使用するものであるにもかかわらず、中学校以降で学ぶ機会が少ないので、早い段階で習得することが望ましい。第2に、軸語スキーマに関連して、How many...? の習得後に、外国語教材に掲載のない How much...? を習得し、さらに、How long...? への拡張に成功した。このことは、潜在的に How + □ という軸語スキーマが形成されたことを示唆するものであり、小学校英語教育においても軸語スキーマの形成を促す形での指導法に効果が期待できる。第3に、項目依拠構文に関連して、Hi, Friends! で学ぶ児童にとって、学校での英語学習(外国語活動)における first verb を like とみることができる。児童は like を特異的な動詞として幾つかの文型を習得し、5年生の段階で別の動詞 want にまで広げることができた。このことから、5年生で特定の動詞に固執する現象が見られても、その「島」は、自然に解消されることが予想されるので、一般動詞の導入を抑制する必要のないことが導出される。

キーワード： 外国語活動, 用法依存モデル, 一語文, 軸語スキーマ

Key Words : foreign language activities , usage-based model, holophrase, pivot schema

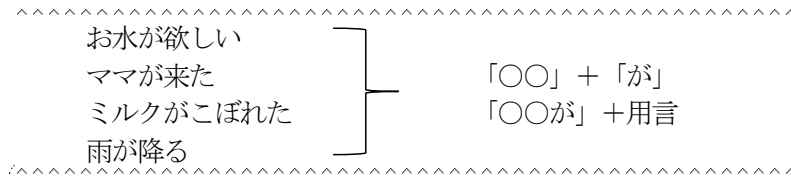
#### 1. 小学校英語と用法依存理論

第1節では、本研究が理論的に立脚する用法依存理論について概観する。

平成23年度に小学5年と6年に対して小学校外国語活動(英語教育)が必修化される前の調査であるが、文部科学省の小学校英語活動実施状況調査結果(平成18年度)によると、活動内容で最も多いのが「歌とゲームで英語に親しむ活動」で、97パーセント以上の学校で行われているとされる。このような実情に対し、理論言語学の研究の立場から疑問を抱いていたのは、英語の入力を促進するのに歌やゲームを用いる方法では、中学校での英語学習に接続させる接点を見いだすことが難しく、入力された英語がどのように習得されるかに関する検証が成立しないという点であった。

そこで、本研究が着目したのが、Langacker(1988)が提唱した「用法依存理論(usage-based theory)」である。用法依存理論は、言語の運用や変化も用法の蓄積に基づいて生じるという考え方であり、「文法」は現実の発話からボトムアップ的に得られるスキーマの膨大なネットワークとして捉えられる。言い換えるなら、文法(ルール)と単語を覚えて、その文法を使って文を作るのではなく、単語を覚えるとき、その「使われ方」を同時に覚えながら、断片的なパターンを一般的なルールに作り上げていくということになる。その過程では、一時的に大人とは異なるパターンを作ることもあるものの、いずれ修正されるものであって、それを「間違い」と考える必要はないことになる。用法依存理論は、そもそも言語獲得のための理論ではないものの、母語の言語獲得や第二言語の言語

教育(特に日本語教育)への応用も試みられており、日本語の習得に関して言えば、例えば、「お水が欲しい」「ママが来た」「ミルクがこぼれた」「雨が降る」のような言語表現を経験することで、1つには「○○」+「が」というパターンが形成可能であるし、「○○が」+用言というパターンが形成されることになる。



ただし、「用言」という抽象的なカテゴリーが形成されたわけではなく、具体的な「欲しい」「来た」「こぼれた」「降る」のような語をグループ化したにすぎない。

このような用法依存理論を言語獲得に本格的に導入したのはマイケル・トマセロ(Michael Tomasello)という心理言語学者であった。トマセロは、幼児の言語獲得過程を詳細に観察し、幼児の言語獲得過程に大きく4つの段階があることを一般化した。4つの段階とは、「一語文」→「軸語スキーマ」→「項目依拠構文」→「抽象構文」であり、およその月齢と合わせて次のように整理されている。

表1：用法依存理論における言語獲得の4段階

	特有の表現	平均的な月齢
第1段階	一語文	12ヶ月
第2段階	軸語スキーマ	18ヶ月
第3段階	項目依拠構文	24ヶ月
第4段階	抽象構文	36ヶ月

第1段階は月齢12ヶ月(満1歳)ごろから始まるとされるが、その少し前の月齢9ヶ月ごろ、乳児は自分と同じように他者も意図を持つ主体であることが理解できるようになる。この社会認知的スキルの大きな変化を、Tomasello(2003)は「9か月革命(the nine-month revolution)」と呼んでいる。この時期、乳児は大人の視線を追うように同じ対象に視線を向けたり(視線追従)、対象を見るときに大人を参照したり(社会的参照)、大人と同じ方法で対象に働きかけたり(模倣学習)し始める。その後、第1段階の「一語文(holophrase)」の時期を経た後、第2段階(18ヶ月ごろ)の前に「語結合(word combination)」と呼ばれる現象が見られる時期があり、次いで、第2段階の「軸語スキーマ(pivot schema)」、第3段階の「項目依拠構文(item-based construction)」の時期を経て、第4段階(36ヶ月ごろ)に達すると、文脈の中で身につけていった個別のパターンが一般化され、大人と同じように汎用性の高い構文を生産的に発話できるようになる。もちろん、第4段階に達しても幼児がもつ語彙が少ないことや抽象的な思考が得意でないことから、大人と同じ表現を発するわけではないが、発話のためのパターンを一般化し、新しい語を見聞きしたときに既知のルールを使って生産的に発話することができるという点で、一定のゴールに達したとみなすことができる。上の表に挙げた4つの段階に「9か月革命」と「語結合」を加えた幼児期のプロセスを示せば、次のように整理できる。

(9ヶ月革命)→一語文→(語結合)→軸語スキーマ→項目依拠構文→抽象構文

このうち、丸括弧( )で括った2つが補足的に追加したもので、それ以外の4つの主要な段階について以下に簡単な説明を加える。

まず、一語文(holophrase)は、形態的には1つの語の文であるが、内容的には複数の語で表されるような意味を担う言語表現をいう。独特のイントネーションを伴って発話され、コミュニケーション上の意図をもつ。一語文は、月齢12ヶ月ごろから観察され、例えば、I-wanna-do-it.(それ欲しい).や Lemme-see.(えーと)のように、大人から聞いた発話を全体で一つの意味を持つ「固まり」として認識し、その次の段階で、要素に区切りを見い出しながら、語を認識していくという方向をたどる。小学校英語における一語文については、第2節で詳しく取り上げるが、これを導入したところ非常にスムーズに習得する様子が観察された。

軸語スキーマ(pivot schema)は、1つの語を軸語(pivot)にいくつかの語がスロット(slot)として結びつく構造をいう。上述のように、一語文の後に「語結合(word combination)」という中間的な段階がある。第1段階の一語文は(内容的には複数の語彙的要素を含んでいるものの)少なくとも形式的には1つの語として扱われるものであったのに対し、語結合は2つの異なる語を組み合わせるというところに一語文との差異がある。語結合の中には、同じ要素を含むものが見られ、例えば、Dog gone, Mama gone, It's gone などの語結合表現では、2つの語のうち2つ目に gone という共通の語が含まれる。第2段階の「軸語スキーマ」は頻度の高い語結合から作られるパタンの中で、今の場合で言えば、共通の gone が固定されて軸語(定数)となり、1つ目の語が変数となることで、□ + gone という単純なスキーマができる。この □ + gone (=□が行っちゃった)のようなパタンが軸語スキーマである。軸語スキーマは、頻度の高い語結合から抽出される単純なパタンであり、次の(1)に挙げたようなパタンが観察される。

- |                        |                      |
|------------------------|----------------------|
| (1) throw + □ (=□を投げる) | □ + gone (=□が行っちゃった) |
| more + □(もっと□)         | I + □ (ぼくは□する)       |
| □ + it(それを□する)         | It's + □(それは□だ)      |
| Where's □(□はどこなの)      |                      |

この中で、動詞 throw や gone が固定的(定数)で、□の部分を変数として様々な値(語彙項目)をとる。日本語の習得においては、「ちゃった」や「できる」を固定的な軸語とする「□+ちゃった」や「□+できる」という軸語スキーマが生成されるほか、格助詞を軸語とする軸語スキーマも観察されるという。本研究プロジェクトにおいては、第3節で詳説するように、How many の単元で軸語スキーマの形成と発動を促す指導を試みた。<sup>[1]</sup>

第3段階の項目依拠構文(item-based construction)は、(特定の項構造を伴って)動詞ごとに形成される個別のパタンであり、生後24か月前後から見られる。1つ前の軸語スキーマの段階では語順や格標識といった統語標識(syntactic marking)は機能せず、単にパタンとして発話を行っているに過ぎないが、項目依拠構文では、語順や格標識といった統語標識が機能するようになる。この段階の特徴として強調しておかなければならないのは、統語標識(語順や前置詞あるいは格助詞など)を伴う構文は、経験を通して動詞(語彙項目)ごとに個別に習得されていくのであって、抽象的なルールを一瞬で理解するわけではないという点である。これが「項目(に)依拠(する)構文」と呼ばれる所以であり、構文が動詞ごとに形成されるプロセスを Tomasello(1992)は「動詞の島仮説(verb-island hypothesis)」と呼んでいる。

第4段階(月齢36か月)になると、構文の形成は動詞ごと(項目依拠)ではなくなり、統語標識も様々な動詞と共に用いられるようになる。この段階の文は抽象構文(abstract construction)と呼ばれる。

以上が用法依存理論の概要であるが、本研究では、小学校英語教育の文脈で第1段階から第3段階に相当する現象を取り上げ、特に第2段階の現象に力を注いだ。<sup>[2]</sup>

## 2. 用法依存理論の事例研究(その1)― 一語文の導入と定着

第2節では、小学校英語への一語文の導入について検討する。

まず、小学校英語への応用にあって、基礎データの収集は兵庫県姫路市立八幡小学校の5年生のクラスにおいて、平成26年6月から2015年2月にかけて行われた。授業者は、共同研究者の一人で、当該の小学校5年生の全5クラスにおいて外国語活動(小学校英語)の教科担当を務めている教員である。練習中に児童が発話した実際の音声をデータとして収録するため、USB型音声メモリー(ボイスレコーダー)を児童に装着した。USB型音声メモリーは、今回、ベセトジャパン社製 MQ-U300 というタイプを使用した。USB型音声メモリーは、一般的なICレコーダーと異なり、スピーカーがなく音声を再生することができないが、その分小型で軽量(約13.2g)のため装着しても気にならないほどのサイズ(68×10.5×20 mm)のものである。連続録音時間が15時間と非常に長いので、授業1時間(45分)中、スイッチを入れ続けていてもバッテリー切れの心配はない。

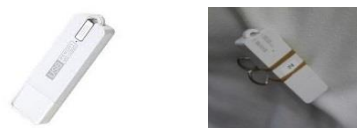


図1：USB型音声メモリー

授業の中では、右の写真のように児童の胸部にクリップで装着したが、非常に高感度のため個人練習中の小さな声も鮮明に記録されていた。

一語文(holophrase)は、先述のように、形式的には1語の文でありながら内容的には複数の語で表されるような意味を担う言語表現をいう。一語文の導入にあたっては、2014年9月、通常の会話練習の中に一語文を挿入する形で練習したが、その習得は非常にスムーズであった。小学校段階では、音声を中心とする旨の原則があるため、文字によるシナリオは提示せず、視覚情報によって台詞を挙げた。会話練習の状況設定としては、アイスクリーム屋での買い物とし、店員と客の会話を題材とした。一語文を導入するために実際に会話練習で使用したシナリオは次の通りである。

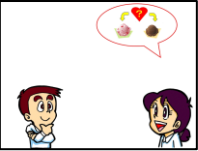
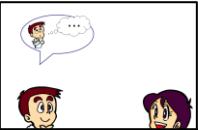
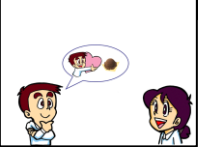
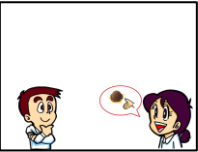
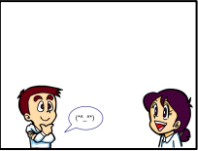
	店員 : Which do you like, strawberry or chocolate? (イチゴとチョコレート、どちらがいいですか)
	客 : Lemme-see. (えーと)
	客 : I like chocolate. (チョコレートがいい)
	店員 : Here you are. (はい、どうぞ)
	客 : Thank you. (ありがとう)

図2：一語文の練習シナリオ

この中で、お客役の台詞(2枚目のスライド)の中で Lemme-see を導入し、会話の途中で「(考えながら)え～」というときの表現に相当するだけ説明し、語彙的な構造については一切説明しなかったが、児童は、練習の回を重ねる中で比較的スムーズに習得した。Lemme-see は、最初の練習から5ヶ月を経た後でも定着度は落ちておらず、後の感想で、英語であいづちができたことへの満足感と自信を綴る児童もいた。<sup>[3]</sup>

一語文は、Here you go のほか、Here we go, Here we are のように、コミュニケーション上、利便性が高く、少ない音節ながら有用な表現で、生涯にわたって使用するものであるにもかかわらず、中学校以降で学ぶ機会が少ないので、早い段階で習得することが望ましい。その際に重要なのは、一語文は(複数の語の結合として解析することなく)あくまで1つの「かたまり」として理解するように指導することと、他者とのやりとりの中で一定の働き(時間的猶予やお礼など)を持たせるという点である。この2点が一語文の最大の特徴だからである。

### 3. 用法依存理論の帰納と演繹(その2)―軸語スキーマ

この第3節では、4段階の中の2段階目の軸語スキーマの導入について述べる。

本研究プロジェクトで、How many のフレーズを選んだのには次のような理由がある。すなわち、小学校英語では、文部科学省が作成した Hi, friends! という教材が用意されており、この教材は5年生用の Hi, friends! 1 と6年生用の Hi, friends! 2 があるが、今回注目したトピックに関しては、Hi, friends! 1 の Lesson 3 に How many の

表現がテーマとして設定されているものの、How many があつて、How much がなかった。このアンバランスを補正することと軸語スキーマの有用性を検証することが、本研究プロジェクトで本単元を取り上げた背景と目的である。その結果としては、How many の習得に時間を要したものの、How many を覚えた児童の How much の習得は非常にスムーズであり、その過程で How many much というエラー形式が観察されたことから、How many から How much への派生関係が示唆された。

さて、可算名詞に対する How many の習得は、教材 Hi! Friends! 1 の進行に従って行われた。可算名詞に対する How many の習得を見た上で、不可算名詞に対する How much の導入を試みた。可算名と不可算名詞を概念レベルで理解させるため、本研究では、語彙化される前の状態の情報を視覚的に提示することとした。すなわち、可算で扱うものと不可算で扱うものを典型的な実例として写真で見せることによって、視覚的に可算と不可算を概念レベルで区別できるように配慮した。視覚情報が有効なのは、記号レベルではどちらも日本語の「どれだけ」で表されることになり、弁別的にならないからである。実際、児童に提示した視覚情報(写真)は、次のようなものであり、図3～図5については「これが How many です」と伝え、図6～図10については「これが How much です」と簡潔に伝えた。



図3



図4



図5



図6



図7



図8

これらのうち、上段の図3～図5は、それぞれ、How many apples, How many girls, How many cars のように How many ...? で尋ねる対象なのに対し、下段の図6～図8は、それぞれ、How much water, How much snow, How much rubbish のように How much ...? で尋ねる対象であり、これらの画像を提示しながら How many(可算)と How much(不可算)が印象に残るよう定着を図った。画像(知覚情報)を重視したのは、How many も How much も日本語に訳を与えてしまえば、いずれも「どれだけ」という同じ形式になってしまうため、日本語訳で考える以前の段階で区別を定着させるためである。画像(視覚情報)による区別の支援が奏功し、児童は可算と不可算という区別を視覚的に理解することができたようであった。<sup>[4]</sup>

その上で、How much を用いた会話練習を行った。会話練習の状況設定としては、給食の配膳で、コップを持ってジュースをもらいに行くという状況を想定し、次のような会話練習用のシナリオを使った。

- (2) お客： Hi. (こんにちは)  
 店員： Hi. (こんにちは)  
 お客： Juice please. (ジュースをください)  
 店員： How much juice? (ジュースはどれくらい?)  
 お客： Much. (たくさんがいい)  
 店員： Here you are. (はいどうぞ)  
 お客： Thank you. (ありがとう)

このシナリオを用いて、不可算名詞 juice に対する How much の学習を試みた。何回か練習を繰り返す中で、H君という児童が興味深い学習過程を音声データに残していることが分かった。児童Hは、3回の練習の中で、いずれも同じ店員役を務め、次のような変遷を見せている。

(3) 1回目(児童A=お客役、児童H=店員役)

A : Hi.  
H : Hi.  
A : Juice please.  
H : How many much?  
A : Much, Much.  
H : Here you are.  
A : Thank you.

(4) 2回目(教員T=お客役、児童H=店員役)

T : Juice please.  
H : How much?  
T : Ummm, little. Ummm, apple. Apple, please.  
H : Here you are.  
T : Thank you.

(5) 3回目(児童C=お客役、児童H=店員役)

C : Juice please.  
H : How much juice?  
C : Much.  
H : Much. Here you are.

児童Hは3回の練習を経る中で、How many much → How much → How much juice のように上達していったが、注目したいのは、1回目の練習の中で発話した How many much という構造であり、当該の単元で How much を学習するのに、How many の many を much に置き換えるのではなく、それ以前に学習した How many の形を残したまま much を付け加えるように対応した結果と解釈することができる。

その上で、発展学習として、How much の練習(2014年10月)から3ヶ月を経た2015年1月に、How long の導入を試みた。手順としては、2人1組で、1人がカードを持ち、もう1人が "How long?" と相手のカードの絵について尋ねる。カードには、寿司、カブトムシ、消しゴム等の絵が書いてあり、カードを持った方の児童は、カードに書かれた絵を定規で測り、"four centimeters" などと答えるというものであった。その上で、カードを見せる前に "How long?" と質問し、答えの長さから相手のカードを当てるといったゲームも行った。このタスクでは、実際に定規を使う活動が楽しかったようで、全体として楽しい雰囲気の中で進行した。すでに、How many ...? と How much ...? の練習を終えていることもあり、How long ...? の習得は非常にスムーズであった。このことは、how + □ という軸語スキーマの形成を示唆するものと解釈できる。

#### 4. 用法依存理論の帰納と演繹(その3)―項目依拠構文

この第4節では、4段階の中の3段階目に当たる項目依拠構文を取り上げる。項目依拠構文は、特定の項目(語彙)を中心に形成されるパターンであり、そこから順次、他の項目(語彙)に同様の原則(パターン)を応用していくものをいう。

本題に入る前に、動詞の獲得に関する従来の考え方との相違に触れておきたい。動詞の習得については、従来の生成文法的な言語獲得理論において、文法の習得とは普遍文法が個別の文法として具現することとされており、一度1つの語の使い方を覚えると、その語と同じ使い方の語も使えるようになるといわれる。例えば、Close the door! というような発話を理解できるようになると、英語では close という動詞が the door という目的語の前に置かれることを学び取り、英語の動詞は全て目的語の前に置かれることが分かるようになると主張される(Radford, 1990:61)。これに対し、用法依存理論では、英語の close という動詞が他動詞であることを学ぶのに、相当の経験が必要であり、例えば close the gates, close the eyelids, close the valve などのような表現の経験を通して、close + 目的語というパターンを習得することになる。しかも、この段階では、close という特定の動詞について

のみ他動詞という特性を理解したにすぎず、他の動詞でも目的語を取ることができるようになったとは言えない。言い換えると、他動詞というカテゴリー一般に共通する特徴を学ぶのには、まずは個別の語について経験的に学習し、そこから徐々に他の動詞に広げていくというプロセスが必要なのであって、1つの動詞で学習できたからと言って自動的に全ての動詞について理解できたことにはならない。こうした理論的背景の中、日本の小学校における英語学習でも、用法依存理論的なアプローチが妥当であることが以下の観察から分かってきたところである。

さて、研究対象校の5年生は、2014年6月に一般動詞を用いた文型練習を始めた。一般動詞として最初に導入されたのは like で、I like skiing. や I like tennis. のような具体的な文例で練習を重ねた。その上で、文部科学省の教材の Hi, friends! 1 の Lesson 4 に則り、Do you like ... ? の文型を導入し、Do you like spinach? のような一般疑問文を学んだ。その後、夏休みを挟んで、2014年10月に Hi, friends! 1 の Lesson 5 から What ... do you like? を導入した。その際に用いた文型は、What color do you like? What fruit do you like? What sport do you like? のようなものであった。

次に導入した動詞は want で、2014年11月に、Hi, friends! 1 の Lesson 6 から What do you want? の文型を練習した。状況設定としては、サンタクロースが現れて、好きなものをプレゼントするから何が欲しいかと質問し、それに特定のキャラクタが答えるというもので、次のようなシナリオで練習が行われた。

- (6) サンタ : Ho! Ho! Ho! What do you want?  
 プーさん : I want honey.  
 サンタ : Ho! Ho! Ho! Here you are.  
 プーさん : Thank you.



- (7) サンタ : Ho! Ho! Ho! What do you want?  
 ボクサー : I want championship belt.  
 サンタ : Ho! Ho! Ho! Here you are.  
 ボクサー : Thank you.



- (8) サンタ : Ho! Ho! Ho! What do you want?  
 力士 : I want Trophy.  
 サンタ : Ho! Ho! Ho! Here you are.  
 力士 : Thank you.



シナリオとしては、サンタクロース役が「笑い声(Ho! Ho! Ho!)」とともに What do you want?(何が欲しい)と聞き、それに I want ... と回答したものが、サンタから贈られるというものである。こうした練習において、音声メモリー(ボイスレコーダー)に興味深いと思われる記録が残されており、(6)~(8)の中で want と言うべきところに like を入れて答える発話が見られた。

- (9) 児童A : Ho! Ho! Ho! What do you want?  
 児童B : I like ...  
 児童A : I want やで  
 児童B : I want Chikyu(地球).  
 児童A : Chikyu(地球)? Ho! Ho! Ho! Here you are.

(9)の中で、児童Aがサンタクロースの役割で What do you want?(何が欲しい)と聞いたのに対し、児童Bが I like ... と言いかけたのを児童Aが「I want やで」と訂正を入れている。その訂正に応じて、児童Bが I want Chikyu(地球). と(やや突飛な目的語を回答しながらも)正しく want を使ったという会話であるが、このことは、単に、want を、以前学習した like と間違えただけのようにも見えるものの、当該の児童たちにとって like が、Tomasello(1992)でいう first verb として習得されたため、他動詞の用法を like を基本に理解し、その後、他の動詞に拡張しているという現象と解釈することもできる。

同様のことは、3項動詞の学習過程にも見られた。3項動詞については、基本例文として、"Please give me ice cream."という文を導入し、間接目的語 **me** をテレビキャラクタの「まるちゃん」に変える練習を行った。テレビキャラクタの「まる子ちゃん」を登場させ、おじいちゃんがまるちゃんにアイスクリームを買ってあげるという場面を設定し、次のようなシナリオを練習した。

- (10) まる： Please give me ice cream.  
 (アイスクリーム買って！)  
 祖父： OK. Which do you like?  
 (どっちがいいんだ?)  
 まる： I like chocolate.  
 (チョコレートがいいな)  
 祖父： Please give Maruchan chocolate.  
 (じゃあ、この子にチョコレートのアイスをあげてください)  
 店員： OK. Here you are.  
 (はい、どうぞ)  
 まる： Thank you.  
 (ありがとう)

このシナリオで何回か練習した上で、キャラクタの「まるちゃん」を友人の名前にして練習を続けた際、次の下線部のように間接目的語が重なって発話される例が観察された。

- (11) 由美： Please give me ice cream.  
 祖父： Ok. (.) Which do you like?  
 由美： I like (5.4) Thirty-One Party.  
 祖父： Please give me Yumi (1.1) Please give Yumi, (2.8) ummm, (0.2) Thirty-One Party.

発話記録部分の中の( )内の数字は空白の秒数であり、ピリオドだけの(.)はごく短い空白を表す。直接目的語として用いられている **Thirty-One Party** というのはアイスクリームの商品名で、児童には馴染みの深いものとのことである。この中で、「祖父」役の記録に現れた下線部の **give me Yumi** という発話は、予備的な練習のときに間接目的語として用いた **me** を残したまま、友人の名前 **Yumi** を加え、結果的に、間接目的語が2つ並ぶような形になったものである。<sup>[5]</sup>

その後、最終的に、**Please give Yumi chocolate.**のような正常な形に修正されたが、過渡的に **Please give me Yumi ... Thirty-One Party.**のような発話が見られたことは、動詞 **give** を述語とする3項述語表現で、動詞 **give** という項目に依拠(依存)して習得が進んだだけでなく、間接目的語においても **me** という項目に依拠(依存)して習得し、その後、他の項目(語彙)にルールを拡張させたというプロセスを認めることができる。

## 5. 結語

本研究は、英語母語話者の言語獲得に関する知見(用法依存理論)を日本の小学校の英語教育に援用するための調査研究であり、小学校英語においては、用法依存理論でいう第1段階～第3段階に対応する力が見られることが音声記録の解析から分かった。研究を通して得られた帰結は、トマセロが提示した4段階に沿って言えば、次のように整理できる。

- [ i ] 第1段階に関連して、一語文は、5年生の2学期に導入して5ヶ月以上を経た後も定着度は落ちていなかった。一語文はコミュニケーション上、利便性が高く、少ない音節ながら有用な表現で、生涯にわたって使用するものであるにもかかわらず、中学校以降で学ぶ機会が少ないので、早い段階で習得することが望ましい。
- [ ii ] 第2段階に関連して、**How many ...?** の習得後に、外国語教材に掲載のない **How much ...?** を習得し、さらに、**How long ...?** への拡張に成功した。このことは、潜在的に **How + □** という軸語スキーマが形



成されたことを示唆するものであり、小学校英語教育においても軸語スキーマの形成を促す形での指導法に効果が期待できる。

- [iii] 第3段階に関連して、**Hi, Friends!** で学ぶ児童にとって、学校での英語学習(外国語活動)における **first verb** を **like** とみることができる。児童は **like** を特異的な動詞として幾つかの文型を習得し、5年生の段階で別の動詞 **want** にまで広げることができた。このことから、5年生で特定の動詞に固執する現象が見られても、その「島」は、自然に解消されることが予想されるので、一般動詞の導入を抑制する必要のないことが導出される。

[i]～[iii]は、それぞれ本論文の第2節から第4節で導かれた帰結であり、これによって当初の目的は一応達成したが、同時に、新たな研究課題を見つけるに至った。すなわち、小学校5年生で習得する英語能力は、用法依存理論でいう第1段階～第3段階に対応し、およそ英語母語話者の1歳児(12ヶ月)から3歳児(月齢36ヶ月)に相当する。将来的に英語教育が中学年(3年生～4年生)に広げられることを想定すると、英語母語話者が1歳未満の段階で経験する社会認知的スキルの発達現象(第1節で触れた「9ヶ月革命」)について、小学3年生～4年生レベルでどのように観察され支援し得るかを検証することであり、この課題について引き続き取り組んでいきたいと考えているところである。

## 注

- [1] 軸語スキーマの観点から言うと、不定冠詞についても、**a + □** という軸語スキーマが形成されることで習得されていくことになる。この形式を見ると、マーク・ピーターセン氏が『日本人の英語』で述べているように、英語のネイティブスピーカーにとって冠詞は「名詞につくアクセサリーではない」のであって、名詞の性質(可算名詞か不可算名詞)によって冠詞を選択するのではなく、冠詞を先に決め、その冠詞によって名詞を解釈するという流れになる。
- [2] 第二言語習得に認知言語学を応用する領域は「応用認知言語学(applied cognitive linguistics)」と呼ばれ、主要な著作として、Littlemore(2009)のほか、日本語教育に関する荒川・森山(2009)がある。また、日本における英語教育に認知言語学の知見を援用しようとした論考に児玉(2003a, 2003b, 2003c)がある。なお、日本の小学校における英語教育への応用については、まだ研究は進んでいない。
- [3] ちなみに、**Lemme-see** は、外国語活動(小学校英語)の時間で定着しただけでなく、休み時間の何気ない会話の中でも、自発的に **Lemme-see** と発する児童の呟きが観察されており、カタカナ語の「サンキュー」と同じように使用語彙として定着されたようであった。
- [4] 語彙レベルで考えると、Langacker(1987:67)が指摘しているように、多くの名詞は可算名詞と不可算名詞の両面性(両義性)をもっており、**After I ran over a cat with our car, there was cat all over the driveway.** において、ここに含まれる2つの **cat** のうち、最初の **cat** は通常の状態であるから可算名詞なのに対し、2回目の **cat** が不可算名詞になっているのは、車に轢かれて原形を留めない状態になっているからと説明される。本研究で視覚情報を用いたのは、語彙レベルの両面性(両義性)を避けるためにはほかならない。なお、Cho and Kawase(2011)は、中学校と高校レベルで可算名詞と不可算名詞に関する認知言語学的な指導法が伝統的な指導法よりも効果的であり、教員研修においても無理なく実践できることを示している。
- [5] (11)の会話の中の下線部のような発話があった後、今度は間接目的語が消える形で発話され、**Please give ice cream.** (1.2) **Please give ice cream.** という音声記録が見られた。このことは、間接目的語が **me** から別の語に拡張されるにあたって、**give me** というチャンクが一度クリアされたとも解釈できる。

## 主要参考文献

荒川洋平・森山新(2009)『わかる!! 日本語教師のための応用認知言語学』凡人社。

Cho, K. and Kawase, Y. (2011) Effects of a Cognitive Linguistic Approach to Teaching Countable and Uncountable English Nouns to Japanese Learners of English. *ARELE: annual review of English language education in Japan* 22, pp.201-215.

児玉一宏(2003a)「認知語彙論と構文の習得」吉村公宏(編著)『認知音韻・形態論』大修館書店, pp.241-283.

児玉一宏(2003b)「言語習得」有馬道子・山梨正明(編著)『現代言語学の潮流』勁草書房, pp.223-232.

- 児玉一宏 (2003c) 「認知言語学と言語習得—用法基盤モデルと構文習得研究を中心に」 『英語青年』 第148巻・第11号, pp.684-687.
- 児玉一宏・野澤元 (2009) 『言語習得と用法基盤モデル 認知言語習得論のアプローチ』 研究社.
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.  
(池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之[訳] 1993 『認知意味論—言語から見た人間の心』 紀伊國屋書店.)
- Langacker, R.W. (1987) "Nouns and verbs." *Language*, 63, pp.53-94.
- Langacker, R.W. (1988) "A Usage-Based Model," In Brygida Rudzka-Ostyn (ed.) *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.127-161.
- Langacker, R.W. (2000) "A Dynamic Usage-Based Model," in Barlow, Michael and Suzanne Kemmer (eds.) *Usage-based models of language*. Stanford, CA: CSLI Publications, pp.1-63. (坪井栄治郎[訳] 2000 「動的使用依拠モデル」 坂原茂編 『認知言語学の発展』 ひつじ書房, pp.61-143.)
- Littlemore, Jeannette (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- 森山卓郎[編](2009). 『国語からはじめる外国語活動』 慶應義塾大学出版会.
- ピーターセン, マーク(1988) 『日本人の英語』 岩波書店.
- Radford, Andrew (1990) *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: the nature of early child grammars of English*. Oxford; Cambridge, Mass: Blackwell.
- Rutherford, W., and M. Sharwood Smith. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3), pp.274-283.
- Tomasello, M. (1992) *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge Univ. Press.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.  
(辻幸夫・野村益寛・出原健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子[訳](2008) 『ことばをつくる—言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会.)