

学習英文法設計の基本概念 (1)

— 動的用法基盤モデルから言語運用のための言語知識を整理する —

Basic Concepts of How to Design and Develop English Grammar for Learning (1)

A Consideration of Language Knowledge for Communication from the Viewpoint of A Dynamic Usage-Based Model of Grammar

今井 隆夫

愛知みずほ大学人間科学部心身健康学科

Takao IMAI

Division of Human Sciences, Department of Human Sciences, Aichi Mizuho College

English grammar for communication and learning should be fundamentally different from English grammar for language analysis. Unfortunately, the latter has been employed for teaching and learning English in Japan for a long time and it may have made many learners find it difficult and complicated to learn English. Some of them even come to dislike it. In order to acquire English as a foreign language, learning grammar is inevitable, but the quality of the grammatical explanations should be something that helps learners improve their English ability. Related to teaching and learning grammar, some scholars have pointed out that learners of English should know grammar, but they do not need to know ‘about’ it. Dichotomy of this kind does not necessarily work, and it is sometimes useful to know ‘about’ it. Nevertheless, we should bear in mind that the grammatical explanations should be of some assistance for learners to improve their English ability.

This paper is a preliminary study of designing and developing a new type of English grammar for communication and learning by drawing on the ideas and concepts of Cognitive Linguistics. This paper starts by introducing an opinion by a bilingual person in order to consider what grammatical knowledge of native speakers are like. (Section 1) Then the author moves on to describe what grammatical knowledge is like by comparing it to calculation processes in mathematics. (Section 2) Then in Section 3, he introduces the concept of a dynamic usage-based model of grammar, by drawing on the ideas of Langacker and Tomasello. In Section 4, how the dynamic usage-based model of grammar explains the reason that children say things that they have never heard adults around them say will be introduced. In Section 5, how the construction, “I’m between Ns.,” is learned will be explained according to the concepts of a dynamic usage-based model of grammar. In Chapter 6, in place of the conclusion, several important points to be considered when designing and developing a new model of English grammar for communication and learning will be presented.

キーワード：学習英文法、認知言語学、動的用法基盤モデル

Keywords: English grammar for learning, cognitive linguistics, a dynamic usage-based model

1. 「文法を知っていること」と「文法について知っている」こと

先日、youtube のビデオクリップで、Pakkun が Shelly さんに日本の英語教育についてインタビューをしているのをたまたま見る機会がありました。そこでの Shelly さんの意見にとっても共感するものがありましたので、その話を紹介することから始めたいと思います。

「日本の英語教育についてどう思いますか」という Pakkun の質問に対して Shelly さんは、中学や高校時代に、友達から、文型の識別や用法、品詞分類といった英文法用語を使って英語のことを聞かれてもさっぱりわからなかったが、テストで問題文を見れば、全部解くことができ、友達から、「なんだ Shelly わかってるじゃない」と言われたという話をされていました。また、〇〇文型、〇〇用法というような、日本語で文法用語を覚えることからではなく、英語の表現を直接覚えた方が、中学、高校時代といった、まだ頭の柔らかい時期は、より効果的に英語が学べると思うという趣旨のことも話されていました¹。筆者は Shelly さんのように英語の母語話者ではなく、中学から外国語として英語を学びましたが、Shelly さんの意見には全く同感するものがあります。なぜなら、中学時代から、日本語の文法用語からではなく、英語の表現を直接覚え、それらの例文の一部を置き換えて、自分が言いたいことを言うという練習をしてきたからです。そのため、友人で、塾などに通い、文法用語をよく知っている人達から、「〇〇の××用法って、～だよな？」という感じで、英語のことを聞かれると、相手の言っていることが、さっぱりわからず思考停止に陥ってしまった経験があります。しかし、試験問題をみれば文法用語を知らなくても何も困らなかったという、Shelly さんと同じ経験をしたことが何度もありますので、Shelly さんには、大変共感できるのです。また、そのような文法用語を覚えることに何の意味があるのかと常々疑問に思ってもい

ました。幸いなことに、当時の、中学の英語担当教員は、試験で文法用語を問うこともなく、パターンプラクティスなどのオーラルワーク中心の授業を展開してくれていたことが救いであったと思います。もしも、文法についての説明を中心とする和訳中心の授業であったら、英語が嫌いになっていたことでしょう。現に高校での英語の授業は、和訳が中心で、おもしろいと感じたことはありませんでした。

以上の例は、「文法を知っていること」と「文法について知っていること」の違いを表わす好例の一つだと思います。英語の母語話者は「文法を知っている」ので、英語を理解したり、話したりすることができますが、「文法について知っている」— 言い換えれば、文法用語を知っている — とは限りません。しかし、ある表現を提示されれば、その表現が自然な表現であるかどうかを判断することは容易にできます。一方、英語学習者の中には、英文法用語はよく知っていても、その用語が表わす文を理解したり、話したりすることができない人も多くいます。では、我々が外国語として英語を学ぶ場合、どのような知識、または、技能を身につけることが必要かという根本的な問題を再確認してみましょう。もちろん、それは、英文法用語を知ることではなく、英語の文を理解したり、話したり、書いたりできる知識を身につけることであることは誰も否定しないと思います。

それでは、どのような方法で、どのような文法知識を身につけることが、外国語としての英語習得に役立つかという問題を考えなければなりません。この問題を考える際には、認知言語学の道具立ての一つである動的用法基盤モデル (A Dynamic Usage Based Model) の文法観がとても参考になり、それは、英語の母語話者や good language learners (英語学習の成功者) と呼ばれる人々の学習方法とも整合性があるものと言えますので、動的用法基盤モデルの文法観から、母語話者や good language learners の学習方法を眺めてみることから始めましょう。

¹ 以上は、筆者が、Shelly さんの youtube での発言を、筆者の言葉で要約したものです。この youtube 画像は、(Pakkun x SHELLY) で検索すれば、2013.1.12 現在は見ることができました。

2. インド式数学と動的用法基盤モデルの文法観

さて、ここでは、認知言語学を中心となる概念の1つ、動的用法基盤モデルの文法観について、インド式数学から比喩的に考えてみたいと思います。我々日本人は、小学校時代に九九を覚えますが、それは、一桁の数字の掛け算の範囲です。よって、二桁の掛け算をする場合は、一桁の九九で覚えたことを基盤に計算をします。一方、インド式数学では、二桁の数の掛け算までを日本語の九九のようにその答えを覚えてしまいます。つまり、 11×11 , 15×15 , 32×56 などの計算は、その度にしなくても答えを覚えているのです。そうすると、 $13 \times 13 = ?$ 、 $14 \times 14 = ?$ などと聞かれた場合、覚えていない人は、紙に書いて計算をする必要がありますが、この答えを覚えていれば、計算することなく、 $13 \times 13 = 169$ 、 $14 \times 14 = 196$ と即座に解答を言ってしまうのです。また、二桁の数の掛け算すべてを覚えなくても二乗の掛け算だけでも覚えていれば、 $14 \times 15 = ?$ と聞かれた場合も、 $14 \times 14 = 196$ は覚えていますので、 $14 \times (14 + 1)$ と考へ、 $196 + 14 = 210$ と答えを出せてしまいます。つまり、われわれは、掛け算の法則という抽象的な計算方法、言い換えれば、公式を知っていて、その公式に毎回当てはめて白紙の状態から計算をするというよりも、既に何度も使うことで記憶しているさまざまな計算結果と公式の両方を臨機応変に組み合わせて使うことで、より素早く計算をすることが可能になっていると考えられます²。この現象と同じことが、言語を生み出すという作業にも当てはまると考えられます。それが、動的用法基盤モデルの中で、usage-bases syntactic operations と呼ばれている活動なのです。つまり、

² Langacker(1987: 42)でも、General statements and particular statements can perfectly well coexist in the cognitive representation of linguistic phenomena, just as we learn certain products by rote in addition to mastering general procedures for multiplication.と特定の事例とそこから一般化された記述が我々の認知では共存できることを述べ、それが、 $12 \times 12 = 144$ という答えが、計算からも出せるし、何度も行うことで記憶してしまえば毎回計算する必要がなくなるのと同じであるという例を挙げている。

人は、言語を生み出すときに、骨組みだけの抽象化された語の配列を指定したルールに語彙を当てはめながらゼロから文を作っているというより、先ほどの計算の例と同じで、既に何度も使うことで慣習化している表現の断片はそのまま活用し、自分が持ち合わせたさまざまな大きさと抽象度の表現の断片を切り貼り (cut & paste) することで文を生み出していると考えられます。また、その過程では、人が持つ analogy 能力、つまり、記憶された表現から自分が言いたいことを表すのに適当な類似した表現を見つけ出し、その表現の一部を変えて、言いたいことを表現すると考えられます。つまり、具体的な言語表現とそれらの言語表現に根差して立ち上がったルール (スキーマ) をセットで記憶していることで、人の持つ認知能力の1つである analogy 能力が発揮し、新たな文を生み出したり理解したりすることが可能になるのではないかと考えます。

では、次の節では、言語表現を例に、動的用法基盤モデルについて、重要文献を紹介しながら整理していきたいと思います。

3. 動的用法基盤モデルの文法観

ここでは、認知言語学の文法観、動的用法基盤モデルの文法観について整理します。この文法観は、Langacker (2002: 261-288) によって提唱された認知言語学の文法観で、Tomasello (2000, 2002, etc.) が、実際の子どもの言語習得において実証しています。この文法観が直感的にとっても理にかなない、実際の言語習得と整合性があると感じられるところは、文法を、何度も使われることで慣習化した表現 (ユニットと呼ばれます) から、その表現の一部がスロットになり他の表現を入れて使用できるような雛型表現 (local schema や utterance schema と呼ばれます)、さらには、より抽象度の高いスキーマまで、または、idioms と呼ばれるもののように塊として意味を持つもの (ゲシュタルト) のすべてを含むと考える点です。これは、従来文法は、すべての使用事例を生み出す基になる抽象度の高いルールのみ限定されていたことと大いに異なる点だと思います。例えば、子供はある段階では、Where's Daddy? という表現を丸ごと覚え

て発話します。それが、Where's X?と一部がスロットになり（スキーマ化されて）、Where's my umbrella? のような表現を発話できるようになります。ここで大事なことは、この抽象度の段階に達しても、Where's Daddy?という何度も使われて定着した (entrenched) 表現は、Where's X? というスキーマの X に Daddy を入れて生み出されるのではなく、記憶された Where's Daddy? という表現のまま使用され続けるという考え方を取る点です。つまり、一部がスロット化したスキーマは、具体的な表現に根差して存在しており、スキーマが立ち上がっても具体的な表現も言語知識（文法知識）として破棄されることなく維持されるという考え方をします。

さらに、文法とは、それぞれの話者がそれまでの人生で出会った言語表現が、会話の断片³として、頭の中にあり、それらをうまく組み合わせで言いたいことを表現するのが実際の言語使用である点です。つまり、文法＝言語知識と考えるとわかりやすいかと思います。この点に関しては、動的用法基盤モデルの概念から幼児の言語習得を観察して研究している Tomasello の指摘が大変参考になりますので、みてみましょう。

Tomasello は、子供がそれまでに蓄えた言語知識から、今、言おうとしていることを発話する行為を *usage-based syntactic operations* (用法に基づく統語操作) と呼び、そこで行われていることを次のように説明しています。

... the child does not put together each of her utterances from scratch, morpheme by morpheme, but rather, she puts together her utterances from a motley assortment of different kinds of pre-existing psycholinguistic units. ... the question was how this child was able to "cut and paste" together her previously mastered linguistic constructions in order to create a novel utterance in a specific usage event. (Tomasello: 2002: 10)

ここで、Tomasello は、子どもは、言語知識として自分が持つ、さまざまな抽象度 やサイズの

会話の断片をうまく切り貼りして、新たな発話を生み出していると指摘しています。さらに、ここで引用した部分の後で、切り取りの対象となる会話の断片には、自分の頭の中にある表現だけでなく、目の前の相手が、会話の場で、その前に言ったことも含まれるという大変興味深い指摘をしています。

また、子どもが何かを言いたい時はどうするかという問題に対しては、次のような答えを提示しています。

... When young children have something they want to say, they sometimes have a set expression readily available and so they simply retrieve that expression from their stored linguistic experience. When they have no set expression readily available, they retrieve linguistic schemas and items that they have previously mastered (either in their own production or in their comprehension of other speakers) and then "cut and paste" them together as necessary for the communicative situation at hand – what I have called "usage-based syntactic operations." (Tomasello: 2002: 11-12)

上の引用の要点を簡単に紹介しますと次のようになります。

- ① 言語知識の中に、蓄えとしてもっているセットフレーズがある場合は、その表現をそのまま使う。
- ② セットフレーズがないときには、*usage-based syntactic operations* を行う。

そして②の場合、*utterance schema* (発話スキーマ) とそれまでに学習した項目を取りだし、コミュニケーションの目的に合うように *cut & paste* するというのです。なお、*utterance schema* というのは、子どもがそれまでの発話で完全な発話として言ったことがあるものの一部がスロットになっているものです。(例: *Where's the X? / I wanna X. / I'm V-ing. etc.*) また、子どもが *cut & paste* する言語表現は、語、句、一部がスロットになった発話など、さまざまなものが対象となると述べています。

³ 「会話の断片」という表現は、山梨正明氏が講演会の中でよく用いられる用語である。

では次節では、usage-based syntactic operations という考え方が、言語習得理論の中ではどのように捉えられるかを整理しておきたいと思います。

4. 動的用法基盤モデルから生得説の学習説に対する反論を再考する

言語習得を説明する理論として、学習説と生得説の対立は、よく知られていることです。学習説では、言語習得は「模倣、反応、強化」という一連のプロセスの繰り返しで習得されるという立場を取るのに対し、生得説では、言語能力は生まれながらに備わったものであるという立場を取ります。学習説の背景には、行動主義心理学があります。一方、生得説は Chomsky の生成文法を基盤とします。生得論者が、学習説では言語習得は説明できないという証拠として、出す有名な反論がありますが、この反論は、動的用法基盤モデルからは、むしろ、言語習得の模倣が果たす役割を支持する見方だと考えられています。

その生得論者の学習論者に対する反論とは、子供が、周りの大人が言わないような間違った文を発するということです。一般的に多くの英語教育関係の書籍で言及される事例に次のものがあります。

【事例 1】

不規則変化をする過去形、複数形の習得

STEP1: went, took, mice, sheep

↓

STEP2: goed, taked, mouses, sheeps

----- **over-generalization**

↓

STEP3: went, took, mice, sheep

【事例 1】は、子供は、言語習得の初めの段階では、went, took, mice, sheep と不規則変化をする過去形や複数形を正しく発話する時期、STEP1 があるのですが、その後、STEP2 では、goed, taked, mouses, sheeps などのように周りの大人が発するとは考えられない表現を、動詞の過去形や名詞の複数形を作る規則を過剰に適用

して発する段階が観察されます。この事実を例に挙げ、これらの表現を子供が耳にすることはないので、子供の言語習得は、模倣だけでは説明ができない。このことは子供が文法ルールを生得的に頭の中に持っており、そのルールを基盤に発話をしていることになるという反論です。

【事例 2】訂正しても間違いが直らない

CHILD: Nobody don't like me.

MOTHER: No, say 'Nobody likes me.'

(Eight repetitions of this dialogue.)

MOTHER: No now listen carefully

CHILD: Oh! Nobody don't like me.

(David McNeil:)

【事例 2】は、David McNeil の有名な例文です。この現象も、模倣と強化では言語習得が説明できないこととして生成文法の観点からは提示されます。つまり、母親によって何度訂正されても間違いが直らないということは、子供の大人の言うことを真似ているのではなく、自ら文を生成しているからだという反論です。

ではここで、以上のことを用法基盤モデルの観点から、Tomasello に基づき考えてみたいと思います。生得説の立場からは、周りの大人が言わない文を発するという事は、誰かが言った文を模倣しているのではなく、自ら、作り出している（生成している）からだということですが、このことは動的用法基盤モデルからは、次のように考えることができます。

まず【事例 1】に関しては、言語習得は、カテゴリー化のプロセスの過程と考えられます。そしてそこには、帰納と演繹という推論の2つの側面がかかわっています。つまり、具体的な言語表現 (units) に出会うことで、具体的な事例から規則性を導き出すという帰納的推論により、規則性 (スキーマ) を立ち上げます。事例 1 では、play ⇒ played, learn ⇒ learned, live ⇒ lived などの事例に出会い学習した段階で、これらの事例に根差して、V ⇒ V+ed という動詞の過去形を作るスキーマを立ち上げます。つまり、この段階では、play / played, learn / learned, live / lived, などの具体的表現 (units) と V / V+ed というルール (schema) の両方が言語知識とし存

在することになります。そして、Step2 では、この事例に基づいたスキーマが活用できる場合とできない場合の区別が習得できていない段階であるため、本来、このルールに当てはまらない事例に対しても、規則性から具体事例を推論する演繹法によって本来存在しない語を生み出したと考えられます。(over-generalization) によって、このことが模倣と強化によって具体事例を習得するという言語習得の一面を否定するものではなく、Langacker (1987: 42)で述べられている一般化された記述と具体的記述が、人の認知では共存できるということ (General statements and particular statements can perfectly well coexist in the cognitive representation of linguistic phenomena) であると考えれば納得がいくのではないかと考えます。言い換えれば、生得論では、ルールは生まれながらに備わっているという立場をとるのに対し、動的用法基盤モデルでは、ルールは具体的事例に根差した形で立ち上がるという考えを取るため、具体的な事例を習得することが、ルールが立ち上がる前段階として必要ということになります。

次に【事例 2】に関しては、例えば、*Her open it. *She like grapes.のような文を大人は言わないのに子どもは発するという事実をどう考えるかです。動的用法基盤モデルの立場からは、子供は、大人が、Let her open it.や Does she like grapes? といった文は聞いているので、それらの文の一部 (太字の部分) だけを取り出して使っているという説明をします。さらに Tomasello は、Mary hit I. Jim kissed she.のように、子供が、大人が発するのを何らかの文脈の中でも聞くことがない誤用はしないという実証結果も挙げて、子供は周りの大人が発した文を言語データとして蓄積し、その言語データの一部を取り出して使っていると説明しています。【事例 2】の McNeil の例も、子供は周りの大人が、You don't like me. という文は聞いていると思われまふ。この文を X don't like me. と主語の部分のスロットにし (utterance schema 化)、そこに Nobody を入れて、Nobody don't like me. という文を usage-based syntactic operations (cut & paste) によって作り出したと考えることができます。この段階では、Nobody と呼応する動詞の形が、likes であることは習得できていませんが、この

点は、後に多くの発話を聞く中で習得されてくると考えられます。

つまり簡略化して纏めると、動的用法基盤モデルでは、学習説で指摘されるように、言語習得をすべて模倣と強化のプロセスで習得するとか、生得説のように初めからルールがありルールに基づき文を生み出すという、いずれの考えでもなく、周りの大人が発した文を言語データとして蓄積し、それらのデータを切り貼りすることで文を生み出すと言う考え方を取ります。

このように、自分の頭の中にある英語表現の一部を cut & paste して文を作り出すという usage-based syntactic operations は、外国語として英語を学んだものとしても自分を客観視してみると整合性があるように直観的には思います。これは、Langacker (2008:3) が認知言語学は、intuitively natural⁴であると言っていることだと感じます。

関連して、三浦孝先生も講演⁵の中で、「文法がわかるためには、生言語データの蓄積を」ということを言われましたが、筆者はこの言葉を聞いたときに、まさに、usage-base syntactic operations と整合性があることだと感じました。つまり、生言語データを意識的に蓄積し、データからルールを抽出し、そのルールを使って新しい英文を作るとのことです。ここには、2つの推論⁶、帰納法と演繹法がかかっています。この推論力というのも人の認知能力の1つと言えましょう。三浦先生は、認知言語学を意識されてはいないと思いますが、これはまさに、usage-based syntactic operations と整合性の高い1つの実践と言えます。このように、認知言語学は、普通の感覚を持つ多くの人なら行っていることを体系化して、言語現象を説明しようという学問ですので、多くの英語教師が実践して

⁴ Langacker(2008:3)は、認知言語学は、intuitively natural, psychologically plausible, empirically viable であると述べています。

⁵ 三浦孝先生 (静岡大学教育学部英語教育講座教授: 英語科教育法) が、「英語教育をおもしろくする会」(2012.9.15@静岡産業大学) で行われた講演。

⁶ 推論には、帰納法と演繹法があります。帰納法は、具体的な事例から一般的ルールを見つけ出す推論で、演繹法はルールを具体事例に適用する推論です。人は、多くの場合、帰納法と演繹法を交互に使いながら、推論を行います。

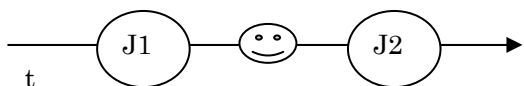
いることの中にも認知言語学の概念と照らし合わせると整合性があることは多く観察されます。では次節では、1つの事例に基づき、動的用法基盤モデル、usage-based syntactic operations がどのように活用されるかを考えてみたいと思います。

5. 動的用法基盤モデルの文法観から見た構文の習得—I'm between Ns. の場合

次の例文(1)を見てみましょう。皆さんは、この例文がどのような意味を表すかわかりますか？

(1) I'm between jobs right now.

文字通りには、自分が2つの仕事に挟まれているといった内容かと予測できます。2つのしなければならない仕事があり、忙しい状態を表しているのかと一見思いますが、この表現の慣習化されている意味は、少し違います。この表現は、時間軸上で自分が2つの仕事に挟まれている状態、言い換えれば、1つの仕事が終わり、別の仕事を探している状態を表すのです。つまり、現在、仕事をしていないということを表す表現なのです。I'm out of work. (失業中です) という意味を、よりポジティブに表す表現であると言われます。



この構文は、jobs の部分をさまざまな名詞に置き換えて、次の(2)~(6)のように表現することが可能ですが、それぞれの表現の意味がわかりますか？いわゆる、good language learners (外国語学習に成功している人) の1つの特徴として、I'm between jobs. という表現の意味を理解したら、jobs の部分を違った名詞に置き換えた表現も可能ではないかといろいろ作ってみる傾向があるようです。これもまさに、usage-based syntactic operations の姿ですね。先日、英語を専攻する学生を対象とした授業で I'm between jobs. I'm between meals. I'm between haircuts. の3つの表現を紹介したら、授業後に一人の学

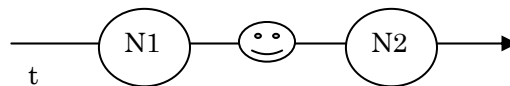
生が飛んできて、I'm between loves. は言えますか？という質問をしました。good language learners が usage-based syntactic operations をやっていることを改めて確認できました。ではここで、(2)~(6)の表現をみてみましょう。

- (2) I'm between meals.
- (3) I'm between haircuts.
- (4) I'm between girlfriends. [boyfriends / loves / lovers]
- (5) I'm between marriages.
- (6) I'm between apartments.

母語話者の方々とも話した結果、(1)の I'm between jobs. という表現は、慣習化された表現で、I'm out of work. (失業中) という内容をよりポジティブに伝達する表現ということです。それに対し、(2)~(6)の表現は、(1)のように慣習化された表現ではないので、それほど頻繁に使われることはないが、聞けば、全く自然な表現で、意味は理解できるということです。ここから、I'm between jobs. という慣習化したプロトタイプの表現が基盤にあり、この表現から次の(7)のようなスキーマが抽出されると考えてみましょう。

(7) I'm between Ns.

Ns の N は noun (名詞) のことで、このスロットの位置には、名詞の複数形が置かれるということです。ここで重要なことは、この(7)の構文の基盤には、I'm between jobs. という表現がありますので、スキーマ化された I'm between Ns. という形 (構文) は、1つの事態 (N1) が終わり、次の同種の事態 (N2) を探している、望んでいるという意味と対応すると考えられます。図示すれば、次のようになります。Job の部分が抽象化されて、N となっています。



では、(2)~(6)の表現は、どのように生み出されたり、理解されるかということを考えてみましょう。これらの表現を生み出したり、理解する

根底には、(1)の I'm between jobs. というプロトタイプ表現とこの表現に根差して立ち上がった(7)のスキーマ、I'm between Ns. があり、これらの unit と schema から(2)~(6)の表現は生み出されたり、理解されたりすると考えられます。それでは、(2)から順番に見ていきましょう。

(2)の I'm between meals. 前の食事が終わり、次の食事を待っている状況を表しますので、お腹がすいている意味になります。I'm hungry. My stomach is growling. といった状況で使えます。

(3)の I'm between haircuts. は髪の毛が伸びてきたので、切ってもらわないとという状況で使えます。例えば、My hair is getting longer and messy. I'm going to have to have my hair cut. といった意味で使えます。

(4)の I'm between girlfriends. は、前のガールフレンドとの関係が終わり、次の人を探している状況ですので、現在は、付き合っている人がいないということを表します。I'm not in a relationship with anyone right now. ということです。girlfriend の代わりに、boyfriends / loves / lovers を使うこともできます。

(5)の I'm between marriages. はいかがでしょうか？そうですね。離婚して、新しい結婚相手を探している状況です。

(6)の I'm between apartments. はどうでしょうか？それは、前住んでいたアパートを出て、次のアパートを探している状況です。つまり、今は、住む場所がないということになります。例えば、何人かの友達の家、日替わりで泊めてもらいながらアパートを探している状況です。もしくは、I'm homeless. という場合もあります。

以上のように、いずれの表現も、その基盤には I'm between jobs. という表現の意味があり、この表現に根差して抽象されたスキーマ、I'm between Ns. という形は、「時間軸上に 2 つの N があり、1 つの N が終わり、次の N を求めている」という意味と対応関係にあるために、この形に当てはめて、上で挙げた meals, haircuts, girlfriends などの語が N に置かれた場合の意味解釈がされると考えられます。

また、この構文、I'm between Ns. の N にはどのような名詞が置けるかというのは、言語学的な関心として興味深い点だと思いますが、英語

学習・教育という立場からは、具体的ないくつかの表現とスキーマをセットで提示し、後は、学習者に任せるといって十分ではないかと考えますがいかがでしょうか？言語はすべてを教えることはできませんので、Littlemore の言葉を借りれば、言語の部分的に動機づけられた (partially motivated) 点を具体事例とセットで教えることこそ、学習支援になると筆者は自身自身の学習経験と教授経過から考えています。

6. 言語知識教育カリキュラムの構築に向けての課題

結論に代えて、新しい形の言語知識教育（従来の文法教育に代わるもの）のモデルを探索するための課題について整理(列挙)することで、本論の締めくくりとしたいと思います。これまでの教授及び学習経験から、必要な骨組みは次の点であると考えます。

- 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のある位置に取り込むものである。

この背後には、既知の事柄で未知の事柄を理解する人の持つ比喩能力（メタファー力、メトニミー力）がある。

「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留意する必要がある。(今井 2010: vi) 分けるとは、状況に応じた最適の抽象度でのグループ分けを意味するものであるが、これは人の持つカテゴリー化の能力である。

- ② ①の内容は、人間の認知一般に言えることであるが、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、言語知識教育においては、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は重要となる。

- ③ 児童英語教育などの入門期の英語教育の場合は、S.F. Modular System 理論（藤掛：1980）で実践されているように、まっさらの状態から subconscious（潜在知識的）に日本語を介さず英語のインプットだけで英語の概念を習得させるカリキュラムが可能であるが、学習者の年齢が高い場合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、日本語による干渉を修正する必要がある。

この目的のためには、日本語母語話者と英語母語話者の事態認識の違いにと言語表現の違いに扱うことが言語知識教育の1つの核となる。

- ④ ①のカテゴリー化の能力が言語能力を支えるものであると考えれば、Littlemore (2009: 148) でも指摘されることであるが、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、そのような表現位なるかの意味付けができる）がかなり多くあり、言語教育では、部分的な動機づけについて扱うことは有効であると考ええる。

つまり、言語知識教育で扱われる動機づけ（規則性・ルールのようなもの）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、文法項目をカテゴリー化して頭の中に整理していきけるようになることが支援できればよい性質のものである。

また、具体事例としても言語表現と部分的動機づけが言語知識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、usage-based syntactic operations を自動的に行うようになると予測される。

- 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、比喻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。その意味でも、部分的動機づ

けは整合性がある。

- ⑥ はじめに具体事例（英語表現）ありきで、ルール（スキーマ）はそれらの具体的表現に根差して立ち上がるという考え方に基づく言語知識教育では、具体的な英語表現の提示が前提となるため、「英語について学ぶ」ことに偏りがちであった従来の英語教育を、「英語を学ぶ」という本来の形に変えることができるものである。

参考文献

- 藤掛庄市 (1980) 『変革の英語教育』学文社
 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』(言語文化選書 20) : 東京 : 開拓社
 Langacker, R. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1, Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press.
 Langacker, R. (2002) *Concept, Image, and Symbols*. Mouton de Gruyter.
 Littlemore, J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
 Tomasello, M. (2000) 'First steps toward a usage-based theory of language acquisition,' *Cognitive Linguistics*.
 Tomasello, M. (2002) 'A Usage-Based Approach to Child Language Acquisition,' *Studies in Language Sciences*.