

英語の基本語順の指導に関する一考察

—認知言語学の視点から—

橋本 美喜男

A Study of Teaching English Word Order to Japanese
Students through a Cognitive Linguistics Approach

HASHIMOTO, Mikio

大分大学教育福祉科学部研究紀要 第34巻第1号

2012年4月 別刷

Reprinted From

THE RESEARCH BULLETIN OF THE FACULTY OF

EDUCATION AND WELFARE SCIENCE,

OITA UNIVERSITY

Vol. 34, No. 1, April 2012

OITA, JAPAN

英語の基本語順の指導に関する一考察

—認知言語学の視点から—

橋本 美喜男*

【要 旨】 中学の現場では今でも伝統的な 5 文型が使用されている。本論の目的は、5 文型を認知言語学の枠組みで活用し、英語の初級学習者において、英語の語順の理解を促進させる方法を考察することである。5 文型を活用するのは、現場の教員にとってなじみがあり使いやすいためであり、認知言語学の枠組みを使用するのは、プロミネンス等の認知的動機付けに基づき、日本語訳を通した文型理解から生じる問題を解決し、英語の文型の理解を深めるためである。英語の文型の理解を促すためには、主語と目的語の概念の捉え直しと図式化が有効であることを示す。

【キーワード】 5 文型 客観的把握 主観的把握 卓立性 図式化

0 はじめに

言語理論には、構造主義言語学、生成文法そして認知言語学など様々な考え方が現れ、優れた言語研究が多く存在している。しかしながら、10 年教職経験者研修(教科研究)の講師をする機会に現場の教員の話聞き、また教員免許更新講習において授業の方法等を尋ねると、認知言語学という言葉聞いたことさえなく、昔ながらの学校文法に基づいて英語を教えている教員がほとんどで、少数の例外を除いて、言語研究の優れた知見を活用した授業はほとんど行われていないのではないかとと思われる。

本論の目的は、認知言語学の知見と伝統的な 5 文型を組み合わせることによって現場の教員にも扱いやすくするとともに、生徒に対しては英語の語順の理解を促進することが可能である方法を提案することである。

第一節においては、中学教科書の教科書ガイド(ニュークラウン教科書ガイド、三省堂出版)と 3 年間 3 度にわたる教員免許更新講習における現場の教員からのコメントなどを参考にしながら、語順指導に関して直面している問題点を考察する。第二節においては、この小論で関係する認知言語学の概念等に簡潔に触れながら、語順指導に有効だと思われる方策を考察する。結論においては、主語と目的語の捉え直しと図式化を通して、英語の語順の理解が促進されることを示す。

平成 23 年 10 月 25 日受理

*はしもと・みきお 大分大学教育福祉科学部 福祉科学教育(英語学)

1 語順指導の現状について

第一節においては、中学校で語順がどのように教えられているのかを考察する。中学校で使用される英語教科書等を調べてみると、依然として例(1)で示しているような Onions 以来の伝統的な 5 文型が使用されている。

- | | | | | |
|-----|----|--------|---------------|---------------------------|
| (1) | a. | 第 1 文型 | S + V | The sun rose. |
| | b. | 第 2 文型 | S + V + C | John is a teacher. |
| | c. | 第 3 文型 | S + V + O | I like apples. |
| | d. | 第 4 文型 | S + V + O + O | Bill gave Sally a book. |
| | e. | 第 5 文型 | S + V + O + C | They named the baby Kate. |

(安藤 2005: 16)

この伝統的な 5 文型に対して、副詞類を文型要素から排除している欠点を補うため、Quirk et al. (1985)は adjuncts(付加語)を採用し SVA と SVOA を加えて 7 文型に、安藤(2005)は SVCA をさらに加えて 8 文型にする修正を施している。Hornby(1958)は動詞パターン(verb patterns)として捉えなおし、さらに多くのパターンを示している。

このように 5 文型にはいくつかの欠陥が存在するにもかかわらず、学校文法の中でもっとも重要な文法規則の一つとして今でも使われているのは、驚くべきことである。これは現場の教員にとって使い勝手の良い文法規則であることを示しているのであろう。

では、具体的に三省堂の教科書ガイド(以下ガイド(学年))に基づいて、特に第 3 文型 ①と第 4 文型 ②を通して、文型を理解するのに重要な「主語」と「目的語」がどのように教えられているのかを考察したい。

まず、ガイドから主語と目的語に関連する記述を引用する。

(2) I like music.

I は「わたしは」という意味です。日本語では、男の子が言うとき「ぼくは」になりますね。でも、英語では男性でも女性でも同じ I を使います。

like は「～を好む、～が好きです」という意味です。

I have a question.

I have～.は「わたしは～を持っています」という意味です。

(ガイド(1年生): 18-19)

上記の引用からわかることは、日本語の助詞を通して英語の主語と目的語の概念を理解させようとしていることである。さらに Lesson 1 における主格を表す代名詞 I と you の説明は以下の通りである。

- | | | | |
|-----|-----|-----------|-----------|
| (3) | I | わたしは [が], | ぼくは[が] |
| | you | あなたは [が], | あなたたちは[が] |

(ガイド(1年生): 21)

(3)の記述では、さらに格助詞の「が」が主語を表すことが付け加えられている。また、目的語

に関する記述に関しては、以下のものがある。

- (4) I have a ball. 私はボールを持っています。

目的語： 動詞のあとに来る語で、「～を，～に」にあたる語を「目的語」といいます。

(ガイド(1年生): 43)

目的語の概念も日本語の助詞を通して教えられている。また、大分大学教育福祉科学部で開講されている、筆者が担当する「総合英語」の学生に「主語」と「目的語」の概念について過去3年間尋ねたことがあるが、学生が答えたものをまとめると次の4つにほぼ分類することができた。

- (5) 主語は、「～は，～が」の～に来る語である。

目的語は、「～を，～に」に来る語である。

主語とか目的語の意味がよくわからない。

目的語と補語の区別がよくわからない。

上の結果から、中学から高校を通して、ガイドに書いてあるような指導を学生たちが受けてきていることと主語や目的語や補語の概念があやふやなことがうかがえる。

以上をまとめると、以下のように英語の主語と目的語は教えられていると考えられる。

- (6) 英語の主語に相当するものは、日本語の「～は，～が」の～に入る語である。

英語の目的語に相当するものは、日本語の「～を，～に」の～に入る語である。

上記の記述のように日本語の助詞と英語の主語・目的語が対応している場合は、(6)の記述は生徒にとって理解可能かもしれないが、(2)における like のように「～を好む」と無理に訳語を当てて、日本語と英語の対応関係を合わせている例もある。しかも、以下の引用が示すように、「～が」を目的語扱いにしている記述もある。

- (7) I like football very much.

like～は「～が好きです」という意味の動詞です。have と同じように、～に来る語を目的語といいますが、この文では football が目的語になっています。

(ガイド(1年生): 43-44 波線は筆者 以下同様)

- (8) I like her.

like～は～の部分に「～を，～に」にあたる目的語が来ます。したがって、ここの her は「彼女の」という意味ではなく、「彼女を」という意味です。つまり、「彼女は」という意味では she で表しますが、「彼女を，彼女に」という意味では her になります。

(ガイド(1年生): 81-82)

一方の記述では、英語の目的語に対応する助詞は「～を，～に」といいながら、他方では、英語の目的語に対応する助詞は「～が」と書いてある。日本語の助詞を手がかりに英語の主語や

目的語を理解しようとする生徒は、上記の説明で混乱することであろう。さらに、1年生の Lesson 4 では like のように目的語に「～を」が来るように訳語を合わせることができない例が出てきてしまう。

- (9) a. I see six birds. 6羽の鳥が見えるわ。
 b. I see some plastic bags too. ビニール袋もいくつか見えるよ。
 (ガイド(1年生): 61)

(9a)の英文を、(6)の記述に合うように日本語にすると、「わたしは6羽の鳥を見る。」となり、意図的に鳥を見ている解釈になる可能性があり、例えば look at との区別が困難になってしまうであろう。

次に第4文型の扱いを見てみたい。二重目的語構文である第4文型は、2年生の Lesson 6 で以下の文で登場する。

- (10) I will give you some examples. (ガイド(2年生): 102)

さらに、3年生では以下の文が導入されている³⁾。

- (11) a. I'll show you a trick. (ガイド(3年生): 6)
 b. People all over the world make *sembazuru* and send them to Hiroshima.
 (ガイド(3年生): 57)
 c. He would not teach her the traditions of the village.
 (ガイド(3年生): 68)

上記の例文から、この教科書で二重目的語構文に使用できる動詞として、give, show, send, teach 等が取り上げられていることがわかる。動詞のあとに並ぶ2つの目的語の順番も以下の説明を見てわかるように、間接目的語に相当する語には「～に」が、直接目的語に相当する語には「～を」が使われることが示されている。さらに、「人」と「もの」の区別に基づいて、「人」に「に」格が「もの」に「を」格が付くことで間接目的語と直接目的語を区別しようとしている。

- (12) I will give you a card. (私はあなたにカードをあげましょう)
 「AにBを～する」と言うときには、<動詞+A+B>の形で表すことができます。ふつう、Aには「人」、Bには「もの」が来ます。どちらも動詞の目的語になります。このように目的語を2つとることができる動詞には give のほかに teach, tell, ask などがあります。

(ガイド(2年生): 103)

しかし、(4)の引用から分かるように、英語の目的語は動詞のあとに来る語で「～を、～に」にあたる語としており、特に「～を」と「～に」を区別しているわけではない。「～を」が「もの」

に付き、「～に」が「人」に付くという記述はここで新しく二重目的語構文の目的語の順番を説明するためだけに使われるその場しのぎの説明である。また、この説明でうまくいかない例があることはあとで触れたい。

さらに、二重目的語構文と対応関係にあるとされる与格構文との関係は以下のように説明されている。

- (13) また、<give+A(人)+B(もの)>を前置詞 to を使って<give+B(もの)+to+A(人)>と言いかえることもできます。

「A に B を～する」という文の作り方

I will give a card to you. (私はあなたにカードをあげましょう)

↑ ↑

<目的語>「もの」 <前置詞+「人」>

I will give you a card. (私はあなたにカードをあげましょう)

↑ ↑

<目的語>「人」 <目的語>「もの」

(ガイド(2年生): 103)

上の説明には少なくとも2つの問題点があると思われる。一つは、与格構文と二重目的語構文は、ガイドの説明通りに同じ意味として扱って良いのかという問題である。なぜなら、必ずしも二重目的語構文から与格構文にいつも書き換えができるわけではないからである。

- (14) a. She always gives me a headache.
b.* She always gives a headache to me.

(今井 2010: 202)

(* は文が容認可能ではないことを示す記号 以下同様)

(14a)の二重目的語構文では、間接目的語にあたる位置に「人」が、直接目的語に当たる位置に「もの」が来ているが、書き換えられた与格構文は非文である。また、与格構文から二重目的語構文に必ずしも書き換えられるわけではない。

- (15) a. I sent the letter to Boston.
b.* I sent Boston the letter.

(久野ほか 2005: 108)

(15b)の例文において、間接目的語にあたる位置に「人」ではなく「地名」が来ているので非文であるとガイドに従って説明できるが、「～に」あたる位置に「人」ではなく「地名」が来ているのかかわらず(15a)の例文が文法文であることが説明できない。なぜなら2つの構文を同じ意味として捉えているからである。

2つ目の問題は、ガイドの説明では、次の例が示すように二重目的語構文の2つの目的語の順番を混同してしまう、もしくは前置詞の to を落としてしまう誤りを生徒が犯しやすいことで

ある。

- (16) a. 久美は健に誕生日プレゼントをあげた。
 b. Kumi gave a birthday present to Ken.
 c. Kumi gave Ken a birthday present.
 d.* Kumi gave a birthday present Ken.

上記の例は現場の教員から提供してもらった例で、中学3年生の模試の英作文問題と聞いている。(16b,c)の2つ英文は、この問題において正解例とされている英文である。(16d)で示されている誤った英文を書く生徒が存在することは、第4文型の語順、特に「人」と「もの」の正しい順番を身につけることが難しいことを示唆している。

この小節では、第3文型と第4文型を中心に、どのように主語と目的語の概念がガイドにおいて説明されているのかを主に概観し、以下の問題点を指摘した。

- (17) a. 英語の主語と目的語の概念を日本語の助詞を通して説明しているのに、英語と日本語で対応していない場合、その場しのぎの説明になっている。
 b. 二重目的語構文の2つの目的語の意味関係を明確に把握できていないため、誤った英文を書いてしまう生徒がいる。

次の節において、上で指摘した問題を解決するために、認知言語学の知見を取り入れた説明を提案する。

2 認知言語学の観点からの語順指導

本節では、第一節で指摘した問題点を解決する方策を考察する。最初に、以下の例が示すように、英語の目的語と日本語で通常目的語に使われる助詞と対応していない問題を考える。

- (18) a. I like music.
 b. (わたしは) 音楽が好きです。

英語で目的語の位置にある music は、日本語では「音楽が」と「が」格が付与されており、対応関係がずれている。このずれが生じてしまう問題が起きるのは、英語の文法関係を日本語の助詞で捉えようとしていることにあるのは明らかである。なぜ、上の例のようにズレが生じるのであろうか。

金谷(2003)によれば、以下の例が示すように、同じ状況を、英語では主語と目的語がそろった他動詞文で、日本語では対象を「が」格で表す自動詞文で表すことが多いことを指摘している。

- | | | |
|------|---------------|--------|
| (19) | 他動詞文 | 自動詞文 |
| 所有 | I have time. | 時間がある。 |
| 所有 | I have a son. | 息子がいる。 |

欲求	I want this house.	この家がほしい。
理解	I understand Chinese.	中国語がわかる。
必要	I need time.	時間が必要だ。
知覚	I see Mt. Fuji.	富士山が見える。
知覚	I hear a voice.	声が聞こえる。
好き	I like this city.	この街が好きだ。
嫌い	I hate cigarettes.	たばこが嫌いだ。
経験	I have seen it.	見たことがある。

(金谷 2003: 55)

上記の英文を見て分かるように、すべて中学レベルで学ぶ「簡単」な英文であり、英語と日本語における主語と目的語の捉え方の違いを簡潔に説明することが重要であることが言えよう。では、英語では他動詞表現を好むのに対し、日本語では自動詞表現を好むのはなぜか。池上(2006)によれば、「英語の話し手は自分自身を客体化し、他者として捉えてみるという心理的な操作に関しては、日本語の話し手と較べると、はるかに抵抗感なくやっつけてける」一方、「日本語の話し手にとっては自己は自己であり、自己を容易に他者化することにはかなりの心理的抵抗が感じられる」と指摘している。この心理的操作のことをそれぞれ「自己の他者化」と「ゼロ化される主体」と呼んでいる。

次の例を用いて、「自己の他者化」と「ゼロ化される主体」を簡単に池上(2006)に基づいて説明したい。

- (20) a. 外に出ると月が明るく輝いていた。
 b. When I went out, the moon was shining.
 c. When I went out, I saw the moon shining.

(池上 2006: 192-193)

日本語の発話では、自分が直接体験した状況として捉え、話し手は観察の原点であるため観察の対象に入らず、したがって言語表現として現れずゼロ化されている。一方、同じ状況が英語の話し手によって語られると、英語の話し手は圧倒的に(20b)より(20c)の英文を選択する。つまり、「自己の他者化」とは、発話で表現される状況に、発話者とは別にその状況にもう一人の客体化された発話者の自己が存在することを意味すると思われる⁴⁾。次の例も同様である。

- (21) a. ここはどこ。
 b. Where am I?
 c.* Where is here?

(池上 2006: 163, 184)

日本語では自己が背景に埋没し言語表現されないのに対し、英語では客体化された自己が問題の状況に存在するので、I と表現される。このように日本語と英語では何を主語として選択するのが異なっている。このことが分かっていると、(21a)を英訳する場合(21c)の容認されない英文をつくり出してしまふ。何を主語として捉えるのが重要な問題であることは、田中

ほか(2006: 241)も日本人英語学習者の問題点として次のように指摘している。

- (22) 『主語を立てる』という基本原則を使いこなせないところに、『英語で考えられない』大きな原因がある。更に言えば、主語を立てる訓練を徹底的にやれば、英語的な発想を身につけることにつながるだけでなく、英語で表現するということが楽になるはずである。

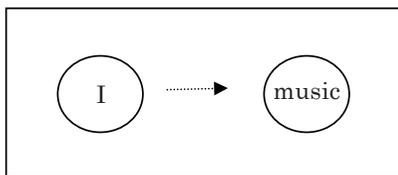
日本語と英語では主語選択に関する心理的操作が異なり、そのため、田中ほか(2006)が指摘するように、「英語で考えられない」大きな原因になっていると言えるであろう。

では、どのように英語の主語の選択が行われているのかを生徒に教えればよいのであろうか。田中ほか(2006)が述べているように、主語をたてる訓練を徹底的にやればよいのであろうか。

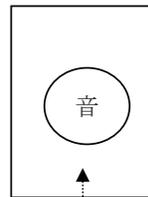
小論では、仮に徹底的な訓練が必要だとしても、まず行わなければならないことは、心理的操作が日本語と英語では異なるので、その操作が異なることをまず意識させることが必要であると考えられる。そのために、認知言語学で使われている「prominence(卓立性)」という概念を使用し、図式化することを通して、生徒に日英語間にある違いを理解させ、「英語的な発想を身につける」ことを促進することが重要だと思われる。

それでは、日本語と英語における主語選択に関する心理的操作が異なることをどのように捉えるといいのであろうか。一つの方策は、Langacker(1987)が話し手の客体化(objectification of the speaker)と呼んでいる把握の仕方や池上(2003, 2004)で述べている「客観的把握」と「主観的把握」を利用して、日本語と英語の主語選択の違いを図式化を通して明らかにすることである。英語は主に「客観的把握」を好む言語であり、話し手である認知主体が「オン・ステージ」に位置している。「オン・ステージ」に位置しているとは、認知主体が言語化の対象となる事象の範囲に入っていることを意味する。一方、日本語では、認知主体は「オフ・ステージ」に位置し、認知主体である話し手は、言語化の対象となる事象の範囲に含まれていない。(23)の例文に基づいて、「客観的把握」と「主観的把握」を図に表すと、以下のようになると思われる。

図 1a. 客観的把握



b. 主観的把握



- (23) a. I like music.

b. 音楽が好きです。

図 1a は英語の捉え方を図式化したものであり、図 1b は日本語の捉え方を図式化したものである。長方形の外にある円は話し手を表す。長方形で囲まれた部分は「ステージ」を表し、話し手が言語化する状況を指す。客観的把握を示す図 1a のステージ内にある I を囲んでいる円は、客体化された話し手の自己を表し、music を囲んでいる円は対象を表す。一方、主観的把握を表す図 1b では、ステージ内には、客体化された話し手の自己は存在せず、対象のみが存在している。両方の図にある点線の矢印はプロセスを表し、図 1a では客体化された自己が、対象である music に対して「好きである」関係があることを示す。一方、図 1b で「オフ・ステージ」にある自己、いわゆるエコロジカル・セルフが、対象である「音楽」に対して「好きである」関係であることを表す。上記のように、日本語と英語では状況の捉え方が異なるので、例文(23a)と(23b)で見られる主語選択の違いが生じると考えられる。

I like music のような第 3 文型を導入するときには、図 1a において単に円で表している客体化された自己を人の形にしたり、music を楽譜の記号に置き換えたりするなど、具体的に図式化し生徒に示せば、I like music の語順が理解しやすいと思われる。図 1a の左側から見ると、図の中の配置が英語の語順と一致しているからである。

しかし、ここで問題になるのは、図 1a で I ではなく music がなぜ主語として選ばれないのだろうかということである。Music ではなく I が主語として選ばれる理由を考える必要がある。この問題を考えるために、認知的な卓立性(prominence)に基づいて文法関係を捉えようとしている Langacker (1987)の考えを採用する。一番卓立性がある「もの」を *trajector* と呼び、主語に当たる働きをし、二番目に卓立性がある「もの」を *landmark* と呼び、目的語に当たる働きをする。*Trajector* と *landmark* は以下のように記述されている。

- (24) [T]he most prominent participant, called the *trajector* (tr), is the entity construed as being located, evaluated, or described. Impressionistically, it can be characterized as the primary focus within the profiled relationship. Often some other participant is made prominent as a secondary focus. If so, this is called a *landmark* (lm).

(Langacker 2008: 70)

卓立性の概念を取り入れれば、図 1a において I が *primary focus* として、music が *secondary focus* として英語の話し手が心理的に解釈しているので、I が主語として選択され、music が目的語として選択されたと考えられる⁵⁾。英語では、客体化された自己の卓立性が一番高い(要するに、自分が一番重要だと捉えている)ので、例(19)のように I が主語に選択されていると考えるとわかりやすいかもしれない。英語では自己は「他者化」されているので、I の代わりに 2 人称や 3 人称の主語が立つのも自然であろう。言い換えると、初級段階では日本語で自動詞表現として表す状況を、英語において I を主語に立てて生徒が表現できるようになれば、他の人称の場合においても、応用がきき、効率的に主語の選択ができるようになると思われる。

ここまでをまとめると、日本語の助詞を使って英語の主語や目的語を教える代わりに、卓立性の高い I を主語に立てることができるように図式化を通して教えるというシンプルな説明を

示した。他の人称などは、「他者化」された自己の代わりに使用されていると考えればよい。

次に第4文型である二重目的語構文とそれに対応すると考えられている第3文型である与格構文を考える。

- (25) a. I will give a card to you. (第3文型 与格構文)
 b. I will give you a card. (第4文型 二重目的語構文)

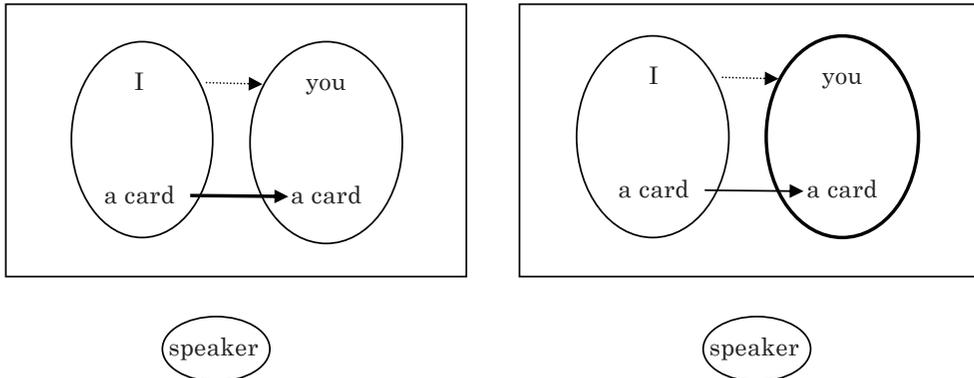
第一節で指摘したように、以下の2つの問題がある。

- (26) a. ガイドでは与格構文と二重目的語構文は同じ意味をもっていることになっているが、例文(14)と(15)から分かるように、同じ意味を持っているわけではない。
 b. 二重目的語構文の2つある目的語の順番を間違える、もしくは前置詞の to を落としてしまう生徒がいる。

与格構文と二重目的語構文は以下のように図式化できると考えられる。以下の図は Langacker (1987)等を参考にし、単純化したものである。

図 2 a. 与格構文(第3文型)

b. 二重目的語構文(第4文型)



図の中の長方形は言語化される状況全体を示すステージを表す。ステージの外にある楕円は、問題の文を発話する話し手を指している。話し手の客体化された自己である I と a card を囲んでいる楕円は I の支配領域(dominance)を表し、you と a card を囲んでいる楕円は you の支配領域を表す。点線の矢印はプロセスを表し、この場合は(will) give になる。実線の矢印は a card が I の領域から you の領域に移動したことを表している。これまで述べたことは図 2a と図 2b の両方に当てはまり、(25a, b)の2つの文の共通の意味を表している。しかし、異なる点もある。図 2a では実線の矢印が太線になっており、これは a card が I の領域から you の領域に移動したことに卓立性を与えていることを示している。話し手は、a card の移動により注意を向けていることを意味する。一方、図 2b では、you の支配領域を示す線が太線になっている。

これは、you が a card を「所有」している事態に話し手は卓立性を与えていることを表している。つまり、今扱っているタイプの与格構文は「移動」に焦点をあてる一方、このタイプの二重目的語構文は「所有」に焦点をあてていることになる。

このことを踏まえて、どのように生徒にこの構文の語順を説明すればよいのであろうか。第 3 文型の語順を教える時点で、客体化された自己である I が主語に、そして点線の矢印で表されるプロセスである will give がそのあとに来ることを生徒は理解しているので、残りの問題は you と a card の順番をどのようにわかりやすく教えるかである。この問題も「卓立性」の概念を用いることで解決できるであろう。与格構文の場合、a card の移動に焦点があるので、you よりも a card のほうが目立つことになり、a card がまず目的語に選ばれる。移動することは移動先があることを意味するので、前置詞 to を必要としその後 you が来ることになる。与格構文の語順は自然に生徒に説明可能になる。

二重目的語構文においては、you の「所有」に焦点が当たっているので、a card よりも you のほうが目立つことになり、give の後ろに you が来ることになる。「移動」は背景に隠れているので前置詞 to は不要であり、そのまま a card が続くことになる。

上記の説明には以下 3 つのメリットがある。一つは比較的単純な図式化と認知的動機付けである「卓立性」を使うことにより、直感的で分かりやすい説明を生徒に提示できることである。2 つ目は、二重目的語構文でなぜ間接目的語に「人」が使用されるのかということ、ガイドのように暗記させるのではなく、「所有」の概念が関わっていることを示すことで、さらに二重目的語構文の理解が進むことである。3 つ目は、二重目的語を典型的にとる give とは異なり、以下の例が示すように典型的には第 3 文型で使用される kick のような動詞が、与格構文と二重目的語構文をとる場合も、図 2 に基づいた理解を通して、生徒は比較的たやすく理解するであろう。

- (27) a. Joe kicked Bill the ball.
(ジョーはビルにボールを蹴った。)
- b. Joe kicked the ball to Bill.
(ジョーはボールをビルに向けて蹴った。)
- c. Joe kicked the ball.
(ジョーはボールを蹴った。)

(安武 2007: 155)

3 まとめと今後の課題

本論においては次の 2 点を述べた。1 つは、日本語を通して主語や目的語の概念を教えることにおける問題点を指摘した。2 つ目は、日本語と英語における主語選択の心理的操作が異なることを示し、主語等の選択は卓立性に基づいており、英語では I が一番卓立性が高いことを図式化を通して生徒に理解させることで、第 3 文型と第 4 文型の語順の問題等を解決できることを示した。

今後の課題としては、1 つは第 3 文型と第 4 文型の主な下位タイプをどのように扱うか、2 つ目は第 1 文型、第 2 文型、第 5 文型そして進行形や受動態、時制や相などをどのように図式化すれば生徒にわかりやすくなるのかを今後考察したい。認知言語学で使用される図式は複雑

で、教育現場にはそのままの形では使えず、どこかを単純化しなければならない。しかし、どの部分を残し、どの部分を単純化すればよいのかは難しい課題である。3 つ目は小論で提案した方法を使って生徒や学生に教えることを通して、実証研究を行いたい。

註

1) 安藤(2005)によれば、以下の(i)の5つの文は5文型ではいずれも第3文型になる。しかし、動詞型では、(ii)のように、目的語の構造ごとに異なる型を設定しなければならない。

- i
 - a. We all had a good time.
 - b. I couldn't help laughing.
 - c. Do you know how to do it?
 - d. Do you think it'll rain?
 - e. I don't know who she is.
- ii
 - a. noun/pronoun
 - b. gerund (phrase)
 - c. interrogative adverb + *to*-infinitive (phrase)
 - d. *that*-clause
 - e. dependent clause/question

小論では、典型的な第3文型である、目的語の位置に名詞もしくは代名詞が来る動詞型を扱う。中学英語の段階ではこの動詞型を持つ第3文型が中心に扱われているからである。

2) Evans, E. and M. Green (2006)では、以下のように二重目的語構文を意味に基づいて6つの下位タイプに分けている。

Sense 1: agent successfully causes recipient to receive patient

Instantiated by: verbs that inherently signify acts of giving(e.g. give, pass, hand, serve, feed)

Sense 2: conditions of satisfaction imply that agent causes recipient to receive patient

Instantiated by: verbs of giving with associated satisfaction conditions (e.g. guarantee, promise, owe)

Sense 3: agent causes recipient not to receive patient

Instantiated by: verbs of refusal (e.g. refuse, deny)

Sense 4: agent acts to cause recipient to receive patient at some future point in time

Instantiated by: verbs of future transfer (e.g. leave, bequeath, allocate, reserve, grant)

Sense 5: agent enables recipient to receive patient

Instantiated by: verbs of permission (e.g. permit, allow)

Sense 6: agent intends to cause recipient to receive patient

Instantiated by: verbs involved in scenes of creation (e.g. bake, make, build, cook, sew, knit)

本論では、Evans et al.(2006)でSense 1と言及されているタイプのみを考察する。中学レベルで扱われるタイプは、調べた範囲では、Sense 1とSense 6だと思われるためである。Sense 6に関しては別の機会に考察したい。

3) 教科書に載っているすべての二重目的語構文を(11)で挙げているわけではない。

4) 本多(2005: 25-26)は以下のように述べている。

- a. 言語において、音形をもった形式によって表現できるのは、話し手の視野の中に含まれるものに限られる。
- b. 知覚における直接知覚される自己は視野の中にあるものではない。したがって、音形のある言語形式によって明示的に指示することはできない。すなわち知覚における直接知覚される自己に相当する言語表現の形式はゼロ形である。

5) 図と地の反転が起こり *primary focus* と *secondary focus* が入れ替わると、以下の例のように主語と目的語が入れ替わることになる。

- i. Music pleases me.

参考文献

- 安藤貞雄 (2005) 『現代英文法講義』 開拓社, 東京.
 Evans, E. and M. Green (2006) *Cognitive Linguistics*, Edinburgh University Press.
 池上嘉彦 (1981) 『「する」と「なる」の言語学』 大修館書店, 東京.
 池上嘉彦 (2003) 「言語における<主観性>と<主観性>の言語的指標 (1)」 『認知言語学論考』 3号, 1-49.
 池上嘉彦 (2004) 「言語における<主観性>と<主観性>の言語的指標 (2)」 『認知言語学論考』 4号, 1-60.
 池上嘉彦 (2006) 『英語の感覚・日本語の感覚』 日本放送出版協会, 東京.
 今井隆夫 (2010) 『イメージで捉える感覚英文法』 開拓社, 東京.
 金谷武洋 (2002) 『日本語に主語はいらない』 講談社, 東京.
 金谷武洋 (2003) 『日本語文法の謎を解く』 筑摩書房, 東京.
 金谷武洋 (2004) 『英語にも主語はなかった』 講談社, 東京.
 久野暁・高見健一(2005) 『謎解きの英文法 文の意味』 くろしお出版, 東京.
 畠山雄二(編) (2011) 『大学で教える英文法』 くろしお出版, 東京.
 早瀬尚子 (2002) 『英語構文のカテゴリー形成』 勁草書房, 東京.
 本多啓 (2005) 『アフォーダンスの認知意味論』 東京大学出版会.
 深田智・仲本康一郎 (2008) 『概念化と意味の世界』 研究社, 東京.
 Langacker, R.W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 1, Stanford University Press.
 Langacker, R.W. (1990) *Concept, Image, and Symbol*, Mouton de Gruyter, Berlin.
 Langacker, R.W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2, Stanford University Press.
 Langacker, R.W. (1999) *Grammar and Conceptualization*, Mouton de Gruyter, Berlin.
 Langacker, R. W. (2009) *Investigations in Cognitive Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin.
 Littlemore, J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
 二枝美津子 (2007) 『格と態の認知言語学』 世界思想社, 京都.
 Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech and J. Svartvik (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*, Longman, London.
 Radden, G. and R. Dirven (2007) *Cognitive English Grammar*, John Benjamins, Amsterdam.
 田中茂範・佐藤芳明・阿部一 (2006) 『英語感覚が身につく実践的指導法』 大修館書店, 東京.
 上野義和 (2007) 『英語教育における理論と実践』 英宝社, 東京.
 安武知子 (2007) 『言語現象とことばのメカニズム』 開拓社, 東京.
 山梨正明 (2009) 『認知構文論』 大修館書店, 東京.

その他

- 「ニュークラウン」編集委員会 (2006) ニュークラウン 教科書ガイド 1 三省堂, 東京.
 「ニュークラウン」編集委員会 (2006) ニュークラウン 教科書ガイド 2 三省堂, 東京.
 「ニュークラウン」編集委員会 (2006) ニュークラウン 教科書ガイド 3 三省堂, 東京.

A Study of Teaching English Word Order to Japanese Students through a Cognitive Linguistics Approach

HASHIMOTO, Mikio

Abstract

In this paper, I will attempt to illustrate the merits of applying insights from Cognitive Linguistics to pedagogical grammar. I do so by examining English basic sentence patterns treated in textbooks for junior high schools, long assumed to be one of the most difficult areas of learning for Japanese students, and by showing some possible teaching solutions. The solutions offer the following insights: 1) the grammatical relations (i. e. subject and object) in English and Japanese are cognitively motivated in nature (i. e. prominence): 2) the visualization of speaker objectification may enable students to select appropriate subjects, which means that they will be able to produce English sentences more fluently. I conclude that a Cognitive Linguistics approach to basic sentence patterns in English provides a more accurate, systematic account that, in turn, offers the basis for a more coherent, learnable presentation of English grammar.

【Key words】 basic word order, prominence, objectification