

# 意味に基づく英語文法教育論

—名詞を中心に—

## 濱本秀樹

### 1. はじめに

英語を教える場合、意味論的知識が必要であるのは論をまたない。事実、意味論的知識なしでは間違ったことを教えることにもなる。しかし、教える側の意味論的知識を生徒や児童にそのまま直接教えるわけにはいかない。この事情を具体例で説明しよう。次の例を見ていただきたい。

- (1) a. Do you like apples?  
b. Do you like an apple?

「あなたはリンゴが好きですか」に対応する英語としては (1a) が正しい。(1a) では apples が総称的に「リンゴというもの」を指しており、日本語の文意に適合する。(1b) は、文脈上与えられるある一つのリンゴを指し、リンゴというものの好き嫌いをきく日本語の文意には合わないことになる。以上のように非常に簡単な「あなたはリンゴが好きですか」に対応する英語一つを生成するにも意味論的知識が関わってくる(詳しくは 3. 2 と 4. 1 参照)。<sup>1</sup> しかし以上の知識をどのように教えるかは十分な工夫と配慮を必要とする。考えるべき要件として学習者の発達レベル、人数、興味と動機などがある。例えば、高校生、大学生の学習者を考えると、後で詳説するように社会文化理論的学習環境に配慮すれば、直接的に文法用語も使いながら知識を伝達してよいだろう。その年齢段階では演繹的思考に慣れており、文法規則を学習しそれを問題解決に使うことにさほどの困難を感じないし、しかも効率的だからである。しかし小学生が相手であるとすれば事情はまったく異なる。まず彼らは理屈を受け付けず、規則を説明され、それを演繹的に適用するという学習方法に見合う発達段階に到達し

ていないからである。しかし学習できないわけではない。たくさんの例から仮説形成的にルールを推論させ、それを反復練習を通じ帰納的に確認させていくという方法がとれる（濱本 2008、2009、2010）。

さて、上記の名詞の指示対象の問題も含み、英語教育との関連で取り上げるべき意味論的テーマとして次のような項目が考えられるだろう。<sup>2</sup>

[ I ] 名詞関連として：

- (i) モノの捉え方
- (ii) 冠詞

[ II ] 動詞関連として：

- (iii) テンスとアスペクト
- (iv) 動詞の固有アスペクト
- (v) V 動詞と S 動詞

[ III ] 形容詞関連として：

- (vi) 形容詞の同義性
- (vii) 段階性と比較の構造

この小論では、紙幅の関係から [ I ] の名詞関連の話題に限定して議論を進めることにする。構成は以下の通りである。2 節で言語教育に関連する基礎概念を概観し、次いで 3 節で名詞の意味論と教授法、4 節で冠詞の意味論と教授法を議論する。5 節は総括である。

## 2. 言語教育に関連する基礎概念

この節では言語教育に関連して重要であると思える諸概念について説明し、次節以降で議論される意味論的諸問題を指導項目として取り上げる際の基盤を作っておくことにする。取り上げるテーマは 2.1 心の理論と推論、2.2 身体化された認知とジェスチャー、2.3 社会文化理論、である。

### 2.1 心の理論と推論

母語を第 1 言語 (L1)、学習される言語を第 2 言語 (L2) ということにする。まず母語の習得に関する理論を確認し、それが第 2 言語の学習の説明にも適用可能であることを見る。周知の通り、生成文法では言語習得の中心概念として普遍文法 (UG) を想定する。刺激の貧弱さにかかわらず言語能力が完成するのは遺伝的に組み込まれた UG の作用によるものとする立場である。生成文法では主に文法の原理につながるパラメータ設定という立場で議論がなされるが言語習得の具体的なプロセスが示され

てこなかった。一方、Tomasello (2003)、Bloom (2000、2002) らを中心とする認知心理学、発達心理学、認知言語学の立場には、言語習得に関して次のような2つの具体的主張を見出すことができる。

- (2) (i) 子供たちの言語習得は孤立した連合形成や闇雲な帰納方式に求めることはできない。もっと強力な認知的学習メカニズムが備わっている。これは「心の理論」(Theory of Mind) と包括的に呼ばれる。これには意図読み取り能力(intention-reading)、パターン抽出能力(pattern-finding skill)が含まれる。
- (ii) 成人の言語能力は生成文法で考えられてきたものよりもっと子供にとって寄り易いものであり、それは「使用に基づく言語観」(usage-based linguistics) とも言うべきものである。

(i) についての議論から始めよう。子供は9ヶ月を過ぎるころに、子供と養育者という2項の関係から進み、共通の注意の枠組の中に第3の対象を捉えることができるようになる。子供は他者と相互に関心のある対象、事態に対して、注意を共有できる能力を身につける。この共同注意を基盤にして言語記号(symbol)を学習していく。言語コミュニケーションでは記号の使用を前提とする。記号とは第3の事物を示す道具であるが自分と他者との意図理解を必要とする。「その本!」という言葉聞いたとき、相手の意図、すなわち「私が本に注意を向けるという私の注意状態の変化の要請」という意図を理解しなければならない。同時に、自分が言葉を使用する場合、相手にこちらの意図を理解してもらう必要がある。このような相互の意図の理解を可能にする能力を「意図読み取り」という(Tomasello 2003)。この「意図読み取り」能力が備わることが言語記号習得の基盤となる。

言語習得に必要なもう一つの認知能力は「パターン抽出能力」である。人間は言語記号を構造化して使う。構造として理解するにはパターンを見出さなければならない。多くの研究が子供は類似性をもつ対象、事態の知覚的、概念的カテゴリーを形成できる能力を持つことを示している。簡単に言うと、似たものを集めてくくりにできるということである。また、行動を知覚し記憶する中で、繰り返し現れるパターンを取り出しスキーマ化することもできる。(Tomasello 1999、2003)。我々は英語教育の対象者である児童、生徒、さらに成人にも「意図読み取り能力」、「パターン抽出力」とも十分に備わっていると考える。このような認知能力は生後9ヶ月頃発現し、衰えることなく機能するからである(Tomasello 1999)。

(ii) についての議論に移ろう。この認知心理学派では文法を派生的にみる。言語の構造、つまり文法は使用のなかで形成され蓄積されてきたもので、個人レベルでは遺伝

的に伝えられるというのではなく社会文化的に伝承されるものとする。この立場を「使用に基づく言語観」という。つまり、(i)との関係で言えば、基本的な認知能力である「意図読み取り能力」、「パターン抽出能力」自体は種に固有のものとして遺伝的に伝えられる。これにより言語習得はある言語の使用環境において個人レベルで進行する。初期には項目ベースで、そしてやがてパターン抽出により構造が与えられる。

Tomaselloら認知心理学系の研究者は基本的な認知能力と使用に基づく言語形成により言語が習得されるとする。また彼らが前提とするいずれの能力も人間に基本的に備わっているものと予想される。その言語観も母語の言語習得のみに関与すると制限的に捉えなければならない理由はない。つまり、認知心理学系の見解は第2言語学習についても適用できる (Littlemore 2010 : 33)。

しかしここで注意しなければならない重要な事項がある。母語習得の場合、言語の音とその対象物との対応は必ずしも明示的に与えられないことがある。親が子供に積極的に言語の指示対象を示して教えること (ostensive learning) は決して普遍的ではない (Lieven 1994, Schieffelin 1985)。この場合、子供は自分で音と意味 (つまり、指示対象) との関係を発見しなければならない。また早期英語教育環境でも児童に母語での説明を介さなくても学習が進むことが報告されている (濱本 2008, 2009)。つまり、言語記号の使用からその意味をどのように発見していくのかという「発見のプロセス」が説明されなければならないという点が重要になる。明らかにすべきことは、既に述べた基本的な学習的認知能力を前提にしながらも、同時に「発見のプロセス」を提示することである。著者は長年にわたり小学生を対象とする早期英語教育に携わってきた。そこで得られた知見は、学習者は第2言語の規則を外から与えられるのではなく、仮説形成的に自分で発見していく能力があるというものである。この立場にたつと Tomasello らの経験主義を補強でき意味を明示的に教えられずとも音と意味の対応が理解されることが説明できる。この発見のプロセスは人間の推論能力に関わる。<sup>3</sup>

推論には一般に演繹的推論 (deductive inference) と帰納的推論 (inductive inference) が認められている。哲学者のパスはさらに仮説形成的推論 (abductive inference) を付け加えた。演繹の特性は、結論は前提から必然的、分析的に導き出されることにある。それ自体では事実の真理の決定にはかかわらず、実在の世界に対する新しい情報はなにも提供しない。演繹の分析的、解明的性質に対して、帰納と仮説形成推論は「拡張的」と呼ばれる。この2つのタイプの論証は実在世界に関する経験的知識の拡張的機能を持つからである。帰納とは、あることが真であるようにいくつかの事例から一般化を行い、そしてそれらの事例が属しているクラス全体についても同じことが真であると推論する場合をいう。つまり帰納は観察された事実を検証す

る方法である。仮説形成推論とは新しい発見を導き出すものであり、ある意外な事実の観察から、その事実がなぜ起こったのかを説明し得るとされる仮説を作り出すことである。帰納との違いは、新しい仮説そのものの発見は仮説形成によるものであり、帰納はその仮説が正しい説明となっているかを数多くの事実を照らして実験的に確かめる論証であるという点である。仮説形成推論の形式は、(i)意外な事実 $\phi$ がある、(ii) $\alpha$ ならば $\phi$ である、(iii)ゆえに、 $\alpha$ である、というように後件から前件への逆行推論である。ここで Aliseda (2006) に従って仮説形成推論を定式化する。

(3) 表示レベル  $\theta, \phi \rightarrow \alpha$

推論プロセス

- |  |
|--|
| (i) $\phi$                             |
| (ii) $\theta, \phi \rightarrow \alpha$ |
| (iii) $\alpha$                         |

(a) 新奇性 (NOVELTY) :  $\theta \rightarrow \phi$

(b) 一貫性 (CONSISTENCY) :  $\theta \rightarrow \sim \phi$

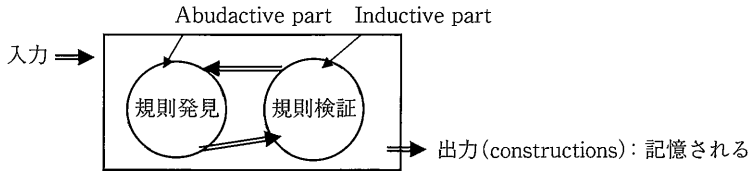
$\theta$ : 既存の知識 (知覚状況)、 $\phi$ : 観察事実、 $\alpha$ : 推論結果

仮説形成推論式では論理的必然性はなく、 $\alpha$ を導出することは誤りの可能性がある。したがって、仮説形成推論は「弱い種類の論証」であり、検証に帰納推論が使われる。仮説 $\alpha$ が誤りであれば仮説 $\beta$ を提案する。この繰り返しで事実の発見が実行される。Alisedaによれば推論の帰結 $\alpha$ には事実、規則が含まれる (ibid. p.46)。

上記の定式はパースの仮説形成推論をコンパクトにしかも的確に捉えている。ある新事実 $\phi$ は既存の知識では説明ができず ((3a)新奇性)、しかし既存の事実に違反することはない ((3b)一貫性)。これは新しい言語情報に触れた学習者の状況そのものである。たとえば小学生に基本動詞を指導する場面を考えてみて欲しい。講師が、英語の発話 “I’ll take the red magnet and I’ll take it to the square box” に続いて箱からマグネットをとりだしそれを四角い箱まで持っていく。児童は講師の何かを示そうとする意図を明瞭に理解する。これは「意図読み取り能力」が備わっているからである。しかしながら、音形 [tɛik] を聞いてもその意味はその時点で不明である (新奇性)。しかし、それが既存の知識体系、その場の観察事実から逸脱している理由はない (一貫性) と講師の意図から推察する。そこで学習者は講師と自分たちの共有する注意の枠組み内で説明をさぐる。そして「取り出す」という概念と [tɛik] を結びつけられれば、状況は一転し、理解可能になることを発見する。その結果 $\alpha \rightarrow \phi$ 形式で表示される [Xを取り出す]→[take+X] という語規則を記憶する。これが仮説形成的推論による言語表現理解の仕組みである。一般に語、文型、抽象的構造をすべて「言語コンストラクション」と呼ぶならば、言語コンストラクションは $P \rightarrow Q$ の形式で表示可能である。ここで $\rightarrow$ は、質量含意、論理含意、確率などではなく、単なる概念と音表示の恣意的結合を示す。一般に仮説形成推論プロセスで発見された規則は、帰

納的推論プロセスにまわされ、そこで多数の例においてその規則をあてはめてみて、それが妥当であるかどうかを検証される。Takeの例でいえば、講師の多数のtakeの使用実例を聞く過程で、また自分で講師の英語指示に合わせ動作をしてみる過程で、[Xを取り出す]→[take+X]という規則が検証され、初めて記憶に貯蔵されると考えられる。以上のことをモデル化し、「言語習得エンジン」とも言うべきサイクルとして図示してみよう。

(4) 言語習得エンジン



「意味」と「音形」が結びついた規則として明示的に示されずとも「規則発見的」に言語習得が進むプロセスはこのような仕組みで記述できる。もちろん、学習者には「心の理論」と包括される能力が備わっていることを前提とする。ここまでの議論を(5)にまとめてみる。

(5) 言語習得に関わる認知能力

心の理論+推論能力（仮説形成推論、帰納推論）

ところで中学校以降の標準的の文法学習は、まず教員により文法規則を既存のものとして与えられ、それを演習によって習熟するという形式をふむ。これは演繹形式（モダスポーネンス）に要約できる。下は「現在進行形」を演繹的に学習する手順である。まず(i)現在進行形形成規則（眼前で動作Vが進行している→be+Vingを形成する）を提示され、(ii)で課題にその規則をあてはめることで(iii)が得られる。

(6) 演繹的文法学習

- (i) 文法規則の提示 A → B (例) 眼前で動作Vが進行している → be + Ving
- (ii) 課題提示 A' 京子が泳いでいる
- (iii) 帰結 B' Kyoko is swimming

それに対し、母語習得や日本語を介さない英語教育では規則を外から与えられず学習者自身がそれを発見しなければならない。これには仮説形成的推論を使った規則発

見的側面と帰納的検証が組み込まれていると考えられる。

(7) 言語教授のタイプと関与する推論の関係

- (i) 演繹的方略：文法規則を先に与え、それを問題解決に使用させ習熟を図る。
- (ii) 仮説形成+帰納的方略：使用実例から文法規則に気付かせ、それを帰納的に確認させる〈発見学習〉。

我々は教材を提示する際、規則を先に教えるのではなく、規則そのものを発見させるという方法もあること（そして早期英語教育の場合はこれが基本方略）を理解しておかねばならない。

以上の議論から、言語の習得に必要な心的装置として、心の理論と推論装置（仮説形成推論+帰納推論）を想定すればよいことになる。しかし、そうすると母語習得のほぼ完全な達成と外国語学習の不完全な達成との違いをどう説明するかという問題が残る。上記の心的装置、つまり心の理論と仮説形成推論、帰納推論のいずれもが幼児期のみ機能するものではなく、成人でもその効果を期待してよいものであるからである。このことに関して Ellis (2006) は L1 に完全に調整された言語の構造、意味、音韻特性に関する学習者の注意の体系が L2 の学習の円満な進展を阻止すると考え、それを「第 1 言語に調整済みの習得された注意」(L1 tuned learned attention) と名付けている。同様に Hunt and Agnoli (1991) は第 1 言語を習得した際に「認知習慣」(cognitive habit) が形成され、第 2 言語学習ではそれを意識的に再調整しなければならずと主張する。さらに Slobin (1996, 2000) は、「我々は話そうとする際、言語によって特定の視点をとるように訓練されている」と言う。我々の言語は事態を捉える仕方において我々を制約するが、これが起こるのは自分の思考を言語化しようとする時に限られるとも述べ、これを「話すための思考仮説」(Thinking for speaking hypothesis) と呼んでいる。成人でも言語習得に関わる認知的能力は十分使用可能である。しかしこの「第 1 言語に調整済みの習得された注意」、「第 1 言語の認知習慣」、「第 1 言語の話すための思考」が児童よりもより深く定着 (entrenchment) していて第 2 言語の習得を阻止するのである。これがいわゆる臨界期仮説の認知的説明になる。またこの点を考慮すると、成人の学習では母語習得と共に既に形成されている注意の体系を意識した授業を考えなくてはならないことになる。一方母語の「定着」の浅い児童では多量のインプットでこれを乗り越え、新しい第 2 言語の「認知習慣」や「話すための思考」をより容易に構築できることになる。

## 2.2 身体化された認知とジェスチャー

我々の現実世界の把握の仕方や見方は、我々の身体の性質やその身体の使い方、身





enhancement) になると考えられる。教授者がジェスチャーを説明に付加すると、L2の語彙が覚えやすく、聞き取りも容易になることが報告され、その理由として(i)ジェスチャーによる伝達内容の曖昧性除去効果、(ii)記憶すべき要素への学習者の注意の誘導効果、があげられている (Sime 2008)。この点から教授者は積極的に説明的なジェスチャーを使うべきであるが、学習者がその意味を理解し易いものでなければ逆効果である。動作を使って動詞を教える象徴的ジェスチャー (iconic gesture) や、比喩的な表現をやはり比喩的ジェスチャー (metaphoric gesture) を使って教えることなどが考えられる (例:「途方にくれて」という意味の表現 “at sea” を教えるために泳ぐまねをする)。

学習者自らがジェスチャーを使う場合にも学習の促進がみられる。それは相互に関連する2つの理由によると考えられる。(i)新しい、馴染んでいない概念を話す時、ジェスチャーに頼ることでまわりの者や先生がそれに気付き、より適切なインプット刺激をくれる。さらにジェスチャーは会話に前向きな感じを参加者に与え、より多くのコミュニケーションに参加できる。これは学習者と教授者との間に共通の指示枠組みが形成され学習者はフィードバックを受けやすくなるとも言ってよい。(ii)ジェスチャーは実運動化であり思考を言葉に置き換える際、同じニューロン体系を使うという意味で、置換をより容易にする。自分の伝達意図を確認し、まとめ、順番化して言語表現化できる (Gullburg 2008)。

第2言語学習では、以上のように、教授者、学習者ともにジェスチャーを使うことが奨励されるのである。これとの関係で「全身反応教授法」(Total Physical Response: TPR) も児童の言語指導でよく使われる方法である。教授者が身体運動をともなって表現を教え、学習者にもその動作をさせる。これは動詞(句)の学習に最適であるが、後で見ると名詞(特に身体部位)の学習にも有効である。さらにこの方法を推し進めた「全身反応物語法」(Total Physical Response Story Telling: TPRST) も注目を集めている。これは先生、学習者全員で物語を演じる方式であり、「生活の中での自然な習得」のシュミレーション体験通じ、身体的認知を形成しようとするものである (Werstler 2002)。以上、本節での議論をまとめると次のようになる。

- (10) a. 身体化された認知は具体的な動作理解だけではなく、物理的な外的経験を経て内的に構成された抽象的な概念にも認められる。身体化された認知を明示的に利用する言語学習法も有用性が報告されている。
- b. ジェスチャーは身体化された認知の在り方を見せてくれる装置でもある。これを言語の学習と指導の両面に利用することが奨励されている。

## 2.3 言語習得の社会的側面—社会文化理論

ここまで言語習得、学習における個人の認知的装置を見た。ここでは見方を変え、言語学習の社会的側面を検討する。Vygotsky が提唱し Lantolf 等によって発展せられた広大な射程を持つ「社会文化理論」を第2言語としての英語教育、特に文法教育に適用することに限定して論ずる。

最近の言語学習理論の推移としてインプット仮説から始まりインタラクション仮説、そしてアウトプット仮説へと流れが言及されることが多い。これらは Johnson (2004) によれば「情報処理モデル系」(information processing models) として包括的に捉えられるという。初期のインプット仮説では文法教育は全く不必要なものとして理解されていた。しかし教育現場からのフィードバック等に触発され、理論が進展するにつれ次第に文法教育のL2習得における重要性が認識されてきている。また文法形式についての「意識活性化」については情報処理モデル系の研究者の他にも多くの研究者が言及している。例えば、Rutherford and Sharwood Smith (1985) では「教育文法仮説」(pedagogical grammar hypothesis) として次のような指摘があげられている。

### (1) PGH

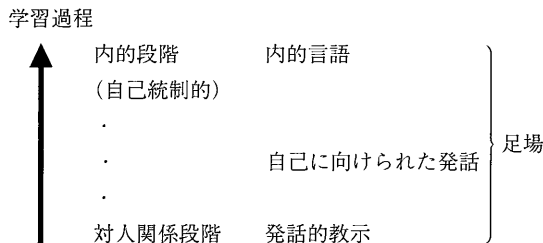
学習者の注意を伝達内容ではなく、構造上の規則性に向ける指導法は、ある条件の下では習得の程度を著しく高める。それは言語形式に対する注意が最小に抑えられたいわゆる自然状況での言語習得の程度をしのぐものである (Rutherford and Sharwood Smith 1985 : 276)。

上記の仮説では「ある条件の下では」がどのような条件なのかが説明されていない。文法教育の必要性は次第に認識されてきているものの、どのように文法教育を組み込むかが大きな課題として残されている。Long (1996) が指摘するように、「適切な文法教育」として focus on forms つまり「文法—訳読式の文法授業」をここでは指していないのは明らかである。

Swain (2000) は、「アウトプット」という用語は SLA を「容器」「コンピューター」「情報処理装置」になぞらえて見ているため、談話の持つ社会的交流という性質を見逃していると指摘した。そこから社会文化理論的に「協同的対話」(collaborative dialogue) と呼ぶことを提案している。このように社会文化理論が「適切な条件」を提示できると主張する新ヴィゴツキ派の第2言語習得論研究者たちは「言語とは思考の道具であり、知的精神活動における媒介手段である」と考えている。この観点から、学習そのものも媒介的な過程であり、社会的に媒介されるものとする。学習は問題解決や議論などの共同作業、交流に依存し、未熟な学習者が新し

い知識や技能を習得する際には、熟練者（例えば教師）の手助けにより、そのタスクを遂行していく。成功する学習方策には、共同的な人的関係を含む初期段階（対人関係の段階：interpersonal plane）の活動から、それを自分の精神の内側に取り組み自立する段階（内的段階：intrapersonal plane）の活動までカバーしなくてはならない。この学習プロセスに支援的のダイアローグや指導が欠かせない。これは他者からの発話的教示（external speech）である。これらは段階的に問題解決にいたるよう学習者の注意を適切に向けさせ、ステップを踏みながら解決に導くものである。そして知識が学習者の内に組み込まれる過程で自分自身に向けられた発話（private speech）が現れる。最後に知識が学習者の精神において整理され内的言語（inner speech）として蓄積される。この他者支援による学習進捗の状況を建設の比喩を使って「足場作り」（scaffolding）という。以上のことを下に図示する。

## (12) 足場の構造



他者からの支援的発話は自己に向けられた発話の発現をうながし、最終的に学習者の精神において概念のネットワークを構成する内的言語として整理され学習は終了し、ある概念あるいは技能が習得されたことになる。このプロセスは対人関係段階から内的段階への上昇過程と見るのできるのである。自己に向けられた発話は子供では普通の現象であるが、時には新しい課題に直面した成人にも観察されるという。次にあげるのはある作業に従事している成人の private speech の例である。

## (13) private speech の例 (Lantolf 2000 : 15)

“What? Next, an orange one. Wait, No, I can't...Done.”

(何だ？ 次に、オレンジのか。待てよ、できないな…やった)

学習のプロセスを説明するために Vygotsky は「近接発達領域」という概念を開発した。それは学習者の現在の発達レベルと潜在的発達のレベルとの距離と定義される。

学習者は習熟者からのガイダンスや共同作業を通じ問題を解決することで現在のレベルからより高度な段階へと移行する、それが学習であるとする。学習が成功すれば学習者は現在のレベルから潜在的レベルに上昇し、それが繰り返されることになる。学習者がある概念や技能の習得に成功するためには他者からの足場作りや支援が必要である。Aljaafreh and Lantolf (1994) では、この支援（つまり教える側からする教授法）が有効であるためには、そのガイダンスは段階的かつ随意的でなければならないと言う。下に要約する。

#### (14) 段階的・随意的支援の定義

##### (i) 段階的支援 (graduated assistance)

支援が段階的であるとはそれが学習者が必要とする最小程度であることをいう。

##### (ii) 随意的支援 (contingent assistance)

支援が随意的であるとはそれが学習者から要請された時にのみ与えられることをいう。

また Johnson (2004) では以上の議論を踏まえ、教える側からみて適切な指導方策として次の条件を挙げている。

#### (15) 適切な指導方策 (Johnson 2004 : 138-141 を少し修正したもの)

- (i) 教授者の介入は最も間接的なもの (implicit level) から始めなければならない。
- (ii) 教授者は自分自身も対話の参加者として位置づけ、学習者との協同的環境を作りタスクを達成できるようにする。

以上の社会文化理論と第2言語学習への適用の議論から次のようなことが言えるだろう。

#### (16) 社会文化理論と第2言語学習

- (i) 情報処理モデル系の SLA 理論の展開の中でも文法学習の必要性が認識されてきた。
- (ii) 適切な文法指導は学校文法的なものではない。
- (iii) 社会文化理論はインタラクション理論やアウトプット理論の発達心理学的な発展形態とも理解できる。そこでは「学習」そのものの捉え方やその効果的な進め方について有意義な提案がなされている。
- (iv) 適切な文法指導の一つの可能な方向として社会文化理論的な展開が期待できる。

以上で、言語教育に関連して重要であると思える3種概念についての概観を終了した。次節以降では言語教育で問題となる意味論的諸問題（しかし本論文では名詞と冠詞に限定されるが）を説明し、指導項目として取り上げる際の留意点を解説することにする。

### 3. 名詞の意味論とその教授法

本節では名詞の意味論的に重要な特性を議論し、それを指導する際の方法について、2節の知見を踏まえて説明していくことにする。ここでも紙面の関係から、名詞に関わる全ての話題に言及できないので、3.1 可算名詞と不可算名詞の意味論、3.2 にその教授法に絞って議論を進めることにする。

#### 3.1 可算と不可算名詞の意味論

名詞は物を示す、と一般的に言われるが、実際には、出来事 (trip, haircut, sightseeing, sun-bathing など) や、属性・性質 (cleverness, rapidity, honesty, pride, warmth, tallness, red など)、動作 (walk, swim, desire, attempt, answer, rise など)、組織・機関 (school, government, democracy, university など)、学問・技術 (mathematics, sociology, aerodynamics など)、天候 (rain, snow, storm など) というように、多彩な事物を示す。

一般的に、名詞を不定冠詞 a がつけられる可算名詞、つけられない不可算名詞に二分するが学校文法では、普通名詞 (car, cat)、集合名詞 (family, police, people, fish)、物質名詞 (water, iron, milk, money)、抽象名詞 (peace, difficulty, happiness)、固有名詞 (Tokyo, Kenji) の5つに分類する。可算、不可算の2分法と学校文法の5分法とをあわせて考えると、次のようになる。

##### (17) 名詞の分類

可算名詞：普通名詞 (car, dog)、集合名詞 (family, people)

不可算名詞：物質名詞 (iron, water)、抽象名詞 (peace, happiness)、固有名詞 (London)

まず普通名詞の概念を復習しよう。例えば、car という普通名詞は「車」という概念を呼び覚ます。しかし、car は具体的な個別の「車」を指すのではなく、「車の概念」、「車というものの種類」を指すと考えられる。「あるものの種類」とは、結局「あるものの集合」とも読み替えてできる。だから car とは「車というものの種類」であり、それは「車の集合」を示すということになる。しかし「これは車だ」という時には "This is car" ではなく "This is a car" というように a をつけなくてはいけない。この種類と具体物の関係はタイプとトークンとも言われる。"a" がつくのは、ある種類

に属する要素の中で、他の要素と区別がつけられる場合につける。“A car”となればもう集合ではなくて、その中の一要素、つまり個別のものを示すのである。不定冠詞 a の働きは、種類から個別の要素を取り出すと考えればよいことになる。

次に不可算名詞を考えてみよう。例えば iron なら、これは鉄という物質を示していて要素の集合ではなく、鉄という性質を持つ種の呼び名である。どのように切り取ってもそれは iron である。もともと分けようと思えば分けられるような個別的要素 (distinguishable individuated objects) が集まっている集合ではなく、個性のない継続的物質 (undistinguishable continuous substance) を指すので a をつけてそこから個別要素を取り出すことができない。だから a をつけない。取り出すには量を示す表現をつけなければならない (例 a shipload of iron, three tons of iron)。繰り返すが a をつけられるのは、個別的に識別可能な要素が集まって集合をなしているような場合に限られるのである。また、rain なども原則的に a をつけない。しかし、これに light, heavy などの語がついて、雨のなかでも要素として見えてくると a が必要になる (a light rain 「小雨」)。同様に抽象名詞も、要素が集まって集合をなしているわけではない。だから不定冠詞 a がつけられないのが普通である。例えば happiness (幸福) とは心のある状態を示していて、構成要素があるわけではない。しかし、抽象的に思われる名詞の中には不定冠詞のつくものがある。(18a) は kindness (親切さ) がある個別の「親切な行為」として取り出されている。形容詞や関係詞節がつくことで種類のなかでのある要素として他と区別できるように感じられる場合、(18b,c) のように不定冠詞がつく。

- (18) a. He did me a kindness.  
b. She has a deep knowledge of chemistry.  
c. He felt a reluctance to accept my offer.

さてさらに可算性、不可算性を考えてみよう。pebble (小石)— gravel (砂利)、bean (豆)— rice (コメ) の対の区別は何であろうか。前者は可算名詞であり後者は不可算名詞である。可算/不可算の区別はモノの性質から意味論的に次のようにまとめられる (Sera and Goodrich 2010)。

- (19) 可算名詞— 個体 (solid)、個別的 (individuated)、区別可能 (distinguishable)  
不可算名詞— 継続的物質 (continuous substance)、非個別的 (non-individuated)、  
区別不能 (un-distinguishable)

上記の関係は簡単に言うと、可算性は一体的なモノ (solid objects) に対応し、不可

算性は非分離的な集積 (aggregates) に対応する。しかし、同じような集合、集積物でも可算・不可算と区別されることがあり、認知的に個別性、区別可能性があると認められれば可算、個別的に捉えられず区別できないと判断されたモノは不可算名詞とされる。ところでその認知的判断は共通というわけではなく判断は言語圏によって異なっている。英語では furniture (家具)、soap (石鹸)、果物 (fruit)、宝石類 (jewelry) は全て不可算扱いであるが、スペイン語のそれぞれの対応語 mueble、jabón、fruta、joya は可算名詞であり複数化可能である (Sera and Goodrich 2010)。従って意味的区別の根底にある認知的判断に普遍性があるわけではなく、各言語の使用者が「一体的なモノと捉えるか、集積物として捉えるか」という相対的な判断で規定されている。つまり各言語の文法規定上、(20i) のような環境に出現すれば可算性、(20ii) のような環境に出現すれば不可算性を持つと判断されるのである。<sup>5</sup>

(20) (i) 可算名詞とは次のような文法構造に典型的に現れるものをいう。

数的表現 (one, two, three …)+Ns

不定的数表現 (some, a few, several)+Ns

(ii) 不可算名詞とは次のような文法構造に典型的に現れるものをいう。

量的測度表現 (grains of, pieces of …)+N

不定量的表現 (some, much, little …)+N

それでは日本語はどうであろうか。日本語が英語と違うことの一つとして「数」についてあまりこだわらないということがある。例えば「塀の上にネコがいる」という文はネコが1匹でも3匹でもかまわない。もちろん英語では a cat、cats と区別しなければならない。また日本語では英語でいう普通名詞、物質名詞でも助数詞 (numerative あるいは classifier) を使う (例: ネコ3匹、紙2枚)。英語では不可算名詞のみ測度表現 (measure phrases) や分類詞 (classifier) を使う (例: three cats, two sheets of paper, three cubes of ice)。日本語はこの点からマヤ語などと同じく「分類詞型言語」(classifier language) に分類されている (Lucy 1992, Imai and Gentner 1997)。日本語は、数や量にこだわらない場合には「ネコがいる」、「ビールがある」のように名詞をそのまま使う。また数や量に言及する場合、助数詞 (=分類詞) を付ける。英語などの「可算—不可算区別型言語」での不可算名詞の類推から、日本語では全てを不可算的に扱っている、あるいは可算と不可算の区別をしないと考える立場もある (外見上全て、数詞+助数詞+名詞: 3袋のリング、3袋の砂利、3袋の米のように英語の不加算的表現をするから)。しかしよく考えると日本語話者もモノの個別性と継続的非分離性を認知的に区別していることは「3つの」、「多数の」という数的表現は個別性の認められるモノにのみ使われ、非個別的なモノ

には適用されないことから分かる。

- (21) a. 3つのリンゴ  
b. 3つの卵  
c. 3つの小石  
d. 3つの豆  
e. \*3つの砂利 (cf. 3キロの砂利)  
f. \*3つの米 (cf. 3キロの米)
- (22) a. 多数のリンゴ  
b. 多数の卵  
c. 多数の小石  
d. 多数の豆  
e. \*多数の砂利 (cf. 多量の砂利)  
f. \*多数の米 (cf. 多量の米)

以上の例からも分かるように、日本語話者は意味論的な区別を根拠にした認知判断<sup>(19)</sup>による可算性、不可算性については当然理解しているのであるが、区別を表現する文法化<sup>(20)</sup>がないため、可算、不可算があたかもないかのような誤解が生まれたのである。もっとも日本語話者はスペイン語話者と同様、いくつかの単語について可算性、不可算性の基にある個別性についての判断が英語話者とはズレがある。

- (23) a. 多数の家具 cf. \*many furnitures  
b. 多数の宝石 cf. \*many jewelries  
c. 多数の石鹸 cf. \*three soaps

日本人英語学習者は可算、不可算については理解できるのであるから、成人の場合には英語とのズレという特異的部分に注意して学習すればよいことになる。Samuelson and Smith (1999) によれば英語母語話者でも3歳までは可算名詞が個別性を持つモノを示すことを習得できていない。まず多数の可算名詞を覚えていくなかで、それらが個別性を持つモノだと分かってくるが3歳では未だ不可算名詞が非個別性を持つモノに使われることは習得できていないという。可算、不可算名詞とその意味論的概念である個別性、非個別性との対応関係は一挙に学習されるのではなく7歳くらいまでかかるという指摘もある (Keil 1979)。



### 3.2 名詞の教授方法

学習者の発達段階に応じて指導法は当然異なる。2節で述べたように、児童では演繹的なルール中心の指導には馴染まない。そこで当然、多くの事例を示し仮説形成―帰納的発見学習によりルールを暗黙的 (implicit) に学習させる方法を採用。一方、中学校高学年以上であれば、意味論的知識の演繹的説明でも十分理解できるのであるから、ルールを社会文化理論的に配慮し、段階的・随意的支援 (→(14)、適切な指導方策 (→(15)) を計画すればよいと思われる。どのような教授環境でも共通して重要な点は、教授者は自分自身も対話の参加者として位置づけ、学習者との協同的環境を作りタスクを達成できるようにすることを心掛けることである。

#### 3.2.1 早期英語教育の場での名詞の扱い

一般的に、児童を学習者とする環境では文法規則中心の明示的な指示的教授方法は採られるべきではない。絵カード、掲示図、CD、DVDなどを総合的に使い、学習者に英語の各表現に対応する身体化された認知の形成を目指すべきである。名詞指導については、次の項目に留意して指導計画を立案するとよいと思われる。教室では教授者、児童共に身体的運動が可能な空間を確保し、教授者は表現の意味理解を補完する意味的に明瞭なジェスチャーを多用し、身体化された認知としての経験になるよう工夫する。学習者にも教授者のジェスチャーを反復的にまねることを指導する。

#### (24) 児童への名詞の教授法

- ① 絵カードを使い日常的、具体的なモノの名前を教える。初期には音声と概念の結びつきのみを計画し文字は導入しない (数回の絵カードと英語の音声の提示で即時習得現象がみられる (濱本 2008))。学習された語彙が増えると学習者は音声の記憶の便法としてカタカナを使用し始める。この時点でアルファベットを音声表示の道具として教えるようにすると定着し易い。
- ② 語彙の確認にはゲームを取り入れる (これには窓を沢山つけた家の後ろにカードを置き、窓を開かせさせその絵の英語を言わせるゲームや、グループ全員に絵カードを持たせたカードコールゲームなどがある)。
- ③ 身体部位 (toes, legs, lap など) の学習では全身反応教授法 (TPR) を取り入れ、動作と共に身体の名称を学習させる (例: Head, Shoulders, Knees and Toes の歌と動作)。
- ④ 可算―不可算の順で教えていく。英語の母語習得でも可算名詞から不可算名詞の習得に進むことが報告されていることから、日本人の児童の学習でも先ず、可算名詞と個別性の対応を多数の例を与えて学習させる。
- ⑤ 可算名詞を提示する時には、両手で丸く包むようなジェスチャーを行い、一体性

を持つモノ (solid object) であることを身体化された認知のレベルで経験させ、“an apple,” “a ball” のように必ず不定冠詞を付けて音声化する。不定冠詞と個別の一体性の意味的対応を身体的に認知させることが目標である。

- ⑥ さらに不可算名詞を提示する場合、理解の容易な典型的な不可算性—非個別性の対応（日本語でも「多数の」ではなく「多量の」を付けることのできる名詞 (garbage, iron, milk, sugar 等) を学習させることがよい。この際、両手は指を全て広げ、手のひらを上にし、対象物が集積的で一体性がないことをジュエチャーで表現する。もちろんこれは、不可算性—非個別性の対応を身体化された認知段階でインプットさせるためである。例えば “A lot of garbage!” と言いながらゴミを指の間からこぼすような動作をする。
- ⑦ その後、日本語話者には集積的ではなく一体性があると思えるのに、英語では不可算名詞とするもの (food, fruit, furniture, soap など) を説明する。これらは英語に特異な判断であって説明は極めて難しい（これらはスペイン語では全て可算名詞である）。fruit であれば数種の果物類の絵を描き、vegetables を示す各種の野菜の絵と対比させる。そして野菜全体を指示棒で囲むようにしながら “Do you like vegetables?” と言う。それから果物類全体の絵を指示棒で囲むようにしながら “Do you like fruit?” と聞く。このようにして “fruit” は「種」概念であることを理解させる（詳しくは注 6 参照）。<sup>6</sup>
- ⑧ 常に複数で使われる名詞 (scissors, pajamas, pants, socks, shorts, trousers など) の指導では “What are they?” あるいは “Whose pants are these?” のように強く複数を意識させる構文を使って提示する。“This is a pair of scissors” という形式を与えると単・複で混乱する。強く複数を意識させることが肝要である。

### 3. 2. 2 成人を対象とした場合の名詞の指導

ここで成人とは形式的操作期を経験しさらに抽象思考に習熟したと思われる中学校高学年以上とする。この段階においても名詞の意味論的問題について上述①～⑧が明瞭に理解されていないことが多くある。その場合、①～⑧の項目について、より演繹的説明を行えばよい。ここでは新奇な語句に遭遇した場合、どのような教授法があり得るのかの一例をあげたい。これは Littlemore and Low (2006: 34) からの実践例である。

(25) Class discussion of the meaning of ‘cradle work’

Student A What’s cradle work?

Teacher Well that’s what I was going to ask you. Do you know what a cradle is?

Student B [Mimes a rocking motion with her arms]

- Teacher Why do you think you would talk about cradle work on tower blocks?  
Do you know what a tower block is?
- Student A [Mimes a tall, thin shape] Tower blocks. Birmingham.
- Teacher If you look a bit further down you've got outside cradles, on the outside of tower blocks.
- Student B Oh, but maybe, I'm not sure but er how can I say [mimes up and down motion] Outside the high building in a cradle [mimes rocking motion].
- Teacher So why do you think it's called a cradle?
- Student B It's unstable.
- Teacher Any other reasons?
- Student C [Stands up holding his chair under his legs, mimes painting and rocking, then mimes the high sides of a cradle].
- Student A, [Nod]  
B and D

この場面は「高層建築の外側につるされた作業台での作業」を示す“cradle work”という新出の語について、4人の日本人の学生と教授者の社会協同的な意味確認作業を示している。教授者は学生に一挙に意味を教えてしまわず、「揺りかご」を手がかりに推理させている。また学生たちはジェスチャーを多用している。これは彼らが語彙の意味を見つける方策としてジェスチャーを使い、身体的経験呼び覚まし、そこから連想をつなげていこうとしているのである。また Student B の発話、“I'm not sure but er how can I say [mimes up and down motion]”で見られるように言語的表現に行き詰った際の補完的機能もジェスチャーが果たしている。Student C は一言も発せずにジェスチャーだけで彼の理解を表現し、会話に参加している。

このように成人に対する指導の場合でも以下の点が注意されるべきであろう。

- (i) 社会文化理論的な足場作りによる共同学習は重要であり、その中では段階的・随意的支援の方策がとられ (14参照)、適切な指導方策として「教授者の介入は最も間接的なものから始めなければならない」、「教授者は自分自身も対話の参加者として位置づけ、学習者との協同的環境を作りタスクを達成できるようにする」配慮 (15参照) も重要である。
- (ii) ジェスチャーも感覚経験からの連想の連鎖を作り出す上で重要であり、さらにその言語に対する補完的機能にも注目しなければならない。

以上で名詞そのものに関する意味論と教授法の議論を終了し、次節では冠詞の問題に移る。もっともこの両者は密接に関連しているので、以下の議論でも幾分かの重複

が避けられない。

#### 4. 冠詞の意味論と教授法

ここでは冠詞の意味論を概観し、さらにそれを指導する際の方法について、2節の知見を踏まえて説明していくことにする。不定冠詞については名詞のところで基本的な説明を終えたので定冠詞を中心に議論を展開していく。

##### 4.1 不定冠詞と定冠詞の意味論

前節で不定冠詞は集合からの取り出しであると説明した。取り出せるのであるから対象について特定の**は**ずである。しかし事情はそれほど単純ではない。次の例を見られたい。

- (26) a. Kyoko likes a cat. She feeds him every day.  
b. \* Kyoko likes a cat. She feeds one every day.
- (27) a. Kyoko wants to buy a motorcycle. She will buy it tomorrow.  
b. Kyoko wants to buy a motorcycle. She will buy one tomorrow.

(26)で見ると、動詞 like の目的語位置にくる a+N は特定性 (specificity) が対象との間に存在していることが前提であり、代名詞 him なら受けることができるが one では特定性を前提にできないので容認されない。ところが(27)のように動詞 want がくると非現実性を示し、非特定解釈も可能になる。従って不定冠詞の意味論では、対象との間に特定性が前提になるが、不確定性を容認する環境では不特定でもよいことに注意しなければならない。1節で取り上げた例を再度確認しよう。

- (28) a. Do you like an apple?  
b. Do you want an apple?

(28a) が「あなたはリンゴが好きですか」の意味としては相応しくないのは an apple の特定性が前提にされるからである。(28b) は「あなたはリンゴが欲しいですか」の意味に対応することができ、それは want が非現実環境を作り出し、その中では an apple は不特定読みが可能だからである。

それでは定冠詞の意味論はどう考えればよいのかを見てみよう。

- (29) a. A dog barked at me.  
b. The dog barked at me.

上記の例で、(a)は dog の示す対象との間に特定性があってもそれは話し手にのみ明らかであり、聞き手には指示対象が特定しない。その対象は聞き手、話し手が共有する文脈では新規性 (novelty) がある。(b)を選択するには次のような条件を考える必要がある。

- (30) i. 話し手は指示する対象を、DOG という集合に属する特定のものと考えている。  
ii. 話し手は、指示する対象が自分だけではなく、聞き手にとってもその環境で一つのものとして確認できると信じている。

(30 i) だけでは不定冠詞が選択されるが、さらに (30 ii) が加わることで定冠詞が選択されるのである。この(ii)条件は、既知性 (familiarity) があり、(たとえ同種のものであったとしても) ある一つ (uniqueness) に定まるということである。しかしある対象物が初めて文脈に登場してきたかのように見えるにもかかわらず定冠詞が付けられる場合も多い。これには間接照応のケースやイディオム化したものが含まれる。それでは次に指導方法の中で間接照応のケースを取り上げてみよう。

## 4.2 冠詞の指導方法

指導例を2例示す。一つは大学生に対する弱い既知性を持つ定冠詞の用法、次に早期英語教育における定冠詞の扱いを示すものである。

### 4.2.1 成人の場合の定冠詞（間接照応）の指導

次にこの弱い既知性を持つ間接照応のケースの実際の指導例を紹介しよう。対象の学生は著者の近畿大学文学部での応用言語学の受講者であり、彼らはこの授業までに既に基本規則(30)の学習は終了している。

#### (31) 定冠詞の意味論 (weak familiarity について)

(2009年11月実施 学生数43、2-3年生)

A. 課題 間接照応 (弱い既知性しか持たない場合) の定冠詞の用法に関わる規則を発見する。

前提: 基本規則を理解している。

定冠詞基本規則

If you see "the + N" construction, you should assume that there is a previous appearance of N in the context.

目標: 拡張規則を得る。

拡張規則 (弱い既知性)

If you see “the + N” construction, you may expect something relevant has appeared in the context.

B. 教授手順 (Teaching Protocol : TP)

- (i) 定冠詞の基本規則を思い出させる。
- (ii) その規則に適合しない例を提示。
- (iii) タスクを明示 (規則を拡張し例外的な事例も説明できるようにする)。
- (iv) タスクに興味を持たせる。
- (v) 適切なアドバイスを与えて問題解決に導く。
- (vi) 学習者間の協同作業を奨励する。
- (vii) 内的言語を口頭で述べさせる。
- (viii) 目標であるタスク「拡大定冠詞規則」に到達する。

D. 実際の授業展開の要約

- (i) 既習項目の確認と問題点、タスクの提示 ⇒ TP (ii)(iii)

the+N は予想に反して、多くの場合、初めて導入された語にもつきます。これは明らかに基本的な規則では説明できませんね。どう考えればよいのでしょうか。次の例を読んで一緒に考えて見ましょう。

- ① I bought a car yesterday, but the tires are a little too old.
- ② The jet ran into some turbulent weather. To keep the passengers calm, the flight attendants brought out the beverage cart.
- ③ Karen took the train to Rome yesterday. The trip took 3 hours.
- ④ My best friend Linda and her husband Rod recently divorced after eight years of marriage. The split was amicable, and I've kept in touch with them.
- ⑤ I had my palm read six months ago. The woman told me I would be moving and she was right.
- ⑥ Mary dressed the baby. The clothes were made of pink wool.
- ⑦ I once hit a stuck window with my fists to try to shake it loose. One hand went through a glass pane. It took ten stitches to close the wound.
- ⑧ Ten years ago, Bill impregnated his girlfriend, Sally. Both were 16. When Sally's condition became obvious, her parents sent her to a maternity home out of state, and the baby girl was placed for adoption.

- (ii) 展開 ⇒ TP (iv)(v)(vi)

- ① さて何か気づきましたか？ 気になること、分かった！ と思う点を隣の人と意見交換してみてください。
- ② それでは一文ずつ音読しましょう。その時、文の意味も良く考えてくださいね。  
→ 必要であれば、各文について簡単に解説し、下線部が文脈で初出ではあるが、全く文脈上、何らかの要素と関連がないかを示唆する。
- ③ Aさん、君の意見は面白そうですね。みんなに紹介してくれませんか？  
そうですね。The+NのNそのものは前に出てきていなくても、何か関係するものが出ていますね。  
→ 一文ずつ、下線部と関連性を持つ要素を指摘させる。
- ④ ということは…そうですね。Bさん今言っていたことを皆に言ってみてください。
- ⑤ 「関係するものがあると思えば the」ということですね。
- ⑥ 先週学習した基本ルールをさらに拡張しなければなりません。

(iii) private speech から内的言語化 ⇒ TP (vii)

- ① それでは発見したことを口に出して行って見ましょう。
- ② 「文脈で関係するものがあると思えば the」ですね。
- ③ これを「拡張ルール」としましょう。⇒ TP (viii)

(iv) 定着

- ① それでは引き続き、いくつかの例を検討し、本当に基本ルールと拡張ルールで説明がつかないか見てみましょう。→ ここで小説の一ページを渡し、定冠詞に下線を施し、それをルールで説明できるか、協同作業で確認させる。
- ② それでは、最後に今日の学習結果を要約し、コメントを書いて下さい。

以上のような授業の後、学生たちのコメントを分析した。多くは「問題点が解消したように感ずる、作文や会話に応用できそう」とのコメントをよせた。これがどの程度、定着した知識となっているかは残念ながら確認していない。

#### 4.2.2 早期英語教育の場での定冠詞の扱い

早期英語教育の場では、定冠詞そのものを指導項目にすることはない。しかし語彙学習、ゲームなどを通じ定冠詞の使用規則の初歩を分かるように計画する。実例をいくつか紹介する。

- (i) Point to the N (公立小学校3年生クラス：箱の中に磁石、果物のミニチュアなどを入れている)

Teacher You see, this box has many things. What's this?  
 Child A Orange.  
 Teacher Yes, this is an orange. Then what's this?  
 Child B A magnet!  
 Teacher Yes this is a magnet. A red magnet. Then point to the orange. Point to the magnet.  
 Children [pointing to the items]  
 Teacher Now point to the door, point to the ceiling, point to the window.

(ii) 'Look and say' approach (アルファベットを学習中の小学校3年生：色と動物の名前のカードを使用)

Teacher Here are 16 cards with names of colors and animals on.  
 Can you find a word for a color? Pick it up and read it out.  
 Child A [picking a card] Red!  
 Teacher Good. Then who can find the word for 'lion'? Pick it up.  
 Child B [picking the card] Lion!  
 Teacher Good. Now who can find a card with an animal name on?  
 Child C [picking up the card] Elephant!  
 Teacher Good. Then can you find the card which says 'giraffe'?  
 (以上2つのアクティビティは Slattery and Willis 2001 : 25, 71 をヒントにした)

(i)は教授者の指示で学習者が対象を指さす簡単な活動である。学習者と教授者の共通文脈で指示することのできるものが明確な場合、“Point to the N” で有効である。この活動を通じて指させるもの（つまり familiarity のあるもの）には定冠詞がつき、定冠詞がつけばそれを指させることの合図であることが自然に学習される。(ii)は a word と the word、a card と the card が自然に対比されている。早期英語教育の場ではこのようなゲームを通じての語彙学習が形を変え何度も現れる。これらの活動から自然に a+N の新規性、the+N の既知性と唯一性が（完全にではないにせよ）理解されてくる。

## 5. 総括

結局、言語は意味を伝達することを主な役割とするのであるから、言語の教授者は意味に関わる知識を充分学習しておく必要がある。また同時に学習者の認知発達に応じた教育法についても十分な知識を持っていなければならない。著者が学習者に応じた知識の伝え方の工夫の必要性を痛感したのは早期英語教育に関わるようになってか



らである。英語を教えるといっても小学生対象、高校生対象では全く異なる授業ストラテジーを採らなければならない。よく小学生に英語を教えることを簡単であるかのように言う人がいるが、これは正しいとは言えない。小学生に対しては文法規則の直接的、演繹的指導は無効であり、彼らの認知発達に応じた学習経験を与える必要がある。また学習結果が容易に身体化認知に関連付けられるような授業を工夫し、さらに自分たちで発見的に学ばせるように計画しなければならない。これには周到な準備がある。また最近、認知科学的な分野に加えて、社会文化理論的な教授方法論に関する議論も高まり、提案されたもののいくつかは確かに有効である。教室を社会と考え、学習の動態論的視点に立ち、協同的な学習環境を設計していかなくてはならない。

本小論は、言語教育に置いて本質的だと思える言語の意味論的整理とその教授方法の統合の試みであるがはなはだ不十分なものである。名詞に限定して議論したが、それでも多くの問題について論じられなかった。さらに先で言及したように意味論領域全体を見渡せば多数の論点があり、その整理と各項目に応じた効果的な指導方法を考えなくてはならない。今後も研究を続けていきたいと思う。

\*本研究は文部科学省科学研究費（基盤研究（C）課題番号 21520612 平成 21 年度～23 年度「第二言語の文法習得における推論の役割に関する基礎研究」研究代表者 濱本秀樹）の研究成果の一部である。

## 注

1. 状態動詞 (stative verb) については individual level — stative と stage level — stative を分ける見解があり著者もそれに従っている。また 2011 年から始まる小学校での外国語活動で使われる『英語ノート』にもこの like は登場する。
2. ところで上記の(1)の例は、意味的には単純ではなく複合的であり、テーマでは(i)可算性・不可算性、(ii)文脈での指示関係、(iv)動詞の固有アスペクトの区別に関係している。このように各意味論的テーマは、実は密接に関連し、相互に関連したネットワーク状の知識体系になっている。
3. 学習者は L2 input のデータと状況の理解とを確率論的処理 (probabilistic processing) を行い、ある特定の形態素と意味を共に出現する割合から結びつけていく偶発性学習 (contingency learning) と考える立場 (Ellis 2002, 2006a, b) がある。著者はこのような偶発性にのみ任せた学習では効率が悪いこと、またある確率論的閾値を越えて学習者がその表現を利用し始めるのではなく、ほんの数回の遭遇で使用開始するという事実から「発見のプロセス」を重視する。
4. Sweetser (1990) はこの議論をさらに進め、助動詞の認識用法の意味は、義務用

法での外的な力の存在を内的な心の状態と捉えなおすことで説明できるという。

5. ここで「典型的」という条件を付けたのは、不可算名詞でも可算的に使われたり (a good French wine, the sands of time など)、その逆 (there's egg on your chin, that's a lot of house to clean など) もあるからである。
6. fruit や furniture は日常的単語であるが指導項目としての扱いは極めて難しい。まず fruit は辞書では(i)総称的に果物類をさす場合には不可算名詞扱い (eat plenty of fruit)、(ii)種類に言及する場合には可算名詞 (tropical fruits such as mangoes and papaya) のように記述される (ジーニアス英和辞典)。これをもう少し補足すると、

Fruit の指示対象 = {strawberry の集合、orange の集合、banana の集合……}

Fruit の内包 = 果肉を食用にする植物の実

ということであり、「果物は好きですか」は “Do you like fruit?” である。果物類 (お菓子などではなくて) が好きですか、という場合、ある種の果物を念頭に置いてきているのではないからである。話者が「果肉を食用とする植物の実」の集合の中で、ある要素 (これも集合) を念頭に置くと a fruit になり、数種類の集合を念頭に置けば fruits になる。以下の例を参照。

- (a) Lunch was a feast of meat, vegetables, cheese, fruit and wine.  
(b) The average daily consumption of fruit and vegetables is around 200 grams.  
(c) You should eat a lot of fruit and vegetables.  
(d) They have the good cultivation of fruits and vegetables. (数種の果物を念頭において)  
(e) I wonder if a tomato is a fruit or a vegetable. (果物の一種と考えて)  
(f) Vitamin C, found in fruits and vegetables, helps the body. (数種の果物を念頭においていう場合。もし果物類なら fruit でよい)

それでは furniture はどうであろうか。

- (a) Furniture consists of large objects such as tables, chairs, or beds that are used in a room for sitting or lying on or putting things on or in. (Collins Co-build Dictionary)  
(b) The movable articles that are used to make a room or building suitable for living or working in, such as tables, chairs, or desks. (Oxford Dictionary of English)

というような語義が与えられている。Furniture は {chair の集合、bed の集合、table の集合……} というような集合の集合としての概念化ではなく、室内の生活に様々な必要な様々な機能を提供する物の総称とする内包的定義の側面が強く、要素を念頭に置いての取り出しになじまない。そのため a furniture, furnitures という

使用例はない。

#### 参考文献

- Aliseda, A. (2006). *Abductive Reasoning : Logical Investigations into Discovery and Explanation*. Springer.
- Aljaafreh, A. and J. P. Lantolf. (1994). "Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the one of Proximal Development." *Modern Language Journal* 78 : 463-83.
- Bloom, P. (2000). *How Children Learn the Meanings of Words*. The MIT Press.
- (2002). "Mind reading, Communication and the Learning of Names for Things," *Mind and Language* vol. 17.
- Donato, R. (1998). "Collective Scaffolding in Second Language Learning." In J. P. Lantolf and G. Appel (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex.
- Ellis, N. C. (2006). "Language acquisition as rational contingency learning." *Applied Linguistics* 27, 1-24.
- Gibbs, R (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions : A construction Grammar Approach to Argument Structures*. University of Chicago Press.
- Gullberg, M. (2008). "Gestures and second language acquisition." In P. Robinson and N. C. Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- 濱本秀樹 2006. 「社会文化理論の英語文法教育への適用可能性」 *Shoin Literary Review* 38. 25-37.
- 2008a. 「早期英語教育論—なぜ児童は英語の絵本を文法、語彙知識なしで楽しめるのか」 *Shoin Literary Review* 41. 37-71.
- 2008b. 「早期英語教育における文法発見のプロセスについて」『英語教育研究』31. 87-96.
- 2009 「早期英語教育における仮説形成推論の役割」近畿大学文芸学部論集『文学・芸術・文化』20-2, 1-32.
- 2010 「第二言語習得論の新展開」近畿大学文芸学部論集『文学・芸術・文化』22-1, 43-67.
- Hauser, M. D, Chomsky, N. & W. T. Fitch (2002). "The faculty of language : what is it, who has it, and how did it evolve?" *Science* vol. 298 22, 1569-1579.
- Hunt, E. and Agnoli, F. (1991). "The Whorfian hypothesis : cognitive psychology

- perspective." *Psychological review* 98, 377–89.
- Imai, M. and Gentner, D. (1997). "A crosslinguistic study of early word-learning : Universal ontology and linguistic influence." *Cognition* 62, 2, 169–200.
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Yale University Press.
- Keil, F. (1979). *Semantics and Conceptual Development : An Ontological Perspective*. Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. Longman.
- Lakoff, J. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things : What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Lieven, E. V. M. (1994). "Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children." In C.Galloway and B.J.Richards (eds.), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press.
- Littlemore, J. (2010). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave.
- Littlemore, J and Low, G. (2006). *Figurative Thinking and Foreign language Learning*. Palgrave.
- Long, M.H. (1996). "The Role of the Linguistic Environment in Second language Acquisition." In W. Ritchie and T. Bhatia (eds.) *Handbook of Language Acquisition*. Academic Press.
- Long, M. H., and P. Robinson. (1998). "Focus on Form : Theory, Research, and Practice." In C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Lucy, J. (1992). *Grammatical categories and cognition*. Cambridge University Press.
- Markson, L. & P. Bloom (1997). "Evidence against a dedicated system for word learning in children." *Nature* 385, 813–815.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Pierce, C. S. 内田種臣編 (1986). 『パース著作集 2』 勁草書房.
- Pinker, S. & R. Jackendoff (2005). "The faculty of language : what's special about it?" *Cognition* 95, 201–236.
- Rutherford, William and Michael Sharwood Smith. 1985. "Consciousness Raising and Universal Grammar." *Applied Linguistics* 6 –3, 274–82.
- Samuelson, L. and Smith, L.B. (1999) "Early noun vocabularies : do ontology,

- category structure and syntax correspond?" *Cognition* 73, 1–33.
- Schieffelin, B.B. (1985). "The acquisition of Kaluli." In D.I.Slobin (ed.) *The crosslinguistic study of language acquisition* vol. 1. Hillsdale.
- Sera, M.D. and Goodrich, W. (2010). "Who thinks that a piece of furniture refers to a broken couch? Count–mass constructions and individuation in English and Spanish." *Cognitive Linguistics* 21–3, 419–442.
- Sime, D. (2008). "Because of her gesture, it's very easy to understand, Learners' perceptions of teachers gestures in a foreign language class." In S. McCafferty and G. Stam (eds.) *Gesture, Second Language Acquisition and Classroom Research*. Routledge.
- Slattery, M. and Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford University Press.
- Slobin, D. I. (1996). "From thought and language to thinking for speaking." In S. Gumperz and S. Levinson (eds.) *Rethinking Linguistic relativity*. Cambridge University Press.
- (2000). "Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism." In S. Niemeier and R. Dirven (eds.) *Evidence for linguistic relativity*. John Benjamins.
- Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue." in Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics : Metaphorical and Cultural Aspects of Semantics Structure*. Cambridge University Press.
- Talmy, L. (1988). "Force dynamics in language and cognition." *Cognitive Science* 2, 49–100.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs*. Cambridge University press.
- (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- (2003). *Constructing a language*. Harvard University Press.
- (2009). "The usage–based theory of language acquisition" in Bavin, L. (ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge.
- Tyler, A. (2008). "Cognitive linguistics and second language instruction." In P. Robinson and N.C. Ellis (eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Werstler, J. M. (2002). "Total Physical Response Story Telling : a study in actively engaging students across the modalities." Central Connecticut State University.

Vygotsky, Lev S. 1986. *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press.

Walton, D. (2004). *Abductive Reasoning*. The University of Alabama.

山梨正明 (1992). 『推論と照応』 くろしお出版.