

# 英語教育における認知言語学の効果と役割

鈴木 さくら  
教科領域コース

## 1. はじめに

『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』(2018)によると、高等学校では「知識及び技能 (1) 英語の特徴や決まりに関する事項 ウ 語・連語及び慣用表現」の部分において、高校終了時までには2200~2500語程度の語彙が学習されることになっている。特に、前置詞を伴う連語を用いて動作や様態を詳しく述べたり、多様な表現を作ることができたりすることが目標として設定されている。このような状況がありながら、英語を外国語として学ぶ学習者は、連語の意味の多義性や複雑性により習得に困難が生じている。単に日本語と対応させた訳語だけの習得には限界があるため、コアのイメージを使って習得を促すことが必要不可欠であると考えられる。本研究は、動詞と不変化詞で構成される句動詞(Phrasal Verbs)の効果的な習得方法を、認知言語学の知見を用いながら行った授業実践に基づいて検証するものである。

## 2. 先行研究より

句動詞習得に認知言語学の知見を用いた実践例は少ない。Zargham (2012)によるイランの学生を対象にした研究においては、句動詞を文字通りの意味と、イディオム的な意味のふたつのグループに分けた上で調査を行っている。この研究では、英語学習者においてはイディオム的な意味の解釈に困難が生じるということが報告され、イディオム的な解釈の句動詞が単純な単語の意味の組み合わせではなく、拡張されて曖昧化したものだからであると分析されている。Yasuda (2010)の論文においては、日本人外国語学習者に焦点が置かれた。外国語学習者が句動詞を学ぶ際に難しいと感じる部分には、母語の影響が要因の一つとして大きく関わっていると言える。例えば、衛星枠付け言語と動詞枠付け言語という言語類型論的な違いを考えた場合、日本語は動詞枠付け言語に属しているとされる。衛星枠付け言語は前置詞、接辞、後置詞などを衛星のように捉え、移動の方向性を表す。そのことから、日本語を母語とする英語学習者は方向的な意味をもつ英単語の理解に困難が生じやすいということが論じられている。Suzuki (2023)の研究では、句動詞の4つの前置詞(in, over, on, up)を扱い、その前置詞単体がもつ意味からスキーマを被験者とともに考え、そのスキーマをイメージにするという活動が行われた。この実験を通して、従来のような訳を覚えるだけの学習を行った統制群と比べて、イメージスキーマを学習した実験群の方が良い結果を残すことが示されている。しかしこの研究は、あくまでも句動詞を習得する上で前置詞の理解を深めれば良いという仮説のもとに行われたものだが、よりイディオム的な意味をもつ句動詞に対しては前置詞だけの理解では十分ではなく、同時に多様な意味をもつ動詞の理解を深めることも必須であると結論づけられている。句動詞の習得には動詞と前置詞どちらの理解も必要であることが明らかになったため、本研究においてはその2つの要素に焦点を当て調査を行う。

### 3. 本実験について

茨城県の私立高等学校において、高校3年生の2クラスを対象に、処遇の異なる指導を行い、その後2回の語彙テストを実施した。分析対象となるデータは、各クラス18人の抽出メンバーである。抽出メンバーは句動詞の理解度を測るプリテストにおいて素点を偏差値化し、同じ値で揃えたグループである。

本実験の目的は、句動詞を習得する際にスキーマの考え方が有効に働くのかどうかを調査するというものである。スキーマを構築することができるように、3回の授業では特定の句動詞を一つ取り入れ、その句動詞が持つ複数の意味を例文とともに考えさせ、意味の拡張を認識させることを目的とした。そのような活動を取り入れることで、未知の単語に出会ったときにどのような思考回路で意味を推測することができるようになるのかに注目する。ポストテストでは、授業内で扱っていない8つの句動詞を扱い、それに対応する3～5文の独立した例文を用いて、その句動詞の意味を直訳ではなく、どのようなイメージなのか、どのような意味と推測できるかを問いた。1問2点とし、8問で16点満点とする。採点方法としては、授業内に行った活動において採点することを考え、それぞれの例文を踏まえ、共通する意味をかけていれば2点、それぞれの例文の意味がかけていれば部分点の1点を与える方式をとった。

統制群を対象にした活動では、無作為に選んだ句動詞のリストを被験者に渡し、オンライン上の英英辞典を使って意味を調べる活動を行った。実験群での活動では、様々な句動詞が出てくるオンライン上のアニメーションを用いた動画を使って書き取りの活動を行った。その上でイディオム的な意味をもつ句動詞に焦点を当て指導を行った。1回の指導につき、一つの句動詞を取り上げ、それに対応する3～5文の例文の意味を解釈する活動を行った。意味の異なる例文を読み、その意味を解釈し、最終的にその一つの句動詞に当てはまる意味はどのようなものかをグループで考えワークシートに記入させた。

### 4. データの分析

6月上旬に行った1回目の実験においては、前述したように統制群をAクラス、実験群をBクラスとして活動を行った。

表1にあるように、暗記学習を行ったAクラスの方が正答率が高くなっていることが分かる。本来、Bクラスの方の正答率が高くなると仮説を立てて実験を行ったが、それと反する結果になった。ここから推測できることとしては、元々の学習レベルが大きく影響していると考えられる。学習レベルが高いということは、自主学習などにおいてそれだけ多く句動詞に触れてきた機会があり、多義的で曖昧な意味を認識する力がすでに構築できていると考えられる。

第1回目の結果を受けて、再度、手法を交換して統制群をBクラス、実験群をAクラスとして実験を行った。抽出メンバー18人の正答率を表2に示す。第1回目のポストテストの結果と比べてみると、AクラスとBクラスともに正答率が上がっていることが分かる。暗記型学習を行ったBクラスにおいては、1回目のポストテストの結果と比べて2倍以上の数値を出した。

■ 表 1.1 回目のポストテストの結果

Aクラス (統制群)			Bクラス (実験群)		
番号	素点	正答率	番号	素点	正答率
1	8	50%	1	0	0%
2	2	13%	2	1	6%
3	3	19%	3	2	13%
4	9	56%	4	2	13%
5	7	44%	5	5	31%
6	5	31%	6	4	25%
7	0	0%	7	3	19%
8	3	19%	8	1	6%
9	7	44%	9	3	19%
10	5	31%	10	0	0%
11	9	56%	11	4	25%
12	3	19%	12	2	13%
13	3	19%	13	1	6%
14	3	19%	14	3	19%
15	2	13%	15	3	19%
16	2	13%	16	0	0%
17	3	19%	17	1	6%
18	3	19%	18	2	13%
平均	4.27	27%	平均	2.05	13%

■ 表 2.2 回目のポストテストの結果

Aクラス (実験群)			Bクラス (統制群)		
番号	素点	正答率	番号	素点	正答率
1	9	56%	1	5	31%
2	5	31%	2	8	50%
3	7	44%	3	3	19%
4	8	50%	4	11	69%
5	7	44%	5	7	44%
6	9	56%	6	6	38%
7	3	19%	7	5	31%
8	4	25%	8	3	19%
9	6	38%	9	5	31%
10	7	44%	10	3	19%
11	7	44%	11	4	25%
12	2	13%	12	5	31%
13	4	25%	13	1	6%
14	9	56%	14	4	25%
15	3	19%	15	6	38%
16	1	6%	16	9	56%
17	0	0%	17	5	31%
18	7	44%	18	2	13%
平均	5.4	34%	平均	5.1	32%

## 5. 考察

1 回目の結果と 2 回目の結果に基づき、今回の研究のテーマを踏まえながら考察を述べる。まず本研究においては、句動詞の習得において意味の拡張を自分自身で認識することができれば良い効果を発揮することができると仮定して実験を行ったが、結果としてその仮説を支持できるような結果を得ることはできなかった。その理由としては、この調査で収集して分析したポストテストの解答用紙からは、特定の句動詞に対するスキーマを構築できているかどうかを判断することができず、結果として 2 回目のポストテストでどちらのクラスも点数が上がったことはスキーマが構築できた結果とは必ずしも言えないからである。正答率が上がったことは、自然的なものとして考える方が

妥当ではないかと考えられる。はじめに行った英語力を試すプリテストで A クラスよりも点数が低かった B クラスは、2 回目のポストテストを行った時点でそれぞれの自主学習の影響もあり、総合的な英語力の向上を認めることができる。また B クラスは 1 回目のテストでは、テストに出てくる例文につまずいてしまっている様子が見受けられたが、2 回目ではそのような様子を感じることはなかった。ポストテストの形式に慣れたということも考えられる。普段行っているような一問一答や明確な訳を書くようなテストではなく、今回のポストテストでは、直訳を書くのではなく、どんな感じの意味になるか、どんなイメージがあるかのように曖昧な表現での解答を促し、それに対してためらいを感じることなく答えることができたように思われる。さらに、今回授業内での活動やポストテストに使った例文は辞書から引用してきた一文のみであり、ここから特定の意味を推測することが非常に難易度の高いものであったと推測できる。スキーマの構築というのは、膨大な用例の中から共通する大きな一つの枠組みを見つけることである。以上のことを踏まえると、今回の活動とポストテストの内容は生徒たちにとってスキーマを構築することが現実的に困難であったものと考察する。

## 6. まとめと展望

本研究において当初はスキーマの構築ができることを目標として設定していたが、実験結果的にはそれを認めることができないものとなった。では、どのようにしたら授業内の活動においてそれを促すことができるのだろうか。一つ考えられる方法としては、まずはやはり一つの句動詞に対する例文の数を増やし、そこに意味の拡張がされていることを理解した上で、共通のイメージを導き出すという流れが必要だと考える。授業で出てきた句動詞を紹介する際にはより多くの例文を提示し、そこから学習者自身に意味を導き出してもらうような活動を設定することが重要だと感じた。また、授業内の実験活動では句動詞の基本的意味と拡張の意味を全て生徒自身に考えさせ、それに対して明示的な指導を行わなかった。第二言語学習者にとって未知の言語を学ぶときに効率的な指導法は明示的指導であることが先行研究において明らかになっている。したがって、はじめにこの句動詞を動詞と不変化詞に分解し、それぞれの基本的意味を明示的に教え、そこから例文を読んで意味の拡張を生徒自身に考えさせる方が自然だったのではないかと考える。そうすることにより、例文中に当てはまる自然な訳を理解できるようになるとともに、句動詞の基本的な意味から拡張された意味への移り変わりを認識することができるようになるかと推測し、まとめと展望とする。

### 参考文献

- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編・英語編』
- Suzuki, Sakura (2023) “The Roles and Effects of Cognitive Linguistics in English Education,” Bachelor’s Thesis, Ibaraki University.
- Yasuda, Sachiko (2010) “Learning Phrasal Verbs Through Conceptual Metaphors: A Case of Japanese EFL Learners,” *TESOL Quarterly* 44(2), 250-273.
- Zargham, Ghabanchi, Elahe Goudarzi (2012) “Avoidance of Phrasal Verbs in Learner English: A Study of Iranian Students,” *World Journal of English Language* 2(2), 43-54.