

認知文法による五文型指導の実証的研究

An Empirical Study of Teaching the Five Sentence Patterns

Based on Cognitive Grammar

田中佑樹 (TANAKA Yuki)

京都西山短期大学

Abstract

This research empirically examined whether a cognitive grammar approach using visual and intuitive imagery illustration is effective in promoting understanding of the mechanisms of the five English sentence patterns and English sentence structure when teaching these patterns to first-year high school students whose native language is Japanese. Methodologically, the lessons employed a new five sentence pattern framework (Cho, 2018) reflecting approach to understanding English events, presenting imagery illustration for learners' cognitive abilities. To verify effectiveness, a sentence pattern test and reflective writing were conducted immediately after instruction, with quantitative analysis conducted using Welch's t-test and text mining, respectively. The results confirmed that the teaching method using imagery illustration of the five sentence pattern was significantly more effective than the method using only grammatical term. Specifically, its effectiveness was demonstrated for teaching the first, fourth, and fifth sentence patterns. Furthermore, learner reflective writing showed a significantly higher number of positive and useful reflective descriptions regarding instruction using the imagery illustration, confirming its effectiveness. Based on these analytical results, the methodology and necessity of this approach are discussed, and implications for high school English education are presented.

(キーワード : 認知文法, 事態把握, 五文型指導)

1. 研究背景

平成 20・21 年の学習指導要領改定により、これまで学校英文法において伝統的に使用されてきた「五文型」という用語は、「文構造」に鞍替わりしたものの、いまだ文法学習においては代表的な地位を誇っている。そもそも五文型とは、文の述語動詞を中心とし、主語や補語、目的語との間に潜む文法関係など、文の要素の機能を捉えるため

に5つの文型に分類された抽象的な概念である。このような述部型を基にした文型の考え方は、Onions:『*An Advanced English Syntax*』(1904)をその起源とし、同氏の文型論を継承した細江逸記の『英文法汎論』(1917)によって現在の五文型が紹介された。しかし、五文型については問題点も多く、佐藤・田中(2009)は、五文型を語るための「目的語」「補語」という用語自体が整合性をもたないと指摘している。また川原(2023)も、五文型について、文法関係を示す主語と述語、語彙範疇(品詞)を示す名詞句と動詞句といった用語を使い分ける上で混乱が多く、さらにシステムに矛盾が多いことを指摘している。

このような学習・指導上の問題に対するアプローチとして、人間の認知能力や認知過程から言語現象の説明を試みるLangacker(1986; 1987; 2000)や山梨(1995; 2000)の認知文法に依拠した指導法が挙げられる。実際に認知文法の理論に基づく新たな五文型のモデル(長, 2018)も提案されており、英語教育への応用可能性は非常に高いと思料される。しかし、当モデルを援用した実証研究が未だ報告されておらず、認知文法論的アプローチによる指導の効果を検証するのは自然の流れと言える。本実証研究を契機として、五文型の指導法の在り方や、その有効性・必要性を実証する上での議論がより一層深まることが望まれる。

2. 先行研究

2.1 言語間における事態の捉え方の違い

私たち人間の生活の営みを支える言語は世界の国や地域に偏在しており、その語彙体系や文法構造は、一定の共通性や普遍性を有している。その一方で、話者による外界の情報や事態に対する認知的な捉え方の違いから言語系統的・類型的な差異が生じることもあり、個別の言語は千姿万態の様相を成している。池上(1981)が、日本語は「なる」型言語、英語は「する」型言語と称したとおり、前者では、事態(出来事や状況)を自然の成り行きとして捉えるが、後者では、事態を動作主により生起されるものとして捉えるなど、外界で起きる事態の切り取り方の違いが言語表象や言語表出に色濃く反映されている。以下の通り、英語と日本語それぞれの知覚動詞文を比較すると、英語と日本語における出来事の捉え方の違いが固有の文法的な振る舞いとして標榜される。

- (1) a. I can see a bus over there.
b. 向こうにバスが見える。
- (2) a. I heard a strange noise somewhere in the house.
b. 家のどこかで変な物音が聞こえた。
- (3) a. I could smell (something) burning.
b. 何かが焦げるにおいがした。

(西村, 2000: 148)

(a), (b)それぞれの個別言語の記述を観察すると、英語では、話し手が表現対象(I)の一

部として、「客観的」に解釈されるのに対して、日本語では、主語を明示せずに、話し手が表現主体（私）と一体化して、「主観的」に解釈される傾向にあるとされる（西村, 2000）。このように事態の捉え方に関する議論を踏まえ、今井(1993; 2010)は、外国語を学習する時、外国語と母語での世界の切り分け方を意識的に理解することが外国語の熟達にとって重要であると結論づけている。つまり英語の語彙や文法といった学習事項を単に客観的な規則として、暗記といった学習方法のみに頼るのではなく、英語母語話者に普遍的に備わる思考や認知パターン、事態の捉え方を反映させた教材のもと学習することが有効かつ効果的であると考えられる。

2.2 認知的アプローチに基づく五文型の指導

言語間における事態の捉え方や、英語母語話者に備わる認知パターンを学習者に深く意識・理解させる上で、認知的アプローチに基づく指導が効果的であるという報告は数多くなされてきた。

金澤(2003)は、英語教育における五文型は、単に構文形式と意味の関係を重視していると指摘し、Goldberg(1995)の構文文法理論を引き合いに、二重目的語構文の第4文型と結果構文の第5文型は区別を用いることなく、述語動詞の意味と構文固有の意味との対応関係及び、意味と統語的連鎖の対応関係、並びに、構文のプロトタイプ性に基づいて英語の構文分布を説明できるとした。

また、橋本(2012)は、学習者に対して英語の文型の理解を促すためには、母語を通じて主語と目的語の概念を捉え直し、Langacker (1987)の認知図式を基に、日本語と英語の事態把握の違いを反映させた文型の図式化が有効であると主張している。

さらに、体系的な五文型の指導とは区別されるが、近藤(2020)は、第4文型と第3文型に相当する二重目的語構文の与格交替における前置詞の選択を指導する際に、視覚的なアニメーションを活用することで、短時間で深い理解を伴う指導が可能になるとして、その試案による教育的有効性を訴えている。

このように、英語の五文型指導において認知的なアプローチを取り入れる有効性は度々議論されており、特に橋本は学校英語の五文型の枠組みの中で、その方法論として視覚的・感覚的な認知図式に英語の文構造や事態把握に対する理解や分かりやすさを求めたことが分かる。近藤も二重目的語構文と与格構文をイメージ化させ、与格交替という言語現象に対して視覚的・感覚的な説明力を持たせようと試みたことは明らかである。しかし、上記のような提案に対して数量的な分析によりその教育・指導効果を実証した研究実践は管見の限り見つかっておらず、その検証は先決課題となっていることを念頭に去ってはならない。

2.3 長(2018)の五文型とは

長(2018)は、五文型を英語の出来事の捉え方を明示的に提示する枠組みとして捉え直している。このような考え方は、池上(2006)の「英語は〈HAVE 言語〉」という考え方に補強されている。つまり、英語は〈あるものがあるものを持っている〉という形式に反映させる〈HAVE 言語〉的な出来事の捉え方から、状態や変化、因果関係といった一連の事象までも〈もの〉と〈もの〉関係性から説明し、外部世界の事態を理解していくと考えられる。長は、この考え方に相互的・平行的な一致を見せる Langacker (1990; 2008)

の「ビリヤードボール・モデル(billiard-ball model)」を用いて、新たな五文型の枠組み説明をしている。本稿では、英語の事態の捉え方をパターン化したものとして長の認知モデルに基づく五文型の内、第3文型を取り上げて例示する。

第3文型は、英語の出来事にある〈もの〉と〈もの〉の関係性を表し、捉え方を如実に反映したプロトタイプ（典型例）とも言える。図1では、行為主体となる主語から行為の対象となる目的語に対して、エネルギーが伝達され、このエネルギーの流れを動詞で表している。長は、このような認知文法論的アプローチによる新たな五文型への枠組みについて、「英語の出来事の捉え方を反映した5つの文型の相互関係を有機的につなぐネットワークモデル」と位置付け、日本語を母語とする英語学習者にとって有用であることを主張している。

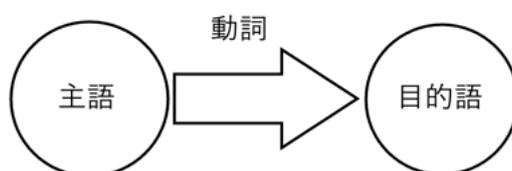


図1 第3文型（長, 2018: 158 を参考に著者作図）

以上の先行研究に基づいて、五文型の指導を行う際に、英語母語話者の身体経験や知覚経験を基盤とした英語の事態把握を反映する長の五文型の枠組みを援用し、日本語と英語における事態の捉え方の対照的な違いを基に、五文型の仕組みや英語の文構造に対する気づきや理解を促す指導方法を検討する。

3. 研究課題

本調査では、次の2点を研究課題とした。

- RQ1： 事態の捉え方に基づく五文型のイメージ図を用いた指導法は、文法用語のみを用いた指導法よりも五文型の理解において効果的なのか。
- RQ2： 認知文法論的アプローチを用いた指導法の有効性は、学習者の振り返りの記述によって追認されるのか。

4. 研究の方法・分析

4.1 調査概要

本調査については、公立高校1年生142名を対象に3学期の前半に論理表現Iの授業内において行ったものである。全員が英語コミュニケーションIを3コマ、論理表現を2コマを受講しており、英語の学習状況については大きな偏りはない。授業内容の内訳として、50分の授業において、①25分間をパワーポイントを用いた五文型の説明、②15分間をワークブックの演習と解説、③10分間を文型テストと振り返りの記述に充て

た。また、本実践において扱った題材は教科書『Harmony-English logic and Expression (いいずな書店)』の「Introduction 英語の語順」(pp.8-12)である。この単元では、正しい文を組み立てるといった基本語順の理解や習得を目標に置いており、まずは五文型の基本的な仕組みを理解した上で、徐々に体系的な知識として定着させていく必要があることから、本研究の目的に沿った指導を行う余地が十分にあった。

4.2 学習法

授業では、パワーポイントを用いて、長(2018)に基づく五文型の視覚的なイメージ図を提示しながら説明を行った。説明については、文法用語の多用を極力避け、スライドに登場する人やもの、出来事のイメージ図に注目させ、出来事の一連の流れが文の語順と意味に対応していることを視覚的・感覚的に気づかせようとした。また、近藤(2020)に従い、スライド上のイメージに対してアニメーションを付し、主語を起点として順に動詞、目的語がスライド上に現れるように設定した。以下の図が本実践において説明する際に提示したものである。以下のとおり、実践において使用した一部のスライドを例示する。

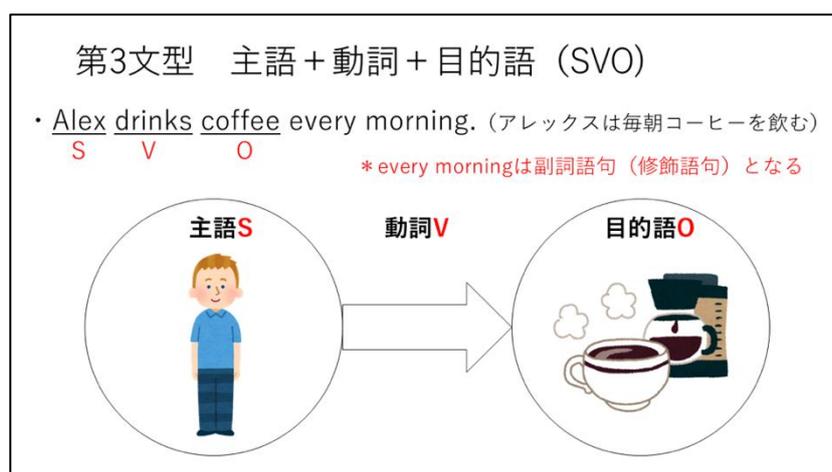


図2 第3文型のスライド (著者作図)

図2は、英語の文の典型例ともいえる第3文型である。主語の Alex が、目的語の coffee (コーヒー) に対して動詞の drink (飲む) という影響を及ぼしており、それがひとまとまりの出来事として一連の流れに沿って示されている。つまり英語の文の典型例となる第3文型では、最初に主語を明示した後に動詞が続き、その後動詞の対象となる目的語がくるといった英語の基本的な統語規則を視覚的・感覚的に学習することができる。このように具体的なイメージ図を用いることで、出来事がどのように英語の文、語順に反映され、意味と呼応するのかという英語母語話者の言語表出に伴う認知的なメカニズムについて、学習者は暗示的に気づき体感できることが期待される。授業では以上のスライドを中心に説明を行い、英語の事態の捉え方に基づいた五文型の仕組みを教示した。他の文型のイメージ図については付録1を参照。

4.3 文型テスト

本調査では RQ1 に基づき、視覚的なイメージ図を用いた認知文法論的アプローチによる指導が、五文型の仕組みに対する理解を促進する上で、効果的な影響をもたらすかどうかを検証すべく、授業直後に文型テストを実施した。なお、文型テストにおいて出題した問題（付録 2 参照）は、テストの妥当性の観点から、副教材ワーク『英語演習ノート ORANGE 版-英文法の確認- (CHART INSTITUTE)』の「文型」(pp.18-19) から全 10 題の文を出題した。その内訳は第 1 文型，第 2 文型，第 5 文型が 2 問，第 3 文型が 3 問，第 4 文型が 1 問となっている。設問については，文中にある語や語句が相互にどのような文法関係を結んでいるか，また形式的・意味的な統語配列を理解できているかどうかを測るテストとなっており，下線部の語句に対応する文の要素（S= Subject, V= Verb, O= Object, C= Complement）を選択する形式となっている。なお，各文型において 2 問ずつの出題となるのを避けるため，意図的に設問数の均等性を無くしていることに留意したい。

4.4 振り返り記述

本調査では RQ2 に基づき、視覚的な五文型のイメージ図を用いた認知文法論的アプローチによる指導が文型テストの結果分析から有効的であると実証された場合，学習者の内省的な記述からその理由や裏付けとなる根拠を探り，有効性を追認すべく振り返り記述を実施した。なお，振り返りの質問（付録 2 参照）については，「感想（5 文型を学習して）」と題して実施した。このような質問を設定したのは，本研究にとって都合の良い誘導や解釈の余地を与えないよう質問内容を限定的とせず，認知的な指導方法や，五文型に対する理解度，メタ言語的な記述，情意面といった学習者の忌憚のない意見や率直に思ったこと気づいたことを幅広く汲み上げたいと考え，自由記述による振り返りの方法をとった。

4.5 結果・考察

4.5.1 研究課題 1 について

文型テストの分析方法については，テストを受けた 142 名が分析対象となり，「五文型のイメージ図を用いて指導した 70 名のグループ（実験群）」と，「五文型のイメージ図を用いずに指導した 72 名のグループ（統制群）」で分けて welch の t 検定 (Microsoft® Excel) により数量的分析を行った。学習法の違いによってテストの平均点に差があるかどうかを検証するために，独立変数を学習法，従属変数をテストの得点としたもの。実験群と統制群の平均値の分析結果は以下の表 1 のとおりである。

表 1 実験群と統制群の文型テストの平均値（記述統計量）10 点満点

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	6.65	1.85	133	-3.11	.002**
統制群	72	5.54	2.39			

** $p < .01$

表 1 の分析データから、イメージ図を用いて指導を行った実験群の平均点が 6.65 点で、イメージ図を用いずに指導を行った統制群のテストの平均点は 5.54 点となり、両群において 1 点以上の差が見られる結果となった。その平均差は $t(133)=-3.11, p=.002$ であったため、1%水準 ($p<.01$) となり有意な差を確認した。また表 1 の *SD* (標準偏差) から実験群の方が点数のばらつき度合いが低いことも確認された。このような数量的分析の結果から、五文型のイメージ図を用いた五文型の指導は、指導直後において学習者の英語の事態の捉え方や五文型の仕組みに対する理解を促進することが認められるという肯定的な結果が得られた。次に、文型別による実験群と統制群の平均値の分析結果は以下の表 2 のとおりである。

表 2 実験群と統制群の文型別による平均値 (記述統計量)

第1文型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	0.79	0.47	137	-2.28	.002**
統制群	72	0.58	0.58			
第2文型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	1.23	0.68	140	-1.10	.270
統制群	72	1.09	0.73			
第3文型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	2.49	0.76	134	-1.91	.060
統制群	72	2.21	0.96			
第4文型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	0.79	0.41	136	-3.17	.002**
統制群	72	0.54	0.50			
第5文型	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	自由度	<i>t</i> 値	有意確率
実験群	70	1.36	0.68	139	-2.28	.023*
統制群	72	1.08	0.75			

* $p<.05$ ** $p<.01$

表 2 のとおり、実験群と統制群において文型別による平均差を確認したところ、第 1 文型と第 4 文型が 1%水準 ($p<.01$)、第 5 文型が 5%水準 ($p<.05$) となり有意な差を確認した。

まず第 1 文型については、自動詞という抽象的な文法概念に対して、主語は目的語に対して直接的な影響を与えず自己完結する事象として位置付け、イメージ図に頼って説明を行った。また、*I live in Osaka.*のような前置詞句を含む文に対しても、自動詞の後に前置詞が存在することで、前置詞の目的語に対する他動性や影響度(池上, 1995)が他の文型に比べて逡減する様子も視覚的に捉えられるようにした。このように自動

詞と他動詞の使い分けといった指導においても、視覚的なイメージ図を用いることは非常に効果的であることが確認された。

また、第4文型や第5文型についても理解が有意に働いていることが確認された。第4文型及び第5文型は、それぞれ二重目的語構文と結果構文と呼ばれるとおり構文性が非常に強く、それらを理解をする上では構文スキーマ的な知識としての精緻化が求められる。また、それぞれ述語動詞が項を3つとる必要があるため、抽象的な文法用語の把握に加え、相対的に文自体が長くなる傾向にもある。そのような傾向から、これらの文型に対する苦手意識を覚える学習者が多いというのが現状である。その中で肯定的な結果をもたらしたのは、学習者は文型テストにおいて事態の捉え方のイメージを介することで構文性が非常に強い複雑な文構造に対しても母語話者の認知レンズを通した見方を働かせることができたからである。従って、視覚的・感覚的なイメージ図による指導が一定の効果があったのではないかと考えられる。

他方、有意差が確認できなかった第2文型と第3文型については、第3文型が英語の文の中でもプロトタイプ的な性質を有していることから学習者にとっても馴染みの深い文であり、他の周辺的な構文性の強い文型と比べると、イメージ図を用いなくても比較的容易に理解がしやすかったのではないかと考えられる。さらに第2文型は、第3文型と共通する統語的な特徴として述語動詞が項を2つとるという点が挙げられ、またその両者の意味的な振る舞いの違いは、主語と補語が同定関係を結ぶ点と、主語と目的語が同定関係を結ばないという点にあることから、文型間における関係や分別方法を自然に見出すことができたと考えられる。つまり、第2文型についてもイメージ図を用いた説明の必要性、蓋然性はそれほど高いものではなかったと思料される。しかし、第2文型と3文型の基本的なイメージ図は、それぞれ第4文型と第5文型、また第1文型のイメージ図において部分的・根本的な構成要素として成していることは明らかであり、文型に対する理解を深める上で土台となる知識である。従って、長(2018)の五文型の文型間が捉え方を基に有機的に繋がっているとする経験的事実を踏まえれば、五文型のイメージ図を段階的・体系的に提示していくことが妥当であるという帰結が得られる。

以上、実験群と統制群の文型テストの平均値及び、文型別による平均値の結果データの分析を行い、考察としてプロトタイプ性を持つ第3文型とそれに統語的平行性を持つ第2文型については有意な差として現れなかったが、自動詞文である第1文型と、構文性の強い第4文型と第5文型については視覚的・感覚的なイメージ図を用いた指導は効果的であることが確認され、その有効性が実証された。

4.5.2 研究課題2について

振り返り記述の分析方法については、五文型の授業実践における振り返りの有効な記述131名が分析対象となり、「実験群70名のグループ」と、「統制群61名のグループ」に分けて、振り返りの記述をAIテキストマイニング (User Local)で数量的に分析した。実験群による振り返り記述のワードクラウドは以下の図3のとおりである。

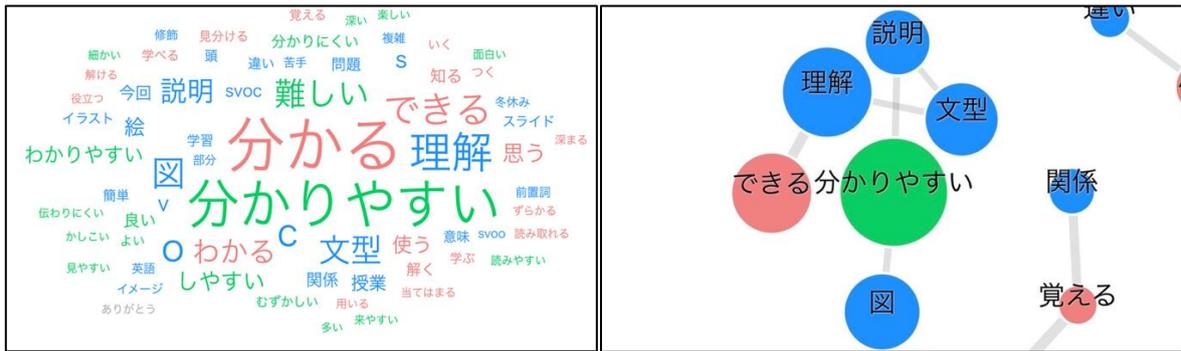


図3 実験群による振り返り記述のワードクラウド（左）と共起分析（右）

図3のとおり、実験群のワードクラウドでは、「分かる」や「分かりやすい」、「理解」、「できる」といった五文型の指導方法や理解度、学習の情意面に関して肯定的に受け取れるワードの出現頻度が高かった。さらにその周辺に「図」や「イメージ」、「イラスト」、「スライド」というワードも見られることから、視覚的なイメージ図を用いた指導法が五文型に対する理解の促進に少なからず影響を与え、その有用性の高さから強く印象に残ったのではないかと考えられる。また、この推測を裏付けるデータを示すべく、実験群の個々の振り返り記述における単語同士の結びつきや共起関係を数量的に可視化する共起分析を行なった。その結果、実験群の共起分析では、「分かりやすい」というワードを中心として、「図-説明-文型-理解-できる」といった単語間において有意なネットワーク関係が構成されていることが判明した。よって、内省的な記述を通して、視覚的なイメージ図が五文型に対する気づきや理解を促進するという仮説が認められる結果となった。最後に、統制群による振り返り記述のワードクラウドを実験群のものと比較するために、以下のとおり図4を示す。

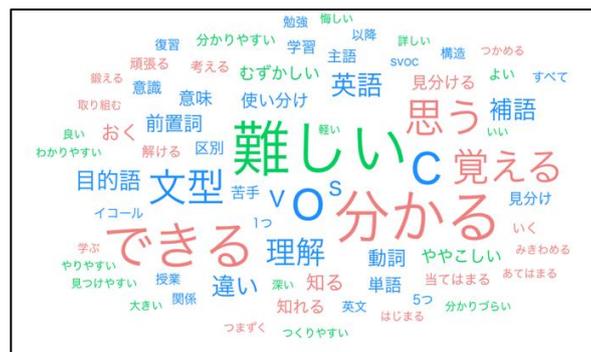


図4 統制群による振り返り記述のワードクラウド

図4のとおり、統制群のワードクラウドでは周辺に「分かる」や「できる」といった肯定的なワードが見受けられるものの、最も出現頻度の高い中心部分に「難しい」というワードが位置する結果となった。その要因について個別の記述を観察すると、OとCの違いや各々が指し示すもの、またOとCの意味的な関係性をいまいち掴みきれないといった記述が挙げられる。上述したとおり、これらの文法用語は指導者と学習者の双方の既知を前提としており、英語の文構造を切り分けて紐解いていく上では理に

適った道具ではあることに異論はない。しかし、非常に抽象的な概念であり、初学者に対して説明の中で、これらの文法用語を多用すると学習面や心理面において混乱を招き、理解を阻害するような状況に陥る可能性もある。そのため、五文型の学習の導入では視覚的なイメージ図を中心に置き、文法用語は補助的に添えるような形で提示するところから始め、徐々に文法用語の意味するところの理解を深めていけるような指導へ移行していく必要があると考えられる。さらに、五文型が文の構造やその仕組みに迫る導入的な性質を帯びた学習項目であることも再認識し、ひいては長文など精読を通じて文構造を捉えられるような素地を醸成できるよう、視覚的・感覚的なイメージ図をその橋渡しの役割として適宜用いることが望ましい方法論と言えるだろう。

以上、実験群と統制群の振り返り記述をテキストマイニングにより分析した結果、実験群の方が五文型の学習に対する肯定的・有用的と捉える記述が著しく多く見られたこと、付随して4.5.1の検証結果を追認し得ることから、視覚的・感覚的な五文型のイメージ図を用いた認知文法論的アプローチによる指導が奏功し、五文型の仕組みに対する理解や定着を促進する上で一定の有効性があつたと結論づけられる。

5. まとめと今後の課題

本研究では、英語の五文型の指導において視覚的・感覚的なイメージ図を用いた認知文法論的アプローチによる指導の効果を検証した。その結果、認知文法論的アプローチによる指導の効果が有意に認められ、その有効性が実証された。今後の課題については、まず調査手法のデザイン段階から見直すことが挙げられる。本調査では授業数や時間の都合上事前テストを実施できなかったが、今後はテストによる測定の一貫性・安定性を高めるために事前テストを実施することが求められる。また、指導の効果が長期にわたり持続するかどうかを検証するために、遅延テストの実施についても検討する必要がある。これらの課題は今後の研究に委ねていきたい。では以下のとおり、それぞれの研究課題に対して得られた本調査における成果を示す。

- RQ1： 文型テストの結果に基づく数量的分析から、事態の捉え方に基づく五文型のイメージ図を用いた指導法は、文法用語のみを用いた指導法よりも効果的であることが認められた。特に文型別では、第1文型、第4文型、第5文型の指導においてその有効性が実証された。
- RQ2： 学習者の振り返りの記述に基づく数量的分析から、認知文法論的アプローチによる五文型の指導に対して肯定的・有用的と捉える内省的記述が多く見られたことからその有効性が追認された。

伝統的な五文型の指導法では、述語動詞と項の文法関係や、形式と意味との対応関係といった言語事象を支える背景、原理的な部分を詳らかにすることが難しく、指導と学習の双方の立場に立ってもその教育的負担や苦悩に満ちていたことは想像に難くない。五文型の知識というのは、英語の基本語順や文構造を捉える上で本質的かつ根本的なものである。また、それは英語母語話者が言語表現を生み出すために外界の事

態をどのように解釈し、意味づけを図り、統語的な配列に組み立て直すのかという認知的なメカニズムを闡明し得ることから母語話者の心の窓にも喩えられるだろう。すなわち、英語の五文型それぞれが内包する事態把握の仕方を基に文が決定されることを措定するなら、英語母語話者に普遍的に備わる認知パターンを反映させた視覚的・感覚的なイメージ図を提示することが、五文型や文構造の学習において非常に効果的・有効的な手立てとなることは明らかであろう。今後も、認知と言語は密接で不可分な関係にあるとする認知的スタンスを支持するとともに、五文型をはじめとする文構造の指導の在り方を思索いきたい所存である。

謝辞

本研究の遂行にあたり、授業実践にご協力して下さった滋賀県立大津商業高等学校（大商）の生徒と教職員の皆様方には深謝の意を表します。英語教師として1年生の私を成長させてくれたのは、紛れもなく当時の大商1年生のみなさんであったことはここに記しておきます。また英語科の大西先生には、いつも自身の授業や研究において示唆に富んだアドバイスをいただくなど大変お世話になりました。さらに研究の道を志すきっかけや勇気を与えて下さった保健体育科の蒲田先生との邂逅は、私にとって何物にも代え難い財産となりました。大商での侘しくも美しい日々を反芻しながら、本論文の執筆を無事終えることができました。皆様に心から深く感謝いたします。最後に、本論文を亡き祖父に捧げます。

参考文献

- Adele E. Goldberg. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, The university of Chicago Press. [河上誓作・早瀬尚子・谷口一美・堀田優子訳. 2001. 「構文文法論-英語構文への認知的アプローチ-」].
- 長加奈子 (2018). 「五文型再考-認知言語学の観点から-」大橋浩他 (編) 『認知言語学研究の広がり』 (152-166.) 開拓社.
- 橋本美喜男 (2012). 「英語の基本語順に関する-考察-認知言語学の視点から-」 『大分大学教育福祉科学部研究紀要』 34(1), 101-114.
- 細江逸記 (1917). 『英文法汎論』 文會堂.
- 池上嘉彦 (1981). 『「する」と「なる」の言語学一言語と文化のタイポロジーへの試論一』 大修館書店.
- 池上嘉彦 (1995). 『〈英文法〉を考える』 ちくま学芸文庫.
- 池上嘉彦 (2006). 『英語の感覚・日本語の感覚〈ことばの意味〉のしくみ』 NHK ブックス.
- 今井むつみ (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点」 『教育心理学研究』, 41, 243-253.
- 今井むつみ (2010). 『ことばと思考』 岩波新書.

- 金澤俊吾 (2003). 「言語学的見地からの英語教育における文法指導に関する-考察」『岩手県立大学宮古短期大学研究紀要』14(2),90-103.
- 川原功司 (2023). 『英文法の教え方-英語教育と理論言語学の橋渡し』 開拓社.
- 近藤泰城 (2020). 「アニメーションを利用した文法指導法-与格交替(第3文型と第4文型の書き換え)を例に-」白畑知彦・中川右也(編). 『英語のしくみと教え方-こころ・ことば・学びの理論をもとにして-』(143-160.)くろしお出版.
- Langacker, Ronald W. (1986). An Introduction to Cognitive Grammar, *Cognitive Science*, 10:1-40.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundation of cognitive grammar, Vol. 1. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1990). *Concept, Image, and Symbol: The cognitive Basis of Grammar*. Cognitive Linguistics Research 1. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W. (2000). A dynamic usage-based model. [坪井栄治郎訳. 2000. 「動的
使用依拠モデル」].
- Langacker, Ronald W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. (山梨正明訳. (2008). 『認知文法論序説』).
- 西村義樹 (2000). 「対照研究への認知言語学的アプローチ」坂原茂(編)『認知言語学の発展』(144-166.) ひつじ書房.
- Onions, Charles T. (1904). *An Advanced English Syntax*, Routledge & Kegan Paul.
- 田中茂範・佐藤芳明 (2009). 『レキシカル・グラマーへの招待-新しい英教育文法の可能性-』 開拓社.
- 山梨正明 (1995). 『認知文法論』 ひつじ書房.
- 山梨正明 (2000). 『認知言語学原理』 くろしお出版.

付録 1 (授業で使用したイメージ図のスライド)

第1文型 主語 + 動詞 (SV)

・ Zoey smiled. (ズーイはほほえんだ)

S V

第1文型 主語 + 動詞 (SV)

・ I live in Osaka. (私は大阪に住んでいます)

S V O

*前置詞以降は副詞語句 (修飾語句) となる

第2文型 主語 + 動詞 + 補語 (SVC)

・ Hoshi-sensei is an English teacher. (星先生は英語の先生だ)

S V C

*S=Cの関係になる

第2文型 主語 + 動詞 + 補語 (SVC)

・ She is kind. (彼女は親切だ)

S V C

*S=Cの関係になる

第3文型 主語 + 動詞 + 目的語 (SVO)

・ Alex drinks coffee every morning. (アレックスは毎朝コーヒーを飲む)

S V O

*every morningは副詞語句 (修飾語句) となる

第3文型 主語 + 動詞 + 目的語 (SVO)

・ Kanata likes Shogi. (カナタは将棋が好きだ)

S V O

第4文型 主語 + 動詞 + 間接目的語 + 直接目的語 (SVOO)

・ Zoey gave me some takoyaki. (ズーイは私にたこ焼きをくれた)

S V O O

第5文型 主語 + 動詞 + 直接目的語 + 補語 (SVOC)

・ We call him Alex. (私たちは彼をアレックスと呼ぶ)

S V O C

*O=Cの関係になる

付録 2 (文型テスト及び振り返りの用紙)

次の文の下線部が S,V,O,C のどれにあたるか, () に書きなさい。いずれでもないものには, ×を書きなさい。

1. He came to school.
() () () ()
2. Mike became a doctor.
() () ()
3. My mother made the cake.
() () ()
4. The children call the dog Kuro.
() () () ()
5. He told me the truth.
() () () ()
6. I made my father angry last night.
() () () () ()
7. The couple lived happily in the village.
() () () ()
8. I bought a new bicycle yesterday.
() () () ()
9. I sent a letter to Dan.
() () () ()
10. My father kept silent.
() () ()

感想 (5 文型を学習して)