

多読に媒介される用法基盤第2言語発達の可能性

——英語 SVO 文型に焦点を当てたテキスト分析¹——

戸 出 朋 子

(受付 2015 年 10 月 23 日)

1. は じ め に

本研究の目的は、用法基盤モデル (usage-based model) をとる認知言語学とそれを援用した用法基盤言語発達理論の枠組みで、多読初期の図書として日本の英語教育界で評価が高い *Oxford Reading Tree* (以下、ORT) のテキスト分析を行い、多読を基にした用法基盤の第2言語文法発達の可能性を考察することである。分析の対象は、英語の愛用文型である SVO 型 (安藤, 2008) とする。近年、多読が日本の英語教育の現場で盛んに取り入れられ、その成果が報告されている (高瀬, 2010)。入力 (input) が極端に限られている外国語学習環境において、多読が豊富な入力を可能にするということが主たる要因であると考えられるが、その多読図書を通した入力の質がどのようなものなのかについては、いくつかの例外 (大槻・高瀬, 2012, 2014) を除いて、筆者の知る限りほとんど研究が進んでいない。そこで、本稿は、入力中の事例の豊富な体験が基盤となって文法が創発する (emerge) という用法基盤理論の視点から ORT のテキスト分析を行い、ORT を媒介にした事例体験による SVO 構造の創発の可能性を考察する。

学術的背景を述べる次節では、まず用法基盤アプローチを概観し、その視座から、ORT をテキスト分析した先行研究を眺める。その後、本研究の分析対象である SVO 文型の習得に関係する英語主語がはらむ問題、つまり日本語を母語とする英語学習者の主語習得の困難性に関して、筆者の先行研究も含めて認知言語学の視点から議論する。これらの議論を基に、テキスト分析を行い、ORT で、SVO 事例がどのように提示されているかを示す。

2. 背 景

2.1. 用法基盤アプローチ

用法基盤モデルは、具体的な場での言語使用に重要性を認める言語モデルの総称である (辻, 2013)。このアプローチをとる言語理論は複数ある²が、共通している主張は、一人の使用者がもつ抽象的言語構造は、状況に埋め込まれた事例 (situated instances) を下地にし

ているという点にある。言い換えれば、使用者が個々の状況の中で事態を解釈しそれに応じて記号化するという営みの繰り返しの中で言語構造が形成される、ということである (Kemmer & Barlow, 2000; Tyler, 2010)。これは、生得的な普遍文法を想定せず、文法を現実の言語使用の結果として創発するもの (Langacker, 1987, 2000, 2008) とみなす考え方である。

用法基盤モデルをとる言語モデルの代表的なものに認知文法 (Langacker, 1987, 2000, 2008) がある。このモデルでは、文法は、具体事例とそこからボトムアップ的に抽出された様々なレベルのスキーマ (schema) のネットワークと見なされる。そして、スキーマは具体的な使用事例に内在 (immanent) していると考えられている。そして Langacker (2000) は、もっとも抽象度の高いスキーマよりも、むしろ限定された範囲で規則性を見出せる、抽象度がそれほど高くないスキーマの方がより本質的であると主張する。さらに彼は、自らのモデルを「動的基盤モデル (dynamic usage-based model)」と呼び、言語の動的側面を強調する。彼によると、事例の使用頻度 (frequency) によってその事例やそれと関連するスキーマの定着度に濃淡が生じ、言語使用のたびにネットワークの様態が変化し続けるという。これは、事例体験の頻度を重視するモデルであると言える。

頻度はトークン頻度 (token frequency) とタイプ頻度 (type frequency) に区別される。トークン頻度は、同一の事例を体験する頻度のことで、タイプ頻度とは、1つの構文を様々な事例を通して体験する頻度のことを指す。トークン頻度は、事例そのものの定着 (entrenchment) に貢献すると言われているのに対し、タイプ頻度は、事例そのものではなくスキーマの形成やその定着に貢献すると言われている (Bybee, 1995)。タイプ頻度・トークン頻度のそれぞれの機能は、言語習得の異なる段階で、構文スキーマの形成、すなわち抽象化に異なる役割を果たす。習得の初期段階においては、典型的で汎用性の高い高トークン頻度事例 (例、二重目的語構文の場合は、*give* を含む事例) がアンカー的機能を果たす (Ellis, 2009; Goldberg, 1999)。つまり、まずその高トークン頻度事例の範囲内で意味と形式の結びつきが起こり、その後、同タイプの異なる事例に触れるにつれて (タイプ頻度が増加するにつれて)、その典型事例を中心にネットワークが広がり、スキーマが抽出される。

用法基盤モデルに依拠した第 1 言語習得研究が Tomasello を中心とする研究者たち (Dąbrowska & Lieven, 2005; Diessel, 2004; Tomasello, 1992, 2003) によって、近年盛んになされている。Tomasello (2003) によると、子どもはコミュニケーションの中で事例を未分析のチャンク (chunk) として記憶し、それを同様の場面で再生し、さらには修正を加えて発話する。この段階の子どもがもつ構文は抽象的とは程遠く、特定の語彙項目のまわりで項目依存構文 (item-based construction) として存在する。その後、言語経験を積むにつれて、徐々に抽象度の高いスキーマが事例から抽出されネットワークが複雑化するという。

成人の第2言語習得においては、すでに母語のスキーマを持った状態で第2言語に触れること（戸出，2014）や、メタ的な能力を有し分析志向である（Wray, 2002）ことを考え合わせると、単純に第1言語習得の用法基盤アプローチを応用することはできない。その反面、第2言語習得研究においても、教室で学ぶ学習者の言語知識も、模倣した具体事例を出発点として徐々にネットワークが拡張することが実証されてきている（例，Eskildsen, 2008）。また、事例体験の頻度の重要性も実証されている（Ellis & Ferreira-Junior, 2009; McDonough & Kim, 2009; Tode, 2008）。特に，Ellis & Ferreira-Junior（2009）の研究は、本稿の目的であるORTの分析の上で関連性が高い。彼らは、英語を第2言語として自然環境で学ぶ学習者の縦断的なコーパスを英語の項構造の習得に絞って研究した。その結果、初期段階は、どの構文でも、入力中のトークン頻度が高く汎用性も高い動詞を中心にした事例で占められており、時を経るにつれて、他の動詞を使った事例が徐々に出現するということが明らかになった。これは、初期段階の高トークン頻度事例が後の抽象化に向けてアンカー機能を果たすということが第2言語習得でも当てはまるかもしれないということである。

この立場から第2言語習得を考えると、事例体験とその頻度が重要性を帯びることになるが、この事例とは、冒頭で述べたように、「状況に埋め込まれた事例」でなければならぬことに注意すべきである。この「状況に埋め込まれた」と言えるための前提とは何であろうか。ここで、Tomasello（2003）の第1言語習得理論に立ち戻って考えてみる。Tomaselloは、「意図の読み取り」（intention reading）という社会認知的スキルが言語習得の基盤になると主張している。意図の読み取りとは、相手（大人）も自分と同じ意図を持つ存在であり、自分と相手が共に外界の事物を認識し、互いがその指示対象に注意を向けていると理解する能力のことである。この能力によって、自分と相手が共有する介在物を通して3項関係を築けるようになる。この共同注意フレーム（joint attentional frame）の中で、子どもは相手の意図を理解し、さらに、その意図的な振る舞いを模倣するようになり、ここに母語習得が始まる。この立場に依拠すると、共同注意フレームが確立されて初めて、「音が言語になる」と言える（Tomasello, 2003, p. 21）。したがって、言語事例の形式（音声）が直接的に意味（事物）と連結されるのではなく、自分と他者が共有する認知の場で解釈された文脈依存の意味と形が結びつくのであり、これが状況に埋め込まれた事例体験と言える。

状況に埋め込まれた事例体験の重要性が、認知言語学を応用した第2言語教育に関する論考でも主張されている。Grundy（2004）は、認知言語学の図（figure）と地（ground）の観点で、第2言語教育のコースブックを分析し、教授項目として目標言語項目を配列し提示する従来型の教材では言語習得が起こりにくいと主張している。人は、刺激や情報を知覚する際、図と呼ばれる前景的情報と地と呼ばれる背景的情報に振り分ける。図は単独で知覚されえず、地があって始めて図が知覚される（辻，2013）。この図地分化は、人が持つ基本的な

認知能力で、認知言語学では、様々な言語表現がこの認知能力の反映であるとして様々なレベルで研究されている。言語研究において、地とは、図となるテキストに隣接するテキスト (co-text) や、場面的脈略 (context of situation) としてのコンテキスト、言語化の際に選択されなかった方のオプションである言語構造などと、様々なレベルで捉えることができる。大切なことは、地という背景があって始めて、図の解釈が成立するということである (Grundy, 2004)。第 2 言語教材では目標項目が図として機能すべきである (Grundy, 2004) が、はたして、教材の中で目標項目は地に根づいているのだろうか。Grundy は、この観点でコースブックのテキストを現実の言語使用と比較し、教材中の言語事例は、地 (言語的文脈も場面的脈絡も含めて) に根づいていない「裸の」事例 (Grundy, 2004, p. 128) で構成されているに過ぎないと結論付けた。彼の主張を言い換えると、従来型の教材では、状況に埋め込まれた事例体験が実現しにくく、用法基盤の言語学習が促進されないということである。

さて、中学校外国語科用文部科学省検定済教科書 (以降、検定教科書) も目標言語項目を選択し配列した従来型コースブックと言える。しかしながら、学習指導要領においてコミュニケーション能力の育成が目標として掲げられて久しく、また、様々な制約の下で、目標となる言語項目 (つまり図となるべき言語項目) をコンテキストの中で導入すべく工夫がされている。それでもなお、検定教科書の言語事例も、Grundy (2004) が述べるような地に根づいていない事例なのだろうか。教材中の地に根づいた事例とはどのようなものを指すのであろうか。ここで、検定教科書と本稿のテーマである ORT を比較した先行研究があるので、次節ではそれを参考にし、地に根づいた事例とはどのようなものなのかを掘り下げていく。

2.2. Oxford Reading Tree

本節では、ORT を用法基盤アプローチの視座から、先行研究を基に論考する。ORT シリーズは、元来、英国の児童向けに書かれた英語絵本であり、英国では、幼稚園での読み聞かせや小学校での国語の副教材として用いられている。日本では、この ORT シリーズが、外国語として英語を学ぶ学習者用の多読用図書として用いられ、幅広い人気を集めている (大槻・高瀬, 2014)。本来は児童用絵本なので、児童英語教育において人気が高いのはもちろんのこと、中学生や高校生、さらに大学生からも絶大な人気を集めているという (大槻・高瀬, 2014)。この ORT シリーズは、多読初期用の教材として多読指導者達の間で位置づけられており、学習者の年齢層を問わず、その後の多読指導の成功につながっているという報告がなされている (大槻・高瀬, 2014)。

ORT シリーズは、全 228 巻から成る。英国の 1 つの家庭を舞台に、全巻を通して同じ人物

が登場し、日常生活の中で遭遇する出来事や非日常的な冒険が描かれ、通常、1巻で1つのストーリーが完結する。難易度に応じて全10レベルで構成されており、絵だけで文字のないレベルや一語文レベルで始まり、フレーズレベルを経て徐々に構文が導入されている。大槻・高瀬（2012）によると、全巻のうちコアの本64巻で総語数が26,316語あり、これは中学校検定教科書1年生用から3年生用までの総語数の約4倍である。また、同じ語句や構文が同一の巻の中で、さらには巻を超えて繰り返し用いられているのが特徴的である（大槻・高瀬，2014）。言い換えると、同一の語句や構文が多く異なるコンテキストで用いられているのに読者は遭遇することになるということである。このことは、前節で述べたトークン頻度やタイプ頻度が高いという用法基盤学習の条件が備わっているということである。

ORTは、頻度の点からだけでなく、語用論の視座からも用法基盤学習を媒介する可能性が高いことが示されている（大槻・高瀬，2012，2014）。大槻・高瀬（2014）は、初期レベルのORTと検定教科書に現れる指示詞 *this*, *that* とそれを受ける三人称代名詞 *it* に焦点を当ててテキスト分析し比較した。両者とも、挿絵の中の指示対象（referent）が登場人物が指示詞 *this* や *that* でまず指し示し、それを三人称代名詞で受けるという指示の連鎖（referential chain）の事例を見ることができるが、そのパターンに次のような違いがあると大槻・高瀬は発見した。検定教科書では、*this/that* → *it* → *it* → *it* と、一度出現した同じ指示対象がその後何度も三人称代名詞で示し続けられるのに対し、ORTでは、指示の連鎖のパターンが、*this/that* → *it*, *this/that* → *it*, *this/that* → *it* と一連の発話の単位のようになり、繰り返し出現しているという。そして、ORTのこの連鎖パターンにより、読者の注意は、挿絵中つまりテキスト外の指示対象に常に向けられることになるが大槻・高瀬は議論する。このことは、高頻度の直示表現で登場人物と読者（学習者）がコンテキストを共有し続けることを意味する。これは、前節で述べた共同注意フレームが登場人物と読者の間で確立されることを意味しており、ここで初めてテキスト中の文字が言語として機能するということができる。それに対し、検定教科書では指示連鎖のユニットの頻度が高くないことから、たとえ一度共同注意フレームが形成されたとしても、それが持続する保証はない。さらに、大槻・高瀬（2014, pp. 23-24）は、「検定教科書ではテキストの登場人物の中でやりとりが主に行われ、学習者はテキスト内での出来事に対し傍観者としての役割に留まりがちである」と指摘する。この分析を基に、大槻・高瀬は、ORTのこのような構成が、読者の「今（now）、ここ（here）、共に（with）」の感覚とテキストへの能動的な関わりを誘発しているとし、そのことがORTの人気の主たる要因であると考察している。

大槻・高瀬（2012）では、少し上級のレベルのORTと検定教科書を分析し、現在完了形がどう提示されているかを比較した。その結果、検定教科書と違って、ORTでは、現在完了形が用いられている文と隣接する文に、同じ動詞の現在形や過去形が出現し、ストーリー

の中で現在完了という形式があらわす意味が対照をなす形で際立っていることが明らかになった。このことを、大槻・高瀬は選択体系文法の視座から、次のように説明する。選択体系文法では、コミュニケーションは、「コンテキストに応じて言語体系の中から最適な形式を選択することでメッセージを形成すること」（大槻・高瀬，2012, p. 13）と定義される。時の表現に関して言えば、学校文法では、過去形，現在形，未来時表現という分類がなされるが、実際の英語使用では、過去形か現在完了，あるいは現在形か現在完了の組み合わせから選択していることが多いという。この分析を基に、大槻・高瀬（2012, p. 13）は、ORT は、コンテキストの中で「形式選択のパラダイムを、言い換えれば、より『現実的な』英語を学習者に提示している」と結論付けている。

以上の大槻・高瀬（2012, 2014）の論考に、図と地の観点を当てはめてみる。まず、共同注意フレームが登場人物と読者の間で形成されることにより、読者はORTの世界に引き込まれ、登場人物と同じ認知の場に入ることになる。これはとりもなおさず、地の体験に他ならない。その中で、登場人物が指し示す指示対象は図となり、それと共に体験する言語形式も図として機能する。さらに、読書の過程において、読者が今まさに体験している言語事例（例，現在完了）は、隣接するテキストでそれと対照的に用いられている言語事例（例，現在形）という地の存在のもとで前景化され、図として機能する。このように考えると、ORTに引き込まれた読者は、地に根づいた事例、つまり状況に埋め込まれた事例を体験することになる。以上の議論から、ORTの多読は、用法基盤第2言語学習を媒介する可能性があると言うことができる。

2.3. 日本語を母語とする学習者の主語習得の問題

さて、ここで、本稿で焦点を当てるSVO文型の習得に関して、日本語を母語とする英語学習者が直面する問題を概観する。SVO文型は英語の基本文型ではあるが、日本で英語を外国語として学ぶ大学生の多くが英語主語を習得できていないという報告が数々の研究でなされている（例，Kuribara, 2004; Shibata, 2006; 梅原・富永，2014）。例えば，Shibata（2006）は、日本人大学生の英文日記から意味的に容認できない文を抽出して形式的パターンによって分類し、その構成要素が帯びる機能を日本語訳と比較して分析した。その結果、たとえ表層では名詞句・動詞句・名詞句という英語の語順をとっていても、必ずしも文頭の名詞句が動詞と意味的つながりを持った主語ではないこと（例，*School uniform don't need to choose every morning）が明らかになった。さらに、文頭に学習者が使う名詞句は、日本語の主題マーカーである助詞「ハ」の機能と一致していることも明らかになった。この現象は、母語への翻訳に依存した意味世界の把握の影響（梅原・富永，2014）に起因するものと解釈できる。

日本語を母語とする英語学習者の主語習得の問題を考える時、主題卓越型言語 (topic-prominent language) と主語卓越型言語 (subject-prominent language) という類型論的視点が必要になる。主語卓越型言語とは主語・述語構造を基本構造とする言語で、主題卓越型言語とは、主語・述語よりもむしろ主題・解説構造を基本構造とする言語のことである。第2言語習得研究において、母語の類型的な特徴である情報構造と統語構造が第2言語習得に影響するということが実証されている (例, Han, 2000; Jung, 2004)。英語は、主語卓越型言語であり、日本語は主題卓越型言語の特徴が色濃く表れている言語³なので、前述した大学生の主語習得の不振も類型的な影響であると言える。

ここで主語と主題の定義を明確にしておく必要がある。主題はこれから述べようとする事柄の話題であり、談話の概念であるのに対し、主語は動詞との関係によって決定される文内部の文法的な概念である (Li & Thompson, 1976) が、認知言語学では、両者ともに認知プロセスの反映として定義している。Langacker (2008) は、行為連鎖 (action chain) の形で際立って把握されたモノとモノの関係をコード化したものを節 (clause) と規定し、その中で最大の際立ちを持つ参与者 (トラジェクターという) を主語、2番目の際立ちを持つ参与者 (ランドマークという) を目的語と定義している。基本的に、プロファイルされた行為連鎖の最先端の参与者が最大の際立ちを持った存在、つまりトラジェクターとして認知され、それが主語としてコード化される。行為連鎖はモノからモノへのエネルギーの移動として事象を捉えたもので、参与者間には不均衡が存在する。典型的には、例えば *Floyd broke the glass* のように、エネルギーの最先端に位置する能動的な参与者である行為者 (agent) がトラジェクターとして認知され、主語としてコード化される (Langacker, 2008, p. 368)。ここで注意しなければならないのは、行為連鎖における参与者間の不均衡な関係はあくまで主観的なもの、つまり捉え方の問題ということである。例えば、*Line A intersects line B* (Langacker, 2008, p. 368) のような文では物理的には line A と line B の間に不均衡はないが、主観レベルでは主語である line A が最も際立ち、不均衡な関係として解釈される。

一方、主題は参照点 (reference point) 構造として定義される (Langacker, 2008)。あるもの X を指すのにまず目立ちやすい Y という存在に注目し、それを経由して目標である X にアクセスするとき、この Y を参照点という。参照点は所有格の定義にも用いられるが、主題の定義では目標の X はモノではなく必ず命題である (Langacker, 2008)。例えば、「結婚式は、好きになれない」の場合、話者・聴者は結婚式を参照点としてまずアクセスし、参照点である結婚式の支配領域 (dominion) 内を検索して「好きになれない」という命題にたどり着く。主語卓越型言語である英語にも、主題解説構造は存在する。しかし、その場合でも、例えば上の例の場合、英語なら、*Weddings, I just don't care for.* (Langacker, 1991, p. 313) と主語が言語化される。これは、参照点を経由して目標にたどり着くと、英語では、

トラジェクター・ランドマーク認知へと捉え直しが起こるということである。それに対し、日本語では主語である「私」や英語の人称代名詞に当たる語は言語化されない、言い換えればトラジェクター・ランドマーク認知への捉え直しが起こらない（濱田，2013）のが通常であり、ここに日英語の相違がある。

この日英語の相違を、川瀬（2015，8月）は、両言語の典型的な事態の捉え方の相違として説明する。川瀬は、英語は参与者（モノ）に注目するのが典型的な言語であるのに対し、日本語は出来事の「場」に注目するのが特徴的であると主張する。例えば、英語の Hanako has two daughters は、出来事をモノとモノの関係として捉え、Hanako というモノが他のモノ（daughters）を所有していると捉えた表現である。これはとりもなおさず、トラジェクター・ランドマーク認知のことである。それに対し、日本語では「花子には娘が2人いる」がより自然であるが、これは、花子という場に「二人の娘が存在する」というコトが生じているという事態の捉え方が反映された表現である。この「場」とは、参照点（主題）の支配領域である概念的な場のことで（岡，2007），「トコロ（主題）でコトがナル」という池上（2000）のナル型把握とも相通じる。以上の議論に依拠すると、場に注目しその場に生じたコトとして表現する日本語を母語とする学習者にとって、モノに第1の注目を向ける英語のトラジェクター・ランドマーク認知は不慣れな事態把握の仕方であると言える。言い換えると、日本語を母語とする英語学習者は英語の表層的な語順についての規則は知っていても、伝達意図を言語化する際、何が主語になるのかが見えづらいということである。

以上の議論から、日本語を母語とする英語学習者に必要なのは、トラジェクター・ランドマーク認知への再構築であると言える。では、どのように捉え方の再構築を促していけばいいのであろうか。まず、筆者の最近の研究（戸出，2015，8月）から考察してみることにする。戸出（2015，8月）は、日本の大学で外国語としての英語を学習する初級学習者を対象に、英語の事態の捉え方に意識を向ける指導の効果を測る実験を行った。参加者を「捉え方意識高揚及び事例体験群」と「事例体験のみ群」のどちらかに割り当てた。どちらのグループの参加者にも、まず、野球少年のストーリーを基に、「チームで重視すべきは協力か競争か」などのテーマを与え、それについて日本語で意見を述べさせた。その後、事前テストとして、単語リストを参考にしながら自分の意見を英語で口頭産出させた。その後、戸出は、各参加者の意図する意見を基に、個別対応した教材、つまり、各自の意見を英語で表現するのを引き出すための教材を作成した。そして、「捉え方意識高揚及び事例体験群」には、認知文法の道具立てを用いて、行為連鎖を表すイメージ図を参加者に提示し、トラジェクター・ランドマーク認知を明示的に意識づけした後、各自の意見を英語で口頭産出させ、誤ったときや行き詰まったときは、捉え方に意識を向けるように足場がけをした。「事例体験のみ群」には、明示的指導は行わずに、教材を基に各自の意見を英語で口頭産出

させ、捉え方への意識づけは行わずに、リキャスト（recast）の手法を用いてフィードバックを与えた。その後、事後テストとして、事前テストと同様のことをさせた。そして、事前・事後テストの口頭産出を主語・述語構造になっているかどうかという観点で採点し、 2×2 反復測定分散分析で比較したところ、両群とも事前テストから事後テストまで有意に伸びていたが、その伸びは、捉え方意識高揚を施したグループのほうが有意に優っていた。さらに、事後テストで産出された主語・述語構造は、指導で体験した事例に基づくものか、あるいは、指導事例に基づかずに新しい内容を一から表出する方略によるものかという観点で、2群の事後テストでの口頭産出の仕方を比較した。その結果、2群の間に有意な差は確認されず、どちらのグループの参加者も、指導で遭遇した事例を基に少し変化を加えながら産出していることが明らかになった。この結果が示していることは、学習者が自分の伝達したいことを産出しようとする言語活動の中で、英語的なトラジェクター・ランドマーク認知に教師が学習者の意識を向けると効果的であるが、その効果は、すぐさま抽象度の高い主語・述語構造習得という形で現れるのではなく、指導で経験した事例を源とする項目依存構文の活用促進という形で現れるということである。このことは、本質的には言語発達は用法基盤であり、それを基盤として捉え方への意識高揚をすると効果が表れるということを示唆している。

上の研究だけで結論付けることはできないが、抽象的なトラジェクター・ランドマーク認知への捉え直しのためには、学習者が主体的に関与できるコンテキストで数多くの事例体験をさせ、それと同時にコンテキストの中でモノとモノの関係を際立たせるような何らかの手立てが必要であると思われる。本稿でのこれまでの議論から、ORTを多読することによってそれを実現することはできないだろうか。ORTをテキスト分析してそのことを探ってみる。

3. ORTのテキスト分析

本研究は、英語 SVO 文型に焦点を当て、この文型の事例が ORT の中でどのように提示されているかを分析する。分析は、トラジェクターからランドマークへのエネルギーの流れという事態認知の観点と事例の頻度の観点から行う。10のステージからなる ORT シリーズのうち、分析対象を入門期であるステージ1とステージ1+の計24巻に絞る。

ステージ1は、3つの段階に下位区分されている。最初の段階は Wordless Stories と命名される12巻で、絵、つまりビジュアルテキストのみで構成されるストーリーで成り立っている。その段階の後、First Words Storybooks と命名された計6巻で構成される段階に移る。ここではその名どおり、言語テキストは語レベルであり、ビジュアルテキストで表されてい

るストーリーの上に語レベルの言語が前景化されるという形をとっている。ここで注目すべきは、動詞は言語化されておらず、言語化されているのは、もっぱら名詞であるという点である。これを上述の認知言語学の議論の観点で解釈すると、言語テキストによって、絵の中に埋め込まれているモノを図として際立たせているということができる。これは、モノに第 1 の注目を向ける英語的な捉え方と符合する。

例を見てみよう。ORT シリーズの一貫した登場人物である家族が庭で食事をとっている。そこに愛犬の Floppy が駆けてきて、家族が食べているものを要求する。それを断られると、Floppy は庭の土を掘り起こし、その泥が家族に降りかかる。次に Floppy は猫に飛びかかり、そのせいで家族の食事が台無しになってしまう。これらの出来事が一連の絵でまるで動いているように表現されており、絵の中で Floppy を源とするエネルギーの流れが前景となって浮かび上がっていると筆者には感じられる。そして、そのビジュアルテキストの中で言語化されているのは、“Oh, Floppy! No, Floppy! Oh, Floppy! No, Floppy! Floppy Floppy.” (Hunt & Brychta, 1998, pp. 1-8) という家族の声（あるいは、筆者や読者の声としても解釈できる）である。この言語テキストが、エネルギーの流れの上流に位置するモノ（Floppy のこと）に注目するように仕向けているとも解釈できる。

ステージ 1 の最後の 6 巻で、初めて動詞が出現し、名詞と結びつく。そして、この段階の最後の 2 巻で、SVO 文型が導入されている。この 2 巻では SVO 文型の提示の特徴に少し違いがみられるので、どちらも紹介したい。*Floppy Did This* (Hunk & Brychta, 2006a) というタイトルの巻は、一家でお互いに描いた似顔絵を、一枚ずつ見せ合っている場面がビジュアルテキストとして提示されている。そして、その絵は誰が描いたのか、そしてそれは誰の似顔絵なのかが、次のように言語化されている。

Chip did this. It is Biff. Biff did this. It is Kipper. Kipper did this. It is Mum. Oh no. Floppy did this. (pp. 1-8)

ここでは、文脈依存性の高い did と this が組み合わせされた句が繰り返され、主語が変項となって登場人物の固有名詞という形で行為者を順次明示している。このことにより、行為者であるトラジェクターが図として際立っている。さらに、このパターンが繰り返されているので「読者にとってなじみ深い登場人物 + did this」という項目依存構文として読者の記憶に登録されると期待できる。

もう一つの *I see* (Hunt & Brychta, 2006b) というタイトルの巻では、Kipper という末弟が筒や鍵穴やカメラのファインダーを通して、その先にいる家族を覗き、最後に鏡に映る自分の姿を認識するというストーリーが絵で表されている。この覗き穴を通して見るという絵

により、トラジェクターであるモノ（つまり覗いている人物）からランドマークであるモノ（つまり見る対象となっている人物）への認知的なエネルギーの流れが、図として前景化されているように思われる。テキストでは、初めて一人称代名詞が出現し、主人公の立場で以下のように言語化されている。

I see Biff. I see Chip. I see Mum and Dad. We see Kipper. We see Floppy. I see Biff and Chip. I see me. (pp. 1-7)

このように一人称代名詞主語と動詞 see の固定化された部分と、変項の目的語の組み合わせのパターンが繰り返されている。そして、最後の文では、鏡を覗きこむ主体としてのトラジェクターと鏡の中の客体としてのランドマークが対照をなして、I と me の一人称単数代名詞のペアを際立たせている。

以上挙げた2例は変項の位置が異なるものの、基本動詞と代名詞が共起して何度も出現している（つまりトークン頻度が高められている）という点で共通している。このトークン頻度の高い語句がネットワークの拡張のアンカー的機能を果たすという用法基盤理論ののちとると、この2巻は、次のステージへの布石であると考ええる。

次のステージ1+は、タイプ頻度が徐々に高まることが特徴として挙げられる。まず、このステージの最初の巻 *Hide and Seek* (Hunt & Brychta, 2000) では、タイトルが示す通り、子どもたちがかくれんぼに興じている様が絵で描かれている。テキスト中に出現する動詞は、前述の *I see* (Hunt & Brychta, 2006b) で用いられていた see で占められているが、共起する語句に変化が加えられている。テキストは以下のとおりである。

Can you see us? Can you see me? Yes, I can see you. Can you see me? Yes, we can see you. Can you see me? Yes, we can see you. We can all see Dad. (pp. 1-8)

前のステージ1で出現した I see, we see, see me に加えて can you see や see us, see you などが加わり、パターン化されている。従って、項目依存構文としてさらに読者の記憶に登録されることになるであろう。また、I と me に加えて we と us の格表示が対照をなしており、トラジェクターとランドマークの区別、言い換えれば主客の区別が促されると期待できる。

このステージでは、語彙数の増加と相まって、動詞数が徐々に増加する。レベル1と異なり、1つの巻に複数の動詞が用いられ始めるのもこのステージからである。例として *Floppy's Bone* (Hunt & Brychta, 2005) というタイトルの巻を見てみることにする。愛犬

Floppy の骨が、小さな犬に取られてしまう。Floppy はすぐに気づき、小さい犬を追いかけていく。そこに突然、もっと大きな犬が現れ、結局、骨は、その大きな犬に横取りされてしまうことになる。テキストは、以下のとおりである。

Floppy had a bone. A little dog took the bone. Floppy ran after the dog. “Come back!” said Mum. She ran after Floppy. “Come back,” said Dad. He ran after Mum. “Come back,” said Biff and Chip. They ran after Dad. The dog stopped. A big dog took the bone. The big dog ate the bone. Oh no! (下線は筆者による) (pp. 1-12)

ここで注目すべきは、下線部が示すように、a/the bone が3つの異なる動詞の目的語として用いられている点である。犬と骨を固定し、動詞部分を変項とする「犬+動詞+骨」という項目依存構文が形成され、犬をトラジェクター、骨をランドマークとするエネルギーの流れのスキーマ形成が促されると思われる。

動詞の数が増加することに加えて、このステージでは、様々なタイプの主語が出現し始める。多くの場合このステージでも、主語の変項には、文脈依存の代名詞や読者にとってなじみ深い具体的な登場人物が用いられているが、時として、「犬というもの」を表す総称の dogs や無生物主語も、無理のない形で導入されている。無生物主語がどのように導入されているかを例として以下に挙げる。

Push! (Hunt & Brychta, 1995) というタイトルの巻は、ドライブでの出来事を描いている。車がぬかるみに車輪をとられてしまい、前に進むことができなくなった。家族皆で車外に出て押したり引いたりするが、抜け出すことができない。偶然通りかかったトラクターに引いてもらって発進することができたが、車外に出ていた家族を取り残して車は行ってしまう。この出来事が、以下のテキストで表されている。

The car was stuck. Mum pushed it. Biff and Chip pushed it. Mum pulled it. The tractor pulled it. Oh no! (下線は筆者による) (pp. 1-8)

ここでも、絵に助けられて、トラジェクターである人物からランドマークである車へのエネルギーの流れが際立ち、そこに push や pull を動詞とする言語形式がうまくのせられている。そして、下線部に見られるように、トラジェクター部を人物から無生物であるトラクターへと無理なく移行させている。このような拡張事例を、典型事例と隣接させて自然な流れでさりげなく導入するところは、見事というほかはない。拡張事例が図として際立つのは、これまで繰り返し用いられた典型事例と豊かなコンテキストという地があるからこそだ

と思われる。

4. 終 わ り に

本稿では、事例の頻度と英語 SVO 文型の中に潜んでいるトラジェクターからランドマークへのエネルギーの流れという事態把握の観点から、ORT の初期段階のテキストを分析した。その結果、

- ・ 初期段階は、汎用性が高く高トークン頻度で用いられる動詞とそれに共起する（代）名詞が繰り返し出現する、
- ・ ステージがあがるにつれて、動詞及び共起する名詞が多様化し、タイプ頻度が徐々に増加している、
- ・ タイプ頻度の増加に伴って、拡張事例が、典型事例からの自然な流れの中で導入されている、
- ・ ビジュアルテキストと言語テキストが相補的に作用して、モノからモノへのエネルギーの流れという英語 SVO 文型に特徴的な事態把握が際立ちやすくなっている、

ということが明らかになった。以上のことから、用法基盤言語発達及び事態の捉え方という観点で言えば、ORT は緻密に仕組まれた教材、言い換えれば最適化された教材（参考、Ellis, 2009）だと言える。

ORT はもともと英国の児童用の国語の副教材として書かれたものなので、年齢がより高い第2言語学習者用の教材として機能するかは、まだまだ議論の余地のあるところである。しかしながら、現に ORT が中高生の多読図書、さらには大学生のレメディアル教材として人気が高く、多読初期の図書として日本の英語教育でも評価が高いということは、読者が ORT のテキストに主体的に関わっている（大槻・高瀬, 2014）ことの表れであろう。学習者が興味を持って多読に取り組むなら、それはまさに、状況に埋め込まれた事例体験をするということである。そして、上でまとめたように、ORT が認知的な意味で緻密に仕組まれた教材であることを考え合わせると、英語的な事態把握の仕方の構築も促進され、主語卓越型英語文法の習得が促進されるのではないかと期待される。今後、そのことを検証する必要がある。このように、認知言語学及び用法基盤言語習得の観点から多読研究を進めていくことが、英語教育研究深化に寄与すると思われる。

注

- 1 本研究は、平成25－27年度科学研究費助成事業基盤研究（C）「日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得における『捉え方』意識高揚と頻度の効果」（研究課題番号25370706）の助成を受けて行われた。また、大槻きょう子博士には、ORTのテキスト分析に際して頻繁に相談に乗っていただいた。感謝申し上げます。
- 2 Tyler (2010) によると、用法基盤アプローチをとる言語理論として、選択体系言語学、談話機能主義、認知言語学が挙げられる。
- 3 Li and Thompson (1976) は、日本語は主題マーカーの「ハ」と主語をマークする「ガ」の両方を有するという根拠で主題卓越型と主語卓越型の両方の特性を備えていると述べている。その一方、日本語には主語がないという岡（2006）のような学説も存在する。そこで本稿では、「主題卓越型言語の特徴が色濃く表れている言語」という表現を用いる。

引 用 文 献

- 安藤貞雄（2008）『英語の文型——文型がわかれば、英語がわかる』東京：開拓社
- Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425–455.
- Dąbrowska, E., & E. Lieven (2005). Towards a lexically specific grammar of children's question constructions. *Cognitive Linguistics*, 16, 437–474.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2009). Optimizing the input: Frequency and sampling in usage-based and form-focused learning. In M. H. Long, & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 139–158). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, N. C., & Ferreira-Junior, F. (2009). Constructions and their acquisition: Islands and the distinctiveness of their occupancy. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 7, 187–220. doi:10.1075/arcl.7.08ell
- Eskildsen, S. W. (2008). Constructing another language: Usage-based linguistics in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 335–357. doi:10.1093/applin/amn037
- Goldberg, A. E. (1999). The emergence of the semantics of argument structure constructions. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp.197–256). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grundy, P. (2004). The figure/ground *gestalt* and language teaching methodology. In M. Achard, & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp.119–141). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 濱田英人（2013）「日英語話者の視点構造と事態内参与者の言語化／非言語化」札幌大学外国語学部『文化と言語』第78号 75–94頁
- Han, Z. (2000). Persistence of the implicit influence of NL: The case of the pseudo-passive. *Applied Linguistics*, 21, 78–105.
- Hunt, R., & Brychta, A. (1995). *Push!* Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R., & Brychta, A. (1998). *Floppy Floppy*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2000). *Hide and seek*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2005). *Floppy's bone*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2006a). *Floppy did this*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, R., & Brychta, A. (2006b). *I see*. Oxford: Oxford University Press.
- 池上嘉彦（2000）『「日本語論」への招待』東京：講談社
- Jung, E. H. (2004). Topic and subject prominence in interlanguage development. *Language Learning*, 54, 713–738.
- 川瀬義清（2015，8月）『日英事態把握の違い』The JACET 54th International Convention 口頭発表，鹿児島市

- Kemmer, S., & Barlow, M. (2000). Introduction: A usage-based conception of language. In M. Barlow, & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.vii-xxviii). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Kuribara, C. (2004). Misanalysis of subjects in Japanese-English interlanguage. *Second Language*, 3, 69–95.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Volume I Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Volume II Descriptive Application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow, & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.1–63). Stanford, CA: CSLI Publications.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1976). Subject and topic; A new typology of language. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp.459–489). New York, NY: Academic Press.
- McDonough, K., & Kim, Y. (2009). Syntactic priming, type frequency, and EFL learners' production of *wh*-questions. *The Modern Language Journal*, 93, 386–398. doi:0026-7902/09/386-398
- 岡 智之 (2006) 「『主語』はない, 『場所』はある——場所的存在論による日本語主語論への一提案」『東京学芸大学紀要人文社会科学系 I』第57号 97–113頁
- 岡 智之 (2007) 「場所的存在論によるハとガの統一的説明」『日本認知言語学会論文集』第7巻 321–330頁
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2012) 「多読用図書教材が英語習得に及ぼす影響——L1 児童用英語絵本と中学英語教科書との違い——」『英語教育研究』第35号 63–78頁
- 大槻きょう子・高瀬敦子 (2014) 「多読用図書教材としてのL1 児童用英語絵本の人気の秘密：文科省英語教科書と比較して」『多読学会紀要』第7巻 10–38頁
- Shibata, M. (2006). Topic marking in English composition by Japanese EFL learners. *Scripsimus* (琉球大学言語文化研究紀要), 15, 1–26.
- 高瀬敦子 (2010) 『英語多読・多聴指導マニュアル』東京：大修館
- Tode, T. (2008). *Effects of frequency in classroom second language learning: Quasi-experiment and stimulated-recall analysis*. Bern: Peter Lang.
- 戸出朋子 (2014) 「第2言語習得における頻度効果と母語の影響——日本語を母語とする成人英語学習者の主語習得」山岡俊比古先生追悼論文集編集委員会 (編) 『第2言語習得研究と英語教育の実践研究——山岡俊比古先生追悼論文集』(55–66頁). 東京：開隆堂
- 戸出朋子 (2015, 8月) 『「捉え方」意識高揚の役割——主語・述語構造に焦点を当てて』The JACET 54th International Convention 口頭発表, 鹿児島市
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 辻 幸夫 (2013) 『新編認知言語学キーワード事典』東京：研究社
- Tyler, A. (2010). Usage-based approaches to language and their applications to second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 270–291. doi:10.1017/S0267190510000140
- 梅原大輔・富永英夫 (2014) 「日本人英語学習者は主語をどうとらえているか——量的・質的研究」*JACET Kansai Journal*, 16, 103–122.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Abstract

Potential of Extensive Reading to Mediate Usage-Based Development:
A Text Analysis Focused on the English SVO Pattern

Tomoko TODE

This study reports a text analysis of the *Oxford Reading Tree* (ORT) series of picture stories, which are established levelled readers for British children now used also as extensive-reading materials for lower-level learners of English as a foreign language (EFL). The analysis focused on the English subject–verb–object (SVO) pattern. From the perspective of cognitive linguistics and a usage-based theory of second language development, the study explored the nature and quality of instances of the SVO pattern in the ORT series. Both visual and linguistic texts of the books in the first two stages of the series were examined in terms of a) token and type frequency of the SVO instances and b) the prominence of the energy flow from the subject (construed as a trajector) to the object (construed as a landmark). The results revealed that the first stage of the ORT started with repetitions of a limited number of context-dependent generic tokens and that gradual and smooth extensions from the prototypical instances were observed as type frequency increased. It was also shown that interactions of the instances and their contexts gave high prominence to the energy-flow construal prototypically reflected by the SVO pattern. These results suggest that the ORT provides input samples so that its extensive reading may optimize usage-based grammatical development of EFL learners.