

同日語文研究 別冊

第21輯・pp.63~80

認知言語学からの日本語教育への提言

森山新
morishin@cc.ocha.ac.jp



同日語文學會

2006. 2

認知言語学からの日本語教育への提言*

森山新**
morishin@cc.ocha.ac.jp

< 要 旨 >

森山(2005)では、認知言語学的観点から日本語の格助詞の意味構造と習得との関係が考察されている。本稿はこの成果を日本語教育へ応用することをめざしたものである。多義語に関する認知言語学的研究は、現在の教科書や辞書が示していない語のプロトタイプの意味やスキーマの意味などの意味構造を明示的に示すことができ、その習得や教育に役立つであろう。意味・用法が類似の格助詞の違いを教えるには、まず各々のプロトタイプの意味をはっきりさせ、違いを明確にし、その上でそれらの意味拡張がどのように動機づけられ、どの程度まで行われているかを明らかにするとよいであろう。

また、認知言語学ではプロトタイプの意味・用法の習得が早いとされていることから、これを日本語教育に応用し、プロトタイプの用法を先に提示し、それが定着した後に、拡張的用法へと進んでいくことが望ましいと推測される。さらに、拡張的用法を教える際に、拡張の動機づけや共有する意味(スキーマ)を提示しつつ教えることが望ましいであろう。

最後に、認知言語学が第二言語教育へ提言すべきこととして、ボトムアップのプロセスの重視、言語運用の重視、意味のカテゴリー構造の明示、語彙学習の側面の重視、認知能力発達に対する配慮、百科事典的な背景知識の重視、言語類型論的特徴の重視などを挙げた。

キーワード: 認知言語学、日本語教育、格助詞、意味構造、第二言語習得

1. はじめに

森山(2005)は、平成14年度～平成16年度の科学研究費補助金による研究(基盤研究(C)(2))「認知言語学的観点を取り入れた格助詞の意

* 本研究は、日本の平成17-19年度科学研究費補助金研究基盤研究(C)(課題番号17520253、研究代表者:森山新)「認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発研究」の一環で行なわれたものである。

** 日本、お茶の水女子大学助教授

味のネットワーク構造解明とその習得過程」(課題番号14510615 研究代表者：森山新)の成果報告書であり、認知言語学的な観点から日本語の格助詞の意味構造と習得のプロセスを考察したものである。第一部では認知言語学及びその格に対する考え方の紹介を行い、第二部ではまず、日本語の格助詞全体を体系的に特徴づけた後、デ、ヲ、ニ、ガ、へ、カラ、マデの意味構造を考察し、これらをふまえて類似の意味・用法を有する格助詞(場所のデとニ、対象のヲとニ、着点のニとへ、起点のヲとカラ、着点のニとマデ、対象のヲとガ)の意味・用法の違いを考察した。そして第三部では日本語教育に生かすための提言を行うに際し、まずもって意味構造と習得との関係について、格助詞デなどを例に明らかにした。これらの研究結果を日本語教育に応用していくためには解決しなければならないことが多々残されていることは事実であるが、ここではこれまでの研究を締めくくる意味から、あえて、日本語教育へいくつかの提言を行ってみたい。

2. 格助詞の意味構造

2.1. 意味構造分析の日本語教育への応用

格助詞や前置詞などの格標識は、文法形態素、または機能語などと呼ばれ、一般的に意味が抽象的(機能的意味)であり、かつ多義であることから習得が容易でない。学習者はこれらの格標識を教科書や辞書などで学ぶことになるが、教科書では、動詞の学習と共に、それに共起する格助詞を個別に学習することになる。例えば国内外で広く使用されている『みんなの日本語』(スリーイーネットワーク刊)では、格助詞デは5課と7課で道具・手段、6課、21課で場所、12課で時間の用法が個別に提示されている。巻末付録には、格助詞デの意味・用法が以下のようにまとめられてはいるものの、これを用いて授業で格助詞の意味・用法が体系的に教えられているとは考え難い。

8. [で]

- A : 1) タクシーで うちへ 帰ります。(5)
 2) ファクスで 資料を 送ります。(7)
 3) 日本語で レポートを 書きますか。(7)
- B : 1) 駅で 新聞を 買います。(6)
 2) 7月に 京都で お祭りが あります。(21)
- C : わたしは 1年で 夏が いちばん 好きです。

言いかえれば、教科書での格助詞の学習はテキスト文中に用いられた各々の用例に基づき、個別的に行われ、それを一くりにして体系化し、多義語という観点から見つめ直し、その全体像が示されるなどということは比較的少ない。

一方辞書の場合には、一つの格助詞を引けば、その用法が列挙されている。辞書の場合、当然のことながら上述した教科書とは異なり、語の意味・用法が個別的にはなく、網羅的に示されている。しかしその配列が必ず中心的意味（プロトタイプ）から周辺の意味へと順序良く配列されている保証はないため、その語のプロトタイプ的な意味が何であるかは明白ではない。また仮に配列が中心的意味（プロトタイプ）から周辺の意味へと順序良く配列されていたとしても、個々の意味の関係（どのような動機づけに基づいて意味が拡張したか）が示されることはない。また全体を一つのカテゴリーとしてまとめあげている共通のイメージやスキーマが何であるかが示されることも少ない¹⁾。

しかしもしこうした教科書や辞書が、その語のプロトタイプ的な意味やス

1) 最近、英語に関する辞書では、コーパスに基づき訳語を配列したりすることが多くなった。また、一部の辞書、例えば「Eグイト英和辞典」(Benesse)では、基本語彙について、その語のイメージを図で示すものが出てきた。しかしここで用いられている図はコア図式(本書のスキーマ図式にほぼ相当する)であり、図が抽象的なものであるため、学習者がどれだけ参考にできるかは未知数である。また「英語語義イメージ辞典」(大修館書店)では、その語のイメージが言葉で説明されている。日本語に関してはそのようなものは管見の限りでは見当たらない。

キーマ、さらにはさまざまな意味・用法の関係を何らかの形で具体的に示してくれたとすれば、一般に暗記に頼ることの多い語彙習得とりわけ抽象的意味で多義性の高い格助詞の習得は促進されることが期待できるであろう。その意味で森山（2005）が示した意味のカテゴリー構造研究は、現在の教科書や辞書が示していない語のプロトタイプ的な意味やスキーマの意味をはじめとする意味構造を明示的に示すための基礎研究となり、その習得や教育に役立つであろう。

森山（2005：13）で体系的にまとめられた日本語の格助詞ガ、ヲ、ニ、デ、へ、カラ、マデの特徴づけは以下ようになる（これだけではわかりにくいので、より詳しくは森山（2005）を参照のこと）。

ガ：ガには「プロセス的用法」と「存在論的用法」とがある。プロセス的用法ではプロファイルされた動力連鎖の最上流にあって、最大の際立ちが与えられた参加者を表す。プロトタイプとしては動作主を表す。存在論的用法では、プロトタイプとして、ニ格で表される場所に位置づけられる存在物（モノ）を表す。ガの用法は「表現の対象としてプロファイルされた部分の中で、最大の際立ちを与えられた参加者（tr）」というスキーマを共有している。

ヲ：ガ格で表された参加者（プロトタイプとしては動作主）を起点とした動力圏の内に存在する受動的な参加者を示す。プロトタイプとしては被動作主（PAT）や移動主（MVR）を表すが、知覚、所有、能力、感情などの経験的な事態では経験対象を表す。

ニ：にもガと同様、「プロセス的用法」と「存在論的用法」がある。プロセス的用法では、ガ格で表された参加者（プロトタイプとしては動作主）を起点とした動力圏の外にある能動的な参加者を示す。存在論的用法では、ガ格で表される存在物（モノ）が位置づけられる場所を表す。「経験の主体」用法は、存在の位置を表わすニの用法からの拡張的用法である。ニの用法は、「ガ格で表された参加者に対峙する」というスキーマを共有している。

デ：前景を構成する動力連鎖全体に対し、ある背景（事態成立の基盤やさま）を補足的に示す「背景格」である。プロトタイプとしては背景としての場所を表す。時間、道具、原因、様態などの用法はプロトタイプとしての場所用法からの拡張的用法である。

へ：プロセス的に把握された事態においてのみ用いられ、移動のプロセスをベースとし、その経路をプロファイルする。

カラ・マデ：プロセス的に把握された事態で用いられ、移動のプロセスをベースとし、カラは起点、マデは着点をプロファイルする。

2.2. 個々の格助詞をいかに教えるか

一般的に語の意味構造においてプロトタイプ的な意味は、その語の意味の中心的意味であり、意味が具体的で使用頻度も高いことが多い。またその習得も早いとされている。従ってそれぞれの格助詞を教える際に、プロトタイプ的な用法を先に提示し、その定着をはかった後に、徐々にその拡張的な意味へと進んでいくことが認知的負荷も少なく、望ましいのではないかと推測される。さらに、できれば、プロトタイプ的な意味から拡張的な意味を教える際に、それらがどのような動機づけにより拡張され、放射状カテゴリーを形成したか、さらにプロトタイプ的な用法と様々に拡張された用法とが共有する意味（スキーマ）はどのようなものかを、学習者が理解しやすいように何らかのヒントを提示しつつ教えることが望ましいであろう。ヒントと言ったのは、言語を習得することは、原則的には学習者がさまざまな用例に接し、その中に潜んでいるプロトタイプやスキーマを発見するボトムアップのプロセスであり、トップダウンのプロセスはどこまでもボトムアップの「助け」にしかならないと考えるためである。言い換えれば、教師や教材がヒントを示すということは、学習者自らがその言葉のプロトタイプやスキーマがどのようなものであるかを習得し、カテゴリーとそのラベルとしての言葉を習得することの補足的な促進材料として提示すべきであるということである。従って格助詞のいくつかの意味・

用法をある程度学び、その使用例にも慣れ親しんだ段階で、上で述べたような①プロトタイプの意味、②スキーマ的な意味、③放射状カテゴリー構造（拡張の動機づけや拡張の範囲などを含めて）を一くくりにして提示することが望ましいと考えられる。

さらに学習者の母語に意味的に対応する語がある場合、両者のプロトタイプの意味やスキーマの意味、意味構造のどのようなところが共通し、どのようなところが異なっているかを示してあげられればなおのこといいであろう。今井(1993)では、wearについて、英語母語話者と英語学習者の脳内の意味構造が実験的に示されているが、それらを見比べることで、英語のwearが日本語の「着る」とどこが違うかを容易に知ることができるし、また拡張的な用法にはどのような意味・用法があるのかも、比較的簡単に知ることができる。

ここで注意しなければならないことは、使用に慣れ親しんだあとでこのようなことを行うのは、認知言語学が言語習得のプロセスを基本的にボトムアップ的なプロセスであると考えているためであるが、大人の第二言語習得では、認知能力の発達により、子供とは違い、学習したルールをトップダウン的に活用したり、それをボトムアップ的なスキーマ抽出に活用し、習得を速めることも可能であるため、語の多義構造をトップダウン的に示すことがまったく無意味であるとは言わない。しかしながら多くの用例に触れる中でボトムアップ的に意味構造を構築していくことの重要性がなくなったわけではない。従って授業では、意味構造の構築のボトムアップ的なプロセスを促進するようなタスクと、プロトタイプやスキーマなどへの気づきを促進するようなトップダウンの指導とをうまく組み合わせながら行うことが有効であると思われる。ボトムアップのプロセスを促進するタスクとは、例えば、格助詞デの様々な意味・用法を一度に見せ、それをカテゴリー分けしてもらうタスクなどを通じて、学習者はデの意味構造を体感的に体系的に習得する道が開かれるであろう。

では具体的にどのように個々の格助詞を教えていったらいいのであろうか。基本的には上記の①～③の3点について、森山(2005:7-26)で体系的にまとめられたような内容(前節で簡単に紹介した内容)が述べられる

ことになる。しかしこれは用語や説明、図式の理解などに認知言語学の専門知識が前提となっており、それらを有していない学習者には理解することは困難である。そのため学習者にわかりやすい用語や説明、図式化を試みなければならぬであろう。

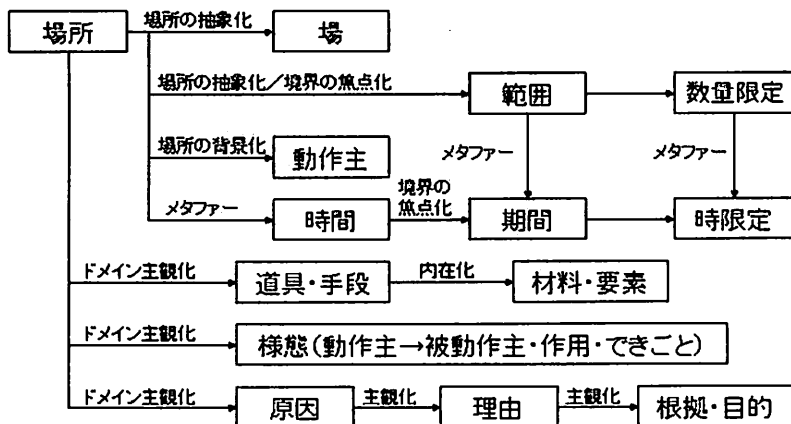
例えば格助詞のデでは、以下のようなことが述べられることになる。

①プロトタイプ的な意味：中心的（プロトタイプ）な用法が、事態（動作や出来事）が成立する「背景としての場所」を表す用法であることを用例と共に示す。抽象的な場、範囲、動作主などの拡張的な用法があること、それらがどのように派生していったかについても示す。

②スキーマ的な意味：デの全ての用法は共通して、事態が成立するための「背景」を示すものであることを示す。その上で「背景」には「具体的な背景（場所、時間）」と「機能的な背景（道具、原因、様態）」とがあることを用例と共に示す。

③放射状カテゴリー構造：デのそれぞれの用法は、プロトタイプの用法から動機づけられて拡張したものであることを、図1のような図（拡張の動機づけについてはよりわかりやすい表現で説明）を用い、用例も示しながら提示する。

図1 格助詞デの放射状カテゴリー構造(森山(2005:47)から転載)



また格助詞ヲについては、①対格の用法がプロトタイプの用法であること、②ヲの様々な用法（対格、場所、状況、時）が共有している意味（スキーマ的意味）、③場所や時間などの拡張的な用法が対格の用法とどのような動機づけと共通性を持って拡張したか（放射状カテゴリー構造）を、用例や図式なども用いてわかりやすく示す。

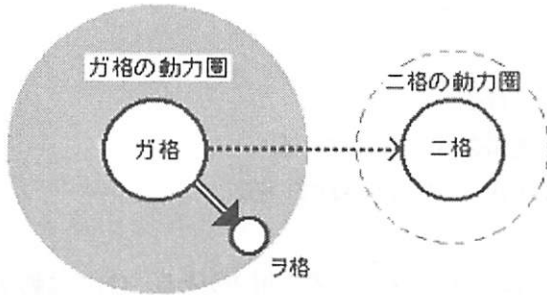
格助詞ニやガについてはさまざまな拡張的な意味を広範囲に持っており、説明がやや難しくなるかもしれないが、両者に「プロセス的な用法」と、「存在論的な用法」が存在することをまず明確にしたあと、デヤヲと同様、①プロトタイプの意味、②スキーマ的意味、③放射状カテゴリー構造を、用例や図式と共にできるだけわかりやすく示していくことになる。

格助詞へ、カラ、マデなどについても、前節で簡単に紹介したようなことを、具体的な用例や図式と共に示せばよいであろう。その際に移動のプロセスがベースとなっていることや、どこがプロファイルされるかなどについても示す必要がある。

2.3. 類似の意味・用法を持つ格助詞をいかに教えるか

森山(2005 : 102-121)では、類似の意味・用法を持つ格助詞の意味分析（意味・用法の違い）を行った。例えば対格のヲと与格のニの違いは図2のように示されている。すなわちヲは、ガ格で表された参与者を起点とした動力圏の内に存在する「受動的な参与者」を示すのに対し、ニはガ格で表された参与者を起点とした動力圏の外にある「能動的な参与者」を示すが、このことを図2のような図と具体的な例文を持って示すのがよいであろう。ヲとニにはこのほか場所格、時格の用法があるが、それらの用法はその延長線上に考えることができる（詳しくは森山（2005 : 112-118）を参照のこと）。

図2 格助詞ヲとニの違い (森山2005 : 55)



また場所のデとニ、着点のニとへ、起点・着点のカラ・マデとヲ・ニの違いは以下のようなになる。

<場所のデ>

デは動力連鎖が展開する背景としての場所を表す「背景格」を表す。

<場所のニ>

ニはプロセス的事態では「移動の着点」、存在論的事態では「存在の位置」を表す。

<ニ>

①プロセス的事態と存在論的事態の双方に用いられる。

②プロセス的事態では着点がプロフィールされ、存在論的事態ではガ格で表された存在物が位置づけられる場所がプロフィールされる。

<へ>

①プロセス的事態のみに用いられる。

②着点よりもそこに至るプロセス（経路）がプロフィールされ、そのプロセスの向かう方向を表す。

<起点のカラ・着点のマデ>

①プロセス的事態のみに用いられる。

②移動のプロセスをベースとしている。

③移動の起点や着点がプロファイルされる。

< 起点のヲ・着点のニ >

①プロセス的事態に用いられる。

②ガ格を起点とした動力連鎖をベースにしている。

③動力連鎖の起点や着点がプロファイルされている。

またヲ、ガには共に(1)、(2)のように対象を表す用法がある。(1)では動作対象(アイスクリーム)に最大の際立ちが与えられ、ガ格で表されている。普通プロセス的事態の把握では、動作対象より動作主に最大の際立ちが与えられるが、この場合には話者=動作主がスコープから外れ、動作対象に焦点が当てられている。これは、事態を動作主も含めて客観的に把握しようという「客観的な把握」ではなく、話者=動作主が知覚したままを述べる「主観的な把握」がなされているためである。

これに対し(2)では、動作対象(日本語)がヲ格で表されている。言い換えればガ格の動作主は(省略されてはいるが)スコープ内には含まれていることを意味する。つまり動作主としての自分を客観的に把握する冷静さを残しているということで、(3)に比べてそれだけ「客観的な把握」をしていることを意味している。

(1)アイスクリームが食べたい。

(2)日本語を勉強したい。

(3)日本語が勉強したい。

「～ガ～タイ」が生理的な願望を表すことが多く、「～ヲ～タイ」が理性的な願望を表すことが多いと言われるのは、前者が「主観的把握型」であり、後者が「客観的把握型」であるという理由によって説明することが可能である。

類似の格助詞同士では用法が似ている場合もあるだろうが、まず何よりも、それぞれのプロトタイプ的な意味が何かをはっきりさせ、それらの意味におい

て、その違いを明確にすることが第一であろう。プロトタイプ的な意味のコントラストは、類似の意味・用法を持つ格助詞の違いを理解する上で大いに役立つと思われるからである。

次に両者のプロトタイプ的な意味の違いが明らかになったら、それらの意味拡張がどのように動機づけられて、どの範囲まで行われているかを明らかにする。この点は類似するそれぞれの格助詞の拡張の動機づけに伴う意味の違いや、意味の使用可能な範囲の違いを明確にしてくれるであろう。しかもこの点はそれぞれの格助詞の意味における周辺部分であり、使用の頻度も少ないために習得が難しく、習得されないまま放置される危険性の高い部分であるため、その点を明確にしておくことは重要である。これにより、それぞれの格助詞の拡張的な意味の微妙な違いや、意味拡張の守備範囲の違いといった部分までも学習者の頭の中に明確に理解させることができるようになり、母語話者に似たカテゴリーを形成することになるであろう。

具体的には、上で簡単に紹介した類似の格助詞の意味・用法の違いを、学習者が理解できるような平易な用語、説明、図式で説明することになる。

例えば格助詞デ、ニには場所の用法があるが、その違いは、それらのプロトタイプ的な意味を比べるのが第一である。すなわち、デの場合には「事態が成立する背景としての場所」であるのに対し、ニの場合には「プロセス的な場所としての着点」と「存在論的な場所としての存在位置」を表す用法があることを示し、その違いを明確にしていく。続いてデとニの拡張的意味の違いであるが、デとニの間で相互に重なり合い、類似している意味は何か、また相互に異なっている意味は何か、意味の違いは動機づけなどの観点からどのように説明できるのか、意味の守備範囲はどのように異なっているのか、といった放射状カテゴリー構造の共通点と相違点を明らかにしてあげる必要がある。具体的な例を挙げれば、格助詞デ、ニにはいずれも時間の用法がある点では共通している。しかしデの場合は、「事態（動作や出来事）が成立する背景としての場所用法」が時間へとメタファー的に拡張した用法であるため、「その事態が成立する舞台としての時間的な背景（すなわち

「場面」)」を示すことになるが、二の場合には、「空間的な存在位置」を表す用法が、時間へとメタファー的に拡張された用法であるため、「事態(動作や出来事)が成立する時間的な位置(すなわち「時点」)」を示すことになり、そういった用法の違いを平易な用語や説明、図式などで示していくことになる。

また、上で見たように、ニとへ、ヲとカラ、ニとマデ、ヲとガのように、意味の違いがそのベースやスコープの違いに由来している場合もあるので、そのような違いを例文や図などでわかりやすく説明することも必要であろう。

3. 格助詞の意味構造と習得との関係

森山(2005:136-143)では、格助詞デを例に、言語の意味構造(放射状カテゴリー構造)と習得との関係を考えて。言語(語)とはカテゴリーに貼られたラベルであると考え、言語の習得とはカテゴリー化のプロセスと表裏一体のものであるといえる。また基本的にカテゴリー化がその内部においてプロトタイプからその拡張へと進むわけであるから、言語習得もまたプロトタイプ的な意味が先で、拡張的な意味は習得が遅れると考えることができる。

このような傾向は、母語(第一言語)習得のプロセスではカテゴリー化の認知プロセスと並行した形で言語の習得が行われるため、言語習得のプロセスがかなりはっきりとプロトタイプからその拡張へと進むことが確認できるかもしれないが、第二言語習得の場合には、学習者の頭はすでに母語の処理のために特化され、最適化した状態にあり、母語習得時に一度完了したカテゴリー体系がメタ知識として潜在的知識を形成している。第二言語(目標言語)の新しいカテゴリー体系が母語のそれと全く同じであるとは考え難いため、第二言語習得時には、母語のカテゴリー体系は概念変化のプロセスによって、第二言語の新しいカテゴリー体系に作り変えられなければならない。しかしその場合には、転移など、母語のカテゴリー体系が第二言語のカテゴ

リー化にどのように関わっていくのかが問題となる。

今井(1993)、Shirai(1995)、Ijaz(1986)などによれば、プロトタイプが母語の影響を受けやすいこと、周辺の意味の習得が困難なこと、意味表象が拡散的で放射状構造を持たないことなどが指摘されている。これからわかることは、第二言語習得に伴って進むカテゴリー化のプロセスは、大まかに言えばプロトタイプから周辺の拡張例へと進むであろうと推されるが、それはすでに学習者の脳内に確立されている母語のカテゴリー体系の影響を受けつつ行われるということである。従って第二言語習得のプロセスは母語習得時ほどには、プロトタイプから拡張へとといったカテゴリー化のプロセスをきれいに反映しない可能性がある。別の言い方をすれば、第二言語習得のプロセスを決定する要因には母語の影響、教科書や教え方の影響、学習環境などさまざまなものが考えられ、プロトタイプ効果はその一つに過ぎない。そのため、他の要因が同一または無視できるような場合に限り、習得のプロセスが、放射状カテゴリー構造にそってプロトタイプからその拡張へと進むことが期待できると言わなければならない。

格助詞デの場合、学習者の母語に関わらず、プロトタイプ的な意味・用法である場所用法の習得が早いなど、意味構造と習得との間に密接な関係があることが示された。但し、これは格助詞デの場合であり、その他の語の習得について同じようになる保証はない。

しかしながら他の条件が(ほぼ)同一であるならば、プロトタイプ的な意味の習得が早いということは言える可能性があり、そのことは日本語のカリキュラムや教材作りに何らかの示唆を与えてくれると期待される。

最後に言語教育への応用を考える場合、気をつけなければならないことは、意味構造と習得との間に何らかの関係があり、プロトタイプ的な意味・用法が拡張的な意味・用法に比べて習得が早いということがわかったとしても、それがただちに、プロトタイプ的な意味・用法を先に教えるべきことを意味することにはならない。この点については今後の検討課題としなければならないであろう。

4. 認知言語学が第二言語教育へ提言すること

最後に、単に格助詞習得のみならず広く言語習得に関し、認知言語学の掲げる用法基盤モデルが第二言語習得教育に提言できることをまとめてみたい。

(1) ボトムアップのプロセスの重視

認知言語学を教材開発や教授法に応用したとされているものを見ると、よく語の意味をイメージ図式で示しているものが多い。確かにイメージ図式は明示的で直感的に意味を感知することができるメリットがある。しかしながら逆にそのイメージにとらわれてしまって、思ったように習得が進まない可能性もある。本来それぞれの語についてその言語の母語話者が有している、その語のプロトタイプ的なイメージやスキーマ的なイメージは、習得のプロセスの中で抽出されてきたものであり、相当に抽象的かつ柔軟性をもっており、それを具体的に固定的な図に表すには無理があることを忘れてはいけない。言い換えれば母語話者が習得のプロセスで獲得した個々の語のプロトタイプやスキーマのイメージは、相当にトポロジカルなものであり、個々の具体的な意味と融合できるだけの柔軟性を有している。このようなトポロジカルなイメージは、多くの用例に触れる中からボトムアップ的に獲得していくものである。逆に言えば、多くの事例に触れて獲得したイメージでなければ、イメージの柔軟性は保証できない。従ってこれを教師がトップダウンで示した場合、そのイメージ形成を促進する反面、その図が柔軟性を持ちえず、逆に習得を阻害する危険性もあるということである。

従って授業では、そのイメージをトップダウン的に示すこと以上に、学習者をして出きるだけ幅広い用例に触れさせ、自らそれらの用法からプロトタイプやスキーマ、意味構造のイメージを見出していくことをサポートすることが大切であると思われる。またイメージを図で示す際に、本来抽象的で、学習者が習得の結果として最後に獲得するはずのスキーマを図示すべきか、それとも、それ(スキーマ)よりは具体的で、学習者が最初に獲得しやすいプロト

タイプのイメージを図示すべきかについても検討していく必要がある。

(2) 言語運用重視

ボトムアップのプロセスとは、具体的には、言語を実際に繰り返し運用（使用）する中で、文法などの抽象的、スキーマ的な言語知識を習得することにほかならない。生得主義では生得的な言語能力が言語習得の主役であったため、言語運用はそれほどの役割を担っていなかったが、認知言語学では、実際の運用の中でそれに依拠して語彙を習得し、スキーマとしての文法を抽出していくため、反復的な言語の運用は言語習得において何よりも重要である。認知言語学の言語習得のモデルを「usage-based model（「用法基盤モデル」とか「使用依拠モデル」とか訳される）」と呼ぶのもそのためである。

(3) 意味のカテゴリー構造の明示

言語は意味のカテゴリーに貼られたラベルであり、言語習得はカテゴリー化のプロセスと表裏一体に進行する。従って第二言語習得とはカテゴリー再編成のプロセスであるといえることができる。カテゴリー再編成のためには、カテゴリーのプロトタイプ、スキーマ、意味構造が再構成されなければならない。そのためには目標言語のカテゴリー構造や目標言語と母語のカテゴリー構造との異同を明示的に示すことは効果的であろうと思われる。

従ってそれらを提示する、あるいはボトムアップ的に習得するのをサポートする教材や教授法が求められる。

(4) 言語学習の語彙学習的側面の重視

これまでの言語学習は、どちらかというと文法などのルールを学ぶことに重点が置かれ、そのためどうしても「ルールから具体的な文へ」とトップダウンの教育が多かった。その一方、個々の語については、各自の暗記に任せてしまう傾向もあった。認知言語学では言語学習を基本的に語彙学習としてと

らえており、ルールはそれらの中からボトムアップ的に抽出されるものであると考える（もちろん大人の第二言語習得では次に述べるように、トップダウンにルールを示すこともそれなりに有効性を持っている）。

従ってこれを日本語教育に生かすとすれば、ただ一方的に文法知識を提示するトップダウン的な方法だけではなく、具体的な語や文の例を豊富に学習者に与え、その上でスキーマとしての文法が自分の力で容易に帰納できるように手助けしてあげられるような、教材や教授法を用いることが重要である。また言語学習にとって語彙学習が重要であるということは、よりよい辞書の開発も進められなければならないことも意味する。

（５）認知能力の発達に対する配慮

認知言語学は、言語の能力や習得は認知能力と密接な関係があると考えている。母語習得の過程では、認知能力がいまだ未発達なため、語彙や文法（ルール）の習得はもっぱらボトムアップ的なプロセスによらざるをえないが、大人の第二言語習得では、認知能力の発達により、ボトムアップのプロセスとともに何らかのルールや母語の知識などをトップダウンで適用することも可能となるため、言語習得においてもその両者を効果的に活用することが有効であろうと思われる。

（６）百科事典的な背景知識の重視

言語学習において語の意味はとかく辞書的意味への言及にとどまるが多かった。しかしながら子供の母語習得を見ると、語の習得はコンテキストに埋め込まれながら一つ一つ意味の習得が行われていく。またそれぞれの語には少なからず文化的意味を有している場合もあり、そのような意味は辞書的意味よりは、百科事典的な意味に反映されていることが多い。従って語の意味の習得は、辞書的意味だけでは不十分であり、コンテキストを有する具体的な文例や語の用例の蓄積の中から、コンテキストに埋め込まれながらボトムアップ的に習得することも必要であろう。そうしないと学習者は、辞書的意

味は新たに学ぶが、文化的な知識などの背景知識は母語からそのまま借用してしまい、負の転移を引き起こす可能性もある。

また2.3節で見たように、格助詞の習得でも、ニとへ、ヲとカラ、ニとマデなどでは、その背景知識（ベース）が意味・用法の違いとなっていた。意味が類似するこれら格助詞の習得に際しては、その背景知識（ベース）にも目を向ける必要があり、こういった背景知識の獲得には多くの用例に触れさせながら、ボトムアップ的なプロセスを踏むことが重要であろう。

（7）言語の類型論的特徴の重視

認知言語学は、言語活動は認知活動の一つであり、認知主体としての人間が外界を概念化するプロセスと密接な関係があると考えている。従って言語表現は、格助詞デ、ニ、ガなどのところで見たとように、認知主体としての人間の主体的要因（パースペクティブなど）も反映していると考えられる。またそういった要因がどのように、またどの程度言語表現に反映するかは、言語により異なり、また言語にある程度一貫性があるようである。例えば日本語は「主観的把握」をすることが多い言語であるのに対し、英語は「客観的把握」を主とする言語であることは何度も述べた。こうした観点は、今回の本書の分析で既に明らかのように、日本語の言語体系の特徴や他の言語との違いを総合的に理解したり、その成果を言語教育に生かしたりする際に大きく役立つといえる。

5. まとめ

以上、認知言語学の観点から、日本語教育への提言をいくつか挙げてみた。認知言語学は本来理論言語学の一つであるが、今世紀に入り、応用言語学の分野に足を踏み入れ、いよいよ言語教育への研究である「応用認知言語学研究」を開始した。2000年には、国際認知言語学会の学術誌

