

【報告】

用法基盤モデルに準拠した第二外国語としての スペイン語教育の実践

－教材開発とアンケート調査の結果から－

田 林 洋 一¹⁾*

1) 東北大学高度教養教育・学生支援機構 言語・文化教育センター

本稿は、認知言語学において根幹を成す概念装置「用法基盤モデル (usage based model)」を利用して、第二外国語としてのスペイン語教育をより効果的にするための方策及び教材開発について、一定の指針を与えることを目的とする。まず、用法基盤モデルの理論的背景を概観し、次に教材作成に際していくつかの操作が効果的に機能することを見る。更に、学生へのアンケート調査を示し、分析の過程でどの程度こうした教材が有効に働くかを検証する。また、従来は第一言語獲得（乳幼児の母語獲得）に焦点が置かれがちだった用法基盤モデルが、特に大学生を対象とした第二外国語としてのスペイン語教育においても有効に作用することを説明する。最後に、アンケート調査の分析から更に発展した教材作成の可能性を模索する。

1. 序 -理論的背景

本稿では、認知言語学の主要な概念装置である「用法基盤モデル (usage based model)」が、第二言語習得、特に大学生を対象とした第二外国語としてのスペイン語教育にどの程度応用が利くのかを考察する。それに付随して、教育に資する教材開発について、一定の指針を与えることを目的とする。

することが多く、生成文法的な「辞書+文法」のモデルに合致しないことがある。Taylorの次の言は示唆的である。

1つの言語の知識を獲得するには、現実にその言語が使用される場面に居合わせ、そうした言語使用の具体的な特徴に注目して、それらを記憶に蓄えていくほかないことを強く示唆しているのである。

Taylor (2012: 109)

1.1 用法基盤モデル -認知言語学の根幹の概念装置

用法基盤モデルは、Langacker (2000) らに代表される諸研究において、生成文法のアンチテーゼとして生み出された認知言語学理論の骨格を成す。Chomsky (1957) らに代表される生成文法 (generative grammar) では、言語は静的かつ文法の規則体系の有限個の束からトップダウン的に生成されると見なされていた。一方、認知言語学では言語の実際の使用からより抽象的なスキーマが形成され、ボトムアップ的に言語のネットワークが形作られるという考えを採用する (辻 (2013: 361), 山梨 (2000), 山梨 (2021) 他)。実際、様々な語、句、構文などの「使用された言語表現」は独自の振る舞いを

「その言語が使用される場面 (の重視)」とは、換言すれば「言語の用法や実例、発現された言葉」を重んじることであり、「生物としてのヒトはそのような実例から言語を獲得する」ことを意味する。そして、用法基盤モデルは、(言葉の) 使用頻度や実際に言語が使用された文脈などを重視する。このモデルは、言語を「習慣的な言語的単位の構造化された集合」と特徴づける。即ち、基本的に言語知識とは、慣習として蓄積された、形態素から談話に至る様々な規模の構文の集合を成しているという言語観を本モデルは採用する (Langacker (1987), Langacker (1991), 児玉・野澤 (2009: 138) 他)。

* 連絡先: 〒980-8576 仙台市青葉区川内41 東北大学言語・文化教育センター tabayashiyouchi@tohoku.ac.jp
投稿資格: 1, 7

これが正しいとすると、話者は（必要であれば高い）ある使用頻度の多様なレベルの言語表現を、内在する言語的情報と共に提示・使用することになる。

言語が、規則の束として「神から賜った」もののようにトップダウン式に話者の頭に降臨するのではなく、使用者たる人間が、使用された言語の共通点をすくい上げて抽象化し、文法を形成するとするボトムアップ的なアプローチが認知言語学の特徴である。結果として、用法基盤モデルは認知言語学の考え方の根幹を成していると言える。

1.2 用法基盤モデルと言語獲得及び第二言語習得

用法基盤モデルは、その性質上、言語獲得の分野で特に研究が盛んになっている（例えば Tomasello (1999), Tomasello (2003) 他）。ここでの「言語獲得」という用語は、主に乳幼児が母語（第一言語）を獲得することを指す¹⁾。言い換えれば、①母語が既に確立している外国語としての（第二）「言語習得」において、用法基盤モデルに根差した研究は（第一）「言語獲得」と比して数が少ない（例外として Robinson and Ellis (2008) や大槻・高瀬 (2012) などがある）。更に、②英語以外の言語であるスペイン語を、③乳幼児や子どもではなく大学生が習得する過程を用法基盤モデルによって説明しようとする研究は、管見ではほとんど見当たらない。ここでは以上の①～③の問題点につき、特に①に絞って第二言語習得と用法基盤モデルとの接点を探る。

まず、①の用法基盤モデルに依拠した（第一）言語獲得の研究によって得られた知見は、そのまま第二外国語習得理論に応用できることが多い。もっとも、子どもの第一言語獲得とは違い、第二言語習得では（i）作為的・人為的なシチュエーションの用意、（ii）使用頻度を考慮に入れた基本レベルカテゴリー（basic level category）の意図的な使用、が必要とされる。即ち、言語の使用における実際的かつ典型的な場面（prototypical scene）を意図的に用意しなければならないということである（Slobin (1985: 1174-1175) 及び児玉・野澤 (2009: 20-21) 他²⁾）。

更に、子どもの第一言語獲得はゲシュタルト的だが、第二言語習得は分析的（即ち、理屈によって文法事項を覚えて文を組み立てていく）傾向にならざるを得な

い。つまり、第二言語習得においては膨大な記憶よりも「辞書と文法書」に頼りがちになる。獲得(acquisition)と習得(learning)という区別はグラデーションを成しているが、基本的に言語獲得は「ゲシュタルト的記憶法」、第二言語習得は「分析的な辞書と文法書」³⁾という二分法に偏る傾向にある。しかし逆に言えば、たとえ意図的であれ、ある程度理想的な場面さえ設定できれば、第一言語獲得と似た言語獲得のプロセス及び方法論が第二言語習得にも応用できると期待される。

例えば、第一言語獲得における用法基盤モデルでは「状況に埋め込まれた事例(situated instances)」が重視される。即ち、話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、とする考え方である（Kemmer and Barlow (2000), Tyler (2010), 戸出 (2015: 2) 他）。「状況に埋め込まれた事例」は、教室における単にある場面の模倣だけでは充足できないが、それでも「模倣した具体例」を出発点として、学習者のネットワークが拡張されることが実証されている（Eskildsen (2008), 戸出 (2015: 3) 他）。

Tomasello (1999) は、子どもが「相手が意図を持つ存在であること」「その意図を読み取ること」という社会認知的スキルを持つことが言語獲得の基盤になっている、と主張する⁴⁾。更に、自分と他者、及び共有する介在物という三項関係を樹立することで共同注意場面(joint attentional frame)が確立され、その中で模倣を通して言語獲得が促される。つまり、ある共同注意場面の中で、「意図の読み取り(intention reading)」を行いつつ、(語用論的)文脈的な助けを借りることによって、学習者(子ども)は相手の言を模倣し、語(言語)を獲得し始める(Tomasello (1999: 133))。

この「包括的(holistic)」でゲシュタルト的かつ文脈依存的な言語獲得は、そのまま第二言語習得にも応用できそうである⁵⁾。低学年を対象にした英語教育の現場では、既に村端・村端(2020)が用法基盤モデルに基づいた教育メソッドを試みている。村端・村端は、「具体的な場面や状況において実際に使用される言語事象(形式)を一定の頻度(「述べ頻度」あるいは「トークン頻度(token frequency)）」で繰り返し聞いたり使用したりすることによって、表現を全体的なひと塊

として習得する」(村端・村端(2020:149))と述べ、プレハブ表現(prefabricated expressions)を習得させる小学校での英語教育方法が効果的であることを報告している。

プレハブ表現とは、例えばGive me milk.と大人が言うべき状況において、子どもはあたかも一語で構成されているかのようにGimmemilk.と発話する表現を指す。村端(2018:64)は、プレハブ表現を次のように定義する。

文法規則によってその都度生成されるのではなく、機能的に明確で1つの全体的塊として慣習的に使用される一連の語句や文。

村端・村端(2020:151-152)

村端・村端(2020:150-151)は続けて、プレハブ表現から一歩進んだ形式、即ちプレハブ表現の中で変更可能な部分と変更不可能な部分のパターンを子ども(ないしは学習者)が認識し、そのうち可変的な箇所を自由に入れ替えることにより、抽象度の高い構文が産出されることを観察している⁶⁾。例えば、Gimmemilk.やGimmechocolate.などのプレハブ表現からGimme X.という表現枠を構築し、話者はXに様々な語を入れて使用する。更に抽象度が上がれば、Gimme X.からGive me milk.やGive him a kiss.といった表現が生まれ、Give X Y(二重目的語)構文を産出する(児玉・野澤(2009:11-16))。

ここで付記すべきは、Give X Yから更に抽象度の高いスキーマV X Y(Vは任意の(授受)動詞)が産出可能だということである。抽象度が高い表現には慣習性が認められるが、Give X YやGimme Xといった「抽象度の低い」スキーマにも慣習性が確認できる(Langacker(2008:21)及び野中(2019:197))。

この時に注意しなければならないことは、言語獲得において包括的かつゲシュタルト的な構文の「丸暗記」は経済的ではあるが、生産的ではないという点である。つまり、言語獲得の過程である構文の使用を真似ることはできるが、全く別個の構文を既知の構文を媒体として発現させることはまずないということである(児玉・野澤(2009:51), Tomasello and Akhtar(1995)

他)。言語獲得に臨む子どもは、あるプレハブ表現ないしは構文に直面した際、自ら発見した規則性から逸脱することはほとんどない。即ち、彼らは新たな模倣などの過程を経て、別個の構文を覚えていく必要があるということである。成人の第二言語習得過程において、学習者が「普通ならそのように使わない」外国語の文章を「発明」してしまうのとは対照的である。

村端・村端も指摘しているように、プレハブ表現は言語学史的に様々な名で呼ばれてきた⁷⁾。Tomasello(1999:185)はプレハブ表現から更に進んだ構文を「軸語構文(pivot construction)」⁸⁾と呼び、More milk.やMore cookies.といった表現からMore X.という抽象的な構文を、子どもを含めた学習者が摘出することを発見した。彼は、ある固定した動詞に変項として空白のロットが与えられ、この種の構文のリストのみが子どもの言語獲得の過程における初期の言語能力であるという、動詞の島仮説(verb island hypothesis)を提唱した。こうした動詞のリストは、例えばX give Y Zといった二重目的語構文や、X kick Y, X make Yといった他動詞構文、X running, X breaksといった自動詞構文などからなり(X, Y, Zはそれぞれ変項)、話者は変項を適切に埋めることで言語表現を産出する、とした。

ゲシュタルト的な言語刺激の提示と同様に、プレハブ表現や軸語構文は第二言語習得でも効果的な教育メソッドとなりうる。このような「丸覚え」は、子どもだけでなく大人によっても慣用句(idiom)や決まり文句(cliche)、習慣的な連語(habitual collocation)、他の多くの「非中核的な構文」などの形で想像以上に多く使用されている(Tomasello(1999:187))。言わば、会話や文章の大部分は、多くが固定されているということである。となれば言語活動において、そうしたスキーマ的・ゲシュタルト的な決まり表現をできるだけインプットとして蓄積しておき、必要に応じて記憶からアウトプットするというストラテジーの方が、一から派生文法規則に従って文を組み立てていくよりも遥かに経済的で、効率が良いということになる。また、このことは同時に、ある言語を「自然な形で」習得するためには多くの(言語的)直接経験が必要であることを示唆する(Taylor(2012:182-184))。

つまり、話者はこうした膨大な量の言い回しや決まり表現を数え上げており、ある状況においては適切に使用される語や構文、言語表現が、別の（言語的）状況では奇妙に響くことを話者はかなりの精度で言い当てることができる、とすることができる。用法基盤モデルは、話者が頭の中にコーパスを持っており、その集合体（メンタル・コーパス）が言語の使用を可能にしていることを裏づけている（Taylor (2012:3-4) 他）。

この点は、第二言語習得における実際の教室の現場でも積極的に取り上げてよい方策と言えよう。もっとも、話者の頭の中にメンタル・コーパスを作り上げるためには、相当な時間と膨大なインプットが必要とされる。現在の日本では、幸いなことに（と言うべきか）英語やスペイン語に触れなくとも日常生活を送れるという点で、外国語の習得の有無は死活問題にならないため、シャワーのように外国語を浴びても見返りは少ない（Taylor (2012: 487, 平沢慎也による解題)）。日本人がスペイン語（や英語）を勉強して第二外国語としての当該言語のメンタル・コーパスを作ろうと考えたなら、限られた教室での正規の学習時間の他に、かなりの量の課外学習が絶対に必要になる。問題は、教育者が学習者を「課外学習」に導き、強力な動機づけを行うストラテジーがまだ確立していないことにある。

以上のように、乳幼児による第一言語獲得の過程を観察することで、第二言語習得のための教育的なヒントを数多く得ることができる。当然のことながら、第一言語獲得時の言語的過程を学習者が経たところで、当該外国語をあたかも母語のように扱えるわけではない。いわゆる言語の臨界期仮説（ヒトが13才前後、即ち脳の一侧化が行われる頃に、母語と同等の外国語運用能力を得る力が失われること）が経験的事実として存在する以上、第二言語習得においては、コード依存的な「辞書+文法書」のストラテジーを取るなどして、それなりの工夫をすることが教育者に要求される。

上記②の、用法基盤モデルが主に英語の言語獲得を中心に進められており、それ以外のスペイン語を含めた外国語が等閑視されているのは、日本の言語学研究においては宿命とも言える。そもそも、用法基盤モデルがアメリカの言語学者から提示された言語モデルであり、スペイン語などの他の外国語に波及された（認

知言語学も含めた）言語理論は、特にChomskyの出現以降は激減している。Chomskyは言語研究を「ただ1つの言語を研究しても、それは言語学の研究になる」と捉えており（Chomsky (1982) 他）、英米の言語学者は（日本も含めて）「言語学=英語学」という図式から脱却しきれていない。その意味で、本稿の「（米国产の）用法基盤モデルを第二外国語としてのスペイン語の言語習得に応用する」という目的は、2つの意味で斬新と言いうる。1つは、既に論じたように、用法基盤モデルを第二言語習得理論に組み込むこと、もう1つは、当該モデルをスペイン語の習得理論に応用する点である。

最後に③の点であるが、この問題提起は①と密接な関係を持っている。そもそも、第一言語獲得の「学習者」は乳幼児であることが圧倒的に多く、そうでなくとも言語の臨界期を迎えていない青少年がほとんどである。本稿で考察の対象としている大学生は、大多数が18歳から20歳に達しており、ほぼ成人と等しい。成人の学習者は理詰めで言語を習得しようとすることが多く、実際に「語彙と文法」を学ぶことによって第二外国語学習が達成されるのは事実であるが、それは学習者が母語という確固とした言語的土台を既に獲得しているからこそ行える方策である。逆に言えば、日本語という母語の干渉を常に受けながら、いかに用法基盤モデルに準拠したストラテジーが機能するかを考察することも、本稿の主目的の1つと言える。

2. スペイン語の教材開発の工夫 -戦略的変更

第1節の議論を踏まえ、本節では英語以外、特にスペイン語の教材開発について留意する点、あるいは既存の教材から変更した方が教育的に効果的な点などを考察する。

日本の大学機関などで使用されている教科書の種類はおおよそ2つに大別される。1つは、主に日本人教員が中心となって執筆したもので、ダイアログ、文法事項説明、練習問題などから構成された、いわゆる標準的な教科書である⁹⁾。日本で販売されている教科書の中では、例えば、同学社の『さあ、始めよう！スペイン語』（西川喬, 2006）などがその典型と言えるだろう。もう1つは、主にスペイン語ネイティブ教員

を中心あるいは執筆陣に据えた多読型形式の教科書で、時に文法事項の説明や学習者への指示なども全てスペイン語で書かれていることがある。例えば、朝日出版社から出版されている『¡Nos gusta! 1, 2』(Pilar Lago, Concha Moreno, Sae Ochiai, Hiroko Omori, 2016)などはどちらかというと後者の部類に入る。また、スペインの文科省に相当するMinisterio de Educación y cienciaが発行している*Pido la Palabra 1, 2* (1989)などは、スペイン語によるスペイン語の解説と練習問題などを用意している。

両者とも一長一短があり、どちらが第二外国語教育にとって、あるいは日本人がスペイン語を学ぶ際に効果があるのかは時と場合、そして教員の教授法に大きく左右される。本稿では前者、即ち「文法事項説明などが日本語で書かれ、それにふさわしい例文などが付された教科書」を「標準的な教材」と位置づけて分析を行う。

日本で発行されている標準的な教材の不備は極めて明確で、①スペイン語のインプットが少ないこと、②文化的背景の説明がないこと、などが挙げられる¹⁰⁾。②については、既に著者は2016年度及び2020年度に東北大学高度教養教育・学生支援機構教育開発推進経費を得て、その有効性を検討し、それに沿った教材開発を行っている。

2016年度の事業（事業名：スペイン及びスペイン語圏文化を紹介するリーフレットの作成）では、スペイン語圏の文化、具体的には「日本におけるイスパニア研究」「スペイン語の発達」「スペインの気候、地理、主な産物、農産物」「イベリア史とそれに関する地理的要因」「スペインの文学」「スペインの美術」「ラテンアメリカ各国」「ラテンアメリカの歴史」「ラテンアメリカの文学」の9項目をそれぞれ2～3ページの分量で紹介し、リーフレットを作成して学生に配布した。後にアンケート調査を行い、語学としてのスペイン語学習において、スペイン語圏の文化紹介と予備的知識が学習者の動機づけを喚起する効果があること、文化的知識に興味のある学生はスペイン語の学習に能動的になることなどを立証した（田林（2018））¹¹⁾。

2020年度の事業（事業名：スペインのアニメ映画を通じてのスペイン語圏文化の教授法の開発）では、イグナシオ・フェレーラス監督作品『しわ (Arrugas)』

を学生に鑑賞させることで、作品内で使われているスペイン語の言い回し（コロケーション (collocation)）に慣れさせたり、スペインの文化に馴染みを持ってもらえるように学習者を促した。スペイン発の映画も文化の一翼を担っていることを考えると、当然のことながら映画への興味は容易にスペイン語圏文化への興味と結びつくことが予想でき、最終的に、学習者のスペイン語学習の動機づけを強化する結果となった。

前者は主に教材に何らかの変更や加筆を行ったことで、後者は主に授業時間内という限られた時間の中でスペイン語だけでなく周辺文化の教授にも触れることで、共に学習者のスペイン語学習を推進することができたが、本稿では上記①の、「スペイン語のインプットの増加」という課題に対して、標準的な教科書に加えて補助教材を使用することの是非とその効果、そして留意点などを概観する。

3. スペイン語標準的教科書の補助教材の特徴

標準的教材では不足している「膨大なスペイン語のインプット」を補完するため、筆者は2022年度東北大学基礎スペイン語の授業（週に2回、1年間行われるスペイン語の入門授業：受講者数30名程度の2つのクラス）において補助教材『イチからはじめるスペイン語 - 初歩の初歩 - ¡Bienvenidos al mundo del español!』を作成、配布した。テキスト版(pdf版)は前期、音声を収録した版を後期にそれぞれgoogle classroomを通じて配信した。以下、補助教材で留意した点をいくつか列挙し、説明を加える。

構成は、①「基礎知識編 (Unidad 1-6)」で文字と発音の前提部分を説明し、②「実践編1-4 (Lección 1-24)」で使用頻度の高い言い回しを列挙し、③「基本語彙集」を巻末に添えた。うち、大部分を占める②の実践編は、Lecciónごとに「中心となる言い回し」「Gramática (簡単な文法説明)」「Prueba (ちょっと確かめ)」と「Respuesta (解答)」で構成されており、実践編の終わりには「確認テスト」と「コラム」を付した。

形式的な面では、対象が初学者であることを考慮に入れ、分量は適度に抑え、かつ文字も大きく設定した。また、スペイン語の発音と必ずしも一致しないことは承知の上で、全てのスペイン語の単語に片仮名で発音

の読みをつけ、かつアクセントのある位置を赤字のボールド体で強調した。スペイン語はいくつかの文字を除けば、ほとんどの場合ローマ字読みで発音が事足り、また、例外的な文字もいったん読み方を覚えてしまえば、その文字の発音はどこに置かれてもあまり変わることはない。後述するように（第4節）、この工夫は学習者にかなりの好意を持って迎えられた。

次に内容面での操作を見よう。言語獲得で必然的に伴う「状況に埋め込まれた事例」を第二言語習得では意図的に用意する必要があるため、各単元に簡単な状況（例：感謝の気持ちを伝える、など）を設定した¹²⁾。スペイン語を全く学んだことがない学生に配慮し、基本レベルカテゴリーの語句や言い回しを中心に据え、複雑な言い回しは極力避けた。具体的には、¡Gracias!（ありがとう）や¡Muchas gracias!（本当にありがとう）、その返答としてのDe nada.（どういたしまして）などを並列的に置いた。一方、例えばNo sabe cuánto se lo agradezco.（言葉にできないくらい感謝しています）やLe estoy muy agradecido.（あなたにとっても感謝しています）といった、使用頻度がやや劣り、かつフォーマルな言い回しは煩雑さを避けるために掲載しなかった。

また、否定例外（negative exception）（いわゆる非文）を掲載することも避けた（児玉・野澤（2009：71）他）。外国語の教科書には「このような使い方はしない」という指針で敢えて非文を載せるものもあるが、本教材ではむしろ「文法規則に一見相反するが容認される表現」、即ち肯定例外（positive exception）を多く取り入れた。基本的に、第一言語を獲得する際に、乳幼児は大人が教育のために発話しうるであろう「非文」をほとんど参照しない。自然な言語環境においては、非文が発せられる余地はほとんどないからである。第二言語習得においても非文を提示し過ぎると、当該非文を「正しい文」と読み間違えて発してしまうことがある。言語学的に非文を検討することは生成文法理論をはじめとして多くの理論で行われており、実際に言語研究に益するが、少なくとも第二言語習得においては大きな教育的効果は見られない。

また、本教材ではなるべく行為遂行的（performative）発話、即ち願望を伝えたり何かの意思を伝達したりといった例文を優先的に選定した。言語発生的には、事

実確認的（constative）発話よりも行為遂行的発話の方が先に出現する。これは、目的指向性（goal-orientedness）が高いものが原初的であり、協調などを目的としている目的指向性の低いものはより社会的な側面を持っているからである。つまり、まずは話者の願望を伝えたり命令を伝達したりといった発話が先に獲得され、次に社会的な力関係のバランスを取るための発話が獲得される（児玉・野澤（2009：123-125））。この第一言語獲得の傾向及び実際のコミュニケーションの現場では行為遂行的発話が多く出現することを踏まえると、第二言語習得を目指す教材においても、この種の発話を学習者に早めに教授することは有効だと思われる。

練習問題は、Lecciónごとに添えた「ちょっと確かめ」も、「確認テスト」も出題方法に大差はない。まずは構文としての塊を意識させ、次に構文の一部を空欄で示した。具体的には、例えばYo_____abogado.（私は弁護士です）（動詞ser¹³⁾を適切に活用させて穴埋め）という刺激文を提示し、回答を促した。その後、類似の課題をいくつか回答させることによって、「ser動詞構文」とも呼ぶべき構文の定着を図った。当然のことながら、解答する箇所は当該Lecciónで扱った文法事項を中心としている。

この過程は、ちょうど第一言語獲得におけるプロセスと同様である。まずは状況（ごく簡素な「典型的状況」ないしは「理想化認知モデル」）を意図的に設定し、その後、プレハブ表現ないしは軸語構文の穴埋めを課題として課す。その「穴埋めすべき空欄」は徐々に増えていくように設定し、最終的にヒントを一切提示しないスペイン語作文を作成させるようにした。ser動詞構文の過程で言えば、まずは学習者にYo soy abogado.（私は弁護士です）をゲシュタルト的ないしは包括的に「丸暗記」させる。次に、先に示したようにYo_____abogado. と空欄を1つ設けて、穴埋め課題とする。空欄は徐々に多く設定することが可能で、Yo soy_____. という刺激文を数回提示した後に、Yo_____のように空欄を複数用意する。いずれも反復という、語学習得には必須の機械的な作業であり、過去に作成された標準的な教材も似た試みを行っているが、第一言語獲得のプロセス（用法基盤モデルに基づいたボトムアップ形式）を第二言語習得の戦略的方法

論に応用したという点で、新たな手法と言えるだろう。

この試みの肝は、ある程度の状況を設定しているところにある。単に「そこで習った文法項目」だけを反復させる従来型の教材のやり方、即ち教授項目の配列と提示だけでは第二言語習得が起こりにくいという研究もある（Grundy（2004）、戸出（2015：3）他）。操作を加えた本教材は、①簡単な状況を設定し（挨拶表現、感謝の表現など）、②状況に埋め込まれた事項を（場面設定）、③ゲシュタルト的包括性をもって（まずは例文の丸暗記を促す）、④プレハブ表現から軸語構文の過程に沿って定着を図る（「ちょっと確かめ」と「確認テスト」）、というプロセスを経ることによって、機械的、無味乾燥かつ文脈無視の羅列を避けたことが特徴と言えよう。

また、③の基本語彙集では、Mark Daviesによるスペイン語のコーパスである el corpus del español (<https://www.corpusdelespanol.org/>)、スペイン王立言語アカデミー（Real Academia Española）のコーパス COPRES XXI (<https://www.rae.es/banco-datos/corpes-xxi>) 及び google 検索を使用し、上位に来る語彙を選定した。これは、「自然の」発話には使用頻度が高い語ないしは語句が出現しやすいという経験的・言語学的な事実を反映させるためである。

大抵の場合、言語獲得は他人（大人）から明示的に教えられることなく進行する（Taylor（2012：274））。だからこそ、言語獲得のプロセスを第二言語習得に応用する際には、頻度の高い語（句）を明示して提示する必要がある。第一言語獲得はコンテキストの中で自然に行われるが、第二言語習得は人為的な操作ないしは能動的な学習によってしか身につかないからである。コーパスは、ヒトが大量の言語経験に根差した無意識に認識する「ある語（句）の出現頻度」¹⁴⁾を、言わば明示的かつ意識的に目に見える形で表出する。ヒトが母語の「メンタル・コーパス（mental corpus）」を利用して発話するように、第二外国語では人為的な「コーパス」を活用して学習の方が効率的である。

以上のような人為的操作（工夫）をした「ゲシュタルト的」で「高頻度の語彙で構成された」教材が、学習者にどのように受け止められたのかを次節で考察する。

4. 学習者アンケート分析による用法基盤モデルに根差した補助教材の有効性

筆者は、前節で述べたように2022年度の東北大学のスペイン語入門の2クラスで補助教材を学生に配布し、同時に本補助教材に対するアンケートを実施した。条件は次の通りである。

実施時期：2022年度7月、定期テスト実施時

実施クラス：スペイン語の入門（32名及び20名）

回答率：100%（52/ 52）

設問はシンプルに3項目とした。まず、補助教材はスペイン語学習においてどの程度有効だったかを5段階（とても役に立った（5）、まあまあ役に立った（4）、普通（3）、あまり役に立たなかった（2）、全く役に立たなかった（1））で評価してもらった。次に、①どのような点で役に立ったのか、そして②今後の補助教材に望むこと、の2点を自由記述で回答してもらった。結果は次の通りである。

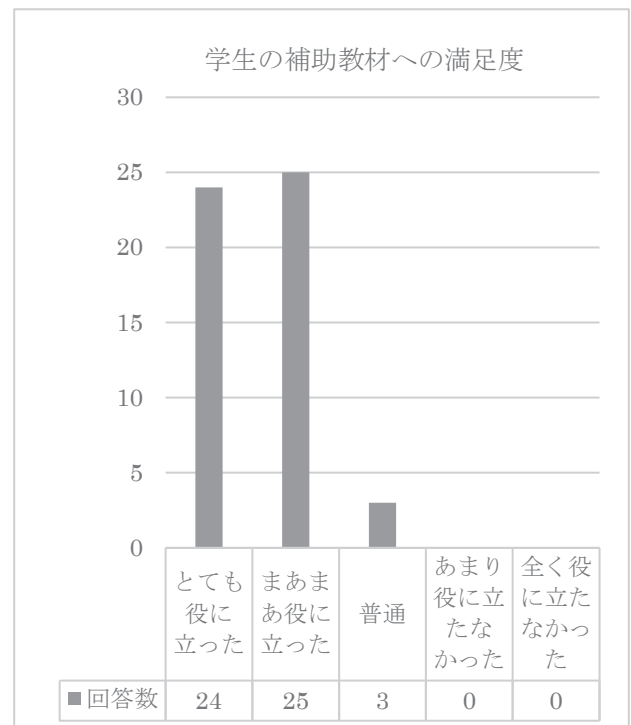


表1. 学生の補助教材への満足度

学生の主観的な満足度が必ずしも教育方法上の有効性と結びつくわけではないが、それでも否定的な評価

が一切見られなかったのは、補助教材の有効性が低い証左となるだろう。

次に、学生の自由記述を見よう¹⁵⁾。①の「どのような点で役に立ったのか」という設問には、「授業の見直しに使用した」(7)や「使用されている教科書にはない言い回しを学ぶことができた」(6)、「練習問題が充実していた」(5)、「発音の片仮名表記が役に立った」(5)といった回答が目立った。「授業の見直し」という回答は、使用中の教科書にはあるけれども強調されていなかったり、あるいは学習者の記憶が不確かで確認が必要だったりといった側面、即ち「習ったけれども記憶に定着していなかった言い回しの再確認」という側面の表れであろう。つまり、文字通りの「補助教材」としての機能を本教材は有していたことになる。

「教科書にない言い回し」という回答は、使用中の教科書には書かれていないが、重要だと思われる言い回し、例えば「召し上がれ (Que aproveche.)」や「ご親切にどうも (Muy amable.)」、「お知り合いになれて光栄です (Mucho gusto en conocerte.)」などを学習者が補助教材を通じて学習したことを意味する。当然のことながら、既存の教科書の中にはこれらの言い回しが記載されているものも数多く存在する。だが、どんなに優れた教科書でも必ずこの手の「漏れ」は生じることが予想されるし、可能な限り重要な言い回しを掲載したとしても、今度は学習者の記憶への負荷が大きくなり過ぎる。完璧な語学教科書などこの世に存在しないことを前提とするならば、学習者にはある教科書では足りない側面を別の教科書で補完する、という作業がどうしても要求される。そして、学習者の習熟度が上がると、彼らの学習の中心は与えられた既存の教科書から脱却し、次のステップとしていわゆる原書や自然なネイティブとの会話から多種多様な「生きた」「ダイナミックな」表現方法などを学んで語学の勉強を継続していくことになる。

「練習問題が充実していた」という回答は、既に本稿で再三強調しているように、第一言語獲得の過程が第二言語習得の場面でも有効に働くことを裏づけるものである。特にプレハブ表現からより抽象度の高いスキーマ的表現へと拡張していく練習問題は、第一言語獲得において乳幼児が大量のインプット（≡用法基盤

モデルの基礎的前提）から共通性を摘出し、より高次のスキーマ表現を学んでいくことと符合する。ほとんどの言語表現はイディオム的で、例外はむしろ規則的な方であることを考えると (Taylor (2012: 115)), こうした包括的な「丸暗記」とそれに伴う練習問題は、むしろ「規則的な文」を生成規則に従って作成する手法よりも負担が低いと考えられる¹⁶⁾。なお、今回の補助教材においてはこの種の練習問題を、既存の教材よりも多めに用意している¹⁷⁾。

また、「スペイン語発音の振り仮名が役に立った」という回答は、外国語を学ぶ初学者に特有の問題をある程度解決していると言えよう。この「振り仮名の有る」既存の教材も豊穡に出版されているが、逆に内容があまりに簡単過ぎて実用に適さないことが多い（例えばイスパニカ著『スペイン語ビジネス会話フレーズ辞典』三修社、2013は優れた教材であるが、中身は英語との併記で、かつ初学者向けにかなり簡素化しているうらみがある）。数週間程度のスペイン語圏への旅行であればこの手の「お手軽な」スペイン語会話入門書で十分であろうが、大学で第二外国語としてスペイン語を勉強する場合、体系的な教育戦略を立てなければならない。本教材は「内容は大学の教科書の補助的位置づけでありながら、全ての単語に振り仮名を振る」という手間をかけているが、これは言語教育的に矛盾する。もし体系だったスペイン語学習を心がけるならば、学習者はむしろ発音が不正確な「片仮名の振り仮名」に頼ってはいけなはずだからだ。だが、あえて本教材ではその矛盾を犯すことによって、むしろ「内容は大学の補助教材並みだが、初学者に優しい振り仮名付き」という教材に仕上がり、結果、初学者の満足度が高くなったと思われる。

その他の目立った回答としては、「インプットだけでなくアウトプットの機会が増えて定着に最適」(3)、「汎用性が高く、例文としても役に立った」(4)、「スペイン語でよく使われるフレーズを学ぶことができた」(4)、「日常会話的な表現を学べた」(5)、「実用的だった」(4)など、肯定的なものがほとんどであった。こうした記述回答を見ても、学習者が「インプットしたスペイン語をアウトプットする機会」を欲していることが分かる。第二言語習得においては、第一言語獲得

とは違い、単にインプットの量を多くしただけでは当該言語の習得は望めない。練習問題だけでも学習者は満足したようであるが、それ以外にも口頭などによるアウトプットの機会も学習者に提供する必要がある。

②の「今後の補助教材に望むこと」という設問は、更に改良を重ねる点はどこかを把握するために設定したものである。圧倒的に多かったのが「音声と同時に流して欲しい」(15)という要望で、筆者はこれを踏まえ、2022年12月にスペイン語ネイティブ2名（ベネズエラ人男性及びパナマ人女性）の協力を得て、音声ファイルをgoogle classroomに掲載した。

その他、「練習問題をもっと増やして欲しい」(3)という、アウトプットの量を増やす要望もあれば、「覚えやすい単語や言い回しをもっと増やして欲しい」(2)という、インプットの量を増やす要望もあった。この2つは究極的には量的問題であり、本教材が語彙項目掲載頁も含めて総ページ数が172頁しかないことを考えると、止むを得ない批判と言える。もっとも、「量がたくさんありすぎて覚えるのが大変だった」(1)という意見も見られたことから、「ある教材が学習者に何をどの程度まで提供できるか」という問題は、結局のところ執筆者及びその教材の方針次第ということになる。本教材は、「スペイン語初学者にできるだけ平易な文章を数多く触れさせる」という目的を持って執筆されており、「初学者ゆえに量を抑えつつ、必要最低限の（用法基盤モデル的）インプットを用意する」という、二律背反に直面したのは、ある意味で必然と言える。

その他の回答として、「見やすさや見ていて飽きないような豆知識」(1)があり、これは5つのコラムを掲載することで補った。その際、既存の教科書の「文化紹介」や「コラム」とは話題が被らないように、かつ初学者にも興味を持ってもらえるようなトピック、具体的には、スペイン語圏の映画やスペイン語の成立などを選んだ。もっとも、当然のことながらこれは「既存の教科書」を何にするかによって左右されることであり、ある程度恣意的に取捨選択をせざるを得なかった。こうした要望が寄せられたことは、スペイン語初学者がスペイン語圏の文化的・言語的背景を欲していることの証左と言えよう。

また、「使用された語句を相互に参照できるようにして欲しい」(3)という要望もあったが、これは目次を設定することである程度解決した。いわゆるレファレンス的な使用法（見出しの列挙や索引の掲載など）はページ数が少ないこともあり、今回の本教材作成では見送ったが、多様な文法事項を相互参照によって確認したいという学習者の要望は、（大著の文法書などだけでなく）小冊子の本教材のような「補助教材」にも今後取り入れるべきであろう。

最後に、本教材の教育的有効性についても簡単に触れる。学習者が知的好奇心を満足させることと、実際に（スペイン語を含めた）語学学習が効果的に機能するかは別問題だからである。

筆者は、本教材を配布したクラスで確認テストを2回実施し、学生の定着度を図った。テスト内容は「本教材に掲載されている表現を（時に参照しながら）筆記させる」というものである。いわゆる統制群を想定していないため厳密な比較は難しいが、ほとんどの学生が全ての設問に対して的確に解答した。このことは、①学生がいわゆる慣用的な表現を身につけたいと願っていること、②そして実際に身につけることができる程度できたであろうこと、を同時に示唆する。もっとも、学生の語学能力の定着度は単にテストという人為的な調査で計れるものではない。これについては、更なる追跡調査と継続した補助教材提供など、より大掛かりな研究が必要となろう。

5. 結語

本稿では、認知言語学の主要概念装置の一つである用法基盤モデルを土台にして、第二外国語としてのスペイン語習得の可能性を模索し、それに付随する補助教材の作成及び学生アンケートの分析を行った。畢竟、主に第一言語獲得において議論されがちな用法基盤モデルが第二言語習得においても有効に働きうること、そして大量のインプットが第二言語習得においても重要な地位を占めていること、などを概観した。特に、状況に埋め込まれた事例を意図的に操作すること、頻度に応じた語句の提示などは試みる価値があることを示した。また、多くのインプットを保障するために本補助教材を作成したが、本教材も用法基盤モデルの枠

組みで製作することによって一定の効果が見られることを指摘した。

本補助教材の学習者の満足度は非常に高く、否定的な意見はほとんど見られなかった。これは、学習者が多くのインプット（例文の提示と、音声ファイルの視聴）とアウトプット（練習問題の解答）を求めていることを強く示唆する。今後の課題としては、アウトプットの会話の側面、即ち発話練習を充実させることであるが、これを授業時間内で達成するためには少数クラスの実現と複数のネイティブも含めた教員の拡充が必須になる。また、そもそも現時点で日本の多くの（国立）大学が、週に2時間しか第二外国語の授業を用意していない。通年で換算しても1時間30分×60授業時間=90時間の学習時間は、学習者の母語である日本語とは系統が大幅に異なるスペイン語の習得には不十分である。ある程度の「使える」スペイン語を習得するためには、本補助教材も含めた授業時間外の学習が必要不可欠である。

最後に、用法基盤モデルに根差した（≒大量の肯定的インプットを前提とした）第二外国語習得がどの程度効果があったのかは更なる検討の余地がある。だが、少なくとも直接的な定期テストでは学習者が高い評価を獲得したことを考えると、これらの課外学習のための補助教材は有効に機能していると考えられる。

評価の基準として、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）があるが、本教材はそのうちのもっとも易しいA1のレベルにも達していない。だが、正規の授業時間の他に課外学習をこなすことが語学学習に否定的な結果になることは考えられない。今後は、もっと明示的な形で本教材がどの程度効果的なのかを検証する方法論の確立と、データを摘出・分析してより良い教材を作成するノウハウを習得することが課題となろう。

謝辞

本稿は、2022年度「東北大学教育開発推進経費」の助成を受けて行われた研究成果の報告である。関係した方々のご協力に感謝したい。

註

1) 以下、本稿では「言語獲得」を「主に乳幼児が母語（第

一言語）を獲得すること」、「言語習得」を「母語を身につけた人間が第二外国語として母語以外の言語を（主に勉強などによって）習得すること」と使い分ける。

2) 「典型的な場面」は、Lakoff（1987）らが主張する理想化認知モデル（idealized cognitive model：ICM）に近い。だが、生成文法が主張した「理想的な話者（idealized speaker）」を真っ向から批判したLakoffが、理想的な状況を設定して認知言語学的言語理論を形作することは、牽強付会という批判を呼び込む恐れがある。認知言語学は、「身体化された心（embodied mind）」（Lakoff and Johanson（1999:3））を標榜し、デカルト的な身体と心が切り離された人間、ないしはカント哲学における絶対的で超越的な理性を持った人間を想定していない（山梨（2021:99））。

3) 成人の第二言語習得において、学習者は既に母語のスキーマを持っていることから、自然とメタ的な分析志向を持つようになる。戸出（2014）、戸出（2015:3）、Wray（2002）他を参照。

4) 換言すれば、ヒトは「心の理論（theory of mind）」を持っており模倣学習をするが、ヒト以外の霊長類はこの種の模倣学習ができないことが両者を分ける点となっている（Tomasello（1999:37-49））。量的な模倣学習は、言語を含めた文化の発展には不可欠で、ヒト以外の霊長類はこの量が圧倒的に少ない（Tomasello（1999:50））。Tomaselloに従えば、言語がヒトという種に固有なのは、この「心の理論と模倣能力」に起因する。

5) 岡本（1985:93-96）は、コンテキスト依存型の言語獲得は子どもに顕著に見られ、成長するにつれてコード依存型の言語獲得（及び言語習得）に変わるという研究成果を公表している。現状ではコード依存型の教育スタイルが多い第二言語習得の現場に、コンテキスト依存型の方法を導入することによって、学習者に資する教育的効果が期待される。

6) これを児玉・野澤（2009:78）は「部分的にスキーマ化された構文（partially-schematic construction）」と呼び、第一言語獲得の中で重要な地位を占めると論じている。

7) 「プレハブ（prefabricated / prefabs）」は、Bybee（2008）

らの用語である。

- 8) この呼び名は、なぜか村端・村端（2020：151）が提示した「プレハブ表現がどのように呼ばれているのかのリスト」に載っていない。
- 9) ダイアログに1ページ、文法説明に2ページ、練習問題に1ページ（プラスアルファの要素があったとしても）を割いて計4ページで1章を構成する標準的な教科書は、千野栄一のアイデアを発端とする。
- 10) もっとも、こうした標準的な教材はそもそも大量のインプット（多読）とスペイン語圏の文化紹介などを、あらかじめ別書に譲る前提になっていることが多い。
- 11) 後にこのリーフレットを基に、筆者は標準的な教材の文法事項の説明を第1部、文化紹介を第2部として『文化と学ぶスペイン語 ¡Aprendamos juntos!』という総合教科書を作成し、授業内で教科書として使用している。
- 12) 同様のコンセプトで作成されたスペイン語の教材は、例えばManuel del Cerroの*L'Espagnol utile*. Didier, 1995（小池和良・小池ゆかり（訳）『スペイン語会話 クイックレファレンス』第三書房, 2004）、渡辺克義・エフライン・ビジャモール・エレロ『スペイン語、もっと先へ!』第三書房, 2016、高橋寛二『スペイン語表現ハンドブック』白水社, 1998、四宮瑞枝・廣康好美・ホセファ・ビバンコス・フアン・カルロス・モヤノ『Eメールのスペイン語』白水社, 2013、木下登『新版スペイン語の手紙』白水社, 2013などがある。後者の2つは、Eメール／手紙という媒体で「状況に埋め込まれた事例」を作成しており、汎用性が極めて高い。また、前者2つはかなり長いスペイン語のダイアログを用意しており、やはり「状況に埋め込まれた事例」を読者に提供する仕様となっている。
- 13) スペイン語のser動詞は、英語のbe動詞にほぼ相当する。
- 14) Taylor（2012：274-277）は、頻度の大小（目立つものとそうでないもの）がある言語でないと、当該言語の獲得は不可能である、と指摘する。つまり、Taylorは頻度の偏りを人間言語の設計特性と見なししており、事実「頻度の偏りがない言語」は存在しない。
- 15) 括弧内の数字は回答数。ただし、記述が一定していないため、おおよその意見を集約して編集、整理し

ている。

- 16) 例えば相手の年齢を訊く時に、スペイン語では¿Cuántos años tienes?（歳はいくつですか?）と訊くのが「定型」であり、文法的な文であっても¿Qué tiempo hace que naciste?（生まれてからどれ位時間が経ちましたか?）とは通常尋ねることはない。そして、ある言語に習熟しているということは、その言語における慣習的な用法を知っている、ということと同義である。Taylor（2012：171）他。
- 17) こうした練習問題が既存の教科書に少ないという懸念は、スペイン語教育界全体に広がっていると感じられる。例えば、西村君代・菊田和歌子・斉藤華子・高垣敏博・宮本正美・フランシスコ・バレラ『レベル別 スペイン語文法ドリル 文法をきちんとおさえたい人のために』朝日出版社, 2009や、加藤伸吾『スペイン語力養成ドリル2000題』白水社, 2012などは、練習問題のみに特化した教材であり、学習者のインプットが量的に少ないことをカバーしようという趣旨で作成されている。

引用文献

- Bybee, Joan. (2008) "Usage-Based Grammar and Second Language Acquisition." In Robinson, Peter. and Ellis, Nick. C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge. pp. 216-236.
- Chomsky, Noam. (1957) *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter. 勇康雄（訳）（1963）『文法の構造』研究社。
- Chomsky, Noam. (1982) *The Generative Enterprise*. Foris. 福井直樹・辻子美保子（訳）（2003）『生成文法の企て』岩波書店。
- Eskildsen, Søren Wind (2008) "Constructing Another Language: Usage-Based Linguistics in Second Language Acquisition." *Applied Linguistics*. 30. pp. 335-357.
- Grundy, Peter. (2004) "The Figure / Ground Gestalt and Language Teaching Methodology." In Achard, Michael. and Niemeier, Susanne. (eds.), *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter. pp. 119-141.

- Kemmer, Suzanne. and Barlow, Michael. (2000) "Introduction: A Usage-Based Conception of Language." In Barlow, Michael. and Suzanne, Kemmer. (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications. vii-xxviii.
- 児玉一宏・野澤元 (2009) 『言語習得と用法基盤モデル 認知言語習得論のアプローチ』講座 認知言語学のフロンティア 6. 研究社.
- Lakoff, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press. 池上嘉彦・河上誓作・辻幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之 (訳) (1993) 『認知意味論 -言語から見た人間の心』 紀伊国屋書店.
- Lakoff, George. and Johnson, Mark. (1999) *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.
- Langacker, Ronald. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Vol. 2. Stanford University Press.
- Langacker, Ronald. (2000) "A Dynamic Usage-Based Model." In Barlow, Michael. and Suzanne, Kemmer. (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications. pp. 1-63. 坪井栄治郎 (訳) (2000) 「動的 使用依拠モデル」坂原茂 (編) 『認知言語学の発展』 ひつじ書房. pp. 61-143.
- Langacker, Ronald. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press.
- 村端五郎 (2018) 『英語教育のパラダイムシフト -小学校 英語の充実に向けて』 松柏社.
- 村端五郎・村端佳子 (2020) 「用法基盤モデルの言語習得 観にもとづいた小学校英語の展開」『小学校英語教育 学会誌』 20 (1). pp. 148-163.
- 野中大輔 (2019) 「打撃、接触を表す身体部位所有者上昇 構文における前置詞の選択」森雄一・西村義樹・長 谷川明香 (編) 『認知言語学を紡ぐ』 くろしお出版. pp. 183-202.
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』 岩波新書.
- 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. pp. 63-78.
- Robinson, Peter. and Ellis, Nick. C. (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge.
- Slobin, Dan. (1985) "Crosslinguistic Evidence for the Language-making Capacity." In Slobin, Dan. (ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Theoretical Issues*. Vol. 2. pp. 1157-1256. Erlbaum.
- 田林洋一 (2018) 「日本におけるイスパニア文化への意識 の変遷 -スペイン語初修者のアンケート分析」『東北 大学高度教養教育・学生支援機構紀要』 第4号. pp. 439-451.
- Taylor, John. (2012) *The Mental Corpus: How Languages is Represented in the Mind*. Oxford University Press. 西村義樹・平沢慎也・長谷川明香・大堀壽夫 (編訳) (2017) 『メンタル・コーパス 母語話者の頭の中には 何があるのか』 くろしお出版.
- 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』 開隆堂. pp. 55-66.
- 戸出朋子 (2015) 「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」『広島修大論集』 第56巻. 第2号. pp. 1-16.
- Tomasello, Michael. (1999) *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. 大堀壽 夫・中澤恒子・西村義樹・本多啓 (訳) 『心とことば の起源を探る 文化と認知』 勁草書房.
- Tomasello, Michael. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press. 辻幸夫・野村益寛・出原 健一・菅井三実・鍋島弘治朗・森吉直子 (訳) 『こと ばをつくる 言語習得の認知言語学的アプローチ』 慶應義塾大学出版会.
- Tomasello, Michael. and Akhtar, Nameera (1995) "Two- years-olds Use Pragmatic Cues to Differentiate

Reference to Objects and Actions.” *Cognitive Development*. 10. pp. 201-224.

辻幸夫（編）（2013）『新編 認知言語学キーワード事典』
研究社.

Tyler, Andrea. (2010) “Usage-Based Approaches to
Language and Their Applications to Second
Language Learning.” *Annual Review of Applied
Linguistics*. 30. pp. 270-291.

Wray, Alison. (2002) *Formulaic Language and Lexicon*.
Cambridge University Press.

山梨正明（2000）『認知言語学原理』 くろしお出版.

山梨正明（2021）『言語学と科学革命 認知言語学への展開』
ひつじ書房.

