

# 応用言語学のジレンマ 認知言語学的知見に基づく外国語教育の難しさについて

赤松信彦

学習対象の意味・概念の新規性や抽象性は学習困難の原因となる (e.g., DeKeyser, 2005)。外国語学習の場合、時間的概念の捉え方やその言語表現に関する学習はその典型的な事例であり、日本人英語学習者にとって、現在完了表現の習得は特に困難であると言われている (e.g., 伊関, 2012; 小寺, 1977; 松沼, 2007; 渡邊, 2018)。それは、現在時制と完了相の組合せが醸し出す概念が複雑であることに起因している。教育文法では通説とされている現在完了の概念区分 (完了、結果、経験、継続) が言語学では必ずしも支持されていないことから、現在完了の複雑さがわかる (e.g., Comrie, 1976; Nishiyama & Koenig, 2010)。本論文では、現在完了形の学習用教材を開発する際に直面した問題点を挙げ、認知言語学的知見に基づく応用言語学研究及び教育実践の難しさについて論じる。

## 1. 言語学と外国語教育

第二言語習得や外国語学習<sup>1</sup>に関する研究は応用言語学の学術領域とされてきた。それは、理論的枠組みに言語学の知見を取り入れた研究が多かったためである。例えば、直接教授法 (Direct Method) は、言語学的知見に基づき考案された初期の外国語教授法である。直接教授法が考案された背景には、当時主要な教授法であった文法訳読法 (Grammar-Translation Method) に対する批判と、言語に対する科学的考察が活発になったことが挙げられ

る。19世紀末に起こった外国語教授法の改革運動や1886年に設立された国際音声学会（International Phonetic Association）はその好例である。例えば、1882年に出版されたヴィルヘルム・フィエトール（Wilhelm Viëtor）の*Der Sprachunterricht Muss Umkehrhen!*（『言語教育は一新しなければならない！』）から、当時、音声学の専門家が外国語教育に対して強い関心を抱いていたことや、教育者も音声学の知見を積極的に教育実践に取り入れようとしていたことがうかがえる（e.g., Passy, 1887; Sweet, 1877, 1890; Viëtor, 1882, 1884）。その結果、音声学的知見に基づいた国際音声記号（International Phonetic Alphabet [IPA]）が外国語教育に導入され、外国語教師の育成において音声記号の暗記や正確な発音訓練が重視された（Howatt, 2004）。さらに、文語体（written language）が学習対象の中心であった文法訳読法とは対照的に、直接教授法では口語体（spoken language）が重視され、授業においても、学習対象言語（target language）で指導することが推奨された。このような直接教授法の理念はマキシミリアン・ベルリッツ（Mazimilian Berlitz）が創設したベルリッツ語学学校に受け継がれており、下記のような教師用のガイドラインに垣間見ることができる：

- Never translate: demonstrate
- Never explain: act
- Never make a speech: ask questions
- Never imitate mistakes: correct
- Never speak with single words: use sentences
- Never speak too much: make students speak much
- Never speak too slowly: speak normally
- Never speak too loudly: speak naturally
- Never be impatient: take it easy

(cited from Titone (1968) in Richards & Rogers, 2014, p. 12)

ハロルド・パーマー (Harold Palmer) やアルバート・ホーンビー (Albert Hornby) は、外国語教育において学習対象言語の使用を極端に強調する直接教授法は効果的な教授法や教材開発の妨げになると考え、新たな教授法を模索した。彼らが考案した教授法はオーラル・アプローチ (Oral Approach) と呼ばれ<sup>2</sup>、日本の英語教育にも多大な影響を与えた。オーラル・アプローチでは、限られた授業時間で効率的な英語学習が可能となるように主要な語彙や文型が具体的に提示されたが、語彙選定や文型という概念の導入は科学的な考察に基づいていた。例えば、語彙に関しては、成人英語母語話者に読まれていた一般的な書物を調べ、延べ5万の単語の中から約2000語の高頻出単語を主要語彙として選定した (Faucett et al., 1936)。ここで注目すべきは、単に、単語をリストアップするのではなく、各単語が有する異なる意味 (単語の多義的要素) を、意味毎に頻出回数を数え、その割合を用例とともに示している点である。このような科学的な分析は、その後の第二言語習得や外国語学習に関する研究に少なからず影響を与えた。

一方、オーラル・アプローチにおける文法は、言語学における文法概念 (e.g., 文を創造するための抽象的な知識) と必ずしも一致するものではなかった。効率的な外国語学習という観点から、動詞補部について主要な動詞型 (Verb Pattern) が選定され、それらの構造を反映した基本的文型 (Sentence Pattern) を文法指導の骨格に位置づけた。例えば、Hornby (1954) は、Palmer (1938) が統語構造を分類して特定した英語の動詞型を25に再編し、基本的文型として提示している。これらの文型は、日本の英語教育、特に、英文法指導における基本文型として現在も使われているが、PalmerやHornbyの文型に関する研究と言語学との関連性について、尾谷・二枝 (2011) は次のように指摘している。

このような文型の研究は、可能な統語構造のパターンを列挙した物であり、マクロな視点からの文法研究という意味では、今日の構文文法で想

定されている構文文法スキーマにも通じるものであると再評価できる。しかし、25の動詞型にそれぞれ固有の意味が存在するかどうかについては論じられておらず、単なる表面的な分類にしかになっていない点が悔やまれる。

(p. 3)

直接教授法やオーラル・アプローチに続いて提唱されたオーディオリンガル・メソッド<sup>3</sup>は、1950年代アメリカで主流であった構造言語学と行動主義的心理学の理論に基づき考案された教授法である。オーディオリンガル・メソッドにおける教材は、構造言語学の理念に基づき、学習対象言語と学習者の母語の言語構造を、音素、形態素、統語などの異なるレベルにおいて比較分析し開発された。そして、二言語間の相違が大きいと判断された項目ほど学習が困難であると仮定し、音韻、形態、統語、それぞれの範疇における相違部分を繰り返し学習することを推奨した (Richards & Rogers, 2014)。

教授法に関しては、バラス・スキナー (Burrhus Skinner) に代表される新行動主義の理念に基づき、刺激→反応→強化という活動を繰り返し行うことを重視した。「刺激」は学習者に対する様々な働きかけを意味するが、外国語の授業では、学習者に対する教師の問いかけや指示が主にそれに当たる。そして、学習者はこのような刺激に対して瞬時に正確な反応をすることが求められた。「強化」は学習者の「反応」に対する教師のフィードバックを指し、適切な「強化」が学習において最も重要な役割を果たすと考えられた。具体的には、学習者の適切な言語表現 (正しい反応) に対して即座に肯定的な強化 (反応が正しいことを示すフィードバック) を繰り返し与えることで学習が促進されると考えられた。不適切な言語表現 (誤った反応) に対しては、否定的な強化 (反応が誤っていることを示すフィードバック) を暗示的もしくは明示的に行い、誤った知識や能力を定着させないことを重視した。授業は通常、パターン練習 (pattern practice) と呼ばれるドリル形式で行わ

れた。パターン練習では、教師の発した発話をできるだけ瞬時に繰り返す Repetition (【教師】 This is my favorite TV show. → 【学習者】 This is my favorite TV show.)、適切な代名詞で置き換える Replacement (【教師】 *Mary left home early today.* → 【学習者】 *She left home early today.*)、指示に従って転置を用いて発話する Transposition (【教師】 *I'm tired. (so)* → 【学習者】 *So am I.*) など、さまざまな活動が実施された (Brooks, 1964, cited in Richards & Rogers, 2014)。

パターン練習に見られるように、オーディオリンガル・メソッドは教師中心型で進められたため、授業において学習者自身が外国語で意思疎通する機会は少なかった。また、パターン練習で学習した様々な表現に関しても、実際の場面でどのように使われるのかという解説がなかったため、コミュニケーション能力の育成という点で批判された。さらに、オーディオリンガル・メソッドの理論的基盤であった行動主義的学習理論や構造主義的言語理論に対する批判の高まりとともに、外国語教授法は言語の根本的な役割であるコミュニケーションを重視するようになった。また、1980年代にはノーム・チョムスキー (Noam Chomsky) の生成文法理論に基づく研究 (e.g., Dulay et al., 1982; Krashen, 1981, 1985; White, 1989) など、第二言語習得や外国語学習に関する研究において言語学的知見を重視する傾向はあったが、1990年代以降、心理学、社会学、認知科学など、言語学以外の学術領域の影響を受けた研究が多く行われるようになった。この動向は、その後の外国語教育やその教授法にも反映され、それまでの型にはまった、特定の教授法を用いた外国語教育は少なくなり、学習内容、教材、指導法において、学校や教師の裁量が反映されやすい教育が好まれるようになった (Richards & Rogers, 2014)。近年の外国語教育に代表される次の3つの教授法は、まさにその特徴を反映して提唱されたものと言える：(1) 数学や社会などの教科科目を外国語で学ぶことで外国語の能力向上を目的とした Content-Based Instruction (CBI) や Content and Language Integrated Learning (CLIL)、(2) the Common European Framework of Reference (CEFR) に代表されるような、具体的な言語運用

能力を到達目標に設定することにより外国語の能力向上を図るCompetency-Based Language Teaching (CBLT)、(3) 言語学習活動の過程に焦点を当て、学習者が取り組むタスク(課題)が外国語能力を形成する上で重要であるという教育理念の基に発展したTask-Based Language Teaching (TBLT) (Richards & Rogers, 2014)。

これらの外国語教授法が提唱された背景には、外国語教育がコミュニケーション能力の育成を重視するようになり、外国語学習の認知メカニズムや理想的な学習環境の探究に多くの研究者や教育者の関心が移ったことが挙げられるが、同様の理由から、近年、外国語教育研究において、認知言語学的知見の有用性が多くの研究者や教育者の注目を集めている (e.g., Boas, 2022; Kristiansen et al., 2006; Littlemore, 2009; Robinson & Ellis, 2008)。特に、母語話者の言語表現と認知の関係性を明示化することで得られる知見は教授法や教材開発に対して有益な示唆を与えられ、事実、その有効性は多くの実証研究で証明されている (e.g., Tyler, 2012; Verspoor & Lowie, 2003; Wong et al., 2018; Zhao & MacWhinney, 2018)。

## 2. 認知言語学と外国語教育

認知言語学の特徴は人間の認知活動(思考、認知、感情など)から言語表現を捉えようとする視点にある。認知言語学では、言語は人間の内面世界(人の心の中で生まれる概念)と外界世界を仲介する媒体であり、両者の間にある中間世界と位置づけられている。そして、言語表現(中間世界)は人間の一般的な概念形成、経験、文化的背景などの内面世界を反映すると考えられている。さらに、ジョージ・レイコフ(George Lakoff)やロナルド・ランゲッカー(Ronald Langacker)のように、「言語構造は人間の認知を直接反映するものである」という独自の視点を主張する認知言語学者も少なくない(大堀, 2002)。

このような認知言語学の言語観は、英文法の指導や学習に影響を与えてきた構造言語学や、20世紀の言語学に大きな変革をもたらした生成文法理論に代表される言語学のものとは異なる。例えば、チョムスキーの生成文法理論では、言語表現に見られる言語構造は意味とは無関係の形式的規則によって決定されると考えられ、人の内的世界と言語構造との関係性は特に考慮されない。ことばに対する意味づけは恣意的なものであり、環境の制約や人間としての生物的制約は受けるが、これらは、直接、言語とは関係のない、非言語的認知活動に根ざしているものと考えられている（大堀, 2002）。つまり、構造言語学や生成文法理論では言語は自律的な対象と見なされ、言語表現と意味の関係性は重視されない。

## 2.1 認知言語学的知見にもとづく外国語教育：イメージ・スキーマ

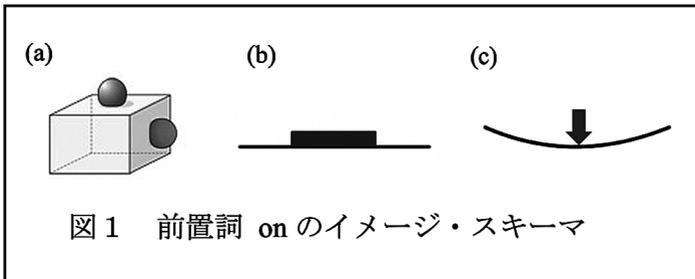
認知言語学における基本概念の中で、外国語教育における語彙や文法の指導と特に関係が深いものに、「イメージ・スキーマ (image schema)」がある (e.g., Boers & Demecheleer, 1998; Lindstromberg, 1996; Tyler et al., 2010)。スキーマとは、外から取り込む情報知識（多種多様で具体的な事柄）を一般化・抽象化することで、人が認知し記憶できるように脳内で変容された知識を指す。例えば、「リング」のスキーマはリングに関する経験に基づいて形成される。ここでいう経験とは、色、形、大きさなど、視覚から得られる情報だけではなく、味覚（甘さ、酸っぱさ）、嗅覚（匂い、香り）、触覚（堅さ、肌触り）、聴覚（リングをかじった時の音）など、人間の五感から得られる様々な情報を指す。リングに関する様々な経験の中に共通して存在する特徴的な情報で形成された知識がリングのスキーマとなる。

スキーマは外部からの情報を一般化・抽象化して形成されるため、言葉で説明することが難しい。例えば、初めて見る果物がリングの一種であるかどうか判断しなければならない場合、リングのスキーマに基づいて判断するが、食感、香り、味など、判断理由について正確に言葉で表現することは容易で

はない。リングなどの具体的な事物ではなく言語表現のような抽象的な対象であれば、なおさら、明示的に説明することは困難である。そこで、認知言語学では、言葉だけではなく図式を用いて人の認知と言語表現の関連性を捉えようと試みられ、その結果考案されたものがイメージ・スキーマである。

### 2.1.1 前置詞

多義的機能語として知られる前置詞は、その用法が複雑であると捉えがちであるが、中核的意味を表すイメージ・スキーマを用いることでその理解が容易になると考えられている (e.g., Boers & Demecheleer, 1998; Lindstromberg, 1996; Wong et al., 2018)。イメージ・スキーマは、中核的意味をどのように表現するかによって、様々な描き方が考えられる。前置詞 *on* の空間的位相である「接触」を示す場合、図1の(a)のように、様々な接触様式を描いた具体的なイメージが適している。しかし、より抽象的な意味を表す場合、このような具体的な描写は必ずしも適切であるとは限らない。「連続性」(例、*on a diet*, *on business*, *on duty*) や「圧力・負担」(例、*look down on*, *It's on me.*) について説明する場合、図1の(b)や(c)のような、抽象的な描写のほうが効果的である (e.g., 田中, 2011)。さらに、これら複数の意味や用法が互いに関連している性質に着目し、中核となる意味(例、*on* の場合、「接触」を表す物理的空間的な意味)と周辺の意味(より抽象的な内容に関する意味・用法)を関連付けることによって、前置詞の学習は容易になると言われている。そし



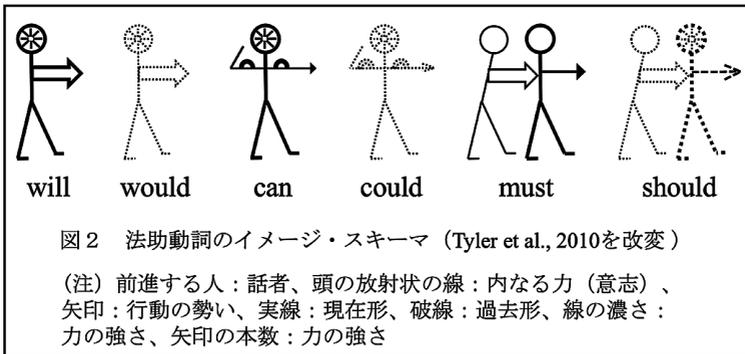
て、異なる意味の関連性を具象化する点において、イメージ・スキーマを活用した指導が推奨されている (e.g., 赤松, 2018)。

### 2.1.2 法助動詞

前置詞と同様に、法助動詞 (modal verb) についても、イメージ・スキーマを用いた指導法の効果が報告されている (e.g., Tyler et al., 2010)。文に特定の意味やニュアンスを与える助動詞 (auxiliary verb) である法助動詞 (will, can, must, may, shouldなど) は、完了相や進行相、受動態、疑問や否定など、文法上必要な形を作る際に使われる助動詞 (have, be, do) とは異なり、多義的な性質を持つ。法助動詞が示す複数の意味は互いに関連しており、その用法は根源的用法 (root/deontic use) と認識的用法 (epistemic use) に大別される。根源的用法は、法助動詞が文に付加する意味が「物理的世界の法則から生じる、あるいは意図・願望・計画などの心理身体的な世界から発する、あるいは基準・法・規則・道徳的価値観というような心理社会的な世界から発生する」ものを指す (テイラー・瀬戸, 2008, p. 255)。一方、認識的用法は、根源的用法が拡張された結果生じたと考えられ、話し手の論理・推論・良識といった主観に基づく「必然性」から発生するものを意味する。

『ジーニアス英和辞典第5版』(南出, 2014, pp. 1392-1394)によると、法助動詞mustには、義務・必要 (e.g., I must do my homework. I'm afraid I must be leaving.)、禁止 (e.g., Passengers must not lean out of the windows.)、必然性 (e.g., You must be tired from your long journey.)、固執 (e.g., Must you drive this fast?)、不可避性 (e.g., What goes up must come down.) の、5つの意味があるが、必然性以外の意味は、物理的世界の法則 (不可避性)、意図・願望・計画などの心理身体的な理由 (義務・必要、固執)、規則・道徳的価値観などの心理社会的な理由 (義務・必要、禁止) によって生じた根源的用法である。また、認識的用法の必然性も、ある根拠に基づいて主観的に判断した話者の気持ちが原動力となって発せられた表現と捉えることができる。このように、

複数の意味を個別に捉えるのではなく、意味の繋がりに着目することが重要であり、それぞれの意味の関連性を理解する際、**must**の中核的意味である「圧力」をイメージ・スキーマで表すことで、高い指導効果が期待できる。事実、図2のようなイメージ・スキーマとそれぞれの用法に関する明示的な解説に加え、自分の気持ちを最も適切に表すにはどの法助動詞を使うべきか、学習者自身が試行錯誤することで、状況に応じて適切に法助動詞を使い分ける能力が習得できることが報告されている (Tyler et al., 2010)。



### 2.1.3 時制と相

時制 (tense) や相 (aspect) に関する解説では時間軸を用いた図がよく使われるが、これもイメージ・スキーマの活用例である。

1-(a) I like Mary.

1-(b) I resign.

1-(c) She gets up early.

1-(d) He's drinking coffee.

1-(e) She's getting up early

(nowadays).

(Leech & Svartvik, 2002, p. 82)

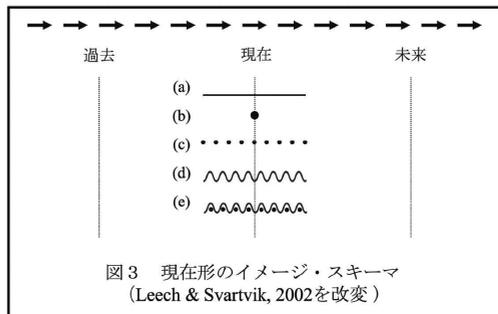


図3はLeech and Svartvik (2002) を改変した、現在形と現在進行形の解説図である。イメージ・スキーマを用いて、動詞の語彙的アスペクト（動詞の意味に含まれる時間的特徴によって決められる相）を描写している。例えば、1-(a)のlikeの、時間が経過しても変化のない静的な状態は直線で示されている。一方、1-(b)のresignや1-(c)のget upのような、瞬時にして起こる活動は点で示されている。しかし、同じ動词的動詞であっても、resignは1回だけの行為であり、get upの毎日行う行為（習慣）とは意味合いが異なる。そのため、習慣の行為である(c)は、その連続性を表すために、現在軸を挟んで過去と未来の両方に複数の点で描かれている。また、1-(b)と1-(c)における点の大きさは、言及対象の特定性における違いを表している。1-(b)では、特定の一行為が対象であるのに対し、1-(c)では、get upという連続する複数の行為全体からなる習慣を示唆している。一方、限られた時間の中で起こる、一時的な状態や出来事・行為を表す進行相に関しては、状態を表す直線と区別するため、波線で表現されている。また、1-(e)は進行相の波線と習慣を示す複数の点を組み合わせて描かれ、一時的な習慣を表している (Leech & Svartvik, 2002)。

図4は図3と同様に、Leech and Svartvik (2002) を改変した、現在完了形に関する解説図である。現在完了形は、過去に起こった出来事と現在との関連について表現する際に用いられる特徴を表現するため、図3で用いられた符号や破線に新たなものが加えられている。具体的には、これら新たに加えられた符号は、あとで何かが起こりそうな予感・予想・期待などの気持ちを表現している。

- 2-(a) I've known her for years.  
 2-(b) I've seen better plays.  
 2-(c) He's conducted that orchestra  
         for 15 years.  
 2-(d) You've ruined my dress!  
 2-(e) I've been waiting for an hour.  
 2-(f) He's been walking since he  
         was 8 months old.  
 2-(g) You've been smoking!

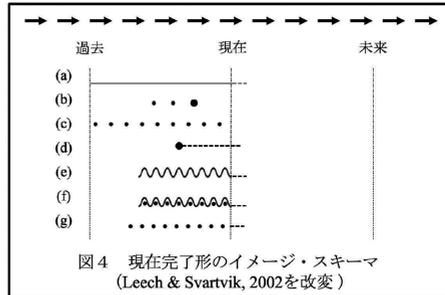


図4 現在完了形のイメージ・スキーマ  
 (Leech & Svartvik, 2002を改変)

(Leech & Svartvik, 2002, p. 82)

例えば、2-(a)では、「彼女と知り合ってから長い年月が経ち、これからも知り合いの関係が続く」と感じている話者の気持ちがイメージ・スキーマ（直線と破線）で示されている。また、2-(d)では、「聞き手がドレスを台無しした過去の出来事が今まで影響していて、おそらく、これからはしばらくの間も影響する」ことが、2-(d)の点と破線から分かる。これらとは対照的に、2-(b)と2-(c)のイメージ・スキーマには、破線がなく、出来事を表す点だけで表現されている。2-(b)は、現在までに起こった不特定の出来事、そして、2-(c)は、現在まで続いている習慣について表現している文と解釈できる。

現在完了進行形のイメージ・スキーマにはすべて破線が描かれていることから、あとで何かが起こりそうな感情が強調されていることがわかる。また、進行相の特徴である「一時的な状態や出来事・行為」のニュアンスが加わっているため、出来事や行為が、短い間ではあるが継続することが暗示されている。例えば、2-(e)は、「今までずっと一時間待ち続けているが、まだ待たないといけないのか」という不満や、2-(g)は、「最近ずっとタバコを吸っているが、これからも吸い続けるのか」という批判的なメッセージと解釈できる。

Leech and Svartvik (2002) では、現在時制と完了相・進行相に加えて、過去時制、未来形、そして完了相・進行相のイメージ・スキーマを含んだ概念

図が紹介されている。時制と相を総合的・俯瞰的に捉える概念図を活用することで、表現の幅が広がると同時に、時制と相の組合せによって醸し出される英語特有の意味やニュアンスが理解できるようになると考えられている (e.g., 赤松, 2018; Tyler, 2012)。

### 3. 本研究

本論文は研究プロジェクト「概念基盤学習に関する横断的研究：日本人学習者の英語時制と相に関する知識獲得」(JSPS科研費 20H01296) で使用する学習プログラムを開発する際に得られたデータに基づくものである。本研究プロジェクトでは、現在形、過去形、現在完了形、現在進行形、現在完了進行形が表象する意味を正しく理解し、それぞれの形式を適切に使い分ける能力を育成するための学習プログラムを開発している。本論文では、現在完了の形式とその概念に対する学習者の注意・意識を高める教材として開発された、時制と相の概念図を用いた学習プログラムに対して行われた調査結果に基づき、認知言語学的知見に基づく学習方法や教材の問題点について考察する。

#### 3.1 方法

##### 3.1.1 参加者

日本人英語学習者(大学生) 112名が本研究に参加した。参加者のほとんどは英語圏文学、英語学、英語教育学を学ぶ大学1・2年生であった。

##### 3.1.2 材料

「現在完了」は、過去に起こった出来事や以前から続いている状況について、現在の視点から振り返る姿勢を伴う複雑な時制である (Radden & Dirven, 2007)。過去と関連づけながら現在の状況について表現する際に用いられるが、現在の視点が重視されるため過去の時点を明確に限定する必要がないと

いう特徴も持ち合わせている (e.g., “Have you been to Canada?”)。また、教育文法で一般に用いられる現在完了の読み<sup>4</sup>の分類 (完了、結果、経験、継続) に関して、認知言語学上、一致した見解はない (Nishiyama & Koenig, 2010)。4つに分類する研究者 (e.g., Comrie, 1976) はいるが、読みに関する用語は教育文法とは必ずしも一致しない。また、3つに分類する立場をとる研究者 (e.g., Michaelis, 1998) や、全く分類せず、現在完了の読みは1つだけであると主張する研究者もいる (e.g., Nishiyama & Koenig, 2010)。このように、認知言語学者の間で読みの分類に対する考え方が複数存在することが、現在完了という概念そのものの複雑さと曖昧さを示唆している。

このような曖昧性を伴う抽象的な概念は時間軸を基盤とした概念図を用いて解説されることが多い。しかし、抽象性の高い概念図は、学習者によって、その解釈が異なる可能性があるという判断から、本研究では、認知言語学的知見に基づいた概念図にイラストや符号を加え改良した図を作成した。具体的には、Leech and Svartvik (2002)の時制及び相に関する概念図を参考に、現在完了相、現在時制、過去時制を表す概念図を作成した (現在完了に関する概念図については図5参照)。概念図における「波線」は「出来事や状態の絶え間ない継続」、「点」は「単独の出来事、出来事の始まりや終わり」、「破線」

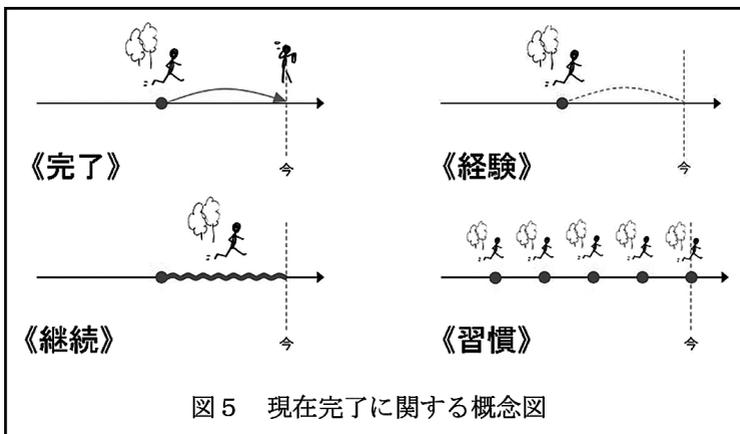


図5 現在完了に関する概念図

は「不特定の時に起こる出来事を振り返る話者の視点」を表し、現在完了の複数の意味を描写している。「完了」と「経験」の読みの相違を明確にするため、「完了」は「過去の出来事が他の瞬間（発話時）に与える影響」を示すことを表す矢印を伴う直線とした。また、「出来事や状態の絶え間ない継続」と複数の出来事が連続で起こる「習慣」との相違を区別するため、複数の連続した点で「習慣」を表現した。

### 3.1.3 手順

データ収集は4つのステージから成り、すべてオンラインで行われた（図6参照）。研究参加者は、まず、概念図について解説した動画（約5分間）を観て、概念図を構成している項目（符号や線）について学習した。その後、解答とフィードバックを繰り返すことで概念図の理解の定着を図った。具体的には、参加者は画面上に示された英語表現（例、現在完了の「経験」読み）の意味を正しく表していると考える概念図を4つの中から1つ選択するよう指示された。解答に対しては、毎回、フィードバック（選択された概念図の内容に関する、事前に用意された説明文）が与えられた。フィードバックと選択した項目の内容が一致しなかった場合、文の内容を示す概念図を再び選ぶよう指示された。各問題に対してフィードバックは3回までとした。問題数は25問であった。

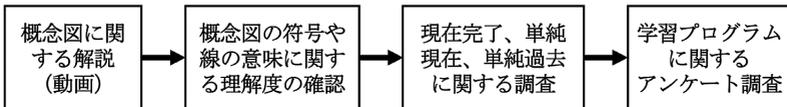


図6 データ収集の4つのステージ

概念図の理解が定着した後、画面上には概念図と英文が提示され、参加者は概念図が英文の意味を適切に表しているかどうか判断するよう指示された。評価基準は「適切」、「どちらかといえば適切」、「どちらかと

いえば不適切」、「不適切」の4段階であった。また、英文の意味が分からなかったり、英文が成り立たないと判断した場合には、「英文の意味が分からなかったり、英文が成り立たない」を選択するよう指示された。問題は120問あり、40問ごとに適宜休憩するよう指示された。参加者はこれらすべての問題に解答したのち、学習プログラムの長所と短所について、オンライン上で自由記述という形式で意見や感想を報告した。

### 3.1.4 分析

112名の参加者のうち、指示通り最後まで教材を学習した者は98名であった。この98名の参加者のうち89名が学習プログラムの短所に関して意見や感想を報告した。報告された学習プログラムの短所に関する回答（複数回答：総数136）をその内容に従って分類した後、本研究で使用した概念図に関する回答について考察した。

具体的には、すべての被験者の回答を著者が読み、回答内容に従って11のカテゴリーを作成した（表1参照）。ひとりの回答の中に複数の異なる指摘が含まれていた場合、複数回答という形式をとった。そして、筆者を含めた2名が個別に全回答をカテゴリーに従って分類した。分類後、それぞれの結果を互いに参照し、最初の分類結果を変更する必要があると判断した場合のみ変更した。その結果、回答の分類の一致率は93.4%であった。不一致の回答( $N=9$ )に関しては、筆者の分類結果を採用した。

## 3.2 結果と考察

学習プログラムの短所に関して意見や感想を報告した89名の第2ステージ（概念図の符号や線の意味に関する理解度の確認）における現在完了形に関する概念図の平均理解度は89.8%（標準偏差：10.0、最低値：57.7、最高値：100.0）であった。また、第3ステージ（現在完了、単純現在、単純過去に関する調査）における現在完了形に関する平均正答率<sup>5</sup>は、83.4%（標準偏差：

12.1、最低値：41.2、最高値：100.0)であった。

現在完了の形式とその概念に対する学習者の注意・意識を高める教材として開発された時制と相の概念図を用いた学習プログラムについて寄せられた136の改善点に関する回答を分析した結果、「概念図の描写方法」に関する回答が全体の36%にあたる49あり、最も多いことが示された（表1参照）。「概念図の描写方法」以外の概念図に関連する回答としては、「認知言語学的アプローチに対する不信（概念図の使用、説明の手順）」（回答数：11）と「概念図と例文の関連性」（回答数：3）があった。

表1：時制と相の概念図を用いた学習プログラムについて寄せられた回答の分類

学習プログラムの改善点に関する回答	頻度（割合）
概念図の描写方法	49 (36.0%)
現在完了の読みに関する区別の不明瞭さ	15 (11.0%)
学習手順の適切さ	12 ( 8.8%)
説明文の適切さ	10 ( 7.4%)
認知言語学的アプローチに対する不信 (概念図の使用、説明の手順)	11 ( 8.1%)
リッカート尺度法における選択肢の適切さ	7 ( 5.1%)
練習問題（問題の難易度、正誤に関するフィードバックの必要性）	7 ( 5.1%)
例文の適切さ（動詞など、単語選択も含む）	6 ( 4.4%)
学習対象の時制や相の選択	4 ( 2.9%)
概念図と例文の関連性	3 ( 2.2%)
その他	12 ( 8.8%)
合 計	136(100.0%)

「概念図の描写方法」に関する回答は大別すると、概念図の複雑さに関するものと現在完了が有する特性に起因するものがあった。「概念図の複雑さに関するもの」には、以下のような回答が寄せられた。

- 図の見方や記号の定義などを丁寧に解説しているが、これだけ多くの記号を一度に説明されては、英語学習に意欲的な生徒はともかく、英語に苦手意識を持っている者や、英語の勉強が嫌いな生徒は時制の説明をする前に集中力が切れてしまう恐れがある。
- 赤い丸は出来事の発生、白い丸は出来事の未発生、複数の赤い丸は習慣や出来事の繰り返し、波線は出来事や状態の絶え間ない継続、過去の出来事が今の状態に影響を与えていることを表す青い矢印、過去に～したことがあるということを表す青い点線など、覚えるべき記号や意味が多くわかりにくい。
- 矢印の種類が多様化が目立ち、一つ一つの矢印の意味を暗記する作業が増えることにより、かえって分かりにくいようにも感じました。例えば、青矢印（現在に影響を与えている）と青点線矢印（現在に影響を与えていない）の違いは非常に分かりにくく作業効率を低下させるものと考えざるを得ませんでした。
- 出来事の発生と、出来事の未発生、習慣や出来事の繰り返しを表す記号と、出来事が完了し今の状況に影響を与えていることを表す記号と、過去のどこかで起こった出来事を振り返っている記号が似ていて混乱してしまい、説明図を見たときに、理解しにくい。

時制と相という概念自身が抽象的かつ複雑である点を鑑み、本研究では具体性を高めるためイラストや符号を概念図に加えたが、上記のような「概念図の複雑さ」に関する回答は、それがかえって概念図を理解する際の妨げになった可能性を示唆している。しかし一方で、新たに符号を加えることで概念図

の理解が促進するという回答もあった。

- 過去のことを線上で示す際、起きたことも起きなかったことも同じ赤色の丸を使用すると、英語学習者は混乱しかねない。実際にあったことは赤色、無かったことは青色、と色覚で捉えられる差異をつくる、もしくは、あったことは○、無かったことは×と記号を変化させるといったことなどが、可視化する際により深い時制の理解を促すのではないかと考える。
- 過去に一度起きたことを表すには過去形と完了形の二つが使える。この違いは「●」のみが描かれているか、点線の弧、または青色の弧が描かれているかで区別することができたが、その理論を理解するまでには至らなかった。それを踏まえて、改善点は、過去形を使うときは過去と現在の間を壁のイラストを設けることである。こうして断絶を表すことで、過去時制は現在とは全く繋がっていないことを理解できる。また、現在完了形を使うときは現在に関連がある過去であることを示すために、どの視点から見た出来事なのか、視点を表す目のイラストを添えると同時に現在の状況や設定を示してはどうか。

具体性を高めるための工夫として用いたイラストに関しても、必ずしも概念図を理解する上で役立つとは限らないことを示唆する回答があった。

- イラストを用いるのは図を見やすくすると良い方法だと思うが、同時に「今」に対してどのような影響を与えるかを考えさせる際に障害になりかねない。イラストが英文に対して飛躍しすぎないことが大切だと感じた。
- 説明図というからにはイラストがない図のほうがより簡潔で、説明図という名前にもふさわしく良いのではないかと感じた。イラストなしで適切に時制を表す方法として、カラーバリエーションを増やす、もしくは

矢印の種類を増やすなどを考えたが、もう少し画期的な方法を探ってみたいと思った。

- 英文と時制の図と共に出てきたイラストがたまに何の絵なのかが分からない時があり、やはり人間は五感を使って生きる生き物なので目に映るものに何かしらの影響を与えられると思います。

概念図の複雑さに関する回答が指摘する問題点に関しては、約5分の解説動画と、解答とフィードバックによる、1回の学習機会しかなかったことが影響していると考えられる。より長い学習時間や、より多くの学習機会があれば、概念図の複雑さに関する回答は少なかったかもしれない。しかし、少数ではあるが、新たに符号を加えることで概念図の理解が促進するという回答やイラストに関する批判的な回答があったことと併せて考えれば、概念図の複雑さに関する回答から、概念や知識を視覚的に描写することから生じるとされる学習効果には個人差があり、概念図の具体性を高めることは、概念図を内在化する過程において必ずしも全ての学習者にとって有益とはならないことを示唆された。

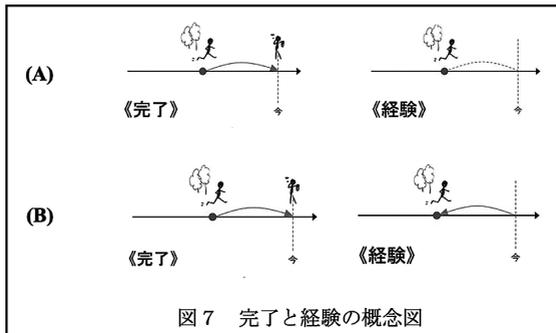
概念図の複雑さと同じく、多く寄せられた回答には、「現在完了が有する特性に起因するもの」があった。具体的には、完了と経験の読みの違いを表すための符号(図7(A)参照)や、出来事や状態の絶え間ない継続と出来事が繰り返し生じる習慣の違いに関する描写の回答が多かった(図5参照)。

- 過去に起こった出来事が現在に影響を及ぼしているといった意味合いの文と、過去にあった出来事を今振り返っているといった意味合いの文との違いがいまいち分からなかったので、その辺りのニュアンスがより分かるような記号にした方がいいのかなとも思いました。
- 青色で表していた過去の出来事が今に影響を与えているのか、もしくは過去の出来事を振り返っているのかの実線と点線の区別はよくわからな

かったり、どっちがどっちははっきりしないことがあった。どの過去の出来事も今の自分に少なからず経験値として影響を与えていると思うので、すべて実線で表すこともできるとし、過去の出来事は発言している時点ですべて思い返しているのですべて点線で表すこともできると思う。私にとってはそこが少しわかりにくい部分ではあった。

- 「英語時制の図」では過去のどこかで起こった出来事を振り返る、点線の弧（経験）とは別に青色の弧（完了・継続）も描かれていたが、・・・点線と青色の両方を用いる必要はないと考える。

上記の回答例は、「完了」と「経験」という2つの読みを異なる符号（実線の矢印と破線）で示すことの根拠が不明瞭である点を指摘している。この点については、教材作成の過程においても課題として認識されていた。当初、図7 (B) のように、「完了」と「経験」を実線で示し、矢印の違いで区別する描写方法を採用していたが、予備調査の段階で、この区別が分かりにくいという指摘を受けた。そのため、特定の過去の時点と必ずしも関連する必要のない「経験」は、その関連性の弱さを示す意図から破線に変更し、データ収集では、図7 (A) を使用した。しかし、上記に見られる回答から、破線よりも実線を好んでいたことが示された。これもまた、概念図の複雑さに関する回答で論じたように、概念図を内在化する過程における個人差を反映した



回答と考えられる。しかし、この「完了」と「経験」の区別に関する問題は、現在完了の読みに関する不明瞭さとも関係がある。

日本の英語教育では、現在完了は、「結果」、「完了」、「経験」、「継続」の4つの区分、または、「結果・完了」を1つとして3つの区分として教えられることが多い (e.g., 笠島他, 2021)。しかし、認知言語学では、現在完了の読みに関して必ずしも一致した見解はなく、現在完了に起因する概念という点からすれば、「完了」と「経験」を分けることに無理があるという指摘すらある (e.g., Nishiyama & Kooenig, 2010)。このような異なる見解は、言語学の研究対象が言語運用能力の基盤である言語知識 (言葉を理解し、言葉で意思表現をする営みを支えている知識) であり、人が実際に使っている言語を対象としているためである。このような言語知識は総じて「記述文法」と呼ばれ、学習や指導の観点から言語の形態統語的規則について記述・解説した「教育文法」と一致するとは限らない (Dirven, 1990)。つまり、概念図における完了と経験の曖昧さに関する回答は、記述文法と教育文法の乖離という応用言語学の問題とも捉えることができる。

「現在完了が有する特性に起因する回答」の中の「出来事や状態の絶え間ない継続と出来事が繰り返し生じる習慣の違い」に関する回答は、「完了」と「経験」読みの不明瞭さとは異なり、「継続」と「習慣」に関する概念を理解する上での難しさを示唆するものが多かった。本研究では、日本語のテイル形がもたらす影響に着目し、学習者が「～している」と日本語で考えた場合、それが、英語の現在完了形で表現する「出来事や状態の絶え間ない継続」であるのか、単純現在形でも表現することが可能な「出来事が繰り返し生じる習慣」であるのかを考える機会を与えることを目的として、概念図においても、これらを区別して描写した。確かに描写方法に違和感を覚えた参加者がいたことは事実であるが、この点に関しては、概念図の描写方法だけに起因する問題と結論づけることはできないと考える。英語では現在完了形と現在形という異なる形式で「継続」と「習慣」の違いを表現する機会があ

るが、対照的に、日本語では、これら2つの異なる概念はテイル形という同一の形式で表現するため、その差異に対して注目する機会が少ない。この言語間の違い、すなわち、母語である日本語が「継続」と「習慣」の概念を理解する上で困難さを誘発している一因と推察する。

- 継続の用法において少しわかりづらい箇所があった。例えば、課題の動画内でもあった「They have sung in the choir since they were ten.」（私たちは10歳の頃からコーラスで歌っています）という例文に使用されていた図を見てみると、習慣の繰り返しとして、赤丸が現在の地点まで続いていた。もちろんこれでもわかるかもしれないが、継続という意味を示すのにはどうだろうか。継続の用法なのに、過去のある地点から続く波線がないのには違和感を覚える人もいるだろう。そのため、習慣的な継続のものにも過去の地点から延びる、状態の継続とはまた異なるタイプの矢印を用いるべきだ。例えば、状態の継続を示す場合に、これまでの図にあったように、状態の継続に赤い波線の矢印を使用するなら、習慣の継続を表すときには赤い波線でも点線にするなど、色などで統一性を持たせつつも、状態と習慣の継続の違いをはっきりさせるのが良い。
- 波線が表す意味と赤丸が並べられる意味が重複していると感じ、区別がされる必要はないと思った……。波線が表す過去から現在まで継続的に行われている出来事は赤丸が線上に複数並ぶ図と非常に似ていて使い分けが非常に難しかった。
- 継続用法のずっと～しているということを表す時、習慣的に行うことや、繰り返し行うことの時は複数の赤い丸を使い波線を使わないというところがわかりにくい。
- (問題点は) 現在完了の継続の用法の時に赤丸を連続で打つのかそれとも波線にするかということである。私個人の解釈としては数時間などの短い時間のときは波線を選択して、数年間などの長期の場合は赤丸の連続

を選択した。厳密な違いがわからなかったのでややこしかった。

回答の中には、学習プログラムの問題点を指摘するだけでなく、改善策を提案しているものも少なくなかった。その中には、下記のように、現在完了の異なる読みを区別するには、学習過程において、特定の副詞を含む英文や日本語によるキーワードを概念図と併せて用いることを推奨するものがあった。

- 過去の出来事と現在の繋がりを表す完了形であるが出来事が完了し、今の状況に影響を与えていることを表す青い矢印と、過去のどこかで起こった出来事を振り返っていることを表す青の破線はわかりにくいと感じた。しかし“just”や“before”があることでわかりやすくなっていると感じた。“just”がつくと、青の実線の矢印になり、“before”がつくと青の破線になるということがわかると、時制図も理解しやすくなると思った。
- 青い実線と点線の区別にしばしば迷うことが挙げられる。青い点線は「経験」を表していることや青い実線は「ちょうどした」というように、分かりやすいキーワードを始めに示しておくことが、混同してしまうことやその判別に困ってしまうことが得るように思われた。

このような考えは、学習者が現在完了を学習した際に用いられた例文や練習問題の英文の特徴を反映していると思われる。just、before、alreadyなどの副詞があれば「結果・完了」と解釈し、everやnever、回数を示す副詞句があれば「経験」という読みをするというものである。これは、一見、効果的な学習法と思われるかもしれないが、副詞やキーワードから機械的に現在完了の読みを当てはめることは、「過去の出来事と関連付けることで現在の出来事や状態を表現する」という現在完了の根本的な概念（e.g., Comrie, 1976; Radden & Dirven, 2007; Swan, 2005）を理解するという点では、貴重な学習機

会を奪っているという面もある。このような語句を伴わない現在完了の文には二つ以上の異なる読みが可能である場合もあり、どのように文意を解釈するかは、状況や場面に大きく左右されることを学ぶ必要がある。Tyler et al. (2010) が示した、場面に適した表現について学習者自身が試行錯誤することが、状況に応じて適切に表現を使い分ける能力を習得する上で重要な点を重視するならば、あえて、副詞やキーワードを伴わない現在完了の文を学習対象とすることの意義を再確認する結果となり、本研究プロジェクトの学習プログラムが目指す方向性を考察する上において、重要な回答であったと言える。

#### 4. 結論

日本人英語学習者にとって習得が困難である現在完了表現を学習するためのプログラムを、認知言語学的知見に基づく概念図を用いて作成し、日本人英語学習者を対象にその長所及び短所について調査した。89名から得られた、短所に関する136の回答を質的研究手法を用いて分析した結果、回答の36%が概念図の描写方法に関するものであり、特に、概念図の複雑さに関する回答と現在完了が有する特性に起因する回答が多いことが示された。

概念図の複雑さに関する回答から、時制と相という時間的な概念が抽象的かつ複雑である点を考慮し、具体性を高めるために使用したイラストや符号の学習効果には個人差があり、現在完了のような複雑な時間的な概念の理解を必ずしも促進するものではないことが示唆された。また、現在完了の「完了」と「経験」読みの違いを表すために使用した符号に関する回答から、概念図の複雑さに関する回答の指摘と同様に、描写方法に対する適切さに疑問をもった学習者の姿が浮き彫りになった。しかし、教育文法で用いられる現在完了の読みの区分は認知言語学では必ずしも認められていないことから、「完了」と「経験」の区別に関する問題は、記述文法と教育文法の乖離とい

う応用言語学の問題とも考えられる。この問題は、コミュニケーション能力の育成を目的とする外国教育では、文法指導もまた、実際に使われている言語表現に忠実であるべきだとする考えが広がっていることから（e.g., 赤松, 2018; 南, 2009; Wang, 2003）、重要な課題と言えるであろう。

現在完了が有する特性に起因する回答には、「継続」と「習慣」に関する概念を理解することの難しさを指摘するものが少なからずあった。これは、概念図の描写方法に関する課題と同時に、日本人英語学習者の母語である日本語のテイル形がもたらす影響と捉えるべきである。英語では現在完了形と現在形という異なる形式で「継続」と「習慣」の違いを表現する機会があるが、日本語では、テイル形という同一の形式で表現するため、「継続」と「習慣」の概念的違いに対して注目する機会が少ない。この言語間の違いが「継続」と「習慣」の概念を理解する上で困難さを誘発している一因と考えられる。

最後に、言語と思考、言語と認知、言語と行動など、母語話者の認知活動から英語表現を捉えようとする認知言語学的視点は、言語表現の根源的な意味を理解した上で文法を学習することにつながり、英語コミュニケーション能力を養う上で重要であり、近年のコミュニケーション重視の外国語教育のニーズとも一致する。しかし、認知言語学的知見を教育実践で活用するためには、認知言語学的知見に基づく教材だけではなく、学習活動や指導法と連動した学習プログラムを開発する必要がある。特に、得られるインプットの質・量ともに限られている外国語学習者の場合、インプットから暗示的に文法知識を獲得することは困難であるため、明示的に教示することが重要である。さらに、認知言語学的知見から得た言語的知識を単なる明示的知識で終わらせるのではなく、タスク活動やロールプレイなど、学習者主体の学習活動と併せて教示することで、場面に適した表現について学習者自身が試行錯誤することが可能となる。コミュニケーション能力の育成を目的とする外国教育では、このような、状況に応じて適切に表現を使い分ける能力を育成することが求められる。

## 5. 謝辞

本論文の初稿に対し、2名の査読者から多くの有益な指摘を頂いた。また、本研究で使用したオンライン学習用プログラムや教材の作成及び、本研究における回答の分析において、同志社大学文学研究科博士後期課程富和由有氏の協力を得た。感謝申し上げる。なお、本研究はJSPS科研費20H01296の助成を受けたものである。

### 注

- 1 日常的に母語以外の言語が使用されている社会環境で使用・習得される母語以外の言語を第二言語、日常的には母語を使用しているが、旅行や仕事など、特別な場面で使う母語以外の言語や学校の科目として学ぶ言語を外国語とする。
- 2 Palmer (1922) の著書 (*The Oral Method of Teaching Languages*) の影響もあり、日本では、オーラル・アプローチをオーラル・メソッド (Oral Method) と呼ぶことがある。
- 3 日本では、オーディオリングル・メソッドをオーラル・アプローチ (Oral Approach) と呼ぶことがあるが、これら2つの教授法は考案された背景や歴史が異なり、同じ教授法とは言いがたい (Richards & Rogers, 2014)。
- 4 言語学では、「意味」ではなく、「読み」、「解釈」、「用法」などの表現が用いられることが多い。これ以降、本稿では「読み」を用いる。
- 5 「適切」、「どちらかといえば適切」、「どちらかといえば不適切」、「不適切」の4段階の評価基準を、「適切」と「どちらかといえば適切」、「どちらかといえば不適切」と「不適切」を、それぞれまとめ、2段階評価基準に換算した。その後、同じ問題を解答した英語母語話者 ( $N = 194$ ) において80%以上の一致が見られた問題項目を対象に、本研究の被験者の正答率を算出した。

## 参考文献

- Boas, H. (Ed.) (2022). *Directions for pedagogical construction grammar*. Mouton de Gruyter.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal*, 52, 197–204.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning: Theory and practice* (2nd ed.). Harcourt Brace.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(Suppl. 1), 1–25.
- Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23, 1–18.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Faucett, L., Palmer, H., Thorndike, E., & West, M. (1936). *Interim report on vocabulary selection*. PS King.
- Hornby, A. (1954). *A guide to patterns and usage in English*. Oxford University Press.
- Howatt, A. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Kristiansen, G., Achard, M., Dirven, R., & Ibáñez, F. (Eds.). (2006). *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives*. Mouton de Gruyter.
- Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English* (3rd ed.). Routledge.
- Lindstromberg, S. (1996). Prepositions: Meaning and method. *ELT Journal*, 50, 225–236.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Michaelis, L. (1998). *Aspectual grammar and past-time reference*. Routledge.
- Nishiyama, A., & Koenig, J. (2010). What is a perfect state? *Language*, 86(3), 611–646.
- Palmer, H. (1922). *The oral method of teaching languages*. W. Heffer & Sons.
- Palmer, H. (1938). *A grammar of English words*. Longman.
- Passy, P. (1887). *Les sons du français: leur formation, leur combinaison, leur représentation* [The sounds of French: Formation, combination, and representation]. Firmin-Didot.
- Radden, G., & Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. John Benjamins.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Robinson, P., & Ellis, N. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Routledge.

- Swan, M. (2005). *Practical English usage* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Sweet, H. (1877). *A handbook of phonetics*. Clarendon Press.
- Sweet, H. (1890). *A primer of spoken English*. Clarendon Press.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Georgetown University Press.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Routledge.
- Tyler, A., Mueller, C., & Ho, V. (2010). Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals. *AILA Review*, 23, 30–49.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 5, 547–586.
- Viëtor, W. (1882). *Der sprachunterricht muss umkehren! Ein beitrag zur überbürdungsfrage* [Language lessons must turn back! A contribution to the question of overburdening]. Henninger.
- Viëtor, W. (1884). *Elemente der phonetik und orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit rücksicht auf die bedürfnisse der lehrpraxis* [Elements of the phonetics and orthographies of German, English and French with regard to the needs of teaching practice]. Henninger.
- Wang, W. (2003). How is pedagogical grammar defined in current TESOL training practice? *TESL Canada Journal*, 21, 64–78.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. John Benjamins.
- Wong, M., Zhao, H., & MacWhinney, B. (2018). A cognitive linguistics application for second language pedagogy: The English preposition tutor. *Language Learning*, 68, 438–468.
- Zhao, H., & MacWhinney, B. (2018). The instructed learning of form-function mappings in the English article system. *The Modern Language Journal*, 102, 99–119.
- 赤松信彦編著 (2018). 『英語指導法 理論と実践 - 21世紀型英語教育の探究 -』 英宝社
- 伊関敏之 (2012). 「現在完了形の用法に関する一考察 - 過去時制、現在完了進行形との比較を中心に -」 『人間科学研究』 8号、25–42.
- 大堀壽夫 (2002). 『認知言語学』 東京大学出版会
- 尾谷昌則、二枝美津子 (2011). 『構文ネットワークと文法』 研究社
- 小寺茂明 (1977). 「現在完了形についての一考察 - その本質的意味と効果的な指導 -」、 『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』 11号、61–72.
- 笠島準一、阿野幸一、小串雅則、関 典明 他. (2021). *New Horizon English Course 3*. 東京書籍

- 松沼光泰 (2007). 「学習内容の体制化と図作成方略が現在完了形の学習に及ぼす効果」  
『教育心理学研究』 55号、414-425.
- 南 雅彦 (2009). 『言語と文化』くろしお出版
- 南出康世 (2014). 『ジーニアス英和辞典第5版』 大修館書店
- 田中茂範 (2011). 『英語の発想と基本語力をイメージで身につける本』 コスモピア
- ジョン・テイラー、瀬戸賢一 (2006) 『認知文法のエッセンス』 大修館書店
- 渡邊 勝仁 (2018). 「英語学習者に対する完了形の新しい学習法のための一考察 -3用法の理解難易度の検証-」 『観光学研究』 17号、15-22.

## Synopsis

# A Dilemma in Applied Linguistics: A Difficulty in Applying Cognitive Linguistic Insights to Foreign Language Education

Nobuhiko Akamatsu

The novelty and abstraction of the meanings and concepts of to-be-learned items cause learning difficulties (e.g., DeKeyser, 2005). Learning the concepts of time and aspect in a foreign language (FL), and their linguistic expressions is a typical example, and it is pointed out that the present perfect tense is particularly difficult for Japanese learners of English to fully learn (e.g., Iseki, 2012; Kodera, 1977; Matsunuma, 2007; Watanabe, 2018).

This study investigated the effectiveness of an original program for learning the present perfect tense, which was created using conceptual diagrams based on cognitive linguistic insights into the present perfect, the present, and the past tense. A total of 112 Japanese learners of English participated in the study, most of whom were first- and second-year undergraduates studying English literature, English linguistics, and English education. After learning the present perfect tense via the learning program, the participants were asked to make comments on the program with regard to its strengths and weaknesses. Using a qualitative research method, the study analyzed 136 comments on program weaknesses, which were made by 89 participants among those ( $N = 98$ ) who successfully completed the program.

The results showed that 36 percent of the responses were related to the way in which the conceptual diagrams were depicted. In particular, many responses were related to the complexity of the conceptual diagrams and to the characteristics of the present perfect tense. The responses on the complexity of the conceptual diagrams suggest that the illustrations and codes, which were used to enhance the concreteness of the diagrams, caused individual differences in the learning effect and did not necessarily promote understanding of complex temporal concepts, such as the present perfect tense. Furthermore, the responses on the codes used to express the difference between the reading of “completion” and “experience” in the present perfect tense, as well as those on the complexity of the conceptual diagrams, shed light on learners who had doubts about the appropriateness of the diagrams. It is true that these responses were possibly due to the way in which the conceptual diagrams were depicted; however, because there is no consensus in cognitive linguistics regarding the distinction between “completion” and “experience” in the present perfect tense, the problem of the distinction between “completion” and “experience” can be recognized as a problem of applied linguistics as a contradiction between descriptive grammar and educational grammar. This issue is an important one in FL education aimed at developing communication skills because there is a growing belief that grammar instruction should also be faithful to the linguistic expressions actually used (e.g., Akamatsu, 2018; Nam, 2009; Wang, 2003).

More than a few of the responses attributed to the characteristics of the present perfect tense pointed out the difficulty in understanding the concepts of “continuation” and “habit”. This may be due to the effect of the *teiru* form (テイル形) of the Japanese language, which is the native language of the learners, as well as the problem of how to depict

conceptual diagrams. In English, there is an opportunity to express the difference between “continuation” and “habit” in different forms by using the present perfect and the present tense, respectively. In Japanese, by contrast, they are expressed in the same form (i.e., the *teiru* form), so there are fewer opportunities to pay attention to the conceptual difference between “continuation” and “habit”. This cross-linguistic difference may be one of the reasons for the difficulty in understanding the concepts of “continuation” and “habit”.

The perspective of cognitive linguistics, which attempts to grasp English expressions from the cognitive activities of native speakers (such as language and thought, language and cognition, or language and behavior) leads to learning grammar with an understanding of linguistic expressions and is important for developing English communication skills. This is in line with the needs of recent FL education with an emphasis on communication. However, in order to utilize cognitive linguistic insights in educational practice, it is necessary not only to develop teaching materials based on cognitive linguistic insights, but also to link teaching materials with learning activities and instruction methods. In particular, for FL learners who are exposed to limited input in both quality and quantity, it is difficult to acquire grammatical knowledge implicitly from the input, so explicit teaching is important. In addition, by teaching the linguistic knowledge based on cognitive linguistic insights, along with learner-centered learning activities, such as task activities and role plays, learners can discover how to use appropriate expressions for the situation by trial and error.