

---

# 認知言語学の理論を活かした日本語の授業

山口 薫

## 要 旨

認知言語学の理論に基づいた用法基盤モデルが第二言語の教授法に活かすモデルとしてふさわしいのは、言語使用を日常的な習慣や文化から切り離さず、人間の営み全般を射程におさめているからである。実際、応用認知言語学は日本語教育においても新たな学問分野として発展してきている。ただし、特定の助詞や語彙に限定した理論や実践が多く、授業全体を通して使用できる具体的な教材を提案したものは少ない。本稿では、文法や語彙、表現などを学べるスライド教材（山口、2022）を PPP の流れに沿って再構成し、それぞれの教授活動に認知言語学の観点から意味づけを行った。スライドを活用すれば、導入、正確さやコミュニケーションに焦点を当てた練習、既習事項を定着させるための練習などが効果的にできる。学習者の運用力に差があっても対応可能である。

キーワード：用法基盤モデル，応用認知言語学，日本語教育，スライド教材，授業

## 1. 応用認知言語学への流れ

人間が母語を獲得する仕組みを解明するためのモデルとしては、「普遍文法理論のアプローチ」（Chomsky（1986））と「認知言語学の理論に基づい

た用法基盤モデル」(Langacker (2000), Tomasello (2003)) の二つが代表的である。この二つの理論は、「生得性の捉え方：生得的な言語知識を仮定する／生得的なのは認知能力だと考える」「習得のために必要なもの：普遍文法とパラメータ／強力な学習メカニズム」「言語能力：領域固有／領域一般」「文法知識：極小主義／極大主義」「使用頻度：重視せず／重視する」「言葉の捉え方：還元主義／非還元主義」「言葉の意味：客観的な辞書の意味／主観的な百科事典の意味」「言語習得のプロセス：二重プロセスモデル／単一プロセスモデル」「インプット：トリガー／学習のための重要な言語材料」「言語発達の捉え方：トップダウン／ボトムアップ」「重視するもの：文法／文法、語彙、叙述、機能、場面、談話、コミュニケーション、文化的事象など全て」のように、様々な点において対極的な立場をとっている。

そして、母語獲得のそのような理論を第二言語習得に適用することについては、習得の場、開始時期、教授者、意識の有無、認知能力の高さなどの点において相違点はある<sup>1)</sup>ものの、個人にとって未知の言語を習得するという基本的なメカニズムは共通すると考えられている<sup>2)</sup>。では、言語獲得理論を第二言語の教授法に活かすのであれば、二つの理論のうちどちらがよりふさわしいであろうか。筆者は、以下の理由から認知言語学の方だと考える。

まず外国語環境であれ第二言語環境であれ、学習者が第二言語を学ぶ重要な目的の一つは、その言語を母語とする人々と適切にコミュニケーションをとることである<sup>3)</sup>。とすると、目標言語を母語として使用している人々の考え方やコミュニケーション・スタイルを理解するために、その背景となる日常生活や文化的側面、更には彼らがある事象に対して持っている意識（百科事典的意味）にまで目を向ける必要がある。その上で自分の意図を聞き手に適確に、しかも効果的に伝えるためには、統語能力はもちろんのこと、語用能力（談話を組み立てたりコントロールしたりするディスコース能力と、コミュニケーションの中で言語を適切に使用できる機能的な能力）や、場面や状況（フォーマルかインフォーマルか）、自分自身の性別、相手との関係など

に応じて言語を適切に使用できる社会言語能力<sup>4)</sup>も重要になってくる。また、その社会で使用される頻度が高い言葉やフレーズは、たとえ言語規範から外れたものであったとしても、早めに身につけ使えるようになっておくことが望ましい。

従って第二言語を教えるにあたっては、言語使用を日常的な習慣や文化から切り離さず、人間の営み全般を射程におさめる用法基盤モデルに沿った教授法がふさわしいと考えられる<sup>5)</sup>。実際 2000 年以降、用法基盤モデルを第二言語習得に応用させた応用認知言語学が新たな学問分野として発展してきている<sup>6)</sup>。Littlemore (2009) や Tyler (2012) においても、認知言語学の種々の概念を第二言語習得に応用させる具体例や有効性がまとめられている。

ただし第二言語の教育に応用する場合の問題点として、学習者が具体的な体験を抽象化するプロセスを踏むという状況を教室内で作るのが難しいこと<sup>7)</sup> や、コミュニケーション言語教育への応用が限定的であること、実証的データが不足していること<sup>8)</sup> などが指摘されている。

## 2. 認知言語学の理論を活かした、これまでの日本語教材

日本語教育においても、認知言語学の理論を活かすことが考えられ始め、実践も始まっている。そのうち岡 (2007, 2014) や森山 (2007a, 2008), Masuda (2018) などには、日本語教育への応用を視野に入れて内容語や機能語を分析した研究成果が数多く掲載されているが、その多くはイメージ・スキーマやコア図式、棒人間等により図示されている。しかし、日本語母語話者ならそれらの図式から精緻化された事例を頭に思い浮かべられようが、学習者にはそのような状況を想像するのが難しいのではなからうか。授業で学習者に見せることにより概念化から産出へとつなげていくためには、現実の情景に近い、リアリティのある具体例も合わせて提示する必要があると考えられる。藤城 (2010) では、ドアのメタファーの教材を用いて目の前の事

態と背後の事情を学習者に見せる手法が提案されているが、三次元の教材にせざとも、二次元のものでも効果は発揮できると予想される。また、視覚情報提示による指導の効果を示した齋藤他（2023）は、格助詞「で／から」に焦点が絞られている。

こうしてみると、認知言語学の理論を活かしたといっても、特定の助詞や語彙に限定して分析した考察が多く、日本語の授業全体を通して使用できる具体的な教材を提案したものは少ないといえる。だが一方で、学習者が「主観的な事態把握」<sup>9)</sup>ができるよう描かれた絵教材や、「静止画ではなく、話し手から見た映像、CG など」<sup>10)</sup>を取り入れた教材が今後必要になる、との提言もなされている。

そのような見解を受けて、山口（2021, 2022）では、学習者が現実に目にする事物から文法項目や語彙、表現などを学べるスライド教材<sup>11)</sup>を提案した。本稿は、それらのスライドをPPP（Presentation → Practice → Production）<sup>12)</sup>の流れに沿って再構成し、それぞれの教授活動に用法基盤モデルの観点から意味づけを行ったもの、という位置付けになる。

### 3. 日本語の授業でスライドを活用することの意義

これまでもイラストを活用した教材はあった。しかしその多くは、白黒で音も動きもなく、視座もわかりにくく、なおかつ学習者の学習環境とはかけ離れたものだった。かといって、現実の状況はあまりにも雑多な情報を含みすぎており、それをそのまま学習者に提示したとしても、焦点が不明瞭で、学習者によって際立ちを感じるところが異なるという事態も起こりうる。

しかし、ネット上に溢れている無料のイラストや画像、音声、映像などのデジタル素材を各種ソフトで加工してスライドに貼り付け、文字や自分で撮影した写真、動画なども加えれば、学習者が実際にする情景に近い、リアリティのある場面を創出することが可能になる。吹き出しにより、どの人物

の視点からの発話かも明示できる。このようなスライドであれば、地（背景）と図（プロファイルすべきもの）が一枚のイラストに描かれていても、色付けされた下線や□などにより図をハイライトして前景化し、学習者の注意を図に向けさせることもできる。そして、学習者が多種多様な言語機能を使ってやり取りする場を教室内から教室外へと移し、時を変え、様々な人物を登場させ、更には日本から世界へ、現代から過去や未来へと広げていくことも可能になる。それにより、学習者個人の学習環境や興味、関心事に適合した状況を設定した上で、学習者の視覚と聴覚に訴えつつ、目標言語を適切に運用する練習をさせていくという教室環境が創り出せるのである。それは、学習者の情意フィルター<sup>13)</sup>を下げ、学習や練習へのモチベーションを高めることにもつながる。

「学習者が自分の目で見たままのものを言語化し、おかれた状況でどのような発話をすべきか考える」、また「コンテキストのある会話の流れの中で相手の発言に対して適切に応答する」、このような言語的訓練を積むことこそが、人間の認知能力を活かした第二言語の学習活動になると考えられる。

## 4. 日本語の授業の各段階で提示されるスライドの具体例

### 4-1. 導入 (Presentation)

認知言語学では、語彙と文法の学習過程は、抽象度が異なるのみで本質的に同様の認知プロセスであると捉えており<sup>14)</sup>、学習者が体験する事例からボトムアップ式にスキーマを抽出することにより習得が進むと考えている。そこでこれらを導入するには、「ターゲットとなる語彙や文法項目を、様々な場面を背景としたスライドでプロトタイプから周位の成員の順に示し、学習者自身に共通性に気付かせる」といった方法が考えられる。最初に学習者にスライドを見せることは、教師と学習者、スライドの間で共同注意フレーム<sup>15)</sup>を構築することに相当する。それにより学習者は、教師の指示内容を理解し

たり、背景や登場人物の体の動き、表情、視線などから人物の伝達意図を理解したりするのである。そのように精緻化された拡張事例を複数示すことにより、学習者がパターン発見やスキーマ抽出を帰納的に行えるようにする<sup>16)</sup>。その際、既習項目との差異も対比的に示せば、新出項目の意味はより明確になることであろう<sup>17)</sup>。そのあとで、教師または他のクラスメートが発出した新たな語彙や表現を聞く（或いはスライドで文字を確認する）ことにより、学習者の頭の中で新出項目の意味が表現形式とマッピングすると期待される。

事物そのものや言葉同士の類似性や隣接性、包摂関係がイラストで視覚化しやすい語彙（名詞は物体や事柄、動詞は動きや変化や状態、形容詞は様態や心情など）であれば、「起点領域／目標領域」「フレームの中での位置付け」「上位／下位 レベルを含むカテゴリー内での位置付け」などを示すことにより、語彙の意味が正確に伝えられる<sup>18)</sup>。語彙の中には、学習者の母語と目標言語の間で、中心的意義が同じでも周辺の意味が異なるものもある<sup>19)</sup>が、周辺の意味で使われるコンテキストをスライドで示せば違いが明確になる。

一方、文法項目（格関係や態、テンス、アスペクト、モダリティ、機能など）は抽象度の高さゆえに、単純なイラストで描き表すことはできない。時、場所、相手（性別や年齢、職業、話者との関係、表情、視線なども重要なポイントとなる）、状況等を設定した上で、それを学習者自身の視点から捉えた場面を数多く用意する必要がある。

具体例を挙げる。人物Aが人物Bに何らかの働きかけを行うという事態を、学習者がオフ・ステージから眺めていると想定し、その学習者をスライドの中央下部に後姿で配置する。この時、学習者が事態把握したことをそのまま伝える叙述形式では、通常Aを主語とした、モダリティ表現のない能動態の文が使用される<sup>20)</sup>。しかし、Bの存在を消しAが学習者自身に直接働きかけるシーン、例えば「ある言葉を漢字でどう書くかわからないので、日本人(A)に『漢字で書いて』とお願いして、その結果Aが漢字を書いた」「自分の教科書に、誰か(A)が落書きをした」などのコンテキストにすると、学

習者にとって自己中心的な視点配列になり、命題だけを伝える文末形式では舌足らずな印象を聞き手に与えてしまう。それは、恩恵（前者）や被害（後者）を受けた事態を直接的な参与者として叙述する際には、それぞれ授受、受身の構文を用いるのが日本語として適切だからである。また前者の場面において、Aが友人であれば「～てもらう」が、目上の人であれば「～ていただく」が選択され、Aへの事前の依頼がなければ「～てくれる／くださる」が選択される。それに加え、恩恵を受ける前の状態であれば未完了の、恩恵を受けた後の状態であれば完了の aspekto を表す活用語尾や接辞が用いられる。このように、スライド中の人物の属性や行動、発話時点などに合わせて表現形式をきめ細かく変え、言葉と場面を一体のものとして学習者に示せば、言語形式と文脈とのマッピングを促進させられるのである。

PPTには、イラストや文字を順繰りに提示したり、その順序を変更したりする機能（アニメーション）がある。これにより、概念化者が認知する順に沿って事象を提示していくことが可能になる。この機能をうまく活用すれば、初級文法の中で教師にとって説明するのが難しいと考えられている項目も、効果的に導入することができる。例えば接続助詞の「たら／ば」であれば、「たら」は前件を先に見せた後で、後件を「？」から事象を描いたイラストへと変えて提示し、「ば」は前件と後件の提示順序を逆にするにより、前件・後件のいずれに焦点を当てた構文かを学習者に気付かせることができる。また、名詞修飾節が含まれる文（例「私は○○が描いた絵を見ている」）中の助詞「は／が」（主節／従属節 中の主格）であれば、主節の描く状況（例「私は絵を見ている」）を見せた後で、発話者が頭の中で想像している事態（例「○○がこの絵を描いた」）を出せば、主節と従属節、及びそれぞれの動作主の違いを明示的に示せる。

#### 4-2. 正確さに焦点を当てた練習（Practice）

学習者が目標言語を使って適切にコミュニケーションがとれるようになる

ためには、発音や文法項目（語順、用言の活用など）についてもグローバルエラーを犯すことなく、単語や文が正確に産出できる運用力をつけることが欠かせない。そのために通常は導入を済ませた後で機械的なドリル練習を行うのだが、その前に処理指導（Processing Instruction）を組み込み、インプットをインテイクにつなげていくことが提唱されている<sup>21)</sup>。具体的には、学習者がある場面を見て、キューとして与えられた文（ターゲットとなる文法項目を含むもの）がどの事物や人物を指しているか特定するような活動が考えられるが、これを行うにもスライドによるイラスト提示は効果的である。なぜなら、シチュエーションが言葉ではなく視覚的に与えられるので、学習者はその授業時間に学ぶべき文法項目の意味理解に意識を集中させられるからである。

その次の段階で行われるドリル練習は、発音や文法項目のアクセラシー（正確さ）に焦点を当てたものであり、発音を矯正したり日本語の文型に口や耳を慣らしたりすることが目的となる。とすると、オーディオリンガル・メソッドのパターン・プラクティスが手法として適しているといえる。とはいうものの、代入練習でキューを文字や口頭で与えた場合、学習者は言葉や文を頭の中で操作するだけで、現実の状況に結び付かないという恐れもある。この場合でもスライドであれば、例えば横軸の文型に沿って、同じカテゴリーに属する複数の既習語彙（イラスト）を縦一列に配置し、各カテゴリーの中から教師に指定された語をつなげて文を作るといった口頭練習をさせることができる。見聞きした言葉を文中に代入するより、イラストを見て文を産出するドリルの方が実際の言語活動に近いし、この練習は日本語の統合的關係と範列的關係<sup>22)</sup>を学習者に気付かせるきっかけにもなりうる。

ただ、アクセラシーを高めるための練習だからといって、構文中の語彙のスロットにどんな言葉を入れてもいい、というわけではない。たとえ同一のカテゴリーに属する語彙であっても、構文中で使用される言葉には何らかの制約があるものである。その制約とは、目標言語のコロケーションや、その



言語を母語として使う人々の習慣なり文化なりである。例えば学習者に「□を食べる」の□に自由に言葉を入れさせると、英語母語話者は「スープ」、韓国語母語話者は「牛乳」、中国語母語話者は「薬」を入れる可能性がある。それぞれの言語の、「eat soup (スプーンを使って、スープを食べる)」、「우유를 먹다 (牛乳を食べる)」、「吃藥 (薬を食べる)」との言い回しから負の転移を受けたためであるが、それは日本語のコロケーションと異なっている。そこで、学習者が目に見込まれる事態をスライドで描出し、その様子を言語化させるという方法を基本とする。そうすれば、その時間に学ぶべき文法項目を使った文を数多く学習者に産出させることができ、なおかつ現実の使用状況から逸脱した文が産出されるのを未然に防ぐこともできる。前述した「□を食べる」であれば、一人の人物が「お寿司、そば、サラダ、焼肉」などを食べている場面だけでなく、「水、お茶、牛乳、スープ、薬」など様々なものを飲んでいる場面も対比的に見せて、その様子を日本語で言い表させることにより、発音や文法の口頭練習をさせると同時に、日本語で「食べる／飲む」の対象物となるものをさり気なくインプットさせられる。

学習者がスライドで描かれた事態を口頭で叙述した後は、文字でも同じ文を見せて確認させる。その際、文節ごとに区切って文字を順繰りに提示していく。そのメリットは、「日本語が言語類型論的に SOV の語順であること」<sup>23)</sup>「『名詞+助詞』を一塊として発する膠着語であること」「ポーズは通常、助詞の直後に置かれること」などが暗示的に示せることである。また、教師が言わせたいと考えている語句の直前で文字を止めて学習者が確実に言えるかどうか確かめたり、文が一息には作れない学習者に少しずつヒントを与えることにより産出を促したりすることも可能になる。

#### 4-3. コミュニケーション能力を高めるための練習 (Production)

学習者が頭の中で目標言語の形式と意味をマッピングさせ、発音や文法項目の正確さを身につけたら、次は語用能力や社会言語能力を向上させる練習

に入る。だが、学習者の生活環境に基づいた様々な場면을教室の中に創り出し、目標言語を機能的に運用する練習を行わせる活動は現実的に限界がある。しかしスライドを活用すれば、学習者の視点から見える世界をモニターやスクリーンに映し出し、学習者がまさにその場にいるかのような臨場感を醸し出すことができる。

更に通常のやり取りでは、発話者が言及しようとしている事柄が常に目の前にあるとは限らず、むしろ視認できない方が一般的である。そのような場合でもスライドであれば、ある状況（例「友人からカラオケに行かないかと誘われた」）において言語を機能的（例「誘いを婉曲に断る」）に運用するにはどのような表現が適切か、話者が頭の中で想像している状況（例「明日テストがある」）や表情（例「残念がっている」）を見せて発話内容や表現形式を学習者に考えさせる、といった語用論的指導<sup>24)</sup>も行えるようになる。このように「話題・場面、対象、行動」などの条件をタスクとして与えられ、いかに問題解決すべきか自分で判断して対処するのは実際の言語行動に近く、Can-doの熟達度<sup>25)</sup>も測りやすくなる。

また、世界の日本語教育機関に在籍する学習者のうち、ほぼ6割が日本語学習の目的・理由として「アニメ、マンガ、J-POP、ファッション等への興味」を挙げている、との調査結果が出ている<sup>26)</sup>。従って、世界中で人気のあるアニメや漫画のキャラクター、歌手や俳優等のイラストや写真、音楽などをスライドに貼り付けて教材化すれば、それらがトリガーとなって学習者の発話意欲を高め、会話練習への積極的な参加を促せると期待される。例えば、アニメや映画の聖地巡礼やドラえもんの秘密の道具などを話題として取り上げれば、学習者は自由な発想で会話の内容を発展させていくことだろう。またスライドはクラスの学習者全員に共有されるので、そのアニメや映画を見たことがない学習者も、それが好きだという学習者の気持ちに間主観的に近づけるし、不明な点について質問したりするなどの意味交渉を行うこともできる。

#### 4-4. 既習事項を定着させるための練習

語彙であれ文法規則であれ、既習事項を学習者に定着させるには、使用頻度を増やすことが要となる。そのために、初回の学習が終わった後でも、何度でも同じ物事を繰り返し提示し、口頭や筆記で言語化させ、それが習慣化、自動化へと向かうよう導かなければならない。新出事項であれば、既習の語彙や文法項目とともに対比的に提示していくことにより、導入と復習を同時に行うことができる。そしてトークン頻度の多さは語彙の定着へ、タイプ頻度の多さは文法規則の定着へとつながる。ある学習項目の導入は習得プロセスのスタートに過ぎず、その後も継続して学習者にインプットを与え続けていくことが大切なのである。

なお実際問題、既習の語彙や文型を定着させるために、形のある絵教材やレリアを毎回教室に持ち込み、その都度学習者に提示するというのは、時間や労力の点からみて極めて非効率的である。授業中教壇に立って、求める視聴覚教材や実物を学習者の前で探すだけでも、無駄な時間を費やすことになってしまう。その点、電子化されたスライドであれば、USBやPCに入れて手軽に持ち運べるし、必要な際に何度でもワンクリックで再提示することができる。

#### 4-5. 学習者の運用力差への対応

教室には、当然ながら複数の学習者がいる。それがたとえ少人数であっても、それぞれの学習者が得意とする技能が異なっていて、その運用力にも差があるというのは一般的なことである。しかしながら学習者が人間である以上、各自の認知能力には大きな開きがないはずである。従って、学習者の認知能力に働きかける教授法であれば、どの学習者も自身の習得状況に応じた学びが得られると考えられる。

仮に今、教室に3名の学習者(A, B, C)がいるとしよう。Aは「学習歴が長く、教室で習う学習項目が復習となる学習者」、Bは「授業進度に沿っ

て学習を進めている学習者」, Cは「学習したことを概念化するのに時間がかかり, 産出も流暢でない学習者」だと想定する。このような場合でも, 登場人物が相手に何を伝えようとしているのかが明確な場面をスライドで示せば, その状況におかれた人物がどのような機能を持った発話をすべきかは, 全員に理解される。そしてAは適切な文が産出できるであろうが, Aにとっては既習表現が使える場面の再確認にもなることであろう。或いは「このような場面でも使えるのか」といった気付きがあるかもしれない。一方Aの産出を聞いたBにとっては, その表現形式を模倣し, 自己の産出へとつなげていくスキヤフォールディングとなりうる。更にCは, アウトプットはできなくても, 少なくとも頭の中で機能と表現形式をマッピングさせることはできるであろう。

このように, 学習者間で運用力に開きがあっても, 個々の学習者が自分の習得段階に合わせ, 自分なりの学びを進めていくことが可能になるのである。

以上, スライドを活用した授業の例を提案してきたが, これは学習者への文法説明や, 媒介語(母語や, 教師と学習者がともに理解している言語)による翻訳の提示を否定するものではない。スライドと目標言語のみで学習者の運用力を高めるのが理想的であるが, 実際には, 「スキーマの抽出やパターンの発見が予想通りにいかない」「イラストの内容が誤解されてしまう」「教師が既習の語彙や表現だけを用いても, 学習者に理解されない」といった事態は起こりうるものである。そのような場合は, 学習を効率よく促進させるため, 宣言的知識を必要に応じて与えていくことも効果があると考えられる<sup>27)</sup>。

## 5. 日本語教師に求められる教授能力

外国語環境であれ第二言語環境であれ, 「授業」という観点で考えた場合,

学習者が教室内で目標言語を学ぶことに変わりはない。そしてその教室とは、通常は外の世界と直接的に交流することのない空間である。

教室から一歩外に出れば目標言語に接することが殆どない外国語環境であれば、授業の際、学習者に理解可能かつ自然なインプットを大量に浴びさせて気付きを促し<sup>28)</sup>、目標言語で運用練習する機会をできるだけ多く与えることが不可欠になる。

第二言語環境であっても、教室外で見聞きする現実の状況は学習者にとってあまりにも情報量が多く複雑で、どこに焦点を当てたらいいのか把握できない。また使用されている目標言語も、発音やスピード、語彙、文法、内容、いずれもその時点での学習者の運用能力を遥かに超えるものである。従って、学習者が教室外で受けるインプットがより効果的なものになるよう、学習者が遭遇しそうな状況から余分な情報を消し去り、学習者にとって有用かつ概念化しやすい、特定の機能や表現形式に焦点が当てられたシンプルな場면을複数提示することが教師の重要な役割の一つになる。学習者に言語の使用実態（特に、語用論や社会言語学の観点からみたもの）に気付かせ、機能的に言語を運用する練習をさせていくのは、教室内でこそできる教授活動である。

このように、インプットがインテイクへとつながる場면을学習者の学習環境に合わせて創り出し、それを基に学習者が対人関係に配慮しつつ創造的な産出ができるよう支援していけることが、日本語教師に求められる教授能力であるといえよう。

## 6. 今後の課題

以上、日本語の授業に認知言語学の理論を活かすためのスライドを、「導入→正確さに焦点を当てた練習→コミュニケーション能力を高めるための練習→既習事項を定着させるための練習」の流れに沿って例示してきた。今後は、このようなスライドの使用、不使用による指導の効果を比較し、客観的

なデータを収集することにより，教育的有効性を検証していくことが課題となる。

## 注

- 1) 森山 (2012) p. 584, 鈴木他 (2012) pp. 114-115
- 2) 橋本 (2017) p. 163
- 3) もちろん，テストで高得点を取ることが目的の場合もあるが，その場合でも，文章や会話文から言外の意味を推論したり，話者の真の意図を読み取ったりする能力は必要となろう。
- 4) 「語用能力」や「社会言語能力」については，国際交流基金 (2023a) p. 8 を参照のこと。
- 5) 森山 (2007b) p. 116 にも「認知言語学は (中略) 多言語多文化社会に求められる総合的日本語教育を支えるにふさわしい言語観であると言ってもよい」との記述がある。なお森山 (2007b, 2012) も国際交流基金 (2023a) も，日本語教育の観点から第二言語習得や言語と文化の関係について述べたものであるが，日本語以外の言語にも通じるものと考えられる。
- 6) 谷口 (2011) pp. 63-64, 谷口 (2019) pp. 173-174, 荒川 (2019) p. 481
- 7) 橋本 (2017) p. 153
- 8) Littlemore (2009) p. 146, Wirag, A et al. (2022) pp. 189-196
- 9) 近藤他 (2007) pp. 589-590
- 10) 池上他 (2009) p. 215
- 11) 本稿では「スライド教材」を，「日本語教育用にパワーポイント (以後，PPT と記す) で作成した，文字，音声，画像，映像等を組み合わせたスライド」と定義する。これ以降，単に「スライド」と記す。
- 12) 川本他 (2011) p. 95
- 13) モニター・モデルの仮説のうちの一つ。迫田 (2020) p. 41
- 14) 荒川他 (2009) p. 99
- 15) Tomasello (2003) pp. 21-26
- 16) 学習者の頭の中に描かれたスキーマを確認するためには，「母語で説明させる」「イラストを描かせる」「目標言語で文を産出させる」などの方法が考え

られる。しかし、それが脳内のスキーマを正確に反映したものであるかどうか、慎重に判断しなければならない。

- 17) 山口 (2021) pp. 43-47
- 18) メタファー, メトニミー, シネクドキに基づいたスライドの具体例は, 山口 (2022) pp. 45-47 を参照のこと。
- 19) Littlemore (2009) pp. 42-45, 谷口 (2011) p. 65
- 20) 文脈が B を主題とするものであったり, 学習者が B よりの立場で発話したりした場合は, 受身や授受を使った文も使用される。
- 21) Achard (2004) p. 181, 中上 (2010) pp. 41-42
- 22) 庵 (2017) pp. 93-94
- 23) 日本語は助詞があるため語順は比較的自由であるが, それでも母語話者に最も選好される語順がある。
- 24) 清水 (2018) p. 44
- 25) 国際交流基金 (2023a) pp. 14-16
- 26) 国際交流基金 (2023b) p. 22
- 27) Achard (2018) でも, 「帰納的／演繹的, 暗示的／明示的, ボトムアップ／メタ言語的, どちらのストラテジーも, 学習者が目標言語の文法の様々な側面を把握するのに使われる必要がある」(p. 3) と述べられている。
- 28) 「理解可能なインプットを大量に与える」という考え方は, モニター・モデルのインプット仮説に通ずるものである。

## 参考文献

- Achard, M. (2004) Grammatical Instruction in the Natural Approach: A Cognitive Grammar View. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter, pp. 165-194.
- Achard, M. (2018) The Promises of a Cognitive Pedagogical Grammar. *Cognitive Linguistics and Japanese Pedagogy: A Usage-Based Approach to Language Learning and Instruction*. Mouton de Gruyter, pp. 1-4.
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Langacker, R. W. (2000) A Dynamic Usage-Based Model. In Barlow, M. & S.

- Kemmer (eds.), *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, pp. 1-63.
- Littlemore, J. (2009) *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. UK: Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Masuda, Kyoko (eds.). (2018) *Cognitive Linguistics and Japanese Pedagogy: A Usage-Based Approach to Language Learning and Instruction*, Applications of cognitive linguistics. Mouton de Gruyter.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Tyler, A. (2012) *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York: Routledge.
- Wirag, A, Li Yunong, Zhang Bin. (2022) Applying cognitive linguistics to foreign language teaching and learning: Addressing current research challenges. *Cognitive Linguistic Studies*. 9(2), pp. 185-201.
- 荒川洋平 (2019) 「日本語教育と認知言語学」『認知言語学大事典』朝倉書店, pp. 481-491.
- 荒川洋平・森山新 (2009) 『日本語教師のための応用認知言語学』凡人社
- 庵功雄 (2017) 『一步進んだ日本語文法の教え方 1』くろしお出版
- 池上嘉彦・守屋三千代 (2009) 『自然な日本語を教えるために —認知言語学をふまえて』ひつじ書房
- 岡智之 (2007) 「日本語教育への認知言語学の応用 ～多義語, 特に格助詞を中心に～」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』58, pp. 467-481.
- 岡智之 (2014) 「イメージ日本語文法の可能性 —江副文法の批判的検討を通して—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系 II』65, pp. 497-504.
- 川本祥也・佐藤臨太郎 (2011) 「PPP 授業と TBL 授業の文法学習における効果の比較検証」『教育実践総合センター研究紀要』20, pp. 95-100.
- 国際交流基金 (2023a) 『JF 日本語教育スタンダード【新版】利用者のためのガイドブック』第二版
- 国際交流基金 (2023b) 『海外の日本語教育の現状 2021 年度海外日本語教育機関調査より』
- 近藤安月子・姫野伴子 (2007) 「参照点としての『私』と自己中心的な『私』」『日本認知言語学会論文集』7, pp. 583-590.



- 齋藤佳奈・菅井三実 (2023) 「視覚情報提示による日本語学習者に対する格助詞の指導事例」『日本認知言語学会 第24回大会ハンドブック』 p. 214
- 迫田久美子 (2020) 『改訂版 日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク
- 清水崇文 (2018) 『コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり』スリーエーネットワーク
- 鈴木孝明・白畑知彦 (2012) 『ことばの習得 ―母語獲得と第二言語習得―』くろしお出版
- 谷口一美 (2011) 「応用認知言語学と語彙学習 ―文法理論を英語教育に活用する(2)―」『大阪教育大学紀要』59-2, pp. 63-74.
- 谷口一美 (2019) 「使用基盤モデル(用法基盤モデル)」『認知言語学大事典』朝倉書店, pp. 164-174.
- 中上亜樹 (2010) 「Processing Instruction(処理指導)の効果に関する研究 ―日本語の形容詞比較の指導を通して―」『教育学研究ジャーナル』6, pp. 41-50.
- 橋本ゆかり (2017) 「認知言語学・用法基盤モデルの誕生の背景からみる特徴と第二言語習得研究への応用」『横浜国大言語研究』35, pp. 151-163.
- 藤城浩子 (2010) 「ノダの提示方法に関する一案 ―メタファーを用いた意味・機能提示」『日本語/日本語教育研究』1, pp. 67-84.
- 森山新 (2007a) 「応用認知言語学的な日本語教育の試み」『日本認知言語学会論文集』7, pp. 1-11.
- 森山新 (2007b) 「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『お茶の水女子大学 比較日本学センター研究年報』3, pp. 111-117.
- 森山新 (2008) 『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 ～最終報告書～』
- 森山新 (2012) 「認知言語学は第一、第二言語としての日本語習得を説明できるか」『日本認知言語学会論文集』12, pp. 582-587.
- 山口薫 (2021) 「パワーポイントを活用した初級文法の対比的導入について」『南山大学 外国人留学生別科紀要』4, pp. 41-50.
- 山口薫 (2022) 「日本語学習者の認知能力に働きかけるスライド教材の提案」『南山大学 外国人留学生別科紀要』5, pp. 39-53.