

# 認知言語学の知見を活かした英語使役動詞 *have* の教授法と

## その教育的効果

藤原 隆史（松商学園高等学校）  
菊池 聡（信州大学 人文学部）  
花崎 美紀（信州大学 人文学部）  
花崎 一夫（信州大学 全学教育機構）

### 1. 序：本稿の目的

英語の使役動詞には *make, let, have, get, cause* などがあるが、*make, let, have* は<動詞＋目的語＋原型不定詞>という統語的特徴から、同一項目で扱われることがしばしばある（安藤 2005・綿貫ら 2000）。しかしながら、上記 3 つの使役動詞の中でも、*have* だけは別の後続要素を許容する。すなわち、<*have*＋目的語＋現在分詞/過去分詞>が可能である。このように *have* 使役に特有な性質があるため、学習者にとって使役動詞の全体像を把握することは容易ではなく、例えば、筆者の一人の勤務する高等学校において、日本語訳から正しい使役動詞を穴埋めさせるような問題を生徒に取り組みさせた場合、苦手意識を持つ者が散見される。そこで、Fujiwara(2015)は 3 つの使役動詞 *make, let, have* について認知言語学の知見を用いた分析を行い、3 つの使役動詞の棲み分けを図示し、それに基づく新しい教授法を作成した。

本研究では、Fujiwara (2015)が作成した教授法の効果を調べるために、松商学園高等学校の 3 年次に在籍する生徒の中から同程度の学力を持つ母集団<sup>1</sup>を 2 つ用意し、片方には使役動詞の用法を暗記させるだけの旧来の教授法（安藤 2005 などを基に作成）を、もう片方には Fujiwara (2015)の分析に基づく新教授法を用いて教え、その前後で確認テストを行うことによって、新しい教授法の効果を測定し、新教授法の優位性を示す。さらに、各教授法によって英語のテストがどれだけ伸びたかだけでなく、英語力と批判的思考態度の関連性を調べるため、各グループに対して批判的思考態度尺度を実施した。それらのデータを用いて 2 要因混合計画の分散分析を行い、教授法と批判的思考態度の関係を明らかにする。

### 2. 認知言語学を用いた分析法と教授法とその検証

Fujiwara (2015)は使役動詞 *make, let, have* を中心とした考察を行い、これまでの先行研究では説明が難しい 2 つの問題、すなわち(i)*make* 使役のみが無生物主語を許容するのはなぜか、

---

<sup>1</sup> 入学試験により担保

(ii) *have* 使役に多様な意味解釈が生じるのはなぜかという 2 点について、3 つの論理的枠組みを用いて説明した。3 つの論理的枠組みとは、①認知的不協和理論<sup>2</sup>、②概念化者<sup>3</sup>、③語彙概念構造<sup>4</sup>である。

## 2.1. 使役動詞の棲み分け

Fujiwara (2015)は 3 つの使役動詞に対する認知言語学の知見を用いた分析を基に、3 つの使役動詞の棲み分けを図示した。

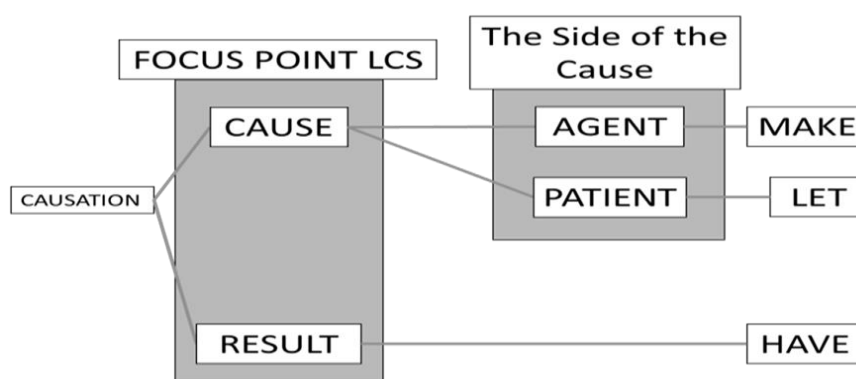


図 1 : 英語使役動詞 *make*, *let*, *have* の棲み分け(Fujiwara 2015:25)

英語使役動詞は焦点の当たり方で 2 つに大別することができ、その一方はさらに 2 つに分けることができる。すなわち、*make* 使役が用いられる時は、概念化者の焦点が文の主語に当たっており、*let* 使役が用いられる時は焦点が目的語に当たっている。また、*have* 使役では概念化者は焦点を結果に当てており、事象の原因を特定していない。そのため、*have* を含む文では使役的解釈のほか、受身や利益などの解釈も可能となる。以下に例を示す。

(1) He made me go against my will.

(2) They let the prisoner go home.

(Fujiwara 2015:18)

(3) John had his hair cut by Mary.

(ibid.:21)

(1)では、概念化者は主語の *he* が事象の原因であると考えている場合で、この時には *make* が用いられる。(2)においては、目的語の *the prisoner* が事象の原因であると概念化者が考えており、この場合は *let* 使役が用いられる。また(3)では、概念化者は事象の結果のみを焦点化しており、「John の髪の毛が切れていないところから切れた状態になった」ということしか表していない。この場合には 2 つの解釈、すなわち「使役」と「受身」が可能となる。

<sup>2</sup> Festinger (1957)

<sup>3</sup> Langacker (1990)

<sup>4</sup> Kageyama (1996)

## 2.2. 認知言語学の知見を用いた教授法

従来の教授法は、*make* 使役には「強制」や「自発」、*let* 使役には「許容」や「放任」、*have* 使役には「使役」・「受身」・「経験」・「利益」などの意味があるというように、言語は自律的なものであり、言語単体として覚えなくてはならないという考え方に基づいていた。しかし、新教授法は、概念化者である話し手が世界をどのように認識しているかということに基づいて使役動詞が使い分けられているとする根拠説明型の教授法である。言い換えれば、ある使役動詞を用いるべき「理由」を示す教授法であり、これにより膨大な数の意味用法を暗記する負担を軽減する効果が期待でき、教育効果も当然高くなることが予想される。以下に、従来の教授法と新教授法を基に作られたスライドを示す。本研究では、これらのスライドを当該文法項目の説明に用いた。

使役動詞 make
<p>He made me go against my will. (強制) 「彼は私の意思に反して私を行かせた。」 Her songs make everyone want to dance. (非強制的使役) 「彼女の歌でみんなが踊りたくなる」 She made him eat apples. (強制) 「彼女は彼にリンゴを食べさせた。」 The lightning made the girls cover their heads. (自発使役) 「雷が鳴って、少女たちは頭を覆った。」</p>
使役動詞 have
<p>Haveの他後続要素 &lt;have + 現在分詞&gt;</p> <p>I have a taxi already waiting. (...しておく) 「わたし、もうタクシーを待たせているのよ。」 He had his audience listening attentively. (始めさせる) 「聴衆は彼の言葉に注意深く耳を傾けるようになった。」 I'll soon have all the neighbors talking about me. (...し始める) 「私はまもなく近所中の人々の噂の種になるでしょう。」 Soon we had the mist coming down on us. (経験) 「やがて霧が立ちこめてきた。」 I looked up and found we had water dripping through the ceiling. (経験) 「上を見ると、天井から水滴がポタポタしたたり落ちていた。」</p>

図2：従来の教授法用いた説明スライド

使役動詞 have
<p>①ジョンはメアリーに髪の毛を「切らせた」 John wanted Mary to cut his hair. So, John had his hair cut by Mary. ②ジョンはメアリーに髪の毛を「切られた」 John liked his green hair. But John had his hair cut by Mary.</p>



文脈があれば、どちらの意味かはっきりしますね！！

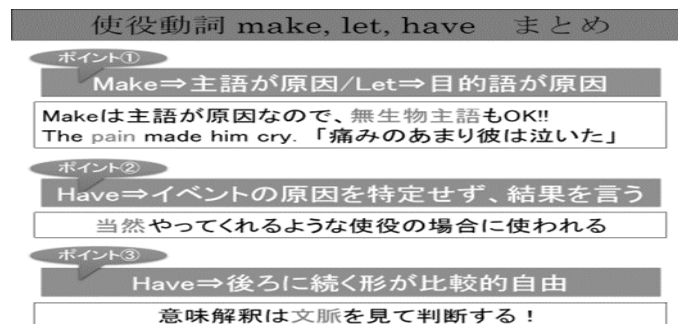


図3：認知言語学の知見を用いた説明スライド

### 2.3.新教授法を用いた検証

Fujiwara(2015)によって示された新教授法の効果を確認するため、松商学園高校の3年次に在籍し、学力について同一母集団<sup>5</sup>からのサンプルとみなせる2群の生徒に対して実験を行った。要因計画は、テスト得点を従属変数とする教授法(新・旧)×テスト(プレ・確認)の2要因混合計画とした。対象被験者は新教授法を用いた実験群(39名)、旧教授法を用いた統制群(42名)の計81名であった。

まず、両群に同一のプレテストを実施した後に、統制群には従来の教授法を用いた説明を、また、実験群には新教授法を用いた説明を行った。公平性を担保するため、スライドの枚数と説明の時間を統一した。それぞれの説明の後で両群に同一の確認テストを行い、プレ・確認両テストの平均点を求め、これらの成績を両群間で比較した。尚、倫理的な観点から、実験が終了したのちに統制群の生徒に対しても新教授法を用いた説明を行った。

また追加分析として、教授法と論理的思考態度の適性処遇交互作用の検討も行った。新教授法は、論理的に根拠(理由)を説明することで理解を形成するアプローチであり、この手法は論理的思考に適合性の高い学習者に特に有効に働くことが予想された。この仮説を検証するために、論理的思考の個人差を測定する尺度として、自己評価式の批判的思考態度尺度(平山・楠見2004)を実施し、新教授法群39名、旧教授法群38名の有効回答を得た。この批判的思考態度尺度は4下位尺度からなり、それぞれ①論理的思考への自覚(5項目)、②探求心(5項目)、③客観性(5項目)、④証拠の重視(3項目)といった思考の態度を、自己評価式の5件法で測定するのもであった。これら批判的態度得点を用いて、新旧の教授法の効果が、論理的思考の個人差と関連するかについての検討を行った。

## 3. 考察

### 3.1. 教授法の効果の分析

2要因の分散分析の結果、教授法(新・旧)の主効果( $F(1,79)=50.66, p<.001$ )と、テス

<sup>5</sup> 入学試験によって担保

ト（プレ・確認）の主効果（ $F(1,79)=186.82$   $p<.001$ ）、および両者の交互作用（ $F(1,79)=56.00$   $p<.001$ ）は、すべて統計的に有意であった。

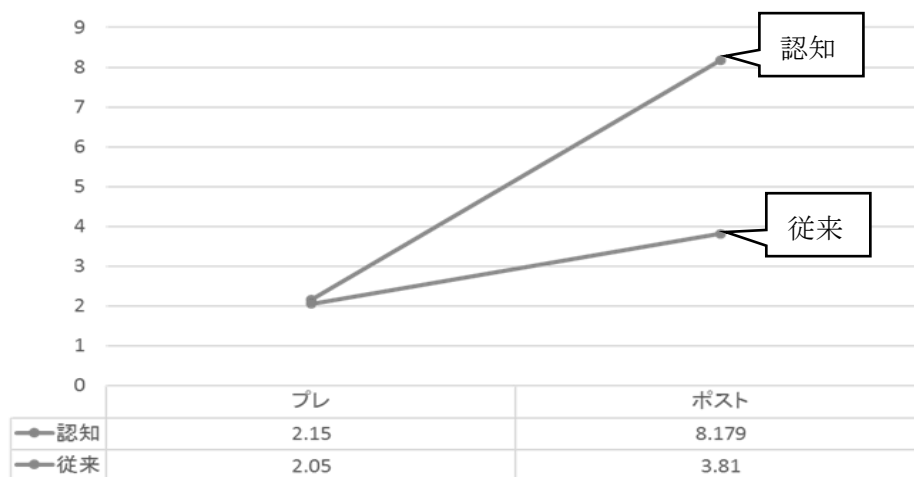


図4：2クラスの平均点の伸び

交互作用に関する下位検定として単純主効果の検定を行った結果、プレテストでは二つの群の得点差は無かった（ $F(1,79)=.09$ , n.s.）が、確認テストでは新教授法の得点が旧教授法よりも有意に高いことが示された（ $F(1,79)=79.40$ ,  $p<.001$ ）。

また、各群別にプレ・確認テスト得点の比較を行ったところ、新教授法群では得点は有意に上昇したことが確認され（ $F(1,38)=361.19$ ,  $p<.001$   $\eta^2=.91$ ）、同様に旧教授法でも有意な上昇が認められた（ $F(1,41)=14.46$ ,  $p<.001$   $\eta^2=.26$ ）。

これらの結果から、プレテストでは差の無かった両クラスの生徒に対して新旧の教授法を実施した結果、両群ともに得点は上昇したが、新教授法群の方が上昇は有意に大きく、効果量も非常に大きいことが明らかとなった。これらの結果から、新教授法の有効性が確認されたものと考えられる。

	クラス	平均	標準偏差	度数
プレ	新教授法	2.15	1.531	39
	旧教授法	2.05	1.566	42
	合計	2.10	1.546	81
確認	新教授法	8.179	1.7301	39
	旧教授法	3.810	2.5685	42
	合計	5.914	3.1032	81

テーブル1：基礎統計量

### 3.2. 批判的思考態度尺度を用いた適性処遇交互作用の検討

平山・楠見（2004）による批判的思考態度尺度の4下位尺度得点（項目平均）を有効回答者77名の個人ごとに求め、それぞれの中央値で被験者を高得点群・低得点群に二分した。そして、新旧の教授法別に、テスト得点を従属変数とする批判的思考（高・低）×テスト（プレ・確認）の分散分析を行った結果、下位尺度「探究心」と「証拠の重視」において適性処遇交互作用を示唆する結果が得られたが、「論理的思考の自覚」「客観性」の場合には、これはみられなかった。

「探究心」について図5に示すように、新教授法を用いた実験群では、探究心の高低による差はなく両群ともテスト得点は大きく上昇した。しかし、旧教授法においては、探究心高群ではテスト得点に上昇は見られず( $F(1,16)=1.46, n.s.$ )、低群においてのみ有意な上昇が見られた( $F(1,17)=18.54, p<.01$ )。

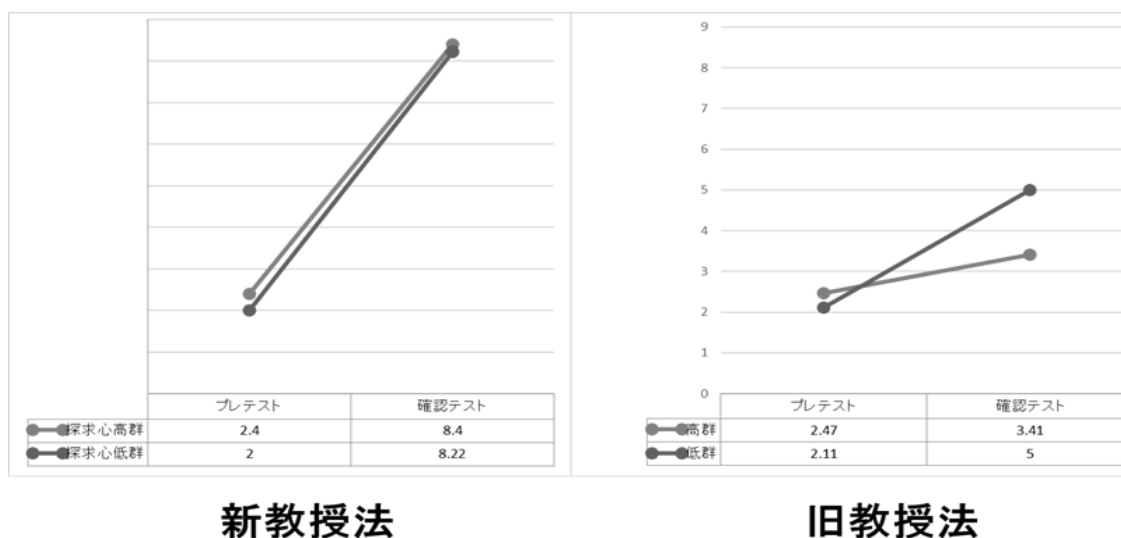


図5：批判的思考態度「探究心」の高低による教授法の有効性の違い

「証拠の重視」による群わけにおいても、図6に示すように、新教授法を用いた場合は、両群ともテスト得点は大きく上昇したが、旧教授法においては、証拠の重視高群では得点に上昇は見られず( $F(1,15)=0.91, n.s.$ )、低群においてのみ有意に上昇が認められた( $F(1,18)=20.50, p<.01$ )。

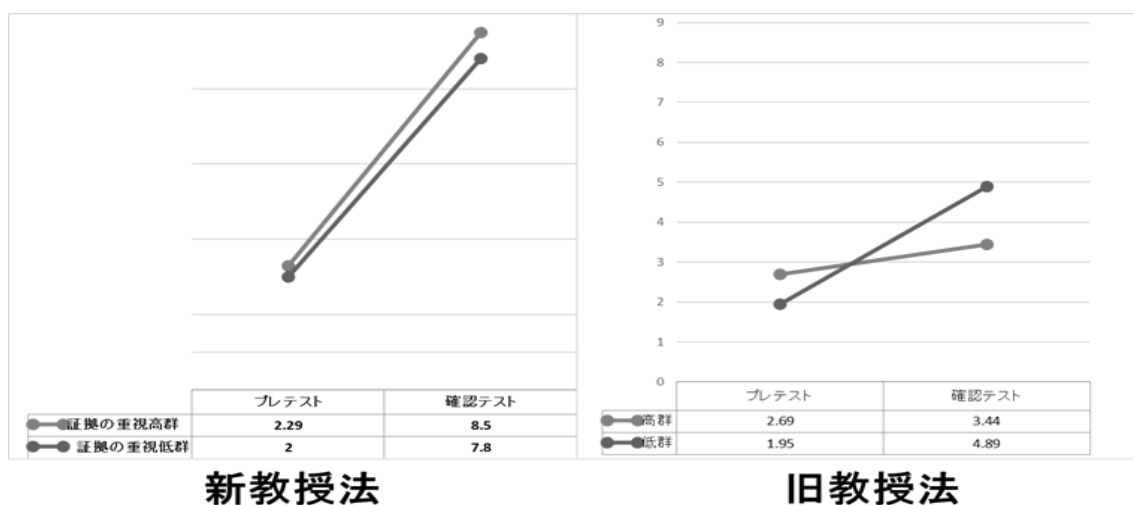


図6：批判的思考態度「証拠の重視」の高低による教授法の有効性の違い

#### 4. 結論

本研究では、以下の2点を明らかにしたと言えよう。

まず1点目として、Fujiwara (2015)が認知言語学の知見を用いて作成した教授法と、従来の教授法を比較した。松商学園高等学校の生徒を対象とした実験で、新教授法の方が教育効果の高いことが示された。

さらに2点目として、批判的思考態度尺度を用いて、批判的思考態度と教授法の適性処遇交互作用を検討した。その結果、批判的思考態度（探求心・証拠の重視）の自己評価が高い生徒ほど、従来の暗記型学習法では点数の伸びが悪く、批判的思考態度の自己評価が低い生徒ほど、暗記型学習法での点数の伸びが良いことが分かった。以上から、批判的思考態度の自己評価が低い学生に対しては暗記型学習法が有効であるが、批判的思考態度の良し悪しにかかわらず有効な教授法は、認知言語学の知見を活用した新教授法であることが明らかになった。

したがって、批判的思考態度の涵養が叫ばれる昨今、教育現場で重要になってくるのは、批判的思考態度を涵養すると同時に、新教授法を英語教育において積極的に活用していくことであると言えよう。

#### 参考文献

- Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fujiwara, T. (2015) “A Study on Causative Verb *HAVE* and Its Application to TESOL / TEFL” master thesis submitted to Shinshu University, Division of Arts.

- 影山太郎 (1996) 『動詞意味論：言語と認知の接点』 東京：くろしお出版.
- Langacker, Ronald W. (1990) "Subjectification." *Cognitive Linguistics*. 1. 5-38.
- 安藤貞雄(2005)『現代英文法講義』 東京：開拓社.
- 平山るみ・楠見孝(2004). 「批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響——証拠評価と結論生成課題を用いての検討——」『教育心理学研究』, Vol. 52, pp.186-198.
- 綿貫陽ほか(2000)『ロイヤル英文法改訂新版』 東京：旺文社.