

中学生対象の英語語彙の意味分析について

濱 崎 孔一郎〔鹿児島大学教育学部（英語教育）〕

On the Semantic Analysis of the English Vocabulary for Junior High School Students

HAMASAKI Ko-ichiro

キーワード：意味表示、意味のネットワーク構造、述語、項構造、意味役割

0. はじめに

平成21年に『学習指導要領』が改訂され、外国語（英語）においてもいくつかの変更がみられる。全ての変更点について検討すべき点はあるが、ここでは、以下の変更点に焦点をしばらくたい。

- (1) 指導する語数を従来の「900語程度まで」から「1200語程度まで」へと増加させている。

（文部科学省（2008：3））

すなわち、語彙の増加についてである。

文や句のように、複数の語から成る表現の構造については、英語学の世界においてもさまざまな研究がなされてきた。しかし、文構造にとどまらず、近年は語彙の研究も盛んで、文や句を構成する語にも構造が存在することが指摘され、さまざまな分析がなされてきた。たとえば、Partee (1976), Dowty (1979), Dowty et al. (1981)にみられるモンタギュー文法の意味論, Pustejovsky (1993), Pustejovsky (1998)をはじめとする生成語彙意味論, Jackendoff (1985, 1990, 1992, 1994, 1997, 2002)の語彙概念構造理論, Lakoff (1987)の認知意味論, Langacker (1987, 1988, 1990, 1991, 1999, 2008)の認知文法理論などである。ところが、このような語彙意味論の成果が英語教育の世界に十分浸透しているとは言い難いのが現状である。語彙が増大すれば、自ずとその指導法にも工夫が必要であることはいうまでもないであろう。

そこで、本稿では、英語における語彙の問題に焦点をあて、特に中学校の英語における語彙指導の問題点を指摘し、今後の展望や課題を英語学の立場から明らかにすることを目的とする。

本論は以下のように構成されている。まず、第1節では、意味はどのように表すことが可能か、従来の分析を踏まえて中学校で指導する際に有効と思われる意味の表示方法について考察する。第2節では、複数の意味から成る語の意味がどのような構造を形成しているのかを明らかにし、それらの意味をいかに指導することが可能かを探っていく。第3節は、述語と他の要素との間における意味関係に関する問題に取り組む。第4節では、連語の意味をどう捉えたらよいのか、ということを検討していく。さらに、類義語における意味の違いの指導における注意点について、言及し、第5節で結論をまとめる。

1. 意味表示の方法

さまざまな言語表現の形式的特性は、明らかに目にすることができるので、その特徴は比較的捉えやすい。¹⁾ しかし、意味は目にみえるものではないので、これをどのように表すかということについてはさまざまな提案がなされてきた。論理的な意味表示、Jackendoffの語彙概念構造による表示、認知意味論・認知文法等における図式化した表示などである。

たとえば、次の表示をみてみよう。

- (2)
$$\left\{ \begin{array}{l} \text{food} \\ \text{ARGSTR} = [\text{ARG1} = \text{x:physobj}] \\ \text{QUALIA} = \text{FORMAL} = \text{x} \\ \text{TELIC} = \text{eat}(\text{e}^p, \text{y}, \text{x}) \end{array} \right\}$$

(Pustejovsky (1998: 146))

これは、Pustejovsky (1998)に基づき、foodという語を、彼の提唱する特質構造(Qualia Structure)で表示したものである。

あるいは、Jackendoff (1985)はunderという語

の2通りの意味を次のように表示している。²⁾

(3) a. The mouse went under the table.

[Path TO ([Place [UNDER ([Thing TABLE])]])]

b. The mouse went under the table.

[Path VIA ([Place [UNDER ([Thing TABLE])]])]

(3a)は、ネズミの走り込んだ先がテーブルの下
の位置ということを表し、着点(goal)という語を用
いてこの表現の表す概念を表そうとしている。一
方、(3b)では、テーブルの下をネズミが駆け抜
けたという概念を表したものである。

これとは別に、Lakoff (1987)の認知意味論
や, Langacker (1987, 1988, 1990, 1991,
1999, 2008)の認知文法理論などは図を用いて意
味概念を表そうと試みている。³⁾

これらのいずれも目に見えない意味を表示する
方法としては魅力的なものであるが、問題は抽象
的すぎて中学生のような初心者には向かないとい
うことであろう。ただし、注3でも触れてあるよ
うに、より分かりやすい図に変換することは可能
なので、これらの研究成果を適切なものに変える
ことで十分活かすことは可能である。

一方、教科書、あるいは一般の英語教育の世界
では意味をどのように表しているかを考察してい
く。教科書等を見ると分かるように、たいていは
意味を日本語の訳語で表しているのが普通であろ
う。母語以外の外国語を学習する際、母語に依存
することは自然な現象であるので、日本語の訳語
で示すことは一見よさそうに思えるが、実際には
いくつか問題が考えられる。

たとえば、第1の問題点として、次のような例
を考えてみよう。

(4) The sun rises in the east and sets in the west.

これを日本語で表すと、「太陽は東から昇り、西
へ沈む」ということになるだろうか。すると、英語
では、inと単一の語で表されている意味が、日本語
では「～から」と「～へ」という対立する別の語
で表されていることになってしまう。これでは、
ネイティブの捉えている意味を表しているのか
はなはだ疑問である。実際、英語の場合、inとい
う語は何か閉じられた空間の内部を表す。した
がって、ここでは東の領域と西の領域という空間
で、それぞれ太陽が上昇したり下降したりしてい

るという風に認識しているのであって、東から西
への移動という風には捉えていないのである。す
ると、場合によっては、日本語の訳語による意味
表示は、英語本来の意味表示をゆがめて伝えると
いうことになってしまいかねない。

第2に、いわゆる三単現の-s語尾の表す時制⁴⁾
や主語との人称・数における一致という現象、あ
るいは名詞の複数形語尾、冠詞など、日本語にな
い、ある種の文法機能を果たす要素は、日本語で
表しえない。

なお、冠詞に関しては次の例をみてほしい。

(5) How did **the** moais get to **the** beach?

(New Horizon 2: 15)

定冠詞は「その」という日本語の指示詞をあて
ることが多いであろう。⁵⁾しかし、「これ、それ、
あれ、この、その、あの」という日本語の指示詞
に対して、英語の指示詞はthis, that, these,
thoseである。指示詞は外界の事物を指示する機
能があるので、次の(6)のような言い方が可能で
ある。

(6) I know that.

これに対して、定冠詞には指示機能がないので、
(7)のように言うことはできない。

(7) *I know the.

こういった事実をみても、定冠詞のもつ意味を
「その」という日本語で表すのは問題がある。

英語の意味を日本語の訳語で表すことの第3の
問題点は、ある語がもつ複数の意味のお互いの関
連が分からなくなるという点である。

(8) a. I was reading a book about baseball.

b. But it has about 1,000 moais.

(New Horizon 2: 5, 14)

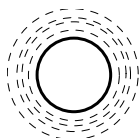
上記の例文が掲載されている教科書巻末の
Word Listには、(8a)の意味を日本語で「…につ
いて(の)」と記し、(8b)の意味を「およそ」と表
している。日本語では、互いの意味はまったく何
の関連もないように思われるが、英語では単一の
語で表されているので、何らかの意味的なつなが
りがあると考えるのが自然である。実際、about
はその語の起源を辿ると次のように分解すること
ができる。

(9) about

OE abutan, onbutan around, (原義) on the outside of ← ON + butan outside of, without (← be 'BY' + utan (← ut 'OUT'): ⇒BUT)
(寺澤 (1997: 5))

すなわち、現代英語のon, by, outが合体してできた語だということである。したがって、この語が表す意味を図示すると、次のように示すことができる。

(10)



(政村(1989: 2))

まず、outは何か閉じられた領域の「外」を示す。また、onは「接触」、byは「(～の)そば」を表すので、閉じられた領域の外側で、そこに接触しているか、あるいはその近辺というイメージを喚起する。したがって、中心の閉じられた部分が何かの事物を表すと、「それにまつわるあれこれについて」という意味になるし、中心部分がある数字を表すと、その数字きっかりの値ではなく、「ばやけたそれに近い」値を漠然と指す意味が生じたものである。このように、両者の意味は本来ちゃんと共通の中核的な意味を介してつながっているのであるが、日本語で個々の意味を表そうとすると、その意味的なつながりが分からなくなってしまう。言語を習得する上での目標は、しっかりとした語感をもつネイティブの言語直観に限りなく近づけていくことであるとする、いつまでも日本語訳に頼っているということは、ネイティブが身につけている⁶⁾意味のつながりを獲得することを結果的に妨げてしまうことになりかねないのである。

以上、本節でみてきたように、英単語の意味を日本語訳で表すことはさまざまな問題があるということと、意味はイメージ化できるので図示することがひとつの有効な手段であるということを見てきた。

2. 意味のネットワーク構造

前節での考察から分かるように、ある語の意味は、通常、単独の意味で構成されるよりも、複数の

の意味から成ることが多い。したがって、ある語の意味は、それが有する複数の意味の中核となる意味をもち、そこから派生してできた複数の意味は、その中核的な意味を介して互いに関連しているといえる。いわば、ある語が有する複数の意味は核意味から拡張して本来の意味から少しずつずれた意味を形成し、これらが有機的に結びついている、いわばネットワーク構造を成していると考えられよう。

このようなことを念頭において、中学校の教科書に出てくる基本的な単語の意味がどのように学習されているかを考えてみたい。ここでは、byを取り上げてみる。

(11) by [bai] [前] [副]

- a. [前]【動作主】…によって、…による
[主に受け身の文で]
- b. [位置]…のそばに
- c. 【交通・通信などの手段】…で、…によって
- d. [副]【接近・通過】(時が)過ぎ去って
→go

(New Horizon 3: 88)

上記の意味のうち、(11c)が1年生で出てきて、(11d)が2年生、そして(11a, b)が3年生で出てくるとある。したがって、1年生の段階で、この語は出てくるわけであるが、そこでbyを理解し使いこなせるようになったとしても、それはbyという語のもつ意味全体を理解したということにはならず、その意味の一部を理解したというに過ぎない。したがって、単語の理解を単に語数で計っては意味がないのである。しかも、前節でみてきたように、単語の意味を日本語訳で理解することは、必ずしも英語の意味を理解することにつながらず、それどころか、場合によってはネイティブが身につけている意味の獲得を妨げることになりかねないのである。

また、byの基本的意味は、(11b)であり、1年生で最初に学ぶ(11c)は基本的な意味から拡張された派生的な意味である。適切な指導がなされなければ、個々の意味のつながりがまったくみえてこないような学習を強いることになってしまう。したがって、可能な限り、ネイティブのもつ意味

のネットワーク構造を、自然に身につけるように適宜指導する必要がある。

そのことは、中学で学ぶ意味がその語の意味の全てではないにせよ、将来学ぶであろうさまざまな意味の理解を容易にするであろう。したがって、語彙の習得に関しても、中学・高校での学習の系統性が求められよう。

なお、意味の構造のネットワークを形成しているのは、単語だけとは限らない。7) 複数の語からなる表現も同様である。そのことを進行形を例にとってみていこう。まず、次の例から考えていこう。

(12) a. It is **raining**.

b. Why **are** you **sitting** at my desk?

(Thomson and Martinet (1986: 154))

(12)の例は、現在進行形の一番基本的な用法で、発話時において、出来事・動作が進行中である。

ところが、次の例になると、少し意味の拡がりを見せる。

(13) a. I **am reading** a play by Shaw.

b. He is **teaching** French and **learning** Greek.

(Thomson and Martinet (1986: 154))

すなわち、描かれている動作は、現在継続中であるが、断続的に行われる行為であり、必ずしも発話時にこの動作が起こっているとは限らない。特に、(13b)の場合は、発話時には、おそらくどちらの行為もやっていないと解釈するのが自然である。

さらに、次の例になると、進行形の意味はさらに拡張を見せる。

(14) a. I'm meeting Peter tonight. He is taking me to the theater.

b. She's getting married this spring.

(Thomson and Martinet (1986: 155))

いわゆる、近接未来と呼ばれるもので、近い未来におけるはっきりした予定を示す用法である。なぜこのような意味が生じたかを(14b)の例文で説明してみよう。主語の人物は、近い将来結婚するのであるが、ここで描かれているget marriedという行為は、結婚に向けての相手との合意からスタートする。両者が結婚することに同意したら、普通はお互いの家族の了解を得るという段階があ

り、結婚式場の選定・予約、参加者への案内・通知等、結婚に向けての関連する行為が全て含まれるのである。そして、最後に結婚式を終えてこの動作は完了する。継続中であるのは、結婚に向けての準備期間の途中であるから、正確に言えば、これは近い未来の結婚という行為を描いているというよりも、それに至る準備が進行中ということを表しているのである。したがって、is getting marriedという表現で結婚という行為を描いているように見えながら、実は結婚という行為が発話時には進行していない、という(12)の基本的な意味・用法からはかなり隔たりのある意味をもっているといえよう。全ての意味は、単語レベルにせよ、複数の語からなるレベルにせよ、このように中核的・基本的な意味から徐々に意味が拡がりを見せているのである。それらのつながりが明確に見えてくると、意味・用法の理解もより深まるといえよう。

ところで、新学習指導要領の解説には、語彙学習のこういった側面が果たして説明されているのだろうか。

(15) 指導する1200語程度については、「3 指導計画の作成と内容の取り扱い」(1)オに「語、連語及び慣用表現については、運用度の高いものを用い、活用することを通して定着を図るようにすること」と示されていることに留意する必要がある。言語の使用場面や言語の働きなどを考慮して、よく用いられるものを取り上げるとともに、特に今回の改訂で新たに明示されたように、言語活動などにおいて活用することを通して定着を図るようにすることが極めて重要である。したがって、教材における語数については、1200語程度を上限とするという趣旨ではない。

(文部科学省 (2008: 34))

(15)に示すように、「言語活動などにおいて活用することを通して定着を図る」とあるが、意味を日本語に置き換えただけで、意味のネットワーク構造を意識し、系統立てた体系的な指導法を行わない限り、語の意味・用法の定着が実際にどの程度成し遂げられるのか疑問である。したがって、今後は、意味のこのような特性を十分わきまえた

上での系統立てた指導法を探究していくことが、語彙指導の課題となろう。

また、自宅学習も踏まえて次のような記述がある。

(16) カ 辞書の使い方に慣れ、活用できるようにすること。

(文部科学省 (2008: 49))

(16)の説明として、「辞書の使い方に慣れさせるためには、生徒が適宜辞書を繰り返し使用し、調べたい単語を辞書を使って自由に調べるということを普段から行わせる必要がある。」(文部科学省 (2008: 50))とか、あるいは、「なお、辞書指導に関しては、3学年間を通して適宜辞書を活用させることが大切である。」(文部科学省 (2008: 50))というような記述がある。このことについても、検討を加えてみたい。

まず、ここでいう辞書とはどのようなものを指しているのかが、はっきりしていない。もし、日本語訳で意味を表すことが危険であるとすれば、英和辞典だけでよいのだろうか、という疑問がわいてこよう。⁸⁾もちろん、初心者には日本語による説明も必要だという主張はありうるだろう。しかし、辞書による説明がどれだけしっかりとなされているかもよく吟味し、不足している点があれば、補う必要もあろう。ただし、学習者の自宅での自習ということを考えると、英和辞典もやむを得ないのかもしれないが、英語は世界で数多くの人が学んでいるので、初心者向けのよい英英辞典も出ている。図解入りで、外国語として英語を学ぶ人を想定して作られた辞書である。こういった辞書も学年が進むにつれて併用することは意味のあることだと思われる。

また、辞書の使用に際して注意しなければならない点は、辞書の中に掲載されている語のさまざまな意味が頻度順になっているという点である。昔の辞書は、歴史的にみて古い意味から徐々にあとから派生してできた意味へという配列になっていた。ところが、古い意味は、すでに廃れてしまっている場合もあり、そのような意味が最初に出てくると、学習者は最初の方から読むという傾向が強いであろうから問題だということで、頻度順になされたと推定される。しかし、語の意味の

体系性を考えると、頻度順にして、意味の発達順に並べないようになり、さらに場合によっては、途中の意味が省かれてしまっていると、意味の互いの連関が捉えにくくなるのは当然である。そういったことへの配慮も指導者には求められよう。

3. 項構造

第1節と第2節では、語それ自体の意味を考察してきた。しかし、語は隣接する語と結びついて、より複雑な意味を形成する。したがって、語彙の学習に関してはこういった側面からの考察も必要であろう。次のような例を考えてみよう。

(17) a. Tony stopped reading the letter.

b. Tony stopped to read the letter.

(17a)は、手紙を読むことをやめたというような内容で、(17b)の方は、手紙を読むために、立ち止まるなどの意味となる。しかし、(17b)の不定詞節には名詞的用法もあるので、名詞的に解釈して、(17a)と同じく手紙を読むのをやめたという解釈は成り立たないのだろうか、という疑問がわいてくる。これも意味を単に日本語で表しているだけでは分かりにくい問題である。to不定詞のtoが本来は方向性をもった着点(goal)を表す前置詞から発達し、そのためto不定詞で表された出来事は未来志向性があるということが分かれば、このような疑問は生じえない。to不定詞が未来志向性をもっていることは、次の例をみてもとはっきりする。

(18) a. He *asked to be given* leave for a week.

b. I didn't *mean to hurt* you.

c. We *agreed to go* skiing.

d. I *expect to be* there this evening.

e. I'm *preparing to take* the examination on Monday.

f. Who would *dare to stand up* to him?

(江川(1991: 363-364))

要求・意図、同意、期待、準備、敢行を表すそれぞれの不定詞の意味は、斜字体の主節の動詞が表す行為よりも時間的に後に行われる行為である。

また、次の例のように、不定詞と動名詞の両方を目的語にとる動詞が、それぞれ意味が違ってしまいう例がある。

- (19) a. Don't *forget to lock* the door.
 b. I will never forget **meeting** you for the first time.
- (20) a. *Remember to lock* the door.
 b. I *remember seeing* the man three years ago, but cannot visualize him.
- (21) a. I *regret to say* that I cannot come.
 b. I *regret saying* I could not come.
- (22) a. I *tried to talk* to her, but I couldn't.
 b. I *tried talking* to her, but she pretended not to hear me.

(江川(1991: 370-371))

たとえば、(19a)の例は、不定詞が表す意味は未来志向的なので、主節の動詞の意味は「…することを忘れる[忘れない]」というような意味になるのに対して、(19b)の動名詞を目的語とした例では、「過去にやったことを忘れる[忘れない]」という風に意味が変わってくるのである。このように、同じ動詞であっても、その目的語がどういう意味をもっているかで、意味が違って来る場合があるので、その動詞と目的語との意味的なつながりも語彙学習には欠かせない。

ここで、(17b)の例に立ち戻ると、stopするのは、今現在行っている行為に対して成り立つ。したがって、未来志向の意味をもつto不定詞は、目的語とはなりえず、副詞的な用法しかありえないということが分かって来る。

こういった関係を英語学では、項構造(argument structure)という概念で捉えている。全ての述語は、その述語と意味の上で密接な関係のある語句を必要とする。たとえば、次の例を比べてみよう。

- (23) a. I broke the window.
 b. I broke my leg.

どちらも同じ、breakという述語動詞が用いられている。この動詞は通常、(23a)の例に示すように、この動詞の表す動作を行った動作主と、その動作の向かう対象が必要となる。この2つの要素が項というわけである。ところが、(23b)では一見同じような構造をもっているようにみえるものの、述語と項の関係は意味の上で違いがある。(23b)の場合、主語の項は、動作主ではなく、そ

の動作を被った側であるという解釈が普通であろう。したがって、ある語の意味を考えると、その語の意味だけではなく、その語と意味的に密接な関係のある項との関係を考えなくてはならない。述語は、それぞれ、その意味構造の中に、いくつの項をとるか、そしてそれらの項がそれぞれどういう意味役割を担っていて、述語とどういう意味的な結びつきをもっているかということが決まっているとされる。これを項構造といい、語彙の習得には、その語の項構造の習得が必要不可欠だということになるのである。

4. 連語の意味

第3節と関連して、連語の意味についても検討を加えたい。というのも、学習指導要領にも語彙の問題として単語だけではなく、連語を挙げているからであり、また、連語の意味もその解釈には注意が必要だからである。

学習指導要領解説には、中学校で学ぶべき語彙に次のような例も含まれると指摘している。

- (24) in front of, a lot of, get up, look forなどの連語

(文部科学省 (2008: 34))

- (25) excuse me, I see, I'm sorry, thank you, you're welcome, for exampleなどの慣用表現

(文部科学省 (2008: 35))

上記の慣用表現の例はあくまでも例示であって、これに限定するものではなく、「例えば、Just a minute. / I have no idea. / No problem. など、例示されている以外の慣用表現を取り上げること考えられる」(文部科学省 (2008: 35))とある。全ての例を取り上げる余裕はないが、この場合、複数の語からなる連語の意味は、その構成要素となる語のそれぞれの意味を理解しておくこと分かりやすい。

- (26) I get up at seven.

(New Horizon 1: 78)

項構造という視点でget upという語を見てみると、次のように分析することが可能である。getは、getという行為の主体とその行為の対象という2つの項を必要とする。一方、upが要求する項

は一つだけである。upするという状態になるものである。以上のことを考えると、(26)の例は、get [oneself up]という風に分析することが可能だ。すなわち、角括弧の中に一つの叙述内容があり、再帰代名詞(reflexive pronoun)で表されている主語と同じ人物がupした状態を表し、その状態をgetするということである。getの意味とupの意味が理解できていれば、その2つの語の組み合わせの意味がよりよく理解できるようになる。get on, get off, get to, get out等、さまざまな類似表現への応用も可能で、似たような連語の意味を体系的に理解する助けとなろう。

最後に、類義語の意味の違いについて、簡単に触れておくことにする。次の例は、教科書の同じページに出てくる類義語である。

- (27) a. The concert will begin soon and it'll
continue until about five.

- b. The festival lasts for three days.

(New Horizon 3: 14)

巻末のWord Listをみると、continue, lastいずれも「続く」という日本語が書いてあるだけである。同じページに、日本語で同じ意味の言葉が異なる単語で現れていれば、両者がどう違うのか気になるのは、当然であろう。

lastは、物事がある状態で継続することを描写するとき、その継続の始めと終わりを意識した表現である。これに対して、continueの方は、本来の意味はhold together(つなぐ)ということで、行為Aと行為Bをつなぐと「連続する、再開する」のような意味になる。そこから、「続く」という意味を持つに至った表現で、lastとは違って、その開始と終了には注目していない。

違う例を挙げてみよう。

- (28) The employees complained about the labor
contract that lasts only for six months.

- (29) She continued praying.

(28)の例に示すように、lastは始まりと終わりのある期間を示すことが多く、一方、(29)の例にあるように、continueの方は始まりと終わりには注目せず、その個々の祈りという行為が結合されて続いているというようなニュアンスを持つ。

また、lastはある状態が続くということで自動

詞となり、目的語はとらないが、continueの方は複数の行為を結合するわけであるから、(29)の例にあるように、継続する行為(結合される行為)がcontinueの目的語となる他動詞用法がある。

このような例をみても、単なる日本語訳を示すだけでは、語彙指導としては不適切である。こういった、類義語の意味の違いは語源辞典が手がかかりになることが多いが、最近の語彙研究の成果を利用するというのも有益であろう。

5. 結論

以上の議論をまとめて箇条書きにしてみる。

- (30) a. 語の意味は、可能な限り図を用い、イメージ化して身につけさせることが有効である。
b. 語彙の学習を単語数で考えてはならない。語が複数の意味を有し、しかも、それらが有機的に関連し合っていることを明確に認識した上で指導しなければならない。
c. 語彙の指導については、その語の意味のネットワーク構造を次第に確立させるように系統だてた指導法を採求すべきである。(語の有する複数の意味をより基本的な意味から派生的な意味へと順番に学習するとは限らないので。)

上記のようなことに留意しながら、よりよい語彙指導を行うことが今後の課題になるであろうし、語彙の指導は単に語彙の多さだけで計られるべきものではない、ということを論じてきた。

注

- 1) 構文などの形式的特性は、目にみえるのでこれを把握することは一見たやすいことのように思われるが、実際にはそうでもない。たとえば、受動文など、対応する能動文と形式的な相違にばかりとらわれ、どういう文脈なら受動文の方がふさわしいのかということは、意外に無視されがちである。また、形式的特性には、語形や構文のように文字で表されたものにとどまらず、音声的なものも含まれる。
- 2) (3a)は、ネズミがテーブルの下に位置に入り

- 込んだという意味で、それに対し(4b)では、ネズミがテーブルの下を通り抜けていったという意味である。しかし、このように語彙項目 (lexical item) のもつ意味概念をTOとかVIAという英語の単語で表そうというやり方は、母語話者ならよいが、外国語として英語を学習しようとしている特に初心者には難しいかもしれない。たとえば、同じ着点を表すにしても、TO以外にFORなどもあり、それら類義語の違いを明確に認識していることを前提とするからである。
- 3) Langackerは、彼独自の図表示をスキーマ (schema) と呼んでいる。このような図表示はかなり抽象的なものであるが、大西・マクベイ (1996) は、これを英語学の専門家でなくてもすぐ分かるような図解を提示していて、非常に分かりやすい。また、認知文法とは直接関係なく意味を図解化することを試みた政村 (1989) など、非常に分かりやすい意味表示を提案している。ただし、政村 (1989) の場合は、扱っている語数がそれほど多くないのが惜しまれる。
- 4) 時制に関しては、たとえば「昨日映画を観た」というような表現を過去形であると勘違いしがちであるが、「～した」という表現が過去時制を表すかどうかは大いに疑問である。たとえば、「映画を観た後で食事をしに行こう」というような場合、「観た」という表現で表されている行為は、過去の出来事ではなく、これからのことであるのが明らかであるからである。安藤 (1983: 59) にも記されている通り、日本語には時制が存在しない可能性が高い。
- 5) ただし、ここで引用したNew Horizonのような教科書では、定冠詞theに「その」という日本語訳をあててはいない。むしろ、巻末のWord Listでは、どのような状況で定冠詞theが用いられるかの説明が載っている。ただし、これらの説明も、定冠詞theのもつ機能を明確に規定してはいないし、列挙されているそれぞれの意味・用法の関連は必ずしも明確ではない。
- 6) ただし、ネイティブはこのような言語に関する知識を無意識のうちに身につけているので、普通は明確に意識していない。日本人で助詞の「は」と「が」を適切に使い分けができていても、改めて両者の違いの説明を求められても明確に答えられないのが普通であるのと同じである。
- 7) Goldberg (1995) は、構文そのものにも、複数の意味があり、その構成要素の意味を合成しただけでは出てこない意味があるということを指摘している。
- 8) 中学校で学ぶ例ではないが、次のような例がある。
- (i) a. His first wife died **from** cancer in 1971.
b. He died **of** a heart attack.
- (ii) 〈人・動物が〉死ぬ…; […の原因で] 死ぬ… (◆ pneumonia, cancer, cold, malnutrition, hungerなど病気・体の不調などによる直接的内因にはofを用い, wound, explosion, heat, overworkなど間接的外因にはfromを用いるとされるが、実際はしばしば相互に転用される)
- die ofもdie fromも何かが原因で死ぬということである。(ii)の英和辞典の記述が、「直接的内因にはofを用い, wound, explosion, heat, overworkなど間接的外因にはfromを用いる」で終わっているのであれば、特に問題はないが、「実際はしばしば相互に転用される」とあると、では実際に使う場合にどのように判断したらよいのかが明確ではない。これは、fromとofの意味が明確であれば、はっきりしてくることである。

教科書

New Horizon = *New Horizon: English Course 1/2/3*. 東京書籍, 東京.

参考文献

安藤貞雄 (1983) 『英語教師の文法研究』大修館書店, 東京.

Dowty, David R. (1979, 1991) *Word Meaning and Montague Grammar: The Semantics of Verbs*

- and Times in Generative Semantics and in Montague's PTQ*. Kluwer Academic Press, Dordrecht.
- Dowty, David R., Robert E. Wall and Stanley Peters (1981) *Introduction to Montague Semantics*. D. Reidel, Dordrecht.
- 江川泰一郎 (1991) 『英文法解説』(改訂三版) 金子書房, 東京.
- Goldberg, Adele E. (1995) *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. University of Chicago Press, Chicago.
- Jackendoff, Ray (1985) *Semantics and Cognition*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Jackendoff, Ray (1990) *Semantic Structures*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Jackendoff, Ray (1992) *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Jackendoff, Ray (1994) *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. BasicBooks, New York.
- Jackendoff, Ray (1997) *The Architecture of the Language Faculty*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Jackendoff, Ray (2002) *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford University Press, Oxford.
- Lakoff, George (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Vol. 1. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, Ronald W. (1988a) "The Nature of Grammatical Valence." In Brygida Rudzka-Ostyn, ed., *Topics in Cognitive Linguistics*. 91-125. John Benjamins, Amsterdam.
- Langacker, Ronald W. (1988b) "An Overview of Cognitive Grammar." In Brygida Rudzka-Ostyn, ed., *Topics in Cognitive Linguistics*. 3-48. John Benjamins, Amsterdam.
- Langacker, Ronald W. (1988c) "A Usage-Based Model." In Brygida Rudzka-Ostyn, ed., *Topics in Cognitive Linguistics*. 127-161. John Benjamins, Amsterdam.
- Langacker, Ronald W. (1988d) "A View of Linguistic Semantics." In Brygida Rudzka-Ostyn, ed., *Topics in Cognitive Linguistics*. 49-90. John Benjamins, Amsterdam.
- Langacker, Ronald W. (1990) *Concept, Image, and Symbol*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Langacker, Ronald W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar: Descriptive Application*. Vol. 2. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, Ronald W. (1999) *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Langacker, Ronald W. (2008) *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- 政村秀實 (1989) 『図解英語基本語義辞典』 桐原書店, 東京.
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説：外国語編』 開隆堂, 東京.
- Ogden, C. K. and I. A. Richards (1936) *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. 4th edition. Routledge & Kegan Paul, London.
- 大西泰斗, ポール・マクベイ (1996) 『ネイティブスピーカーの前置詞』 研究社, 東京.
- Partee, Barbara H. (ed.) (1976) *Montague Grammar*. Academic Press, New York.
- Pustejovsky, James (ed.) (1993) *Semantics and the Lexicon*. Kluwer Academic, Dordrecht.
- Pustejovsky, James (1998) *The Generative Lexicon*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- 寺澤芳雄 (編集主幹) (1997) 『英語語源辞典』 研究社, 東京.
- Thomson, A. J. and A. V. Martinet (1986) *A Practical English Grammar*. 4th edition. Oxford University Press, Oxford.