

認知言語学の英語教育への応用

金森千恵

1. はじめに

日本の英語教育において「文法は覚えるもの」という考えがこれまで主流をなしてきた。そして教育現場においては態の変換、話法の転換といった機械的書き換え作業の反復等により文法を叩き込むという方法が広く取られてきたようである。これは英語学における一昔前の状況を反映するものと言えよう。現在の英語学においては、様々な言語現象はただ暗記するしかないような恣意的なものではなく、何らかの動機付けがあるということが論じられてきている。こうした英語学における進展を英語教育の現場に活かさない手はない。実際、現段階でも、すでに語彙レベルにおいては部分的にそのような説明が暗黙のうちに導入されている。そうした説明を語彙全般、さらには構文レベルにも取り入れることにより、応用が利く英語を教授することが可能になると思われる。こうした認知言語学の語学教育への応用は英語圏ではすでに論じられてきていることであるが (cf. Taylor 1993, Ungerer & Schmid 1996), 日本ではまだそのような議論はあまり目立っていないようである⁽¹⁾。そこで、本論考では英語教育の現場スタッフに認知言語学の成果を紹介し、その英語教育への応用の可能性、さらにはその有効性を示すことを目的とする。ここでは語彙レベルに関しては前置詞 *over* と動詞 *take*, 構文のレベルに関しては態の変換、与格交代を例に取ることにする。

2. 認知言語学の特徴

2.1 非自立言語学

まず具体例の考察に入る前に、認知言語学とは一体どのようなものかを簡単に紹介しておこう。認知言語学は、その名称が定着しているために、ある一つの学派を形成しているように思われがちである。しかし、よく言われるように、認知言語学は実際には決して一枚岩ではない。ただ根元において繋がった一つの新しい流れであるとは言えよう。その繋がりは認知言語学が非自立言語学であるという点にある。こうして、それまでの言語はモジュール、すなわち、自立した体系として研究を進める自立言語学とは対照をなすのである。勿論、自立言語学が言語学の主流をなしてきたことは時代的背景を考えれば致し方ないことであろう。言語学をかじったことのある人ならご存知のように、近代言語学の祖と言われるのはソシュールであり、その弟子たちの書いた『一般言語学講義』が出たのはすでに20世紀のことである。このように他の学問から遅れをとっていた言語学が科学的資質を躍起になって求めたのは当然のことなのである。しかしながら、言語は主体としての人間が密接に関わり合うために自然科学のように扱いきれなかったのである。このようにして、様々な言語現象は人間の認知によって動機付けられているという新しい見方に基づいた研究が生じてきたのである。

2. 2 新しいカテゴリー観

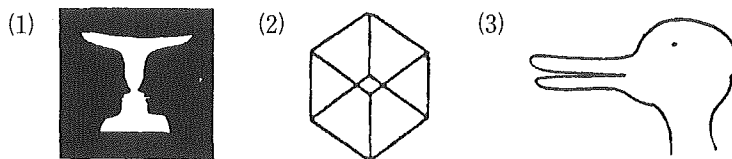
では、上記のような言語観は実際の研究の中ではどのように具現化されるのであろうか。ここでは次節以降の説明で必要になってくる「プロトタイプ理論」と呼ばれる新しいカテゴリー観に焦点を当て、認知言語学におけるいくつかの基本的概念を予め導入しておこう。

認知言語学ではそれまでの必要十分条件の集合によって厳密に規定される all or nothing 的なカテゴリーの捉え方に疑問を投げかける。例えば、鳥ってどんなものと聞かれたとしよう。たいてい思い浮かべられるのは日本人ならスズメなどであって、ペンギンなどを思い浮かべることがまずありえない。このように、鳥なら鳥を典型性に段階性のある様々な諸事例から構成されるものとしてカテゴリー化し、その鳥のカテゴリーに属するか属さないかの境界が明確でないものも認めるのではないだろうか。同じことは言語カテゴリーについても言えるのである。このようにして認知言語学ではカテゴリーを典型的な基本事例、すなわち、プロトタイプを中心に据え、それと何らかの関係を持つ周辺の事例からなるネットワーク構造をなすものとするのである。

さて、ここでプロトタイプから周辺の事例への拡張を支える動機付けには如何なるものがあるだろうか。認知言語学で現在指摘されている代表的なものには、メタファー・メトニミー、プロファイルシフトなどがある。これらについて順次簡単に説明を加えておく。

まず、メタファー・メトニミーについて説明しよう。われわれは外界の様々なものを認識する。そこには具体的なものもあれば抽象的なものもある。そこで抽象的なものを把握するためにわれわれがよく行うのが類似性・近接性に基づく理解である。このそれぞれのプロセスがメタファー・メトニミーと呼ばれるものである。よく説明に使われる例を引けば、「白雪姫」がメタファーで、「赤ずきん」がメトニミーということになる。これはそれほど専門性の高い用語ではないので容易に理解されよう。

さて、問題はプロファイルシフトである。これは端的に言えば視点の問題である。次の(1)―(3)の「ルビンの杯」、「ネッカーの立方体」、「ラビット・ダック」のような図形を見たことがあろう。これらの図形はどこに焦点を当てて眺めるかによって違ったものに映る図形と言われている。



この図と地という心理学の考え方を Langacker が言語に適用する際に生み出した用語がプロファイルとベースである。例えば、「弧」というのは「円」をベースとしてその一部をプロファイルしていると言うわけである。そしてこのようなプロファイルが拡張の過程で移動することをプロファイルシフトと言うのである。

以上、本節では認知言語学の根幹をなす考え方および基本的概念を紹介し、具体的研究を見るお膳立てをした。そこで、次節ではまず認知言語学が最も早く手をつけた語彙レベルの研究から考察を始めよう。

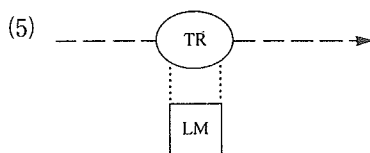
3. 語彙と英語教育

3. 1 前置詞

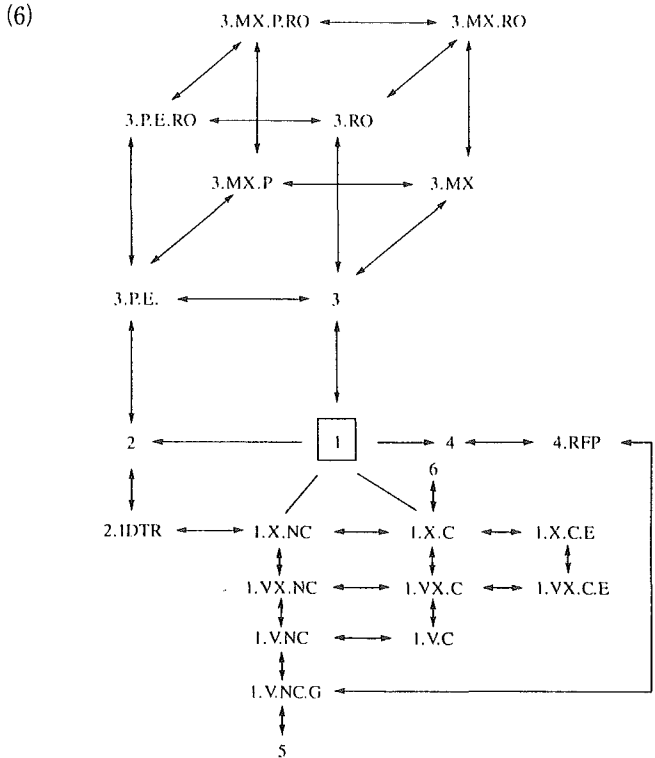
ここでは認知言語学の概説書を紐解けば必ずと言ってよいほどお目にかかる Lakoff (1987) の紹介によって有名になった Brugman (1981) の修士論文, *over* の研究を紹介しよう。次の *over* の様々な用例を見てみよう。

- | | |
|-------------|---|
| (4) a. 1 | The plane flew over. |
| b. 1.X.NC | The bird flew over the yard. |
| c. 1.VX.NC | The plane flew over the hill. |
| d. 1.V.NC | The bird flew over the wall. |
| e. 1.V.NC.G | The dog jumped over the fence. |
| f. 1.X.C | Sam drove over the bridge. |
| g. 1.VX.C | Sam walked over the hill. |
| h. 1.V.C | Sam climbed over the wall. |
| i. 1.VX.C.E | Sam lives over the hill. |
| j. 1.X.C.E | Sausalito is over the bridge. |
| k. 2 | Hang the painting over the fireplace. |
| l. 2.1DTR | The power line stretches over the yard. |
| m. 3 | The board is over the hole. |
| n. 3.P.E | The city clouded over. |
| o. 3.MX | The guards were posted all over the hill. |
| p. 3.MX.P | I walked all over the hill. |
| q. 4 | Roll the log over. |
| r. 4.RFP | The fence fell over. |
| s. 5 | The bathtub overflowed. |
| t. 6 | Do it over. |

これらは区別はできるが、互いに全く無関係であるわけではない。一つの形式で表されるにはそれなりの動機付けがあるのである。Brugman (1981) は(4)aを最も中心的用法、すなわち、プロトタイプとする放射状のカテゴリーをなすとする。このプロトタイプは以下に図示されるように、注目されている対象、すなわち、トラジェクター（以下、TR）が基準となるもの、すなわち、ランドマーク（以下、LM）の上方を、ランドマークに接触することなく通過するという意味を持つ。



この用法を中心として、(6)に図示されるように、(4)の各用法が関連付けられるのである。1はすべて「上方を横切る」という意味である点でまとめることもできるが、TRとLMの形状や配置、あるいは焦点化されている箇所の点などで区別されるのである。2は「上方に」という意味を表すものであり、TRが静止したものである点で1とは異なるのである。ここでもTRの形状により、その変種を持つ。3は「覆う」という意味の *over* である。これはLMが二次元である点で1から拡張したものとと言える。3もTRが複数の固体か、連続した経路か、あるいはLMおよびTRが垂直方向等に回転移動されたものか、などによっていくつかの変種を見て取れる。4はTRが再帰的なものである。例えば、(4)qでは丸太の一部がLM、一部がTRとしてその場所がずれながら転がっていくのである。さらに移動していくもの全体が再帰的経路をたどっていくケースもある。これが(4)rの4.RFPである。これはまた、(4)eのスキーマを再帰変換したものとも考えられる。このようにして他の二つのスキーマと結びついているのである。さらには5や6は、空間的意味ではなく、超過や反復といった抽象的な意味合いもメタファーを介して獲得しているのである。



- | | |
|------------------|--------------------|
| X : LM の水平方向への拡張 | V : LM の垂直方向への拡張 |
| C : LM と TR の接触 | NC : LM と TR の非接触 |
| E : 経路の終端焦点化 | G : TR の地面との一貫した接触 |
| 1DTR : 1次元の TR | P : 経路 |
| MX : 複数固体 | MX.P : 連続経路 |
| RO : 回転移動 | RFP : 再帰的経路 |

以上, Brugman による *over* の多義構造についての説明の骨子である⁽²⁾。このような説明は英語教育の現場に携わっている人にはさして目新しいものとは感じられないであろう。実際, 上記のような専門用語こそ用いないのであれ, 似たような説明は現場でもなされていると思われる。あるいは賢い学生であれば, そのような説明がなされなくても, 自分の頭の中でそのような整理をしていることであろう。これは多くの前置詞が空間的意味を基本に持ち, イメージが湧きやすい語群であるためであろう。このようにして, 前置詞は認知言語学でも最初に目がつけられたのであり, 英語教育においても似たような説明がなされてきたのだと言えよう。では, もっとイメージの描きにくい, より抽象的な語彙の場合はどうであろうか。次節では動詞について考察することにする。

3. 2 その他の語彙

さて, 本節では Norvig & Lakoff (1987) の *take* の研究を例に取ってみよう。*take* には (7)に示したような多くの用例がある。

- (7) a. Take-1: John took the book from Mary.
 b. Take-2: John took the book to Mary.
 c. Take-3: John took the book to Chicago.
 d. Take-4: John took a punch at Harry.
 e. Take-5: John took a punch from Harry.
 f. Take-6: John took Mary to the theater.
 g. Take-7: John took a whiff of the coffee.

この中で最も基本的な用法, すなわち, プロトタイプは Take-1と考えられる。それは以下のように記述される。

(8) Take-1: 「被動作主を取る」

背景となる条件: 受領者が目的地にいる。

被動作主が出発点にある。

出発点 ≠ 目的地, 起点 ≠ 受領者, 動作主 = 受領者。

<行為>: 動作主が被動作主を(道具を用いて)出発点から目的地へ経路に沿って移動させる。

<条件>: 行為の間, 動作主が被動作主を物理的にコントロールする。

<デフォルト>:

結果: 受領者が被動作主を受け取る。

動作主 = 人間

被動作主 = 容易に扱える物体

道具 = 動作主の腕や手

出発点 = 動作主の近く

目的地 = 動作主の体

そして *over* の場合と同様に、これを中心として意味役割の違い、プロフィールの移行、メタファーによって次のようなネットワークをなすのである。

(9)	SR	P1	SR：意味役割の違い（ここでは動作主≠受領者）
	Take-1 →	Take-2 →	Take-3
	↓ M1	↓ M2	↓ F
	Take-7	Take-4	Take-6
		↓ P2	
		Take-5	
			P：プロフィールの移行
			P1：起点・受領者から場所へプロフィールが移行
			P2：結果にプロフィールが移行
			M：メタファー
			M1：知覚することは受け取ることである
			M2：力を加えることはものを移動させることである
			F：フレーム付加(目的地への移動のスキーマの適用)

前置詞に関しては教育現場においても暗黙のうちに認知言語学的な説明が取られていたのに対して、動詞の意味となると認知言語学的説明はあまり取られていないようである。しかし、多少抽象性は増すものの、基本的には同じことである。やはり一形式で表現される以上、何らかの繋がりがあるのは当然のことである。そこで動詞であっても、前置詞の場合と同様に、そのプロトタイプの意味を教え、周辺の意味についてはその拡張であるという説明ができるのである。さらに、こうした説明には次のような利点がある。まず、*take a punch at* 等の周辺の用法をそれぞれイディオムとして個々に暗記する負担を軽減する。そして、英語には *take a punch at* のように基本的動詞と不定冠詞と動詞と同一の形をした名詞で、動詞一語と同様な意味を持つ句表現が偏在するが、その基本動詞が *take* になるのか、*give* になるのか、*make* になるのか、といったことについて感覚的に掴めるようになる。このようにして、英語の語感を身につけることができるようになるのである。

以上、*take* を例として前置詞以外の語彙も前置詞と同様に、プロトタイプの意味とそれを中心にしたネットワーク構造を教授することにより言語感覚を磨くができることを論じてきた。

この *take* に関する考察は、動詞が主語や目的語等を要求する点において、すでに次節で見る語彙レベル以上の考察に一步踏み込んでいると言えよう。したがって、語彙レベルを越えても同様のことが主張できると予想される。次節では学校において書き換え練習が行われているいくつかの構文間の意味の違いを取り上げることにより、この予想が正しいことを示す。

4. 構文と英語教育

前節においては認知言語学における語彙の扱いを紹介し、それを英語教育へ活かすことが可能であるばかりか、有効であることを論じた。本節では同様なことが語彙レベルよりも大きな単位で主張できることを提示する。

4. 1 態の変換

まず、学校において最初に叩き込まれる文の書き換えは態の変換であろう。態の変換は次のような機械的作業であるかのように教えられるのである。

- (10) a. 元の目的語を主語へ
 b. *be* 動詞を主語の数, 時制によって変化させておく
 c. 動詞の過去分詞をおく
 d. *by* をおく
 e. 元の主語を *by* の目的語としておく

例えば, (11) a の能動態の文は(11) b のような, (11) a と同義の受動態の文を生むとされる。

- (11) a. John killed Mary.
 b. Mary was killed by John.

実際, これは一昔前の言語学の成果を反映するものと言える。以前は言語学においても変形は意味を変えないとされていたのである。

しかし, 認知言語学においては対応する能動文と受動文であっても意味が同じであるとは考えない⁽³⁾。「形が違えば, 意味も違う」はずである。2節で言語にも視点の取り方の違いが反映されることを述べたことを思い出して頂きたい。例えば, 次のような例を見てみよう。

- (12) a. The lamp is above the table.
 b. The table is below the lamp.

この二文が描写している状況は客観的には同じなのだが, 注目しているものが異なるのである。注目されているのは(12) a ではランプであり, (12) b ではテーブルなのである。このように, この二つの言語化の仕方は視点の違いを反映するものであり, 意味が異なるのである。同様なことが(11)についても言えるのである。(11) a は John についてその殺人行為を語っている文であり, (11) b は Mary について John によって殺されたということを物語っている文なのである。

このような考え方をとることによって, 能動文, 受動文ともに可能な場合, どういう状況ではどちらの方が適切かといったことが分かるようになるであろう。さらに, 働きかけの弱い意味を表す動詞を持ち, 注目対象になりにくいものが目的語にきている(13) a のような文は受動態にしにくいことも合点が行くのである。

- (13) a. I want a bicycle.
 b. ?* A bicycle is wanted by me.

このようにして, 質の悪い学習参考書でしかお目にかからないような受動文を学生が平気で書くことを防ぐことができるであろう。

また, 認知言語学では, 一般に意味がないとされる *be* 動詞や *by* といった構成要素の意味が受動文に貢献しているのを強調している点は注目しておいてよいだろう。したがって, 次のような *by* 以外の前置詞を取るものについても自然な説明が与えられる。

- (14) The room was filled with smoke.

上記の文では、*smoke* は行為者ではないので *by* によってマークされず、「随伴」を表す *with* が用いられるのである。これをイディオムかのように覚えさせることは危険である。それは動詞によって前置詞が決まっているような錯覚を起こさせるからである。実際には同じ動詞でも次のように二つの前置詞を取れるのである。

- (15) a. The cake was cut by Mother.
b. The cake was cut with a knife.

(15) a では行為者をマークするので *by* が使われるが、ナイフは行為者でなく道具であるので (15) b では *with* が用いられるのである。このようになぜかということをお教えしておけば、教室において出くわしたことのない場合においても正しい選択ができるようになるであろう。こうして、いわゆる「発信型の英語」への第一歩を踏み出すことができるのである。

4. 2 与格交替

もう一つ例を出してみよう。ある種の動詞は目的語を一つ取ったり、二つ取ったりする。そして (16) a のように目的語を一つと前置詞句を取る構文と、(16) b のように目的語を二つ取るいわゆる二重目的語構文とは等価なものとされてきた。そして、これも書き換え練習の対象になってきたのである。

- (16) a. I sent a book to the library.
b. I sent the library a book.

しかしながら、認知言語学では、態の場合と同様に、上記の二文は意味の異なる文と考えるのである⁽⁴⁾。例えば、Langacker (1987: 51) は次のような違いがあると言う。(16) a は本と図書館では本の方に焦点が当たっている。そして *to* という構成要素が示すように、本が話題とされている図書館へ移動したということが問題なのである。それに対し、(16) b は本よりも図書館に焦点が当てられている。ここでは、図書館は単なる移動の終着点としての建物ではなく、ある機能をもった機関として擬人的に捉えられている。そして話題にしている図書館がある本を所蔵するようになったということが問題にされているのである。このように、語順、構成要素の意味の構文全体への貢献、さらにはメタファーといったことによって意味が異なるとするのである。

このような捉え方は次のようないくつかの利点を持つ。まず、構成要素の意味に注目することにより、次のような違いが説明される。

- (17) a. I gave some meat to my dog.
b. She made a new dress for her daughter.
c. He played a trick on me.

d. I asked a question of him.

(16)の説明から予想されるように、構成要素である前置詞の意味から説明が与えられるのである。(17) a の *give* と同様に、*bring, send, show, offer, lend, teach* 等、動作の向かう先が問題されるような一連の動詞は「方向」を表す *to* が取られるのであり、(17) b の *make* と同様に、*buy, get, find, choose* 等、行為の結果が誰かの利益になるような一連の動詞は「利益」を表す *for* とともに生じるのである。また、例外として教えられるような(17) c、(17) d についても *on* の「接触」の意味、*of* の「分離」の意味から説明できるし、例外と言われるほど数が少ない理由も納得が行くのである。

このようにして、(18)のように *to* も *for* も両方取りうる動詞について、前置詞の違いによる文の意味の違いも説明されるのである。次の例を見てみよう。

- (18) a. Mary wrote a letter to John.
b. Mary wrote a letter for John.

(18) a は手紙の受け取り手が John であることを意味する。それに対し、(18) b は Mary が手紙を書いたということが John にとって利益になっているということを言語化しているのである。したがって、その典型的な場合は Mary が John の手紙を代筆している場合であって、手紙の受け手が John である必要はないのである。

さらに、例えば次のような用例が交替を起こさないことについても説得力のある説明が与えられるようになる。

- (19) a I envy you your luck.
b I expressed my feelings to Mary.

(19) a では羨むという行為によって羨まれた人に何かが移動することも、羨まれた人が利益を受けることもないので二重目的語構文でしか生じないのである。一方、(19) b の方では、人の感情を所有するということではできないので二重目的語構文は使えないのである。

このような説明を施しておけば、実際英語を話す際、知識が曖昧であったとしても、正しい選択を行うことができる真の英語力を身につけることができるのである。

以上、本節では態の変換と与格交替という学校で書き換え練習の対象になりやすい構文を取り上げて認知言語学における説明を紹介すると同時に、それを英語教育へ活かすことの有効性を論じてきた。このようなことは態の変換、与格交替に限ったことではなく、様々な交替現象についても言えることである⁽⁵⁾。また、本稿では触れることができなかったが、文法要素の意味についても認知言語学では納得の行く議論がなされており、そのような成果も英語教育に活かされるべきであろう。

5. おわりに

本稿では言語学の新しい流れ、すなわち、認知言語学の知見を英語教育に活かしてゆく可

能性,さらには,その有効性を論じてきた。勿論,英語教育の初期の段階においてはある程度の反復練習は大切であろう。また,きちんとした説明を行った上での書き換え練習であれば,害はないと思われる。しかしながら,応用の利く真の英語力,すなわち,授業で接したことの無いような新しい場面において英語だったらこう表現するであろうと予測のできる英語の感覚を伝授するには認知言語学的知見の応用が必要になってくるとは言えるであろう。そうした教育はさらに外国語教育のもう一つの目的,異文化を知るという目的の達成にも役に立つであろう。他言語に見られる思考様式,ひいては,それを鏡として日本語に見られるわれわれ日本人の思考様式を顧みることができるのである。このようにして単に難しい文法用語を用いて暗記を行わせるのではなく,常にどうして英語ではそのような表現を取るのかを意識させることにより,英語教育もより有意義なものとなり,また,学生の文法アレルギーも解消されるのではないであろうか。

註

- (1) 池上(1991)は認知言語学という言葉は用いていないが,同趣旨のものと言える。
- (2) さらに *over* に関してはDewell(1994),田中・松本(1997)も参照。Dewellはイメージスキーマ変換の重要性をさらに強調し,全てをイメージスキーマ変換によって説明しようとした試みである。
- (3) 詳しくは池上(1981),Pinker(1989),Langacker(1991),中右(1994),西村(1996)等を参照。
- (4) 詳しくはGoldberg(1995),Leek(1996),Polinsky(1998)等を参照。
- (5) 池上(1991),Levin(1993),Goldberg(1995),西村(1996),中右&西村(1998)等を参照。

[参考文献]

- Brugman, Claudia. 1981. *Story of 'over'*. M.A.Thesis, University of California, Berkeley. Available from the Indiana University Linguistics Club.
- Dewell, Robert B. 1994. Over again: Image-schema transformations in semantic analysis. *Cognitive Linguistics* 5: 351-380.
- Goldberg, Adel E. 1995. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 池上嘉彦. 1981. 『「する」と「なる」の言語学』 東京:大修館書店.
- 池上嘉彦. 1991. 『<英文法>を考える』 東京:ちくまライブラリー.
- Lakoff, George. 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald Wayne. 1987. *Foundations of cognitive grammar vol.1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald Wayne. 1991. *Concept, image, and symbol: The cognitive basis of grammar*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Leek, Frederike Van Der. 1996. Rigid syntax and flexible meaning: The case of the English ditransitive. In *Conceptual structure, discourse and language*, ed. Adel E. Goldberg, 321-332. Stanford: CSLI Publications.
- Levin, Beth. 1993. *Verb classes and alternation: A preliminary investigation*. Chicago: The University of Chicago Press.

- 中右 実. 1994. 『認知言語学の原理』 東京：大修館書店.
- 中右 実・西村義樹. 1998. 『構文と事象構造』(日英語比較選書5) 東京：研究社.
- 西村義樹. 1996. 「文法と意味」池上嘉彦編『英語の意味』71-93. 東京：大修館書店.
- Norvig, Peter and George Lakoff. 1987. Taking: A study of lexical network theory. *BLS* 13: 195-206.
- Pinker, Steven. 1989. *Learnability and cognition: A acquisition of argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Polinsky, Maria. 1998. A non-syntactic account of some asymmetries in the double object construction. In *Discourse and cognition*, ed. Jean Pierre Koenig, 403-422. Stanford: CSLI Publications.
- 田中茂範・松本 曜. 1997. 『空間と移動の表現』(日英語比較選書6) 東京：研究社.
- Taylor, John R. 1993. Some pedagogical implications of cognitive grammar. In *Conceptualizations and mental processing in language*, ed. Richard A. Geiger and Brygida Rudzka-Ostyn. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ungerer, Friedrich and Hans-Jörg Schmid. 1996. *An introduction to cognitive grammar*. London: Longman.