

メタ言語能力の活性化に基づく英語の多義語学習に関する実証的研究

An empirical research on English polysemous-words learning through activation of the metalinguistic ability

菅井三実*
SUGAI Kazumi

太田八千代**
OHTA Yachiyo

大河内奈津子***
OKOUCHI Natsuko

本研究課題は、英語における基本語彙の多義性を理解するにあたって、日本語における多義化のメカニズムを視覚的に理解する段階を設け、その理解に基づいて英語の多義化を理解するとともに、文脈に応じて日本語との対応を学習できるようにするための指導法を実践的に検証することを目的とするものである。方法論的には、多義化の派生過程を表示する理論として認知意味論における「コア理論」を援用し、基礎語彙の中核的意味(コア)から周辺の意味が派生する過程を視覚的に提示することで、直感的な理解の促進を図る。なお、日本語の多義性に関する理解に基づいて英語の多義を理解するというステップは、前年度に実施した共同研究から、中学生の英語学習においてメタ言語能力の活用が有効に作用したことを踏まえたものである。

キーワード： メタ言語能力， 多義語， コア理論， 中学校

Key words : metalinguistic ability, polysemous-words, core theory, junior high school

1. 理論的枠組みと研究の概要

本研究課題の目的は、(i) コア理論(core theory)に基づく派生過程の視覚的提示と、(ii) 日本語との複眼的な視点に基づくメタ言語能力(metalinguistic ability)の活用という2つの組み合わせによって、英語の多義性を日本語によって適切に解釈し、英語の基本語彙を使いこなせるようになるかどうかを検証することにある。

本研究課題の背景として、平成28年度における「理論と実践」の共同研究で中学校における文法指導に関する実践研究を実施しており、その成果を菅井・太田・大河内(2016)で報告したところであるが、その中で、英語の基本的な語彙の理解に生徒が困難を感じている現状に気づくに至った。この意味で、本研究課題は前年度における「理論と実践」の共同研究の継続的な性格を持ち、そこから導出された新たな課題に取り組むものである。

さて、上述のように、本研究課題には2つのキーワードが挙げられる。1つは、「メタ言語能力(metalinguistic ability)」であり、もう1つは「コア理論(core theory)」である。

メタ言語能力とは、「ことばを客体的に捉え自覚的にコントロールする力」(Birdsong, 1989)であり、簡単に言えば「言語を自覚的に運用する力」と考えてよい。メタ言語能力については、以前から英語教育の研究の中で知られており、英語の運用能力を高めることと並行して、母語としての日本語力(国語力)を高める必要性が強く主張された。実際、日本語や英語を母語として習得する場合は、通常、その対象言語を、いわば絶対的に学習するのに対し、第2言語の学習においては、不可避免的に母語が影響を及ぼすので、母語との関係における相対的な学習にならざるをえないが、このとき、母語との関係を積極的に第2言語の学習に利用することも可能であり、それによって、母語に対する自覚的な理解が深まることも期待できる。このような場合に、母語との関係において対象言語を学習することこそメタ言語能力の活性化であり、同時に、母語に対する自覚的な理解が深まることもメタ言語能力にほかならない。^[1]

もう一つのキーワードである「コア」は、田中茂範(1990)が提唱したコア理論(core theory)においてキーになる概念である。コア理論は、多義を越えた抽象的な単一の意味あるいはスキーマに還元するという考え方を体系化したものであり、この考えによると、多義というのは個別の文脈によって生じた表層的な現象であり、多義を越えた抽象的な意味あるいはスキーマが「コア(core)」と呼ばれ、それが個別の文脈で具体的な意味に分化するとされる。このような「コア」と具体レベルの個別の「意味」の関係は次のように図示される。

*兵庫教育大学大学院教授 **兵庫県朝来市立和田山中学校教諭 ***神奈川県平塚市立金旭中学校教諭

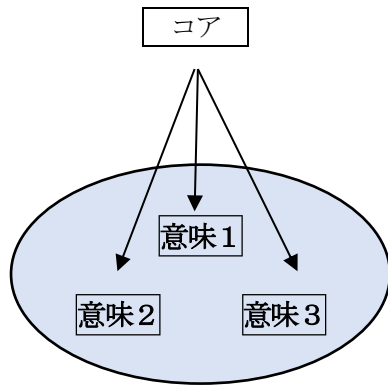


図 1

この図が表しているのは、抽象的な「コア」が具体的な文脈を伴ったときに個別の「意味」として実現される関係である。この場合の「文脈」とは、語用論的な発話参与者や発話場面というより、主語や目的語あるいは連語関係といった文レベルの条件を含んだものである。ただ、ネイティブスピーカーにとっても、通常、コアが明示的に意識されることはなく、むしろ、人為的な学習のときに有効とされる。一般に、語彙は基本的なものほど多義になる傾向が強く、英語の語彙学習においては多義に異なる日本語訳を対応させなければならなくなるが、学習者は1つの語に1つの日本語を対応させて理解する傾向があるため、例えば、have と言えば「持つ」という訳語しか持たず、「食べる」や「飼う」などの日本語を表現できる動詞として理解できていないケースが多い。本研究課題は、そのような訳語レベルの多義をコアによって一元化することで中学校段階での生徒の理解を促進しようとするものである。

英語における具体的な多義分析の1つとして、前置詞 over に関する良質な先行研究が蓄積されている。前置詞 over の多義は、次の(1)における下線部のように例示される。

- (1) a. John walked over the hill. (歩いて丘を越えた)
- b. The airplane flew over the hill. (丘の上空を飛んでいった)
- c. Bill lives over the hill. (丘の向こうに住んでいる)
- d. Cherry trees are planted all over the hill.
(桜の木が一面に植えられている)
- e. The king reigns over the people. (王は人民を統治している)

(1a)～(1d)は、いずれも前置詞 over が目的語に hill(丘)をとっているが、動詞の語彙的意味によって主体(主語)と目的語の関係に微妙な差異が生じる。(1e)は、(1a)～(1d)とは異なる構文のように見えるものの、本質的には(1a)～(1d)と前置詞 over の意味に関連があると考えるのが妥当であろう。これらの例文に観察される前置詞 over の多義性は、およそ次のような図式(スキーマ)の中でどこに焦点をあてるかによって多義が生じると分析される。

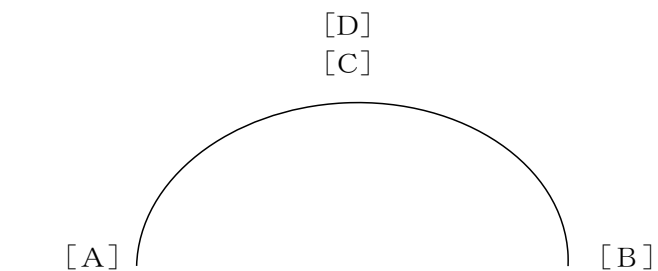


図 2

この中で、話者の視点をAとし、Aから見て前置詞目的語(the hill)の反対側をBとした上で、AからBにかか

る軌跡をCとし、Cの上をDとする。そうすると、(1a)と(1b)では、いずれもAからBまでのCの部分移動の経路として焦点化しているが、(1a)では移動主体が前置詞目的語(the hill)と接地しているのに対して、(1b)では移動主体が前置詞目的語(the hill)と空間的に乖離している点で差異がある。(1c)は、位置変化を含まず、Bの位置だけが静的に焦点化されている。(1d)も位置変化を含まず、AからBまでのCの部分平面として捉えている。このような微妙な差異は前置詞 over の多義と扱われているものである。^[2]

伝統的な多義分析は、(1)に例示されるように単独で用いられた場合が中心であったが、日本人英語学習者にとって多義と感ぜられるのは、むしろ、日本語の訳語をあてたときに異なる日本語で訳出しなければならないような場合であり、次の第2節では基本動詞 have を取り上げ、第3節で日本語との対照分析を提示する。また、第4節では身体語彙を取り上げ、最後の第5節で生徒によるリフレクションシートを分析する。

2. 基本動詞 have の多義

第2節では、基本動詞 have に関する英語学習レベルの多義性を取り上げる。このトピックについては、共同研究者の勤務校である朝来市立和田山中学校(兵庫県)で実践授業を行った。対象クラスは3学年の全4クラスであり、3年生4クラスに対して1人で教科担任をしている英語科教員(=本研究課題の共同研究者)が授業を行った。4クラスの在籍生徒数は計143名であったが、欠席者等を除き、最終的に130名がリフレクションシートを提出した。実施時期は、いずれのクラスも2018年1月から2月にかけて行われた。高校受験を控えた時期ではあったが、既習表現の復習という意味を含めて生徒たちは意欲的に取り組んだようであった。

さて、動詞 have は典型的な基本動詞であり、中学1年生の早い段階で学習するが、それゆえに固定的な訳語に固執する傾向が広く見られる。中学校レベルの英語学習者は、動詞 have の初出時に「持つ」という訳語で覚えるため、主語や目的語との意味関係を考慮しないまま「持つ」と一義的に関連づけてしまう傾向が観察される。実際には、例えば、I have two sisters. であれば「姉妹が2人いる」のように「いる」と訳出すべきであり、We have a dog. といえば「犬を一匹飼っている」のように「飼う」という動詞を想起する必要があるが、「have → いる」や「have → 飼う」のような関係が希薄なために、逆に「姉妹が2人いる」や「犬を一匹飼っている」のような日本語を英語で表すときに have を使いこなすことができない学習者は少なくない。そこで、本研究課題では、田中茂範・川出才紀(1989:57)に倣い、動詞 have のコアを次の図3のように提示し、図4のような事例を典型的(prototypical)な用法として提示した。

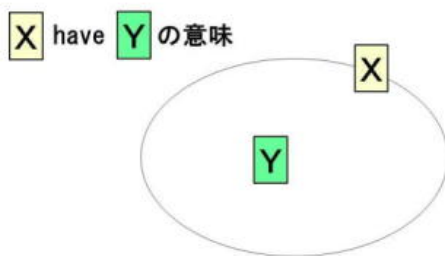


図3

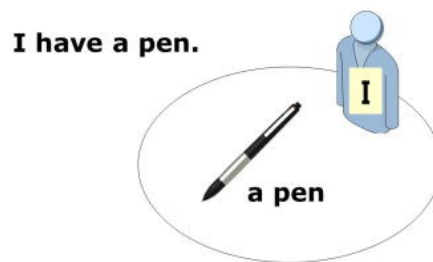


図4

図3において、Xは統語上の主語(主体)で、Yを目的語とし、Xを主体とする楕円形の領域内にYが存在するという関係を表しており、抽象的な一般形で表せば X have Y という音形が「XのところにYがある」という意味を表している。これを典型的な事例で具現させると、図4のように、Xに人称代名詞 I を入れ、Yに a pen を入れたものが I have a pen. であり、「XはYをもっている」と和訳されることになる。

本研究課題で重要なのは、have=「持つ」という固定的な逐語関係に縛られることなく、上掲の図3のような関係を理解することによって、日本語の「持つ」に訳出されない用法を身につけようとする点にある。そこで、図3の関係を繰り返し援用しながら have を活用できるようにするため、次の図5と図6を提示した。

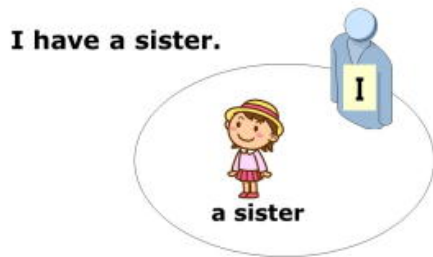


図5

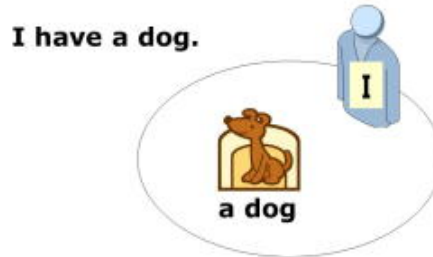


図6

図5は、Xに人称代名詞Iを入れ、Yに a sister を入れたものであり、人称代名詞Iの領域に a sister があるという関係を表している。この関係を日本語で「私には妹がいる」と表現するならば、図7に従い、日本語でいう「私には妹がいる」は英語で I have a sister で表されることになる。同様に、図6は、Xに人称代名詞Iを入れ、Yに a dog を入れたものであり、I (=私)の領域に a dog があるという関係を表している。この関係を日本語で「私は犬を飼っている」と表現するならば、図6に従い、日本語でいう「私は犬を飼っている」は英語で I have a dog. で表されることになる。こうして、基本動詞 have が、必ずしも「持っている」ではなく、「いる」や「飼っている」という表層的な訳語レベルの多義を越えて、一元的に活用できるよう理解を深めた。

続いて、次の図7および図8のように、Xは人称代名詞Iであるが、Yに、それぞれ lunch と homework という不可算名詞として使われるものを提示した。

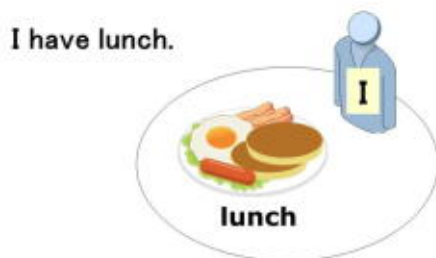


図7

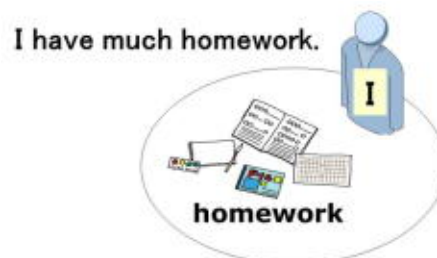
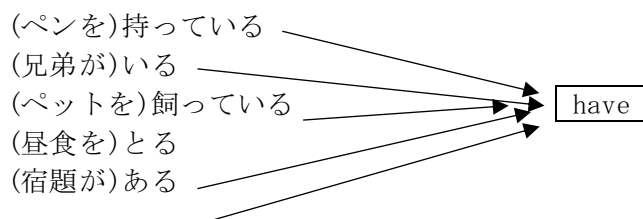


図8

図7と図8は、ともにXは人称代名詞Iであるが、Yは lunch と homework で、いずれも不可算名詞であり、もはや「持っている」と訳出することはできない。それでも、人称代名詞Iの領域に lunch や homework があるという関係が提示されている限り、学習者は have で表現できるものと理解した。この関係を日本語で「私は昼食をとる」や「私には宿題がある」と表現するならば、それぞれ、英語で I have lunch. や I have homework. のように表現できることを理解したようであった。

以上の例に関する限り、have で表される事象は次のように整理される。



日本語で「(ペンを)持っている」「(兄弟が)いる」「(ペットを)飼っている」「(昼食を)とる」「(宿題が)ある」のように表される関係が、いずれも英語の have で表されることを帰納的に学習することができた。このような例示によって、基本動詞 have を一元的に見渡すとともに、多義という現象を理解することができた。

3. 日常語における多義の日英対照分析

第3節では、日本語や英語を単独で用いる限りでは多義と認識されないものでも、日本語と英語の間で翻訳することによって訳語レベルで「1対多」の関係が見られるケースを2つ取り上げる。^[3]

まず、次の例において、日本語では「飲む」という同一の動詞で表されるが、ヲ格目的語によって英語では異なる動詞が用いられることが分かる。

- (2) a. ジュースを飲む → drink the juice
 b. スープを飲む → eat the soup
 c. 薬を飲む → take the medicine

(2a)のように目的語が「ジュース」のような液体の場合は、英語でも drink という類義的な動詞が用いられるが、(2b)の「スープ」のように、液状のものであってもスプーンを使って口に入れる場合は動詞 eat が用いられるほか、(2c)のように「薬」の場合、英語では take が用いられる。このように、日本語の「飲む」という1つの動詞に少なくとも英語では3種類の動詞を使い分けなければならないことが分かる。^[4]

逆に、英語では1つの動詞で表される事象でも、日本語で複数の異なる動詞が必要になるケースもあり、次のように例示される。

- (3) a. 帽子をかぶる → put on the cap
 b. シャツを着る → put on the shirt
 c. ズボンをはく → put on the pants

日本語では何かを身に付けるとき身体の部位によって異なる動詞が用いられる。(3a)のように頭部に着けるときは「かぶる」といい、(3b)のように主として「上半身」に着けるときは「着る」を用い、(3c)のように腰から下に着ける場合は「はく」が使われる。このように、日本語では異なる動詞を使い分けなければならないのに英語では put on という1つの動詞句で表すことが出来るという関係が分かる。



図9



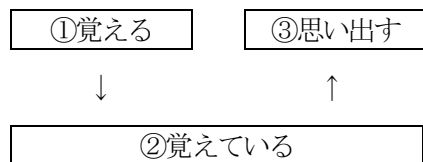
図10

このように、「1対多」の関係は、「飲む」のように日本語が「1」で英語が「多」の場合もあれば、put on のように英語が「1」で日本語が「多」の場合もある。もちろん、現実には、単純に「1対多」というより、「多対多」のような複雑な関係になると考えるべきであるが、話を複雑にしすぎないように、本研究課題においては、とりあえず「1対多」の基本関係を理解し、苦手意識を持たないようにすることで留めることとした。

これに加え、2つの動詞について日本語との関係から多義を整理した。1つは、remember であり、次のような関係があることを提示した。

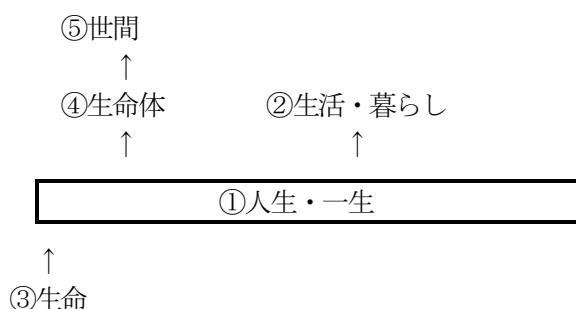
- (4) a. I remember all my classmates' names.
 b. I remembered all my classmates' names.

(4a)は「クラスメート全員の名前を覚えている」という記憶の＜保持＞を表すのに対し、(4b)は2通りの解釈が可能で、「クラスメート全員の名前を覚えた」という＜入力＞とも解釈できるし、「クラスメート全員の名前を思い出した」という記憶の＜復元＞とも解釈できる。つまり、remember という動詞は、記憶の＜入力＞＜保持＞＜復元＞という3つの局面をカバーしていることになる。



この3つの側面を remember がカバーするということは、日本語にするとき「覚える」「覚えている」「思い出す」という3動詞で訳し分けなければならないということであるが、逆に言えば、日本語でいう「覚える」「覚えている」「思い出す」を英語で表現するときは、remember という1つの動詞で足りるということでもある。日本語話者が英語で表現するという場面で考えるなら、「覚える」「覚えている」「思い出す」→ remember という関係は、日本語から英語への変換処理が簡潔な処理で済むということができる。

もう1つは、名詞が多義になるケースとして、life の多義性を取り上げた。名詞 life には、多くの個別的な意味が記述されるが、主要な用法として「①人生・一生」「②生活・暮らし」「③生命」「④生命体」「⑤世間」があり、菅井三実(2009:257)に倣えば、次のように図示できる。



この図では、「①人生・一生」をベースとすると、その途中の一部が「②生活・暮らし」であり、「①人生・一生」の始まる場所に「③生命」がある。また、「③生命」をもったものが「④生命体」、つまり、生き物であり、「④生命体」が集まってできたのが「⑤世間」ということになる。これによって、life の多義を視覚的に一元化することができる。

同様の研究実践は神奈川県平塚市立金旭中学校でも行った。同校では、平成29年度の第2学年、全5クラス中の4クラスで実施した。実施時期は2018年2月20日(火)から21日(水)にかけての2日間で、授業では研究経費で購入したiPadを利用して行われた。共同研究者の1人である授業実践者によると、基本動詞 have の多義については「(犬を)飼う」や「(妹が)いる」などの訳語を挙げる事ができたといい、メタ言語能力に関しては特に日本語の「覚える」「覚えている」「思い出す」が remember となることに感嘆の声が上がったことが印象的であったという。すべての授業実践を通して、生徒たちの、視覚的資料から情報を読み取る力が教員の想像を上回ることを強く感じたといい、視覚教材の効力を強く実感したところである。

4. 身体語彙の比喩的拡張

第4節では、身体語彙を取り上げる。身体語彙は、必ずしも中学で網羅するよう配置されていないが、head, face, mouth, hand, arm など、いずれも自らの身体に内在された部位であって、指示対象を理解するのに困難さはないと思われる。実際、身体語彙は小学校英語でも取り上げることが可能なほどで、この点に、小学校英語との接続の可能性を見いだすことができる。^[5]

まず、身体部位の主な部分について、図11のように視覚的に提示した上で、特に顔については重要なパーツがあるため図12のように別に取り上げて提示した。

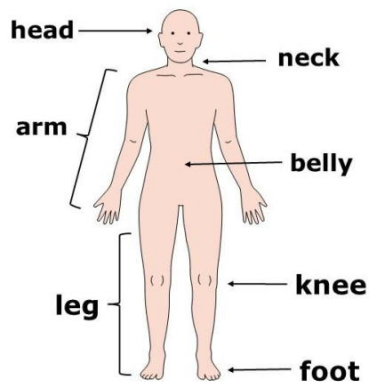


図 11

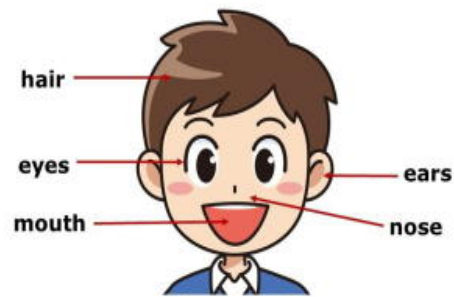


図 12

このほか、身体の背面を図示することによって shoulder(肩), elbow(肘), back(背中)などを提示した。

この理解を深めるため、日本語の中で外来語として用いられている身体語彙を探すことを促すため、次の図 13～図 15 のように、「ヘッドフォン(headset)」「ショルダーバッグ(shoulder bag)」「ウエストポーチ(waist pouch)」などをヒントとして提示した。



図 13



図 14



図 15

このほか、「ネックレス(necklace)」「ハンドバッグ(handbag)」「フットボール(football)」などに英語の身体語彙が含まれることを理解した。

その上で、身体語彙の比喩的拡張に話を進めた。Heine, *et al.* (1991) のが言うように、比喩的拡張のいう＜人間→物体→過程→空間→時間→性質＞のような方向性から言えば、身体語彙が他の対象に拡張されるのは通言語的に自然な傾向であり、広い視野で見れば(ある程度の)普遍性を体感する好機とも言えよう。実際の教室では、身体語彙にも多義性が見られることを示すため、次のような図を提示した。



図 16



図 17



図 18



図 19

図 16 は、身体の一部としての mouth であり、ここから図 17 のような「カバンの口(mouth of a bag)」や図 18 のような「洞窟の口(mouth of a cave)」あるいは図 19 のような「川の口(mouth of a river)」などに拡張した。

また、次の図 20 や図 21 が示すように、瓶(bottle)や椅子(chair)には、いくつかの身体語彙が体系的に写像されている。

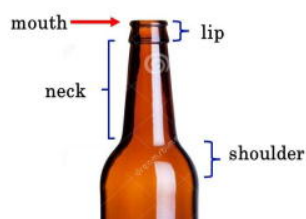


図 20



図 21

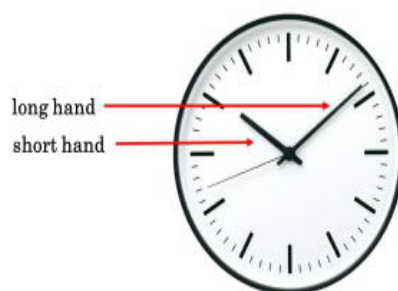


図 22

図 20 において、ビンの最上部にある注ぐ部分を mouth(口)といい、その下は lip(唇)という。その下の細い部分が neck(首)であり、そこから太い部分に広がるところが shoulder(肩)である。ビンの neck の部分は、中の液体が出る時の勢いを落とすために敢えて設けられた狭めであり、慣用句として、物事の「障害」になるものを「ネック」と呼ぶのも、図 20 に見られるようなボトルネックの機能に起因する。図 21 でも、椅子の back(背中)や leg(脚)が身体語彙から比喩的に拡張したことは明らかである。また、図 22 においては、時計の長針と短針に hand という身体語が比喩的に拡張されていることを提示した。

5. リフレクションシート

第5節では、一連の授業に対する振り返りシート(Reflection Sheet)によって、本研究課題の成果を検証する。一連の授業は、目標「英語の多義を理解することで、日本語の多義についても理解を深めることができる」とし、最後に、「動詞の多義・類語を学んで」と題する振り返りシート(Reflection Sheet)によって、次のような設問でアンケートを行った。

- 問1 英語の多義を知ることができた
- 問2 英語の表現を見たり聞いたりして、日本語に訳すのは1つではないことがわかった
- 問3 動詞のコア(中心的意味)と日本語の意味のつながりを理解できなかった
- 問4 動詞のコア(中心的意味)を理解することで、英語の表現に活用できそうだと感じた
- 問5 動詞のイメージ図や絵・画像による説明は、わかりやすかった

問3だけは、問いかけの文末が「理解できなかった」という否定的な表現になっているので、「1点」と「2点」が肯定的に回答したことになる。4クラス(計130名)分の回答は次の通りであった。

表1：生徒の自己評価

	4点	3点	2点	1点
Q 1	76	46	5	3
Q 2	90	33	2	5
Q 3	22	22	39	47
Q 4	61	56	7	6
Q 5	74	49	4	3

「4点」＝「まさにハイ」、「3点」＝「ハイ」、「2点」＝「もう少し」、「1点」＝「いいえ」とした。おおむね肯定的な評価であったが、5問のうち、問1～問3に対する回答の分布は次の通りであった。



図 23



図 24

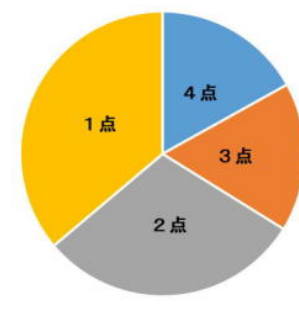


図 25

問1と問2については、肯定評価の「4点」と「3点」が、この順に最多回答数であり、この「4点」と「3点」で、問1では全体の94.6%(122名/130名)を占め、問2でも全体の94.6%(123名/130名)を占めている。全体として肯定的に受け止められたと言って良いだろう。また、問3については、問いかけの文末が「理解できなかった」という否定的な表現になってしまっているものの、4点の評価が低かったことから、「理解できた」というような肯定的な問いと思い込んで回答した生徒がいた可能性もある。いずれにせよ、問3では「1点」と「2点」が肯定評価になるが、この順に最多回答数であり、この「1点」と「2点」で、全体の66.2%(86名/130)を占めている。

問4と問5に対する回答の分布は次の通りであった。

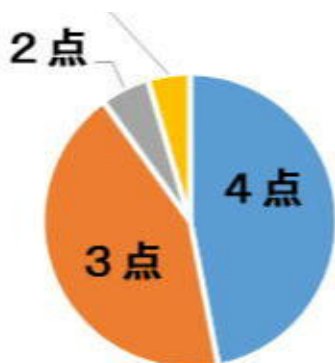


図 26

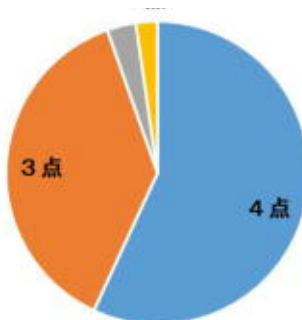


図 27

問4と問5についても、肯定評価の「4点」と「3点」が、この順に最多回答数であり、この「4点」と「3点」で、問4では全体の90.0%(117名/130名)を占め、問5では全体の94.6%(123名/130名)を占めている。やはり全体として肯定的に受け止められたと言って良いと思われるが、問4については、最高点「4点」が最多数ではあるものの、問1、問2、問3と比べると「4点」の割合が46.9%で、相対的に低かった。このことから、「英語の表現に活用」できるようになったかという点については、まだ十分ではないと受け止めなければならないであろう。

なお、前掲の表1に対する加重平均が次の表2である。

表2：自己評価の加重平均

問1	問2	問3	問4	問5
3.5	3.6	2.1	3.3	3.5

中央値は2.5であるから、問1、問2、問4、問5については中央値を大きく超えていることが分かる。また、

問3については、否定的評価としての数値が 2.1 ということであるので、試みに「4点」「3点」「2点」「1点」を各々「1点」「2点」「3点」「4点」に置き換えて計算すると、加重平均は2.9(>中央値2.5)となる。

一方、自由記述欄には、否定的な評価としては「難しかった」「眠かった」「自分に当たらなくてよかった」という消極的なものが数件あったものの、多くは肯定的なものだった。特に目立ったのは、「面白かった」「すごくわかりやすかった」「一つの単語に色々な使い方があることを知った」「難しかったけど、よく分かった」というものであった。コア理論については、「コアについてよくわかった」「コアという言葉は初めて知りました。よくわかった」という記述が見られ、否定的なコメントはなかった。パワーポイントの使用についても、「絵を使っていたので、とても分かりやすかった」「イラストが分かりやすく、楽しく学ぶことができた。和製英語が興味深い」「絵や画像があったので理解しやすかった」という肯定的な評価のみであった。また、「初めて聞いた使い方もあってびっくりしました。これからは、英語をもう少し理解できそうです」「わかりやすくて、面白かった。他のも調べてみたい」「意味や言葉を知っていても、初めて知ったことが多かったのもっと勉強してみたいと思った」「もっといろいろ知りたいと思いました」という前向きなコメントも見られた。加えて、身体語彙についても、「体の部位がほかのものの名前に使われていることが分かった」や「体の部分の名前が他のものにも使われていることを初めて知りました」のように肯定的な評価が見られた。

多義という現象を正面から学習することは初めての体験であったと思われるが、以上の結果から、コア理論を中学校英語学習に応用する試みも、日本語との対照による多義関係も、おおむね受け入れられたようであった。

6. 結語

本研究課題では、英語の基礎語彙における多義性について、コア理論(第2節)、メタ言語能力、比喩的拡張という観点から実践的な指導を試み、その効果を検証した。

- [i] 多義という現象を明示的に取り上げて指導することに、生徒たちは抵抗や困難を感じることなく肯定的に受け入れていた。
- [ii] 「多義」や「コア」という概念を明示的に用いることも、生徒たちにとっては抵抗も困難を感じることなく肯定的に受け入れていた。日本語と英語の対照関係についても、複雑さを感じながらも前向きに理解しようとしていた。
- [iii] 身体語彙については、体系的に学ぶ機会のない基本的な身体語を包括的に取り上げる一方、外来語における身体語彙の使用に注意を向けることによって、語彙力の強化と理解を深めることができた。

英語の語彙を吸収するためには頻度を高める必要があると同時に、できるだけ具体的な文脈の中で理解するという条件も求められるが、これを実際の英語授業の中で実現することは容易ではないため、このような条件をクリアする方法として認知意味論的な手法を導入するというのが本研究課題の試みであった。本研究課題での指導が奏功したのは、視覚的教材を積極的に用いたことが理由の1つにあると思われる。この点を含めて習得の確度や効率の向上について今後も研究を深めていきたいと思っている。

*謝辞

共同研究者の勤務校である兵庫県朝来市立和田山中学校と神奈川県平塚市立金旭中学校には、本研究課題の趣旨を理解し研究に協力して下さった。各学校長と生徒の皆さんに感謝の意を表したい。

注

- [1] メタ言語能力は、大津由紀雄(1989, 2004)、大津由紀雄・窪菌晴夫(2008)、岡田伸夫(2010)のほか、菅井三実(2015)でも強調されているものであり、Tunmer and Bowey(1984)は「メタ言語意識 (metalinguistic awareness)」と呼んでいる。また、母語習得において Hawkins(1984)が指摘した「ことばへの気づき (language awareness)」に相当し、Rutherford and Sharwood Smith(1985)では「意識高揚 (consciousness raising)」と呼んでいるが、「ことばへの気づき (language awareness)」と「意識高揚 (consciousness raising)」の異同については、福田浩子(1999)で丁寧に整理されているので参考になる。
- [2] 前置詞 over の多義性については、Brugman(1981)、Lakoff(1987)、Vandeloise(1990)、Dewell(1994)、Kreitzer(1997)、田中茂範(1991)のほか多くの分析が蓄積されているが、Tyler and Evans(2001)は典型と

しての protoscene を中心とする多義ネットワークモデルを提案している。

[3] 日本語と英語の相乗的な学習というアイディアは、菅井三実(2012)で詳説したものである。

[4] もちろん、ニュアンスによって swallow(飲み込む)という動詞が用いられたり、熟語で「涙を飲む」と言えば hold back one's tears のように hold を用いたりすることから、(2)に挙げた3つの動詞は一部に過ぎない。

[5] 身体語彙に関する授業を経験したのは、兵庫県朝来市立和田山中学校の3年生4クラスの内、3年1組と3年3組の2クラスであり、振り返りシート(Reflection Sheet)を提出した数は2クラスで計66名であった。実施時期は2018年1月から2月であった。

[6] 「がま口」「入り口」「河口」という日本語の中にも「口」が含まれていることも興味深い。なお、図18について entrance というためには設備として整えられている必要があり、図18のような状態のものを entrance と呼ぶのは難しい。

主要参考文献

Birdsong, D. (1989) *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer.

Dewell, Robert B. (1994) "Over again: Image-schema transformations in semantic analysis," *Cognitive Linguistics*, 5(4), pp. 351-380.

福田浩子 (1999) 「Consciousness Raising と Language Awareness—その定義と言語教育における意義—」『青山国際コミュニケーション研究』第3号, pp. 5-18.

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge University Press.

Heine, B., U. Claudi, and F. Hunnemeyer (1991) "From cognition to grammar: evidence from African languages," In Traugott, E. C. and B. Heine (eds.) *Approaches to grammaticalization*. Vol. 1. (TSL 19a). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 149-187.

Kreitzer, A. (1997) "Multiple levels of schematization: A study in the conceptualization of space." *Cognitive Linguistics*, 8(4), pp. 291-325.

Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

岡田伸夫(2010)「大学英語教育と初等・中等教育との連携」森住衛・神保尚武・岡田伸夫・寺内一(編)『大学英語教育学—その方向性と諸分野(英語教育学大系第1巻)』大修館書店, pp. 12-20.

大津由紀雄(1989)「メタ言語能力の発達と言語教育—言語心理学的研究からみたことばの教育」『月刊言語』第18巻・第10号, pp. 26-34.

大津由起雄(2004)『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会.

大津由紀雄・窪菌晴夫(2008)『ことばの力を育む』慶應義塾大学出版会.

Rutherford, W., and M. Sharwood Smith. (1985) "Consciousness raising and universal grammar." *Applied Linguistics*, 6(3), pp. 274-283.

菅井三実(2009)「ことばの学習と比喩(3)—多義の原理としての比喩—」森山卓郎(編)『国語からはじめる外国語活動』慶應義塾大学出版会, pp. 256-257.

菅井三実(2012)『英語を通して学ぶ日本語のツボ』開拓社.

菅井三実(2015)『人はことばをどう学ぶか』くろしお出版.

菅井三実・太田八千代・大河内奈津子(2016)「メタ言語能力の活性化による国語科と英語科の相乗的学習プログラム開発」平成28年度「理論と実践の融合」に関する共同研究活動実績報告書. (兵庫教育大学レポトリリー <http://hdl.handle.net/10132/17585>)

田中茂範・川出才紀(1989)『動詞がわかれば英語がわかる—基本動詞の意味の世界』ジャパントイズ.

田中茂範(1990)『認知意味論——英語動詞の多義の構造——』三友社出版.

田中茂範(1991)「over の多義性とコア・スキーマ」『英語青年』第137巻/第6号, p. 291.

Tunmer, W. E., and C. Bowey (1984) "Metalinguistic awareness and reading acquisition." In Tunmer, W. E. et al (eds.) *Metalinguistic awareness in children: theory, research, and implications*. Berlin; New York: Springer-Verlag, pp. 144-168.

Tyler, A. and V. Evans (2001) "Reconsidering prepositional polysemy networks: The case of over."

Language 77, pp. 724-65.

Vandeloise, Claude (1990) "Representation, prototypes, and centrality." In Tsohatsidis, Savas (*ed.*), *Meaning and prototypes: Studies in linguistic categorization*. London/ New York: Routledge, pp. 403-437.