

語義提示を工夫した多義語指導

— 意味拡張としての多義性の視点から —

山本 幸一

1. 言語の有契性

言語は、認知主体と環境世界との相互作用を通じた一般認知能力(general cognitive ability)の発現であり、語彙も文法も形式と意味との組み合わせ(form-meaning pairings)であるにとらえるのが認知言語学の考えである。この考えでは、言語は、全く「恣意的(arbitrary)」で説明のできないものではなく、「有契的(motivated)」なもの、つまり、その成り立ちが認知的に大方説明可能(accountable)であるととらえられることになる。英語を、母語として習得する場合、6、7歳までに2万数千時間英語に触れるという報告がある。他方、日本の中学・高校で英語を学ぶ場合、6年間毎日1時間英語に触れるという理想的状態を想定しても、2千時間触れるに過ぎないということである。言語の学習における、この圧倒的なハンディを埋め合わせるために、効率的な英語学習が望まれる。その方法の1つとして、機械的学習のみに頼らず、有意味的学習(meaningful learning)によって記憶に費やす時間を短縮することが考えられる。本稿では、前半で、認知言語学における多義性(polysemy)の説明を概観し、後半で、その知見を応用して、言語現象が説明可能であるという立場から、語義のネットワークによって、メタファー及びメトニミーによる意味拡張の過程を提示する多義語指導について考察してみる。

2. 多義性と意味拡張

新しい事物が出現した場合、その名前が必要となるが、既存の言語形式を使う場合と、新たな言語形式を作る場合に分かれる。後者だけを選択した場合、際限なく言語形式が増加してしまい合理的ではない。従って、前者を選択する必要がある。この場合、ある言語形式について、従来とは異なる新たな意味が生じることになるが、この現象が意味拡張(semantic extension)である。この意味拡張を共時

的(synchronic)に眺めた場合が多義性である。意味拡張の主要な要因として比喩(a figure of speech)が挙げられるが、代表的なものにメタファーとメトニミーがある。

メタファー(metaphor) 類似性(similarity)による意味拡張

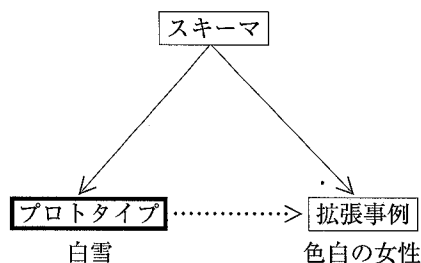
例：白雪 → 色白の女性

メトニミー(metonymy) 隣接性(contiguity)による意味拡張

例：赤頭巾 → 赤頭巾を被った女の子

3. メタファーとネットワークモデル

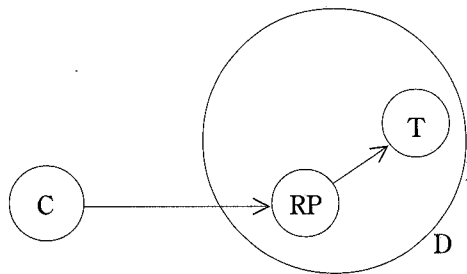
Langacker (1987)は、言語カテゴリーを、複合カテゴリー(complex category)にとらえ、ネットワークモデル(schematic network model)で説明している。ネットワークにおいては、節点(node)同士は、カテゴリー関係(categorizing relationship)によって関連づけられる。糊山(2001)によれば、スキーマ(schema)とは、同じ事物を指す他の節点よりも概略的な記述がされている意味、つまり、それが規定するカテゴリーのすべてのメンバーに適合する抽象的な意味である。他の節点はこの意味を具象化したものとなる。具象事例(instantiation)には、プロトタイプ(prototype)と拡張事例(extension)がある。プロトタイプとは最も確立されていて、認知的際立ちが高く、最初に習得され、中立的なコンテキストで最も活性化されやすい特徴を有する意味である。プロトタイプと異なる性質を持っているが、同じカテゴリーに属すると認識される類似点も持っているのが拡張事例である。



図のように、節点同士は、縦方向のスキーマ関係 (schematicity) と横方向の拡張関係 (extension) という2つのタイプのカテゴリー化関係によって関連づけられている。実線の矢印で結ばれる関係がスキーマ関係であり、上方向が概略化 (schematization), 下方向が精緻化 (elaboration), または具象化 (instantiation) と呼ばれる。破線の矢印で結ばれる関係が拡張関係である。

4. メトニミーと参照点構造, 及び現象素

Langacker (1993) によれば, ある対象を認知する場合, それを直接把握することが常に可能とは限らないため, ある事物の概念を想起して, それを手がかりにして別の事物との心的接触を果たすが, その認知能力を「参照点能力 (reference point ability)」と呼ぶ。



図に示された記号はそれぞれ次の概念を表している。

C = 概念主体 RP = 参照点
T = ターゲット D = 支配領域
→ = 心的接触

手がかりとなる対象を「参照点 (reference point)」, 認知対象を「ターゲット (target)」と呼ぶ。また, その参照点を手がかりにしてアクセスすることが可能な事物の集合体を支配領域 (dominion) と呼んでい

る。メトニミーは参照点構造として示される。赤頭巾の例については, 参照点構造において, 赤頭巾が RP であり, 女の子が T である。

国広 (1994) は「現象素」によってメトニミーを説明している。現象素とは, ある語が示す外界の物, 動き, 属性などで, 五感で直接にとらえることが出来るものであり, 単なる外界の存在物ではなく, 人間が認知したものである。現象素の認知のしかたの違いが主な原因で生じる多義を「認知的多義」と呼ぶ。「学校」という語についてみると, 場合によって, 「学校の建物」, 「授業」, 「学校を構成する人間 (先生, 生徒, 校長, 事務職員)」などの意味を表すが, 現象素はただ1つ「外界に存在する学校」であり, 文脈により構成部分のいずれかに焦点が絞られた結果, 多義性が生じる。この「現象素」を図で示せば次図のようになるであろう。

school (We have no school today.)

校舎 授業 生徒 (学生) ・教職員

参照点構造及び, 現象素によるメトニミーの説明においては, それぞれ次のような異なったタイプのメトニミーを対象としていると考えられる。

- (1) (a) Proust spent most of his time in bed.
(b) Proust is tough to read.
(2) (a) This book is heavy.
(b) This book is a history of Iraq.

(1)(2) Croft (1993)

(1)のProustについては, (a)は字義通りの意味であるが, (b)は「作者→作品」という意味拡張のメトニミーである。(2)のbookについては, (a)では「物理的実体」(b)では「意味内容」に焦点が置かれておりメトニミー的多義性を示している。(1)(b)が参照点構造, (2)(a)(b)が現象素によって説明されるメトニミー, つまり意味拡張と考えられる。

5. 有意味的学習としての多義語指導

Ausubel and Robinson (1969) は, 「有意味的学習 (meaningful learning)」を提案している。有意味的学習とは, 学習内容を有意義化し, 知識をネットワーク化することにより, 理解や記憶を容易にす

る。つまり、学習内容を脈絡なく記憶する(機械的学習)のではなく、他の知識との関係という支えの上で、理解・記憶をすることである。英語学習指導における有意味的学習の一例として、多義語(polysemous word)の語義を提示する方法について考えてみたい。三浦(1996)は、図解で示す多義語の指導方法を紹介している。この論考で提案されているのは、

× 訳語が羅列

- 中核となるイメージの図示(語義間の関連性を示す)

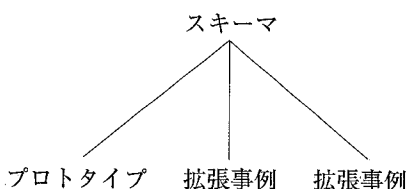
ということである。しかし、図示は、便利な面もあるが、同じ図でも受手によって様々にとらえられる可能性があり、あくまで、言葉(概念)の補助である。意味を訳語(概念)で示したほうが、曖昧さがない。特に、図示では抽象的な意味を示すことが困難である。また、図がschema的では細部を捨象することになり、instance的であれば、余分な情報が混在することになる危険をはらんでいる。また、図示による方法では、単一のイメージから(単層的に)、語義の関連を示すことになるが、語義間の意味の関連は、下位レベルから上位レベルへと、階層的に構成されていることもある。図示に至る前に、次の方法を考えることができる。

× 訳語が羅列

- 言葉によって、中核となる意味及び、語義間の関連性を示す

本稿では、言葉による語義間の関連を提示する方法を提案したい。もちろん、訳語による説明は近似値であり、英語に多く触れることにより、正確なものにしていく必要があることは言うまでもない。訳語の並べ方について、4節で見たモデルを次のような基本形として応用することにする。

- (A) 類似点を抽出する(メタファーを説明するネットワークモデルを参考にして)



- (B) 連想を示す(メトニミーを説明する参照点モデルを参考にして)

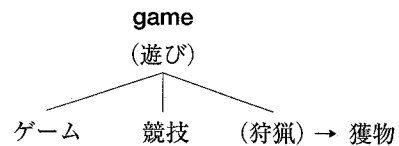
元意味 → 拡張事例 → 拡張事例

- (C) 連想を示す(メトニミーを説明する現象素による焦点移動を参考にして)



- (A)(B)(C)による訳語の配置は、語義間の複雑な関係を示すために、単独で用いるだけでなく、組み合わせで用いることにする。尚、語義として辞書に明示されている確立した意味以外の意味については()内に入れることにする。

- (1) 類似点を抽出する



- (遊び)というスキーマを抽出することにより、「獲物」が他の語義と関連づけて記憶される。

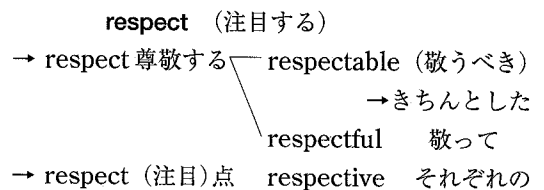
- (2) 語義間の連想を示す

book

(文字を載せた物) → 書物
→ 帳簿 → 予約をする

- メトニミー的意味拡張による連想によって、「予約をする」が「書物」と関連づけて記憶される。

- (3) 派生語も含めて連想を示す



- メトニミー的意味拡張による連想によって、「尊敬する」と「それぞれの」が関連づけて記憶される。

(4) 構成要素からの意味と語義との連想を示す

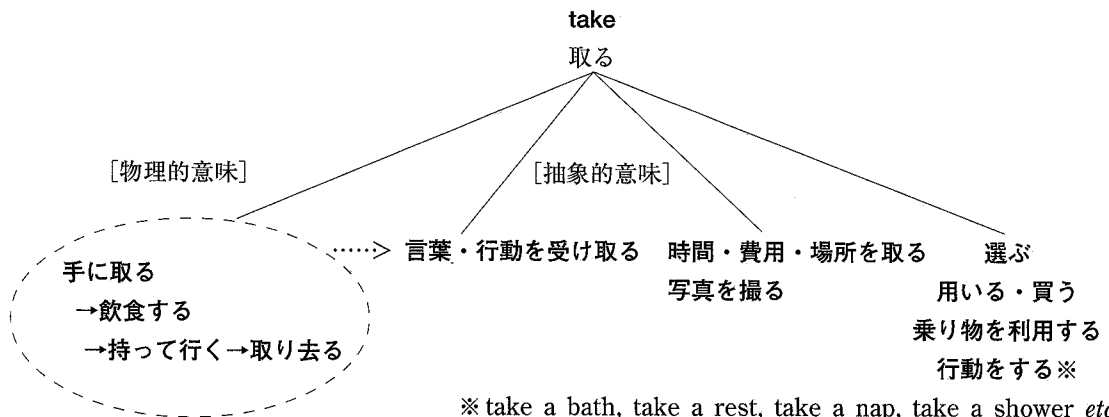
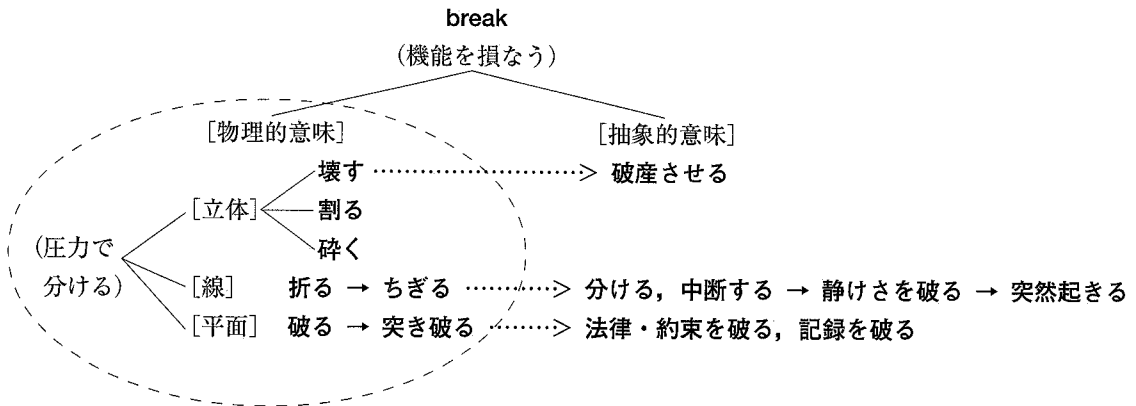
understand (対象の間に立つ) → (対象に近い) → 対象を理解する

interest (対象の間に存在する) → 興味 → 利益

構成素の意味貢献と語全体との関係も関連づけることができる。

(5) 語義間の複雑な関係を整理して示す

breakと**take**を例にして、その語義間の関係を図示してみる。両語とも物理的意味から抽象的意味への意味拡張というメタファーが働いている。また、破線の丸枠内ではメトニミー的意味拡張が働いている。



※ take a bath, take a rest, take a nap, take a shower etc.

6. まとめ

従来、理論言語学においては、メタファーやメトニミーは言葉のあやとして修辭的文体における装飾的技法であるとして周辺の扱いを受けてきた。しかし、欧米において、1970年前後からレトリックの復権が叫ばれ、比喩の研究は盛んになった。人間の認知の営みである概念化に意味を求める概念主義的意味観の立場をとる認知言語学では、メタファーやメトニミーという比喩が、文学に限られる特殊なも

のではなく、日常の言語活動やその背後にある思考や行動にも浸透し、大きな役割を果たしている概念形成の手段であるにとらえている。本稿では、前半で、言語理論における多義性の説明を見た。そして、後半で、この言語理論を応用して、説明可能(accountable)という立場から、多義語の語義を、メタファー及びメトニミーによる意味拡張の過程を提示する有意義的学習として考察した。

参考文献

- Ausubel, D.P. and G. R. Robinson. (1969) *School learning*. Holt, Rinehart and Winston. (吉田章宏・松田弥生(訳) (1984)『教室学習の心理学』黎明書房.)
- Croft, William. (1993) "The Role of Domains in the Interpretation of Metaphors and Metonymies", *Cognitive Linguistics* 4: 335-370.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind — The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Univ. of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar vol.1: Theoretical Prerequisites*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991) *Foundations of Cognitive Grammar vol.2: Descriptive Application*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1993) "Reference-Point Constructions." *Cognitive Linguistics* 4 (1) : 1-38.
- Langacker, R. W. (1997) "A Dynamic Account of Grammatical Function." In Bybee, J. et al. (eds.) *Essays on Language Function and Language Type Dedicated to Givon*. John Benjamins. 249-273.
- Tuggy, David. (1993) "Ambiguity, polisemy, and vagueness" *Cognitive Linguistics* 4-3, 273-290.
- 池上嘉彦. (1978)『意味の世界—現代言語学から視る—』NHK出版.
- 国広哲弥. (1994)「認知的多義論—現象素の提唱—」『言語研究』106 22-44.
- 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.
- 辻幸夫. (2002)『認知言語学キーワード事典』研究社.
- 三浦幸子. (1996)「基礎からの語彙指導—語学教育研究所第21研究グループ—」『現代英語教育』10.
- 棚山洋介. (2001)「多義語の複数の意味を統括するモデルと比喩」山梨・辻・西村・坪井編『認知言語学論考』No.1. 29-58. ひつじ書房.
- 棚山洋介・深田智. (2003)「第3章 意味の拡張」
「第4章 多義性」松本曜(編)『認知意味論』シリーズ認知言語学入門 73-186. 大修館書店.
- (愛知教育大学附属高等学校教諭)