

論文

日本語話者が直面する英語学習における 言語的障壁に関する一考察 —認知様式の違いに起因する負の転移を中心に—

藤原 隆史

Linguistic Obstacles in EFL Learning in Japan:
Difficulties Derived from the Linguistic Differences between Japanese and English

FUJIWARA Takafumi

要 旨

第二言語習得研究において、目標言語が母語から離れすぎており言語間の差異が大きい場合、言語学習は母語からの「負の転移」の影響を受けることがあるとされている。本稿では、日本語と英語の言語的差異から生じる「負の転移」に着目し、認知言語学的な視点からの考察を行う。すなわち、話すための思考による違い、カテゴリー化の違い、移動動詞の様態表現の違い、視点と焦点化の違いといった観点から2つの言語の差異を明らかにし、それらが言語間における事態把握の違いによるものであることを論じる。さらに、そこから見えてくる教育的示唆についても言及する。

キーワード

負の転移 第二言語習得 応用認知言語学 事態把握 視点

目 次

- I. 研究の背景と目的
 - II. 負の転移
 - III. 日英語間の認知様式の違いに起因する負の転移
 - IV. 教育への示唆
 - V. 結語
- 付記
注
文献

I. 研究の背景と目的

近年日本の英語教育を取り巻く環境は劇的に変化し続けており、2019年夏から年末にかけての英語外部試験導入と新テストにまつわる一連の騒動^{注1}は、日本の英語教育が抱える問題の根深さを浮き彫りにした形となった。英語試験の4技能化が叫ばれ始めたのは、日本人の英語力の低さ^{注2}がその理由の一つにあると考えられ、それを改善するための方策として「英語は英語で教える」「英語は4技能を満遍なく」といった発想が生まれてきたように思われる。為政者たちは、入試を4技能化し英語を使わせる授業を行えば英語力が上がる、と考えたのであろう。その一方で廣森(2015)¹⁾は、日本人の英語力の低さの原因として、日本の英語教育環境における絶対的なインプット量の不足を指摘している。これは、Krashen(1982、1985)^{2,3)}等の指摘を受けたものであり、インプットの大切さに異を唱える研究者はいないであろう。例えば、アウトプット仮説を提唱したSwain(2005)⁴⁾や、インタラクション仮説を唱えたLong(1996)⁵⁾もインプットの重要性を認めている。本稿においても、絶対的なインプットの不足に異論はないが、その一方で、日本語という言語そのものが持つ言語的特徴と英語の言語的特徴の差異に端を発する学習の難しさは、決して無視できない問題であると言えよう。すなわち、Gass(1997)⁶⁾が言う第二言語習得の「気づき」(noticing)のプロセスにおいて、言語間の差異が原因で「気づき」の認知プロセスが活性化されない可能性があり、その場合、学習における理解や内在化といったプロセスが起らなくなってしまうことが考えられる。

本稿では、日本語話者にとって英語学習が難しい理由として、日本語と英語の言語的差異に起因する「負の転移」(negative transfer)にその原因を求め、その「負の転移」には具体的にどのようなものがあるのかを認知言語学の見地から検証することを目的とする。さらに、日本語と英語は「言

語間の距離」が離れているために、負の転移の影響を受けやすいとされるが、その負の転移は言語の表層的な側面(音素や形態素など)だけでなく、言語による認知様式の差異に起因する場合もあることを明らかにし、日本語話者にとって英語学習がいかに難しいものであるのかということを示す。その上で、問題解決の一助となり得る教育手法を提示する。

II. 負の転移

負の転移とは、言語学習者の母語(L1)が目標言語(target language)の学習に悪い影響を及ぼすことである。例えば、日本語話者が英語を学習する際、/l/と/r/が区別できないのは、日本語にこれらの音を区別する音素が無いからであると説明される。負の転移について白井(2012)⁷⁾は、「言語間の距離」が離れている場合、負の転移の影響が大きくなると述べている。言語間の距離について、米国国務省は英語話者から見た各言語の習得難易度をまとめ、それを公表している(Foreign Service Institute)⁸⁾。それによると、英語から見た日本語の習得難易度はSuper-hard languagesというカテゴリーに分類されている。英語話者にとって、日本語の習得は極めて難しいとの見立てである。英語話者が日本語を習得するのにかかる時間(もちろん個人差はあるだろうが)は2200時間とされており、一つ手前の難易度ランクであるHard languages(ロシア語やタイ語など)の実に2倍の時間を要するとのことである。また、少し古いデータではあるが、Hadley(1993)⁹⁾によれば、日本語のマスターに必要な時間は最大で2760時間とされている(p.26)。もちろんこれらのデータは、英語話者から見た言語習得難易度であり、日本語話者から見た難易度とは必ずしも一致しない可能性もあるが、言語間の距離という観点から考えれば、日本語と英語の言語間の距離は相対的に離れていると言えそうである。白井(2012)は、言語間の距

離が離れていると負の転移が起りやすい上に、負の転移は言語的に認識しやすい音素や形態素などのレベルにとどまらず、人間の認知活動のありとあらゆる場面で起りうると指摘している。

さらに、母語から目標言語への転移という観点から、Kellerman (1995)¹⁰⁾はtransfer to nowhere (p.141)という概念を提唱している。それによると、目標言語に特有の認知様式がある場合、言語学習者はその特徴を認識することが難しく、母語での認知様式を維持しようとする現象が起るとされている。例えば、日本人英語学習者が「過去形」と「現在完了形」を区別することができず、現在完了形の文に過去の副詞を用いる例(*I have finished eating lunch two hours ago. 「2時間前に昼食を食べ終えた。」の意味で。)等がこれに該当すると言えよう。この例の場合は、日本語に「現在完了形」が存在しないため、代わりに「過去形」のルールを適用してしまったために起ると考えられる。これはまさに、上記で述べた白井(2012)の指摘と符合するものであり、時間的概念の認知に関わる負の転移と考えられる。このことに関する別の研究として、認知言語学者のLittlemore (2009)¹¹⁾は、人間の認知活動に起因する転移の例として、「視点(perspective)」と「カテゴリー化(categorization)」という観点を挙げている。Littlemoreによれば、日本語と英語のように言語間の距離が離れている言語同士では、お互いが全く異なった認知様式を持っているために言語事象の際立ち(salience)が弱くなり、その違いに学習者の意識が向かなくなることが起り得るといふ(p.37)。その結果、英語話者にとって当然ともいえる事態把握の「視点」が日本語では有標であったり、そもそも日本語には存在しないカテゴリー化を要求されたりすることがあり得ると言える。これはすなわち、Gass(1997)の言う学習における「気づき」の認知プロセスすら起らない可能性があり、言語学習が促進されなくなってしまうという問題に繋がりがかねない。

本稿では、日本語から目標言語である英語への「負の転移」およびKellermanの指摘するtransfer to nowhereに関して、日英語間における思考や認知様式の違いが原因となっている例を示す。すなわち、話すための思考(Thinking for Speaking)の違い、カテゴリー化の違い、移動動詞の様態表現の違い、視点と焦点化の違い等の観点からみた日英語間の差異について概観する。

Ⅲ. 日英語間の認知様式の違いに起因する負の転移

1. 話すための思考

Slobin (1996)¹²⁾は、「話すための思考」理論(Thinking for Speaking Theory)を提唱している。話すための思考とは、「話す言語によって思考の仕方が異なってくる」というもので、二人の異なる言語を話す人がいれば、全く同じ事態を観察しても、その解釈の仕方(construal)が異なるというものである。別の言い方をすれば、言語が思考に影響を及ぼすという言語相対論(linguistic relativism)的な立場からの見解である。赤松(2014)¹³⁾は、Slobinの理論を裏付けるものとして、日本語話者と英語話者による可算性(countability)に対する認識の違いに関する例を挙げている。英語では、全ての名詞について、それが数えられる名詞なのか数えられない名詞なのかを、冠詞や複数形を用いて示す必要がある。その一方で、日本語では名詞が可算か不可算かを区別する必要はない。Slobinの「話すための思考」理論によれば、この日英語間の差異は言語の形式がたまたま違っていたのではなく、各言語による認知様式の違いが原因で生じるものであるということになる。Imai(2000)¹⁴⁾は実験によって、日本語話者と英語話者が様々な形や素材でできたモノを異なったやり方で分類していることを明らかにしている。それによれば、日本語話者は「細長いもの」や「平たいもの」というカテゴ

リーでモノを区別する傾向がある一方、英語話者は可算・不可算で区別する傾向があるとされている。

この可算・不可算名詞の区別という点について、日本人英語学習者のエラーを集めたJapanese EFL Learner Corpus¹⁵⁾等を参照すれば、数多くの間違いの例を見つけることができる。

- (1) a. I want to become such a **people** who heal other people's mind
 b. I was in a **other** contry there were **many tree** and animals in jungle
 c. His aim is to eat **many person**
 d. and all other **staffs** we needed to make a gate
 e. Many people eats a lot of **salts** these days
 f. In the bag, there are **waters**, foods, cloths and so on
 (Japanese EFL Learner Corpusから原文のまま抽出：強調は筆者によるもの)

上記で示したように、日本語話者にとって、英語の可算名詞と不可算名詞の区別とそれに付随する冠詞の使い方は、非常に難しい言語項目の一つであると考えられる。

2. カテゴリー化の違い

今井(1993)¹⁶⁾は、日本語話者と英語話者のwearの意味カテゴリーの違いを実験によって調べている。それによれば、英語話者がwearの目的語として「衣類」以外にも「帽子」「靴」「指輪」などの装飾品等も許容する一方、日本語話者にとってwearの目的語としては「衣類」がその中心であり、日本語の「着る」の目的語として許容される範疇に入るものが目的語として許容されやすい。さらに今井は、英語話者の意味カテゴリーに見られるwearの比喩的意味拡張(wear thin、wear

well、wear away、wear down等)が、日本語話者にはほとんど受け入れられない意味解釈であることも明らかにしている。以上から、日本語と英語の「着る」「身に付ける」等の意味カテゴリーの構築のされ方には、ズレがあることを示していると言える。

さらに、語彙項目のカテゴリー化における日英語間の差異について、野村(2014)¹⁷⁾はfingerと「指」の例を挙げている(p.5)。日本語話者が「指」という単語を見聞きすれば、「手の先や足の先についている5本に分かれた部分」のことを指していると考えるのが普通である。日本語の辞書による定義を見てみると、「脊椎動物の四肢の端に数本に分かれた部分。ヒトでは手足の先にそれぞれ五本ずつある。古くは『および』。(スーパー大辞林3.0)¹⁸⁾となっている。この定義に従えば、ヒトには合計で20本の「指」があることになる。しかしながら、野村によれば、英語におけるfingerは日本語の「指」とは異なったカテゴリー分けによって分類された言葉であるとされている。英英辞書の定義には、次のような記述がある。

- (2) a. One of the four long thin parts on your hand, not including your thumb. (LDCE⁵⁾¹⁹⁾
 b. One of the four long thin parts that stick out from the hand (or five, if the thumb is included). (OALD⁹⁾²⁰⁾
 c. Your fingers are the long thin parts at the end of each hand, sometimes also including the thumb. (CCAAED²⁾²¹⁾

上記の3つの英英辞書において、fingerは概ね「手の先についている親指を除いた4本の細長い部分」のような定義になっている。そして、重要なことは、「足の先についている細長い部分を含まない」ということである。すなわち、野村も指摘している通り、英語話者はfingerとthumb、toeを区別し

ている。日本語話者は、英語話者が3つに区別しているこれらの部分を全て「指」というカテゴリーとして認識していることになる。

このように、日本語話者にとって当たり前となっているカテゴリー化の仕方が、英語において異なっている例は枚挙にいとまがない。また、Littlemore(2009)はカテゴリー化の違いは語彙項目だけではなく、音韻、形態素、文法項目から、空間認識の仕方に至るまで、あらゆる範疇で見られると主張している。以上から、日本語話者にとって、カテゴリー化の仕方が異なっている英語の学習には、かなりの労力が要求される可能性があることがわかる。

3. 移動動詞の様態表現

Talmy(1985, 2000)^{22,23)}は、言語による移動動詞の様態(manner)の表出方法の違いについて、英語は移動の様態を動詞そのものの意味の中に取り込む形で表し^{注3)}、方向などの情報は前置詞句で表す傾向がある一方、日本語においては移動の方向が動詞に取り込まれる形で表され、動作の様態は複合動詞で表される傾向があると指摘している。

- (3) a. She ran out of the room.
 b. 彼女は部屋の中から{走り出た/*走った}。
 (出水, 2012, p.1)²⁴⁾
- (4) *She went out of the room running.

(3a)において、移動の様態は動詞に取り込まれる形で表現されており、「部屋の外へ」という方向は前置詞句で表現されている。日本語においては、(3a)の逐語訳である「走った」の許容度は低い。一方で、(3b)は「走り出た」という複合動詞を用いることで移動の様態を表現しており、日本語としてはこちらの方が許容される。逆に、(3b)を英語に逐語訳した(4)では移動の様態がrunningを用いて副詞的に表現されている。

このような移動動詞の様態の表現様式における違いについて、英語等の言語は衛星枠付け言語(satellite-framed language)、日本語等は動詞枠付け言語(verb-framed language)と分類されている(Talmy, 1985, 2000)。これについてSlobin(2000)²⁵⁾は、衛星枠付け言語の話者は動詞枠付け言語の話者とは違ったやり方で移動表現を言語化する傾向があると述べている。この言語分類とそれに起因する学習の難しさは、Ⅲ節の1で述べたSlobin(1996)の「話すための思考」理論とも関係してくるもので、移動動詞の様態の表現方法が日本語と英語で異なるために、日本語話者が英語を使って表現する際に「負の転移」を起こす可能性がある。Littlemore(2009)も指摘する通り、学習者はL1における「認知の癖」(cognitive habit)を乗り越える必要があり、そのこと自体が学習を阻害する要因となり得る。

4. 視点の違いと焦点化

長谷部(2012)²⁶⁾は、日英語間の認知様式の違いからくる「視点」の差異の例として、川端康成の「雪国」冒頭部分の日本語原文とその英語訳(Edward Seidenstickerによる)における違いを指摘している。

- (5) a. 国境の長いトンネルを抜けると雪国であった。
 b. The train came out of the long tunnel into the snow country. (p.4)

長谷部によれば、(5a)における描写は主人公の一人称的視点、すなわち「内からの視点」であり、(5b)においてはthe trainという名詞句を導入することで「外からの視点」による描写を行っているとしている。その上で、日本語は主観的表現を、英語は客観的表現を基本とすると述べている。

さらに長谷部(2012)は、この視点の違いがカテゴリー化の差異にも影響を及ぼしていると述べて

いる(p.17)。この指摘は、池上(1995)²⁷⁾が指摘する語彙概念の日英語間での違いとも符合するものである。池上によれば、英語のpersuadeやdrownという動詞は日本語の「説得する」や「溺れる」という訳語とは完全に一致しない^{註4}。

- (6) a. *John persuaded Mary to come, but she didn't come.
 b. ジョンハマアリニ来ルヨウ説得シタガ、カノジョハ来ナカッタ。(p.134)
- (7) a. *Mary drowned, but she didn't die.
 b. メアリハ溺レタケド、死ナナカッタ。(p.136)

池上によれば、(6a)はbutによって隔てられた前半と後半の意味的な矛盾から非文法的であるという。すなわち、persuadeは「ジョンが説得に成功し実際にメアリが来た」ことまでを含意するため、but以下の記述と整合性が取れなくなってしまうのである。一方で、その日本語訳である(6b)ではそのような齟齬は感じられない。日本語の「説得する」は説得に成功したかどうかを問題にしないからである。さらに、(7a)が非文である一方、(7b)では不自然さは感じられない。英語のdrownは「メアリが溺れた結果命を落とした」ことが含意され、but以下と矛盾してしまうため、この文は非文となってしまう。一方で、(7b)において「溺れる」は、必ずしも生死の別を含意しない。池上は、このような例を挙げながら、日本語が行為自体に焦点(action-focus)が当たっている一方、英語では行為の開始からその結果までが焦点化(result-focus)されていると述べている。この焦点化の差異が、長谷部が述べる視点の差異からくるものだと考えられる。すなわち、英語では行為の開始からその結果までを客観的な視点で捉えて言語化するのに対し、日本語では行為自体を主観的視点から捉えて言語化し^{註5}、その行為の結果を問題にしていないと考えられる。これらの例からも明らかのように、言語間における視点の違いが言語

学習に影響を及ぼすであろうことは想像に難くない。

IV. 教育への示唆

これまで、言語間の差異によって生じる負の転移という観点から日本語と英語の違いを見てきたが、ここから何らかの教育的示唆が得られるだろうか。本稿の主張は、明示的(explicit)な言語指導が教育的に有効であるというものである。第二言語習得の研究者が指摘するように、言語間の認知様式の差異を明示的に教えることで、学習効率が向上することが期待される(Ellis, 1993²⁸⁾; Littlemore, 2009; 赤松, 2014)。特に臨界期(critical period)を過ぎている学習者にとっては分析的な言語学習の方が効率的であるとされている(Lightbown & Spada, 2013, p.93)²⁹⁾ことから、日本のEFL環境では、青年期以降の学習者の学習に資する部分が大きいと考えられる。

明示的な言語指導とその教育効果について、藤原・菊池・花崎・花崎(2016)³⁰⁾は英語使役動詞の教授法とその教育的効果に関する実験について報告している。その実験では、英語の使役動詞(make, let, have)が話し手の外界認知の仕方によって使い分けられているという仮説^{註6}を基に、その使い分けを明示的に指導するグループ(39名)と、暗記のみによって覚えさせるグループ(42名)の事前・事後テストの平均点の差を統計的に分析している。その結果として、明示的な教授法を用いたグループの事前・事後テストの平均点の差は、暗記させるだけのグループの平均点の差と比べ統計的に有意に高いことが示されている。

これまで見てきたように、日英語間における認知様式の違いに起因する負の転移を特定し、それらに対応した明示的な説明を蓄積することで、日本語話者の英語学習がより効率的なものとなることが期待される。上記の藤原ら(2016)の例でも分かる通り、認知様式の差異に起因する負の転移と

学習の難しさは、逆にそのポイントに気づかせることで注意が向きやすくなり、より学習が促進される可能性が高まると考えられる。ただし、明示的な学習と暗示的な学習のバランスをとることも重要であると考えられる(吉川, 2016)³¹⁾。

V. 結語

本稿では、日本語と英語の言語的差異が原因となる「負の転移」について概観した。すなわち、Slobin(1996)の主張する「話すための思考」理論で説明されるもの、カテゴリー化の差異に起因するもの、移動動詞様態表現の違いによるもの、視点と焦点化の違いが原因となるものである。これら全てが、英語学習にとって負の影響を及ぼす可能性があるが、根底にあるのはどれも日本語と英語における「事態把握の違い」によるものであると言えよう。言語による事態把握の違いという考え方は、池上(1981³²⁾, 1995, 2006³³⁾が述べるところの「言語による焦点化の違い」、中村(2009)³⁴⁾による「iモード」と「dモード」という言語による認知モードの違い、荒川・森山(2009)³⁵⁾の「人の目」と「神の目」による事態把握の違い等、多くの認知言語学者たちによって繰り返し主張されてきた。人がある事象を観察した時、その捉え方は一様ではなく、100人いれば100通りの捉え方があり得る。そして、その事態をどう言語化するかも人それぞれ違いがある。その一方で、ある言語を話す者同士の間では、ある一定の「思考のパターン」があると考えられ、その思考パターンによる言語化のされ方の違いを明示的に示すことで、負の転移を軽減させ言語学習に良い影響を及ぼすことができると考えられる。

付記

本稿は、2019年10月に松本大学で行われたInternational Roundtable on Memory 2019における発表に加筆・修正を加えたものである。

注

- 1) 2019年11月1日、萩生田文部科学大臣は、それまで検討され準備が進められていた英語民間試験の導入見送りを発表した。その後、2019年12月17日には、新テストにおける記述式問題の導入見送りを発表した。これらの発表を受け、受験のための準備を進めていた高校や大学などに混乱が広がった。
- 2) Educational Testing ServiceによるTOEFLの国際比較データ(2018年版: https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_tsd_data.pdf)によると、日本のTOEFLスコアの順位はアジアの29カ国中27位であった。
- 3) 長谷部(2012, p.17)は、英語の動詞が移動の様態をその中に含める形で表す例として、日本語の「オノマトベを含む移動表現とそれに対応する英語の動詞の例を挙げている。例えば、日本語の「てくてく歩く」は英語ではtrampで、「とことこ歩く」はtoddleで表現されると指摘している。これらの英語動詞は、動詞そのものの中に移動の様態が含まれており、Talmyの論を支持するものであると言える。
- 4) 辞書の記述では、persuadeが「説得する」となっていることが多い。一方、drownは「溺れ死ぬ」となっており、池上の指摘は当たらないようにも思えるが、あえて「死ぬことを含意していることに注意」と注釈が添えられている辞書もあり、日本語を話す英語学習者の認識のズレを想定したものとなっている。
- 5) 荒川・森山(2009)は、日本語の主観的視点を「人の目」、英語の客観的視点を「神の目」と表現している(p.87)。その上で、日本語は事態を外在的(extrinsic)に把握しようとするため、自分の視点から分からないことは推量的にしか表現できないが、その一方で英語は、内在的(intrinsic)に事態を把握するため、全ての本質を見通したかのような表現になるという。例えば、感情形容詞の主語について、日本語では3人称主語が用いられない(「*彼は悲しい。」)が、英語では3人称主語を許容する(He is sad.)としている。
- 6) Make使役は概念化者(話し手)の焦点(意識)が文中の「主語」に、let使役は「目的語」に、そしてhave使役は「事象の結果」にそれぞれ当てられているという仮説。ここで言う「焦点」とは「使役事象の原因」がどこにあるかということであり、have使役文では使役事象の原因を特定せず、結果のみが焦点化されているとされている。この英語使役動詞における認知様式は、対応する日本語の「～させる」「～してもらう」等とは異なっており、その違いを明示的に示すことで使役動詞の使い分けが理解しやすくなると考えられる。

文献

- 1) 廣森友人, 『英語学習のメカニズム: 第二言語

- 習得研究にもとづく効果的な勉強法』大修館書店(2015).
- 2) Krashen, S, "Principles and Practice in Second Language Acquisition", Pergamon, (1982).
 - 3) Krashen, S, "The Input Hypothesis: Issues and Implications", Longman, (1985).
 - 4) Swain, M, "The output hypothesis: Theory and research", In E. Hinkel (Ed.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (pp.471-483). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, (2005).
 - 5) Long, M, "The role of the linguistic environment in second language acquisition", In W. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. (pp.413-468) , Academic Press, (1996).
 - 6) Gass, S, *Input, interaction and the second language learner*, Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, (1997).
 - 7) 白井恭弘, 『英語教師のための第二言語習得論入門』大修館書店(2012).
 - 8) Foreign Service Institute. Foreign Language Training
<https://www.state.gov/foreign-language-training/>(閲覧日2020.1.10)
 - 9) Hadley, A. O., & Reiken, E, *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context—Workbook*, Heinle & Heinle Publishers(1993).
 - 10) Kellerman, E, "Cross linguistic influence: transfer to nowhere?", *Annual Review of Applied Linguistics* 41 (3): 251-69(1995).
 - 11) Littlemore, J, *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching / Jeannette Littlemore*. Basingstoke, Hampshire, Palgrave Macmillan(2009).
 - 12) Slobin, D, "From "thought and language" to "thinking for speaking", In S. Gumperz and S. Levinson (eds.) *Rethinking Linguistic Relativity*, Cambridge University Press, pp.70-96(1996).
 - 13) 赤松信彦, 「認知言語学的知見の有用性に関する一考察—言語学習における明示性と暗示性の視点から—」『同志社大学英語英文学研究』94, pp.67-98(2014).
 - 14) Imai, M, "Universal ontological knowledge and a bias toward language specific categories in the construal of individuation", In S. Niemeier and R. Dirven (eds.) *Evidence for Linguistic Relativity*, John Benjamins, pp.139-60(2000).
 - 15) Japanese EFL learner corpus
https://scnweb.japanknowledge.com/~jefl103/jefl_top.html(閲覧日2020.1.10)
 - 16) 今井むつみ, 「外国語学習者の語彙学習における問題点」『教育心理学研究』41(3), pp.243-253(1993).
 - 17) 野村益寛, 『ファンダメンタル認知言語学』ひつじ書房(2014).
 - 18) スーパー大辞林3.0, 三省堂(2008).
 - 19) Longman Dictionary of Contemporary English, 第5版(2009).
 - 20) Oxford Advanced Learner's Dictionary, 第9版(2015).
 - 21) Collins COBUILD Advanced American English Dictionary, 第2版(2016).
 - 22) Talmy, L, "Lexicalisation patterns semantic structure in lexical forms", In T. Shopen (ed.) *Language Typology and Syntactic Description, Vol. III: Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge University Press, pp.93-121(1985).
 - 23) Talmy, L, *Toward a Cognitive Semantics. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring*, MIT Press(2000).
 - 24) 出水孝典, 「Talmyの類型論を再考する」『六甲英語学研究』15, pp.25-79(2012).
 - 25) Slobin, D. I, "Verbalized events. A dynamic approach to linguistic relativity and determinism", In S. Niemeier and R. Dirven (eds.) *Evidence for Linguistic Relativity Amsterdam*, John Benjamins, pp.108-38(2000).
 - 26) 長谷部陽一郎, 「内からの視点と外からの視点: 認知言語学に基づく英語教育に関する試論」『コミュニケーション』1, pp.1-27(2012).
 - 27) 池上嘉彦, 『〈英文法〉を考える: 〈文法〉と〈コミュニケーション〉の間』筑摩書房(1995[1991]).
 - 28) Ellis, N, "Rules and instances in foreign language learning: Interactions of explicit and implicit knowledge", *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-319(1993).
 - 29) Lightbown, P., & Spada, N, "How languages are learned", *Patsy M. Lightbown and Nina Spada, 4th ed., Oxford handbooks for language teachers*, Oxford University Press(2013).
 - 30) 藤原隆史, 菊池聡, 花崎美紀, 花崎一夫, 「認知言語学の知見を生かした英語使役動詞haveの教授法とその教育的効果」『教職研究』9, pp.35-42(2016).
 - 31) 吉川敏博, 「第二言語習得(SLA)における明示的知識(Explicit knowledge)と暗示的知識(Implicit knowledge). 外国語教育—理論と実践—」『天理大学言語教育研究センター紀要』42, pp.1-16(2016).
 - 32) 池上嘉彦, 『「する」と「なる」の言語学』大修館書店(1981).
 - 33) 池上嘉彦, 『英語の感覚・日本語の感覚』NHKブックス(2006).
 - 34) 中村芳久, 「認知モードの射程」『「内」と「外」の言語学』開拓社, pp.353-393(2009).
 - 35) 荒川洋平, 森山新, 『わかる!!日本語教師のための応用認知言語学』凡人社(2009).