

英語コミュニケーション能力を養成する
言語リソース・データベースの設計の枠組み

**A Framework for Designing the Language Resources Database
which Builds up English Communicative Competence**

水野邦太郎

Kunitaro MIZUNO

慶應義塾大学SFC研究所訪問研究員

Visiting Researcher

at Keio University SFC Research Institute

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

This paper was a summary of the lecture given by Mizuno at Ochanomizu University, Graduate School of Humanities & Sciences on May 14, 2006. The main topic was the E-Gate English Japanese dictionary, a dictionary edited by Tanaka et al. (2003). Based on his original ideas on meaning and grammar (Tanaka, 1990, 2004, 2005), it was argued how a “cognitive stance” was pedagogically utilized in the explanation of meaning and grammar in the dictionary in order to build up English communicative competence.

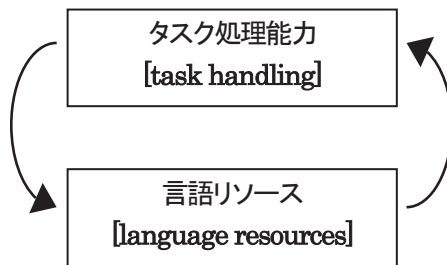
Keywords

language resources, cognitive stance, polysemic word, core meaning

1. 英語コミュニケーション能力

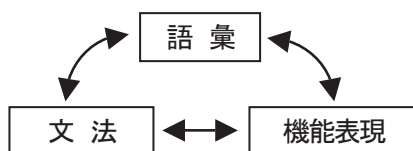
英語教育の目標は「英語コミュニケーション能力(以降, “communicative competence”と呼ぶ)」の養成にある。これまで, communicative competence について様々な定義が試みられてきた(Savignon 1972, Canale and Swain 1981, Backman 1990)。しかし, そうした試みに共通しているのはいずれも構成要素を分類的に定義したものにすぎなく, このような定義では, (1)要素が列挙されているが要素間の有機的な関係が見えない, (2)実際に英語を使うという場面が捨象されてしまうといった問題があるため, 肝心の communicative competence の定義も英語教育の指針とはなりえなかったというのが実状である。

ECFでは, communicative competence という概念を「行為と知識の相互作用」として以下のように特徴づけることが提案されている。



すなわち、ここでは「行為」としての「タスク処理能力(task handling)」と「知識」としての「言語リソース(language resources)」の「相互運動」として **communicative competence** を捉えている。

あるタスクを言語的に処理するためには利用可能な言語知識が必要となるが、それをここでは「言語リソース」と呼ぶ。言語リソースは、表現の駒にあたる「語彙」「機能表現」と、それを並べる規則にあたる「文法」から成り立っていると考えることができる。



以下、『E ゲイト英和辞典』において「語彙力」「文法力」「機能表現力」がどのように捉えられ相互に関連しているか、そして、それぞれの能力の定義を行うために「認知的スタンス」をもつ言語理論がいかに有効かについてみていきたい。

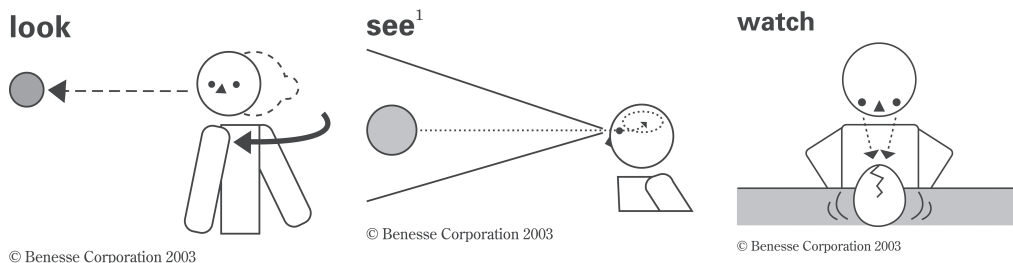
2. 語彙力 (lexical competence): 使い分けつつ、使い切る力

我々は、語彙力とは 1 つの語に注目した場合「使い分けつつ、使い切る力」のことをいい、特に基本語を使い分けつつ、使い切る力が表現力においては英語力一般の鍵となる、と考える。

2.1 使い分ける力

「使い分ける」とは、意味的に関連した基本語の中から状況にふさわしい語を選択することができるかどうか、という選択能力のことをいう。例えば *see*, *look*, *watch* の違い, *keep* と *hold* の違い, *broad* と *wide* の違い, *every* と *each* の違いをふまえて「使い分ける」ことができる“*inter-lexical competence*(語彙間能力)”のことをいう。

こうした似た意味の語の違いを説明するのに、『E ゲイト英和辞典』ではその単語の「コア(*core meaning*)」となる「中核的意味」を記述し、動作動詞と前置詞に関しては図を用いて説明している(コア理論については 2.2 と 2.3 で詳述する)。例えば *look*(視線を向けて見る), *see*(目で捉える), *watch*(一定期間、何か変化がないかどうかと見守る)のコア図式は次のように描くことができる。



上記のようなイメージをとらえることは「形が違えば意味も違う」という「認知的スタンス」をもち、それぞれの語の「持ち味(本質的意味)」をつかむことにつながる。そして「どうしてこの場合はこの動詞が使われるのか」ということを理解することにつながる。

2.2 使い切る力

ある単語を使い切るためには、具体的にどのような知識が必要になるか。以下では **break** を取り上げて示しておきたい。

break の意味は「こわす」と理解している場合が多いが、英語の **break** に相当する日本語の対応語は次のように複数個ある。

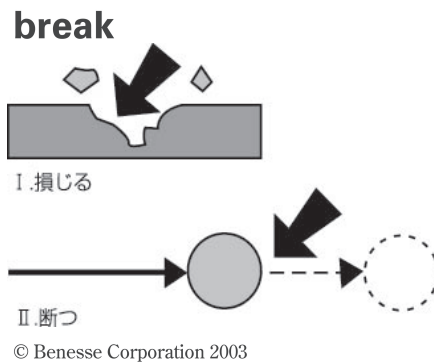
「やぶる」 例) to break one's oath

「わる」 例) to break eggs

「ちぎる」 例) to break the leaves

つまり、「**break**=こわす」という日本語訳の対応だけでは「**break** を使い切る」ことができないことがわかる。換言すれば、母語との対応関係に依拠して対象語の意味を習得しようとする「1対多」の関係となり学習上ネガティブな効果が大きくなる。

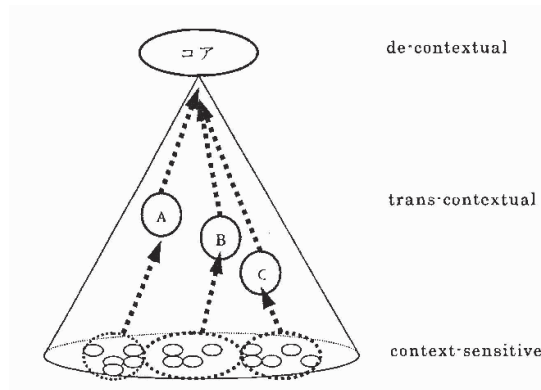
そこで、この学習上の問題に対応するための教育的工夫(pedagogical device)として提示されたのが、その単語の本質的な意味を捉え「中核的意味」を提示するコア理論である。**break** のコアは「力を加えることによって本来の形や機能を損じる、または連続している状態を断つ」と記述される。そして、そのコアは次のようなイメージ図で示すことができる。



break は文脈により多様な語義を持つ。しかし、それらの背後に共通項として存在する「**break** のコアは何か」の理解に迫ることによって、はじめて **break** の本質的意味を理解することができ、**break** を使い切るということ、“intra-lexical competence(語彙内能力)”が可能になるのである。

2.3 コアの特徴

言語の使用は完全に文脈依存であり、それは **context-sensitive** と呼ぶことができる。私たちは日々の言葉のやりとりにおいて文脈に依存した意味づけを行う。しかし下記の図のように言語の使用体験を通して(学習における一般化・抽象化という認知操作を通して)、文脈横断的(trans-contextual)あるいは脱文脈的(de-contextual)な意味内容(コア)を獲得する。

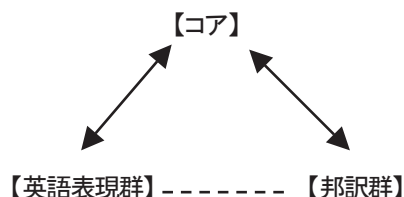


コアは、一般化・抽象化が進むところまで進んだ結果としての産物とみなすことができるが、通常は意識されることはない。ここで、2点に留意しておきたい。第一に、A、B、C という3つの意味タイプにクラスタリングされた場合、意味タイプ間にプロトタイプ効果が認められ、いずれかの意味タイプをタイプとしての典型とみなすことができる。また、それぞれのタイプ内の用例の中にもプロトタイプ効果が認められることがある。その場合、同じ意味タイプの中でもある用例がプロトタイプ性が高い、ということになる。

第二に、コアは抽象度が高いため分析を通して抽出されるものである。仮定されたコアの妥当性は、論理的妥当性と心理的妥当性の観点からチェックする必要がある。論理的妥当性とは、説明内容に論理的な整合性があるかどうかを問う基準である。一方、心理的妥当性とは、母語話者がコアとその説明を示されたとき妥当と判断するかどうかの基準である。これはともに言語学的な妥当性問題である。さらに重要なのは、教育的に有効であるかどうかである。

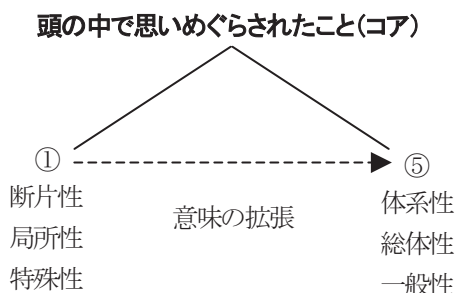
2.4 コアを媒介としたコア学習法

コア学習法とは、以下の図で示しているようにコアを媒介に英語―日本語の関係を捉えていくことにより、英語の本来の意味をつかむというやり方である。英語の用例と日本語の訳を直接結びつけようとするのではなく、コアを導きの糸として利用し、英語の用例群の中に関連性(多様な語義同士の意味的連続性)を見出す ― その単語の意味世界を紡ぎ出す ― というやり方である。そうすると、日本語訳に惑わされることなく「なぜ一つの単語がかくも多様な使われ方をするのか」が理解できるようになるはずである。



コア学習法を *idea* という単語を例にとって考えてみよう。*idea* は日常的には「思いつき」と訳され、一方で学問用語の「思想」として訳出され、2つの語義は互いに関連がないように受け止めら

れがちである。しかし「形が同じなら共通の意味がある」という認知的スタンスから捉えると, idea は「頭の中で思いめぐらされたこと(コア)」という点で類似性が見出される対象に幅広く適用される。そして, 様々な語義の意味的関連性は, 観念対象がもつ「断片性・局所性・特殊性」と「体系性・総体性・一般性」との間の「連続的な流れ」の中で捉えることができ, 次のような「単純な意味構造」をしている。



①思いつき (A wonderful idea suddenly sprang to mind./ I wish I could come up with a good idea.) → ②推量 (I have no idea what could be wrong, but.../ I have an idea somehow that he will come.) → ③意見 (Tell me your ideas on the subject without any reserve. / willingly support the idea that S + V...) → ④概念 (the idea of democracy) → ⑤思想 (the ideas advanced in this present article) というような系列を考えると, 次第に知的行為を多く帯びて論理化・抽象化が進行しているという意味の拡張の推移が感じとれる。idea のように, 語義を確定するには文脈依存性が高く, 意味が不透明な「あいまい」な基本語は, 学習英和辞典においては, 「意味の構造(連続性)」が見えるように語義を配列し意味空間を構造化して, その語の意味世界(全体像)をわかりやすく示すべきである。

3. 語彙力 (collocations)

1つの語に注目した場合「使い分けつつ, 使い切る力」のことを語彙力と規定したが, 語彙の「概念領域」あるいは「分野の幅」を考慮に入れると「概念・分野ごとの名詞(キーワード)を中心としたコロケーションの知識」も語彙力に含める必要がある。

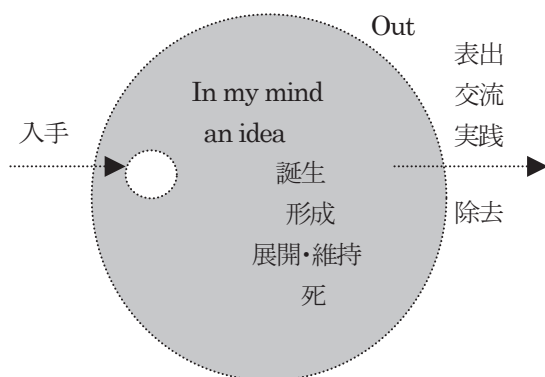
コロケーションは, 既存の辞典ではリストするだけの記述レベルでの扱いである。これは, 言語というものを「そうになっているからそうになっているのだ」としか言えない恣意的な性格として捉えている。しかし, 認知的スタンスをとる言語理論では, 言語表現は人間の身体性を反映する様々な認知能力によって十分に動機づけられており, 「なぜそのような表現の仕方をするのか」を「認識のしかた」に基づいて「説明」する。

そこで, 以下「思考」という概念領域における idea を例にとり, 「idea の語り方(コロケーション)」の背後に人間のどのような「認知の営み」が影を落としているかという観点から idea の意味世界について考察・説明を行ってみたい。

idea は観念対象であるため, 知覚対象のように文字通り指で対象を示して語るができない。すなわち, 非指示的に語るしかない。そこで, 観念対象の相互理解の一手段として, 実体の見えない idea を形あるモノとしてなぞらえ(モノ化: reification), Understanding is seeing [grasping]

というメタファーによって idea が語られることが次のような語り方から読み取れる: My ideas finally took *shape* / *illustrate* an idea / *polish* an idea / get a *vivid* [*clear*, *definite*] idea / I haven't the *foggiest* [*remotest*, *least*, *slightest*] idea. / The idea eludes my *grasp* / *catch* the main idea / *pursue* the original idea

さらに、私たちは「心を idea を入れるための容器(The mind is a container for ideas.)」としてイメージし、容器の内側・外側・境界を設定することで次のような「容器のイメージ・スキーマ」を形作り、idea に関する多数の物語(言説)を紡ぎ出している。



ある考え(an idea) が私の観念空間 (in my mind) に生まれ(conceive an idea / I've got a good idea), 論理的に整った形へと作り上げられていく(put my ideas into shape / My idea has been shaped.). その形成過程で、未知の世界(Out)から新たなものが入り入れられ(take an idea / accept a new idea / borrow the idea for X from Y), 不必要なものは除去され(get rid of an idea / give up an idea), さまざまに展開・深化・拡大される (develop [explore, expand] an idea). 長期的にとどめられるものもあれば(keep [stick to] an idea / The idea that S + V... is firmly rooted. / The idea haunted me day and night.), 消えていくものもある(The idea died at birth.). 内から外へ出し(give an idea / put my idea across to / plant an idea in someone's mind / sell an idea to a publishing company / I've run out ideas), 他者と共有し(share an idea with), コミュニケーションを通じて(exchange ideas with X on Y) 拡充していく。そして、観念空間(In)から現実の世界(Out)へ移され実践される(put an idea into action / implement an idea). こうした行動スクリプトの中で、多様な idea の物語(語り方)が紡ぎ出される。このような「言語表現の背後に人間の認識の仕方がどのようにかかわっているか」という観点についての説明を辞書の中に盛り込み、生徒の思考力・知的好奇心に訴えながら言語現象を見るための正しい概念づくりを行うことは、教育的価値があると考ええる。

4. 機能表現力

コトバを使うこと、それは「意図」を持った行動である。発話者の意図は状況に依存していることが多いが、同時に、言語機能の中には意図と表現が慣用的に結びついたものがあり、それが日常の言語活動で重要な役割を果たす。そこで、慣用化された機能表現を単語・コロケーションと同じ英語の駒として捉え、機能表現力を language resources に含める。例えば“Why don't you ...?” からは「提案」の意図が「助言」の意図を読み取ることができる。同様に、“I see what you

mean, but ...” とくればなんらかの「反論」を試みる, “I’d appreciate it if you could ...” とくれば何かを丁寧に「お願いする」ことが表出される。このように, 機能表現力とは自己に向けた「こうしたい」という意思, 他者に向けた「こうして欲しい」という意思を表現することができる力ということになる。そこで, 意思表示のためのレパートリーを持っていることと, 丁寧さなどの指標に従って場面に応じて使い分ける選択能力を持っていることが機能表現力ということになる。

機能表現のレパートリーにおいては, その数とそれをどのように分類するかが問題となる。発語行為論の分野では専門的な分類方法が提案されているが, 我々の目的からすれば大きく次の3つの分類で十分であろう。①日常的なやり取りにおける機能(Daily Functions) ②感情を表す機能 (Expressing Emotions) ③会話の流れを調整する機能(Expressions for Strategic Management)。個々のカテゴリーの具体例は, 田中他(2005, pp. 100-104)を参照。

機能表現の選択は対人関係において相手の顔をつぶさないような表現の選択が求められる。その際, 基本的には「社会的距離(地位, 年齢, 立場など)」と「心理的距離(相手への親しみ)」の度合いが重要な変数となる。例えば, 相手の間違いを指摘する際にも “I think you are wrong.” と直接的に言うよりも, “I may be missing the point, but ...” や “I’ve probably misunderstood you, but ...” などと前置きするほうが相手に対して丁寧である。また, 提案する場合には “If I were you, I would ... / It might be a good idea if you ...” と前置きすると控えめな言い方になる。そして大切なことは, どういう表現を選ぶかは相手との社会的距離関係と心理的距離によって決まるが, 表現の選択にあたっては「語彙」と「機能」(上記の例では, “may” “might” “would,” “probably” と「確信の度合い」「丁寧さの度合い」の相互関係), 「文法」と「機能」(上記の例では, “were” “might” “would” の「過去時制」, “be missing” の「進行相」, “I’ve misunderstood” の「完了相」と「確信の度合い」「丁寧さの度合い」の相互関係)が, 機能表現選択の重要な要因となる。

5. 文法力

文法能力をコミュニケーション能力の中心に据えるためには, 教育文法(pedagogical grammar)という観点から文法とは何であるかを定義し, その定義は文法指導のあり方, 教材開発, 文法力の評定に整合的に示唆を与えるものでなければならない。我々は「情報単位としてのチャンク(chunk)の形成の仕方」と「チャンクをつなげるチャンキング(chunking)の仕方」が文法の本質であると規定する。そして, このような文法観から現行の学校文法の問題点を乗り越え新しい学校文法の内実化を図っていくために我々が依拠するのは「認知的スタンス—言語は私たちが世界を知覚し概念化する仕方を反映しており, それは恣意的な約束事の集合ではなく, 意味的に説明可能な体系である」という捉え方である。すなわち, 文法現象の背後には意味的な動機づけがあること, 形と意味との間には不可分の関係がありその関係は「英語独自の認識の仕方」という観点から説明されなければならないということである。そして, そのような「認識の仕方」に基づいた説明から日英語比較の観点も重視しなければならないと考える。

教育文法は, 以上のことを考慮した上で以下の4つの観点から構成され説明されると考える。

- ①規則の文法
- ②語彙文法
- ③表現文法
- ④チャンキング文法

この4つはあくまでも文法情報を整理し情報間の有機的な関連を示すための分類であり、4つの異質な文法が必要であるということの意味するものでは決してない。以下に個々のタイプについてそれぞれがどのような観点から文法を捉えているか、そのポイントを示す。

①規則の文法 (Grammar of Rules) とは、英語には固有の決まり事があり、そうした決まり事の集合を「規則の文法」と呼ぶ。語順、時制の一致、数の一致、活用など、純粋に規則に関わる知識が含まれる。また、英文編成の情報単位である「断片としての意味のかたまり(チャンク)」の作り方には、規則の文法が機能している。チャンクの分類としては、名詞的な情報を伝える名詞チャンク、動詞的な情報を伝える動詞チャンク、そして、副詞的な情報を伝える副詞チャンクがあり、そうした情報をチャンクとして作り出すには規則の文法が必要となる。

②語彙文法 (Lexically-based Grammar)とは、have, be, get, make などの動詞、to, -ing などの機能語(接尾辞)、疑問詞、冠詞など「語」に注目し、その語の意味から文法情報を理解しようとするものである。その際の前提は、「文法情報は語彙項目に内在している」というものである。語彙文法の特徴は、語あるいは接尾辞の意味・機能に注目し、そこから用法の単なる分類ではなく統一的な説明を行うところにある。例えば、現在進行形、分詞構文、現在分詞形を伴う後置修飾、動名詞にはすべて doing の形で-ing が用いられるが、この-ing の機能的な特徴に注目しながら4用法に共通した説明を示すことが語彙文法の役割である。

③表現文法では、「慣用表現(conventional expressions)」に着目し意味分類することが課題となる。認知言語学では、慣用表現のことを“constructions (構文)”と呼ぶ(Taylor, 2002)。そして、言語には「慣習化された構文の集合」として捉えることのできる側面があるということを強調している。さらに、構文の集合といってもそれは単にランダムな集まりではなく、意味的動機付けによって networking を形成するとされる。

表現文法の項目として、例えば①現実的な状況設定をする(even if .../ unless.../ now that .../ as long as.../ no matter what...) ②仮想の状況設定をする(if ...were to / if it were not for...) ③結果・目的を表す(only to... / so that... / for fear that... / never to...)が挙げられるが、「表現としての文法」を構築するには「どういう意味的働きに対してどういう表現が使用されるか」を徹底的に明らかにしていくことが必要である。そしてここで大切なことは、何かを言おうとするとき、例えば仮想の状況設定をする場合、複数の表現の駒の中から必要に応じて適切なものを引き出すことができるようにしておくことができれば、表現活動にそのまま利用することができるということである。

④チャンキング文法とは「英文編成の情報単位は、断片としての意味のかたまりであるチャンクであり、チャンク同士をつなげる(配列する)作業がチャンキングである」というのが、ポイントである。ここではチャンクの形成の仕方とチャンク同士のつなげ方がポイントとなる。従来の学校文法では文法の単位は文であり、「文—文法」の規範に従って文を作り出し談話を構成するという考え方を生み出す。この考え方は、文章英語では有効なものである。しかし、文を単位とした文法を日常の会話のやり取りに適用させると問題が出てくる。すなわち“grammar in interaction”の実相は「文—文法」では捉えることができないのである。日常のやり取りでは以下の例に見られるように、文が完結しない発話に直面することが度々みられる。

A: It's much more fun before they fall in love with you, isn't it? When you're trying to get them. (相手が自分のことを好きになるまでのほうが、はるかに面白いよね。なんとかこっちに振り向きせようとしているときにね)

B: Right. You do a lot of good things for her, you know—and she's just like, not giving you the time of day. (そうそう。彼女にいろいろなことをしてあげてさ— それなのに、彼女のほうはまるで、時間を聞いても答えてくれないくらい冷たかったりね)

ここでAの発言 “When you're trying to get them” だけを取り出せば、従属節であり文を単位とした分析では「不完全な文」とみなされる。しかし、それは先行情報から判断して “before they fall in love with you” と同格の関係にあることがわかる。さらに、Bの応答にしても “and she's just like...” と “not giving you the time of day” はピッタリとは「文」として収まらない。

一方、AとBそれぞれの発言の「断片」は文法的に正しく構成されていることがわかる。Aが発言した「断片の内部構造」を見れば、“much more fun” “fall in love with you” という “conventional expressions” が使用され、“before S+V...” “When S+V...” という従属節が文法的に正しく形成されている(規則の文法)。さらに、“try” の「語彙文法」として “try to X” が使われている。“try to X” は「主体(you)が “X (= get them)” という行為の実現に向けて“try”する」ことを「意味」する「形」である(認知的スタンス)。

このように日常会話においては、文を全体的(global)、断片を局所的(local)だとすると、文法は局所的に強く働くが全体的には一チャンキングのプロセスにおいては一自由度が高いということになる。すなわち、日常の会話は「規則の文法」「慣用表現」「語彙文法」を組み合わせながら「断片」としての意味のかたまりであるチャンクを連鎖的につなげていく表現活動(チャンキング)を行っているのである。

6. ハイパーリンクを活かした言語リソース・データベースの構築

以上、英語コミュニケーション能力の知識面に焦点を当て、言語リソースを構成する語彙・文法・機能の3つの部門についてみてきた。『Eゲイト英和辞典』は、特に語彙力を養成することに力点を置いて編纂されている。今後は、3部門から構成されそれぞれが相互にどのような関係にあるのかを有機的に示すことができる言語リソース・データベースを作成する必要がある。そして、そのような言語リソース・データベースは以下の3つの「狙い(どういう意図を込めて作るかに関する観点)」をもつ。

- ① awareness-raising (気づき; 意識の高揚)
- ② networking (項目の関連化)
- ③ automatization (知識の自動化)

① 気づき・意識の高揚については、この言語リソース・データベースを通じて、学生たちに「どんなことに注意を向けさせたいか」「何を気づきの対象にするか」が重要なポイントとなる。このポイントを決めるにはデータベース作成者の見識が直接反映されることになる。気づきの対象としては、認知的スタンス—人間の言語表現には人間の認識の仕方が反映されている—に依拠し、形

が同じなら共通の意味があることが示されること、言葉の世界は「経済性の原理」と「分業の原理」から形成されていること、英語の語彙、文法、語用論的な特性、日・英表現の認識の仕方の違いが示されることなどが含まれる。

②項目の関連化とは、この言語リソース・データベースを通じて、学生たちが部分的で累加的な学校での授業内容を相互関連的で有機的な内容にしていき、分断された知識を統合していけることが狙いとなる。例えば、see と look と watch の意味的関連性、look のネットワーク—glance, gaze, stare, peep, 多義語の語義の連続性と全体像、後置修飾の 8 つのパターン(1. 関係代名詞(副詞) 2. 現在分詞 3. 過去分詞 4. to 不定詞 5. 同格節 6. 副詞 7. 形容詞(句) 8. 前置詞句)とそれぞれの特徴は何であるかを押さえること、ing の構文ネットワーク(動名詞と現在分詞の関係)、前置詞の to と to 不定詞の to の関係、BE 動詞の存在・進行・受身の関係、HAVE の所有・経験・完了・使役・受益・被害の関係などが含まれる。

③ 言語知識の自動化においては次の4種類の慣用表現(conventional expressions)の自動化が重要であり、これらが運用能力(native-like selection & native-like fluency) に直接関与し母語干渉を抑える(Lewis, 1993)。

1. Collocation: *a successful idea / entertain an idea*
2. Short, hardly grammaticalized utterances: *Any other ideas?*
3. Sentence heads or frames — most typically the first words of utterances, serving a primarily pragmatic purpose: *It might be a good idea to ...*
4. Full sentences, with readily identifiable pragmatic meaning, which are easily recognized as fully institutionalized: *It seems like a good idea to me.*

このような「慣用表現の型」に学生たちが言語リソース・データベースを通じて多く触れ記憶に蓄え、TPO にふさわしい慣用表現を引き出し、必要に応じて語彙を入れ替えたり組み合わせたりしてアレンジしていく訓練をすることで言語知識の自動化が促される、ということが予想される。

以上のような、① 気づき・意識の高揚による知識の生成、②知識同士の関連のネットワークの形成、③知識の自動化は、人間の学習能力のあり方そのものであり、換言すれば、知識のネットワークとしてモデル化される脳の処理能力に倣うものであろう。そうした知識のネットワークである脳による言語習得を補助する「道具メディア」としては、紙媒体ではなく「ハイパーリンク構造」を持ったデータベースの活用が有効であると考ええる。さらにこのデータベースは閉じたものではなく、学生一人一人がこのデータベース作り(英借文による例文作り)に参加しインタラクティブに共同で創り上げていく「学習コミュニティ全体の脳」のごとく日々更新され、ネットワークが生成され続けるものであることが望ましい。

参考文献

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Canale, M. and Swain, M. 1981. A theoretical framework for communicative competence. In Palmer, A., Groot, P. and Trosper, S. (Eds.), *The construction validation of tests of communicative competence*. Washington, DC: TESOL.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar* Vol.1. Stanford University Press.

- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Savignon, S. 1972. *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.
- Taylor, J. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press.
- 田中茂範 1990. 『認知意味論：英語動詞の多義構造』 三友社.
- 田中茂範・武田修一・川出才紀編 2003. 『E ゲイト英和辞典』 ベネッセコーポレーション.
- 田中茂範 2004. 「基本語の意味のとらえ方」『日本語教育』1 21 号, pp.3-13.
- 田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作(編著) 2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み—ECF』 リーベル出版.
- 水野邦太郎 2005. 「Idea の物語～認知言語学的分析とその英和辞典への応用」『英語教育』12 月号, pp. 66-68.