

# 日本語初級教科書における多義語の使用実態

—きめこまかい日本語語彙学習シラバス作成に向けて—

秋元美晴（恵泉女学園大学）

有賀千佳子（大東文化大学）

植木正裕（国際交流基金）

【キーワード】 多義語    用法    語彙力    語彙シラバス    日本語初級教科書

## 0 はじめに

一般に、「基本語」と呼ばれるものには、多義のものが多い。したがって、初級レベルの日本語学習者が遭遇する語には多義語が相当数含まれることになる。学習者の「語彙力」は、「広さ」と「深さ」、すなわち、「既習語の数」と「それらの意味・用法をどれくらい把握しているか」で捉えることができる。つまり、既習語彙数が同じ学習者であっても、個々の多義語についてより多くの意味を把握している学習者のほうが「語彙力が高い」と言える。

では、学習到達のめやすである語彙シラバスにおいて、多義語はどのように扱われているのだろうか。たとえば、学習者の日本語能力を測るための日本語能力試験の出題基準<sup>1</sup>（国際交流基金・日本国際教育支援協会 2007 以下、旧出題基準と呼ぶ）を見ると、それは基本的に「語形」のリストであり、それぞれにどのような用法があるか、あるいは、どのレベルでどの用法を問うのかというような情報は示されていない<sup>2</sup>。

多義語は、語によっては、辞書での意味区分が二桁になるものもあり、各用法の難易度も異なる（例：「字が下手だ」「下手に逆らわないほうがよい」「下手なブランド品より、よっぽど質がいい」）。本来ならば、語彙学習・語彙教育のために、そういった各語の意味・用法の広がりまで意識した語彙シラバスが用意されていることが望ましい。

本研究では、教授内容決定や教材作成、あるいは、日本語能力の評価のために「よりどころとなるべき」語彙シラバスにおいては、複数の用法を持つ語についてきめ細かい記述が必要であると考え、そのための基礎研究として、まず、現状で初級日本語教科書における多義語がどのように出現しているかを調査した（3章）。以下の点を明らかにするためである。すなわち、

- ・それぞれの教科書の学習者が接する多義の用法には、どのようなものがあるのか。
- ・教科書間でどのような違いがあるのか。
- ・教科書間の多義語の異同は、各教科書の索引を見れば、容易に確認することができるのか。

そのうえで、多義の用法まで含めた「きめ細かい」語彙シラバスの有用性について述べると同時

---

<sup>1</sup> 2009 年まで実施されていた 1 級～4 級のレベルを測る旧試験。当時は「出題基準」としてシラバスが公開されていた。

<sup>2</sup> 数は少ないが、語によっては複数の用法が例文のかたちで示されている場合もある。

に、そのようなシラバスを作成する際の問題点について考察する（４章）。

## 1 本研究の背景—現行の日本語教育における多義語の扱い—

### 1.1 学習者の語彙力と多義語

#### 1.1.1 学習者の語彙力とは

学習者の「語彙力」とは何であろうか。窪田（1982）は、以下のように述べている。

言語活動をより十全なものとするために、言語要素としての語の＜量＞と＜機能＞の総合的な理解力・発表力の向上をめざす教育を語彙教育という。＜量＞は習得が望まれる語数とその種類（かたより）であり、＜機能＞は個々の語の意味・用法についての幅と深さをさす。

たとえば、「残る」「薄い」「とても」という三つの語は、それぞれ以下のような用法を持つ。

#### ＜残る＞

- 1 残ったごはんを、雑炊を作ります。
- 2 今日は終業後も残って仕事をすることにした。

#### ＜薄い＞

- 1 ピザ生地は薄いほうが好きです。
- 2 水割りは薄いほうが好きです。
- 3 印刷が薄くてよく読めません。

#### ＜とても＞

- 1 昨日はとても寒かったです。
- 2 こんなにたくさん一人じゃとても食べ切れない。
- 3 とてもじゃないけど、私に口からは言えなかった。

これらの三つの語について、一つしか用法を習得していない学習者と、複数の用法を習得している学習者では、おのずと「語彙力」が異なってくる。つまり、複数の意味・用法の習得が「語彙力」を左右することとなるのである。

#### 1.1.2 本研究における「多義語」とは

『国語学大辞典』の記述によれば、「多義語」とは、「二つ以上の意味を持つ語 (polysemic word)。言語の多義性 (polysemy) の最も顕著に現れたもので、二つ以上の意義素をもつ語と定義される。」とある。「二つ以上の意味」と言っても、以下で見るように、さまざまな現れ方がある。

<やめる>

- 1 もうゲームはやめて、宿題やりなさい。（「中断する」の意）
- 2 明日は天気が悪そうだから、動物園に行くのはやめようか。（「取りやめにする」の意）

<けっこう>

- 1 今日はけっこう風が強い。（副詞）
- 2 はい、これで、けっこうです。（形容動詞）

<したがう>

- 1 係員の指示に従って避難してください。（動詞としての用法）
- 2 この犬種は、成長するにしたがって、毛の色がグレイから黒に変わっていきます。  
（複合助辞の構成素としての用法）

<手前>

- 1 このレバーを手前に強く引いてください。（名詞用法）
- 2 自分から頼んだ手前、いまさら断るわけにもいかない。（接続助詞的用法）

上記のように、多義といっても、単に意味が異なるという場合だけでなく、統語論的・形態論的性質が異なる場合もあり、その現れ方はさまざまである。

また、以下のように、共起する語との関係で、「意味」が決まってくる場合もある。

<出る>

- 1 <家を出る>毎朝7時に家を出て会社に行く。
- 2 <熱が出る>夕方になって熱が出てきた。
- 3 <～費／代が出る>このバイト、交通費が出るらしい。
- 4 <試合に出る>試合に出られるよう、がんばります。

上記以外にも「咳が出る」「宿題が出る」「赤字が出る」「結論が出ない」「教科書に出ている」などは、いわゆる「コロケーション」として認識され、日本語教育においては、まとまった単位体としての意味を扱うのが一般的である。

本研究では、上記で取り上げたようなものはすべて、日本語教育で「異なる学習項目」として扱われるべきであるとし、広く「多義」として捉えて扱うこととする。

## 1.2 日本語教育における多義語の扱い

では、日本語教育の現場で、多義語は意識されているのか、また、意識されているとすれば、

どのように認識され、扱われているのか、また、不足な点はないのか、現状を見てみる。

### 1.2.1 日本語教育の現場において「多義語」は認識されているか。

以下、a. 教授者の意識、b. 教科書、c. 学習者用問題集、d. 日本語能力試験について見てみる。

#### a. 教授者の意識

現場の教授者向けの指導参考書には、以下のような記述がみられる。

浅野 (1981:74)

どの言語でも、基本的な語彙ほど、このように意味が広く、したがって派生的な用法が多いと言えるだろう。授業に当たっては、先に述べたように、まず基本的な意味をしっかりと定着させ、それから派生的、比喩的な用法を説明し、テキストの文脈の中でどういう意味で用いられているかを確認することが必要である。

ごく初期の段階から、テキストに出る基本的な語の、このような多様な意味を教師は不用意に使わないようにすることが大切である。例えば、「丁寧」はほとんどのテキストで「敬意を表す」[polite]の意味でまず取り上げられているであろう。ていねい=polite と理解している学生に、「もっとていねいに字を書きなさい」と言えば、とまどうのが当然である。

大森・鴻野 (2009:36)

いわゆる多義語の扱いについても、どこまで広げて教えるかを考えなければなりません。例えば、「きれいです」という言葉を導入するため、以下のような文を示しました。

桜の花はきれいです。／鈴木さんのヘアスタイルはきれいです。

田中さんは掃除が好きです。田中さんの部屋はいつもきれいです。

これらの文に使われている「きれい」はすべて同じ意味ではありませんね。＜以下、略＞

国際交流基金 (2011:63)

では、日本語学習の目標として何語ぐらいが目標となるでしょうか。

＜中略＞それに、1つの語をとってみても、いろいろな意味（多義）や、さまざまな使い方があるので、学習する量としては、その意味や使い方の数だけあると見ることもできます。

また、現場の教授者の間で、以下のような言及がなされる場面にも遭遇する。

(1) あのクラスは、「起きる」は、まだ「7時に起きます」の方しかやって

いないから、「地震が起きる」は知らないはず。（学習者の既習用法の把握）

(2) この教科書は、「値段が高い」と「山が高い」と、どちらが先に導入されるのか。あるいは

同時か。（教材内における多義用法の提示順）

- (3) 「教える」は、「英語を教える」と「道を教える」を一緒に提示すると、  
学習者が混乱するから気をつけたほうがよい。（多義の導入のタイミング）
- (4) この教科書は、「下げる」は、「熱を下げる」というフレーズで初出だが、  
まず「下げる」の空間的な用法から教えたほうが分かりやすいだろうか。  
（初出が基本義でない場合の対処）
- (5) 出席をとった時にいなかった学生について、  
「〇〇さんは今日お休みですね」と言ったら、その場にいた学生から  
「それは、『銀行は今日休みです』の『休み』とは意味が違いますか」と  
聞かれ、「そういえば、この二つは意味が違う」と気づいた。（多義用法の認識）

## b. 教科書

初級教科書の巻末索引を見ると、多義語について以下のような記述が見られる。

※いずれも数字は初出課

<つける>（新文化初級日本語） ※共起語の提示による記述

（〇を）つける 13

（ヒーターを）つける 16

（薬を）つける 16

（気を）つける 26

<送る>（げんき 第2版） ※訳語による記述

to send 会 L14

to walk/drive (someone)up 会 L19

## c. 問題集など

多義語をメインで扱った学習者向けの教材には、以下のようなものがある。

※「 」内は、いずれも、当該教材からの引用

『日本語多義語学習辞典』 アルク（2011, 2012:2）

「この辞書は、現代日本語の基本語の中でも、特に多義性が高く、包括的な理解が困難であると思われる語を選び、中心義を中心とした語義のネットワークを示し、学習者および日本語教師に対し、語の理解を深め、運用を容易にすることを目的に作られています。」

『初級から中級への日本語ドリル』 The Japan Times（2008:vi）

「あがる・あげる」「さす」「ひく」などの基本的な動詞を取り上げ、

名詞との組み合わせのバリエーションを提示。

「ひとつの動詞の持つ意味をたくさん覚えることで、早く言葉の数を増やし、どんな場面でも正しい表現をすることができるようになります。」

『絵でわかる日本語 場面別表現 205』京都日本語教育センター（2009:2）

「あたる」「いっぱい」「うまい」「どうも」などの多義の語を取り上げ、各用法の使用場面をイラストで提示。

「日本語には、簡単な一つの言葉が、場面によってまったく違う意味に使われることが、たびたびあります。＜中略＞この本はそんな言葉の広がりを知りやすく整理することで、学習者にいつも話している言葉が、別の使い方をすることを発見してほしいと考え、制作しました。」

#### d. 大規模試験

日本語能力試験（旧）の文字・語彙1級では、多義語の用法を扱った問題が出題されていた（問題Ⅰ～ⅦのうちのⅥ）。この問題は、以下に挙げたように、当該語が持つ複数の意味のうち、問題文中での意味と同じ意味で使われている選択肢を選ぶ問題である<sup>3</sup>。

たとえば、2004年には、4級語である「手」が出題されている。

手……何かいい手はないものか。

- 1 行く手にあかりが見えてきた。
- 2 子どもは手がかかるものだ。
- 3 三人ではとても手が足りない。
- 4 じゃあ、その手でいこう。（正答）

また、2006年には、以下の5題が出題されている。（以下、問題文のみ）

のむ……あの時、相手の要求をのんで、かえってよかった。

口……仕事の口が見つかった。

結構……先日は結構なものをありがとうございました。

読む……相手の作戦をうまく読んで勝つことができた。

いたい……この時期の出費はいたかったなあ。

これら5問の出題語もすべて4級語彙である。この問題は、その語の初出級では問うことのできない難度の高い用法を、上位レベルである1級で問う問題であり、多義語の存在を意識した問題であると言える。

---

<sup>3</sup> 新試験ではこの問題なし。

a～dを考えると、日本語教育において、多義語について意識はされていることが分かる。

### 1.2.2 日本語教育における多義語の扱いに指針はあるのか

では、日本語教育における多義語の扱われ方には、何か指針なり統一性なりがあるのだろうか。  
旧出題基準を例にとって見てみる<sup>4</sup>。

旧出題基準に採録されている語彙表には、上位級用の「1，2級語彙表」と下位級用の「3，4級語彙表」とがある。和語動詞「あう」「あける」「あげる」「かける」「つく」は、それぞれの語彙表で以下のように記載されている。

< 1，2級語彙表 > \*は「2級までの語彙」の意

- \*あう（合・会・遭）
- \*あける（開・明）
- \*あげる（上・揚・挙）
- \*あげる（＝やる）
- \*かける（掛）<sup>5</sup>
- \*つく（付・着・就・点）

< 3，4級語彙表 > \*は4級語彙 無印は3級

- あう（合う）
- \*あう（会う）
- \*あける（開ける）
- \*あげる「手を上げる」
- あげる「お祝いをあげる」
- \*かける「眼鏡をかける」
- \*かける「電話をかける」
- かける「壁に絵を掛ける」
- かける「いすに腰をかける」
- かける「親に心配をかける」
- つく「電灯がつく」
- \*つく（着く）

3，4級語彙表では別見出しであったものが1，2級語彙表では統合され、3，4級の用法に加えてどれだけの用法が認められているのか明らかでないもの（例：3，4級語彙表「眼鏡をかける」「電話をかける」「壁に絵を掛ける」「いすに腰をかける」「親に心配をかける」→1，

<sup>4</sup> 1.2.1. で挙げた学習者向けの教材内にも言及すべき箇所が散見されるが、ここでは割愛する

<sup>5</sup> 「欠ける」「駆ける」「賭ける」は別見出し。

2級語彙表「掛ける」）、統合された結果、同音異義語が一語として扱われているように見えるものもある。（例：「あう 合う 3」「あう 会う 4」→「合う・会う・遭う 2」）

また、3級「合う」が、どのような意味の「合う」なのか（「サイズが合う」「答えが合う」「口に合う」「ピントが合う」など）、あるいは2級の「遭う」がどういう用法なのか（「事件に遭う」「詐欺に遭う」「痛い目に遭う」など）などは、この語彙表からは読み取れない。

さらに、上記引用箇所だけを見ても、表記や同音異語判定のための例の提示の仕方などにも不統一があることが分かる。

前出の旧試験1級多義語の問題で出題された「手」「痛い」「飲む」を語彙表で見ると、それらに多義の情報は付加されておらず、基本義以外の用法をどのレベルと判定するかは、出題者の判断に任されていたことが分かる。

以上見たように、日本語教育において、多義語の存在は十分認識されてはいるものの、その分類や提示の仕方などは、検討の余地があることが分かる。

## 2 本研究の目的

「多義語の存在」が意識されながらも、個々の多義語の意味・用法の扱いが教材や試験によって異なるという実態を把握するすべがないことは、学習者にとっても教授者にとっても好ましいこととは言えない。本研究では、「初級段階の日本語学習語彙を見渡すためには、多義語の用法まで記述した語彙リストが必要である」ことを主張する。この語彙リストは、単なる「語形のリスト」ではなく、それぞれの語が持つ複数の用法がそれぞれ学習項目としてリスト化されたものであることが望ましく（サンプルは4章参照）、また、特定の教材に依存するものではなく、初級レベルで学習者に提示してもよいと思われる語彙とその用法が網羅されたリストであることが望ましい。

ただし、このリストは、あくまでも「参照のため」のリストであり、決して、教材作成の際に準拠すべきもの、あるいは、すべての初級学習者が習得すべき語彙という位置づけではない。多様な初級学習者や多様な初級教材を比較する際の「ものさし」のような役割を果たすべきものと考ええる。このリストをもとに特定の教材に盛り込む語彙の選定（語彙シラバスの決定）を行えば、教材間の採録語彙および採録用法の比較が容易となる。また、教授者が多義語の各用法の違いを認識し、学習者にとってどれが既習でどれが未習の用法なのかを見極めるための手がかりともなる。このような語彙リストがあれば学習現場や教材作成などに寄与するのではないかと考えるものである。

そのための基礎調査として、本研究では、現行の初級教科書で、はたして「多義語」の各用法がどのように扱われているのかを調査する。この調査は、「教科書Aには、多義語が何語採録されている」「教科書Aと教科書Bに共通して採録されている多義語は、約〇〇語である」というような数量的な調査が目的ではない。多義語がいくつあるかということよりも、多義語とされている語について、複数の教科書間で、実際にどのような用法が採録されていて、共通する用法は

どんな用法なのか、あるいは、各教科書の索引には多義語の用法がどのように採録されているのかを調査し、そのばらつきの有無や、そこから生じる問題点を明らかにしようとするものである。

そのうえで、教授・学習内容決定のための基礎資料としての「語彙リスト」として、どのような資料のあり方が望ましいか、作成する上でどのような問題点があるのかを探ることとする。

次章で複数教科書間の多義語の採録状況を見る前に、これまで行われた初級教科書の語彙調査（複数教材間の比較調査）や語彙シラバス作成において、どのような点が問題として挙げられるか／挙げられてきたかを概観する。

## 2.1 初級教科書の語彙調査

### 2.1.1 初級教科書の語彙調査—多義を考慮していないもの—

日本語教育学会コースデザイン委員会（1991）では、当時使用されていた5種の初級教科書の語彙の採録状況を調査し、そのうち3種以上に採録されている語彙のリストを公開している。

（例：（語頭の数字は採録教科書数。以下、五十音順）3挨拶、5アイスクリーム、5間、5会う、4青い、5赤い、…）。典型的な「語形」のリストとなっており、「起きる」「かける」などは一切用法を分けていない。

饗場（2011）は、複数の日本語教育用語彙シラバスに採録されている動詞の重複を調査し、共通して採録されている動詞がどのような意味分野に分布するものかを調べたものであるが、こちらでもその調査対象が語形のリストのため、多義動詞が複数の意味分野にまたがる場合などは考慮されていないことになる。

今西・神埼（2008）は、8種の初級教科書の索引に採録されている語彙の重複を数量的に調査し、さらに、旧出題基準4級（＝初級前半修了レベル）との重複を調査しているが、前述のように、教科書索引および4級出題基準では、部分的に多義を別見出しとして扱っている場合もあり、何をもって「重複」とし、それを数にどう反映させたのかまでは明記されていない。

水野・福井（2003）では、「みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ」の語彙について、さまざまな観点からの分析を試みているが、その一環として「日本語教育のための基本語彙調査（国立国語研究所1984）」中の「基本語二千」との比較を行い、その際、以下のような問題点を指摘している（p18）。

「2. 用の類」では、多義動詞の扱いが両資料では異なるので、一概には比較ができない側面がある。例えば「基本語二千」では、「出入り」の項目には「出る、入る、入れる」の3語しかあげていないのに対し、「みんな」は「出す」だけでも、「手紙を～、レポートを～、ゴミを～」の3項目に分けて、また「入る」でも「お風呂に～、大学に、喫茶店に～」の3項目に分けて提示しているため、扱われる語彙数が異なっている。

### 2.1.2 初級教科書の語彙調査—多義を考慮したもの—

近藤（1996）では、語彙教育における多義語の指導の重要性を指摘し、7種の初級教科書（いずれも中級レベルあり）の採録動詞を調査、92語の多義性の和語動詞を抽出し、資料間の異同を調査している。2.1.1で挙げた調査が語形の比較なのに対し、この調査は多義の用法の異同の比

較を行っているという点で、興味深い。この中に、以下のような記述がある。

抽出に際し、1書では一つの意味でしか用いられていない点で単義的に受けとられる語でも、他書ではそれと異なった意味で用いられていれば、多義性動詞として扱った。一方、その動詞自身は多義的であっても、資料のすべてにわたって同一の意味でしか用いられていない語は抽出の対象外とした。

この調査では、多義動詞でありながら、どの教材にも同一の意味でしか出現しない動詞は取り上げられていないということになるが、それはどのような動詞なのか、果たして、中級以上になったときにもやはり単義動詞として扱われているのか、指摘がほしいところである。

早津他(2010)は、東京外国語大学作成の「初級日本語」に出現する動詞（サ変動詞含む）について、文脈付き語彙表を作成したうえで全数調査を行い、「意味」「語種」「語構成」など、語彙的な側面から分析を行ったものである。その中で、多義動詞46語について詳細な分類・分析を行った上で、「指導上の注意点」として、以下のように記述している。(p. 58)

日本語を学習する者にとっては、多義的な動詞の意味をいちいち覚えるのはむずかしく、覚えたとしても適切に使えなくて混乱する場合がある。そのために、教師は多義語を教える際に、意味が異なる適切な例をあげて、違いを分かりやすく説明する必要があると思われる。

「一つの動詞は意味が一つのみであるとは限らない」ということに注意し、学習の早い段階から単語の多義性に気づかせ、興味をもたせることによって、学習者が正しく使いこなせるように指導する必要があるだろう。また、基本義ではなく、派生義のみが提出されている場合もあるが、教師が教える際に、適宜、基本義を導入してもよいであろう。

## 2.2 日本語教育のための語彙シラバス

前出の旧出題基準をはじめ、国語研の基本語彙調査(1984)<sup>6</sup>や玉村(2003)など、日本語教育のための語彙表・語彙シラバスはいくつかあるが、いずれも基本的に「語形の目録」のレベルである。山内編(2008)においては、一つの語形が複数箇所分布している例が見られる。多義性を意識してはいるようであるが、この段階の資料には索引が添付されておらず、詳細は確認できない<sup>7</sup>。

秋元・押尾(2008)は、旧試験作題関係者の声のひとつとして、以下の点を挙げている。

<sup>6</sup> 国語研の調査の場合は、基本度判定の元となる資料が『分類語彙表』(国語研 1964 版)であり、当時の分類語彙表が多義を認めていなかったためであると思われる。

<sup>7</sup> その後刊行された『実践日本語教育スタンダード』(2013. 3)は索引がついている。この索引を参考に、本冊に採録されている「かける」の用法を見ると、以下のとおり。多義の用法を網羅的に記述する方針ではないようである。

＜かける＞ めがねをかける／電話をかける／農作物に防護するものをかける／警察が犯人に手錠をかける

＜掛ける＞ かけ算の「かける」／時間表現（「時間をかける」など）

多義語の用法を級ごとに分けてほしい。語彙表には初出の級のみが記されているので、それより上位級の意味で出題したいとき何級で出すのが適当か、判断に悩んでしまう。

と同時に、多義語のレベル分けがそう簡単にはいかないことを指摘している。

(語彙シラバス作成の過程で) レベル分けをしながら、いろいろな問題に直面したが、最も時間を費やしたのは多義語の問題である。問題は、ある語を多義語と認めた場合、その多義の意味をいくつに分け、どのようにレベル分けしたらよいのかということである。

以上、教材比較を語彙の面から行う際、あるいは、語彙シラバスを作成する際、多義を考慮に入れることの重要性は十分認識できるが、一方、実際に考慮に入れた調査・資料作成を行うには、多分な労力を必要とすることが分かる。

### 3 初級教科書の多義語使用実態調査

#### 3.1 調査対象と方法

本研究で調査対象としたのは、以下の3種の日本語初級教科書である。

教科書名	出版社	出版年	語数 <sup>8</sup>
みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ	スリーエーネットワーク	1998年 <sup>9</sup>	約1,950
新文化初級日本語Ⅰ・Ⅱ	文化外国語専門学校	2000年	約1,750
初級日本語げんき [第2版]Ⅰ・Ⅱ	ジャパントイムズ	2011年	約1,900

『みんなの日本語初級』(以下、『みんな』)、『新文化初級日本語』(以下、『新文化』)は、アルク(2008)を参考に、国内の日本語学校での使用が多いものとして選んだ。『初級日本語げんき』(以下、『げんき』)は、英語圏での使用が多いこと、媒介語が用法認定の参考になることから、調査対象に含めた。

上記3種の教科書はいずれも構造シラバスをベースとした初級教科書である。話題シラバスや場面シラバスを中心とした教科書を含めなかった理由は、それらの教科書の場合、語彙の採録基準として難易度よりも話題や場面での必要度が優先され、教科書に採録されている話題や場面によって語彙に偏りが出ることが予想されるからである。本研究の目的は多義語の使用実態を用法単位で比較することであるため、調査対象の教科書に採録されている語自体はある程度重なって

<sup>8</sup> 索引の項目数を記載した。後述するように、異なる用法を区別して載せている場合もあるため、語(語形)の異なり数ではない。

<sup>9</sup> 本研究の開始時(2012年4月)には改訂版はまだ刊行されていなかった。(初級Ⅰ改訂版2012年8月刊行、初級Ⅱ改訂版2013年3月刊行。)

いることが望ましい。今西・神崎(2008)は上記3種<sup>10</sup>を含む8種の初級教科書の調査を行っているが、「【表5】4級語彙の収録教科書語数」(p.10)を見ると、旧出題基準で4級語彙として具体的に挙げられている705語のうち、約65%にあたる459語が7種の教科書に含まれていることがわかる。つまり、上記3種のうち2種には、少なくともその459語が共通して含まれることになる。3級語彙まで含めれば、共通して採録されている語の数はより多くなることが期待できる。

調査では、まず各教科書に出現する語を前後の文脈つきで取り出し、一覧(以下、「文脈つき語彙表」)を作成した。作成したデータは以下のような形式である。

語	品詞	教科書	課	箇所	文脈 <sup>11</sup>
明るい	イ形	みんな	16	練習	部屋がきれいで、 <u>明るい</u> です。
明るい	イ形	みんな	22	練習	ユーモアがあって、 <u>明るい</u> です。
明るい	イ形	新文化	4	本文	(照明器具売り場のイラスト) <u>明るい</u> です。
明るい	イ形	新文化	27	本文	少し古いですが、 <u>明るくて</u> いい部屋でしょう。
明るい	イ形	げんき	11	読み物	<u>明るくて</u> 、たばこを吸わない人。
明るい	イ形	げんき	18	練習	電気をつけます／ <u>明るく</u> なります。

表 1 文脈つき語彙表

多義語の使用実態調査であることから、文脈つき語彙表には自立語のみを抽出した<sup>12</sup>。初出が練習問題である場合や、初出の用法とは異なる用法が練習問題で提示される場合もあることから、本文会話だけでなく、練習問題も原則としてすべて入力した。ただし、イラストを用いた練習問題で、その練習で使用することを期待される語が明示されていない場合には、文脈つき語彙表には含めなかった。また、練習問題の中には、初級にはやや難易度の高い語や意味・用法を含む読み物もあったが、表1に示したように、出現箇所が区別できるようにした上で、すべて取り出した。

次に、作成した文脈つき語彙表をもとに、国語辞典の意味区分や、他言語の訳語との対応を参考にして、用法の分類を行った。他言語との対応を確認したのは、日本語母語話者にとってはそれほど区別する必要を感じられない用法でも、言語によっては日本語とは異なる観点でそれらを区別している場合があるからである。分類した各語の用法については、各教科書での使用の有無、初出課が一覧できる資料(以下、「用法対照表」)を別途作成した。用法対照表は以下のような形式である。

<sup>10</sup> 今西・神崎(2008)では、『げんき』は第1版を使用している。

<sup>11</sup> 実際のデータでは、一文だけではなく、当該語の用法を判断するのに十分と思われる文脈を取り出した。

<sup>12</sup> 実質語(内容語)であっても、文法項目の中で使用されているものは含めなかった。文法項目にも複数の用法を持つものはあるが、本研究が対象とする語彙の多義性に比べ、すでに多くの研究があり、ある程度の共通認識があると考えられる。

語	用法	みんな	新文化	げんき
明るい	明るい部屋、空が明るくなる	16	4	18
	明るい人、明るい笑顔、明るい家庭	22	—	11
	明るい色	47	—	—

表 2 用法対照表

用法をどのように記述するのが望ましいかについては 4.1 で述べるが、ここでは共起する語の例を複数挙げることで用法を示している。各教科書の列に示されている数字は、当該用法での初出課である。なお、1 章、2 章で見てきたように、多義の認定基準は明確ではない。本研究の目的は、正確な用法分類を行うことではなく、各教科書で使われている用法の異同を概観し、きめ細かな語彙シラバスを作成するための問題点を明らかにすることである。そのため、例示した用法分類・記述については検討の余地が残っているものも少なくない。また、各用法に対する難易度の判定、難易度順の並べ替え等の処理は行っていない。

本研究では、作成した文脈つき語彙表をもとに、多義と認められる語について、各教科書で使われている用法の違いを比較し、さらに、それが各教科書の索引でどのように扱われているかについて調査し、考察を行った。

## 3.2 結果と考察

### 3.2.1 多義語の使用状況

調査の結果、初級教科書における多義語の使用実態に関して、以下の点が明らかになった。

- a-1. 多義語が持つ複数の意味・用法の提示状況は教科書によって異なる。
- a-2. 初出の用法がコロケーションである語がある。
- a-3. 母語話者が多義であることを認識しにくい語がある。

以下、上記三点について詳細に見ていく。

#### a-1. 多義語が持つ複数の意味・用法の提示状況は教科書によって異なる。

以下の用法対照表からわかるように、提示されている用法は教科書によってかなり異なっている。

初級の和語動詞は多義語が多く、各語が持つ用法の幅も広いが、初級教科書でもさまざまな用法で提示されていることがわかる。イ形容詞や副詞などは動詞ほど多くの用法を持たないが、3 種の教科書でも提示状況に違いがあることが見てとれる。

「かける」や「とる」は、辞書でも多くの区分が立てられている<sup>13</sup>が、3 種の教科書でも、「かける」に 9、「とる」に 17 と、多くの用法が確認された。このうち 2 種すべてに出現したのは、

<sup>13</sup> 明鏡では、「かける」を 48、「とる」(他動詞)を 59 の意味に区分している。

語	用法	みんな	新文化	げんき
かける	電話をかける	7	29	6
	眼鏡をかける	22	19	7
	壁に絵をかける	30	—	—
	鍋を火にかける	34	—	—
	鍵をかける	38	—	16
	いすにかける	49	21	19
	迷惑をかける	50	—	—
	アイロンをかける	—	—	16
	パーマをかける	—	—	17
とる <sup>14</sup>	写真を撮る、レントゲンを撮る	6	10	4
	塩を取ってください	14	9	16
	年をとる	25	—	—
	忘れ物を取りに行く	29	25	—
	休みをとる	30	—	—
	コップを手にする	34	—	19
	泥棒にカメラをとられた	37	—	21
	ビザを取る	39	36	16
	ビデオに撮る	50	—	—
	サラダを皿にする	—	30	—
	ホテルの部屋をとる	—	30	—
	ご自由にお取りください	—	30	—
	川で魚をとる	—	34	—
	日本語のクラスをとる	—	—	7
	かぶっていた帽子をとる	—	—	10
	テストで0点をとる、いい成績をとる	—	—	11
	コピーをとる	—	—	22
明るい	明るい部屋、空が明るくなる	16	4	18
	明るい人、明るい笑顔、明るい家庭	22	—	11
	明るい色	47	—	—

<sup>14</sup> 旧出題基準では4級語彙表に「取る」「撮る」が別項目として採録されており、二言語辞典ではこれらは別項目となっていることが多い。しかし、国語辞典では同一項目として扱うものも多く、旧出題基準でも1、2級語彙表では「とる(取・採・捕・撮)」と一つにまとめていることから、この表では「撮る」も含めて「とる」としてまとめた。

薄い	薄いコート、薄く切る	42	12	－
	コピーの字が薄い	44	－	－
	コーヒーが薄い	44	－	－
	味が薄い	44	－	－
注意	子どもがうるさいので注意する	37	－	23
	車に注意する	－	25	10
	健康に注意する	－	29	
反対	意見に反対だ	47	－	22
	方向が反対だ、反対方向	－	26	－
	意見に反対する、～ことに反対する	－	34	23
大変	勉強が大変だ	4	8	5
	病気になったら大変だ	36	29	6
	大変お世話になりました	－	－	19
暇	あしたは暇ですか	8	13	5
	暇があったら遊びに来てください	25	34	－
今	今 9 時です、今東京駅にいます	4	10	1
	今の家は狭い	13	－	14
	今の電車で忘れ物をした	29	－	－
	今来ました	－	19	－
	今行きます	－	21	18

表 3 用法の提示状況の違いの例

「かける」では「電話をかける」「眼鏡をかける」「いすにかける」の三つのみ、「とる」では「写真を撮る」「塩を取ってください」「ビザを取る」の三つのみで、1 種にしか出現しない用法が「かける」に 5、「とる」に 11 あった。

表 3 を見ると、その語自体は複数の用法を持つが、ある教科書にはそのうちの一つの用法でしか提示されていないという語も散見される。(例：『みんな日』の「注意」「反対」、『新文化』の「明るい」「薄い」など) 表 3 の例のほかにも以下のような例があった。(表 4 では、該当箇所を網掛けで示した。)

今回は初級教科書のみを調査対象としたが、調査対象とした 3 種のうち 2 種(『みんな日』『新文化』)には中級教科書もあり、初級から初中級にかけてのもう少し広い範囲で見れば、提示される意味・用法も増え、重なり具合も大きくなる可能性はある。また、「とる」のように多くの用法を持つ語の場合、初級の段階ですべての用法を習得する必要があるとは限らない。初級の段階で不用意にさまざまな意味・用法で提示することは、逆に学習者の混乱を招く可能性もあり、提示されている意味・用法の多寡で教科書の評価が決まるわけでもない。

語	用法	みん日	新文化	げんき
あげる <sup>15</sup>	友だちにプレゼントをあげる	7	16	14
	手を上げる	－	－	11
落とす	財布を落とす	29	7	－
	うっかりグラスを落としてしまった	－	19	18
	橋の上から石を落とす	－	26	15
かたづける	部屋をかたづける	30	－	18
	読み終わった本をかたづける	30	21	－
やめる	会社をやめる、仕事をやめる	16	11	11
	たばこをやめる	32	－	11
おかしい	エアコンの調子がおかしい	32	－	－
遅い	遅くなってすみません	26	12	4
	食べるのが遅い	38	－	10
ちょうど	サイズがちょうどいい	28	－	14
	ちょうど今始まるところだ	46	35	－
	ちょうど欲しかったんです	－	23	－
いくら	このかばんはいくらですか	3	7	2
	いくら考えてもわからない	25	35	－

表 4 複数の意味・用法のうち一つしか提示されていない例

問題となるのは、どの教科書で学習したかによって、初級終了段階で既習の用法が異なることである。語形だけでいえば、今回調査した3種のいずれで学習しても、初級終了段階で「かける」も「とる」も既習のはずである。しかし、用法で見た場合には、3種のいずれでも学習機会があるのは、上述のように「電話をかける」「眼鏡をかける」「いすにかける」、「写真を撮る」「塩を取ってください」「ビザを取る」だけで、それ以外の用法については使用した教科書によって習得状況に差が出る可能性がある。教授者の立場で考えても、複数の機関で初級の学習者を指導する場合や、異なる初級教科書で学習した学習者が混在した初中級、中級以降のクラスで指導する場合には、使用する(使用してきた)教科書によって学習者が習得済みの用法が異なることに注意を払う必要がある。未習の用法を不用意に提示することは避けなければならないが、意味・用法の単位で教科書ごとの提示の有無を把握するのは容易ではない。表3のような用法対照表があれば、教科書ごとの異同や、各学習者にとって既習の用法を把握することが可能になる。

多義語が持つ複数の意味・用法のうち、初級で学習すべき意味・用法についての指針や基礎資料は存在しないとはいえ、初級教科書で提示してもいい意味・用法に関しては、教科書作成者の何らかの判断はあると考えられる。たとえば、「音楽をかける」「川に橋をかける」のような「か

<sup>15</sup> 旧出題基準では、1、2級語彙表でも「あげる(上・揚・挙)」と「あげる(＝やる)」を分けているが、国語辞典では区別せずに「上げる」に含めていることから、表ではまとめて提示した。

ける」、「新聞をとっている」「連絡をとる」のような「とる」は、初級教科書に積極的に採録すべき意味・用法とは考えにくい。より多くの教科書での提示状況を用法対照表に含めることができれば、それ自体がある種の初級語彙シラバスの基礎資料として活用できる可能性もある<sup>16</sup>。

#### a-2. 初出の用法がコロケーションである語がある。

表 3 を見ると、「電話をかける」「年をとる」などのコロケーションがいくつか含まれているが、『みんな日』『げんき』の「かける」の場合、初出がこの「電話をかける」となっている。初出の用法がコロケーションという語には、ほかに以下のような例があった。

語	用法	みんな日	新文化	げんき
ひく	風邪をひく	32	16	12
	レバーを引く、ひもを引く	23	26	—
さす <sup>17</sup>	傘をさす	47	—	—
浴びる	シャワーを浴びる	16	—	6
受ける	影響を受ける	—	—	17
	試験を受ける、大学を受ける	31	20	19

表 5 初出がコロケーションの例

「電話をかける」のような「名詞＋和語動詞」のコロケーションの場合、構成素である和語動詞の意味は希薄になっており、コロケーション全体でどういう意味になっているかを教え、覚えることが必要である。いわゆる「基本義」を知っていたとしても類推はきかないことが多いが、このような語の場合に、コロケーションとともに実質的な内容語としての意味も扱うべきであるのか、そもそも「基本義」は初級の用法なのかといった問題がある。表 5 の例を見ても、「傘をさす」の「さす」、「シャワーを浴びる」の「浴びる」のように、当該教科書での初出の用法がコロケーションで、かつ、コロケーション以外の用法での提示が見られないものもあれば、「風邪をひく」の「ひく」のように、当該教科書内で「レバーを引く」のような「基本義」での提示が見られるものもある。

「さす」の場合、「差す」の辞書での「第一義」は「光が発現する。」【明鏡国語辞典 第二版（以下、明鏡）】、「光が入り込む。日光が当たる。」【大辞林第三版（以下、大辞林）】となっている<sup>18</sup>が、これを説明しても「傘をさす」の意味理解につながるとは考えにくい。しかし、「シャ

<sup>16</sup> 表 3 には初級の用法とは考えにくいものも含まれており、このままでは語彙シラバスとして活用することは難しい。この点については、初出課の情報だけではなく、各教科書内での提示箇所（本文、練習問題、関連表現等）、提示課数、提示頻度等からある種の示唆が得られる可能性があるが、本稿では割愛する。

<sup>17</sup> 「さす」は、旧出題基準でも「さす『傘をさす』」として採録されていて、初級では「さす」という語ではなく「傘をさす」というコロケーションさえ知っていればよいという認識が窺える。

<sup>18</sup> 『日本語多義語学習辞典 動詞編』では、同語源の「刺す」「指す」などをすべてまとめた上で、

ワーを浴びる」の場合、構成要素の「浴びる」自体の意味は「基本義」の「液体が自分の体に注ぎかかるようにする。」【明鏡】、「水などを大量に、体全体に受ける。」【大辞林】そのものというものもある。具体的なものであれ抽象的なものであれ、何かを自分の身に受けるという意味であることを理解しておけば、中級や上級で「注目を浴びる」「非難を浴びる」などの抽象度の高い用法に接した場合にも、既習の用法の延長で理解が容易になる可能性がある。このようなコロケーションの場合、コロケーションとして説明するのと合わせて、「基本義」を説明することにも意味があると思われる。

さらに、「シャワーを浴びる」のようなコロケーションは、“to take a shower”という対訳から「浴びる」=“take”と理解してしまった場合、「風呂を浴びる」のような誤用を生む可能性がある。「浴びる」の意味をきちんと理解した上で、「シャワーを浴びる」がコロケーションであることをきちんと意識させる必要がある。これは「傘をさす」も同様で、英語では “to put up an umbrella”、中国語では「打雨伞」<sup>19</sup>、韓国語では「우산을 쓰다」(「우산」=「雨傘」、「을」=「を」)<sup>20</sup>のように、学習者の母語でも決まった表現(コロケーション)があり、構成要素同士を単純に結びつけることはできない。

初出がコロケーションの場合に、「基本義」もあわせて導入するのが望ましいかについては、個別の判断が必要だとは思われるが、意味・用法の全体像が見渡せる資料があれば、「基本義」も当該教科書内あるいは初級の範囲内で学習機会があるのかを把握することはできる。用法対照表に中級以上の用法までが含まれていれば、「浴びる」の例のように、中級以上で有用な用法を意識した指導も可能になると思われる。

### a-3. 母語話者が多義であることを認識しにくい語がある。

国語辞典などでは複数の意味区分が立っているが、意味・用法の違いがあまり大きくないため、母語話者は多義と認識しにくい語もある。たとえば「忘れる」は、国語辞典(例は明鏡)では以下のように記述されている。

- ①前に覚えていたことが思い出せなくなる。記憶がなくなる。「電話番号 [せりふ] をー」「昔のことはもうー・れた」「あのことは一生ー・れない」「ー・れられない思い出」
- ②うっかりしてしなくてはならないことをしないでいる。し忘れる。「宿題をー」「料

---

「先のとがった道具を物に入れる」を「中心義」としており、何をもって「基本義」と考えるかは難しい。

<sup>19</sup> 「打」には「打つ」の意味もあるが、さまざまな名詞と共に起してコロケーションを作る。(超級クラウン中日辞典には、「代動詞的に機能し、目的語に応じた動作行為を示す。」とあり、その下に 24 の区分を設けて、さまざまなコロケーションを挙げている。 ) 「打电话」(「電話をかける」)などがある。

<sup>20</sup> 「쓰다」は、「帽子をかぶる」「眼鏡をかける」などのコロケーションにも使われる動詞。

- 金の支払いを一」「ドアにかぎをかけるのを一」「火を消し一」「礼状を出し一」
- ③うっかりして物を置いたままにする。「電車の中に傘を一」「家に書類を一・れてくる」
- ④しなくてはならないことをおろそかにする。「恩[感謝の心]を一」
- ⑤他のことに気をとられてしばらくそのことを意識しなくなる。「楽しさに時の経つのも一」「会いたさ見たさに怖さを一」「寝食を一・れて制作に打ち込む」「我を一・れて見とれる」
- ⑥意識して思い出さないようにする。「酒を飲んで憂さを一」

『みんな日』の翻訳・文法解説英語版での訳語は“forget”となっているが、実際には以下の用法が提示されている。

語	用法	みんな日
忘れる	保険証を忘れないでください	17
	漢字を忘れた	22
	エアコンを消すのを忘れた	23
	電車の中に傘を忘れてしまった	29

ほとんどの用法は、ある事柄やその内容、すべき行為が記憶から抜け落ちるという意味では、たしかに“forget”で解釈可能ではある。しかし、「電車の中に傘を忘れてしまった」は、電車を降りるときに傘を「持つのを忘れた」というよりは、電車の中に傘を「置いてきてしまった」ということにフォーカスがある。たとえば和英辞典では、この意味・用法を「置き忘れる」として区別し、訳として“leave (behind)”が当てられていることが多い。ある事柄をどういう観点で捉えるかは言語によって異なる場合があり、日本語の視点で意味・用法を考えただけでは、多義を十分に認識できない可能性もある。

もう一例「起きる」を見てみる。辞書での記述は、たとえば以下のようになっている。(例は明鏡。)

- ①横になったり倒れていたりしたものが立った状態になる。「倒れかかっていた麦の穂が一」「転んでもただでは一・きない」「一週間もすれば一・きられる(=病床から離れられる)」
- ②眠っていた人が目を覚ます。また、目を覚まして意識を働かせている状態にある。「大声を出すと赤ちゃんが一よ」「毎晩遅くまで一・きている」「一二時まで一・きて家人の帰りを待つ」⇔眠る
- ③目を覚ました人が寝床から出る。起床する。「毎朝六時に一」⇔寝る
- ④物事(特に、非日常的な事態)が新たに発生する。生じる。起こる。「事件[地震・奇

跡・腹痛・やる気] が—」

『げんき』の Vocabulary には「おきる 起きる to get up」とあるが、実際には以下の用法で提示されている。

語	用法	げんき
起きる	毎朝6時に起きる	3
	田中さん起きてください	6
	夜遅くまで起きている	19

1 番目は「起床」「ふとんから出る」という意味での「起きる」であり、2 番目は睡眠状態から覚醒状態への変化としての「起きる」であるが、それぞれ明鏡の③と②に対応する。英語ではたしかにどちらも“get up”と言えるが、たとえば中国語であれば、前者は「起床」、後者は「醒(来)」と区別する。3 番目の「夜遅くまで起きている」の意味・用法は、実際には本文会話の中で、「この時間ならまだ起きているはずだよ。」という文で提示されていて、訳は“She must still be awake around this time.”で“be awake”が当てられている。「もう起きている」「まだ起きている」は結果状態として理解可能であるため、明鏡では②に含まれているが、英語の“awake”の例のように訳や品詞が異なる場合があることから二言語辞典では分けていることが多く、また、結果状態で理解することが難しい初級レベルだからこそ意味・用法として区別しておくのが望ましいとも考えられる。

このような語は、多義とは言っても、母語話者でも捉え方が異なることや、用法の違いを理解しにくいこともある。「夜遅くまで起きている」を明鏡は②に含めていたが、大辞林では以下のように区別している(区分④)<sup>21</sup>。

- ①横になっているものや傾いているものが立つ。起き上がる。
- ②目を覚まして寝床から出る。
- ③目をさます。目覚める。
- ④眠らないでいる。
- ⑤事件などが生じる。起こる。

「忘れる」「起きる」のような語は、母語話者である教授者は多義であることに意外に気づきにくいのが、学習者は母語での使い分けによって気づくこともある。また、母語話者にとって多義であることが意識されにくい分、導入済みの意味・用法との違いに気づかず教授者が不用意に使用してしまう可能性もあり、注意が必要な語と言える。

さらにもう一例「入る」を見てみる。たとえば、『げんき』の索引では「入る」は以下のよう

<sup>21</sup> 語釈から考えると、「まだ起きている」は④に含まれるが、「もう起きている」は含まれないことになる。

に記述されている。

はいる to enter 会 L6

しかし、実際には教材内では以下のような用法で提示されていた。

語	用法	げんき
入る	部屋に入る	6
	サークルに入っている	7
	会社に入る、大学に入る	17
	冷蔵庫に野菜が入っている	18
	どろぼうに入られる	21
	急に出張が入る	22

「出張が入る」を除けば、実際に“enter”と訳せる、あるいは“enter”という意味がわかっているだけであれば想像は可能だと思われる。しかし、辞書的な意味だけではなく、かたちの面で用法を区別、整理しておいたほうが良いと思われるものもある。たとえば「会社に入る」と「サークルに入る」は、「ある組織の一員となる」という意味では区別する必要はほとんどないと思われるが、「サークルに入っている(＝サークルに所属している)」とは言えるが、「学生ではなく、もう働いている」等の意味で「会社に入っている」とは言えない。「冷蔵庫に野菜が入っている」は、「冷蔵庫に野菜を入れる」との自他の対応を意識する必要があるという点や、文末ではテイル形になるという点で、他の「入る」とは区別しておく必要がある。本研究では便宜的に「多義語」としているが、学習項目としての語彙を考えた場合、かたちの面も含めて広く用法を考慮しておく必要がある。この点については1.1.2でも述べた通りである。

多義については、どこまで細かく意味・用法を分けるかという問題はある。しかし、多義として区別されていない用法は、当該課で新出語(新出用法)扱いされないため、教授者も学習者もそれが新出の意味・用法であることに気づかない可能性がある。学習者の場合、初級であれば母語訳で考えることが多いと思われ、母語訳で考えた時点で、既習の意味・用法(訳語)では解釈が不可能であるということに気づく可能性もある。逆に教授者のほうが気づきにくく、また、不用意に未習の意味・用法を学習者に提示して、学習者を混乱させてしまう可能性もある。(1.2.1の「a. 教授者の意識」で挙げた「休み」の例など。) 語彙の拡大を図る場合でも、語形として未習の語を導入するのであれば問題はないが、語形としては既習の語の未習の意味・用法を導入するためには、使用している教科書に提示されている意味・用法の全体像をきちんと把握しておく必要がある。

### 3.2.2 索引での扱い

多義語の用法の提示状況と合わせて、教科書の索引での扱いについても調査を行った結果、以下の点が明らかになった。

b. 索引では、当該教材に出現するすべての用法を把握できない。

上記の点は、教科書を使用する者、特に教授者が注意すべき点であると考えられる。以下、詳細に見ていく。

#### b. 索引では、当該教材に出現するすべての用法を把握できない。

教材内に複数の意味・用法が提示されている場合でも、索引ではそれがまったく区別されずに、語形のみが挙げられていることがある。1.2.1 の「b. 教科書」で見たように、訳語や共起要素によって意味・用法が明示されている場合もあるが、この場合にも、当該教科書内で提示されている用法が網羅されているとは限らない。

たとえば、『みんな日』の「とる」と「落とす」について、索引での記載と実際の提示状況を比べると、以下のようになる。

とります（取ります） 14

とります 37

とります [しゃしんを～]（撮ります [写真を～]） 6

とります [としを～]（取ります [年を～]） 25

とります [ビデオに～]（撮ります [ビデオに～]） 50

とります [やすみを～]（取ります [休みを～]） 27

おとします（落とします） 29

語	用法	みんな日
とる	写真を撮る、レントゲンを撮る	6
	塩を取ってください	14
	年をとる	25
	忘れ物を取りに行く	29
	休みをとる	30
	コップを手にする	34
	泥棒にカメラをとられた	37
	ビザを取る	39
	ビデオに撮る	50

落とす	財布を落とす	29
-----	--------	----

「写真を撮る」「年をとる」など、いくつかの用法については索引からも読み取ることができるが、「塩を取ってください」「コップを手を取る」のような「取る」は「とります（取ります）14」としてまとめられてしまっている。後者は「手に持つ」という意味、前者はたんに「手に持つ」というだけでなく「（手に持って、それを相手に）渡す」という意味であるが、この二つの「取る」が教科書内に提示されていることは索引からは読み取れない<sup>22</sup>。また、「とります 37」は、「どろぼうにカメラをとられた」の「とる」だが、共起要素が示されていないため、「とります（取ります）14」との差異がわからない。「落とす」のように、教科書内では一つの意味・用法でしか提示されていないものは、索引には語形しか挙がっていないため、どの意味・用法で提示されているのかは判断できない。

今回調査した3種の日本語初級教科書の索引での多義語の扱いを見ると、多義を意識して索引で区別しているというよりは、コロケーションを区別しているのではないかと思われる例が多い<sup>23</sup>。初級で「浴びる」といえば「シャワーを浴びる」以外にはないと思われ、『みんな日』にも「シャワーを浴びる」でしか提示されていないが、索引ではきちんと共起要素が示されている。その一方で、形容詞のように特定の語との結びつきが薄いものについては、共起要素で意味・用法が示されていないことが多い。以下の「薄い」の例では、共起要素が示されていなくても、「薄い／濃い」の「薄い」と、「薄い／厚い」の「薄い」であることは想像がつくが、どちらが先かということは判断がつかない。

あびます〔シャワーを～〕（浴びます）16

うすい（薄い）42

うすい（薄い）44

コロケーションを示すことは、ある意味ではその語の用法を示すことになり、当該教材での多義の提示状況の一端を知ることができるが、必ずしも網羅的と言えない点については十分な注意が必要である。

<sup>22</sup> 国語辞典だけでなく、二言語辞典でも区別していないことが多い。ただし、訳語は異なっていることが多く、初級段階では区別して扱ったほうがよいと思われる。

<sup>23</sup> 実際には、コロケーションでも抽象的な意味・用法でもないが、共起要素が示されている例も散見される。たとえば、「折れる」は索引では一つしか挙がっていないが、「おれます〔きが～〕（折れます〔木が～〕）」となっている。一方で、「折る」のほうは、教科書内には「紙を折る」「木の枝を折る」があるにも関わらず、索引では「おります（おります）」となっており、索引での共起要素の記載については明確な基準が見出せなかった。

## 4 きめこまかい語彙シラバス作成に向けて

### 4.1 きめこまかい語彙シラバスと、その有用性

前章で見たように、3種の教科書を比較しただけでも、多義語の用法の採録状況は、ばらつきがあることがわかる。複数の教科書の採録語彙が、たとえ語形の比較では一致していたとしても、用法レベルでは異なっている場合があるということである。したがって、たとえば、「トルという語は、A、Bという教科書に共通して出現する」という場合であっても、実は、教科書Aは「写真をトル」のみ、教科書Bは、それに加えて「休みをトル」「100点をトル」も採録されているかもしれない、ということである。調査対象の教科書数が増えれば、さらに採録用法のバリエーションが出ることが予想される。

では、その多義語の用法の採録状況の違いを、各教科書の索引を参照して比較できるかというと、それはできない。前章 3.2.2 で指摘したように、教科書の索引では必ずしも多義が区別されておらず、また、共起要素等で区別がつくようになっていたとしても、教科書ごとに索引での項目立ての仕方が異なる可能性があるからである。

教科書ごとに採録語彙が異なるのと同様、多義語の採録用法が教科書ごとに異なること、それ自体は問題ではないが、教科書間の比較ができないということは好ましいとは言えない。前述のように、「語彙力」は、語をいくつ知っているかではなく、それぞれの語の用法をどれくらい把握しているかによって異なるが、現状では、ある教科書で習得が期待される語彙力を正確に把握することや、それを教科書間で比較することは不可能、ということになる。

また、一教科書内での多義語の用法の把握が正確に／容易にできないという現状も、教授者が不用意に未習の用法で使用したり（1章前述）、試験で出題してしまったりという事態を引き起こしかねない。

ここでは、多義の各用法を一学習項目として捉えた語彙表のかたちを提案する。まず、「合う」「すく」「薄い」「けっこう」「大変」の5つを、日本語能力試験3・4級語彙表で見ると、以下のように記載されている。

※無印は3級、\*は4級語彙。

- あう（合う）
- すく [おなかがすく]
- すく [すいた電車]<sup>24</sup>
- \*うすい（薄い）
- \*けっこう（結構）
- \*たいへん [副詞] 「たいへん大きい」
- \*たいへん 「それはたいへんだ」

---

<sup>24</sup> 「すく」に関しては、用法を二つに区別しているが、1・2級語彙表では、「すく（空）」と記載されている。

これらの項目について、多義の用法を区別した語彙表が以下のとおり。

語	用法	例文
合う	大きさが違う	サイズが <u>合う</u> 。足に <u>合わない</u> 靴
	内容が一致する	全員の意見が <u>合った</u> 。
	よく調和する。	日本酒に <u>合う</u> 料理
	適切な組み合わせである。	この服にはどんな靴が合いますか。
	基準等に合致する	答えが <u>合っている</u> 。計算が <u>合わない</u> 。 この時計、 <u>合ってる</u> ？
	「お口に合う」のかたちで、 「味が好みに合う」	お口に <u>合わない</u> かもしれませんが、どうぞ。
すく	「おなかがすく」のかたちで、空 腹になる。	少しおなかが <u>すきました</u> 。 おなかが <u>すいています</u>
	混み合った状態ではなくなる。	道が <u>すいて</u> きたら出発しよう。 美術館は <u>すいて</u> いました。
薄い	厚さが薄い	<u>薄い</u> 本。生地が <u>薄い</u> 。きゅうりを <u>薄く</u> 切る。
	液体の濃度が薄い	<u>薄い</u> コーヒー
	色の濃度が薄い	印刷が <u>薄く</u> て読めない。
	味付けが薄い	少し味が <u>薄い</u> ですね。
けっこう	相手の申し出を断るのに用いる。 (ナ形叙述用法)	いえ、 <u>けっこう</u> です。
	相手の行為を許容することを表 す。(ナ形叙述用法)	診察券だけで <u>けっこう</u> です。 もう帰っても <u>けっこう</u> です。
	事前の予測よりも程度が上回って いることを表す。(副詞用法)	<u>けっこう</u> おいしい。 <u>けっこう</u> 難しい。
大変	労力がかかる。やることが多くて 困る。(ナ形叙述用法)	勉強が <u>大変</u> だ。留学生は <u>大変</u> ですね。
	大ごとである。好ましくない事態 である。(ナ形叙述用法)	病気になったら <u>大変</u> だ。 それは <u>大変</u> でしたね。
	程度がはなはだしい。(副詞用法)	<u>大変</u> お世話になりました。 <u>大変</u> 困っています。

※1 語形見出しに、用法記述と例文を付加。

※2 用法区分や記述は、あくまでも暫定案。また、中上級レベルと思われる用法は取り上げていない。

例) 「合う」は、「割りに合わない」「<人>と気が合う」、  
接尾用法(「見つめ合う」「交換し合う」)などは含めず。

※3 用法記述は、用法間の区別ができればよしとする。

したがって、当該語が語釈に用いられるのもよしとする。

また、ここでは日本語による記述であるが、メタ言語に他言語を用いることも可。

※4 用法の難易度（学習レベル）判定はしていない。

3章の「用法対照表」は、各教科書に現れた例文を提示したものであるが、例文だけでは、用法間の差異を読み取るのが難しい場合がある。特に母語話者の場合、多義語が持つ複数の用法を意識化せずとも使用できるため、文脈中の用法の違いをすぐには認識できない場合がある。たとえば、「やめる」という動詞は、以下の二つの用法を持つが—(1)「たばこをやめる」／(2)「明日の出発をやめる」—両者の違いをすぐには認識できない場合もある。そのため、多義の用法の区別をはっきり示すために、上記のような例文だけでなく、(1)「今行っている行為を中止する」／(2)「予定を実行しないことにする」のような用法の記述を加えることとする。

したがって、ここで挙げた「きめこまかい語彙リスト」のサンプルは、用法記述（辞書で言う「語釈」）と例文とを提示している。初級の学習語彙項目一覧としての利用を考えた場合、そこに記載されている用法が一目でわかり、用法間の差異が明確に認識できるような記述になっていることが望ましいわけだが、正確さを期そうとするあまり、記述の文言が複雑になってしまう可能性もあり、分かりやすさと正確さとのかねあいを考える必要がある。

また、この表に、3章で調査した3種の初級教科書の初出課情報を加えたものが以下のとおり。

語	用法	例文	み	文	げ
合う	大きさが違う	サイズが <u>合う</u> 。足に <u>合わない</u> 靴	40	／	／
	内容が一致する	全員の意見が <u>合った</u> 。	40	／	／
	よく調和する。 適切な組み合わせである。	日本酒に <u>合う</u> 料理 この服にはどんな靴が <u>合</u> いますか。	39	33	／
	基準等に合致する	答えが <u>合</u> っている。計算が <u>合わない</u> 。 この時計、 <u>合</u> ってる？	／	／	／
	「お口に合う」の形で、「味が好みに合う」	お口に <u>合わない</u> かもしれませんが、 どうぞ。	／	21	
すく	「おなかがすく」の形で、空腹になる。	少しおなかが <u>す</u> きました。 おなかが <u>す</u> いています	13	23	13
	混み合った状態ではなくなる。	道が <u>す</u> いてきたら出発しよう。 美術館は <u>す</u> いていました。	29	／	／
薄い	厚さが薄い	<u>薄い</u> 本。生地が <u>薄い</u> 。 きゅうりを <u>薄</u> く切る。	42	12	／
	液体の濃度が薄い	<u>薄い</u> コーヒー	44	／	／

	色の濃度が薄い	印刷が <u>薄く</u> て読めない。	44	/	/
	味付けが薄い	少し味が <u>薄い</u> ですね。	44	/	/
結構	相手の申し出を断るのに用いる。	いえ、 <u>けっこう</u> です。	8	/	6
	相手の行為を許容することを表す。	診察券だけで <u>けっこう</u> です。 もう帰っても <u>けっこう</u> です。	7	7	
	事前の予測よりも程度が上回っていることを表す。	<u>けっこう</u> おいしい。 <u>けっこう</u> 難しい。	/	/	/
大変	労力がかかる。やる事が多くて困る。	勉強が <u>大変</u> だ。 留学生は <u>大変</u> ですね。	4	8	5
	大ごとである。好ましくない事態である。 (ナ形叙述用法)	病気になったら <u>大変</u> だ。 それは <u>大変</u> でしたね。	36	29	6
	程度がはなはだしい。 (副詞用法)	<u>大変</u> お世話になりました。 <u>大変</u> 困っています。	/	/	19

この表で見ると、「薄い」は、3種の教科書のうち『みん日』と『新文化』の2種に採録されている。さらにその内訳を見ると、「厚い—薄い」の「薄い」はその2種の教科書に採録されているが、「濃い—薄い」の「薄い」は、『みん日』にしか採録されていない。2種類の「薄い」は両方初級レベルなのか、そうだとすると、どちらが先に提示されるべきか、などといったことは、3種の教科書の調査だけでは判定しにくい。先に、用法の難易度判定はしていないとしたが、既存の初級教科書の情報を10種、20種と追加していけば、おのずと多くの学習者が接していると思われる用法を把握することができよう。もちろん、教科書の採録状況と個々の用法の難易度が一致するわけではないが、用法Aがどの教科書でも用法Bより先に提示されている、などの情報があれば、優先順位の判定のめやすにはなるとと思われる。

ここで提案した資料には、以下のような活用法が期待される。

- 1 授業での語彙指導、例文・復習問題作りの内容決定の手掛かり
- 2 学習者の語彙力を判定・認定する際のめやす  
(特定の教材に準拠しない場合もあり)
- 3 複数の初級教科書の採録語彙を、より正確に比較する際のよりどころ
- 4 教材作成時の語彙シラバス決定の指針

「よりどころ」や「指針」と言っても、「これに準拠しなければならない」という位置づけではなく、あくまでも、「気づき」の手がかりとして利用価値があるものとする。常に加筆・修正が可能なリストであり、また、新人教師や非母語話者の教授者の理解の手助けになるような情

報が付加されていくことが望ましい<sup>25</sup>。

## 4.2 きめこまかい語彙シラバス作成において考慮すべき問題点

4.1 で提案したような「語彙リスト」を実際に作成するにあたっては、認識しておくべき問題がさまざまある。第3章の調査を踏まえつつ、以下の3点を挙げる。すなわち、

- a. 多義の用法の認定
- b. 初級の用法とは何か
- c. わかりやすい記述とは

このうち、cについては、4.1 の記述例で言及しているため、本節ではaとbについて詳しく述べる。

### a 多義の用法の認定

多義語の持つ複数の用法をどのように細分化し記述するかは、これまでも多くの研究で取り上げられてきたトピックであり、実際、国語辞典の多義語の扱いも一様ではない。たとえば、前述の「すく」は、「電車がすく」と「おなかがすく」を同じ区分とする辞書もあれば、別区分とする辞書もある。あるいは、多くの国語辞典は「歯をみがく」「靴をみがく」「床をみがく」を同一区分としているが、他言語に訳した時に、果たして同じ語に訳出されるのであろうか。日本語話者にとっては、ひとつだと認識されていても、学習者の母語によっては区別する場合もある。3章で指摘したように、「起きる」は、『げんき』において、「起きる」=“get up”、「起きている」=“be awake”と訳し分けられている。が、それをもって、「この二つの用法は別用法とすべきである」と断定してしまってよいものか<sup>26</sup>、逆に、多くの国語辞典で同一用法としているからといって、日本語教育において「地震が起きる」と「事件が起きる」の「起きる」を、同じ用法としてよいのか<sup>27</sup>。さまざまな言語に対応できるように、できるだけ細かく分けておけばよいという考え方もあろうが、そうすると今度は記述が煩雑になってしまい、用法間の区別が分かりにくくなる、という可能性もある。

日本語学習者にとって（あるいは教授者にとって）、どのような分類がより妥当なのか、十分に検討する必要がある。

### b 初級の用法とは何か

そもそも「初級」に求められる語彙とはどのようなものなのか。たとえば、レベルが記載されている語彙表として言及されることの多い旧出題基準の3・4級語彙は、この語彙表が作成された当時に市販されていた複数の初級教科書の採録語彙調査が下敷きとなっており、「初級語彙と

<sup>25</sup> 具体的な教授活動まで考えれば、用法ごとに共起語や格関係などの情報もあればよいが、現段階ではあくまでも、用法間の区別ができる程度の記述とする。

<sup>26</sup> 区別している国語辞典もある。

<sup>27</sup> 研究社和英5版「起きる」：happen; take place; break out; occur

は何か」などの議論を踏まえたうえで作成されたものではないと推察される。

- (1) ここに示す文字および語彙に関する 3 級ならびに 4 級の「出題基準」(シラバス)は、日本国内ならびに海外諸国における日本語教育の現状を踏まえ、その現状に沿って学習到達度を測定するために作成したものである。
- (2) したがって、この「出題基準」は、現在、国の内外において広く使用されている数種の初級用日本語教科書を基礎資料とし、日本語教育に関する語彙調査を参考資料として作成したものである。

(国際交流基金 2007:3)

とはいえ、多くの教科書に採録されている用法は、1 種にしか採録されていない用法に比べて、『初級の用法』と言える可能性は高く、初級語彙シラバスを作成する際の第一次資料としては今回提案したような語彙リストが役に立つとは思われる。

しかし、採録の多いものが本当に初級の用法なのか、採録のないものの中にも初級レベルで有用な用法がないか、などについて、もう一步踏み込んだ議論が必要である。

現段階では、残念ながら、筆者グループも「これが初級レベルの用法である」と判定するだけの根拠を持ち合わせない。おそらく、「これが初級の用法」という正解が存在するわけではなく、おおよそのめやすを示し、随時、現状やニーズと照らし合わせながら見直していく、とするのが現実的であろう。

ここ数十年の日本語教育の中で、「初級」というレベルにはある程度の共通認識が培われてきたものと思われる。特に文型リストなどは、一定の目安がある。一方で、長らく初級文型とされていたものを見直す動きもあり、語彙についても、同様のことが言えよう。たとえば、「電話をかける」という用法は、どの初級教科書でも扱われているが、実際には「電話(を)する」を知っていればわざわざ「電話をかける」を覚える必要はないと考えることもできる。あるいは、3 種の教科書では扱われていない「合う」の用法「漢字は合つてますけど、読み方が違います」「答えが合っていたら、丸(まる)してください」は、実は教室活動で教授者がよく使用している可能性もある。一つ一つの用法について「初級の学習項目として採用する意味があるのか」を、さまざまな観点から吟味する必要がある。

#### 4.3 今後の展望

本研究では、以下の属性を持つ教材を調査した。すなわち、

- a. 初級レベル
- b. 構造シラバス
- c. 主教材

さらに信頼性の高い語彙シラバスを作成するためには、さらに、以下のような教材を調査する必要があると考える。

a. 学習レベル：初級以降、上位レベル対象の教材

「これが初級レベルの用法である」と判定するためには、「初級ではない用法」も認識しておく必要がある。学習レベルが進むにしたがって、どのような用法と遭遇するのかを見渡したうえで、「初級の用法」を見極めるためにも、初中級～上級の教材にどのような多義語がどのような用法で現れるかを調査することが望ましい。

b. 構造シラバス以外のシラバスによる教材

今回の調査では、構造シラバスをメインシラバスとしているものに限定したが、初級文型教育の中で扱われる語彙には、ある程度の共通点があると考えられる。機能、トピック、場面など、シラバスが異なった場合、語彙の面でどれくらいの差異があるのか、どのシラバスにも共通な語彙はどんなものなのか、それぞれに不足する語彙に何か傾向があるのか、などを見ることができ

c. 主教材以外の教材。特に、語彙拡大のための副教材や問題集

今回調査した3種の教科書は、いわゆる「主教材」と呼ばれるものであるが、主教材とは別に語彙拡大のための教材がシリーズの一部として用意されている場合や、作文教材や聴解教材の中で語彙拡大を行っている場合もあり、メインテキスト以外で初級学習者が接する可能性のある語彙も把握しておく必要がある。

4.1 で提案したようなきめ細かい語彙リストを作成するためには、4.2 で挙げた諸問題があり、それらをクリアするためには、上記 a. ～ c. で述べたような調査のほかにも、母語話者の多義語使用実態調査や、初級学習者が実際に接する日本語の調査、母語別の多義語の対照分析など、さまざまな調査と分析が必要となるであろうが、それには膨大な作業と労力がかかることが予想される。

前述のように、日本語学習者の語彙能力や教科書の採録語彙を、語の数や異なりだけで論じることにはあまり意味がない。個々の語について複数の用法が認められる場合、ある学習者がそのいずれの用法を習得しているのか、あるいは、ある教材がそのいずれの用法を採録しているかまで考慮に入れなければ、正確な把握はできない。本研究における調査でも明らかになったように、複数の教科書に同じ語が採録されていたとしても、それらが同じ用法で提示されているとは限らない。しかも、そのことは、単純に教科書の索引（語彙表）を比較しただけでは実態をつかめないのである。

地道な細かい作業を重ねて 4.1 のような基礎資料を作成していくことが、学習語彙について論じる上でも、よりきめ細かい語彙教育を行うためにも必要なことだと思われる。

## 【謝辞】

本研究は、資料作成にあたって、志賀里美氏、古田島聡美氏、高橋悦子氏、山田理香氏にご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

## 【参考文献】

- 饗場淳子（2011）「日本語教育用語彙に共通する語彙についての一考察—動詞を中心に—」  
『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊 18 号-2, pp. 275-285
- 秋元美晴・押尾和美（2008）「新しい日本語能力試験のための語彙表・漢字表作成中間報告」  
『日本語学』vol. 27-10, 明治書院, pp. 36-49
- 浅野百合子（1981）『教師用日本語教育ハンドブック⑤ 語彙』国際交流基金
- アルク（2008）「日本語学校アンケートによる使用教科書ランキング」  
『月刊日本語』2008 年 12 月号, p. 23
- アルク『日本語多義語学習辞典』名詞編／形容詞・副詞編 2011 動詞編 2012
- 今西利之・神崎道太郎（2008）「日本語教育初級教科書提示語彙の数量的考察」  
『熊本大学留学生センター紀要』11 巻, pp. 1-16
- 大森雅美・鴻野豊子（2009）『ゴイタツ日本語教師をめざせ！』
- 京都日本語教育センター（2009）『絵でわかる日本語場面別表現 205』アルク
- 窪田富男（1982）「語彙教育」『日本語教育事典』大修館書店, pp. 321-325
- 国語学会（1980）「多義」『国語学大辞典』東京堂出版, pp. 582-583
- 国際交流基金（2011）『（国際交流基金 日本語教授法シリーズ）第 3 巻 文字・語彙を教える』  
ひつじ書房
- 国際交流基金・日本国際教育支援協会（編）（2007）『日本語能力試験 出題基準[改訂版]』  
凡人社
- 国立国語研究所（1984）『日本語教育のための基本語彙調査』国立国語研究所報告 78
- 近藤裕子（1996）「日本語教育における多義語の研究—現行日本語教科書における扱いについて—」  
『大正大学大学院研究論集』20, pp. 287-298
- 玉村文郎（2003）「中級用語彙—基本 4000 語—」『日本語教育 116 号』日本語教育学会
- 日本語教育学会（1991）「日本語初級教科書によく使われる語」  
『日本語教育機関におけるコースデザイン』凡人社, pp. 106-112
- 日本国際教育支援協会・国際交流基金（2005）『平成 20 年度日本語能力試験 試験問題と正解  
1・2 級』凡人社
- 早津恵美子（監修）（2010）『初級教科書の語彙分析—動詞編（1）語彙的な性質—』  
東京外国語大学大学院総合国際学研究院
- 松本節子・佐久間良子（2008）『初級から中級への日本語ドリル 語彙』ジャパントイムズ
- 水野マリ子・福井美佐（2003）「初級日本語教育における語彙教育について」  
『神戸大学留学生センター紀要』9, pp. 59-79

山内博之（編）（2008）『日本語教育スタンダード試案 語彙』ひつじ書房

## **Actual usage of polysemous words in Japanese textbooks for beginners**

—Towards the making of the detailed syllabus of Japanese vocabulary learning—

AKIMOTO, Miharuru (Keisen University)

ARUGA, Chikako (Daito Bunka University)

UEKI, Masahiro (The Japan Foundation)

### **Abstract**

Generally speaking, many ‘basic words’ are polysemous and therefore the words Japanese learners encounter at the beginning level contain a fair number of polysemous words. Examining several Japanese textbooks for beginners tells us that the meaning and usage of the polysemous words taken up there are varied. In this study, upon this examination, we will point out the necessity of clarifying these meanings and uses in the vocabulary syllabus for beginners, and some questions in the making of such vocabulary syllabus.