

日本語教育に役立つ多義記述のための一考察

—テクルを例に—

曹 ナ レ*

1. はじめに

第二言語習得において語彙の知識は欠かせないものであり、語彙の知識にはスペリング、発音、単語の持つ統語的知識、意味、コロケーションなど多様な知識が含まれる (Nation, 2008)。また、一つの単語が文脈によってさまざまな意味で使われることがあり、学習者はその文脈に合った単語の意味を適切に理解・産出することが望まれる。

このように同一の音形に、関係のある二つ以上の意味が結びついている語を多義語という。日常生活でよく使われる単語はそのほとんどが多義語であるが、学習者はその意味を習得することが難しいことはさまざまな研究で指摘されている (Schmitt, 1998; 今井, 1993など)。

しかし、特定語彙の意味を授業の中で包括的に扱うことはほぼないため、学習者はその場限りの語彙の意味を断片的に覚えて行くことになる。

認知意味論の考え方によると、語の複数の意味は、中心的な意味とさまざまに関係付けられた非中心的な意味で構成されたネットワーク構造を持つとされる。母語話者は意識することなく自然と意味間の関係を見出し非中心的な意味も使えるが、学習者の場合はインプットの不足などが原因で、母語話者のような多義構造を持つことは困難である。

このように学習者には捉えにくい多義語の意味の理解を助けるためには、各意味間のつながりを

提示する方法が有効であると考えられる。そこで、本研究では、補助動詞テクルを対象項目とし、その表現の多様な意味や意味間の関係を厳密に記述し、多義語の意味を学習者に効果的に提示する方法について考察を行うこととする。

2. 問題の所在

2.1. 多義語の教育

松田 (2006) は、複合動詞「とり+V2」の多義性を説明するためにコア図式を提示する方法を提案している。「とり+V2」のさまざまな意味を、「とる」のコア (概念イメージ) がさまざまな形で反映されているものとして説明し、個々の意味づけの背後にあるコア図式を提示するのである。この方法は図式を使うため直感的に理解しやすく、V2のみの表現との違い (例: 「取り壊す」と「壊す」の違い) を説明できる点で斬新で有効な手法であると考えられるが、「とり+V2」のすべての意味を扱っていないことと、このような仕方一つ一つの単語を説明して行くのは大変であり汎用性が低い点で問題が残る。

また、Verspoor & Lowie (2003) は、多義語の中心的意味 (a core sense) を提示することで、周辺の意味の推測が容易になり、長期記憶につながることを報告している。この研究は、多義語の意味の理解に中心的意味の提示が有効である可能性を示唆できているものの、意味間の関係を示していないため、母語話者のような多義構造の構築には至らない可能性が高い。

*お茶の水女子大学大学院院生

以上をふまえ、多義語の習得を助けるためには、当該語のさまざまな用法を網羅し、用法間の関係を明示する指導が必要であると考えられる。

2.2. テクルの多義性

補助動詞はその形式的な側面のみが注目されがちであるが、テクルの場合、使われた文における意味的役割が異なり、その意味間のつながりが見られるため、多義構造を持っている多義語と考えられる。

テクルの多義性は基本的には「来る」の多義構造を引き継いでいるが、先行動詞との関係により意味的役割が決まるため、「先行動詞との関係」を考慮して「テクルの多義」を捉える必要がある。

3. 研究方法

第二言語としての日本語教育に役立つような多義記述のために、本研究では認知意味論の考え方を援用することとした。具体的には靱山・深田(2003:140-1)で提示している多義語の分析における課題を解明する形で分析を進めて行く。課題は以下の三つである。

- ① プロトタイプの意味の認定
- ② 複数の意味の相互関係の明示
(メタファー、メトニミー、シネクドキによる拡張関係)
- ③ 複数の意味すべてを統括する多義構造の提示

個々の意味を記述する際には、〈移動主体〉〈起点〉〈先行動詞(以下、V1)との関係〉〈着点〉〈移動〉という意味要素の記述により行うことにする。

4. テクルの多義分析

4.1. テクルのプロトタイプ

まず、テクルのプロトタイプを以下のように記述する。

0: 〈人が〉〈物理的場所から〉〈V1(動作)したあとで〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈移動する〉
例) 太郎がタバコを買ってきた

この用法をプロトタイプとして認定したのは、テクルの複数の意味の中で、もっとも具体性が高く、拡張の前段階であると判断されたためである。この用法は動作を表すV1に付き、V1後の移動を表している。

次に示す0aと0bの用法は、テクルの意味拡張というより、V1の特性により限られた意味で使われるようになった用法であるため、合わせてプロトタイプの意味として示す。

- 0a: 〈人が〉〈物理的場所から〉〈V1(状態)の状態〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈移動する〉
例) いけない、大事な書類をうちに忘れてきた
- 0b: 〈人・生き物が〉〈物理的場所から〉〈V1(移動の様態)の様態〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈移動する〉
例) 少年がこっちへ走ってきた

4.2. テクルの意味拡張

次にテクルのプロトタイプの意味から拡張した周辺の意味を拡張の度合いにより順番に示す。

- 1: 〈人が〉〈もともといた物理的場所から移動して〉〈V1(動作)したあとで〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈往復移動する〉(メトニミー)
例) 台所で変な音がしたからちょっと見てくるよ

1の用法は、「来る」という動作の隣接性により往復移動を表しているため、メトニミーによる意味拡張であると考えられる。

2：〈人・生き物が〉〈物理的場所から〉〈V1（移動）の移動で〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈向かう〉（メタファー）
例）妹が部屋から出てきた

2は、実際の移動はV1が現し、テクルはそれに方向性を付与する働きを持つが、方向性を移動のように捉えていることから類似性に基づくメタファーによる拡張であると考えられる。

2a：〈もの（無生物）が〉〈物理的場所から〉〈V1（移動）の移動で〉〈話者のいる物理的場所へ〉〈向かう〉（メタファー）
例）山の斜面から石が落ちてきた

2aは2と似たような意味を表すが、移動主体が抽象化したことで移動の様子も変わっていると判断し、メタファーによる拡張とした。

3：〈人が〉〈認知領域の外から〉〈認知領域内へ〉〈V1（動作）の動作を〉〈働きかける〉（メタファー）
例）突然、隣の人が話しかけてきた

3は、移動の起点と着点が抽象化しているため、メタファーによる拡張と判断した。

4：〈事態が〉〈過去の時点（抽象的场所）から〉〈現在の時点へ〉〈V1（動作）の動作を〉〈続ける〉（メタファー）

例）生まれてからずっとこの村で暮らしてきた

4a：〈事態が〉〈過去の時点（抽象的场所）から〉〈現在の時点へ〉〈V1（動作）の動作を〉〈繰り返す〉
例）いつも、ひとに迷惑をかけるな、とってきたはずだ

4は、移動主体と起点および着点が抽象化して

いる点でメタファーによる拡張、4aはV1の特性によりテクルの表す用法が異なるため4とは区別した。

5：〈事態・現象が〉〈認知領域の外から〉〈認知領域内へ〉〈V1（変化）し〉〈話者に徐々に認識される〉（メタファー）
例）最近、食べ過ぎて太ってきた

5の用法は、3の用法からさらに移動主体と移動の様子が抽象化しているためメタファーによる拡張であるとした。

6：〈事態・現象が〉〈認知領域の外から〉〈認知領域内へ〉〈V1（出現）し〉〈話者に認識される〉（メタファー）
例）富士山が雲の中から現れてきた

6は5の用法よりも抽象化した移動を表しているため、メタファーによる意味拡張といえる。

4.3. テクルの多義構造

以上の分析結果に基づき多義構造を表したのが図1である。実線の矢印で示しているのがメトニミー拡張、点線の矢印はメタファーによる拡張を表している。図1からメタファーによる意味拡張が多いことと、0bからの拡張が多いことがわかる。

5. 多義語の学習支援のための考察

本章では、学習者の多義語の習得を助けるために、教室内における学習支援の方法を考えてみたい。従来行われている語彙指導や学習法に少しだけ工夫を取り入れることで、認知意味論的観点による多義分析の成果を生かす方法を考えたい。

普段行われている語彙指導法として以下のことが挙げられる。

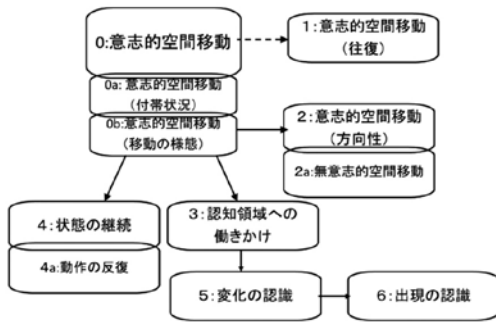


図1 テクルの多義構造

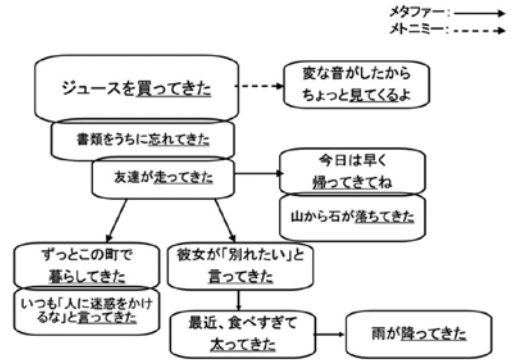


図2 テクルの例文同士の多義構造

- (1) 母語訳の提示
- (2) 意味の説明
- (3) 例文の提示

まず、母語訳の提示については、訳語を示した方が学習者の理解を早く得られる場合には提示してもいいが、その際には母語訳の言葉と一対一対応ではないことを明示する必要があると考える。対象語彙には他にもいろいろな意味があり、訳語にとらわれてはならないことを伝える必要がある (Verspoor & Lowie, 2003)。

次に、意味を説明する際にはその語彙の中心的な意味から説明するようにする。それにより周辺の意味の推測や理解がしやすくなることが予想される。

また、例文を提示する際には、多くの例文を提示することも大事だが、数よりも各用法別の多様な例文を提示することが重要である。

図2は、図1の用法の名称の代わりに例文を入れ、例文同士の意義関係を示したものである。すべての語彙を分析し、このような図式を使って説明することは難しいが、語の多義構造を理解させるために1回は授業で扱った方がいいと思われる。

1つの単語がさまざまな意味で使われること、またその意味は関連性を持って中心的な意味から拡張した構造を成していることを学習者に伝えることで、目標言語への理解を深めることができると考える。

6. まとめ

目標言語の適切な理解及び運用のためには、文脈に合った語彙の使い方・使われ方を習得することが大事である。本稿では語彙の中でも多義語に焦点を当て、第二言語としての日本語教育において、多義語の意味の相互関係を捉える考え方を提示する必要があることを述べた。

そのためには妥当な多義の記述が必要であると考え、補助動詞テクルを対象に、認知意味論の観点による分析を試みた。

他の多義語を分析・指導する際にこの考え方がどれほど役に立つか、この方法で類義語との違いを説明できるかについては今後検討するべきである。

参考文献

- 今井むつみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」『教育心理学研究』41, 245-253.
- 松田文子 & 白石知代 (2006). コア図式を用いた複合動詞習得支援のための基礎研究: 「とり～」を事例として. 世界の日本語教育. 日本語教育論集, 16, 35-51.
- 榎山洋介・深田智 (2003) 「多義性」松本曜 (編) 『シリーズ認知言語学入門 第3巻 認知意味論』第4章, 大修館書店, pp.135-186.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle Cengage Learning.

- Schmitt, N. (1998). Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: A longitudinal study. *Language learning*, 48(2), 281-317.
- Verspoor, M., & Lowie, W. (2003). Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 53(3), 547-586.