

1. はじめに

近年、認知言語学は第二言語・外国語の習得研究及び教育に様々な貢献をなしているが、中でも多義語の意味研究はとりわけ貢献の度合いが高く（Boars & Lindstromberg, 2006）、認知言語学的観点からの多義語辞典も出版されている。日本語では『日本語多義語学習辞典』動詞編、形容詞・副詞編、名詞編（森山, 2012; 今井, 2011; 荒川, 2011）が出版された他、オンライン上では国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』が公開されている。これらでは認知言語学の様々な概念が辞書作りに生かされているが、ややもすると理論が先行し、その記述の妥当性や教育・習得効果についてデータを収集して検証するといった作業は省略されがちである。そのため、そこで用いられている認知言語学的な観点がほんとうに学習者の習得や教育に効果を及ぼしているのか、さらに及ぼしているとすればどのような効果を及ぼしているのか、については曖昧なままである。

本稿では、このような残された課題のうち、「認知言語学的な観点がほんとうに学習者の習得や教育に効果を及ぼしているのか」について考察する第一歩として、上記の辞典のうち『日本語多義語学習辞典：動詞編』（以下『辞典』とする）を取り上げ、実際に認知言語学的観点から施された様々な工夫が、日本語学習者や日本語教師にどう評価され、また彼らの学習や教育にどのように役立てられているのかについて、アンケートとインタビューを実施し、量的、質的に明らかにすることを目的としている。

2. 『日本語多義語学習辞典』の観点と構成

2.1 観点

上述のように『辞典』は認知言語学の観点から作られた辞典である。森山（2012: 2-3）の「はじめに」によれば、『辞典』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、学習者及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」と述べている。また、認知言語学理論に基づき、「日本語辞書における新しい記述の方法を提案する」としている。さらに、語彙学習はこれまで独学に頼ることが多かったため、「学習者が一人でも語彙学習を進められる」辞書をめざすとしている。

後述するように基本語彙の多くは語義が多いため、「学習者は中心義のみを覚えてその他の派生義は一向に覚えられない、母語の対応語が有する語義は覚えるが、そうでない語義は覚えられない、教えられた語義は覚えるが、その他の語義は覚えられないなどといった困難を感じ」ており、さらに「その語が持っている文化的な背景知識などについてはほとんど学ばれることなく置き去りにされて」いたという。

このようなことから、『辞典』は「多義語に関する認知言語学の理論を用いて、学習者にとって真に重要な基本語のみを厳選し、その上で、中心義は何か、派生義にはどのようなものがあるか、語義の派生はどのような理由で展開したかを明示することで、複雑な多義語の意味を「意味のネットワーク」として一まとめに記述する辞書を編集し、これにより「学習者は上述の語彙学習の困難点を克服し、中心義から派生義に至る語義全体を見通すことが可能になる」としている。さらに「例文も学習者の視点から使用頻度やコロケーション（共起）、難易度を考慮して選ばれ、「読んで理解しやすく、かつ実際の言語運用にすぐ用いることができる」ようになっているという。また、「文化ノートや用法ノートを付し、その語が持っている文化的な背景知識や注意すべき文法項目も知ることができるようになっている」と述べている。

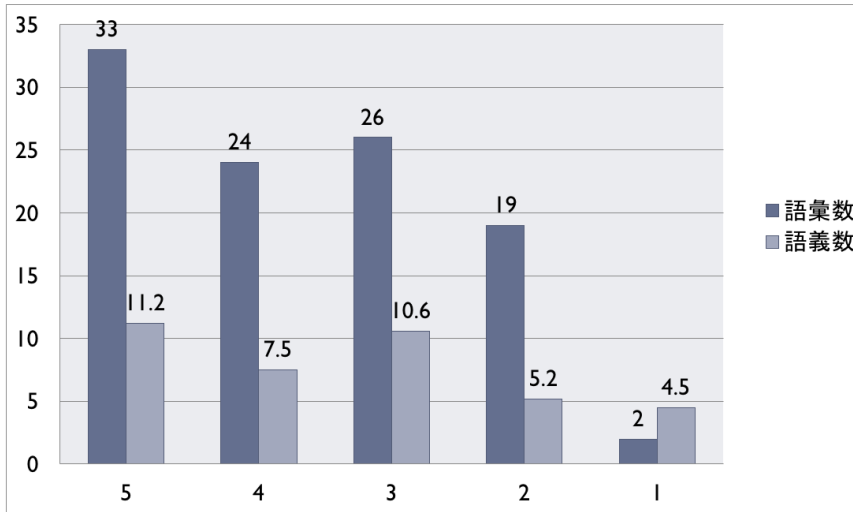
『辞書』に掲載されている語 104 語のレベル別語彙数は、N5 が 33、N4 が 24、N3 が 26、N2 が 19、N1 が 2

*本研究は、文部科学省の科学研究費基盤研究(C)「基本多義動詞・形容詞の意味ネットワークとその習得・教育に関する実証的研究」（平成 25～27 年度，研究代表者：森山新，課題番号 25330168）の助成を受けて行われたものである。

と N5～N4 の初級語彙が半数以上を占めている。また、語義数は N5 の語彙が最も多義で、一語あたり 11.2 の語義を有しており、N3 が 10.6、N4 が 7.5、N2、N1 の語義は各々 5.2、4.5 で多義性が小さい (図 1 参照)。

このように初級語彙は多義であり、学習者は中心義は覚えるが、その多様な拡張義 (派生義) まで覚えることは非常に困難である。そのため『辞典』はその点をカバーし、語彙知識の広さではなく深さの習得に重点を置いた辞書であると言える。

図 1 掲載された 104 語のレベル (N5～N1) と各語の平均語義数



2.2 構成

以下では『辞典』の主要な項目を簡単に説明する (詳しくは森山 (2012: 6-8) を参照のこと)。

2.2.1 見出し語・動詞の種類・見出し語のレベル

『辞典』は「意味の類似性」から語義を区別、配列しているため、自動詞、他動詞の区別をしていないが、見出しに自他の区別だけは表記している。また、見出し語が日本語能力試験の何級レベルの語であることを示すことで、その基本義としての重要性を示している。

2.2.2 漢字・読み

認知言語学では同じ読みをする語のうち、意味を共有するものは多義語として扱い、同音異義語と区別している。例えば「立つ」「建つ」「経つ」「発つ」「断つ」「絶つ」は同じ「たつ」という発音であるが、最初の 4 つは同じ意味を共有し多義語の関係にあるが、残りの 2 つとは同音異義語であり、区別される。「漢字・読み」では、意味を共有する前者の漢字の使い分けを紹介している。また、中心義で用いられる漢字を先頭に示し、その漢字については音読みした場合の熟語も紹介している。

2.2.3 ネットワーク図 (意味構造)

認知言語学では、多義語はプロトタイプの語義 (中心義) を中心とした「放射状カテゴリ構造」(Lakoff, 1987) をなすとしている。これを図示したのがネットワーク図である。各語義はメタファー、メトニミー、シネクドキなど、何らかの動機づけにより意味が拡張している。ネットワーク図ではその関係を示しているが、学習辞典であることから、意味構造を便宜的に簡略化し、基本的な拡張義 (派生義) は全て中心義から拡張したものと示されている。また動機づけについても具体的には図示はせず単に矢印で結んでいる。但し拡張義は原則として中心義との類似性により配列し、中心義に近いものから遠いものへ順に配列するようにしている。

2.2.4 語義

動詞の意味は、共起する項と密接な関係がある (森山, 2015)。例えば「切る」の意味は「人などの動作主」

が、「刃物などの道具」で、「長く連続したもの」を、「分断する」ことを意味するが、それと呼応するように「切る」はガ格、デ格、ヲ格が共起する。そのため、共起する項を極力重視した意味記述をしている。また使用する語はできるだけやさしいものを選び、学習者が理解しやすいように配慮するとともに、英語、韓国語、中国語の訳も加え、理解しやすく配慮がなされている。

2.2.5 上位概念との関係（意味拡張の動機づけ）

これも認知言語学的観点からの工夫の1つである。2.2.3で述べたように、ある語義から別の語義への拡張は何らかの動機づけにより意味が拡張している。『辞典』は学習辞典であることから、それらの動機づけを、学習者にも理解しやすいように、メタファー、メトニミーといった専門用語を用いずに、平易な日本語で示している。例えば「トランプを切る」は「切る」のメタファー的拡張であると考えられるが、『辞書』では「カードを混ぜるとき、切るようにして混ぜるから」と「～ように」を用いて「類似性」を説明している。また「領収書を切る」は「切る」のメトニミー的拡張であろうが、これに対しては「日本の領収書・伝票は切り取って発行するから」と「～てから」などを用いて「近接性（この例の場合時間的近接性）」を説明している。「今晚、一杯飲みに行かない？」は「飲む」のシネクドキ的拡張であるが、これには「特にお酒を飲む場合」と「特に～場合」などで「特殊化」を説明している。このような動機づけを説明することで、一見同音異義のように見えた各語義の間に関連性や共通性が見出され、学習者は多様な意味を共通の意味、共通のイメージで結びつけて覚え、記憶の負担を軽減することができるようにしたのである。

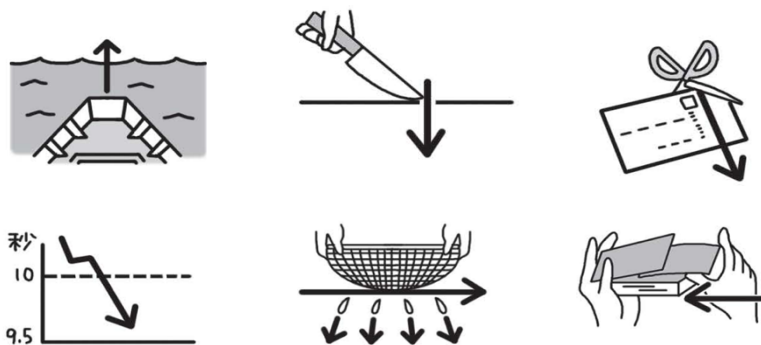
2.2.6 例文

認知言語学では言語習得は原則として、語や文を何度も繰り返し触れることでまずは固まりとして覚え、その中から徐々にパタンを見出し、文法規則や構文として習得していくと考えている。そのため、例文では高頻度で用いられるコロケーションや構文を配慮して使い、かつ難解な語が用いられない例文を示すことで、語訳なしに学習者が理解できるように工夫が施されている。

2.2.7 イラスト（スキーマ）

Lakoff とともに認知言語学の第一人者である Langacker (1987) によれば、多義語を構成する各語義はプロトタイプを中心に、何らかの共通のスキーマ（スーパー・スキーマ）を共有し、多義全体を1つのまとまりあるカテゴリ（プロトタイプ・カテゴリ）にまとめていると考える。『辞典』では、スーパー・スキーマは示さず、語義別のスキーマを示している。しかも本来のスキーマ図のような抽象的な図で示すのではなく、学習者に理解しやすいイラストで示している。またスーパー・スキーマは辞書に図示していないが、これは学習者自らが各語義のスキーマから抽出しやすいよう、図示のしかたに工夫を凝らしている。例えば「切る」では「切る」の語義全体が共有する、「何らかの連続したものを（道具などで）分断する」というイメージが抽出されやすいように、「連続したもの」と「それを分断する動作を表す矢印」とが描かれている（図1参照）。

図1 『辞書』の「切る」で用いられているイラスト例



2.2.8 オノマトペ

オノマトペは日本語では非常に使用頻度が高い一方で、学習が困難な語彙である。動詞で表される動作は様々な様態を伴う。オノマトペはその動作の様態を補足する働きを持っており、そのために特定の動詞と共に共起する傾向がある。日本語は他の言語に比べ、動作の様態を、オノマトペなど、動詞以外の語によって表す傾向がある。例えば西村 (2014) は、日本語が動詞とオノマトペを用いて表現するところを、英語は「動詞の語彙の豊富さで埋めあわせる」としている。また、Talmy (1991) の「移動事象の時間的枠付け」のパタンに基づく言語類型論では、日本語は「動詞枠付け言語 (verb-framed language)」に属し、動詞に移動の様態の意味を含む、英語などの「衛星枠付け言語 (satellite-framed language)」に比べ、移動の様態は動詞の意味に含まれず、別途外付けされるか、省略されるとしたが、秋田・松本・小原 (2009) では日本語はオノマトペ (音象徴語) が発達しており、これらが動詞と共に共起することで、英語などの衛星枠付け言語が表す意味と変わらない、もしくはそれ以上の聴覚・視覚の様態を表すことを明らかにしている。そのために『辞典』では、オノマトペは動詞とのコロケーションとして示すのが有効と考え、各動詞に振り分けて示されている。これにより動詞とオノマトペとをまとめて覚えることを可能とし、習得促進を期待している。

2.2.9 用法ノート

第二言語の語彙学習で最も難しいことの 1 つが類義語の使い分けであろう。それは類義語同士が類似の意味を持っていることに加え、その住み分け (カテゴリ化) のしかたが、学習者の母語と異なっているためである。そのため、『辞典』ではその住み分けについて、Langacker が提唱するネットワーク・カテゴリ観の観点から、それぞれの語が持つプロトタイプの意味やスキーマ的意味を考慮し、「用法ノート」で明示的に説明して、学習者がそれらの使い分けをイメージとして区別し使い分けがしやすいように工夫されている。

2.2.10 文化ノート (百科事典的意味/知識)

認知言語学では語の意味には一般の辞書で示される「辞書的意味」と、一般的辞書では示されず、百科事典などで示される「百科事典的意味/知識」とがあると考えている。後者は日常生活から習得されるもので、文化などの影響も受けることから、第二言語学習者にはとりわけ理解、習得が難しいと考えられる。そのため、『辞典』ではそれが「文化ノート」として明示的に紹介されている。

2.2.11 参照

「参照」は関係語を紹介することで、補完し合いながら覚えることをねらったものである。

3. 研究方法

以上見てきたように、『辞典』は多義語の意味構造に関する認知言語学的研究の成果を生かした様々な工夫が凝らされている。しかしながら、それらの工夫を実際使用者である学習者や日本語教師が有効に活用しているか、さらには効果が上がっているかは、検証を行わなければ明らかにはできない。本研究はそれらの効果を、アンケートやインタビューを行い、量的分析、質的分析の両面から明らかにしようとしたものである。

表 1 は調査協力者の詳細である。調査は 2016 年 6 月から 2017 年 1 月までの期間に世界 4 か国で実施された。協力者には『日本語多義語学習辞典：動詞編』(森山, 2012) が提供され、3 か月間使用してもらった。ただし 30 回使用した場合には 3 か月以前にもモニターを終了してよいと伝えた。使用にあたっては、使用する度に「使用した月日」「調べた動詞」「動詞の何を調べたか」「コメント・感想」を使用状況調査用紙に記入してもらった。モニター終了後、事後アンケートを実施した。そこでは辞書が特徴とする各構成部分 (2.2 の「本書の構成」を参照) に分けて 5 段階評価をしてもらい、かつ具体的コメントを記入してもらった。調査は中国、オーストラリア、ニュージーランド、韓国で実施した。これらの国で調査を実施した理由は、『辞典』の語義の訳が英中韓国語の三言語で行われていることによる。対象者にはモニター方法やインフォームド・コンセントについて、筆者もしくはその代理が直接説明した。その際に、事後アンケートの評価については、モニター調査のため公正中立に答えるように念を押した。中国では直接のインタビューは実施できなかったため、

モニターの結果（使用状況調査用紙、事後アンケート）をメールで送ってもらったが、その他の国では作成してもらった2つの書類に従い、11月にオーストラリア、ニュージーランドで、12月に韓国で対面インタビューを行った。インタビューに要した時間は1人あたり約30分程度であった。協力者は当初合わせて31名であったが、このうち事後アンケートに答えた者26名（中国語圏10名、英語圏8名、韓国語圏8名）を対象にした。このうち使用頻度で「ほとんど使わなかった」と回答した1名は評価ができないと判断し、分析から除外し、表1にも示さなかったため、分析の対象となったのは25名となった。モニターとなった対象者には、中国語、英語、韓国語を母語とする日本語学習者のほか、上記地域で日本語を教える日本語教師8名も含まれている（日本語母語話者4名、非母語話者4名）。ただし、今回は調査対象者の数が十分とは言えないと予想されたことから（実際に統計的な有意差をもって考察を行うことはできなかった¹⁾）、事後アンケートには具体的コメント欄を設け、かつ可能な限り事後インタビューを実施し、質的分析を追加することで量的分析が行えないことを補完することにした。従って以降の考察は量的データと質的データを共に用いながら進める。

表1 対象者の属性

NO.	調査時居住国	母語	所属	日本語力
C1	中国	中国語	教員	N1
C2	中国	中国語	院生	N1
C3	中国	中国語	学部生	N1
C4	中国	中国語	学部生	(N2相当)
C5	中国	中国語	学部生	N1
C6	中国	韓国語	教員	N1
C7	中国	中国語	院生	N1
C8	中国	中国語	学部生	N3
C9	中国	中国語	教員	N1
C10	日本	中国語	院生	N1
E1	ニュージーランド	日本語	教員	母語
E2	ニュージーランド	英語	学部生	N3
E3	ニュージーランド	英語	院生	N2
E4	ニュージーランド	日本語	教員	母語
E5	ニュージーランド	英語	学部生	(N3相当)
E6	オーストラリア	広東語	教員	N1
E7	オーストラリア	英語・中国語	学部生	N1
K1	韓国	韓国語	院生	N1
K2	韓国	韓国語	学部生	N1
K3	韓国	日本語	教員	母語
K4	韓国	韓国語	院生	N1
K5	韓国	韓国語	学部生	N1
K6	韓国	韓国語	院生	N1
K7	韓国	韓国語	院生	N1
K8	韓国	日本語	教員	母語

注) NO. 欄のCは中国、Eは英語圏（オーストラリア、ニュージーランド）、Kは韓国を意味する

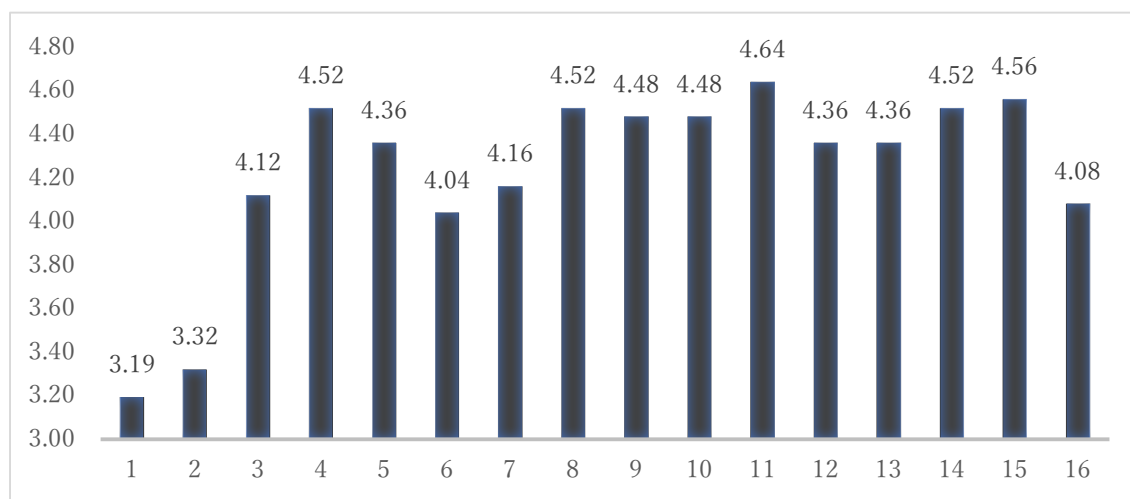
4. 研究結果

表2は調査対象者の事後アンケートの判定結果の分布を示す。また図2は各質問の判定の平均値を示したものである。調査者の中には具体的なコメントが書かれていない場合も若干見られた。また事前の説明では、モニターのため公正中立な判定を行うよう依頼したが、全般的にマイナス的判定である2、1は避けられる傾向が見受けられた。

表2 事後アンケートの評価分布

	項目	5	4	3	2	1	計
1	使用頻度	2	9	8	6	1	26
2	語の種類 (104 語)	4	4	13	4	0	25
3	見出し語・動詞の種類・見出し語のレベル	7	14	4	0	0	25
4	漢字・読み	17	5	3	0	0	25
5	ネットワーク図	13	8	4	0	0	25
6	語義	8	11	5	1	0	25
7	語義の英韓中国語訳	11	8	5	1	0	25
8	上位概念との関係	14	10	1	0	0	25
9	例文	14	9	2	0	0	25
10	合成語・慣用表現	13	11	1	0	0	25
11	イラスト	17	7	1	0	0	25
12	関連語句	12	10	3	0	0	25
13	オノマトペ	14	6	5	0	0	25
14	用法ノート	14	10	1	0	0	25
15	文化ノート	19	2	3	1	0	25
16	参照	10	7	8	0	0	25

図2 事後アンケートの各項目の評価の平均値



とはいえ、表2、図2を見ると明らかなように、全ての項目（項目3～16）で判定の平均値が4（よい）を越えており、その意味で『辞典』の特徴としていた諸項目は全般的に高い評価を得ることができたといえることができるだろう。

次に、項目別に細かく見ていくと、項目中最も評価の平均値が高かったのは、「イラスト」(4.64)で、続いて「文化ノート」(4.56)、「漢字・読み」「上位概念との関係」「用法ノート」(4.52)であった。また表2で判定5の人数で比較すると、最も評価が高かったのは「文化ノート」で、判定5が19名であった。次いで「漢字・読み」「イラスト」で17名、「上位概念との関係」「例文」「オノマトペ」「用法ノート」で14名となっており、平均値の結果と判定5の人数での結果はほぼ一致していた。したがって認知言語学的観点に応用し『辞典』に取り入れた5点、すなわち、多義語の意味構造全体を図式化した「ネットワーク図」、語義拡張の動機づけを説明した「上位概念との関係」、各語義のスキーマを絵として示した「イラスト」、文化的知識などの百科事典的知識を示した「文化ノート」、類義語の意味の違いを各語のプロトタイプやスキーマを考慮して明示した「用法ノート」のうち、「ネットワーク図」以外の4つは非常に評価が高かった。「ネットワーク図」は平均が4.36、評価5が13名と決して悪い評価ではないが、評価3を下した者が4名おり、彼らは、情報量が多くなると複雑になると答えており、その辺に改善の余地を残したと言える。

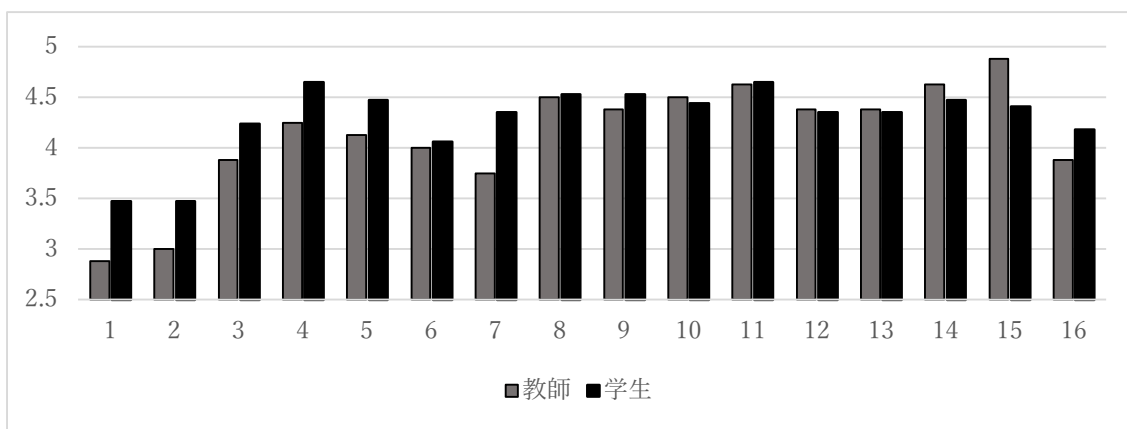
「漢字・読み」は認知言語学的観点からの工夫ではなかったが、日本語学習において、学習者にとって漢字とその読みの学習が困難であり、学習者が日頃よく使う電子辞書やスマートフォンアプリではこの点の工夫が十分でないことを示していると考えられるであろう。

一方、図3は教師と学習者に分けてその平均値をまとめたものである²。

教師では、「文化ノート」の判定が最も高く4.88、次いで「イラスト」「用法ノート」で4.63、「上位概念との関係」「合成語・慣用表現」が4.50となっている。

これに対し、学習者の場合には、「漢字・読み」「イラスト」が最も高く4.65、次いで「上位概念との関係」「例文」が4.53となっていた。すなわち、「上位概念との関係」「イラスト」は教師、学習者双方からの評価が高く、「文化ノート」「用法ノート」「合成語・慣用表現」は教師のみ、「漢字・読み」「例文」は学習者のみの評価が高くなっていた。

図3 教師・学習者別平均値



以下では、具体的コメントも参考にしながら、それぞれの項目についての評価について述べる。

4.1 使用頻度

「使用頻度」に関する5段階評定は、5 (ほぼ毎日使った)・4 (週2~4回)・3 (週1回)・2 (月1、2回)・1 (ほとんど使わなかった) というもので、平均値は3.28、判定5が2名、4が9名、3が8名、2が6名であった。ほとんどの学生は通常は電子辞書やスマートフォンアプリの辞書を使用しており、『辞典』は自宅、もしくは大学に置いておき、授業や試験の準備や語彙学習の時間など、必要な時にのみ使用すると回答した者が多かった。使用頻度が高い者は、辞書としてではなく、語彙学習の教材として利用しているようで、授業の

準備や翻訳や試験の勉強のために、習慣的に見るようにしていた者が何名かいた。一部対象者からはアプリや電子辞書にしてほしいとの意見も出た（実際には Google play で販売されている）。またある教員からは、初級の学習者では中心義を理解することが何よりも重要であるが、中級では語彙知識の深さよりも広さ、すなわち派生義をより多く知ることよりも語彙の数を増やすことを重視しがちなので、いずれの場合も『辞典』が目指す点とズレが生じてしまい、使用頻度数は少なくなるのではないか、などの意見があった。

4.2 語の種類

「語の種類」に関する5段階評定は、5（とても多い）・4（多い）・3（ちょうどよい）・2（少ない）・1（とても少ない）というもので、104語という掲載語の種類について、平均値は3.32、評定分布でも、ちょうどよいという判定3が13名で最も多く、多いとした者が8名（5が4名、4が4名）、少ないとした者が判定2の4名であった。104語という数は辞書としては非常に少ないが、少ないと感じる者の方がむしろ少なかった理由としては、学習者にとって真に重要な基本語が網羅されている、一語あたりの内容が豊富なために、語彙の少ないことはマイナスの評価にならなくなった、語数が多くなると辞書がさらに厚く重くなることから、この程度でちょうどいいと感じた、といった回答であった。ただ、学習者によっては、掲載語彙の多くが初級（N5、N4）の動詞であることから、読者の中心である中級以上の読者を考えるとN1、N2級の動詞など、より難しい語も掲載してほしいとか、知りたい語が掲載されていなかった、中級を読者とする場合、N5～N3語彙の意味の深さとともに、N2語彙についても知ろうとするがそれは出ていない、などの意見も出された。

4.3 見出し語・動詞の種類・見出し語のレベル

以降の設定での5段階評定は、5（とてもよい）・4（よい）・3（普通）・2（悪い）・1（とても悪い）であった。「見出し語」については平均値が4.12、判定分布では、判定5が7名、4が14名、3が4名であった。意見では、レベルは重要度の指標になるのでよいなど、見出し語のレベルに関する意見が多く、自他動詞、動詞活用が示されているといったプラスのコメントもあった。その一方で、どのような基準でレベルが示されているのかわからない、レベルや活用の表記がわかりにくい、英語圏では intransitive/transitive と教えているので、自・他ではわからない可能性があるなどの意見も出た。⑤を五段動詞と勘違いして解釈していた者もいた。

4.4 漢字・読み

「漢字・読み」は予想外に評価が高く、平均値が4.52、判定分布では、判定5が17名、4が5名、3が3名であった。漢字は漢字圏の中国語を母語とする学習者からも非漢字圏の英語を母語とする学習者からも評価が高く、前述のように、学習者のみの「漢字・読み」の平均値は4.65と全項目の中で、「イラスト」とともに最高値になっている。これは日本語学習者の母語にかかわらず、日本語の漢字とその使い分け、漢字の読みが難しく重要であること、『辞典』はその点、同じ動詞でも異なる漢字が使い分けられていることや、同じ漢字でも様々な音訓の読みがあることなどがひとまとめに示され、細かな説明がなされていたことが高く評価されたようである。また、すべての漢字にふりがながふられていたことも高く評価された。これは通常のスマートフォンの辞書アプリや電子辞書などでは漢字にふりがながなく、学習者は不便を被っていることの現れであろう。

4.5 ネットワーク図

認知言語学の知見を用いた『辞典』の大きな特徴の1つである「ネットワーク図」については平均値が4.36、判定分布では、判定5が最も多く13名、4が8名、3が4名となった。評価が高かった者の意見としては、今までの辞書にはなく、画期的である、語彙のネットワーク全体や語義の拡張関係が視覚的に一目で理解できてよい、中心義は知っていたが、拡張義は知らなかったのがよかったなどといったものであった。しかしその一方で、特に語義数が多い語の場合、複雑で見にくい、語義同士の関係がわかりにくい場合がある、慣れるとわかりやすいが、慣れるまではわかりにくい、などの問題点も指摘された。ある日本人教師からは、ネットワーク図にもイラストがあればよりわかりやすく、共通のスキーマ（スーパー・スキーマ）を抽出しやすいのではないか、という意見が寄せられた。語義の配列順序についても気づかない、順序を決める基準がわかりにく

い、日本語で書かれているので初級学習者には難しいという意見が出た。

4.6 語義

「語義」については平均値が4.04、判定分布では、判定5が8名、判定4が11名、判定3が5名、判定2が1名と意見が分散した。全体的に語義は日本語のみで書かれていたにもかかわらず、理解しにくいという意見は少なく、説明がしっかりしていて、日本語訳だけで理解できるという意見も出た。しかし、学習レベルによっては日本語だけでは理解が難しく、母語訳やイラストの助けを借りたりして理解している者もいた。また語義の説明に理解できない語が含まれていて、理解できなかった場合があったとする者もあり、2と判定していた。

4.7 語義の英韓中国語訳

「語義の英韓中国語訳」については平均値が4.16、判定分布では、判定5が11名、判定4が8名、判定3が5名、判定2が1名であった。特に学習レベルが高くない学部生などで評価が高くなっていた。また英語を母語とする学習者から、異なる語義に同じ英語訳が使われている場合があり、語義の意味の違いがわかりにくいのもう少し訳を詳しくした方がよいという意見があった。

4.8 上位概念との関係

「上位概念との関係」については平均値が4.52、判定分布では、判定5が14名で最も多く、判定4が10名、判定3が1名であった。評価が高かった理由としては、中心義との拡張関係が理解できてよかった、意味だけでなくこのような説明があると理解が深まる、とするものが多く、多義構造全体に対する理解が深まるというものであった。しかし判定3、4と回答した者からは、理解しにくい場合があった、使わなかった、使い方がわからなかったなどの意見も出た。英語圏の日本人教師側からも、学習レベルの低い学習者にとっては理解が難しいのではないか、という意見が出た。

4.9 例文

「例文」については平均値が4.48、判定分布では、判定5が14名、4が9名、3が2名であった。評価が高かった者の意見としては、例文がわかりやすい、語義説明で理解ができなくても例文で理解できる、よく使われる例文で実践的である、などのコメントが挙げられた。また、例文で助詞が太字で強調されている点にも高い評価を下した者が多かった。これは動詞の使用に共起する助詞が重要であり、かつ学習者はその使い分けに苦慮しているためであろう。一方、難解な語が含まれており理解できなかったとの意見もあり、特に中国語を母語とする複数の学習者からは外来語の意味が理解できないことが複数の対象者から指摘されたことは予想外であった。母語訳がついていないことについては学習レベルに応じて賛否両論が出た。

4.10 合成語・慣用表現

「合成語・慣用表現」では平均値が4.48、判定分布では、判定5が13名、4が11名、3が1名であった。少々難解な部分であるが、関連する合成語・慣用表現がまとめて提示されることで、知識が豊富になる、授業で学べない語も学べるといった肯定的評価が多かった。ただその一方で例文や訳がなかったため理解が困難だという意見も出された。

4.11 イラスト

認知言語学的観点から作成された『辞典』のもう1つの特徴である、スキーマを絵で表した「イラスト」については全体の中で最も評価が高く、平均値は4.64、判定分布では、判定5が17名、4が7名、3が1名であった。語義の意味を理解するのに役立つとする場合が多く、特に学習レベルが高くない学習者にとっては、例文に母語訳がついていないこともあり、例文の理解につながった、語義や訳に加え、イラストを用いることで理解が深まるとする場合が多かった。しかしそれと同時に、イラストがあることで文字ばかりの辞書よりも使用するのが楽しくなるという、執筆者の意図とは全く異なる肯定的評価の意見も複数挙げられた。しかしながら、このイラストが本来意図していた、スキーマ同士の共通性やスーパー・スキーマを見出せたという指摘は残念ながらほとんど得られなかった。また、わかりにくいイラストがあるという指摘もあった。

4.12 関連語句

「関連語句」では平均値が4.36、判定分布は判定5が12名、4が10名、3が3名という評価であった。これらでは、『辞典』が比較的N5～N3の基本語彙が収録されていたため、より上級の学習者がこの部分の評価を高く判定していた。その動詞に関連する語句がいろいろ覚えられてよいという意見とともに、探しにくいという意見も出た。

4.13 オノマトペ

「オノマトペ」では平均値は4.36、判定分布では、判定5が14名、4が6名、3が5名であった。前述したように、オノマトペは日本語では非常に使用頻度が高い一方で、学習が困難な語彙であるが、『辞典』のようにオノマトペが動詞とのコロケーションとして示し、しかも動詞に共起するオノマトペをひとまとめに示すことは効果的であろう。実際、コメントでも、学習に役立つ、表現力が高まる、日頃学習の機会がないのでありがたい、動詞とともにオノマトペが見られるのでよい、オノマトペ辞典であるとわざわざ引かないがこのように動詞と一緒に示されると参考になってよい、「と」の有無の使い分けが示されていてよい、などの評価があった。その一方、オノマトペが網羅されていない、どのようにオノマトペを選んだかの基準がわからない、例がもっとほしい、レベルが低い学習者には難しいのではないか、イラストがあつたらいい、探しにくいので巻末にインデックスがほしいなどの意見も出た。

4.14 用法ノート

「用法ノート」は平均値が4.52、判定分布では判定5が14名、4が10名、3が1名と評価が高かった。高い評価の理由としては、類義語の使い分けが理解できる、整理できる、類義語との関連がわかる(例:閉める、閉じる、閉ざす、ふさぐ)、おもしろいなどといったもので、教師、学生の双方から高い評価が下された。このように学習者、教員は類義語の使い分けについての知識を必要としているが、一般の辞書ではこの点を詳細に扱っているとは言えず、簡略ながら『辞典』がそれを盛り込んだことは高い評価につながったと言える。類義語の使い分けは日本語学研究で行われるように、詳細に示せば示すほど、その正確さは向上する一方で、学習者にとっては理解が、教師にとっても説明が困難になる。その点で『辞典』は、プロトタイプとスキーマに関する知識に絞り、非常に簡潔な説明を行い、類義語を効率よく見分ける観点が示されていると言うことができる。しかしながら、より詳細な使い分けの説明を求める一部の対象者からは、物足りなさも述べられていた。また、ここでイラストがあるととてもわかりやすいのではといった提案が教員からあった。

4.15 文化ノート

「文化ノート」は評価が二番目に高い項目であり、平均値が4.56、判定分布では、回答者の大半である19名が判定5と回答したが、判定4が2名、3が3名、2が1名見られた。高い評価の理由としては、辞書で語に関連する文化的な知識、語の背景知識まで得られてよかった、教科書で得られない知識であり役に立った、文化も重要なので役に立つ、読み応えがある、この部分が読みたくて辞書を引くことが多かったなど、とする意見が学習者のみならず、教師からも挙がり、非常に好評であった。しかし日本語で説明されており、学習レベルが高くないと理解が難しいという意見も出た。評価が低かった4名のうち2名は、多義語辞典に文化まで載せる必要はないのでは、という意見であり、1名は読みたいが日本語で書かれており難しいといった意見であった。

4.16 参照

「参照」は平均値が4.08、判定分布では、判定5が10名、4が7名、3が8名と意見が別れた。参照は脚注のようなもので、非常に目立たない部分であり、ほとんど使わなかった、目に入らなかったという意見も多かったが、ページまで示されているので、すぐ調べられる、語間の関係がわかるなどの理由もあり、あまり使わないが有用性はあるという評価であった。☞のマークはわかりにくいので「参照」とした方がよいとの意見も出た。

4.17 特に評価できる点

全体として特に評価できる点としての記述を見ると、いくつかの共通点がある。まず、説明が詳しく、文化を含め様々な情報が盛り込まれており、辞書としての用途もさることながら、教科書、学習書としての用途に使える、一人でも語彙学習ができる、じっくり読んで楽しみながら知識を深め、広げることができるといった回答が多かった。『辞典』が紙媒体でかつ、相当の厚さを持ったものであるため、『辞典』を日常的に愛用している者はむしろそのような語彙学習書として用いている者であることが明らかになった。また用例は使用頻度やコロケーションが考慮され作成されていることから、効率的、実用的であるとの評価もあった。中心義は知っているが、様々な拡張義は知らない、使えない場合が多く、『辞典』はそれらについて網羅されるとともに、中心義との関係も示されている点、語彙使用に対する動機づけなどを深く知ることができる（例えばなぜ「腹が立つ」というのか）点、教科書での語彙学習では新出語彙に1つの意味が掲載されているだけであるが、『辞典』は語義が網羅されている点、漢字や助詞、類義語の使い分けなども説明されていたりしている点などが評価された。また、さらに細かな工夫、配慮としては、助詞など重要な部分が太字などで強調されている点などを評価する者も多数いた。

4.18 改善点

その一方でいくつかの改善点も指摘された。まず学習者のレベルにより『辞典』の評価は分かれる、様々なレベルの学習者、教師など全てを读者に想定するのは無理があるのではないかと、といった指摘もあった。また工夫が凝らされているだけに、慣れるまでに時間がかかるという指摘もあった。評価すべき点と裏返しになるが、学習書としてはよいが、辞書と考えると、語彙数が少ない、辞書のように側面にインデックスが記されていないので目当ての語を探しにくい、説明が詳しいので辞書には不向き、忙しい中で辞書として引くのには向いていない、などといった点も指摘された。N5～N3レベルの基本語彙が掲載されているが、説明は基本的に日本語であるため、結局N5～N3といった初中級者には使えない、重くて持ち歩くのは不便などという問題も指摘された。学習書としての用途を考えると、目次にもレベルを表記してもよいのではといった意見も出た。

5. 結論

以上、認知言語学的観点から作成された『日本語多義語学習辞典：動詞編』を用いて、認知言語学的観点から作成された教材の教育的効果について、アンケートとインタビューという手法を用い、量的かつ質的に得られたデータについて分析を行った。

その結果、認知言語学的観点から『辞典』に取り入れられた「ネットワーク図」「上位概念との関係」「イラスト」「文化ノート」「用法ノート」については概ね高い評価が得られ、認知言語学的観点が第二言語教育に有効であることが示された。しかしその効果には個人差があり、使用者が教師であるか学習者であるか、教師の場合は母語話者であるか非母語話者であるか、学習者の場合は学習者の母語が何であるか、学習レベルはどの程度であるか、などの要因によって異なってくることを示唆された。特に「ネットワーク図」「上位概念との関係」「イラスト」は、本来難解な多義語の意味構造や意味拡張の動機づけ、多義語の持つスキーマについて、いかにわかりやすく学習者に示すかという挑戦的試みであったが、「ネットワーク図」については、語義が多くなると複雑で見にくくなるという意見、「上位概念との関係」ではメタファー、メトニミー、シネクドキといった難解な動機づけを相当に噛み砕いてわかりやすく説明したつもりであったが、まだまだ分かりにくい、日本語で説明されているのでわかりにくいという意見、「イメージ」では、概ね成功であり高い評価が得られたが、執筆者が期待していた、学習者が自ら各語義のスキーマから語義全体の「スーパー・スキーマ」を抽出するところまで至らなかったなどの改善点があった。これらについてはさらなる工夫が求められよう。

全般的に相当の経費と日数を要した手間のかかる研究であったが、認知言語学理論の応用的研究として、認知言語学の研究者でもある執筆者陣や教材を作成した出版社がこれまで全く気づくことのなかった多くのコメントを得ることができ、今後の辞書などの教材開発に生かすことが期待される。

以上のように、本調査は実際に辞書を使用した対象者から細かなコメントを得ることができた点では評価

に値するであろうが、一方で、対象者数が多いとは言えないこと、そしてそのために、国別、学習レベル別などの細かな評価も行うことができなかつたことは本研究の限界として、今後の課題としたい。また統計処理が行えなかつたり、学習効果については統制群を設けて測られていながつたりといった限界も有している。今後はこのような課題を克服し、対象者を増やすとともに、統計処理などの手法を用いて、研究の信頼性を高めていくとともに、統制群を設け、『辞書』の使用による学習効果の測定なども実施できればと考えている。

注

1 各調査対象者の設問3～16の14項目の事後アンケートの判定結果を用いて、各項目における平均点を分散分析で比較した。球面性の仮説が成り立っていなかつたため、Greenhouse-Geisserの自由度の修正を行った。その結果、 $F(7.30, 175.14) = 2.36, p < .05$ で、平均点に有意差があると示された。しかしボンフェローニの方法を用いて、多重比較を行ったところ、項目間の平均点にはどの項目間にも5%水準で有意差は確認されなかつた。

2 対応のないt検定を行ったが、サンプル数が少なく、残念ながら全ての項目で教師と学習者の間で.05水準での有意差は出なかつた。

参考文献

Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. I: Theoretical Perspective*. Stanford: Stanford University Press.

Talmy, Leonard. (1991). Path to realization. *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 480-519.

秋田喜美、松本曜、小原京子 (2009) 「移動事象は日英語話者にどう聞こえどう見えるのか：移動表現の類型論における音象徴語の位置付け」『神戸言語学論叢』6, 1-19.

荒川洋平 (2011) 『日本語多義語学習辞典：名詞編』, 東京：アルク.

今井新悟 (2011) 『日本語多義語学習辞典：形容詞・副詞編』, 東京：アルク.

国立国語研究所『基本動詞ハンドブック』 (URL: <http://verbhandbook.ninjal.ac.jp>、アクセス日2017年12月2日)

西村香奈絵 (2014) 「擬音語・擬態語に関する日英対照研究：Beatrix Potter 「The Tale of Peter Rabbit」他とその日本語訳を観察対象として」『近畿大学教養・外国語教育センター紀要. 外国語編』5, 55-72.

森山新 (2002) 「語彙習得研究と認知言語学：解説(第2章 語彙の習得)」『言語文化と日本語教育. 増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』, 152-154, 日本言語文化学会.

森山新 (2009) 「第8章 教授法と教材開発のレッスン」、荒川洋平・森山新(2009)『日本語教師のための応用認知言語学』, 94-109, 東京：凡人社.

森山新 (2012) 『日本語多義語学習辞典：動詞編』, 東京：アルク.

森山新 (2015) 「日本語多義動詞「切る」の意味構造研究 -心理的手法により内省分析を検証する-」『認知言語学研究』1, 138-155.

謝辞 調査にあたりご協力いただいた、荻野雅由氏、岡本和枝氏、諏訪昭宏氏、王冲氏をはじめとした諸先生、学生のみなさまに心から感謝いたします。

<abstract>

The analysis of a learners' dictionary of multi-meaning words: From the perspective of cognitive linguistics

Moriyama, Shin (Ochanomizu University)

The purpose of this research project is to explore the semantic structures of basic polysemous Japanese verbs and their influence on the acquisition of such terms, as well as to apply these findings in education of Japanese as a second language, including the development of materials like dictionaries.

This year, the last year of this project, I investigated the development of a learners' dictionary, which has not been able to be conducted so far. Unlike some theories, such as generative grammar, cognitive linguistics does not address vocabulary and grammar separately, but deals with the acquisition of constructions and grammar on extension lines of vocabulary acquisition. Learners memorize words and sentences as a whole, at first, then, extract patterns or regularities from them, and finally, acquire them as grammatical rules or constructions. Therefore, cognitive linguistics makes much of vocabulary learning and teaching, and so, it assumes that a dictionary plays a significant role in vocabulary learning. Designed based on cognitive linguistics, some English dictionaries were published so far, but unfortunately, there haven't been any Japanese ones.

However, Japanese multi-meaning learners' dictionaries were published, the noun's and adjective's editions in 2011; and verb's in 2012. This investigation aims to explore the educational effects and improvements, focusing on the verb's edition. I investigated its educational benefits using questionnaires and interviews.

In sum, the aspects that were informed by theories within cognitive linguistics, including "network diagram", "relationship with superior meaning", "illustration", "cultural note" and "usage note" generally received high evaluations, and thus the insights from cognitive linguistics can be seen as useful for second language teaching and learning. However, the benefits differed in nature and extent, depending on whether the participant was a teacher or a learner, and if s/he was a teacher, whether s/he was native or non-native, and if s/he was a learner, how high his/her competence was, and so on.

Various concrete comments were written in the questionnaire. For instance, one respondent said of the "network diagram", "in the case where a word has quite many meanings, the diagram was too complicated to comprehend its semantic structure", and regarding "relationship with superior meaning", the following responses were given: "it was not so easy to understand the explanation" or "it was difficult for me to understand since the explanations were written in Japanese". For the "illustration", the evaluations were generally good, however, contrary to expectations, users were not able to extract a common schema, called "super schema" of all the illustrations drawn for each of the meanings of words in the dictionary. For these points, further improvements are to be needed.

In conclusion, even though considerable cost and time was required for the investigation, I was able to make a number of findings that would never have been realized if I had not conducted the investigation. These suggestions will be helpful for the further development of the dictionary.

Despite these outcomes, there still exist a few issues to be solved. For instance, we did not have enough participants to make a truly detailed analysis. Moreover, we did not have a control group with which to compare the result, nor did we use a statistical operation to analyze the results, and so I was not able to get fully objective results. This could be problematic in the future.