

博士学位請求論文

日本語の多義語の習得研究
—基本動詞「とる」の場合—

平成 29 年 12 月

城西国際大学大学院 人文科学研究科

比較文化専攻

黄 文瀾

目次

目次.....	0
第1章 序論.....	7
1.1 研究動機.....	7
1.2 研究目的.....	8
1.3 本論文の構成.....	8
第2章 多義語と認知意味論.....	10
2.1 認知言語学と認知意味論.....	10
2.2 意味研究の方法論.....	10
2.2.1 意味要素による意味記述.....	10
2.2.2 認知意味論で語の意味記述に用いられる主要概念.....	11
2.2.3 認知意味論における多義語の意味記述.....	13
第3章 第二言語習得における多義語習得研究の概観.....	16
3.1 はじめに.....	16
3.2 横断的研究.....	17
3.2.1 第一言語の多義構造が第二言語の多義語習得に及ぼす影響を探る研究.....	17
3.2.2 第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究.....	21
3.3 縦断的研究：多義語習得のプロセスを探る研究.....	31
3.4 残された課題.....	35
3.5 本研究の研究課題.....	37
第4章 「とる」の語義構造（研究1）.....	38
4.1 はじめに.....	38
4.2 先行研究.....	38
4.2.1 現象素による意味分析（国広 1997）.....	38
4.2.2 コア図式による意味分析（松田 2006）.....	39
4.2.3 意味拡張モデルによる意味分析（森山 2012）.....	41
4.2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題.....	43
4.3 「身体性重視」のアプローチから見る「とる」の語義構造.....	43
4.3.1 「とる」が表す具象的な動作.....	44
4.3.2 「とる」の基本的動作に基づいた意味拡張.....	46
4.3.2.1 B「選択する」からの意味拡張.....	47
4.3.2.2 C「自分のものにする」からの意味拡張.....	47

4.3.2.3	D「他に移す」からの意味拡張	50
4.3.2.4	E「手に持って扱う」からの意味拡張.....	51
4.4	おわりに.....	53
第5章	理解の面に見られた「とる」の習得（研究2）	54
5.1	はじめに.....	54
5.2	研究課題.....	54
5.3	研究方法.....	55
5.4	結果と考察.....	59
5.4.1	「とる」の理解の横断的分析の結果.....	59
5.4.1.1	分析結果.....	59
5.4.1.2	分析結果のまとめと考察	86
5.4.2	「とる」の理解の縦断的分析の結果.....	89
5.4.2.1	分析結果.....	89
5.4.2.2	分析結果のまとめと考察	103
5.4.3	総合的考察.....	104
5.5	終わりに.....	106
第6章	産出に見られた「とる」の習得（研究3）	107
6.1	はじめに.....	107
6.2	研究課題.....	107
6.3	研究方法.....	107
6.4	結果と考察.....	108
6.4.1	「とる」の産出の横断的分析の結果.....	108
6.4.1.1	分析結果.....	108
6.4.1.2	分析結果のまとめと考察	131
6.4.2	「とる」の産出の縦断的分析の結果.....	131
6.4.2.1	分析結果.....	131
6.4.2.2	分析結果のまとめと考察	152
6.4.3	横断・縦断的総合的考察	156
6.5	終わりに.....	158
第7章	結論.....	160
7.1	結果のまとめ.....	160
7.2	多義語の習得支援への示唆	166
7.3	本研究の意義.....	168
7.4	本研究の限界と今後の課題	169

参考文献.....	173
付録.....	178
付録1 翻訳テスト.....	178
付録2 産出テスト.....	181
謝辞.....	184

表目次

表 3-1	第一言語の多義構造が第二言語の多義語習得に及ぼす影響を探る研究.....	20
表 3-2	第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究.....	27
表 3-3	多義語習得のプロセスを探る研究.....	33
表 5-1	調査文と各調査文の「とる」の意味.....	56
表 5-2	階層 1、2、3、4 の平均正訳率.....	60
表 5-3	A（「手に持つ」の「とる」）の翻訳.....	62
表 5-4	「選択する」を表す「とる」の調査文及び正訳率.....	67
表 5-5	B（調査文 20「この中から 1 つとる」の「とる」）の翻訳.....	68
表 5-6	B-1（調査文 5「どちらをとるか」の「とる」）の翻訳.....	68
表 5-7	B-2（調査文 6「弟子をとる」の「とる」）の翻訳.....	69
表 5-8	B-3（調査文 3「態度をとる」の「とる」）の翻訳.....	69
表 5-9	「自分のものにする」を表す「とる」の調査文とその正訳率.....	70
表 5-10	C（調査文 26「パンフレットをとる」の「とる」）の翻訳.....	71
表 5-11	C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の翻訳.....	73
表 5-12	C-4（調査文 12「新聞をとる」の「とる」）の翻訳.....	75
表 5-13	C-6（調査文 17「休みをとる」の「とる」）の翻訳.....	76
表 5-14	C-2（調査文 7「睡眠をとる」の「とる」）の翻訳.....	77
表 5-15	C-7（調査文 13「税金をとる」の「とる」）の翻訳.....	78
表 5-16	C-8（調査文 4「年をとる」の「とる」）の翻訳.....	78
表 5-17	「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその正訳率.....	79
表 5-18	D（調査文 11「醤油をとる」の「とる」）の翻訳.....	80
表 5-19	D-1-1（調査文 21「油をとる」の「とる」）の翻訳.....	82
表 5-20	「操作する」を表す「とる」の調査文及びその正訳率.....	85
表 5-21	E-2（調査文 23「リズムをとる」の「とる」）の翻訳.....	86
表 5-22	「とる」の理解の縦断的分析の結果.....	89
表 5-23	A（調査文 1「雑誌をとる」の「とる」）の縦断的分析の結果.....	91
表 5-24	B（調査文 20「この中から 1 つとる」の「とる」）の縦断的分析の結果.....	92
表 5-25	B-1（調査文 5「どちらをとる」の「とる」）の縦断的分析の結果.....	96
表 5-26	B-2（調査文 6「弟子をとる」の「とる」）の縦断的分析の結果.....	96
表 5-27	調査文 21「油をとる」の「とる」の縦断的分析の結果.....	102
表 6-1	「とる」の産出面に見られた全体的習得状況.....	108
表 6-2	各語義階層の平均産出率と全体の平均産出率.....	111

表 6-3	A (調査文 1 の「とる」) の産出.....	113
表 6-4	「選択する」を表す「とる」の調査文及びその産出率.....	114
表 6-5	B (調査文 20 「この中から 1 つとる」の「とる」) の産出.....	115
表 6-6	B-1 (調査文 5 「どちらをとるか」の「とる」) の産出.....	116
表 6-7	B-2 (調査文 6 「弟子をとる」の「とる」) の産出.....	116
表 6-8	B-3 (調査文 3 「態度をとる」の「とる」) の産出.....	117
表 6-9	「自分のものにする」を表す「とる」の調査文及びその産出率.....	118
表 6-10	C (調査文 26 「パンフレットをとる」の「とる」) の産出.....	118
表 6-11	C-4 (調査文 12 「新聞をとる」の「とる」) の産出.....	120
表 6-12	C-2 (調査文 7 「睡眠をとる」の「とる」) の産出.....	120
表 6-13	C-2 (調査文 13 「税金をとる」の「とる」) の産出.....	121
表 6-14	C-8 (調査文 4 「年をとる」の「とる」) の産出.....	121
表 6-15	C-3 (調査文 10 「財布をとる」の「とる」) の産出.....	121
表 6-16	C-9 (調査文 8 「指定席をとる」の「とる」) の産出.....	122
表 6-17	C-1 (調査文 9 「魚をとる」の「とる」) の産出.....	122
表 6-18	「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその産出率.....	124
表 6-19	D (調査文 11 「醤油をとる」の「とる」) の産出.....	125
表 6-20	D-2 (調査文 2 「帽子をとる」の「とる」) の産出.....	126
表 6-21	D-1-2 (調査文 22 「出席をとる」の「とる」) の産出.....	127
表 6-22	D-2-1 (調査文 19 「疲れをとる」の「とる」) の産出.....	128
表 6-23	「操作する」を表す「とる」の調査文及びその産出率.....	129
表 6-24	E (調査文 25 「絵筆をとる」の「とる」) の産出.....	129
表 6-25	E-1 (調査文 16 「教鞭をとる」の「とる」) の産出.....	130
表 6-26	E-2 (調査文 23 「リズムをとる」の「とる」) の産出.....	130
表 6-27	「とる」の産出の縦断的分析の結果.....	132
表 6-28	A (調査文 1 「雑誌をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	134
表 6-29	B (調査文 20 「この中から 1 つとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果	135
表 6-30	E (調査文 25 「絵筆をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	136
表 6-31	C (調査文 26 「パンフレットをとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果	137
表 6-32	D (調査文 11 「(醤油をとる) の「とる」) 産出の縦断的分析の結果.....	137
表 6-33	B-3 (調査文 3 「態度をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	138
表 6-34	C-1 (調査文 9 「魚をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	139
表 6-35	C-2 (調査文 7 「睡眠をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	140
表 6-36	C-3 (調査文 10 「財布をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果.....	142

表 6-37	C-7 (調査文 13「税金をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	143
表 6-38	C-8 (調査文 4「年をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	144
表 6-39	C-9 (調査文 8「指定席をとる」のとる)	の産出の縦断的分析の結果	.....	145
表 6-40	D-2 (調査文 2「帽子をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	146
表 6-41	E-1 (調査文 16「教鞭をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	147
表 6-42	E-2 (調査文 23「リズムをとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	148
表 6-43	D-1-2 (調査文 22「出席をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	149
表 6-44	D-2-1 (調査文 19「疲れをとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	150
表 6-45	D-1-1 (調査文 21「油をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	151
表 6-46	D-1-4 (調査文 24「映画をとる」の「とる」)	の産出の縦断的分析の結果	.....	152

図目次

図 2-1	ラネカーのスキーマとプロトタイプに基づくネットワークモデル	.....	15
図 4-1	「とる」の意味体系	.....	39
図 4-2	「とる」のコア図式	.....	39
図 4-3	「とる」の表す基本的動作のネットワーク	.....	46
図 4-4	「とる」の語義構造	.....	52
図 5-1	「とる」の語義構造	.....	54
図 5-2	各語義における「とる」の正訳率	.....	60
図 5-3	語義の階層と正訳率の関係	.....	61
図 5-4	学習者 G2 の調査文 1 の「とる」に対する理解のプロセス	.....	66
図 6-1	「とる」の産出率	.....	111
図 6-2	語義の階層と産出率との関係	.....	112

第1章 序論

1.1 研究動機

第二言語習得研究においては、文法の習得が一貫して中心的なテーマとなってきた。しかしながら、近年、認知言語学及び認知意味論の登場によって、語彙の習得研究にも焦点が当てられるようになった。

「語彙力」は言語の理解と産出において極めて重要な要素であり、コミュニケーションの要となる内容の中核である。語彙の習得は第二言語のスキル全般（リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング）に関わるもので、重要な役割を担っている（Nation 2001）。語彙の習得は「広さ」と「深さ」と2つの側面に分けることができる。語彙知識の広さとは、どのぐらいの語彙を知っているかという量的側面である。語彙知識の深さとは、ある語彙について語をどの程度深く知っているかという質的側面である。語彙の習得においては語彙量を増やすばかりでなく、基本語彙の場合には、一旦習得したとしても再学習を繰り返すことを通して当該語に対する理解を質的に高めることも重要である。基本語彙には多義語が多く、多義語の複数の意味に習熟し、その複数の意味の相互関係を把握することによって、その語の全体像が理解でき、使いこなせるようになる。これが語彙習得の質を高める重要な鍵となる。

述語としての動詞は「コミュニケーションの基本単位となる文の骨格を決める重要な要素の1つ」¹である。その中の基本動詞は日常生活における砕けた会話において使われるだけでなく、語義が抽象的な意味まで広がっているために議論の場での抽象的な話題を扱う場においても使われることから、第二言語習得において、非常に重要な地位を占めている。日常生活でよく使用されている基本動詞のほとんどは多義語であり、基本動詞を使いこなせようになるためにまず解決しなければならないのは多義の問題である。

このような多義語習得の重要性については日本語教育の現場においても異論はないと考えられるが、教室で正面から取り上げられることは稀であり、学習者任せのところが少ない。教室活動としては、一般的にその第一義が単語リストに出されるだけで、それ以降は新出語彙ではないがゆえに、慣用句となっているものを除くと未習の語義が現れても新出単語リストに出されることは少ない。学習者は文章などに現れた未習の意味・用法を文脈から推測したり、辞書で調べたりして、1つ1つばらばらに理解し、母語による訳語を通じた暗記が多い。また、読解活動において未習の語義に遭遇しても、既習の語義で半ば強引に理解しようとして結果的に文章を誤解することもある（渡邊 2014）。辞書に載っ

ているばらばらの意味を一々覚えるのでは記憶の負担が大きく、効果的でないと思われる。母語の対訳語を通して目標言語を理解することには限界があることも既に幾つかの研究で明らかにされている（Shirai1995；松田 2000）。

田中（1990）は「多義度の高い語ほど、その意味の構造を捉えるのが困難である」と指摘している（p.2）。習得が進んだ上級者でさえ、また使用頻度の高い基本動詞であっても、その多義的拡張用法については、十分に理解しているとは言えないとされている（松田 2000）。多義語の意味習得は多義のうち典型的な語義の習得に留まり、それ以上広がらない、いわゆる化石化²という現象が見られることも指摘されている（松田 2000,2004；今井 1993）。

多義語習得、特に多義的基本動詞習得の重要性と困難性そして指導の不十分性という現状の中で、多義語習得支援の効果的な指導法の構築は日本語教育の直面する重要課題の1つである。しかし、この課題の解決には、その前提として、学習者がどのように多義語を習得していくのか、その習得過程を、特に習得に影響を与える諸要因の追求に焦点化して究明する多義語習得研究の前進が喫緊の課題になっていると言える。

1.2 研究目的

多義語の習得研究は多義語の習得の実態を探る研究と多義語の学習方法に関する研究に分けられる。多義語習得の有効な支援方法を開発するには、その基礎として、多義語習得の実態調査とそれに基づいた多義語の習得メカニズムの解明が必要である。本研究においては、多義語の習得メカニズムの解明に向けて、日本語の基本的多義動詞の1つである「とる」を取り上げ、中国人日本語学習者における習得の実態を明らかにすることを目指す。

1.3 本論文の構成

本論文は7つの章から構成される。

まず、第1章では、ここまで本研究の研究動機、研究目的を述べてきた。

続く第2章では、本研究の理論的背景となる認知言語学、認知意味論の多義語の習得に関わる概念を紹介する。

第3章では、日本語多義語の習得に関わる先行研究を概観し、本研究の研究課題を述べる。

第4章から本論に入る。本研究は3つの研究から構成されており、第4章では研究1（「とる」の意味分析）、第5章では研究2（「とる」の理解面の習得）、第6章では研究3（「とる」の産出面の習得）を報告する。

第4章では、「とる」の語義構造について、先行研究を概観した上で、認知言語学の身体性の観点から「とる」の意味分析を行い、語義構造を提示する。具体的には、「とる」のプロトタイプ語義は「手に持つ」であり、そこから「選択して手に持つ」、「手に持って、自分のものにする」、「手に持って、他に移す」、「手に持って、操作する」という4つの基本的動作が拡張される。この4つの具体的動作からさらに他の語義が拡張されるとする。

第5章では、第4章の意味分析で得た語義構造に基づいて、翻訳テストで「とる」の理解面の習得を調査し、その結果を「とる」の語義構造に照らして分析し、「とる」の理解面の習得と「とる」の各語義の語義構造における階層との関係を検証する一方で、「とる」の理解面の習得に及ぼす語義構造以外の要因を分析する。

第6章では、「とる」の産出面の習得状況を調査し、その結果を「とる」の語義構造に照らして分析し、「とる」の産出面の習得と「とる」の各語義の語義構造における階層との関係を検証する一方で、「とる」の産出面の習得に及ぼす語義構造以外の要因を分析する。

第7章では、本研究の研究結果を整理し、多義語習得支援への示唆及び本研究の限界と今後の課題を述べる。

第2章 多義語と認知意味論

本研究は認知言語学と認知意味論を理論的枠組みとする多義語の習得研究である。そこで、理論的背景となる認知言語学と認知意味論の多義語の習得に関わる概念を紹介する。

2.1 認知言語学と認知意味論

認知言語学は、「環境世界のなかで心的・身体的・物理的な様々な内的経験や相互作用を持ちつつ生活する人間の営みを、認知という大きな枠組みから言語に焦点を当てて明らかにしようとする学問分野」（辻 2003：3）と定義することができる。認知意味論も認知言語学の一分野であり、「意味の問題を知覚や認識との関連で捉える意味理論」（松本 2003：3）である。認知意味論の意味観としては、①意味は人間の外界認識の産物である、②言語的意味と百科事典的意味と無理に区別しない、③意味に経験などからの動機付けを求める、の3点が挙げられる（松本：5~11）。

2.2 意味研究の方法論

従来、語の意味の研究は語の意味記述に重点が置かれており、その方法は以下に詳しく述べるように、意味要素による意味記述と認知意味論による意味記述の2つに大別される。

2.2.1 意味要素による意味記述

意味要素による意味記述として多くの研究者に支持され実践されてきた方法は、「チェックリスト意味論」とも呼ばれる（Fillmore 1975）。たとえば、「山」は「①非水性、②自然性、③顕著な隆起性、④有頂性」（玉村 1985：88）のように分析され、指示対象全体に共通の最小公約数的な意味特徴を帰納する方法である。「書類の山」「仕事の山」に見られる転義や比喩的意味は、それら各意義素のいずれかが消去されたり、誇張されたりしたものと見る（森田良行 1996：11）。チェックリスト意味論では語の意味は意味特徴（語の意味の元素的要素）に還元されると考えられ、意味特徴はその語が使われる際に満たさなければならない必要十分条件という側面と他の語との意味的違いを示す要素という2つの側面を持っているとされている。その背景には「言語単位よりもそれを構成する要

素を中心に考える」要素主義と呼ばれる考え方と「特定の言語要素を、それが構造全体の中で占める位置によって定義しようとする」「構造主義的発想」がある（松本 2003：17~19）。チェックリスト意味論は、単語の構造記述を効率的に行うことができる点、単語間の関係をうまく捉えられる点、示差的特徴が文の意味論の諸問題の解決にも役立つ点、などが利点としてであるとされている（松本 2003：22~24；河上 1996：28）。

しかし、このチェックリスト意味論には以下に見るように、いくつかの問題点が指摘されている。たとえば、ラボヴ（Labov 1973）による *cup* と *bowl* の分析では、両者を区切る明解な意味上の境界線は見られず、むしろ連続体であることが明示されており、チェックリスト意味論における意味特徴の限界を示している。また、ヴィトゲンシュタイン（维特根斯坦 1953）はドイツ語の *Spiel*（ゲーム）に関する観察から必要十分な条件を見つけれない語が存在することを明らかにし、家族的類似性という考え方で説明を与えている。このような中で、チェックリスト意味論に対する代案として登場したのが認知意味論である。

2.2.2 認知意味論で語の意味記述に用いられる主要概念

認知意味論は認知言語学のパラダイムを背景に、人間の一般的認知能力との関連で意味の問題を捉える意味理論である。認知意味論で語の意味記述を行う場合、3つの基本概念（1.プロトタイプ、2.イメージ・スキーマ、3.フレーム）がよく使われている。以下この3つの基本概念を紹介する。

(1) プロトタイプ

河上（1996）によると、認知言語学では、ヒトには「事物から何らかの類似性や一般性を抽出することで、事物間にあるまとまりを認識し分類することのできる能力が備わっていると考えられている」。そして、このまとまりをカテゴリーと呼び、様々の事物を1つの「グループにまとめる認識上のプロセス」をカテゴリー化としている（p.27）。

これまでのカテゴリー論、つまり古典的カテゴリー論では、カテゴリーは必要十分条件の集合によって定義され、カテゴリーのメンバーは全員同じ地位のものであり、カテゴリーの境界線がはっきりしている。この古典的カテゴリー観に対する批判として、Rosch（1975）はプロトタイプ理論を提出した。Roschのプロトタイプ理論では、あらゆるカテゴリーは均質ではなく、カテゴリーに属するメンバーは典型的（中心的）なケースもあれば、周辺的なケースもあり、その典型的（中心的）なケースがプロトタイプである。そして、カテゴリーの境界線はファジーである。

大堀（2002）は、プロトタイプの性質について、Rosch（1978）を引用して次のような例を挙げて特徴づけをしている。

- a. 「A (メンバー) は B (カテゴリー) である」 (例: コマドリは鳥である) といった命題に対して、真か偽かの判定をさせたところ、中心メンバーほど反応時間が速かった。また、2つの語を示して共通性の有無を判断させた場合も、反応時間に差が出た。
- b. カテゴリーの中心メンバーほど早く習得された。カテゴリーへの帰属について子供に判断させたところ、中心メンバーとそうでないものとは、大人よりも大幅な差が出た。これはカテゴリー習得における順序を反映している。
- c. あるカテゴリーの例を挙げさせた場合、出てくる順位は中心メンバーが先に挙げられた (例: 「家具」に対するタンスやテーブル)。そうして規定された優先順位は、カテゴリーのメンバーとしてどのぐらい「良い例」かという評点と高い一致率が見られた。
- d. 判断や推論の基準となるのは中心メンバーに限られる。「A に B は似ている」という判断や「A がこうなら B もこうだ」という推論では、基準となる A は一定のメンバーに限定された (例: 「野菜」と言うカテゴリーについて、「キュウリの大きいのがズキーニだ」) 対「ズキーニの小さいのがキュウリだ」では後者が不自然)。

(大堀 2002 : 35)

これらはプロトタイプ効果と呼ばれる。

(2) イメージ・スキーマ

認知意味論で語の意味の記述に用いられる第2の主要概念はイメージ・スキーマである。スキーマとは「事象や経験における規則性の抽象的表示を指す心理的用語である」(松本 2003 : 49)。想像的イメージ能力は人間の認知能力の中核を成すものであり、言語能力の根源的な基盤として日常言語を支えている(山梨 2012 : 11)。我々は身体を介して外界と相互交渉をしながら、様々なことを経験する。我々が外界との知覚的相互作用と運動プログラムに繰り返し現れる動的パターンがある。これらの動的パターンはイメージ・スキーマである(ジョンソン 1991 : 17)。イメージ・スキーマは単純で基本的な認識構造であり、具体的な経験に基づいて形成される心的表象の一種である(ウンゲラー&シュミット 1998 : 196)。

(3) フレーム

認知意味論で語の意味の記述に用いられる第3の主要概念はフレームである。語の意味は一般的になんらかの経験、認識、習慣を背景として理解されるものである。この、語と結びついた背景的世界知識がその語のフレームと呼ばれるものである(松本 2003 : 66)。言語学では、この概念はフィルモアによって提唱された(Fillmore 1975)。ラネカー

(Langacker1987) はそれを認知領域という概念に発展させ、語はその背景とする百科事典的知識にアクセスするものとしている。例えば、arc (弧) という語は円という形の理解を前提としている。

2.2.3 認知意味論における多義語の意味記述

以下では、認知言語学における多義語の意味記述について、1.多義語の定義、2. 多義語の意味記述の方法を述べる。

(1) 多義語の定義

国広 (1982) は「『多義語』とは、同一の音形に、意味的になんらかの関連を持つふたつ以上の意味が結びついている語を言う」とし、また「『同音異義語』とは、同一の音形に、意味的に関連を持たないふたつ以上の意味が存在する場合に生じるふたつ以上の語のことである」(p.97) と定義している。

多義語と同音異義語との区別については、国広は R.A.ウォールドロン (Waldron1967) と J.ライオンズ (Lyons 1968) を参考に多義語と同音異義語との間に境界線をはっきり引けず、連続的であると指摘している (p.103~111)。靱山・深田 (2003a) も Tuggy (1993) の考察を踏まえて、同じ指摘をしている (p.137~140)。靱山・深田の例を借りて説明してみると、A「たずねる (尋ねる)」は「知りたい情報を、知っていると思われる人に求める」という意味で、B「たずねる (訪ねる)」は「会うためにある人の居所へ行く」(『大辞林第3版』) という意味であるが、Bを「会いたい人をいると思われる場所に求める」と理解してもいいであろう。AとBの共通の意味は、「求めている対象が存在すると思われるところに求める」という意味を抽出できる。このように、両者は抽象的なレベルで意味的に関連を持っていると言ってもよさそうであるが、普通の多義語と比べると、その関連性は薄く、顕著性が弱い。それで、「たずねる」を多義語と同音異義語の境界線にあるものであると考えるのもいいのである (p.139)。

日本語において、漢字に影響されてよく同音異義語のように見えるが、実は多義語であるという場合は少なくない。たとえば、「とる」を取り上げると、「取る」、「撮る」、「捕る」、「採る」、「盗る」、「執る」、「獲る」、「録る」から分かるようにそれぞれ異なる漢字が当てられており、同音異義語ではないかと思われることが多い。しかし、通時的に見れば語源が同じであり、当てる漢字が違おうとしても、それぞれ意味も繋がっていることから、多義語と見なされている。

(2) 多義語の意味記述の方法

多義語を記述する場合、プロトタイプという概念が用いられることが多い。認知意味論は多義語の複数の意味全体を1つのカテゴリーと考え、そのカテゴリーを構成する個々の

多義的意味は全て同じ地位を占めるのではなく、最も基本的であり、認知的に際立ち (cognitive salience) の高い語義をプロトタイプの意味と見なす。

プロトタイプ理論で多義語の意味記述を行う場合、主に2つのモデルが使われる。1つはレイコフらによるプロトタイプに基づくネットワークモデルであり、もう1つはラネカーのプロトタイプとスキーマに基づくネットワークモデルである。

プロトタイプに基づくネットワークモデル

プロトタイプに基づくネットワークモデルはレイコフ (Lakoff1987) に代表され、語義のネットワークはプロトタイプの意義と様々に関係付けられた非プロトタイプの語義の両方を含むものであると考えられている。多義語の多義構造は、プロトタイプの語義からなんらかの動機付けで様々な方向へ広がっていく結果である。その拡張を動機付けるのはメタファーやメトニミーなどであると考えられている。

メタファーとは「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喻」(靱山・深田 2003b : 76) を指す。例えば、「借金の山」と「山」の関係をメタファーで捉えることができる。「山に登る」という文において「山」は「周りの土地より著しく高くなったところ」という意味であるが、「借金の山」は「借金の数量が極めて多く、高く積みあがっている」という意味である。「高く積み上がる」という類似性に基づき、「山」は具象的意味から「数量が極めて多く、高く積みあがる」という抽象的意味に拡張したわけである。

メトニミーとは、「2つの事物の外界における隣接性、さらに広く2つの事物・概念の思考内、概念上の関連性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喻」(靱山・深田 2003b : 83) を指す。メトニミーの例としては、人々はよく「手を洗う」によって「トイレで用を足す」の意味を表すことが挙げられる。「手を洗う」は時間的隣接性に基づき、本来の意味から時間的に先行する「トイレで用を足す」という意味に拡張される。このような時間的隣接関係に基づく動機付けはメトニミーである。メトニミーに関わる隣接関係は時間的隣接関係だけでなく、他に様々な種類がある。たとえば、

- a.最近夏目漱石を読んでいる。
- b.この仕事を完成するにはもっと人手が必要だ。

aの「夏目漱石」は作家そのものではなく、夏目漱石の作品であること、bの「人手」は「人の手」ではなく、「手を持っている人間」という意味であることがすぐ分かる。また、bのような「部分・全体」の関係に基づくメトニミーは、シネクドキーを別に立てて分類する場合もある。

プロトタイプとスキーマに基づくネットワークモデル

ラネカー (Langacker 1987) はスキーマに注目し、プロトタイプとスキーマはどちらも自然言語の合理的記述には不可欠であると考え、プロトタイプとスキーマに基づくカテゴリー化を提唱している。つまり、「プロトタイプとスキーマは、それぞれ1つの統合現象の異なる側面を反映しており、どちらもカテゴリー化には必要である」としている (河上 1996 : 70)。

プロトタイプとスキーマに基づくネットワークモデルは次の図 2-1 のように、多義語に関して、多義的ネットワークの中心的意味、つまりプロトタイプの意味から意味拡張が起こり、X という意味が派生される。プロトタイプと X の間に意味的に共通的部分を持つので、この共通的部分を抽出したのがスキーマである。また、プロトタイプや X からは新たな意味拡張が起こり、そこから新しいスキーマが抽出される。こうして、ネットワークが増殖し、複雑化する。ネットワークのすべての意味から抽出した共通の意味、つまり、ネットワークにおける最も抽象的意味はスーパースキーマと呼ばれる。

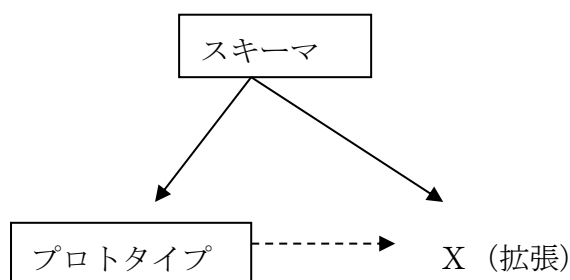


図 2-1 ラネカーのスキーマとプロトタイプに基づくネットワークモデル
(Langacker 1987 : 387)

このラネカーのスーパースキーマの考え方と類似しているものに共通図式モデルがある。共通図式モデルは「具体的な用例の包括的検討から帰納的に引き出される多義的語義をすべて包含するようなスキーマを想定し、1つの『共通図式』(コアスキーマを図式表象したもの)の一部にさまざまな認知的力点を置くことによって多義を説明しようとする」(松田 2006 : 121)。この共通図式を国広 (1994, 1997) は現象素、田中 (1990, 2004) と松田 (2004) は「コア図式」と呼んでいる (松田 : 121)。

多義語の習得研究は多く認知意味論、特にプロトタイプ理論に基づいて行われてきた。本研究も認知意味論の立場を踏襲し、多義語の多義を1つの語義カテゴリーと見なし、各語義の習得がカテゴリーにおける位置とどのように関係しているかを見ることにする。次章の第3章では、認知意味論を理論的枠組みとして行われてきた日本語多義語の習得研究を概観する。

第3章 第二言語習得における多義語習得研究の概観

3.1 はじめに

第二言語習得研究における語彙の習得研究では、これまで学習者の語彙の量的拡大に関心が集まってきた。しかし、語彙習得を考える時、量的な側面だけでなく、質的な側面も考慮されなければならない。換言すれば、語彙習得を未知語が既知語になることとして捉えることは一面的であると言える。なぜなら、語彙の意味は多くの場合1つではないからである。特に、多義語の場合、第一義が習得されると既知語として見なされ、それ以外の語義が習得されないままになっていることが少なくない(渡邊 2014)。これでは、語彙が習得されたとは言えないであろう。多義語の複数の意味に習熟し、その複数の意味の相互関係を把握することによってはじめてその語の全体像が理解でき、習得したと言えるのではないだろうか。

認知言語学の誕生によって、多義語の習得研究は理論的基盤を獲得し、語彙習得の質的側面が捉えられるようになった。認知言語学の考えでは、意味は言語という記号と恣意的に結びついているのではなく、人間の身体的経験を基盤にして生まれたとされている(ジョンソン 1991; 山梨 2012 など)。人間の重要な認知能力の1つは、「受け取った情報をもとに有意味なまとまりを作り出す能力」(大堀 2002: 29)である。このまとまりをカテゴリーという。Rosch (1975)によれば、あらゆるカテゴリーは均質ではなく、それぞれ独自の内部構造を持っている。カテゴリーに属するメンバーは典型的なケースもあれば、周辺のケースもある。その典型的なケースはプロトタイプと呼ばれる。認知言語学は多義語の複数の意味全体を1つの放射状カテゴリー³として捉えている。カテゴリーを構成する個々の多義的意味は全て同じ地位を占めているのではなく、最も基本的であり、認知的に際立ち(cognitive salience)の高い語義をプロトタイプの意味と見なす(靱山・深田 2003a)。多義語の多義構造は、プロトタイプの語義からなんらかの動機付けで様々な方向へ広がっていった結果であり、その拡張を動機付けるものはメタファーやメトニミーなどであると考えられている(靱山 2001; 靱山・深田 2003b)。

このように、認知言語学の理論的パラダイムに基づく多義語の習得研究は、主に多義語の語義構造が習得に及ぼす影響を探るものであるといえる。本章ではこのような認知言語学に基づいた第二言語における多義語習得の先行研究を概観する。具体的には、横断的研究として、第一に、学習者の第一語の多義語の多義構造に着目した研究、第二に、逆に、第二言語の多義語の多義構造に着目した研究をそれぞれ概観し、次に、縦断的研究として、多義語の習得のプロセスに着目した研究を見ていくことにする。最後に、本研究の研究課題を提示する。

3.2 横断的研究

3.2.1 第一言語の多義構造が第二言語の多義語習得に及ぼす影響を探る研究

第二言語の習得は第一言語の習得と違い、学習者はすでに第一言語の意味体系を持っており、第二言語の語義を勉強する際、第一言語の意味の借用は避けられない。多義語の習得にあたって、第二言語のどんな語義に母語転移が起きるか、あるいは、多義構造と言語転移の間には何らかの関わりがあるのか。このような問いを起点とする研究として特筆できる研究は Kellerman (1979) である。

Kellerman (1979) はプロトタイプ理論を多義語の習得研究に応用し、母語のプロトタイプ性と母語からの転移を関連づけた。Kellerman は2つの重要な調査を行った。まず、オランダ語の *breken* (英語の *Break* に相当) の17の用例の関係をオランダ語母語話者がどのように関連付けているかを見るために、オランダ語母語話者 50名を対象にカード分類法を用いて、語義の類似性による分類を求めた。そのデータを多次元尺度構成法によって分析した結果、「具象か抽象か」(concrete-abstract) という基準と「プロトタイプか否か」(core-non-core) という基準を座標軸にして順序付けられることを示した。次に、オランダ語を母語とする英語学習者 81名を被調査者として、*breken* の17用例とその英語直訳文を提示し、英語直訳文の受容性判断テストを行った。その結果、プロトタイプ性の高いもの(例えば “*Hil brak zijn been*” 〈He broke his leg〉) は英語直訳文の受容性(翻訳可能性)が高く、逆にプロトタイプ性の低いもの(例えば “*npspelletje zou de middag enigszins breken*” 〈A game would break up the afternoon a bit〉) は翻訳可能性が低いことが分かった。この2つの調査から、翻訳可能性(母語転移の可能性)はプロトタイプ性と強い正の相関が見られたと指摘した。Kellerman (1979) では、母語転移に関する一連の研究(Kellerman 1977、1978など)の結果を踏まえて、「言語転移理論」(言語転移の制約条件)を提示した。即ち、言語転移の制約条件として、1) 学習者が L1 と L2 に感じている言語間の距離、2) 学習者が L1 の言語項目に感じている有標性、3) 学習者の L2 知識の3つをあげている。2番目の制約条件である「有標性」について、Kellerman は「総合的概念であり、頻度、生産性、意味的透明度(semantic transparency)、プロトタイプ性(coreness)などを含んでいる」(p.53)と説明し、有標性は転移において欠かせない概念であり、有標のものは無標のものより転移されにくいと指摘している。つまり、学習者がその言語項目を、使用頻度が高く、意味が透明で、プロトタイプの意味に近く感じるほど、転移可能性が高くなるのである。

Kellerman の研究は、従来の対照研究と違い、言語転移の可能性を学習者の心理的、認知的直感に結びつけたことで、語彙の習得研究、特に母語の転移を問う研究に大きな影響を及ぼした。

加藤 (2005) は、Kellerman (1979) の研究は転移可能性を探った研究であり、その際に用いられたデータが実際の言語使用を反映したものではないとして、実際の言語使用データを加えて、転移可能性の実証を試みた。手続きとして、まず 72 名の中国語母語話者を対象に、典型性判断テストを用いて中国語の「見」と「開」の各用法の典型度を調査した。それから、中国語を母語とする日本語学習者 57 名 (初級 16 名、中級 25 名、上級 16 名) を対象に、正誤判断テストを用いて、受容面から中国語「見」と「開」に対応する日本語の「見る」と「開く」の習得状況を調査した。統制群として 44 名の英語母語話者 (初級 15 名、中級 17 名、上級 12 名) と 21 名の日本語母語話者にも同じテストを実施した。次に、中国語を母語とする日本語学習者 40 名 (中級 27 名、上級 13 名) を対象に、フラッシュカードの絵を見て発話をするという発話テストを用いて、産出面から「見る」と「開く」の習得状況を調査した。統制群として 33 名の英語母語話者 (中級 23 名、上級 10 名) と 21 名の日本語母語話者にも同じテストを実施した。受容面での転移を調査した正誤判断テストでは、L1 項目の典型度 (プロトタイプ性) と転移率の間に有意な相関が見られず、言語転移理論を支持しないという結果が出たが、産出面を調査した発話テストでは、両者に強い相関が見られ、L1 典型度の高い用法は転移が起りやすく、典型度が低い用法は転移が起りにくいという言語転移理論を支持する結果が出た。

同じ語の同じ用法であっても、テストの方法 (受容判断テストと発話テスト) によって逆の結果が出たことについて、加藤は 2 つのテストでそれぞれ異なったタイプの転移が誘発されたからという説明をしている。何故、あるいはどのように、異なったタイプの転移となったか、そのメカニズムについて詳細な説明はない。言語の習得は複雑なシステムであり、様々な要因が相乗して進んでいることが考えられる。同じ語の同じ用法であっても、調査方法によって、言語転移論の観点からすると真逆の結果になったことについては、習得においてプロトタイプ以外の要因が関わっている可能性が考えられる。多義語習得のメカニズムを明らかにするには、それらの要因が何かについて追究する必要がある。

Shirai (1995) は、プロトタイプを、L1 プロトタイプ (学習者が母語に持っているプロトタイプ)、IL プロトタイプ (学習者が目標言語に対して持っているプロトタイプ)、NS プロトタイプ (目標言語の母語話者が持っているプロトタイプ) の 3 つに分けて研究を行った。NS プロトタイプは多くの研究で L2 プロトタイプと呼ばれており、本研究でも L2 プロトタイプと呼ぶことにする。Shirai は自由産出テストと受容性判断テストを用いて、日本人英語学習者 212 名 (高一 95 名、高三 87 名、英語専攻の大学生 30 名) を対象に、put の習得状況を調査した。統制群として、英語母語話者 74 名にも同じテストを実施した。自由産出テストにおいては、被調査者に対して、put の一番典型的だと考える用法の文を 1 つ書き、続いて、典型的だと考える文をもう 2 つ書くように指示した。受容

性判断テストにおいては put を含む 20 文を被調査者に提示し、7 段階で受容性判断を求めた。調査文には put の用例として適切な文と非適切な文が含まれていた。自由産出テストの結果、学習者の目標言語 put に対する IL プロトタイプは L1「置く」のプロトタイプの影響を受けて形成されており、また put の適用範囲も L1 の「置く」に規定されて習得されるとしている。この結果に基づいて、Shirai は L1 のプロトタイプは中間言語のプロトタイプ形成、ないし、その語に表される概念の形成の要因であると指摘している。受容性判断テストにおける「置く」に直訳できる項目の分析結果から、L1、L2 ともにプロトタイプの項目は受容度が高く、プロトタイプでない項目は受容度が低いことが分かり、そして、「置く」に訳せない項目に対する分析から、L2 のプロトタイプに近い項目は受容度が高いが、L2 のプロトタイプから遠い項目は受容度が低いことがわかり、習得には L2 プロトタイプの影響が見られることが示唆されたとしている。このことから、Shirai は L2 のプロトタイプの働きも無視できず、L1 のプロトタイプ性の転移可能性と関連し、L2 のプロトタイプ性も習得可能性に影響を及ぼすことを指摘し、学習者の受容は L1 プロトタイプと L2 プロトタイプの相互作用によるものだと主張している。

白 (2007) は韓国人学習者の複合動詞「～出す」の習得状況及び母語話者との間における意味領域の異同を明らかにすることで、母語対応語の概念が目標言語の語彙の概念形成に与える影響を探究した研究である。日本語母語話者 36 名、韓国人日本語学習者 64 名を対象に受容性判断テスト（「～出す」を含む 22 文、4 段階で判断）を行った。22 文のうち、11 文は日本語として自然な文で、「～出す」のプロトタイプの用法「移動」と拡張義「顕在化」の用法の文である。あとの 11 項目は日本語として不自然な文で、韓国語対応語の拡張義「完遂」の意味を持つ文である。22 文は全て韓国語に直訳した文では自然である。

判断結果に対して有意差の検定を行った結果、自然予想の 11 文の中、6 文において有意差が認められ、6 文の中、5 文において母語話者の受容度が有意に高いが、「作り出す」のみ学習者の受容度が有意に高い。それについて、白は母語話者が「みんなで協力して1つのことを作り出す。」という「完了」・「完遂」のイメージが強く感じられる調査文に「～出す」を使うことに違和感を覚えたのに対して、学習者が母語の影響で「完遂」と「創出」との重なりを「～出す」で表現するこの文を自然と感じ取っていると指摘している。学習者の受容度の最も高い項目は「作り出す」と「思い出す」であり、次は「具体的なものの移動」を表す 3 文である。「思い出す」は初級のテキストより導入される言葉で、もっとも学習者が接した可能性の高い項目である。次の 3 文は日本語そのままでも、韓国語直訳でも、物理的な動力による具体的な対象の移動が想定されている基本的な意味である。学習者の受容度の低い項目は「顕在化」に属するものが多かった。特に受容度の低かったのは「具体的移動」でもなく、「完遂」でもない文である。基本的で具体的な意味を含んでいる語義において学習者の受容度が高くなる傾向があったことについて、Kellerman (1979) の言語転移理論からは説明できるとしても、受容の原因が L1 か L2 か簡単には言い切れな

いと白は指摘している。理由は、L1における具体的で基本的な意味が実はL2においてもプロトタイプ的な意味である可能性が高いからだとしている。抽象的な意味でかつ学習者にとって馴染みのあると思われる「思い出す」の受容率が高いことから、語義構造と関係なく、個別例の親密度（使用頻度）も受容度に影響を及ぼしていると指摘している。

日本語として不自然な11文全てにおいて母語話者と学習者との間に有意差が見られた。物理的「移動」を「完遂」する意味の項目の受容度が高かった。純粋に「完遂」のみを意味する項目の受容度が低かった。一番受容度の低かった項目は強い意志を伴った完遂の意味の項目であった。日本語として不自然な11文において、受容度に違いがあったとしても全体として日本語母語話者より学習者の受容度が高かったということから、学習者は日本語として見たことのない表現であっても、自分なりの基準によって判断を下して受け入れると指摘している。

結果のまとめとして、白は学習者が母語話者と違う意味領域を持っているのはL1知識の選択的使用、不完全なL2の知識とそれを補うための推論、学習者の学習経験など様々な要素が介入するためであると指摘している。

L1の多義構造が多義語の語彙習得に与える影響を探った先行研究を表1にまとめた。

表 3-1 第一言語の多義構造が第二言語の多義語習得に及ぼす影響を探る研究

論文	調査語彙	データの 種類	調査対象	主な結果
Kellerman (1979)	オランダ語の breken (英語の Breakに 相当)	カード分 類法	オランダ母 語話者 50 名	L1のプロトタイプ的な意味に 近いほど、正の転移の可能性 が高い。
		英語直訳 文の受容 性判断テ スト	オランダ語 を母語とす る英語学習 者 81 名	
加藤 (2005)	「見る」 と「開 く」	L1の典 型度調査	72名の中国 語母語話者	正誤判断テストでは、L1項 目の典型度（プロトタイプ 性）と転移率の間に有意な相 関は見られず、言語転移理論 を支持しない。他方、発話テ ストでは、両者に強い相関が 見られ、L1典型度の高い用 法は転移が起こりやすく、典 型度が低い用法は転移が起こ
		正誤判断 テスト	中国語を母 語とする日 本語学習者 57名	
		発話テス ト	中国語を母 語とする日	

			本語学習者 40名	りにくかったことから言語転 移理論が支持された。
Shirai (1995)	put	自由産出 テスト	日本人英語 学習者 212 名 (統制群 として、英 語母語話者 74名も同じ テストに参 加)	put に対する IL プロトタイプ は L1 「置く」 のプロトタイ プの影響を受けて形成されて おり、また put の適用範囲も L1 の「置く」に規定されて 習得される。学習者の受容は L1 プロトタイプと L2 プロト タイプの相互作用による。
		受容性判 断テスト		
白以然 (2007)	～出す	受容性判 断テスト 22 項目 4 段階チェ ック	日本語母語 話者 36 名、 韓国人日本 語学習者 64 名	学習者の「～出す」に対する 理解は多くの項目で母語話者 と違っている。これは、L1 知識の選択的使用、まだ不完 全な L2 に対する知識とそれ を補うための推論、そしてそ の語彙に関する学習経験など 様々な要素が介入するため である。

以上の先行研究から、多義語の習得のメカニズムを説明するには、L1 のプロトタイプ性だけでは説明できないところが多く、L2 のプロトタイプ、学習者の学習経験などの要素も関わることを示唆している。次は第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究について概観することとする。

3.2.2 第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究

第二言語の多義構造と多義語の習得との関わりを探る研究は、主に、L2 の多義構造のプロトタイプ性と習得の関わりを中心に行われ、母語話者と学習者の語義構造を比較して、学習者の多義語の習得状況を把握し、多義語習得の問題点を見つけようとする研究 (今井 1993 ; 松田 2000,2004 ; 金 2013 ; 大神 2017) が多い。

今井 (1993) は多義語を支えるメタファーの理解に焦点を当て、日本人英語学習者と英語母語話者が多義語のさまざまな用法を受容あるいは棄却するプロセスを明らかにすることを目的として、2つの実験を行った。実験1は wear の 17 の慣習的用法を調査文にし、一文ずつ印刷したカードを作って、日本人大学生 45 名 (中級から中の上)、アメリカ人

大学生 68 名を被調査者にカード分類法を用いて、類似性判断を求めた。調査の結果、非常に大まかな概念レベルでは日米の被調査者は wear の意味を同様の意味次元、同様の意味クラスターでカテゴリー化しているが、より細かなレベルではアメリカ人の意味表象は同一のクラスター内でプロトタイプを中心に、メタファーによる意味の転用構造が窺え、理路整然とした構造を呈しているのに対し、日本人被調査者のそれは拡散的でまとまりがないことが分かったとしている。実験 2 は日本人大学生 44 名、アメリカ人大学生 54 名を対象に受容判断テストを行った。テストの材料は wear の用法が自然な文と不自然な文が含まれる 30 の文から構成される。その結果、アメリカ人被調査者は慣用的な用法と非慣用的な用法の判定にははっきりとした違いが見られるのに対し、日本人被調査者では両者の間にほとんど違いが見られない。アメリカ人被調査者は用例が適切かどうかについての判断は意味、用例が慣用的である限り、字義通りの意味も、比喩的に転用された意味も区別なく受容するのに対して、日本人学習者は日本語の「着る」の意味範囲のもののみを “wear” の意味として確信を持って受容し、受容評定は日本語の「着る」に対応する用法からの距離で決まっていた。以上の研究結果から、今井は、学習者は母語話者と違って、多義語の語義が様々な用例が構造化されたカテゴリーとしてではなく、点として表象されていると指摘している。その原因について、学習者の持っている外国語の語彙の意味が母語の対応する語の意味と一対一的に対応するという信念と、言葉の意味は辞書の定義に等しいものであるという信念とがあいまって、カテゴリーとして言葉の意味を理解することを妨げており、文脈上で母語訳語にない比喩的用法を経験しても、その意味がその語の意味カテゴリーの一部であるとみなされず、その結果、何度その用例を見てもそれが長期記憶の中に組み込まれないというメカニズムが学習者の内で働いていると考察している。

森山 (2008) は今井 (1993) と同じ類似性判断の方法で、日本語の格助詞を取り上げ、学習者と母語話者が持っているヲ、ニ、デの語義構造の異同を探った。被調査者はヲ、デ、ニではそれぞれ違う。ヲは母語話者 43 名と学習者 72 名 (韓国人大学生 30 名と中国人大学生 42 名)、ニは母語話者 26 名、学習者 73 名 (韓国人大学生 30 名、中国人大学生 43 名)、調査対象は母語話者 52 名、学習者 87 名 (韓国人大学生 37 名、中国人大学生 50 名) であった。調査方法は具体的にヲ、ニ、デの各用法が使われる調査文をそれぞれ被調査者に分類させ、そのデータを用い非計量的多次元尺度解析を行った。その結果、ヲについては、母語話者、学習者ともカテゴリーの境界がはっきりしているが、カテゴリーの分かれ方がやや異なっている。ニについては、母語話者においてはカテゴリー化の基準が明確で、カテゴリーの境界がはっきりしているのに対して、学習者の場合、カテゴリー化の基準に曖昧さがあり、カテゴリーがまとまらない。デについては、学習者のカテゴリー形成が十分になされておらず、学習者の語義構造は母語話者ほどカテゴリーとしてまとまっていない。全体的に見れば、学習者の語義構造が母語話者と違い、カテゴリーの境界線が曖昧でまとまらないという点では今井 (1993) と同じであるが、ヲ→ニ→デの順で、学習者と母語話者との差が顕著になるのが見られ、複雑な語義構造ほど、学習者の独自のカテ

ゴリーが再編成されることが分かる。また、韓国人学習者と中国人学習者、ヲ、デ、ニの
カテゴリー構造に幾つかの違いが見られた。その原因について母語の影響か、教え方の影
響か断言できないと森山が指摘している。

金（2013）は今井（1993）と森山（2008）に引き続き、韓国人学習者の助数詞「本」
の語義構造を探るために、母語話者 33 名と韓国人日本語学習者 33 名（韓国在住の大学生
3、4 年生、旧日本語能力試験 1 級合格者 33 名、2 級合格者 3 名）を対象に自由産出テス
トとカード分類を用いた類似性判断テストを行った。その結果、韓国人学習者は母語話者
の持っている「本」のプロトタイプは同じで、「形状が細長い物」であると考えられる
が、抽象物をほとんど想起しておらず、その数や種類も非常に少ないことから、母語話者
と比べ意味拡張の範囲が狭く具体物にとどまっていることが窺えたとしている。また、母
語話者では、具体物と抽象物のクラスターに分けられ、同一クラスター内の語義の距離が
近くまとまりをもっているのに対し、学習者では具体物と抽象物の区別は見られず、母語
話者に比べクラスターの間が接近し、まとまりがなく明確に分かれてない。これは、今井
（1993）を支持する結果であり、差異が生じた原因は母語の転移と教科書（インプット）
の影響ではないかと指摘している。

松田（2000）は基本動詞「割る」を対象項目とし、「割る」の意味を学習者がどのよう
に理解しているかについて、深谷・田中（1996）の「概念形成理論」を援用し、日本語学
習者が動詞「割る」に対して持っている知識を「差異化・一般化・典型化」の 3 つの観点
から調査した。母語話者と学習者が有すると考えられる典型概念（＝プロトタイプ）はど
のようなものであるか（典型化）を調査するために、母語話者 50 名、上級学習者 50 名
〔韓国人学習者（以下は KNS）28 名、中国人学習者（以下は CNS）12 名、非漢字圏 10
名〕、中級学習者（KNS10 名、CNS35 名、非漢字圏 5 名）を対象に、文産出テストを行
った。その結果、「割る」によって喚起されるイメージは母語話者と学習者では異なっ
ていることと、母語話者は「破損」（一有用性）、学習者は「破損」と「分割」に分かれ、
典型概念が一定しないことが分かったとしている。その結果となる原因を追求するために
日韓辞書と日中辞書を調べたところ、いずれの辞書も「分割」の意味を第一義として扱っ
ている。被調査者はすべて大学などの学習期間での学習経験を持つ人たちであるので、辞
書の記述を媒介として理解していると推測し、「典型概念」の形成に辞書の提出順序が影
響しているとしている。中国人学習者の産出データの誤用の一部は中国語“割”（刃物に
よる切断を意味する）の影響を受けたものであると推測できるとしている。意味的に関連
する類義語との使い分けができるかという差異化能力と多義的用法をどこまで使えるか
という一般化能力を調べるために、2 種類の「～を割る」文の判断テスト（1 つは「割る」
と「分ける」「切る」との使い分けについてみるもので、もう 1 つは「一般化の条件」に
ついて見るもの）を行った。母語話者と上級学習者の判定の偏りを見るために検定をかけ
たところ、ほとんどすべての項目で両者の間に有意差が見られ、学習者の「割る」の使用
域が広いことが分かったとしている。このような過剰般化⁴を起こすのは、学習者が「割

る」の概念化に母語を介在させた結果であると松田は指摘している。多義的拡張用法の習得（一般化）は学習の進んだ上級学習者においても、言語直感が培われるまでには至っておらず、不安定なものであり、その理由として、学習者は用法を1つずつ覚えているため使用の明確な基準が獲得されにくいことが考えられると指摘している。

大神（2017）は松田（2000）に引き続き、概念形成理論及びプロトタイプ理論を援用し、日本語上級学習者（CNS23名とKNS20名）および日本語母語話者（以下はJNS）42名を対象に、多義動詞「とる」で形成されるコロケーションの習得実態を調査した。研究課題は3つある。課題1は、多義語が持つ様々な語義を、日本語母語話者はプロトタイプの語義から周辺の語義までどのように位置付けるか。課題2は、学習者が考える「とる」のプロトタイプはどのようなものか。それは母語話者と同様であるか、相違点が見られるか。課題3は、学習者はXとYの組み合わせがコロケーションとして成り立つと認識しているか、どの用法の理解が進み、どの用法の理解が低いか、である。

課題1については、JNS42名を対象にプロトタイプ度判断テストを行った。大神は『大辞林（第二版）』の「とる」の語義区分に基づいて、国広（1997）の「とる」の意味体系を用い、「とる」を用法1把握、用法2獲得、用法3離脱、用法4受け入れ、用法5選択、用法6生産、用法7情報獲得、用法8占有、用法9動作の9つの大区分にした。1つの大区分につき調査文を3文ずつ作成した。作成にあたっては、大区分の中の小区分の第一義及び派生義の両者を選定した。その3文から1つの大区分のプロトタイプ度を判断してもらった。9つの大区分を任意の順序で提示し、各大区分をプロトタイプ的だと思われるものから順に直感で並べてもらった。プロトタイプ度の1位が9点、2が8点のように計算して、各大区分の平均点を計算し、その平均点によって番付けした。その結果は1、3、2、8、6、7、4、9、5の順であったことから、JNSにおいては用法1（把握）がプロトタイプとして認識されていることが分かったとしている。JNSの判断結果を国広（1997）と比較すると、用法5以外は、全て国広（1997）と一致している。用法5は国広（1997）ではプロトタイプから一番遠いものではないが、大神では一番プロトタイプ度の低いものと判断された。以上の結果から、大神は、母語話者の「とる」のプロトタイプに対する認識は国広（1997）の体系とおおよそ合致しているが、一部にずれがあるという結論を出している。用法5のみ何故違うかについては論じていない。

課題2は上級学習者43名と日本語母語話者20名（課題1と同じ被調査者）を対象に自由産出テストを行った。指示文は「『とる』の一番基本的だと思う意味で短い文を作ってください。」であった。各大区分の用法の産出率の順はCNSが2、1、8、6、4、不自然な表現であり、KNSは2、6、1、8、4であり、JNSが1、6、2、8の順であった。CNS、KNSとも用法2（獲得）によるコロケーションの産出率が一番高いことから、用法2（獲得）を心理的プロトタイプとしている可能性が高いと指摘している。母語話者のプロトタイプ度の順と学習者の産出率の順を対照して比較した結果、学習者と母語話者の心理的プロトタイプ度にずれが見られ、学習者が独自の意味体系を構築していると指摘している。

用法3（離脱）はJNSのプロトタイプ度判断テストで2番目であるが、自由産出テストでは産出されなかった。それは意味的にプロトタイプに近い認識はされていても、実生活での使用頻度はそれほど高くなく心理的プロトタイプ度が低いためであるとされている。

課題3は上級学習者43名を対象に受容判断テストにより「とる」と名詞の組み合わせがコロケーションとして成立するかどうか判断してもらった。調査文は課題1と同じであるが、非適切文を10問加えた。用法間の受容度に差が見られるか測定するため、CNS・KNSごとに反復測定による分散分析および単純対比による比較を行った。その結果から、CNSのコロケーションの習得段階は、習得が進んでいる用法6、2、1、7、3、8と、習得が進んでいない用法4、5、および習得が最も進んでいない用法9の3段階に分かれた。KNSの習得段階も、習得の進んだ用法6、2、5、1、8、7、3、習得が進んでいない用法4、最も進んでいない用法9の3段階に分かれた。用法2が課題2において最も多く産出された用法で、かつ課題3の最も習得の進んでいる用法の1つであることから、CNSとKNSともに、用法2を中心に独自の基準で意味を体系化していると指摘している。CNSとKNSの間で用法5（選択）に相違が見られた点については、用法5の調査対象となった3つのコロケーションは母語訳を学習者に確認したところ、「とる」の中国語訳はそれぞれ違うのに対して、韓国語訳は全て1つの表現に訳すことができる。そのことから、母語表現との一対一の対応関係が学習の負担を軽減し、習得を容易にすると指摘している。学習者の多義性の習得については、課題3の結果CNSとKNSともに用法1、2、3、6、7、8の幅広い用法間で有意差が見られなかったことから、上級レベルでは、語の多義性の理解が深まっていると指摘している。この6つの用法の語義は日本語母語話者のプロトタイプ度の判断において上位6語に挙げられており、国広（1997）による語義体系でも中心的語義および語義2の派生義とされたものであることから、学習者にとってプロトタイプからの意味的な類推が比較的容易であったことから習得が進んだとしている。また、同じ大区分の内部で正答率にばらつきが見られたことから学習者は多義性をある程度習得しているが、それは、用例レベルのもので、各用法の使用可能な共起語の広がりには限定されていると指摘している。

以上の研究結果から、第一に、学習者の多義語の語義習得については、多くの場合、母語話者と同じようなプロトタイプを持っているが、母語話者と違うプロトタイプを形成しているケース（松田2000；大神2017）もあることが分かった。そして第二に、学習者の持っている多義語の語彙知識が母語話者と比べて貧弱であること、母語話者が持っている多義語の語義構造が整然としているのに対して、学習者の持っている語義構造は拡散的で、まとまらないことが分かった。第三に、L2の多義構造と習得の関係については、L2のプロトタイプの語義が早く習得され、非プロトタイプの語義、つまり周辺の語義、比喩的語義などは習得されにくく、L2学習者の意味カテゴリーにならないことが分かった。

一方、学習者の習得度とL2のプロトタイプとの関係を調べたものに王・洪（2013）がある。王らはまず、L2の心理的プロトタイプ度を調べるために、日本語母語話者63名に

対して、「切る」の12の用法を持つ調査文を提示し、典型度を9段階で評価してもらった。この12の調査文における「切る」は中国語に直訳できるもの(1、4)、直訳できなくても概念が共通しているもの(2、3、5)、直訳できないもの(6~12)。各用法の典型度の平均値を計算し、平均値が高いほどその用法の典型度が高いと判断した。典型度の平均値は高いものから調査文1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12の順であった。この結果から、王らは、調査文1(りんごを切る)が最も典型度が高い用法であり、心理的プロトタイプだとしている。次に、中国人日本語学習者を対象として、この12の調査文に17のダミーを加えたものを用いて発話テストを行った。発話テストは調査文を絵にしてフラッシュカードを作成し、被調査者に絵を見せ、絵の下に与えられた文の()に適当な動詞を補って読み上げることを求め、その音声を録音したものである。被調査者には10秒以内の即答を促し、時間内に答えられなかった場合は直ちに次の絵に進んだ。学習者は中国の大学で日本語を専攻している学習者(以下はJFL)100名(中級50名、上級50名)である。統制群として、日本国内の日本語学校に在学している日本語学習者(以下はJSL)21名(中級10人、上級11人)及び典型度調査に応じた者とは異なる日本語母語話者20名も同じテストを受けた。発話テストで「切る」の各用例の使用率を計算した。「切る」の各用例の使用率と「切る」の典型度との相関関係を調べたところ、JFLとJSLとも「切る」の使用率と「切る」の典型度との間に強い相関が見られた。この結果から、習得環境と関係なく、典型度の高い用法ほど使用率が高く、典型度の低い用法ほど使用率が低く、習得は典型度の高い用法から典型度の低い用法へ進んでいくと言えるとしている。学習環境による異なりを見るために、JFLとJSLの間でカイ二乗検定を行った。その結果、典型度の低い用法に両者の有意差が見られた。つまり、典型度の高い用法において、学習環境の影響が見られず、典型度の低い用法において、学習環境の影響を受け、JSLの方がよりよく習得されているという結果である。

以上の結果はL2の心理的プロトタイプ度によって習得が影響されること、即ち心理的典型度の高い用法が習得されやすく、典型度の低い用法が習得されにくいことを示したと言える。しかし、調査文1~5は中国語に直訳できるものか、あるいは中国語に同じ概念があるものであり、他方調査文6~12は中国語に直訳できないものである。従って、王らの結果は、「切る」のL2のプロトタイプ度であるのか、母語の転移なのか、それとも両者が相乗して影響を及ぼした結果なのか、検討の余地があると思われる。

以上の研究は認知言語学におけるプロトタイプ理論に基づいた研究である。同じ認知言語学のパラダイムに基づいた研究ではあるが、プロトタイプ理論を使わない研究として松田(2004)を挙げることができる。松田(2004)は複合動詞「~込む」の多義をコア図式⁵で示し、それを分析の枠組みにして、文産出テストと正誤判断テストを用いて、学習者の「~こむ」の習得状況を調査した。文産出テストにおいては、母語話者との直接的比較ではないが、学習者が産出した文を母語話者に受容するかどうか判定してもらうという形で、母語話者と学習者の違いを探った。学習者が産出した490文を対象に分析した結果、

全体では低受容文が 43.9%あり、意味習得状況がかなり低いものであることが分かった。過剰使用のタイプは「V+こむ」の意味タイプによって違うが、<「N+V」≒「N+ {V+こむ}」>図式の過剰使用によると推測されるものが目立っている。学習者は「～こむ」の多様な意味を知っていても、チャンクとして覚えているだけで、分析的理解になっていないこと、「V+こむ」の多様な意味の習得は自力で学ぶことには限界があることを示唆しているとしている。正誤判断テストにおいては、日本語母語話者（30名）と学習者（韓国、中国それぞれ 30名）の正誤判断の結果を比較したところ、母語話者と学習者の文の受容における判断は大きく異なり、特に、誤りと判断されると期待される項目において特に顕著である。また同じ語を用いて作成された 2つの項目に対して、正しく判断できたり、正しく判断できなかったりした。以上の結果から、学習者は「～こむ」の適用範囲の理解は十分でなく、学習者の「～こむ」に関する意味知識は分析的知識として獲得されているのではなく、「用例レベル」のものであると推測している。そして、用例・文脈中心の学習だけでは限界があり、学習者の言語使用の拠り所となる認知的基盤を内在化するためには、何らかの教育支援が必要であると主張している。

第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究を表 2 にまとめる。

表 3-2 第二言語の多義構造と多義語習得との関わりを探る研究

論文	調査内容	データの種類	調査対象	主な結果
今井むつみ (1993)	wear	カード分類法による類似性判断	日本人大学生 (NNS) 45名 (中級から中の上)、 アメリカ人大学生 (NS) 68名	大まかな概念レベルでは wear の意味を同様の意味クラスターでカテゴリー化しているが、より下位のレベルでは NS の意味表象は明確な構造を呈しているのに対し、NNS のそれは拡散的でまとまりがない。
		受容判断テスト	日本人大学生 (NNS) 44名、 アメリカ人大学生 (NS) 54名	NS では、慣用的な用法と非慣用的な用法の間にははっきりとした違いが見られるのに対し、NNS では、ほとんど違いが見られない。 日本語における「着る物」のカテゴリーが wear の対象の判断に大きく影響を与えている。メタファー的用法は習得されていない。

森山 (2008)	を	カード分類法による類似性判断	母語話者 43 名と 学習者 72 名 (韓 国大学生 30 名と 中国大学生 42 名)	ヲの 카테고리区分は母語話者、 学習者とも境界がはっきりしてい るが、カテゴリーの分かれ方がや や異なっている。 母語話者がカテゴリー化の基準が
	に		母語話者 26 名、 学習者 73 名 (韓 国大学生 30 名、 中国大学生 43 名)	明確で、カテゴリーの境界がはっ きりしているのに対して、母語話 者の場合、カテゴリー化の基準に 曖昧さが残り、カテゴリーがまと まらない。
	で		母語話者 52 名、 学習者 87 名 (韓 国人大学生 37 名、中国人大学生 50 名)	学習者のカテゴリー形成が十分で はなく、発達途上である。学習者 の語義構造は母語話者ほどカテゴ リーとしてまとまっていない。 韓国人学習者と中国人学習者、 ヲ、デ、ニのカテゴリー構造に幾 つかの違いが見られた。
金秀恵 (2013)	本	自由産出 テスト カード分 類法によ る類似性 判断	母語話者 33 名、 韓国人日本語学習 者 33 名	学習者の持っている「本」のプロ トタイプは、母語話者のそれと同 じであるが、母語話者に比べて意 味拡張の範囲が狭く、具体物に留 まっている。 母語話者においては、具体物と抽 象物のクラスターに分けられ、同 一クラスター内の項目の距離が近 くまとまっているのに対して、学 習者においては具体物と抽象物の 区別は見られず、クラスターが明 確に分かれてない。今井 (1993) を支持する結果である。
松田 (2000)	割る	自由産出 テスト	学習者 100 名 (上 級 50 名、中級 50 名)、母語話者 50 名	「割る」によって喚起されるイメ ージは母語話者と学習者では異な っている。母語話者は「破損」、 学習者は「破損」と「分割」に分 かれ典型概念が一定しない。

		受容判断 テスト	上級学習者各 50 名、 中級学習者 20 名	ほとんどすべての項目で有意差が 見られた。学習者の「割る」の使 用域は広い。学習者は用法を 1 つ ずつ覚えているため使用の明確な 基準が獲得されにくい。
大神 (2017)	とる	典型度度 判断	日本語母語話者 42 名	用法 1 (把握) がプロトタイプと して認識された。次いで大区分 3、2、8、6、7、4、9、5 の順 で、国広 (1997) とほぼ一致して いる
		自由産出 テスト	日本語上級学習者 (CNS 23 名と KNS 20 名)	CNS、KNS とも、用法 2 (獲得) によるコロケーションが一番多く 産出されていることから、用法 2 (獲得) を心理的プロトタイプと している可能性が高い。 学習者と母語話者の心理的プロト タイプ度にずれが見られているこ とから学習者は独自の意味体系を 構築している。
		受容判断 テスト		CNS、KNS ともに用法 2 (獲得) を中心に独自の基準で意味を体系 化している。 学習者は多義性のある程度習得し ているが、それは「点」としての もので、「面」としては広がって いない。
王・洪 (2013)	切る	典型度判 断テスト	日本語母語話者 63 名	JFL と JSL とも「切る」の使用率 と「切る」の典型度と強い相関が 見られ、典型度の高い用法ほど、 使用率が高い。 典型度の高い用法では JFL と JSL との間に有意差が見られず、低い 用法では JFL と JSL との間に有意 差が見られた。
		発話テス ト	JFL100 名 (中級 50 名、上級 50 名)、JSL21 名 (中級 10 人、上 級 11 人) 及び典 型度調査に応じた	

			者と異なる日本語 母語話者 20 名	
松田 (2004)	「～こ む」	産出テスト	上級学習者 10 名 (KNS 5 名、CNS 5 名) と日本語母 語話者 3 名 (50 代 の男性 1 名、50 代 の女性 2 名)	産出テストから、学習者の意味習 得状況が停滞していることが分か った。過剰使用のタイプは「V+ こむ」の意味タイプによって違う が、<「N+V」≒「N+ {V+こ む}」> 図式の過剰使用によると 推測されるものが目立っている。 学習者は「～こむ」の多様な意味 を知っている、チャンクとして 覚えているだけで、分析的理解は できていない。
		受容判断 テスト フォロー アップ・ インタビ ュー	上級学習者 60 名 (KNS 30 名、CNS 30 名)	受容判断テストにおいて、母語話 者と学習者の文の受容における反 応は大きく異なっている。 学習者の「～こむ」に関する意味 知識は分析的知識として獲得され ているのではなく、「用例レベ ル」のものである。

以上、主に L2 の多義構造、特にプロトタイプが多義語の習得に与える影響を探る横断的研究を概観した。

理解面の習得に関わる研究として、今井 (1993)、森山 (2008)、金 (2013) と松下 (2000)、大神 (2017) などを挙げることができる。今井 (1993)、森山 (2008)、金 (2013) はカード分類法によって学習者の持っている多義構造と母語話者の持っている多義構造の異同を調べた。結論としては、いずれも学習者の持っている語義構造と母語話者の語義構造の間には違いがあり、母語話者ではカテゴリー化の基準が明確であるのに対して、学習者ではカテゴリーが拡散的でまとまらないということが分かった。

カード分類法によって学習者の持つ多義のカテゴリーの基準と母語話者の基準の違いを浮き彫りにすることができることが分かった。つまり、学習者の習得結果を捉えることができた。その一方で、学習者がどのように多義を理解しているか、そのプロセスを直接窺うことはできず、本研究の目的である多義構造習得のメカニズムを明らかにすることはできない。したがって、多義語習得支援に直接的な示唆を得ることは難しい。

他方、今井 (1993)、松田 (2000, 2004)、大神 (2017) は受容性判断テストを使って調査対象語の理解面の習得を探った。受容判断テストは、その語の使用は正用か誤用かに

対する二項対立的な判断を求めるものであり、必ずしも学習者のその語に対する理解を反映しているとは言えない。また、学習者の第二言語使用の状況を考えると、学習者が目や耳にする言葉がどのような意味を持っているかという理解が問われるのであって、その言葉の特定の意味の使用が正用か誤用かという判断を求められることはまずないであろう。従って、学習者の多義に対する理解を解明するには、カード分類法や受容性判断テストではない新しい調査法の開発が必要である。

次節では縦断的研究を概観する。縦断的研究の典型は1つのグループの学習者を対象として、ゼロからどのようなプロセスを経て習得が進んでいくかを縦断的に観察する研究であると考えられるが、そのような研究は管見の限りない。したがって、以下では初級、中級、上級の学習者がそれぞれどのような習得状況にあるかを調査することで、多義語習得のプロセスを探った研究を縦断的研究と見なして概観することにする。

3.3 縦断的研究：多義語習得のプロセスを探る研究

多義語の語義習得のプロセスを探る研究は、学習者コーパスをデータとして利用するものが多い。

菅谷（2002）はKYコーパス⁶から、母語が英語、韓国語、中国語の学習者それぞれ30人（各母語で初級5人、中級10人、上級10人、超級5人ずつ）の発話データを抽出し、話者の視点と多義性という視点から分析し、イク・クルの基本義と周辺の用法及びテイク・テクルへの意味的つながりから習得との関連を考察した。菅谷はイク・クルの語義構造について、中心義（プロトタイプ）を「人の物理的移動」とし、そこから、「ものの物理的移動」、さらに、認知的移動、時間的移動へと広がっているとしている。それに基づいてデータを分析した結果、本動詞イクとクルでは、日本語能力が上がるに従い移動主体が人以外にも拡張され、イク・クルのプロトタイプである人の空間移動からより抽象的な移動へと習得が進んでいるとしている。テイク・テクルの使用については、イク・クルより出現は遅れるが、中級で物理的空間移動が使用されはじめ、上級・超級になると認知的用法や時間的用法が使用されるようになっていく過程が窺われたとしている。

森山（2008）は格助詞デ、ニ、ヲを多義語と捉え、KYコーパスから、中国語、韓国語、英語の各母語話者の初級から超級まで（各母語とも初級5名、中級10名、上級10名、超級5名の合計30名で、3言語全体で90名）の発話データを抽出し、レベルごとにデ、ニ、ヲの意味・用法の使用（正用）実態について調べ、その習得のプロセスを探った。ヲの場合は、学習者の母語に関わらず、圧倒的に「対格」が多く、習得はプロトタイプの「対格」から始まり、その他の用法へ拡張していく。つまり「対格→場所→時・状況」という習得順序が推測され、ヲの意味拡張構造と並行しており、習得はプロトタイプからなされるという認知言語学の考えと一致するとしている。ニの場合は、初級では、

「移動先」、「存在の位置」の用法が多く、次は「時点」の用法（英語母語話者を除く）で、中級以降になると「動作の相手」、上級になると、「経験主」が用いられるようになる。二の習得はプロトタイプの「移動先」の習得が早く、周辺の用法が遅いなど、プロトタイプと語義の習得とは密接な関係があることを示唆している。デの場合は学習者の母語の違いに関係なく、習得順序は「場所→道具→様態→原因→時間」の順となることや、場所格がプロトタイプであるという考えや、放射状カテゴリー構造における拡張の方向性とも一致し、習得はプロトタイプからその拡張へ進むとする認知言語学の主張を裏づける形となっているとしている。

鷲見（2015）はKYコーパスの中国語話者30名のデータを分析資料として、中国語を母語とする日本語学習者の多義動詞の使用状況を調べた。研究課題は①レベルが上がるに伴い、使用語義が広がるか、②どんな語義の使用が先行し、どんな語義の使用が後行するか、の2つである。多義動詞カカル、カケル、ツケル、トル、ヒク、ミルの6語を分析対象語とし、「プロトタイプ性の高さ」、「教科書での提出のされやすさ」、「名詞と動詞の結びつきの強さ」から分析した。

「プロトタイプ性の高さ」については「理論的プロトタイプ」と「心理的プロトタイプ」に分け、前者については『日本語多義語学習辞典動詞編』（2012）の中心義とし、後者については『基本語データベース語義別単語親密度』（2008）⁷に従った。「教科書での提出のされやすさ」と「名詞と動詞の結びつきの強さ」は近藤（1996）の調査結果を参照した。

分析の結果、相対的使用頻度⁸の高い3語ミル・ツクル・トルにおいて、レベルが上がるに従って、使用された語義に広がりが見られたが、相対的使用頻度の低い3語カカル・カケル・ヒクにおいては使用語義の広がりが見られないことが分かった。そして、理論的プロトタイプと心理的プロトタイプが一致する場合、その語義の使用が非プロトタイプの語義より先行するが、初・中級教科書に提出されやすい語義が先行することもある。理論的プロトタイプと心理的プロトタイプが一致しない語の場合、心理的プロトタイプであること、初・中教科書に掲載されやすい語義であること、名詞が動詞に強く結びついているコロケーションの使用であることが先行使用に影響を与えていることが分かったとしている。

鷲見は理論的プロトタイプと心理的プロトタイプを明示して、それと学習者の基本動詞の使用状況の関わりを分析しているという点は、プロトタイプと多義語の習得の関係を明らかにする上で一歩を進んだと言える。研究結果から先行に使用される語義は心理的プロトタイプか、理論的プロトタイプか、教科書に掲載されやすいものか言い切れないことが分かった。

王・洪（2013）は「切る」の多義のプロトタイプ度と多義の縦断的習得との関係を見た。前述したように、王らはまず日本語母語話者を対象に「切る」の12の用法の典型度をめぐって9段階の判定を求めた。次に、中国人日本語学習者を対象として発話テストを

行った。上級学習者と中級学習者の産出に対してカイ二乗検定を行った結果、プロトタイプ的な用法（調査文1）においては、上級学習者と中級学習者との間で、使用率に有意差が見られなかった。典型度の比較的高い用法（調査文2~5）においては、上級学習者が中級学習者より使用率が高く、1%水準で有意差が見られた。典型度の低い用法（調査文6~12）においては、「スタートを切る」という用法を除いて、有意差が見られなかった。王らは、典型度の最も高いプロトタイプは早い段階で習得されること、典型度の比較的高い用法は上級になるにつれて徐々に習得されること、典型度の低い用法は上級になっても習得されていないこととして解釈し、結論として、習得は典型度の高いものから低いものへと進むとしている。

多義語習得のプロセスを探った研究を以下の表3にまとめる。

表 3-3 多義語習得のプロセスを探る研究

論文	調査内容	データの 種類	調査対象	主な結果
森山 (2008)	格助詞 ヲ、デ、 ニ、	KY コー パス	母語が中国語、 韓国語、英語の 日本語学習者 (各母語とも初 級5名、中級10 名、上級10名、 超級5名で、合 計90名)	ヲ、ニ、デはともにプロトタイプが先に習得される。習得順序は、ヲは「対格→場所→時・状況」、デは「場所→道具→様態→原因→時間」の順となり、ニはプロトタイプの「移動先」の習得が早く、「時点」、「動作の相手」、「経験主」など周辺の用法の習得が遅く、いずれも習得はプロトタイプからなされるという認知言語学の考えと一致する。
菅谷 (2002)	イク・クルとテイク・テク ル	KY コー パス	母語が中国語、 韓国語、英語の 日本語学習者 (各母語とも初 級5名、中級10 名、上級10名、 超級5名で、合 計90名)	イクとクルでは、話者の視点と移動の方向が一致するイクの方が先に習得される。日本語能力が上がるに伴い、イク・クルのプロトタイプである人の空間移動からより抽象的な移動へと使用が広がっていく。 テイク・テクルにおいても、プロトタイプの物理的空間移動から非プロトタイプである認知的用法、時間的用法へ

				使用が広がっていく。本動詞と補助動詞両方とも習得はプロトタイプの用法から非プロトタイプへという習得順序を示している。
鷺見 (2015)	多義動詞 カカル、 カケル、 ツケル、 トル、ヒク、 ミル	KY コー パス	中国語話者 30 名	<p>相対的使用頻度の高い3語ミル・ツケル・トルにおいて、レベルが上がるに従って、使用された語義に広がりが見られたが、相対的使用頻度の低い3語カカル・カケル・ヒクにおいては使用語義の広がりが見られない。</p> <p>理論的プロトタイプと心理的プロトタイプが一致する場合、その語義の使用が非プロトタイプの語義より先行するが、初・中級教科書に提出されやすい語義が先行することもある。</p> <p>理論的プロトタイプと心理的プロトタイプが一致しない語の場合、心理的プロトタイプ、初・中教科書に掲載されやすい語義、名詞が動詞に強く結びついているコロケーションの使用が先行する。</p>
王・洪 (2013)	切る	発話 テスト	JFL100名（中級50名、上級50名、JSL21名（中級10人、上級11人）及び典型度調査に応じた者と異なる日本語母語話者20名	<p>プロトタイプ的な用法において、上級学習者と中級学習者との間で、使用率の有意差が見られなかった。</p> <p>典型度の比較的に高い用法（調査文2~5）において、上級学習者が中級学習者より使用率が高く、1%水準で有意差が見られた。典型度の低い用法（調査文6~12）において、「スタートを切る」という用法を除いて、有意差が見られなかった。</p> <p>習得は典型度の高いものから典型度の低いものへと進むといえる。</p>

以上の多義語の習得のプロセスについての研究から、多義語の習得は基本的にプロトタイプの語義から非プロトタイプの語義へ習得していくことが分かった。また、多くの多義

語において語義の習得はプロトタイプの語義で留まっており、周辺の語義にまでは進みにくいことが分かった。

森山（2008）、菅谷（2002）、鷺見（2015）はすべて KY コーパスを使用しているが、菅谷（2002）が指摘したように、分析資料が KY コーパスのような自由発話の場合、ある意味用法が観察されなかったとしてもそれが未習得なのかどうかを判別することはできない。誘出發話といった調査方法による検証が必要であろう。王・洪（2013）の結果から「切る」の多義の縦断的習得はその典型度によって決まることが分かったと言える。ただし、前の節ですでに述べたように、プロトタイプ度の高い用法は母語の転移が起りやすい用法と重なっており、プロトタイプ度の低い用法は母語の転移が起りにくい用法と一致している。したがって、使用率の高さ、低さはそのプロトタイプ度によるものか、それとも母語の転移によるものか、言い切れないという問題がある。

3.4 残された課題

Kellerman（1979）を始めとした L1 のプロトタイプと言語転移の関係についての研究は L1 のカテゴリー構造から言語転移のメカニズムを探ったものであり、学習者の L1 が直接中間言語に反映されるという対照分析的なアプローチに比べると大きな進歩だと言える。しかし、Shirai（1995）や白（2007）の研究で指摘されたように、L1 のプロトタイプは往々にして L2 のプロトタイプであり、多義語の語義の習得しやすさは L1 のプロトタイプの正の転移によるものか、それとも、L2 のプロトタイプによるものなのか、言い切れない部分がある。また、L1 転移の認定には母語の異なる複数グループ間の比較が必要とされている（奥野 2005）が、先行研究においては、加藤（2005）を除いてそのような研究は少なく、調査で得られた結果は学習者の母語の転移による結果なのか、L1 プロトタイプと L2 プロトタイプとが共通しているからなのか、それとも母語を問わず第二言語の学習者の間に共通して見られる現象なのか、判断がしにくい。したがって、複数の母語グループの被調査者を対象に、対象言語の多義語と母語の多義語のプロトタイプ、語義構造を明らかにした上での調査が必要である。

また、先行研究においては、学習者の持っている語義知識と語義構造が母語話者のものとどう違うかとしてその相違点が強調されてきた。学習者の持っている語義知識、語義構造と母語話者のそれとの違いを明らかにすることは重要である。ただし、その前提として、多義語の語義構造をどう捉えるべきかという課題を考慮に入れる必要がある。つまり、多義語の構造がまず明らかにされる必要がある。ところが、先行研究では、辞書にリストされた語義をそのまま利用する研究が多い。松田（2004）で指摘されているように、妥当性の高い多義語の習得研究を行うには、研究対象とする多義語の語義構造の明確化、つまり、妥当な語義分析は不可欠である。それは、習得研究における調査データの分析枠

組みを提供するばかりでなく、より効果的習得支援のあり方を模索する上でも不可欠の条件である。先行研究を概観すると、多義語の語義構造の分析から出発し、それを枠組みにして、多義語の習得を系統的に研究したのは管見の限り松田（2004）と森山（2008）と限られている。妥当な語義構造分析の上での多義語習得研究が期待される。

先に詳しく見たようにL2の多義構造と習得の関係に着目する研究ではプロトタイプの語義に焦点が当てられてきた。プロトタイプの語義が先行して習得される一方で、非プロトタイプの語義の習得は困難で、習得されないまま、化石化するという指摘（松田2000；金2013；王・洪2013）や、多義語の多義はプロトタイプの語義から周辺の語義へという順序で習得される（菅谷2002；森山2008；王・洪2013）という指摘がなされている。学習者の多義語の概念形成についての研究でも、主に中間言語のプロトタイプはL2のプロトタイプと一致するかどうかの研究である。先行研究の結論をまとめると、プロトタイプの語義が習得されやすく、非プロトタイプが習得されにくいことが分かったと言える。しかし、学習者と母語話者のプロトタイプの間には隔たりがある（松田2000；大神2017）点に注目すると、プロトタイプが必ずしも最初に習得されるわけではないと言える。今井（1993）；森山（2008）で分かったように、学習者の持っている語義構造は母語話者と違っている。つまり、大神（2017）が指摘したように、学習者は自分なりの語義構造を構築している。その原因についての究明は母語の転移、学習者の使っている教科書の影響などに見られるように、先行研究では簡単な説明に留まっており、残された課題となっている。

これまでの多義語の習得研究においては、習得の言語側の要因、つまり、習得と多義語の語義構造との関係には注目するが、習得の主体である学習者側の要因、例えば、学習者の言語生活や学習者の認知活動に対する関心など、に対する注目は見られない。この点については、近年問題として指摘がなされるようになった。例えば、麻生（2010）は、第二言語習得に影響する要因は複雑であり、習得されやすさと習得されにくさをプロトタイプ性だけで説明しようとするのは一面的であると指摘している。同じような指摘は白畑他（2010：106）によっても行われ、学習者が既に持っている言語知識や学習者の言語生活など、習得の主体である学習者側の要因やその学習者が置かれた環境要因などが習得に及ぼす影響も無視できないとしている。従って、多義語習得のメカニズムを明らかにするには、多義語の習得の言語面の要因だけでなく、学習者側の要因についても光を当てることも重要であろうと考える。

そこで、本研究は理解面と産出面の習得実態を調査し、習得と「とる」の語義構造との関係を軸に、学習者の言語生活と学習者の習得ストラテジーなどにも注目して分析し、立体的に「とる」の習得のメカニズムを解明することを目指す。

3.5 本研究の研究課題

以上を踏まえて、本研究では有効な多義語習得支援法の構築に向けてその基礎研究として、多義語習得のメカニズムを明らかにすることを目的に、多義的基本動詞「とる」を研究対象にし、次の研究課題に答えることを目指して3つの研究を行う。

研究1：

研究課題：「とる」の語義構造はどのようなものであるか。（「とる」の語義構造の提示）

研究2：

研究課題：「とる」の理解面の習得はどのようなものであるか。理解面の習得に、言語要因（語義構造）はどのように関わっているか。他に関わっている要因はあるか。（「とる」の理解面の習得に関与している要因の特定）

研究3：

研究課題：「とる」の産出面の習得はどのようなものであるか。産出面の習得に、言語要因（語義構造）はどのように関わっているか。他に関わっている要因はあるか。（「とる」の産出面の習得に関与している要因の特定）

以下続く第4章では、「とる」の語義構造を明らかにするための意味分析を行った研究1、第5章では、習得の理解の側面に注目して行った研究2、第6章では、産出の側面に着目して行った研究3を報告し、第7章では、本研究の結論と残された課題を述べる。

第4章 「とる」の語義構造（研究1）

4.1 はじめに

多義語習得支援の基礎研究としての習得研究は多義語の語義構造の適切な把握の上で行われるものでなければ、語義習得のメカニズムを明らかにするのは難しい。本章では、認知意味論を枠組みとして本研究の研究対象である「とる」の語義構造の提示を目指して行った研究1を報告する。

4.2 先行研究

認知意味論の観点から「とる」の分析を行った代表的な研究として国広（1997）、松田（2006）、森山（2012）を取り上げる。

4.2.1 現象素による意味分析（国広1997）

国広（1997）は「とる」の多義的意味を「1つの現象」つまり、現象素（国広1994）として捉え、「どこかに置いてある物を、手でつかんで、そこから引き離す」ことであると説明している（p.226~229）。そして、その現象素を違う角度から捉えて、①把握、②獲得、③離脱という認知的三要素に分解し、「とる」の持つ「獲得」と「離脱」という一見相反するように思える2つの意味は同一の動作をどのような認知的観点で捉えるかによって生じたものであると説明している（p.229）。そして、国広（1997）は『大辞林』の大区分を意味的に体系化して、「とる」の意味体系図（図4-1）を得ている。国広は『大辞林』の用法(1)「手に持つ」を「把握」とし、(2)「それまでであった所から自分の側に移す」を「獲得」とし、(3)「それまでであった場所から別のところに移す」を「離脱」としている。そして、『大辞林』の用法の大区分の(4)、(5)、(6)、(7)、(8)、(10)を全部「獲得」としている。(9)動作の用法（例えば「拍子をとる」、「横綱と一番とる」など）を抽象的な意味での動作と考えて、慣用句として意味体系の外に取り出す提案をした。

国広（1997）は多義的意味を全体から把握し、語義構造の全貌を示そうとしているが、「とる」の多様な意味の包括的な説明としては不十分であると考えられる。例えば(1)〈把握〉の用例「船のかじをとる」は舵を手を持つだけでなく、操作をするという意味も含まれているので、単に「把握」とするには問題が残る。また、「とる」の多くの用法を「獲得」としているが、それについての説明には不十分な点がある。例えば、(5)〈選択〉の区分には「毅然たる態度をとる」、「針路を北にとる」、「史実に題材をとった作品」など

があるが、国広は「これらはある選択範囲が背後に存在している場合であるので、そこから特定のものを<取り出す>のである」（よって獲得なのだ）というように説明している。しかし、3つの例から分かるように、「とる」の意味の焦点は「ある選択範囲」から「特定のものを<取り出す>」という<選択>のところにあり、この区分を「獲得」に入れるのは無理があると思われる。(9)「動作」を「抽象的な意味での動作」としているが、他の「とる」が表す動作との相違点、「把握」、「獲得」、「離脱」との関わりについては、言及していない。「とる」を多義語として扱う以上、「拍子をとる」「横綱と一番とる」の「とる」の意味も「とる」の意味体系の中に入れて、他の語義との関係が明らかにされる必要があると考える。

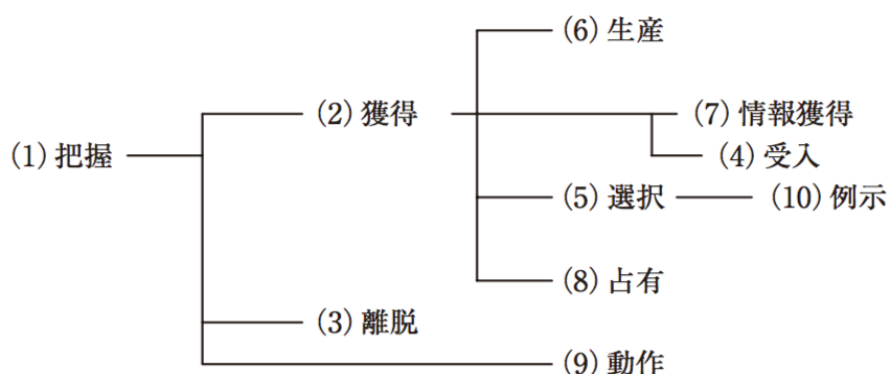


図 4-1 「とる」の意味体系
(出典 国広哲弥 1997 : 228)

4.2.2 コア図式による意味分析 (松田 2006)

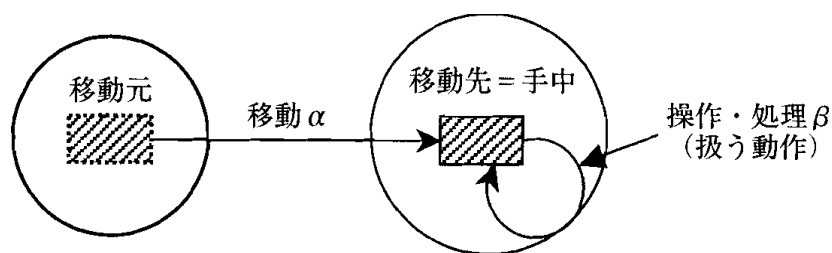


図 4-2 「とる」のコア図式
(出典 松田文子 2006 : 125)

松田 (2006) は「とる」の意味を図 4-2 のコア図式 (共通図式) で表し、「とる」の多様な意味のすべてを包括的に説明しようとしている。「とる = 『もとある場所・状況 (移動元)』から対象を『主体のコントロール可能領域 (移動先)』に移し、それを意図・状

況に適うように扱うこと」(p.125)として説明している。そして、それを踏まえて、焦点化によって「とる」の代表的な用法を次のAからFの六用法に分けて記述している(p.126)。

用法A：対象を「その場からなくす」ことに焦点がある用法

例：帽子をとって挨拶する。

用法B：対象を「別の場所に移す」ことに焦点がある用法

例：大皿のサラダを小皿にとった。

用法C：対象を「わがものにする」ことに焦点がある用法

例：人のカバンから財布をとる。

用法D：対象を「扱えるところに移す」ことに焦点がある用法

例：父の書棚から本をとった。

用法E：対象を「扱えるところに移して、扱う（操作、処理など）」ことに焦点がある用法

例：この件については私が責任をとります。

用法F：対象を「扱う」ことに焦点がある用法

例：彼は嵐の中で必死に船の舵をとっている。

コア図式の「移動先」、つまり主体のコントロール可能領域は、「手中」、「どこか別の場所」、「自分の所有領域」などと説明し、「操作・処理B」は、対象を「状況に適うように処理する、調整する、操る」などの「扱う」動作、あるいは「活用する、利用する」というような言葉で表される行為を総括して表すものと説明している。しかし、このコア図式及び焦点化という操作によって、包括的に説明できない意味がある。

用法Eの例として、松田は次の例を挙げている。

①この絵は史実に題材をとった作品です。

②この提案はとるべき唯一の方策です。

松田の説明で①は「『この絵は史実に題材をとった（題材を手中にして描いた）作品』」である。しかし、ここの「とる」は単に「手中にして描く」という意味だけではなく、「題材を選ぶ」という意味も持つのではないだろうか。②は松田の言うような「『この提案はとるべき（＝手中にして用いるべき）唯一の方策』」ではなく、「この提案は（いくつかの提案から）選んで実施すべき唯一の方策」ではないだろうか。①と②の「とる」は松田の言うように「扱う」という意味も含んでいるが、意味の焦点は「選択」にあると考えられる。その「選択」が松田には抜けている。

また、松田はコア図式と焦点化で「とる」の多様な意味を一括することによって、学習者が母語の対訳で目標言語の多義語を覚える問題点を解決しようとしている。しかし、コア図式は当該語のコアスキーマを図式として表象したものであり、当該語のすべての意味

を抽象化、一般化した脱文脈的な意味図式であり、文脈上の具体的な用法の意味を表す図式ではない。換言すれば、コア図式は抽象度の非常に高いものである。このような抽象度の極めて高い意味記述は難解であり理解しにくいものであるために、学習者によってはかえって意味理解を妨げることが危惧される。

4.2.3 意味拡張モデルによる意味分析（森山 2012）

森山（2012）は多義語が持つ典型的な概念を中心義とし、そこから認知的な動機付けにより派生義を関連づけて、意味拡張のネットワークを構築している。

森山は「とる」の中心義を「物を手でつかんで持つ」とし、メトニミーとメタファーという動機付けにより、大きく7つの拡張義にカテゴリー化している。そして、その7つの拡張義はそれぞれ下位の拡張義を持ち、カテゴリーの階層化がなされている。具体的には次のようである。

中心義：0 物を手でつかんで持つ 例：本棚から本をとる。

拡張義：1 手足をしっかりと捕まえる 例：ぬかるみに足をとられる。

2 物を手で持って他に移す 例：料理を小皿にとる。

2a 付いていた小さな物を除く 例：書類からクリップをとる。

2b 身につけていた装飾を外す 例：帽子をとる。

2c 苦痛などを除く 例：肩の痛みをとる。

2d 記録を残す 例：ノートをとる。

3 よい物を選んで手に持つ 例：大きな箱と小さな箱と、どちらをとりますか。

3a よい物を選択する 例：好きなコースをとる。

3b よい人を選抜する 例：今年は新入社員を一人だけとった。

4 自分の物にする。もらう 例：ご自由におとり下さい。

4a 収穫・捕獲する 例：きのこをとる。

4b 体が栄養などを吸収する 例：食事をとる。

4c 他人の物・心を奪う 財布からお金をとられた。

4d 注文して配達してもらう 例：新聞をとる。

4e 水・光などを中に入れる 例：天窓から光をとる。

4f 料金・給料をもらう 例：使用料金をとる。

4g 担保になるものをあずかる 例：人質をとる。

4h 許可・資格などを得る 例：使用許可をとる。

4i 結果・成績などを得る 例：100点をとる。

4j 人と関係を持つ 例：小学校の同級生と連絡をとる。

4k 注文・契約などを受ける 例：注文をとる。

- 4l 責任などを引き受ける 例：A氏は敗戦の責任をとって、監督を辞めた。
- 4m 加齢する・老いる 例：年をとる。
- 4n 権利を握る 例：国をとる。
- 5 道具を使って行う 例：船の舵をとる。
- 5a 指示・指導を行う 例：オーケストラで指揮をとる。
- 5b 仕事を行う 例：会社の事務をとる。
- 5c 上手に体・心を操って行う 例：体全体でリズムをとる。
- 6 場所を占める 例：この家具は大きいので場所をとる。
- 6a 場所を予約する 例：新幹線の指定席をとる。
- 6b 時間を予約する 例：先生に相談のための時間をとってもらおう。
- 7 必要なものを絞り出す・抽出する 例：大豆から油をとる。
- 7a 形を作り出す・描き出す 例：石膏で手の型をとる。
- 7b 数値を測る 例：寸法をとる。
- 7c 言葉などを解釈・理解する 例：冗談だったのに、本気にとられた。

「とる」のプロトタイプの意味をまず示し、そこから認知的な関連付けにより意味が拡張している様子を語義構造ネットワークとして一覧できる構造図になっている。しかし、以下に述べるように、中心義から直接拡張された拡張義に拡張義からの下位拡張義が混在し、拡張義の階層化には検討の余地がある。

たとえば拡張義6であるが、森山が説明しているように「人が物を手に持って所有するように、物が場所を占有する」だとするなら、中心義「手に持つ」からの拡張義ではなく、拡張義4「自分のものにする」からの拡張義でなければならないであろう。

また、下位拡張義の意味分類においても問題がある。たとえば、拡張義4「自分の物にする」の下位拡張義4f「料金・給料をもらう」の例文として③、④が挙げられている。

③使用料金を取る

④高給を取っている

③と④において、③は法律や契約などに基づいて徴収するという意味であり、④は何かをしてその報酬を獲得するという意味である。両者の「とる」は同じ意味ではない。

下位拡張義4m「加齢する・老いる」の例文として、⑤、⑥、⑦が挙げられている。

⑤年を取る

⑥ずいぶん年を取ったなあ。

⑦年を取った男性

⑤～⑦は1つの用例「年をとる」にまとめられる。「加齢する・老いる」というのは「年をとる」というコロケーションの語義であり、「とる」の意味ではないと考えられる。

このように、意味区分の基準が乱れていることから生じたと考えられる下位拡張義の混乱が見られる。

4.2.4 先行研究のまとめと本研究の研究課題

国広（1997）と松田（2006）は「多義的語義をすべて包含するようなスキーマを想定し、1つの『共通図式』（コアスキーマを図式表象したもの）の一部にさまざまな認知的力点を置くことによって多義を説明しようとする」（松田 2006：121）ものである。

しかし、多義性の高い多義語の多義を1つの図式に網羅することは難しく、共通図式（コア図式）を抽出できない場合も考えられる（田中 1990：23；靱山・深田 2003b：169）。国広（1997）において「とる」の現象素でとして「選択」や「操作」といった語義が捉えられないのも、また、図式に入れられない用法を慣用句として図式の外に例外として出すのも、松田（2006）において「選択」という語義が抜けているのも、そこに原因が求められるのではないだろうか。

他方、このような国広、松田のトップダウン的な意味提示と違って、「とる」のプロトタイプ的意味をまず示し、そこから認知的な関連付けにより意味が拡張されている様子を語義構造ネットワークとして一覧できるものを構想しているのが森山（2012）である。しかし、森山においては、「とる」の表す基本的かつ具象的な動作が持つ意味拡張のベースとしての働きを無視しているところに問題があると考えられる。そのため、拡張義の階層化に一貫性がない場合が生じる。そして、意味区分の基準の乱れから引き起こされた下位拡張義の混乱も見られる。

そこで、本研究では、「とる」が基本的・具象的な動作性を捉える動詞である点に着目する。そのため、認知意味論の中でも身体論的な言語観に依拠する「身体性重視」のアプローチを援用して「とる」の意味分析を行い、「とる」の語義構造図の提示を行う。

4.3 「身体性重視」のアプローチから見る「とる」の語義構造

言語構造を動機づける基盤として、「身体性」が注目されている（ジョンソン 1991；山梨 2001；山梨 2012）。山梨（2001）によれば、「われわれは、外部世界を客観的に意味づけているのではなく、感覚・運動的な経験、空間認知をはじめとする外部世界との相互作用にもとづく具体的な経験を通して世界を意味づけている」（p.3）のである。また、抽象的概念として慣用化された意味の源も身体性に求められる（鍋島 2008）。この身体性重視のアプローチによって言語現象を記述する場合には、主体の身体的な経験、主体と外部世界との相互作用に根ざす身体性にかかわる要因にもとづいた説明が求められる。

基本動詞は人間の感覚、動作を表すものである。語義習得の視点からいうと、基本動詞が表している基本的動作が日常生活の経験によって動機づけられる基本レベルのカテゴリーとして、語義構造の中心に位置している。したがって、記憶・再生が容易で、言語使用の文脈において理解・習得しやすいと思われる。しかし、基本動詞のほとんどは単純な動作だけを表すのではなく、メタファー、メトニミーや焦点シフトなどにかかわる認知プロセスによって、身体経験だけでなく、物事の状態、社会活動、抽象的精神活動まで意味が拡張され、いろいろな意味を表す場合が多い。このような意味が多岐にわたる基本動詞の意味を「身体性重視」のアプローチを援用した場合、どのような意味分析になるだろうか。

日常言語の概念体系は「身体的経験を反映する基本的な意味と、これらの基本的な意味を比喩的に拡張した主観的な意味や抽象的な意味によって特徴付けられている」（山梨 2012：62）とされている。したがって、分析の手順としては、まず、基本的意味として、「とる」という基本動詞が表している具体的、具象的な動作を提示し、次に、それを元にして、各拡張義がどのように比喩的に基本的、具象の意味から、抽象の意味に拡張されたかを示すことにする。

比喩的意味拡張のプロセスとして、本研究はメタファーとメトニミーの概念を用いる。第2章で述べたように、メタファーは「2つの事物・概念の何らかの類似性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」（靱山・深田 2003b：76）であり、メトニミーは、「2つの事物の外界における隣接性、さらに広く2つの事物・概念の思考内、概念上の関連性に基づいて、一方の事物・概念を表す形式を用いて、他方の事物・概念を表す比喩」（靱山・深田 2003b：83）を指す。

以下では、まず、「とる」によって表される基本的、具象的な動作はどんなものであるかを分析し、その次に、それをベースとして、つまり、その基本的、具象的な動作からメタファー、メトニミーという動機づけで拡張された抽象的意味を分析する。

4.3.1 「とる」が表す具象的な動作

「とる」は日本語の動詞の中で一番多義的であると言ってもいいほど意味が多岐にわたる動詞であるが、その身体性から言うと、離れていた物を手でつかんで自分の範囲に移すという手の動作を表すと考えられる。しかしながら、「とる」が表す具象的な動作はこれに留まらない。先行研究及び辞書を通して「とる」の意味を通覧すると、「とる」という「手の動作」は、以下に示すように、5つに分類できることが分かる。

A <具体的な物を><手で（または道具で）><もとにあった場所から><自分の領域に><移動させて><保持する> [手に持つ]⁹

- (1) テーブルの上の雑誌をとって読み始めた。 (外国人のための基本語用例辞典)
- (2) 茶碗を手にとって見る。 (大辞林)

これは「とる」の一番中心的な意味で、プロトタイプの意味と言ってもいいであろう。

B <具体的対象物が2つ以上の場合><よいものを選んで><自分の領域に><移動させて><保持する> [選択する]

- (3) お好きな物を、1つおとりください。 (森山 2012)

対象物が2つ以上の場合、それを「手に持つ」前に選択することから、Aと時間的隣接性が見られ、BはAからのメトニミーによる意味拡張であることが分かる。

C <具体的対象物を><手に持って><所有権を自分に移動させる> [自分のものにする]

- (4) 歯に関するパンフレットも用意していますので、ご自由におとりください。

(<http://www.okumurashika.com/innai.html> 院内紹介/おくむら歯科 2014.11.3)

ある物を手に持って自分のものとして所有するという意味で、対象物を手にすると同時に、その所有権が変わり、Aと時間的隣接性が関わり、CはAからのメトニミーによる意味拡張である。

D <具体的対象物を><手で(あるいは手の役割を果たす道具で)><他方に><移動させる> [他に移す]

- (5) 玉ねぎはたて六つ切りにし、油でこげるくらいあげて皿にとり、くるみ味噌を添えます。 (少納言)

- (6) しおをとってくださいませんか。 (外国人のための基本語用例辞典)

対象物を手に持って、他に移動させる。(5)は移動させる手段は「手」ではなく、道具であるが、その道具は「手」の働きを果たすもので、「手」の変種と見なしてもいいのであろう。DはAとの結びつきには時間的隣接性が見られ、メトニミーによる意味拡張である。

E <具体的対象物を><手に持って><操作する> [操作する]

- (7) 八十歳の国王が王妃を隣に寄せ、自らハンドルをとり、一人の護衛も一台のオートバイもなく外出していた。 (NINJAL-LWP for BCCWJ¹⁰)

- (8) 私は絵をかくのが好きですが、このごろは忙しくて、絵筆をとることもできません。 (外国人のための基本語用例辞典)

「ハンドルをとる」はハンドルを手に持って操作する、つまり、運転するという意味であり、「絵筆をとる」は絵をかくという意味である。Eは何かを手に持って、それを操作

するという意味で、A との間に時間的関連性が見られ、メトニミーによる意味拡張である。

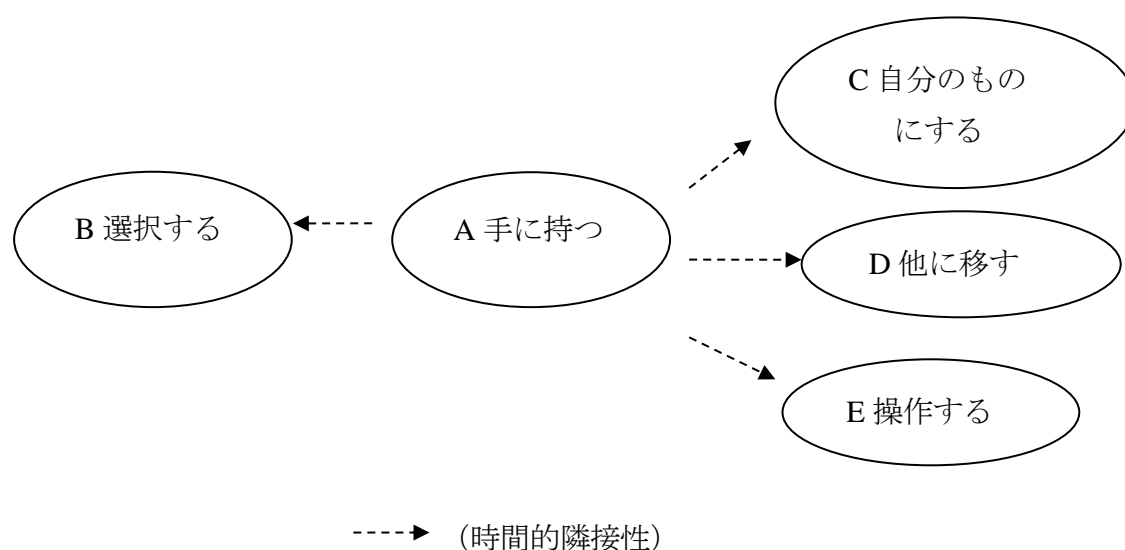


図 4-3 「とる」の表す基本的動作のネットワーク

図 4-3 に示したように、「とる」が表している 5 つの具体的動作は A を中心に時間的隣接性によってつながっている。中心的意味は「対象物を手でつかんで持つ」(A) のであるが、対象物が複数の場合、「よいものを選択して持つ」(B)。対象物を手に持ったあと、それを「自分のものにし」(C) たり、「他に移し」(D) たり、「操作し」(E) たりする。

以上、5 つのいずれも手による基本的動作がどのように相互に関連しあっているかを示すことで、「とる」多義的意味の全体像が捉えられると考える。

4.3.2 「とる」の基本的動作に基づいた意味拡張

先に述べたように、基本動詞は単純な具象的な動作を表すだけでなく、抽象的動作、物事の状態、社会活動、抽象的精神活動まで意味が拡張され、多義的になることが多い。しかしながら、抽象的概念であっても、ほとんどは言語主体である人間の身体的な経験に根ざしており、メタファーなどの拡張によるものだと考えられる。以下では、「とる」の多様な抽象的意味が、先に見た 4 つの具象的な動作 (B、C、D、E) からどのように拡張されることで可能になっているかを述べる。

4.3.2.1 B「選択する」からの意味拡張

B-1<抽象的対象物が2つ以上の場合><よいものを選ぶ>

- (9) いろいろな科目があって、どの科目をとればよいかわかりません。(NINJAL-LWP FOR TWC)
- (10) わたしたちは左手の道をとり、草つきの斜面をゆるゆると下って、くろがね小屋に着いた。(少納言)

(9)、(10)における「とる」は具象的なものを「選んで手に持つ」のではなく、抽象的な選択肢からよいものを選ぶという意味で、概念の類似性に基づき、メタファー的にBから心理的・抽象的な「選択」に意味拡張されたと考えられる。

B-2 <二人以上の場合><よい人を選んで><取り入れる>

- (11) 先の田中さんなどは、時期がきたら積極的に弟子をとって、製竿の伝統を是が非でも次の世代に伝えてゆきたいと抱負を語っていた。(少納言)
- (12) 新卒をとる。(大辞林)

物を選んで手に持つように、人を選んで迎え入れる。「人を選ぶ」ということから言うと、B-2とBの間に類似性が見られ、メタファーによる意味拡張である。「選んで取り入れる」という意味からいうと、メトニミーによる意味拡張である。

B-3 <複数の選択可能の態度や行動様式から><適切なのを><心理的に選ぶ>

- (13) 注意報等が発令された場合は、関係機関に連絡を取り、適切な措置をとることにしています。(少納言)
- (14) 改まった態度をとる。(少納言)

B-3はある事態に当たって、いくつかの選択可能の態度や行動様式から適切なやり方を選ぶという意味で、Bから類似性によって拡張された語義であり、メタファーによる意味拡張である。

4.3.2.2 C「自分のものにする」からの意味拡張

C-1 <自然界から><植物や動物などを><採取・捕獲する>

- (15) 女の子たちは、森へ行って、きのこをとったり、いちごをつんだりしました。(少納言)
- (16) 夏は、川や湖で魚をとります。(少納言)

C-1 の対象は植物か動物であり、それを探して食べ物か使う物として手に入れるという用法である。C との間に概念的類似性が見られ、メタファーによる意味拡張である。

C-2 <体にいいもの>を<体の中に><入れる>

(17) 海岸の涼しそうな宿で昼食をとる。(少納言)

(18) その焚き火で暖をとろうと叔父は火に近づいたんですね。(少納言)

C-2 は人が物を自分のものにするように、栄養や睡眠などを体の中に入れる、摂取するという意味で、C からのメタファーによる意味拡張である。

C-3 <他人の所有物><無理やりに、あるいはひそかに><自分のものにする>

(19) 人を騙して物をとる。(NINJAL-LWP for TWC)

(20) 中学2年生の時、初めて不良に脅されて金をとられました。(NINJAL-LWP for TWC)

C-3 の対象は「他人の所有物」であり、強引に、無理やりに自分のものにする。所有人が現場にいる場合は「奪う」、いない場合は「盗む」という意味になる。C からのメタファーによる意味拡張である。

C-4 <商品などを><店から><注文して届けてもらって><手にする>

(21) 実家では安いという理由で東京新聞をとっている。(NINJAL-LWP for TWC)

(22) 正月は、いつもよりちょっと贅沢な食生活になるもの。また、おせち料理に飽きて外食や出前をとる機会も増えますよね。(少納言)

C-4 の対象は商品、刊行物などであり、手にする手段は「注文して届けてもらう」となるが、「物を何とかして自分のものにする」という C からのメタファーによる意味拡張である。

C-5 <結果・成績・評価・報酬・権利などの成果を><手に入れる>

(23) 度胸がなくちゃ一流の計算士にはなれんですよ。ま、そのぶん高給をとっておるわけだが。(少納言)

(24) 資格をとってプロになろう！(NINJAL-LWP for TWC)

(25) いい成績をとらないと、いい大学に入れない。(NINJAL-LWP for TWC)

(26) 今月は、10 件の契約をとることを目標とします。(NINJAL-LWP for TWC)

(27) あの映画は大評判をとる(日本語基本動詞用法辞典)。

(28) 家康公が天下をとったのは、運なのか？(NINJAL-LWP for TWC)

C-5 は「具体的なものを手に持って自分のものにする」ように、何らかの成果を手に入れるという用法で、C からのメタファーによる意味拡張である。

C-6<許可などを><願い出て><もらう>

(29) 連休の谷間なので、休暇をとった職員が多かった。(NINJAL-LWP for TWC)

(30) 留学先がヨーロッパだったこともあって、移民問題などを抱える現地では日本人が労働許可をとるのが大変難しいそうです。(少納言)

C-6は相手から物をもらうように、申請して許可などをもらうという用法で、Cからのメタファーによる意味拡張である。

C-7 <政府や機構や係りなどの主体が><お金を><法律や契約、約束などによって><徴収する>

(31) もちろん一般の入場者からは入場料をとります。(NINJAL-LWP for TWC)

(32) お金持ちから税金をとって生活保障に再配分する。(NINJAL-LWP for TWC)

(33) 毎月部屋代のほか電気代をとられる。(外国人のための基本語用例辞典)

C-7は政府や機構や係りなどの主体が法律や契約などによってお金などを手に入れるという意味で、Cからのメタファーによる意味拡張である。徴収された人の立場になるので、受身文が使われる。

C-8 <ある事態を><引き受ける・受け止める>

(34) 自分は他の者よりも人生に遅れをとっていると感じざるをえないのだ。

(NINJAL-LWP for TWC)

(35) そして人は誰でも年をとるものです。(NINJAL-LWP for TWC)

(34) も (35) も希望しても希望しなくても受け入れざるを得ないものを受け入れるという意味である。自分から働きかけるのではなく、ある事態を引き受ける。C-8はCとの間に類似性が見られ、メタファーによる意味拡張である。

C-9 <人、物、仕事などが><場所や時間を><占める>

(36) 机やベッドはスペースをとるので、よく吟味して選びましょう。(NINJAL-LWP for TWC)

(37) これ以上岡田様のお時間をとってしまってもご迷惑だろうと思います。(少納言)

(38) 目立たない席をとっておいて下さい。(少納言)

(39) そして、佐田内科病院に予約をとり、やっと1月6日から入院させていただきました。(少納言)

(36)は擬人的言い方で、机やベッドは部屋のスペースを自分のものにするように占めているという意味であり、(37)も相手の時間を自分のものにするように、相手の時間を占めるという意味である。したがって、メタファーによる意味拡張である。また、(38)、

(39) は物を手に持って所有するように、場所や時間を前もって予約して確保するという意味で、Cからのメタファーによる意味拡張である。

C「自分のものにする」から拡張された意味が多く、「自分のものにする」主体、対象、手段の違いによって、メタファー的にいろいろな意味に拡張されている。

4.3.2.3 D「他に移す」からの意味拡張

Dの下位拡張義は2つ分けられる。1つは拡張義D-1「ある物を他に移して残す」と認定し、もう1つはD-2「ある物を他に移して除く」と認定する。いずれもD「他に移す」と時間的隣接性があり、メトニミーによる意味拡張である。D-1からD-1-1～D-1-4の4つの下位拡張義が拡張され、D-2から下位拡張義D-2-1が拡張される。

D-1 <ある物を><他に移して><残す>

(40) うちへ帰るのが遅くなりますから、夕飯をとっておいてください。(外国人のための基本語用例辞典)

(41) もらった手紙は全部とってあります。(外国人のための基本語用例辞典)

(40) は夕飯を小皿など他のところに移して残すという意味であり、(41)も今使っていないものだが、捨てるのではなく、他のどこかに移して保存するという意味である。両方とも「ある物を他に移して残す」という意味で、Dとの間に時間的隣接性があり、メトニミーによる意味拡張である。

D-1-1 <あるものから><抽出して><必要なものを><作る>

(42) 種子からは油をとり利用する。(NINJAL-LWP for TWC)

(43) 海老の頭でダシをとりました。(NINJAL-LWP for TWC)

D-1-1は物を手でつかんで他に移すように、ある物から必要なものを抽出するという意味で、D-1との間に概念的類似性が見られ、D-1からのメタファーによる意味拡張である。

D-1-2 <ある状況から><事物の寸法や数量を><抽出して><数字の形にする>

(44) 作業ごとに室温と湿度のデータをとることをおすすめします。(少納言)

(45) 朝のホームルームで出席をとった後は、クラスメートが同じ教室で顔を合わせるのは昼休みだけだ。(少納言)

D-1-2はある物から何かをつかんで他に移すように、ある状況から物事の寸法や数量などを絞り出すようにおしはかり、明らかにするという意味から、D-1からのメタファーによる意味拡張であると言えよう。

D-1-3 <他人の言葉などから><意味を><抽出する>

- (46) 「おもちゃみたいに可愛い」という表現であれば、それは褒め言葉ととる事も出来ますよ。(少納言)

D-3 は、言葉などに潜んでいた意味を絞り出すように、理解したり、推測したりする意味なので、D-1 から類似性に基づくメタファーによって拡張された語義である。

D-1-4 <ある状況や事物を><文字・映像などの方法で><コピーを作る>

- (47) 重要事項は商談中にもメモをとり、相手に確認をしておくことも大切です。(少納言)
- (48) 試合後この選手と記念写真をとったのですが、やはり似てます。(少納言)
- (49) 石膏で型をとるために、ガーゼをかけ手でなじませる。(少納言)

D-1-4 はある物を他に移して残すように、コピーを作って残すという意味で、D-1 との間に概念的類似性が見られ、D-1 からのメタファーによる意味拡張である。

D-2 <邪魔なものを><他に移して><除く>

- (50) 紅鮭は骨と皮をとって太めの棒状に切り、12センチ程度の長さに切り整える。(少納言)
- (51) 美雪は、毛糸編みの帽子をとると、椅子に置いて髪を直した。(少納言)
- (52) 綿棒などで汚れをとる。(少納言)

D-2 の対象はその場に要らないもの、邪魔なものであり、それをもとにあったところから他に移して取り除くという意味で、D との間に時間的隣接性があり、メトニミーによる意味拡張である。

D-2-1 <苦痛など抽象的な邪魔物を><除く>

- (53) つまり、鎮痛剤で痛みをとり、ビタミン剤で、自然治癒力を強化させたんですね。(少納言)
- (54) 何か即効で疲れをとる方法はありませんか。(少納言)

D-2-1 は不要なものを除くように苦痛などを除くという意味で、D-2 との間に類似関係があり、メタファーによる意味拡張である。

4.3.2.4 E「手に持って扱う」からの意味拡張

E-1 <道具を><手に持って><仕事をする>

(53) 1973年からハーバード・ビジネススクールで教鞭をとり、82年同校史上最年少で正教授となる。(NINJAL-LWP for TWC)

(54) 神奈川大学で駅伝チームの指揮をとる。(少納言)

E-1は手に道具を持って操作するというEの意味から、何かを操って仕事を行うという意味を表し、Eと時間的隣接性が見られるので、メトニミーによる意味拡張であると言える。

E-2 <抽象的な道具をもって><そのもの本来の機能を発揮させる>

(55) 歌に合わせてリズムをとったりもします。(NINJAL-LWP for TWC¹¹)

(56) そして、頭や不自由な両腕でバランスをとりながら、ピョンピョンと飛び跳ねるようにして、画面手前に近寄ってきた。(少納言)

E-2は道具を操るように、非常に抽象的なものを持って、そのもの本来の機能を発揮させるという意味なので、Eとの間に概念的類似性が見られ、Eからのメタファーによる意味拡張である。

以上「とる」の各拡張義がどのように具象的な動作から拡張されたかについて説明した。「とる」が表す具象的な動作と各拡張義の関係を「とる」の語義構造(図4-4)として以下に示す。

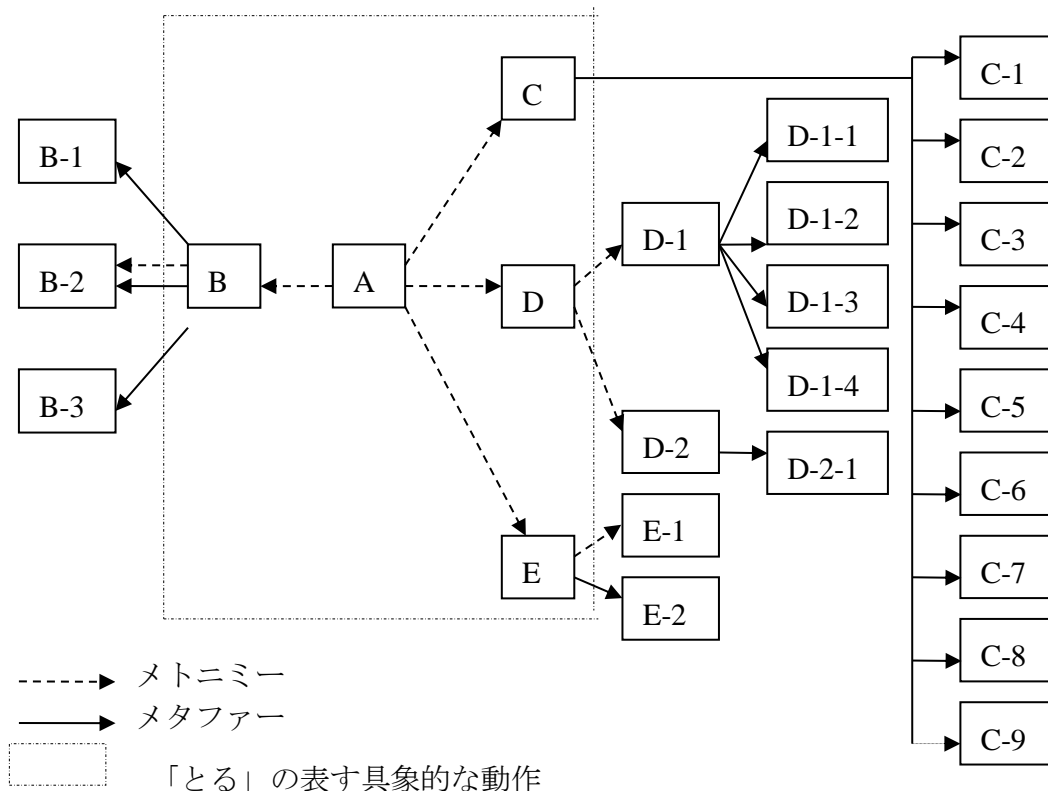


図4-4 「とる」の語義構造

4.4 おわりに

以上、国広（1997）及び松田（2006）、森山（2012）を踏まえて、「とる」という動詞が表している基本的動作を身体性重視のアプローチを援用して分析した。

国広（1997）と松田（2006）は共通図式を使って多義語の意味を包括的に説明しようとしている。しかし、先に見たように、多義語「とる」のすべての意味を一つの図式に収めることはできず、共通図式による分析は「とる」のような意味が複雑で多岐にわたる動詞の意味提示には限界がある。他方、森山（2012）は意味拡張モデルを使って「とる」のプロトタイプの語義と意味拡張ネットワークを示した。しかし、「とる」の表す基本的動作の意味拡張のベースとしての働きを無視することで、拡張義の階層化が一貫性を失うという限界を持っている。

本研究が援用した身体性重視のアプローチによる意味分析は、我々の身体的具体的動作を意味拡張の起点とし、人間の日常生活を通して育まれた直観が反映されるものであり、「日常経験を感性・身体性に基づいて主体的に解釈し、知識を構造化しながら、新たな経験や抽象的事物を理解していく」（深田・仲本 2008：29）という人間の一般的な認知プロセスに合致していると考えられる。

多義語の出現は言葉の創造的使用の産物であり、語義カテゴリーは元々動的、開放的である。本研究が提示した「とる」のカテゴリーは語義間の関係を明らかにするものであり、予めすべての語義が入っているとは言えない。

多義語を分析するにあたって解明しなければならない課題として、靱山・深谷（2003a：140-141）は次の3つを挙げている。

- 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
- ③複数の意味すべてを統括するモデル・枠組みの解明

身体性重視のアプローチを援用して行った本研究の意味分析は「とる」のプロトタイプを認定した上で、「とる」の表す基本的、具象的な動作とそれをベースに拡張された各拡張義との関係を明らかにすることができた。また、「とる」の語義構造を、基本的、具象的な動作と、それをベースに、メタファー、メトニミーなどの動機付けによって拡張された抽象的意味と特徴付けられているとして提示した点で、「とる」の複数の意味を統括する枠組みを解明したといえる。

次の第5章と第6章では、本章で得られた「とる」の語義構造を調査データ分析の枠組みとして、習得研究を進める。

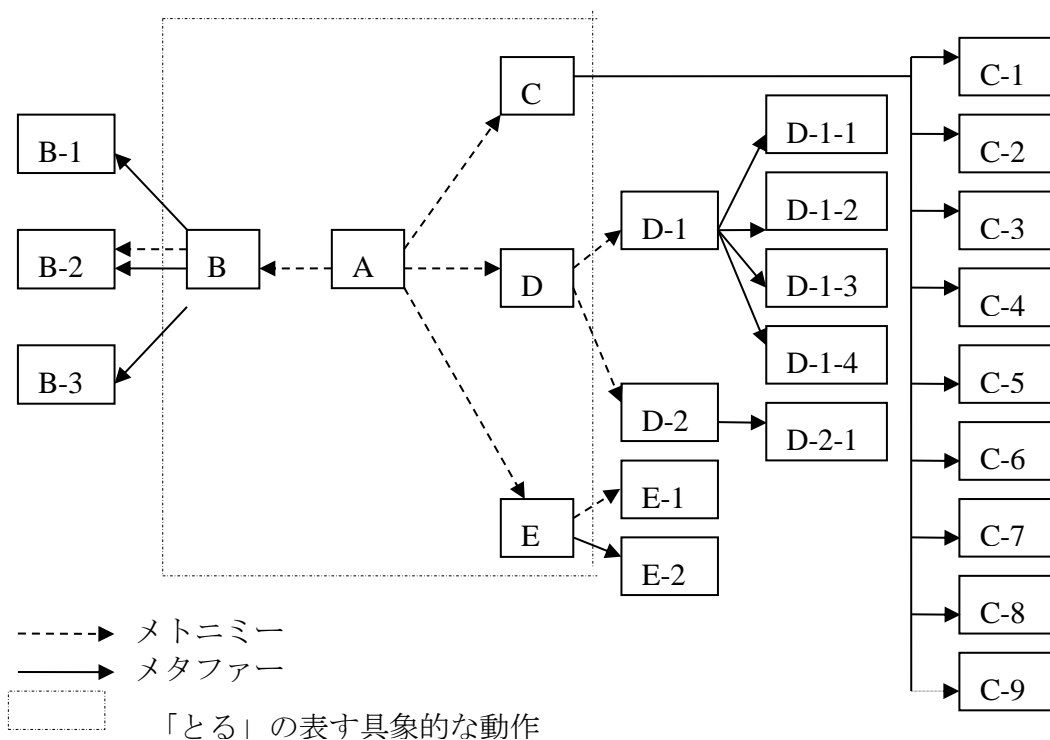
第5章 理解の面に見られた「とる」の習得（研究2）

5.1 はじめに

本章では、多義語「とる」の習得メカニズムを明らかにすることを目的として、意味理解の面から「とる」の習得実態を探った研究2を報告する。研究1の結果から得られた「とる」の語義構造を調査とデータ分析の枠組みとする。「とる」の理解面の習得状況を「とる」の語義構造に沿って細かく観察することで、「とる」の理解面の習得とその語義構造との関係を見ると同時に、語義習得に影響を与える他の要因、例えば学習者側の要因や環境要因についても探ることとする。

5.2 研究課題

研究1（第4章）で提示した「とる」の語義構造図（図4-4）を図5-1として再掲する。



A:手に持つ B:選択する C:自分のものにする D:他に移す E:操作する

図5-1 「とる」の語義構造

図 5-1 に示したように、「とる」の表す 5 つの基本的動作は A「手に持つ」、B「選択する」、C「自分のものにする」、D「他に移す」、E「操作する」であり、そのうち、「手に持つ」が中心的な意味、つまり意味拡張の原点であり、プロトタイプの意味とする。「選択する」、「自分のものにする」、「他に移す」、「操作する」は「手に持つ」からメトニミーによって拡張されたものと考えられる。この 4 つの具体的な動作からさらに、抽象的動作、社会生活、人間の心理などを表す語義へと拡張したと考える。また、「とる」の語義構造は階層構造である。「手に持つ」(A) はプロトタイプの意味であり、語義構造の第 1 階層と考えられる。「選択する」(B)、「自分のものにする」(C)、「他に移す」(D)、「操作する」(E) は、いずれも「手に持つ」(A) から直接拡張されたものであり、語義構造において、第 2 階層に属すると考えられる。この 4 つの基本的動作からさらに拡張された語義は第 3 階層と考えられる。語義 D-1 からまた D-1-1、D-1-2、D-1-3、D-1-4 が、語義 D-2 から D-2-1 が拡張されるので、これらは第 4 階層と考えられる。

認知言語学の知見と先行研究の結果から、学習者の多義語の語義習得は多義構造と密接の関係があり、多義カテゴリーの階層構造において、習得はプロトタイプの語義からプロトタイプ度の低い語義へと進むことが指摘されてきた(菅谷 2002; 森山 2008; 王・洪 2013)。本研究は理論的プロトタイプ、すなわち、意味分析で意味拡張の起点とされる語義をプロトタイプとし、各語義の語義構造における階層でそのプロトタイプ度を示す。上の予測は図 5-1 の語義構造図に即しているという、「とる」の習得はプロトタイプの語義 (A) から階層に沿って進むことが予測される。一方で、前述したように、習得のメカニズムは複雑であり、語義の習得を語義構造という要因だけでは説明できない可能性も排除できないことから、分析においては他の要因の影響も考慮に入れることにする。

そこで、本章では具体的研究課題として、次の 3 つを設定した。

- (1) 「とる」の理解面の習得はどのようなものであるか。
- (2) 理解面の習得に、言語要因 (語義構造) はどのように関わっているか。
- (3) 他に関わっている要因はあるか。

5.3 研究方法

多義語の理解面の習得研究において、受容性判断テストが多用されてきた (今井 1993 ; 松田 2000 ; 大神 2017)。受容性判断テストはその語の使用が正用か誤用かに対する判断である。したがって、必ずしも被調査者がその語の意味をどのように理解したかを反映しているとは言えない。つまり、受容性判断テストによるデータでは、被調査者がどのようにその語の語義を理解しているかはわからない。学習者の第二言語使用の状況を考えると、学習者が目や耳にする言葉がどのような意味を持っているかという理解が問われるのであ

って、その言葉の特定の意味が正しいかどうかの判断を求められることは、言語の試験を受ける時などを除けば、ほとんどないと考えられる。したがって、学習者の理解状況を知るためには、正しいか、それとも誤っているかという二者択一を迫る受容性判断テストではなく理解の様相を推測しやすい翻訳テストの方が妥当だと考える。翻訳を通して理解の様相を探ることから、自ずから限界はあるが、容認判断テストのように○か×かという二者択一ではないので、受容性判断テストに比較すると、理解の実相に迫ることができると考えられる。本研究は、「とる」の各文脈における意味を学習者がどのように理解するかという点に注目して、翻訳テストを用いることにする。各調査文の「とる」に下線をつけて、指示としては、各調査文における「とる」の意味を母語か日本語で説明してもらうことにする¹²。

調査の内容は第4章で提示した「とる」の語義に基づいたものである。第4章において、「とる」の意味分析を行って、「とる」のプロトタイプの意味を「具体的な物を手で（または道具で）もとにあった場所から自分の領域に移動させて保持する」とする。また、「とる」の語義を「手に持つ」、「選択する」、「自分の物にする」、「他に移す」、「操作する」という5つの大区分に分けている。5つの大区分で合わせて26の語義を提示している。語義ごとに、辞書など¹³を参考に調査文一つずつを作成した。調査文の作成にあたって、被調査者にとって難しいと思われる文法や語彙が含まれる文を選ばないようにした。止むを得ず調査文に難しいと思われる語彙がある場合、その語彙の後ろに中国語訳を付けた¹⁴。調査文は語義の順番ではなく、ランダムに羅列している。調査用紙の詳細は付録1として論文の末尾につけた。

各語義の調査文は次の表 5-1 に示す。

表 5-1 調査文と各調査文の「とる」の意味

語義分類	語義番号	語義	調査文番号	調査文
手に持つ	A	具体的な物を手で（または道具で）もとにあった場所から自分の領域に移動させて保持する	1	彼はテーブルの上の雑誌を <u>と</u> って、読み始めた。
選択する	B	具体的対象物が2つ以上の場合、よいものを選んで自分の領域に移動させて保持する	20	この中から好きなものを1つ <u>と</u> ってよく観察してください。

	B-1	抽象的対象物が2つ以上の場合よいものを選ぶ	5	仕事と家庭、どちらを <u>とる</u> か、悩みますね。	
	B-2	二人以上の場合よい人を選んで取り入れる	6	後継者を育てるために、師匠は弟子を <u>とった</u> 。	
	B-3	複数の選択可能な態度や行動様式から適切なのを心理的に選ぶ	3	男の人は好きな女性に対してどのような態度を <u>とります</u> か。	
自分のものにする	C	具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる	26	パンフレット [宣传册]は、ご自由にと <u>って</u> ください。	
	C-1	自然界から植物や動物などを採取・捕獲する	9	海に出て魚を <u>とる</u> 。	
	C-2	体にいいものを体の中に入れる	7	毎日8時間の睡眠を <u>とる</u> ことが必要だ。	
	C-3	他人の所有物無理やりに、あるいはひそかに自分のものにする	10	その男は老人の財布を <u>とって</u> 、逃げました。	
	C-4	商品などを店から注文して届けてもらって手にする	12	新聞を <u>とっている</u> が、忙しくて、読む時間が全然ない。	
	C-5	結果・成績・評価・報酬・権利などの成果を手に入れる	14	いい成績を <u>とらない</u> と、いい大学に入れない。	
	C-6	許可などを願い出してもらう	17	一週間休みを <u>とって</u> 、旅行に行った。	
	C-7	政府や機構や係りなどの主体がお金を法律や契約、約束などによって徴収する	13	国は国民から税金を <u>とる</u> 。	
	C-8	ある事態を引き受ける・受け止める	4	人間は1年で一歳年を <u>とる</u> 。	
	C-9	人、物、仕事などが場所や時間を占める	8	座りたいなら指定席を <u>とり</u> ましょう。	
他に 移す	移す	D	具体的対象物を手で（あるいは手の役割を果たす道具で）他方に移動させる	11	（食事中、テーブルの端に置いた醤油を使おうとして、同じテーブルの人に）醤油を <u>とって</u> ください。

移して残す	D-1	ある物を他に移して残す	18	私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで <u>と</u> っておきます。
	D-1-1	あるものから抽出してある形にしてとどめる	21	この食用油は油菜の種から <u>と</u> った。
	D-1-2	ある状況から事物の寸法や数量を抽出して数字の形にする	22	先生は授業の前に必ず出席を <u>と</u> る。
	D-1-3	他人の言葉などから意味を抽出する	15	仕事のために聞いたので、悪く <u>と</u> らないでください。
	D-1-4	ある状況や事物を文字・映像などの方法でコピーを作る	24	これは京都の古いお寺で <u>と</u> った映画です。
移して除く	D-2	邪魔なものを他に移して除く	2	帽子を <u>と</u> って、挨拶をする。
	D-2-1	苦痛など抽象的な邪魔物を除く	19	お風呂に入って疲れを <u>と</u> る。
操作する	E	具体的対象物を手に持って操作する	25	私は絵を描くのが好きですが、この頃は忙しくて、 <u>と</u> る時間がほとんどありません。
	E-1	道具を手に持って仕事をする	16	そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を <u>と</u> っていた。
	E-2	抽象的な道具をもってそのものの本来の機能を発揮させる	23	体でリズムを <u>と</u> っている。

語義分類：「とる」の各語義が属する大区分

語義番号：各調査文の「とる」の語義がどんな意味か、「とる」の語義構造における位置はどんなものかを示すために、「とる」の語義構造図（図 5-1）に従って示した番号

調査対象者は中国のある大学で日本語を専攻¹⁵として学んでいる中国人学習者 373 名である。内訳は大学 1 年生 145 名、2 年生 134 名、3 年生 94 名である。調査時点で、それぞれの学年グループの学習時間は、9 ヶ月、1 年 9 ヶ月、2 年 9 ヶ月であった。調査対象者を 1 つの教育機関で学ぶ学習者に限定することで、教材、シラバス、及び周囲からの日本語インプットなどの環境要因を統制することが可能になると考えたからである。また、例えば日本語のテストなどによりグループを作るのではなく、各学年を 1 つのグループとしたのは、日本語レベルは概して言えば学年が上がるに従って上がっている点に着目して、学

年をグループとしたからである。この三つのグループを、便宜的にそれぞれ1年生、2年生、3年生と呼ぶ。

翻訳テストは、2016年5月に調査対象の担当教師の協力を得て、授業の時間を利用して、教室内で行った。所要時間は特に限定しなかったが、平均して10分間ぐらいで終了した。一緒に行ったのは産出テストもある。学習効果を防ぐために、産出テストを翻訳テストの前に行った。産出テストが終わってから5分間休憩後、翻訳テストを行った。

学習者がどのようにして「とる」の語義を理解するかを明らかにするために、発話思考法を採用し、初級、中級、上級の学習者各一クラス（1年生13名、2年生15名、3年生11名）に理解テストをやりながら、テストにおける「とる」の意味理解のプロセスを口頭で言ってもらった。発話プロトコル法のテストはLL教室¹⁶で行って、まず、学習者に調査の目的と調査の手順について、中国語で説明した。それから他の多義語を使って、発話思考法の練習を行った。時間の制限はなかった。被調査者の同意を得た上で、その音声を録音した。

「とる」の各語義の翻訳の正誤を判定するに当たって、表5-1に示した語義を基準に、筆者を含めて7人の中国人日本語教師に判断を求めた。その後、一致しない項目については、日本人日本語教師1人を加えて8人で相談をして正誤を決めた。

5.4 結果と考察

5.4.1 「とる」の理解の横断的分析の結果

5.4.1.1 分析結果

各語義の「とる」の正訳率を図5-2として示す。

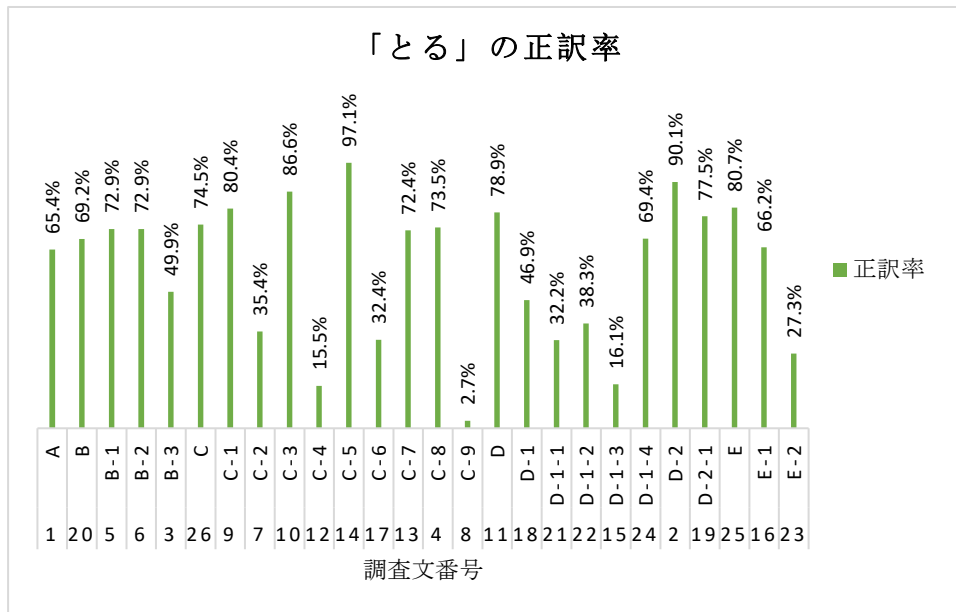


図 5-2 各語義における「とる」の正訳率

図 5-2 に示したように、一番正訳率の高い語義は第 3 階層の C-5 (97.1%) である。一番正訳率が低い語義は C-9 (2.7%) であり、同じ第 3 階層に属している。

「とる」の語義構造における各階層の平均正訳率と全体の平均正訳率を表 5-2 として示す。

表 5-2 階層 1、2、3、4 の平均正訳率

階層	平均正訳率	語義数	標準偏差
1	65.4%	1	/
2	75.8%	4	5.1%
3	57.6%	16	28.3%
4	46.7%	5	25.9%
合計	58.6%	26	25.9%

表 5-2 に示したように、階層 1 はプロトタイプの語義であるにも関わらず、正訳率が 65.4% に過ぎなかった。階層 2 は平均正訳率が 75.8%、標準偏差が 5.1% であり、正訳率が高く、バラツキも小さい。階層 3 は平均正訳率が 57.6%、標準偏差が 28.3% であり、階層 4 は平均正訳率が 46.7%、標準偏差が 25.9% である。階層 3 と階層 4 は平均正訳率が階層 2 より低く、バラツキが大きい。全体の平均正訳率は 58.6%、標準偏差は 25.9% であり、全体的にばらつきが大きい。つまり、各階層の語義の理解面の習得は大きなばらつきが見える。

図 5-1 に示したように、「とる」の語義構造は第 1 階層 (プロトタイプ) から第 4 階層へ拡張されたものであることから、プロトタイプの程度は語義の階層で決まり、かつ語義

習得の唯一の要因だとすれば、第1階層から第4階層に沿って、「とる」の正訳率が下がっていくと予測される。表5-2に示したように、第1階層Aの正訳率は65.4%であり、正訳率が一番高いとは言えない。第2、3、4階層の平均正訳率について一元配置分散分析を行った結果、 $F=1.422, p>.05$ となり、第2、3、4階層の平均正訳率には有意差が認められなかった。したがって、正訳率が第1階層から第4階層へと下がるという予測は成立しないことになる。

語義の階層と語義の正訳率の関係をもっと詳しく見るため、スピアマン相関係数を求めた。その結果においても、語義の階層と語義の正訳率の間には有意な相関は見られなかった ($r_s=-.293, p>.05$)。語義の階層と語義の正訳率の関係を捉えやすくするために、以下に図5-3として散布図を示す。

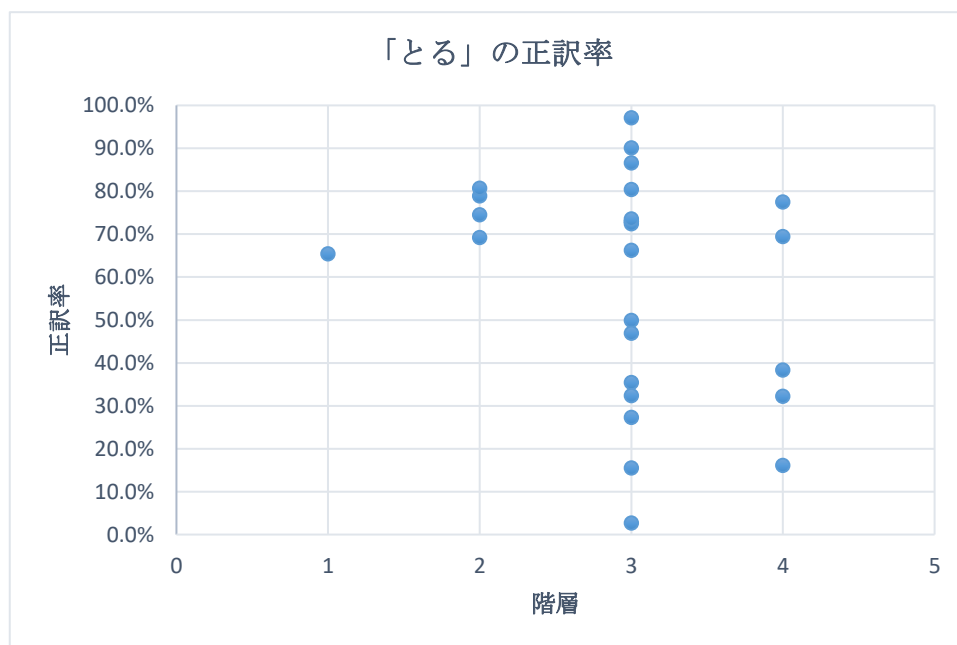


図5-3 語義の階層と正訳率の関係

図5-3に示したように、階層1（語義A）はプロトタイプであるにもかかわらず、正訳率の一番高いものではない。階層3の語義は予測通りに、階層2の語義より正訳率が低くなっておらず、正訳率の一番低いものから一番高いものまで入っている。階層4の語義は予測では一番理解されにくい語義のはずであるが、正訳率がばらついている。

「とる」の理解面の習得が語義階層で決まるという予測が成立するとすれば、階層3、階層4の語義はそれぞれ1つのかたまりとしてまとまると考えられるが、そうしたまとまりはなくばらけていることから、「とる」の習得は語義の階層でだけ決まっていなかったと考えられる。つまり、本研究のデータからは、「とる」の理解面の習得は語義階層で決まるという予測は検証されないとと言える。

それでは、なぜ予測は検証されなかったのか。まず、第一に、この図 5-1、すなわち研究 1 が提示した「とる」の語義構造に問題がある、つまり誤っていることが考えられる。逆に、図 5-1 の階層図が正しいとすれば、第二に、第二言語習得における多義語の語義理解に影響を与える要因として多義構造以外の他の要因が存在する可能性が考えられる。そこで、以下では、後者の第二の立場から、結果の考察を試みることにする。具体的には、図 5-1 に基づく予測と本研究のデータを突き合わせ、予測が検証されない点に注目して分析を行う。

以下では A から E までこの順に結果を示し考察を述べる。

(1) 「手に持つ」を表す「とる」(A) の理解の横断的分析の結果

「手に持つ」つまり、「具体的な物を手でもとにあった場所から自分(話し手)の領域に移動させて保持する」という意味を表す「とる」理解状況を調べるに調査文 1 「彼はテーブルの上の雑誌をとって、読み始めた」を用いた。ここにおける「とる」は、中国語に訳す場合、“拿起”・“拿起来”(手にとって持ち上げる)と“拿”への翻訳が適切だと判断し、それを正訳にした。次の表 5-3 に示すように、“拿起”・“拿起来”の比率は 32.4%、“拿”は 33.0%、合わせて正訳率 65.4%である。先行研究によれば、プロトタイプの語義が一番習得しやすいとされている。「手に持つ」は「とる」のプロトタイプの語義であるのにもかかわらず、調査をした他の 25 項目と比べても、正訳率の高い項目ではなく、またその習得も必ずしも容易だと断定することができない。

表 5-3 A(「手に持つ」の「とる」)の翻訳

		正訳		誤訳		合計
		拿起, 拿起来	拿	取	他の誤訳	
合計	計数	121	123	49	80	373
	%	32.4%	33.0%	13.1%	21.4%	100%

誤訳の中で一番多い訳語は“取”であり、その比率は 13.1%である。“拿”と“取”はともに「とる」の中国語対訳語である(日中辞典、中国人学習者向けの教科書はほとんど“拿”、“取”を用いて対訳語としている)。しかし、本研究では“拿”を正訳にし、“取”を誤訳にした。以下では中国語の“拿”と“取”の意味を「とる」と比較し、その理由を説明するとともに、学習者の「とる」に対する理解の様相を考察する。

まず、“拿”の語義を分析する。“拿”には動詞の用法と介詞¹⁷の用法があり、ここで動詞の用法だけを対象にする。『現代漢語詞典』(第 6 版、p.926)は“拿”の動詞としての用法を次のように説明している。

①用手或用其他方式抓住(东西)。(手であるいは他の方法で物を掴む)

～刀动杖（刀をとり棒を動かす¹⁸）|他手里～着一把扇子（彼は手に扇子を持っている）|把这些东西～走（これらを持って行ってください）。

②用强力取；捉（強力によって攻め取る；捕まえる）：～下敌人的碉堡（敵のトーチカを攻め取った）|～住一个小偷（泥棒を捕まえた）◇凭他多年的教学经验，这门课他～得下来。（長年の教育経験があるので、この授業が彼にできる）

③掌握（把握する、支配する）：～权（権利を握る）|～事（責任を持って指揮をとる）|这事儿你～得稳吗？（この事には自信があるのか）

④刁难；要挟（難癖をつけて人を困らせる）：这件事谁都干得了，你～不住人。（この事はだれでもできるし、困らせるなんて無理だよ。）

⑤装出；故意做出（～ふりをする）：～架子（偉ぶる）|～腔作势（もったいぶる）

⑥领取；得到（取得する、得る）：～工资（給料をとる）|～一等奖（一等賞をもらう）

⑦强烈的作用使物体变坏（強い作用を加えて物を悪くする）：这块木头让药水～白了。（この木は水薬に白くなった）|碱搁得太多，把馒头～黄了。（重曹を入れすぎて、マントウが黄色くなった。）

①の例文を見ると、①は3つの意味に分けられると考えられる。

a “拿刀动杖”（刀をとり棒を動かす）の“拿”は「手で掴む」、「手にとる」の意味であるが、b “他手里拿着一把扇子”の“拿”は「持つ」という意味である。c “把这些东西拿走”（これらを持って行ってください）の“拿”は「持っていく」、「持って帰る」の意味である。cは“拿”の後ろに“走”がついているので、“拿”の語義に対する判断が妨げられると思われる。次の例文を見よう。

这些书我不要了，你们拿吧。／これらの本はもう要らなくなったので、君たち持って行けよ。（『中国語辞書』白水社）

上の例における“拿”は明らかに「持っていく」、「持って帰る」の意味である。つまり、“拿”の第一義は日本語に対応させると、「とる」、「持つ」、「持っていく」の3つと対応しているといえる。

以上の“拿”についての分析から分かるように、調査文1の「とる」は、“拿”が「手取る」という意味を持つことから“拿”として理解できると考えられる。

それでは、“取”はどうだろうか。“取”の語義を分析する。

『現代漢語詞典』（第6版、p.1073）は“取”の語義を次のように説明している。

- ①拿到手里（手に持つ）：～款（貯金を引き出す）|～行李（荷物を取りに行く）|把电灯泡～下来（電球を取り外す）。
- ②得到；招致（得る；招く）：～乐（他人をからかって楽しむ）|～暖（暖をとる）|自～灭亡（自ら滅亡を招く）。
- ③采取；选取（採用する；選び取る）：～道（道をとる）|录～（採用する）|可～（採用する価値がある）|给孩子～个名儿（子供に名前をつける）

①の例を見ると、“取”は「とる」と違って、「保管されている、預けられている、しまわれているところの動作主に帰属する対象を」、その場所から許可や一定の手続きを経て動作主のところに移す（王 2009）という意味を持つ。例えば、“取款”の場合、動作主の所有物として、銀行に保管されている“款”（お金）を、動作主が一定の手続きを通して、銀行から引き出して自分の手に移すという意味を表す。“取行李”の場合、動作主がどこかに保管されていた自分の荷物を一定の手続きで保管された場所から出して自分の手にするという意味を表す。“把电灯泡取下来”の“取”はきちんとつけられている電球を一定の手順に沿って手に移すという意味を表す。“取”と後ろについた趨向動詞“下”、“下来”と一緒に、「外す」という意味を表す。②は実は2つの語義からなっている。1つ目は“得到”、もう1つは“招致”です。前者は好ましい状況を自分の物にするという意味であり（例えば、“取乐”、“取暖”）、後者は受身的にその状況、その結果を受けるという意味であり（例えば、自取灭亡）。③は幾つかの選択肢からいいものを選んで受け入れるという意味である。

以上の“取”の語義に対する分析から分かるように、“取”の表す「手に持つ」は簡単に手で掴んで物を手に移すという意味ではなく、しまわれている物を一定の手続きを経て自分の方に移すという意味を表す。従って、調査文1の「とる」は“取”として理解することはできない。

以上の“取”と“拿”の語義の違いから「とる」のプロトタイプの語義は中国語の“取”は勿論“拿”とも完全に一致しているのではないことが分かる。「とる」を“取”に訳した学習者は、「とる」の語義を、中国語訳“拿”あるいは“取”の意味で理解し、「とる」の概念を獲得していないからであろう。学習者が母語の訳語で多義語を理解する傾向があるということはこれまでよく指摘されてきた（今井 1993；Shirai 1995；松田 2000；加藤 2005）。日本語の教科書でも日漢字典でも、「とる」の第一義を中国語の“拿”、“取”で説明しているが、「とる」がどのような文脈において“拿”の語義と一致し、どの場合に“取”の語義と同じかについての説明はない。母語訳と目標語の違いを知らないまま母語訳で目標語彙を理解するということは目標語彙に対する理解のずれをもたらし、目標言語に対する理解不足を招く可能性が考えられる。

また、誤訳に判断された他の訳語からも、学習者が「とる」と中国語の“拿”“取”の違いを配慮に入れなかったことが分かる。“拿”に関わる誤訳は、“拿过来”（持ってくる）、“拿去”・“拿走”（持って行く）があった。“拿”の語義についての説明ですでに述べたように、辞書における“拿”の第1義は「手にとる」、「持つ」、「持っていく」という3つの語義に分けられる。その中の1つである「手にとる」を表す“拿”は「とる」のプロトタイプの語義と一致し、正訳にしたが、誤訳とされた“拿过来”（持ってくる）、“拿去”・“拿走”（持って行く）は「とる」を他の2つの語義「持つ」、「持っていく」に理解している可能性が考えられる。“取”に関わる誤訳は“取来”（とってくる），“取出”（取り出す）がある。前に述べたように、“取”の辞書の第1義、いわゆる“拿到手里”（手に持つ）は「とる」と違って、「一定の手続きを経て、保管されている、預けられている、しまわれているところから出して自分の手に移す」という意味である。誤訳とされた“取来”（とってくる）はテーブルの上にしまわれていた雑誌を何かの手続きで自分の手に移して持ってくるという意味だと思われる。“取出”（取り出す）“取出”はしまわれたたくさんのものから適当と思われるものを1つ選んで手にするという意味だと考えられる。この2つの誤訳から学習者が「とる」と「取」の違いを知らないことが分かる。

以上の分析は学習者の発話プロトコルからも検証できる。次は学習者 G2（大学2年、女性）の発話プロトコルである。

「彼はテーブルの上の雑誌をとって読み始めます。」 「とって」、「とって」、

取, 他 拿着, 他 拿着 桌子上的, 他 取
 qu, 彼 持っている 彼 持っている テーブルの上の 彼 qu

桌子上的杂志 开始读。
 テーブルの上の雑誌 読み始める

日本語訳:

「彼はテーブルの上の雑誌をとって読み始めます。」 「とって」、「とって」、
 qu、彼は持っている、彼はテーブルの上の、彼はテーブルの上の雑誌を持ってきて
 読み始めた。

G2の思考のプロセスは次の図5-4にまとめることができる。以下では、左のコラムにはプロトコルを、右のコラムにはその解釈を述べる。

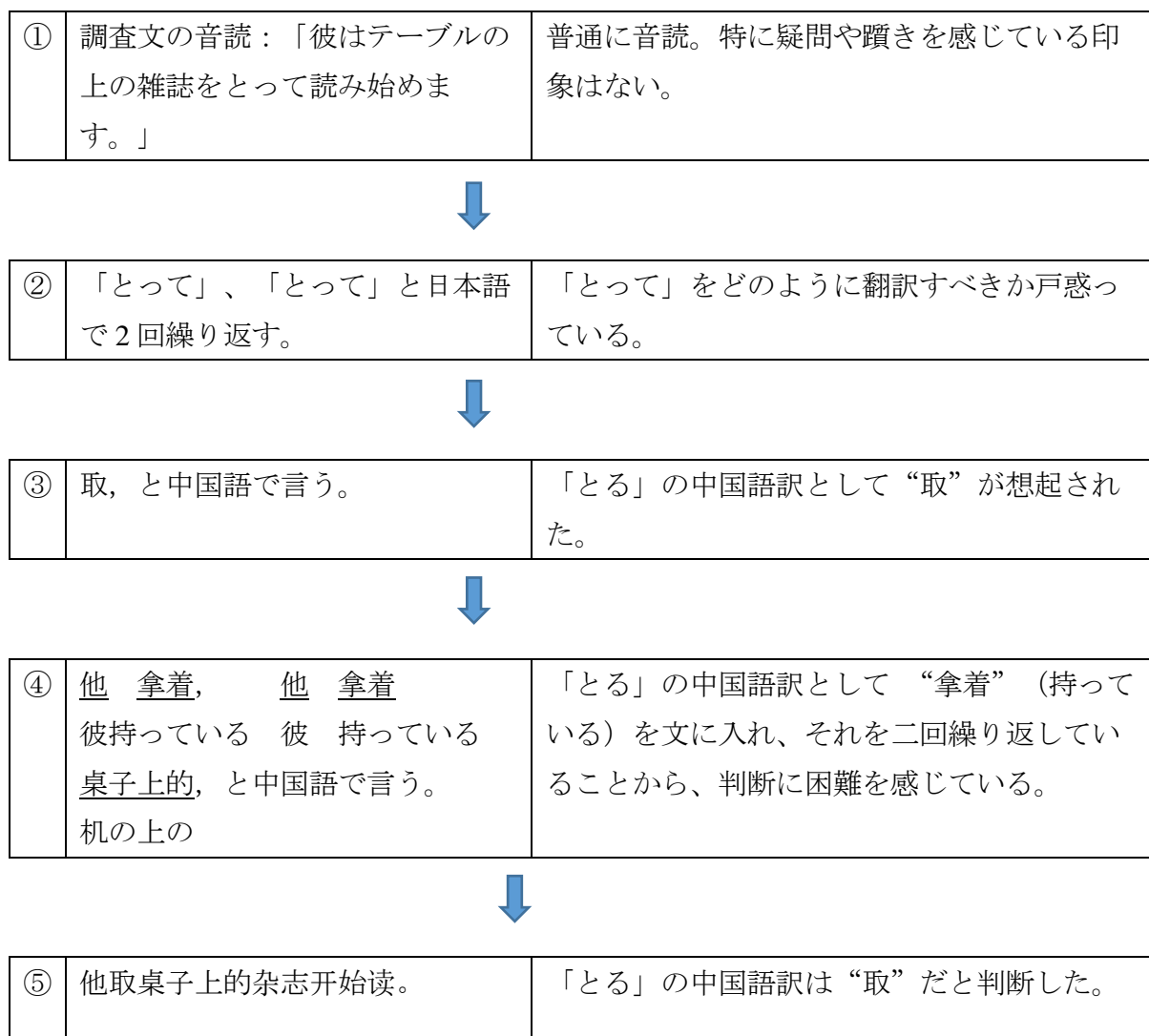


図 5-4 学習者 G2 の調査文 1 の「とる」に対する理解のプロセス

図 5-4 に示したように、G2 はまず調査文を一回読んで (①)、それから「とって」に注目し、「とって」を二回繰り返して口にしながらその適切な中国語訳を考えている (②)。次に“取”を口にしたことから、“取”を中国語訳として考えたことが分かる (③)。ただし、“取”は複数の意味を持つことから“取”のどの意味が想起されたかはここからは分からない。「とる」はよく漢字「取」に当てられることが多いので、「とって」から“取”を連想した可能性も考えられる。ところが、次に“取”への訳は正しくないと考えたのか、“拿着”（持っている）を取り上げ“他拿着, 他拿着桌子上的”と前件だけを中国語の文にして二度繰り返している (④)。二回繰り返していることから、まだ迷っていることが窺われる。果たして、「とって」の訳語を“取”にして、完成文を読み上げた (⑤)。

つまり、この学習者の「彼はテーブルの上の雑誌をとって読み始めます。」の「とって」の理解は、“取”に始まり、“拿着”を経て、最後に“取”に戻ったと言える。しか

し、中国語の“取”は、近くにある雑誌を気軽に手にして自分の場所に移動させるという意味ではなく、遠くにあるテーブルの上の雑誌を持ってきて読み始めた、あるいは、テーブルの上にたくさんの本があって、その中から一冊選び出して読み始めたと理解されるので、誤訳になる。

以上の学習者の発話プロトコルから、この学習者は、“取”と“拿着”の間で迷っていたことが分かる。最後に、語義を“取”と決めたが、この調査文1の文脈では上に述べたように「とる」を“取”と理解することはできない。

(2) 「選択する」を表す「とる」(B及びB-1～B-3)の理解の横断的分析の結果

以下では、プロトタイプから直接派生している第2階層に属する4つの語義のうちの一つ(B)及びそこからさらに派生した第3階層(B-1～B-3)を見る。B、B-1、B-2、B-3の正訳率は次の表5-4にまとめる。

表5-4 「選択する」を表す「とる」の調査文及び正訳率

語義 番号	調査文 番号	調査文	正訳 率
B	20	この中から好きなものを1つとってよく観察してください。	69.2%
B-1	5	仕事と家庭、どちらをとるか、悩みますね。	72.9%
B-2	6	後継者を育てるために、師匠は弟子をとった。	72.9%
B-3	3	男の人は好きな女性に対してどのような態度をとりますか。	49.9%
平均			66.2%

表5-4に示したように、「選択する」を表す「とる」の中で、Bはプロトタイプから直接派生している第2階層に属し、「選択する」を表す「とる」というサブカテゴリーのプロトタイプであるにもかかわらず、正訳率は69.2%であり、第3階層に属したB-1、B-2より低い。B-1、B-2、B-3は同じ第3階層に属しているが、B-3の正訳率が低く、49.9%にすぎなかった。以上の結果は語義階層だけで説明できないので、以下はB及びそこから派生したと考えられるB1からB-3までの順に詳しく分析する。

1) 第2階層Bの結果

B(調査文20「この中から好きなものを1つとってよく観察してください。」の「とる」)は「具体的対象物が2つ以上の場合、よいものを選んで自分の領域に移動させて保持する」という意味である。“选择”(選択する)、“选”(選ぶ)を正訳とした。“拿”と“取”の語義についての分析から分かるように、“取”は「手に持つ」の意味を表すばかり

でなく、「選択する」の意味も表すことができるので、それを正訳にした。“拿”には「選択する」の意味がないので、誤訳とした。結果を次の表 5-5 に示す。

表 5-5 B (調査文 20 「この中から 1 つとる」の「とる」) の翻訳

		正訳		誤訳		合計
		选择, 选	取	拿	他の誤訳	
合計	計数	234	24	69	46	373
	%	62.7%	6.4%	18.5%	12.3%	100%

表 5-5 に示したように、正訳率は“选择”、“选”が 62.7%、“取”が 6.4%、両方を合わせると 69.2%¹⁹である。誤訳は 30.8%で、その中に“拿”の比率が高く、18.5%である。2 割の近くの学習者が「とる」に「選択する」という意味があるのに気づかず、理解に当たって「手に持つ」という語義に執着し、“拿”に訳したのではないかと考えられる。

2) 第 3 階層 B-1~B-3 の結果

B-1 (調査文 5 「仕事と家庭、どちらをとるか、悩みますね。」における「とる」) は「抽象的対象物が 2 つ以上の場合、その中からよいものを選ぶ」という意味である。翻訳の正誤判断に当たって、「選択する」の意を表す“选择”及び“选取”を正訳とした。B-1 の結果を次の表 5-6 に示す。

表 5-6 B-1 (調査文 5 「どちらをとるか」の「とる」) の翻訳

		正訳	誤訳		合計
		选择, 选取	重视, 优先	他の誤訳	
合計	計数	272	67	34	373
	%	72.9%	18.0%	9.1%	100%

表 5-6 から分かるように、B-1 の正訳率は 72.9%であり、誤訳の中で「重視する」という意味の“重视”及び優先させるという意味の“优先”の比率が高く、合わせて 18.0%である。それは学習者が「とる」に選択するという語義があるのを知らず、文脈を手掛かりに調査文全体の意味を理解し、それに基づいて「とる」の語義を推測したのではないかと考えられる。正確な推測ができなかったのはその推測が文脈だけを頼りにし、「とる」のプロトタイプの語義といった既習語義を利用していないからではないかと推測できる。

B-2 (調査文 6 「後継者を育てるために、師匠は弟子をとった。」における「とる」) は「良い人を選んで取り入れる」という意味であるので、選択という意味に注目して“选择” (選択する)、“选拔” (選びとる) に訳した場合と、「取り入れる」に注目して“收” (受

け入れる)、“招收”(募集する)に訳した場合と、両方とも正訳とした。その結果を次の表 5-7 に示す。

表 5-7 B-2 (調査文 6「弟子をとる」の「とる」) の翻訳

	正訳		誤訳		合計
	收, 招收	选择, 选拔	教, 培养	他の誤訳	
計数	198	74	62	39	373
%	53.1%	19.8%	16.6%	10.5%	100%

表 5-7 に示したように、正訳率は“收”、“招收”が 53.1%、“选择”、“选拔”が 19.8%、両方を合わせると、72.9%の正訳率である。“收”、“招收”の比率が“选择”、“选拔”よりはるかに高いということから、学習者が「とる」理解するとき、「とる」の概念に依存するより、文脈依存の傾向が強いことが窺える。誤訳の中で、“教”(教える)、“培养”(育てる)の比率が高く、合わせて 16.6%であり、誤訳の半分以上を占める。調査文の前半には「後継者を育てるために」があるので、“教”(教える)と“培养”(育てる)に訳したら、中国語としても、日本語としても不自然な文になる。このことから、“教”(教える)と“培养”(育てる)に訳したのは、調査文全体の文脈を手掛かりによる推測の結果ではなく、「弟子」という目的語による推測ではないかと考えられる。

B-3 (調査文 3「男の人は好きな女性に対してどのような態度をとりますか。」における「とる」)は「複数の選択可能な態度や行動様式から適切なものを心理的に選んでそのようにする」という意味である。「選択して用いる」という意味の“采取”、“采用”と「選択する」という意味の“选择”を正訳とした。B-3 の結果を次の表 5-8 に示す。

表 5-8 B-3 (調査文 3「態度をとる」の「とる」) の翻訳

	正訳	誤訳			合計
	采取, 采用, 选择	持, 持有	用, 表现出	他の誤訳	
計数	186	86	43	58	373
%	49.9%	23.1%	11.5%	15.5%	100%

表 5-8 に示したように正訳率は 49.9%であり、誤訳率は 50.1%である。誤訳の中に“持, 持有”(持っている)は 23.1%、“用”(用いる)と“表现出”(示す)は合わせて 11.5%である。“持, 持有”(持っている)、“用”(用いる)、“表现出”(示す)といった訳語はいずれも、中国語の文脈において文として通じる動詞なので、それらの訳語が多いということは、多くの学習者が「とる」のこの用法を知らなくて、文脈だけを手掛かりにして、「とる」の語義を推測したということが窺える。B-1~B-3 は 3 つとも第 3 階層に属しているが、

B-1 と B-2 の対象はこと、人であるが、それに対して、B-3 は動作の対象が抽象度の高い人間心理であり、学習者に認知的負荷が重いと思われる。B-3 の正訳率が B-1 と B-2 よりはるかに低いのはその理由によるのではないかと考えられる。

(3) 「自分のものにする」を表す「とる」(C 及び C-1~C-9) の理解の横断的分析の結果

以下では、プロトタイプから直接派生している第2階層に属する4つの語義のうちの1つC 及びそこからさらに派生した第3階層(C-1~C-9)を見る。まず自分のものにするを表す「とる」のプロトタイプと言えるC について結果を述べ、続いてそこから派生したと考えられるC-1 からC-9 の順に結果を述べる。

C 及び C-1~C-3 の調査文の内容と各調査文における「とる」の理解状況は次の表 5-9 に示す。

表 5-9 「自分のものにする」を表す「とる」の調査文とその正訳率

語義番号	調査文番号	調査文	正訳率
C	26	パンフレット [宣传册]は、ご自由にとってください。	74.5%
C-1	9	海に出て魚をとる。	80.4%
C-2	7	毎日8時間の睡眠をとることが必要だ。	35.4%
C-3	10	その男は老人の財布をとって、逃げました。	86.6%
C-4	12	新聞をとっているが、忙しくて、読む時間が全然ない。	15.5%
C-5	14	いい成績をとらないと、いい大学に入れない。	97.1%
C-6	17	一週間休みをとって、旅行に行った。	32.2%
C-7	13	国は国民から税金をとる。	72.4%
C-8	4	人間は1年で一歳年をとる。	73.5%
C-9	8	座りたいなら指定席をとりましょう。	2.7%
平均			63.4%

表 5-9 に示したように、C は第2階層に属し、「自分のものにする」を表す「とる」というサブカテゴリーのプロトタイプであるが、正訳率は74.5%にすぎない。第3階層のC-1、C-3、C-7 はいずれも第2階層のC より正訳率が高く、さらに第3階層の各語義の正訳率は97.1%から2.7%まで実にばらけている。したがって、「自分のものにする」を表す「とる」のデータに関する限り、第2階層が第3階層より正訳率が高いという予測が支持されず、「とる」の理解面の習得は階層だけでは説明できないことが分かる。以下は、

「とる」の理解面の習得に影響を与えた他の要因を探るため、表 5-9 に示した結果を第 2 階層と第 3 階層に分けて詳細に検討することにする。

1) 第 2 階層 C の結果

C (調査文 26「パンフレットは、ご自由にとってください。」における「とる」) は「具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる」という意味である。「持って帰る」という意味の“拿走”も“获得”(獲得する)、“取得”(取得する)も所有権の移動を表すので、それらを正訳とした。また、前の“拿”と“取”の意味分析で分かったように、“拿”と“取”は両方とも「自分のものにする」という意味があることから、正訳とした。その結果を表 5-10 に示す。

表 5-10 C (調査文 26「パンフレットをとる」の「とる」) の翻訳

	正訳		誤訳	合計
	拿走, 获得, 取得	拿, 取		
計数	54	224	95	373
%	14.5%	60.1%	25.5%	100%

表 5-10 に示したように、“拿走”、“获得”、“取得”は合わせて 14.5%、“拿”と“取”は合わせて 60.1%、正訳率は合わせて 74.6%である。

調査文 26 の「とる」は自分のものにするを表すサブカテゴリーのプロトタイプの用法であるにもかかわらず、正訳率は 74.5%に過ぎなかった。その中、“拿走”、“获得”、“取得”といった明確に「とる」の語義を「自分のものにする」と示した翻訳はわずか 14.5%であり、語義が曖昧な“拿”と“取”の比率は 6 割であった。何故そうなっているのか。本研究の調査対象者が、言語インプットが教室に限られている外国語環境で学ぶ学習者である点に注目し、彼らの使用する教科書『基礎日語』²⁰を調べてみた。教科書に採用されている用例を次に挙げる。

A:たくさん取ってもいいですか。/可以多拿吗?

B:多くありませんからひとつだけ取ってください。/因为不多,就请拿一个吧。(第 1 冊、p.240)

切符とつり銭が出ますので、それを取ってください。/票和零钱就会出来,把它们取出来。(第 2 冊、p.33)

ここにあるお菓子をどうぞ好きなだけお取りください。/这里的点心您想拿多少就拿多少。(第 3 冊、p.110)

以上の用例の「とる」は全て「具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる」、つまり「自分のものにする」を表すが、付いている中国語訳は“拿”と“取”である。先に述べたように、中国語の“拿”と“取”は日本語の「とる」と同じように多義語であり、文脈を手掛かりとして多様な使い方が可能であることから、この中国語訳は誤りとは言えないが、学習者に対する語義の明示とは言えない。本研究が対象にした学習者は、このような用例をもとに反復練習を軸にした教室活動を通じて日本語を学んでいるとしたら、明確に「とる」の「自分のものにする」という意味を意識している学習者が少なく、“拿”と“取”を当てた割合が 60.1%と最も高くなっていることは当然の帰結であると言えよう。

誤訳とされた訳語は、“使用”（使用する）、“选择”（選択する）などばらばらであったが、「看」（読む）、「阅览」（閲覧する）といった「読む」という意味の訳語が一番多く、合わせて 8.0%であった。それは学習者が「とる」の「手に持つ」という語義を知っていて、その語義からメトニミー的に「持って読む」と理解しているのではないかと推測できる。誤訳からは学習者が「とる」の語義を知らないときの積極的な推測が見られるが、一方、学習者の「とる」の既知語義からの語義推測は必ずしも正しい意味理解に導かないことが示される。

2) 第3階層 C-1~C-9 の結果

先に述べたように、C-1~C-9 の結果はばらけており 1 つの塊をなしていない。そこで、大きく正訳率の相対的に高いものと低いもの、そして高いとも低いとも言えないものの 3 つに分けて検討することにする。

正訳率の高い「とる」 (C-5、C-3、C-1)

「自分のものにする」を表す第3階層の語義の中で一番正訳率の高い「とる」は C-5（調査文 14 の「いい成績をとる」の「とる」）であった。この「とる」の意味は「結果・成績・評価・報酬・権利などの成果を手に入れる」であることから、「獲得」、「手に入れる」という意味の“获得”及び“取得”を正訳とした。「いい成績をとる」の「とる」の正訳率は表 5-10 に示したように 97.1%で、非常に高い。被調査者の中には日本語学習歴 1 年のものもいることを考えると、極めて高いと言える。大学という環境で「いい成績をとる」のは学習者にとっても、教師にとっても、現実的なゴール・望みであり、日本語の教室では「いい成績をとる」という塊として日常的に耳にし、口にする言葉だと考えられる。インプットとアウトプットの頻度の高さが 97.1%という結果になっていることが推察される。

次に正訳率の高かった「とる」は C-3（調査文 10 「その男は老人の財布をとって、逃げました。」における「とる」）である。この「とる」は「他人の所有物を無理やりに、あるいはひそかに自分のものにする」という意味であるので、「盗む」という意味の“偷”及び「奪う」という意味の“抢”を正訳とした。表 5-8 に示したように、正訳率は 86.6%であった。

C-1（調査文9「海に出て魚をとる」における「とる」）は「自然界から植物や動物などを採取・捕獲する」という意味である。捕獲するという意味の“捕获”、“捕捉”（捕捉）、“捕捞”（漁労する）に加えて、「漁をする」という意味の“打渔”、“捕まえる”という意味の“抓”、“釣る”という意味の“钓”も正訳にした。正訳率は表 5-10 に示したように 80.4% である。

「老人の財布をとる」、「魚をとる」の「とる」は、先に述べた「いい成績をとる」の「とる」と比べると学習者の言語生活上を考えると、いずれも、よくインプットやアウトプットの機会が高いとは言えない。ただし、文脈を手掛かりとした意味推測が容易であると考えられる。語の意味は百科事典的知識と結びつけられて、ある場面や状況といった全体的枠組みの中で理解されるものとされている（Fillmore1982）。調査文 10「その男は老人の財布をとって、逃げました。」、調査文 9（「海に出て魚をとる」）の「とる」は「とる」の細かい意味を知らなくても、その文脈の表している意味は一般的知識から推論できると考えられる。文脈の収束性の高さがこれらの「とる」の正訳率を高くしたと推察される。

正訳率の低い「とる」 C-9、C-4、C-6、C-2

「自分のものにする」を表す第 3 階層の語義の中で一番正訳率の低い「とる」は C-9（調査文 8「座りたいなら指定席をとりましょう。」における「とる」）である。この「とる」は「人、物、仕事などが場所や時間を占める」という意味で、ここでは、「占める」の手段は前もって予約したり、切符を前もって買ったりするという意味であることから、中国語に訳すと、“预约”（予約する），“提前购买”（前もって買う）となる。C-9 の翻訳は次の表 5-11 に示す。

表 5-11 C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の翻訳

	正訳	誤訳				合計
	订, 购买	坐, 就坐	得到, 获得	选择	他の誤訳	
計数	10	191	41	51	80	373
%	2.7%	51.2%	11.0%	13.7%	21.4%	100%

表 5-11 に示したように、正訳“预约”、“提前购买”に訳した人はわずか 10 名、正訳率は 2.7% に過ぎなかった。誤訳を見ると、51.2%（191 名）が「座る」という意味の“坐”に訳し、最も高い。続いて、11.0%（41 名）が“得到”、“获得”（得る、獲得する）、13.7%（51 名）が“选择”（選択する）であった。確かに「窓ぎわに席を取った」といった場合の「とる」は、その席に座るという意味に読み取ることができるが、この「指定席をとる」の「とる」は予約して確保するという意味である。

学習者の過半数が「坐，就坐」として訳するに至った過程を探るために、学習者のプロトコルを分析した。この「指定席をとる」の「とる」についてのプロトコルの分析から、学習者の誤訳パターンは主に次の三種類であることが分かった。

- ①如果想坐的话， 就到指定席去就坐。 所以「とりましょう」这里面的
座りたいのなら 指定席へ行って座りましょう。だから この
「とる」应该是 到指定席。
はずだ 指定席へ行く

(09003 大学3年、女性)

日本語訳：座りたいのなら、指定席へ行って座りましょう。だから、この「とる」は指定席へ行くという意味であるはずだ。

- ②座りたいなら……就坐在指定的座席， 这里是坐的意思。
指定される座席に座る ここは「座る」という意味だ

(09024 大学3年、女性)

日本語訳：座りたいなら……指定された座席に座りましょう。ここは座るという意味だ。

- ③座りたいのなら指定席をとりましょう。想坐的话 就选取指定席。

座りたいのなら 指定席を選んでください

(09026 大学3年、女性)

日本語訳：座りたいのなら指定席をとりましょう。座りたいのなら指定席を選んでください。

以上の学習者のプロトコルを見ると、“坐，就坐”に訳したのは、学習者がこの文を、「座りたいのなら、指定席のところへ行って、その席に座ればいい」や、「座りたいのなら、指定された席に座ろう」として理解していたためであることが考えられる。

その原因を深く探るために、学習者の使用している教科書を調べた。学習者の使っている教科書を調べてみると、「指定席をとる」が一度も出ていないのであるが、それに似ている表現として、『基礎日語』第1冊に「席をとる」が3回、「座席をとる」が1回出ている。次は教科書に出ている「座席をとる」と「席をとる」の用例である。

- a. (図書館を利用する時のルール) 荷物で座席を取ることをやめてください。

(p. 207)

- b. 李 : ずっと部屋で勉強していたんですか。

木村：そうなんです。どの教室も学生がいっぱいで、席を取ることができなかつたんです。 (p. 248)

c. 試験期間中席を取ることは一番難しいです。みんな席を取るために朝ごはんも食べないで教室へ行くんです。 (p. 248)

a の場合は、座席を確保する方法として自分の荷物をその席に置くのであり、b と c の場合は「席をとる」方法は自分で行くのである。席をとる方法としては、荷物をそこに置か、自分で早く行くかというように学習者に思われるであろう。今回の調査の調査文 8「座りたいなら、指定席をとりましょう」の「指定席をとる」を「指定席の所へ行ってそこに座る」に理解するのは学習者の教科書によって形成されるイメージから由来したのであろう。

中国の鉄道システムには「指定席」や「自由席」といった概念がなく、「指定席」という言葉を見ても、日本における「指定席」についての知識が活性化できず、普段の教科書のインプットと生活の経験から「指定席をとる」は「指定席のところへ行ってそこに座る」というふうに推測したのではないかと考えられる。

2 番目正訳率が低いのは C-4 (調査文 12「新聞をとっているが、忙しくて、読む時間が全然ない。」の「とる」) である。この「とる」は「商品などを注文して届けてもらって手にする」という意味である。「購読する」という意味の“订阅”、“订(报)”を正訳とした。「買う」という意味の“购买”、“獲得”という意味の“获得”、“手に入れる”という意味の“拿到”は「注文して届けてもらおう」という意味が入っていないので、誤訳にした。表 5-9 に示した通り、調査文 12 における「とる」の正訳率は 15.5% であり、誤訳率は 84.5% となっている。

誤訳が多いので、学習者がどのようにこの文脈の「とる」を理解しているかを探るために、その内訳を次の表 5-12 にまとめた。

表 5-12 C-4 (調査文 12「新聞をとる」の「とる」) の翻訳

	正訳	誤訳					合計
	订购, 订阅	买, 购买	得到, 获取	取, 拿	带着, 拥有	他の誤訳	
計数	58	52	77	83	38	65	373
%	15.5%	13.9%	20.6%	22.3%	10.2%	17.4%	100%

多くの学習者は「新聞をとる」をコロケーションとしては理解していないようである。そこで、文脈などを手掛かりとして理解しようとしたが、それに失敗したというように考えられる。「買う」という意味の“购买”及び“买”は文脈を手掛かりとした推測の結果、「獲得」、「得る」という意味の“获得”及び“得到”、「手にする」という意味の“拿”、“取”、

これ である 1つ よく見られる 連語 ね つまり 休み 得る だいたい

就这样。

そうである

(09021 大学3年、女性)

日本語訳:

「一週間休みをとって」、休み、「休みをとって」、休みを得る、「休みをとって」、「休みをとる」、これはよく見られる連語だね、つまり、休み、得る、大体そうだ。))

学習者はまず調査文の前半読んで、「休みをとる」というコロケーションに注目し、「休みをとる」を「休みを得る」と訳して、それから、「休みをとる」を2回繰り返して、自分の訳が正しいかどうか考えていると推測できる。そして、「休みをとる」はよく見られたコロケーションだと指摘し、それをもう一回「休みを得る」と訳した。最後は「だいたいそうだ」との一言から「休みをとる」の意味、特に「とる」の用法に対して、はっきりしたイメージを持っているのではなく、漠然とした曖昧なイメージしか持っていないことが読み取れる。

以上の発話プロトコルの分析から、「休みをとる」が学習者のよくインプットされたコロケーションであるにもかかわらず、それに対する理解は適切ではなく、「休みをとる」における「とる」を動作主の主動的動作と考えず、受身的な動作「得る」と理解していることが分かった。そして、「とる」に対する理解ははっきりしているのではなく、漠然としていることが分かった。

C-2 (調査文7「毎日8時間の睡眠をとることが必要だ。」における「とる」)は、「栄養や睡眠など体にいいものを体の中に入れる」という意味であるので、「摂取」という意味の“摂取”に加えて「獲得」、「取得」という意味の“获得”、“取得”も正訳にした。

表 5-14 C-2 (調査文7「睡眠をとる」の「とる」) の翻訳

	正訳	誤訳					合計
	摂取, 取得	保証	保持	睡	有	他の誤訳	
計数	132	57	42	32	44	66	373
%	35.4%	15.3%	11.3%	8.6%	11.8%	17.7%	100%

表 5-14 に示したように、正訳率は 35.4% と、低かった。誤訳の内訳を見ると、“保証” (保証する) が 15.3%、“保持” (維持する) が 11.3%、“有” (持っている、ある) が 11.8%、“睡” (寝る、眠る) が 8.6% であった。そのいずれも、文脈を手がかりとした推測であると考え

られる。「とる」の表す概念を考えないで、文脈だけを手掛かりにした意味推測では「とる」の適切な理解に結び付けられない可能性を示唆している。

正訳率が高いとも低いともいえない「とる」C-7、C-8

C-7（調査文13「国は国民から税金をとる。」の「とる」）の意味は「政府や機構や係りなどの主体がお金を法律や契約、約束などによって徴収する」であることから、「徴収する」という意味の“征收”と“收”を正訳とした。訳語“獲得”（獲得する）及び“得到”（得る）は「徴収する」という意味がないので、誤訳とした。結果を表5-15として示す。

表 5-15 C-7（調査文13「税金をとる」の「とる」）の翻訳

	正訳	誤訳		合計
	收, 征收	獲得, 得到	他の誤訳	
計数	270	78	25	373
%	72.4%	20.9%	6.7%	100.0%

表5-15に示したように、正訳は72.4%（270名）、誤訳のうち、“獲得”、“得到”が合わせて20.9%（78名）、その他の誤訳は6.7%（25名）に過ぎなかった。この結果から、7割以上の学習者がC-7の語義を正確に理解でき、2割の学習者が「とる」のよく使われる語義でC-7を理解していることが分かった。文脈を手掛かりにC-7の語義を推測するのは難しくないと考えられるが、一部の学習者は自分の知っている「とる」の語義に執拗して、適切な理解が達成できないことが窺える。

C-8（調査文4「人間は1年で一歳年をとる。」における「とる」）は「ある事態を引き受ける・受け止める」という意味であり、「年をとる」は年齢が加わるという意味を表すコロケーションであるので、年齢が加わるという意味の“長”、加わるという意味の“増加”、“増長”を正訳とした。「ある事態を引き受ける・受け止める」という意味から考えれば、「年」を受動的に「獲得」すると考えられるので、「獲得」という意味の“获得”、“得到”も正訳とした。結果を表5-16として示す。

表 5-16 C-8（調査文4「年をとる」の「とる」）の翻訳

		翻訳			合計
		(年齢) 増加・増長, 长	获得, 得到	誤訳	
合計	計数	233	41	99	374
	%	62.5%	11.0%	26.5%	100%

表 5-16 に示したように、“(年齢) 増加”、“増長”、“長”は合わせて 62.5%、“獲得”、“得到”は合わせて 11.0%であり、正訳率は合わせて 73.5%であり、誤訳率は 26.5%であった。調査文 4 の「とる」の語義は抽象的で、難解であると思われる。そして、学習者の言語生活を考えると、インプットとアウトプットの頻度が高いコロケーションとは考えられない。しかし、学習者の使用している教科書を調査すると、「年をとる」が出た回数はかなり多く、『新編日語』の第 2 冊に 1 回、第 3 冊に 3 回、第 4 冊に 6 回出ている。教科書によるインプットの頻度の高さが C-8 の正訳率を割合に高くしたのではないかと考えられる。

「自分の物にする」を表す「とる」のカテゴリーにおいて、C は「とる」のプロトタイプから拡張され、語義構造の第 2 階層に属しているが、その正訳率は予測と違って、74.5%に留まっている。C-1~C-9 は C から拡張された第 3 階層の語義であり、その正訳率がばらけている。一番正訳率の高い項目は学習者の言語生活でインプットとアウトプットの頻度が高いと思われる語義 (C-5 成績をとる)、その次は調査文の文脈を手掛かりとした意味推測が容易である語義 (C-1 魚をとる、C-3 財布をとる) である。一番正訳率が低い項目は学習者の百科的知識が欠乏な項目、あるいは日常生活で触れない語義 (C-9 指定席をとる、C-4 新聞をとる)、「とる」の語義を誤解のままコロケーションとして使っている項目 (C-6 休みをとる、C-2 睡眠をとる) である。学習者の言語生活における出現頻度、文脈を手掛かりとした意味推測、コロケーションに対する誤解が「とる」の語義理解に影響を与えていることが分かった。

(4) 「他に移す」を表す「とる」(D、D-1、D-2、D-1-1~D-1-4、D-2-1) の理解の横断的分析の結果

以下では、プロトタイプから直接派生している第 2 階層に属する 4 つの語義のうちの一つ (D) とそこから派生した第 3 階層 (D-1、D-2) 及び D-1、D-2 からさらに派生した第 4 階層 (D-1-1~D-1-4、D-2-1) を見る。「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその正訳率は次の表 5-17 にまとめた。

表 5-17 「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその正訳率

語義番号	調査文番号	調査文	正訳率
D	11	(食事中、テーブルの端に置いた醤油を使おうとして、同じテーブルの人に) 醤油を <u>とって</u> ください。	78.9%
D-1	18	私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで <u>とって</u> おきます。	46.9%

D-1-1	21	この食用油は油菜の種から <u>と</u> った。	32.2%
D-1-2	22	先生は授業の前に必ず出席を <u>と</u> る。	38.3%
D-1-3	15	仕事のために聞いたので、悪く <u>と</u> らないでください。	16.1%
D-1-4	24	これは京都の古いお寺で <u>と</u> った映画です。	69.4%
D-2	2	帽子を <u>と</u> って、挨拶をする。	90.1%
D-2-1	19	お風呂に入って疲れを <u>と</u> る。	77.5%

表 5-17 に示したように、D は「とる」の語義構造において、第 2 階層に属し、その正訳率が 78.9% で、高いほうであり、プロトタイプ効果が見られた。D-1 と D-2 は同じ第 3 階層に属しているが、D-1 の正訳率が 46.9% で、5 割にならないのに対して、D-2 は 90.1% で、「他に移す」というサブカテゴリーにおいて一番正訳率が高い。第 4 階層 (D-1-1~D-1-4、D-2-1) において、各語義の正訳率が全体的に低いほうであるが、最高 77.5% から最低 16.1% になっているのが、ばらつきが大きい。以下はまず第 2 階層に属する D の結果を述べ、続いて第 3 階層の (D-1、D-2)、第 4 階層 (D-1-1~D-1-4、D-2-1) の順に結果を述べて、「とる」の習得における語義階層以外の要因を探る。

1) 第 2 階層 D の結果

D (調査文 11 「醤油をとってください。」の「とる」) は「具体的対象物を手で (あるいは手の役割を果たす道具で) 他方に移動させる」という意味であるので、「渡す」という意味の“传”、“递”を正訳とした。また、「とる」を“拿”に訳した場合、「醤油をとってください」と理解することができるので、訳語“拿”を正訳にした。“取”は前に述べたように、預けられるもの、しまわれるものを一定の手続きで手にするという意味であるので、“取”に訳されると、その醤油はカウンターかどこかにしまわれるものだと理解されてしまいそうになる。テーブルの端に置いてある、気軽に手にするものに“取”が使われるのでは、中国語としては不自然なので、誤訳とした。D の結果を表 5-18 に示す。

表 5-18 D (調査文 11 「醤油をとる」の「とる」) の翻訳

	正訳		誤訳		合計
	传, 递	拿	取	他の誤訳	
計数	89	205	30	49	373
%	23.9%	55.0%	8.0%	13.1%	100%

表 5-18 に示したように、「渡す」という意味の“传”、“递”は 23.9%、 “拿”は 55.0%、合わせて 78.9% の正訳率である。調査文 11 の「とる」は「他に移す」というサブカテゴリー

のプロトタイプの意味で、意味構造の第2階層に属しているので、その意味の理解は学習者にとって難しくないと予測できる。そして、調査文の文脈が詳しく設定されているので、文脈を手掛かりとした意味推測も容易であると考えられる。誤訳とされた訳語の中で“取”の比率が一番高く、8.0%である。「とる」の代表的訳語の一つである“取”が調査文11における「とる」の意味とズレがあり、誤訳とされたのは、Dの理解率に影響を与えた原因の一つとなった。また、“拿”に訳された場合、つまり、中国語“请帮我拿酱油”は、調査文11と同じ「醤油をとってください」と理解することができるが、一方、場合によっては、「醤油を持ってください」とも「醤油を持ってきてください」とも理解することができる。そのことは学習者の翻訳だけで「とる」を正確に理解したかどうか判断しにくい場合があるのを示唆し、データの取り方の限界を示している。

2) 第3階層 D-1、D-2 の結果

D-1(調査文18「私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないでとっておきます。」における「とる」)は「ある物を他に移して残す」という意味であり、調査文18において、「他のどこかに移して保存する」という意味であるので、「保存する」という意味の“保存”、“存留”と“保留”を正訳とした。表5-17に示したように、正訳率は46.9%であり、半数以上の被調査者が正しく翻訳できなかった。

何故正訳率がそんなに低いのか。その原因を解明するために、学習者のプロトコルを分析した。例えば、次のプロトコル発話がある。

我 参考書, 问题集 学完了以后 不舍得, 不丢掉, 然后怎么样,
私 参考書 問題集 勉強し終わってから 惜しい 捨てないで それからどうだ

おきます、おきます是放置, 所以 应该是 堆着, 放置起来, とる,
置くのだ だから はずだ 積んである 置く

堆, 聚集。
積む 集める

(H3 大学2年、女性)

日本語訳：

「私」、「参考書」、「問題集を勉強し終わっても捨てないで」、それからどうか、「おきます」、「おきます」は「置く」の意味で、だから、(「とる」は)積んである、置く、とる、積む、集めるの意味であるはずだ。

細かくその推測過程を見ると、H3はまず調査文の「とる」までの部分を中国語で読んで、それから「とる」後ろの部分「おきます」に注目し、それを手掛かりにして、「とる」の

語義について、“堆着”（積んである）、“放置起来”（置く）、“堆”（積む）、“聚集”（集めるというふうにいる）の推測したが、正しい理解には到達できなかった。発話プロトコルから学習者が既知の「とる」の語義知識を手掛かりに推測するのではなく、文脈だけに基づいて、「とる」の意味を推測したのが分かった。既習した「とる」の語義を考えないで、文脈だけを手掛かりにした語義推測は多義語の正確な理解にならない可能性を示唆している。

D-2（調査文2「帽子をとって、挨拶をする。」における「とる」）は「邪魔なものを他に移して除く」という意味であり、「とり外す」という意味の“摘下”を正訳とした。中国語において、帽子を外すという意味を表すには、“脱帽”（脱帽する、帽子を脱ぐ）という言い方があるので、“脱”も正訳とした。表 5-17 に示したように、正訳率は 90.1%であり、「他に移す」というカテゴリーにおいて一番高い。(1)における“取”の語義についての説明で述べたが、「とる」の中国語訳“取”は補助動詞“下来”をつけると、外すという意味になる。母語との部分的対応関係は「とる」の意味理解を助けたのではないかと推測される。また、中国は日本と同じように挨拶をするとき、帽子を外すのがマナーである。百科事典的知識に関する中日両国の一致性が文脈を手掛かりにした意味推測を簡単にしたのではないかと考えられる。

3) 第4階層 D-1-1~D-1-4、D-2-1の結果

D-1-1（調査文21「この食用油は油菜の種からとった。」の「とる」）は「あるものから抽出して、ある形にしてとどめる」という意味なので、「抽出する」という意味の“提取”、“搾る”という意味の“榨”を正訳とした。その結果を表 5-19 に示す。

表 5-19 D-1-1（調査文21「油をとる」の「とる」）の翻訳

	正訳	誤訳			合計
	提取、榨	生产、制造	取得、获得	他の誤訳	
計数	120	69	138	46	373
%	32.2%	18.5%	37.0%	12.3%	100%

表 5-19 に示したように、正訳は 32.2%（120 人）であり、誤訳の中に「生産」、「作る」という意味の“生产”、“制造”及び“取得”（取得する）、“获得”（獲得する）の比率が高く、“生产”と“制造”は合わせて 18.5%（69 人）で、“取得”、“获得”は合わせて 37.0%（138 人）であった。油菜から油をとるということは中国でもよく知られていることなので、調査文 21 の文脈を手掛かりに文の意味を推測するのは容易であると考えられる。しかし、「とる」の意味を正しく理解するには、文脈による推測だけでなく、「とる」の表す基本的意味を

知らなければならない。“生産”、“製造”は文脈だけを手掛かりにして推測された語義であり、“取得”、“獲得”は文脈を無視して自分の既知した「とる」の基本的な語義を固守したのではないかと考えられる。

D-1-2（調査文 22「先生は授業の前に必ず出席をとる。」における「とる」）は「ある状況から事物の寸法や数量を抽出して数字の形にする」という意味である。被調査者の訳語を採点する時、「チェックする」という意味の“検査”、“核对”及び「確認する」という意味の“確認”を正訳とした。また、「出席をとる」というコロケーションの中国語訳“点名”も正訳とした。表 5-16 に示したように、正訳率は 38.3%であった。

学習者の使っている教科書で調べると、どの教科書にも「出席をとる」が出ていなかった。しかし、学習者がいる大学において、日本語教師の言語は基本的に日本語であり、1年生の前半を除いて日本語教師が日本語で授業をすることになっている。そして、会話の授業は全部日本人の教師が担当している。学習者は「出席をとる」と言うインプットを受けたと考えられる。クラッシュェン（Krashen1982）は言語習得を促進には理解可能なインプットを十分に与えることが大切であると指摘しているが、正訳率が低いのは学習者は教師からのインプットの意図が分かったが、インプットそのものがなんであるか聞き取れなかったのではないかと推測される。

D-1-3（調査文 15「仕事のために聞いたので、悪くとらないでください。」における「とる」）は「他人の言葉などから意味を抽出する」という意味であり、言葉などに潜んでいた意味を絞り出すように理解するという用法であるから、「理解する」という意味の“理解”、“思う”という意味の“想”、“认为”を正訳とした。調査文 15 における「とる」の翻訳状況は表 5-12 の示した通り、「とる」の正訳率は 16.1%に過ぎず、この語義の「とる」の理解が学習者にとって非常に難しいことが分かる。

学習者の使っている教科書『基礎日語（第2冊）』には「聞き取る」という単語が出ている。そして、聴解の授業で「聞き取る」という言葉もよく教師、教科書の指示として出ているのであるが、学習者が「聞き取る」の構成部分である「とる」を理解していないと推測できる。また、同じ『基礎日語（第2冊）』の26課の読解練習に「取り違える」という単語が出ていて、同時に中国語訳が付いている。また、『基礎日語（第3冊）』の本文には次の文がある。

「お目にかかる」とは、自分自身でそういう所に赴くということなのでしょう。文字通りにとると、おかしな表現です。日本語を習っている外国の人たちは、よく「目にぶら下がられたら重くて困るじゃないの」などと言って、この言い方をおもしろがります。

（『基礎日語（第3冊）』 p. 2）

下線部における「とる」の意味を理解できれば、「悪く取らないでください」における「とる」の意味が分かるであろう。

インプットはあるが、それらのインプットが学習者に気付かれなく、無視されてしまったことが推測される。このことは、語義の習得に当たって、学習者に気づかれ、理解されるインプットが習得につながることを示唆している。

D-1-4（調査文 24「これは京都の古いお寺でとった映画です。」における「とる」）は「ある状況や事物を文字・映像などの方法でコピーを作る」という意味であり、「撮影する」という意味の“拍”、“拍摄”を正訳とした。正訳率は表 5-17 に示したように 69.4%であった。調査文 24 の「とる」は第 4 階層の語義で、プロトタイプ of 語義から心距離が遠く、理解が難しいと予測される。「とる」の用法の同じであるコロケーション「写真をとる」は学習者が一番早く学習した「とる」であり²¹、そして日常生活でよく聴いたり使ったりして、熟知しているコロケーションであると思われる。D-1-4（映画をとる）の「とる」の語義を正しく理解したのは 7 割近くになっている。すなわち 7 割近くの学習者は「写真をとる」から「映画をとる」の意味を類推するのに成功したことが分かった。同時に、「写真を撮る」を 1 つの塊として覚えたり、使用したりしたが、「とる」の意味を深く考えず、「映画をとる」の「とる」の意味が類推できなかった学習者もいることが分かった。

D-1 から拡張された D-1-1~4 の中、D-1-1、D-1-2、D-1-3 いずれとも D-1 よりも正訳率が低く、語義階層の効果が見られるが、D-1-4 だけが正訳率が高く、7 割近くになっている。それは D-1-4 の調査文「映画をとる」は学習者が熟知していると考えられるコロケーション「写真をとる」と同じ語義であるからだと推測できる。

D-2-1（調査文 19「お風呂に入って疲れをとる。」における「とる」）は「苦痛など抽象的な邪魔物を除く」という意味なので、「除去する」という意味の“去除”と“祛除”及び「解消する」という意味の“解除”を正訳とした。表 5-17 に示したように正訳率が 77.5%であった。第 4 階層の中で、正訳率が一番高い。学習者の使用している教科書に「疲れをとる」というコロケーションが採用されている（『基礎日語』第 1 冊：201）。そして調査文の文脈的収束性が高く、文脈を手掛かりにした意味推測が割合に容易であると思われる。教科書のインプットがある上に、文脈による意味推測が容易であることが D-2-1 の正訳率が第 4 階層の中で一番正訳率が高い原因だと考えられる。一方、D-2-1 は D-2（帽子をとる）から拡張された語義であり、それに比べて、抽象性が高く、認知的負荷が重いと考えられるので、正訳率が調査文 2 より低いのは予測の通りである。

「他に移す」を表す「とる」の調査結果をまとめてみると、D は第 2 階層の語義で、このサブカテゴリーのプロトタイプである。その正訳率が高いほうで、プロトタイプの効果が見えた。D-1 と D-2 は同じ第 3 階層に属しているが、前者は正訳率が 5 割未満の低さに対して、D-2 は 90.1%で、「他に移す」というサブカテゴリーにおいて一番正訳率が高

い。前者はもともと D から D1 への語義拡張を理解するのが難しく、文脈による意味推測も難しい。後者は母語訳語の働きに加え、調査文の文脈の収束性が高く、その用法が知らなくても日常生活の経験から推測できると思われる。第 4 階層においては、D-1 から拡張された D-1-1、D-1-2、D-1-3 は正訳率が D-1 より低く、語義階層の影響を用いて解釈できるが、D-1-4 はそれと比べて正訳率ははるかに高く、語義階層では解釈できない結果である。前に分析したように、D-1-4 と同じ用法の、学習者が良く使用しているとされるコロケーション「写真をとる」からの類推に多くの学習者が成功したと考えられる。D-2 から拡張された D-2-1 は正訳率が 77.5% であり、第 4 階層の中に高いほうであるが、D-2-1 に比べると、少ないほうである。D-2 から D-2-1 に拡張されたという点から考えると、語義階層の影響が見える。

(5) 「操作する」を表す「とる」(E、E-1、E2) の理解の横断的分析の結果

以下は、プロトタイプから直接派生している第 2 階層に属する 4 つの語義のうちの 1 つ (E) とそこから派生した第 3 階層 (E-1、E-2) を見る。

「操作する」を表す「とる」の調査文及びその正訳率は次の表 5-20 に示す。

表 5-20 「操作する」を表す「とる」の調査文及びその正訳率

語義番号	調査文番号	調査文	正訳率
E	25	私は絵を描くのが好きですが、この頃は忙しくて、 <u>絵筆をとる</u> 時間がほとんどありません。	80.7%
E-1	16	そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を <u>とって</u> いた。	66.2%
E-2	23	体でリズムを <u>とっている</u> 。	27.3%

E (調査文 25 における「とる」) は「具体的対象物を手に持って操作する」という意味であり、「手に持つ」という意味の“拿”と“拿起”及び「使用する」という意味の“用”、“使用”を正訳とした。「絵筆をとる」というコロケーションは「絵を描く」という意味なので、その意味を表す“画”、“作画”も正訳とした。正訳率は表 5-20 に示したように 80.7% である。中国語には筆あるいはペンで書くという意味のコロケーション“执笔”があり、日本語の「筆 (ペン) をとる」といちいち対応している。母語に対応しているコロケーションがあるのも E の理解が割合に容易である原因ではないかと考えられる。

E-1 (調査文 16 「教鞭をとる」における「とる」) は「道具を手に持って仕事をする」という意味であるので、「手に持つ」という意味の“拿”、“执”、“従事する」という意味の“从事”、“使用”という意味の“使用”を正訳とした。「教鞭をとる」を 1 つの塊として訳された“执教” (教職につく) も正訳にした。正訳率は 65.7% である。“执笔”ほど使用率が高

くない²²が、中国語に“執教鞭”（教鞭をとる）というコロケーションがある。これはE-1の理解が割合に容易にしたのではないかと考えられる。

E-2（調査文23「リズムをとる」の「とる」）は「何かを手を持つように音楽のリズムを把握して、体で表現する」という意味であり、「リズムをとる」を1つのまとまりと見て、音楽に合わせて、体を動かすという意味の中国語訳“打拍子”を正訳とした。音楽のリズムを把握するという意味から、「把握する」という意味の“把握”と“捕捉”も正訳とした。その結果を表5-21に示す。

表 5-21 E-2（調査文23「リズムをとる」の「とる」）の翻訳

	正訳		誤訳	合計
	打（拍子）	把握，捕捉		
計数	34	68	271	373
%	9.1%	18.2%	72.7%	100%

表5-21に示したように、「打（拍子）」は9.1%、「把握」と「捕捉」は合わせて18.2%であり、誤訳は72.7%であった。中国人学習者にとって、何故リズムは「とる」のかを理解するのは極めて難しいと考えられる。意味の不透明さから、文脈を手掛かりに推測しても適切な理解が得られないと推測できる。

Eは「操作する」というサブカテゴリーにおいて、プロトタイプの語義で、第2階層に属している。正訳率が80.7%であり、このカテゴリーで一番高く、プロトタイプ効果が見られた。E-1、E-2になると、正訳率が下がっていった。「とる」の語義がだんだん抽象的で難解になると思われる。操作するを表すカテゴリーにおいて、習得はプロトタイプから拡張ルートに沿って進んでいき、本研究の予測を支持している。ただし、E-1とE-2は同じEから拡張された語義であるが、E-1のほうは学習者の母語（中国語）に似ている表現“執教鞭”（教鞭をとる）があるので、それがE-1の理解を一助したのではないかと考えられ、母語の影響も無視できないと考えられる。

5.4.1.2 分析結果のまとめと考察

以上、理解面の習得状況を「とる」の語義構造の階層だけで説明することはできないことが分かった。つまり、プロトタイプが習得し易くプロトタイプ度が低くなるにつれて習得が難しくなるということは一概には言えない。

まず、第1階層のAは「とる」のプロトタイプの語義であり、習得がプロトタイプ度によるとすれば、最も習得が容易であることが予測される。しかし、その正訳率は65.4%であり、他の語義に比べても高い方とは言えなかった。

第2階層のB、C、D、EはAから拡張された語義である。正訳率はそれぞれ69.2%、74.5%、78.9%、80.7%であった。正訳率が相対的に高く、それぞれの階層においてばらつきも小さいことから、プロトタイプに近い語義が習得されやすいという先行研究の指摘を裏付け、語義構造の階層の影響が見られたと言える。

一方、第3階層はばらつきが大きく、正訳率が一番高い語義もあれば、一番低い語義もあった。第4階層はプロトタイプから一番遠く、理解が一番難しいと予測されるが、正訳率には高いものもあった。

以上の結果をまとめて見ると、「とる」の理解面の習得は語義階層だけでは説明できないと言える。それでは、他にどのような要因が習得に影響を与えていると考えられるか。

その第一は、学習者の言語生活上のインプットとアウトプットの質及び量の影響であることが示唆された。つまり、学習者の言語生活、特にインプットとアウトプットの頻度は「とる」の理解面の習得の大きな要因であると考えられる。本研究の調査対象者は外国語環境で日本語を勉強しており、インプットとアウトプットは質、量ともに限られている。このことが「とる」全体の正訳率の低さとなって表れていることが考えられる。しかし、C-5（「いい成績をとる」の「とる」）は、プロトタイプ度から言えば低いにもかかわらず、正訳率は97.1%であり、極めて高い。「いい成績をとる」は、大学の日本語教室でよく日常的に聞いたり話したりする言葉であり、インプットとアウトプットの頻度が極めて高く、インプットとアウトプットの質と量が語義習得に及ぼす影響の大きさが窺われる。

次に、学習者の持つ百科事典的知識の影響が考えられる。認知言語学の観点では、語義の意味理解は百科事典的知識に依拠するとされている。従って、その百科事典的知識を持つか持たないかは直接「とる」の理解面の習得に影響を与えることが考えられる。例えば、D-2（「帽子をとる」の「とる」）の場合、中日両国の社会通念において、挨拶をするには、帽子を脱ぐのが社会的常識である。D-2が正訳率9割以上の高さであったことは、この社会的常識が共有されていることによるものと考えられる。それに対して、正訳率は2.7%しかなかったC-9（「指定席をとる」の「とる」）は、中国には、日本と違って、自由席、指定席という概念がなく、百科事典的知識を持っていないがために「指定席をとる」の理解が困難であったと考えられる。

さらに、「とる」の理解に母語の関与が窺われた。例えば、プロトタイプの語義A（調査文1「雑誌をとる」の「とる」）の理解において、学習者の翻訳を見ると、ほとんどが「とる」の中国語訳“拿”と“取”に関わる訳語であった。“拿”と“取”もそれぞれ多義的で、その語義範囲は「とる」と完全に一致しているわけではなく、中国語訳“拿”と“取”で「とる」を理解しようとした場合には誤解が生じる可能性が高い。Aの翻訳において、“拿起”・“拿起来”（持ち上げる）は32.4%であり、これは「とる」の中国語訳として辞書などにある中国語訳“拿”、“取”そのままではなく、文脈手がかりを活用した「とる」に対する正確な理解である。訳語“拿”と“取”はそれぞれ33.0%、13.1%である。すでに分析したように、調査文1において前者は語義Aを表すことができるが、後者は語義Aとの間に

はズレがある。また、“拿走”（持って行く）、“拿着”（持っている）などの翻訳は“拿”の多義の一部であるが、語義 A を表すことができない。学習者の翻訳から、中国語の訳語で覚えながら、文脈を手掛かりとして「とる」の語義を正確に理解した学習者や、中国語訳“拿”のままで訳した学習者もいれば、母語訳“拿”、“取”と「とる」の違いが分からず、調査文 1 の「とる」を誤解した学習者もいることが分かった。母語訳を活用して、「とる」の語義をうまく推測した例もある。例えば、C-2（「毎日 8 時間の睡眠をとることが必要だ」の「とる」）の語義について次のプロトコルがある。

毎日睡眠を、睡 足 8 个小时，睡眠，睡眠，睡眠をとる、
寝る 十分 8 時間
睡眠（中国語の発音）を，取得， 取得。
取得する 取得する

(D2 大学 2 年 女性)

中国語訳：「毎日睡眠を」8 時間十分寝る。「睡眠」、「睡眠」、「睡眠をとる」、睡眠を取得する、取得する。

学習者 D2 は最初文脈を手掛かりに「8 時間とる」を“睡足 8 小时”（8 時間十分寝る）と中国語に訳した。それから「睡眠」、「睡眠」、「睡眠をとる」というふうに繰り返していることから「とる」をどのように翻訳すべきか戸惑っているのが分かる。最後は「とる」の抽象的な意味を表す中国語の訳語“取得”（取得する）を利用して、「とる」の意味を理解したと推測できる。D2 は「とる」の中国語の訳語を活用して、C-2（睡眠をとる）の語義をうまく理解したことが分かった。

また、学習者の文脈を手掛かりにした推測も「とる」の理解面の習得に影響を与えていることが窺われた。例えば C-3（その男は老人の財布をとって、逃げました。）、C-1（海に出て魚をとる）はいずれも学習者の言語生活でインプットとアウトプットの機会が少ないと思われる語義であり、プロトタイプ度も低い語義である。しかし、いずれも正訳率が 80% 以上と高かった。その理由として、これらの調査文は収束性が高く文脈による推測が容易であったことが考えられる。つまり、推測ストラテジーに長けた学習者においては、文脈を利用した推測が可能になったと推察される。

「とる」の理解面の習得に影響を与える要因として、各語義のプロトタイプ度（語義階層）という言語要因だけでなく、どのような言語生活をしているか（インプットとアウトプットの量と質）、母語がどのように活用されているか、どのような語義推測ストラテジーを使用しているか、どのような百科事典的知識を有しているか、などの学習者要因も関わっていることが推測される。

5.4.2 「とる」の理解の縦断的分析の結果

5.4.2.1 分析結果

「とる」の理解面の習得の縦断的分析の結果を表 5-22 に示す。

表 5-22 「とる」の理解の縦断的分析の結果

番号	語義番号	調査文の略	正訳率 ()内は人数(* $p<.05$ ** $p<.01$)			
			1年生 $n=145$	2年生 $n=134$	3年生 $n=94$	χ^2 検定
1	A	雑誌をとる	62.8%(91)	64.9%(87)	70.2%(66)	<i>n.s.</i>
20	B	1つとる	60.0%(87) _a	73.1%(98) _{a,b}	77.7%(73) _b	9.982**
5	B-1	どちらをとる	77.9%(113)	67.9%(91)	72.3%(68)	<i>n.s.</i>
6	B-2	弟子をとる	69.7%(101)	74.6%(100)	75.5%(71)	<i>n.s.</i>
3	B-3	態度をとる	29.7%(43) _a	58.2%(78) _b	69.1%(65) _b	41.404**
26	C	パンフレットをとる	69.0%(100) _a	82.1%(110) _b	72.3%(68) _{a,b}	6.637*
9	C-1	魚をとる	70.3%(102) _a	88.1%(118) _b	85.1%(80) _b	15.631**
7	C-2	睡眠をとる	37.9%(129)	36.6%(107)	29.8%(72)	<i>n.s.</i>
10	C-3	財布をとる	89.0%(129)	83.6%(112)	87.2%(82)	<i>n.s.</i>
12	C-4	新聞をとる	11.0%(16)	18.7%(25)	18.1%(17)	<i>n.s.</i>
14	C-5	成績をとる	95.9%(139)	97.8%(131)	97.9%(92)	<i>n.s.</i>
17	C-6	休みをとる	33.1%(48)	32.8%(44)	30.9%(29)	<i>n.s.</i>
13	C-7	税金をとる	72.4%(105)	67.2%(90)	79.8%(75)	<i>n.s.</i>
4	C-8	年をとる	70.3%(102)	72.4%(97)	79.8%(75)	<i>n.s.</i>
8	C-9	指定席をとる	1.4%(2)	3.0%(4)	4.3%(4)	<i>n.s.</i>
11	D	醤油をとる	75.2%(109)	83.6%(112)	77.7%(73)	<i>n.s.</i>
18	D-1	とっておく	44.1%(64)	53.0%(71)	42.6%(40)	<i>n.s.</i>
21	D-1-1	油をとる	32.4%(47)	29.1%(39)	36.2%(34)	<i>n.s.</i>
22	D-1-2	出席をとる	29.7%(43) _a	44.8%(60) _b	42.6%(40) _{a,b}	7.680*
15	D-1-3	悪くとる	9.7%(14) _a	20.9%(28) _b	19.1%(18) _b	7.392*
24	D-1-4	映画をとる	69.0%(100)	68.7%(93)	71.3%(67)	<i>n.s.</i>
2	D-2	帽子をとる	90.3%(131)	91.0%(122)	88.3%(83)	<i>n.s.</i>

19	D-2-1	疲れをとる	66.2%(96) _a	85.8%(115) _b	83.0%(78) _b	17.532**
25	E	絵筆をとる	77.9%(113)	79.9%(107)	86.2%(81)	<i>n.s.</i>
16	E-1	教鞭をとる	65.5%(95)	61.9%(83)	73.4%(69)	<i>n.s.</i>
23	E-2	リズムをとる	24.1%(35)	29.1%(39)	29.8%(28)	<i>n.s.</i>
平均値			55.2%	58.7%	60.3%	

(違うアルファベットがつけられている値間には 0.5 水準で有意差が認められる。)

先に述べたが、「とる」の語義構造において、「手に持つ」を表す「とる」(A)はプロトタイプの意味、つまり、意味拡張の原点であり、語義構造の第1階層である。「選択する」(B)、「自分のものにする」(C)、「他に移す」(D)、「操作する」(E)は、いずれも「手に持つ」(A)から拡張されたものであり、語義構造において、第2階層に属する。B、C、D、Eからさらに拡張された語義は第3階層である。語義D-1から拡張されたD-1-1、D-1-2、D-1-3、D-1-4及び語義D-2から拡張されたD-2-1は第4階層である。

多義の習得が語義階層によって決まるとすると、第1階層の語義と第4階層の語義では学習期間による有意差がないことが予測される。何故なら、まず、第1階層の語義はプロトタイプであり習得されやすい語義であることから、学習の初期の段階でいち早く習得が進み、学習期間の影響を受けにくいと考えられるからである。他方、第4階層はプロトタイプ(A)から遠く、習得が最も困難とされる。したがって、学習期間が長くなっても、習得が飛躍的に伸びることは期待しにくく、長期に渡って習得が停滞すると考えられ、学習期間による伸長に有意差がないことが予測される。第2階層の語義と第3階層の語義ではプロトタイプの語義よりは習得が難しいが、第4階層の語義ほど困難ではないことから、学習時間が経つにれて習得が徐々に進むことが期待される。したがって、学習期間によって、正訳率に有意差があると予測される。ただし、第2階層は第3階層と比較すると全体として正訳率が高い傾向があると考えられる。

表 5-22 に示した縦断的分析の結果を上での予測と突き合わせてみよう。まず、第1階層に属しプロトタイプである A が学習期間による正訳率の有意差がないという結果は予測と一致する。しかし、A の横断的分析結果と合わせて見ると、A の正訳率は 7 割未満で、学習期間が長期化しても、その理解が進まず、停滞していると言える。つまり、A において学習期間による有意差が認められないのは、学習初期にすでに習得された結果ではなく、習得が不十分のまま停滞しているからである。結論としては、A はプロトタイプで第1階層の語義であるにもかかわらず、習得がされやすいとは言えず、予測に合わない。

次に第2階層と第3階層を見てみる。4つの語義のうち、第2階層の B、C、及び第3階層の 16 の語義のうちの B-3 と C-1、それぞれ 2つの語義において学習期間による有意差が認められたが、全体としては、有意差のある語義が少ない。

第4階層は、5つの語義のうち、D-1-2、D-1-3、D-2-1において学習期間による有意差が見られた。学習期間の違うグループ間で有意差がないだろうという予測に反して、有意差のある語義が多く、その割合は第2、3階層よりも高い。

以上をまとめると、縦断的分析の結果は予測と合わず、習得難易度が語義階層によって決まるという仮説は検証されなかったことが分かる。つまり、横断的分析で示されたように、「とる」の理解面の習得に影響を与える要因は語義の階層だけでなく、他にもあることが窺われる結果と考えられる。そこで以下では、本研究のデータで予測が検証されない語義に特に注目して、分析を行う。具体的には、語義構造の階層に沿って、第1階層、第2階層、第3階層、第4階層の順で分析していく。

(1) 第1階層 (A)

A (調査文1「雑誌をとる」の「とる」) は正訳率が学習期間別に1年生、2年生、3年生それぞれ62.8%、64.9%、70.2%である。カイ二乗検定を行った結果、学習期間による正訳率の有意差が認められなかった。前章でみたAの理解面の横断的分析の結果で示されたように、Aはプロトタイプの語義にもかかわらず、正訳率が低いのは、多くの学習者が「とる」のプロトタイプの意味と中国語の訳語の“取”との違いをはっきり知らず、調査文1の「とる」を“取”に訳したからである。学習期間による学習者の翻訳における変化を見易くするために、Aについて、学習期間の違う3群の翻訳結果を次の表5-23にまとめた。

表5-23 A (調査文1「雑誌をとる」の「とる」) の縦断的分析の結果

			正訳		誤訳		合計
			拿起, 拿起来	拿	取	他の誤訳	
学習期間	1年生	計数	46	45	17	37	145
		%	31.7%	31.0%	11.7%	25.5%	100%
	2年生	計数	38	49	17	30	134
		%	28.4%	36.6%	12.7%	22.4%	100%
	3年生	計数	37	29	15	13	94
		%	39.4%	30.9%	16.0%	13.8%	100%
合計		計数	121	123	49	80	373
		%	32.4%	33.0%	13.1%	21.4%	100%

$\chi^2(6) = 7.446, p > .05$

訳語“拿起, 拿起来”、“拿”、“取”及び他の誤訳の比率を表5-23に示した。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6) = 7.446, p > .05$ となり、訳語“拿起, 拿起来”においても、“拿”においても、“取”においても、“他の誤訳”においても学習期間による有意差は認められな

った。つまり、学習期間が長期化しても、正訳率も高まらず、誤訳に改善が見られず、特に「取」に訳した比率が減少する訳でもなく、Aに対する理解は進んでいないことが分かる。横断的分析の結果、「とる」は一般的に漢字「取」に当てられるので、一部の学習者は漢字「取」で「とる」の語義を理解して、中国語の“取”の概念を「とる」と混同する可能性が高いと考えられる。縦断的分析の結果から学習期間が長くなってもその傾向は変わらずそのまま継続している。松田（2000）は上級学習者でも「割る」を漢字「割」からの類推で理解して、「分ける」の領域まで概念化が進んでいる可能性がある」と指摘している。本研究のこの結果においても、多義的基本動詞の語義理解に当たって、当てられた漢字でその語の語義を理解する傾向がみられたと言える。

(2) 第2階層 (B、C、D、E)

表 5-22 に示したように、第2階層の B、C、D、E（調査文 20、26、11、25 の「とる」）の中で、B と C（調査文 20、26）においては学習期間の違う 3 群間に有意差があり、D と E においては群間に有意差が見られなかった。以下ではまず B、C の縦断的分析の結果を詳しく見て、その次、D、E の順で見ていく。

B（調査文 20「この中から 1 つとる」のとる）は「具体的対象物が 2 つ以上の場合、よいものを選んで自分の領域に移動させて保持する」という意味であり、「選択する」を表す「とる」のプロトタイプである。正訳率は学習期間別にそれぞれ 60.0%、73.1%、77.7% である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(2) = 9.982, p < .01$ 、学習期間による「とる」の翻訳状況に有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、1 年生と 3 年生の間に有意差が認められ、1 年生と 2 年生との間に、2 年生と 3 年生との間に正訳率の有意差が認められなかった。

横断的分析から分かるように、B は A から直接拡張された第2階層の語義で、「選択する」を表す「とる」というサブカテゴリーのプロトタイプであるが、その正訳率は高くなかった。その原因としては、多くの学習者が「とる」の「選択する」という意味を知らず、「手に持つ」という語義、つまり A の語義で理解し、“拿”に訳した人が多いと指摘されている。学習期間の長期化による変化を細かく見るために、B の翻訳結果を次の表 5-24 にまとめた。

表 5-24 B（調査文 20「この中から 1 つとる」の「とる」）の縦断的分析の結果

			正訳		誤訳		合計
			选择, 选	取	拿	他の誤訳	
学習期間	1 年生	計数	79 _a	8 _a	34 _a	24 _a	145
		%	54.5%	5.5%	23.4%	16.6%	100%
	2 年生	計数	86 _{a,b}	12 _a	22 _a	14 _a	134
		%					

		%	64.2%	9.0%	16.4%	10.4%	100%
	3 年生	計数	69 _b	4 _a	13 _a	8 _a	94
		%	73.4%	4.3%	13.8%	8.5%	100%
合計		計数	234	24	69	46	373
		%	62.7%	6.4%	18.5%	12.3%	100%
$\chi^2(6)=12.465, .1>p>.05$							

訳語“选择, 选”（選択する）、“取”、“拿”及び他の誤訳の比率は表 5-24 の示したようである。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=12.465, .1>p>.05$ 、訳語は三群による有意差が認められた。具体的にどれとどれに有意差があるかを見るために、ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った。その結果、“选择, 选”は 1 年生と 3 年生との間に有意差が認められ、1 年生と 2 年生との間にも、2 年生と 3 年生の間にも有意差が認められなかった。“取”、“拿”及び他の誤訳は学習期間による有意差が認められなかった。学習期間の長期化に従って、B を「選択する」と理解している学習者の比率が多くなったことが分かった。これが正訳率の有意に上がった原因と考えられる。

C（調査文 26「パンフレットは、ご自由にとってください。」の「とる」）は「具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる」という意味であり、「自分のものにする」という語義サブカテゴリーのプロトタイプである。表 5-22 に示したように、正訳率は学習期間別に 1 年生、2 年生、3 年生それぞれ 69.0%、82.1%、72.3% である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(2) = 6.637, .01 < p < .05$ 、学習期間による「とる」の翻訳状況に有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、1 年生と 2 年生の間に有意差が認められ、2 年生が 1 年生より正訳が多く、誤訳が少ないことが分かった。3 年生の正訳率は 2 年生とも 1 年生とも有意差がなかった。つまり、C の正訳率は 2 年生が 1 年生よりあがったが、3 年生になっても、その正訳率が上がらず、かえって下がったことが分かった。横断的分析で述べたが、中国語の“取”、“拿”両方とも「自分のものにする」の語義があるので、正訳にした。しかし、「パンフレットをとって」から返す必要があるかどうかという問題については、中国語“取”、“拿”の場合は、その発話の文脈によって両方の可能性があるがあるので、データの取り方の限界を示した一方、母語訳の曖昧さは C の理解を難しくしたことも考えられる。学習者の使っている教科書についての調査で、「具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる」、つまり「自分のものにする」を表す「とる」の用例は三回出ているが、1 年生の教科書二回、2 年生前半は一回である。それ以降は出ていない。学年が上がるに従って、「とる」の抽象的語義のインプットが多くなり、C のような具体的動作を表す「とる」のインプットが少なくなるのではないかと推測できる。インプットの停止は 3 年生の C の語義理解が進まない原因ではないかと考えられる。

D（調査文 11「醤油をとってください。」の「とる」）は「具体的対象物を手で（あるいは手の役割を果たす道具で）他方に移動させる」という意味であり、「他に移す」を表す「とる」のプロトタイプである。正訳率は学習期間別にそれぞれ 75.2%、83.6%、77.7% である。横断的分析で言及したが、調査文の文脈設定が細かく、収束性が高いので、文脈を手掛かりにした意味推測も容易であると推察される。

E（調査文 25「絵筆をとる」の「とる」）は「具体的対象物を手に持って操作する」という意味であり、「操作する」を表す「とる」のプロトタイプである。正訳率は学習期間別にそれぞれ 77.9%、79.9%、86.2% である。カイ二乗検定を行った結果、D、E の正訳率はいずれも学習期間による有意差がなかった。横断的分析で言及したが、中国語に似ているコロケーション“执笔”（筆/ペンをとる）があり、母語の転移は E の理解を割合に容易にさせると考えられる。1 年生でも 77.9% という割合の高い正訳率であり、3 年生の正訳率は 86.2% まで上がったが、有意差があるまでにはならなかった。E の理解は中国人学習者にとっては理解の容易な語義であると言える。

B、C、D、E はいずれもプロトタイプの語義 A から拡張された語義であり、第 2 階層に属しているが、1 年生の正訳率が低い B と C は学習期間による正訳率の有意差が認められ、最初から正訳率の高い D、E は有意差が認められなかった。B と C は学習初期において、「とる」の「選択する」の意味、「自分のものにする」という意味を知っている学習者が少なく、学習期間が長くなるにつれて、知っている学習者が多くなり、正訳率が上がっていく。B と C の結果は第二階層の語義の習得はやや難しく、縦断的にはグループ間の有意差があるという予測を検証したが、D と E の結果はその予測が検証できなかった。D と E の場合は学習初期から 70% 以上の正訳率があったことから、学習期間が長期化しても正訳率にそれほどの変化がないのは納得できる。学習初期から正訳率が高い原因については、D は、調査文が細かく設定されており、文脈の結束性が高く、学習者の推測ストラテジーがよく働いているのではないかと考えられる。E は学習者の母語である中国語に同じような言い方“执笔”（筆/ペンをとる）があることから、学習初期から正訳率が高いのは母語知識の活用によるのではないかと考えられる。

(3) 第 3 階層 (B-1~B-3、C-1~C-9、D-1~D-2、E-1~E-2)

第 3 階層において、1 年生、2 年生、3 年生の間に正訳率の有意差があるのは B-3 と C-1 である。以下ではまず B-3 と C-1 の縦断的分析の結果を詳しく見て、それから、正訳率が学習期間による有意差がない項目を見ていく。

B-3（調査文 3「態度をとる」における「とる」）は表 5-22 に示したように、正訳率は学習期間別にそれぞれ 29.7%、58.2%、69.1% である。カイ二乗検定の結果は $\chi^2(2) = 41.404, p < .01$ であり、学習期間による差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、2 年生と 3 年生は 1 年生より正訳率が有意に多く、2 年生と 3 年生との間に正訳率の有意差が認められなかった。前述したように、「態度をとる」の「とる」は第 3 階層に属

し、「複数の選択可能な態度や行動様式から適切なものを心理的に選ぶ」という意味であり、心理的動作を表すので、その理解は難しいと思われる。それで1年生の正訳率は29.7%に過ぎず、学習期間が長くなるにつれて、そのコロケーションに出会う機会も多くなり、何回も出会っているうちにだんだん習得されると思われる。学習者の教科書『基礎日語』を調べてみると、「態度をとる」は1年生の使っている第1冊と第2冊に出ていないが、2年生の使っている第3冊に2回出ている。3年生が使っている『高級日語』²³には2回出ている。教科書によるインプットの多さが「態度をとる」の「とる」の正訳率を押し上げていることが考えられる。

C-1（調査文9「魚をとる」における「とる」）は「自然界から植物や動物などを採取・捕獲する」という意味である。その縦断的分析の結果を見ると、表5-22の示したように、正訳率は学習期間別にそれぞれ70.3%、88.1%、85.1%である。カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(2) = 15.631$ ($p < .01$) となり、学習期間による差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、正訳は1年生と2年生の間に、1年生と3年生の間に有意差が認められ、2年生と3年生の間に有意差が認められなかった。つまり、「魚をとる」の「とる」に対する理解について、2年生は1年生より、正確率が高くなったが、3年生になっても、その正確率が引き続き高くなるのではなく、横ばいの状態が続いている。横断的分析で指摘したが、「魚をとる」は学習者にとってインプットとアウトプットの機会が多いとは言えないが、調査文9の文脈による意味推測が容易であると考えられる。1年生は正訳率が70.3%であり、文法能力はまだ低く、“吃”（食べる）、“买”（買う）という訳語があることから、「海辺に行って魚を食べる/買う」と理解しているのではないかと推測できる。つまり、文法能力の低下は意味推測を妨げたことが窺える。学習期間が長くなるにつれて、日本語が上達して、文脈理解の能力も高くなり、2年生と3年生の正訳率は88.1%、85.1%までに上がった。

B-3とC-1は同じ第3階層の語義であり、学習期間によって、正訳率の有意差があるが、その習得プロセスが違ふと考えられる。B-3の場合は学習初期において正訳率が3割に足らず低かったが、学習の長期化に従って、教科書によると思われるインプットで徐々に正訳率が上がったと言える。C-1の場合、学習初期から文法能力の低下で、文脈を手がかりにした意味推測が失敗した学習者がいるにもかかわらず、正訳率は70.3%であり、7割に達している。学習期間の長期化に従って、文法能力も上がり、文脈を手がかりにした意味推測がより正確になり、正訳率が88.1%、85.1%になっている。

第3階層の学習期間による有意差が認められなかった語義において、学習者の習得にどんな特徴があるかを見るために、B-1~B-2、C-2~C-9、D-1~D-2、E-1~E-2の順で詳しく見ていく。

1) B-1~B-2

B-1（調査文5「どちらをとる」の「とる」）は「抽象的対象物が2つ以上の場合よいものを選ぶ」という意味である。正訳率は学習期間別に77.9%、67.9%、72.3%であり、

学習期間による有意差が認められなかった。「どちら」という目的語があるので、「とる」に「選択する」という語義があるということを知らなくても、文脈を手がかりにした推測が可能だと考えられる。横断的分析の結果から分かったように2割近くの学習者が「とる」を「重視する」、「優先する」と理解している。学習期間の長期化によって、文脈だけで語義を判断する傾向に変化があるかどうかを見るために、B-1の理解面における縦断的分析の結果を表5-25にまとめた。

表 5-25 B-1（調査文5「どちらをとる」の「とる」）の縦断的分析の結果

			正訳	誤訳		合計
			选, 选择	重视, 优先	他の誤訳	
学習期間	1年生	計数	113	18	14	145
		%	77.9%	12.4%	9.7%	100%
	2年生	計数	91	29	14	134
		%	67.9%	21.6%	10.4%	100%
	3年生	計数	68	20	6	94
		%	72.3%	21.3%	6.4%	100%
合計		計数	272	67	34	373
		%	72.9%	18.0%	9.1%	100%
$\chi^2(4) = 6.112, p > .05$						

カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(4) = 6.112, p > .05$ 、各訳語において、学習期間による有意差が認められなかった。つまり、学習期間が長期化しても、「とる」の概念的語義を考えて、文脈だけを依存して語義を理解する傾向が変わらなかった。これがB-1の正訳率に学習期間による変化が見られない原因ではないかと考えられる。

B-2（調査文6「弟子をとる」の「とる」）は「二人以上の場合よい人を選んで取り入れる」という意味であり、その正訳率は学習期間別にそれぞれ69.7%、74.6%、75.5%であり、学習期間による有意差が認められなかった。正訳とされた訳語“收”（取り入れる）、“招收”（募集する）及び“选择”（選択する）、“选拔”（選抜する）の縦断的变化の有無を見るために、その縦断的分析の結果を次の表5-26として示す。

表 5-26 B-2（調査文6「弟子をとる」の「とる」）の縦断的分析の結果

			翻訳			合計
			收, 招收	选择, 选拔	誤訳	
学習期間	1年生	計数	65 a	36 a	44 a	145
		%	44.8%	24.8%	30.3%	100%

	2 年生	計数	75 a,b	25 a	34 a	134
		%	56.0%	18.7%	25.4%	100%
	3 年生	計数	58 b	13 a	23 a	94
		%	61.7%	13.8%	24.5%	100%
合計		計数	198	74	101	373
		%	53.1%	19.8%	27.1%	100%
$\chi^2(4)=7.964, .05 < p < .10$						

表 5-26 に示したように、“收”、“招收”と“选择”、“选拔”の翻訳率は、1 年生の場合、それぞれ 44.8%、24.8%であり、2 年生の場合、それぞれ 56.0%、18.7%であり、3 年生の場合、それぞれ 61.7%、13.8%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(4)=7.964, .05 < p < .10$ 、10%の有意水準で学習期間による差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、“收”、“招收”に訳した人数は、1 年生と 3 年生の間に 5%の水準で有意差が認められ、“选择”、“选拔”の翻訳率は学習期間による有意差が認められなかった。つまり、3 年生が 1 年生より“收”、“招收”に訳した人数が多いことが分かった。学習期間が長くなるにつれて、学習者が「とる」の意味に対する理解がより文脈依存になることを示唆している。

2) C-2~C-9

「自分のものにする」を表す C のグループにおいて、C-2~C-9 の正訳率は学習期間による有意差が認められなかった。以下は横断的分析と同じように正訳率の相対的に高いものと低いもの、そして高いとも低いとも言えないものの 3 つに分けて検討することにする。

正訳率の高い「とる」(C-5、C-3)

正訳率の高い C-5 (調査文 14 「成績をとる」の「とる」) は横断的分析で述べたように、大学という環境で、「いい成績をとる」は日本語教室で頻繁に使われるコロケーションだと考えられる。頻繁なインプットとアウトプットは C-5 の正訳率を高くしたと考えられ、学習期間別の正訳率はそれぞれ 95.9%、97.8%、97.9%という極めて高い数字である。正訳率はその次に高い C-3 (調査文 10 「財布をとる」の「とる」) は正訳率が学習期間別にそれぞれ 89.0%、83.6%、87.2%である。横断的分析で分かったように、学習者の言語生活を考えると、「財布をとる」がインプットとアウトプットの機会が高いとは言えないが、調査文の文脈の収束性が高いので、C-3 の正訳率が割合に高いと推測できる。C-5 と C-3 は学習初期ですでに正訳率が高いため、これ以上に高まる余地が少なく、学習期間の長期化に伴う変化が見られなかったと考えられる。

正訳率の低い「とる」C-9、C-4、C-6、C-2

C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）は学習期間別の正訳率は 1.4%、3.0%、4.3% であり、極めて低いと言える。横断的分析で分かるように、中国では、日本の「指定席」、「自由席」というような概念がなく、教科書の「席をとる」というインプットから、「指定席をとる」を「指定席のところへ行って座る」というふうに理解している。「指定席をとる」という百科事典的知識がなく、学習者のそういうイメージが修正されないまま保たれているので、「指定席をとる」の「とる」に対する理解は学習期間が長くなっても、正確にはならなかったのではないかと考えられる。

C-4（調査文 12「新聞をとる」の「とる」）は、学習期間別の正訳率が 11.0%、18.7%、18.1%である。横断的分析で述べたように、昨今は「新聞をとる」人は極めて少なく、新聞を買って読むのが一般的である。学習者の生活を考えると、スマートフォンでオンラインのニュースを読むのが主流である。日常生活において「新聞を取る」に関する百科事典的知識を持っていない上に、学習者がインプットとアウトプットの機会が極めて少ないという状況は学習期間が長期化しても変化がないのは、「新聞をとる」における「とる」の正訳率が上がらない原因ではないかと考えられる。

C-6（調査文 17「休みをとる」の「とる」）の学習期間別の正訳率は、33.1%、32.8%、30.9%である。横断的分析で述べたように、「休みをとる」は学習者のよく聞いたり、使ったりしているコロケーションであるにもかかわらず、「とる」の意味が深く考えられず、漠然と「得る」と理解されている。「休みをとる」はインプットとアウトプットの機会があるが、誤解を正すフィードバックがもらえないせいか、その誤解は学習期間が長くなっても解消せず、「とる」の理解が停滞になっていると考えられる。

C-2（調査文 7「睡眠をとる」の「とる」）の学習期間別の正訳率は 37.9%、36.6%、29.8%である。それは学習者の使っている教科書の第 4 冊（2 年生用）に 1 回しか出ていないのであるが、同じ課に「食品をとる」、「十分な休養をとる」、「タンパク質を十分にとらないと」、「黄緑色野菜をとる」などの表現も同時に出ているので、これらの「とる」の意味を理解すれば、2 年生と 3 年生の「睡眠をとる」の正訳率が上がるだろうと思われるが、今回の調査では正訳率が上がらないばかりか、逆戻りの傾向も見られる。学習者の誤訳を見ると、その誤訳はいずれも文脈による推測と考えられる。「とる」の概念的意味を考えないで、文脈だけを手掛かりにした意味推測で「とる」を理解している。学習期間が長くなるにつれて、「とる」に多くの用法がある、すなわち「とる」の意味の曖昧さに気づき、「とる」を理解する時、文脈から語義を推測するというストラテジーを優先させるのではないかとと思われる。「とる」の概念的意味を無視し、文脈によって漠然とその意味を理解するのが語義理解の停滞をもたらしたのではないかとと思われる。

正訳率が高いとも低いともいえない「とる」C7、C8

C-7（調査文 13「税金をとる」の「とる」）は正訳率が学習期間別にそれぞれ 72.4%、67.2%、79.8%である。横断的分析で分かるように、調査文 13 は文脈的拘束性が高く、文脈

を手掛かりにする意味推測は容易であると考えられるが、一部の学習者は「とる」の「徴収する」という意味に気づかず、受身的な動詞“获得”、“得到”に理解した。文の理解として大きなズレがないので、「とる」に対する理解の不適切さに気づきにくいと考えられる。それは学習期間が長期化しても、正訳率に変化がない原因ではないかと考えられる。

C-8（調査文4「年をとる」の「とる」）は学習期間別の正訳率が70.3%、72.4%、79.8%であり、いずれも7割以上である。横断的分析で分かるように、教科書でもよく取り上げられ、インプットが多いことが学習者の「年をとる」の正訳率を相対的に高くしたと考えられる。一方、学習者のプロトコルからは、「年をとる」をコロケーションとして理解していることが分かった。「年をとる」の「とる」は中国語に対応する表現もなければ、抽象的で理解するのも難しいと思われる。しかし、正訳率が学習期間の違う3群とも同じように正訳率が7割以上あったということは、学習者がそれをチャンクとして覚えたためであろうと推察される。勿論、チャンクとして覚えるのにはマイナス面もある。「年をとる」をチャンクとして覚えることで、「とる」の意味を他の意味との関連付けができず、その結果、学習期間が長くなっても正訳率が7割どまりで、それ以上向上しない原因になっていることが考えられる。

3) D-1~D-2

D-1（調査文18「私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないでとっておきます。」の「とる」）は正訳率が学習期間別にそれぞれ44.1%、53.0%、42.6%である。D-1は「他に移して残す」という意味であり、「他に移す」を表すDからメトニミーによって拡張された語義である。横断的分析で分かるように、学習者の母語対訳語“取”と“拿”に同じような語義がないので、文脈だけを手掛かりにした意味推測が難しいと推測できる。また、D-1の用法は学習者の教科書にも見つからなく、認知上の難解さとインプットの少なさと相まって、D-1の理解を妨げるのではないかと考えられる。インプットの欠乏と文脈だけを頼りにした意味推測ストラテジーは学習期間の長期化によって改善されていない。それがD-1の理解は学習期間が長くなっても進まない原因ではないかと考えられる。

D-2（調査文2「帽子をとって挨拶をする」の「とる」）は正訳率が学習期間別にそれぞれ90.3%、91.0%、88.3%であり、正訳率が学習初期から高い方である。意味拡張の階層はD-1と同じであるが、横断的分析で述べたように、文脈の収束性が高く、日常生活の経験、つまり百科事典的知識を手掛かりにした意味推測が容易であると考えられる。そして、「とる」の中国語訳“取”には趨向補語“下来”をつけると、「はずす」という意味になるので、母語の役割も無視できない。収束性の高い文脈が百科事典的知識を手掛かりにした意味推測を容易にした上、母語の役割も働いて、D-2の正訳率を学習初期から高くしたと考えられる。

4) E-1~E-2

E-1（調査文 16「教鞭をとる」の「とる」）は学習期間別に正訳率がそれぞれ 65.5%、61.9%、73.4%である。E2（調査文 23「リズムをとる」の「とる」）は学習期間別に正訳率はそれぞれ 24.1%、29.1%、29.8%である。両者とも学習者にとって、インプットとアウトプットの機会が低いコロケーションであるが、E-1 の場合、中国語に“执教鞭”（教鞭をとる）という「教鞭をとる」と対応している言い方があるので、学習者にとって、E-2 より E-1 の方がわかりやすいのではないかと考えられる。母語の働きが学習期間の違う 3 つのグループにとって同じであり、インプットの改善も見られないので、学習期間による正訳率の差が見られないと考えられる。

E-2 は学習者の母語に同じような用法もない。そして、「とる」の対象が抽象的で掴みにくいので、E-1 のような目的語が具象物の用法より難しいと思われる。また、学習者の使用している教科書にも採用されていない。

(4) 第 4 階層 (D-1-1~D-1-4, D-2-1) の縦断的分析の結果

第 4 階層はプロトタイプ A から一番遠く、その理解が一番難解だと思われるので、学習期間による有意差の項目がないあるいは少ないと推測したが、調査の結果では、第 4 階層における 5 つの語義のうち、1 年生、2 年生、3 年生の間に正訳率の有意差があるのは D-1-2、D-1-3 と D-2-1 の 3 つがあり、第 3 階層より有意差のある語義の割合が多い。以下ではまず学習期間による有意差がある D-1-2、D-1-3 と D-2-1 の縦断的分析の結果を見て、それから、正訳率が学習期間による有意差がない項目 D-1-1、D-1-4 を見ていく。

1) 有意差のある D-1-2、D-1-3 と D-2-1 の縦断的分析の結果

D-1-2（調査文 22「先生は授業の前に必ず出席をとる。」のとる）は「ある状況から事物の寸法や数量を抽出して数字の形にする」という意味で、D-1 から拡張された語義である。正訳率は学習期間別にそれぞれ 29.7%、44.8%、42.6%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 7.680, p < .05$ 、学習期間による正訳の差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、1 年生と 2 年生の間に有意差が認められた。1 年生と 3 年生、2 年生と 3 年生の間に有意差が認められなかった。学習期間が長くなるにつれて、「出席をとる」の「とる」に対する正しい理解は 3 割から 4 割すぎに増加したが、その後、学習期間が長くなっても、この「とる」に対する理解が上がり止まっている。横断的分析で分かったように、理解可能なインプットが十分に受けられないため、「出席をとる」の意味が分からない学習者が多いのではないかと推測されるが、学習期間が長くなり、習熟度が上がるにつれて、一部分の学習者にとって理解不能なインプットが理解可能になったので、「出席をとる」の正訳率が上がったと考えられる。しかし、何故「出席を確認する」ことを「出席をとる」というのか、それを理解するのが難しく、学習者がそれを 1 つの塊として理解したり、使用したりすると考えられる。記憶によって覚えている知識であり、分析的知識ではないと言える。従って、インプットとアウトプットの機会が少なくなるとその語義を

知る人数が増えず、そして、忘れてしまう可能性も考えられる。それが理解面の改善が続けられない原因ではないかと推測できる。

D-1-3 (調査文 15「仕事のために聞いたので、悪くとらないでください。」の「とる」) は「他人の言葉などから意味を抽出する」という意味であり、D-1-2 と同じ、D-1 から拡張された語義である。正訳率は学習期間別にそれぞれ 9.7%、20.9%、19.1%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 7.392, p < .05$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、1年生と2年生の間に有意差が認められ、1年生と3年生、2年生と3年生の間に有意差が認められなかった。「とる」の目的語は言語の内容で、抽象的であるので、「悪くとる」の理解は難しいと思われる。言語の横断的分析で言及したが、D-1-3 と同じ用法の「とる」が学習者の使っている教科書の第2冊の第26課(1年生の終わり頃)と第3冊の第1課(2年生の始めごろ)に出ている。教科書のインプットがある程度役立ったと思われ、正訳率が低いながらも、2年生は1年生より「とる」の正訳率が有意に高い。しかし、十分な有効なインプットが続かなかったと思われ、3年生の「とる」に対する理解は2年生に比べて、習得が進まず、停滞している。

D-2-1 (調査文 19「お風呂に入って疲れをとる。」の「とる」) は「苦痛など抽象的な邪魔物を除く」という意味であり、D-2 から拡張された語義である。正訳率は学習期間別にそれぞれ 66.2%、85.8%、83.0%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 17.532, p < .01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、1年生と2年生、1年生と3年生の間に有意差が認められ、2年生と3年生の間に有意差が認められなかった。学習期間が上がるにつれて「とる」の理解が進み、2年生になると、正訳率が8割以上になっている。その以降進んでおらず、3年生になっても、正訳率が上がり、8割程度を維持している。D-2-1 は第4階層の語義であり、目的語「疲れ」が抽象的な名詞であり、「とる」の理解が難しいと思われるが、調査文 19 は文脈的収束性が高く、文脈による意味推測は割合に容易であると考えられ、全体的に正訳率は第4階層の語義の中で高いほうである。学習者の使っている教科書を見ると、第1冊の11課の読解文に「疲れをとる」という表現が出ているが、中国語訳もついていないし、単語リストに入っていないので、「写真をとる」と「忘れ物をとる」しか習っていない初期学習者にとって、うまく理解できないことも想像できる。今回のデータからは学習者の学習期間の長期化に従って、「疲れをとる」の「とる」の理解が徐々に進んでいると言える。しかし、2年生と3年生の間に有意差が見られなく、一部の学習者は学習期間が長くなっても、「疲れをとる」の「とる」を理解できず、「とる」の理解に停滞現象が現れる。

2) 有意差のない D-1-1、D-1-4 の縦断的分析の結果

D-1-1 (調査文 21「この食用油は油菜の種からとった。」の「とる」) は「あるものから抽出して必要なものを作る」という意味であり、D1 から拡張された語義である。正訳率は学習期間別にそれぞれ 32.4%、29.1%、36.2%である。カイ二乗検定を行った結果、学習期

間による正訳率の有意差が見られなかった。横断的分析で分かるように、D-1-1 を「生産」、「作る」という意味の“生産”、“製造”及び“取得”（取得する），“獲得”（獲得する）に訳した比率が高かった。“生産”、“製造”は文脈だけを手掛かりにして推測された語義であると思われ、“取得”、“獲得”は自分の既知した「とる」の基本的な語義を固守した結果であると考えられる。学習期間による翻訳の変化をみるために、D-1-1 の翻訳結果を次の表 5-26 にまとめた。

表 5-27 調査文 21 「油をとる」の「とる」の縦断的分析の結果

			正訳	誤訳			合計
			提取, 榨	生産, 製造	取得, 獲得	他の誤訳	
学習期間	1 年生	計数	47	48	32	18	145
		%	32.4%	33.1%	22.1%	12.4%	100%
	2 年生	計数	39	52	26	17	134
		%	29.1%	38.8%	19.4%	12.7%	100%
	3 年生	計数	34	38	11	11	94
		%	36.2%	40.4%	11.7%	11.7%	100%
合計		計数	120	138	69	46	373
		%	32.2%	37.0%	18.5%	12.3%	100%
$\chi^2(6)=5.323, p > .05$							

訳語“提取, 榨”、“生産, 製造”、“取得, 獲得”及び他の誤訳の比率は表 5-26 に示したようである。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=5.323, p > .05$ 、各訳語は学習期間の違う三群による有意差が認められなかった。つまり、上に言及した意味推測のストラテジーは学習期間が長期化しても、改善が見られなかった。それが D-1-1 の理解が学習期間の長期化による変化がない原因ではないかと考えられる。

D-1-4（調査文 24 「これは京都の古いお寺でとった映画です。」の「とる」）は「ある状況や事物を文字・映像などの方法でコピーを作る」という意味である。正訳率は学習期間別にそれぞれ 69.0%、68.7%、71.3%である。カイ二乗検定を行った結果、学習期間による正訳率の有意差が見られなかった。D-1-4 は第 4 階層の語義であり、プロトタイプの語義から距離が遠く、理解するには認知的な負担がかかると推測されるが、学習者がそれと同じ用法の「写真をとる」を熟知し、そこから「映画をとる」の意味を類推したのではないかとと思われる。意味類推が成功しなかった学習者は「映画をとる」を 1 つの塊として覚えたり、使用したりして、「とる」の意味を考えなかったので、「映画をとる」になると、その語義がわからなくなるのではないかと推測できる。今井（1993）、大神（2017）は学習者の多義語の語義知識を点としてだけ習得し、面には及ばないと指摘しているが、一部

の学習者は学習期間が長期化しても、「写真をとる」を知っても、「映画をとる」を知らないが、3分の2の学習者は「写真をとる」から成功に「映画をとる」の語義を類推し、今井（1993）、大神（2017）の指摘と違い、ある程度のカテゴリー能力が見られた。ただし、この種のカテゴリー能力は学習の長期化に従って上がらなかった。

5.4.2.2 分析結果のまとめと考察

「とる」の理解面の習得が語義階層によって決まるとすれば、縦断的には第1階層と第4階層の語義は学習期間による有意差は認められず、逆に、第2階層と第3階層の語義においては学習期間による有意差が認められることが予測される。第1階層の語義、つまり、プロトタイプの語義は学習初期からすでに習得され、第4階層の語義はプロトタイプから一番遠く、習得が一番難しく、学習期間が長くなっても習得できないと考えられるからである。従って、学習期間が長期化しても、第1階層と第4階層の語義は正訳率の間に差がないと考えられる。他方、第2階層と第3階層の語義は習得されにくく、だからと言って一番難解でもなく、学習期間が長くなるにつれて、正訳率が徐々に上がっていき、学習期間による正訳率の有意差が見られると考えられる。本調査の縦断的分析の結果をみると、正訳率において、学習期間による有意差が認められたのは7つの語義であり、それぞれ第2階層のB、C、第3階層のB-3、C-1、第4階層のD-1-2、D-1-3、D-2-1である。一見すると、第4階層だけが予測と一致していないことになるが、横断的分析の結果と合わせて見ると、予測と一致していないところも出てくる。

第1階層のAは学習期間による正訳率の有意差はない。しかし、学習初期ですでに習得されたので、有意差がないのではなく、正訳率が低い状態であり続けることで学習期間による有意差がないのである。第2階層は、四つの語義のうち2つに有意差があり、そして、全体的に正訳率は高いほうであり、予測とほぼ一致している。第3階層は16の語義のうち、有意差のある語義は二つあり、予測と一致しているように見えるが、横断的分析の結果と合わせて見ると、有意差のある語義も有意差のない語義も正訳率のばらつきが見られる。学習期間による有意差のある語義を見ると、B-3（態度をとる）は心理的動作を表すので認知的負担が重く難解だと思われる語義で、学習初期には正訳率が低かったが、学習期間が長くなるにつれて、正訳率が徐々に上がり、学習期間によって正訳率の有意差が見られたケースである。C-1（魚をとる）は調査文の収束性が高く、文脈による意味推測が容易だと思われる。1年生でも7割が正訳であり、学習期間が上がるに従って、正訳率はもっと高くなり、2年生と3年生ともに1年生より有意に正訳率が高かった。正訳率に学習期間による有意差がない語義を見ると、C-5（成績をとる）のような学習初期から正訳率が高い語義もあり、C-9（指定席をとる）のような最初から正訳率が低く、学習期間が長期化しても正訳率が上がらない語義もある。第4階層は5つの語義のうち、学習期間による有意差のある語義は3つあり、予測と一致していない。

まとめると、先の横断的分析で得られた予測を支持する結果となった。すなわち、「とる」の多義の習得を決める要因は語義階層だけではなく、他の要因もあるという予測である。前節の分析で分かったように、語義階層という言語要因に加えて、学習者の内的要因と環境要因が挙げられる。学習者の内的要因は母語訳による理解や、コロケーションをチャンクとしての理解、文脈を手掛かりにした語義推測といった学習ストラテジー、百科事典的知識の活用などが挙げられる。環境要因としては、中国で日本語を勉強している学習環境によって、インプットとアウトプットの質と量が限られていることや教科書の「とる」の用法の扱い方などが考えられる。

5.4.3 総合的考察

語義階層が「とる」の理解面の習得を決める唯一の要素であれば、横断的に2つのことが予測できる。第一は、「とる」の正訳率は第1階層から第4階層へと下がることと、第二は同じ階層の各語義の間で正訳率にばらつきがなく、ある範囲に限られることである。ところが、本調査のデータによると、第1階層の語義（プロトタイプ）は、正訳率が一番高いものではなく、第2階層、第3階層、第4階層の正訳率の間で統計上の有意差は検定されなかった。また、第3階層と第4階層の語義の間で正訳率にばらつきが大きく、階層としてのまとまりが見られない。つまり、語義理解の高低と語義階層の間に直接的な関係の存在が確認できないという結果であり、予測は支持されなかったと言える。一方、縦断的分析の結果からは、本調査のデータでは、第1階層と第4階層の語義において正訳率は学習期間による有意差がなく、第2階層と第3階層の各語義においては学習期間による正訳率の間に有意差があるという予測を一部支持していることが示された。従って、語義階層は「とる」の理解面の習得の唯一の要因ではないことが言える。

多義語の語義理解に影響を与えるその他の要因として、学習者要因と環境要因があることが分かった。学習者要因には母語、「とる」のコロケーションをチャンクとしての理解、文脈を手掛かりにした語義推測といったストラテジー、百科事典的知識の有無などが挙げられる。環境要因には、中国で日本語を勉強している環境、教科書の「とる」の取り扱いなどが挙げられる。

母語については、横断的分析で分かったように、プロトタイプAを母語の“取”で理解することによって正訳率が低くなっていた。「とる」は一般的に漢字「取」が当てられるが、両者の意味が完全に重なっているわけではない。重なっているのは、むしろ一部である。学習者は「とる」と“取”の違いを無視して「とる」を“取”で理解し、その結果として、プロトタイプAの理解において、その問題が表面化したと言える。そして、縦断的分析で分かるように、学習期間が長期化しても、「とる」と“取”の違いに気づかず、誤解したままの学習者がかなりいる。母語訳をうまく利用して、「とる」の抽象的な語義をうまく理解した例も見られた。例えば、学習者のプロトコルから「睡眠をとる」の「と

る」を中国語訳“取得”（取得する）で理解したり、「態度をとる」の「とる」を中国語訳“取”から“采取”（採用する）に理解したりしたことが分かった。

コロケーションをチャンクとして理解するストラテジーも「とる」の語義習得に影響を与えている。このストラテジーも諸刃の剣である。例えば、C-6（調査文17「休みをとる」の「とる」）の場合、学習者のよく聞いたり、使ったりしたコロケーションであるが、学習者はそれをチャンクとして理解したり、使用したりして、「とる」の意味を深く考えず、「得る」と誤解したまま、学習期間が長くなってもその誤解が変わらなかった。一方、C-8（調査文4「年をとる」）の場合、「とる」の語義は抽象的で、難解だと思われるが、学習者にチャンクとして覚えられているため、学習期間の違う3群とも7割以上の正訳率であった。上の例からチャンクとしてコロケーションを覚えるのはコロケーションの全体の理解を促進する一方、語義の誤解を招く可能性もあることが分かった。

文脈を手掛かりにした語義推測ストラテジーも多義語の語義理解に影響を与えている。例えば、C-3（調査文10「その男は老人の財布をとって、逃げました。」の「とる」）は学習者の言語生活を考えると、インプットとアウトプットの機会が高いと言えないが、文脈的収束性が高く、「逃げました」という文脈から「とる」の語義は「盗む」か「奪う」と推測できると考えられる。文脈を手掛かりにした語義推測ストラテジーの使用はC-3の正訳率を高くした（学習期間別にそれぞれ89.0%、83.6%、87.2%）と考えられる。

多義語の語義理解に影響を与える3つ目の学習者要因は百科事典的知識の有無である。例えば、D-2（調査文2「帽子をとって挨拶をする」の「とる」）の場合、中日両国ともに挨拶するとき帽子を脱ぐのは社会通念であるため、学習者はその百科事典的知識を活用し、「とる」の語義を正しく理解し、学習期間別にそれぞれ90.3%、91.0%、88.3%という高い正訳率である。それに対して、C-9（調査文8「指定席をとる」）の場合、中国には指定席という概念がなく、日本における「指定席」についての知識がなければ、「指定席をとる」の意味を理解するのは難しいと考えられる。「とる」の意味理解に関わる百科事典的知識の欠乏が改善されなければ、「とる」の意味理解が難しい。本研究の横断的分析の結果から分かるように、学習期間が長期化しても、学習者が「指定席」についての知識を知らず、C-9の理解が停滞して、学習期間が長くなっても、習得が進まない。

「とる」の語義理解に影響を与える環境要因は主に中国で日本語を勉強していることによるものである。外国語環境では学習者のインプットとアウトプットの質と量が限られている。学習者の言語生活において、インプットとアウトプットが多いものと少ないものがある。例えば、C-5（成績をとる）は、大学の日本語教室でインプットとアウトプットが頻繁に行われると思われるので、第3階層の語義であるにもかかわらず、その正訳は100%に近く、一番正訳率の高い語義である。逆にC-4（調査文「新聞をとる」の「とる」）の場合、時代の変化に従って、学習者の日常生活で新聞をとるということは極めて稀で、新聞を買って読むのが普通になっている。また、本研究の対象とした学習者の使っ

ている教科書では、「新聞をとる」という用例も出ていない。インプットとアウトプットの機会が少ないのが C-4 の正訳率 (15.5%) を低くしている要因であると考えられる。

5.5 終わりに

本章では学習者の「とる」の理解状況を明らかにすることを目的として、翻訳テストを用いて、「とる」の 26 語義の理解面の習得状況を調べ、横断的と縦断的と 2 つの視点から分析した。調査の結果についての分析から、「とる」の理解面の習得はプロトタイプ性、つまり、語義の語義階層だけで決められるのではなく、学習者の母語知識の使用、または学習者の百科事典的知識の有無、学習者の語義理解のストラテジーといった学習者要因と中国の大学で日本語を勉強しているという環境要因が関わっていることが分かった。

以上、本章では「とる」の理解面の習得実態を調査し、習得と語義構造の関係を考察した。言語習得は理解面だけでは習得の全貌が見えないので、次章では「とる」の産出面の意味習得の実態を調査し、産出面の習得と語義構造との関係を考察する。

第6章 産出に見られた「とる」の習得（研究3）

6.1 はじめに

日本語多義語「とる」の理解面の習得状況は、学習者の「とる」の翻訳状況をデータにして横断的、縦断的に分析した結果、多義語の理解面における習得は語義構造だけでなく、そのほかに、母語、言語生活、百科事典的知識の有無、理解ストラテジーなども影響を与えていることが分かった。

言語習得は理解と産出の両面から見る必要があり、理解という一面だけで、その習得の全貌を見ることはできない。そこで、本章では、多義語「とる」の産出面の習得状況を調べ、「とる」の産出面における習得に「とる」の語義構造がどのように関与しているか、あるいは、理解面で見たと同じようにその他にどのような要因が影響を及ぼしているかを探った研究3を報告する。

6.2 研究課題

本章は、多義語の習得のメカニズムを明らかにすることを目的とし、「とる」産出面の習得状況を調査し、「とる」の意味拡張の階層と語義習得の関係を検証することにする。一方、前述したように、語義習得のメカニズムが複雑で、語義構造という要因だけでは説明しきれない状況があり得ると考えられる。従って、「とる」の習得に影響を与える語義構造以外の要因も同時に探ることにする。そこで本章は以下の3つの研究課題を設定した。

- (1) 「とる」の産出面の習得状況はどのようなものであるか。
- (2) 産出面の習得に、言語要因（語義構造）はどのように関わっているか。
- (3) 他に関わっている要因はあるか。

6.3 研究方法

「とる」の産出面における習得状況を調べるために穴埋めテストを用いる。穴埋めテストとは、「とる」が期待される箇所を穴にした調査文を提示し、適切な動詞を書き入れることを求めるものである。「とる」以外の動詞を入れても自然な文になる可能性もあることから、「適当な動詞をできるだけ多く入れてください。」という指示をする。調査文は理解面における習得を見るために使用した翻訳テストの26の調査文に、24のダミーの文

を加えて、合わせて 50 文である。ダミーに使う文は「開ける」、「作る」といった基本動詞の用例である。調査用紙の詳細は付録 2 として論文の末尾につけた。

調査対象者は翻訳テストの対象者と同じで、中国のある大学で日本語を勉強している中国人学習者 373 名である。内訳は、大学 1 年生 145 名、2 年生 134 名、3 年生 94 名である。調査が行われた時のそれぞれの日本語学習時間は 9 ヶ月、1 年 9 ヶ月、2 年 9 ヶ月であった。以下は便宜的にこの三群を 1 年生、2 年生、3 年生と呼ぶ。

調査は調査対象者の担当教師の協力を得て、授業の時間を利用して、教室内で翻訳テストを行う前に行い、テストの時間は 30 分ぐらいであった。

加えて、学習者がどのように穴を埋める動詞を産出するか、そのプロセスを探るために、1 年生 5 名、3 年生 4 名を任意に取出し、単独で発話思考法を援用して、この穴埋めテストを実施した。具体的には、調査文の穴を埋める時に考えていることをできるだけ声にして調査者に語ることを求めた。

データの整理にあたっては、各項目において、「とる」を産出したら、1 点を計上し、「とる」の産出がなかったら 0 点とする。「とる」の語義の使用を考察するための調査であることから、活用語尾などの誤りは無視する。

データの分析にあたっては、理解テストの結果との比較・検討を考慮し、各調査文の番号を産出テストにおける番号ではなく、理解テストにおける番号を使うことにする。

複数の動詞が回答された場合、「とる」があれば、1 点を計上し、「とる」がなければ、最初に書かれた動詞を数えることにする。

6.4 結果と考察

6.4.1 「とる」の産出の横断的分析の結果

6.4.1.1 分析結果

「とる」の産出面の横断的習得状況を次の表 6-1 と図 6-1 として示す。

表 6-1 「とる」の産出面に見られた全体的習得状況

語義番号	番号	調査文	具体的語義	産出頻度	産出率
A	1	彼はテーブルの上の雑誌を(とつ)て、読み始めた。	具体的な物を手で(または道具で)もとにあった場所から自分の領域に移動させて保持する	84	23.3%

B	20	この中から好きなのを1つ（とつ）てよく観察してください。	具体的対象物が2つ以上の場合、よいものを選んで自分の領域に移動させて保持する	62	16.6%
B-1	5	仕事と家庭、どちらを（とる）か、悩みますね。	抽象的対象物が2つ以上の場合よいものを選ぶ	5	1.3%
B-2	6	後継者を育てるために、師匠は弟子をとった。	二人以上の場合よい人を選んで取り入れる	3	0.8%
B-3	3	男の人は好きな女性に対してどのような態度を（とり）ますか。	複数の選択可能な態度や行動様式から適切なものを心理的に選ぶ	56	15.0%
C	26	パンフレット [宣传册]は、ご自由に（とつ）てください。	具体的対象物を手に持って所有権を自分に移動させる	103	27.6%
C-1	9	海に出て魚を（とる）。	自然界から植物や動物などを採取・捕獲する	46	12.3%
C-2	7	毎日8時間の睡眠を（とる）ことが必要だ。	体にいいものを体の中に入れる	95	25.5%
C-3	10	その男は老人の財布を（とつ）て、逃げました。	他人の所有物無理やりに、あるいはひそかに自分のものにする	61	16.4%
C-4	12	新聞を（とつ）ているが、忙しくて、読む時間が全然ない。	商品などを店から注文して届けてもらって手にする	3	0.8%
C-5	14	いい成績を（とら）ないと、いい大学に入れない。	結果・成績・評価・報酬・権利などの成果を手に入れる	327	87.7%
C-6	17	一週間休みを（とつ）て、旅行に行った。	許可などを願い出してもらう	269	72.1%
C-7	13	国は国民から税金を（とる）。	政府や機構や係りなどの主体がお金を法律や契約、約束などによって徴収する	87	23.3%
C-8	4	人間は1年で一歳年を（とる）。	ある事態を引き受ける・受け止める	67	18%
C-9	8	座りたいなら指定席を（とり）ましょう。	人、物、仕事などが場所や時間を占める	50	13.4%

D	11	(食事中、テーブルの端に置いてある醤油を使おうとして、同じテーブルの人に) 醤油を (とっ) てください。	具体的対象物を手で (あるいは手の役割を果たす道具で) 他方に移動させる	43	11.5%
D-1	18	私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで (とっ) ておきます。	ある物を他に移して残す	1	0.3%
D-1-1	21	この食用油は油菜の種から (とっ) た。	あるものから抽出して必要なものを作る	43	11.5%
D-1-2	22	先生は授業の前に必ず出席を (とる) 。	ある状況から事物の寸法や数量を抽出して数字の形にする	16	4.3%
D-1-3	15	仕事のために聞いたので、悪く (とら) ないでください。	他人の言葉などから意味を抽出する	1	0.3%
D-1-4	24	これは京都の古いお寺で (とっ) た映画です。	ある状況や事物を文字・映像などの方法でコピーを作る	142	38.1%
D-2	2	帽子を (とっ) て、挨拶をする。	邪魔なものを他に移して除く	38	10.2%
D-2-1	19	お風呂に入って疲れを (とる) 。	苦痛など抽象的な邪魔物を除く	53	14.2%
E	25	私は絵を描くのが好きですが、この頃は忙しくて、絵筆を (とる) 時間がほとんどありません。	具体的対象物を手に持って操作する	17	4.6%
E-1	16	そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を (とっ) ていた。	道具を手に持って仕事をす	11	2.9%
E-2	23	体でリズム (节奏) を (とっ) ている。	抽象的な道具をもってそのもの本来の機能を発揮させる	6	1.6%

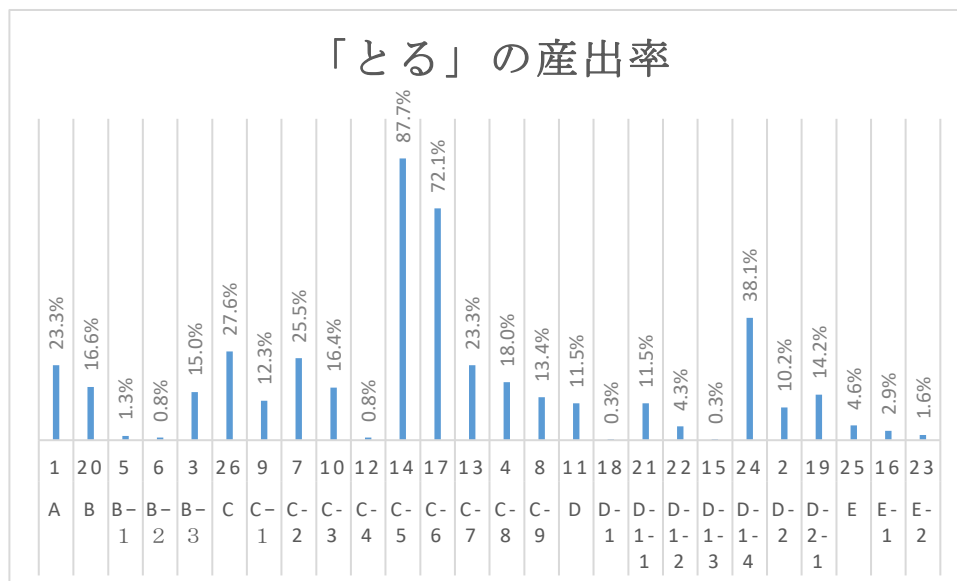


図 6-1 「とる」の産出率

「語義番号」とは、各調査文の「とる」の語義がどんな意味か、「とる」の語義構造における位置はどんなものかを示すために、「とる」の語義構造図（図 5-1）に従って示す番号のことである。番号は翻訳テストと同じ番号を使った。産出頻度とは 373 名の調査者のうち、何名が「とる」を産出したかを示すものである。産出率とは「とる」を産出した人数が被調査者に占めるパーセンテージのことである。

「語義階層」は各語義の語義構造における階層を示す。A は第 1 階層、B、C、D、E は第 2 階層、B-1~B-3、C-1~C-9、D-1、D-2、E-1、E-2 は第 3 階層、D-1-1~D-1-4、D-2-1、D-2-2 は第 4 階層である。

まず、第 4 章で提示した語義構造に基づいてプロトタイプ理論の観点から習得状況を詳細に分析する。本研究が提示する「とる」の理論的プロトタイプは語義 A（手に持つ）である。上に示した表 6-1 と図 6-1 から分かるように、全体的に見ると、第 3 階層の C-5（調査文 14「成績をとる」の「とる」）と C-6（調査文 17「休みをとる」の「とる」）の産出率が際立って高く、それぞれ 87.7%と 72.1%である。その次は第 4 階層の D-1-4（調査文 24「映画をとる」の「とる」）で、産出率は 38.1%である。あとは全部産出率 30%以下であり、産出率 5%未満の語義は 9 つもあった（B-1、B-2、C-3、D-1、D-1-2、D-1-3、E、E-1、E-2）。26 文の中の 9 文において「とる」の産出率が 5%未満であることは注目に値する。各語義階層の平均産出率と全体の平均産出率は表 6-2 に示す。

表 6-2 各語義階層の平均産出率と全体の平均産出率

語義階層	平均値	語義数	標準偏差
1	23.3%	1	/

2	15.1%	4	9.7%
3	18.9%	16	25.4%
4	13.7%	5	14.7%
合計	17.4%	26	21.0%

表 6-2 に示したように、第 1 階層の A は 23.3% の産出率で、第 2、3、4 階層の平均産出率はそれぞれ 15.1%、18.9%、13.7% である。プロトタイプ度が語義階層で決められ、かつ習得の難易度がプロトタイプ度によって決まるとするならば、プロトタイプ（第 1 階層の A）の正訳率が最も高く、第 2 階層、第 3 階層、第 4 階層と階層が下るにしたがって産出率も低くなっていくことが予測される。しかし、この予測は検証されていない。表 6-2 に示したように、第 1 階層の A はプロトタイプであるにもかかわらず、23.3% の産出率で、高いほうではない。また、第 2、3、4 階層の平均産出率に対して一元配置分散分析を行った結果、 $F=0.126, p>.05$ 、第 2、3、4 階層の平均正訳率の間には有意差が認められなかった。従って、産出率が第 1 階層から第 4 階層へと下がるという予測は少なくとも本研究の被調査者においては検証されないことになる。

そこで、語義の階層と語義の産出率の関係をよりはっきり見えるように、スピアマン相関係数を求めた。各語義の属する階層と語義の産出率の間には有意な相関は見られなかった ($r_s=-.190, p>.05$)。語義の階層と語義の正訳率の関係を捉えやすくするために、以下に図 6-2 として散布図を示す。

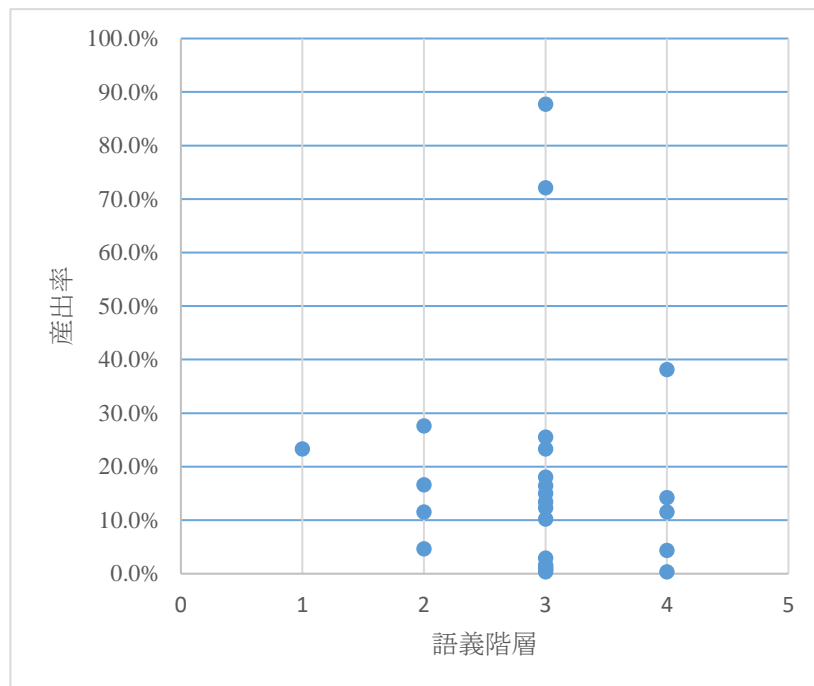


図 6-2 語義の階層と産出率との関係

図 6-2 に示したように、第 1 階層の A はプロトタイプであるにもかかわらず、高いほうではない。もし、「とる」の産出面の習得は語義階層で決められるという予測が成立すれば、階層 2、3、4 の語義がそれぞれ 1 つのところにとまると考えられるが、実際にとまらず、ばらついていることから、「とる」の産出面の習得は語義の階層だけで決まっていなことが考えられる。つまり、本研究のデータから「とる」の産出面の習得は語義階層で決められるという予測が検証されないと言える。

産出率が語義階層との関係が検証されない原因を追求すると、2 つの可能性が考えられる。第一に、第 4 章の「とる」の意味分析に問題があって、その階層図が正しくない。もし、第 4 章の階層図が正しいとすれば、第二に、多義語の産出に影響を与える要因として語義階層以外に他の要因が関わっていると考えられる。本研究は後者の立場に立って調査結果を考察し、「とる」の構造図に基づく予測と本研究のデータを突き合わせ、予測が検証されない点に注目して分析を行うことにする。全体的に「とる」の産出が低いので、分析に当たって、「とる」が産出されない原因が分かるように、「とる」の産出だけでなく、「とる」以外に産出された、産出率が 5%以上の動詞も分析することにする。以下では、A から E まで順に結果を示し考察を述べる。

(1) 「手に持つ」を表す「とる」(A)

A (調査文 1「彼はテーブルの上の雑誌を () て、読み始めた。」「とる」) の産出は表 6-3 として示す。

表 6-3 A (調査文 1 の「とる」) の産出

	とる	開く・開ける	持つ	見る	その他	合計
計数	87	88	70	29	99	373
%	23.3%	23.6%	18.8%	7.8%	26.5%	100%

表 6-3 に示したように、「とる」の産出率は 23.3% である。A はプロトタイプの語義であり、第 1 階層に属しているが、産出率が低い。「とる」の代わりに産出された動詞は、表 6-3 に示したように、「開く」と「開ける」は合わせて 23.6%、「持つ」は 18.8%、「見る」は 7.8% である。

「開く・開ける」の産出率は「とる」と大体同じである。穴埋めテストにおいて、動詞の産出に手掛かりが必要であり、「開く・開ける」が産出されたのは、「テーブルの上の」という文脈を無視され、あるいは、学習者の産出のヒントにならず、「読み始めた」だけに注目されたからではないかと考えられる。つまり、「テーブルの上の」という文脈は学習者の心内辞書における「とる」という動詞を起動させなかったと言える。2 割近くの被調査者が「持つ」を産出した。それは、調査文 1 において、() に中国語“拿起”の意味を表す語を入れるといいと気づいて、“拿起”と“拿”の違いに気づかず、「拿」の典型的な

日本語訳として、「持つ」を産出したのではないかと考えられる。この推測は学習者のプロトコルから窺える。

彼はテーブルの、桌子上的杂志、桌子上的杂志、那还是 用 持って
テーブルの上の雑誌 テーブルの上の雑誌 やはり 使う
吧。 我 觉得 拿起。
だろう 私 思う 持ち上げる

(63014 大学3年 男性)

日本語訳：

「彼はテーブルの」、テーブルの上の雑誌、テーブルの上の雑誌、やはり「持って」の方を使うほうがいいだろう。そうだと思う。持ち上げる。

学習者 63014 は「テーブルの上の雑誌」の中国語訳を 2 回繰り返し、() にどんな動詞を入れたらいいかを考えている。“那还是”(やはり) という発話から、学習者がよく考えていくつかの選択肢から「持つ」を選んだことが推測できる。“拿起”(持ち上げる) という発話から、学習者が () の中に“拿起”(持ち上げる) という意味の言葉を入れるべきだと気付いたことがわかる。学習者は“拿起”(持ち上げる) という意味の動詞がいいと気付いたが、その“拿起”(持ち上げる) の意味を表すために、「とる」のではなく、「とる」の中国語訳として辞書、教科書にある“拿”の典型的な日本語訳「持つ」を産出した。

「持つ」、「開く・開ける」ほどではないが、「見る」の産出率は 7.8% である。中国語の「見る」は「気づく」、「見かける」という意味もあるので、「見る」が産出されたのは、「テーブルの上の雑誌に気づいて」という想定からきたのではないかと思われる。

「持つ」、「開く・開ける」といった動詞の産出からは、「手でつかんで他方から自分の方へ移す」という動的パターン、いわゆるイメージ・スキーマは学習者の頭に形成されず、その結果、文脈の中の「テーブルの上の」という文脈的提示は産出のヒントにならなかったことが推測される。一方、学習者が自分の既知知識を十分に活かして、表現意図を表そうという努力も窺える。

(2) 「選択する」を表す「とる」(B 及び B-1~B-3)

選択を表す「とる」の調査文と産出率は次の表 6-4 にまとめた。

表 6-4 「選択する」を表す「とる」の調査文及びその産出率

語義 番号	調査文 番号	調査文	産出率

B	20	この中から好きなのを1つ（とつ）てよく観察してください。	16.6%
B-1	5	仕事と家庭、どちらを（とる）か、悩めますね。	1.3%
B-2	6	後継者を育てるために、師匠は弟子を（とつ）た。	0.8%
B-3	3	男の人は好きな女性に対してどのような態度を（とり）ますか。	15.0%

「選択する」を表す「とる」のカテゴリーにおいて、BはプロトタイプであるAから直接拡張された語義であり、第2階層に属し、選択を表す「とる」のカテゴリーのプロトタイプと言える。B-1、B-2、B-3はBから拡張された語義である。プロトタイプに近いほど習得されやすいという先行研究の知見に基づいて予測すると、Bのほうが産出されやすく、B-1、B-2、B-3がより産出されにくいと推測される。表6-3に示したように、B、B-1、B-2、B-3の産出率はそれぞれ16.6%、1.3%、0.8%、15.0%であった。BとB-3はほぼ同じぐらいの産出率であり、B-1とB-2はほとんど産出されなかった。何故そのような結果になったのか、以下は第2階層のBと第3階層のB-1、B-2、B-3の順でその結果を考察していく。

B（調査文20「この中から好きなのを1つ（ ）、観察してください。」の「とる」）の産出結果を表6-5にして示す。

表6-5 B（調査文20「この中から1つとる」の「とる」）の産出

	とる	選ぶ・選択する	その他	合計
計数	62	240	71	373
%	16.6%	64.3%	19.0%	100%

表6-5に示したように、「とる」の産出率は16.6%である。「とる」以外に産出された動詞は「選ぶ」、「選択する」があり、64.3%の学習者は「とる」の代わりに「選ぶ」か「選択する」を産出した。学習者が（ ）に選択という意味の語が必要だと気づき、中国語“选择”の典型的な対訳語である「選ぶ」、「選択する」を優先的に産出したのではないかと推測できる。調査文20の（ ）の後ろに「て」がついているので、「選ぶ」であると、接続が間違えることになる。多くの学習者はその文法的制限を無視して「選ぶ」にしたが、一部分の学習者は（ ）の後ろの「て」に気づいたらしく、「選択する」、「選び出す」といった接続上正しい動詞を産出した。「選ぶ」を産出した学習者の一部がその文法的制限に気づいて、「とる」にしたことも考えられる。また、調査文20において（ ）の所を中国語「拿」、「取」に訳しても文が通じるので、中国語訳の“拿”、“取”の訳語として、「とる」が産出されたのではないかと考えられる。

B-1（調査文5「どちらをとるか」における「とる」）の産出は表6-6に示す。

表6-6 B-1（調査文5「どちらをとるか」の「とる」）の産出

	とる	選ぶ・選択する	重視する	大切にする・大事にする	その他	合計
計数	5	185	42	23	118	373
%	1.3%	49.6%	11.3%	6.2%	31.6%	100%

表6-6に示したように、「とる」の産出率はわずか1.3%であり、「とる」以外に産出されたのは「選ぶ・選択する」（49.6%）、重視する（11.3%）、「大切にする・大事にする」（6.2%）などである。被調査者が文の意味を推測し、（ ）の所に中国語の“选”、“重视”といった意味の言葉が適切だと思って、その中国語の“选”から「選ぶ」、「选择」から「選択する」、「重视」から「重視する」を産出したのではないかと考えられる。「とる」にも選択という意味があるが、選択という意味を表す中国語“选”、“选择”の典型的対訳語として、「選ぶ」、「選択する」が優先的に産出されることが分かった。調査の指示として、「（ ）に適切な動詞をできるだけ多く入れてください」とあるので、「とる」の産出が少なかったのは、「とる」の「選択する」の用法を知らないと考えられる。半分近くの学習者は「選ぶ」、「選択する」を産出したことから、「とる」のような語義が曖昧な多義的基本動詞より、語義が明確な動詞が産出されやすい傾向が見られた。

B-2（調査文6「弟子をとる」の「とる」）の産出表6-7に示す。

表6-7 B-2（調査文6「弟子をとる」の「とる」）の産出

	とる	教える	育てる	その他	合計
計数	3	145	20	205	373
%	0.8%	38.9%	5.4%	55.0%	100%

表6-7に示したように、「とる」の産出率は0.8%である。「とる」以外に産出された動詞を見ると、「教える」の産出率は38.9%であり、「育てる」の産出率は5.4%であり、他の産出については、産出率5%を超えたものはなく、まとまらない。理解テストのデータ（第5章を参照）を見ると、“收”（受け入れる），“招收”（募集する）に理解した被調査者は5割以上であったが、その意味を表す動詞の産出数は「とる」は3名、「募る」は4名、「募集する」は8名であった。その他に、受ける（5名）、受け入れる（2名）、迎える（2名）、求める（2名）がある。このことから、学習者は文脈を手掛かりに、「とる」を「受け入れる」、「募集する」という意味に理解することができるが、「受け入れる」、「募集する」という意味を表現しようとする、「とる」が考慮する範囲には入らないことが分かった。また、「教える」の産出率は38.9%であり、最も多く産出された動詞である。

それは「とる」より、「教える」の方が「弟子」と共起関係が強いからではないかと推測できる。対象語と共起関係の弱い動詞より、共起関係の強い語が産出されやすいことを示唆している。

B-3（調査文3「態度をとる」の「とる」）の産出を表6-8として示す。

表6-8 B-3（調査文3「態度をとる」の「とる」）の産出

	とる	する	持つ	その他	合計
計数	56	45	160	112	373
%	15.0%	12.1%	42.9%	30.0%	100%

表6-8に示したように、「とる」の産出率は15.0%であり、選択を表す「とる」の中で、産出率の高いほうである。産出率の一番高い動詞は「持つ」で、産出率が42.9%である。理解テストにおいて、B-3の理解として、「持っている」という意味の“持、持有”は23.1%であるので、「持つ」が産出されたのは、（ ）に「持っている」という意味の語が適切だという学習者の判断から由来したのではないかと考えられる。「する」の産出率は12.1%である。理解テストにおいて、11.5%の学習者は「とる」を“用”（用いる）、“表現出”（示す）に訳している。「する」が産出されたのは、学習者の「～態度で行動する」、「～態度を示す」という意味を表現しようとしているのではないかと推測できる。

学習者が動詞を産出する場合、まず、文脈に合っている適切な中国語の意味を考え出し、それからその中国語の日本語訳を心内辞書で検索し、その中国語の典型的な日本語訳が優先的に産出されるというストラテジーが考えられる。調査文3「態度をとる」の場合、中国語では、“采取～態度”（～態度をとる）と“持～態度”（～態度を持つ）両方とも使われているので、学習者の産出した「とる」と「持つ」は中国語の動詞“采取”と“持”の訳語ではないかと考えられる。

以上の分析から、「選択する」を表す「とる」の産出は、「とる」の語義の階層より、学習者の産出ストラテジーに大きく影響されていることが分かった。よく使われているストラテジーは、（ ）に入れるべきであろうと思われる意味の中国語表現の日本語訳を産出することである。BとB-1の産出率の高い「選ぶ」・「選択する」は調査文の（ ）に入れるべきであろうと考えられる中国語の典型的な日本語訳である。もう1つは対象語と共起関係の強い語を産出するというストラテジーである。例えば、B-2において、「弟子をとる」より、「弟子を教える」の方がずっと共起関係が緊密である。また、学習者の産出した動詞から語義の曖昧な「とる」より、語義がより明確な語が産出されやすいという傾向が見られた。

(3) 「自分のものにする」を表す「とる」（C及びC-1～C-9）

「自分のものにする」を表す「とる」はC及びC-1～C-9からなっている。以下はまずプロトタイプ(A)から直接派生している、第2階層のCの結果を考察し、それから、Cから派生したと考えられる、第3階層のC-1～C-9の結果を考察する。「自分のものにする」を表す「とる」の調査文と産出率は次の表6-9に示す。

表 6-9 「自分のものにする」を表す「とる」の調査文及びその産出率

語義番号	調査文番号	調査文	産出率
C	26	パンフレットは、ご自由に(とっ)てください。	27.6%
C-5	14	いい成績を(とら)ないと、いい大学に入れない。	87.7%
C-6	17	一週間休みを(とっ)て、旅行に行った。	72.1%
C-2	7	毎日8時間の睡眠を(とる)ことが必要だ。	25.5%
C-7	13	国は国民から税金を(とる)。	23.3%
C-8	4	人間は1年で一歳年を(とる)。	18.0%
C-3	10	その男は老人の財布を(とっ)て、逃げました。	16.4%
C-9	8	座りたいなら指定席を(とり)ましょう。	13.4%
C-1	9	海に出て魚を(とる)。	12.3%
C-4	12	新聞を(とっ)ているが、忙しくて、読む時間が全然ない。	0.8%

1) C (調査文26「パンフレットをとる」の「とる」)の結果

C (調査文26「パンフレットをとる」の「とる」)の結果は次の6-10に示す。

表 6-10 C (調査文26「パンフレットをとる」の「とる」)の産出

	とる	読む・見る	使う・利用する	その他	合計
計数	103	89	35	146	373
%	27.6%	23.9%	9.4%	39.1%	100%

CはプロトタイプAから直接拡張した語義であり、第2階層に属し、「自分のものにする」を表す「とる」というサブカテゴリーのプロトタイプと言える。プロトタイプ効果によって、このサブカテゴリーでCは産出率の一番高い語義であると推測できるが、産出率は表6-10に示したように27.6%であり、このサブカテゴリーのC-5、C-6に比べて、かなり低い。「とる」の代わりに産出された動詞を見ると、表6-10に示したように、「読む」と「見る」は産出率が合わせて23.9%で、「使う」と「使用する」は合わせて9.4%である。

中国においては、パンフレットは自由に持ち帰ってもいいこともあるが、持ち帰ってはいけないが、その場で読んでも大丈夫ということもあるので、「読む」、「利用する」が産出されたのは、「とる」に「持って帰る」という意味があるのを知らず、「とる」の「手に持つ」というプロトタイプの語義から、手に持って「読む」、あるいは手に持って「利用する」という意味に推測したからではないかと考えられる。これらの動詞の産出からは学習者の積極的な推測が見える。また、学習者の意味推測から「とる」の産出は「とる」の語義の制限によるだけでなく、日常生活の常識、つまり百科事典的知識も大きな役割を果たしているのが分かる。

2) C-1~C-9の結果

C-1~C-9はCから拡張された、第3階層に属した語義であるが、表6-9に示したように、産出率はばらけている。C-1~C-9の「とる」の産出率は際立って高いものもあれば、ほぼゼロのものもある。以下は産出率の高いC-5、C-6、産出率の一番低いC-4、産出率が30%未満10%以上のC-2、C-7、C-8、C-3、C-1の順で分析していく。

産出率の高いC-5とC-6

C-5（調査文14「いい成績をとらないと、いい大学に入れない。」の「とる」）の産出率は87.7%であり、「自分のものにする」を表す「とる」の中で、一番産出率が高い。C-5は第3階層の語義で、具象的な動作ではなく、抽象的動作を表すが、産出率が9割近くになっている。「成績をとる」は日本語教室においてもよく使われ、インプットとアウトプットの頻度が高いと推測される。それが産出率の高い主な原因ではないかと考えられる。また、「成績をとる」はその中国語訳とは一々対応しているのも産出の高い原因の1つと思われる。

C-6（調査文17「一週間休みをとって、旅行に行った。」の「とる」）の産出率が72.1%であり、2番目産出率が高い。「休みをとる」は教科書にも教室活動にもよく使われると考えられるコロケーションで、インプットとアウトプットの頻度が高いのが産出率の高い要因だと考えられる。注意に値することは、C-6は第5章の理解テストにおいて、正訳率はわずか32.4%であり、つまり、「とる」を「申し出て許可をもらう」に理解している学習者は32.4%であり、42.4%の学習者は「とる」を「得る」と理解しているが、産出テストで72.1%という高い産出率である。「とる」が誤解のまま使用されていることが分かった。このことは産出が必ず理解の上でのこととは限らず、適切な理解がなくても、十分にインプットされかつアウトプットの機会があれば、その産出が可能であることを示唆している。

産出率が一番低いC-4

C-4（調査文12「新聞をとる」の「とる」）の産出を下の表6-11に示す。

表 6-11 C-4 (調査文 12「新聞をとる」の「とる」) の産出

	とる	持つ	読む	買う	聞く	その他	合計
計数	3	41	35	120	30	144	373
%	0.8%	11.0%	9.4%	32.2%	8.0%	38.6%	100%

表 6-11 の示したように、C-4 は「とる」の産出率が 0.8% であり、ゼロ同然である。理解テストにおいて、理解率はわずかに 15.5% であり、この用法を知っている学習者が少ないので、産出率が低いと考えられる。「とる」の代わりに産出された動詞は産出率 5% 以上が「持つ」(11.0%)、「読む」(9.4%)、「買う」(32.2%)、「聞く」(8.0%) である。「持つ」は文脈を手掛かりにした推測から来たものと思われるが、やや不自然な表現である。「読む」が産出されたのは、学習者が「新聞を読む」というコロケーションを熟知していて、どうしても適切な動詞を思い出せなくて、「読む」で間に合わせたのではないかと推測できる。「読む」だけで文が通じていないことも考慮して、「読もうとする」にした被調査者もいた。「聞く」が産出されたのは「新聞」のことを「ニュース」に理解したからであろう。「新聞」という漢字は中国語において、「ニュース」という意味なのである。この中で「買う」の産出率が一番高い。今の中国において、新聞をとる人が少なく、新聞を買って読むのが普通である。新聞は買って読むという学習者の持っている百科事典的知識が「新聞をとる」のインプットの少なさと相まって、「とる」のではなく、「買う」の産出を多くしたのではないかと考えられる。

産出率が 30% 未満 10% 以上の C-2、C-7、C-8、C-3、C-1

C-2 (調査文 7「睡眠をとる」の「とる」) の産出は次の表 6-12 に示す。

表 6-12 C-2 (調査文 7「睡眠をとる」の「とる」) の産出

	とる	する	保証する	その他	合計
計数	95	83	55	140	373
%	25.5%	22.3%	14.7%	37.5%	100%

表 6-12 に示したように、「とる」の産出率は 25.5% であり、「とる」以外に産出された動詞を見ると、「する」は 22.3%、「保証する」は 14.7% であった。「する」が産出されたのは「睡眠をとる」というコロケーションを思い出せず、「睡眠をする」を用いて「眠る」、「寝る」の意味を表そうとしているのではないかと推測できる。「保証する」が産出されたのは「保証 8 小时睡眠」(8 時間の睡眠時間を確保する) というよく使われる中国語の日本語訳から来たのではないかと推測できる。

C-2 (調査文 13「税金をとる」の「とる」) の産出は次の表 6-13 に示す。

表 6-13 C-2（調査文 13「税金をとる」の「とる」）の産出

	とる	もらう	収める	その他	合計
計数	87	80	35	171	373
%	23.3%	21.4%	9.4%	45.8%	100%

表 6-13 に示したように、「とる」の産出率は 23.3%であり、理解テストにおける 93.3%の理解率と比べて、はるかに低い。産出された「とる」以外の動詞の産出率は、「もらう」は 21.4%、「収める」は 9.4%である。「もらう」を使っても自然な日本語であるが、公的権力を使って国民から税金を徴収するという意味が表せないのである。「収める」が産出されたのは「とる」、学習者が「徴収する」といった動詞が思い出せず、「税金をとる」の中国語訳「收税」をそのまま「収」という漢字のある動詞「収める」に訳したのではないかと推測される。C-2は「徴収する」という意味であるが、「徴収する」を産出した被調査者が 6名しかいない。それは「徴収する」という動詞の使用頻度が低く、まだ知られていないからではないかと考えられる。

C-8（調査文 4「年をとる」の「とる」）の産出は次の表 6-14 に示す。

表 6-14 C-8（調査文 4「年をとる」の「とる」）の産出

	とる	増える	増やす・増す・増加する	その他	合計
計数	67	61	33	212	373
%	18.0%	16.4%	8.8%	56.8%	100%

表 6-14 に示したように、「とる」の産出率が 18.0%であり、理解率に比べてかなり産出率が低い。「とる」以外に、「増える」の産出率は 16.4%、「増やす」（「増す」・「増加する」を含めて）の産出率は 8.8%である。「増える」、「増やす」といった動詞の産出は、調査文 4 の穴のところに、中国語“増長”の意味を表す語を入れるのが適切だと考え、それを日本語に訳すという戦略によるものではないかと推測される。理解テストの結果と合わせて考えると、多くの学習者は「年をとる」というコロケーションの意味を理解しているが、産出までには至らなかったと言える。

C-3（調査文 10「財布をとる」の「とる」）の産出結果は次の表 6-15 に示す。

表 6-15 C-3（調査文 10「財布をとる」の「とる」）の産出

	とる	する	盗む・奪う	その他	合計
計数	61	76	99	137	373
%	16.4%	20.4%	26.5%	36.7%	100%

表 6-15 に示したように、「とる」の産出率は 16.4%である。『基本語データベース語義別単語親密度』（2008）によると、「盗む」を表す「とる」の親密度は「とる」の多義の中で一番高い。しかし、学習者の産出率が 2 割に足らず、学習者の「とる」に対する心理的感覚が母語話者とかなり差があることが窺える。「とる」の代わりに産出された動詞に「する」²⁴（20.4%）、「盗む」・「奪う」（26.5%）などがある。「盗む」、「奪う」と「する」は「とる」と比べ、意味がよりはっきりしている。「とる」は、「青年が老人の財布を不正な手段で自分のものにした」という意味で、その不正の手段が「盗む」にしても、「奪う」にしても、「する」にしても、話し手が関心を持たない。それに対して、「盗む」、「奪う」、「する」は、その不正の手段がいずれも明確である。これらの動詞の産出から語義が曖昧な「とる」より、明確な意味を持っている「盗む」、「奪う」などをよく産出される傾向が見られた。

C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の産出は次の表 6-16 にして示す。

表 6-16 C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の産出

	とる	座る	その他	合計
計数	50	166	157	373
%	13.4%	44.5%	42.1%	100 %

表 6-16 に示したように、「とる」の産出率は 13.4%である。理解テストにおいて、調査文 8 の「とる」を「予約する」、「購入する」と理解した学習者がわずか 10 名（2.7%）である。産出テストにおいて、「とる」が産出されたとしても、全部「予約する」、「確保する」という意味を表そうとして産出されたと考えにくいのであろう。産出テストと理解テストとの結果の比較から、「席をとる」というコロケーションを知っているが、そのコロケーションの意味を知り切らないで、誤解したり、誤用したりする学習者がいることが窺える。

「とる」以外に産出された動詞は主に「座る」（44.5%）であった。理解テストにおいて、半数以上の被調査者が調査文 8 を「座りたいなら、指定席に座りましょう」と理解しているので、「座る」の産出は半分近くになったのは学習者のその意味推測から由来したものではないかと思われる。日本における指定席、自由席についての百科事典的知識を持っていないため、こうした間違いがあったのではないかと推測できる。

C-1（調査文 9「魚をとる」における「とる」）の産出は次の表 6-17 に示す。

表 6-17 C-1（調査文 9「魚をとる」の「とる」）の産出

	とる	捕まえる・捕らえる	釣る	食べる	その他	合計

計数	46	54	57	55	161	373
%	12.3%	14.5%	15.3%	14.7%	43.2%	100%

表 6-17 に示したように、調査文 9 において、「とる」の産出率は 12.3% である。その他に産出された動詞は「捕まえる」・「捕らえる」(14.5%)、「釣る」(15.3%)、食べる(14.7%)がある。調査文 13 と同じように、「とる」というような語義が曖昧な語より、「捕まえる」、「捕らえる」、「釣る」といった語義がよりはっきりした動詞が産出されやすいと考えられる。「食べる」が産出された原因については、「海に出て」という文脈の意味が読み取れず、「魚」という目標語を見たら、すぐ「食べる」を連想したのではないかと推測できる。

以上の分析から、次のことがまとめられる。

a. 「自分のものにする」という語義サブカテゴリーにおいて、よく産出された用法はプロトタイプである C (「パンフレットをとる」の「とる」) ではなく、C-5 (「成績をとる」の「とる」)、C-6 (「休みをとる」の「とる」) のような学習者の言語生活でよく使われる、インプットとアウトプットの頻度の高い用法である。つまり、プロトタイプかどうか、どの意味階層に属するかということより、学習者の言語生活が大きく「とる」の多義の習得に影響を与えることが言える。

b. 各語義の産出率を理解率に比べると、「いい成績をとる」のような理解率と産出率がともに高いものもあれば、「新聞をとる」のような産出率と理解率とも低いものもある。「いい成績をとる」はすでに述べたように、学習者の言語生活で頻繁に使われていると考えられるので、理解率も産出率も高いと考えられる。それに対して、「新聞をとる」は学習者の言語生活から離れているので、インプットとアウトプット両方とも少ないのが理解率と産出率が両方とも少ない原因として考えられる。

c. 「税金をとる」、「魚をとる」、「財布をとる」、「年をとる」のように、産出率が理解率より低いこともあれば、「指定席をとる」、「休みをとる」のように産出率が理解率より高いこともある。「税金をとる」、「魚をとる」、「財布をとる」、「年をとる」は、理解テストでの理解率に比べ、産出率が低く、30%未満である。学習者にとってこれらの語義は理解語義であり、産出に使われていない。「とる」の代わりに産出された動詞を見ると、学習者は産出に当たって、文脈を手掛かりに () に入れるべきであろうと思われる意味を推測し、その意味を表す中国語の典型的な日本語訳を産出するというストラテジーが見られる。例えば、「人は一年で一歳年を () 。」の場合、まず文脈に手掛かりに文の中国語の意味を推測し、「増長」(増える) という意味の語を () に入れるべきだろうと推測し、「増長」の典型的な訳語「増える」、「増やす」を産出するという産出のプロセスが推測できる。また、学習者が語義の曖昧な基本動詞「とる」より、もっと意味がはっきりしている、洗練的な動詞を産出する傾向が見られた。例えば「魚をとる」

の代わりに「捕まえる」、「捉える」、「財布をとる」の代わりに「盗む」、「奪う」の産出が多かった。また、「指定席をとる」、「休みをとる」の場合、「とる」の適切な理解に達していなくても、「席をとる」、「休みをとる」がコロケーションだと知り、それをチャンクとして覚えたりするので、意味が正しく理解できなくても産出できると考えられる。

(4) 「他に移す」を表す「とる」(D、D-1、D-2、D-1-1~D-1-4、D-2-1)

以下では、プロトタイプから直接派生している第2階層に属する4つの語義のうちの1つ(D)とそこから派生した第3階層(D-1、D-2)及びD-1、D-2からさらに派生した第4階層(D-1-1~D-1-4、D-2-1)を見る。「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその産出率は次の表6-18にまとめた。

表 6-18 「他に移す」を表す「とる」の調査文及びその産出率

語義番号	番号	調査文	産出数	産出率
D	11	(食事中、テーブルの端に置いてある醤油を使おうとして、同じテーブルの人に) 醤油を(とっ)てください。	43	11.5%
D-1	18	私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで(とっ)ておきます。	1	0.3%
D-1-1	21	この食用油は油菜の種から(とっ)た。	43	11.5%
D-1-2	22	先生は授業の前に必ず出席を(とる)。	16	4.3%
D-1-3	15	仕事のために聞いたので、悪く(とら)ないでください。	1	0.3%
D-1-4	24	これは京都の古いお寺で(とっ)た映画です。	142	38.1%
D-2	2	帽子を(とっ)て、挨拶をする。	38	10.2%
D-2-1	19	お風呂に入って疲れを(とる)。	53	14.2%

表6-18に示したように、Dは「とる」の語義構造において第2階層に属し、その産出率が11.5%であり、高いほうではない。D-1とD-2は同じ第3階層に属し、D-1の産出率は0.3%であり、極めて低く、D-2は10.2%であり、D-1よりは産出率が高い。第4階層(D-1-1~D-1-4、D-2-1)の産出率はそれぞれ11.5%、4.3%、0.3%、38.1%、14.2%であり、語義階層は同じであるが、産出率がばらついている。その中にD-1-4の産出率が「他に移す」というサブカテゴリーにおいて一番産出率が高い。以下はまず第2階層に属するDの結果を述べ、続いて第3階層の(D-1、D-2)、第4階層(D-1-1~D-1-4、D-2-1)の順に結果を述べて、「とる」の産出に影響する要因を探る。

1) 第2階層：D（「移す」を表す「とる」）

D（調査文 11「醤油をとってください」の「とる」）は第2階層に属し、「他に移す」というサブカテゴリーのプロトタイプであるにもかかわらず、産出率が 11.5%しかない。調査文 11 に産出された動詞を表 6-19 として示す。

表 6-19 D（調査文 11「醤油をとる」の「とる」）の産出

	とる	くれる	持つ	渡す	その他	合計
計数	43	33	28	67	202	373
%	11.5%	8.8%	7.5%	18.0%	54.2%	100%

表 6-19 に示したように、「とる」以外に、「くれる」の産出率は 8.8%であり、「持つ」は 7.5%であり、「渡す」は 18.0%である。パイロット調査として日本人の大学生を対象に同じ文を使って産出テストを行ったが、調査対象 12 名全員「とる」を産出した。調査文 11 の場面において、日本語では「とる」という動詞が使われるが、それに対して、中国語では「とる」の位置に置き換える中国語の表現は「递」、「拿」、「给我」があり、使われる動詞が一定していない。それらの中国語の表現に対応した典型的な日本語訳は「渡す」、「持つ」か「とる」²⁵、「くれる」である。中国語の表現は「请帮我把酱油递过来」の場合は「渡す」、「请帮我把酱油拿过来」に訳される場合は「とる」か「持つ」、「请把酱油给我」に訳される場合は「くれる」が産出されるであろうと考えられる。学習者が調査文 11 の文脈から推測した中国語の表現が一定していないため、産出した動詞もバラバラである。学習者の産出した動詞から、中国人学習者がある場面においてある表現意図を表すために、その場に使われる中国語の表現を頼りにその中国語の典型的な日本語訳を産出するストラテジーが見られる。

2) 第3階層：D-1（「移して残す」を表す「とる」）、D-2（「移して除く」を表す「とる」）

D-1（調査文 11「私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないでとっておきます。」の「とる」）の産出率はわずか 0.3%であり、ほとんど産出されていない状況である。「とる」以外に産出された、産出率が 5%以上の動詞は「保存する」（11.5%）と「しまう」（7.2%）がある。調査文 11 の（ ）の前後にある「捨てないで」と「～ておきます」という文脈的提示による意味推測から「保存する」、「しまう」が産出されるのではないかと考えられる。

D-2（調査文 2「帽子をとって、挨拶をする。」における「とる」）は産出率が 10.2%である。「とる」以外に産出された動詞を次の表 6-20 に示す。

表 6-20 D-2 (調査文 2「帽子をとる」の「とる」) の産出

	とる	脱ぐ	かける	その他	合計
計数	38	105	24	206	373
%	10.2%	28.2%	6.4%	55.2%	100%

表 6-20 示したように、「とる」以外に、産出率が 5%以上の動詞は脱ぐ (28.2%)、かける (6.4%) がある。「脱ぐ」の産出率が「とる」より高い理由は中国語に「脱帽」という言い方があるので、中国語の「脱」を「脱ぐ」に訳したのではないかとと思われる。「かける」が産出されたのは、帽子をとってからどこかにかけると言う発想から来たのではないかとと思われる。この文脈において、「外す」を入れても自然な文になるが、産出した学習者は 18 名 (4.9%) だけいた。

すでに分析したように、学習者の持っている「とる」のイメージは「手に入れる」、「取得」であるが、「帽子をとる」の場合は、「他方に移して、その場から除く」という意味であるので、学習者の持っているイメージとちょうど方向が逆なので、習得には認知の負担がかかるとと思われる。理解テストの場合、日常生活の経験で、マナーとして、挨拶をする時、帽子をとるのは一般的であることが知られているので、「とる」の理解は文脈による推測でできるが、産出の場合、中国語での思考から日本語へという思考のプロセスを経るので、文脈からの推測で穴のところは中国語の“摘” (摘む、取り外す)、“脱” (脱ぐ) が推測されられると思われる。中国語“摘”の典型的な日本語訳「摘む」は学習者の教科書に出ていないので、“脱”の典型的な訳語「脱ぐ」が多く産出されたのではないかと考えられる。

3) 第 4 階層 : D-1-1~D-1-4、D-2-1

D-1-1 (調査文 21「この食用油は油菜の種からとった。」の「とる」) は産出率が 11.5% である。「とる」以外に産出率が 5%以上の動詞は「作る」だけで、産出率が 39.9% である。それは文脈から穴の所に中国語の“生产” (生産する・作る) という意味の語が適切だと学習者が考えたことから由来したのではないかと考えられる。調査文 21 の穴のところに中国語“榨” (搾る) を入れればもっと自然な表現となるが、中国語“榨”の典型的な日本語訳「搾る」を産出した調査者は 8 名だけで、2.1%の産出率である。それは「搾る」の使用頻度が低く、知っている学習者がまだ少ないからであろうと推測できる。第 5 章の理解テストにおいて、“提取” (採取する)、“榨” (搾る) に訳した学習者 (32.2%) は「生産」、「作る」という意味の“生产”、“制造”に訳した学習者 (18.5%) よりずっと多かったが、産出テストにおいて正反対である。それは中国語“提取”、“榨”の日本語訳を学習者がまだ知らず、自分の知っている動詞で間に合わせる結果ではないかと推測できる。

D-1-2 (調査文 22「先生は授業の前に必ず出席をとる。」の「とる」) は産出率がわずか 4.3% である。「出席をとる」は被調査者が使っている教科書の『基礎日語』に出てい

ないが、第5章で述べたように、日本語の教室において、日本語教師からインプットされる可能性が十分あると思われる。しかし、「出席をとる」の「とる」は第4階層に属し、プロトタイプの語義から遠く、理解に負担がかかりそうな表現であるため、インプットされた「出席をとる」が学習者に理解できず、インテイクにならなかったのも、学習者の習得につながらなかったのではないかと考えられる。

「とる」の産出率が低いので、「とる」の代わりに、どんな動詞が産出されたかを見る。産出率が5%以上の動詞の産出状況を次の表 6-21 にまとめる。

表 6-21 D-1-2 (調査文 22 「出席をとる」の「とる」) の産出

	とる	する	チェックする	検査する	確認する	その他	合計
計数	16	120	24	27	82	104	374
%	4.3%	32.1%	6.4%	7.2%	21.9%	27.9%	100%

表 6-21 に示したように、「する」の産出率が一番高く、32.1%である。「出席をする」を「出席する」と同等にするのではないかと考えられる。また、産出に当たって、適切な動詞が見つからない場合、「する」で間に合わせる可能性も考えられる。「チェックする」、「検査する」、「確認する」は類義語であり、これらの動詞を産出した被調査者は調査文の言おうとする意味が分かるが、「出席をとる」というコロケーションを思い出せず、英語の外来語を使ったり、漢語動詞を使ったりして表現しようとするのではないかと推測できる。

D-1-3 (調査文 15 「仕事のために聞いたので、悪くとらないでください。」の「とる」) は産出率が極めて低く、0.3%の産出率である。第5章で述べたように、学習者の使用している教科書には、調査文 15 と同じ表現ではないが、同じ「理解する」という意味の「とる」が1年生の下半期に使われる第2冊(複合動詞「聞き取る」と「取り違える」)と2年生の上半期に使われる第3冊(「文字通りにとる」)に出ている。学習者がその複合動詞、コロケーションの全体の意味が分かるが、その構成部分である「とる」の意味について考えていない、あるいは複合動詞や、コロケーション意味が大体分かるが、その「とる」が普段自分の使っている「とる」と意味が違うということに気づいていないと考えられる。

「とる」は学習者の馴染みのある動詞であるので、普段出会っても、既習語と見なし、その新しい用法に気づかない可能性が高いと思われる。教科書のインプットが気づきによるインテイクにならず、習得につながらないのではないかと考えられる。

D-1-4 (調査文 24 「これは京都の古いお寺でとった映画です。」の「とる」) は産出率が38.1%であり、「他に移す」というサブカテゴリーにおいて、一番産出率が高い。D-1-4 は第4階層の語義で、プロトタイプから遠いが、産出率がかえって第2階層のDよりも高い。被調査者の教科書を調べてみると、「写真をとる」は「とる」の最初に提出されたコ

ロケーションである。そして、教科書に出る箇所も一番多い。また、学習者日常生活において、スマートフォンの普及という原因もあり、「写真をとる」という語がよく使われている。学習者にとって、「写真をとる」はインプットとアウトプットの頻度がかかなり高い。

「映画をとる」は「写真をとる」ほどよく教科書に出されず、日常生活においてもそれほどよく使われていないが、多くの学習者が「写真をとる」から「映画をとる」の意味を類推するのに成功したことから、ある程度のカテゴリー能力が窺える。

D-2-1（調査文 19「お風呂に入って疲れをとる。」における「とる」）の産出率は 14.2%である。「とる」以外に産出された、産出率の 5%以上の動詞は次の表 6-22 に示す。

表 6-22 D-2-1（調査文 19「疲れをとる」の「とる」）の産出

	とる	解消する	消す	その他	合計
計数	53	92	93	135	373
%	14.2%	24.7%	24.9%	36.2%	100%

表 6-22 に示したように、「とる」以外に産出した動詞は、「解消する」は 24.7%、「消す」は 24.9%である。「解消する」と「消す」はいずれも調査文の穴に入れるべきであろうと思われる中国語“消除”の日本語訳である。中国語“消除”の意味を表す時、「とる」の拡張義を使うより、「解消する」、「消す」のような、中国語“消除”の典型的な訳語が使われる傾向が見られる。

「他に移す」を表す「とる」のカテゴリーにおいて、D はこのカテゴリーのプロトタイプであるが、その産出率が予想通りに一番高いのではなく、一番高いのは D-1-4（「映画をとる」の「とる」）である。D-1-4 は第 4 階層の語義で、プロトタイプの語義から非常に距離が遠いのであるが、産出率はこのカテゴリーにおいて一番高い。学習者の教科書に対する調査で分かるように、「写真をとる」は最も頻繁に出現する。そして、学生の日常生活においても、「写真をとる」という表現はよく使われる。つまり、「写真をとる」という表現のインプットとアウトプットは他の「とる」より、圧倒的に頻度が高いのである。熟知している「写真をとる」から「映画をとる」という表現が連想されるのは「映画をとる」の産出率が高い原因ではないかと推測できる。つまり、十分なインプットとアウトプットがあれば、その表現が産出されるだけでなく、そこからの類推も産出できると言える。

D-2（「帽子をとる」の「とる」）と D-2-1「疲れをとる」の「とる」を見ると、D-2 は具象的な動作を表すもので、D-2-1 は D-2 から拡張され、抽象的動作を表すが、一般的には具体的動作を表す語義は認知的負担が軽く産出されやすいと思われるが、今度の調査において、抽象的動作を表す D-2-1 のほうは産出率が高い。「疲れをとる」は学習者の教科書に出るばかりでなく、単語リストに連語として載っている。教科書のインプットと意味提示が学習者の注意を引き、その習得を促進させたのではないかと推測できる。

(5) 「操作する」を表す「とる」：E、E-1、E2

以下は、プロトタイプから直接派生している第2階層に属する4つの語義のうちの1つ(E)とそこから派生した第3階層(E-1、E-2)を見る。

「操作する」を表す「とる」の調査文及びその産出率は次の表 6-23 に示す。

表 6-23 「操作する」を表す「とる」の調査文及びその産出率

語義番号	調査文番号	調査文	産出率
E	25	私は絵を描くのが好きですが、この頃は忙しくて、絵筆を(とる)時間がほとんどありません。	4.6%
E-1	16	そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を(とっ)ていた。	2.9%
E-2	23	体でリズムを(とっ)ている。	1.6%

表 6-23 に示したように、E (調査文 25 「絵筆をとる」の「とる」) の産出率は 4.6% である。「とる」以外に産出された、産出率 5% 以上の動詞を次の表 6-24 に示す。

表 6-24 E (調査文 25 「絵筆をとる」の「とる」) の産出

	とる	持つ	買う	使う	その他	合計
計数	17	101	37	77	141	373
%	4.5%	27.1%	9.9%	20.6%	36.9%	100%

表 6-24 に示したように、「とる」以外に産出された動詞に、「持つ」(27.1%)、「使う」(20.6%)、「買う」(9.9%)がある。「持つ」、「使う」が産出されたのは被調査者が「絵筆を手にして、絵を描く」という意味を表すためではないかと考えられる。文脈から、()に入れるべき語として、中国語の“拿”(とる、持つ)、“用”(使う)・“动”(操作する)といった意味の語が適切であろうと気づき、それを日本語に訳す場合、「とる」に「操作する」という用法があるのを知らず、自分の知っている「使う」を産出したのではないかと推察できる。中国語“拿”に日本語の「とる」と「持つ」と両方の語義があるが、学習者が「とる」より、両者の違いをはっきり知らず、“拿”の典型的な訳語「持つ」を産出したのではないかと推測される。

表 6-23 に示したように、E-1 (調査文 16 「教鞭をとる」の「とる」) の産出率は 2.9% である。「とる」以外に産出された、産出率 5% 以上の動詞を次の表 6-25 に示す。

表 6-25 E-1 (調査文 16「教鞭をとる」の「とる」) の産出

	する	持つ	使う	その他	合計
計数	38	165	32	138	373
%	10.2%	44.2%	8.6%	37.0%	100%

「とる」以外に産出率が 5%以上の動詞は「持つ」(44.2%)、「する」(10.2%)、「使う」(8.6%)がある。ある道具を手にして、仕事をするという語義を表すために、被調査者が調査文 25 と同じように「とる」の代わりに「持つ」、「使う」を使用した。また、中国語には「執教鞭」という言い方があり、“執”は「持つ」、「使う」の意味があるので、学習者の産出した「持つ」、「使う」はその「執」の訳語と思ってもよさそうである。「する」の産出もかなり多いが、「教鞭を操って仕事をする」という意味を 1 つの動詞で表現するのができず、「する」で間に合わせるのではないかと推測できる。

E-2 (調査文 23「リズムをとる」のとる) の産出率は 1.6%である。「とる」以外に産出された産出率 5%以上の動詞を次の表 6-26 に示す。

表 6-26 E-2 (調査文 23「リズムをとる」のとる) の産出

	する	打つ	踊る	その他	合計
計数	32	22	31	288	373
%	8.6%	5.9%	8.3%	77.2%	100%

表 6-26 に示したように、産出率 5%以上の動詞は「する」(8.6%)、「打つ」(5.9%)、「踊る」(8.3%)がある。どの動詞を使えばいいかわからない場合、ストラテジーとして「する」を使う傾向が見られた。この点は、調査文 7 (「睡眠をとる」)、調査文 16 (「教鞭をとる」)において、「する」が産出されるのと同じである。「リズムをとる」は中国語に訳すと「打拍子」であるので、中国語の動詞「打」を直接日本語の「打つ」に訳すのが「打つ」が産出された原因ではないかと推測できる。「リズムをとる」という動作は「踊る」のイメージに似ているので、「踊る」を産出したのではないかと推測される。産出された動詞から見れば、「リズムをとる」は学習者のよく知っているコロケーションではないが、学習者の既有知識を活かし、産出を頑張った姿が窺える。

「操作」を表す E、E-1、E-2 は、いずれも「とる」の産出率が 5%未満である。ほとんどの被調査者には「とる」のこの用法が心内辞書から検索されないように見られる。特に E-2 は産出率が極めて少なかった。それは E-2 が周辺的用法で、慣用句の構成部分としての「とる」の意味が不透明で、プロトタイプからの推測が難しいからではないかと考えられる。

6.4.1.2 分析結果のまとめと考察

「とる」の産出の横断的分析結果をまとめてみると、次の特徴が見られる。

1) 「とる」の各語義の産出のデータからは「とる」の多義の産出はプロトタイプから語義構造の階層に従って下がるという予測が検証できなかった。

2) 語義 A、つまり、「とる」のプロトタイプの語義が一番産出率の高い語義ではなく、学習者が言語生活でよく使う C-5（成績をとる）、C-6（休みをとる）がよく産出される。これは使用基盤モデルに裏付ける結果である。学習者の持っているプロトタイプ（心理的プロトタイプ）は、語義構造の理論的プロトタイプと違って、使用頻度の高い「成績をとる」と考えても良さそうである。この結果は学習者の心理的プロトタイプは「獲得」だという大神（1997）の調査結果と一致していると言える。ただし、大神の「獲得」は3つの調査文からなったものであり、本研究のデータからいうと、「自分のものにする」を表す「とる」（C、C-1~C-9）は全部産出率が高いのではなく、産出率が低い語義もかなりある。学習者の置かれた言語環境は学習者のインプットとアウトプットの量と質を決める重要なものであり、学習者のプロトタイプの形成に大きく影響していると考えられる。

3) 一般的に言えば、第二言語習得において、産出は理解より難しいので、産出率が理解率より低いはずであるが、今度の調査では、C-6（休みをとる）と C-9（指定席をとる）において、産出率は理解率より高い。それは頻繁なインプットにより、そのコロケーションを形式的に知っているが、その意味、特に「とる」の語義が分からず、誤解のまま理解したり使用したりしているからだと考えられる。

4) 「とる」の産出において、学習者の産出ストラテジーも大きな影響要因であると考えられる。産出に当たって、文脈から調査文の穴にどんな意味の中国語を入れたらいいかをまず考えて、それからその中国語の典型的な日本語訳語を産出するというストラテジーの使用がよくされることが本研究のデータから分かった。「とる」は基本動詞であり、意味が多岐にわたり、その一方で意味が曖昧である。学習者の産出からは「成績をとる」、「休みをとる」といった学習者が熟知した用法以外に、「とる」のような語義が曖昧な多義語より、語義が明確な語が多用される傾向が見られた。また、文脈の理解が十分でない場合、目的語と共起関係の強い語が優先的に産出するというストラテジーも見られた。

6.4.2 「とる」の産出の縦断的分析の結果

6.4.2.1 分析結果

「とる」の産出の縦断的分析の結果を表 6-27 にまとめた。

表 6-27 「とる」の産出の縦断的分析の結果

語義 番号	調査 文番 号	調査文の略	産出率 () 内は人数 (⁺ 05<p<.1 *p<.05 **p<.01)				χ^2 検定
			1 年生	2 年生	3 年生		
			n=145	n=134	n=94		
A	1	雑誌をとる	27.6%(40) _a	26.1%(35) _a	12.8%(12) _b	7.917*	
B	20	1つとる	25.5%(37) _a	14.9%(20) _{a,b}	5.3%(5) _b	17.222**	
B-1	5	どちらをとる	2.8%(1)	0.7%(1)	0	/	
B-2	6	弟子をとる	0.7%(1)	0.7%(1)	1.1%(1)	/	
B-3	3	態度をとる	2.1%(3) _a	16.4%(22) _b	33.0%(31) _c	43.026**	
C	26	パンフレット をとる	22.8%(33)	32.1%(43)	28.7%(27)	n.s.	
C-1	9	魚をとる	5.5%(8) _a	19.4%(26) _b	12.8%(12) _{a,b}	12.442**	
C-2	7	睡眠をとる	15.2%(22) _a	41%(55) _b	19.1%(18) _a	27.202**	
C-3	10	財布をとる	25.5%(54) _a	10.4%(21) _b	10.6%(12) _b	25.951**	
C-4	12	新聞をとる	2.1%(1)	0	0	/	
C-5	14	成績をとる	86.2%(125)	90.3%(121)	86.2%(81)	n.s.	
C-6	17	休みをとる	73.8%(107)	68.7%(92)	74.5%(70)	n.s.	
C-7	13	税金をとる	62.8%(51) _a	43.8%(21) _{a,b}	36.4%(12) _b	8.554*	
C-8	4	年をとる	8.3%(12) _a	23.9%(32) _b	24.5%(23) _b	15.117**	
C-9	26	指定席をとる	12.3%(19)	14.9%(20)	11.7%(11)	n.s.	
D	11	醤油をとる	9%(13)	15.7%(21)	9.6%(9)	n.s.	
D-1	18	とっておく	0	0	1.1%(1)	/	
D-1-1	21	油をとる	12.4%(18)	9%(12)	12.8%(12)	n.s.	
D-1-2	22	出席をとる	1.4%(2) _a	5.2%(7) _{a,b}	7.4%(7) _b	5.559 ⁺	
D-1-3	15	悪くとる	0	0	1.1%(1)	/	
D-1-4	24	映画をとる	41.4%(60)	35.1%(47)	37.2%(35)	n.s.	
D-2	2	帽子をとる	9%(13)	9%(12)	13.8%(13)	n.s.	
D-2-1	19	疲れをとる	11.0%(16) _a	23.1%(31) _b	6.4%(6) _a	14.678**	
E	25	絵筆をとる	0.7%(1) _a	10.4%(14) _b	2.1%(2) _a	16.951**	
E-1	16	教鞭をとる	2.1%(3)	2.2%(3)	5.2%(5)	n.s.	
E-2	23	リズムをとる	2.1%(2)	2.2%(2)	5.3%(3)	n.s.	

繰り返しになるが、「とる」の語義構造において、「手に持つ」を表す「とる」(A)はプロトタイプの意味、つまり、意味拡張の原点であり、語義構造の第1階層と考えられ

る。「選択する」(B)、「自分のものにする」(C)、「他に移す」(D)、「操作する」(E)は、いずれも「手に持つ」(A)から拡張されたものであり、語義構造において、第2階層に属すると考えられる。B、C、D、Eからさらに拡張された語義は第3階層と考えられる。語義D-1から拡張されたD-1-1、D-1-2、D-1-3、D-1-4及び語義D-2から拡張されたD-2-1が第4階層と考えられる。

多義語の語義の産出は意味階層によって決められるとすれば、第1階層の語義と第4階層の語義は学習期間による有意差がないと推測できる。第1階層の語義はプロトタイプであり習得されやすい語義であることから、学習の初期の段階で習得が進み、産出率が極めて高く、したがって、学習期間が長期化しても産出率には変化がないと考えられる。他方、第4階層はプロトタイプ(A)から遠く、習得が最も困難とされる。したがって、学習期間が長くなっても、習得が伸びることなく、有意差がないことが予測される。第2階層の語義と第3階層の語義ではプロトタイプの語義よりは習得が難しいが、第4階層の語義ほど困難ではないことから、学習時間が経つにつれて習得が進み、産出率が徐々に高くなることが期待される。したがって、学習期間によって、産出率に有意差があると予測される。ただし、第2階層は第3階層と比較すると全体として産出率が高い傾向があると考えられる。

表6-27に示した結果を上での予想と比較すると、第1階層のAは学習期間による有意差があるが、学習期間が長くなるにつれて、産出率が高くなるのではなく、逆に低くなる。この点は予測と合致しない。第2階層を見ると、BとEの産出率は学習期間による有意差が認められたが、Bの産出率は学習の長期化に従って、高くなるのではなく、Aと同じく低くなっていく。Eの産出率は学習期間2年生が1年生より有意に高いが、同時に、3年生よりも有意に高い、つまり、Eの産出率の産出率は学習期間が長くなるにつれて、一旦高くなったがまた下がっていく。つまり、第2階層の語義の産出も予想と違う。第3階層において、学習期間によって、有意差が見られたのは16の語義の中の5つ(B-3、C-1、C-2、C-3、C-7)である。その中に学習の長期化に従って産出率が高くなったのはB-3であり、一旦高くなりまた低くなったのはC-1、C-2、学習期間が長くなるにつれて産出率が低くなったのはC-3、C-7である。つまり、第3階層において、学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出率が高くなっていったのはB-3だけである。第3階層の語義の産出も予想と合致しない。第4階層を見ると、学習期間が長くなるにつれて、産出率に有意差があるのは5つの中のD-1-2とD-2-1である。D-1-2は学習期間が長くなるにつれて、産出率が高くなったが、D-2-1は産出率が一旦高くなり、また下がっていく。第4階層の語義に学習期間によって、有意差のある語義が少なく、そして、全体的見れば産出率が低く、部分的に予想と合っているとと言える。

まとめて言うと、「とる」の産出の縦断的分析の結果は上の予想を検証できるとは言えない。「とる」の産出面の縦断的習得に影響を与える他の要因があると考えられる。そこ

で、以下は本研究の結果で予測が検証できない点に焦点を当てて分析を行う。語義構造の階層に従って、第1階層、第2階層、第3階層、第4階層の順で分析していく。

(1) 第1階層 (A) の縦断的分析の結果

A (調査文1「雑誌をとる」の「とる」) の産出の結果を表6-28に示す。

表6-28 A (調査文1「雑誌をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果

			とる	持つ	見る	開く・開ける	その他	合計
学習 期間	1年生	計数	40 _a	31 _a	13 _a	20 _a	41 _a	145
		%	27.6%	21.4%	9.0%	13.8%	28.3%	100%
	2年生	計数	35 _a	20 _a	10 _a	32 _{a,b}	37 _a	134
		%	26.1%	14.9%	7.5%	23.9%	27.6%	100%
	3年生	計数	12 _b	19 _a	6 _a	36 _b	21 _a	94
		%	12.8%	20.2%	6.4%	38.3%	22.3%	100%
合計		計数	87	70	29	88	99	373
		%	23.3%	18.8%	7.8%	23.6%	26.5%	100%
$\chi^2(2)=7.917, p<.01$								

表6-28に示したように、Aの産出率は学習期間別で見ると、1年生、2年生、3年生はそれぞれ27.6%、26.1%、2.8%であり、カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(2)=7.917, p<.01$ 、有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、3年生は1年生、2年生より、「とる」の産出率が有意に低いことが分かった。「とる」以外の、産出率が5%以上の動詞の産出状況を見ると、「持つ」の産出率は学習期間別にそれぞれ21.4%、14.9%、20.2%であり、「見る」の産出率はそれぞれ9.0%、7.5%、6.4%であり、「開く・開ける」の産出率は学習期間別にそれぞれ13.8%、23.9%、38.3%であり、カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(8)=23.642, p<.01$ 、有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は3年生が2年生よりも1年生よりも有意に低く、「開く・開ける」の産出率は、3年生が1年生より、「開く・開ける」の産出率が有意に高いことが分かった。つまり、学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が少なくなり、「開く・開ける」の産出が増えるという傾向が見られた。「とる」の概念に詳しい学習者なら、「テーブルの上の」という条件の設定によって心の中の「とる」という概念が引き起こされ、「とる」が産出されたと思われるが、「開く」、「あける」の概念に詳しい学習者なら、「雑誌」、「読み始める」などの文脈から「開く・開ける」の概念が引き起こされ、「開く」、「あける」が産出されたのではないかと考えられる。「とる」の理解テストのデータについての分析と産出テストのデータの横断的分析で分かるように、多くの学習者は「テーブルの

上の雑誌をとる」という動作に対してははっきりしたイメージを持たず、中国語の“取”と“拿”で曖昧のまま理解していると考えられる。学習期間が長くなっても、その曖昧さが変わらないままいると考えられる。それに対して、「本を開いてください」、「〇〇ページを開けてください」といった教室用語のインプットで、「開く・開ける」という動作のイメージが明晰になり、産出するのに自信があるのではないかと考えられる。学習期間が長くなるにつれて、使用しても大丈夫と自信のある動詞「開く・開ける」を産出し、自信のない「とる」を回避するのではないかと推測される。

(2) 第2階層 (B、C、D、E) の縦断的分析の結果

表 6-27 に示したように、第2階層の B、C、D、E において、B と E は学習期間による産出の差が認められた。以下はまず学習期間による有意差のある B と E の結果を詳しく見て、その次、C、D の順で見ていく。

B (調査文 20 「この中から 1 つとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-29 に示す。

表 6-29 B (調査文 20 「この中から 1 つとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果

			とる	選ぶ・選択する	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	37 _a	78 _a	30 _a	145
		%	25.5%	53.8%	20.7%	100%
	2 年生	計数	20 _{a,b}	90 _{a,b}	24 _a	134
		%	14.9%	67.2%	17.9%	100%
	3 年生	計数	5 _b	72 _b	17 _a	94
		%	5.3%	76.6%	18.1%	100%
合計		計数	62	240	71	373
		%	16.6%	64.3%	19.0%	100%
$\chi^2(4)=19.569, p<.01$						

表 6-29 に示したように、「とる」の学習期間別の産出率はそれぞれ 25.5%、14.9%、5.3% である。「とる」以外の、産出率が 5% 以上の動詞「選ぶ・選択する」の産出率はそれぞれ 53.8%、67.2%、76.6% である。カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(4)=19.569, p<.01$ 、産出率の学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1 年生が 3 年生より有意に高い、「選ぶ・選択する」の産出率は 1 年生が 3 年生より有意に低いことが分かった。

調査文 20 において、学習の長期化に従って、「とる」の産出率が下がり、その代わりに「選ぶ・選択する」の産出率が上がるという傾向が見られる。学習期間の短い学習者は複

数の中からという文脈に気づかず、「手に持つ」という意味だけを読み取り、Aの「とる」を産出したと見られ、学習期間が長くなるにつれて、「複数の中から」という文脈に気づき、「選択」の意味を読み取ったが、「とる」ではなく、「選択」という意味を表す典型的な動詞「選択する」、「選ぶ」を産出した。「とる」より、「選択する」、「選ぶ」は意味が明確で、洗練度が高い。学習の長期化に従って、学習者は「とる」のような語義が曖昧な基本語より、意味がより明確な、洗練度の高い語をよく産出したと言ってもよさうである。

E（調査文 25「絵筆をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表 6-30 に示す。

表 6-30 E（調査文 25「絵筆をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	持つ	買う	使う	その他	合計
学習 期間	1 年生	計数	1 _a	34 _a	17 _a	40 _a	53 _{a,b}	145
		%	0.7%	23.4%	11.7%	27.6%	36.6%	100%
	2 年生	計数	14 _b	42 _a	15 _a	29 _a	34 _b	134
		%	10.4%	31.3%	11.2%	21.6%	25.4%	100%
	3 年生	計数	2 _a	25 _a	5 _a	17 _a	45 _a	94
		%	2.1%	26.6%	5.3%	18.1%	47.9%	100%
合計		計数	17	101	37	86	132	373
		%	4.6%	27.1%	9.9%	23.1%	35.4%	100%
$\chi^2(8)=30.900, p<.01$								

表 6-30 に示したように、E の産出率は学習期間別に、それぞれ 0.7%、10.4%、2.1% である。「とる」以外の動詞の産出率は、学習期間別にそれぞれ「持つ」は 23.4%、31.3%、26.6% であり、「買う」は 11.7%、11.2%、5.3% であり、「使う」は 27.6%、21.6%、18.1% である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(8)=30.900, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニの方法による多重比較検定の結果、「とる」の産出率は、2 年生が 1 年生よりも、3 年生よりも有意に高いこと、「持つ」、「買う」、「使う」の産出率は学習期間による有意差がなかったこと、「その他」の産出率は 3 年生が 1 年生と 2 年生より有意に高いことが分かった。全体的に「とる」の産出が少なく、2 年生は 1 年生、3 年生より産出率が有意に高かったが、3 年生は「その他」の産出率が 2 年生より有意に高かった。この結果から、E の産出は少なくかつ不安定であり、学習期間が長くなるにつれて、知っている語が多く、表現しようとする意味を表すために、知っている語を積極的に試みようとしている姿が見える。

C（調査文 26「パンフレットをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-31 に示す。

表 6-31 C（調査文 26「パンフレットをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	読む・見る	使う・利用する	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	33a	34a	7a	71a	145
		%	22.8%	23.4%	4.8%	49.0%	100%
	2 年生	計数	43a	33a	14a,b	44b	134
		%	32.1%	24.6%	10.4%	32.8%	100%
	3 年生	計数	27a	22a	14b	31b	94
		%	28.7%	23.4%	14.9%	33.0%	100%
合計		計数	103	89	35	146	373
		%	27.6%	23.9%	9.4%	39.1%	100%
$\chi^2(6)=14.563, p<.05$							

表 6-31 に示したように、「とる」の学習期間別の産出率それぞれ 22.8%、32.1%、28.7% であり、「とる」以外の動詞の産出率は「読む・見る」がそれぞれ 23.4%、24.6%、23.4% であり、「使う・利用する」が 4.8%、10.4%、14.9% である。カイ二乗検定の結果、 $\chi^2(6)=14.563, p<.05$ 、有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1 年生、2 年生、3 年生の両々の間に有意差が認められなかった。「使う・利用する」の産出は 1 年生と 3 年生の間に有意差が認められた。学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出に有意差が認められなかったが、「使う・利用する」の産出が多くなる傾向が見られた。学習期間が長くなっても、「とる」の産出が上がりなかったことから、語義 C の産出面の習得が停滞していることが分かった。「使う・利用する」はサービス業でよく使われている言葉なので、「使う・利用する」の産出が多くなったのは、学習の長期化に従って、調査文 26 がサービス業の用語だと気付き、できるだけそれらしくするために産出したのではないかと推測される。

D（調査文 11「（醤油をとってください）の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-32 にまとめた。

表 6-32 D（調査文 11「（醤油をとる）の「とる」）産出の縦断的分析の結果

			とる	くれる	持つ	渡す	その他	合計
学習 期間	1 年生	計数	13	15	11	30	76	145
		%	9.0%	10.3%	7.6%	20.7%	52.4%	100%
	2 年生	計数	21	11	11	25	66	134

		%	15.7%	8.2%	8.2%	18.7%	49.3%	100%
	3年生	計数	9	7	6	12	60	94
		%	9.6%	7.4%	6.4%	12.8%	63.8%	100%
合計		計数	43	33	28	67	202	373
		%	11.5%	8.8%	7.5%	18.0%	54.2%	100%
$\chi^2(8)=8.368, p>.05$								

表 6-32 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 9.0%、15.7%、9.6% である。「とる」以外の動詞の産出率は学習期間別に、「くれる」はそれぞれ 10.3%、8.2%、7.4% であり、「持つ」は 7.6%、8.2%、6.4% であり、「渡す」は 20.7%、18.7%、12.8% である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(8)=8.368, p>.05$ 、学習期間による有意差が認められなかった。

産出の横断的分析の結果ですでに述べたように、学習者は動詞を産出するにあたって、その文脈に合う中国語の表現をまず考えて、それから日本語に訳すという戦略を使うということが推測できる。調査文 11 において、穴のところに中国語の表現“递”、“拿”、“给我”が適切だと考えられ、それに対応した典型的な日本語訳は「渡す」、「持つ」、「とる」、「くれる」である。この結果から中国語“拿”の日本語訳「とる」と「持つ」の違いを知らず、語義 D の産出面の習得が停滞していることが分かった。また、母語の典型的な日本語訳を産出するという戦略の使用は学習期間が長くなっても変わらないことが分かった。

(3) 第 3 階層 (B-1~B-3、C-1~C-9、D-1~D-2、E-1~E-2) の産出の縦断的分析の結果

第 3 階層において、1 年生、2 年生、3 年生の間に産出率の有意差があるのは B-3 と C-1、C-2、C-3、C-7、C-8 である。以下ではまず有意差のある B-3 と C-1、C-2、C-3、C-7、C-8 の縦断的分析の結果を詳しく見て、それから、産出率が学習期間による有意差がない項目を見ていく。

有意差のある B-3 と C-1、C-2、C-3、C-7、C-8 の縦断的分析の結果

B-3 (調査文 3「態度をとる」のとる) の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-33 に示す。

表 6-33 B-3 (調査文 3「態度をとる」のとる) の産出の縦断的分析の結果

			とる	する	持つ	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	3 _a	25 _a	47 _a	70 _a	145
		%	2.1%	17.2%	32.4%	48.3%	100%

	2年生	計数	22 _b	11 _a	79 _b	22 _b	134
		%	16.4%	8.2%	59.0%	16.4%	100%
	3年生	計数	31 _c	9 _a	34 _a	20 _b	94
		%	33.0%	9.6%	36.2%	21.3%	100%
合計	計数	56	45	160	112	373	
	%	15.0%	12.1%	42.9%	30.0%	100%	
$\chi^2(6)=81.428, p<.01$							

表 6-33 に示したように、B-3 の学習期間別の産出率はそれぞれ 2.1%、16.4%、33.0%である。それ以外に産出された産出率の 5%以上の動詞については、学習期間別に「する」の産出率はそれぞれ 17.2%、8.2%、9.6%であり、「持つ」の産出率は 32.4%、59.0%、36.2%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=81.428, p<.01$ 、学習期間による産出の有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1年生、2年生、3年生の両々の間に有意差が認められ、学習期間が長くなるにつれて、調査文 3において、「とる」の産出率が上がったことが分かった。「する」の産出は学習期間による差は認められず、「持つ」の産出については、2年生は 1年生、3年生より有意に高いことが分かった。つまり、学習期間が長くなるにつれて、2年生の場合、「とる」、「持つ」の産出率がともに 1年生に比べ上がったが、3年生になると、「とる」の産出率が伸び続けて、「持つ」の産出率が下がったという結果である。

B-3 は第 3 階層の語義で、心理的動作を表すため、その習得が難しいと思われる。1年生の産出率はわずか 2.1%であり、学習者長期化に従って、インプットが多くなり、産出率が徐々に上がったと考えられる。学習者の教科書についての調査から分かるように、2年生、3年生の教科書にはいずれも「態度をとる」が出ているので、教科書の継続的なインプットとアウトプットが「態度をとる」の「とる」の産出率を高めるのではないかと考えられる。一方、動詞「持つ」の産出も無視されない。前述したように、中国語では“采取～態度”（～態度をとる）と“持～態度”（～態度を持つ）両方とも使われている。「持つ」の産出率が多いのは多くの学習者が調査文を後者のように理解しているからであろう。学習の長期化に従って、学習者が「態度をとる」をコロケーションとして認め、使用し始めるので、「態度を持つ」の産出が減少したのではないかと推測できる。

C-1（調査文 9「魚をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-34 にして示す。

表 6-34 C-1（調査文 9「魚をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

	とる	捕まえる・ 捕らえる	釣る	食べる	その 他	合計
--	----	---------------	----	-----	---------	----

学習 期間	1 年生	計数	8a	3a	26a	30a	78a	145
		%	5.5%	2.1%	17.9%	20.7%	53.8%	100%
	2 年生	計数	26b	29b	17a	17a,b	45b	134
		%	19.4%	21.6%	12.7%	12.7%	33.6%	100%
	3 年生	計数	12a,b	22b	14a	8b	38a,b	94
		%	12.8%	23.4%	14.9%	8.5%	40.4%	100%
合計		計数	46	54	57	55	161	373
		%	12.3%	14.5%	15.3%	14.7%	43.2%	100%
$\chi^2(8)=50.666, P<0.1$								

表 6-34 に示したよう、C-1 の学習期間別の産出率は 5.5%、19.4%、12.8%である。「とる」以外の動詞の産出率を見ると、学習期間別に、「捕まえる・捕らえる」はそれぞれ 2.1%、21.6%、23.4%、「釣る」は 17.9%、12.7%、14.9%、「食べる」は 20.7%、12.7%、8.5%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(8)=50.666, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1 年生が 2 年生より有意に低いこと、「捕まえる・捕らえる」の産出率は 1 年生が 2 年生よりも 3 年生よりも有意に低いこと、「食べる」の産出率は 1 年生が 3 年生より有意に高いことが分かった。

1 年生は文脈全体の意味をうまく理解できず、ただ「魚」という目的語から「魚」と共起関係が緊密な「釣る」、「食べる」を多く産出したが、2 年生は、「とる」の産出が多くなり、それと同時に「捕まえる・捕らえる」も多用するようになり、3 年生は、「とる」と「捕まえる・捕らえる」の産出が 2 年生と変わらないが、「釣る」、「食べる」のような不適切な動詞の産出が 1 年生より明らかに低くなることが分かった。学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が高くなる傾向が見られたが、「捕まえる」、「釣る」など語義のはっきりした動詞が産出されやすい傾向が相変わらず強いのである。ただ、学習期間が長くなるにつれて、日本語が上達し、「食べる」のような不自然な用法が減り、「捕まえる」、「捕らえる」のような自然な用法が増える傾向が見られた。

C-2（調査文 7「睡眠をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-35 に示す。

表 6-35 C-2（調査文 7「睡眠をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	する	保証する	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	22 a	48a	4a	71a	145
		%	15.2%	33.1%	2.8%	49.0%	100%
	2 年生	計数	55 b	11b	27b	41b	134
		%					

		%	41.0%	8.2%	20.1%	30.6%	100%
	3 年生	計数	18 a	24a	24 b	28b	94
		%	19.1%	25.5%	25.5%	29.8%	100%
合計		計数	95	83	55	140	373
		%	25.5%	22.3%	14.7%	37.5%	100%
$\chi^2(6)=72.747, p<0.1$							

表 6-35 に示したように、C-2 の学習期間別の産出率はそれぞれ 15.2%、41.0%、19.1% である。「とる」以外の動詞の産出は学習期間別にそれぞれ「する」は 33.1%、8.2%、25.5% であり、「保証する」は 2.8%、20.1%、25.5% である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=72.747, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 2 年生が 1 年生と 3 年生より有意に高いこと、「する」の産出率は 2 年生が 1 年生よりも 3 年生よりも有意に低いこと、「保証する」の産出率は 1 年生が 2 年生よりも 3 年生よりも有意に低いこと、「その他」の産出率は 1 年生が 2 年生よりも 3 年生よりも有意に高いことが分かった。

1 年生の 3 分の 1 が「睡眠をとる」の「とる」が産出できず、その代わりに、「寝る」という意味を表すために、「睡眠をする」ように「する」という汎用性の高い動詞を使うのではないかと推測できる。2 年生になると、「とる」の産出率が高くなり、4 割ぐらいになり、同時に汎用動詞「する」の産出率が低くなり、一割足らずになっている。また、学習期間が長くなるにつれて、「保証する」という動詞の産出率が 2.8% から 20.1%、25.5% に増えた。「保証する」は、被調査者が文脈を手掛かりに調査文の () に“保証” (保証する) という意味の語が適切だと推測し、それを日本語に訳した語ではないかと推測できる。「保証する」の産出の増加は文脈を手掛かりにした推測は学習の長期化に従って多用するようになると考えられる。3 年生になると、「とる」の産出がまた低くなり、19.1% まで下がった。同時に「する」の産出は 1 年生ほどではないが、25.5% まで増えた。外国語環境で日本語を勉強しているから教科書が一番大切なインプットであるので、その原因を明らかにするために、被調査者の使っている教科書を調べた。「睡眠をとる」というコロケーションが被調査者の教科書に最初に出たのは『会話日語』²⁶ の第 3 冊であり、2 年生の上半期に使われている。次に出たのは、『基礎日語』の第 4 冊の 21 課であり、2 年生が調査の 1 ヶ月前に習ったばかりである。教科書のインプットを受けたのが 2 年生の産出率が高い原因ではないかと推測できる。しかし、第 5 章の理解テストの結果についての分析から分かったように、学習者は「睡眠をとる」という形を覚えているが、「とる」の語義を十分に理解できず、多くの学習者が「とる」を「する」と同じ用法か、無意味の語かと考えていると推測できる。「睡眠をとる」というコロケーションをチャンクとして覚え、意味の分析的知識として獲得していないので、長期記憶に入らず、長時間インプットを受けないと、その記憶が薄くなって産出できなくなるのではないかと推測できる。

C-3（調査文 10「財布をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-36 にして示す。

表 6-36 C-3（調査文 10「財布をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	する	盗む・奪う	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	37 ^a	35 ^a	8 ^a	65 ^a	145
		%	25.5%	24.1%	5.5%	44.8%	100%
	2 年生	計数	14 ^b	35 ^a	51 ^b	34 ^b	134
		%	10.4%	26.1%	38.1%	25.4%	100%
	3 年生	計数	10 ^b	6 ^b	40 ^b	38 ^a	94
		%	10.6%	6.4%	42.6%	40.4%	100%
合計		計数	61	76	99	137	373
		%	16.4%	20.4%	26.5%	36.7%	100%
$\chi^2(6)=71.960, p<0.1$							

表 6-36 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 25.5%、10.4%、10.6% である。「とる」以外に産出された動詞の学習期間別の違いを見ると、「する」の産出率はそれぞれ 24.1%、26.1%、6.4% であり、「盗む・奪う」の産出率は 5.5%、38.1%、42.6% である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=71.960, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1 年生が 2 年生よりも 3 年生よりも高いこと、「する」の産出率は 1 年生と 2 年生が 3 年生より有意に高いこと、「盗む・奪う」の産出率は 1 年生が 2 年生と 3 年生より有意に低いことが分かった。

学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が少なくなったが、「盗む・奪う」の産出が多くなり、同時に「する」の産出率が少なくなった。すでに分析にしたように、学習者は「とる」のような語義が多岐にわたる曖昧な多義語より、「盗む」、「奪う」のような語義がはっきりした語が産出されやすい傾向がみられた。1 年生と 2 年生は「する」の産出が多かったが、学習者の教科書を調べてみると、学習者の使っている教科書（『基礎日語』第 2 冊）には「財布をスリにすられた」という表現が何回も出ているので、「する」が 1 年生と 2 年生に多く産出されたのは教科書の頻繁なインプットにより学習者がその動詞をよく覚えているからであろう。しかし、学習期間が長くなるにつれて、「する」のインプットが無くなり、その代わりに「盗む・奪う」のインプットが多くなり、それで「盗む・奪う」の産出率が上がり、「する」の産出率が下がったのではないかと推測できる。

C-7（調査文 13「税金をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-37 に示す。

表 6-37 C-7（調査文 13「税金をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	もらう	収める	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	54 _a	32 _a	1 _a	58 _a	145
		%	37.2%	22.1%	0.7%	40.0%	100%
	2 年生	計数	21 _b	27 _a	27 _b	59 _{a,b}	134
		%	15.7%	20.1%	20.1%	44.0%	100%
	3 年生	計数	12 _b	21 _a	7 _c	54 _b	94
		%	12.8%	22.3%	7.4%	57.4%	100%
合計		計数	87	80	35	171	373
		%	23.3%	21.4%	9.4%	45.8%	100%
$\chi^2(6)=52.608, p<.01$							

表 6-37 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 37.2%、15.7%、12.8% である。「とる」以外に産出された産出率が 5%以上の動詞はそれぞれ「もらう」は 22.1%、20.1%、22.3%であり、「収める」は 0.7%、20.1%、7.4%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(6)=52.608, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は 1 年生が 3 年生よりも 2 年生よりも有意に低いこと、「収める」の産出率は 1 年生が 2 年生より、2 年生が 3 年生より有意に低いことが分かった。「もらう」の産出率は学習期間による有意差が認められなかった。

学習期間別に見ると、1 年生が「とる」の産出が一番高く、4 割近くになっている。2 年生になると、「とる」の産出率が 15.7%まで下がり、その代わりに「収める」の産出率が 1 年生の 0.7%から 2 年生の 20.1%まで上がった。3 年生は「とる」、「もらう」の産出が 2 年生と比べて有意差がないが、「収める」の産出が有意に少なく、「その他」が有意に多い。

「収める」は「納める」と違って、前者は「その物を本来あるべき場所に入れて望ましい状態にする」²⁷という意味であり、後者は「決められる期限に、決められただけの物を渡す」²⁸という意味である。学習者が「収める」を産出した理由を考えると、「税金をとる」という意味を中国語でいうと“收税”であるので、「収める」は中国語の“收”と同じ漢字であるので、中国語の“收”の訳語として産出されたのではないかと考えられる。学習者の使っている教科書によれば、1 年生はまだ「収める」という語が習っていない。2 年生になると、「収める」という語を知っているが、その語義と使用範囲が十分に理解できず、漢字だけで理解し、「税金を収める」を産出したのではないかと推測できる。3 年生

になると、「収める」の使用が不適切だと気付いたが、適切な語が見つからないので、「収める」の産出が大幅に減少し、「その他」を多く産出したのではないかと推測される。

C-8（調査文4「年をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-38 に示す。

表 6-38 C-8（調査文4「年をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	増える・増やす・増す・増加する	その他	合計
学 習 期 間	1年 生	計数	12a	40a	93	145
		%	8.3%	27.6%	64.1%	100%
	2年 生	計数	32b	32a	70	134
		%	23.9%	23.9%	52.2%	100%
	3年 生	計数	23b	22a	49	94
		%	24.5%	23.4%	52.1%	100%
合計		計数	67	94	212	373
		%	18.0%	25.2%	56.8%	100%
$\chi^2(4)=15.168, p<.01$						

調査文4「人間は1年で一歳年を（ ）。」において、「とる」の学習期間別の産出率がそれぞれ 8.3%、23.9%、24.5%であり、「とる」以外に産出された「増える・増やす・増す・増加する」の産出率は合わせて学習期間別に 27.6%、23.9%、23.4%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(4)=15.168, p<.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比較検定を行った結果、「とる」の産出率は1年生が3年生よりも2年生よりも有意に低いことが分かった。「増える・増やす・増す・増加する」の産出率が学習期間による有意差が認められなかった。

「年をとる」は連結が緊密なコロケーションであり、学習者の使用している教科書に出現する頻度も高いものであり、理解テストにおいて7割以上の理解率であるが、産出率は1年生の8.3%から2年生、3年生の23.9%、24.5%に上がったが、理解率に比べるとかなり低い。多くの学習者にとって「年をとる」はまだ理解の段階であり、産出できる程度にはなっていないことが分かった。

有意差のない項目 (B-1、 B-2、 C-4、 C-5、 C-6、 C-9、 D-1、 D-2、 E-1、 E-2)

有意差のない項目について、B-1~B-2、C-4~C-6及びC-9、D-1~D-2、E-1~E-2の順で詳しく見ていく。

1) B-1~B-2

B-1（調査文 5「どちらをとるか」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、学習期間別にそれぞれ 2.8%、0.7%、0 であり、B-2（調査文 6「弟子をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、学習期間別にそれぞれ 0.7%、0.7%、1.1%である。両者とも産出率が極めて低いため、学習期間が長期化しても、その変化が見られず、産出がほとんどできないという状況である。

2) C-4~C-6 及び C-9

C-4（調査文 12「新聞をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、学習期間別にそれぞれ 2.1%、0、0 であり、学習期間が長期化しても、産出が見られない。前述したように、学習者の言語生活から考えると、「新聞をとる」は学習者の教科書に出ていないし、今の社会において、「新聞をとる」をする人が減少する一方で、学習者の生活から遠い。学習期間が長くしても、その状況が変わらないので、その産出がほぼゼロの状態のままではいるのではないかと考えられる。

C-5（調査文 14「成績をとる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、産出率が学習期間別にそれぞれ 86.2%、90.3%、86.2%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 1.339, p > .05$ 、学習期間による有意差が認められなかった。C-6（調査文 17「休みをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、産出率が学習期間別にそれぞれ 73.8%、68.7%、74.5%である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(2) = 1.259, p > .05$ 、学習期間による有意差が認められなかった。C-5 と C-6 は産出率の一番高い 2 つの項目である。すでに述べたように、「成績をとる」、「休みをとる」は学習者の言語生活において、インプットとアウトプットのチャンスが多い。学習期間による産出率の有意差がないのは C-5 と C-6 が使用頻度の高さにより習得が促進され、習得の早い段階から習得されるからではないかと考えられる。

C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-39 に示す。

表 6-39 C-9（調査文 8「指定席をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	座る	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	19	74	52	145
		%	13.1%	51.0%	35.9%	100%
	2 年生	計数	20	51	63	134
		%	14.9%	38.1%	47.0%	100%
	3 年生	計数	11	41	42	94
		%	11.7%	43.6%	44.7%	100%
合計		計数	50	166	157	373

	%	13.4%	44.5%	42.1%	100%
$\chi^2(4)=5.359, p>.05$					

表 6-39 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 13.1%、14.9%、11.7% であり、「とる」以外に産出された動詞は主に「座る」である。その産出率はそれぞれ 51.0%、38.1%、43.6% である。カイ二乗検定を行った結果、 $\chi^2(4)=5.359, p>.05$ 、学習期間による有意差が認められなかった。教材分析で分かったように、学習者は 1 年生のとき、「席をとる」というコロケーションを習っているので、その類推からある程度産出できると考えられるが、「指定席をとる」についての日本の社会的文化的知識を身につけていないので、学習期間が長くなっても、「とる」の産出に変化がないと考えられる。

C-4 と C-9 は百科事典的知識の足りなさから、産出率が低くなっているが、その状況は学習期間が長期化しても改善できず、産出率の低いまま、上がらないと考えられる。C-5、C-6 は学習者の言語生活において使用頻度が高いので、学習初期ですでに習得されているので、産出率が学習期間による変化がないと考えられる。

3) D-1、D-2

D-1（調査文 14 「とっておく」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、産出率が学習期間別にそれぞれ 0、0、1.1% であり、産出がほとんどなかった。学習期間が長くなって、3 年生にやっと 1 名が産出した。

D-2（調査文 2 「帽子をとる」の「とる」）の産出の結果を次の表 6-40 に示す。

表 6-40 D-2（調査文 2 「帽子をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	脱ぐ	かける	その他	合計
学習 期間	1 年生	計数	13	49	5	78	145
		%	9.0%	33.8%	3.4%	53.8%	100%
	2 年生	計数	12	37	11	74	134
		%	9.0%	27.6%	8.2%	55.2%	100%
	3 年生	計数	13	19	8	54	94
		%	13.8%	20.2%	8.5%	57.4%	100%
合計		計数	計数	105	24	206	373
		%	%	28.2%	6.4%	55.2%	100%
$\chi^2(6)=8.827, p>.05$							

表 6-40 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 9.0%、9.0%、13.8% であり、それ以外に産出された動詞について、「脱ぐ」の産出率は学習期間別にそれぞれ

33.8%、27.6%、20.2%であり、「かける」は3.4%、8.2%、8.5%である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(6)=8.827, p>.05$ 、どの動詞の産出率にも学習期間による有意差がない。

前に分析したように、D-2は「他方に移して、その場から除く」という意味であるので、学習者の持っている「取得」というイメージとちょうど方向が逆なので、習得には認知の負担がかかるとと思われる。学習期間が長くなってもインプットとアウトプットの機会が増えないため、産出率が低いまま、変化が見られないのではないかと考えられる。

4) E-1、 E-2

E-1（調査文16「教鞭をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表6-41に示す。

表6-41 E-1（調査文16「教鞭をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	する	持つ	使う	その他	合計
学習期間	1年生	計数	3 _a	27 _a	63 _a	20 _a	32 _a	145
		%	2.1%	18.6%	43.4%	13.8%	22.1%	100%
	2年生	計数	3 _a	7 _b	65 _a	7 _b	52 _b	134
		%	2.2%	5.2%	48.5%	5.2%	38.8%	100%
	3年生	計数	5 _a	4 _b	37 _a	5 _{a,b}	43 _b	94
		%	5.3%	4.3%	39.4%	5.3%	45.7%	100%
合計		計数	11	38	165	32	127	373
		%	2.9%	10.2%	44.2%	8.6%	34.0%	100%

Fisherの直接法の「正確な有意確立（両側）」で $p<0.01$

表6-41に示したように、「とる」の学習期間別の産出率はそれぞれ2.1%、2.2%、5.3%である。「とる」以外の動詞の産出率を見ると、「する」は学習期間別にそれぞれ18.6%、5.2%、4.3%であり、「持つ」は43.4%、48.5%、39.4%であり、「使う」は13.8%、5.2%、5.3%であり、その他は24.1%、41.0%、51.1%である。カイ二乗検定を行ったところ、3つのセル(20.0%)が期待度数5未満なので、Fisherの直接法の「正確な有意確立（両側）」で $p<0.01$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニの方法による多重比較検定を行った結果、「とる」と「持つ」の産出率は学習期間による有意差がなかった。「する」の産出率は、1年生が2年生よりも、3年生よりも有意に高く、「使う」の産出率は1年生が2年生より有意に高く、「その他」の産出は1年生が2年生と3年生より有意に低かった。この結果から、学習期間に関わらず、「とる」より、「持つ」の産出が圧倒的であった。前述したように、中国語で“执教鞭”という言い方があり、書き言葉であるが、話し言葉で言うと、“拿教鞭”になる。「持つ」がたくさん産出されたのはそれが“拿教鞭”の日本語訳とされているのではないかと推測できる。教鞭を扱うという動作を表すために、1年

生が2年生と3年生より「する」と「使う」を多用しているが、2年生と3年生が知っている動詞が多いためか、「とる」の代わりに使用した動作がもっとバラエティーに富んでいることが考えられる。学習期間が長くなっても、「教鞭をとる」の「とる」の産出率が上がり、少ないままであった。

E-2（調査文23「リズムをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表6-42に示す。

表6-42 E-2（調査文23「リズムをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			する	打つ	踊る	その他	合計
学習期間	1年生	計数	16a	5a	22a	102a	145
		%	11.0%	3.4%	15.2%	70.3%	100%
	2年生	計数	5a	15b	6b	108a	134
		%	3.7%	11.2%	4.5%	80.6%	100%
	3年生	計数	11a	2a	3b	78a	94
		%	11.7%	2.1%	3.2%	83.0%	100%
合計		計数	32	22	31	288	373
		%	8.6%	5.9%	8.3%	77.2%	100%
$\chi^2(6)=30.908, p<.01$							

表6-42に示したように、「とる」の産出は少なく、学習期間別の産出率はそれぞれ1.4%、1.5%、2.1%であり、学習時間が長くなっても、「とる」の産出率が上がらなかった。「とる」の代わりに産出された他の動詞を見ると、学習期間別に、「する」の産出率は11.0%、3.7%、3.7%であり、「打つ」は3.4%、11.2%、2.1%であり、「踊る」は15.2%、4.5%、3.2%である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(6)=30.908, p<.01$ 、学習期間によって有意差があると判断できる。ボンフェローニの方法による多重比較検定の結果、「する」と「その他」の産出率は学習期間による有意差がなかったこと、「打つ」の産出率は、2年生が1年生よりも、3年生よりも有意に高いこと、「踊る」の産出率は1年生が2年生と3年生より有意に高いことが分かった。

「リズムをする」を使って「リズムをとる」の意味を表すストラテジーを使う学習者の数は学習期間による変化がないと考えられる。「リズムを打つ」は自然な言い方であるが、「体で」の後ろにつくと、不自然な文になる。1年生は多分「リズムを打つ」という言い方を知る人が少なく、産出も少ないのであるが、2年生になると、それを知る人が多くなり、産出も多くなってきた。3年生になると、「打つ」という語に対する理解が深まり、「体でリズムを打つ」という言い方が不適切であると気づき、産出が少なくなったのではないかと推測できる。1年生の被調査者が「体」、「リズム」という2つの語から連

想して、「踊る」という語を思い出した人が多いのであるかもしれないが、2年生、3年生になると、「踊る」の不適切さに気づき、産出した人が少なくなったのであろう。学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出率が上がらなかったのであるが、言語に対する理解が深まり、文脈、文法などを通して、不適切な語を不適切だと判断する能力が上がったと言える。

(4) 第4階層 (D-1-1~D-1-4、D-2-1) の縦断的分析の結果

第4階層はプロトタイプ A から一番遠く、その産出が一番難しく、学習期間が長期間しても習得が進まないと思われるので、学習期間による有意差の項目がないあるいは少ないと推測したが、調査の結果では、第4階層における5つの語義のうち、産出率の学習期間による有意差があるのはD-1-2とD-2-1の2つであり、第4階層の語義の産出には3群間の有意差がないという予想と合致していない。以下ではまず学習期間による有意差があるD-1-2とD-2-1の縦断的分析の結果を見て、それから、「とる」の産出率が学習期間による有意差がないD-1-1、D-1-3、D-1-4を見ていく。

1) 有意差のあるD-1-2とD-2-1の縦断的分析の結果

D-1-2 (調査文 22 「出席をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果を次の表 6-43 に示す。

表 6-43 D-1-2 (調査文 22 「出席をとる」の「とる」) の産出の縦断的分析の結果

			とる	する	チェックする・検査する・確認する	その他	合計
学習期間	1年生	計数	2a	72a	30a	41a	145
		%	1.4%	49.7%	20.7%	28.3%	100%
	2年生	計数	7a,b	27b	62b	38a	134
		%	5.2%	20.1%	46.3%	28.4%	100%
	3年生	計数	7b	21b	41b	25a	94
		%	7.4%	22.3%	43.6%	26.6%	100%
合計		計数	16	120	133	104	373
		%	4.3%	32.2%	35.7%	27.9%	100%

$\chi^2(6)=43.028, p<.01$ 1つのセル (8.3%) が期待度数 5 未満、最小期待度数は 4.03

表 6-43 に示したように、調査文 22 において、「とる」の学習期間別の産出率は 1.4%、5.2%、7.4%であり、「する」は 49.7%、20.1%、22.3%であり、「チェックする・検査する・確認する」は 20.7%、46.3%、43.6%である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(6)=43.028, P<.01^{29}$ 、学習期間による有意差が認められた。ボンフェローニ補正で多重比

較検定を行った結果、「とる」の産出率は1年生が3年生より有意に低いこと、「する」の産出率は1年生が2年生よりも3年生よりも有意に高いこと、「チェックする・検査する・確認する」の産出率は1年生が2年生よりも3年生よりも有意に低いことが分かった。

1年生は、「する」の産出が半分近くであり、「チェックする・検査する・確認する」の産出が2割程度であるが、2年生になると、「する」の産出が少なくなり、2割程度に下がっているが、「チェックする・検査する・確認する」の産出が5割程度になっている。3年生になると、「とる」の産出がやや多くなっているが、「する」と「チェックする・検査する・確認する」の産出状況は2年生とあまり変わらない。つまり、学習期間が長くなるにつれて、日本語の習熟度が高くなり、学習者はだんだん「出席する」の影響から脱出し、動詞を正しく産出するようになったと言える。産出数が少ないながらも、「とる」の産出率が徐々に上がる傾向が見られ、同時にその中国語の語義の典型的日本語訳として、「チェックする・検査する・確認する」の産出率も上がる傾向が見られた。

D-2-1（調査文 19「疲れをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表 6-44 に示す。

表 6-44 D-2-1（調査文 19「疲れをとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	解消する・消す	その他	合計
学習 期間	1 年生	計数	16a	80a	49a	145
		%	11.0%	55.2%	33.8%	100%
	2 年生	計数	31b	65a	38a	134
		%	23.1%	48.5%	28.4%	100%
	3 年生	計数	6a	40a	48b	94
		%	6.4%	42.6%	51.1%	100%
合計		計数	53	185	135	373
		%	14.2%	49.6%	36.2%	100%
$\chi^2(4)=22.721, p<.01$						

表 6-44 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 11.0%、23.1%、6.4% であり、「解消する・消す」の産出率は 55.2%、48.5%、42.6% であり、その他は 33.8%、28.4%、51.1% である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(4)=22.721, p<0.01$ 、学習期間による有意差があると判断できる。ボンフェローニの方法による多重比較検定の結果、「とる」の産出率は、2年生が1年生よりも、3年生よりも有意に高いこと、「解消する・消す」の産出率は学習期間による有意差がなかったこと、「その他」の産出率は3年生が1年生と2年生より有意に高いことが分かった。

「とる」の産出率は学習期間の長期化に従って、1年生の11.0%から2年生の23.1%まで上がったが、3年生になると、6.4%まで下がった。3年生の「疲れをとる」の理解率を見ると、2年生との間に有意差がなかった。つまり、理解面において、「疲れをとる」の「とる」は逆戻り現象が見られなかったが、産出の面では逆戻り現象が見られた。つまり、3年生になると、覚えた動詞が広がり、「疲れをとる」の意味を理解できるが、その意味を産出するに当たって、「とる」という多義動詞の拡張義より、中国語訳「消除」の日本語訳を産出しようとする傾向が見られたが、適切な語が見つからず、産出にバラエティーが見られた。

2) 有意差のない D-1-1、D-1-3、D-1-4 の縦断的分析の結果

D-1-1（調査文 21「油をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表 6-45 に示す。

表 6-45 D-1-1（調査文 21「油をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	作る	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	18	53	74	145
		%	12.4%	36.6%	51.0%	100%
	2 年生	計数	12	64	58	134
		%	9.0%	47.8%	43.3%	100%
	3 年生	計数	13	34	47	94
		%	13.8%	36.2%	50.0%	100%
合計		計数	43	151	179	373
		%	11.5%	40.5%	48.0%	100%
$\chi^2(4)=5.017, p>.05$						

表 6-45 に示したように、「とる」の学習期間別の産出率はそれぞれ 12.4%、9.0%、13.8% であり、「作る」の学習期間別の産出率はそれぞれ 36.6%、47.8%、36.2% である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(4)=5.017, p>.05$ 、学習期間による有意差が認められなかった。

「とる」のところに中国語で表現すれば、「搾」であり、その典型的な日本語訳は「搾る」である。学習者が 2 年生の前半に「絞る」という語を習っているが、学習者にとって、「絞る」から「搾る」を理解するのがそれほど簡単なことではないと考えられる。「搾る」のインプットとアウトプットの機会も少ないので、「しぼる」という語を産出したのは 8 名しかいなかった。この 8 名の分布といえ、2 年生は 2 (1.5%) 名、3 年生は 6 名 (6.4%) であり、学習期間が長くなるにつれて、その産出がだんだん多くなるといってもよさそうである。多くの学習者は「搾る」という語を知らず、その代わりに“生産”（生産する）、

“制造”（作る）に理解し、「<原料>から～を作る」というパターンから「作る」を産出したのではないかと考えられる。

D-1-3（調査文 15「悪くとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は表 6-27 に示したように、学習期間別にそれぞれ 0、0、1.1%であり、ほとんど産出がなかった。

D-1-4（調査文 24「映画をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果は次の表 6-46 に示す。

表 6-46 D-1-4（調査文 24「映画をとる」の「とる」）の産出の縦断的分析の結果

			とる	作る	その他	合計
学習期間	1 年生	計数	60	21	64	145
		%	41.4%	14.5%	44.1%	100%
	2 年生	計数	47	31	56	134
		%	35.1%	23.1%	41.8%	100%
	3 年生	計数	35	11	41	94
		%	40.2%	12.6%	47.1%	100%
合計		計数	142	63	161	373
		%	38.8%	17.2%	44.0%	100%
$\chi^2(4)=5.529, p>.05$						

表 6-46 に示したように、「とる」の産出率は学習期間別にそれぞれ 41.4%、35.1%、40.2%であり、「作る」の産出率はそれぞれ 14.5%、23.1%、12.6%である。カイ二乗検定を行ったところ、 $\chi^2(4)=5.529, p>.05$ 、学習期間による有意差がないことが分かった。

学習者にとって、「映画をとる」よくインプットを受けたり、アウトプットしたりするコロケーションではないが、「写真をとる」から、「映画をとる」という言い方を類推したのではないかと考えられる。しかし、この類推は 3 群とも 4 割程度に留まって、学習の長期化に伴う変化はなかった。「映画をとる」というコロケーションは語同士の連結の固定度がそれほど高くなく、「とる」の他に、「作る」、「撮影する」なども産出できるので、それが「とる」の産出率が学習期間の延長に従って上がらい原因であろう。

6.4.2.2 分析結果のまとめと考察

「とる」の産出の縦断的分析からは「とる」の習得について、次の特徴がまとめられる。

1) 「とる」の産出面の習得は語義構造だけで決められることではないと言える。「とる」の産出面の習得は語義構造だけに決められるとすると、その産出の縦断的分析の結果

は第1階層と第4階層に産出率が学習期間による有意差がないが、第2階層と第3階層は有意差があると推測できるが、調査の結果から見ると、その予想は検証できなかった。語義Aはプロトタイプであり、第1階層に属しているが、その習得は簡単で、学習初期で習得され、学習期間が長くなっても産出率に変化がないと推測されるが、今度のデータから見ると、産出率は学習期間による変化が見られたばかりか、学習期間長くなるにつれて、「とる」の産出が下がった。第2階層において有意差があるのはBとEである。一見にして予想に合っているが、Bは学習期間が長くなるにつれて、産出率が減る一方であり、Eは産出率が一旦上がったがまた下がった。予想に合わない結果である。第3階層において、16の語義のなか、有意差のあるのはB-3とC-1、C-2、C-3、C-7、C-8の6つである。有意差の項目の数から見れば予想に一応合致しているが、具体的に見れば、学習期間の長期化に従って、産出率が上がるケース（B-3、C-1、C-8）もあれば、産出率が一旦上がってまた下がるケース（C-2）もあれば、産出率が下がるケース（C-3、C-7）もある。第4階層において、5つの語義の中、「とる」の産出率が学習期間による有意差があるのはD-1-2とD-2-1の2つである。D-1-2は学習期間の長期化に従って産出率が上がるが、D-2-1は一旦上がるがまた下がる。第4階層の結果も予想に合っていない。

2)学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が上がるという予想されているが、本研究のデータからはその予測は検証されなかった。

学習期間が長くなるにつれて、産出率が下がるのはA、B、C-3、C-7という4つの語義である。A（雑誌をとる）は「とる」の産出が少なくなり、「開ける・開く」の産出が多くなった。B（この中から1つとる）は「とる」の産出が少なくなり、「選ぶ・選択する」の産出が多くなった。C-3（財布をとる）は「とる」の産出が少なくなり、「盗む・奪う」の産出が多くなった。C-7（税金をとる）は「とる」の産出が少なくなり、「納める」の産出が多くなった。つまり、学習期間の長期化に従って、学習者が穴の所に入れるべきであろうと思われる意味の中国語の典型的な日本語訳を産出する傾向が見られた。ただし、Aの場合、「開ける・開く」を産出した学習者は“拿起”（取り上げる）という意味を考えなかったとは限らず、“拿起”という意味の言葉を入れるべきだと気付いたが、日本語でどう表現するか自信がなく、無難と思われる「開ける・開く」で穴を埋めた可能性も考えられる。C-7の場合、調査文の穴に入れるべきだと思われる中国語の“收”（徴収する）という意味の日本語が思い出せず、同じ漢字の「収める」を中国語の“收”と同じ意味だと誤解して産出したのではないかと考えられる。この傾向は2年生に強く見られ、3年生は「収める」≠“收”ということに気づいた学習者が多くなり、「収める」の産出は1年生より多かったが、2年生よりずっと少なくなった。そのかわりに、「その他」の産出が多くなり、中国語の“收”の意味を表すために、多くの動詞が産出され、バラエティーに富んでいる。

学習期間が長くなるにつれて、産出率が上がるのはB-3（態度をとる）、C-8（年をとる）とD-1-2（出席をとる）がある。その中、B-3は「とる」の産出率が1年生<2年生

<3年生であり、C-8において、「とる」の産出率は1年生<2年生=3年生である。B-3については、第4章にすでに述べたが、学習者の使用している教科書を見ると、「態度をとる」は1年生の使っている第1冊と第2冊に出ていないが、2年生の使っている第3冊に2回出ている。3年生が使っている『高級日語』には2回出ている。教科書によるインプットが「態度をとる」の習得を促進し、その産出が学習期間によって上がる原因ではないかと思われる。C-8については、学習者の使用している教科書を見ると、「年をとる」は教科書に出た回数はかなり多く、1年生の後半から第2冊に1回、第3冊に3回、第4冊に6回出ている。しかし、3年生の教科書には「年をとる」が見つからなかった。「態度をとる」の産出は3年生と2年生と間に有意差があり、「年をとる」の産出は3年生と2年生と間に有意差がないのは、3年生の教科書に「としをとる」が出ていないということに関係しているのではないかと推測できる。D-1-2（出席をとる）は学習者の教科書に出ていないが、教室用語として日本語教師によって使われると考えられる。D-1-2の産出率が低く、口頭のインプットの働きが教科書ほど明らかでないことを示唆しているが、産出率は学習期間が長くなるにつれて徐々に上昇していく。以上の3つの例から、インプットが継続的にされるのが外国語環境での多義語の習得要因の1つであることを示唆している。

学習期間が長くなるにつれて、産出率が一旦上がり、その次下がるのは、C-1（魚をとる）、C-2（睡眠をとる）、D-2-1（疲れをとる）、E（絵筆をとる）である。C-1の産出率は、1年生は2年生より有意に少ないが、3年生と比べて有意差がない。前に述べたように、1年生は文脈全体の意味を読み取れず、「食べる」、「釣る」といった「魚」という目的語と共起関係が強い動詞を産出した。2年生になると、文脈全体の意味が正確に読み取り、「とる」と「捕まえる・捕らえる」の産出が多くなった。3年生になると、「とる」の産出率が落ち、「捕まえる・捕らえる」の産出率が変わっていない。学習期間が長くなるにつれて、日本語能力が上がり、知っている語が多くなり、文脈による意味の推測もより正確になると考えられる。そして、産出に当たって、穴の所に入れるべきであろうと推測される中国語の典型的な訳語を産出するというストラテジーを使っていると考えられる。また、「とる」のような周辺の訳語、語義の曖昧な語より、典型的な訳語、語義が明確な訳語「捕まえる」、「捕らえる」が産出する傾向が見られる。C-2（睡眠をとる）の場合、1年生の多くは「睡眠をする」を使って文脈に要求された「寝る」、「眠す」という意味を表している。前述したように、学習者の使用している教科書を調べてみると、「睡眠をとる」というコロケーションが被調査者の使っている教科書に最初に出たのは『会話日語』の第3冊であり、2年生の上半期である。次に出了のは『基礎日語』の第4冊の21課、つまり、調査を行う前の1ヶ月前である。教科書のインプットが2年生の「とる」の産出率が高くなる原因ではないかと推測できる。第4章の理解テストの結果についての分析で分かるように、学習者は「睡眠をとる」というコロケーションを知っているとしても、「とる」の意味がはっきりわからず、「とる」を「する」か、無意味の語と考えて

いると考えられる。意味の分析的知識の欠乏とインプットの停止と相まって、「とる」の産出を逆戻りにしたのではないかと考えられる。D-2-1（疲れをとる）は第4階層の語義であり、プロトタイプであるAから遠く、「とる」の理解が難しいと思われる。学習者はそれをチャンクとして覚えていても、疲れはどうして「とる」のか、その分析的知識を獲得するのが難しいと考えられる。学習者の使っている教科書を調べると、それは1年生の後半に学習者の教科書に出現しているが、学習期間が長くなるにつれて、インプットが多くなり、それで2年生の産出が1年生より多くなったのではないかと考えられる。しかし、3年生になると、学習者の教科書の内容は日常生活から社会生活へ、記述的なものから論説的なものへ変わるといふ傾向があるので、インプットの内容も抽象的、理論的なものへ変わって、「疲れをとる」のような日常生活を反映する言葉のインプットがなくなったのではないかと考えられる。もともとチャンクとして覚えられて、分析的知識を獲得していないと思われる「疲れをとる」であるが、インプットの停止はその用法の忘れを加速し、「とる」の産出を減少させたのではないかと考えられる。E（絵筆をとる）は全体的に産出率の低い項目であるが、産出率は、1年生は0.7%、3年生は2.1%、2年生は1年生、3年生より有意に多く、10.4%である。Eの産出率の変化は2年生が何かインプットを受けたチャンスがあったのではないかと推測される。

まとめると、「とる」の産出の縦断的分析の結果からは語義階層との間に直接的な関係は見られなかった。学習期間の長期化に従って、「とる」の産出が上がる語義もあれば、下がる語義もあり、また、一旦上がってもその次下がる語義もある。その三種類の語義の産出結果の分析から、持続的インプットが「とる」の産出を決める大きな要因であることが分かった。本研究で被調査者となった学習者は3年生になると、言語学習としての日本語授業が少なくなり、日本語による専門の授業が多くなる。日本語の教科書でも、その内容が日常生活の内容から社会生活へ、物語的な内容から、論理的なものになる傾向がある。したがって、「とる」に関わるインプットは少なくなっていることが推測される。また、「とる」の理解テストで分かるように、多くの場合、「とる」の理解は文脈による推測であり、分析的理解にはならず、「とる」の概念はカテゴリーとして形成されているとは言えない。多くの用法は一時的な使用語彙に留まっていることが窺われる。インプットが無くなると、忘れてしまい、産出上でも逆戻り現象が起きていると考えられる。また、縦断的分析の結果から学習者の産出ストラテジーが「とる」の産出に大きく影響していることが分かった。特に「とる」の産出が下がるケースの分析から、産出の場合、表したい意味の中国語の典型的な日本語訳を優先して産出する傾向が見られ、学習期間が長いほど、その傾向が強いと言える。一方、学習期間が長くなるにつれて、語義が曖昧な「とる」の産出が減り、語義の明確な、洗練度の高い語義の産出が多くなるという傾向も見られた。

6.4.3 横断・縦断的総合的考察

「とる」の産出の習得状況を、本研究の横断的、縦断的分析を総合して見ると、次のような結論が導き出されると考える。

1) 横断的に見ても、縦断的に見ても、「とる」の多義の産出はその多義のプロトタイプ度、つまり、語義構造における階層との間で直接的な関係は見られなかった。語義 A は本研究が提示した語義構造によると、プロトタイプとして認定しているにもかかわらず、横断的に見て最も産出率の高い語義ではなかった。縦断的には、学習期間の長期化による変化が見られなかったが、それは早い段階で習得されたからではなく、学習期間が長くなっても、習得率が低いまま続いたからであった。

2) 語義 C-5 の「とる」は横断的に見れば、産出率の一番高い語義であり、縦断的に見れば、学習初期から産出率の高いまま学習期間による変化が見られなかった。この産出の結果から、本研究が対象とした学習者の持っている「とる」のプロトタイプ（心理的プロトタイプ）は「成績をとる」の「とる」であると言える。

3) 「とる」の産出には、学習者の置かれた環境が大きな影響を与える。特に、インプットとアウトプットの量と質が「とる」の産出に大きく影響していることが分かった。外国語環境での第二言語習得は、インプットとアウトプットの量と質に限界がある。本研究の被調査者にとっては、外国語環境での学習であり、日常的な言語生活は母語に偏り、日本語が使用される機会は圧倒的に少ない。そして、日本語のインプットとアウトプットはほとんど日本語の教室に限定されている。「テーブルの上の雑誌をとって読み始めた」、「醤油をとってください」、「パンフレットはご自由にとってください」など、日常生活でよく使われる文であっても、学習者が直接耳にしたり、話したりするチャンスは実に少ない。従って、これらの「とる」は「とる」の語義構造において、第2階層に属しており、（理論的）プロトタイプに近いにもかかわらず、産出率が低いのはそのためであると考えられる。それに対して、「成績をとる」や「休みを取る」のような抽象的な意味を表す「とる」の方が産出率が高いのも、教室用語や日本語教師との会話で頻繁に使われるからであると考えられる。特に「いい成績をとる」は学習者にとっても、教師にとっても、望みでもあり、学習のゴールでもあることから、産出率の一番高い語義になっても納得できることである。また、「態度をとる」のような心理的動作を表す用法を学習するには認知的負担が重いと思われるが、教科書の継続的なインプットがあるので、その産出率が学習期間の長期化に従って、徐々に上がっているということは本研究のデータから分かった。以上の例はいずれもインプットとアウトプットの量と質が多義語の産出面の習得に大きく関わっていることを示唆していると考えられる。

4) 「とる」の産出に与えた学習者要因も無視できない。

第一に、「とる」の産出に母語の影響が大きい。例えば、A（彼はテーブルの上の雑誌を（ ）て、読み始めた）の場合、18.8%の学習者は「持つ」を、7.8%の学習者は「見る」を産出した。横断的分析で述べたように、中国語の文脈で（ ）の所に中国語の“拿起”、“看见”を入れても自然な文になるので、学習者は中国語“拿起”、“看见”とその日本語訳「持つ」、「見る」の違いをはっきり知らず、「持つ」と「見る」を産出したと推測される。また、C-5（いい成績をとる）の産出率が最も高いのはインプットとアウトプットの頻度が高いほか、「とる」のよく当てられた漢字「取」がその中国語訳“取得”と大体一致しているのも大きな原因ではないかと考えられる。

第二に、百科事典的知識の有無も「とる」の産出に影響を与えている。「新聞をとる」、「指定席をとる」の産出率が低いのは百科事典的知識の足りなさから来たものだと前の分析で推測されている。前者については、今の中国において、新聞をとる人が少なく、新聞を買って読むのが一般的であり、さらに、新聞を買わずにインターネットでニュースを知るようになっている。「新聞をとる」は学習者の生活を離れているため、「とる」の産出が低いのではないかと考えられる。「指定席をとる」については、日本の「指定席」、「自由席」という概念は中国の鉄道システムにないので、日本で指定席は前もって予約して確保する必要があるという百科事典的知識を知らないことは「指定席をとる」の「とる」の産出率を低くしたのではないかと推測される。

第三に、学習者の産出ストラテジーが「とる」の産出に大きな影響していると考えられる。

a. 各調査文から産出された動詞についての分析から、学習者の産出ストラテジーとして、文脈から穴に入れるべきであろうと考えられる意味の中国語の典型的日本語訳が優先的に産出されるという傾向が見られた。一方、「とる」のような語義が曖昧な多義的基本動詞より、語義の明確な、洗練度の高い語義が優先的に産出されるという傾向が見られた。そして、学習期間の長期化に従って、その傾向が強くなる一方である。例えば、B（この中から1つとる）の場合、「とる」より、「選択する」、「選ぶ」の産出率が高い。C-3（財布をとる）の場合、「とる」より、「盗む」、「奪う」の産出率が高い。そして、学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が下がり、その代わりに、「選択する」・「選ぶ」、「盗む」・「奪う」の産出が上がった。前にも分析したが、「とる」は多義的基本動詞として、汎用性が高く、意味的に曖昧である。それに対して、学習者に「とる」の代わりに優先に産出された「選択する」・「選ぶ」、「盗む」・「奪う」は「とる」より意味的に明確で、洗練度が高く、「選択」、「盗む」、「奪う」という意味を表すにはより典型的な動詞である。以上の結果から、学習者が産出に当たって、産出しようとした語義の典型的な動詞、語義が明確な動詞、洗練度の高い動詞の方が優先的に産出され、そして学習期間が長くなるにつれて、その傾向が強くなると考えられる。

b. 学習者がコロケーションをチャンクとして覚えて、どうして「とる」かという分析的知識が足りず、インプットが無くなるとすぐ忘れてしまう傾向がみられた。例えば、

D-2-1（疲れをとる）の産出が一時的に高くなり（11.0%から23.1%に）、またぐっと下がる（6.4%）。これは学習者は「疲れをとる」をコロケーションとして覚えて、どうして「とる」を使うかといった分析的な知識を持っていないので、インプットが無くなるとすぐ忘れてしまうと推測できる。

c. 学習者に一定のカテゴリー能力の獲得が見られた。例えば、D-1-4（映画をとる）は第4階層に属し、プロトタイプAから一番遠く、習得が難しいと予想されたが、その産出率は38.8%で、「いい成績をとる」、「休みをとる」について3番目である。D-1-4は決して学習者の受けたインプットが多いと考えられないが、それに似ている「写真をとる」というコロケーションは教科書に頻繁に出ているばかりでなく、日常生活にもよく使われているので、確実に習得されていると推測できる。D-1-4（映画をとる）の産出率は他の第4階層の語義より高いのは「写真をとる」からの類推と考えられる。大神（2017）は「とる」の同じ用法の違うコロケーションの理解が違うことから、「とる」の語義習得は用例だけのもので、「点」として表象し、「面」になっていないとして、今井（1993）の多義語の習得についての指摘を支持するものだとしているが、D-1-4の産出からは、本研究の対象とした学習者においてはある程度のカテゴリー能力が獲得されていることが窺われた。

6.5 終わりに

本章では多義語の産出面の習得と語義構造の関係を明らかにするために、産出テスト（穴埋めテスト）を用いて、第4章で得らえた「とる」の語義構造に基づいて、「とる」の26の語義の産出面の習得実態を調査し、それぞれ横断的、縦断的視点から語義構造との関係を分析した。

産出面の習得のデータを「とる」の語義構造に照らして分析した結果、横断的に見ても、縦断的に見ても、「とる」の産出は語義階層と直接的な相関関係が見られなかった。

「とる」の産出に関わる要因として、学習者の置かれた環境という環境要因と学習者の産出ストラテジー、百科事典的知識の有無といった学習者要因に大きく関わっていると考えられる。環境要因は主にインプットとアウトプットの量と質に関わるので、「とる」の産出に影響を与えていると推測される。学習者要因といえば、まず母語の知識、百科事典的知識の有無は直接に学習者の文脈を手掛かりにした意味推測と意味産出に関わるので、「とる」の産出に大きく影響を与えていると言える。それから、学習者のストラテジーの影響が大きいと考えられる。産出面のデータから、1) 学習者が語義が曖昧な「とる」より、表現しようとする意味を表す典型的動詞、意味の明確な動詞、洗練された動詞が産出する傾向がみられ、そして、学習期間が長くなるにつれて、その傾向が強く見られた。2) コロケーションをチャンクとして理解したり、産出したりする傾向がみられた。3) 文

脈の理解度の低い場合、目的語と共起度の高い動詞が産出される傾向がみられた。4) ある程度のカテゴリ能力がみられた。

第7章 結論

本章では、まず、研究1から3までの3つの研究で得られた結果をまとめ、次に、多義語習得支援に向けた本研究の示唆を述べる。最後に、本研究の意義と限界及び今後の課題を述べる。

7.1 結果のまとめ

本研究は、多義語習得支援法の構築に資する基礎研究として、多義語習得のメカニズムを明らかにすることを目的に、多義的基本動詞「とる」を取り上げ3つの研究課題を立てて行ったものである。

研究1：

研究課題：「とる」の語義構造はどのようなものであるか。（「とる」の語義構造の提示）

研究2：

研究課題：「とる」の理解面の習得はどのようなものであるか。理解面の習得に、言語要因（語義構造）はどのように関わっているか。他に関わっている要因はあるか。（「とる」の理解面の習得に関与している要因の特定）

研究3：

研究課題：「とる」の産出面の習得はどのようなものであるか。産出面の習得に、言語要因（語義構造）はどのように関わっているか。他に関わっている要因はあるか。（「とる」の産出面の習得に関与している要因の特定）

課題(1)については、国広(1997)、松田(2006)、森山(2012)を踏まえて、認知意味論の手法を援用し、身体性の観点から「とる」の意味分析を行い語義構造を提示した。

「とる」の表す最も基本的な動作を表す語義A「手に持つ」とし、それをプロトタイプとした。この語義Aから4つの具体的動作を表す語義(B「選択して手に持つ」、C「手に持って、自分のものにする」、D「手に持って、他に移す」、E「手に持って、操作する」)への拡張がなされる。この4つの具体的動作を表す語義からさらに他の語義が拡張されるという語義構造を成していると考えた。このような身体性重視のアプローチによる意味提示法は、我々人間の身体的具体的動作を意味拡張の起点としている点に特徴がある。人間の日常的営為・動作から出発して、メタファー、メトニミーなど人間の基本的認知能力を介して拡張的語義、抽象的な語義を理解するのは、人間の認知の一般的方法に合致してい

ると考える。このような語義提示の方法は、多義語の習得支援においても有効性が期待されるであろう。

課題2と課題3については次の結果が得られた。「とる」の理解面の習得と産出面の習得の実態を調査し、そのデータを課題1の意味分析で得られた「とる」の語義構造に照らし合わせることで、習得と語義構造の間に直接的な関係があるかどうかを見た。結果は、語義の習得と語義の語義構造における階層との間に直接的な関係を見出すことはできなかった。

理解面において、プロトタイプA（手に持つ）の正訳率が横断的に見て、最も高く、縦断的に見て、習得も最も早いという予測は検証できなかった。横断的には、Aの正訳率は65.4%であり、一番正訳率の高いC-5（いい成績をとる）の97.1%よりずっと低かった。縦断的分析においてもAは正訳率が学習期間別にそれぞれ62.8%、64.9%、70.2%であり、習得がもっとも早い方ではなかった。次に、階層が下がるに伴って、正訳率が低くなり（横断）、習得も遅くなる（縦断）という予測も検証できなかった。理解テストのデータでは、第2、第3、第4階層の平均正訳率の間に有意差が検定されず、かつ各階層においても、各語義の正訳率の間のばらつきが大きく、どの階層にも正訳率の高い語義もあれば、正訳率の低い語義もあるという結果が得られた。縦断的には、どの階層にも学習の長期化に従って正訳率が高くなる語義もあった。

産出面においても、理解面同様に、プロトタイプAの産出率が最も高く、習得が最も早いという予測は検証できなかった。Aの「とる」の産出率は23.3%であり、産出率の一番高いC-5（成績をとる）の97.1%と比べてよりずっと低かった。そして、理解面と同じように第2、第3、第4階層の平均産出率に有意差は見られず、各階層において、各語義の産出率のばらつきも大きかった。縦断的には、学習の長期化に従って、どの階層にも学習の長期化によって正訳率が変化する語義があった。学習期間が長くなるにつれて、産出率が高くなる語義もあれば、低くなる語義もあった。各階層に階層が下がるに伴って産出率が低くなり（横断）、習得も遅くなる（縦断）という予測も検証できなかった。

このように、多義の習得は語義構造における階層との間に直接的な関係を見出すことができなかったが、代わりに、語義構造に加えて学習者要因や環境要因などが習得に関与していることが分かった。これは、プロトタイプは習得が早く、非プロトタイプは習得が遅いという先行研究の知見に再考を求める結果であると言える。

「とる」の理解面の習得を検証した研究2の結果からは、「とる」の理解面の習得には、言語要因としてのプロトタイプ性（語義階層）だけでなく、加えて学習者要因（学習者の母語、学習者の有する百科事典的知識、学習者が行使する語義理解ストラテジー）及び環境要因（教室活動、インプットとアウトプットの量と質）の3者が相乗しながら影響を及ぼしていることが窺われた。「とる」の産出面の習得について検証した研究3の結果からは、「とる」の産出面の習得と語義階層との関係は見い出せず、語義階層よりも、環

境要因（教室活動、インプットとアウトプットの量と質）及び学習者要因（学習者の母語、学習者お有する百科事典的知識、学習者が行使する産出ストラテジー、コロケーションの知識）が「とる」の産出に大きく影響を与えていることが分かった。

以上をまとめると、本研究が対象とした外国語環境で日本語を学ぶ学習者の「とる」の習得は、学習者要因としての1) 学習者の母語、2) 学習者の習得ストラテジー、3) 学習者の百科事典的知識及び環境要因としての4) インプットとアウトプットの量と質に影響されていると言える。以下では、まずこの4点を取り上げる。具体的には、「とる」の理解面と産出面の習得にその関与が窺われた語義構造以外の3つの学習者要因と1つの環境要因を1つ1つ取り上げて検討する。最後に、「とる」を含めた多義的基本動詞の習得メカニズムの骨格を提示する。

学習者要因

1) 学習者の母語

学習者要因としてその関与が窺われた最大のものは、本研究の対象とした中国人日本語学習者においては、学習者の母語であった。これは、学習者が母語話者とは違う独自のプロトタイプを構築しているとする松田（2000）や大神（2017）などの先行研究の指摘に符合する結果である。

理解面の習得における母語の影響をまず見ていく。研究2で収集した翻訳テストの学習者の回答から、語彙の意味を母語の対訳語を当てその対訳語から推測する傾向が見られることが分かった。

「とる」は漢字「取」に当てられるのが一般的である。そして、教科書及び日中辞典においては、「とる」の第一義は“拿”に訳されることが多い。そこで、「とる」=“取”、「とる」=“拿”として、学習者は独自のルールを作っていることが窺われた。語義A（調査文1：テーブルの上の雑誌をとって、読み始めた。）はプロトタイプであるにもかかわらず、その正訳率が高いほうではなかった。“拿”は調査文1において「とる」と同じ意味を表すので、「とる」=“拿”というルールは調査文1において当たったが、誤訳の中に、13.1%の学習者はその「とる」を“取”に訳している。中国語の“取”の語義は「とる」と完全には一致しておらず、「一定の手続きを経て、保管されている、預けられているところから自分の手に移す」という意味である。学習者はこの“取”と「とる」の違いを知らず、ただ漢字が同じであることから、中国語の“取”で「とる」を理解していると考えられる。

他方、母語の使用は「とる」の意味理解を促進したと考えられる例もある。例えば、E-1（教鞭をとる）は第3階層の語彙であり、そして母語話者にとっても馴染みのあるコロケーションとは言えないが、学習者の正訳率は66.2%に達している。中国語に“执教鞭”（教鞭をとる）というぴったり合うコロケーションがあるため、それが「教鞭をとる」の「とる」の理解を促進したのではないかと考えられる。

次に、産出面の習得における母語の影響を見る。研究3で収集した産出テストの学習者の回答から、学習者の母語を利用して産出する傾向が見られた。語義Aを例にする。Aはプロトタイプであるが、調査文「テーブルの雑誌を（ ）て、読み始めた。」において、「とる」の産出は23.3%にすぎず、「持つ」の産出は18.8%であった。学習者の発話プロトコルから、まず文脈を手掛かりにして（ ）には中国語の“拿”という意味のことばが適切だと判断し、その“拿”、“拿起”に対応する日本語のことばとして、「とる」を当てた学習者もいれば（23.3%）、「持つ」を当てた学習者もいる（18.8%）ことが分かった。換言すれば、学習者は「とる」を中国語の“拿”と捉えるだけでなく、同時に「持つ」も“拿”と同じ意味のことばだと考えていることが窺われる。つまり、学習者にとって中国語の“拿”には日本語の「持つ」と「とる」の2つのことばが対応していると推測される。それが語義Aの産出を妨げたのではないかと考えられる。

この推測は先行研究の例も解釈できる。松田（2000）は「割る」について、中国人学習者は「紙を割る」、「ケーキを割る」などの文を産出したと報告している。“割”は「（全体の一部分を）切る、刈る」（「超級クラウン日中辞典」³⁰）とされていることから、中国人学習者が「割る」=“割”として捉えたことが考えられる。

2) 学習者の習得ストラテジー

習得に関与が窺われた学習者の習得ストラテジーとして、本研究では3つのストラテジーが観察された。理解ストラテジー、産出ストラテジー、そしてコロケーション習得ストラテジーである。以下は詳しく説明する。

【理解ストラテジー】理解テストで得られたデータの分析から、文脈を手がかりにした推測が多義語の意味理解に大きな働きをしていることが分かった。「とる」の理解プロセスから、学習者まず文脈に基づいて調査文全体の意味を考え、そこから「とる」の意味を推測していることが分かった。例えば、B-1（調査文5：仕事と家庭、どちらをとるか、悩みますね。）の「とる」は第3階層の語義であり、そして、大神（2017）の典型度判断テストから分かるように、「選択」という語義が一番心理的プロトタイプの低い語彙であり、使用頻度が低いことから、その正訳率が低いと予想されるが、「どちら」という文脈からの予測で正訳率が72.9%に達している。また、調査文を中国語に訳し、「とる」の所に当たる中国語を「とる」の語義にしたケースもある。例えば、C-2（毎日8時間の睡眠をとることが必要だ。）の場合、「とる」を“保証”（保証する）に訳した学習者がいた。中国語では“每天要保证8小时睡眠”という言い方がよくされる。下のよう中国語訳と調査文を一々対応させると、「とる」が中国語の“保証”にされていることが分かる。

<u>每天</u>	<u>要</u>	<u>保证</u>	<u>8小时</u>	<u>睡眠</u>
毎日	ことが必要だ。	とる	8時間の	睡眠を

このような理解ストラテジーが駆使されることで、“保証”という「とる」とあまり関係のない訳語が当てられたのではないかと考えられる。

【産出ストラテジー】本研究の産出テストにおいて、学習者の産出ストラテジーとして、（ ）の所に入れるべきであろうと思う意味を中国語で産出し、それから産出した中国語の典型的な日本語訳を産出するというストラテジーが推測できる。B-1（仕事と家庭、どちらを（ ）か、悩みますね。）において、学習者はまず文脈を手掛かりに（ ）に入れるべきであろうと考えられる中国語は“选择”（選択する）だと判断し、それから中国語“选择”の典型的な日本語訳「選択する」、「選ぶ」が活性化され、産出する。B-1において、「とる」より、「選択する」、「選ぶ」の産出が圧倒的であることから、「とる」のような語義が曖昧な多義的基本動詞より、語義の明確な、洗練度の高い語義が優先的に産出されるという傾向が見られる。そして、学習期間の長期化に従って、その傾向が強くなる。例えば、B（この中から1つとる）、C-3（財布をとる）の場合、学習期間が長くなるにつれて、「とる」の産出が下がって、その代わりに、「選択する」・「選ぶ」、「盗む」・「奪う」の産出が上がった。「とる」の産出が学習の長期化に従って下がるという現象はこれらの語義を表す「とる」の使用が学習の長期化につれて縮小し、その代わりにより洗練された語彙が使用されるという解釈の可能性を示唆していると考えられる。

【コロケーションストラテジー】もう1つのストラテジーは言語生活上よく遭遇するコロケーションをチャンクとして理解したり、使用したりするストラテジーである。理解テストにおいて、多くの学習者は「休みをとる」を「休みを得る」に理解していることが分かった。学習者のプロトコルから「休みをとる」は耳にしたり、口にしたりするコロケーションであることが分かった。学習者はそれをチャンクとして使用したりするが、その構成要素である「とる」がどんな意味かについて考えず、漠然とした曖昧なイメージしか持っていないことが考えられる。多くの学習者は「休みをとる」を「休みを得る」というふうに理解しているため、「休みをとる」の正訳率は低かったが、産出テストにおいて、「休みをとる」は「いい成績をとる」に次いで2番目に産出率の高い語義であった（72.1%）。被調査者の言語生活を考えると、「休みをとる」もインプットとアウトプットの機会が多いと思われる用法であることから、使用頻度の高さによって、学習者は「休みをとる」をチャンクとして覚え、産出テストですぐ活性化されて産出が多かったのではないかと考えられる。多義語を中心語とするコロケーションをチャンクとして理解していると、早くから産出面では出てくるが、理解面では、コロケーションを構成する成分の意味が理解できていないと、誤解が生じやすいと考えられる。

3) 百科事典的知識の有無

Fillmore (1982) はフレーム意味論を提唱し、語の意味は必ずその使用される環境や使用者の知識体系に依存し決定されるとしている。語はその語の字面の意味だけでなく、その語にまつわるさまざまな社会的常識や知識、いわゆる百科事典的知識が喚起される。語の習得に当たって語の背後に潜んだ百科事典的知識を知らないとその語の意味理解も、適切な使用も無理であろう。本研究において、「指定席をとる」の場合、多くの中国人学習者は日本の指定席と自由席の知識を持っていない。何故なら、中国の鉄道にはそういうシステムがないからである。「指定席をとる」が指定席の切符を前もって予約することを前提にしていることを知らず、指定席の座席に座ることを「とる」と捉えている。「新聞をとる」は学習者の日常生活上あまりなく、新聞は基本的に買うものである。したがって、「新聞をとる」が「新聞を購読する」という意味になるという理解がなく、新聞を買って読むという日常生活の経験から「とる」を「買う」と理解する学習者は少なくない。一方、上の例に対して、中日両国の社会文化の一致性が「とる」の理解を促進する例もある。例えば、D-2 (帽子をとって、挨拶する) は中日両国とも、マナーとして、挨拶をするとき、帽子を外すのは一般的である。D-2 は第3階層の語義であり、プロトタイプからの距離は遠いほうであるにもかかわらず、この百科事典的知識によって「とる」の正訳率が90.1%という高い数字に達している。

環境要因

4) インプットとアウトプットの量と質

第二言語習得を成功させるためにまず大切なのは理解可能なインプットに触れることである (Krashen 1981 ; 1982 ; 1985)。それを踏まえて、Swain (2005) はインプット仮説を認めながら第二言語習得においてアウトプットも不可欠であるとしている。インプットとアウトプットは第二言語習得の必要要素であることを否認できないと思われる。

インプットとアウトプットの頻度が高い語義が習得されやすいと言える。本研究の調査において、理解テストでも産出テストでも、正答率が一番高いのは「成績をとる」の「とる」である (正訳率 97.1%、産出率 87.7%)。「成績をとる」の「とる」は第3階層の語義に属し、プロトタイプからの距離は近くないが、正訳率も産出率もプロトタイプの用法「テーブルの上の雑誌をとる」よりはるかに高い。その背景として、被調査者とした学習者は中国の大学で日本語勉強しており、大学という環境で「良い成績をとる」は教師と学習者のゴールであり、教師と学習者の関心事であることが推察される。「成績をとる」はインプットにしても、アウトプットにしても、使用頻度の高い用法であり、「成績をとる」の「とる」が一番よく習得されるのは使用頻度の高さによる結果ではないかと考えられる。それに対して、同じ語義 C から拡張された、第3階層に属する C-7 (税金をとる) は学習者の言語生活から離れていて、インプットとアウトプットの頻度がそれほど高くはないと考えられるので、その正訳率は 72.4%、産出率は 23.3% であり、習得はそれほど進んでいない。

継続的なインプットとアウトプットは多義語の習得に大きく関わると考えられるケースとして他にも例を挙げることができる。例えば、「態度をとる」のような心理的動作を表す用法を学習するには一般的には認知的負担が重いと考えられる。理解率も産出率も学習期間の長期化に伴って、徐々に上がっているということは今度のデータから分かった。本研究の対象者の場合、この用法に対しては教科書の継続的なインプットのある用法であることから、インプットとアウトプットの量と質は多義語の産出面の習得に大きく関わっていることを示唆していると考えられる。

学習者の「とる」の習得は語義構造との間で直接的な関係が見られなかったが、語義構造と「とる」と無関係であるとは言えない。例えば、「仕事で聞いたので、悪くとらないでください」における「とる」は学習者が使用している教科書にも出ている語義である。しかし、正訳率も産出率も低かった。その理由は、「とる」の語義構造において第4階層に属し、プロトタイプから遠いことにあると考えられる。つまり、具体性に乏しく、認知的な負担が重いことから、インプットがあっても、理解面における正訳率、産出面における産出率が低くなったと考えられる。

まとめると、「とる」の習得は「とる」の語義構造という言語的要因に加え、学習者要因（母語の利用、多義の理解と産出におけるストラテジーの使用、百科事典的知識の活用といった学習者要因及びインプットとアウトプットの質と量といった環境要因が絡んで「とる」の習得に影響を与えていると言える。

多義語の習得プロセスは学習者の多義語とのインターアクションのプロセスである。このプロセスの中で、学習者は、既存能力を十分に生かし、母語知識を利用したり、様々なストラテジーを駆使したり、生活実践での百科事典的知識を利用したりして、多義語の多義を習得している。これらの学習者要因は多義語の習得を妨害する面もあるが、促進する面もある。学習者が能動的に言語生活において遭遇した多義語の用例を繰り返し使用しているうちに、多義語についての言語知識が豊富になると考えられる。これは認知言語学の提唱した使用基盤モデルの言語学習観を裏付ける結果と言える。

7.2 多義語の習得支援への示唆

本研究で得られた「とる」の理解面、産出面の習得要因の面の結果から、有効な多義語の習得方法・習得支援法は次の点から考えることができる。

「とる」の習得と語義構造との関係から見ると、第二言語の多義語の習得において、プロトタイプの語義は必ずしも習得が早いとは限らないが、プロトタイプの語義の重要性を無視することはできない。学習者の言語生活上においてインプットやアウトプットが少ない場合は、プロトタイプの語義であっても、学習者の自力の学習だけでは習得困難な場合があることが分かった。したがって、多義語の多義構造をプロトタイプの語義から放射状

に語義が拡張していくネットワークであるとしたら、そしてそのネットワークの獲得をゴールとするとしたら、多義語の習得支援においては、プロトタイプの語義の獲得は極めて重要となる。先行研究（松田 2000；大神 2017）では、学習者は母語話者とは違う独自のプロトタイプを構築していることが指摘されている。本研究においても、学習者の心理的プロトタイプはC-5（「いい成績をとる」のとり）と言える。これを起点に「とる」の語義のネットワークを築くのは難しいと考えられる。

多義語の意味分析で得られた理論的プロトタイプは最も具体性の高い語義であり、意味拡張の起点となるものであることから、その語の表す一番具体的動作、すなわちプロトタイプが分かると、他の例えば抽象的な語義などの多義の習得が容易になることが推測される。「とる」でいうと、語義A（手に持つ）はプロトタイプであり、意味拡張の起点である。語義B（選択する）、C（自分のものにする）、D（他に移す）、E（操作する）はAから拡張された4つの具体的動作である。他の語義は全部B、C、D、Eから拡張されたものであるので、プロトタイプのAばかりでなく、B、C、D、Eの学習も一緒に先にしたほうが効率的だと思われる。第3、4階層に「いい成績をとる」のようなインプットとアウトプットの頻度が高いから早く習得される語義があるが、「睡眠をとる」、「捨てないでとっておく」のような理解面、産出面とも習得度の低い語義がある。もし、CとDの意味が習得されたら、「睡眠をとる」と「捨てないでとっておく」の「とる」の習得割合に容易になるのではないかと考えられる。

学習者の多義語の習得戦略を見ると、学習者は文脈を手掛かりに多義語を理解しているが、理解に当たって、文脈だけ頼りにするのではなく、「とる」の概念的意味と一緒に考えて理解した方がより適切な理解ができるのではないかと考えられる。

また、学習者の「とる」の理解に当たって中国語訳“取”、“拿”、“取得”といった中国語訳に訳し、文が通じる場合は、その中国語訳の意味で理解し、通じない場合は、文脈で「とる」の語義を推測する。「とる」の中国語訳“取”、“拿”、“取得”の語義は「とる」と重なっている場合もあれば、違うところもある。中国語訳の戦略は「とる」の理解に成功する場合もある一方で、理解に失敗し、誤解に繋がる場合も少なくない。産出する場合、学習者は表現しようとする意味の中国語の典型的な日本語訳を産出する。理解においても、産出においても、このような母語依存・母語活用は本研究の被調査者において随所に見られた。

認知学習理論（構成主義の学習理論）は、「学習者は新しいデータを処理するため、絶えず既存の知識構造とそのデータとの関連性を考え、認知的同化（assimilation）あるいは応化（accommodation）を経験している」（田中 1987：10）としている。しかし、母語活用戦略の使用は一面では効率的であるが、その限界も明らかである。特に、母語訳と目的語との語義にズレがある場合には限界が生じてくる。母語使用の戦略が避けられないとするなら、母語使用の長所を最大限に生かすと同時に、その限界への対処も必要となる。例えば、「とる」の場合、まずプロトタイプの語義の訳語は“取”、“拿”で

はなく、“拿起”，“取下”といった「とる」の語義にもっと適切な訳語の追求を学習者に促すことが重要であろう。つまり、概念の理解をより確実なものにするような訳語を学習者求めることである。これは、学習者と母語を共有する第二言語教師の長所でもあると言える。

また、上に述べたように、学習者が母語訳を用いて多義語の多義を学習するのは学習が既存の知識をもとに行われる自然な学習過程でもある。母語訳は無論利用できるが、新しい語義を既習した語義につなげて学習するのも多義語習得の効果的な方法ではないかと考えられる。黒沢（1999）の実験では、訳語間の派生関係について推論を求める教示が多義語の多義の習得に有効であるという結果が出ている。訳語間の派生関係についての推論は2つの訳語の間に比喩的意味の関連を認めるという処理と似ているからだとして黒沢は考察している。新しい語義と既習語義、特にプロトタイプの語義との関連性に気づかせることは、新しい知識は既習知識の上で習得されるという学習理論に従うだけでなく、多義語の多義を有機的全体として内在化するルートではないかと考えられる。

多義語の多義の習得において、インプットとアウトプットの頻度は大きく影響していることが分かった。外国語環境での第二言語習得はインプットとアウトプットの量も質も限られているということも事実である。しかしながら、計画的に、多義的基本語彙の使われている用例に頻繁に触れさせるように教室活動をデザインすることは可能である。この際のインプットの与え方は聞き流しや読み流しではなく、だからと言って、形式重視に偏ることでもない。意味交渉に軸をおきながらも、語彙の意味や文の構造を理解しながら多義語の多義に気づかせるような活動のしかけを組み込むことが大切である。場合によっては、明示的語義知識を提示し、インプットからインテイクへの転換を働きかける必要もあると考えられる。

言語の習得は文化の習得を伴っている。言語の基盤になっている人間の活動は共通している部分もあれば、国や文化によって違う部分もある。多義語の習得にその背後に潜んでいる社会的文化的知識も必要である。従って、多義語の習得支援の一部分として、多義語の多義に関わる百科事典的知識を教える必要があると考えられる。

7.3 本研究の意義

本研究の意義としては、第一に、多義的基本動詞「とる」の意味構造を明らかにすることができた。基本動詞の特徴から出発して、身体性という観点から、「とる」の表す一連の基本的動作を意味拡張の起点とし、「とる」の多義のネットワークを作り、基本動詞の意味分析の新しい方法の提出に意義がある。

第二に、「とる」の語義構造という言語要因だけでなく、習得ストラテジーという学習者要因と学習者の言語生活という環境要因から「とる」の多義の習得を考察し、学習者が

どのように多義的基本動詞を習得するのか、その実態を浮き彫りにすることができた。これは、習得を単純化された形で取り扱うのではなく、習得が複雑な過程であることを、具体性を持って提示した点で意義がある。第二言語習得は、学習者が既有能力を持って第二言語と能動的にインターアクションするプロセスであることを示した。

第三に、多義語の多義理解の実相を見るために、先行研究に用いられたマルバツ判断による受容判断テストではなく、翻訳テストを用いて調査を行った。これにより学習者の理解の実相に迫ることができた点で意義がある。これは多義語習得支援のための多義語習得研究の方法論上の改善に資すると考える。

7.4 本研究の限界と今後の課題

以上、本研究の研究結果の要約、多義語習得への示唆と本研究の意義を述べた。しかしながら、本研究の限界と今後の課題も多くある。

第一に、データ収集の問題である。研究2で用いた翻訳テストは受容性判断テストに比べれば、上の意義で述べたように利点がある。しかし、学習者の「とる」に対する理解が学習者の母語である中国語によって表出されることから、その中国語がどの程度学習者の理解を示しているのかについて推測が難しい部分があった。例えば、「パンフレットは自由にとってください」の「とる」の翻訳として、中国語の“拿”に訳した学習が若干いた。“拿”はそもそも多義動詞であり、学習者が「手に持つ」として理解したか、それとも、「自分のものにする」として理解したのか、回答からだけでは判断が困難であった。本研究では、発話思考法を用いて課題遂行中の思考過程を探ったが、この問いに答えられる十分なデータは得られなかった。したがって、発話思考法の実施について更なる検討を加え改善すること、加えて、フォローアップ・インタビューなどにより、学習者の理解の内容を、論点を絞って確認することが考えられる。

第二に、調査文について再考する必要がある。本研究の調査文は「とる」が産出できるように文脈的収束性のより高いものを採用した。しかしながら、本研究の結果から、コロケーションとして成立する文とそうでない文によって調査結果が変わる可能性があることが分かった。また、コロケーションとして成立していても、言語生活で遭遇する頻度の影響によって研究結果が違う可能性も出てきた。以上の可能性が検証できる調査文を設定した研究が必要である。

第三に、本研究は外国語環境での学習者を対象にした研究である。第二言語環境において、語義構造、学習者要因、環境要因の三者がどのような相乗関係をつくり、習得に影響を及ぼすのかについては、本研究の研究結果ではその詳細が予測できない。第二言語環境下での学習者を対象とした検証が必要である。

第四に、「とる」に対応する中国語の語義構造を得て、それと中国人学習者の中間言語のプロトタイプの関係性を明らかにすることも課題として残っている。

第五に、本研究の結果を日本語教育に応用し、語義構造の直接的指導の効果を検証する研究についても、今後の課題としたい。

注

¹ 国立国語研究所、『基本動詞ハンドブック』（<http://verbhandbook.ninjal.ac.jp>）

² 化石化とは「中間言語の発達過程において」、「ある項目が誤用のまま改善されていないで残る現象」（迫田 2002:29）である。本稿では、「とる」の習得における停滞と逆戻り現象ともを化石化と呼ぶ。

³ Lakoff（1987）で提示したカテゴリーモデルで、中心的（プロトタイプの）メンバーから様々なリンクによって多くの方向に拡張しているケースである。

⁴ 学習者が目標言語の規則を過度に一般化すること。

⁵ 「具体的な用例の包括的検討から帰納的に引き出される多義的語義をすべて包含するようなスキーマを想定し、一つの『共通図式』（コアスキーマを図式表象したもの）の一部にさまざまな認知的力点を置くことによって多義を説明しようとする」（松田 2006）多義語の意味記述の方法である。

⁶ 90人分の OPI（oral proficiency interview）テープを文字化した言語資料である。90人の被験者を母語別に見ると、中国語、英語、韓国語がそれぞれ 30人ずつであり、さらに、その 30人の OPI の判定結果別の内訳は、それぞれ、初級 5人、中級 10人、上級 10人、超級 5人ずつとなっている。

⁷ 単語のなじみの程度（単語親密度）を語義毎に収録した基本語データベースである。NTT コミュニケーション基礎科学研究所（監修）、天野成昭・小林哲生（編著）、学習研究社。

⁸ “A Frequency Dictionary of Japanese: Core Vocabulary for Learners”（Yukio Tono, Makoto Yamazaki, Kikuo Maekawa, 2103, Routledge）に基づく。“A Frequency Dictionary of Japanese: Core Vocabulary for Learners”は、英語を母語とする日本語学習者のための現代日本語の頻度辞書であり、『日本語話し言葉コーパス』（CSJ）の模擬講演部分と『現代話し言葉均衡コーパス』（BCCWJ）の全体を利用して、頻度情報を得て、上位 5000語を掲載している。5000語のうち 1489語が動詞である。（鷲見 2015 の注 17 による）

⁹ [] は語義の簡単な記述である（以下同）。

- ¹⁰ 略称 NLB。『現代日本語書き言葉均衡コーパス』 (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese: BCCWJ) を検索するための国立国語研究所と Lago 言語研究所が共同開発したオンライン検索ツールです。
- ¹¹ 略称 NLT。『筑波ウェブコーパス』 (Tsukuba Web Corpus: TWC) を検索するためのツールであり、検索には、国立国語研究所と Lago 言語研究所が共同開発したコーパス検索システム NINJAL-LWP (NINJAL-LagoWordProfiler) を利用している。
- ¹² 多義語の意味を母語で説明するのが難しい場合もあると考えて、日本語を使って説明するのを許した。
- ¹³ 調査文を作る際に、NINJAL-LWP for TWC、NINJAL-LWP for BCCWJ、『外国人のための基本語用例辞典 (第三版)』、『大辞林 (第3版)』、『日本語多義語学習辞典 動詞編』を参照した。
- ¹⁴ 調査文における「魯迅先生」、「教鞭」、「後継者」などの語彙は漢字が中国語と同じ、意味も同じであるので、中国人学習者にとって理解されやすい語彙であると考えられるので、中国語訳をつけないことにした。
- ¹⁵ 日本語を専攻として勉強している被調査者は学年ごとに 20 名ぐらいで、他は日本語強化班の学生です。学習内容は 1 年生は全く同じであるが、二年生になると、日本語の内容は大体同じであるが、日本語強化班の方が、自分の主専門の授業が入っている。三年生になると、日本語専門の学習者は高級日本語の他に文学、文化、言語学などの専門科目が多くなり、一方日本語強化班の場合、高級日本語と高級日本語視聴説の授業があるが、主専攻としての理科系の授業が多くなる。
- ¹⁶ language laboratory とも言う。外国語教育で、隔離された一人一人の仕切りのなかで、音声メディアを利用して言語を学習する訓練教室である。
- ¹⁷ 中国語において、名詞や代名詞などの前に置き、後に続く動詞の対象、場所、時間などを示す詞である。
- ¹⁸ この文は比喩的用法で、武力を使うという意味である。
- ¹⁹ パーセンテージは全て四捨五入で得たもので、計算による誤差を拡大しないように、パーセンテージの足し算、引き算せず、人数/総人数の計算方法をとる。
- ²⁰ 李筱平他 (編)、大連理工大学出版社、第 2 版、2012
- ²¹ 学習者の使っている教科書『基礎日語』で調べてみると、「写真をとる」は第 1 冊の第 4 課に初出し、第 1 冊に 5 回、第 2 冊に 11 回も出ている。
- ²² 現代中国語コーパス (教育部言語文字応用研究所 2012) での検索によって検索した結果、“执笔”は 36 箇所、“执教鞭”は 3 箇所出ている。
- ²³ 孟庆荣他 (編)、大連理工大学出版社、第 1 版、2011
- ²⁴ 人ごみで人に触れたとたんに、こっそり懐中物・携帯品などを抜き取るという意味の「する」。
- ²⁵ 中国語「拿」の対応した典型的な日本語訳は「持つ」と「とる」である。
- ²⁶ 李筱平他 (編)、大連理工大学出版社、第 2 版、2012
- ²⁷ 『新明解国語辞典 第六版』三省堂 2010
- ²⁸ 『新明解国語辞典 第六版』三省堂 2010

²⁹ 「一つのセル（8.3%）が期待度数 5 未満」と提示したが、カイ二乗検定の条件（①すべてのセルの期待度数が 1 以上であること②期待度数 5 未満のセルが、全体の 20%未満であること）に満足するので、統計の結果を採用する。

³⁰ 三省堂、2010

参考文献

- 麻生迪子、「日本語における多義語習得研究概観」、『比較社会文化研究』29、2010年、1-7頁。
- 天野成昭・小林哲生（編著）、『基本語データベース語義別単語親密度』、学習研究社、2008年
- 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)、1993年、243-253頁。
- 王志英、「中国語の動詞“取”“拿”“带”」、Southern Review:Studies in Foreign Language and Literature No.24、沖縄外国文学会、2009年、31-44頁。
- 王冲・洪春子、「多義的な基本詞の習得に影響を及ぼす要因」、『日本言語文化研究 城西国際大学大学院紀要』2、2013年、1-12頁。
- 大神智春、「多義語を中心語とするコロケーションの習得」、『日本語教育』166、2017年、47-61頁。
- 大堀壽夫、『認知言語学』、東京大学出版会、2002年。
- 奥野由紀子、『第二言語習得過程における言語転移の研究—日本語学習者による「の」の過剰使用を対象に』、風間書房、2005年。
- 加藤稔人、「中国語母語話者による日本語の語彙習得—プロトタイプ理論、言語転移理論の観点から—」、『第二言語としての日本語の習得研究』8、2005年、5-23頁。
- 河上誓作（編著）、『認知言語学の基礎』、研究社、1996年。
- 金秀恵、「韓国人日本語学習者の助数詞「本」の語義構造:日本語母語話者との比較を通じて」、『言語文化と日本語教育』46、2013年、11-20頁。
- 国広哲弥、『意味論の方法』、大修館書店、1982年。
- 、「認知的多義論—現象素の提唱—」、『言語研究』106、1994年、22-44頁。
- 、『理想の国語辞典』、大修館書店、1997年。
- 黒沢学、「訳語間の派生関係について推論を求める教示が外国語語彙の獲得に及ぼす影響」、『教育心理学研究』47(3)、1999年、364-373頁。
- 近藤裕子、「日本語教育における多義語の研究—現行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、1996年、298-287頁。
- 迫田久美子、『日本語教育に生かす第二言語習得研究』、アルク、2002年。
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁、『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで』、研究社、2010年。

- 菅谷奈津恵、「日本語学習者によるイク・クル、テイク・テクルの習得研究: プロトタイプ理論の観点から」、『言語文化と日本語教育』23、2002年、66-79頁。
- 、「プロトタイプ理論と第二言語としての日本語の習得研究」、『第二言語としての日本語の習得研究』7、凡人社、2004年、121-140頁。
- 鷺見幸美、「中国語を母語とする日本語学習者による多義動詞の使用: KY コーパスに見られる使用語義の広がり」、『言語文化論集』36(2)、2015年、81-96頁。
- 田中茂範、『基本動詞の意味論—コアとプロトタイプ—』、三友社出版、1987年。
- 、『認知意味論: 英語動詞の多義の構造』、三友社出版、1990年。
- 、「基本語の意味のとらえ方—基本動詞におけるコア理論の有効性」、『日本語教育』121、2004年、3-13頁。
- 玉村文郎、『語彙の教育と研究(下)』、国立国語研究所、1985年。
- 辻幸夫、「認知言語学の輪郭」、辻幸夫(編)『認知言語学への招待』、大修館書店、2003年、3-16頁。
- 鍋島弘治朗、「身体性—認知意味論との関連から」、『月刊言語』37(5)、2008年、48-53頁。
- F. ウンゲラー&H.-J. シュミット、『認知言語学入門』、池上嘉彦他訳、大修館書店、1998年。(Ungerer, F. & Schmid, H. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Addison Wesley Longman Limited, 1996)
- 深田智・仲本康一郎、『概念化と意味の世界』、研究社、2008年。
- 深谷昌弘・田中茂範、『コトバの「意味づけ論」—日常言語の生の営み』、紀伊國屋書店、1996年。
- 白以然、「韓国語母語話者の複合動詞「～出す」の習得-日本語母語話者と意味領域の比較を中心に」『日本語教育論集 世界の日本語教育』17、2007年、79-91頁。
- マーク・ジョンソン著、『心のなかの身体—想像力へのパラダイム転換』、菅野盾樹・中村雅之訳、紀伊國屋書店、1991年。(Johnson, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.)
- 松田文子、「日本語学習者による語彙習得: 差異化・一般化・典型化の観点から」『日本語教育論集 世界の日本語教育』10、2000年、73-89頁。
- 、『認知意味論による日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通して』、ひつじ書房、2004年。
- 、「コア図式を用いた多義動詞「とる」の認知意味論的説明」『日本語科学』19、2006年、119-132頁。
- 松本曜、「第1章 認知意味論とは何か」松本曜(編)『認知意味論』3-16頁、2003a、大修館書店。

- 、「第2章語の意味」松本曜（編）『認知意味論』17-72頁、2003b、大修館書店。
- 梶山洋介、「多義語の複数の意味を統括するモデルと比喻」、『認知言語学論考』No.1、ひつじ書房、2001年、35-57頁。
- 梶山洋介・深田智、「多義性」、『認知意味論』、松本曜（編）、大修館書店、2003a、135-186頁。
- 、「意味の拡張」、『認知意味論』、松本曜（編）、大修館書店、2003b、73-134頁。
- 森田良行、『意味分析の方法—理論と実践—』、ひつじ書房、1996年。
- 森山新、『認知言語学から見た日本語格助詞の語義構造と習得—日本語教育に生かすために—』、ひつじ書房、2008年。
- 山梨正明、「ことばの科学の認知言語学的シナリオ」、『認知言語学論考』No.1、山梨正明他（編）、ひつじ書房、2001年、1-28頁。
- 、『認知意味論研究』、研究社、2012年。
- 渡邊葉子、「EFL読解における多義語の処理—発話プロトコル法を用いた検証」、『筑波英語教育』第35号、筑波英語教育学会、2014年、77-92頁。
- 维特根斯坦、『哲学研究』、『哲学研究』、商務印書館、2015年。（Wittgenstein, Ludwig. *Philosophische Untersuchungen*. Oxford: Basil Blackwell. 1953.）
- Fillmore, Charles J. “An Alternative to Checklist Theories of Meaning.” *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1975, pp. 123-131.
- . “Frame Semantics”. In: The Linguistic Society of Korea, Ed. *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin, 1982, pp.111-137.
- Kellerman, Eric. “Transfer and non-transfer: Where we are now.” *Studies in Second Language Acquisition*, vol.2, No.1, 1979, pp. 37-57.
- . “Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning.” *Interlanguage Studies Bulletin*, vol.2, No.1, 1977, pp.58-145.
- . “Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability.” *Working Papers on Bilingualism*, No.15, 1978, pp.59-92.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- . *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.
- . *The input hypothesis: issues and implications*. Longman, 1985.
- Labov, William. “The boundaries of words and their meanings.” In Charles N. Bailey & Roger W. Shuy eds., *New ways of analyzing variation in English*, Georgetown University Press. 1973, pp.340-373.

- Lakoff, George. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. (池上嘉彦・河上誓作他訳. 1993. 『認知意味論：言語から見た人間の心』東京:紀伊国屋書店)
- Langacker, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I, Theoretical Prerequisites*. California: Stanford University Press, 1987. (牛保义他訳. 2013. 『認知語法基礎 (第一卷) 理論前提』北京:北京大学出版社)
- Lyons, John. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, 1968.
- Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (吉田晴世・三根浩訳. 2005. 『英語教師のためのボキャブラリー・ラーニング』東京:松柏社)
- Rosch, Eleanor. "Principles of Categorization." *Cognition and Categorization*. Eds. Rosch, E. and Lloyd, R. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 27-48.
- . "Cognitive representations of semantic categories." *Journal of Experimental Psychology General* 104(3), 1975, pp. 192-233.
- Shirai, Yasuhiro. "The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer." 『語学教育研究論叢』第 12 号、大東文化大学、1995 年、61-92 頁。
- Swain, Merrill. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." In: Gass, S. and Madden, C., Eds., *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House Publishers, 1985, pp.235-253.
- Tuggy, David. "Ambiguity, polysemy, and vagueness." *Cognitive Linguistics*. 4 (3) , 1993, pp.273-290.
- Waldron, R. A. *Sense and Sense Development*. Andre Deutsch, 1967.

参考辞書:

- 松村明 (編)、『大辞林 第三版』、三省堂書店、2006 年。
- 森山新、『日本語多義語学習辞典 動詞編』、アルク、2012 年。
- 小泉保他 (編)、『日本語基本動詞用法辞典』、大修館書店、1989 年。
- 文化庁、『外国人のための基本語用例辞典 第三版』、大蔵省印刷局、1971 年。
- 中国社会科学院语言研究所词典室、『现代汉语词典 (第 6 版)』、商务印书馆、2012 年。
- 白水社、『中国語辞書』、『Weblio 日中中日辞典』、
cjjc.weblio.jp/content/%E6%8B%BF、2013 年 11 月 21 日アクセス。

コーパス:

- 国立国語研究所、現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ) 少納言。

中国教育部言語文字応用研究所、現代中国語コーパス、2012年。

検索ツール：

国立国語研究所・Lago 言語研究所、『NINJAL-LWP for BCCWJ』

(<http://nlb.ninjal.ac.jp/>)。

筑波大学・国立国語研究所・Lago 言語研究所、『NINJAL-LWP for TWC』

(<http://nlt.tsukuba.lagoinst.info>)。

参考教科書：

李筱平他（編）、『基礎日語』（第1、2、3、4冊）、第2版、大連理工大学出版社、2009年

李筱平他（編）、『会話日語』（第3冊）、第2版、大連理工大学出版社、2012年

孟庆荣他（編）、『高級日語』（第1、2冊）、第1版、大連理工大学出版社、2011年

付録

付録1 翻訳テスト

此问卷旨在调查您对日语动词「とる」的使用方法的了解情况。此调查仅为撰写博士论文，不会使用于其它目的。论文中不会出现有关您的任何个人信息。为了便于分析以及进行进一步调查，请您一定填写您的姓名或者学号。

感谢您在百忙之中协助我的调查。对于调查的内容如有疑问，请联系黄文澜 (huangwenlananan@163.com)。

黄文澜

姓名或学号		在日本居留时间	年 个月
性别		日语学习时间	年 个月
出生地		日语能力考试	N3 N2 N1 年 月及格

- 下面句中的「とる」是什么意思呢？请在右边的空格中用汉语或日语写出「とる」的汉语意思或用法。请不要询问他人或者查字典。文中[]里是前一个词的中文翻译。

1. 彼はテーブルの上の雑誌を <u>とって</u> 、読み始めた。	
2. 帽子を <u>とって</u> 、挨拶をする。	
3. 男の人は好きな女性に対してどのような態度を <u>とります</u> か。	
4. 人間は1年で一歳年を <u>とる</u> 。	
5. 仕事と家庭、どちらを <u>とるか</u> 、悩みますね。	
6. 後継者を育てるために、 <u>師匠</u> [师傅]は弟子を <u>とった</u> 。	
7. 毎日8時間の睡眠を <u>とる</u> ことが必要だ。	

8. 座りたいのなら指定席を <u>とり</u> ましょう。	
9. 海に出て魚を <u>と</u> る。	
10. その男は老人の財布を <u>と</u> って、逃げました。	
11. (食事中、テーブルの端に置いた醤油を使おうとして、同じテーブルの人に) すみません。醤油を <u>と</u> ってください。	
12. 新聞を <u>と</u> っているが、忙しくて、読む時間が全然ない。	
13. 国は国民から税金を <u>と</u> る。	
14. いい成績を <u>と</u> らないと、いい大学に入れない。	
15. 仕事のために聞いたので、悪く <u>と</u> らないでください。	
16. そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を <u>と</u> っていた。	
17. 一週間休みを <u>と</u> って、旅行に行った。	
18. 私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで <u>と</u> っておきます。	
19. お風呂に入って疲れを <u>と</u> る。	
20. この中から好きなのを1つ <u>と</u> って、よく観察してください。	
21. この食用油は油菜の種から <u>と</u> った。	
22. 先生は授業の前に必ず出席を <u>と</u> る。	
23. 体でリズム[节奏]を <u>と</u> っている。	
24. これは京都の古いお寺で <u>と</u> った映画です。	
25. 私は絵をかくのが好きですが、この頃は忙しくて、絵筆を <u>と</u> る時間がほとんどありません。	

26. パンフレット [宣传册]は、ご自由にとってください。

翻訳テストの日本語訳：

この調査は博士論文作成のために動詞「とる」の使い方について調べるものです。この調査の結果は他の目的で使用しません。また、個人が特定されることもありません。お忙しいところ大変恐縮でございますが、何卒よろしくご協力くださいますようお願いいたします。調査の内容に関するご質問は黄文瀾 (huangwenlananan@163.com) までお問い合わせください。

黄文瀾

お名前あるいは学績番号		日本滞在時間	年	ヶ月			
性別		日本語学習時間	年	ヶ月			
出身地		日本語能力試験	N3	N2	N1	年	月合格

- 下の各文の「とる」はどんな意味で使われているのか。右の空欄に中国語か日本語で「とる」の意味を書いてください。他人に聞いたり辞書を引いたりしないでください。

注：文中[]にあるのは前の単語の中国語訳です。

(出題の部分は中国語版と同じなので省略する。)

付録2 産出テスト

感谢您在百忙之中协助我的调查。此调查仅为撰写博士论文，不会使用于其它目的。论文中不会出现有关您的任何个人信息。为了便于分析以及进行进一步调查，请您一定填写您的姓名或者学号。

对于调查的内容如有疑问，请联系黄文澜（huangwenlananan@163.com）。

黄文澜

姓名或学号		日本居留时间	年	个月
性别		日语学习时间	年	个月
出生国		日语能力考试	N 3	N 2 年
			N 1	月合格

请在（ ）中尽可能多地填上你认为合适的动词。请不要询问他人或者查字典。文中 []里是前一个词的中文翻译。

1. 体でリズム（节奏）を（ ）ている。
2. 従業員は私の荷物を（ ）て二階の部屋へ案内してくれた。
3. 彼はテーブルの上の雑誌を（ ）て、読み始めた。
4. 彼は英語に自信を（ ）ている。
5. このことは市民に説明して十分な理解を（ ） が必要です。
6. この中から好きなのを1つ（ ）て、観察してください。
7. 浩さんは体重を左足に（ ）。
8. 男の人は好きな女性に対してどのような態度を（ ） ますか。
9. 純子さんは借りてきた本を図書館へ（ ） た。
10. 人間は1年で一歳年を（ ）。
11. 自分で決めたことだから、責任を（ ） て最後までやり遂げる[完成]。
12. 仕事と家庭、どちらを（ ） か、悩みますね。
13. 後継者を育てるために、師匠 [师傅]は弟子を（ ） た。

14. パンフレット [宣传册]は、ご自由に（ ）てください。
15. トラック [卡车] から荷物を（ ）。
16. 毎日8時間の睡眠を（ ） ことが必要だ。
17. スピードを（ ） 必要はなく、ゆっくり泳いでください。
18. 子供はおもちゃを二階から（ ）。
19. 座りたいなら指定席を（ ） しましょう。
20. 米からお酒を（ ） ました。
21. 弘はテレビの電源を（ ） た。
22. 海に出て魚を（ ） 。
23. 皿を（ ） て、割ってしまった。
24. その男は老人の財布を（ ） て、逃げました。
25. (吃饭时, 想用餐桌边放着的酱油, 对同桌的人说) すみません。醤油を（ ） てください。
26. たくさん友達を（ ） て、楽しい学生生活を送りたいです。
27. 朝日新聞を（ ） ているが、忙しくて、読む時間が全然ない。
28. 体に香水を（ ） て、出かけた。
29. 国は国民から税金を（ ） 。
30. 母はビールを冷蔵庫に（ ） 。
31. 暗くなったから電灯を（ ） しましょうか。
32. いい成績を（ ） ないと、いい大学に入れない。
33. 仕事のために聞いたので、悪く（ ） ないでください。
34. そのころ、魯迅先生は北京大学で教鞭を（ ） っていた。
35. よい習慣を身に（ ） しましょう。
36. 一週間休みを（ ） て、旅行に行った。
37. 料理中、包丁[菜刀]で指を（ ） てしまいました。
38. 私は、参考書・問題集は勉強し終わっても捨てないで（ ） ておきます。
39. 私は絵をかくのが好きですが、この頃は忙しくて、絵筆を（ ） 時間がほとんどありません。
40. お風呂に入って疲れを（ ） 。
41. 私はほとんど毎日お店に顔を（ ） ています。
42. 帽子を（ ） て、挨拶をする。
43. 今年の夏の大会で松島高校は初の勝利を（ ） た。
44. 友人に電話を（ ） て聞きました。
45. この食用油は油菜の種から（ ） た。
46. 銀行へお金を（ ） に行きます。

47. 先生は授業の前に必ず出席を（ ）。
48. ドアに鍵を（ ）。
49. 低予算で最大効果を（ ）たいのですが、可能でしょうか？
50. これは京都の古いお寺で（ ）た映画です。

産出テストの日本語訳：

この調査は博士論文作成のためのものです。この調査の結果は他の目的で使用しません。また、個人が特定されることもありません。その後のデータ分析及び今後の調査のため、お名前か、学籍番号をお書きいただきます。

お忙しいところ大変恐縮でございますが、何卒よろしくご協力くださいますようお願いいたします。調査の内容に関するご質問は黄文瀾 (huangwenlananan@163.com) までお問い合わせください。

黄文瀾

お名前あるいは学績番号		日本滞在時間	年	ヶ月	
性別		日本語学習時間	年	ヶ月	
出身地		日本語能力試験	N3	N2	N1
			年	月合格	

- () の中に適当と思う動詞をできるだけ多く入れてください。他人に聞いたり辞書で調べたりしないでください。

注：文中の[]にあるのは、前の単語の中国語訳です。

(出題の部分は中国語版と同じなので省略する。)

謝辞

博士論文の執筆にあたり多くの方々のお世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

城西国際大学の日中連携大学院に入学し、研究ができたことは、この連携大学院の設立や運営にご尽力くださった皆様のおかげであり、深く感謝を申し上げます。

研究活動全般にわたり格別なご指導を賜りました城西国際大学岡崎眸教授に心より深く感謝します。先生は構想の段階でまとまりのない話を辛抱強く耳を傾いてくださり、原稿段階できめ細かく目を通してくださり、細部に渡る綿密なご指導を賜りました。先生からはそもそも研究とは何かということを教えていただきました。

また、大連理工大学杜凤剛教授、城西国際大学吉田朋彦教授、原やす江准教授からも数多くのご教示を賜り、心より感謝申し上げます。特に研究前期において、原やす江先生から数多くのコメントと励ましを頂戴しました。本当にありがとうございました。

さらに、研究活動を支えてくれた先輩、後輩、友人に感謝したいと思います。岡崎研究室で博士課程を共に過ごし、いろいろ協力してくれた李莹さん、唐晓煜さん、秦松梅さん、周亜芸さん、王婷婷さん、張麗梅さん、羅勇さん、趙志麗さん、楚乔さん、王譚翔さんに感謝します。特に秦松梅さんと周亜芸さんに多くの時間を割いていただき、原稿に丁寧目を通して、数多くのコメントをいただきました。心から深く感謝します。

本論文のデータ収集にあたって、大連理工大学の先生方と学生たちに協力していただきました。改めて感謝の意を表したいと思います。

最後に、長きにわたって見守ってくれた夫及びいつも励ましてくれた娘に深く感謝します。

この論文を用いて天国で見守っている母親に捧げます。