

日本語教科書における複合動詞

—立教大学文法教科書の分析—

小森由里 (立教大学)

Compound Verbs Found in Japanese Textbooks:
The Analysis of Japanese Grammar Textbooks in Rikkyo University

Yuri KOMORI (Rikkyo University)

キーワード： 統語的複合動詞, 語彙的複合動詞, 多義性, 後項動詞, 運用

Keywords : grammatical compound verb, lexical compound verb, semantic diversity,
second verb of compound verb, usage

SUMMARY

The present paper aims to analyze Japanese grammar textbooks in Rikkyo University and to explore the teaching pedagogy, focusing on Japanese compound verbs. Both the analysis of the textbooks and the review of previous research have highlighted the significance of teaching polysemous suffixing elements and the distinction between grammatical compound verbs and lexical ones, and of facilitating the learner's practical use of compound verbs.

1. はじめに

日本語の動詞の複合形態は、前に来る動詞の形によって大きく二分される。「書き出す」「書き込む」のような「動詞連用形+動詞」という形式と、「書いておく」「書いてしまう」のような「動詞て形+動詞」である。前者が複合動詞、後者が補助動詞である。影山(2014)は、補助動詞(影山は「複雑動詞」と言及)のような動詞複合体は日本語に限らずアジア圏で一般的ではあるが、日本語の複合動詞は東アジアの他の言語と比べて多様で特徴的であることを指摘している。実際、日本語には2,700語以上もの複合動詞があり¹⁾、日常的に使用されている。

使用頻度の高い複合動詞は、日本語教育では習得が必要であるにもかかわらず、学習困難であることが指摘され(陳, 2007; 何, 2010; 松田, 2004)、その理由の一つとして、複合動詞を体系的に学ぶ機会が少ないことがあげられている。森田(1978)は、教科書に提示されている動詞のほとんどが単独動詞であり、単独動詞が既習であっても、学習者がそれらを結合した複合動詞が理解できるとはかぎらないと述べている。

このように複合動詞の導入に関して教科書の不備が問題視される中で、立教大学の文法教科書では、初級段階から複合動詞が導入され、中級・上級レベルでも学習項目として複合動詞が取り上げられている。本稿は、これまでの複合動詞研究でどのような知見が得られたか、また複合動詞の習得研究でどのような問題点が指摘されているかを明らかにしたうえで、立教大学の教科書を分析し、複合動詞の効果的な指導法を探ろうとするものである。

2. 複合動詞に関する研究

複合動詞について、言語学や日本語学などの分野で語形成メカニズムを解明したり語構成を整理したりする研究が行なわれてきた。影山（1993）は、語形成の観点から複合動詞を「統語的複合動詞」と「語彙的複合動詞」に分類している²。統語的複合動詞とは、前に位置する動詞（以下「前項動詞」と記す）が後ろに位置する動詞（以下「後項動詞」と記す）の主語や目的語となる、つまり補文関係をとる複合動詞のことである。例えば「働きすぎる」は「働くことが過ぎる」と言い換えられ、前項動詞が後項動詞の主語になっている。このタイプの後項動詞は、比較的自由にどのような前項動詞とも結合することから造語力が強い。例えば「始める」は、「飲む」「作る」「勉強する」と結びついて「飲み始める」「作り始める」「勉強し始める」という複合動詞になる。このような統語的複合動詞を形成する後項動詞の数は限られていて、影山（1993）は27語をあげ、姫野（2001）はそれに3語を加え30語としている³。

一方、語彙的複合動詞には一語としてのまとまりが強いという特徴がある（影山，1993）。統語的複合動詞後項は比較的制限を受けずに複合動詞を形成するのに対し、語彙的複合動詞後項はどのような動詞にも結合するわけではない。例えば「思い知る」は言えるが、「考え知る」は使われない。さらに語彙的複合動詞は、意味の面で制限があり、2つの動詞の組み合わせから意味を類推することが難しい場合が多い。統語的複合動詞「飲み始める」は「飲むことを始める」を意味し、飲む対象は水やジュースなどどのような液体でもよいが、語彙的複合動詞「飲み歩く」は「何軒もの店を回って飲む」ことで、「飲む」のは酒類に限られている。このように語彙的複合動詞には意味の慣習化がみられる。

複合動詞が統語的なものと語彙的なものに区別されるという捉え方は広く受け入れられてきたが、影山（2013, 2014）は、語彙的複合動詞がさらに「主題関係複合動詞」と「アスペクト複合動詞」に大別できると主張している⁴。影山は語彙的複合動詞の2つのタイプを次のように説明している。主題関係複合動詞は、前項動詞が手段、様態、原因、並列の意味で後項動詞を修飾し⁵、前項と後項は緊密な内部構造を成している。また基本的に後項動詞が複合動詞全体の格関係を支配する。一方、アスペクト複合動詞は、前項動詞と後項動詞が補文あるいは副詞的關係にあり⁶、前項と後項は比較的緩やかな形態構造である。格関係は前項動詞によって決まり、後項動詞は前項動詞を修飾して前項動詞が表す事象のあり方について意味を補足する。影山は、アスペクト複合動詞を他言語ではほとんどみられない日本語特有のものと捉えている。

また語彙的複合動詞の組み合わせについて、影山（1993）は「他動性調和の原則」

という制約があることを指摘している。動詞は、それが取る項のタイプから、他動詞、非能格自動詞、非対格自動詞⁷の3種類に分けられ、語彙的複合動詞は、外項をとる動詞（他動詞と非能格自動詞）どうか、外項をとらない動詞（非対格自動詞）どうかによって作られるというのである。

他方、松本（1998）は、他動性調和の原則に代わるものとして「主語一致の原則」を提案している。主語一致の原則とは、他動性調和の原則より緩いもので、前項動詞と後項動詞の主語が同じでなければならないというものである。例えば「食べ散らかす」は言えるが、「食べ散らばる」は言えない。「食べ散らかす」では、食べる人と散らかす人が同じであるが、「食べ散らばる」では「食べる」と「散らばる」の主語が一致していないためである。この原則は中国語には当てはまらず、言語間でパラメータ一化されていると考えられている。

このような複合動詞の分類や結合条件などの研究とは異なり、意味的側面に着目したのが姫野（1999）の研究である。姫野は後項動詞の多義性に焦点をあて、後項動詞を方向性、指向性、接着性などの点から分類している。例えば、方向性を表す後項動詞として、上方向を示す「あがる・あげる」、内方向を示す「こむ、こめる、いる、いれる」、外方向を示す「でる・だす」などを取り上げ、それぞれ類似する複合動詞の意味的差異を微細に分析している。

3. 複合動詞習得に関する先行研究

日本語教育において複合動詞の習得が困難だと見なされる点を明らかにするため、複合動詞習得に関して、さまざまな観点から行なわれた研究を概観する。

3.1 習得過程に関する研究

複合動詞は統語的複合動詞と語彙的複合動詞に分類されるという影山の主張を踏まえ、寺田（2001）は、海外で生育した日本人大学生 60 名を対象に調査を行い、統語的複合動詞と語彙的複合動詞は異なるメカニズムで習得されることを明らかにした。統語的複合動詞は規則を適応していく default タイプ、語彙的複合動詞は頻度と類推により連想記憶を形成するタイプであると結論づけている。

3.2 意味推測に関する研究

モンゴル語を母語とする中上級レベルの日本語学習者を対象に、谷内・小森（2009）は語彙的複合動詞を、谷内（2012）は統語的複合動詞を取り上げ、複合動詞の意味を正確に推測するために文脈量と学習者の日本語習熟度が及ぼす影響を調査し、次のような結果を得た。まず文脈量については、統語的複合動詞では単文程度で十分であるが、語彙的複合動詞の場合は文脈量が多いほど意味を正しく推測することができる。次に、統語的複合動詞の場合、文脈が利用できなくても学習者の日本語習熟度が高いと正確に推測できる。他方、語彙的複合動詞は、文脈が利用できれば日本語習熟度が高いほど正確に意味が推測できるが、文脈が利用できないと習熟度の高低とは無関係に意味の推測が困難である。つまり対象となる複合動詞が統語的か語彙的かによって、文脈量と日本語習熟度が意味推測に及ぼす影響が異なることが判明した。

3.3 誤用分析

何 (2010) は、香港の上級レベルの日本語学習者20名を対象に複合動詞の誤用を分析し、次の3点を明らかにしている。第一に、学習者は複合動詞の意味や使い方を理解しているつもりであるが、実際には適切に運用できない。第二に、「取り上げる」と「打ち出す」のように文脈上似通った意味の複合動詞の区別が難しい。第三に、「見守る」「見直す」「見抜く」のように、類似した形式の複合動詞の区別が難しい。

また郭・徳井 (2010) は、中・上級レベルの中国人日本語学習者 116 名を対象に調査し、誤用のパターンとその原因を解明した。まず学習者は、複合動詞の使用を回避し、意味の近い単独動詞やフレーズなどで代用しがちであること、次に前項動詞と後項動詞の接続の間違が多く「前項動詞連用形+後項動詞」という接続の法則を把握していないこと、自動詞と他動詞を混同した誤用（例えば「焼け死ぬ」とすべきところを「焼き死ぬ」と表現）が多く、他動性調和の原則や主語一致の原則を理解していないこと、また「泣き出す」を「泣き起こす」と表現するなど中国語を直訳して、日本語には存在しない複合動詞を作り出すことを指摘している。さらに中国人学習者は、はじめて見た複合動詞であっても、漢字があり前項動詞と後項動詞の意味がわかれば複合動詞を理解していると思いがちであるが実際には誤用が多いことを、意識調査を通して明らかにしている。

3.4 語彙的複合動詞習得に影響する要因

玉岡・初 (2013) は、中国人日本語学習者 168 名を対象に調査し、語彙的複合動詞の習得には、前項動詞の難易度、後項動詞の他動性、複合動詞の抽象性、日本語学習期間という4つの要因が影響し、その中でも前項動詞の難易度が最も影響を及ぼす要因であることを明らかにした。語彙的複合動詞が最も容易に習得できるのは、2年間日本語を学習した学生が、前項動詞が易しく（日本語能力試験3・4級相当の動詞）、後項動詞が他動詞である複合動詞を対象とする場合であり、逆に最も困難なのは、前項動詞が難しく（日本語能力試験1・2級相当の動詞）、抽象的な意味をもつ複合動詞（「襲いかかる」など状況が鮮明に想像できないもの）の場合であると指摘している。

3.5 学習者と母語話者の複合動詞使用状況

陳 (2007) は、学習者コーパスと母語話者コーパスを用いて、学習者と母語話者の複合動詞の使用状況を比較している。その結果、母語話者に比べて学習者が複合動詞を用いる頻度が少なく、使用する複合動詞の種類も限られていることがわかった。さらに陳は、アスペクトを表す複合動詞や「差し上げる」「申し上げる」など敬語を表す複合動詞の使用が少ない傾向にあることに言及している。

3.6 日本語教育への応用

先行研究から、複合動詞の類型別習得過程、習得に必要な条件、誤用のパターンとその原因、学習者の複合動詞使用の実態などが明らかになった。このような研究結果

を日本語教育に応用することができる。まず、寺田が統語的複合動詞と語彙的複合動詞が異なるメカニズムで習得されること、谷内・小森、谷内が2つのタイプの複合動詞の習得に必要な条件が異なることを明らかにしたことから、統語的、語彙的複合動詞の指導には、それぞれ異なるアプローチを用いる必要があると考えられる。統語的複合動詞については、補文構造をとり前項動詞と後項動詞の意味が合成されるという語形成の規則を学ばせれば、学習者は生産的に習得することが可能であろう。松田(2004)は、学習者が複合動詞の意味を理解しようとするとき、前項動詞(V1)の意味と後項動詞(V2)の意味を組み合わせる理解する方略「V1+V2 ストラテジー」を用いると指摘している。統語的複合動詞の理解には、V1+V2 ストラテジーが適用できるとみられる⁸。

一方、語彙的複合動詞は、統語的複合動詞とは違い、V1+V2 ストラテジーが適用しにくく前項・後項動詞の結合に制約がみられる。上述の例「飲み歩く」からも明らかなように意味が慣習化し限られた用法で運用されている。そのため前項動詞と後項動詞の意味がわかっても、その語彙的複合動詞の正確な意味が推測できるとは限らない。谷内・小森は、学習者が語彙的複合動詞の意味を正確に推測するためには、文脈が必要であると指摘している。谷内(2012)は、谷内・小森の研究結果について、語彙的複合動詞ではV1+V2 ストラテジーが機能しにくいと、統語的複合動詞を理解する場合より多くの文脈量が必要なのではないかと分析している。さらに語彙的複合動詞には、動詞の組み合わせに関して、統語的複合動詞では認められない他動性調和の原則や主語一致の原則といった制約がある。中国語の複合動詞にはみられない制約であるため、郭・徳井は中国人学習者の誤用の原因の一つであると指摘している。このように統語的複合動詞とは異なる特徴をもつ語彙的複合動詞の習得は容易でないことが推察できる。影山(2014)は、語彙的複合動詞の аспекト複合動詞は日本語に特異なもので、母語話者でさえ間違いやすいことを強調している。従って、語彙的複合動詞の結合条件や意味を理解させるための指導には工夫が必要であると考えられる。

さらに複合動詞の習得研究には、複合動詞の理解面だけでなく、運用面に着目したものもある。何や郭・徳井は、学習者は複合動詞の意味や使い方を理解しているつもりでも、実際には複合動詞の使用を回避したりうまく使いこなせていないという調査結果を踏まえ、理解させるだけでなく運用できるよう指導することを重要視している。

4. 立教大学文法教科書の分析

複合動詞は、日常的な使用頻度が高いにもかかわらず、日本語教科書では中・上級レベルになってようやく導入されるというのが一般的である。しかし立教大学の教科書では、初級段階から複合動詞が学習項目として導入されている。立教大学日本語教育センターの日本語クラスはJ0からJ8までレベル別に分かれており⁹、J1からJ7クラスまでは立教独自の文法教科書(以下「教科書」と記す)が使われている。そこで教科書の中で取り上げられる複合動詞の数、種類、導入方法をレベル別に分析する。

4.1 複合動詞の数

レベル別教科書で扱われる複合動詞の異なり語数とのべ語数をまとめたのが表 1¹⁰である。表 1 から明らかなように、教科書では J2 という初級レベルで複合動詞が導入される。その後の J3、J4、J5 で導入される複合動詞の数はそれほど多くはないが、J6、J7 という中上級、上級段階で数多くの複合動詞が扱われる。J2 から J7 までの教科書で取り上げられる複合動詞の異なり語数の合計は 231 語である。

表 1 教科書別複合動詞の異なり語数とのべ語数

	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7
異なり語数	0	35	11	8	16	136	75
のべ語数	0	37	13	11	23	145	77

4.2 複合動詞の導入

学習項目として複合動詞を扱っているのが J2、J6、J7 であるため、J2、J3-J5、J6、J7 と 4 つのセクションに分けて教科書の分析を進める。

4.2.1 J2 (初級) 教科書

J2 教科書では後項動詞に焦点をあて複合動詞を導入している。J2 で学習項目として導入される複合動詞の後項動詞をまとめたものが表 2 である¹¹。

表 2 J2 教科書の後項動詞

課	2	6	8	9
後項動詞	*過ぎる	*始める *終わる	*続ける やむ	*合う *かける *直す 返す

(表内の*は、統語的複合動詞の後項動詞を示す。以下の表でも同様である。)

学習項目としてはじめて導入される複合動詞後項は 2 課の「過ぎる」である。「過ぎる」は、動詞だけではなく形容詞や副詞などとも結合する特徴があるためか、他の複合動詞とは別に早い段階で提示される。教科書では、「過ぎる」が後項動詞として他の動詞と結びついたものが複合動詞であること、また「V ます stem+過ぎる」という接続方法とその意味が英語で説明されている。さらに「～過ぎるのは～だ」「～過ぎて～できない」などの文型を使った例文が示されている。

6 課、8 課、9 課では複合動詞が学習項目であることを明示して、後項動詞が導入される。6 課では、複合動詞は 2 つの動詞から作られているが必ずしも 2 つの動詞の意味を反映するとは限らないことと、2 つの動詞の接続方法が説明されている。ここで導入される後項動詞はアスペクトを表す「始まる」「終わる」「続ける」「やむ」で、それぞれの後項動詞を用いた例文とその英訳が提示されている。同様に 8 課と 9 課でも、2 つの動詞の接続方法と後項動詞の英訳、例文とその英訳が示されている。

4.2.2 J3 (初級)、J4 (初中級)、J5 (中級) 教科書

J3、J4、J5 教科書では、学習項目として複合動詞を取り上げる課はないが、語彙的複合動詞が、新しく導入された文型の例文中で用いられる。J3 教科書では、敬語の学習に伴って「召し上がる」が導入され、「思い出す」「申し込む」などの語彙的複合動詞が例文で用いられている。また J2 で導入された統語的複合動詞「読み終わる」「飲み過ぎる」なども例文中で使われている。

J4、J5 教科書でも、語数は限られるが、例文中でさまざまな形式の複合動詞が導入されている。J3 で「受身」「使役」「使役受身」という文法項目が導入されるため、J4 教科書では語彙的複合動詞「思い出す」「組み立てる」「思い知る」が、それぞれ「思い出される」「組み立てられた」「思い知らせられた」という受身や使役受身の形で用いられている。同様に J5 教科書でも、「飲みすぎたり外食しすぎたり」「思い出せない」「申し込んでくるよ」「申し込めばよかったのに」「繰り返してしまう」などの形式の複合動詞が例文で使われている。J2 レベルでは既習文法が限られているため、導入される複合動詞も「～ます」「～ました」「～ていた」という形式が大半だが、J3 から J5 では、初中級・中級で学習する文法・文型が反映され、多様な形式の複合動詞が例文中で用いられている。

4.2.3 J6 (中上級) 教科書

J6 教科書で導入される後項動詞をまとめたものが表 3 である。

表 3 J6 教科書の後項動詞

課	4	5	7	10			
後項動詞	*兼ねる	*兼ねない	立つ	*つける こなす *慣れる	*抜く・*通す *切る・*尽くす	*終わる *終える やむ	*始める *出す

J6 教科書では、表 3 に加え、数多くの語彙的複合動詞が新しい文型導入のための例文中で用いられている。また 7 課では「立つ」を導入する際に、「自動詞のます-stem+たつという形で、「激しく～する／非常に～する」という意味を表す複合動詞を作る。(p.5)」という説明があり、「立つ」が後項動詞として複合動詞を形成することに言及している。10 課では「複合動詞」というセクションを設けて、12 種類の後項動詞を導入している。12 種類の後項動詞は、習慣、完遂、完了、始動と 4 つのグループに分けられ、意味が類似する後項動詞の使い分けが説明され、例文が示されている。

4.2.4 J7 (上級) 教科書

J7 教科書で導入される後項動詞をまとめたものが表 4 である。

表 4 J7 教科書の後項動詞

課	8	9			
後項動詞	*かける	*損なう	違える	*過ぎる	*まくる
		*損ねる		過ごす	
		*損ずる			

J7 教科書でも J6 と同様に、表 4 以外にも数多くの語彙的複合動詞が例文中で導入されている。学習項目として複合動詞が取り上げられるのは 8 課と 9 課である。8 課では「かける」が時を表す文型の一つとして導入されている。8 課では「かける」は、複合動詞を形成する後項動詞であることに触れていないが、時を表す以外に「(対象)に～する」という意味があり、「～に話しかける・～に呼びかける・～に立てかける」などの語もあると語彙的複合動詞の存在に言及している。9 課では、7 種類の後項動詞が、未遂、過失、過剰行為、継続と 4 つのグループに分けて導入され、その使い分けの説明と例文が示されている。

4.3 まとめ

J2 から J7 までの教科書では、2 種類の方法で複合動詞が導入されている。複合動詞を学習項目として扱う方法と、各課の新しい文法・文型の用法を示す例文中で複合動詞を用いることによって導入する方法である。学習項目として導入される複合動詞は統語的なものが目立つ。J2 から J7 の教科書で取り上げられる後項動詞 29 のうち 21 が統語的複合動詞の後項である。一方、語彙的複合動詞は例文中で導入されることが多い。また表 2、表 3、表 4 に示した通り、複合動詞を学習項目として扱う場合には、後項動詞の類義語に着目している。意味が類似する後項動詞をまとめて導入し、例文を通して使い分けを理解させようと意図していることがわかる。

立教大学の教科書では J2 レベルで複合動詞の特徴が示され、初級段階で学習者に複合動詞を意識させていることは評価すべき点である。さらに意味の類似する複合動詞をまとめ比較しながら学習させる方法は効果的であると考えられる。しかし学習項目として扱う複合動詞が統語的なものに偏り、習得が困難と見なされている語彙的複合動詞が体系的に扱われていない点は改善が必要であろう。

5. 複合動詞の指導方法

複合動詞および複合動詞習得に関する先行研究の知見を踏まえ、立教大学の教科書を参照しながら、複合動詞を指導する場合に教師が留意しなければならない点を整理する。

5.1 統語的複合動詞と語彙的複合動詞

2 つのタイプの複合動詞は異なるアプローチで導入したほうがよいと先行研究は示唆している。統語的複合動詞の多くは、2 つの単独動詞の意味から複合動詞の意味を理解することが可能であるため、V1+V2 ストラテジーを用いるよう指導することが効果的である。また統語的複合動詞には他動性調和の制約がなく、比較的自由にどのような動詞とも結合することができ造語力が強いことを理解させると、学習者は一つ

一つ覚えなくとも、効率よく多くの複合動詞を身につけることができる。J2、J6、J7教科書で学習項目として取り上げられる統語的複合動詞に関しては、学習者に、提示されている例文に注目させることによって、統語的複合動詞の意味と複合動詞を形成する規則を理解させることが必要である。一方、語彙的複合動詞は、前項動詞と後項動詞の意味がわかってもV1+V2ストラテジーが適用できず、複合動詞の意味が正確に捉えられるとは限らない。また前項動詞と後項動詞の一語としてのまとまりが強いいため、統語的複合動詞のように後項動詞がさまざまな動詞と結びつくわけではない。先行研究は、豊かな文脈の中で語彙的複合動詞を導入し、個々の複合動詞の意味を理解させる必要性を強調している。

このように教師自身が異なるタイプの複合動詞を意識して指導するだけでなく、学習者にも、複合動詞には統語的複合動詞と語彙的複合動詞があることを認識させることが重要である。学習者が複合動詞のそれぞれの特徴が理解できれば、統語的複合動詞に用いるV1+V2ストラテジーを語彙的複合動詞にも適用し誤った解釈をしたり、語彙的複合動詞が統語的複合動詞と同様に造語力があると誤解し、存在しない複合動詞を作り出してしまう可能性が低くなる。しかしながら統語的複合動詞と語彙的複合動詞は形態上区別できない。そこで学習者には、学習対象となった複合動詞が統語的か語彙的か意識させることが必要である。J2教科書9課では、統語的複合動詞後項の「直す」と語彙的複合動詞後項の「返す」が導入されている。教科書では統語的か語彙的かの区別が示されていないため、学習者は「返す」を「直す」と同様に造語力があるものと捉え、さまざまな前項動詞と結びつけてしまう可能性がある。そのため初級段階から学習者には、複合動詞には2つのタイプがあることと異なる特徴を理解させ、複合動詞を導入する度に統語的か語彙的かを認識させることが肝要である。

5.2 多義的後項動詞

後項動詞の中には多義性をもつものがある。多義的後項の複合動詞は使用範囲が広く、習得が容易でないことが推測できる。多義的後項動詞の一例として「かける」をあげることができる。姫野(1999)は、「前項動詞+かける」は統語的複合動詞としても語彙的複合動詞としても用いられると述べている。姫野の分析によると「かける」は、統語的複合動詞としては「始動」を意味し、語彙的複合動詞としては「指向」を表し、指向には「依拠接触」「志向接触」「心理的志向」「志向移動」「把握」の5つのタイプの意味特徴がある。姫野は「笑いかける」が統語的としても語彙的複合動詞としても用いられることを次のように説明している。「人が笑いかけた」は「笑いそうになったが／ちょっと笑ったが、途中でやめた」という意味で「かける」は「笑う」という行為について始動の aspekto を表している。一方「人に笑いかけた」の「かける」は対象に対する行為の志向性を示している。「笑いかける」のように同じ語形であるにもかかわらず、意味もタイプも異なる複合動詞の存在は学習者を混乱させるおそれがある。

立教大学の教科書では「かける」はJ2教科書8課とJ7教科書8課で導入されている。J2では「話しかける」「呼びかける」「笑いかける」「(相談を)もちかける」とい

う語彙的複合動詞が導入される。また J7 では時を表す文型の一つとして統語的複合動詞後項「かける」が導入されている。J7 教科書では「動詞のます stem+かけだ/かける/かけの名詞」という形式が示され、継続動詞につくと開始や途中の状態、瞬間動詞につくと直前状態を表すと説明されている。加えて語彙的複合動詞「話しかける」「呼びかける」「立てかける」にも言及し「対象に～する」という意味があるが、限られたものなので語彙として覚えるよう指示している。このように、統語的複合動詞と語彙的複合動詞を明確に区別して導入するのは学習者の混乱を防ぐ方法の一つであろう。また始動を表す統語的複合動詞後項「かける」を導入する際には、造語力があること、姫野（1999）が指摘している「～始める」「～だす」と「かける」との相違点も明示すると、学習者の理解をより深めることができる。

先行研究は、語彙的複合動詞の習得が容易ではないことを示唆している。しかし松田・白石（2011）は認知意味論の手法を援用すれば、多義性のある語彙的複合動詞に対しても、V1+V2 ストラテジーが適用できると主張している。上述の語彙的複合動詞後項「かける」の場合でも、本動詞「かける」の多義を「コア図式」と呼ばれる単純な認知図式にまとめて示すことで、学習者が本動詞のイメージを把握し易くなり、複合動詞の意味が理解できるようになるというのである。コア図式によって V1+V2 ストラテジーが機能すれば多義語の理解が容易になり、語彙的複合動詞の用法を一つ一つ覚える必要がなくなり学習負担が軽減できる。

5.3 複合動詞の運用

先行研究は、学習者が複合動詞を理解するだけでなく運用できるよう指導することを促している。学習者が複合動詞を適切に運用するためには、複合動詞の意味を理解するだけでなく、複合動詞が用いられる文型、文型中の複合動詞の出現形式、複合動詞と共起する語も把握する必要がある。立教大学の教科書では、複合動詞後項を導入する際、例文がいくつか提示されている。例文を活用することで、学習者の運用能力を高めることができる。

J7 教科書 8 課には、表 5 の通り「かける」の統語的複合動詞の例文が 5 文提示されている。

表 5 後項動詞「かける」の例文（J7 教科書 8 課）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ やりかけたことは、最後までやり通せ。 ○ 私が海で危うく溺れかけたところを、助けてくれたのが今の夫なんです。 ○ もう日も沈みかけている。道を急ごう。 ○ 僕がうとうとしかけると、突然電話のベルが鳴った。 ○ 言いかけた話を途中でやめるなよ。気になるじゃないか。 |
|---|

例文では「かける」を用いた 5 つの複合動詞「やりかける」「溺れかける」「沈みかける」「しかける」「言いかける」が使われているが、例文の型、複合動詞の出現形式もさまざまである。そのため単に複合動詞の意味を理解させるだけでなく、文型、アスペク

トの形式、複合動詞の連体修飾の形式などにも注目させる必要がある。また「危うく溺れかけた」の副詞「危うく」、「言いかけた話」の名詞「話」など共起語も複合動詞とまとめて習得させることが実際の運用につながると考えられる。さらに複合動詞では前項動詞によって格助詞が定まるわけではなく、後項動詞が接続することで格助詞が変化することがあるという指導も必要である。

6. 今後の課題

本稿では、複合動詞および複合動詞習得に関する先行研究を踏まえ、立教大学文法教科書を分析し複合動詞の効果的な指導法を模索した。立教大学の教科書では 231 語の複合動詞が導入されているが、実際に運用される日本語の複合動詞の数は 2,700 語以上である。教科書で取り上げることができる語彙数には制限があるため、どの複合動詞を優先的に教えるか選択しなければならない。陳 (2011) が指摘するように、教科書で扱う複合動詞は母語話者の使用実態を反映する必要がある。数多くの複合動詞のうち、どれを教科書で扱うのが指導上効果的であるか、また選び出した複合動詞をどの順番で指導すべきであるか今後分析する必要がある。

さらに語彙的複合動詞の指導法を検討する必要がある。立教大学の教科書でもさまざまな語彙的複合動詞が例文中で提示されている。「前項動詞+込む」もその一例である。教科書では「申し込む」「乗り込む」「使い込む」などが導入されているが、学習項目として体系的に取り扱ってはいない。影山 (2013) によると、「前項動詞+込む」は主題関係複合動詞とアスペクト複合動詞の多義性を有する語彙的複合動詞の一つであり、習得が容易ではないことが推察される。このような語彙的複合動詞の効果的な指導法を確立することも今後の課題である。

注

- 1 国立国語研究所のサイト (日本語サイト : <http://vlexicon.ninjal.ac.jp>.) で公開している「複合動詞レキシコン」には 2,757 語の語彙的複合動詞が搭載されている。
- 2 統語的複合動詞と語彙的複合動詞は、以下の基準で区分できる。代用形「そうする」との置換、サ変動詞の使用可否、主語尊敬語表現「お…になる」の可否、前項動詞の受身形の可否、重複構文の可否。統語的複合動詞は上記の基準が可能であるが、語彙的複合動詞は不可能である (影山, 1993. p. 80-92)。
- 3 統語的複合動詞を形成する後項動詞 30 語は以下の通りである (影山, 1993, p. 96; 姫野, 2001, p.11)。

始動：かける、だす、始める、かかる	継続：まくる、続ける
完了：終える、終わる、尽くす、きる、通す、抜く、果てる	
未遂：損なう、損じる、そびれる、かねる、遅れる、忘れる、残す、誤る、	
あぐねる、損ねる	過剰行為：過ぎる
習慣：つける、慣れる、飽きる	再試行：直す
相互行為：合う	可能：得る
- 4 影山 (2014, p.14) は、主題関係複合動詞とアスペクト複合動詞は「前項動詞て形、後項動詞」と言い換えられるかどうかの一つの目安となって区別できると述べている。例えば主題関係複合動詞「突き落とす」は「突いて、落とす」と言い換えられるが、アスペクト複合動詞「降りしきる」は「降って、しきる」と言い換えることができない。

- 5 影山 (2014, p.14) によると、主題関係複合動詞は、前項動詞が後項動詞を以下のような意味で修飾する。手段:「突き落とす」、様態:「転げ落ちる」、原因:「歩き疲れる」、並列:「恋い慕う」
- 6 影山 (2014, p.14) によると、アスペクト複合動詞の前項動詞と後項動詞は、次のような形態構造を成している。補文関係:「咲き競う」、副詞的關係:「降りしきる」
- 7 影山 (1993, p.42) は、「働く、さわぐ」のような意図的行為を表す自動詞が非能格、「ころぶ、生じる」のような非意図的事象を表す自動詞が非対格と捉えている。
- 8 谷内 (2012, p.7-8) は、統語的複合動詞であっても後項動詞が単独動詞のときと意味が異なる場合(「直す」「出す」「通す」など)、必ずしも V1+V2 ストラテジーがその理解に役立つとは限らず、文脈情報も必要であると述べている。V1+V2 ストラテジーの利用には、後項動詞の意味に注意する必要がある。
- 9 J0 から J8 までのクラスレベルや対象者については、立教大学日本語教育センター HP (<http://cjle.rikkyo.ac.jp/level/default.aspx>) にその詳細が記されている。
- 10 表1に記した異なり語数とのべ語数は、教科書別にまとめたものである。そのため J2 で導入された複合動詞が J7 で再度使用されている場合も J7 で異なり語数の1つとしてカウントしている。なお各課の練習問題、Pre-lesson、Review などの問題の中で扱われている複合動詞はカウントしていない。
- 11 紙幅に制限があるため、教科書で導入されたすべての複合動詞を本文中に提示することはできない。そこで本稿では、学習項目として導入された複合動詞の後項動詞のみを表にまとめることとする。

参考文献

- 何 志明 (2010). 「香港の上級日本語学習者による日本語複合動詞の習得に関する調査」. 『東洋文化研究』 12, 491-510.
- 郭 恬・徳井厚子 (2010). 「中国人学習者の日本語複合動詞に関する意識・習得調査」. 『信州大学教育学部研究論集』 2, 73-86.
- 影山太郎 (1993). 『文法と語形成』. 埼玉: ひつじ書房.
- 影山太郎 (2013). 「語彙的複合動詞の新体系」. 影山太郎(編)『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて—』 3-46. 東京: ひつじ書房.
- 影山太郎 (2014). 「日本語複合動詞の言語類型論的意義」. 『国語研プロジェクトレビュー』 5: 1, 8-18. Vol5 No1
- 玉岡賀津雄・初 相娟 (2013). 「中国人日本語学習者の語彙的複合動詞の習得に影響する要因」. 影山太郎(編)『複合動詞研究の最先端—謎の解明に向けて—』 413-430. 東京: ひつじ書房.
- 陳 曦 (2007). 「日本語教科書における複合動詞の扱われ方に関する一考察—コーパスによる使用実態調査との比較を通して—」. 『ことばの科学』 24, 119-131.
- 陳 曦 (2011). 「学習者と母語話者における日本語複合動詞の使用状況の比較—コーパスによるアプローチ—」. 『日本語科学』 22, 79-99.
- 寺田裕子 (2001). 「日本語の二類の複合動詞の習得」. 『日本語教育』 109, 20-29.
- 姫野昌子 (1999). 『複合動詞の構造と意味用法』. 東京: ひつじ書房.
- 姫野昌子 (2001). 「複合動詞の性質」. 『日本語学』 20: 8, 6-15.
- 松田文子 (2004). 『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

ー』. 東京: ひつじ書房.

松田文子・白石和代 (2011). 「複合動詞「V-かける」の意味記述—L2学習者の「V1+V2
ストラテジーを活かすための試み—」. 『日本語教育』 150, 86-100.

松本 曜 (1998). 「日本語の語彙的複合動詞における動詞の組み合わせ」. 『言語研究』
114, 73-83.

森田良行 (1978). 「日本語の複合動詞について」. 『講座日本語教育』 14, 69-86.

谷内美智子・小森和子 (2009). 「第二言語の未知語の意味推測における文脈の効果—
語彙的複合動詞を対象に—」. 『日本語教育』 142, 113-122.

谷内美智子 (2012). 「複合動詞の種類からみた日本語学習者の統語的複合動詞の意味
推測の特徴—文脈量と日本語習熟度の影響を中心に—」. 『言語文化と日本語教
育』 44, 1-10.