

日本語類義語指導の教授法研究

——初中級段階における機能語・「～ように」、「～ために」の分析を中心として——

岩佐 靖夫

Study of Teaching Methods for Japanese Synonyms
With a focus on the analysis of “function words”
taught at the beginner and intermediate levels,
namely “... youni”, and “... tameni”

IWASA, Yasuo

Abstract

The instruction manual for teachers using Shin Nihongo no Kiso II, teaching material for beginner students of the Japanese language (published By Three-ji Corporation), indicates a total of 19 expressions and sentence patterns that are confusing to students. Of these, five relate to the so-called function words as referred to in Japanese language education. This paper analyzes and discusses teaching methods for “... youni”, and “... tameni”, which require particular instruction as synonyms.

要 約

日本語学習者向け初級用教材である『しんにほんごのきそ』（スリーエーネットワーク）の教師用指導書には、巻末に全部で19の「学習者にとってまぎらわしい表現・文型」が掲載されている。このうち、日本語教育でいわゆる機能表現と呼ばれているものが五項目あるが、本稿では、この中で特に明確な類義語指導の実践が必要な「～ように」、「～ために」の分析を中心的に行い、具体的な指導法の一考察を取りまとめる。

キーワード

和語 (Words and expressions that originated in Japan

(Words and expressions unique to Japanese and not found in Chinese))

機能語 (Function words) / 非語認知 (Recognition of non-words and erroneous usage)

修辭的指導 (Instruction on rhetoric)

はじめに

日本語学習者向け初級用教材である『しんにほんごのきそ』（スリーエーネットワーク）の教師用指導書には、巻末に全部で19の「学習者にとってまぎらわしい表現・文型」が掲載されている¹。これらの文法面・語彙面での分類は、敬語の相違に関するものが²、アスペクト³の相違に関するものが³、その相違に準じるものが⁵、助詞⁶の相違に関するものが⁵、接続詞の相違に関するものが⁸、視点の相違によると認められるものが⁹、複合助辞の相違に関するものが¹⁰、副詞の相違によるものが¹¹、他は、日本語教育でいわゆる機能表現と呼ばれているものが五例¹²である。本稿では、この五例のうち、特に明確な類義語指導の実践が必要な「～ように」、「～ために」の分析を中心とし、指導法の一考察を取りまとめた。

1. 先行研究

日本語類義語の教授法における先行研究はあまり多く観察されないが¹³、代表的なものとして、倉持（1986）「日本語教育における類義語の指導」、朱（2007）「重要語指導における類義語の指導」、田村（1998）「類義語研究のための基礎的研究」などがある。

上記先行研究において、倉持（1986）は「外国人に対する日本語教育において、個々の語の意味の理解と並んで、類義語間の意味の異動を的確にとらえさせることは、その成否が学習者の日本語能力の伸長に大きく関わってくるほど語彙指導上の重要な事項である」と述べており、基礎段階からの確実な類義語指導の必要性・重要性が述べられている。朱（2007）は、一学期の日本語の授業に

おいて、「煮る」・「煮込む」、「性質」・「機能」の類義語二者につき、具体的な教案事例をもって相違点と導入方法について考察している他、学習者からの質問事項を中心に、示差的特徴¹⁴と指導上の指針となるものを取りまとめた考察を行っている。田村（1998）は、日本語1級能力試験の出題範囲である機能語を中心とした7項目¹⁵の類義語について、学習者にとって難解である項目の選出と指導上の指針の考察を行っている。

朱（2007）の論文で、具体的な教案事例で類義語の区別を行っているものは、上記の「煮る」・「煮込む」、「性質」・「機能」の二者であるが、注目すべき点は、前者が初級段階における和語（固有語）基礎語、実質語で、後者がそれ以降の段階で出される漢語、機能語であり、これら二種間での類義語の弁別を明確にしようと試みていることである。この朱（2007）の考察前提からも、日本語中枢の文法機能を有する言葉は和語であることが多く、日本人の物事の判断のし方は基礎語が明確に規制している。更に、借用語である漢語や外来語（の使用）は、主に和語の概念の不足を補うためのものであるため、これらの語が日本人の物事の判断をはっきりと規制し、日本語の核となる文法機能を有する言葉になることは起こり得ない。

以上の点から、日本語教育における類義語の分析や教授法の研究は、初級では、和語、基礎語、実質語を中心に行われるべきであり、以降、学習段階が進むにつれ、和語の実質語間^{かん} 和語の機能語間 和語の実質語と漢語の実質語間 漢語の実質語間 漢語の機能語間 というように分析が行われるのが、適切な教授法を捜し当てることになると考えられる。田村（1998）の論文では、前記7項目の学習者のテスト回答集積の結果、1回目のテスト受験者30人中、最も正解率が少なかったも

のが「ために／よう／のに」の使い分けであり(3人)、続いて「がち／ぎみ／っぽい」(4人)、以下、「ごとに／たびに」、「まま／きり／っぱなし」、「向き／向け」などの誤答が目立って表れる結果となったことが示されている。この結果からも、漢語よりもまず和語の機能語の類義語分析を行うことの重要性が裏付けられている。

2. 意味論における類義語分析

国語学における類義語分析は、同義語、対義語、反義語との三種関連で論じられることが一般的である。「お父さん／パパ／父」、「お姉さん／お姉ちゃん／姉」など、指示対象が同一であると見做される語は同義語、天地、手足、白黒など、対象が何らかの要素において対をなすと見られるものが対義語、男女、右左、上り下りなど、対義語中ある一点において正反対の関係であると認められるものが反義語¹⁶である。したがって、国語学的な見地からは、対義語と反義語の中に既に類義語として認められる事例が多数存在するが、とりわけ日本語教育における類義語は、「気持ち」と「気分」、「違い」と「間違い」などのような、『はじめに』の節の最初に掲げた具体的に学習者がまぎらわしいと感じる和語¹⁷についてのものが多い。これらの用法の差異を正確に習得させ、ひいて学習者が正しい日本語の使い手となることが教育段階における最終的な目標とされている。

日本語教育におけるこうした類義語の異同を正確に把握するため、現在でも広く採用されている考え方に、かつて東京大学言語学科の主任であられた服部四郎博士が提唱した意義素の考え方がある。意義素は意味特徴のまとまりを成すものとして認められており、語には、具体的な個別の意味特徴が備わり、そ

れがまとまって意義素を形成しているとされる。「うれしい」の意味特徴に「状態性」、「形容詞性」、「満足性」、「精神性」などが存在し、それがまとまって意義素となるという捉え方である。

意義素は音声学・音韻論における音素から生まれた概念であるが、音声の場合、特に日本語では少ない音韻数で明確に音素そのものが抽出出来、示差的特徴もはっきりと掴めるのに対し、意義素の場合は、そのように明確なものを抽出し、示差的特徴を掴むことが出来ない。また、音素は、人によって捉え方が違うなどということのない客観的なものとして存在するが、意義素の場合、服部博士の提唱したものと、池上(1975)が、辞書通りの意味記述を意義素として認めるべきであるとする見解など捉え方が多義に亙り、研究者自身が、自分は意義素をこのように考えるという結論を明確に出しておかないと、日本語教育における類義語分析や効果的な教授法の問題を考察することは難しい。したがって、意義素の次に、当該類義語が含まれる複数以上の例文を比較、考察する接近法により、類義語・類意表現の示差的特徴を探るのが現在一般的な手法となっている。

3. 管見による分析手法

上記のような点を踏まえ、拙稿¹⁸において、現在上級段階の日本語教育教材として一般的に使用されている書籍を調べ、日本語1級能力試験の出題項目である機能語の類義語、「～たとたん」、「～なり」、「～が早い」、「～かと思う」、「～か～ないかのうちに」などの項目について、接近法による分析を行った。続く拙稿¹⁹では、中上級段階での語彙レベルの機能語を中心とした、字訓語で複数の読み方が存在し、同一漢字を宛てる語

(「開く」、「怒る」、「避ける」など)について、何故「鏡開き」を「かがみあき」と認知しないか、「こじ開ける」を「こじひらける」と認知しないかという、言語学的な視点からはいわば非語認知法というべき手段により分析を行った。これは、我々の物や対象の認識はいわば言葉そのものであり、この点から、我々の社会生活の中での言葉の使用は、文脈に頼るものではないことも明らかである事由による。ある紙を見た段階で「この紙、ちょっと歪(ひず)んでいる」と認識されても「この紙、ちょっと歪(ゆが)んでいる」と認識されることは起こり得ない。こうした視点により、接近法に加え更に、非語認知法により類義語の示差的特徴が弁別されなければならないと考えたものである。

この分析手法によって、「あく」、「ひずむ」、「よける」は、動作の主格や対象格が動作に働き掛ける度合いが小さく狭く僅かであり、「ひらく」、「ゆがむ」、「さける」は、動作の主格や対象格が動作に働き掛ける度合いが大きく広く多い場合に用いられることなどが明らかになった。この非語認知法を中心として、必要に応じ接近法の手法を入れることにより、5節の主題を考察したい。

4. 助詞、アスペクトの相違による類義語の示差的特徴の分析

『はじめに』の項目に掲げた「学習者にとってまぎらわしい表現・文型」19項目のうち、初出の「しか」と「だけ」は純粋な助詞成分のみによる語であるが、このような二音節以上の助詞は、その祖語(親言語)を辿ることで示差的特徴がはっきりする場合が多い。「しか」と「だけ」の場合、「しか」が回想の助動詞「イ」の已然形「しか」の転用であり、「だけ」は「高い」と起源を同一にする助詞

である²⁰。この視点から、「100円だけある」と「100円しかない」の効果的な指導法は、前者の場合「100円です。100円で大丈夫です。100円だけあります。」となり、後者の場合「100円で大丈夫ではありません。100円は少ないです。100円しかありません。」となるのが一般的であると認められる。「○○だけ」という語の認識は、○○の多寡に関わらず、○○の意義ないし価値が存在しているということである。その証拠に「100円だけはあある」と助詞が挿入出来るが、「100円しかははない」と助詞は挿入出来ない。このように、二音節以上の助詞は、両者の祖語(親言語)を考察することによって効果的な教授法を見出しやすい²¹。「～てから」と「～たあとで」は複合助詞成分となる表現であるが、これを「て+から」、「た+あと+で」と分析することにより、「から」が「やから(輩)」と同じ語源であること、また「あと」は「足(あし)+跡(あと)」とそもそも同意であることが明白となる²⁰(この事由からも「から」には連用形²²と過去形²³が接続出来るのに対し、「あと」には過去形しか接続出来ない)。以上の分析から、学習者が一日の計画について述べる時、「宿題が終わったあとで、御飯を食べる。」と言えば、「はっきり『宿題が終わった』ことを言いたい」ことを教えることが類義語を指導する際に必要である。したがって「朝御飯を食べたあとで、学校へ行く。」というのは一般的には不自然であり、ここから「朝御飯を食べてから、学校へ行く。」という自然な文章が導入されるはずである。

アスペクトの問題である「～(よ)うと思います」と「～(よ)うと思っています」は、金田一春彦により、日本語の終止形²⁴は、形は終止形でありながら未来の意味を表すことが明らかにされている²⁵。したがって、「そうしようと思います。」という文章では、「今、

そう思った」ということを指導することが重要であり、「そうしようと思っています。」という文章では、以前からそう思っている点を指導することが重要である（テンスの形をとる「そうしようと思った」は以前に思った一事実である）。このように、ある表現の中にアスペクトやテンスの成分が入っている場合は、それを手掛かりとして、比較的両者の示差的特徴をつかみやすい。

しかしながら、「の」と「こと」を始め、「～ために」、「～のに」、「～ように」など完全な機能語に含められる語の場合には、上記したような分析が出来ない場合が多い。完全な多義語であり基礎語である「の」、「こと」の分析や考察は、本稿で分析可能な容量を越えるため、「～ように」、「～ために」の分析を中心的に行うこととする。

5. 「～ように」「～ために」の教授法研究

(1) 「～ように」、「～ために」の示差的特徴の分析

以下、「～ように」、「～ために」が含まれる日本語教科書中の例文、および曲の歌詞からの文章を引用する。

ア、イ、およびエ、オは、初級段階における代表的な日本語教材『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）からの例文である（（ ）は提出課、提出項目を示す）。

「ように」

ア．早く泳げるように、毎日練習しています。

（第36課 文型）

イ．新幹線に遅れないように、早くうちを出ます。（第36課 練習A）

ウ．上を向いて歩こう。涙がこぼれないよう

に。（曲『上を向いて歩こう』歌詞）

「ために」

エ．将来自分の店を持つために、貯金しています。（第42課 文型）

オ．大学に入るために、一生懸命勉強しています。（第42課 練習A）

カ．幸せになるために、私たち誓った。（曲『幸せになるために』歌詞）

上記で「ように」が使用されている「早く泳げるように」、「涙がこぼれないように」などの文章は、「ように」の前に示されている事柄が「出来ればそうになりたい（なりたくない）」という行為になっている。これらの行為は、話し手にとって、将来必然的に実現されるものかどうかは分からない。

「ために」が使用されているエ～カにおける文章では「ために」の前に表現されている事柄は、「将来自分の店を持つ」、「大学に入る」、「幸せになる」など、話し手にとって、はっきりとした必要性のある行為が示されている。話し手にとって、これらの行為は将来的に実現されなければならない。

次に、我々の単語レベルでの語認知、非語認知をどのように行っているかについて、「よう」、「ため」を含む慣用的な言い回しとなっているものを観察したい。

「よう」

さようなら／（ペットや友達の）様子／見よう見まね

「ため」

身のため／ためになる（話、本）／念のため／情けは人のためならず

まず、「よう」が含まれる挨拶語の「さよ

うなら」は、現代語で「その様子」の意味である「然様(さよう)」に、接続助詞の「なら」が付いて、別れる際の挨拶表現として使用されるようになったものである。続いて(ペットや友達の)「様子」の類義語には「具合」があるが、「ペットや友達の様子がおかしい」とは言えても、「ワープロの様子がおかしい」とは言えない。「様子」には内面性が含まれはつきりとは分からない事項について、「具合」は外目にはつきりと確認される事項について述べる点が両者の示差的特徴である。

最後の「見よう見まね」は慣用表現であるが、「見(る)」に「よう」が付いていることから、はつきりと見ることより、見る際の方法や、見たものを模倣することの方に意味の中心が置かれていると考えられる。

次に、「ため」が含まれる表現の「身のため」、「ためになる」の「ため」は、日漢辞典や日韓辞典では「利益」と翻訳されている場合が多いが、これを「よう」に変えることは出来ない。私たちの言葉の認識は「あの本、ためになる」で、「あの本、ようになる」ことではない。成句表現も同様で、もし仮に「情は人のためならず」ではなく「情は人のようならず」の成句では、何となくぼんやりとしてつかみ所のないものと感じられる。「念のため」も、仮にこの語を別の語で言い換えるとすれば、「もう一度確かめることが必要なので」、「確認が必要なので」といった表現が適切であろう。

さて、ここで初出『しんにほんごのきそ』の教授法解説書である『続・日本語の教え方の秘訣 下』²⁶の中における「ように」、「ために」の記述を見てみたい。

両者の最も中心的な相違点は、81ページの〔説明〕1.4)の部分、『「ように」と「ために」の違い』に示されており、それによると、「ように」は無意志動詞が使われる、とされ

ている。意志動詞と無意志動詞について、続く2.の説明で、意志動詞は人間の意志によって左右できる動作を表す動詞、無意志動詞は可能動詞や「痛む」や「困る」など、人間の心理現象を反映する動詞である旨が述べられているが、この意志動詞と無意志動詞の接続に応じた「ように」、「ために」の弁別は、間違いがないものとされてよいであろうか。「横浜まで1時間以内で行くように、タクシーを使わざるを得ない。」「かつての自分を壊すように、自己改善を行っている。」という文章では、「行く」を「行ける」に、「壊す」を「壊せる」と可能動詞にすると、確かに文章全体で問題がなく意味が通じるようになる。しかしながら、この二つの文は教える段階で文として不成立であると見做さなければならぬものであろうか。質問が出た場合には、これらも正確ではないが意味は通る文章(社会言語として問題のない文章)として教える必要がある。これらの文章は、我々の認識の中で完全におかしいとされる文章ではない。また、意志動詞、無意志動詞という区分が、「ように」、「ために」の理解、正確な習得に結び付かない一番の理由として、「幸せになるために」と「幸せになるように」、「涙がこぼれないように」と「涙がこぼれないために」、「日本人と間違われたいために」と「日本人と間違われないように」など、「ために」と「ように」には同じ動詞の形が自然に接続することである。この「ように」の前には無意志動詞(また可能動詞が「できる」)が、「ために」の前には意志動詞が接続するとする説明は、後の91ページにも登場するが、少なくともこの捉え方は、「ように」、「ために」の正確な示差的特徴、学習者が混乱を来さない教授法に結び付いたものであるとは言えない。

以上、接近法による例文、単語レベルでの

語認知、教授法解説書の記述を参考の上、「ように」と「ために」の示差的特徴について改めて鑑みると、「ように」は、理想や希望、願望の感情が存在する場合に使われるものであり、「ために」は、現実、目的、必要性の感情が存在する場合に使われるものであるということである。したがって、多少違和感が感じられることはあっても、前記の「横浜まで1時間以内で行くように」や、「日本語がよく出来るために」という例文は、私たちの中で、文章表現として認められる事例と判断されるものになるわけである。

(2)「～ように」、「～ために」の具体的な教授法

以上までに考察した「ように」と「ために」の示差的特徴を踏まえ、両者が含まれる文章を導入する場合の効果的な教授法を考えたい。

「ように」の導入

1. 教師と学生の問答形式による導入例

教師：Sさんは将来、どんな人と結婚したいですか。

学生：お金がある人と結婚したいです。/ いい人と結婚したいです。 など

教師：そうですね。Sさんは将来、お金があっていい人と結婚したいです。それが夢です。

(いい人で、(そして)お金がある人と結婚したいです)

Sさんは、お金があっていい人と結婚出来るように、これから頑張ります。

(必要に応じて「皆さんは今日日本語が上手になるように、一生懸命勉強していま

す。」などの「ように」が含まれる文章を数例提示する)

2. 教師の説明による導入例

教師：皆さんは将来、いい人と結婚したいですよね。それが夢ですよね。

皆さんは将来、いい人と結婚出来るように、これから頑張ってください。

(必要に応じて「皆さんは今日日本語が上手になるように、一生懸命勉強しています。」などの「ように」が含まれる文章を数例提示する)

[板書例] 日本語が上手に話せるように、毎日勉強しています。

(“　V　ように” … “　V　たらいいなあ” : 夢、理想、希望を示す)

(注：　V　は動詞)

このようにして、「ように」の意味を捉えた文章を導入することが可能である。

「ために」の導入

1. 教師と学生の問答形式による導入例

教師：Sさんは将来、どうして結婚しなければなりませんか。どうして結婚しなければならないと思いますか。

学生：幸せになりたいからです。/ 安定したいからです。 など

教師：そうですね。Sさんは将来、幸せになるために、結婚したいです。

(安定したいために、結婚します)

(必要に応じて「私たちは生きるために、毎日食べています。」などの「ために」が

含まれる文章を数例提示する)

2. 教師の説明による導入例

教師：Sさんは将来必ず結婚します。必ず結婚しなければなりません。そう考えています。

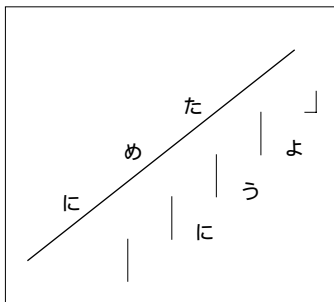
Sさんは将来結婚するために、今、お金をためています。

(必要に応じて「私たちは生きるために、毎日食べています。」などの「ために」が含まれる文章を数例提示する)

[板書例] Sさんは結婚するために、お金をためています。

(“ V ために”...“ V なければならない”：はっきりとした目的を示す)

(注： V は動詞)



注：上記「ように」の図は、実際には曲線で描かれるべきである。

以上のような方法で導入を行うことが効果的だと考えられる。

導入後の「ように」と「ために」の示差的特徴の定着を行うための質問として、「毎日楽しく生活するために、何をしていますか。」「アルバイト先に遅れないように、毎日早めに家を出ていますか。」といった教師による

質疑応答練習より、教師が「Sさんはまだ日本語の新聞が読めません。」「Sさんは日本人と結婚したいです。」「病気になって働けなくなると困ります。」といったコンテキストを提示し、「ように」か「ために」を使って回答させるという練習が、類義語および示差的特徴の定着を見るべき教授項目では必要な練習であると考えられる。

6. まとめ

今回、具体的な考察の対象とした「ように」と「ために」の類義語の導入方法として、効果的な教授法に結び付くと判断される事項は以下の3点である。

1. そもそもその語彙が含まれる表現意図をつかむ(その語が含まれる文型全体の特徴を捉える)。
2. その言葉が含まれている別語、または祖語(親言語)を見る。
3. その言葉や言葉が含まれる文型を別の言葉で教えるのではなく、比喩的な教え方を実践する(例えば具体的な話、図で教えることを実践する)。

1. では、「よう」と「ため」を、前後との接続の相違といった文法的な視点ではなく、「かように思う」「さようなら」「念のため」「情けは人のためならず」など、その語が含まれる固定的な表現を観察することにより、その語が使用されている意図を検討することである。この意図をつかむには、なぜ「さようなら」ではなく「さためなら」という挨拶表現がないか、「念のため」ではなく「念のよう」がないかなど、非語認知の過程を吟味することが重要である(そのことで文型全体の特徴が捉えられるきっかけとなる)。

2. では、今回は考察の対象としなかった言葉であるが、「よう」の場合、「どうしようもない」、「音符のよう」²⁷、「疲れを知らない子供のよう」²⁷など、和語の場合、意味（および漢字）が異なるものでも、その言葉が含まれる別の語と一緒に観察することが必要である。そうすることによって、その語が本来持つ意味や本質といったものに一層近付くことが可能である。

3. では、ある言葉を他の言葉で説明する、所謂辞書の説明に見られる言葉は学術用語でメタ言語であるが、このメタ言語では、教授法の有効な実践は期待出来る可能性が薄いということである。つまり、語を別の言葉によって教えるのではなく、「話せるよう」「話せたらいい」「話せるため」「話せなければならぬ」というように、言葉をメタファー的な解釈で連動させ、ひいてメタファー²⁸的な教授法を実践すること、修辭的教授法を実践することである。図で「ために」は直線で、「ように」は曲線で示すという解釈、教授法の実践である。例え話、寓話、個人的な経験談、アイロニーなどの修辭的教授法が類義語指導の示差的特徴の指導には直接的に有効である。なぜなら「私は朝寝坊しないように、毎朝目覚まし時計を三台鳴らしています。」などという寓話は、仮に「ように」の導入がスムーズに進まず、学習者が「ように」の理解がスムーズに出来なかったとしても、学習者の笑いを誘うことになり、以降の円滑な学習を進める一助になるものと思われるからである。

今回の「ように」と「ために」の分析により、この3. の類義語の示差的特徴をメタ言語で説明しない修辭的教授法の実践が最も重要であることが明らかになった。類義語の示差的特徴の理解を促進させる修辭的教授法には、単語毎に異なった効果的なものがあると

考えられ、それについて、次回以降の稿において改めて検討することにしたい。

注

1. 188頁
2. 「～（ら）れます」と「お～になります」と「特別な尊敬動詞」
3. 一般に「相」と訳され、動詞の動作がどの段階にあるかを示すもので、「～ている」（「走っている」、「結婚している」等）の形を取るものが代表的なものである。動詞のアスペクト分類は、金田一春彦による四種分類（状態動詞、継続動詞、瞬間動詞、第四種の動詞）が現在基本的な分類法とされている（金田一春彦（1976）「日本語動詞の一分類」金田一春彦編『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房）
4. 「～ている」と「～である」、「～（よ）うと思います」と「～（よ）うと思っています」、「～と言いました」と「～と言っていました」
5. 「～と言っていました」と「～そうです」
6. 以降の品詞分類の基準は国文法による分類を基準とし、日本語教育における分類においても認められるものである。
7. 「しか」と「だけ」、「～てから」と「～たあとで」、「～から」と「～ので」、「の」と「こと」、「のに」と「ても」と「が」

「～てから」と「～たあとで」を助詞の相違に含める理由は、それぞれを複合助詞成分を持つものとして（「て＋から」、「た＋あと＋で」）分析が可能である事由による。同様に「の」と「こと」を助詞に含める理由は、学習者にとって判別がつきにくい表現が「彼は病気を隠しているのがわかつ

- た。」と「彼は病気を隠していることがわかった。」など、主に補足節を作る準体助詞を作成することによる。
8. 「それで」と「ですから」と「だから」
 9. 「食べるようになりました」と「食べられるようになりました」
 10. 「～するのは難しい／易いです」と「～やすい／にくいです」
 11. 「ずいぶん」と「たいへん」「とても」
 12. 「～ように」と「～ために」,「～しに」と「～するために」,「～ために」と「～の」に「～たら」と「～場合は」,「～たところです」と「～たばかりです」
 13. いわゆる語彙の指導法研究とは別のものである。
 14. この語の初出は、池上嘉彦『意味論』大修館書店、1975年によるものであるが、現在の日本語教育では語の意味や音素の重複しない差異部分、いわゆるそこが違うから違いがあるものである部分を示すことが多い。
 15. ぎみ／がち／っぽい、的な／風の／っぽい、ま／ま／きり／っぱなし、用／向き／向け、ために／よう／のに、おきに／ごとに／たびに、うち／あいだ／なか
 16. 2006年度の日本語教育能力検定試験で、反義語の種別を問う問題が出題されている。
 17. 学習段階が進むにつれて漢語が出される。
 18. 「日本語類語指導の一考察 - 上級日本語教材『テーマ別 上級で学ぶ日本語』を事例として - 」明海大学教養論集、2003年
 19. 「日本語類義語彙の教授法研究 - - 字訓語同字異音語の運用能力修得を中心として - - 」国士舘大学外国語外国文化研究紀要第18号、2008年
 20. 大野晋・佐竹昭広・前田金五郎編『岩波古語辞典』岩波書店、1980年 本稿で取り

上げている和語の意味領域を正確に捉え、語そのものの特徴および単語間の示差的特徴を知るためには、循環定義の解釈によらない古語辞典を参考とすることが有効である。

21. ちなみに「100円ばかり」の「ばかり」は、「計る」から転成した助詞である。
22. 日本語教育上の文法分類は「て」形
23. 日本語教育上の文法分類は「た」形
24. 日本語教育上の文法分類は辞書形
25. 金田一春彦「日本語動詞の一分類」(金田一春彦編『日本語動詞のアスペクト』むぎ書房、1976年所収)
26. 有馬俊子著、スリーエーネットワーク刊、1997年
27. いずれも歌謡曲の歌詞である。歌謡曲の歌詞に「ために」ではなく「ように」が使われているものが多いことも、「ように」の前に接続する動詞の種別といった統語的な事項によらず、「ように」がそもそも理想や希望を示す言葉であることに少なからず関連性があるものと考えられる。
28. 訳語は隠喩ないし暗喩であるが、ここでは直截的な教え方によらないという意味である。

参考文献

- 秋本美晴『よくわかる語彙』アルク、2003年
 大野晋・佐竹昭広・前田金五郎編『岩波古語辞典』岩波書店、1980年
 大野晋・浜中正人編『類語新辞典』角川書店、1992年
 加藤彰彦・佐治圭三・森田良行著『日本語概説』おうふう、1989年
 朱 金月「重要語指導における類義語の指導 - 『日本語6 の授業に参加して』 - 」早稲田大学日本語教育実践研究第5号、2007年

鈴木孝夫『言語文化学ノート』大修館書店、
1998年
田村泰男「類義語指導のための基礎的研究
(1)」広島大学留学生センター紀要第8号、
1998年
陳伯陶監修『新時代 日漢辭典』大新書局、
1995年
安田吉実・孫洛範編著『新訂 日韓辭典』民

衆書林、1997年
拙稿「日本語類語指導の一考察 - 上級日本
語教材『テーマ別 上級で学ぶ日本語』を
事例として - 」明海大学教養論集、2003年
拙稿「日本語類義語彙の教授法研究 - - 字
訓語同字異音語の運用能力修得を中心とし
て - - 」国士舘大学外国語外国文化研究紀
要第18号、2008年