

日本語における多義語習得研究概観

麻生, 迪子
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4494696>

出版情報：比較社会文化研究. 29, pp.1-7, 2011-03-01. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：



日本語における多義語習得研究概観

アソウ ミチコ
麻生 迪子

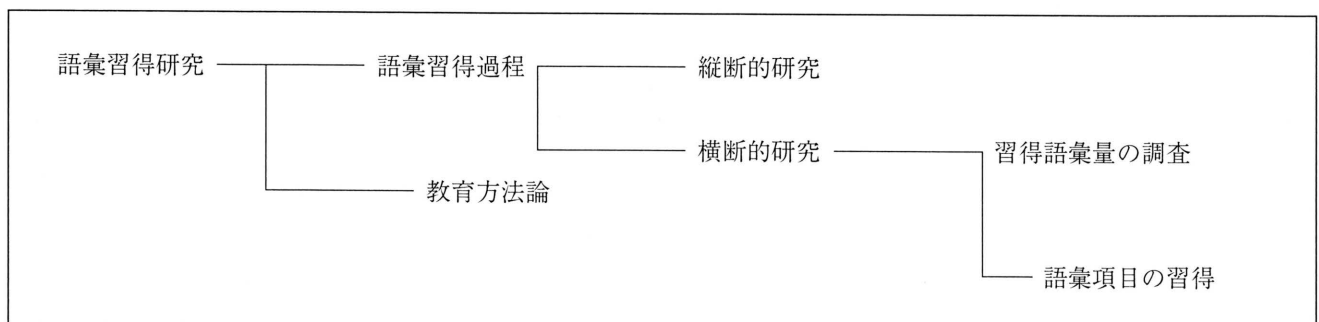
1. はじめに

日本語における語彙習得研究について、山内 (2004) は「いまだ十分ではない」(p.141) と述べたが、英語語彙を対象とした研究と比べると十分ではないものの、近年多く見られるようになった。例えば、三好 (2007, 2010) は連語指導の有効性を考察し、谷内・小森 (2009) は、複合語動詞を対象に意味推測に必要な文脈量について考察した。このように様々な観点から行われている語彙習得研究であるが、本稿は、多義語を対象に語彙習得研究を概観することを試みたい。そのためには、概観の枠組みである語彙習得研究の領域を設定する必要があるだろう。松田 (2004) によると、語彙習得は、研究の目的と研究の手法から以下の領域に分けることができるという。一つは、語彙の習得過程に着目した研究であり、もう一つは、語彙の教育方法に着目した研究である。前者の習得過程に着目した研究は、縦断的手法と横断的手法という研究手法により、さらに二つに分けられるという。縦断的手法は、主に単語量の増加過程を明らかにする量的研究に用いられる。例えば、松本 (1998) は、中国人児童を対象に単語量の増加過程について記述した。一方、横断的手法を用いた研究は、量的研究と質的研究に分けられる。横断的手法を用いた量的研究は、ある成人学習者集団がどの程度の語彙量を持っているかを明らかにすることに主眼を置いている。それに対して、横断的手法を用いた質的研究とは、語彙項目の質的理解の深

まりについて調査を行う研究である。そして、教育方法に着目した研究とは、学習方法の効果について実証的に明らかにすることを目指した研究である。例えば、先に述べた三好 (2007, 2010) などが該当する。松田 (2004) の分類は、非常に明確であるので、本稿では、松田 (2004) の語彙習得研究の枠組みを用いる。

2. 多義語を対象とした語彙習得研究

概観を始める前に、本稿における「多義語」の定義とともに第二言語習得研究 (以下SLA研究) の論点について簡単にふれる。まず、本稿における多義語とは、「1つの語が異なった2つ以上の意味を持っている語」と定義する¹。1つの語が複数の意味を持つことは「多義性」と呼ばれ、多義性の記述は多義語習得研究において大きな問題であった。松田 (2004) は、第二言語習得研究の領域において語彙習得研究が文法習得研究に比べると遅れていると指摘しており、その原因は、「研究対象とすべき語彙項目そのものをどのように捉えてよいか」という問題に対しての共通理解がなく、研究対象を明確化しにくいというところにあった」と述べている。松田の指摘は、語彙習得全体について述べたものであるが、「語義」をどのように捉えるかという点は、多義語習得研究においても方法論の問題として、生じるものである (松田 2004)。多義語の「語義の習得」はSLA研究において、関心の的であった。多義語の習得研究は、Kellerman



松田 (2004 : 30) より抜粋

図1 SLAにおける語彙習得研究の枠組み

(1979) から始まり、Tanaka and Abe (1984)、Shirai (1995) と続く。Kellerman (1979) は、「言語転移理論」と Rosch が提唱する「プロトタイプ理論ⁱⁱ」に依拠し、考察を行った。Kellerman の関心は、多義的意味のうち、どの意味が習得され、どの意味が習得されにくいかに明らかにすることであった。その結果、母語 (以下、L1) においてプロトタイプ性が高い語義は、習得されやすいが、L1 においてプロトタイプ性が低い語は習得されにくいという結果となった。続く、Tanaka and Abe (1984) は、Kellerman の主張の追認を行うと同時に、プロトタイプ性による転移は「正の転移」だけでなく「負の転移」も生じることを主張した。最後に Shirai (1995) は、語義における「プロトタイプ」の概念が L1 と第二言語 (以下、L2) で異なることに着目し、L1、L2 両言語においてプロトタイプ性の高い語義は習得されやすいことを実証した。以上のように、「語義のプロトタイプ性」と「転移」の観点から、「語義の習得のしやすさ」について検討されてきた。しかし、「語義の習得のしやすさ」には、別の要因がかかわっている可能性も否定できない。未知語の語彙習得に影響を与える要因について考察した Ellis and Beaton (1995) を見てみよう。Ellis and Beaton (1995) は、①母語 ②目標語 ③未知の媒介という 3 つの観点から語彙習得に影響を与えるモデルを示している。例えば、英語を母語とする学習者が、「犬」という日本語語彙を覚える場合、a. 母語における「dog」という語の長さ (母語の要因) b. 「犬」という単語の発音のしやすさ (目標語の要因) c. 「犬」という単語の長さ (目標語の要因) d. 「犬」という表記と母語における表記の類似度 (目標語の要因) e. 対象語彙「犬」の品詞 (未知の媒介) f. 「犬」という概念のイメージしやすさ (未知の媒介) g. 「犬」という概念の頻度 (未知の媒介) という 7 つの要因が習得に関わっていると述べた。では、7 つの要因を多義語習得に置き換えて考えてみよう。多義語が持つ第一義を未知語として習得する場合、a. ~ h. すべての要因がかかると仮定できる。しかし、第一義を習得後、第二義、第三義を習得していく場合は、形式に関係した要因 (a. ~ d.) は習得に影響を与えず、「未知の媒介 (e. ~ g.)」の要因が習得に影響を与えるものと考えられる。

したがって、これまでの SLA 研究における習得のしやすさに関する議論を踏まえるならば、以下の表 1 の観点から先行研究を分析を行うことにより、今後の多義語習得研究の進むべき課題を明らかにすることができる。

表 1 先行研究概観の観点

- | |
|-------------------|
| ①プロトタイプ性 (L1 の転移) |
| ②対象語の品詞 |
| ③対象語概念のイメージのしやすさ |
| ④対象語概念の頻度 |

以下、次節より、松田 (2004) の分類に従って、先行研究を概観していくが、最終節において、表 1 の観点から先行研究を分析する。

3. 語彙の習得過程研究

3. 1 縦断的手法を用いた語彙の習得過程研究

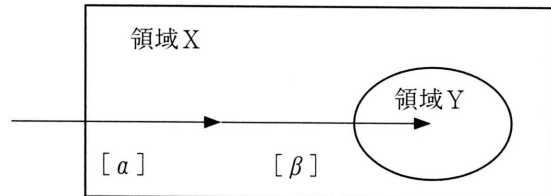
管見の限り、多義語を対象とした縦断的手法を用いた語彙習得過程研究は、まだ見られない。縦断的手法を用いた語彙習得過程研究は、習得語彙量を記述することに主眼を置いているが、膨大な量の語彙使用例を処理する方法や語の意味記述の方法などに統一的な見解がまだ確立していない。そのため、この領域での研究が遅れていると考えられる。

3. 2 横断的手法を用いた語彙習得過程研究

まず、多義語を対象とした「習得量」について考察した研究であるが、この領域の研究も、管見の限り見られない。多義語の習得量に着目した研究が少ないのは、3. 1 節で述べたように方法論上の問題が解決されないためであると考えられる。一方、ある特定の語彙の多義習得状況に着目した研究は、「習得量」に着目した研究に比べると豊富である。ある特定の語彙に着目し、その意味構造を明確にしたため、量的研究よりも研究が行いやすいためであると考えられる。松田 (2000, 2004)、陳 (2005, 2007)、白 (2007, 2008)、照山 (2010) などの研究があげられる。中でも松田の一連の研究は、後に続く陳 (2005, 2007)、白 (2007, 2008) に大きな影響を与えており、本稿では、方法論、分析の観点、被験者等を詳細に取り上げたい。松田 (2000) は、動詞『割る』を対象語とし、「基本動詞「割る」の意味を学習者がどのように理解しているか」という問いについて、以下の 3 つの研究課題で調査を行った。①意味的に関連した類義語との使い分けができるか②多義的な意味・用法が十分に使えるか③「割る」に対する典型概念 (= プロトタイプ) が獲得されているかという 3 つの観点である。研究課題③は、「割る」に対して日本語学習者と日本語母語話者 (以下、母語話者) がどのような典型概念を持っているか調査したものである。「典型概念」を最初に連想し、使用

する用例の語義と設定し、50名の母語話者と100名の学習者(上級50名、中級50名)を対象に文産出テストを行った。文産出テストとは、調査対象者に、「割る」を提示し、すぐに思いつく例文を作るよう求めたものである。分析の観点として、森田(1989)の意味用法分類と共起する名詞のタイプをもとに、産出文150例を分類した。分類カテゴリーは、A.「破損」B.「殻の破損」C.「分割(モノ)」D.「分割(数字)」E.「慣用表現」F.「比喩」である。その結果、母語話者は、「割る」の典型概念を「破損」と捉えているのに対し、学習者は「破損」をイメージしている人と「分割」をイメージする人に分かれていた。このように学習者の「典型概念」が異なるのは、辞書の影響や母語の影響が関与していると考察した。そして、研究課題①と研究課題②を明らかにするために、(1) 意味的に関連する類義語との使い分けができるか(2) 多義語用法をどこまで使えるかについて調査を行った。調査対象者は、母語話者50名、上級学習者50名、中級学習者20名である。調査対象者に、調査文の受容判断テストを行った。研究課題①についての調査文は、母語話者と学習者で語義認識が異なると予想される「分割用法」の例文を用いた。使い分けを見るために、「割る」の関連語「切る」「分ける」の意味用法である調査文を作成し、「割る」の文として容認可能かどうか調査を行った。次に、研究課題②についての調査文は、「慣用・比喩」用法に着目して作成された。「慣用・比喩用法」の文と「壊す」「崩す」「薄める」などが適切な文となる調査文を作成した。その結果、研究課題①では、学習者は、学習が進むにつれ、母語話者に近い反応を示すということが明らかになった。しかし、「割る」の適用範囲に関する知識は上級になってもかなり不安点であることも示された。そして、研究課題②については、多義的拡張用法である「慣用・比喩」用法は、上級者になっても知識に偏りがみられ、学習者の「割る」についての概念は母語話者とはかなり異なることが示された。以上、3つの調査から、松田(2000)は、プロトタイプ的概念を獲得したとしても、それは母語話者とは異なるものであり、類義語との差異化能力や用法の一般化能力と結びつくことはない」と述べた。そして、プロトタイプ概念自体が学習者母語を通して形成されている可能性は否定できず、学習者の意味知識を豊かにするためには、学習者のプロトタイプ概念を補正し、隣接語との差異化や用法の一般化を促すような支援が必要であると主張した。さらに松田(2004)は、松田(2000)の研究を踏まえ、語彙項目の意味知識を豊かにする支援への可能性を探ったものである。松田(2004)は、認知意味論の一つの考え方である「コア図式」という図式に基づく意味記述を用いた。認知意味論

では、多義語の意味記述を行う場合、それらの語義をイメージ図式によって記述する方法がとられてきた。「コア図式」とは、多義語の語義を示すにあたって、全体を包括するような共通図式を想定したイメージ図式である。「コア図式」の考え方に従うと、一つの形式に対し多数の語義が生じるのは、図式のどの側面に認知的な力点を当てるかによると述べる。松田は、多義的複合動詞「～こむ」を対象語彙として分析を行ったので、「～こむ」を例にとってコア図式の説明をする。



松田(2004: 75)より抜粋

図2 「～こむ」のコア図式

図2は「～こむ」のコア図式である。松田(2004)は、「図2における四角はある領域(領域X)を表しており、円で示された領域Yは、領域X内での『難可逆的な領域』(=主観的に、領域Xの外に出るのが困難だと感じられる領域であり、物理的に領域Yが存在するわけではない)をイメージしたものである。」(p.75)と述べる。矢印[a]は、領域Xに入ることの意味的イメージであり、矢印[a]に焦点が当たった場合、「～こむ」の意味は、「プールに飛び込む」の例文で示される「内部移動」「～の中に入る／入れる」という言葉で表現される意味的イメージである。そして、矢印[β]は、領域Yに入ることの意味的イメージを表している。矢印[β]に焦点が当たった場合、「～こむ」の意味は、「500円が隙間に入り込んだ」という例文でみられる「狭いところ／出しにくいところに、入った。」(=その場へ留まる)という意味的イメージとなる。松田(2004)は、図2を「～こむ」の語義を包括するコア図式とし、「～こむ」の語義を4タイプに分類した。そして、意味知識(語彙能力)を「意味的に隣接語との意味的差異(意味境界)がわかり、また当核語の多様な用法を十分に理解していること」と定義し、「～こむ」について、学習者がもつ意味知識について、受容面、産出面から調査を行った。産出面の調査では、上級日本語学習者10名(中国人学習者5名、韓国人学習者5名)と日本人母語話者3名を調査対象とした。学習者には、質問紙調査を実施した。「～こむ」の複合動詞54語を提示し、それぞれの複合動詞を用いて例文を作るよう求めた。また、当核語の既知・未知度について申告してもらった。母語話者に対しては、学習者が産出した文を「受容でき

る文」か「受容しにくい文」か判定をするよう求めた。結果、学習者が産出した文は、低受容度文が多く含まれており、上級者学習者になっても「～こむ」の意味知識は十分でないことが明らかになった。また、低受容度文の分析により、調査対象者たちは、「V1+こむ」の文作成をV1の意味に依存していることが観察された。上級学習者である調査対象者は、V1との結合のあり方で、「～こむ」の意味が異なることの認識が不十分であることが示された。そして、受容面の調査では、上級学習者60名（韓国語母語話者30名、中国語母語話者30名）と日本語母語話者30名を調査対象とし、「～こむ」を後項要素とする複合動詞30語からなる刺激文90文の「文判断テスト」を実施した。調査の結果、日本語母語話者と学習者の文判定は、大きく異なっていた。母語話者は、認知基盤をもとに「～こむ」の使用を判定しているが、学習者は、学習者母語に関わらず、認知基盤をもとに「～こむ」の使用判定を行っていない。松田(2004)は、「～こむ」の意味知識を産出面、受容面から調査を行ったが、上級学習者であってもその習得は不安定であり、使用を避ける傾向があると述べ、「～こむ」の多様性を学習者が自力で学ぶことは困難であると主張する。次に、陳(2005, 2007)について述べる。陳の一連の研究は、松田(2000, 2004)の研究手法と研究観点を踏まえたもので、対象語彙を複合動詞「～あう」「～こむ」とし、受容面および産出面からの習得状況を探っている。陳は、松田の研究を踏まえつつも、松田の研究では、学習者母語の影響の考察が不十分であるとし、被験者を中国人学習者に限定している。同様に白(2007, 2008)も松田の研究手法を踏まえ、調査対象者を韓国人学習者に設定し、複合動詞「～出す」を対象語彙とし、松田や陳と同様、受容面の習得状況について母語の転移の観点から探っている。その結果、「～出す」の様々な意味の中でも、母語と日本語において「基本的で具体的な意味」を含んでいる項目の場合、学習者の受容度は高かった。しかし、母語で「有標」と感じられた項目の受容度はそこまで高くなかったと述べる。次に、照山(2010)は、韓国人学習者16名を調査対象者とし、多義動詞「出る」と「V1+出る」の産出面での習得状況について調査を行った。調査方法は、学習者に「出る」「V1+出る」を使った例文の産出を求め、その産出文の評定をを日本人母語話者4名が行うという手順である。結果、中級以降の日本語習熟度を持つ調査対象者は、「出す」については基本義以外の語義用法についても習得しており、「V1+出す」についても、前項と後項の個々の動詞を知っていても、そこから動詞全体の意味が出てきにくい語は、「使用につながりにくい」と主張している。

4. 教育方法論研究

多義語を対象語彙とした教育方法論研究は、ある語彙項目の習得状況について質的に考察した研究ほど多くないが、杉村・赤堀・楠見(1999)、松田(2004)、麻生・小森(2010)である。教育方法論に関する研究は、二種類に分けることができる。一つは習得支援を目指す「教材開発」を提案する研究タイプであり、もう一つは、対象語彙を学習する方法の有効性について検討した実証研究である。では、それぞれの研究についてみていこう。

4. 1 教材開発提案研究

教材開発を提案する研究は、杉村・赤堀・楠見(1999)と松田(2004)ⁱⁱⁱである。杉村・赤堀・楠見(1999)からみていこう。彼らは、多義動詞のイメージスキーマに調査対象者が気づくか否かを検討した。日本語学習者10名（イギリス、インド、トルコ、南アフリカ、ニュージーランド、ブラジルなどの非漢字圏出身の学習者）を調査対象者とし、基本動詞6個（あがる／いれる／だす／あける／ひく／とる）を対象語彙として、2種類の材料文分類調査を実施した。用いられた材料文は、多義動詞の様々な用法を英訳したものである。1枚のカードに一つの例文を記載し、調査対象者は、調査1では、カードの動詞の意味ではなく、オブジェクトがどちらからどちらに、どう動くかに注目してグループをつくるよう求められた。調査2では、調査対象者らは、アニメーションでオブジェクトの動きを見て、アニメーションの動きにあったカードを選ぶよう求められた。なお、アニメーションでのオブジェクトの動きは、対象語彙（あがる／いれる／だす／あける／ひく／とる）に該当している。その結果、調査1で行った言語のみの指示では、調査対象者は、意味のもとになる動きに着目することが困難であった。つまり、動詞のスキーマに気づくことが困難であったといえる。しかし、アニメーションを用いた調査2では、オブジェクトの動きと対象語彙が一致していた。このことから、言語表現のもとにある動詞スキーマに気づくにあたって、イメージスキーマのアニメーション提示が有効であると述べた。次に、松田(2004)は、多義語の学習法として、辞書の語義による対訳学習では、多義語が持つ複数の意味の連続性が捉えられず、プロトタイプ的意味の習得に留まることを指摘している。そこで、「学習者自らが当核語の使用における認知的基盤を内在化していくプロセスを支援していく」方法として、イメージ図式の一つであるコア図式(図2を参照)による意味記述を行う辞書の試案を行っている。しかし、松田(2004)の試案は、その有効性までは実証されていない。

4. 2 学習法実証研究

では、「学習法」の有効性について検討した実証研究についてみてみよう。多義語を対象とした実証研究は、麻生・小森(2010)のみである。麻生・小森(2010)は、「意味について考える深い処理は、未知の意味の習得を促進するか」という研究課題について考察した。深い処理を「意味について考える活動を行うことによる学習者の内的処理」と定義し、浅い処理は、「形式について考える活動を行うことによる学習者の内的処理」と定義した。そして、調査対象者である韓国人学習者30名を深い処理群、浅い処理群、統制群という3群に分け、旧日本語能力試験3、4級語彙である多義語8語(第一義は習得済み)を各処理により学習させた。結果、深い処理群は、浅い処理群より学習量が多く、有意な差が見られた。しかし、深い処理群と統制群の間には、有意な差が見られなかった。このことから、麻生・小森は多義語の学習にあたって、「深い処理は浅い処理よりも有効である」と述べている。そして、統制群の学習量が多かったことに対しては、「ある一定の言語習熟度を持っている学習者は、各自の学習方略を用いたほうが語彙学習が効率的に進むのではないか」と述べている。

5. 多義語習得研究の今後の課題

多義語習得研究の先行研究を以下の表2にまとめる。多義語が持つ複数の意味の習得状況を質的に考察した研究は、主に母語の転移、意味の有標性・無標性の観点から論じられることが多く、語彙習得に影響を与える要因(該当する意味のイメージのしやすさや該当する意味の頻度)について論じられることがなかった。陳(2005, 2007)、白(2007, 2008)の研究よりプロトタイプの意味が習得されやすいということは、明らかにされているので、今後は非プロトタイプの意味の習得順について、「イメージのしやすさ」「頻度」の観点から分析を進める必要がある。また、松田(2000, 2004)は習熟度の観点から分析を行っており、今後も習熟度を分析の観点に加え分析を行う必要があるだろう。また、教育方法について考察した研究も、該当する意味のイメージのしやすさやその頻度について考慮していない。そこで今後は、習熟度の観点も分析に加え、どのような教育法が、どの習熟度の学生に、どのような語義の学習に有効であるか検討する必要がある。

日本語を対象とした多義語習得研究は、多様な品詞を対象語彙にする必要があり、プロトタイプ性だけでなく、イメージのしやすさや頻度からも検討する必要があるだろう。

表2 日本語における多義語習得研究

	研究例	品詞	イメージのしやすさ	プロトタイプ性(L1の転移)	頻度
習得過程研究	杉村・赤堀・楠見(1999)	基本動詞 6個	×	×	×
	松田(2000)	動詞「割る」	×	○	×
	松田(2004)	複合動詞 「～こむ」	×	×	×
	陳(2005, 2007)	複合動詞 「～あう」 「～こむ」	×	○	×
	白(2007, 2008)	複合動詞 「～出す」	×	○	×
	照山(2010)	動詞「出す」 複合動詞 「～出す」	×	×	×
教育方法研究	松田(2004)	複合動詞 「～こむ」	×	×	×
	麻生・小森(2010)	3, 4級動詞 8語	×	×	×

参考文献

- 麻生迪子・小森和子 (2010)「韓国人日本語学習者の多義語の意味学習に及ぼす処理水準の影響」『2010年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 199-204
- 杉村和枝・赤堀侃司・楠見孝 (1999)「多義動詞のイメージスキーマー日本語・英語間におけるイメージスキーマの共通性の分析」『日本語教育』99, 48-89
- 陳曦 (2004)「中国人学習者における複合動詞の習得に関する一考察—『～あう』と『～こむ』の理解に基づいて—」『ことばの科学』17, 59-79
- 陳曦 (2007)「日本語複合動詞の習得状況と指導への問題提起—中国西安外国語大学における『～あう』『～こむ』の調査を中心に—」『国際開発フォーラム』35, 93-102
- 辻幸夫編 (2002)『認知言語学キーワード辞典』研究社
- 照山法元 (2010)「日本語教育における複合動詞の体系的な指導・学習に向けて—韓国人学習者への連語による「～出す」の調査から—」『일본연구』43, 583-602
- 白以然 (2007)「韓国人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—」『世界の日本語教育』17, 79-91
- 白以然 (2007)「プロトタイプ理論を用いた多義語分析と語彙習得—韓国語母語話者の『～出す』習得を中心に—」『認知言語学的観点を生かした日本語教授法・教材開発～最終報告書～』, 99-102
- 松田文子 (2000)「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—」『世界の日本語教育』10, 73-89
- 松田文子 (2004)『日本語複合動詞の習得研究—意味論による意味分析を通して』ひつじ書房
- 松本恭子 (1999)「ある中国人児童の来日2年目の語彙習得—『取り出し授業』での発話と作文の縦断調査(形態素レベルの分析)—」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 36-55
- 三好裕子 (2007)「連語による語彙指導の有効性の検討」『日本語教育』134, 80-89
- 望月正道・相澤一美・投野由紀夫 (2003)『英語語彙の指導マニュアル』大修館書店
- 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
- 山内博之 (2004)「語彙習得研究の方法—茶筌とNグラム統計—」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 141-161
- Ellis, N. C. and Beaton, A. (1993) Psycholinguistic de-

terminants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, 43:4, 559-617.

Kellerman, E. (1979) Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in second language acquisition*, 2, 33-59.

Shirai, Y. (1995) The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer. 『語学教育研究論叢』12, 61-92. 大東文化大学

Tanaka, S and Abe, H. (1984) Condition on interlingual semantic transfer. *On TESOL '84. A Brave New World for TESOL*, Larson, P, Judd, E.L and Messerschmitt, D. S. (eds.), 101-120.

註

ⁱ 辻幸夫編 (2002:144)

ⁱⁱ プロトタイプとは、カテゴリーにおける代表例を指す。例えば、鳥のプロトタイプといえば、スズメ、カラス、ハトである。このように代表例の事例をプロトタイプと呼ぶ。本稿で述べる「プロトタイプ」とは、「複数ある意味のうち典型例にあたるもの」とする。

ⁱⁱⁱ 松田 (2004) は自身の研究を「質的な語彙項目の習得研究」と位置付けている。しかし、第6章より教育支援法について検討しており、本稿では、この部分を「教育支援研究」と捉える。

The review of polyseme acquisition research in Japanese.

Michiko ASO

The purpose of this paper is to review polyseme acquisition research in Japanese.

I classify it in Matsuda's (2004) framework that includes "the process that polysemy words are acquired" and "the teaching method." I discuss it from the following four factors that affect polyseme acquisition.

1. Prototypicality (L1 transfer)
2. The part of speech of an object word
3. The concept of imageability
4. The concept of frequency

Although a large number of studies have been made on circumstances where some polysemy meanings are acquired, little research has been conducted on the number of polyseme acquisitions. Most of the research conducted that considers circumstances where polysemy meanings are acquired has discussed "prototypicality," that is to say, with regard to "L1 transfer" or "markedness or unmarkedness of meaning"; Matsuda (2004), Cheng (2005, 2007), Baek (2007, 2008), Teruyama (2010), for example. There is a fairly general agreement that prototype meaning is most acquired. No studies have ever tried to consider from "the concept of imageability" or "the concept of frequency." Next, I would like to mention the teaching method. The same observation applies to the research on teaching method, the studies of which so many as are not the research on circumstances where some polysemy meanings are acquired. Sugimura, Akahori and Kusumi (1999), Matsuda (2004), Aso and Komori (2010), for example are among them. Added to this, the research on teaching method failed to consider "the concept of imageability" or "the concept of frequency." Further research is necessary to include aspect of imageability and frequency of words, as well as acquisition level.