

# 概念メタファー理論に基づくコロケーションの誤用分析 —「興味」を例として—

李 文 鑫

## 要 旨

本稿では、概念メタファー理論に基づき、中国人日本語学習者の作文に現れたコロケーションの誤用を分析し、その原因を検討した。まず、「興味」を例として、日本語と中国語の概念メタファーの異同を探った。その結果、日本語では<興味は液体>という概念メタファーが発見され、それを支えるイメージ・スキーマとして力スキーマ、容器スキーマが挙げられる。それに対して、中国語では<興味は植物>という概念メタファーが発見された。次に、学習者コーパスに現れる個々のコロケーションの誤用の原因を分析し、誤用の原因は日中両言語の概念メタファーのズレであることを明らかにした。

キーワード：概念メタファー、イメージ・スキーマ、コロケーション、誤用

## 1. はじめに

コロケーションは語群、連語、語結合とも呼ばれ、主に語と語の結びつきを指している。中村（2011）では、コロケーションを「複数の異なった品詞から成る、意味的まとまりをもつ語彙の結束単位」と定義している。近年、目標語及び共起語を同時に指導するコロケーションによる語彙指導は、単語の意味による語彙指導より事後テストの成績が高くなるとされている。すなわち、コロケーションによる語彙指導法は語彙の記憶に効果があることが検証された（三好2007）。しかし、コロケーションは学習者の語彙習得を促す効果があると指摘される一方で、コロケーション自体の習得が難しいと言われている。小森他（2012）では中国人日本語学習者を対象に、日中同形語（同義語、異義語、類義語）のコロケーションの習得状況を調べている。その結果、中国語と同じ共起語がとれない語（整理头发/中/、髪を毛を整える/日/、\*髪を毛を整理する/学習者/）については、日本語能力N1以上の学

習者でもコロケーションの習得が進んでいないと報告され、母語の知識の転用がコロケーションの誤用を引き起こす要因であると述べられている。つまり、コロケーションの習得を促すために、新たな観点で分析し、有効な指導法を開発することが求められているのである。

本稿では、まずコロケーションに関する先行研究を概観し、概念メタファーとコロケーションの関係について述べる。次に、日中両言語のコーパスを利用し、「興味」に関する概念メタファーとそれを支えるイメージ・スキーマを検討する。最後に、日本語学習者コーパスを用いて、学習者のコロケーションの誤用を分析し、コロケーションの誤用の原因を探る。

## 2. 先行研究

### 2.1 概念メタファーとは

具体的な物事（起点領域）から抽象的な物事（目標領域）への対応関係を概念メタファーと呼ぶ。例えば、＜怒りは火＞<sup>(1)</sup> という概念メタファーでは、我々は怒りを火に喩えて理解している。概念メタファーを構成する起点領域は「火」で、目標領域は「怒り」である。

従来のメタファー研究は主に2者の類似性を中心に述べているが、レイコフらによる研究（Lakoff & Johnson 1980）は、類似性より共起性がメタファー生成の重要な動機付けだと、メタファーの研究を一新させた。＜怒りは火＞の場合、人が怒りを感じる時、体温が上昇する。それを液体の温度が上がるように理解でき、怒りと体温の共起する身体経験から「腸が煮えくり返る<sup>はらわた</sup>」という表現が生まれると考えられる。

また、このような概念メタファーの理解を支えているのは身体経験の共起性以外に、【容器】というイメージ・スキーマが挙げられる。イメージ・スキーマとは私たち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なパターンである（Johnson 1987、中井2013）。例えば、＜感情は水＞に基づくコロケーションである「勇気が湧く」、「喜びが溢れる」、「怒りに満ちる」のような表現は、体を容器として捉え、感情は容器の中の水であると理解できる。そして、容器という空間性、境界性と、内容物との関係が感情という

抽象概念の意味理解に一役を担っている。つまり、このようなコロケーションは単にある言語コミュニティのメンバーたちに頻繁に使われる、恣意的なものではなく、多くの場合概念メタファーとそれを支えるイメージ・スキーマによって生まれていると言えよう。

## 2.2 概念メタファーとコロケーションとの関係

Cowie & Howarth (1996) は、コロケーションの概念レベルが上がるごとに変異性と複雑性が増す4つのレベルに分けている。表1に示す通りである。

表1 Sub-types of collocation (Cowie & Howarth 1996) <sup>(2)</sup>

---

(a)	INVARIABLE COLLOCATION
	break a journey
	foot the bill
(b)	COLLOCATION WITH LIMITED CHOICE AT ONE POINT
	<u>take/have/be</u> given precedence (over NP)
	<u>give/allow/permit</u> access to NP
	<u>have/feel/experience</u> a need (for NP)
(c)	COLLOCATION WITH LIMITED CHOICE AT TWO POINTS
	<u>find/experience</u> trouble/difficulty in DOING NP
	<u>get/have/receive</u> a lesson/tuition/instruction (in NP)
(d)	OVERLAPPING COLLOCATIONS
	convey a point → convey regrets
	express argument → express condolences
	communicate view → *communicate regrets
	get across opinion → *get across condolences

---

Cowie & Howarth (1996) は「(a) のコロケーションは、語と語の結びつきが固定的で、意味が決まっている。(b) のコロケーションは、意味が似通った特定の語によって埋められるスロットが1つあり (take/have/be given precedence (over NP))、(c) のコロケーションはスロットが2つあり (find/experience trouble/difficulty in DOING NP)、変異性と複雑性が増している」と述べている。さらに、(d) のコロケーションは最も複雑で、興味深いと述べている。例えば、convey、express、communicate、get across は「メッセージを相手に渡す」という意味があり、convey と express は regret と condolence が共起できるが、communicate と get across は共起できない。しかし、なぜス

ロット内で言葉の置き換えができるのかについて、Cowie & Howarth (1996)では言及されていない。

前述のように、「勇気が湧く」、「喜びが溢れる」、「怒りに満ちる」のような表現は、＜感情は水＞という概念メタファーに基づいている。「勇気、喜び、怒り」は目標領域〔感情〕に属しているため、自由に置き換えることが可能である。また、「湧く、溢れる、満ちる」は起点領域〔水〕に属しているので、自由に置き換えられる。なぜなら、それは Cowie & Howarth (1996)のスロットの言葉で置き換えて考えてみれば、〔感情〕という目標領域と〔水〕という起点領域はそれぞれ一つのスロットに相当するからである。目標領域と起点領域は固定されているが、領域内に属する言葉であれば置き換えられる。つまり、概念メタファーの構造から、我々はなぜスロット内の言葉が置き換えられるのか、またなぜ前のスロットと後ろのスロットとの結びつきが要求されるのかが理解できる。

### 2.3 概念メタファーとコロケーションの習得の関係

Webb, Newton, & Chang (2013)では、異なる文脈で同じコロケーションを15回見せた場合と、10回、5回、1回、0回を見せた場合の学習効果を調べている。その結果、事後テスト (posttest)<sup>(3)</sup>では、15回見せた場合は他の場合より、コロケーションのフォームと意味理解の点数が有意に高いことがわかった。しかし、遅延テスト (delay test) の結果<sup>(4)</sup>では繰り返しによる学習効果が認められなかった。つまり、頻度だけでは学習者のコロケーションの習得が促進できるとは言いかねる。また、Szudarski & Carter (2016)はインプット大量化 (input flood) とインプット強化 (input enhancement) の効果を調べている。その結果、インプット大量化 (頻度) よりインプット強化 (ターゲット語に下線を引く) のグループの方が点数が高く、コロケーションの習得を促進することが明らかになった。しかし、点数が高かったのはコロケーションの構成を回想するテストとコロケーションを識別するテストに限り、コロケーションの意味理解を促す効果は見られなかった。つまり、Liu (2010)で述べているように、認知的、言語学的分析の知見を無視し、

単なる「注意－記憶」ストラテジーでコロケーションをチャンク（語の塊）として教えることはコロケーションの意味理解と産出には繋がらないことがわかる。

近年、概念メタファーに基づく指導法はコロケーションの習得に効果があるという研究が現れている（Kövecses & Szabó 1996、Boers 2000、鐘・井上 2013）。Kövecses & Szabó（1996）は、up、downが含まれる英語のコロケーションの習得実験を行なった結果、＜MORE IS UP＞、＜HAPPY IS UP＞といった概念メタファーを意識させた実験群は統制群より即後のテストの正解率が約9%上回っていると報告している。また、鐘・井上（2013）では「上・下」に関する概念メタファーを用いて、暗記法と概念メタファー理論を生かした応用認知言語学的な指導法の授業効果を比較している。後者からは事後テストにおいて既習の表現だけでなく、同じ「上・下」の概念メタファーに関わる未習の表現の正答率も高いという結果が得られている。つまり、概念メタファーは目標言語にあるさまざまな語彙表現の記憶と理解を促し、外国語学習者のコロケーションの習得促進に繋がると考えられる。

また、コロケーションの誤用の原因について、従来、中国人日本語学習者のコロケーションの誤用の原因は主に母語の直訳によるものだと言われている（曹・仁科2006、2007、小森他2012、李2016）。そして、その原因は日本語と中国語は似たような漢字が多く、学習者が母語（L1）の語形、音韻、意味的、統語的知識を利用し、目標言語（L2）のコロケーションを習得していくからと考えられてきた。しかし、実際には母語にない、つまり非直訳による誤用も起きているが、その原因についてまだ明らかになっていない。

### 3. 研究課題と研究方法

前述のように、コロケーションは単にある言語コミュニティのメンバーたちに頻繁に使われる、恣意的なものではなく、多くの場合概念メタファーとそれを支えるイメージ・スキーマによって生まれている。そのため、学習者のコロケーションの誤用の原因は単に母語の直訳によるものではなく、日中間の概念メタファー及びイメージ・スキーマのズレによるものだと考えられ

る。本稿はこの仮説を証明するために具体的に以下の2つの課題を設定する。

課題1：「興味」に関する日中間の概念メタファーの異同はどこにあるか。

課題2：「興味」に関するコロケーションの誤用の原因は何か。

日本語の用例は、出典情報が詳しい国立国語研究所と Lago 言語研究所が開発した NINJAL-LWP for BCCWJ（以下、NLB）<sup>(5)</sup> を利用して抽出する。さらに、NINJAL-LWP for TWC（以下、NLT）<sup>(6)</sup> という検索ツールを利用し、コロケーションの頻度を調べる。次に、中国語の用例は用例の出版年、出所が記述されている北京大学中国言語学研究センターが公開した CCL 語料庫（以下、CCL）<sup>(7)</sup> 及び学術検索プラットフォーム（以下、BDXS）<sup>(8)</sup> を利用し、用例及びコロケーションの頻度を調べる。最後に、学習者のコロケーションの用例を「日本語学習者作文コーパス」（以下、JC コーパス）<sup>(9)</sup> から抽出し、「Lang-8 Corpus of Learner Japanese v1.0」（以下、Lang-8）<sup>(10)</sup> から誤用のコロケーションの頻度を調べる。

#### 4. 結果と分析

本章では、日中両言語のコーパス（NLB、NLT、CCL、BDXS）から「興味」に関するコロケーションを抽出し、日中両言語の概念メタファーを比較する。

##### 4.1 「興味」に関する日本語の概念メタファー

まず、以下の日本語の例を見よう。（下線は筆者による。以下同様）

(J1) 刺激も新鮮で、興味がわくものをみつけるのも容易でしょう。（多湖輝『六十歳からの生き方』1990 p. 159）

(J2) 次代を担う子ども達に、宇宙や科学への興味が湧き上がっていれば、はやぶさの遺伝子はこれからも連綿と伝えられていくことでしょう。  
（応援メッセージ | はやぶさ、地球へ！ 帰還カウントダウン）

(J3) 子どもを違う種類の遊びに誘うことであなたは、子どもが興味を注ぎ、

技術を発達させることができるような新しい分野に導くことができるかもしれません。(ウイリアム・シアーズ、マーサ・シアーズ 岩井満理訳『シアーズ博士夫妻のチャイルドブック』2003 p. 599)

(J4) 小市民的な興味をひと通り満たしてしまうと、いきなり手持ち無沙汰になった。(西澤保彦『フェティッシュ』2005 p. 913)

(J1)～(J4) で、「興味」と結びついている動詞は「わく、湧き上がる、注ぐ、満たす」である。『大辞林』(第3版)によると、それぞれの基本義は、「湧く」は「水などが地中から出てくる」、「湧き上がる」は「下の方からわいて、現れる」、「注ぐ」は「液体を容器などに流し込む」、「満たす」は「いっぱいにする。容器などに入れて満ちるようにする」である。「湧く、湧き上がる、注ぐ、満たす」の基本義からこの4つの動詞は液体を規定する動詞であることがわかる。ここでは、興味は水に喩えられている。すなわち、<興味は液体>という概念メタファーがある。また、上向きの力が液体の動きという意味を支えていることが、「湧く」、「湧き上がる」の意味から読み取れる。さらに、容器に備わる境界性、内容物と容器の関係が「注ぐ、満たす」の意味の成立に関わっている。つまり【力】【容器】スキーマがこれらの意味の成立を支えている。

(J1)～(J4) からわかるように、日本語では興味は水のように捉えられ、<興味は液体>という概念メタファーが存在している。[液体] は起点領域で、[興味] は目標領域である。Lakoff (1993) では、目標領域で矛盾がない限り、起点領域から目標領域へイメージ・スキーマが写像されると述べられ、【力】【容器】スキーマは<興味は液体>を支えるイメージ・スキーマだと考えられる。それを実証するものとして、以下の用例が見られる。

(J5) ディキシーはあの少年に強い興味を感じていた。(茅田砂胡『天使たちの華劇』2004 p. 913)

(J6) フレッチャーもしだいに元禄人形への興味がつのってきて、早く自分の家のお宝探しを始めたようだった。(村田喜代子『人が見たら蛙に

化れ』2004 p. 913)

(J7) 自分とは違うものへの興味が高まり、お互い相手の奥へ奥へと入ってゆける。(有吉玉青『がんばらなくても大丈夫』2004 p. 914)

(J8) こうしてアイヌ民族・文化に深い興味を抱いたハインリッヒは、その北海道旅行中に、アイヌの民具資料を積極的に収集した。(H.V. シーボルト、原田信男ほか訳注『小シーボルト蝦夷見聞記』1996 p. 389)

(J5) では、興味を「強さ」で捉えている。(J6) では、「募る」の基本義は「次第に勢いが激しくなる。いっそうひどくなる」(『大辞林』) で、興味は勢いがあるものとして捉えられている。(J7) では、興味の量が増えることを表している。「興味が高まる」というのは、体という容器の中に興味が液体のようにだんだん増えることと理解できる。また (J8) では、興味自体が空間性を持っているわけではなく、【容器】スキーマが意味理解を助けるため、「深い興味」が言えるようになっている。

「強い興味」と「深い興味」はどちらも興味の程度が大きいことが表せるが、「強い興味」、「興味が湧く」「興味が湧き上がる」「興味が募る」は【力】スキーマに基づくものである。一方、「深い興味」は興味が深ければ深いほど程度が強いと理解でき、【容器】スキーマに基づいている。それは、体を容器として考える場合、思考、感情の発生元は容器の底にあると考えられるからである。容器の底に近いほど興味、感情が強い。そのため、「深い興味」や「興味が深い」も興味の程度の大きさが表せる。NLT で「形容詞＋興味」を調べると、全部で739例のうち、「強い興味」が450例、「興味が強い」が124例であるのに対し、「深い興味」は116例、「興味が深い」は29例である。つまり、興味の強さを表す時、日本語では、【力】スキーマは【容器】スキーマより優位であり、興味自体が力動性を持っている。

#### 4. 2 「興味」に関する中国語の概念メタファー

まず、以下の中国語の例を見よう。



- (C1) 近几年来, 天津各高校普遍开设了体育专项课, 目的在于培养兴趣和发展个性。(近年来、天津の各高等教育機関は学生の興味を引き出し(直訳: 培養する)、個性を伸ばすために、体育特別カリキュラムを設置している)(/当代报刊/人民日报/1995)
- (C2) 给孩子心灵深处播下兴趣的种子, 引导孩子迈向科学的第一步。(子供に興味を湧かせ(直訳: 心に興味の種を撒く)、科学への第一歩を導くようにする)(《新课程学习: 基础教育》2013)
- (C3) 让兴趣在中职生英语学习生根发芽。(中职生が英語を学習し、その学習の中で興味を湧かせるようにする(直訳: 興味を…根を下ろし、芽吹かせる))(《文教资料》2013)
- (C4) 所以在英语教学中, 教师一定要注意培养学生的兴趣, 让兴趣之花绽放课堂。(つまり、英語教育においては、教師は学生の興味を高める(直訳: 学生の興味を培養し、興味の花を授業に咲かせる)ことに力を入れるべきである)(《中学课程辅导: 教学研究》2011)
- (C5) 兴趣是……, 总有为数不少的学生学习兴趣会因种种不同的原因而日趋枯萎, 甚至出现厌学情绪。(たくさんの学生は勉強に対する興味が色々な原因で薄れ(直訳: 興味が萎える)、勉強が嫌になることも出てきた)(《管理学刊》2008)

『現代漢語規範詞典』によると、「培養」は「提供适宜的条件使繁殖, 生长。」(最適な環境を整え、繁殖させ、育成する)ことを指す。(C1)では、興味を植物に喩え、人の手によって学生の興味や個性を育てることを表している。(C2)では、興味を植物に喩え、子供に興味を芽生えさせるために、まず種を蒔く。(C3)では、興味が湧く状態を植物が根をおろし、芽吹かせることに喩えている。(C4)では、さらに興味を育て、花を咲かせると述べている。(C5)では、興味が失われる状態を植物が萎えることに喩えている。つまり、(C1)～(C5)では、興味を植物に喩え、興味がない状態からある状態に変化すること、また徐々に強まることを、植物が成長する各段階に対応させて表している。興味も種の状態から根をおろし、芽が出て成長し、やが

て花を咲かせるように喩えられている。中国語には、＜興味は植物だ＞という概念メタファーがある。[植物]は起点領域で、[興味]は目標領域である。

なぜ中国語に、＜興味は植物＞に基づく表現が多いかという、中国では学校文脈においてよく教師を園芸師に喩え、学生を蕾、植物に喩えるからである。人の成長が植物の成長を通して理解されている。つまり、＜人間は植物＞という概念メタファーがあるからである。以下の例を見よう。

(C6) 儿童是祖国的花朵，是祖国的未来，对儿童的成长全社会都负有责任。

其中也包括我们音乐工作者。（子供は国家の蕾で、国家の未来でもある。

子供の成長を見守るのは社会全体に責任があり、もちろん、音楽に関する仕事をしている我々も含まれる）（『人民音楽』2004）

(C7) 教师要用自己无私的爱感化、关爱每个学生，让学生在爱的雨露中茁壮生长。（教師は自分の無限の愛で学生を愛すべき。学生に愛を与えて

（直訳：雨露）健やかに成長させる）（『考试周刊』2013）

(C6) では、子供を国家の蕾に喩え、子供の成長段階を植物の成長段階である「種→芽→蕾→花→実」に対応させ、その将来性について述べている。(C7) の「茁壮」は植物が大きく成長することを表す。ここでは、学生を植物に喩え、その成長を助ける「教師」を、植物の成長に関わる要素である「雨露」に対応させている。つまり、教師と学生の関係は雨露と植物の関係と対応している。(C6)、(C7) は＜人間は植物＞に基づくメタファー表現である。興味が人に備わる素質であり、興味の出現や強まりなども植物の成長に喩えられている。

鍋島（2011）では、「メタファー A とメタファー B がカテゴリー関係にある場合、両者は『継承関係』にあるという。また、下位メタファーが上位メタファーの写像を引き継ぐことを『継承を受ける』という」と述べられている。＜人間は植物＞と＜興味は植物＞の2つの概念メタファーは以下の図1のようにまとめられる。

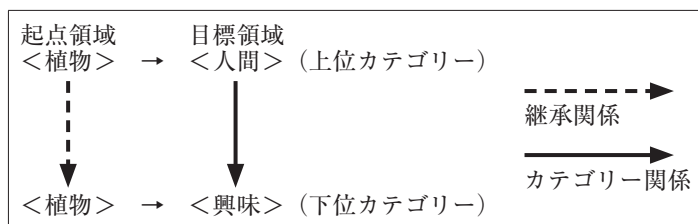


図1 <人間は植物>と<興味は植物>の関係<sup>(11)</sup>

図1では、<人間は植物>は上位メタファーで、<興味は植物>は下位メタファーである。下位メタファーは上位メタファーの写像を引き継いでいるため、(C1)～(C5)のように「培養兴趣」、「兴趣的种子」、「兴趣生根发芽」、「兴趣之花绽放」「兴趣枯萎」のような表現が現れる。

もちろん、日本語にも<興味は植物>に基づくメタファー表現がある。例えば、「興味が芽生える」が挙げられる。しかし、中国語のような多様さは見られず、前述のように<興味は水>の方がよく使われている。

一方、中国語にも<興味は水>に基づくメタファー表現がある。次に興味の強さを表す時の中国語の例を見よう。

(C8) 欧文的父亲是一位铁路部门的官员，母亲则对诗歌和绘画艺术也有很浓的兴趣。(欧文さんのお父さんは鉄道システムの官僚で、お母さんは詩歌と絵画に強い興味(直訳：濃い興味)を持っている)(《青年文学家》2013)

(C9) 诺贝尔从小受父亲的熏陶，对科学有着浓厚的兴趣。(ノーベルさんは子供時代からお父さんの影響を受けて、科学に対して強い興味(直訳：濃厚な興味)を示している)(/当代/史传/张剑 世界100位富豪发迹史)

(C10) 《乡书》中写道：这些内容都引起我很大的兴趣。(「郷書」の中には、これらの内容が大変興味深い(直訳：大きい興味)と書かれている)(/当代/报刊/人民日报/1998)

「兴趣」について、CCLで調べると、全25449例のうち、「很浓的兴趣(直

訳：濃い興味)」が1例、「**浓厚的兴趣**」（直訳：濃厚な興味）が1050例、「**兴趣浓厚**」（直訳：興味が濃厚）が90例、「**兴趣淡薄**」（直訳：興味が薄い）が3例ある。また、「**很大的兴趣**」（直訳：大きい興味）が113例、「**兴趣很大**」（直訳：興味が大きい）が17例ある。一方、日本語でよく使われる興味の程度を表す形容詞「深い」「強い」と「興味」の組み合わせを中国語で調べると、「**很深的兴趣**」「**兴趣很深**」「**兴趣很强**」は用いられておらず、「**很强的兴趣**」が1例あるのみである。つまり、同じ＜興味は水＞という概念メタファーに基づいても、興味の強さを表すとき、日本語では、【力】【容器】スキーマに焦点を当てているが、中国語では、物の濃度・密度、大きさで捉えている。一方、日本語では、「\*濃い興味」「\*濃厚な興味」は言わない。

中国語の興味の強さの表し方は【連続体】スキーマに基づいていると考えられる。山梨（2000）、鍋島（2011）では、【連続体】スキーマについて以下のように述べられている。我々が外部世界を理解する場合、ある対象を、その構成メンバーからなる複数の存在として把握する場合と、統合された単一的な存在として把握する場合があるというのである。【連続体】スキーマは＜個体＞、＜複数の個体の集合＞、＜連続体＞の三段階に分けられる。＜個体＞で「興味」を捉えるとき、物の大きさと興味の程度が表せる。＜複数の個体の集合＞、＜連続体＞で「興味」を捉えるとき、物の濃度・密度で興味の程度が表せる。つまり、中国語では、【連続体】スキーマで興味の強さを表す傾向がある。

4.1では、日本語では興味を水として捉えていて、＜興味は液体＞という概念メタファーがあることが明らかになった。一方、ここで述べたように、中国語では＜興味は植物＞という概念メタファーがある。さらに、「興味」そのものの程度を表す時、日本語では【力】【容器】スキーマに基づき、「強い」「深い」が使われるが、中国語では【連続体】スキーマに基づき、「濃い」「大きい」が多く使われている。では、学習者の誤用を見よう。

#### 4.3 「興味」に関するコロケーションの誤用

JC コーパスで「興味」に関するコロケーションを調べた結果、全60例の

中で7例の意味の組み合わせの誤用が見つかった。まず、表2の6例を見よう。

表2 「興味」の誤用（一）

	誤用	中国語直訳
1	実際に、外国語を勉強することは決して難しいことではない、自分でこの言語を感じるこの間、 <u>興味が現れる</u> 。 (添削：わく)	*出現兴趣
2	私たちは外国語のドラマや映画や音楽などで興味を <u>培養する</u> 。(添削：が高まる)	培养兴趣
3	外国語がうまくなる一つの方法は勉強の興味を <u>上げる</u> 。 (添削：高めることだ)	提高兴趣
4	ドラマを見る時に日本語への興味を <u>培養する</u> 。(添削：が増す)	培养兴趣
5	外国語の興味を <u>養ったら</u> 、ドラマとか、小説とか、この言語についてのいろいろな資料を探してみていくので、教科書以外の知識を獲得できる。(添削：持ったら)	*养兴趣
6	外国語の勉強は興味を <u>抜いて</u> はうまくならないのは、勉強し続ける動力がなからだ。(添削：がなければ)	*拔除兴趣

日本語母語話者の添削を見ると、誤用1・2の日本語母語話者の添削からわかるように、「\*興味が現れる」は「興味がわく」に、「\*興味を培養する」は「興味が高まる」に直されている。つまり、＜興味は液体＞に基づいた添削であった。

誤用3では「\*興味を上げる」が「興味を高める」に直されている。「高める」は「興味」と共起できるが、「上げる」は「興味」と共起できない。その理由として、2つ考えられる。1つは、数値化できるかどうかである。日本語では「水位を上げる」と言うが、「\*水位を高める」とは言わない。一方、「\*信頼を上げる」とは言わないが、「信頼を高める」とは言う。つまり、変化には、外部の力によって数値化できる変化もあれば、数値化できない変化もある。「値段」「消費税」「給料」などの場合、値段は100円から1000円に、消費税は5%から8%に、給料は20万円から25万円に上げることができる。このような数値化できる変化であれば、「上げる」と共起しやすい。一方、「興味」「関心」など数値化できないものは「高める」と共起しやすい。もう

1つは、＜興味は液体＞を支える【容器】スキーマに関わる。「興味が高まる」と言えるのは、【容器】スキーマが関与していて、「上げる」は【容器】と関係がないため、「興味」とは共起しにくいことが考えられる。

誤用4の添削「増す」の基本義は「量がふえる」である。日本語では「興味」を「もの」として捉えることから、興味の量が増えることを「興味が増す」というように添削されている。同じく、誤用5・6でも、「興味」が「もの」として捉えられ、「興味を持つ」「興味がない」というように学習者の誤用が直されている。誤用1～3では、日本語の概念メタファーに基づいて修正が行われている。

続いて、学習者の誤用を見よう。誤用2・4・5・6は母語である中国語の概念メタファー＜興味は植物＞に基づいた誤用である。誤用2・4は母語の直訳によるとも言えるが、誤用5・6は母語の直訳ではなく、概念メタファーに基づく誤用である。つまり、母語の概念メタファーに基づく誤用は2つのタイプ（直訳によるものと非直訳によるもの）が考えられる。さらに、この誤用が中国人学習者に特有のものかどうかを調べるために、作文コーパスで韓国人学習者の作文を調べたところ、＜興味は植物＞に関わる誤用は1例も見られなかった。このことから、誤用2・4・5・6は中国語の概念メタファーによって引き起こされた誤用であると考えられる。

しかし、誤用1の「\*興味が現れる」は母語の概念メタファーの影響とは言い難い。中国語では、興味の出現は「产生」という。直訳すると、「興味が生まれる」になる。ない状態からある状態に変化する意味では、「生まれる」「現れる」「湧く」は同じである。そこで、学習者は「現れる」を用いたのである。

また、誤用3では、「\*興味を上げる」は母語の「提高兴趣」に対応している。中国語の「提高」は日本語の「上げる」「高める」の両方に相当する。前述のように、日本語では数値化ができるものは「上げる」と共起しやすいが、数値化できないものは「高める」と共起しやすい。一方、中国語では「提高税收」（税金を上げる）、「提高认识」（認識を高める）は同じ「提高」を用いる。つまり、学習者の日本語では「上げるもの」と「高めるもの」に

関して細分化されておらず、母語のまま1つのまとまりとして考えた結果、「\*興味を上げる」という誤用が起きたと考えられる。つまり、誤用1・3はL1、L2両方の影響を受けている。続いて、表3の誤用を見よう。

表3 「興味」の誤用（二）

	誤用	中国語直訳
7	そうして、はじめた時の <u>深い</u> 興味は次第にうすくなる。 (添削：強い)	*很深的兴趣

日本語では、「深い興味」と「強い興味」の両方が言える。しかし、誤用7では、「\*深い興味」が「強い興味」に直されている。それは、前述のように、日本語では【力】【容器】スキーマに基づいて興味の程度を表すが、【力】スキーマがより有力であるという証である。また、「\*深い興味」は中国語に訳すと、「\*很深的兴趣」と不適切な表現になる。誤用7では、「\*深い興味」は母語である中国語の直訳の影響というより、目標言語である日本語の概念メタファーの影響を受けたと考えられる。

以上から、誤用2・4・5・6は母語の概念メタファーの影響によって誤用が引き起こされた例だが、誤用7は目標言語の概念メタファーの影響で誤用が引き起こされていると言えよう。誤用1・3は母語と目標言語の両言語の影響を受けている。

JC コーパスでは中国人学習者の作文は160篇で、「興味」に関するコロケーションは60例しかなく、誤用例が少ない。そこで、Lang-8 で以上に見た誤用例を検索した。その結果、「興味」に関する記述の1210例の中から「\*興味を養成する、培養する、養う」が5例、「\*興味が濃い、\*濃厚な興味、\*濃い興味」が5例収集できた。つまり、JC コーパスと同じ誤用傾向が現れている。このことから、このような誤用が起きるのは偶然のものではなく、その背後に潜んだ概念メタファーのズレによると考えられる。

## 5. まとめ

本研究では、概念メタファー理論に基づき、中国人日本語学習者を対象に、コロケーションの誤用の原因を検討した。その結果を Long (2010) の中間言語の分類枠組で考えると、表4のようになる。

表4 中間言語の下位分類

非母語話者が持つ第二言語の言語体系（広義の「中間言語」）				
正用	誤用			
	不規則な誤用	規則的な誤用		
		原因が L1 の概念メタファーにある ＜興味は植物＞		原因が L2 の概念メタファーにある ＜興味は水＞
		母語干渉（負の転移）		
		直接的干渉（直訳） 誤用 2、4	間接的干渉（非直訳） 誤用 5、6	
	誤用 1、3		誤用 7	

Long (2010) では、非母語話者が持つ第二言語の言語体系を広い意味で中間言語と捉え、学習者の産出を正用と誤用に分けている。また、誤用を不規則な誤用と規則的な誤用に分けている。本稿では、概念メタファーの観点から学習者の誤用を分析し、学習者の誤用を L1 の概念メタファーによる誤用、中間言語による誤用、L2 の概念メタファーによる誤用に分けている。また、L1 の概念メタファーに基づく誤用は、直訳によるものと非直訳によるものとに分けている。つまり、学習者のコロケーションの誤用は母語の直訳だけではなく、その背後にある概念メタファーにも原因があるのである。また、L1 の概念メタファーのほか、L2 の概念メタファーや、L1 と L2 の両方の影響を考慮する必要がある。

本研究では学習者の誤用を中心に、コロケーションの誤用と概念メタファーとの関係を論じた。L1、L2 の概念メタファーにずれがある時、誤用が生じることを証明した。逆に考えると、L1、L2 の概念メタファーが一致している時、学習者の習得を促すことが考えられる。要するに、コロケーションの誤用を考察する時、誤用の原因を短絡的に母語の直訳の問題に帰す



るのではなく、その背後に潜んでいる概念メタファーを検討する必要があるということである。さらに、学習者にコロケーション学習を指導する際に、概念メタファーの考えを導入することで学習効果を高めることが期待できる。

#### 注

- (1) 本研究では<>で概念メタファー、[] で目標領域、起点領域、[] でイメージ・スキーマを示す。
- (2) 波線は筆者によるものである。
- (3) 事後テスト (posttest) は実験の後にすぐ行われるテストで、遅延テスト (delay test) は実験の数週間後に行われるテストである。
- (4) 記憶の衰退によって、通常遅延テストの点数は事後テストの点数より低いことが予想される。しかし、この研究では遅延テストの点数は事後テストより高いという結果が得られた。その原因は一部分の学生が実験の後に、自ら辞書を引いてターゲットコロケーションを覚えようとしていたからと報告されている。
- (5) <http://nlb.ninja.ac.jp> (2017年3月～10月データ収集)
- (6) <http://nlt.tsukuba.lagoinst.info> (2017年3月～10月データ収集)
- (7) [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/index.jsp?dir=gudai](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=gudai) (2017年3月～10月データ収集)
- (8) <http://xueshu.baidu.com/usercenter/show/baiducas?cmd=page> (2017年3月～10月データ収集)
- (9) <http://nihongosakubun.sakura.ne.jp/corpus/> (2017年3月～10月データ収集)
- (10) <http://cl.naist.jp/nldata/lang-8/> (2017年3月～10月データ収集)
- (11) 韓 (2014) のメタファー継承関係の図の構造を参考にしている。

#### 参考文献

- 韓 涛 (2014) 『中国語の概念メタファーに関する研究—認知メタファー理論の立場から—』 博士論文 名古屋大学
- 小森和子・三國純子・徐一平 (2012) 「中国語を第一言語とする日本語学習者の漢語連語と和語連語の習得：中国語と同じ共起語を用いる場合と用いない場合

- の比較』『小出記念日本語教育研究会論文集』20 pp. 49-61 小出記念日本語教育研究会
- 鐘勇・井上奈良彦 (2013)「日本語における上下メタファーの体系構成及びその特徴に関する一考察」『言語文化論究』30 pp. 13-26 九州大学大学院言語文化研究院
- 曹紅荃・仁科喜久子 (2006)「自由産出調査から見る形容詞および形容動詞と名詞の共起表現：学習者と母語話者の対照を通して（＜特集＞言語の学習・教育）」『電子情報通信学会技術研究報告, TL, 思考と言語』106 pp. 31-36 電子情報通信学会
- 曹紅荃・仁科喜久子 (2007)「容認性判断テストの結果から見る中国人日本語学習者の共起表現受容時の L1 転移」『日本語教育方法研究会誌』14 (2) pp. 16-17 日本語教育方法研究会
- 中井孝章 (2013)『イメージスキーマ・アーキテクチャー—初期発達の認知意味論』三学出版
- 中村嘉宏 (2011)「語彙習得の諸相」『佐賀大学文化教育学部研究論文集』15 (2) pp. 35-54 佐賀大学文化教育学部
- 鍋島弘治朗 (2011)『日本語のメタファー』くろしお出版
- 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 pp. 80-89 日本語教育学会
- 山梨正明 (2000)『認知言語学原理』くろしお出版
- 李文平 (2016)「中国人日本語学習者のためのコロケーション学習の指導法に関する基礎的研究：作文データに基づく『名詞＋を＋動詞』のコロケーションを中心に」博士論文 名古屋大学
- Long, D. (2010)「日本語習得者が作る日本語文法」『（記念フォーラム特集時空間に架ける日本語文法研究－内と外と過去と未来と）日本語文法』10 (2) pp. 39-58 日本語文法学会
- Boers, F. (2000) Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics*, 21 (4), pp. 553-571.
- Cowie, A.P. & P. Howarth (1996) Phraseological competence and written proficiency. In G.M.

- Blue & R. Mitchell (eds.), *Language and education (British studies in applied linguistics II)*. pp. 80–93.
- Johnson, M. (1987) *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. & P. Szabó (1996) Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17 (3), pp. 326–355.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980) The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4 (2), pp. 195–208.
- Lakoff, George (1993) The Contemporary Theory of Metaphor. In Ortony, A ed., *Metaphor and thought*, Cambridge University Press.
- Liu, D. (2010) Going Beyond Patterns: Involving Cognitive Analysis in the Learning of Collocations. *TESOL Quarterly*, 44 (1), pp. 4–30.
- Szudarski, P. & R. Carter (2016) The Role of Input Flood and Input Enhancement in EFL Learners' Acquisition of Collocations. *International Journal of Applied Linguistics*, 26 (2), pp. 245–265.
- Webb, S., J. Newton, & A. Chang (2013) Incidental Learning of Collocation. *Language Learning*, 63 (1), pp. 91–120.

#### 参照辞書

- 村松明編『大辞林』（第3版）2006 三省堂
- 李行健編『現代漢語規範詞典』（第2版）2010 外語教学与研究出版社

（り う えん しん：筑波大学大学院）

（2017.11.13 受理）