

博士論文
(学術)

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—

李 文平

名古屋大学大学院
国際開発研究科

審査委員会

杉浦 正利 (委員長)
藤村 逸子
大島 義和

研究科教授会合格決定

2016 年 3 月 7 日

目次

第1章 序章	1
1. 1 はじめに	1
1. 2 研究目的	4
1. 3 研究方法	5
1. 4 論文の構成	6
第2章 先行研究	10
2. 1 コロケーションの概念	10
2. 1. 1 日本語学における連語	11
2. 1. 2 本研究におけるコロケーションの概念	14
2. 2 コロケーション習得に関する研究	16
2. 2. 1 英語を対象言語としたコロケーションの習得研究	16
2. 2. 2 日本語を対象言語としたコロケーションの研究	24
2. 2. 3 まとめ	33
2. 3 コロケーション習得の問題点、課題と本研究による改善案	44
2. 3. 1 コロケーション習得の問題点と課題	44
2. 3. 2 本研究による改善案	48
2. 4 本研究の目的と課題	48
第3章 母語の影響に関する理論基盤	50
3. 1 Kroll and Stewart (1994) のモデル	50
3. 2 Jiang (2000) のモデル	53
3. 2. 1 Jiang (2000) のモデルに関する概観	53
3. 2. 2 Jiang (2000) のモデルのコロケーションへの応用	56
3. 3 Wolter (2006) のモデル	60
3. 4 第3章のまとめ	62
第4章 研究方法	64
4. 1 使用するデータ	64
4. 1. 1 JC corpus のデータ収集手順と言語能力のレベル分け	65
4. 1. 2 JC corpus を使用した理由	66
4. 2 抽出方法	68

4. 3	量的分析の方法.....	69
4. 4	コロケーションの使用率に関する検証.....	70
4. 5	誤用分析の方法.....	82
4. 5. 1	本研究における誤用のラベル.....	82
4. 5. 2	誤用の判断手順.....	83
4. 5. 3	造語の判断基準.....	89
4. 5. 4	本研究におけるコロケーション誤用.....	92
4. 6	直訳の客観的な判断方法.....	92
4. 6. 1	本研究における直訳.....	93
4. 6. 2	直訳の客観的な判断方法の提案.....	94
4. 6. 3	直訳の客観的な判断方法の信頼性に関する検証.....	99
4. 7	直訳と母語の影響の関係.....	100
4. 8	第4章のまとめ.....	103

第5章 言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況 ..104

5. 1	研究目的.....	104
5. 2	分析方法.....	105
5. 2. 1	分析対象.....	105
5. 2. 2	コロケーションの運用能力を評価する基準.....	106
5. 2. 3	分析手順.....	106
5. 3	量的分析の結果.....	107
5. 3. 1	日本語能力レベルとコロケーション使用との関係.....	107
5. 3. 2	語彙能力レベルとコロケーション使用との関係.....	108
5. 3. 3	文法能力レベルとコロケーション使用との関係.....	110
5. 4	量的分析に関する考察.....	111
5. 5	第5章のまとめ.....	113

第6章 コロケーションの使用に関する誤用分析 114

6. 1	研究目的.....	114
6. 2	分析方法.....	115
6. 2. 1	分析対象.....	115
6. 2. 2	本研究における誤用のラベル.....	115
6. 3	誤用分析の結果と考察.....	116
6. 3. 1	誤用分析全体の結果と考察.....	116
6. 3. 2	言語習熟度別の誤用分析の結果と考察.....	118
6. 4	第6章のまとめ.....	123

第7章 コロケーション使用における母語の影響	124
7. 1 研究目的	125
7. 2 分析対象	125
7. 3 誤用コロケーションにおける母語の影響	126
7. 3. 1 直訳関係の判定結果	126
7. 3. 2 学習者の L2 知識に関する調査	127
7. 3. 3 韓国語母語日本語学習者の産出に関する検証	129
7. 3. 4 誤用における母語の影響のまとめ	131
7. 4 正用コロケーションにおける母語の影響	131
7. 5 母語の影響に関する考察	133
7. 6 Jiang (2000) の語彙習得モデルに関する考察	137
7. 7 第7章のまとめ	139
 第8章 本研究のまとめと今後の課題	 141
8. 1 本研究のまとめ	141
8. 1. 1 習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況 (第5章)	142
8. 1. 2 コロケーション誤用に関する分析 (第6章)	144
8. 1. 3 コロケーション使用における母語の影響 (第7章)	144
8. 2 日本語教育への示唆	145
8. 3 第二言語習得研究における本研究の意義	149
8. 4 今後の課題	150
 添付資料	 153
資料1 : 学習者情報及び作文の形態素数	153
資料2 : 正用コロケーション (495 項目)	156
資料3 : 誤用コロケーション (174 項目)	181
資料4 : 直訳と判断された誤用表現及び韓国語母語話者の産出 (47 項目)	190
 参考文献	 192
 謝辞	 199

第1章 序章

1. 1 はじめに

1980年代以降、大規模コーパス（例えば、British National Corpus など）の発展により、語と語の結びつきを中心とした語彙研究が盛んになってきている。このような語彙研究の中で、コロケーションに関する研究は最も注目されている研究分野の一つである。コロケーションは言語使用と言語習得において重要な役割を果たしているとされている (Sinclair, 1991; Wray, 2002)。Kjellmer (1991) は「語彙項目は、単独で教えるのではなく、適切な文脈の中で教えるべきである。個々の語からコロケーションに重点を移すことが重要である。」(pp.124-125) と主張し、最近の日本語の習得研究においても、学習者がコロケーションを適切に使用することは言語運用能力の重要な側面の一つと指摘されている (大曾・滝沢 2003; 大曾 2005; 曹・仁科 2006; 三好 2007, 2011; 李 2014a, 2014b)。

コロケーションの中でも「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションは一般語のコロケーションにおいて最も多く (秋元 2002), そして完全節 (fully formed clause) の命題上の中核部を表しており (Howarth, 1998), さらに学習者にとって習得が難しいと言われている (Gitsaki, 1996; Nesselhauf, 2005)。例えば、佐治 (1992) は『外国人が間違えやすい日本語の表現の研究』で、主に中国人日本語学習者の動詞に関する慣用的表現の誤用例を紹介している。佐治が取り上げる 26 例中 16 例は「名詞＋を＋動詞」に関わる誤用である。また、大曾・滝沢 (2003) では日本語学習者コーパスからコロケーションの誤用例を抽出し、紹介した 8 例のうち、5 例が「名詞＋を＋動詞」の例である。さらに、秋元 (1993, 2002) は中級段階の学習者を対象に連語 (本稿でいうコロケーション) 運用能力を調査した結果、学習者は個々の単語は知っていても、それをコロケーションレベルで運用する力が低く、母語話者にとっては自然な語と語の結びつきでも学習者には難しいと述べている。以下に挙げる例は学習者の作文によく見られる例の一部である。「*」のついた表現は学習者の産出した不自然な表現、→ 印の後ろの表現は自然な表現をそれぞれ表す。

(1) 「*学習を怠げる」→「学習を怠ける」

(2) 「*意味を分かる」→「意味を知る／意味が分かる」

『日本語学習者作文コーパス』より

(3) 「*宿題を作る」→「宿題をやる」

(4) 「*知識を勉強する」→「知識を得る」

(5) 「*科学の実験を堅持する」→「科学の実験を続ける」

佐治 (1992) より

(6) 「*ビタミンを食べる」→「ビタミンをとる」

(7) 「*アルバイトをもっている」→「アルバイトをしている」

大曾・滝沢 (2003) より

以上のような不自然な「名詞＋を＋動詞」のコロケーションにおいて、(1)は語彙的な誤用、(2)は文法的な誤用であると言えよう。このような誤用の判定は比較的簡単で、教師や学習者に気づかれやすいと考えられる。そのため、非母語話者の日本語教師による訂正や、学習者の日本語能力の上達により、このような誤用は次第に減っていくと予想される。(1)と(2)のタイプの表現に対し、(3)～(7)のような表現は、語彙的・文法的には正しく、学習者の表現意図も理解できるが、母語話者なら用いないような不自然な表現であると言えよう。このような不自然な表現の判定は難しく、特に非母語話者の日本語教師にとって、このような不自然な表現は語彙的・文法的な誤用の表現よりも気づかれにくいため、見過ごされてしまう可能性が高い。一方、学習者にとって、このような不自然な表現が訂正されなければ、彼(彼女)らは語と語の結びつきに制約が存在することを意識しない恐れもある。これによって、学習者は言語理解と言語産出において語と語の結びつきに注意を払わなくなってしまう可能性が高い。そのため、上級学習者の作文においても「*知識を勉強する」「*歴史を了解する」のように不自然な表現がしばしば見られる。

学習者の産出した不自然なコロケーションを減らし、学習者のコロケーションの運用能力を高めるために、学習者による実際の言語使用を調査することによって、コロケーションの使用状況を明らかにし、コロケーション習得における問題点とその原因を解明し、得られた結果に基づき、日本語の習熟度の異なる学習者に適したコロケーション指導を行う必要がある。具体的には、日本語能力、語彙能力、文法能力の異なる学習者のコロケーションの使用状況の分析を通して、まず限られている教育活動において学習者にコロケーションを意識させ指導する必要があるか否かを明らかにする必要があるだろう。例えば、もしコロ

ケーションの運用能力が日本語能力の上達と相関関係を持っていれば、コロケーションの運用能力は日本語能力の上達と共に自然に伸びることを意味し、限られている教育活動においてコロケーションを教えないという選択肢も考えられる。しかし、もしコロケーションの運用能力が日本語能力の上達と共に発達しなければ、コロケーションは非常に重要であり、そして学習困難な項目であるため、学習者に意識させ指導する必要があると考えられる。

また、前述した例（１）～（７）から分かるように、コロケーションの誤用には異なるタイプのものが存在するため、コロケーションの誤用の分類を行う必要がある。その理由は以下の二つが挙げられる。第一に、コロケーションの誤用を分類することによって、それぞれのタイプの誤用に対し、学習者のコロケーション運用における問題点を具体例で説明できる。そして、異なるタイプの誤用は日本語能力の上達と共にどのように変化していくのかを明らかにすることもできる。このような調査結果に基づき、今後異なる習熟段階の学習者に適したコロケーション指導ができると期待される。例えば、初級段階の学習者のコロケーションの誤用において、語と語の結びつきの誤用より、語彙能力・文法能力の不足による誤用が多いなら、教育指導の重点がそこに置かれるべきであると言えよう。一方、中上級の学習者の産出したコロケーションの誤用において語彙的・文法的な誤用は比較的少ないが、語と語の結びつきが不自然なものが多い場合、教育指導の重点は語と語の結びつきに置かれるべきであろう。第二に、コロケーションの誤用を分類することによって、異なるタイプの誤用の原因についてより詳しい分析ができる。例えば、語彙的・文法的な誤用は、学習者の語彙能力・文法能力の不足していることに起因する可能性が高いが、「*知識を勉強する」「*歴史を了解する」のような語と語の結びつきが不自然な誤用、すなわち共起によるコロケーション誤用の背景には、母語の影響があると考えられる¹。

曹・仁科（2006）は語彙的・文法的には正しいが、共起による「*涼しい飲み物」のような誤用は主に母語の影響によるものであると指摘している。しかし、「*知識を勉強する」「*歴史を了解する」のような「名詞＋を＋動詞」パターンの誤用は、すべて母語の影響によるものか否かに関する検討は十分に行われているとは言い難い。この問題を解明するために、共起によるコロケーション誤用に分類されたものに対し、母語の影響を分析する必要がある。しかし、母語の影響は共起によるコロケーション誤用を引き起こすようなマイナスの影響すなわち負の転移のみならず、プラスの影響すなわち正の転移もあると考えら

¹ 本研究では、「共起によるコロケーション誤用」は「語と語の結びつきが不自然な誤用」を意味する。

れる。例えば、Wolter (2006) は母語の語彙知識において第二言語と一致している部分は語彙習得を促進できると主張した。岡嶋 (2010) は Wolter の理論に基づいた実証的研究を行い、学習者が母語の語彙知識を利用し、正しいコロケーションを産出できると報告した。「名詞＋を＋動詞」のコロケーション運用において母語をより適切に扱うために、正用コロケーションと共起によるコロケーション誤用を対象にその母語の影響を検証すれば、得られた結果に基づき、今後の日本語教育に母語のプラスの影響をいかに活かし、逆にマイナスの影響をいかに防ぐかという教育指導に活用できると期待される。

学習者によるコロケーションの使用状況、コロケーション誤用に関する分類及びコロケーション使用における母語の影響に関する分析を行い、その結果を明らかにすることによって、日本語教育現場のみならず、学習者のコミュニケーション能力の向上にも貢献できると考えられる。しかし、これまで中国人日本語学習者を対象に、このような研究は行われてこなかった。そのため、本研究では中国人日本語学習者を対象に、「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用を調査分析し、その結果を日本語教育でどのように応用できるか検討する。

1. 2 研究目的

学習者が母語話者らしい流暢で、自然な言語使用に達するための最も重要な要因の一つは、コロケーションを適切に使用することであるとされている (Pawley & Syder, 1983)。そのために、学習者の実際の言語使用に注目し、学習者のコロケーションの使用状況を明らかにした上で、コロケーション習得における問題点及びその原因を解明し、得られた結果に基づき、学習者に適したコロケーション教育を行い、学習者のコロケーションの運用能力を高めることが重要である。そこで、本研究は学習者の実際の言語運用データを利用し、コロケーションの使用状況を分析し、コロケーション習得における問題点及びその原因を明らかにし、その結果を日本語教育現場に生かすことができる知見を得ることを目的とする。具体的には、学習者のコロケーションの運用能力は日本語能力の発達と共に上達するか。そして、学習者の産出した「名詞＋を＋動詞」の誤用にはどのようなタイプのものがあるか、それぞれの誤用の原因はなにか。共起によるコロケーション誤用に分類されたものは、すべて母語の影響によるものか。また母語の影響はこのようなマイナスの影響以外に、コロケーション運用にプラスの影響を及ぼすかという点について研究する。これらの疑

問点を明らかにするために、研究課題を以下の3点に設定して研究を進めることとする。

1. コロケーションの運用能力は日本語能力・語彙能力・文法能力とどのような関係になっているか。
2. コロケーション誤用の客観的な分類はどのようにすれば可能か。
3. Kroll and Stewart (1994), Jiang (2000) と Wolter (2006) の理論モデルによって、正用コロケーションと共起によるコロケーション誤用における母語の影響を説明できるか。

1. 3 研究方法

ネウストプニー (1995) は、日本語教育の目的が学習者の言語運用能力の育成にあるならば、学習者による日本語の使用状況に関する研究が日本語教育の出発点であり、到達点でもあろうと述べている。日本語の使用状況をデータを通じて体系的に考察することの重要性を指摘している (p.186)。また、学習者によるコロケーションの使用状況に関する研究は、目標言語のコロケーション研究や、学習者の母語に関するコロケーション研究と並んで、コロケーション教育における重要な研究の一つとされている (Granger, 1998; 滝沢 1999; 小宮 2003)。

学習者による実際の言語運用データを利用することにより、次のようなことを解明できるとされている (迫田 2002)。まず学習者が実際に産出したデータを使用することは、習得において「何を正しく使用できており、何を正しく使用できていないか」という学習者の現段階の習得状況を示し、そして彼(彼女)らの学習困難点を探ることにつながり、習得過程の解明に役立つと考えられる。さらに、中間言語に関わる側面として、学習者の母語からの影響や、教材や指導法の問題点を分析することが可能になり、今後の教育指導への示唆が得られるものと考えられる。本研究の目的は、学習者のコロケーションの使用状況を明らかにした上で、コロケーション習得における問題点及びその原因を解明し、得られた結果を日本語教育現場に生かすことである。学習者による実際の言語運用データを利用することにより、本研究の目的を達成することができるため、本研究では学習者が実際に産出した作文データを使用する。本研究で使用するデータは、2013年3月筑波大学が公開した『日本語学習者作文コーパス』(JC corpus)である(詳細は第3章を参照)。

本研究では、まず JC corpus が提供している検索エンジンで学習者作文コーパスから「名詞＋を＋動詞」の表現が含まれる文を網羅的に抽出し、手作業により「名詞＋を＋動詞」の表現と、それが対応している学習者の母語の表現を整理する。その後、学習者の日本語能力・語彙能力・文法能力によってグループ分けを行う。それぞれのグループの学習者に対し、統計解析などの量的研究手法で学習者のコロケーションの運用能力と、日本語能力・語彙能力・文法能力との関係を分析する。次に、曹・仁科（2006）の「名詞＋形容詞（形容動詞）」と「形容詞（形容動詞）＋名詞」パターンのコロケーションの誤用分類を参考にした上で改良を行い、「名詞＋を＋動詞」に適したコロケーションの誤用分類を試みる。そして、誤用は日本語能力・語彙能力・文法能力の発達と共にどのように変化していくかをタイプごとに考察する。最後に、これまでの母語の影響の判断方法を踏まえ、学習者の母語と第二言語が直訳関係であるか否かを判断する判定方法を利用して母語の影響を検証する。直訳関係の判定方法に関して、本研究では直訳の客観的な判定方法を開発し、そしてその方法の妥当性を検証する。

1. 4 論文の構成

本研究の目的は、学習者による実際の言語運用データを利用し、コロケーションの使用状況を調査分析し、コロケーション習得における問題点とその原因を明らかにし、その結果を日本語教育現場に生かすことである。本研究の構成は以下の通りである。

第1章は、序章として本研究の研究背景、研究目的、研究方法と研究の構成について概説する。

第2章では、先行研究について述べる。まず本稿におけるコロケーションの概念を示す。これまでの日本語学、日本語教育の分野で行われてきた語と語の結びつきの分類、及びその分類の基準に関する体系的研究を概観し、その成果を踏まえた上で、本研究のコロケーションの概念を提示する。続いて、第二言語としての英語のコロケーションの習得研究、及び日本語におけるコロケーションに関する先行研究を概観する。最後に、先行研究に残された課題を指摘した上で、本研究の課題を提示する。

第3章は、コロケーション産出において母語の影響が生じる原因に関する理論的な説明である。まず、L1 単語 (L1 word) と L2 単語 (L2 word) と概念 (concept) の関係を説明した「Revised Hierarchical Model (RHM)」(Kroll & Stewart, 1994)

を紹介する。続いて、RHM よりも母語の影響の仕組みをより詳しく説明している Jiang (2000) のモデルを示し、そしてこのモデルをいかに日本語の「名詞＋動詞」に応用するかを詳しく述べる。最後に、Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) が説明していない母語の正の転移と負の転移の区別を、語彙ネットワーク (lexical network) のレベルから解説する Wolter (2006) のモデルを紹介する。これらの理論基盤を踏まえ、コロケーション産出における母語の影響の解明を試みる。

第4章では、研究方法について述べる。まず本研究で使用するデータを説明し、次にコロケーションの抽出方法と、その方法で得られたデータの構成を示す。その後、分散分析を行うために、コーパスから得られたコロケーションの粗頻度をどのように角変換 (逆正弦変換) を行うかについて述べる。続いて曹・仁科 (2006) を参考にした上で、改良を行った本研究における誤用分析の方法をフローチャートを用いて説明する。最後に、母語の影響の判断方法として、本研究で提案した直訳の判断方法の試案を紹介する。

第5章、第6章と第7章は、それぞれ本研究の三つの研究課題に対応する本研究の中心的内容である。第5章では、学習者にコロケーションを意識させ、指導する必要があるかを明らかにするために、日本語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況を量的に調査する。第4章で紹介した角変換と分散分析の方法を用いて、日本語能力レベル別・語彙能力レベル別・文法能力レベル別の学習者によるコロケーションの正用率と誤用率の比較を行う。そして、異なるレベルの学習者によるコロケーションの使用状況の特徴を調べる。

第6章では、第5章の結果を受けて、コロケーションを指導する際にどのようなところをどのように指導すべきかを明らかにするために、学習者のコロケーション習得における問題点を分析する。第4章で述べた誤用分類の方法を使用し、学習者の産出したすべてのコロケーション誤用に対し、誤用の分類を試みる。そして、異なる種類の誤用の原因究明や、学習者の習熟度の上昇に伴う誤用の変化について分析を行う。

第7章は、共起によるコロケーション誤用の原因のさらなる究明、及び今後のコロケーション教育における母語の影響の扱い方を明らかにするために、コロケーション使用における母語の影響を分析する。この章では、第4章で提案した直訳の客観的な判断方法を用いて、学習者自身による母語と第二言語が直訳関係にあるか否かによってコロケーション使用における母語の影響の有無を判断する。まず、「語と語の結びつき」というコロケーション共起タイプの誤用における母語の負の転移を検証した後、正用コロケーションにおける母語の正の転移も検証する。次に、正の転移をいかに活かし、負の転移をいかに防ぐかという課題を解決するために、正の転移が起こった項目と負の転移が起こった

項目の比較を行う。最後に、これらの結果に基づき、Jiang (2000) と Wolter (2006) の理論モデルに関する考察を行った上で、教育への示唆を述べる。

第8章は終章として、本研究の結果と結論をまとめ、これらの成果を利用し、コロケーションの指導法への応用を検討し、本研究の意義及び今後の課題などについて述べる。

本研究の背景、主たる目的、研究課題と各章のそれぞれの関連を中心に、本論文の構成を図 1.1 に示す。

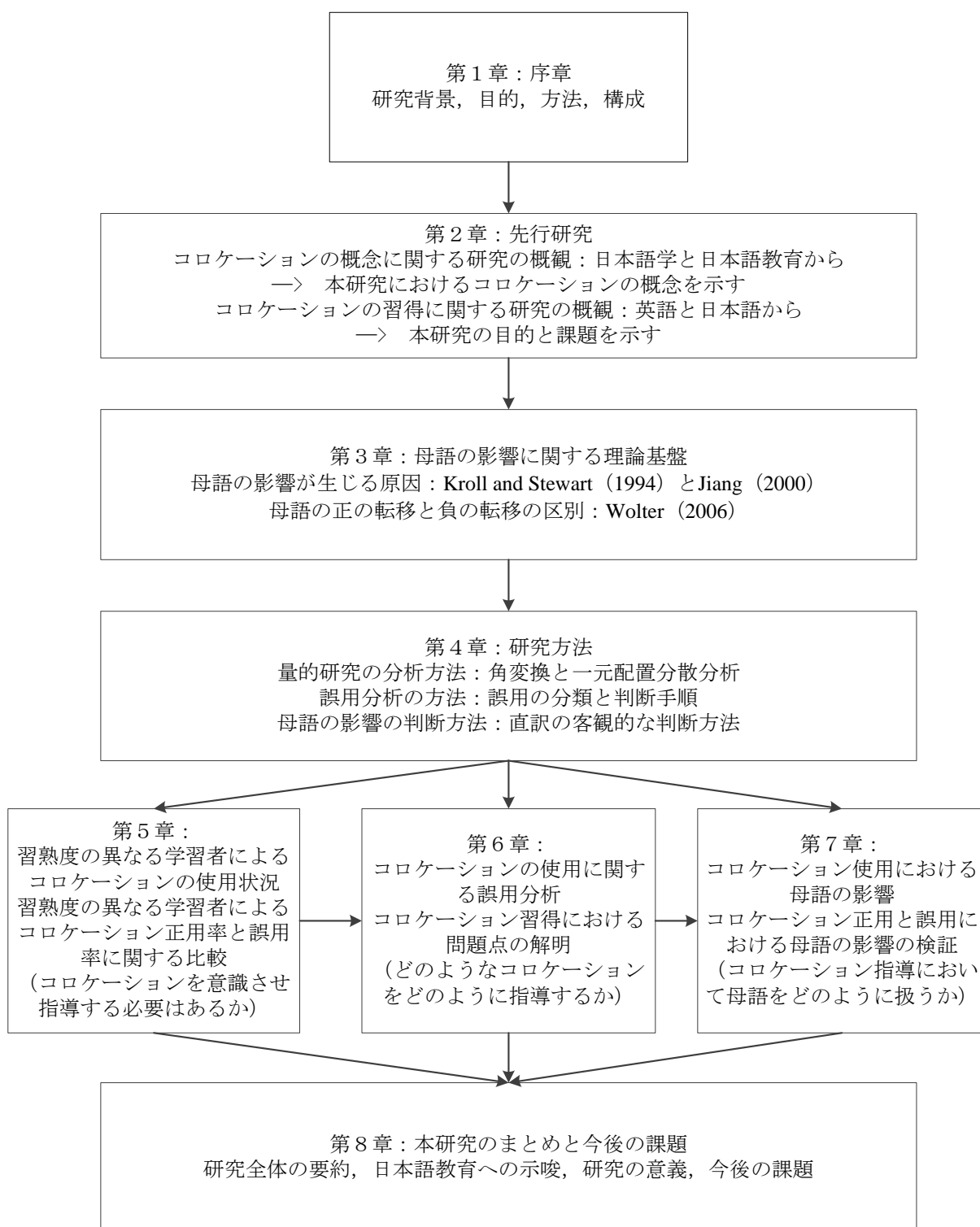


図 1.1 本論文の構成

第2章 先行研究

本章では、コロケーションの概念及びコロケーションの習得に関する先行研究を概観する。

本研究は、学習者のコロケーションの使用状況を明らかにした上で、コロケーション習得における問題点及びその原因を解明し、得られた結果を日本語教育現場に生かすことができる知見を得ることを目的とする。コロケーションの概念という問題は、コロケーションを扱う上で最も根本的な問題の一つである。そこで本章では、まず2.1節で日本語学と日本語教育の分野におけるコロケーションの概念に関する研究を概観し、本稿におけるコロケーションの概念を示す。次に、2.2節で英語を対象言語としたコロケーションの習得研究と、日本語を対象言語としたコロケーションの習得研究をまとめる。最後に、2.3節では先行研究に残された課題を示し、本研究の研究目的と課題を提示する。

2.1 コロケーションの概念

コロケーションは日本語の「連語」の概念に近く、一般に「習慣的にまとまって使われる語と語の結びつき」を意味する。これまで、コロケーションに関する研究は多方面から行われてきた。しかし、コロケーションの概念は必ずしも明確ではなく、研究者によってどのような語と語の結びつきをコロケーションととらえるかという点においてもさまざまな見解が示されてきた。本節では、日本語学の分野で一般的に認められている「語と語の結びつき」に関する分類を紹介し、そしてこれらの分類に基づいた日本語教育の分野でのコロケーションのとらえ方を述べる。これらの研究を踏まえた上で、本研究におけるコロケーションの概念を明確にする。

2. 1. 1 日本語学における連語

日本語学の分野において、「語と語の結びつき」に関する分類の研究で宮地氏と国広氏の研究は広く引用されているものである。本項では主に宮地（1985）と国広（1985）を紹介する。その理由は以下のように挙げられる。まず、宮地（1985）は宮地（1982）の語と語の結びつきの分類の不足している部分を修正したものである。次に、国広（1985）は慣用句について詳しい分類と説明を行い、慣用句に関する多くの実例を挙げている。これらの実例により連語と慣用句の区別をより深く理解できると考えられる。そのため、本項では宮地氏と国広氏の研究のうち、宮地（1985）と国広（1985）を取り上げる。

（1） 宮地（1985）の研究

宮地（1985）は慣用句とその周辺の二語以上の語の結びつきを以下のように分類している。

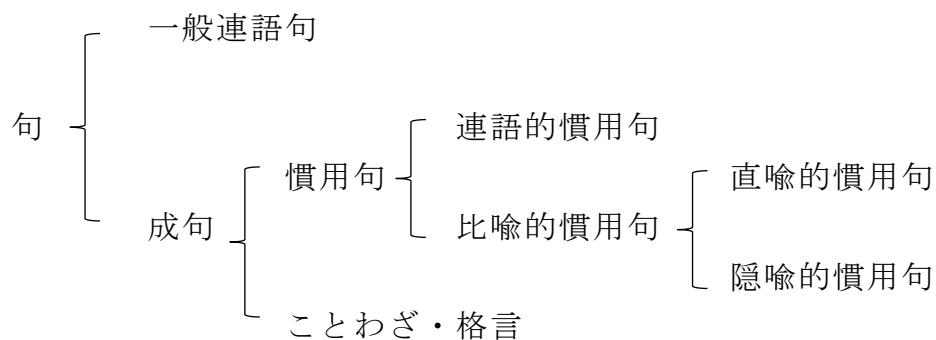


図 2.1 二語以上の語の結びつきの分類

宮地（1985）によれば、一般連語句とは、二語（以上）が、意味関係のゆるすかぎり、自由に結合してできる句をいう。例えば、「花をながめる」、「本を読む」などである。連語的慣用句とは、その結合に制約があり、慣用が固定的であるうえ、比喩的慣用句ほどには全体として派生的な意味を持たない句をいう。例えば、「汗をかく」、「風邪をひく」、「心配をかける」、「電話をかける」などである。直喩的慣用句は「雲をつかむよう」や「わらにもすがる思い」のように多くの場合は「～（の）よう」「～（の）思い」の形で使われているものである。また、隠喩的慣用句は「羽をのぼす」「兜をぬぐ」のような表現が典型的なものとして挙げられる。

そして、宮地（1985）は一般連語句と連語的慣用句、及び比喩的慣用句は、そ

れぞれ独自の特徴をもっているが、その間の境界線が明確ではなく、この三者の関係について「いずれも強いて峻別するには当たらない」と述べている。また、連語的慣用句と比喩的慣用句にまたがる意味・用法を持つものもあると指摘している。例えば、「あぐらをかく」は前に投げ出した両足を折って組み、すわり方の一つとする場合は連語的慣用句であるが、権力や地位のうえにやすんじていすわる意味で用いられる場合は比喩的慣用句である。

(2) 国広(1985)の研究

国広(1985)によれば、二語以上の語の結びつきは、その連結の固程度と意味の固程度によって慣用句、連語と語連結に分けられる。慣用句とは二語(以上)の連結使用が固定しており、全体の意味は構成語の意味の総和からは出て来ないものである。連語とは二語(以上)の連結使用が、構成語の意味ではなく慣用により決まっているもので、全体の意味は構成語個々の意味から理解できるものである。また、語連結とは単なる語の連結をさす。三種類の表現の固程度を表2.1に示す。また、国広(1985)は固程度に関して連語・慣用句それぞれの内部でさまざまな度合が認められると述べている。慣用句、連語と語連結の関係について、「三者は連続体をなしているので、はっきりと区別できない場合も少なくない」と説明している。

表 2.1 語と語の結びつきと固程度の関係

	慣用句	連語	語連結
連結の固程度	+	+	
意味の固程度	+		
例	念を押す	傘をさす	つめたい水

注：国広(1985)に基づき、筆者が例を付け加えたもの。

国広(1985)は慣用句の下位分類を以下の(一)から(三)のように示している。そして、連語をさらに「ゆるい連語」と「固い連語」に分けている。

まず、慣用句の下位分類を概観する²。

² 国広(1985)の示された実例の中から「名詞＋を＋動詞」パターンのものを例として挙げる。

(一) 構成語の意味が不透明の場合

1) 不透明

構成語の普通の意味と慣用句における意味との関係が、比喻とも言えず、どのような関係にあるのか不透明な場合。例：くだを巻く。

2) 慣用句特有語

構成語の一部がその慣用句以外では用いられなくなり、一般の人々にとって意味も不明で、慣用句全体の意味しかわからない場合。例：あぐらをかく、うつつを抜かす、おだを上げる、かたずを吞む、けりをつける、たたらを踏む、地団駄を踏む、手心を加える、羽目をはずす、烙印を押す。

(二) 比喻の意味が発達した場合

3) 原義が併存

句全体として比喻の意味を発達させ、原義が併存している場合。例：足を洗う、頭をかかえる、油を売る、色を付ける、肩をほぐす、肩の荷を下ろす、手をかける、手を切る、手を出す、手を引く、ベールを脱ぐ、骨を折る、メスを入れる、いうことを聞かない、レッテルを貼る。

4) 原義はまれ

句全体として比喻の意味を発達させ、原義で使われることがほとんど無くなった場合。原義が誇張的である場合も含む。例：しのぎを削る、駄目を押す、手を染める、手を焼く、味噌を付ける、道草を食う。

5) 最初から比喻的

最初から比喻的な表現として用いられたもので、文字通りの意味は現実には成立しえない場合。例：頭を痛める、顔を立てる、顔をつぶす、間髪を入れず、人目を盗む、暇を盗む、昼を欺く、目をとらえる。

(三) 文化が関係する場合

6) 動作・表情の意味

動作・表情が表わす比喻的な意味で用いられる場合。これは文化的に決まっているもので、文化が異なれば、同じ動作・表情が違った意味を持つことがあり得る。例：頭をかかえる、頭をひねる、あごを出す、首をかしげる、鼻をうごめかす、小鼻をふくらませる、息を吞む、肩を入れる、肩を落とす、肩を持つ、胸を張る、胸をなでおろす、眉をひそめる、愁眉をひらく、かぶとを脱ぐ、襟を正す。

7) 故事に基づく

故事に基づく比喻の場合。例：白羽の矢を立てる

8) 風習に基づく

風習に基づく比喻の場合。例：お茶をひく。

また、国広（1985）は連語を連結の固程度によって「ゆるい連語」と「固い連語」に分けている。まず、ゆるい連語とは、連語の一部に、いくつかの交替形が認められるものである。例えば、「愚痴をこぼす〔言う〕」、「電話をかける〔する・いれる〕」、「罪を着せる〔かぶせる〕」、「床をとる〔敷く・のべる〕」、「床をあげる〔たたむ・しまう〕」、「損害をこうむる〔受ける・出す〕」である³。例の中には「電話をかける」の「かける」のように、なぜその動詞が用いられるのか自明でなく、慣用句の分類における1)の類としてよいものもあり、分類にゆれがあると述べられている。次に、固い連語はある同一の意味を表すときに、ふたつの語が一对一で固く連結を成す場合である。これも場合によって慣用句の分類における1)に近づく。例えば、「碁を打つ」、「将棋をさす」、「傘をさす」、「我を張る」、「我を折る」である。

以上で日本語学における語と語の結びつきに関する分類を概観した。宮地（1985）と国広（1985）の類似点と相違点は次のようにまとめる。まず、宮地氏の「意味関係のゆるすかぎり、自由に結合してできる」という一般連語句は、国広氏の「単なる語の連結」という語連結に相当すると考えられる。また、宮地氏の連語的慣用句は国広氏の連語と慣用句に分けられるとされている（阪田1990）。例えば、宮地氏の連語的慣用句に分類された「駄目を押す」という表現は、国広氏の「慣用句4）」（上記の内容を参照のこと）に分類される。また、宮地氏の連語的慣用句に分類された「汗をかく〔出す〕」という表現は、交替形が認められるという点から国広氏の「ゆるい連語」に分類されるが、なぜ「汗」に「かく」という動詞がつくのか自明ではない点からすれば、国広氏の「慣用句」に入るとも考えられる。このことから、連語に関して一般的な概念は知られているが、具体的に連語が指している範囲ははっきりされているとは決して言えない。ただ、慣用句、連語と語連結の境界線が曖昧で、三者が連続しているという認識は一般的に共有されていると言えよう。

2. 1. 2 本研究におけるコロケーションの概念

日本語教育においてコロケーション（連語）の概念の多くは、日本語学での語と語の結びつきの分類に基づいたものである。しかし、そのとらえ方は大きく二つに分けられる。一つは、日本語学における連語とほぼ一致する概念を採用する研究である。例えば、国広（1997）と秋元（1993）である。もう一つは、コロケーションの範囲を広くとらえる研究である。例えば、大曾（2005）、三

³ [] の中の語は交替形を意味する。

好（2007, 2011），李（2014a, 2014b）などである。

まず、国広（1997）と秋元（1993）を簡単に紹介する。国広（1997）は国語辞典の記述において次のようなことを主張している。「語と語の結びつき方は決まっているけれども、全体の意味は個々の語の意味からすぐ分かる」ような連語は、「自分で勝手に作ってよいというものではない」ため、国語辞典に記述されることが理想であり、「特に外国人学習者のためにぜひ必要である」と述べている。ここでの連語は、国広（1985）における連語の概念と一致しているとされている。また、秋元（1993）は連語による語彙指導の重要性を再認識するために、中級学習者 64 名を対象に連語レベルでの語彙運用能力を調べた結果、正答率が 51.5% とかなり低いことから、個々の語は知っていても、それを連語レベルで運用する力が低いと指摘している。秋元は宮地（1977）と国広（1985）に基づき、「A+B という語結合が習慣的に共起関係にあるもの」を連語と定義し、連語と語連結と慣用句の三者を区別している。

一方、コロケーションを広くとらえる必要があると主張した研究では、次の 3 点の理由が挙げられる。第一に、外国人日本語学習者の場合には、語と語の結びつきにおける個々の構成要素の意味が必ずしもわかっていないことが挙げられる（阪田 1990）。第二に、「風呂を沸かす」のような母語話者にとって常識的な表現の中に、学習者にとって慣用的な表現もあるとされている（大曾 2005）。第三に、語連結に分類可能な結びつきは、学習者の母語の影響によって誤用をおかすことが挙げられる。例えば、「薬を飲む」や「知識を得る」のような語連結とされる表現は、学習者の母語の影響によって「*薬を食べる」、「*知識を勉強する」が正しいと考える可能性がある（三好 2007）。このことから、最近の日本語教育研究では、コロケーションを幅広くとらえる必要があるとしばしば指摘されている。

本研究の目的は、学習者のコロケーションの使用状況を明らかにした上で、コロケーション習得における問題点及びその原因を解明し、得られた結果を日本語教育現場に生かすことである。したがって、学習者の言語運用能力を高めることは本研究の出発点であり、到達点でもある。そのため、「*薬を食べる」、「*知識を勉強する」のような誤用を減らし、学習者のコロケーションの運用能力を高めるべく、本研究では日本語教育の立場から大曾（2005）や三好（2007）などと同様に、語連結もコロケーションとして扱い、「学習者にとって習慣的にまとまって使われる語の連鎖」をコロケーションとする。

2. 2 コロケーション習得に関する研究

2. 1 節では本稿におけるコロケーションの定義を示した。本節では、コロケーションの習得研究について、英語を対象言語としたコロケーションの習得研究と、日本語を対象言語としたコロケーションの研究を概観し、現時点で未解決の問題の所在を探り、本研究の研究目的と研究課題を提示する。

2. 2. 1 英語を対象言語としたコロケーションの習得研究

これまで英語を対象言語としたコロケーションの習得研究は多く行われている。これらの研究で学習者のコロケーション能力（知識）を調べる方法は大きく3つに分けられる。それは（1）語彙性判断課題（acceptability judgment task）などの判断実験によってコロケーションの反応時間と正答率（誤答率）を得て、それを利用してコロケーション能力（知識）を分析する方法と、（2）さまざまな誘導型課題（elicitation task）によってコロケーション使用のデータを得てコロケーション能力を調べる方法と、（3）自由産出したコーパスからコロケーションを抽出し、分析する方法の3つである。ここではそれぞれの方法の代表的な研究を概観する。

（1）判断実験によるコロケーションの習得研究

ここで紹介する判断実験は質問紙形式のものと、コンピューター上で行われたものの両方からなっている。質問紙形式の実験は実験協力者による答えを記録することはできるが、オフラインのものであるため、判断を行った際の反応時間は測定できない。そのため、実験協力者のグループ間に同じレベルの正答率や誤答率の場合、処理負荷の分析などは比較できない。これらの欠点を克服するために、近年コンピューターによるオンラインの判断実験が多く行われてきた。これらのオンラインの判断実験にはさまざまな種類のものがある。ここで紹介するのは特定のフレーズが自然な表現であるか否かを判断するフレーズ性判断課題（a phrase-acceptability judgment task）と、プライムが提示された後、ターゲットが提示され、そのターゲットが実在する語であるか否かを判断するプライムによる語彙性判断課題（a primed lexical decision task）である。

フレーズ性判断課題は一般的に次のような実験のことをさす。まず、あらかじめ用意したフレーズがコンピューターによってランダム順に提示される。実験協力者はできる限り速く、正確に提示されたフレーズが自然な表現であるか否

かを判断し、そしてキーボードやコントローラで反応する。コンピュータは表現を提示する時点から反応するまでの時間をミリ秒単位で記録し、そして実験協力者の答えに対し正誤判断を行い、最終的に実験協力者の正答率や誤答率を算出する。研究者はこれらの正答率や誤答率と、反応時間を用いて分析を行う。また、プライムによる語彙性判断課題は次のことをさす。まず、プライムとしてある文字列が実験協力者に提示される。プライムが消えた後、ターゲットが提示される。実験協力者は提示されたターゲットが実在する語であるか否かを判断する。コンピュータはターゲットが提示された時点から判断するまでにかかる時間と、正答率や誤答率などを測定する。

ここでは質問紙形式の研究として Murao (2004) を、フレーズ性判断課題の研究として Yamashita and Jiang (2010) を、プライムによる語彙性判断課題の研究として Wolter and Gyllstad (2011) を概観する。これらの研究を概観する理由は、これらの研究ではコロケーションを扱っているためである。

Murao (2004) は初級、中級と上級の3つのグループの日本人英語学習者を対象に、語彙性判断課題 (acceptability judgment test) を用いて、第二言語のコロケーション判断における母語のコロケーションの意味転移 (semantic transfer) を検証した。実験材料は以下4つの条件に統制されている。これらの条件は(1) 日本語と英語の直訳ができる正しい英語の「動詞＋名詞」のコロケーション、(2) 日本語と英語の直訳ができない正しい英語の「動詞＋名詞」のコロケーション、(3) 日本語のコロケーションを直訳した間違った英語の「動詞＋名詞」のコロケーション、(4) 日本語と英語の両方とも間違った英語の「動詞＋名詞」のコロケーションである。その結果、習熟度の異なるグループ間においては、TOEIC600-720点の初級者グループと TOEIC730-850点の中級者グループの間にはコロケーション得点の差が見られないが、TOEIC860点以上の上級者グループは中級者グループと初級者グループより得点が有意に高いことが分かった。初級者と中級者グループに TOEIC の点数に差があるものの、コロケーションの得点に差がないことから、コロケーション能力の発達は言語能力の他の側面に比べ遅れており、そしてその発達が大量の時間とインプットが必要であると主張している。また、母語のコロケーションの意味転移に関して、日本語と英語の直訳できる正しいコロケーションは直訳できないコロケーションより得点が高いことから母語の正の転移が見られ、また日本語のコロケーションを直訳した間違った英語のコロケーションは日本語と英語の両方とも間違ったコロケーションより得点が低いことから母語の負の転移が観察されたと述べている。このことから、コロケーション教育において学習者の母語と第二言語を対照させるなど明示的な指導方法が重要であると主張している。

Murao (2004) では質問紙形式の語彙性判断課題が使用されたため、コロケー

ション得点の同じ初級者グループと中級者グループに対してさらなる検証，例えば，両グループにおいて反応時間の差があるか否かなどの検証はできない。また，Murao は第二言語のコロケーション判断における母語のコロケーションの意味転移を検証したが，なぜ第二言語のコロケーション判断において母語のコロケーションの意味転移が起こるか，つまり母語転移が起こる原因に関する理論説明が，十分されているとは言えない。

これに対し，Yamashita and Jiang (2010) は Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) の理論モデル⁴に依拠し，母語が第二言語のコロケーション習得に与える影響を検証するために，英語母語話者と日本人英語学習者を対象にフレーズ性判断課題（a phrase-acceptability judgment task）を行った。実験に使われたコロケーションは日本語と英語の直訳できるコロケーションと，直訳できないコロケーションである。実験の結果，日本人英語学習者（EFL）が日本語と英語の直訳できるコロケーションに対する判断は，日本語と英語の直訳できないコロケーションより反応時間が速く，正答率も高いことが分かった。このことから，日本人英語学習者にとって日本語と英語の直訳できるコロケーションは母語の助けによってより習得しやすいと述べている。

また，Wolter and Gyllstad (2011) は母語の語彙知識が第二言語の語彙の結びつき，すなわち第二言語のコロケーションに与える影響を検証するために，スウェーデン語母語英語学習者 31 名と英語母語話者 37 名を対象にプライムによる語彙性判断課題（a primed lexical decision task）を行った。実験に使われた「動詞＋名詞」のコロケーションは 3 つの条件であった。すなわち，（1）スウェーデン語と英語の直訳できるコロケーション，（2）スウェーデン語にない英語のコロケーション（スウェーデン語と英語の直訳できないコロケーション）と，（3）無関係の項目である。実験の結果，学習者のスウェーデン語と英語の直訳できるコロケーションに対する判断はより速く，より正しいことが分かった。このことから，母語と第二言語の直訳できるコロケーションは，母語と第二言語の直訳できないコロケーションより習得しやすいと述べている。そして，この結果は Jiang (2000) のモデルと一致していると主張している。その理由は次の通りである。母語と第二言語の直訳できるコロケーションの多くは，その習得が化石化状態の第二段階に入っており，これらのコロケーションの内部に母語と第二言語両方の情報が貯蔵されている。そのため，これらのコロケーションの習得は母語の語彙と対応する第二言語の語彙の入れ替えに相当する。しかし，母語と第二言語の直訳できないコロケーションの習得は母語の語彙と

⁴ Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) の理論モデルに関しては第 3 章で詳しく説明する。

第二言語の語彙の入れ替えよりさらに複雑になるため、習得が難しくなる。例えば、母語と第二言語の直訳できないコロケーションの習得は、化石化状態の第二段階を超え、習得の最終段階に進む必要があるとされる。このことによって母語と第二言語の直訳できないコロケーションの習得はより難しくなる。

Murao (2004) , Yamashita and Jiang (2010) と Wolter and Gyllstad (2011) は母語と第二言語の直訳できるコロケーションと、直訳できないコロケーションを材料に判断実験によってコロケーションの習得を検証した。その結果、母語と第二言語の直訳できるコロケーションは直訳できないコロケーションより正答率が高く、反応も速いことが分かった。このことから、母語と第二言語の直訳できるコロケーションは母語の正の転移の補助によって習得しやすいと結論付けられた。しかし、これらの研究の不足しているところは次の2点が挙げられる。一つ目は、直訳の判断基準が明確に述べられていないことである。Murao (2004) , Yamashita and Jiang (2010) と Wolter and Gyllstad (2011) の研究において母語と第二言語の直訳できるコロケーションと、直訳できないコロケーションが実験材料として使われている。しかし、直訳の判断基準に関しては、Yamashita and Jiang (2010) は主観的な方法を使用していると述べているだけであり、Murao (2004) と Wolter and Gyllstad (2011) は詳しく述べていない。直訳の判断基準は実験材料の選択に関わり、そして実験の結果にも影響を及ぼす重要な要因であるため、直訳の判断に関する明確な基準が必要であると言える。二つ目は、実験協力者が実験項目を判断する際に、本当に母語知識を使用していたか否かを確定できないことが挙げられる。つまり、得られた判断結果は母語知識の転移によるものか、それとも第二言語の知識の類推によるものかの区別をはっきりすることは困難であると言えよう。

(2) 誘導型課題によるコロケーションの習得研究

誘導型課題は選択タスク、クローズタスク、翻訳タスクや COLLMATCH タスクなどのタスクによって学習者のコロケーション運用のデータを得て分析する方法がある。まず選択タスクは、実験協力者が与えられた文脈によって適切なコロケーションあるいはコロケーションの構成要素を選ぶタスクである。次にクローズタスクは、選択タスクと異なるところとして選択肢がなく、実験協力者自身が空欄を適切な表現で埋めるタスクのことである。そして翻訳タスクは、実験協力者が母語で提示された文またはコロケーションを第二言語に翻訳するタスクである。最後に COLLMATCH タスクとは、例えば複数の動詞と名詞のリスト、あるいは副詞と形容詞のリストの中から、実験協力者が結びつける動詞(副詞)と名詞(形容詞)の組み合わせを決めるタスクのことである。以下では選択タスクを利用した研究として Hussein (1990) を、翻訳タスクを用

いた Biskup (1992) と翻訳タスクとクローズタスクの両方を用いた Bahns and Eldaw (1993) を、COLLMATCH タスクを使用した研究として Granger (1998) を概観する。

まず、選択タスクによってコロケーションの運用データを分析した Hussein (1990) を紹介する。Hussein (1990) はアラビア語母語英語学習者 200 名（大学英語科 3 年生 78 名と 4 年生 122 名）のコロケーションの運用能力を調査するために、4 択の選択問題 40 問を実施した。その結果、全体の正答率は 48.4%にとどまることから、被験者のコロケーションの運用能力が不足していると指摘している。また、選択された誤用表現のうちアラビア語と語彙的に一致しているものを、アラビア語による負の転移であると判断する方法を用いて、誤用の 49.4%は母語の負の転移によるものだと述べている。

次に、翻訳タスクを利用した研究を紹介する。Biskup (1992) はコロケーション誤用における母語の影響を検証するために、ポーランド語母語英語学習者 34 名とドイツ語母語英語学習者 28 名を対象に、それぞれ母語のコロケーションを英語に翻訳するタスクを実施した。その結果、ポーランド語母語英語学習者の 106 個の誤用の中で、48 個 (46%) が母語の影響によるもので、ドイツ語母語英語学習者の 156 個の誤用の中で、33 個 (21%) が母語の影響によるものであると述べている。Biskup (1992) において母語の影響の具体的な判断基準に関して詳しく述べられていないが、次のような方法が用いられていると推測される。課題がコロケーションの翻訳問題であるため、翻訳された英語の表現は学習者の母語と語彙的に一致していれば、母語転移が起こったとみなしていると考えられる。

また、Bahns and Eldaw (1993) は第二言語学習者にコロケーションを教える必要性を検証するために、ドイツ語母語英語学習者 34 名を対象に翻訳タスクを、そのうちの 24 名を対象にクローズタスクを実施した。翻訳タスクの詳細、及び正解の判断基準は次の通りである。英語の「動詞＋名詞」のコロケーション 15 項目を直訳したドイツ語のフレーズをドイツ語の文に組み入れ、そのドイツ語の文を学習者に翻訳させ、得られた訳文を 3 名の英語母語話者が判断し、自然な英語の場合は正解とする。このように、学習者のコロケーションの産出知識を調査した。また、クローズタスクは適切な文脈において「動詞＋名詞」の名詞のみ提示し、学習者が適切な動詞を埋めるタスクである。翻訳タスクの結果、コロケーションの共起語の誤用が一般の語彙項目の 2 倍であることから、コロケーション知識の発展は語彙知識に比べ遅れており、両者の発達は並行していないと指摘している。また、クローズタスクの結果、コロケーションの共起語の誤用は 51.9%にのぼっている。コロケーションの誤用が多く現われた原因として、言語教育においてコロケーション教育を軽視した可能性が考えられると

指摘している。そのため、今後、学習者にコロケーションを指導する必要があると主張している。

最後に COLLMATCH タスクを使用した Granger (1998) を紹介する。Granger (1998) はコロケーションに関する内省的データを引き出すために、フランス語母語英語学習者 56 名と英語母語話者 56 名を対象に、「11 種の強意副詞について、それぞれ 15 語の形容詞のリストの中から、容認可能な共起語を選ぶ」という調査を行った。その結果、学習者が選ばれた組み合わせが母語話者より少なかった。そして、母語話者が選ばなかった組み合わせを学習者が選んだことが分かった。このことから、学習者のコロケーション知識が不足していることと、学習者のコロケーション産出が母語の影響を受けている可能性が示されたと述べている。

Hussein (1990) , Biskup (1992) , Bahns and Eldaw (1993) と Granger (1998) は、Murao (2004) , Yamashita and Jiang (2010) 及び Wolter and Gyllstad (2011) と異なって、コロケーション理解の側面からではなく、コロケーション産出の側面から学習者のコロケーションの運用能力を調べた。その結果、上級学習者であってもコロケーションの運用能力が不足しており、選択されたコロケーションや、翻訳されたコロケーションは学習者の母語と語彙的に一致していることから、母語の影響がうかがえるとされている。しかしながら、誘導型課題を利用した研究に不足している点として次の 3 つが挙げられる。まず、「選択された、または翻訳されたコロケーションは学習者の母語と語彙的に一致している」という直訳の判断基準が明確にされていないことが挙げられる。直訳の判断基準を明示しなければ、同じ表現に対する直訳関係の判断結果は評定者によって異なる可能性が否めない。故に上記の研究における母語の影響に関する結果も影響を受けることが考えられる。次に、選択されたコロケーション、あるいは翻訳されたコロケーションは母語知識の転移によるものか、それとも第二言語の知識の類推によるものかははっきり区別できないとされている。最後に、誘導型課題に使われたコロケーションの数が少ないことが挙げられる。誘導型課題によって獲得されたコロケーションのデータは、研究者によって事前選択された数少ないコロケーションに限られている。課題に用いられたデータ以外のコロケーションの産出状況あるいは習得状況は直接観察できない。そのため、学習者の実際のコロケーションの習得状況は得られたデータに基づき、推測するしかない。それ故に、学習者の実際のコロケーションの使用を調べる課題によって、コロケーションの習得状況を明らかにする必要があるとされている。

(3) 自由産出によるコロケーションの習得研究

誘導型課題で学習者の実際のコロケーションの産出状況を分析できない欠点を克服するために、非誘導型の言語データ、すなわち自由産出のデータが用いられるようになった。そのうち、電子化された自由産出のデータはコーパスデータと呼ばれている。近年、このようなコーパスデータは学習者の言語特徴の解明に重要な役割を果たしているとされる。ここではコーパスデータを用いた Howarth (1998), Nesselhauf (2003) と Laufer and Waldman (2011) を概観する。これらを選んだ理由は、これらの研究がすべて「動詞＋名詞」パターンのコロケーションを研究対象としたためである。

まず、Howarth (1998) は学習者の産出した非標準的な「動詞＋名詞」のコロケーションを分析するために、母語の異なる学習者 10 名のエッセイに見られるコロケーションと母語話者のデータとを比較した。研究の主たる目的ではないが、学習者の産出した正用コロケーションの数は習熟度レベルと相関していないと指摘している。また、学習者の産出した逸脱コロケーションの数も一般的な言語習熟度と相関していないと述べ、習熟度の低い学習者より、習熟度の高い学習者のほうが多くのコロケーション上の間違いをすると報告している。このことは、上級学習者が危険を冒して様々な語結合を試す度胸を持っているためだと主張している。ここでの言語習熟度は一般的に認められている TOEFL や TOEIC によって測られたものではなく、Leeds 大学の外国人留学生が入学時に受ける「Leeds 大学英語能力試験」で測られたものであり、大学院課程修了時の学業成績と高い相関を示していると Howarth が述べている。このことから、学習者はコロケーションへの意識が欠けているため、指導において学習者にコロケーションを意識させる必要があると指摘している。

また、Nesselhauf (2003) はドイツ語母語英語学習者 32 名のエッセイから「動詞＋名詞」のコロケーションを抽出し、コロケーション誤用における母語の影響を分析した。その結果、コロケーション誤用の 56% は母語による影響であると述べている。また、ドイツ語と英語の一致しているコロケーションの誤用率は、ドイツ語と英語の一致しないコロケーションの誤用率より遙かに低いことから、ドイツ語と英語の一致しないコロケーションの習得は難しいと主張している。Nesselhauf の母語転移の判定方法は、学習者が産出した英語の表現に対し、論文の著者が学習者の表現しようとするドイツ語を推測し、推測されたドイツ語と英語が直訳関係にあれば転移が起こったとする方法である。

さらに Laufer and Waldman (2011) は第二言語学習者の自由産出におけるコロケーション使用を調査するために、初級、中級と上級のヘブライ語母語英語学習者の書いた 759 本のエッセイに見られる「動詞＋名詞」のコロケーションと英語母語話者の書いたエッセイに見られるコロケーションとの比較を行った。

その結果、まず母語話者のコロケーション使用に比べ、3つのグループの学習者によるコロケーション使用は有意に少ないと報告されている。次に、正用コロケーションの数において上級者と初級者の間にのみ有意差が見られた。そして、いずれの習熟度の学習者においても誤用コロケーションの数が約3分の1を占めている。また、誤用コロケーションの数と作文語数との関係において、上級学習者グループと初級学習者グループ、及び中級学習者グループと初級学習者グループの間に有意な差が確認された。つまり、初級学習者に比べ、中級学習者と上級学習者はより多くのコロケーション誤用を犯すことが分かった。最後に、誤用コロケーションにおけるヘブライ語の負の転移による誤用の割合は、初級、中級と上級学習者グループにおいてそれぞれ44%、63%と64.5%であり、また、3つのグループ間に有意差が見られなかった。これらの結果から、コロケーション使用は上級学習者にとっても学習困難な項目であり、そしてコロケーションの運用能力の発達は非常に時間がかかり、ほかの言語能力の発達と並行していないと指摘している。また、誤用における母語の負の転移率から、多くのコロケーション誤用は母語の影響によるものだと述べている。

Howarth (1998) , Nesselhauf (2003) と Laufer and Waldman (2011) の相違点及び問題点は次のようにまとめられる。まず、Laufer and Waldman (2011) と、Howarth (1998) 及びNesselhauf (2003) の相違点として、分析するコロケーションの範囲が異なることが挙げられる。Howarth (1998) とNesselhauf (2003) は学習者の産出したすべてのコロケーションを対象に分析したのに対し、Laufer and Waldman (2011) は母語話者コーパスと学習者コーパスに現われた一部のコロケーションを対象として分析を行った。これらのコロケーションの抽出手順は次の通りである。(1) 母語話者コーパスにおける頻度 20 以上の名詞 (220 項目) を抽出する。(2) これらの名詞を中心語 (ノード) とし、母語話者コーパスと学習者コーパスを対象にコンコードダンスを作り、「動詞+名詞」のコロケーションを抽出する。(3) (2) で得られた「動詞+名詞」のコロケーションのうち、2冊のコロケーション辞典⁵のいずれかに現われたコロケーションのみ分析対象とした。このようなコロケーションの抽出方法の欠点として次の2つが挙げられる。まず、2冊のコロケーション辞典に収録しているコロケーションは、母語話者または学習者のエッセイに見られるすべてのコロケーションを網羅しているとは言えない。次に、頻度 20 以下の名詞が対応しているコロケーションを切り捨てることが結果にどのような影響を与えるかに関してさらなる検討が必要であるとされている。

⁵ Laufer and Waldman(2011)が使用したコロケーション辞典は *The BBI Dictionary of English Word Combinations* (Benson, Benson, & Ilson, 1997)と *The LTP Dictionary of Selected Collocations* (Hill & Morgan, 1997)である。

次に、Laufer and Waldman (2011) と Howarth (1998) とのもう一つの違いは、量的研究の分析方法にある。Howarth (1998) ではコロケーションの比率を用いて母語話者と学習者の比較を行った。これに対し、Laufer and Waldman (2011) ではコーパスにおけるコロケーションの数を 250,000 語規模や 40,000 語規模のコーパスに標準化してから母語話者と学習者の比較を行った。しかし、言語データは線形ではないため、単純にコーパスデータを比率で拡大あるいは縮小し、標準化した数値で比較することは適切ではないと考えられる。

最後に、Nesselhauf (2003) と Laufer and Waldman (2011) における母語の影響の判断方法が適切とはいえない。その理由として次の 2 点が挙げられる。まず、データの収集方法はさらに改善する必要があるだろう。例えば、Nesselhauf (2003) では学習者による第二言語のデータのみ収集し、母語の影響を判断する際に学習者の表現意図を推測するしかできない。しかし、推測された表現意図は学習者の真の表現意図との間に差異が存在する可能性を否定できない。そのため、自由産出における母語の影響を判断する際に学習者自身による第二言語のデータのみでなく、学習者の表現意図を把握するために学習者による母語のデータも収集する必要があるとされる。次に、母語の影響の判断基準が明確ではないことが挙げられる。例えば、Laufer and Waldman (2011) では母語の影響の判定は逐語訳の方法に基づき、2 名のヘブライ語母語英語教師によるものである。しかし、2 名のヘブライ語母語英語教師は逐語訳に対する認識が必ずしも一致しているとは限らない。そのため、このように完全なる主観的判断による母語の影響の判断方法は改善する余地があると言える。

2. 2. 2 日本語を対象言語としたコロケーションの研究

英語を対象言語としたコロケーション研究に比べ、日本語を対象言語としたコロケーション研究は非常に限られていると言えよう。その中、日本語学習者のコロケーション習得に関する研究の数はさらに少ない。日本語におけるコロケーション研究の全体を把握するために、本節では学習者に関するコロケーション習得の研究に限らず、コロケーションに関する研究全体を概観する。日本語におけるコロケーション研究は大きく分ければ、次の 3 つに整理できる。それは母語話者のデータを対象としたコロケーション研究と、学習者のデータを対象としたコロケーション研究、そして母語話者と学習者の両方のデータを対象としたコロケーション研究である。以下ではこれらの 3 つの研究を紹介する。なお、2. 1 でも述べたように、コロケーションは日本語の「連語」の概念に

近く、そして本稿におけるコロケーションの概念から見れば「共起表現」という概念にも近似している。そのため、本節では日本語における「連語」や「共起表現」に関する研究も概観の対象とする。

(1) 母語話者のデータに関するコロケーション研究

母語話者のデータを対象とした研究は、その研究目的によってさらに辞書編纂に関する研究と、学習者のコロケーション使用を指導する目的の研究と、教材開発に関する研究に分けられる。大曾(2002)や大曾(2005)と田野村(2010)は新聞コーパスやWebコーパスから母語話者のよく使うコロケーションを抽出し、抽出されたコロケーションを辞書編纂に応用しようとする試みの研究である。また、三國・小森(2008)は日本語母語話者の書いた論文からよく使われるコロケーションを利用し、学習者のコロケーション使用に貢献しようとする研究である。さらに、中溝他(2012)や坂井他(2012)は『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)を利用し、調査したコロケーション情報をコロケーション学習教材やWeb教材の開発に応用する研究である。以下ではそれぞれの研究を詳しく紹介する。

大曾(2002)はコーパスから得られたコロケーション情報を日本語学習辞書の編纂へ応用する可能性を探るために、毎日新聞コーパス(1999年度一年分のデータ)を利用して「影響」「刺激」「感動」という3つの漢語を中心に調査を行った。その結果、コーパスから発見されたコロケーションに関する情報はまだ国語辞典に記載されていないものが多いと述べている。例えば、「大きい影響を(与える／及ぼす)」はまず使わないことや、「悪影響を及ぼす」の方が、「悪い影響を及ぼす」より好まれるなどの確率的な情報は辞典では記載されていない。このことから、コーパスから得られた日本語学習者に役立つコロケーション情報は辞書の編纂に活用すべきと主張している。

また、大曾(2005)は大曾(2002)を踏まえ、コーパスから得られたコロケーション情報が日本語学習者辞書の充実に活用されるべきことを論じるために、毎日新聞コーパス(1991～1993年、1995～1999年計8年分のデータ)におけるコロケーション情報を調べた。その結果、コーパスから得られたコロケーション情報は類義語の区別などに有用であることが明らかにされた。このことから、今後多様なジャンルが含まれる大規模コーパスを活用し、得られたコロケーション情報を辞書の編纂に生かすべきと述べている。

田野村(2010)は日本語コーパスの分析によって得られるコロケーション情報が辞書編纂ないしコロケーション辞典の作成に生かせる可能性を探るために、自作したWebコーパス(約750億字)を使用し、共起表現の分析や類義的なコロケーションの分析などを行い、そしてコロケーション辞典の試作項目の一例

を挙げた。これらのことから、日本語の辞書記述の改善やコロケーション辞典の編集にコーパスが大きな力を発揮すると主張している。

三國・小森（2008）は日本語母語話者が論文を書く際に使われるコロケーションを明らかにするために、日本人大学生の書いた卒業論文の抄録（計 714 名分、総文字数 176,091 字）をコーパス化し、その中から「ヲ格をとる名詞と和語動詞」のコロケーションを抽出し、分析を行った。その結果、「持つ」には「疑問」「関心」など、「見る」には「過程」「相違点」など、基本的な和語動詞と抽象的な名詞の共起が多いことが明らかになった。その応用として、母語話者によるこれらのコロケーションを学習者に明示することで、学習者の日本語論文作成能力の向上が期待されると述べている。

中溝他（2012）は日本語学習者のコロケーション習得を目的とした教材を作成するために、『現代日本語書き言葉均衡コーパス』モニター公開データ（2009 年度版）を用いて漢語名詞「影響」一語に関するコロケーションについて調査を行った。その結果、「影響」を修飾する語と共起する述語動詞について明らかにするとともに、学習者に提供するコロケーション情報の試案を作成した。しかし、調べたのは「影響」一語に限られており、目標としたコロケーション学習教材を作成するためにはまだ程遠いとされている。

最後に、坂井他（2012）は近年のタブレット端末やスマートフォンの流行により、コロケーション学習のためのアプリ開発や Web 教材の開発などの e-learning 教材の開発に関する試みを行っている。坂井他は日本語能力試験における 1 級名詞を 155 語と 2 級名詞を 89 語選び、それと共起する動詞を『現代日本語書き言葉均衡コーパス』モニター公開データ（2009 年度版）から抽出し、共起頻度の高い動詞を最大 6 個まで選定し、これらのデータを利用してタブレット端末用教材のアプリを開発した。

（2）学習者のデータに関するコロケーション研究

学習者のデータを対象としたコロケーション研究の多くは、コロケーション習得に関する研究であると言えよう。しかし、これらのコロケーション習得の研究はそれぞれ研究の焦点が異なっている。これまで、数多くの研究は学習者の産出した誤用に焦点を当て、誤用に対して分類を行い、そして誤用の可能な原因の一つである母語の影響に関する分析を行ってきた。例えば、大曾・滝沢（2003）、田中（2012）、上宮他（2012）と曹・仁科（2006）はこれに当たる研究である。また、日本語において習熟度の異なる学習者を対象に、学習者間におけるコロケーションの運用能力を考察した研究はコロケーション誤用の研究に比べ数が少ない。習熟度の異なる学習者間の比較を行った研究の一例として小森他（2012）が挙げられる。以下ではこれらの研究を概観する。

大曾・滝沢（2003）はコロケーションが言語使用の「母語話者らしさ」に関わっており、中・上級の学習者にとって特に注意する必要がある項目であると述べている。また、コロケーションを指導するために、まず学習者はどのようなコロケーション違反を犯すのかという実態の把握と、日本語の正用はどのようなになっているのかの把握、そして学習者の母語における対応するコロケーションの有無に関する情報などが必要となると指摘している。これらの実態を把握する有効な道具には学習者コーパスと母語話者コーパスが挙げられる。そして、学習者コーパスを利用することによって、以上のことを把握する以外、次のことも客観的に行えると述べている。例えば、学習者コーパスを利用することで、母語話者と比較して学習者が過剰使用あるいは過少使用している語句や表現の抽出や、学習者特有の表現の発見などが考えられる。大曾・滝沢（2003）は学習者コーパスを利用した具体的な分析の一例であり、その内容は以下の通りである。大曾を代表とする科研費プロジェクトで構築した学習者コーパスからコロケーションの誤用例が抽出され、主語と述語のコロケーション誤用（「*気分が嫌だった」→「気分が悪かった」）と、動詞とそれがとるヲ格名詞句のコロケーション誤用（「*明るさをあげて」→「明るさを増して」）などが観察された。大曾・滝沢（2003）は学習者の誤用を具体例で説明したが、誤用の分類は主語と述語、動詞とそれがとるヲ格名詞句のように、品詞によって行われている。動詞とそれがとるヲ格名詞句に関するさらなる分類は行われていない。

田中（2012）は中上級学習者の作文からコロケーション誤用を抽出し、名詞と動詞の誤用（「*生活を暮らす」→「生活を送る」）、名詞と述語の誤用（「*戦争が深くなる」→「戦争が激しくなる」）、副詞と動詞の誤用（「*楽しんで話す」→「楽しく話す」）などを詳しく取り上げている。しかし、田中（2012）は大曾・滝沢（2003）と同様にコロケーションの誤用を主に品詞によって分類しており、同一種類の品詞、例えば名詞と動詞の誤用に関して詳しく分けていない。前述のように、同じく「名詞＋を＋動詞」のコロケーションにおいても「*意味を分かる」と、「*知識を勉強する」のように異なる種類の誤用が存在するため、同じ品詞のコロケーション誤用をさらに分類する必要があると考えられる。同一種類の品詞に関してさらに細かく分類を行った研究として上宮他（2012）と曹・仁科（2006）が挙げられる。

表 2.2 上宮他（2012）におけるコロケーションの誤用分類

誤用の種類	誤用例
1 名詞とナ形容詞の混同	「*公平の方法」→「公平な方法」
2 「的」の有無による誤用	「*基礎な知識」→「基礎的な知識」
	「*平等的な権力」→「平等な権力」
3 「という」の欠落	「*暖かい大家庭な感じだ」 →「暖かい大家族という感じだ」
4 修飾に動詞が必要なもの	「*のんびりの生活」→「のんびりした生活」
5 主語と述語が不一致	「*生計がきびしい」→「生計が苦しい」
6 語彙の語選択	「*公的な認識」→「一般的な認識」
7 動詞の形に関する誤用	「*優れるところ」→「優れたところ」
8 「動詞＋名詞」の誤用	「*違い点」→「違う点」
9 単語レベルの慣用的表現として 扱うべきもの	「*愛している祖父母」→「愛する祖父母」
10 3つの語の関係の誤用	「*高い物価の国」→「物価の高い国」
11 「多い」の誤用	「*数多いの人」→「数多くの人」

上宮他（2012）は連体修飾部分と被修飾名詞と（例えば、「名詞＋の＋名詞」「形容詞＋名詞」「連体詞＋名詞」など）のコロケーション誤用を分類するために、中上級学習者による作文 272 本を利用し、そこからコロケーション誤用を抽出し分析を行った。上宮他（2012）は連体修飾コロケーションの誤用を表 2.2 のように 11 種類に分けている。上宮他（2012）は同一種類の品詞に関して詳しく分類しているが、11 種類の下位分類はさらにまとめられるとされる。例えば、分類 7 「動詞の形に関する誤用」と分類 9 「単語レベルの慣用的表現として扱うべきもの」を一つの分類にまとめられると考えられる。

また、曹・仁科（2006）は中国人日本語学習者の「名詞と形容詞」及び「名詞と形容動詞」の共起表現の習得状況と問題点を解明するために、学習者作文コーパスを利用し、「名詞と形容詞」及び「名詞と形容動詞」の共起表現を中心に誤用分析を行った。誤用分析の方法に関して、曹・仁科（2006）は「名詞と形容詞」の共起表現の誤用を「A 共起」、「B 語選択」と「C 語選択＋共起」の 3 種類に分類し表 2.3 にまとめているが、「名詞と形容動詞」の共起表現の誤用を分類する際に「名詞と形容詞」の「A 共起」、「B 語選択」と「C 語選択＋共起」以外に「D 文法関係」というタイプを加えた。「D 文法関係」とはフレーズの中の形容動詞にあたる語の品詞の混同などによる文法的な誤用のことであると述べられている。例えば、「*充実な夏休み」で「充実」を形容動詞として利用する品詞の混同などである。曹・仁科（2006）は誤用の分類を行った上で、

それぞれの種類の誤用の原因も分析した。

表 2.3 曹・仁科（2006）における「名詞と形容詞」の誤用の分類

誤用の種類	解説と具体例
A 共起	各々の語そのものは間違っていないが、二語間の共起が不自然と判断されるもの。例：「能力が強い」
B 語選択	片方あるいは両方の語が不自然であるが、単語を訂正することで、共起表現が成り立つもの。中国語的な名詞や造語の組合せが含まれる。例：「すばらしい表演」の「表演」を「演技」と訂正すれば適切となる。
C 語選択 + 共起	語選択の問題のみならず、その単語を訂正した後も共起表現が成り立たないもの。例：「節日気雰が少ない」の「節日気雰」を「お祭りの雰囲気」に訂正しても、共起表現は成り立たない。

注：表 2.3 は曹・仁科（2006）を参考に筆者が作ったものである。

曹・仁科（2006）は表 2.3 の誤用分類を利用し、分析を行った結果、誤用が学習者の産出した共起表現の 20% 近くを占めており、そして誤用の多くは母語の影響によるものだと報告している。曹・仁科（2006）の母語の影響の判断基準は次のように説明している。例えば、「*能力が強い」のような誤用表現は中国語の直訳によるものである可能性が高いため、中国語の影響を受けていると述べている。しかし、曹・仁科（2006）は直訳の判断基準に関して詳しく説明していない。

上記のコロケーションの誤用に焦点を当て誤用分析を行った研究に対して、小森他（2012）は習熟度の異なる学習者のコロケーション運用を中心に研究を行った。小森他（2012）は中国語と一致する日本語の漢語コロケーション（表 2.4 の漢語コロケーション CD）と和語コロケーション（表 2.4 の和語コロケーション AC）と、一致しない日本語の漢語コロケーション（表 2.4 の漢語コロケーション AB）と和語コロケーション（表 2.4 の和語コロケーション BD）の習得を調べるために、中国人日本語学習者 92 名を下位群（29 名）、中位群（33 名）と上位群（30 名）に分けた上で、正誤判断テストを行った。その結果、下位群、中位群と上位群の 3 群とも一致するコロケーションに対する正答率が高く、一致しないコロケーションに対する正答率が低いと報告している。このことから、中国人日本語学習者は中国語の知識を転用することによって、日本語習熟度の低い段階から一致するコロケーションを正しく用いることができることが明らかになった。これに対し、一致しないコロケーションに関しても中国語の転用が非常に強く、誤りが多いため、超級者でも知識が不十分であると述べている。

また、小森他（2012）は中国語と同じ共起語をとる漢語（表 2.4 の漢語コロケーション CD）と和語（表 2.4 の和語コロケーション AC）と、中国語と同じ共起語をとれない漢語（表 2.4 の漢語コロケーション AB）と和語（表 2.4 の和語コロケーション BD）を語種条件とし、下位群、中位群と上位群を日本語習熟度条件として、それぞれ漢語と和語の正答率の比較を行った。

確かに漢語コロケーション CD と和語コロケーション AC は中国語と同じ共起語をとれるか否かという点から見れば共通している。しかし、漢語コロケーション D（「規模が縮小する」）と和語コロケーション A（「髪の毛を整える」）に関してコロケーション自体は異なるため、共起語の異なるコロケーションを比較することは適切とはいえない。これと同様に、漢語コロケーション A と和語コロケーション D の比較にも同じ問題が存在する。つまり、中国語と同じ共起語をとる漢語コロケーション CD と和語コロケーション AC を比較するのではなく、漢語コロケーション C と和語コロケーション C を比較すべきであり、中国語と同じ共起語をとれない漢語コロケーション AB と和語コロケーション BD を比較するのではなく、漢語コロケーション B と和語コロケーション B を比較すべきであろう。

さらに、小森他（2012）は A タイプと D タイプ、すなわち、漢語コロケーションと和語コロケーションにおいてどちらか一方のみ成立するコロケーションについて、その正答率の違いや原因を詳しく分析していなかった。このことは学習者のコロケーション習得に関わる興味深い問題であろう。

表 2.4 漢語と和語コロケーションの種類

タイプ	中国語	漢語コロケーション	和語コロケーション
A	整理頭髮	*髪の毛を整理する	髪の毛を整える
B	建設家庭	*家庭を建設する	*家庭を建てる
C	保持伝統	伝統を保持する	伝統を保つ
D	規模縮小	規模が縮小する	*規模が縮む

注：表 2.4 は小森他（2012）を参考に筆者が作ったものである。

（3）母語話者と学習者のコロケーション使用に関する研究

母語話者と学習者の両方のデータを対象としたコロケーション研究は、主に母語話者と学習者の使用したコロケーションの数と種類の比較を通して、母語話者と学習者のコロケーション知識及びコロケーション使用の差を議論するものである。このような研究において、Granger（1998）の英語母語話者と学習者に関する研究は広く知られているものである。Komori（2003）は Granger（1998）を参考にした上で、日本語母語話者と英語母語日本語学習者を対象に、日本語

版の COLLMATCH タスクを行って母語話者と学習者のコロケーションの違いを考察した。また、杉浦（2001）と杉浦・朴（2003）は日本語母語話者と学習者の自由産出した作文データを利用し、母語話者と学習者の使用したコロケーションの数の比較を行ってその差を報告した。以下ではこれらの研究を紹介する。

Komori（2003）は日本語母語話者と英語母語日本語学習者によるコロケーション使用の差異を検証するために、日本語母語話者 13 名と英語母語日本語学習者 13 名を対象に、副詞 14 個と形容詞 12 個から適切な組合せを選択する COLLMATCH タスクを行った。その結果、学習者が選択した組合せが母語話者より少ないことが観察された。そして、学習者による「ちょうど」の過剰使用が明らかになったと報告している。このことから、学習者のコロケーション知識が不足していることや、学習者がコロケーションを選択している際に、母語知識を使用していることを述べている。

杉浦（2001）は日本語母語話者と学習者のコロケーションの知識の差を調べるために、日本語学習者の作文と、不自然な文を日本語母語話者が書き換えた作文からなるパラレルコーパスを利用し、文字単位の ngram という手法でコロケーションを調べ、母語話者と学習者の比較を行った。その結果、母語話者に比べ学習者の方がコロケーションをより少なく使用していることが明らかになった。また、学習者は母語話者に比べ、固有名詞を平仮名で表記している特徴が観察された。そして、杉浦・朴（2003）は杉浦（2001）と同じデータを対象に、形態素解析を行い、形態素レベルでのコロケーションを抽出し、母語話者と学習者のコロケーション知識の差を比較した。その結果、杉浦（2001）と同様に学習者は母語話者に比べコロケーションの使用が少ないことが確認された。また、学習者の固有のコロケーションに関する分析から、学習者の産出した表現に教科書の例文のような紋切り型の表現が多い傾向が見られた。杉浦（2001）と杉浦・朴（2003）は学習者と母語話者のコロケーション使用において量的分析を行ったが、質的な分析、例えば学習者による誤用の特徴や誤用の原因、そしてコロケーション使用における母語の影響などに関する分析は十分とはいえない。

（４）コロケーションによる語彙指導

最後には、コロケーションによる語彙指導に関連する研究を簡単に紹介する。これらの研究はコロケーションに関連するためここで紹介する。しかし、その研究目的はコロケーション習得ではなく、単語レベルの語彙習得である。代表的な研究として三好（2007）、曲（2010）と三好（2011）が挙げられる。

三好（2007）は連語による語彙指導の有効性を検証するために、母語の異なる

中上級日本語学習者 34 名を 2 グループに分け、そして 2 つの単語群を用意し、被験者全員に意味指導と連語指導の両方を行った。すなわち、グループ 1 は単語群 A を意味指導、単語群 B を連語指導し、グループ 2 は逆の組み合わせで学習した。なお、単語群 A は「きしむ、はかどる、くいちがう」など 7 個の動詞で、単語群 B は「しばむ、そびえる、こじれる」など 7 個の動詞である。連語による語彙指導と単語の意味による語彙指導との比較を行った結果、目標語及び共起語のいずれにおいても、連語による指導の方が高い成績を示し、連語による語彙指導の有効性が確認されたと述べている。その要因として、次の 2 つが述べられた。一つ目は、連語をまとまりで記憶することの効果が挙げられた。二つ目は、連語はそれが示す状況あるいはイメージを惹起し、記憶を容易にするという効果があると主張している。このことにより、連語による語彙指導の有効性が証明されたと述べている。

また、曲 (2010) は単語の意味推測と連語指導による語彙指導の効果を検証するために、中国人日本語学習者 42 名を日本語能力に差のない実験群と統制群に分けた。実験群では単語の意味推測と連語指導を行った。これに対し、統制群では単語について教師の説明を受けた。実験項目は、「きばらしをする、さらす、くくる」など 11 個の動詞である。実験群と統制群を比較した結果、意味推測と連語指導を行った対象語について、実験群は統制群に比べ正答率が有意に高かったと報告している。実験群の正答率が高かった理由として、以下の 2 点が挙げられた。まず、意味推測によって認知負荷が高くなり、記憶痕跡も強まるため、記憶の効果が上がったと説明している。次に、連語指導により学習者は個々の単語の意味のマッピングだけでなく、その語の使い方を具体的なイメージとともに学んだため、連想が促進され、記憶が深まったものと述べている。このことから、単語の意味推測と連語指導の効果が明らかになったと主張している。

三好 (2011) は三好 (2007) を踏まえ、連語による語彙指導の方法をさらに検討し、categorize 法 (CA 法と略す) というより具体的な連語の指導方法を提案した。CA 法とは、学習者に中心語 (例えば、動詞) と共起語 (例えば、名詞) からなる共起表現を複数提示し、共起語の共通点を考えさせることで共起語のカテゴリー化を促し、中心語の意味理解と共起関係の理解を図る指導方法のことである。CA 法の効果を検証するために、用例として提示された共起表現をそのまま記憶させる指導方法 (memorize 法、ME 法と略す) と比較した。そして、実験では 76 名の学習者を等質な 2 グループに分け、全員に 2 つの単語群で CA 法と ME 法の両方の指導を行った。具体的な手順は三好 (2007) と同様である。しかし、三好 (2007) に比べ、三好 (2011) の実験材料はさらに少なく、全部で 6 語のみである。すなわち、単語群 A は「ほどく、こらえる、たくわえる」

であり、単語群 B は「はがす、ためらう、さまたげる」である。これらの単語が含まれた共起表現に対し、正誤判断という形式のポストテストと遅延テストを行った。その結果、当日のポストテストでは、提示しなかった共起表現の問題で、CA 法は ME 法より成績がよく、提示した共起表現の問題でも同等の成績で、その効果が証明された。効果の要因として、共起する語のカテゴリーや母語との相違への気付きが挙げられると述べた。一方、遅延テストでは2つの方法において有意差が認められなかったと報告している。つまり、CA 法は学習当日における効果が確認されたものの、持続効果が確かめられなかった。今後、さらなる検証が必要であろう。

Kjellmer (1991) は「語彙項目は、単独で教えるのではなく、適切な文脈の中で教えるべきである。個々の語からコロケーションに重点を移すことが重要である」(pp.124-125) と述べているが、具体的な指導法や指導の効果に関して詳しく説明していない。三好 (2007, 2011) と曲 (2010) は Kjellmer (1991) の指摘を踏まえ、具体的な連語の指導法を試み、そしてその効果を検証した。このことによって、Kjellmer (1991) の主張を裏付けている。無論、三好 (2007, 2011) と曲 (2010) では実験項目が限られており、連語の指導は1回のみであるため、今後さらなる検証や新たな指導法の開発も必要であろう。しかし、このような試みは、日本語教育の分野においてもコロケーションが重要視されつつあることを意味し、コロケーションによる語彙指導に関する研究のさらなる発展が期待されている。

2. 2. 3 まとめ

これまで述べてきた英語を対象言語としたコロケーションに関する先行研究の一覧を表 2.5～表 2.8 に示す。これらの表から、以下4つの傾向が見られる。第一に、英語学習者は英語母語話者に比べコロケーション能力が不足しており (Hussein, 1990; Granger, 1998)、そしてコロケーション能力の発達が語彙能力などの一般的な言語能力に比べ遅れている (Murao, 2004; Bahns & Eldaw, 1993; Howarth, 1998; Laufer & Waldman, 2011) ことが分かった。そのため、英語学習者にコロケーションを意識させ指導することによってコロケーション能力を高める必要があるとされている。第二に、L1 と L2 の直訳できるコロケーションの習得はより簡単である (Yamashita & Jiang, 2010; Wolter & Gyllstad, 2011) のに対し、L1 と L2 の直訳できないコロケーションの習得はより困難である (Nesselhauf, 2003)。第三に、初級学習者に比べ上級学習者はより多くのコロ

ケーション誤用を犯す (Howarth, 1998; Laufer & Waldman, 2011) ため, コロケーションは上級学習者にとっても習得困難な項目である。第四に, 多くのコロケーション誤用は母語の負の転移によるものである。例えば, Hussein (1990) は誤用の 49.4% は母語の負の転移によるものであると述べている。また, Biskup (1992) においてポーランド語母語英語学習者の母語転移による誤用は 46% であるのに対し, ドイツ語母語英語学習者の母語転移による誤用は 21% であると報告している。そして, Laufer and Waldman (2011) は誤用コロケーションにおけるヘブライ語の負の転移による誤用の割合は, 初級, 中級と上級学習者グループにおいてそれぞれ 44%, 63% と 64.5% であると述べている。

英語学習者に関するコロケーション研究に比べ, 日本語学習者に関するコロケーション研究 (表 2.9~表 2.13) は遅れをとっていると言えよう。その理由は以下のように挙げられる。まず, 母語話者と学習者の比較研究は量的分析にとどまり, 質的分析が十分に行われているとは言い難い。例えば, Komori (2003), 杉浦 (2001) と杉浦・朴 (2003) は学習者のコロケーション知識は母語話者より少ないと主張しているが, さらなる質的分析, 例えば, 誤用に関する分析や誤用における母語の影響に関する分析は十分とは言い難い。次に, 日本語において行われてきたコロケーション習得に関する質的分析は英語の研究との間に差が存在すると考えられる。例えば, 田中 (2012) と上宮他 (2012) は学習者によるコロケーション誤用に対し, 誤用分析などの質的分析を行っているものの, コロケーション誤用を分類することにとどまり, 誤用の原因に関する詳しい分析は行っていない。曹・仁科 (2006) はコロケーション誤用に対して分類を行った上で, 誤用の原因も分析し, その結果, 誤用の多くは母語の影響によるものであると主張している。しかし, 英語学習者を対象とした研究のように, どれぐらいの誤用は母語の影響によるものかについて述べていない。最後に, 自由産出データにおけるコロケーションの習得研究は限られている。小森他 (2012) は下位群, 中位群と上位群の中国人日本語学習者を対象に正誤判断課題を用いて, 学習者のコロケーション知識を検証した。その結果, 中国人日本語学習者は中国語の知識を転用するによって, 日本語習熟度の低い段階から一致するコロケーションを正しく用いることができる。また, 一致しないコロケーションに関しても中国語の転用が非常に強く, 誤りが多いため, 超級者でも知識が不十分であると述べている。しかし, 自由産出データにおける中国人日本語学習者のコロケーションの運用能力を習熟度ごとに検証した研究は限られている。

そこで本研究はこれまでの英語学習者と日本語学習者を対象としたコロケーションの習得研究の結果を踏まえ, 自由産出データを用いて中国人日本語学習者の「名詞+を+動詞」パターンのコロケーション習得を分析する。

表 2.5 英語学習者のコロケーションの習得研究の一覧表（1）

研究	目的	データの種 類と課題	調査項目	母語の影響 の判断方法	主な結果	不足している点
Murao (2004)	L2 コロケーショ ン判断における L1 コロケーショ ンの意味転移を 検証する	理解デー タ：語彙性 判断課題 (質問紙形 式)	「動詞＋ 名詞」の コロケー ション	L1 と L2 の一 致している 項目と、一致 しない項目 との比較	1) コロケーション能力の 発達は言語能力の他の側 面に比べ遅れており、そし てその発達が大量の時間 とインプットが必要であ る。2) L1 と L2 の一致し ているコロケーションの 正の転移と、L1 と L2 の一 致しないコロケーション の負の転移が見られた。	1) 質問紙形式の語彙性判 断課題であるため、正答率 に差がない場合、さらなる 検討ができない。2) L1 転 移が起こる原因に関する 理論説明は不十分。3) L1 コロケーションと L2 コロ ケーションの一致してい る基準が述べられていな い。
Yamashita and Jiang (2010)	L1 が L2 コロケ ーション習得に 与える影響を検 証する	理解デー タ：フレー ズ性判断課 題	コロケー ション (品詞が 異なる)	L1 と L2 の一 致する項目 と、一致しな い項目との 比較	L1 と L2 の直訳できるコロ ケーションは L1 の助けに よって習得しやすい	直訳の判断基準が述べら れていない
Wolter and Gyllstad (2011)	L1 の語彙知識が L2 語彙の結びつ き（コロケーシ ョン）に与える 影響を検証する	理解デー タ：プライ ムによる語 彙性判断課 題	「動詞＋ 名詞」の コロケー ション	L1 と L2 の一 致している 項目と、一致 しない項目 との比較	L1 と L2 の直訳できるコロ ケーションの習得は、L1 と L2 の直訳できないコロ ケーションの習得より進 んでいる	直訳の判断基準が述べら れていない

表 2.6 英語学習者のコロケーションの習得研究の一覧表（2）

研究	目的	データの種類 と課題	調査項目	母語の影響の判断方 法	主な結果	不足している点
Hussein (1990)	コロケーションの運用能力を調査する	産出データ：4 肢択 1 の選択 問題	コロケー シ ョ ン (品 詞 が 異なる)	誤用表現はアラビア 語と語彙的に一致し ていれば、アラビア 語による負の転移で ある	1) 被験者のコロケーシ ョンの運用能力が不足 している。2) 49.4%の 誤用は母語の負の転移 によるものである。	L1 コロケーションと L2 コロケーションの 一致している基準が 述べられていない。
Biskup (1992)	コロケーション誤用におけ る L1 影響を 検証する	産出データ： 翻訳タスク	コロケー シ ョ ン (品 詞 が 異なる)	翻訳された英語の表 現は学習者の母語と 語彙的に一致すれ ば、母語転移が起こ ったとみなす	ポーランド語母語英語 学習者の母語転移率は 46%であるのに対し、ド イツ語母語学習者の母 語転移率は 21%である	L1 コロケーションと L2 コロケーションの 一致している基準が 述べられていない。
Bahns and Eldaw (1993)	第二言語学習 者にコロケー ションを教え る必要性を検 証する	産出データ： 翻訳タスクと クローズタス ク	「動 詞 + 名 詞」の コロケー ション	なし	1) 翻訳タスクの結果、 コロケーション知識の 発達は語彙知識に比 べ、遅れており、両者 の発達は並行していな い。 2) クローズタスクの結 果、コロケーションの 共起語の誤用は 51.9% にのぼっている。	実験項目は 15 項目に 限られている

表 2.7 英語学習者のコロケーションの習得研究の一覧表（3）

研究	目的	データの種類 と課題	調査項目	母語の影響の判断方 法	主な結果	不足している点
Granger (1998)	学習者のコロ ケーション知 識を調査する	産出データ： COLLMATCH タスク	11 種の強 意副詞と 15 語の形 容詞	選択された英語の表 現は学習者の母語と 語彙的に一致してい れば、母語転移が起 こったとみなしてい る	1) 学習者のコロケーション 知識が不足している。2) 学 習者のコロケーション産出 が母語の影響を受けている	L1 と L2 の一致 している基準が 述べられていな い。
Howarth (1998)	学習者の産出 した非標準的 な「動詞＋名 詞」のコロケ ーションを分 析する	自由産出デー タ：エッセイ (10 本)	「動詞＋ 名詞」の コロケー ーション	なし	1) 学習者の産出した正用コ ロケーションの数は習熟度 レベルと相関していない。 2) 学習者の産出した逸脱コ ロケーションの数も一般的 な言語習熟度と相関してい ない。 3) 習熟度の低い学習者より、 習熟度の高い学習者のほう が多くのコロケーション上 の間違いをする	エッセイは 10 本に限られてい る

表 2.8 英語学習者のコロケーションの習得研究の一覧表（４）

研究	目的	データの種 類と課題	調査項目	母語の影響の判断方 法	主な結果	不足している点
Nesselhauf (2003)	コロケー ション誤用 におけ る母語 の影響 を分析 する	自由産出デ ータ：エッ セイ（32 本）	「動詞＋ 名詞」の コロケー ション	学習者が産出した英 語の表現に対し，論 文の著者が学習者の 表現しようとするド イツ語を推測し，推 測されたドイツ語と 英語は直訳関係にあ れば転移が起こった とする	1) コロケーション誤用の 56%は母 語による影響である。2) L1 と L2 の一致しているコロケーションの 誤用率は，ドイツ語と英語の一致し ないコロケーションの誤用率より 遙かに低い。3) L1 と L2 の一致し ないコロケーションの習得は難し い	直訳の判断基準 が述べられてい ない
Laufer and Waldman (2011)	第二言 語学習 者の自 由産出 におけ るコロ ケーシ ョン使 用を調 査する	自由産出デ ータ：エッ セイ（759 本）	英語の 「動詞＋ 名詞」の コロケー ション	主観的な直訳判断	1) 初級学習者より中上級学習者は 多くのコロケーション誤用を犯す。 2) 誤用コロケーションにおけるヘ ブライ語の負の転移による誤用の 割合は，初級，中級と上級学習者に それぞれ 44%，63%と 64.5%である。 3) コロケーション使用は上級学習 者にとっても学習困難な項目であ り，そしてコロケーションの運用能 力の発達は他の言語能力の発達と 並行していない。	1) 非線形のコー パスデータを標 準化することは 適切ではない。 2) 母語影響の判 断は逐語訳に基 づき2名のヘブラ イ語母語英語教 師によるもので， 明確な基準が示 されていない。

表 2.9 日本語におけるコロケーション研究の一覧表（1）

研究	目的	データ	調査項目	主な結果	不足している点
大曾 (2002)	コーパスから得られたコロケーション情報を日本語学習辞書の編纂へ応用する可能性を探る	毎日新聞コーパス（1999 年度一年分のデータ）	「影響」「刺激」「感動」	コーパスから発見されたコロケーションに関する情報はまだ国語辞典に記載されていないものが多く、学習者に役立つこれらの情報は辞書の編纂に活用すべき。	調べたコーパスは大規模とはいえない
大曾 (2005)	コーパスから得られたコロケーション情報が日本語学習者辞書の充実に活用されるべきことを論じる	毎日新聞コーパス（1991～1993 年，1995～1999 年計 8 年分のデータ）	「大きい」と「大きな」などの類義語	コーパスから得られたコロケーション情報は類義語の区別などに有用である	新聞コーパスのみ調べ、均衡コーパスを調べなかった
田 野 村 (2010)	日本語コーパスの分析によって得られるコロケーション情報が辞書編纂ないしコロケーション辞典の作成に生かせる可能性を探る	Web コーパス（約 750 億字）	「～を通して」「～を通じて」などのペア	日本語の辞書記述の改善やコロケーション辞典の編集にコーパスが大きな力を発揮する	
三國・小森 (2008)	日本語母語話者が論文を書く際に使われるコロケーションを明らかにする	日本人大学生の書いた卒業論文の抄録	「ヲ格をとる名詞と和語動詞」のコロケーション	基本的な和語動詞と抽象的な名詞の共起が多い	

表 2.10 日本語におけるコロケーション研究の一覧表（2）

研究	目的	データ	調査項目	主な結果	不足している点
中 溝 他 (2012)	日本語学習者のコロケーション習得を目的とした教材を作成する	BCCWJ (2009 年度版)	漢語名詞「影響」	「影響」を修飾する語と共起する述語動詞について明らかにするとともに、学習者に提供するコロケーション情報の試案を作成した	調べたのは「影響」一語に限られている
坂 井 他 (2012)	コロケーション学習のための e-learning 教材を開発する	BCCWJ (2009 年度版)	1 級名詞 155 語と 2 級名詞 89 語を中心に、共起する動詞を調べる	これらのデータを利用してタブレット端末用教材のアプリを開発した	中心語とした名詞は 1 級と 2 級名詞に限られている
大曾・滝沢 (2003)	日本語教育におけるコーパスの有効性を述べる。	自由産出データ：作文（サイズ未知）	コロケーション一般	日本語教育，特に言語の自然さを保証するコロケーションの習得においてコーパスは有用である。	コロケーションの誤用分類は主語と述語など，品詞によって行われている。同じ動詞とそれがとるヲ格名詞句に関するさらなる分類は行われていない
田中 (2012)	中上級学習者の作文からコロケーション誤用を分析する。	自由産出データ：作文（272 本）	コロケーション誤用	コロケーション誤用について大まかな分類を行った	1) 同じ品詞のコロケーション誤用をさらに分類していない。2) コロケーション誤用の原因を詳しく分析していない。

表 2.11 日本語におけるコロケーション研究の一覧表（3）

研究	目的	データ	調査項目	主な結果	不足している点
上宮他 (2012)	連体修飾部分と被修飾 名詞とのコロケーショ ン誤用を分類する	自由産出デー タ：作文（272 本）	コロケーショ ン誤用	連体修飾コロケーシ ョンの誤用を 11 種類 に分けた。	1) 11 種類の下位分類はさらにま とめられるとされる。 2) 誤用の原因を分析していない
Komori (2003)	日本語母語話者と英語 母語日本語学習者によ るコロケーション使用 の差異を検証する	産出データ： COLLMATCH タスク	副詞 14 個と 形容詞 12 個	1) 学習者のコロケー ション知識が不足し ている。 2) 学習者がコロケー ションを選択してい る際に、母語知識を使 用している。	L1 と L2 の一致している基準が 述べられていない。
杉浦 (2001)	日本語母語話者と学習 者においてコロケーシ ョンの知識の差を調べ る	自由産出デー タ：作文（4144 文）	共起表現一般 （文字単位） 共起表現一般 （形態素単位）	1) 母語話者より学習 者の方がコロケーシ ョンをより少なく使 用している。 2) 学習者は母語話者 に比べ、固有名詞を平 仮名で表記している 特徴が観察された。	学習者による誤用の特徴や誤用 の原因などに関する分析は十分 とは言い難い

表 2.12 日本語におけるコロケーション研究の一覧表（4）

研究	目的	対象	データ	調査項目	母語の影響 の判断方法	主な結果	不足している点
曹・ 仁科 (2006)	中国人日本語 学習者の「名 詞と形容詞」 (形容動詞)」 の習得状況と 問題点を説明 する	中級以上 の中国人 日本語学 習者	自由産出デ ータ：作文 (2477 文)	「名詞と形 容詞」及び 「名詞と形 容動詞」の 共起表現	誤用表現は 中国語の直 訳によるも のであれ ば、中国語 の影響を受 けている	1) 「名詞と形容詞」の誤用を 3 種類, 「名詞と形容動詞」の 誤用を 4 種類に分類した。 2) 誤用が共起表現の 20% 近く を占めており, そして誤用の 多くは母語の影響によるもの である。	1) L1 転移が起 こる原因に関す る理論説明は不 十分。 2) 直訳の判断基 準が述べられて いない。
小森他 (2012)	中国人日本 語学習者のコ ロケーション 習得を調べる	中国人日 本語学習 者（下位 群, 中位 群と上位 群）	理解デー タ：正誤判 断テスト	中国語と一 致する日本 語の漢語コ ロケーショ ンと和語コ ロケーショ ンと, 一致 しない日本 語の漢語コ ロケーショ ンと和語コ ロケーショ ン	L1 と L2 の 一致してい る項目と, 一致してい ない項目と の比較	1) 中国人日本語学習者は中国 語の知識を転用するによっ て, 日本語習熟度の低い段階 から一致するコロケーション を正しく用いることができ る。 2) 一致しないコロケーション に関しても中国語の転用が非 常に強く, 誤りが多いため, 超級者でも知識が不十分であ る。	1) 異なるタイプ のコロケーショ ンを比較するこ とは適切ではな い。 2) 漢語と和語の コロケーション においてどちら か一方のみ成立 するコロケーシ ョンについて詳 しく分析してい なかった。

表 2.13 日本語におけるコロケーション研究の一覧表（5）

研究	目的	データ	調査項目	主な結果
三好 (2007)	連語による語彙指導の有効性を検証する	産出データ：4 肢択 1 の選択問題	「名詞＋動詞」の連語	目標語及び共起語のいずれにおいても，連語による指導の方が高い成績を示し，有効性が確認された
曲 (2010)	単語の意味推測と連語指導による語彙指導の効果を検証する	産出データ：4 肢択 1 の選択問題と空欄補充問題	動詞 11 項目	単語の意味推測と連語指導の効果が明らかになった
三好 (2011)	categorize 法という連語の指導方法を提案する	理解データ：正誤判断テスト。アンケート調査	動詞 6 項目	当日テストでは提示しなかった共起表現の問題で，CA 法は覚えさせる方法より成績がよく，提示した共起表現の問題でも同等の成績で，効果が証明された

2. 3 コロケーション習得の問題点、課題と本研究による改善案

2. 3. 1 コロケーション習得の問題点と課題

序章でも述べたように、本研究は学習者の実際の言語運用データを利用し、コロケーションの使用状況を分析し、コロケーション習得における問題点及びその原因を明らかにし、その結果を日本語教育現場に生かすことを目的としている。2. 2 節では英語と日本語におけるコロケーション習得に関する研究を概観した。本節では、これらの研究の問題点を指摘した後、残された課題を提示し、今後コロケーションの習得研究における改善すべき点を検討する。

これまでの英語学習者と日本語学習者を対象としたコロケーションの習得研究の問題点として以下の4つが挙げられる。第一に、母語転移の理論基盤を欠いていることが挙げられる。学習者のコロケーション運用における母語の影響を検証した研究の多くは (Hussein, 1990; Biskup, 1992; Granger, 1998; Nesselhauf, 2003; Laufer & Waldman, 2011; 曹・仁科 2006; 小森他 2012) , 母語転移がなぜ起こっているか、すなわち母語転移が生じる原因に関する理論的基盤について詳しく述べていない。それ故、その検証は根本的な部分の理論的基盤を欠いていると言える。

第二に、これまでに使われた調査方法は学習者が課題を実行する際に、必ず母語を使ったということは保証できない。例えば、Yamashita and Jiang (2010) と Wolter and Gyllstad (2011) はそれぞれフレーズ性判断課題とプライムによる語彙性判断課題を用いて、母語が第二言語のコロケーション習得に与える影響を検証した。しかし、学習者が課題を判断する際に母語知識を使用しているか否かを測定できないため、母語転移が最初から起きていない可能性がある。また、学習者による第二言語作文データのみ収集した場合においては、学習者の表現意図を把握しづらいため、学習者が書いた誤用の表現が母語転移によるものか否かは確定できない。例えば、Nesselhauf (2003) と 曹・仁科 (2006) は作文データにおける母語転移を検証しているが、使用された作文データは学習者の産出した第二言語のみであり、学習者による母語のデータは含まれていない。そのため、これらの研究で母語転移の判断に使われていた母語表現は論文の著者によって推測されたものである。論文著者の推測した表現は、学習者の意図している表現と一致しない可能性を否定できない。そのため、学習者による第二言語のデータのみを収集する調査方法は、語彙性判断課題と同様に母語転移を検証するにあたって学習者が必ず母語を使ったということは保証できない。

第三に、母語の影響の判断基準が明確にされていないことが挙げられる。これまで多くの研究では、母語と第二言語が語彙的に一致するか否か、すなわち母語と第二言語が直訳関係にあるか否かによって母語の影響の有無を判断している。しかし、直訳関係に関する判断は主に主観的なものであり、有効な客観的な基準が提唱されなかった。例えば、Yamashita and Jiang (2010) は直訳できる実験材料と、直訳できない実験材料が主観的な方法によって選ばれていると述べている。また、Nesselhauf (2003) と曹・仁科 (2006) は直訳関係の判断に関する明確な基準を示していないため、主観的な判断によって直訳関係を決めていると考えられる。しかし、主観的な判断は人によって異なり、また研究間においても必ずしも統一しているとは言えない。このことによって、母語の影響の研究における直訳関係の判断基準が異なり、研究結果にも影響を及ぼす可能性があり、研究間の客観的な比較も行いにくいと言える。

第四に、Nesselhauf (2003) 以外の先行研究では母語の負の転移のみを考察し、母語の正の転移を検証しなかった。これまでコロケーション誤用の多くは母語の影響によるものだと主張されてきた (Hussein, 1990; Biskup, 1992; Bahns & Eldaw, 1993; Nesselhauf, 2003; Laufer & Waldman, 2011)。しかし、母語転移にはこのような負の転移のみでなく、正の転移も考えられる (迫田 2002)。上記のような母語が第二言語のコロケーション使用にマイナスの影響を与える研究以外に、母語が第二言語のコロケーション使用にプラスの影響も及ぼす研究結果が報告されている。例えば、岡嶋 (2010) は第二言語のコロケーション使用において、学習者がはじめて出会った語でも母語の語彙知識の使用によって適切なコロケーション使用ができることを検証するために、韓国語母語日本語学習者 36 名を対象に「土手、たんこぶ、奪い合い、つなぐ、したたる、脅す」の 6 語の共起語を短文作成課題によって調べた。その結果、学習者が語の意味を正しく理解し、産出した 124 文のうち、118 文 (95%) において共起語が正しく使用されたと報告している。このことから、語の意味知識があれば、コロケーションを産出することはやさしかったと述べている。このように、母語は第二言語のコロケーション使用にマイナスの影響を与えると同時にプラスの影響も及ぼすことを踏まえ、今後「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの教育指導において母語をより適切に扱うために、母語の負の転移と正の転移が起こった項目に対し、総合的に考察する必要がある。

上に指摘したコロケーション習得の不備や問題点を踏まえ、以下では日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション習得の研究に残された課題を示す。その上で、本研究の目的と研究課題を提示することとする。

コロケーションの使用状況を記述する必要性

序章でも述べたように、効果的なコロケーションの教育指導を行うために、学習者によるコロケーションの使用状況、コロケーションの運用能力の発達に関わる要因、コロケーション習得における問題点とその原因を把握することは欠かせないものである。しかし、これまで中国人日本語学習者のコロケーション習得についての研究はコロケーションの誤用分析に集中しており（例えば、大曾・滝沢，2003；田中，2012；上宮他，2012；曹・仁科，2006），習熟度の異なる学習者によるコロケーションの知識を調べた研究は小森他（2012）のみ挙げられ、学習者によるコロケーションの使用状況はまだ十分には明らかにされていない。

このような現状において、まず習熟度の異なる学習者のコロケーションの使用状況を調べ、限られている教育活動において学習者にコロケーションを意識させ指導する必要があるか否かを明らかにする必要があるだろう。例えば、もしコロケーションの運用能力が日本語能力の上達と共に自然に向上すれば、限られている教育活動においてコロケーションを教えないことも考えられる。しかし、もしコロケーションの運用能力が日本語能力の上達と共に高まらなければ、コロケーションは重要であり、学習困難な項目であるため、学習者に意識させ指導する必要があると言えよう。

次に、学習者はどのようなコロケーション誤用を犯すか、そしてその原因は何かを究明することが求められる。しかし、コロケーション誤用の原因を究明する前に、コロケーション誤用に対する分類を行う必要がある。前述したように、同じ「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの誤用においても「*意味を分かる」のような文法的な誤用と、「*知識を勉強する」のような文法的には正しいが、語と語の結びつきが不自然な誤用などが含まれる。誤用の種類によってその原因も異なるため、「名詞＋を＋動詞」のコロケーション誤用に対して分類を行い、それぞれの誤用の原因を分析した上で、得られた結果に基づき、より良いコロケーションの教育指導が期待される。

母語の影響を検証する必要性

「*知識を勉強する」のように語彙的にも文法的にも正しいが、語と語の結びつきが不自然な誤用、すなわち共起によるコロケーション誤用の背景には母語の影響があると考えられる。しかし、学習者が第二言語のコロケーションを産出する際に、なぜ母語の影響が生じるのか。つまり、第二言語のコロケーション産出のメカニズムはどのようなになっているのかに関してはまだ明らかにされていない。

Yamashita and Jiang (2010) と Wolter and Gyllstad (2011) は Kroll and Stewart

(1994) と Jiang (2000) の理論モデルを基盤として、英語のコロケーション理解における母語が第二言語理解へどのように影響しているかを検証している。しかし、日本語学習者のコロケーション産出において Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) の理論モデルが適用可能か否かに関する検証は行われてこなかった。したがって、日本語学習者を対象に Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) の理論モデルを検証し、日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション産出において母語の影響が生じる原因を明らかにすることが希求される。

また、前述したようにこれまで学習者の母語と第二言語が直訳関係にあるか否かによって、母語の影響の有無を判断する方法は広く行われている。しかし、いずれの研究においても直訳関係の判断基準を明示していないため、主観的な判断によって直訳関係を決めていると考えざるを得ない。しかし、主観的な判断では次のような欠点が挙げられる。第一に、項目が多い場合の主観判断において同一評定者は終始同じ基準で判断を行うことができない恐れがある。例えば、項目の多い主観判断は評定者の習熟度や集中力などに左右されることも考えられる。それ故、同一評定者の判断基準がずれる可能性は否めない。第二に、複数の評定者が存在する主観判断に関しては、評定者間において必ずしも同じ判断が行われるとは限らない。直訳と言ってもその認識が人によりズレがある可能性があるためである。これらの欠点により、母語の影響の研究における直訳関係の判断基準が異なる結果が生じる可能性があり、研究結果にも影響を及ぼし、さらに研究間の客観的な比較が行いにくいと言えよう。そのため、直訳関係であるか否かを客観的に判断する基準が明確に示されることによって、母語の影響の研究における直訳の判断基準が統一され、母語の影響の研究が促進されることが考えられる。

そして、学習者による第二言語のデータのみを収集する調査方法は、学習者の表現意図を把握できない。しかし、推測された表現意図は学習者の表現しようとする内容とは必ずしも一致するとは限らない。この欠点を補うために、同一学習者によって母語と第二言語の両方で同一のタスクを行った産出課題でデータを収集する必要があるという指摘もある (Jarvis, 2000)。

最後に、母語の影響には負の転移と正の転移の両方が存在するとされている (迫田 2002)。負の転移をいかに防ぎ、正の転移をいかに活かすかということは重要な課題の一つである。この課題を解決するために、本研究では「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション運用において、母語の正の転移の項目と負の転移の項目の特徴を明らかにしていく。

2. 3. 2 本研究による改善案

以上のことを踏まえ、本研究では表 2.14 の示すとおり改善を図る。

表 2.14 先行研究に残された課題と本研究における改善案

	先行研究で残された課題	本研究における改善案
1	日本語学習者のコロケーションの運用能力の発達と日本語能力との関係を検証することが必要	学習者の自由産出した作文データを用いて日本語学習者のコロケーションの運用能力の発達と日本語能力、語彙能力、文法能力との関係を検証する
2	「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの誤用に関し、分類を行うことが必要	「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの誤用分類を行った上で、フローチャートにより判断基準を明確化する
3	第二言語のコロケーション産出において母語の影響のメカニズムを明らかにすることが必要	日本語学習者を対象に Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) の理論モデルを検証し、日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション産出において母語の影響のメカニズムを明らかにする
4	母語の影響の判断方法の一つとして、直訳関係の判定基準を明確化にすることが必要	直訳関係の客観的な判定基準を開発し、検証を行う
5	学習者の表現意図を把握することが必要	学習者の表現意図を把握するために、同一学習者によって日本語 (L2) と中国語 (L1) の両方で同一のタスクを行った産出課題による作文データを分析する
6	母語の正の転移を分析することが必要	母語の負の転移と正の転移が起こった項目を分析し、それぞれの特徴を明らかにする

2. 4 本研究の目的と課題

以上のようなことを踏まえ、本研究は「コロケーションの使用状況を明らかにし、習得における問題点とその原因の解明」を目的とする。つまり、本研究は「学習者は実際の言語使用（作文）において、どのようなコロケーションを使用しているか、そしてコロケーション使用は言語能力の上達とともにどのような

に変化していくか、またコロケーションの使用にはどのような問題点があるか、その原因は何か」について研究するものである。

具体的には以下の問題を解明したい。1) 学習者が作文の中で、どのようなコロケーションを使用しているか。そのうち、正用コロケーションと誤用コロケーションの数は学習者の日本語能力レベル、語彙能力レベル、文法能力レベルとの間にどのような関係が見られるか。2) 学習者によるコロケーション使用において、どのような問題があるか。それぞれの問題の原因は何か。そして、これらの問題と学習者の習熟度との関係はどのようなものか。3) 「*知識を勉強する」のような共起によるコロケーション誤用は母語の影響によるものか。また、中国人日本語学習者にとって母語はどのような影響を持つか。つまり、負の転移がより多いか、それとも正の転移がより多いか。そして、負の転移と正の転移が起こった項目の違いは何か、またそうした違いを利用して未然に負の転移を防げるか。

これらの問題に答えるために、以下の3点の研究課題を設定して研究を進めることとする。

1. コロケーションの運用能力は日本語能力・語彙能力・文法能力とどのような関係になっているか。
2. コロケーション誤用の客観的な分類はどのようにすれば可能か。
3. Kroll and Stewart (1994) , Jiang (2000) と Wolter (2006) の理論モデルによって、正用コロケーションと共起によるコロケーション誤用における母語の影響を説明できるか。

第3章 母語の影響に関する理論基盤

第2章では、コロケーションの概念及びコロケーション習得に関する先行研究を紹介し、多くのコロケーションの習得研究における母語の影響の理論基盤が不十分であることを指摘した。

本章では、先行研究の不足している部分を補い、コロケーション産出において母語の影響が生じる原因に関する理論基盤を紹介する。まず3.1節では、「Revised Hierarchical Model (RHM)」(Kroll & Stewart, 1994)が提唱された背景を紹介し、RHMを説明する。続いて、3.2節ではRHMに比べ母語の影響の仕組みをより詳しく説明しているJiang(2000)の提案したモデルを説明し、そしてこのモデルをいかに日本語の「名詞+を+動詞」に応用するかを詳しく述べる。次に、3.3節ではKroll and Stewart (1994)とJiang (2000)の説明していない母語の正の転移と負の転移の区別を、語彙ネットワーク (lexical network) のレベルから説明する Wolter (2006) のモデルを紹介する。最後に3.4節ではこの三つのモデルをまとめる。

3.1 Kroll and Stewart (1994) のモデル

第二言語学習者の第一言語 (L1) の単語と、第二言語 (L2) の単語と概念との間の関係は非常に複雑であり、初期の研究ではこの三者の関係について図 3.1 のように説明されている。図 3.1 では「Word Association」モデルと「Concept Mediation」モデルという2つのモデルをまとめている。まず「Word Association」モデルは、L2 単語が L1 単語と結びついて、そして L1 単語の仲介によって概念アクセスを行うと仮定している。これに対して、「Concept Mediation」モデルは、L2 単語は直接概念アクセスをすることができると仮定している。

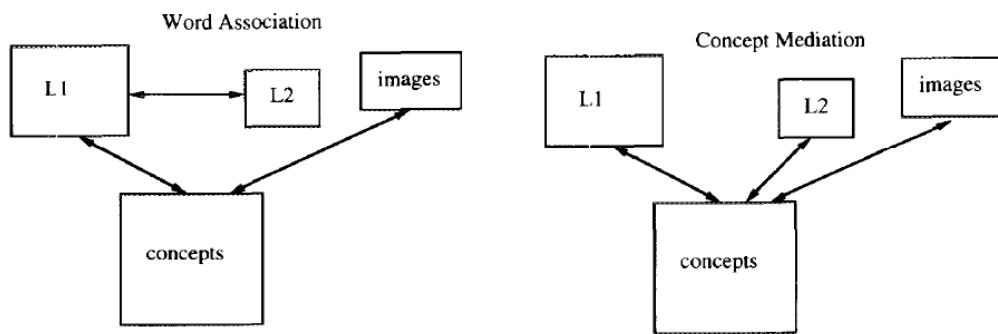


図 3.1 Two models of language interconnection in which second language (L2) words are associated to first language (L1) words (Word Association) or directly linked to concepts (Concept Mediation) . (Kroll & Stewart, 1994 より)

この2つのモデルは概念アクセスに関する説明が異なるため、以下のことに對する予測も異なると考えられる。「Word Association」モデルによれば、L1 単語から L2 単語への翻訳は L2 での写真命名 (picture naming) より速い。その理由は次の通りである。L1 単語から L2 単語への翻訳はレキシカルリンク (lexical links) によって行われており、概念アクセスをする必要はない。しかし、写真命名は概念アクセスが必要であるため、より時間がかかるとされている。一方、「Concept Mediation」モデルによれば、L1 単語から L2 単語への翻訳は L2 での写真命名 (picture naming) と同じくらいのスピードで行われると予測されている。両者はともに概念アクセスが必要なためである。

多くの実証研究の結果 (Potter et al., 1984; Kroll & Curley, 1988; Chen & Leung, 1989) , 「Word Association」モデルと「Concept Mediation」モデルはともに正しいモデルであるが、適用される習得段階が異なると言われ出した。具体的には、L2 習得の初級段階においては主に「Word Association」モデルが適用されるが、学習者の言語習熟度が上がるにつれて「Concept Mediation」モデルが適用されるようになると思われるわけである。

しかしながら、「Word Association」モデルでも「Concept Mediation」モデルでも「L2 単語から L1 単語への翻訳は L1 単語から L2 単語への翻訳より速い」ということを説明できない。このような翻訳の非対称性を説明するために、Kroll and Stewart (1994) は図 3.2 のような「Revised Hierarchical Model (RHM)」を提案した。RHM によれば、L1 単語と概念との間のリンクがより強いのに対し、L2 単語と概念との間のリンクが相対的に弱いとされている。また、L1 単語から L2 単語へのリンクに比べ、L2 単語から L1 単語へのリンクはより強いと仮定されている。これは、L2 単語を習得する前に、すでに L1 単語と概念との強いリンクが存在し、L2 単語がその L1 翻訳によって記憶システムに加えられるためであると述べられている。この2点の仮説によれば、L2 単語から L1 単語への

翻訳はより強い方のレキシカルリンクによって行われている。これに対し，L1 単語から L2 単語への翻訳はレキシカルレベルのリンクがより弱いため，L1 単語により強い方の概念リンクに沿って，概念アクセスが行われる。概念アクセスをすることによってより多くの時間がかかる다고されている。

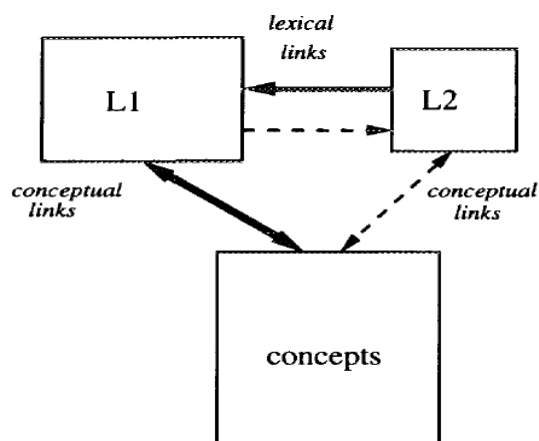


図 3.2 Revised hierarchical model of lexical and conceptual representation in bilingual memory. (Kroll & Stewart, 1994 より)

RHM をさらに L2 単語理解に応用すれば以下のような仮説を立てられる。つまり，学習者は L2 単語を理解する際に，まずその L2 単語をより強い方のレキシカルリンクによって L1 単語に翻訳し，そして L1 単語と概念との間のより強い概念リンクによって概念と結びつける。また，L2 単語と概念との間のリンクは L2 単語のインプットの増加や L2 習得の発達とともに次第に強くなり，最終的に L2 単語から直接概念アクセスが実現できるとされる。L2 単語理解と同様に，L2 単語産出は次のようなことを仮定できよう。初級段階では産出しようとする概念があって，それから概念と L1 単語の強いリンクによって L1 単語ができる。さらに L1 単語と L2 単語のリンクによって L2 単語ができて，それを産出すると考えられる。また，学習者の習得が進むにつれ，概念から直接 L2 単語へのアクセスができるようになるとされている。

以上の仮説によれば，概念と L2 単語との間に直接アクセスができなければ，L2 単語理解と産出において L1 単語が活性化される。そのため，L2 単語理解と産出において母語の影響を受けるとされている。一方，概念と L2 単語との間で直接アクセスできれば，L2 単語理解と産出において L1 単語が活性化されないため，母語の影響を受けないと考えられる。

コロケーション全体を一つの大きな単語とすれば，Kroll and Stewart (1994) の RHM に基づき，以上の仮説により，概念と L2 コロケーションとの間に直接

アクセスができなければ、L2 コロケーションの理解と産出において対応する L1 コロケーションが活性化されるため、L2 コロケーションの理解と産出は母語の影響を受けると言えよう。

3. 2 Jiang (2000) のモデル

3. 2. 1 Jiang (2000) のモデルに関する概観

Kroll and Stewart (1994) が提案した RHM は L1 単語、L2 単語と概念の関係について説明した。しかし、RHM における L1 単語 (L1 word) と L2 単語 (L2 word) は単語の意味を指しているのか、それとも単語の形態情報や統語情報を指しているかについては詳しく述べられていない。また、RHM では学習者の言語習熟度が上がるにつれ、モデルがどのように変化していくかに関する説明も十分とは言えない。これらの不足しているところを補うために、Jiang (2000) は語彙発達と L2 における representation に関する理論モデルを提案した。Jiang (2000) のモデルは Kroll and Stewart (1994) のモデルに比べ、母語の影響の仕組みをより詳しく説明している。以下では、成人母語話者の語彙項目の内部構造、幼児の L1 語彙習得の発達、そして成人の第二言語学習者の L2 語彙習得の発達という順で Jiang (2000) のモデルを紹介する。

まず、成人母語話者の語彙項目の内部構造を説明する。Jiang (2000) によれば、母語話者の語彙項目 (lexical entry) はレンマ (lemma) とレキシマ (lexeme) からなっている (図 3.3)。前者のレンマにはさらに意味情報 (semantic information) と統語情報 (syntactic information) が含まれる。意味情報が単語の意味 (word meaning) を指し、統語情報が品詞や「語と語を結合してコロケーションを作る規則」を指している⁶。また、後者のレキシマには形態情報 (morphological information) と形式情報 (formal information) などが含まれている。形態情報は単語の異なる形態形式 (different morphological variants of a word) (異形態) を意味し、形式情報は綴字 (spelling) や発音 (pronunciation) の情報を指している。

⁶ 統語規則は「語と語を結合して句 (phrase) を作り、節 (clause) を作り、そして文 (sentence) を作り上げる規則」であるが、コロケーションが句レベルのものであり、そして本研究の研究対象がコロケーションであるため、「語と語を結合してコロケーションを作る規則」という表現を使用した。

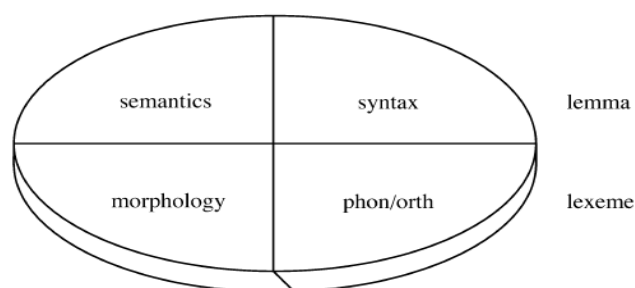


図 3.3 The internal structure of the lexical entry (Jiang, 2000 より)

成人母語話者の語彙項目の重要な特徴の一つは、語彙項目内部のすべての情報が高度に統合されていることである。そのため、語彙項目がアクセスされると同時に、すべての情報が自動的に活性化される。

次に、幼児の L1 語彙習得の発達（図 3.4）を説明する。なお、L2 語彙習得と比較すべく、空の状態を仮定する。幼児は空の状態から初めて単語のインプットを受け、その後、大量の文脈付きのインプットから意味推測などによって単語の音韻・正書法などの形式情報を熟知してから、単語の意味情報、統語情報と形態情報を抽出する。この段階における形式情報、意味情報、統語情報と形態情報は、図 3.4 の上の図のように互いに離れており、成人のようにすべての情報が高度に統合されている状態（図 3.4 右下の図）になっていないと考えられる。また、これらの情報は成人から見れば、すべて正しいとは限らない。この状態から、さらに大量のインプットによって正しくない情報が修正され、最終的に成人の語彙項目の内部構造に発達するとされる。図 3.4 で、真ん中の矢印がより太く表されているのは、L2 語彙習得の少ないインプットと比べ、大量のインプットが必要とされることを示している。。

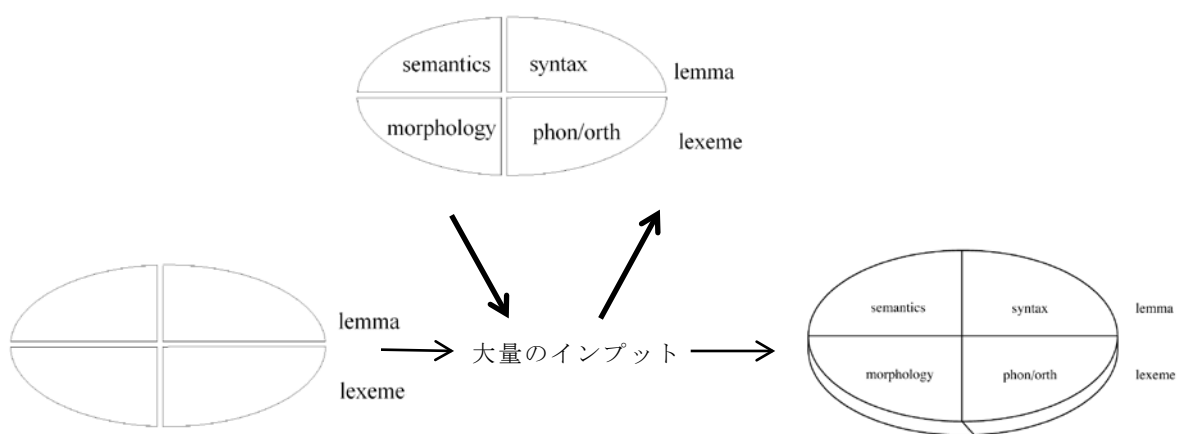


図 3.4 幼児の L1 語彙習得の発達図

最後に、成人の第二言語学習者の L2 語彙習得の発達を紹介する。Jiang (2000) は成人の L2 語彙習得が幼児の L1 語彙習得と根本的に異なると述べている。その理由は 2 つ挙げられる。第一に、成人の第二言語学習、とりわけ教室学習は文脈付きのインプットが不足していることが考えられる。第二に、成人の第二言語学習者は、L2 習得において既存の母語の語彙システムの影響を受けることが挙げられる。そのため、Jiang (2000) によれば、L2 語彙発達は三つの段階に分けられる (図 3.5)。語彙習得の第一段階 (the initial stage) では、L2 の語彙項目が新たに作られるが、その中に形式情報のみ含まれており、レンマ情報と形態情報は含まれていない。この段階において、L2 単語と概念との間に直接的なリンクはなく、L1 単語の仲立ちによって、L2 単語と概念が結ばれる。そのため、この段階では L2 語彙の受容及び産出は、母語の影響を強く受けるとされている。

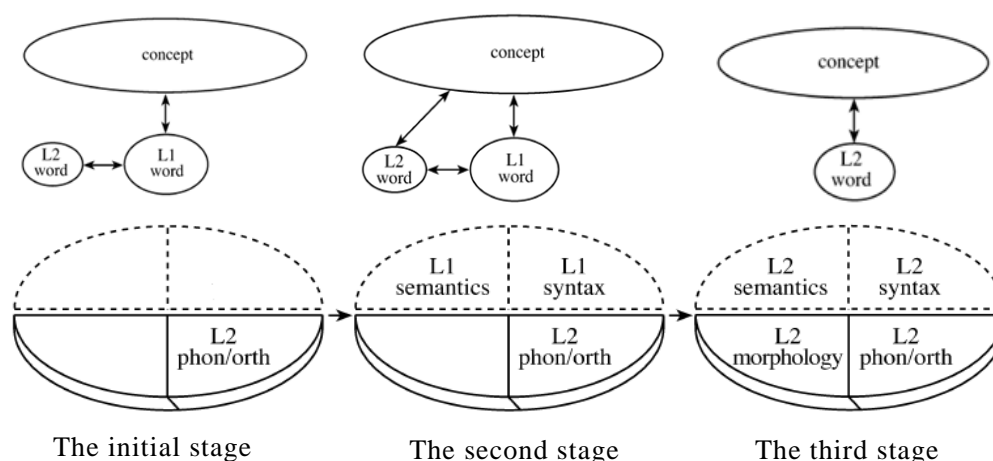


図 3.5 Lexical development in L2
(Jiang, 2000 に基づき筆者が加筆・修正したもの)

語彙習得の発達及び L2 単語の使用につれ、L2 単語の形式情報と L1 のレンマ情報が次第に同時に活性化されるようになる。その結果、L1 のレンマ情報が L2 の語彙項目にコピーまたは転移される。これは語彙習得が第二段階に入ったことを意味している。この段階では、L2 単語と概念との間に直接的なリンクができているとはいえ、そのリンクは非常に弱いとされている。第二段階において、L2 の語彙項目にあるレンマ情報はコピーまたは転移された L1 のレンマ情報であるため、L2 語彙の受容及び産出は、依然として母語の影響を受けると考えられる。

理論上、成人の第二言語の語彙習得は、第三段階すなわち最終段階まで進められる。この段階においては、L2 語彙の意味情報、統語情報及び形態情報はイ

ンプットと L2 語彙の使用から抽出され、L2 語彙項目に統合される。そして、L2 語彙項目と概念との間のリンクは、L1 語彙項目と変わらないほど強いと仮定されている。第三段階では、L2 語彙の受容と産出は、母語の影響を受けないとされている。しかしながら、Jiang (2000) は L2 のほとんどの語彙は第二段階において化石化が起こると述べている。そのため、L2 のほとんどの語彙の受容及び産出は程度の差こそあれ、母語の影響を受けると説明している。

3. 2. 2 Jiang (2000) のモデルのコロケーションへの応用

Jiang (2000) の単語レベルの語彙に関するモデルは成人の第二言語のコロケーション習得にも適用できると考えられている (Wolter & Gyllstad, 2011; Yamashita & Jiang, 2010)。例えば、Yamashita and Jiang (2010) は上級英語学習者を研究対象とし、これらの上級学習者にとって L2 のコロケーションを一つのまとまった語彙項目であると仮定し、Jiang (2000) のモデルを応用している。しかし、上級学習者ではない初級学習者と中級学習者にもこの考えは当てはまるであろうか。これらの学習者はコロケーションを一つのまとまった語彙項目として意識していない可能性がある。そのため、本研究の日本語学習者を対象に、Jiang (2000) のモデルを応用する際に、コロケーションが一つのまとまった語彙項目である場合と、そうでない場合の二つの状況に分けて分析を進めていく。以下では、コロケーションが一つのまとまった語彙項目でない場合と、一つのまとまった語彙項目である場合における Jiang (2000) のモデルのコロケーションへの応用を考察する。

まず、コロケーションが一つのまとまった語彙項目でない場合、すなわちコロケーションを構成する名詞と動詞がそれぞれ単独の語彙項目として習得された場合の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの産出における母語の影響を考察する。まず、その前提となる日本語母語話者の語彙項目の構成要素を説明する。Jiang (2000) によれば、語彙項目はレンマ情報とレキシマ情報から構成される。日本語の名詞（動詞）で考えると、意味情報は名詞（動詞）の意味を指し、統語情報は品詞及び「語と語を結合してコロケーションを作る規則」を指している。形態情報は名詞（動詞）の異なる形態形式（異形態）を意味し、形式情報は綴字や発音の情報を意味している。

名詞と動詞がそれぞれ単独の語彙項目として習得された場合、形態素レベルの名詞と動詞の結びつきは、主に語彙項目のレンマ情報によって決められる。言い換えれば、名詞と動詞の結びつきは語彙項目の統語情報と意味情報によって

決められる。その理由は以下のように挙げられる。第一に、「名詞＋を」と「(他)動詞」という結びつきは統語規則によって決められる。動作を表すために、語彙項目の統語規則によれば、「名詞＋を」と結びつくのは「副詞」など他の品詞の語彙ではなく、「(他)動詞」でなければならない⁷。これは語彙項目の統語規則によって決められ、この統語規則が語彙項目の統語情報に含まれる。第二に、「名詞＋を＋(他)動詞」という表現の成立は意味によって決められる。

「名詞＋を＋(他)動詞」という統語規則が満たされた表現はすべて成立するわけではない。例えば、「*ご飯を飲む」という表現は、統語規則が満たされたが、「ご飯」と「飲む」の意味により、「*ご飯を飲む」という表現は成立しない。これは語彙項目の意味によって決められ、この意味が語彙項目の意味情報に含まれる。要するに、コロケーションを構成する名詞と動詞がそれぞれ単独の語彙項目として習得された場合、形態素レベルの名詞と動詞の結びつきは、語彙項目の統語情報に含まれる統語規則と意味情報に含まれる意味、すなわち語彙項目のレンマ情報によって決められる。したがって、L2の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの受容と産出における母語の影響の有無は、L1の統語情報と意味情報が活性化されたか否かによって決められると考えられる。つまり、L2の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの受容と産出において、L1の統語情報と意味情報が活性化された場合に母語の影響を受ける可能性が高く、一方、L1の統語情報と意味情報が活性化されない場合は母語の影響を受けない可能性が高いと考えられる。

Jiang (2000) のモデルによれば、語彙発達の第一段階と第二段階においては、L1のレンマ情報が活性化されるため、母語の影響を受ける可能性が高いのに対し、第三段階においてはL1のレンマ情報が活性化されないため、母語の影響を受けない可能性が高いと考えられる。具体的には、第一段階においてL2の語彙項目にレンマ情報がなく、L2語彙の受容と産出はL1とL2との間のリンクによってL1語彙を活性化させると考えられる。そのため、第一段階の語彙が含まれるコロケーションの受容と産出は、母語の影響を受ける可能性が高い。第二段階においてL2の語彙項目にあるレンマ情報がコピーまたは転移されたL1のレンマ情報であるため、この段階の語彙が含まれたコロケーションの受容と産出も、母語の影響を受けると考えられる。第三段階においてL2の語彙項目にある情報はすべてL2のレンマ情報とレキシマ情報であり、そしてL2語彙と概念との間のリンクは、L1語彙と概念とのリンクと同じように強いと仮定されている。そのため、第三段階においてL2語彙の受容と産出ではL1のレンマ情報は活性

⁷ 「名詞＋を」と移動を表す「自動詞」のコロケーション、例えば、「公園を散歩する」は本研究の研究対象とはしない。

化されないとされている。それ故に、第三段階の語彙からなるコロケーションは、受容と産出の過程において母語の影響を受けない可能性が高い。しかしながら、Jiang (2000) はほとんどの L2 語彙は発達第二段階で化石化が起こると述べている。このことから、語彙発達の第二段階がほとんどの L2 語彙の最終状態であると言えよう。したがって、ほとんどの名詞と動詞からなる L2 コロケーションの受容と産出は、母語の影響を受ける可能性が高いということになる。

次に、コロケーションが一つのまとまった語彙項目である場合の、「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの産出における母語の影響を考察する。コロケーションが一つのまとまった語彙項目でない場合と同様に、母語の影響を検討する前に、コロケーションが一つのまとまった語彙項目である場合の日本語母語話者の語彙項目の構成要素を説明する。コロケーションが一つのまとまった語彙項目であるとする、その語彙項目はレンマ情報とレキシマ情報によって構成されると考えられる。この場合の意味情報は「名詞＋を＋動詞」の意味を指し、統語情報はやや複雑であるため、形態情報と形式情報を紹介した後、詳しく説明する。形態情報は「名詞＋を＋動詞」全体として、異なる形態形式を意味し、形式情報は「名詞＋を＋動詞」全体の綴字や発音の情報を意味している。

コロケーションが一つのまとまった語彙項目であると考え、統語情報はコロケーション外部の統語情報とコロケーション内部の統語情報に分けられる。コロケーション外部の統語情報とは、「名詞＋を＋動詞」のコロケーションがさらに「ガ格」や「デ格」などの成分と結合して、文を作り上げる統語規則のことである。これは本研究の射程を超えているため、取り扱わない。これに対し、コロケーション内部の統語情報とは、「名詞」と「を」と「動詞」の三者の間の統語関係を決める統語規則のことである。コロケーション内部の統語情報は、学習者の L1 と L2 との対照により明らかとなる。本研究の学習者の L1 は中国語であり、L2 は日本語であるため、中日対照によってコロケーション内部の統語情報を説明する。例えば、中国語の「発展経済」（意味は「経済を発展させる」）という表現において、「発展」は他動詞で、「経済」はその目的語である。学習者の L1 の統語規則を基準にすれば、「発展経済」の日本語訳は「*経済を発展する」である。しかし、「*経済を発展する」という日本語の表現は日本語の統語規則に合わない。ここでの「経済」と「を」と「発展する」の三者の関係は、コロケーション内部の統語規則によって決められる。次の例からも同様の説明が得られる。例えば、中国語の「乗車」（意味は「車に乗る」）という表現において、「乗」は他動詞で、「車」はその目的語である。同じく、学習者の L1 の統語規則を基準にすれば、「乗車」の日本語訳は「*車に乗る」である。同様に、「*車に乗る」という表現も日本語の統語規則に違反する。ここでの「車」と「を」と「乗る」の関係も、コロケーション内部の統語規則に

よって決められる。このように、コロケーションを構成する「名詞」と「を」と「動詞」の三者の間の統語関係は、本研究におけるコロケーション内部の統語規則によって決められ、このコロケーション内部の統語規則がコロケーション内部の統語情報に含まれる。さらに、L1の統語情報の転移によるコロケーションの誤用には、本研究の誤用分類の「C 文法関係」というタイプの誤用のラベルが付けられる（詳細後述）。しかし、この種類の誤用は本研究の主な研究対象ではない。

コロケーション内部の統語情報の説明を通して、コロケーションが一つのまとまった語彙項目である場合、その構成要素の名詞と動詞の結びつきは統語情報によって決められる。これと同様に、学習者のL1とL2との対照の方法を用いて、コロケーションが一つのまとまった語彙項目である場合、その構成要素の名詞と動詞の結びつきは意味情報によって決められることを説明する。例えば、中国語の「吃薬」（意味は「薬を飲む」）という表現において、「吃」は他動詞で、「薬」はその目的語である。学習者のL1の意味情報を基準にすれば、その日本語訳は「*薬を食べる」である。「*薬を食べる」という表現は日本語の統語規則を満たすが、「薬」と「食べる」の意味により、不自然な表現とされるだろう。これは語彙項目の意味によって決められ、この意味が意味情報に含まれる。次の例からも同じ結果が得られる。例えば、中国語の「打傘」（意味は「傘をさす」）という表現において、「打」は他動詞で、「傘」はその目的語である。学習者のL1の意味情報を基準にすれば、その日本語訳は「傘を打つ」である。「傘を打つ」という表現は、日本語の統語規則に合うが、その意味と中国語の「打傘」とは全く異なる。もし「傘を打つ」が「打傘」の文脈に現れれば、誤用と判断される可能性は大きい。この場合の誤用は意味情報によって決められる。意味情報の転移によるコロケーション誤用には、本研究の誤用分類の「A 共起」というタイプの誤用ラベルが付けられ、これは本研究の研究対象とするものである（詳細後述）。

以上をまとめると、コロケーションが一つのまとまった語彙項目として習得される場合でも、そうでない場合でも、その構成要素の名詞と動詞の結びつきは、主にコロケーション項目の統語情報と意味情報、つまりコロケーション項目のレンマ情報によって決められる。したがって、コロケーションが一つのまとまった語彙項目として習得された場合においても、その受容と産出において母語の影響を受けるか否かということは、L1のレンマ情報が活性化されたか否かによって決められると考えることができる。

Jiang（2000）のモデルをコロケーション習得に応用すれば、コロケーション発達の第一段階と第二段階においては、L1のコロケーションのレンマ情報が活性化されるため、母語の影響を受ける可能性が高いのに対し、第三段階におい

ては L1 のコロケーションのレンマ情報が活性化されないため、母語の影響を受けない可能性が高いと考えられている。しかしながら、成人の第二言語のコロケーション習得の発達において、ほとんどのコロケーションは第二段階で化石化が起こると考えられる。これらのコロケーション項目にある統語情報と意味情報はコピーまたは転移された L1 コロケーションの統語情報と意味情報であるため、L2 コロケーションの受容及び産出は、L1 コロケーションの統語情報と意味情報の影響を受ける可能性が高いと考えられる。

したがって、成人の日本語学習者にとって、「名詞＋を＋動詞」のコロケーションが一つのまとまった語彙項目として習得されるか否かに関らず、ほとんどの L2 コロケーションの受容及び産出において、母語の影響を受ける可能性が高いと考えられる。

3. 3 Wolter (2006) のモデル

Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) のモデルは、L1 単語と L2 単語及び概念という三者の関係について詳しく述べており、L2 語彙理解と産出において母語の影響が生じる原因を説明している。しかし、これらのモデルは母語の正の転移と負の転移の区別に関しては詳しく説明していない。そこで、Wolter(2006) は Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) を踏まえ、L1 のレキシカル知識 (lexical knowledge) と概念知識 (conceptual knowledge) が L2 の語彙習得 (vocabulary acquisition) に与える影響に関する理論モデルを提案し、母語の正の転移と負の転移をネットワーク (network) レベルで区別している。

Wolter (2006) によれば、成人の第二言語学習者はすでに高度に発達している L1 レキシカル知識と概念知識を持っている。これらの知識は L2 単語の結びつき (L2 word connection) に影響を及ぼすとされている。しかし、L1 レキシカル知識と概念知識によって結びつけられた L2 単語はすべて自然な表現とは限らない。例えば、日本人英語学習者は「small」と「big」を知っているにも関わらず、「narrow」または「wide」で「room」を修飾する傾向が見られる。以下では、日本人英語学習者が産出した不自然な「*narrow room」を例にして、Wolter (2006) のモデルを説明する。また、Jiang (2000) のモデルを参考にした上で、簡易化した Wolter (2006) のモデルを図 3.6 に示す⁸。

⁸ Wolter(2006)の完全な理論モデルは図 3.6 より複雑である。本研究では Wolter(2006)に挙げられた例、及びコロケーションへの応用に基づき、Wolter (2006) のモデルを簡易化した。

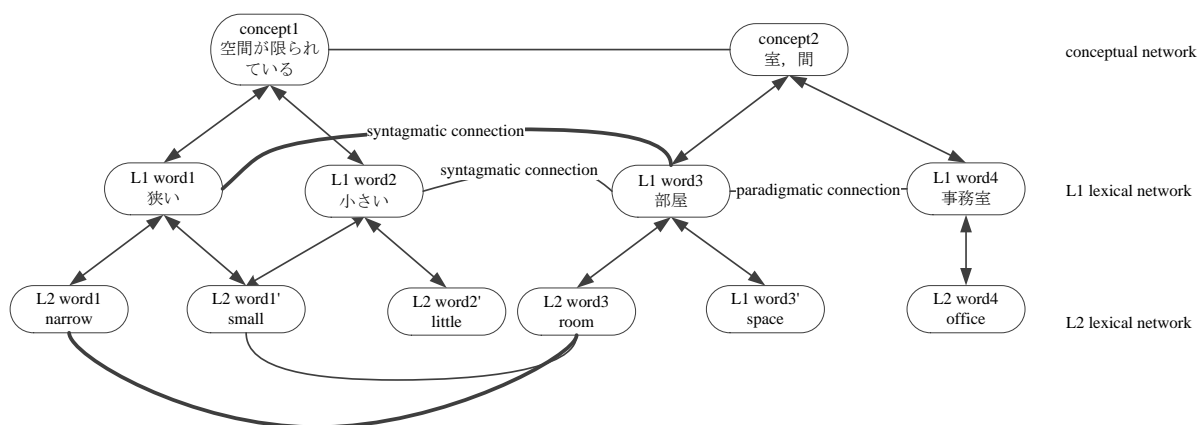


図 3.6 Wolter (2006) の語彙ネットワークモデル

まず、日本人英語学習者が「空間が限られた部屋」という概念が対応するL2表現を産出しようとするものと仮定する。その際に、学習者は既存の概念知識を利用し、「空間が限られる」と「室、間」という2つの概念を結びつける。このレベルでの結びつきによってできたリンクを概念レベルのネットワーク (conceptual network) と呼ぶ。次に、「空間が限られる」と「室、間」という2つの概念はそれぞれ対応するL1単語を活性化させる。例えば、「狭い」、「小さい」と「部屋」などが活性化される。そして、活性化されたこれらの単語はL1語彙ネットワーク (L1 lexical network) のレベルで「狭い部屋」と「小さい部屋」という2つの表現に組み合わせられる。日本語において「狭い部屋」は「小さい部屋」より使用頻度が高い (図 3.6 において「狭い」と「部屋」の間の曲線がより太く表される)⁹。そのため、このようなL1語彙ネットワークは直接L2語彙ネットワークに応用される (図 3.6 において「narrow」と「room」の間の曲線がより太く表される)。このようなL1語彙ネットワークに基づき、学習者は「*narrow room」のような不自然な表現を産出してしまう。このように、L1語彙ネットワークと自然なL2語彙ネットワークとが一致していなければ、コロケーションの誤用を招き、母語の負の転移になる。この場合、L1から転移された正しくないL2語彙ネットワークを修正、または再構築する必要がある。一方、L1語彙ネットワークとL2語彙ネットワークとが一致していれば、既存のL1語彙ネットワークをそのまま利用し、結果的に正しいL2のコロケーションを産出でき、母語の正の転移となることが期待される。この場合、新たにL2語彙ネッ

⁹ 実際、筆者が「現代日本語書き言葉均衡コーパス」(BCCWJ)で「狭い部屋」と「小さい部屋」を調べた結果、「狭い部屋」の頻度は108であるのに対し、「小さい部屋」の頻度は9であった。

トワークを再構築する必要はないことになる。このようにL1 語彙ネットワークとL2 語彙ネットワークとが一致していれば母語の正の転移になるが、一致していなければ母語の負の転移になると説明されている。

このようなモデルに基づき、Wolter (2006) は「L1 と L2 語彙ネットワークの類似しているところは、学習者の正しい L2 語彙ネットワークを構築する際の助けになる」という仮説を立てた。しかし、Wolter (2006) ではこの仮説は検証されていない。

3. 4 第3章のまとめ

本章では、Kroll and Stewart (1994) , Jiang (2000) と Wolter (2006) の母語の影響に関連する理論モデルを紹介した。Kroll and Stewart (1994) は「Word Association」モデルと「Concept Mediation」モデルに基づき、「Revised Hierarchical Model (RHM)」を提案した。RHM は L1 単語、L2 単語と概念の関係について、「Word Association」モデルと「Concept Mediation」モデルに比べより適切に説明している。RHM は現在の L1 単語、L2 単語と概念の関係に関するモデルの基本であると言えよう。しかし、RHM における L1 単語 (L1 word) と L2 単語 (L2 word) は単語の意味を指しているか、形態情報を指しているか、それとも統語情報を指しているかに関して詳しく述べられていない。そのため、RHM を日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションに応用する場合、コロケーション全体を一つの大きな語彙項目と仮定した上で応用することしかできない。しかし、「名詞＋を＋動詞」は必ずしも全体として習得されるとは限らない。したがって、RHM を日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションに応用する際に限界がある。また、RHM は「学習者の習得が進むにつれ、概念から直接 L2 単語へのアクセスができるようになる」と述べているが、学習者の習得段階がモデルに反映されていないため、RHM は静的モデル (static model) であると言えよう。

RHM のこれらの欠点を補うために、Jiang (2000) は語彙項目の内部構造を説明した上で、L1 語彙項目の内部構造と、L2 語彙項目の内部構造と、概念の関係について学習者の習得段階に応じたダイナミックなモデル (dynamic model) を提案した。Jiang (2000) のモデルは L2 語彙項目の内部構造とその発達に関して詳しく説明しており、日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションは全体として習得された場合とそうでない場合の両方に応用できると考えられる。

Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) のモデルによれば、L2 コロケーショ

ン産出における母語転移の説明がつくが、母語の正の転移と負の転移の区別について詳しく説明されていない。そこで、Wolter (2006) はネットワークを用いて母語の正の転移と負の転移の区別をより詳しく説明している。Wolter (2006) の語彙ネットワークモデルは、Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) のモデルとの違いの一つとして、以下のことが挙げられる。Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) のモデルにおける「L1 (word)」と「L2 (word)」と「concept」はそれぞれL1 単語の集合とL2 単語の集合と概念の集合を意味していると言えよう¹⁰ (図 3.2 と図 3.5 を参照)。これに対し、Wolter (2006) のモデルにおける「L1 (word)」と「L2 (word)」と「concept」は個々の具体的な単語を指していると考えられる。Wolter (2006) のように、L1 単語 (L1 word) とL2 単語 (L2 word) と概念 (concept) を具体化することによって、L1 語彙ネットワークとL2 語彙ネットワークの区別が浮き彫りになった。このことによって、母語の正の転移と負の転移の区別を説明できたと考えられる。

本章では第二言語のコロケーション産出において母語の影響が起こる原因に関する理論基盤を紹介した。次の第4章で量的分析の方法、誤用分析の方法及び直訳の客観的な判断方法を紹介する。第5章で量的分析の方法を用いて、言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況を量的に解明する。続いて、第6章で誤用分析の方法を使用し、学習者のコロケーション習得における問題点を明らかにする。そして、第7章で本章で紹介した母語の影響に関する理論に基づき、コロケーション正用と、共起によるコロケーション誤用における母語の影響を解明し、コロケーション学習のためのよりよい指導法について考察したい。

¹⁰ Kroll and Stewart (1994) によれば、図 3.2 における L1 の四角は L2 の四角よりも大きいことは、多くのバイリンガルにとって L1 の語彙量は L2 の語彙量に比べて多いことを意味する (pp.157-158)。また、Jiang (2000) のモデルにおいても Kroll and Stewart (1994) と同様に L1 の丸は L2 の丸よりも大きい (図 3.5)。このことから、Kroll and Stewart (1994) と Jiang (2000) のモデルにおける L1 (word) と L2 (word) は語彙量、すなわち語彙項目の集合を意味していると言えよう。

第4章 研究方法

第2章において、コロケーションの概念とコロケーションの習得に関する先行研究を紹介し、本研究におけるコロケーションの捉え方及び研究目的と課題を明示した。続いて、第3章ではこれまで軽視されたコロケーションの習得研究における母語の影響に関する理論基盤及び、これらの理論を日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションへの応用に関して説明をした。

本章では、中国人日本語学習者のコロケーションの使用状況を分析し、コロケーション習得における問題点及びその原因を明らかにし、その結果を日本語教育現場に生かすために、具体的な分析方法を紹介する。まず、4.1節では本研究で使用するデータの詳細を説明し、このデータを使用した理由について述べる。続いて、4.2節ではデータの抽出方法について紹介する。4.3節、4.5節と4.6節ではそれぞれ量的分析の方法、誤用分析の方法と直訳の客観的な判断方法について述べる。4.4節は今回使用するデータが中国人日本語学習者によるコロケーション使用の一般的な量的特徴を反映しているか否かに関して検証するものである。そして、4.7節では本研究で使用された直訳の客観的な判断方法と母語の影響との関係について論じる。最後に、4.8節は本章のまとめである。

4.1 使用するデータ

本研究で使用するコーパスは2013年3月に筑波大学が公開した『日本語学習者作文コーパス』(Japanese Learner's Written Composition Corpus, 以降「JC corpus」)である¹¹。以下、4.1.1ではJC corpusのデータ収集手順と、学習者の語彙能力レベル、文法能力レベルと日本語能力レベルの分け方を紹介する。4.1.2ではJC corpusを使用した理由について述べる。

¹¹ 本論文は『日本語学習者作文コーパス』 (<http://sakubun.jpn.org>) を利用した。

4. 1. 1 JC corpus のデータ収集手順と言語能力のレベル分け

JC corpusは日本語学習者の作文をデータベース化したものであり、李他(2013)¹²によればデータ収集と作文執筆は以下のような手順と条件で行っている。

- 1) データ収集手順
 - (ア) 内容説明・誓約書作成：調査の趣旨説明。誓約書の内容確認と同意 (10 分)
 - (イ) 作文収集 (日本語)：日本語で作文を執筆 (50 分)
 - (ウ) 作文収集 (母語)：母語で日本語作文の対訳を学習者自身が作成 (30 分)
 - (エ) 語彙テスト・文法テストの実施 (50 分)
- 2) 作文執筆における条件
 - (ア) 辞書の使用：認めない
 - (イ) 執筆方法：原稿用紙を使用し、手書きで執筆
 - (ウ) 語数制限：300 字～800 字
 - (エ) 執筆テーマ：外国語が上手になる方法

上記のように作文執筆の後、語彙テストと文法テストを実施した。これらのテストは宮岡他(2011)の「語彙テスト」及び「文法テスト」に基づき、修正を加えて新たに作成したものである。テストの所要時間は、両テストを合わせて 50 分である。問題数はそれぞれのテスト 36 問で、四肢選択式の空所補充問題である。語彙テストは、名詞 12 問、形容詞 12 問、動詞 12 問からなっており、それぞれ 4 問ずつの和語、漢語、外来語で構成されている。さらに、和語、漢語、外来語の各 4 問は、『日本語能力試験出題基準』の 1 級から 4 級までの各級 1 問ずつからなっており、品詞、語種、日本語能力試験配当級に偏りのないように統制されている。文法テストは、形態素変化(動詞の活用と接続に関するもの)の問題が 8 問、局所依存(助詞と動詞の関係のように、ターゲットと隣接する語とのつながりが理解できているかどうかを問うもの)が 8 問、構造の複雑性(主述の一致のように、文全体を読まなければ解けないもの)が 8 問、機能語(『日本語能力試験出題基準』で「機能語」に分類されているもの)が 12 問である。形態素変化、局所依存、構造の複雑性の各 8 問は、それぞれ 3 級と 4 級が同数の 4 問ずつからなっている。機能語は、1 級と 2 級がそれぞれ 6 問ずつである。語彙テストと文法テストを実施した結果、語彙テストの得点の

¹² 李他(2013)の論文著者である李氏は JC corpus の開発者の一人である。

平均値は 24.03, 標準偏差は 8.71 で, 文法テストの得点の平均値は 23.26, 標準偏差は 8.82 であった。両テストの得点について信頼性係数(Cronbach の α 係数)を計算した結果, 語彙テストが 0.83, 文法テストが 0.80 であることから, 両テストは高い信頼性を有していると述べられてる(李他 2013 より)。

また, 学習者の語彙能力レベルと文法能力レベルは, このような語彙テストと文法テストによって測られたものである。学習者の日本語能力レベルは, 語彙テストと文法テストの得点をもとに, 階層的クラスター分析によって分けられている初級, 中級と上級の 3 つのグループ(クラスター)である(クラスターの交差確認済み判別率は 96.1%)。そしてグループ間(クラスター間)において, 語彙テストと文法テストの成績の有意差が認められている(語彙テスト [$F = 157.916, p = .000$], 文法テスト [$F = 167.597, p = .000$])。

なお, 本研究は「コロケーションの運用能力の発達に影響を与える要因」をより細かく探るために, 語彙能力, 文法能力と日本語能力を分けて, 学習者によるコロケーションの使用状況を調査分析する。しかし, 実際には学習者の語彙能力, 文法能力と日本語能力の三者は緊密に関連し合い, 切り離すことのできないものである。

4. 1. 2 JC corpus を使用した理由

JC corpusは中国人日本語学習者と韓国語母語日本語学習者が母語と日本語の両言語で書いた「外国語が上手になる方法」のテーマの作文データを収録している¹³。本研究で使用するデータは中国で収集された中国人日本語学習者のデータと, 韓国語母語日本語学習者のデータである。

特にこのデータを使用した理由は以下の通りである。本研究の目的は中国人日本語学習者のコロケーションの使用状況を分析し, コロケーション習得における問題点及びその原因(母語の影響など)を明らかにし, その結果を日本語教育現場に生かすことである。中国で収集された中国人日本語学習者による「外国語が上手になる方法」というテーマの作文のデータは, 本研究の目的を満た

¹³ 公開しているデータにはもう一つのテーマの「インターネット時代に新聞や雑誌は必要か」のデータも含められている。しかし, このテーマのデータは 4.1.1 で紹介した内容と異なった方法で収集したものであり, 学習者の日本語能力の分け方も異なっている。また, 台湾人日本語学習者が書いた作文データである。これらのことは, 本研究の「中国(大陸)の学習者のコロケーションの使用状況を分析する」という目的に合わないため, 「インターネット時代に新聞や雑誌は必要か」のテーマのデータは使用しないこととした。

していると考えられるため使用した。具体的に言えば、まず、中国で収集された「外国語が上手になる方法」のデータは一部を除き学習者による日本語作文と中国語作文の双方のデータを格納している。このようなデータは「同一学習者によって母語と第二言語の両方で同一のタスクを行って収集されたデータ」という Jarvis (2000) の指摘している母語の影響を検証するための条件を満たす。

次に、「外国語が上手になる方法」のデータは 4. 1. 1 で述べたように、学習者の語彙能力、文法能力と日本語能力に関してレベル分けを行ってあるため、言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況の究明にふさわしい。JC corpus 以外の『日本語学習者による日本語作文と、その母語訳との対訳データベース』（作文 DB）などのコーパスは、対訳作文コーパスという点から母語の影響を検証する条件を満たしているが、学習者の日本語能力のレベル分けが学習時間によって区別されている。学習時間で分けられた日本語能力レベルは必ずしも学習者の習熟度を正確に測っているとは限らない。例えば、日本語を 5 年間勉強した学習者の習熟度は、必ずしも日本語を 3 年間勉強した学習者より高いとは限らない。そのため、習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況の究明という目的には適していないと考えられる。

最後に、中国で収集されたデータのみ使用するのには、日本国内の学習者に比べ、中国で日本語を勉強する学習者の習得に影響を与える要因がより少なく、母語の影響の分析により適切であると考えられるためである。なお、「外国語が上手になる方法」の韓国語母語日本語学習者のデータは、中国語の影響を比較検証するためにのみ使用する。母語の影響の有無を判定すべく、母語の異なる二グループ以上の学習者による中間言語の比較が必要と主張されているためである（迫田 2002; Odlin, 2003）。

本研究で使用する中国で収集された中国人日本語学習者の「外国語が上手になる方法」のデータの詳細を表 4.1、表 4.2 と表 4.3 にまとめる。これらの表における「作文形態素数の平均値」と「作文形態素数の合計」は、公式サイトで公開されている学習者の作文データを利用して、筆者が計算したものである。

表 4.1 日本語能力レベル別の作文データ

	上級	中級	初級
人数	19 名	39 名	18 名
作文形態素数の平均値	342.3	326.3	270.1
標準偏差	72.2	61.9	92.5
作文形態素数の小計	6503	12727	4861
作文形態素数の合計			24091

表 4.2 語彙能力レベル別の作文データ

	上級	中級	初級
人数	40 名	31 名	5 名
作文形態素数の平均値	334.7	298.5	290.0
標準偏差	65.7	89.4	35.8
作文形態素数の小計	13388	9253	1450
作文形態素数の合計	24091		

表 4.3 文法能力レベル別の作文データ

	上級	中級	初級
人数	42 名	29 名	5 名
作文形態素数の平均値	337.4	301.3	237.0
標準偏差	64.9	78.9	95.6
作文形態素数の小計	14169	8737	1185
作文形態素数の合計	24091		

4. 2 抽出方法

コロケーションの抽出方法として、JC corpusが提供している検索エンジン¹⁴を使用した。まず、形態素単位での検索を選択し、キーワードに「を」を入力し、そして学習環境を「海外」に、作文テーマを「外国語が上手になる方法」に、母語を「中国語」に選択して検索を行った。次に、検索した結果をダウンロードしてから、手作業によって「名詞＋を＋動詞」の表現を整形した。この方法によって、811 件の「名詞＋を＋動詞」の表現が得られた。これらのデータから、前川（2009）や曹・仁科（2006）と同様に文脈に影響されうる形式名詞（こと・もの）、形式動詞（する）が含まれたコロケーションを削除し、さらに指示詞が含まれたコロケーションと「名詞＋を＋動詞」でない表現（例えば、「言葉を身に付ける」）及び慣用句を除外した後、残り 669 件のデータを本研究の分析対象とした。

¹⁴ 検索エンジンは図 4.1 で示しているのようにウェブ形式のものであり、まず「MeCab 0.98 + UniDic 2.0」で形態素解析を行い、そして人手によって修正された解析結果を対象に検索するようになっている。

[使い方](#) | [全文ダウンロード](#)


日本語学習者作文コーパス
 Japanese Learner's Written Composition Corpus

☒ 形態素単位で検索 ☐ 文字列で検索

☐ 誤用のみ表示 ☐ 正用のみ表示 ☒ 両方を表示

■ 検索オプション1

学習者レベル
☒ 初級 ☒ 中級 ☒ 上級

性別
☒ 男 ☒ 女

学習環境 (収集場所基準)
☐ 国内 ☒ 国外

誤用タイプ
☒ 文字 ☒ 文法 ☒ 文体

品詞

■ 検索オプション2

作文テーマ

主な母語
☒ 中国語 ☐ 韓国語

日本語履歴
☒ 2年未満 ☒ 2年以上5年未満 ☒ 5年以上

テスト成績 (文字語彙)
☒ A ☒ B ☒ C ☒ X

テスト成績 (文法)
☒ A ☒ B ☒ C ☒ X

図 4.1 JC corpus の提供している検索エンジン

4. 3 量的分析の方法

本節では、量的分析の方法について述べる。語数の多い作文には「名詞＋を＋動詞」のコロケーションも多く出現すると考えられる。そのため、作文の語数を無視し、コロケーションの出現頻度数（粗頻度）で比較することは適切ではないと考えられる。したがって、本研究では作文の語数を考慮し、コロケーションの正用率或いは誤用率を求め、分析に使用する。コロケーションの正用率（誤用率）とは、正用（誤用）コロケーションの数を作文の語数で割った比率のことである。この比率は、「学習者が産出した形態素 100 個あたりに正用（誤用）コロケーションの数」を意味している。

また、比率のデータにおいて「平均比率が 50% から離れているほど分散が小さくなる」という関係が存在するため、平均比率に関わりなく分散が一定になるように、比率のデータに対しては「 $x_i' = \sin^{-1}\sqrt{p}$ 」の式によって角変換を行う¹⁵。また、比率が 0 の場合、「 $0.25/n$ 」によって産出された数値を角変換する（森・吉田 1990）。例を用いて説明すると表 4.4 のようになる。角変換した後のデータの単位は度数であり、これらの度数のデータに対し、一元配置分散分析を行

¹⁵ 本研究のコロケーションの使用率はすべて 5% 以下であり、等分散の条件が満たされたが、分散のばらつきをさらに解消し、また比率のデータの一般的な処理方法にのって角変換を行った。

う。一元配置分散分析を行うにあたって、独立変数はそれぞれ日本語能力レベル、語彙能力レベルと文法能力レベルであり、従属変数はコロケーション正用または誤用の角変換後のデータである。

表 4.4 コロケーションの正用率（誤用率）及びその角変換の一例

学習者 ID	日本語能力	語数	使用数	正用数	誤用数	正用 角変換	誤用 角変換
CG013	上級	140	3(2.14%)	3(2.14%)	0(0.00%)	8.42	2.42
CG020	上級	304	11(3.62%)	7(2.30%)	4(1.32%)	8.73	6.59
...
CG017	中級	156	6(3.84%)	4(2.56%)	2(1.28%)	9.21	6.50
CG018	中級	372	13(3.50%)	9(2.42%)	4(1.08%)	8.95	5.95
...
CG011	初級	159	3(1.89%)	3(1.89%)	0(0.00%)	7.90	2.27
CG015	初級	76	4(5.27%)	3(3.95%)	1(1.32%)	11.46	6.59

注：表 4.4 における「語数」は「作文の形態素数」を意味し、「語数」より右の列はすべて「コロケーション」のことをさしている。

4. 4 コロケーションの使用率に関する検証

本研究で使用されている JC corpus は総語数（形態素数）が 24091 語であり、大規模学習者コーパスとは言えないため、中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション使用の量的特徴を反映しているか否かを検証すべく、以下の二つの調査を行う。

1. 日本語母語話者の書き言葉における「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用率を調査する。
2. JC corpus 以外の中国人日本語学習者の作文コーパスにおける「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用率を調査する。

調査 1 を行うのは、母語話者のコロケーションの使用、あるいは日本語という言語におけるコロケーションの使用を基準に JC corpus におけるコロケーションの使用を量的に評価するためである。調査 2 を行うのは、JC corpus 以外の中国人日本語学習者による作文コーパスとの比較を通して、JC corpus は中国人日

本語学習者のコロケーション使用の量的特徴を反映しているか否かをさらに評価するためである。

調査 1 において、2011 年国立国語研究所が公開した『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)を使用する。その理由として、次のことが挙げられる。BCCWJ は書籍全般、雑誌全般、新聞など 13 のジャンルにまたがって 1 億 430 万語のデータを格納しており、ジャンルに偏りのない大規模コーパスで日本語母語話者による書き言葉の一般形式を代表していると広く理解されている。BCCWJ におけるデータの詳細を表 4.5 にまとめる。なお、学習者コーパスの形態素解析データと一致させるために、BCCWJ の短単位データを調査対象とする。

表 4.5 BCCWJ における各媒体のサンプル数と語数

サブコーパス	媒体(略称)	サンプル(個)	語数(万語)	比率
出版サブコーパス	書籍(PB)	10117	2855	27.21%
	雑誌(PM)	1996	444	4.23%
	新聞(PN)	1473	137	1.31%
図書館サブコーパス	書籍(LB)	10551	3038	28.95%
特定目的サブコーパス	白書(OW)	1500	488	4.65%
	教科書(OT)	412	93	0.89%
	広報紙(OP)	354	376	3.58%
	ベストセラー(OB)	1390	374	3.56%
	Yahoo!知恵袋(OC)	91445	1026	9.78%
	Yahoo!ブログ(OY)	52680	1019	9.71%
	韻文(OV)	252	25	0.24%
	法律(OL)	346	108	1.03%
	国会会議録(OM)	159	510	4.86%
合計		172675	10493	100.00%

注：表 4.5 は「『現代日本語書き言葉均衡コーパス』利用の手引 第 1.0 版」を参考にした上で筆者が作ったものである。

また、BCCWJ の総語数（1 億 430 万語）は JC corpus（20491 語）の約 4300 倍であることから、コロケーションの使用数の検証におけるコーパス規模の影響を緩和するために、BCCWJ の各ジャンルから無作為にそれぞれ 1.5%のデータと 0.02%のデータを抽出し、それぞれ BCCWJ（1.5%）と BCCWJ（0.02%）というデータセットを作った。結果、BCCWJ（0.02%）と JC corpus の総語数において大差はなく、また BCCWJ（1.5%）の総語数は JC corpus の約 65 倍であり、

さらに BCCWJ（全体）の総語数は BCCWJ（1.5%）の約 65 倍であることが確認された（表 4.7 を参照のこと）。BCCWJ（全体），BCCWJ（1.5%）と BCCWJ（0.02%）という三つの等比に近い母語話者コーパスにおける「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用率を検証し，JC corpus におけるコロケーションの使用率との比較を行う。

調査 2 において，華東政法大学作文コーパス（以下「ZF corpus」）を使用する。ZF corpus は華東政法大学日本語科 2 年生の中国人日本語学習者 26 名を対象に，2006 年 9 月から 2007 年 6 月まで約 1 年間にわたって収集された 15 のテーマ，285 本の作文データからなっているコーパスである¹⁶。ZF corpus を使用した理由として，以下のことが挙げられる。ZF corpus が同一学習者による 15 のテーマの作文データを格納しており，このようなコーパスから得られたコロケーションのデータは，作文のテーマの影響を受けず，中国人日本語学習者による「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション使用の量的特徴を反映していると考えられる。ZF corpus における作文のテーマ及び収集時期を表 4.6 にまとめる。

表 4.6 ZF corpus における作文のテーマと収集時期

作文テーマ	収集時期	作文テーマ	収集時期
1 夏休みの思い出	2006 年 09 月	9 寓話：親子とろば	2006 年 12 月
2 クラスメート	2006 年 09 月	10 現代若者のファッション	2007 年 03 月
3 アルバイトについて	2006 年 10 月	11 子供の時の夢	2007 年 03 月
4 英語を大学の必修科目にすべきか	2006 年 10 月	12 私の育った町	2007 年 04 月
5 私の好きな○○	2006 年 10 月	13 私の友人	2007 年 04 月
6 インターネットと私の生活	2006 年 11 月	14 学習到達度調査について	2007 年 05 月
7 ○○への手紙	2006 年 11 月	15 読書の方法	2007 年 06 月
8 心を打たれたこと	2006 年 12 月		

「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションを以下の手順によって抽出した。ZF corpus のデータに対して，次の（１）から（６）までの作業を行った。JC corpus のデータと BCCWJ の短単位データは解析済みのデータであるため，作業は（２）から（６）までである。

¹⁶ 必ずしもすべての 26 名の学習者は 15 のテーマの作文を書くわけではない。どの学習者がどのテーマを書いているかは表 4.10 と表 4.11 を参照のこと。

- (1) MeCab 0.994 + UniDic 1.3.12 で形態素解析を行う。
- (2) 語彙素とタグ情報のみ残し、ほかの情報を削除する。
- (3) (2) で得られたファイルの改行をスペースに置換してから、一行一文にする。
- (4) 一行に現れるすべての「名詞＋を」と、その直後に来る「動詞」を抽出する。
- (5) 抽出された「名詞＋を＋動詞」のフレーズの頻度表を作る。
- (6) (5) で得られたファイルの慣用句と、形式名詞（こと、もの）、形式動詞（する）及び指示詞うち（これ、それ、あれ）が含まれたフレーズを削除する。

以上の方法により、BCCWJ（全体）、BCCWJ（1.5%）及び BCCWJ（0.02%）におけるジャンル別のコロケーションの使用率を表 4.7 と図 4.2 に示す。表 4.7 と図 4.2 から、BCCWJ（全体）、BCCWJ（1.5%）及び BCCWJ（0.02%）における「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用率は約 1%から 4%であることが分かった。コロケーションの使用率の特徴をさらに探るために、1%ごとに一つの使用区間としてコロケーションの使用率をまとめ、各使用率の区間内のジャンルの数を計算し、その結果を表 4.8 と図 4.3 にまとめる。表 4.8 から、(1%, 2%]の使用率の区間内には BCCWJ(全体)の 12 のジャンルと、BCCWJ(1.5%)の 11 のジャンルが含まれている。これに対し、BCCWJ（0.02%）のジャンルが 6 個のみ含まれている。また、(2%, 3%]の使用率の区間内にも BCCWJ（0.02%）のジャンルが 5 個含まれている。この結果から、BCCWJ(全体)と BCCWJ(1.5%)におけるコロケーションの使用は近似した傾向が見られた。すなわち、「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションはジャンルやトピックに関係なく、100 形態素当たりには 1 個から 2 個の頻度で使用されていると言えよう（図 4.2 から分かる）。また、コーパス規模の減少により「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用は増加する傾向にあるが、それにしても 100 形態素当たりには 1 個から 3、4 個の頻度で使用されている。このことから、日本語母語話者による書き言葉、あるいは日本語という言語において、100 形態素当たりには約 1 個から 3 個の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションが使われていると言えよう。

表 4.7 BCCWJ におけるジャンル別のコロケーション使用率

サブコーパス	BCCWJ(全体)			BCCWJ(1.5%)			BCCWJ(0.02%)		
	語数 (万語)	使用数	比率 (%)	語数	使用数	比率 (%)	語数	使用数	比率 (%)
PB	2855	555703	1.95	428250	7240	1.69	5576	81	1.45
PM	444	80102	1.80	66600	776	1.17	868	19	2.19
PN	137	27324	1.99	20550	345	1.68	268	4	1.49
LB	3038	592951	1.95	455700	7000	1.54	5933	75	1.26
OW	488	84080	1.72	73200	940	1.28	953	26	2.73
OT	93	20814	2.24	13950	240	1.72	182	7	3.85
OP	376	48355	1.29	56400	563	1.00	735	15	2.04
OB	374	74787	2.00	56100	908	1.62	731	11	1.50
OC	1026	122797	1.20	153900	1314	0.85	2004	24	1.20
OY	1019	122845	1.21	152850	1573	1.03	1990	18	0.90
OV	25	4606	1.84	3750	73	1.95	49	1	2.04
OL	108	21121	1.96	16200	272	1.68	211	6	2.84
OM	510	64773	1.27	76500	891	1.16	996	16	1.61
合計	10493	1820258	1.73	1573950	22135	1.41	20496	303	1.48

注：使用数と使用率は、現われたすべてのコロケーションの使用数と使用率のことを意味する。

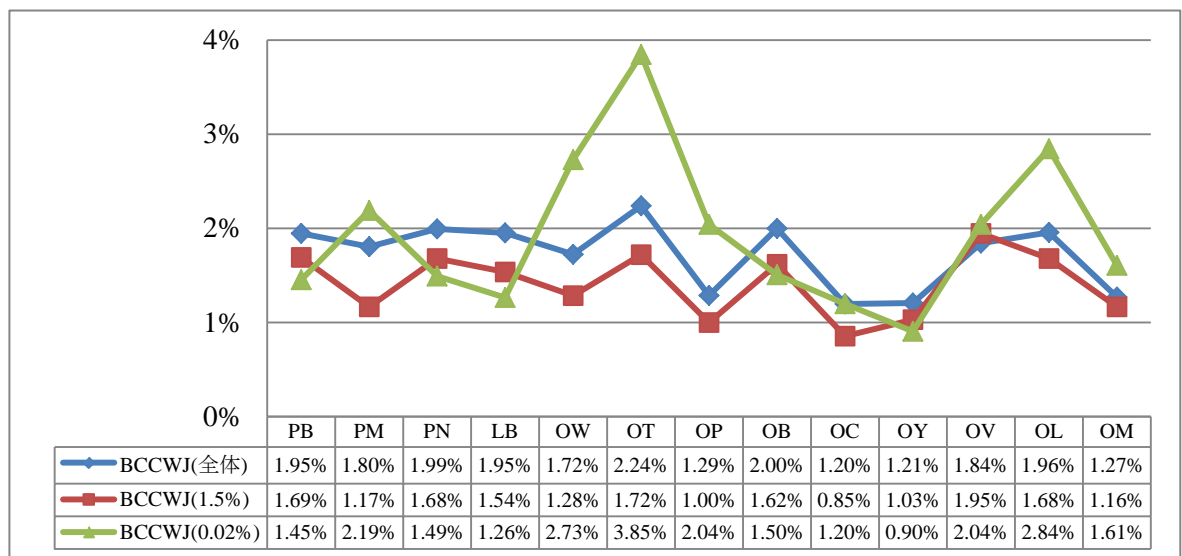


図 4.2 BCCWJ におけるコロケーションの使用率

表 4.8 使用率の区間別の BCCWJ のコロケーション使用

使用率	[0%,1%]	(1%,2%]	(2%,3%]	(3%,4%]	(4%,5%]	(5%,6%]	15%	合計
BCCWJ(全体)	0	12	1	0	0	0	0	13
BCCWJ(1.5%)	2	11	0	0	0	0	0	13
BCCWJ(0.02%)	1	6	5	1	0	0	0	13

注：[a, b]は閉区間を意味し，(a, b]は半開区間を意味する。

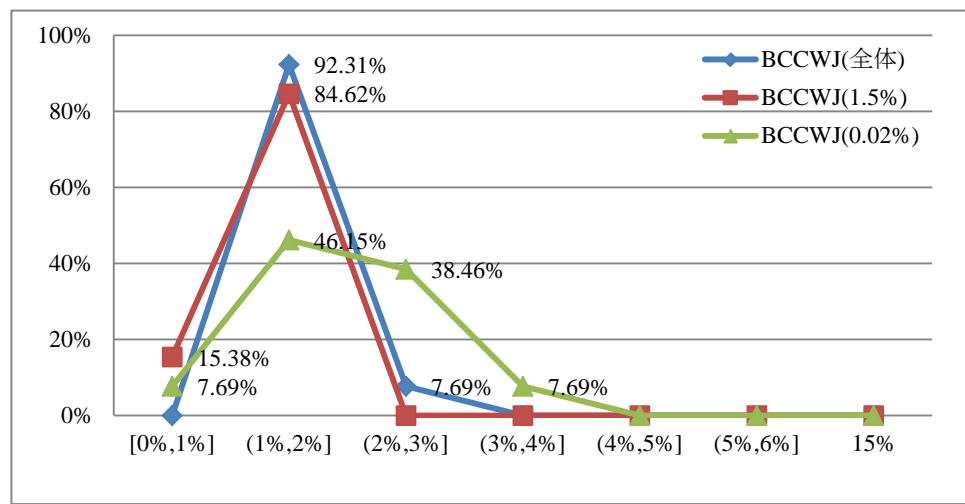


図 4.3 使用率の区間別の BCCWJ のコロケーション使用率

表 4.9 JC corpus におけるコロケーションの使用率

学習者 ID	使用率	学習者 ID	使用率	学習者 ID	使用率
CG013	2.14%	CG026	2.36%	CG079	2.65%
CG020	3.62%	CG027	5.93%	CG081	2.16%
CG024	2.73%	CG029	3.13%	CG088	2.59%
CG030	3.49%	CG033	3.09%	CG090	4.32%
CG038	2.03%	CG034	3.46%	CG092	2.59%
CG042	2.05%	CG036	4.36%	CG095	2.93%
CG043	3.62%	CG037	4.00%	CG096	2.92%
CG047	2.48%	CG039	3.20%	CG009	15.07%
CG054	3.21%	CG040	3.72%	CG011	1.89%
CG056	2.46%	CG045	2.74%	CG015	5.26%
CG058	2.01%	CG046	1.42%	CG028	3.80%
CG064	3.90%	CG048	3.78%	CG031	1.66%
CG068	4.42%	CG050	2.05%	CG032	0.85%
CG072	4.19%	CG053	2.48%	CG035	2.30%
CG073	3.53%	CG055	2.44%	CG041	4.01%
CG077	2.22%	CG057	2.03%	CG044	2.39%
CG080	1.12%	CG059	1.39%	CG051	3.96%
CG097	3.30%	CG061	3.67%	CG052	2.99%
CG098	2.75%	CG062	2.75%	CG060	5.08%
CG017	3.85%	CG066	2.28%	CG063	2.53%
CG018	3.49%	CG067	1.83%	CG065	0.75%
CG019	0.93%	CG074	1.46%	CG069	1.30%
CG021	2.46%	CG075	2.77%	CG071	3.11%
CG022	2.96%	CG076	1.98%	CG091	2.87%
CG023	1.68%	CG078	1.28%	CG093	2.00%
CG025	1.74%				

平均使用率：2.95%

注：使用率は現われたすべてのコロケーションの使用率を意味する。つまり、コロケーションのトークンを対象に計算されたものである。

表 4.10 ZF corpus におけるコロケーションの使用率（1）

学習者 ID	1	2	3	4	5	6	7	8
A	2.08%	0.78%	1.39%	2.35%	2.12%	3.05%	0.38%	1.48%
B	0.87%	1.70%	1.33%	0.64%	3.23%	3.73%	1.78%	2.48%
C	0.29%	0.00%	3.12%	1.46%	0.77%	2.10%	1.57%	1.46%
D	2.48%	1.30%	2.51%	3.04%	1.42%	2.82%	1.92%	2.48%
E	1.15%	1.84%	4.17%	1.12%	1.79%	2.56%	0.55%	1.54%
F	2.81%	1.29%	3.28%	1.91%	1.99%	3.02%	1.63%	1.41%
G	0.37%	0.77%	0.40%	3.09%	1.41%	2.03%	2.01%	2.36%
H	2.03%	0.97%	1.79%	1.71%	2.15%	1.58%	0.70%	1.00%
I	2.22%	1.64%	0.71%	1.87%	2.65%	1.77%	1.27%	1.32%
J	2.22%	1.43%	2.02%	2.94%	1.79%	2.42%	0.41%	1.95%
K	1.42%	0.78%	2.21%	2.09%	2.32%	3.48%	0.35%	1.82%
L	0.84%	1.22%	2.41%	2.33%	1.59%	2.14%	1.32%	1.68%
M	1.16%	3.63%	0.71%	3.47%	2.37%	3.91%	1.56%	1.89%
N	1.10%	0.84%	0.82%	4.07%	3.35%	2.83%	2.22%	2.05%
O	3.93%	0.96%	2.23%	2.62%	1.61%	2.59%	1.48%	3.70%
P	2.16%	1.09%	1.89%	×	3.64%	1.38%	0.76%	3.76%
Q	1.00%	1.22%	2.07%	2.32%	0.36%	1.32%	2.74%	1.96%
R	2.01%	3.00%	3.50%	2.50%	3.02%	1.11%	0.00%	×
S	3.09%	1.87%	2.93%	1.88%	1.46%	×	1.93%	1.20%
T	×	×	×	×	×	×	×	×
U	1.53%	0.72%	0.81%	1.14%	1.65%	1.53%	1.98%	2.61%
V	×	×	2.38%	2.56%	2.06%	×	×	1.17%
W	×	×	×	×	×	×	×	×
X	3.07%	0.83%	2.15%	0.98%	2.53%	2.45%	1.95%	4.18%
Y	×	×	1.52%	1.33%	1.63%	1.75%	0.00%	1.03%
Z	×	×	1.90%	1.65%	×	2.51%	3.41%	1.17%
テーマ								
平均使用率	1.80%	1.33%	2.01%	2.13%	2.04%	2.37%	1.39%	1.99%

注：「学習者 ID」列の A-Z は 26 名の学習者を意味する。一行目の 1 から 8 は作文のテーマを表す。「テーマ平均使用率」はそのテーマを書いたすべての学習者のコロケーション使用率の平均値を意味する。×は対応する作文がないことを意味し、「テーマ平均使用率」の計算にあたってこれらの箇所を除いた。

表 4.11 ZF corpus におけるコロケーションの使用率 (2)

学習者 ID	9	10	11	12	13	14	15	学習者平均使用率
A	2.57%	×	×	×	×	×	×	1.80%
B	3.61%	×	×	×	×	1.67%	1.20%	2.02%
C	2.42%	1.19%	1.68%	2.65%	0.61%	0.92%	3.33%	1.57%
D	1.83%	1.24%	5.23%	1.81%	1.21%	2.46%	2.51%	2.28%
E	2.72%	0.59%	3.31%	0.63%	0.61%	0.78%	1.43%	1.65%
F	3.09%	4.40%	2.82%	1.68%	1.61%	×	3.81%	2.48%
G	3.95%	1.34%	2.55%	0.71%	1.37%	×	3.91%	1.88%
H	2.48%	1.41%	1.82%	×	0.00%	0.74%	3.59%	1.57%
I	2.99%	2.84%	2.44%	×	×	2.95%	1.66%	2.02%
J	2.90%	1.30%	×	×	0.00%	1.09%	×	1.71%
K	1.84%	×	×	×	0.00%	0.82%	2.14%	1.61%
L	1.02%	1.20%	×	×	×	×	4.62%	1.85%
M	1.61%	×	×	×	0.61%	0.38%	×	1.94%
N	3.33%	×	×	×	×	1.74%	×	2.24%
O	2.53%	2.99%	4.97%	0.58%	0.60%	×	×	2.37%
P	4.84%	×	3.13%	2.38%	1.06%	0.76%	1.87%	2.21%
Q	×	×	3.97%	0.75%	×	1.50%	×	1.75%
R	2.26%	×	×	×	×	×	×	2.17%
S	×	×	×	×	×	×	×	2.05%
T	×	×	×	×	×	×	3.28%	3.28%
U	2.45%	3.13%	1.43%	0.00%	1.38%	×	2.14%	1.61%
V	2.84%	5.26%	1.23%	0.67%	0.50%	0.76%	2.21%	1.97%
W	×	3.85%	2.69%	×	×	1.00%	2.55%	2.52%
X	3.32%	×	×	×	×	×	×	2.39%
Y	1.27%	×	×	×	×	×	×	1.22%
Z	2.95%	4.73%	1.19%	2.11%	1.03%	1.59%	×	2.20%
テーマ								
平均使用率	2.67%	2.53%	2.75%	1.27%	0.76%	1.28%	2.68%	
26 名の学習者の平均使用率: 2.01%						15 テーマの平均使用率: 1.93%		

注: 「学習者 ID」列の A-Z は 26 名の学習者を意味する。一行目の 9 から 15 は作文のテーマを表す。「学習者平均使用率」はその学習者が書いたすべてのテーマにおけるコロケーション使用率の平均値を意味する。×は対応する作文がないことを意味し、「テーマ平均使用率」と「学習者平均使用率」の計算にあたってこれらの箇所を除いた。

表 4.9, 表 4.10 と表 4.11 はそれぞれ JC corpus と ZF corpus における学習者のコロケーションの使用率を示す。母語話者コーパスと同様に, コロケーションの使用率を 1%ごとに一つの使用区間としてまとめ, そして各使用率の区間内の作文の本数を計算し, その結果を表 4.12 と図 4.4 に示す。また, 母語話者コーパスと学習者コーパスにおける使用区間の構成比率を図 4.5 にまとめる。表 4.12 と図 4.4, 及び図 4.5 から以下の二つのコロケーションの使用傾向が見られる。

第一に, 学習者による「名詞+を+動詞」パターンのコロケーションの使用率は母語話者よりやや高い傾向が見られる。図 4.5 から, BCCWJ(全体)と BCCWJ (1.5%) における(1%, 2%]の使用区間の割合は 80%以上を占めているが, 2%以上の使用区間の割合は 10%未満であることが分かる。また, BCCWJ (0.02%) におけるコロケーションの使用は増加傾向にあるが, 3%以上の使用区間の割合は 10%以下である。母語話者のこのような使用に対し, JC corpus と ZF corpus における 2%以上の使用区間の割合は 40%以上を占めている。このことから, 学習者による「名詞+を+動詞」パターンのコロケーションの使用率は母語話者よりやや高い傾向にあると言えよう。その理由として以下の二つのことが挙げられる。まず, 母語話者は学習者に比べ, 「名詞+を+動詞」の表現が表す意味を別の表現形式で表現することができると考えられる。例えば, 学習者が「私は映画を見ることが好きだ。」と書く文を, 母語話者は「私は映画鑑賞が好きだ」などと書くことが考えられる。次に, 母語話者は学習者より多くの修飾語を使えることが挙げられる。例えば, 学習者による「夜, ドラマを見る。」という文を, 母語話者は「夜, 好きなドラマをたくさん見る。」などと表現することもありうる。これによって, 母語話者の書き言葉における「名詞+を+動詞」パターンのコロケーションが作文の語数に占める割合は低くなる。このことから, 学習者によるコロケーションの使用率がやや高い傾向にあることは学習者のコロケーション使用の量的特徴の一つであると考えられる。そして JC corpus はその特徴を反映していると言えよう。

第二に, 母語話者のコロケーション使用に比べ, JC corpus と ZF corpus におけるコロケーションの使用は近似した傾向が見られる。図 4.3 から, BCCWJ (全体)と BCCWJ (1.5%) における各区間のコロケーションの使用は三角形に近い分布を示している。母語話者のこのような分布に対し, JC corpus と ZF corpus におけるコロケーションの使用は右すそのより長い分布を示している(図 4.4)。そして, JC corpus の曲線は ZF corpus の曲線より右に位置していることが分かる。JC corpus の曲線が ZF corpus の曲線より右にあること, すなわち, JC corpus におけるコロケーションの使用率が ZF corpus よりやや高いことは両コーパスの学習者の日本語能力の差によるものだと考えられる。JC corpus と ZF corpus

において、学習者の日本語能力を測る統一している基準が存在しないため、学習者の日本語能力は日本語学習時間によって推測するほか方法がないとされている。JC corpus では日本語学習 2 年未満の学習者 5 名を除き、残りの 71 名の学習者は日本語を 2 年以上学習している。これに対し、ZF corpus では日本語学習 2 年以上の学習者 2 名を除き、残りの 24 名の学習者は全員日本語学習時間が 2 年未満である。日本語学習時間のみから見れば、JC corpus の学習者の日本語能力は ZF corpus の学習者より高いと推測される。そして、日本語能力のより高い学習者は語彙能力も高く、作文に使える「名詞＋を＋動詞」のコロケーションも多くなると考えられる。そのため、JC corpus におけるコロケーションの使用率は ZF corpus よりやや高く、図で表せばその曲線が右に位置すると考えられる。JC corpus の曲線は ZF corpus の曲線と同じく右すそのより長い形をしており、そして ZF corpus の曲線より右にあることは、学習者によるコロケーションの使用が習得の段階に応じて変化するという中間言語の特徴（Selinker, 1972）を反映していると考えられる。

JC corpus と ZF corpus におけるコロケーション使用が母語話者よりやや高い傾向にあり、そして同じく右すそのより長い分布をしていることから、JC corpus は中国人日本語学習者による「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーション使用の量的特徴を反映していると言えよう。したがって、JC corpus は大規模学習者コーパスとは言えないものの、本研究における量的分析と質的分析に使えると考えられる。

表 4.12 使用率の区間別の JC corpus と ZF corpus のコロケーション使用

使用率	[0%,1%]	(1%,2%]	(2%,3%]	(3%,4%]	(4%,5%]	(5%,6%]	15%	合計
JC corpus	3	13	31	20	5	3	1	76
ZF corpus	54	106	77	38	8	2	0	285

注：[a, b]は閉区間を意味し、(a, b]は半开区間を意味する。

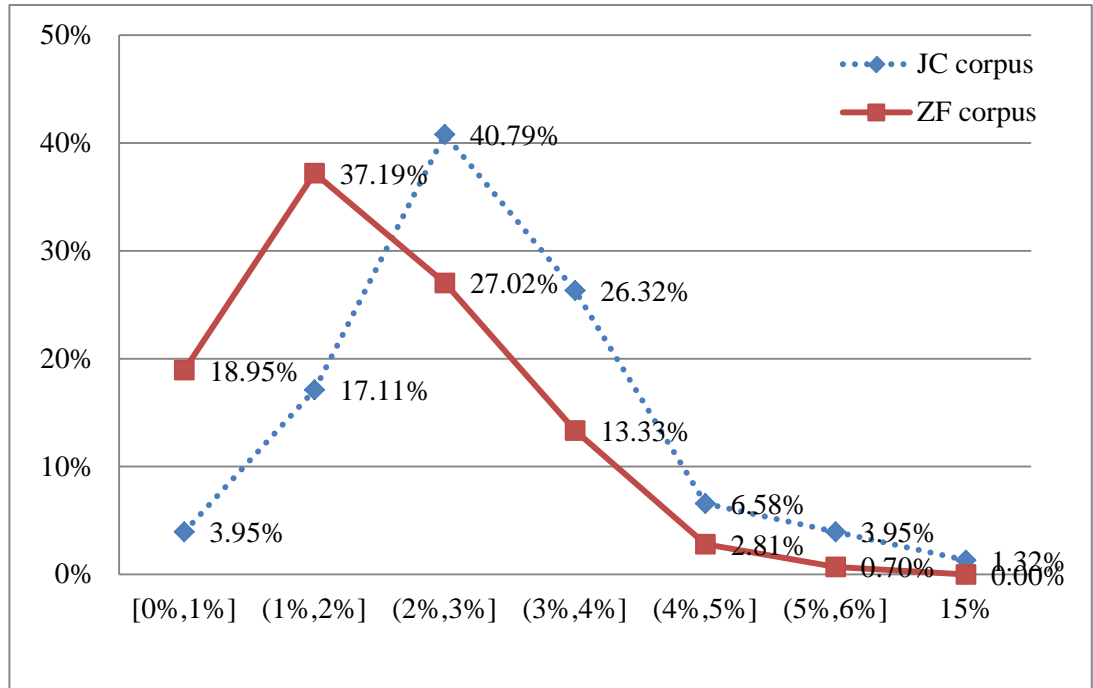


図 4.4 区間別の JC corpus と ZF corpus のコロケーション使用

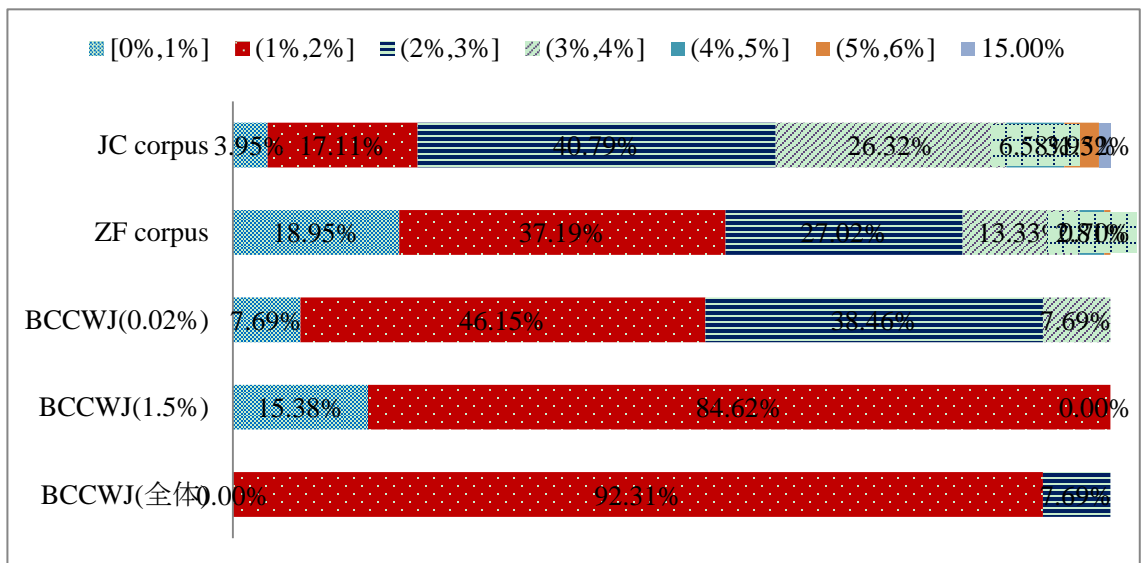


図 4.5 母語話者コーパスと学習者コーパスにおける各使用区間の比率

4. 5 誤用分析の方法

本節では、本研究における誤用分析の方法について説明する。まず、4. 5. 1 では本研究における誤用ラベルを説明する。次に、4. 5. 2 ではこれらの誤用ラベルの判断手順と詳しい解説を行う。そして、4. 5. 3 ではラベル B 「造語」に関する判断方法を述べる。最後に、4. 5. 4 では本研究におけるコロケーション誤用の意味している範囲を説明する。

誤用ラベルを紹介する前に、本稿における正用と誤用は以下のように区別する。学習者が産出した表現において、不自然な表現であっても必ずしも誤りとは言えないものもあり、詳細な考察が必要であるが、本稿では曹・仁科（2006）と中野・富浦（2011）と同様に、自然な表現を「正用」とし、不自然な表現を「誤用」とする。具体的に、添削情報の付いている JC corpus の「名詞＋を＋動詞」において、いずれかの要素が訂正された表現を誤用とし、訂正されない表現を正用とする。

4. 5. 1 本研究における誤用のラベル

先行研究で述べたように、学習者の産出したコロケーションの誤用には複数の種類の誤りが含まれているものもある。例えば、「*自分を適合する」という表現は動詞自他の種類の誤りのみでなく、名詞と動詞の共起関係の誤りも含まれている。このような誤用は複数の誤用分類にまたがることが考えられる。そのため、すべての誤用に対し、多クラス分類（multiclass classification）を行うのではなく、多ラベル分類（multi-label classification）を行う。すなわち、すべての誤用に対し、異なるタイプの誤用のラベルを付けることにする。このことによってそれぞれの誤用を区別する。本研究における誤用のラベルは以下の通りである。

ラベル A 「共起」：曹・仁科（2006）の分類をそのまま使用する。つまり、各々の語そのものは間違っていないが、二語間の共起が不自然と判断されるもの。このような誤用にラベル A を付ける。例：「*知識を勉強する」→「知識を得る」の「*知識を勉強する」にラベル A を付ける。

ラベル B 「造語」：日本語にない語彙が使われた場合、造語と判断し、そして造語とされた単語を訂正することで、コロケーションが成り立つものにラベル B を付ける。例：「*使い方を勉強する」→「使い方を勉強する」の「*使い方を勉強する」や、「*方法を借鑑する」→「方法を使う」の「*方法を借鑑す

る」にラベル B を付ける。

ラベル C「文法関係」：動詞の自他の誤用や受身・可能形などの活用による誤用など文法的な誤用にラベル C を付ける。例：「*意味を分かる」→「意味を知る」の「*意味を分かる」や、「*語感を養られる」→「語感を養える」の「*語感を養られる」にラベル C を付ける。

ラベル D「その他の誤用」：コロケーション自体は問題がないが文脈に合わないものや、語彙の問題による誤用にラベル D を付ける。例：「*学習を怠げる」→「学習を怠ける」の「*学習を怠げる」や、「*理解と暗記一緒に勉強の効率を上げるになってきた。」→「理解と暗記を一緒に済ませることで勉強の効率が上がってきた。」の「効率を上げる」にラベル D を付ける。

4. 5. 2 誤用の判断手順

4. 5. 1 では、本研究における誤用のラベルについて述べた。本項では、誤用の判断手順と、それぞれのラベルの具体的な判断基準について解説を行う。誤用ラベルの判断は以下の（1）から（6）の順に行われる。

- （1）名詞に該当する位置の表現が日本語の語彙でない可能性のある場合、母語話者の判断によって日本語の語彙でないと判断されれば、学習者による造語と判定し、その誤用にラベル B を付ける。そして、
 - a) ラベル B が付けられた誤用に対し、その造語の語を直し、共起が成立する場合、その誤用にそれ以上はラベルを付けないことにする。例えば、「*使い方を勉強する」における「*使い方」が母語話者によって造語と判断された。そして、「*使い方」を「使い方」に直し、「使い方を勉強する」という表現が成立するため、「*使い方を勉強する」にラベル B のみを付ける。
 - b) ラベル B が付けられた誤用に対し、その造語の語を直しても、共起が成立しない場合、造語に加え共起も不自然なため、その誤用にさらにラベル A を付ける。例えば、「*力法を育つ」における「*力法」が母語話者によって造語と判断された。そして、「*力法」を「ポイント」に直しても、「*ポイントを育つ」という表現は成立しない。さらに、「*ポイントを育つ」を「ポイントをおさえる」に直してはじめて、共起として自然になる。したがって、「*力法を育つ」という表現は造語の問題のみでなく、共起も不自然なため、その表現に

ラベル B と A を付ける。

- (2) 名詞に該当する位置の表現が日本語の語であるが、日本語の名詞ではなく、動詞である場合、品詞の間違いであり、文法関係の誤用と判断し、その誤用にラベル C を付ける。そして、
- a) ラベル C が付けられた誤用に対し、その動詞を対応する名詞に直し、共起が成立する場合、その誤用にそれ以上ラベルを付けないことにする。例えば、「*不足を改善する」の「不足」はこの意味で一般的に動詞として使われる。そのため、「不足」を対応する「不足している点」という名詞表現に直すと、直された「不足している点を改善する」という表現は成立するため、「*不足を改善する」にラベル C のみを付ける。
 - b) ラベル C が付けられた誤用に対し、その動詞を対応する名詞に直しても、共起が成立しない場合、文法関係の誤用に加え、共起も不自然であるため、その誤用にさらにラベル A を付ける。ただし今回のデータにおいて実例はない。
- (3) 名詞に該当する位置の表現が日本語の名詞であるが、動詞に該当する位置の表現が日本語の語でない可能性のある場合、母語話者の判断によって日本語の語でないと判断されれば、学習者による造語と判断し、その誤用にラベル B を付ける。そして、
- a) ラベル B が付けられた誤用に対し、その造語の語を直し、共起が成立する場合、その誤用にそれ以上ラベルを付けないことにする。例えば、「*方法を借鑑する」における「*借鑑する」が母語話者によって造語と判断され「*借鑑する」を「使う」に直すと、「方法を使う」という表現が成立するため、「*方法を借鑑する」にラベル B のみを付ける。
 - b) ラベル B が付けられた誤用に対し、その造語の語彙を直しても、共起が成立しない場合、造語に加え、共起も不自然なため、その誤用にさらにラベル A を付ける。ただし今回のデータにおいて実例はなかった。
- (4) 動詞に該当する位置の表現が日本語の動詞であるが、「他動詞」ではなく、「自動詞」の場合、動詞の自他の誤用であるため、その誤用にラベル C を付ける。そして、
- a) ラベル C が付けられた誤用に対し、その自動詞を対応する他動詞あるいは適切な動詞に直し、または「を」を「が」や「に」に直し、共起が成立する場合、その誤用にそれ以上ラベルを付けないことにする。例えば、「*意味を分かる」における「*～を分かる」を「～

を知る」に直すと、「意味を知る」という表現が成立するため、「*意味を分かる」にラベル C のみを付ける。また、「*日本人を接する」における「*～を接する」を「～に接する」に直すと、「日本人に接する」という表現が成立するため、「*日本人を接する」にラベル C のみを付ける。

- b) ラベル C が付けられた誤用に対し、その自動詞を対応する他動詞や適切な動詞に直し、または「を」を「が」や「に」に直しても、共起が成立しない場合、文法関係の誤用に加え、共起も不自然なため、その誤用にさらにラベル A を付ける。例えば、「*自分を適合する」における「*～を適合する」を「～に適合する」に直しても、「*自分に適合する」という表現は不自然な表現と言えよう。そして、「*自分に適合する」を「自分に合う」に直すとはじめて、共起として自然になる。したがって、「*自分を適合する」という表現は動詞の自他の問題のみでなく、共起も不自然なため、その表現にラベル C と A を付ける。

(5) 動詞に該当する位置の表現が日本語の他動詞であり、共起が自然である場合

- a) 動詞活用などの間違いがあれば、文法関係の問題であるため、その誤用にラベル C を付ける。具体的に以下のケースがある。
- i. 活用の間違い。例えば、「*語感を養られる」を「語感を養える」に直した場合。
 - ii. 「動詞」一項目のヴォイスが訂正されたもの。例えば、「*どしたら今まで習った日本語を生かすのか。」という文が「どしたら今まで習った日本語を生せるのか」に直された場合。
- b) 動詞活用などの間違いはないが、文脈の影響によって、訂正されたものはコロケーション自体に問題がないため、その他の誤用であり、その誤用にラベル D を付ける。具体的に以下のケースがある。
- i. 文脈により、「を」を「が」に訂正されたと同時に、「他動詞」を「自動詞」に訂正されたもの。例えば、「*理解と暗記一緒に勉強の効率を上げるになってきた。」という文が「理解と暗記を一緒に済ませることで勉強の効率が上がってきた。」に直された場合。なお、このタイプの誤用と文法関係の誤用((5)の a)の ii)との違いは動詞のヴォイスが変わっているか否かという点である。
 - ii. 文脈により、「名詞+を+動詞」の構造が別の構造に訂正されたもの。例えば、「*自分なりの方法を使って、毎日努力をすれば、必ず日本語が上手になると思う。」という文が「自分なりの方法

で、毎日努力をすれば、必ず日本語が上手になると思う。」に直された場合。

iii. 文脈により、「を」を「は」や「も」に訂正されたもの。例えば、「*小学から英語を勉強はじめた僕は、今まで英語がよくないが、日本語を 2 年ぐらい勉強した、」という文が「小学から英語を勉強しはじめた僕は、今でも英語がうまくないが、日本語は 2 年ぐらい勉強した。」に直された場合。

iv. 単語の一部が訂正されたもの、或いは、単語をその発音の同じものや、発音の近いものに訂正された場合、語彙的問題であるため、その誤用にラベル D を付ける。例えば、「学習を怠げる」→「学習を怠ける」や、「分を作る」→「文を作る」などの場合。

(6) 共起が不自然である場合、その誤用にラベル A を付ける。そして、

- a) その表現に動詞活用などの間違いがあれば、共起の不自然に加え、文法関係の誤用があるため、その誤用にさらにラベル C を付ける。ただし今回のデータにおいて実例はなかった。
- b) 動詞活用などの間違いがない場合、その誤用にそれ以上ラベルを付けないことにする。具体的に以下のケースがある。
 - i. 多くの場合、「名詞＋を＋動詞」の三要素において一要素（名詞或いは動詞）のみ訂正され、「を」が訂正されず。訂正された語は元の語と、「名詞＋を＋動詞」レベルでの類義語である。例えば、「*歴史を了解する」が「歴史を理解する」に直された場合。
 - ii. 「名詞＋を＋動詞」の三要素において二要素が訂正された場合、「他動詞」を語根の異なる「自動詞」に訂正されると同時に、「を」を「が」に訂正する場合。例えば、「*興味を培養する」が「興味が高まる」に直された場合。
 - iii. 間違った複合動詞による誤用。例えば、「*内容を知り尽くす」が「内容を完全に理解する」に直された場合。

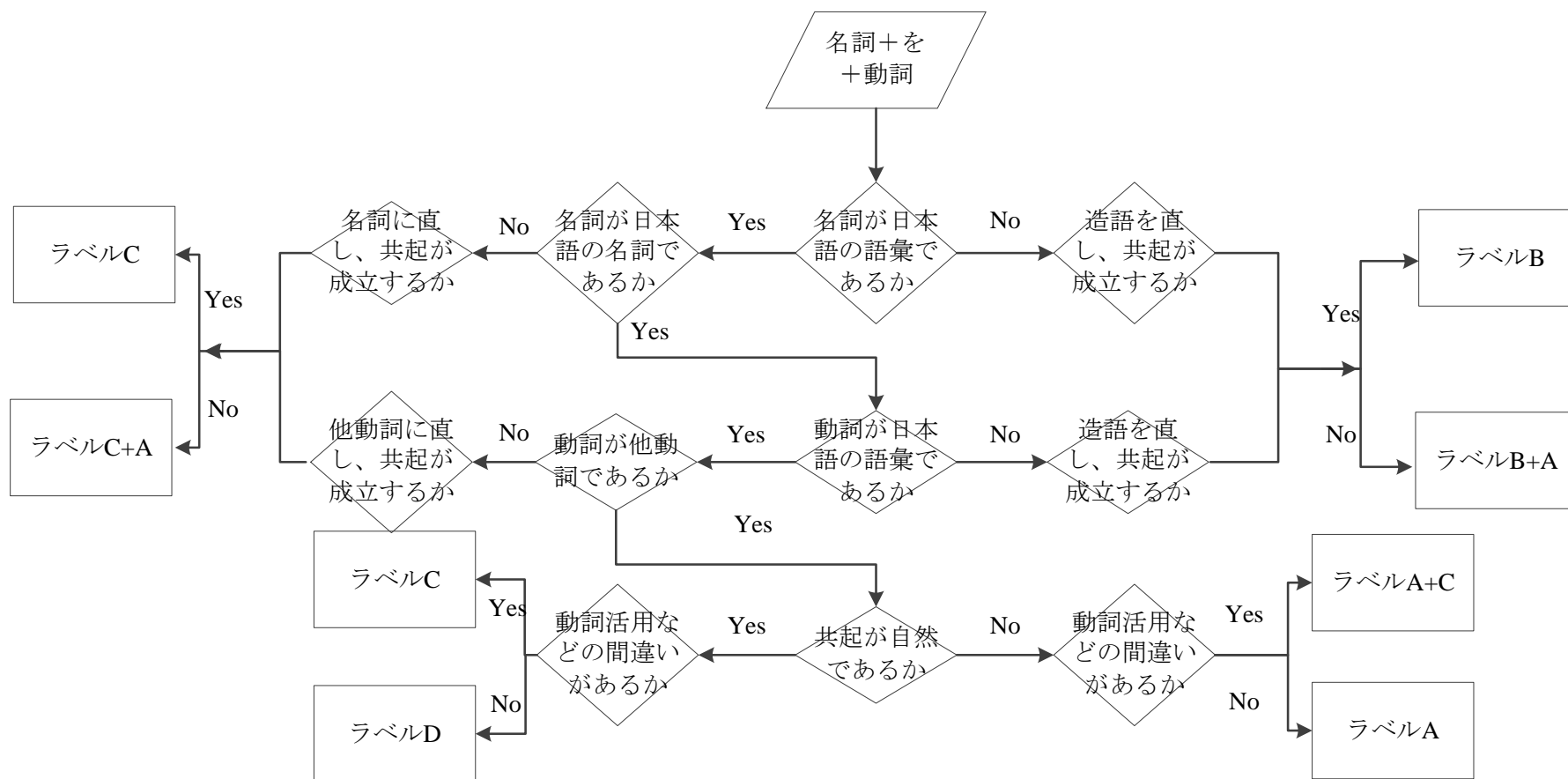


図 4.6 誤用判断のフローチャート

上に述べた誤用の判断手順を図 4.6 のフローチャートに示す。本研究における誤用ラベルの付け方を左右するのは、図 4.6 における菱形の判断部分である。以下では、上から下へという順番で図 4.6 における菱形部分の判断を決める主な要因を説明する。まず、「名詞（動詞）が日本語の語であるか否か」という判断は、国語辞典¹⁷と日本語母語話者の主観的な判断によって決められる。この部分はやや複雑であるため、4.5.3 で詳しく述べる。

次に、「名詞が日本語の名詞であるか否か」と「動詞が他動詞であるか否か」という判断は、国語辞典によって行われた。それは国語辞典が多く日本語の語の品詞について明確に記述しているためである。例えば、「*意味を分かる」における「分かる」に関して、国語辞典での記述は表 4.13 にまとめられる。表 4.13 から分かるように、『明鏡国語辞典（第一版）』と『広辞苑（第六版）』は「分かる」の品詞について「自五」と明確に記述している。そのため、「分かる」は他動詞ではなく、自動詞であると判断された。このように、国語辞典を利用して「名詞が日本語の名詞であるか否か」と「動詞が他動詞であるか否か」という判断を行う。

表 4.13 国語辞典における「分かる」の記述

国語辞典	意味	品詞	例文
明鏡国語辞典 （第一版）	物事の意味・内容・価値などが理解できる。	自五	物のよしあしが分かる人
大辞林（第二版）	物事の意味・価値などが理解できる。	動ラ五（四）	意味が分かる
大辞泉（第一版）	意味や区別などがはっきりする。	動ラ五（四）	物のよしあしが分かる
広辞苑（第六版）	事の筋道がはっきりする。了解される。合点がゆく。理解できる。	自五	よその言葉が分からない

そして、「動詞活用などの間違いがあるか否か」という判断は、現代日本語文法の動詞活用の基準によって行われた。具体的に言えば、動詞の活用表（『現

¹⁷ ここで使われた国語辞典は次の通りである。『明鏡国語辞典（第一版）』『大辞林（第二版）』『大辞泉（第一版）』『広辞苑（第六版）』。

代日本語文法 1』pp.128-129) とヴォイス¹⁸の活用の基準(『現代日本語文法 2』pp.207-213) を参考にして行われた。例えば、「*語感を養られる」の動詞「養う」はI型動詞(五段動詞)であり、可能構文の活用形は「*養られる」ではなく「養える」である。

最後に、「共起が自然であるか否か」または「共起が成立するか否か」という判断は、以上のような判断結果に基づいた上で行われる。すなわち、語彙的・文法的な間違いがなく、そして動詞または名詞が訂正された表現は「共起が不自然な表現」であると判断される。例えば、「『*歴史を了解する』→『歴史を理解する』」に関して、語彙的な間違いがなく、動詞の自他や活用の間違いもなく、さらに「了解する」はその類義語の「理解する」に訂正された。このような誤用は「共起が不自然な表現」であると判断される。

ここまで本研究における誤用の判断手順と、誤用のラベルの具体的な判断基準について説明をした。次節では、「名詞(動詞)が日本語の語彙であるか否か」すなわち「造語であるか否か」の判断基準について述べる。

4. 5. 3 造語の判断基準

誤用の判断においてラベルB「造語」すなわち、日本語に存在しない語彙の判断は次のように行われている。まず、日本語学習歴10年以上、日本滞在歴5年以上の筆者が造語と思われた表現を選出する。次に、選出された表現を4冊の国語辞典¹⁹で調べる。最後に、いずれの国語辞典にも収録されていない表現に対し、20代から40代の日本語母語話者9名による主観的な判断を通して、その表現が日本語に存在しない語であるか否かを判断してもらう。

日本語母語話者による主観的な判断は表現が日本語の語であるかどうかという3段階評価と、その表現を使うかどうかの5段階評価からなっている。これらの二つの主観的な判断を行う理由として、以下のことが挙げられる。第一に、日本語母語話者であっても、特定の表現が日本語の語であるか否かを判断する

¹⁸ ヴォイスとは、事態の成立に関わる人や物を表す名詞が、どのような形態的なタイプの動詞とともに、どのような格によって表現されるかに関わる文法カテゴリーである。ヴォイスの中心には、無標の表現としての能動文、有標の表現としての受身文と使役文がある。それ以外、ヴォイスと関連する表現には、接辞によって表される可能構文と自発構文、複合動詞によって表される相互構文がある(『現代日本語文法 2』p.207)。

¹⁹ 注7を参照のこと。

際に断定できない時もある。中国語と日本語は共に漢字が使われている言語であり、表意文字である漢字が使われているため、仮に日本語に存在しない中国語の語をそのまま使ったとしても、意味が読み取れる表現は数多く存在するとされている。例えば、「*心態」という表現は日本語にない表現であるが、その構成要素の「心」と「態」から「*心態」という表現のおおよその意味は、「心理」の「状態」と推測されるだろう。そして、意味がある程度読み取れる表現が日本語の語であるか否かを判断する際に、母語話者であっても断定できない場合もあると考えられる。第二に、「この表現は日本語の語彙であるか」の判断の不足している点を補うために、「この表現を使うか」の5段階判断を行う。日本語母語話者は特定の表現が日本語の語であるか否かを断定できない時もあるが、多数の日本語母語話者その表現を使ったことがなければ、その表現はある種の特別な表現であることを意味していると言えよう。母語話者より語彙量の少ない学習者がこのような特別な表現を使うということは、類似している意味を表す適切な表現を使えず、そのかわりにこのような特別な表現を作った、すなわち学習者による造語の可能性が高いと考えられる。そのため、このような特別な表現を判断する際に、「この表現は日本語の語彙であるか」の3段階判断に加え、「この表現を使うか」という5段階判断を行う。主観的な判断の一例は以下に示し、すべての主観的な判断の結果を表4.14と表4.15にまとめる。

「単語冊」という表現は日本語の語彙であるか。

1. 日本語の語彙ではない
2. どちらとも言えない
3. 日本語の語彙である

「単語冊」という表現を使うか。

1. 使ったことがない
2. あまり使わない
3. どちらとも言えない
4. 使ったことがある
5. よく使う

表 4.14 日本語の語彙に関する母語話者の判断結果

	日本語の語彙 ではない	どちらとも 言えない	日本語の語彙 である	「日本語の語彙 ではない」の割合
単語冊	9	0	0	100.0%
使い法	9	0	0	100.0%
深いことができる	3	3	3	33.3%
借鑑する	4	2	3	44.4%
暗書する	6	1	2	66.7%
抜き除く	7	2	0	77.8%
心態	6	3	0	66.7%
口形	2	4	3	22.2%
乗り姿	2	6	1	22.2%
公開最高する	9	0	0	100.0%
聴解よく	4	5	0	44.4%
力法	5	4	0	55.6%

表 4.15 語彙の使用に関する母語話者の判断結果

	a	b	c	d	e	「a+b」の割合
単語冊	9	0	0	0	0	100.0%
使い法	8	0	0	1	0	88.9%
深いことができる	5	0	1	3	0	55.6%
借鑑する	8	1	0	0	0	100.0%
暗書する	8	0	0	1	0	88.9%
抜き除く	9	0	0	0	0	100.0%
心態	8	0	1	0	0	88.9%
口形	6	2	1	0	0	88.9%
乗り姿	7	0	1	1	0	77.8%
公開最高する	9	0	0	0	0	100.0%
聴解よく	8	0	1	0	0	88.89%
力法	8	0	1	0	0	88.89%

注：aは「使ったことがない」、bは「あまり使わない」、cは「どちらとも言えない」、
dは「使ったことがある」、eは「よく使う」をそれぞれ意味する。

また、「学習者による造語」とであると判断する基準としては、次のように設定する。多数（ここでは9人中5名以上）の母語話者が「日本語の語彙ではない」と判断したもの、または多数の母語話者が「この表現を使ったことがない」と判断したものは「学習者による造語」とする。その結果、表 4.14 と表 4.15 における 12 個の表現がすべて造語と判断された。

4. 5. 4 本研究におけるコロケーション誤用

文法的誤用をコロケーション誤用とする研究 (Howarth, 1998 ; 曹・仁科 2006) もある一方、コロケーション誤用から除外する研究 (中野・富浦 2011) もある。このことを踏まえ、本研究ではコロケーションの誤用について、広義のコロケーション誤用と狭義のコロケーション誤用を区別する。広義のコロケーション誤用とは、「名詞＋を＋動詞」のコロケーションに関わるすべての誤用、つまり、ラベル ABCD のいずれかが付いているすべての誤用を指す。これに対し、狭義のコロケーション誤用は、名詞と動詞の不自然な共起に限るものとする。つまり、ラベル A だけが付いている誤用である。

第5章の量的研究と第6章の誤用分析は、広義のコロケーション誤用を対象に分析する。その理由として、以下のことが挙げられる。まず、文法的な誤用もコロケーションに関わる誤用であり、学習者によるコロケーションの使用状況を分析するためには、これらの誤用を無視して得られた結果は、コロケーションの使用状況を十分に反映できないためである。次に、誤用分析の目的は、狭義のコロケーション誤用と広義のコロケーションを分け、そしてその割合を調べ、コロケーション習得の困難点及びその原因を解明することである。そのため、コロケーションの誤用全体を対象とする。これに対し、第7章の母語の影響の検証は狭義のコロケーション誤用のみを分析対象とする。それは本研究の主たる目的はコロケーション使用における母語のコロケーションの意味の転移を検証することであるためである。

4. 6 直訳の客観的な判断方法

先行研究で述べたように、これまで学習者の母語 (L1) と第二言語 (L2) が語彙的に一致しているか否か、すなわち直訳関係にあるか否かによって母語の影響の有無を判断する研究が多く行われている (Hussein, 1990 ; Granger, 1998 ;

Nesselhauf, 2003 ; 曹・仁科 2006) 。しかし、多くの研究において直訳の判断基準を明示していないため、主観的な判断によって直訳関係を決めていると考えざるを得ない。しかし、主観的な判断には次のような欠点が挙げられる。第一に、項目の多い主観判断において同一評定者が終始同じ基準で判断を行うことを保証できないと言う点である。例えば、項目の多い主観判断は評定者の習熟度合と集中力などに左右されるおそれがある。それ故に、同一評定者の判断基準がずれる可能性は否めない。第二に、複数の評定者が存在する主観判断に関しては、評定者間において必ずしも同じ判断基準が使われるとは限らない。直訳に対する認識が必ずしも同じとは限らないためである。これらの欠点によって母語の影響の研究における直訳関係の判断基準にズレが生じる結果となり、研究結果にも影響を及ぼし、さらに研究間の比較が行いにくくなる。そのため、直訳関係であるか否かを客観的に判断する基準が明確に示されることによって、母語の影響の研究における直訳の判断基準が統一され、母語の影響の客観的な研究が促進されると考えられる。

そこで、本節では直訳の客観的な判断方法を提案する。4. 6. 1 では本研究における直訳の概念を紹介する。4. 6. 2 では直訳の概念に基づき、直訳の客観的な判断方法の詳細について述べる。

4. 6. 1 本研究における直訳

森岡 (1968) は直訳と意識について以下のように述べている。「直訳とは、外国語の字句や言い廻しに忠実な翻訳。日本語としての意味や自然さを犠牲にするかもしれないが、外国語を逐語的に日本語に置き換え、外国語風の表現を日本語で再現しようとするもの。意識とは、意味に忠実な翻訳。外国語の字句や言い廻しを犠牲にするかもしれないが、実を取って意味に忠実に、その内容を自然な日本語に置き換えようとするもの (p.21) 」。また、森岡は直訳と意識の関係について、両者が相対的な識別概念であり、人の主観的なイメージによってどちらかに判定すると述べている。例えば、「I was too young to understand it.」の訳文として「(a) 私はそれを理解するには余りに若かった。」「(b) 私は若かったのでそれを理解することができなかった。」「(c) ぼくは若すぎて、それがわからなかった。」が挙げられる。訳文 (a) (b) の比較において (a) は直訳、(b) は意識であるが、訳文 (b) (c) の比較においては (b) は直訳、(c) は意識という関係が成り立つ (例と解説は森岡 1968 p.22 より引用) 。

また、成瀬 (2003) は直訳と意識について、「(直訳は) 原文の語を対応す

る訳語に変える以外は、語法も構文もできるだけそのまま訳文に生かそうとする翻訳を言う。意識は、原文の一語一語の存在と形を忠実に訳文に移そうとする直訳（word-for-word translation）に対して、文単位に全体の意味を訳文に再現しようとする翻訳を言う。」と述べている（『応用言語学事典』pp.403-404）。

上記の2つの「直訳と意識」の定義は至極正鵠を得たものと言えよう。それ故、上記の定義に沿って本稿では中国語の「動詞＋名詞」と日本語の「名詞＋を＋動詞」に関して、「コロケーションの構成要素を逐語的に訳語に置き換え、そして語法も構文もできるだけそのまま生かそうとする翻訳」を直訳とする。

4. 6. 2 直訳の客観的な判断方法の提案

「コロケーションの構成要素を逐語的に訳語に置き換え、そして語法も構文もできるだけそのまま生かそうとする翻訳」という本稿における直訳の定義によれば、直訳は「単語の逐語的置き換え（逐語訳）」と「語法・構文が変わらないこと」という二つの特徴があると考えられる。以下ではそれぞれの特徴について詳しく分析する。まず、逐語訳は典型的な逐語訳と、非典型的な逐語訳と、意識または誤訳の三種類に分けられると考えられる。例えば、日本語の「覚える」の典型的な中国語の逐語訳は「記，記住」であるが、もし中国語の「背誦」（意味は「暗唱する」）に訳された場合、その訳語の「背誦」は「記住」の意味に近いが、「覚える」の典型的な逐語訳とは言い難いであろう。さらに、「読，念」（意味は「読む」）に訳された場合、意識や誤訳と言えよう。したがって、本研究では逐語訳の種類に対して一定の重みづけを行うこととする。

次に、日本語の「名詞＋を＋動詞」と中国語の「動詞＋名詞」の表現において、「語法・構文が変わらないこと」は「語順とヴォイスが変わらないこと」を意味していると考えられる。その理由として次のことが挙げられる。例えば、日本語の「電気をつける」が、中国語の「開灯」に訳されれば、語順とヴォイスが変わっておらず、訳文と原文との距離が最も近いと言えよう。しかし、中国語の「把灯打開」（意味は「電気をつける」）に訳されれば、ヴォイスは変わっていないが、語順は変わったことになり、「電気をつける」という動作を強調する表現（開灯）から「電気をつけ、そしてその結果電気がつけられた」という動作の結果を強調する表現（把灯打開）に変化し原文との距離が少し遠くなったと言えよう。また、「灯被（打）開了」（意味は「電気がつけられた」）に訳されれば、語順とヴォイスとともに変わったことによって「電気をつける」という動作から完全に「電気がつけられた」という結果になり、原文との距離

がさらに遠くなったと言えよう。したがって、日本語の「名詞＋を＋動詞」と中国語の「動詞＋名詞」の表現において、「語法・構文が変わらないこと」を「語順とヴォイスが変わらないこと」と解釈し、それぞれ一定の重みづけを行う。

上で述べた直訳の特徴と、その下位分類、及び重みづけの方法を図 4.7 にまとめる。逐語訳の判断結果が下位分類のいずれかになるため、三つの下位分類が縦に並んでいる。これに対し、語法・構文の判断結果は語順とヴォイスの条件を同時に満たすことができるため、横に並んでいる。

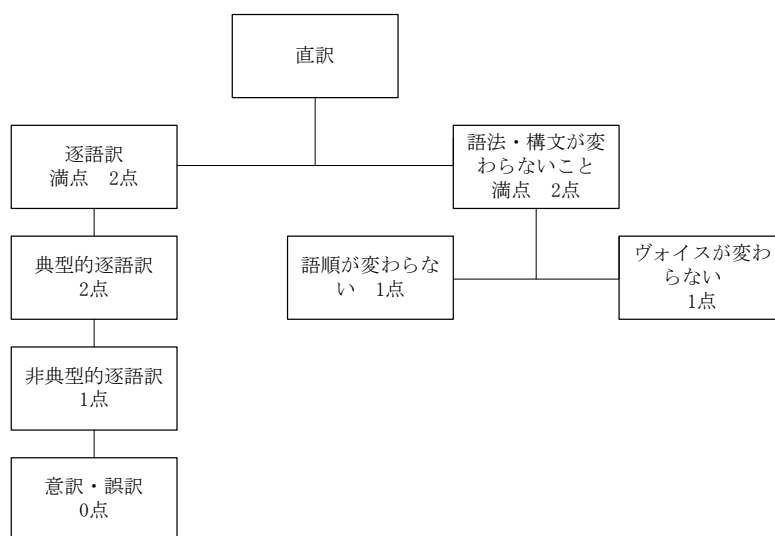


図 4.7 直訳の重みづけ

逐語訳に関して、意識・誤訳は直訳ではないため、重みを 0 点にする。非典型的な逐語訳と典型的な逐語訳は直訳であり、両者を区別するため、それぞれ 1 点と 2 点を設定する。そうすれば逐語訳の満点が 2 点となる。語法・構文が変わらないことは逐語訳と並べ、直訳の特徴であるため、両者の重みを同じ 2 点にする。そして語法・構文が変わらないことを語順とヴォイスに分け、それぞれに 1 点を配分する。

まず、より簡単な語順・ヴォイスが変わらないことの判断基準を説明する。語順の変わらないことの判断基準は、日本語が「名詞＋を＋動詞」であるのに対し、中国語が「動詞＋名詞」であれば、語順が変わっていないとし、1 点をつける。そうでなければ、語順が変わるとみなし、0 点をつける。ヴォイスの変わらないことの基準は、日本語の使役の「せる・させる」に対し、中国語が「使」「讓」「叫」などの場合、また日本語の受け身の「れる・られる」に対し、中国語が「被」「給」「讓」「叫」などの場合、ヴォイスが変わらないとし、1 点をつける。そうでなければ、ヴォイスが変わるとみなし、0 点をつける。

次に、典型的な逐語訳、非典型的な逐語訳及び意識・誤訳の判断手順は以下の通りである。J0 と C0 は、それぞれコロケーションを構成する日本語の名詞（動詞）と中国語の名詞（動詞）を意味する。J1 は C0 を中日辞典で調べた訳語を表し、C1 は J0 を日中辞典で調べた訳語を表す。また、J2 は C1 を中日辞典で調べた訳語を意味し、C2 は J1 を日中辞典で調べた訳語を意味する（図 4.8 を参照のこと）。

- （１）C1 と C0 が等しい場合、典型的な逐語訳と判断し、２点を付ける。
- （２）C1 と C0 が等しくないが、J1 と J0 が等しい場合、典型的な逐語訳と判断し、２点を付ける。
- （３）J1 と J0 が等しくないが、C2 と C1 が等しい場合、非典型的な訳語と判断し、１点を付ける。
- （４）C2 と C1 が等しくないが、J2 と J1 が等しい場合、非典型的な訳語と判断し、１点を付ける。
- （５）（４）が失敗した場合、意識・誤訳と判断し、０点を付ける。

例えば、日本語の「単語を覚える」の「覚える」と、中国語の「背誦単語」の「背誦」をそれぞれJ0 とC0 とする。まず、J0（覚える）を日中辞典で調べたすべての訳語をC1 という配列に入れる。これにより「C1={記,記住,記得,記憶,学会,領会,掌握,懂得,感覺,感到,覺得}」というデータを得る。C1[i]²⁰はC0（背誦）と等しくないため、C0 を中日辞典で調べたすべての訳語を配列J1 に入れ、「J1={暗唱する}」というデータを得る。J1[0]はJ0 と等しくないため、J1[0]を日中辞典で調べた訳語を配列C2 に入れ、「C2={記住,背誦}」というデータを得る。C2[0]とC1[1]が等しいため、１点を付ける。

本研究で提案する逐語訳の判定方法は以下の２つの特徴が挙げられる²¹。第一に、辞典におけるすべての訳語を訳語配列（C1, J1, C2, J2）に入れることによって、多義語の訳語を選択する必要がなくなり、主観性が避けられると言えよう。第二に、コロケーション単位で直訳と判断された日本語と中国語の語彙は多義語においても一義性が保たれると考えられる。多義語は共起する語との関

²⁰ C1[i]とは配列 C1 の要素（「記」あるいは「記住」など）を意味する。「i」は 0 からの整数を意味する。

²¹ 本研究の逐語訳の判断方法は多義語の問題は解決できるが、同音異義語の問題は今後の課題の一つとしたい。同音異義語の語義を機械によって選択するという問題は自然言語処理の分野で現在も研究されている難問の一つと言えよう。今後、本研究で提案された直訳の判断方法を自動化する際の解決法として、同音異義語を形態素解析した語彙素を利用して訳語を選択することが考えられる。今後その方法の精度の検証やさらなる研究方法を模索していきたい。

係で意味が決定づけられ（堀 2009），語義ごとに共起する単語が異なるとされている（鎬木他 2011）。例えば，「覚える」は「記憶する，体得する，感覚を感じる」の意味があるが，「単語，運転，怒り」などの共起語によって意味が決められる。したがって，直訳関係にある日中の語彙は同じ共起語によって一義性が保たれる。例えば，上の例における「覚える」と「背诵」は直訳関係にあり，そして同じく「単語」が共起語であるため，「単語」によって決められた「覚える」と「背诵」の意味が共に「記憶する」である。共起語が異なればコロケーション全体が直訳と判断されないため，多義語の一義性が保たれなくても判断結果に影響を与えない。例えば，「単語を覚える」と「学会游泳」（意味は「水泳を覚える」）に関して，前者の共起語の「単語」と後者の共起語の「游泳」（意味は「水泳」）は直訳ではないため，「単語を覚える」と「学会游泳」は直訳関係と判断されない。この場合，「覚える」と「学会」（意味は「身に付ける」「覚える」）は直訳関係と判断される可能性はあるが，コロケーション全体は直訳関係と判断されないため，多義語の一義性が保たれなくても全体の判断結果には影響を及ぼさないと考えられる。それ故に，本研究で提案している逐語訳の判定方法は訳語を選択する際の主観性が避けられると同時に，語彙の一義性が保たれると言えよう。

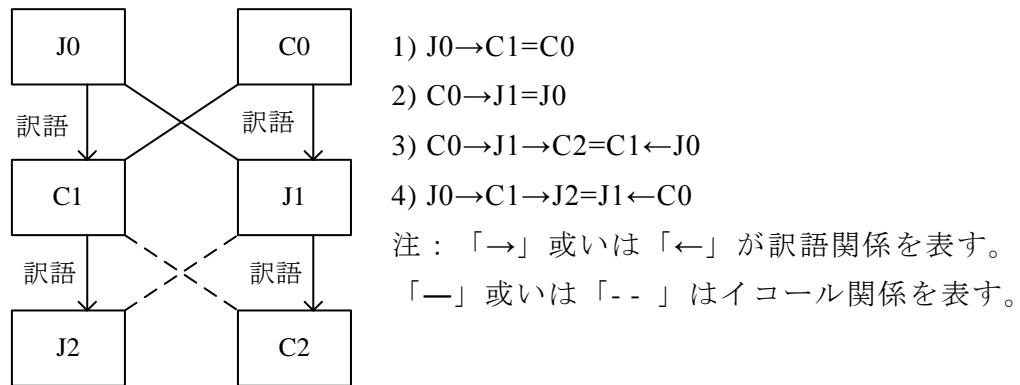


図 4.8 逐語訳の判断手順

判断手順を図で表すと，図 4.8 になる。図 4.8 の右側の番号はそれぞれ判断手順の番号と対応している。判断における中日辞典と日中辞典は商務印書館・小学館が共同編集した『中日辞典（第 2 版）』と『日中辞典（第 2 版）』である。これらの辞典が典型的な逐語訳を収録していると考えられるため使用した。手順（1）と（2）において典型的な逐語訳と判断し 2 点を付けたのは，図 4.8 の 1）と 2）のように $C0$ と $J0$ の間に訳語関係が一つのみ存在するためである。言い換えれば $C0(J0)$ はその典型的な逐語訳を収録した辞典によって直接 $J0(C0)$ とつながっている。例えば，日本語の「覚える」と中国語の「記，記住」は本

研究で提案する客観的な直訳の判断基準で表すと、「覚える→記住＝記住」あるいは「覚える＝覚える←記」のようになる。すなわち、「覚える」と「記、記住」は『中日辞典（第2版）』あるいは『日中辞典（第2版）』によって互いに典型的な逐語訳関係にあると認められる。つまり、典型的な逐語訳関係にある原語と訳語は客観的な判断基準において、一つの訳語関係（「→」または「←」が一つ）で表すことができ、非典型的な訳語関係などと区別するために2点を付ける。

また、手順（3）と（4）において非典型的な逐語訳と判断し、1点を付けたのは、図4.8の3）と4）のようにC0とJ0の間に訳語関係が三つ存在するためである。訳語関係の増加によって典型的な逐語訳ではないが、意味の近いC0とJ0が結びつくようになる。例えば、上の例における日本語の「覚える」と中国語の「背誦」（意味は「暗唱する」）を例に考えると、この場合両者が典型的な逐語訳ではなく、意味の近似したものとみなすことができる。このような関係にある「覚える」と「背誦」は客観的な直訳の判断基準で表すと、「覚える→記住＝記住←暗唱する←背誦」のようになる。つまり、典型的な逐語訳ではないが、意味の近似した原語と訳語は客観的な判断基準において、三つの訳語関係（「→」または「←」が三つ）で表すことができる。このことによって、典型的な逐語訳関係と区別でき、点数で表すと1点を付ける。

手順（4）が失敗した場合、意識・誤訳と判断する。その理由として次のことが挙げられる。訳語関係の増加によって原語と訳語との距離が遠くなると考えられる。上で述べたように、三つの訳語関係で結びついた原語と訳語はすでに「典型的な逐語訳ではなく、意味の近似した」ものである。この上にさらに訳語関係を増やして得られた訳語と原語は五つの訳語関係によって結びつけられ、三つの訳語関係の「意味の近似した」という関係よりも弱い。そして、4.6.1で述べたように直訳と意識は相対的な概念である。つまり、（a）「一つの訳語関係にある原語と訳語」と（b）「三つの訳語関係にある原語と訳語」との比較において（a）は直訳、（b）は意識であるが、（b）「三つの訳語関係にある原語と訳語」と（c）「五つの訳語関係にある原語と訳語」との比較において（b）は直訳、（c）は意識という関係が成り立つ。ここでは、（a）（b）（c）を一つの連続体であると考えれば、（a）は典型的な直訳、（b）は非典型的な直訳、（c）は「意識・誤訳」とする²²。

最後に得点が5点以上の日本語の「名詞＋を＋動詞」と中国語の「動詞＋名詞」

²² 本研究で提案した客観的な直訳の判断方法是一種の重みづけの方法によるものである。採用した重みづけ及び点数配分は仮のものである。今後は点数配分の妥当性及び異なる重みづけによる検証を繰り返し行うと同時に、最も適切な重みづけの方法を探っていきたい。

は、直訳関係と判断される。その理由は次の通りである。典型的な逐語訳であれば、名詞と動詞それぞれに付き 2 点、そして語法・構文の 2 点を合わせて合計すると 6 点である。4 点のものは、名詞（動詞）の逐語訳、またはコロケーションの「語法・構文が変わらない」という条件が満たされないため、直訳と認めない。「名詞 1 点、動詞 1 点」と「語法・構文が 2 点」の場合、直訳とみなすことも考えられるが、今回はより原文に近い直訳を選別するため、4 点のものは直訳と認めない。このような理由で閾値を 5 点と設定する。

4. 6. 3 直訳の客観的な判断方法の信頼性に関する検証

4. 6. 2 では直訳の客観的な判断方法を提案した。本項では、提案された方法の信頼性に関する検証を行う。直訳の客観的な判断方法の信頼性とは、直訳の客観的な判断方法を用いて同一の日本語の表現と中国語の表現を判断した場合、どれだけ安定した結果が得られるかを表す指標である。

分析対象

学習者の産出した表現において、直訳の客観的な判断方法の判断基準を満たした表現、すなわち対応関係にある日本語の表現と中国語の表現は、全部で 506 項目である。そのうち、正用表現は 428 項目であり、誤用表現は 78 項目である。428 項目の正用表現から無作為に抽出した 103 項目²³とすべての誤用表現（78 項目）とを合わせた合計 181 項目の表現を直訳の客観的な判断方法の信頼性を検証する対象とする。

評定者

評定者は中国人日本語上級者 6 名である。評定者全員は日本語能力試験 N1 の合格者であり、日本語学習歴は 6 年以上である。

結果

正用表現と誤用表現に関する評定者間の相関はそれぞれ表 4.16 と表 4.17 に示す。表 4.16 と表 4.17 から、6 名の評定者間に比較的強い相関が見られた。また、直訳の客観的な判断方法の信頼性を検討するため、Cronbach の α 係数を求めたところ、 $\alpha = .946$ （正用表現）と $\alpha = .935$ （誤用表現）が得られた。Cronbach の

²³ 見逃された表現が存在する場合においても、分析に使われる表現を 100 項目確保するために、100 項目ではなく少し多めの 103 項目を抽出した。

α 係数から、直訳の客観的な判断方法の信頼性は高いと言えよう。つまり、直訳の客観的な判断方法を用いて同一の日本語の表現と中国語の表現を判断した場合、非常に安定した結果が得られると言えよう。

表 4.16 正用表現に関する評定者間の相関

	評定者 A	評定者 B	評定者 C	評定者 D	評定者 E	評定者 F
評定者 A	1	0.885**	0.918**	0.637**	0.804**	0.734**
評定者 B	-	1	0.837**	0.629**	0.749**	0.709**
評定者 C	-	-	1	0.633**	0.766**	0.680**
評定者 D	-	-	-	1	0.733**	0.722**
評定者 E	-	-	-	-	1	0.771**
評定者 F	-	-	-	-	-	1

注：**. 相関係数は 1%水準で有意（両側）である。

表 4.17 誤用表現に関する評定者間の相関

	評定者 A	評定者 B	評定者 C	評定者 D	評定者 E	評定者 F
評定者 A	1	0.774**	0.903**	0.611**	0.797**	0.661**
評定者 B	-	1	0.719**	0.593**	0.884**	0.759**
評定者 C	-	-	1	0.598**	0.705**	0.609**
評定者 D	-	-	-	1	0.607**	0.616**
評定者 E	-	-	-	-	1	0.786**
評定者 F	-	-	-	-	-	1

注：**. 相関係数は 1%水準で有意（両側）である。

4. 7 直訳と母語の影響の関係

4. 1. 1 項で述べたように、本研究で使用されたデータの収集手順は、まず学習者による日本語の作文データを収集し、その後日本語の作文を学習者自身による母語での対訳データを収集する。本研究では、このような方法で収集された日本語と母語のデータを利用し、直訳関係の判断を通して母語の影響の有無を判断する。

母語の影響の判断において本研究で使用する方法は、学習者が母語を使用しているか否かという判定のできない内容理解課題や、学習者による第二言語のデータのみ収集する自由産出課題に勝るものである。それは学習者の表現意図

は対訳作文データによってある程度把握できるためである。しかし、本研究で使用されたデータの収集方法にも限界がある。言語使用者の脳内の言語活動を観測できないため、学習者による第二言語のデータと母語のデータを同時に収集することはできない。そのため、事後の対訳作文によって得られた母語 (L1') と、第二言語で自由産出した際に脳内に活性化した母語 (L1) が完全に一致していることは保証できない。しかし、以下の二つの仮説を立てることができると考えられる。

仮説 1 : 対訳作文における母語 (L1') と第二言語 (L2) が直訳関係と判断されれば、この際の L1' と L1 (第二言語で自由産出した際に脳内に活性化した母語) とはほぼ一致すると考えられ、この場合のコロケーション産出は母語の影響を受けた可能性が大きい。

仮説 2 : L1' と L2 が非直訳関係と判断されたとしても、コロケーション産出の際に母語の影響を受けた可能性を払拭できない。

まず、仮説 1 に関してその理由は以下のように考えられる。第一に、第二言語で作文する際に、もし母語の影響が存在する場合、活性化された L1 語彙と L2 語彙とは、語彙的に一致していると言えよう。それは L1 語彙と L2 語彙と概念の間に図 4.9 の関係が成り立つためである。すなわち、第二言語で作文する際に、活性化された L1 語彙は L2 語彙と同じ概念を共有している。言い換えれば、L1 語彙と L2 語彙は語彙的に一致している。第二に、対訳作文において、直訳と判断された L1' 語彙と L2 語彙も語彙的に一致している。対訳作文における L1' 語彙と L2 語彙が本研究の直訳の方法で直訳と判断された場合、L1' と L2 が直訳関係であることを意味している。言い換えれば、L1' と L2 が語彙的に一致している。以上をまとめると、L1 と L2 が語彙的に一致しており、そして L1' と L2 も語彙的に一致しているため、L1 と L1' は語彙的に一致していると言えよう。すなわち「対訳作文における母語 (L1') と第二言語 (L2) が直訳関係と判断されれば、この際の L1' と L1 とは一致しており、この場合のコロケーション産出は母語の影響を受けた可能性が大きい。」

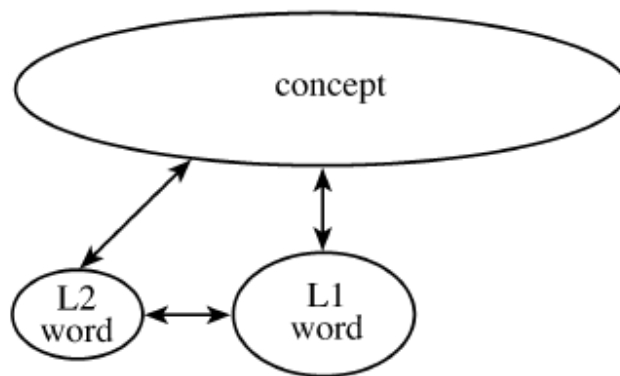


図 4.9 L1 単語, L2 単語と概念の関係図 (Jiang, 2000 より)

次に、対訳作文における母語 (L1') と第二言語 (L2) が非直訳関係と判断されれば、この場合のコロケーション産出は母語の影響を受けていないとも考えられるが、コロケーション産出において母語の影響を受けた可能性も否定できない。まず、コロケーション産出は母語の影響を受けなければ、対訳で得られた作文の母語 (L1') と L2 が一致していないと考えられるため、L1' と L2 が非直訳関係になる。また、「L1' と L2 が非直訳関係と判断されたとしても、コロケーション産出において母語の影響を受けた可能性を払拭できない」ということについて、その理由として次のように考えられる。第二言語で作文を行う際に、活性化された母語 (L1) は、再加工というプロセスを経てから対訳作文における母語 (L1') になると考えられる。第二言語で作文を行う際に活性化されたのは、すべてが母語の文章や文ではなく、部分的に母語の断片である可能性が高い。これらの母語の断片は、母語での対訳作文をする際に、より適切な母語での表現に変えられたことが考えられる。このようなことによって、対訳作文における L1' と L2 が非直訳関係になるケースもあると考えられる。例えば、中国人日本語学習者は日本語での作文を書く際に、活性化された中国語 (L1) は「聴音楽」(意味は「音楽を聞く」) で、書いた日本語 (L2) は「音楽を聞く」であると仮定する。しかし、この学習者は日本語作文の後、中国語での作文を書く際に、先ほど考えた「聴音楽」という表現は自分の気持ちをきちんと表せなかったため、「聴音楽」を「欣賞音楽」(L1') (意味は「音楽を楽しむ」) に変えた。「音楽を聞く」(L2) は「欣賞音楽」(L1') と直訳関係ではないが、母語の影響を受けていた。このように、対訳作文における母語 (L1') と第二言語 (L2) が直訳関係ではないと判断されたとしても、コロケーション産出において母語の影響を受けた可能性も払拭できないと言えよう。

本研究では、直訳と母語の影響のこのような関係に基づき、母語の影響を考察する。

4. 8 第4章のまとめ

本章では、本研究における研究方法について述べた。言語習熟度の異なる学習者のデータを分析することで、学習者によるコロケーションの習得状況把握ができるはずである。今回、使用したコーパスは大規模学習者コーパスとは言えないものの、中国人日本語学習者によるコロケーション使用の一般的な特徴を反映しているといえる。また、誤用の分類によって学習者はどのようなコロケーション誤用を犯すかというコロケーション習得の問題点を明らかにすることが可能である。さらに、「*知識を勉強する」のような誤用に関して母語の影響の有無を分析することによって今後のコロケーション教育において、母語をどのように扱えばよいかという問題に寄与できると期待される。

「中国人日本語学習者のコロケーションの使用状況を分析し、コロケーション習得における問題点及びその原因を明らかにし、その結果を日本語教育現場に生かす」という本研究の目的を遂行するために、本研究は量的分析、誤用分析、そして母語の影響に関する検証を行う。次の第5章では言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況を量的に解明する。第6章では、学習者のコロケーション誤用に焦点を当て、中国人日本語学習者のコロケーション習得における問題点を明らかにする。第7章では、「*知識を勉強する」「*語感を育てる」のような文法的にも、語彙的にも正しいが、不自然な表現が産出された原因の一つとされている母語の影響を分析し、今後のコロケーションの教育指導への示唆を試みる。

第5章 言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況

第5章では、言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況を量的に分析する。第2章で示したコロケーションの概念と第3章で紹介した母語の影響に関する理論基盤に基づき、第4章で述べた「角変換と一元配置分散分析」という研究方法を用いて、日本語能力レベル・語彙能力レベル・文法能力レベルの異なる学習者によるコロケーションの正用と誤用の量的特徴を明らかにする。

本章の言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況の量的研究は次のように構成されている。5.1では研究目的を述べる。続いて、5.2では第4章で述べた研究方法を簡単にまとめる。5.3の「量的研究の結果」では、それぞれ日本語能力レベル別、語彙能力レベル別と文法能力レベル別の観点から、中国人日本語学習者によるコロケーションの使用状況を記述する。5.4は研究結果に関する考察である。最後に、5.5では第5章の内容に関するまとめを行う。

5.1 研究目的

本章の目的は、言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況を量的に分析することである。具体的な研究課題は以下の3つである。

- 1) コロケーションの運用能力は学習者の日本語能力レベルが上がるにつれ、どのように変化していくか。
- 2) コロケーションの運用能力は学習者の語彙能力レベルが上がるにつれ、どのように変化していくか。
- 3) コロケーションの運用能力は学習者の文法能力レベルが上がるにつれ、どのように変化していくか。

前述したように、本研究は「コロケーションの運用能力の発達に影響を与える要因」をより細かく探るために、語彙能力レベル、文法能力レベルと日本語能

力レベルを分けて、学習者のコロケーション産出を分析する。しかし、実際には学習者の語彙能力、文法能力と日本語能力の三者は緊密に関連し合い、切り離すことのできないものである。

5. 2 分析方法

5. 2. 1 分析対象

本研究で使用した中国で収集された中国人日本語学習者の「外国語が上手になる方法」のデータにおける「名詞＋を＋動詞」の表現は全部で 811 件である。この中から、前川（2009）や曹・仁科（2006）と同様に文脈に影響されうる形式名詞（こと・もの）、形式動詞（する）及び指示詞（これ・それ・あれ）が含まれたものと「名詞＋を＋動詞」でない表現（例えば、「言葉を身に付ける」）及び慣用句の合計 142 件を除外した。まず、慣用句はコロケーションではないため研究対象から削除する。次に、形式名詞や指示詞を除外した理由として以下のことが挙げられる。「～こと（もの・これ・それ・あれ）＋を＋動詞」が具体的に意味している内容は前の文脈に大きく関わっており、「名詞＋を＋動詞」という本研究の範囲を大きく越える。そのため、これらの表現は研究対象から除外する。さらに、本研究の研究対象は「名詞＋を＋動詞」であり、「身に付ける」のような表現は厳密に言えば単独の「動詞」ではないため、研究対象から外す。残された 669 件のデータを量的分析の対象とする。これらは正用のデータ 495 件と誤用のデータ 174 件からなっている。

表 5.1 JC corpus における「名詞＋を＋動詞」の概要

量的分析の対象：		正用（495）＋誤用（174）＝669	
	正用	495	
	誤用	174	
慣用句と「名詞＋を＋動詞」でない表現と、 指示詞・形式名詞・形式動詞が含まれるもの：			142
合計：		慣用句など（142）＋量的分析の対象（669）＝811	

5. 2. 2 コロケーションの運用能力を評価する基準

4. 4 節において母語話者と学習者のコロケーションの使用率に関する検証を行った。その結果、以下の二つのことが分かった。まず、母語話者のコロケーションの平均使用率は約 1%から 3%であり、すなわち 100 形態素あたりに 1 個から 3 個の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションが使われていることが分かった。次に、学習者のコロケーションの使用率は約 3%であり、母語話者よりやや高いことが分かった。一般的に、母語話者のコロケーションの運用能力が学習者より高いとされている。したがって、コロケーションの運用能力を評価するためには、コロケーションの使用率を見るよりもコロケーションの正用率または誤用率を見る方がより適切だと考えられる。それはコロケーションの運用能力が発達していれば、コロケーションの正用率が高くなるか、または誤用率が低くなるためである。それ故、本研究ではコロケーションの正用率と誤用率を用いて学習者のコロケーションの運用能力を評価する。

5. 2. 3 分析手順

データ分析には Excel(Ver.2010)と IBM SPSS Statistics for Windows(Ver.19.0)を用いてデータの計算と統計処理を行った。

分析手順として、まず、各学習者の産出した正用（誤用）コロケーションの頻度数（粗頻度）を作文の語数で割った正用率（誤用率）を求めた。次に、比率のデータの分散を一定にするために、「 $x_i' = \sin^{-1}\sqrt{p}$ 」の式によって角変換を行った²⁴。最後に、学習者の言語習熟度が上がるにつれて、コロケーションの使用がどのように変わっていくかを検証するために、独立変数をそれぞれ日本語能力レベル、語彙能力レベルと文法能力レベルと設定し、従属変数を正用率または誤用率の角変換後のデータとする一元配置分散分析を行った。

²⁴ 比率が 0 の場合、「0.25/n」によって産出された数値を角変換する（森・吉田 1990）。

5. 3 量的分析の結果

5. 3. 1 日本語能力レベルとコロケーション使用との関係

まず、学習者の日本語能力レベルと、コロケーション使用における正用率及び誤用率の平均値との関係を表 5.2 と図 5.1 に示す。表 5.2 と図 5.1 から分かるように初級、中級と上級学習者によるコロケーションの使用率（正用率と誤用率の総和）の平均値においては差がなく、いずれも 100 形態素あたりに約 3 個のコロケーションが使用されている（最小値 2.74%，最大値 3.43%）。初級、中級と上級学習者のコロケーションの運用能力を評価すべく、正用率と誤用率を対象に一元配置の分散分析とグループ間の多重比較を行った。その結果、正用率と誤用率は初級学習者、中級学習者と上級学習者において主効果が見られず（正用率： $F(2, 73) = .395, p = .675$ ；誤用率： $F(2, 73) = .948, p = .392$ ），そしてグループ間にも有意な差が認められなかった。このことから、学習者の日本語能力は上達しているのに対し、コロケーションの運用能力には明らかな変化が見られないという結果が得られた。

表 5.2 コロケーションの正用・誤用と日本語能力レベルの関係

	日本語能力レベル		
	初級	中級	上級
正用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	5.83(3.33)	6.69(2.65)	6.79(2.80)
コロケーションの正用率の 平均値(標準偏差)	2.70%(0.0294)	2.09%(0.0083)	2.02%(0.0076)
正用合計:495	105	261	129
誤用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	1.83(1.34)	2.05(1.30)	3.21(2.97)
コロケーションの誤用率の 平均値(標準偏差)	0.73%(0.0050)	0.65%(0.0042)	0.89%(0.0078)
誤用合計:174	33	80	61
コロケーションの使用数の 平均値(標準偏差)	7.67(3.79)	8.74(3.14)	10.00(3.73)
コロケーションの使用率の 平均値(標準偏差)	3.43%(0.0318)	2.74%(0.0101)	2.91%(0.0088)
使用数合計:669	138	341	190

注：表 5.2 における平均値と合計はコロケーションのトークンである。以降も同様。

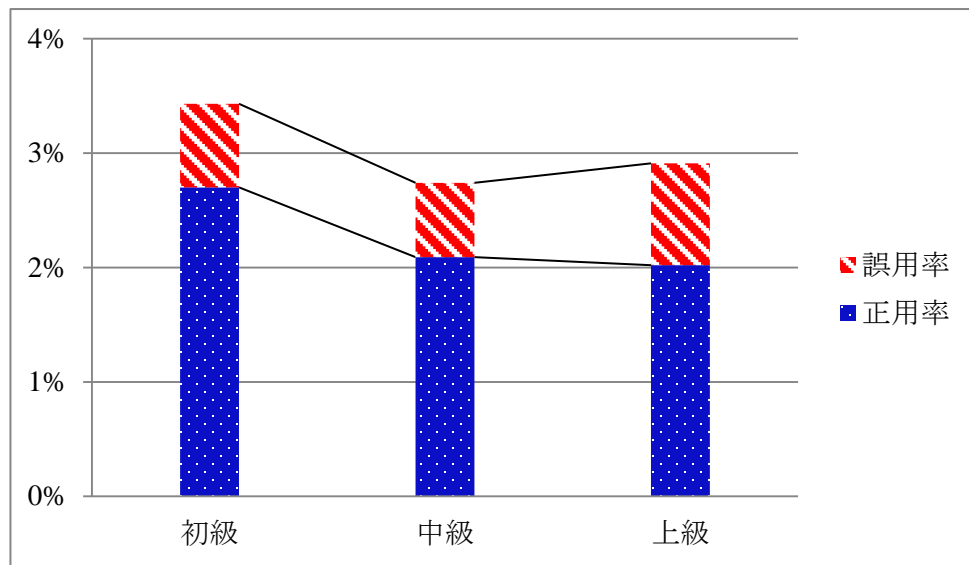


図 5.1 日本語能力レベルと正用率・誤用率の関係

5. 3. 2 語彙能力レベルとコロケーション使用との関係

次に、学習者の語彙能力レベルと、コロケーション使用における正用率及び誤用率の平均値との関係を表 5.3 と図 5.2 に示す。日本語能力レベルの異なる学習者によるコロケーション使用と同様に、語彙能力レベルの初級、中級と上級学習者によるコロケーションの使用率の平均値においても大きな差が見られない（最小値 2.82%，最大値 3.10%）。そして、語彙能力レベルの初級、中級と上級学習者のコロケーションの運用能力を評価するために、正用率と誤用率を対象に一元配置の分散分析とグループ間の多重比較を行った。その結果、正用率と誤用率は初級学習者、中級学習者と上級学習者において主効果が認められず（正用率： $F(2, 73) = .192, p = .825$ ；誤用率： $F(2, 73) = .285, p = .753$ ），そしてグループ間にも有意な差が見られなかった。このことから、学習者の語彙能力は上達しているのに対し、コロケーションの運用能力はそれほど発達していないという結果が得られた言えよう。

表 5.3 コロケーションの正用・誤用と語彙能力レベルの関係

	語彙能力レベル		
	初級	中級	上級
正用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	6.20(1.92)	6.23(3.14)	6.78(2.73)
コロケーションの正用率の 平均値(標準偏差)	2.11%(0.0048)	2.44%(0.0231)	2.06%(0.0082)
正用合計:495	31	193	271
誤用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	2.00(1.41)	1.84(1.21)	2.68(2.32)
コロケーションの誤用率の 平均値(標準偏差)	0.70%(0.0051)	0.66%(0.0043)	0.78%(0.0064)
誤用合計:174	10	57	107
コロケーションの使用数の 平均値(標準偏差)	8.20(2.77)	8.06(3.34)	9.45(3.65)
コロケーションの使用率の 平均値(標準偏差)	2.82%(0.0079)	3.10%(0.0249)	2.84%(0.0103)
使用数合計:669	41	250	378

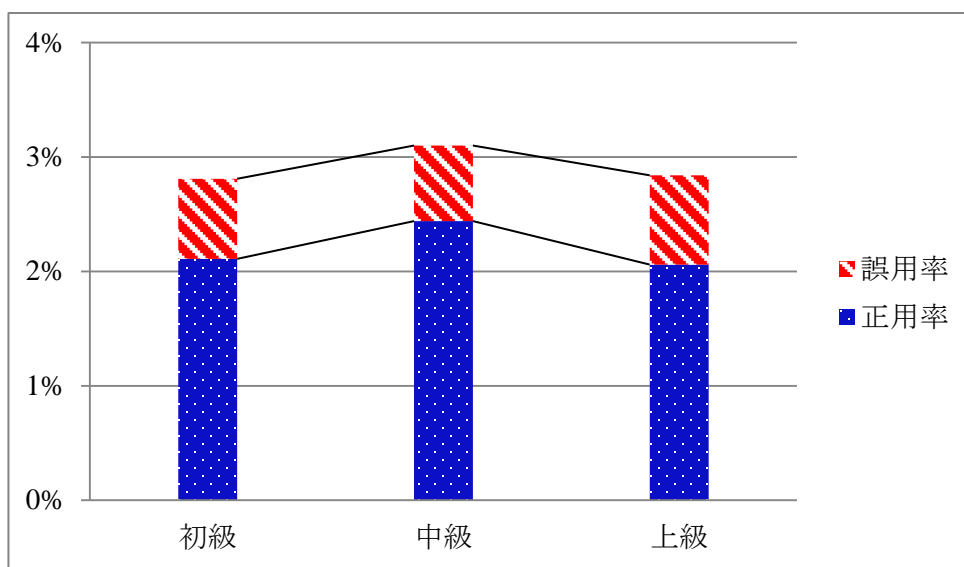


図 5.2 語彙能力レベルと正用率・誤用率の関係

5. 3. 3 文法能力レベルとコロケーション使用との関係

最後に、学習者の文法能力レベルと、学習者のコロケーション使用における正用率及び誤用率の平均値との関係を表 5.4 と図 5.3 に示す。文法能力レベルの初級、中級と上級学習者のコロケーションの運用能力を評価すべく、同じく正用率と誤用率を対象に一元配置の分散分析とグループ間の多重比較を行った。その結果、日本語能力レベルと語彙能力レベルの異なる学習者の結果と同様に、正用率と誤用率は文法能力レベルの初級学習者、中級学習者と上級学習者において主効果が現われず（正用率： $F(2, 73) = 1.504, p = .229$ ；誤用率： $F(2, 73) = .481, p = .620$ ），そしてグループ間においても有意差が見られなかった。このことから、学習者のコロケーションの運用能力は文法能力においてもレベル間で目立つ変化が見られないという結果が得られた。

表 5.4 コロケーションの正用・誤用と文法能力レベルの関係

	文法能力レベル		
	初級	中級	上級
正用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	5.20(3.11)	6.76(3.20)	6.50(2.57)
正用合計:495	26	196	273
コロケーションの正用率の 平均値(標準偏差)	3.88%(0.0552)	2.30%(0.0099)	1.97%(0.0076)
誤用コロケーション頻度数 の平均値(標準偏差)	1.00(1.22)	2.14(1.33)	2.55(2.25)
誤用合計:174	5	62	107
コロケーションの誤用率の 平均値(標準偏差)	0.55%(0.0062)	0.73%(0.0042)	0.75%(0.0062)
コロケーションの使用数の 平均値(標準偏差)	6.20(3.27)	8.90(3.47)	9.05(3.51)
コロケーションの使用率の 平均値(標準偏差)	4.42%(0.0598)	3.03%(0.0107)	2.72%(0.0101)
使用数合計:669	31	258	380

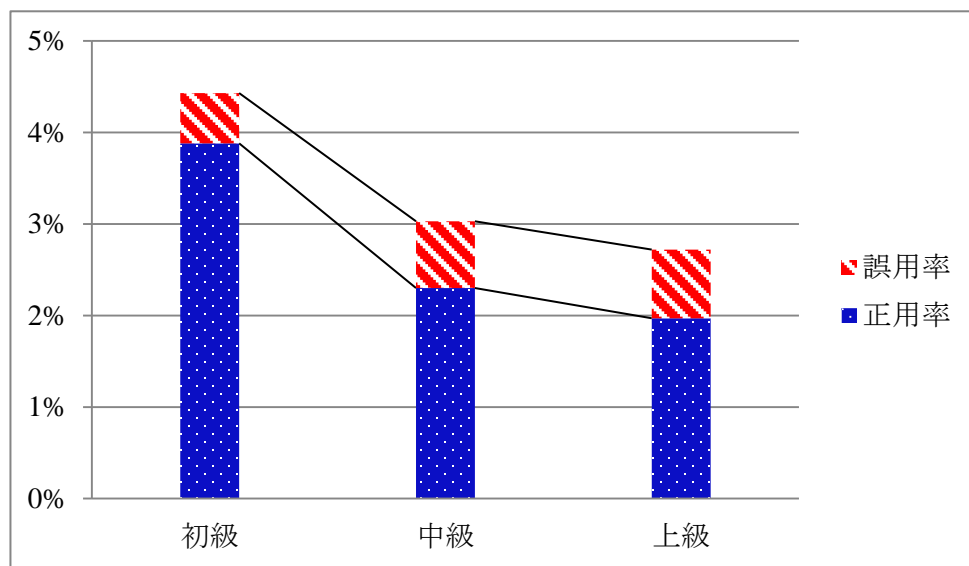


図 5.3 文法能力レベルと正用率・誤用率の関係

5. 4 量的分析に関する考察

学習者のコロケーションの正用率と誤用率は、日本語能力レベル、語彙能力レベルと文法能力レベルの初級、中級と上級の間に有意な差が認められなかった。これらの結果は、Bahns and Eldraw (1993), Howarth (1998), Murao (2004), 及び Laufer and Waldman (2011) の結果と一致している。

具体的に先行研究で述べたように、Bahns and Eldaw (1993) ではドイツ語母語英語学習者を対象とした翻訳タスクの結果、コロケーションの共起語の誤用が一般の語彙項目の2倍であることから、コロケーション知識の発達には語彙知識に比べ、遅れており、両者の発達は並行していないと指摘されている。また、Howarth (1998) は母語の異なる学習者のエッセイに見られるコロケーションの使用（正用コロケーションと逸脱コロケーション）が学習者の習熟度レベルと相関していないと述べている。そして、Murao (2004) はTOEIC600-720 点の初級者グループとTOEIC730-850 点の中級者グループの日本人英語学習者を対象とした語彙性判断課題の結果、両グループのコロケーションの得点に差がないと述べている。そして、このことからコロケーション能力の発達は言語能力の他の側面に比べ遅れており、その発達には大量の時間とインプットが必要であると主張している。最後に、Laufer and Waldman (2011) はヘブライ語母語英語学習者の自由産出したエッセイに見られる「動詞＋名詞」の正用コロケーションの数において上級者と中級者、及び中級者と初級者の間に有意差が見られな

かったと報告している²⁵。

本研究の結果は上記の先行研究と一致しているが分析対象とした学習者は母語と第二言語が先行研究と異なり、中国語を母語とする日本語学習者である。このことから、コロケーションの運用能力が語彙能力や文法能力などの一般的な言語能力と同じ程度に発達していないということは、英語学習者特有の特徴ではなく、第二言語学習者により一般的に見られる特徴の一つであると言えよう。このような結果になった可能な理由は以下の二つが考えられる。

第一に、コロケーションの運用能力は語彙能力や文法能力などの第二言語の一般的な能力に比べ、その発達がより遅いと考えられる。3. 2節で述べたように、コロケーションの使用は語彙項目の意味情報と統語情報、すなわち語彙項目のレンマ情報に基づいて行われている。しかし、成人第二言語学習者は第二言語（L2）のレンマ情報の獲得において2つの制限が存在するとされている（Jiang, 2000）。一つ目は、教室環境の習得において目標言語の文脈付きのインプットが限られているため、学習者が語彙項目のレンマ情報を文脈より抽出し、そしてそれをL2の語彙項目に統合することが困難であることが挙げられる。二つ目は、大量の文脈付きのインプットがあつたとしても、L2の語彙項目における母語（L1）のレンマ情報の影響により、インプットからL2のレンマ情報を抽出し、そしてそれをL2の語彙項目に統合することは想像以上に時間がかかるとされている。これらの理由により、学習者がL2レンマ情報を獲得することはより困難であると言われている。それ故に、レンマ情報に基づいたコロケーションの運用能力の発達は第二言語の一般的な能力（例えば、語彙能力や文法能力など）に比べ、より遅いと考えられる。

第二に、コロケーションは学習者や教師に見落されやすいため、習得や教育指導において重要視されていないことが挙げられる。コロケーションは個々の構成要素から全体の意味が解釈できるため、初めて出会った場合においても意味が分かることが多く、受容の際に特に意識されることはなく、注意されず見過ごされてしまう可能性が高い。また、従来、「語をそれぞれの独立した語」というようにとらえる傾向があり、教師や学習者の関心がコロケーションにではなく、テキストに現れた個々の新出単語に向けられるとも指摘されている（三好 2007）。コロケーションを意識していない学習者が習得においてコロケーションに重点を置くことは想像し難いであろう。そのため、語彙能力や文法能力などの日本語能力は明らかに上達するのに対し、コロケーションの運用能力は

²⁵ Murao (2004) と Laufer and Waldman (2011) では、上級者と初級者との間にコロケーション運用能力の差があると述べている。しかし、本研究の上級者はこれらの研究における上級者より熟達度が低いため、上級者と初級者との間に差が出なかったと考えられる。

それほど発達していないという結果になったと考えられる。このため、これまでの暗示的学習においては学習者のコロケーションの運用能力の発達はほとんど望めないと言えよう。それ故に、今後は教育指導において学習者にコロケーションを意識させ、指導する必要があると考えられる。

5. 5 第5章のまとめ

習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況は、日本語能力レベル別、語彙能力レベル別と文法能力レベル別の分析によってその特徴が明らかになった。具体的には、中国人日本語学習者によるコロケーションの運用能力は、語彙能力や文法能力などの一般的な言語能力の発達に比べ遅れていることが分かった。その理由として、コロケーションの運用能力の発達は語彙能力や文法能力の発達より時間がかかることや、これまでの日本語教育においてコロケーション教育は重視されてこなかったことが挙げられる。そのため、今後は教育指導においてコロケーションを重要視した上で、コロケーションを指導する必要があると考えられる。

第6章 コロケーションの使用に関する誤用分析

第5章では、言語習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況进行分析し、コロケーションの運用能力が語彙能力や文法能力などの一般的な言語能力の発達より遅れていることを明らかにした。そして、今後は日本語教育指導においてコロケーションを重要視し、学習者にコロケーションを意識させ、指導する必要があることが示唆された。

本章は、コロケーション指導を行う際にどのような点を指導すべきかを明らかにするために、学習者のコロケーション習得における問題点を解明することを目的とする。第4章で示した「誤用分析」という研究方法を用いて、学習者の産出した誤用を対象に、学習者が実際にどのようなコロケーションの誤用を犯すか、その原因は何か、また学習者の言語習熟度が上がるにつれコロケーションの誤用はどのように変わっていくかなどについて分析を行う。

第6章のコロケーションの使用に関する誤用分析の章は次のように構成されている。6.1は研究目的である。6.2では分析対象の紹介と、第4章で述べた「本研究における誤用のラベル」を簡単にまとめる。続いて6.3では誤用分析の結果と考察について述べる。最後に、6.4は誤用分析に関するまとめである。

6.1 研究目的

第5章のコロケーションを指導する必要があるという結果を踏まえ、本章では、コロケーション指導を行う際にどのような点をどう指導するとよいかを明らかにするために、学習者のコロケーション習得における問題点を解明することを目的とする。そのための研究課題は以下の2つに設定する。

- 1) 学習者のコロケーション習得における問題点は何か。
- 2) コロケーション習得における問題点は学習者の言語習熟度が上がるにつれ、どのように変化していくか。

6. 2 分析方法

6. 2. 1 分析対象

本章では、学習者の産出したコロケーションの誤用に関して分析を行うため、分析対象は誤用コロケーションに限る。つまり、表 6.1 における誤用コロケーションの 174 項目を本章の分析対象とする。

表 6.1 誤用分析の分析対象

誤用コロケーション	174
正用コロケーション	495
慣用句と、指示詞・形式名詞・形式動詞が含まれるもの	142
合計	811

6. 2. 2 本研究における誤用のラベル

本章の内容をより理解しやすくするために、第 4 章で述べた誤用のラベルを以下のようにまとめる。また、具体的な誤用の判断手順に関しては 4. 5. 2 を参照のこと。

ラベル A「共起」：曹・仁科（2006）の分類をそのまま使用する。つまり、各々の語そのものは間違っていないが、二語間の共起が不自然と判断されるもの。このような誤用にラベル A を付ける。例：「*知識を勉強する」→「知識を得る」の「*知識を勉強する」にラベル A を付ける。

ラベル B「造語」：日本語にない語彙が使われた場合、造語と判断し、そして造語とされた単語を訂正することで、コロケーションが成り立つものにラベル B を付ける。例：「*使い方を勉強する」→「使い方を勉強する」の「*使い方を勉強する」や、「*方法を借鑑する」→「方法を使う」の「*方法を借鑑する」にラベル B を付ける。

ラベル C「文法関係」：動詞の自他の誤用や受身・可能形などの活用による誤用など文法的な誤用にラベル C を付ける。例：「*意味を分かる」→「意味を知る」の「*意味を分かる」や、「*語感を養られる」→「語感を養える」の「*語感を養られる」にラベル C を付ける。

ラベル D「その他の誤用」：コロケーション自体は問題がないが文脈に合わ

ないものや、語彙の問題による誤用にラベル D を付ける。例：「*学習を怠げる」→「学習を怠げる」の「*学習を怠げる」や、「*理解と暗記一緒に勉強の効率を上げるになってきた。」→「理解と暗記を一緒に済ませることで勉強の効率が上がってきた。」の「効率を上げる」にラベル D を付ける。

6. 3 誤用分析の結果と考察

6. 3. 1 誤用分析全体の結果と考察

表 6.2 コロケーションの誤用

誤用のタイプ	誤用の数	ラベル A が付けられた誤用
ラベル A「共起」	81(46.55%)	81(46.55%)
ラベル B「造語」	9 (5.17%)	/
ラベル C「文法関係」	33(18.97%)	/
ラベル D「その他の誤用」	40(22.99%)	/
ラベル B+A	2 (1.15%)	2 (1.15%)
ラベル C+A	9 (5.17%)	9 (5.17%)
合計	174 (100%)	92(52.87%)

注：表 6.2 における誤用の数と合計はコロケーションのトークンである。以降も同様。

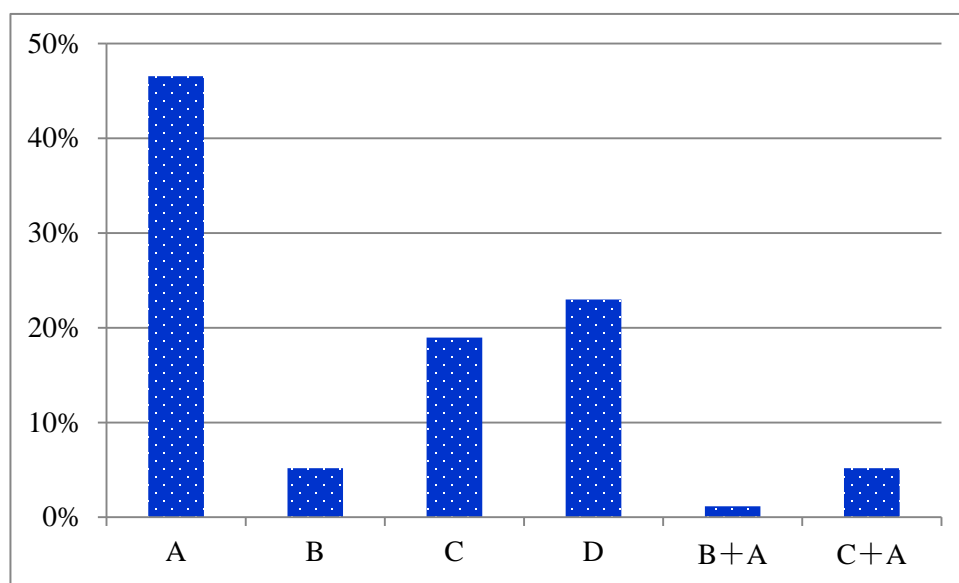


図 6.1 コロケーションの誤用の分布図

学習者による誤用を表 6.2 と図 6.1 にまとめる。表 6.2 と図 6.1 から、ラベル A「共起」タイプの誤用は 81 項目で全体の 46.55%を占めており、最も多い誤用であることが分かる。例えば、「*知識を勉強する」、「*歌曲を聞く」、「*歴史を了解する」などはラベル A「共起」タイプの誤用例である。これらの誤用は語彙的・文法的には正しく、表現意図も理解できるが、母語話者なら用いないような不自然な表現である。これらの誤用は文法的な誤用や語彙的な誤用ほど顕著ではないため、学習者にとってこれらの表現に関する正誤判断は難しい。また、外国人教師にとってもこれらの表現の自然さを判断することは困難であるとされている（滝沢 1999）。そのため、ラベル A「共起」タイプの誤用は、適切に訂正されたり、指導されることがほとんどなく、誤用の中で最も多い誤用となったと考えられる。このことから、コロケーション習得における「語と語の結びつき」という問題は学習者にとって最も困難な項目の一つであると言えよう。なお、学習者が「*知識を勉強する」、「*歌曲を聞く」、「*歴史を了解する」などラベル A「共起」タイプの誤用を産出した原因の一つとして母語からの転移が考えられる。この点については、第 7 章で母語転移に関して詳しく分析する。

次に、ラベル D「その他の誤用」は、ラベル A「共起」タイプの誤用に次ぎ二番目に多い誤用である。しかし、40 項目中の 27 項目（67.50%）が「文脈に合わないコロケーション」である（例文は下の（1）（2））。これらは文脈においてコロケーション表現自体（「効率を上げる」と「態度を持つ」）は問題がないが、統語レベルや構文レベルから見れば適切ではないため訂正された。

（1）「*理解と暗記一緒に勉強の効率を上げるになってきた。」

→「理解と暗記を一緒に済ませることで勉強の効率が上がってきた。」

（2）「*（中略）。その二人はまったく反対な態度を持って、成績も反対である。」

→「（中略）。その二人はまったく反対な態度で、成績も反対である。」

ラベル C「文法関係」タイプの誤用は、三番目に多い誤用である。このタイプの誤用において、動詞の自他タイプの誤用が 33 項目中 21 項目であり、63.64%を占めている。例えば、「*意味を分かる」、「*言葉を聞こえる」、「*レベルを上昇する」などはこのような誤用に当たる。動詞の自他の問題は非常に複雑な問題で、その全体像を明らかにすることは本稿の研究範囲を超えるため、ここでは詳しい検討をしない。しかし、今回の誤用データから以下のことが示唆される。まず、学習者に動詞の自他に関する指導を行えば、学習者の文法能力の向上のみでなく、コロケーションの運用能力の上達も期待されよう。一方、

「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの運用能力を高めることによって、自他動詞の正確な使用にもつながると考えられる。例えば、教育指導において「意味を知る」、「意味が分かる」、「言葉を聞く」、「言葉が聞こえる」などをそれぞれ一つの項目として教えれば、「*意味を分かる」、「*言葉を聞こえる」のような「名詞＋を」と「自動詞」の誤用例の減少が期待されよう。このように、コロケーションの指導は動詞の自他の指導と互いに補い合う関係にあると言えよう。

最後に、ラベル B「造語」タイプの誤用は単一種類の誤用の中で一番少ない誤用である。このタイプの誤用とは、学習者が日本語に存在しない語彙項目を使用しているという種類の誤用である。例えば、「*使い法を勉強する」や「*方法を借鑑する」などである。このような誤用から、学習者は語彙能力が不足していることを補うために、直接中国語の語を借用したり、新しい語を作るなどのストラテジーで産出していることがうかがえる。

また、ラベル A が付けられた誤用（「A」「B＋A」「C＋A」）を一つの全体として見れば、その誤用の数は 92 項目であり、誤用総数 (174) の半分 (52.87%) 以上を占めている。このことから、「共起」タイプの誤用は学習者の産出において習得困難な項目の多くを占めていることが分かる。つまり、作文において「語と語の結びつき」という問題は学習者にとって最も困難な内容の一つであると言えよう。

6. 3. 2 言語習熟度別の誤用分析の結果と考察

6. 3. 1 ではコロケーションの誤用全体を概観した。本項では日本語能力レベルの上昇と共に誤用の変化を分析する。このことによってコロケーションの教育指導への示唆が得られると期待されるためである。例えば、日本語能力レベルの上昇と共に減少する傾向にある誤用は、習得の発達と共に自然に減る誤用であると言えよう。そのため、その種類の誤用は限られている教育活動において優先して指導する対象にしないことも考えられる。一方、日本語能力レベルの上昇と共に増加する傾向にある誤用は、教育指導において特に注意すべき項目と見なすことができるであろう。

表 6.3 日本語能力レベルと誤用の関係

日本語能力	ラベル A	ラベル B	ラベル C	ラベル D	ラベル A が付けられた誤用	合計
初級	15(45.45%)	2(6.06%)	4 (12.12%)	11(33.33%)	16(48.48%)	33(100%)
中級	39(48.75%)	4(5.00%)	14(17.50%)	20(25.00%)	42(52.50%)	80(100%)
上級	27(44.26%)	3(4.92%)	15(24.59%)	9(14.75%)	34(55.74%)	61(100%)

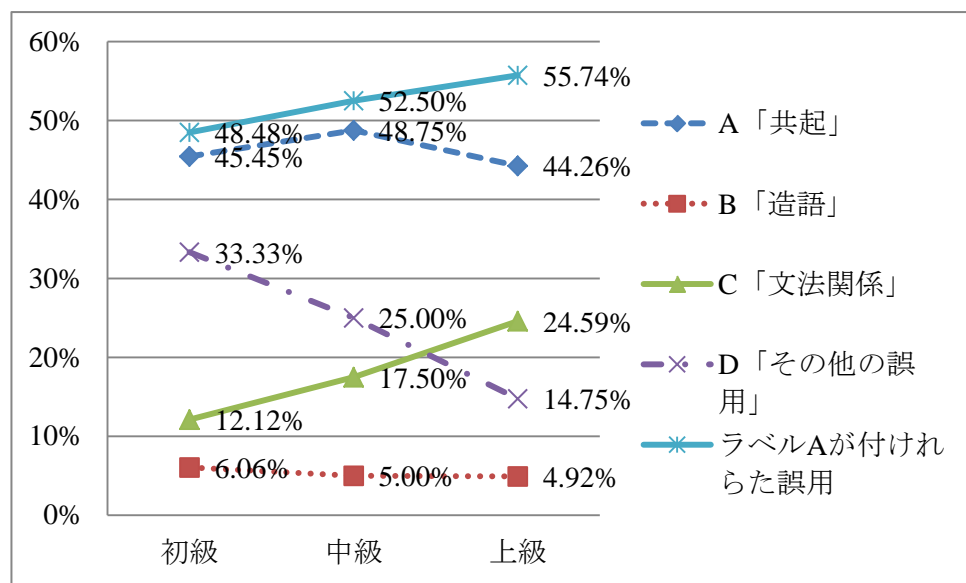


図 6.2 日本語能力レベルと誤用の関係

日本語能力レベルの上昇にあわせると共に誤用の変化を表 6.3 と図 6.2 にまとめる。表 6.3 と図 6.2 から分かるように、ラベル A「共起」タイプの誤用及びラベル A が付けられた誤用（「A」「B+A」「C+A」「D+A」）は日本語能力の上達につれ増加する傾向にある。これに対し、ラベル D「その他の誤用」は減少する傾向にある。また、ラベル B「造語」とラベル C「文法関係」の誤用の曲線はほぼ横ばいとなっていることが分かる。以下では、これらの結果について詳しく分析する。

まず、ラベル A「共起」タイプの誤用及びラベル A が付けられた誤用は日本語能力の上達につれ増加する傾向が見られた。この結果は、Howarth（1998）の「習熟度の低い学習者より、習熟度の高い学習者のほうが多くのコロケーション上の間違いをする」という結果や、Laufer and Waldman（2011）の「初級学習者に比べ、中級学習者と上級学習者はより多くのコロケーション誤用を犯す」という結果と一致している。

習熟度のより高い学習者が習熟度の低い学習者に比べ、多くのコロケーションの誤用を犯す理由として以下の2点が考えられる。第一に、学習者のコロケーションの運用能力は日本語能力の発達と並行して上達していないことが考えられる。この点に関しては、量的分析の5.3.1ですでに確認された。第二に、習熟度のより高い学習者は様々な「語と語の結びつき」の使い方を試している可能性が考えられる。日本語能力の上達につれ、学習者は作文において表現したい言い回しがますます豊富になる。しかし、コロケーションの運用能力は日本語能力ほど上達していない。この不足しているところを補うために、学習者は様々な「語と語の結びつき」の使い方を創造的に試すことが考えられる。この際に、習熟度の高い学習者は習熟度の低い学習者に比べ、多くの「語と語の結びつき」に挑戦する自信があるとされている（Howarth, 1998; Laufer & Waldman, 2011）。しかし、試した「語と語の結びつき」が不自然なものになってしまうことがあると考えられる。このことにより、ラベル A 及びラベル A が付けられた誤用は、日本語能力の上達と共に増加する傾向が見られたと考えられる。

ラベル A「共起」タイプの誤用は最も多い誤用であり、そして日本語能力レベルの上昇と共に増加する傾向にある。このことから、「語と語の結びつき」という問題はコロケーション習得において学習困難点の一つであり、そして習得の発達と共にその運用能力は自然には上達しにくいことが分かった。故に、今後の教育指導において、「語と語の結びつき」に重点を置くべきであろう。

次に、ラベル D「その他の誤用」は日本語能力の発達と共に減少する傾向にある。このことから、このタイプの誤用は日本語能力の上達と共に自然に減少すると言えよう。例えば、学習者の日本語能力の上達と共に「*理解と暗記一緒に勉強の効率を上げるになってきた。」のような文が減り、また「*怠げる」のような語彙的な誤用も減少するであろう。そのため、教育指導においてラベル D「その他の誤用」の重要性は、ラベル A「共起」タイプの誤用より低いと位置付けてよいであろう。

ラベル B「造語」とラベル C「文法関係」の誤用は「日本語能力の発達と誤用変化」の図 6.2 においてほぼ横ばいとなっている。日本語能力レベル別に見ればこれらの誤用は大きな変化が見られないが、別の角度から見れば異なる結果が見えてくる可能性があると考えられる。そこで、語彙能力の発達におけるラベル B「造語」タイプの誤用の変化（表 6.4 と図 6.3）と、文法能力の発達におけるラベル C「文法関係」タイプの誤用の変化（表 6.5 と図 6.4）を考察してみる。

表 6.4 語彙能力レベルと誤用の関係

語彙能力	ラベル A が付				ラベル A が付 けれらた誤用	合計
	ラベル A	ラベル B	ラベル C	ラベル D		
初級	4(40.00%)	0(0.00%)	1(10.00%)	5(50.00%)	4(40.00%)	10(100%)
中級	28(49.12%)	2(3.51%)	8(14.04%)	15(26.32%)	32(56.14%)	57(100%)
上級	49(45.79%)	7(6.54%)	24(22.43%)	20(18.69%)	56(52.34%)	107(100%)

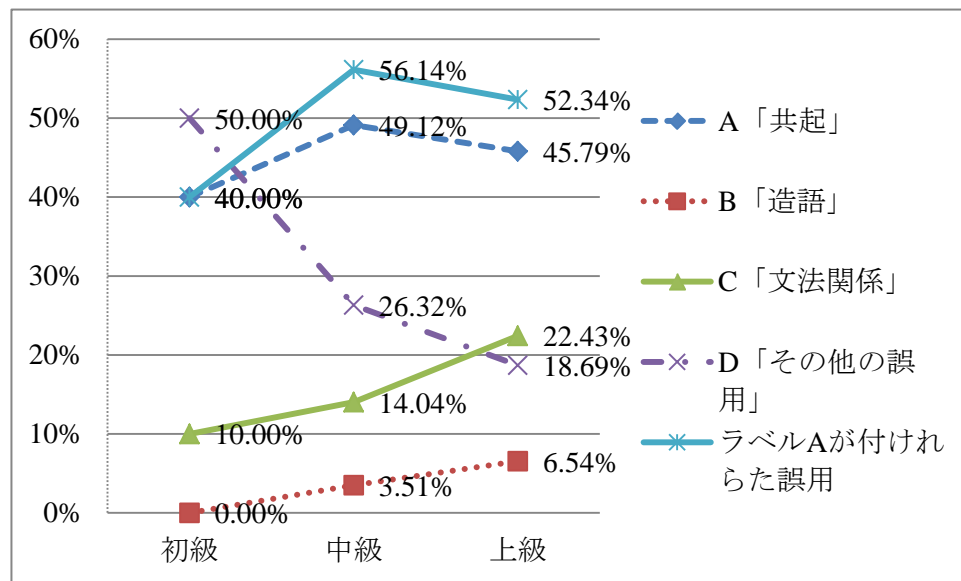


図 6.3 語彙能力レベルと誤用の関係

表 6.4 と図 6.3 から分かるように、学習者の語彙能力レベルは上昇したのに対し、コロケーション運用における「造語」タイプの誤用は減るどころか増える傾向が見られた。こうした結果になった理由として次の 2 点が考えられる。第一に、学習者の語彙能力レベルは高くなったとはいえ、依然として不足していることが考えられる。ラベル A「共起」タイプの誤用が日本語能力の発達と共に上昇するのと同様に、語彙能力のより高い学習者は作文において表現したい言い回しが豊富になるが、限られている語彙能力を補うために、直接中国語の語を借用することや、新しい語を作るなどのストラテジーを使用したと考えられる。第二に、学習者の語彙能力レベルは上昇したが、語と語を結びつけてコロケーションとして運用する能力は上昇していないことが挙げられる。ここでの語彙能力が初級から上級への上達は、学習者が理解できるあるいは使用できる単語レベルの語彙の増加を指しているとされている。運用できる単語レベルの語彙は増えたものの、習得されている単語レベルの語彙をコロケーションレベルで運用する際に、語と語の結びつきの知識が限られているため、習得された語を適切に組み合わせることができず、造語というストラテジーを使用したと

考えられる。例えば、今回のデータにおける学習者CG034は「方法」と「参考」という二つの単語をすでに習得していたが²⁶、作文の際に「方法を参考にする」という表現を使えず、新たに「*方法を借鑑する」という表現を作った。このことから、従来の「語をそれぞれの独立した語」としてしか学ばないような学習では、習得された語のコロケーションレベルでの適切な使用は期待できない。そのため、今後上級レベルでの教育指導の中心は単語レベルの語からコロケーションへの転換が必要であろう。これはKjellmer (1991) の「語彙項目は、単独で教えるのではなく、適切な文脈の中で教えるべきである。個々の語からコロケーションに重点を移すことが重要である」(pp.124-125) という主張とも一致している。

また、表 6.5 と図 6.4 からラベル C「文法関係」タイプの誤用は文法能力レベルの上昇と共に減少する傾向が見られた。このことから、文法能力の上達は学習者のコロケーション使用における自他動詞の誤用をある程度減らすことができると言えよう。しかし、ラベル C「文法関係」タイプの誤用の比率は依然として約 20%という高い水準を維持している。前述したように「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションを一つの項目として教えることによって、「名詞＋を」と「自動詞」の組み合わせの誤用の減少が期待されよう。

表 6.5 文法能力レベルと誤用の関係

文法能力	ラベル A が付					合計
	ラベル A	ラベル B	ラベル C	ラベル D	けられた誤用	
初級	0(0.00%)	1(20.00%)	2(40.00%)	2(40.00%)	0(0.00%)	5(100%)
中級	32(51.61%)	2(3.23%)	9(14.52%)	17(27.42%)	34(54.84%)	62(100%)
上級	49(45.79%)	6(5.61%)	22(20.56%)	21(19.63%)	58(54.21%)	107(100%)

²⁶ 学習者 CG034 は日本語を 2 年以上勉強した。使用した教科書を調べた結果、1 年の後期において「方法」と「参考」を提示している。そのため、この学習者は「方法」と「参考」をすでに習得したと考えられる。

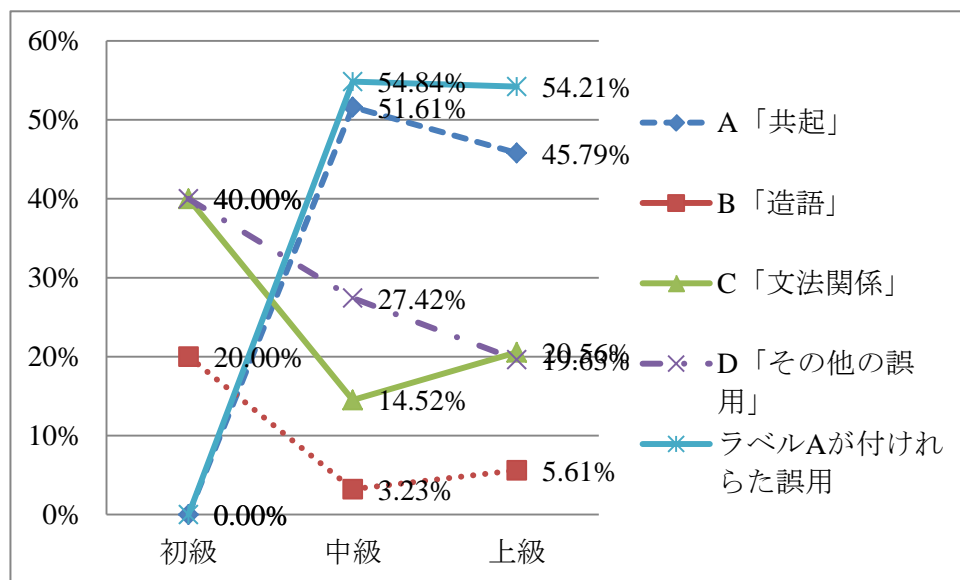


図 6.4 文法能力レベルと誤用の関係

6. 4 第6章のまとめ

本章では、学習者の産出したコロケーションの誤用に対し、誤用分析を行った。その結果、ラベル A「共起」タイプの誤用が最も多いことが明らかになった。このことから、「*知識を勉強する」や「*歴史を了解する」のような「語と語の結びつき」という問題は学習者のコロケーション産出において最も習得困難な内容であることが分かった。そして、ラベル A「共起」タイプの誤用は日本語能力レベルが上がるにつれ、増える傾向が見られた。このことから、コロケーションの運用能力は自然には上達しにくいと言えよう。こうした結果より、今後は、「共起」タイプの誤用の産出原因を明らかにし、教育と指導において「語と語の結びつき」という共起問題を取り上げる重要さが示唆される。

また、ラベル B「造語」とラベル C「文法関係」の誤用分析から、今後の語彙教育と語彙指導においては、特に上級における指導は、個々の語からコロケーションに移すことが重要であろう。このことによって、学習者のコロケーションレベルでの語彙運用能力を高めるのみでなく、コロケーション運用における自他動詞の誤用の減少も期待される。このように、今後は教育指導においてコロケーションにより重点を置くべきであり、そしてコロケーションにおける「語と語の結びつき」という共起問題がコロケーションの中で最も重要視されるべき問題であろう。

第7章 コロケーション使用における母語の影響

第6章では、学習者の産出したコロケーションの誤用を分析した結果、語と語の結びつきという「共起」タイプの誤用が最も多く、そしてそれは習得と共に自然に減る誤用ではないことが分かった。

しかしながら、これまで学習者が「共起」タイプの誤用を産出した原因に関してはまだ明らかにされていない。曹・仁科（2006）は「名詞と形容詞及び形容動詞」パターンのコロケーションにおける「共起」タイプの誤用について主に母語の影響によるものだと主張している。「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションにおける「共起」タイプの誤用も同じく母語の影響によるものであるか否かに関して未だはっきりされていない。また、母語の影響に誤用を招くような負の転移がある一方、学習者のコロケーションの産出を促進させる正の転移もあるとされている。中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの産出において正の転移がより多いのか、それとも負の転移がより多いのか、すなわちコロケーションの産出において母語はプラスの働きをしているのか、マイナスの働きをしているのかに関してまだ明らかになっていない。それ故に、本章では「共起」タイプの誤用における母語の影響を検証した後、さらに正用コロケーションにおける母語の影響を分析する。このようなことを明らかにすることによって、今後母語の負の転移をいかに防ぐか、そして母語の正の転移をいかに活かすか、さらに教育指導において母語をどのように扱うべきかについても知見が得られる期待される。

以上のことを踏まえ、本章はコロケーション使用（正用と誤用）、とりわけ「共起」タイプのコロケーション誤用における母語の影響を検証する。母語の影響の検証方法として、第4章で述べた「直訳の客観的な判断方法」を使用する。本章の構成は以下の通りである。7. 1では研究目的を述べる。7. 2では母語の影響を検証する際の分析対象を紹介する。続いて7. 3では誤用コロケーションにおける母語の影響を分析する。この節では誤用における母語の影響を確定するために、L1とL2の直訳関係の判定と、学習者の正しいL2知識の調査と、中国人日本語学習者と韓国語母語日本語学習者との比較という3つの検証を行う。次に、7. 4では正用コロケーションにおける母語の影響を分析した後、得られた結果に基づき、「名詞＋を＋動詞」のコロケーション運用に

における母語の働きを分析する。7. 5はコロケーション使用における母語の影響に関する考察である。続いて7. 6では、コロケーション使用に見られる母語の影響と Jiang (2000) の理論モデルとの関係について考察する。7. 7はコロケーション使用における母語の影響に関するまとめである。

7. 1 研究目的

本章の目的は、コロケーション使用、とりわけ「共起」タイプのコロケーション誤用における母語の影響を検証することである。そのための研究課題は以下の2つである。

- 1) 「共起」タイプのコロケーション誤用はどれくらい母語のマイナスの影響を受けているか。
- 2) 正用コロケーションはどれくらい母語のプラスの影響を受けているか。

7. 2 分析対象

表 7.1 母語の影響の分析対象

	正用	誤用	
		共起以外の誤用	82
		共起タイプの誤用	92
対応する中国語のないもの	67	14	
対応する中国語のあるもの (計 506)	428	78	
小計	495	共起タイプの誤用 92	174
慣用句と、指示詞・形式名詞・形式動詞が含まれるもの			142
合計：811=142 (慣用句など) +495 (正用) +174 (誤用)			

本章では、「共起」タイプの誤用と正用表現を対象に母語の負の転移と正の転移を分析する。そのために、共起以外の誤用 82 項目は分析対象から除く (表 7.1)。また、本研究では学習者自身による第二言語のデータと母語のデータが直訳関

係にあるか否かの判定によって母語の影響の有無を判断する。それ故に，対応する中国語のない表現はその母語の影響の有無を判断できないため，「共起」タイプの誤用と正用表現からこれらの表現を外す。したがって，本章の母語の影響の分析対象は，対応する中国語のある「共起」タイプの誤用 78 項目と，正用表現 428 項目と合わせて合計 506 項目である（表 7.1 太字の部分）。

7. 3 誤用コロケーションにおける母語の影響

7. 3. 1 直訳関係の判定結果

4. 7 節では直訳と母語の影響の関係について以下のように述べた。すなわち，対訳作文における母語と第二言語が直訳関係にあると判断された場合，コロケーション産出は母語の影響を受けた可能性が高い。しかし，対訳作文における母語と第二言語が非直訳と判断された場合，コロケーション産出の際に母語の影響を受けた可能性を否定できない。本節では，これに基づいて誤用における母語の影響を考察する。

表 7.2 直訳と判断された誤用表現

	誤用の数	誤用の割合
直訳	47	60.26%
非直訳	31	39.74%
合計	78	100.00%

誤用表現に関する直訳関係の判断結果を表 7.2 にまとめる。表 7.2 から分かるように，78 の誤用項目において 47 項目（60.26%）は直訳と判定された。これらの項目は母語の負の転移によるものである可能性が高い。また，非直訳と判断された 31 項目に関しては母語の影響を受けている可能性を否定できない。言い換えれば，非直訳と判断された項目においても母語の影響を受けているものが存在することも考えられる。そのため，78 の誤用項目において実際の母語の転移率は 60.26%を上回ると考えられる。直訳と判断された 47 項目の誤用表現から無作為に 10 項目を抽出し，表 7.3 に示す（詳しくは資料 4 を参照のこと）。

直訳と判定された 47 の誤用項目が母語の影響によるものであると判断できる確率をさらに高めるために，以下の二つの検証を行う。第一に，47 の誤用項目に対し，学習者が必要な L2 知識を持っているか否かを調べる。学習者は目標言

語の知識を完全にあるいは十分に持っていない時にそれを補うために L1 知識を利用するからである (Kellerman, 1977; 張 2009)。第二に, 47 の誤用項目に対し, 韓国語母語日本語学習者の産出を検証する。母語の影響の有無を判定する際に, 母語の異なる 2 グループ以上の学習者による中間言語の比較が必要と主張されているためである (迫田 2002; Odlin, 2003)。

表 7.3 直訳と判断された誤用例

学習者 ID	誤用表現	中国語	訂正された表現
CG020	*チャンスを増加する	増加機会	チャンスを増やす
CG024	*日本語を捨てる	放棄日語	日本語を諦める
CG027	*歌曲を聞く	聴歌曲	歌を聞く
CG033	*方法を述べる	闡述方法	方法を紹介する
CG038	*語感を育てる	培養語感	語感を養う
CG040	*外国語を理解する	了解外語	外国語を理解する
CG054	*興味を上げる	提高興趣	興味を高める
CG071	*知識を勉強する	学習知識	知識を得る
CG075	*方法を求める	尋求方法	方法を探す
CG078	*熱情を持つ	帶熱情	情熱を持つ

7. 3. 2 学習者の L2 知識に関する調査

まず, 学習者の正しい L2 知識の有無を, 訂正された表現のインプットの量(教科書での使用頻度)を一つの基準として検討する。加藤 (2005) は「教科書に出てくる語の頻度と学習者が得るインプットの頻度は同じではないが, 教室外でのインプットが少ない JFL 環境 (特に中級以下) では学習者が得るインプットは使用した教科書への依存が高い」と述べている。加藤の主張にしたがえば, 特定の表現が学習者の使用している教科書に提示されなければ, 学習者はその表現のインプットを受けていない可能性が高い。そのため, 学習者はその表現に関する L2 知識がないと言えよう。このことを踏まえ, 本研究では特定の表現が教科書で提示された頻度を一つの基準に, 学習者の L2 知識を推測する。

本研究で調査する教科書は, 本研究における学習者が大学 1 年から 2 年まで計 4 学期にわたって使う『新編日語』(1 冊から 4 冊)(以降 SW と省略する)という教科書である。教科書 SW の概要を表 7.4 にまとめる。

表 7.4 教科書『新編日語』の概要

	延べ語数	異なり語数
1 冊	69198	3834
2 冊	87846	4797
3 冊	91362	5955
4 冊	85768	6572

表 7.5 訂正された表現の教科書での提示状況

	訂正された表現
教科書で提示されていない表現の数	39
教科書で提示されていた表現の数	8
合計	47

注：表 7.5 における数はコロケーションのトークンである。以降も同様。

表 7.6 教科書で提示されていた表現

学習者 ID	学習者の産出した誤用	訂正された表現	訂正された表現の教科書での提示回数
CG027	*歌曲を聞く	歌を聞く	2
CG039	*材料を放送する	放送を聞く	3
CG042	*国を了解する	国を理解する	1
CG078	*熱情を持つ	情熱を持つ	1
CG091	*実を取る	実を結ぶ	1
CG097	*興味を養う	興味を持つ	6

教科書SWにおいて学習者の産出した誤用が訂正された表現を調べ、その結果を表 7.5 に示す。表 7.5 における数字はコロケーションのトークン数を表す。まず、学習者の産出した誤用を訂正した表現が教科書で提示された項目に関して検討する。学習者の産出した 47 項目の誤用のうち、8 項目 6 種類はその正用表現が教科書で提示されている。これらの表現と提示回数を表 7.6 に示す。例えば、CG027 という学習者の産出した誤用「*歌曲を聞く」を訂正した表現の「歌を聞く」は教科書で 2 回提示されている。また、表 7.6 の訂正された 6 種類の表現は教科書で提示されているとはいえ、2 年 4 学期の間に使用された 4 冊の教科書において 6 回提示されているのみである。このことから、学習者はこれらの表

現の知識を完全にあるいは十分に持っていないと言えよう²⁷。したがって、自然な表現に対する正しいL2知識が不足していることを補うために、学習者はL1知識を利用したと考えられる。しかし、L1知識を利用して産出した「*歌曲を聞く」「*国を了解する」などの表現は、目標言語の自然な表現と一致していないため、母語の負の転移となった。

次に、訂正された表現が教科書で提示されていない39の誤用項目について、学習者は最初からこれらの表現に関する正しいL2知識を持っていないため、学習者の産出したこれらの誤用は母語による負の転移であると言えよう。学習者が目標言語の知識を十分に持っているか否かという点から見れば、直訳と判定された47項目の誤用表現はすべて母語の負の転移によるものだと言えよう。

7. 3. 3 韓国語母語日本語学習者の産出に関する検証

本項では、中国人日本語学習者の産出した誤用項目に対し、韓国語母語日本語学習者はこれらの誤用を産出したか否かを検証する。検証にあたって、使用するデータはJC corpusに格納された「外国語が上手になる方法」のテーマの韓国語母語日本語学習者のデータである。データの内訳は表7.7の通りである。

表 7.7 韓国語母語日本語学習者の作文データ

	日本語能力		
	上級	中級	初級
人数	34	44	11
作文形態素数の平均値	356.3	365.4	316.4
標準偏差	87.8	110.4	95.8
作文形態素数の合計	12113	16077	3480

²⁷ Kachroo (1962) は教科書における語彙の出現回数と記憶の関係を検証した結果、7回以上現われた語彙は実験協力者に習得されているが、1・2回現われた語彙の半分以上は記憶に残らないことを指摘した。また、Sailing (1959) は語彙を覚えるために5回以上のリピートが必要であり、Crothers and Suppes (1967) は6・7回のリピートが必要であると主張している。コロケーションの出現回数と記憶との関係は十分に解明されておらず、また「名詞+を+動詞」パターンのコロケーションは、単独の語彙より複雑であるため、「名詞+を+動詞」のコロケーションが学習者の記憶に残るためには、語彙研究において一番多い回数である7回以上のリピートが必要であると考えている研究者（例えば Woolard, 2000）もいる。

直訳と判定された 47 の誤用項目において、中国人日本語学習者と韓国語母語日本語学習者の共通している項目は「熱情を持つ」のみである。まず、中国人日本語学習者がこの表現を産出した理由は以下のように考えられる。中国語には「熱情」という語のみ存在し、「情熱」という語は存在しない。このため、中国人日本語学習者の産出した表現は「情熱を持つ」ではなく、「熱情を持つ」となったと考えられる。一方、韓国語母語日本語学習者は「熱情を持つ」という表現を産出した理由は以下のように推測される。まず、韓国語母語日本語学習者の韓国語の作文に使われているのは「열정을 가지다 (熱情を持つ)」という表現である。つまり、韓国語母語日本語学習者の産出した「熱情を持つ」は、「열정을 가지다」という韓国語の表現と直訳関係にある。そのため、「熱情を持つ」は韓国語の影響を受けている可能性が高い。また、中国語と異なり、韓国語には「熱情 (열정)」と「情熱 (정열)」の両方の語彙が存在するが、一般的に「열정을 가지다 (熱情を持つ)」という表現は「정열을 가지다 (情熱を持つ)」に比べよく使われるとされている²⁸。このことから、韓国語母語日本語学習者が「熱情を持つ」を産出したのも韓国語の影響を受けていると考えられる。したがって、中国人日本語学習者と韓国語母語日本語学習者が同じく「熱情を持つ」を産出したことは共に母語の影響があると言えよう。

次に、韓国語母語日本語学習者が産出していなかった 46 の誤用項目に関して、韓国語母語日本語学習者が今回の作文において産出していなかったが、決してこのような誤用の表現を使わないとは限らない。韓国語母語日本語学習者が作文の趣旨を表現する際にこれらの表現を使用する必要がなかった可能性を払拭できない。そのため、「*熱情を持つ」以外の 46 の誤用項目は韓国語母語日本語学習者が使うか否かを確認すべく、以下のような検証を行った。2名の韓国語母語話者に次のことを依頼した。韓国語母語話者 A は中国の朝鮮民族の方で、韓国語と中国語のバイリンガルである。韓国語母語話者 B は韓国人日本語学習者であり、そして中国語が分からない。韓国語母語話者 A は 46 の誤用項目の中国語の文を韓国語に訳し、韓国語母語話者 B は訳された韓国語を適切な日本語に訳す。このようにして得られた韓国語母語話者の産出した 46 項目の日本語の表現は、中国人日本語学習者の産出した 46 の誤用項目とひとつもすべて一致していないことが確認された（詳しくは資料 4 を参照のこと）。このような検証によって、中国人日本語学習者の産出した誤用項目において、直訳と判定された 47 項目はすべて中国語による負の転移であると言えよう。

²⁸ 一部公開した韓国語の均衡コーパス（「世宗コーパス」）において、「열정을 가지다 (熱情を持つ)」の使用頻度は 5 であるのに対し、「정열을 가지다 (情熱を持つ)」の使用頻度は 1 である。「世宗コーパス」<<http://www.sejong.or.kr/>>（2014 年 11 月 25 日 アクセス）。

7. 3. 4 誤用における母語の影響のまとめ

本節では「共起」タイプのコロケーション誤用における母語の影響を検証した。その結果、47 項目（60.26%）のコロケーションは直訳と判定され、31 項目（39.74%）は非直訳と判定された。そして、直訳と判定された 47 項目の誤用表現に対し、さらに学習者が正しい L2 知識を十分に持っているか否かの検証と、韓国語母語日本語学習者がこれらの誤用を産出するか否かの調査を行った。その結果、これらの誤用表現はすべて中国語による負の転移であることが分かった。また、非直訳と判定された項目における母語の影響の存在を否定できないため、「共起」タイプの誤用において実際の母語の転移率は 60.26%を上回ると考えられる。それ故に、本研究のデータから「共起」タイプのコロケーション誤用の多くが母語の負の転移によるものであることが分かった。

7. 4 正用コロケーションにおける母語の影響

7. 3 節では誤用における母語の影響を検証した。その結果、直訳と判定された 47 項目の誤用表現はすべて母語の負の転移によるものであることが分かった。本節では正用コロケーションにおける母語の正の転移を分析し、そして母語の正の転移と負の転移という結果に基づいた上で、コロケーション産出における母語の働きを分析する。

表 7.8 直訳と判断された正用表現

	正用の数	正用の割合
直訳	339	79.21%
非直訳	89	20.79%
合計	428	100.00%

まず、正用表現における母語の正の転移を考察する。正用表現に関する直訳関係の判断結果を表 7.8 に示す。4. 7 節の「直訳と母語の影響の関係」の内容から分かるように、対訳作文における母語と第二言語が直訳関係と判断された場合、コロケーション産出は母語の影響を受けている可能性が大きい。そのため、直訳と判断された 339 項目（79.21%）はすべて母語による正の転移とは言

い切れないものの、母語がこれらの項目の正しい使用にプラスの働きをしていると言えよう。直訳と判断された正用表現から無作為に 10 項目を抽出し表 7.9 にまとめる。

表 7.9 直訳と判断された正用表現

学習者 ID	正用表現	中国語
CG018	単語を暗記する	記単語
CG027	困難を克服する	克服困難
CG033	母語を使い慣れる	用慣了母語
CG040	チャンスをつ握る	抓住機会
CG040	番組を楽しむ	享受節目
CG055	目標を立てる	設立目標
CG058	成績を伸ばす	提昇成績
CG068	習慣を形成する	形成習慣
CG081	経験を積む	積累経験
CG091	土台を建てる	打地基

表 7.10 コロケーション産出と直訳の関係

	直訳	非直訳
正用(割合)	339 (87.82%)	89 (74.17%)
誤用(割合)	47 (12.18%)	31 (25.83%)
合計(割合)	386 (100.00%)	120 (100.00%)

次に、正用と誤用における母語の転移に基づき、コロケーション産出における母語の影響を評価する。非直訳と判定された項目は母語の影響の評価に使用しない。その理由は非直訳と判断された項目に母語転移が起こっているか否かを検証できないためである。直訳と判定された項目のみ使用し、母語の働きを分析する。

直訳と判定された 386 項目は、程度の差こそあれ母語の影響を受けていると考えられる。そのうち、339 項目（87.82%）は正用表現で母語のプラスの影響を受けているとも考えられる。47 項目（12.18%）は誤用表現で母語の負の転移によるものであり、母語のマイナスの影響を受けていると言えよう。このことから、母語のプラスの影響はマイナスの影響より強いと考えられる、すなわち、中国人日本語学習者は母語を有効に利用することによってコロケーション使用を促進できるとも考えられる。

7. 5 母語の影響に関する考察

誤用における母語の影響の分析から、60.26%の誤用表現は母語の負の転移によるものであることが分かった。本研究で得られた「60.26%」という母語の負の転移率は、Nesselhauf (2003) の「ドイツ語母語英語学習者による自由産出データにおける 56%の誤用が母語によるものである」という母語の負の転移率や、Hussein (1990) の「四肢択一の問題の結果によると 52%の不自然な表現が母語転移によるものである」という母語の負の転移率に近似した結果となった。また、Biskup (1992) の「翻訳問題の結果によると多くの誤用が母語転移によるものである」という主張とも一致している。このことから、本研究の結果は多くのコロケーションの「共起」タイプの誤用が母語の負の転移によるものであるという結論を裏付ける。

また、母語の影響が関わる項目の分析から、母語の影響の 87.82%は正の転移であり、12.18%は負の転移であることが分かった。したがって、中国人日本語学習者にとって母語を有効に利用することでコロケーション使用を促進できると考えられる。このことから、本研究の結果は Wolter (2006) の「L1 と L2 語彙ネットワークの類似しているところは、学習者の正しい L2 語彙ネットワークを構築する際の助けになる」という仮説に対して、自由産出のデータから証拠を提供していることになる。つまり、中国人日本語学習者の L1 中国語と L2 日本語の「名詞」と「動詞」に関する語彙ネットワークにおいては、類似している部分が多く存在しており、これらの類似点は L2 日本語の「名詞」と「動詞」のネットワークを構築する際に助けになったと考えられる。

ところで、Jiang (2000) の語彙習得モデルによれば、成人の第二言語のコロケーション習得の発達においてほとんどのコロケーションは第二段階で化石化が起こるため、ほとんどの L2 コロケーションの受容及び産出は、L1 コロケーションの統語情報と意味情報の影響を受けると考えられる。すなわち、成人の第二言語学習者にとって産出と受容において母語の影響は避けがたいものであると言えよう。もしそうであれば、母語の負の転移をいかに防ぎ、正の転移をいかに活かすかということが重要な課題となる。そのために、まずどのような母語の影響が正の転移になり、どのような母語の影響が負の転移になるかを明らかにする必要がある。

正の転移が起こった項目と負の転移が起こった項目の差異を明らかにするために、さらに学習者による正用コロケーションと誤用コロケーションの違いを分析する。表 7.3 の誤用コロケーションと表 7.9 の正用コロケーションを表 7.11 にまとめる。また、学習者の産出した正用表現と誤用表現は中国語と直訳関係

にあるが、誤用が訂正された表現が対応する中国語との直訳関係を表 7.12 に示す。表 7.11 と表 7.12 から以下の 2 つのことが分かる。

表 7.11 正の転移と負の転移の比較

正の転移		負の転移		
正用表現	中国語	誤用表現	中国語	訂正された表現
単語を暗記する	記単語	*チャンスを増加する	増加機会	チャンスを増やす
困難を克服する	克服困難	*日本語を捨てる	放棄日語	日本語を諦める
母語を使い慣れる	用慣了母語	*歌曲を聞く	聴歌曲	歌を聞く
チャンスを握る	抓住機会	*方法を述べる	闡述方法	方法を紹介する
番組を楽しむ	享受節目	*語感を育てる	培養語感	語感を養う
目標を立てる	設立目標	*外国語を理解する	了解外語	外国語を理解する
成績を伸ばす	提昇成績	*興味を上げる	提高興趣	興味を高める
習慣を形成する	形成習慣	*知識を勉強する	学習知識	知識を得る
経験を積む	積累経験	**方法を求める	尋求方法	方法を探す
土台を建てる	打地基	*熱情を持つ	帶熱情	情熱を持つ

表 7.12 訂正された表現と学習者母語の直訳関係

中国語	訂正された表現	直訳関係
増加機会	チャンスを増やす	直訳
放棄日語	日本語を諦める	直訳
聴歌曲	歌を聞く	直訳
闡述方法	方法を紹介する	非直訳
培養語感	語感を養う	直訳
了解外語	外国語を理解する	直訳
提高興趣	興味を高める	直訳
学習知識	知識を得る	非直訳
尋求方法	方法を探す	非直訳
帶熱情	情熱を持つ	直訳

まず、表 7.12 における「誤用が訂正された表現と中国語との直訳関係の判断結果には『非直訳関係』が 3 つある」ことから、自然な中国語の「動詞＋名詞」と日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションが直訳関係ではない場合、中国語の「動詞＋名詞」が学習者に直訳された表現は負の転移になり、すなわち

「共起」タイプのコロケーション誤用を招くと言えよう。例えば、自然な中国語の「学習知識」と日本語の「知識を得る」は直訳関係ではない。この場合、中国語の「学習知識」が直訳された「*知識を勉強する」という表現は不自然な表現になる。

次に、表 7.11 の「正用表現と中国語と直訳関係にあること」や、表 7.12 の「誤用が訂正された表現と中国語との直訳関係の判断結果に『直訳関係』の項目もある」ことから、自然な中国語の「動詞＋名詞」と日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションは直訳関係にあるとしても、その中国語の「動詞＋名詞」が学習者に直訳された表現は必ずしも正しい日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションになるとは限らない、すなわち正の転移になるとは限らない。例えば、中国語の「増加機会」と日本語の「チャンスを増やす」は直訳関係であるにも関わらず、「増加機会」が学習者に直訳された「*チャンスを増加する」は不自然な表現である。

したがって、本研究の結果から、今後は直訳できる中国語と日本語のコロケーションのリストと、直訳できない中国語と日本語のコロケーションのリストという二つのリストをコロケーション教育に提供する必要があると考えられる。その一例を表 7.13 に示す。つまり、今後のコロケーション教育において L1 と L2 の一致していないコロケーションに重点を置くと同時に、L1 と L2 の一致しているコロケーションを無視することはできない。これは先行研究の「教育指導において L1 と L2 の一致しないコロケーションを重要視すべき」(Bahns, 1993) という主張と一致すると同時に、先行研究の主張をさらに補完する形になる。

表 7.13 教育に活用するコロケーションリストの一例

中国語と日本語の一致する コロケーション		中国語と日本語の一致しない コロケーション	
中国語	日本語	中国語	日本語
積累経験	経験を積む	学習知識	知識を得る
設立目標	目標を立てる	带着熱情	情熱を持つ
提昇成績	成績を伸ばす	提高興趣	興味を高める
...

本研究で新たに「教育指導において L1 と L2 の一致しているコロケーションを無視できない」ということを提案する理由として次の 2 点が挙げられる。第一に、L1 と L2 の一致しているコロケーションはすべて言語転移が起こるとは限らない。Kellerman (1978, 1979) によれば、言語転移の可能性 (transferability) を

左右する要因の一つとして「学習者がL1に感じる有標性（psychological markedness or coreness of the L1）」が挙げられる。「学習者がL1に感じる有標性」とは学習者が特定のL1項目を典型的に感じる程度のことである。つまり、学習者のL1において典型度の高い項目は言語転移が起こりやすく、典型度の低い項目は言語転移が起こりにくいということである。これによれば、典型度の低いL1とL2の一致している項目は言語転移が起こりにくいため、「これらの項目を直訳すれば正しい目標言語の表現になること」を学習者に意識させる必要があるとされるだろう。第二に、L1とL2の一致しているコロケーションは、日本語における和語、漢語や類義語などの影響で学習者に正確に直訳されるとは限らない。例えば、中国語の「増加機会」と日本語の「チャンスを増やす」は直訳関係にある表現であるが、「増加機会」が学習者に直訳された「*チャンスを増加する」という表現は不自然な表現になる。また、「彼は友の言う意味をすぐに了解（理解）した」「その辺の事情は了解（理解）している」など、意味がわかる、のみ込むの意では、「了解」と「理解」は相通じて用いられ²⁹、すなわち、類義語であると言えよう。しかし、中国語の「了解外国語」を直訳された「*外国語を了解する」は不自然な表現であるのに対し、「外国語を理解する」は自然な表現である。

以上の理由により、本研究は表 7.13 のようなコロケーションのリストの必要性を今後のコロケーション教育に提案する。このようなリストがあれば、学習者のコロケーション産出は母語による正用コロケーションの増加と、母語による誤用コロケーションの減少が期待される。このことにより、学習者のコロケーションの運用能力及び第二言語の運用能力を大いに高めることも期待されるだろう。また、このようなリストの作成にあたり、本研究で提案した直訳の客観的な判断方法が重要な役割を果たすと考えられる。具体的に、本研究で提案した直訳の客観的な判断方法をプログラム化すれば、中日パラレルコーパスを対象に中国語と日本語が直訳できる表現と直訳できない表現を大量に区別化し収集することができる。収集された表現は、リスト作成の最も重要な基本資料の一つになると考えられる。教師と学習者にこのようなコロケーションリストを提供することを本研究の今後の課題としたい。

²⁹ 用例は『大辞泉（第一版）』「了解」の項より引用。

7. 6 Jiang (2000) の語彙習得モデルに関する考察

直訳と判定された 47 項目の誤用表現に対し、さらに学習者の正しい L2 知識の確認と、韓国語母語日本語学習者の産出との比較を通して、これらの表現がすべて母語による負の転移であることが分かった。この結果は Jiang (2000) の語彙習得モデルが中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの自由産出にも適用可能性であることを裏付ける。その理由は以下のように挙げられる。図 7.1 ように、学習者が「*知識を勉強する」のような誤用表現を産出した原因として、母語の意味情報や統語情報を利用して産出した表現は目標言語の正しい表現と一致していないことが考えられる。しかし、学習者が第二言語での産出においてなぜ母語の意味情報や統語情報を利用することになるのか。それは学習者の L2 の語彙項目に L1 の意味情報と統語情報が貯蔵されたためである。つまり、図 7.1 の下から上の順に、学習者の L2 の語彙項目に L1 の意味情報と統語情報が貯蔵されており、第二言語での産出において L1 の意味情報と統語情報が活性化され、活性化されたこれらの情報によって生み出された表現は、L2 の自然な表現と一致していないため、不自然な誤用項目と判断されたと考えられる。このような説明が Jiang (2000) の語彙習得モデルにおける化石化段階の語彙項目の構造と一致していると言えよう。

中国人日本語学習者の自由産出した「名詞＋を＋動詞」のデータが Jiang (2000) のモデルを支持する意義として以下の三つが考えられる。

第一に、自由産出したデータが Jiang (2000) のモデルを支持した新たな証拠を提供している。Jiang (2000) のモデルを理論的枠組みとし、そして得られた結果がこのモデルを支持している実証研究の多くは理解課題によるものであり、自由産出課題によるものは比較的少ない。例えば、Wolter and Gyllstad (2011) と Yamashita and Jiang (2010) の L1 と L2 の一致しているコロケーションと、一致していないコロケーションを材料に行った語彙性判断課題やフレーズ性判断課題の結果が Jiang (2000) のモデルを裏付けている。本研究では Jiang (2000) のモデルを理論的枠組みとし、多くの先行研究と異なる自由産出課題を利用し、得られたデータが Jiang (2000) のモデルを支持した。このことから、Jiang (2000) のモデルを理解課題だけでなく自由産出課題へ応用することができるという新たな証拠を提供していると言えよう。

第二に、中国人日本語学習者を対象としたデータが Jiang (2000) のモデルを支持する証拠を提供している。これまで Jiang (2000) のモデルを検証した研究は、ほとんど英語学習者を対象としているものである。本研究は中国人日本語学習者を対象に検証を行ったものである。本研究の研究対象の母語及び第二言

語が先行研究と異なるところから、Jiang (2000) のモデルを言語に関係なく一般化するために必要な実証的なデータを本研究が提供していると言えよう。

第三に、「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションという観点から Jiang (2000) のモデルを支持したことが挙げられる。Wolter and Gyllstad (2011) も Yamashita and Jiang (2010) もコロケーションを対象として行ったものである。しかし、これらの研究は Jiang (2000) のモデルを応用する前提として、コロケーション全体を一つの語彙項目として仮定している。コロケーションが一つの語彙項目ではない場合、Jiang (2000) のモデルがコロケーションに適用できるか否かに関しては議論されてこなかった。本研究では日本語の「名詞＋を＋動詞」を対象に、「名詞」と「動詞」がそれぞれ独立した語彙項目の場合と、「名詞＋を＋動詞」全体が一つの大きな語彙項目である場合の両方から、Jiang (2000) の理論モデルをコロケーションへ応用することに関する説明を行った。その上で、直訳と判断された 47 の誤用項目は全部母語による影響であるという証拠を用いて、Jiang (2000) のモデルが日本語の「名詞＋を＋動詞」に適用できると結論付けた。つまり、「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションが一つのまとまった語彙項目として習得されるか否かにかかわらず、Jiang (2000) のモデルはこのパターンのコロケーションの習得に応用できると言えよう。

以上の三つの点が、中国人日本語学習者の自由産出した「名詞＋を＋動詞」のデータが Jiang (2000) のモデルを支持する主な意義である。

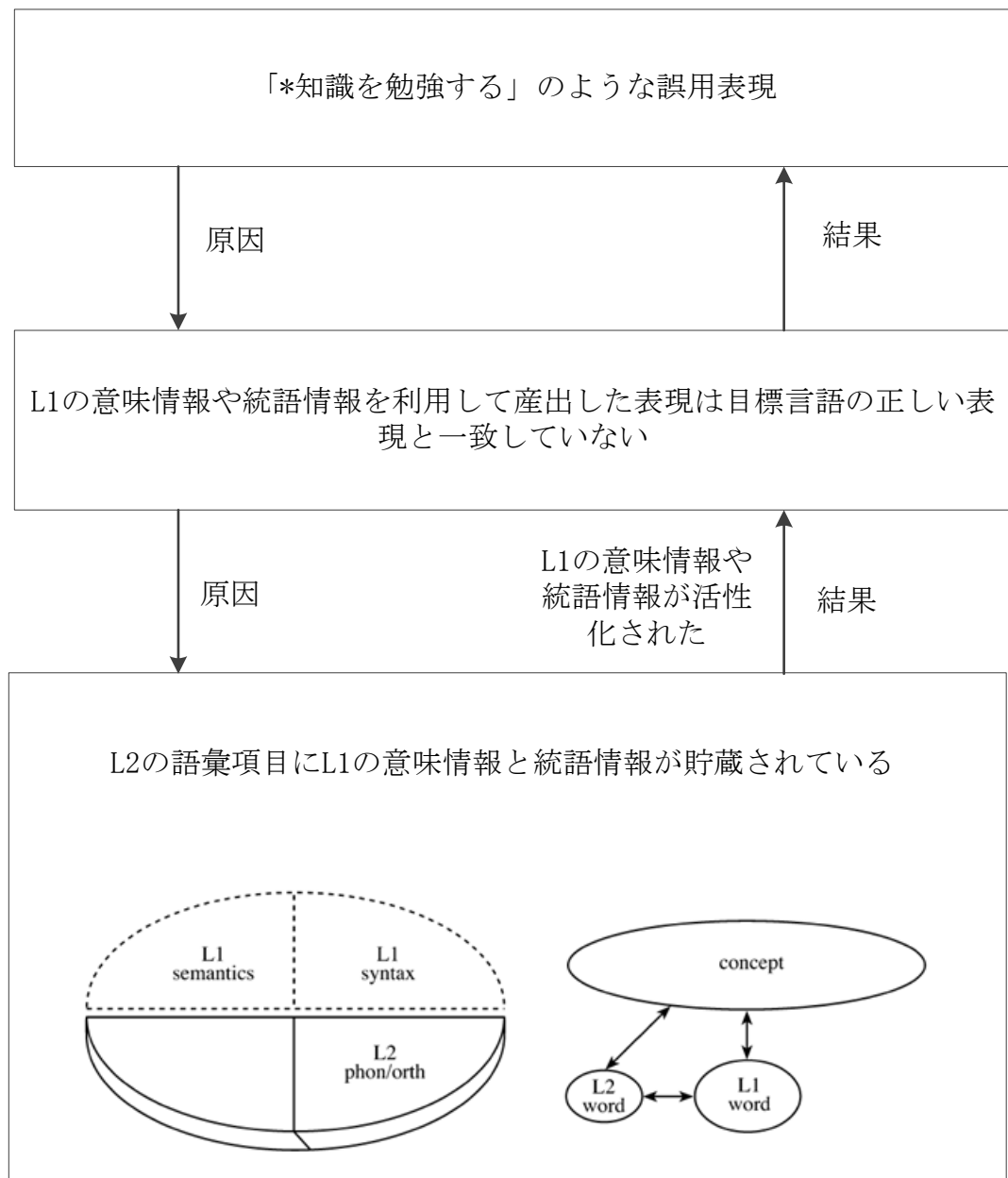


図 7.1 Jiang (2000) のモデルと誤用との関係

7. 7 第7章のまとめ

本章では、共起タイプのコロケーション誤用と正用コロケーションにおける母語の影響を検証した。その結果、直訳と判断された47項目(60.26%)の誤用表現は母語の負の転移によるものであることが分かった。このことは、多くの「共起」タイプのコロケーション誤用が母語の影響を受けているという結論を

裏付ける。また、学習者の第二言語作文において母語の影響を受けて「*知識を勉強する」のような誤用が産出されたことは、「学習者の L2 語彙項目に L1 の意味情報や統語情報が貯蔵されている」という Jiang (2000) の理論モデルと一致している。本研究の結果は、中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの自由産出という点から、Jiang (2000) のモデルを支持する新たな証拠となった。このことは、Jiang (2000) の理論モデルが理解データから産出データへの応用や、英語から第二言語一般への応用や、個々の独立した語からコロケーションへの応用という点で意義があるといえる。

また、誤用コロケーションにおける母語の影響の結果に加え、正用コロケーションにおける母語の影響の検証も行った。その結果、母語の影響に関わる 386 項目において、339 項目 (87.82%) は正用表現で母語のプラスの影響を受けているのに対し、47 項目 (12.18%) は誤用表現で母語のマイナスの影響を受けていることが分かった。このことから、中国人日本語学習者にとって母語を有効に利用することでコロケーション使用を促進できると考えられる。

さらに、今後母語のマイナスの影響を防ぎ、プラスの影響を活かすために、正の転移が起こった項目と負の転移が起こった項目の差異を明らかにした。その差異は次の 2 点にまとめられる。第一に、自然な中国語の「動詞＋名詞」と日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションが直訳関係でない場合、中国語の「動詞＋名詞」が学習者に直訳された表現は負の転移になる。第二に、自然な中国語の「動詞＋名詞」と日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションは直訳関係にあるとしても、その中国語の「動詞＋名詞」が学習者に直訳された表現は必ずしも正しい日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションになるとは限らない。このことに基づき、今後のコロケーションの教育指導において、直訳できる中国語と日本語のコロケーションのリストと、直訳できない中国語と日本語のコロケーションのリストの両方を提供する必要があるということが示唆された。

第8章 本研究のまとめと今後の課題

本研究は、第二言語としての日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの習得について、学習者のコロケーションの使用状況の記述と習得における問題点の究明及びその問題点を引き起こした原因の検証を試みた。学習者による作文データから「名詞＋を＋動詞」のコロケーションを抽出し、習熟度の異なる学習者間の比較を通して、学習者のコロケーション使用に関して多方面から分析を行った。得られた結果から日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用状況、習得の問題点及び問題点の原因としての母語の影響による説明も試みた。この章は終章として、本研究の要約、日本語教育への示唆、本研究の意義及び今後の課題などについて述べる。

8. 1 本研究のまとめ

「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションは一般的にコロケーションにおいて最も多く、そして言語運用能力の重要な表現パターン側面であり、さらに学習者にとって習得が難しい項目であると指摘されている。効果的な「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの教育指導を行うためには、実際の言語運用において学習者によるコロケーションの使用状況や、習得の問題点及びその原因を究明する必要があるとされている。しかしながら、これまで日本語の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションに関する使用状況の記述や習得に関する研究は限られている。このようなことを踏まえ、本研究では学習者の作文データに見られる「名詞＋を＋動詞」のコロケーションを対象に、習熟度の異なる学習者間の比較を通して、コロケーションの使用状況を調査し、習得における問題点及びその原因を分析した。本研究では、以下の3つの研究課題を取り上げて研究を進めてきた。

1. コロケーションの運用能力は日本語能力・語彙能力・文法能力とどのような関係になっているか。
2. コロケーション誤用の客観的な分類はどのようにすれば可能か。

3. Kroll and Stewart (1994), Jiang (2000) と Wolter (2006) の理論モデルによって、正用コロケーションと共起によるコロケーション誤用における母語の影響を説明できるか。

以下では、本研究の3つの課題に対する研究結果と考察をまとめる。

8.1.1 習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況(第5章)

学習者による「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用状況に関して、日本語能力レベル別、語彙能力レベル別と文法能力レベル別という3つの視点から分析を行った。分析結果を図8.1、図8.2と図8.3にまとめる。

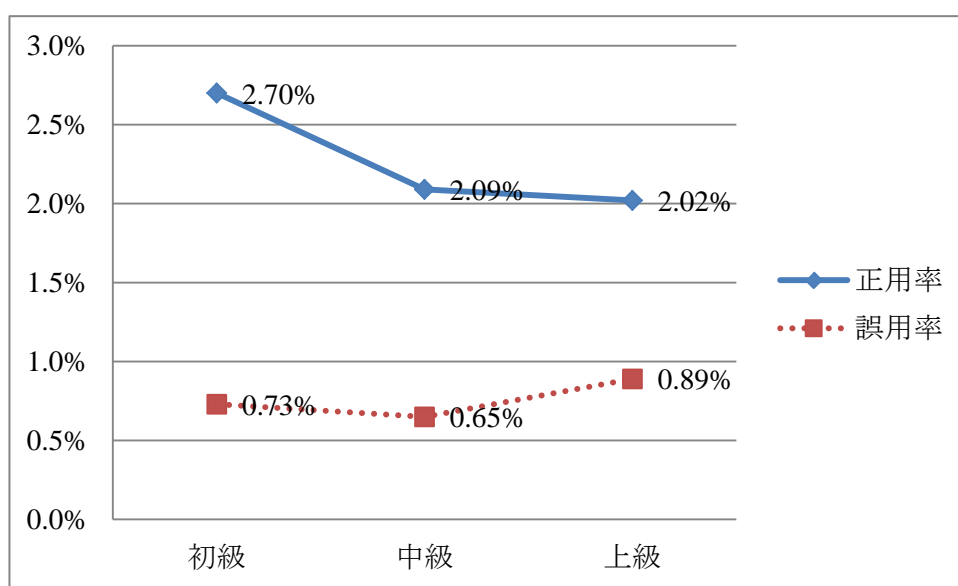


図 8.1 日本語能力レベルと正用率・誤用率の関係

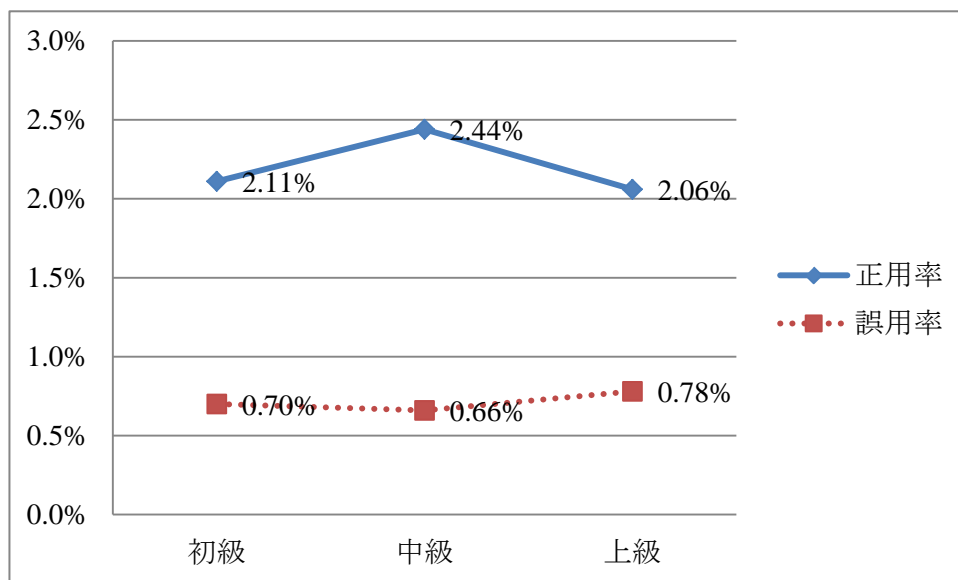


図 8.2 語彙能力レベルと正用率・誤用率の関係

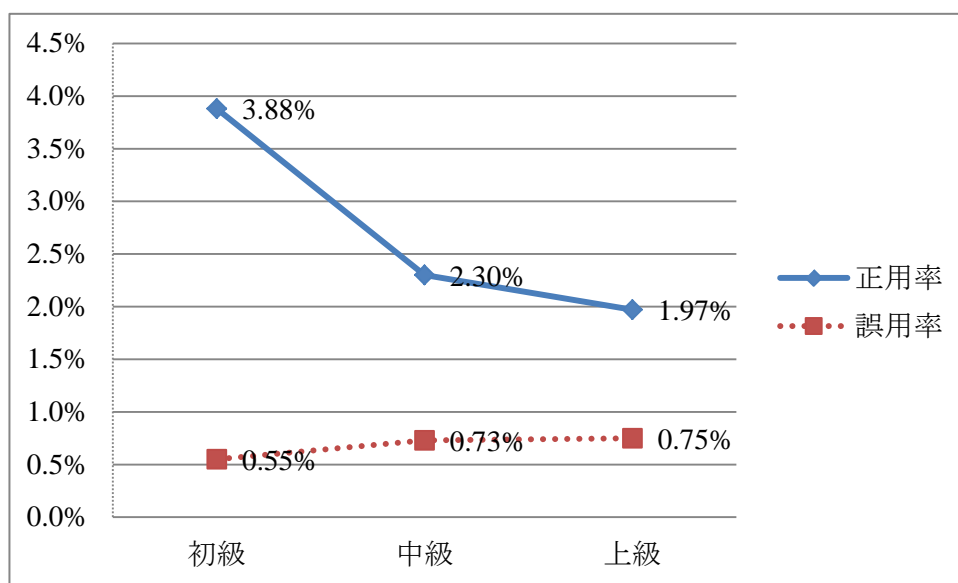


図 8.3 文法能力レベルと正用率・誤用率の関係

学習者によるコロケーションの正用率と誤用率は、日本語能力レベル、語彙能力レベルと文法能力レベルの初級、中級と上級の間に於いて、多少の変化が見られたが、統計的な有意差は認められなかった。この結果は、Bahns and Eldraw (1993), Howarth (1998), Murao (2004), 及び Laufer and Waldman (2011) と一致している。本研究における学習者の母語(中国語)と第二言語(日本語)がこれらの先行研究(第二言語は英語)と異なっていることから、コロケーションの運用能力が一般的な言語運用能力と同様には発達しないということは、英語学習者特有の特徴ではなく、第二言語学習者に見られる特徴の一つであると言えよ

う。このような結果になった理由は、レンマ情報に基づいたコロケーションの運用能力の発達は第二言語の一般的な能力に比べて遅いということ以外に、コロケーションは教育指導において重要視されていないことが挙げられる。そのため、今回の研究結果は今後、教育指導においてコロケーションを重視し、学習者に意識させた上で指導する必要があることを示唆している。

8. 1. 2 コロケーション誤用に関する分析（第6章）

学習者の産出したコロケーション誤用を対象に誤用分析を行った結果、「*知識を勉強する」「*歴史を了解する」「*歌曲を聞く」などのような「共起」タイプの誤用は 81 項目で誤用全体の 46.55%を占めており、最も多い誤用であることが分かった。そして、学習者の言語運用能力の上達につれ増える傾向も見られた。この結果は、Howarth (1998) と Laufer and Waldman (2011) と一致している。このことから、語と語の結びつきという問題はコロケーション習得において学習困難点の一つであり、そして習得の発達と共にその運用能力が自然には上達しにくいことが分かった。そのため、今後の教育指導において、語と語の結びつきに重点を置くべきであることが示唆された。

8. 1. 3 コロケーション使用における母語の影響（第7章）

「共起」タイプのコロケーション誤用を対象に母語の影響を検証した結果、47 項目（60.26%）の誤用表現は母語の負の転移によるものであることが分かった。この結果は、Nesselhauf (2003) と Hussein (1990) で得られた母語の転移率（それぞれ 56%と 52%）と近似している。また、「これらの誤用表現が母語の負の転移によるものである」ということは、学習者の第二言語運用において L1 の知識を利用したことを意味している。このことは、「学習者の L2 語彙項目に L1 の意味情報や統語情報が貯蔵されている」という Jiang (2000) の理論モデルと一致している。この点で、本研究の結果は、中国人日本語学習者の「名詞+を+動詞」のコロケーションの自由産出という点から、Jiang (2000) のモデルを支持する新たな根拠となる。

また、母語の影響が関わる 386 項目中 339 項目（87.82%）は正の転移であり、47 項目（12.18%）は負の転移であることが分かった。この結果から、中国人日本語学習者は母語を有効に利用することによってコロケーション使用を促進で

きると考えられる。この点、本研究の結果は Wolter (2006) の「L1 と L2 語彙ネットワークの類似しているところは、学習者の正しい L2 語彙ネットワークを構築する際の助けになる」という仮説に対しても、自由産出したデータから証拠を提供していると言える。つまり、中国人日本語学習者の L1 中国語と L2 日本語の「名詞」と「動詞」に関する語彙ネットワークにおいては、類似している部分が多く存在しており、これらの類似点は L2 日本語の「名詞」と「動詞」のネットワークを構築する際に助けになったと考えられる。

8. 2 日本語教育への示唆

本研究はもともと「中国人日本語学習者が母語話者らしい流暢で、そして自然な言語使用に達するために、教師としてはどのような指導をすればよいか」という疑問に端を発し、コロケーションを指導する必要があるかどうか、そして、もしコロケーションを指導する必要があるのであれば、どのようなコロケーションをどのように指導すべきかを明らかにすることを目的としていた。そして、学習者の作文データに基づき、「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの使用状況を分析し、実際の言語使用における問題点とその原因を明らかにした。今回の結果を受けて、今後のコロケーション指導を行う際に以下の点を参考にすれば有益になると言えよう。

まず、学習者にコロケーションを意識させ、指導すればより効果的であろう。習熟度の異なる学習者によるコロケーションの使用状況の調査から分かるように、コロケーションの運用能力は一般的な言語運用能力に比べ、その発達が遅れている。その理由の一つとして以下のことが挙げられる。コロケーションは個々の構成要素から全体の意味が解釈できるため、初めて出会った場合においても意味が分かることが多く、受容の際に意識されることが稀で、見過ごされてしまう可能性が高い。また、従来、「語をそれぞれの独立した語」というようにとらえる傾向があり、教師や学習者の関心がコロケーションにではなく、テキストに現れた個々の新出単語に向けられるとも指摘されている(三好 2007)。コロケーションを意識していない学習者が習得においてコロケーションに重点を置くことは想像し難いであろう。そのため、語彙能力や文法能力などの日本語能力は明らかに上達したのに対し、コロケーションの運用能力はそれほど発達していない結果になった。このことによって、従来の暗示的学習において学習者のコロケーションの運用能力の発達は限定されてしまっていると言えよう。それ故に、今後は教育指導においてコロケーションを重視し、学習者にコロケ

ーションを意識させた上で指導する必要があるだろう。

次に、コロケーションを指導する際に、語と語の結びつきという共起問題に重点を置くべきであろう。学習者の誤用に関する分析から、共起タイプの誤用は初級段階から最も多い誤用であり、そして日本語能力の上達と共に減るどころか、増える傾向が見られた（図 8.4）。このことから、共起問題は上級学習者にとっても習得が難しいと言えよう。したがって、初級段階から学習者に語と語の結びつきに制約が存在することを意識させ、語と語の結びつきに重点を置いた教育をすべきであろう。

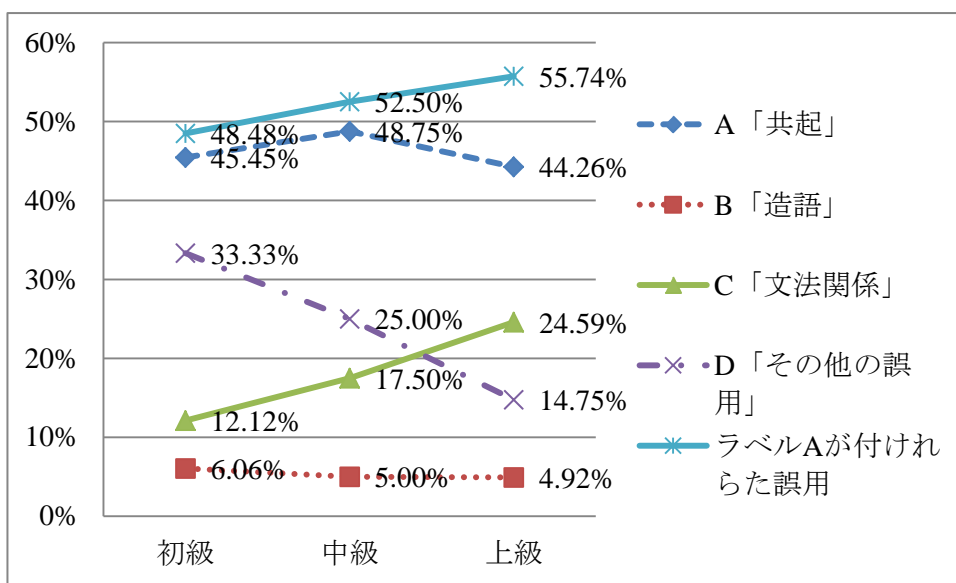


図 8.4 日本語能力レベルと誤用の関係

最後に、日本語母語話者によく使われ、そして広く使われるコロケーションを優先して教育に取り込むべきであろう。川瀬（2007）は現実社会で大量に用いられる日本語をどのように切り取って教育に取り込むべきかについて、「使用頻度が高く、使用分布が広い」という基本的なものが重要であると指摘している。李（2014b）は「現代日本語書き言葉均衡コーパス」（BCCWJ）における上位 50 項目のコロケーションを抽出し、そしてその使用分布も調べた³⁰。その結果を表 8.1 と表 8.2 にまとめる。表 8.1 の左半分の順位列は、BCCWJにおいて頻度順位で上位 1 位から 25 位を表し、右半分の順位列は 26 位から 50 位を表す。順位列の右にある頻度列は、コロケーション項目の粗頻度を表す。コロケーション列の右側の「サブコーパス」という列は、対応するコロケーションがBCCWJ

³⁰ 第 4 章の研究方法で紹介したように、BCCWJ は書籍全般、雑誌全般、新聞など 13 のジャンルにまたがって 1 億 430 万語のデータを格納しており、ジャンルに偏りのない大規模コーパスである。

の 13 個のジャンル（サブコーパス）のうち、現われたジャンルの数を表す。この数字はコロケーション項目の使用範囲を意味する。また、表 8.2 はBCCWJの上位 50 項目のコロケーションの使用範囲をまとめたものである。表 8.1 と表 8.2 から、BCCWJの上位 50 項目のコロケーションは日本語母語話者によく使われている項目であると同時に、広く使われている項目でもあると言えよう。特に、「影響を与える」「役割を果たす」「影響を受ける」など 20 項目はBCCWJの 13 個のジャンルのうち、12 個のジャンルに現われたもので、トピックに依存せず広く使われているものである。これらの項目は優先して教育に取り入れるべきであろう。

また、本研究における母語の影響の検証から、直訳できる中国語と日本語のコロケーションのリストと、直訳できない中国語と日本語のコロケーションのリストを教育指導に提供する必要があることが示唆された。そのため、BCCWJにおける頻度順位で上位のコロケーションを、さらに中国語と直訳できるコロケーションと直訳できないコロケーションに分けて教師や学習者に提示すれば、直訳できるコロケーションのリストを利用して中国語の正の転移を生かし、直訳できないコロケーションに注意を払い、負の転移を防ぐことができると期待される。

表 8.1 BCCWJ における上位 50 項目のコロケーション (李 2014b)

順位	頻度	コロケーション	サブコーパス	順位	頻度	コロケーション	サブコーパス
1	3806	話を聞く	11	26	1045	溜め息をつく	8
2	2551	影響を与える	12	27	1010	意見を聞く	12
3	2364	役割を果たす	12	28	1007	時間を掛ける	12
4	1862	顔を見る	12	29	998	家を出る	11
5	1703	パーセントを占める	11	30	993	ボタンを押す	12
6	1664	影響を受ける	12	31	991	関心を持つ	11
7	1533	影響を及ぼす	12	32	965	姿を表わす	11
8	1504	ボタンをクリックする	7	33	929	調査を行う	12
9	1421	様子を見る	11	34	905	責任を負う	12
10	1416	音を立てる	11	35	892	手を振る	10
11	1412	本を読む	12	36	859	向上を図る	12
12	1370	興味を持つ	11	37	838	措置を取る	12
13	1368	写真をとる	12	38	821	迷惑を掛ける	10
14	1361	措置を講ずる	10	39	815	事業を行う	12
15	1358	腰を下ろす	10	40	811	文句を言う	8
16	1356	意味を持つ	11	41	810	方法を教える	7
17	1345	酒を飲む	12	42	783	自信を持つ	11
18	1308	顔を上げる	9	43	782	充実を図る	11
19	1275	電話を掛ける	12	44	781	声を聞く	12
20	1235	姿を見る	11	45	780	連絡を取る	11
21	1219	活動を行う	12	46	778	責任を持つ	11
22	1201	声を出す	11	47	768	絵を描く	12
23	1145	目を閉じる	9	48	763	笑みを浮かべる	8
24	1133	ドアを開ける	9	49	751	検討を行う	11
25	1085	生活を送る	11	50	731	教育を受ける	11

表 8.2 BCCWJ における上位 50 項目のコロケーションの使用分布 (李 2014b)

出現したサブコーパスの数	12 個	11 個	10 個	9 個	8 個	7 個
コロケーション項目の数	20	18	4	3	3	2
累計数	20	38	42	45	48	50
累計の割合	40%	76%	84%	90%	96%	100%

注：累計数は左から計算している。1～6 個と 13 個のサブコーパスに現れた項目は 0 であるため、表 8.2 では省略する。

8. 3 第二言語習得研究における本研究の意義

第二言語習得研究において本研究の意義は次の 3 つが挙げられる。

1) 理論面において

先行研究でも述べたように、これまで日本語において母語の影響に関する研究が多く行われてきたが、母語の影響が起こる原因に関する説明が十分とはいえない。本研究では Kroll and Stewart (1994), Jiang (2000) と Wolter (2006) の理論モデルに依拠し、コロケーション使用における母語の影響を検証した。そして、得られたデータは、Jiang (2000) と Wolter (2006) のモデルを中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの自由産出という観点から支持している。本研究における学習者の母語と第二言語がこれまでの研究と異なっていることから、Jiang (2000) と Wolter (2006) のモデルが英語だけでなく第二言語一般へ応用するために必要な実証的なデータを本研究が提供している。このことは、本研究の第二言語習得の理論への貢献であると言えよう。

2) 実践面において

これまで母語の影響の検証において、学習者の L1 と L2 が直訳関係にあるか否かという研究手法が広く行われてきた。しかし、先行研究では直訳関係の判断に関して客観的な方法が提案されておらず、主観的な方法が広く用いられてきた。だが主観的な直訳の判断方法は、評定者によって判断結果が異なるなどの欠点が挙げられる。このような欠点を克服するために、本研究では直訳の客観的な判断方法を開発した。開発された直訳の客観的な判断方法は母語の影響の判定のみでなく、コロケーション教育にも意義があると考えられる。

直訳の客観的な判断方法が母語の影響の判定における応用は本研究のように、学習者自身による母語と第二言語のデータが直訳関係にあれば、母語の影響を

受けた可能性が大きいとされている。また、直訳の客観的な判断方法がコロケーション教育における応用は次のように挙げられる。本研究で提案したように、コロケーションの教育指導において母語と第二言語の直訳できるコロケーションリストと、直訳できないコロケーションリストの提示が必要である。しかし、これらのリストを人手によって作成すれば、多大な時間と労力を要する。そこで、本研究で提案した直訳の客観的な判断方法をプログラム化すれば、大規模なデータによって母語と第二言語の直訳できるコロケーションリストと、直訳できないコロケーションリストを提供できる。このようなリストはコロケーション教育への応用が期待される。以上のことは、本研究の第二言語習得の実践への貢献であろう。

3) 教育指導面において

これまで日本語の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの習得について詳しく分析した研究は限られている。本研究では、学習者の作文データに基づき、習熟度の異なる学習者間の比較を通して、学習者のコロケーションの使用状況と、習得における問題点及びその原因を分析した。学習者の実際の言語使用において、どのようなコロケーションを使用しているか、そして使用にはどのような問題点があるか、その問題点の原因は何か、今後のコロケーション学習またはコロケーション教育において何を注意すべきかなどの問題を明らかにしたと考えられる。

得られた結果を踏まえ、今後のコロケーション教育指導への提言を以下のようにまとめる。初級段階から中国語と日本語の直訳できるコロケーションリストと直訳できないコロケーションリストを活用し、学習者に語と語の結びつきを意識させ、とりわけ中国語と日本語の直訳できないコロケーションに焦点を当て、コロケーションを意識させた上で指導すべきであろう。このことによって、より効果的なコロケーション教育指導への基礎的な資料を提供できると同時に新たな知見を得ることが期待されよう。

8. 4 今後の課題

本研究は、中国人日本語学習者の「名詞＋を＋動詞」パターンのコロケーションの習得に関していくつかきわめて重要な課題を明らかにしたが、残された課題は次のように挙げられる。これらの課題を解明すれば、「名詞＋を＋動詞」のコロケーションに関する研究がさらなる発展が期待される。

1) より大規模のデータにおける分析

本研究は 76 名の中国人日本語学習者の作文データを利用して、学習者による「名詞＋を＋動詞」のコロケーションの使用状況を考察した。今後は、より多くの中国人日本語学習者のデータを収集し、今回の研究で得られた結果の信頼性をさらに検証する必要があると考えられる。

2) コロケーションの運用能力を測るテストの開発

本研究の結果は Bahns and Eldraw (1993), Howarth (1998), Murao (2004), 及び Laufer and Waldman (2011) と同様に、学習者のコロケーションの運用能力が一般的な言語運用能力と並行していないことを示唆した。このことから、一般的な言語テストで測った言語能力は学習者のコロケーションの運用能力を反映するとは言えないことになる。しかし、より適切なコロケーション指導は学習者のコロケーションの運用能力を把握した上で行われるものだと考えられる。そのため、学習者のコロケーションの運用能力を測ることができるテストが希求される。これまでの先行研究を参考にコロケーションの運用能力を測るテストは次のような形式の問題が含まれるとよいであろう。例えば、コロケーションそのものまたはコロケーションが含まれた文に関する正誤判断問題 (Bonk, 2000; Gyllstad 2005), コロケーションに関する COLLMATCH 問題 (Granger, 1998; Komori, 2003; Gyllstad, 2005), コロケーションに関するクローズテストや翻訳問題 (Bahns & Eldaw, 1993) などの形式の問題が挙げられる。

3) 直訳の客観的な判断方法のプログラム化

本研究では、直訳の客観的な判断方法の手順と方法を開発したが、実際の作業は人手によるものであった。今後は、判断に使用するバイリンガル辞書を電子化した後、判断手順をプログラム化すれば、直訳判断の自動化が図れる。バイリンガル辞書の著作権問題と中国語の構文解析の問題を解決すれば、直訳判断の自動化が実現できると考えられる。

4) 誤用コロケーションのコミュニケーションに与える影響に関する検証

学習者の産出した「*知識を勉強する」「*歴史を了解する」や「*歌曲を聞く」などの表現は、日本語母語話者とのコミュニケーションにどのような影響を与えるかを明らかにするために、本研究で得られた誤用コロケーションを利用して、日本語母語話者を対象に判断課題を行うことで不自然なコロケーションがコミュニケーション上、どのような影響を与えるかを解明できるであろう。

以上のことを今後の課題とし、中国人日本語学習者のコロケーションの運用

能力の上達やコロケーション習得の一助になるために、今回の研究を踏まえ、さらなる研究を進めていきたい。

添付資料

資料 1：学習者情報及び作文の形態素数

学習者情報及び作文の形態素数（1）

学習者 ID	学習者 の性別	日本語学習履歴	日本語 能力レ ベル	語彙能 力レベ ル	文法能 力レベ ル	形態素 数
CG009	女	2 年未満	初級	中級	初級	73
CG011	女	2 年未満	初級	中級	中級	159
CG013	男	2 年未満	上級	上級	上級	140
CG015	男	2 年未満	初級	中級	中級	76
CG017	女	2 年未満	中級	中級	上級	156
CG018	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	上級	372
CG019	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	上級	323
CG020	女	2 年以上 5 年未満	上級	上級	上級	304
CG021	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	244
CG022	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	270
CG023	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	上級	357
CG024	女	2 年以上 5 年未満	上級	上級	上級	293
CG025	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	上級	403
CG026	女	2 年以上 5 年未満	中級	中級	中級	297
CG027	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	上級	253
CG028	女	2 年以上 5 年未満	初級	初級	中級	316
CG029	女	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	256
CG030	女	2 年以上 5 年未満	上級	上級	上級	344
CG031	男	2 年以上 5 年未満	初級	初級	初級	301
CG032	男	2 年以上 5 年未満	初級	中級	初級	234
CG033	男	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	421
CG034	男	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	347
CG035	男	2 年以上 5 年未満	初級	中級	中級	391
CG036	男	2 年以上 5 年未満	中級	中級	中級	321
CG037	男	2 年以上 5 年未満	中級	上級	中級	350

学習者情報及び作文の形態素数（２）

学習者 ID	学習者 の性別	日本語学習履歴	日本 語能 力レ ベル	語彙能 力レベ ル	文法能 力レベ ル	形態素 数
CG038	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	444
CG039	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	250
CG040	女	2年以上5年未満	中級	上級	上級	376
CG041	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	349
CG042	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	391
CG043	女	5年以上	上級	中級	上級	304
CG044	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	377
CG045	女	2年以上5年未満	中級	上級	上級	402
CG046	女	2年以上5年未満	中級	上級	上級	352
CG047	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	322
CG048	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	344
CG050	男	2年以上5年未満	中級	中級	上級	342
CG051	男	2年以上5年未満	初級	中級	中級	303
CG052	男	2年以上5年未満	初級	初級	中級	234
CG053	女	2年以上5年未満	中級	中級	中級	404
CG054	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	312
CG055	女	2年以上5年未満	中級	上級	上級	328
CG056	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	366
CG057	女	2年以上5年未満	中級	中級	中級	444
CG058	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	298
CG059	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	359
CG060	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	256
CG061	女	2年以上5年未満	中級	上級	中級	245
CG062	女	2年以上5年未満	中級	上級	中級	218
CG063	女	2年以上5年未満	初級	初級	初級	277
CG064	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	282
CG065	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	265
CG066	女	2年以上5年未満	中級	上級	上級	395
CG067	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	327

学習者情報及び作文の形態素数（３）

学習者 ID	学習者 の性別	日本語学習履歴	日本 語能 力レ ベル	語彙能 力レベ ル	文法能 力レベ ル	形態素 数
CG068	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	385
CG069	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	384
CG071	男	2年以上5年未満	初級	初級	中級	322
CG072	男	2年以上5年未満	上級	上級	上級	358
CG073	男	2年以上5年未満	上級	上級	上級	397
CG074	男	2年以上5年未満	中級	中級	上級	342
CG075	女	2年以上5年未満	中級	中級	中級	289
CG076	女	5年以上	中級	上級	上級	354
CG077	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	315
CG078	女	2年以上5年未満	中級	上級	中級	313
CG079	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	378
CG080	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	358
CG081	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	370
CG088	女	2年以上5年未満	中級	中級	上級	232
CG090	女	2年以上5年未満	中級	上級	中級	301
CG091	女	2年以上5年未満	初級	中級	中級	244
CG092	男	2年以上5年未満	中級	上級	上級	309
CG093	男	2年以上5年未満	初級	中級	初級	300
CG095	男	2年以上5年未満	中級	中級	中級	341
CG096	男	2年以上5年未満	中級	中級	上級	342
CG097	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	454
CG098	女	2年以上5年未満	上級	上級	上級	436

資料 2 : 正用コロケーション (495 項目)

正用コロケーション (1)

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
1 CG009	が日本語がうまくなる方法	を	聞きました。先生は「毎日単	方法を聞く	询问（方法）
2 CG009	ました。先生は「毎日単語	を	覚えるとか、日本語の文章を	単語を覚える	背诵单词，
3 CG009	覚えるとか、日本語の文章	を	読むとか、ドラマをみます。」	文章を読む	读（文章）
4 CG009	の文章を読むとか、ドラマ	を	みます。」と言いました。私	ドラマを見る	看连续剧。
5 CG009	にしていました。毎朝、単語	を	読んでいました。よる、ドラマを	単語を読む	读单词。
6 CG009	いました。よる、ドラマ	を	見ていました。難しい内容をあ	ドラマを見る	看连续剧。
7 CG009	先生に聞きました。重要な内容	を	整理しました。日本語の口頭試験	内容を整理する	整理（内容）
8 CG009	たくさんの日本の歌	を	聞きました。歌を聞きながら、	歌を聞く	听了（歌曲）
9 CG009	日本の歌を聞きました。歌	を	聞きながら、歌の内容を書きま	歌を聞く	听歌
10 CG009	歌を聞きながら、歌の内容	を	書きました。いま、私は日本語	内容を書く	记下
11 CG011	ときどき、私は日本語の歌	を	聞きます。以上の方法について	歌を聞く	听（歌曲）
12 CG011	それだけではない。日本語の本	を	読むことも重要です。毎日復習し	本を読む	阅读（书）
13 CG011	毎日復習します。それから単語	を	覚えています。これは私の方法	単語を覚える	背诵单词。
14 CG013	日本に勉強ことために、日本語	を	毎日勉強します。でも、日本語	日本語を勉強する	学日语。

正用コロケーション（２）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
15	CG013	方法ついて。ぼくは毎日日本語	を	勉強するになります。これは方法	日本語を勉強する	学习日语。
16	CG013	と思っています。日本のえいが	を	見るになります。でも、それは	映画を見る	看（电影）
17	CG015	今、私は日本語	を	習っています。日本語の文法は	日本語を習う	学习日本語。
18	CG015	たとえば、外国語の本	を	読とか、外国語の方法を聞	本を読む	看（书）
19	CG015	私の方法は朝から晩まで本	を	読でいます。	本を読む	看书。
20	CG017	方法が習っています。単語	を	覚えています。会話を読みます。	単語を覚える	背单词，
21	CG017	単語を覚えています。会話	を	読みます。聴解を聞きます。	会話を読む	读对话，
22	CG017	会話を読みます。聴解	を	聞きます。以上はすべて外国語	聴解を聞く	听听力。
23	CG017	を私に言います。私は聴解教材	を	聞きてみました。やはり、聴解	教材を聞く	听（材料）
24	CG018	て、大学一年生の時日本語	を	勉強することは始まった。今には	日本語を勉強する	学习日语。
25	CG018	3 か月がある。初めて日本語	を	勉強する時、単語を暗記のは大切	日本語を勉強する	学日语
26	CG018	日本語を勉強する時、単語	を	暗記のは大切と思う。単語を暗記	単語を暗記する	记单词
27	CG018	を暗記のは大切と思う。単語	を	暗記できなければ、何にもできな	単語を暗記する	记（单词）
28	CG018	単語冊を持ってたくさん単語	を	長時間に覚えるのはなかなか無理	単語を覚える	记忆（单词）
29	CG018	文章に出る知らない単語	を	一つずつ覚えて、出た頻率が	単語を覚える	记（单词），
30	CG018	覚えられる。これは私の単語	を	覚える方法である。外国語を勉強	単語を覚える	记单词
31	CG018	覚える方法である。外国語	を	勉強の中で、聞くのも大切と	外国語を勉強する	学习外语
32	CG018	日本のアニメとテレビドラマ	を	常に見るなら、たくさん新しい	テレビドラマを見る	看（动画和电视剧）
33	CG019	簡単なものである。毎日単語	を	読んで、一つ一つ頭に入っ	単語を読む	读（单词），
34	CG020	私は小学校から外国語の勉強	を	始めた。最初勉強した外国語は	勉強を始める	开始学习外语

正用コロケーション（３）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
35 CG020	英語である。初めて英語	を	聞く時に、私は好奇心が強い	英語を聞く	听到英语
36 CG020	満々である。しかし、英語	を	深く勉強した後、外国語がそんな	英語を勉強する	学习了英语
37 CG020	うまくなれるという問題	を	、よく考える。それから、英語と日本	問題を考える	考虑（问题）
38 CG020	それから、英語と日本語	を	勉強する経験に結び、外国語がうまく	日本語を勉強する	结合（经验）
39 CG020	勉強する外国語に興味	を	持っているほうがいい。興味が勉強	興味を持つ	带有兴趣。
40 CG020	たくさんの単語と文法	を	覚えた後、私たちは自分の水準	文法を覚える	背诵了单词、语法
41 CG021	外国語	を	勉強するために、一番重要なのは	外国語を勉強する	学习外语，
42 CG021	自分に対する最有効な方法	を	見付けること。私は普段、休みの時	方法を見付ける	找到（方法）
43 CG021	を見る。見る時、自分も声	を	出して、聞きながら覚えて話すことで	声を出す	
44 CG021	人によると日本語	を	勉強する方法が違う。最大限度で周り	日本語を勉強する	
45 CG021	限度で周りの事物や環境	を	利用してレベルを高めるために努力	環境を利用する	
46 CG021	環境を利用してレベル	を	高めるために努力しよう！	レベルを高める	
47 CG022	私は日本語	を	勉強している学生だ。日本語を	日本語を勉強する	学习日语
48 CG022	勉強している学生だ。日本語	を	勉強したから、日本語は本当に	日本語を勉強する	学习日语
49 CG022	私にとって良い単語と文法	を	学ぶのは一番重要だ。では、	文法を学ぶ	学习（单词和语法）
50 CG022	良い方法を学ぶだか。単語	を	センテンスで暗誦する	単語を暗誦する	背诵（单词）。
51 CG022	私はすでに二年の日本語	を	学ぶだ。でも、私の日本語	日本語を学ぶ	学习日语
52 CG022	三時間以上で日本語	を	学ぶだ。言語の学習は数学と物理	日本語を学ぶ	学习日语
53 CG023	日本語」というドラマ	を	見ている。それは外国人の日本	ドラマを見る	看（日剧）
54 CG023	それは外国人の日本で生活	を	描いた。たくさんおもしろいこ	生活を描く	描述（情况）
55 CG023	である。彼は立派な日本語	を	使っていた。本当に崇拜した	日本語を使う	讲（日语）

正用コロケーション（４）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
56	CG023	に勉強して、立派な日本語	を	使う」と考えている。それで、	日本語を使う	讲（日语）
57	CG024	このように、日本語	を	習うことに対して、いっそう簡	日本語を習う	学习日语
58	CG024	暗唱しなければならない。作文	を	書くとか、日常の話すとか、	作文を書く	写作文，
59	CG024	日常の話すとか、日本語の小説	を	読む時に、豊かなボキャブラリ	小説を読む	阅读
60	CG024	文化を接触してもいい。ラジオ	を	聞くによってか、新聞を読む	ラジオを聞く	收听广播
61	CG024	ラジオを聞くによってか、新聞	を	読むか、いろいろな道がある	新聞を読む	看报纸
62	CG025	間にだんだん日本語に興味	を	持ってきた。日本語の仮名は	興味を持つ	对日语产生了兴趣。
63	CG025	ージである。それから、日本語	を	勉強すれば勉強するほど難し	日本語を勉強する	越学越难
64	CG025	が聞けるに役立てない、字幕	を	見てばかりに、字幕に依頼	字幕を見る	看字幕
65	CG025	最近 NHK ニュース	を	聞くことになっている	NHK ニュースを聞く	收听（新闻）
66	CG025	聞くことになっている。ニュース	を	聞きながら、メモをし、	ニュースを聞く	听新闻，
67	CG025	聞きながら、メモをし、辞書	を	調べることは大変だが、	辞書を調べる	查字典
68	CG026	3年生からずっと英語	を	勉強している。そして	英語を勉強する	学习英语，
69	CG026	専門を選んで、とうとう日本語	を	勉強する道は始まった	日本語を勉強する	学日语
70	CG026	だ。毎日 NHK、BBC	を	聞き、外国語の新聞を読む	BBC を聞く	听听（广播）
71	CG026	BBC を聞き、外国語の新聞	を	読む。できれば周囲の外国人	新聞を読む	读读（报纸）
72	CG026	自分の努力が一番重要だ。勉強	を	放棄して、趣味に走る人は絶対	勉強を放棄する	放弃学习，
73	CG027	をマスターします。私達が外国語	を	学んでいる時はたくさん困難	外国語を学ぶ	学习外语
74	CG027	だから、このような困難	を	克服して、私達はようやく	困難を克服する	克服（问题，困难），
75	CG027	語を持つことにとって、日本語	を	マスターするため。	日本語をマスターする	学好日语，

正用コロケーション（５）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
76 CG027	マスターしてために辞典	を	調べて、単語の発音に対して	辞典を調べる	勤查勤翻字典，
77 CG027	理解と記憶、読む違い	を	教え諭すことと日本語の漢字	違いを教え諭す	举一反三（区别）
78 CG027	ことと日本語の漢字の音読	を	掌握します。それから	音読を掌握する	掌握（区别）
79 CG027	練習する機会と環境、教え	を	請うのを恥としないことを	教えを請う	不耻下问
80 CG027	ことをやり遂げますと全力	を	尽くして自分で創造しますに	全力を尽くす	不能不懂装懂
81 CG027	、多く日本語の新聞雑誌	を	読んで、多く日本語の歌曲を	新聞雑誌を読む	读（报刊，杂志）
82 CG027	場所の不一致の表現方法	を	経験します。	方法を経験する	感受（表达方法）
83 CG028	子供からずっと外国語	を	勉強している。最先是	外国語を勉強する	学习外语，
84 CG028	最先是英語	を	勉強する。大学に入る	英語を勉強する	学习（英语）
85 CG028	大学に入るあと、日本語	を	勉強する。英語も日本語も私に	日本語を勉強する	学习
86 CG028	を考えている。毎日、ラジオ	を	聞き、外国の新聞を見る	ラジオを聞く	听听收音机
87 CG028	ラジオを聞き、外国の新聞	を	見る。これは私たちの話す	新聞を見る	看看（新闻报纸）
88 CG028	なるかぎは記憶か。外国語	を	勉強する基礎的な物は単語	外国語を勉強する	学习外语
89 CG028	要素、自身の要素は趣味	を	持っている。趣味を持てば	趣味を持つ	有兴趣。
90 CG028	趣味を持っている。趣味	を	持てば、外国語はまじめで	趣味を持つ	有（兴趣）
91 CG028	一番適当な方法	を	見つけて行く。たゆまず	方法を見つける	寻找（方法）
92 CG029	私にとって、日本語	を	学ぶのが少し易いと思うが	日本語を学ぶ	学习日语
93 CG029	第一のは外国のドラマ	を	見るということである。	ドラマを見る	看（电视剧）
94 CG029	ような私が日本のドラマ	を	見て日本の日常生活の言葉	ドラマを見る	看日剧
95 CG029	第二のは外国の新聞	を	読むということである	新聞を読む	读（新闻）

正用コロケーション（6）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
96 CG029	ことである。日本語	を	勉強している私たちは	日本語を勉強する	学习日语
97 CG029	私たちは、日本語だけ	を	勉強するのは違うのである。	日本語だけを勉強する	学语言
98 CG029	したがって、外国の新聞	を	読むのは必要である。以上は私	新聞を読む	读（报纸）
99 CG030	大学に入って日本語	を	習ってから、もう二年3カ月も	日本語を習う	学习日语
100 CG030	それをきっかけにして日本語	を	習い始めた。その後も	日本語を習い始める	学日语
101 CG030	その後もドラマや漫画	を	通じて日本語を勉強する	漫画を通じる	通过（日剧和漫画）
102 CG030	漫画を通じて日本語	を	勉強する。日本語授業の時間	日本語を勉強する	学习日语
103 CG030	私はドラマ	を	見るとき、いつも字幕を使わな	ドラマを見る	看日剧
104 CG030	を見るとき、いつも字幕	を	使わないことにした。	字幕を使う	不用字幕
105 CG030	時や眠れない時に日本語の歌	を	聞くことだ。他の人にとって	歌を聞く	听（歌曲）
106 CG030	苦しい時に、穏やかな曲	を	聞いたり、やさしい日本語を	曲を聞く	听（歌曲）
107 CG030	を通じて、今まで日本語	を	習って来たのだ	日本語を習う	学日语
108 CG031	もう二年くらい日本語	を	勉強した。でも、日本語を	日本語を勉強する	学（日语）
109 CG031	でも、日本語	を	使うとき、いつも緊張する	日本語を使う	用日语
110 CG031	原因だ。すばらしい日本語	を	使うために、毎日毎日一生懸命	日本語を使う	用（日语）
111 CG031	でも、毎日日本語	を	勉強する。日本語がうまく	日本語を勉強する	学日语，
112 CG031	毎日何時間日本語	を	勉強していますか	日本語を勉強する	学日语
113 CG032	日本人のよいと可愛の一面	を	見ました。それでも私の日本	一面を見る	认识（一面）
114 CG032	公園とベランダで外国語書籍	を	朗読します。それで外国語の勉	書籍を朗読する	朗读外语书
115 CG033	確かに、母語	を	使い慣れる私達にとって、外国	母語を使い慣れる	用惯了母语

正用コロケーション（7）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
116	CG033	そう、間違いない。外国語	を	学んで話さない	外国語を学ぶ	学了外语
117	CG033	話さない、本当にその言語	を	応用することはない	言語を応用する	学外语。
118	CG033	用紙が通用しない。外国語	を	よく話すと、その言語の感覚を	外国語を話す	说外语，
119	CG033	話すと、その言語の感覚	を	覚えてきて、自分の自信を増や	感覚を覚える	体会（感觉）
120	CG033	いかない。もし、外国語	を	勉強しにくい人によって	外国語を勉強する	擅长外语
121	CG033	外国語の難しさのせいで、勉強	を	あきらめる人もいる	勉強を諦める	自暴自弃，
122	CG033	人もいる。でも、その怖さ	を	認めず、ずっと懸命に	怖さを認める	不怕困难
123	CG034	私は2年3か月に日本語	を	勉強した。しかし、いまでも	日本語を勉強する	学习日语
124	CG034	とても重要である。私も英語	を	勉強した長い時間である。今に	英語を勉強する	学习（英语）
125	CG034	日本語よりよいである。英語	を	勉強した時には正しい方法を	英語を勉強する	学习英语
126	CG034	勉強した時には正しい方法	を	使い、成績がずっといいである	方法を使う	用（方法）
127	CG034	ずっといいである。外国語	を	勉強しての方法はちょっと	外国語を勉強する	外语学习
128	CG034	同じである。そして、日本語	を	勉強する時に英語勉強した	日本語を勉強する	学习日语。
129	CG034	時には日本人の生活と日本概況	を	理解する。このものが文法	日本概況を理解する	了解（国家概況）
130	CG034	を理解する。このものが文法	を	勉強するのを助ける	文法を勉強する	学习（语法）
131	CG034	ドラマとアニメーション	を	見るも重要である	アニメーションを見る	观看（电视剧和动漫）
132	CG034	重要である。ドラマ	を	見る時に日本語の興味を培養	ドラマを見る	[看]电视剧
133	CG035	と聞いて、僕は、興味	を	持つことは大切なものと思う	興味を持つ	培养（兴趣）
134	CG035	と思う。小学から英語	を	勉強はじめた僕は	英語を勉強始める	学习英语
135	CG035	外国語が嫌いなら、外国語	を	聞けば注意しなくなる	外国語を聞く	听到了（外语）

正用コロケーション（８）

	学習者 ID	前文脈	フ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
136	CG035	を表現する言葉。外国語	を	勉強すれば、一番いい環境は	外国語を勉強する	学好外语，
137	CG035	だから、外国語のビデオ	を	見ることを推薦する	ビデオを見る	看（视频）
138	CG035	中学時代から日本のアニメ	を	見てはじめる。あの時	アニメを見る	看（动画）
139	CG035	おもしろい話し	を	聞けば、復述して見てことも	話を聞く	碰到（句子）
140	CG035	そして、5年のアニメ	を	見ると、興味もあるし	アニメを見る	看了（动画）
141	CG036	私は今日本語	を	勉強している。いままで	日本語を勉強する	学习日本語。
142	CG036	ドラマやアニメなどの作品	を	見て、日本語がどんどん	作品を見る	看了（作品）
143	CG036	だ。それを契機として日本語	を	勉強することになるものだ	日本語を勉強する	学习日本語。
144	CG036	ことになるものだ。外国語	を	勉強することにたいしては	外国語を勉強する	学习外语，
145	CG036	勉強することにたいしては興味	を	養うことは一番重要なもの	興味を養う	培养（兴趣）
146	CG036	さらには美しい文章	を	暗記しなければならない	文章を暗記する	背诵（文章）。
147	CG036	寝る前の時、教科書	を	読むのが一番いい	教科書を読む	读读教科书
148	CG036	するのだ。それは本場の日本語	を	習うことができる	日本語を習う	学到（日语）
149	CG036	でも日本語ばかり	を	勉強するのは足りない	日本語を勉強する	学习日语
150	CG036	勉強するかたがた、日本の文化	を	勉強することは重要だった	文化を勉強する	学习（文化）
151	CG036	重要だった。それは日本語	を	勉強するの例を挙げ	日本語を勉強する	日语学习
152	CG036	日本語を勉強するの例	を	挙げて外国語がうまくなる	例を挙げる	（以～）为例，
153	CG036	外国語がうまくなる方法	を	説明してみる。外国語が	方法を説明する	介绍（方法）
154	CG037	できる。だから、外国語	を	話すのは重要である	外国語を話す	说外语
155	CG037	重要である。毎日外国語	を	一生懸命に話したら	外国語を話す	说外国语

正用コロケーション（9）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
156	CG037	なっている。外国語	を	話すのは有効な勉強方法	外国語を話す	说外语
157	CG037	たくさんの知識がある。本	を	読むのは重要である。毎日外国語	本を読む	阅读外语书
158	CG037	重要である。毎日外国語の本	を	読んだら、外国語の水準が進歩て	本を読む	阅读外语书
159	CG037	話すだけでなく、相手の言葉	を	聞くのは重要である。相手の言葉	言葉を聞く	听（话）
160	CG037	交流できない。そして、外国語	を	聞くのは有効な方法。聞くのは	外国語を聞く	听外国语
161	CG037	聴解練習をしている。外国語	を	書く時、自分の不足のところ	外国語を書く	写外语
162	CG037	反映している。自分は外国語	を	書くの練習につれて、外国語は	外国語を書く	写外语
163	CG037	每人は自分に適応する方法	を	さがしている。一生懸命に	方法を探す	找到（方法）
164	CG037	一生懸命に外国語	を	勉強する、外国語がうまくなる	外国語を勉強する	学外语
165	CG038	ドラマの中のセリフ	を	くりかえして言ってみて	セリフを繰り返す	念（台词），
166	CG038	それから、毎日テキストの文章	を	朗読するに通じて、語感を育てる	文章を朗読する	朗读课文，
167	CG038	専門用語があるので、辞書	を	使って理解する。しかし	辞書を使う	借助字典
168	CG038	これは今後の生活に影響	を	与える。文学作品をなるべく	影響を与える	有影响
169	CG038	生活に影響を与える。文学作品	を	なるべく読んでみて	文学作品を読む	读（文学作品）
170	CG039	外国語がうまくなる方法	を	紹介させていただく。	方法を紹介する	介绍（方法）
171	CG039	のは「聴解」だ。何の言語	を	問わず、勉強するのは「聴解」	言語を問う	任何一门语言，
172	CG039	毎日、勉強する外国語	を	聞かなければならない。	外国語を聞く	听[外语]，
173	CG039	重要からだ。たとえば、日本語	を	勉強する外国人はほとんど	日本語を勉強する	学习日语
174	CG039	ほとんど「わたし」という言葉	を	知っているだけでなく	言葉を知る	用用“わたし”
175	CG039	しながら、「聴解」の材料	を	聞く。そうすれば、いい外国語を	材料を聞く	听力。

正用コロケーション（１０）

学習者 ID	前文脈	フ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
176 CG040	授業中、先生の教え	を	よく理解する。外国語を勉強して	教えを理解する	理解（内容）
177 CG040	をよく理解する。外国語	を	勉強している私たちにとって、	外国語を勉強する	学习外语
178 CG040	外国人らしい外国語	を	勉強することができない	外国語を勉強する	学习（外语）
179 CG040	可能性がある。２、趣味	を	もって、勉強しよう。	趣味を持つ	带着兴趣，
180 CG040	てはいけない。趣味は勉強	を	続けている力と源だ。	勉強を続ける	持续学习
181 CG040	番組といい、いずも外国語	を	勉強する方法だ。番組を楽しむ	外国語を勉強する	（外语）学习
182 CG040	を勉強する方法だ。番組	を	楽しむと同時に、外国語を	番組を楽しむ	享受节目
183 CG040	日常生活に外国語	を	使おう。語言はもし日常生活	外国語を使う	使用外语
184 CG040	を相手にして、習った外国語	を	一度も二度も繰り返す。もし外国	外国語を繰り返す	重复（外语）
185 CG040	友達がいれば、このチャンス	を	握って、友達と一緒に話したり	チャンスを握る	抓住（机会）
186 CG041	近くになった。そのため外国語	を	勉強することは非常に重要な	外国語を勉強する	学习外语
187 CG041	第一、毎日あさご飯	を	食べた後、日本語の本を読む	ご飯を食べる	吃完早餐
188 CG041	ご飯を食べた後、日本語の本	を	読む。小説とか、説明文とか	本を読む	读日语书。
189 CG041	れば、もっとよく語感	を	持つことになるはずだ。	語感を持つ	有（语感）
190 CG041	第二、日本語の映画	を	見る。私の趣味は映画を見る	映画を見る	看（电影）
191 CG041	の映画を見る。私の趣味は映画	を	見ることだ。毎週二つから五つ	映画を見る	看电影。
192 CG041	五つまで日本の映画	を	見ることは必然だ。映画の中で	映画を見る	看（电影）
193 CG041	映画の中で、日本人の生活習慣	を	知ったり、本物の発音を聞	生活習慣を知る	知道（习惯）
194 CG041	習慣を知ったり、本物の発音	を	聞ったり、流行な言葉を勉強	発音を聞く	听（发音）
195 CG041	発音を聞いたり、流行な言葉	を	勉強します。これは面白い	言葉を勉強する	学到（日语）

正用コロケーション（11）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
196	CG041	第三、基本的な知識	を	持つ。新しい語彙と文法を	知識を持つ	掌握（知识）
197	CG041	日本語角という場所は日本語	を	勉強する中国人と中国語を	日本語を勉強する	学习日语
198	CG041	勉強する中国人と中国語	を	勉強する日本人交流する	中国語を勉強する	学习中文
199	CG042	大学入学試験時、大学の専門	を	日本語に決めた。あの時たぶん	専門を決める	决定了（专业）
200	CG042	あの時たぶん語学に興味	を	持っているかもしれない	興味を持つ	感兴趣
201	CG042	入ってから、私は精一杯日本語	を	勉強している。人によって	日本語を勉強する	学习日语。
202	CG042	その国はどんな文化	を	持っているか	文化を持つ	有着（文化）
203	CG042	どんな歴史	を	持っているか。	歴史を持つ	有着（历史）
204	CG042	すること。日本語	を	勉強している以上	日本語を勉強する	学习（日语）
205	CG043	それだけでもなく、本文	を	読むと同時に知らない	本文を読む	读课文
206	CG043	日本のドラマ	を	見ることにしている。	ドラマを見る	看（电视剧）
207	CG043	ことにしている。ドラマ	を	見る時、字幕をできるだけ	ドラマを見る	看电视剧
208	CG043	ドラマを見る時、字幕	を	できるだけ見なく、耳で	字幕を見る	看字幕。
209	CG043	とは大切だ。ドラマ	を	見るとともに、日本人の言葉	ドラマを見る	看电视剧
210	CG043	私は知らない単語	を	覚えれば、私にその単語	単語を覚える	记（生词）
211	CG043	を覚えれば、私にその単語	を	二つ、三つ書いて覚える	単語を書く	写（它）
212	CG043	書く所は、書き方	を	覚えるとか、単語の意味が	書き方を覚える	记住（方法）
213	CG043	か、特に大事なのだ。外国語	を	勉強するのは読み、聞き	外国語を勉強する	学习（外语）
214	CG044	日本語	を	勉強するのは時間しだい	日本語を勉強する	学习日语
215	CG044	が大すき。だから、日本語	を	勉強するとき、多い日本	日本語を勉強する	

正用コロケーション（１２）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
216	CG044	とき、多い日本の流行音楽	を	聞く。そして、聞きながら歌詞	音楽を聞く	
217	CG044	先生たちは本当に真面に知識	を	教えてくれた。自信	知識を教える	
218	CG044	復習した。それから、要点	を	飲み込む。日とともに積み重	要点を飲み込む	
219	CG045	わたしは語学に興味	を	持っている。高校卒業前、	興味を持つ	喜欢语言学。
220	CG045	先生に言った。なぜ日本語	を	選んだかというと、それは	日本語を選ぶ	选择日语
221	CG045	その国のことばに興味	を	持つことは重要だ。	興味を持つ	感兴趣。
222	CG045	あまり役に立たない。日本語	を	勉強する環境も重要だと思う	日本語を勉強する	学习（语言）
223	CG045	日本語コーナーという日本語	を	勉強する場合がある。毎週の	日本語を勉強する	
224	CG045	木曜日夜七時が始まる。日本語	を	教えてくれるかわりに中国語	日本語を教える	教（日语）
225	CG045	教えてくれるかわりに中国語	を	教えてあげるという「お互い	中国語を教える	教（中文）
226	CG045	お互いに勉強」がある。日本語	を	しゃべる環境があれば、	日本語をしゃべる	学习（语言）
227	CG046	毎日繰り返して文法の例文	を	読んだり、語彙を暗唱したり	例文を読む	读（例句）
228	CG046	文法の例文を読んだり、語彙	を	暗唱したりして精一杯頑張る	語彙を暗誦する	背诵词汇
229	CG046	重視している。敬語	を	使うのは避けない	敬語を使う	使用（敬语），
230	CG046	違う。自分なりの方法	を	見つけるのは重要だ。	方法を見つける	找到（方法）
231	CG047	日本語	を	勉強する外国人が一番難しい	日本語を勉強する	
232	CG047	と思いきや、実はm日本語	を	勉強するときいつもここで	日本語を勉強する	
233	CG047	、中国では、多くの簡体字	を	用いるんだから、ほとんど	簡体字を用いる	
234	CG047	勝手に書ければ、新しい漢字	を	創造するかもしれない。	漢字を創造する	
235	CG047	がいいと思う。これは、日本語	を	書くの場合。話といえば一番	日本語を書く	

正用コロケーション (13)

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
236	CG047	多くの学校では、がいこくご	を	勉強するには、まず文法	外国語を勉強する	
237	CG048	経済発展にしたがって、日本語	を	勉強する人はますます増えて	日本語を勉強する	学习日语
238	CG048	中国は日本と昔から深い関係	を	持つので、両国の文化も同	関係を持つ	源远流长,
239	CG048	。中国人にとっては、日本語	を	勉強するのは簡単だかも	日本語を勉強する	学习日语
240	CG048	たくさんの漢字は違う意味	を	持っているから、中国語が	意味を持つ	有 (~的意思)
241	CG048	紛らわしくやすのだ。日本語	を	勉強しているうちに中国語	日本語を勉強する	学习日语
242	CG048	うちに中国語と違う意味	を	持つ漢字はノートを取らなけれ	意味を持つ	和中文不同意思的汉字
243	CG048	日本の漫画やドラマに興味	を	持つ人はこれらを見る時に	興味を持つ	感兴趣
244	CG048	を見る時に分からない単語	を	辞書に調べて頭に刻んでいる。	単語を調べる	查阅 (单词)
245	CG048	を狙ってのに日本語	を	一生懸命に勉強するのだ。	日本語を勉強する	学习日语
246	CG048	か、日本人の留学とかと会話	を	練習する。最初、ちょっと難し	会話を練習する	进行 (对话)
247	CG050	これから、三年の日本語	を	勉強する失敗談を通じて N1	日本語を勉強する	学习经验
248	CG050	30 分ぐらい日本語の教科書	を	読んで、夜家に帰ってから	教科書を読む	读 (本)
249	CG050	30 分ぐらい日本のニュース	を	聞くにしています。このスケジ	ニュースを聞く	听 (新闻)
250	CG050	ほうがいい。いま日本語	を	勉強している人が多くなり	日本語を勉強する	
251	CG050	自分のどのぐらい単語	を	覚えるだけでなく	単語を覚える	你的单词水平,
252	CG051	関心した。子供から英語	を	14 年間勉強して、	英語を勉強する	学了 (英语)
253	CG051	の見解だ。第一、単語	を	暗記する。これは一番きそて	単語を暗記する	背单词。
254	CG051	はひとつだ。これは全部の言葉	を	勉強することは基盤だ。第二、	言葉を勉強する	学习 (语言)
255	CG051	ことは基盤だ。第二、テープ	を	多く聞く、どうやって外国語	テープを聞く	多听[录音]。

正用コロケーション（14）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
256	CG051	を表現してだんだん言葉の体系	を	形成した。第四、日常生活会話	体系を形成する	形成（体系）
257	CG051	自分の見解だ。実に、外国語	を	勉強することは決して難しい	外国語を勉強する	学习（语言）
258	CG051	ではない、自分でこの言語	を	感じることの間、興味が現わ	言語を感じる	感受（语言）
259	CG051	この言語の本当に「真髓」	を	勉強するから、言語にとって	真髓を勉強する	挖掘（精髓）
260	CG052	外国語	を	習うことは本当難しいと言う	外国語を習う	学习（外语）
261	CG052	難しいと言うのは自分の母語	を	勉強するとともに自分国の	母語を勉強する	学习（母语）
262	CG052	はいいが、つまりよくテープ	を	聞きたり、外国語のウェブサイト	テープを聞く	听磁带，
263	CG052	外国語のウェブサイト	を	見たり、彼らの発音	ウェブサイトを見る	看（网站）
264	CG053	日本語	を	学ぶ時、三つの時期があると	日本語を学ぶ	学习（外语）
265	CG053	違う時期に違う方法	を	使うべし。三つの時期	方法を使う	使用（方针）
266	CG053	が知るばかりだから、単語	を	暗記することが、この時期の	単語を暗記する	单词量
267	CG053	時点とか単語専門書から単語	を	暗記することは不明智と思う	単語を暗記する	背[单词]，
268	CG053	はなせるのためである。単語	を	きっちんと暗記した後は	単語を暗記する	
269	CG053	した後は、大量日本語の番組	を	見なわけいけない。それは	番組を見る	观看（节目）
270	CG053	まるで日本に生活している環境	を	提供した。どの番組見ても	環境を提供する	生活
271	CG053	ことは、日本語の歌	を	歌うことだ。たくさんの漢字	歌を歌う	学习（歌曲）
272	CG053	たくさんの漢字の発音	を	おぼえられるし、一日日本語	発音を覚える	记住（读音）
273	CG053	おぼえられるし、一日日本語	を	聞く時間も増えられる。	日本語を聞く	听日语。
274	CG054	うまく実行すると思う。興味	を	持っていない勉強は、	興味を持つ	没有兴趣
275	CG054	うまくなるために、まず、興味	を	持つと思う。それから流暢な	興味を持つ	有兴趣。

正用コロケーション（15）

学習者 ID	前文脈	フ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
276 CG054	それから流暢な外国語	を	使う方法は外国人と交流する	外国語を使う	使用外语
277 CG054	つくづく習われば、いい成績	を	取ることは難しくなかった	成績を取る	
278 CG054	つもり、どんなに方法	を	使う、自分と適合するのは	方法を使う	
279 CG055	方法は日本語にだんだん興味	を	持っている。興味があったら	興味を持つ	产生兴趣
280 CG055	勉強するかもしれない。興味	を	持っている方法はアニメ	興味を持つ	培养（兴趣）
281 CG055	勉強するまえに、目標	を	立たなければならない。	目標を立てる	设立目标
282 CG055	たいへん重要だ。最後、外国語	を	勉強する人にとって環境は	外国語を勉強する	学习外语
283 CG055	うちに見聞きしたものの影響	を	受けるということわざがある	影響を受ける	耳濡目染
284 CG055	ということわざがある。日本語	を	話す家に生まれたら、日本語	日本語を話す	说日语
285 CG056	と思う。趣味は外国語	を	勉強することの大き動力だ	外国語を勉強する	学习外语
286 CG056	語で活動とか、外国語で本	を	読んでとか、外国人と交流する	本を読む	读（读物）
287 CG056	聴覚からの相異なる感じ	を	結合させている。そして、印象も	感じを結合する	相结合，（信息）
288 CG056	もある。五は口だ。外国語	を	勉強している。口を述べなければ	外国語を勉強する	学习语言
289 CG057	まず母語と外国語の異り	を	探し、文字自身ではなくて	異りを探す	认清（差异）
290 CG057	説明する。初めて日本語	を	勉強する中国人はいっぱいな	日本語を勉強する	学日语
291 CG057	の国と比べて、いい所は漢字	を	勉強する時間は省略したけれど	漢字を勉強する	学习汉字
292 CG057	イントネットと外国の友人	を	利用して本場の外国語を勉強	友人を利用する	利用（资源）
293 CG057	友人を利用して本場の外国語	を	勉強することはもっと	外国語を勉強する	离
294 CG058	毎日、毎日日本語の単語	を	読む練習して、会話の練習	単語を読む	背背单词
295 CG058	たとえば、文法や単語	を	文章の中に入れて暗記する	単語を暗記する	划出（单词、语法）

正用コロケーション（16）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
296	CG058	のが楽とか、朝の時単語	を	暗記するとか、人によって方法	単語を暗記する	看[单词、语法]
297	CG058	簡単だ。毎日の朝、単語と文章	を	読んだ。暇がある時には、	文章を読む	朗读单词和语法
298	CG058	時には、教科書のように内容	を	覚えることができました	内容を覚える	看看（知识）
299	CG058	することによってだいぶ成績	を	伸ばすことができたと思う	成績を伸ばす	提升（成绩）
300	CG059	うまくなる方法」というテーマ	を	聞くと、「聴解」や「文法」	テーマを聞く	听（题目）
301	CG059	にとって一番ふさわしい方法	を	選択するというところ	方法を選択する	选择（方法）
302	CG059	日本語でその「曖昧」	を	十分に表すことは日本語の	曖昧を表す	
303	CG060	いい先生だと思う。外国語	を	勉強する前、まずあの国を	外国語を勉強する	学（外语）
304	CG060	風俗が好きと、ぜひ外国語	を	よく勉強すると思うだろう	外国語を勉強する	学（外语）
305	CG060	もわかる。そして、文法と単語	を	たくさん覚える。これは絶対	単語を覚える	背单词和语法
306	CG060	と文法は外国語の骨だ。文法	を	覚えてばかり、自分の感想を	文法を覚える	背语法
307	CG060	を覚えてばかり、自分の感想	を	発表できない。間違いがある	感想を発表する	表达（想法）
308	CG060	があるかもしれない。単語	を	覚えてばかり、単語は人偶に	単語を覚える	背单词
309	CG060	たくさんの文法と単語	を	覚った後、毎日外国語の文章を	単語を覚える	有（基础）
310	CG060	を覚った後、毎日外国語の文章	を	読む。好きな部分を書く。自分の	文章を読む	读（外文）
311	CG060	文章を読む。好きな部分	を	書く。自分の言い方も外国人	部分を書く	背（部分）
312	CG060	らしい。毎日のビデオ番組	を	聞くも必要だ。ドラマやあ	番組を聞く	听听（广播）
313	CG061	日本語	を	勉強するのは2年間ぐらい	日本語を勉強する	
314	CG061	この時、新しい方法	を	試みると、この煩わしい感じ	方法を試みる	
315	CG061	込み上げる。先生の授業	を	ちゃんと聞いて	授業を聞く	

正用コロケーション（１７）

学習者 ID	前文脈	フ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
316 CG061	授業をちゃんと聞いて、宿題	を	きちんと完成すべきだ	宿題を完成する	
317 CG061	教えてもらおう。外国語の本	を	読んだり、テレビのニュース	本を読む	
318 CG061	テレビのニュースや番組	を	見たりするのは非常に助る	番組を見る	
319 CG061	文型を習う。普段、文型	を	使って分を作ったり、先生の質	文型を使う	
320 CG062	科の三年生だが、日本語	を	だいたい二年間ぐらい勉強した	日本語を勉強する	
321 CG062	思う。自分で外国語	を	勉強する条件を創造した	外国語を勉強する	
322 CG062	ネットで日本のニュース	を	聞く。日本の映画、ドラマ	ニュースを聞く	
323 CG063	教科書に載っている問題	を	解き、内容を頭に入れながら	問題を解く	
324 CG063	暇があるたびに教科書	を	見返すと、自然に内容も大体	教科書を見返す	
325 CG063	によって、教科書のように内容	を	覚えることができた。聴解は	内容を覚える	
326 CG063	ことによってだいぶ成績	を	伸ばすことができたと思う	成績を伸ばす	
327 CG063	ができたと思う。最後に、試験	を	受けての感想だが、最初は勉強	試験を受ける	
328 CG063	お話や、また日本語に関する本	を	自分なりに読んでいくにつれ	本を読む	
329 CG064	発展するにつれて、外国語	を	勉強する人が多くなる。	外国語を勉強する	学习外语
330 CG064	する人が多くなる。外国語	を	勉強する理由がたくさんある	外国語を勉強する	学习外语
331 CG064	ほかの国の文化と人	を	理解したい。でも、外国語を	人を理解する	了解（文化和人）
332 CG064	を理解したい。でも、外国語	を	勉強することはとても難しい	外国語を勉強する	学习外语
333 CG064	。私たちは小学校時から、英語	を	勉強した。外国語の初めは単語	英語を勉強する	学习英语
334 CG064	しての私たちは相変わらず英語	を	勉強している。しかし	英語を勉強する	学习英语
335 CG064	自分は自分の方法で外国語	を	勉強する。いろいろな気楽	外国語を勉強する	学习外语

正用コロケーション（１８）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
336	CG064	、外国のドラマを見るとか、本	を	読むとか、外国人と交流すると	本を読む	读（书）
337	CG064	自分で自分に適う方法	を	選ぶ。外国語勉強の一番大切	方法を選ぶ	
338	CG064	ふだんの日外国語	を	使わないなので、熟練の程度が	外国語を使う	
339	CG066	うまくなるについての心得	を	いくつか得た。以下は、自分	心得を得る	有（心得体会）
340	CG066	自分がいいと思う方法	を	あげてみたい。外国語	方法を挙げる	列举（方法）
341	CG066	いい基礎がないと、高い建物	を	建てられないだろう。いい基礎	建物を建てる	盖（高楼）
342	CG066	一緒懸命新出単語	を	覚えることが必要だと思う	新出単語を覚える	被（单词）
343	CG066	大字と思う。外国語	を	勉強するのは、やはりその国	外国語を勉強する	学外语
344	CG066	車に乗れるには、自転車の構造	を	研究したり、他の人の乗り姿	構造を研究する	研究（构造）
345	CG066	自分は自転車に乗って乗り方	を	探らなければならない。	方を探る	乘（自行车）
346	CG067	勉強している。だから、外国語	を	勉強する目的は大切なものだ	外国語を勉強する	学习外语
347	CG067	外国語の試験のために外国語	を	勉強したら、うまくなることは	外国語を勉強する	学习外国語
348	CG067	自ずと自発的に外国語	を	勉強する。外国語の勉強中に単語	外国語を勉強する	学习外语
349	CG067	。外国語の勉強中に単語と文法	を	勉強することは長い時間	文法を勉強する	记忆（单词和语法）
350	CG067	人は無理だ。毎日毎日単語	を	暗記するなら、語彙量は多く	単語を暗記する	记单词
351	CG068	彼は自分の考え	を	表現するための言語を使用する	考えを表現する	表达其思维
352	CG068	考えを表現するための言語	を	使用する。時間が経つ	言語を使用する	用（语言）
353	CG068	学ぶために、指向の習慣	を	形成するためにそのような	習慣を形成する	形成（习惯）
354	CG068	ためにそのような言語	を	使用する。それはあなた	言語を使用する	用(语言)
355	CG069	とか、短文とか、色々な英語	を	暗記した。しかし、高中に入った	英語を暗記する	记（英语）

正用コロケーション（１９）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
356 CG069	、一つの５００字の短文	を	暗記する時、まず、この短	短文を暗記する	
357 CG069	分がかかる。毎日、一つの短文	を	暗記する。半年後、日本語	短文を暗記する	
358 CG069	初めて、自分の外国語	を	マスターすることができる	外国語をマスターする	
359 CG071	CG071 外国語	を	習うことは必要である。	外国語を習う	学习外语
360 CG071	もっと難しいである。外国語	を	習うには大事なことがその	外国語を習う	学习语言
361 CG071	大事なことがその基本	を	覚えること。例えば仮名と単語	基本を覚える	熟背
362 CG071	それは外国語の文章	を	読む時最高な助けるもので	文章を読む	阅读（文章）
363 CG071	語言が選だから。この国の言葉	を	理解する。この国の文化	言葉を理解する	了解（语言）
364 CG071	この国の文化	を	理解すること。真剣に感じ	文化を理解する	
365 CG071	もしれない。これは外国語	を	習う理由かもしれない	外国語を習う	选择（理由）
366 CG072	たくさんある。この方法	を	よく使用れば、外国語は	方法を使用する	使用（方法）
367 CG072	必要である。まずは、辞書	を	持っている。外国語を勉強	辞書を持つ	有（词典）
368 CG072	は、辞書を持っている。外国語	を	勉強する時は、分からない	外国語を勉強する	学习外语
369 CG072	を探すほうがいい。この方法	を	よく使ねば外国語の単語の数	方法を使う	使用（方法）
370 CG072	とドラマを見たり、外国語の歌	を	聞いたり、外国語の小説を	歌を聞く	听（歌曲）
371 CG072	の歌を聞いたり、外国語の小説	を	読んた。そして、あの国	小説を読む	读（小说）
372 CG072	そして、あの国の文化	を	知っている。これは非常に	文化を知る	了解（文化）
373 CG072	大切なことである。その文化	を	知った後、単語と言葉の	文化を知る	了解（文化）
374 CG072	外国人の間、日常会話	を	よく聞く、時間の過ぎに	会話を聞く	听（对话）
375 CG072	そして、毎日外国語	を	話したり、外国語を聞いたり	外国語を話す	讲[外语]

正用コロケーション（20）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
376	CG072	外国語を話したり、外国語	を	聞いたり、長い時間後、外国語が	外国語を聞く	听[外语]
377	CG072	できる。今の時代、外国語	を	勉強することは必要である	外国語を勉強する	学（外语）
378	CG073	今外国語	を	勉強する私たちは、母語は中国語	外国語を勉強する	学习外语
379	CG073	なる方法を伝えます。外国語	を	習う時、私たちはよく本と辞書	外国語を習う	学习外语
380	CG073	習う時、私たちはよく本と辞書	を	使ってその知らない単語や	辞書を使う	在书啊什么的上
381	CG073	知らない単語や文法の意味	を	調べますので、なかなか覚えで	意味を調べる	寻找
382	CG073	見つけた。辞書から調べた文法	を	ノートに書いて。書いた後はその	文法を書く	记（语法和单词）
383	CG073	人が自分を対する方法	を	探したのはもっともいいこと	方法を探す	寻找（方法）
384	CG073	つがあります。一つは良い方法	を	探すこと。習うの後は必ず復習が	方法を探す	找（方法）
385	CG074	交流するために、外国語	を	勉強するのは重要になっていく	外国語を勉強する	学习外语
386	CG074	がうまくなる方法で外国語	を	勉強している。外国語がうまく	外国語を勉強する	学习外语
387	CG074	まず、私たちは単語	を	覚えることである。分かった	単語を覚える	背单词。
388	CG074	したがって、私たちは毎日単語	を	覚えることである。そして	単語を覚える	背单词
389	CG074	私たちは何のために、外国語	を	勉強するか。もちろん外国人	外国語を勉強する	学习外语
390	CG075	今まで英語と日本語	を	勉強したことがある。この二つ	日本語を勉強する	学（英语和日语）
391	CG075	。聴解、会話、読解、作文四つ	を	全面的に練習したほうがいと	四つを練習する	练习（听说读写）
392	CG075	だから、毎日テープやニュース	を	聞く必要がある。このような	ニュースを聞く	听磁带看新闻
393	CG075	困ることである。私は言語	を	習う環境はたいへん重要だ	言語を習う	学习（语言）
394	CG075	語で話す習慣になると、日本語	を	話すことは次第に上手になる	日本語を話す	日语会话
395	CG075	授業をしている時は一緒に講義	を	聞くことはとても重要だと思う	講義を聞く	听讲

正用コロケーション（21）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
396	CG076	最初、日本語	を	選んで外国語として勉強するの	日本語を選ぶ	选择日语
397	CG076	うまくなるには各部分	を	ちゃんと勉強しなければなら	学部分を勉強する	学（每一项）
398	CG076	2年3カ月くらい日本語	を	勉強してきた私たちにとって	日本語を勉強する	学
399	CG076	。文法の一つ一つの使い方	を	覚えたら、普通の文章が大体	使い方を覚える	背（语法）
400	CG076	だから、よく日本語	を	聞かないとヒヤリングが高まら	日本語を聞く	听日语
401	CG076	が高まらない。よく日本語	を	話さないと会話能力も高め	日本語を話す	说日语
402	CG076	ことである。二つは言語の能力	を	のばすことである。	能力を伸ばす	提升（能力）
403	CG077	言ってもいいだろう。外国語	を	勉強しながら、うまくなる方法	外国語を勉強する	学习外语
404	CG077	勉強しながら、うまくなる方法	を	考えている。私にとって、日本	方法を考える	思考（方法）
405	CG077	という、5差うから、英語	を	習い始めたからだ。幼い時、記憶	英語を習い始める	学习英语
406	CG077	勉強の最良の時期	を	過ぎたかもしれない	時期を過ぎる	过了黄金时段
407	CG077	またその国の文化と歴史	を	理解してみる。次第に、この言葉	歴史を理解する	了解（文化和历史）
408	CG077	次第に、この言葉に興味	を	持つ。	興味を持つ	产生（兴趣）
409	CG078	に大変なものだ。私は日本語	を	習うことのはじめ、放課後に	日本語を習う	学日语
410	CG078	。毎日新しい単語と文法	を	習って、覚えられないことを	文法を習う	学习（单词和语法）
411	CG078	何れにしても、どんな外国語	を	習うことにかかわらず、勉強する	外国語を習う	学习（外语）
412	CG079	大学に入ってから日本語	を	勉強していた、いもうまくなるの	日本語を勉強する	学日语
413	CG079	したがって、基本的な単語	を	文法をなまければならない	単語を怠ける	积累（单词语法）
414	CG079	基本的な単語を文法	を	なまければならないと思う	文法を怠ける	积累（单词语法）
415	CG079	なぜなら、外国語に興味	を	持っているこそ、力が尽くす	興味を持つ	抱有兴趣

正用コロケーション（２２）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
416 CG079	同じだ。たとえば、日本語	を	勉強している学生たちの中で、	日本語を勉強する	学习日语
417 CG079	とおりで、毎日よつく日本語	を	聞いたり、話したり、自然に	日本語を聞く	听日语，说日语
418 CG079	例えば、日本語らしく日本語	を	使うのは、副詞の勉強が必要だ	日本語を使う	使用（日语）
419 CG079	副詞の勉強が必要だ。その点	を	考えて、外国に住んで、外国語	点を考える	考虑（这点）
420 CG079	た。以上の三点は、外国語	を	勉強する時の小さな経験だ	外国語を勉強する	学习外语
421 CG080	日本語	を	勉強していたのがもう２年	日本語を勉強する	学习（日语）
422 CG080	も大事なんです。その目で国	を	見て、その国の文化の感じるの	国を見る	身临其境
423 CG080	大きな力になります。外国語	を	自分の生活に入れ、学習、	外国語を入れる	融入
424 CG081	である。だが、自分なりの方法	を	見付けたら、その外国語も	方法を見付ける	找（方法）
425 CG081	言えなくて、ただこの道	を	歩いていて、少し経験を積んだ	道を歩く	一路走来
426 CG081	この道を歩いていて、少し経験	を	積んだ私の考えである	経験を積む	积累（经验）
427 CG081	初めて勉強する時、手元の教材	を	大切にしよう。それはこれから	教材を大切する	重视（教材）
428 CG081	に合う成長期になった。日本語	を	学ぶ人々はだいたい日本の文化	日本語を学ぶ	学习日语
429 CG088	入ってから、ずっと日本語	を	勉強している。日本語科の学生	日本語を勉強する	
430 CG088	年生の時、毎日遅くまで日本語	を	勉強していた。日本語の語彙	日本語を勉強する	
431 CG088	全く違い場合が多くあり、単語	を	覚えることは難しい。今日単語	単語を覚える	
432 CG088	ことは難しい。今日単語	を	何回も朗読した方がいいと	単語を朗読する	
433 CG088	があって、日本人に中国語	を	教えてあげた。その機会に通じて	中国語を教える	
434 CG090	外国語	を	勉強する時、聞く、話す、読む、	外国語を勉強する	
435 CG090	はじめて勉強する時、発音	を	学ぶ。今後の学ぶにたいして	発音を学ぶ	

正用コロケーション（２３）

学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
436 CG090	発音をあるが、正しい単語	を	読んできる。毎日、朝授業する	単語を読む	
437 CG090	朝授業するの前に、課文と単語	を	読む。正しい発音を聞く	単語を読む	
438 CG090	課文と単語を読む。正しい発音	を	聞く。彼の発音に従う。そして	発音を聞く	
439 CG090	は普段、よく外国語の新聞	を	読む。外国語のニュースを聞く	新聞を読む	
440 CG090	新聞を読む。外国語のニュース	を	聞く。まだ映画を見る。話しは	ニュースを聞く	
441 CG090	ニュースを聞く。まだ映画	を	見る。話しは交流の手段である。	映画を見る	
442 CG090	に通じて練習する。外国語の本	を	読む。外国の地理位置、歴史	本を読む	
443 CG090	文化などをよく知る。外国語	を	勉強する時、よく勉強する。彼の	外国語を勉強する	
444 CG090	熟練している。外国語	を	勉強する時、ぜひ計利がある	外国語を勉強する	
445 CG091	に重要になってきた。外国語	を	勉強するのは必要である	外国語を勉強する	学习外语
446 CG091	どちらでもいい。外国語	を	勉強しているときに、たくさん	外国語を勉強する	学习外语
447 CG091	ているときに、たくさんの単語	を	覚えるのは大切である。これは家	単語を覚える	记（单词）
448 CG091	のは大切である。これは家	を	建てる前に土台を建てなけれ	家を建てる	盖房子
449 CG091	これは家を建てる前に土台	を	建てなければならないことと	土台を建てる	打（地基）
450 CG092	人は一つの新しい外国語	を	始めて学習するとき、	外国語を始める	学习
451 CG092	がうまくなるんだ」私、日本語	を	勉強している。暇なとき、日本	日本語を勉強する	学习日语。
452 CG092	日本のアニメとドラマ	を	見たことがある。これは日本語	ドラマを見る	看看（动画片和电视剧）
453 CG092	だろう。私、敬語の使い方	を	時々忘れてしまった。これは	使い方を忘れる	忘记（方法）
454 CG092	だんだん少ずつ敬語の使い方	を	覚えている。日本語にとっては	使い方を覚える	掌握（敬语）
455 CG092	外国語がうまくなる。外国語	を	習う時、母語を「忘れる」のは	外国語を習う	学习外语

正用コロケーション（24）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
456	CG092	外国語を習う時、母語	を	「忘れる」のは大切なことで	母語を忘れる	忘记（母语）
457	CG093	大学生まで、すべて外国語	を	勉強している。私は今大学三	外国語を勉強する	
458	CG093	いろいろな外国語の勉強方法	を	経験して分かる。母語では	方法を経験する	有（经验）
459	CG093	私の友人達の中で、日本語	を	勉強しているんで、ある人試験	日本語を勉強する	学日语
460	CG095	難しくなるかという点	を	研究するのが外国語をうまく	点を研究する	
461	CG095	を納得しているんだけど、単語	を	暗記するし、方法を習うし	単語を暗記する	背背单词
462	CG095	ない。でも、私さ、外国語	を	使ってほかの人と相談し合い	外国語を使う	
463	CG095	中国語で英語や様々な言語	を	理解する、利用すること	言語を理解する	
464	CG095	利用することである。その単語	を	中国語を基本にして使う	単語を使う	
465	CG095	はずだ。しかし、もし私は母語	を	忘れて、感じを使って、	母語を忘れる	
466	CG096	ためには、毎日毎日その外国語	を	使うことが一番いいと思う	外国語を使う	使用（语言）
467	CG096	数多くある。たとえば、日本語	を	勉強するとき、J [^] POP や	日本語を勉強する	学习日语
468	CG096	J [^] POP やそれ以外の歌	を	楽しむのはいいではないか	歌を楽しむ	听（歌曲）
469	CG096	自分の好みより、一つや二つ	を	選び、それを毎日続ければ	二つを選ぶ	选择一两项
470	CG096	ドラマやアニメの有名なセリフ	を	自分の口でいう。とにかく	セリフを言う	说说（台词）
471	CG096	か。それに小説などの本や雑誌	を	読むにしたがって、よりよく	雑誌を読む	读（小说杂志）
472	CG096	難しくないと思う。歌	を	聞くと、本を読むとき、もし、	歌を聞く	
473	CG096	ないと思う。歌を聞くと、本	を	読むとき、もし、気に入る文が	本を読む	
474	CG097	困るのである。だから、外国語	を	マスターすることは大切	外国語をマスターする	掌握外语
475	CG097	なるか。まず、この言語に興味	を	持つのは必要だと思う。	興味を持つ	有兴趣

正用コロケーション（25）

	学習者 ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	中国語の「動詞＋名詞」
476	CG097	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	資料を探す	寻找（资料）
477	CG097	ていくので、教科書以外の知識	を	獲得できる。外国語を生活	知識を獲得する	学习（知识）
478	CG097	である。次は、系統立った学習	を	堅持しなければならぬ。	学習を堅持する	坚持（学习）
479	CG097	文法にあったり、すぐ辞書	を	引いたり、先生に教えを請った	辞書を引く	查阅字典
480	CG097	勉強しはじめて、外国語	を	うまくマスターすることに	外国語をマスターする	掌握（外语）
481	CG097	立っている。子供の頃、外国語	を	勉強してはじめてから、	外国語を勉強する	学外语
482	CG097	、いつも中国人の先生は外国語	を	教えてくださるのである。	外国語を教える	教（外语）。
483	CG097	参加してばかりいる。言語環境	を	失うと、外国語がうまくな	環境を失う	失去语言环境
484	CG097	過程である。習った知識	を	現実に活かす限り、成果を収	知識を活かす	运用（知识）
485	CG097	を現実に活かす限り、成果	を	収めることができる。	成果を収める	取得进步
486	CG098	今の社会に、国語以外の外国語	を	話せることはもう時代の流	外国語を話せる	学（外语）
487	CG098	三年生から大学まで英語の勉強	を	続けてきた。そのほか大学	勉強を続ける	学习英语
488	CG098	大学でもう一つの外国語	を	勉強することになった。	外国語を勉強する	学习日语
489	CG098	話すことは一番重要だ。文章	を	読めるくらい身につけたら	文章を読める	阅读文章
490	CG098	を忘れていた。つまり、外国語	を	勉強することは人との交流	外国語を勉強する	学习外语
491	CG098	とりあえず、話す。時間	を	重ねるうちに、言葉の表現	時間を重ねる	积累（时间）
492	CG098	考え方は間違っていた。日本語	を	学んでいる人は日本人と	日本語を学ぶ	学日语
493	CG098	もっと日本人らしく日本語	を	話せるだろう。そして、さっ	日本語を話せる	
494	CG098	、聞くことも重要だ。相手が何	を	話しているのかを十分理解	何を話す	表达（内容）
495	CG098	日本語の歌やドラマ、ラジオ	を	通じて日本人の発音と	ラジオを通じる	通过（广播）

資料3：誤用コロケーション（174項目）

誤用コロケーション（1）

学習者 ID		前文脈	コ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	誤用分類
1	CG009	見ていました。難しい内容	を	あった。先生に聞きました。重要	内容がある	内容もある	C
2	CG015	本を読とか、外国語の方法	を	聞とか。私の方法は朝から	方法を聞く	方法を聞く	D
3	CG017	先生は日本語聴解よく	を	私に言います。私は聴解教材を	聴解よくを言う	聴解力と言う	B+A
4	CG017	やはり、聴解教材	を	よく聞けば聴解ほどよいてし	教材を聞く	教材は聞く	D
5	CG018	それに、単語と助詞	を	理解に基づいて、文法の覚え	単語と助詞を理解する	助詞の理解	D
6	CG018	しかし、単に単語冊	を	持ってたくさん単語を長時間に	単語冊を持つ	単語帳を作る	B
7	CG018	たくさん新しい単語	を	知られるだけでなく、固定の	単語を知られる	単語を知る	A
8	CG018	重要な物は日本語の語感	を	上げる。語感がよいと	語感を上げる	語感を鍛える	A
9	CG019	日本語の使い方	を	ずっと勉強している。単語や	使い方を勉強する	使い方を勉強する	B
10	CG019	少数派である。他の事物	を	時間が割った、毎日する時間	事物を割る	事物に時間を割る	A
11	CG020	興味が勉強の力	を	もたらせる。私たちは外国語の	力をもたらせる	力を齎す	C
12	CG020	や映画や音楽などで興味	を	培養する。もちろん、興味は一部	興味を培養する	興味が高まる	A
13	CG020	外国人と交流するチャンス	を	増加する。緊張感を解き、流暢で	チャンスを増加する	チャンスを増やす	A
14	CG020	ンスを増加する。緊張感	を	解き、流暢で外国人と語り合う。	緊張感を解く	緊張を解く	A
15	CG022	何が単語の良い方法	を	学ぶだか。単語を一つのフレーズ	方法を学ぶ	単語を学ぶ	D

誤用コロケーション (2)

学習者 ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	誤用分類
16	CG022	それで、私は文学の学習	を	言うだ。文法の学習は近道がない	学習を言う	学習をする	A
17	CG023	今まで2年3か月	を	勉強している。日本語と中国語	2年3か月を勉強する	日本語を勉強する	C
18	CG023	外国語の美しさ	を	見付かる。もちろん、努力も	美しさを見付かる	美しさも見付かる	D
19	CG024	失敗したら、日本語	を	捨てるより、二度とさらに勉強	日本語を捨てる	日本語を諦める	A
20	CG024	をしてつづけら、鋭い語感	を	養られる。このように、日本語を	語感を養られる	語感を養える	C
21	CG024	しょっちゅう日本の文化	を	接触してもいい。ラジオを聞くに	文化を接触する	文化に接触する	C
22	CG025	できるように会話と聴力	を	高めることは一番必要なことで	聴力を高める	聴解力を高める	A
23	CG026	大学に入ると、日本語専門	を	選んで、とうとう日本語を勉強	日本語専門を選ぶ	専攻を選ぶ	A
24	CG026	外国人の会話のニュアンス	を	練習するも大切だ。毎日NHK	ニュアンスを練習する	ニュアンスを知る	A
25	CG027	ればならない努力	を	マスターします。私達が外国語を	努力をマスターする	マスターする	A
26	CG027	うまくなる。日本語	を	持つことにとって、日本語を	日本語を持つ	日本語を理解する	A
27	CG027	まず、必ず五十音図の発音	を	やり遂げなければならないのは正	発音をやり遂げる	発音を覚える	A
28	CG027	暇な時多く日本の映画	を	見て、テレビ、多く日本語の新聞	映画を見る	映画を見る	D
29	CG027	多く日本語の歌曲	を	聞きます。日本語のある異な	歌曲を聞く	歌を聞く	A
30	CG028	私はずっとこの考え	を	考えている。毎日、ラジオを聞き、	考えを考える	答えを考える	A
31	CG028	これは私たちの話す方面	を	鍛えられる。今、私たちのまわ	方面を鍛える	能力が鍛えられる	A
32	CG028	じめで勉強する。長い時間	を	つつければ、大丈夫だ。実は外国	時間をつつける	長い時間続ける	C
33	CG029	それでは、どんな方法	を	使って外国語がうまくなるのか。	方法を使う	方法を使う	C
34	CG030	今まで習った日本語	を	生かすのか、それは大切な議題で	日本語を生かす	日本語を生かせる	C
35	CG030	やさしい日本語	を	味わいたりして、落ち着いて心	日本語を味わく	日本語を味わう	C

誤用コロケーション (3)

学習者 ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	誤用分類
36	CG030	私はこの二つの方法	を	通じて、今まで日本語を習って	方法を通じる	方法を使う	D
37	CG033	うまくなるなら工夫	を	かかるわけである。だが、	工夫にかかる	工夫は必要だ	C
38	CG033	外国語がうまくなる方法	を	述べてみよう。一番効く方法は	方法を述べる	方法を紹介する	A
39	CG033	覚えできて、自分の自信	を	増やせる。そう言えば、勤勉も	自信を増やせる	自信が持てる	A
40	CG033	いくら上手でも、その学習	を	怠げるわけにはいかない。	学習を怠げる	学習を怠ける	D
41	CG033	まったく反対な態度	を	持って、成績も反対である。	態度を持つ	態度で	D
42	CG034	時に英語勉強したの方法	を	借鑑する。この意見が実行	方法を借鑑する	方法を使う	B
43	CG034	を見る時に日本語の興味	を	培養する。興味は人間の一番	興味を培養する	興味が増す	A
44	CG035	英語がよくないが、日本語	を	2年ぐらい勉強した、	日本語を勉強する	日本語は勉強する	D
45	CG036	生まれた。だから日本語	を	勉強するかたがた、日本の文化	日本語を勉強する	日本語の勉強	D
46	CG037	重要である。相手の言葉	を	わからなければ、交流できない	言葉を分かる	言葉が分かる	C
47	CG037	ところが見つける。外国語	を	書くのは外国語の水準を反映し	外国語を書く	書いた外国語	D
48	CG037	書くのは外国語の水準	を	反映している。自分は外国語を	水準を反映する	レベルを反映する	A
49	CG038	ことだと思う。相手の話	を	聞こえると、うまく交流できな	話を聞こえる	話を聞き取れる	C+A
50	CG038	朗読するに通じて、語感	を	育てることができる。それを	語感を育てる	語感を養う	A
51	CG038	それを続けると、ぜひ成果	を	果すぞ。そして、読むことだ	成果を果たす	成果が出る	A
52	CG038	先生がいろいろなよい例文	を	くださって、心に覚えたほう	例文を下さる	例文を出す	A
53	CG039	あっという間に、日本語	を	勉強するのがもう2年3か月たっ	日本語を勉強する	日本語を勉強し始める	D
54	CG039	「聴解」の材料	を	放送される。つまり、	材料を放送する	放送を聞く	A
55	CG040	外国語がうまくなる方法	を	めぐって、自分の考えを発表	方法を巡る	方法について	D

誤用コロケーション (4)

学習者 ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	誤用分類
56	CG040	をめぐって、自分の考え	を	発表する。1、授業中、先	考えを発表する	考えを紹介する	A
57	CG040	まず、教科書の内容	を	知り尽くし、授業以外の外国語	内容を知り尽くす	内容を完全に理解する	A
58	CG040	楽しむと同時に、外国語	を	いろいろ了解する。これはいい	外国語を了解する	外国語を理解する	A
59	CG041	新しい語彙と文法	を	きっと暗書して、そのあと、	文法を暗書する	文法を暗記する	B
60	CG042	方法によって日本という国	を	了解することができる	国を了解する	国を理解する	A
61	CG042	好きなアイドル	を	見えるばかりでなく、	アイドルを見る	アイドルを見る	C
62	CG043	私は早朝、庭で本文	を	読んでいる。庭で読むとともに	本文を読む	文章を読む	A
63	CG043	日本語の構文などは本文	を	読むことを通じて身につけら	本文を読む	文章を読む	A
64	CG044	しかし、有数な習った方法	を	掌握すればますます簡単にな	方法を掌握する	方法を実行する	A
65	CG044	日本の伝統や歴史	を	了解することができる	歴史を了解する	歴史を理解する	A
66	CG044	聞きながら歌詞の意味	を	精一杯に聞き出す。歌詞の意味	意味を聞き出す	意味を聞き取る	A
67	CG044	各方面から日本	を	はっきり了解できる	日本を了解する	日本を理解する	A
68	CG045	わたしにとっては外国語	を	習われるならいい。だから	外国語を習う	外国語を習える	C
69	CG045	あとは自分にストレス	を	あげ、いろいろな試験を申し	ストレスを上げる	ストレスを与える	A
70	CG045	いろいろな試験	を	申し込む。単語や文毎日暗譜し	試験を申し込む	試験に申し込む	A
71	CG046	まだまだだ。もう一つ要点	を	注意しなければならない	要点を注意する	要点に注意する	C
72	CG047	即くして、自分の先入観	を	抜き除かなければならない。	先入観を抜き除く	先入観を取り除く	B
73	CG047	大声で日本語	を	話し出すと、どこが間違ったか、	日本語を話し出す	日本語を話し始める	A
74	CG048	平仮名や片仮名は全部漢字	を	もってつくられたのだ。中国人	漢字を持つ	漢字から作られる	A
75	CG048	持つ漢字はノート	を	取らなければならないと思う	ノートを取る	漢字をノートに取る	A

誤用コロケーション (5)

学習者 ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	誤用分類
76	CG048	コミュニケーション	を	狙ってのに日本語を	コミュニケーションを狙う	コミュニケーションをする	A
77	CG050	ぼくは日本語 N1 試験	を	準備しています。	試験を準備する	試験の準備をする	A
78	CG050	を勉強する失敗談	を	通じて N1 試験を準備中	失敗談を通じる	失敗談を～と合わせる	D
79	CG051	14 年間勉強して、日本語	を	二年 3 カ月勉強している	日本語を勉強する	日本語も勉強する	D
80	CG051	自分の意味	を	表現してだんだん言葉	意味を表現する	意図を表現する	A
81	CG051	単語量と見聞	を	拡大することの一つだ	見聞を拡大する	知識を増やす	A
82	CG051	興味がある心	を	抱いて外国語がとても	心を抱く	気持ちを抱く	A
83	CG052	うまくなる原因	を	見つければこれをうまく	原因を見付ける	削除された	D
84	CG052	自分で外国環境	を	製造するのはいいが	環境を製造する	言語環境を整備する	A
85	CG052	発音とワクセント	を	まねたりするのは大切に	ワクセントを真似る	アクセントを真似る	D
86	CG054	方法は勉強の興味	を	上げる。興味は人の一番	興味を上げる	興味を高める	A
87	CG054	言われている。知識	を	勉強するの目的は	知識を勉強する	削除された	A
88	CG054	教科書の上での知識	を	わかるとしても	知識を分かる	知識が分かる	C
89	CG054	そして自分の不足	を	改善する。語彙が次第に	不足を改善する	不足している点を改善する	C
90	CG054	外国の生活習慣	を	いろいろな理解することが	生活習慣を理解する	生活習慣について理解する	D
91	CG055	時に好奇心	を	かりたててつづいて勉強	好奇心を駆り立てる	好奇心が駆り立てる	C
92	CG055	自分の力でよい環境	を	うちたてるとともに	環境を打ち立てる	環境を作る	A
93	CG056	一面は勉強の興味	を	育つ、他面は生活の中で	興味を育つ	興味を持つ	A
94	CG056	趣味だ。確しい心懸	を	持っているは外国語勉強	心懸を持つ	目標を持つ	B
95	CG056	其次、勉強の力法	を	育つ。五点をしたら	力法を育つ	ポイントをおさえる	B+A

誤用コロケーション (6)

学習者							誤用
ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	分類
96	CG056	先生の動作と口形	を	観察し、視覚からと聴覚から	口形を観察する	口の形を観察する	B
97	CG056	を勉強している。口	を	述べなければならない。両点をし	口を述べる	口を使って話す	A
98	CG057	無視されない。言葉	を	聞こえて、直接に意味を分けて	言葉を聞こえる	言葉を聞く	C
99	CG057	聞こえて、直接に意味	を	分けてではなく、ただ「漢字は	意味を分かる	意味が分かる	C
100	CG057	から訓練して外国語	を	うまく使ってなてきる。イント	外国語を使う	外国語を使える	C
101	CG057	この国の文化	を	深まること、二つは訓練を多く	文化を深まる	文化への理解を深める	C+A
102	CG059	思惟はある独特な点	を	持っているからだ。そういう	点を持つ	点がある	A
103	CG059	日本語能力試験の一級	を	受かたといっても、日本人の	一級を受かる	一級に受かる	C
104	CG060	勉強する前、まずあの国	を	よくわかるは大切なものだ	国を分かる	国を理解する	C+A
105	CG060	あにめなどを見る。聴力	を	育るながら、興味も増える	聴力を育てる	聴解力を養う	A
106	CG060	一見に如ず。あの環境	を	よく感じて、いろいろ習う	環境を感じる	環境の中で感じる	A
107	CG061	新出語や文型	を	習う。普段、文型を使って分を	文型を習う	文型を勉強する	A
108	CG061	普段、文型を使って分	を	作ったり、先生の質問に答え	分を作る	文を作る	D
109	CG062	しかし、文法と聴解	を	勉強すれば、難しいほどと思う	聴解を勉強する	聴解は勉強する	D
110	CG062	外国語を勉強する条件	を	創造したふがよい。インターネ	条件を創造する	方法を考える	A
111	CG062	その国の文化と習俗	を	了解する。そして、勉強した後で	習俗を了解する	習俗を理解する	A
112	CG063	と言っても教科書	を	何度もむということが訳に立つ	教科書をもむ	教科書を読む	D
113	CG064	例ば、外国のドラマ	を	見るとか、本を読むとか、	ドラマを見る	ドラマを見る	D
114	CG065	たとえば、文法や単語	を	文章の中に入って暗記するのが	単語を入れる	単語を含む	A
115	CG065	自分なりの方法	を	使って、毎日努力をすれば、必ず	方法を使う	方法で	D

誤用コロケーション（7）

学習者							誤用
ID	前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	分類	
116	CG066	基礎があるには、外国語	を	勉強始めた時、一緒に懸命	外国語を勉強始める	外国語の勉強を始める	D
117	CG066	他の人の乗り姿	を	見たりするだけで乗れ	乗り姿を見る	乗り方を見る	B
118	CG067	試験のために学国語	を	勉強している。だから	学国語を勉強する	外国語を勉強する	D
119	CG068	日本語だので、日本語	を	勉強する例として話す	日本語を勉強する	日本語の勉強を例として挙げる	D
120	CG068	アプリケーション	を	制限するには、書き言葉	アプリケーションを制限する	応用力を付ける	A
121	CG068	学習者の関わり	を	引き起こす可能性がある	関わりを引き起こす	削除された	A
122	CG068	学習者は自分の教材	を	検索する。日本の漫画は	教材を検索する	教材を探す	A
123	CG068	人々は、再度	を	みて推測することができ	再度を見る	意味を推測する	C+A
124	CG068	いくつかの日本語	を	読む新聞や雑誌の読み取	日本語を読む	日本語の読む新聞	D
125	CG068	雑誌の読み取り効果	を	見つけることができる。	効果を見つける	効果がある	A
126	CG068	基盤だけでなく、ツール	を	考えての表現である	ツールを考える	表現するツールでもある	A
127	CG068	非常によく母国語	を	学ぶ学校で自分の子供	母国語を学ぶ	意味不明	D
128	CG068	客観的な状況	を	強制するため、彼は	状況を強制する	状況を表す	A
129	CG068	アプリケーション	を	学ぶために、指向の	アプリケーションを学ぶ	応用力を付ける	A
130	CG068	になるために日本	を	行いますので、	日本を行う	意味不明	A
131	CG068	あなたが悪い	を	学ぶには理由がある	悪いを学ぶ	意味不明	C
132	CG069	暗記一緒に勉強の効率	を	上げるになってきた	効率を上げる	効率が上がる	D
133	CG071	今、一つの外国語	を	マステすることは必要で	外国語をマステする	外国語をマスターする	D
134	CG071	ようになる。日本語	を	初めに習う時、趣味が持	日本語を習う	日本語は	D
135	CG071	雰囲気たくさん知識	を	勉強する。文章の書き	知識を勉強する	知識を得られる	A

誤用コロケーション (8)

学習者							誤用
ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	分類
136	CG072	アニメとドラマ	を	見たり、外国語の歌を聞いたり	ドラマを見る	ドラマを見る	D
137	CG072	単語と言葉の意味	を	深く理解する。この方法んも	意味を理解する	意味を理解できる	C
138	CG072	生活だから、深い意味	を	分かることができる。今の時代	意味を分かる	意味を知る	C
139	CG073	うまくなる方法	を	伝います。外国語を習う時、私	方法を伝う	方法を伝える	C
140	CG073	ノートに文法や単語	を	書う時、前の知識を見るとか	単語を書う	単語を書く	D
141	CG073	単語を書う時、前の知識	を	見るとか、見ないと自分自身	知識を見る	内容を見る	A
142	CG073	絶対ではない。人が自分	を	対する方法を探したのはもっと	自分を対する	自分に合う	C+A
143	CG073	自分が自分の勉強	を	探した後の対する方法た	勉強を探す	勉強方法を探す	A
144	CG073	で探す。他人	を	適合するのは自分を必ず適合	他人を適合する	他人に合う	C+A
145	CG073	を適合するのは自分	を	必ず適合しない場合も多い	自分を適合する	自分に合う	C+A
146	CG075	クラスメート	を	交流する時は日本語で話す	クラスメートを交流する	クラスメートと交流する	A
147	CG075	うまくなる方法	を	求めている。けれども	方法を求める	方法を探す	A
148	CG077	一日に英語課のある	を	加えて、この言葉にだんだんと	あるを加える	削除された	C
149	CG078	勉強する熱情	を	もってまじめに勉強すると思う。	熱情を持つ	情熱を持つ	A
150	CG079	この要点は外国語	を	勉強のは問わず、何の科目も	外国語を勉強する	外国語の勉強	D
151	CG080	もっとその外国語	を	習う言語、その国の人と話します	外国語を習う	削除された	D
152	CG081	日本人らしい日本語	を	話せる第一歩である。なんとも	日本語を話せる	日本語を話す	C
153	CG081	相当の基	を	持ってから、文法や聴解に入る。	基を持つ	削除された	A
154	CG081	主人公の口調	を	従って話して、会話の能力も	口調を従う	口調を真似する	C+A
155	CG088	それから、単語	を	覚えやすくなる一方だ	単語を覚える	単語が覚えやすくなる	D

誤用コロケーション (9)

学習者							誤用
ID		前文脈	ヲ	後文脈	「名詞＋を＋動詞」	添削情報	分類
156	CG090	正しい発音	を	あるが、正しい単語を読んで	発音をある	発音がある 話す癖を自分のものに	C
157	CG090	勉強する。彼の話し習慣	を	のみこむ。毎日、自分の生活	習慣を飲み込む	する	A
158	CG091	私たちは日本語	を	勉強するし、英語も勉強している	日本語を勉強する	日本語を勉強できる	C
159	CG091	自分一人で勉強は実	を	取らない。「好きこそもの	実を取る	実を結ぶ	A
160	CG092	今、この二つの目標	を	努力している。	目標を努力する	目標に向かって努力する	C
161	CG093	日本人	を	接して話をして、ドラマを見る	日本人を接する	日本人に接する	C
162	CG093	話をして、ドラマ	を	見る。アニメもできる	ドラマを見る	ドラマも見る	D
163	CG093	外国語の聴力能力	を	大きく公開最高した	能力を公開最高する	能力を伸ばす	B
164	CG095	いまで、様々な習い方法	を	納得しているんだけど、単語を	方法を納得する	方法には納得する	A
165	CG095	単語を暗記するし、方法	を	習うし、こういう基礎的な方法	方法を習う	文法を習う	D
166	CG095	母語を忘れて、感じ	を	使って、言い方と言い	感じを使う	感覚を使う	A
167	CG095	と言いや？と言いや方法	を	通って、理解していくのは、	方法を通る	方法を通じる	A
168	CG096	自分がひとごと	を	いう。あるいは、好きな曲に	ひとごとを言う	独り言を言う	D
169	CG096	うまくなるには、自分	を	その語言の雰囲気投入到	自分を投入込む	自分を溶け込ませる	A
170	CG097	外国語の興味	を	養ったら、ドラマとか、	興味を養う	興味を持つ	A
171	CG097	を獲得できる。外国語	を	生活に滲んで、生活の一部分に	外国語を滲む	外国語を取り入れる	C+A
172	CG097	引いたり、先生に教え	を	請ったりすべきである	教えを請う	教えていただく	A
173	CG098	発音とスピード	を	慣れていく。そうすると、	スピードを慣れる	スピードに慣れる	C
174	CG098	聞くことのレベル	を	上昇しなければ外国語が	レベルを上昇する	レベルが上昇する	C

資料 4 : 直訳と判断された誤用表現及び韓国語母語話者の産出 (47 項目)

直訳と判断された誤用表現及び韓国語母語話者の産出 (1)

	中国語	中国人の産出	韓国語	韓国語母語話者の産出
1	知道新単語	単語を知られる	새로운 단어를 기억하다	新しい単語を覚える
2	提昇語感	語感を上げる	뉘앙스를 키우다	ニュアンスをアップする
3	培養興趣	興味を培養する	취미를 붙이다	興味を持つ
4	増加機会	チャンスを増加する	기회를 늘이다	機会を増やす
5	削除緊張感	緊張感を解く	긴장감을 없애다	緊張感をなくす
6	談談学習	学習を言う	학습에 대해 얘기하다	勉強について話す
7	放棄日語	日本語を捨てる	일본어공부를 포기하다	勉強を諦める
8	提高聴力	聴力を高める	청력과 회화능력을 키우다	聴力をアップする
9	拿日語	日本語を持つ	일본어로 얘기하면	日本語を例にすると
10	聴歌曲	歌曲を聞く	노래를 듣다	曲を聞く
11	鍛煉方面	方面を鍛える	능력을 단련하다	能力を鍛える
12	阐述方法	方法を述べる	방법을 진술하다(서술하다)	方法を陳述する
13	增強自信心	自信を増やせる	자신감을 높일수 있다	自信感をアップさせる
14	培養興趣	興味を培養する	취미를 붙이다	興味を持つ
15	反映水平	水準を反映する	수준을 반영하다	レベルを反映する
16	聽懂話	話を聞こえる	말을 알아들을수 있다	話が分かる。
17	培養語感	語感を育てる	뉘앙스를 키우다(익히다)	ニュアンスを育つ ; ニュアンスを持つ
18	給出例子	例文を下さる	예를 들다	例をあげた。
19	外放材料	材料を放送する	청력자료를 방송하다	材料を流す
20	發表想法	考えを發表する	의견을 얘기하다	意見を話す
21	理解内容	内容を知り尽くす	내용을 이해하다	内容を理解する

直訳と判断された誤用表現及び韓国語母語話者の産出（２）

	中国語	中国人の産出	韓国語	韓国語母語話者の産出
22	了解外語	外国語を了解する	외국어를 알아보다	外国語を研究する
23	了解日本	国を了解する	일본을 알아보다(연구하다)	日本を研究する 日本を調べる
24	読課文	本文を読む	문장을 읽다	文章を読む
25	読課文	本文を読む	문장을 읽다	文章を読む
26	掌握方法	方法を掌握する	방법을 파악하다	方法を習う 方法を精通する
27	報名考試	試験を申し込む	시험신청	試験を申請する
28	拡大眼界	見聞を拡大する	어휘량을 늘이다	単語量を広げる
29	懷抱心	心を抱く	마음을 가지다	心を持つ
30	提高興趣	興味を上げる	취미를 붙이다	興味を育つ
31	學習知識	知識を勉強する	지식을 배우다	知識を習う
32	培養興趣	興味を育つ	취미를 붙이다	興味を持つ
33	培養方法	力法を育つ	방법을 배양하다	方法を養う
34	了解国家	国を分かる	나라를 알아보다(연구하다)	国を研究する
35	限制応用	アプリケーション を制限する	응용을 제한하다	応用を制限する
36	尋找教材	教材を検索する	텍스트를 찾다	テキストを探す
37	學習知識	知識を勉強する	지식을 배우다	知識を習う
38	適合他人	他人を適合する	타인에 맞추다	他人に合わせる
39	適合自己	自分を適合する	적성에 맞다	自分に合う
40	尋求方法	方法を求める	방법을 탐구하다	方法を探求する
41	帶熱情	熱情を持つ	열의를 지니다	熱気を持つ
42	有基礎	基を持つ	기초를 가지다	基礎を持つ
43	跟着語調	口調を従う	억양에 맞추다	ニュアンスに合わせる ニュアンスによる
44	取得成果	実を取る	성과를 거두다	成果を取る
45	培養興趣	興味を養う	취미를 붙이다	興味を持つ
46	滲入生活	外国語を滲む	외국어를 침투시키다	外国語を浸透させる
47	請教	教えを請う	선생님께 여쭙다	先生に聞いてみる

参考文献

- Bahns J. (1993) . Lexical collocations: a contrastive view. *ELTJournal*, 47 (1) , pp.56-63.
- Bahns, J., & Eldaw, M. (1993) . Should we teach EFL students collocations? *System*, 21, pp.101-114.
- Benson, M., Benson, E., & Ilson, R. (1997) . *The BBI dictionary of English word combinations* (Rev. ed.) . Amsterdam: Benjamins.
- Biskup, D. (1992) . LI influence on learners' renderings of English collocations: A Polish /German empirical study. In P. Arnaud & H. Bejoint (eds.) , *Vocabulary and applied linguistics*. (pp.85-93) . London: Macmillan.
- Bonk, W. J. (2000) . *Testing ESL learners' knowledge of collocations* (Report No. FL 801 384) . (ERIC Document Reproduction Service No. ED442309) .
- Chen, H-C., & Leung, Y-S. (1989) . Patterns of lexical processing in a nonnative language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, pp.316-325.
- Crothers, E. & Suppes, P. (1967) . *Experiments in Second-Language Learning*. New York: Academic Press.
- Gitsaki, C. (1996) *The development of ESL collocational knowledge*, Ph.D. thesis. Brisbane, Australia: Center for Language Teaching and Research, The University of Queensland.
- Granger, S. (1998) . Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In A. P. Cowie (eds.) , *Phraseology*. (pp. 145-160) . Oxford: Clarendon.
- Gyllstad, H. (2005) . Words that go together well: Developing test formats for measuring learner knowledge of English collocations. In F. Heinat & E. Klingval (eds.) , *The Department of English in Lund: Working papers in linguistics*, 5. (pp. 1-31) . The Department of English in Lund: Working Papers in Linguistics. Lund University.
- Hill, J., & Morgan, L. (1997) . *LTP Dictionary of Selected Collocations*. Hove: LTP.

- Howarth, P. (1998) . The phraseology of learners' academic writing, In A. P. Cowie (eds.) , *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. (pp.161-186) Oxford: Oxford University Press.
- Hussein, R. F. (1990) . Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, pp.123-136.
- Jarvis, S. (2000) . Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50, pp.245-309.
- Jiang, N. (2000) . Lexical Representation and Development in a Second Language, *Applied Linguistics*, 21 (1) , pp.47-77.
- Kachroo, J. N. (1962) . Report on an investigation into the teaching of vocabulary in the first year of English, *Bulletin of the Central Institute of English*, 2, pp.67-72.
- Kellerman, E. (1977) . Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, pp.58-145.
- Kellerman, E. (1978) . Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, pp.59-92.
- Kellerman, E. (1979) . Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, pp.37-59.
- Kjellmer, G. (1991) . A mint of phrases. In K. Ajimer & B. Alterberg (eds.) , *English corpus linguistics; Studies in honour of Jan Svartvik*. (pp.111-127) . London:Longman.
- Komori, S. (2003) A study of L2 lexical collocations of English-speaking learners of Japanese. 『第二言語としての日本語の習得研究』 6 号, pp. 33-51.
- Kroll, J. F., & Curley, J. (1988) . Lexical memory in novice bilinguals: The role of concepts in retrieving second language words. In M. Gruneberg, P. Morris, & R. Sykes (eds.) , *Practical aspects of memory*, 2, (pp. 389-395) . London: John Wiley & Sons.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994) . Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations, *Journal of Memory and Language*, 33, pp.149-174.
- Laufer, B., & Waldman, T. (2011) . Verb - Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning*, 61 (2) , pp.647-672.
- Murao, R. (2004) , L1 Influence on Learners' Use of High-Frequency Verb + Noun Collocations, *ARELE : annual review of English language education in Japan*, 15, pp.1-10.

- Nesselhauf, N. (2003) The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching, *Applied Linguistics*, 24 (2) , pp.223-242.
- Nesselhauf, N. (2005) . *Collocations in a learner corpus*, Amsterdam: John Benjamins.
- Odlin, T. (2003) . Cross-linguistic influence. In C. Doughty, & M. Long (eds.) , *The handbook of Second Language Acquisition*. (pp. 436-486) . Oxford: Blackwell.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983) . Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.) , *Language and communication*. (pp.191-225) . London: Longman.
- Potter, M. C., So, K-F., Von Eckhardt, B., & Feldman L. B. (1984) . Lexical and conceptual representation in beginning and more proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, pp.23-38.
- Sailing, A. (1959) . What can frequency counts teach the language teacher? *Contact*, 3, pp.24-29.
- Selinker, L. (1972) . Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp.209-231.
- Sinclair, J. (1991) . *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolter, B. (2006) . Lexical Network Structures and L2 Vocabulary Acquisition: The Role of L1 Lexical/Conceptual Knowledge, *Applied Linguistics*, 27 (4) , pp.741-747.
- Wolter, B. & Gyllstad, H. (2011) Collocational Links in the L2 Mental Lexicon and the Influence of L1 Intralexical Knowledge. *Applied Linguistics*, 32 (4) , pp. 430-449.
- Woolard, G. (2000) . Collocation - encouraging learner independence. In M. Lewis (eds.) , *Teaching collocation* (pp. 28-46) . Hove: Language Teaching Publications.
- Wray, A. (2002) . *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yamashita, J. & Jiang, N. (2010) L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations, *TESOL Quarterly*, 44 (4) . pp.647-668.
- 秋元美晴 (1993) 「語彙教育における連語指導の意義について」 *Proceedings of the 4th conference on second language research in Japan*, pp.29-47.
- 秋元美晴 (2002) 「連語の研究と語彙運用能力向上のためのその指導法」 水谷 修・李徳奉 (編) 『総合的日本語教育を求めて』 国書刊行会, pp.233-246.
- 上宮真理子・河野美抄子・白鳥文子・塚田智冬・田中道治 (2012) 「連体修飾 コロケーション分類—中上級以上の日本語学習者の場合—」 『日本語・日本文化研究』 18 号, pp. 18-31.

- 大曾美恵子（2002）「コーパスから得られるコロケーション情報—「影響，刺激，感動」を中心に—」言語文化論集 23（2）号，pp.3-12.
- 大曾美恵子（2005）「コーパスによるコロケーションの特定—日本語学習辞書の充実を目指して—」影山太郎（編）『レキシコンフォーラム No.1』ひつじ書房，pp.11-23.
- 大曾美恵子・滝沢直宏（2003）「コーパスによる日本語教育の研究—コロケーション及びその誤用を中心に—」『日本語学』22（4）号，pp.234-244.
- 岡嶋裕子（2010）「L1 語彙知識が上級日本語学習者のコロケーション産出に及ぼす影響」『言語科学情報』8 号，pp.85-100.
- 加藤稔人（2005）「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 号，pp.5-23.
- 鏑木雄太・小宮加那子・小谷善行（2011）「共起語グラフのクラスタリングによる単語の多義性抽出」言語処理学会第 17 回年次大会発表論文集，pp.508-511.
- 川瀬生郎（2007）「日本語教材開発・教科書作成に関する課題」『日本語教育』135 号，pp.23-28.
- 北原保雄 編集（2002）『明鏡国語辞典（第一版）』大修館書店
- 曲曉燕（2010）「単語の意味推測と連語指導の効果—中国大学日本語専攻課程の総合日本語授業における実践—」『日本言語文化研究会論集』
- 国広哲弥（1985）「慣用句論」『日本語学』4（1）号，pp.4-14.
- 国広哲弥（1997）『理想の国語辞典』大修館書店
- 小宮千鶴子（2003）「連語の研究—表現研究への広がり—」『早稲田日本語研究』11 号，pp.44-49.
- 小森和子・三國純子・徐一平・近藤安月子（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』20 号，pp.49-60.
- 坂井美恵子・金森由美・中溝朋子・大岩幸太郎（2012）「日本語学習者のためのコロケーション習得教材 i アプリの開発」2012 PC Conference Kyoto University, pp.351-354.
- 阪田雪子（1990）「連語・慣用句」『講座日本語と日本語教育 7』明治書院 pp.224-252.
- 迫田久美子（2002）『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アクル
- 佐治圭三（1992）『外国人が間違いやすい日本語の表現の研究』ひつじ書房
- 商務印書館・小学館共同編集（2003）『中日辞典（第 2 版）』小学館
- 杉浦正利（2001）「コーパスを利用した日本語学習者と母語話者のコロケーション知識に関する調査」．『日本語電子化試料収集・作成—コーパスに基づく

- 日本語研究と日本語教育への応用を目指して―』平成 12 年度名古屋大学教育研究改革・改善プロジェクト報告書, pp.64-81.
- 杉浦正利・朴秀智 (2003) 「日本語学習者作文コーパスにおける形態素レベルの共起表現について」『日本語学習辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によるコロケーション研究』平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (二) 中間報告論文集, pp.1-10.
- 曹紅荃・仁科喜久子 (2006) 「中国人学習者の作文誤用例から見る共起表現の習得及び教育への提言―名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現について―」『日本語教育』130 号, pp.70-79.
- 対外経済貿易大学・商務印書館・小学館共同編集 (2002) 『日中辞典 (第 2 版)』小学館
- 滝沢直宏 (1999) 「コロケーションに関わる誤用: 日本語学習者の作文コーパスに見られる英語母語話者の誤用例から」. 『日本語学習者の作文コーパス: 電子化による共有資源化』平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書研究代表者: 大曾美恵子 (名古屋大学大学院国際言語文化研究科教授), pp.77-89.
- 田中道治 (2012) 「日本語上級学習者作文に見るコロケーション」『日本語・日本文化研究』18 号, pp.1-17.
- 田野村忠温 (2010) 「日本語コーパスとコロケーション―辞書記述への応用の可能性―」『言語研究』138 号, pp.1-23.
- 張麟声 (2009) 「作文語彙に見られる母語の転移―中国語話者による漢語語彙の転移を中心に―」『日本語教育』140 号, pp.59-69.
- 中野てい子・富浦洋一 (2011) 「日本語学習者の動詞選択における誤用と正用の関係: 作文支援のための基礎研究」自然言語処理 18 (1) 号, pp.3-29.
- 中溝朋子・坂井美恵子・金森由美 (2012) 「現代日本語書き言葉均衡コーパスにおける漢語名詞「影響」のコロケーションの特徴―修飾語及び述語動詞との共起を中心に―」『大学教育』9 号, pp.78-85.
- 成瀬武史 (2003) 「直訳／逐語訳」「意識」『応用言語学事典』pp.403-404.
- 新村出 著, 編集 (2008) 『広辞苑 (第六版)』岩波書店
- 日本語記述文法研究会 編 (2009) 『現代日本語文法 2』くろしお出版
- 日本語記述文法研究会 編 (2010) 『現代日本語文法 1』くろしお出版
- ネウストプニー, J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 堀正広 (2009) 『英語コロケーション研究入門』研究社
- 前川喜久雄 (2009) 「30 年の時間幅において観察される語義およびコロケーションの変化―『現代日本語書き言葉均衡コーパス』の予備的分析―」堀正広・

- 浮網茂信・西村秀夫・小迫勝・前川喜久雄『コロケーションの通時的研究—英語・日本語研究の新たな試み』ひつじ書房, pp.183-198.
- 松村明 監修 小学館『大辞泉』編集部 編集 (1998) 『大辞泉(第一版)』小学館
- 松村明 編 (1995) 『大辞林(第二版)』三省堂
- 三國淳子・小森和子(2008)「コーパスを用いた論文作成のための慣用的共起表現の抽出」『小出記念日本語教育研究会論文集』16号 pp.55-67.
- 宮岡弥生・玉岡賀津雄・酒井弘(2011)「日本語語彙テストの開発と信頼性—中国語を母語とする日本語学習者のデータによるテスト評価—」広島経済大学研究論集 34(1)号, pp.1-18.
- 宮地裕(1977)「慣用句と連語成句」『日本語教育』33号, pp.1-10.
- 宮地裕(1982)「動詞慣用句」『日本語教育』47号, pp.91-102.
- 宮地裕(1985)「慣用句の周辺—連語・ことわざ・複合語—」『日本語学』4(1)号, pp.62-75.
- 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号, pp.80-89.
- 三好裕子(2011)「共起表現による日本語中級動詞の指導方法の検討—動詞と共起する語のカテゴリー化を促す指導の有効性とその検証—」『日本語教育』150号, pp.101-115.
- 森岡健二(1968)「翻訳における意識と直訳」『言語生活』197号, pp.21-31.
- 森敏昭・吉田寿夫(1990)『心理学のためのデータ解析テクニカルブック』北大路書房
- 李在鎬・宮岡弥生・林炫情(2013)「学習者コーパスと言語テスト—言語テストの得点と作文のテキスト情報量の関連性」『言語教育評価研究(AELE)』pp.22-31.
- 李文平 (2014a) 「中国の日本語教科書におけるコロケーションの提示状況に関する一考察—教科書間の比較を中心に—」『小出記念日本語教育研究会論文集』22号 pp.33-45.
- 李文平 (2014b) 「日本語教科書におけるコロケーションの取り扱いに関する一考察—中国の日本語教科書と現代日本語書き言葉均衡コーパスとの比較—」『日本語教育』157号 pp.63-77.
- 本論文は『華東政法大学作文コーパス』(科研費課題番号 19520451, 研究代表者: 杉村泰)を使用した。
- 本論文は『世宗コーパス』(一部)を使用した。

本論文は『日本語学習者作文コーパス』を利用した。

本論文は『現代日本語書き言葉均衡コーパス』（BCCWJ）DVD アカデミック版
を使用した。

謝辞

本論文を完成させるにあたり、多くの方々からご指導とご支援をいただきました。ここに感謝の意を表します。

2010年9月に、私を指導生として引き受けてくださった主指導教員である名古屋大学国際開発研究科国際コミュニケーション専攻の杉浦正利先生に、研究活動全般にわたり懇切なご指導と温かい励ましをいただきました。杉浦先生のご指導、ご尽力なしに博士論文をまとめることはできませんでした。心よりお礼を申し上げます。また、副指導教員である同研究科の藤村逸子先生、大島義和先生にも数多くのご教示を賜りました。藤村先生には、研究の視点や内容及び研究方法についてのご助言をいただきました。大島先生には、言語学の見地から貴重なコメントを賜りました。深く感謝申し上げます。

同研究科教授大名力先生には授業を通して、プログラミング言語によるテキスト処理技術を教えていただきました。また、同研究科教授山下淳子先生には第二言語習得の授業を通してご指導を賜りました。元名古屋大学国際開発研究科教授滝沢直宏先生にコーパス利用の基礎的な考え方と情報処理の基礎を教えていただきました。心よりお礼を申し上げます。

杉浦研究室の阿部大輔さん、草薙邦広さんと福田純也さんに、常に研究についてのご助言をいただき、また日本語のチェックなどで大変助けていただきました。本当にありがとうございました。

中国西安交通大学日本語科教授王精誠先生と同日本語科準教授趙蔚青先生に中国国家公派留学プログラムの保証人を快く引き受けていただきました。深く感謝の意を申し上げます。また、大学時代からお世話になっている県立広島大学教授候仁鋒先生、西安交通大学日本語科教授趙剛先生に様々なご指導、ご助言を賜り、常に温かく見守っていただきました。心より感謝の意を表します。

日本留学の七年間、中国政府と日本学生支援機構から多大な経済的な援助をいただきました。博士前期課程二年から一年間、日本学生支援機構の奨学金を受け、名古屋大学短期交換受入れプログラムの留学生として来日し、現在の研究に携わることができました。また、博士後期課程から四年間、中国国家留学基金委の奨学金に恵まれ、経済面に不安なく研究に専念することができました。中国と日本の両国の国民の大事な税金のおかげで博士論文を無事書き上げるこ

とができたと痛感しています。本当に中国政府，日本政府及び両国の国民の皆様
様に感謝の気持ちでいっぱいです。

最後に，博士後期課程への進学から学位論文執筆まで長きにわたって温かく
見守ってくれ，応援してくれた父と母に感謝します。また，執筆に行き詰まっ
たとき，激励の言葉を与え，様々な面で支えてくれた妻の梁月明に感謝したい
と思います。そして，2013年に長女の千尋が誕生しました。千尋からもたくさ
ん元気をもらいました。本当にありがとう。

2015年10月23日 李文平

