

博士学位論文（東京外国語大学）
Doctoral Thesis (Tokyo University of Foreign Studies)

氏名	鈴木 綾乃
学位の種類	博士（学術）
学位記番号	博甲第 178 号
学位授与の日付	2014 年 1 月 22 日
学位授与大学	東京外国語大学
博士学位論文題目	日本語学習者のコロケーション習得に関する研究 —動詞「する」を中心—

Name	Suzuki, Ayano
Name of Degree	Doctor of Philosophy (Humanities)
Degree Number	Ko-no. 178
Date	January 22, 2014
Grantor	Tokyo University of Foreign Studies, JAPAN
Title of Doctoral Thesis	A study of collocation acquisition in learners of Japanese, with a focus on the verb “suru”

日本語学習者の
コロケーション習得に関する研究
—動詞「する」を中心に—

東京外国語大学大学院地域文化研究科博士後期課程 鈴木綾乃

目次

序論：問題の所在と本研究の目的.....	4
第1章 理論的・方法論的背景.....	15
1.1 理論的背景：「コロケーション」の定義と第二言語習得.....	16
1.1.1 「コロケーション」分析の観点1：言語データの分析に基づく定義.....	16
1.1.2 「コロケーション」分析の観点2：「チャンク」「チャンキング」.....	30
1.1.3 第二言語習得と「定型表現」.....	36
1.1.4 「コロケーション」の種類.....	53
1.1.5 まとめと本研究での定義.....	59
1.2 方法論的背景：第二言語習得研究で用いられるデータと学習者コーパス.....	63
1.2.1 第二言語習得研究で用いられてきたデータとその収集方法.....	63
1.2.2 学習者コーパス.....	66
第2章 コロケーションの習得に関する実証的研究.....	72
2.1 英語のコロケーション習得に関する研究.....	72
2.2 日本語のコロケーション習得に関する研究.....	79
2.3 まとめ.....	87
第3章 動詞「する」についての先行研究.....	94
3.1 動詞「する」の意味とコロケーション.....	94
3.2 中国語との対照研究.....	108
3.3 動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析.....	114
第4章 研究の概要.....	123
4.1 研究の目的と研究設問.....	123

4.2	対象者.....	124
4.2.1	学習者.....	124
4.2.2	母語話者.....	128
4.3	データ収集と『日本語学習者言語コーパス』の構築.....	128
4.3.1	『日本語学習者言語コーパス』の概要.....	128
4.3.2	データ収集方法.....	131
4.3.3	「日本語学習者言語コーパス」および「日本語学習者言語コーパス 品 詞検索システム」の構築.....	140
4.4	本研究での分析対象とデータ抽出方法.....	147
4.5	学習者が使用した共起語の許容度判定.....	149
第5章	3つの観点からの分析.....	157
5.1	全体の傾向.....	157
5.2	語彙的コロケーション.....	160
5.2.1	分析方法.....	160
5.2.2	分析.....	161
5.3	文法的コロケーション.....	184
5.3.1	分析方法.....	184
5.3.2	分析.....	186
5.4	意味的コロケーション.....	208
5.4.1	分析方法.....	208
5.4.2	分析(1) 使用された動詞「する」の意味.....	213
5.4.3	分析(2) 『分類語彙表』に基づく分析.....	221

5.4.4	2つの分析のまとめ	267
第6章	最終総括	296
6.1	3つの分析のまとめ	296
6.2	総合的考察：「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」	298
6.2.1	「する」の意味と3つのコロケーションとの関係	298
6.2.2	学習者の「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」	305
6.2.3	「チャンキング」からの考察	310
6.3	今後の課題	312
6.4	日本語教育への示唆	315
	参考文献	320
	附録	335
1:	タスクの指示文（学習者用）	335
2:	タスク指示文（母語話者用）	338
3:	3つの分析のまとめ	340
	謝辞	346

序論：問題の所在と本研究の目的

本研究は、日本語学習者が使用するコロケーションについて、第二言語の習得過程という観点から分析を行うものである。台湾の大学で日本語を学習する、中国語を教育言語とする学習者から収集した作文データを収録した学習者コーパスをデータとして用い、動詞「する」とどのような語を共起させているかを幅広く捉える。これまでに行われてきたコロケーションの先行研究では、語と語の結びつき（語彙的コロケーション）について分析したものが多いが、本研究ではこれに加え、文法的結びつき（文法的コロケーション）や意味的結びつき（意味的コロケーション）の観点からも検討を行う。そして、学習者言語における動詞「する」と語の結びつきについて、母語話者との比較を行いながらその全体像を捉え、「する」の意味と語彙的結びつき、文法的結びつき、意味的結びつきが学習者によってどのように習得されていくのかについて、「する」の中心義・派生義という観点から考察を加える。今回は「する」とその共起語の分析を中心に扱うが、最終的にはコロケーションという観点から第二言語習得過程を説明する理論構築に向けた第一歩としたい。

まず始めに、この研究の着想に至る経緯を述べる。筆者が在籍する東京外国語大学では、2002年より21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」¹が採択された。このプロジェクトの一環として、上級日本語学習者の作文をデータベース化した『上級学習者の日本語作文データベース 2006年版』（海野監修 2007b、CD-ROMの形で公開）が作成され、筆者もこの構築に院生協力者として関わった。この間、『上級学習者の日本語作文データベース 2006年版』のデータを用いて語彙の誤用を分析し（鈴木 2006）、さらにコロケーションの誤用について分析を行った（鈴木 2007, 2009）。また、本データベースの開発と合わせて学習者言語研究の基礎調査が行われた（海野監修 2007a）。さらにこのデータベース作成のプロジェクトは、科学研究費補助金基盤研究（A）「多言語話しことばコーパスと学習者言語コーパスに基づく言語運用の研究と教育への応用」（研究代表者：川口裕司）に引き継がれ、『日本語学習者の日本語作文データベース 2007年度-2010年度』が開発・公開された（海野監修 2011）。筆者はこのデータベースの開発にも、協力者として関わった。

2007年3月に21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」が終了し、ここで行われたさまざまなプロジェクトは翌年度より東京外国語大学グローバルCOE

¹ <http://www.coelang.tufs.ac.jp/index.html>

プログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」²に引き継がれた。日本語の学習者コーパスについては、海外の大学との連携により、さまざまな国で日本語を学習する学習者の作文データが収集され、『日本語学習者言語コーパス』としてウェブ上で公開された³。筆者はこの『日本語学習者言語コーパス』の構築にも院生協力者として関わっている。そして『日本語学習者言語コーパス』を用いて中級日本語学習者のコロケーション習得について分析を行ってきており（鈴木・海野 2010, 海野・鈴木 2011, Suzuki&Umino 2012）、本研究でもこのコーパスを使用する。

このように、筆者は学習者コーパスの構築に関わりながらこのコーパスを用いて語彙の誤用、コロケーションの誤用について分析を行ってきたが、こうした中で上級レベルであってもコロケーションの使用に問題を抱えていることを認識していった。鈴木（2006）では上級学習者の作文に見られる語彙の誤用を分析したが、この際、「再出発を始まりました（→再出発をしました）」や「教職をするのが夢です（→教職に就く）」、「試験に参加しました（→試験を受けました）」など、語と語の組み合わせ、すなわちコロケーションの誤用が見られた。このとき分析の対象としたのは、旧日本語能力試験 1 級に合格し、日本の大学で日本人と共に学ぶ留学生の作文で、彼らの能力は上級よりさらに上と断言していいくらいのものであった。それにも関わらず、このとき見られた語彙の誤用全 702 例中、106 例がコロケーションの誤用であり、上級レベルであっても語と語の組み合わせに関して困難を抱えていると推測された。こうした問題意識の中、鈴木（2007, 2009）では上級学習者の作文データを用いて動詞「する」を中心にコロケーションの誤用を分析し、以降中級学習者の作文コーパスやコロケーションに関する産出テストを用いて、日本語学習者のコロケーション習得について分析を行ってきた（鈴木 2010, 海野・鈴木 2011, Suzuki&Umino 2012）。また自身の外国語学習経験を考えても、あることを表現する際にどのような語を選択するかという問題に加え、それと共にどのような語を用いればよいのかということに悩むことは少なくなかった。以上がコロケーションの習得研究を行おうと思いついた経緯である。

第二言語習得におけるコロケーション習得の重要性を指摘した、最も古い研究の 1 つが Pawley and Syder（1983）である。この研究は、「母語話者らしさ」について考察したもので、母語話者らしさに関わるものとして「lexicalized sentence stem」（語彙化された文の軸、

² <http://cblle.tufs.ac.jp/>

³ 「日本語学習者言語コーパス」 URL : <http://cblle.tufs.ac.jp/lc/ja/index.php?menulang=ja>

門田 (2003 : 254) は「語彙チャンク」と翻訳) を提示した。

A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed; its fixed elements form a standard label for a culturally recognized concept, a term in the language. Although lexicalized in this sense, most such units are not true idioms but rather are regular form-meaning pairings.

(語彙化された文の軸は、文法形式と語彙的要素が完全に、またはだいたい固定化している、節かそれ以上の長さの単位のこと、その固定化された要素は文化的に認められた概念を表す標準的なラベルやその言語での用語を形作る。そういった意味で語彙化されているにもかかわらず、多くのこうしたユニットは本当のイディオムではなくむしろ通常の形式と意味の組み合わせである。) ⁴

Pawley and Syder (1983: 191-192)

そして、一般的な成人英語話者は、こうした語彙化された文の軸を数百～数千貯えていると述べた。この、語彙化された文の軸は、他の研究で「コロケーション」と言われるものとほぼ同義であると考えられる。

また、Nation (2001) は、「単語を知っている」ということに関する側面を「形式」、「意味」、「使用」という3つの観点からまとめた。これによると、コロケーションは「使用」カテゴリに含まれ、受容知識に関わる問題として「その単語とどの単語、またはどの種類の単語が共起するのか」、産出に関わる問題として「その単語とどの単語、またはどの種類の単語を共に用いなければならないのか」という2つを挙げた。また、語のグループや「語を知っていること」に関するそれまでの議論を以下の3点にまとめた。

1. Language knowledge is collocational knowledge.

(言語知識とはコロケーションの知識である。)

2. All fluent and appropriate language use requires collocational knowledge.

(すべての流ちょうで適切な言語使用はコロケーション知識を必要とする。)

3. Many words are used in a limited set of collocations and knowing these is part of what is involved in knowing the words.

⁴ 翻訳は、注記のないものについてはすべて筆者による。

(多くの語は制限されたコロケーションの組み合わせで使われ、それらを知ることは単語を知ることの一部である。)

Nation (2001: 318)

こうした中、英語習得や英語教育の分野では、コロケーションに関する辞書や教材などが数多く存在する。コロケーションの辞書としては、*The BBI Dictionary of English Word Combinations* (first edition : 1986, second edition: 1997, third edition: 2010) と *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (first edition: 2002, second edition: 2009) がよく知られており、そのほかにもいろいろな辞書が出版されている。特にここに挙げた2冊は改訂ごとに収録しているコロケーションを増やしており、有用性の高い辞書であると言える。教授法としては、Lewis (1993, 1997) の *Lexical Approach* (語彙的アプローチ) がよく知られている。また日本語教育の分野でも、英語に比べ遅れているとはいうものの、近年注目が高まっており、教材なども出版されるようになった。秋元・有賀 (1996) は、日本語のコロケーションに特化した教材としては先駆けとなったもので、その後神田・佐藤・山田 (2002)、小野・小林・長谷川 (2009, 2010)、姫野・山口・竹沢・崔 (2012) などが出版された。また、2004年には日本語学習者向けのコロケーションの辞書、『日本語表現活用辞典』(姫野監修 2004) が出版され、2012年にはこの改訂版として『研究社 日本語コロケーション辞典』(姫野監修 2012) が出版された。また、語彙の指導にコロケーションを取り入れる研究も増えている (三好 2007 など)。

一方コロケーションの習得研究を見ると、英語においては数多く行われており、その対象も「動詞+名詞」や「副詞+形容詞」など多岐にわたっている。しかし日本語の習得研究の分野では、コロケーション習得に関する研究はまだまだ多いとは言えない状況である。特に、本研究で分析対象としている「名詞+動詞」のコロケーションは、秋元・川井 (1996) で詳細な調査が行われてはいるものの⁵、習得に関する研究はほとんどなされていない状況

⁵ 秋元・川井 (1996) は、「膨大な数にのぼる連語を収集し、その中から日本語学習者にとって必要なものを整理、分類し、学習者にそれら連語を定着させるための方法を開発しよう」とした研究で、「名詞+和語動詞」の連語調査を行った。この調査では、384語の初級レベルの和語動詞について、辞書を用いて「名詞+動詞」型の連語を収集し、動詞別・意味分類別に整理されている。以下に「切る」の例を挙げる。

例: No.248 きる (切る)

連語 X ガ Y ヲきる 《機械・器具》〈非連続・機能の停止・関係の分断〉

X: ヒト; 彼

Y: モノ (電気機器); スイッチ、電話

「切る」の場合、これ以外に13の連語があげられている。そしてこうした調査により、状態動詞より動作動詞の方が連語をより構成しやすいこと、「名詞+を+動詞」型が最も多いことなどが明らかになって

である。

こうした状況の中、筆者はこれまで、上級学習者の語彙の誤用傾向（鈴木 2006, Suzuki & Umino 2007）、学習者言語分析の結果に基づくコロケーション学習教材の開発（鈴木・海野 2006）、上級学習者と中級学習者の名詞と動詞のコロケーション習得（鈴木 2007, 2009, 2010, 2012a, 海野・鈴木 2011, Suzuki&Umino 2012）の研究を行ってきた。鈴木（2006）および Suzuki & Umino（2007）では、上級学習者の語彙の誤用傾向には「コロケーションの誤り」が多く見られ、中でも動詞「する」とのコロケーションの誤りが目立つことが明らかになった。

名詞と動詞のコロケーションの例（鈴木 2006 : 236, Suzuki & Umino 2007:383-384）

(1) 「する」と「やる」

(誤) (正)

アルバイトをやる → アルバイトをする

一人暮らしをやる → 一人暮らしをする

日本語をする → 日本語をやる

(2) 「する」と「なる」

(誤) (正)

夢中する → 夢中になる

上達になる → 上達する／上手になる

反比例になる → 反比例する

(3) 「する」とその他の動詞

(誤) (正)

再出発を始まる → 再出発をする

話を交わす → 話をする／言葉を交わす

殺人をする → 殺人を犯す／人を殺す

動詞「する」は、「日本語で最も基本的な動詞の1つ」（森田 1991）であり、日本語の

いる（秋元・川井 1996 : ii, 秋元 2002 : 237）。

教科書においても最も早く導入される動詞の1つである。例えば、世界の日本語教育機関で最もよく使われている教科書の1つである『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク 1998）では、第4課で初めて動詞を扱っているが、この課では「起きます」「寝ます」など6つの動詞が出現している。そのうち1つが「勉強します」である。そして格助詞「を」が導入される第6課で「宿題／テニス／サッカー／お花見をします」、「何をしましたか」といった、「を＋する」が出現している。つまり、学習者は動詞「する」に習得初期から触れ、使用する機会も多いと言える。この動詞は、自動詞、他動詞どちらの用法もあることに加え、他の語に付いてその語を動詞化させる（こうしてできた動詞は「複合サ変動詞」または単に「サ変動詞」と呼ばれる）機能も持つ（森田 1991）。また、たくさんの意味を持つ多義語という点でも特徴がある動詞である。日本語学の分野において、動詞「する」に関する研究は広く行われており、そのテーマも、「する」の意味全体について分析を行ったもの（森田 1991、影山 1993）に加え、その文法的機能について考察したもの（大塚 2007, 2008）、類義語「やる」「行う」と比較を行ったもの（金子 1985、中本 1986、星野 1998、中川 2001、大塚 1999, 2002, 2006）、「なる」との比較を行ったもの（沢田 1992、安達 1997、池上 2000, 2002、柏崎 2000, 2001）などさまざまな細かいものがある。特に「どのような名詞がサ変動詞になることができるのか」という問いは様々な研究者によって検証されている。例えば、北條（1973）は「サ変動詞になりうる名詞（漢語）」というリストを作成し、相澤（1993）は、国立国語研究所の『日本語教育のための基本語彙調査』から、サ変動詞になりうる語をリストアップしている。また、「漢語名詞＋する」と「漢語名詞＋を＋する」は交替可能であるとされているが（「勉強する」と「勉強をする」など）、交替できない名詞もある。交替できる場合の条件については、田野村（1988）、影山（1993）、平尾（1995）、小林（2004）、松岡（2004, 2005）など、さまざまな研究が存在するが、いまだ確たる答えは出ていないと思われる。つまり、「する」は基本的な動詞である一方、使い分けの難しい場合もあると考えられる。以上の理由で、研究の対象を動詞「する」とのコロケーションとした。

次に、研究対象者に共通する言語背景として中国語を選んだ理由を述べる。日本語と中国語には漢字という共通の文字があり、日本語の漢字は中国語を母語とする学習者にとって大きな助けになっていると考えられる。その一方、「日中同形異義語」と呼ばれる、日本語と中国語で同じ漢字を使いながらも意味が異なる語が多く存在し、習得の妨げになるとされている。今回分析の対象とした動詞「する」には、前述の通り名詞を動詞化する機能

があり、中でも漢語名詞に「する」をつけたサ変動詞は広く用いられている。このことから、中国語以外の言語を母語とする学習者に比べ、中国語母語話者の場合動詞「する」を幅広く使うのではないかと予測し、今回の対象者を選択した。ただし、学習者の言語産出が母語転移によるものかどうかを分析するためには、2 つ以上の言語の母語話者グループを比較する必要があるが（迫田（1998：43）では、「最低3カ国語以上の母語話者グループが必要」と述べられている）、本研究ではこうした分析は行っておらず、母語の影響を考察するには不十分である。そこで本研究では、まずは日本語母語話者との比較を通して、中国語を教育言語とする学習者の動詞「する」とのコロケーションに関する特徴を分析したい。

これまでに行われてきた英語・日本語のコロケーション習得の研究は、学習者が使用するコロケーションを記述し、それが母語話者の規範に照らした場合に誤用であるか否か分析したものや、母語話者と学習者のコロケーション使用を比較し、学習者の「規範からの逸脱」はどういった特徴があるか、どういった背景（母語転移など）があるかなどを検討したものが多く（詳細は第2章）。しかし、第二言語の学習者が、目標言語をどのように習得していくのか、という、「第二言語習得研究（SLA）」の問いを明らかにするためには、これまでのように単に学習者のコロケーション使用を「誤用」と捉えるのではなく、学習者がその時点で持つ中間言語の体系に基づく産出であると見た上で、学習者が第二言語を習得していく過程において語と語をどのように結びつけ、どのように使用しているのか、それは習得が進むにつれ変化していくのか、といった分析を行う必要があると考えられる。本研究はこうした視点に基づき、分析対象である学習者が動詞「する」とどのような語を結びつけて使用しているのかを広く記述し、第二言語の習得過程を明らかにしていくことの一助となることを目指す。

コロケーションの研究において用いられてきたデータとしては、コーパスが多くみられる。Granger（1998b）によれば、外国語としての英語（English as a foreign language：EFL）においてコロケーションや定型表現といった既成表現（prefab: prefabricated language）に関心が向けられるようになったのは1980年代半ばごろであるが、その理由の1つがコーパス言語学の発展と、それにより言語学者がコンピュータを使って語彙パターンを発見・分析できるようになったことであるという（Granger 1998b：145）。こうした流れをふまえ、本研究でもコーパスを用いた分析を行う。前述のように、筆者はこれまでに日本語学習者のコーパス（『上級学習者の日本語作文データベース 2006年度版』、『同 2007年度-2010年度』、

『日本語学習者言語コーパス』) の構築に院生協力者として関わっており、本研究ではこれらのうち『日本語学習者言語コーパス』を用いる。コーパス構築の詳細については第 4 章で述べるが、1 つのプロジェクトとして収集され、学習者コーパスとしてウェブ上で公開されたデータを用いて分析を行ったという点で、本研究は特徴的であると言える。

本論文の概要は以下の通りである (図 1)。

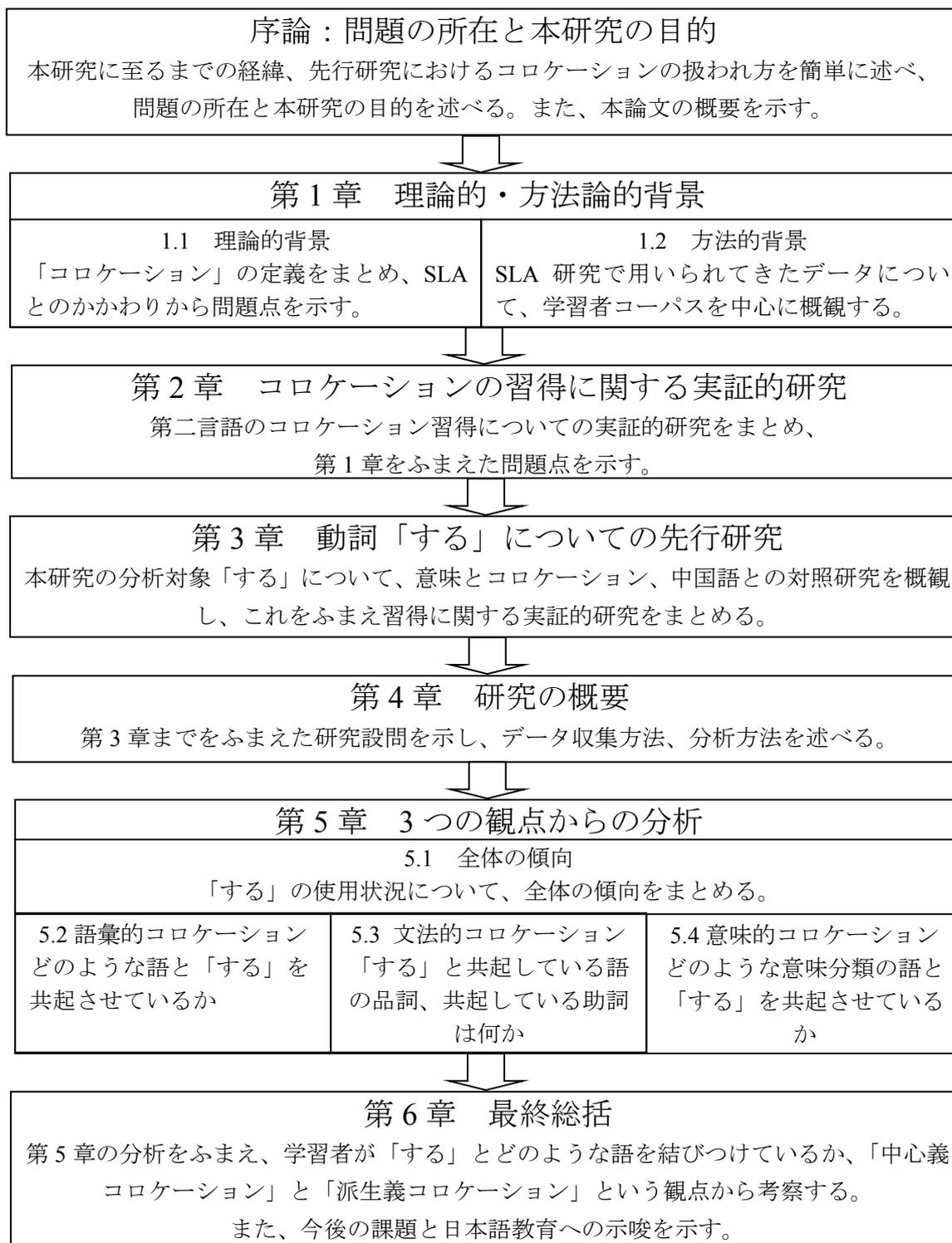


図 1 本論文の概要

第1章から第3章では、本研究にかかわる先行研究を概観する。まず第1章では、本研究の理論的・方法論的背景として「コロケーション」の定義と第二言語習得(1.1 理論的背景)、第二言語習得研究で用いられるデータと学習者コーパス(1.2 方法論的背景)について見ていく。「コロケーション」の定義は、「統一的な明確な定義がない」(松野・杉浦 2004: 79)と言われており、個々の研究者がさまざまに定義しているが、1.1では先行研究での定義と、第二言語習得研究の流れ、および第二言語習得における「定型表現」についての研究を概観し、これまでの「コロケーション」の定義の問題点を示す。また、これまでどのような種類のコロケーションが先行研究において挙げられてきたか概観し、最後に本研究での定義を提示する。方法論的背景を概観する 1.2 では、これまでの第二言語習得研究で用いられてきたデータと、その収集方法、学習者コーパスについての先行研究をまとめる。そして学習者コーパスを用いた分析方法として、「対照中間言語分析 (contrastive interlanguage analysis: CIA)」(Granger 1998a など)を挙げる。

次に第2章では、これまでに行われてきた第二言語のコロケーション習得研究について概観し、これまでに明らかになったことと、第1章をふまえた習得に関する先行研究の問題点を示す。

次に第3章では、本研究の分析対象である動詞「する」について、先行研究を概観する。ここではまず、「する」の意味とコロケーションについて先行研究をまとめ、本研究での「する」の意味分類を提示する。次に、動詞全般や動詞「する」についての中国語の研究、日本語との対照研究、動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析をまとめる。そして、中国語を母語とする学習者にとって問題になりそうな点を挙げる。

第4章では、第3章までをふまえ、本研究で明らかにする問いと研究方法を提示する。また、本研究の分析対象者とデータの収集方法・コーパスの構築・データの分析方法について述べる。

第5章は本研究の分析である。分析は、(1) 語と語の共起である語彙的コロケーション、(2) 語と語の文法的機能・文法的カテゴリーの共起である文法的コロケーション、(3) 語と、語の意味的カテゴリーの共起の共起である意味的コロケーションという3つの観点から母語話者と比較して行う。この3つの分析を通して、中国語を教育言語とする日本語学習者が、動詞「する」とともにどのような語を使用しているのかを明らかにする。

第6章では、第5章で行った3つの分析をまとめ、学習者が動詞「する」とどのような語を共起させているかについて、「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」と

いう観点から考察を行う。そして最後に今後の課題と日本語教育への示唆を示す。

なお本研究は、東京外国語大学グローバル COE プログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」（グローバル COE ジュニアフェロー、2007 年度～2009 年度）、日本学術振興会（特別研究員 DC、2010 年度～2011 年度）、科学研究費補助金（特別研究員奨励費、課題番号：22-55162、2010 年度～2011 年度）の助成を受けて行われた。

第1章 理論的・方法論的背景

本研究は、(1) 日本語学習者のコロケーション習得について、(2) 学習者コーパスを用いて分析するものである。本章ではそれぞれに関わる先行研究を概観する。

まず 1.1 では、本研究の理論的背景として「コロケーション」の定義と第二言語習得について述べる。「コロケーション」の定義は、「統一的な明確な定義がない」（松野・杉浦 2004：79）と言われており、個々の研究者がさまざまに定義している。これを本節では、門田（2003）の指摘に従い、(A) 実際の言語データを分析し、それに基づき定義する観点（1.1.1「コロケーション」分析の観点1：言語データの分析に基づく定義）と、(B)「コロケーション」を「チャンク」の一種であるとする観点（1.1.2「コロケーション」分析の観点1：「チャンク」「チャンキング」という2つの観点に分けて論ずる。そして、学習者言語を分析する上でのコロケーションの定義として (A) の観点では不十分であり、(B) の観点で分析する必要があることを述べる。1.1.3 では、第二言語習得研究を簡単に概観し、1.1.2 で見た (B) の観点と関係のある「定型表現」を中心にまとめていく。またここでは、学習者は言語を習得していく過程において、独自のルールを構築し、それに基づき言語産出を行っているという先行研究を見て行く。次に 1.1.4 では、「コロケーション」の種類について述べる。これまでのコロケーションの習得に関わる先行研究では、語と語の結びつき、すなわち語彙的コロケーションを分析の対象としているものが多い。しかし語と語の結びつきだけでなく、語と文法、語と意味というような結びつきも「コロケーション」と捉えることも可能であり、1.1.4 ではどのような種類のコロケーションが先行研究において挙げられてきたか、概観する。最後に 1.1.5 では、1.1.4 までをふまえ本研究での定義を提示する。

次に 1.2 では、方法論的背景として、第二言語習得研究で用いられるデータと学習者コーパスについて概観する。まず 1.2.1 では、これまでの第二言語習得研究で用いられてきたデータと、その収集方法について概観し、その中でも自然な産出データの種類として学習者コーパスが用いられるようになったことを指摘する。1.2.2 ではこれを受けて、学習者コーパスについて、まずコーパスの定義を述べ、英語と日本語の学習者コーパスにどのようなものがあるか概観する。そして学習者コーパスを用いた分析方法として、「対照中間言語分析（contrastive interlanguage analysis: CIA）」（Granger1998a など）を挙げる。

1.1 理論的背景：「コロケーション」の定義と第二言語習得

「コロケーション」とは、一般的に「語と語の共起関係」を意味する語であると認識されている。門田（2003：246-252）は、この「コロケーション」は、2つの観点から分析されているとした。1 つめは、コーパスなどの言語データを用いて実証的に観察する記述的なレベルの分析で、2 つめは心理学的に、コロケーションを人間の情報処理の1方法である「チャンキング」の一種と考える分析である。以下では、「コロケーション」とは何か、この2つの観点に分けて論じる。さらにこれと関係する研究として、第二言語習得において「定型表現」と呼ばれるものについて述べる。

1.1.1 「コロケーション」分析の観点1：言語データの分析に基づく定義

この見方では、実際の言語データを分析することによって共起関係を明らかにし、「コロケーション」を定義してきた。そして、こうした分析は大量の電子データ、すなわちコーパスを用いて行われることが多い。このようなコロケーションの研究に関心が向けられるようになったのは、Firth（1951）からであるという（松野・杉浦 2004）。Firth（1951）は、*ass*（ろば）という語が出現する4つの文を例に挙げ、語の意味が共起している語、すなわちコロケーションによって規定される、とした。

The following sentences show that part of the meaning of the word *ass* in modern colloquial English can be by collocation:

（次の各文は現代口語英語における *ass* [ろば] という語の意味の一部がコロケーションによるものであり得ることを示している。）

- (i) An ass like Bagson might easily do that. （バグソンみたいなばかだつたらそれぐらいのことはやりかねないな。）
- (ii) He is an ass. （あいつはばかだ。）
- (iii) You silly ass! （このたわけめ！）
- (iv) Don't be an ass! （ばかなことを言うな！）

One of the meanings of *ass* is its habitual collocation with an immediately preceding you silly, and with other phrases of address or of personal reference. (...)

There are only limited possibilities of collocation with preceding adjectives, among which the commonest are *silly*, *obstinate*, *stupid*, *awful*, occasionally *egregious*. *Young* is much more

frequently found than old. The plural form is not very common.

(*ass* という語の意味の一つはその直前に現れる *you silly* や、ほかの呼びかけとか人物指示の語句と常習的に相伴って現れることである。(中略)

この語が、その前に付く形容詞と並置される可能性はごく限られており、それらの形容詞のうちもっともありふれたものは、*silly*、*obstinate* [強情張りの]、*stupid* [愚かな]、*awful* [ひどい]、そしてたまには *egregious* [途方もない] などがある。*young* のほうが *old* よりもはるかにしばしば見いだされる。複数形はあまり普通ではない。)

Firth (194:195) (訳：大東 1978：280-281)

その後、さまざまな研究者によって「コロケーション」の研究が行われたが、その定義は一樣ではない。例えば、Sinclair (1991) は次のように述べている。

Collocation in its purest sense, as used in this book, recognizes only the lexical co-occurrence of words.

(この本で用いたように、純粋な意味でのコロケーションは、語の語彙的な共起のみであると認識される。)

Sinclair (1991: 170)

これに対し Lewis (1997) は、共起しているだけではコロケーションとは呼べない、とした。

Collocations are those combinations of words which occur naturally with greater than random frequency. Collocations co-occur, but not all words which co-occur are collocation.

(コロケーションは、任意の頻度よりも多く自然に現れる語の組み合わせである。コロケーションは共起するが、共起するすべての語がコロケーションというわけではない。)

Lewis (1997:25) ※下線は筆者による

また、コロケーションの学習者用辞書である *Oxford Collocations Dictionary for students of English* (McIntosh, Francis, and Poole (edi.) 2009)は、次のように例を挙げて定義づけた。

Collocation is the way words combine in a language to produce natural-sounding speech and writing. For example, in English you say *strong wind* and *heavy rain*. It would not be normal to say *heavy wind* or *strong rain*.

(コロケーションは、自然に聞こえる話しことばや書きことばを産出するために、言語において語が結合する方法である。たとえば、英語で *strong wind* や *heavy rain* と言うことである。*heavy wind* や *strong rain* は普通の言い方ではない。)

(McIntosh, Francis, and Poole (edi.) 2009: v)

Schmitt (2000 : 77) は、こうしたコロケーションの概念にとって重要な要素として、①語の共起、②共起関係の多様性、を挙げた。例えば、*blond* という色を表す形容詞は、*hair*、*woman*、*lady* という名詞と共起するが、*paint*、*wallpaper* とは共起しない。この、共起する、しない、という基準に、意味的な理由はなく、こうしたコロケーションは「強い結びつき」であるという。一方 *nice* という形容詞はこれと違い、*view*、*car*、*salary* など様々な名詞と共起できる。こうしたコロケーションは「弱い結びつき」であるとされている。すなわち、語の結びつき方には段階があり、Schmitt (2000) はこれを「多様性」と呼んだ。コロケーションを最も広く定義したものは①の「語の共起」のみを「コロケーション」とするが、①に結びつきに関する多様な制限を加えた定義を採用する研究者もいると言える。

松野・杉浦 (2004) は、Schmitt (2000) の②共起関係の多様性について、様々な研究においてどのような判断基準を用いているのかをまとめた研究である。ここでは、「語彙的な共起」という上記 Sinclair (1991) の定義を「コアな定義」とし、これに加えてどのような語のまとまりをコロケーションとみなすのか、についての具体的な判定基準がさまざまである、とした。そして、主に使われる判定基準を以下の7つにまとめた。これらの判定基準は、1つを取り上げる場合と複数を組み合わせる場合とがあるという。

(1) 語の組み合わせの頻度

語の組み合わせの頻度の高さによって判断する基準。

(2) 語の組み合わせの結びつきの強さ

語の組み合わせが決まっているほど語と語の結びつきが強いと考え、結びつきの強さによってコロケーションかどうかを判断する基準。

(3) 語の結びつきの予測性

(2) とつながる基準で、語と語の組み合わせが定まっていれば、語の結びつきを予測できる、と考え、語の組み合わせが予測できるかどうかで判断する基準。

(4) 語の組み合わせの制限要因

語と語の組み合わせの制限は、(1) 統語、(2) 語の持つ意味、(3) 恣意的、という3つの場合があり、これによってコロケーションかどうかを判断する基準。

(5) 語の組み合わせの統語的つながり

語の共起のうち、文法的な制限を受けているかどうかで判断する基準。

(6) 語の組み合わせの意味の予測度

語の組み合わせを構成する1つ1つの語から、語の組み合わせ全体の意味を予想できるか否かで判断する基準。

(7) 語の組み合わせの連続性と距離

語が連続して出現しているかどうか、連続していなくても、ある語と語の距離はどうか、ということで判断する基準。

松野・杉浦 (2004 : 80-87)

これら7つの基準は、同じ基準を採用していても「コロケーション」とそうでないものを分ける境界線が一致していないこともある。松野・杉浦 (2004) から、①コロケーションの判断基準が一致していないこと、②同じ判断基準を採用しても、その基準のどの段階を「コロケーション」と考えるのか一致していないこと、という2点が、コロケーションの定義が様でないことの理由であると考えられる。

こうした中、Nesselhauf (2005) は、異なる研究者のコロケーションの捉え方は概ね次の2つに分類できると指摘する。

(1) statistically oriented approach/ frequency-based approach

(統計優先のアプローチ/頻度ベースのアプローチ)

(...) a collocation is considered the co-occurrence of words at a certain distance, and a distinction is usually made between co-occurrences that are frequent (or more precisely, more frequent than could be expected if words combined randomly in a language) and those that are not.

(コロケーションはある距離にある語の共起と考えられ、区別は普通、共起の頻度が高いか(もっと正確に言えば、言語において無作為の語の結合で予測されるより頻度が高いか)どうかで決められる。)

(2) phraseological approach (慣用連語研究のアプローチ)

(...) collocations are seen as a type of word combination, most commonly as one that is fixed to some degree but not completely.

(コロケーションは、語の組み合わせの1つのタイプであると考えられる。最も一般的には、それはある程度固定化しているが、それは完全ではない。)

Nesselhauf (2005: 11-12)

Nesselhauf (2005)によれば、(1)は、Firthから始まり、Sinclairの理論が中心であるという。この考え方は、統語的關係に関するコンピュータを使用した分析を行う研究者によって採用されている。一方(2)は、ロシアのphraseology(慣用連語)研究の影響を強く受け、その中心はCowieであるとしている。この考え方は、辞書学や言語教育学の分野でよく採用されている。以下ではこれに従い、それぞれのアプローチの中心であるとされたSinclairとCowieの理論について詳しく述べる。

まず、Sinclair(1991)は、コロケーションについて以下のように定義した。

collocate

A word which occurs in close proximity to a word under investigation is called a collocate of it.

(調査語に近接して共起する語を、その語の「共起語」と呼ぶ。)

collocation

Collocation is the occurrence of two or more words within a short space of each other in a text. The usual measure of proximity is a maximum of four words intervening.

(コロケーションとは、あるテキストの中で互いに短い距離にある、2語以上の出現である。近接性の通常の指標は、最大4語以内である。)

Sinclair (1991 : 170)

この定義では、語と語が共起していることに加え、松野・杉浦(2004)の判断基準(7)語

の組み合わせの連続性と距離を用いている。これによれば、共起している (collocate) と見なされる語の距離は、4語であるという。この4語は、node⁶と呼ばれる分析対象とした語を中心に、前後4語であると考えられている。Nesselhauf (2005: 12) は、これについて次のような例を挙げた。

He went back to the house, when he opened the door, the dog barked.

(彼が家に戻って、ドアを開けたとき、犬が吠えた。)

四角で囲った house が中心語 (node) である。この場合、その前後4つの語を house と共起している語、コロケーションを形成していると考える (Nesselhauf 2005: 12)。つまり、Sinclair のアプローチでは、語そのものが持つ意味、統語的つながり (松野・杉浦 (2004) の判断基準 (2) ~ (6)) は考慮せず、近接するものを共起語としている。

さらに、このアプローチでは頻度も重視される。頻度の異なる2つの語が共起しているとき、そのコロケーションの価値はそれぞれの語で異なっているという。そしてその価値によって、コロケーションは以下の2つのタイプに分けることができるという。

「a+b」というコロケーションについて、「a」の頻度が「b」の頻度より高い場合、

(1) 「a」が中心語、「b」が共起語の場合、「a+b」を downward collocation (下降コロケーション) と呼ぶ。

(2) 「b」が中心語、「a」が共起語の場合、「a+b」を upward collocation (上昇コロケーション) と呼ぶ。

これを、中心語を back とした場合を例に説明する。斜字体の語が共起語である。

(1) 下降コロケーションの例

1-1 動詞 : You *arrive* back on the Thursday

1-2 前置詞 : Hands held *behind* his back

⁶ node: The node word in a collocation is the one whose lexical behavior is under examination. (コロケーションにおける node の語は、語彙的ふるまいが調査対象となっている語である。) (Sinclair 1991: 175) 「中心語」と訳されることが多い (石川 2008 など) ため、以下ではこれに倣う。また、collocate は「共起語」とする。

1-3 副詞 : Later we came back *again*

1-4 形容詞 : Things would soon get back to *normal*

1-5 名詞 : I crawled back to *camp*

(2) 上昇コロケーションの例

2-1 前置詞、副詞、接続詞 : He drove back *down* to the terrace

2-2 代名詞 : *He* turned back to the bookshelf

2-3 所有代名詞 : I ran back to *my* cabin

2-4 動詞 : Now I *get* back to work

Sinclair (1991: 117-120)

(1) 下降コロケーションは、中心語のほうが共起語より高頻度であるコロケーションである。1-1 から 1-5 の例で言うと、中心語である「back」は、共起語である「arrive」、「behind」、「normal」、「camp」より頻度が高い。このようなタイプのコロケーションは、意味的結合を反映しやすく、語の意味分析を行うにあたって有益である。

一方(2)上昇コロケーションは、共起語のほうが中心語より高頻度であるコロケーションである。2-1 から 2-4 の例で言えば、中心語である「back」は共起語である「down」、「he」、「my」、「get」より頻度が低い。このようなタイプのコロケーションは、文法的結合を反映しやすい。

以上の Sinclair のアプローチは、次のようにまとめられる。

- ・ 中心語 (node) の最大前後 4 つの語を「共起している」と見る。
- ・ コロケーションは、頻度によって決まる。中心語と共起語の頻度によって、2 種類のコロケーションがある。

一方 Cowie は、コロケーションを語連結 (word combination) の 1 タイプと考え、自由結合 (free / open combination) とイディオムと連続体をなすものと考えた。この考え方では、コロケーションは以下のように定義づけられている。

Collocations are associations of two or more lexemes (or roots) recognized in and defined by their occurrence in a specific range of grammatical constructions. HEAV-+ RAIN is one such

abstract composite, realized in the patterns *heavy rain* and *rain heavily*.

(コロケーションとは2語以上の語彙素(または語幹)の結合で、特定の文法構造の範囲での出現と定義・認識される。HEAV+RAINはこうした抽象的な複合物の1つで、*heavy rain* や *rain heavily* というパターンで理解される。)

Cowie (1994:3169)

そして、語の選択には任意の制限があったとした。例えば、上記の「HEAV+RAIN」という例に加え、*light rain*、*heavy shower*、*light exercise*、*?heavy exercise* という例を挙げた。つまり、*heavy*の反意語である*light*も、*heavy*同様*rain*と共起でき、*rain*と似た要素を持つ*shower*も、*heavy*と共起できる。一方*light*は*exercise*と共起できるが、反意語の*heavy*は共起できない。*rain*、*shower*は両方と共起できるのに対し、*exercise*は*light*のみ共起でき、この違いは任意である。これが任意の制限である。

こうしたコロケーションと連続体をなすものとして、自由結合 (*free/ open combination*) とイディオムがあると述べた。まず、自由結合について、「*dismiss an employee*」という例を挙げた。これによれば、*dismiss*は人間、雇用されている、従業員という特徴を持つ名詞と結合し、こうした制限は*dismiss*という動詞が持つ一般的な性質から導かれるという。すなわち、コロケーションはその構成要素のどちらかが比喩的な意味で使われるのに対し、自由結合では文字通りの意味であること、コロケーションでは選択の制限が任意であるのに対し、自由結合では要素の意味に動機づけられる、ということである。さらに、コロケーションの例として「動詞+名詞+前置詞」の語連結において、動詞が脱語彙化している例を挙げた。こうしたコロケーションでは、動詞はその意味を失い(脱語彙化)、その語連結の意味は名詞が担う。例えば、「*have/ exercise/ exert influence on someone/ something*」というコロケーションにおいて、*influence*という名詞の共起は、「*have/ exercise/ exert*」という3つの動詞に制限されているが、動詞について見れば*have*は様々な名詞と共起できる。

しかし、こうした脱語彙化した動詞と、名詞、前置詞のコロケーションのうち、構成要素の代用が難しい場合、そのコロケーションはより結びつきの強いイディオムに近づく。Cowie (1994 : 3169-3170) はイディオムを、語連結全体でまとまった意味を持ち、構成要素が他の語に置き換えられないものであるとし、さらにその中でも結びつきの強さによって2つに分けられると述べた。1つはよりコロケーションに近いイディオムで、「比喩的イディオム (*figurative idiom*)」である。これは、語連結全体でまとまった1つの比喩的な意

Level 2 Some substitution of both elements:

- a small range of nouns can be used with the verb in the given sense
- a small number of synonymous verbs
- *introduce/ table/ bring forward a bill/ an amendment*

(レベル2：名詞・動詞ともに一定幅で代用が可能。)

- 名詞：当該語義の動詞と使用できる名詞が少数存在。
- 動詞：同義動詞が少数存在。
- 法案 [修正案] を提出 [上程、提案] する

Level 3 Some substitution of the verb; complete restriction on the choice of noun:

- no other noun can be used with the verb in the given sense
- a small number of synonymous verbs
- *pay/ take heed*

(レベル3：名詞選択は完全に制約。動詞は一定幅で代用が可能。)

- 名詞：当該語義の動詞と使用できる名詞は他に存在せず。
- 動詞：同義動詞が少数存在。
- 留意する)

Level 4 Complete restriction on the choice of verb; some substitution of the noun:

- a small range of nouns can be used with the verb in the given sense
- there are no synonymous verbs
- *give the appearance/ impression*

(レベル4：名詞は一定幅で代用が可能。動詞選択は完全に制約。)

- 名詞：当該語義の動詞と使用できる名詞が少数存在。
- 動詞：同義動詞は他に存在せず。
- 特定の見せかけ [印象] を与える)

Level 5 Complete restriction on the choice of both elements:

- no other noun can be used with the verb in the given sense
- there are no synonymous verbs
- *curry favour*

(レベル5：名詞選択・動詞選択ともに完全に制約。)

- 名詞：当該語義の動詞と使用できる名詞は他に存在せず。

- ・動詞：同義動詞は他に存在せず。
- ・へつらう

Howarth (1998: 169-170) (訳：南出・石川 2009：216-217)

この基準では、語結合の構成要素である動詞と名詞が、それぞれどの程度他の語で言い換えることが可能かどうかでレベル分けを行っている。そして、Howarth はこれらのうちレベル 2～5 をコロケーションとして扱っている。

以上、英語学における「コロケーション」を、Nesselhauf (2005) に倣い「統計優先のアプローチ」と「慣用連語研究のアプローチ」という 2 つのアプローチからまとめた。次に、日本語学や日本語教育の分野ではコロケーションがどのように考えられてきたのかについてまとめる。田野村 (2012) は、日本語学の分野では「コロケーション」という用語がそれほど一般的に使われてきたものではないと述べた。

日本語研究においてコロケーションの用語は使用の歴史が浅い。近年でこそ日本語研究者がその用語に接する機会が徐々に増えてきたとは言え、その位置づけは日本語研究の基本的なキーワードと言うにはほど遠い。

田野村 (2012：193)

とはいえ、「コロケーション」という用語ではなく他のさまざまな用語を用いて、似たような概念を指し、研究は行われてきた。これまでに用いられてきた用語の代表的なものとしては、「連語」(国広 1985、秋元 1993)、「連語的慣用句」(宮地 1985) が挙げられる。また、用語や定義が一致していないことから、「共起表現」という独自の用語を用いる研究もある(曹・仁科 2006a, b)。谷口 (2001) は、宮地 (1985)、国広 (1985) に加え、村木 (1980) の「機能動詞結合⁷」、城田 (1991) の「縁語⁸」を挙げ、「用語に関しては、研究者によつてばらつきがあり、一定の共通認識があるとは言い難い」と指摘したうえで、これらの概

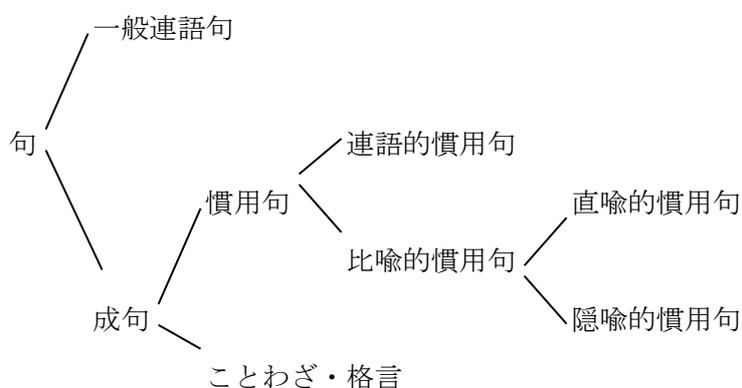
⁷ 後述 (第 3 章 3.1 参照)。

⁸ 城田 (1991) は、「縁語」を「一つの語と意味上関係ある言葉」(『新潮国語辞典』) と一般的に考えられている、とし、その意味関係は斉一であるが、慣用的表現を持つと指摘した (城田 1991：17, 22-23)。すなわち、「要求実現・機能発揮という意味的關係は同じ」であるが「衣」は「着る」、「橋」は「渡る」というように多様な組み合わせがあるということである (城田 1991：23)。谷口 (2001) は、この「慣用的」の規定「構成する語の意味からは全体の意味が理解できないきまりきった結びつきを示すいわゆる「慣用句」とはちがって、「相当自由な結びつき」であるが「完全に自由でもない」(城田 1991：14) を挙げ、「縁語」の概念が実質的にコロケーションとほぼ同義であると解釈している。

念を「コロケーション」という語で統括している。以下では、これらの用語の中から代表的な「慣用連語句」、「連語」と、日本語のコロケーションに関する習得研究である曹・仁科（2006a, b）で用いられた「共起表現」について、その定義をまとめる。

まず、宮地（1985）の「連語的慣用句」を挙げる。この研究では、「慣用句」に隣接するものとして「一般連語句」と「ことわざ」とが前後に位置づけられる、とし、以下のような図を示した。

図 1-2 宮地（1985 : 63）



「一般連語句」とは、「二語（以上）が、意味関係のゆるす限り、自由に結合してできる句」であり、「連語的慣用句」とは、「その結合に制約があって、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」である。しかしこの 2 つは、「境界線が明確なわけではない」とし、「唯一の結合以外は自由な結合と見るのか、二つの結合変容を持つものまでは固定的な結合に入れるのかどうかなど、規定のしかたによってゆれる」と述べている（宮地 1985 : 63）。

次に、国広（1985）による定義を見てみたい。これによると、「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。そして、連続するものとして「単なる語の連結」である「語連結」と、「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「慣用句」を挙げ（国広 1985 : 6-7）、連結と意味の固定度について以下のような図を示した。ただし、語連結、連語、慣用句の 3 つは連続体をなし、はっきり区別できない場合も少なくないという。

図 1-3 国広 (1985 : 6)

	連結	意味
語連結		
連語	+	
慣用句	+	+

そして、「連語」の持つ連結固定度について、「二語の意味的な関連性によるものではない、ということが重要な点である」と述べ、「つめたい水」と「傘をさす」を例に次のように述べている。

われわれの観念でも「水」は「つめたいもの」であり、「つめたくない水」は典型的な「水」ではないと言えよう。つまり「水」はその意味から必然的に「つめたい」と語連結をなすことが多くなるのであるから、そこには意味的必然性があることになる。したがって「つめたい水」は連語とは考えない。これに反して、「傘をさす」は連語と考える。同じ行為を描写するのに「傘をかざす」と言えるし、むしろその方が意味的には透明で、外国人にも分かりやすい。(中略)なぜ「かざす」の代りに「さす」を用いるほうが固定しているのかは、意味的に説明できない。したがって「傘をさす」は連語とする。

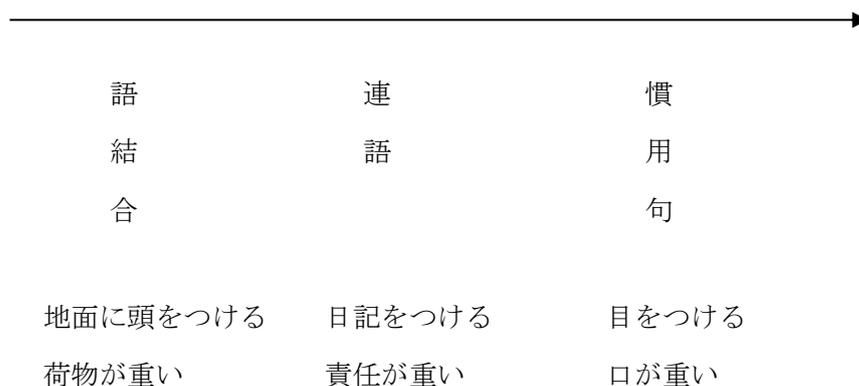
(国広 1985 : 6-7)

また、「連語」には、「連語の一部に、いくつかの交替形が認められる」「ゆるい連語」と、「ある同一の意味を表わすときに、ふたつの語が一对一で固く連結をなす」「固い連語」があるとした。そして「ゆるい連語」の中でも「交替形の固定度の高さ」と「連語性」(連結の意味的自然さが低くなるほど高くなる)によって段階があることを指摘している。

この2つの研究をふまえ、秋元(1993)では「連語」を「A+B という語結合が習慣的に共起関係にあるもの」と定義したうえで、図 1-4 のように示した。これによると、「荷物が重い」は単なる語結合であるが、「責任が重い」は「重い」が原義ではなく「程度がはなはだしい」という意味であるため、連語であると言う。さらに「口が重い」については、「口」も「重い」も原義からはなれ、全体として「寡黙である」という意味になるため、「慣用句」である、とした。その一方、重要なのは「語結合と連語と慣用句の間に明確な境界線が引

けない」こと、「結局、語結合と連語と慣用句は線で示したようにグレードの問題である」ということである。

図 1-4 秋元 (1993 : 31)



また、曹・仁科 (2006a, b) では、松野・杉浦 (2004) の「コロケーションには統一的な明確な定義がない」という指摘をふまえ、「コロケーション」という語ではなく「一文中に見られる統語的な関係がある単語間の慣用的な組合せ」として「共起表現」という語を用いている。しかし、「慣用的」という部分についての明確な定義はなく、どのような組み合わせを「共起表現」と認定したかについての記述も見られないため、これまでの「コロケーション」の定義とどのように異なるのか、不明である。

ここまで、日本語の「コロケーション」についての定義をまとめた。これらの定義は、Nesselhauf のいうところの (2) 慣用連語研究のアプローチにあたりと考えられる。日本語のコロケーションに関する分析の中で、(1) 統計優先のアプローチに分類できる定義はほとんど見られない。

ところで、上の議論は、いずれもあくまで母語話者の言語使用をもとに定義づけられたものであるが、学習者言語におけるコロケーションを考える場合、問題はさらに複雑さを増す。つまり、母語話者と学習者とで使用する語と語の組み合わせが異なる場合がある。以下のパターンが考えられる。

パターン 1 : 母語話者はよく使用する語と語の組み合わせで、学習者も使用する。

パターン 2 : 母語話者はよく使用する語と語の組み合わせだが、学習者はあまり使用しない。

パターン3: 母語話者は全く使用しない語と語の組み合わせだが、学習者はよく使用する。

これまでに見てきた定義に沿ってみれば、パターン1およびパターン2についてはコロケーションとして分析の対象とできるが、パターン3についてはコロケーションの問題ではないと考える可能性もある。しかし、以下のような例がある。

飲食に関する表現は世界共通で、やさしいと思われがちだが、「菓を食べる、スープを食べる」「お粥を飲む」という誤用が生じやすい。これは、学習者の母語の干渉によるものであろう。

(姫野 2006 : 42)

これらの例は、日本語での定義の多くがあてはまる(2) 慣用連語研究のアプローチに照らすと、「食べる、飲む」は比喩的な意味ではなくそのものの意味であるため、自由結合となり、語の結びつきの問題と言うよりむしろ語の意味の問題(「食べる」「飲む」の意味が習得できていない)であるとされる可能性がある。しかし、こうした誤用が見られる以上、これらを分析の対象とできる定義をもうけるべきである。一方(1) 統計優先のアプローチでは、頻度が重視されるため、「菓を食べる」や「お粥を飲む」が高頻度で共起していなければ分析の対象とはならない可能性がある。以上の知見をふまえると、いずれの定義も学習者言語におけるコロケーションを捉えるには十分とはいえず、これまでと異なるアプローチが必要であると考えられる。そこで次節では、コロケーションを捉えるもう1つの観点である、「チャンキング」について述べる。

1.1.2 「コロケーション」分析の観点2: 「チャンク」「チャンキング」

ここでは、コロケーションを人間の情報処理の1方法である「チャンキング」の一種と考える分析について述べる。チャンキングについて最初に詳細に述べたのは、心理学者 Miller とされている。Miller は、人間の情報処理の方法について「bit」と「chunk」という観点から述べた(Miller 1956)。「bit」とは、情報の最小単位のこと、以下のように述べられている。

One bit of information is the amount of information that we need to make decision between

two equally likely alternatives. If we must decide whether a man is less than six feet tall and if we know that the chances are 50-50, then we need one bit of information. Notice that this unit of information does not refer in any way to the unit of length that we use –feet, inches, centimeters, etc. However you measure the man’s height, we still need just one bit of information.

(1 ビットの情報は、我々が等しく適当な選択肢の間で決める必要のある情報の量である。もし我々が、ある男が6フィートより低いかどうか決めなければならず、その可能性が50-50だと知っている場合、我々は1ビットの情報を必要とする。注意すべきは、この情報の単位が、我々が用いるフィート、インチ、センチメートルなどという長さの単位にはいかなる方法でも言及しないということである。どのような方法であなたが男の身長を測っても、我々は1ビットの情報を必要とする。)

Miller (1956 : 82)

上記の通り、one bit は選択肢が2つの場合で、この bit の数と選択肢の数は、two bits の場合は選択肢が4つ、three bits の場合は8つ……というふうが増えていく。そして、人間が一度に処理できる情報のまとまりの数、すなわちこの選択肢の数は、7前後であるとし、この7という数字を「不思議な数 7 ± 2 (miracle number 7 ± 2) 」と呼んだ。その上で、処理できる情報を増やすために用いる方法の1つとして挙げられたのが、インプットされた情報をまとめてかたまり (チャンク) にすることである。こうしたインプットの処理方法は、「recording」 (再符号化) またはチャンキングと呼ばれる。

The input is given in a code that contains many chunks with few bits per chunk. The operator recodes the input into another code that contains fewer chunks with more bits per chunk. There are many ways to do this recording, but probably the simplest is to group the input events, apply a new name to the group, and then remember the new name rather than the original input events.

(インプットは、少しのビットを持つたくさんのチャンクを含む符号で与えられる。操作者はそのインプットを、より多くのビットを持つ少しのチャンクを含む、他の符号に再符号化する。この再符号化をする方法は複数あるが、おそらく最もシンプルなものはグループ化し、グループに新しい名前をつけ、そしてもともとのインプットよ

りも新しい名前を覚えることである。)

Miller (1956 : 92)

Newell (1990) は、こうしたチャンキングが人間の認知プロセスすべてに共通するとして、次のように述べた。

A chunk is a unit of memory organisation, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. Chunking implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organisation of memory. Chunking appears to be a ubiquitous feature of human memory.

(チャンクとは、記憶の中に既に形成されたチャンクのセットを一緒に持ってきて、より大きい単位に結合させることによって形成される、記憶構成の単位である。チャンキングはこのような構築物を繰り返し作り、階層的な記憶の構成を導く能力があることを意味する。チャンキングは人間の記憶のいたるところにある特徴だと思われる。)

Newell (1990 : 7)

また Ellis (2001) も、チャンキングはあらゆるシステムにおいて起こる基本的な結合学習プロセスであるとした。

So, chunking, the bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit, is a basic associative learning process which can occur in all representational systems.

(すなわち、記憶の中に既に形成されたチャンクのセットを一緒に持ってきて、より大きい単位に結合させることによって形成されるチャンキングは、あらゆる表象システムにおいて起こる基本的な結合学習プロセスである。)

Ellis (2001 : 40)

さらに Ellis (2001) は、学習者にとって言語の連続体からパターンを発見することが重要であり、学習者は音声のレベルから語、語連結まで様々なレベルでこのようなパターンの発見を行い、そしてそれは学習者にとって有用なかたまり (チャンク) になる、と述べた。

There are limited sets of sounds and of written alphabet. These units occur in more or less predictable sequences (to use written examples, in English ‘e’ follows ‘th’ more often ‘x’ dose, ‘the’ is a common sequence, ‘the [space]’ is frequent, ‘dog’ follows ‘the [space]’ more often than it dos ‘book’, ‘How do you do?’ occurs quite often, etc.). A key task for the learner is to discover these patterns within the sequence of language.

(音声とアルファベットの組み合わせは限られている。これらの単位は多かれ少なかれ予想できる連続物である (書き言葉の例で言えば、英語では‘e’は‘x’よりも‘th’のあとに続く、‘the’はよくある連続物である、‘the[スペース]’は高頻度である、‘dog’は‘book’よりも‘the[スペース]’のあとに続く、‘How do you do?’はとてもよく出現する、など)。学習者にとって重要なタスクは、言語の連続体の中にこうしたパターンを見つけることである。)

Ellis (2001 : 40, 41)

そして、コロケーションはこうした、学習者によって発見されたパターンから形成されたチャンクの一種であるとした。Ellis が述べたチャンキングの種類を、Nation は以下のようにまとめた (表 1-1)。

表 1-1 Example of chunking at different levels of written language (Nation 2001 : 319)

Level (レベル)	Type of chunking (チャンキングのタイプ)	Examples (例)
Letters (文字)	Each letter is processed as a unit not as a set of separate strokes. (各文字は別々の動きのセットではなく、単一のものとして扱われる。)	<i>p</i> is processed as a unit, not as a small circle and a descending stroke on the left hand side (<i>p</i> は、小さな円と、その左側で下に動く、ということではなく、単一のものとして扱われる。)
Morphemes (形態素)	Each morpheme is processed as a unit rather than a set of letters. (各形態素は文字のセットと言うよりはむしろ単一のものとして扱われる。)	<i>play</i> is processed as a unit not as a combination of <i>p, l, a, y</i> (<i>play</i> は <i>p, l, a, y</i> の組み合わせではなく、単一のものとして扱われる。)
Words (語)	Complex words are processed as a unit rather than several morphemes. (複合語は、別々の形態素というよりはむしろ単一のものとして扱われる。)	<i>player</i> is processed as a unit not as a combination of two units <i>play</i> and <i>-er</i> (<i>player</i> は2つのユニットである <i>play</i> と <i>-er</i> の組み合わせではなく、単一のものとして扱われる。)
Collocations (コロケーション)	Collocations are processed as a unit not as a group of two or more words. (コロケーションは、2語かそれ以上の語のグループではなく、単一のものとして扱われる。)	<i>a player with promise</i> is processed as a unit (<i>a player with promise</i> は、単一のものとして扱われる。)

Ellis によれば、学習者にとってこのようなかたまりは使いやすい意味でありさえすればよく、そのためコロケーションも分析されないかたまり、いわば「大きな語」として位置づけられる可能性があるという (Ellis 2001 : 46)。

こうしたチャンキングについては、1.1.1 で挙げたコーパスによる分析でも指摘されている。Sinclair (1991) は長年のコーパス分析の結果から、言語産出を説明するための2つの原理を挙げた。それが、「open-choice principle」(自由選択原理)と「idiom principle」(イデオム原理)である。まず、自由選択原理は次のように定義されている。

The open-choice principle (自由選択原理)

This is a way of seeing language text as the result of a very large number of complex choices. At each point where a unit is completed (a word, phrase, or clause), a large range of choice opens up and the only restraint is grammaticalness.

(言語テキストをとっても多くの複雑な選択の結果だと見る方法である。語、句、節の

ようにユニットが完成された各ポイントで、大きな選択の範囲で加えられる唯一の制限は、文法性だけである。)

In many descriptions of language –grammars and dictionaries especially—words are treated as independent items of meaning. Each of them represents a separate choice.

(言語の多くの記述、特に文法と辞書において、語は独立した意味項目として扱われる。各項目は別々の選択になる。)

Sinclair (1991 : 109, 175)

それぞれの語は独立した意味項目であり、語はどんな語とも共起できる、とする考え方である。しかし実際には、語は無作為に共起するのではなく、自由選択原理では共起の制限に関する情報を提供できない。そこで現れるのがイディオム原理である。

The idiom principle (イディオム原理)

The idiom principle is that a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments.

(イディオム原理は、言語使用者が使用可能な、分節に分析できるかもしれないが、たくさんのあらかじめ構築された半固定的フレーズを持つことである。このフレーズは個々の選択を構成する。)

One of the main principles of the organization of language is that the choice of one word affects the choice of others in its vicinity.

(言語を構成する主な原理の1つは、1つの語の選択は近接する他の語に影響を及ぼす、ということである。)

Sinclair (1991 : 110, 172)

語の選択は近接する他の語の影響を受ける、とする考え方で、話者はあらかじめ構築された、半固定的フレーズを持つ、としている。この、話者が持つあらかじめ構築された半固

定的フレーズ、というのが、チャンクとほぼ同じ意味であると考えられる。

こうしたチャンキングの利点と欠点について、Nation (2001) は次のようにまとめた。まず、最大の利点は言語の処理時間を短くすることができる、という点である。チャンキングは、1つ1つの要素やルールに注意を向けるかわりに、すでに存在する1つのまとまり(ユニット)として考えるので、言語の受容も産出もより速く行うことができる。一方欠点は、記憶の問題である。分析されないかたまりを1つ1つ記憶していく、と考えると、かなりの数のチャンクを記憶しなければならない。そのため、記憶されているものを探し出すのが困難になってしまう。さらに、分析されていないかたまりでは、他の要素と創造的に組み合わせて使うことが難しい、という問題もある。

こうした利点と欠点は、その要素の頻度によってバランスが保たれているという。すなわち、高頻度の要素はチャンクとして記憶され、低頻度のものは分析された状態で記憶される、ということである(Nation 2001 : 320-321)。

Sinclair は、イディオム原理について、話者はあらかじめ構築されたフレーズを持つ、とした(Sinclair 1991 : 110)。これは、母語話者に限ったことではなく、学習者もその脳内にあらかじめ構築されたフレーズを持つと思われる。言語習得研究において、第一言語、第二言語いずれの習得かによらず、習得の初期において定型表現などと呼ばれる分析されないかたまりを数多く用いることはよく知られている。そして、習得が進むにつれこうしたかたまりは徐々に分析され、ルールが作られていく、という考えがある。コロケーションも、こうしたかたまりを作り、それを分析してルールを構築していく過程で見られる語と語のつながりと考えすることはできないだろうか。

そこで次節では、第二言語を習得する過程であらわれる「定型表現」について、第二言語習得研究においてどのように考えられてきたか、概観する。

1.1.3 第二言語習得と「定型表現」

学習者言語の研究が、学習者の母語と目標言語の対照分析から始まっていることはよく知られている。この対照分析では、学習者の母語と目標言語を対照比較することによって、学習者にとって学びやすいところ、学びにくいところを予想する、といったことが行われた。吉富(2004)は、この対照分析が行われていた1950～60年代を、「学習者がどう感じ、どう判断するかという『学習者の立場から見た学習過程』を観察する目を欠いたため、厳密な意味でのSLA研究とは見なせない」が、このあとで述べる誤用分析が誕生する基盤を

作った、という意味で「SLA 研究の胎児期」と呼んでいる（吉富 2004 : 124）。対照分析では、学習者の誤用は予測できると考えられていたが、分析が進められるにつれ予測とは異なる誤用が見られたり、異なる言語を母語とする学習者に共通の誤用が見られたりするなど、対照研究の考え方では十分でないことがわかってきた。こうした中で注目されたのが、学習者の誤用の分析である。誤用について、Corder (1967) は次のように述べている。

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learned) at a particular point in the course (and it must be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system). (...) we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning.

(学習者の誤用は、コースの特定のポイントで彼が使用した（つまり学んだ）言語のシステムの証拠を提供する（そしてたとえまだ正しいシステムでなかったとしても、彼はなんらかのシステムを使い続けるに違いない）。（中略）我々は誤用の生成を学習者が学習するために使用した手段だと考えることができる。それは学習者が学習している言語の性質についての仮説を検証する方法である。)

Corder (1967 : 167)

この時代を吉富 (2004) は「SLA 研究の幼児期」と呼び、「『学習者の視点から見た学習過程』という視点を初めて持ち込み、SLA 研究の基礎を築いた」とした（吉富 2004 : 125-126）。しかし、誤用分析では学習者の言語産出のうち誤用のみを分析対象としたため、学習者が苦手な項目を使わなかった場合（回避）を分析できず、学習者が持つ言語体系を明らかにするには不十分である、という指摘がなされた。そこで、誤用だけでなく、学習者の言語運用全体を観察することが必要であると考えられるようになった。同時に、学習者は母語とも目標言語とも異なる特有の言語体系を持つ、と考えられるようになり、Selinker (1972) はこれを「interlanguage (中間言語)」と命名した。吉富 (2004) はこうした中間言語分析が行われた 1970~80 年代を「SLA 研究の児童期」と呼んでいる（吉富 2004 : 127）。

9

⁹ なお、吉富 (2004 : 128) ではさらにこのあと「学習者言語のさまざまな変異 (variations)、すなわち『ゆれ』や多様性の記述と説明も試みるようになった」1980 年代以降を「SLA 研究の青年期」と呼び、SLA

(...) a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL).

(学習者の、目標言語の規範の産出の試みの結果である、観察可能なアウトプットに基づく個々の言語システム、これを中間言語と呼ぶ。)

Selinker (1972 : 214)

Larsen-Freeman and Long (1991) は「中間言語」について、同じような概念を表す用語として「個人特有方言 (idiosyncratic dialect)」（Corder 1971）、「近似体系 (approximative system)」（Nemser 1971）を挙げ、「it was actually the term *interlanguage* which entered common parlance, partly perhaps due to its neutrality of attitude（これらの中で中間言語という用語が、部分的に、中立的な立場を取るなので、一番広く使用されている）」（Larsen-Freeman and Long 1991: 60 訳：牧野・萬谷・大場 1995 : 61）と述べた。そして、この3つは、以下のNemserによる近似体系の議論で提示された3つの前提を踏まえている、とした。

Our assumption is threefold:

1. Learner speech at a given time is the patterned product of a linguistic system, La , distinct from Ls and Lt and internally structured.
2. La 's at successive stages of learning form an evolving series, $La^1 \dots La^n$, the earliest occurring when a learner first attempts to use Lt , the most advanced at the closest approach of La to Lt (merger, the achievement of perfect proficiency, is rare for adult learners).
3. In a given contact situation, the La 's of learners at the same stage of proficiency roughly coincide, with major variations ascribable to differences in learning experience.

(我々の前提は3つの部分を持つ：

1. 学習者のある段階の発話は、母語 (Ls : Source Language) と目標言語 (Lt : Target Language) と異なる、内在化された言語システム、つまり近似体系 (La : Anapproximative system) のパターン化した産出である。
2. 学習段階における連続的な段階での近似体系は、連続した発達体系である $La^1 \dots La^n$ をなす。 La^1 は学習者が最初に目標言語を使おうとしたとき最も早くあらわれ、 La^n は

研究の変遷を4つに分けて説明している。

近似体系が目標言語に最も近づいた段階で、最も発達している。(成人の学習者にとって、完璧な熟達に達するのはまれなことである。)

3. 目標言語への接触が与えられた状況においては、同じ熟達度の段階にいる学習者の近似体系は、学習経験の違いに起因する主要な変異とだいたい一致する。

Nemser (1971 : 116)

すなわち、学習者の中間言語は体系的であり、連続体であり、徐々に目標言語に近づいていくと考えられている。Larsen-Freeman and Long (1991) はさらに、目標言語に近づいていく過程について、「仮説の構築」と「検証」という言葉で説明した。

(...) the process of SLA was also thought to be one of rule formation, in which the rules were inculcated through a process of hypothesis formation and testing. After initial exposure to the target language (TL), learners would then test their hypotheses by applying them to produce TL utterances. Based on the mismatch learners perceived between what they were producing and forms/ functions of the target language to which they were being exposed, learners would modify their hypotheses about the nature of the TL rules so that their utterances increasingly conformed to the target language.

(SLA プロセスはまた、規則形成の一部であり、これらの規則は、仮説の構築や検証によって完全に身につく、と考えられる。学習者は、目標言語に接触して初めて、目標言語規則の本質に関する仮説を立てることができるであろう。彼らは、その後、自分で表出する発話と自分が接触した目標言語の形式や機能との不一致に基づき(彼らは、この不一致に自分で気づくが)、目標言語規則に関して自分で立てた仮説を修正するので、自分の発話がますます目標言語に類似してくるであろう。)

Larsen-Freeman and Long (1991 : 57-58) (訳 : 牧野・萬谷・大場 1995 : 59)

つまり学習者は、目標言語に接触し、目標言語の知識に関する仮説を構築し、その仮説に基づいて使用することで仮説を検証する。こうした仮説の構築と検証を繰り返すことで中間言語の体系を作り、その体系は徐々に目標言語の体系に近づいていくと考えられている。また、Selinker (1972) は「中間言語」に関連する用語として「化石化」を挙げた。化石化とは、中間言語の体系が構築されていく中で、目標言語と異なる規則が内在化され、それ

が保持されてしまう状態のことで、以下のように定義されている。

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

(言語現象の化石化とは、学習者の年齢や彼が目標言語で受けた説明、教授の量にかかわらず、特定の母語話者が、目標言語と似ている中間言語の中に持つ傾向のある、言語項目、ルール、下位システムである。)

Selinker (1972 : 215)

そして、化石化の原因となりうるプロセスとして、Selinker は以下の 5 つを挙げた。この 5 つのプロセスの組み合わせで、中間言語能力の化石化が起こると述べている。

1. language transfer (言語転移)
2. transfer-of-training (訓練の転移)
3. strategies of second-language learning (第二言語学習のストラテジー)
4. strategies of second-language communication (第二言語のコミュニケーションのストラテジー)
5. overgeneralization of TL linguistic material (目標言語の言語材料の過剰般化)

Selinker (1972 : 215)

こうした見方では、「the learner is no longer seen to be a passive recipient of TL input, but rather plays an active role, processing input, generating hypotheses, testing them and refining them (学習者は、目標言語インプットの受動的な受け手としてではなく、インプットの処理、仮説の構築、その仮説の検証、さらにそれを改良する担い手である)」(Larsen-Freeman and Long 1991 : 61、訳：牧野・萬谷・大場 1995 : 62) とされる。

このような中間言語の考えに基づき行われた研究として、(1) 形態素の習得順序に関する研究と、(2) 疑問、否定など特定の構造の発達段階に関する研究が挙げられる。そして、Larsen-Freeman and Long (1991) によれば、(2) の研究によって学習者のストラテジーが明らかになったという。そのひとつが、学習者が「定型表現」などと呼ばれる固定化し

た結びつきを作り、利用する、というストラテジーである。これを指摘した研究の例として、Hakuta (1974) を挙げる。

この研究では、5歳の日本人女兒 Uguisu について、自然環境での英語習得を2年間にわたって観察した。その結果、習得の初期段階においていくつかの固定化した結びつきが見られたことを報告している。こうした固定化した結びつきを、Hakuta (1974) は「prefabricated patterns (あらかじめ作られたパターン)」と呼んで、以下のように定義した。

(...) segments of sentences which operate in conjunction with a movable component, such as insertion of a noun phrase or a verb phrase.

(名詞節や動詞節の挿入のような、動かせる構成要素を伴う結合で働く、文の分節)

Hakuta (1974 : 288)

Uguisu が使用した「prefabricated patterns」の1つが、「do you」という表現である。Uguisu はこの「do you」を疑問のマーカ―として使用していたという。その証拠に、(a) 主語が三人称の場合、(b) 文脈から did の使用が求められる場合、という2つの場合においても「do you」を用いた例を挙げた。

(a) 主語が三人称の場合

2ヶ月目の発話 : What do you doing, this boy?

What do you do it, this, froggie?

3ヶ月目の発話 : What do you drinking, her?

(b) 文脈から did の使用が求められる場合

3ヶ月目の発話 : Why do you do?

4ヶ月目の発話 : What do you do?

Hakuta (1974 : 293-294)

このうち、(b) について詳細に分析し、次のような順序で did を使用するようになったとした。

3ヶ月目 : What / How + do you...?

did の使用はなし

4 ヶ月目 : Where + did you...? という発話が出現

What の場合はまだ do you を使用

5 ヶ月目 : What + did she / you ...? という発話が出現

How の場合はまだ do you を使用

6 ヶ月目 : Do you...? How + do you...?

7 ヶ月目 : How + did you...? が出現

How + do you...? も使用

8 ヶ月目 : Did you...? Did everybody...? が出現

Do you...? も使用

9 ヶ月目以降 : すべて正しく使用

Hakuta (1974 : 294)

これを見ると、Uguisu は習得初期においては do you という形のみを使用していたが、徐々に did you や did+三人称も用いるようになり、Do you...? という Yes/No 疑問文が最後に用いられている。その間、正しい形と誤った形を同時に使用している時期があり、習得が急に起こるのではなく、徐々にゆるやかに進んでいくことがわかる。

このような固定化した結びつきについての分析は数多く行われている。Weinert (1995) は、分析されない言語の、すぐに使えるチャンク (ready-made chunks of un-analysed language) は重要なものとして考えられるようになったが、その名称はさまざまで、定義も明確ではないとした。

A variety of labels have been used to describe formulaic language: formulas, prefabricated or ready-made language, chunks, unanalyzed language or wholes, etc. (...)

While labels vary, it seems that researchers have very much the same phenomenon in mind. Definitions are less clear, however. Generally, they are expressed in terms of processes, and refer to multi-word (How do you do?) or multi-form strings (rain-ed; can-'t) which are produced or recalled as a whole chunk, much like an individual lexical item, rather than being generated from individual lexical items/ forms with linguistic rules.

(定式化した言語の記述には、定型表現、あらかじめ作られた、またはすぐに使える

言語、チャンク、分析されない言語、統一体などさまざまなラベルがある。(中略)

ラベルは様々であるが、研究者が意図するのはほぼ同じ現象だと思われる。しかし定義はそれほど明確ではない。一般的に、プロセスの言葉で表され、言語的ルールを伴う個々の語彙項目／形式から一般化されているというよりも、ほとんど独立した語彙項目のようなまとまったチャンクとして産出されたり思い出されたりする、複数の語 (How do you do?) や 複数の形式の連続 (rain-ed; can-'t) に言及される。)

Weinert (1995 : 182)

本稿では以下、上記のような概念を表すものとして「定型表現」という言葉を用いる。

Ellis (1994) は定型表現について、分析できない全体として学ばれ、特定の場合に用いられる表現から成る、とした。また定型表現が分析できないチャンクであるのに対し、分析されたパターンやルールに基づく発話を「創造的発話」と呼んだ。Pawley and Syder (1983) は母語話者について、定型表現のようなチャンク (Pawley and Syder (1983) では「lexicalized sentence stem (語彙化された文の軸)」と呼んでいる) を持っており、この分析されないチャンクと、分析された状態のものは連続体を成すと述べている。

The stock of lexicalized sentence stems known to the ordinary mature speaker of English amounts to hundreds of thousands. In addition there are many semi-lexicalized sequences, for just as there is a continuum between fully productive rules of sentence formation and rules of low productivity, so there is a cline between fully lexicalized formations on the one hand and nonce on the other.

(一般的な成人の英語話者が知っている語彙化された文の軸の蓄積は、数百から数千にのぼる。加えて、ちょうど完全に生産的な文形成のルールと低い生産性のルール間の連続体のように、半語彙化された連続物がたくさんあり、完全に語彙化された形式と 1 回だけの形式の間に連続変異がある。)

Pawley and Syder (1983 : 192)

Pawley and Syder (1983) によれば、母語話者が母語話者らしい表現を選択し、流暢に言語を産出するのは、上記の語彙化された文の軸を持っているからだという。

一方第二言語習得における定型表現について Weinert (1995) は、定型表現はコミュニケ

ーションストラテジーとして、また学習ストラテジーとして用いられるとした。前者は、定型表現をうまく使うことによって、コミュニケーションに参入しやすくなるという。

一方後者の学習ストラテジーについて、定型表現を学習ストラテジーという枠組みで詳細に論じたのは、Ellis (1985) である。学習者は目標言語のインプットを受け、それを様々な調整して自らの言語体系に取り入れ（インテイクし）、さらにそれを利用してアウトプットを行う。こうした過程において、学習者は様々な学習ストラテジーを用いる、と述べ、これを説明するための基本的枠組みとして「定型表現」と「創造的発話」という2つを提示した。定型表現については、第二言語習得においては特に発達の初期段階でよく見られるとし、これと関係するストラテジーとして、高頻度の組み合わせを記憶する「パターン記憶のストラテジー」と、対話者の発話の中で使われたものをコピーする「パターン模倣のストラテジー」という2つを挙げた。そして、これまでの研究から、定型表現はゆっくりと分析され、創造的発話に役立つ情報となる、と述べ、こうしたプロセスとストラテジーについて、以下のようにまとめている。

表 1-2 Processes and strategies in creative language learning (Ellis 1985 : 175)

Process (過程)	Strategy (ストラテジー)
Hypothesis formation (仮説構築)	Simplification (単純化) (1) overgeneralization (過剰般化) (2) transfer (転移) Inferencing (推測) (1) intralingual (via intake analysis) (言語内(インテイクの分析を経る)) (2) extralingual (言語外)
Hypothesis testing (仮説検証)	Receptive (via intake analysis) (受容 (インテイクの分析を経る)) Productive (産出) Metalingual (メタ言語) Interactional (インターアクション)
Automatization (自動化)	Formal practice (形式的練習) Functional practice (機能的練習)

Ellis (1985) の指摘をまとめると、次のようなプロセスで中間言語体系の発達は進むと考えられる。すなわち、「パターン記憶のストラテジー」や「パターン模倣のストラテジー」を用いてインプットをかたまりとして記憶し、定型表現を産出する。そしてこれらが徐々に分析され、「単純化のストラテジー」や「推測ストラテジー」を用いて仮説を構築し、検証し、自動化される。こうしたプロセスを繰り返して、徐々に目標言語に近づいていく。

Ellis (1985) の見方は、定型表現は分析され、目標言語についてのルールの習得につながるというものであるが、一方で習得につながらないという見方もある。例えば Granger (1998b) は、これまでに行われてきた定型表現と創造的発話の関係についての研究を概観し、次のように述べている。

(...) there dose not seem to be a direct line from prefabs¹⁰ to create language¹¹, or, to use Sinclair's (1987) terms, from the idiom principle to the open choice principles. Is would thus be a foolhardy gamble to believe that it is enough to expose L2 learners to prefabs and the grammar will take care of itself.

(既成表現から創造的言語使用へ、Sinclair (1987) の用語を使えばイディオム原理から自由選択原理へとつながる直接的な経路は存在しないようである。それゆえ、第2言語学習者が既成表現に触れさえすれば、文法はひとりでになんとかかなると考えるのは無謀な賭けと言えよう。)

Granger (1998b : 157-158) (訳 : 南出・石川 2009 : 201)

こうした見方に対して Ellis (1994, 2008) は、定型表現と創造的発話を明確に区別することは難しいとし、次のように述べている。

(...) the task facing the learner is not just that of acquiring a rule system but also of mastering a set of lexicalized sentence stems that will enable them to process language efficiently. The development of target-like L2 ability, then, requires the memorization of a large set of formulaic chunks and patterns.

(学習者が直面している課題は単に規則のシステムを習得することだけでなく、言語を効果的に処理できるようにするであろう語彙化された文の軸のセットを身につけることである。目標言語らしい第二言語の発達は、たくさんの定型チャンクとパターンのセットを記憶することを必要とする。)

Ellis (1994 : 88, 2008 : 80)

¹⁰ prefabricated pattern のこと、本稿での「定型表現」とほぼ同じことを指している。

¹¹ Ellis の言う創造的発話 (creative speech) とほぼ同じであると考えられる。

前節で見たように、与えられた情報をひとまとめにして記憶するチャンキングのプロセスは、人間の認知プロセスすべてに共通するとされている (Newell 1990:7, Ellis 2001:40)。また、高頻度の要素はチャンクとして記憶され、低頻度のものは分析された状態で記憶される、という指摘もある (Nation 2001:320-321)。つまり、母語話者は人間の一般的な認知プロセスとして、分析されないチャンク (Pawley and Syder (1983) の言う語彙化された文の軸) を作って保持していると考えられる。そして同時に、分析された要素をも持っており、この2つをうまく使うことで言語を流暢に産出できていると考えられる。Ellis (1994, 2008) の指摘から、第二言語の学習者にとっても、目標言語らしく流暢に言語を産出するには、分析されないチャンク、すなわち定型表現と、分析された要素の両方が必要であり、言語習得の過程においてこの2つが (定型表現から分析されていくのか、同時に別々に、かどろかは別として) 形成されていくと考えられる。

しかし、学習者と母語話者とで同じチャンクを形成するとは限らない。例えば、前述の Hakuta (1974) では、日本人女兒 Uguisu の、自然環境での英語習得を分析したが、習得の初期において *do you* というかたまりを形成し、それを疑問のマーカースとして使用していた。これは、Uguisu が「*do you*=疑問のマーカース」という、形式と意味についての独自のルールを持っていたことを示していると思われる。こうした中間言語に見られる独自のルールについて、第二言語における語用論的転移 (transfer in pragmatics) を分析した Kasper (1997) は次のように述べている。

They often have their own implicit theories about differences between their own and the target culture and language, and their linguistic action in the L2 may be guided by such theories.

(彼らはしばしば、彼ら自身の文化、言語と目標言語の文化、言語の違いについて、彼ら独自の暗黙の理論を持っていて、彼らの第二言語における言語行動はそのような理論に導かれている可能性がある。)

Kasper (1997:120)

Kasper (1997) は、学習者が独自の理論に基づいて言語行動を行っていることの例として、日本人英語学習者の要求・断りについて述べた。これによると、日本人英語学習者は英語で要求や断りといった言語行動をする際、母語話者よりも直接的な英語を使用する傾向があり、その背景として日本人英語学習者が「アメリカ人はとても直接的である」という考

えを持っていたことがあったという (Kasper 1997:120)。Kasper (1997) では、第二言語における語用論的転移について述べられているが、学習者が独自の理論を持つということは、文法や Uguisu のようなチャンクについても同様のことが指摘されている。以下ではその日本語の例として、迫田 (2001a, b, c)、野田 (2001)、大関 (2008) を挙げる。

迫田 (2001b) では、習得過程において学習者は「教えられた文法規則とは異なった、学習者独自の文法規則を作り上げて」(迫田 2001b : 3) いるとし、こうした学習者独自の文法規則の例として指示詞に関する例 (迫田 2001b)、格助詞「に」と「で」に関する例 (迫田 2001a, c)、否定辞「じゃない」に関する例 (家村・迫田 2001) を挙げた。そしてその背景には、「ユニット形成のストラテジー」や「付加のストラテジー」といった学習者のストラテジーがあるとした (迫田 2001c)。

「ユニット形成のストラテジー」とは、「ある語の習得に関して、その語が置かれている前後の語を手がかりとして、しばしば1つの固まり (ユニット) を形成して習得しようとする方法」(迫田 2001c : 28) のことで、(A) 「その」「あの」などの指示詞に関する例と、(B) 場所を表す格助詞「に」と「で」に関する例を挙げている。

(A) 【ソとアのユニット形成】

ソ系指示詞+抽象名詞 (「こと」「感じ」など) 例: そんなこと

ア系指示詞+具体名詞 (「人」「先生」など) 例: あの人

(B) 【「に」と「で」のユニット形成】

位置を示す名詞 (中・前など) + 「に」

例: 門の前に (→で) 話をしました。

地名や建物を示す名詞 (東京・食堂など) + 「で」

例: 東京で (→に) 住んでいます。

迫田 (2001c : 28, 30)

(A) は、迫田 (1998) で6名の日本語学習者 (中国語母語話者、韓国語母語話者各3名) に行った、指示詞コソアに関する3年間の縦断的研究から得た仮説であった。その後仮説に基づき中級レベルの学習者を対象にソとアの選択テストを行い、ソとアの選択に接続する名詞が影響を及ぼしていることを明らかにした。(B) は、先行研究をもとに立てられた仮説で、(A) と同様中級レベルの学習者を対象に「に・で・を・と」の選択テストを

用いて検証された。問題文の例は以下の通りである。

- ・「位置を示す名詞+に」の問題例

つくえの上（ ）おいてあるりんご（ ）もらってもいい？

- ・「地名を示す名詞+で」の問題例

金さんは12才から東京（ ）育ったので日本語が上手です。

迫田（2001a : 20）

分析の結果、隣接する名詞と固まりを作って助詞を選択する可能性が高いことが示唆された。そして、次のように述べた。

英語では、‘How do you do?’ や ‘That’s a ~.’ などの定型表現（formulaic speech）が学習初期に使用されることが報告されている。学習者は格助詞や冠詞のような機能語の選択を迫られた場合に、その近くにある語の意味や機能に依存して一かたまりの固定した語（ユニット）として扱って覚えてしまうユニット形成のストラテジーをとるのではないだろうか。

迫田（2001a : 21）

このように迫田（2001a, b, c）では、指示詞コソア、格助詞「に」と「で」のユニット形成に関する仮説を立て、それを検証することによって、学習者はある語の習得に際しその語が置かれている前後の語と1つのユニットを形成している可能性を述べた。

また「付加のストラテジー」とは、「学習者が形式と機能の習得が不十分な場合に、習得の初期の段階において、決まった言語形式を付加することによって、その機能を果たそうとする方略」（迫田 2001c : 37）のことである。これについて、家村・迫田（2001）は次のような誤用について、否定形「じゃない」全体を否定辞と捉えている、という仮説を立て、文法性判断テストを用いて検証を行った。

（朝ごはんを毎日）*食べじゃない（→食べない） （初級・中国）

（そのベトナム料理は）*甘いじゃない（→甘くない） （中級・ベトナム）

家村・迫田（2001 : 44）

調査は、初級から中級までの日本語学習者 41 名を対象に、2 種類のテストを用いて行われた。1 つめは、聞き取りによる文法性判断テストである。次のような短い会話文を聞かせ、B の日本語が正しければ○、間違っていれば×を記入する形式で行われた。これは、学習者の文法性を直感によって瞬時に判断させ、運用時の状態を推測するためのものである。

(1) A : 朝はいつもどんなものを食べるの？

B : ()

(朝はなにも食べないよ)

(2) A : 毎日、国に電話をかける？

B : ()

(毎日？ そんなにかけるじゃないよ。1 ヶ月に 1 回かな。)

家村・迫田 (2001 : 45)

2 つめは、上記の会話文がすべて印刷された調査用紙を配布し、下線部について正誤を判断させるテストである。これは、学習者の否定形に関する知識を調査するために行われた。分析の結果、1 つめのテストでは日本語レベルにかかわらず「じゃない」を伴った誤文を正用と判断する傾向があり、2 つめのテストでは初中級以上のレベルで正しく正誤判断が行えたという。このことから、「じゃない」をひとかたまりの否定辞と捉え、これに否定の機能を持たせて語に付加する「付加のストラテジー」があること、そして否定形の知識があっても正しく運用できない可能性があることを指摘した。

このように迫田 (2001a, b, c) および家村・迫田 (2001) の分析では、学習者は「ユニット形成のストラテジー」や「付加のストラテジー」のような言語処理のストラテジーを使って、母語話者とは異なる独自の文法規則を形成している可能性が指摘されている。野田 (2001) は、こうした学習者独自の文法規則がなぜ生まれるのかを考察し、①目標言語の規則が不合理であり、学習者は合理的な文法規則を形成しようとする、②母語話者の使用傾向や教科書での提示の仕方によって、「ニセの文法規則」が提示されていること、③単純化、という 3 つの点を挙げた。

①について、イ形容詞の過去丁寧形の誤用「暑いでした」について、「日本語の活用システムそのものに原因がある」と、以下の表を用いて説明した (表 1-3)。

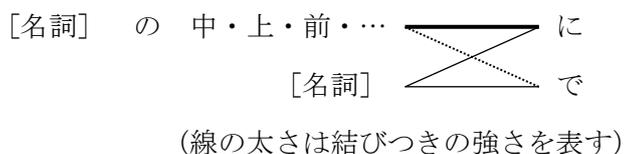
表 1-3 過去丁寧形（野田 2001 : 47）

品詞 \ 系列	A 系列 (丁寧-過去)	B 系列 (過去-丁寧)
イ形容詞 (形容詞)	暑いでした	暑かったです
動詞	書きました	書いたです
名詞	雨でした	雨だったです
ナ形容詞 (形容動詞)	静かでした	静かだったです

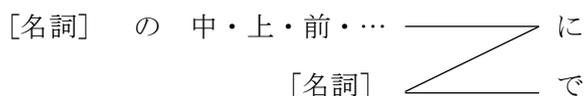
網掛け部分が標準形であり、イ形容詞のみ B 系列であることがわかる。つまり、「イ形容詞だけ B 系列」という日本語の規則は「不合理」であり、習得を難しくしている、ということである。また、動詞についても、「書いたです」のような誤用が見られ、この原因の 1 つとして B 系列の方が「非丁寧形+です」で統一され、合理的であることよるとした。そして、「学習者は、このような不合理な文法規則を合理的な文法規則（すべての品詞を B 系列で統一）に変えるような形で、学習者独自の文法規則を作る」（野田 2001 : 50）と述べた。

②については、迫田 (2001b) の「に」と「で」に関する指摘について、母語話者の使用傾向と教科書での出現傾向という 2 つの点について分析を行った。そして、2 つの傾向はいずれも共に使われる名詞に偏りがあるとし、「に」および「で」と名詞の結びつきについて、次のように図示した。そしてこうした傾向を「ニセの文法規則」と呼び、これを学習者が自身の文法規則にすると述べた。

(1) 母語話者の会話



(2) 教科書



野田 (2001 : 53-54)

③については、「これ、何？」や「あの人、来た？」のような無助詞を例に挙げている。

無助詞の使用条件は相対的であり、かつ母語話者によってもゆれがあり、規則として記述することは難しいという。このように使用条件が複雑で、かつゆれが大きい場合、学習者は規則を単純化するようである。無助詞の場合、「話しことばでは助詞を使っても使わなくても大きな違いはない」と単純化し、過剰に無助詞を使用するタイプの学習者と、「無助詞にならない場合と無助詞でよい場合があるとは考えないで、いつでも助詞を使わなければならない」と考え全く無助詞を使わないタイプの学習者と2つに分かれる、と述べた。

迫田 (2001a, b, c) および家村・迫田 (2001) では、学習者の助詞と否定辞「じゃない」に関する独自のルールを明らかにしたが、学習者が持つ独自の理論について、条件表現を分析したものとして大関 (2008) がある。大関 (2008) は、ロシア語を母語とする初級日本語学習者 Alla を対象に、日本語の条件表現について学習者がどのように形式と機能をマッピングさせているか、縦断的に分析を行った。データ収集は、インタビューや授業中の発話などを27回(約9ヶ月)行われ、このデータをデータ収集の回数によって3つの時期に分け、条件形式(と、たら、ば、なら)および「条件」を意図した発話を抽出、集計して分析した。その結果を、図 1-5 にまとめた。

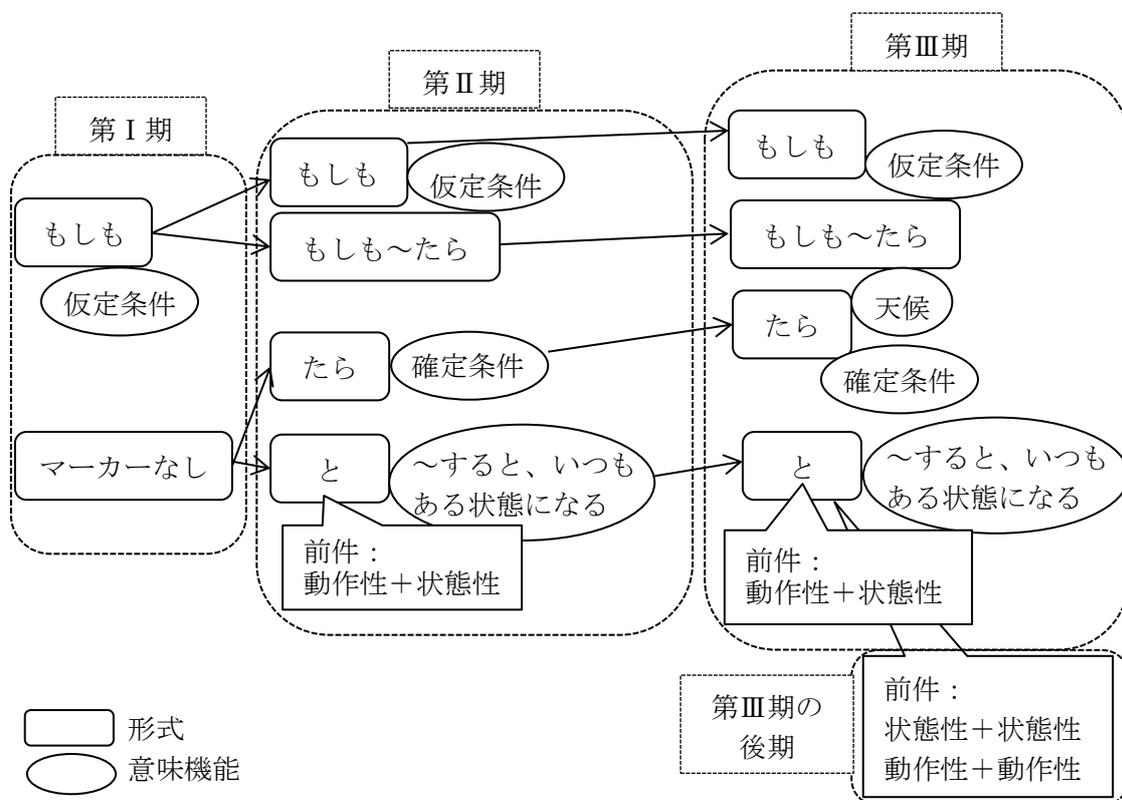


図 1-5 Alla の中間言語における条件表現の変化 (大関 2008 : 130-134 から筆者作成)

Alla の場合、データ収集の第Ⅰ期では条件形式は「もしも」を前置させるものと、条件のマーカ―を特に入れず、文を並べたものと2つのパターンが見られた。第Ⅱ期では、「もしも」を前置させることで表していた仮定条件の意味機能は、同じように「もしも」を前置させるパターンと、「もしも～たら」という形式を用いるパターンとが見られるようになった。一方マーカ―がなかったものは、「たら」と「と」という2つの形式で表されるようになった。「たら」の意味機能は確定条件、「と」の意味機能は「～すると、いつもある状態になる」であった。第Ⅲ期では、使われた形式は第Ⅱ期と同じであったが、意味機能は変化している。「もしも」は第Ⅰ期から第Ⅲ期まで一貫して仮定条件を表す一方、「もしも～たら」および「たら」は天気を表す文脈でよく使われた。「と」については、意味機能はⅡ期とⅢ期で変わらなかったものの、その形式で変化が見られている。Ⅱ期からⅢ期の前半までは、「と」の前件は動作性がある述語、後件は状態性がある述語が使われていたが、Ⅲ期の後期においてはこれに加え、前件・後件ともに状態性述語、または動作性述語という新しい形式が使われるようになってきている。

このように、「たら」と「と」でその習得過程が異なっていることについて、大関(2008)は「もしも」前置の影響を挙げた。「たら」については、Ⅰ期から「もしも」前置で仮定条件の意味機能が表されており、Ⅱ期のはじめに「たら」を学習しても、同じ「仮定条件」という意味機能が新しい形式である「たら」に付与されて行きにくかったと述べている。このことにより、Alla の「たら」は母語話者よりも狭い「天気」という意味領域でのみの使用となっている。一方「と」の場合、Ⅰ期ではマーカ―がない、すなわち「もしも」のような特定の意味機能を持った形式を持たなかった。そこでⅡ期において「～すると、いつもある状態になる」という意味機能を持つ新しい形式「と」を持つことができた。そしてⅡ期においては「動作性述語＋状態性述語」という1つの形式のみの使用であったものが、Ⅲ期においてほかの形式も使用できるようになった、すなわち「と」の使用範囲が広がり始めたと言える。

このように、Alla は「もしも＝仮定条件」、「たら＝天候」という独自の形式と意味のマッピングを行っており、それは習得が進んでも保持されている。一方「と」については、習得の初期においては母語話者に比べ狭い使用範囲であったものが、徐々に広がりを見せている。大関(2008)で分析されたのは1人の学習者であったが、この分析から学習者は母語話者とは異なる独自のルールを形成し、それを保持したり、変化させたりしていると

考えられる。

迫田や野田は、このような習得過程に見られる傾向を学習者独自の“文法”規則であるとしているが、Selinker は化石化の定義で「言語の項目、規則、下位システム」において化石化が起こると述べており (Selinker1972 : 215) 、学習者独自の規則は語彙など文法以外の部分でも形成されている事が推測される。すなわち、コロケーションに関しても、学習者は語と語の共起に関わる独自の規則を形成している可能性があると言える。

ここまで、1.1.1 と 1.1.2 ではコロケーションの定義について、1.1.3 では第二言語習得研究と定型表現について、先行研究を概観した。1.1.1 と 1.1.2 では、母語話者の言語使用データの分析に基づく定義では学習者のコロケーションを十分に捉えることができず、コロケーションを人間が情報を処理する過程においてみられるチャンクの一つと捉える必要があることを指摘した。また、1.1.3 では、第二言語の学習者は、言語習得の過程において定型表現とよばれる固定的なチャンクを形成し、そのチャンクには母語話者とは異なる独自のルールが存在することを示した。以上の先行研究から、学習者のコロケーションは、言語学習の過程において目標言語に関する情報を処理するために形成するチャンクである、と考えることが可能である。学習者は目標言語のインプットをチャンクとして記憶し、それをうまく使うことによって流暢な言語産出を行うことができると考えられる。そして学習者の中間言語において、どのような語と語の結びつきがチャンク化されているか、またそのチャンクにどのような意味・機能をマッピングさせているかなど、学習者独自の体系を持ち、さらに、目標言語の習得が進むにつれ変化していくこともあると考えられる。

1.1.4 「コロケーション」の種類

ここまで、コロケーションの定義が実際の言語データの分析に基づくものと、「チャンキング」の考え方に基づくものと 2 種類あることを確認し、後者と言語習得過程におけるストラテジーの 1 つである「定型表現」についての先行研究から、学習者のコロケーションは、言語学習の過程において形成するチャンクであると考えられることを指摘した。本節ではさらに、コロケーションにはどんな種類があるのか、これまでの研究をまとめる。

堀 (2012) によれば、コロケーションの研究に目が向けられるようになったきっかけとなった Firth 以降、その研究を引き継いだのは主に Sinclair、Halliday、McIntosh であるという。そして、Sinclair (1966) の段階では、コロケーション研究は語と語の関係を分析するものであったが、その後文法や意味などより多面的な分析が行われるようになったと指摘

している。例えば、Louw (1993) は詩の分析の中で、語と語の結びつきではなくある特定の意味集団との共起関係に注目している。また、Hoey (2005) は、意味に加え文法や文体についても、関連するものとして述べられている。以下では、この Hoey (2005) についてまとめる。

Hoey (2005) は、コロケーションを論じる上での心理学的概念「priming (準備・用意)」を提示した。これは、連想 (word association) と似たような概念で、例えば我々が body という語を聞くと、heart という語は思い浮かぶが、trick という語は思い浮かばない、といったものを指す。そして、コロケーションの説明にはこの概念が唯一有効であると述べた。

We can only account for collocation if we assume that every word is mentally primed for collocational use.

(コロケーションを説明できる唯一の方法は、すべての語は心の中でコロケーション使用のために準備されていると想定することである。)

Hoey (2005 : 8)

その上で、この priming という概念は語と語の関係だけでなく、他の言語的特徴も説明できるとし、以下の 10 項目を挙げた。

- 1 Every word is primed to occur with particular other words; these are its collocates.
(すべての語は特定の語とともに出現するよう準備されている。これらはその共起 (コロケート) である。)
- 2 Every word is primed to occur with particular semantic sets; these are its semantic associations.
(すべての語は特定の意味的なセットとともに出現するよう準備されている。これらはその意味的つながりである。)
- 3 Every word is primed to occur in association with particular pragmatic functions; these are its pragmatic associations.
(すべての語は特定の誤用論的機能を伴う結合で出現するよう準備されている。これらはその誤用論的つながりである。)
- 4 Every word is primed to occur in (or avoid) certain grammatical positions, and to occur in

(or avoid) certain grammatical functions; these are its colligations.

(すべての語はある文法的地位や文法的機能の中に出現する (または回避する) ように準備されている。これらはそのコリゲーションである。)

- 5 Co-hyponyms and synonyms differ with respect to their collocations, semantic associations and colligations.

(共通の下位語と類義語は、コロケーション、意味的つながり、コリゲーションに関して異なっている。)

- 6 When a word is polysemous, the collocations, semantic associations and colligations of one sense of the word differ from those of its other sense.

(ある語が多義であるとき、その語の1つの意味でのコロケーション、意味的つながり、コリゲーションは、他の意味のそれと異なっている。)

- 7 Every word is primed for use in one or more grammatical roles; these are its grammatical categories.

(すべての語は1つかそれ以上の文法的機能で使うよう準備されている。これらはその文法的カテゴリーである。)

- 8 Every word is primed to participate in, or avoid, particular types of cohesive relation in a discourse; these are its textual collocations.

(すべての語は談話において結合力のある関係の特定のタイプに加わる、またはそれを回避するよう準備されている。これらはそのテキストのコロケーションである。)

- 9 Every word is primed to occur in particular semantic relations in the discourse; these are its textual semantic associations.

(すべての語は談話において特定の意味関係で出現するよう準備されている。これらはそのテキストの意味的つながりである。)

- 10 Every word is primed to occur in, or avoid, certain positions within the discourse; these are its textual colligations.

(すべての語は談話の中である位置に出現する、またはそれを回避するよう準備されている。これらはそのテキストのコリゲーションである。)

Hoey (2005 : 13)

このように、Hoey は語と語の共起のみを「collocation」と呼んでいるものの、関連するものとして意味分野の共起「word association」、語用論的な共起「pragmatic association」、文法の共起（または回避）「colligation」を挙げ、そのすべてを「priming」という概念で説明している。

一方、コロケーションの辞書である *The BBI Combinatory Dictionary of English* (Benson et al. 1997) では、コロケーションを以下の2つに分けて定義している。

A grammatical collocation is a phrase consisting of a dominant word, (noun, adjective, verb) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause.

(文法的コロケーションとは、支配的な語(名詞、形容詞、動詞)と前置詞、または不定詞や節といった文法的構造を含む句である。)

Lexical collocations, in contrast to grammatical collocations, normally do not contain prepositions, infinitives, or clauses.

(語彙的コロケーションは、文法的コロケーションと比べて、普通前置詞や不定詞、節を含まない。)

Benson et al. (1997 : xv, xxx)

ここでいう grammatical collocation は、Hoey の言う colligation とほぼ同じであると考えられる(赤野 2012 : 62)。そして、この BBI の定義を受けて滝沢(1999)は、grammatical collocation を「文法的コロケーション」、lexical collocation を「語彙的コロケーション」と訳し、それぞれ英語と日本語の例を挙げた。

文法的コロケーションは、内容語と機能語との連語を指す。decide on a boat「ボートに決める」という場合の decide on や、account for, adapt to, aim at などである。日本語では、例えば、「・・・と似ている」「・・・で生活する」という場合の「と」格名詞句と「似ている」、「で」格名詞句と「生活する」の関係である。

語彙的コロケーションは、内容語同士の連語を指す。warmest regards, commit murder などが例として挙げられる。(中略)日本語では、「親切な人」「とても大きい」における「親切な」と「人」、「とても」と「大きい」の関係である。「親切な」と「人」は語彙的コロケーションを成すが、例えば「親切な」と「意志」は語彙的コロケー

ションを成さないということになる。

滝沢 (1999 : 78)

これに対して堀 (2009) は、コロケーションを次の3つに分類した (表 1-4)。

表 1-4 堀 (2009) によるコロケーションの分類 (堀 2009 : 2-3 より筆者作成)

名称：定義	例【例に関する説明】
語彙的コロケーション：語と語の相性の問題	(a) He has been <i>making research</i> in stylistics for many years. (b) He has been <i>doing research</i> in stylistics for many years. 【母語話者は <i>research</i> の動詞として <i>make</i> ではなく <i>do</i> を選択する。しかし <i>decision</i> は <i>make</i> を選択する。これを説明するのは困難である。】
意味的コロケーション：語とある特定の意味領域との相性の問題	(a) It <i>provided them with a bad environment</i> . (b) It <i>provided them with a good environment</i> . 【 <i>provide</i> は「与える人にとって好ましいもの、役に立つものを与える」場合に使われる。】
文法的コロケーション：特定の文法機能と習慣的に共起する関係	(a) It would be <i>infinitely good</i> if these feelings could be translated into action by people themselves. (b) It would be <i>infinitely better</i> if these feelings could be translated into action by people themselves. 【副詞 <i>infinitely</i> と比較級は相性が良い。】 ・ <i>step into, calm down, look into</i> 【前置詞や副詞と言った特定の文法機能と習慣的に共起する関係をもつ動詞のコロケーション】

堀 (2009) のいう「語彙的コロケーション」、「文法的コロケーション」は、Benson et al. (1997) や滝沢 (1999) と同じものであると考えられるが、堀はこの2つにさらに「意味的コロケーション」を加えている。これは、Hoey で「word association」と呼ばれているものと同じものを指していると考えられる (赤野 2012 : 69)。

一方野田 (2007) は日本語について、文法的コロケーション、意味的コロケーションに加え「社会的コロケーション」を挙げ、例と共に示している (表 1-5)。

表 1-5 野田 (2007) による 3 つのコロケーションの例 (野田 2007 : 19-20)

	定義	例
文法的コロケーション	ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の文法的なカテゴリーを選択し、限定するもので、「このようにしなければならない」という強いもの。	<ul style="list-style-type: none"> [一万円しか持っていない。 [*一万円しか持っている。 [ぜひいっしょに来てほしい。 [*ぜひいっしょに来た。
意味的コロケーション	ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の意味的なカテゴリーを選択し、限定するもので、「このようにする傾向がある」という弱いもの。	<ul style="list-style-type: none"> [焼き肉を食べた。 [*ビールを食べた。 [その方針には違和感があった。 [?その方針には違和感を感じた。
社会的コロケーション	ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の意味的なカテゴリーを選択するが、それが現実の社会的な状況を反映した「傾向」にすぎないもの。意味的コロケーションの一種とも考えられる。	<ul style="list-style-type: none"> [車を買った。 [バスを買った。 <p>(出現頻度の差 = 「バスを買うことは少ない」という現実)</p>

*、?はいずれも不自然であることを表す。

野田 (2007) は、「コロケーションにはさまざまなものがあるが、典型的なもの」として文法的コロケーションと意味的コロケーションを挙げている。この 2 つの違いは、ある語 (または成分) が選択するのが文法的カテゴリーか、意味的カテゴリーか、ということに加え、その選択が義務的なもの (=文法的コロケーション) か「こういう傾向がある」ということにとどまる (=意味的コロケーション) かということにもあるという。一方社会的コロケーションは、「意味的なカテゴリーを選択する」という面において意味的コロケーションと同じように考えられるため、「意味的コロケーションの一種とも考えられる」と述べている (野田 2007 : 19-21)。

以上、コロケーションの種類について概観した。これを表 1-6 にまとめた。

表 1-6 コロケーションの種類のもつめ

種類	定義	例
語彙的 コロケー ション	in contrast to grammatical collocations, normally do not contain prepositions, infinitives, or clauses. (Benson et al. 1997) 内容語同士の連語 (滝沢 1999) 語と語の相性の問題 (堀 2009)	commit murder make a decision 親切な人 とても大きい
文法的 コロケー ション	a phrase consisting of a dominant word (noun, adjective, verb) and a preposition or grammatical structure such as an infinitive or clause (Benson et al. 1997) 内容語と機能語の連語 (滝沢 1999) 語とある特定の文法関係の問題 (堀 2009) ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の文法的なカテゴリーを選択し、限定するもの。「このようにしなければならない」 (野田 2007)	decide on account for 副詞 infinitely と比較級 ～と似ている ～で生活する しか～ない
意味的 コロケー ション	語とある特定の意味領域との相性の問題 (堀 2009) ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の意味的カテゴリーを選択し、限定するもの。「このようにする傾向がある」 (野田 2007)	He causes a lot of damage. (動詞 cause+「好ましくないもの」) 焼肉を食べた vs *ビールを食べた
社会的 コロケー ション	ある語 (または成分) が他の語 (または成分) の意味的カテゴリーを選択するが、それが現実の社会的な状況を反映した「傾向」にすぎないもの。意味的コロケーションの一種とも。 (野田 2007)	車を買った vs バスを買った (頻度の差=現実の差)

コロケーションがさまざまに定義されてきたことは、1.1.3 までに述べた通りであるが、どのような種類の組み合わせをコロケーションとするかについても、さまざまな考えがあることがわかる。

1.1.5 まつめと本研究での定義

ここまで、コロケーションの定義と、第二言語の習得過程に関する研究、コロケーションの種類に関する研究をまつめた。コロケーションの定義については、実際の言語データの分析に基づいた観点と、「チャンク」の一種であるとする観点と2つがあることを示した。実際の言語データに基づいた分析による定義は、「語彙的な共起」(Sinclair 1991)をコアに、統計優先のアプローチと慣用連語研究のアプローチという、大きく2つに分けることができる。前者はコンピュータを用いた研究でよく用いられ、後者は辞書、教育学の分野でよく用いられるアプローチで、日本語のコロケーションに関する研究の多くは後者に属する。

そして、いずれのアプローチでも、語と語は無作為に、等しく組み合わせることができるわけではなく、母語話者に共通の使用傾向があることを示唆している。しかし、こうしたアプローチは、母語話者のコロケーションの分析に基づいており、母語話者とは異なる、学習者独自のコロケーションを十分に捉えられない可能性がある。こうした点を解決できそうなのが、人間の情報処理という観点から「チャンク」との関わりでコロケーションをとらえる見方である。この見方では、コロケーションを、人間が物事を認知し、記憶する過程で情報をまとめた「チャンク」の1つであるとする。

一方第二言語習得研究においては、学習者は母語とも目標言語の体系とも異なる、独自の体系を持つ中間言語を持ち、それは仮説の構築と検証を繰り返しながら徐々に目標言語の体系に近づいていくと考えられている。そして特に習得の初期においては、定型表現と呼ばれるチャンクを形成していることが報告されている。こうしたチャンクは、何をチャンクとするかや、そのチャンクにどのような意味・機能をマッピングするかは、母語話者とは異なっている場合があり、学習者個人特有の場合もあれば、学習者に共通するものもあると考えられている。

以上の先行研究から、第二言語の習得過程でみられる定型表現のようなチャンクは、学習者が目標言語を認知し、記憶し、産出するという過程において、目標言語に関する情報をまとめたものであると考えられる。そして学習者がどのようなチャンクを形成するかや、そこにどのような意味・機能をマッピングするかは、母語話者とは異なる独自の体系を持ち、さらにそれは習得が進むにつれ変化していく、連続体であると考えられる。そこで本研究では、コロケーションを「チャンク」の一種であるとする考えを採用し、日本語学習者がどのように語と語を組み合わせるチャンクを形成し、そこにはどのようなルールが存在するのか、という観点で、動詞「する」を中心としたコロケーションについて分析を行う。このような観点でコロケーションを分析することによって、母語話者とは異なる体系を持つ中間言語において、語と語がどのように結びついているのか、言語習得過程全体を視野に入れた分析が可能になると考えられる。

コロケーションの種類については、これまでの研究において、コロケーションは「文法的コロケーション」、「語彙的コロケーション」、「意味的コロケーション」、「社会的コロケーション」といった種類があるとされてきた。また、この中の「語彙的コロケーション」のみを「コロケーション」と呼び、そのほかのものについては関連するものとして扱うものの、別の用語で呼ばれる場合もある。

田野村（2012）は、こうした定義や種類をまとめて「コロケーションの範囲」とし、以下のように広く考えることを提案している。

第1に、コロケーションを2語の共起に限定すべき理由はない。たとえば、「気を確かに持つ」「口を一文字に結ぶ」「最悪の事態を想定する」のような多要素からなる語連鎖も、2語の共起によるコロケーションと同様に着目・記述に値する。

第2に、構成素を成さない語連鎖もコロケーションの範囲に含める。「(～)より(も) +はるかに」「(～の、～した) 結果+ついに」「(～も) つかの間+すぐに」「実は+私(は、も)」といった語連鎖がよく使われるという事実を知ることが、それらに含まれる語句の用法に関する理解を深めるのに役立つ。

第3に、コロケーションを連続的な語の共起に限定する必要もない。例えば「さぞ～だろう」「まるで～ようだ」「ぜひ～たい」のように、あいだに長い表現が介在する不連続な語の共起、連鎖もコロケーションとして注目する価値がある。

田野村（2012：194）

田野村（2012）は、コロケーション研究の動機・価値は（1）言語学的研究の観点、（2）日本語教育や辞書編纂への応用、という2種類がありうるとした。（1）については、語句の共起に関する情報が文法や語彙、特に類義表現の研究において重要な役割を果たすという。そして（2）については、「文法と語彙の知識だけではその言語らしい自然な表現を組み立てることができないことは外国語学習に関わる周知の事実である」（田野村2012：197）と述べ、コロケーション分析に基づいた辞書ができれば、学習者にも母語話者にも有益であるとしている。そして、こうした理由から、「コロケーションを初めから狭く限定する意味はなく、むしろ広い視野で多様な現象に目を向けることこそ重要である」（田野村2012：212）と述べ、上のようにコロケーションの範囲を広く捉えることを提案した。

このような田野村の考え方は、学習者のコロケーション使用の分析においても有効であると考えられる。これまでの第二言語におけるコロケーションの習得研究では、実際の言語データの分析に基づいたコロケーションの定義を採用し、学習者の「コロケーション」を「誤用」、「既にある「コロケーションのルール」からの逸脱」として考えるものが多く見られた。そしてその分析は、語と語の組み合わせ、すなわち「語彙的コロケーション」に焦点を当てたものが多い（詳しくは第2章）。しかし、学習者が語の組み合わせについて

どのようなルールを形成しているか、という視点での分析を行うためには、学習者の使用を共起についての学習者独自のルールに基づく産出と見る必要がある。また、語と語の組み合わせだけでなく、どのような意味を持つ語の「グループ」と共起させているのか、またどのような文法的要素と多く共起させているのか、といった分析も併せて行うことが必要であると考えられる。

このような観点に基づき、本研究では「コロケーション」をコアである「語と語が共に出現していること」とのみ定義する。分析対象は動詞「する」と共起するすべての語とし、「語彙的コロケーション」、「文法的コロケーション」、「意味的コロケーション」という3つの観点からの分析を行う。この3種類のコロケーションは次のように定義する。なお例については、下線部が中心語であり、それ以外は共起語である。

語彙的コロケーション：ある語と、単独の語の共起のこと。

例) 焼き肉を+食べる

勉強を+する

文法的コロケーション：ある語と、語の文法的機能・文法的カテゴリーの共起のこと。

例) 名詞+助詞「を」+食べる

名詞+助詞「を」+する

意味的コロケーション：ある語と、語の意味的カテゴリーの共起のこと。

例) 食べ物を表す語+食べる

動作を表す語+する

そして、慣用連語研究のアプローチでの考え方同様、語と語の結びつきには段階があると考え、その結びつき方、段階性は日本語母語話者の立場ではなく、学習者の視点から考える。すなわち、「お粥を飲む」「薬を食べる」のようないわゆる「間違っただけの結びつき」が、中間言語の中で定着（化石化）しているのであれば、これを結びつきの強い共起関係と捉える。このような方法によって、母語話者とは違う、「学習者の中間言語におけるコロケーション」の一端を捉え、これにより言語習得過程解明の一助となることを目指す。

1.2 方法論的背景：第二言語習得研究で用いられるデータと学習者コーパス

第二言語の習得に関する研究は、対照分析から始まり、誤用分析を経て中間言語分析へと移行してきたことは、1.1.3 で述べたとおりである。では、どのようなデータを用いてこれらの研究が行われてきたのであろうか。本節ではこのことを検討し、さらに本研究で用いる「学習者コーパス」について先行研究をまとめる。

1.2.1 第二言語習得研究で用いられてきたデータとその収集方法

これまでの第二言語習得研究では、学習者言語、すなわち「学習者が、話しことば、書きことばを問わず、第二言語を使用しなければならない状況で表出することば」（Ellis 1997: 4、訳：牧野 2005: 21）のデータが重要なデータソースとして広く用いられてきた。海野監修（2007a）によれば、「学習者言語は SLA のメカニズムを解明しようとする研究において、多くの情報を研究者に提供するもの」であり、学習者言語を横断的、あるいは縦断的に観察し分析した研究や、学習者言語の多様性に関する研究、学習環境（教室環境か、自然環境か）の比較を行った研究など、さまざまな研究が行われてきたという（海野監修 2007a: 3）。こうした学習者言語データについて Ellis（2008）は、第二言語習得研究で用いられてきた主なデータを、図 1-6 のようにまとめている。

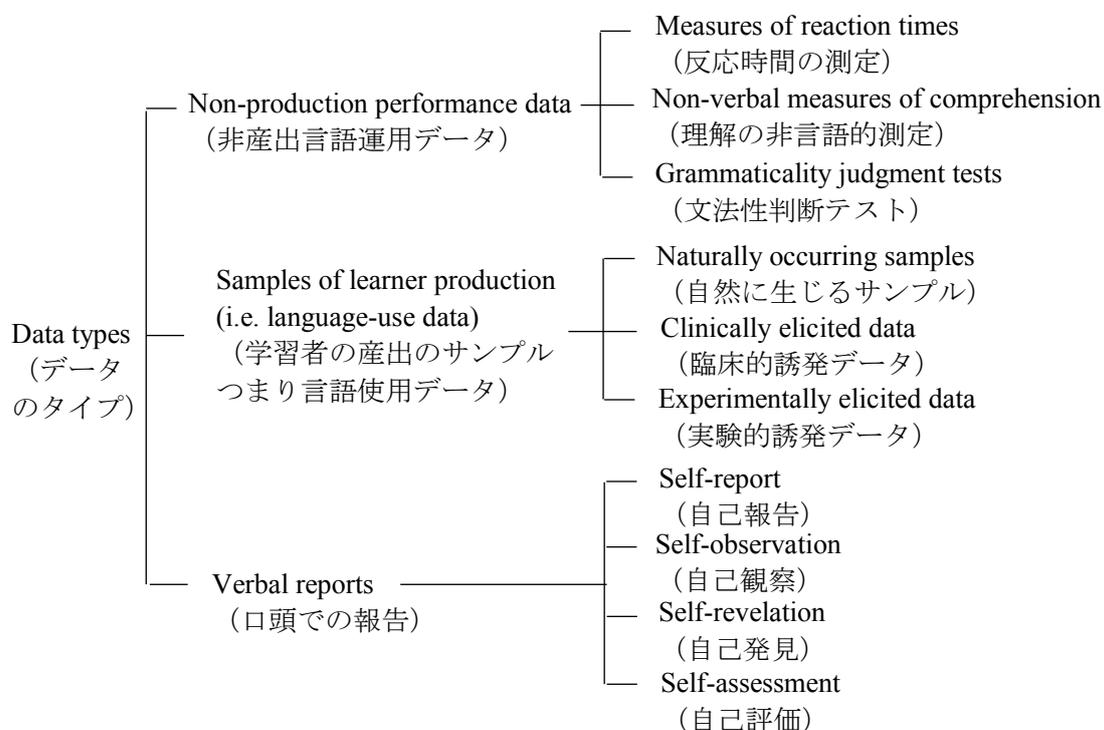


図 1-6 The main data types used in second language acquisition research (Ellis 2008:913)

まず、1 つめの非産出言語運用データ (Non-production performance data) は、反応時間の測定、理解の非言語的測定、文法性判断テストの 3 つが挙げられている。2 つめの産出データ (Samples of learner production) は、より自然な産出から誘発的な産出まで 3 つの段階が設けられている。最後は被験者に言葉を使ってさまざまなことを報告させる方法 (Verbal report) である。これらのどのタイプのデータを用いるかは、研究の目的によって異なる。形態素の習得研究など初期の記述的研究では、言語産出データが多く用いられる一方、中間言語語用論に関する研究では誘発的なデータが用いられてきた。Ellis によれば、普遍文法などの「強い」理論に基づく研究では、非言語的な運用データが用いられることが多かったという。一方、学習者の個別性に関する研究では、言語使用データには限られた価値しかないとされ、バーバルレポートが使われることが多い。これまでに行われてきたコーケーションの習得研究では、何らかの言語産出データを用いることが多く (詳細は第 2 章)、本研究もこれに倣うものである。よって、以下ではこの言語産出データについて詳細に述べる。

Larsen-Freeman and Long (1991) は、その当時までに行われてきた代表的な言語産出データ収集法を挙げている。これを表 1-7 にまとめた。

表 1-7 Larsen-Freeman and Long (1991) で挙げられたデータ収集の方法 (Larsen-Freeman and Long 1991 : 27-30 より筆者作成)

名称	方法
Reading aloud (音読)	音読
Structured exercise (構造化された練習)	変換、空所補充、文書き換え、文結合、多肢選択
Elicited imitation (誘発的模倣)	聞いた文を繰り返して言う
Elicited translation (誘発的翻訳)	翻訳
Guided composition (誘導的組み立て)	絵などを使って作文を書いたり、話したりする
Question and answer with stimulus (刺激を伴う質疑応答)	絵などを見て、質問に答える
Reconstruction (再構成)	物語を読んだり、聞いたり、見たりしたあと、その内容を説明する
Communication games (コミュニケーションゲーム)	学習者と母語話者がペアになって何らかの作業をし、その会話を録音する
Role play (ロールプレイ)	被験者と研究者と一緒にロールプレイを行う
Oral interview (口頭でのインタビュー)	被験者に研究者が面接を行う
Free composition (自由作文)	(話題を設定し) 自由に作文を書く

Larsen-Freeman and Long は、言語産出データを収集する目的について次のように述べてい

る。

One of the primary functions, then, of instruments designed to elicit production data is to oblige learners to produce the item the investigator is interested in studying. At the same time, since researchers still want to strive to obtain as natural a performance as possible, it is deal if the subjects remain unaware of the item under investigation.

(従って、言語表出データを抽出する収集方法の主な目的の1つは、研究者が興味を抱いている言語項目を学習者に無理に表出させることである。同時に、できるだけ多くの自然なデータを収集するには、被験者が研究対象の文法項目に気づかないようにデータを収集することが理想である。)

Larsen-Freeman and Long (1991 : 27) (訳 : 牧野・萬谷・大場 1995 : 27)

すなわち、研究対象である言語項目について、被験者がその項目に注意を払わないような状況で、その言語項目を多く含むデータを収集することが理想である、と述べられている。そして、Larsen-Freeman and Long によれば、表 1-7 に示したデータ収集方法の中で最も制約が少ないのは、自由作文 (Free composition) であるという。

Ellis (2008) は、産出データの自然さについて図 1-7 のように段階を示した。ここでは、左側に制限のない自然なデータが、右には強い制限のある誘発的データが位置している。これらは明確にわけられるものではなく、連続体をなすものである。Ellis (2008) によれば、左側の自然な産出データが理想だが、十分な量が確保できなかつたり、調査したい項目が十分に含まれなかつたりするなど問題があり、不可能なこともあるという。

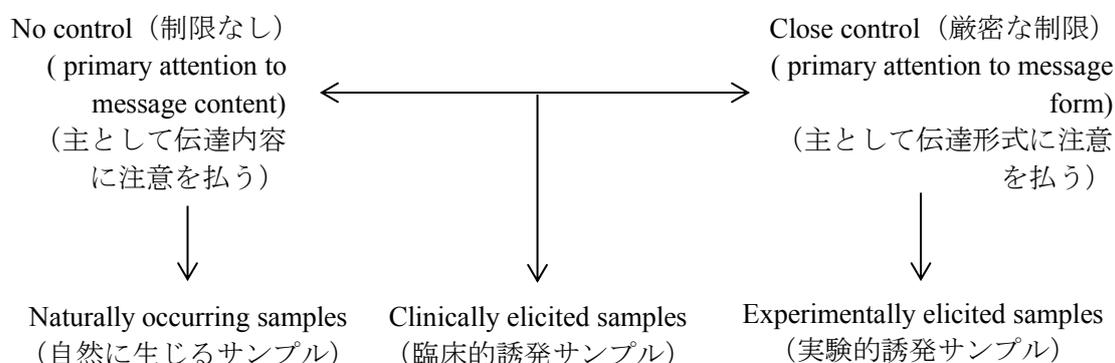


図 1-7 Three types of samples of learner language (Ellis 2008 : 917)

Naturally occurring samples は、話し言葉データ (Oral samples) と書き言葉データ (Written samples) に分けられる。話し言葉データは、学習者が話したことを書き取ったり、録音・録画機器を用いて記録したりして収集される。一方書き言葉データは、比較的不変のもので、収集は話し言葉よりもやさしいという。近年では、コンピューターを使用した分析が可能になってきたことから、学習者言語に関する大規模なプロジェクトが行われている。その1つが、International Corpus of Learner English (ICLE) である。これについては、次節で述べる。

Naturally occurring samples が広く学習者の言語産出を収集するものであるのに対し、Clinically elicited samples と Experimentally elicited samples はいずれも、データ収集の際の焦点が決まっている。Clinically elicited samples の場合、その焦点は流ちょうさにあり、情報の伝達に主眼がある。このようなデータは、インフォメーションギャップタスク、ロールプレイ、インタビューなどの方法によって集められる。一方 Experimentally elicited samples では、形式、すなわち正確さが重視され、穴埋めタスク、翻訳、文完成タスクなどによって収集される。

このように、第二言語習得研究ではさまざまなデータが用いられており、研究の目的や研究対象とする項目などによって選択されている。コロケーションの習得研究について言えば、コロケーションそのものの研究がコンピューターを使用した分析によって発展してきたということもあり、Naturally occurring samples の中でも学習者コーパスを用いる研究が多い。そこで次節ではコーパスについて、学習者コーパスを中心に述べる。

1.2.2 学習者コーパス

コーパスとは、「言語分析に利用できる電子化された言語資料の集積」(齊藤・中村・赤野 2005:21)、「電子化された大量の言語データベース」(石川 2008:4)などと定義される。この中には広義のコーパスと狭義のコーパスがあると言われている。この2つはいくつかの点から分けることができるが、齊藤・中村・赤野 (2005) はその違いを3つの観点から述べた上で (表 1-8)、これらの違いをふまえて、「言語分析のために、分析対象となる言語またはさまざまな言語変種を代表するように収集され、コンピュータ処理可能な状態にされた実際に話されたり書かれたりしたテキストの集合体」(齊藤・中村・赤野 2005:22)と定義している。

表 1-8 「広義のコーパス」と「狭義のコーパス」(齊藤・中村・赤野 2005 : 21)

	広義のコーパス	狭義のコーパス
利用目的	電子辞書、インターネットの情報検索サイトなど(言語分析が目的ではない電子テキストを、言語分析に流用)	言語分析を目的として収集されたテキストの集合体
テキスト収集	分析対象すべてを収めたもの	分析対象となる言語や言語編集を代表するようサンプルを抽出し、明確なコーパスデザインの元に収められた言語資料の集積
情報付与	—	言語テキスト上にさまざまな情報がコード化されてつけられたもの

こうしたコーパスは、英語では 1964 年に公開された「Brown Corpus」(世界初のコーパスと言われている)をはじめ、「British National Corpus (BNC)」(1994 年完成)や「Bank of English (BoE)」(1991 年からプロジェクト開始、継続中)などさまざまなものが存在する。一方日本語は、英語に比べ遅れをとっており、大規模な均衡コーパスとしては国立国語研究所が開発した『現代日本語書き言葉均衡コーパス』(BCCWJ)(2011 年公開)が唯一のものである。BCCWJ が公開されるまでは、研究者は新聞のデータベースや文学作品のデータベース(「新潮文庫の 100 冊」、「青空文庫」など)を用いてきた。

以上に挙げたコーパスはどれも母語話者による言語産出データを収集したものであり、単に「コーパス」といった場合は「母語話者コーパス」を指すことが一般的である。一方、非母語話者、すなわち学習者の言語産出データを収集したものを、「学習者コーパス」または「学習者言語コーパス」と呼ぶ。李・石川・砂川(2012 : 141)は学習者コーパスの特徴について、「学習者は様々な母語背景や習熟度を持っているため、学習者コーパスでは、母語話者コーパスに比べてはるかに多様な対象が扱われることとなります」と述べている。

英語の学習者コーパスとしては、前節で挙げた International Corpus of Learner English (ICLE) がよく知られている。これはベルギーのルーヴァン・カトリック大学の Centre for English Corpus Linguistics が主催するプロジェクトで、Sylviane Granger 氏が中心となって行っている。このコーパスは英語学習者の書き言葉を国際的な規模で収集し、公開しているもので、21 カ国から約 300 万語が集められている。また、日本人英語学習者のコーパスとしては、投野由紀夫氏が監修した Japanese EFL Learner Corpus (JEFLL Corpus) が大規模なものとして知られている。このコーパスは、「日本人英語学習者の異なる学習段階の自由英作文データを、できるだけ広範囲に大量に収集・コーパス化することを目的として」(投野

2007 : 7) 作られたもので、1万人を超える日本人中学生・高校生の英作文が収められている。総語数は67万語である。初級・中級段階にあたる中学生・高校生の学習者コーパスは世界的に見ても珍しく、こうしたレベルにある学習者の自由英作文データ（テーマは全部で6種類）を大量に収集し、公開しているという点に大きな特徴がある。

一方、日本語の学習者コーパスは、母語話者のコーパス同様英語に比べ大規模なものの開発は遅れていると言える。鈴木（2012b）では、現在公開されているもののいくつかを、表にまとめている。ここでは、鈴木（2012b）に2013年に公開された「Corpus of Japanese As a Second language」を加え、表1-9に示した。

表 1-9 日本語の学習者コーパス（鈴木 2012b : 74 を最新のデータに改訂）

	コーパスの名前（作成者等）	データの種類	レベル	データ数 ¹²
話し言葉	「KY コーパス」（科学研究費補助金基盤研究(A)「第二言語としての日本語の習得に関する総合研究」コーパス作成：鎌田修、山内博之）	OPI によるインタビューデータ	初級～ 超級	90人分
	「インタビュー形式による日本語会話データベース」（科学研究費補助重点領域研究「人文科学とコンピュータ」コーパス作成：上村隆一）	OPI によるインタビューデータ	初級～ 超級	66人分
	「Corpus of Japanese As a Second language」（国立国語研究所）	母語話者との自由会話	初級から	6人 約80万語以上
書き言葉	「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」（国立国語研究所）	作文、執筆者本人による母語訳	—	1575
	「上級学習者の日本語作文データベース 2006年度版」（東京外国語大学大学院地域文化研究科21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」）	作文	上級	800字～ 1000字 ¹³ 程度の作文 483
	「上級学習者の日本語作文データベース 2007年度－2010年度」 ¹⁴ （科学研究費補助金基盤研究(A)「多言語話しことばコーパスと学習者言語コーパスに基づく言語運用の研究と教育への応用」）	作文	上級	800字～ 1000字程 度の作文 587
	「JLPTUFS 作文コーパス」（東京外国語大学留学生日本語教育センター）	作文	初級～ 超上級	1515

¹² 総文字数、総語数などの量的データが公開されていないコーパスもあり、そうしたコーパスについてはデータ数（話し言葉コーパスはインタビューデータの数、書き言葉コーパスは作文数）をまとめた。

¹³ 作文の課題によって異なる。

¹⁴ 本データベースは、「上級学習者の日本語作文データベース 2006年度版」に続くものである。

話し言葉コーパスとしては、「KY コーパス」と「インタビュー形式による日本語会話データベース」、いわゆる「上村コーパス」の2つがよく知られている。これらはいずれも、ACTFLのOPIによるインタビューデータを収録したものである。また、2013年には日本語母語話者との自由会話が収められた「Corpus of Japanese As a Second language」が公開された。このコーパスのデータは、6名の学習者から、日本語学習3ヶ月目から3年間にわたって縦断的に収集されたもので、上記2つとは性質が異なっている。次に書き言葉コーパスとしては、国立国語研究所が作成した「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」がよく知られている。これは1999年度から2000年度にかけて日本を含むアジア10カ国から1100名分の作文データを収集し、執筆者本人による母語訳とともに公開しているものである。また、東京外国語大学でも、上級学習者の作文を収録した「上級学習者の日本語作文データベース」を作成した。これには東京外国語大学日本課程所属の留学生122名による587の作文を収録している。さらに東京外国語大学留学生日本語教育センターでは、このセンターで学ぶ学習者の作文を収録した「JLPTUFS 作文コーパス」を作成した。

こうした学習者コーパスを用いた研究について、Leech (1998) では次のような研究設問が考えられるとした。

- What linguistic features in the target language do the learners in question use significantly more often ('overuse') or less often ('underuse') than native speakers do?
(母語話者と比較した場合、学習者が有意に「過剰使用」または「過少使用」し
がちな目標言語の言語的特徴にはどんなものがあるか。)
- How far is the target language behavior of the learners influenced by their native language (NL transfer)?
(学習者の目標言語におけるふるまいには、母語からの影響(母語転移)がどの
程度あるか。)
- In which areas do they tend to use 'avoidance strategies', failing to exploit the full range of the target language's expressive possibilities?
(学習者が目標言語で十分に表現できない場合は、「回避のストラテジー」を使
うが、その言語領域にはどんなものがあるか。)
- In which areas do they appear to achieve native-like or non-native-like performance?

(学習者が母語話者的に運用したり、あるいは非母語話者的に運用したりする言語領域にはどんなものがあるか。)

- What (in order of frequency) are the chief areas of non-native-like linguistic performance which learners in country A suffer from and need particular help with?

(非母語話者的に運用する言語領域で、A 国の学習者が苦手とし、特別な助けを必要とする言語領域には (頻度順に言えば) どんなものがあるか。)

Leech (1998 : xiv) (訳 : 船城・望月 2008 : xi)

そして、石川 (2008 : 203) は、これらの中で最も重要なのは、母語話者と比較した場合の学習者の過剰使用語や過少使用語を探る、1 番目の研究である、と述べた。石川によれば、この研究はそのあとの 2 番目～5 番目の研究の前提となるものであるという。

Leech が挙げた研究設問、特に 1 番目の設問を明らかにするためには、母語話者と学習者のデータを比較することが必要となる。このような、2 つのコーパスを比較し、分析する方法を、Granger (1998a など) は「対照中間言語分析 (contrastive interlanguage analysis: CIA)」と呼んだ (図 1-8)。

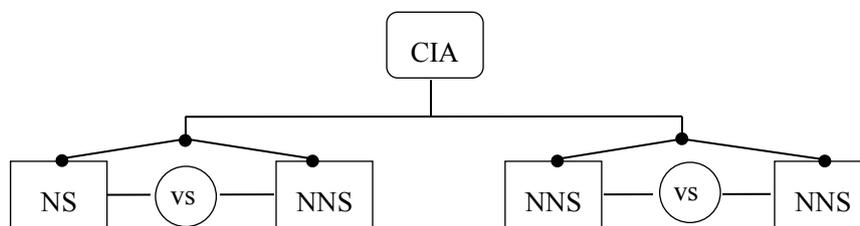


図 1-8 Contrastive Interlanguage Analysis (Granger 2002:12)

この方法には、2 種類の比較が含まれる。1 つめは、学習者と母語話者の比較、2 つめは学習者同士の比較である。Granger (1998a) によれば、学習者と母語話者の比較は学習者言語の非母語話者的 (non-nativeness) 特徴を明らかにするために行われるという。この比較によって、いわゆる「誤用」以外にも、過剰使用、過少使用といった語や句、構成の流ちょうさを明らかにできる。ただし、こうした比較を可能にするには、学習者と母語話者のコーパスが、同じジャンルのものである必要がある。一方学習者同士の比較は、中間言語の性質を明らかにするために行われる。すなわち、年齢、習熟度、母語、タスクのタイプといった変数をもとに学習者を比較し、こうした変数の効果を検証することが可能である

という。このように、1つのコーパスを分析するのではなく、比較して分析することによって、より学習者の言語的特徴を明らかにすることができると考えられる。

ここまで、これまで第二言語習得研究で用いられてきたデータ収集法をまとめ、さらに学習者コーパスについて概観した。以上をふまえて、本研究では、学習者と母語話者に共通の作文タスクを課すことにより収集したデータを収録したコーパスを使って、学習者と母語話者を比較して分析する、対照中間言語分析の手法を用いる。

第2章 コロケーションの習得に関する実証的研究

本章では、これまでに行われてきた第二言語のコロケーション習得研究について概観する。まず、英語のコロケーション習得の研究をまとめ、次に日本語のコロケーション習得について述べる。最後に、第1章をふまえた先行研究における問題点として、(1) 多くの先行研究では母語話者の言語データに基づいてコロケーションを定義しており、学習者の視点での分析はあまり見られないこと、(2) 語と語の結びつきである語彙的コロケーションのみの分析が多く、文法や意味との結びつきについてはあまり分析されていないこと、(3) 学習者のコロケーションの誤用の原因が母語にあるか否かを分析した研究が多いことを挙げる。

2.1 英語のコロケーション習得に関する研究

英語のコロケーション習得の研究の歴史は、日本語に比べると長い。また対象も「動詞＋名詞」、「動詞＋副詞」など広範囲に渡る。

Biskup (1992) は、(a) ポーランド語母語話者（英語から遠い言語）34名、(b) ドイツ語母語話者（英語に近い言語）28名の2つのグループを比較することによって、次の4つの点について明らかにした。それは、(1) 2つの学習者グループの回答について、量的、質的な差があるか、(2) 干渉による誤用はどのようなものか、(3) 2つのグループによって産出されるそのほかの語彙的近似は何か、である。データは、それぞれのグループについて母語から英語へのコロケーション翻訳課題を行い収集した。分析の結果、2つのグループの回答の量的・質的差は、グループ(a)のほうがコロケーションの産出が多いが、無回答も多く、リスクを避ける傾向がある一方、グループ(b)はコロケーションが分からなくてもリスクを恐れず、説明的に記述するなど様々な答えを書いた。またグループ(a)のほうが、グループ(b)よりも母語に頼る傾向が見られたが、グループ(b)は、創造的なストラテジーを使い、それは転移とは違うタイプの誤用を産み出している。そして、目標言語である英語と母語の距離による違いとして、グループ(a)の誤用が借用や、母語に基づいた、英語の意味の拡大によるものである一方、グループ(b)はドイツ語の英語化など英語とドイツ語の形式的類似による誤用が見られた、とまとめている。

Bahns and Eldaw (1993) は、学習者にコロケーションを明示的に教えるべきか、ということ明らかにするために、(1) 一般的な語彙知識との比較、(2) 学習者はコロケーションを別の表現に言い換えることが可能か、(3) 教えるべきコロケーションを選択する基

準は何か、ということを検証した。データは、ドイツ語を母語とする 58 名の上級学習者(大学生)を対象に、動詞+名詞のコロケーションについてタスクを行い収集した。収集の手順は以下の通りである。まず、辞書、母語話者の判断により 15 の動詞+名詞のコロケーションを選定し、(A) ドイツ語から英語への翻訳で、コロケーションがわからなかったら言い換えてもよいという指示を出した「翻訳タスク」と、(B) 文中の動詞を空欄にし、動詞を記入する「クローズタスク」という 2 種類のタスクを作成した。そして、58 名のうち 34 名には (A) 翻訳タスクを、24 名には (B) クローズタスクを実施した。タスク実施後、3 名の母語話者により許容度を判定し、これをもとに分析を行った。その結果、コロケーションの誤用率は一般語彙の誤用率より高く、このことから、コロケーションに関する指導の欠如が原因で、EFL 学習者の一般語彙知識はコロケーションの知識より速く進むとした。言い換えについては、2 つのタスクの正用率を比較した結果、統計的な有意差はなく、コロケーションがわからない場合でも、別の表現に言い換えることは簡単ではないとした。教えるべきコロケーションについては、翻訳タスクの回答を分析し、言い換えやすいコロケーションとそうでないものがあり、正しく回答できたコロケーションに加え、言い換えやすいコロケーションも教える必要がないとした。

Farghal and Obiebat (1995) は、(a) アラビア語母語話者英語専攻の大学生 34 名(3 年生、4 年生)、(b) 少なくとも 5 年~10 年教師経験があり、教員免許のための上級大学で英語を専攻する、翻訳クラスの学生 23 名という 2 つのグループの学習者を対象に、テストを用いた分析を行った。(a) のグループには、穴埋め形式のテスト、(b) のグループには、学習者の母語であるアラビア語から、目標言語である英語への翻訳のテストを用いた。その結果、この研究の対象者の語彙能力で働いているのは、「類義語」、「回避」、「翻訳」、「言い換え」の 4 つのストラテジーである、と報告している。そして、いずれのグループの学習者も、コロケーションに気づいていない、という単純な理由で、コロケーションにうまく対処できておらず、語も、単独で教えられていると指摘した。

Lennon (1996) は、動詞の選択に関する誤用の研究で、口頭データを用いて分析を行った。分析の対象者はドイツ人上級学習者 4 名で、ドイツの大学で英語を専攻しており、データ収集時はイギリスの大学に 6 ヶ月滞在している。データは、絵を見てストーリーを語り、それを録音したもので、15 種類のストーリーについて収集した。このデータの中から 745 の誤用を抽出し、誤用コーパスを作成した。そして誤用を 10 のカテゴリーに分類し、この中の語彙選択の誤用のうち、動詞選択の誤用(100 例)を分析の対象とした。分析の

結果、誤用にはドイツ語の影響も見られるが、名詞と共起する動詞の知識がないということが真の問題であり、こうした点が、上級学習者と母語話者の主な違いであると述べた。そして、put、go、recognize、take の誤用について詳細に分析した上で、語彙知識の問題点を多義、文脈とコロケーションの制限、句動詞の組み合わせ、文法的環境を挙げた。さらにこうした背景について、学習者は多義動詞の中心義に関する自身の考えを過剰に信頼しており、不確かな母語の翻訳に悩まされている可能性がある、と述べた。

Barrow (1998) は、日本語を母語とする大学生にコロケーションを文で与えるテストを行い、(1) コロケーション知識と語彙サイズの関係は何か、(2) 語彙知識のどのレベルにある学習者が、基礎的なコロケーションを産出するのか、基礎的なコロケーションへの語彙知識の境界はあるのか、という 2 点について分析を行った。分析の対象としたのは、動詞と名詞のコロケーションである。データ収集に用いたテストは、(i) 問題文と、その文脈を英語で説明する「英語バージョン」と、(ii) 問題文と、その翻訳を日本語で与える「翻訳バージョン」(文脈は説明しない)、という 2 つである。分析の結果、(1) 語彙サイズのレベルが上がると、テストのスコアもあがること、(2) 3000 語レベルと、5000 語レベルで英語バージョンのテストのスコアが急に上がることがわかった。

Granger (1998b) は、「学習者は母語話者のような prefabs (コロケーション) をあまり使わず、自由選択原理 (Sinclair 1991) を母語話者より多く使用する」という仮説を立て、-ly で終わる増幅詞のコロケーションについて (A) コーパスと (B) コロケーションに関するテストという 2 種類のデータを用いて分析を行った。(A) のデータは、フランス語を母語とする上級英語学習者のコーパスと、英語母語話者のコーパスを使用した。(B) のデータは、フランス語を母語とする学習者と、英語母語話者それぞれ 56 名に対し、11 の強調副詞と 15 の形容詞を与え、組み合わせ可能であるものに○、特に高頻度の組み合わせにはアスタリスクをつける、という形式のテストを行った。分析の結果、(A) のデータにおいて学習者は母語話者に比べ特定の増幅詞を過剰使用し、また定型的結合 (stereotyped combination) も少なかった。また、(B) のデータにおいては、学習者がアスタリスクをつけた組み合わせは母語話者より少なかったが、組み合わせ可能であるとチェックした数は母語話者より多かった。よって、仮説は証明され、学習者のコロケーションに関する内省は母語話者に比べて弱く、「... the general picture is one of learners who seem to use amplifiers more as building bricks than as parts of prefabricates sections. (全体的に見れば、学習者は規制のユニットの一部ではなく、むしろ、ばらばらの建築用ブロックとして増幅詞を使用して

いるようである)」(Granger 1998b: 151 訳: 南出・石川 2009: 193)と述べた。そして、学習者が使ったコロケーションは母語であるフランス語に翻訳すると自然であったことから、コロケーション使用における母語の影響の大きさを指摘している。

Howarth (1998) は、動詞と名詞のコロケーションについて、書き言葉コーパスを用いて分析を行った。対象としたのは、上級の英語学習者である。この研究では、「アカデミックライティング」の中のコロケーションを分析の対象としており、そのため、母語話者、学習者共に論文や研究書が収められたコーパスを用いている。分析の結果、学習者は制限的コロケーションおよびイディオムの使用が母語話者の半分程度であった。そしてコロケーションの標準形からの逸脱は、母語話者にも学習者にも見られたが、母語話者の場合そうした逸脱があっても意味の理解を妨げることは少ないという。これは、母語話者間でコロケーションに関する知識が共有されているからであると述べた。一方学習者の逸脱は、意味の伝達が出来ない場合が多かった。学習者が用いたコロケーションは非慣習的であるだけでなく、意味的に逸脱しており、これにより理解を妨げている。こうしたことから、学習者はコロケーションに関する意識が欠けており、その原因が教育にあると述べた。

Teaching for the most part leads learners to believe that, in producing stretches of English, they combine items of vocabulary according to their knowledge of syntactic structure. As proficiency develops, those learners additionally come into contact with and memorize an increasing number of idioms, which are learned as fully lexicalized fixed expressions to be appear to them to be divided into two categories: free combinations and idioms, and at advanced level of proficiency learners are able to control the two extreme ends of the spectrum.

(たいていの場合、学習者は、教育によって、英語の文を作るには、統語的構造の知識に基づき、様々な語彙項目を組み合わせるのだと信じ込まされてしまう。そして、こうした学習者は、習熟度が上昇するにつれ、ますます多くのイディオムに触れ、それを暗記するようになる。イディオムは完全に語彙化された固定表現として学習され、ふさわしい場面で用いられるのである。ゆえに、英語という言語の語彙資源は、学習者にとって、2種類の範疇に分類されるように思える。自由結合とイディオムである。言語能力が上級の段階になると、学習者は連続体の両端に位置づけられるこれら両方をうまく扱えるようになる。)

Sugiura (2002) は、名古屋大学の1年生、2年生の英語作文コーパスを用いて、(1) 学習者が使う固定的な表現 (fixed expressions) は、母語話者より少ないのか、(2) 学習者が記憶している固定的な表現の違いは何か、という2点について分析を行った。学習者のコーパスは、大学1年生、2年生が授業中に書いたエッセイ課題で、比較資料として、学習者の作文を母語話者が言い換えた「言い換えデータ」を用意した。分析の結果、(1) については、学習者が使う固定的な表現は母語話者より少なく、このことから(2) については、学習者は母語話者よりコロケーション知識が少ない、とした。学習者は限られた表現しか使わず、さらに特定の表現を多く使う傾向があるという。

Nesselhauf (2005) は、ドイツ語を母語とする上級学習者の動詞と名詞のコロケーション使用を調査した研究である。この研究では、学習者のコーパスから動詞と名詞の組み合わせを抽出し、(1) 許容度の判定と(2) 結びつきの強さによる分類を行って分析した。(1) 許容度の判定は辞書、母語話者コーパスを用いて行ったあと、いずれにも出現していない組み合わせについて母語話者に許容度判定テストを行った。(2) 結びつきの強さによる分類は、自由結合、制限の弱いコロケーション、制限の強いコロケーション、イディオム、という4つの段階を設定した。分析の結果、抽出された動詞と名詞のコロケーションのうち、4分の1が間違っており、母語話者によって questionable と判断されたものと合わせると3分の1になった。これらの誤用は、母語の影響が強く見られ、英語に対応するドイツ語がないコロケーションはその半数が誤用であったという。しかし2つの言語のコロケーションが一致していても、母語より目標言語の動詞の方が自由度が高い場合は誤用となっているものもあった。また、2つの言語のコロケーションが一致していなくても、頻度が高いものや制限の強いものは正しく使用されており、制限の強弱が誤用に関係しているといえる。

村尾 (2004a) は、母語の直訳がない英語のコロケーション知識について調査することを目的として、日本語を母語とする大学3年生、4年生33名を対象に名詞+動詞のコロケーションについて分析を行ったものである。対象者は、TOIECの点数により11人ずつ3つのグループ (A) 860点以上、(B) 730~850点、(C) 600~720点) に分けられた。また比較対象として英語を母語とする大学院生11名からもデータを収集した。データは、(i) 英語と日本語で同じコロケーション、(ii) 英語のコロケーションで、日本語の直訳なし、

(iii) 日本語のコロケーションで、英語の直訳なし、(iv) 日本語と英語どちらにもないコロケーション、という4つのパターンのコロケーションを全部で50用意し、これについて許容度判定テストを行った。その結果、TOIECの点数で中レベルのグループBと、最もレベルの低いグループCのテストの結果に有意差が見られず、グループBは他の言語能力に比べコロケーションの発達が遅れており、これを母語の語彙知識の、目標言語への再構築が遅れていると推測した。そして、教室ではコロケーションの指導は行われなかったという現実と、コロケーションタイプ(ii)と(iii)のスコアが低いという結果から、母語のコロケーション知識は目標言語のコロケーション発達に影響すると述べた。一方、最もTOIECの点数が高いグループAと、グループB、Cのテストの結果には、有意差が見られた。これは、グループAの学習者のコロケーション知識は、十分な言語経験とインプットの洪水によって発達しているからであるとした。こうした結果は、第一言語の習得において、子供は文法ルールを発見する前に語彙フレーズやチャンクを習得する、ということと逆のことであり、第二言語習得では、十分なインプットと適切な教室での教授を受けなければ、学習者は母語のコロケーション知識と第二言語の文法知識に頼って自身で語の組み合わせを作り出す傾向があるとされた。さらに、グループAのレベルでも、母語話者よりテストスコアが低かったことから、母語からの負の転移を最も高いレベルのグループでも受けていると推測した。

村尾(2004b)は、日本人学習者のコーパスを用いてtake+名詞のコロケーションについて分析を行ったものである。分析は、(1)日本人学習者はtake+名詞の制限的コロケーションを過少使用するか、(2)制限性が中レベルのコロケーションは間違えやすく、制限性の強いものは間違えにくいのか、(3)takeの軽動詞的用法は使用率が低く誤用率が高いのか、(4)日本人学習者にしか見られないtakeの使用はどのようなものか、またその要因は何か、という4つについて行われた。分析には、学習者コーパスと母語話者コーパスを用いた。2つの書きことばコーパスからtakeとその共起語を抽出し、用法で分類した。その結果、(1)については学習者と母語話者とで統計的有意差がなく、これはコーパスの規模が小さいことによるとした。(2)については、学習者のほうが若干結びつきの弱いコロケーションを多く使っているが、母語話者との頻度差はほとんどない。ただし誤用7つから、結びつきの弱いものの方が誤用を起こしやすいと推測している。(3)については、takeの軽動詞用法について比較を行い、母語話者の方が学習者より有意に多く使用していた。こうした傾向は特に無生物主語で顕著であり、学習者は主語に人称代名詞を使う傾向があ

る。(4)については、(A) take の意味のうち、「選択する」(例: take a class/ lesson) という意味を「習う」(例: take English) などの意味に拡張して使用している、(B) take と get、take と put を混同している、(C) 母語転移の可能性が考えられる誤用、という3つのパターンが見られた。

小林(2005)は、「have+名詞」のコロケーションについて学習者と母語話者のコーパスの比較を行った研究である。学習者のデータとして、日本人大学生289名からエッセイデータを収集し、これとほぼ同等の条件でアメリカ人大学生176名から収集したデータを母語話者データとした。そして2つのコーパスから、have+名詞を抽出し、このうち「“have”との結びつきによって特定の意味を持ち、単なる偶然を超えた確率で“have”と共起していると考えられる名詞」を「連語関係がある」名詞と判断し(小林2005:60)、この組み合わせをコロケーションとして調査した。その結果、学習者は母語話者よりも「“have”+名詞」の共起傾向が有意に高く、このコロケーションを母語話者よりも多く使用していることがわかった。誤用については、母語である日本語の意味構造をそのまま対応させやすく、典型的な表現では誤用が少なく、単数と複数で意味が異なったり、多義語の一部の意味が日本語として定着していたりする場合誤用が多くなる、とした。そして、「特定の語と語の結びつきだけでなく、共起する可能性の高い、より幅広い『連語的つながり』の知識が学習者の自然な言語運用には必要である」(小林2005:65)と結論付けている。

Kurosaki(2010)は、日本人学習者の動詞と名詞のコロケーション知識について、母語の影響という観点から分析を行った。分析の対象者は日本人大学生45名で、中級レベルの学習者である。これらの学習者に20の日本語のコロケーションを英語に翻訳するタスクを行い、2名の母語話者によって許容度を3段階(acceptable collocation、infelicitous collocation、wrong collocation)で評価した。評価の結果、acceptable collocationとされたのは40%以下であり、infelicitous collocation、wrong collocationと判定されたものを誤用として分析した。分析の結果、最も多かったのは動詞の誤選択であり、このうち、54.6%が第一言語に似ている誤用(L1 likely error)であった。これは、インド・ヨーロッパ語族の言語(ドイツ語、フランス語など)を母語とする学習者を対象にした先行研究と同様の結果である。これに対して、この研究で分析対象とした日本語と母語とする学習者の特徴として、前置詞の誤用と限定詞の誤用を挙げた。前置詞については、誤用の数は少ないものの、母語の影響とみられる割合は高かった(6例中4例)。限定詞については、インド・ヨーロッパ語族の言語と違い日本語は限定詞を使わないので、誤用が多いとした。最後に、名詞の誤用につ

いて、母語への強い依存が見られると述べたが、これについてはさらに研究が必要であるとした。

2.2 日本語のコロケーション習得に関する研究

次に、日本語のコロケーション習得の研究について述べる。日本語の研究は英語に比べるとその数は必ずしも多いとはいえないものの、近年増えつつある¹⁵。

秋元 (1993) は、日本語のコロケーションの習得研究の中では最も古く、「先駆的研究」(小宮 2004 : 344) とも言われるものである。この研究は、「連語指導の軽視とその意義を指摘することにより、語彙教育の重要性を再確認する」(秋元 1993 : 30) ために、「a. 連語として使われる既習の語彙の運用力」と、「b. どの種類の連語が学習者にとって習得困難であるか」という2つの点について調査を行った。調査対象者は64名(母語：韓国語、中国語、インドネシア語、マレー語、ペルシャ語、英語)で、A+Bからなる連語のAかBのどちらかを隠し、そこに適当な語を入れさせるクローズテストを用いて行われた。テストで扱った連語の内訳は、「名詞+動詞」が10問、「名詞+形容詞」6問、「副詞+用言」7問である。なお、「わからない言葉があったら、その言葉の下に線をひいてください。」と指示文に明記してあったが、下線が引かれた語は少なかった。テストの結果、全問の正答率は51.5%であり、個々の語は知っていても、連語レベルで運用する力が低いと指摘している。そして問題1つ1つについて正答率を見た結果、「名詞+動詞」型の場合、「シャワーを浴びる」のように一語として学習した連語は習得率が高いが、「風がやむ」のように「風」と「やむ」を別々に覚えたものは定着しにくいことを述べた。

滝沢 (1999) は、日本語学習者に見られるコロケーションの使用状況と学習者の母語のコロケーションに関わる予備的調査である。調査には、名古屋大学で構築中であった「日本語学習者の作文コーパス」を用い、英語母語話者による作文を対象にした。この中からコロケーション上問題のある表現を事例としてあげ、英語に直訳した場合そのコロケーションが自然かどうか、検討している。いくつかの事例を検討した結果、英語への直訳はコロケーションを成すものと成さないものの両方が観察された。英語において自然なコロケーションを成さないものは、「単なる当て推量」(滝沢 1999 : 85) によるもので、コロケーションを成すものは「母語からの類推」によるものであるとした。

¹⁵ 1.1.1 で述べたように、日本語では、「コロケーション」のほかに「連語」「共起表現」などさまざまな用語が用いられている。以下では、それぞれの研究で用いられている用語を、本研究での「コロケーション」と同じような概念をさしていると考え。また、各論文で用いられている用語はそのまま引用する。

鈴木 (1999, 2002) は、作文コーパスから日本語学習者の語彙・意味に関わる誤用を抽出し、分析した研究である。鈴木 (1999) では、誤用は (1) 慣習的に定着した表現に関わる誤り、(2) 類似の表現に関わる誤り、と大きく 2 つに分けられ、このうち (1) にコロケーションの誤りが分類されている。ここでは、誤用例として「試験を取れる (→試験に通る)」、「風呂をする (→風呂に入る)」、「値段が～円もかかる (→値段が～円もする)」などが挙げられ、その原因として母語の影響や日本語の類義表現の混同などを挙げている (鈴木 1999 : 134)。また、鈴木 (2002) は中級レベルの学習者による作文を分析したもので、誤用は (a) コロケーションの誤り、(b) その他の慣用的な言い回しに関する誤り、(c) 漢字熟語に関する誤り、(d) 類義表現との混同による誤り、という 4 つに分類されている。そして、(a) コロケーションの誤りに関して、「語と語がどのような結び付きにおいて使用可能なのか、あるいは使用不可能なのかを学習者に意識させるよう繰り返し提示していくことが必要」(鈴木 2002 : 30) と述べた。さらにこの研究では、上記 4 つに誤用を分類しながらも、「コロケーションの誤りが類義表現との混同によって生じるなど、複合的な誤用もある」(鈴木 2002 : 41) と述べ、誤用の原因が 1 種類でないこともあることを示唆している。

Komori (2003) は、(1) コロケーションのテスト、(2) 「名古屋大学作文コーパス」、の 2 つを用いて、英語を母語とする学習者のコロケーション使用について分析を行った。(1) のデータより、英語を母語とする学習者のほうが日本語母語話者よりもコロケーションの内省が弱い、許容できるとしたコロケーションの傾向は同じであることが分かった。そしてデータ (2) からは、語彙的コロケーションには 4 つのタイプ (1. 主語と述語 (動詞・形容詞) 2. 動詞と文法項 (名詞) 3. 形容詞による修飾 4. 副詞による修飾) があることが分かった。そこからさらに、誤用と英語のコロケーションを比較した結果、母語である英語の知識に頼った誤用が全体の 85% を占めたという。このことから、英語を母語とする学習者は、コロケーション使用において母語の知識を使う、ということを述べた。

曹・仁科 (2006a, b) は、中国語を母語とする学習者を対象に、形容詞・形容動詞のコロケーションについて分析を行った研究である。曹・仁科 (2006a) は作文を、曹・仁科 (2006b) はテストを用いて分析している。

曹・仁科 (2006a) は、形容詞及び形容動詞を含む共起表現の習得の量的・質的な特徴を明らかにし、それをもとに教育への提言を行ったものである。この研究では、中級レベルの学習者から収集した作文データに、既存の 2 種類のコーパス (神田外語大学誤用データ

ベース、国立国語研究所作文対訳データベース) から抽出したデータを加えたものを分析データとした。このデータから研究対象とするコロケーションを抽出し、複数の母語話者により正誤の判断がなされた。その結果、誤用率は延べ数 16.7%、異なり数 19.6%で、特に形容動詞連体用法の誤用率が 36%と最も高かったという。

量的分析としては、使用された形容詞・形容動詞が旧日本語能力試験出題基準の何級にあたるかを調査した。形容詞については、日本語能力試験の 3・4 級レベルの形容詞が 2 級以上のものより多用され、誤用は一部の基礎的な形容詞に集中していた。形容動詞については、日本語能力試験の 3・4 級レベルと 2 級以上の使用数にそれほど差がなく、誤用は 2 級以上のフレーズがやや多かった。次に質的分析として、誤用を表 2-1 のように分類している。

表 2-1 曹・仁科 (2006a) による誤用分類 (曹・仁科 (2006a : 74, 76) より筆者作成)

誤用タイプ	解説		具体例	
			形容詞	形容動詞
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。	A-1 比喩表現を含む創作などの学習者特有の表現	能力が強い 長い時代	経済が盛んだ
		A-2 用法における制限の不十分な理解	影響が悪い (→悪い影響)	
		A-3 共起関係は成立するが、学習者が表そうとする意味が日本語表現の本来の意味と違うもの。	遠い親戚 (「遠くにいる親戚」の意味で)	
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、造語の組み合わせなど。		すばらしい <u>表演</u> (→演技)	重要な <u>資金来源</u> (→資金源)
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。		家庭観念が重い	智力が下手だ
D 文法関係	品詞の混同などによる文法的な誤用。	D-1 「的」の過剰使用及び脱落	[なし]	人力的な物
		D-2 動詞との混同		屈辱な歴史
		D-3 名詞との混同		緊張な雰囲気 最大な努力

そして、誤用の原因については、形容詞の場合、形容詞の意味理解が不十分であること、統語的用法の制限に対する理解不足を挙げ、形容動詞の場合は形容詞と同様の原因に加え、品詞の混同など文法にかかわる原因を挙げた。さらに形容動詞については、次のように母語に原因がある誤用がみられると述べた。

漢字圏である中国人学習者は、母語の知識を転移させて上級漢語が自由に使える反面、負の転移によってその用法を間違えることがある。

曹・仁科 (2006a : 76)

一方曹・仁科 (2006b) は、「作文中の共起表現は数に限りがあることから、学習者表現の全体的な傾向を把握するために、より大量な共起表現が必要である」(曹・仁科 2006b : 31) として、テストを用いてデータ収集を行った研究である。テストの形式は、名詞を提示して修飾語または述語になりうる形容詞か形容動詞をできるだけ多く記入する、「自由連想の形式」(曹・仁科 2006b : 32) であり、母語話者と学習者に同じテストを実施し、比較した。学習者のレベルは旧日本語能力試験 3 級以上で、67 名から収集し、母語話者は大学院生・大学生を中心に 69 名から収集した。その結果として、母語話者のほうがバラエティ豊かな表現を産出することや、学習者の誤用が「共起、造語、漢字の移用¹⁶、文化・文学、品詞の誤り、使用制限、「的」語の誤り」の 7 つのパターンに分けられることなどが述べられている。また、学習者の誤用から次のような学習ストラテジーを観察した、と述べた。

中国語の文字としての漢字を読むことは、視覚的な処理を伴うこととなり、視覚によって意味が認識できる。したがって、中国語を母語とする学習者として、視覚的な処理を優先することが考えられ、日本語の学習においても単語の漢字を視覚的に記憶し、中国語で持っている知識を用いて日本語の単語を理解する可能性がある。例えば学習者は「危ない」と「危うい」を「危険」と同様に記憶したり、「清」という感じから「清い」と「清らか」と「清々しい」を同じように理解したりする例がある。これには母語の正の転移が働いていながら、誤った理解などによる負の転移も考えられる。

曹・仁科 (2006b : 35)

木下 (2008) は、形容詞「いい」について、(1) 母語話者と学習者の発話資料において、「いい」の使用状況はどのような差異があるのか、(2) 「条件形+いい」使用状況、「A がいい」の場合の A の使用状況、それぞれの母語話者と学習者の差異は何か、について分析

¹⁶ 字面から誤った理解、中国語の漢字をそのまま利用する表現。例えば、「細い」との混同による「細かい木」、中国語の「粗」の「ふとい」という意味から「粗い木」といった産出のこと。(曹・仁科 2006b : 35)

したものである。分析には、母語話者データとして「上村コーパス」を、学習者データとして「KY コーパス」を用い、述部に表出する形容詞「いい」を対象とした。その結果、(1) 中国語母語話者は、レベルの上昇と共に「いい」の使用が増加すること、(2) 前節する助詞は「が」、および「無助詞」が多く、レベルの上昇と共に母語話者の傾向に近づくことが明らかになった。また、「A がいい」については、「ほうがいい」が多く、チャンク化している可能性を指摘した。

岡嶋 (2010) は、これまでの多くの研究が行ってきた「コロケーションに関するテスト」または「コーパス」という方法ではなく、実験によって学習者のコロケーションを分析したものである。この研究では、「日常生活で使用される語の場合、たとえターゲット語¹⁷が未知で、初めて出会った語であっても学習者は適切なコロケーション使用ができる」という仮説を立て、これを実験的に確認した。実験の対象者は中上級レベルの韓国語母語話者 36 名である。実験は、(1) 事前語彙テストによって未知語 6 語を選定、(2) 選定した語について、(a) 漫画+質問タスク、(b) 短文作成タスク、(c) 漫画+リーディングタスク、という 3 つの方法で語彙の意味を学習、(3) 直後テスト (短文作成) という 3 つの段階から成る。(3) の直後テストを分析した結果、コロケーションは 95% 正しく産出されていた。

(2) の学習では、コロケーションの学習はしていないにも関わらずこうした結果が得られたことから、第二言語のコロケーション産出に際し、母語の語彙概念を用いていたと推測している。

小森・三國・徐・近藤 (2012) は、中国語母語話者を対象に漢語と和語のコロケーションについて分析した研究である。この研究では、日本語と中国語でほぼ意味が一致する漢語動詞と、その漢語動詞に意味的に対応する和語動詞について、コロケーションの習得にどのような違いがあるか、正誤判断テストを用いて分析した。対象は北京市内の大学で日本語を学んでいる学部 2 年生から修士 2 年生までの 92 名である。まず、日本語習熟度テストで学習者をレベル分けし、和語と漢語の正誤判断テストによってコロケーションの習得状況を比較した。その結果、中国語と同じ共起語をとる漢語の方が、中国語と同じ共起語をとらない漢語よりも正誤判断が正しかった。そして正答率を習熟度別に見ると、中国語と日本語で同じ共起語をとる漢語は習熟度の影響はないが、同じ共起語をとらない漢語は習熟度があがると正誤判断が正確になった。しかし上位群でも正答率は低く、習得は困難

¹⁷ 岡嶋 (2010) の中で特に定義はされていないが、学習者が習得しようとする語を指していると思われる。

である、と述べた。

大神・清水・戸・金（2012）は、中級レベルで語彙の運用力を養成する教材開発の方向性を探るという目的で、中級レベルの学習者の共起表現の使用実態を調査した研究である。この研究では、(1) 共起表現の理解を問う問題と、(2) 共起表現の産出を問う問題、という2種類のテストを、中国東北師範大学赴日本国留学生予備学校で日本語を学習する中級前半学習者に実施した。調査語は、既習語である「話、説明、意見、返事、質問、答え」の6語である。調査(1)は共起する動詞と共起しない動詞からなる3つの選択肢から、共起しない動詞を選ばせる問題で、31名の学習者に行った。調査(2)は文脈からどのような動詞を用いることができるか判断し、助詞と動詞を答える問題で、27名の学習者と45名の母語話者（ボランティア日本語教師養成講座の受講者）を対象に行った。その結果、「日本語として成り立たない」共起表現については、全体的によく理解している一方、「日本語として成り立つ」共起表現については、十分知識があるわけではないことがわかった。そして、共起に関する運用知識が十分ではない場合、母語の知識で補っていると考えられる、とした。

鈴木（2009, 2010, 2012a）、鈴木・海野（2010）、海野・鈴木（2011）および Suzuki & Umino（2012）は、学習者が使用する動詞「する」とのコロケーションについて分析した研究である。まず、鈴木（2009）では、学習者コーパスを用いて上級日本語学習者の名詞と動詞「する」とのコロケーションの誤用を分析した。分析の結果、誤用は語の結びつき自体を誤る「結びつきの誤用」と、語の結びつきは正しいが文脈から誤用と判断される「文脈上の誤用」に分けることができた。それぞれの例は以下の通りである。

「結びつきの誤用」

(例) 彼女の歳についての*質問をやらないてください。(質問をしなないてください)

「文脈上の誤用」

(例) “戦争にならないだろう”と私が言ったら、“それは言えないよ。もしの場合になったら、上海が一番大変ですよ”とかなり両親思いの*返事がしてきました¹⁸。

(答えが返ってきました)

鈴木（2009：65）

¹⁸ 「返事がする」は、例えば以下のように使われる。

「3番目の女子トイレのドアを3回ノックして、「花子さあん」と呼ぶと、「はあい」と返事がする。」
(<http://www.asahi-net.or.jp/~IH9K-YNMT/ver5/legend/school1.html> / 2007.1.2 検索)

また、誤用の原因については、母語の直訳と思われるもののほか、類義の動詞や名詞（例 1、2）や類義のコロケーション（例 3）を混同していると思われるものも多く見られた。

（例 1）質問をやらないでください。（→しないでください）

（例 2）刑務所を出ても、悪事をしないとは限らない。（→悪事を働く／悪いことをする）¹⁹

（例 3）公共の場所での禁煙はするべきか。（→禁煙を実施する）²⁰

鈴木（2009：67-69）

このことから、コロケーションの指導に際し類義語や類義のコロケーションに注意を払う必要があることを述べた。

鈴木（2010）では、穴埋めテストを用いて中級レベルにある学習者と母語話者とで動詞「する」とのコロケーションに違いがあるか、分析した。分析対象は、台湾の大学で日本語を主専攻として学ぶ学習者 26 名（2 年生、中級前半）と、日本語を母語とする大学 2 年生 13 名である。穴埋めテストは、文脈と共に名詞をあたえ、動詞を記入させる穴埋め形式で、複数回答可とした。以下は問題の指示文に載せた例である。

例 1) 私は昨日、学校 [] () た。

 で 勉強しまし

 へ 行きま

例 2) 私は昨日、学校で勉強 [] () た。

 を しまし

 × しまし

¹⁹ この下線部が誤用であるかは議論のあるところであるが、鈴木（2009）では姫野監修（2004）や国語辞典の記述、複数の母語話者の意見をふまえて正誤判断を行っており、こうした手順をふまえてここでは誤用とした。

²⁰ この下線部も「悪事をしない」同様、誤用であるか議論のあるところである。また、「公共の場所を禁煙にすべきか」という訂正も可能であり、その場合はコロケーションではなく助詞の誤用と判断されるが、ここではあくまでコロケーションに焦点をあてており、「禁煙を実施する」という訂正も可能であることから、「コロケーションの誤用」として扱った。

例1のように、入れる動詞によって文の意味がかわってもよく、また例2のように助詞を伴う形と、伴わないサ変動詞の形、両方可能だと思ったらそのように書く、という指示である。このような形式により、ある名詞に対してどのような動詞が可能か、「する」に限らず見ることができる。

分析の結果、回答の異なり数は母語話者より学習者の方が多かったが、個人の回答数は母語話者のほうが多く、母語話者に比べ学習者は決まった表現を使っている一方、母語話者は共通したコロケーションを持っていることが推測された。また、学習者のみが書いた回答と母語話者の回答を比較した結果、名詞と動詞のコロケーション使用においては、名詞と動詞の組み合わせ、それが使われる文脈、助詞、という3つの点を考える必要があることがわかった。さらに、学習者は母語話者より「する」という回答が少なく、学習者は母語話者より「する」を使わない可能性が指摘された。

鈴木・海野（2010）、海野・鈴木（2011）、Suzuki&Umino（2012）では、鈴木（2010）と同じ学習者・母語話者が書いた作文のコーパスを使って、日本語学習者言語における名詞と動詞のコロケーションの特徴を「する」を中心に分析した。分析の結果、動詞「する」を用いる際、母語話者は「～をする」、「～にする」、「～とする」など多様な形で用いるのに対し、学習者は「～をする」のみ固定的に用いる傾向があること、サ変動詞については、母語話者は「漢語名詞＋する」「お・和語名詞＋する」などもよく使うが、学習者は「漢語名詞＋する」を固定的に使用することがわかった。さらにタスク別の考察によって、学習者は「名詞＋助詞＋動詞」のパターンを用いるのに対し、母語話者はそれ以外の表現のバラエティを持ち合わせていることが推測された。これらの結果より、学習者言語には固定的な結びつきによるコロケーションの使用傾向が認められ、第二言語の習得過程における言語処理戦略である「ユニット形成」（迫田 2001c：25）との関連が示唆された。

鈴木（2012a）では、中級日本語学習者の動詞「する」の使用傾向について、コロケーションの観点から母語話者と比較して分析を行った。この研究では、「する」と共起するすべての語を対象とし、学習者と母語話者とで共起させる語の品詞と、共起させる助詞が異なっているかについて、作文コーパスを用いて分析した。作文コーパスは、鈴木・海野（2010）、海野・鈴木（2011）、Suzuki&Umino（2012）で用いたコーパスに、さらにデータを追加したものを用いた。学習者のデータは87名の作文（98329語）で、母語話者のデータは54の作文（54855語）である。分析の結果、学習者は「名詞（＋助詞）＋する」を母語話者

より有意に多く使用しており、特に「～をする」の使用が多く見られた。一方母語話者は、「お・ご+名詞など+する」を学習者より有意に多く使用していた。さらに、「動詞（+名詞など）+する」について、数の上では有意差は見られなかったものの、詳細に見て行く
と以下のような「動詞の連用形+する」という学習者独自の例が見られた。

例) 私が日本でいる間、田中さんに会いたいと思います。

共起させて使用した助詞を見ると、学習者は「～をする」が母語話者より有意に多く、母語話者は「～にする」が有意に多かった。学習者が使用した「～をする」は、その多くが動作を表す用法であり（森田 1991 など）、また「動詞の連用形+する」といった学習者独自の例が見られたことと合わせて考えると、学習者は「する」の意味のうち中心義である「動作を行う」（森山 2012 : 234）を強く認識しており、「する」は「動作を表す語」と強く結びついていることが推測される。

2.3 まとめ

以上、コロケーションの習得に関する研究を英語、日本語に分けて概観した。英語のコロケーション習得に関する研究を表 2-2 に、日本語に関する研究を表 2-3 にまとめた。

表 2-2 英語のコロケーションの習得に関する研究

コロケーション	データの種類	学習者のレベル、母語、人数など	主な結果	
Biskup (1992)	全体	翻訳タスク	超上級 (a)ポーランド語 34名 (b)ドイツ語 28名	グループ(a)はリスクを避け、母語に頼る傾向がある一方、グループ(b)はリスクを恐れず、また創造的なストラテジーを使う。
Bahns and Eldaw (1993)	動詞+名詞	(a)翻訳タスク (b)穴埋めタスク	上級 ドイツ語 (a)34名 (b)24名	コロケーションの誤用率はその他の語の誤用率より高かった。母語と同じではなく、言い換えも難しいコロケーションを教えるべきである。
Farghal and Obiebat (1995)	全体	(a)穴埋めタスク (b)翻訳タスク	アラビア語 (a)英語専攻の大学3、4年生 34名 (b)教師経験がある、翻訳クラスの学生 23名	学習者の語彙能力で働いているのは、「類義語」「回避」「翻訳」「言い換え」の4つのストラテジーであった。学習者は、コロケーションに気づいていないという単純な理由で、コロケーションにうまく対処できない。語も、単独で教えられている。
Lennon (1996)	動詞	話しことばの誤用コーパス	上級 ドイツ語 4名	誤用にはドイツ語の影響も見られるが、名詞と共起する動詞の知識がないことが真の問題である。こうした点が、上級学習者と母語話者の主な違いである。
Granger (1998b)	全体	(a)書き言葉コーパス (b)組み合わせタスク	フランス語 (a)ICLE サブコーパス (上級) (b)56名 (レベル不明)	学習者は母語話者よりコロケーション使用が少ない。学習者のコロケーションについての内省は弱く、また間違っている。
Howarth (1998)	動詞+名詞	書き言葉コーパス	上級 母語指定なし 大学院生	コロケーションの非慣用的な使用(逸脱)の原因は、コロケーションの部分的重複(overlap)と、混同(blend)がある。
Barrow (1998)	動詞+名詞	問題文について、 (1)英語で文脈説明 (2)日本語に翻訳	日本語 大学生 133名	語彙サイズのレベルが上がると、テストのスコアもあがる。3000語レベルと、5000語レベルで英語バージョンのテストのスコアが急に上がる。
Nesselhauf (2005)	動詞+名詞	書き言葉コーパス	ドイツ語	コロケーションの誤用は母語の干渉によって起こるものもあれば、目標言語での語と語の結びつきの強さが関係していると思われるものもあった。
村尾 (2004a)	名詞+動詞	許容度判定タスク	日本語 大学3、4年生 33名	十分なインプットと適切な教授がなければ、学習者はL1のコロケーション知識とL2の文法知識に頼って語の組み合わせを作り出す傾向がある。上級レベルでも、L1のコロケーション知識はL2のコロケーション発達に影響している。

村尾 (2004b)	take+ 名詞	書き言葉コー パス	日本語 ICLE のサブコー パス	結びつきの弱いものの方が誤用を起こし やすい。また学習者は母語話者より take の軽動詞用法を使用しない。誤用の原因 は、意味の拡張、他の軽動詞との混同、 母語転移が考えられる。
小林 (2005)	have+ 名詞	書き言葉コー パス	日本語 大学3、4年生 289 名	学習者はコロケーションを使用している が、用法は母語話者と同じではない。
Sugiura (2005)	全体	書き言葉コー パス	日本語 大学1、2年生	学習者のコロケーション知識は、母語話 者より少ない。学習者は限られた表現し か使わない。
Kurosaki (2010)	動詞+ 名詞	翻訳タスク	中級 日本語 大学生 45名	インド・ヨーロッパ語族の言語を母語と する学習者を対象にした先行研究と同様 の結果：L1 の影響を受けた動詞の誤選択 が多い。日本語母語話者の特徴と言える 誤用：前置詞、限定詞の誤用。また、名 詞の誤用には、母語への強い依存が見ら れる。

表 2-3 日本語のコロケーションの習得に関する研究

	コロケーシ ョン	データの種 類	学習者のレベ ル、母語、人数 など	主な結果
秋元 (1993)	名詞+動詞 名詞+形容 詞 副詞+用言	穴埋めタス ク	中級 母語指定なし	正答率 51.5%。個々の語は知っていても、連語レベルで運用する力が低い。
滝沢 (1999)	全体	書きことば コーパス	英語	日本語のコロケーション上問題になる表現には、母語である英語でコロケーションをなすものとなさないものがある。
鈴木 (1999)	全体	書きことば コーパス	母語指定なし	語彙・意味に関わる誤用は (1) 慣習的に定着した表現に関わる誤り、(2) 類似の表現に関わる誤り、と大きく 2 つに分けられ、このうち (1) にコロケーションの誤りを分類。その原因として母語の影響などが考えられる。
鈴木 (2002)	全体	書きことば コーパス	中級 母語指定なし	誤用を (a) コロケーションの誤り、(b) その他の慣用的な言い回しに関する誤り、(c) 漢字熟語に関する誤り、(d) 類義表現との混同による誤り、という 4 つに分類。また、誤用の原因が 1 種類でないこともあることを示唆した。
Komori (2003)	全体	(a)組み合わ せタスク (b)書き言葉 コーパス	英語	英語を母語とする学習者は、コロケーション使用において母語の知識を使う。
曹・仁科 (2006a)	形容詞・形 容動詞	書き言葉コ ーパス	中級以上 中国語	20%近くが誤用。特に形容動詞連体用法の誤用率が高い。L1 の負の転移として用法の誤りが挙げられる。
曹・仁科 (2006b)	形容詞・形 容動詞	連想タスク	日能試 3 級以上 中国語 67 名	産出量は母語話者のほうが学習者より多い。誤用は 7 つのパターンに分けられた。など
木下 (2008)	形容詞「い い」	書き言葉コ ーパス	90 名	中国語母語話者は、レベルの上昇と共に「いい」の使用が増加する。前節する助詞は、「が」「無助詞」が多いが、レベルの上昇と共に母語話者の使用傾向に近づく。「ほうがいい」を多く用いており、チャンク化していると推測した。
岡嶋 (2010)	未知語 6 語 (事前語彙 テストの結果で選定)	選定した語 について、3 つの方法で 語彙学習 し、直後テ スト	韓国語 中上級 36 名	直後テストでは、語の意味がわかっていたら、コロケーションは 95%正しく産出していた。語彙学習ではコロケーションの学習はしていないことから、L2 コロケーション産出に際し、L1 の語彙概念を用いていたと推測した。

大神・清水・芦・金(2012)	話、説明、意見、返事、質問、答え＋動詞	(a)組み合わせタスク (b)穴埋めタスク	中国語 中級 ①31名 ②27名	「日本語として成り立たない」共起表現は、全体的によく理解しているが、「日本語として成り立つ」共起表現の知識は十分ではない。共起に関する運用知識が十分ではない場合、母語の知識で補っている。
鈴木(2009)	名詞+「する」	書き言葉コーパス	上級 母語指定なし	誤用は、「結びつきの誤用」と「文脈上の誤用」に分けられた。また、誤用の原因は、母語の直訳と思われるもののほか、類義の動詞や名詞や類義のコロケーションの混同と思われるものが見られた。
鈴木(2010)	名詞+「する」を中心とした動詞	穴埋めタスク	中国語 中級 26名	母語話者に比べ学習者は決まった表現を使っている一方、母語話者は共通したコロケーションを持っている。また、学習者は母語話者より「する」を使わない可能性がある。
Suzuki&Umino(2012)	名詞+「する」	書き言葉コーパス	中国語 中級 73名	学習者は母語話者に比べ、「～をする」および「漢語名詞＋する」を固定的に使用する。また、学習者は「名詞＋助詞＋動詞」のパターンを用いる傾向が見られた。以上より、学習者言語には固定的な結びつきによるコロケーションの使用傾向が認められた。
鈴木(2012)	「する」と共起するすべての語	書き言葉コーパス	中国語 中級 87名	学習者は「名詞（＋助詞）＋する」（特に「～をする」）を母語話者より有意に多く使用し、母語話者は「～にする」「お・ご＋名詞など＋する」を学習者より有意に多く使用した。また「動詞＋する」において、学習者独自の例が見られた。以上より、学習者は「する」の意味のうち中心義「動作を行う」を強く認識しており、「する」は「動作を表す語」と強く結びついていることが推測される。

これらの先行研究では、学習者が使用するコロケーションは母語話者とは異なっている、ということが共通して明らかになっている。どのように異なっているかについては、例えば Granger (1998b) や Sugiura (2005) は、学習者は母語話者のようなコロケーションをあまり使わない、と報告した。また、学習者は母語話者に比べ、過剰使用する結びつきと、過少使用する結びつきがある、という報告もある(村尾 2004b、小林 2005)。このような、学習者のコロケーション使用が母語話者と異なっている原因としては、学習者のコロケーションに関する知識の不足を挙げるものが多い(Lennon 1996、Howarth 1998 など)。そしてその背景として、Bahns and Eldaw (1993)、Howarth (1998) では指導の欠如を挙げた。また村尾(2004a)、岡嶋(2010)では、学習者はコロケーション知識が不足しているために、母語の知識とこれまでに学習した目標言語の文法知識に基づいて、コロケーションの産出を行っている、とした。コロケーションの産出について Granger (1998b) では、学習者は Sinclair (1991) のいう「イディオム原理」よりも「自由選択原理」に基づいて行っている、と述べた。

これらの先行研究は、母語話者の言語使用データに基づいてコロケーションを定義し、研究者の視点から分析対象とするコロケーションを選択したり、コロケーションの結びつきの強さによって分類を行ったりしたものが多い。そして、こうした視点で行われた分析によって、学習者が使用するコロケーションが母語話者と異なっている、と述べている。しかし、どのように異なっているか、ということや、学習者と母語話者で違いが大きいコロケーションはどのようなものか、といった分析が多く、学習者が使用したコロケーションの背景に、どのような中間言語の体系があるのか、といった分析はほとんど見られない。さらに迫田(1999)は、学習者が研究者の設定した分類と同じように認識しているとは限らず、「習得過程の解明のためには、研究者の視点からの分類を調査項目に用いるのではなく、学習者自身の視点にたった調査項目を設定することが不可欠である」(迫田 1999 : 65)と述べている。迫田(1999)の指摘から、コロケーションの習得に関する先行研究で行われてきた方法は、学習者の中間言語の体系を明らかにするには不十分であり、学習者の視点に立った分析が必要であると考えられる。また、分析の対象としているコロケーションは、多くの研究で語と語の結びつき、すなわち語彙的コロケーションに限定されており、どのような文法機能と結びついているか、どのような意味の語と結びついているか、といった分析は「コロケーションの習得研究」という観点ではほとんど行われていないようである。

次に、コロケーションの誤用の原因については、母語の影響が大きいとする見方 (Bahns and Eldow 1993、村尾 2004a、Kurosaki 2010) と、母語以外にも原因があるとする見方 (Biskup 1992、Lennon 1996、村尾 2004b) がある。Nesselhauf (2005) は、母語の影響は大きいとしながらも、そのほかの原因もあるとした。それは、コロケーションの結び付きが弱いものは誤りやすい、というもので、村尾 (2004b) も同じ指摘をしている。一方日本語のコロケーション習得に関する研究では、母語の知識を使うかどうか、ということを検証しているものが多く (滝沢 1999、Komori 2003、曹・仁科 2006a、岡嶋 2010)、コロケーションの誤りについて鈴木 (2002) でその原因が 1 つではないことが指摘されているものの、母語以外の原因に言及している研究はあまり見られない。

村尾 (2004a) は、コロケーションの習得には母語の影響が大きいとしている研究と、母語の影響は少ないとしている研究があるが、これらの研究は母語の影響に関する数値は同じくらいであるにもかかわらず、影響の大小の評価が違うだけであり、また、それぞれの研究で使用したデータが異なっているため、影響の大きさに関する結論は出ていないと述べた。こうした指摘に加え、翻訳課題、母語と目標言語を比較した上での問題文選択など母語の影響が出やすいタスクを分析対象とした場合、母語の転移が出やすいのは当然であると考えられる。例えば、母語の影響が大きいとした Bahns and Eldow (1993)、Kurosaki (2010) はいずれも翻訳タスクを用いた研究であり、村尾 (2004a) のタスクで用いられたコロケーションは、母語と類似しているかどうかという観点で選択されている。また、迫田 (1998 : 43) は、「母語転移の可能性を言及することは、1 カ国の母語話者を対象にした調査では困難である。」「真に母語干渉が影響を与えていると判断するためには、最低 3 カ国の言語母語話者グループが必要であろう。」と述べており、こうした点でもこれまでの先行研究は不十分であると言える。

第3章 動詞「する」についての先行研究

本章では、本研究の分析対象である動詞「する」について、先行研究を概観する。まず3.1では、「する」の意味とコロケーションについて先行研究をまとめ、本研究での「する」の意味分類を提示する。次に、動詞全般や動詞「する」について、中国語の研究、日本語との対照研究をまとめ、中国語を母語とする学習者にとって問題となりそうな点として、(1) 中国語には動詞を中心に文章を構成する特徴があること、(2) 中国語には文脈によって、動詞と名詞または名詞と形容詞が交替する「兼類現象」があり、日本語のサ変動詞と似ていること、(3) 似たような意味を持つ中国語、漢語、和語であっても、共起する名詞が異なっている場合があることを挙げる。最後に、動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析をまとめる。ここでは特に、中国語を母語とする学習者についての分析を概観し、先行研究において明らかにされてきた中国語母語話者の誤用傾向を、(1) 日本語と中国語で共起語が異なっていることによる誤用、(2) 日本語と中国語で品詞が異なっていることによる誤用、(3) その他日本語の問題が原因である誤用に分けて述べる。

3.1 動詞「する」の意味とコロケーション

本節では、本研究で分析対象とする動詞「する」について、その意味とコロケーションについて先行研究をまとめ、本研究での分類を示す。

動詞「する」に関して考察した多くの研究で挙げられているのが、村木（1991）による「機能動詞」である。「機能動詞」とは、「実質的意味を名詞にあずけて、みずからはもっぱら文法的な機能をはたしている動詞」（村木 1991 : 203）のことで、動詞「する」はこの機能動詞の典型的な例であるという。そして、「機能動詞と名詞とのむすびつき」と呼び、以下のような例を挙げた。各例文の**b**の下線部が機能動詞結合、太字の動詞が機能動詞である。

- (1a) 太郎は 花子を さそった。
- (1b) 太郎は 花子に さそいを **かけた**。
- (2a) 山田さんは 早速 課長に 連絡した。
- (2b) 山田さんは 早速 課長に 連絡を **とった**。
- (3a) 日本の 住宅事情を 考慮して ……
- (3b) 日本の 住宅事情を 考慮に **いれて** ……

(4a) なにか におう。

(4b) なにか においが する。

村木 (1991 : 204)

そして、こうした機能動詞結合の形式的なタイプについて、表 3-1 のようにまとめた。

表 3-1 機能動詞結合の形式的なタイプの分類 (村木 1991 : 205-207)

形式	例
(a) 主格 (ガ格) の名詞 + 機能動詞	稲光が / 夕焼けが / においが / 響きが / 声が / 味が / ……する 感じが / 気疲れが / 胸騒ぎが / 息切れが / 耳鳴りが / ……する
(b) 対格 (ヲ) の名詞 + 機能動詞	まねを / 釣りを / 料理を / 準備を / サービスを / ……する まばたきを / 咳を / くしゃみを / けがを / やけどを / ……する マスクを / エプロンを / たすきを / 手袋を / 覆面を / ……する テニスを / ゴルフを / トランプを / 麻雀を / ……する 貧乏を / 無理を / ……する 教師を / 通訳を / 芸人を / ホステスを / ガイドを / ……する
(c) 与格 (ニ格) の名詞 + 機能動詞	足蹴に / 頼りに / 人任せに / 折半に / からに / 横に / 黄色に / あてに / ……する
(d) 与格 / 共同格 (ト格) の名詞 + 機能動詞	おわりに / 根拠に / 目的に / 問題に ……する おわりと / 根拠と / 目的と / 問題と ……する
(e) 名格の名詞 (格の接辞を持たない名詞) + 機能動詞	一万円もする / 数年して ※時間、距離、価格など数量を表す表現のみ

さらに、名詞を他の品詞にかえた場合、以下のような結びつきがあるとした。

(f) 形容詞 + 動詞 : 「(会議が) うまくいく」「(顔を) 赤くする」「丸くする」

(g) 形容動詞 + 動詞 : 「(交渉が) 順調にはこぶ」「不安におちいる」「困難にいたる」

(h) 副詞 + 動詞 : 「しばらくする (と)」「ややあって、……」「閑散とする」

(i) 動詞 + 動詞 : 「読んだり書いたりする」「怒りもしない」「詰め寄りさえする」「手をあげなどした」「借りはしたがすぐ返す」

村木 (1991 : 208)

これら (f) ~ (i) のうち、(f) ~ (h) は「機能動詞結合」に近接した結びつきであるが、(i) は「動詞によってあらわされている意味内容を取りたてたり限定をくわえたりすると

きに用いられる分析的な表現形式」であり、「機能動詞の枠外」であるとした（村木 1991 : 208-209）。

村木は機能動詞結合の形式的な特徴に加え、動詞がどのような名詞と結合するのかもまとめている（表 3-2）。機能動詞とむすびつく名詞は、「動作名詞」が典型的であり、その他「状態名詞」、「現象名詞」ともむすびつくという。さらに、具体名詞が場面や文脈によって動作名詞のような特徴をもつこともあり、こうしたものともむすびつく。

表 3-2 機能動詞と結びつく名詞（村木 1991 : 241-215）

分類	例
動作名詞 なんらかの動的な運動が名づけられている名詞	動詞の連用形：「さそいをかける」「ぬすみをはたらく」「歯みがきをする」「はやおきをする」「たき火をする」「かいものをする」「行き来をする」「立ち読みをする」 サ変動詞の語幹：「決定をくださす」「影響をあたえる」
状態名詞 静的な状態を名づけた名詞	「平和をたもつ（平和でありつづける）」「不振におちいる（なる）」「最高潮に達する（なる）」
現象名詞 現象をさししめす名詞	「こおりがはる」「けむりがたつ」「稲光がする」「夕立がある」 「においがする」「音がする」「味がする」 「まばたきをする」「息をする」「汗をかく」 「めまいがする」「はきけがする」「咳をする」「けがをする」
動作名詞の特徴をもつ具体名詞	「客がある」「お茶にする」「迷子がある」「トランプをする」

村木のこうした分析は、「する」に限らず機能動詞全般に関するものであるが、「する」は機能動詞の最も典型的な例であるとし、分析の例のほとんどに「する」が挙げられていることから、以上のような特徴のほとんどは「する」にあてはめると考えられる。

次に、「する」の意味・用法について、網羅的に分析・記述している森田（1991）と影山（1993）、森山監修（2012）を挙げる。

まず森田（1991）であるが、この分析では、(1) 他動詞、(2) 自動詞、(3) 他の語に付いて全体を動詞化させる機能、と大きく3つに分け、(1) と (2) についてはさらにそれぞれ4つに分けて分析している（表 3-3）。

表 3-3 森田 (1991) による分析 (森田 1991 : 571-578)

意味・用法		例	
(1) 他動詞	1. 「AハCヲする」 最も一般的な「する」の用法。	(1) 状態・無意志 対象とする人や動物の身体部分がある様相を呈していることを客観的に述べた「する」。「Cヲ」の上に修飾語を冠する。	かわいい顔をした赤ちゃん いい年をして、みっともない。 鋭い目をした鷹 穏やかな心をした人
		(2) 行為・無意志 Cには“生理的な現象”が入る。	息をする 怪我をする
		(3) 行為と状態・意志 装身具などを身につけることを表す。	ネクタイをする マニキュアをする
		(4) 行為・意志	(ア) “ある任務・役職・職業につく。商売などを営業する” 意志的行為 (イ) “日常の動作・行為・活動をなす” こと
	2. 「BニCヲする」 ある行為を行うとき、相手Bに対してなされる場合。Bには、人・物・事柄などが立つ。Cは動作概念を含む名詞が立つのが普通。		彼女に電話をする 足に湿布をする 箱の内側に細工をする 豚肉に塩をする
	3. 「CヲDニする」 対象CをDの状態に変える“化成”。Dには名詞、形容動詞語幹が来るほか、形容詞連用形を立てる形もある。		息子を医者にする 静かにしなさい 千円札を細かくする
(2) 自動詞	4. 「…CヲEニする」 CがEに転ずるのではなく、Eの場所(人の人体の部分や、それによってなされる行為)にかかわってくること。		いやな噂を耳にした 武器を手にして敢然と戦う 人を足蹴にする
	5. 「…ガする」 「が」の主格には、無意志的現象が立つ。感覚器官などでとらえられる現象。		音がする (聴覚) 匂いがする (嗅覚) 味がする (味覚) 寒気がする (肉体・精神的現象) 地鳴りがする (その他の外部現象)
	6. 「…トする」 副詞や形容詞がはいる。		気がついてはっとした。 そこにじっとしていなさい。
	7. 「…ハ…数量…する」 数量・価値を表す。時間の場合は、「……すれば」など条件句をなす。		1個が千円もする。 かなりする物 5時間もしたら着くでしょう。
(3) サ変動詞を作る働き	8. 「…ハ…ニする」 “…に決める”の意。		新婚旅行はハワイにしよう。 私も行くことにするわ。
	(1) 和語動詞+する		汗する、うわさする
	(2) その他の和語+する		寒々する、しゃんとする
	(3) 漢語名詞+する		運動する、研究する、練習する
	(4) 外来語名詞+する		ヒットする、アルバイトする
	(5) お・和語名詞+する		お誘いする、お願いする
	(6) ご・漢語名詞+する		ご報告する、ご連絡する
	(7) 和語・ん+する		甘んずる、重んずる
	(8) 字音語+する		害する、命ずる
(9) 字音語+とする		れっきとする、寂とする	

また、影山（1993：256）は、動詞「する」を a～m の 13 個に分類した（表 3-4）。

表 3-4 影山（1993）による分析

	意味・用法	例文
a.	[ゲームやスポーツなどの活動]	日曜日は家族でトランプをする。
b.	[教師、弁護士、運転手などの職業]	父は町医者をしています。
c.	[金額]	このあたりの土地は少なくとも坪 200 万円はする。
d.	[手袋、エプロン、リボン、ネクレスなどの装身具]	課長はいつも洒落たネクタイをしている。
e.	[変な形、きれいな色、青い目、長い髪のような謙譲不可能部分]	子供は不思議そうな顔をしていた。
f.		変な歩き方をすると足を痛めるよ。
g.		友達と雑談をするのが楽しみだ。
h.		友達と雑談するのが楽しみだ。
i.		急に胸騒ぎがした。
j.		その問題は未解決にしておこう。
k.		頭がズキズキする。
l.	[目にする、口にする、手にする]	ある噂を耳にした。
m.		あの人は相手の意見を聞きさえしない。

次に、森山監修（2012）による分析を挙げる。これは、日本語学習者のために書かれた多義語辞典で、認知言語学の視点を生かし語義をネットワークで提示しているという特徴がある。

多義語に関する認知言語学の理論を用いて、学習者にとって真に重要な基本語のみを厳選し、その上で、中心義は何か、派生義にはどのようなものがあるか、語義の派生はどのような理由で展開したかを明示することで、複雑な多義語の意味を「意味のネットワーク」として一まとめに記述する辞書を編集しました。これにより、学習者は上述の語彙学習の困難点を克服し、中心義から派生義に至る語義全体を見通すことが可能になります。併せて本辞書では例文も学習者の視点から使用頻度やコロケーション（共起）、難易度を考慮して選ばれていますから、読んで理解しやすく、かつ実際の言語運用にすぐに用いることができます。

森山監修（2012：3）

森田（1991）、影山（1993）と違い学習者用であるため、「現代では用いられなくなった用法や、学習者にとってニーズの低い用法などはあえて掲載しないようにしている」（森山監修 2012：3）。そのため、必ずしも網羅的に分析されているとは言えないが、前述の2つの分析とは異なる観点からの分析であり、複数の意味の関係が示されていること、また意味とともにコロケーションも明示的に書かれていることから、ここで挙げることにする。図 3-1 が「する」のネットワーク図であり、表 3-5 にそれぞれの意味の例、コロケーションなどをまとめた。

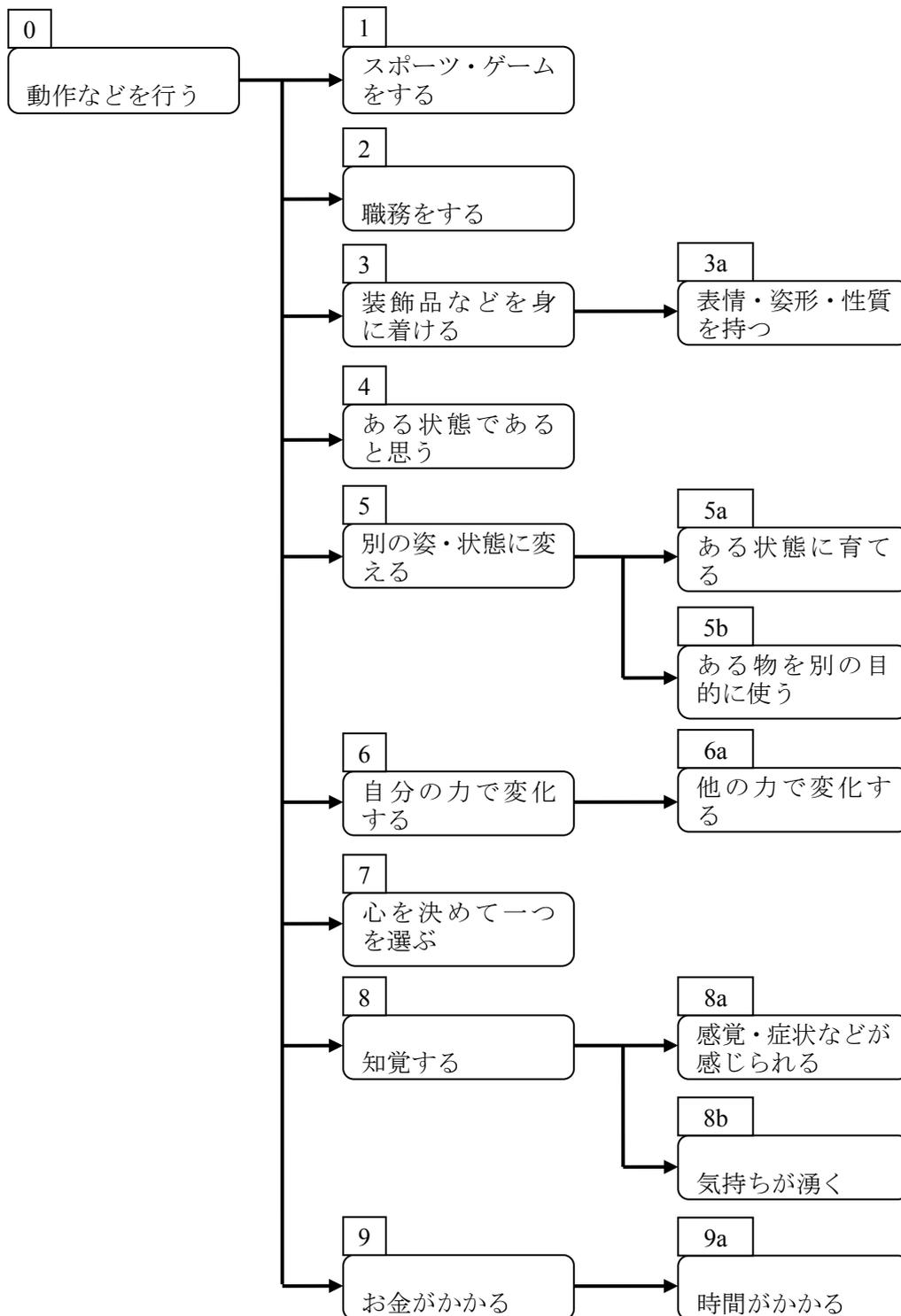


図 3-1 森山監修 (2012) による「～する」のネットワーク図 (森山監修 2012 : 234-235)

表 3-5 森山監修 (2012) による分析 (森山監修 2012 : 234-241)

	意味	・例 / [コロケーション] / 《使用 / 接続条件》
中心義	動作などを行う	・仕事をする・サービスをする・あくびをする [動作] 活動/生活/メール/コメント/いねむりをする 《V ます+をする》すばらしい走りをする。 《お+V ます+をする》おしゃべり/おしゃれをする 《V ます+物をする》買い物/調べ物をする 《N+する》日本語を勉強/研究する。
派 1	スポーツ/ゲームをする (動作: スポーツ/ゲーム)	・野球をする。・ゲームをする。 [スポーツ] テニス/ヨガ/スケートをする [ゲーム] 将棋/碁/トランプをする
派 2	《V ている》(職業として) 職務をする (職務としての動作を反復して行う場合)	・アルバイトをして暮らしている。 ・父は駅前で薬屋をしている。 [職業] モデル/運転手/家庭教師をする
派 3	装飾品などを身に着ける (動作: 「身に着ける」)	・ネックレスをしている。・いれずみをした男。 [装飾] イヤリング/指輪/ネクタイ/腕時計/変装をする 《している・/している+N/した+N》: 身に着けた状態
	【3a】表情・姿形・性質を持つ	・嬉しそうな顔をする。・ドーナツ型をしたケーキ。 ・きちんとしている。
派 4	ある状態であると思う (動作: 「思考 (思う)」)	・再会を楽しみにしています。・人をばかにしないでください。
派 5	別の姿、状態に変える (動作: 「変える」)	・水を氷にする。・彼女を息子の嫁にしたい。 《イ A く/ナ A に/N に+する》: ある状態に変える。彼女は頬を赤くした。静かにしなさい。
	【5a】ある状態に育てる	・息子をりっぱな大人にする。・娘を教師にしたい。 《イ A く/ナ A に/N に+する》: 息子を立派にする。
	【5b】ある物を別の目的に使う	・空き缶をえんぴつ立てにする。・あの車は廃油を燃料にして動いている。
派 6	《N+する》自分の力で変化する (「動作」→「変化」)	・息子が出世して会社の社長になった。・桜が開花する。
	【6a】《N+する》他の力で変化する	・治療を受けて病気が快復した。・ワシントンが初代の大統領に当選した。
派 7	心を決めて1つを選ぶ (動作: 「選ぶ」)	・ライスにしますか。パンにしますか。・ぼくは行かないことにした。・どれにしようかな。
派 8	《N に+する》(偶然・試しに・少し) 知覚する (動作: 「(感覚器官において) 知覚する」)	・事故を目にする。(「目にする」偶然見る) ・叫び声を耳にする。(「耳にする」偶然聞く。) ・お菓子を口にする。(「口にする」食べる。) ・本を手にする(「手にする」持つ。)
	【8a】《N が+する》感覚・症状などが感じられる	・大きな音がする。・頭痛がする。 [感覚] 味/香り/匂い/悪臭がする [症状] めまい/吐き気/寒気がする
	【8b】《N が+する》気持ちが湧く	・このぐらいの高さなら跳べそうな気がする。・アルバムを見ながら懐かしい思いがした。・不吉な予感がする。
派 9	お金がかかる (動作: 「出費」)	・その指輪、いくらしたの? ・この時計、10万円[も]したんだ。
	【9a】時間がかかる	・30分もすれば、帰ってくると思います。・1時間もしないうちに、雨が止んだ。
その他	【関連語句】《人数+して》～人の人が一緒に	・夫婦二人して働く。・5人兄弟みんなして親を助ける。
	【オノマトペ】状態を表すオノマトペである擬態語を動詞にする	いらいら、がっかり/がつくり、すつきり、はつきり、ほつ、わくわく

最後に、日本語教育において最も広く使われている文型辞典の1つであるグループ・ジャマシイ編著(1998)を挙げる。この文型辞典から「する」と関わる項目を抜き出し、表 3-6 にまとめた。なお、本文献は文型辞典であり、基本的に五十音順で並んでいるため、以下の表は村木(1991)を参考に配列した。

表 3-6 グループ・ジャマシイ編著(1998)による分析

(a) ～が	1. N がする	におい、かおり、味、音、感じ、気、寒気、吐き気などの名詞に付いて、その感覚、知覚を表す	台所からおいしいにおいがしてきた。 今朝から吐き気がする。
	2. ような気/感じがする	「ようだ」で終わる場合とほぼ同様の意味	ちょっと期待を裏切られたような気がする。
(b) ～を	1. N をする (外見)	視覚的に捉えられるものを表す言い方	きれいな色をしたネクタイだ。 それは人間の姿をした神々の物語だ。
	2. N をする (装身)	装身具を身につけていること	手袋をしたままで失礼します。 今日は時計をしてくるのを忘れた。
	3. N をする (職業)	その仕事についていること	彼は教師をしている。 社長をしているおじの紹介で就職した。
	4. N (を) する	動作や作用を表す名詞に付いて動詞を作るのに使う	午後は買い物をするつもりだ。 足にけがをした。
	5. むりをする	出来ないこと、難しいことを強引にすること	無理をすると体をこわしますよ。
(c) ～に 形容詞 形容詞 動詞	1. N/Na にする、A-くする	対象に働きかけて変化させる	子供を医者にしたがる親が多い。 部屋をきれいにしなさい。
	2. NをNにする	あるものを別の用途で使う	本をまくらにして昼寝した。 客間を子どもの勉強部屋にした。
	3. せいにする	よくない結果の責任を一方的に決めつけること	学校は責任をとりたくないで、その事故は生徒のせいにして公表しようとしなさい。
	4. Nにする	決めること	A:何になさいますか。 B:コーヒーにします。
	5. ことにする (決定)	将来の行為についての決定・決意など	あしたからジョギングすることにしよう。
	6. ことにする (扱い)	事実とは反対のこととしてふるまったり、そのように事態をあつかったりすること	その話は聞かなかった(という)ことにしましょう。
(d) ～と	1. とする(仮定)	仮定・想像の上でのことがらとして条件を設定する用法	今仮に3億円の宝くじがあなたに当たったとします。あなたは、それで何をしますか。
	2. とする(見なし)	「…と見なす」「…と決める」「…と判断する」(ニュース報道や法律の条文など、かたい表現で用いられる)	裁判長は過失は被告側にあるとし、被害者に賠償金を払うよう命じた。
	3. こととする		会議を欠席する場合は、事前に議長宛に届けを提出することとする。
	4. ものとする		意見を言わない者は賛成したものとする。
	5. NをNとする	人の行動や方法を手本にしたたり、行動を習慣として決めたり、物事を異なるものに見立てたりすること	私は恩師の生き方を手本としている。 祖父は散歩を日課としている。

(e) 数量	1. 数量詞 + する	時間の経過、かかる費用	バンコクまで往復でいくらぐらいしますか。
	2. 数量詞 + からする	だいたいそれくらいか、それ以上	自動車産業は好調で 300 万からする車が飛ぶように売れている。
(f) 副詞	1. 副詞 + (と) する	ある性質をもつことやある様子を示すこと	赤ちゃんの肌はすべすべしている。ぎりぎりで締め切りに間に合い、ほっとした。
	2. ちゃんと する	状況に合ったふるまい方をしたり、適切な状態にすること	おばあさんはきびしい人だから、おばあさんの前ではちゃんとしなさい。
	3. どうにか する	問題を解決するために「何か手を打つ」「何とかする」とも言う	早くどうかしないと、手遅れになってしまうよ。 この水不足をどうかしないと大変だ。
(g) サ変動詞	お R-する ご N-する	相手のためにある行為をすること (謙譲表現)	先生、お荷物をお持ちします。 あとでこちらからご連絡します。
(h) 動詞	1. R-しはする	動詞の連用形に付いて、その部分を取り立てるのに用いる	誰も責めはしない。悪いのは私なのだから。 そんなことをしてもだれも喜びはしない。
	2. V-る/V-ただけのことは する	それに見合う程度にすること	出来るだけのことはしますが、今月中に仕上げるのはむずかしいと思います。
	3. …たり… たりする	いくつかの事柄、行為から代表的なものを 2、3 あげる表現	休みの日には、ビデオを見たり音楽を聴いたりしてのんびり過ごすのが好きです。
	4. V-るなど する	主なものを取り上げて例として示す	ひげをそるなどして、もうすこし身だしなみに気をつけてほしい。
	5. V-まいと する	…ないでおこうとする (書きことば的表現)	家族のものを心配させまいとする気持ちから、会社をやめたことは言わずにおいた。
	6. V-たままに する	変えないで同じ状態が続く/続けること	暑いのでドアはあけたままにしておいてください。
	7. V-ようと する <直前>	動作や変化が始まったり終わったりする直前・寸前	お風呂に入ろうとしていたところに、電話がかかってきた。
	8. V-ようと する <試み>	その動作行為を実現しようと努力したり試みたりすること	棚の上の花びんをとろうとして、足を踏みはずしてしまった。
	9. V-る/V-ない ようにする	行為や状況を成立させる/させないことを目指して努力する	私は肉を小さく切って、こどもにも食べられるようにした。 油ものは食べないようにしている。
(i) その他	N からすると / すれば / したら	判断の手がかり (「からして」「からみて」「からいって」などとも言う)	あの言い方からすると、私はあの人にきらわれているようだ。

ここまで、5つの研究をまとめた。これを比較すると表 3-7 のようになる。

表 3-7 動詞「する」の意味・用法のまとめ

村木(1991)	森田(1991)	影山(1993)	森山監修(2012)	グループ・ジャマシイ編著(1998)
(a)主格(ガ格)	〔自〕5 感覚器官	i. 胸騒ぎが	【派 8a】感覚・症状	(a-1) N が
			【派 8b】気持ち	(a-2) ような気/感じが
(b)対格(ヲ格)	〔他〕1(1) 身体部分	e. 青い目を f. 歩き方を	【派 3a】表情・姿 形・性質	(b-1) N を〈外見〉
	〔他〕1(2) 生理的現象	〈なし〉	【中】動作などを行 う	(b-4) N (を)
	〔他〕1(3) 装身具	d. ネクタイ を	【派 3】装飾品	(b-2) N を〈装身〉
	〔他〕1(4) (ア)職業	b. 町医者 を	【派 2】職務を する	(b-3) N を〈職業〉
	〔他〕1(4) (イ)日常の 動作	a. トランプ を g. 雑談を	【中】動作など 【派 1】スポーツ/ ゲームをする	(b-4) N (を) (b-5) むりを
	〔他〕2. 相手あり			
(c)与格(ニ格) (d)与格/ 共同格(ト格) (f)形容詞 (g)形容動 詞	〔他〕3. 化成	j. 未解決に	【派 5】変える 【派 5a】育てる 【派 5b】別の目的	(c-1) N/Na に、A-く (c-2) N を N に(c-3) せいに(d-5) N を N と
	〔他〕4. 身体部分	l. 耳に	【派 8】知覚する	〈なし〉
	〔自〕8. …に決める	〈なし〉	【派 7】1つを選ぶ	(c-4) N に(c-5) ことに〈決定〉 (c-6) ことに〈扱い〉
	〈なし〉	〈なし〉	〈なし〉	(d-1) と〈仮定〉(d-2) と〈見な し〉(d-3) ことと (d-4) ものと
	〈なし〉	〈なし〉	【派 4】思う	〈なし〉
(e)名格	〔自〕7. 数量・価値	c. 200 万円 は	【派 9】お金 【派 9a】時間	(e-1) 数量詞(e-2) 数量詞+か ら
(h)副詞	〔自〕6. 副詞・形容 詞	k. ズキズキ	【オノマトペ】擬態 語を動詞にする	(f-1) 副詞 (と) (f-2) ちゃんと (f-3) どうか
〈なし〉	〔サ〕(1)~ (4)名詞など	h. 雑談する	【中】動作など 【派 6】自分で変化 【派 6a】他力で変化	〈なし〉
	〔サ〕(5)(6) お・ご	〈なし〉	【中】動作など	(g) お R-する ご N する
	〔サ〕(7) ~ (9) 和語 + ん、字音語	〈なし〉	〈なし〉	〈なし〉
(i)動詞	〈なし〉	m. 聞きさえ しない	〈なし〉	(h-1) R-しは (h-2) V-る/V-た だけのことは(h-3) …たり…た り (h-4) V-るなど(h-5) V-まい と (h-6) V-たままに(h-7) V-よ うと〈直前〉(h-8) V-ようと〈試 み〉(h-9) V-る/V-ないように
〈なし〉	〈なし〉	〈なし〉	【関連語句】~人の 人が一緒に	〈なし〉
〈なし〉	〈なし〉	〈なし〉	〈なし〉	(i) N からすると

これをもとに本研究では「する」の用法を表 3-8 のようにまとめ、番号をつけた。

表 3-8 本研究での分類

	意味・用法	典型的な共起	例
A1-1	日常の動作等	名詞（動作）＋を する	勉強／クラス会／無理 をする
A1-2	動作、変化	名詞（動作、変化）＋する	勉強／アルバイト／成長 する
A2	職業	名詞（職業）＋を する	彼は教師をしている
A3	生理的な現象	名詞（生理的現象）＋を する	息／けが をする
A4	装身具を身につけていること	名詞（装身具）＋を する	ネクタイをする
A5	人や動物の身体部分の様子	（身体部分）＋を する	かわいい顔をした赤ちゃん
B	別の姿・状態に変える、ある物を別の目的で使う	名詞（変化の結果）＋に／と する 形容詞（変化の結果）＋する	息子を医者にする 静かにする 細かくする 手本とする
C1	1つ選ぶ、選んでそれに決める	名詞（決定したこと、もの） ＋にする	コーヒーにする
C2	思う、見なす	名詞（気持ち、仮定）＋に／ とする	大切／楽しみ／バカ／気 にする 賛成したものとする
C3	（偶然・試しに・少し）知覚する	耳、目、口、手など＋にする	耳にする 口にする
D	知覚する	名詞（知覚内容）＋が する	いい匂い／気 がする
E	時間の経過、かかる費用	時間・お金を表す語＋する	もう少ししたら行きます 300万円からする車
F	副詞を動詞にする	副詞＋（と）する	ほっと／ちゃんと／どうにかする
G	相手のためにある行為をする（謙譲表現）	お／ご＋名詞（動作）／動詞 連用形＋する	お招き／ご招待 する
H	「する」が形式的な述語となっている用法	連用形＋はする、V だけのことはする、…たり…たりする、V などする、V まいとする、V たままにする、V よう／V ないようにする、N からすると、人数を表す語＋して	
I	その他（A～H にあてはまらないもの）		

表 3-8 の中で A1-1 を、森山監修（2012）に倣い「する」の「中心義」とする。森山監修（2012）では、「～をする」だけでなく「名詞＋する」も「中心義」として扱われているが、森田（1991）では「名詞＋する」は、「名詞」部分の形で分類されており、両者の分析は観点が異なっている（村木（1991）は言及なし、影山（1993）は「雑談する」のみ、グループ・ジャマシイ（1998）では「お・ご～＋する」のみ）。これについては、森田（1991）の分析 3（1）、（3）、（4）、影山（1993）の h、森山監修（2012）の中心義、派生義 6、派生義 6a をほぼ同じものを指していると思われ、「中心義にきわめて近い派生義」として扱う。

森山監修 (2012) では、「名詞+する」は中心義 (動作) と派生義 (変化) とに分けられているが、この2つを分ける基準が明確に記されていないため、ここでは1つにすることとする²¹。

森田 (1991) の分析3のその他の項目については、まず「(2) その他の和語+する」(例: がっかりする、はっきりする) はその多くが副詞に分類できると考え、「F 副詞」の項目と1つにする。(5)、(6) も同様にまとめて「G 謙讓表現」にした。(7) ~ (9) は他の3つの分析で項目として立てられておらず、また森田 (1991) で挙げられている語の例は辞書で複合語としてではなく独立した一語として扱われているものが多いため、今回は分析の対象としなかった。また、森田 (1991) にはない「動詞+する」の用法 (村木 (1991) 「動詞+機能動詞」、影山 (1993) の例文 m、グループ・ジャマシイ編著 (1998) の (h) およびグループ・ジャマシイ編著 (1998) の (i)、森山監修 (2012) の「関連語句」は、サ変動詞の次に「形式的な用法」という項目をもうけた。

また、表 3-8 の分類について姫野 (2004) でどのような語が共起するとしてあげられているか、表 3-9 にまとめた。

²¹ サ変動詞は、「名詞+する」が「名詞+をする」と交替可能であるか否かという観点での分類が可能であるが、その基準は未だ議論の対象となっていないと思われる。例えば影山 (1993) は、名詞部分が非対格性を持つような場合、「名詞+をする」は成立しない、と述べ (影山 1993 : 52-53)、このことは小林 (2004) でも支持されている (小林 2004 : 70)。また平尾 (1995) は意志性が高い名詞は「名詞+をする」、「名詞+する」どちらの形も取れる、とした (平尾 1995 : 94)。これに対し松岡 (2005) では、先行研究での指摘では説明できない例 (「決意をする」「失敗をする」など) があることを指摘し、新たに「経験者を主語にとるような漢語名詞は『漢語名詞ヲ+スル』を成立させることができる」という基準を設けている (松岡 2005 : 308)。

表 3-9 「する」と共起する語（姫野 2004 : 320-322）

	姫野 (2004)
A1-1 日常の動作	① (勉強、宿題、仕事、実験、計算、講義、野球、駆けっこ、スポーツ、話、雑談、談笑、立ち話、電話、返事、アルバイト、手伝い、運転、挨拶、握手、居眠り、深呼吸、キス、いたずら、食事、選択、処置、準備、支度、下宿、仲直り、けんか、見合い、結婚、デート、会議、試合、取引、競争) をする どうすればいいのか/することなすこと失敗続きだ/どんな仕事をするのか/医者は弟に注射をした/弟は予防注射をした/味付けに工夫をする/会社が違法行為をする/外国の商社と取引をしている/妹とけんかをした
A1-2 動作・変化	(なし)
A2 職業	① (相手、委員、役員、教師、魚屋) をする
A3 生理的な現象	④ (病気、結核、怪我、骨折、ねんざ、下痢、盲腸、便秘、やけど、妊娠、流産、咳、くしゃみ、げっぷ、おなら、あくび、呼吸、息、しゃっくり、まばたき、歯ぎしり) をする
A4 装身具	⑤ (眼鏡、眼帯、マスク、包帯、湿布、腹巻、おしめ、ブラジャー、ガードル、マフラー、手袋、エプロン、ネクタイ、ベルト、リボン、指輪、イヤリング、ネックレス、腕時計、入れ墨、マニキュア、化粧、覆面、首輪、手錠、重し、栓、カバー、梱包、接木、目隠し、柵、塩) をする
A5 身体部分	② (恐い目、短い毛、丸い顔、荒れた手、白い肌、ばら色の頬、太い腕、いい体、長い足、高い鼻、変な形、青い色、いい姿勢、激しい気性、青い屋根、貧しい暮らし、朗らかな様子、横柄な態度、派手な身なり、変な手つき) をしている ③ (冷酷な目つき、当たり前の顔、眠そうな顔、泥棒のような格好、知らぬふり、暗い表情) をする/している
B 変化	⑨ (丈夫に、軽く、医者に、目の敵に) する 彼を会長にする/恥ずかしがって顔を赤くする/年寄りにやさしくする
C1 決定	旅行は京都にする/出発は5日にする/「何にしますか」「私はうな重にします」
C2 思う・見なす	これで借りは返したことにする/雪が続くとすると交通網は遮断される/《慣用句》騒ぐのはいい加減にしる
C3 知覚 [二格]	彼のうわさを耳にする/《慣用句》酒を口にする/桜を目にする/本を手にする
D 知覚 [ガ格]	⑥ (声、音、におい、香り、味、寒気、悪寒、頭痛、腹痛、めまい、吐き気、胸騒ぎ、予感、不思議な気) がする
E 時間・費用	⑦ (百円、ずいぶん、かなり) する この本は千円もする/もう少ししたら出かけます/一年もすれば学校になれるだろう
F 副詞を動詞化	⑧ (汗、涙、値、ずきずき、ひりひり、ねばねば、ぞくぞく、ふらふら、がっかり、ぴったり、はっと、じっと、すかっと) する 心臓がどきどきする/堂々とした態度でいる/額に汗して働く
G 謙讓表現	⑩ (お話、ご挨拶、お邪魔) する お借りした本をお返しします/拝借した本をご返送します/部長にご挨拶してきます
H 形式的な用法	子供にしては体が大きい/駅は時間にして10分の距離だ
I その他	(なし)

以上の表 3-8 および表 3-9 をもとに、分析を行う。

3.2 中国語との対照研究

次に、動詞全般や動詞「する」についての中国語の研究、および日本語との対照研究を挙げる。なお、本研究で分析対象としている学習者は台湾在住の大学生である。彼らの母語は中国語のほか台湾語なども見られるが、全員が中国語で教育を受けているため、ここでは中国語と日本語の対照研究をまとめる。文字については、台湾では繁体字を使用しているが、ここで引用している文献ではいずれも簡体字を使っているため、そのまま引用する。

刘・潘・故（1996）は、中国語の動詞を表 3-10 のように分類した。例を見ると、どの分類においても日本語の動詞「する」に訳すことが可能なものや、「開始する」、「主張する」のようにサ変動詞で用いることのできるものが含まれていることがわかる。

表 3-10 刘・潘・故（1996）による中国語の動詞の分類（刘・潘・故 1996 : 131-135）

動詞のタイプ	例
他動詞：動作の受け手をとれる動詞	看（书）（本を読む） 打（球）（球技をする）
自動詞：目的語をとれない動詞	相反（反対である） 斡旋（斡旋する）
動作動詞：動作・行為を表す動詞 動詞の大多数を占める。	吃（食べる） 试验（試験する）
状態動詞：人や動物の精神的・心理的状态や生理的状态を表す。	爱（愛する） 希望（希望する）
関係動詞：語彙的な意味は比較的抽象的。主語と目的語を結び、両者の間に何らかの関係があることを表す。	是 有 姓（姓とする）
目的語に名詞・代詞・数量詞しかとれない動詞	打（电话）（（電話を）かける） 买（东西）（（買い物）する）
目的語に動詞・形容詞しかとれない動詞	开始（研究）（（研究を）始める） 主张（参加）（（参加を）主張する）

また、「動詞・名詞の兼類」として「名詞の文法的特徴や文法的機能を持つ動詞」を挙げた。これには、2つのタイプがあるという。

タイプ 1：動作・行為・具体的事物いずれも表すことができ、かつ両方の場合の語義が密接に関係している。動作・行為を表す際には動詞で、具体的事物を表す際には名

詞で用いられる。

例：摆（揺れる、揺らす／振り子） 包（包む／包み） 報告（報告する／報告書）
病（病気になる／病気） 裁判（審判する／審判員）

タイプ 2：動詞が、数量詞や事物の性質或いは数量を表す形容詞（例：好、大、多）の修飾を受けた場合、動詞の文法的特徴を失い、名詞となる。（例の下線部は修飾語を、太字は名詞に変化した動詞を表す）

例：他有一个**爱好**。（彼には趣味が1つある。）

上級给了他一个很严重的**处分**。（上司は彼に厳しい処分を与えた。）

通过学习、我们有很**大收获**。（学習を通じて我々は大きな収穫を得た。）

刘・潘・故（1996：143-147）

次に、日本語と中国語の動詞についての対照研究を挙げる。王（2004）は、中国語で文と文をつなぐ際のルールとして時間の流れを挙げた。

逆らわず流れに従うということが、中国語の統辞法を貫く最も重要な点です。事象の間に時間のつながりをいかに見出すか……これが中国語における重要な通過儀礼と言えます。

この点、日本語は大きく異なっています。日本語では時間ベクトルが動き出さないようにいかに抑圧するか表現の成否がかかっている、と言っても過言ではありません。

（王 2004：112）

王によれば、こうした時間の流れを作り出すのに重要なのが動詞であるという。表 3-11 は、王が日本語と中国語の「時間をめぐる攻防」（王 2004：116）として挙げた、台湾の研修生によるレポート（中国語）と、その日本語への2種類の翻訳である。

表 3-11 王 (2004) による中国語の時系列処理の例 (王 2004 : 116-117)

中国語	日本語 (時系列処理前)	日本語 (時系列処理後)
11月26日下午1点20分、进修生一行三人乘坐日本亚细亚航空公司 EG204 航班从台湾CKS 机场出发、经过3个半小时的飞行到达了成田新东京国际机场。下飞机以后、一行乘坐机场汽车来到箱崎、在东京城市机场站 (TCAT) 下车后、改乘出租汽车来到淡路町、住进绿色饭店。这时时间已经是晚上8点半。	11月26日午後1時20分、研修生一行3人は日本アジア航空 EG204 便に乗って台湾 CKS 空港から出発し、3時間半の飛行を経て、成田新東京国際空港に到着した。飛行機から降りて、一行はリムジンバスに乗り、箱崎まで来た。東京シティーエアターミナル (TCAT) でバスを降り、タクシーに乗り換え、淡路町まで来て、グリーンホテルに入った。このときは既に夜8時半だった。	11月26日、研修生の一行3人は台湾 CKS 空港午後1:20 発の日本アジア航空 EG204 便で3時間半後に成田新東京国際空港に到着した。そこからリムジンバスで箱崎の東京シティーエアターミナル (TACT) に向かい、タクシーに乗り換えた。淡路町のグリーンホテルに着いたときには既に夜の8時半だった。

※下線はすべて筆者による

時系列処理前の日本語訳は、時系列処理後の日本語訳に比べ動詞が多く、冗長な印象を受ける。このように、中国語では動詞を用いて時間の流れを作り出すことで文章を構成するのに対し、日本語では助詞を用いて「“時間の流れを断絶させる操作”」(王 2004 : 117) を行うという。

こうした中国語の特徴は、土佐 (2005) でも次のように述べられている。

中国語では、動詞を厳密に使い分けることによって、動作や経過や方法を具体的に表出するという特徴がある。これは、中国語が、現象を具体的な動作の過程を把握することによって認識するという原理に基づいているためと考えられる。

(中略)

日本語では、対象物に名称を与えることによって、その名称に対象物の内実をとじこめ、ひとたび名称を与えたら、その形状や使用目的や機能などを言語化することはしない。(中略) 一方、中国語では、その対象物に固定化した名称を与えて名詞を作り出すのではなく、その対象物の形状や目的や機能を説明し言語化していく傾向にある。

(中略)

このことから、日本語が名詞化することで現象を説明しようとするのに対して、中国語は動詞を中心とした構造で現象を説明しようとするという、それぞれの言語の特質

がうかがえる。

土佐 (2005 : 111, 112)

次に、日本語と中国語の共起語の違いについて述べた先行研究を見て行く。戦(2005a, b)は、日本語と中国語の動詞について「意味負荷量」および「職能²²負荷量」という視点から対照分析を行った。まず戦(2005a)では、中国語と日本語の動詞の意味負荷量について、次のように述べている。

なぜ中国語の“破”や“瘦”や“住”などのような動詞は“手”や“裤子”や“饭店”のような名詞と共起できるのに、日本語の「破れる」や「痩せる」や「住む」などの動詞は「手」や「ズボン」や「ホテル」などの名詞と共起できないか。その原因は辞書の記述的意味において対等の関係にあるとされる“破”と「破れる」、「瘦」と「痩せる」、「住」と「住む」の意味負荷量が異なっていることに求められよう。(中略)具体的に言えば、中国語の“破”は「破れる」のような意味を担っていると同時に、「傷ができる」という意味も担っている。

戦 (2005a : 70)

そして、日本語と中国語の動詞の意味負荷量の違いを、例を挙げて説明している。例えば、中国語で「火を通す」という意味を持つ動詞として、26もの例を挙げている。また日本語の「切る」という動詞についても、中国語では具体的な状況に応じて様々な動詞が使われるという。こうした違いについて、「日本語の動詞文には上位概念を表すものがよく用いられるのに対して、中国語の動詞文はむしろ具体的な状況に応じて下位概念を表す動詞で事象を細かく区別して表現する傾向があるように思われる。」(戦 2005a : 74) と述べている。

さらに、戦(2005b)では、「職能負荷量」について述べるにあたって、中国語の品詞が「相対的なもの」であることを述べている。

日本語の動詞は形態上の特徴がはっきりしており、動詞と呼ばれるすべてのものが意味的用法と職能的用法の違いに応じて異なる語尾の形をとるという活用現象をもっている。それに対して、中国語の動詞は関係構成的職能に密着した形態的特徴を持たな

²² 「職能」とは戦(2005 a, b) で用いられている用語で、いわゆる「機能」を指していると思われる。

い。しかし、形態的特徴をもたないことはけっして関係構成という構文的職能をもたないことを意味するのではない。たしかに中国語のすべての品詞は形態上の特徴をもたない。そのため、名詞、動詞、形容詞などの品詞は絶対的なものではなく、相対的なものとしてとらえなければならない。

戦 (2005b : 182)

そして、こうしたことの例として刘・潘・故 (1996) でも述べられている「兼類」を挙げた。

审议教育改革计划。(教育改革計画を審議する。)

この文は、「审议」「教育」「改革」「计划」という4つの成分から成り立っており、このうち動詞は「审议」である。しかし、ほかの3つの語「教育」「改革」「计划」も、動詞として使うこともできる。すなわち、「教育」「改革」「计划」は「動詞から名詞に変身」(戦 2005b : 183) したということである。こうした現象は、刘・潘・故 (1996) では動詞と名詞についてのみ述べられているが、戦 (2005b) は動詞と形容詞の間でも見られると述べている。そして、日本語のサ変動詞に似たような役割があるとして、次のように述べた。

日本語の中の漢語動詞 (サ変動詞) は動詞の語数の不足を補うために大きく貢献している。和語動詞と異なって漢語動詞は形を変えずに簡単に名詞の「兼類」ができるという点において中国語の動詞との間に類似点が見られる。ただし、目的語の扱い方については中国語の角度から見れば、異質なものもあり、そのような動詞の職能負荷量は中国語の動詞とだいぶ違うのである。

戦 (2005b: 185)

そして、違う点として、日本語では「金を換金する。」「ガソリンを給油する。」など、動詞部分に内在する名詞的要素を目的語として要求できるのに対して、中国語ではこういったことができないということを挙げた。

河村 (2010) は、ほぼ同様の意味を持つ中国語、漢語、和語の間にどのようなコロケーションの差異が見られるか、それらの名詞に意味的な偏りは見られないか調査した研究で

ある。調査対象は「獲得・獲得する・える」「教育・教育する・おしえる」「喪失・喪失する・うしなう」「夺取・奪取する・奪う」「補充・補充する・おぎなう」で、新聞のデータベースから例を抽出、『分類語彙表（増補改訂版）』を用いて意味の分類を行った。以下ではこの中から、共起する名詞の意味分野の偏りが顕著であった「教育」についてまとめる。まず、以下は共起していた名詞をまとめたものである。

3種すべてに共通して出現：子供（孩子）

中国語・漢語に共通して出現（下線は和語におきかえると不自然な名詞）：

人、学生、子女、若者（青少年）、自ら（自己）、職員、行員（員工）、国民（人民）、相手（对方）、企業

中国語・和語に共通して出現：なし

漢語・和語に共通して出現（中国語におきかえると不自然）：

心、精神、知識、技術、大切さ、～方（やり方など）、ルール、～語（日本語など）、マナー

河村（2010：45）

『分類語彙表』での意味分野については、中国語では「人間活動の主体」に属する名詞がほとんどであったのに対し、漢語、和語ではそれ以外にも多くの分野に属する名詞が出現した。このことから、次のように述べている。

中国語は漢語・和語に比べると自由度が低いと考えられる。これは、中国語では、目的語の位置に、教育を受ける「人物」は来るが、何を教えるかという「内容」は来にくいという特徴があるからである。したがって、以下のb)とc)は日本語では自然な表現であるのに対し、中国語では不自然となる。中国語でこのような意味の文を表現する場合は“教”などの動詞を用いる必要がある。

- a) 老师教育学生。(教師が学生を教育する)
- b) *老师教育英语。(教師が英語を教育する)
- c) *老师教育学生英语。(教師が学生に英語を教育する)

河村（2010：46）

このような、日本語と中国語のコロケーションの差異について具体的に分析した研究はほとんど見当たらず、こうした意味で河村(2010)は非常に価値のある研究であると言える。

以上の研究より、中国語の動詞の特徴を日本語との対照という観点から考えると、以下の点が重要であると考えられる。

- (1) 中国語は時間の流れを重視するため、動詞を中心に文章を構成する特徴がある。
- (2) 中国語には同じ語でも文脈によって、動詞と名詞または名詞と形容詞が交替する語がある。これを「兼類現象」という。
- (3) 日本語のサ変動詞は、中国語の「兼類現象」と似ている。
- (4) 似たような意味を持つ中国語、漢語、和語であっても、共起する名詞が異なっている場合がある。

次節では、動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析についての先行研究を概観する。そして、上記の中国語の動詞の特徴をふまえ、動詞との共起について日本語と中国語の違いにより問題になりそうな点を挙げる。

3.3 動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析

本節では、動詞「する」と名詞の共起、漢語に関する誤用分析をまとめる。こうした研究は、共通の文字である漢字を用いるという観点から、中国語を母語とする学習者を対象にした分析が多い。また、中国語母語話者の誤用を分類した研究でも、共起に関する誤用は母語からの干渉という観点で説明されていることが多い。以下では、(1) 日本語と中国語で共起語が異なっていることによる誤用、(2) 日本語と中国語で品詞が異なっていることによる誤用、(3) その他日本語の問題が原因である誤用、という3つに分けて概観する。

まず、(1) 日本語と中国語で共起語が異なっていることによる誤用についての研究として、桜井(1986)、佐藤・廬(1993)、三喜田(2007)を挙げる。桜井(1986)、佐藤・廬(1993)は、中国語を母語とする日本語学習者の誤用を広く集め、分類しその原因を探った研究であり、三喜田(2007)は中国人日本語学習者の名詞と動詞の共起の誤用について考察した研究である。

まず、桜井(1986)では、「動詞・動詞句の誤用」として17の誤用を挙げた。このなか

ら名詞と動詞の共起および漢語に関わるものを表 3-12 にまとめた。

表 3-12 桜井（1986）で挙げられた動詞と名詞の共起、漢語に関する誤用

	誤用文	訂正例	中国語訳、コメントなど
(1)	私は泳げない時、 <u>水に接触しただけ</u> で大声を出した。	「水に触れた」	(記載なし)
(2)	<u>布団を晒す</u> 。	「布団を干す」	(記載なし)
(3)	私は今でも、古い帽子を <u>保存</u> している。	「もっている」	参「我用现在也保存那个旧的帽子。」日本語は、より抽象的に漠然と示す。
(4)	中国の普通の農民が、どうしてこんな立派な <u>成果を取</u> ることができたのか……	「あげる」または「収める」	参「…… <u>取得了丰硕的成果</u> 。」
(5)	歌樂山には、もう何度も登ったが、そのたびに、わたくしは、 <u>新しいものを発現</u> する。	「(を) 見つける」	現中辞典「発見する。気がつく。もとからあって知らなかった事物や道理を見出す。」
(6)	共産党は、全中国人民と団結し、 <u>国民党反動派を消滅</u> した。	「滅ぼした」	参「共産党(…) <u>消灭了国民党反动派</u> 。」
(7)	彼女は『……』と <u>哀嘆</u> して自殺した。	「ため息をついて」	参「“……”她 <u>哀叹</u> 地说就自杀了。」
(8)	彼女は、扇之丞の助手として、彼の仕事に大きな <u>作用</u> をしている。	「働きをしている」	参「她作为扇之丞的助手而对他的工作很大 <u>作用</u> 。」

上記のように桜井（1986）では、(1) と (2) については原因などについて記述がないものの、(3) ～ (8) については誤用の原因が母語にあると明記している。

佐藤・廬（1993）では、誤用を「表記の誤り」「語彙の誤り」「文法の誤り」「表現の誤り」という4つに大きく分類している。そして、「語彙の誤用」の下位項目「中国語の使用」の中で、「中国語をそのまま使用して、あるいは日本語に翻訳して使用した場合に、名詞と共に使われる動詞が異なり、誤用が生ずることがある。」（佐藤・廬 1993 : 116、下線は筆者による）と述べ、「役割を立てています（起作用）（役割を果たす）」、「成果が取れる（取得成果）（成果があがる、得られる）」という2つを挙げた。また、「啓発を受け取る」という誤用を挙げ、「中国語でも〈受〉のみ使うが、〈受〉に対応する日本語訳として『受ける』と『受け取る』とがあるため、日本語を意識しすぎて中国語にないものをわざわざ選び、誤用となる例もある。」（佐藤・廬 1993 : 117）と述べている。

三喜田（2007）は、自身がこれまでに収集した誤用を用いて、中国人学習者の名詞と動

詞の共起の誤用について考察したものである。分析の結果、誤用のタイプとして2つを挙げた。1 つめは、中国語語彙を語形も語種も変えることなく、そのまま日本語文中に持ち込んだために引き起こされたタイプの誤文である。2 つめは、中国語語彙を意味の相当する日本語語彙にそのまま置き換え、それを日本語文中に持ち込んだ結果、日本語ではその語が組み合わされた語との間に共起関係を有しないことから、誤文となったり、日本語として不自然な表現となってしまったりするような場合である。そして、実際の誤用例を挙げながら、日本語と中国語の共起に関する相違を分析した。表 3-13 は、そこで挙げられている例の中から、漢語および動詞「する」についてのものを抜粋してまとめたものである。

表 3-13 三喜田 (2007) による漢語と動詞「する」に関わる誤用

日本語 (誤用)	日本語 (訂正例)	中国語
彼の葬式に参加する 試験に参加する 試合に参加する 学校のクラブに参加する	参列する、列席するなど 試験を受ける 試合に出る 学校のクラブに入る	参加葬礼 参加考試 参加比賽 参加課外活動
スピードを増加する 見聞を増加する	スピードを増す 見聞を広める	增加速度 增加見聞
見識を増進する	見識を高める、深めるなど	増進見識
仕事の効率が增える	効率が増す、あがる、高まるなど	増進工作効率
芸術に関する知識を勉強する 新しい知識を習う 知識を高める	知識を得る 知識を得る 知識を広げる、高める	学習知識 学習新知識 提高知識
生活水準が進歩する	生活水準が上がる、高まるなど	生活水平很進歩
彼女はきれいな顔がある。	きれいな顔をしている	她有着漂亮的臉蛋
「さよなら」とあいさつを話す	あいさつをする	打招呼 說〈再見〉的招呼

さらに、三喜田 (2007) は、動詞「する」のうち「きれいな顔をしている」のような用法について、次のように述べている。

ある人がきれいな顔の持ち主であることを言う場合、日本語では、動詞「する」を用いて「あの人はきれいな顔をしている」と表現するのが普通で、「きれいな顔があります」「きれいな顔を持っています」とは言わない。ところが、中国語では日本語のように「する」にあたる動詞「做」は用いず、「有」を用いて表現するのである。(中略)

例えば、「彼はいい声をしている」は中国語では「他有着好聽的声音」、「彼は大きな足をしている」は「他有着很大的脚」のようになる。また、「する」は「においがする」「音がする」のように自動詞としても用いられるが、この場合も「有」が用いられ、「この部屋はコーヒーの香りがする」は中国語では「這房里有咖啡的香味兒」、「この漬物は変な味がする」は「這箇咸菜有点兒怪味兒」、「戸をたたく音がする」は「有敲門声」、「隣の部屋で何か音がする」は「隔壁房間好像有什麼声音」のようになる。

三喜田 (2007 : 14)

3.2 で挙げた河村 (2010) では、ほぼ同じ意味を持つ中国語、漢語、和語のコロケーションを分析した結果、似たような意味であっても共起語が異なっている場合があることが指摘されている。桜井 (1986)、佐藤・廬 (1993)、三喜田 (2007) の分析から、日本語と中国語の間にある共起語の差異が、実際に誤用に結びついていることがわかる。

次に、(2) 日本語と中国語で品詞が異なっていることによる誤用についての分析を見ていく。日本語と中国語での品詞の違いによる誤用について、顧 (1981) は次のような例を挙げた。

彼は国のために光栄にも犠牲した。

これを参考してください。

プロレタリア独裁を鞏固し、祖国の安全を守るために、……

材料を豊富し、知識を豊かにする。

(中略)

日本語では「犠牲」「参考」が名詞、「豊富」「鞏固」が形容動詞である。これらを動詞なみに使うには「犠牲にする (なる)」「参考にする (なる)」「豊富にする (なる)」「鞏固にする (なる)」にしなければならない。一方、中国語では、〈牺牲〉〈参考〉〈巩固〉は名動詞で〈丰富〉は形容詞だが、動詞として使われることもある。

顧 (1981 : 61-62)

また久野 (2000) は、サ変動詞 (久野 (2000) では「複合サ変動詞」と呼んでいる) を中心に中国語母語話者の誤用の原因について検討し、表 3-14 のようにまとめた。表 3-14 のうち③～⑤が、顧 (1981) で指摘されている日中両言語の品詞の違いによるものと考え

られる。ただし、これらの誤用は久野自身が授業等から収集したもので、「中国語話者が当然影響を受ける中国語の干渉による誤用、中国語と日本語の違いから起こる誤用、あるいは中国語と日本語が共通または似ているゆえに起こる誤用、日本語の特質が影響して起こる誤用などを視点に起き」、「先ず誤用の原因を考えた上で誤用を分類」（久野 2000 : 35-36, 40）という手順で行われた研究である。このような点で、誤用例を収集、分類し、原因を探る上記までの先行研究とは性質が異なっている。

表 3-14 久野（2000）によるサ変動詞の誤用分類

誤用の原因	誤用例
①中国語をそのまま使用する	(...) <u>紹介したい</u> 。
②中国語をそのまま使用する一日中同形語の意味・用法が異なる場合	(...) 様々な面から外国を <u>了解しなければいけない</u> 。 昆明は (...) 古い建築がよく <u>保留</u> しています。
③日本語は複合サ変動詞にならないが、中国語の意味に動作性があるため、動詞として扱ってしまう。	(...) 政治に <u>関心</u> しない。 経済活動を <u>活発</u> させようとする動きが (...)
④日本語は複合サ変動詞にならないが、中国語では動詞となるため、動詞として扱ってしまう。	日本の留学生活は <u>だんだん習慣</u> しました。 学生たちの間では先生の事を <u>評判</u> しています。
⑤日本語は複合サ変動詞となるが、中国語で名詞として扱われているため、動詞として扱われない。	誤用例見当たらず。 中国語の「工夫」は名詞で「時間、暇な時間」という意であるため「工夫する」という語が使われない可能性がある。
⑥中国語の「做、作、打、下、搞、弄、办」などの影響	バスの中で <u>冗談</u> したり <u>カラオケ</u> を歌ったりしていました。
⑦日本語の動詞「する」の語義の多義性（動作性と状態性）	まだ昨日のような <u>感じ</u> しますが、あっという間 (...) 一年間はとても長いと <u>感じ</u> をします。
⑧日本語は複合サ変動詞にならないが、語構成（動詞の連用形が名詞になる、「名詞+を+する」の形になる）により、動作性があると思われてしまう	楽に生活するため <u>忍び</u> する。 日本語を話する時に少しだけできます。 もっと外国人好きなん <u>信じ</u> しています。
⑨中国語では自他両用動詞であるが、日本語では自動詞としてのみ使用する	海外で留学してる私としてすごく <u>感動</u> されてしまった。
⑩格助詞相当連語の用法の違い	<u>人</u> に対して古里という事は古里以外の地方に生活する時よく感じます。
⑪用法の未習	四川省はよく <u>洪水</u> が <u>氾濫</u> し (...) 子供たちは学校で本から <u>知識</u> を勉強する。

五味・今村・石黒（2006）は、中国語を母語とする学習者の作文コーパスを用いて二字

漢語の誤用について分析を行った。この研究では、中国語を母語とする学習者が「二字漢語+する」で悩むこととして、「ある二字漢語が動詞性を供えているかどうかの判断が、日本語と中国語とではズレがあるという問題。例：『出生率が低下になる』『研究に夢中する』（五味・今村・石黒 2006：4）を挙げ、上級レベルの中国語を母語とする学習者の作文を分析した。分析は、作文コーパスから「になる」「する」に関する誤用を抽出し、これを日本語、中国語双方の側から検討する、という方法で行われた。その結果、誤用のタイプは①「する」を使うべきところで「なる」を使用した、「動名詞²³を非動詞性の語としてとらえる」誤用と、②「なる」を使うべきところで「する」を使用した「非動詞性の語を動名詞ととらえる」誤用とにわけられた（五味・今村・石黒 2006：5）。誤用の数としては、①のほうが多かったといい、その原因を日本語と中国語の相違という観点から次の3つにまとめた（五味・今村・石黒 2006：8）。まず1つめは、「中国語母語話者は「変化」を表す二字漢語をサ変動詞としてではなく、形容詞または名詞としてとらえる傾向がある」こと、2つめは「中国語の発想では、自然に生起する事柄と人為的な事柄を明確に分け、前者には『～になる』、後者には『～にする』を当てて考える傾向がある」ことである。3つめは、誤用として比較的多く見られた「～化」（例：複雑化になる、近代化になる）に関するものである。その原因を、中国語で名詞修飾を表す「一的」（例：近代的、儀式的）との比較から『～化』は中国語では日本語よりもはるかに意味の幅が広く、日本語母語話者の感覚では、『～化』は動名詞、『一的』はナ形容詞と考えられているものが、『一的』が名詞の連体修飾を表す中国語の母語話者の感覚では、『～化』は形容詞の意味までを覆う可能性がある」とした。

3.2 で見たように、中国語には文脈によって品詞が変わる「兼類」という現象があり（刘・潘・故 1996、戦 2005b）、こうした現象と日本語のサ変動詞は似ているため、中国語母語の学習者にとってサ変動詞は使いやすいものであることが予想される。しかし、日本語と中国語では品詞が異なっていることから、中国語での動詞を日本語でサ変動詞として使うと、誤用となる場合があると言える。

最後に、(3) その他日本語の問題が原因である誤用について見て行く。前述した久野(2000)は、表 3-14 の誤用は中国語話者に限定されるものではなく、⑦、⑧、⑪の誤用については経験上日本語学習者に共通している、と述べている。そこで⑦と⑧についてさらに詳しく分類したのが久野(2001)である。これを表 3-15 に示す。

²³ サ変動詞になりうる名詞のこと。「サ変動詞語幹」と呼ぶこともある。

表 3-15 久野 (2001) によるサ変動詞の誤用分類 (久野 2001 : 181-183 より筆者作成)

誤用の原因	誤用例
①名詞に動作性があると考え、複合サ変動詞として用いる	その切符は4月10日まで有効するから (...) 大学院に <u>不合格した</u> ので (...)
②話しことばの影響による	買い物を <u>ばんばん</u> して、結局二十歳未満の人破産者になる。
③同義語との誤用	本当に普通の日本人にありがとうしたいんだ。 楽に生活するため <u>忍び</u> する。
④語構成により、名詞に動作性があると思ってしまう 例：話す→話→話をする	日本語を話する時に少しだけできます。 金山駅にある <u>tourist center</u> に <u>尋ね</u> しなければならぬかもしれない。 この先、 <u>がんばり</u> するつもりだが (...)
⑤待遇表現「お～する」の誤用による	短大事務室の事務員も熱心に <u>手伝い</u> します。 日本語をきちんと運用して <u>おぼえ</u> やすいと感じました。

さらに、表 3-15 のうち④について、動詞の連用形が名詞になり、「名詞+を+する」という形で再び動詞として機能する語について検討した。動詞を元に名詞、「名詞+を+する」、サ変動詞それぞれが成立するか、先行研究をもとに調査した。その結果を表 3-16 に示す。

表 3-16 久野 (2001) による名詞、「名詞+を+する」、サ変動詞の成立に関する動詞の分類 (久野 2001 : 183-185 より筆者作成)

分類	例
①すべて成立する動詞	引越す→○引越し ○引越しをする ○引越しする 他に「乗り換える」「申し込む」
②語頭に「お」が付けば、「名詞+を+する動詞」、サ変動詞が成立する	しゃべる→×しゃべりをする ×しゃべりする ○おしゃべりをする ○おしゃべりする 他に「ねだる」「断る」
③サ変動詞のみ成立しない動詞	踊る→○踊り ○踊りをする ×踊りする 他に「話す」「手伝う」「飾る」「戦う」「殺す」など
④「名詞+を+する」、サ変動詞が成立しない動詞 (「名詞+が+する」は成立)	感じる→○感じ ×感じをする ×感じする ○感じがする 他に「匂う」
⑤すべて成立しない動詞	飽きる→×飽き ×飽きをする ×飽きする 他に「着る」「吸う」「照らす」「届く」など
⑥複合名詞の場合や修飾語を伴う場合成立する動詞	書く→×書き ×書きをする ×書きする ○かな書き ○かな書きをする ○かな書きする 他に「踏む」「損じる」「拾う」
⑦「名詞+を+する」、サ変動詞が成立しない動詞	考える→○考え ×考えをする ×考えする 他に「がんばる」「曇る」「疑う」など
⑧「名詞+を+する」が成立しない動詞 (複合名詞の場合や修飾語を伴う場合成立)	育つ→○育ち ×育ちをする ○田舎育ちをする 他に「助ける」「語る」「結ぶ」

久野（2001）の調査から、動詞の連用形が名詞として使われるかどうか、さらにその名詞が「名詞＋する」や「名詞＋を＋する」、「お＋名詞＋を＋する」として使われるかどうかは、動詞によって異なっており、複雑であると言える。

また、谷部（2002）では、日本語の漢語の複雑さが指摘されている。この研究は、中級段階での漢語運用の問題点について考察した研究で、以下の3つの問題点が挙げられている。1つめは、適切な文体で使えないという点である。ここでいう文体とは、話しことばか書きことばか、日常語か文章語か、といったことで、「ひろくいえば、位相の問題」（谷部 2002：148）である。2つめは、動詞としてあまり使われない漢語を、動詞として使ってしまう、といった問題である。「労働」や「裁判」など辞書では動詞の用法が認められていても、実際に動詞として使われることが少ない例があり、辞書で品詞を調べるだけでは正しく運用することができない。3つめは、その漢語がどのような動詞や形容詞とよく使われるか、という問題である。意味を理解するのは困難でなくとも、「指示をうける」「連絡をとる」のようにどのような動詞と結びつくかに問題がある場合があるという。これについて、村木（1991）の「機能動詞結合」に触れ、サ変動詞の形（例：期待する）を取る場合と機能動詞結合の形（例：期待をかける）を取る場合の使い分けについて、「うける」を例に1年分の新聞データを用いて検討した。その結果、受動表現では「Nされる」より「Nをうける」が多い一方、能動表現では「Nする」が「Nをあたえる」が多いことがわかった。すなわち、使い分けには能動表現か受動表現かということがかかわっていると見える。

ここまで、動詞「する」との共起や、漢語に関する誤用分析を、中国語を母語とする学習者対象の研究を中心にまとめた。先行研究によって、中国語を母語とする学習者に特徴的な誤用として、(1) 日本語と中国語で共起語が異なることが原因の誤用と、(2) 日本語と中国語で品詞が異なることが原因の誤用が指摘されている。(1) については日中対照研究でも指摘がなされており、本節では実際の誤用例を挙げた。(2) については、中国語の「兼類」という、文脈によって品詞が変わる現象が背景にあり、中国語を母語とする学習者が「兼類」と日本語のサ変動詞を同じように捉えたため誤用となる可能性が指摘できる。一方日本語側の問題として、中国語にも日本語にもある漢語名詞であっても、日本語では「漢語名詞＋する」としてあまり使われない場合もあることや（谷部 2002）、動詞の連用形が名詞、「名詞＋する」、「名詞＋を＋する」で使えるかどうかはさまざまであるといったこ

と（久野 2001）が先行研究で挙げられている。本研究での分析においても、こうした先行研究で指摘された傾向が見られるかどうか、母語話者との比較を通して見て行く。

第4章 研究の概要

本章では、本研究の目的、研究設問と、使用したデータの収集・分析方法を述べる。4.1では、第3章までをふまえ、本研究で明らかにする問いを提示する。4.2から4.5はデータの収集と分析の方法に関する節である。本研究では、『日本語学習者言語コーパス』（東京外国語大学大学院グローバルCOEプログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」）におさめられたデータから、台湾の大学で日本語を学ぶ学習者と、日本語を母語とする大学生のデータを用いた。データはEラーニングシステムを用いて収集され、ウェブ上で公開されている。検索システムは、文字列検索が可能な「日本語学習者言語コーパス」と、品詞を指定しての検索が可能な「日本語学習者言語コーパス 品詞検索システム」という2つがあるが、本研究では後者を用いてすべての動詞「する」を抽出し、分析に使用した。そして、学習者が使用した例について、大規模コーパスと母語話者へのアンケートを用いて、許容度判定を行った。4.2では、分析対象とした学習者と母語話者の言語背景と、学習者が初級段階で使用した教科書について述べる。次に4.3では、本研究で使用したデータの収集方法と、コーパスの構築法を、4.4では、データの抽出と分析方法について述べる。最後に4.5では、許容度判定の方法について述べる。

4.1 研究の目的と研究設問

本節では、本研究の目的と研究設問を述べる。

第1章1.1では、コロケーションの定義と第二言語習得における定型表現に関する研究を概観した。これまでのコロケーションの研究においては、母語話者の言語使用データの分析に基づいた定義が採用されてきたが、このような定義では学習者の中間言語を十分に捉えられない(1.1.1参照)。また第2章で概観したように、第二言語におけるコロケーションの習得研究では、母語話者の言語使用データの分析に基づきコロケーションを定義し、学習者の、母語話者と異なるコロケーション使用を誤用ととらえ、その原因を探るものが多い。迫田(1999:65)は、第二言語の習得過程の解明には、研究者の視点ではなく、学習者の視点に立った調査が必要であると述べているが、これまでのコロケーションの習得に関する研究で採用されてきた定義や分類項目、「誤用」という見方は、研究者の視点に基づくものであると思われる。そこで本研究では、日本語学習者の第二言語習得過程を明らかにしていくことの一助となることを目指して、コロケーションを「チャンク」の一種であるとする考え(1.1.2参照)を採用し、学習者のコロケーション使用を、その時点で学習

者が持つ中間言語に基づく産出と見る。そして、コロケーションを「語と語が共に出現していること」と広く定義し、日本語で最も基本的な動詞の1つであるとされる「する」と共起する語すべてについて分析を行う。そしてこれによって、学習者が動詞「する」について、どのようなチャックを形成しているのか明らかにすることを目的とする。分析には、これまでに行われた多くのコロケーションの研究、コロケーションの習得研究と同様に、コーパスを用い、母語話者と学習者のコーパスを比較する、「対照中間言語分析」(Granger1998b ほか) の手法で行う。具体的な研究設問は、以下通りである。

日本語学習者と日本語母語話者はそれぞれ、動詞「する」と共にどのような語を用いるのか。母語話者と比較した場合の、学習者の特徴は何か。

上の2つの問いを、(a) 語彙的コロケーション、(b) 文法的コロケーション、(c) 意味的コロケーションの、3つの観点から考察する。(a) 語彙的コロケーションとは、ある語と、単独の語の共起のことで、本研究では分析対象である学習者と母語話者が、どのような語と「する」を共起させているのか、語彙レベルでの分析を行う。(b) 文法的コロケーションとは、ある語と、語の文法的機能・文法的カテゴリーの共起のことで、「する」と共起している語の品詞について分析し、さらにどのような助詞と共起させているかについても見ていく。(c) 意味的コロケーションとは、ある語と、語の意味的カテゴリーの共起のことで、第3章の「表 3-8：本研究での分類」、および『分類語彙表』をもとに共起語を意味的に分類し、分析する。

以上の設問によって、台湾の大学で日本語を学ぶ、中国語を教育言語とする学習者の動詞「する」とのコロケーションの特徴を明らかにし、学習者の動詞「する」に関するルールが存在しているか、存在しているとすればそれがどのようなものを考察することを目的とする。

4.2 対象者

4.2.1 学習者

本研究では、4.3 で述べる学習者コーパスをデータとして用いる。この学習者コーパスには様々なデータがおさめられているが、この中から本研究では、台湾の大学生のデータと、母語話者のデータを分析対象とする。まず学習者について、その言語背景を表 4-1 に示す。

表 4-1 分析対象者の言語背景 (学習者)

主な居住地	母語	教育を受けた言語	人数
0 歳～ 台湾	中国語	中国語	82
	台湾語		2
	中国語・台湾語		10
	中国語・客家語		1
0 歳～6 歳 アメリカ、カナダ	中国語		1
6 歳～ 台湾			
0 歳～18 歳 香港	広東語		1
18 歳～ 台湾			
0 歳～18 歳 タイ	タイ語		1
18 歳～ 台湾			
合計			102

分析対象者は、台湾の大学で日本語を主専攻語として学ぶ学習者 102 名（男性 19 名、女性 83 名）である。年齢は 20 歳前後、全員 2 年生である。主な居住地、母語は全員共通ではないものの、102 名全員が中国語で教育を受けており、言語背景は比較的均質であると言える。

次に日本語学習歴について述べる。学習者は全員、大学で 1 年半日本語を学習しており、学習時間はデータを収集した年によって異なるものの、おおむね 1 週間に 10 時間～15 時間程度である。大学に入学してからの 1 年間で全員、初級教科書である『新文化初級日本語』（文化外国語専門学校 2001a, b）の 1 と 2 を終えている。なお、大学入学前に学習したことがある学習者が 102 名中 10 名いたが、いずれの学習者も、大学入学前の学習期間に初級前半の教科書が終わっているか、半分程度まで進んだ状態であり、データ収集開始時のレベルには影響を与えていないと考えられる。データ収集は、2 年生に進級して半年後（毎年 2 月下旬）から開始した。大学 1 年の段階で初級の学習を終了し、中級レベルに進んで半年が経過していることから、学習者のレベルは中級前半であると言える。

表 4-2 分析対象者の日本語学習歴

学習歴	人数
大学（1 週間に 10 時間～15 時間×1 年間）	92
高校（1 週間に 2 時間×1 年間）→大学	7
高校（1 週間に 1 時間×1 年間）→大学	1
中学（1 週間に 2 時間×1 年間）→大学	1
語学学校（1 週間に 2 時間×2 年間）→大学	1
合計	102

次に、対象者である学習者が使用した『新文化初級日本語』1、2 の中で、「する」と共起して現れている語について調査し、表 4-3 にまとめた。調査方法は、教科書の目次、前書き（「改訂にあたって」「この本について」「主な登場人物」）、索引以外の部分すべてに現れる「語＋する」を抽出し、さらに索引と照らし合わせる、というものである。その結果得られた「語＋する」は、延べ 543、異なり 168 であった。この 543 語について、意味分類ごとに数を示す。

表 4-3 『新文化初級日本語』の「語＋する」出現数

分類	延べ数	異なり数	例
A1-1 日常の動作等	228	51	どう、勉強を、そうじを
A1-2 動作・変化	211	74	勉強、失礼、予約
A2 職業	0	0	
A3 生理的な現象	4	3	下痢を、けがを、やけどを
A4 装身具	19	9	ふたを、指輪を、コンタクトレンズを
A5 身体部分	0	0	
B 変化	7	5	大きく、きれいに
C1 決定	7	3	ことに、和食に、別の所に
C2 思う・見なす	2	2	大切に、楽しみに
C3 知覚 [ニ格]	0	0	
D 知覚 [ガ格]	2	1	寒気が
E 時間・費用	1	1	3 泊
F 副詞を動詞化	3	2	びっくり、ゆっくり
G 謙譲表現	42	15	お願い、お持ち、お待たせ
H 形式的な用法	17	2	…たり…たり、ように
I その他	0	0	
合計	543	168	

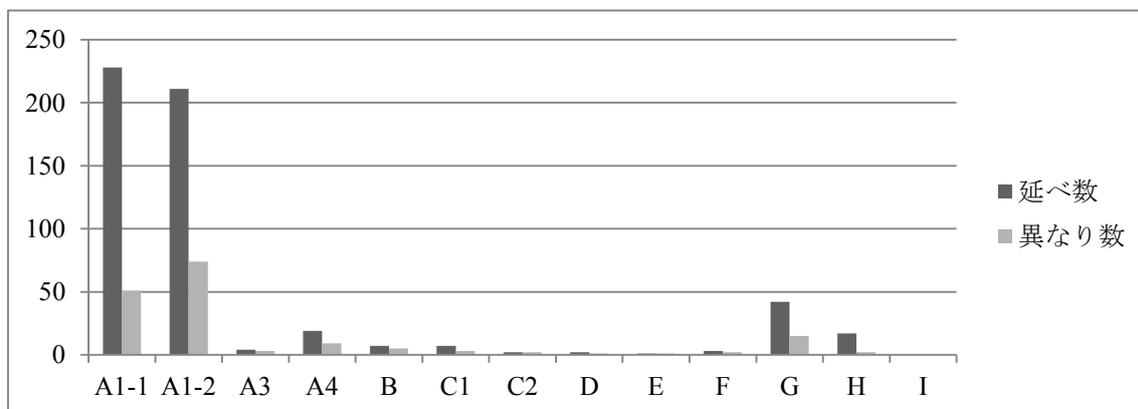


図 4-1 『新文化初級日本語』の「語＋する」出現数

また、表 4-4 に共起した語の初出課、出現数を示す。

表 4-4 『新文化初級日本語』で動詞「する」と共起している語

分類	共起語(初出課/出現数)
A1-1	勉強を(L6/29)【なし】(L6/16)何を(L6/13)テニスを(L6/10)スポーツを(L6/5)仕事を(L6/5)そうじを(L7/17)料理を(L7/12)買い物を(L7/8)洗濯を(L7/5)説明を(L9/2)どう(L10/30)電話を(L10/7)アルバイトを(L11/5)宿題を(L11/4)散歩を(L11/2)スケッチを(L14/2)運動を(L16/2)うがいを(L16/1)手術(を)(L16/1)診察を(L16/1)注射(を)(L16/1)ボウリングを(L17/2)アンケート調査を(L18/1)ジョギングを(L18/1)遅刻を(L18/1)朝ねぼうを(L18/1)夜ふかしを(L18/1)準備を(L20/3)そう(L21/4)予約を(L21/2)手続きを(L22/2)面接を(L22/1)旅行を(L22/1)パーティーを(L23/1)贈り物を(L24/2)運転を(L26/1)交換を(L26/1)住所変更を(L27/1)連絡を(L27/1)食事を(L28/3)練習を(L28/3)待ち合わせを(L28/2)検査を(L31/3)放送を(L32/1)手伝いを(L34/3)復習を(L34/1)約束を(L35/1)いろいろなことを(L36/3)経験を(L36/2)お見合いを(L36/1)どんなことを(L36/1)
A1-2	勉強(L7/29)連絡(L7/7)予約(L8/9)帰国(L8/2)報告(L8/2)説明(L9/4)外出(L9/1)休憩(L10/4)出発(L10/3)卒業(L11/8)結婚(L11/7)相談(L11/6)就職(L11/4)経営(L11/2)電話(L13/7)インタビュー(L13/2)欠席(L13/2)質問(L14/2)心配(L18/4)食事(L18/1)試着(L19/4)放送(L19/1)練習(L20/7)受験(L20/4)進学(L20/1)退学(L20/1)留学(L20/1)失礼(L21/9)訪問(L21/3)約束(L21/2)注文(L22/5)合格(L23/1)発達(L24/2)注意(L25/2)コピー(L25/1)故障(L26/4)遅刻(L27/2)メモ(L27/1)洗濯(L27/1)提出(L27/1)旅行(L27/1)ごちそう(L28/2)招待(L28/1)紹介(L28/1)退院(L29/2)安心(L29/1)入院(L29/1)拝見(L30/2)チェックイン(L31/4)案内(L31/1)遠慮(L31/1)協力(L31/1)利用(L31/1)感動(L32/2)研究(L33/2)生産(L33/2)輸出(L33/2)見学(L33/1)出席(L33/1)誕生(L33/1)貯金(L33/1)輸入(L33/1)練習ばかり(L34/3)活躍(L34/1)検査(L34/1)推薦(L34/1)入学(L34/1)反対は(L34/1)優勝(L34/1)録音(L35/4)録画(L35/1)準備(L36/4)セット(L36/1)
A2	—
A3	下痢を(L16/2)けがを(L16/1)やけどを(L16/1)
A4	ふたを(L9/8)指輪を(L19/3)イヤリングを(L19/1)ネクタイを(L19/1)ネックレスを(L19/1)ベルトを(L19/1)時計を(L19/1)コンタクトレンズを(L22/2)エプロンを(L27/1)
A5	—
B	大きく(L31/3)きれいに(L31/1)弱く(L31/1)静かに(L31/1)短く(L31/1)
C1	別の所に(L28/1)和食に(L30/1)ことに(L31/5)
C2	大切に(L24/1)楽しみに(L34/1)
C3	—
D	寒気が(L16/2)
E	3泊(L30/1)
F	ゆっくり(L21/1)びっくり(L29/2)
G	お願い(生活会話/21)お待ち(L22/2)お持ち(L30/3)お取り(L30/2)お聞き(L30/2)ご説明(L30/2)お撮り(L30/1)お借り(L30/1)お電話(L30/1)お約束(L30/1)ごあいさつ(L30/1)ご案内(L30/1)ご紹介(L30/1)ご連絡(L30/1)お待たせ(L35/2)
H	…たり…たり(L14/11)ように(L29/6)
I	—

4.2.2 母語話者

母語話者は、日本語を母語とする大学生で、59名から収集した。59名の出身地は表 4-5の通りである。収集したデータを見る限り、出身地による差異は1名を除き見られなかった。大阪出身の1名のみ、作文タスクの一部に明らかな方言が見られた²⁴ため、分析から除外した。

表 4-5 分析対象者の出身地（母語話者）

地名	人数	地名	人数	地名	人数
北海道	2	東京	14	岐阜	2
岩手	1	埼玉	8	大阪	1
秋田	1	神奈川	7	岡山	2
新潟	2	千葉	4	福岡	1
福島	1	群馬	2	長崎	1
石川	1	静岡	2	鹿児島	1
富山	2	愛知	1	熊本	1
				沖縄	2

4.3 データ収集と『日本語学習者言語コーパス』の構築²⁵

4.3.1 『日本語学習者言語コーパス』の概要

本研究では、東京外国語大学大学院グローバルCOEプログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」（平成19-23年度）のプロジェクトとして構築した『日本語学習者言語コーパス』²⁶をデータとして用いる。これは、東京外国語大学の教員および大学院生によるチームが国内外の教育機関との連携により構築した作文コーパスであり、筆者も院生協力者としてデータ収集とコーパス構築に協力した²⁷。以下に、本コーパスの概要を述べる。

²⁴ 方言が見られたのは以下の例である。「結婚式には白い服でいったらあかんねんでー。花嫁さんより目立ってもうたらあかんから。まあ普通は女の方はイブニングドレスかスーツで、男の方はスーツやなあ…。あとは結婚式でしたらあかんこととか結構あるけどウチもあんまわかれへんw なんかええ本あったら紹介するわ〜。というか友達に聞いてメールするわなっ！！」

²⁵ ここで述べる内容は鈴木・海野(2010)、外国語教育学会第16回研究報告大会での発表(2011年11月)、および鈴木(2012b)に基づく。鈴木・海野(2010)ではコーパス構築過程の概要、データ数、検索方法について報告し、2011年の発表と鈴木(2012b)では、鈴木・海野(2010)よりさらに詳しく概要を述べた上で、後述する「品詞検索システム」の構築について詳しく述べた。ここではこれらに加え、データ収集のスケジュール、タスクを設定する過程、タスクの内容について詳しく述べる。

²⁶ <http://cblle.tufs.ac.jp/lc/ja/>および<http://cblle.tufs.ac.jp/tag/ja/index.php?menulang=ja> で公開中。

²⁷ 開発チームは以下の通りである（敬称略）。教員：海野多枝（事業推進担当者）、望月圭子、林俊成；院生協力者：鈴木綾乃、（博士後期課程）、楊嘉貞（博士後期課程）、井之川睦美（博士後期課程）、鳥居彩（博士前期課程）、テレンスチャ（博士後期課程）、蔡松益（博士後期課程）、福田翔（博士後期課程）、

表 4-6 『日本語学習者言語コーパス』の概要

	日本語学習者言語コーパス	日本語学習者言語コーパス 品詞検索システム
収録 データ	総作文数：1756 内訳：ウクライナ（147） イギリス（145） 台湾（M大学）（81） 日本（9） 台湾（T大学）（847） 日本語母語話者（527）	「日本語学習者言語コーパス」のデータのうち、台湾（T大学）と母語話者のデータを収録 総語数：約 260,000 語 内訳：台湾（T大学）（約 200,000 語） 日本語母語話者（約 60,000 語）
検索 方法	テキストのみ 文字列での検索	品詞タグあり 形態素単位での検索
絞り込み 機能	個人番号、作文課題、辞書使用、性別、国籍等、年齢、学年、主な居住地、母語、教育言語、学習年数	品詞、作文課題

『日本語学習者言語コーパス』は、(A) 海外の大学との提携により収集した作文データ、(B) 日本で収集した学習者の作文データ、(C) 母語話者による作文データ、という 3 種類を収録しており、すべてのデータは Web 上で公開されている。また、検索のためのシステムは、文字列での検索が可能な「日本語学習者言語コーパス」²⁸と、品詞を指定しての検索が可能な「日本語学習者言語コーパス 品詞検索システム」²⁹（以下、「品詞検索システム」）という 2 種類が提供されている。

「日本語学習者言語コーパス」には、イギリス、ウクライナ、台湾（T大学、M大学）、日本で収集した、日本語学習者による作文データと、日本語母語話者による作文データが収められている。そして「品詞検索システム」には、「日本語学習者言語コーパス」に収められているデータのうち、台湾（T大学）収集分と、母語話者のデータが収められている。母語話者のデータ収集は、台湾（T大学）でのデータ収集と同じタスクを用いており、本研究で用いるのはこの台湾（T大学）で収集されたデータおよび母語話者のデータである。

小柳昇（博士後期課程）、コベルニック・ナディア（博士後期課程）、張志凌（博士後期課程）、高杉寛子（博士前期課程）、志田康宏（博士前期課程）、住谷和樹（博士前期課程）、荒川和仁（研究生）、市川淳太（アジア・アフリカ学院）；学外協力者：彭春陽（台湾淡江大学）、堀越和男（台湾淡江大学）、バルバラ・ピッツィコーニ（英国 SOAS）、森本一樹（英国リーズ大学）、大枝由佳（英国リーズ大学）、Gornovska, Olga (Kiev State Linguistic University, Ukraine)、Yakovchuk, Svitlana (Kiev State Linguistic University, Ukraine)、Yang, YuWen (MingChuan University, Taiwan)、Xu, MengLing (MingChuan University, Taiwan)。このほか、現地の大学院生にも TA として補佐をお願いした。なお、コーパスの概要は <http://cblle.tufs.ac.jp/lc/ja/index.php?menulang=ja> にも記載している。

²⁸ <http://cblle.tufs.ac.jp/lc/ja/> で公開中。

²⁹ <http://cblle.tufs.ac.jp/tag/ja/index.php?menulang=ja> で公開中。

language]、「上級学習者の日本語作文データベース」および「JLPTUFS 作文コーパス」以外のものは、基本的に1人の学習者のデータは1つである。「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」には、1人の学習者による複数のデータも収められているが、それほど多くはない。さらに、『日本語学習者言語コーパス』のデータ収集の一部は、Eラーニングシステムを活用して行われている。そして、本コーパスのすべてのデータはWeb上で公開され、それを検索するシステムが2種類提供されている。

表 4-7 日本語の学習者コーパス (表 1-9 再掲)

	コーパスの名前 (作成者等)	データの種類	レベル	データ数
話し言葉	「KY コーパス」(科学研究費補助金基盤研究(A)「第二言語としての日本語の習得に関する総合研究」コーパス作成:鎌田修、山内博之)	OPI によるインタビューデータ	初級 ～ 超級	90 人分
	「インタビュー形式による日本語会話データベース」(科学研究費補助重点領域研究「人文科学とコンピュータ」コーパス作成:上村隆一)	OPI によるインタビューデータ	初級 ～ 超級	66 人分
	「Corpus of Japanese As a Second language」(国立国語研究所)	母語話者との自由会話	初級から	約 80 万語以上
書き言葉	「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」(国立国語研究所)	作文、執筆者本人による母語訳	—	1575
	「上級学習者の日本語作文データベース 2006 年版」(東京外国語大学大学院地域文化研究科 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」)	作文	上級	800 字～ 1000 字 程度の作文 483
	「上級学習者の日本語作文データベース 2007 年度～2010 年度」(科学研究費補助金基盤研究(A)「多言語話しことばコーパスと学習者言語コーパスに基づく言語運用の研究と教育への応用」)	作文	上級	800 字～ 1000 字程 度の作文 587
	「JLPTUFS 作文コーパス」(東京外国語大学留学生日本語教育センター)	作文	初級 ～ 超上級	1515

以下では、これらの特徴をふまえながら、本研究で用いる台湾 T 大学で収集した学習者のデータ、および母語話者のデータの収集方法とコーパスの開発過程を述べる。

4.3.2 データ収集方法

まず、データ収集全体のスケジュールと主な手順を述べる。

台湾 (T 大学) での学習者のデータ収集は、2008 年、2009 年、2010 年、2011 年と 4 回

にわたって行われた。スケジュールを図 4-4 に、人数とデータ総数を表 4-8 に示す。

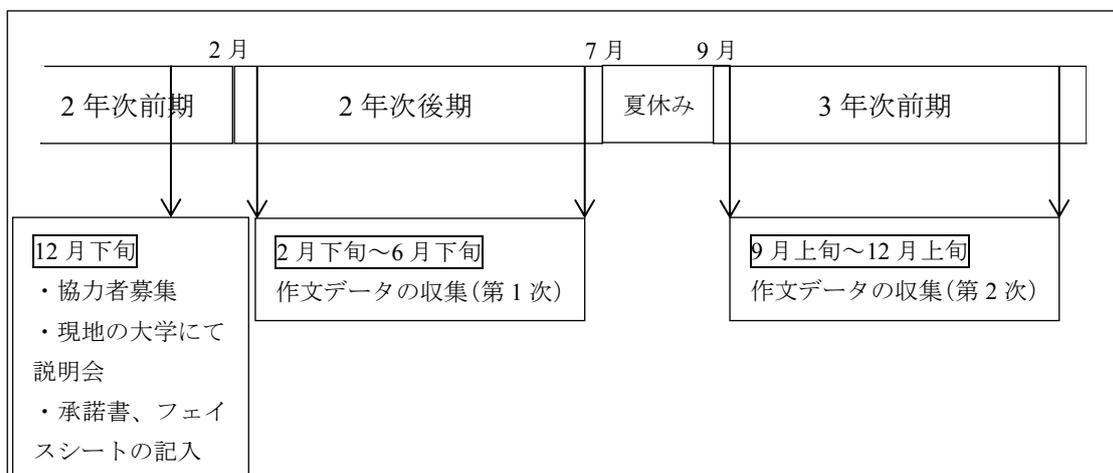


図 4-4 学習者のデータ収集のスケジュール

表 4-8 データ収集の概要（学習者）

	収集時期	人数 ³⁰	タスクの種類	データ総数
第 1 次収集	2 月下旬～6 月下旬	102 名	①日記タスク 8 回 ②機能別タスク 8 種類	①750 ②749
第 2 次収集	9 月上旬～12 月上旬	32 名	①日記タスク 8 回	①246

まず、例年 12 月に学外協力者である現地大学の教員を通じて、データ収集協力者と、本データ収集のためのアシスタント（現地大学の大学院生）の募集を行った。そしてデータ収集に使用された E ラーニングシステム³¹の管理者である林俊成氏（東京外国語大学大学院総合国際学研究院）を通じて、システムを使用するためのアカウントとパスワードを発行し、12 月下旬に担当の教員および院生のチームが台湾の大学を訪問、説明会を行った。説明会は、データ収集のためのアシスタントである大学院生の協力のもと、作文データ収集

³⁰ この人数はデータ収集開始時のもので、このうち数回しか作文を提出しなかった者や途中で提出をやめた者もいたため、最終的なデータの総数とは違いがある。

³¹ 使用したのは「東京外国語大学 e-Learning System」である。本システムはもともと、東京外国語大学大学院 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」で開発された「TUFUS 言語モジュール」を、自習に利用するための LMS（Learning Management System）である。このシステムは、学習の進捗状況や練習問題の点数の記録など学習をサポートする機能のほか、学習者がどのくらいの時間学習したか（アクセスログ）を見ることができたり、学習者のさまざまな学習履歴をダウンロードしたりといった教師のための機能もそなわっている。また、英語や中国語でのメニュー表示も可能である（林・阿部 2006：33-42）。本来このシステムは東京外国語大学学内での使用を想定していたが、本プロジェクトにあたり T 大学でも使用可能となるよう、T 大学にサーバーを設置させていただいた。

のスケジュールや使用する E ラーニングシステムの使い方の説明、アカウントとパスワードの配布、データ使用の承諾書とフェイスシートの回収を行った。この時期は、2 年生の前期の終わり頃にあたる。そして説明会から約 2 ヶ月後（2 年次後期）、第 1 次作文データの収集を開始した。データ収集には E-ラーニングシステムを用い、2 週間に 1 度、合計 8 回のタスクを課した。この間、アシスタントの大学院生には、学生との連絡窓口となってもらい、システムへのログインができない等のトラブル対応、タスク未提出者への催促などをお願いした。そして、第 1 次収集が終了した 6 月下旬の段階で、第 1 次に協力してくれた学習者を対象に第 2 次収集への協力を依頼し、承諾してくれた人に第 2 次収集をお願いした（2011 年は第 2 次収集を行わなかった）。この第 2 次収集は、3 年生の前期にあたる。第 2 次収集も第 1 次と同様に 2 週間に 1 度、合計 8 回行い、12 月上旬にすべてのデータ収集が終了した。第 2 次収集では、協力者である学生も既にシステムに慣れておりトラブルがないことが予想され、また人数も少なかったためアシスタントは置かず、すべて日本側で対応した。

なお、第 2 次収集に協力してくれた学習者 32 名のうち、7 名はこの第 2 次収集開始時から日本の大学に留学している。第 1 次収集と第 2 次収集の間が約 3 ヶ月あいているのは、この間が台湾の大学の夏休みにあたっているためである。本来、E ラーニングシステムを用いれば休暇中であってもデータ収集は可能であるが、学習者側の負担を考え、このようなスケジュールで行うこととなった。

母語話者のデータ収集は、2009 年、2010 年、2011 年と 3 回にわたって行われた。いずれの年も、「日本語を母語とする学部生」という条件で協力者を募った。協力を申し出てくれた母語話者には、メールでフェイスシートと作文データのタスクを送付し、記入の上返信してもらった。

次に、学習者のデータ収集について、毎回のタスクの提出手順を述べる。前述のように、データ収集は 2 週間に一度、合計 8 回行われた。スケジュールの例として、2008 年の第 1 次収集を挙げる（表 4-9）。

表 4-9 データ収集のスケジュールの例 (2008 年・第 1 次)

	アップロードする日	提出締め切り
第 1 回目	2 月 29 日 (金)	3 月 6 日 (木)
第 2 回目	3 月 14 日 (金)	3 月 20 日 (木)
第 3 回目	3 月 28 日 (金)	4 月 3 日 (木)
第 4 回目	4 月 11 日 (金)	4 月 17 日 (木)
第 5 回目	4 月 25 日 (金)	5 月 1 日 (木)
第 6 回目	5 月 9 日 (金)	5 月 15 日 (木)
第 7 回目	5 月 23 日 (金)	5 月 29 日 (木)
第 8 回目	6 月 6 日 (金)	6 月 12 日 (木)

2 週間に 1 度、金曜日に E-ラーニングシステムにタスクをアップロードし、次の週の木曜日までに、学習者が好きな時間にアクセスし、作文を入力する、というスケジュールである。これを 8 回行った。毎回、金曜日にアシスタントを通じてタスクをアップロードしたことを協力者に連絡、翌週の水曜日の夜、または木曜日の午前中の段階で提出していない学習者には、アシスタントを通じて催促のメールを出した。図 4-5 は、実際の作文入力画面と、送信に成功した場合の画面である。学習者はそれぞれ固有のアカウントとパスワードを与えられ、学校や自宅などインターネット接続が可能な環境においてこのサイトにアクセスする。そして指示文を読み、ボックスに作文を入力し「次のページへ進む」というボタンを押す (図 4-5 の①)。するとシステムに作文が送信され、入力した作文が表示される (図 4-5 の②)。こうしてそれぞれの学習者によって入力、送信された作文は、自動的にシステムに蓄積される。学習者はシステムのサイト内にある「学習履歴」から、自身がこれまでに書いた作文を見ることができる。一方データ収集者は、蓄積された作文データを CSV ファイルでダウンロードすることができる。

①作文入力画面

この本を閉じる

第1回(2010年2月26日~3月4日)

1 写一篇演讲稿

2 写日记

1 写一篇演讲稿 (1/1)

你将要用日语演讲. 请你写下演讲稿

请写五行以上

现在你要向你的同学做一个自我介绍. 请写下草稿. 内容裏請務必記入自己的出身地. 專長. 喜歡的事物(興趣. 假日做些什麼事. 喜歡的食物等等). 可以參閱辭典, **請記得要在作文最後寫上“じしよをみました”!!** 寫完之後, 請按下“次のページへ進む”的按鍵, 然後確認自己所輸入的資料, 從左邊的選單中點取“2 写日记”繼續下一個作業。

Answer

解答はこちらに記入してください。

次のページへ進む

②送信成功の画面

この本を閉じる

第1回(2010年2月26日~3月4日)

1 写一篇演讲稿

2 写日记

1 写一篇演讲稿

この章が終了しました。
下記はあなたの解答と正解例です。
他の章に進んでください。
(正解例がない場合もあります)

問題 1

現在你要向你的同学做一个自我介绍. 请写下草稿. 内容裏請務必記入自己的出身地. 專長. 喜歡的事物(興趣. 假日做些什麼事. 喜歡的食物等等). 可以參閱辭典, **請記得要在作文最後寫上“じしよをみました”!!** 寫完之後, 請按下“次のページへ進む”的按鍵, 然後確認自己所輸入的資料, 從左邊的選單中點取“2 写日记”繼續下一個作業。

正解例

あなたの解答

はじめまして。外大花子です。

図 4-5 E ラーニングシステムによる作文の提出

このような E ラーニングシステムを用いると、次のような利点がある。まず、今回のように、データ収集者は日本、学習者は台湾、というように、離れた場所においてもデータ取

集を行うことができる点である。これまで、海外でデータ収集を行う場合には、研究者が現地に行って収集するか、メールでのやりとりが中心であったと思われる。しかし、現地に行って収集する場合には時間的、金銭的制約が大きく、何度も行うことは難しい。またメールでは、一度にたくさんの学習者を対象に行うことは、可能ではあるが煩雑である。その点、Eラーニングシステムを用いれば、時間的、金銭的制約も少なく、複数の学習者から一度に、大量のデータを簡単に収集することができる。また、こうした利点によって、台湾と日本という離れた場所であっても、縦断的にデータ収集を行うことが可能となった。さらに、データが研究者のもとに集まった段階で既に電子化できており、フォーマットもそろっているため、手書きのものを電子化したり、Word形式で送られてきたものの形式をそろえたりする手間がかからない。一方、考慮しなければならない点として、辞書、インターネットなどの使用が挙げられる。例えば研究者が教室などで学習者に目の前で作文を書かせた場合、学習者はインターネットを使用することはできず、また辞書の使用についても制限することは易しい。しかし今回の場合、学習者が作文を入力している場にないため、こうしたことが難しい。また手書きの作文にはない問題点、すなわちインターネットからのコピーを完全には防ぐことができない。こうした問題を解決するために、指示文に「辞書を使ってもいいです。使った場合は、作文の最後に「辞書を見ました」と書いてください。」という指示を加えた。またインターネットからのコピーについては、前後の文章から書き手が変わっていると推測された文章について、その部分をGoogleで検索にかけ、ヒットした場合にのみ分析の対象から外した。ただしこのような例は全データ中1例のみ³²であり、学習者はおおむね日本語のインターネットのサイトに頼らず書いたと思われる。

次に、タスクの内容について述べる。タスクの内容は開発チームで何度も検討し、最終的に異なる言語機能を扱う機能別タスクと、比較的自由的な日記タスクの2種類が設定された。機能別タスクは比較的自由度が低く、執筆者により書かれる内容は大きくは異ならない。このことにより、執筆者間（学習者と学習者、学習者と母語話者）での比較が可能になる。また日記タスクは、一定の期間、毎回同じタスクを書いてもらうことで、執筆者の言語使用の変化を分析することができる。このような理由で、機能別タスクと日記タスクという2種類のタスクが設けられた。機能別タスクについては、まず「TUF5言語モジュ

³² 自分の出身地を紹介する、というタスクで、台湾のある地方の観光案内の日本語ページからのコピーであった。

ール」³³の「会話モジュール」の40機能³⁴（表 4-10）から、海外で学習する学習者にとって適当と思われる機能を選ぶことから始められた。

表 4-10 「会話モジュール」の機能

課	機能	課	機能
1	挨拶をする	21	順序について述べる
2	感謝する	22	状況についてたずねる
3	注意をひく	23	条件をつける
4	自己紹介する	24	比べる
5	謝る	25	提案する
6	人にもものをあげる	26	理由を述べる
7	さよならを言う	27	依頼する
8	金額についてたずねる	28	例をあげる
9	経験についてたずねる	29	妥協する
10	予定を述べる	30	許可を求める
11	程度についてたずねる	31	しなければならないと言う
12	時間についてたずねる	32	禁止する
13	数字についてたずねる	33	指示する
14	手段についてたずねる	34	しないでくれと言う
15	能力についてたずねる	35	しなくてもよいと言う
16	場所についてたずねる	36	招待する
17	特徴についてたずねる	37	助言する
18	意見を述べる	38	要求する
19	好きなものについて述べる	39	希望を述べる
20	好きな行動について述べる	40	人を紹介する

表 4-10 の 40 機能から作文タスクに入れるものを選び、さらにタスクの回数（8 回）に合わせて 1 つのタスクに同時に盛り込めるものはまとめられた。次にタスクの指示文が作成された。作成は、開発チームのメンバーで担当を割り振り、各自が原案を作成したあと、チーム全員で検討した。そしてタスクの指示文を中国語に翻訳、パイロット調査を行い、

³³ 「TUFUS 言語モジュール」(<http://www.coelang.tufs.ac.jp/modules/index.html>) は、21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学研究拠点」の主たる研究成果で、世界的に類例のない多言語ウェブ教材である。英語、ドイツ語、フランス語、日本語など 20 の言語の教材があり、「音韻・語彙・形態・統語といった言語の構成要素は、それぞれがある程度、自己完結的であり、互いに独立した構造を持ちながらも、相互に関連づけられる」（川口 2004 : 16）という「モジュール的言語観」に基づき「発音モジュール」「会話モジュール」「文法モジュール」「語彙モジュール」の 4 種類が開発された。また「TUFUS 言語モジュール」は通言語性という特徴を持つ。例えば「会話モジュール」の場合、表 4-10 に挙げた 40 機能は、すべての言語の「会話モジュール」で共通したものである（川口 2004）。

³⁴ 「会話モジュール」の 40 機能は、日本語、英語、スペイン語など複数の言語の教材分析を通じて、共通してシラバスに用いられている代表的な機能の中から抽出されている（詳細は結城 2004a, b, 松本 2004）。本プロジェクトで用いる機能をこの 40 から選んだのは、このためである。

さらに修正を加えた。こうして選ばれた機能と、タスクのタイトルおよび内容³⁵は表 4-11 の通りである。なお、実際の指示文（中国語、日本語）は付録（学習者用：335 ページ、母語話者用：338 ページ）参照のこと。

表 4-11 作文タスクの一覧

タスク No	タイトル (機能/会話モジュールの課)	内容
d1～d8 (第1次) d9～d16 (第2次)	日記を書く	この一週間で印象に残っているできごとについて書く。
f1	スピーチの原稿を書く (自己紹介/L4、L19、L20)	自己紹介スピーチの原稿を書く。自分の出身、専攻、好きなこと(趣味、休みの日にすること、好きな食べ物など)を必ず入れる。
f2	スピーチの原稿を書く (特徴を述べる/L17)	出身地を紹介するスピーチの原稿を書く。出身地のいいところや好きなところを述べる。
f3	手紙を書く (予定を述べる/L10)	日本にいる友達に、日本を旅行する予定を伝え、会えるかどうか聞く手紙を書く。
f4	美術館の案内を書く (禁止・指示/L32、L33)	美術館に来る日本人のお客様のために①入場のしかた、②中でしてはいけないことについて書く。
f5	経験を述べる (経験を述べる/L9)	今までにした、珍しい経験について書く。
f6	映画のDVDを借りる (許可を求める/L30)	日本語の先生にDVDを借りられるかどうかEメールを書く。
f7	アドバイスを (助言する/L37)	自分の国の結婚式のしきたりについてアドバイスを求める。
f8	将来の夢・希望 (希望を述べる/L39)	大学を卒業した後の夢・希望について書く。

第1次収集については、データ収集終了時にタスクの難易度に関するアンケートを行った。アンケートは第8回のタスクまですべて提出した97名の学習者を対象に行い、75名から回答を得た(回収率77.3%)。タスクの難易度については、5段階(1:易しい～3:普通～5:難しい)で評価してもらった。また、①文字表記、②単語、③文法、④全体の構成、⑤内容(何を書くか)、⑥敬語の6つについて、難しかったことに○をつけてもらった(複数回答可)。表4-12に、タスクごとの難易度平均と、それぞれ最も多くの学習者が○を

³⁵ 学習者には中国語で、母語話者には日本語で与えた。

つけた「難しかったこと」をまとめた。

表 4-12 タスクの難易度（学習者の評価）（n=75）

	d	f1	f2	f3	f4
難易度平均	2.34	2.16	2.80	3.18	3.96
難しかったこと	⑤内容 38人(50.7%)	⑤内容 27人(36.0%)	⑤内容 36人(48.0%)	⑤内容 28人(37.3%)	⑤内容⑥敬語 34人(45.3%)

	f5	f6	f7	f8	全タスク平均
難易度平均	2.92	3.59	3.89	2.81	3.08
難しかったこと	⑤内容 30人(40.0%)	⑥敬語 51人(68.0%)	⑤内容 52人(69.3%)	⑤内容 26人(34.7%)	

難易度の評価はタスクによって異なるものの、全タスクの平均は 3.08 であったことから、全体的には適切な難易度であると捉えられていたと言える。この中で特に難易度が高いのはタスク 4（難易度平均 3.96）、タスク 6（難易度平均 3.59）、タスク 7（難易度平均 3.89）である。このうち、タスク 4「美術館の案内を書く」とタスク 6「映画の DVD を借りる」は、いずれも「難しかったこと」として⑥敬語が最も多くの学習者によって挙げられた。タスク 4 の場合、美術館に来るお客様に向けて、タスク 6 の場合先生に向けて書く文章であるため、失礼のない文体が求められるが、学習者には難しいと感じるものであったと言える。またタスク 7「アドバイスをする」については、「難しかったこと」として⑤内容（何を書くか）が最も多くの学習者によって挙げられた。このタスクは、自分の国の結婚式のしきたりについて書く、というもので、まだ大学生である学習者にとってはなじみのないテーマであったと考えられる。実際、作文の中に「結婚式に出たことがないのでよく分かりません。」や、「よく分からないので、母に聞きました。」など書いている学習者も見られた。

母語話者データは、学習者に課したタスクと同じものを 1 度書いてもらった。なお、機能別タスクについては 8 種類すべて書いてもらったが、日記タスクは 1 回のみである。母語話者とのやりとりは、E ラーニングシステムではなくすべてメールで行った。

以上のようにして収集されたデータの総数は表 4-13 の通りである。

表 4-13 データ総数

	学習者データ (語数/作文数)	母語話者データ (語数/作文数)
日記タスク (第1期)	83177 語 ³⁶ /749	53365 語/467
日記タスク (第2期)	30069 語/246	
機能別タスク	94549 語/750	6125 語/59
合計	207795 語/1745	59490 語/526

4.3.3 「日本語学習者言語コーパス」および「日本語学習者言語コーパス 品詞検索システム」の構築

4.3.2 のようにして収集されたデータは、すべてテキストファイル化し、名前など個人を特定できる情報をすべて削除し、それぞれの作文に以下のような規則で固有の番号をつけた。

例 1)

Tw 01 fl -D

収集地 個人番号 タスク番号 辞書使用あり

例 2)

Tw 01 d1

収集地 個人番号 タスク番号 辞書使用なし

例 3)

ns 01 d

母語話者 個人番号 タスク番号

例 1 「Tw01fl-D」は、「台湾で収集、個人番号 01、機能別タスク 1 回目、辞書を使って書かれた作文」を、例 2 「Tw01d1」は「台湾で収集、個人番号 01、日記タスク 1 回目、辞書を使わないで書かれた作文」を、例 3 「ns01d」は「母語話者、個人番号 01、日記タスク」を表している。

³⁶ この語数は、形態素解析を行った結果に基づいてカウントしたもので、中には句読点や顔文字などの記号も含まれている。

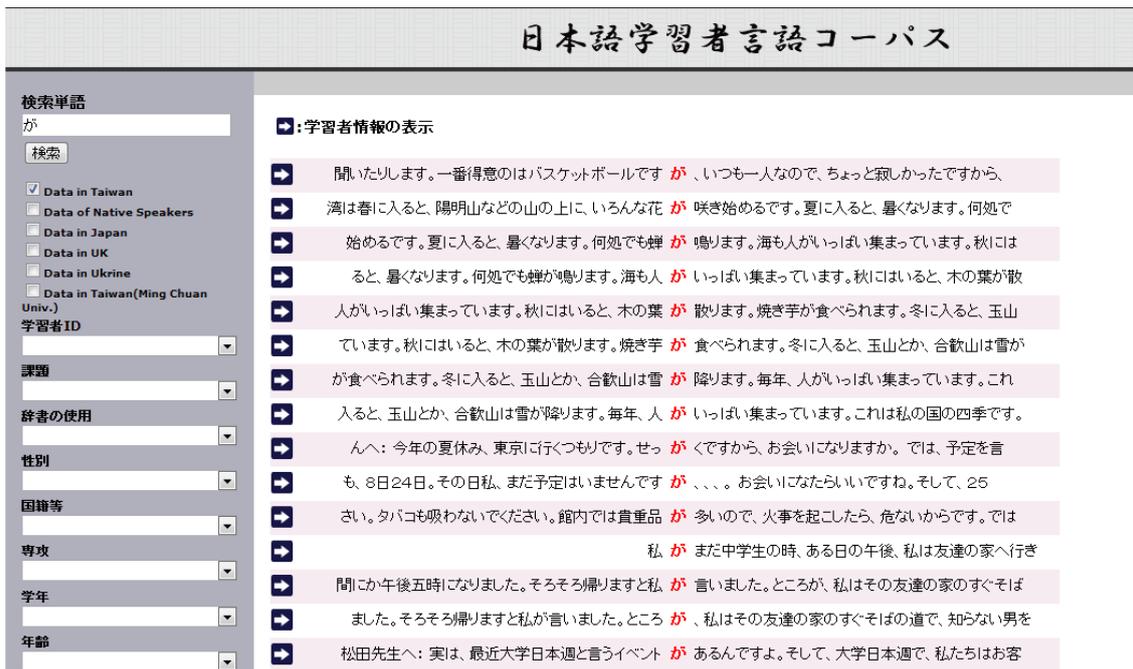


図 4-6 「日本語学習者言語コーパス」 検索例（「が」で検索）

こうして作成したテキストファイルを、「日本語学習者言語コーパス」にアップロードした。図 4-6 は、「日本語学習者言語コーパス」の検索ページである。検索の際には、学習者の個人 ID、「自己紹介」などの課題名、性別などで絞り込むことができる。一番上のボックスに検索したい語を入力し、検索ボタンを押すと、検索単語を中心に、前後の文脈が表示される。ただし、これは文字列での検索のため、「が」で検索した場合「雪が降ります」のような助詞の他、「せつがくですから」「ところが」などもヒットする。

次に、テキストファイル化したデータを形態素解析のソフトにかけ、品詞タグを付ける作業を行った。こうして構築したのが「品詞検索システム」である。このシステムには、すべての語について「文法」、「辞書形」、「出現形」のタグがついており、それぞれで検索することができる。「文法」とは品詞、「辞書形」とは、辞書に載っている形、「出現形」とは、作文の書き手が書いたそのままの形を指す。

この品詞タグをつける作業には、日本語形態素解析システム「茶釜」(version 2.0 for Windows 通称: WinCha) を使用したが、品詞は「茶釜」のものを、検索しやすいように改訂して使用した (表 4-14)。

表 4-14 「昨日、図書館へ行って、勉強しました。」の解析結果と本コーパスの品詞の例

出現形	辞書形	品詞（「茶釜」解析結果）	品詞（本コーパス）
昨日	昨日	名詞-副詞可能	名詞（一般）
、	、	記号-読点	記号
図書館	図書館	名詞-一般	名詞（一般）
へ	へ	助詞-格助詞-一般	助詞
行っ	行く	動詞-自立	動詞（自立）
て	て	助詞-接続助詞	助詞
、	、	記号-読点	記号
勉強	勉強	名詞-サ変接続	名詞（一般）
し	する	動詞-自立	動詞（自立）
まし	ます	助動詞	助動詞
た	た	助動詞	助動詞
。	。	記号-句点	記号

「茶釜」の解析結果は表 4-14 のようにやや細かい分類になっている。例えば、名詞について見ると、「昨日」は「副詞可能」、「図書館」は「一般」、「勉強」は「サ変接続」と3種類が見られるが、これを、本コーパスではすべて「名詞一般」とした。その他、格助詞・接続助詞など助詞類はすべて「助詞」、読点・句点・カッコなど記号類はすべて「記号」とするなどした。こうして作成した品詞一覧を表 4-15 に示す。

表 4-15 「日本語学習者コーパス 品詞検索システム」品詞一覧

品詞	例
名詞（一般）	普通名詞、代名詞、数、 <u>勉強</u> する、 <u>どきどき</u> する、 <u>健康</u> な、 <u>申し訳</u> ない、 <u>行く</u> <u>そう</u> だ、 <u>行く</u> <u>よう</u> だ
固有名詞	人名、地域名など
名詞（接尾）	2010年3月31日、二日後、仕事 <u>中</u> 、基本 <u>的</u> 、一冊、 <u>楽し</u> さ、 <u>考え</u> 方、 <u>行き</u> <u>そう</u> だ
接頭詞	<u>お</u> 水、 <u>ご</u> 立派、 <u>約</u> 3万円、 <u>お</u> 座り下さい、 <u>高</u> 品質
動詞（自立）	食べる、 <u>食</u> べて、 <u>食</u> べない
動詞（非自立）	～ていく、～てくる、～て <u>いる</u> 、～て <u>あげる</u> 、 <u>考え</u> こむ
形容詞（自立）	青い、 <u>青</u> くない、 <u>青</u> かった
形容詞（非自立）	～が <u>たい</u> 、～づ <u>らい</u> 、～に <u>くい</u> 、～ら <u>しい</u> 、～て <u>いい</u> 、～て <u>ほしい</u>
副詞	なんか、 <u>なん</u> とか、 <u>なん</u> で、 <u>こ</u> んなに、 <u>全</u> 然、 <u>に</u> こに <u>こ</u> と
連体詞	この、 <u>こ</u> んな、 <u>単</u> なる、 <u>大</u> きな
接続詞	そして、 <u>そ</u> れから、 <u>し</u> かし
助詞	格助詞、接続助詞、係助詞、副助詞、並列助詞、終助詞、連語（～という、～として）
助動詞	～である、～だ、ない、～です、～ます、 <u>食</u> べ <u>たい</u> 、 <u>行</u> こう、 <u>勉</u> 強しよう、 <u>食</u> べ <u>ら</u> れる、 <u>食</u> べ <u>さ</u> せる、 <u>食</u> べ <u>た</u> がる
感動詞	あいさつ、はい、いいえ
記号	、。?!顔文字
フィルター	あの、えーと、まあ～
その他	中国語、英語のフレーズ

図 4-7 は、「助詞「が」＋動詞（自立）「ある」」という条件で検索した結果である。



図 4-7 「日本語学習者言語コーパス 品詞検索システム」検索結果（「がある」で検索）

図 4-6 で示した「日本語学習者言語コーパス」と違い、助詞の「が」のみが表示され、また動詞「ある」については、「あった」「あります」などの活用形も含めて表示されている。検索結果は、学習者と母語話者同じ画面で表示される。まず学習者の結果が表示され、その下に母語話者が表示される。学習者は、Tw という記号で表し、母語話者は ns という記号で表している。

ところで、学習者データについて形態素解析を行う際に問題になることとして、李(2009)は次のように述べている。この研究では、「KY コーパス」について「茶釜」を用いて形態素解析を行い、データの加工を行っている。

KY コーパスの形態素解析においては、大きなものとして二つの技術的問題がある。

1. 会話データの解析精度の問題
2. 誤用例や言い直しの問題

まず、1 の問題として近年高精度の形態素解析器として多用されてきている「茶釜」や「MeCab」などが示す 100%に近い解析精度は多くの場合、新聞データのように規範的な表記と固定された文体で書かれたテキストデータを元に産出した値である。対話や談話データのような省略が多いデータに対しては十分に妥当な結果を出すまでには至っていないのが現状である。

(中略)

2 の問題は、学習者データを扱う上で必然的に生じてくる問題で、多くの誤用例が含まれているという問題が挙げられる。

(中略)

形態素解析技術の有用性は認められるものの、現状としてその結果を鵜呑みにし、調査に利用することは難しい。特に KY コーパスのような小規模のコーパスで、かつ言語習得のような正確性が要求される分野の基礎資料に関してはなおさら重要な問題である。そこで、本研究では形態素解析の結果をすべて人手でチェックし、その誤りを修正した。

(李 2009 : 62-63)

李(2009)が挙げた2つの問題は、「品詞検索システム」でも生じた。1については、本コ

一パスのデータは書きことばであるものの、「規範的な表記と固定された文体で書かれたテキストデータ」とは言いがたく、李（2009）が挙げている「ご飯食べてる」、「君の元へ走ってく」のような「会話体特有の表現」や、終助詞（「お返事待っていますね。」）なども少なからず見られた。例えば、次のようなものである。

例 1) 最近、新型インフルが流行してる。(Tw48d7)

例 2) とても美味しいと思いますね。(Tw03f2)

また 2 については、言い直しの問題（例：「うれしいじゃなくて、たの、楽しい」（李 2009 : 63)）は見られなかったものの、誤用については大きな問題となった。こうした問題は、李（2009）同様すべて人手でのチェックを行い、修正した。具体的には、以下のような手順で行った。

1. 文から形態素への分割の誤りを修正する。
2. 辞書形や品詞を修正する。
3. 「未知語」と表示されたものについて、品詞を入力する。

手順 1 について、「～してる」のような表現や誤用が含まれた文を解析にかけると、文から形態素への分割が正しく行われず、という問題に直面した。これについては、すべて目で見て修正した。次に、分割が正しく行われず、辞書形や品詞も間違ったものが表示されるという問題もある。また仮に正しく形態素に分割されたとしても、品詞が「未知語」と表示されてしまうこともある。こうしたものについては、正しい文を想定して、辞書形、品詞を登録することにした。そしてどうしても想定できないもの、意味がわからないもののみ「その他」という品詞タグをつけることにした。表 4-16 はその例である。

表 4-16 誤用例とタグの付け方

	文		茶釜		本コーパス
① 表記	ギターを弾きます。	出現形	ギター		ギター
		辞書形	ギター		ギター
		品詞	未知語		名詞（一般）
② 清濁	友たちに会いました。	出現形	友	たち	友だち
		辞書形	友	たち	友だち
		品詞	名詞（一般）	名詞（接尾）	名詞（一般）
③ 活用	ドレスを着いてください。	出現形	着い		着い
		辞書形	着く		着る
		品詞	動詞（自立）		動詞（自立）

ここでは①表記、②清音と濁音、③活用の誤用の例を挙げた。①の「ギター」は一語として解析されたが、品詞が未知語となった。この場合、出現形には学習者が書いたそのままの形を登録し、辞書形に修正した形、つまり「ギター」を登録した。そして品詞は名詞一般とした。②の場合、「友」と「たち」と、2語に解析された。これについては、学習者の母語が中国語であり、一般的に「た」と「だ」の区別が難しいこと、中級レベルということから、「友だち」の誤用だと推測し、一語扱いとした。③の場合、品詞は正しく解析されたが、辞書形は「着く」と文脈に合わないものが入っている。この場合、文脈から「着く」ではなく「着る」を用いたもので、活用形を誤ったと推測し、辞書形に「着る」と登録した。

その他、助詞の誤用も数多く見られたが、助詞については、基本的に訂正しなかった。以下に例を示す。

例3) 暇のとき、テニスをします。

例4) たくさんがほしいです。

例3の場合、茶釜で解析かけると、下線部は助詞「の」と表示されるが、文を訂正すると「暇なとき、テニスをします。」となり、下線部の品詞は助動詞「だ」となる。しかし、例4では、「たくさんほしいです。」と、助詞を削除する訂正になる。こうした場合、表の①～③のように「出現形：学習者が書いたそのままの形、辞書形：正しい形」という方法をとると、辞書形が空欄になってしまい、検索できなくなってしまう。そこで、助詞の場合は基本的に訂正せず、茶釜の解析結果をそのまま登録することにした。

以上、「日本語学習者言語コーパス」および「品詞検索システム」の構築について述べたが、本研究では主に「品詞検索システム」を用いて分析を行う。

4.4 本研究での分析対象とデータ抽出方法

以上の手順によって構築したコーパスに含まれるデータのうち、本研究ではすべての課題を提出した協力者のデータのみを分析対象とした。これは、タスク間での違いがあるかどうかを分析するためである。また、母語話者の中に1名明らかに方言を使用して書いている協力者がいたため、このデータも分析対象からはずした。分析対象のデータ数は以下の通りである（表 4-17）。

表 4-17 分析対象のデータ数

		学習者	母語話者
人数		87名	54名
総作文数		1638	486
延べ語数	日記（第1期）	67222	4927
	日記（第2期）	26066	
	機能別	76144	43052
	合計	169432	47979
異なり語数 （出現形／ 辞書形）	日記（第1期）	4573／3817	1320／1222
	日記（第2期）	3079／2655	
	機能別	4466／3779	4144／3742

次に、動詞「する」と共起語の抽出方法について述べる。これには、前述の「品詞検索システム」を用いた。「する」は名詞が最も多く共起するが、副詞や形容詞との共起もあるため（第3章3.1参照）、条件は「動詞（自立）」の「する」のみとし、共起語については指定しなかった。

まず「品詞検索システム」の検索ページから、第1条件に「動詞（自立）」を指定し、辞書形に「する」と入力して検索ボタンを押す。このようにすることにより、「する」「した」「して」など活用形にかかわらず抽出することができる。そうして表示された一覧を、「リスト保存」からテキストファイルで呼び出し、Microsoft Excel にコピーした。この段階では、図 4-8 のように表示されている。

行	列	内容
1	Tw01d11.txt	3258 役者が私の目の前を通って、びっくりしました。
2	Tw01d12.txt	3265 今朝起きたら、天気が悪くて、ちょっと雨を心配しながら、出発しました。
3	Tw01d12.txt	3271 今回は雨が降って、ちょっとがっかりしましたが、伝統的な祭りが見られて、いい見学だと思う。
4	Tw01d13.txt	3279 観音さんの頭の上に小さいな観音がいっぱいあって、びっくりしました。
5	Tw01d14.txt	3282 昨日からいろいろな準備をしていた。
6	Tw01d14.txt	3285 そして、今日はずっと彼女に内緒で、あっちこっち行って、カートを集めた。
7	Tw01d15.txt	3293 清水寺に行く日、朝が寒かったので、つい環坊ちゃいました。
8	Tw01d15.txt	3294 清水寺に行く途中、売店がいっぱい並んだ通りがありまして、中に入りたかったけど、遅刻したので、入れなかったです。
9	Tw01d15.txt	3295 そして、皆と地主神社で合流して、恋のおみくじを引きました。
10	Tw01d16.txt	3303 そして、ちょっと買い物をしました。
11	Tw01d16.txt	3307 四人の友達と一緒に酒を飲んだり、お菓子を食べたりして、楽しいクリスマスと友達の誕生日でした。
12	Tw01d2.txt	3190 私は昔に顔をずらした。一人一人、皆すごく真剣な顔で、私はいつの間にかも緊張してきた。
13	Tw01d2.txt	3191 特に午後の面接、あまり緊張して、頭が真っ白になって、本当に危なかった。
14	Tw01d2.txt	3192 でも、月曜日に発表された順位には私は31位だった。
15	Tw01d3.txt	3198 で、その次の日、同じクラスの十人ぐらい、一緒に食事をすすむことになった。
16	Tw01d3.txt	3199 長い間あってないので、すごく楽しみにしているんだよ。
17	Tw01d4.txt	3204 私は先週からずっと楽しみにしていたけど、初日で負けてしまったんだ。
18	Tw01d4.txt	3207 私たち皆、一ヶ月も一緒に練習した。
19	Tw01d4.txt	3208 まさかの敗北で、先輩に残念の思いをさせたんだ。
20	Tw01d5.txt	3214 だから、毎日勉強していました。
21	Tw01d7.txt	3231 すごく盛り上げて、会場のファンの皆さんと一緒に踊ったり、歌ったりした。
22	Tw01d8.txt	3234 あの一週間は、期末試験の準備ばかりでいていいます。
23	Tw01d8.txt	3240 そして、三年生日本に行っても、よく勉強します。
24	Tw01d9.txt	3243 昨日は初めて友達と一緒にカレー作りを挑戦した。
25	Tw01d9.txt	3248 で、明日は野菜炒めを挑戦したいと思う。
26	Tw01f1.txt	3312 暇の時は、いつも家でドラマを見たり、音楽を聞いたりします。
27	Tw01f1.txt	3313 一番得意なテニスですが、いつも一人なので、ちょっと寂しかったですから、最近あまりなかったです。

図 4-8 データ抽出の手順 1

次に、共起している語と共に入力した。

行	列	内容	単語	助詞	動詞
1	No	課題			
2	Tw01 d11	役者が私の目の前を通って、びっくりしました。	名詞など		
3	Tw01 d12	今回は雨が降って、ちょっとがっかりしましたが、伝統的な祭りが見られて、いい見学だ	びっくり	助詞	動詞
4	Tw01 d12	今朝起きたら、天気が悪くて、ちょっと雨を心配しながら、出発しました。	びっくり		する
5	Tw01 d12	今朝起きたら、天気が悪くて、ちょっと雨を心配しながら、出発しました。	出発		する
6	Tw01 d13	観音さんの頭の上に小さいな観音がいっぱいあって、びっくりしました。	心配		する
7	Tw01 d14	昨日からいろいろな準備をしていた。	びっくり		する
8	Tw01 d14	そして、今日はずっと彼女に内緒で、あっちこっち行って、カートを集めた。	準備	を	する
9	Tw01 d15	そして、皆と地主神社で合流して、恋のおみくじを引きました。	内緒		する
10	Tw01 d15	中に入りたかったけど、遅刻したので、入れなかったです。	合流		する
11	Tw01 d15	清水寺に行く日、朝が寒かったので、つい環坊ちゃいました。	遅刻		する
12	Tw01 d16	四人の友達と一緒に酒を飲んだり、お菓子を食べたりして、楽しいクリスマスと友達の	環坊		する
13	Tw01 d16	そして、ちょっと買い物をしました。	楽しい		する
14	Tw01 d2	一人一人、皆すごく真剣な顔で、私はいつの間にかも緊張してきた。	買い物	を	する
15	Tw01 d2	特に午後の面接、あまり緊張して、頭が真っ白になって、本当に危なかった。	緊張		する
16	Tw01 d2	でも、月曜日に発表された順位には私は31位だった。	緊張		する
17	Tw01 d3	長い間あってないので、すごく楽しみにしているんだよ。	発表		する
18	Tw01 d3	で、その次の日、同じクラスの十人ぐらい、一緒に食事をすすむことになった。	楽しみ	に	する
19	Tw01 d4	私は先週からずっと楽しみにしていたけど、初日で負けてしまったんだ。	食事	を	する
20	Tw01 d4	まさかの敗北で、先輩に残念の思いをさせたんだ。	楽しみ	に	する
21	Tw01 d4	私たち皆、一ヶ月も一緒に練習した。	思い		する
22	Tw01 d5	だから、毎日勉強していました。	練習	を	する
23	Tw01 d7	すごく盛り上げて、会場のファンの皆さんと一緒に踊ったり、歌ったりした。	勉強		する
24	Tw01 d8	あの一週間は、期末試験の準備ばかりでいていいます。	踊り		する
25	Tw01 d8	そして、三年生日本に行っても、よく勉強します。	歌		する
26	Tw01 d9	昨日は初めて友達と一緒にカレー作りを挑戦した。	準備		する
27	Tw01 d9	で、明日は野菜炒めを挑戦したいと思う。	勉強		する
			挑戦		する

図 4-9 データ抽出の手順 2

図 4-9 のように入力する際のルールは次の通りである。

1. 基本的に、動詞と、直前の語（助詞がある場合は、助詞とその1つ前の語）を入力する。

2. 活用や表記の誤用、入力ミスは、対象外としてすべて訂正して入力する。
3. 表記の揺れ（「ボーリング」VS「ボウリング」など）は、どちらかに統一する。
4. 例えば「Nをする」のところで、Nがない場合（直前の文脈で言及されており、省略されているなど）は、「名詞など」のセルに「[なし]」と入力する。
5. 活用形について、基本的には辞書形に直すが、助詞の関係で直すと誤りになる場合（Nがしたいなど）や活用した形が固定しているものは直さない。

こうして得られた「語+する」の組み合わせは表 4-18 の通りである。これらについて、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという3つの観点から分析を行う。

表 4-18 「する」の出現数と共起語の異なり数

	学習者	母語話者
「する」出現数	3816	1177
共起語異なり数	921	486

4.5 学習者が使用した共起語の許容度判定

最後に、母語話者を対象に行った、学習者が使用した共起語の許容度判定について述べる。この調査の目的は、学習者が使用したコロケーションのうち、母語話者があまり使用しなかったコロケーションについて、その組み合わせが母語話者に許容されるかを分析することによって、学習者独自の共起のルールを探ることである。

許容度の判定は2つの段階を経て行った。第1段階では、学習者と母語話者の使用数の比較と、大規模コーパスでの検索を行い、第2段階では第1段階の結果をもとに作成した許容度判定アンケートを母語話者に実施した。実施方法を図 4-10 に示す。

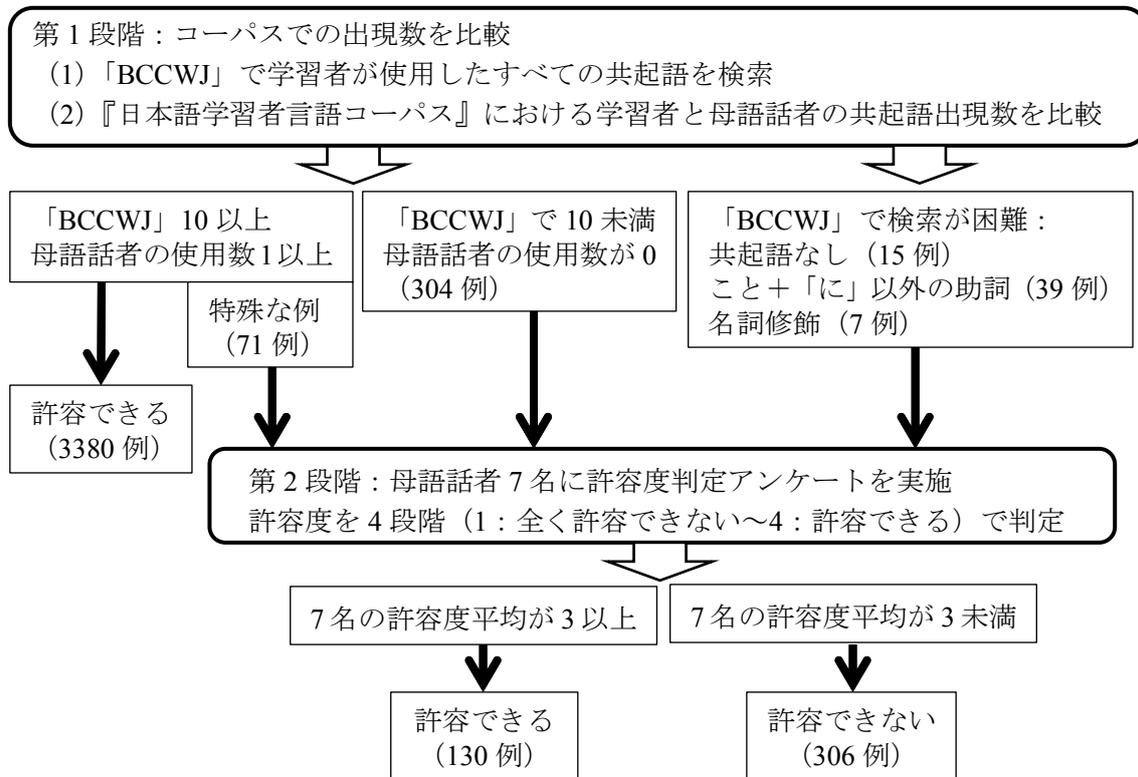


図 4-10 学習者が使用した共起語の許容度判定

まず、第1段階について述べる。ここでは始めに、学習者が使用したすべての共起語について、「現代書き言葉均衡コーパス (BCCWJ)」(国立国語研究所)³⁷を用いて検索した。検索には、コーパス検索アプリケーション「中納言」³⁸を使用した。このアプリケーションでは、表記の違い(例:「やはり」と「やっぱり」)や活用形(例:「行く」「行った」)について、もともと同一語であると考えられるものは「語彙素」というラベルをつけまとめている。例えば、検索条件に「語彙素」「矢張り」を入力すると、「やはり」「やっぱり」などがヒットする(図 4-11)。

³⁷ 「国立国語研究所 コーパス開発センター」書き言葉均衡コーパス
http://www.ninjal.ac.jp/corpus_center/bccwj/

³⁸ 「コーパス検索アプリケーション 中納言」<https://chunagon.ninjal.ac.jp/login>

短単位検索

検索フォームで検索 | 検索条件式で検索 | 履歴で検索

前方共起条件の追加

キー (文節から 10 語以内)

語彙素 が 矢張り

短単位の条件の追加

後方共起条件の追加

検索 | 検索結果をダウンロード | 条件クリア

【検索動作】 設定を隠す

文節中の区切り記号 | 前接文節の語数 20 | 検索対象 (固定長・可変長) 両方

【列の表示】 設定を隠す

形態論情報

前文節 キー 後文節 語彙素読み 語彙素 語彙素総分類 語形 品詞 活用型 活用形 書字形

発音形出現形 語種 原文文字列

コーパス情報

サンプルID 連番 サブコーパス名 コア 固定長 可変長

出版情報

執筆者 生年代 性別 ジャンル 書名出典 副題分類 巻号 編者等 出版者 出版年

16346 件の結果が見つかりました。そのうち 500 件を表示しています。

テーブルの幅を固定

サンプル ID	前文節	キー	後文節	語彙素読み	語彙素	品詞	サブコーパス名	書名/出典	編者等	出版者	出版年
OB2X_00351	客だっていらぬのよはよけれど、おそろしうよはなごころもあやますねにこれほ	やっほり	調べて認可されたところに行くべきだと思います。しかも、かつお節濃明の	ヤハリ	矢張り	副詞	特定目的・ベストセラー	此り方の上手し親下手な親	青春出版社	1981	
PB29_00240	でも、それから戻って強り出されるのでしようけれど、(キャブリー)の声は高々で、	やまり	フランシーの陣にも出ていると、(リコー)も感じましたけれど、同じで	ヤハリ	矢張り	副詞	出版書籍	銀の戦士	文芸社	2002	
OY13_04942	だって、(その最後の後の)山に返り町の(カフ)だって、(蔵)も	やまり	顧客だったの(です)ね、(そこで)も、(ずっと)総括書き添えていたそう	ヤハリ	矢張り	副詞	特定目的・ブログ	Yahoo!ブログ	Yahoo!	2008	

図 4-11 「BCCWJ」検索の例 (語彙素：矢張り)

本研究で分析対象の動詞「する」は、「した」、「します」、「される」、「させる」などすべての活用形が「語彙素」「為る」としてまとめられている。よって、「中納言」での検索は、検索条件を「語彙素」「為る」とした。

また、「中納言」では品詞を指定しての検索や共起語の検索が可能である。共起語の検索は、「キー」に検索したい語 (本研究の場合「する」) を、「キー」の前に共起する語を調べたい場合は「前方共起」を、うしろに共起する語を調べたい場合は「後方共起」を選択し、語を入力する。図 4-12 に、「勉強をする」というコロケーションを検索した例を示す。

短単位検索

検索フォームで検索 検索条件式で検索 履歴で検索

▼ 前方共起条件の追加

前方共起2 (キーから 2 語) この共起条件を削除

語彙素 が 勉強 短単位の条件の追加

前方共起1 (キーから 1 語) この共起条件を削除

語彙素 が を 短単位の条件の追加

キー (--- 10 語)

語彙素 が 為る 短単位の条件の追加

▲ 後方共起条件の追加

検索 検索結果をダウンロード 条件クリア

【検索軸】設定を隠す

文脈中の区切り記号 前後文脈の語数 20 検索対象 (固定長・可変長) 両方

【列の表示】設定を隠す

形態情報

前文脈 キー 後文脈 語彙素読み 語彙素 語彙素細分類 語形 品詞 活用型 活用形 書字形 発音形出現形 語種 原文文字列

コーパス情報

サンプルID 連番 サブコーパス名 コア 固定長 可変長

出典情報

執筆者 生年代 性別 ジャンル 書名出典 副題分類 巻号 編著者等 出版者 出版年

643 件の結果が見つかりました。そのうち 500 件を表示しています。 テーブルの幅を固定

サンプルID	前文脈	キ	後文脈	語彙素読み	語彙素	語彙素細分類	品詞	活用型	活用形	サブコーパス名	執筆者	書名出典	編著者等	出版者	出版年
OC04_01689	出てきます。(お勤めなの)。(B支店)に行つて、世間(勉強)を	し	てみるにとです。!	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	特定目的-知恵袋		Yahoo!知恵袋		Yahoo!	2005
PB54_00148	のほかに、(何点としよう)と数回)まつけられぬ)が、(一生けんめい)に(勉強)を	し	たり、(仕事)をしたり、(色いろ)なもの)を(特)している)中に(誰)まで	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	出版-書籍	内海 正彦(著)	自然から学んだお爺ちゃん(知恵袋)	内海正彦(著)	新風舎	2005
QB2X_00255	そしてあの)子(ま)が(音楽)が好き)だった)ので、(僕)も(急)いで(音楽)の(勉強)を	し	た、(いま)僕(僕)が(音楽)が好き)なの)ま)あの子(の)お陰)だった)と思)つて	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	特定目的-ベストセラー	鈴木 健二(著)	自分学のすすめ	鈴木健二(著)	ダイヤモンド社	1982
OY08_01521	りました。(その)頃から(冷)も(尚)、(成績)も(下)がる)ことも(無)く(日々)に(勉強)を	し	ている)のですが、(バイト)の(仲間)や(先輩)達)との(お)付き合い)も(大)切)だから	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	特定目的-ブログ		Yahoo!ブログ		Yahoo!	2008
PB43_00469	勧め)られて(受)けた)のですが、(落)ちました)。(ほ)っと、(息)を(変)換)し(勉強)を	し	ても(無理)だと(先生)も(思)った)ので、(特)技)や(落)後)時代の(活動)誌)評)価)	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	出版-書籍	今井 紀明(著)	ぼくがイラクへ行った理由	今井紀明(著)	コモンズ	2004
PM41_00174	。 (高)質)な)が(ベ)ー)タ)イン)大)学)に行)つ)て)いる)とき)は、(テ)ニ)ス)に(関)心)を)持)ち)て、(勉強)を	し	ている)読)者)見)込)に)と)が(変)り)ませ)ん)。(ア)メ)リ)カ)で)は(特)育)生)の(学)生)で	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	出版-雑誌	著者不明	女性セブン		小学館	2004
LB9_00150	デザイン)スクール)に(通)う)資金)稼)ぎ)のため)だった)。」と)ころ)が、(デ)ザ)イン)の(勉強)を	し	ている)うちに、(この)世界)で(一)人)前)になる)の)ま)い)切)に(難)し)い)の)を(必)ず)め)ら)す)の)め)!	スル	為る		動詞-非自立可能	サ行変格	通用形-一般	図書-書籍	草川 隆(著)	二階建(カワ)の殺人	草川隆(著)	双葉社	1990

図 4-12 「勉強」 + 「を」 + 「為る」の検索画面

「勉強をする」というコロケーションを検索するためには、まず「キー」に「語彙素」「為る」を入力する。このようにすることで、「した」、「します」、「される」、「させる」などの活用形もすべて検索することができる。次に共起語の条件として「前方共起1」に「語彙素」「を」を、「前方共起2」に「語彙素」「勉強」を入力し、検索ボタンを押す。すると、「キー」を中心に左側に前の文脈が、右側にうしろの文脈が表示される。図 4-12 では「勉強をして」「勉強をした」「勉強をしたり」がヒットしている。このような手順で、学習者が使用したすべての共起語 + 「する」について検索した。その上で、『日本語学習者言語コーパス』において母語話者の使用数が1以上であり、「BCCWJ」での出現数が10以上のもの

のについて、第1段階での「許容できる」ものとした。「BCCWJ」の検索結果で10未満を許容できない、としたのは、検索結果を筆者の言語感覚に照らして、「BCCWJ」の出現数10を境に「許容できない」と思われるものが急激に増えると判断したからである。表 4-19 に母語話者の使用が0で、「BCCWJ」での出現数が10前後のものをいくつか例として挙げる。

表 4-19 学習者のみ使用した共起語の「BCCWJ」検索結果例

共起語	学習者出現数	「BCCWJ」出現数
感染を	1	14
怪我也	1	14
不愉快に	1	13
団らん	1	13
お供	1	12
かさかさ	1	11
ビリヤードを	1	10
祝福を	1	10
お楽しみに	1	9
宿題も	1	9
一年生と	1	8
手紙を	1	8
カラーリングを	2	7
のらくら	1	7
準備が	1	7
探偵	1	7
着替え	1	6
夜ふかしを	1	6
カラオケを	1	5
楽しみ	8	5
お書き	1	4
レポートを	2	4
ご注意	11	3
ご飯を	3	3
ピンポンを	1	3
お静かに	3	2
タイムトラベル	1	2
しゃべり	2	1
シャワーを	1	1

ただし、「BCCWJ」での出現数が10以上であっても、筆者の言語感覚から「許容できない」と思われるものもあった。これらについては、いずれも「BCCWJ」での使用例と学習

者の使用例が明らかに異なっていたため、後述の母語話者に対する許容度アンケートの問題に入れることにした。例えば次のような例である。

例 1) 「ショッピングをする」 BCCWJ での出現数：31

うち 19 例が「ウィンドウショッピング」「ネットショッピング」など複合名詞

例 2) 「匂いをする」 BCCWJ での出現数：15

すべて「匂いをさせる」での出現

また、共起語がない場合と、共起語「こと+「に」以外の助詞」、名詞修飾（「すること」など）についても、BCCWJ での検索が困難であったことから、アンケートに入れることにした。

・共起語がない例

- (1) もう一回のカラーリングをしたいのなら、一ヶ月以上にしたほうが良いんです。
(Tw92d3)
- (2) 一番得意のはバスケットボールですが、(中略) 最近あまりしなかったです。
(Tw01f1)

・共起語「こと+「に」以外の助詞」の例

- (3) とにかく、もう二度とあんなことをしないように注意しつづける。(Tw32d14)
- (4) 携帯電話で話すことと駆け回ることもしてはいけません。(Tw91f4)
- (5) 結婚することはまたしないです。(Tw96f8)

・名詞修飾の例

- (6) 私達はカフェにたくさんの日本にしたことをおしゃべった。(Tw21d9)
- (7) 友達と一緒にする行動は勉強だけだ。(Tw100d4)

次に、第 2 段階として母語話者を対象に許容度判定を実施した。アンケートの対象となったのは、学習者が使用した 3816 例中 436 例である。

表 4-20 許容度判定アンケート内訳

第1段階で「許容できる」とされなかったもの	375 例（共起語異なり 268）
共起語なし	15 例
こと＋「に」以外の助詞	39 例
名詞修飾	7 例
合計	436 例

これら 437 例について、実際に学習者が書いた文を用いてアンケートを作成した。アンケート作成の際には、文脈が明らかになるよう、該当のコロケーションが使われた文だけでなく前後の文も提示した。また、該当箇所以外の部分について、文法・語彙などの間違いに関しては、訂正して問題文とした。その例を表 4-21 に挙げる。

表 4-21 学習者が書いた文とアンケート問題文の例 1

学習者が書いた文	アンケートの問題文
今週の土曜日はルームメイトと日本料理を食べに行った。(中略) 食事終わると、買い物に行った。店は <u>5 割引</u> がして、たくさんの服を買った。(Tw34d2)	レストランで食事をして、買い物に行った。店は <u>5 割引</u> がして、たくさんの服を買った。
私が卒業後のゆめは一軒の服屋をもちたいことです。 <u>自給自足</u> ですつもりです。今日本語を勉強している。私は日本のファッションに興味があります。いつも日本で流行しているの雑誌を読んだり、流行関係番組を見だりしています。日本語かミモかして、日本と台湾の間に行ったり来ったりして、日本製の服を商品にして台湾で売ることができればいいなあともうします。(Tw30f8)	私が卒業後の夢は一軒の服屋を持つことです。 <u>自給自足</u> ですつもりです。今勉強している日本語を生かして、日本の商品を台湾で売りたいです。

下線部：該当コロケーション

また、同じコロケーションを複数の学習者が書いており、文脈もほぼ同じである場合、アンケートの問題は 1 つに統一した (表 4-22)。

表 4-22 学習者が書いた文とアンケート問題文の例 2

学習者が書いた文	アンケートの問題文
私が日本にいる間、田中さんに <u>会い</u> たいと思います。(Tw19f3)	私が日本にいる間、田中さんに <u>会い</u> たいと思います。
私は八月二十四日に <u>会い</u> たいんですけど、田中一郎さんはぜひ一緒に会います。(Tw41f3)	
美術館に入る前に以下の内容をご <u>注意</u> してください。(Tw89f4)	美術館に入る前に以下の内容をご <u>注意</u> してください。
展覧会の中でこのプロジェクトにご <u>注意</u> して下さい。(Tw22f4)	
それは特にご <u>注意</u> してください。(Tw77f4)	
入り口でチケットを受付に出さなければなりませんから、ご <u>注意</u> してください。(Tw88f4)	
美術館に入る前に、ご <u>注意</u> すること。(Tw95f4)	
他人の思いやりに大声で話さないように、タバコを吸わないようにご <u>注意</u> してください。(Tw92f4)	
美術館について、ご <u>注意</u> すること。(Tw95f4)	
美術館に入る時、以下のことをご <u>注意</u> してください。(Tw96f4)	

下線部：該当コロケーション

このようにして、354の文についての許容度判定アンケートを作成した。アンケートでは、その文が書かれたタスクの指示文と共に提示した。回答者は、タスクの指示文を読んだ上で問題文を読み、許容度を4段階（1：全く許容できない、2：あまり許容できない、3：やや許容できる、4：許容できる）で判定した。そして、1または2の場合、訂正例も同時に書いてもらうよう指示した。アンケートの結果、許容度の平均が3未満のものを「許容できない」とした。アンケート協力者は、日本語以外の言語や言語教育を専攻する学部4年生・大学院生の日本語母語話者7名である。言語・言語教育を専攻している学生であることから、言語感覚はそうではない母語話者よりも鋭いと考え、この基準とした。日本語・日本語教育を専攻とする母語話者や日本語教師を対象としなかったのは、こうした母語話者の場合、そうでない母語話者に比べ許容できないとする基準が厳しくなる可能性があると考えたからである。

以上、本研究で用いるコーパスについて、データ収集手順からコーパスの構築、公開までを述べ、さらにこのコーパスから本研究で使用するデータを抽出する方法をまとめた。また、コーパスから抽出した学習者の「する」との共起語について、その許容度を判定する方法を述べた。次章では、これらの方法を用いて抽出したデータ、および許容度判定の結果を、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーション、という3つの観点から分析していく。

第5章 3つの観点からの分析

本章では、(1) 語彙的コロケーション、(2) 文法的コロケーション、(3) 意味的コロケーションという3つの観点から、台湾の大学で学ぶ、中国語を教育言語とする日本語学習者が、動詞「する」とともにどのような語を使用しているのか、母語話者との比較を通して分析を行う。まず、「する」の使用状況について全体の傾向をまとめてから、3つの分析に入る。

5.1 全体の傾向

本節では、学習者、母語話者それぞれの動詞「する」の使用傾向と、許容度判定の結果を示す。まず、表 5-1 に、動詞（自立）の出現状況を示す。

表 5-1 動詞（自立）の出現状況

		学習者		母語話者	
延べ語数		169432		47979	
動詞（自立）10万語調整頻度 [出現数]		11284 [19118]		11777 [5670]	
動詞（自立）上位5語 10万語調整頻度 [出現数]	1	する	2252 [3816]	する	2453 [1177]
	2	行く	769 [1303]	ある	725 [348]
	3	ある	761 [1289]	思う	571 [274]
	4	思う	511 [865]	なる	527 [253]
	5	なる	435 [737]	行く	421 [202]

動詞（自立）および「する」の出現数について、 χ^2 二乗検定を行ったところ、いずれも 1% 水準で有意差ありという結果であった。（動詞（自立）： $\chi^2=10.56$, $df=1$, $p=.001$ 、「する」： $\chi^2=6.73$, $df=1$, $p=.010$ ）。調整頻度を見ると、動詞（自立）も「する」の出現数も母語話者のほうが学習者より多く、この2つは母語話者が学習者より有意に多く使用したといえる。ただし、動詞（自立）の総出現数に占める「する」の割合は、学習者が約 20%、母語話者が約 21%と、ほぼ同じであった（ χ^2 二乗検定の結果有意差なし）。このことから、学習者よりも母語話者は多く動詞を用いているが、「する」について動詞の総数との比較で見ると同程度の使用頻度であると言える。

次に、「する」の出現数と共起語の異なり語数について、タスクごとにまとめた（表 5-2）。あわせて、「する」の出現数と共起語の異なり語数を用いて、語彙の豊富さを示す指標である Guiraud 値も示す。この指標はコーパスにおける語彙の豊富さを求めるためのもので、

「異なり語数/√延べ語数」で求められる（石川 2008：77）。本研究ではこの延べ語数のところに「する」の出現数をあてはめ、豊富な語と共起させているかどうかを求めた。

表 5-2 「する」の出現数と共起語の異なり語数

・機能別タスク

	学習者	母語話者
延べ語数	76144	43052
「する」10万語調整頻度 [出現数]	2281 [1737]	2485 [1070]
共起語異なり数	504	434
Guiraud 値 (共起語異なり数/√「する」出現数)	12.10	13.27

・日記タスク

	学習者	母語話者
延べ語数	93288	4927
「する」10万語調整頻度 [出現数]	2229 [2079]	2172 [107]
共起語異なり数	608	91
Guiraud 値 (共起語異なり数/√「する」出現数)	13.33	8.80

それぞれのタスクの「する」の出現数について χ^2 乗検定を行ったところ、機能別タスクは5%水準で有意差が見られた ($\chi^2=4.99$, $df=1$, $p=.026$)。一方 Guiraud 値を見ると、機能別タスクでは日記タスクに比べ大きな差が見られない。これは、学習者と母語話者の「する」と共起させて使用した語の数が同程度であることをあらわしている。機能別タスクは日記タスクに比べ比較的自由度の低いタスクであり、使われる語にそれほど大きな差がなかったことが考えられる。これについては、語彙的コロケーションの分析で詳しく見る。一方日記タスクでは、学習者の方がさまざまな語と「する」を共起させて使用した。これは、母語話者が1つしか日記タスクを執筆していないのに対し、学習者は複数（8回または16回）書いたためであると考えられる。

次に、許容度判定の結果を示す（表 5-3）。許容できないと判定されたのは、学習者が使用した3816例中306例であった。

表 5-3 許容度判定の結果

	数 (%)
許容できる	3510 (92%)
許容できない	306 (8%)
合計	3816 (100%)

母語話者を対象に行った許容度判定アンケートでは、許容度のほか、訂正例も記入してもらった。表 5-4 は、この訂正例について、コロケーションのどの部分を訂正したのか、まとめたものである。なお、訂正例は7名のアンケート回答者間で一致するものもあれば、一致しないものもあった。一致しないものについては、より多くの人を書いた訂正例をもとに集計した。

表 5-4 許容できない例の訂正タイプ

訂正部分	訂正タイプ	数 (%)	原文 (→訂正例)
「する」	削除	72 (23.5%)	階段を <u>のぼして</u> ください。(→のぼって) 写真 <u>を取る</u> ことを <u>しないで</u> (→取らないで)
	言い換え	43 (14.1%)	絶対に <u>気を付け</u> に DVD を <u>傷をしない</u> と使いますから、(→傷をつけない) 美術館にお入りするとき、(→お入りになる)
全部分	言い換え	53 (17.3%)	母の日を <u>慶祝</u> しました (→祝いました) 四頭とする <u>数字</u> (→4 が頭につく)
	削除	1 (0.3%)	やっぱ <u>学業が勉強すればするほど</u> 難しいと思う。(→学業は難しいと思う)
共起語	言い換え	47 (15.4%)	<u>願望を</u> しました (→願い事をしました) このガイドブックはお客様に美術館のご注意をお書きします (→お知らせします)
	追加	2 (0.7%)	日本語を <u>勉強するに</u> しました (→することにしました)
助詞	言い換え	36 (11.8%)	お腹が <u>ちょっと変な感じを</u> していた (→が) 諦めることを <u>しました</u> (→に)
	追加	21 (6.9%)	<u>美術館内</u> してはいけないこと (→美術館内でして) 金額は <u>偶数</u> しなければならない (→偶数にする)
	削除	6 (2.0%)	浅草へ <u>観光に</u> します (→観光します) <u>わくわくを</u> していた (→わくわくして)
「お・ご」	追加	8 (2.6%)	田中さんに <u>会い</u> したい (→お会いしたい) 結婚する人に <u>祝い</u> をする (→お祝いをする)
	言い換え	2 (0.7%)	<u>お紹介</u> しましょう (→ご紹介) <u>注意事項</u> をお説明して (→ご説明)
	削除	2 (0.7%)	<u>お終わり</u> します (→終わります) <u>票</u> をお拝見します。(→拝見します)
コロケーションに関わらないもの	テンス・アスペクト	4 (1.3%)	諦めようと <u>する</u> とき (→した) 道路工事を <u>した</u> なんて (→していた)
	活用	2 (0.7%)	大きい声で <u>話</u> しないで (→話さないで)
意図不明		7 (2.3%)	私は <u>禅定</u> をしました。
合計		306 (100%)	

「訂正部分」とは、「共起語＋（助詞＋）する」というコロケーションの中のどの部分を訂正したのかを表す。最も多かったのは「する」を訂正したもので、306 例中 115 例（約 37.6%）見られた。次に多かったのは助詞を訂正したもので、63 例（約 20.6%）であった。以下、コロケーション全体を訂正したものが 54 例（約 17.6%）、共起語を訂正したものが 49 例（約 16%）、共起語の接頭詞「お・ご」を訂正したものが 12 例（約 3.9%）と続く。また、コロケーションに関わらないものとして、テンス・アスペクト、活用が 6 例（約 2%）、学習者が何を言いたいかわからず訂正できなかったものが 7 例（約 2.3%）見られた。よって、許容できないとされた 306 例のうち、コロケーションに関わるものは 293 例である。

「訂正タイプ」とは、上記の訂正部分をどのように訂正したかを表す。これには「削除」、「言い換え」、「追加」というパターンが見られた。最も多かったのが、動詞「する」を削除するもので、全体の 20%以上を占めている。次に多かったのがコロケーション全体を言い換える例で、約 17%であった。一方「する」を別の動詞に言い換える例と、共起語を別の語に言い換える例はほぼ同数であった。

以下では、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションそれぞれの分析において、どのような語・分類項目の許容度が低いのかも合わせて見ていく。

5.2 語彙的コロケーション

5.2.1 分析方法

本節では、学習者と母語話者がどのような語と「する」を共起させているか、語彙的コロケーションの分析を行う。分析は、学習者と母語話者がそれぞれ使用した共起語の頻度と、その共起語を使用した人数を見ることにより行う。分析には、Microsoft Excel 2010 と AntConc というコンコーダンサーを用いる。AntConc とは、早稲田大学の Laurence Anthony 氏が開発したソフトウェアで、ウェブ上で無償で公開されている³⁹。本研究ではこのソフトウェアのバージョン 3.2.4w (Windows)を使用した。

まず、Microsoft Excel 2010 を用いて共起語の出現頻度、使用人数、1 人当たりの出現頻度を産出し、学習者が共通してよく使用した共起語は何かを分析する。また、学習者が共通してよく使用した共起語について、「する」とどの程度強く結びついているか、統計的指標を用いて分析する。共起の強さを測る統計的指標はいくつか存在するが、ここでは MI

³⁹ Laurence Anthony's Website > AntConc Homepage: http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html

スコア (mutual information 相互情報量) という指標を用いる。これは、「任意の語が与えられたときに、その共起語がどの程度予測可能であることを示す値」(石川 2008 : 110) で、中心語頻度、共起語頻度、共起頻度、コーパス語数という 4 つの値を用いて算出する。Hunston (2002) によれば、MI スコアが 3 以上のとき、その組み合わせは意味のある組み合わせと言えるという (Hunston 2002: 71)。算出式は以下の通りである。

$$\text{MI スコア} = \log_2 \frac{\text{共起頻度} \times \text{コーパス語数}}{\text{中心語頻度} \times \text{共起語頻度}}$$

これを本研究にあてはめると、次のようになる。

$$\text{MI スコア} = \log_2 \frac{\text{「共起語+する」の頻度} \times \text{コーパス語数}}{\text{「する」の頻度} \times \text{共起語の頻度}}$$

次に、AntConc を用いてキーワード分析を行う。ここでいうキーワードは特徴語とも呼ばれ、「他のコーパスと比較した場合にあるコーパスの中で頻度が特徴的に高いもの」のことである (石川 2008 : 64)。キーワード分析とは、分析しようとする対象コーパスを、参照コーパスと比較し、統計的指標を用いて対象コーパスだけで高頻度で出現する語、低頻度で出現する語を選び出すものである。本研究では、対象コーパスを学習者のデータ、参照コーパスを母語話者のデータとし、AntConc のキーワード分析機能を用いて学習者の共起語を母語話者の共起語と比較する。そして学習者が特徴的に高い頻度で使用した共起語、特徴的に低い頻度で使用した共起語を分析する。

5.2.2 分析

まず、学習者が使用した「する」との共起語について、高頻度共起語を 10 位まで、作文タスクごとに示す。

表 5-5 学習者の機能別タスクにおける高頻度共起語（上位 10 位まで）

	共起語	出現頻度 (%)	使用人数 (%)	1人当たりの出現頻度
1	たり	87 (5.0%)	50 (57.5%)	1.74
2	お願い	76 (4.4%)	58 (66.7%)	1.31
3	勉強	70 (4.0%)	43 (49.4%)	1.63
4	参加	65 (3.7%)	39 (44.8%)	1.67
5	注意	50 (2.9%)	34 (39.1%)	1.47
6	卒業	49 (2.8%)	43 (49.4%)	1.14
7	結婚	42 (2.4%)	34 (39.1%)	1.24
8	旅行	40 (2.3%)	31 (35.6%)	1.29
9	放送	39 (2.2%)	36 (41.4%)	1.08
10	仕事を	35 (2.0%)	23 (26.4%)	1.52
合計		1737 (100%)	87 (100%)	19.97
共起語異なり数		504		

機能別タスクでは「たり」が最も多く出現した。これは機能別タスクで使用された「する」の約 5%にあたる。使用人数を見ると、半数以上が少なくとも 1 回使用していることがわかる。

- (1) 暇な時、音楽を聴いたり、雑誌を読んだりします。(Tw04f1)
- (2) それから美術館の中でたばこを吸ったり写真を撮ったり大きな声で話したり走ったりしてはいけません。(Tw25f4)

出現頻度 2 位の「お願い」は、使用人数では最も多く、約 66%の学習者が少なくとも 1 回使用した。この「お願い」について、使用されたタスクを見ると、タスク 1「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」⁴⁰で 48 例（「お願い」全体の約 63%）、タスク 6「映画の DVD を借りる（許可を求める）」で 21 例（「お願い」全体の約 28%）と、この 2 つのタスクで 90%以上を占めている。いずれも「よろしくお願いします」がほとんどであり、この形が 1 つのチャンクとして多くの学習者に認識されていると考えられる。

- (3) 以上です。どうぞよろしくお願いします。(Tw30f1)
- (4) 私は●です、どうぞよろしくお願いします。(Tw60f1)

⁴⁰ 以下、機能別タスクについては「タスクのタイトル（機能）」と表記する。例えば機能別タスク 1 の場合、タスクのタイトルは「スピーチの原稿を書く」、機能は「自己紹介」であるため、本稿での表記は「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」となる。

- (5) では、よろしくお願いします。(Tw27f6)
- (6) 良かったら、よろしくお願いします。(Tw56f6)

出現頻度3位の「勉強」はタスク1とタスク8「将来の夢・希望（希望を述べる）」でよく使われた（タスク1：28例（40%）、タスク8：31例（約44%））。各タスクは、指示文に「専攻を書いてください」（タスク1）、「大学を卒業したあと何をしたいか」（タスク8）というようなことが入っており、現在の自分の状況を説明するために「（日本語を）勉強する」という語を多く使用したと考えられる。

- (7) ○○大学で日本語を勉強している学生です。(Tw86f1)
- (8) 日本のいろいろに興味を持っているので、日本語を勉強し始めました。(Tw99f1)
- (9) 英語を勉強しながら、たくさんの経験をします。(Tw79f8)
- (10) もっと日本語能力を勉強します。(Tw64f8)

出現頻度6位～8位、10位の「卒業」、「結婚」、「旅行」、「仕事を」は、タスク8でよく使われた。これらの語は「将来」というテーマのとき比較的好く使われるものであると思われる。出現頻度4位の「参加」と5位の「注意」はタスク7「結婚式についてアドバイスをする（助言する）」でよく使われた。タスク7の「参加」は、ほとんどが「結婚式に参加する」という組み合わせで使われており、「結婚式」と「参加する」が結びついたものと思われる。9位の「放送」は、タスク6で38例見られ、いずれも「日本映画を放送する」という組み合わせであった。

- (11) 大学に卒業した後、私は日本語に関する仕事を探します。(Tw01f8)
- (12) 私はたぶん結婚しないで、一生独身だと思います。(Tw10f8)
- (13) 休みのときは、日本全国を旅行して、いろいろな美味しい料理を食べます。
(Tw34f8)
- (14) 大学卒業後は穏やかな仕事をしたいです。(Tw39f8)
- (15) 結婚式に参加するのは、本格的な服を着たほうがいいんです。(Tw42f7)
- (16) 以上は、台湾で結婚式に参加するときに注意すべきことです。(Tw46f7)
- (17) 今度の日本週は日本の映画を放送するつもりです。(Tw59f6)

次に、日記タスクの高頻度共起語を示す（表 5-6）。

表 5-6 学習者の日記タスクにおける高頻度共起語（上位 10 位まで）

	共起語	出現頻度 (%)	使用人数 (%)	1人当たりの出現頻度
1	勉強	182 (8.8%)	66 (75.9%)	2.76
2	たり	113 (5.4%)	47 (54.0%)	2.40
3	緊張	56 (2.7%)	35 (40.2%)	1.60
4	びっくり	43 (2.1%)	35 (40.2%)	1.23
	準備	43 (2.1%)	30 (34.5%)	1.43
5	心配	36 (1.7%)	26 (29.9%)	1.38
	留学	36 (1.7%)	22 (25.3%)	1.64
	練習	36 (1.7%)	22 (25.3%)	1.64
6	感動	31 (1.5%)	24 (27.6%)	1.29
	参加	31 (1.5%)	19 (21.8%)	1.63
	食事を	31 (1.5%)	19 (21.8%)	1.63
7	楽しみに	27 (1.3%)	16 (18.4%)	1.69
8	気が	22 (1.1%)	16 (18.4%)	1.38
9	アルバイトを	20 (1.0%)	14 (16.1%)	1.43
	期待	20 (1.0%)	15 (17.2%)	1.33
10	ことに	19 (0.9%)	17 (19.5%)	1.12
	どう	19 (0.9%)	16 (18.4%)	1.19
合計		2079 (100%)	87 (100%)	23.90
共起語異なり数		608		

日記タスクでは、最も多く出現したのは「勉強」で、2番目に多く出現したのは「たり」であった。この2つは、使用人数も多く、また1人当たりの出現頻度も2以上となっている。この2つの語は、多くの学習者が複数使用したと言える。また、他の高頻度共起語と比較すると、出現頻度、使用人数、1人当たりの出現頻度のすべてについて、「勉強」と「たり」が飛び抜けて高いことがわかる。さらにこの2つの語は機能別タスクにおいてもよく使われており、学習者が特によく使う共起語であると言える。

- (18) 来週は重要なテストがあるので、今週はずっと勉強しました。(Tw93d2)
- (19) みんな歌を歌ったり、お菓子を食べたり、ゲームをしたりして楽しく過ごしました。(Tw27d4)

3位以下には、「緊張」、「びっくり」、「心配」、「感動」、「楽しみに」、「期待」という、感情を表す語や、また、「留学」、「準備」（テスト、留学の準備）「アルバイトを」など、学習者の大学生活をうかがわせる語も多く見られる。これらは、日記タスクという性質を反映したものであると思われる。

感情を表す語の例

- (20) 土曜日は留学試験の日だったので、朝から夕方までずっと緊張していた。(Tw62d2)
- (21) アパートに帰ってから、友達にプレゼントとカードをもらって、びっくりした。
(Tw101d2)
- (22) 結果はどうかすごく心配している。(Tw20d15)
- (23) その映画を見るなら、本当に感動した。(Tw24d5)
- (24) この日を来るのはずっと楽しみにしていた。(Tw54d10)
- (25) そして土曜日の晩、v6が台湾コンサートを行われるそうで、期待してる。(Tw47d14)

学習者の日常生活に関わる語の例

- (26) 主任教授から、留学したい三年生はまたチャンスがあると聞いてくれた。
(Tw72d14)
- (27) この一週間はテストを準備したり、アルバイトしたり、(Tw69d3)
- (28) 初めてアルバイトをするので緊張しています。(Tw68d16)

日記タスクの高頻度語全体を機能別タスクと比較すると、出現頻度、使用人数ともにそれほど高い値にはなっていない。日記タスクは、機能別タスクよりも内容の自由度が高いため、このような結果になったと考えられる。

最後に、全タスクの高頻度共起語のうち上位20位までを示す(表5-7)。

表 5-7 学習者の高頻度共起語 (20 位まで)

	共起語	出現頻度 (%)	使用人数 (%)	1人当たりの出現頻度
1	勉強	252 (6.6%)	75 (86.2%)	3.36
2	たり	200 (5.2%)	63 (72.4%)	3.17
3	参加	96 (2.5%)	45 (51.7%)	2.13
4	お願い	77 (2.0%)	58 (66.7%)	1.33
5	留学	70 (1.8%)	44 (50.6%)	1.59
6	緊張	68 (1.8%)	38 (43.7%)	1.79
7	注意	57 (1.5%)	38 (43.7%)	1.50
8	卒業	55 (1.4%)	46 (52.9%)	1.20
9	びっくり	53 (1.4%)	39 (44.8%)	1.36
10	心配	50 (1.3%)	34 (39.1%)	1.47
11	結婚	48 (1.3%)	38 (43.7%)	1.26
12	準備	45 (1.2%)	32 (36.8%)	1.41
	旅行	45 (1.2%)	33 (37.9%)	1.36
13	食事を	43 (1.1%)	26 (29.9%)	1.65
	放送	43 (1.1%)	38 (43.7%)	1.13
14	練習	42 (1.1%)	25 (28.7%)	1.68
15	仕事を	38 (1.0%)	24 (27.6%)	1.58
16	感動	37 (1.0%)	27 (31.0%)	1.37
17	楽しみに	35 (0.9%)	18 (20.7%)	1.94
18	紹介	33 (0.9%)	27 (31.0%)	1.22
19	ことに	32 (0.8%)	25 (28.7%)	1.28
	ことを	32 (0.8%)	22 (25.3%)	1.45
20	出発	29 (0.8%)	23 (26.4%)	1.26
合計		3816 (100%)	87 (100%)	43.86
共起語異なり数		921		

表 5-7 を見ると、一人当たりの使用頻度において「勉強」と「たり」が飛び抜けて高いことがわかる。タスクごとの出現頻度を見ると（表 5-5、表 5-6）「勉強」は機能別タスクで 3 位、日記タスクで 1 位、「たり」は機能別タスク 1 位、日記タスク 2 位となっており、この 2 語はタスクの内容にかかわらずよく使われる語であると言える。また、高頻度 20 位までの 23 語を見ると、二字漢語（勉強、参加など）が 15 語と多いことが分かる。これについては、「名詞+する」というサ変動詞の形を学習者がよく使用しているかについて、文法的コロケーションの分析において見てみたい。

次に、学習者が共通してよく使用した共起語と、そうでない共起語とをグループ分けするために、921 の共起語のうち高頻度 100 語について、その出現頻度と使用人数を用いてクラスター分析を行った（図 5-1）。

Ward 法を使用するデンドログラム
再調整された距離クラスタ結合

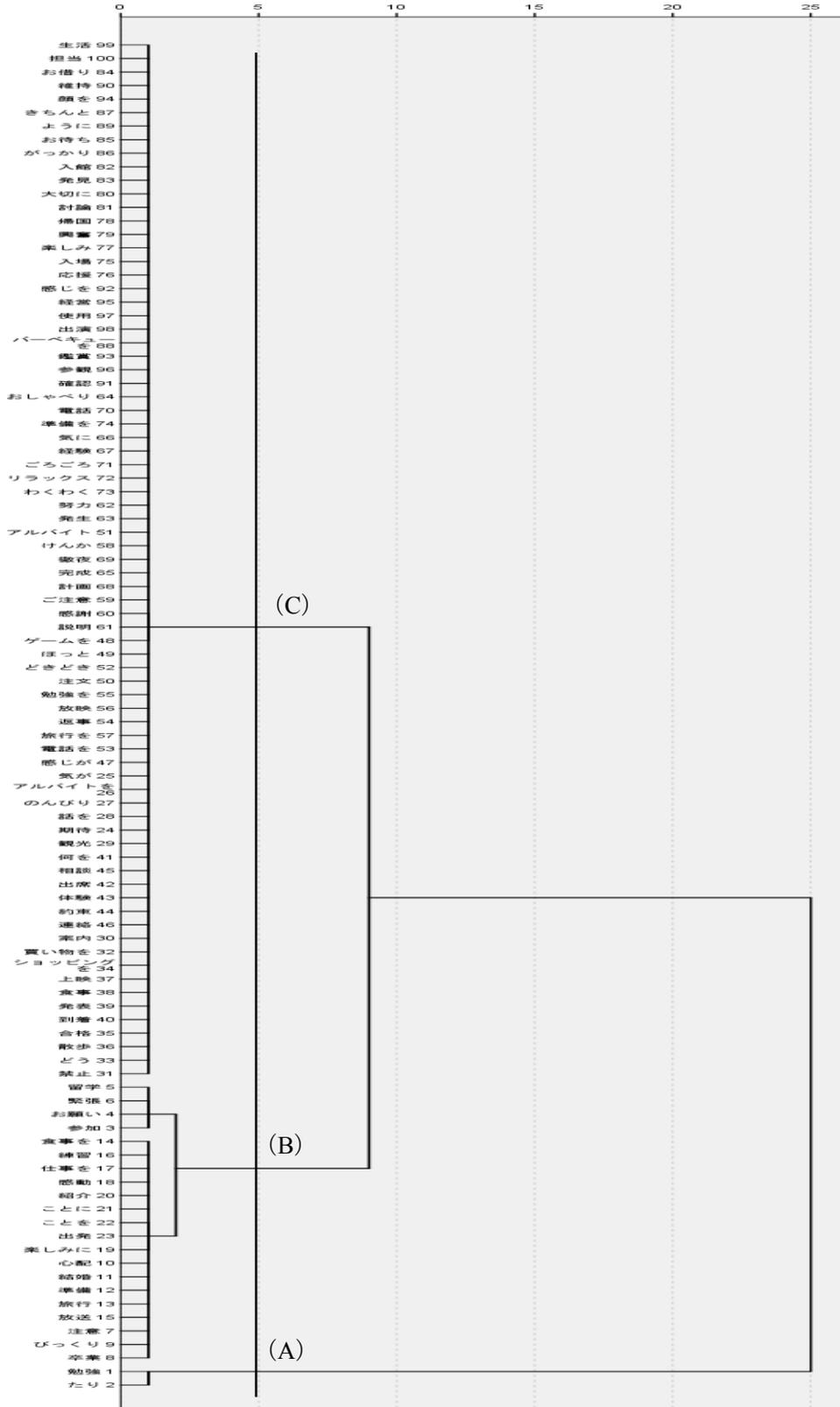


図 5-1 出現頻度と使用人数でのクラスター分析 (高頻度 100 語)

クラスター分析の結果、図 5-1 のように「する」と高頻度で共起した 100 語は以下の 3 つのグループに分けられた。

グループ A (2 語) : 勉強、たり

グループ B (21 語) : 参加、お願い、留学、緊張、注意、卒業、びっくり、心配など

グループ C (77 語) : 期待、気が、アルバイトを、のんびり、話を、観光、案内など

まず、グループ A は「勉強」と「たり」の 2 語のみである。このグループは出現頻度が飛び抜けて高く、使用人数も多い。つまり、多くの人が複数回使用した語であると言える。次にグループ B は、「参加」、「お願い」、「留学」など 21 語のグループである。このグループはグループ A と比べ、出現頻度はそれほど高くない。また、出現頻度と使用人数の数値の差がグループ A に比べて小さく、1 人当たりの使用数が 1 回～2 回程度であったと言える。グループ C は最も多くの語が含まれるグループで、出現頻度、使用人数ともにグループ A、グループ B より少ない。グループ A、B の語に比べ使用した人が少なく、また使用した場合も 1～2 回しか使わなかった語であると言える。

次に、全タスクの共起語について、文脈などの影響で共起語が表れていない場合⁴¹と、名詞修飾（「すること」「する行動」など）を除く上位 100 語の MI スコアを算出した。これを、使用人数と共に表 5-8 に示す。

⁴¹ 「オフィスで仕事をするのがなんかやはりしたくないです。」(Tw77f8)、「結婚は縁だと思うのでもしお相手ができたらするでしょう。」(ns27f8) など。

表 5-8 学習者の「する」のコロケーションの共起強度 (MI スコア) と使用人数

共起語	出現頻度	共起頻度	MI スコア	使用人数
ショッピングを	19	19	5.47	16
放映	12	12	5.47	11
ほっと	13	13	5.47	9
帰国	8	8	5.47	8
大切に	8	8	5.47	8
討論	8	8	5.47	8
発生	11	11	5.47	8
バーベキューを	7	7	5.47	7
維持	7	7	5.47	7
お借り	7	7	5.47	6
食事を	45	43	5.41	38
上映	20	19	5.40	16
買い物を	23	21	5.34	16
ごろごろ	10	9	5.32	5
びっくり	59	53	5.32	39
参加	107	96	5.32	45
相談	18	16	5.30	13
発見	9	8	5.30	8
感じを	8	7	5.28	6
経営	8	7	5.28	6
がっかり	8	7	5.28	5
注文	15	13	5.27	10
放送	50	43	5.25	26
どきどき	14	12	5.25	12
楽しみに	41	35	5.24	18
アルバイトを	30	25	5.21	20

共起語	出現頻度	共起頻度	MI スコア	使用人数
わくわく	11	9	5.18	9
散歩	24	19	5.14	15
出発	37	29	5.12	23
到着	23	18	5.12	16
鑑賞	9	7	5.11	7
完成	13	10	5.09	6
期待	34	26	5.09	19
お願い	102	77	5.07	58
準備を	12	9	5.06	7
勉強	337	252	5.05	75
緊張	92	68	5.04	38
けんか	15	11	5.03	9
興奮	11	8	5.01	7
出席	24	17	4.98	16
練習	60	42	4.96	25
確認	10	7	4.96	6
お待ち	10	7	4.96	5
感動	53	37	4.95	27
努力	16	11	4.93	11
紹介	49	33	4.90	27
気が	39	26	4.89	21
心配	76	50	4.87	34
何を	26	17	4.86	15
使用	11	7	4.82	6
連絡	24	15	4.79	15
仕事を	61	38	4.79	24

共起語	出現頻度	共起頻度	MI スコア	使用人数
徹夜	12	10	5.21	9
応援	13	8	4.77	7
勉強を	20	12	4.74	12
合格	32	19	4.72	17
おしゃべり	17	10	4.71	10
注意	104	57	4.60	38
卒業	103	55	4.57	46
話を	47	25	4.56	20
のんびり	47	25	4.56	18
感謝	21	11	4.54	10
準備	90	45	4.47	33
案内	43	21	4.44	12
体験	35	17	4.43	12
リラックス	19	9	4.39	8
たり	426	200	4.38	63
顔を	15	7	4.37	7
担当	15	7	4.37	7
きちんと	15	7	4.37	6
ご注意	24	11	4.35	10
感じが	31	14	4.33	12
発表	44	19	4.26	17
約束	40	17	4.24	13
出演	18	7	4.11	7
説明	29	11	4.07	7
参観	20	7	3.96	7
電話を	37	12	3.85	11
気に	31	10	3.84	8
留学	219	70	3.83	44

共起語	出現頻度	共起頻度	MI スコア	使用人数
旅行	156	45	3.68	32
ことに	115	32	3.63	22
ゲームを	21	13	4.78	10
禁止	82	21	3.51	16
返事	48	12	3.47	11
観光	91	22	3.42	22
食事	83	19	3.35	14
計画	44	10	3.33	8
結婚	214	48	3.32	38
どう	93	20	3.26	17
アルバイト	65	12	3.04	10
入場	59	9	2.76	8
ことを	243	32	2.55	25
電話	76	10	2.55	10
経験	97	10	2.19	9
楽しみ	83	8	2.10	7
入館	88	8	2.01	5
旅行を	156	12	1.77	8
生活	121	7	1.36	7
ように	156	7	0.99	7

表 5-8 より、高頻度 100 語のうち最も強い結びつきであるのは、以下の 10 語であった。

ショッピングを、放映、ほっと、帰国、大切に、討論、発生、バーベキューを、維持、お借り

これらの語は学習者のデータ全体での出現頻度と「する」との共起頻度が等しく、すべて「する」と共に使われた語であった。

MI スコアは 3 以上で意味のあるコロケーションであると言われているが (Hunston 2002: 71)、表 5-8 を見るとこれら 100 語のうち 3 以下であったのは 9 語であった。このことから、「する」との共起頻度で上位にくる語は、「する」と共に用いられることが多い語であると言える。

次に、表 5-8 の高頻度 100 語の MI スコアと、使用人数とを用いてクラスター分析を行った。この結果を図 5-2 に示す。

Ward 法を使用するデンドログラム
再調整された距離クラスタ結合

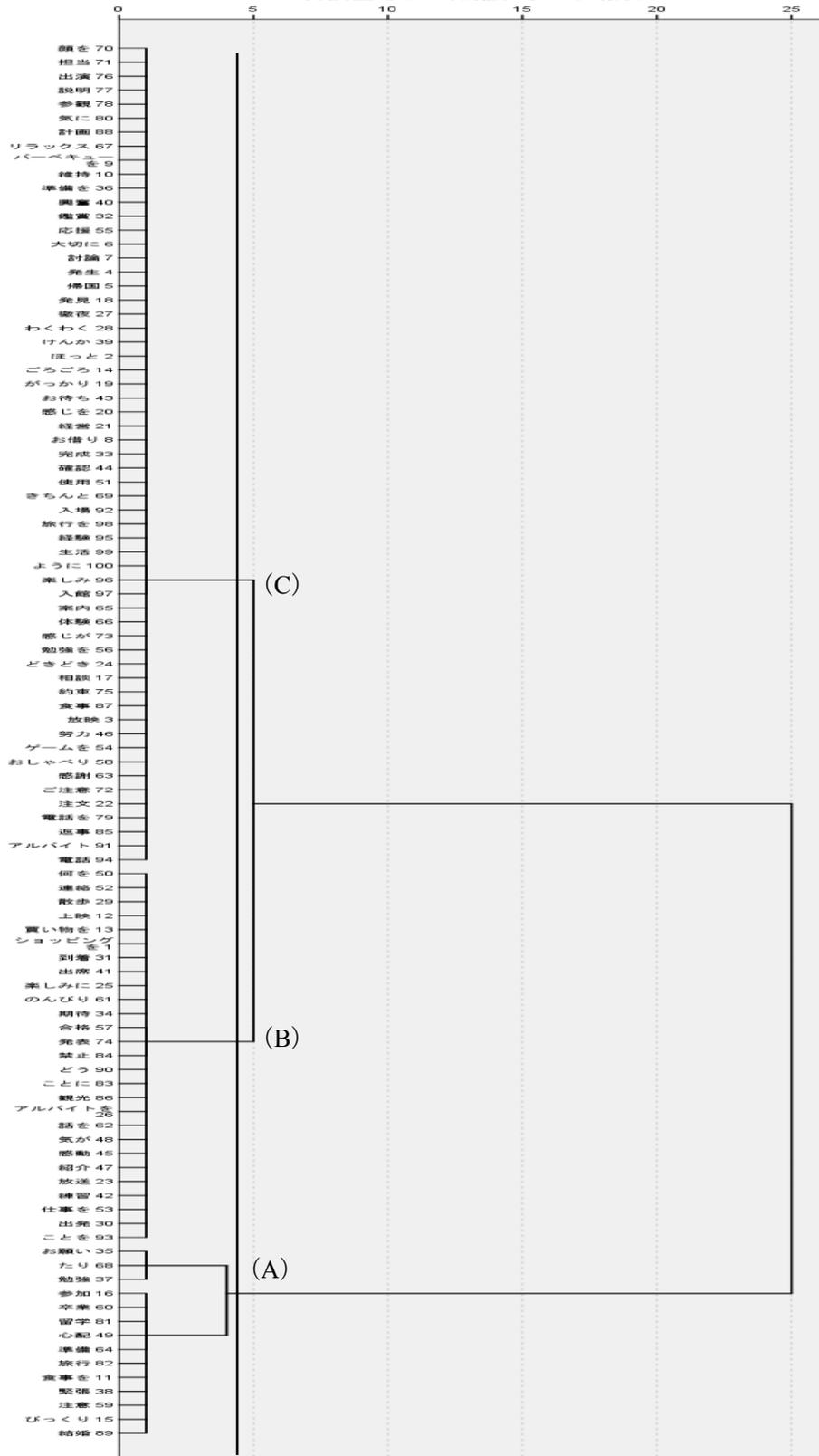


図 5-2 MI スコアと使用人数でのクラスター分析 (高頻度 100 語)

クラスター分析の結果、「する」と高頻度で共起した 100 語は 3 つのグループに分けられた。

グループ A (14 語) : 結婚、びっくり、注意、緊張、勉強、たり、お願いなど

グループ B (27 語) : 何を、道路、散歩、上映、買い物を、ショッピングをなど

グループ C (59 語) : ほっと、放映、発生、帰国、大切に、討論、お借りなど

グループ A は、MI スコアが比較的高く、使用人数が多い語が入っている。つまり、このグループは多くの人の中で比較的「する」と強いつながりがある語であると言える。グループ B は、MI スコアは高いもの（ショッピングを : MI スコア 5.47）から低いもの（ことを : MI スコア 2.54）まで含まれるが、使用人数がグループ A より少なく、グループ C より多くの語が入っている。一方グループ C は、MI スコアが最も高い語（ほっと、放映、発生など : MI スコア 5.47）と最も低い語（ように : MI スコア 0.99）の両方が含まれるが、使用人数が他のグループより少ないという特徴がある。以上より、次に示すグループ A の 14 語が、学習者間で共通して「する」と共によく使われた語であるといえる。

学習者間で共通して「する」と共によく使われる語 :

結婚、びっくり、注意、緊張、食事を、旅行、準備、心配、留学、卒業、参加、勉強、たり、お願い

この 14 語について、出現頻度と使用人数でのクラスター分析 (図 5-1) と比較すると、「勉強」と「たり」が多くの学習者が複数回使用したグループ A に入っている。このことから、上記 14 語のうち「勉強」と「たり」は、学習者が特によく使用した語であるといえる。

次に、学習者と母語話者とでよく使われる語、あまり使われない語がどのように異なっているか、キーワード分析を用いて見て行く。キーワード分析とは、統計的指標を用いて 2 つのコーパスを比較することにより、対象コーパスで特徴的に高い頻度で使われる語、低い頻度で使われる語を選び出すものである。本研究ではこれを、コンコーダンスーである AntConc を用いて行った。

まず、機能別タスクについて、母語話者と比較した場合の学習者の過剰使用語、過少使用語を表 5-9 に示す。ここでいう過剰使用語とは、母語話者との出現頻度の差が大きく、

学習者の方が多く用いている語を、過少使用語とは母語話者との出現頻度の差が大きく、母語話者の方が多く用いている語を指す。これをそれぞれ 10 位まで示した。

表 5-9 学習者の過剰使用語・過少使用語（機能別タスク）

	共起語	対数尤度比統計量	出現頻度	出現頻度順位
過剰 使用語	勉強	43.83	70	3
	放送	37.46	39	9
	留学	32.66	34	11
	参加	27.40	65	4
	注意	24.16	50	5
	心配	13.45	14	16
	放映	11.53	12	18
	緊張	11.53	12	18
	ご注意	10.57	11	19
	出発	8.57	22	12
過少 使用語	お会い	21.91	2	—
	専攻	18.82	1	—
	お借り	14.38	7	—
	お待ち	11.78	7	—
	所属	8.84	2	—
	連想	8.43	1	—
	ように	7.34	5	—
	位置	6.79	1	—
	就職	6.13	5	—
安定	5.19	1	—	

機能別タスクの過剰使用語は、機能別タスクにおける高頻度共起語 10 位までに 4 語（「勉強」、「放送」、「参加」、「注意」）入っている。この 4 語は、学習者のみがよく使用した語であるといえる。「放送」、「放映」は、タスク 6「映画の DVD を借りる（許可を求める）」において「日本映画を放送する・放映する」という組み合わせで使われている。「ご注意」はタスク 4「美術館の案内を書く（禁止・指示）」、タスク 7「アドバイスをする（助言する）」において、「ご注意ください」という組み合わせで用いられた。「出発」は、タスク 3 で「8 月 22 日に台湾を出発する」というように用いられている。表 5-9 の結果から、母語話者はこれらの語をあまり「する」と共に用いず、同じことを表現するために別の語を使用したと考えられる。

一方過少使用語を見ると、10 位までの中に「お+動詞連用形+する」の形が 3 語含まれている。学習者の機能別タスクにおける高頻度共起語の 10 語のうち、この形は「お願い」

のみであり、全タスクの高頻度共起語 100 語を見ても「お願い」と「お待ち」の 2 語のみである。学習者は母語話者に比べ、「お+動詞連用形+する」をあまり使用しないことが推測される。

次に、日記タスクについて、学習者の過剰使用語と過少使用語を表 5-10 に示す。

表 5-10 学習者の過剰使用語・過少使用語（日記タスク）

	共起語	対数尤度比統計量	出現頻度	出現頻度順位
過剰 使用語	勉強	11.89	182	1
	たり	5.91	113	2
	びっくり	4.32	43	4
	準備	4.32	43	4
	心配	3.61	36	5
	留学	3.61	36	5
	練習	3.61	36	5
	感動	3.11	31	6
	食事を	3.11	31	6
	楽しみに	2.71	27	7
	期待	2.01	20	9
	ことに	1.91	19	10
	合格	1.81	18	11
	発表	1.81	18	11
	のんびり	1.71	17	12
約束	1.71	17	12	
過少 使用語	表現	8.345	1	—
	開催	6.72	2	—
	招待	5.64	3	—
	バイトを	4.83	4	—
	充実	4.83	4	—
	入学	3.36	1	—
	受験	3.36	1	—
	思いを	3.36	1	—
	満足	3.36	1	—
	節約	3.36	1	—
	経験を	3.36	1	—
	練習を	3.36	1	—
	転勤	3.36	1	—
	案内	2.86	8	—

日記タスクにおいても、最も母語話者との差が大きかったのは「勉強」であった。学習者はタスクの内容にかかわらずこの語を特に多く使用していることがわかる。また、表 5-10

の過剰使用語 16 語のうち 12 語（「勉強」、「たり」、「びっくり」、「準備」、「心配」、「留学」、「練習」、「感動」、「食事を」、「楽しみに」、「期待」、「ことに」）が出現頻度順位 10 位までに入っている。学習者がよく「する」と共起させた語は、母語話者はあまり使用しなかったと言える。この要因として、「日記タスク」という機能別タスクに比べ内容の自由度の高いタスクであったことが考えられる。ただし、学習者間で共通した共起語は見られるため、個人で内容が異なるというよりも、学習者と母語話者とで「日記タスク」に書く内容が異なっていると推測できる。

次に、全タスクの過剰使用語の 20 位までを表 5-11 に示す。

表 5-11 学習者の過剰使用語（全タスク）

順位	出現頻度	対数尤度比 統計量	共起語	クラスター分析（MI スコアと使用人数）グループ
1	252	100.74	勉強	グループ A
2	70	37.67	留学	グループ A
3	50	26.90	心配	グループ A
4	43	23.14	放送	グループ B
5	42	22.60	練習	グループ B
6	53	21.45	びっくり	グループ A
7	68	17.25	緊張	グループ A
8	43	16.48	食事を	グループ A
9	45	13.45	準備	グループ A
10	96	12.56	参加	グループ A
11	57	10.35	注意	グループ A
12	19	10.22	ショッピングを	グループ B
	19	10.22	合格	グループ B
	19	10.22	発表	グループ B
	19	10.22	食事	グループ C
13	37	9.91	感動	グループ B
14	200	9.18	たり	グループ A
15	17	9.15	約束	グループ C
16	16	8.61	相談	グループ C
17	25	7.86	アルバイトを	グループ B
18	13	7.00	ほっと	グループ C
	13	7.00	ゲームを	グループ C
19	35	6.51	楽しみに	グループ B
20	12	6.46	どきどき	グループ C
	12	6.46	アルバイト	グループ C
	12	6.46	放映	グループ C
	12	6.46	返事	グループ C

20位までの27語について、MIスコアと使用人数のクラスター分析結果(図5-2)と比較すると、学習者間で共通して強い結びつきであったグループAの14語のうち、10語(「勉強」、「留学」、「心配」、「びっくり」、「緊張」、「食事を」、「準備」、「参加」、「注意」、「たり」)が過剰使用語20位までに入っていることがわかる。さらにこのうち8語(「勉強」、「留学」、「心配」、「びっくり」、「緊張」、「食事を」、「準備」、「参加」)は10位までに入っている。これらの語は、学習者が特に「する」とよく共起させていたと言える。

ところで、表5-11に示した学習者の過剰使用語のうち、「たり」はほかの語と違い、実質的な意味を持たない機能語である。そしてこの「たり」は、日本語の初級教科書や初級レベルの授業における初期の段階で、「文型」として学習項目になっている。例えば、ここで分析対象にしている学習者が使用した初級教科書『新文化初級日本語』(文化外国語専門学校2000a, b)では、全36課(1課～18課:『新文化初級日本語』1、18課～36課:『新文化初級日本語』2)の第14課で、次のように導入されている。

3. 花のスケッチをしたり、植物園の人にいろいろ質問したりした。

1) 昨日は暇だったので、家で本を読んだり、テレビを見たりした。

2) A: 日曜日はいつも何をしますか。

B: 映画を見たり、テニスをしたりします。

3) この教室ではお菓子を食べたり、ジュースを飲んだりしてはいけません。

文化外国語専門学校(2000a: 123)

「たり」について、松岡監修(2000)では、次のように説明されている。

(1) 日本語の授業では、会話を練習したり作文を書いたりします。

(2) 休みの日は、買い物に行ったり映画を見たりします。

【これだけは】

◆タリ形を用いた「PたりQたりする」という文型は、複数の動作の中から並列的に例を挙げる場合に使います。例えば、(1)では、日本語の授業ですることとして「会話を練習する」「作文を書く」という動作を挙げ、他にもすることがあることを暗示しています。

(中略)

◆動詞一つだけで「Pしたりする」の形で使うことも可能です。

(3) 休みの日は買い物に行ったりします。

この場合も他の動作（例えば「映画を見る」）を暗示する点は同様です。一種の婉曲表現として使われることが多いものです。

(4) かぎをなくしたりするといけないから、すぐ返してください。

松岡監修（2000：196-197）

松岡監修（2000）では、「～たり～たりする」がまず挙げられ、「一種の婉曲表現として」「～たりする」も用いられる、と述べられているが、初級教科書では通常「～たり～たりする」のみが扱われると思われる。この、「～たり～たりする」と「～たりする」という2つの使い方について、学習者と母語話者とで明確な違いが見られた。

表 5-12 「～たり～たりする」と「～たりする」の出現頻度

	出現頻度		χ ² 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
～たり～たりする	191 (95.5%)	25 (67.6%)	χ ² =30.17, df=1, p=.000
～たりする	9 (4.5%)	12 (32.4%)	
合計	200 (100.0%)	37 (100.0%)	

学習者は95%以上が「～たり～たりする」であった。χ²二乗検定の結果、0.1%水準で有意差が見られ、学習者は母語話者よりかなり多く「～たり～たりする」を使用していたことが分かる。つまり、学習者は初級教科書において提示されている「～たり～たりする」を主に使用しているのに対し、母語話者は「～たりする」をも使用していると言える。

「～たり～たりする」の例

(29) 休みの日には音楽を聴いたり、本を読んだりしています。(Tw92f1)

(30) それから美術館の中でたばこを吸ったり写真を撮ったり大きな声で話したり走ったりしてはいけません。(Tw25f4)

(31) 趣味は映画観賞で、お茶を飲んだりジョギングしたりするのも好きです。(ns38f1)

(32) 大声で騒いだり走ったりする行為や、携帯電話での通話をご遠慮ください。
(ns06f4)

「～たりする」の例

- (33) たまには友達と夜市とか行ったりして、気分転換をします。(Tw101d3)
- (34) その喫茶店で友達に会って話をしたりします。(Tw89f8)
- (35) 趣味はトランペットで **JAZZ** を演奏することです。でも **JAZZ** だけでなく、クラシック音楽や洋楽、現代音楽とかも聴いたりします。(ns04f1)
- (36) 天気の良い日には家の木にハンモックを吊るして昼寝をしたりもします。(ns56f2)

第二言語習得研究における中間言語理論では、学習者は母語話者とは違う独自のルールがある中間言語を持ち、その中間言語は徐々に目標言語の体系に近づいていく、と考えられている。しかし上記「たり」の例について、松岡監修（2000）による説明を規範と考えた場合、学習者の使用が「規範的」で、母語話者の使用には「規範的」ではないものも含まれる。松岡監修（2000）は、「～たりする」は、その行為と、他の行為が暗示されている、としているが、例えば例文（35）の場合「**JAZZ**、クラシック音楽、洋楽、現代音楽を聴く、演奏する」と解釈しない限り、松岡（2000）が示した規範からは逸脱している、と判断される可能性もある。つまり、学習者の使用のほうがより「規範的」である場合もあるといえる。

次に、全タスクの過少使用語の 20 位までを表 5-13 に示す。

表 5-13 学習者の過少使用語（全タスク）

順位	出現頻度	対数尤度比統計量	共起語
1	1	101.01	企画
2	2	37.4	お会い
3	77	34.70	お願い
4	7	30.64	お借り
5	2	26.85	専攻
	2	26.85	所属
6	7	26.12	お待ち
7	1	17.37	滞在
8	5	16.76	就職
9	7	15.42	ように
10	1	14.73	連想
11	1	12.13	位置
12	4	12.10	充実
13	48	11.66	結婚
14	4	9.99	進学
15	1	9.58	スピーチを
	1	9.58	安定
16	9	9.09	入場
17	3	7.49	開催
18	2	7.15	お話
19	1	7.09	思いを
20	15	5.64	なし

1位の「企画」は、母語話者がタスク7「映画のDVDを借りる（許可を求める）」でよく使用した語である。これは、母語話者向けのタスクの指示文にこの語が入っているためであると考えられる。以下にタスク7の母語話者用指示文を示す。

機能別タスク7「映画のDVDを借りる」

あなたは今度、大学の「外国語週間」でクラスメートと専攻語の映画上映会を企画してありますが、松田先生の研究室にはいろいろな新しい映画のDVDがあるので、借りたいと思っています。松田先生にEメールを書いて、理由を説明し、DVDを借りられるかどうか聞いてみてください。

2位以下には、機能別タスクの過少使用語同様、「お+動詞連用形+する」が複数見られる。このうち、「お願い」は、機能別タスクの高頻度共起語の2位、全タスクでも4位に入

っており、他の「お+動詞連用形+する」に比べよく使われている。しかし、表 5-13 より、母語話者は学習者よりもさらに多く使用したと言える。

最後に、許容度判定について述べる。許容度判定によって「許容できない」とされた 306 例のうち、高頻度共起語 100 語（共起語なし、名詞修飾除く）に入るものは表 5-14 の通りである。

表 5-14 高頻度共起語 100 語のうち「許容できない」判定の語

共起語	出現頻度	使用人数	許容できない
ことを	32	22	17
ご注意	11	10	11
楽しみ	8	5	8
感じを	7	7	7

この中の「ことを」について、このほかに「こと+助詞+する」は次のようなものが見られた。

表 5-15 学習者の「こと+助詞+する」の使用状況

共起語	出現頻度	使用人数/学習者人数	許容できない
ことに	32	23/87	0 (0.0%)
ことを	32	22/87	17 (53.1%)
ことも	4	4/87	4 (100%)
ことが	2	2/87	2 (100%)
ことは	2	2/87	2 (100%)
合計	72		25 (34.7%)

また、「こと+助詞+する」で許容できないとされたものの例を訂正例と共にいくつか挙げる。

(37) 私は二度と同じ悔しいことをしませんと決めます。(Tw84d5) (→共起語言い換え：同じようなことをしない、悔しい思いをしない)

(38) 携帯電話で大きく話すことをしないでお願いします。(Tw27f4) (→「する」削除：話さないで)

(39) 館内では撮影禁止ことになっていますから、写真を撮ることもしないでください。(Tw46f4) (→「する」削除：撮らないで)

(40) 結婚することはまたしないです。(Tw96f8) (→共起語言い換え：結婚はまだしません)

(41) 2ヶ月、台南へ帰ることがしませんです。(Tw96d4) (→「する」削除：帰りません)

こうした「こと」の使用が見られる要因として、以下のことが考えられる。まず、日中対照の先行研究において、「中国語は動詞を中心に文を構成する」(王 2004 ほか) とされていることである。これに関連して、初級日本語教科書では「動詞+ことができる」をはじめ「こと」を「動詞を名詞として使えるようにする語」として扱い、「動詞の辞書形+こと」といった変換練習も行われることが多い。また、「助詞の前は名詞」といった知識を学習者が持っている可能性や、「決める」という意味の「ことにする」からの推測も考えられる。これらのことが関わり合って「動詞+ことをする」という独自のコロケーションを作っているのではないかと推測される。

「ご注意」については、母語話者との比較を行ったキーワード分析の結果より、「お～する」を学習者が過少使用していることから、「お・ご」を用いる、敬語に関わる表現に特徴があることが考えられる。これについては、次節の文法的コロケーションで分析したい。

(42) 子供を連れていらっしゃるお客様はご注意ください。(Tw14f4) (→「する」削除：ご注意ください)

(43) 美術館に入る前に以下の内容をご注意ください。(Tw89f4) (→「する」削除：ご注意ください)

同様に文法的コロケーションに関わると考えられるのが、「楽しみ」と「感じを」である。まず「楽しみ」は、同じ語の違う形として、「お楽しみにする」、「お楽しみする」、「楽しみにする」が見られた。このうち、「お楽しみにする」、「お楽しみする」(各1例、許容できない)という「お・ご」に関わるものは許容できないとされている一方、「楽しみにする」(35例)はすべて許容できるとされた。これらのことから、「楽しみ」や「楽しむ」といった語彙的な特徴ではなく、「お・ご」や助詞といった文法的な問題であると推測される。

(44) めっちゃ嬉しくて、次のデートを楽しみしています！(Tw85d5) (→助詞追加：

楽しみにして)

- (45) いい気持ちで静かにこの展覧を楽しみにしてください。(Tw96f4) (→「する」削除：お楽しみください)
- (46) お楽しみしてください。(Tw08f4) (→「する」削除：お楽しみください)
- (47) では、ごゆっくりお楽しみにしてください。(Tw14f4) (→「する」削除：お楽しみください)
- (48) わたしは来月の旅行のことをとても楽しみにしています。(Tw67d3) (許容できる)

「感じを」については、「感じる」(5例)がすべて許容できないとされたが、「感じがする」(14例)はすべて許容できる例である。よって、「感じを」も、助詞の問題がからんでいると考えられる。

- (49) でも、木曜日の夜、お腹がちょっと変な感じをしていた。(Tw83d2) (→助詞言い換え：感じがして)
- (50) 香港の結婚式はにぎやかで幸せな感じします。(Tw21f7) (助詞追加：感じがします)
- (51) 久しぶりですから、懐かしい感じがしました。(Tw57d12) (許容できる)

以上ここまで、動詞「する」との語彙的コロケーションについて分析を行った。まず、共起語の出現頻度、使用人数、1人当たりの出現頻度より、「勉強」と「たり」の2語が、タスクの内容にかかわらず学習者によってよく使われた語であると言える。また、高頻度共起語の20位までを見ると、二字漢語が多いことがわかった。これについては、「名詞＋する」を学習者がよく使用しているか、文法的コロケーションの節で分析を行う。

次に行った MI スコア、使用人数の分析より、学習者間で共通して「する」と共によく使われる語として次の14語が挙げられた。

結婚、びっくり、注意、緊張、食事を、旅行、準備、心配、留学、卒業、参加、勉強、たり、お願い

さらに母語話者との比較より、学習者は母語話者に比べ、タスクの内容にかかわらず「勉

強」を「する」と共によく用いることが分かった。また、機能別タスク、日記タスクいずれのタスクでも、学習者の高頻度共起語は学習者の「過剰使用語」に入るものが多い。このことから、学習者がよく「する」と共に用いた語は、母語話者と異なっていたと考えられる。過少使用語については、学習者は母語話者に比べ「お+動詞連用形+する」を使わないことが推測された。これについては、文法的コロケーションの分析で引き続き見ていく。

許容度判定の分析では、学習者間で共通して「許容できない」とされたものとして「ことをする」、「ご注意」、「楽しみ」、「感じを」の4語が挙げられた。特に「こと」については、「こと+助詞+する」で「許容できない」と判定されたものが多く見られ、独自の規則がある可能性が指摘できる。

5.3 文法的コロケーション

本節では、動詞「する」と共起している語の品詞、共起している助詞はなにか、文法的コロケーションの分析を行う。

5.3.1 分析方法

第4章で述べたように、分析の基礎データとして「する」が表れる文とその共起語一覧を、Microsoft Excel 2010で作成した。文法的コロケーションの分析のために、まずこの共起語の品詞をラベリングしていった。品詞は、「名詞」「動詞」「形容詞」などの大分類と、「Nをする」、「Nする」、「おVする」などの小分類、という2つの段階でラベリングした。品詞の認定は、基本的には「品詞検索システム」の品詞に倣ったが、日本語教育で用いられている品詞と異なるものや、分析上問題となりそうなものについては、独自に認定を行った。表 5-16 に、独自に認定した例を挙げる。

表 5-16 「品詞検索システム」と本研究での品詞ラベルの例

	「品詞検索システム」の品詞	本研究での品詞ラベル	
		大分類	小分類
<u>お願い</u> する <u>お祈り</u> する <u>お聞き</u> する	名詞（一般）[1語] 接頭詞＋名詞（一般）[2語] 接頭詞＋動詞（自立）[2語]	お・ご	おVする
<u>楽しみに</u> する <u>きれい</u> にする	名詞（一般）	形容詞	Aにする
<u>びっくり</u> する <u>しっかり</u> する	名詞（一般） 副詞	副詞	Advする

「お＋動詞の連用形＋する」については、上記に挙げた3つのパターンが見られたが、「お・ご」を伴わず単に「動詞の連用形＋する」という使い方も見られたため（例：食べる、のぼする）すべて「動詞＋する」という扱いにした。「楽しみにする」、「きれいにする」は、「品詞検索システム」では茶筌での形態素解析の結果に従いすべて名詞となっているが、日本語教育では通常これらは「ナ形容詞」として扱われるため、形容詞とした。「びっくりする」、「しっかりする」など、名詞として考えられる場合と副詞として考えられる場合がある語は、すべて副詞とした。これにより、大分類は「名詞」、「動詞」、「形容詞」、「副詞」、「お・ご」、「なし」という6つのラベルに、小分類は62のラベルとなった（表5-17）。

表 5-17 共起語の品詞ラベル

大分類	小分類の例	例
名詞	Nする	経験する
	Nを	ショッピングを
	するN	友達と一緒にする行動
	Nもしない	何もしない
動詞	Vたり	おいしいものを食べたりした
	Vことに	映画を見ることに
	Vする	晩御飯を食べた
	Vようと	努力しようとする
お・ご	おVする	お祈りする
	ごNする	ごちそうする
	おAにする	お楽しみにする
副詞	Advする	びっくりする どうする
	Advと	ほっとする
形容詞	Aにする	楽しみにする
	Aと	悪いとする
[なし]	[なし]する	結婚はしたいと思った人がいたら <u>したい</u> と思ったときにする。

なお、大分類「お・ご」には、「お・ご+動詞」以外にも「お・ご+形容詞」や「お・ご+名詞」も見られたが、語彙的コロケーションの分析において学習者が「お・ご」を過少使用していることが推測されたため、「名詞」や「動詞」の大分類には入れず、「お・ご」という独立した項目を設けた。

次に、「する」の前に助詞を伴う場合について、どのような助詞と共起しているか、またその助詞とどの程度強く結びついているか分析した。結びつきの強さの分析には、Tスコアを用いる。Tスコアとは「2語の共起が偶然の確率を超えて有意なものであるかどうかを測る指標」であり、2以上で有意水準5%を満たし、意味のあるコロケーションであると解釈される（Hunston 2002 : 72, 石川 2008 : 109-110）。算出式は以下の通りである。

$$T = \left(\text{共起頻度} - \frac{\text{中心語頻度} \times \text{共起語頻度}}{\text{コーパス語数}} \right) \sqrt{\text{共起頻度}}$$

これを本研究にあてはめると、以下の通りになる。

$$T = \left(\frac{\text{「共起助詞+する」頻度}}{\text{「共起助詞+する」頻度}} - \frac{\text{「する」頻度} \times \text{「共起助詞」頻度}}{\text{コーパス語数}} \right) \sqrt{\frac{\text{「共起助詞+する」頻度}}{\text{「共起助詞+する」頻度}}}$$

Hunston (2002) は、MI スコアと T スコアを比較した上で、T スコアは語の文法的なふるまいを見るのに有効であると述べているため（Hunston2002 : 74）、本研究において助詞と「する」の共起について分析するのに適当であると判断した。

以下では、表 5-16、

表 5-17 のラベル、および T スコアを用いて、「する」とどのような品詞、助詞が結びついているか分析を行う。

5.3.2 分析

まず、学習者が「する」と共起させた品詞の大分類を示す（表 5-18、図 5-3）。

表 5-18 学習者が「する」と共起させた品詞

大分類	機能別タスク	日記タスク	全タスク	χ^2 二乗検定統計量 (機能別と日記の比較)
名詞	1363 (78.5%)	1677 (80.7%)	3040 (79.7%)	$\chi^2=2.81, df=1, p=.093$
動詞	142 (8.2%)	167 (8.0%)	309 (8.1%)	$\chi^2=0.03, df=1, p=.873$
副詞	38 (2.2%)	163 (7.8%) ***	201 (5.3%)	$\chi^2=60.60, df=1, p=.000$
お・ご	159 (9.2%) ***	17 (0.8%)	176 (4.6%)	$\chi^2=149.47, df=1, p=.000$
形容詞	27 (1.6%)	48 (2.3%)	75 (2.0%)	$\chi^2=2.80, df=1, p=.095$
[なし]	8 (0.5%)	7 (0.3%)	15 (0.4%)	$\chi^2=0.37, df=1, p=.543$
合計	1737 (100.0%)	2079 (100.0%)	3816 (100.0%)	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

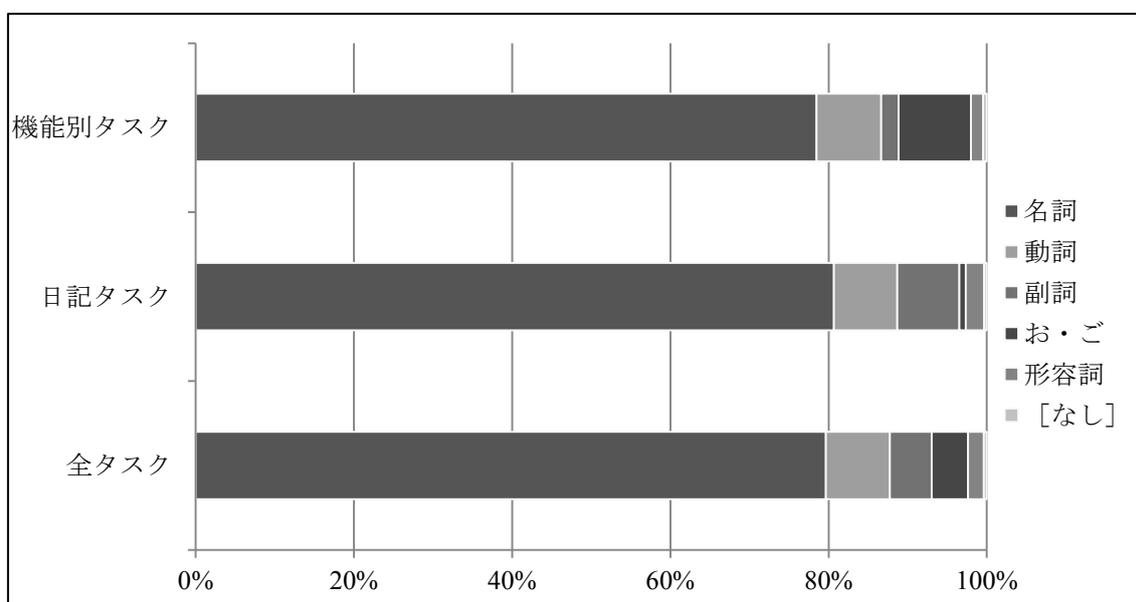


図 5-3 学習者が「する」と共起させた品詞

学習者が「する」と共起させて使用した品詞は、機能別タスク、日記タスク共に名詞が最も多く、約8割を占めた。次に多かったのが動詞で、これについてもタスク間での差は見られなかった。副詞と「お・ご」については、タスク間で χ^2 二乗検定を行ったところ、いずれも0.1%水準で有意差が見られた。副詞には、「びっくりする」、「どきどきする」などが含まれ、日記タスクという性質上よく使われたと考えられる。また「お・ご」は、機能別タスクに「美術館の案内を書く(禁止・指示)」(タスク4)と「映画のDVDを借りる(許可を求める)」(タスク6)というタスクがあり、ここで「お・ご」がよく使われた一方、

日記では使う文脈があまりなかったためと考えられる。形容詞と共起語がないものは、いずれのタスクでもあまり見られなかった。

次に、タスクの種類ごとに学習者と母語話者の比較を行う。まず、機能別タスクについて表 5-19 に示す。

表 5-19 学習者と母語話者の大分類の比較（機能別タスク）

大分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
名詞	3923 [1363] ***	3565 [763]	$\chi^2=18.47, df=1, p=.000$
お・ご	458 [159]	776 [166] ***	$\chi^2=26.16, df=1, p=.000$
動詞	409 [142]	332 [71]	$\chi^2=2.24, df=1, p=.135$
副詞	109 [38]	150 [32]	$\chi^2=1.76, df=1, p=.185$
形容詞	78 [27]	121 [26]	$\chi^2=2.74, df=1, p=.098$
[なし]	23 [8]	56 [12] *	$\chi^2=4.09, df=1, p=.043$
合計	5000 [1737]	5000 [1070]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

機能別タスクにおいては、学習者・母語話者ともに名詞を最も多く共起させているが、学習者のほうがより多く使用している（0.1%水準で有意差あり）。一方、前述の表 5-18 において、学習者が日記タスクより機能別タスクで多く使用した「お・ご」は、母語話者のほうがより多く使用しており（0.1%水準で有意差あり）、語彙的コロケーションでの分析と一致する。このことから、学習者は文脈に応じて「お・ご」を使用したか、それは母語話者より少なかったと言える。

次に日記タスクについて、表 5-20 に示す。

表 5-20 学習者と母語話者の大分類の比較（日記タスク）

大分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
	NNS	NS	
名詞	4033 [1677]	4579 [98] **	$\chi^2=7.96, df=1, p=.005$
動詞	402 [167]	140 [3]	—
副詞	392 [163]	93 [2]	—
お・ご	41 [17]	140 [3]	—
形容詞	115 [48]	47 [1]	—
[なし]	17 [7]	0 [0]	—
合計	5000 [2079]	5000 [107]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

日記タスクは、母語話者の出現数が全体的に少ないため、名詞のみ χ^2 乗検定を行った。その結果、機能別タスクと異なり母語話者のほうが名詞を多く使用したことがわかった。母語話者が使用した品詞が名詞に偏っている一方、学習者は動詞、副詞、形容詞も使用していたことが表 5-20 から分かる。ただし、日記タスクについては母語話者のデータが少ないため、母語話者がこのような文脈において名詞以外をあまり使わない、というような傾向があるとは言えない。

最後に、機能別タスクと日記タスクを合計して表 5-21 に示す。学習者が母語話者より多く共起させていたのは、名詞、動詞、副詞であり、母語話者が学習者より多く共起させていたのは「お・ご」であった。

表 5-21 学習者と母語話者の大分類の比較（全タスク）

大分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 乗検定統計量
	学習者	母語話者	
名詞	3983 [3040] ***	3658 [861]	$\chi^2=22.33$, $df=1$, $p=.000$
動詞	405 [309] *	314 [74]	$\chi^2=4.16$, $df=1$, $p=.041$
副詞	263 [201] ***	144 [34]	$\chi^2=11.35$, $df=1$, $p=.0008$
お・ご	231 [176]	718 [169] ***	$\chi^2=132.85$, $df=1$, $p=.000$
形容詞	98 [75]	115 [27]	$\chi^2=0.49$, $df=1$, $p=.486$
[なし]	20 [15]	51 [12] *	$\chi^2=6.56$, $df=1$, $p=.010$
合計	5000 [3816]	5000 [1177]	

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

名詞について、タスク別に見ると機能別タスクでは学習者が、日記タスクでは母語話者が多く共起させているが、この表 5-21 から全体を見ると、学習者のほうがよく使用していたことがわかる。また、機能別タスクでは有意差が見られなかった動詞であるが、全体的に見ると学習者のほうがよく使用していた。副詞については、学習者の方が日記データの数が多く、有意差に反映されていると考えられる。一方母語話者が多く用いた「お・ご」については、機能別タスクで母語話者が有意に多く、日記タスクでは両者ともにあまり使用していないことが表れている。

以上より、学習者はそのタスクの内容にかかわらず、動詞「する」とともに名詞、動詞を多く使用し、母語話者に比べ「お・ご」をあまり使用しなかったと考えられる。

次に、全タスクで学習者と母語話者の使用に有意差があった名詞、動詞、副詞、「お・ご」

について、小分類を見ていく。まず、名詞について表 5-22 に示す。

表 5-22 大分類「名詞」の小分類

小分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
N する	3760 [2286]	3711 [639]	$\chi^2=0.34$, df=1, p=.557
N をする	969 [589] **	807 [139]	$\chi^2=4.61$, df=1, p=.032
N がする	86 [52]	70 [12]	$\chi^2=0.42$, df=1, p=.518
N にする	61 [37]	180 [31] ***	$\chi^2=22.25$, df=1, p=.000
N もする	26 [16]	29 [5]	$\chi^2=0.04$, df=1, p=.847
N はする	23 [14]	58 [10] **	$\chi^2=5.39$, df=1, p=.020
N とする	18 [11]	64 [11] **	$\chi^2=10.03$, df=1, p=.002
する N	13 [8]	12 [2]	—
N もしない	8 [5]	6 [1]	—
N ばかりする	8 [5]	0 [0]	—
N とかする	5 [3]	6 [1]	—
N かする	3 [2]	0 [0]	—
N でする	3 [2]	0 [0]	—
N でもしない	3 [2]	0 [0]	—
N がしたい	2 [1]	17 [3]	—
N としたら	2 [1]	0 [0]	—
このようにする	2 [1]	0 [0]	—
N のようにする	2 [1]	0 [0]	—
もしかして	2 [1]	0 [0]	—
N からして	2 [1]	0 [0]	—
N のする	2 [1]	0 [0]	—
N なんかする	2 [1]	0 [0]	—
N にせよ	0 [0]	12 [2]	—
N からすれば	0 [0]	6 [1]	—
N にもする	0 [0]	6 [1]	—
N しかしない	0 [0]	6 [1]	—
N にしては	0 [0]	6 [1]	—
N にして	0 [0]	6 [1]	—
合計	5000 [3040]	5000 [861]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者のほうが母語話者より有意に多かったのは「N をする」のみであり、一方母語話者の方が学習者より有意に多かったのは「N にする」、「N はする」、「N とする」の3つであった。森田 (1991) によれば、「～をする」は「する」の中でも最も典型的な用法である。よって、学習者は動詞「する」の典型的な用法を多く使用していたと言える。以下に、そ

それぞれの小分類について学習者と母語話者が使用した例を挙げる。

「N をする」:

- (1) 午後一時に▲さんと▲さんと▲さんと食事をした。(Tw08d2)
- (2) 将来の夢は自分に向いている仕事をすることです。(Tw39f1)
- (3) 今学期はいろいろなことをして、とても充実している。(Tw19d8)
- (4) 将来は日本と海外の間にとって仕事をしたい。(ns13f8)
- (5) 21日は東京ディズニーランドに行き、22日の午前中は浅草見物をします。(ns06f3)
- (6) クラスメイトと日本映画の上映会をしようと企画しているのですが、(ns17f6)

「N にする」

- (7) 台湾のウエディングは禁忌がありますけど、若者はだんだん気にしなくなります。
(Tw97f7)
- (8) 淡水に帰って、ボウリングにします。(Tw57d6)
- (9) 礼金は六の倍数を基準にします。(Tw30f7)
- (10) ただし、縁起を担いで偶数を気にする新郎新婦もいるから、(ns26f7)
- (11) 新聞やニュースでイタリアで脱原発の国民投票が行われたということを目にした。
(ns35d)
- (12) そのために、新しい日本映画を参考にしたいと思っております。(ns23f6)

「N はする」

- (13) 結婚は早くしたいです。(Tw56f8)
- (14) 携帯電話は使うとき小さい声でしてください。(Tw87f4)
- (15) 走って追って遊ぶことはしないでください。(Tw39f4)
- (16) 結婚はしたいと思った人がいたらしたいと思ったときにする。(ns35f8)
- (17) 式の最中には電話やメールはしない方がいいみたいです。(ns51f7)
- (18) 下手に視野を狭めるようなことはしたくない。(ns09f8)

「N とする」

- (19) 公務員を職業とする原因は遊びができるって先輩が言った。(Tw32d6)

- (20) 同僚ならば六百元から一千六百元が相場とされます。(Tw09f7)
- (21) それから、英語を国語としている国でワーキングホリデーをするつもりです。
(Tw79f8)
- (22) 他のお客様の迷惑となりますので、以上の事は禁止とさせていただきます。
(ns50f4)
- (23) 呆然とする私に、慌てて謝る男性。(ns36f5)
- (24) 服装について言うと、結婚披露宴は、正装で行くのがマナーとされています。
(ns15f7)

語彙的コロケーションの分析において、学習者の高頻度共起語には二字漢語が多く見られたことは既に指摘した。表 5-22 を見ると、「N する」の学習者の使用は母語話者と有意な差が見られず、大分類「名詞」の中で「N する」という形を特に学習者が多く使っている、とは言えない。しかし、「する」全体（学習者 3816 例、母語話者 1177 例）の中で、学習者と母語話者が使用した「N する」について χ^2 二乗検定を行ったところ、0.1%水準で有意差があった ($\chi^2=11.69$, $df=1$, $p=.001$)。5000 語の調整頻度を比較すると、学習者の「N する」は 2995 例、母語話者は 2715 例である。このことから、学習者は母語話者よりも「名詞+する」という形をよく使っていたと言える。

次に、動詞の小分類を示す (表 5-23)。

表 5-23 大分類「動詞」の小分類

小分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
V たりする	3236 [200] *	2500 [37]	$\chi^2=5.49$, df=1, p=.019
V ことにする	518 [32]	608 [9]	$\chi^2=0.20$, df=1, p=.652
V する	405 [25]	0 [0]	—
V ようとする	210 [13]	541 [8] *	$\chi^2=5.02$, df=1, p=.025
V である	194 [12]	0 [0]	—
V ようにする	113 [7]	878 [13] ***	$\chi^2=28.25$, df=1, p=.000
V にする	113 [7]	0 [0]	—
V をする	81 [5]	0 [0]	—
V とかもする	49 [3]	0 [0]	—
V とかする	32 [2]	0 [0]	—
V とすると	16 [1]	0 [0]	—
V なりする	16 [1]	0 [0]	—
V とかをする	16 [1]	0 [0]	—
V とすれば	0 [0]	203 [3]	—
V とする	0 [0]	68 [1]	—
V はする	0 [0]	68 [1]	—
S ⁴² とする	0 [0]	68 [1]	—
V としたら	0 [0]	68 [1]	—
合計	5000 [309]	5000 [74]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者が母語話者より多く使用したのは、「V たりする」で (5%水準で有意差あり)、一方母語話者が多く使用したのは「V ようとする」(5%水準で有意差あり)、「V ようにする」(0.1%水準で有意差あり)であった。「たり」は、語彙的コロケーションの分析でも学習者の高頻度共起語であった。「たり」と「する」は、学習者にとって特に強い結びつきの1つであることが推測される。

「V たりする」

- (24) 私達はそこでキャンプをしたり、写真を撮ったりした。(Tw24d1)
- (25) 休日は家でパソコンをしたり、音楽を聞いたりします。(Tw88f1)
- (26) いろいろな街を案内したり友人の買い物に付き合ったり、夜は飲みに行ったりして、(NS19d)
- (27) 日は家でゆっくりしたり、散歩に出かけたりすることが好きです。(ns36f1)

⁴² 「文 (sentence)」を表す。「これは、結婚は一生に一度であるべきだから、とされています。」(ns22f7)

「V ようとする」

- (28) 彼女にあげようとしたプレゼントがまだできていなかった。(Tw45d7)
- (29) そして、東京ディズニーランドとか浅草とか横浜に行こうとします。(Tw32f3)
- (30) 嵐のベストアルバムが販売されると聞いて、アマゾンで予約しようしていた。(ns 11d)
- (31) 友達とアイスを選んでレジに向かおうとしてとき、ふいに「この景色、なんだか見たことあるな」と思った。(ns 13f5)

「V ようにする」

- (32) 最近、健康のために、夜にジョギングするようにしています。(Tw07d7)
- (33) 大きい声でしゃべるとか、走るとかしないようにしてください。(Tw29f4)
- (34) 保護者の方は、お子様から目を離さないようにしてください。(ns58f4)
- (35) お酒を飲みすぎて酔っ払わないようにしましょう。(ns02f7)

ここで注目すべき所は、学習者は使用しているが母語話者の出現数が「0」であるものが18の小分類のうち9つ、出現数でいうと57見られる点である。これは、学習者が使用した「動詞+する」または「動詞+助詞+する」のうち約18%にあたる。学習者は動詞と「する」の間に母語話者とは違う結びつきを持っていると考えられるが、この点については許容度判定の結果と合わせて後述する。

学習者のみが使用した大分類「動詞」における小分類の例：

「V てる」

- (36) この映画は **BlackSwan** と呼ばれてしました。(Tw93d3)
- (37) 台南の友達は夜十一時に私は白沙灣へ誘ってしました。(Tw55f5)

「V にする」

- (38) じゃ、終わりにしようと思って、今すぐ日記を出して、(Tw32d2)
- (39) だから、高校卒業後は、日本語を勉強するにしました。(Tw94f1)

「V をする」

- (40) レストランで働きをした。(Tw24d9)
(41) 先輩たちと後輩たちと一緒に食事をしますし、外へ遊びをします。(Tw88f1)

「V とかもする」

- (42) そして、煙草を吸うとか、写真を取るとか、携帯を話すとかもしてはいけません。
(Tw50f4)

「V とかする」

- (43) 大きい声でしゃべるとか、走るとかしないようにしてください。(Tw29f4)

「V とすると」

- (44) でも、そうだとすると、人生はあんまりにもつまらな過ぎるではないか。(Tw25f8)

「V なりする」

- (45) 週末、恋人とか友達とか外で遊びに行ったり、映画を見なりする。(Tw76f8)

「V とかをする」

- (46) ちょっと外に新鮮空気に触れるとか、教科書以外の本を少し見るとかをします。
(Tw75d5)

次に、副詞の小分類を表 5-24 に示す。

表 5-24 大分類「副詞」の小分類

小分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
Adv する	4378 [176]	3824 [26]	$\chi^2=2.96, df=1, p=.085$
Adv とする	622 [25]	1176 [8]	
合計	5000 [201]	5000 [34]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

副詞については、助詞「と」を伴うものと伴わないもの、という2つに分けられたが、この2つに学習者と母語話者とで有意差は見られなかった。したがって、学習者と母語話者の副詞に関する文法的コロケーションは、ほとんど違いがないと言える。

最後に、「お・ご」の小分類を表 5-25 に示す。

表 5-25 大分類「お・ご」の小分類

小分類	5000 語調整頻度 [出現数]		χ ² 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
ご N する	938 [33] ***	207 [7]	χ ² =17.95, df=1, p=.000
お V する	3409 [120]	4645 [157] ***	χ ² =33.28, df=1, p=.000
お N する	227 [8]	148 [5]	χ ² =0.60, df=1, p=.439
お V をする	142 [5]	0 [0]	—
お A にする	114 [4]	0 [0]	—
お N をする	57 [2]	0 [0]	—
お N にする	28 [1]	0 [0]	—
お A する	28 [1]	0 [0]	—
お V にする	28 [1]	0 [0]	—
お V までもする	28 [1]	0 [0]	—
合計	5000 [176]	5000 [169]	—

*:p<.05, **: p<.01, ***:p<.001

「ご+名詞+する」は学習者の方が有意に多く、一方「お+動詞+する」は母語話者の方が有意に多いという結果であった。また、大分類「動詞」と同じように、学習者は使用しているが、母語話者の出現数は0である小分類が7つ見られる。このことから、学習者は「お・ご+名詞など+する」という形を使用するが、母語話者とは異なる使い方をしていたと言える。

まず、学習者と母語話者両方が使用した小分類のうち、有意差が見られた「ご N する」と「お V する」の具体的な例を見ていく。

「ご N する」

- (47) この美術館は全館撮影禁止で、ご注意ください。(Tw58f4)
- (48) ご協力していただけませんか。(Tw68f6)
- (49) 突然ですが、本日はお願いがあつてご連絡させていただきました。(ns30f6)
- (50) できましたら事前にご友人にご確認してみることをお勧めします。(ns36f7)

- (51) 上映会をより良いものにできるように、ぜひ先生にご協力していただきたいと思っております。(ns56f6)

「ごNする」の中で、学習者・母語話者双方が使用したのは「ご協力」のみ（学習者3例、母語話者1例）であった。その他、学習者は「ご注意」が最も多く11例、「ご案内」6例などである。一方母語話者は「ご連絡」が3例、「ご無沙汰」が2例、「ご確認」が1例見られた。母語話者が使用した語のうち、「ご連絡」は「ご連絡させていただく」という、「する」が使役の形で使われている。このような使い方は学習者には見られなかった。また学習者が最も多く使用した「ご注意」は多くが「ご注意してください」という形で用いられているが、このような使い方は母語話者には見られない。これらのことから、敬語に関する表現は、「お・ご」という組み合わせに限らず学習者と母語話者とで異なる使い方をしていけると言える。なお、「ご注意してください」に関しては、許容度判定の結果を後述し、学習者の使用について考察する。

次に、「おVする」について例を挙げる。

「おVする」

- (52) どうぞよろしくお願いします。(Tw01f1)
- (53) もしよかったら、先生からお借りしたいと思っております。(Tw28f6)
- (54) もしよろしければお時間のあるときに返信をお願いします。(ns12f6)
- (55) よろしければ先生の研究室にあるDVDの中からいくつかをお借りしたいと思うのですが、(ns09f6)
- (56) お返事お待ちしております。(ns31f6)

学習者、母語話者ともに「お願い」が最も多く使われた（学習者：120例中77例、母語話者：157例中66例）。その多くは「よろしくお願ひします」という形であり、学習者も母語話者もこの形でチャンクが形成されていると推測される。それ以外について、学習者は「お借り」、「お待ち」（各7例）、「お祝ひ」（5例）と、「お願ひ」に比べその出現頻度は低い。一方母語話者は、「お借り」（20例）、「お待ち」（18例）、「お会ひ」（17例）と、「お願ひ」より少ないものの学習者よりは多く出現している。語彙的コロケーションの分析において、学習者の過少使用語として「お会ひ」、「お願ひ」、「お借り」が挙げられており、こ

のことは文法的コロケーションの分析と一致している。つまり、学習者は「お会い」、「お願い」、「お借り」と「する」の結びつきを過少使用したのではなく、「おVする」という“型”自体を過少使用していると言える。「おVする」について学習者は「お願い」と「する」が特に強く結びついており、「おVする」という、より抽象化された形での組み合わせは形成されていない可能性があると言える。

次に、「する」と助詞の共起について述べる。まず、「する」と助詞の共起について、助詞を伴わない共起と助詞を伴う共起を比較したところ、学習者と母語話者の間に有意差は見られなかった。

表 5-26 「助詞あり」と「助詞なし」の比較

	5000 語調整頻度 [出現数]		χ^2 二乗検定統計量
助詞なし	3529 [2693]	3611 [850]	$\chi^2=1.18, df=1, p=.277$
助詞あり	1471 [1123]	1389 [327]	
合計	5000 [3816]	5000 [1177]	—

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

では、学習者と母語話者とで共起させて使用した助詞に違いはあるのだろうか。表 5-27 にそれぞれが共起させた助詞を示す。

表 5-27 「する」と共起させた助詞

助詞	学習者	母語話者	χ^2 二乗検定統計量
を	2676 [601] ***	2125 [139]	$\chi^2=12.28, df=1, p=.001$
たり	890 [200] **	566 [37]	$\chi^2=7.81, df=1, p=.005$
に	650 [146]	1131 [74] ***	$\chi^2=18.24, df=1, p=.000$
が	236 [53]	229 [15]	$\chi^2=0.01, df=1, p=.921$
と	227 [51]	627 [41] ***	$\chi^2=27.25, df=1, p=.000$
も	98 [22]	92 [6]	$\chi^2=0.02, df=1, p=.886$
は	62 [14]	168 [11] **	$\chi^2=6.70, df=1, p=.010$
て	53 [12]	0 [0]	—
とか	27 [6]	15 [1]	—
ばかり	22 [5]	0 [0]	—
とかも	13 [3]	0 [0]	—
か	9 [2]	0 [0]	—
で	9 [2]	0 [0]	—
でも	9 [2]	0 [0]	—
なり	4 [1]	0 [0]	—
の	4 [1]	0 [0]	—
なんか	4 [1]	0 [0]	—
から	4 [1]	15 [1]	—
しか	0 [0]	15 [1]	—
にも	0 [0]	15 [1]	—
合計	5000 [1123]	5000 [327]	—

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者は母語話者より「を」、「たり」を有意に多く使用し、一方母語話者は学習者より「に」、「と」、「は」を有意に多く使用した。「たり」は語彙的コロケーションの分析においても高頻度共起語として上位にきており、学習者はよく「する」とともに使用していると言える。また、「を」、「に」、「と」については、大分類「名詞」の分析においてもそれぞれ「Nをする」、「Nにする」、「Nとする」で有意差が見られている。このことから、学習者は名詞に限らず、「をする」という形でよく使用している一方、「にする」、「とする」についてはあまり使用していないと言える。

次に、学習者が「する」と共起させて使用した助詞について、その結びつきの強さを T スコアを用いて算出した。

表 5-28 「助詞+する」共起強度 (Tスコア)

	学習者			母語話者		
	出現頻度	共起頻度	Tスコア	出現頻度	共起頻度	Tスコア
を	5187	601	19.75	1334	139	9.24
たり	426	200	13.46	82	37	5.78
に	6020	146	0.86	1904	74	3.62
が	4730	53	-7.35	1438	15	-4.49
と	3093	51	-2.61	1011	41	2.85
も	1444	22	-2.24	484	6	-2.00
は	7573	14	-41.84	1815	11	-9.01
て	4948	12	-28.71	—	0	—
とか	215	6	0.47	23	1	0.48
ばかり	40	5	1.83	—	0	—
とかも	5	3	1.67	—	0	—
か	618	2	-8.43	—	0	—
で	2114	2	-32.25	—	0	—
でも	74	2	0.24	—	0	—
なり	4	1	0.91	—	0	—
の	7844	1	-175.66	—	0	—
なんか	26	1	0.41	—	0	—
から	1356	1	-29.54	254	1	-4.72
しか	—	0	—	12	1	0.73
にも	—	0	—	47	1	-0.06

Tスコアは一般的に、2以上であれば意味のある組み合わせであると解釈される (Hunston 2002 : 72, 石川 2008 : 110)。よって、学習者が「する」と共に用いた助詞の中で「を」、「たり」の2つが意味のある組み合わせであると言える。一方母語話者は、Tスコア2以上の助詞が「を」、「たり」、「に」、「と」と、学習者より多い。学習者は「する」と「を」、「たり」という2つの助詞の結びつきが強く、他の助詞とはあまり結びついていない一方、母語話者は「に」、「と」とも結びついていると言える。

学習者が母語話者より多く使用し、共起強度も強い「～をする」は、典型的には動作を表す意味で用いられる。ヲ格を取り動作を表す用法は「する」の中でも「最も典型的な用法」(森田 1991)であり、中心義(森山監修 2012)である(詳細は第3章の3.1および表 3-7 動詞「する」の意味・用法のまとめ)。また、「～をする」は初級教科書でも多く出現しており、分析対象である学習者が使用した『新文化初級日本語』では、「する」の共起語延べ543例のうち、206例(約38%)が「～をする」であった。さらに、「～をする」は、教科書以外での使用頻度も高いと思われる。こうしたことにより、分析対象である学習者の中

で「を」と「する」が強く結びついていたと考えられる。

母語話者の方が有意に多かった「～にする」、「～とする」は、変化、決定を表す意味で用いられ、「する」の中でもこの用法は派生義であると考えられる(森山監修 2012)。また、また森田(1991)において「～をする」が「典型的な用法」とされていることから、「～にする」と「～とする」は「～をする」に比べて典型的な用法ではないと思われる。さらに、学習者が使用した初級教科書『新文化初級日本語』において、「～にする」は2例(「和食にする」「別の所にする」)のみの出現、「～とする」は出現がない。このようなことから、分析対象の学習者にとって、「に」、「と」は「する」との結びつきがないか、あったとしても「を」よりも弱いと推測される。

最後に、許容度判定の結果について述べる。表 5-29 に許容できないとされた数を品詞の大分類別に示す。

表 5-29 品詞大分類と許容度

大分類	出現数	許容できない (%)
名詞	3040	203 (6.7%)
動詞	309	56 (18.1%)
副詞	201	3 (1.5%)
お・ご	176	25 (14.2%)
形容詞	75	9 (12.0%)
[なし]	15	10 (66.7%)
合計	3816	306 (8.0%)

小分類の分析において学習者と母語話者の使用状況に有意差がなかった副詞は、許容度の判定においてもほとんどが「許容できる」とされた。副詞については、学習者の文法的コロケーションは母語話者とあまり差がなかったと言える。一方大分類の分析において、学習者が母語話者よりも有意に多く使用した名詞と動詞には、許容度に大きな差が出た。名詞は許容できないとされたものが203例(学習者が使用した「名詞+する」の6.7%)であり、これは全体の許容できないとされたものの割合(8.0%)より低い。さらに、許容できないとされたものの訂正タイプを見ると、「テンス・アスペクト」3例、「活用」1例、「意図不明」7例と、コロケーションに関わらないものが11例見られた。このことから、名詞については学習者独自の「する」との結びつきはそれほど多くないと言える。

・訂正タイプ「テンス・アスペクト」

(57) 先生たちは相変わらず授業をしましたが、クラスメートが少し変わりました。

(Tw62d1) →訂正例：授業をしていました

(58) 家の近くは道路工事をして大きく音が出た。(Tw14d1) →訂正例：道路工事をし
ていて

・訂正タイプ「活用」

(59) 大きい声で話さないで下さい。(Tw78f4) →訂正例：話さないで

・訂正タイプ「意図不明」

(60) お婆と先輩は私に誘いので、私は禅定をしました。(Tw80d5)

(61) 私は日本のファッションに興味があります。いつも日本で流行しているの雑誌を
読んだり、流行関係番組を見たりしています。日本語かミモかして、日本と台湾の間
に行ったり来ったりして、日本製の服を商品にして台湾で売ることができればいいな
あともうします。(Tw30f8)

名詞の許容度がそれほど低くなかったのに対して、動詞の場合は、学習者が使用した 309
例のうち 56 例（約 18.1%）が許容できない判定された。学習者は母語話者より「する」と
共に動詞を多く使用し、さらにその使い方は学習者独自のものも多いと言える。表 5-30
に大分類「動詞」の小分類について、許容できないとされた例をまとめた。

表 5-30 大分類「動詞」の許容できない例

小分類	出現 数	許容できない	
		数	例
V する	25	25	山を <u>のぼした</u> ／その女の子は <u>踊りして</u> いました
V てる	12	12	妹に <u>教えて</u> しました／ <u>忘れて</u> しました
V にする	7	6	<u>食べに</u> しました／○○高校に <u>遊びに</u> しててください
V をする	5	4	外へ <u>遊びを</u> します／結婚する人に <u>祝いを</u> する
V とかもする	3	3	写真を撮るとかおきい声で電話を話すと <u>かもしないで</u>
V ようとする	13	2	止ってその車が通るのを待とうとして <u>して</u> いました。
V とかする	2	2	大きい声でしゃべるとか、走ると <u>かしない</u> ように
V なりする	1	1	恋人とか友達とか外で <u>遊びに行</u> なり、映画を <u>見</u> なりする。
V とかを	1	1	空気に触れるとか、教科書以外の本を少し <u>見るとかを</u> します。
合計		56	

許容できない例が見られた9つの小分類は、母語話者の使用が全くない項目であった(表5-23)。これらの中で「Vする」、「Vをする」のすべての例と「Vにする」のうち5例、合計34例は、動詞の連用形と結びついたものである。これは動詞の許容できない例の約60%にあたる。動詞の連用形は名詞としても用いられることもあり(考える→考え、思う→思い、など)学習者にとって「のぼした」や「祝いをする」は動詞との共起ではなく名詞との共起である可能性もある。また、動詞の連用形は「お+動詞の連用形+する」という形でも用いられ、この「お」が脱落しているとも考えられる。これは次のような例に表れている。

(62) 私が日本でいる間、田中さんに会いたいと思います。(Tw19f3) →訂正例：お会いしたい

(63) 赤は披露宴にしてとてもいい色で、結婚する人に祝いをする意味もあります。(Tw98f7) →訂正例：お祝いをする

このような例は、「話す」と「話をする」のような、動詞の連用形が名詞になり、「名詞+を+する」という形で再び動詞として機能する語について検討した久野(2001)でも挙げられている。

例1) 日本語を話しする時に少しだけできます。(中国語母語話者)

例2) 友人が電車の中で大声で話するので私の顔から火が出た。(韓国語母語話者)

例3) 金山駅にある tourist center に尋ねなければならないかもしれない。(インドネシア母語話者)

久野(2001:181)

久野(2001)の分析によれば、動詞を元にした名詞、「名詞+を+する」、サ変動詞が成立するかどうかにはさまざまなパターンがあるという。つまり、本研究の分析対象であった学習者も、「動詞の連用形が名詞として使われる」ということをもとに、その規則があてはまらない動詞にも過剰にあてはめ、「名詞+を+する」または「名詞+する」というパターンで使用したと考えられる。

次に、大分類「お・ご」の許容度についてみていく。母語話者の方が学習者より有意に多く使用した「お・ご」は、許容できないものの割合も比較的高い(176例中25例、14.2%)。学習者は母語話者よりも「お・ご」を使用せず、使用したとしてもその使い方は母語話者とは異なっていると考えられる。

表 5-31 大分類「お・ご」の許容できない例

小分類	出現数	許容できない	
		数	例
ごNする	33	13	<u>ご清聴</u> します／ <u>ご注意</u> してください
おVする	120	4	<u>お終わり</u> します／ <u>チケット</u> をお買います
おNする	8	3	<u>お紹介</u> しましょう／ <u>お説明</u> しております
おVまでもする	1	1	<u>お祝い</u> までももちろんしてなかった
おVにする	1	1	先生にご意見をお取りにしたいです
おAにする	4	1	ご <u>ゆっくりお楽しみ</u> にしてください
おNにする	1	1	何かを <u>お礼</u> にして母の長い年月の苦勞に感謝の気持ちを伝えたい
おAする	1	1	<u>お楽しみ</u> してください
合計		25	

許容できないとされたのは、「ごNする」が最も多く13例であった。中でも「ご注意」は、11例と複数見られた。「お・ご」の許容できないとされた25例のうち、複数見られたのは「ご注意」のみである。この「ご注意」は語彙的コロケーションの分析においても高頻度100語に入っており、学習者間である程度共通して使われた語であるが、使われた「ご注意」はすべて許容できないとされた。訂正タイプを見るとすべて「[する]削除」である。

(64) 美術館に入る前に以下の内容をご注意してください。(Tw89f4) →訂正例：ご注意ください

また、同じ訂正タイプ「[する]削除」は、以下の例である。

(65) では、ごゆっくりお楽しみにしてください。(Tw14f4) →訂正例：お楽しみください

(66) お楽しみしてください。(Tw08f4) →訂正例：お楽しみください

これらの例に共通しているのは、「～してください」という形であるという点である。この形は「動詞のテ形＋ください」という文型で、初級のかなり早い段階で導入される（学習者が使用した『新文化初級日本語』では全 36 課のうち 9 課）。またこの文型は動詞のテ形という活用形の練習として何度も行われることが多く、「して＋ください」は強い結びつきとなっている可能性がある。分析対象である学習者は、「お・ご＋名詞」や「お・ご＋動詞」の形は使用しているため、こうした形で敬語にできる、という知識は持っていると思われる。そしてその形を「～ください」という文で使おうとしたとき、「お・ご＋名詞」または「お・ご＋動詞」と「してください」とを結びつけていると考えられる。しかし、母語話者にとっては「お・ご」と「ください」は「お・ご＋名詞または動詞＋してください」ではなく「お・ご＋名詞または動詞＋ください」という形で結びついていると考えられ、この点で学習者と異なっているといえる。

さらに学習者の場合、「注意」と「する」、「楽しみに」と「する」は、いずれの組み合わせも MI スコアが 3 以上で、強い結びつきである（語彙的コロケーションの分析参照）。また、大分類「動詞」の分析において「動詞の連用形＋する」が比較的良好に使われたことは前述のとおりである。すなわち、例文 (64) ～ (66) は、「お・ご」がない形での結びつきが強く、学習者がすでに持っている結びつき（例：「注意する」と「V てください」）に敬語を表す「お・ご」をつけたと考えられる。

形容詞と、文脈上共起語が表れていないなどの大分類「[なし]」も、比較的許容できないものの割合が高くなっている。形容詞は、9 例すべてが小分類「A する」であり、「元気」が 1 例、「楽しみ」が 8 例であった。

(67) こちらの皆さんはいつものように元気していますよ。(Tw29f3) →訂正例：元気にして

(68) いい気持ちで静かにこの展覧を楽しみしてください。(Tw96f4) →訂正例：お楽しみください

(69) ちょっと緊張していますが楽しみしています。(Tw98f3) →訂正例：楽しみにして

形容詞の訂正タイプは、例文 (68) 「楽しみしてください」のみ「[する] 削除」であり、その他の 8 例はすべて「助詞追加」で、追加する助詞もすべて「に」と同じであった。助

詞「に」と「する」の結びつきが弱いことはすでに指摘したが、ここでもその傾向が表れていると考えられる。また、大分類「動詞」の許容度に関する分析において、動詞の連用形が「する」と共起するものが見られたが（例：会いしたい、祝いをする）、「楽しみ」も、ナ形容詞とも、動詞「楽しむ」の連用形とも考えられる。すなわち、「楽しみする」は助詞の脱落とも考えられるが、動詞小分類の「Vする」と同様の現象であるとも考えられる。

文脈上共起語が表れていない大分類「[なし]」については、15例中10例が許容できないとされており、その割合だけを見ると大分類の中で最も高い。

- (70) 一番印象に残ったのは土曜日の夜中で友達と麻雀をすることです。とても楽しかった。今度暇だったらきつとしよう！（Tw48d2）→訂正例：またやろう
- (71) 一番得意のはバスケットボールですが、（中略）最近あまりしなかったです。（Tw01f1）→訂正例：やってないです
- (72) オフィスで仕事をするのがなんかやはりしたくないです。（Tw77f8）→訂正例：いやです
- (73) 最後は結婚することは三十二歳のあとでしようとは十分いいと思う～（Tw77f8）→訂正例：結婚は三十二歳を過ぎてからで十分だと思う
- (74) もう一回のカラーリングをしたいのなら、一ヶ月以上にしたほうが良いんです。（Tw92d3）→訂正例：後にしたほうが
- (75) 台湾の結婚式では、ほぼ特別にしないことはありません。どんな服を着るのも規定しません。（Tw19f7）→訂正例：特別な決まりはありません
- (76) 休みの日はぜんぜん勉強したくないですね。のんびり渡したいです。でもそれはしなくても仕方がないです。（Tw80d4）→訂正例：そうできなくても
- (77) 私が店の中でアルバイトするのが最も長いと、支配人は私に彼らをいろいろな教えさせます。（中略）結果は昨日新しい従業員がうまくすることができないので、私は支配人に叱られました。（Tw09d1）→訂正例：うまく仕事ができないので
- (78) 走ったり、写真撮ったり、タバコを吸ったり、大きい声で電話すると、他の人の迷惑です。だからしてはだです。（Tw56f4）→訂正例：ご遠慮ください
- (79) やっぱ学業が勉強すればするほど難しいと思う。（Tw20d16）→訂正例：学業は

これらの例をみると、いずれも「する」の意味の中で最も基本的な動作を表す意味（本研

究の意味分類 A1-1) で用いられていることがわかる。そして、この意味で通常ヲ格で示されるところが、文脈上省略されている。例えば例文 (70) は、2 つ前の文で「麻雀をする」というようにヲ格部分が明示され、該当の下線部はこの「麻雀を」が省略されていると考えることができる。また、例文 (75) のように、「麻雀」のようなはっきりとした動作ではなく、漠然と、もしくは「結婚式でのふるまい全体」をさして「する」を用いたと思われるものもある。しかし、「する」自体ははっきりとした意味を持たない「機能動詞」(村木 1991) としてふるまうことが多く、その場合「何を『する』のか」という情報(例文 (70) 「麻雀をする」の場合「麻雀」) がなければならない。学習者の中で「する」は単に「何らかの動作を表す語」と認識されており、「何を『する』のか」という動作の内容を明示的に示すことについてはそれほど認識されていない可能性が考えられる。

ここまで、動詞「する」との文法的コロケーションについて見てきた。学習者が母語話者よりもよく「する」と共起させて使用した品詞は、名詞、動詞、副詞であった。名詞については、母語話者も最もよく共起させた品詞であったが、学習者の方がその傾向がより顕著であった。また、学習者は「名詞+をする」をよく使用したが、母語話者は「名詞+にする」、「名詞+とする」も使用していた。すべての品詞と助詞との T スコアを見ても、学習者は「を」と「する」の結びつきが強い一方、母語話者は「に」、「と」とも強く結びついており、学習者の方が限られた結びつきを持っていることが考えられる。しかし許容度判定の結果を見ると、名詞の許容度はそれほど低くない。このことから、名詞については学習者独自の組み合わせがあるというよりも、学習者が母語話者よりも過剰に名詞と「する」を共起させていると考えられる。

動詞については、名詞と違って学習者独自の使い方が多く見られた。特に「動詞の連用形+する」の使用が目立ったが、これは先行研究でも指摘されており(久野 2001)、同様の結果であると言える。

副詞については、学習者の方が多く使用していたが、「と」を伴う場合と伴わない場合の割合は母語話者とほぼ等しく、また許容度もそれほど低くなかった。このことから、副詞については学習者独自の使用は見られず、学習者が使用した副詞の多くが日記タスクで見られたことと合わせて考えると、データの量の影響を受けていると考えられる。

一方学習者が母語話者に比べて過少使用していたのは、「お・ご~する」であった。「お・ご」は、学習者は母語話者より少ないだけでなく、使用したものの許容度も低かった。ま

た、許容できないとされた「ご注意ください」、「お楽しみにしてください」は、母語話者によって「お・ご+名詞+ください」という形である「ご注意ください」「お楽しみください」に訂正された。この背景には、学習者は「お・ご」がつかない形での結びつき（「注意+する」、「楽しみに+する」、および「してください」）が強いことがあると推測された。語彙的コロケーションのキーワード分析において、学習者の過少使用語として「お~する」が見られたが、文法的コロケーションの分析によって学習者は「お・ご~する」という“型”をあまり使わなかったことが推測された。「お・ご」は機能別タスク4「美術館の案内を書く（禁止・指示）」とタスク7「映画のDVDを借りる（許可を求める）」でよく用いられたが、このタスクはデータ収集終了後のアンケートにおいて比較的難易度が高いとされたタスクであった（表 5-32）。特に敬語について難しかったと答えた学習者が多かったことから、分析対象であった学習者は、「お・ご~する」という“型”を使わないというより、敬語表現全般について十分習得されておらず、「お・ご~する」という“型”も形成されていないことが考えられる。

表 5-32 タスクの難易度（学習者の評価）（n=75）（表 4-12 再掲）

	d	f1	f2	f3	f4
難易度平均	2.34	2.16	2.80	3.18	3.96
難しかったこと	⑤内容 38人(50.7%)	⑤内容 27人(36.0%)	⑤内容 36人(48.0%)	⑤内容 28人(37.3%)	⑤内容⑥敬語 34人(45.3%)

	f5	f6	f7	f8	全タスク平均
難易度平均	2.92	3.59	3.89	2.81	3.08
難しかったこと	⑤内容 30人(40.0%)	⑥敬語 51人(68.0%)	⑤内容 52人(69.3%)	⑤内容 26人(34.7%)	

5.4 意味的コロケーション

本節では、学習者、母語話者が動詞「する」をどのような意味で使用したのか、またどのような意味分類の語と共起させて使用したのか、意味的コロケーションの分析を行う。

5.4.1 分析方法

意味的コロケーションの分析に関して、語の意味カテゴリーの記述の方法として山田（2007）は「パラディグマティックな関係」と「シンタグマティックな関係」という2つを挙げている。この研究は、名詞と動詞のコロケーションをどのように記述するか考察し

たものである。これによれば、「パラディグマティックな関係」とは「主として、語のあいだの類義関係および上下関係（包摂関係）」のことであり、シソーラスのような「語彙の全体を意味によって分類」するものであるという。一方「シンタグマティックな関係」とは「コロケーションにもとづく意味カテゴリー」であり、「語と語の結びつき」「共存関係」にもとづくものであると述べている（山田 2007 : 49）。以下は、シンタグマティックな関係にもとづく意味カテゴリー記述の例である。

例 1) 「咲く」と共起する名詞の意味カテゴリー：〈花〉（桜・梅・桃・バラ・たんぽぽなど）

例 2) 「病む」と共起する名詞の意味カテゴリー：〈臓器〉（胃・胸・肺など）

山田（2007 : 48）

「パラディグマティックな関係」と「シンタグマティックな関係」は、「成立の原理が異なる」が、重なる部分もあり、シンタグマティックな関係にもとづく分析が語（山田 2007 の中では名詞）の意味分類の記述に役立つ可能性も、パラディグマティックな関係にもとづく語（山田 2007 の中では名詞）の分類が、コロケーションの記述に役立つ可能性もあるという。山田（2007）では、動詞と名詞のコロケーションを、シンタグマティックな関係にもとづく名詞の意味カテゴリーの見地から記述することを試みているが、一方でこうした方法には限界もあると述べている。ある動詞と共起する名詞を1つの意味カテゴリーでまとめようとする、すべての名詞が含まれる記述をするのが困難であり、下位分類への分割も容易ではないためである。そこで、名詞の意味カテゴリーを記述するのではなく、動詞が名詞をどのように扱うか、という記述のほうが、コロケーションをうまく記述できることがある、と述べた。

例) 「飲む」

動詞の意味：〈対象物をかまわずにそのまま、のどより奥の体内に入れる〉

結びつく名詞：〈かまわずにそのまま、のどより奥の体内に入れることができるもの〉

山田（2007 : 53-54）

以上のことをふまえ、山田（2007）では名詞の意味カテゴリーの記述と、動詞が名詞をど

のように扱うかという記述という2つの方法をあわせて用いることを提案している。

本研究では、この山田(2007)の提案に従い、共起語の意味カテゴリーの分析と、「する」がどのような意味で使われているのかという分析の2つを行い、学習者と母語話者の動詞「する」との意味的コロケーションを明らかにする。

具体的には、まず第3章3.1で提示した動詞「する」の意味分類(表5-33に再掲)に従い、学習者、母語話者が使用した「する」の意味をラベリングし、分析する。表5-33では、典型的に共起する語の意味カテゴリー(例:分類番号A1-1の場合、「動作」など)も示しているため、この分析によって使用された「する」の意味と同時にシンタグマティックな関係にもとづく記述も行う。

表 5-33 本研究での意味分類(表 3-8 再掲)

	意味・用法	典型的な共起	例
A1-1	日常の動作等	名詞(動作)+を	勉強/クラス会/無理 をする
A1-2	動作・変化	名詞(動作、変化)+する	勉強/アルバイト/成長 する
A2	職業	名詞(職業)+を	彼は教師をしている
A3	生理的な現象	名詞(生理的現象)+を	息/けが をする
A4	装身具を身につけていること	名詞(装身具)+を	ネクタイをする
A5	人や動物の身体部分の様子	(身体部分)+を	かわいい顔をした赤ちゃん
B	別の姿・状態に変える、ある物を別の目的で使う	名詞(変化の結果)+に/と する 形容詞(変化の結果)+する	息子を医者にする 静かにする 細かくする 手本とする
C1	1つ選ぶ、選んでそれに決める	名詞(決定したこと、もの) +にする	コーヒーにする
C2	思う、見なす	名詞(気持ち、仮定)+に/ とする	大切/楽しみ/バカ/気 にする 賛成したものとする
C3	(偶然・試しに・少し)知覚する	耳、目、口、手など+にする	耳にする 口にする
D	知覚する	名詞(知覚内容)+が	いい匂い/気 がする
E	時間の経過、かかる費用	時間・お金を表す語+する	もう少ししたら行きます 300万円からする車
F	副詞を動詞にする	副詞+(と)する	ほっと/ちゃんと/どうにかする
G	相手のためにある行為をする(謙譲表現)	お/ご+名詞(動作)/動詞 連用形+する	お招き/ご招待 する
H	「する」が形式的な述語となっている用法	連用形+はする、Vだけのことはする、…たり…たりする、Vなどする、Vまいとする、Vたままにする、Vよう/Vないようにする、Nからすると、人数を表す語+して	
I	その他(A~Hにあてはまらないもの)		

「する」の意味分類のラベリングは、第2章で挙げた動詞「する」に関する5つの先行研究（村木 1991、森田 1991、影山 1993、森山監修 2012、グループ・ジャマシイ編著 1998）および姫野（2004）を参考に行ったが、これらの先行研究に出ていない使用例については、国語辞典の「する」の記述を参考にしたり、同じような意味の共起語から推測したりした。学習者、母語話者が使用したすべての「する」について、意味分類のラベル（A1-1～I）をつけ、Microsoft Excelに入力した。

次に、日本語のシソーラスの代表的なものである『分類語彙表 増補改訂版』（国立国語研究所 2004）（以下、『分類語彙表』と表記）を使用し、パラディグマティックな関係にもとづく分析を行う。『分類語彙表』とは、「一般に一つの言語体系の中で、その語彙を構成する一つ一つの単語が、それぞれどのような意味で用いられるかを一覧できるように、単語が表し得る意味の世界を分類して、その分類の項目にそれぞれの単語を配当したもの」（国立国語研究所 2004：9 ※1964年出版の初版まえがき）であり、現在日本語の語彙の意味分類を記述したほとんど唯一の文献である。収録語数を表 5-34 に示す。

表 5-34 『分類語彙表 増補改訂版』語数

類	延べ語数	異なり語数
体の類（名詞）	64,457	56,130
用の類（動詞）	21,605	16,704
相の類（形容詞・副詞）	8,879	7,357
その他（感動詞ほか）	870	789
全体	95811	79,516

『分類語彙表』による語の意味の分類は、「類」「部門」「中項目」「分類項目」という4つの項目から成り立っており、それが番号で示されている（表 5-35）。

表 5-35 『分類語彙表』による意味分類の項目

名称	項目	説明
類	4つ：体の類、用の類、相の類、その他の類	品詞
部門	5つ：抽象的關係、人間活動の主体、人間活動—精神および行為、生産物および用具、自然物および自然現象	大きな意味的まとまり
中項目	部門によって数は様々 「抽象的關係」の場合：事柄、類、存在、様相など	「部門」をより具体的に細分化したもの
分類項目	中項目によって数は様々 「抽象的關係」の「事柄」：事柄、こそあど・他、真偽・是非、本体・代理	

『分類語彙表』における語の意味分類の方法について、「勉強」と「勉強する」を例に説明する。

表 5-36 「勉強」と「勉強する」

	勉強	勉強する
番号	1.3050	2.3050
類	体の類	用の類
部門	人間活動—精神および行為	
中項目	心	
分類項目	学習・習慣・記憶	

最初の数字は「類」を示しており、「勉強」は「体の類」なので「1」、「勉強する」は「用の類」なので「2」となっている。右側の4つの数字は、「部門」（表 5-36 では「3」）、「中項目」（表 5-36 では「30」）、「分類項目」（表 5-36 では「3050」）を示しており、「勉強」と「勉強する」の場合はこの4つの数字が共通となっている。

『分類語彙表』の特徴として、多義語の場合複数の番号が与えられることが挙げられる。例えば、「卒業する」の場合、「2.1503」（用の類—抽象的關係—作用—終了・中止・停止）と「2.3321」（体の類—精神および行為—生活—学事・兵事）という2つの番号が与えられている。ただし、番号のみが示されており、例文は出ていないため、同じ分類の他の語から、その意味を考えなければならない。「卒業する」の場合、「2.1503」は「子どもが生まれたのでたばこはもう卒業しよう」というような文で使われるものであり、「2.3321」は「今年大学を卒業した」というような文で使われるものであると推測される。

分析には、『分類語彙表 増補改訂版』付属の CD-ROM を使い、学習者、母語話者が「する」と共に使用した語について、その意味分類を調査した。検索の方法は以下の通りであ

る。

1. PDF ファイルを開き、「高度な検索」の機能を使って語を検索する。
2. 複数の番号がある場合、文脈からどの意味か検討し、入力する。
 - ・同じ語でも違う意味がある場合は分ける
 - ・必要に応じてその他の辞書を参照
3. 記載がない複合語は、意味からいずれかの語で検索する。
例：海外旅行→旅行、大学卒業→卒業
4. 記載がない新語は、意味から類義語で検索する。
例：チャット→雑談
5. 助詞は考慮しない。
例：「どきどき」「どきどきと」は同じであると見なし「どきどき」で検索
6. 接頭詞の「お」や「ご」は外す。
例：「願います」→「願う」、「お花見」→「花見」
7. 「ようにする」や「たりする」などの機能語は、「記載なし」というラベルをつける。
8. 中国語などの使用で意味がわからない場合、「意図不明」というラベルをつける。

以上のような方法で、すべての共起語の意味分類一覧を、Microsoft Excel 2010 に入力し、分析のためのデータとした。なお、分析は、「類」は分析対象としなかった。これは、品詞については文法的コロケーションの分析で扱ったためである。「部門」、「中項目」、「分類項目」について、いずれの分析でも統計的分析と質的な分析を組み合わせで行った。

5.4.2 分析(1) 使用された動詞「する」の意味

まず、学習者がどのような意味で動詞「する」を使用したのかを示す(表 5-37、図 5-4)。

表 5-37 学習者が使用した「する」の意味

	機能別タスク	日記タスク	全タスク	χ^2 二乗検定統計量 (機能別と日記の比較)
A1-1 日常の動作	294 (16.8%)	377 (18.1%)	671 (17.6%)	$\chi^2=0.95, df=1, p=.329$
A1-2 動作・変化	1037 (59.7%)	1243 (59.8%)	2280 (59.7%)	$\chi^2=0.00, df=1, p=.956$
A2 職業	1 (0.1%)	1 (0.0%)	2 (0.1%)	—
A3 生理的な現象	4 (0.2%)	7 (0.3%)	11 (0.3%)	—
A4 装身具	0 (0.0%)	4 (0.2%)	4 (0.1%)	—
A5 身体部分	3 (0.2%)	10 (0.5%)	13 (0.3%)	—
B 変化	21 (1.2%)	15 (0.7%)	36 (0.9%)	$\chi^2=2.41, df=1, p=.121$
C1 決定	26 (1.5%)	34 (1.6%)	60 (1.6%)	$\chi^2=0.12, df=1, p=.732$
C2 思う・見なす	25 (1.4%)	46 (2.2%)	71 (1.9%)	$\chi^2=3.10, df=1, p=.078$
C3 知覚 [ニ格]	1 (0.1%)	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
D 知覚 [ガ格]	12 (0.7%)	48 (2.3%) ***	60 (1.6%)	$\chi^2=16.01, df=1, p=.000$
E 時間・費用	1 (0.1%)	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
F 副詞を動詞化	35 (2.0%)	139 (6.7%) ***	174 (4.6%)	$\chi^2=47.44, df=1, p=.000$
G 謙譲表現	156 (9.0%) ***	12 (0.6%)	168 (4.4%)	$\chi^2=158.80, df=1, p=.000$
H 形式的な用法	100 (5.8%)	124 (6.0%)	224 (5.9%)	$\chi^2=0.07, df=1, p=.786$
I その他	21 (1.2%)	19 (0.9%)	40 (1.0%)	$\chi^2=0.79, df=1, p=.373$
合計	1737 (100.0%)	2079 (100.0%)	3816 (100.0%)	

*:p<.05, **: p<.01, ***:p<.001

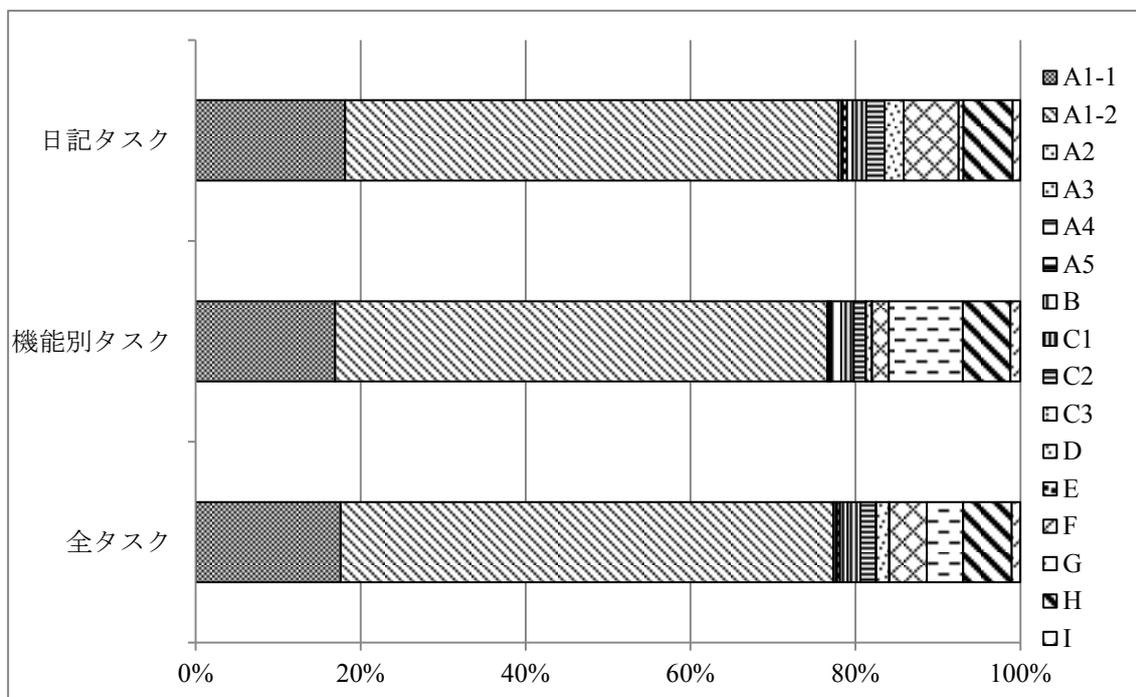


図 5-4 学習者が使用した「する」の意味

機能別タスク、日記タスクいずれのタスクでも、「A1-2 動作・変化」が最も多く、60%近くを占めている。また、「A1-1 日常の動作等」もタスク間の差は見られず、約 17%見られた。A1-1 は動詞「する」の中心義であり（森山監修 2012）、比較的習得しやすい意味であると考えられる。また A1-2 は、A1-1 である中心義にきわめて近い派生義であり、A1-1 の助詞がない形であるものも多い。よって、学習者はタスクの内容にかかわらず中心義をよく使用したと言える。一方タスク間で有意差があったのは「D ガ格を取る知覚」、「F 副詞」、「G 謙譲表現」の 3 つであった。D と F は、日記タスクで有意に多く、日記で感情を表す語（D:「感じがする」、「気がする」など、F:「びっくりする」、「どきどきする」など）がよく使われたことによると考えられる。機能別タスクで有意に多く使われた G は、機能別タスクのうちタスク 4「美術館の案内を書く（禁止・指示）」やタスク 6「映画の DVD を借りる（許可を求める）」でよく使用されたと考えられる。

一方、上記以外の意味分類についてはあまり使われていない。特に、A2~C3、E は全タスクで見るとその割合は 2%以下に留まっている。では、これらの意味があまり使われなかったのは、文脈によるものであろうか。これを、母語話者との比較を通して見てみる。

表 5-38 使用された「する」の意味・用法（機能別タスク）

	5000 語当たり調整頻度 [出現頻度]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
A1-1 日常の動作	846 [294] **	645 [138]	$\chi^2=8.25$, df=1, p=.004
A1-2 動作・変化	2985 [1037] **	2682 [574]	$\chi^2=9.93$, df=1, p=.002
A2 職業	3 [1]	0 [0]	—
A3 生理的な現象	12 [4]	5 [1]	—
A4 装身具	0 [0]	0 [0]	—
A5 身体部分	9 [3]	56 [12]	—
B 変化	60 [21]	103 [22]	$\chi^2=3.15$, df=1, p=.076
C1 決定	75 [26]	79 [17]	$\chi^2=0.04$, df=1, p=.847
C2 思う・見なす	72 [25]	159 [34] **	$\chi^2=9.72$, df=1, p=.002
C3 知覚 [ニ格]	3 [1]	14 [3]	—
D 知覚 [ガ格]	35 [12]	47 [10]	$\chi^2=0.51$, df=1, p=.477
E 時間・費用	3 [1]	19 [4]	—
F 副詞を動詞化	101 [35]	121 [26]	$\chi^2=0.54$, df=1, p=.464
G 謙譲表現	449 [156]	776 [166] ***	$\chi^2=27.83$, df=1, p=.000
H 形式的な用法	288 [100]	290 [62]	$\chi^2=0.00$, df=1, p=.967
I その他	60 [21]	0 [0]	—
合計	5000 [1737]	5000 [1070]	

*:p<.05, **: p<.01, ***:p<.001

機能別タスクにおいて学習者のほうが有意に多かったのは、「A1-1 日常の動作」、「A1-2 動作・変化」であった（いずれも 1%水準で有意差あり）。

「A1-1 日常の動作」

- (1) 将来の夢は自分に向いている仕事をすることです。(Tw39f1)
- (2) できれば、22 日の午後一緒に食事をしませんか。(Tw70f3)
- (3) 私は大学を卒業したら、まずは仕事をして自分でお金を稼ぎたいと考えています。
(ns02f8)
- (4) だけど、そのとき離婚を連想させるようなことをしないこと。(ns11f7)

「A1-2 動作・変化」

- (5) ですから、毎年の年末に結婚する人が非常に多いです。(Tw24f7)
- (6) 私は大学を卒業したあと、日本語と関係がある仕事をするつもり。(Tw24f8)
- (7) 私は 20 代のうちは結婚せずに働きたいと思っています。(ns27f8)
- (8) 学校を卒業してすぐは海外で働きたいと思っています。(ns56f8)

一方母語話者のほうが有意に多かったのは、「C2 思う・見なす」、「G 謙譲表現」であった（C2 は 1%水準、G は 0.1%水準で有意差あり）。「G 謙譲表現」は文法的コロケーションの品詞大分類「お・ご」とほぼ一致するものである。また、「C2 思う・見なす」は「～にする」「～とする」が大半であり、学習者の中で「に」「と」と「する」があまり強く結びついていない、という文法的コロケーションの結果と一致する。

「C2 思う・見なす」

- (9) 私はあなたに会うのを楽しみにしています。(Tw14f3)
- (10) そのときの経験をずっと大切にして、心の中にしまっておきます。(Tw101f1)
- (11) また、黒色の服も縁起が悪いとされるので避けたほうがよいでしょう。(ns23f7)
- (12) 自分の時間も大切にしたいので、うまくバランスをとっていきたいです。(ns59f8)

「G 謙譲表現」

- (13) お客様に本館をもっと詳しく知るように、このパンフレットをお作りしました。

(Tw02f4)

- (14) もしよかったら、先生からお借りしたいと思っております。(Tw28f6)
- (15) お忙しいなか、お手数をお掛けして申し訳ないのですが、お返事お待ちしております。
す。(ns58f6)
- (16) 奇数の金額、たとえば3・5万をお渡しするのがいいでしょう。(ns54f7)

出現頻度が5以下だったA2、A3、A5をあわせて χ^2 乗検定を行ったところ、5%水準で有意差があった($\chi^2=5.07$, $df=1$, $p=.024$)。5000語当たりの調整頻度は、学習者が23、母語話者が61であるため、A2、A3、A5は母語話者のほうが有意に多い。このことから、学習者がA2、A3、A5をあまり使用しなかったのは文脈によるものではないと推測される。

「A2 職業」

- (17) 将来はガイドをしたいですが、それは夢を達成します。(Tw50f8)
- (18) また、アメリカンフットボール部のマネージャーをしていて、週3日練習があります。(ns06f1)

「A3 生理的な現象」

- (19) 私は倒れて、ちょっと怪我をした。(Tw10f5)
- (20) 私は後ろの子に足のかかとの上のところを蹴られてけがをして泣いてしまいました。
た。(ns38f5)

「A5 身体部分」

- (21) もし西洋的ならば、レストランにおいて行われるから、きちんとした服装をしなければなりません。(Tw45f7)
- (22) 子供はいつもかわいい顔をして、幸せで溢れそうですから、大好きです。(Tw28f8)
- (23) 同じようなファッションをした人間たちを見てうんざりすることもあります。
(ns09f2)
- (24) 日本の結婚式ではまず、男女共に正装をします。(ns53f7)

A1-1とA2、A3、A5はヲ格を取るという点で共通しているが、それぞれの共起語を比べる

と、A1-1 は具体的な動作を表す語が多いのに対し、A2 は職業や役職の名称、A3 は生理的な現象、A5 は体の部分や「服装」と、動作を表す語ではない。つまり、同じヲ格を取る意味であっても、前に来る名詞が動作を表すか、表さないかという大きな違いがあり、学習者は動作を表す語をよく共起させて使用したと考えられる。

次に、日記タスクについて表 5-39 に示す。

表 5-39 使用された「する」の意味・用法（日記タスク）

	5000 語当たり調整頻度 [出現頻度]		χ ² 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
A1-1 日常の動作	907 [377]	1215 [26]	χ ² =2.57, df=1, p=.109
A1-2 動作・変化	2989 [1243] ***	2850 [61]	χ ² =0.33, df=1, p=.568
A2 職業	2 [1]	0 [0]	—
A3 生理的な現象	17 [7]	0 [0]	—
A4 装身具	10 [4]	0 [0]	—
A5 身体部分	24 [10]	47 [1]	—
B 変化	36 [15]	187 [4]	—
C1 決定	82 [34]	47 [1]	—
C2 思う・見なす	111 [46]	47 [1]	—
C3 知覚 [ニ格]	0 [0]	93 [2]	—
D 知覚 [ガ格]	115 [48]	140 [3]	—
E 時間・費用	0 [0]	0 [0]	—
F 副詞	334 [139]	47 [1]	—
G 謙讓表現	29 [12]	140 [3]	—
H 形式的な用法	298 [124]	187 [4]	—
I その他	46 [19]	0 [0]	—
合計	5000 [2079]	5000 [107]	—

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

日記タスクは母語話者のデータ数が少ないため、検定は「A1-1 日常の動作」と「A1-2 動作・変化」のみ行った。その結果、A1-1、A1-2 共に有意差は見られなかった。日記タスクにおいては、学習者と母語話者で使用した意味に差がなかったと言えるが、A1-2 について個々の語を見て行くと、日記に書いていた話題は異なっていたことがわかる。

「A1-2 動作・変化」

- (25) 午後六時までずっとまじめに勉強していた。(Tw14d1)
- (26) テストの時、すげえ緊張した!!! (Tw70d2)

(27) 大学に入って初めての試合で少し緊張したが、高いレベルで試合ができて楽しかった。(ns47d)

(28) 月曜日に所属するフラダンスサークルの卒業公演があった。(ns18d)

A1-2 に分類された語で多かったのは、学習者が「勉強」(182 例)、「緊張」(56 例)、「準備」(43 例)、母語話者が「緊張」(4 例)、「所属」(4 例)、「参加」(4 例)であった。学習者は日本語の勉強や試験についての話題が多い一方、母語話者はサークル活動に関する話題が多いことが分かる。

次に、機能別タスクと日記タスクを合わせて表 5-40 に示す。

表 5-40 使用された「する」の意味・用法 (全タスク)

	5000 語当たり調整頻度 [出現頻度]		χ^2 二乗検定統計量
	NNS	NS	
A1-1 日常の動作	879 [671] **	697 [164]	$\chi^2=8.61, df=1, p=.003$
A1-2 動作・変化	2987 [2280] ***	2698 [635]	$\chi^2=12.44, df=1, p=.000$
A2 職業	3 [2]	0 [0]	—
A3 生理的な現象	14 [11]	4 [1]	—
A4 装身具	5 [4]	0 [0]	—
A5 身体部分	17 [13]	55 [13] **	$\chi^2=10.13, df=1, p=.002$
B 変化	47 [36]	110 [26] ***	$\chi^2=11.75, df=1, p=.001$
C1 決定	79 [60]	76 [18]	$\chi^2=0.01, df=1, p=.917$
C2 思う・見なす	93 [71]	149 [35] **	$\chi^2=5.36, df=1, p=.021$
C3 知覚 [ニ格]	1 [1]	21 [5]	—
D 知覚 [ガ格]	79 [60]	55 [13]	$\chi^2=1.37, df=1, p=.242$
E 時間・費用	1 [1]	17 [4]	—
F 副詞	228 [174] ***	115 [27]	$\chi^2=11.95, df=1, p=.001$
G 謙譲表現	220 [168]	718 [169] ***	$\chi^2=141.67, df=1, p=.000$
H 形式的な用法	294 [224]	280 [66]	$\chi^2=0.11, df=1, p=.736$
I その他	52 [40]	0 [0]	—
合計	5000 [3816]	5000 [1177]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

全タスクでの比較を見ると、学習者が母語話者より有意に多く使用したのは「A1-1 日常の動作」、「A1-2 動作・変化」、「F 副詞」の3つであった。この中で「F 副詞」については、文法的コロケーションの分析においてタスクの影響であることが推測された。一方「A1-1 日常の動作」と「A1-2 動作・変化」は、「勉強をする」と「勉強する」のように非常に近

い関係にあるものであり、また「A1-1 日常の動作」と「A1-2 動作・変化」の一部は森山監修（2012）では中心義とされている。つまり学習者は母語話者より、動詞「する」のうち動作を表す意味をよく使用していると言える。文法的コロケーションの分析において学習者は「を」と「する」の結びつきが強いことが明らかになったが、「する」の「A1-1」～「I」の意味のうち、ヲ格は主に「A1-1」、「A2」～「A5」で用いられる。しかし表 5-40 を見ると、学習者の使用はこれらのうち「A1-1」に偏っていることが分かる。母語話者も学習者同様、「A1-1」を「A1-1」、「A2」～「A5」の中でも最も多く使用しているが、「A5」の使用も見られている（「A5」は母語話者の方が有意に多く使用（ $\chi^2=10.13$, $df=1$, $p=.002$ ））。機能別タスクの分析（表 5-38 および例文（1）～（4）、（17）～（24））で指摘したように、「A1-1」と「A2」～「A5」は同じヲ格を取る意味でも前に来る名詞に違いがある。機能別タスクだけでなく全タスクで学習者と母語話者を比較しても、学習者は動作を表す名詞を取る「A1-1」を多く使用する一方、母語話者は動作を表さない名詞を取る「A5」も使用している。このことから、学習者が特に動作を表す語とともに「する」を使用していると言える。

その他の項目を見ると、「B 変化」、「C2 思う・見なす」「G 謙譲表現」は母語話者の方が有意に多く使用していた。「G」は文法的コロケーションの分析において、学習者は母語話者より「お・ご」の使用が少ないことが明らかになっており、一致している。「B 変化」、「C2 思う・見なす」は、上で述べた「A5」と同じように、「する」の前に来る語は動作を表す語ではない。さらに、文法的コロケーションの分析において、助詞「に」と「と」と、「する」の共起を、母語話者は使う一方で学習者はあまり使用していないことを指摘した。「～にする」と「～とする」は、「する」の意味のうち、典型的には「B」と「C1」～「C3」で使われる（表 5-33 の「典型的な共起」参照）。つまり、「する」の意味において母語話者が有意に多く使用した「B」と「C2」は、文法的コロケーションの分析においても母語話者が学習者に比べよく使用したものであり、文法的コロケーションと意味的コロケーションの分析が一致していると言える。

学習者のほうが多く使用した「A1-1」は動詞「する」の中心義であり、「A1-2」も「A1-1」にきわめて近い派生義である（森山監修（2012）では、「A1-2」のうち動作を表す意味を「A1-1」とともに中心義としている）。一方母語話者の方が多く使用した「A5」、「B」、「C2」、「G」は、動詞「する」の派生義である。すなわち、学習者は「する」の意味のうち中心義を多く使用しており、母語話者は派生義も使っていたと言える。

5.4.3 分析 (2) 『分類語彙表』に基づく分析

次に、学習者が「する」と共に使用した語について、『分類語彙表』を用いて分析した。まず、部門別の頻度をタスクごとに示す (表 5-41、図 5-5)。

表 5-41 学習者が使用した語の意味 (部門)

部門	機能別タスク	日記タスク	合計	χ^2 二乗検定統計量 (機能別と日記の比較)
1. 抽象的關係	258 (14.9%) *	248 (11.9%)	506 (13.3%)	$\chi^2=7.04, df=1, p=.008$
2. 人間活動の主体	4 (0.2%)	3 (0.1%)	7 (0.2%)	—
3. 人間活動-精神 および行為	1342 (77.3%)	1652 (79.5%)	2994 (78.5%)	$\chi^2=2.71, df=1, p=.100$
4. 自然物および自然現象	22 (1.3%)	33 (1.6%)	55 (1.4%)	$\chi^2=0.69, df=1, p=.408$
5. 生産物および用具	8 (0.5%)	18 (0.9%)	26 (0.7%)	$\chi^2=2.30, df=1, p=.130$
その他の類	0 (0.0%)	2 (0.1%)	2 (0.1%)	—
記載なし ⁴³	97 (5.6%)	120 (5.8%)	217 (5.7%)	$\chi^2=0.06, df=1, p=.803$
意図不明 ⁴⁴	6 (0.3%)	3 (0.1%)	9 (0.2%)	—
合計	1737 (100.0%)	2079 (100.0%)	3816 (100.0%)	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

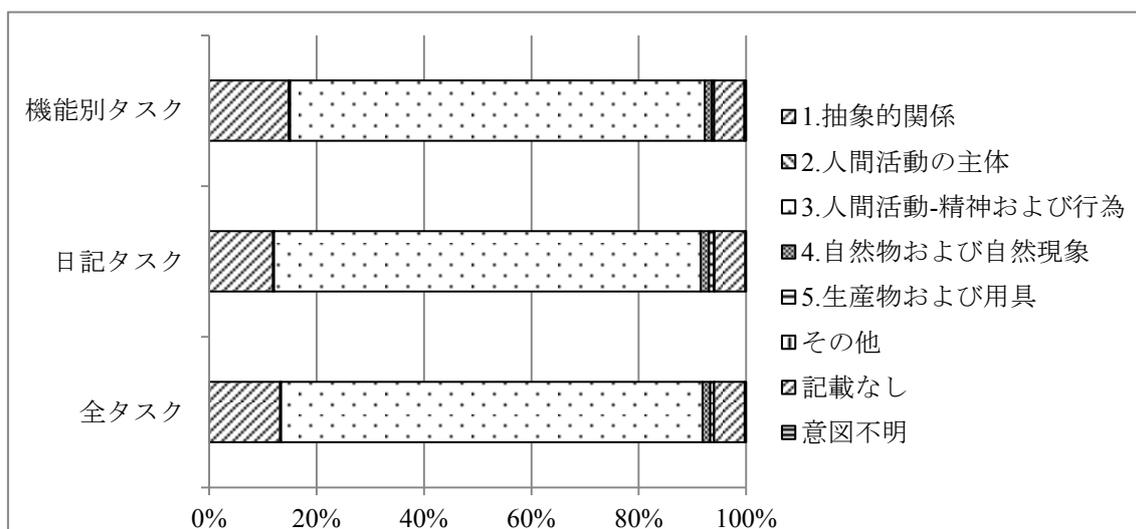


図 5-5 学習者が使用した語の意味 (部門)

⁴³ たり、だと、あるべきだからと、したいのは、共起語なし

⁴⁴ とくいろ、ミモか、敬酒、四頭、相見、台湾マクス、展出、表演

各部門で有意差が見られたのは、「1. 抽象的關係」のみであった。「1. 抽象的關係」には、「出発」、「到着」、「入館」、「帰国」など、機能別タスクの内容にかかわる語が複数含まれることが要因として考えられる。その他の部門については有意差は見られず、用いられた語の大きな意味分類には差がないといえる。

機能別タスク、日記タスクともによく使われたのは「3. 人間活動-精神および行為」であり、次いで「1. 抽象的關係」がよく使われた。図 5-5 から分かるように、学習者が使用した部門はこの2つに偏っており、機能別タスクでも日記タスクでも、「1. 抽象的關係」と「3. 人間活動-精神および行為」の2つで全体の90%を占めている。ほとんど使われなかった部門である「2. 人間活動の主体」は主に人間を表す語（例：学生、教師）が、「4. 自然物および自然現象」には生理現象や音、匂い、色などが、「5. 生産物および用具」には食べ物や道具が分類される。学習者は人間を表す語、生理現象、食べ物などの語を「する」とともにあまり使わなかったと言える。

学習者が使用した語の意味をさらに細かく見るために、部門の下位分類である中項目を示す（表 5-42）。なお、各中項目の部門は以下の略称で示す。

部門の略称

1. 抽象的關係：【抽】、2. 人間活動の主体：【主】、3. 人間活動-精神および行為【精・行】、
4. 自然物および自然現象：【自】、5. 生産物および用具：【物】、その他の類：【他】

表 5-42 学習者が使用した語の意味（中項目）

中項目【部門】	機能別タスク	日記タスク	χ^2 二乗検定統計量 (機能別と日記の比較)
心【精・行】	428 (24.6%)	902 (43.4%) ***	$\chi^2=146.46$, $df=1$, $p=.000$
生活【精・行】	352 (20.3%) ***	272 (13.1%)	$\chi^2=35.68$, $df=1$, $p=.000$
交わり【精・行】	167 (9.6%) ***	131 (6.3%)	$\chi^2=14.43$, $df=1$, $p=.000$
言語【精・行】	150 (8.6%)	147 (7.1%)	$\chi^2=3.23$, $df=1$, $p=.072$
待遇【精・行】	128 (7.4%) ***	40 (1.9%)	$\chi^2=66.67$, $df=1$, $p=.000$
作用【抽】	118 (6.8%)	120 (5.8%)	$\chi^2=1.69$, $df=1$, $p=.194$
事柄・真偽【抽】	62 (3.6%)	72 (3.5%)	$\chi^2=0.03$, $df=1$, $p=.859$
事業【精・行】	54 (3.1%)	65 (3.1%)	$\chi^2=0.00$, $df=1$, $p=.975$
経済【精・行】	47 (2.7%)	68 (3.3%)	$\chi^2=1.03$, $df=1$, $p=.310$
類【抽】	25 (1.4%) ***	6 (0.3%)	$\chi^2=15.55$, $df=1$, $p=.000$
様相【抽】	19 (1.1%)	15 (0.7%)	$\chi^2=1.49$, $df=1$, $p=.223$
存在【抽】	18 (1.0%)	16 (0.8%)	$\chi^2=0.76$, $df=1$, $p=.383$
行為【精・行】	13 (0.7%)	20 (1.0%)	$\chi^2=0.50$, $df=1$, $p=.478$
生命【自】	11 (0.6%)	21 (1.0%)	$\chi^2=1.62$, $df=1$, $p=.204$
自然【自】	11 (0.6%)	8 (0.4%)	$\chi^2=1.18$, $df=1$, $p=.278$
量【抽】	10 (0.6%)	11 (0.5%)	$\chi^2=0.04$, $df=1$, $p=.846$
食料【物】	4 (0.2%)	9 (0.4%)	—
時間【抽】	4 (0.2%)	4 (0.2%)	—
芸術【精・行】	3 (0.2%)	7 (0.3%)	—
成員【主】	2 (0.1%)	2 (0.1%)	—
機械【物】	2 (0.1%)	2 (0.1%)	—
空間【抽】	1 (0.1%)	4 (0.2%)	—
力【抽】	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—
人物【主】	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—
仲間【主】	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—
衣料【物】	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—
物品【物】	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—
道具【物】	0 (0.0%)	7 (0.3%)	—
物質【自】	0 (0.0%)	3 (0.1%)	—
社会【主】	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
植物【自】	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
感動【他】	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
判断【他】	0 (0.0%)	1 (0.0%)	—
記載なし	97 (5.6%)	120 (5.8%)	$\chi^2=0.06$, $df=1$, $p=.803$
意図不明	6 (0.3%)	3 (0.1%)	—
合計	1737 (100.0%)	2079 (100.0%)	

*: $p<.05$, **: $p<.01$, ***: $p<.001$

学習者が使用した中項目を見ると、機能別タスク、日記タスクともによく使われた中項目は「1. 抽象的關係」または「3. 人間活動-精神および行為」の部門に入っている。このこ

とからも、この2つ以外の部門がほとんど使われていないことが分かる。

機能別タスクの方が有意に多く使われたのは、「生活」、「交わり」、「待遇」、「類」の4つの中項目であり、日記タスクの方が有意に多く使われたのは「心」であった。各中項目の具体的な例を見ていくと、機能別タスクの方が多く使われた「生活」、「交わり」、「待遇」、「類」には、タスクの内容に関わる語が多く含まれるのに対し（「生活」：卒業、結婚、旅行など、「交わり」：参加、紹介、案内など、「待遇」：お願い、禁止、お礼など、「類」：連絡、影響、所属など）、日記タスクで多く使われた「心」には、勉強、留学、緊張など学習者の日常生活に関わる語や感情に関わる語が含まれている。なお、具体的な例は、母語話者との比較を通して見て行く。

次に、学習者が使用中項目について、多くの学習者が共通して使用したものはどの中項目かを見るために、出現頻度と使用人数、1人当たりの出現頻度を表5-43に示した。これを見ると、「心」と「生活」の2つの中項目を全員が使用しており、特に「心」は1人当たりの出現頻度が約15回と、他の中項目に比べ高い値を示している。

表 5-43 学習者が使用した中項目の出現頻度と人数

中項目【部門】	出現頻度	使用人数	1人当たりの出現頻度
心【精・行】	1330 (34.9%)	87/87	15.29
生活【精・行】	624 (16.4%)	87/87	7.17
交わり【精・行】	298 (7.8%)	82/87	3.63
言語【精・行】	297 (7.8%)	83/87	3.58
作用【抽】	238 (6.2%)	74/87	3.22
待遇【精・行】	168 (4.4%)	68/87	2.47
事柄・真偽【抽】	134 (3.5%)	61/87	2.20
事業【精・行】	119 (3.1%)	56/87	2.13
経済【精・行】	115 (3.0%)	60/87	1.92
存在【抽】	34 (0.9%)	24/87	1.42
様相【抽】	34 (0.9%)	27/87	1.26
行為【精・行】	33 (0.9%)	27/87	1.22
生命【自】	32 (0.8%)	23/87	1.39
類【抽】	31 (0.8%)	27/87	1.15
量【抽】	21 (0.6%)	18/87	1.17
自然【自】	19 (0.5%)	17/87	1.12
食料【物】	13 (0.3%)	11/87	1.18
芸術【精・行】	10 (0.3%)	7/87	1.43
時間【抽】	8 (0.2%)	8/87	1.00
道具【物】	7 (0.2%)	7/87	1.00
空間【抽】	5 (0.1%)	3/87	1.67
成員【主】	4 (0.1%)	4/87	1.00
機械【物】	4 (0.1%)	4/87	1.00
物質【自】	3 (0.1%)	3/87	1.00
力【抽】	1 (0.0%)	1/87	1.00
社会【主】	1 (0.0%)	1/87	1.00
人物【主】	1 (0.0%)	1/87	1.00
仲間【主】	1 (0.0%)	1/87	1.00
植物【自】	1 (0.0%)	1/87	1.00
衣料【物】	1 (0.0%)	1/87	1.00
物品【物】	1 (0.0%)	1/87	1.00
感動【他】	1 (0.0%)	1/87	1.00
判断【他】	1 (0.0%)	1/87	1.00
記載なし	217 (5.7%)	66/87	3.29
意図不明	9 (0.2%)	8/87	1.13
合計	3816 (100.0%)	87/87	

次に、学習者間で共通してよく使われた中項目と、あまり使われなかった中項目とにグループ分けするために、表 5-43 の出現頻度と使用人数を用いてクラスター分析を行った(図 5-6)。

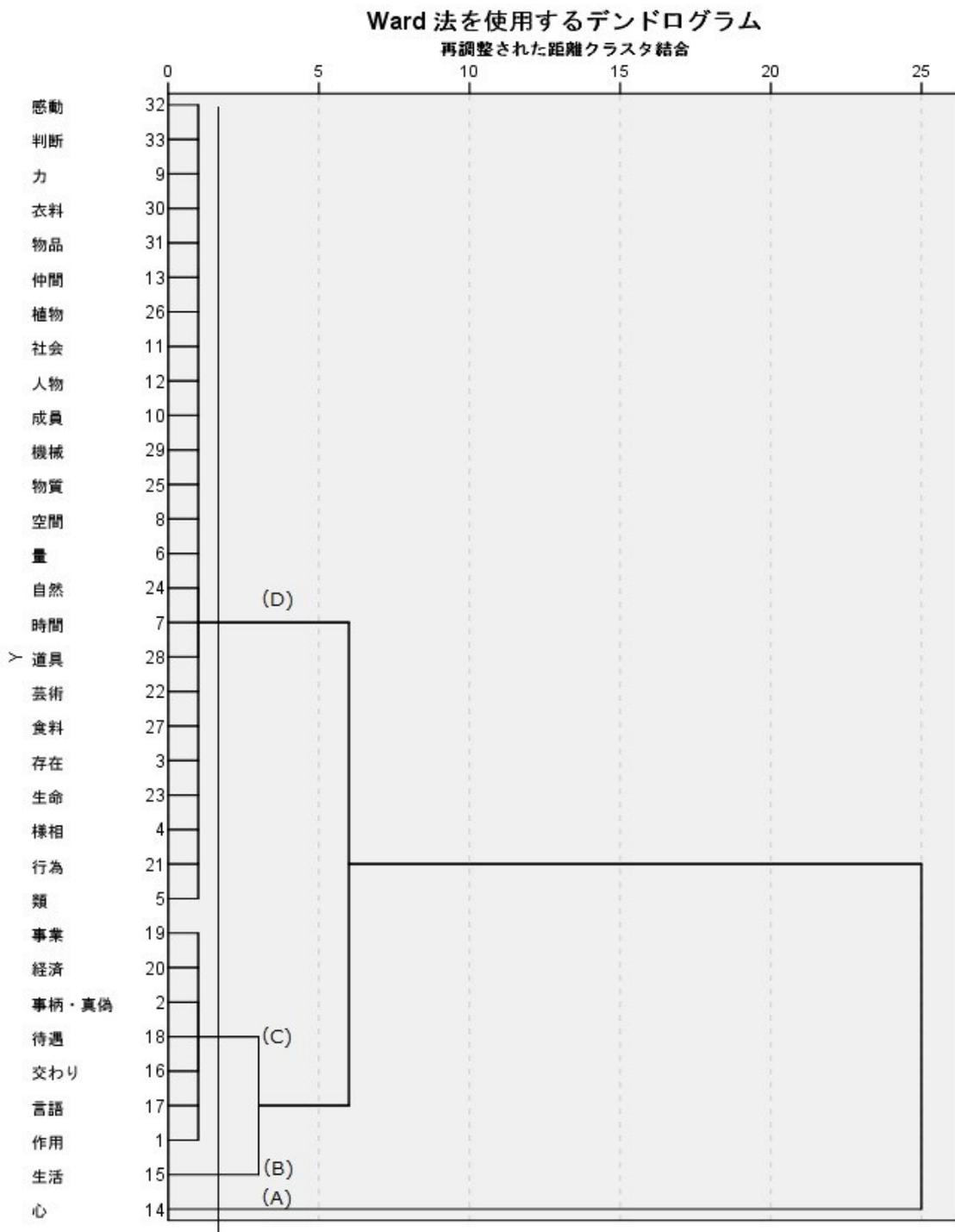


図 5-6 学習者が使用した中項目の出現頻度と人数によるクラスター分析

クラスター分析の結果、学習者が使用した 33 の中項目は 4 つのグループに分けられた。

グループ A : 「心」

グループ B : 「生活」

グループ C : 「交わり」「言語」「作用」「待遇」「事柄・真偽」「事業」「経済」

グループ D : 「存在」「様相」「行為」「生命」など 24 項目

まず、グループ A は「心」のみであった。これは、すべての中項目の中で出現頻度が最も高く、全員が使用した中項目である。学習者全員が複数回使用したのがこの「心」であると言える（1人当たりの出現頻度は約 15.29 回）。次にグループ B も、「生活」のみであった。この中項目は、出現頻度は「心」より低いものの、全員が使用している。一人当たりの出現頻度は約 7.17 回と、「心」の半分程度であるが、ほかの中項目と比べると高い値であり、よく使われたと言える。グループ C は、使用頻度、人数ともにグループ B より少ないが、それでも半数以上の学習者に使われたグループである。グループ D は、出現頻度、使用人数ともに少ないグループである。図を見てもグループ A、B、C と距離が離れており、また表 5-43 で数値を見ても、明らかにグループ D は低い値となっている。

以上より、グループ A、B、C の 3 つに入る 9 つの中項目が、学習者によく使われたものであり、特に「心」（グループ A）と「生活」（グループ B）は共通して何度も使われた中項目であると言える。

次に、タスクごとに学習者と母語話者の比較を行う。まず機能別タスクで使われた語の部門について、表 5-44 に示す。

表 5-44 学習者と母語話者の部門の比較（機能別タスク）

部門	5000 語当たり調整頻度[出現頻度]		χ^2 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
1.抽象的關係	743 [258]	846 [181]	$\chi^2=2.14, df=1, p=.144$
2.人間活動の主体	12 [4]	19 [4]	—
3.人間活動-精神および行為	3863 [1342]	3771 [807]	$\chi^2=1.25, df=1, p=.264$
4.自然物および自然現象	63 [22]	103 [22]	$\chi^2=2.67, df=1, p=.102$
5.生産物および用具	23 [8]	19 [4]	—
その他	0 [0]	9 [2]	—
記載なし	279 [97]	234 [50]	$\chi^2=1.11, df=1, p=.292$
意図不明	17 [6]	0 [0]	—
合計	5000 [1737]	5000 [1070]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

機能別タスクでは、どの部門においても学習者と母語話者の間に有意差は見られなかった。学習者と母語話者が使用した語の大きな意味分類はほぼ共通していたと言える。

次に日記タスクで使われた語の部門について、表 5-45 に示す。

表 5-45 学習者と母語話者の部門の比較（日記タスク）

部門	5000 語当たり調整頻度 [出現頻度]		χ ² 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
1.抽象的關係	596 [248]	1028 [22] **	χ ² =7.00, df=1, p=.008
2.人間活動の主体	7 [3]	0 [0]	—
3.人間活動-精神および行為	3973 [1652]	3738 [80]	χ ² =1.36, df=1, p=.243
4.自然物および自然現象	79 [33]	93 [2]	—
5.生産物および用具	43 [18]	93 [2]	—
その他	5 [2]	0 [0]	—
記載なし	289 [120]	47 [1]	—
意図不明	7 [3]	0 [0]	—
合計	5000 [2079]	5000 [107]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

日記タスクでは、母語話者の「1. 抽象的關係」の使用が学習者より有意に多かった。一方学習者は、母語話者があまり使用しなかった部門も使っている。これは、母語話者の日記が1回だったのに対し、学習者は複数回書いていることによると思われる。

次に、すべてのタスクについて、使われた語の部門を表 5-46 に示す。

表 5-46 学習者と母語話者の部門の比較（全タスク）

部門	5000 語当たり調整頻度[出現頻度]		χ ² 二乗検定統計量
	学習者	母語話者	
抽象的關係	663 [506]	862 [203] ***	χ ² =11.74, df=1, p=.001
人間活動の主体	9 [7]	17 [4]	—
人間活動-精神および行為	3923 [2994] *	3768 [887]	χ ² =4.99, df=1, p=.026
自然物および自然現象	72 [55]	102 [24]	χ ² =2.06, df=1, p=.151
生産物および用具	34 [26]	25 [6]	χ ² =0.42, df=1, p=.519
その他	3 [2]	8 [2]	—
記載なし	284 [217]	217 [51]	χ ² =3.24, df=1, p=.072
意図不明	12 [9]	0 [0]	—
合計	5000 [3816]	5000 [1177]	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

全タスクを見ると、母語話者の方が有意に多く使用したのは「1. 抽象的關係」、学習者の方が有意に多く使用したのは「3. 人間活動—精神および行為」であった。特に「1. 抽象的關係」は、日記タスクでも有意差があり、全タスクにおいては有意水準が0.1%であったことから、学習者と母語話者の間で差が大きいと言える。一方「2. 人間活動の主体」、「4. 自然物および自然現象」、「5. 生産物および用具」は学習者、母語話者ともにあまり使われなかった。前述のように、「2. 人間活動の主体」は主に人間を表す語（例：学生、教師）が、「4. 自然物および自然現象」には生理現象や音、匂い、色などが、「5. 生産物および用具」には食べ物や道具が分類される。「する」の意味分類（表 5-33）を見ると、こうした語が共起する意味は少なく、このことが学習者と母語話者ともにあまり使用されなかった要因の1つであると考えられる。

次に、学習者と母語話者が使用中項目を示す（表 5-47）。

表 5-47 学習者と母語話者が使用した語の意味（中項目）

中項目	学習者出現頻度	母語話者出現頻度	χ^2 二乗検定統計量
心	1330 (34.9%) ***	295 (25.1%)	$\chi^2=39.27$, df=1, p=.000
生活	624 (16.4%)	195 (16.6%)	$\chi^2=0.03$, df=1, p=.862
交わり	298 (7.8%)	77 (6.5%)	$\chi^2=2.08$, df=1, p=.149
言語	297 (7.8%)	86 (7.3%)	$\chi^2=0.29$, df=1, p=.591
作用	238 (6.2%)	84 (7.1%)	$\chi^2=1.21$, df=1, p=.272
待遇	168 (4.4%)	109 (9.3%) ***	$\chi^2=40.52$, df=1, p=.000
事柄・真偽	134 (3.5%) **	27 (2.3%)	$\chi^2=4.27$, df=1, p=.039
事業	119 (3.1%)	41 (3.5%)	$\chi^2=0.39$, df=1, p=.534
経済	115 (3.0%)	66 (5.6%) ***	$\chi^2=17.32$, df=1, p=.000
様相	34 (0.9%)	30 (2.5%) ***	$\chi^2=19.54$, df=1, p=.000
存在	34 (0.9%)	12 (1.0%)	$\chi^2=0.16$, df=1, p=.687
行為	33 (0.9%)	13 (1.1%)	$\chi^2=0.57$, df=1, p=.452
生命	32 (0.8%)	13 (1.1%)	$\chi^2=0.71$, df=1, p=.399
類	31 (0.8%)	24 (2.0%) ***	$\chi^2=12.43$, df=1, p=.000
量	21 (0.6%)	12 (1.0%)	$\chi^2=3.02$, df=1, p=.082
自然	19 (0.5%)	8 (0.7%)	$\chi^2=0.55$, df=1, p=.457
食料	13 (0.3%)	5 (0.4%)	$\chi^2=0.18$, df=1, p=.674
芸術	10 (0.3%)	5 (0.4%)	$\chi^2=0.80$, df=1, p=.372
時間	8 (0.2%)	5 (0.4%)	$\chi^2=1.60$, df=1, p=.205
道具	7 (0.2%)	0 (0.0%)	—
空間	5 (0.1%)	8 (0.7%) ***	$\chi^2=10.43$, df=1, p=.001
成員	4 (0.1%)	1 (0.1%)	—
機械	4 (0.1%)	0 (0.0%)	—
物質	3 (0.1%)	1 (0.1%)	—
力	1 (0.0%)	1 (0.1%)	—
人物	1 (0.0%)	1 (0.1%)	—
仲間	1 (0.0%)	1 (0.1%)	—
物品	1 (0.0%)	1 (0.1%)	—
社会	1 (0.0%)	0 (0.0%)	—
植物	1 (0.0%)	0 (0.0%)	—
衣料	1 (0.0%)	0 (0.0%)	—
感動	1 (0.0%)	0 (0.0%)	—
判断	1 (0.0%)	0 (0.0%)	—
接続	0 (0.0%)	2 (0.2%)	—
人間	0 (0.0%)	1 (0.1%)	—
身体	0 (0.0%)	1 (0.1%)	—
動物	0 (0.0%)	1 (0.1%)	—
記載なし	217 (5.7%)	51 (4.3%)	$\chi^2=3.24$, df=1, p=.072
意図不明	9 (0.2%)	0 (0.0%)	—
合計	3816 (100.0%)	1177 (100.0%)	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者のほうが母語話者より有意に多く使用した中項目は、「心」と「事柄・真偽」の2つであった。このうち「心」は、学習者が日記タスクでよく使用した中項目である(表5-24)。学習者と母語話者が使用した「心」についてタスクごとに χ^2 二乗検定を行った結果、機能別タスクでは有意差なし、日記タスクでは1%水準で有意差ありであった。

表 5-48 中項目「心」のタスク別出現数

【機能別タスク】

中項目	学習者出現数	母語話者出現数	χ^2 二乗検定統計量
心	428 (24.6%)	265 (24.8%)	$\chi^2=0.01, df=1, p=.940$
合計	1737 (100.0%)	1070 (100.0%)	

【日記タスク】

中項目	学習者出現数	母語話者出現数	χ^2 二乗検定統計量
心	902 (51.9%) **	30 (2.8%)	$\chi^2=9.80, df=1, p=.002$
合計	2079 (100.0%)	107 (100.0%)	

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者は日記タスクを8回または16回書いているが、母語話者は1回のみであり、中項目「心」の有意差はこのことを反映したものであると考えられる。

学習者が有意に多く使用したもう1つの中項目「事柄・真偽」に含まれる語を見ると、具体的なもの・現象を指す語は「代表」のみであり、そのほかは「ことに」、「ことを」のような形式名詞「こと」、「どう」「何を」といった疑問詞などである。語彙的コロケーションの分析において、学習者は「こと」の使い方に特徴があることが示唆されているが、意味的コロケーションを見ても母語話者との間に違いがあると言える。

中項目「事柄・真偽」の例

- (1) 台湾の習慣で偶数は縁起がいいということを代表します。(Tw95f7)
- (2) 江東区は賑やかな砂町銀座商店街や藤祭りで有名な亀戸天神に代表される下町情緒と、(ns43f2)
- (3) 今度の夏休み、私は日本へ行くことにしました。(Tw28f3)
- (4) 写真を取ることをしないでください。(Tw97 f4)
- (5) 実はこの夏休み中に東京に行くことにしたんだけど、(ns21f3)
- (6) 彼が主夫になって家庭のことをしてくれても構いません。(ns58f8)

- (7) どうしたらいいですか。(Tw08d4)
- (8) 他の自転車通学者の人はどうしているのだろう。(ns53d)

一方母語話者が学習者より有意に多く使用した中項目は、「待遇」、「経済」、「様相」、「類」、「空間」の5つであった。

中項目「経済」について、学習者は「買い物を」(学習者 21 例、母語話者 2 例)、「ショッピングを」(学習者 19 例、母語話者 0 例)など学習者の日常生活に関わる語を使用しているのに対し、母語話者は「購入」をよく使用していた(学習者 0 例、母語話者 24 例)。

中項目「経済」の例

- (9) 私達は街をぶらついたり、ショッピングをしたりした。(Tw14d2)
- (10) おいしいものを食べたり、買い物をしたりして、楽しかった。(Tw19d4)
- (11) チケットを購入しましたら係りの者に見せて入場してください。(ns12f4)

母語話者の使用が多かった「購入」は、機能別タスク 4「美術館の案内を書く(禁止・指示)」で使われた語である。これについて、本研究と同じコーパス(ただし本研究よりデータ数は少ない)を使用した鈴木・海野(2010)、海野・鈴木(2011)および Suzuki & Umino (2012)で、機能別タスク 4で学習者と母語話者が使用した語を詳しく分析し、その結果学習者は「チケットを買ってください」と「買う」をよく使用していたのに対し、母語話者は「購入してください」と使用していたことが明らかになった。このことから、中項目「経済」の有意差は、意味的なコロケーションの違いではなく、語レベルでの問題であると考えられる。

中項目「待遇」では「おすすめ」、中項目「類」では「所属」を、母語話者は学習者よりよく使用していた。「おすすめ」は文法的コロケーションにおいて学習者があまり使用していなかった「お+動詞連用形+する」の形にあてはまるものである。また「所属」は、語彙的コロケーションにおいて学習者の過少使用語であった。母語話者は自己紹介について書いた機能別タスク 1「スピーチの原稿を書く(自己紹介)」や、日記タスクにおいて、サークル活動について言及したものが多く、「所属」はそうした中でよく使われた語であった。分析対象であった母語話者の大学生活にとって「サークル活動」が重要なものであることがうかがえる。

中項目「待遇」の例（母語話者）

- (12) ぜひ一度行ってみることをおすすめします。(ns40f2)

中項目「類」(母語話者)

- (13) 少林寺拳法部に所属し、現在2段です。(ns36f1)
(14) 月曜日に所属するフラダンスサークルの卒業公演があった。(ns18d)

中項目「様相」では、「悪いと」(学習者0例、母語話者4例)、「よいと」(学習者0例、母語話者3例)を、中項目「空間」では「位置」(学習者1例、母語話者6例)を、母語話者は学習者よりよく使用していた。

中項目「様相」の例（母語話者）

- (15) また、黒色の服も縁起が悪いとされるので避けたほうがよいでしょう。(ns23f7)
(16) 金額は偶数の数字だと「われる」ため縁起が悪いので、奇数の数がよいとされています。(ns25f7)

中項目「空間」の例（母語話者）

- (17) 石川県は北陸地方に位置しています。(ns05f2)

「様相」と「空間」に分類された語に共通するのは、どの語も動作を表す語ではないということである。意味的コロケーションの分析(1)において、学習者は「する」の意味のうち中心義(日常の動作等)をよく使用したことが明らかになったが、共起語についても動作を表す語をよく使用し、そうでない語はあまり使用しない可能性がある。

次に、学習者と母語話者が使用した中項目のうち、両方が使用した26項目について、出現頻度と使用人数を用いてクラスター分析を行った。これは、学習者と母語話者とで、よく使われた中項目と、そうでない中項目をグループ分けするためである。表5-49に中項目の出現頻度と使用人数を、図5-7にクラスター分析の結果を示す。

表 5-49 学習者と母語話者が使用した中項目（出現頻度・使用人数）

中項目【部門】	学習者		母語話者	
	出現頻度	使用人数	出現頻度	使用人数
心【精・行】	1330 (34.9%)	87/87	295 (25.1%)	53/54
生活【精・行】	624 (16.4%)	87/87	195 (16.6%)	52/54
交わり【精・行】	298 (7.8%)	82/87	77 (6.5%)	40/54
言語【精・行】	297 (7.8%)	83/87	86 (7.3%)	38/54
作用【抽】	238 (6.2%)	74/87	84 (7.1%)	41/54
待遇【精・行】	168 (4.4%)	68/87	109 (9.3%)	46/54
事柄・真偽【抽】	134 (3.5%)	61/87	27 (2.3%)	20/54
事業【精・行】	119 (3.1%)	56/87	41 (3.5%)	27/54
経済【精・行】	115 (3.0%)	60/87	66 (5.6%)	44/54
存在【抽】	34 (0.9%)	24/87	12 (1.0%)	10/54
様相【抽】	34 (0.9%)	27/87	30 (2.5%)	23/54
行為【精・行】	33 (0.9%)	27/87	13 (1.1%)	10/54
生命【自】	32 (0.8%)	23/87	13 (1.1%)	9/54
類【抽】	31 (0.8%)	27/87	24 (2.0%)	17/54
量【抽】	21 (0.6%)	18/87	12 (1.0%)	9/54
自然【自】	19 (0.5%)	17/87	8 (0.7%)	7/54
食料【物】	13 (0.3%)	11/87	5 (0.4%)	4/54
芸術【精・行】	10 (0.3%)	7/87	5 (0.4%)	5/54
時間【抽】	8 (0.2%)	8/87	5 (0.4%)	4/54
道具【物】	7 (0.2%)	7/87	0 (0.0%)	0/54
空間【抽】	5 (0.1%)	3/87	8 (0.7%)	7/54
成員【主】	4 (0.1%)	4/87	0 (0.0%)	0/54
機械【物】	4 (0.1%)	4/87	1 (0.1%)	1/54
物質【自】	3 (0.1%)	3/87	1 (0.1%)	1/54
植物【自】	1 (0.0%)	1/87	1 (0.1%)	1/54
衣料【物】	1 (0.0%)	1/87	1 (0.1%)	1/54
感動【他】	1 (0.0%)	1/87	1 (0.1%)	1/54
判断【他】	1 (0.0%)	1/87	1 (0.1%)	1/54
力【抽】	1 (0.0%)	1/87	0 (0.0%)	0/54
社会【主】	1 (0.0%)	1/87	0 (0.0%)	0/54
人物【主】	1 (0.0%)	1/87	0 (0.0%)	0/54
仲間【主】	1 (0.0%)	1/87	0 (0.0%)	0/54
物品【物】	1 (0.0%)	1/87	0 (0.0%)	0/54
接続【他】	0 (0.0%)	0/87	2 (0.2%)	2/54
身体【自】	0 (0.0%)	0/87	1 (0.1%)	1/54
人間【主】	0 (0.0%)	0/87	1 (0.1%)	1/54
動物【自】	0 (0.0%)	0/87	1 (0.1%)	1/54
記載なし	217 (5.7%)	66/87	51 (4.3%)	29/54
意図不明	9 (0.2%)	8/87	0 (0.0%)	0/54
合計	3816 (100.0%)	87/87	1177 (100.0%)	54/54

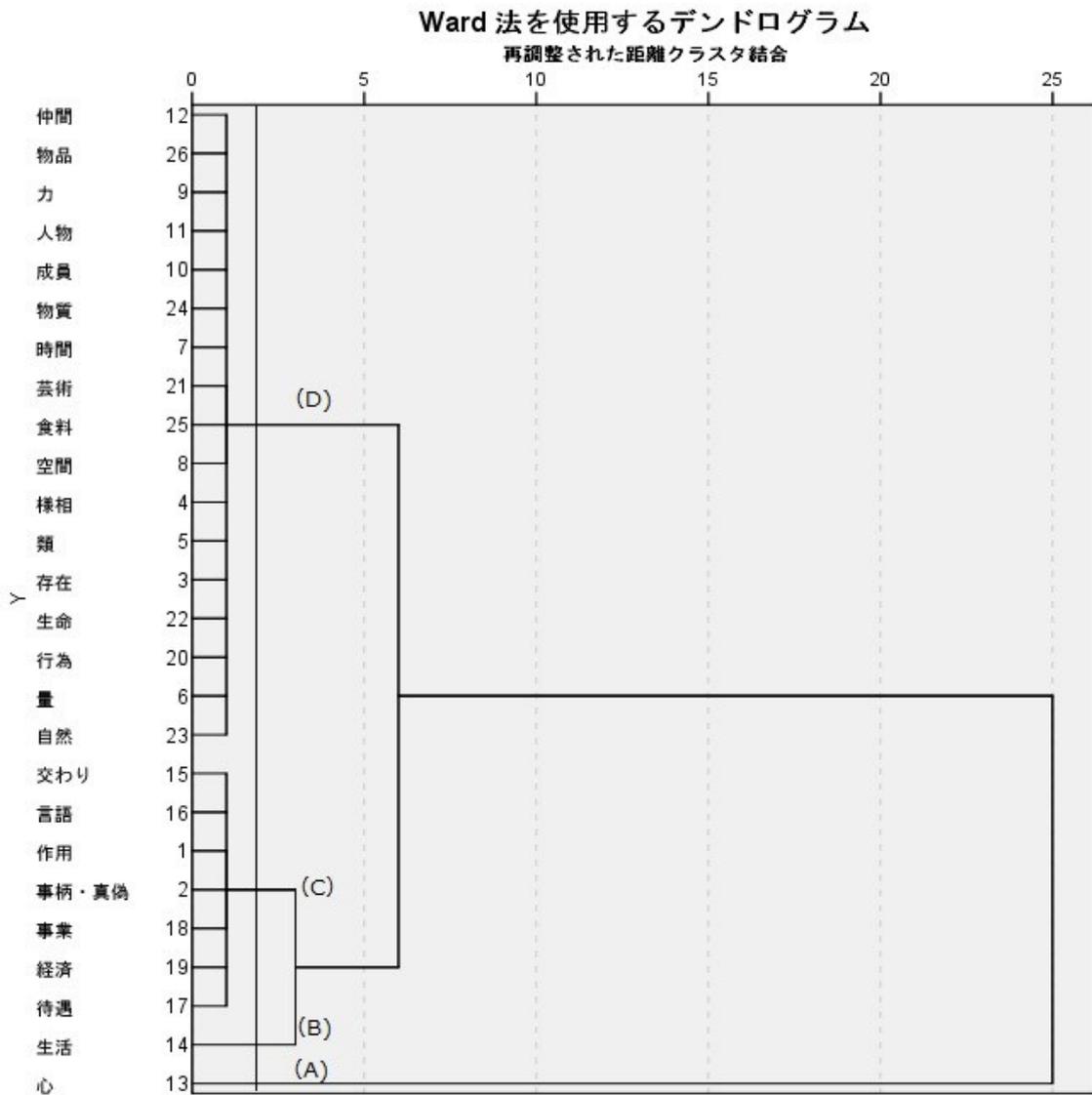


図 5-7 学習者と母語話者が使用した中項目（出現頻度・使用人数）でのクラスター分析

この結果、26 の中項目は次の 4 つのグループに分けられた。

グループ A : 「心」

グループ B : 「生活」

グループ C : 「交わり」「言語」「作用」「待遇」「事柄・真偽」「事業」「経済」

グループ D : 「存在」「様相」「行為」「生命」など 17 項目

学習者の出現頻度と使用人数で行ったクラスター分析 (図 5-6) と比べると、グループ (D)

の数が減るのみで、グループ (A)、(B)、(C) に含まれる中項目は全く同じであることが分かる。グループ (D) で減った中項目は、すべて母語話者の使用が見られなかった項目であり、図 5-7 のクラスター分析には含めなかったものである (中項目「道具」、「機械」、「衣料」、「感動」、「社会」、「植物」、「判断」)。以上を踏まえ、図 5-6、図 5-7 のクラスター分析の結果と、学習者と母語話者の出現頻度の比較 (表 5-47) を合わせると、中項目は次のように分けることができる (図 5-8)。

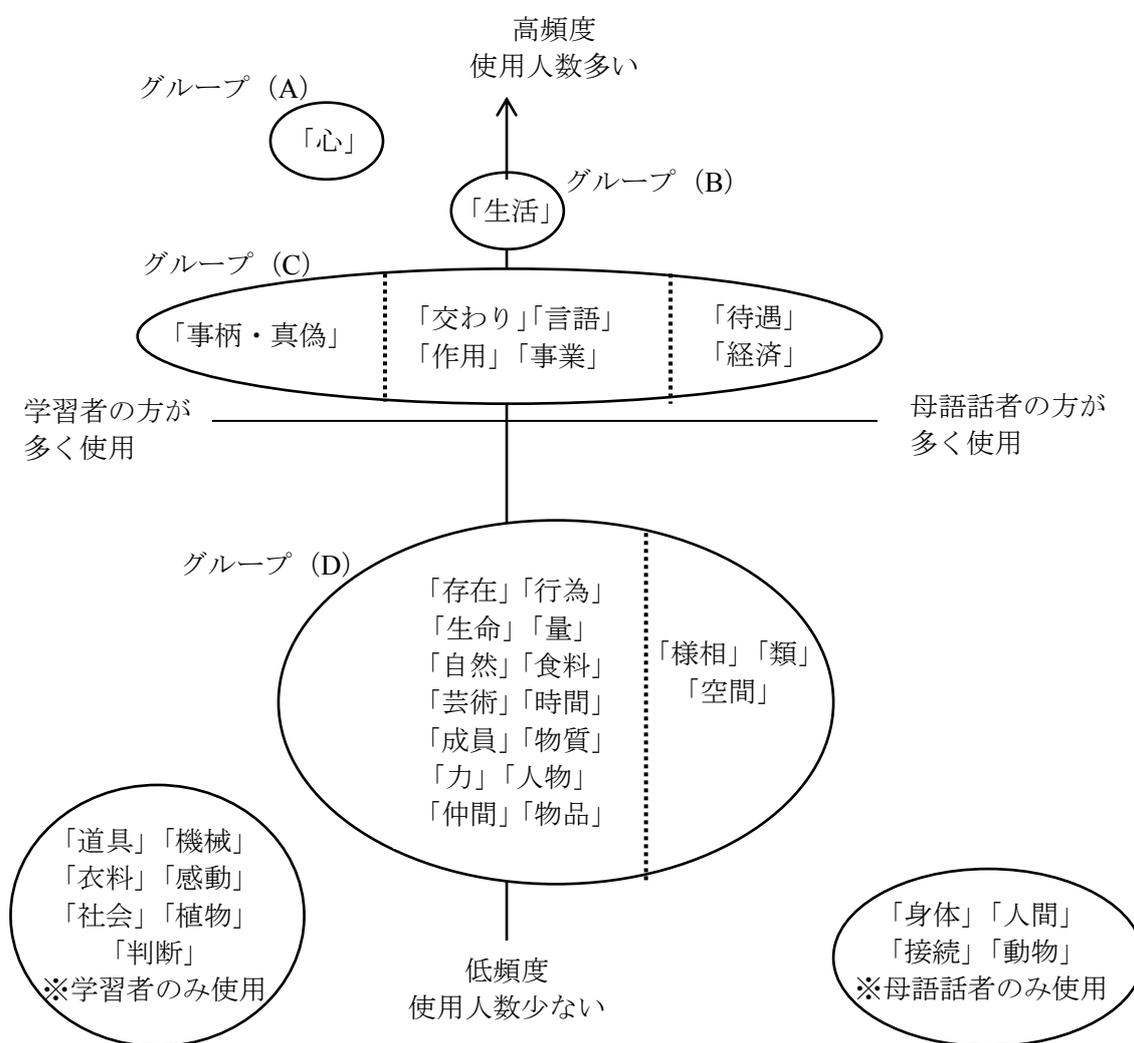


図 5-8 「中項目」の出現頻度・使用人数によるグループ分け

グループ (A) は「心」のみで、学習者も母語話者も多くの方が何度も使ったが、特に学習者が多く使用した中項目である。グループ (B) も (A) 同様、中項目は1つ (「生活」)

で、学習者も母語話者も、多くの人が数回使用中項目である。グループ (C) は、学習者も母語話者も多くの人が数回使用中項目であるが、特に学習者が多く使用したもの (「事柄・真偽」)、特に母語話者が多く使用したもの (「待遇」、「経済」)、学習者と母語話者とで同程度使用したもの (「交わり」「言語」「作用」「事業」) の3つに分けられた。グループ (D) は、学習者も母語話者も何人かが1回～数回使用中項目であるが、母語話者が学習者より多く使用したグループ (「様相」、「類」、「空間」) と、同程度使用したグループ (「存在」、「行為」、「生命」など14項目) に分けられた。最後に、学習者か母語話者どちらかのみ使用したグループとして、少数の学習者が使用したグループ (「道具」、「機械」など7項目)、少数の母語話者が使用したグループ (「身体」、「人間」、「接続」、「動物」) に分けられた。図 5-7 のクラスター分析の結果を見ると、グループ (A)、(B)、(C) は比較的近い関係にあるが、グループ (D) だけが離れていることがわかる。学習者と母語話者とでよく使われた中項目は共通しており、それはグループ (A)、(B)、(C) の3つのグループであると言える。そこで以下では、この3つのグループの中項目について、中項目の下位分類である「分類項目」と具体的な語、使用された文を挙げながら詳しく見て行く。

まずグループ (A) の「心」について述べる (表 5-50)。この中項目は、学習者も母語話者もよく使用したが、学習者のほうが有意に多かった。「心」は、ほかの中項目と比べても分類項目の数が多く、学習者も母語話者も「心」に分類されるさまざまな語を使用していると言える。また、この中項目には、語彙的コロケーションで見た学習者の高頻度共起語が多く入っており (例：勉強、留学、心配、緊張)、このことが有意差につながっていると考えられる。

表 5-50 「心」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
学習・習慣・記憶	442 (33.2%)	25 (8.5%)	勉強、留学、体験、経験
安心・焦燥・満足	133 (10.0%)	18 (6.1%)	心配、のんびり、満足
感動・興奮	102 (7.7%)	8 (2.7%)	びっくり、感動、興奮
注意・認知・了解	89 (6.7%)	15 (5.1%)	注意、確認、了解
心	83 (6.2%)	10 (3.4%)	緊張、気に
計画・案	81 (6.1%)	50 (16.9%)	計画、予定、準備
欲望・期待・失望	59 (4.4%)	26 (8.8%)	お待ち、期待、お祈りを
快・喜び	59 (4.4%)	3 (1.0%)	楽しみに、不愉快に
感覚	57 (4.3%)	14 (4.7%)	気が、感じが、実感
見る	31 (2.3%)	20 (6.8%)	発見、見学、参観、見物
信念・努力・忍耐	31 (2.3%)	3 (1.0%)	努力、専心、我慢
研究・試験・調査・検査など	30 (2.3%)	21 (7.1%)	チェック、研究、検査
敬意・感謝・信頼など	19 (1.4%)	6 (2.0%)	感謝、尊重、孝行
決心・解決・決定・迷い	17 (1.3%)	1 (0.3%)	決定、規定、解決
表情・態度	14 (1.1%)	4 (1.4%)	顔を、号泣、大笑い
判断・推測・評価	12 (0.9%)	14 (4.7%)	予想、連想、重視、想像
意味・問題・趣旨など	12 (0.9%)	10 (3.4%)	大切に、大事に、テーマに
好悪・愛憎	10 (0.8%)	9 (3.1%)	鑑賞、優しく、飽き飽き
自信・誇り・恥・反省	10 (0.8%)	2 (0.7%)	後悔、自慢、反省
苦悩・悲哀	10 (0.8%)	0 (0.0%)	迷惑を、苦労、迷惑
比較・参考・区別・選択	5 (0.4%)	4 (1.4%)	参考、抽選、選択
思考・意見・疑い	4 (0.3%)	11 (3.7%)	思念、意見を、考え
飢渴・酔い・疲労・睡眠など	4 (0.3%)	1 (0.3%)	吐き気が、居眠り、疲れて
恐れ・怒り・悔しさ	4 (0.3%)	0 (0.0%)	恐れ、びくびく
信仰・宗教	4 (0.3%)	0 (0.0%)	禅定を、祈りを
見せる	3 (0.2%)	13 (4.4%)	展示、提示、暗示
詳細・正確・不思議	2 (0.2%)	4 (1.4%)	漠然と、はっきり、朦朧と
感情・気分	2 (0.2%)	0 (0.0%)	気持ち、気持ちは
意志	1 (0.1%)	0 (0.0%)	勝手に
方法	0 (0.0%)	2 (0.7%)	飛び方を、生き方を
声	0 (0.0%)	1 (0.3%)	声が
合計	1330 (100%)	295 (100%)	

これらの分類項目のうち、 χ^2 乗検定の結果学習者の方が有意に多かったのは「学習・習慣・記憶」($\chi^2=72.27$, $df=1$, $p=.000$ 、0.1%水準で有意差あり)、「安心・焦燥・満足」($\chi^2=4.35$, $df=1$, $p=.023$ 、5%水準で有意差あり)、「感動・興奮」($\chi^2=9.40$, $df=1$, $p=.002$ 、0.1%水準で有意差あり)の3つであった。これらの分類項目には学習者の高頻度共起語が多く入っており、学習者が特に多く使う意味であると言える。特に「学習・習慣・記憶」の出現頻度は飛びぬけて高い。これは、学習している言語での作文という状況、また分析対象の学習

者が大学生であるということが要因として考えられる。

「学習・習慣・記憶」

- (18) 私も日本で留学したいので、もっと勉強しなければなりませんでしょう。(Tw75d1)
- (19) 今〇〇大学で日本語を勉強しています。(Tw21f1)
- (20) 大変疲れたけれど、今までに経験したことがないことをたくさん経験しました。
(Tw25f5)

「安心・焦燥・満足」

- (21) なんとか面接が終わってほっとした。(Tw39d1)
- (22) 言葉が通じない問題を心配しないでください。(Tw97f2)
- (23) 毎回の活動は忙しかったが、終わるときいつも満足した。(Tw42f5)

「感動・興奮」

- (24) 「2012」という映画で、私たちに感動させました。(Tw65d1)
- (25) 私はちょっとびっくりしたけれど、嬉しかったです。(Tw24f5)
- (26) 興奮しすぎて、パジャマを着たまま飛び出しました。(Tw75f5)

また、「安心・焦燥・満足」、「感動・興奮」のほか、「快・喜び」（学習者 59 例、母語話者 3 例）も学習者のほうが多く使用している。

「快・喜び」

- (27) 今週の内容も楽しみにしている。(Tw83d5)
- (28) では、今度の参観することは楽しみにしてください。(Tw04f4)
- (29) 彼らと一緒にいるとき、とてもわくわくして、緊張しました。(Tw94f5)

この3つの分類項目は、いずれも感情を表す語が分類されており、学習者は母語話者に比べ「する」と感情を表す語を共起させている可能性が考えられる。学習者のほうが日記タスクのデータ量が多いことも要因の1つとして考えられるが、表 5-51 に示したように、学習者の分類項目「安心・焦燥・満足」「感動・興奮」「快・喜び」を合計した出現数は、

機能別タスクでも母語話者より多く、タスクにかかわらず感情を表す語をよく「する」と共に使ったと考えられる。

表 5-51 感情を表す分類項目の出現数（タスク別）

【機能別タスク】

	学習者	母語話者	χ^2 二乗検定統計量
安心・焦燥・満足	33 (7.7%)	16 (6.0%)	$\chi^2=0.70$, $df=1$, $p=.404$
感動・興奮	19 (4.4%)	7 (2.6%)	$\chi^2=1.46$, $df=1$, $p=.226$
快・喜び	15 (3.5%)	3 (1.1%)	—
感情を表す分類項目の合計	67 (15.7%) *	26 (9.8%)	$\chi^2=4.81$, $df=1$, $p=.028$
「心」合計	428 (100.0%)	265 (100.0%)	

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

【日記タスク】

	学習者	母語話者
安心・焦燥・満足	100 (11.0%)	2 (6.7%)
感動・興奮	83 (9.2%)	1 (3.3%)
快・喜び	44 (4.9%)	0 (0.0%)
感情を表す分類項目の合計	227 (25.2%)	3 (10.0%)
「心」合計	902 (100.0%)	30 (100.0%)

一方、中項目「心」の分類項目のうち、母語話者の方が有意に多かったのは表 5-52 の 7 つであった。

表 5-52 母語話者の方が多かった分類項目（中項目「心」）

分類項目	学習者	母語話者	χ^2 二乗検定統計量
計画・案	81 (6.1%)	50 (16.9%) ***	$\chi^2=38.41$, $df=1$, $p=.000$
欲望・期待・失望	59 (4.4%)	26 (8.8%) ***	$\chi^2=9.33$, $df=1$, $p=.002$
見る	31 (2.3%)	20 (6.8%) ***	$\chi^2=15.72$, $df=1$, $p=.000$
研究・試験・調査・検査など	30 (2.3%)	21 (7.1%) ***	$\chi^2=18.78$, $df=1$, $p=.000$
意味・問題・趣旨など	12 (0.9%)	10 (3.4%) ***	$\chi^2=11.19$, $df=1$, $p=.001$
判断・推測・評価	12 (0.9%)	14 (4.7%) ***	$\chi^2=22.65$, $df=1$, $p=.000$
好悪・愛憎	10 (0.8%)	9 (3.1%) ***	$\chi^2=11.04$, $df=1$, $p=.001$
「心」合計	1330 (100%)	295 (100%)	

*: $p < .05$, **: $p < .01$, ***: $p < .001$

分類項目「計画・案」のうち、母語話者の 50 例中 38 例が「企画」で、すべて機能別タスク 6「映画の DVD を借りる（許可を求める）」での出現であった。この「企画」の学習者の出現は 1 例である。

(30) 全部のことは殆ど私が自分で企画して、みんなにレポートのことを催促させた。
(Tw49d4)

(31) 私は今度、日本週間で、クラスメートと一緒に日本映画上映会を企画しています。
(ns02f6)

語彙的コロケーションの分析において述べたように、母語話者向けのタスク指示文に「映画上映会を企画しています」という文が入っていたため、母語話者はその指示文の影響を受けていると考えられる。そこで、分類項目「計画・案」から「企画」を除いて χ^2 二乗検定を行ったところ、有意差はなかった(学習者 80 例(6.0%)、母語話者 12 例(4.1%)、 $\chi^2=1.71$, $df=1$, $p=.191$)。このことから、表 5-52 で示した「計画・案」の有意差は、タスクの影響によるものであり、タスクの影響がない場合は学習者と母語話者の間に差はないと言える。分類項目「計画・案」の中で、学習者は「準備」を特に多く使用していたが(45 例)、母語話者の出現は 2 例のみである。

(32) 三ヶ月だけ試験を準備したけど、合格した。(Tw46d1)

(33) 今週は留学に関してのことを色々準備しておきた。(Tw77d5)

(34) 私はプレゼントを準備しなかった、「母の日おめでとう」を言った。(Tw50d6)

(35) 荷物は前から準備しておきました。(Tw83f5)

(36) まず、結婚式当日までに準備することを書きます。(ns07f7)

学習者が使用した「準備」は、「テスト・試験・面接・留学」など、学習者が最も多く使用した分類項目「学習・習慣・記憶」についての「準備をする」という文で多く見られた。学習者が特に「学習・習慣・記憶」といった話題を選択し、使用していることが、この「準備」という語からもわかる。

分類項目「欲望・期待・失望」の中で、母語話者のほうが多かったのは、「お待ち」のみであった(母語話者 18 例、学習者 7 例)。そのほかの語については、「期待」(母語話者 3

例、学習者 26 例)、「がっかり」(母語話者 1 例、学習者 7 例)のように、学習者のほうが多かった。「お待ち」について、文法的コロケーションの分析で指摘したように、学習者は母語話者に比べ「お+動詞連用形+する」をあまり使わなかった。分類項目「欲望・期待・失望」の有意差にはこのことが反映されていると考えられ、この分類項目の母語話者と学習者の差は語の意味によるものではないと推測される。

- (37) では、先生の返事をお待ちしております。(Tw83f6)
- (38) では、返信をお待ちします。(Tw99f6)
- (39) お返事お待ちしています。(ns02f3)
- (40) 大変恐れ入りますが、ご返答お待ちしております。(ns06f6)

分類項目「見る」について、母語話者が多く使用したのは「浅草見物を」(5 例)で、機能別タスク 3「手紙を書く(予定を述べる)」で見られた。また、「浅草を見物する」も 3 例見られた。一方学習者は、「浅草見物を」の使用は見られず、「見物」は機能別タスク 3「手紙を書く(予定を述べる)」で 1 例、機能別タスク 8「将来の夢・希望(希望を述べる)」で 1 例、日記タスクで 3 例見られた。

- (41) 8 月 22 日の午前は浅草に見物して、(Tw95f3)
- (42) いろいろな名勝を見物したいです。(Tw50f8)
- (43) いろいろ古い文物を見物しました。(Tw50d2)
- (44) 淡水の大学で勉強していますが、淡水の古跡を見物したことはありません。
(Tw95d6)
- (45) 私はほとんど室外で見物した。(Tw54d14)
- (46) 21 日は東京ディズニーランドに行き、22 日の午前中は浅草見物をします。(ns06f3)
- (47) 21 日は東京ディズニーランド、22 日午前に浅草を見物します。(ns08f3)

母語話者が機能別タスク 3 で「浅草見物を」および「見物」を使用したのは、分類項目「計画・案」の「企画」と同じように、タスクの指示文の影響であると思われる。

機能別タスク 3「手紙を書く(予定を述べる)」の母語話者用指示文：

あなたは夏休み、日本を旅行します。東京へ行くつもりで、下のような日程を決めました。お台場にあるホテルに泊まります。東京にはあなたの日本人の友達（田中一郎さん）が住んでいます。せっかく東京へ行くので、田中さんに会いたいと思っています。手紙で田中さんにあなたの予定を伝えて、最後に会えるかどうか聞いてください。

8/20	台北 15:00→→東京 17:20
8/21	東京ディズニーランド
8/22	午前：浅草見物 午後：未定
8/23	午前：自由 午後：横浜 ☆留学中の友達（林さん）に会う
8/24	未定
8/25	東京 15:00→→台北

タスク 3 は、夏休みの旅行の日程を手紙で知らせる、というタスクであるが、指示文の旅行予定表に「8月22日 浅草見物」とあり、この影響を受けていると思われる。

次に、分類項目「研究・試験・調査・検査など」を見て行く。この項目では、母語話者は「専攻」を多く使用した（13例、学習者2例）。

- (48) 毎日試験があつて、日本語を専攻して私にとっても疲れると思わせた。(Tw30d5)
- (49) 私は大学院に入り、日本文化を専攻したいです。(Tw82f8)
- (50) 出身は横浜市で、タイ語を専攻しております。(ns34f1)
- (51) せっかくヒンディー語を専攻しているため、将来はインドに関わる仕事がしたい。
(ns43f8)

分析対象であった母語話者が所属する大学では、「～語専攻」「～語を専攻している」といった表現がよく使われており、分類項目「研究・試験・調査・検査など」の有意差はこうした大学生活を反映していると考えられる。

分類項目「意味・問題・趣旨など」では、「大切に」「大事に」が学習者、母語話者双方に使用され（大切に：学習者8例、母語話者5例 大事に：学習者2例、母語話者2例）、「意味」が母語話者のみに用いられた（3例）。

- (52) 日本はやっぱり健康を大切にしているんだなと思いました。(Tw56d4)
- (53) そのときの経験をずっと大切にして、心の中にしまっておきます。(Tw101f1)
- (54) 人と人の出会いは一期一会ということなので、大切にしなければいけないと思います。(Tw29f8)
- (55) いつまでも大切にしたい。(ns50d)
- (56) また、日本人は「縁起」というものをとても大切にするので、(ns28f7)
- (57) 私は子どもと過ごす時間を大切にしたいので、(ns17f8)
- (58) 偶数だと「割り切れる」ので「別れ」を意味して縁起が悪いです。(ns21f7)

「大切に」と「大事に」が、感情を表す語である一方、「意味」はやや抽象的な概念を表す語であると言える。学習者が感情を表す語とともに「する」をよく使っていることがここでも分かる。一方「意味」のような抽象的な語とは使われにくいと考えられる。

分類項目「判断・推測・評価」で母語話者が使用したが学習者はあまり使用しなかったのは、「連想」であった(母語話者7例、学習者1例)。使われた「連想」はいずれも機能タスク7「アドバイスをする(助言する)」で使用された。この「連想」は、分類項目「意味・問題・趣旨など」で母語話者のみが使用した「意味」と同じタスクで、同じような使われ方をしている。

- (59) 割り切れる数は「別れる」を連想させるので、避けた方が良いとされています。(ns15f7)
- (60) まだ、4は「死」を連想させ、避けることも忘れてはいけません。(Tw58f7)

機能別タスク7では、結婚式でのマナーについて、なぜそれをしてはいけないのか理由も含めて書く、というものであったが、「意味する」、「連想する」はこの理由を述べるために使われた。一方学習者は、例文(60)のように「連想する」を使ったのは1名であった。そのほかの学習者について機能別タスク7のデータを見てみると、「～といわれている」(例文(61))、「～という意味です/意味があります」(例文(62))、といった表現も見られたが、理由を述べていない学習者も見られた。

(61) 台湾の風俗では、妊娠している女性が結婚式に参加すると、おなかの中の赤ちゃんに悪いといわれている。(Tw26f7)

(62) 例えば、結婚祝いをするなら、祝儀金では台湾は日本とかなり違ってきます。台湾人は偶数のほうが良いと思って奇数のほうが大禁止です。花婿さんと花嫁さんにずっといらしてほしいという意味です。(Tw29f7)

機能別タスク7は、事後アンケートにおいて難易度が比較的高く(難易度平均3.89)、難しかったこととして「内容(何を書くか)」が、アンケートに回答した75人中52人に挙げられた。大学生である学習者にとって、「結婚式」というものが身近ではなく、さらに固有のしきたりについて理由を書くことが難しかったと推測される。

分類項目「好悪・愛憎」では、母語話者も学習者も「鑑賞」が最も多かった(学習者7例、母語話者4例)。しかしこのほかの語については、学習者は「恋愛」、「慰労」、「優しく」(各1例)、母語話者は「うんざり」(2例)、「気遣い」、「飽き飽き」、「人見知り」(各1例)と異なっていた。母語話者の場合、学習者よりも「鑑賞」以外の「好悪・愛憎」に分類される語の使用が多かったと言える。しかしこの分類項目は使用例が少ないため、これを1つの傾向と見なすことはできない。

(63) クラシックやロックなどの音楽が聴きながら鑑賞します。(Tw87f1)

(64) 客が絵の行う雰囲気を鑑賞することためを維持するだからどうぞ守ります
(Tw86f4)

(65) 趣味は演劇で、演じるのも鑑賞するのも大好きです。(ns10f1)

(66) 同じようなファッションをした人間たちを見てうんざりすることありません。
(ns09f2)

以上、中項目「心」について、その分類項目と具体的な例を見ながら考察した。「心」に分類された語とその例から、学習者は大学生生活・日常生活に関わる語(「勉強」、「留学」など)と感情を表す語(「感動」、「びっくり」など)を母語話者よりもよく使っていたことが明らかになった。一方母語話者のほうが多く見られた分類項目の分析から、母語話者の使用には機能別タスクの指示文の影響が見られたもの(「企画」、「見物」)のほか、「連想」、「意味」のようにタスクの難易度(機能別タスク7で、固有のしきたりとその理由を書く)に関わ

っていると思われる語も見られた。

次に、グループ (B) の中項目「生活」について述べる。この中項目は、学習者も母語話者も同じようによく使用したものである。

表 5-53 中項目「生活」の分類項目

分類項目	学習者	母語話者	例
旅・行楽	129 (20.7%)	32 (16.4%)	旅行、観光、散歩
労働・作業・休暇	107 (17.1%)	21 (10.8%)	仕事を、アルバイトを
食生活	87 (13.9%)	8 (4.1%)	食事を、食事、ご馳走
学事・兵事	86 (13.8%)	33 (16.9%)	卒業、合格、進学
冠婚	53 (8.5%)	38 (19.5%)	結婚、結婚を
スポーツ	49 (7.9%)	7 (3.6%)	ゲームを、バスケットボールを、バレーボールを
生活・起臥	33 (5.3%)	12 (6.2%)	徹夜、生活、生活を
遊楽	20 (3.2%)	2 (1.0%)	遊び、ダンスを、遊びを
行事・式典・宗教的行事	20 (3.2%)	4 (2.1%)	お祝い、慶祝、祝福
保健・衛生	9 (1.4%)	0 (0.0%)	カラーリングを、ネイルアートを
住生活	6 (1.0%)	13 (6.7%)	居住、下宿、滞在
処世・出処進退	6 (1.0%)	18 (9.2%)	就職、応募、退職
手足の動作	5 (0.8%)	1 (0.5%)	ハグ、握手、拍手
身振り	5 (0.8%)	0 (0.0%)	動作を、キス、抱擁
衣生活	3 (0.5%)	4 (2.1%)	服装を、変装、着替え
いらすら・騒ぎ	2 (0.3%)	0 (0.0%)	騒、いたずらを
立ち居	1 (0.2%)	0 (0.0%)	正座
人生・禍福	1 (0.2%)	0 (0.0%)	被害
口・鼻・目の動作	1 (0.2%)	0 (0.0%)	飲食
演劇・映画	1 (0.2%)	0 (0.0%)	映画に
文化・歴史・風俗	0 (0.0%)	2 (1.0%)	ファッションを、アメリカナイズ
合計	624 (100.0%)	195 (100.0%)	

中項目「生活」の分類項目で、学習者の方が有意に多かったのは「労働・作業・休暇」($\chi^2=4.58$, $df=1$, $p=.032$)、「食生活」($\chi^2=14.03$, $df=1$, $p=.000$)、「スポーツ」($\chi^2=4.24$, $df=1$, $p=.039$) の3つであった。

「労働・作業・休暇」

(67) 私は大学を卒業したあと、日本語と関係がある仕事をするつもり。(Tw24f8)

(68) 夏休みにアルバイトをするつもりだ。(Tw69d8)

(69) 充実した仕事をして、趣味に全力を尽くして生きていきたいです。(ns45f8)

分類項目「労働・作業・休暇」では、学習者・母語話者共に最も多く見られたのは「仕事を」（学習者 38 例、母語話者 9 例）であった。両者とも使われたのはほとんどが機能別タスク 8「将来の夢・希望（希望を述べる）」であった。その他、学習者は「アルバイトを」もよく使用した（学習者 25 例、母語話者 1 例）。「アルバイトを」のほかに「アルバイト」、「バイトを」、「バイト」も学習者は比較的よく使っているが、これらはほとんどが日記タスクでの出現である。学習者にとってアルバイトが日常的に行っていることであることが伺える。母語話者の「アルバイト」、「バイト」の使用は学習者に比べ少ないが、これは日記タスクのデータ数が少ないことによると思われる。

「食生活」

(70) 試験を終わった後、ルームメイトと一緒に食事をした、やっとほっとした。

(Tw35d1)

(71) 以上の時間にできれば私と食事しましょう。(Tw78f3)

(72) たくさんの人と一緒に食事をします。(Tw64f7)

(73) 食事をしながらの結婚のお祝いパーティーのようなものがありますが、(ns56f7)

分類項目「食生活」では、学習者は「食事を」（学習者 43 例、母語話者 1 例）、「食事」（学習者 19 例、母語話者 0 例）が多い。日記タスクでは「今日は友だちと食事をして……」のような話題が頻繁に見られ、さらに機能別タスクでも多く使われている。学習者の生活の中で「食事」というものが非常に大事なものであることが伺える。

「スポーツ」

(74) みんな歌を歌ったり、お菓子を食べたり、ゲームをしたりして楽しく過ごしました。(Tw27d4)

(75) 休暇日は友達とバスケットボールをする。(Tw81f1)

(76) バレーボールをするのは楽しかったですけど、暑すぎた。(Tw10d7)

(77) 趣味は映画観賞で、お茶を飲んだりジョギングしたりするのも好きです。(ns38f1)

分類項目「スポーツ」の中にはバスケットボール、バレーボール、卓球などさまざまなスポーツが含まれている。これらは日記タスクでこうしたスポーツをした、という話題のほか、機能別タスク1「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」でスポーツが好きです、というように使われた。また、具体的にどんなものは書かれていないものの、日記タスクや機能別タスク1「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」などで「ゲームをする・した」という話題も見られた。一方母語話者には、ジョギングのようなスポーツの名称、「試合」などが使われたが、「ゲーム」については見られなかった。日記タスクのデータ量に差があるために「スポーツ」で有意差があったとも考えられるが、スポーツやゲームが身近な対象者が、学習者の方が多かったという個人の特性に関する要因も考えられる。

一方中項目「生活」で母語話者の方が有意に多かったのは「冠婚」($\chi^2=18.18, df=1, p=.000$)、「住生活」($\chi^2=21.34, df=1, p=.000$)、「処世・出处進退」($\chi^2=35.72, df=1, p=.000$)であった。

「冠婚」

(78) 赤は披露宴にとしてとてもいい色で、結婚する人に祝いをする意味もあります。

(Tw98f7)

(79) そして、32歳になる前に、結婚したいです。(Tw19f8)

(80) ご祝儀は、結婚する花嫁・花婿に差し上げるお金のことです。(ns30f7)

(81) また、早く結婚したいです。(ns58f8)

分類項目「冠婚」に分類された語は、学習者も母語話者もほとんどが「結婚」であった。

「結婚」は学習者48例、母語話者33例であったが、そのうち日記タスクでの使用は学習者の7例のみで、機能別タスク7「アドバイスをする（助言する）」と機能別タスク8「将来の夢・希望（希望を述べる）」での使用が多かった。すなわち、「結婚」は機能別タスク特有の語であると言える。

「住生活」

(82) 彼女たちが台湾に滞在している間にいろいろなところを案内してあげました。

(Tw62d12)

(83) 今、友達と学校の近くに下宿しています。(Tw08f1)

(84) もちろんやはり両親と同居します、暇の時家族を連れて外国に行って遊ぶこと

ができることを望みます。(Tw86f8)

(85) 八月二十日から五泊六日で、お台場にあるホテルに滞在する予定です。(ns09f3)

(86) 私は8月20日の夜から8月25日の夕方まで日本に滞在します。(ns12f3)

中項目「住生活」について、母語話者は13例中8例が「滞在」であり、そのうち7例が機能別タスク3「手紙を書く(予定を述べる)」での使用であった。一方学習者が使用したのは「居住」、「下宿」(各2例)、「滞在」(1例)であった。全体の使用数が少ないため、傾向を見いだすことは難しいが、学習者が使用したのは自分にとって身近なこと(下宿する、大学を訪問してきた日本人が台湾に滞在する)であるのに対し、母語話者は機能別タスクの内容に合わせた語であると言える。

「処世・出处進退」

(87) まず、就職して、お金を稼いで、マイホームを持つ。(Tw32f8)

(88) 私は大学を卒業したらすぐに就職するつもりです。(ns12f8)

(89) 私は大学卒業後、テレビ局に入社して番組作成などのプロデューサーとしての仕事をやってみたい。(ns04f8)

中項目「処世・出处進退」に分類された語の使用は、学習者も母語話者もほとんどが機能別タスク8「将来の夢・希望(希望を述べる)」での「就職」であり、母語話者で特に目立った(学習者5例、母語話者11例)。学習者の場合「就職」以外では「ボランティアに応募する」という使用が1例見られたのみであったが、母語話者の場合は「就職を」、「入社」、「出世」など会社に関わる語を使用していた。母語話者にとって将来の話をする場合、就職というものが重要なものであり、そのことが現れていると考えられる。

ここまで、学習者と母語話者とで同程度の出現頻度であった中項目「生活」について見てきた。中項目「心」の分析同様、学習者の共起語は日常生活に関わる語が多く見られた(「アルバイトを」、「食事を」など)。一方母語話者は、「結婚」、「滞在」など機能別タスク特有の語の使用が、学習者より多く見られた。中項目「心」と「生活」の分析から、学習者が使用した共起語は日常生活に関わる語、感情に関わる語である一方、母語話者が使用した共起語はタスクの内容に関わる語であると特徴付けることができると考えられる。

次に、グループ(C)について見て行く。このグループは、出現頻度、使用人数ともに

グループ (A)、(B) より少ないが、中項目全体の中では比較的頻度が高く、使用人数も多い。

まず、グループ (C) の中で学習者の方が多く使用した「事柄・真偽」について述べる。この中項目は、学習者のほうが出現頻度が高いだけでなく、使用人数も学習者の方が多く（学習者：87人中61人（約70%）、母語話者：54人中20人（約37%））、多くの学習者が使用したといえる。「事柄・真偽」について、分類項目をまとめた（表 5-54）。

表 5-54 「事柄・真偽」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
事柄	78 (58.2%)	17 (63.0%)	ことに、ことを、ものに
こそあど・他	55 (41.0%)	8 (29.6%)	それ、どれ、何を、どう、そう、こう
本体・代理	1 (0.01%)	2 (0.01%)	代表
合計	134 (100.0%)	27 (100.0%)	

中項目「事柄・真偽」に見られた分類項目は「事柄」、「こそあど・他」、「本体・代理」の3つであり、 χ^2 乗検定の結果「事柄」、「こそあど・他」について学習者と母語話者の間に有意差はなかった。

この中項目には、具体的なものや現象などを指す語は分類項目「本体・代理」の「代表」のみであり、分類項目「事柄」には形式名詞である「こと」、「もの」が、「こそあど・他」には名詞の「これ」、「それ」のほか副詞の「どう」、「そう」、「こう」が例として挙げられる。特に「事柄」では、「ことを」、「ことは」など「こと」が72例使われており、特に学習者の使用が多いといえる（母語話者は14例）。「こと」は語彙的コロケーションの許容度判定の分析において学習者独自の使用があることが示唆されたが、意味的コロケーションの分析からも、「こと」の使い方に特徴があることが推測できる。「こそあど・他」については、「どう」が20例、「何を」が17例と特に多く使われた。「どう」は日記タスクで多く使われており（20例中19例）、特に次のように「？」記号を伴った疑問文での使用が目立つ。

- (90) 日本語はなかなか上手にならなくて、どうすればいい? (Tw76d7)
- (91) 私の体はいったいどうしたの? (Tw83d4)

一方母語話者は「どう」を3例使用したが、上記のような疑問文での使用は見られない。

- (92) 他の自転車通学者の人はどうしているのだろう。(ns53d)
- (93) 21日は午前中に浅草見物をし、午後はまだどうするか決まっています。(ns59f3)
- (94) その様子を先生がみて、「どうしたんだ」と訊いて下さったので僕は「突かれたんです」と答えました。(ns51f5)

日記タスクのデータの量が学習者と母語話者で大きく異なっているため一概には言えないが、学習者はこのように疑問文を使用するという特徴がある可能性が考えられる。

学習者が疑問文を使用する傾向は、「何を」についても言える。「何を」は機能別タスクで12例、日記タスクで5例と、機能別タスクで多く使われたが、母語話者と同じような使い方(学習者:例文(95)、(96)、母語話者:例文(97)(98))のほか、疑問文での使用(例文(99)～(101))も見られた。

- (95) 第五日目、何をするのはまだ決めません。(Tw06f3)
- (96) 自分が未来に何をしたいかはまだはっきりわからないんですが、(Tw07f8)
- (97) 24日は何をするか、まだなにも決めていません。(ns56f3)
- (98) どこにいても何をしていても、ずっと絵を描き続けたいと思います。(ns58f8)

- (99) 第一:今何をするの?(Tw96d8)
- (100) 大学を出たら、私は何をするでしょうか。(Tw21f8)
- (101) 大学を卒業たら、私は何をするでしょうか。(Tw22f8)

以上のことから、学習者は形式名詞、指示詞を母語話者より「する」と共起させる傾向があり、指示詞については特に疑問詞「何」、「どう」の使い方に特徴があると考えられる。なお、語彙的コロケーションの分析において、「何を」と「どう」は高頻度共起語の100位までに入っており、MIスコアも3以上であった(MIスコア:共起の強さを測る値で、3以上で「意味のある組み合わせ」とみなすことができる(Hunston 2002:71))。

表 5-55 学習者の「何を」と「どう」の MI スコア

共起語	出現頻度	共起頻度	MI スコア
何を	26	17	4.86
どう	93	20	3.26

つまり、「何を」と「どう」はそれぞれ単独の語として「する」と意味のある組み合わせを形成しているのに加えて、「指示詞」（その中でも特に「疑問詞」という意味的なグループとしても「する」と比較的強く結びついていると考えられる。これは、学習者が持つ語と語の組み合わせの中で、特定の語と語が強く結びついている語彙的コロケーションがあり、さらに語と語の意味的グループが結びついた意味的コロケーションも同時に存在している可能性を示唆していると推測される。

次に、グループ (C) で母語話者のほうが有意に多かった「待遇」、「経済」について述べる。まず、「待遇」の分類項目を表 5-56 に示す。

表 5-56 「待遇」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
請求・依頼	83 (49.4%)	67 (61.5%)	お願い、依頼、お頼み
命令・制約・服従	26 (15.5%)	25 (22.9%)	禁止、違反、遵守
救護・救援	19 (11.3%)	4 (3.7%)	世話、保護、応援
教育・養成	10 (6.0%)	3 (2.8%)	アドバイス、養成、授業を
人事	8 (4.8%)	3 (2.8%)	投票、推薦、派遣
運営	8 (4.8%)	2 (1.8%)	経営、指揮、運営
待遇	6 (3.6%)	1 (0.9%)	無視、子供扱い
賞罰	4 (2.4%)	0 (0.0%)	賞賛、受賞、賛美
礼	1 (0.6%)	2 (1.8%)	失礼、恩返しを
裁判	1 (0.6%)	0 (0.0%)	起訴
支配・政治	1 (0.6%)	0 (0.0%)	殖民
捕縛・釈放	1 (0.6%)	0 (0.0%)	逮捕
脅迫・中傷・愚弄など	0 (0.0%)	2 (1.8%)	魅了、バカに
合計	168 (100.0%)	109 (100.0%)	

中項目「待遇」では、有意差が見られた分類項目はなかった。しかし、学習者・母語話者共に多く用いた分類項目「請求・依頼」と「命令・制約・服従」を合わせて χ^2 乗検定を行ったところ、0.1%水準で有意差があった(学習者 109 例 (64.9%)、母語話者 92 (84.4%)、 $\chi^2=12.66$, $df=1$, $p=.000$)。この2つの分類項目は、「相手に何か求める語」と考えることがで

きる。母語以外の言語で「相手に何かを求める」ということは、難易度が高いと考えられ、このことがこうした有意差につながっていると推測できる。

「請求・依頼」

- (102) メールを送ったのは、実は先生にお願いしたいことがあります。(Tw102f6)
- (103) 台湾公演を依頼することです。(Tw73f8)
- (104) それで、松田先生に頼みしてきて、(Tw83f6)
- (105) 他のお客様のご迷惑となりますので、お止めくださるようお願いします。(ns03f4)
- (106) 先生に頼みしたいことがあるのですが、よろしいでしょうか。(ns31f6)

「命令・制約・服従」

- (107) 触ることやフラッシュを使いながら写真を撮ることが禁止することになっていま
す。(Tw98f4)
- (108) 違反する人、美術館を離れてください。(Tw55f4)
- (109) ②場内では撮影、喫煙は禁止されております。(ns30f4)
- (110) 著作権の問題上、撮影も禁止とさせて頂いております。(ns53f4)
- (111) ぜひ一度行ってみることをおすすめします。(ns40f2)

グループ (C) で母語話者が有意に多かったもう 1 つの中項目「経済」について、その分類項目を表に 5-57 示す。

表 5-57 「経済」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
売買	61 (53.0%)	29 (43.9%)	買い物を、ショッピングを、購入
需給	16 (13.9%)	2 (3.0%)	注文、自給自足で、必要と
賃借	14 (12.2%)	25 (37.9%)	お借り、お貸し、お返し
授受	9 (7.8%)	4 (6.1%)	プレゼント、提供、享受
所有	6 (5.2%)	3 (4.5%)	貯金、貯金を、保管
経済・収支	4 (3.5%)	1 (1.5%)	節約、仕送り、儉約に、高く
取得	2 (1.7%)	2 (3.0%)	入手、お取りに、取得、獲得
価格・費用	2 (1.7%)	0 (0.0%)	相場と、5 割引が
取引	1 (0.9%)	0 (0.0%)	輸入
合計	115 (100.0%)	66 (100.0%)	

中項目「経済」で学習者・母語話者共に最も多く使用したのは、分類項目「売買」であった (χ^2 乗検定の結果有意差なし)。しかし、使用した語は両者で異なっている。学習者は「買い物を」(21例)、「ショッピングを」(19例)という2つをよく使用したが、母語話者は「ショッピングを」は0、「買い物を」は2例にとどまっている。一方母語話者は「購入」が24例出現したが、学習者は使用しなかった。

分類項目「売買」

- (112) 食事の後、ショッピングをしました。(Tw02d1)
- (113) 映画を見たり、買い物をしたり、ゲームをしたりします。(Tw74f1)
- (114) 都会で買い物をしたければ、横浜がぴったりです。(ns23f2)
- (115) 入館される方は受付でチケットを購入してください。(ns01f4)
- (116) 結局このとき購入した卵八個のうち5個が双子でした。(ns39f5)

学習者が使用した「買い物」、「ショッピング」は、いずれも日記タスクや機能別タスク1「スピーチの原稿を書く(自己紹介)」で使われたものが多く、学習者自身が日常的に行っていることである。一方母語話者が使用した「購入」は、24例中22例が機能別タスク4「美術館の案内を書く(禁止・指示)」で「チケットを購入する」という形で使われた。この「購入」については、本研究と同じコーパス(ただし本研究よりデータ数は少ない)を使用した鈴木・海野(2010)、海野・鈴木(2011)およびSuzuki & Umino(2012)で、機能別タスク4において学習者と母語話者がどのような語を使ったか分析を行った結果、学習者は「チケットを買う」を、母語話者は「チケットを購入する」を使用したことが明らかになっている。つまり、母語話者は「美術館の案内を書く」というタスクの内容に合わせて「購入する」を選択し、使用したが、学習者はより日常的に使われる語であると考えられる「買う」を選択したと考えられる。このことから、分析対象であった学習者は、日常生活に結びついた語をよく使用し、母語話者はタスクの内容によって使用する語が異なっていたと考えられる。

母語話者が多く使用した分類項目「賃借」は、 χ^2 乗検定の結果0.1%水準で有意差があった ($\chi^2=16.39$, $df=1$, $p=.000$)。この分類項目では、母語話者が使用した25例はすべて「お+動詞連用形+する」であり(「お借り」20例、「お貸し」3例など)、学習者が使用した

14 例も「お+動詞連用形+する」の形でないものは 1 例のみであった（「お借り」7 例、「お貸し」4 例、「返却」1 例など）。

分類項目「賃借」

- (117) もしよかったら、先生からお借りしたいと思っております。(Tw28f6)
- (118) よければ、映画のDVDをお貸ししていただけませんか。(Tw85f6)
- (119) お借りすることは可能でしょうか。(ns16f6)
- (120) 急なお願いで申し訳無いのですが、もし可能なようでしたらお貸しして頂けませんか。(ns53f6)

中項目「心」の分類項目「欲望・期待・失望」で、母語話者が「お待ち」を多く使用していたのと同様のことが、この「賃借」についても言える。すなわち、文法的コロケーションの分析で見たように、学習者は母語話者よりも「お+動詞連用形+する」を使用しないことが、「賃借」の有意差に反映されていると考えられる。すなわち、「賃借」の有意差は意味的な違いではなく、文法的な違いによるといえる。

次に、グループ (C) で学習者と母語話者が同程度使用中項目について述べる。まず中項目「交わり」の分類項目を示す (表 5-58)。

表 5-58 「交わり」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
協力・参加	105 (35.2%)	13 (16.9%)	参加、協力、ご協力
応接・送迎	59 (19.8%)	31 (40.3%)	案内、招待、お会い
仲介	38 (12.8%)	10 (13.0%)	紹介、旅行紹介を、自己紹介を
約束	27 (9.1%)	2 (2.6%)	約束、約束を、予約
出欠	19 (6.4%)	6 (7.8%)	出席、出席を、参列
争い	18 (6.0%)	2 (2.6%)	けんか、喧嘩を、挑戦
賛否	18 (6.0%)	0 (0.0%)	遠慮、ご遠慮、反対
集会	6 (2.0%)	8 (10.4%)	送別会を、歓迎会を、飲み会を
勝敗	4 (1.3%)	2 (2.6%)	克服、完敗、優勝
交わり	2 (0.7%)	1 (1.3%)	仲良く、仲直、ご近所付き合いは
奉仕	1 (0.3%)	1 (1.3%)	犠牲、奉仕
攻防	1 (0.3%)	0 (0.0%)	攻撃
軍事	0 (0.0%)	1 (1.3%)	退治
合計	298 (100.0%)	77 (100.0%)	

中項目「交わり」の分類項目について χ^2 乗検定を行ったところ、学習者のほうが有意に多かったのは「協力・参加」で ($\chi^2=9.56$, $df=1$, $p=.002$ 、5%水準で有意差あり)、母語話者のほうが有意に多かったのは「応接・送迎」($\chi^2=14.04$, $df=1$, $p=.000$ 、0.1%水準で有意差あり)、「集会」($\chi^2=11.95$, $df=1$, $p=.001$ 、0.1%水準で有意差あり)であった。それぞれの例を挙げる。

「協力・参加」

- (121) 5/23 に台湾の歌手のアラン・ユーさんのライブに参加した。(Tw02d7)
- (122) そして、私は社交ダンスの部活を参加しています。(Tw90f1)
- (123) 私たちの国で披露宴に参加すれば、黒い服を着ないでください。(Tw94f7)
- (124) 昨日、地元の公園で開催されたフリーマーケットに参加した。(ns16d)
- (125) この一週間で最も印象に残っている出来事と言えば内定者懇親会に参加したことだった。(ns41d)
- (126) 結婚式には男性はスーツ、女性はドレスで参加するのが原則です。(ns30f7)

分類項目「協力・参加」は、中項目「交わり」の中で学習者のほうが有意に多く使用したものである。この項目に分類された語は、大部分が「参加」であり（学習者 96 例、母語話者 10 例）、そのほかは「協力」（学習者 4 例）、「ご協力」（学習者 3 例、母語話者 1 例）など出現頻度は低い。「参加」は、語彙的コロケーションの分析において学習者の過剰使用語であった。学習者の場合、機能別タスク 7「アドバイスをする（助言する）」での「結婚式に参加する」という組み合わせでの使用が多く見られたが、このほかに日記タスクや機能別タスク 1「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」、機能別タスク 5「経験を述べる（経験を述べる）」での「部活動・大会・コンサートなどに参加する」という使用も見られた。一方母語話者の場合、学習者と同じように「結婚式に参加する」という例も見られたが、部活動やコンサートの例は見られず、参加する対象は「フリーマーケット」、「内定者懇談会」などであった。母語話者の中にも、部活動についての話題を取り上げた例は見られるが、「参加」ではなく「所属」など別の語を使用している。

- (127) 趣味はバスケットボールで、中学生の頃からずっとバスケ部に所属しています。(ns07f1)

つまり、学習者と母語話者は「～に参加する」という二格にとるものが異なっており、学習者が「参加する」を使用しても母語話者は別の語を使う場合があると言える。この「参加」については、三喜田（2007）でも詳しく分析され、次のような誤用が挙げられている（表 5-59）。

表 5-59 三喜田（2007：3-6 より筆者作成）

日本語（誤用）	日本語（訂正例）	中国語
彼の葬式に参加する	参列する、列席するなど	参加葬礼
試験に参加する	試験を受ける	参加考試
試合に参加する	試合に出る	参加比賽
学校のクラブに参加する	学校のクラブに入る	参加課外活動

中日辞典を見ると、中国語の「参加」は日本語と異なる部分があることがわかる。

【参加】（動）1（組織に）加入する。| 我此次没有～考察团。=今回私は視察団に加わらなかった。/ 他也～到游行队伍里来了。=彼もデモ隊の列に加わった。/ ～政党。=政党に加入する。/ ～解放军。=解放軍に入隊する。

2（活動に）参加する、加わる。| 他正～看教育会议。=彼はちょうど教育会議に出ている。/ 正好争论的时候，他也～进来了。=ちょうど論争している時、彼もその中に加わった。/ ～革命=革命に加わる。

3（意見・提案を）出す。| 你也应该参加参加意见。=君も意見を出すべきだ。

伊地智編（2002：129）

中国語の例文の、日本語への翻訳を見ると、「加入する」、「加わる」と訳されているものが多い。三喜田（2007：3）によれば、「中国語に於ける『参加』が『ある種の組織や活動に加わること』のみを意味するのに対し、日本語の『参加』は単に組織や活動に加わるだけでなく、『仲間意識を持ち』（『広辞苑』）、『行動を共にする』（『新明解』）といった意味が含まれている」という。例文（121）や（122）のような「参加する」は、中国語の「参加」をそのままあてはめた可能性が考えられる。中国語と対応する漢語について、その意味が同じか、異なっているか調査した文化庁（1978）では、「参加」は同じ意味であるとされて

いるが、中日辞典を見ると異なる部分もあることがわかる。先行研究においても、日本語と中国語で漢語の意味が似ていても、共起する語が異なることがあることが指摘されている（河村 2010）。本研究で分析した学習者の場合も、意味が似ている部分に注目し、中国語と同じような語とともに「参加する」を使ったため、母語話者と異なる傾向が見られたと考えられる。

次に、中項目「交わり」で母語話者のほうが有意に多く使用した分類項目を見る。

「応接・送迎」

- (128) せっかくの機会がありますから、田中さんとお会いしませんか？ (Tw87f3)
- (129) ぜひ田中さんにお会いしたいのですがいつが良いですか？ (ns08f3)
- (130) もし田中さんが可能なら是非お会いしたいのですが、いかがでしょうか。(ns37f3)
- (131) もし、田中さんが二十四日に暇だったら、東京に案内してもらって、とてもいいです。(Tw22f3)
- (132) 日本の広島県の〇〇工業高校という学校の学生に台湾を案内しました。(Tw18d14)
- (133) どちらかの日に東京を案内してくれないかしら。(ns26f3)

分類項目「応接・送迎」に分類された語を見ると、学習者は「案内」を多く使用し（学習者 19 例、母語話者 4 例）、母語話者は「お会い」を多く使用していた（学習者 2 例、母語話者 17 例）。学習者が使用した「案内」は、日記タスクにおいて、「学習者が所属する大学を訪問した日本人を案内する」というものと、機能別タスク 3「手紙を書く（予定を述べる）」において「東京を案内してほしい」というものが多かった。今回の対象者である学習者にとって、誰かを「案内する」ということが身近に行われていることが推測される。一方母語話者が使用した「お会い」は、17 例中 16 例が機能別タスク 3「手紙を書く（予定を述べる）」で「田中さんにお会いする」のように使われた。よって、分類項目「応接・送迎」を母語話者のほうが有意に多く使用していたのは、「お+動詞連用形+する」という、文法的な要因によると考えられる。

「集会」

- (134) そこで私どもはクラスで日本映画の上映会をしたいと考えております。(ns22f6)
- (135) クラスメートと一緒に専攻語の映画上映会をするという企画をしています。

(ns35f6)

分類項目「集会」では、学習者の使用は「歓迎会を」、「送別会を」などすべて1例ずつであったが、母語話者の使用は「上映会を」5例（学習者0例）、「飲み会を」3例（学習者0例）であった。「上映会を」は、機能別タスク6「映画のDVDを借りる（許可を求める）」での使用であった。よって、分類項目「集会」を母語話者のほうが有意に多く使用したのは、意味的な要因ではなくタスクの影響だと言える。

機能別タスク6「映画のDVDを借りる（許可を求める）」の母語話者指示文

あなたは今度、大学の「外国語週間」でクラスメートと専攻語の映画上映会を企画していますが、松田先生の研究室にはいろいろな新しい映画のDVDがあるので、借りたいと思っています。松田先生にEメールを書いて、理由を説明し、DVDを借りられるかどうか聞いてみてください。

次に中項目「言語」について述べる。この中項目は「交わり」と同じように、学習者と母語話者が同程度使用したものである。

表 5-60 「言語」 で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
伝達・報知	60 (20.2%)	12 (14.0%)	放送、放映、ご連絡
話・談話	48 (16.2%)	19 (22.1%)	話を、お話、スピーチを
通信	40 (13.5%)	21 (24.4%) *	電話を、電話、メールを
会議・論議	29 (9.8%)	1 (1.2%)	相談、討論、口論
問答	25 (8.4%)	6 (7.0%)	返事、宿題を、質問
言語活動	21 (7.1%)	1 (1.2%)	おしゃべり、おしゃべりを、主張
宣告・宣言・発表	21 (7.1%)	0 (0.0%)	発表、公布、再発表
説明	16 (5.4%)	4 (4.7%)	説明、説明を、ご説明
評判	7 (2.4%)	0 (0.0%)	世間話を、有名、評判
書き	6 (2.0%)	6 (7.0%) *	サインを、お書き、登録
合図・挨拶	5 (1.7%)	1 (1.2%)	挨拶、挨拶を、お辞儀を
表現	3 (1.0%)	4 (4.7%)	形容、表現、象徴
聞き・味見	2 (0.7%)	2 (2.3%)	耳に、ご静聴
読み	2 (0.7%)	2 (2.3%)	読書、一読
名	2 (0.7%)	0 (0.0%)	呼称、呼ばれて
翻訳	2 (0.7%)	0 (0.0%)	翻訳、通訳を
文章	2 (0.7%)	0 (0.0%)	レポートを
報告・申告	2 (0.7%)	0 (0.0%)	告白
聞く・味わう	1 (0.3%)	5 (5.8%)	お聞き、お聞かせ
批評・弁解	1 (0.3%)	0 (0.0%)	言い訳
文字	1 (0.3%)	0 (0.0%)	数字は
言語	1 (0.3%)	0 (0.0%)	国語と
叙述	0 (0.0%)	1 (1.2%)	前述
語	0 (0.0%)	1 (1.2%)	「忌み言葉」と
合計	297 (100.0%)	86 (100.0%)	

中項目「言語」の分類項目について χ^2 二乗検定を行ったところ、母語話者の方が有意に多かったのは「通信」($\chi^2=5.97$, $df=1$, $p=.015$)と「書き」($\chi^2=5.40$, $df=1$, $p=.020$)であり、学習者が有意に多い分類項目は見られなかった。

「通信」

- (136) 大きい声で電話するのも禁止です。(Tw06f4)
- (137) 美術館でタバコを吸うことと大きな声で電話をすることは禁止です。(Tw34f4)
- (138) もちろん、母に電話をしました。(Tw96d6)
- (139) その夜、夢に出た人から電話が来て、思わずなぜ電話をしたかを訊いた。(ns46f5)
- (140) 今度は実は一つお願いがあったのですが、先生にメールをしました。(Tw77f6)

- (141) 友たちにずっとメールをした。(Tw88d8)
- (142) 今回はお願いがあってメールをさせていただきました。(ns12f6)
- (143) お願いしたいことがございまして、メールさせていただきました。(ns36f6)

分類項目「通信」では、学習者の使用は「電話を」12例(母語話者1例)、「電話」10例(母語話者1例)が多く、日記タスクと機能別タスク4「美術館の案内を書く(禁止・指示)」で見られた。機能別タスク4については、鈴木・海野(2010)、海野・鈴木(2011)および Suzuki & Umino(2012)において分析を行った。この中で、「美術館ではいけないこと」の例として女性が電話をしている絵を見て文を書く、という箇所について、学習者の多くは「電話をする」または「電話する」を使用したのに対し、母語話者は「通話」、「携帯電話の使用」の使用が多く見られた。「電話をする」「電話する」はどちらも学習者が使用した初級教科書『新文化初級日本語』(全36課)の前半で出現しており(電話をする:初出10課、電話する:初出13課)、また、同じことを表現するために母語話者が使用した「通話」、「使用」よりも日常的に使われる語であると思われる。学習者は「電話をしている」という状況を表すためには「電話をする」または「電話する」のみを使用する傾向がある一方、母語話者の場合は文脈により適切な語を選択していると考えられる。

一方分類項目「通信」において母語話者のほうが多く使用したのは、「メール」であった。母語話者は「メールを」(3例)、「メール」(6例)というようにヲ格をともなう形、サ変動詞の形両方使ったが、学習者は「メールを」(4例)というヲ格をともなう形のみを使用した。しかし、これについては「メールを」、「メール」の出現数がそれほど多くないため、傾向とまでは言えない。

中項目「言語」で母語話者のほうが有意に多く使用したもう1つの分類項目「書き」は、有意差は見られたものの、使われた語は1例または2例であり、その2例は1人の人が2回使用したものであった。分類項目「書き」は、文脈的にあまり使われなかったと考えられる。

「書き」

- (144) コンサートが終わった後、彼がみんなにサインをしてくれました。(Tw73f5)
- (145) 懂れているピアニストが私の目の前にいて、サインをして、この場面は夢の中だけ見た。(Tw73f5)

(146) その大会の記事を人数の少ない団体を紹介する形で新聞社側が書こうとしたために、(ns55f5)

次に、中項目「事業」について、その分類項目を挙げた（表 5-61）。この中項目も、学習者と母語話者が同程度使用したものである。

表 5-61 「事業」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
興行	37 (31.1%)	20 (48.8%)	上映、出演、演出
扱い・操作・使用	17 (14.3%)	6 (14.6%)	使用、利用、愛用
医療	13 (10.9%)	0 (0.0%)	灸を、手術を、治療
練り・塗り・撃ち・録音・撮影	9 (7.6%)	5 (12.2%)	撮影を、アフレコを
掃除など	8 (6.7%)	1 (2.4%)	掃除を
炊事・調理	6 (5.0%)	3 (7.3%)	料理を、加熱
建設・土木	6 (5.0%)	0 (0.0%)	開発、建設
事業・業務	4 (3.4%)	3 (2.4%)	営業、職業と、専業
出版・放送	4 (3.4%)	1 (7.3%)	発行、改編、出版
運輸	4 (3.4%)	0 (0.0%)	お送り、送り、発送
染色・洗濯など	3 (2.5%)	0 (0.0%)	洗濯を
生産・産業	2 (1.7%)	0 (0.0%)	生産、お作り
農業・林業	2 (1.7%)	0 (0.0%)	除草、花作り
技術・設備・修理	1 (0.8%)	1 (2.4%)	修理、手入れを
建築	1 (0.8%)	1 (2.4%)	建て、再建
印刷・製本	1 (0.8%)	0 (0.0%)	印刷
製造・加工・包装	1 (0.8%)	0 (0.0%)	加工
合計	119 (100.0%)	41 (100.0%)	

中項目「事業」で有意差のあった分類項目は見られなかった。学習者、母語話者ともに最も多く使ったのは「興行」で、共通して「上映」が使われた。

(147) 実は、私達は今度の日本週に日本の映画を上映したいんです。(Tw14f6)

(148) もすぐ外国語週間ですが、私たちは専攻語の映画を上映しようと考えています。

(ns38f6)

学習者も母語話者も同じように、機能別タスク 6「映画の DVD を借りる（許可を求める）」での使用であり、両者で共通した使われ方だと言える。「事業」については、学習者と母語

話者の使用はほぼ同程度で、中項目より小さな分類である分類項目でも有意差はなかった。

よって、この中項目は学習者と母語話者とで同じように使っていたと考えられる。

次に、中項目「作用」について、その分類項目を挙げた（表 5-62）。この中項目も、学習者と母語話者が同程度使用したものである。

表 5-62 「作用」で使われた分類項目の出現頻度と例

分類項目	学習者	母語話者	例
移動・発着	56 (23.5%)	11 (13.1%)	出発、到着、移動
入り・入れ	25 (10.5%)	15 (17.9%)	入館、入場、入院
終了・中止・停止	18 (7.6%)	1 (1.2%)	停電、完成、完了
往復	17 (7.1%)	12 (14.3%)	帰国、交流、帰りに
増減・補充	15 (6.3%)	10 (11.9%)	蓄積、補完、添えるなど
防止・妨害・回避	14 (5.9%)	1 (1.2%)	邪魔、お邪魔、避難
進歩・衰退	11 (4.6%)	0 (0.0%)	向上、進歩、進化
走り・飛び・流れなど	9 (3.8%)	2 (2.4%)	駆け足を、走るとか、ぶらぶら
合体・出会い・集合など	9 (3.8%)	2 (2.4%)	収集、募集、遭遇
開始	7 (2.9%)	3 (3.6%)	流行、流通、開通
通過・普及など	7 (2.9%)	1 (1.2%)	開始、再開、オープン
出・出し	7 (2.9%)	1 (1.2%)	出国、外出、提出
進退	6 (2.5%)	1 (1.2%)	渋滞、立ち往生、進行
作用・変化	5 (2.1%)	8 (9.5%)	交換、転院、チェンジ
接近・接触・隔離	5 (2.1%)	2 (2.4%)	浄化、安定、転々と
変換・交換	5 (2.1%)	0 (0.0%)	接触、分離、付着
動き	4 (1.7%)	5 (6.0%)	お供、追求、失縦
連れ・導き・追い・逃げなど	4 (1.7%)	0 (0.0%)	活躍、鼓動、活動
上がり・下がり	3 (1.3%)	0 (0.0%)	のぼ
進行・過程・経由	2 (0.8%)	1 (1.2%)	コースを、道迷い、脱線
配列・排列	2 (0.8%)	0 (0.0%)	行列
包み・覆いなど	1 (0.4%)	0 (0.0%)	黒まみれに
分割・分裂・分散	1 (0.4%)	0 (0.0%)	離散
破壊	1 (0.4%)	0 (0.0%)	傷を
動揺・回転	1 (0.4%)	0 (0.0%)	回転
巡回など	1 (0.4%)	0 (0.0%)	回り
固定・傾き・転倒など	1 (0.4%)	0 (0.0%)	固定
開閉・封	1 (0.4%)	0 (0.0%)	封鎖
乗り降り・浮き沈み	0 (0.0%)	4 (4.8%)	途中下車、乗り込もうと、乗車
連続・反復	0 (0.0%)	2 (2.4%)	継続、ボタンタッチ
統一・組み合わせ	0 (0.0%)	1 (1.2%)	共に
成形・変形	0 (0.0%)	1 (1.2%)	模
合計	238 (100.0%)	84 (100.0%)	

中項目「作用」の分類項目では、3つの項目で有意差があった。学習者の方が有意に多かったのは「移動・発着」($\chi^2=4.10$, $df=1$, $p=.043$)、母語話者の方が有意に多かったのは「往復」($\chi^2=3.87$, $df=1$, $p=.049$)、「作用・変化」($\chi^2=8.83$, $df=1$, $p=.003$)であった。

「移動・発着」

(149) 八月二十日、午後三時に台北から出発して、夜7時に到着します。(Tw09f3)

(150) 8月20日の三時に飛行機で台北を出発して、その晩、七時に東京に着きます。
(Tw24f3)

(151) 20日にこちらを出発します。(ns13f3)

(152) 8月20日に到着して、21日は東京ディズニーランド、22日の午前中は浅草、23日の午後は横浜で友人に会い、25日に台湾に帰ります。(ns02f3)

まず学習者のほうが有意に多かった分類項目「移動・発着」では、学習者も母語話者も機能別タスク3「手紙を書く(予定を述べる)」で使用したが、このタスクの中で学習者は「出発」と「到着」の両方、または「出発」と「着く」を使用していた。一方母語話者は、「出発」と「到着」のどちらか1語のみ使用していた。これについて王(2004)では、中国語では文と文をつなぐルールとして時間の流れを重視するのに対して日本語ではそうではない、と述べられている。そして、本研究で用いたデータの機能別タスク3で学習者が書いたものと同じような例文を挙げている。

表 5-63 王 (2004) による中国語の時系列処理の例 (王 2004 : 116-117) (表 3-11 再掲)

中国語	日本語 (時系列処理前)	日本語 (時系列処理後)
11 月 26 日下午 1 点 20 分、进修生一行三人乘坐日本亚细亚航空公司 EG204 航班从台湾 CKS 机场出发、经过 3 个半小时的飞行到达了成田新东京国际机场。下飞机以后、一行乘坐机场汽车来到箱崎、在东京城市机场站 (TCAT) 下车后、改乘出租汽车来到淡路町、住进绿色饭店。这时时间已经是晚上 8 点半。	11 月 26 日午後 1 時 20 分、研修生一行 3 人は日本アジア航空 EG204 便に <u>乗って</u> 台湾 CKS 空港から <u>出発し</u> 、3 時間半の飛行を <u>経て</u> 、成田新東京国際空港に <u>到着した</u> 。飛行機から <u>降りて</u> 、一行はリムジンバスに <u>乗り</u> 、箱崎まで <u>来た</u> 。東京シティーエアターミナル (TCAT) でバスを <u>降り</u> 、タクシーに <u>乗り換え</u> 、淡路町まで来て、グリーンホテルに <u>入った</u> 。このときは既に夜 8 時半だった。	11 月 26 日、研修生の一行 3 人は台湾 CKS 空港午後 1 : 20 発の日本アジア航空 EG204 便で 3 時間半後に成田新東京国際空港に <u>到着した</u> 。そこからリムジンバスで箱崎の東京シティーエアターミナル (TACT) に <u>向かい</u> 、タクシーに <u>乗り換え</u> た。淡路町のグリーンホテルに <u>着いた</u> ときには既に夜の 8 時半だった。

※下線はすべて筆者による

「時系列処理前」の日本語では、「乗る」、「出発する」、「経る」、「到着する」というように、台湾を出発してから東京のホテルに到着するまでの移動の過程をすべて動詞で表している。一方「時系列処理後」の日本語では、動詞は「時系列処理前」に比べ少なくなっている。この表 5-63 と同じことが、本研究のデータでも言える。学習者が書いた文は王 (2004) の「時系列処理前」、母語話者が書いた文は「時系列処理後」のような文であり、分析対象である学習者は中国語の発想で文を書いていたと考えられる。よって、分類項目「移動・発着」の有意差は、学習者のほうが「移動・発着」の意味を持つ語を「する」とともに使う、という意味的な問題よりも、中国語の発想が影響していると推測される。

次に、母語話者のほうが有意に多く使用していた分類項目「往復」と「作用・変化」について例を挙げる。

「往復」

(153) 24 日は一日中空いていて、25 日は帰国するんだ。(Tw62f3)

(154) 25 日は 15 時の飛行機で帰国する予定です。(ns56f3)

「作用・変化」

(155) 何度も何度も練習してどこかおかしい所も修正した。(Tw89d8)

(156) 結婚をすることを仕事が安定しているまでたぶんやらないと思います。(Tw35f8)

(157) できれば安定した企業に就職したい。(ns55f8)

(158) 私は小さいころから岩手県内を転々としてきました。(ns49f2)

分類項目「往復」では、「帰国」を両者とも多く使用していたが（学習者 17 例中 8 例、母語話者 12 例中 5 例）、そのほかの語の使用は 1 例または 2 例であった。この分類項目では全体の数が少なく、何かしらの傾向を見出すことは難しいと考えられる。

分類項目「作用・変化」では、学習者の使用は「修正」、「安定」など見られたが、すべて 1 例ずつであった。一方母語話者は「安定」が 5 例、「転々と」が 1 例であった。母語話者が共通して使用した「安定」は、すべて機能別タスク 8「将来の夢・希望（希望を述べる）」で「安定した仕事」というように使われた。日本人大学生の志向が反映されていると思われる。

以上、ここまで『分類語彙表』を用いて学習者と母語話者が使用した共起語の意味について分析を行った。学習者に最も多く使われたのは中項目「心」であった。この項目は母語話者も多く使っていたが、学習者の場合、多くの学習者が何度も使っており、学習者の過剰使用であると考えられる。中項目「心」に分類される語のうち、学習者が特によく使っていたのは、学習者の日常生活に関係のある語（勉強、留学、経験など）、感情を表す語（心配、楽しみに、ほっとなど）であった。また、中項目「事柄・真偽」も、学習者のほうが多く使用していた。この中項目には形式名詞、指示詞が分類され、学習者はこれらの語をよく使っていたと言える。一方母語話者のほうが多く使っていた中項目は「待遇」、「経済」であった。この 2 つの項目には、「お+動詞連用形+する」という、文法的コロケーションの分析において学習者の過少使用が見られた“型”にあてはめた語（お会い、お借り）や、タスクに特徴的な語（購入）が見られた。

これらの中項目および学習者と母語話者で共通してよく使われた中項目である「生活」、「交わり」、「言語」、「作用」、「事業」について、どのような語が使われたのか具体的に分析を行ってきたが、全体を通して学習者は機能別タスク、日記タスクに関わらず同じような語を使っていたのに対し、母語話者はタスクの内容によってさまざまな語を使い分けていることがうかがわれた。学習者の場合、大学生活や日常生活に関係のある語が比較的よ

く使われており、分析対象であった学習者はどのような内容のタスクであっても同じような話題を選択し、同じような語を使っていたと考えられる。

以上のような傾向について、次節では 5.4.2 の分析と合わせて、学習者は複数ある「する」の意味のうちどのような意味で、どのような共起語を使っているのか、分析を行う。

5.4.4 2つの分析のまとめ

ここでは、5.4.2 と 5.4.3 で行った 2 つの分析をふまえ、学習者がどのような語とともに、どのような意味で「する」を使用しているのか、考察を行う。

始めに、学習者が母語話者より多く使用した「する」の意味 (A1-1、A1-2、F) について、共起語の中項目を χ 二乗検定にかけた。まず「A1-1 日常の動作」について、その中項目を表 5-64 に示す。

表 5-64 「A1-1：日常の動作」の中項目

中項目	出現頻度		χ^2 二乗検定統計量	例 (NNS: 学習者、NS 母語話者)
	学習者	母語話者		
生活	248 (37.0%)	51 (31.1%)	$\chi^2=1.97, df=1, p=.160$	NNS:食事を、仕事を NS:仕事を
事柄・真偽	98 (14.6%)	15 (9.1%)	$\chi^2=3.36, df=1, p=.067$	NNS:ことを、どう、何を NS:ことを
言語	82 (12.2%)	22 (13.4%)	$\chi^2=0.17, df=1, p=.678$	NNS:話を、電話を NS:スピーチを、メールを
心	72 (10.7%)	28 (17.1%) *	$\chi^2=5.03, df=1, p=.025$	NNS:勉強を、準備を NS:浅草見物を、企画を
経済	44 (6.6%)	3 (1.8%)	—	NNS:買い物、ショッピングを NS:買い物を
事業	22 (3.3%)	4 (2.4%)	—	NNS:掃除を NS:料理を
交わり	21 (3.1%)	11 (6.7%) *	$\chi^2=4.58, df=1, p=.032$	NNS:約束を、案内を NS:上映会を、飲み会を
作用	14 (2.1%)	2 (1.2%)	$\chi^2=0.53, df=1, p=.468$	NNS:邪魔を、お邪魔を
食料	13 (1.9%)	4 (2.4%)	—	NNS、NS:バーベキューを
待遇	8 (1.2%)	4 (2.4%)	—	NNS:授業を NS:アドバイスを
量	7 (1.0%)	1 (0.6%)	—	NNS、NS:何も
行為	5 (0.7%)	2 (1.2%)	—	NNS:失敗を NS:自由行動を
道具	5 (0.7%)	0(0.0%)	—	NNS:花火を、WII を
類	4 (0.6%)	0(0.0%)	—	NNS:影響を、連絡を
機械	4 (0.6%)	0(0.0%)	—	NNS:パソコンを
芸術	2 (0.3%)	2 (1.2%)	—	NNS:カラオケを NS:伴奏を
様相	1 (0.1%)	1 (0.6%)	—	NNS:このように NS:同じように
生命	1 (0.1%)	0(0.0%)	—	NNS:感染を
自然	1 (0.1%)	0(0.0%)	—	NNS:黒いのは
時間	1 (0.1%)	0(0.0%)	—	NNS:年越しを
植物	1 (0.1%)	0(0.0%)	—	NNS:フルーツを
感動	1 (0.1%)	0(0.0%)	—	NNS:じゃんけんぽんを
存在	0 (0.0%)	1 (0.6%)	—	NS:地雷撤去を
人物	0 (0.0%)	1 (0.6%)	—	NS:ボランティアを
記載なし	16 (2.4%)	12 (7.3%)	$\chi^2=9.89, df=1, p=.004$	共起語なし
合計	671 (100.0%)	164 (100.0%)		

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者、母語話者ともに最も多かったのは中項目「生活」で、学習者は「食事を」(43例)、「仕事を」(38例)、「アルバイトを」(25例)、「ゲームを」(13例)などが多く見られた。一方母語話者は「仕事を」が最も多く9例で、以下「散歩を」「結婚は」(各3例)、「バイトを」(2例)などが続く。「生活」に分類された語を見ると、いずれも日常生活に関わる語であることがわかる。

「A1-1」の中項目「生活」の例

- (1) 試験を終わった後、ルームメイトと一緒に食事をした、やっとほっとした。
(Tw35d1)
- (2) そして、帰国したら、台湾で日本語関係がある仕事をしたいです。(Tw14f8)
- (3) この夏休み、私はMRT会社でアルバイトをしていました。(Tw74d9)
- (4) 皆といっしょにおしゃべりをしたり、ゲームをしたりしました。(Tw22d3)
- (5) 私は大学を卒業したら、まずは仕事をして自分でお金を稼ぎたいと考えています。
(ns02f8)
- (6) 趣味は天気の良い日に散歩をすることと本を読むことです。(ns17f1)
- (7) 結婚はしたいと思った人がいたらしたいと思ったときにする。(ns35f8)

意味分類「A1-1」で使われた中項目について χ^2 二乗検定を行ったところ、「心」と「交わり」で有意差があった。「A1-1」は、学習者のほうが多く使用した意味であり、また共起語の意味分類「心」も、学習者の方が多く使用している。しかし、この2つを合わせると母語話者の方が多く使用しているという結果であった。一方「交わり」は、学習者と母語話者とで同程度の使用であったが、「A1-1」での使用は母語話者のほうが多かった。なぜこのような結果になったのか、「心」、「交わり」に分類された語を具体的に見ていき、さらにほかの中項目についても具体例を見ながら考察する。

「心」、「交わり」に分類された語を見ると、学習者は日常生活に関わる語が多い(中項目「心」:「勉強を」、「準備を」、中項目「交わり」:「約束を」、「案内を」など)。一方母語話者は、「飲み会を」(分類項目「交わり」)のような母語話者の大学生活に関わる語もあるが、多くは「浅草見物を」、「企画を」(中項目「心」)や「上映会を」(中項目「交わり」)のような機能別タスクに関わる語であった。母語話者の場合、「浅草見物を」、「上映会を」など、母語話者用のタスク指示文の影響がみられる。

「A1-1」の中項目「心」の例

- (8) できるだけ、自分の興味を広げ、いろいろな勉強をしています。(Tw14f1)
- (9) 9月は日本へ留学に行くなんだけど、何の準備をすればいいのかわからないね。
(Tw102d7)
- (10) 21日は午前中に浅草見物をし、午後はまだどうするか決まっています。(ns59f3)
- (11) クラスメートと一緒に専攻語の映画上映会をするという企画をしています。
(ns35f6)

「A1-1」の中項目「交わり」の例

- (12) もし一郎さんの時間がよければ、市内の案内をしてくれませんか。(Tw75f3)
- (13) 友達と毎週二回水泳に行く約束をした。(Tw72d3)
- (14) まあ一、やっと喧嘩をしていた恋人と仲直しちゃってほっとしたんだ。(Tw25d7)
- (15) そこで私どもはクラスで日本映画の上映会をしたいと考えております。(ns22f6)
- (16) 1回生の飲み会と会場が同じとなり結局は1, 2回生合同で飲み会をしました。
(ns08d)

一方、「A1-1」の中項目の中で、学習者のみが使用したものは8項目(「道具」、「類」、「機械」、「生命」、「自然」、「時間」、「植物」、「感動」)あるのに対し、母語話者のみが使用したのは2項目(「存在」、「人物」)であった。

「A1-1」で学習者のみが使用した中項目の例

・「道具」

- (17) 夜食を食べて、シャワーをして、そして明日の授業ちょっと準備をする。(Tw58d1)
- (18) 夜、私は家でW I Iをしました。(Tw74d2)

・「類」

- (19) ほかのお客様に悪い影響をすることがありますから。(Tw96f4)
- (20) 久しぶりに連絡をしてくれませんか。(Tw89f3)

・「機械」

(21) 私たちはテレビを見たり、コンピューターをしたりした。(Tw28d2)

(22) 休日は家でパソコンをしたり、音楽を聞いたりします。(Tw88f1)

「A1-1」で母語話者のみを使用した中項目の例

・「存在」

(23) 私が地雷撤去をすることで周りの人も積極的に参加するようになりカンボジアも少しずつ安全に暮らせるようになります。(ns38f8)

・「人物」

(24) 休みの日は植林のボランティアをしたり、野球観戦に行ったり、買い物に行ったり、仕事以外のことも十分楽しめる時間を持ちたいです。(ns40f8)

このことから、学習者は「する」を「A1-1」という意味で、「心」、「交わり」という意味に分類される語とともにあまり使わなかったというよりも、この2つを含むさまざまな意味の語と共起させていたと考えられる。その一方母語話者の場合は、「心」、「交わり」というようによく共起させる意味と、そうでない意味があったと考えられる。A1-1において、学習者は母語話者よりもさまざまな意味分類の語と共起させているということは、許容度判定の結果からも見ることができる。A1-1の許容度について中項目別に示す(表 5-65)。

表 5-65 「A1-1：日常の動作等」の中項目別許容度

A1-1	出現 頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
生活	248	17 (6.9%)	自分で <u>晩飯をした</u> (→晩飯を作った) <u>卒業をしたら</u> (→卒業したら)
事柄・ 真偽	98	28 (28.6%)	諦める <u>ことを</u> しました (→ことにしました/諦めました) 料理を作る <u>ことを</u> します (→料理を作ります/します)
言語	82	9 (11.0%)	また <u>手紙をする</u> よ。 (→手紙を書く/メールをする)
心	72	16 (22.2%)	<u>願いをするの</u> を忘れちゃった。 (→願い事をする) ほかの人の <u>迷惑を</u> しないで (→迷惑にならない/迷惑を かけない)
経済	44	2 (4.5%)	私が卒業後のゆめは一軒の服屋をもちたいことです。 <u>自給 自足で</u> するつもりです。 (→すべて自力で)
事業	22	5 (22.7%)	歓送会で阿波踊りの <u>出演を</u> しました。 (→しました/披露 しました)
交わり	21	2 (9.5%)	日本語で <u>旅行紹介を</u> する (→旅行の紹介をする)
記載 なし	16	10 (62.5%)	オフィスで仕事をするのがなんかやほり <u>したくない</u> です。 (→嫌です)
作用	14	6 (42.9%)	J-POP やアニソンやゲームの <u>オープニング</u> などでして、 (→ オープニングなどを歌って)
食料	13	5 (38.5%)	<u>タバコを</u> するは禁止です (→タバコを吸う/喫煙)
待遇	8	5 (62.5%)	金曜日に <u>授業を</u> した後 (→授業の/授業を受けた)
量	7	2 (28.6%)	<u>なんでも</u> しない日々は最高です (→なんにもしない)
道具	5	3 (60.0%)	夜食を食べて、 <u>シャワーを</u> して、 (→シャワーを浴びて)
行為	5	0 (0.0%)	—
類	4	3 (75.0%)	ほかのお客様に <u>悪い影響を</u> すること (→ご迷惑になる)
機械	4	3 (75.0%)	<u>コンピューターを</u> したり (→パソコンをしたり/コンピュ ーターを使ったり)
芸術	2	0 (0.0%)	—
様相	1	1 (100.0%)	<u>このように</u> するだけではない (→これだけではない)
自然	1	1 (100.0%)	上から下まで全部黒いのは <u>あんまり</u> しませんね (→黒いのは よくない/黒い格好はしません)
植物	1	1 (100.0%)	例えば、絵を描く、 <u>フルーツを</u> する、日本語を習う。(意 図不明で訂正できず)
感動	1	1 (100.0%)	<u>じゃんけんぽんを</u> する声 (→じゃんけんをする)
生命	1	0 (0.0%)	—
時間	1	0 (0.0%)	—
合計	671	120 (17.9%)	—

A1-1 で「許容できない」とされた割合は 17.9%であったが、これは全体での割合 (3816 例中許容できないとされたのは 306 例、8.0%) と比べて高い値となっている。また訂正例について見ると、「する」を言い換えたものが 120 例中 32 例で最も多かった。例えば、次

のような例である。

- (25) おいしいお菓子をすることが出来ます。(Tw61f8) (「する」言い換え：→お菓子を作る)
- (26) 金曜日に授業をした後、友達とデパートに行きました。(Tw33d2) (「する」言い換え→授業を受けた／授業に出た)

また、「する」を削除する例も 17 例見られた。「する」の言い換えと合わせると 49 例となり、「する」部分を訂正する例が全体の約 41%と、助詞または共起語部分の訂正に比べ多い。

- (27) 携帯電話で大きく話すことをしないでお願いします。(Tw27f4) (「する」削除→大きな声で話さないよう)
- (28) 確かに、遊びをするのは時間、精力、お金が必要だと思う。(Tw32d6) (「する」削除→遊ぶには)

これらの例から、学習者は母語話者が「する」と共起させない語や、「する」を使用しない表現をする場合でも、「する」を使うことがあると言える。よって、学習者が考える「する」の中心義の使用範囲は、母語話者よりも広いことが推測される。このような傾向は先行研究でも指摘されている。村尾 (2004b) は、take+名詞のコロケーションについて学習者と母語話者のコーパスを使って比較、分析を行った。この中で、学習者は take の複数の意味のうち、「選択する」(例：take a class/ lesson) という意味を「習う」(例：take English) などの意味を拡張して使用していた、と報告している。また、ドイツ人英語学習者の動詞選択の誤用について分析した Lennon (1996 : 35) は、学習者が中心義に関する考えを過剰に信頼していた、と述べている。本分析においてもこの 2 つの先行研究における指摘と同様に、学習者は「する」の中心義に関する考えを過剰に信頼し、母語話者に比べてその使用範囲を拡大させていたと考えられる。

次に、「A1-2：動作・変化」の中項目を示す (表 5-66)。

表 5-66 「A1-2 : 動作・変化」の中項目

中項目	出現頻度		χ^2 二乗検定統計量	例 (NNS : 学習者、NS 母語話者)
	学習者	母語話者		
心	931 (40.8%) ***	180 (28.3%)	$\chi^2=32.83$, df=1, p=.000	NNS:勉強、留学、緊張 NS:企画、専攻、提示
生活	350 (15.4%)	137 (21.6%) ***	$\chi^2=13.83$, df=1, p=.000	NNS、NS:卒業、結婚、旅行
交わり	252 (11.1%) **	45 (7.1%)	$\chi^2=8.54$, df=1, p=.004	NNS:参加、紹介、案内 NS:紹介、参加、招待
作用	200 (8.8%)	76 (12.0%) *	$\chi^2=5.92$, df=1, p=.015	NNS:出発、到着、完成 NS:入場、充実、到着
言語	192 (8.4%) **	31 (4.9%)	$\chi^2=8.81$, df=1, p=.003	NNS:放送、発表、相談 NS:メール、説明、質問
事業	90 (3.9%)	37 (5.8%) *	$\chi^2=4.21$, df=1, p=.040	NNS:上映、使用、出演 NS:上映、開催、利用
待遇	81 (3.6%)	27 (4.3%)	$\chi^2=0.68$, df=1, p=.409	NNS、NS:禁止
経済	45 (2.0%)	35 (5.5%) ***	$\chi^2=23.29$, df=1, p=.000	NNS:ショッピング、買い物 NS:購入
存在	33 (1.4%)	11 (1.7%)	$\chi^2=0.27$, df=1, p=.603	NNS:発生、維持 NS:両立、自立
類	24 (1.1%)	22 (3.5%) ***	$\chi^2=18.60$, df=1, p=.000	NNS:連絡、影響 NS:所属、連絡
行為	20 (0.9%)	8 (1.3%)	$\chi^2=0.76$, df=1, p=.382	NNS:担当 NS:行動
生命	19 (0.8%)	6 (0.9%)	$\chi^2=0.07$, df=1, p=.788	NNS:成長 NS:長生き
様相	9 (0.4%)	4 (0.6%)	—	NNS:整理 NS:不自由
芸術	8 (0.4%)	3 (0.5%)	—	NNS、NS:演奏
空間	5 (0.2%)	6 (0.9%)	—	NNS:直面 NS:位置
時間	5 (0.2%)	1 (0.2%)	—	NNS:遅刻 NS:タイムトラベル
自然	4 (0.2%)	2 (0.3%)	—	NNS、NS:反映
量	4 (0.2%)	1 (0.2%)	—	NNS:シェア NS:記録
事柄・真偽	1 (0.0%)	2 (0.3%)	—	NNS、NS:代表
物質	1 (0.0%)	1 (0.2%)	—	NNS:汚染 NS:爆発
意図不明	6 (0.3%)	0 (0.0%)	—	NNS:表演、敬酒
合計	2280 (100.0%)	635 (100.0%)		

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

学習者、母語話者両方が最も多く使用した中項目は「心」であったが、学習者の方が特によく使用した (χ 二乗検定の結果 0.1%水準で有意差あり)。この中項目に分類された語を見ると、A1-1 と同じように、学習者は日常生活に関わる語が多く、母語話者は機能別タスクに関わる語が多いことが分かる。例えば、学習者は「勉強」(学習者 252 例、母語話者 5 例)、「留学」(学習者 70 例、母語話者 0 例) などが多く、母語話者は「企画」(学習者 1 例、母語話者 38 例)、「専攻」(学習者 2 例、母語話者 13 例)、「提示」(学習者 0 例、母語話者 9 例) などが多かった。以下に例を示す。

「A1-2」の中項目「心」の例

- (29) 私はこの試験のために一生懸命に勉強しました。(Tw34d1)
- (30) 今、いつか日本で企業に勤めるという目標として日本語を勉強します。(Tw30f1)
- (31) 私は日本語の能力をアップします、この後、日本に行って、留学します。(Tw74d1)
- (32) 四日目の午後、横浜で留学している友人に会うんだ。(Tw35f3)
- (33) 私は今度の「外国語週間」で、同じ日本語科の友人たちと日本語の映画上映会を企画しています。(ns56f6)
- (34) 出身は横浜市で、タイ語を専攻しております。(ns34f1)
- (35) 入るときは入り口でその券を係員に提示してください。(ns49f4)

学習者が多く使用した「勉強」や「留学」は、日記タスクと機能別タスク両方で使われているものが多い。一方母語話者の場合は、機能別タスクでの使用がほとんどである。母語話者の日記タスクのデータが少ないことも要因の 1 つと考えられるが、多くの母語話者が機能別タスクで使用した「企画」、「専攻」、「提示」は学習者の使用がほとんど見られず、データの量だけが要因ではないと考えられる。すなわち、学習者の場合はタスクの内容にかかわらずよく使う語があり、母語話者の場合はタスクによって使用する語が異なっていると考えられる。中項目「心」は χ 二乗検定の結果学習者の方が有意に多く使用していたが、これは「心」に分類された語を学習者は日記タスク、機能別タスク両方で使っていたのに対し、母語話者は機能別タスクでの使用が中心であったためと考えられる。

学習者が日記タスク、機能別タスク両方で使用しているのに対し、母語話者は機能別タスクのみ、といった傾向は、中項目「交わり」でも見られた。この中項目は学習者の方が有意に多く使用しており (χ 二乗検定の結果 1%水準で有意差あり)、学習者は「参加」、「紹

介」、「案内」、「出席」、「約束」などをよく使用した。以下に「紹介」の例を挙げる。学習者の使用は33例（機能別タスク22例、日記タスク11例）で、母語話者の使用は10例（機能別タスクのみ）であった。

「A1-2」の中項目「交わり」の「紹介」の例

- (36) 先週の授業で先生がいろいろなニュースを紹介してくれました。(Tw74d11)
- (37) 職員が親切で、詳しく会社内部の部門を紹介した。(Tw34d15)
- (38) 今日、私の出身地を皆に紹介します。(Tw42f2)
- (39) 午後の予定はまだ決まってないですから、何かお勧めがあれば紹介してくれないですか。(Tw53f3)
- (40) では、入館料を紹介します。(Tw68f4)
- (41) 日本の映画をみなさんに紹介しようと思ってます。(Tw87f6)
- (42) いい穴場や美しいところを他の人に紹介したいです。(Tw94f8)
- (43) お勧めの本があれば紹介してください。(ns41f1)
- (44) 港区というところを紹介します。(ns10f2)
- (45) その大会の記事を人数の少ない団体を紹介する形で新聞社側が書こうとしたために、(ns55f5)

母語話者が使用した「紹介」の10例中8例は機能別タスク2「スピーチの原稿を書く（出身地紹介）」で見られ、そのほかは機能別タスク1「スピーチの原稿を書く（自己紹介）」と機能別タスク8「将来の夢・希望（希望を述べる）」で1例ずつ見られた。一方学習者の場合、母語話者と同じように機能別タスク2「スピーチの原稿を書く（出身地紹介）」での使用も6例見られたが、その他の機能別タスクや日記タスクでも使われている。中項目「心」の場合と同じように、母語話者の場合、タスクによって使用する語が異なっているのに対し、学習者の場合は異なるタスクでも同じような語、表現を使っていたと考えられる。こうした結果について、英語の作文コーパスを用いて学習者の固定的な表現について分析を行った Sugiura (2002 : 316) は、母語話者と比較した結果、学習者は限られた表現しか使わず、さらに特定の表現を多く使う傾向がある、と述べている。本研究においても、学習者はタスクの内容にかかわらず同じような語を使っており、Sugiura (2002) と同様の結果であると言える。

次に、A1-2 の許容度を表 5-67 に示す。

表 5-67 「A1-2：動作・変化」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
心	931	13 (1.4%)	8月20日に台湾から日本へ <u>出発予定</u> します。(→出発の予定です) 礼金の方は、特に <u>規定</u> しません。(→規定はありません/規定されていません)
生活	350	12 (3.4%)	学校が10日 <u>連休</u> しました(→連休でした) 姉の誕生日を <u>慶祝</u> しました(→お祝いしました)
交わり	252	3 (1.2%)	母はいつも子供たちと家庭のためにいろいろ <u>犠牲</u> した(→犠牲にした)
作用	200	6 (3.0%)	○大学のTAたちが <u>來台</u> しました。(→台湾に来ました)
言語	192	11 (5.7%)	たくさん人がおいしいと <u>評判</u> するレストラン(→評価する/コメントする) 彼女と、高校の <u>思い出</u> 話したり、(→思い出話をしたり)
事業	90	4 (4.4%)	庭に花に水を <u>やったり除草</u> します(→草むしりをします)
待遇	81	1 (1.2%)	淡水は外国人に <u>殖民</u> させて(→植民地化されて)
経済	45	0 (0.0%)	—
存在	33	2 (6.1%)	今日はずっと彼女に <u>内緒</u> して(→内緒にして/内緒で)
類	24	0 (0.0%)	—
行為	20	1 (5.0%)	日本語を <u>上手</u> するために(→上手にする/上達させる)
生命	19	1 (5.3%)	こちらの皆さんはいつものように <u>元気</u> しています(→元気にして/元気です)
様相	9	1 (11.1%)	礼金数が少なかったら、見つとも無いから参加者が自分で <u>手加減</u> したほうが良い(→加減した/考えた)
芸術	8	0 (0.0%)	—
意図不明	6	6 (100.0%)	横浜に留学しているの友達に <u>相見</u> します(→会います)
空間	5	1 (20.0%)	毎日一階から五階まで <u>上</u> して(→上って)
時間	5	0 (0.0%)	—
自然	4	1 (25.0%)	あたりに <u>真っ黒</u> して(→真っ暗で)
量	4	0 (0.0%)	—
事柄・真偽	1	0 (0.0%)	—
物質	1	0 (0.0%)	—
合計	2280	63 (2.8%)	

A1-2 の「許容できない」とされた割合は、全体で 2.8%と低くなっている。しかし、学習者が使用した 2280 例のうち、2200 例が許容度判定の第 1 段階で「許容できる」とされている。第 1 段階での許容度の判定は、母語話者の使用が 1 以上で、BCCWJ での出現数が 10 以上という条件で「許容できる」としており、文脈については見る事ができていない

が、実際には第1段階で「許容できる」とされた例も、筆者の言語感覚からすると許容できない例も見られた⁴⁵。しかしこうした例については、「名詞+する」という共起の問題というより、共起している名詞と文脈の問題であると考え、今回は「する」と共起可能かということのみを議論の対象とする。

先行研究において、A1-2であるサ変動詞の誤用について、日本語と中国語の品詞の違いが原因の1つとして指摘されている（例：「犠牲する」「参考する」（顧 1981）、「習慣する」「評判する」（久野 2000）。また、辞書においてサ変動詞として使用可能であると記述があっても、実際にはあまり使われない場合もある、という指摘もある（谷部 2002）。そこで、本研究のA1-2において許容できないとされた共起語50例（延べ63例）について、日本語と中国語の辞書を使って品詞を調査した。調査には、『新明解国語辞典 第六版』（山田ほか 2005）、『大辞林 第三版』（松村編 2006）、『明鏡国語辞典 第二版』（北原編 2010）（以上日本語）、『白水社中国語辞典』（伊地智編 2002）、『超級クラウン中日辞典』（松岡ほか 2008）、『講談社中日辞典 第三版』（相原編 2010）（以上中国語）を使用した。単独の語と、複合語とにわけて結果を示す。まず単独の語については表 5-68 の通りである。

表 5-68 日本語と中国語の品詞比較（単独の語）

中国語 日本語	動詞	名詞、 動詞	名詞	形容詞	辞書の掲載なし	合計
名詞 （サ変動 詞可能）	慶祝、閑談、思 念、殖民、退勤、 開学	規定			改札、手加減、除草、 探偵、了察、着替え	13
名詞	評判、上、新婚 ⁴⁶ 、被害	話、犠牲	專業		ショック、夢中、内緒、 晩御飯、連休	12
名詞、 形容動詞		上手	元気		真っ黒	3
形容動詞				有名		1
辞書の掲 載なし	表演、敬酒、相 見、騒、展出				ミモカ、施打、失縦、 来台、仲直、道迷い	11
合計	15	4	2	1	18	40

まず、中国語の影響について考察する。表 5-68 の中で、中国語で動詞として使われると

⁴⁵ 「これからいっぱい留学生の手続きを完成しなければならない。」(Tw77d9)、「ほかのお客様に影響しないのために、美術館の中で、走ることができません。」(Tw76f4) など。

⁴⁶ 『超級クラウン中日辞典』では形容詞となっているが、『白水社中国語辞典』、『講談社中日辞典 第三版』の2冊で動詞となっているため、ここでは動詞とした。

辞書に記載されていたのは、「慶祝」、「評判」、「表演」など 15 語、名詞または動詞として使われると記載されていたのは「規定」、「話」、「犠牲」、「上手」の 4 語であった。これらの語については、学習者は母語の知識を使って使用したと考えられる。一方、中国語では動詞として使われない語や、中国語の辞書には掲載されていない語に「する」をつけた例は、21 見られた。これらについては、中国語の知識を用いたものではないと考えられる。以上より、中国語の影響と思われるものと、そうではないと推測されるものの割合は、ほぼ同程度であると言え、中国語以外にも原因はあると考えられる。

次に、先行研究で指摘されている品詞の違いについて見て行く。表 5-68 では、日本語と中国語とで品詞が異なっている部分を網掛けで示した。辞書による調査の結果、許容できないとされた共起語のうち、日本語と中国語で品詞が異なっていたのは、「話」、「犠牲」、「評判」、「上」、「新婚」、「被害」、「上手」であった。これらはいずれも、中国では動詞として使われるが、日本語では名詞、または形容詞として使われるものである。品詞が異なっていたのは 40 語中 7 語とそれほど多くなく、よって、分析対象であった多くの学習者にとっては、品詞のずれは大きな問題とはなっていなかったと考えられる。

次に、日本語の辞書においてサ変動詞として使用可能であると記述のある名詞について述べる。サ変動詞として使用可能であると記述があったのは、「慶祝」、「閑談」、など 13 語であった。この 13 語について、「現代書き言葉均衡コーパス(BCCWJ)」での出現数を示す (表 5-69)。

表 5-69 BCCWJ での「～する」の出現数

	出現数
規定する	6638
手加減する	54
開学する	10
探偵する	7
慶祝する	6
着替えする	6
除草する	4
退勤する	4
改札する	3
思念する	2
閑談する	1
殖民する	1
了察する	0

13 語のうち、「規定」はその他の語に比べ出現が多いが、その半数以上 (3441 例) が白書、法律、国会議事録での出現であった。またその他の使用例を見ても、「法律で～と規定されている」というようなものが多く、「規定する」はこうした文脈において、「～される」という形で使用される語であると考えられる。一方学習者の使用は 3 例見られたが、いずれも機能別タスク 7「アドバイスをする (助言する)」で、結婚式で着る服やご祝儀について「規定しません」というものであった。よって、BCCWJ とは使用の文脈・形が異なっていたと言える。「手加減」、「開学」についても、BCCWJ で出現が見られたが、学習者が使用している意味は BCCWJ での意味と異なっていると考えられる。

- (46) 礼金の方は、特に規定しませんが、四頭とする数字はしてはいけません。(Tw14f7)
→訂正例：規定されていません／規定はありません／決まっています
- (47) でも、礼金数が少なかったら、見っとも無いから参加者が自分で手加減したほうがいいよ。(Tw25f7) →訂正例：考えた／調整した
- (48) 来週は開学しますから、アルバイトはやめねばなりません。(Tw74d9) →訂正例：学校が始まります

一方、「探偵」、「慶祝」、「着替え」、「除草」、「退勤」、「改札」、「思念」、「閑談」、「殖民」、「了察」の 10 語は、辞書においてサ変動詞として使用可能であると記述があるにもかかわらず、BCCWJ での出現は少ない。これについて、中級段階にある日本語学習者の漢語運用に関して考察した谷部 (2002) では、「辞書には<ーする>の表示があり、動詞の用法をみとめているが、実際には動詞用法はきわめてすくない、という例がみうけられる」として、「労働」と「裁判」という例を挙げている (谷部 2002 : 149)。本研究において見られた「探偵」や「慶祝」も、谷部 (2002) で挙げられた「労働」「裁判」と同様に動詞としてはあまり使われない語であると言える。そして谷部 (2002) の指摘のとおり、本研究においても、辞書の記述と実際の使用の違いが、母語話者にとって許容できない学習者の使用につながっていた可能性があると考えられる。

次に、複合語の品詞について表 5-70 に示す。

表 5-70 日本語と中国語の品詞比較（複合語）

中国語 日本語	前部要素：中国語にある 後部要素：動詞	前部要素もしくは後部要素が 中国語にない	合計
後部要素が名詞		思い出話（前部要素がない） 花作り（後部要素がない）	2
後部要素が名詞（サ変動詞可能）	結婚登記（前部要素：動詞） 語言交換（前部要素：名詞） 共同完成（前部要素：副詞） 双専攻（前部要素：形容詞）	見学旅行、友達追加（前部要素がない） 再開館、出発予定（後部要素がない）	8
合計	4	6	10

許容できないとされた共起語のうち、複合語は 10 語であった。このうち、「結婚登記」、「語言交換」、「共同完成」、「双専攻」の 4 語は、前部要素・後部要素共に中国語にあり、また後部要素が動詞であるため、中国語をそのまま使った使用例であると考えられる。以下に学習者の使用例と、[] 内に日中辞典の記述から考えられる原因を示す。

- (49) それから、婚姻登記処で結婚登記します。(Tw21f7) [中国語で「登記結婚」は「結婚届を出すという意味」]
- (50) たくさんの原因があるので、今から日本人に語言交換します。(Tw03d7) [中国語で「語言」とは「言語」のこと]
- (51) 全ての脚本や台詞やりハーサルなどは、学生たちの力で共同完成したものなのです。(Tw62d7) [中国語で「共同」は「共同努力」（一緒に頑張る）というように使われる]
- (52) 現在、フランス学科の四年生で、日本語を双専攻しています。(Tw27f1) [中国語で「双」は「2つの」という意味で、「双学位」（2つの学位を持つ）というように使われる]

一方、「思い出話」、「花作り」、「見学旅行」、「友達追加」、「再開館」、「出発予定」の 6 語は、中国語では使われない語があり、日本語の知識からの推測であると思われる。以下に学習者の使用例と、[] 内に考えられる原因と共に示す。

- (53) そして、彼女と、高校の思い出話したり、大学の生活を話したりして、(Tw24d14)
→訂正例：思い出話をしたり [「話す」を「たり」にした「話したり」からの推測、ま

たは助詞「を」の省略]

- (54) 余暇の時間は猫と遊んだり花作りしたりして、好きなことをいっぱいしようと思う。(Tw32f8) →訂正例：ガーデニングをしたり／花を栽培したり [「～作り」という複合名詞からの推測]
- (55) 相手は見学旅行しに来た日本からの高校生だった。(Tw29d15) →訂正例：修学旅行に来た／研修旅行に来た [「見学する」と「旅行する」を組み合わせた造語]
- (56) (フェイスブックで) 今日はあるベルギーのブリュッセル出身の外国人が私を友達追加した。(Tw73d8) →訂正例：友達に追加した [「追加する」に「友達」をつけた造語]
- (57) 今年、シャンハイの世界博覧会の台湾館は新竹で再開館する予定です。(Tw87f2) →訂正例：再び開館する [接頭辞「再」の過剰般化]
- (58) 私は8月20日に台湾から日本へ出発予定です。(Tw95f3) →訂正例：出発の予定です [「出発する」と「予定する」を組み合わせた造語]

以上、A1-2 で許容できないとされた例について、中国語の影響について見てきた。中国語をそのまま使用したと思われるものは見られたが、日本語の知識を使った例も同程度見られた。このことから、分析対象である学習者は、中国語をそのまま日本語に持ち込むだけでなく、既に持っている日本語の知識も使って言語産出を行っていたと考えられる。先行研究において、コロケーションの誤用の原因として、母語の影響が大きいとする見方(Bahns and Eldow1993、村尾 2004a、Kurosaki2010) と、母語以外にも原因があるとする見方(Biskup1992、Lennon1996、村尾 2004b) がある。ただし、村尾 (2004a) は、どのような数値を「影響が大きい」と判断するのかが分かれている、という問題を指摘している。本研究において見られた、中国語の影響と思われる例からも、「中国語の影響が大きい」とも「小さい」とも判断することはできない。しかし、中国語の影響と、日本語の問題という両方の原因が考えられ、先行研究での「母語以外にも原因がある」という見方を支持する結果であると言える。

次に、「F：副詞」について見て行く。

表 5-71 「F：副詞」の中項目

中項目	出現頻度		χ ² 二乗検定統計量	例 (NNS：学習者、NS 母語話者)
	学習者	母語話者		
心	151 (86.8%)	20 (74.1%)	χ ² =2.97, df=1, p=.085	NNS:びっくり、のんびり NS:のんびり、ゆっくり
様相	9 (1.3%)	2 (7.4%)	—	NNS、NS:きちんと
作用	5 (0.7%)	1 (3.7%)	—	NNS:ぶらぶら NS:転々と
生命	2 (0.3%)	1 (3.7%)	—	NNS:ちかちか、きらきら NS:がやがや
自然	2 (0.3%)	1 (3.7%)	—	NNS:ぐったり、くらくら NS:生き生きと
物質	2 (0.3%)	0 (0.0%)	—	NNS:じめじめ、かさかさ
力	1 (0.1%)	1 (3.7%)	—	NNS、NS:しっかり
量	1 (0.1%)	1 (3.7%)	—	NNS:すっかり NS:細々と
言語	1 (0.1%)	0 (0.0%)	—	NNS:わいわい
合計	174 (100.0%)	27 (100.0%)	—	

*:p<.05, **: p<.01, ***:p<.001

「F：副詞」について、学習者・母語話者ともに最も多かったのは中項目「心」であり、この中項目についてχ²二乗検定を行ったところ、有意差はなかった。「心」以外の中項目は、学習者にも母語話者にもあまり使われていない。このことから、F については学習者と母語話者とで共起語の意味にあまり差がないと言える。

「F：副詞」の中項目「心」の例

- (59) すごく速かったですから、ちょっとびっくりしました。(Tw18f5)
- (60) 週末はだいたい部屋にいて、のんびりします。(Tw65f1)
- (61) 好きなことは時間のある時にのんびりすることや歌うこと、料理をすることです。
(ns54f1)
- (62) 休日は家でゆっくりしたり、散歩に出かけたりすることが好きです。(ns36f1)

文法的コロケーションの分析でも「副詞＋と＋する」「副詞＋する」の使用割合に有意差はなく、このことから副詞に関しては、文法的にも意味的にも学習者と母語話者の間にあまり差がないと言える。このことは、許容度からも言える (表 5-72)。

表 5-72 「F：副詞」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	
心	151	3 (2.0%)	わくわくをしていた (→わくわくして) のらくらしたい (→のんびり、だらだらしたい) 美しさを発見するドキドキとする感じ (→ドキドキする)
量	1	1 (100.0%)	気持ちが <u>すっきり</u> します (→すっきりします)
言語	1	0 (0.0%)	—
作用	5	0 (0.0%)	—
様相	9	0 (0.0%)	—
生命	2	0 (0.0%)	—
自然	2	0 (0.0%)	—
物質	2	0 (0.0%)	—
力	1	0 (0.0%)	—
合計	174	4 (2.0%)	

「F：副詞」の学習者の使用のうち、許容できないと判定されたのは 202 例中 4 例 (2%) であった。これは、ほかの「する」の意味分類の許容度と比べて低い値となっており、このことから、学習者の「F：副詞」の使用状況は母語話者とほとんど違いがないと言える。

ここまで、「する」の意味のうち学習者の方が多く使用した「A1-1：日常の動作等」、「A1-2：動作・変化」、「F：副詞」について、それぞれの中項目と許容度を見てきた。「F：副詞」については、中項目についても学習者と母語話者とでほとんど差は見られず、また許容度についても、許容できないとされた割合はそれほど高くなかった。このことから、「副詞+する」については学習者と母語話者の使用傾向にほとんど差がないと言える。一方「A1-1：日常の動作等」、「A1-2：動作・変化」では、学習者と母語話者との間に差が見られた。この2つに共通して言えることは、学習者はタスクの内容にかかわらず、学習者自身の日常的な生活に関わる語（勉強、留学、(テストや留学の) 準備、アルバイトなど）を多く使用していたことである。母語話者も、日常的な生活に関わる語を使用していたが、機能別タスクの内容に関わる語も使用しており、タスクの内容によって使用した語が異なっていることがうかがわれた。また、「A1-1：日常の動作等」では学習者の使用は見られたが母語話者の使用がない中項目が複数あり、学習者は母語話者に比べさまざまな意味の語と「する」を共起させていることが推測された。「A1-2：動作・変化」では、学習者と母語話者のどちらか一方のみ使用した中項目は見られなかったが、中項目の χ^2 乗検定の

結果有意差が見られたものが多く、学習者と母語話者とが使用した共起語の意味には違いがあると考えられる。「する」の意味を考えると、「A1-1：日常の動作等」は中心義であり、「A1-2：動作・変化」はこれに限りなく近い派生義である。よって、学習者は「する」の意味のうち中心義を、さまざまな意味の語、特に日常生活に関わる語と共起させて使用していると考えられる。

次に、母語話者の方が多く使用した「する」の意味（A5、B、C2、G）の中項目を見て行く。まず始めに、「A5：身体部分」について表 5-73 に示す。

表 5-73 「A5：身体部分」の中項目

中項目	出現頻度		例 (NNS:学習者、NS:母語話者)
	学習者	母語話者	
心	11 (84.6%)	11 (84.6%)	NNS:顔を、笑顔を NS:思いを、顔を
生活	1 (7.7%)	2 (15.4%)	NNS:服装を NS:ファッションを、正装を
衣料	1 (7.7%)	0 (0.0%)	NNS:服を
合計	13 (100.0%)	13 (100.0%)	

A5 について、中項目の出現頻度はほぼ同じであり、ほとんどが中項目「心」に分類された。以下に例を挙げる。

「A5：身体部分」の中項目「心」の例

- (63) みんな意外と興味を持っていた顔をした。(Tw29d4)
- (64) 目が合ったとき向こうはかなり驚いていたようで、きよとんとした顔をしていた。
(ns21f5)
- (65) 知っているはずの単語が聴き取れなくて、とても悔しい思いをした。(ns03d)

「A5：身体部分」の中項目「生活」の例

- (66) もし西洋的ならば、レストランにおいて行われるから、きちんとした服装をしなければなりません。(Tw45f7)
- (67) 日本の結婚式ではまず、男女共に正装をします。(ns53f7)

中項目の出現頻度は母語話者と学習者とではほぼ同じであったが、具体的な語を見ると、その傾向は異なっている。学習者は「顔を」が7例、「笑顔を」が2例、「思いを」、「服装を」、「服を」が各1例であった。一方母語話者は、「思いを」が4例、「顔を」が2例、「思い」、「思いだけを」、「生き方を」、「顔は」、「飛び方を」、「ファッションを」、「正装を」が各1例であった。学習者の場合、A5の共起語は「顔を」と「笑顔を」という「顔」についての語がほとんどであったのに対し、母語話者は「顔」も使用が見られたが「思い」のほうが多かった。また、母語話者のほうが1例のみの語が多く見られた。学習者はA5に関して、「顔をする」という結びつきが強く、ほかの共起語についてはあまり使われていないと考えられる。つまり本研究で分析対象とした学習者は、A5について意味的コロケーションが形成されていないと推測される。

次に、A5で許容できないとされた例を表 5-74 に示す。

表 5-74 「A5：身体部分」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
心	11	3 (27.3%)	感動な顔にして (→感動しているように見えて) 大きな笑顔をしました (→笑顔になりました) 変な笑顔をしていた (→笑い方をしていた)
衣料	1	1 (100.0%)	正式の服をします (→正装をします／正式な服装をします)
生活	1	0 (0.0%)	—
合計	13	4 (30.8%)	

中項目「心」で許容できないとされた3例のうち、2例は「形容詞+笑顔をする」であった。「形容詞+顔をする」は許容できる組み合わせであるため、学習者は「顔をする」から推測して使用したと考えられる。このことから、学習者が「顔を」と「する」を強く結びつけていると言える。

次に、「B：変化」についてその中項目を示す (表 5-75)。

表 5-75 「B：変化」の中項目

中項目	出現頻度		χ^2 二乗検定統計量	例 (NNS:学習者、NS:母語話者)
	学習者	母語話者		
自然	8 (22.2%)	2 (7.7%)	—	NNS:静かに NS:静肅に、暗く
心	7 (19.4%)	7 (26.9%)	$\chi^2=0.48, df=1, p=.487$	NNS:優しく、豊かに NS:参考に、呆然と
様相	7 (19.4%)	2 (7.7%)	—	NNS:よく、簡単に NS:きれいに
経済	4 (11.1%)	0 (0.0%)	—	NNS:必要と、高く
量	2 (5.6%)	2 (7.7%)	—	NNS:短く、小さく NS:2枚に、細く
作用	2 (5.6%)	1 (3.8%)	—	NNS:終わりに、黒まみれに NS:共に
類	1 (2.8%)	2 (7.7%)	—	NNS:一つに NS:生きがいに
物品	1 (2.8%)	1 (3.8%)	—	NNS:商品に NS:ものに
仲間	1 (2.8%)	1 (3.8%)	—	NNS、NS:相手に
交わり	1 (2.8%)	0 (0.0%)	—	NNS:仲良く
行為	1 (2.8%)	0 (0.0%)	—	NNS:上手に
時間	1 (2.8%)	0 (0.0%)	—	NNS:大きく
生命	0 (0.0%)	4 (15.4%)	—	NS:元気に
生活	0 (0.0%)	1 (3.8%)	—	NS:おしゃれに
食料	0 (0.0%)	1 (3.8%)	—	NS:漬物に
空間	0 (0.0%)	1 (3.8%)	—	NS:前に
事柄・真偽	0 (0.0%)	1 (3.8%)	—	NS:ものに
合計	36 (100.0%)	26 (100.0%)		

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

「B：変化」は、全体的に出現数が少ないため中項目「心」のみ χ^2 二乗検定を行ったが、有意差はなかった。共起語の意味は、学習者と母語話者とであまり違いがないといえる。以下に、学習者の出現が比較的多く見られた中項目「自然」「心」「様相」の例を挙げる。

「B：変化」の中項目「自然」の例

- (68) ほかのお客様の感じのため、静かにしてください。(Tw60f4)
- (69) 他のお客様の観賞権利を守るため、館内にお静かにしてください。(Tw62f4)
- (70) また観覧の際には静肅にするようお願いいたします。(ns04f4)

「B：変化」の中項目「心」の例

- (71) 人生を豊かにさせることができます。(Tw33f8)
- (72) 周囲の人々を不愉快にさせますから。(Tw89f4)
- (73) さらに頭痛で意識が朦朧とするなどコンディションは最悪でした。(ns30f5)
- (74) インターネットや本でも調べられるからどうしても不安だったらそっちも参考に
してね。(ns26f7)

「B：変化」の中項目「様相」の例

- (75) 英語の先生もテキストを簡単にしてくれると言ったから、のんびりした。(Tw72d5)
- (76) 演奏会をもっとすばらしくするために改善できることを議論します。(Tw73f8)
- (77) 地方で入らないTV番組もDVDで確認したいしお絵かきソフトをもっと高品質に
もしたい。(ns51f8)

共起語の意味については差が見られなかったが、共起語の品詞を見ていくと学習者と母語話者とで異なっていた。学習者の場合、「B：変化」では形容詞（イ形容詞・ナ形容詞）との共起がほとんどであった。一方母語話者の場合、「参考にする」、「高品質にする」のような「名詞+にする」、「朦朧とする」のような「名詞+とする」も見られる。「B：変化」の場合、母語話者のほうが共起語の範囲が形容詞、名詞と広く、学習者は形容詞とのみ共起させていると考えられる。

次に「B：変化」の許容度を示す（表 5-76）。

表 5-76 「B：変化」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
自然	8	0 (0.0%)	—
心	7	1 (14.3%)	何かをお礼にして母の長い年月の苦勞に感謝の気持ちを伝えたい (→お礼として)
様相	7	0 (0.0%)	
経済	4	1 (25.0%)	店は5割引がして (→5割引で)
作用	2	1 (50.0%)	黒まみれにしないように (→黒ずくめ/真っ黒にならない)
量	2	0 (0.0%)	—
交わり	1	0 (0.0%)	—
類	1	0 (0.0%)	—
行為	1	0 (0.0%)	—
時間	1	0 (0.0%)	—
物品	1	0 (0.0%)	—
仲間	1	0 (0.0%)	—
合計	36	3 (8.3%)	

学習者が使用した「B：変化」の36例中、許容できないとされたのは3例であった。この3例のうち2例は「名詞+にする」、1例は「名詞+がする」である。学習者は「B：変化」の意味で、形容詞とともに使うことが多く、またそれは母語話者に許容される組み合わせであることが多いと考えられる。

次に、「C2：思う・見なす」について、中項目を示す (表 5-77)。

表 5-77 「C2：思う・見なす」の中項目

中項目	出現頻度		χ^2 二乗検定統計量	例
	学習者	母語話者		
心	66 (93.0%) ***	16 (45.7%)	$\chi^2=29.87, df=1, p=.000$	楽しみに、気に、大切に
生活	1 (1.4%)	1 (2.9%)	—	レジャーと、就けたと
経済	1 (1.4%)	0 (0.0%)	—	相場と
類	1 (1.4%)	0 (0.0%)	—	基準に
様相	0 (0.0%)	8 (22.9%)	—	よいと、悪いと
待遇	0 (0.0%)	5 (14.3%)	—	バカに、禁止と、禁煙と
言語	0 (0.0%)	2 (5.7%)	—	書くと、「忌み言葉」と
行為	0 (0.0%)	1 (2.9%)	—	マナーと
記載なし	1 (1.4%)	2 (5.7%)	—	だと、あるべきだからと
意図不明	1 (1.4%)	0 (0.0%)	—	四頭と
合計	71 (100.0%)	35 (100.0%)		

*:p<.05, **: p<.01, ***:p<.001

「C2 思う・見なす」の中項目を見ると、学習者も母語話者も中項目「心」を最も多く使用しているが、特に学習者の使用は「心」に集中している。中でも、「楽しみにする」(学習者 35 例、母語話者 3 例) が特に多く、以下「気にする」(学習者 10 例、母語話者 3 例)、「大切にする」(学習者 8 例、母語話者 5 例)、「楽しむ」(学習者 8 例、母語話者 0 例) と続く。一方母語話者は、中項目「様相」、「待遇」なども使用している。

C2 の中項目「心」の例

- (78) この日を来るのはずっと楽しみにしていた。(Tw54d10)
- (79) 私はあなたに会うのを楽しみにしています。(Tw14f3)
- (80) 読み始めて、最後まで読み終わらないなら、としても気にします。(Tw82d8)
- (81) 心配しないで、そんなに気にしなくても大丈夫、祝いの気持ちを込めて行けば十分だと思います。(Tw29f7)
- (82) 寮のルームメイトとクラスメイトと、一緒の時間を大切にします。(Tw46d8)
- (83) 人と人の出会いは一期一会ということなので、大切にしなければいけないと思います。(Tw29f8)
- (84) いい気持ちで静かにこの展覧会を楽しみしてください。(Tw96f4)
- (85) また会える日を楽しみにしております。(ns54f3)
- (86) 日本人はそのようなことをとても気にします。(ns06f7)
- (87) また、日本人は「縁起」というものをとても大切にするので、(ns28f7)

C2 の中項目「様相」の例 (母語話者のみが使用)

- (88) お祝い金としては一万円や三万円など奇数の金額を包むのが好ましいとされています。(ns04f7)
- (89) 例えば「別れ」につながるような言葉などは縁起が悪いとされているのでスピーチでは言うてはいけません。(ns10f7)
- (90) 割り切れる数は「別れる」を連想させるので、避けた方が良いとされています。(ns15f7)

C2 の中項目「待遇」の例 (母語話者のみが使用)

- (91) 最果て、辺境などとバカにされますが、実は楽しい久喜市、皆さんぜひ来てくだ

さいね。(ns50f2)

(92) (喫煙、携帯電話での通話、走る等)は禁止とさせていただきます。(ns18f4)

(93) 火災の防止のため、全館禁煙とさせていただきます。(ns46f4)

学習者の場合、C2の中項目「心」66例のうち61例が「楽しみにする」、「気にする」、「大切にする」、「楽しむする」であった。これは「心」の90%以上であり、C2全体に占める割合も85%以上である。一方母語話者の場合はこのような偏りはなく、C2全体で最も多く使われた共起語であっても4例（「大切に」と「悪いと」各4例）であり、これはC2全体の約12%である。学習者は「C2 思う・見なす」に分類される「する」の意味では、「楽しみ(に)」、「大切に」、「気に」の3つを集中的に使用し、そのほかの語についてはほとんど使っていなかったと言える。このことから分析対象の学習者の場合、C2 という意味と、共起語の意味によるグループ、という意味的コロケーションは形成されておらず、「楽しみにする」、「大切にする」、「気にする」という、語と語の結びつきを固定的に用いていると考えられる。

次に、C2の許容度について示す(表5-78)。

表 5-78 「C2：思う・見なす」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
心	66	10 (15.2%)	すごく <u>楽しみに</u> している。(→楽しみにして) 次は礼金の面からと言って、一般的に披露宴に出る人々が自分で <u>勝手に</u> していいんですよ。(→自由に決めて)
生活	1	1 (100.0%)	ドラマを見たり、音楽を聞いたりすることを <u>レジャー</u> としてしています。(→音楽を聴いたりするのが趣味です)
意図不明	1	1 (100.0%)	礼金の方は、特に規定しませんが、 <u>四頭とする</u> 数字はしてはいけません。(→4が頭につく)
経済	1	0 (0.0%)	
類	1	0 (0.0%)	
記載なし	1	0 (0.0%)	
合計	71	12 (16.9%)	

C2で「許容できない」とされた12例のうち、8例が「楽しむする」であった。このことは、学習者は「楽しみにする」という組み合わせを固定的に用いるとしたが、その一方で学習者の中には「楽しみ」と「する」が結びついている者もいたことを示唆している。文

法的コロケーションの分析において、分析対象である学習者は助詞「に」と「する」の結びつきが弱いことを指摘したが、「楽しみする」という使用例は「に」と「する」の文法的結びつきの弱さが要因として考えられる。すなわち、学習者へのインプット（教科書や教室での語彙導入など）は「楽しみにする」であっても、「に」と「する」の結びつきが弱いためにこのインプットから「に」が脱落し、「楽しみ」と「する」が結びついている可能性がある。そしてこのことから、学習者はC2の意味においては、「楽しみ(に)」「大切に」「気に」の3つの共起語を固定的に使用し、他の共起語についてはほとんど使用しなかったと言える。

次に、「G：謙譲表現」について中項目を示す（表 5-79）。

表 5-79 「G：謙譲表現」の中項目

中項目	出現頻度		χ ² 二乗検定統計量	例
	学習者	母語話者		
待遇	78 (46.4%)	73 (43.2%)	χ ² =0.36,df=1,p=.551	NNS、NS:お願い
心	24 (14.3%)	19 (11.2%)	χ ² =0.70,df=1,p=.403	NNS:ご注意、お待ち NS:お待ち
交わり	18 (10.7%)	20 (11.8%)	χ ² =0.11,df=1,p=.745	NNS:ご案内、ご遠慮 NS:お会い
言語	15 (8.9%)	28 (16.6%) *	χ ² =4.42,df=1,p=.036	NNS:ご無沙汰、お聞き NS:お話、お聞き
経済	15 (8.9%)	27 (16.0%)	χ ² =3.836,df=1,p=.050	NNS:お借り、お貸し NS: お借り
生活	9 (5.4%)	2 (1.2%)	—	NNS:お祝い、ご馳走 NS:お祝い
作用	5 (3.0%)	0 (0.0%)	—	NNS:お邪魔、お入り
事業	3 (1.8%)	0 (0.0%)	—	NNS:お送り、お作り
存在	1 (0.6%)	0 (0.0%)	—	NNS:お出し
合計	168 (100.0%)	169 (100.0%)		

*:p<.05, **: p<.01,***:p<.001

「G：謙譲表現」の中項目で有意差があったのは、「言語」のみであり、母語話者が多く使用していた。この項目は、学習者も母語話者も機能別タスク 3「手紙を書く（予定を述べる）」と機能別タスク 6「映画のDVDを借りる（許可を求める）」で集中的に使ったが、母語話者のほうが多く使用した。

- ・機能別タスク 3「手紙を書く」での使用例

- (94) ご無沙汰しています。(Tw75f3)
- (95) ご無沙汰してます、お元気ですか。(ns59f3)
- (96) 今度の日本旅行の予定が大体決まったので、お知らせするためにお手紙しました。
(ns58f3)
- (97) 簡単に私の予定をお伝えしたいと思います。(ns59f3)

・機能別タスク 6「映画の DVD を借りる」での使用例

- (98) ちょっと先生にお聞きしたいことがあります。(Tw14f6)
- (99) 松田先生、申し訳ありませんでした、ちょっと伺いしたいことがあるんです。
(Tw80f6)
- (100) 今回、先生にお尋ねしたいことがあって略式ながらメールでご連絡させていただきました。
(ns22f6)
- (101) 先生の研究室にさまざまな映画の DVD があるとお聞きし、連絡させていただきました。
(ns29f6)
- (102) 今回は、先生がお持ちの邦画 DVD をお借りできないか、お伺いしたくて、メールを差し上げました。(ns58f6)

機能別タスク 3 は、友だちに手紙で予定を伝える、というもので、機能別タスク 6 は、先生にメールで DVD を借りられるか聞く、というものである。母語話者の場合、手紙やメールの目的（例文 (96)、(97)、(100)、(102)）や理由（例文 (101)）が書かれているが、学習者の場合そうしたことについての記述は母語話者より少なかった。メールや手紙の始めにこうしたことを書く、一種の型のようなものが母語話者間で共通してあることが推測される。

次に、「G：謙譲表現」の許容度について、中項目別に示す（表 5-80）。

表 5-80 「G：謙譲表現」の中項目別許容度

中項目	出現頻度	許容できない	
		数 (%)	例 (→訂正例)
待遇	78	0 (0.0%)	—
心	24	14 (58.3%)	<u>お楽しみしてください</u> (→お楽しみください) <u>ご注意ください</u> (→ご注意ください)
交わり	18	1 (5.6%)	<u>お紹介しましょう</u> (→ご紹介しましょう)
言語	15	4 (26.7%)	<u>このガイドブックはお客様に美術館の注意をお書きします</u> 。(→お知らせします) <u>ご清聴します</u> 。(→ご静聴ありがとうございました)
経済	15	2 (13.3%)	<u>受付でチケットをお買いします</u> (→お買い求めください)
生活	9	0 (0.0%)	
作用	5	2 (40.0%)	<u>美術館にお入りするとき</u> (→お入りになる)
事業	3	0 (0.0%)	
存在	1	0 (0.0%)	
合計	168	23 (13.7%)	

中項目「心」は、24例のうち半数以上の14例が許容できないとされた。ただし、そのうち11例が「ご注意ください」であり、これについては文法的コロケーションの分析において、「注意する」と「してください」という強い結びつきの影響であると考えられた。また、Gにおいて許容できないとされたそれ以外の例についても、訂正例を見ると、「する」を削除するもの（お楽しみしてください）、「お」と「ご」の混同（お紹介しましょう）、敬語表現における「する」と「なる」の混同（お入りする）のように、共起語の意味ではないところの訂正が多い。つまり、Gの許容できない例については、意味的な問題ではないと考えられる。

以上、母語話者のほうが学習者より多く使用した「する」の意味であるA5、B、C2、Gについて中項目を見てきた。この4つの意味分類では、学習者の方が多く使用した意味であるA1-1、A1-2に比べて、学習者と母語話者との間に有意差があった中項目が少なかった。このことから、学習者はA5、B、C2、Gの意味をあまり使用しなかったが、使用したものについては学習者と母語話者とで共起語の意味分類に差が小さいと言える。

学習者の方が多く使用した意味分類が中心義とそれに限りなく近い派生義であると特徴付けられるのに対し、母語話者の方が多く使用した意味分類は派生義であると言える。共起語の意味分類は、中心義については学習者は母語話者よりさまざまな意味で、タスクの内容にかかわらず使用していた。一方派生義では、共起語の意味は学習者と母語話者とで

重なるところが多く、あまり差がなかった。そしてこれは、母語話者が派生義でさまざまな語と共起させているのに対し、学習者の場合は特定の語と派生義とを結びつけていることによると推測された。つまり、分析対象の学習者は「する」の中心義を、量的にも多く、共起語の意味範囲も母語話者より広く使用しているが、派生義はなんらかの意味的まとまりによるコロケーションを形成していないか、それが非常に狭く、語と語の結びつきに留まっていると考えられる。

第6章 最終総括

第5章では、学習者が動詞「する」とどのような語を共起させているかについて、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという3つの観点から母語話者との比較を通して分析した。本章では、この3つの分析をまとめ、「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」という観点から考察を行う。最後に今後の課題と日本語教育への示唆を行う。

6.1 3つの分析のまとめ

本研究は、日本語学習者の第二言語習得過程を明らかにしていくことの一助となることを目指して、日本語学習者がどのようなチャンクを形成しているのか明らかにすることを目的として行った。研究設問は以下の通りであった。

日本語学習者と日本語母語話者はそれぞれ、動詞「する」と共にどのような語を用いるのか。母語話者と比較した場合の、学習者の特徴は何か。

上の2つの問いを、(a) 語彙的コロケーション、(b) 文法的コロケーション、(c) 意味的コロケーションの、3つの観点から考察した。

まず語彙的コロケーションの分析によって、学習者が高頻度で「する」とともに使用した14語として以下が明らかになった。

結婚、びっくり、注意、緊張、食事を、旅行、準備、心配、留学、卒業、参加、勉強、たり、お願い

そして母語話者の使用傾向と比較した結果、これら14語のうち「勉強」、「留学」、「心配」、「びっくり」、「緊張」、「食事を」、「準備」、「参加」、「注意」、「たり」の10語が学習者の過剰使用語として挙げられた。このうち「勉強」は、学習者全体の出現頻度、1人あたりの出現頻度共に特に高く、使用人数も他の語に比べて多かったことから、学習者間で共通してよく使われた語であったと言える。一方学習者の過少使用語は、「お会い」、「お願い」、「お借り」といった「お+動詞連用形+する」が挙げられた。さらに学習者が使用した共起語の許容度判定によって、学習者は「こと」の使用に特徴があることが明らかになった。

次に行った文法的コロケーションの分析では、学習者がよく「する」とともに使用した品詞は名詞、動詞、副詞の3つであった。このうち副詞は、学習者の方が日記タスクのデータが多いことが影響しているが、名詞と動詞についてはタスクの影響は見られず、学習者が特徴的によく共起させていた品詞であると言える。次に、共起させた助詞については、学習者は「を」、「たり」を「する」とともに使用していたのに対し、母語話者はこの2つに加え「に」、「と」も使用していた。語彙的コロケーションの分析で明らかになった、学習者が高頻度で「する」と共起させた14語は、11語（「結婚」、「注意」、「緊張」、「食事を」、「旅行」、「準備」、「心配」、「留学」、「卒業」、「参加」、「勉強」）が名詞で、副詞と動詞は各1語（「びっくり」、「お願い」）であった。「たり」は助詞であるが、「たり」の前には動詞が共起するため、「動詞+助詞」である。このことから、分析対象の学習者の中で語彙的に強く「する」と結びついていると思われる語は、文法的な結びつきも強いと考えられる。一方、学習者が「する」とともに使用しなかった“型”として、「お・ご+動詞連用形+する」が挙げられた。語彙的コロケーションの分析において、学習者の過少使用語にこの“型”にはまる「お会い」などが入っていたが、学習者は語彙的に「お会い」などと「する」を共起させないのではなく、文法的に「お・ご+動詞連用形」と「する」をあまり共起させていなかったことがわかった。一方この型にはまる「お願い」は、「する」と強く結びついていた語であった。このことから、分析対象である学習者の中で、「お・ご+動詞連用形」と「する」という文法的な結びつきは弱い、「お願い」と「する」は語と語で結びついていると考えられる。

意味的コロケーションについては、学習者と母語話者はどのような意味で「する」を使ったのか、また学習者と母語話者が使用した共起語の意味はどのように分類されるか、という2つの分析を行った。分析の結果、学習者は母語話者よりも「する」の中心義を多く使用し、母語話者は中心義も使用するが派生義も使用していたことがわかった。共起語の意味については、学習者によく使われた中項目として「心」と「事柄・真偽」が挙げられた。中項目「心」には、大学生活、日常生活に関わる語、感情に関わる語が多く含まれ、母語話者もよく使用したが、その出現頻度は学習者の方が有意に高く、使用人数も学習者の方が多かった。中項目「事柄・真偽」は、形式名詞、指示詞が含まれるが、学習者は疑問詞「何を」と「どう」について特徴的な使い方が見られた。一方母語話者によく使われた中項目は、「待遇」と「経済」であった。この2つの中項目には、機能別タスク特有の語が多く含まれている。そして学習者と母語話者両方によく使われた中項目は「生活」、「交

わり」、「言語」、「作用」、「事業」の5つであったが、使われた語を具体的に見て行くと、学習者のほうが多く使用したのは大学生活、日常生活に関わる語、母語話者のほうが多く使用したのは機能別タスクに関わる語であった。以上のことから、学習者はタスクの内容にかかわらず大学生活、日常生活に関わる語を多く使用したのに対し、母語話者はタスクによって使用した語の意味分類が異なっていたと言える。そして2つの分析から、分析対象である学習者は母語話者に対して、中心義を量的にも、共起語の意味範囲的にも過剰使用しており、一方派生義は過少使用していることが推測された。語彙的コロケーションの分析で学習者が高頻度で「する」と共起させた14語の意味分類は、「心」が最も多く7語（「びっくり」、「注意」、「緊張」、「準備」、「心配」、「留学」、「勉強」）、次いで「生活」が4語（「結婚」、「食事を」、「旅行」、「卒業」）で、「交わり」（「参加」）と「待遇」（「お願い」）が1語ずつであった（「たり」は意味的コロケーションでは分析対象としなかった）。そしてこれらの14語は、中心義または中心義に近い派生義の「する」とともに使われた場合が最も多く、派生義での使用は「びっくり」と「お願い」の2語のみであった。語彙的コロケーションと文法的コロケーションの関係同様、分析対象である学習者の中で語彙的に「する」と強く結びついている語は、意味的にも強い結びつきであると推測される。その一方、文法的には結びついていないと考えられた「お願い」は、学習者が母語話者に比べ使用しなかった派生義の「する」（G：謙讓表現）との共起であり、意味分類も学習者の使用が少なかった「待遇」であった。「お願い」は、文法的な結びつき同様、意味的にも強い結びつきはないと考えられる。

6.2 総合的考察：「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」

6.2.1 「する」の意味と3つのコロケーションとの関係

6.1で述べたように、意味的コロケーションの分析において、学習者のコロケーションは「中心義」と「派生義」という観点から特徴付けることができると考えられる。この観点は、文法的コロケーションにもあてはめることができる。ここに、本研究での「する」の意味分類を再掲する。

表 6-1 本研究での「する」の意味分類 (表 3-8 再掲)

	意味・用法	典型的な共起	例
A1-1	日常の動作等	名詞 (動作) + をする	勉強／クラス会／無理 をする
A1-2	動作、変化	名詞 (動作、変化) + する	勉強／アルバイト／成長 する
A2	職業	名詞 (職業) + をする	彼は教師をしている
A3	生理的な現象	名詞 (生理的現象) + をする	息／けが をする
A4	装身具を身につけていること	名詞 (装身具) + をする	ネクタイをする
A5	人や動物の身体部分の様子	(身体部分) + をする	かわいい顔をした赤ちゃん
B	別の姿・状態に変える、ある物を別の目的で使う	名詞 (変化の結果) + に／とする 形容詞 (変化の結果) + する	息子を医者にする 静かにする 細かくする 手本とする
C1	1つ選ぶ、選んでそれに決める	名詞 (決定したこと、もの) + にする	コーヒーにする
C2	思う、見なす	名詞 (気持ち、仮定) + に／とする	大切／楽しみ／バカ／気 にする 賛成したものとする
C3	(偶然・試しに・少し) 知覚する	耳、目、口、手など + にする	耳にする 口にする
D	知覚する	名詞 (知覚内容) + がする	いい匂い／気 がする
E	時間の経過、かかる費用	時間・お金を表す語 + する	もう少ししたら行きます 300万円からする車
F	副詞を動詞にする	副詞 + (と) する	ほっと／ちゃんと／どうにかする
G	相手のためにある行為をする (謙譲表現)	お／ご + 名詞 (動作) / 動詞 連用形 + する	お招き／ご招待 する
H	「する」が形式的な述語となっている用法	連用形 + はする、V だけのことはする、…たり…たりする、V などする、V まいとする、V たままにする、V よう / V ないようにする、N からすると、人数を表す語 + して	
I	その他 (A～H にあてはまらないもの)		

第3章 3.1において、「する」の複数の意味のうち、A1-1を中心義、A1-2を中心義に限りなく近い派生義、A2以下を派生義とした。そして表 6-1の「典型的な共起」を見るとA1-1からA5がヲ格を取り、B以下はニ格、ト格、ガ格などとなっている。文法的コロケーションの分析において、学習者は「～をする」をよく使用し、母語話者は「～にする」「～とする」もよく使うことが明らかになったが、これは意味的コロケーションの分析結果である学習者は中心義を、母語話者は派生義をよく使用する、ということとほぼ重なっている。つまり、分析対象の学習者は「する」の中心義に関しては、「する」が持つ意味(日常の動作等を表す)と典型的な形式(～をする)が一致しており、この意味と形式の組み

合わせを過剰に使用していると考えられる。

そこで、「する」の意味と3種類のコロケーションとの関係を見るために、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという3つの分析を、表6-1の「する」の意味分類によってまとめた(表6-2)。語彙的コロケーションについては、「する」との共起頻度順で上位100語に入ったもののうち、語と語の結びつきの強さを示す値であるMIスコアが3以上のものをまとめた。これは、MIスコアが3以上のとき意味のある組み合わせであると言われているためである(Hunston 2002: 71)。文法的コロケーション、意味的コロケーションについては、その延べ数と異なり数を示し、Guiraud値が3以上のものをまとめた。Guiraud値とは語の豊富さを示す指標であり、この値が高いほど「する」と共起させた語の種類が豊富であるといえる。Guiraud値の場合、MIスコアのような「3以上で意味のある組み合わせである」という明確な基準はないが、すべてのGuiraud値を見たところ3以下はその場限りの組み合わせのように思われるものが多かったため、ここでは3以上のものをまとめた。なお、3以下のものも含めたすべての文法的コロケーション、意味的コロケーションを示した表は附録を参照のこと(340ページ)。

表 6-2 「する」の意味分類と3つの分析

「する」 意味分類	語彙的コロケーション (高頻度共起語 100位+MIスコア3以上)						文法的コロケーション (Guiraud値3以上)			意味的コロケーション (Guiraud値3以上)				
	出現数	出現数	出現数	出現数	出現数	出現数	延べ数	異なり数	Guiraud値	延べ数	異なり数	Guiraud値		
A1-1 日常の 動作	食事を	43	買い物を	21	ゲームを	13	名詞	609	214	8.67	生活	248	75	4.76
	仕事を	38	どう	20	勉強を	12	を	563	185	7.80	心	72	36	4.24
	話を	25	ショッピング	19	電話を	12	名詞	551	177	7.54				
	アルバイト トを	25	を 何を	17	準備を バーベキューを	9 7	+							
A1-2 動作・変 化	勉強	252	合格	19	努力	11	名詞	2278	475	9.95	作用	200	77	5.44
	参加	96	散歩	19	計画	10	なし	2276	475	9.96	生活	350	73	3.90
	留学	70	上映	19	完成	10	名詞	2274	473	9.92	事業	90	37	3.90
	緊張	68	食事	19	おしゃべり	10	+ な				待遇	81	31	3.44
	注意	57	発表	19	徹夜	10	し				心	931	100	3.28
	卒業	55	到着	18	リラックス	9					言語	192	42	3.03
	心配	50	体験	17	応援	8								
	結婚	48	出席	17	興奮	8								
	旅行	45	約束	17	帰国	8								
	準備	45	相談	16	発見	8								
	放送	43	連絡	15	討論	8								
	練習	42	注文	13	参観	7								
	感動	37	アルバイト	12	使用	7								
	紹介	33	放映	12	確認	7								
	出発	29	返事	12	維持	7								
	期待	26	感謝	11	経営	7								
	観光	22	けんか	11	鑑賞	7								
	案内	21	発生	11	担当	7								
	禁止	21	説明	11	出演	7								

A2 職業											
A3 生理的な現象											
A4 装身具											
A5 身体部分	顔を	7									
B 変化							形容詞	20	15	3.35	
							名詞	11	11	3.32	
							に	22	16	3.41	
C1 決定	ことに	32					名詞	26	23	4.51	
							名詞+	15	13	3.36	
							に				
C2 思う・見なす	楽しみに	35	気に	10	大切に	8					
C3 知覚											
D 知覚	気が	26	感じが	14	感じを	7					
E 時間・費用											
F 副詞	びっくり	53	どきどき	12	きちんと	7					
	のんびり	25	ごろごろ	9	がっかり	7					
	ほっと	13	わくわく	9							
G 謙譲表現	お願い	77	お待ち	7							
	ご注意	11	お借り	7							
H 形式的用法	たり	200									
I その他							動詞	39	30	4.80	
							動詞+	23	16	3.34	
							なし				
							動詞+	12	11	3.18	
							て				

表 6-2 において、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションの3つすべてで基準値以上であったのは、A1-1 と A1-2 であった。A1-1 は「する」の中心義であり、その典型的な共起は「名詞（動作）＋をする」である（表 6-1）。A1-2 は、「する」の中心義に限りなく近い派生義であり、典型的な共起は「名詞（動作、変化）＋する」である。表 6-2 の A1-1、A1-2 についてみると、どちらも文法的コロケーションの Guiraud 値が飛びぬけて高いことがわかる。つまり今回の分析対象者であった学習者は、「名詞＋をする」、「名詞＋する」をルールとして、さまざまな語と共起させていたといえる。また、意味的コロケーションについては、「する」のすべての意味の中で A1-1 と A1-2 のみが基準値以上であった。このことから、学習者は、中心義である A1-1 と、それに限りなく近い派生義である A1-2 について、創造的に語を組み合わせて使用していたと考えられる。

A2～A4、C3、E については、すべて基準以下であった。ただしこれらは、母語話者・学習者ともにほとんど使用が見られなかったためであると考えられ、何らかの傾向を示すことはできない。

語彙的コロケーションのみ基準値以上だったのは、A5、C2、D、F、G、H であった。これらは語彙的コロケーションという固定的な結びつきを持つのみであるといえる。すなわち分析対象者である学習者は、A1-1、A1-2 に比べ、これらの意味を創造的に使いこなせていないと考えられる。

一方、B は文法的コロケーションのみ基準値以上、C1 は語彙的コロケーション、文法的コロケーションという2つが基準値以上であった。B は、「赤くする」、「きれいにする」のような「形容詞＋する」で変化を表わす用法であり、C1 は「行くことにする」、「夕飯は和食にする」のような決定を表わす用法である。この B の「形容詞＋する」、C1 の「ことにする」は、初級段階の指導項目となっており、今回の分析対象である学習者が使用した『新文化初級日本語』でも取り上げられている。

『新文化初級日本語』における「B 変化」

第 31 課

6. 音を大きくすることができます。

い形容詞 大きい → 大きくする

な形容詞 きれい → きれいにする

1) A : ちょっと寒いですね。

- B : そうですね。クーラーを弱くしましょう。
- 2) A : 前髪を短くしてください。
- B : はい、わかりました。何センチぐらい切りますか。
- A : そうですね。5センチぐらい切ってください。
- 3) 先生 : テストを始めますから、静かにしてください。

文化外国語専門学校 (2000b : 131)

『新文化初級日本語』における「C1 決定」の「～ことにする」

第31課

2. タクシーで行くことにします。

- 1) ワン : 日曜日、みんなでボウリングに行くんですけど、いっしょに行きませんか。
 マリー : 行きたいけど、私はボウリングをしたことがないんです。
 ワン : だいじょうぶですよ。アルンさんが教えてくれますよ。
 マリー : そうですか。じゃ、私も行くことにします。
- 2) リー : 日曜日のボウリング、マリーさんも行きますか。
 マリー : はい、行きます。ちょっと迷ったんですが、行くことにしました。
- 3) 先生 : キムさんはもう進路を決めましたか。
 キム : はい。先週両親と相談して、東都大学の経済学部を受けることにしました。

文化外国語専門学校 (2000b : 125-126)

「形容詞+する」も「ことにする」も、第31課で取り上げられている。教科書においては上記の例文での導入のみであるが、教室ではこれに基づきさまざまな練習が行われていると推測される。つまり、B と C1 の文法的コロケーションは、教室指導の影響で形成されたコロケーションであると考えられる。

語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという3つの関係を考えると、語彙的コロケーションが語と語の結びつきであるのに対し、文法的コロケーションと意味的コロケーションは、ある語と、語のグループの結びつきであるといえる。つまり語彙的コロケーションは、文法的コロケーション、意味的コロケーションより固定的でそのまま使える結びつきであり、分析されていないチャンクであると考えることができる。一方文法的コロケーションと意味的コロケーションは、語彙的コロケーションが分

析され、共起語がグループ化されたものであると考えられる。表 6-2 において、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションの 3 つの観点のうち、語彙的コロケーションが最も多くの「する」の意味分類で基準値以上であった。B については、語彙的コロケーションは基準値以上のものは見られず、文法的コロケーションのみが基準値以上であったが、これは教室指導の影響であると推測された。B、I 以外の意味分類では、語彙的コロケーションのみか、語彙的コロケーションと文法的コロケーションという 2 つであった。また、意味的コロケーションのみという「する」の意味分類は見られなかった。このことから、「する」とのコロケーションは、語彙的コロケーションから文法的コロケーション、意味的コロケーションという順序で習得が進むと推測される。さらに今回の分析では、中心義・中心義に近い派生義では語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという 3 つが基準値以上だったのに対し、派生義ではこの 3 つのうち 1 つまたは 2 つのみが基準値以上であった。このことから、「する」とのコロケーションの習得は中心義から先に進むと考えられる。

6.2.2 学習者の「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」

以上のように、分析対象であった学習者の「する」の使用は、中心義と派生義とで異なる傾向が見られた。コロケーションの習得に関する先行研究では、語彙的コロケーションのみを分析対象とするものが多かった（第 2 章参照）。これに対し本研究では、語彙的コロケーションに加え文法的コロケーション、意味的コロケーションという 3 つの観点から分析を行い、学習者の「する」と語の結びつきの全体像を捉えることを目指した。この 3 つの観点から分析したことにより、語彙的な結びつきは弱いものの、文法的な結びつきが強い、「する」の派生義 B のような場合や、文法的な結びつき、意味的な結びつきがある程度の強さを持ち、同時に語彙的にも強く結びついたコロケーションがあった、「する」の中心義である A1-1、中心義に近い派生義である A1-2 のような場合が明らかになった。

Hoey (2005) は、コロケーションを論じる上での心理学的概念「priming (準備・用意)」を提示し、この概念によって、語、文法、意味、語用、談話の共起について説明した。

We can only account for collocation if we assume that every word is mentally primed for collocational use.

(コロケーションを説明できる唯一の方法は、すべての語は心の中でコロケーション使

用のために準備されていると想定することである。)

Hoey (2005:8)

Hoey (2005) の考えを本研究に当てはめると、分析対象である学習者の「する」とのコロケーションは次のように説明できる。まず中心義および中心義に近い派生義については、語彙・文法・意味というすべてのコロケーションが「準備されている」(primed) と言える。語彙的コロケーションは、すぐに使える便利なチャンクとして「食事を」などの 13 語、「勉強」など 57 語が学習者の心の中で準備されている (表 6-2 より、高頻度共起語 100 位以内で「する」との結びつきを表す MI スコアが 3 以上の共起語)。一方文法的コロケーション、意味的コロケーションについては、これに基づき創造的に言語を使用しており、ときには母語話者に比べ過剰使用になることもある。具体的には、文法的コロケーションは「名詞 + をする」、「名詞 + する」、意味的コロケーションは「日常生活を表す」というものであると考えられる。このような、本研究における学習者が持っている中心義とのコロケーションを「中心義コロケーション」と呼び、図 6-1 に示す。

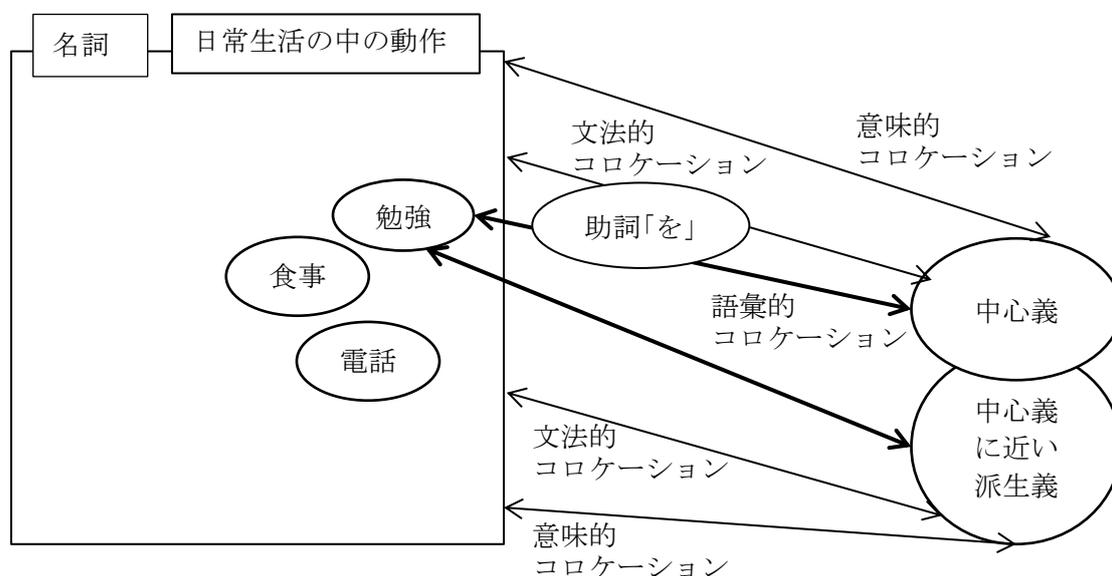


図 6-1 分析対象であった学習者の動詞「する」についての「中心義コロケーション」

まず「する」の中心義と助詞「を」は強く結びついており、この結びつきは文法的な結び

つきであるため文法的コロケーションである。また「を」の前には名詞が多く使われたため、分析対象の学習者の中心義に関する文法的コロケーションは「名詞+を+中心義」と考えられる。中心義に近い派生義の場合は、文法的コロケーションは「名詞+する」である。そして、共起語については、学習者が中心義でよく使用した語を見ると日常生活に関わるものが多かった。使用した共起語の許容度は比較的高かったことから、中心義の典型的な共起であり母語話者の規範と思われる「日常の動作等」(森田 1991) から大きくは“逸脱”していないと考えられる。よって、学習者が中心義で使用した共起語は「日常生活に関わる動作」が多かったと推測される。この「日常生活に関わる動作」と中心義の結びつきは、意味的な結びつきであるため、意味的コロケーションである。「中心義コロケーション」の意味的コロケーションは、「勉強」、「仕事」、「食事」などの語が「日常生活に関わる動作」というラベルのグループを形成していると考えられることができるが、このグループの中の1つ1つの語と、「する」との結びつきは一樣ではないと推測される。例えば、学習者は「食事を」という語を母語話者よりも過剰に使用していたが、このような学習者にとって特に身近で、よく使う語や、インプット(教科書や母語話者の発話など)において高頻度の語については、個別に、「する」と強く結びついている可能性がある。図 6-1 においては、この結びつきの強さを太線で表した。このような組み合わせは、語と語の組み合わせであるため、語彙的コロケーションである。

このような学習者の「中心義コロケーション」は、母語話者と同じ部分もあれば、異なっている部分もあると考えられる。本研究で分析対象であった学習者は、タスクの内容に関わらず、学習者の日常生活に関わる語を共起語として使用していたのに対し、母語話者はタスクの内容によって使用する共起語が異なっていた。また、学習者は母語話者が使用しない、また許容できない語も共起語として使用していた。よって、分析対象である学習者は、その段階で持っていた「中心義コロケーション」に従って創造的に言語産出を行っていたと考えられる。つまり、図 6-1 のような「中心義コロケーション」は、分析されていないチャンクである部分と、ある程度分析された部分とがあると言える。Pawley and Syder (1983) において、チャンクと分析された要素は連続体であると述べられている。Pawley and Syder (1983) ではそれがどのような「連続体」であるか具体的には述べられていないが、本研究の分析においては直線的な連続体というよりはむしろ、文法や意味という観点から形成され、「する」と結びついている語のグループの中に、分析されずに「する」とひとかたまりのチャンクを形成している語がある、と考えることができそうである。

ただし、分析対象であった学習者はデータ収集時で中級前半レベルにあり、習得はデータ収集以後も継続して行われている。Larsen-Freeman and Long (1991) によれば、言語学習者は目標言語に関する仮説を構築し、それを検証しながら徐々に目標言語に近づいていくという。つまり、図 6-1 のような「中心義コロケーション」は、分析対象である学習者にとっての「する」の中心義に関する、データ収集時点での仮説であり、習得が進むにつれ変わっていく可能性もあると考えられる。

一方派生義については、中心義とは違い意味と形式が一致しておらず、意味のまとまり、形式のまとまり、といった抽象化が行われていない可能性もある。派生義との結びつきは、「楽しみに+する」や「お願い+する」というように、非常に限定的であると考えられる。中心義とのコロケーションを「中心義コロケーション」と呼んだのに対し、派生義とのコロケーションを「派生義コロケーション」と呼ぶ。図 6-2 に、派生義のうち二格をとる「B：変化」、「C1：決定」、「C2：思う・見なす」を例に示す。

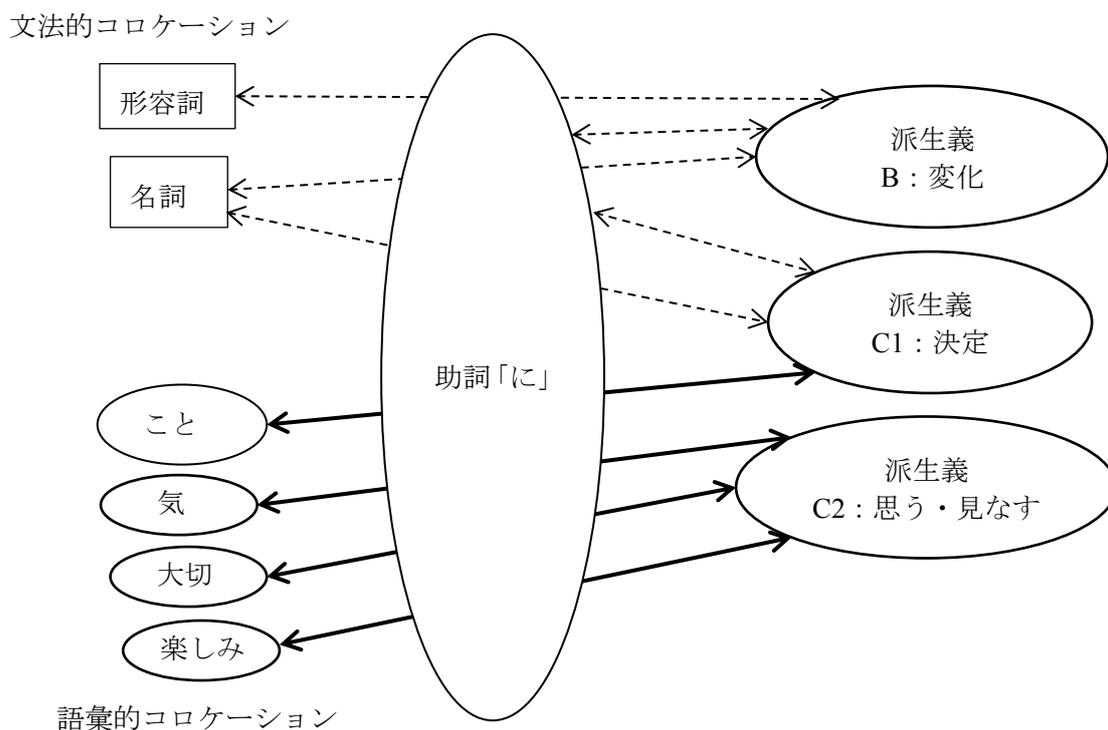


図 6-2 分析対象であった学習者の動詞「する」についての「派生義コロケーション」(二格をとる派生義)

派生義「B：変化」の場合、典型的な共起は「変化の結果を表す名詞＋に／と＋する」、「変化の結果を表す形容詞＋する」であるが、表 6-2 より、分析対象であった学習者は「形容詞」、「名詞」、「に」と「する」とで文法的コロケーションを形成していると推測できる。しかし、それぞれの Guiraud 値は中心義の文法的コロケーションに比べ低く、よって結びつきも中心義より弱いと考えられる。この結びつきの弱さを、図 6-2 では点線で表した。次に、派生義「C1：決定」の場合、表 6-2 より、「ことにする」という語彙的コロケーションと、「名詞＋に＋する」という文法的コロケーションが形成されていると思われる。語彙的コロケーションである「ことにする」は、初級レベルでの指導項目の1つであり、強く結びついていると考えられる。派生義「C2：思う・見なす」の場合、典型的に共起する助詞は「に」または「と」であるが、分析対象の学習者の場合、どちらの助詞ともあまり強く結びついていなかった。一方「大切に」、「楽しみに」、「気に」という3語は、派生義「C2：思う・見なす」に分類された使用例の中でも学習者が特に多く使用したものであった。このことから、この3語はC2と強く結びついていると考えられる。これは語（例：楽しみに）と語（する（派生義））の結びつきであるため、語彙的コロケーションである。派生義B、C1、C2との意味的コロケーションは、いずれの派生義においても、今回分析対象とした学習者の場合形成されていないと考えられる。

このように、学習者の「する」に関するコロケーションは、「する」の中心義と派生義で異なっていることが推測されたが、言語使用と中心義については、上級学習者の動詞選択について研究を行った Lennon (1996) で次のように述べられている。

Verb-choice error is only the tip of the iceberg of these learners' problems with the correct usage of high-frequency verbs. The evidence is that learners may have a broad outline of verb meaning, but that their lexical knowledge is hazy concerning polysemy, contextual and collocational restrictions, phrasal verb combinations, grammatical environment. They over-rely on their ideas of core meaning of polysemous verbs and may be derailed by treacherous translation equivalents in L1.

（動詞選択の誤用は、学習者の高頻度動詞の正しい使用に関する問題の、氷山の一角にすぎない。その証拠は、学習者は動詞の意味について広い輪郭 (outline) を持っているかもしれないが、彼らの語彙的知識は多義、文脈的およびコロケーション的制限、句動詞の組み合わせ、文法的環境に関して不確かであることである。彼らは多義動詞

の中心義についての自身の考えを過剰に信頼し、L1 におけるあてにならない翻訳相当語句に狂わされているかもしれない。

Lennon (1996 : 35) ※下線は筆者による

本研究において、学習者は動詞「する」の意味のうち、中心義を母語話者より量的にも多く、また共起語の意味範囲も広く使用しており、このことは Lennon の「学習者は中心義に関する自身の考えを過剰に信頼する」という指摘と一致していると思われる。本研究の対象者であった学習者も、「する」の中心義に関する考えを「過剰に信頼し」、いろいろな意味の共起語とともに、何度も使用したと考えられる。Lennon (1996) では「中心義 (core meaning)」について言及されているが、それとコロケーションとの関係には触れられていない。しかし、コロケーション研究が言語研究、言語習得研究に広まるきっかけとなった Firth (1951) は「語の意味は共起語に依存する」と指摘しており、「語の意味」と「コロケーション」は切り離せない関係にあると言える。Firth の指摘から考えると、学習者は「する」の意味を共起語とともに習得していくと考えられる。すなわち、「する」を学習者はさまざまな共起語とともに習得していくが、その過程では意味に関する仮説、共起語の意味的グループ、文法的グループに関する仮説を相互補完的に持っていると考えられる。そしてその過程は、中心義・「中心義コロケーション」から先に行われると思われる。よって、図 6-2 の「派生義コロケーション」は、データ収集以後習得が進むにつれ「楽しみ」、「気」、「大切」といった語がグループ化され、意味的コロケーション、文法的コロケーションが形成されていくのではないかと推測される。

6.2.3 「チャンキング」からの考察

このような考え方は、人間の情報処理の方法としての「チャンキング」という理論でも説明することができる。「チャンキング」を提唱した Miller (1956) は、人間が一度に処理できる情報には限りがあるため、処理できる情報の数を増やすために情報をまとめてかたまり (=チャンク) を作る、とした。そして作られたチャンクは、新たなインプットを受けてグループ化され、新しい大きなチャンクが形成される。人間はこうしたことを繰り返すことによって、情報を処理していくという (Miller 1956, Nation 2001, Ellis 2001)。また Nation (2001) は、高頻度の要素はチャンクとして記憶され、低頻度のものは分析された状態で記憶される、とした。一方第二言語習得の分野では、中間言語体系の発達はインプ

ットをかたまりとして記憶し、定型表現として産出、徐々に分析されて、仮説の構築と検証を繰り返し、自動化、というプロセスをたどる、という見方がある (Ellis 1985 など)。これを本研究にあてはめると、動詞「する」とそのコロケーションに関する習得について、次のような仮説を立てることができる。学習者は習得の初期において「勉強する」、「仕事をする」といったインプットを受け、これをそのままチャンクとして記憶する。これは語と語の結びつきであるため、語彙的コロケーションと考えることができる。そして、習得が進み徐々にインプットの量が増えていくと、すべてを記憶することが困難になってくるため、次第に「する」と共起する語のグループを形成し、『「する」と共起する語は～～という意味／文法的特徴を持つ語である』という仮説が構築され、共起語のグループはラベリングされる。意味に関する仮説に基づく結びつきは意味的コロケーション、文法に関する仮説に基づく結びつきは文法的コロケーションと考えることができる。そしてその仮説に基づき、インプットにない語を「する」とともに使用するようになる。その一方で、はじめにチャンクとして記憶されたものの中で特に高頻度のものは、チャンクのまま保持されている。学習者はチャンクのまま保持された語彙的コロケーションを使うことによって流暢な言語産出が行える一方、分析された意味的コロケーション、文法的コロケーションによって創造的に言語を産出することができると考えられる。

これまでのコロケーションに関する習得研究においては、母語話者の言語データの分析からコロケーションを定義し、母語話者が使うコロケーションを基準に学習者のコロケーションを分析したものが多く、こうした分析では、学習者のコロケーションは「母語話者と似ている＝正しい」、「母語話者と異なっている＝誤用」という見方がとられることが多く、第二言語の習得過程という視点はあまり見られなかった。例えば、英語の増幅詞のコロケーションについて分析した Granger (1998b) では、「学習者は母語話者のようなコロケーションをあまり使わず、自由選択原理を母語話者より多く使用する」という仮説を立てて分析し、この仮説を支持する結果として「... the general picture is one of learners who seem to use amplifiers more as building bricks than as parts of prefabricates sections. (全体的に見れば、学習者は既成のユニットの一部ではなく、むしろ、ばらばらの建築用ブロックとして増幅詞を使用しているようである)」(Granger1998b : 151 訳 : 南出・石川 2009 : 193) と述べた。さらに、これまでの分析は語彙的コロケーションのみを対象としたものが中心で、学習者がどのような語のまとまりを作っているか、といった分析は、「コロケーション」

という観点ではあまり行われていないようである。

これに対して本研究では、「コロケーション」を言語習得の過程で形成されるチャンクの一つであるにとらえ、学習者が動詞「する」とどのような語を結びつけているか、語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションという3つの観点から分析を行った。その結果から、Granger (1998b) の指摘とは逆に、本研究の分析対象である学習者は、動詞「する」とのコロケーションについて、語を「ばらばらの建築用ブロック」としてではなく「既成のユニットの一部」として使用していると考えられ、このことから、イディオム原理 (Sinclair1991) に基づく産出を行っていたと推測される。そしてこの学習者は「中心義コロケーション」と「派生義コロケーション」という、「する」とのコロケーションに関する体系を持っており、この体系は母語話者とは異なっていた。すなわち、コロケーションをチャンクの一つと考え、第二言語習得過程において学習者がどのような語と語の結びつきを形成しているか、という視点での分析を行うことによって、「する」と共起語、という限定的な分析ではなく、学習者が作る「する」を中心としたチャンクの全体像をとらえることができたと考えられる。さらに今回の分析から、語の意味の習得（中心義から派生義へ）や文法的な習得（格助詞「を」と「する」の結びつきなど）というように、より広い第二言語の習得過程の分析へとつなげていくことも可能であると思われる。

6.3 今後の課題

ここでは、全体をふまえた今後の課題として、(1) 異なるレベルについての分析・縦断的分析の必要性、(2) 異なる種類のデータを使った検証、(3) 多義語における複数の意味の関係に関する考察、(4) 母語の影響に関する考察、という4つを示す。

(1) 異なるレベルについての分析・縦断的分析の必要性

本研究では台湾の大学で日本語を学ぶ、中国語を教育言語とする学習者を対象に、動詞「する」とのコロケーションについて、第二言語の習得という観点から分析を行った。中間言語の特徴として、母語とも目標言語とも異なる独自の体系を持ち、目標言語に向かって変化していく連続体である、ということが挙げられる。本研究の分析によって、分析対象の学習者の中間言語における、動詞「する」とのコロケーションの体系の一端をとらえることができたと思われる。しかし、本研究で用いたデータは横断的なものであり、中間言語のもう1つの特徴である「連続体」という面については、分析することができなかつ

た。今後初級、上級といった異なる段階の学習者によるデータを分析することによって語彙的コロケーション、文法的コロケーション、意味的コロケーションの関係と習得過程についての仮説を検証していく必要がある。また、本研究で使用したデータのうち、学習者の日記タスクのデータは、1人の学習者が同じタスクを2週間に1回、合計で8回または16回執筆しており、縦断的な分析も可能である。16回執筆した学習者の中には、8回の執筆後日本に留学し、留学先で後半の8回を執筆した学習者もいた。こうしたデータについては、留学した学習者としていない学習者という、学習者間の比較と、留学前と留学後という学習者内の比較が可能である。このような分析をさらに行っていくことにより、中間言語におけるコロケーションについて、さらに詳細に見ていくことができると考えられる。今後の課題としたい。

(2) 異なる種類のデータを使った検証

本研究ではコーパスを用いたが、コーパスを用いた研究としてはデータの量は多いとは言えず、仮説を一般化することはできない。しかしこうしたデータ量の少なさは、学習者の条件（母語、学習環境、レベルなど）、作文のタスクを統制したことが一因として考えられる。データ収集にあたって統制を強くするとデータの量が少なくなり、逆にデータの量を増やすと母語やタスクの内容が不統一であるなど変数が増えてしまい、分析が困難になる可能性がある。今後は(1)で挙げた学習者のレベルだけでなく、母語、学習環境も今回の対象者とは異なるデータを分析していきたい。

コーパスを用いた分析では、データの多さから高頻度のもののみが分析対象となる。しかし、頻度は低いものの結びつきが強いと考えられる場合もあり、本研究ではこうしたものについては十分に分析を行うことができなかった。また、コーパスを含め作文のような自由産出データを用いた場合、学習者が使ったものしか分析できないという問題がある。本研究の前に行った、上級学習者の「する」とのコロケーションについての分析(鈴木 2009)では、データの量が本研究より少なかったため、すべてのデータを筆者自身の目で見、学習者の作文から「する」の使用と「する」が使われるべきと思われる箇所を抽出した。しかし今回の分析では、「する」の使用のみの分析で、母語話者なら通常「する」を使うところでほかの語を使った場合については分析できなかった。データの量を増やすことで結果はより一般化しやすくなると思われるが、一方で使わなかった例についての分析は困難になる。こうした点を解決するには、異なる種類のデータを収集し、コーパスによる分析

結果と比較する、という方法が考えられる。例えば、日本語の形容詞・形容動詞のコロケーション習得について分析を行った曹・仁科(2006a, b)では、コーパス(曹・仁科2006a)とテスト(曹・仁科2006b)という2種類のデータを用いている。このように、複数のデータ収集法を組み合わせる用いることの有効性は、先行研究でも指摘されている(Ellis 1994)。今後は本研究の結果を踏まえて別の種類のデータを収集し、本研究での仮説を検証していきたい。例えば、今回の分析結果を検証できるようなコロケーションの産出テストを作成し、学習者と母語話者に実施、比較する、という方法が考えられる。また、学習者のコロケーションについて、今回は大規模コーパスと母語話者に対してのアンケートという方法で許容度の判定を行った。これについて、今回は母語話者にのみアンケートを行ったが、同じ背景を持つ学習者に、母語話者に対して行ったアンケートと同じものを実施することも、学習者が持つコロケーションの体系を探る上で有効な方法であると考えられる。

(3) 多義語における複数の意味の関係に関する考察

本研究での分析の結果、分析対象であった学習者の「する」とのコロケーションは、中心義と中心義に違い派生義、派生義と異なる傾向が見られ、これをそれぞれ「中心義コロケーション」、「派生義コロケーション」として図に示した。しかし、本研究で用いた動詞「する」の意味分類は、あくまで母語話者の分析によるものである。迫田(1999)は中間言語を分析するに当たって、「果たして学習者が研究者の分類した用法を選択の基準にしているかどうか疑問である」(迫田 1999 : 65)と述べ、学習者自身の視点に立った分析が必要であると述べている。また、日本語学習者による格助詞の習得について分析した森山(2008)は、学習者と母語話者が格助詞の用法についてどのようなカテゴリーを形成しているか分析し、学習者は母語話者と同じカテゴリーを形成していない場合もあることを指摘している。つまり動詞「する」に関して、母語話者と学習者が考える「中心義」、「派生義」が異なっている可能性は大いに考えられる。

さらに本研究では、「する」の意味を独立したものとして分析したが、森山監修(2012)で示されているように、多義語の1つ1つの意味は独立したものではなく、ネットワークを形成していると考えられる。本研究で扱った動詞「する」について言えば、森山監修(2012)では「動作などを行う」という中心義から、「どのような動作を行うのか」という観点から派生義が説明されている。また、今回は「動作を表す名詞+する」を中心義、「動作・変化を表す名詞+する」を中心義に近い派生義、としたが、この2つは「勉強をする」と「勉

強する」のように使い分けが可能なものがある一方、どちらかしか使えない名詞もあり、今回の分析においてはこの点について触れることができなかった。これについては、名詞の意味に加え、名詞の前の要素（「日本語の勉強をする」と「日本語を勉強する」）も関わっていると考えられる。

以上をふまえ今後は、学習者が何を中心義だと考えるかなど、多義語の意味についてどのようにとらえているのか、そして複数の意味があるとき、それぞれの意味はどのようなネットワークを形成しているのか、そのネットワークに共起語や、共起語の前後の要素はどのように関わっているのか、といった分析を行っていきたい。

(4) 母語の影響に関する考察

第2章で述べたように、これまでのコロケーションの習得研究では、母語の影響について考察したものが多く、動詞「する」およびコロケーションの誤用につながると思われる日本語と中国語の違いについて、先行研究では、(1) 同じ漢語を使う場合でも、共起語は異なっていることがあること、(2) 日本語と中国語で品詞が異なる場合があること、という2点が指摘されており、本研究においてもこの2つが背景にあると思われる使用例が見られた。しかし、本研究における中国語の影響に関する考察は非常に限定的なものであり、今後さらに分析を進める必要がある。迫田（1998：43）は、「母語転移の可能性を言及することは、1カ国の母語話者を対象にした調査では困難である。」「真に母語干渉が影響を与えていると判断するためには、最低3カ国の言語母語話者グループが必要であろう。」と述べており、今後は中国語以外の言語背景を持つ学習者についても分析したい。また、今回は主に辞書の比較によって中国語の影響を考察したが、今後は中国語母語話者へのアンケートなど辞書以外の方法によっても調査を行いたい。

本研究の分析は、動詞「する」という限定的な範囲で、台湾の大学で日本語を学ぶ、中国語を教育言語とする中級学習者、という限定的な対象について行ったものであるが、今後はこの分析をさらにさまざまな範囲に広げ、語と語の結びつきという観点から、日本語学習者がどのように第二言語を習得していくのか分析を行っていきたい。

6.4 日本語教育への示唆

最後に、本研究の結果から日本語教育へどのような示唆ができるかを考える。

日本語教育においてコロケーションに特化した教材としては、秋元・有賀(1996)、神田・佐藤・山田(2002)、小野・小林・長谷川(2009, 2010)、姫野・山口・竹沢・崔(2012)などが、日本語学習者向けのコロケーションの辞書は姫野監修(2004, 2012)がある。教材について、初中級向けは秋元・有賀(1996)のみであり、その他の教材は中上級、または上級向けである。扱われるコロケーションは、秋元・有賀(1996)、神田・佐藤・山田(2002)では強い結びつきのもや慣用句に近いものが多かったが、小野・小林・長谷川(2009, 2010)、姫野・山口・竹沢・崔(2012)では弱い結びつきのもも扱われている。こうした教材で扱われてきたコロケーションの選定は、初級教科書や日本語能力試験の出題基準(秋元・有賀1996、姫野監修2012)、新聞の社説・コラム(神田・佐藤・山田2002)をもとに行われてきた。一方英語のコロケーション教材では、母語話者のコーパスや学習者コーパスからコロケーションを選定しているものもある(O'dell and McCarthy 2005, 2008)。鈴木・海野(2006)では、学習者コーパスの分析に基づき扱うコロケーションを選定、配列した教材の試作を試みたが、日本語のコロケーションについての教材でコーパスに基づき作成されているものはほとんど見られない。こうした背景には、日本語の場合英語に比べてコーパスの開発が遅れていることがあると思われるが、今後は母語話者のコーパス、学習者コーパス双方の分析により、どのようなコロケーションを扱うか検討を行い、教材を作成していく必要があると考えられる。

次に、コロケーションをどのように学習者に提示するか、ということについて、これまでに出版されているコロケーションの教材は、その多くがコロケーションを話題によって配列し、その話題に関連するコロケーションを挙げる、という形となっている。例えば姫野・山口・竹沢・崔(2012)は中級レベル以上を想定した教材であるが、「衣食住」、「人生・娯楽」などの話題で構成されている。そして「衣食住」の課を見ると、「ファッション・流行」に関わるコロケーションとして「服装に構わない人」、「私服に着替える」、「丈を詰める」などが英語、中国語、韓国語の訳と共に提示されている。これに対し小野・小林・長谷川(2009, 2010)は、1つの名詞や形容詞、動詞を取り上げ、その意味を提示してからコロケーションを考えさせる、という形を取っている。例えば、小野・小林・長谷川(2009)の第1課では「頭」という名詞を取り上げ、「人や動物の首から上の部分」、「頭髪」といった5つの意味が提示され、そこから「頭をぶつける」、「頭を丸める」などのコロケーションの意味を考えさせるようになっている。コロケーション研究が行われるきっかけとなったFirth(1951)は「語の意味は共起語に依存する」と指摘しており、語の意味と共起語は

切り離せない関係にあると考えられる。本研究の結果からも、分析対象である学習者の中間言語において、動詞「する」の意味と共起語が深く関わっていることが示唆され、学習者は意味に関する仮説、共起語に関する仮説を相互補完的に持っており、それぞれを検証しながら習得していくのではないかと、という仮説を立てた。そこでコロケーションを扱う方法として、その動詞の意味からどのような語と共起できるかや、逆に共起語からどのような意味がその動詞にあるか、といったことを学習者に考えさせる、という手法が考えられる。このような手法は、小野・小林・長谷川（2009, 2010）の形式でとられているが、その他の教材は話題ごとに提示されたコロケーションを、そのまま覚えることに主眼が置かれているようである。

共起語と動詞の意味を同時に扱うという手法は、コロケーションだけでなく、類義語の使い分けを考える際にも用いることかできる。例えば、こうした手法を用いた英語の類語辞典として、投野（2005）が挙げられる。この辞典は、英語のコーパスである British National Corpus（BNC）を分析し、『単語の使い分け』と『その単語と一緒に使われる語の傾向』で示す（投野 2005：1）という方法により、類語の使い分けについて説明したものである。例えば、「賢い」という意味の形容詞「clever」、「intelligent」、「wise」という3つそれぞれについて、BNCを使ってよく共起する名詞を抽出し、5つずつ提示している。このような手法により、それぞれの形容詞の使い分けがわかるようになるという（投野 2005：3-4）。

また筆者も、担当する日本語の授業において、類義語の意味を共起語から考えさせる手法を試みている。図 6-3 に、中級前半レベルの授業で使用した例を示す。この授業では「終わる」と「済む」、「する」と「行う」という類義語を扱ったが、ここでは「する」と「行う」の部分を挙げる。なおこの授業の前に、学習者は課の新出語として「済む」と「行う」の意味を母語で理解している。

L1ことばのネットワーク 舌を出したアインシュタイン

☆意味の違いを考えよう☆
するー行う

・「する」はどんな言葉ことばと一緒に使いっしょいますか。つか

する

・「行う」はどんな言葉ことばと一緒に使いっしょいますか。つか

行う

→「する」と「行う」はどう違いますか。

*違いちががわかる例文れいぶんを作つくりましょう！

図 6-3 「する」と「行う」の意味と共起語についてのプリント（中級前半向け）

学習者にはまず、辞書、教科書、スマートフォンなど何を使ってもよいので、大きな四角に入る共起語をできるだけたくさん挙げることに、小さな四角には助詞を1つ入れることを指示した。そしてある程度出たところで、ペアになって書いたものを共有し、2つの語の意味の違いを考えさせた。そして最後に、話し合いの結果を発表させ、教師から補足説明を行った。学習者の多くは、自身の電子辞書やスマートフォンの辞書アプリを使って共起語を挙げており、初めはそこから動詞の意味を考えるのに苦労していたようであるが、最終的には全員で類義語の違いを意識することができたと思われる。このような手法が有効であるかどうかは今後検証する必要があるが、語の意味からどのような語と共起できるか考えることと、共起語の意味から語の意味を考えることの繰り返しによって、意味の習得、共起語の習得に役立つのではないかと考えられる。

第二言語習得研究の成果を教育現場にどのように反映させていくかについては、習得順

序と教えるべき順番が同一であるとは限らない、というように、単純な問題ではない。今後は、学習者が習得過程においてどのような語と語を結びつけているか、という、習得過程についての分析を進めるのと並行して、その結果をどのように教育現場に還元することができるか、考えていきたい。そして、母語話者・学習者のコーパスの分析に基づいた教材の試作や、図 6-3 に示したような実践を行い、学習者が語の意味やコロケーションについてより効果的に学習できる方法を検討したい。

参考文献

- 相原茂(編)(2010).『講談社中日辞典 第三版』講談社.
- 阿部一哉(2004).「TUFSS-D モジュール開発「試作版」—サイトの構築と他モジュールとの関連性—」『言語情報学研究報告』1, pp. 95-102.
- 安達太郎(1997).「「なる」による変化構文の意味と用法」『広島女子大学国際文化学部紀要』4, pp.71-83.
- 安達太郎(1999).「「する」の文型と構文」『広島女子大学国際文化学部紀要』7, pp. 105-117.
- 相澤正夫(1993).「日本語教育のための基本語彙調査」『国立国語研究所報告 105 研究報告集 14』, pp.281-332.
- 赤野一郎(2012).「辞書とコロケーション」堀正広(編)『これからのコロケーション研究』, ひつじ書房, pp. 61-105.
- 秋元美晴(1993).「語彙教育における連語指導の意義について」*The Proceedings of the 4th Conference on second Language Research in JAPAN*, pp.28-51.
- 秋元美晴(1999).「程度名詞と形容詞の連語性」『日本語教育』102, pp.20-29.
- 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(編著)『総合的日本語教育を求めて』, pp.233-246, 国書刊行会.
- 秋元美晴・有賀千佳子(1996).『ペアで覚えるいろいろなことば：初・中級学習者のための連語の整理』武蔵野書院.
- 秋元美晴・川井章弘(1996).『日本語学習者の語彙力向上のための連語指導の開発とその方法』平成6・7年度文部科学省研究補助金成果報告書.
- Bahns, J. and Eldow, M. (1993). Should we teach EFL student collocations?. *System*, 21 (11), pp. 101-114.
- Barrow, J. (1998). A Preliminary Study of the Collocational Knowledge of EFL Learners. 『大阪国際女子大学紀要』24 (1), pp. 141-150.
- Benson, M., Benson, E., Ilson, R. (1997). *The BBI Dictionary of English Word Combinations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Biskup, D. (1992). L1 Influence on Learners' Renderings of English Collocations: A Polish/German Empirical Study. Arnaud, P. J. L. and Bejoint, H. (ed.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp.85-93, Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Macmillan academic and Professional.
- 文化庁(1978).『日本語教育研究資料 中国語と対応する漢語』大蔵省印刷局.

- 文化外国語専門学校(2000a). 『新文化初級日本語』 I 文化外国語専門学校.
- 文化外国語専門学校(2000b). 『新文化初級日本語』 II 文化外国語専門学校.
- 曹紅荃・仁科喜久子(2006a). 「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一名詞と形容詞及び形容動詞の共起表現について一」 『日本語教育』 130, pp.70-79.
- 曹紅荃・仁科喜久子(2006b). 「自由産出調査から見る形容詞および形容動詞と名詞の共起表現：学習者と母語話者の対照を通して」 『電子情報通信学会技術研究報告. TL, 思考と言語』 106 (363), pp. 31-36.
- Corder, S. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp.161-170.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 147-159.
- Cowie, A. P. (1993). Multiword Lexical Units and Communicative Language Teaching. Arnaud, P. J. L. and Bejoint, H. (ed.), *Vocabulary and Applied Linguistics*, pp.1-12, Houndmills; Basingstoke; Hampshire: Macmillan academic and Professional.
- Cowie, A. P. (1994). Phraseology. Asher, R.E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, vol.6, pp. 3168-3171, Oxford ; Tokyo: Pergamon Press.
- Cowie, A. P. (2006). Phraseology. Brown, K. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics second edition*, pp. 579-585, Amsterdam ; Tokyo: Elsevier.
- De Cock, S., Granger, G., Leech, G. and McEnery, T. (1998). An automated approach to the phrasicon of EFL learners. Grange, S. (ed.), *Learner English on computer*; (船城道雄・望月通子(2008). 『英語学習者コーパス入門 SLA とコーパス言語学の出会い』研究社), pp. 67-79, London: Longman.
- Dulay, H. and Burt, M. (1974). A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (2), pp. 253-278.
- Ellis, N. C. (2001). Memory for language. Robinson, P. (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*, pp. 33-68, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects in Language Processing A review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp143-188.

- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. (牧野高吉(2005). 『第2 言語習得のメカニズム』ちくま学芸文庫), Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition second edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. and Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Farghal, M. and H, Obiebat. (1995). Collocations: A neglected variable in EFL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 33(4), pp. 315-331.
- Firth, J. F. (1951). Mode of Meaning. *Papers in Linguistics 1934-1951*, (大東百合子(1978). 『ファース言語論集 1』 研究社出版), pp.190-215, Oxford: Oxford University Press.
- 福島一人 (2007). 「定義されたコロケーションとその有用性：コロケーション辞典執筆の見地から」『情報研究』 36, pp. 253-282.
- 五味政信・今村和宏・石黒圭 (2006). 「日中語の品詞のズレ：二字漢語の動詞性をめぐって」『一橋大学留学生センター紀要』 9, pp. 3-13.
- Granger, S. (1998a). The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research. Grange, S. (ed.), *Learner English on computer*, (船城道雄・望月通子(2008). 『英語学習者コーパス入門 SLA とコーパス言語学の出会い』 研究社), pp.3-18, London: Longman.
- Granger, S. (1998b). Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. Cowie, A.P.(ed.), *Phraseology*,(南出康世・石川慎一郎(2009). 『慣用連語とコロケーション - コーパス・辞書・言語教育への応用』くろしお出版), pp.145-160, Oxford: Clarendon Press.
- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, pp.3-33.
- グループ・ジャマシイ(編著)(1998). 『日本語文型辞典』くろしお出版.
- 顧海根(1980). 「中国人学習者によくみられる誤用例－疑問使用法と受身文を中心に－」『日本語教育』 41, pp. 47-60.
- 顧海根(1981). 「中国人学習者によくみられる誤用例－動詞、形容詞、代名詞などを中心に－」『日本語教育』 44, pp.57-69.

- 顧海根(1983)。「中国人学習者によくみられる誤用例—格助詞、係助詞「も」、接続助詞「て」などを中心に—」『日本語教育』49, pp.105-118.
- Hakuta, K. (1974). Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. *Language Learning*, 24 (2), pp. 287-297.
- Hakuta, K. (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26 (2), pp.321-351.
- 姫野昌子(監修)(2004). 『日本語表現活用辞典』 研究社.
- 姫野昌子(2006). 「学習者のためのコロケーション辞典-『日本語表現活用辞典』の作成に際して」『日本語学』25(8), pp. 40-50.
- 姫野昌子(監修)(2012). 『研究社 日本語コロケーション辞典』 研究社.
- 姫野昌子(監修)・山口久代・竹沢美樹・崔美貴(著)(2012). 『コロケーションが身につく日本語表現練習帳』 研究社.
- 平尾得子(1990). 「サ変動詞をめぐる」『待兼山論叢 日本語学編』24, pp.57-73.
- 平尾得子(1995). 「VN ガスルと VN スルと VN フスル—サ変動詞語幹の意味と構文的制約—」『日本語類義表現の文法(上)単文編』, pp.89-98, くろしお出版.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming A new theory of words and language*. London: Routledge.
- 北條正子(1973). 「サ変になりうる名詞(漢語)」『品詞別日本文法講座 10 品詞論の周辺』, pp. 185-230, 明治書院.
- 堀正広(2009). 『英語コロケーション研究入門』 研究社.
- 堀正広(編) (2012). 『これからのコロケーション研究』 ひつじ書房.
- 星野恵子(1998). 「「する」と「やる」は同じですか?」『月刊日本語』5, pp.44-47.
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing. Cowie, A.P. (ed.), *Phraseology*, (南出康世・石川慎一郎(2009). 『慣用連語とコロケーション - コーパス・辞書・言語教育への応用』 くろしお出版), pp.161-186, Oxford: Clarendon Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 日向敏彦(1985). 「漢語サ変動詞の構造」『上智大学国文学論集』18, pp. 161-179.
- 家村伸子・迫田久美子(2001). 「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(2): 否定形「じゃない」の場合」『広島大学日本語教育研究』11, pp. 43-48.
- 伊地智善継(編)(2002). 『白水社中国語辞典』 白水社.
- 池上素子(2000). 「「～化」について—学会抄録コーパスの分析から—」『日本語教育』106,

pp.27-36.

池上素子(2002).「変化を表す「なる」—前節する語との共起制限を中心に—」『日本語教育』

112, pp.15-24.

池上嘉彦(1981).『「する」と「なる」の言語学』大修館書店.

石川慎一郎(2008).『英語コーパスと言語教育—データとしてのテキスト』大修館書店.

石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠(編)(2010).『言語研究のための統計入門』くろしお出版.

門田修平(編)(2003).『英語のメンタルレキシコン 語彙の獲得・処理・学習』松柏社.

影山太郎(1993).『文法と語形成』ひつじ書房.

神田靖子・佐藤由紀子・山田あき子(編著)(2002).『日本語を磨こう : 名詞・動詞から学ぶ

連語練習帳』古今書院.

金子比呂子(1985).「話しことばにおける「する」と「やる」」『ICU 夏期日本語講座論集』

2, pp. 105-126.

柏崎雅世(2000).「「ことになる」「ことにする」の意味と用法 その一「ことになる」『留学

生日本語教育センター論集』26, pp.49-67.

柏崎雅世(2001).「「ことになる」「ことにする」の意味と用法 その二「ことにする」『留学

生日本語教育センター論集』27, pp.33-47.

Kasper, G. (1997). The Role of Pragmatics in Language Teacher Education. Bardovi-Harlig, K. and

Hartford, B.(ed.), *Beyond methods: components of second language teacher education*,

pp.113-136, New York; Tokyo: McGraw-Hill.

川口裕司(2004).「TUFUS 言語モジュール」『言語情報学研究報告』1, pp. 15-20.

河原清志(2009).「英語「形容詞+前置詞」の共起性に関する意味論」『麗沢学際ジャーナル』

17(1), pp. 13-25.

河村静江(2010).「中国語・漢語・和語の間に見られるコロケーションの差異について」『同

志社女子大学大学院文学研究科紀要』10, pp. 39-60.

木下謙朗(2008).「自然発話における形容詞の使用状況—述部に表出する「いい」に注目し

て—」『明海日本語』13, pp.25-32.

北原保雄(編)(2010).『明鏡国語辞典 第二版』大修館書店.

小林英樹(2004).『現代漢語動名詞の研究』ひつじ書房.

小林多佳子(2005).「学習者コーパスを利用したコロケーションの分析--動詞"have"の共起表

現を中心に」『英語コーパス研究』12, pp. 53-66.

- 国立国語研究所(2004).『分類語彙表 増補改訂版』大日本図書.
- 小宮千鶴子(2003).「連語の研究--教育表現への広がり」『早稲田日本語研究』11, pp.44-49.
- 小宮千鶴子(2004).「留学生のための経済の専門連語辞書の試作—専門語の特定から専門連語の選定まで」04 記念行事委員会(編),『21世紀言語学研究 鈴木康之教授古希記念論集』, pp.343-354, 白帝社.
- 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論文集』20, pp. 49-61.
- 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, pp.33-51.
- Krashen, S. and Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28 (2), pp. 283-300.
- Krishnamurthy, R.(2006).Collocations. Brown, K. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics second edition*, pp. 596-600, Amsterdam ; Tokyo: Elsevier.
- 国広哲弥(1985).「慣用句論」『日本語学』4-1, pp.4-14.
- 国広哲弥(1997).『理想の国語辞典』大修館書店.
- 久野かおる(2000).「「話す」・「話」・「話をする」--日本語教育の視点から」『言語と文化』4, pp. 177-187.
- 久野かおる(2001).「中国語話者に見られる誤用--複合サ変動詞を中心に」『愛知大学国文学』40, pp. 33-46.
- Kurosaki, S. (2010). An Analysis of Japanese L2 Learners' Knowledge of "Verb + Noun" Collocations. 『実践女子大学 FLC ジャーナル』5, pp. 63-77.
- Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*.(牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正(1995).『第2言語習得への招待』鷹書房弓プレス), London; New York: Longman.
- 李在鎬(2009).「タグ付き日本語学習者コーパスの開発」『計量国語学』27(2), pp. 60-72.
- 李在鎬・石川慎一郎・砂川有里子(2012).『日本語教育のためのコーパス調査入門』くろしお出版.
- Leech, G. (1998). Preface. Grange, S. (ed.), *Learner English on computer*; (船城道雄・望月通子(2008).『英語学習者コーパス入門 SLA とコーパス言語学の出会い』研究社), pp.

xiv-xxii, London: Longman.

Lennon, P. (1996). Getting 'easy' verbs wrong at the advanced level. *International Review of Applied Linguistics*, 34, pp23-36.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of EFL and a Way forward*. Hove : Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove : Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation: further Developments in the Lexical Approach*. Hove : Language Teaching Publications.

林俊成・阿部一哉(2006). 「TUFS 言語モジュール教材および教材利用のための e-Learning システムの設計」『言語情報学研究報告』 15, pp. 15-43.

林玉恵(2002). 「日華・日漢辞典からみた日中同形語記述の問題点—同形類義語を中心に—」『世界の日本語教育』 12, pp.107-121.

刘月华・潘文娉・故韡(著)・片山博美・守屋宏則・平井和之(訳)(1996). 『現代中国語文法総覧』くろしお出版.

Long, M. H. (1985). Input and Second language acquisition theory. Gass and Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, pp. 377-403, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Louw, B. (1993). Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. Baker, M., Francis, G. & Tognini-bonelli, E. (eds.), *Text and Technology*, pp.157-176, Amsterdam: John benjamins.

松本剛次(2004). 「初級日本語教科書のシラバス分析と TUFS-D モジュールの設定試案及びその妥当性に関する考察」『言語情報学研究報告』 1, pp.83-93.

松野和子・杉浦正利(2004). 「コロケーションの定義—コロケーションの概念と判定基準に関する考察—」『なぜ英語母語話者は英語学習者が話すのを聞いてすぐに母語話者ではないとわかるのか』, pp.79-95, 平成 13 年度～15 年度科学研究費補助金基盤研究(C).(2).研究成果報告書.

松岡知津子(2004). 「複合動詞「～スル」を形成する漢語名詞について」『日本語教育』 102, pp.13-22.

松岡知津子(2005). 「漢語名詞とスルが構成する 2 種類の述語の交替」『広島大学大学院教育学研究科紀要』 2(53), pp.305-310.

- 松岡榮志(主幹)・費錦昌・古川裕・樋口靖・白井啓介・代田智明(編著)(2008)『超級クラウン中日辞典』三省堂.
- 松岡弘(監修)・庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘(著)(2000).『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』スリーエーネットワーク.
- 松村明(編)(2006).『大辞林 第三版』三省堂.
- McIntosh, C., Francis, Ben., Poole, R. (eds.). (2009).*Oxford Collocations Dictionary for students of English*. Oxford : Oxford University Press.
- 三喜田光次(2007).「名詞と動詞の共起関係に見られる日中両国語間の相違について」『外国語教育』 33, pp. 1-17.
- Miller, G. A. (1956). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *The Psychological Review*, 63, pp. 81-97.
- Milton, J. (1998). Exploiting L1 and interlanguage corpora in the design of an electronic language learning and production environment. S. Granger(ed.). *Learner English on computer*, (『船城道雄・望月通子(2008).『英語学習者コーパス入門 SLA とコーパス言語学の出会い』研究社).pp. 186-198, London: Longman.
- 宮地裕(1977).「慣用句と連語成句」『日本語教育』 33, pp.1-10.
- 宮地裕(1985).「慣用句の周辺一連語・ことわざ・複合語一」『日本語学』 4-1, pp.62-75.
- 宮島達夫(2005).「連語論の位置づけ」『国文学解釈と鑑賞』 70(7), pp. 6-33.
- 三好裕子(2007).「連語による語彙指導の有効性の検討」『日本語教育』 134, pp.80-89.
- 榎山洋介(2006).「認知言語学と言語教育」『言語』 35(4), pp.44-49.
- 森田良行(1991).『基礎日本語辞典』角川書店.
- 森田良行(2006).『日本語の類義表現』東京堂出版.
- 森田良行(2008).『動詞・形容詞・副詞の辞典』東京堂出版.
- 守屋宏則(1979).「資料・日中同形語—その意味用法の差異—」『日本語学校論集』 6, pp.159-168.
- 森山新(2008).『認知言語学から見た日本語格助詞の意味構造と習得』ひつじ書房.
- 森山新(監修)(2012).『日本語多義語学習辞典 動詞編』アルク.
- 村木新次郎(1980).「日本語の機能動詞表現をめぐって」『国立国語研究所報告 65 研究報告集 2』 pp. 17-75.
- 村木新次郎(1991).『日本語動詞の諸相』ひつじ書房.

- 村尾玲美(2004a). L1 Influence on Learners' Use of High-Frequency Verb + Noun Collocations. *ARELE : annual review of English language education in Japan*, 15, pp. 1-10.
- 村尾玲美(2004b). 「英語学習者と母語話者の作文における基本動詞 take の使用パターン--学習者コーパスを利用したアプローチ」『名古屋短期大学研究紀要』 42, pp. 99-108.
- 中川秀太(2001). 「動詞「やる」とサ変動詞語幹について」『研究年報』 15, pp.21-29.
- 中本正智(1986). 「する・やる」『日本語研』 8, pp.39-42.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-124.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a learner corpus*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- 野田尚史(2001). 「第3章 学習者独自の文法の背景」野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子『日本語学習者の文法習得』 pp. 45-62, 大修館書店.
- 野田尚史(2007). 「文法的なコロケーションと意味的なコロケーション」『日本語学』 26(12), pp. 18-27.
- 野村雅昭(1999). 「サ変動詞の構造」森田良行教授古稀記念論文集刊行会(編)『日本語研究と日本語教育』 pp.1-23, 明治書院.
- O'dell, F. and McCarthy, M. (2005). *English Collocations in Use Intermediate*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'dell, F. and McCarthy, M. (2008). *English Collocations In Use: Advanced*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 大神智春・清水百合・卢丽・金英淑(2012). 「漢字語彙の運用力養成を目指した教材開発に向けての一考察—中級学習者の共起表現の使用—」『九州大学留学生センター紀要』 20, pp.47-54.
- 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, pp.234-244.
- 大曾美恵子(2006). 「日本語コーパスと日本語教育」『日本語教育』 130, pp.3-10.
- 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」『言語情報科学』 8, pp. 85-100.

- 小野正樹・小林典子・長谷川守寿(2009). 『コロケーションで増やす表現 ほんきの日本語 vol.1』 くろしお出版.
- 小野正樹・小林典子・長谷川守寿(2010). 『コロケーションで増やす表現 ほんきの日本語 vol.2』 くろしお出版.
- 大塚望(1999). 「「する」と「やる」—生理・病理現象の表現を中心に—」『言語学論集』 18, pp.39-51.
- 大塚望(2002). 「「する」と「やる」—非動作性名詞がヲ格に立つ場合—」『日本語科学』 12, pp.7-28.
- 大塚望(2006). 「行為動詞「やる」の俗語性」『日本語日本文学』 16, pp.33-41.
- 大塚望(2007). 「「する」文の多機能性—文法的機能—」『日本語日本文学』 17, pp. 23-39.
- 大塚望(2008). 「「形容詞・形容動詞する」文の構造と意味」『日本語日本文学』 18, pp. 9-36.
- 大関浩美(2007a). 「日本語の名詞修飾節の習得研究—SLA 理論および日本語教育への貢献を考える—」『言語文化と日本語教育 2007 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2007 年版—』, pp.30-54.
- 大関浩美(2007b). 「場所を表す助詞に関する学習者の文法」『言語文化と日本語教育』 34, pp.28-29.
- 大関浩美(2008). 「学習者は形式と意味機能をいかに結びつけていくか—初級学習者の条件表現の習得プロセスに関する事例研究—」『第二言語としての日本語の習得研究』 11, pp. 122-140.
- Pawley, A. and Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (eds.), *Language and communication*. pp. 191-226, London: Longman.
- 齊藤俊雄・中村純作・赤野一郎(2005). 『英語コーパス言語学 基礎と実践 改訂新版』 研究社.
- 迫田久美子(1998). 『中間言語研究—日本語学習者による指示詞コ・ソ・アの習得』 溪水社.
- 迫田久美子(1999). 「誤用と中間言語—学習者の視点に立った習得研究を」『月刊言語』 28(4), pp. 62-67.
- 迫田久美子(2001a). 「学習者の誤用を産み出す言語処理ストラテジー(1)—場所を表す「に」と「で」の場合—」『広島大学日本語教育研究』 11, pp. 17-22.
- 迫田久美子(2001b). 「第 1 章 学習者独自の文法」野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林

- 典子『日本語学習者の文法習得』 pp. 3-23, 大修館書店.
- 迫田久美子(2001c).「第2章 学習者の文法処理方法」野田尚史・渋谷勝己・迫田久美子・小林典子『日本語学習者の文法習得』 pp. 25-43, 大修館書店.
- 迫田久美子(2007).「日本語学習者によるコソアの習得—学習者はどこが難しいのか?」『言語』 36(2), pp. 66-73.
- 桜井明治(1986).「中国人日本語表現誤用の分析—中国人学生の日本語作文を素材として—」『長崎県立国際経済大学論集』 20(2), pp. 31-63.
- 佐藤修子・廬鳳俊(1993).「大連外国語学院日本語学部学生の日本語作文に見られる誤用」『北星論集』 30, pp. 107-124.
- 沢田奈保子(1992).「機能動詞「ナル」の発揮する受動表現的特性について 「世話になる」、「～ヨウニナッテイル」など」『世界の日本語教育』 2, pp. 1-13.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Selinker, L.(1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp.219-231.
- 渋谷勝己(1988).「中間言語研究の現状」『日本語教育』 64, pp.176-190.
- 城田俊(1991).『ことばの縁—構造語彙論の試み』リベルタ出版.
- Sinclair, J. (1966). Beginning the Study of Lexis. Bazell, C.E., Catford, J. C., Halliday, M. A. K. & Robins, R.H. (eds.), *In memory of J.R. Firth*, pp. 410-430, London : Longmans.
- Sinclair, J. (1987). Collocation: A Progress Report. Steele, R. and Threadgold, T. (eds.), *Language topics : essays in honour of Michael Halliday*, 2, pp. 319-331, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford : Oxford University Press.
- Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- 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」『日本語電子化資料収集・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.
- Sugiura, M. (2002). Collocational Knowledge of L2 Learners of English: A Case Study of Japanese Learners. Saito, T., Nakamura, J. & Yamazaki, S. (eds.), *English Corpus Linguistics in Japan*,

pp. 303-323, Amsterdam: Rodopi.

杉浦正利(2011).「言語習得研究のための学習者コーパス」『言語研究の技法 データの収集と分析』 pp. 123-140, ひつじ書房.

鈴木綾乃(2006).「上級日本語学習者の作文における語彙の誤用」『言語情報学研究報告』10, pp.221-242.

鈴木綾乃(2007).「上級学習者のコロケーションに関わる誤用—動詞「する」を中心に—」東京外国語大学大学院修士論文.

鈴木綾乃(2009).「上級日本語学習者の動詞のコロケーションに関わる誤用—「する」を中心に—」柏崎雅世教授退官記念論集編集委員会『日本語教育学研究への展望 柏崎雅世教授退官記念論集』 pp.61-77, ひつじ書房.

鈴木綾乃(2010).「中級日本語学習者の動詞と名詞のコロケーション—産出テストによる分析」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』 4, pp. 135-159.

鈴木綾乃(2012a).「日本語学習者による動詞「する」の使用状況—コロケーションに着目して—」『日本語教育国際研究大会名古屋 2012 予稿集第1分冊』 p. 353.

鈴木綾乃(2012b).「e-learning システムを利用した学習者言語コーパスの構築—「日本語学習者言語コーパス」について」『外国語教育研究』 15, pp. 73-85.

鈴木綾乃・海野多枝(2006).「学習者言語コーパスに基づいた教材開発の可能性—日本語コロケーション習得を目指した教材開発の試み—」『言語情報学研究報告』 14, pp.45-66.

Suzuki, A. and Umino, T.(2007). Corpus-based Analysis of Lexical Errors of Advanced Japanese Learners. *Usage-Based Linguistic Informatics*, 6, pp.377-395, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

鈴木綾乃・海野多枝(2010).「中級学習者の動詞と名詞のコロケーション—学習者言語コーパスを用いた分析」『世界日本語教育大会【論文集・予稿集】』(CD-ROM).

Suzuki, A. and Umino, T. (2012). Corpus-based Analysis of Lexical Collocations by Intermediate Japanese Language Learners—With a Focus on the Verb *Suru*. *TUFS-SL Vol. IV*, pp.333-353, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

鈴木智美(1999).「意味的な誤用に見られる主な傾向—慣習的に定着した表現および類似の表現に関わる誤り—」『日本語学習者の作文コーパス:電子化による共有資源化』, pp. 131-145, 平成 8 年度～平成 10 年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書.

- 鈴木智美(2002). 「2000 年度中級作文に見られる語彙・意味に関わる誤用—初中級レベルにおける語彙・意味教育の充実を目指して—」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 28, pp. 27-42.
- 高橋勝忠(2011). 「動詞連用形の名詞化とサ変動詞「する」の関係」『英語英米文学論輯』 10, pp. 15-33.
- 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』 pp.77-89.
- 滝沢直宏(2011). 「大規模コーパスに基づくコロケーションの研究」藤村逸子・滝沢直宏(編)『言語研究の技法 データ収集と分析』 pp.25-42, ひつじ書房.
- 谷口秀治(2001). 「日本語教育におけるコロケーションの扱い」『教育学研究紀要』 47, pp.381-386, 中国四国教育学会.
- 田野村忠温(1988). 「「部屋を掃除する」と「部屋の掃除をする」」『日本語学』 7(11), pp. 70-80.
- 田野村忠温(2012). 「日本語のコロケーション」堀正広(編)『これからのコロケーション研究』 pp. 193-226, ひつじ書房.
- スリーエーネットワーク(編)(1998). 『みんなの日本語 初級 I 本冊』スリーエーネットワーク.
- 田忠魁・泉原省二・金相順(1998). 『日本語類似表現のニュアンスの違いを例証する 類義語使い分け辞典』 研究社.
- 投野由紀夫(編)(2005). 『コーパス英語類語使い分け 200』 小学館.
- 投野由紀夫(編著)(2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス 中高生が書く英文の実態とその分析』 小学館.
- 土佐朋子(2005). 「日本語と中国語における言語構造とその原理--名詞中心構造と動詞中心構造」『比較文化研究』 69, pp. 109-117.
- 海野多枝(監修)(2007a). 『第二言語習得研究に向けての基礎調査 3』 東京外国語大学大学院 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.
- 海野多枝(監修)(2007b). 『上級学習者の日本語作文データベース 2006 年度版』 東京外国語大学大学院 21 世紀 COE プログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」.
- 海野多枝(監修)(2011). 『上級学習者の日本語作文データベース 2007 年度-2010 年度』 科学研究費補助金基盤研究(A)「多言語話しことばコーパスと学習者言語コーパスに基づく

- く言語運用の研究と教育への応用」(研究代表者：川口裕司).
- 海野多枝・鈴木綾乃(2011). 「中級日本語学習者コーパスに見られる語彙的コロケーション—動詞「する」を中心に」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』7, pp. 327-346.
- 王浩智(2004). 『日本語から学ぶ中国語・中国語から学ぶ日本語』東京図書.
- Weinert, R. (1995). The role of formulaic language in second language acquisition: a review. *Applied Linguistics*, 16(2), pp.181-205.
- 熊薇(2012). 「サ変動詞と対応する中国語の品詞性」『国際文化学』25, pp.43-56.
- 谷部弘子(2002). 「日本語中級段階の漢語運用に関する一考察—漢語動名詞の機能動詞結合を中心に—」『東京学芸大学紀要第2部門』53, pp.147-155.
- 山田進(2007). 「名詞の意味分類とコロケーションの記述」『日本語学』26, pp. 48-57.
- 山田忠雄(主幹)・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄(2005). 『新明解国語辞典 第六版』三省堂.
- 吉富朝子(2004). 「学習者言語分析の変遷：その成果と第二言語教育へ向けての示唆」『言語情報学研究報告』2, pp.121-141.
- 結城健太郎(2004a). 「D モジュール開発のための場面シラバスと機能シラバスに関する基礎調査」『言語情報学研究報告』1, pp.75-81.
- 結城健太郎(2004b). 「D モジュールにおける機能40とその分類枠組み」『言語情報学研究報告』1, pp.103-113.
- 戦慶勝(2005a). 「中国語の動詞と日本語の動詞の対照研究(1)」『国際文化学部論集』第6巻第2号, pp.67-89.
- 戦慶勝(2005b). 「中国語の動詞と日本語の動詞の対照研究(2)」『国際文化学部論集』第6巻第2号, pp.181-214.

参考 URL

「Corpus of Japanese As a Second language」<https://ninjal-sakoda.sakura.ne.jp/c-jas/web/> (2013年8月29日閲覧)

JLPTUFS 作文コーパスのご使用にあたって

http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/SUZUKI_Tomomi/paper/JLPTUFS_Corpus_readme.pdf
(2013年8月29日閲覧)

「形態素解析システム茶筌」<http://chasen.naist.jp/hiki/ChaSen/> (2013年8月29日閲覧)

国立国語研究所「日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究」>作文対訳

DB <http://www.jpforlife.jp/taiyakudb.html> (2012年2月20日閲覧)

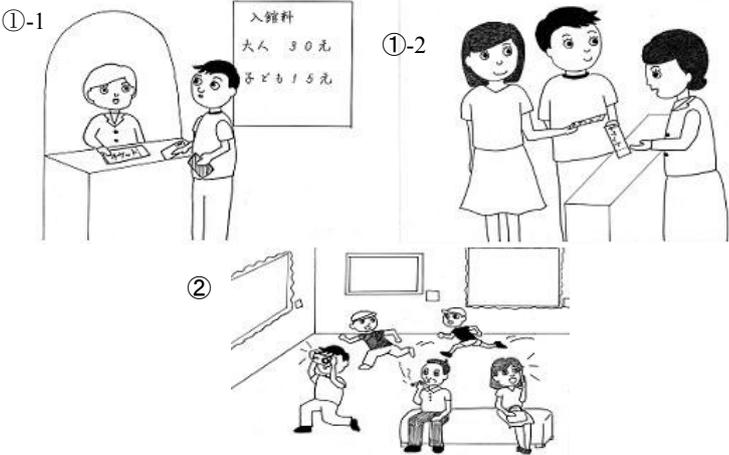
日本語 OPI 研究会>OPI 資料集>OPI を利用したコーパス

http://www.opi.jp/shiryo/ky_corp.html (2013年8月29日閲覧)

附錄

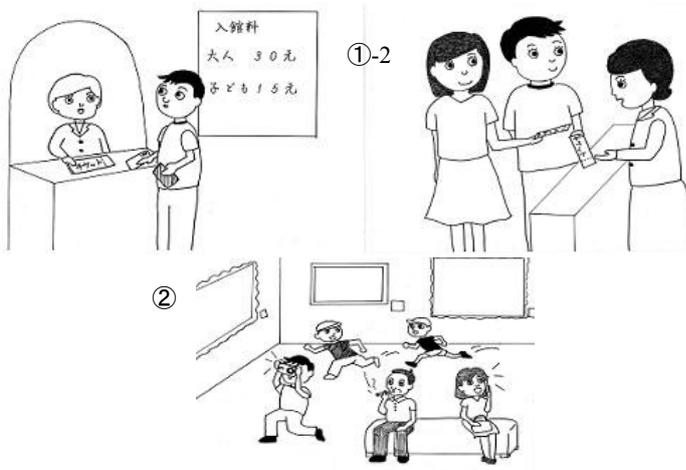
1：タスクの指示文（学習者用）

番号	「タイトル」 指示文	質問内容												
f1	「写一篇演讲稿（スピーチの原稿を書く）」 你將要用日語演講. 請你寫下演講稿（これから日本語でスピーチをします. その原稿を書いてください.） 請寫五行以上.（5行以上書いてください.）	現在你要向你的同學做一個自我介紹. 請寫下草稿. 內容裏請務必記入自己的出身地. 專長. 喜歡的事物(興趣. 假日做些什麼事喜歡的食物等等)（これから、初めてのクラスで自己紹介をします. 原稿を書いてください. その中には、自分の出身、専攻、好きなこと（趣味、休みの日にすること、好きな食べ物など）を必ず入れてください.） 可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取”2 寫日記”繼續下一個作業。（辭書を見てもいいです. そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、"次のページへ進む"のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから"2 日記を書く"を選んで宿題を続けてください.）												
f2	「請寫下演講稿（スピーチの原稿を書く）」 你將用日文來演講. 請寫下原稿.（これから日本語でスピーチをします. その原稿を書いてください.） 請寫五行以上.（5行以上書いてください.）	介紹你的出生地、把你的出生地的好景點與喜歡的地方說出來. 讓你的同班同學聽了你的演說會想要去. 也可以介紹國家與一整個區域. 或者是、詳細介紹你住的地方.（あなたの出身地を紹介してください. スピーチを聞いてクラスメートが行きたいと思うように、出身地のいいところや好きなところを伝えましょう. 国や地域全体について紹介してもいいです. また、あなたが住んでいた町について詳しく説明してもいいです.） 可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取”2 寫日記”繼續下一個作業。（辭書を見てもいいです. そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、"次のページへ進む"のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから"2 日記を書く"を選んで宿題を続けてください.）												
f3	「寫一封信（手紙を書く）」 請寫一封信給你的朋友（友達に手紙を書いてください.） 請寫五行以上.（5行以上書いてください.）	你暑假的時候、打算到日本旅行. 預定到東京、旅遊的行程如下. 東京有你的日本友人(田中一郎先生). 因為好不容易有機會到東京、所以想跟田中先生見面. 寫一封信給田中先生、把你的預定告訴他、並且詢問他是否可以跟你見面.（あなたは夏休み、日本を旅行します. 東京へ行くつもりで、下のような日程を決めました. お台場にあるホテルに泊まります. 東京にはあなたの日本人の友達（田中一郎さん）が住んでいます. せっかく東京へ行くので、田中さんに会いたいと思っています. 手紙で田中さんにあなたの予定を伝えて、最後に会えるかどうか聞いてください.） 可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取”2 寫日記”繼續下一個作業。（辭書を見てもいいです. そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、"次のページへ進む"のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから"2 日記を書く"を選んで宿題を続けてください.）												
		<table border="1"> <tbody> <tr> <td>8/20</td> <td>台北 15:00→東京 19:00</td> <td>8/23</td> <td>上午：未定 下午：橫濱 ☆與留學中的同學見面(林同學)</td> </tr> <tr> <td>8/21</td> <td>東京迪士尼</td> <td>8/24</td> <td>未定</td> </tr> <tr> <td>8/22</td> <td>上午：淺草觀光 下午：未定</td> <td>8/25</td> <td>東京 15:00→台北 18:00</td> </tr> </tbody> </table>	8/20	台北 15:00→東京 19:00	8/23	上午：未定 下午：橫濱 ☆與留學中的同學見面(林同學)	8/21	東京迪士尼	8/24	未定	8/22	上午：淺草觀光 下午：未定	8/25	東京 15:00→台北 18:00
8/20	台北 15:00→東京 19:00	8/23	上午：未定 下午：橫濱 ☆與留學中的同學見面(林同學)											
8/21	東京迪士尼	8/24	未定											
8/22	上午：淺草觀光 下午：未定	8/25	東京 15:00→台北 18:00											

<p>f4</p>	<p>「寫一份美術館的導覽 (美術館の案内を書く)」 請寫一篇文章。(文章を書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてください。)</p>	<p>你是美術館的職員.針對日本客人.作了一份日語導覽.關於(1)入場方式(2)在美術館內哪些行為是被禁止的.請參考圖畫寫一篇文章.然後也請寫出對於(2)為什麼被禁止的理由。(あなたは台北美術館の職員です。日本人のお客様のために、日本語の案内を作ることになりました。①入場のしかた、②美術館ではいけないことについて、絵を見て文章を書いてください。②については、どうしてしてはいけないのかも書いてください。)</p> <p>可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取”2 寫日記”繼續下一個作業。(辞書を見てもいいです。そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、“次のページへ進む”のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから”2 日記を書く”を選んで宿題を続けてください。)</p> 
<p>f5</p>	<p>「敘述經驗 (経験を述べる)」 請寫出你自己本身特別的經驗 (あなた自身の珍しい経験について書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてください。)</p>	<p>請寫出到目前為止你自己本身的特別的經驗.比如說.遇到過明星.或者是吃過珍奇的食物.讀完了整本字典.看到過流星雨等等.即使是身邊小小的事件也沒關係.另外.請盡可能地詳細敘述那份奇特的經驗的來龍去脈和當時的狀況等等。(あなたが今までにした、珍しい経験について書いてください。例えば、有名人に会ったことがある、珍しい食べ物を食べたことがある、辞書を全部読んだことがある、流星群を見たことがある、など、身近なことや小さなことでもかまいません。また、珍しい経験をすることになった経緯とそのときの状況について、できるだけ詳しく説明してください。)</p> <p>可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取”2 寫日記”繼續下一個作業。(辞書を見てもいいです。そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、“次のページへ進む”のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから”2 日記を書く”を選んで宿題を続けてください。)</p>
<p>f6</p>	<p>「向老師借電影的DVD (先生に映画のDVDを借りる)」 請用 EMAIL 寫信給日語老師 (日本語の先生にEメールを書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてくださ</p>	<p>你與同學們計畫將在下次的大學日文週放映一部日文電影、松田老師的研究室裏有很多新的日本電影 DVD、所以想跟老師借.請你給你、寫一封 EMAIL 給松田老師、說明理由、並且問看看能否借給 DVD? (あなたは今度、大学の「日本週間」でクラスメートと日本映画上映会を企画していますが、松田先生の研究室にはいろいろな新しい日本映画のDVDがあるので、借りたいと思っています。松田先生にEメールを書いて、理由を説明し、DVDを借りられるかどうか聞いてみてください。)</p> <p>可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上”じしよをみました”!!寫完之後、請按下”次のページへ進む”的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的</p>

	い。)	選單中點取” 2 寫日記” 繼續下一個作業。(辞書を見てもいいです。そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、“次のページへ進む”のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから”2 日記を書く”を選んで宿題を続けてください。)
f7	「給別人意見 (アドバイスをする)」 閱讀下列的文章、請寫一篇文章 (次の文章を読んで、文章を書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてください。)	你的日本朋友鈴木小姐問了你有關你們國家的結婚典禮、鈴木小姐是受到你們國家的朋友的邀請、因為將出第一次出席你的國家的結婚典禮、她說她什麼都不懂、關於出席結婚典禮要穿著什麼樣的服裝、要包多少禮金、和在結婚典禮不能做的事情等等、你們國家的習慣、請你給她意見、還有請明為什麼不能這麼做等等.如果你知道的話請你也寫下來。(あなたは日本人の友達の鈴木さんから、あなたの国の結婚式について質問されました。鈴木さんはあなたの国の友達の結婚式に招待されたそうですが、あなたの国の人の結婚式に出席するのは初めてなので、何もわからないといっています。結婚式の服装やお祝い、結婚式でしてはいけないことなど、しきたり (慣習) についてアドバイスしてあげてください。また、なぜそうするのかもわかれば説明してください。) 可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上” じしよをみました” !!寫完之後、請按下” 次のページへ進む” 的按鍵、然後確認自己所輸入的資料、從左邊的選單中點取” 2 寫日記” 繼續下一個作業。(辞書を見てもいいです。そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!書き終わったら、“次のページへ進む”のボタンを押して、自分の入力したものを確認し、左側のメニューから”2 日記を書く”を選んで宿題を続けてください。)
f8	「將來的夢想、願望 (将来の夢・希望)」 請寫下關於你的夢想與願望 (あなたの将来の夢・希望について書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてください。)	大學畢業後你期待什麼樣的生活方式(例如、工作、結婚、小孩、居住、空閒時怎麼度過等等)?那麼、為什麼這麼想?也許有人現在無法立刻浮現腦海、請自由想像一下你的理想人生.然後、請盡可能詳細敘述。(あなたは大学を卒業した後、どのようなライフスタイル (例えば、仕事、結婚、子供、住居、余暇の過ごし方、など) を望んでいますか。また、なぜそのように考えているのですか。今、すぐには思い浮かばない人もいるかもしれませんが、あなたの理想の人生を自由に想像してみてください。そして、できるだけ詳しく書いてみましょう。)
d1 ~ d16	「寫日記 (日記を書く)」 請依照下列指示、寫一篇日記 (以下の指示にしたがって、日記を書いてください。) 請寫五行以上。(5行以上書いてください。)	請寫下這一星期所發生的事當中印象深刻的事物。(この一週間で印象に残っているできごとについて書いてください。) 可以參閱辭典、請記得要在作文最後寫上” じしよをみました” !! (辞書を見てもいいです。そのときは、作文の終わりに「じしよをみました」と書いてください!!)

2 : タスク指示文 (母語話者用)

番号	「タイトル」 指示文	質問内容												
f1	「スピーチの原稿を書く」 これから日本語でスピーチをします。その原稿を書いてください。100 字以上書いてください。	これから、初めてのクラスで自己紹介をします。原稿を書いてください。その中には、自分の出身、専攻、好きなこと（趣味、休みの日にすること、好きな食べ物など）を必ず入れてください。												
f2	「スピーチの原稿を書く」 これから日本語でスピーチをします。その原稿を書いてください。100 字以上書いてください。	あなたの出身地を紹介してください。スピーチを聞いてクラスメートが行きたいと思うように、出身地のいいところや好きなところを伝えましょう。国や地域全体について紹介してもいいです。また、あなたが住んでいた町について詳しく説明してもいいです。												
f3	「手紙を書く[台湾にいるつもりで書いてください]」 友達に手紙を書いてください。100 字以上書いてください。	あなたは夏休み、日本を旅行します。東京へ行くつもりで、下のような日程を決めました。お台場にあるホテルに泊まります。東京にはあなたの日本人の友達（田中一郎さん）が住んでいます。せっかくなので、田中さんに会いたいと思っています。手紙で田中さんにあなたの予定を伝えて、最後に会えるかどうか聞いてください。												
		<table border="1"> <tr> <td>8/20</td> <td>台北 15:00 → → 東京 17:20</td> <td>8/23</td> <td>午前：自由 午後：横浜 ☆留学中の友達（林さん）に会う</td> </tr> <tr> <td>8/21</td> <td>東京ディズニーランド</td> <td>8/24</td> <td>未定</td> </tr> <tr> <td>8/22</td> <td>午前：浅草見物 午後：未定</td> <td>8/25</td> <td>東京 15:00 → → 台北</td> </tr> </table>	8/20	台北 15:00 → → 東京 17:20	8/23	午前：自由 午後：横浜 ☆留学中の友達（林さん）に会う	8/21	東京ディズニーランド	8/24	未定	8/22	午前：浅草見物 午後：未定	8/25	東京 15:00 → → 台北
		8/20	台北 15:00 → → 東京 17:20	8/23	午前：自由 午後：横浜 ☆留学中の友達（林さん）に会う									
		8/21	東京ディズニーランド	8/24	未定									
8/22	午前：浅草見物 午後：未定	8/25	東京 15:00 → → 台北											
f4	「美術館の案内を書く」 次の絵を見て、文章を書いてください。100 字以上書いてください。	<p>あなたは台北美術館の職員です。日本人のお客様のために、日本語の案内を作ることにしました。①入場のしかた、②美術館ではいけないことについて、絵を見て文章を書いてください。②については、どうしてしてはいけないのかも書いてください。</p> 												

f5	<p>「経験を述べる」 あなた自身の珍しい経験について書いてください。100字以上書いてください。</p>	<p>あなたが今までにした、珍しい経験について書いてください。例えば、有名人に会ったことがある、珍しい食べ物を食べたことがある、辞書を全部読んだことがある、流星群を見たことがある、など、身近なことや小さなことでもかまいません。また、珍しい経験をすることになった経緯とそのときの状況について、できるだけ詳しく説明してください。</p>
f6	<p>「映画のDVDを借りる」 専攻語の先生にEメールを書いてください。100字以上書いてください。</p>	<p>あなたは今度、大学の「外国語週間」でクラスメートと専攻語の映画上映会を企画していますが、松田先生の研究室にはいろいろな新しい映画のDVDがあるので、借りたいと思っています。松田先生にEメールを書いて、理由を説明し、DVDを借りられるかどうか聞いてみてください。</p>
f7	<p>「アドバイスを求める」 次の文章を読んで、文章を書いてください。100字以上書いてください。</p>	<p>あなたは台湾人の友達の林さんから、あなたの国の結婚式について質問されました。林さんはあなたの国の友達の結婚式に招待されたようですが、あなたの国の人の結婚式に出席するのは初めてなので、何もわからないといっています。結婚式の服装やお祝い、結婚式ではいけないことなど、しきたり（慣習）についてアドバイスしてあげてください。また、なぜそうするのかわかれば説明してください。</p>
f8	<p>「将来の夢・希望」 あなたの将来の夢・希望について書いてください。100字以上書いてください。</p>	<p>あなたは大学を卒業した後、どのようなライフスタイル（例えば、仕事、結婚、子供、住居、余暇の過ごし方、など）を望んでいますか。また、なぜそのように考えているのですか。今、すぐには思い浮かばない人もいるかもしれませんが、あなたの理想の人生を自由に想像してみてください。そして、できるだけ詳しく書いてみましょう。</p>
d1 ～ d16	<p>「日記を書く」 以下の指示にしたがって、日記を書いてください。 100字以上書いてください。</p>	<p>この一週間で印象に残っているできごとについて書いてください。</p>

3 : 3つの分析のまとめ

意味	語彙的コロケーション		文法的コロケーション								意味的コロケーション			
		出現数	品詞・助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	品詞+助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	分類	延べ	異なり	Guiraud 値
A1-1	食事を	43	名詞	609	214	8.67	名詞+を	551	177	7.54	生活	248	75	4.76
	仕事を	38	副詞	28	3	0.57	名詞+は	11	10	3.02	心	72	36	4.24
	話を	25	[なし]	15	1	0.26	名詞+も	19	10	2.29	言語	82	27	2.98
	アルバイトを	25	動詞	11	8	2.41	名詞+が	6	5	2.04	交わり	21	13	2.84
	トを		お・ご	8	5	1.77	名詞+で	2	2	1.41	作用	14	9	2.41
	買い物を	21	を	563	185	7.80	名詞+に	2	2	1.41	道具	5	5	2.24
	どう	20	(なし)	51	5	0.70	名詞+とか	3	2	1.15	行為	5	5	2.24
	ショッピングを	19	も	20	11	2.46	名詞+なんか	1	1	1.00	機械	4	4	2.00
	何を	17	は	11	10	3.02	名詞+ばかり				食料	13	7	1.94
	ゲームを	15	が	6	5	2.04	名詞+の	1	1	1.00	類	4	3	1.50
	勉強を	13	とか	6	5	2.04	名詞+か				待遇	8	4	1.41
	電話を	12	とかも	3	1	0.58	名詞+でも	1	1	1.00	芸術	2	2	1.41
	準備を	9	でも	2	1	0.71	名詞+なし	2	1	0.71	事柄・真偽	98	12	1.21
	バーベキューを	7	で	2	2	1.41	副詞+なし	2	1	0.71	偽		1	1.00
			か	2	1	0.71	動詞+を	8	1	0.35	様相	1	1	1.00
			に	2	2	1.41	動詞+とか	28	3	0.57	植物	1	1	1.00
			なんか	1	1	1.00	動詞+とかも	5	4	1.79	感動	1	1	1.00
		ばかり	1	1	1.00	お・ご+を	3	3	1.73	生命	1	1	1.00	
		の	1	1	1.00	お・ご+も	3	1	0.58	時間	1	1	1.00	
										自然	1	6	0.90	
										経済	44	2	0.76	
										量	7	2	0.50	
										記載なし	16			

意味	語彙的コロケーション		文法的コロケーション								意味的コロケーション			
		出現数	品詞・助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	品詞+助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	分類	延べ	異なり	Guiraud 値
A2			名詞 を	2 2	2 2	1.41 1.41	名詞+を	2	2	1.41	成員	2	2	1.41
A3			名詞 を も	11 9 2	7 5 2	2.11 1.67 1.41	名詞+を 名詞+も	9 2	5 2	1.67 1.41	生命 心	10 1	6 1	1.90 1.00
A4			名詞 を	4 4	2 2	1.00 1.00	名詞+を	4	2	1.00	道具 生活	2 2	1 1	0.71 0.71
A5	顔を	7	名詞 を に	13 12 1	6 5 1	1.66 1.44 1.00	名詞+を 名詞+に	12 1	5 1	1.44 1.00	心 生活 衣料	11 1 1	4 1 1	1.21 1.00 1.00
B			形容詞 名詞 お・ご 動詞 に (なし) と が	20 11 4 1 22 10 3 1	15 11 2 1 16 9 3 1	3.35 3.32 1.00 1.00 3.41 2.85 1.73 1.00	形容詞+なし 形容詞+に 名詞+に 名詞+と 名詞+が お・ご+に 動詞+に	10 10 7 3 1 4 1	9 6 7 3 1 2 1	2.85 1.90 2.65 1.73 1.00 1.00 1.00	心 様相 経済 作用 量 仲間 交わり 行為 物品 時間 類 自然	7 7 4 2 2 1 1 1 1 1 1 8	7 6 4 2 2 1 1 1 1 1 1 2	2.65 2.27 2.00 1.41 1.41 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 0.71

意味	語彙的コロケーション		文法的コロケーション								意味的コロケーション			
		出現数	品詞・助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	品詞+助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	分類	延べ	異なり	Guiraud 値
C1	ことに	32	動詞 名詞 に と は を (なし)	34 26 49 5 2 2 2	3 23 16 5 2 2 1	0.51 4.51 2.29 2.24 1.41 1.41 0.71	動詞+に 名詞+に 名詞+と 名詞+は 名詞+を 名詞+なし	34 15 5 2 2 2	3 13 5 2 2 1	0.51 3.36 2.24 1.41 1.41 0.71	生活 経済 言語 量 成員 意図不明 行為 交わり 社会 心 事業 事柄・真偽	4 3 3 6 2 2 1 1 1 1 1 1 35	4 3 3 4 2 2 1 1 1 1 1 1 3	2.00 1.73 1.73 1.63 1.41 1.41 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 0.51
C2	楽しみに 気に 大切に	35 10 8	形容詞 名詞 お・ご 動詞 に (なし) と	54 15 1 1 58 9 4	5 6 1 1 7 2 4	0.68 1.55 1.00 1.00 0.92 0.67 2.00	形容詞+に 形容詞+なし 名詞+に 名詞+と お・ご+に 動詞+と	45 9 12 3 1 1	3 2 3 3 1 1	0.45 0.67 0.87 1.73 1.00 1.00	心 生活 類 記載なし 経済 意図不明	66 1 1 1 1 1 1	8 1 1 1 1 1 1	0.98 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00 1.00
C3	耳に	1	名詞	1	1	1.00	名詞+に	1	1	1.00	言語	1	1	1.00
D	気が 感じが 感じを	26 14 7	名詞 に が を (なし) は	60 1 46 8 5 1	12 1 8 2 1 1	1.55 1.00 1.18 0.71 0.45 1.00	名詞+が 名詞+を 名詞+なし 名詞+は	46 8 5 1	8 2 1 1	1.18 0.71 0.45 1.00	心 自然 様相	55 4 1	7 4 1	0.94 2.00 1.00

意味	語彙的コロケーション		文法的コロケーション								意味的コロケーション			
		出現数	品詞・助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	品詞+助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	分類	延べ	異なり	Guiraud 値
E	五泊六日	1	名詞 (なし)	1 1	1 1	1.00 1.00	名詞+なし	1	1	1.00	量	1	1	1.00
F	びっくり のんびり ほっと どきどき ごろごろ わくわく きちんと がっかり	53 25 13 12 9 9 7 7	副詞 名詞 (なし) と を	173 1 148 25 1	32 1 26 6 1	2.43 1.00 2.14 1.20 1.00	副詞+なし 副詞+と 名詞+を	148 25 1	26 6 1	2.14 1.20 1.00	心 様相 作用 物質 自然 生命 言語 力 量	151 9 5 2 2 2 1 1 1	22 2 1 2 2 2 1 1 1	1.79 0.67 0.45 1.41 1.41 1.41 1.00 1.00 1.00
G	お願い ご注意 お待ち お借り	77 11 7 7	お・ご 名詞 動詞 (なし) に	163 4 1 167 1	34 1 1 35 1	2.66 0.50 1.00 2.71 1.00	お・ご+なし お・ご+に 名詞+なし 動詞+なし	162 1 4 1	33 1 1 1	2.59 1.00 0.50 1.00	待遇 心 交わり 言語 経済 生活 作用 事業 存在	78 24 18 15 15 9 5 3 1	2 6 7 8 5 2 3 2 1	0.23 1.22 1.65 2.07 1.29 0.67 1.34 1.15 1.00
H	たり	200	動詞 名詞 たり と に なり (なし) から	221 3 200 14 7 1 1 1	12 3 1 10 1 1 1 1	0.81 1.73 0.07 2.67 0.38 1.00 1.00 1.00	動詞+たり 動詞+と 動詞+に 動詞+なり 名詞+から 名詞+なし 名詞+と	200 13 7 1 1 1 1	1 9 1 1 1 1 1	0.07 2.50 0.38 1.00 1.00 1.00 1.00	記載なし 様相 行為 作用 心 経済 類 判断 人物	200 7 5 4 3 2 1 1 1	1 1 2 4 3 1 1 1 1	0.07 0.38 0.89 2.00 1.73 0.71 1.00 1.00 1.00

意味	語彙的コロケーション			文法的コロケーション								意味的コロケーション		
		出現数	品詞・助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	品詞+助詞	延べ	異なり	Guiraud 値	分類	延べ	異なり	Guiraud 値
I			動詞	39	30	4.80	動詞+なし	23	16	3.34	生活	9	5	1.67
			名詞	1	1	1.00	動詞+て	12	11	3.18	心	8	7	2.47
			(なし)	23	16	3.34	動詞+に	4	3	1.50	作用	8	6	2.12
			て	12	11	3.18	名詞+に	1	1	1.00	交わり	5	4	1.79
			に	5	4	1.79		3816			言語	3	2	1.15
											事業	3	3	1.73
											行為	1	1	1.00
											待遇	1	1	1.00
										経済	1	1	1.00	
										時間	1	1	1.00	

謝辞

本研究を行うまでに、たくさんの方のお世話になりました。指導教員である海野多枝先生には、外国語学部在籍時のゼミから11年に渡ってご指導・ご鞭撻をいただきました。この間、論文指導に加え、事業推進者でいらっしゃるグローバルCOEプログラム「コーパスに基づく言語学教育研究拠点」（2007年度～2011年度）を始め、数々のプロジェクトに参加する機会をいただき、さまざまな貴重な経験をさせていただきました。心より感謝申し上げます。副指導教員であり、21世紀COEプログラム「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」（2002年度～2006年度）拠点リーダー、上述のグローバルCOEプログラム事業推進者の川口裕司先生には、博士前期課程在籍時よりプロジェクトや研究会、ゼミなどで大変お世話になりました。深謝いたします。副指導教員の鈴木智美先生には、博士前期課程在籍時より授業や修士論文・博士論文指導を通して、たくさんの有益なコメント、アドバイスをいただきました。深く感謝申し上げます。

恵泉女学園大学日本語日本文化学科の秋元美晴先生には、博士前期課程在籍時より、学会発表や修士論文を送らせていただいた際などに、多くの有用なコメントをいただきました。心より感謝申し上げます。開南大学の趙順文先生には、台湾訪問時にさまざまな貴重なアドバイスをいただきました。心より感謝申し上げます。また、本学の荒川洋平先生には、『日本語多義学習辞典 名詞編』の項目執筆という貴重な機会をいただき、このことは語の意味と共起語の関係、中心義と派生義の関係などを考えるきっかけとなりました。深謝いたします。

本研究では、上述の本学グローバルCOEプログラムで開発した学習者コーパスを活用させていただき、その開発過程にも参加する機会をいただきました。プロジェクトに関わられた先生方や大学院生の方々からは、大変多くのことを学ばせていただきました。特に本学の林俊成先生、淡江大学日文系の彭春陽先生、堀越和男先生には、データの収集過程を中心に、多大なご指導いただき、公私共々大変お世話になりました。また、コーパスを一緒に開発し中国語への翻訳を担当してくださった楊嘉貞さんを始めコーパス開発チームの大学院生の皆様、コーパス化の煩雑な作業を担当された多くの大学院生・学部生の皆様、プログラマーの梅野毅さん、大村香さんにも大変お世話になりました。深謝いたします。データ収集に協力してくださった台湾・日本の学生の皆様、台湾の大学にてアシスタントをしていただいた大学院生の皆様に、心より感謝いたします。

外国語学部在籍時から現在に至るまで、上述の本学21世紀COEプログラム、グローバ

ル COE プログラム等で行われた様々なプロジェクトに参加させていただき、コーパス開発や教材開発、研究会や論文投稿を通じた研究指導、国内外での英文を含む論文執筆や口頭発表の機会等、数々のかけがえのない貴重な機会をいただきました。また、本研究は本学グローバル COE プログラム(グローバル COE ジュニアフェロー、2007 年度～2009 年度)、日本学術振興会(特別研究員 DC、2010 年度～2011 年度)、科学研究費補助金(特別研究員奨励費、課題番号:22-55162、2010 年度～2011 年度)の助成を受けて行われました。このようなプロジェクトへ参加させていただいたことと、その中で多大なご指導・ご支援をいただいたことによって、卒業論文から修士論文、博士論文と一貫した研究を行うことができただけでなく、研究者として研究を行っていくためのさまざまなことを学び、成長することができました。プロジェクトを通して多くの先生方にお世話になりましたが、特にグローバル COE プログラムの拠点リーダーの峰岸真琴先生、事業推進者の投野由紀夫先生、早津恵美子先生に、深く感謝申し上げます。

最後になりますが、これまでに卒業論文、修士論文、博士論文という一連の研究に対して多くの有用なコメントをいただいた、海野ゼミの先輩の方々、同期の仲間、後輩の皆様、許容度判定のアンケートにご協力いただき、また、本研究に対してさまざまなコメントをくださった、川口ゼミの皆様に感謝いたします。ありがとうございました。