

## 中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成 ：授業実践例に基づく考察

鐘, 勇  
華中科技大学外国語学院 : 講師

井上, 奈良彦  
九州大学大学院言語文化研究院 : 教授

<https://doi.org/10.15017/1500409>

---

出版情報 : 言語文化論究. 34, pp. 35-51, 2015-03-20. 九州大学大学院言語文化研究院  
バージョン :  
権利関係 :



# 中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成

——授業実践例に基づく考察——<sup>i)</sup>

鐘 勇<sup>ii)</sup>・井上奈良彦<sup>iii)</sup>

## 要 旨

概念メタファー理論と応用認知言語学研究の発展にともない、外国語学習者のメタフォリカル・コンピテンス (MC) の重要性が高く認識されるようになった。本研究では、日本語教育における応用認知言語学と MC 養成の研究を推進するため、1つの授業実践例に基づき、従来の暗記を中心とした指導法に比べ、概念メタファー理論を生かした応用認知言語学的な指導法が中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成に有効かどうかについて考察した。その結果、応用認知言語学的な指導法は従来の指導法による記憶効果を保持するうえに、学習者のメタファー表現理解力を向上させる持続的効果があることが明らかになった。今後の日本語教育では、応用認知言語学的な指導法の積極的な導入が期待される。

**【キーワード】** 概念メタファー理論、応用認知言語学、中国人日本語学習者、メタファー表現理解力、日本語教育

## 1. はじめに

概念メタファー理論は1980年代から誕生し、その後、新たな発展を遂げ続けてきた。その一方で、外国語教育における応用認知言語学的アプローチは英語教育において始められ、現在では日本語教育の分野でも提唱されつつある (森山 2007、荒川・森山 2009、池上・守屋 2009 など)。応用認知言語学の発展にしたがって、概念メタファー理論は教育現場に大いに応用され、言語能力やコミュニケーション能力に次ぎ、学習者のメタフォリカル・コンピテンス (Metaphorical Competence、以降 MC) の重要性も高まってきた。これまで、英語教育などにおいては、MC の発達や養成についての考察がかなり進んでいる。これに対し、日本語教育では、MC 研究の導入は鐘・井上 (2012) により提唱されているが、学習者の MC の発達や養成に関する考察はまだ少ない<sup>1)</sup>。そこで本研究では、中国の日本語教育における MC 研究、特に MC 養成の研究をより一層推進するため、MC の基本的な構成要素であるメタファー表現理解力に焦点を当て、英語教育や応用認知言語学研究の知見を取り入れた授業実践例をもとに、中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の具体的な養成法について考察する。

i) 本稿は鐘 (2013) の博士論文の第6章を加筆修正したものである。

ii) 中国・華中科技大学外国語学院講師。

iii) 九州大学大学院言語文化研究院教授。

## 2. 概念メタファー理論の概観

Lakoff & Johnson (1980) は、「メタファーの本質は、ある種の事柄を他種の事柄を通して理解し、経験することである」<sup>2</sup> と解釈し、概念メタファー理論を提唱している。それによると、人間の概念体系は根本的にメタファーによって構造を与えられ、規定されている。また、概念体系の中に概念レベルのメタファーがあるからこそ、言語レベルのメタファー表現が可能となる。例えば、我々の概念体系には《楽しい状態は上、悲しい状態は下（表現例：天にも昇る気分だ、機嫌を上げる、落ち込んでいる、気分はどん底だ）》という典型的なメタファーがある。我々は上下の空間位置を通して哀楽という抽象的な感情を理解・経験している。その後、Lakoff (1987)、Johnson (1987)、Lakoff (1993) 及び Lakoff & Johnson (1999) では、「メタファーとは起点領域 (source domain) から目標領域 (target domain) への写像である」というメタファー写像理論が提案され、精緻化されてきた。上述の《楽しい状態は上、悲しい状態は下》においては、「上下」は起点領域であり、「哀楽」は目標領域である。

## 3. MC 研究について

### 3.1 MC の定義と重要性

MC という概念を外国語習得の分野に導入したのは Trosborg (1985) である。その後、MC の定義について様々な議論が積み重ねられてきた (Danesi 1992、Littlemore 2001、Azuma 2005、東 2006、Hashemian & Nezhad 2006、王・李 2004、鐘・井上 2012 など)。研究者の視点により MC の定義は多少異なるが、その殆どはメタファー表現の識別力、理解力及び産出力に焦点を当てている。本研究では、MC の定義として鐘・井上 (2012) に従う。即ち「MC とは、様々な概念メタファーに基づいたメタファー表現を識別・理解・産出する能力である。」また、その重要な構成要素としてのメタファー表現理解力を、「概念メタファーを中心とする様々な知識<sup>3</sup>の活用によりメタファー表現を理解する能力」と捉える。

一方、MC の重要性については、Low (1988) が最初に詳しく論じた。同氏によれば、メタファーは様々な言語活動と言語使用に寄与でき、外国語教育で重要視されるべきである。その後、Danesi (1992, 1995)、Danesi & Mollica (1998)、Kecskes & Papp (2000)、蔽 (2001)、胡 (2004: 131)、王・李 (2004)、Azuma (2005)、Littlemore & Low (2006) などは、①メタファー表現の理解と記憶、②言語流暢性の向上、③身体、概念体系及び言語の関係の理解、④コミュニケーション能力と言語能力の発達、⑤外国語学習、指導法及びテスト、などの様々な面における MC の重要性について述べ、外国語学習者の MC 養成を教育の重点だと取り扱うべきであると主張している。

### 3.2 MC の発達と養成

これまでの MC 発達の研究によると、外国語学習者の多くは MC が不足し、その養成が望まれている (Danesi 1992、Russo 1997、Kecskes & Papp 2000、Hashemian & Nezhad 2006、姜 2006、游 2009、鐘 2012a、鐘 2012b など)。まだ研究の初期段階ではあるが、現在、概念メタファー理論による MC 養成の試みが進んでいる。例えば、先駆的な研究としては、Kövecses & Szabó (1996) と Deignan, Gabrys & Solska (1997) がある。前者は30名の英語学習者を A 組と B 組に分類し、A 組には暗記によって“up”か“down”を含めた句動詞を学習させたのに対し、B 組には方向付けのメタファーに関する解説を与えながら学習させた。その結果、新しい指導法はイディオムの記憶と理解

を促したことが分かった。後者は143名の英語学習者に翻訳タスクを完成させたり、目標言語と母語のメタファー表現の相違点について比べさせたりした。結果としては、実施された指導法はメタファー表現の理解と産出に寄与できると結論付けた。

その後、Boers (2000) では、メタファー意識の向上法に関する3つの実験が報告されている。彼は実験群と対照群の英語学習者を対象に、それぞれメタファー意識の向上を目指す指導法（概念メタファーのまとめや提示が中心）と従来の暗記を中心とした語彙指導法を実施した後、学習者の語彙力の変化を測った。その結果、実験群で用いられた指導法はメタファー意識の向上や語彙力の発達に役立つことが明らかになった。次に、Hashemian & Nezhad (2006) は、英語学習者を対象に半年にわたってMCを高めるための指導法を行った。指導内容としては、概念メタファーとは何かについて説明したり、概念メタファーとそれによるメタファー表現の関係について議論したり、また、学生にメタファー表現で文を作らせたり、メタファー表現を作文やコミュニケーション活動の中に運用させたりした。結果としては、学習者のMCは大いに向上したことが分かった。また、游 (2009) は2グループの英語学習者を対象に、それぞれメタファー表現の識別力、理解力及び運用力を向上させるための指導法と従来の指導法を1学期にわたって行った。その結果、前者のMCは後者より高くなったことが解明された。他には、Danesi (2000: 162-163)、趙 (2009) などそれぞれイタリア語学習者と英語学習者のMC養成に成功した。

以上見てきたように、先行研究の殆どは教室でも外国語学習者のMC養成ができることを示唆している。しかし一方で、これまでの研究は主に英語教育におけるものであり、日本語教育ではまだ学習者のMC養成に関する考察が少ないという現状も明らかになった。

#### 4. 研究目的と仮説

本研究は、英語教育などからの知見を学びながら日本語学習者のメタファー表現理解力の養成法について考察することを目的とする。具体的には、従来の暗記を中心とした指導法（以降、暗記法）に比べ、概念メタファー理論を生かした応用認知言語学的な指導法（以降、認知法）が中国人日本語学習者のメタファー表現理解力養成に有効かどうかについて解明していく。この目的に即し、次の2つの仮説を設定し正反両面から検証を進めていく。

仮説1：

- ① 認知法が有効であれば、その指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者よりメタファー表現理解力が高くなり未習メタファー表現の理解がよくなる。
- ② 身に付いたメタファー表現理解力は持続性があれば、時間が経っても、認知法による指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者より未習メタファー表現の理解がよくなる。

仮説2：

- ① 認知法が有効でなければ、その指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者よりメタファー表現理解力が高くなり、メタファー表現の理解による記憶の促進もできない。同時間内で同量のメタファー表現を覚える場合、前者は表現の理解を助ける概念メタファーの理解と記憶も負担となるため、後者ほど覚えられない。
- ② 既習メタファー表現の記憶持続性についても、認知法による指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者ほどよくない。

## 5. 研究方法

前節の仮説を検証するため、2 グループの中国人日本語学習者を対象に、それぞれ認知法と暗記法で授業を行い、テストを実施した。以下では、その詳細について見ていく。

### 5.1 授業対象

本授業実践は中国の湖北第二師範学院の日本語学科の1 クラスの学生を対象とした（内訳は表1を参照）。

表1 授業対象の内訳

	学 年	人 数	年 齢	日本語学習時間数
授業対象	2 年生	43名	18歳～22歳	約13ヶ月

授業前に、担任教師及びクラスの学習委員<sup>4</sup>に協力してもらい、前学期の期末試験の成績などにより学生を総合的な日本語能力に大差のない実験群（N=22）と対照群（N=21）に分けておいた。その後、両群はそれぞれ認知法と暗記法による授業の実施対象となった。

### 5.2 授業準備

準備作業にあたっては、主に実験群向けの概念メタファー説明用のプリント、学習内容提示用のプリント及び授業効果を把握するためのテストを作成しておいた。

概念メタファー説明用のプリントに関しては、まず概念メタファーの中国語の定義「概念隐喻指用具体的、形象的、简单的、易把握的事物来理解和体验相对抽象的、不形象的、复杂的、难以把握的事物的认知过程（日本語訳：概念メタファーとは、具体的でイメージ豊かな事物、簡単な事物、把握されやすい事物を通して比較的抽象的な事物、複雑な事物、把握されにくい事物を理解・経験する認知プロセスを指す）」が挙げられている。定義の下には、“重要为大、不重要为小（重要は大きい、不重要は小さい）”、“（ ）为近、（ ）为远（（ ）は近い、（ ）は遠い）”<sup>5</sup>という2つの実例が示されている。それと同時に、各々の実例に基づいた日中両言語のメタファー表現例（例えば、「大人物（偉大な人物）」、「小さいこと」、「近亲（近い親戚）」、「遠い親戚」など）も示されている。

学習内容提示用のプリントとテストの作成は次の通りである。まず、著書や学術論文から上下メタファーに基づいた様々なメタファー表現例を収集し、その中から、①日常会話によく用いられる中国語には同様の表現がない、②学生が未習の可能性が高いという2つの基準を満たす、5つの上下メタファーによる30の表現を選び出しておいた。基準①は母語の影響を減らすため、基準②は未習表現を選出するために設定したものである。未習表現を使うのは、事前テストをせずに、上下メタファーによる日本語メタファー表現における両群の授業前の習得度を同じレベルに揃えることができるからである。次に、授業実践2日前に両群の学生（全員）への手短な口頭確認<sup>6</sup>により各上下メタファーから未習表現を4つずつ取り出し、計20の表現を選出した。一部の表現を微修正のうえ、すべての表現をグループA（学習内容提示用・共通テスト項目）とグループB（テスト作成用）に大別し、後者を更に直後テスト項目と遅延テスト項目に分類した（次頁の表2を参照）。その後、グループAの表現は両群の学習内容を提示するプリント、及び直後テストと遅延テストにおける既習表現のテスト項目の作成に用い、グループBの表現は両テストにおける未習表現のテスト項目の作



成に用いた。最終的に出来上がった実験群向けのプリントは付録1の通りである。“数量多为上、数量少为下（量が多いことは上、量が少ないことは下）”などの上下メタファーの下に具体的な学習内容が提示されている。学習内容はグループAの各表現のメタファー的な部分に基づいた単語や慣用句であり、単語リストのように配置されている。また、中国語訳、例文<sup>7</sup>、アクセントと振り仮名も付してある。これに対し、作られた対照群向けのプリント（付録2）は、ランダムに羅列されている学習内容と例文は実験群と同様であるが、上下メタファーの提示がない。それゆえ、上下メタファーによる学習内容と例文の整理の有無が両プリントの唯一の違いである。その一方で、作成した直後テスト（付録3）と遅延テスト（付録4）の両方とも日本語表現を中国語に訳す問題となっているが、直後テストの項目は学習内容としての10の既習表現と、表2の直後テスト項目に示している5つの未習表現からなっているのに対し、遅延テストは学習内容としての10の既習表現と遅延テスト項目にある5つの未習表現から構成されている。また、両テストの解答の指示は中国語であり、その中では「多義を持つ単語や句の場合は、授業実践で習った意味で解答してください」と被験者に注意している。

表2 選出された未習メタファー表現の内訳

		A：学習内容提示用・共通テスト項目	B：テスト作成用	
			直後テスト項目	遅延テスト項目
概念メタファー	1	上手に出る、見下げる	他人を <u>下</u> に見る	人の上に立つ
	2	年上、値下がりがする	一万円の <u>上</u> 乗せ	100人を <u>下</u> 回る
	3	気持ちを <u>上</u> げる、皆落ち込んでいる	<u>天</u> にも昇る気持ちだ	<u>沈</u> んだ顔
	4	牛肉が <u>焼</u> き上がった、下絵	小説の <u>下</u> 書き	早く仕事を <u>上</u> げましょう
	5	数学では彼の <u>上</u> を行く、天気は <u>下</u> り坂だ	上には上がある	味が <u>落</u> ちる

注：①1＝《地位が高いことは上、地位が低いことは下》、2＝《量が多いことは上、量が少ないことは下》、3＝《楽しいことは上、悲しいことは下》、4＝《完成は上、完成前は下》、5＝《良いことは上、悪いことは下》。

②下線は単語と慣用句以外の表現のメタファー的な部分を示している。

### 5.3 授業実践

2012年9月に、実験群と対照群を対象に、筆者自身により2回の授業実践を連続して実施した。授業手順については、実験群では、まず学生に概念メタファーを紹介し新しい指導法への不慣れを軽減するためのウォーミングアップを行った。具体的には、概念メタファー説明用のプリントに基づき、概念メタファーとは何か、概念メタファーとそれによるメタファー表現とはどのような関係にあるかについて説明したり、学生に具体的なメタファー表現例からその背後の概念メタファーを推測させたりした。ウォーミングアップのステップは10分かかった。その後、認知法による本番の授業に入った。手順としては、まず実験群向けのプリントを配り、中国語の場合と対照しながらプリントに示されている1番目と2番目の上下メタファー及びその下にある日本語のメタファー表現について説明した。次に、3番目の概念メタファーからは、学生に具体的なメタファー表現からそ

の背後の上下メタファーをまとめさせたりした。このステップまで13分かかった。最後に、習った各メタファー表現の意味について理解させ、記憶させた（2分）。授業時間は計15分であった。実験群に対し、対照群では直接暗記法による授業を行った。手順としては、まず対照群向けのプリントを配り、その中に羅列されているメタファー表現の意味について順番に説明した（13分）<sup>8</sup>。次に、習った各メタファー表現の意味を覚えさせた（2分）。授業総時間は実験群と同じく15分であった。

#### 5.4 テストの実施と処理

授業後に、直ちに実験群と対照群を対象に、直後テストを実施し、試験用紙を回収した。ただし、授業当日に学生1人が臨時に欠席したため、対照群の被験者は20人となった。また、直後テスト時に対照群の1人の被験者が各テスト項目の振り仮名を表記しただけで指示通りに解答しなかったため、その試験用紙を無効にした。その結果、最終的に回収した有効な試験用紙は実験群からの22部と対照群からの19部（計41部）であった。他には、両群での授業の間の時間差を最低限にするために、筆者は実験群の授業を終えたあと、すぐに対照群がいる教室に移り授業を始めた。実験群での直後テストは担任教師に任せた。また、授業効果の持続性を調べるため、5日後に予告せずに遅延テストを行った。テスト当日に実験群の1人の学生が欠席したため、実験群からの21部と対照群からの19部（計40部）の有効な試験用紙を回収した。その後、直後テストと遅延テストにおける各テスト項目が正しく訳されたかを判定し、両テストにおける既習表現と未習表現の正答率を別々に算出し、統計処理ソフト SPSS19を用いて記述統計やt検定を行った<sup>9</sup>。

### 6. 結果と考察

実験群と対照群の両テストにおけるメタファー表現の正答率をもとに、認知法と暗記法による授業効果を調査するためのマクロ分析と、個々のメタファー表現の理解度や記憶度に焦点を当てるミクロ分析を行った。また、得られた結果とその示唆するところを日本語教育との関連で考察した。

#### 6.1 直後テスト

直後テストの未習表現・既習表現別の正答率における記述統計結果は表3の通りである。

表3 直後テストの正答率に関する記述統計結果

		グループ	度数	平均値	標準偏差
直後テスト	未習表現	実験群	22	33.64%	17.874%
		対照群	19	14.74%	13.068%
	既習表現	実験群	22	72.27%	12.699%
		対照群	19	71.58%	17.083%

まず、未習表現の正答率については、実験群と対照群の両方ともあまり平均値が高くなかったが、両群の間に約20%の差が見られた。対応無しのt検定をしたところ、この差は統計的に有意であった（ $t(39)=3.810$ ,  $p<.01$ ）。この結果によれば、実験群は対照群よりメタファー表現理解力が高くなり、概念メタファーの知識の活用により未習表現をよく理解できたことが分かった。したがって、第4節で立てられた仮説1の①（認知法が有効であれば、その指導を受けた学習者は暗記法による

指導を受けた学習者よりメタファー表現理解力が高くなり未習メタファー表現の理解がよくできる)は支持され、認知法はメタファー表現理解力養成に有効であることが示された。

次に、既習表現の正答率については、両群とも平均値が70%以上に達し、認知法も暗記法も一定の授業効果があることが示されている。また、実験群は対照群よりやや平均正答率が高かったが、対応無しのt検定をしたところ、有意差が認められなかった ( $t(39) = .149, p > .05$ )。即ち、実験群は対照群とほぼ同程度に既習表現を記憶している。そのため、仮説2の①(認知法が有効でなければ、その指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者よりメタファー表現理解力が高くなり、メタファー表現の理解による記憶の促進もできない。同時間内で同量のメタファー表現を覚える場合、前者は表現の理解を助ける概念メタファーの理解と記憶も負担となるため、後者ほど覚えられない)は支持されなかった。逆に、認知法はメタファー表現理解力養成に有効であり、実験群は対照群よりメタファー表現理解力が向上し、既習表現をよく理解したうえでその記憶を促進したことが明らかになった。

## 6.2 遅延テスト

遅延テストの未習表現・既習表現別の正答率における記述統計の結果は表4のようになっている。

表4 遅延テストの正答率に関する記述統計結果

		グループ	度数	平均値	標準偏差
遅延テスト	未習表現	実験群	21	32.38%	21.425%
		対照群	19	13.68%	17.705%
	既習表現	実験群	21	53.81%	11.609%
		対照群	19	49.47%	10.260%

まず、未習表現の正答率については、直後テストと同じように実験群と対照群の両方ともあまり平均値が高くなかったが、両群間で再び約20%の差が開いた。対応無しのt検定をしたところ、この差は統計的に有意であった ( $t(38) = 2.990, p < .01$ )。この結果からは、実験群のメタファー表現理解力は5日間経ってもまだ保持されており、その持続性が良いことが示されている。そのため、仮説1の②(身に付いたメタファー表現理解力は持続性があれば、時間が経っても、認知法による指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者より未習メタファー表現の理解がよくできる)も支持されることになった。即ち、認知法は中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成に持続的な効果があるということになる。

その一方で、既習表現の正答率に関しては、まず両群とも直後テストにおける70%以上の平均値から50%前後へと下がり、自然な忘却が見られた。また、実験群は対照群よりやや平均正答率が高かったが、対応無しのt検定をしたところ、有意差は出なかった ( $t(38) = 1.246, p > .05$ )。この結果によると、実験群の既習表現の記憶持続性は対照群とほぼ同様であることが明らかになった。したがって、仮説2の②(既習メタファー表現の記憶持続性についても、認知法による指導を受けた学習者は暗記法による指導を受けた学習者ほどよくない)も支持されなかった。

## 6.3 未習表現理解の詳細及びその示唆

直後テストと遅延テストにおける10の未習メタファー表現の実験群・対照群別の正答率は表5の



通りである（説明の便宜上、表の中のテスト項目は両テストの各未習表現における両群の正答率の和の降順で並んでいる）。

表5 両テストにおける各未習メタファー表現の正答率

	テスト項目	グループ	正 答 率
直後テスト	⑨他人を下に見る	実験群	91%
		対照群	63%
	⑫小説の下書き	実験群	36%
		対照群	5%
	③天にも昇る気持ちだ	実験群	27%
		対照群	0%
	⑬上には上がある	実験群	5%
		対照群	5%
遅延テスト	⑥一万円の上乗せ	実験群	9%
		対照群	0%
	④味が落ちる	実験群	57%
		対照群	32%
	⑦早く仕事を上げましょう	実験群	38%
		対照群	16%
	⑩100人を下回る	実験群	19%
		対照群	11%
	⑭沈んだ顔	実験群	19%
		対照群	11%
	②人の上に立つ	実験群	29%
		対照群	0%

まず、全体の結果から見れば、実験群と対照群は直⑬<sup>10</sup>（上には上がある）において同じく5%の正答率を示しているが、他のすべてのメタファー表現において前者は後者より高かった。これは、全体的に概念メタファーの知識が両テストにおける未習表現の理解を促進していることを示唆している。

次に、両群とも比較的高正答率を持つ未習表現としては、直⑨（他人を下に見る）と遅④（味が落ちる）が挙げられる。まず直⑨に関しては、言語的にかつ意味的に直⑨に類似している高正答率の直⑩<sup>11</sup>の既習表現「見下げる」の真上に配置されているため、両群とも「見下げる」から刺激を得、類似性による類推を通して直⑨の理解を促した可能性がある。即ち、人間は触媒さえあれば、メタファー的な思考を積極的に起動する可能性がある。次に、遅④については、起点領域の知識としての「落ちる」の基本義は視覚的イメージが強く把握されやすいうえに、表現全体の統語関係も簡単であるし、語順も中国語訳の「味道变差（味が悪くなる）<sup>12</sup>」と同じである。このように、遅④の分析からは、起点領域の知識としての視覚的イメージが強く、統語関係が分かりやすく、また、母語の語順に近いメタファー表現のほうが比較的理解されやすいことが示唆される。

最後に、両群とも比較的低正答率を持つ未習表現としては、直⑥（一万円の上乗せ）と直⑬（上には上がある）がある。直⑥に関しては、誤答が多かったうえに、無解答も少なくなかった。その原因としては、まず「乗せ」という形態素は電車などに乗る視覚的イメージが強く、目標領域の数量の追加という意味との繋がりが弱いことが考えられるだろう。その証拠として、被験者の解答の

中に、「一万日元好的座位（一万円もする良い座席）」という興味深い解釈があった。次に、「上乗せ」の場合は、前述の高正答率の遅④（味が落ちる）などに比較すれば統語関係が比較的是っきりしておらず、また、中国語訳の「另加上（また追加する）」に比べても「上」の順序が正反対であるため、個々の形態素から全体の意味を理解するのが比較的難しいと考えられる。更に、「一万日元以上（一万円以上）」に代表される数多くの誤答例からも、被験者は母語知識からのプラス影響により日本語の「上」のメタファー的な意味をよく理解していたが、「上乗せ」という統語関係が不明瞭な全体の把握となると、その意味を推測しにくくなったのではないと思われる。まとめてみると、直⑥からは次の2点が示唆されている。①起点領域に関わる他の出来事における強い視覚的イメージや、母語と目標言語の語順の不一致がメタファー表現の理解に悪影響を及ぼす。②統語関係が不明瞭なメタファー表現の理解が比較的困難である。一方、直⑬（上には上がある）については、使われている単語も簡単であり、中国語の慣用句「人外有人、天外有天（人の外には更に人がいる、空の外には更に空がある）」の意味構造にも似てはいるが、前述の高正答率を持つ直⑨の場合に比べ、「人外有人、天外有天」は被験者に明示的に提示されていない、つまり、触媒がないため、頭の中に保存されている母語のメタファー的な知識が当面の直⑬の理解に活用できなかったという可能性が考えられる。

#### 6.4 まとめと考察

以上、マクロ分析とミクロ分析により、認知法と暗記法による授業効果及び未習メタファー表現の理解状況について詳しく考察した。主な結論としては、次の3点に集約することができる。

- ① 認知法は中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成に有効であり、かつ、その効果が持続的である。
- ② 認知法も暗記法もメタファー表現の記憶において一定の効果がある。
- ③ 認知法によるメタファー表現の記憶持続性は暗記法とほぼ同様である。

また、得られた示唆は次の5点にまとめられる。

- ① 概念メタファーの知識は日本語メタファー表現の理解を促進することができる。
- ② 起点領域の視覚的イメージは日本語メタファー表現の理解を促す反面、起点領域に関わる他の出来事における強い視覚的イメージはその表現の理解に悪影響を及ぼすことがある。
- ③ 母語と目標言語の語順の一致は日本語メタファー表現の理解を促す。
- ④ 統語関係が明瞭な日本語メタファー表現の理解は比較的簡単であるのに対し、統語関係が不明瞭な表現の理解は比較的難しい。
- ⑤ 人間は触媒さえあれば、積極的にメタファー的な思考を起動する可能性があるが、母語または目標言語におけるメタファー的な知識が明示的に提示されなければ、メタファー的な思考はメタファー表現の理解に活用されにくい可能性もある。

以下では、各々の結論と示唆について考察を加えていく。

まず、結論については、結論①は Kövecses & Szabó (1996)、Deignan, Gabrys & Solska (1997)、Boers (2000) などの研究結果と整合性があると考えられる。即ち、授業での提示、説明やまとめなどによって習得された概念メタファーの知識は目標言語にある様々なメタファー表現の記憶と理

解を促し、外国語学習者のメタファー表現理解力の向上に寄与できるということである。また、結論②と③からは、認知法はメタファー表現の記憶という面における効果が暗記法に劣らないことが分かる。3つの結論を合わせて考えれば、認知法は従来の暗記法による記憶効果を保持するばかりか、メタファー表現理解力を向上させる効果も持つことが明らかになる。次に、5点の示唆に関して、示唆①からは、日本語学習者のメタファー表現の理解力を高めるには、積極的に概念メタファー理論を導入すると良いことが分かる。次に、示唆②は視覚的イメージが日本語メタファー表現の理解に功罪両面があり、メタファー表現理解時に視覚的イメージを慎重に利用しなければならないことを示している。また、示唆③～④からは、日本語メタファー表現の習得において、語順などの母語知識の利用や統語関係などの側面も軽視できないことが分かる。最後に、更なる検証が必要な示唆⑤からも次のような知見が得られる。もし積極的にメタファー的な思考を起動するのが人間の脳の特性であるならば、日本語教育の場合にも、やはり学習者に母語と目標言語に関する概念メタファーの知識を積極的に活用させるとよいのではないだろうか。その活用法については、示唆⑤の後半が特に重要である。即ち、概念メタファーの知識を活かそうとするならば、それを常に学習者に明示的に提示し気付かせる必要があるということである。

以上のように、今後の日本語教育では、日本語メタファー表現の基本義の視覚的イメージの利用法や目標言語の語順などの母語知識の利用に関して更なる指導を行うとともに、概念メタファー理論などを活かした認知法による指導も積極的に導入し、日本語メタファー表現の理解を促すことにより日本語学習者のメタファー表現理解力を養うことが期待される。

## 7. 終わりに

本研究では、日本語教育における応用認知言語学研究、特に MC 養成の研究を推進する目的で、1つの授業実践例に基づき、従来の暗記を中心とした指導法に比べ、概念メタファー理論からの知見を生かした応用認知言語学的な指導法が中国人日本語学習者のメタファー表現理解力の養成に有効かどうかについて考察した。その結果、応用認知言語学的な指導法は従来の指導法による記憶効果を保持するうえに、学習者のメタファー表現理解力を向上させる持続的効果があることなどが明らかになった。

しかし、本研究には次のような不足点もある。第一に、授業後にアンケート調査やインタビューが実施できず、質的分析は不十分であった。第二に、本研究は短期間の考察であるため、より長期間にわたる認知法の授業効果については解明していない。第三に、本研究では語順などの文法知識や起点領域に関わる視覚的イメージなどもメタファー表現の理解に影響することが示唆されているが、これらの側面における詳細な考察はしていない。今後、以上の不足点を考慮しながら更なる研究を進めることが期待される。

## 注

- 1 管見の限り、日本語学習者の MC 発達に関する研究はまだ鐘 (2012a) と鐘 (2012b) しかない。MC 養成の研究はまだ見当たらない。
- 2 原文は次の通りである。“The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.” (Lakoff & Johnson 1980: 5)
- 3 例えば、文法知識、視覚的イメージの知識、文脈的な知識、文化知識などが挙げられる。

- 4 当該クラスの学生の中から選び出された、学習に関する様々な事務を手伝う学習係である。
- 5 被験者に具体例からその背後の概念メタファーをまとめさせるため、この概念メタファーの前半を空欄にしている。
- 6 具体的には、Word ファイルで5つずつ提示されている日本語表現を勉強した人がいるか、と学生に聞きながら、簡単な確認を行った。また、確認前に、「これらの表現は2日後の授業実践で勉強するから、確認の時及び確認の後、メモを取らないでください。そして、辞書で意味を調べないでください」と学生に強調しておいた。
- 7 例文作りの際に、できるだけ簡単な既習単語を用いるようにしていた。
- 8 説明言語に関しては、中国語と日本語を混ぜ合わせて利用した。
- 9 両テストの正答率は算出したが、被験者へのフィードバックは行わなかった。
- 10 直⑬や後述の遅④などは「直後テストの項目13」や「遅延テストの項目4」などを指す。
- 11 実験群と対照群の正答率はそれぞれ95%と84%である。
- 12 括弧内の日本語訳は直訳である。以下同じ。

## 参 考 文 献

- 東眞須美, (2006). メタフォリカル・コンピテンス (MC) の測定——MCと言語能力との相関性——. 日本認知言語学会論文集, 6, 224-234.
- 荒川洋平・森山 新, (2009). 日本語教師のための応用認知言語学. 凡人社.
- 池上嘉彦・守屋三千代, (2009). 自然な日本語を教えるために——認知言語学を踏まえて——. ひつじ書房.
- 王 寅・李 弘, (2004). 語言能力、交際能力、隱喻能力「三合一」教學觀——当代隱喻認知理論在外語教學中的應用——. 四川外語學院學報, 20 (6), 140-143.
- 姜 孟, (2006). 英語專業學習者隱喻能力發展實証研究. 國外外語教學, 4, 27-34.
- 嚴 世清, (2001). 隱喻能力與外語教學. 山東外語教學, 2, 60-64.
- 胡 壯麟, (2004). 認知隱喻學. 北京大學出版社.
- 鐘 勇, (2012a). 日本語學習者の概念的流暢性 (CF) の発達に関する考察——メタフォリカル・コンピテンスに注目して——. 日本学研究, 22, 172-184.
- 鐘 勇, (2012b). 関于日語專業高年級學習者隱喻能力發展現狀的考察. 日語學習與研究, 6, 106-112.
- 鐘 勇, (2013). 中国人日本語學習者のメタフォリカル・コンピテンス (MC) の発達と養成に関する考察. 博士論文, 九州大学. 2014年1月24日九州大学學術情報リポジトリ登録. <http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/recordID/1398295>
- 鐘 勇・井上奈良彦, (2012). メタフォリカル・コンピテンス (MC) 研究の現状と問題点及び日本語教育への導入. 言語文化論究, 28, 73-86.
- 趙 明, (2009). 隱喻教學促進隱喻能力發展的實証研究. 湘潭師範學院學報 (社會科學版), 31 (6), 184-186.
- 森山 新, (2007). グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学. お茶の水女子大学比較日本学研究センター, 研究年報, 3, 111-117.
- 游 曉玲, (2009). 隱喻能力、概念流利和語言學習. 江蘇外語教學研究, 1, 44-47.
- Azuma, M. (2005). *Metaphorical Competence in an EFL Context: The mental lexicon and metaphorical com-*

- petence of Japanese EFL students*. Tokyo: Toshindo Publishing.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Danesi, M. (1992). Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. In J. E. Alatis (Eds.), *Language communication and social meaning* (pp. 489-500). Washington DC: Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.
- Danesi, M. (1995). Learning and teaching languages: The role of conceptual fluency. *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 3-20.
- Danesi, M. (2000). *Semiotics in language education*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Danesi, M., & Mollica, A. (1998). Conceptual fluency theory for second language teaching. *Mosaic*, 5 (2), 1-12.
- Deignan, A., Gabrys, D., & Solska, A. (1997). Teaching English metaphors using cross-linguistic awareness-raising activities. *ELT Journal*, 51, 352-360.
- Hashemian, M., & Nezhad, M. R. T. (2006). The development of conceptual fluency & metaphorical competence in L2 learners. *Linguistik Online*, 30, 41-56. Retrieved January 7th, 2015, from [http://linguistik-online.de/30\\_07/hashemianNezhad.pdf](http://linguistik-online.de/30_07/hashemianNezhad.pdf)
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Kecskes, I., & Papp, T. (2000). Metaphorical competence in trilingual language production. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *Acquisition of English as a third language* (pp. 99-120). Clevedon: Multilingual Matters.
- Kövecses, Z., & Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17, 326-355.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style. *TESOL Quarterly*, 35, 459-491.
- Littlemore, J., & Low, G. (2006). Metaphoric competence and communicative language ability. *Applied Linguistics*, 27, 268-294.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied Linguistic*, 9, 125-147.
- Russo, G. A. (1997). *A Conceptual Fluency Framework for the Teaching of Italian as a Second Language*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Trosborg, A. (1985). Metaphoric productions and preferences in second language learners. In W. Paprotte & R. Dirven (Eds.), *The ubiquity of metaphor* (pp. 525-557). Amsterdam: Benjamins.



付録1 実験群向けのプリント

学 習 内 容 (組 1)

1. “数量多为上、数量少为下”

a. 年上<sup>としうえ</sup> ①: 年齢大。 例文: 兄は3つ年上<sup>としうえ</sup>だ

b. 値下がり<sup>ねさ</sup>する①: 减价。 例文: 野菜は値下がり<sup>ねさ</sup>した

2. “地位高为上、地位低为下”

a. 上手<sup>うわて</sup>①に出る<sup>で</sup>①: 采取高人一等的态度。 例文: 上手<sup>うわて</sup>に出る<sup>で</sup>な

b. 見下げる<sup>みさ</sup>③: 轻视、蔑视。 例文: 相手を見下げる<sup>みさ</sup>

3. “( )为上、( )为下”

a. 上げる<sup>あ</sup>①: 使心情、情绪等变好。 例文: 気持ち<sup>きもち</sup>を上げる<sup>あ</sup>

b. 落ち込む<sup>おこ</sup>③: 心情不好、意志消沉。 例文: 皆<sup>みんな</sup>落ち込<sup>おこ</sup>んでいる

4. “( )为上、( )为下”

a. 焼き上がる<sup>やあ</sup>④: 烤好了。 例文: 牛肉<sup>ぎゅうにく</sup>が焼き上<sup>やあ</sup>がった

b. 下絵<sup>したえ</sup>①: 画的草稿、画稿。 例文: それは下絵<sup>したえ</sup>だ

5. “( )为上、( )为下”

a. 上<sup>うえ</sup>を行<sup>い</sup>く: (比其他的)好、强。 例文: 私<sup>わたし</sup>は数学<sup>すうがく</sup>では彼<sup>かれ</sup>の上<sup>うえ</sup>を行<sup>い</sup>く

b. 下り坂<sup>くだざか</sup>①: 变差。 例文: 天気<sup>てんき</sup>は下り坂<sup>くだざか</sup>だ

## 付録2 対照群向けのプリント

## 学 習 内 容 (組2)

1. 年上<sup>としうえ</sup>①: 年齢大。 例文: 兄は3つ年上<sup>としうえ</sup>だ
2. 下絵<sup>したえ</sup>①: 画的草稿、画稿。 例文: それは下絵<sup>したえ</sup>だ
3. 値下<sup>ねさ</sup>がりする①: 減价。 例文: 野菜は値下<sup>ねさ</sup>がりした
4. 上手<sup>うわて</sup>①に出る①: 采取高人一等的态度。 例文: 上手<sup>うわて</sup>に出るな
5. 上げる<sup>あ</sup>①: 使心情、情绪等变好。 例文: 気持ち<sup>きもち</sup>を上げる
6. 下り坂<sup>くだざか</sup>①: 变差。 例文: 天気<sup>てんき</sup>は下り坂<sup>くだざか</sup>だ
7. 見下<sup>みさ</sup>げる③: 轻视、蔑视。 例文: 相手<sup>あいて</sup>を見下<sup>みさ</sup>げる
8. 落ち込<sup>おこ</sup>む③: 心情不好、意志消沉。 例文: 皆<sup>みんな</sup>落ち込<sup>おこ</sup>んでいる
9. 焼き上<sup>やあ</sup>がる④: 烤好了。 例文: 牛肉<sup>ぎゅうにく</sup>が焼き上<sup>やあ</sup>がった
10. 上<sup>うえ</sup>を行<sup>い</sup>く: (比其他的) 好、强。 例文: 私<sup>わたし</sup>は数学<sup>すうがく</sup>では彼<sup>かれ</sup>の上<sup>うえ</sup>を行<sup>い</sup>く

付録3 直後テスト

教学效果检验小测试（事后）

组号：\_\_\_\_\_

一．请写出下列各题中日语单词、短语或句子的中文意思（注：对于有多个意思的单词和短语，请写出刚才课上所学过的意思）。

1. 値下がりする：
2. 上を行く：
3. 天にも昇る気持ちだ：
4. 下り坂：
5. 下絵：
6. 一万円の上乗せ：
7. 上げる：
8. 年上：
9. 他人を下に見る：
10. 見下げる：
11. 落ち込む：
12. 小説の下書き：
13. 上には上がある：
14. 焼き上がる：
15. 上手に出る：

## 付録4 遅延テスト

## 教学效果检验小测试（迟延）

组号: \_\_\_\_\_

一、请写出下列各题中日语单词、短语或句子的中文意思（注：对于有多个意思的单词和短语，请写出上周课上所学过的意思）。

1. 焼き上がる：
2. 人の上に立つ：
3. 値下がりする：
4. 味が落ちる：
5. 上げる：
6. 年上：
7. 早く仕事を上げましょう：
8. 上手に出る：
9. 落ち込む：
10. 100 人を下回る：
11. 上に行く：
12. 見下げる：
13. 下り坂：
14. 沈んだ顔：
15. 下絵：

# The Development of Comprehension Competence of Metaphorical Expressions of Chinese Learners of Japanese:

A Study Based on a Classroom Practice

Yong ZHONG and Narahiko INOUE

## Abstract

Along with the development of Conceptual Metaphor Theory and Applied Cognitive Linguistics, the metaphorical competence (MC) of foreign language learners has been considered more and more important. So as to promote the research on developing MC of learners of Japanese, this study investigated whether the Applied Cognitive Linguistic Teaching Method applying the knowledge of Conceptual Metaphor Theory was more effective to cultivate comprehension competence of metaphorical expressions of Chinese learners of Japanese compared with the traditional teaching method focusing on memorization, based on a classroom practice. The results showed that the Applied Cognitive Linguistic Teaching Method not only had the same memory benefits with the traditional teaching method, but also had lasting effect on enhancing comprehension competence of metaphorical expressions. Hereafter, the Applied Cognitive Linguistic Teaching Method should be introduced more in teaching Japanese.

**【Keywords】** Conceptual Metaphor Theory, Applied Cognitive Linguistics, Chinese learners of Japanese, comprehension competence of metaphorical expressions, teaching Japanese