

# 英語学習者のエラーについて

伊 東 美 津

## 1. はじめに

第二言語習得は、小柳（2011：222）が述べているように、学習環境、学習開始年齢、言語適正、動機付けなど、さまざまな要因が複雑に絡み合っている。第二言語習得のプロセスを説明するのは一筋縄ではいかない。<sup>1</sup>このことは、語学教師ならだれしも経験的に感じていることであろう。第二言語習得に関わる要因はかなり複雑ではあるが、本稿では、日常的に目標言語である英語が話されていない環境で英語を学習している日本人大学生に限定し、そこで見られる英語のエラーを分析することで、第二言語習得の問題を考えたい。特に、先行研究で提案された形態素習得順序の仮説や発達順序の仮説を基に、学習者のエラーの原因を検討し、目標言語である英語の構造をどのように習得していくかについて考察したい。学習者に見られるエラーの分析は、目標言語習得過程で現れるさまざまな中間言語形態の存在についての理解を深めるため、学習者が、どの習得段階にあるかを把握することができる。その結果として、エラー分析は、適切な教授法や教材開発に役立つことも併せて指摘したい。

第2章では、先行研究で提案された形態素習得順序の仮説と英語学習者のエラーの関係を論じる。第3章では、日本語の助動詞と英語の繫辞の違いについて、母語転移の観点から考える。第4章では、先行研究で提案された発達順序に基づいて学習者のエラーの分析を行なう。

## 2. 形態素習得順序

本章では、先行研究で提案された形態素習得順序について概観した後、その習得順序と母語転移という観点から、本学学生の英語習得過程で見られるエラーの原因について考察したい。<sup>2</sup>

### 2. 1. 先行研究

学習者の習得過程で見られるエラーは研究対象となることを主張したことにより第二言語習得論研究の嚆矢となった Corder (1967) 以降、習得途中の中間言語に関してさまざまな研究がなされた。<sup>3</sup>その中で、特に Dulay and Burt (1974) は、その後に続く形態素習得順序の研究の導火線の役割を果たした。Dulay and Burt は、スペイン語と中国語を母語とする英語学習者の発話分析の結果、目標言語（英語）の文法形態素の習得には、順序があることを提示した。Dulay and Burt によると、代名詞の格、冠詞 (the と a)、進行形・現在分詞 -ing、be 動詞（繫辞）、複数 -s、be 動詞（助動詞）、規則的過去形 -ed、不規則過去形、複数形 -es、所有格 -'s、三人称・単数・現在 -s の順序で習得されるとしている。

その後、形態素の習得順序に関する研究が数多くなされ、Krashen (1977) は、それまでの形態素習得順序の研究成果に基づいて、自然習得順序 (Natural Order) を提案した。Krashen の自然習得順序では、習得の順序は4段階に分けられている。第1段階では、進行形 -ing、複数形、繫辞の be 動詞、第2段階では、助動詞の be 動詞、冠詞 (a, the)、第3段階では、不規則過去形、第4段階では、規則的過去形、3人称・単数・現在 -s、所有格 -'s の4段階の順序で習得されるとし、それぞれの段階内での習得順序は恣意的であるとしている。Shirahata (1988: 93) では、日本語母語話者の場合、be 動詞（繫辞）、進行形 -ing、所有格 -'s、be 動詞（助動詞）、複数 -s、不規則過去形、定冠詞 the・三人称・単数・現在 -s、規則的過去、不定冠詞 a の順序で習得されるとしてい

る。Shirahata の研究から、日本語母語話者の場合、所有格 *-s* が、比較的早く習得されていることがわかる。これは、日本語との構造的類似、つまり、「～の」との類似のためと言われている。また、日本語母語話者にとって、冠詞の習得が遅いのは、英語に相当する冠詞がないことに起因している。

どのような形態素習得順序が普遍的であるか否かについては、さらに多くの他言語母語話者の実証的研究を行なうことが必要である。しかしながら、母語の影響により、習得順序に幾分違いはあるとしても、第二言語習得において何らかの習得順序が存在することは確かである。例えば、三人称・単数・現在 *-s* は、上述した3つの習得順序に関する研究でも習得が遅いことが示されている。また、三人称・単数・現在 *-s* は、英語教育の早い段階で導入されるが、その習得は難しく、たとえ上級者であってもエラーが多いということが他の先行研究でも指摘されている。<sup>4</sup>このことは、導入順序に影響されない習得順序の存在を示す傍証として知られている。

## 2. 2. 冠詞

日本語には、英語の定冠詞や不定冠詞の用法に相当する明示的文法形式が必ずしも用いられることはない。例えば、英語の(1a)では、特定の名詞であることを示す定冠詞が名詞の前に置かれているが、日本語の(1b)では、文脈上、特定であることが明らかな名詞に対しては何も付加されない。(2a)では、特定化されていない新情報の名詞には、不定冠詞が付加され、特定化され旧情報となった名詞に対しては定冠詞が付加されている。日本語では、定冠詞と不定冠詞のこのような違いは、格助詞の「は」と「が」によって区別される。つまり、格助詞「が」は新情報を、格助詞「は」は旧情報を表す。

(1) a. Can I open the window?

b. 窓をあけてもいいですか？

- (2) a. Once upon a time there lived an old man and his wife who were very poor.

One morning, the old man was walking through the forest.

- b. むかしむかしあるところに、とても貧しい老夫婦がいました。ある朝おじいさんは森の中を歩いていました。

(1)と(2)から明らかなように、日本語では、名詞の前に、英語の不定冠詞に相当する「一つ、ある、さる」などを、また、英語の定冠詞に相当する「この、その、あの」などを必ず付加することは無い。このような英語と日本語の違いから、日本語を母語とする英語学習者は、冠詞の習得に困難があるのではないかと予測できる。前節で紹介した Shirahata で、冠詞の習得は遅くに順序付けられていることからその習得が困難であることがわかる。実際、本学学生の英作文から冠詞のエラーを抽出すると、(3)のように無冠詞の名詞が多い。<sup>5</sup>また、日本語には、英語に相当する冠詞がないことに加え、冠詞の使い方と関わる可算名詞と不可算名詞の明示的区別もない。さらに、英語の“three dogs”が日本語では、「三匹の犬たち」でなく「三匹の犬」となることからわかるように、名詞の単数と複数の区別も厳密ではない。その結果、(3)や(4)のエラーのように、可算名詞への不定冠詞や複数語尾の脱落といった現象が現れる。

- (3) \*It's very normal day.

\*My mother was English teacher.

\*My sister has dog.

\*I have two brothers and sister.

\*My father is bus driver.

\*I love brother.

\*I want to buy new car.

\*I eat tomato every day.

\*I want to be local civil servant.

(4) 複数語尾の脱落

\*I read magazine.

\*I like apple.

\*My favorite food is tomato.

\*Speaking in English with foreigner is very interesting.

次の例は、(3)とは対照的に不定冠詞の過剰生成の場合である。これは珍しい現象ではなく、小寺(1989:242)でも、日本人の英語には、このように中途半端に不定冠詞が現れることが指摘されている。

(5) \*I had a breakfast.

\*I had a lunch at school.

\*I made a bread yesterday.

\*I go to a university.

(5)の過剰生成の原因として次のように考えることができる。つまり、中学校英語では、不定冠詞は定冠詞より早く導入される。不定冠詞導入の際、まず、それは、一つという意味を表すと教えられる。不定冠詞のこの意味は、名詞が特定か不特定かであるより学習者にとって理解しやすい。又、日本語には可算名詞と不可算名詞の区別がない。その結果、単数の名詞に対して、機械的に不定冠詞を付加したことで、過剰生成を引き起こしたと思われる。上述したいくつかの冠詞のエラーに関して、冠詞習得のどの段階で現れる言語形態であるのかについては、今のところ明らかでなく、今後の課題と言えるだろう。

前節で紹介した Shirahata では、日本語母語話者の冠詞習得は遅いということが示められている。本学学生のエラーからも冠詞習得の困難さがわかる。このように、形態素の中には母語の影響と認められる項目もあるため、Krashenで提案されたような普遍的形態素習得順序の仮説は穏当ではないとも言えるだ

ろう。しかしながら、先行研究ほど強い仮説ではないにせよ、ある程度の習得順序があることは確かである。次節では、それにより説明できるエラーがあることを示したい。

本節の終わりに、冠詞の指導のあり方について簡単に触れたい。日本人にとって習得が難しい冠詞指導のため、英語のインプットを多くして、学習者に冠詞の機能を気付かせることによる方法も考えられる。しかし、冠詞のエラーには、母語の転移と考えられるものが多いので、学習者に日本語との違いに気付かせることも習得を促進するのではないと思われる。特に、大学生の場合、大津（2006・2011）でも指摘されているように、幼児に比べてメタ言語能力が十分に発達しているので、母語の知識を基に、外国語を理解をできるという利点がある。例えば、上述した「は」と「が」の機能との類似点など、日本語と関連させながら指導することで、日本語と英語の仕組みの違いを理解し、それによって、習得過程で生じるエラーに気づき、それを修正することで、目標言語に近づいていくことができると言える。

### 2. 3. Be 動詞

繫辞または連結詞 (copula) と呼ばれる be 動詞は、“S is P” のような文で、主部である S と述部である P を連結する働きをする。助動詞としての機能を持つ be 動詞は、進行形などに用いられる。2. 1. で紹介した Dulay and Burt (1974)、Kraschen (1977)、Shirahata (1988) などの研究は、まったく同じ順序付けを提案してはいないが、繫辞としての be 動詞の方が、習得についての困難度が低く、助動詞としての働きを持つ be 動詞より、早い段階で習得される点では一致している。従って、先行研究で提案された形態素習得の順序についての仮説から、繫辞 be 動詞と助動詞 be 動詞では、習得が困難な後者のエラーの方が多くと予測できる。実際、(6)の本学学生のエラーの例が示すように、繫辞に比べ現在分詞の前での、助動詞 be 動詞の脱落の方が多。形態素習得順序付け仮説の予測通りである。助動詞の be 動詞が脱落する原因として、進

行形で使われる現在分詞 *-ing* が動詞から派生されていることにあるのかもしれない。つまり、進行形習得の途中において、学習者が誤って、動詞から派生された現在分詞を動詞とみなした結果、助動詞の *be* 動詞が余剰的であると思えるために生じるエラーであると考えられる。

(6) \*My brother shopping now.

\*I watching TV.

\*I going back home now.

\*My father will driving car.

\*My sister eating the biggest apple.

(7)は、繫辞 *be* 動詞が脱落した例である。繫辞としての *be* 動詞の場合、補語が名詞や名詞句の場合 *be* 動詞の脱落はあまり見られないが、補語が形容詞になるときは脱落がみられることがある。日本語では、形容詞や形容動詞は、動詞のように活用するため、英語の形容詞も動詞的であると誤って理解されたために *be* 動詞が脱落したのかもしれない。<sup>6</sup>これが、母語の転移によるものなのか、あるいは、第二言語としての英語習得過程で現れる典型的な現象であるのかについては、今のところはっきりしない。

(7) \*It very interesting.

\*My mother very young.

\*My family happy.

\*My family very beautiful.

次に、*be* 動詞の過剰生成について考察したい。Ionin and Wexler (2002) は、第二言語として英語を学習するロシア人の子どものデータを基に、動詞の屈折語尾が使われない代わりに、その代用として、*be* 動詞の過剰生成が見られる

ことを指摘している。(8)は、Ionin and Wexler (2002: 110-112) が指摘した過剰生成の例である。

- (8) a. \*The lion is go down.  
b. \*And then the police is come there.  
c. \*They are help people when people in trouble.  
d. \*He is want go up then.

Ionin and Wexler は (8c) (8d) から、学習者が進行形を作ろうとして -ing を付け忘れたものではないとしている。さらに、(8)の特徴として、be 動詞が使われるとき、動詞に屈折語尾が付加されることがないことも指摘している。このことから、Ionin and Wexler (2002: 112) は、一般動詞のテンスや一致を表す屈折語尾の代わりに、be 動詞が使用されているとしている。ロシア語では、すべてのテンスに屈折語尾があり、現在時制に繫辞の be 動詞や、また、いかなるテンスでも助動詞の be 動詞はないので、(8)のような be 動詞の過剰生成は母語の転移ではないとしている。

Ionin and Wexler では、ロシア語を母語とする英語学習者に見られる be 動詞の過剰生成の場合を挙げているが、本学学生のエラーを抽出してみると、ロシア語母語話者と同じように日本語母語話者にも、同じような現象が観察される。(9)は、その例である。日本語には、そもそも英語の繫辞 be 動詞と一致する語がないため、ロシア語と同じように母語の転移から生じたエラーとは考えられない。be 動詞の過剰生成は、ロシア語母語話者と日本語母語話者の両方に観察され、それは、母語の転移ではないことも明らかであるので、be 動詞の過剰生成という問題は、一般動詞の屈折語尾習得過程のある段階で現れる言語形態の一つと言えるだろう。

- (9) \*I'm play Kendo yesterday.



\*I am go to school everyday.

\*They are consist of father, mother, and sister.

\*Some friends of mine are also study it.

本学学生のエラーにはロシア語のデータにはないエラーがある。それは、(10)のように、be 動詞の過去形が用いられる現象である。日本人英語学習者のこのエラーは、be 動詞を完全にテンスのマーカーとみなしている習得段階があることを示唆しているのかもしれない。

(10) \*I was go to school yesterday.

\*I was study.

\*I was read books.

\*I was go to the supermarket yesterday.

形態素習得順序の仮説では、英語の屈折語尾の習得は、be 動詞の習得に比べ、遅い段階に順序付けられている。be 動詞はそれ自体で、人称、数、テンスによって形態が変化するので、遅い段階で習得される一般動詞の屈折語尾の代わりに、be 動詞を用いる中間的言語形態が存在することは考えられる。その結果、be 動詞の過剰生成というエラーが生じるのであろう。

(11)では、be 動詞の過剰生成に加えて、さらに、一般動詞に屈折語尾が付加されている。この形態は、(10)同様、Ionin and Wexler (2002) で指摘されていない。平川 (2011: 106) では、このような場合は、通常受動態とならない非対格動詞の受動態の誤りであるという先行研究が紹介されている。しかし、本学学生のエラーを観察すると、非対格動詞の自動詞にも、また、他動詞にも見られる例があるため、非対格動詞の受動態の誤りにその原因を求めることはできない。(9)や(10)と同じように、be 動詞をテンスや数の一致の装置であるという意識が強いため、(11)のような、いわば、2重過去といったエラーが、過去形習

得の途中で生じるのかもしれない。

(11) \*I was slept yesterday.

\*I was cooked yesterday.

\*I was waked up at 10:00 yesterday. \*Then I was went to kokura with my friend

\*I was played game yesterday.

\*I was watched TV.

\*I was ate dinner.

(9)(10)(11)の例と形態素習得順序の仮説から、過去形の発達順序に関して、be 動詞（現在形）＋動詞の原形→be 動詞（過去形）＋動詞の原形→be 動詞（過去形）＋動詞の過去形→過去形というプロセスを経ると考えられる。この発達順序が妥当であるかについては、学習者の習熟度段階別の詳細なデータ分析が必要である。指導する上では、一般動詞の過去形の習得は、導入時期に影響されず、その習得は容易なものではなく習得するまでに様々な段階があるということを理解することは大切である。

### 3. 「～は～だ」と「～is～」

この構文で、まず、最初に思い浮かぶのはいわゆるうなぎ文である。日本語では、食事を注文するとき、「ほくはうなぎだ」という言い方をする。助動詞の「～だ」と繫辞の be 動詞は同じであるという思い込みのため、「～は～だ」という日本語の構文を英語にするとき、機械的に「～is～」という英語の構文を用いがちである。その結果、「ほくはうなぎだ」は“I am an eel.”となる。これが有名なうなぎ文である。英語の be 動詞と異なり、日本語の助動詞「～だ」は、文脈に応じて、様々に解釈される。しかしながら、日本語母語話者はそれを英語に直す場合、繫辞の意味の be 動詞を、すべての「～だ」の意味に適用

し、意味の通じない英語を生成する。これは、日本語を母語とする英語学習者が犯しやすいエラーとしてよく知られている。奥津(1978)では、このエラーに関係する面白い新聞記事を紹介している。奥津(1978: 6-7)は、ある大学の運動部の選手がアメリカ遠征したとき、レストランで“I am a fish.”といったとき、ウェイトレスがびっくりしたという…英語教育で、まず、出てくるのは、“I am a boy.”のような文であって、この“am”は日本語の「ダ」とか「デス」にあたと教えられる…一方、国文法では「ダ」や「デス」は助動詞の一種で、指定とか断定の意味を表す程度ですまされているため、「ボクハ魚だ」が“I am a fish.”となるのは、学校で習ったとおりのことをしたに過ぎない、と述べている。なお、小島(1988)、奥津(1978)、池上(2005)によると、レストランで注文するとき、“I am coffee.”ということもあるらしいが、日常的に頻繁に使われる日本語のうなぎ文と違い、使用頻度は極端に低く、母語話者の意識としては、非常にだらしのない印象を与えるという。小島(1988: 183-184)では、普通は使わないといってしまう方が、英語学習上はベターであるとしている。

日本語の「～は～だ」構文は、レストランで注文する時以外にも用いられる。例えば、金田一(1991)は、「私の娘は、男です。」という興味深い例文を挙げている。この文を、文脈なしに、唐突に言われた場合、日本語母語話者でも、解釈に悩む。<sup>5</sup>このように、日本語の「～は～だ」の意味は、英語の「～is～」ように一つではなく、文脈依存度が高く、文脈により様々な解釈が成り立つ。(12)の例は、意味を考えず、機械的に、日本語の「～は～だ」を英語の「～is～」に置き換えたことによるエラーである。

(12) \*I was cold. (私は風邪だ)

\*I was part time job from 3. (3時からバイトだ)

\*My family is four people. (私の家族は4人だ)

\*My family is dinner tonight in my house. (私の家族は、今夜家で食事だ)

\*I'm kyushu International University. (私は九州国際大学だ)

\*The chair leg is three. (椅子の脚は三本だ)

このようなエラーに対して指導する上で大切なことは、まず、学習者に日本語の「～は～だ」の「～だ」と「～is～」の be 動詞は、まったく同じではないことに気付かせることである。次に、英作文指導あり方について考えることも必要である。学生の英作文を見ていると、英語の単語の意味と日本語の単語の意味は、一対一の対応をしているという強い思い込みがある。また、英作文の授業では、文脈が与えられないことが多い。それゆえ、学生は、一語一語を直訳的に英語に直す傾向がある。この直訳式英語から脱却するには、語彙レベルでの日本語と英語の意味の不一致があることへの気付きに加え、文全体の意味を考えたり、また、談話の中での意味を考慮した指導も必要となる。ことばがコミュニケーションの手段であるとする、このような指導は当然のことであるのかもしれない。

本節でのエラーは、母語に関係なく、すべての英語学習者の習得過程で現れる典型的なエラーではなく、日本語母語話者固有のエラーと言えるかも知れない。あるいは、日本語のような膠着言語に属する母語話者によく見られるエラーであるかもしれない。この点に関してもわからないことが多く、今後言語類型論などの研究成果を踏まえた調査が必要である。

#### 4. 否定文と疑問文の発達順序

第二言語習得の研究においては、習得順序と発達順序は区別されており、前者は、2. 1. で述べた Krashen などの研究で、学習者が、異なる文法項目をどのような順序で習得していくのかを指す。後者は、否定文などの一つの文法項目がどのように発達していくかを指す。形態素の習得に関しては、普遍的とでもいえるべき習得順序があることは、第2章で、すでに言及した。発達順序

については、否定文や疑問文の習得過程の観察から、学習者の母語が何であれ、大体それらを習得するまで、基本的に類似したいくつかの発達段階があることが先行研究で示されている。本章では、これまで提案された発達順序を基に、本学学生に見られる疑問文と否定文のエラーについて考察したい。<sup>9</sup>

#### 4. 1. 疑問文

文末に「～か」を付加するだけで済む日本語の疑問文と比べて、現代英語の疑問文はかなり複雑である。<sup>10</sup>英語では、be 動詞や助動詞があれば、それを文頭に置き疑問文を作り、一般動詞の場合は、do, does, did を用い、それらを文頭に置き、三人称・単数・現在 -s や過去形の動詞を原形に直さなければならぬという複雑な操作を必要とする。

疑問文の発達順序に関する先行研究では、英語学習者の疑問文習得のプロセスには、母語と関係なく、いくつかの発達段階があることが提示されている。Larsen-Freeman & Long (1991) はそれまでの疑問文の発達順序の研究をまとめ、その発達順序には次の4段階があるとしている。最初の段階では、do を付加したり、主語と動詞を倒置せず平叙文のイントネーションを上昇させることで疑問文を生成する。第二段階では、WH-疑問文が現れるが、主語と動詞の倒置はなく、“Where he is saying?” となる。また、“Where you go?” “Where he saying?” などのように助動詞脱落もある。第3段階では、倒置のある疑問文が作れる。最初に助動詞 can から始まり、次に繫辞 be 動詞でも起こる。(“Can you speak Spanish?” “Is he your teacher?” “How can you say it?”)。その後一般動詞の疑問文も作れるようになる。また、この段階では、倒置は間接疑問文にまで適用されるという過剰一般化も見られる。このようなプロセスを経て第4段階では、目標言語の疑問文が作れるようになる。

本学の学生のエラーを観察してみると、疑問文の発達順序には先行研究で提案されたものと同じようなプロセスがあることがわかる。

- (13) \*Ichiro speaks English very well?  
\*Ichiro and Taeko sing the song in English?  
\*You wanted to see you?  
\*You will smoke?
- (14) \*When they checked in their baggage?  
\*When the cruise will start?
- (15) a. \*How will start the cruise?  
b. \*Is Ichiro speak English very well.  
\*Was I wanted to see you.  
\*Are Ichiro and Taeko sing the song in English?  
\*Where were they checked?  
c. \*Do you will smoke.  
\*Do Ichiro speaks English very well?  
\*Do you wanted to see you?  
\*What do they checked in their baggage?  
\*Where did they checked in their baggage.  
\*How do the cruise will start?

先行研究が示すように、(13)ではイントネーションにより疑問文が生成され、(14)では、まだ、主語と動詞が倒置されていない。興味深いのは(15)である。(15)のエラー文は倒置の習得にもいくつかの段階があることを示している。最初は、(15a)の動詞句全体と主語を倒置させるものである。次の(15b)では、do, does, did を使えず、be 動詞を代用している。(15c)で、ようやく do, did が現れるが、do の使用が目立ち、助動詞にまでその使用が及んでいる。(13)、(14)、(15)のエラー文から、do, does, did を用いて一般動詞の疑問文を作るのがいかに困難

であるかわかる。指導する際は、一般動詞の疑問文は学習者にとって習得が容易でないことを理解した上で、倒置と do, does, did の使い方について、学生がどの段階にあるかを考慮した教材作成が大切となる。

#### 4. 2. 否定文

英語の否定文は、be 動詞や助動詞があれば、後に not を置き、一般動詞の場合は、do, does, did を用い、それらに not を後置し、疑問文同様、三人称・単数・現在 -s や過去形の動詞を原形に直す。このように do と be 動詞は相補的關係あると言えるが、命令文の否定文では、相補的關係にあった do と be 動詞が共存する。また、イギリス英語では、do を用いず、have not と言うこともできる。日本語では文末の動詞の未然形に「ない」を付加するだけであるのに対し、現代英語では、否定文形成は、かなり複雑である。<sup>11)</sup>

先行研究によれば、否定形の習得は、疑問文同様、母語が何であれ、基本的発達順序がみられるという。Larsen-Freeman&Long (1991) や白畑・若林・村野井 (2010) によると、母語が異なっても学習者は、4 つの発達段階を経て、目標言語否定構造を習得することが知られている。第1段階では、“No book.”

“No you pay it.” のように文頭に否定語を置いたり、“I no like it.” “They not working.” のように動詞の前に否定語を置く。第二段階では、don’t は現われるが、“He don’t like job.” “John don’t come to class yesterday.” “I don’t can play good.” などの例から明らかなように、人称、数、テンスの違いが完全ではない。また、don’t が、助動詞＋否定語の短縮されたものとしてではなく、don’t をひとつの否定語のように扱っている。第3段階では、助動詞や be 動詞の後に否定語を置くことができる (“I can’t paly.” “It wasn’t so big.”)。この段階でも、didn’t, doesn’t を使用するところで don’t を使用する。第4段階では、isn’t, wasn’t, weren’t, don’t, doesn’t, didn’t を使用できるようになるが、“I didn’t went there.” のような文の生成も見られる。

(16)の本学学生から抽出したエラー文からも、似たような発達順序があること

がわかる。

- (16) \*Not he speak English well.  
\*Not they sing the song very well.  
\*I not wanted to smoke.  
\*Ichiro not speaks English very well.  
\*Ichiro and Taeko not sing the song in English.  
\*I not wanted to see you.
- (17) a. \*I wasn't want to see you.  
\*Ichiro and Taeko aren't sing the song in English.  
\*Ichiro isn't speak English very well.  
\*I wasn't wanted to see you.
- b. \*I don't will smoke,  
\*I don't wanted to see you.  
\*Ichiro don't speak English very well
- (18) \*Ichiro and Taeko doesn't sing the song in English.  
\*I didn't wanted to see you.  
\*Ichiro doesn't speaks English very well.

(16)では、否定語だけを文頭や動詞の前に置くだけで、do, does, did は現れていない。日本語母語話者なら、母語からの転移で、否定語は動詞に直接後続しそうであるが、先行研究の第一段階と同じ位置に否定語が置かれている。このことから、第二言語学習者の否定文習得のプロセスで共通にみられる現象であると言える。(17a) では、do, does, did が使用されず、人称、数、テンスの区別のために be 動詞が代用されている。(17b) では、don't が現れ、すべての人



称、数、テンスに用いられている。(18)では、does, did の使用が認められるが、人称、数、テンスの区別がまだ不完全である。

このような否定文のエラーから、疑問文同様、学習者にとって、do, does, did の習得の難しさが浮かび上がってくる。指導する場合、このことを理解した上で、学習者の否定文習得の段階がどのあたりにあるかを把握するとともに、発達段階を考慮した指導法や教材が必要となる。

## 5. おわりに

先行研究で提案された形態素習得順序と発達順序に基づいて、本学学生の英語学習の過程で見られるエラーの分析を行なった。本学学生の形態素エラーの中には、母語からの転移と思われるエラーもあるが、形態素習得順序付けの仮定によって説明できるエラーの存在もあった。それゆえ、母語の影響を受けながらも、英語学習者にとって習得困難な形態素とそうでないものを順序付けるある程度の形態素習得順序付けがあると言えるだろう。

先行研究で提示された発達順序に関しては、本学学生のエラーにも疑問文や否定文の習得のプロセスで、先行研究と同様のさまざまな中間的言語形態が現れることを指摘した。このことから、目標言語の構造に近づくまでに、母語が何であれ、基本的発達順序があることは確かであると言える。また、日本語の助動詞と英語の繫辞との違いから生じるエラーの分析から、言語類型論的観点からの考察の必要性や、さらに、メタ言語能力が発達した大学生には母語との違いに気付かせながら、自らエラーを修正し、目標言語に近づいていくように指導することの重要性も指摘した。

このように英語学習者のエラーを肯定的に捉え、それらを観察し分析することで、学習者の目標言語習得プロセスで何が生じているか、つまり、それぞれの習得段階でどのような中間的言語形態が現れるかを理解できるため、学習者の習得段階を把握できるようになる。その結果として、何を教えるかというこ

とだけでなく、学習者の習得段階に応じてどのように教えるべきかということにも関心が及ぶようになるため、教授法や教材開発といった英語教育の分野に寄与できるという利点もある。また、目標言語の構造などには、英語教育で導入時期が早いものに関わらず、学習者にとって習得が難しいものもあることを理解することで、適切な指導もできるようになる。

現在の第二言語習得論では、エラー分析は1970年代の過去のものと思われるがちである。しかしながら、目標言語の習得プロセスや文法項目の発達順序などの問題がすべて明らかになっているわけではない。エラー分析の知見は、英語教育などの外国語教育に応用できるということを考えると、それは、今後、関連領域の成果を踏まえながら、第二言語習得研究の一部として研究が行なわれる必要があると結論づけることができる。

## 注

- 1 第二言語習得の研究では、目標言語が話されている環境での第二言語習得と話されていない環境での外国語教育を区別しない。
- 2 この章でのエラーは、本学学生の「自分について」というタイトルの自由英作文から抽出したもので、日本語を英訳したものではない。
- 3 Corder (1967) 以前の構造主義言語学を基にした対照分析では、学習者に目が向けられることはなく、学習者が犯すエラーは、母語干渉に起因するものと考えられていた。つまり、学習者の母語と目標言語が統語的・形態的・音韻的に類似している場合は、正の転移により学習が容易となるが、それらに相違が見られる場合は、負の転移による母語干渉によって学習が妨害されと考えられていた。そのため、対照分析では、構造主義言語学の分析方法を用いて、学習者の母語と目標言語の構造的記述のみがなされた。また、Corderによると、学習者の誤りすべてが研究対象とはならないとし、ミステーク (mistake) とエラー (error) を区別している。ミステークは、言語運用上のうっかりミスや言い間違いであり、エラーは、第二言語学習者に見られるもので、エラー分析の対象となるものである。
- 4 これは、三人称の主語があるものにもかかわらず、さらに、-s を付けるという余剰姓に起因すると言われている。

- 5 本稿の例文の文頭に付けられた\*は、非文であるエラー文を表す。
- 6 本稿では、橋本文法に従い形容動詞を認めるが、時枝文法のようにそれを認めない立場もある。
- 7 うなぎ文の詳細については奥津（1978）を参照。
- 8 金田一（1991）で与えられた文脈では、「私の娘が生んだ子どもは男です」を表す。
- 9 本章でのエラーの資料は、平叙文を疑問文・否定文に書き換える練習問題から集めたものである。
- 10 英語の内面史からも現代英語の疑問文がいかに複雑であるかがわかる。複雑だった動詞の屈折語尾が水平化され、消失していくのに比べ、疑問文は、助動詞 *do* の発達に伴い複雑になってきている。疑問文の *do* は、18世紀に一般化されたといわれ、シェークスピアの作品には、現代英語のような“Do you ride?”でなく、それまで広く用いられていた“Ride you?”というような *do* のない疑問文を用いている。
- 11 英語の内面史を見てみると、否定文への *do* の導入は16～7世紀ごろ一般化され、それ以前は、“I say not.”, “I not say.” など *do* のない否定形であったことを考えると、現代英語では否定形が複雑になったことがわかる。

## 参考文献

- Corder, S. P. (1967) “The significance of learners' errors.” *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Dulay, H. & M. Burt (1974) “Natural sequences in child second language acquisition.” *Language Learning*, 24, 37-53.
- 平川眞規子（2011）『第二言語習得の諸相』『第二言語習得』英語教育学体系第5巻、98-108、大修館書店。
- 池上嘉彦(2005)「日本語と日本語らしさ 外からの視点・内からの視点」『Ex ORIENTE』Vol. 12, 257-281。
- Ionin, T. & Wexler, K (2002) “Why is is easier than -s: Acquisition of tense/agreement morphology by child second language learners of English.” *Second Language Research*, 18, 95-13.
- 小島義郎（1988）『日本語の意味 英語の意味』南雲堂。
- 小寺茂明（1989）『日英語の対比で教える英作文』大修館書店。

- 小柳かおる (2011) 「第二言語習得の新たな展開」『日本語学』11月臨時増刊号第30巻14号, 222-230。
- 金田一晴彦 (1991) 『日本語の特質』NHK ブックス。
- Krashen, S. (1977) "Some issues relating to the Monitor Model." in H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds), *On TESOL '77*, 144-158. Washington, DC.: TEOSOL.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman (牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正訳 (1995) 『第二言語習得へ』鷹書房弓プレス)
- 奥津敬一郎 (1978) 『「ボクハウナギダ」の文法』くろしお出版。
- 大津由紀夫 (2006) 『日本の英語教育に必要なこと』慶應義塾大学出版会。
- 大津由紀夫 (2011) 「母語教育と外国語教育」『第二言語習得』英語教育学体系第5巻, 47-60, 大修館書店。
- Pyles, T. (1971) *The Origins & Development of the English Language*. New York: Harcourt Brace Jovnovich.
- Shirahata, T (1988) "The learning order of English grammatical morphemes by Japanese high school students" *JASET Bulletin*, 19, 83-102.
- 白畑友彦・若林茂則・村野井仁 (2010) 『詳説 第二言語習得からの検証—理論から研究法まで』研究社。