

# 誤答分析 (Error Analysis) 研究の 外国語教育への示唆

伊 藤 克 敏

## はじめに

幼児は未熟な認知能力や生理能力のため、大人から与えられる言語材料をそのまま習得できないので、自分の能力に合った形に変えながら、徐々に大人の複雑な言語能力に近づいて行くのである。そのやり方は体系的で一定の段階を経るもので、その発展過程はかなり予知 (predict) できるものである。

近年の自然環境 (natural settings) における第二言語習得の研究の発展は目ざましいものがあるが、その研究成果の一つとして、今まで考えられていた以上に、母語習得と非母語 (nonprimary language) 習得との相関性が高い、ということが明らかにされ、誤答分析もそういった研究の産物である。

先ず、言語習得における学習者の「誤り」についての新しい見方を紹介し、第一、第二(外)国語の誤りの近似性を指摘し、それに基づいて誤りが外国語指導にもたらす意義を検討する。次に、英語を母語とする児童の誤りと、英語を第二(外)国語として習得している学習者の誤りの種類とその類似性を具体的に考察し、更に誤答分析から導き出された習得順序と、その外国語教授への応用性について述べ、最後に、誤りの訂正のあり方について私見も混えて検討する。

## 1. なぜ誤りをするのか

学習とはモデルを模倣し (mimic)、覚える (memorize) ことである、という行動心理言語学的な学習理論では、「誤り」とは練習不足から生じる不完全な学習であり、マイナスの評価しか与えられない。こういった学習理

論では学習者は、刺激に反応する受動的な存在でしかなく、学習者の内部にひそむ能動的な学習能力とか学習方略 (learning strategies) といったものは不問に付されている。

最近の母語、第二言語の習得過程の研究から、学習者は外から与えられた入力をそのままコンピューターに打込むように覚えるのではなく、一定の手順を方略によって徐々に内面化 (interiorize) して行くことが明らかにされつつある。

大人は自分の持っている完成された言語能力が、かつては苦勞しながら徐々に習得して来たものであることを忘れてしまっているのです。学習途上にある者の状態を認識することが難しいのである。

例えば、日本語を母語とするものならば、「キレイ」の否定形の「キレイデ(ジャ)ナイ」という形をストレートに習得できた人は殆んどいない筈である。大体

- 1) キレイ+ナイ
- 2) キレイ+クナイ
- 3) キレイデ(ジャ)ナイ

という段階を経て習得して来た筈である。ちょっと考えてみればわかるように「キレイ」は比較的数の少ない形容動詞であり、「ウツクシイ、タノシイ、シロイ、オモシロイ」等といった数多い形容詞の活用を「キレイ」に過般化 (over-generalize) して「キレイ(イ)クナイ」といった形を或段階で形成する訳で、1) 2) は完全な形を習得するために通過する中間段階 (intermediate stage) である、といえる。こういった現象は日本語習得途上の外国人にもみられ、このような中間段階は学習には不可欠で、キャロル (J. B. Carroll) は、「誤り」は “necessary steps” である、と言っている。

## 2. 習得方略としての誤り—Wh 疑問文の場合

Raven (1974) は自分の子ども (Reidun) が英国で第二言語として英語を習得して行く過程を調査しているが、Wh 疑問文を Reidun が習得する過程と、母語として英語を習得している幼児の習得過程を比較している。

<u>Reidun の習得過程</u>	<u>Klima &amp; Bellugi (1966) からの資料 (米児の習得過程)</u>
3:1 (英語に接した月:週) What this?	第2段階
4:0 Where find it?	Where my mitten?
4:4 What's her doing?	Where me sleep?
6:0 What that is?	What book name?
6:2 What call that man? Why that man have that on?	Why you smiling?
Whose that is?	第3段階
6:3 Which one you want? What you want? What do you want?	Where my spoon goed? What he can ride in? Which way they should go?
8:0 Why you can't buy like that shoes?	How they can't talk?

これらの習得過程から母語、第二言語習得の間にかかなりの類似性のあることがわかるであろう。Wh 疑問文では大体次のような操作を習得しなければならない。

- (1) Wh 疑問詞付加
- (2) 助動詞 do 付加, また自動詞転写 (copy)
- (3) 本動詞時制調整

Reidun は (1) では be 動詞も入っていない不完全な文に Wh 疑問詞を付加する操作しかできていない。6 ヶ月目によりやく助動詞の do が付加されるようになる。次の米児の産出文をみてみよう。

- (1) Shall I put the light on?  
Can I put the goats in there?  
Does this lion walk?
- (2) How you take it out?  
What he can ride in?
- (3) How can he can look?  
What shall we shall have?

What does this does?

(4) What will you do?

(5) Why you can't sit down?

(1) では助動詞を文頭に移動させる操作ができているが、(2) では疑問詞付加の操作が新しく習得されなければならないので、一度に2つの操作が出来ず、助動詞移動が一時棚上げになった訳である。(3) では疑問詞付加と助動詞転写が行われているのであるが、元の位置の助動詞の消去、または本動詞の時制の調整がなされていないのである。こういった助動詞や時制の未調整は次のような第二言語習得者の誤りにもある。

He did not found.....

The man does not cares for his life.

また、我国の中学生の

Did he met him yesterday?

といった誤りにもみられる。

(4) から (5) の段階に移る際に、否定辞 not が挿入される新しい規則が入ってきたために、すでに上に挙げた3つの操作と合せて4つを一度に行うことができず、助動詞移動は一時お預けになってしまっているのである。つまり、一度に一つずつの操作が順次習得されるので、或る時期に2つ、または3つの操作が一度に行えない場合に、心理的負担を軽減するために「文法の単純化」(simplification of grammar) が行われるのであり、それが誤りという現象となって表われるのである。

以上は自然な状況下の母語習得、第二言語習得における Wh 疑問文の習得過程である。我国の教室内での英語教育 (formal instruction) における Wh 疑問文の習得状況は、諏訪部 (1977) によって報告されている。小・中・高の生徒について調査しているが、日本語の語順に影響されたとみられる My spoon where did go? のような誤り、それに疑問詞 Where が後置されたままの My spoon went where? もあるが、高2低グループの半数近くの生徒が依然として、疑問詞は前送りされても do が挿入されていないとか、正常な型への移行ができていない Where my spoon went? のような誤りがある、としている。

### 3. 誤りは指導にどのような意義があるのか

まず、次のコーダー (S.P. Corder) のことばを聞いてみよう。

“They (errors—筆者) are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly, (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors, then, is a strategy employed by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language.” (Corder, S.P. 1974)

まず第一に、学習者が目標とする文法規則の習得にどの程度近づいているか、つまり、あと何を習得すべきかについての情報を、誤りは示唆してくれるというのである。

例えば、

- (1) Where he went?
- (2) Where do(es) he went?
- (3) Where did he went?
- (4) Where did he go?

のように文を学習者が産出したりすると、(1) は Where を付加する規則が適用されているので一步出ている。(2) は更に助動詞の do が挿入されているという点でもう一步出ている。(3) は過去時制が転写されていて更に一步前進しており、あと、went の時制の調整が出来れば完全な形を習得することになる。勿論、これ等以外の誤りもあろうが、上の文を診断してみると、

(1) → (2) → (3) → (4) [goal]

のような過程で習得されることが予測され、従って、誤りの度合(degrees

of errors) もこれから推し測ることができる。このようにみて来ると、すでにみたように自然環境における母語、第二言語習得の過程から、(2) は(1) よりも、また(3) は(2) よりも目標により近づいている訳で、今までのように(1)(2)(3)とも、同様に×印をつけることは適切な学習者の進捗診断になっていないことになる。(1)(2)(3)を一括して×をつけることは丁度、診断をして貰いに来た患者に対して「あなたは病気です」とだけ言うようなものである。「あなたは健康です」とか「あなたは病気です」という all or nothing の診断しかしていない医師は、患者から見れば頼りない医師と判断され「どこがどの程度悪いか」を診断できない医師はその資格を疑われることになる。同様に、○×でしか評価していない教師は適切な診断、評価を行っていないことになる。

(1) では疑問詞がついているので、第一歩を踏み出している訳で、青色とか D とかによって、(2) は黄色とか D, また、(3) は橙色とか O, (4) は赤とか O で、各々評価しては如何であろう。(1) から(3) まで全て×とやられるよりは、進捗の度合を評価された方が学習者としては励ましとなるであろう。前進しているんだ、という成就感が与えられることになる。どんな学習者も心理言語学的には同じ習得過程を取るのだから、一つ一つ仮説を検証し、いわば一段ずつ階段を登って目標に近づいて行くのである。階段を4つ5つ一度に飛び上ることはできないので、学習者の頭の中では一つ一つステップを踏んで学習が進行しているのである。従って、目標までの段階で生ずる誤りは、学習者にとって目標に達するための不可欠なステップであり、それを中間言語 (interlanguage) と呼んでいる。次のコーダーの言はこの中間言語の正体を浮彫りにしている。

“.....if the learner's errors are systematic, then his own peculiar version of the target language must be based on some systematic knowledge or personal 'competence' to use Chomsky's term; in other words, he must possess a more or less well-defined personal grammar to base his utterances on. Now even the most cursory study of utterances of learners at any particular stage in the course of learning a second language shows that their errors are to a considerable degree, regular and consistent. Indeed, experienced teachers are able to predict rather accu-

rately what errors any specific group of learners is going to make in the next stage of the course, however hard they may try to prevent these occurring. Inasmuch as the learner's verbal performance in the second language is systematic, we are entitled to speak of him at any particular point in his learning career as possessing 'language', idiosyncratic though it may be. These learner's versions of target languages were given the collective name *interlanguage* by Selinker in 1972, and it is this term which has gained the widest currency among applied linguists in recent years." (Corder, 1981, p. 66)

#### 4. 誤りの種類

##### (1) 規則の過般化

これはかなり一般的な誤りで、例えば次のようなものがある。

a) I *hope* them to come.

(want, tell, etc.+目的語+to-不定詞の過般化)

b) I am *impossible* to answer the question.

(able, eager, happy+to-不定詞からの類推, 過般化)

c) We discussed *about* the matter.

(tell, talk, etc.+about からの過般化)

d) We want that he visits us.

(hope, wish+clause からの過般化)

##### (2) 規則の誤った適用

a) like と as if とを混同して

“He climbs like a monkey.” とするところを “He climbs as if he were a monkey.” といったように使ってしまう。(Stenson, 1974)

b) Nobody wants doing that.

want, expect 等が不定詞のみを取り、動名詞は取らないことが認識されていない。

c) Tell me what he *told*.

tell は say とは違って通常話しかけた人を明示することが解ってい

ない。tell, say, speak の使い方の違いについては、米国の児童も困難であると報告されている。(Menyuk, 1969)

(3) 規則の不完全な適用

- a) I don't want some supper.  
some を any に変える否定文の規則が適用されていない。
- b) What does this does?  
本動詞の三単現の s の消去がなされていない。

(4) 母語の転移 (L<sub>1</sub> transfer)

- a) I cannot almost believe him.  
「殆んど」を almost と直訳してしまった結果生じたもので、英語では「殆んど～ない」は hardly となることが理解されていない。
- b) May I go to your house tomorrow?  
英語では come と go が話相手中心に決定されるということが理解されていない。

(5) 縮少 (reduction)

前置詞や冠詞が脱落したり、次のように助動詞が省略される場合がある。

Teacher: What was she saying?

Student: She saying she would ask him.

Teacher: Will they soon be ready?

Student: Yes, they soon be ready.

前置詞や冠詞の省略についての誤りは、Richards (1974) が詳しい。

## 5. 英語を母語とする児童のおかず誤り

以上、英語の第二(外)国語学習者の主な誤りの種類をあげたのであるが、英語を母語とする児童がおかず誤り(これを developmental errors と呼んでいる)のいくつかを下記する。

(1) 不変化詞に関する誤り

You pick up it.

He took out her.

He beat up me.

目的語が代名詞の場合は、不変化詞が目的語の後に移されるという *particle movement* のルールが適用されていない。

- (2) 不定詞 *to* の欠如

We're going share.

I like do it.

- (3) 不定詞の誤った用法

Next year, I'd like to bowling.

She cooks and goes to shopping.

不定詞と動名詞の混同が生じている。

- (4) 二重否定

I don't want no milk.

I don't know nothing about it.

He doesn't get into no trouble.

- (5) 否定文における *some* → *any* 未変化

You don't have some supper.

Mommy don't let me buy some.

I don't like some.

- (6) *be* 動詞の欠如

He no little, he big.

I no want envelope.

Why not he eat?

- (7) 助動詞, *be* 動詞の未倒置

Why he can ride in?

How he can be a doctor?

What you are writing?

- (8) 助動詞, *be* 動詞の未消去

How can he can look?

What shall we shall have?

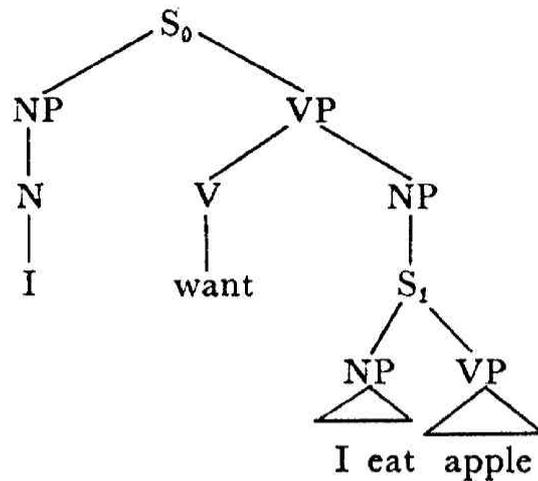
Is this is the powder?

- (9) 不定詞の *to* 未挿入

I want you get a biscuit for me.

I want I eat apple.

二番目の文は



という構造において  $S_0$  の NP と  $S_1$  の NP とが同じ場合には後者が消去され、不定詞標識 *to* が挿入される、という変形操作が適用されていない。

(10) 関係代名詞不完全習得

The boy what's crying is her brother.

I got everything what you got.

I see a dog what's white.

発音においても習得途上で米児は次のような誤りをおかす。

- (1) /ei/ → /e:/ lady が /le:di/ と発音される。
- (2) /θ/ } → { /s/ mouth が [mous],  
       /ð/ } → { /z/ thread が [sred], また  
                   breathe が [bri:z] と各々発音される。
- (3) /r/ → /l/ rain が [le:n], red が [led], ground が [glaund]  
       と発音される。
- (4) /θ/ → /t/ birthday → [bə:tdei]  
       /f/ toothbrush → [toofbrʌʃ]
- (5) /ʃ/ → /s/ shoes → [su:z], shirt → [sə:t]
- (6) /ð/ → /d/ this → [dis]
- (7) /r/ → /w/ rabbit → [wəbit]  
       room → [wum]

Menyuk (1971, chap 3) は、子音 (含半母音) の習得順序を次のように報告している。

3 歳	/b/, /m/, /n/, /f/, /w/, /h/
4 歳	/p/, /d/, /g/, /k/, ___/y/___, /l/
5 歳	/t/, ___/v/, /s/, /z/, /ʃ/, /dʒ/
5 歳半	/tʃ/, /v/___
6 歳	___/ʒ/, ___/θ/, /ð/, ___/ŋ/

以上のような米国児童の発音の習得傾向から、我国の英語教育にどのような示唆が得られるであろうか。文法規則の習得過程は英語を母語とする米児と、外国語として英語を習得する日本の学習者との間に共通性の多いことが誤りの傾向から察知できるであろう。母語であれば外国語であれ、言語習得はコンピューターのように単純に文法規則が入力されるのではなく、一步一步、徐々に大人の言語能力に近づいて行くことが明確になったであろう。発音の場合も従来、日英語の比較の相違点から割り出し、日本語にない音が難しいといわれてきた。勿論、そういう点もあるだろうが、/v/, /θ/, /ð/, /ʃ/, /dʒ/ 等は、米国の児童にとっても難しく習得が遅いのである。これらの音の難しさは神経生理的な理由によるものであり、初期の段階ではしっかりと認知 (recognition) 練習をさせ、余り早く産出練習をさせない方がよいであろう。しっかり聞かせることは特に音調の習得には大切なことである。

また、次の飯塚氏の言にもあるように、母音の微妙な発音の仕方は、口の動かし方といった articulation を中心にした音声学的訓練は余り役に立たない。

「私どもの実験、実践からすると、2,3歳の子供ですと唇なんか見せなくても微妙な発音を聞きわけて再生することが可能です。「a:」と「ə:」という音は、日本語では同じだけど、英語では全然別ですからね。こういう音を口のかっこうを見なくてもテープの音を聞いて再生する子どもがいるのですよ。」<sup>1)</sup>

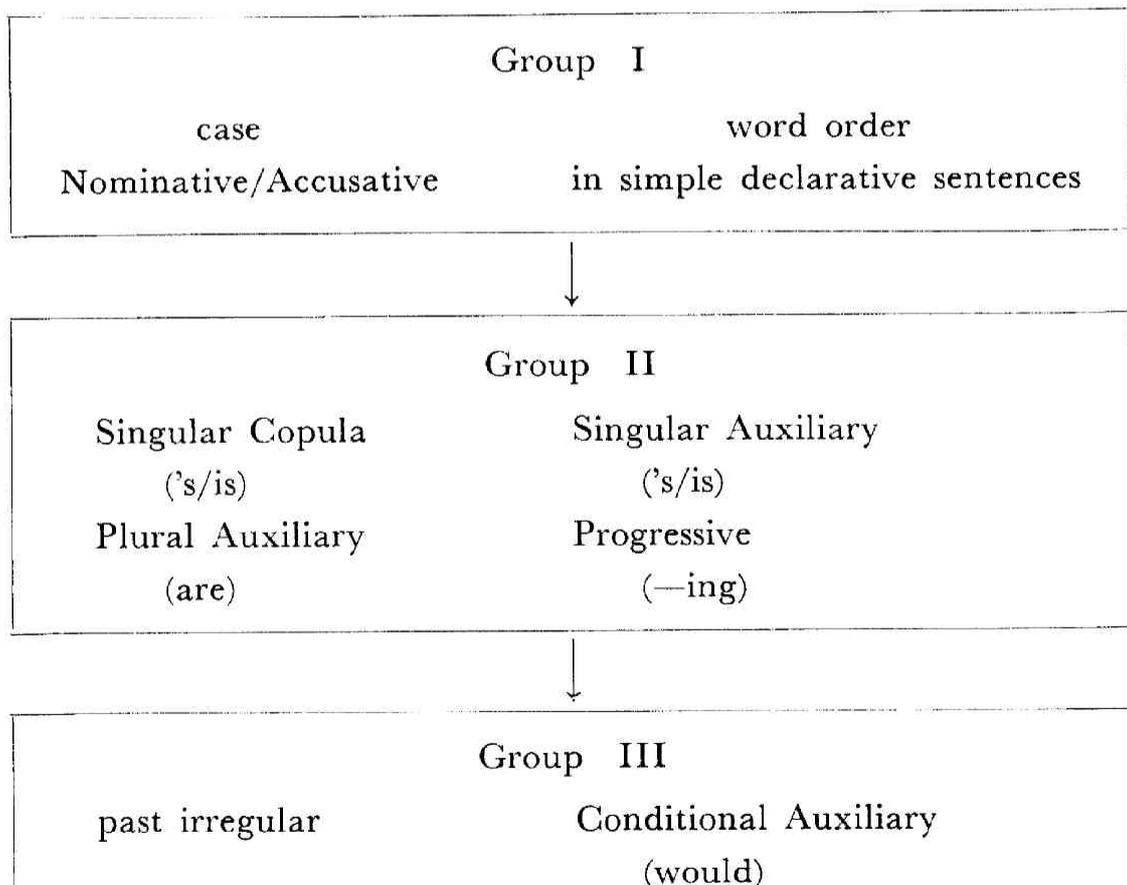
最近の脳と外国語学習の研究 (Obler, 1979) において、思春期以後の外国語学習者も幼児と同じ習得過程を取ることが明らかにされており、年齢に関係なくしっかり聴覚から先ず、外国語の音を入れることが「訛り」(ac-

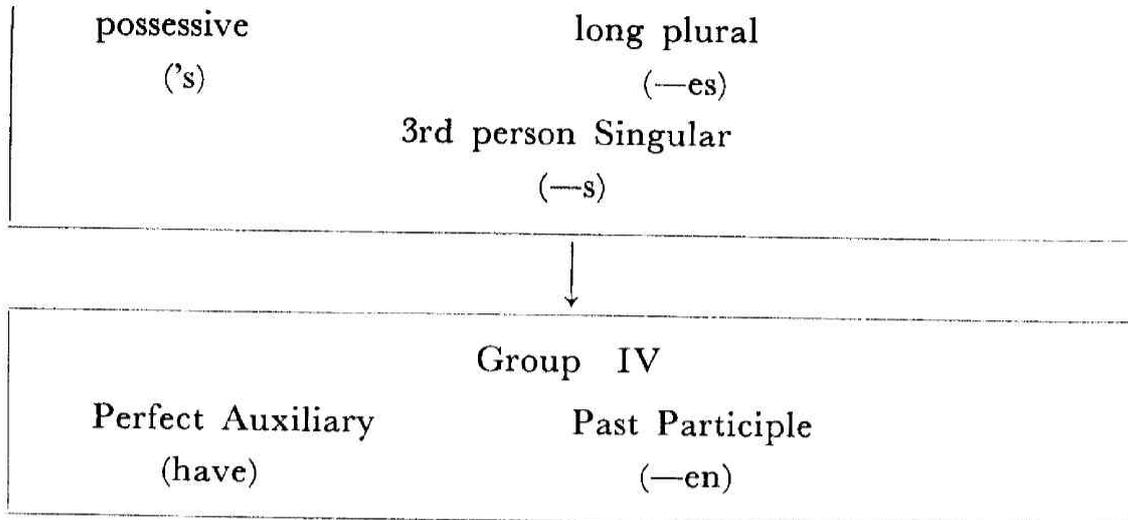
cent) のない発音を習得するのに有効であることが説かれている。

## 6. 誤り分析から割出された習得順序

学習者がおかす誤りの傾向から、どのような文法事項が先に習得され、また後に習得されるかを割り出すことができる。学習者にとってどのような文法事項や語彙が難しいか、ということも、学習者の習得過程を誤り分析によって調べてみて初めて明らかになることである。現在の中・高の英語の教科書は一応、易から難へと文法事項が配列されていることになっているが、果して指導要領に規定されている文法事項の学年別指定順序が真に、学習者の言語習得能力を反映しているかどうか疑わしい。

最近、自然な環境における第二言語習得の研究で、学習者のおかす誤りの傾向の分析から、文法事項の習得順序が徐々に明らかにされつつある。次の表はスペイン語と中国語 (Cantonese) を母語とする児童が、13 の文法形態を習得する順序を示したものである。





(Dulay, Burt & Krashen, 1982, p. 212)

Dulay & Burt (1973) がニューヨークの Queens College で、英語を第二言語として習得している 12 の国の学生 73 人に行った調査において、上の表と極めて類似した習得順序を取っていることが明らかにされている。また、Makino (1980) は「777 人の中学生にテストを行った結果、上の表と殆んど同じ習得順序が得られた」と報告している。更に、興味深いことは Brown (1973) での研究で、英語を母語として習得している幼児の習得順序も大体、類似した傾向を示した、ということである。

これらの研究結果から、母語であれ、第二言語、外国語であれ、英語を習得する学習者の文法形態素の習得順序は類似性が高い、ということがいえる。このことから学習者が生得的に持っている言語習得能力自身は、本質的に一定の習得順序を備えていることになり、外から勝手に文法事項の難易を押しつけることは間違っている、といえる。Littlewood (1984) は、学習者自身が学習順序 (learning sequence) つまり「内的シラバス」(internal syllabus or built-in syllabus) を備えているのである、とし、それは外からどのように教えられるかには関係ない、と次のように述べている。

“The idea of the internal syllabus is supported by the fact that learners make similar kind of errors, irrespective of what course of instruction they have followed or whether they have received formal instruction at all.”

指導要領が指定され、教室で押しつけられる文法項目の習得順序を「外的シラバス」(external syllabus)として、上に述べた「内的シラバス」と区別しているが、前者が後者とくい違ってくるであろうと述べている (Littlewood, 1984, pp. 34-5)。

例えば上の表からすると、進行形を表わす *-ing* はかなり早く習得される。しかし、中学の教科書では進行形は、一年のかなり後の方にならないと出て来ない。一方、三単現の *-s* は米児でも 5, 6 才にならないと習得されない (Menyuk, 1971)。しかるに、一年の教科書の後半で三単現の *-s* が疑問文や否定文の中に登場するのである。

どのような文法事項が先に習得されるか、の尺度は一筋縄では捉えられない種々な要因があると思われるが、*-ing* が早く習得されるのは、動作が「これから行われるのか」または「現在進行しているのか」という伝達上、極めて重要なポイントにかかわっており、しかも現在展開されている動作、という「具体性がある」といった要因が考えられる。ところが三単現の *-s* は、メニュークも述べているように時制そのものに関わりなく、極めて特殊なもので、伝達上なくても支障を来さないものである、ということが習得を遅くしている理由であろうと考えられる。

一般的に言って“*here and now*”つまり、「今、ここで」展開している伝達場面において重要な言語要素が早く習得されるので、この点からいえば、命令形 (*Get out of here, Come over here etc.*) は伝達に極めて重要で早く習得される。中学の教科書でも早くから命令文を出すべきであろう。このように「外的シラバス」と「内的シラバス」のズレは、いたるところに出てくるので、こういったズレも誤り分析研究によって是正されるであろう。

## 7. 学習者による自発的訂正

誤り (errors) とはすでに述べたように、学習者が与えられた教材 (input) を内在化する過程で、外部に出す出力 (output) である。それは習得の途中であるから当然、完全な形ではなく、目標言語からは逸脱したいわゆる中間言語である。

母語習得において幼児がおかす誤りについて、親は概して寛容な態度を

取っていることが指摘されている。次の例はそれを如実に物語っている。

a) Siobham (3:8): Daddy, I sawed the house that was broken.

Father: Yes, so did I.

(McTear, 1985, p. 186)

情報の伝達が妨げられない限り、文法的な誤りに対して親は無頓着のようである。

次の場合は、子供の言っていることがよく解らないところから、母親が徐々に誘導質問をし、正しい形に導いている例である。

b) Mother: Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?

Child : Yes, I showeds him.

Mother: You what?

Child : I showed him.

Mother: You showed him?

Child : I seed him.

Mother: Ah, you saw him.

Child : Yes, I saw him.

幼児が或習得段階に達していないのに誤りを訂正しようとしても仲々うまく訂正できない。このことを次の例は見事に示している。

c) Child : Nobody don't like me.

Mother: No, say "nobody likes me."

Child : Nobody don't like me.

⋮

(8回このやり取りを繰り返す)

⋮

d) Mother: No, now listen carefully: say "nobody likes me."

Child : Oh! Nobody don't likes me.

(McNeill, 1966, p. 69)

一方、児童が或る習得段階に達していると、自分が間違いをしたことにすぐ気づき「自己訂正」(self-repair)を行うことができる。

e) Heather (4:10): Well, I hurt me.

I hurt myself.

(McTear, 1985, p. 191)

次の例はどのように解釈したらよいのであろう。

f) Child: And she ate.

She eated daddy bear porridge.

この段階で、幼児はまだ正しい形の *ate* が定着していないので、一旦、正しい形を言っておきながら *eated* という規則形に逆行しているもので、いわば「揺れ」の状態にある、といえよう。

以上、自然の言語習得環境における観察から、学習者は外から与えられた言語資料 (linguistic input) をベースにして徐々に言語規則 (発音、文法) を構築して行くのであるが、その際、外部からの訂正は低次の習得段階、つまり習得への「準備」(readiness)<sup>2)</sup>が出来上がっていない段階においては、有効性を発揮しない(cの場合)。そして、学習者は高次の習得段階に達すると、丁度鳥が巣立つ時のように、一種不安定な「揺れ」の状態を経て自分で規則をしっかりと身につけて行くのである。言語習得者は自発的な自己訂正能力を備えていることを、教室での外国語教育においてもっと尊重し、活用すべきであろう。

最近の研究で、できるだけ自然な言語習得状況を教室の中に持ち込むことが、外国語教育の効果を上げるために必要である、という認識が強くなってきている。従って、誤りについてもできるだけ寛容な態度を取り、自由に言語運用させることが奨励されている。

Natural Approach (N.A.) を唱導するクラッシュェン (S. I, Krashen) 等は、意識的な学習 (learning) は極力避け、Comprehensible Input (C.I.) を豊富に与える「獲得活動」(acquisitional activities) に力点を置く立場から、誤り訂正は害あって益なしとして否定している。

“.....since the N.A. is primarily based on acquisitional activities in the class period, it is necessary to consider whether the direct correction of speech errors in these activities is beneficial or detrimental. Our view is that overt error correction of speech even in the best of circumstances is likely to have a negative effect on the students' willingness to express themselves.”

(Krashen & Terrell, 1983, p. 177)

## 8. 誤り訂正の方法

自然に自己訂正させるのが理想的ではあるが、教室英語では時間的な制約もあり、誤った用法をそのまま何度も使っているとそれが固定化 (fossilization) してしまう危険性もある。できるだけ学習者の学習意欲をそぐことなく、心理的な抵抗なしにしかも、効果的な訂正の方法はないものであろうか。訂正の仕方は一律には行かない。学習者の習得レベルや性格等、いろんな要因 (variables) があろう。どのような訂正方法が良いのであろうか。

### (1) 誤りに対する感情的抵抗を取除く

言語習得はコンピューターにインプットするように行われるものではなく、「試行錯誤」しながら進歩して行くのであり、母語習得における誤り (キレイクナイ等) も紹介しながら、誤りは悪いことではなく学習へのステップであり、むしろ「どこまで学習できていて、何が足りないのか」を知るよい手がかりになり、かえって奨励されるべきものであることを、学習者に先ず認識させることが必要であろう。そして、学習者が誤りをおかしたら、That's a very interesting error (mistake). といって、むしろほめてやるようにし、決して非難したり叱責したりしないようにする。そして、誤りは進歩への第一歩であることの認識を徹底させ、皆で誤りを学習に積極的に取入れるようにする。

### (2) 重点主義に徹する

一度にいくつもの規則に注意を向けさせることは、却って学習効果をそぐことになる。ではどのような誤りから先に手をつけたらよいのであろうか。一般的にいえることは、例えば怪我をした場合にかすり傷よりも、命取りになるかも知れない重傷の方を先に手当するのと同様、コミュニケーションに支障を来たすような大きな誤り (これを global error と Burt 等 (1972) は呼んでいる) を訂正し、部分的な小さな誤り (local error と Burt 等 (1972) は呼ぶ) は後廻しにする。これは或中学の先生から聞いた話であるが、He is a student. ときれいに言えた学習者が、否定の not が入ると He is not student. となり不定冠詞が落ちてしまった。しかし、しば

らくはそのままにして置き, not が定着した段階で「何か抜けていない?」  
という, He is not a student. と完全な文を発した, というのである。  
こういった現象は母語習得者にもあり, 例えば Did you go there yesterday?  
と言っていた米児は Wh 疑問文を習得する段階になると Where  
you went (goed) yesterday? と逆戻りをしてしまう, というのである。  
この場合, Where を文頭につけるという新しい規則を習得したため, 一  
時的に助動詞 do を付加する規則を適用することができなくなる, つまり,  
二つの規則を同時に適用することが心理的に過重負担となり, 一種の退行  
(regression) 現象を起している訳である<sup>8)</sup>。従って, 新しい規則を習得する  
初期の段階では, それまでに習得した規則が一時的に未習得の状態に戻る  
ことがある, ということ, それが誤りとなって表出することになる。そ  
ういった場合, 新しい規則が習得されていれば, 他の部分が誤っていても  
しばらく目をつむることも, 心理的に過重負担をかけないために必要であ  
ろう。

### (3) できるだけ内省 (reflection) する時間を与える

学習者が間違ったらすぐに正しい答を与える, というやり方は, 行動主  
義的な刺激-反応の強化を計ることが学習を確かなものにする, という思想  
に基づいた教授法の特徴で, LL とかコンピューター等での練習では特に  
そのような教授法が重んじられよう。

誤答に対して即, 正答が与えられるやり方よりも, できるだけ学習者に  
内省させ, 正答を自分で発見させた方が, 学習効果は数倍になることが指  
摘されている。外国語習得における内省 (reflectivity) の重要性を強調し  
たのは Stevick (1976) であるが, 学習者が誤答を出したり, 返答に窮した  
場合には 5~10 秒程沈黙を守り, 内省の時間を与える。学習が高次の段階  
にある場合には, しばしの内省によって意識下にある答を引出せることが  
あり, そのようにして学習者自らが発見した場合には, 記憶の定着度は非  
常に高くなるといわれている。それでも答えられない場合には, 少しずつ  
ヒントを与えて考えさせる。このようにいわば, 「じらせる」方法を取ると  
学習者はパズルを解く心理状態におかれることになり, 積極的に挑戦して  
来るものである。その結果やっとなら自分で正解を発見した喜びと満足感は極

めて大きく、学習に対する意欲を助長することになろう。

(4) 誤りの箇所をさりげなく指摘したり気付かせる

試験の時、緊張して間違った解答をしてしまい、終ってから間違いに気が付くことは多いものである。小テストなどの間違いを、単に×をつけたり訂正したりして返すのでなく、例えば間違えた箇所の上に「レ」や「？」をつけるなりして、出来るだけ自分で考え、訂正するようにさせる。

それから、例えば、

He went to Fukushima yesterday.

を疑問文に直させ、学習者が

Did he went to ~?

とやってしまった場合、教師は

Did he wént...?

と went をゆっくり強く発音し、学習者におかしいことを気付かせるか

Did he ʌ ...?

とだけ言ってしばらくポーズをおき、「次に来る語が誤っているから訂正せよ」というシグナルを出す。

また、次のように他の学習者に言わせて、暗に誤りに気付かせる。

Teacher : It's blue.

Student 1 : It blue.

Teacher : It's blue, student 2!

Student 2 : It's blue.

Teacher : That's right. It's blue.

(It's の s に強勢を置いて発音する)

Krashen & Terrell (1983, p. 87) には次のような方法が提示されている。即ち、教師が

What's the man doing in this picture?

とたずね、学習者が run と一語で答えた場合には

Yes, that's right, he is running.

と正しい答をさりげなく与える。

## (5) 直接, 間接的訂正方法

小篠 (1983, pp. 175-176) には Cathcart and Olsen (1976) と那須 (1981) の研究が紹介されている。那須 (1981) は 215 名の中・高生に調査を行い、どのような訂正方法が好まれるかを報告している。それによると、文法面では「なぜ誤ったかを説明する方法, 誤りの場所だけを指摘して再度言わせる方法が好まれ, 誤りを無視したり, 他の生徒に言わせる方法が嫌われた」としている。一方, Cathcart 等の被験者は直接的な訂正方法を好んだ, としている。

こういった訂正方法についての好みの違いは, 文化や年齢, 性格によっても異なるであろうし, 今後更に研究する必要があるが, 一般的には, 間接的に誤りを指摘される方が学習者には好まれるのではなかろうか。

筆者は英作等をさせた場合, 提出されたものの中から特徴的な誤りを板書して, クラス全体で考えさせ, みんなで訂正するという方法を取っている。また, 提出された英作文を *at random* に抽出し, 氏名を伏せて板書しクラス全体で検討させて誤りを訂正したり, よりよい表現に変えさせたりすると競争心をあおり効果的である。

## (6) 誤りを言語分析的に説明し, 学習者の知的好奇心をそそる

いつも日本語との関連で外国語を習得していると, 外国語を日本語の論理に乗せて表現してしまふ場合がある。いくつかの例を挙げその対処法を考えてみよう。

1) 例えば「誰も来なかった」という文をよく ‘Anybody did not come’ とやってしまう。これは ‘not ~ any’ (There are not any books) と, 「何も ~ ない」という日本語との相関性からの転用であり, 英語では ‘any ~ not’ という結合はなく,

Nobody came.

としなければならない。英語では, できるだけ文の前部に否定辞を置く, という「好みの型」(favorite pattern) がある。

例 I do not think he will come.

(I think he will *not* come. という深層構造に否定辞上昇 (negative raising) の規則が適用されて派生する)

否定の誤りを、このように英語的表現の特徴にからめて指導するのも一方法であらう。

- 2) see と look は、英語を母語とする児童でもよく用法を誤り、  
See that.

といった命令文を作ってしまう、しかし see には「マイナス意志」という意味特性 (semantic feature) があり、従って命令文は作れない。see は日本語の「見える」(話者の意志が働かない) に相当し、look は「見る」(意志が働く) に相当することを指摘し、更に look と watch とを比較し、後者が時間的継続が比較的長いことを説明する。そして stare は時間的継続に加え主語の感情が入ることを付加え、4つの単語の意味特性の違いを次のような表で板書し、認知させることが誤りの指導や、誤り予防への手がかりになるように思われる。

	see	look	watch	stare
意 志	-	+	+	+
継 続		-	+	+
感 情				+

### お わ り に

母語と目標外国語との比較対照研究 (contrastive studies) から相違点を抽出し、母語習慣の転移 ( $L_1$  transfer) が予想されるところを徹底的にドリルすることが指導効果を上げるという仮説に基づいた教授法が、1960年代前半頃まで支配的であった。しかし実際には母語からの転移による誤りは、児童の場合は4~12%、大人の場合でも8~23%に過ぎず、むしろ一般的な言語習得過程を反映するような誤り (developmental errors) が主要な部分を占めることが明らかになった。そこで、学習者の誤りを分析することによって外国語習得の心理的過程、つまり外国語習得のストラテジーに対する洞察を深めようとする動きが1960年代後半から活発になった (Dulay and Burt, 1974)。

上述した誤答分析とその効用に関する試論は、基本的な考え方を筆者な

りに整理したもので、誤答分析の最新の研究成果を紹介するものでもなく、問題点を論ずるものでもない。そこで、最後にいくつかの問題点と今後の研究課題を述べておきたい。

誤答分析に対する一つの批判は、学習者の誤り、つまり「できない面」に焦点をあて、何ができるかといったプラス面がおろそかにされて来た、というもので、松畑(1981)は、もっと積極的に「できる面」の分析を行う必要を説き、Successful Performance Analysis (S-PA) を提唱している。こういった批判には聞くべきところもあるが、誤り分析は先ず客観的に学習者が習得途上に発する出力 (output) を分析することで、習得プログラムといったものを記述し学習者の進捗を診断し、あと何を学習すべきかを正確に判断する手がかりを与えるものであり、終極的には Performance Analysis につながるものである。学習者は自分の進捗位置を確認することによって自己の進歩を確かめながら、目標に向かって一層努力しようという意欲をそそられることになろう。唯、誤り分析に基づいた習得プログラム (internal syllabus) を完成させるには、まだかなりの研究実績が必要ではある。これに関する研究で注目されるのが「第二の言語習得の普遍的特性」(Universals of Second Language Acquisition) の研究であろう (Eckman, Bell & Nelson eds. (1984), Rutherford, W. E. ed., (1984)。

誤り分析を手がかりにして得られた中間言語も恒常的 (invariable) なものでなく、かなりの「変動性」(variability) のあることが最近指摘され、研究が進んでいる (Ellis, 1985 pp. 75-98)。Chomsky (1965) では話者達が持っている言語能力は等質的 (homogeneous competence) なものである、という主張がなされているが、最近の社会言語学的研究では、言語を使用する社会的場面の違いや、また個人によっても使用される言語規則にかなりの変動があるとし、異質的言語能力説 (heterogeneous competence model) が提出されている (Labov, 1970)。同じく、言語学習でも場面状況によって変動のあることが指摘されている。例えば、Fairbanks (1982) は日本の 10 人の英語学習者の三単現の -s の使用について研究し、casual style では ...if she have a ch-children. He live with their.... のように '-s' が脱落するが、careful style では、Each store has its own price. That store sells uh this transportation. のように文法規則が遵られている、としている。第 6 章で紹介した形態素の習得順序についても

speaking, listening, reading 等, 引用される作業 (elicitation tasks) によって変動のあることが明らかにされている (Larsen-Freeman, 1975)。

上述した誤り現象の分析は, 心理言語学的な面が主であるが, 最近では社会言語学的視点から研究が盛んである。1つは主としてイギリス学派の Widdowson (1980) や Brumfit (1980) 等によって Communicative-Functional Approaches が主唱されて, 社会的場面に適切な (appropriate) 発話を産出する能力 (communicative competence) の習得に興味が移っていった。第二言語習得の初期に習得されるのが, いわゆる「決まり文句」 (routine expressions) で, 言語能力的には一・二語文の段階でも, Get out of here. It's time to eat and drink. It's my turn. 等のような表現を塊りとして習得する<sup>4)</sup>。このような決まり文句の習得途上における用法上の誤り分析研究も将来の研究課題となるであろう (Loveday, 1982)。

構造上は不完全であっても, 中間言語は communicability は備えており, 一種の creolization や pidginization を呈していると考えられる (Anderson, R. (ed.) 1983)。こういった点から伝達にとって何が中心的 (core) であり, 何が周辺的 (peripheral) なものであるかについての示唆を与えてくれるものであり, 今後, 中間言語がいわゆる「外国人訛り」 (foreigner talk) とか「育児ことば」 (baby talk) との関連で研究されれば, 一般言語習得理論, 更には言語普遍性への研究に誤り分析の果す役割は大きいであろう。

## 注

- 1) 飯塚成彦, 藤永保, 若林俊輔「英語はいくつからやればよいか」(座談会) *The English Journal* (アルク発行) 1978年6月号
- 2) 下中邦彦編『心理学事典』(平凡社)では「構え」とか「準備」と訳されており, 「期待されている対象や事態, または課題 Aufgabe の出現に対し, 一定の心理的活動あるいは反応を生ずるような傾向」(96頁)と定義されている。
- 3) こういった文法規則習得途上における退行現象を Bellugi (1971) は見事に捉えている。Can't you sit down? に Why が付加されると, Why you can't sit down となる例を挙げ, 次のように述べている。

“.....we can suggest that perhaps there is a limit on the permitted complexity of a string at various periods. This would be a performance limit in terms of grammatical complexity. That is, if inversion and wh-preposing are both required as in wh-interrogatives, only the latter operates on the string.” (下線は筆者)

4) 決まり文句の習得については伊藤(1984)を参照され度い。

### 参 考 文 献

- Anderson, R. (ed.) (1983), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Bellugi, U. (1971), "Simplification in Children's Language" Huxley, R. and E. Ingram (eds.) (1971: 95-116).
- Brown, R. (1973), *A First Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burt, M. K. and C. Kiparsky (1972), *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (安井稔訳『文法理論の諸相』研究社)
- Corder, S. P. (1967), "The Significance of Learner's Errors" *IRAL*, 5, 4, Jul., 161-170; Richards, J. C. (es.) (1974; 19-30).
- \_\_\_\_\_ (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulay, H., M. K. Burt and S. D. Krashen (1982), *Language Two*. London: Oxford University Press. (牧野高吉訳『第2言語の習得』弓書房)
- Eckman, F. R., L. H. Bell and D. Nelson (eds.) (1984), *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Huxley, R. and E. Ingram (eds.) (1971), *Language Acquisition: Models and Methods*. London and New York: Academic Press.
- 伊藤克敏(1978)「誤りを生かした指導」『ことばと教育』7・8月合併号 No. 27, 2-5, 三省堂
- \_\_\_\_\_ (1984), "The Roles and Structures of Prefabricated Expressions in Language Acquisition" *Proceedings of the Eighth Annual Meeting of the Kansai Linguistic Society*. 61-70.
- 小篠敏明編(1983),『英語の誤答分析』大修館
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell (1983), *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press and Alemany Press. (藤森和子訳『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館)
- Labov, W. (1972), *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lightwood, W. (1984), *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loveday, L. (1982), *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon Press.
- Makino, T. (1981), *Acquisition Order of English Morphemes by Japanese Adolescents*.

Tokyo: The Shinozaki Shorin Press.

- 松畑熙一 (1981), 「Successful-Performance Analysis のすすめ — Error Analysis をのり越えて」, 『英語教育』大修館, 30, 9, 11月号, 6-8.
- McTear, M. (1985), *Children's Conversation*. Oxford: Basil Blackwell
- Menyuk, P. (1969), *Sentences Children Use*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (伊藤克敏訳『言語学習の原型——生成文法的アプローチ』文化評論出版)
- \_\_\_\_\_ (1971), *The Acquisition and Development of Language*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Obler, L. K. (1981), "Right Hemisphere Participation in Second Language Acquisition" Diller, K. C (ed.) (1981), *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Raven, R. (1974), "The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners" Schuman, J. H. and N. Stenson (eds.) (1974: 134-157)
- Richards, J. C. (ed.) (1974), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Ltd.
- Robinett, B. W. and J. Schacter (eds.) (1983), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Stenson, N. (1974), "Induced Errors" Schumann, J. H. and N. Stenson (eds.) (1974: 54-70).
- Schumann, J. H. and N. Stenson (eds.) (1974), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
- Stevick, E. W. (1976), *Memory, Meaning & Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning*. Rowley, Newbury House Publishers, Inc. (石井敏子訳『新しい外国語教育』日本ブリタニカ出版)
- 諏訪部 真 (1977) 「語順からみた誤り——否定文・疑問文を中心にして——」長野工業高等専門学校紀要, 第8号 85-94。
- \_\_\_\_\_ (1981) 「英語学習者の誤りへの対処」静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇) 第13号, 147-157.
- ELEC 編 (1985) 『英語展望——特集, 中間言語の総研究——』 No. 84, 財団法人英語教育協議会。