

## 日本人英語学習者のエラーについて

呉 蘭

基盤教育院

(平成27年10月1日受理)

### 要 旨

本論文は日本人が英語を学習する際に犯したエラーを分析することによって、第二言語習得に影響を及ぼす要因を明らかにし、さらにその結果を今後の学生指導にも応用することを目的とする。分析データは、本学で実施したTOEIC-IP試験において成績が300～400点の学生337人から、レポートや宿題、授業での発話などにおける代表的な誤り文を抽出したものをを用いた。その結果、母語の干渉による誤りは、音声領域において日英語の音素の違いによる誤りが多く見られ、また、語彙と形態・統語の領域においては母語から直訳したものや母語の言語形式をそのまま目標言語に適用する誤用が多数見られる。一方、言語内の誤りは語彙の面において伝達上の誤りや、多義語の一義化によるエラーが見られ、形態・統語の領域では過剰般化の誤りや余剰削減の誤りが多かった。普段の教室の言語環境を整えたうえで、第二言語学習者の誤りに対して、明示的に形式を焦点化する指導方法を用いて学習者の代表的なエラーを訂正すれば、誤用が減る効果がある。

### 1. はじめに

第二言語習得の誤りは一般に言語間の誤り (interlingual error) と言語内の誤り (intralingual error) に分けられる。言語間の誤りとは、母語の干渉によって生じる誤りである。たとえば、日本人英語学習者は母語の影響で \*see a dream という誤りをよく犯す。言語内の誤りとは母語の影響ではなく、言語内の規則の過剰適用などによる誤りである。たとえば、前置詞の過剰使用で \*This is the best movie in this year というようなエラーも多く見られる。本研究では本学学生が英語を学習する際に犯したエラーを分析し、従来検討されてこなかった事実や、先行研究における原因分析の誤り、第二言語習得に影響を及ぼす要因を指摘し、さらにその結果を今後の学生指導にも応用することを目的とする。

### 2. 誤りのタイプ

第二言語学習者による言語間の誤りと言語内の誤りは音声、語彙、形態・統語などさまざまな面において見られる。以下では、まず先行研究で紹介された誤りのタイプを概観した後、本学学生の誤りを見、その誤用の原因を考察する。

## 2.1 先行研究

Larsen-Freeman & Long (1991: 58-59)<sup>4)</sup> はL2 (第二言語) 学習者の誤りについて、Richards (1971)<sup>9)</sup>、George (1972)<sup>1)</sup>、Selinker (1972)<sup>10)</sup>、Stenson (1974)<sup>12)</sup> による分類を表1のようにまとめている。

表1. 誤りの分類 (Larsen-Freeman & Long 1991: 59<sup>4)</sup>)

誤りのタイプ	例	解説
言語間 干渉	* Is the book of my friend.	スペイン語の干渉によって、主格代名詞の「省略」と「所有」“of the”が起こる。
言語内 過剰般化	* I wonder where are you going.	主語と助動詞の倒置規則を過剰般化させ、間接WH-疑問文に適用した。
単純化 (余剰削減)	* I studied English for two year.	名詞yearの後の複数標識が欠如している。基数が複数を表しており、情報は失われないので、余剰削減と呼ばれる。
伝達上の誤り	学習者が‘balloon’の代わりに‘airball’という語を使用する。	学習者は物体に誤った名称をつけるが、幸いにも伝達したい内容は伝わる。
教師誘導による誤り	‘She cries like a baby.’ に対して、*‘She cries as if the baby cries.’ と表現した (Stenson 1974 <sup>12)</sup> )。	教師は、学習者に必要な構造上の違いを説明せず、‘like’に‘as if’と同じ定義を与えた。

白畑・若林・村野 (2010: 2)<sup>11)</sup> は母語による干渉は音声の領域、語彙の領域、形態・統語の領域、意味の領域など、言語のあらゆる領域にさまざまな形で生じ得ると述べている。まず、音声の領域においては、英語の基本的な音節構造はCVC、つまり、語の最後が子音で終わる閉音節構造なのが一般的であるのに対して、日本語は語の最後が母音で終わるCVという開音節構造が基本であるため、日本語を母語とする英語学習者はstreet/strit/という単語を発音する際、/sutoriito/といった具合に、各子音の後ろに余分に母音を付加して発音してしまう人がいる (白畑・若林・村野2010: 2-3<sup>11)</sup>)。また、語彙レベルでの母語転移については、「濃いコーヒー」を\*thick coffee (英語ではstrongを使うのが一般的) という語彙選択の誤りの例を挙げている (白畑・若林・村野2010: 4<sup>11)</sup>)。形態・統語レベルでの転移については、\*club's senior (部活の先輩 a senior member of the club activity) や \*Today is my friend come from Kobe. (今日は私の友達が神戸からやってきました。) というような日本語を母語とする英語学習者特有の誤りを挙げている。特に後者の統語的誤用の原因は、英語とは異なり、日本語が主題優勢言語 (題目卓越言語などとも呼ばれる) であり、「DP<sub>1</sub>はDP<sub>2</sub> (だ/です)」という構造が頻繁に使用されるからであるという (白畑・若林・村野2010: 4-5<sup>11)</sup>)。

次節では本学学生が英語を学習する際によく犯す誤りを紹介し、その原因を分析する。

## 2.2 本学学生の誤り

ここでは本学で実施したTOEIC-IP試験 (990点満点) において成績が300~400点の学生337人を対象とし、授業で提出したレポートや宿題、授業での発話などから代表的な誤りを

含む文を抽出し、分析する。言語間の誤り（母語からの転移）と言語内の誤りに分けて、それぞれ音声、語彙、形態・統語などの領域における誤りを見ていく。

### 2.2.1 母語からの転移

まず、言語間の誤り、すなわち音声、語彙、形態・統語などのさまざまな領域における母語からの転移を見る。

#### 2.2.1.1 音声

音声領域における母語の干渉は上で触れた日英語の音節構造の違いによって生じる問題だけではなく、両言語の音素の違いによる誤りも数多く見られる。よく指摘されるように、英語の /r/ と /l/ の区別が日本語では /r/ ひとつに中和されるため、両者を発音し分けたり、違いを聞き取ったりすることができないばかりではなく、綴りでも r と l を間違ってしまうことが少なくない。本学学生の中で favorite や character を [ʔe:bari:ttɔ] [kjarakuta:] と発音し、単語の綴りも favolite、challacter と書いて r を l にしてしまったり、あるいは逆に (1) のように l を r とする例が見られた。母音についても、person を [pa:sɔ] と発音し、綴りを parson とする学生も少なくない。

(1) delicious → \*dericious, public → \*pubric, logged → \*rogged, relation → \*reration

なお、授業で “Which is the largest country in the world by area?” という質問に対して、5つのクラスからそれぞれ7人を抽出し、合計35人に聞いた結果、全員 Russia を日本語の発音のまま、[ɾɕia] と答えた。発音の間違いに注意させても、自ら修正できず、[rʌʃə] という発音をまるで初めて耳にしたかのような反応を見せる。

以上で観察した通り、間違った発音を長年続けることによって、音素の区別ができなくなるばかりか、綴りにも悪い影響を及ぼしている。

#### 2.2.1.2 語彙

(2) — (5) は日本語を母語とする英語学習者がよく犯す代表的なエラーである。日本語では「夢を見る」というので、ほとんどの学生が see a dream と直訳してしまう。また、「調べる」を訳すときには和英辞典に最初に挙げられている examine を、(3) のようなクラスで俳優を紹介する場合にも使ってしまう。(4) は「信じられない」を unbelievable と訳して、主述関係がおかしくなってしまった例である。(5) の「チャーリーという男の子」の「誤訳」は、「いう」を say と直訳し、さらに名詞を修飾させるために ~ing 形にしたためと思われる。なお、受動態の代わりに能動態で saying Charlie としたのは、日本語で能動態が使われているためであろう。

- (2) a. \* What dream did you see recently?  
b. What dream did you have recently?
- (3) a. \* I examined Johnny Depp.  
b. I checked about Johnny Depp.

- (4) a. \* I am unbelievable it's all the same person.  
 b. I can't believe they are all the same person.
- (5) a. \* It is the story of the boy saying Charlie.  
 b. It is a story of a boy called Charlie.

このように、本学学生は英文を作る際に、日本語の単語を「直訳」し、さらに日本語の文法を敷き移し(calque)た規則を適用して、学習者の「中間言語<sup>註1</sup>」を作ってしまうケースが多く見られる。

### 2.2.1.3 形態・統語

形態・統語の領域において最もよく見られる誤りはbe動詞の過剰使用である。

平川(2011:106)<sup>2)</sup>は(6)のような誤りは日本語母語話者だけではなく中国語、ドイツ語話者など様々な母語話者が英語をL2として学習する際によく観察されることで知られており、この種の誤りの原因として母語の転移ではなく普遍的な要因が示唆されるといふ。

- (6) a. \* The most memorable experience of my life was happened 15 years ago.  
 b. \* My mother was died when I was just a baby.  
 (Zobl 1989 : 204<sup>14)</sup> ; 平川 2011 : 106<sup>2)</sup>)

平川(2011:106-108)<sup>2)</sup>はbe動詞の過剰使用の原因について2つの分析を紹介している。一つは、(6)のような非対格動詞の主語は(7)のように目的語の位置から移動してきたものであるため、L2学習者はこれを受動態と同じように扱ってしまうという分析である(Zobl 1989<sup>14)</sup> ; 平川 2011 : 107<sup>2)</sup>)。また、多くの言語で過去や完了はhave/be+過去分詞で表されるが、非対格動詞ではbe動詞が用いられるのが基本であるため、be動詞の過剰生成が起こるといふ分析もある(Yusa 2002<sup>13)</sup> ; 平川 2011 : 107<sup>2)</sup>)。

- (7) [the window<sub>i</sub> [<sub>v</sub> break t<sub>i</sub>]] 非対格動詞<sup>註2</sup>

(8)は(6a)に近い誤文で本学学生によるエラーであり、「何が起こったのかな」を英文に訳す時に犯したエラーである。複数の学生にwasを使った理由を尋ねると、特に受動態や完了形を使うつもりはなく、ただbeは日本語の「が」か「は」に相当すると思い、wasを従属節の主語と動詞の間に置いてしまったようである。

- (8) \* I wonder what was happened.

<sup>註1</sup> Selinker (1972)<sup>10)</sup>は第二言語の学習者はその言語を学んでいく過程で、母語でもなく目標言語でもない中間的で動的な言語体系「中間言語(interlanguage)」を構築するという。そして、学習者の年齢や目標言語での説明や教授の量と無関係に、中間言語で保持し、習得が不完全のまま停滞してしまう「化石化の言語現象(fossilizable linguistic phenomena)」があるという。

<sup>註2</sup> t<sub>i</sub>はthe window<sub>i</sub>の元の位置を表している。

実際、(9)(10)のようなbe動詞の過剰使用も頻繁に起こるが、その原因は受動態や完了形とは関係なく、英語のbe動詞を日本語の格助詞「は」/「が」と対応させてしまっているからである。

- (9) \* A lot of people who come to Utsunomiya from another town are eat Gyoza.  
 (10) a. \* One day, he is received a request by Saito.  
 b. One day, he received a request from Saito.

2.1節で紹介した通り、白畑・若林・村野(2010:5)<sup>11)</sup>は(11)のようなbe動詞過剰使用は母語からの転移だとしている。ただし、その原因は白畑・若林・村野(2010)<sup>11)</sup>で述べたように日本語では「DP<sub>1</sub>はDP<sub>2</sub>(だ/です)」という構造が頻繁に使用される主題優勢言語topic-prominent language(または題目卓越言語)だからというわけではないのである。また、母語が異なる学習者に共通して見られるエラーであるからといって、そのエラーが母語の転移ではないという結論づけることはできず、その背後にはそれぞれ異なる原因がある場合も存在するのである。

- (11) a. \* Today is my friend come from Kobe.  
 b. 今日は私の友達が神戸からやってきました。

be動詞の品詞を正しく把握できていても、奥津(1978:7)<sup>7)</sup>が指摘しているように、(12)のような意味の通じない発話となる場合も少なくない。これは白畑・若林・村野(2010:5)<sup>11)</sup>が主張する通り、日本語は「DP<sub>1</sub>はDP<sub>2</sub>(だ/です)」という構造が頻繁に使用される主題優勢言語であるからだろう。(13)と(14)は本学学生による類似の誤用例である。

- (12) (レストランで注文する時)  
 \* I am a fish. (奥津1978:7<sup>7)</sup>)  
 (13) \* Everyone is always a smiling face.  
 (14) \* Shizuoka is nice weather.

第二言語学習者は目標言語の規則を十分習得していなければ、母語の言語形式をそのまま使用せざるを得ない。以下は本学学生によるそのほかの「直訳」による誤文である。(15)では日本語の提案表現「～しよう」をLet'sとし、「私たちと一緒に～」が英語でwith usであることから、Let'sの中ですでにusが含まれることを無視して、重複した言い方をしている。(16)と(17)はそれぞれ「これで発表を終わります」「以上のことから、ブルース・ウィリスが好きです」の直訳の例である。

- (15) \* Let's enjoy sports with us!  
 (16) \* By this, I end my presentation.  
 (17) \* From the above, I like Bruce Willis.

なお、(18a) は文法的には間違いがないが、コンテキストにあわない。日本語に単数と複数の区別がないことから起きた誤りであり、非常に単純な文法であるが、間違いやすいところである。

- (18) a. ??A person of the village is very kind. I love Kariwa village.  
 b. People of the village are very kind. I love Kariwa village.

以上、母語の影響によって、音声、語彙、形態・統語などの領域における干渉を観察し、それらの原因を分析した。

## 2.2.2 言語内の誤り

第二言語では、母語の干渉だけではなく、言語内の誤りも多く見られる。本節では語彙と形態・統語に分けて、言語内の誤りを紹介する。白畑・若林・村野 (2010: 86)<sup>11)</sup> は Pienemann (2005: 24)<sup>8)</sup> が提案した英語学習者の6つの発達段階を表2のように示している。

表2. 英語の処理手順と発達順序  
 (Pienemann 2005: 24<sup>8)</sup>, Table 5 に基づく; 白畑・若林・村野2010: 86<sup>11)</sup>)

段階	処理手順	処理対象	習得される形態	統語上の特徴
1	語/レンマ	単語	変化しない形	一語発話
2	範疇手順	語彙 形態 所有格代名詞	複数形	SVOの語順
3	句手順	句の情報	NP句内の一致、 Neg+V	副詞を文頭につける。Doを文頭につけて疑問文を作る。「話題」を文頭に置く。
4	VP手順	句と句の情報	時制の一致	Yes/No 疑問文における主語と助動詞及びbe動詞の入れ替え。
5	S手順	句と句の情報	主語と動詞の一致 (=3単現の-s)	wh疑問文で、doや助動詞を2番目に置く
6	従属節手順	主節及び従属節		wh疑問文の従属節で、主語と助動詞の入れ替えがなくなる。

白畑・若林・村野 (2010: 94)<sup>11)</sup> は Pienemann (2005)<sup>8)</sup> による処理可能性理論 (Processability Theory, PT) に対して、ある段階に達していない学習者が産出する文についての説明を試みたという点で評価している一方、学習者の産出する誤りについての議論が不足していることを指摘している。たとえば、「発達段階5」で習得される助動詞と主語の入れ替えを伴うwh疑問文の場合、(19a)を産出すべきところで、主語と動詞の倒置がうまくできないために、(19b) (19c) (19d) のような文が産出されるのだという説明がなされたが、これらの文がどのようにして産出されるか、つまり、(19c) でheが脱落してしまうのはなぜか (代わりに空代名詞が使われているのか、あるいは、主語代名詞句が構成要素構造には含まれていないのか) についての議論はなされていないという。

- (19) a. Where is he going?  
 b. \* Where he going?  
 c. \* Where is going?  
 d. \* Where he is going?

以下では本学学生による言語内の誤りを観察しながら、誤文産出の原因も分析する。

### 2.2.2.1 語彙

語彙の領域における誤りは (20) のような単純な混同もあれば、(21) (22) のように類義語の使い分けに関わるものもある。また、(23) (24) のような誤りは、特定の語句を強調するためであろう。これらの誤りは2.1節の表1で紹介した、伝達上の誤りに相当しよう。

- (20) a. \* Especially it seeing in winter is the best.  
 b. Especially its scene in winter is the best.  
 (21) a. \* You may can invent much more happiness there!<sup>注3</sup>  
 b. You may/can find much more happiness there!  
 (22) a. \* Thank you for hearing.  
 b. Thank you for listening.  
 (23) a. \* This elementary school is myself old school.  
 b. This elementary school is my old school.  
 (24) a. \* There is many something strange in the chocolate factory.  
 b. There are many strange things in the chocolate factory.

なお、2.1節で紹介したように、Stenson (1974)<sup>12)</sup> は (25) のような誤りは教師の誘導による誤りであるとしている。つまり、教師は学習者に必要な構造上の違いを説明せず、'like' に 'as if' と同じ定義を与えたからだという。ただし、'like' に 'as if' と同じ定義を与えたことによる誤りなら、なぜ学生は (b) より長く従属節のある複雑な構文 (a) の形式を好むのであろうか。

- (25) a.\*She cries as if the baby cries.  
 b. She cries like a baby.

本学学生167人の英作文312本の中でlikeは「～が好きだ」という意味を表す動詞の用法以外にはほとんど使われていない。(26) と (27) のように、比喩や例を挙げる場合はlikeの代わりにas ifやsuch asなどが用いられている。これはlikeの動詞用法は習得順序が非常に早く、日常使用頻度も高いので学習者も熟知しているが、その以外の用法はなじみがな

<sup>注3</sup> 日本語では「できるかもしれない」といえるから、may とcanの併用は母語からの干渉であると考えられる。

く、別の対応表現で処理してしまうからである。つまり、多義語は、アウトプットにおいて初期に習得された意味用法のみが現れる傾向が強いのである。

- (26) a. \* He look as if another person.  
 b. He looks like another person.  
 (27) a. \* I think there is no actor such as him.  
 b. I think there is no actor like him.

### 2.2.2.2 形態・統語

まず形態の面においては、(28a) のような3単現の -sや (28b) のような過去分詞の誤りがよく見られる。そのうち、\*learnes や \*defead のような不規則変化の過剰適用によるエラー、shooted というような不規則動詞の変化を正しく習得していないことを示すエラー、またbornを動詞原型と見なして -edをつける誤りがあった。また複数形名詞の所有格を産出する際に、(29a) のように単数形に所有格の -sをつけたり、(29b) のように単純に単数形の所有格 -sを複数形につけたりすることもある。つまり、形態上の誤りは規則を過剰般化 (overgeneralization、2.1節の表1を参照) させることによる場合が多い。

- (28) a. learns → \*learnes  
 b. defeated → \*defead, shot → \*shooted, born → \*borne  
 (29) a. \*my parent'ss house  
 b. \*terrorists'ss purpose

統語面において最も興味深い現象は (30) — (33) のような疑問形容詞と名詞の分離である。これはwh疑問文でdoや助動詞を2番目に置くという教師誘導を原因とする誤りであると考えられる。教師は疑問形容詞を含む名詞句全体を一つと見なさなければならないと説明しないため、学生はwh疑問文において疑問形容詞だけを文頭に置いてしまう。また、(34) のような疑問詞が含まれる選択疑問文の影響も考えられよう。

- (30) \* Which do you like words?  
 (31) \* Which do you like the most traveling spot?  
 (32) \* What do you like the subject in science, for example, chemistry?  
 (33) a. \* What do you like other movie acting Johnny Deep (Depp) ?  
 b. What other movies do you like starring Johnny Depp?  
 (34) Which do you like Shizuoka or Yamagata?<sup>注4</sup>

表3で示した通りに、本学の英語コミュニケーションという授業では、1回目の発表後

<sup>注4</sup> (34)のように、本学学生は疑問詞が含まれる選択疑問文を書く時に、選択肢の前にコンマをつけず、また発話においてもポーズがない。一般選択疑問文Do you like Shizuoka or Yamagata?と混淆しているのかもしれない。また、Which do you like Shizuoka or Yamagata?と\*Which do you like city?は同じ構造であると見なし、選択肢があるときにはorをつければよいと思っているようである。



の質疑応答の際に使われた疑問形容詞句33個のうち、上記のようなエラーが11個もあった。なお、疑問形容詞句の疑問形容詞と名詞が分離できないことを説明し、(35)のように一人の学生のエラーを訂正すると、別の一人の学生は(35)をそのまま使って他の発表に対する質問をしたが、その後すぐ(36)のように発話した。つまり、訂正内容を理解しても、また訂正されたものを直ちにそのまま使用することができても、長年身につけた誤った文法はすでに「化石化」され、特に(36)のようなより長い文において正しく産出されにくい。

(35) Which scene do you like?

(36) \* What do you like the most animals in the movie?

このように1度明示的に注意を喚起した後でも、4週間後の2回目の質問において使用された疑問形容詞句18個のうち、誤用が7個現れた。再び注意を促し、2週間後の3回目の質問で10個を使っているうち、疑問形容詞と名詞の分離によるエラーが1個まで減った。このことから、教師による注意の回数と学生による練習の回数が増えるにしたがって、疑問形容詞句のエラーを減らすことができるように見える。なお、(37)のような間違いが1つあったが、これは疑問形容詞句の規則を過剰使用した結果であろう。

表3. 本学学生による疑問形容詞句のエラー

質問順番	疑問形容詞句使用数	「疑問形容詞と名詞の分離」によるエラー数
1回目	33	11
2回目	18	7
3回目	10	1

(37) a. \* What Aichi do you like?

b. What do you like about Aichi?

また、本学学生の作文や発言の中で、(38)のような三単現の-sを忘れるエラー、(39)(40)のような過去分詞ではなく、原形や過去形を用いるエラー、そして(41)のような主節と従属節の時制の不一致や(42)のような未来表現の欠如など、「単純化simplification (余剰削減redundancy reduction)」(2.1節の表1を参照)の誤りが多く観察された。一方、(43)のような過去形の過剰使用による誤りもある。

(38) \* He earn a lot of money.

(39) \* Have you ever eat the real wonka's chocolate?

(40) \* He has never went to America.

(41) \* I was moved when I watch this movie.

(42) \* Next year I definitely go to a movie theater to watch it.

(43) \* When did it published the oldest story of Harry Potter?

前置詞の使用においても(44) — (47)のような余剰削減の誤りがあり、(48) — (51)のような過剰般化の誤りもある。

- (44) \* Do you want to travel German (Germany) in the future?
- (45) \* My friend said me, “You are foolish.”
- (46) \* What subject do you want to do your best?
- (47) \* Which sean (scene) do you like Home Alone?
- (48) \* This is the best movie in this year.
- (49) \* Please visit to Yamanashi!
- (50) \* So a lot of fish were caught in there.
- (51) \* In addition to, he has a humorous story, “Chuck Norris Facts” .

2.2.2節の表2で紹介したように、従属節の習得はかなり遅く、構造も複雑で間違いやすい。本学学生による誤りは(52)のように正しく従属節を運用できない場合もあり、一方(53)のように従属節を前置詞の目的語にしてしまう場合もある。

- (52) a. \* I especially like Hollywood movie is Harry Potter.
- b. The one I especially like in Hollywood movies is Harry Potter.
- (53) \* I feel afraid of that is no freedom.

なお、以下のように品詞の区別がいい加減な例が数多く見られ、(59)では形容詞を受動態にしている。習得の初期段階において、教師が品詞の重要性を十分に強調していないからだろう。

- (54) \* Why do you choice Korean?
- (55) \* Wonka learns to precious things.
- (56) \* Crime is increasing at a rapidly rate.
- (57) \* They went to the airport hurry.
- (58) a. \* His performance very well.
- b. His performance is very good.
- c. He performs very well.
- (59) a. \* I am happied by happy ending movies after I have watched them.
- b. I feel happy after watching movies with happy endings.

以上、音声、語彙、形態・統語などの領域における、本学学生による言語間の誤りと言語内の誤りを観察し、それぞれの原因を分析した。

### 3. 学生指導の方法

Krashen (1977:144)<sup>3)</sup> は第二言語習得に対してモニターモデル仮説を提案し、意識的に学んだ言語知識は第二言語のアウトプットにおいてモニターの機能しか持たず、自発的な発話に使用されることはないとしているが、一方「学習した知識」であっても、練習をすることによって、明らかにすぐに使用できる知識があり得るという批判もある(白畑・若林・村野2010:31<sup>11)</sup>)。

Long & Robinson (1998)<sup>5)</sup> は意味中心の指導のなかで、学習者の注意を言語形式に向けさせるというフォーカス・オン・フォーム (focus on form) の教授法を提唱しているが、Norris & Ortega (2000)<sup>6)</sup> は明示的フォーカス・オン・フォーム (explicit focus on form) が教室での第二言語習得指導により効果的であることを、指導効果研究のメタ分析結果で示している。

筆者は「学習した知識」でも繰り返し練習することによって、自発的な発話に使えと考える。筆者の担当したコミュニケーションのクラスにおいて、授業は90%以上英語で行い、また教室でDVDを見ることや個人発表、ペアワーク、グループディスカッション、質疑応答など英語を使うタスクをたくさん取り入れ、また授業後の課題レポートも課している。このようにインプットとアウトプットの時間とチャンスができるだけ学生に多く与えた。一学期の指導を通じて、自発的な発話が学期当初より多くなってきたことが実証されている。また、学生の間違ひに対して、教室における発話やレポートの中で代表的なものを明示的フォーカス・オン・フォームの方法で訂正すると、前節の表3で示したように、誤用が減って効果的である。第二言語学習者には中間言語の化石化現象も存在するが、効果的な指導方法を用いて学習者を目標言語に近づけさせることが可能である。

### 4. 結論

第二言語を習得する際に、母語の干渉による言語間の誤りと言語内の規則の過剰適用による言語内の誤りがあり、それぞれ音声、語彙、形態・統語などさまざまな面において見られる。本学学生によるエラーの中で、音声領域における母語の干渉は単に発音の誤りにとどまらず、綴りにまで影響を及ぼしている。語彙領域においては、学習者は、母語から「直訳」したものをそのまま目標言語に使用する誤用が多い。また、形態・統語の領域においても母語の言語形式を誤って目標言語にそのまま適用してしまう例が多数見られる。語彙の面における言語内の誤りは伝達上の誤りもあり、また多義語の一義化によるエラーが少なくない。形態・統語の領域では過剰般化の誤りや余剰削減の誤りが見られる。

第二言語学習者の誤りに対して、明示的に形式を焦点化する指導方法を用いて学習者の代表的なエラーを訂正すれば、誤用が減る効果がある。また、いうまでもなく普通の教室の言語環境も整えなければならない。

## 【参考文献】

- 1) George, H.V. (1972) *Common errors in language learning: Insights from English*. Rowley, Mass: Newbury House.
- 2) 平川真規子 (2011) 『英語教育学大系 第5巻 第二言語習得—SLA研究と外国語教育』第4章第1節.
- 3) Krashen, Stephen D. (1977) Some issues relating to the Monitor Model. In Brown, H., Yorio, C., and Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77*: 144-158. Washington, DC: TESOL.
- 4) Larsen-Freeman, Diane and Long, Michael H. (1991) *An introduction to second language acquisition research*. London and New York: Longman. (ラーセン = フリーマン, ダイアン・ロング, マイケル H. (1995) 『第2 言語習得への招待』 牧野高吉・萬谷隆一・大場浩正 (訳) 鷹書房弓プレス) .
- 5) Long, Michael H. and Robinson, Peter. (1998) Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, Catherine and Williams, Jessica (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 15-41. New York: Cambridge University Press.
- 6) Norris, John M. and Ortega, Lourdes. (2000) Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50: 417-528.
- 7) 奥津敬一郎 (1978) 『「ボクハウナギダ」の文法—ダとノー—』東京: くろしお出版.
- 8) Pienemann, Manfred (ed.) (2005) *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- 9) Richards, Jack. (1971) Error analysis and second language strategies. *Language Sciences* 17: 12-22.
- 10) Selinker, Larry. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 70: 209-231.
- 11) 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010) 『詳説 第二言語習得研究—理論から研究法まで—』東京: 研究社.
- 12) Stenson, Nancy. (1974) Induced errors. In Schumann, John H. and Stenson, Nancy. (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- 13) Yusa, Noriaki. (2002) 'Passive' unaccusatives in L2 acquisition. In Clancy, Patricia M. (ed.) *Japanese/Korean Linguistics* 11. Stanford, CA: CSLI.
- 14) Zobl, Helmut. (1989) Canonical typological structures and ergativity in English L2 acquisition. In Gass, Susan M. and Schachter, Jacquelyn (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Summary

Lan Wu

### An Analysis of Japanese English Learners' Errors

This study attempts to find the factors which affect second language acquisition by analyzing errors made by Japanese learners of English. The results will be applied to the students' guidance as well. Data was collected from the reports, homework and class utterances of 337 students who scored in the 300-400 point range in the TOEIC-IP test. As a result, we found that many interlingual errors in phonetics are due to the fact that the Japanese phonemic system is different from that of English and that interlingual errors in lexicology, morphology and syntax are mostly caused by calque. Moreover, some lexical intralingual errors are communication-based errors, and others are caused by the fact that students often use polysemous words in only a single way. In addition, intralingual errors in morphology and syntax are due to overgeneralization or redundancy reduction. Explicit correction of common errors has proved to be effective for reducing errors during second language acquisition. Additionally, "learned knowledge" can also be used in self-initiated utterances through practice in a language-rich environment.