

中間言語研究

—学習者から見た文法文と非文—

山 田 純

中間言語は目標言語とはかなり異なった部分をもって、それをはっきりさせるためにはつぎのように考えるとよい。文の長さを限定し（例えば100語以内）、語彙量を定めると（中間言語が m 語、目標言語が n 語、 $m > n$ ）、2つの言語の文法文と非文の数は、理論上、限定される（天文学的な数になるが、例えば中間言語の文法文と非文の総数は $\sum_{i=1}^{100} m^i = m + m^2 + \dots + m^{100} = (m - m^{101}) / (1 - m)$ である）。このようにそれぞれの言語が有限個の文法文および非文の集合であると考え、2つの言語の関係は図のように表わすことができるであろう。この図1に関して興味深い点は、目標言語から見ればAと

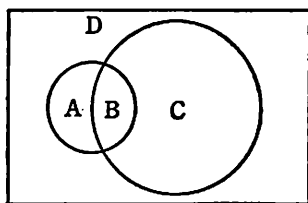


図1 中間言語 (A+B) と目標言語 (B+C)

Dの領域の文が非文であるが、中間言語から見ればCとDの領域の文が非文であるということである。その関係は表1のようにまとめられるであろう（拙著1985年参照）。

英語教育の目標は、当然、A文とC文を減少させ、B文を増大させることである。このことは明白であり、従来、新しい文型や文例を導入することがC文を減少させる役割を担い、英作文などで学習者の誤りを訂正することがA文を減少させる役割を担っていたと言える。しかし、従来、ある種のC文については必ずしも十分な注意が払われなかったように思われる。C文の多くは、学習者にとって未知の語や形態素から成る文である。そのような文は学習者にとって不明な文であり、学習者にとって非文となる（そのような文を学習者が生成することは

ない）。そして、新しい文型や文例を導入してC文を減少させようとする場合、そういった未知の語や形態素を含む文を導入することが中心であったと言えそうである。

ところが、C文の中には、学習者にとって既知の語や形態素から成っていて、なおかつ非文と見なされるような文も少なくないと推察される。そのようなC文がこれまで指導者側の関心事とならなかったのは、それが指導者側に感知されにくいためであろう。英作文などに現われない誤りは見えにくい。非文（A文）を書いたり、口にしたりしない学習者は非の打ちどころがないように見られやすい。けれども、例えばその学習者の中間言語が図2のBのようであれば、図3のような中間言語をもち、誤り（A文を表出すること）をしばしばする学習者よりも問題であろう。

また、いわゆる文法テストなどでここで問題とするC文を正誤問題の中にも含むこともあるが、学習者の中間言語を考慮して出題するケースは少なかったと思われる。それは、中間言語研究がほとんどなされていない状況下では止むを得ないことであろう。

そこで本研究では、特にそのようなC文に目を向け、中間言語と目標言語という2つの言語を浮き彫りにしな

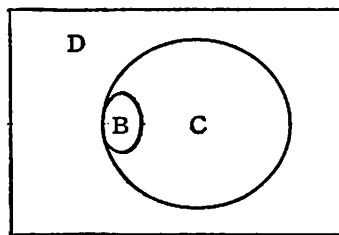


図2 学習者タイプ1（中間言語B）

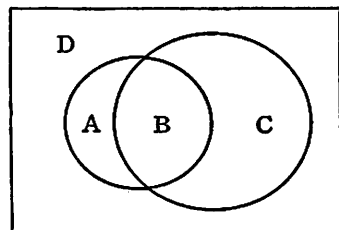


図3 学習者タイプ2（中間言語A+B）

表1 2つの言語から見た文法性

	中間言語の視点	目標言語の視点
A文	文法的	非文法的
B文	文法的	文法的
C文	非文法的	文法的
D文	非文法的	非文法的

から 教授・学習の問題を考えてみたい。まず、そのようなC文はどの程度観察されるか、その具体例を見てみよう。つぎに、そのように目標言語の文法文を過小化する現象は英語教育においてどのような意味をもっているのか、という問題を検討してみよう。この検討は、英語教育に新しい視座を提供するであろう。

方 法

被験者 大学生2群を被験者とした。国立大学の英語専攻学生37名（以下、英語群と呼ぶ）と同大学の一般学生44名（以下、一般群と呼ぶ）である。英語群は主として3年生であり、一般群は主として2年生であった。両群とも男子女子ほぼ同数であった。

文例 文法文は、中学校英語教科書から選んだ。その際の基準は「大学生にとってなるべく馴染みの薄いと思われる文を選ぶこと」であった。非文は、一般的に学習者が自由英作文などで誤りやすいとされている文の中から任意に選んだ。その結果、文法文7文、非文3文、合計10文が定められた（表2）。

また、被験者の中間言語をできるだけうまく引き出すため、これらの文例が中学生によって書かれたものであるということにして、表に示す指示を与えた。このようなテストは「文法性判断テスト」と呼んでよいであろう。

表2 問題形式

つぎの英文は附属中学3年生が書いた自由英作文の中からピック・アップした文である。

- (1)それぞれの文の意味を（場合によっては推測して）書け。
- (2)それぞれの文が文法的に正しいか（Grammatical）、文法的に正しくないか（Ungrammatical）を判断し、正しい場合には“G”を、正しくない場合には“U”を文尾の（ ）の中に書け。
- (3)文法的に正しくない文（U）については、その非文法的な箇所を_____を引き、非文法的である理由を中学生にもわかるように書け。

1. My sister cooks dinner everyday. ()
2. We cooked some eggs yesterday. ()
3. Trees begin to come to leaf. ()
4. *Last summer I swimmied in the sea. ()
5. I am very good at shogi. ()
6. Ken is studying Chinese (Chugokugo) by television. ()
7. On April 1, I wanted to play a joke on my friend. ()

8. *I looked at me in the mirror. ()
9. *I am feeling very hungry. ()
10. Mr. Yamamoto invited us to a baseball game. ()

実際の問題では、*印は付していない。また、第3文は奇妙に思えるが、文法文とした。

正反応の基準 文法文については、それぞれ、“G”という反応をしていること、正しい訳が書けていること、という2つの条件が揃っていれば正反応とし、1点を与えた。非文については、それぞれ、“U”という反応をしていること、正しい訳が書けていること、誤りの箇所を正しく指摘していること、正しい理由が述べられていること、という4つの条件が揃っていれば正反応とし、1点を与えた。したがって、得点レンジは0～10点である。

実施状況 このテストは、一般の教室場面で各群とも一斉に実施された。所要時間は約20分であった。

結 果

英語群と一般群の平均値はそれぞれ5.17点と3.88点であった。中学校レベルの英文に対して、英語群ですら約50%の正答率しかないことは注目される。

それぞれの文例に対する両群の被験者の反応分布(%)は表3の通りである。

表3 両群の反応率 (%)

文例	一般群 (n=44)			英語群 (n=37)		
	G	U	?	G	U	?
1	64 (64)	34	2	38 (38)	62	0
2	68 (68)	27	5	84 (84)	16	0
3	18 (11)	59	23	27 (19)	68	5
4*	50 (11)	43	7	46 (22)	51	2
5	73 (70)	27	0	62 (62)	35	2
6	25 (25)	70	5	27 (27)	65	8
7	30 (25)	64	7	65 (62)	30	5
8*	39 (27)	55	7	14 (73)	84	2
9*	27 (30)	70	2	19 (68)	78	2
10	57 (57)	32	11	65 (62)	30	5

括弧は正反応率

表3から多くの被験者が文法文を非文と見なしている(C文が存在する)ことは歴然としている、その割合は、英語群が43.7%、一般群が44.7%であり、少なくともこれらの文例に関しては、文法文の過小化現象(C文の存在)が無視できないほど大きいと言える。

つぎに、第1文、第5文、第10文を取り上げ、中間言語と目標言語の規則の違いにスポットライトを当ててみよう。まず、第1文については、英語群の62% (23名)が非文という誤った判定をした。その判定理由としては、だいたいつぎのような記述がなされていた(中間言語規則はIで、目標言語規則はTで符号化する)。

(I1) 料理する (cook) の目的語は材料でなければならない; 夕食 (dinner) を料理することはできない。この規則は、つぎの日本語 (1a) も非文であることを意味する。

(1a) 姉は毎日夕食を料理する。

しかし、実際には (1a) は日本語として文法的である。なぜならば、「食事」は「食事₁ (食べる行為)」と「食事₂ (食物)」の2つの意味があるからである。したがって、被験者の第1文の誤判断の原因は、“dinner”に対応する「夕食 (夕方の食事)」が「食事₁」として脳裡に浮かんだためであると言えそうである(確かに、「食事₁を料理する」は非文となるが、実際には語に1や2を付すわけではなく、「食事₁」の点で (1a) が非文であるというのはナンセンスであろう)。一方、興味深いことに、英語の“dinner”も「食事」と同じように多義的である。すなわち、“dinner”は“main meal of the day”であるが、この“meal”は“meal₁: occasion of eating”と“meal₂: food that is eaten”の2つの意味があり、「食事」に似たような対応をしている(英語においても“My sister cooks dinner₁ everyday.”が非文であるというのはナンセンスである)。

そうすると、(I1) のような中間言語規則をもっている学習者は、まず (T1) のような規則を学習する必要がある。

(T1) dinner=main meal $\begin{cases} \text{meal}_1: \text{occasion of eating} \\ \text{meal}_2: \text{food that is eaten} \end{cases}$

これによって、少なくとも第1文のような文例を誤りとする誤りはなくなるであろう(ただし、“cook”=「料理する」という規則は“I cook sashimi”のようなAの領域(図1)の誤りを生む可能性をはらんでいる。したがって、最終的には“cook=prepare (food) by heating”も加えなければならない)。このような (T1) を獲得するためには、英語母国語話者や英語教師の書きことばや話しことばの中で第1文のような文例に学習者が遭遇す

ればよいと思われるが、もし (I1) の規則の定着度が弱ければ、(I1) を放棄し、(I1') dinner=main meal (meal: food that is eaten) という新たな中間言語規則を作る可能性もある。

つぎに、第5文については、つぎのような中間言語判定を行なったケースが少なくなかった。

(I5) be good at という熟語のうしろには動詞の ~ing 形が来なければならない。

すなわち、第5文を非文とした被験者の多くは、つぎのような文のみが文法的であると述べている。

(I5a) I am very good at playing shogi.

この中間言語規則 (I5) は be good at の 選択制限を過小般化 (undergeneralize) している。被験者は (I5a) のような文例のみに接し、第5文のような文例をこれまで経験しなかったためにそれを非文と見なすようになったのであろう。しかし、今後、第5文のような文例を見たり聞いたりすれば、(I5) は容易に修正されると思われる。

第10文に関しては、これを非文と見なす被験者の多くはつぎのように述べている(これは“John gave me the book.”などの類推かもしれない)。

(I10) invite us のうしろの to は不要である。

これに対して、POD の“invite”の項が示す標準規則(目標言語規則)はつぎのようになっている。

(T10) Request courteously to come [to dinner, to one's house, in, &c.]

そこで (I10) を POD 風に書き直すと、つぎのように表わされる。

(I10') Request courteously to come to [dinner, one's house, &c.]

このような規則をもつ被験者は、例えば (10a) のような文を英語母国語話者と共有する一方で、(I10b) のような非文を生成するであろう。

(10a) John invited us here.

(I10b) *John invited us the dinner.

この場合は、中間言語規則と目標言語規則にズレがあるわけであるが、被験者が第10文のような文例を経験すると、(I10) を (T10) のように修正する可能性もあるが、(T10) を包含する (I10'') を作る可能性もあると思われる。

(I10'') Request courteously (to) [dinner, one's house, &c.]

つまり、“to” は任意に省略できるという規則である(機能語が任意に省略できる “Don't look at me (in) that way” のような例を知っている学習者にとって、

(I10^a)のような規則は必ずしも奇異なものではないであろう)。もしこのような規則が作られると、それを修正するためには、第3者からそれを直接指摘してもらうか、(I10b)が非文法的であると思うようになるくらい頻繁に第10文のような文例のみに接するか、のいずれかであろう。

考 察

英語群のうちの何名かは、将来、中学校の英語教師になる。そのとき、中学生の書く文法文を非文と見なして誤った指導をする危険性があり、それは無視できないマイナス効果を学習者にもたらすことが考えられる。それゆえ、このような文法文の過小化現象の防止を真剣に考えなければならない。そのためには、まずそのような現象が生まれる背景を明らかにする必要がある。

言語論的背景は、第1文、第5文、第10文を例として述べたが、もっと基本的な指導論的背景を見逃してはならない。

英語の教師は生徒の作る非文（ときには上述のような文法文）を重大視する。概して、母国語話者よりも誤りに対して厳しい（James, 1977）。それは必然的に学習者にも影響し、学習者も誤りを重大視ようになる。誤りに恐れを抱くようになる。まさに、この誤り恐怖症が文法文過小化現象の根幹にあると考えられる。学習者が英語を書くときには回避方略（avoidance strategy）を用い、自信のない表現は使わないようにする傾向がある（Schachter, 1974）。これは話す場合も同じであろう。それが高じたのが、この文法文過小化現象なのである。

このような考察から、指導者側が何をすべきかは自ずと示唆される。すなわち、誤りに対して寛大であり、自由にいろいろな表現が試みられるチャンスを学習者に与えなければならない。誤りが非難、軽蔑、減点の対象ではなく、その逆の感情を惹起させる源泉となるような雰囲気作りが必要である。母国語学習では、子どもの誤りは哄笑や微笑を誘発する楽しい言語活動でこそあれ、非難の対象ではない（拙著 1985年）。もちろん、それは図1のA文を増大させることにもなるであろう。しかし、その場合、きわめて大きな代償が支払われることになる。学習者が誤りを犯すたびに萎縮するならば、A文は減少

するが、C文が増大し、図2のBのようになってしまう。それに対し、自由な表出の機会が与えられる場合、C文が減少し、A文が増大するが、言語学習の重要な鍵も与えられる。すなわち、言語表出を行なう機会が多ければ多いほど、中間言語規則検証の機会も多くなり、目標言語に近づく可能性も高くなるということである。

自由活発な言語表出のできる心理的土壌が与えられると、指導者側の関心は、正当的に、未知の語や形態素から成るC文の減少および既知の語や形態素から成るA文の減少に向けられる。そのような理想的な条件下では、学習者はA文を指導者側に開陳できるほど十分に言語表出行為をすることになる。当然のことであるが、学習者の有するきわめて多くの文の中でどれが目標言語から見て非文であるかは学習者にわからない。コミュニケーションの連続の中でそのような非文はランダムに出てくるであろう。そして、非文（A文）表出のその時にそれを指摘し、他の表現を新たに作らせたり、相当する文法文を提示したりすることが、指導者側の仕事のひとつとなる。

その結果、今度は再びCの領域が拡大する可能も出てくるであろう。しかし、その度合は以前の度合に比べて著しく低いであろう。そして、言語学習が続く過程でそのようなC文に接するであろう。そしてまた、A文を作るかもしれないが、その度合も以前より低くなるであろう。こうして自由闊達な言語表出活動を続けながら、その目標言語に収斂していくことになるのである。

それゆえに、言語学習では言語表出がきわめて重要な役割をもっていると言わなければならない。その意味で、コミュニケーションを行なうことは重要である。かくして、言語習得はひとりではできないという自明な結論に至るのである。

（広島大学助教授）

参考文献

- James, C. (1977) "Judgements of error gravities," *English Language Teaching Journal*, 31, 116-124.
Schachter, J. (1974) "An error analysis," *Language Learning*, 24, 205-214.
拙著 (1985) 『子どものことば——小さなことばの不思議』有斐閣新書。