

## 日本語の誤用と中間言語

岡 崎 敏 雄

### 1. はじめに

「誤用」と呼ばれるものには母語の中に起こるものから始まり外国語学習者に見られるもの、さらには見方によってはクレオールやビジンまで含まれる。本稿では外国語学習、特に外国語としての日本語学習の場で見られる「誤用」を取り上げ、誤用を行動主義心理学に基づいて行われた対照分析の下での「誤り」としての把握と行動主義心理学の批判に立脚した中間言語としての把握の二つについて整理し、それぞれ誤用に対してどのような対処がなされ、今後日本語教育において「誤り」を指導して行くに当たってどのような方向が望ましいかについて検討する。

### 2. 「誤り」としての把握

#### —対照分析の下での把握—

##### (1) 誤用と第一言語の役割

一般に外国語を学習する際、学習者の母語、つまり第一言語の影響を受けることは我々の外国語学習の経験に照らして見ても、あるいは外国語としての日本語教育の現場でも広く見られる認識だと言えよう。本稿で取り上げる誤用もまた、何らかの形で第一言語の影響を受けた結果ではないかと考えるのはその意味では無理のない流れだと言うことができる。

いわゆる第二言語習得論は1950年代から60年代にかけて明確な形を持ち始めて来たと言ってよいが、この黎明期においてはこのような経験を裏打ちするように、第一言語はよい意味でも悪い意味でも第二言語の学習に大きな影響を与えるものと考えられた。

第一言語と第二言語が言語学的に見て近いものである場合には、第一言語の知識が第二言語の学習を促進させ、逆に第一言語と第二言語が遠く隔たっている場合には、前者の知識が後者の学習の干渉interferenceになると考えられていた。

このような干渉の概念の前提として、第二言語学習のプロセスには、言語の転移language transferと呼ばれるものが存在し、第二言語を学習する際にその特徴が転移されると考えられていた。第一言語と第二言語が言語学上近く前者の知識が後者の学習を促進さ

せる場合、そこにはいわゆる「正の転移」と呼ばれるものが存在し、逆に二つの言語が遠く隔たっている場合には、「負の転移」があると規定された。

これを誤用との関係で考えれば、第二言語の習得過程で発生する誤用は、第一言語の影響つまり干渉、言い換えれば負の転移によるものと考えられ、その意味で誤用の性格を規定するものとして第一言語の影響を極めて大きいものとみなした。

## (2) 行動主義心理学における学習理論と「誤り」

このように誤用を説明するに当たって第一言語の役割を重視する考えの背後には、1950年代から60年代当時の学習理論をほぼ完全に規定していた行動主義心理学の言語学習に関するとりえ方が見られる。

行動主義心理学に基づく言語学習理論の基本を形成していたのは「習慣」とそれに基づいて性格づけられた「誤り」という把握であった。

### 1) 刺激-反応と習慣

行動主義心理学の下では、学習とは習慣の形成 habit formation に他ならない。厳密に言えば学習とは模倣 imitation 及び強化 reinforcement を通して一定の習慣が形成される過程ととらえられる。

このいわゆる習慣形成理論の前提となるのは、人間の行動を刺激 stimulus と反応 response によって説明しようとし、認知心理学で重視される心的プロセス mind を観察不能なものを根拠とする行動のとりえかたとして明確に切り捨てていることである。

外界から人間に与えられる刺激には様々のものが存在する。人間はこれらの異なった刺激それぞれに対して異なった反応を示す。このような刺激と反応の組み合わせの数多くのものの中で特定の刺激に対しては特定の反応が結果するという型の成立しているものも見られる。このようなある刺激とある反応の間に対応関係が成立し、言い換えればある刺激に対して必ずある形の反応が予測されるという関係が成立する時、そこには習慣が形成されていると考えられた。

習慣は学習される、とされた。それは第一に、模倣によってある行動を何度でも自動化するまで繰り返すことによってなされ、そして第二に、強化、つまり学習者が適切な反応を示した場合は報酬が、逆に不適切な反応を示した場合には罰が与えられることを通してなされる、と考えられた。

第二言語学習においては、ネイティブスピーカーである教師によって与えられる目標言語という刺激に対して学習者はそれを繰り返し模倣することによって、あるいは使用が正しい時には正しいものとして褒められ、それが適切でない時は「誤り」として指摘される形で罰せられることを通して強化されることによって、第二言語の習慣が形成されるとされた。

### 2) 「誤り」としての把握

このような習慣形成の二本柱をなす模倣と強化の中で、不適切な反応として罰の対象とされるのが学習者の「誤り」である。学習項目を同じように模倣しているにも拘らず学習者の中に不適切な反応を示すものと適切な反応を示すものが出て来る根拠となるものは何だろうか。これを説明する概念が先に述べた干渉である。

干渉は、第二言語の学習において、学習者が第一言語の習得の際に形成した古い習慣が第二言語習得において形成されるべき新しい習慣の形成の妨げとなっている結果である、と規定される。従って「誤り」は古い習慣が新しい習慣形成の妨げになった結果であり、除去されなければならないものと考えられた。それは、誤りをおかす箇所については徹底してネイティブスピーカーが目標言語の刺激を与え続け、そうすることによって新しい習慣が形成され易い環境を作り出してやることが要求される。と同時に教える側では、第二言語のどのような部分に第一言語の習慣が出易いか、つまりどのような部分で誤りが発生し易いかを予め特定することが必要とされ、そのための研究が推進されて行った。これが対照分析の研究である。

### 3) 対照分析 contrastive analysis

第一言語と第二言語の言語学上の相違点こそが学習者の新しい習慣形成を困難している根幹であり、「誤り」を発生させる原因であるという認識の下に、対照分析では第一言語と第二言語の言語学的な相違点を明らかにすることをその主要な任務とした。この場合対照分析は先ず二つの言語を音声、文法の二つのカテゴリーを中心に記述し、その結果を比較することによって相違点と類似点に分け、それをもとに相違点とされた部分を「誤り」の起こり易い部分として予測を立てる過程を辿った。

分析がこのようなものとして成立する時、それは第二言語を外国語として教える際にも教授項目を構成する際の重要な言語学に裏打ちされた情報源として、つまりシラバスの基礎とされた。この意味で対照分析は言語教育に言語学的基礎を与える意義を持つものであった。

## 3. 「誤り」としての把握の下での対処

### (1) オーディオリンガル法に基づく言語教育

上に述べたような行動主義心理学及びそれに基づいて打ち出された対照分析に裏打ちされて形成されたのがいわゆるオーディオリンガル法に基づく言語教育である。

そこではある特定の第一言語の学習者が特定の第二言語を学習する際にどのような学習上の困難点を持ち得るかを対照分析を通して明らかにし、その結果第一言語と第二言語の言語学的相違点を上げて体系的に把握し、学習者がどのような問題点に遭遇し易いかの予測が提出された。そしてその上で第一言語と第二言語のそれぞれとの特徴の比較に基づき異なっている部分の項目がリスト化され、そのような部分に対する集中的な学習が提

供された。

そこではそのような項目のリストをもとにその項目の一つ一つについてネイティブスピーカーが適切な刺激を繰り返し与え（模倣）、反応が正しく行われた時には間髪を入れず褒め、「誤り」がでた場合には、つまり適切でない反応が示された時にはそれを厳しく指摘することによって、適切な反応を導きだす（強化）。これらの過程を通じて教師の示すモデル、つまり刺激、に対して正しい反応が自動的に提出される（自動化）まで、この模倣と強化による習慣形成が目指される外国語教授法がオーディオリンガル法として定着して行った。

## （２）教師ロールの重視の下での「誤用」への対処

以上のような行動主義心理学さらにそれに基づく対照分析の下で確立されたオーディオリンガル法における「誤り」への対処の特徴は、それが教師ロールが徹底して重視された形で行われた「誤り」への対処であったことである。

そこでは、「誤り」の予測に始まりその予測に基づいた学習部分の特定、誤りが発生した場合の指摘による矯正に至るまで全て教師によって対処がなされた。そこで与えられる学習者の役割は、指示された学習部分についてモデルに沿って指示通りにそれを修正し、「正しい」習慣を形成することであった。その意味で「誤り」の修正において学習者の積極的な役割というものとは殆どなかったと言ってよい。強いて挙げるとすれば、教師の指摘に対して積極的にそれを修正しようとして模倣し、新しい習慣の形成を積極的に目指すか否か、又はその程度の選択に関わる部分でしかなかった。言い換えれば、大前提として誤りそのものについてそれを放置するか、あるいは修正するかについての選択や、どういう場合にどんな誤りについて修正し、あるいは修正しないかについての選択、あるいはそもそも誤りであるか否かを観察し決定するなどについて学習者の果たす役割は殆どなかったと言ってよい。

このような場合には学習者は、一旦教師の下を離れて得られる言語学習の機会、即ち教室外のネイティブスピーカーとの接触という形の言語学習の場で自らがおかす誤りに対してはどのように対処するかに関わるトレーニングは全く受けられなかったと言ってよい。自分自身の判断で誤りと思われる部分があってもそれが誤りであるか否かの判断の基準を学習する機会を持って来なかった、と同時に、誤りをそれとして把握出来たとしてもそれにどのように対処するかについて方策を与えられていなかったからである。従って教室外のネイティブスピーカーとの接触の場は本来言語学習に最も寄与し得る機会であるにも拘らず、学習者にとっては自分の誤りをそれとして感ずることがあったとしてもそれを修正する方法を持たず、その意味で学習効果を持ち得ない場とみなし、言語の教室に留まる結果を引き起こしたと言ってよい。

#### 4. 「脱対照分析」の下での中間言語としての「誤り」の把握

##### (1) 対照分析への疑問

1960年代後半になって「第一言語の干渉」というとらえ方に疑問が提出され始めた。先述のように「誤り」は第一言語による干渉によるとされていたのに対して、実際には学習者のおかす誤りの大半がそれ以外の理由によるものであるという観察結果が提出された (Dulay and Burat:1973,1974)。第一に、言語の学習を刺激及び反応で説明するのには無理があるとされた点である。具体的には第一言語習得において母親が子供に対して話すいわゆる *motherese* 母親言語を記述した結果を見ると、そこにはいわゆる文法的に正しい発話以外に数多くの不完全な文の形や発音が見られる。仮に子供が母親の言語を刺激としてとらえそれに対する反応としてこれを学習して行くと考えるならば、子供が何故このような不完全な刺激の下で正しい誤りのない習慣、つまり第一言語を習得して行くかが説明できない。第二に、習慣形成のプロセスとされた「模倣」及び「強化」という概念も事実が説明できない不適切なものとされた。例えば、第一言語の習得において母親は子供が発する言語の形式上の誤りについて一つ一つ訂正したり、あるいは正しい形式の発話に対して報酬を与えるといった類のいわゆる強化をすることはない。

さらに前に見たように、対照分析は母語と目標言語の間に見られる言語学上の相違点が学習上の困難をもたらすとした。しかしながら実際には、対照分析によって学習上困難点とされた誤りが実はそれほど高い頻度で発生するケースばかりでないことが示された。と同時に、学習者の母語に関係なくまた第一言語習得過程の子供にも等しく見られる誤りといった対照分析では全く予測不可能で従って説明できない誤りも報告された。

##### (2) 中間言語としての誤用の把握

このような行動主義心理学に基づく学習理論及びそれに基礎付けられた対照分析に対して疑問が提出されたのと呼応して、それまで「誤り」とされていた文法的な誤用が、実は第一言語を母語とし第二言語を目標言語として言語学習をして行く過程で、学習者が与えられたデータを下に第二言語上のルールに関する仮説を形成し、新たなインプットを得る度にそれを検証し修正して行くという試行錯誤を繰り返しながら、作り上げられる中間言語 *interlanguage* の様々な形であるという考え方が提出され、現在に至るまでそれが基本的に保持されている。

中間言語という語自体は最初 Selinker(1972)によって使用されたが、類似の概念は Nemser(1971)の *approximative systems*, Corder(1971)の *idiosyncratic dialects* 及び同人の *transitional competence* としてほぼ同じ頃提出された。

中間言語は次のような諸点を前提とする (Nemser:1971)。

- a. 中間言語はどの段階においても第一言語及び第二言語の何れとも異なったもの

である。

- b. 中間言語は発達して行く過程の連続体である。
- c. 一定の状況の下では、同じ習得段階にある学習者の中間言語はほぼ一致している。またCorder(1967)は「仮説の検証」をいわゆる学習ストラテジーと結び付け、第一言語習得の場合も第二言語習得の場合も極めて類似した学習ストラテジーが用いられ、目標言語のシステムについて幾つかの仮説を検証するために様々の言語表出を行い、その過程でなされる過渡的な形がいわゆる誤りであること、そして誤りとは、ある種の学習ストラテジーを言語学習の過程で適用しながら仮説を検証し、そうすることによって中間言語の連続体に沿って第二言語が習得されて行く過程で産みだされるものであると考えた。

## 5. 中間言語としての把握の下での「誤り」への対処

### (1) 理解可能なインプット comprehensible input の供給

上に述べたように中間言語の過程を辿る第二言語習得のプロセスでは、目標言語についての仮説の設定、検証が繰り返し行われるとされた。そして、学習者が仮説を設定するに当たって取り上げられるのが学習者に対して外から与えられる言語資料即ちインプットである。

Krashen(1982)のインプットの仮説によって集大成されたインプットに関わるとらえ方においては、学習者に与えられるインプットは量ばかりでなくある質を伴ったもののみが習得の促進に寄与すると考えられている。一言で言えば、学習者の現在の習得段階より僅かに高いレベルのインプットが習得に適切な最適のインプット optimal inputであるとされた。

以上の点を誤りに対する対処という視点からとらえ直すと、従来の対照分析の下で「誤り」とみなされ、その後中間言語の各段階の表出形態とされたものは、学習者が目標言語のシステムに関して設定する仮説の設定と検証の結果であったと言える。この観点から言語習得を再度考えてみよう。習得を促進する、即ち中間言語のある段階から次の段階へと移行し、目標言語により接近するためには、学習者が仮説を設定する場となる目標言語のインプットが重要な役割を果たすことになる。具体的には、仮説の設定、検証の場をできるだけ多く学習者に与えること、つまり、上に述べたような最適のインプットをあらゆる機会を使って供給することが必要となる。

誤りをできるだけ減らして行くには、その誤りが学習者によって表出された時点で、その誤りに関連する話題上あるいは文脈上関係のある場所で、できるだけ多くの理解可能なインプットあるいは最適のインプットを与え、そうすることによって学習者が誤りを、つまり、中間言語の一段階として学習者が設定した目標言語に対する規則の上での仮説を検

証し、新たに設定し直しさらに修正して行くための材料をできるだけ多く与えることである。

## (2) 意識化 consciousness raising

中間言語の次の段階へと高める原動力となる、このような理解可能なインプットの大量の供給はそれのみで誤りに対する大きな一つの対処であると言える。しかし更にこれを推し進めてより効率的なものにするために意識化consciousness raising (Rutherford:1987)がある。

Rutherford は文法を、教師が教えるものとしてではなく学習の場を提供するものとしてとらえる。文法学習とは結果として文法的な断片的知識を獲得させることではない。文法とは学習者の持つ言葉に関する知識の体系の中に新しい知識を獲得して行く過程の結果得られるものである。そこに前提となっているのは母語と目標言語の二つの独立したシステムを想定し、そのそれぞれをシステムとして考えることである。

Rutherford は、母語のシステムを出発点として目標言語に接する中で学習者なりの目標言語のシステム、即ち目標言語そのもののシステムではなく学習者が中間言語として獲得して行く過程にあるシステムをシステムとしてとらえ、中間言語のある段階でのシステムのあり方と外で接する目標言語のシステムの相違点を意識化し、仮説の検証の過程でその違いを仮説の修正として結果させ、そのことによって中間言語の新たなシステムへと成長させて行く過程をconsciousness raisingとして提出している。

ではconsciousness raisingはどのように学習者によって実践できるだろうか。結論から言えば、いわゆる学習ストラテジーの研究として得られて来た成果を学習者トレーニングの形で現実化する中で Rutherford の言う意識化が定着させられるという展望が一つの可能性としてある。具体的にはモニターリングというストラテジーを使って、学習者は言語上あるいはコミュニケーション上の誤りを誤りとして気づき、その誤りが相手にどのような受け止められて解釈されたかを観察し、最後に必要であればその誤りを訂正し、場合によってはそのまま放置するかを判断する。自分の発話や場合によっては相手の発話の文法上の誤りを訂正する、相手の話者の言語使用を観察あるいは分析しながらその話し手によってメッセージがどのように理解されているかを見る、自分がおかした誤りが母語によるものか他の原因によるものかを探るなども含まれる。

また明瞭化clarifyingと呼ばれるストラテジーでは、学習者は目標言語との接触の中でその言語の規則を設定あるいは設定した規則を検証し確認する。その際目標言語で読んだり聞いたりした内容の理解が適切なものであるかを様々な手段で確認しその根拠を求めることを追求する。具体的にはネイティブスピーカーにある表現の例を求めたり、相手の用いた単語の理解が適切かどうかを確認するために学習者がその単語を繰り返したり、単語や文の一部を繰り返して残りがどうなっているかを相手に尋ねたりする。また意味不明の語や表現を繰り返してもらったり、二つの表現の間の違いを尋ねたり、自分で例を示して

それが特定のケースにあてはまるか否かを尋ねたりするなどである。

ここに挙げたモニターリングと明瞭化は学習ストラテジーの典型例であるが、このようなストラテジーを意識的に行使させるように指導することによって、目標言語に関して持っている学習者の知識の体系とネイティブスピーカーの提出する目標言語の体系との違いを意識的に明瞭化し、あるいはどこがどのように異なっているかを確かめたりする基本的姿勢が形成される。

以上まとめると中間言語として「誤り」を把握する下で行われる「誤り」への対処は、このように一方で教師の側からする理解可能なインプットの大量の供給と、他方同時に学習者が言語学習の過程で特定の学習ストラテジーを行使できるよういわゆる学習者トレーニングを行うことによって意識化を図って行くという二つに大別される。

### (3) 学習者ロールの重視による「誤り」への対処

このように中間言語として把握された「誤り」への対処の下では、誤りつまり排除すべき、あるいはあってはならないものとして、それを矯正する教師のロールを重視した下での対処と比較して大きな違いを見せる。そこでは、教師の役割は理解可能なインプットの提供とそれらのインプットをもとに学習者が自ら自分の持つ中間言語と目標言語の違いを把握するためのストラテジーを行使できるようなトレーニングをしてやることである。ここでは教師による誤りの直接的な指摘はない。また誤りを訂正するか否かは学習者自身の手委ねられている。即ち、誤り自体の発見も学習者自身によってモニターされる中で発見され、それへの対処についてもモニターの中で決断される。何らかの「おかしい部分」を自己の発話に、あるいはネイティブスピーカーの発話の中に自分の手持ちのシステムと違うものを発見した場合にそれを明瞭化する主体は学習者自身である。このような誤りに対する対処の仕方は更に広く習得の過程自体が学習者によって一ステップ一ステップ進められて行くことというあり方を提出する。

## 6. 結語

以上、行動主義心理学の言語学習理論に基づく対照分析の下での誤用の把握の仕方とそれに対する日本語教育の現場でのあり方について明らかにし、それとの対照で行動主義心理学の批判に立った中間言語としての把握の下での誤りの対処の仕方について考察した。具体的には従来の「誤り」としての把握の下で行われた誤りへの対処が教師ロールの重視のものであったのに対して、中間言語としての把握の下での対処は学習者ロールを重視した学習者自身による誤りへの対処とその結果として促進される言語習得というあり方を提出した。

今後の課題としてより多くの種類を網羅した学習者ストラテジーを含んだ学習者トレ



ニングの展開による日本語の誤用へのより積極的な指導が目指されなければならない。

<参考文献>

Brooks, N. 1960. Language and Language Learning. New York: Harcourt Brace and World  
Corder, S. 1967. 'The significance of learners' errors' International Review of  
Applied Linguistics V:161-9.

\_\_\_\_\_ 1971. 'Idiosyncratic dialects and error analysis' International Review of  
Applied Linguistics XV:149-59.

Dulay, H. and M. Burt. 1973. 'Should we teach children syntax?' Language Learning 23:  
245-58.

\_\_\_\_\_ 1974. 'Natural sequences in child second language acquisition' Language  
Learning 24:37-53.

Ellis, R. 1986. Understanding Second Language Acquisition. London: Oxford University  
Press.

Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford:  
Pergamon.

Ladon, R. 1964. Language Teaching: A specific approach. New York: McGraw Hill.

Nemser, W. 1971. 'Approximative systems of foreign language learners. International  
Review of Applied Linguistics IX:115-23.

Rutherford, W. 1977. Second Language Grammar. London: Longman.

Selinker, L. 1972. 'Interlanguage' International Review of Applied Linguistics X:209  
-30.

Skinner, B. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton Century Crofts.

Watson, J. 1924. Behaviourism. New York: Norton.