

学 位 論 文

第二言語としての日本語習得過程における言語転移の研究

－「の」の過剰使用を中心として－

広島大学大学院教育学研究科
日本語文化教育学専攻

奥野 由紀子

目 次

第1章 序 論.....	1
第1節 研究の目的.....	1
第2節 研究の方法.....	3
1-2-1 調査の方法.....	3
1-2-2 O P I.....	4
第3節 本論文の構成.....	7
第2章 言語転移の捉え方.....	9
第1節 言語転移研究の史的変遷.....	10
2-1-1 従来の言語転移とその批判.....	10
2-1-1-1 対照言語分析期の言語転移.....	10
2-1-1-2 生得主義的言語習得観の台頭.....	12
2-1-1-3 誤用分析期の言語転移.....	14
2-1-2 中間言語の概念と言語転移.....	16
2-1-2-1 中間言語の概念.....	16
2-1-2-2 言語転移の捉え方.....	20
第2節 言語転移の作用.....	21
2-2-1 誤用.....	21
2-2-2 回避.....	22
2-2-3 過剰表出.....	24
2-2-4 促進作用.....	25
2-2-5 過程的転移.....	27
2-2-6 母語以外からの言語転移.....	29
第3節 言語転移研究の課題.....	30
第3章 言語転移研究における認証方法と課題.....	33
第1節 言語転移の認証に必要な条件.....	33
3-1-1 言語数と言語構造.....	33
3-1-2 習得レベル.....	35
3-1-3 調査方法とその他の要因.....	36
第2節 日本語を第二言語とした言語転移に関する研究.....	36
3-2-1 分類の観点.....	36

3-2-2	分類の結果と考察	39
第3節	認証方法の課題	40
第4章	「の」の過剰使用に関する習得研究	42
第1節	第一言語習得過程における「の」の過剰使用	42
第2節	第二言語習得過程における「の」の過剰使用	45
第3節	先行研究からの課題	55
第5章	日本語学習者における「の」の過剰使用の特徴	57
第1節	縦断的な発話調査に基づく「の」の過剰使用の特徴	57
5-1-1	調査の目的	57
5-1-2	調査の方法	57
5-1-3	調査の結果	59
5-1-4	横断研究との比較	62
第2節	「の」の過剰使用に関する諸要因	64
5-2-1	格助詞の過剰般化	64
5-2-2	言語処理のストラテジー	64
5-2-3	同一修飾部における多様性	67
5-2-4	言語転移の可能性	71
第3節	5章のまとめ	72
第6章	「の」の過剰使用にみられる言語転移の可能性	74
第1節	名詞句の比較	74
第2節	横断的な文法性判断調査	76
6-2-1	調査の目的	76
6-2-2	調査の方法	77
6-2-2-1	調査対象者	77
6-2-2-2	手続き	77
6-2-2-3	調査に用いた名詞句	78
6-2-2-4	要因計画	79
6-2-3	調査の結果	80
第3節	上級レベルにおける言語転移の可能性	85
6-3-1	正の転移と負の転移	85
6-3-2	過程的転移	86
第4節	6章のまとめ	87
第7章	上級学習者の「の」の過剰使用にみられる言語転移の様相	90

第1節	横断的な誤用訂正調査	90
7-1-1	調査の目的	90
7-1-2	調査の方法	91
7-1-3	調査の結果	91
第2節	横断的な発話調査	95
7-2-1	調査の目的	95
7-2-2	調査の方法	95
7-2-3	調査の結果	96
7-2-3-1	母語別の内訳	96
7-2-3-2	定式表現の内訳	99
7-2-3-3	修飾部の品詞別内訳	102
第3節	上級レベルの言語転移の様相	102
7-3-1	言語転移と言語処理の自動化	102
7-3-2	複合的要因	106
第4節	7章のまとめ	110
第8章	結 論	112
第1節	結論	112
第2節	本研究の意義と今後の課題	114
参考文献		117
資 料		130
謝 辞		149

表 目 次

表 1	OP Iにおける評価基準	6
表 2	対照分析に基づく難易度の階層	11
表 3	文献分類表	38
表 4	「名詞+の+名詞」と「*形容詞+の+形容詞」の出現時期の関係	44
表 5	初級レベルの結果	49
表 6	中級レベルの結果	50
表 7	上級レベルの結果	51
表 8	超級レベルの結果	52
表 9	「の」の過剰使用例	54
表 10	被調査者のレベルの推移	58
表 11	名詞句における「の」の使用の分類	59
表 12	初→中級レベルの結果	60
表 13	中上級レベルの結果	61
表 14	同一修飾部における正用・誤用の同時出現	68
表 15	各言語の名詞句の例	74
表 16	名詞句に関する対照分析表	76
表 17	調査に用いた名詞句の例	78
表 18	調査に用いた「ユニット」の例	79
表 19	文法性判断テスト 誤用判断の平均得点と標準偏差	80
表 20	文法性判断テスト 正用判断の平均得点と標準偏差	80
表 21	文法性判断テスト 「ユニット」の平均得点と標準偏差	82
表 22	誤用訂正テスト 誤用判断の平均得点と標準	92
表 23	誤用訂正テスト 正用判断の平均得点と標準	92
表 24	誤用訂正テスト 「ユニット」の平均得点と標準偏差	92
表 25	上級中国語母語話者の「の」の過剰使用例	96
表 26	上級韓国語母語話者の「の」の過剰使用例	97
表 27	上級英語母語話者の「の」の過剰使用例	98
表 28	「の」の過剰使用が見られた上級学習者	98
表 29	品詞・語種別「の」の過剰使用例	101
表 30	中国語母語話者による「の」の過剰使用例の中国語訳	103

目 次

図 1	本論文の構成.....	7
図 2	中間言語の心理言語学的説明.....	19
図 3	文法性判断テスト誤用の判断得点の平均.....	81
図 4	文法性判断テスト正用の判断得点の平均.....	81
図 5	文法性判断テスト「ユニット」誤用の判断得点の平均.....	83
図 6	文法性判断テスト「ユニット」正用の判断得点の平均.....	83
図 7	訂正テスト誤用の判断得点の平均.....	93
図 8	訂正テスト正用の判断得点の平均.....	93
図 9	訂正テスト「ユニット」誤用の判断得点の平均.....	94
図 10	訂正テスト「ユニット」正用の判断得点の平均.....	94
図 11	* 「いたのところ」にみられる言語転移と「ユニット」による複合的要因.....	108

第1章 序論

第1節 研究の目的

第二言語習得における言語間の影響がどの程度重要性を持つかというテーマは著しい変遷を経て今日まで論じられている古くて新しい問題である。対照分析が隆盛な60年代までは学習者の誤りの原因は母語と目標言語の相違点によるものとの見方が強かったが、70年代の誤用分析の台頭により、そのような言語転移では説明できない誤用が次々と明らかにされ、一方の生得主義的言語習得観の誕生から行動主義的言語習得観が批判されることによって、第二言語習得における言語転移は主要な要因とは見なされなくなった。しかし教育に携わる者の経験的見地からも言語転移の存在を無視することはできず、正用も含めた学習者言語の実質的特性を説明しようとする中間言語研究が進むにつれ、実証的に明らかにされる様々な要因のひとつとして言語転移も再認識されるようになった。今日では当初の表層レベルにおける言語転移の研究から、話者の認知構造に関わる一層深いレベルでの言語転移に対して注意が向けられるようになり、多面的観点から新しく捉え直されている。しかしながら言語転移が習得過程上に「いつ、どのように、どれくらい」影響するのかという様相については、研究者によって異なる言語転移の捉え方の違いや認証基準の曖昧さという問題を抱えたまま、未だほとんど明らかではなく、第二言語習得のメカニズムの解明において、実証研究を踏まえた言語転移の様相の究明が待たれている。

本研究においても「言語転移」を第二言語習得要因に関与する多面的要因のひとつとして捉え、多角的観点から扱う立場をとる。そして、そのような第二言語習得過程における言語転移の可能性と様相を、日本語学習者によく見られる「*⁽¹⁾大きいの車」のような名詞句において「の」を使用すべきではない箇所で使用される現象（以下、「の」の過剰使用）を取り上げ、探究してゆく。

名詞句は、日本語に限らず名詞を修飾して意味を限定したり補足したりする重要な機能を持ち、言語習得が進むにつれ、語から単文、複文へと文構造が拡大、複雑化する過程において、最も初期から出現し、言語表出の基本となる重要な構成要素であると言える。そのような名詞句にみられる「の」の過剰使用は、幼児の日本語の第一言語習得過程（永野 1960; Clancy 1985; 横山 1990a; 他）にも、第二言語習得過程においても母語にかかわらず共通して出現する（白畑 1993a; 白畑 1993b; 白畑 1994）現象である一方、上級では他の母語話者と比べて中国語母語話者に多く見られることが指摘されており（迫田 1999）、日本語の習得過程における普遍性と個別性が示唆されている。日本語の習得過程における言語転移の様相を具体的に探る上で、非常に興味深く、意義のある項目であると言えよう。

そこで本研究では、まず初めに言語転移研究の史的変遷を追い、言語転移とは何であるのか、その概念規定を行う。そしてその認証の方法論について考究する。次に、「の」の過剰使用を対象として、言語転移の様相をデータから実証的に示すことを目的とする。具体的には、(1) 学習者の「の」の過剰使用の状況、(2) 「の」の過剰使用における言語転移の可能性とその様相、(3) 「の」の過剰使用における言語転移とそれを取り巻く諸要因との関連性、以上3点の解明を目的とする。

尚、本研究では「『の』の過剰使用」、「第二言語習得」、の用語について、以下のように定義して用いる。

「の」の過剰使用

本稿では、名詞句において、何も入らないφ標識の場所に「の」を使用する誤用、もしくはナ形容詞の「きれいな」とすべき活用語尾を「きれいの」と「の」を使用する(1)(2)のような誤用を対象とする。「の」を使うべき箇所で使用していない(3)のような脱落の誤用や、名詞句以外にみられる(4)のような他の助詞との混同は本稿の対象としない。

- | | |
|---------------------------------------|-----------|
| (1) 何も <u>ない</u> の街 | (中国・上級) |
| (2) 伝統的 <u>の</u> 服着ます、踊ります | (フランス・中級) |
| (3) 通訳(→ <u>の</u>)勉強の仕方はおもしろい | (スペイン・中級) |
| (4) お金 <u>の</u> (→ <u>を</u>)消費することです | (英語・上級) |
- 〈誤用例は発話資料より採集〉

(1)(2)のような誤用はこれまで、「『の』の過剰生成」(白畑 1993a)や「『の』の付加」(迫田 1999)という用語で表されているが、名詞句において「の」を使用すべきではない箇所で「の」を過剰に使用するという意味において、本研究では「『の』の過剰使用」を用いる。

第二言語習得

第二言語習得研究では、目標言語圏内(たとえば、日本における日本語)で「第2言語」として学習する場合と、目標言語圏外(たとえば、ニュージーランドにおける日本語)で「外国語」として学習する場合の区別がなされる。本研究では、第2言語と外国語の学習・習得の両概念を、「第二言語(L2)習得」という用語において包括的に扱う。

また、第二言語を取り巻く学習環境には、目標言語が使われる社会的環境の中で自然なコミュニケーションを通じて習得がなされる「自然環境」と、教室での指導を通して習得がなされる「教室環境」がある。前者には、たとえば日本で生活する外国人就労者やその家族、後者に

は日本で日本語を学ぶ留学生の場合などが相当する。しかし現実には、自然環境でありながら教室指導を受ける学習者も多く、両者を純粋に区別することは困難なことも多い。

本研究では目標言語圏内か、目標言語圏外か、また、自然環境か教室環境かなどという学習環境の違いを、第二言語習得環境として包括的に捉えるが、学習環境の違いは「何を学ぶのか」、「どのように学ぶのか」、に大きな違いを与える可能性がある (Ellis 1994) のでそれらの区別は重要である。したがって、このような学習環境の区別は本研究では、被調査者の統制の際に考慮の対象とする。

Krashen(1981)は「習得」と「学習」を無意識的なプロセス、意識的なプロセスとして、区別し用いているが、学習者が持つ知識がどのように内在化されたのか(「学習」されたものなのか「習得」されたものなのか)を明確に区別することは困難である (Ellis 1994) ため、本研究においては「学習」と「習得」の用語は区別せずに用いる。

尚、「母語」と「第一言語 (L1)」は同義で用いる。

第2節 研究の方法

1-2-1 調査の方法

本研究は、第二言語習得過程にみられる学習者言語⁽²⁾の多様性と体系性、それらに関与する多元的な要因を認め、その中での言語転移の可能性と様相を明らかにしようとする立場をとる。

Ellis(1994)によると、学習者言語の多様性は、大きく時間的経過を含んだ多様性(発達の順序や過程に近いもの)と共時的な多様性に分けられる。共時的な多様性はさらに学習者内の多様性と学習者間の多様性に分けられる。学習者間の多様性とは、動機や自己効力感のような個人要素や性別、社会階級などの社会的要素などに関連しているものである。本研究は、学習者間の多様性と第二言語習得過程における言語転移の関連性も認めるものであるが、名詞句における「の」の過剰使用という文法項目を対象としているため、そのような学習者間の多様性は反映されにくいと考えられること、また、論が煩雑になり不明確になる可能性があることから、分析の際には言及を避け、学習者内の多様性に焦点をおく。つまり学習者内において、通時的に生じる多様性と、共時的に生じる多様性に対して言語転移がどのように関与しているのかということに焦点をしばり探ってゆく。

具体的に、以下のような複数の調査、課題を組み合わせた方法を用いる。

まず、学習者の母語とレベルの推移に伴う「の」の過剰使用の使用状況とその特徴を明らかにするために縦断的な発話調査を行う。そして、「の」の過剰使用に関与している諸要因を検討し、その中から言語転移の可能性を追究する。次に、言語転移の様相を探るために、同一被調査者に対して、横断的な発話調査、即時的な文法性判断テスト、時間的余裕を与える誤用訂

正テストという異なる言語処理を求める3種類の調査を実施する。調査の結果は、理解レベルと運用レベルの観点から、質的及び量的に分析し、言語転移の作用とその様相を多角的に考察する。また、全ての調査において、複数の母語話者を対象とし、OPIという標準化された口頭運用能力を測るインタビューを用いてレベル判定やレベル統制を行う。

以上のように、本研究は、第二言語習得に関与する多元的な要因を認め、複数の母語話者を対象に、習得レベルを統制し、縦断研究と横断研究を組み合わせ、異なる複数の方法を通じた総合的な手法を用いて、第二言語習得過程における言語転移の可能性と様相を実証的に考察しようとするものである。

第1節で述べた目的に対する具体的な方法は以下のとおりである。

(1) 学習者の「の」の過剰使用の状況

「の」の過剰使用にみられる通時的な多様性を明らかにし、学習者の「の」の過剰使用の具体的な内容を探るために、初級から上級を含む縦断的な発話調査を実施する。

(2) 言語転移の可能性とその様相

通時的な多様性において示唆された言語転移の可能性を追究するために、横断的な発話調査と即時的な文法性判断テスト、時間的余裕を与える誤用訂正テストという2種類の質問紙調査を行う。修飾部の各品詞と母語によって「の」の過剰使用に差が見られるかどうか、またそれはどのような状況においてみられやすいのかについて、量的・統計的検討を加え、理解面と運用面の双方から考察する。

(3) 言語転移とそれを取り巻く諸要因との関連性

同一被調査者に実施した横断的な発話調査と2種類の質問紙調査の結果をふまえ、言語転移とそれ以外の諸要因との関連性について、「の」の過剰使用がみられる言語的環境などから質的に探究する。

1-2-2 OPI

本研究で一貫してレベルの判定に用いるOPIについて説明しておく。

OPI (Oral Proficiency Interview) とは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) の言語能力基準に基づいて行われる口頭運用能力を評価するための方法であり、機能的にどのくらい話す力があるかを総合的に評価するための、標準化された手順である。日本語だけでなく、英語、スペイン語、フランス語、ドイツ語、ロシア語など今日で

は 40 言語で用いられている。判定基準は以下の 4 つの観点から行われ、訓練を受け ACTFL から公式に認定された「テスター」と呼ばれる有資格者のインタビュアーによって診断される。OPI の判定基準は次の 4 項目である。

- (1) 機能・タスク……目標言語で何ができるか。
- (2) コンテキスト……どんな場面で使用されているか。
- (3) 談話の型………語・句・単文・複文・複段落のどのレベルの発話か。
- (4) 正確さ………文法・語彙・発音・社会言語学的能力・会話運用能力・流暢さ。

上記の判定基準によって、初級・中級・上級・超級の主要レベルと超級以外の 3 つのレベルをサブレベル（上・中・下）に分けた 10 段階のレベルに判定される。テスターは、「導入部→レベルチェック←→つきあげ→ロールプレイ→終結部」（レベルチェックとつきあげは何度も繰り返される）というある程度構成されたインタビューの時間内で、学習者の話す能力の下限(floor)、つまり均質的に正確に話せるレベルと、上限(ceiling)、すなわち上手く、均質的に話せるレベル、あるいは全然できないレベルを見極める。学習者は自分の floor に合った話題などでは上手く話せるが、「つきあげ」と呼ばれる一段階上の機能（例：説明、反論など）を求められると、十分にこなせない言語的挫折(linguistic breakdown)を見せる。テスターは自然な会話の流れを壊さずに、対話相手である学習者の言語運用能力を見極めるまで、何度も話題を変えて話を展開させ、インタビューでは引き出せない実際場面に即した能力を測るためのロールプレイも行う。OPI マニュアルの基準とこの様々な側面から口頭運用能力を測る方法により、口頭能力を客観的に測定できる。調査時間は 10 分から 30 分である。

以下に OPI 判定によるレベル基準の概略を表 1 に示す。

表 1 OPIにおける評価基準

レベル	下位分類	機能・タスク	場面・内容	テキストの型
<p>超級 Superior</p>	なし	裏づけのある意見・仮説が述べられる。話題が抽象的に論じられる。非常に高度な正確さを維持できる。	フォーマル、インフォーマルな状況で、抽象的・専門的な話題を幅広くこなせる。	複段落
<p>上級 Advanced</p>	上 中 下	詳細な叙述・描写ができる。予期せぬ複雑な状況にも効果的に対応・処理できる。	個人的・一般的な関心事について、具体的な事実関係の話題が扱える。	段落
<p>中級 Intermediate</p>	上 中 下	意味のある陳述、質問内容を、模倣ではなく、創造できる。サバイバルなタスクが遂行できる。	日常的な場面で身近な話題が扱える。	文
<p>初級 Novice</p>	上 中 下	最も一般的な事柄に対する単純な質問に、暗記した語句や単語の羅列によって、最小限の意味を伝えられる。	ごく限られた、非常に身近な場面において挨拶を行う。	語・句

第3節 本論文の構成

本論はまず、第2章で言語転移研究の史的変遷を概観し、言語転移研究の課題について述べ、第3章で言語転移研究における課題の一つである認証方法の問題について考察する。次いで、第4章において「の」の過剰使用に関する先行研究を概観し、第5章、第6章、第7章において、「の」の過剰使用に関する実証的なデータに基づき、言語転移の可能性とその様相について論じる。最後に、第8章で結論を述べる。図1に論文の全体構成を示す。

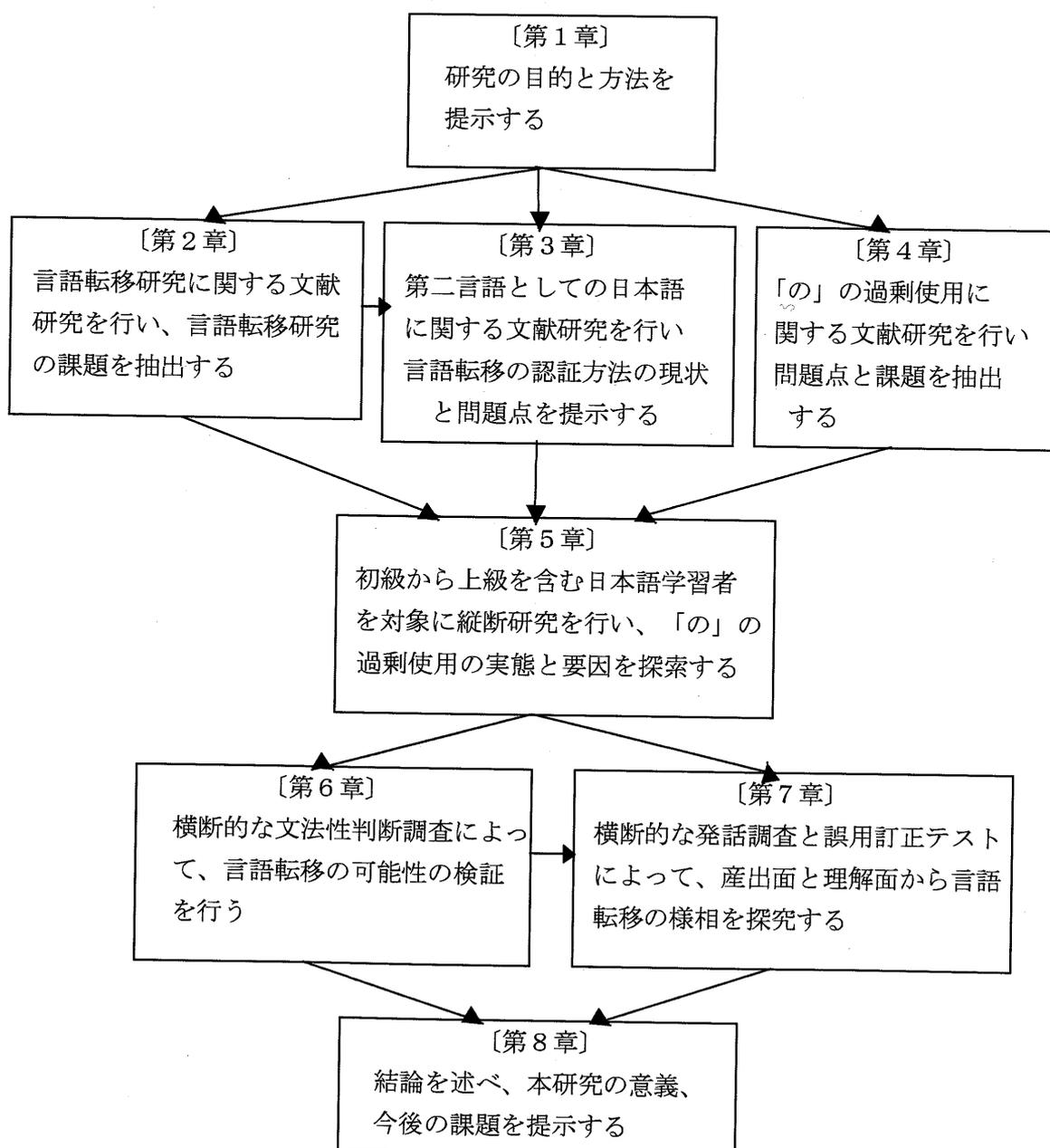


図1 本論文の構成

注

- (1) 「*」は誤用であることを意味する。
- (2) 「中間言語」と同義で用いている。「中間言語」とは Selinker(1972)が母語とも目標言語とも異なる学習者独自の系統的かつ一連の移行的な言語体系を特徴的に表した概念用語であり、第2章(2-1-2)にて詳しくとりあげる。

第2章 言語転移の捉え方

言語転移は現在に至るまで、第二言語習得観の時代的背景によって、また研究者によって様々な捉えられ方をしてきた。行動主義言語習得観を理論的根拠とした対照言語研究時代には、言語転移は母語の習慣が新たな第二言語においても持続する結果であるとして、第二言語習得を左右する最も大きな要因であると捉えられ、誤用は排除されるべきものであると考えられていた。ここから、母語と目標言語の対照言語分析(Contrastive Analysis)によって学習の困難点が予測できるとの仮説が生まれ、対照言語学の研究成果が第二言語教育に積極的に導入された。しかし Corder(1967)によって誤用の重要性が説かれ、誤用は発達過程において必然的なものとして肯定的に捉えられるようになり、学習者が生み出す誤用の分析が実証的になされるようになった。その結果、対照言語分析で立てられた予測とは異なる結果が現れたり、どの母語話者にも共通して見られる誤用が示され、誤用の原因が必ずしも言語転移だけではないことが明らかとなった。そのために、第二言語習得における母語の影響は主要なものとは見なされなくなり、対照言語研究も衰退の一途を辿ることとなった。そのような言語転移に対する見方が変化する中で、「言語転移」という用語自体にも異議を唱える研究者が現れた。その背景には、生成文法の台頭、及び創造的構築仮説(Creative Construction Hypothesis)⁽¹⁾の誕生があったことは言うまでもない。しかし盛んに行われた誤用分析も、Schachter(1974)によって「回避」という新たな言語転移の作用が指摘され、誤用のみを分析する誤用分析研究の限界が示された。こうして、第二言語習得研究は、正用も含めた学習者の刻々と変化する言語体系を探る中間言語研究へと移ってゆく。中間言語研究は、中間言語の事象の記述だけではなく、学習者の習得に関わる要因の解明という理論的構築に向かっており、今日では中間言語に影響を及ぼす要因のひとつとして、言語転移の様々な作用を見直そうという気運が高まっている。本章では、このような第二言語習得観の変遷に沿って、言語転移研究を概観し、本研究における言語転移を定義した上で、これまでに示されている言語転移の作用を確認し、言語転移研究の課題を提示する。

第1節 言語転移研究の史的変遷

2-1-1 従来の言語転移とその批判

2-1-1-1 対照言語分析期の言語転移

行動主義言語学を理論的根拠とした対照言語研究時代には、言語転移は第二言語学習においてきわめて重大な問題であると考えられ、その問題を解決する手段、方法が対照言語分析であると考えられた。Lado(1964:222)の次の一節は、対照言語分析の理論的枠組み及び言語転移についての考えを端的に表していると言えよう。

(転移とは) 母語の言語習慣を目標言語へ延長することである。これは学習者の自覚なしに行われる場合と、自覚の下に行われる場合とがある。転移された習慣が目標言語において容認可能なものであれば、促進的効果をもつ。転移された習慣が目標言語において容認不可能であれば、干渉となり、普通以上の学習負担がかかることになる。

Lado(1964)がまとめた対照言語分析の理論的枠組みを要約すると、次のようになる。

- (1) 言語学習は習慣形成によってなされる。
- (2) 言語間には様々なレベルで違いが存在する。
- (3) 母語と目標言語の類似点は学習を促進し、相違点は学習を阻害する。
- (4) 外国語学習の困難点の大きな原因は母語の干渉(負の転移)である。
- (5) 困難度は言語間のずれの大きさに比例する。
- (6) 類似点と相違点を明らかにすることで困難点を予測し、効果的な教授法が導き出される。

ここから、対照言語分析の理論的中核には行動主義言語習得観があり、新しい言語の学習を新しい言語習慣形成の過程としてとらえ、すでに確立されている母語の言語習慣がその過程にどのように作用するかを、2言語間の相違によって説明しようとしており(山岡 1997: 190)、言語転移は第二言語習得の最も主要な要因として捉えられていたことがわかる。そして、この言語間の差は学習困難度に比例するという仮説から、学習困難点を予測することの重要性が強調されたが、実際に具体的な予測を行うために「学習困難の階層化」を提示したのが Stockwell and Bowen(1965)である。Stockwell and Bowen は困難性のタイプを分類し、難易度の階層を以下のように示している。

表2 対照分析に基づく難易度の階層

難易度	困難性のタイプ	L1: 英語 L2: スペイン語	例
難 ↑ ↓ 易	1. 分離		
	2. 新規		文法的性
	3. 欠落		時制保持の <i>do</i>
	4. 融合		<i>his/her</i> が共に <i>su</i> に 融合する
	5. 一致		<i>-ing = -ndo</i> (知覚動詞の補部)

(Stockwell *et al.* 1965 ; 山岡 1997: 191 に基づく)

Stockwell and Bowen(1965)の対照言語研究の枠組みでは、①ゼロ転移の概念の導入、②選択の原理の導入、③困難度の階層の試み、という点においてLado(1964)のものを一步進めたと言える。それまでの正の転移と負の転移という概念だけでは、特定のL2項目に対応するL1項目が欠如している際の、正、負のいずれの転移も起こらないはずであるという状況が説明できない。Lado(1964)の言語転移では、例えば英語母語話者が日本語の書記体系を学習する場合に経験する困難点を説明しようとする限界がある。この場合、ゼロ転移が働くからである。つまり、正の転移が起こらないということで既存の(英語の)書記体系に関する知識の恩恵を受けることはないが、同時にその知識が全く新しい書記体系を学習する際の妨害になることもないと言える。このように、単なる比較による異同だけではなく、様々なケースを想定した難易度の予測がなされ、対照言語研究が盛んに行われた。

だが、例えば、なぜこの階層モデルの中で5より3の方が難しいのかという問題については説明がなされていないという難点がある。また、これはあくまでも予測であり、実証的な裏付けが与えられたものでもなかった。つまり、新しくゼロ転移という概念は導入されたものの、この時代では言語転移理論の検証には至っていなかったと言えよう。

また、言語間の差異が大きければそれだけ学習が困難になる(Lado 1957)という主張も言語の類型学的(typological)レベルではあてはまるが、個々の言語項目のレベルには必ずしも適合しないことや、微妙な違いの方が大きな違いよりも困難な場合が多い(Kellerman 1979)ということが指摘され、対照言語研究の予測力に疑問が出されるようになった。

2-1-1-2 生得主義的言語習得観の台頭

隆盛を極めた対照分析仮説が排斥の過程を辿ることとなった決定的な背景として、その理論的基盤の喪失が挙げられる。

Chomsky(1959)は、言語入力により、情報を習慣形成してゆくことで言語は習得されるという刺激と反応による行動主義の言語習得観に対する全面的な批判を行った。ほとんどの子どもが知能に関係なく非常に複雑な文法体系を身につけることに注目し、刺激と反応の図式でこれを説明することはできないとした。そして、このような言語習得の事実の説明として、人間には言語の発達を支配する特別な仕組み（言語習得装置：Language Acquisition Device）が生得的に備わっており、それに従い子どもは周囲の言語をシステムとして認知し、一定の順序に従って言語を習得するのだと主張した。

また McNeil(1966)や Cazden(1972)は、実際の大人と子どもの会話を例に挙げ、大人が正しい形式を用いているにもかかわらず、子どもは独自の誤った形式を用いたり、大人が訂正を加えても誤用を使い続けることから、習得は行動主義の言う「模倣」や「強化」では説明できないことを示した。

Cazden(1972: 92)は、次のような大人と子どもの会話を例に挙げた。

Child: My teacher holded the baby rabbits and we patted them.

Adult: Did you say your teacher held the baby rabbits?

Child: Yes.

Adult: What did you say she did?

Child: She holded the baby rabbits and we patted them?

Adult: Did you say she held them tightly?

Child: No, she holded them loosely.

(下線は筆者による)

この例では誤用 holded の正しい形である held が提示されているにもかかわらず、子どもがそれを「模倣」する様子はみられない。このように、子どもは模倣だけではなく、独自の規則を積極的につくりだし、誤用を産出しながら言語を習得してゆくことがうかがえる。また、Brown& Hanlon(1970)は、大人が子どものことばを直すのは形式ではなく意味であり、子どもは形式を修正されなくても正しい文法を習得できることを示した。

生得主義的言語習得観の行動主義言語習得観に対する主張をまとめると次のようになる。

- (1) 人間の持つ言語能力は、入力された言語情報、つまり教授を受けて得た言語知識とは違う知識をもっている可能性がある。
- (2) 言語習得は必ずしもインプットを受け、その習慣形成からなされるものではなく、学習者の内面にある、創造的な生成文法能力が言語習得に多大な影響を及ぼしている。
- (3) 言語入力の中にはある言語において、何が非文法的であるかを指し示す情報がないにもかかわらず、正しい文法を用いるようになる。

こうして、人間の生得的に備わっている普遍文法(Universal Grammar)によって言語が習得されるという考え(Chomsky 1965)は、言語習得は習慣形成であるとする言語習得理論を基盤とする対照言語分析を根底から揺るがすことになった。

また、Chomsky(1965)は、脳に内在する知識とその知識の使用とを、能力(competence)と運用(performance)と呼び、区別している。生得主義的立場においては、第二言語習得の場合においても、このように能力とその運用には決定的な違いがあるという仮定が存在するため、第二言語能力とはその時点での内在化された能力、つまり理解レベルにおける能力のみを指す。言語運用は内在化された能力を反映しているだけではなく、言語能力に含まれないような運用上の要因(performance variables)をも反映していると考え、それらは言語能力の一部とはならないと捉えている。

このことから、普遍性を追求する生得主義的立場では、学習者の多様性は運用の一つの特質として捉えられ、学習者の本来の言語能力を反映したものではない(Gregg 1990)と考えられていることがわかる。しかし、学習者の内的な知識は直接調べることができず、なんらかの表出したサンプルを調べることによってのみ推測可能である。生得主義的立場に立つ研究者(nativist)は、普遍性に抵触する文が必ず含まれるように配慮できる文法性判断テストを好んで用いるが(ワイド 1992)、Tarone(1988)やEllis(1994)は、生得主義的な立場による研究が第二言語習得の理論構築に役立つことは認めつつ、教育に興味を持つ者にとっては、実際の運用時の能力が重要であり、学習者言語の多様性に明らかに見られる体系性の研究こそが、どのように学習者が第二言語を組み立てるのかを説明する手助けになると述べている。

本研究においても、理解レベルの言語能力と、運用上の要因との相互作用も含めた総合的な言語能力を第二言語能力と捉えるが、それは理解レベルの言語能力を運用時に遂行する能力を獲得することこそ、第二言語習得の目標と考えるためである⁽²⁾。本研究においては Chomsky(1965)が指す「能力」を「理解レベルにおける言語能力(または知識)」、「運用」を「運用レベルにおける言語能力」として両側面から扱い、知識がどのように言語使用に関連しているのかを探究する立場に立つ。

2-1-1-3 誤用分析期の言語転移

対照言語分析に対する批判は、生得主義的立場とは異なる立場からもなされた。それは言語習得の過程における誤りに対する考え方の変化に基づくものであった。それまで母語の干渉により生じ、避けるべきものとして考えられていた誤用に対して、誤りは言語習得の過程で不可欠なものだと肯定的に捉える新たな見解が生まれてきたのである。Corder(1967)は、学習者が産出する誤用は、教師と研究者、そして学習者自身にとって、次の3点において意義あるものであると、第二言語習得研究における誤用の重要性を述べている。

- (1) 学習者の作り出す誤りを体系的に分析することで、学習者の到達段階を知ることができ、今後さらに何を学習すべきか判断できる。
- (2) 学習者の言語習得の過程やその手順、方略を知るうえでの貴重な資料を研究者が得ることができる。
- (3) 誤りが見られるということは、学習者が学習の対象となっている言語のシステムについての仮説の検証を行っている証拠であり、学習が進行中であることを学習者自ら確認することができる。

このようにして、Corder(1967)以降、言語習得における誤りと誤りの分析の重要性を認める新しいアプローチが生まれ、学習者の誤用を収集して、その分析が盛んになされるようになった。こうした実証的研究から、L1の「習慣」による誤りだけでなく、それより多くの誤りがあることが示され、学習者の困難点は必ずしも言語間の相違から生じるわけではなく、対照分析により予測されたものばかりではないことが分かってきた。こうして生得主義により理論的根拠が揺るがされただけでなく、学習者の実際の発話から導き出された経験的データによって、対照言語研究の仮説の妥当性も大きく損なわれることになった。

また、誤用分析は対照分析の価値に疑問を投げかけたほかに、言語転移に対する新たな見方を生んだ。誤用分析により、母語の異なる学習者から同種の誤用が観察されたことのみならず、第一言語と第二言語の習得過程における誤りにも類似性があることが示され、2つの習得過程の相違が果たしてどこにあるのか疑問が抱かれるようになったのである(Odlin 1989)。こうして、それまでの言語転移が第二言語習得過程における決定的な要素であるという考えが大幅に見直され、言語転移は極めて限定的に捉えられるようになった。

こうして、L1の構造を反映した誤りの存在は転移の証拠と考えられ、一方、L1習得に見られる誤りに似たものの存在は創造的な言語内の誤りを表すものと考えられ、ど

の誤りが言語間のもので、どの誤りが言語内のものかを分類し、その比率を示す研究が盛んに行われた。

代表的な研究として、Dulay and Burt の一連の研究があげられる。Dulay and Burt(1973)はスペイン語を母語とする 145 名の子どもの英語学習者(ESL)の形態素使用に関する誤用を分析し、発達の誤り (developmental error)、干渉的誤り (interference error)、曖昧な誤り (ambiguous error)、独特な誤り (unique error) のうち、曖昧な誤りを除いたそれぞれの種類の誤りが全体の誤りに対して占める割合を調べた。Dulay and Burt は言語転移による誤りを *interference* という用語のもとに負の干渉的なものの枠組みの中でのみ扱っているが、分析の結果、その干渉的誤りは全体の誤りの 3% にすぎないと報告した。また、他の母語話者にも同じように誤りが見られることから (Dulay and Burt 1974b)、どの学習者にも共通する自然な発達過程というものが存在し、言語転移は習得にはほとんど影響を与えないとする創造的構築仮説を主張した。

干渉的誤りの割合がこのように低いということは、第二言語の能力が形成されるプロセスは、ある言語から他の言語へと構造を置き換えるだけではなく、もっと複雑で、学習者が能動的につくりあげるものであることを示すものであり、当時、対照分析仮説に対して強烈なダメージを与えるに十分な批判的論拠をつきつけることになった。

しかし Wode(1981: 50)も指摘するように、この研究では曖昧な誤りが分析の対象外となっており、その中に含まれていた言語転移による誤りが排除されていたことが割合を低めた一因と考えられ、言語転移を低く見積もろうとした意図は否めない。このような問題点を含みながらも、誤用分析がもたらした大きな成果は、学習者の産出する誤用が単に母語からの干渉のみで説明できないことを明らかにした点にある (Ellis 1994: 70) と言える。

こうして言語転移も習得に関わる様々な要因のひとつにすぎないと捉えられるようになり、この時期、言語転移は研究者によって様々な定義がなされることとなった。

例えば、Gass(1979)は *transfer* には目標言語においてすでに学習したものが新しく学習する上に作用する過剰一般化のような言語内の転移も含むと捉え、言語間の転移は *language transfer* という用語を用いて区別している。そして *language transfer* は、より一般的な発達過程に関わる二次的要因であり、母語の形式と機能パターンを第二言語上に重ね合わせたものであると定義づけている。

Corder(1983)、Krashen(1983)の両者はそれぞれ *borrowing*、*transfer* という用語を用いて、言語転移は第二言語の新しい知識が欠けている場合に、学習者がすでに持っている知識を借用、依存した結果であり、言語表出レベルでの方略 (*strategy*) であるとする肯定的な見解を示した。また、Corder(1983)は「転移」や「妨げ」という用語を用いることに警鐘を鳴らし、“A role of the mother tongue” という論文のタイ

トルにおいても transfer という用語を使用せず、「母語の役割」とし、「転移」や「妨げ」を使用することによって第二言語の習得における L1 の役割について先入観を植え付けることになる」と述べている。そしてこのような用語を用いる場合にはよほど慎重に定義づけをすべきだと主張した。

これを受けるように Gass and Selinker(1994)はより客観的な **native language influence** という用語を使用し、Kellerman and Sharwood Smith(1986)は、目標言語に対する影響だけではなく、目標言語から母語に与える現象も含まれるとより広く捉え、**cross-linguistic influence** と称している。

このように言語転移を表す用語からも、その概念が研究者によって多義に解釈され、対照言語研究時代と比べてかなり慎重に扱われるようになっていくことがわかる。

そのような中、Schachter(1974)は、ペルシア人、アラビア人、中国人、日本人、アメリカ人を対象に英語で自由作文課題を与え、関係節を抜き取り分析した。その結果、誤りの割合は母語に関係節をもたない中国人、日本人に比べ、関係節をもつペルシア人、アラビア人の方が多かったが、正用を含めた総数から見ると中国人、日本人は使用が少ないために誤用も少ないことが明らかとなり、これは日本語や中国語には関係代名詞の要素が存在しないという構造的な違いから、関係代名詞の使用を回避したためであると説明した。こうして、Schachter は、母語の言語構造の違いが、誤用の数の多さではなく、回避(avoidance)行動として現れるという言語転移の新たな作用の一側面を示し、誤用のみを対象とする誤用分析の限界を指摘した。

このように、誤用のみを対象としていては表面には見えない問題点が明らかにならず、正用も含めた学習者言語の全体を捉えなければならないという点において、表層に現れる誤用のみを対象にし、分析する誤用分析の限界が示され、誤用分析は次第にその勢力を失っていった。そしてそれに代わり、正用も含め、学習者がどのように習得してゆくのかその過程を詳細に調べ、学習者のもつ言語の実質的な特質を説明しようとする中間言語研究が盛んになっていった。

2-1-2 中間言語の概念と言語転移

2-1-2-1 中間言語の概念

誤用分析によって、誤りの原因は言語転移だけではないことが明らかとなり、学習者はある一定の決まった発達の段階の道筋を通るという証拠が得られた。Selinker(1972)は学習者がそのような進歩の途中で産み出す、母語とも目標言語とも異なる特有の言語体系を、中間言語(interlanguage)という用語でもって示した。当時、「中間言語」の他にも、ほぼこれと同様の概念を持つ「近似体系(approximative

system: Nemser 1971)」「過渡的能力(transitional competence: Corder 1967)」「特異方言(idiosyncratic dialect: Corder 1971)」などの用語が使用されたが、今日では「中間言語」が包括的な意味を持つものとして定着している。

Selinker(1972)の中間言語の概念は、第二言語習得において完全には母語話者と同様の域には達することのない成人を対象として構想されたものであり、中間言語は目標言語に向けて全体的に発達してゆくものの、ある項目や規則が不完全なままで発達をとめ、かなり永続的に取り込まれる化石化(fossilization)がみられることが特徴的であるとされている。そして中間言語に及ぼす要因として、以下の5点を挙げた。

- (1) 言語転移(language transfer) : 学習者の母語(または既習の言語)が第二言語の習得過程に及ぼすなんらかの影響
- (2) 過剰般化(overgeneralization) : ある一つの規則を別の項目へも適用し、広く一般化すること
- (3) 訓練上の転移(transfer of training) : 教室内で教師の指導や練習が学習者の習得に与えるマイナスの影響
- (4) 学習方略(learning strategy) : 学習を成功させるための学習者の具体的な行動や態度
- (5) コミュニケーション方略(communication strategy) : 学習者が目標言語を用いてコミュニケーションをとる際、足りない知識を補うためにとる行動や態度

このように、学習者には特有の言語体系が存在するとして研究を始めた中間言語研究は、それまでの記述研究から、学習者の習得要因の解明を目指した理論的研究へと発展してゆく。そのような中、「中間言語」という用語の概念については、様々な観点から議論が展開され(Stern 1983; McLaughlin 1987; Spolsky 1989)、今日においてはSelinker(1972)の初期の概念がさらに発展して用いられている。今日における「中間言語」は、第二言語学習者が一時点で持つ学習者独自の規則体系という意味と、その規則体系が一つの連続体として目標言語に徐々に接近しようとする中間言語連続体(interlanguage continuum)であるという二つの意味として解釈されている。後者の連続体として中間言語を捉えた場合、その連続体の形成過程についてはさらに二つの立場が存在する。一つは、中間言語の連続性はL1の言語システムを出発点にして形成され、それが次第にL2の言語システムに置き換えられると考える再構築連続体(restructuring continuum: Corder 1978)としての立場である。もう一つは母語にかかわらず幼児の第一言語習得と同様の過程を経て、連続体を創造してゆくと考える再創造連続体(recreation continuum: Corder 1978)としての立場である。前者はとくに発音やイントネーションという音声面での中間言語の連続体が考えられ、関係代名詞

や否定辞などのある特定の言語項目の習得については母語にかかわらず類似した過程を辿るとされ、主に後者が支持されている。山岡(1997: 75-76)は、中間言語の今日的解釈を以下の6点にまとめている。

- (1) 体系性：ある時点において構築する中間言語の規則は体系性を備えている。
- (2) 浸透性：中間言語の体系は不完全で流動的であり、新しい言語形式や規則及び、学習者の母語の浸透を受ける。
- (3) 遷移性：中間言語の連続体は、浸透性の結果として、絶えず改訂されてゆく。
- (4) 普遍性：中間言語の体系は普遍的な言語的制約に従った体系であり、母語の影響は少ない。ただし、母語の影響を全て排除するものではない。
- (5) 変異性：ほぼ同一時点の同一個人の中間言語において変異がみられる。
- (6) 化石化：中間言語の体系には化石化が伴う。

山岡(1997: 57)は今日概念の中の普遍性は、中間言語連続体の把握が再構成的なものから、再創造的なものへと変遷したことによって導かれた特徴であり、変異性は当初の中間言語の概念にはまったくなかったものであると述べている。この変異性は第1章で取り上げた Ellis(1994)の多様性とほぼ同義と捉えられる。

また、上で確認した現代的な中間言語の特徴は、中間言語の運用上にみられる様々な現象の原因をその根底にある中間言語体系に求めるものであるが、中間言語の運用はその体系がどのように処理されるのかという心理言語学的な観点からも説明されなければならないとして、中間言語体系を、知識の体系とその知識を処理する体系とに分けて捉える必要性を挙げている。この点は Chomsky(1965)が示した能力と運用の区別とほぼ同義と考えられるが、山岡(1997)はその理由として、第二言語学習者にはテストなどではできても話せないというような場合が多くみられるが、それはこの2つの側面において発達の程度が異なっているということであり、そのような中間言語の変異性(多様性)もこの知識的な面と処理的な面の発達の違いから説明することが可能となり、その有効性が認められると説明している。

Bialystok & Sharwood-Smith (1985: 109; 山岡 1997: 78 に基づく)はこのような心理言語学的観点から、中間言語を以下のように定義している。

中間言語とは、(知識と処理の)2つの次元からなる混成的な体系であり、それぞれの次元において、その発達程度を示す特定の値を持つが、その値は母語話者の場合と比較すると、2つの構成部門のいずれか一方かその両方において相対的に低い値となる。

このように中間言語を知識レベルと処理レベルに分けて捉えた場合、実際の言語行動（運用）に至るには、持っている言語知識（宣言的知識）を基に実際の運用へつなげるための手続き（手続き的知識）と、さらにそれを自動化させる（遂行的技能）ことが必要となる。

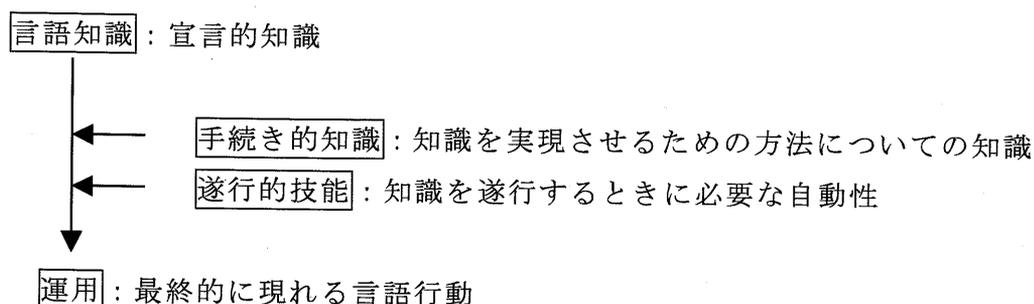


図 2 中間言語の心理言語学的説明

宣言的知識とは、事実についての知識であり、言語で例えると、言語使用者の根底にある言語構造の知識と言える。手続き的知識とは、知識を実現させるための方法についての知識であり、意識的にアクセスすることはできない。宣言的知識と手続き的知識は、Anderson(1987)の技術の学習理論である ACT(Adaptive Control of Thought 思考の適応性コントロール)が基盤となった用語である。この理論の基本的な考え方は、人は技術を習得する場合には、最初は宣言的知識に依存するが、経験を積むにつれて、しだいに手続き的知識に移ってゆくというものである。例えば、タイプのしかたの学習を考えたとき、最初、初心者はキーボードの配置という宣言的知識に依存して指を動かす。しかし練習を重ねるにつれて、目的のキーをタイプする前に考えることは少なくなり、ついには宣言的知識にもとづいて意識的に指を動かす必要はなくなるようになり、この時点でタイピングは本質的に手続き的なものになったと考えられる。宣言的知識から手続き的知識に遂行が移行するときの重要な特徴は、その技術を行うときに必要な意識的な処理の量が減少し、自動化されてゆくということである。

言語運用の場合にも、初級では、発話の際に習った知識から動詞の活用の仕方を考えながら、発話していても、上級ともなると自動的に活用して発話することができるようになり、形式には意識をほとんど向けなくともよくなるという例が挙げられよう。

発話の表出においては、話し手は言語の規則体系がどのように機能するかということについての知識から出発するのではなく、伝達すべき意味から出発する(Garrett 1986)ため、言語運用において直接的に機能する知識は手続き的知識であり、宣言的知識はそのままの状態では運用に関係せず、手続き的知識を能率化するには、自動的処

理過程の達成を目指す必要がある (McLaughlin 1990) とされている (山岡 1997: 23)。

本研究も以上の今日的解釈における中間言語を認める立場に立ち、中間言語に及ぼす要因のひとつとされる言語転移が、習得過程の中で実際どのような作用を及ぼすのか、異なる言語処理方法を通して知識レベルと運用レベルの観点から、言語転移の様相を探ることとする。

2-1-2-2 言語転移の捉え方

言語習得観の変化に伴い、第二言語習得における言語転移は主要な要因とは見なされなくなったことは先に述べたとおりである。しかし、この勢力の縮小を経た現在、言語転移の実態や様相は、客観的に見直そうとされている。これは言語転移を過度に排斥しようとした見方の是正としても受け止めることができる (山岡 1997: 189)。

Odlin(1989)は言語転移に対する新しい見解が見られる中で、言語転移の何たるか (何であるらしいか) を知る前に、言語転移が何で「ない」かを考える必要があるとして、言語転移は単に習慣形成の結果ではない、単に干渉ではない (cf. 負の転移、正の転移)、単に母語への依存ではない (cf. 回避、促進的作用)、必ずしも母語の影響ではない (cf. 母語以外の既知の言語)、全ての言語下位体系に現れる (cf. 形態・統語・談話・語彙・発音 etc.) と述べ、以下のように定義している。

転移とは、目標言語と、どれにしろ以前に (そして、ともすると不完全に) 習得された他の言語との間の類似点及び相違点から生じる影響をいう。(オドリン 1995: 32)

この定義に含まれる「影響」という用語はオドリン自身も指摘するように、やや漠然としているが、そこには様々な意味が含有されており、定義の便宜上、包括的な用語として用いられたものであると考えられる。具体的な「影響」の中身としては、習得順序や誤用の消滅時期などへの影響をはじめ、表面上の誤用として現れるだけでなく、その使用を避ける「回避」など多角的で様々な作用が想定されていると思われる。「類似点及び相違点から生じる影響」には、習得のプラスに働く場合とマイナスに働く場合があるということが内包されていると考える。

またオドリンは、Krashen(1983)の言語転移は既知の知識への依存の結果であり、表出の際の学習者の方略であるとする解釈に対し、転移は他の影響と相互作用して、母語と目標言語にはっきりとした対応がないことも多いことなどを挙げ「単に母語への依存ではない」と反論し、言語転移における多様性を指摘している。そして、音声上

などの転移は母語の音韻体系の中で発音することで生じる無意識的なものであることを示し、言語転移には意識的なものも無意識的なものもあると捉えている。また、言語転移を母語からのものとは限らず、他の既知言語からの可能性についても明記したことは注目に値する。

本研究では第二言語習得過程における言語転移の実態を捉える上で、言語転移における多様性を認める立場に立ち、上記のオドリン(1995)の定義を基に、以下のように定義して用いる。

言語転移とは、母語やそれ以外にこれまで学習した言語と、目標言語の類似点及び相違点から、学習者の意識的・無意識的な判断により、目標言語の運用上や、習得の過程上に現れる影響のことである。

言語転移の作用として、目標言語から母語に与える影響も考えられるが、本研究では言語転移の範囲を、目標言語への影響の枠内に設定することとする。また本研究では被調査者の有する言語背景を明らかにした上で、「母語の影響」という用語を用いる場合があるが、「言語転移」と同義で用いる。

次節では、言語転移が「目標言語でのコミュニケーション上や習得の過程上」においてどのように作用するのか、上記の定義における「影響」の具体的な内容について、これまでになされた研究の調査結果から考察する。

第2節 言語転移の作用

2-2-1 誤用

これまで見てきたように、言語転移の作用として真っ先に取り上げられていたのが、負の転移の結果としての誤用であった。対照研究分析期には、誤りは第一言語からの転移が原因とされていたが、言語習得観の変化、誤用分析の台頭に伴い、誤りの原因についても、必ずしも言語転移による負としての「言語間の誤り」だけでなく、目標言語の複雑さやシステム自体が原因であり、子どもの第一言語習得過程にみられる誤用と似ているとされる「言語内の誤り」、その他の誤りが含まれているのではないかと考えられるようになった。

「言語内の誤り」は「言語間の誤り」と比較するとより一過性のものであるとされ、「発達上の誤り」と同義で扱われる。このように誤りが「言語間の誤り」と「言語内の誤り」に大別されるようになると、先に述べた Dulay & Burt の研究のように、どち

らの誤りが占める割合が多いか少ないかについての研究が盛んに行われた。しかしながら、ある誤用が見られた場合、それが言語転移以外の要因が原因なのか、言語転移が原因なのか、見極めることは難しく、Ellis (1985: 29)も発達の誤りと干渉的誤りを明確に識別することは容易ではないと述べている。現に、誤用の種類を割り出した同様の調査では、干渉による割合の違いが 21% (White 1977)、33% (George 1972)、51% (Tran-Thi-Chau 1975)と一致が見られていない。このように結果に一致が見られない要因として、先述した Dulay & Burt の研究において見られたようなデータ処理方法の問題点に加え、研究によって、それぞれ条件が異なり（第一言語と第二言語の違いの程度、データ収集法の違い、など）、様々な要因（学習環境、発達段階、など）が関与しているためであると考えられている (Ellis 1985, 山岡 1997)。例えば Dulay & Burt (1973, 1974b) は第二言語として英語を学習する子どもを対象としているが、White (1977) はスペイン語を母語とする中・上級の成人を対象としており、George (1972) はさまざまな言語を母語とする英語学習者、Tran-Thi-Chau (1975) は中国語を母語とする成人の学習者を対象としている。

これらのことから、誤用を言語転移の作用であると認証するには、様々な要因を統制し比較する必要があると言えよう。また誤用の割合や頻度の算出による、言語内の誤りなのか、言語間の誤りなのか、という二者択一的な議論ではなく、誤用の質的な内容分析を通じた検討を通して、両者の相互作用や関連性についても探っていく必要があると考える。

2-2-2 回避

L2 学習者の発話には、目標言語の中の特定要素の使用頻度が、その言語を母語とする話者の使用頻度と比較して、極端に少ない場合がある。これはその構造に対する学習者の負の心理的構えによるものであり、この現象は回避 (avoidance) または回避行動 (avoidance behavior) と呼ばれる。

言語転移としての回避行動は Schachter (1974) によって初めて明らかにされた。Schachter (1974) の研究については先に述べたとおりである。Schachter は、学習者が目標言語のある特定の言語システムが L1 に見られないか、もしくはそれが L1 の言語システムとは極端に異なっていると判断した場合、その言語システムの使用を回避する傾向が見られることを報告した。

Kleinmann (1977)、Kleinmann (1978) もアラビア語、スペイン語、ポルトガル語を母語とする成人の英語学習者を対象に、受身形、現在進行形、不定詞補部構造、不定詞補部を持つ文内の直接目的語代名詞の使用における回避行動を明らかにした。

Kleinmann の一連の研究で特筆すべきは、言語知識がもともとなければ、それは回避と言えないことに言及し、上記の4項目に関する知識を測るテストを行ったことである。その結果、知識レベルでは有意な差がなかったにもかかわらず、産出レベルでは対照言語研究により目標言語との違いから困難であると予測された部分に有意な差が示され、回避行動が示唆された。

このように、言語間の相違点による回避の結果、全体的な表出数の減少として言語転移が作用することがわかる。また、Kleinmann(1977)、Kleinmann(1978)のように、言語転移による回避行動を探る上で、その学習者の持つ知識を保障することは不可欠であり、言語転移を理解と産出レベルに分けて考えることは中間言語の形成に及ぼす言語転移の様相を知る上で、必要であることがうかがえる。

一方、言語の相違点が回避を引き起こすという点に関して、Kellerman(1977)、Kellerman(1978)はドイツ語を母語とする英語母語話者に対する語彙に関する調査を行い、回避は言語間の相違点ではなく、類似点が作用していることを示し、L1 と L2 とに類似点が多く見られる場合、学習者は果たしてこの類似点は間違いなく存在するかと懐疑的となり、その結果使用を回避する場合があると主張した。

以上の研究は、L1 と L2 の相違点または類似点が回避を引き起こすという言語転移としての回避に言及しているが、回避は L1 との相違ではなく、L2 固有の言語システムの複雑さに関係していると考えられる説も現れた。Dagut and Laufer(1985)、Hulstijin and Marchena(1989)、Laufer and Eliasson(1993)らは句動詞(phrasal verb) (英語で come in, take away, let down, mix up など) を対象として、回避の原因について研究を進めている。

L1 がヘブライ語である英語の学習者を対象とした Dagut and Laufer(1985)によれば、回避は L1 と L2 との間の相違性や類似性とは関係なく、L2 固有の言語システムの複雑さに関係しているのではないかとされている。ヘブライ語には句動詞はないが、調査によれば比喩的な意味をもつ back up や mix up、show off などよりも、文字通り、逐語的な意味の come in や go away、take awayなどを学習者は好んで用いることが示された。

しかし Hulstijin and Marchena(1989)では、オランダ語を母語とする英語学習者に同様の調査を行った結果、翻訳するとオランダ語と同様である比喩的な英語の句動詞の使用が回避され、結果が異なった。

そこで Laufer and Eliasson(1993)は、回避の要因としてこれまでに示唆されている①L1 との相違点、②L1 との類似点、③L2 自体の複雑さ、のうちどれが主要因であるかについて、母語がスウェーデン語である英語学習者を対象に句動詞の使用状況について調査し、Hulstijin and Marchena(1989)で対象としたオランダ語、Dagut and Laufer(1985)における句動詞が存在しないヘブライ語を母語とする英語学習者の結果

と合わせた考察を行った。そして、スウェーデン語には英語と同様に句動詞が存在するが、上級者であっても L1 にはない比喩的な句動詞は回避することから、L1 と L2 の類似性や L2 自体の複雑さも回避に関与していることは否定できないが、L1 と L2 の違いが回避を最も説明する要因であると結論づけている。

これら一連の研究は、要因の追究の仕方について示唆に富むものである。1 言語だけを対象としている場合に出された結果について、最終的に 3 言語を対象として再検討し、初めて、言語転移と回避の関係が明らかになったと言えることから、1 言語のみを対象としては、要因は確定できず、結論づけるのは危険であることがわかる。つまり、要因の判断には、言語間の相違を踏まえ、少なくとも 3 言語以上の比較を試みなければならないことが示唆されていると言えよう。

しかしながら、これら一連の研究に対して、Kamimoto, Shimura and Kellerman(1992) は、言語知識の保障の仕方という点で信頼性に疑問を示しており、Kleinmann(1977)、Kleinmann (1978) も指摘したように、対象とする項目についての知識の有無は回避を捉える上で、その前提として明らかにしておかなければならないことがわかる。Kamimoto, Shimura and Kellerman(1992) は、Schachter(1974) の結果についても、時間やトピックに関する制約のない課題、中国語と日本語に関する対照研究の甘さ、対象者のレベルや関係詞に関する知識の曖昧さなどから、回避を証明したことにはならないと指摘し、回避及び言語転移の判定の仕方に疑問を投げかけ警告している。

このように多様な要因における言語転移の様相を明らかにする前段階として、その認証方法が大きな課題であることが読みとれる。

しかしながら言語転移は表層的な部分だけではなく、回避という形で作用するという指摘は言語転移の複雑さ、多様性を示しており重要である。

2-2-3 過剰表出

上述したような心理的構えは回避とは反対に、過剰表出(overproduction)につながる場合もある。

実際のコミュニケーション場面において、筆者は「*私のパーティーに来たいですか」「*コーヒー飲みたいですか」「*手伝ってほしいですか」のような、「たいですか」を過剰に使用する学習者の発話に戸惑いを覚えることがあった。このような勧誘や招待、申し出を行うような場面において願望疑問文を用いることは、日本語では語用論的な誤用であると言えるが、文法的な誤りではないが故に、聞き手にも、また話し手自身にも誤用であると認識されにくく、失礼な人間だ、不愉快だと学習者の意図せぬ誤解をまねき、コミュニケーションに支障をきたす恐れが大きいと言える。こ

のような学習者の願望疑問文使用に関する先行研究ではその使用の原因を主に英語表現、例えば勧誘の際の”Do you want to come to my party?”を直訳した結果であるとして言語転移に求めているが(水谷 1985; 鶴田 1998; 大石 1997)、筆者(奥野 1998; 奥野 1999; 奥野 2001)は、言語転移以外の要因にも着目して、日本語母語話者と海外で学習する英語を母語とする中級学習者に対して文法性判断テストと文完成テストを行い、「依頼・勧誘・申し出・願望伺い・許可求め」場面における使用表現と「～たいですか」の使用状況を明らかにした。また、願望疑問文の使用背景について、文完成テストでの使用表現、教室内のタスクや教科書、日本での滞在歴などから探った。その結果、学習者は実際に日本語母語話者に比べて願望疑問文を多用していることが明らかとなり、その背景には日本語の願望疑問文に対する使用制限への気づきのなさ、「ませんか/ましょうか」の区別や適切な表現の未定着、それに関する誤用の回避の結果、親しい間柄で用いる「行かない?/行く?」のようなナイ形や辞書形表現の未知などが関わっていることが示された。そしてそれら背景に加え、学習者の母語では願望疑問文を用いることが日本語とは異なり丁寧さにつながる故に、「～たいですか」の使用を促し、更に、教室内のインプット(教師の学生に対する質問「(例)夏休みどこにいきたいですか」、「たいです」の文型練習の際のQ&A)による訓練の転移がそれを更に助長している可能性が示された。また、その傾向は滞日歴が短い群に顕著であった。

このように、言語転移が想定される現象であってもそれは、文化的な背景の違い、目標言語の知識やそれに関わる学習者の心理的構え、学習環境など様々な要因と複雑に絡み合ったものであることがうかがえ、慎重に扱うべき課題であることがわかる。

山岡(1997: 205)は、目標言語のある意味的定式を学習者の母語における同じ定式が持つ社会・文化的な使用基準に従って使ってしまうことを「社会・文化的転移」と呼び、回避などの過少表出や過剰表出は、特定の構造を使用する際の心理的な構えとして初めて説明できるものであるとして、「心理的転移」と称している。

2-2-4 促進作用

促進作用(facilitation)という概念は「正」の転移とも言われるが、第二言語習得過程において、ある種の誤りが出現しないというわけではなく、誤りが他の母語話者と比べて少なかったり、習得に必要な時間が短いなど、習得に効果的な作用を及ぼす側面のことを指す。対照言語研究時代には類似性は促進に、相違点は障害とされていたが、今日的な研究では類似性が負の要因になる可能性も示されている。

促進作用については、次のような調査結果がある。Gass(1979)はL1が異なる成人の

英語学習者 17 名を被調査者として、関係代名詞をいくつかの項目に分けて、それぞれの学習状況を調べた。すると、ある被調査者グループでは *The woman that I gave a book to her is my sister. という文章を正しいと認める傾向が強いのに対し、L1 がフランス語やイタリア語のグループには逆の傾向が見られた。後者のグループでは、英語同様、関係代名詞が目的格の場合、従属節に目的語は置かないことから、L1 との類似性が「正」に作用し、促進作用として働いたことがわかる。

また、Hyletenstam (1984) はスウェーデン語を L2 として学習している成人 45 名を被調査者として調査した。スウェーデンでは関係代名詞が目的語として使用された場合、英語と同様に従属節では目的語は使用されない。被調査者の L1 はスペイン語、フィンランド語、ギリシア語、ペルシャ語に分かれていたが、発話に見られる目的格の関係代名詞はフィンランド語グループと、スウェーデン語と異なるギリシア語、ペルシャ語グループでは、明確な相違が認められた。目的語を使用した率を L1 グループ別に、高いもの順に並べると、L1 の言語システムで目的語の使用が認められる率が高い順と一致し、L1 と L2 の類似点が促進作用として働いていることが読み取れる。

Odlin (1989) は、L1 の表記体系の類似が習得に有利なことも促進的作用の一例として述べている。L1 の表記体系が似ていれば似ているほど、学習者は基礎的な識字の技能の開発に時間をかけなくても済む。例えばスペイン語と英語の表記体系は極めて似ているが、中国語と英語はそうではない。そのために中国語を教えるときには入門期に中国語の表意文字体系に多くを述べなければならないが、英語母語話者にスペイン語を教えるときには目標言語の表記体系について多くの時間的スペースを割く必要はなく、両言語が本質的に同じ識字体系を持っているときには目標言語の識字能力を獲得するのに要する時間を大幅に節約することに有利であると述べている。

日本語を対象とした近年の研究では、邱 (2001) が韓国人日本語学習者、非漢字圏の学習者に対し、日本語と母語において形態類似性がある熟語と形態類似性がない熟語を視覚提示し、漢字熟語の形態・音韻情報をいかに利用しているかを反応時間によって検討している。その結果、韓国人日本語学習者は非漢字圏学習者に比べ、既に持っている漢字の形態情報を利用し意味アクセスしていることが明らかとなり、韓国人学習者が持っている漢字知識が日本語漢字熟語の形態及び意味の学習に有利なことを示した。しかし、それが同時に漢字形態と日本語音の連結を阻害する可能性もあることを指摘した。邱 (2000), 邱 (2002) においても、台湾人日本語学習者に同様の実験を行い、同じような結果を得ている。このように、類似性が全て学習に有利に働くというわけではないが、日本語の習得に関して、漢字圏の学習者は非漢字圏の学習者に比べて、識字面に関して有利な面があることが示されている。

以上のことからわかるように、言語転移を扱う上で、負の転移だけではなく、促進的な側面があることを忘れてはならない。近年では、この言語転移の促進的な作用を

見直して、教育にとりいれていこうという気運も高まってきている(松崎・河野 1998、森山 2001)。

2-2-5 過程的転移

第二言語習得研究の中で、いくつかの項目において、目標言語の構造は母語にかかわらず、一定の発達段階を踏んで習得されてゆくことが、明らかになっていることは先に述べた。過程的転移(山岡 1997: 195)とは、このような普遍的な発達過程においてみられる L1 の影響のことである。山岡(1997)は過程的転移には以下の2つの場合があると述べている。

- (1) 母語の影響によってその発達過程に長く留まり、次の新しい段階へ移行するのが遅れる現象
- (2) ある構造が一般的な発達過程には見られない道筋をたどって発達してゆく現象

上記の2つの過程的転移の例として、否定辞の発達過程が挙げられる。まず、母語の影響によってその発達過程に長く留まり、次の新しい段階へ移行するのが遅れるという(1)のような現象として次のような報告がある。

Schumann(1979)、Zobl(1980)によると、英語の否定辞の習得過程では、動詞の前に否定辞 no を置く前動詞否定は自然な発達段階の1つであることが確認されているが、スペイン語母語話者の場合、母語に前動詞否定の形式が存在するため、“*This no is chicken.” や “*I no can swim.” のような前動詞否定を使う期間が他の学習者より長引き、次の段階へと移行するのが遅れるという。また Schumann(1979)は、否定辞と動詞・助動詞の位置関係から、母語を3つのグループに分けて、習得過程を比較した。その結果、否定辞が動詞・助動詞の前に位置するスペイン語、ギリシア語、中国語を母語とする学習者は前動詞否定の段階に至ったとき、長く留まり、否定辞が動詞・助動詞の後に位置するドイツ語、フランス語、ノルウェー語を母語とする学習者は、その段階に留まる期間が短いことがわかった。

次に、ある構造が一般的な発達過程には見られない道筋をたどって発達してゆく(2)のような現象として次のような場合が挙げられる。

Wode(1981)は、英語を母語とする幼児と、ドイツ語、ノルウェー語、スペイン語、日本語を母語とする第二言語学習者の否定構造の習得過程を比較した結果、ドイツ語とノルウェー語母語話者には、特有の否定構造が表出する時期があることを指摘している。否定構造の第一段階はまず否定辞が否定する文の前か後にくる外置否定の時期

があり、第二段階として否定辞が文の内部に取り込まれる内蔵否定の段階があるとされているが、ドイツ語とノルウェー語母語話者はこの内蔵否定の段階で、主語と動詞の後に否定辞を付加するという他の母語話者には見られない構造が観察された。最終的にはこの否定タイプは消滅することから、これは自然な習得過程の中において起こる一時的な迂回現象と見られるが、ドイツ語やノルウェー語では、動詞の後に否定辞を付加する言語であることから、母語が一般的な発達過程に及ぼした影響である可能性が高いと考えられる。

また、日本語学習者を対象としたコソアの習得において、迫田(1996)は、韓国語母語話者と中国語母語話者各3名に対して3年間の縦断研究を行い、以下のようなソ系を用いるべきところにコ系を用いる誤用は、習得がすすむにつれ、韓国語母語話者の場合は自然に消滅してゆくのに対し、中国語母語話者は上級レベルになってもなかなか消滅せず、誤用が残ることを示した。

日本語母語話者：日本のお見合いはレストランでご飯を食べながらするのよ。

中国語母語話者：中国でも*これ (→それ) はありますよ。

(迫田 1996: 68)

さらに、迫田(1997)では、中級レベル以上の中国語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者に対して横断的な文法性判断調査を用いて、中国語話者は他の母語話者と比べて、対話相手の発話内容を受ける文脈指示用法においてソ系を用いるべきところにコ系を多く用いる可能性が高いことを示した。そして、その理由として、中国語では相手が導入した発話内容でも、話し手が相手を取り込んで「われわれ」という包合的視点を採り、より一層強調して指す近称が多用されることから、その視点が日本語の指示詞の使用にも影響するという言語転移の可能性を挙げた。

上記の研究のように、複数の母語話者を対象とした発達過程の比較を通して初めて、言語転移が習得の過程上に作用することが実証的に明らかになることがわかる。このような過程的転移も、今日的な中間言語の概念の中で初めて明らかになった言語転移の作用であると言われている(山岡 1997)。

また、上記の研究では、調査の結果を考察し、言語転移と判断する材料として、対照言語研究が効果的に用いられている。Wardhaugh(1970)によって対照言語分析仮説は、対照言語分析によって、生起するすべての誤りを予測できるとする強い型と、出てきた誤りの一部を対照言語分析の観点から後付け的に説明する弱い型に分けて考えることが提唱され、一般化されるようになったが、現在でも、上記の研究で示したとおり、弱い型の対照言語研究は有効な手段として留まっている(山岡 1997: 192)ことがわかる。このように、対照言語研究の成果は言語間の類似と相違に関する情報を提供す

るリソースとして、学習者の中で起こる異言語（母語と目標言語）の接触・依存・共存・せめぎ合いの現象に対して、洞察や説明を提供しており（井上 2002；熊谷 2002）、本研究でも、言語転移の認証の過程、及び対象とする言語の選択の過程において、対照言語研究の成果を利用する弱い型の対象言語分析を支持する立場をとる。

2-2-6 母語以外からの言語転移

多くの学習者は、第一言語に加えて1つ以上の言語能力をある程度習得しているという点で、言語転移は、必ずしも母語から目標言語への転移のみというわけではない。先述したように、Odlin(1989)は、言語転移の概念として、言語転移は母語からの転移に限らず、学習者がそれまでに学習した他の言語から転移する可能性があることに言及した。同じく、Sharwood Smith(1994: 198)も自らが提示した言語転移を示す用語“crosslinguistic influence”を振り返り、以下のように述べている。

学習者の言語運用と目標言語の発達上に作用する母語の影響、それは学習者が知っているすべての「他の言語」が目標言語に影響することを意味している。（筆者訳）

また、Angelis and Selinker(2001)は、母語ではない言語、つまり中間言語から他の母語ではない言語へ転移することを *interlanguage transfer*（中間言語転移）という用語をもって示した。そして、従来の言語転移理論は、母語と第二言語のみに焦点が当てられており、包括的ではないと批判している。しかし、これまで母語以外の既知言語からの転移に関して、実証的な研究はほとんどなされておらず、この側面における言語転移研究はまだ始まったばかり(Cenoz *et al.* 2001: 2)である。初期の研究として、Sjoholm(1979)はフィンランドに住むフィン語をL1とする英語学習者とスウェーデン語をL1とする英語学習者を対象に、英語習得における困難点を調査した。すると、フィン語をL1とする学習者にとって「妨げ」となったのは、フィン語よりもむしろ彼らにとってL2であるスウェーデン語からの転移が原因であることが明らかとなった。これはスウェーデン語と英語は同族語に属しているため両者には類似性があるが、フィン語と英語にはこのような類似性がないためだと説明されている。Ringbom(1987)も英語を第三言語として学習するスウェーデン語とフィンランド語のバイリンガルを対象として、調査した結果、スウェーデン語の影響が見られたと報告している。

L3 への言語転移の要因としては、これまでのL3 への言語転移研究(Williams& Hammarberg 1998 ; Dewaele 1998 ; Hammarberg 2001 ; Ringbom 2001)の多くが類型

論的な近さが大きな要因であることを示している。例えば、英語の知識を持つ中国語母語話者がドイツ語を習得するような場合、母語の中国語よりも英語がドイツ語に転移しやすく (Chandrasekhar 1978)、L2 が L1 よりも L3 と類型論的に近い場合は、L1 よりも L2 が L3 に転移しやすい (Hammarberg 2001) と報告されている。また、言語的、文化的な類似性もおそらく同様である (Chumbow 1981 ; Fouser 2001) と考えられている。例えば、Fouser (2001) は、大学の主専攻として日本語を学び、その次に韓国語を学習する、英語を母語とする大学生 2 名を対象とし、4 種類の異なる言語処理レベルを求める調査方法を用いて発話行為場面を設定し調査した結果、母語の英語よりも日本語の韓国語への影響の方が多くみられ、それは日本語と韓国語の類型論的、文化的近さが語用論的側面において影響を及ぼすことが示されている。一方で L2 の類型論的近さが必ずしも L3 習得に有利に働くわけではなく、回避として作用する可能性を示唆した研究 (Gibson *et al.* 2001) も報告されている。

その他の要因としては、既知言語のレベルが挙げられる。L2 の言語能力が高く、しかも第二言語使用環境で習得したような場合、L2 が L3 に転移する可能性が高いと考えられる。また「最近」どの言語を最もよく使用しているかということも第三言語への転移の要因として関与している (Hammarberg 2001) と考えられている。

以上のように、母語以外からの言語転移を扱った研究は、まだ限られたものであり (Cenoz *et al.* 2001)、それぞれの研究で扱われている項目が様々であることや、人数、扱う言語も様々であるため、比較することは容易ではないが、言語転移は必ずしも母語からの転移だけではないことが実証されてきていることがわかる。

本研究で扱う「言語転移」も、本来母語以外の既知言語からの言語転移の可能性も視野に入れたものであるが、実質的な問題点として、日本語を目標言語とする本研究においては、母語とそれ以外の既知言語（たとえば英語母語話者で中国語を既に学習した日本語学習者、中国語母語話者で英語を学習した日本語学習者）の種類と、L2、L3 それぞれのレベルの統制、更に一定以上の人数を揃えることはほとんど不可能であるため、本研究においては、日本語のレベルの統制と複数の母語を揃えることを優先させる。したがって母語以外の既知言語の能力が高い場合や、バイリンガル、また第二言語使用環境において他の言語の学習経験がある学習者、などは対象外とする（たとえば、韓国語を母語とする中国人日本語学習者、中国語を母語とするオーストラリア移民日本語学習者）。

第 3 節 言語転移研究の課題

言語転移の具体的な内容について、誤用、回避、過剰表出、促進作用、過程的転移、

母語以外からの転移という多角的な6つの観点から先行研究を整理し概観した結果、言語転移は習得のスピードや発達順序に影響を及ぼすこと、言語間の距離や、学習者の心理的構えが関係していること、文化的・社会的な転移や、母語以外の学習言語からの転移も存在することなどがわかり、言語転移の多様性が実証的に検討されつつあることを示すことができた。しかしながら、言語転移研究には大きく3つの課題が挙げられる。

第1の課題は、言語転移の認証方法の問題である。中間言語が目標言語へと近づく過程において様々な作用を及ぼす言語転移の様相を捉えるには、言語間の違いをふまえた上で、複数の母語話者を対象として発達過程の相違を検討し、レベルやその他の要因にも十分留意した上で、様々な手続きを経て認証する必要がある。しかしこれまでの言語転移研究において、方法論的妥当性を経て、言語転移を認証したと言える研究は未だ少なく、大きな課題であると言える。

第2の課題は、言語処理レベルと言語転移との関連性が明らかではないことである。理解レベルの知識とそれを遂行する運用能力までを包括的に捉える中間言語に、どのように言語転移が作用するのかを知るには、言語転移も双方のレベルから捉える必要があるが、これまでのところ、言語転移と理解・運用レベルの関連性については、ほとんど議論がなされていない。

Ellis(1994)は、学習者内言語の共時的な多様性を体系的なもの、非体系的なもの(自由な多様性)に分け、体系的なものは、言語学的文脈、状況の文脈、心理言語学的文脈に関連する外的要素の結果として起きると分類している。言語学的文脈とは問題となる多様な構文や語の前後の要素に関連したものであり、状況の文脈とは、場面、トピック、目的などへ関連したもの、心理言語学的文脈とは、その言語遂行に対してどのくらいの時間的猶予を許すか、またモニター行為をどの程度抑制するかを指す。しかしながら、これまでの研究の多くが多様性に関連する言語学的文脈、状況的、心理言語学的文脈のうち、一つの要素に焦点を置いてきたことを指摘している。

言語転移研究も言語転移にみられる多様性を、異なる言語処理レベルを含めた多角的な観点から、その様相を明らかにする必要がある。

また、言語転移はこれまで、目標言語の知識を補うために、母語の知識を借用することから、初級段階に一番多く見られると報告されてきているが(Taylor 1975, Corder 1981)、上級における言語転移の様相は未だほとんど明らかではない。上級では一定の目標言語知識は備わっていると考えられることから、上級レベルにおける言語転移の作用を知る上においても、理解レベルと運用レベルの双方から言語転移を捉えることは必要であるとする(3)。

第3の課題は、言語転移と言語転移以外の要因との関連性についての検討が不十分なことである。習得過程のメカニズムを解明するには、多元的な要因の特定だけではなく、それらがどのような関連を持っているのかという説明も必要である。学習者言語の複雑性と多様性を説明するには、それぞれの要素がどう相互に影響し合っているかを研究するアプローチが必要である(Ellis 1994)。誤用内容の細かな検討による、言語転移と言語転移の諸要因との関連性を示す実証的データが不足しており、必要とされる。

以上の問題意識を持って、本研究では、第二言語としての日本語の習得過程に作用する言語転移について、「の」の過剰使用を取り上げ、実証的に検討してゆく。

注

- (1) Dulay& Burt(1973)、Dulay& Burt (1974a)、Dulay& Burt (1974b)が提示した第二言語習得過程を説明する仮説。生得主義的な言語習得観を第二言語習得に取り入れたものであり、第二言語習得は子どもか成人かという違いによらず、また環境から与えられる刺激に対して反応を習慣形成するものでもなく、生得的に与えられているメカニズムに基づき、学習者が言語体系を構築する過程と捉え、第一言語習得と基本的に同じ過程を踏むものであると主張する。
- (2) この点において本論は生得主義的立場とは異にするが、Chomsky(1965)が指す言語能力及び、仮定される生得的な言語習得システムを否定するものではない。
- (3) 山岡(1997: 236)も、「転移を言語知識上の問題と、その知識の運用上の問題に分けて考えることも必要である。」と指摘している。

第3章 言語転移研究における認証方法と課題

第2章で、言語転移研究の課題の一つとして言語転移の認証方法の問題を挙げた。言語転移の様相を明らかにする上で、言語転移と言えるのかどうか、認証そのものに疑念がある場合、その上に議論を積み上げられないことから、認証方法は言語転移研究の根幹に関わる最も大きな問題であると考えられる。これまでの言語転移研究の長い歴史の中、その様相が未だ明らかではないことにも認証方法の問題が大きく関与していると思われる。

本章ではまず、第二言語習得過程における言語転移の様相をつかむ足がかりとして、どのような手続きを踏めば言語転移であると言えるのか、言語転移と結論づける際に必要な条件を検討する。次に、日本語を第二言語とした言語転移に関連のある研究を対象に、どのように言語転移と判定しているのかを分類、検討し、言語転移研究における認証方法の現状と課題を明らかにする。

第1節 言語転移の認証に必要な条件

3-1-1 言語数と言語構造

Odlin(1989)は、言語転移の研究は対照分析によって提供される言語の構造的比較に頼るところが大きいと指摘した。また、Josh and Homburg(1983)、Odlin(1989)は言語転移の認証には母語が異なる2つ以上のグループの言語運用の比較が必要であるとしている。果たして扱う言語数は何言語が必要であるのか。ここでは扱う言語数と言語の構造上の相違の検討の必要性という観点から、言語転移の認証について考察する。まず2グループの言語話者の比較で言語転移であると言えるかどうかについて具体的に「の」の過剰使用に関する初級日本語学習者の発話例⁽¹⁾をもとに見てゆくことにする。

- | | |
|---------|-------------|
| (1) 韓国語 | 빨간 꽃 (赤い花) |
| 韓国語母語話者 | 「あかい花」 |
| (2) 中国語 | 紅色的花 (赤いの花) |
| 中国語母語話者 | 「*あかいの花」 |

韓国語には日本語と同じく形容詞と名詞の間に「の」を必要とせず、中国語では修飾される名詞の前に「の」に相当する「的」を必要とする。ここから、一方が正の転移で、他方が負の転移であるとの仮説をたてるとする。しかしその仮説が支持されるべきものかどうか判断するには、それを検証する意味において、少なくとももう1言語必要であると考えられる。

このケースの場合、名詞句における形容詞による修飾部と被修飾名詞との間に韓国語と同様に「の」に相当するものを必要としない英語を母語とする学習者の発話例を見てみたい。この場合、韓国語母語話者と同じように英語母語話者にも「の」の過剰使用がみられなければ、正の転移の可能性が高いと言えよう。しかしながら、英語を母語とする学習者にも「イ形容詞+の+名詞」とする中国語母語話者と同じ誤用がみられた。

(3) 英語	red flower (赤い花)
英語母語話者	「*あかいの花」

このことから、2言語の構造上の比較と誤用の出方から推測された、韓国語の正の転移と中国語の負の転移という仮説は棄却されることとなる。このように、言語転移の判定には2言語のみの比較は不十分であり、仮説や結果の裏付けとなる第3番目の言語が必要であることがわかる。

迫田(1997)も指示詞の習得研究において、言語数と言語構造の相違から同様に言語転移の認証の問題点を指摘している。申(1985)は韓国語話者を対象として調査を行い、ソとアの使い分けの誤答率が高いことについて、韓国語と日本語の指示詞のずれが誤用の原因であると述べ、新村(1992)もアメリカ在住の日本語学習者に調査を行い、同じくソとアの使い分けが学習困難であることを、日本語のコソアと異なり、英語は二項対立指示体系(this/that)であると、母語の違いに原因を求めている。しかし迫田(1992)、迫田(1993)では指示体系が二項対立の英語や中国語を母語とする学習者と、タガログ語や韓国語のように三項対立の学習者に分けて調査を行った結果、母語の違いにかかわらずソとアの使い分けは困難であることを示し、言語転移とは言えないと結論づけた。

以上のことから、言語間の構造上の相違点、類似点を把握することは必須条件であり、1、2言語を対象とし、目標言語との比較のみから言語転移と結論づけることは危険ゆえ、避けるべきだと言える。言語転移の有無を考察するには少なくとも3言語必要であると言えよう。

しかし複数の言語を対象としたからと言って、構造上の相違により言語転移の様相

が全て明らかになるわけではない。それは表層的レベルで観察できる言語転移にすぎず、より深いレベルでの言語転移を探究し、さらに詳細な研究をおこなうための足がかりであることを認識すべきである。なぜなら、それだけでは言語転移がいつ、どのような場合に作用するのかを説明することができないからである。言語転移の様相を探るには、先に示した英語母語話者の「の」の過剰使用例において、対照研究の結果からの逸脱が観察されたが、そのような逸脱の度合いや理由を産み出す心理作用の差を考えなければならない。そのためには、言語転移に関与するであろう他の条件についても考慮し検討する必要がある。

3-1-2 習得レベル

Odlin(1989)は、言語転移は個人的差異や、使用状況などの「非構造的」要因と相互作用するため、「言語構造的」の比較以上のものが必要であると述べている。ここでは、個人的差異に含まれる習得レベルについて、「の」の過剰使用に関する研究を通し、言語転移の認証の条件を考察する。

白畑(1993a), 白畑(1993b)は、第一言語習得過程にも「の」の過剰使用による誤用(例: *大きいのわんわん)が観察されるという先行研究からの報告と、タイとマレーシアの成人学習者2名、韓国人幼児1名を初級から中級にかけて縦断的に調査した結果から、「の」の過剰使用による誤用は年齢や母語、第一言語習得、第二言語習得に関係なく、日本語の習得過程に見られる普遍的な発達過程であると結論づけている。

しかし迫田(1999)は、中国語話者、韓国語話者、英語話者の初級から超級までを対象とした会話データ(KYコーパス)を分析した横断的研究の結果から、中級学習者には中国語、英語、韓国語母語話者の全てに「の」の過剰使用による誤用が見られるが、上級では他の母語話者と比べて中国語話者に誤用が多いことを示した。ここから、発達段階によって特定の母語話者に異なる傾向がみられる場合があることがわかる。そして、言語転移が、誤用の消滅時期あるいは表出時期への影響という形で作用しているのではないかという可能性が浮かび上がってくる。

つまり学習段階を統制して比較することにより、言語数を増やすだけでは見えてこない過程的転移の可能性が見えてくると言えよう。この習得レベルによる母語の違いが、過程的転移であるかどうかを明らかにするには縦断的な調査も含め、更なる手続きが必要であるが、言語転移の様相を知るためには、習得レベルを考慮することは不可欠であることがわかる。また、コミュニケーションの成功の可能性が高まると思えば学習者は自分が持っている既知の言語知識に頼り、L2の不足量が多ければ多いほど借用量が多くなる(Corder 1981)と考えられることから、L2の知識量、つまり習得

レベルを統制することは言語転移を考える上で必須の条件であると考え。そして、その際には、習得レベルの測定方法も重要であろう。他の研究との比較を可能にするためにも、標準化されたものを用いるのが望ましいと考える。

3-1-3 調査方法とその他の要因

上記で取り上げた言語の構造上の相違や習得レベルの他にも、考慮すべき要因としては、どのような状況で用いられたものなのか、どのような調査方法（課題）で導き出されたものなのかという状況的文脈からの考察が必要である。文法性判断テスト、誤用訂正テスト、文完成テスト、作文、発話調査など、どのような方法によって導き出された結論かによって、言語転移がどのような場合に作用するのかを考察することが出来る。理解レベルにおいて作用するのか、運用レベルにおいて作用するのか、言語処理との関連性から言語転移を捉えるには、単一ではなく複数の方法を用いて検討することが必要であろう。

また Odlin(1989)は、言語転移に関与する要因として、学習環境や年齢などを挙げており、言語転移は母語からだけではなく、母語以外の既知言語からの転移も想定されることから、学習者の背景調査などを通して、考慮し統制すべき観点であると言える。しかし、言語転移に関与する要因を全て統制することは現実的には非常に困難であるため、まとまった数の被調査者群や統計的な処理が必要である(Josh and Homburg 1983)ことも、実際の調査において配慮すべき点である。

以上のような条件を伴う克明な資料の蓄積によって初めて、言語転移という精神作用の核心に迫ることが可能になる(丹下 1989)と考えられ、認証方法には慎重な手続きが求められる。

第2節 日本語を第二言語とした言語転移に関する研究

本節では実際の言語転移に関する研究において、どのような手続きを経て言語転移が認証されているのかを検討し、認証方法の現状を探る。

3-2-1 分類の観点

日本語を第二言語とした言語転移に関する研究 47 篇を対象として、(1)扱っている

言語の数、(2)統制要因（習得レベル・学習環境）、(3)結論（転移か転移でないか他）という3点の観点から分類を行う。それに加え、どのような調査方法を何種類用いて結論づけているのかについても確認する。

特に言語転移を証明することを目的としたものでなくとも、言語転移の存在を前提として、特定の母語話者を対象とした研究も考察の対象とするが、調査、実験を行わず、言語間の違いだけを述べた対照研究は含めない。便宜上、音声、語用論、統語論、その他、に分けて分類した。分類の結果を表3に示す。

表3 文献分類表

	1言語を対象とした研究	2言語を対象とした研究	3言語を対象とした研究	母語の区別なし、 第一言語習得との比較
音声	佐藤(1993)転移、西端(1993)転移、 西端・細田(1994)転移、法貴(1994)転移、 中村・陸路(1995)転移、山本(1997)転移、 代田(1997)転移、山本(2000)●転移 ----- 山田(1994)○スト、河野(1999)スト	福岡(1995)転移 李(1999)転移		
語用論	生駒・志村(1993)転移、江連(1995)転移、 堀江・岩崎(1995)転移、山口(1997)転移、 大石(1997、1998)転移、猪崎(2000)転移 ----- 鮫島(1998)転移/not 転移		渡邊(1991)転移? ----- 渡辺(1994)○転移/共通	
統語論	申(1985)転移、稲葉(1991)◎転移、石田(1991)転移、 新村(1992)◎転移、坂本(1993)○転移、猪崎(1994)転移、 許(1997)◎転移、馮(1999)◎転移 ----- 久保田(1993)転移/not 転移、 渡邊(1995)転移/ not 転移	大島●(1993)転移 ----- 迫田(1996)○転移/共通	迫田(1997)●転移 迫田(1999)○転移? ----- 許(2000)○共通	白畑(1993)共通、 峯(1995)共通 田中(1997)●共通
その他 (語彙・ 修辞)	趙(1993)転移、館岡(1995)転移、 杉田(1994a)転移、坂野(1994)転移	安(2000)●転移	館岡(1996)転移 ----- 杉田(1994b)転移/共通	
合計 47	計 32 転移 27、転移/not 転移 3、 スト 2	計 5 転移 2、転移/共通 1	計 7 転移 2、転移? 2 転移/共通 2、共通 1	計 3 共通 3

- (注)
- 1 「転移」言語転移であると結論づけているもの
 - 2 「転移/not 転移」言語転移による部分とそうでない部分があると述べているもの
 - 3 「転移?」言語転移の可能性は指摘しているが断定を避けているもの
 - 4 「共通」どの学習者にも共通してみられると結論づけているもの
 - 5 「スト」学習者のストラテジーによるものと結論づけているもの
 - 6 「○」習得レベルを考慮しているもの
 - 7 「◎」JFL、JSL 両者の学習環境を考慮しているもの
 - 8 「●」習得レベルと学習環境を考慮しているもの

3-2-2 分類の結果と考察

分類の結果、1つの言語を対象とした研究が圧倒的多数であり、そこには言語転移と結論づけている研究が多く見られることがわかった。先述したように2言語を対象としても言語転移の有無を判断することはできず、1言語のみを対象として言語転移であると結論づけることは恣意的、主観的判断であると言わざるを得ない。それは対象とする言語数が多い研究ほど転移と結論づけることに慎重になっていることから裏付けられよう。それと同時に、3言語以上を対象として学習段階や学習環境を考慮にいれ言語転移と結論づけている研究は迫田(1997)1篇のみであり、言語転移を認証できているといえる研究はほとんどないことが明らかとなった。

また、ここで取り上げた研究において、複数の方法を用いて検討している研究は、石田(1991)、迫田(1997)、山口(1997)の3篇しかない。それらも表層レベルでの言語転移か否かという議論を超え、異なる方法から見出せる言語転移の様相を明らかにしようとする性格のものではないが、その他の研究は全て単一的な調査方法にとどまっていることがわかる。

先にも取り上げた迫田(1997)は、2言語を対象とした縦断的な発話調査からコソアの習得の傾向を調べ、その内容の分析を行った上で母語による違いがみられた部分において、言語転移の仮説をたて、次に3言語を対象とした文法性判断テストによって検証を行い、言語転移であると結論づけている。発話調査での傾向を異なる方法にて、3言語を対象に検証するという手順は、言語転移の認証におけるプロセスとして、参考とすべき研究であると言える。しかしながら、学習者のレベルの根拠は在籍クラスのみであるため厳密な習得レベルが不明な点や、表層レベルの言語転移の可能性にとどまっており、その様相までには言及がなされていない点が惜しまれる。

分野ごとにみると、特に音声では言語転移であると結論づけているものが多いことがわかる。これは学習の過程上において最も顕著にみられる母語の影響が音声に関わるものであることは誰もが認めるところであり(Odlin 1989)、すでに母語で獲得した音韻体系において目標言語を発音し、母語でのパターンを反映しやすい部分であるため、言語転移の存在が研究の前提とされているからだと考えられる。しかし音声の分野においても、言語転移以外の要因が挙げられている。たとえば山田(1994)は、英語話者のアクセント規則の習得をストラテジーの観点から分析し、「ハナ」「ヨコハマ」のような従来の研究において「語末から2番目の音節に強勢がくる母語(英語)の干渉」と見なされていた発音を「リズムカル・ストラテジー」のひとつとみなし、学習者が「アクセント核がおかれるべきだと感じて」学習者がそのように発音しているのだと、フォローアップインタビューを通して解釈している。しかしながら、言語転移ではないという結論を導くにも、1言語のみを対象としていては結論づけられず、特

定の母語話者に見られるものではなく、母語にかかわらずみられるものなのか複数の言語を対象とし、検討する必要性が挙げられよう。

語用論に関する誤用も「発話行為を行うための伝達能力及び会話をするための知識の転移」と定義される「プラグマティック・トランスファー」（生駒・志村 1993）が前提とされる研究が大部分を占める。言語転移ではない、または共通にみられる部分があるとする研究も、母語と目標言語の表現の差で説明できない誤用があるとの指摘にとどまっており、言語転移以外の要因、また言語転移との関連性について言及された研究はほとんどない。

文章構造などの修辞に関する研究においても Kaplan(1966)以降、言語によって文章構造は異なるという主張がなされており（館岡 1995）、対照修辞学の流れをくむ研究が多い。杉田(1994b)では、論文などのアカデミックな文章では、社説や投書などの意見文や随筆に比べて母語の影響を受けにくいのではないかという文タイプによって言語転移の作用が異なる可能性を指摘してはいるが、実証には至っていない。

統語論の分野においては、2言語以上を対象としたものの中では、母語にかかわらず共通した現象であるとする結論と、言語転移であるという結論、また言語転移と共通性のどちらもが存在するという結論の3つに分かれている。Corder(1983)によると、中間言語研究の中には言語転移に関して次の2つの流れがあると言われている。(1) 母語に関係なくほぼ同じ発達順序をたどる、(2) 発達順序は母語に左右される。しかしながら、統語論の分野の2言語以上を扱った研究における結論にはその両側面を示すものがあることから、これは言語転移か否かという二者択一的な観点ではなく、学習者に共通してみられる発達過程はどこなのか、言語転移によって左右される部分はどこであるのかという、もっと多角的な観点から捉えてゆく必要性を示唆していると考えられる。そしてその中における実質的な言語転移を、言語構造の差から裏付け、それがどのような場合に、どの段階で、どのように作用するのか、異なった言語処理を求める複数の方法を用いてもっと深く追究しなければ、言語転移の様相を知ることはできない。

第3節 認証方法の課題

本章では、言語転移の認証の条件について考察し、日本語を第二言語とした言語転移に関する研究の傾向を分類、検討した結果、言語転移の認証方法についての現状と課題が浮きぼりとなった。以下に現状と課題をまとめる。

- (1) 1言語のみを対象とした研究のほとんどが言語転移と断定している。

- (2) 3言語以上を対象として言語転移を認証した研究はほとんどない。
- (3) 習得レベルや学習環境を統制し、その上で比較している研究も少ない。
- (4) 調査方法が単一的であり、複数の調査方法を用いて言語転移の様相を明らかにしようとした研究は見あたらない。

ここから、限られた研究を対象とした分類とはいえ、表層レベルにおける言語転移を明らかにしたと言える研究もほとんどなく、第二言語習得における言語転移の様相について言及している研究は見あたらないという現状が明らかとなった。この現状と課題をふまえ、言語転移の認証方法に関して以下の3点を必要条件として挙げる。

- (1) 言語構造をふまえ、少なくとも3言語以上を対象とすること。
- (2) ある特定の現象を扱う場合、母語にかかわらず学習者に共通して見られる可能性や、ある特定の習得レベルに出現するものである可能性をふまえ、習得レベルの統制に配慮すること。
- (3) 第二言語習得過程には様々な要因が関与しており、言語転移はそれらの要因の一つであることを認識し、言語転移をとり巻く諸要因との関連性にも十分考慮すること。

また、複数の調査方法を用いて、どのような場合に言語転移が作用するのか、より深いレベルでの様相を考察し、解明してゆく姿勢が求められる。

以上の認証方法における議論をふまえ、本研究では先述したように、多元的な要因を視野に入れ、3言語以上の複数の言語を対象として検討する。そして、標準化されたOPIを用いて習得レベルを統制し、横断及び縦断研究によって、様々な方法を通して理解レベルと運用レベルの双方から、言語転移の可能性と様相を慎重に考察してゆく。

注

- (1) OPIの発話データの初級から超級までの3言語（中国語母語話者、韓国語母語話者、英語母語話者）、計90名を収めたKYコーパスのデータをもとに作例した。

第4章 「の」の過剰使用に関する習得研究

本章では、「の」の過剰使用について、これまで行われてきた第一言語習得研究と第二言語習得研究の成果を概観する。第一言語習得と第二言語習得との最も大きな違いは、母語や母語以外の既習言語があるか否かであると言えよう。このことから、第二言語習得過程における言語転移の様相を探る上で、これまでになされた第一言語習得研究での成果を知ることは意義があると考えられる。第一言語習得の場合は自然習得であるのに対し、第二言語習得の場合は教室指導を受けることも多く、幼児と大人では認知能力や情意の違いがあることから第一言語習得研究と第二言語習得研究を一概に比較することはできないが、Ellis(1994)は第一言語習得研究の成果は次の2つの理由から第二言語習得研究の良い出発点となると述べている。第1は学習者言語の発達パターンを研究するための有効な方法を提供してくれること、第2は第一言語習得の順序と道筋は第二言語習得過程を考える上での基本となることである。

本研究においても、第二言語習得過程における「の」の過剰使用の要因を探るための手がかりとして、第一言語習得研究の成果を参考としたい。

まず、第一言語としての幼児の「の」の過剰使用の実態とその要因についての研究をまとめ、次いで第二言語習得過程に現れる「の」の過剰使用とその要因に関する研究をまとめ、本研究を進める上での先行研究の課題について述べる。

第1節 第一言語習得過程における「の」の過剰使用

日本語の第一言語習得研究では一般的に、主な助詞は3歳頃までに初出すると言われており(永野1960, 大久保1967)、3歳前では正用だけでなく誤用も多く出現していることが示されている(横山1989)。その誤用の中でも「の」の過剰使用は顕著なものとしてよく取り上げられており(永野1960, 大久保1967, 岩淵・村石1968, 藤原1977, Clancy1985, 横山1990)、その興味の対象は主にその出現理由に置かれてきた。それは、幼児の言語習得は模倣から始まり、記憶され、次第に覚えた語や規則を適用し類推するようになると考えられるが(MacWhinney1985)、出現理由を探ることにより、幼児の類推過程を知る手がかりとなる(永野1960)と考えられたためである。

永野(1960)は2名の幼児の発話を縦断的に記録し、助詞「の」の習得過程を報告している。その中で、「*キイロイノ ハナ」のような幼児の「の」の過剰使用を、その直後に「(色々な花を指しながら)キイロイノ、アカイノ、キイロイノ、アカイノ」

と言っている事実を挙げ、準体助詞からの類推の結果であり（準体助詞仮説）、同時期にみられる「ホワシ（おはし） オオキイノ」のような例についても、語順倒置によって先行の名詞と「形容詞＋準体助詞ノ」が逆となり結合したと考えた。その根拠として、準体助詞がこの誤用に先行して出現し頻用されていること、名詞句の格助詞の正用がそれまで一度も現れておらず、この時期の発話の語順はまだ確定せず不安定であることを挙げている。同時にこの年齢の習得にはわずかな先行が、決定的な差を持つことを指摘している。

一方、岩淵・村石(1968)や藤原(1977)、Clancy(1985)らは、形容詞と名詞の間に「の」を過剰使用する現象について、幼児は「オジサンノ オハナ」のような「名詞＋の＋名詞」から、「の」には2語を連結する規則があると類推し、格助詞「の」を過剰般化(overgeneralization)して、形容詞の場合にも適用した結果であると考えた(格助詞仮説)。

横山(1990)は、この格助詞仮説については未だその根拠が示されていないことを指摘し、幼児2名の縦断的な発話を質的に分析し、「の」の過剰使用の要因について助詞「の」の出現だけでなく、形容詞修飾発話における「の」の出現及び消滅過程を明らかにした上で、その要因を検討した。横山(1990)における、「の」の過剰使用に関する名詞修飾と形容詞修飾の習得過程をまとめると次のようになる。

第一段階：「チーシャイ ブーパー（小さい自動車）」のような形容詞による連体修飾の正用は、1歳半に初出し、その後も一貫して生産される。

第二段階：「名詞＋の＋名詞」が初出し、以後頻出する。

第三段階：「*名詞＋名詞」「*オーキイノ サカナ（大きいサカナ）」のような誤用は正用の初出よりも1～3ヶ月遅れて現れ、正用と共存した状態で生産される。

第四段階：誤用の出現頻度は2歳3,4ヶ月頃までが特に高い。それ以後は低くなり、それに伴って「ポッケ *マーレイノ カオヨ、マーレイカオヨ（ポッケ丸い顔よ）」のような自己修正発話が出てくる。

第五段階：その後2歳後半から3歳前半頃までに誤用は全て消滅する。

横山(1997)では、上記の2名のうちの1名を取り上げて紹介している。この幼児の出現時期と頻度を示した表4を以下に示す。これを見ると「名詞＋の＋名詞」が出現するまでは「形容詞＋名詞」の正用のみであるのに、「名詞＋の＋名詞」が出現して1ヶ月後には、誤用の「形容詞＋の＋名詞」が出現し、以後の使用頻度も極めて高いことがわかる。

表 4 「名詞十の十名詞」と「*形容詞十の十形容詞」の出現時期の関係

(ひろ君の場合)

年齢 発話の 語構成	一歳九ヶ月	一歳十ヶ月	一歳十一ヶ月	二歳0ヶ月	二歳一ヶ月	二歳二ヶ月	二歳三ヶ月	二歳四ヶ月	二歳五ヶ月	二歳六ヶ月	二歳七ヶ月	二歳八ヶ月	二歳九ヶ月	二歳十ヶ月	二歳十一ヶ月	合計
形十名	12	12	26	9	8	12	14	40	30	20	27	3	7	6	27	249
名十名			9	73	115	70	41	58	46	85	34	12	32	34	69	678
形十の 十名				1	36	16	4	10		5	2		2	2	4	82

(横山 1997: 146)

横山(1990)は、他の研究の出現時期とも照合した結果、出現や消失時期には多少差はあるが、出現順序には共通性があることを指摘しており、「の」の過剰使用が幼児に共通した一定のルールに基づいて起こっている可能性があるとして述べている。ここから、岩淵・村石(1968)や藤原(1977)、Clancy(1985)らが想定したように、「形容詞十の十名詞」の誤用は、「名詞十の十名詞」の過剰般化の結果であると推測される。さらに横山(1990)は、幼児が先行の語に格助詞「の」が付くことによって、後続の名詞との間に「修飾語－被修飾語」の関係が成立すると捉えているならば、動詞などの他の品詞にも同様の誤用が生じると考え、実際に「ヘンナノ ウタ(変な歌)」(1歳11ヶ月)「オサカナ ハコブノ レイトウシャ(お魚運ぶ冷凍車)」(2歳2ヶ月)「コンナノ ベベ キラン(こんな服着ない)」(2歳3ヶ月)と、形容動詞、動詞、指示詞のような形容詞以外の語による名詞句にも「の」の過剰使用があることを示した。以上のことから、「の」の過剰使用による誤用は、「名詞十の十名詞」の過剰般化の結果であると考えられ、幼児は様々な品詞に適用して用いていることがわかる。

しかし、横山(1990)は全ての修飾語に「の」の過剰使用が見られるわけではなく、実際の誤用はある特定の形容詞の種類に限られていることを指摘した。例えば「アカイ・チーサイ・オーキイ・マルイ・ナガイ・キイロイ・クロイ・シロイ・オイシイ・コワイ」の10種類が名詞句の誤用として観察され、それは「形容詞十準体助詞ノ」で出現した全形容詞14種のうちの10種類であることがわかった。しかも永野(1960)でも準体助詞が誤用に先行して出現し頻用されていることが挙げられているのと同様に、横山(1990)、横山(1997)の幼児にも「オーチイノ(大きいの)」と「形容詞十準体助詞ノ」という形が「形容詞十の十名詞」の誤用よりも早く出現している。このよう

に、「形容詞＋準体助詞ノ」の使用が誤用に先行している出現していることや、誤用の大半が「形容詞＋準体助詞ノ」の発話に見出されることから、「名詞＋の＋名詞」の存在だけでなく、準体助詞の「の」が密接に関わっていることが明らかとなった。以上の結果から、横山（1990）は「の」の過剰使用の要因には、「格助詞」と「準体助詞」という2つの要因が関与していると結論づけた。

以上のことから、幼児の第一言語習得過程における「の」の過剰使用は共通してみられる現象であり、それは名詞句の習得過程における一過程であると考えられる。その習得順序とは、まず「形容詞＋名詞」が現れ、次に「名詞＋名詞」や準体助詞「の」が初出し、その次の段階としてこれまで正しく使えていた「形容詞＋名詞」の間に「の」が挿入された「形容詞＋の＋名詞」という誤用がみられるようになる。そして、形容詞だけではなく動詞など様々な品詞に使用する誤用がみられるようになり、最終的に正しい名詞句を形成するようになると考えられる。

第2節 第二言語習得過程における「の」の過剰使用

次に、第二言語としての日本語の「の」の過剰使用に関する研究を概観する。日本語学習者にみられる「の」の過剰使用は、従来から多く指摘されているが（鈴木 1985；山下 1994；吉川 1997；奥水 1998；張 2002）、その多くは、これは中国語母語話者の典型的な誤用であり、母語の干渉であると説明している。例えば、鈴木（1985: 158）はその誤用例を挙げ、次のように述べている。

「川の向こうに高いの建物が見えます」この題目例は中国語話者による誤りである。（中略）上の誤用例のように、体言を修飾する場合、形容詞・形容動詞・動詞・助動詞の連体形にまで、執拗なくらい「の」をつける傾向が中国語話者にはある。これは中国語では体言を修飾する場合、その標識として「的」を用いることが多いことからきているようだ。特に「書くの練習」「お風呂に入るの時間」「気をつけるのこと」「広がるのため」のように動詞の連体形のあとに「の」をつける誤りの多くあらわれるのも、中国語では動詞的な語に「的」が多くつくことによるものかもしれない。とにかくこのような誤りが多くあらわれるのは、明らかに母語の干渉によるものであることはまちがいない。

また、中国語母語話者である張（2002: 36）も以下のように、中国語からの転移であると内省している。

留学生と話していて「あの背の高いの人は私のアメリカ友達です」のような言い方を耳にすることがあります。この留学生は「背の高い人」と言いたいのを形容詞と名詞の間に余計に「の」を一つ入れ、一方「アメリカ人の友達」と言うべきところを「アメリカ友達」と言って「の」を抜かしてしまっただけです。このように「の」を使うべきところで使わず、使ってはいけないところでそれを使ってしまうのは中国語の「的」の悪影響です。

しかしながら、中国語母語話者以外の学習者も対象とした研究（白畑 1993a；白畑 1993b；白畑 1994；山田・中村 2000；迫田 1999；齋藤 2002）では、中国語母語話者以外の学習者にも「の」の過剰使用が見られることが報告されており、必ずしも中国語母語話者にのみ現れる誤用ではないことがわかる。

第一言語習得と第二言語習得が同じ過程を経るのかどうかは、第二言語習得研究の大きな興味の一つである。生得主義的な立場では、人間には言語の発達を司る複雑な装置が生来備わっており、これに従い子どもは周囲の言語をシステムとして認知し、一定の順序に従って言語を習得するのだと考えられている。この装置は第二言語習得の際にも利用できるかどうかという関心から、第一言語習得と第二言語習得パターンの比較が数々の研究によってなされている（ワイド 1992）が、白畑(1993a)、白畑(1993b)、白畑(1994)は、日本語の習得過程における「の」の過剰使用を対象として検討している。

白畑(1993b)では、第二言語として日本語を学習する韓国人幼児1名に対して縦断的な発話調査を行った。発話は自然会話と名詞句を誘出するためにピクチャーカードなどを用いた誘導質問を行って採取された。「名詞+の+名詞」と「形容詞+名詞」の構造の習得のみを分析し、以下のような結果を報告している。

- (1) 「名詞+の+名詞」が滞在5ヶ月目に初出した。
- (2) 「名詞+の+名詞」が出現した同じ日に「形容詞+の+名詞」の誤用が初出し、その後4ヶ月続いた。
- (3) 「形容詞+名詞」は「形容詞+の+名詞」よりも2ヶ月遅れて滞在7ヶ月目に現れ、その後正用、誤用は2ヶ月間共存した。
- (4) 滞在9ヶ月目までに「形容詞+の+名詞」は消失した。

白畑(1993b)は上記の結果を第一言語習得研究の報告と比較して、第二言語習得過程では「形容詞+の+名詞」の誤用が「形容詞+名詞」よりも早く初出する点が異なっ

ていることを示した。また、第一言語習得過程との共通点として、正用の「名詞＋の＋名詞」が出現した後に「形容詞＋の＋名詞」の誤用が現れ、次に正用の「形容詞＋名詞」が出現して誤用と共存し、最後に誤用が消滅し、正用が残ることが挙げられる。そして「の」の過剰使用の要因については、この韓国人幼児は来日までに韓国語を同年齢の幼児と同程度に習得しており、連体修飾構造も習得済みであり、韓国語には日本語の「の」に相当するものが存在しているが、その使い方はほぼ日本語と同様であることから、母語の構造に依存した言語転移ではないと説明している。そして、第二言語習得過程では第一言語習得過程に見られたように「の」の過剰使用の前に準体助詞は出現しておらず、ほぼ同時期であるが誤用が出現する前に「名詞＋の＋名詞」が出現していることから、格助詞「の」の過剰般化の可能性が高いとして格助詞仮説を支持している。

また白畑(1993a)、白畑(1994)では、タイとマレーシアの成人各1名の日本語学習者を対象とした、来日直後の入門期から18ヶ月間の縦断的な発話調査を行った。発話は同じく、自然会話と名詞句を誘出するためにピクチャーカードなどを用いた誘導質問を行って採取された。タイの学習者は来日前に2週間の日本語集中授業を受けていたが、マレーシアの学習者は来日前に日本語との接触はなかった。2名とも日本の大学に教員研修生として来日し、大学で同じ日本語の授業を受けた。結果を以下に簡単にまとめる。

- (1) ゼロ初級であったマレーシアの学習者の場合、「名詞＋名詞」の誤用と正用の「名詞＋の＋名詞」がほぼ同時期に出現し、次に「形容詞＋名詞」、そして「形容詞＋の＋名詞」の誤用が出て「動詞＋の＋名詞」と続き、「動詞＋名詞」の正用が最後に出現した。
- (2) 来日前に日本語研修を受けていたタイの学習者の場合、既に「名詞＋の＋名詞」「形容詞＋名詞」、「形容詞＋の＋名詞」が出現しており、来日後に「動詞＋の＋名詞」と「動詞＋名詞」の正用が同時期に出現した。

白畑はタイ語とマレー語の対照研究を行い、タイ語もマレー語も形容詞が名詞を修飾する場合は、日本語と同様、その間に格関係を示す要素を何も挿入しないにもかかわらず、「形容詞＋の＋名詞」「動詞＋の＋名詞」のような「の」の過剰使用による誤用が見られることから、母語からの影響とは考え難いと述べている。そして、成人学習者も「名詞＋の＋名詞」の出現の後に「形容詞＋の＋名詞」が現れ、「動詞＋の＋名詞」と続き、「動詞＋名詞」の正用が最後に出現するという、第一言語習得過程や幼児の習得過程との共通点から、「の」の過剰使用は日本語の習得過程において、第一言語習得か第二言語習得かという相違や、年齢差を問わず存在する普遍的な現象

である可能性が高いと結論づけている。

以上に示した白畑の一連の研究から、第一言語習得過程との共通点が示され、「の」の過剰使用の要因として、第二言語習得過程においても、第一言語習得で示唆されている格助詞の過剰般化の可能性があり、日本語の習得過程に出現する共通した現象である可能性が示された。それまで日本語学習者の「の」の過剰使用の要因について、中国語の言語転移としか説明がなされていなかったことへの警鐘としても意義がある研究と言える。

しかしながら、第一言語習得と第二言語習得の際に受けるインプットの差についての考察がなされていないことや、自然発話と分析対象項目を誘導して収集した発話が一括りに分析されていることから、状況的文脈の違いによる差異が考慮されていないことが問題点として指摘し得る。また白畑自身も指摘しているように、ごく少数の限られた母語話者のデータから、この時点で一般化することは難しいと言えよう。

次に、成人の英語・中国語・韓国語を母語とする初・中・上・超級、各レベル5名ずつ計60名の日本語学習者の横断的な発話資料（KYコーパス⁽¹⁾）を分析した迫田（1999）の結果を見てみたい。以下に初級レベルから超級レベルまで横断的な結果（迫田1999:330-331）を、表5、表6、表7、表8に示す。正用は「○」、「の」の過剰使用による誤用の場合は「●」、出現しなかった場合は「-」で示されている。

表 5 初級レベルの結果

	NP+の +NP	iA+の +NP	iA+NP	naA+の +NP	naA+NP	VP+の +NP	VP+NP
韓初級 1	○	—	—	—	—	—	—
韓初級 2	○	—	—	—	—	—	—
韓初級 3	○	—	○	—	—	—	—
韓初級 4	○	—	○	—	○	—	○
韓初級 5	○	—	○	—	○	—	—
中初級 1	—	—	—	—	—	—	—
中初級 2	○	●	—	●	—	●	—
中初級 3	○	●	—	—	—	—	○
中初級 4	○	—	—	—	—	—	—
中初級 5	—	—	—	—	—	—	—
英初級 1	—	—	—	—	—	—	—
英初級 2	○	●	—	—	—	—	—
英初級 3	○	—	○	—	—	—	—
英初級 4	○	●	○	—	—	—	—
英初級 5	—	●	—	—	—	—	—

表 6 中級レベルの結果

	NP+の +NP	iA+の +NP	iA+NP	naA+の +NP	naA+NP	VP+の +NP	VP+NP
韓中級 1	○	●	○	●	○	—	—
韓中級 2	○	●	○	—	○	●	○
韓中級 3	○	—	○	○	—	●	○
韓中級 4	○	●	○	—	○	—	○
韓中級 5	○	●	○	—	—	—	○
中中級 1	○	—	—	—	—	—	—
中中級 2	○	●	○	●	—	●	—
中中級 3	○	●	—	—	—	—	—
中中級 4	○	●	○	●	—	●	—
中中級 5	○	●	○	●	—	●	○
英中級 1	○	—	○	—	—	—	○
英中級 2	○	—	○	—	—	—	○
英中級 3	○	●	—	●	○	—	○
英中級 4	○	●	○	—	—	●	○
英中級 5	○	—	○	●	—	—	○

表 7 上級レベルの結果

	NP+の +NP	iA+の +NP	iA+NP	naA+の +NP	NaA+NP	VP+の +NP	VP+NP
韓上級 1	○	—	○	—	○	—	○
韓上級 2	○	●	○	—	○	—	○
韓上級 3	○	—	○	—	○	—	○
韓上級 4	○	—	○	—	○	—	○
韓上級 5	○	—	○	—	○	—	○
中上級 1	○	●	○	●	○	—	○
中上級 2	○	●	○	○	○	—	○
中上級 3	○	●	○	○	○	●	○
中上級 4	○	—	○	○	○	—	○
中上級 5	○	—	○	—	—	—	○
英上級 1	○	—	○	—	○	—	○
英上級 2	○	—	○	—	○	—	○
英上級 3	○	—	○	—	—	—	○
英上級 4	○	●	○	—	○	—	○
英上級 5	○	—	○	—	○	—	○

表 8 超級レベルの結果

	NP+の +NP	iA+の +NP	iA+NP	naA+の +NP	NaA+NP	VP+の +NP	VP+NP
韓超級 1	○	—	○	—	○	—	○
韓超級 2	○	—	○	—	○	—	○
韓超級 3	○	—	○	—	○	—	○
韓超級 4	○	—	○	—	○	—	○
韓超級 5	○	—	○	—	○	—	○
中超級 1	○	—	○	—	○	—	○
中超級 2	○	—	○	○	○	—	○
中超級 3	○	—	○	—	○	—	○
中超級 4	○	—	○	—	○	—	○
中超級 5	○	—	○	—	○	—	○
英超級 1	○	—	○	—	○	—	○
英超級 2	○	—	○	—	○	—	○
英超級 3	○	—	○	—	○	—	○
英超級 4	○	—	○	—	○	—	○
英超級 5	○	—	○	—	○	—	○

各レベル、各母語話者グループの結果を以下にまとめる。

- (1) 「の」の過剰使用は初級レベルから出現し、どの母語のグループも中級に多く観察される。
- (2) 上級レベルでは中国語母語話者は他の母語話者グループに比べ「の」を過剰使用する学習者が多い。
- (3) 「の」の過剰使用の種類では、「iA+の+NP」（例：*大きいの自動車）の誤用が多い。
- (4) 誤用と正用が同時に観察される場合が多い。
- (5) 超級レベルではすべてのグループで「の」の過剰使用が消滅しており、名詞句には正用のみが観察される。

まとまった人数を対象としたこの横断的な発話資料の分析から、「の」の過剰使用はやはり母語にかかわらずみられる現象であることが明らかになった。しかし全ての

レベルを通して観察すると、上級レベルでは、中国語母語話者は他の母語話者に比べて「の」の過剰使用による誤用が多く見られることが示され、発達段階によって母語による違いが存在する可能性が示された。白畑の一連の研究から結論づけられた、言語転移ではないという結論とは異なることがわかる。

なぜ同じ発話調査という同じ方法を用いているにもかかわらず、迫田(1999)では言語転移の可能性が示されたのであろうか。第一に、対象とした学習者のレベルの違いが挙げられる。白畑の一連の研究では、韓国語を母語とする幼児1名と成人のマレーシア語とタイ語を母語とする各1名ずつの縦断データが用いられているが、調査時における到達レベルは被調査者の背景や発話データから、中級であると考えられ、上級以上のレベルは考察の対象とされていない⁽²⁾。迫田(1999)では、レベルを統制し、幅広いレベルを観察したことにより、習得レベルによる母語の違いという、言語転移が習得の速度に影響を与える過程的転移の可能性が示されたと解釈できる。

第二に、扱った言語の違いが考えられる。白畑が対象とした韓国語・タイ語・マレー語は、日本語と同様に、名詞句における形容詞や動詞を伴う修飾部と被修飾部の間に格関係を示すような「の」に相当するマーカーを必要としない。白畑は「言語転移ではない」と結論づける根拠として、母語において形容詞や動詞の後に、「の」に相当するものを挿入しないにもかかわらず、日本語の習得過程において「の」の過剰使用が見られることを挙げている。しかし母語で形容詞や動詞による修飾の際に「の」に相当する要素が必要である言語を持つ学習者を対象に含めなければ、真に母語にかかわらず同様に見られる現象である(言語転移ではない)とは言えないのではないだろうか。実際に、「の」に相当する「的」が修飾部と名詞の間にほとんどの場合必要な中国語の母語話者を対象に含む迫田(1999)では、上級において、中国語を母語とする学習者は他の母語話者に比べ「の」の過剰使用による誤用が多く産出されており、中国語の言語転移の可能性が示唆されている。

以上のことから、対象とする言語、習得レベルの違いによって、言語転移に関して異なる見解が導き出されたと考えられ、第3章でも指摘したように、習得過程における言語転移の様相を明らかにする上で方法論が極めて重要であることが読みとれる。

さらに迫田(1999)は、被調査者の全体的な誤用の傾向から、ある特定の名詞句のパターンで誤用が多いことを指摘し、「の」の過剰使用の要因として、学習者が「～のもの・のこと」「～のほうがいい」のように、前にくる修飾部の品詞にかかわらず、ひとかたまりで使用するため、結果的に「の」の過剰使用による誤用が産出されるという学習者の言語処理のストラテジー⁽³⁾が関与している可能性を示した。これは第二言語習得過程における「の」の過剰使用の要因として新たに示された非常に興味深い観点であると思われる。表9にKYコーパスに現れた「の」の過剰使用の誤用例を示す。

表 9 「の」の過剰使用例

分類	例文
iA+の+NP	大きいのお寺・小さいの名前・細いやつ・恐いの女・新しいの寮・古いの切手・新しいの自転車・でかいの犬・ちょっといいの品種・大きい都市・大きい店・青いの色・多いのよう・細かいのせちゆめい・近いの日・汚いの人・近いの交差点・寒いテニス・遠いのところ・おもしろいの国・小さいの弟・こわいのあれ・おもしろいのあれ ほか
	新しいのいいもの・明るいのもの・高いのもの・新しいのこと
	薄いのほうがいい・近いのほう・朝早いのほうがいいじゃない
naA+の+NP	好きの色・有名のお寺・きれいの町・きれいのビル ほか
	好きのこと
VP+の+NP	学校にもらいましたの本・分からないの人・買ったのあれ・住んでいるのところ・読んだの本・何かやるの前・もらったの資料・たくさんあるの家・飼うの人・教えているの先生・始まるのドラマ・死んだと思ったの奥さん・作ったことがあるの料理・引き出すの方法・行ったのとき ほか
	売れるのもの・使うのこと・面倒見てるのこと・盗まれたのこと・有機農業ということ・洗うのもの
	そういうのほうがいい・栽培するのほう

(迫田 1999:332)

上記の結果から、修飾部の品詞や修飾部、被修飾部の語種という言語的文脈が「の」の過剰使用に結びついている可能性が考えられ、今後「の」の過剰使用の要因を探る上で言語的文脈を考慮した具体的な誤用内容の分析が必要であることがわかる。しかしながら、これが真に学習者にとっての戦略かどうかを判断するには一被調査者の個人内の使用を質的に検討するなど更なる手続きが必要である。例えば「～のほうがいい」を用いる場合にはどの程度の頻度で、修飾部の品詞や語種にかかわらず「～のほうがいい」を用いているのかどうかを観察する必要がある。

また、結果に示されたイ形容詞に多いという点も、その理由については言及されておらず、発話資料では、たまたま使用語彙にイ形容詞が多かった可能性も考えられ、他の調査方法による検討も必要である。

「の」の過剰使用の要因として言語転移がどのように関与しているかを知るために

は、言語転移以外の要因についても検討した上で、異なる方法による調査も加え、さらに検証を重ね論じる必要がある。

第3節 先行研究からの課題

先行研究の結果から、「の」の過剰使用は、名詞句の第一言語習得過程と第二言語習得過程に出現する共通してみられる現象の一つであり、言語転移か否かという二者択一的な問題ではなく、両方の側面を持った現象であることが示唆された。このことから、母語による違いがあるのであれば、それはどのような側面において作用し、現れるのか、という点を明らかにすべきであることがわかる。また、「の」の過剰使用の要因として、第一言語習得過程と第二言語習得過程にみられた共通点から示されている「格助詞」の過剰般化や、ある特定の語と結びつく学習者の言語処理のストラテジー、そして言語転移の可能性が示唆されていることがわかった。しかしながら、その言語転移の可能性と様相を認証するには慎重な姿勢と方法が必要であることも、先行研究から示唆された。

従来、中国語を母語とする学習者にみられる「の」の過剰使用は、一般的に母語の転移とされることが多かったが、中国語母語話者のみの誤用だけを見て、中国語と日本語の相違から、言語転移と結論づけることはできない。しかし一部のレベルや偏った母語だけを対象として言語転移ではないと結論づけることも問題であることが示された。迫田(1999)による横断的資料の分析において、初級から超級という発達段階を考慮し、一定の人数と、日本語とは異なる構造を持つ中国語を含めた3カ国語を対象としたことにより、第二言語習得過程における言語転移の可能性が示されたが、それが言語転移であると認証するには、言語学的、統計的検討をはじめ、更なる手続きが必要である。

以上のことから、以下の3点を今後の研究を進める上での問題点及び課題として提起する。

- (1) 様々な母語の中級レベルから上級レベルに至る縦断的な調査データによる研究が不足している。

横断的な調査だけでは中国語母語話者に中級においてみられた誤用が上級になっても残るのか、上級になって多く現れるようになるのか、個人内の変化が不明である。様々な母語の上級レベルを含む縦断的な調査が必要である。

- (2) 調査方法が単一的である。

発話調査では、発話内容によって使用した名詞句に個人差が出ている可能性が

考えられるため、迫田(1999)に見られた上級における母語による違いが真に母語による差と言えるのかどうか統計的手法を用いて検討する必要がある。また修飾部の品詞との関連性を知るための語種の統制や、どのような言語処理が求められる場合に言語転移がみられるのかという言語転移の様相を探るためにも、発話調査以外の調査方法を用いて検討する必要がある。

(3) より多くのデータによる「の」の誤用の具体的な傾向が不明である。

言語転移以外の要因の可能性と言語転移との関連性を探るために、修飾部の品詞の差や、特定の語種や要素との結びつきが「の」の過剰使用につながる「ユニット形成ストラテジー」の可能性など、多元的な要因を視野に入れ、学習者の正用と誤用から、より多くのデータを基に、質的に「の」の過剰使用の傾向を探る必要がある。

以上の課題を踏まえ、次章では初級から上級を含む「の」の過剰使用の縦断的な発話調査を実施し、「の」の過剰使用の状況と、その具体的傾向を明らかにする。

注

- (1) 90人分のOPIテープを文字化した言語資料(鎌田1999;山内1999)。
- (2) 韓国人幼児は来日2ヶ月目から11ヶ月間、成人2名は来日直後より2ヶ月ごとに18ヶ月間調査されている。このことから、調査開始時は初級であり、白畑(1994)に挙げられた被調査者の全名詞句例から、調査最終時でもOPIにおける上級には達していないと判断した(例:「ひとつたてもものにかいつかう」白畑1994:186)。
- (3) 「その語が置かれている前後の語を手がかりにして、しばしば一つのかたまり(ユニット)を形成して習得しようとする」(迫田2001:28)学習者独自の言語処理のストラテジーは「ユニット形成のストラテジー」と呼ばれている。

第5章 日本語学習者における「の」の過剰使用の特徴

先行研究の第二言語習得における縦断的な発話調査により「の」の過剰使用は母語にかかわらずみられる可能性があること、また初級から超級を対象とした横断的な発話データからは、上級では他の母語話者と比べて中国語母語話者に「の」の過剰使用が多くみられることが示された。ここから、「の」の過剰使用は普遍性と個別性の両方の側面を持った問題であり、言語転移の可能性も示唆されていることがわかった。しかしながら横断的なデータから示された上級における母語による差は、中級において見られた誤用が上級になっても残った結果であるのか、上級になって多く現れるようになるのかという質的な変化が不明であった。本章では、先行研究で欠けていた中級から上級にかけての縦断的な発話を含めた発話調査を実施し、日本語学習者の「の」の過剰使用にみられる多様性を質的に検討し、言語転移の可能性だけではなく、「の」の過剰使用に関わる諸要因を含めて考察する。

第1節 縦断的な発話調査に基づく「の」の過剰使用の特徴

5-1-1 調査の目的

上級を視野に入れた縦断的な調査を実施し、学習者の「の」の過剰使用の状況と特徴を、修飾部と被修飾部に注目して分析し、「の」の過剰使用の要因を具体的に検討する。

5-1-2 調査の方法

コースの学年開始時と終了時⁽¹⁾という縦断的な2時点において行われたOPIに基づくテスターとの会話⁽²⁾を録音し、レベル判定、文字化したものを資料とする。学年開始時と終了時の時間的間隔は約10ヶ月である。被調査者は京都外国語大学の留学生別科に在籍する学生22名（中国語母語話者11名、英語母語話者6名、仏語母語話者1名、西語母語話者1名、独語母語話者3名）である⁽³⁾。表10に被調査者の母語とOPI判定の推移を示す。

表 10 被調査者のレベルの推移

被調査者 時期 レベル	学年始め レベル	学年終わり レベル
中国1	初上	中上
中国2	初下	中下
中国3	初下	中下
中国4	初下	中下
中国5	初下	中下
中国6	中中	中上
中国7	中上	上下
中国8	中中	上中
中国9	中下	上下
中国10	上下	上上
中国11	上下	上上
英語1	初上	中中
英語2	初下	中中
英語3	中上	上中
英語4	上下	上中
英語5	中下	中上
英語6	中中	上下
仏語1	中下	中上
西語1	中中	上下
独語1	中上	上下
独語2	中中	上上
独語3	上下	上中

(注)レベルは主レベル（初級・中級・上級）とその下位レベル（上・中・下）を表している。

5-1-3 調査の結果

表 11 の分類に基づき⁽⁴⁾、正用は「○」、「の」の過剰使用による誤用の場合は「●」、出現しなかった場合は「-」で、名詞句における「の」の使用に関して、正用・誤用を含め、表 12、表 13 に表示する。その表示はそれらが会話の中に一回でも出現したことを表している。

表 11 名詞句における「の」の使用の分類

分類	例文	
NP の NP(名詞+の+名詞)	韓国のソウル	(正用)
iA の NP(イ形容詞+の+名詞)	大きい車	(誤用)
iANP(イ形容詞+名詞)	大きい車	(正用)
naA の NP(ナ形容詞+の+名詞)	きれいのところ	(誤用)
naANP(ナ形容詞+名詞)	きれいなところ	(正用)
VP の NP(動詞+の+名詞)	昨日いったの店	(誤用)
VPNP(動詞+名詞)	昨日行った店	(正用)
他(上記以外の「の」の付加)	おいしそうですの感じ	(誤用)

表 12 初→中級レベルの結果

学年始め	NPの NP	iAの NP	IANP	naAの NP	NaA NP	VPの NP	VPNP	他	学年 終わり	NPの NP	iAの NP	iANP	naAの NP	NaA NP	VPの NP	VPNP	他
中国1初上	○	—	—	—	—	—	—	—	中上	○	—	○	—	○	—	○	—
中国2初下	—	—	—	—	—	—	—	—	中下	○	●	○	●	○	●	○	●
中国3初下	—	—	—	—	—	—	—	—	中下	○	●	○	—	○	—	○	—
中国4初下	—	—	—	—	—	—	—	—	中下	○	●	—	—	○	●	—	—
中国5初下	—	—	—	—	—	—	—	—	中下	○	—	—	—	—	●	○	—
英語1初上	○●	—	○	—	—	—	—	—	中中	○	—	○	—	○	—	○	—
英語2初下	—	—	—	—	—	—	—	—	中中	○	●	○	—	○	●	○	—

表 13 中上級レベルの結果

学年始め	NPの NP	IAの NP	IANP	naAの NP	NaA NP	VPの NP	VPNP	他	学年 終わり	NPの NP	iAの NP	iANP	naAの NP	NaA NP	VPの NP	VPNP	他
中国6中中	○●	—	○	—	○	—	○	●	中上	○●	—	○	●	○	—	○	—
中国7中上	○	—	○	●	○	—	—	●	上下	○	●	○	●	○	●	○	—
中国8中中	○	—	—	—	○	—	○	—	上中	○	—	○	—	○	●	○	—
中国9中下	○	—	○	—	○	—	—	—	上下	○●	—	○	●	○	●	○	●
中国10上下	○	—	○	—	○	—	○	—	上上	○	—	○	●	○	●	○	—
中国11上下	—	—	○	—	○	—	○	—	上上	○	●	○	●	○	—	○	—
中国12中上	○	●	○	—	—	—	○	—	上中	○	●	○	—	○	—	○	—
英語3上下	○	—	○	—	○	—	○	—	上中	○	●	○	—	○	—	○	—
英語4中下	○	—	○	—	○	—	○	—	中上	○	—	○	—	○	—	○	—
英語5中中	○	—	○	—	○	—	○	—	上下	○	—	○	—	○	●	○	—
仏語1中下	○	●	○	—	○	—	○	—	中上	○	—	○	●	○	—	○	—
西語1中中	○	●	○	—	○	—	○	—	上下	○	—	○	—	○	—	○	—
独語1中上	○	—	○	—	○	●	○	—	上下	○	—	○	—	○	—	○	—
独語2中中	○	—	○	—	○	—	—	●	上上	○	—	○	—	○	—	○	—
独語3上下	○	—	○	—	○	—	○	●	上中	○	—	○	—	○	—	○	●

表 12 によると、母語にかかわらず来日直後の初級段階では、まだ名詞句そのものの出現が少なく「の」の過剰使用もみられないが、中級になると形容詞や動詞を用いた名詞句の正用のほとんどが出現し、誤用も出現するようになることがわかる。表 13 からは、学年終わりの上級レベルにおいて、中国語母語話者は他の母語話者と比較し、「の」の過剰使用が多くみられることがわかる。その点について、個人内の推移を観察すると、学年始めの中級で出現した「の」の過剰使用が消滅せずに残る学習者（7名中3名）や、学年始めの中級の時点では「の」の過剰使用が出現していなくとも、学年終わりの上級になって出現（7名中4名）する学習者が多いことが明らかとなった。

また、中国語母語話者は個人内において、修飾部がイ形容詞、ナ形容詞、動詞という複数の種類に広範囲に「の」の過剰使用が見られる傾向にあるが（6名中5名）、他の母語話者は複数の品詞にまたがって出現することはほとんどなく、異なった傾向にあることが示された。また、誤用のみが発生することはなく、正用とともに出現している。

以上の学年始めと学年終わりの各レベルの「の」の過剰使用の縦断的な変化、各母語話者の傾向を通して明らかになった結果を以下にまとめる。

- (1) 初級の名詞句がまだ出現しない段階では「の」の過剰使用はみられないが、中級になり様々な品詞を用いた名詞句の出現に伴い、「の」の過剰使用が現れるようになった。
- (2) 学年終わりの上級レベルにおいて、中国語母語話者は他の母語話者と比較し、「の」の過剰使用が多くみられた。
- (3) 中国語母語話者には、上級になっても「の」の過剰使用が消滅せずに残る学習者や上級になって誤用が発生する学習者が多かった。
- (4) 中国語母語話者は修飾部の品詞にかかわらず、広範囲に「の」の過剰使用が見られる傾向にあった。
- (5) 誤用のみが使用されることはなく、正用も同時に観察された。

5-1-4 横断研究との比較

同じ O P I を用いた発話資料の分析である迫田(1999)の横断的調査の結果は第4章で述べたとおりである。ここで、縦断的な本調査の結果と比較するため、もう一度横断的調査の分析結果を以下にまとめる。

- (1) 「の」の過剰使用は母語にかかわらず中級の学習者に多く観察される。
- (2) 誤用と正用が同時に観察される場合も多く、必ずしも誤用のみが使用されるとは限らない。

- (3) 超級レベルではすべてのグループで「の」の過剰使用による誤用は消滅している。
- (4) 中国語母語話者には、上級において、他の母語話者よりも多く観察される。
- (5) 母語の違いにかかわらず「イ形容詞+の+名詞」の誤用が多い。

上記の横断的調査の結果と今回の縦断的調査の結果を比較すると、本調査においても学年終わりの中級（表 12 参照）、学年始めの中級（表 13 参照）の結果から、中級では母語にかかわらず「の」の過剰使用がみられる傾向が観察され、横断研究の結果と一致する。また、誤用と正用が同時に観察されるという点においても横断研究と一致している。ここから、初級から中級に進み、名詞句が使用されるようになると母語にかかわらず「の」の過剰使用が出現し、正用と混在すると考えられる。

今回の縦断的調査では超級に到達した学習者がいないため、横断で示された、超級になると誤用が消滅するという仮説を縦断的に確認することはできないが、上級レベルでは、他の母語話者と比較して中国語母語話者に「の」の過剰使用による誤用が多いという点も横断研究の結果と一致した。

また、今回の縦断的な個人内の観察から、新たに上級になっても中国語母語話者は誤用が消滅せずに残る傾向があることや、学年始めの中級の段階において「の」の過剰使用が観察されなかった学習者であっても、学年終わりの上級になって誤用が出現したり増加したりする傾向にある学習者が中国語母語話者に多いという見解が得られた。

また、横断的研究の結果では、母語にかかわらずイ形容詞に多く「の」の過剰使用がみられたが、本研究の結果では、中国語母語話者は他の母語話者と比較し、複数の品詞にまたがって誤用がみられるという異なる結果が示され、この点に関しても検討が必要であることがわかる。

以上、同じ O P I という材料とレベル判定による横断研究との比較から「の」の過剰使用の特徴が明らかとなった。以下に横断研究と縦断研究の結果から導きだされた第二言語習得過程にみられる主な「の」の過剰使用の特徴を示す。

- (1) 中級では母語にかかわらず「の」の過剰使用がみられる。
- (2) 上級では中国語母語話者は他の母語話者と比べて「の」の過剰使用が多い。
- (3) それは、上級になっても誤用が消滅せずに残ったり、上級になって出現したりする傾向を示している。

第2節 「の」の過剰使用に関する諸要因

5-2-1 格助詞の過剰般化

調査の結果から、初級の名詞句がまだ出現しない段階では「の」の過剰使用はみられないが、中級になり様々な品詞を用いた名詞句の出現に伴い、「の」の過剰使用が現れるようになることがわかった。これは白畑(1993a)、白畑(1994)の縦断的な研究結果と一致する。本調査は学年始めと終わりの2時点での採取のため、一連の縦断研究との細かい比較はできないが、来日直後の「名詞+の+名詞」が出現していない段階では「の」の過剰使用がみられず、中級になると「名詞+の+名詞」は全ての学習者に出現し、形容詞や動詞を用いた名詞句も用いられるようになる。その時点で「の」の過剰使用も出現することから、名詞句の習得過程として、まず「名詞+の+名詞」、次に「形容詞+の+名詞」や「動詞+の+名詞」などの順で多様な品詞が用いられるようになり、正用と「の」の過剰使用が混合することが、本調査においても示された。また、このパターンは第一言語習得研究で報告されたものともほぼ一致している。

このような名詞句の内容の出現順序の一致から、第一言語習得研究や、白畑(1993a)でも指摘されているように、「名詞+の+名詞」における格助詞「の」を形容詞や動詞を修飾部とする際にも適用してしまい、「の」の過剰使用に結びつくという格助詞の過剰般化が要因のひとつとして働いていると考えられる。

5-2-2 言語処理のストラテジー⁽⁵⁾

5-2-1において、第一言語習得研究との類似点を指摘し得たが、これまでの数多くの研究によって、第一言語習得過程と第二言語習得過程の相違点が示されている。その一つに、多くの第二言語学習者は第一言語学習者よりも定式表現(formulaic speech)をより多く利用することが挙げられている(Ellis 1994)。「定式表現」とは「分析できない全体として学ばれ、特別の場合に用いられる表現」であり、記憶されたかたまり(chunk)として学ばれ使用される「慣用表現(routines)」(例:I don't know)と、一部分だけが分析されないまま(unanalysed)1つか2つの語を挿入する「パターン(patterns)」(例:Can I have a___?)とに区別される。Pawley and Syder(1983)は、母語話者のように話せるということは無制限の数の文を生み出せる規則を学ぶばかりでなく、「記憶された一続き」(memorized sequences)や、「語彙化された文の核」(lexicalized sentence stems)も学ぶことも含んでいると述べている。また、同様の概念において「かたまり」(chunking)という用語が存在する。この用語を最初に用いた Miller(1957)は、「かたまり」は言語の自動化や流暢さ

を達成するための基礎となるプロセスであり、長期記憶(long-term storage)に連結する永続的なセットとして発達するものであるとしている。また Newell(1990)は「かたまり」は記憶編成の「ユニット」(unit)であり、より大きな文を構成するための潜在的能力であると主張している。

第4章で先述したように、迫田(1999)は、横断的な発話資料の中から、「の」の過剰使用の誤用例を抜き出し観察した結果、ある名詞句パターンで誤用が多いことを指摘している。それは、「もの・こと」を「～のもの・～のこと」(例：*売れるのもの・*好きのこと)、「ほう」を「～のほうがいい」(例：*薄いのほうがいい)などパターン化して用いるものであり、「～のほうがいい」「～のこと」などをひとつのフレーズとして覚えているために起こるのではないかと解釈している。つまり、「家族のこと」「世界のもの」や「肉のほうがいいです」と同様に、形容詞や動詞によって名詞を修飾する場合にも「の」を付随した形で用いるために「*楽しいのこと」「*明るいのもの」「*朝早いのほうがいい」という「の」の過剰使用による誤用を生み出すのではないかという仮説であった。

しかしながら、被調査者の全体的な誤用の傾向からでは、真に学習者が「～のこと」や「～のほうがいい」を一つの単位として捉えて表出しているのかは不明であり、個人内における使用状況を検討する必要があると考える。そこで、個人内において修飾部の品詞にかかわらず、例えば「～のこと」を用いているのかどうかを正用も含めて分析、検討を試みた。

その結果、個人内においてある語と「の」が分析されずに慣例化して使用されている傾向が4パターン観察された。以下に具体例を挙げる。それぞれのパターンにおける、すべての使用例を示す。

(1) 「とき」の場合(中国5・学年終わり・中級)⁽⁶⁾

- a*⁽⁷⁾大学入ってのとき僕は歴史勉強します
- b 僕は高校のとき理科好きです
- c 大学のときできます
- d 子どものとき、試合のとき誰にも勝ちました
- e 高校生のときいちばん練習します
- f 学校の勤務のときいつもバスケットボールを試合しました
- g 穴にいれるときちょっと難しいね

(2) 「ために」の場合(英語2・学年終わり・中級)

- a*話すのためにね、日本語はほんとに発音がすごい難しくない
- b*外国語を学ぶために
- c*学ぶのためにね、すごいいっぱい毎日一日中ほんとの日本語だけが必要ですね

- d* 漢字書くのために、ほんとにすごい、ちょっとだけできる
- e チェックのためにいいトーク
- f チェックのために、本読んでましたね
- g チェックのためにすごい便利
- h 漢字の勉強のためにがんばりました
- i 友達のために日本にすんでいる

(3) 「ほう」の場合 (中国7・学年終わり・上級)

- a* 毎週一緒にしますけど彼は汚いの方
- b 京都の方が大きい
- c 日本語の方が上手
- d アメリカの方が混ざったのような感じ

(4) 「ような」の場合 (中国7・学年終わり・上級)

- a* アメリカの方が混ざったのような感じ
- b 暴走族のような問題があります
- c 国際結婚のような感じ
- d ボーイフレンドのような感じ
- e 恋人のような感じ

上記の個人内の正用と誤用例を見ると、中国語5の学習者は「～とき」の場合、7例中6例「のとき」を用い、英語2の学習者は「～ために」の場合は「のために」を9例中9例、同様に、中国語7の学習者は「のほう」を4例中4例、「のような」を5例中5例、「の」を共起した形式で使用している。「～とき」の場合は「d穴に入れるとき」のように動詞による修飾の際に正用も用いられていることから、ゆれが観察されるが、他の大部分は被修飾部としてそれぞれの語種を用いる場合には必ず「の」を付随する形式で使用されていることから、非分析的なひとかたまりとして捉えている可能性が高いと考えられる。

以上の個人内の「の」の過剰使用がみられた名詞句を語種別に分析した結果から、かたまりとして定式化して捉えている語種を被修飾部として使用する際に、形容詞や動詞を修飾部に用いることにより、「の」の過剰使用による誤用が産出されることが示された。これは被調査者の全体的な誤用の傾向から導き出された迫田(1999)の仮説を支持する結果と言える。

このようなかたまりとして処理する学習者の言語処理のストラテジーによる誤用の産出は、「の」だけに見られるものではない。「じゃない」全体を否定辞と捉え、否定を表す際に、イ形容詞や動詞にまで付加するために「*楽しいじゃない」という誤用を生み出す

過程(家村・迫田 2001)や、「位置を示す名詞(例:中・前)＋に」「地名や建物を示す名詞(例:東京・食堂)＋で」のかたまりを形成し、後続の動詞を考慮することなく助詞を選択した結果、誤用を産出する(迫田 2001)というものも同様であると考えられる。テンス・アスペクトの習得においても、例えば「似ている」という表現は「テイル」の形でしか用いない、などある特定の語彙とテイルをかたまりで使用している可能性が指摘されている(菅谷 2001)。日本語の習得過程だけではなく、英語の習得過程においても“don't”や“can't”を分析できないひとかたまりの形態として、文の全体に否定の機能を持たせる段階があること(Ellis 1994)が報告されている。

迫田(2001)は、このように学習者がある習得段階において、それ自体あまり意味を持たない格助詞や冠詞を隣接する名詞と共にひとかたまりとして処理するストラテジーを「ユニット形成のストラテジー」と呼んでいる。Ellis(1994)は、そのような言語処理のストラテジーを用いることは、言語をプロセスする過程の負担を簡単にしようとするために当然のことであり、学習の負担を軽減し、コミュニケーションを最大にすると述べている。

今回定式化が観察された語種「とき」「ために」「ような」「ほう」は、それ自体では具体的な意味を持たず、節を形成してより大きな複文をつくる際に必要なマーカである。中級から上級へ習得と進むにつれ、3節以上の節を含む複文の生成が成されるようになる(奥野・金澤・宮瀬・山本 2001)が、その過程においてこのような形式名詞の使用は不可欠である。学習者はより多くの意味を伝える複文の生成のために、節を形成し文の核となるこのような被修飾部をかたまりとして処理し、効率的に会話を行うのではないだろうか。

しかしながら、本調査において個人内でパターン化している可能性が示されたものには個人差があり、数も語種も限られているため、さらに調査を加えて検討する必要がある。また、そのようなストラテジーが意識的に用いられているものなのか、Newell(1990)が主張するように潜在的なものであるのかについても、異なる調査方法を通して次章以降で考察してゆく。

5-2-3 同一修飾部における多様性

5-2-2で「の」の過剰使用がみられた被修飾部について個人内の使用状況を分析したことにより、同一被修飾部において誤用と正用が同時に産出されることが明らかとなり、「の」と被修飾部を非分析的に捉える言語処理のストラテジーが、関与している可能性があることが示された。では、「の」の過剰使用と修飾部との関連性はどうかであろうか。「の」の過剰使用がみられた修飾部を検討した結果、個人内において同一修飾部にも正用と誤用が同時に出現するという多様性が観察された。表14に同一修飾部において誤用と正用が同時に観察された学習者について、◎で表示する。その表示はそれらが会話の中に一対でも出

現したことを表している。

表 14 同一修飾部における正用・誤用の同時出現

時期 被調査者 レベル	学年始め	レベル	学年終わり
中国1 初上	—	中上	—
中国2 初下	—	中下	◎
中国3 初下	—	中下	—
中国4 初下	—	中下	—
中国5 初下	—	中下	—
中国6 中中	—	中上	—
中国7 中上	—	上下	◎
中国8 中中	—	上中	—
中国9 中下	—	上下	◎
中国10 上下	—	上上	◎
中国11 上下	—	上上	◎
英語1 初上	—	中中	—
英語2 初下	—	中中	—
英語3 中上	—	上中	—
英語4 上下	—	上中	—
英語5 中下	—	中上	—
英語6 中中	—	上下	—
仏語1 中下	—	中上	◎
西語1 中中	—	上下	—
独語1 中上	—	上下	—
独語2 中中	—	上上	—
独語3 上下	—	上中	—

このことから、同一修飾部にも、誤用と正用が混在することがわかる。以下に具体例を示す。

- (1) (中国 2・学年終わり・中級)
 - a* 仕事は服をつくるの会社
 - b おべんとをつくるお店
- (2) (中国 7・学年終わり・上級)
 - a* 色々の民族のできる人もいるけど
 - b 色々な民族がありますけど
 - a* 彼の冷静の行動見ると私の怒りもだんだん減ってきた
 - b とても冷静な人
- (3) (中国 9・学年終わり・上級)
 - a* 子どもを虐待したことあるの方々のインタビュー
 - b 自分の両親に虐待されたことのある方結構いるんです
 - a* 色々のおかしいこととか
 - b* 色々の留学の感想とか
 - c 色々なもちろんアイデア
- (4) (中国 10・学年終わり・上級)
 - a* 色々のこと
 - b 色々な問題
- (5) (中国 11・学年終わり・上級)
 - a* 色々のおもしろいこと
 - b 色々な事件を解決するドラマ
 - c 色々な腐敗
 - d 色々なところがだめです
- (6) (仏語 1・学年終わり・中級)
 - a* 伝統的の服きます
 - b 伝統的とか進んでいる服とか
 - c ? 伝統的なはたくさんあります
 - d ? 伝統的なの服、

具体例をみるとナ形容詞にゆれが多く見られ、その中でも「色々な」に多いことがわかる。日本語のナ形容詞は、イ形容詞と異なり、名詞にも形容詞にも成り得るものが多く存在し(西原・川村・杉浦 1988) (例: 冷静・な)、形容詞か名詞かという区別からくる混乱から、多様性が引き起こされたのではないかと推測される。特に「色々」は、副詞にも

名詞にも形容詞にもなり、日本語母語話者にも文脈によって「ゆれ」が見られる（宮島・野村 1982）。以下に示すように、学習者の場合、母語話者が違和感を覚えるような形容詞的な働きの場合にも「色々の」を用いている可能性が考えられる。

- (a) 自分のあの一その、色々の留学の感想とか経験とか特に日本のような先進の国で勉強いたしました部分が、あの一、学生達に伝えたいと思っております

(中国 9・学年終わり・上下)

また以下に示すように、正用と誤用のゆれが上級の中国語母語話者に多く観察されているのは興味深い。

- (b1) わたしいくら怒っても、彼もう、いつも平気、とても冷静な人

- (b2) *彼の冷静の行動みると、わたしの、うん、怒りもだんだん減ってきた

(中国 7・学年終わり・上下)

- (c1) *子どもを虐待したことあるの方々のインタビュー、あの、テレビ番組放送されたんだけど

- (c2) 自分の両親に虐待されたことある方結構いるんです

(中国 9・学年終わり・上下)

5-2-1 において、学年始めの中級の時点では「の」の過剰使用がみられない学習者であっても、上級になって出現する学習者が中国語母語話者に多い、という見解が得られたが、その5名中4名に、同一修飾部において多様性が観察されている。上級になって「の」の過剰使用が出現することとの間になんらかの関連性があるのであろうか。

以上のような同一修飾部における多様性がその程度体系的なものであるのか、また言語転移との関連性があるのかどうかは更なる調査を加え検討しなければ結論はでないが、誤用は、どのような言語的特徴の文（どんな文）で失敗したのかという面、どのような言語行動（どのようなことをしているとき）の中で出現したのかという面の両方から考えなければならない（小林 2001：63）。この後者の視点から考えた場合、今回の誤用は発話場面から収集されたものであることから、処理時間が短いために誤用が表出されたのではないかと解釈し得る。

しかし同じ場面であるにもかかわらず、それらの誤用が、他の母語話者と比較して上級の中国語話者に多くみられるという事実は、言語転移が言語処理の自動化の過程になんらかの作用を及ぼしていると推測される。同一修飾部における正誤の多様性が他の母語話者と比較して中国語母語話者に多いという事実は、この意味において重要な示唆を与えるものであると考える。

5-2-4 言語転移の可能性

これまで見てきたように、「の」の過剰使用には様々な要因が関与している可能性が指摘し得た。しかしながら、横断的な分析結果に加え、縦断的な分析からも、上級レベルでは中国語母語話者に「の」の過剰使用が多いという結果が示されている。また、中国語母語話者の個人内の「の」の過剰使用は、イ形容詞、ナ形容詞、動詞という複数の種類にわたって広範囲に見られる傾向にあるが、他の母語話者にはいずれかにしか出現しておらず、異なった傾向がみられることも示された。これらの結果は「の」の過剰使用における言語転移の関与を否定できないものであることを示している。

そこで、品詞による誤用の出方の違いという言語構造上における言語転移の可能性を探るために、以下に、修飾部の品詞ごと（名詞・形容詞・動詞）に、「の」に相当するマーカ―を網掛けで示し、名詞句における言語間の構造上の違いを検討する。

日本語：	花の色	小さな犬	走っている車
韓国語：	꽃(의) 색깔	작은 개	달리고 있는 차
英語：	color of flower	a small dog	the car which is running
独語：	die Farbe der Blume	ein Kleiner Hund	ein fahrendes Auto
西語：	el color de la flor	un perro pequeno	automovil de carreras
仏語：	La couleur de la fleur	petit chien	une voiture en état de marche
中国語：	花的顏色	很小的狗	在跑的车

上記の例をみると、各言語において、修飾部の品詞によって異なる言語的手段が用いられているが、中国語だけは名詞、形容詞、動詞といずれの品詞の場合でも一様に「的」という「の」に相当するマーカ―が用いられることがわかる。このことから、中国語母語話者が修飾部の品詞にかかわらず「の」を過剰使用するという傾向の根拠として、中国語の言語構造の影響が否定されないことが示された。

さらに、上級レベルで中国語母語話者に「の」の過剰使用が多いのは、今回の縦断的な分析から、上級になっても誤用が消滅しない場合や、上級になっても誤用が出現する傾向によるものであることが示された。このことから、中国語母語話者が他の母語話者と比較して上級において「の」の過剰使用が多くみられるのは、発達過程に影響を及ぼす過程的転移である可能性が考えられる。しかしなぜレベルが上がり、日本における時間的経過を経た時期において、誤用が増えるのかについては、インプットの質的、量的な観点を含め、今後更なる検討が必要であろう。

また、先述したように、上級レベルで母語による差が確認される理由として、内容的にも量的にも色々なことを多く話そうとするために形式へのモニターが下がり、その他の要

因とも相互に作用しつつ、母語において修飾部と被修飾部の間に必要な「の」に相当するマーカーが形容詞や動詞を修飾部とする場合にも使用された可能性が考えられる。

また、言語転移は学習者がそれを思いこんだとき (believe) に言語転移が起きるとの主張 (Wakabayashi 2002) もあり、母語において必要なマーカーに相当する「の」を、形容詞や動詞による修飾の際に用いてもそれを文法的に正しいと思いこんでいる (believe)、もしくはあってもいいのではないか (possible) という意識が働いている可能性も考えられる。中国語母語話者の場合、「的」が位置する場所に「の」を代置すると心理的に落ち着くという情動面に作用している可能性も挙げられる。

このように言語転移は表層的な部分だけでは語れない、かなり複雑な様相を持つものであることがうかがえる。このような言語転移の様相については、「の」の過剰使用についての理解レベルにおける知識も調べる必要があり、第7章、第8章にて更に、異なる言語処理を求める調査を行い、理解レベルと運用レベルとの両側面から検討を加える。

第3節 5章のまとめ

本章では、第4章で提示した先行研究の課題を踏まえ、上級を含めた複数の母語話者を対象として縦断研究を実施し、修飾部と被修飾部を具体的に検討した結果、主に以下の5点の事実を明らかにした。

- (1) 中級の様々な品詞を用いた名詞句の出現に伴い、母語にかかわらず「の」の過剰使用が現れるようになる。
- (2) 中級で出現した「の」の過剰使用が、10ヶ月後レベルが上がっても消滅せずに残ったり中級レベルで見られなかった「の」の過剰使用が、上級レベルになって、出現したりする傾向が中国語母語話者に多くみられる。
- (3) 中国語母語話者は、他の母語話者と比べて修飾部の品詞にかかわらず、広範囲に「の」の過剰使用がみられる。
- (4) 「の」の過剰使用には特定の被修飾部の要素と「の」をひとつの定式表現として用いている可能性がある。
- (5) 「の」の過剰使用がみられた個人内の同一修飾部にも正用が同時にみられる。

上記の事実に基づいて、「の」の過剰使用の要因を考察した結果、「の」の過剰使用の要因は必ずしも言語転移だけではなく、第一言語習得過程における要因とも同様である格助詞の過剰般化に加え、学習者の言語処理のストラテジーや、ナ形容詞と名詞の区別の混乱など、様々な要因が関与していることが示唆された。

しかしながら、(3)の修飾部の品詞と「の」の過剰使用との傾向は、各言語の名詞句の構造の比較により、中国語の言語構造の影響を否定するものではないことが明らかとなり、(2)に示された誤用の出現の仕方は、過程的転移である可能性が示された。このことから、「の」の過剰使用の要因として言語転移は決して拭いされないものであることが明らかとなった。

それと同時に、上級レベルになって「の」の過剰使用が観察された中国語母語話者の発話の中に、同一修飾部における多様性が観察されたことから、言語転移の様相は単純なものではなく、言語処理の自動化や、学習者の意識や心理面、他の要因とも相互に作用し合った複雑なものであることが示された。言語転移の様相は表層的な部分ではなく、より深いレベルの様々な観点から検討する必要があることがわかる。

先行研究を含め、これまでは全て発話調査からの分析であるため、異なる調査方法による更なる検討が必要であろう。また、発話調査から言語転移の可能性が示された上級における母語による出方の差についても、一談話内における使用品詞や語種に偏りがある可能性が考えられ、統制された調査項目による、統計的な検討も必要であると考えられる。

次章では、本調査で示された上級レベルにおける母語による違いが真に言語転移と言えるのか、またその様相はどのようなものであるのか、異なる調査方法を用いて検討を進める。

注

- (1) 1999年9月(秋期コース開始)～2000年7月(同コース終了時)に採集されたデータと、2000年4月(春期コース開始)～2000年2月(同コース終了時)に採集されたデータを対象とした。
- (2) 学年始めと終わりにおいて、異なるOPIテスターによって会話調査は行われた。いずれもOPIテスターのトレーニングを受けた有資格者であり、会話調査の手順などの統一は保たれている。レベル判定はのべ3名のテスターによって行われた。
- (3) OPI調査後には、後日、紙面によりテスターからフィードバックと希望者にはテープが渡された。
- (4) 迫田(1999)の分類にならう。
- (5) 言語処理のストラテジーとは、学習者が学習の際に意識的に使用する「学習ストラテジー」ではなく、多くの場合、無意識的に設定された学習者自身の中にある文法、あるいは使い分けの要因のことを指している(家村・迫田 2001)。
- (6) ()内は、(母語 被調査者番号・発話調査時期・レベル)を示している。
- (7) 当該ユニット中の「の」の過剰使用以外の誤用が含まれる例もあるが、「*」は当該ユニット中の誤用のみを指す。

第6章 「の」の過剰使用にみられる言語転移の可能性

第5章の発話調査では、「の」の過剰使用は中級レベルになると観察され、先行研究でも示されていたように、学習者に共通する発達上の誤用であることがわかった。しかし、上級になっても誤用が消滅しにくかったり、かえって出現したりする傾向が中国語母語話者に多く、それは言語転移の可能性が高いことを指摘した。しかし先行研究も含め、これまでは全て発話資料の分析からの指摘であったため、統計的な検討及び、異なる言語処理レベルにおける検討が課題として残されていた。

そこで、「の」の過剰使用における言語転移の可能性と様相を追究するため、これまでの発話調査から母語による差が示されているOPI上級レベルの学習者を対象として、同一被調査者に対し、OPIと「の」の使用に関する即時的処理を求める文法性判断テストと、時間的余裕を与える誤用訂正テストという異なった言語処理レベルを求める3種類の調査を実施する。これらのうちまず本章において、即時的な処理を求める文法性判断テストを分析し、「の」の過剰使用にみられる言語転移の可能性を追究する。

第1節 名詞句の比較

調査の前提として、対象とする名詞句における日本語の「の」に相当するものの言語的類似点や相違点を持つ3言語（韓国語⁽¹⁾・中国語・英語）の対照言語学的検討を行う。表15に名詞句の修飾部が形容詞・動詞・名詞の順に調査に用いた各言語の例文を挙げ、既存の対照研究を基にした名詞句の日本語との類似点、相違点を述べる。

表15 各言語の名詞句の例

言語	修飾部	形容詞	動詞	名詞
日本語		新しい仕事 有名な大学	(今)来た人	日本語の勉強
中国語		新的工作	(剛) 来的人	日語(的)学习/中国的汉字
韓国語		새로운 일 新しい仕事	(지금) 온 사람 (今) 来た人	일본어 공부 / (따뜻한) 물의 온도 日本語の勉強 / お湯の温度
英語		a new job	the man who (just) came	study of Japanese/ high school teacher

- (1) 中国語：日本語の基本的な語順は SOV (S=主語 V=述語 O=目的語) であるが、中国語は SVO である。しかし、名詞句における語順は日本語と同様で、被修飾名詞が修飾語の後に置かれる名詞後方型(post-nominal)である。「の」に相当するものに「的」「之」があり、原則として形容詞と動詞による修飾部と名詞の間に必要である点において、日本語の「の」とは使い方が異なる⁽²⁾。日本語も、名詞による修飾部と名詞の間の「の」は介さずに複合名詞をつくる場合があるが(例:電話の料金→電話料金)、中国語の方が「的」の省略が可能な場合が多い⁽³⁾(水野 1993; 杉村 1990)。
- (2) 韓国語：韓国語の基本的な語順は日本語と同様 SOV であり、名詞句における語順も日本語と同じ名詞後方型である。「の」に相当するものには「의」がある。韓国語の形容詞には、日本語のイ形容詞とナ形容詞のような活用による違いはないが、漢語等に「하다」がついて形容詞となる場合がある。形容詞と動詞による修飾部と被修飾名詞の間には「의」は不要であり、日本語と同様である。但し名詞による修飾部と被修飾部の間の「의」は日本語よりも省略される場合や任意であることが多い⁽⁴⁾(朴 1997)。
- (3) 英語：英語の基本的な語順は SVO であり、名詞句における語順も、修飾部が動詞の場合は被修飾部が先に来る名詞前方型(pre-nominal)となり、日英語の語順は鏡像関係をなす。しかし修飾部が属格(例:my father・John's car)、指示詞(例:this book)、形容詞の場合には日本語と同じ語順を持ち、「の」に相当するものも「's」を除き不要である。名詞修飾の場合は、修飾部(N₂)が被修飾部(N₁)に対して主格や目的語の意味合いを持つ場合は「of」を用いるのが普通であるが、N₁とN₂の関係を適切に表す前置詞があれば、「with」や「to」「on」などの前置詞を用いる(例:a book on Arts)。このように名詞修飾において「の」に相当するものを用いる場合の語順は N₁+N₂ となり日本語とは逆である。しかし N₁とN₂の関係の結びつきが強くなると「の」に相当するものは消え、N₂+N₁の語順となり複合化する(寺村 1980; 安藤 1986)。

以上をまとめ、表 16 に示す。

表 16 名詞句に関する対照分析表

比較項目 言語	「の」に相当するもの	修飾部と被修飾部の日本語との語順比較	形容詞と被修飾部間の「の」に相当するものの有無	動詞と被修飾部間の「の」に相当するものの有無	名詞と被修飾部間の「の」に相当するものの有無
日本語	の	名詞後方型	×	×	○
中国語	的	同(名詞後方型)	○	○	△
韓国語	의	同(名詞後方型)	×	×	△
英語	of/ 's /with, to, 他前置詞	異(名詞前方型)・一部同	×(語順同)	×(語順異)	○(語順異) ×/'s(語順同)

(注) 1 網掛けは文法性判断テストによって差の検定を行う部分。

2 表内の○は「の」に相当するものが必要、×は不必要、△は場合によって必要(不必要)、を示す。

第2節 横断的な文法性判断調査

6-2-1 調査の目的

第5章では発話調査により、「の」の過剰使用は上級になると他の日本語学習者と比較して中国語母語話者に多くみられるという点と、他の学習者に比べ中国語母語話者は、品詞によらず広範囲に誤用がみられるというレベル及び修飾部の品詞との関連性から言語転移の可能性を指摘した。本調査では、上級で示された言語転移の可能性について、(1)母語による違い、(2)品詞による違い、という2点から、文法性判断テストに基づいて明らかにすることを目的とする。また言語転移以外の要因として示唆されたある特定の語と「の」をひとかたまりとして捉える言語処理のストラテジー(以下、「ユニット」⁽⁵⁾)による「の」の過剰使用を別要因としてたて、「ユニット」以外の部分と結果に違いがみられるのか否かを検討する。

6-2-2 調査の方法

6-2-2-1 調査対象者

中国語・韓国語・英語を母語とする成人の上級学習者各 10 名。母語と日本語以外の言語使用者は対象外とした。レベルは O P I によって判定され、判定に迷うものについては、もう一名の O P I テスターとのダブルレイティングを行った。滞日歴は半年以上、教室指導を受けた経験のある者、もしくは受けている学習者を対象とした。

6-2-2-2 手続き

本調査は、まず O P I によりレベル判定を行い、次に即時的処理を求める文法性判断テストを実施し、最後に時間的余裕を与える誤用訂正テストを行うという一連の調査の中間部分を担うものである。本章では即時的処理を求める文法性判断テストを分析の対象とする。

O P I → 即時的処理を求める文法性判断テスト → 誤用訂正テスト

即時的処理を求める文法性判断テストは、音声を聞きながらその文法性を即時に判断する文法性判断テストを指す⁽⁶⁾。これは「の」の過剰使用を含んだ名詞句や誤用を含まない名詞句を文の中で提示し、その名詞句部分の適切性を判断するテストであり、学習者の直感的な知識を測定しようとするものである⁽⁷⁾。調査の手続きは以下のとおりである。調査は個別もしくは数名のグループで行った⁽⁸⁾。まず例を説明し、回答方法を把握させた。教示は全て口頭で、文を提示しながら日本語で与え、被調査者は 5 問練習を行い、テープの音量や早さを確認した。問題文は自然なスピードで一度読み上げられ、それに沿って回答された。問題文の名詞句の部分が下線空欄になっており、その空欄部分の文法性が O X で判断された。漢字には全てルビをふった。

(読み上げ例) 「汚いの部屋を掃除したので、疲れました。」

(問題例) _____^{そうじ}を掃除したので、疲れ^{つか}ました。(X)

回答用紙はセクション I とセクション II に分けて綴じられ、各 40 問ずつ計 80 問実施した。セクション I とセクション II の実施順序は被調査者間でカウンターバランスをとった。問題は一枚に 5 問ずつ記されており、前のページには戻らないよう指示した。疲労度を考慮し、20 問ごとに約 10 秒の音楽をはさみ、セクション I と II の間には小休憩を入れた。直感テスト終了後、被調査者の背景アンケートに記入させた。

6-2-2-3 調査に用いた名詞句

調査文に用いた名詞句は各品詞を修飾部とする名詞句の正用・誤用各5問⁽⁹⁾、更に「～のこと」「～のため」などの「ユニット」による誤用・正用を各10問⁽¹⁰⁾、フィルターとして他の文法項目の正用・誤用を各10問、計80問とした。調査に用いた名詞句は実際の発話に見られた誤用に基づいて⁽¹¹⁾、日本語能力試験の出題基準2級までの語彙を用いて作成した。「ユニット」に関しては第5章の縦断的な調査から、学習者が非分析的に定式化して用いている可能性が高いと判断されたものを採用した⁽¹²⁾。調査に用いた名詞句の例を表17に、「ユニット」による例を表17に示す。

表 17 調査に用いた名詞句の例

分類	正誤	名詞句
1. 名詞＋名詞	正用	冬休みの計画・沖縄の音楽・広島大学の学生・お湯の温度・今年の冬
	誤用	高校先生・日本語勉強・中国漢字・外国人友達・日本食べ物
2. イ形容詞＋名詞	正用	古い映画・おもしろい話・やさしい人・若い人・新しい仕事
	誤用	汚いの部屋・狭いの考え方・難しいの選択・安いの宿・何もないの町
3. ナ形容詞＋名詞	正用	自由な時間・十分な睡眠・特別な食べ物・大切な予定・重要な仕事
	誤用	有名の大学・冷静の行動・色々の感想・特別な化粧品・便利の所
4. 動詞＋名詞	正用	世界で活躍する人・(株を)買った人・(電車を)待っている人・ (今から)作る料理・(大学を)卒業した学生
	誤用	(子供を)持っているの親・(今)来ているの人・ (明日)観るの映画・読んでいるの本・住んでいたの部屋

表 18 調査に用いた「ユニット」の例

分類	正誤	調査例
1. のほう	正用	こっちの服の方が明るくてパーティーに良いんじゃない ゲームばかりしていないでもっと外で遊んだ方がいいよ
	誤用	テキストの内容は少し難しいの方が勉強になります 今はとても疲れているので、食べるより寝るの方がいい
2. のこと	正用	今夜は仕事のことは考えずに飲みましょう 難しいことばかり言っていると女の子に嫌われるよ
	誤用	彼は自分に都合が悪いのことはすぐに忘れる 彼がとても日本語が上手になったのことに驚きました
3. のために	正用	漢字で手紙を書くために私は辞書を買いました この本は母のために買いました
	誤用	やせるのために毎日ジョギングをしています 法律を学ぶのために私は日本へきました
4. のとき	正用	実がまだ固いときは食べてもおいしくありません 私も学生のときにはよくスポーツをしたものだ
	誤用	大学時代は私の人生の中で一番楽しいのときでした 試合に勝ったのときが一番うれしかった
5. のような	正用	父のような気がしたが人違いだった だれかが見ているような気がして、気持ち悪い
	誤用	今、祖母の顔が笑ったのような感じがしました 彼の方が正しいのような気がしてきた

6-2-3-4 要因計画

3×4の2要因配置が用いられた。第1の要因は母語条件であり、中国語・韓国語・英語の3水準であった。第2の要因は修飾部の品詞であり、名詞・イ形容詞・ナ形容詞・動詞の4水準であった。第1の要因は被調査者間要因、第2の要因は被調査者内要因であった。

「ユニット」については、1要因配置が用いられた。母語条件で、中国語・韓国語・英語の3水準であった。被調査者間要因であった。

6-2-3 調査の結果

正解に1点を与え、不正解及び無答には0点を与え、各品詞の満点を5点として平均値を算出した。誤用、正用各々に対して⁽¹¹⁾、各条件の平均得点と標準偏差を表19、表20に示す。図3、図4に平均値をグラフ化して示す。

表19 文法性判断テスト 誤用判断の平均得点と標準偏差

	イ形容詞	ナ形容詞	動詞	名詞
中国語	2.75(0.37)	2.3(0.27)	1.5(0.22)	2.3(0.335)
韓国語	4.25(0.3)	2.7(0.24)	1.5(0.22)	3.5(0.21)
英語	3.63(0.31)	2.7(0.24)	2.7(0.27)	2.2(0.22)

(注) () 内は標準偏差

表20 文法性判断テスト 正用判断の平均得点と標準偏差

	イ形容詞	ナ形容詞	動詞	名詞
中国語	4.7(0.09)	4.6(0.13)	4.4(0.13)	4.4(0.13)
韓国語	5.0(0.00)	4.8(0.08)	4.6(0.12)	4.6(0.13)
英語	4.4(0.13)	4.8(0.08)	4.6(0.16)	4.6(0.13)

(注) () 内は標準偏差

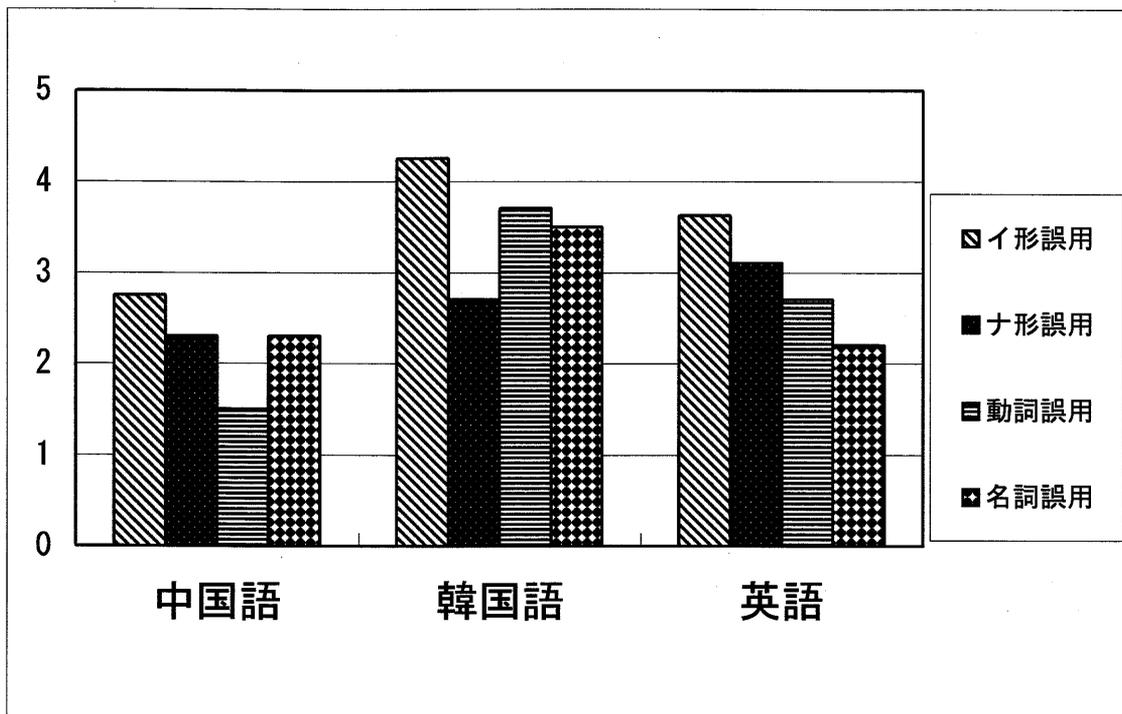


図 3 文法性判断テスト誤用の判断得点の平均

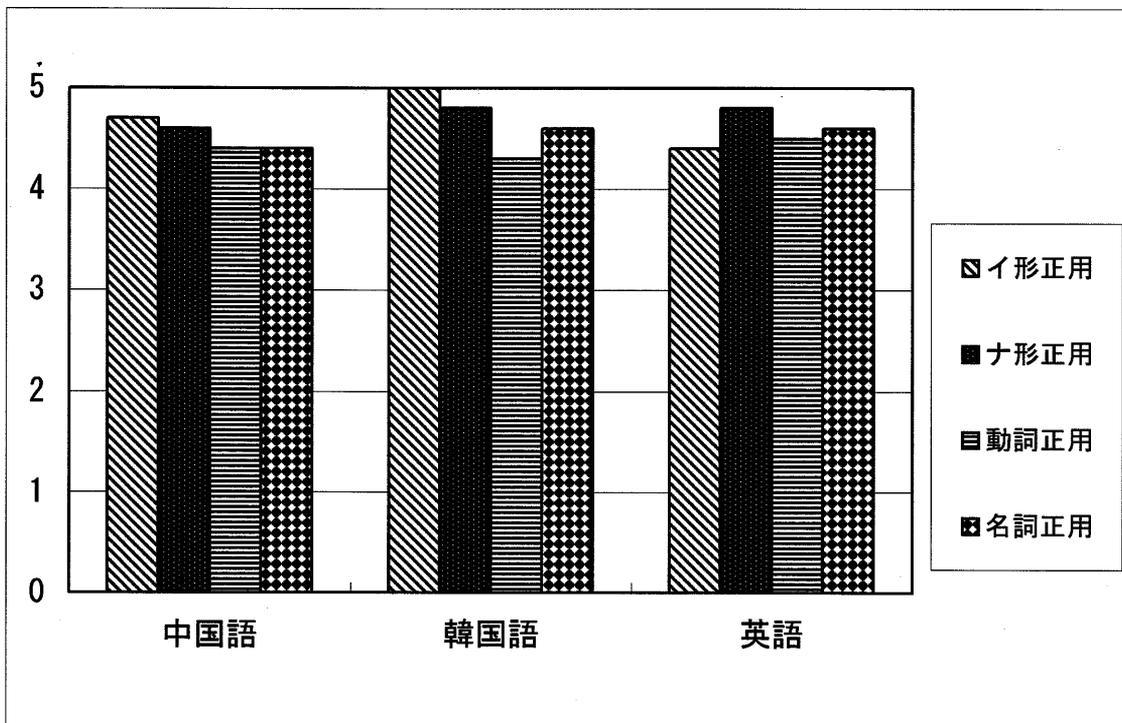


図 4 文法性判断テスト正用の判断得点の平均

正用、誤用各々に対して母語要因(3)×品詞要因(4)の2要因分散分析を行った結果、誤用の判断については、母語の主効果($F_{(2,27)}=3.55, p<.05$)と品詞の主効果($F_{(3,81)}=5.71, p<.05$)、母語×品詞の交互作用が有意であった($F_{(6,81)}=2.33, p<.05$)。交互作用が有意であったので、単純主効果の検定を行った結果、母語において動詞($F_{(2,108)}=6.08, p<.005$)に主効果が見られた。Ryan法による多重比較を行ったところ、動詞の判断に関して、中国語母語話者と韓国語母語話者の差が有意($p<.05$)であった。

また、品詞において韓国語母語話者($F_{(3,81)}=4.08, p<.01$)及び英語母語話者($F_{(3,81)}=3.62, p<.05$)に単純主効果が見られたので、Ryan法による多重比較を行ったところ、韓国語母語話者はイ形容詞とナ形容詞($p<.05$)の差が有意であり、英語母語話者はイ形容詞と名詞($p<.05$)の差が有意であった。

これは、中国語母語話者は韓国語母語話者と比べ、動詞の誤用判断が困難であることを示している。また、韓国語母語話者にとってはイ形容詞と比較し、ナ形容詞の誤用判断が難しく、英語母語話者にとってはイ形容詞に比べて名詞の誤用判断が難しい傾向があり、中国語母語話者は品詞によって判断による差はないということが示されている。

正用判断については、母語にも品詞にも主効果は認められなかった。これは、どの母語話者も正用は正用と正しく判断でき、その判断には差がないことを示している。

中国語母語話者も正用においては正しい判断をしていることから、中国語母語話者は「の」が必要であると思っているわけではなく、修飾部と被修飾部の間に「の」がある表現も許容範囲である、あるいは気にならないということが読みとれる⁽¹³⁾。このことから、上級レベルにおいては、Wakatabayashi(2002)が主張した、学習者は誤用を正しい、もしくは使用可能であると思いこんでいる(believe)ときに言語転移が起きるというよりは、もっと無意識的なレベルでの作用であると考えられる。

次に「ユニット」についての結果を示す。正解に1点を与え、不正解及び無答には0点を与え、各品詞の満点を10点として平均値を算出した。表21に誤用、正用各々に対して各条件の平均得点と標準偏差を示す。図5、図6に平均値をグラフ化し示す。

表 21 文法性判断テスト「ユニット」の平均得点と標準偏差

	誤用判断	正用判断
中国語	5.7(2.93)	9.7(0.46)
韓国語	8.0(3.10)	9.4(1.02)
英語	7.0(2.45)	8.6(1.11)

(注) () 内は標準偏差

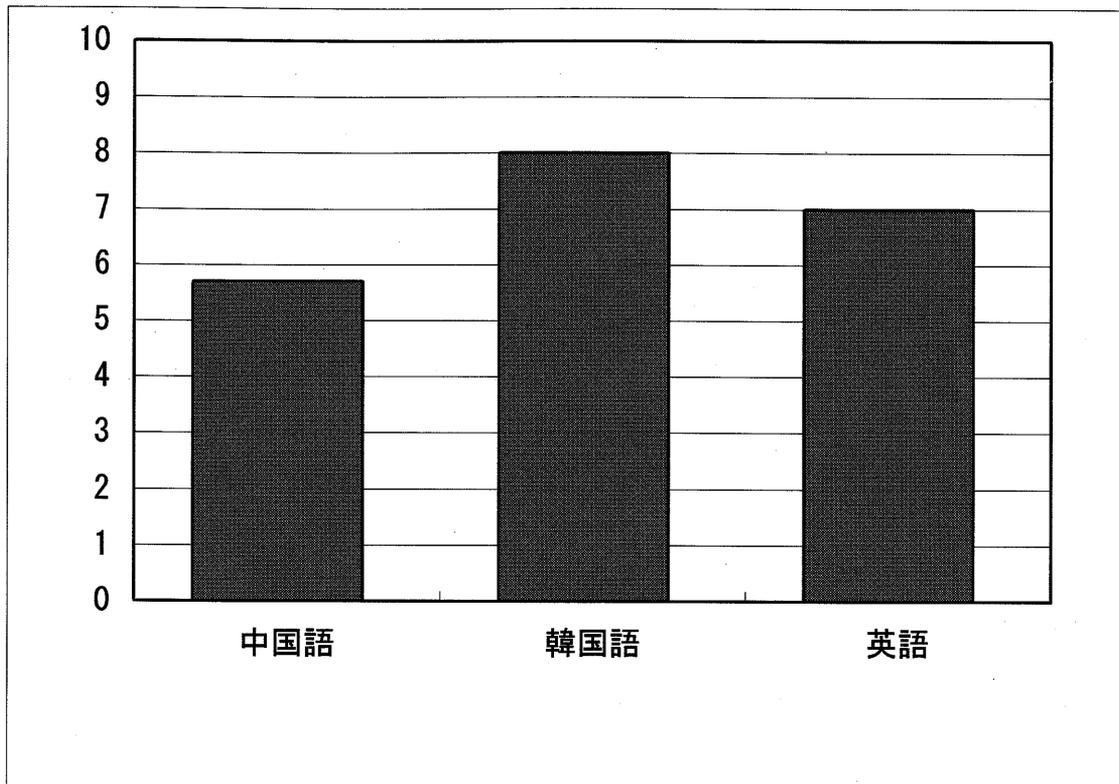


図 5 文法性判断テスト「ユニット」誤用の判断得点の平均

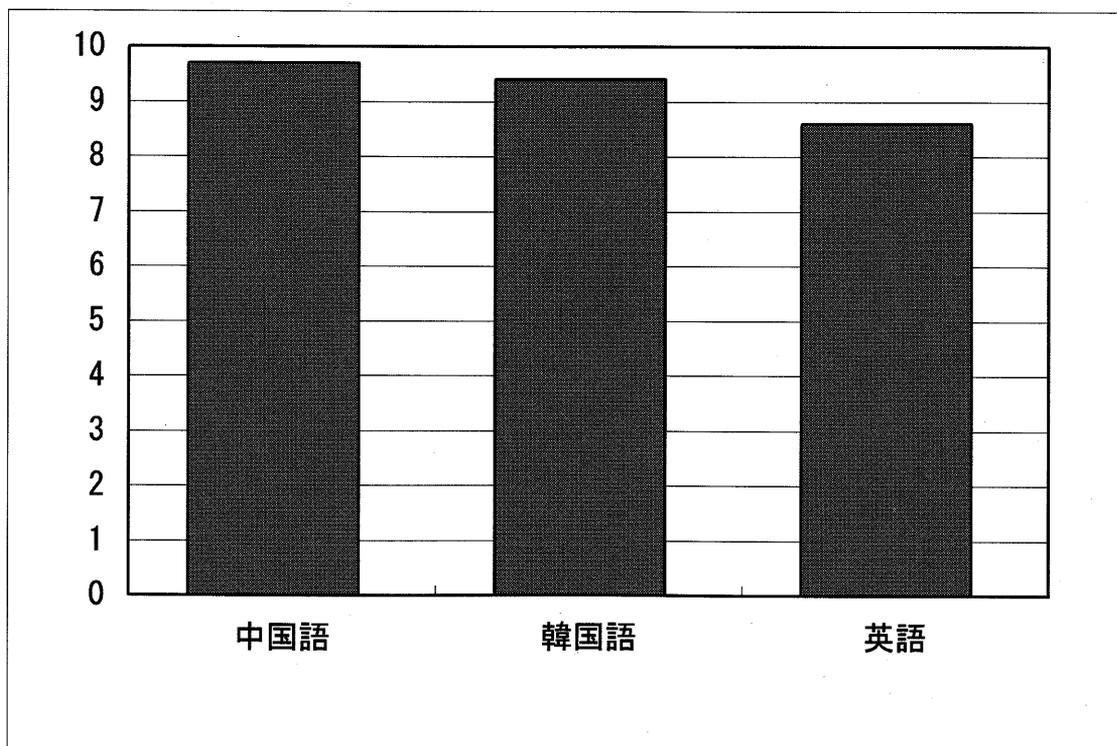


図 6 文法性判断テスト「ユニット」正用の判断得点の平均

「ユニット」の正用判断、誤用判断それぞれに対して1要因分散分析を行ったところ、「ユニット」の誤用判断(図5参照)については、主効果も交互作用も有意でなく、母語による判断の差は示されなかった。「ユニット」の正用判断(図6参照)については主効果($F_{(2,27)}=3.51, p<.05$)が有意であった。母語要因の主効果における多重比較を行ったところ、中国語母語話者と英語母語話者の間に有意差がみられ($p<.05$)、中国語母語話者の方が成績が高いことが示された。これは、平均値が両者8以上と高い中での有意差であった。試みに正用と誤用を同時に、母語(3)×正誤(2)の2要因分散分析を行った結果、正誤の主効果($F_{(1,27)}=23.86, p<.001$)が有意であり、母語の主効果は有意でなく、母語×正誤の交互作用に傾向差がみられた($p<.10$)。正誤要因に主効果がみられたので、Ryan法による多重比較を行ったところ、正用と誤用に有意差があった($p<.05$)ことから、「ユニット」に関しても学習者にとっては正用判断の方が誤用判断よりも成績が高いことが示された。交互作用に傾向差が見られたので、単純主効果の検定を行ったところ、中国語において正誤要因が有意であった($p<.001$)ことから、中国語話者は他の母語話者より、「ユニット」による正用判断と誤用判断の成績差が大きい傾向にあることがわかった。

「ユニット」の誤用判断については、母語による差は認められず、正用に比べて成績も低いことから、学習者は母語にかかわらず特定の被修飾部と「の」をひとかたまりとして非分析的に捉えて用いる可能性があるとして解釈でき、第二言語習得過程にみられる目標言語を効率的に習得しようとする学習者共通の言語処理方法であることを示していると考えられる。

しかしながら、中国語母語話者は他の母語話者と比べて「ユニット」における誤用判断と正用判断の成績の差が有意に大きいことが示されたことから、中国語がユニット形成にもなんらかの形で作用し、関連している可能性が決して大きくはないが、示唆されていることがわかる。中国語では修飾部と被修飾部の間に「の」に相当する「的」が必要であることから、他の母語話者と比べて、日本語では不要である「の」が付随していても気にならない(誤用の判断が低い)のではないだろうか。しかしそれは、「の」が付随していないものを誤用と判断するというものではなく、付随していないもの(正用)も正用と正しく受容していることがうかがえる。これは学習者共通の要因に言語転移が加算的に関与していることを示すものとして非常に興味深い結果であると考えられる。この点に関しては、同一被調査者の発話資料から質的に、次章にて更に検討を加えたい。

第3節 上級レベルにおける言語転移の可能性

6-3-1 正の転移と負の転移

構造主義言語学を理論的根拠とした対照研究の全盛期には、誤用は母語の習慣が新たな第二言語においても持続する結果であるとして、言語転移は第二言語習得の大きな弊害要因と考えられていた。しかし今日における言語転移は、第2章で述べたとおり、第二言語習得過程に及ぼす作用の一つとして、ある種の誤りの表出を少なくするだけでなく、習得に必要な時間を短縮するなど、「正」に作用し、促進的役割を担う側面があると捉えられている。

分析の結果、中国語母語話者は韓国語母語話者と比較して動詞における誤用の正判断が有意に低いことが示された。表16によると、中国語は日本語と異なり、修飾部が形容詞や動詞の場合は「の」に相当する「的」が必要であるが、韓国語は日本語と同様、「の」に相当するものは不要であることから、中国語と韓国語の負と正の転移が想定し得る。

しかし韓国語と同じく動詞修飾において「の」に相当する語が必要ない英語との間に有意差が見られないのはなぜであろうか。ここで第3番目の言語である英語の結果を比較対象として考察をすすめる。英語は日本語・韓国語・中国語とは異なり、動詞修飾の場合、被修飾語が先にくる名詞前方型という構造上の違いが存在する。「の」に相当する語の有無の条件は日本語と同じであっても語順が異なる英語と比べ、韓国語は語順も日本語と同様であることから、韓国語母語話者にとっては心理的・言語的な距離が近く、習得に有利に働いたのではないだろうか。相対的な意味において韓国語の言語構造が正に作用する、正の転移の可能性を指摘し得る⁽¹⁴⁾。

一方、語順が異なり「の」に相当するものの有無が同じ英語母語話者とは有意差がなく、語順は同様に「の」に相当するものの有無が異なる中国語母語話者のみが韓国語母語話者より有意に低いということは、中国語の動詞と被修飾語の間にある「的」が、英語の語順という構造上の違いよりもより強く負の転移として影響したと考えられる⁽¹⁵⁾。

以上のことから、特に動詞における修飾の際に韓国語が正に、中国語が負に転移する可能性が統計的に示された。

さらに、英語母語話者と韓国語母語話者に品詞による有意差が見られ、中国語母語話者には有意差が見られなかった。第5章における発話調査では、中国語母語話者は他の母語話者と比較し、「の」の過剰使用が品詞にかかわらず見られる傾向があり、それは中国語では品詞にかかわらず「の」に相当するマーカー「的」が使われるため

であるとして、言語転移の可能性が示された。今回の文法性判断テストにおいても、韓国語母語話者及び英語母語話者では品詞間の結果に有意な差があるが、中国語母語話者にはなく、他の母語話者と比較して成績も低い（図3参照）という事実は、中国語母語話者が品詞にかかわらず「の」を使用する可能性があるという発話調査を裏付ける結果と言える。

また英語母語話者はイ形容詞と名詞の判断において、イ形容詞の方が有意に高い結果が示されたが、これは英語の名詞修飾は「の」に相当するものの有無や語順が日本語と異なる場合があるため、英語母語話者にとっては語順も「の」の有無についても同様である形容詞の方が、判断に有利であったと考えられる。

韓国語母語話者の場合、イ形容詞とナ形容詞の判断ではナ形容詞の方が有意に低かった。これは韓国語の形容詞には漢語等の名詞に「하다」がついて形容詞を形成する場合があり、調査に用いたナ形容詞には、韓国語ではほぼ「하다」がつく形容詞を用いていることから、学習者はナ形容詞と名詞の区別がつきにくく、イ形容詞に比べ「の」の過剰使用を容認してしまったのではないかと考えられる。この点に関しては韓国語の名詞語基の独立性なども考慮しさらに検討する必要がある。

なお、ナ形容詞については、どの母語話者もイ形容詞よりも平均値が低いですが、これは先述したように日本語自体のナ形容詞がイ形容詞と異なり、名詞にもナ形容詞にも成り得るものが多く存在することから（例：特別・な）（名柄（監）1988）、学習者が品詞の区別に迷い「の」の使用を誤るという可能性を示唆する結果であると考えられる。

6-3-2 過程的転移

これまでの発話調査の結果から、「の」の過剰使用は中級レベルでは母語にかかわらず見られており、日本語の習得過程上での母語話者も通る自然な発達過程にみられる現象である可能性が示されていた。それと同時に中国語母語話者は他の母語話者と比べて、上級になっても誤用が消滅せずに残ることや、上級になって誤用が出現する学習者もいることが示されていた。発話調査にみられたそのような上級における母語による差が、今回の即時的な文法性判断テストによって、統計的にも言語転移の可能性が高いことが示されたと言える。

このことから、上級にみられる「の」の過剰使用は、「第2言語のある構造が示す自然な発達段階の中に学習者の母語において用いられる形式に相当する段階があれば、この学習者はそのような形式を母語の中に持たない学習者よりもその段階に長く留まる（山岡 1997:196）」という、自然な発達段階をたどる過程において現れる母語の影

響（「過程的転移」）であることが認められる。つまり、「の」の過剰使用は第二言語としての日本語の習得過程において、ある段階で共通してみられる現象であるが、中国語母語話者は母語「の」に相当する「的」という形式を持つことにより、その段階がそのような形式を持たない他の母語話者よりも長く残り、消滅しにくいと解釈できる。

第4節 6章のまとめ

本章では、先行研究の発話調査から示唆されていた上級日本語学習者の「の」の過剰使用における言語転移の可能性について、言語転移以外の要因も含め、3言語の名詞句の差を踏まえた上で、文法性判断テストという発話調査とは異なった方法を用いて追究した。統計的な分析を経て考察した結果、主に以下の4点が導きだされた。

- (1) 上級の中国語母語話者に「の」の過剰使用が多く見られる要因として特に動詞修飾において、中国語の負の転移の可能性が高い。また韓国語母語話者に「の」の過剰使用が中国語母語話者に比べて少ないのは韓国語の言語構造が正に働いた正の転移の可能性が高い。
- (2) 中国語母語話者が修飾部の品詞にかかわらずより「の」を過剰使用することには、中国語の転移が関与している可能性が高い。
- (3) 上級にみられる「の」の過剰使用は、発達の過程上みられる現象が母語の影響によってある発達段階に長くとどまるなどの「過程的転移」であると解釈され得る。
- (4) 学習者は効率よく習得しようとする言語処理のストラテジーにより、母語にかかわらず特定の被修飾部と「の」をひとかたまりとして認知し用いようとする。しかし中国語母語話者はこの言語処理のストラテジーに言語転移が加算的に関与するため、他の母語話者と比べて誤用も正しいと受容する傾向にある。

以上のことから、上級で示唆されていた母語による差は、統計的にも言語転移の可能性が高いことが明らかとなった。一般的に初級レベルの学習者に多くみられると言われている負の転移であるが、この結果から、上級であっても会話や本調査のような即時性が求められる場合には言語転移が作用している可能性を指摘し得る。

また、上級において中国語母語話者に多く見られる要因として学習者が効率よく学習しようとする言語処理のストラテジーと言語転移の関連性についても示唆された。

次章では本研究で示された上級における言語転移の様相について、理解と運用という側面から、誤用訂正テストとOPIの発話データを合わせて言語転移とそれ以外の

要因との関連性を含め考察をすすめる。

注

- (1) 縦断的な発話調査において韓国語母語話者は対象に含まれていなかったが、日本語と名詞句における「の」に相当するものの使い方が類似しているため、比較対象として適していると判断し、量的検討を行う横断的調査において対象とする。
- (2) 中国語は基本的な語順がVOであるため、もし「坐的車（のる車）」から「的」をとり「坐車」のようにすれば「車にのる」となり、意味が変わる（水野 1993）。
- (3) 中国語の名詞修飾で「的」を用いない場合の詳しい記述は、（水野 1993:75）を参照。
- (4) 名詞修飾における「의」と「の」の使用の詳しい比較は、朴（1997: 92-109）を参照。
- (5) 「の」と特定の語をひとかたまりとして捉える定式化された表現を的確に表現する定着した用語は未だなく、用語の選択に悩むが、前章の発話調査においては特定の語が「とき」「ために」「ほう」「ような」に示されたように、具体的な意味を持たない語に多いことが示されたため、学習者がある習得段階において、それ自体あまり意味を持たない格助詞や冠詞を隣接する名詞と共にひとかたまりとして処理するストラテジー「ユニット形成のストラテジー」（迫田 2001）に近いと捉え、便宜上本研究の調査におけるそのような定式表現による調査項目カテゴリーを「ユニット」と表すこととする。
- (6) フォード・小林・山元(1995)では、SPOTテストの有テープ版と無テープ版を比較し、音声を伴う場合には即時的な処理能力が要求されることを示している。
- (7) 産出レベルにおける「の」の過剰使用を調べるものではなく、学習者の受容レベルにおける判断によって、母語による受容基準の違いを比較し、誤用を産出する可能性の違いを検討するものである。
- (8) 調査実施者は筆者と調査の目的・内容をよく把握している調査協力者との2名である。
- (9) 各母語に直訳した場合の「の」に相当するものの有無に関して、選定語句を見直した結果、一部不適合が見られた為（正用と誤用各1問）それらを除いて検定にかけた。
- (10) 第5章の発話調査で個人内で定式化して用いられていた4パターンに加え、個人間において非常に多く用いられていた「こと」を加えた。
- (11) 調査に用いた「色々の」、「特別の」のナ形容詞の活用語尾は日本語自体にゆれが存在しており（林（監）1982:352）、結果を左右する可能性があるが、発

話調査から学習者に不自然な「色々の」「特別の」が多く見られていることや、調査に用いた「色々の感想」「特別の化粧品」について母語話者にその許容度調査を行った結果、各々20名中20名、20名中17名が不自然であると判断した為、誤用と判断した。念の為「色々の」「特別の」を除いて検定にかけたが、有意差の出方に差は見られず結果は変わらなかった。

- (12) 文法性判断テストで正用を正用と判断することと、誤用を誤用と判断する能力は、同質とは言えないため（坂本・小山 1997）、正用と誤用は分けて分析を行った。
- (13) 実際の発話においても正用と誤用が同時に出現している。
- (14) Odlin(1989)は母語と目標言語の距離が大きい小さいかは習得に影響を与え、類似していることが正の転移に働くと述べている。
- (15) 白畑(1995)は誤用分析が盛んな1970年から1980年代にかけての英語習得研究を概観し、語順に関する誤りの比率は他の誤りに比べて非常に低いことを示している。
- (16) 小山氏（私信による原稿）も「の」の過剰使用は、学習者の母語は誤用の直接的な原因というより、誤用の克服を遅らせる要因のひとつであるとして、「過程的転移」に説明を求めている。

第7章 上級学習者の「の」の過剰使用にみられる言語転移の様相

第6章では、即時性を求める文法性判断テストにおいて、言語転移の可能性が高いことが示され、それは過程的転移として説明できた。では言語転移はどのような側面で、どのように作用するのであろうか。学習者の有する理解レベルの知識自体に影響を及ぼしているのであろうか、それとも実際の使用場面において言語転移が作用するのであろうか。本章では、第6章と同じ被調査者に対して行った時間的余裕を与えた誤用訂正テストと発話調査を分析し、上級レベルにおける言語転移の様相を理解レベルと運用レベルという異なった言語処理レベルの観点から追究する。

第1節 横断的な誤用訂正調査

7-1-1 調査の目的

第6章で文法性判断テストを行った同じ被調査者に対して、「時間的余裕を与えた文法性判断+誤用訂正」を求めるテスト（以下、誤用訂正テスト）を行い、上級学習者が有する「の」の過剰使用に関する言語知識を確認する。即時的な処理を求める文法性判断テストでは、中国語母語話者は、正用も正用であると正しく判断する一方、誤用も正用であると受容してしまう傾向が示された。そこで、上級学習者が理解レベルにおいてどのように「の」の使用を認識しているのかについて、学習者の理解レベルにおける知識を明らかにし、言語転移がどのように作用するのか、異なる言語処理レベルから検討する。

誤用訂正テストは即時性を求める文法性判断テストよりも、時間的猶予が与えられるため、全体的に成績は高くなると予測されるが、文法性判断テストにみられた母語による差が誤用訂正テストにも同様に示されれば、言語転移は、学習者が持っている知識自体に作用している可能性が示唆されるであろう。逆に、文法性判断テストにみられた母語による差が誤用訂正テストにはみられない場合、言語転移は理解レベルではなく、即時性が求められるような場合や運用レベルに影響を及ぼす可能性が想定される。

7-1-2 調査の方法

第6章の文法性判断テストと同様の被調査者に対して行った、OPI、即時的処理を求める文法性判断テスト、時間的余裕を与える誤用訂正テストを行うという一連の調査のうち、本節では誤用訂正テストを分析の対象とする。

OPI → 即時的処理を求める文法性判断テスト → 誤用訂正テスト

誤用訂正テストは、時間が与えられ、通常の筆記試験などで要求される文法的な言語知識を測定するものである。文法性判断テストと同じ問題文について、別冊にて順序を変えて配置したものを配布し、問題文の名詞句の下線部分の文法性を正誤で判断させた。また、誤りの場合、下線部を正しく訂正するよう指示した。文法性判断テストの後、リラックス用の音楽を流しながら雑談した後、学習者の背景についてのアンケートを行ない、その後誤用訂正テストを実施した。これは、疲労度を考慮し、前に行った学習効果を出るだけ抑えるためである。また、先のテストとは異なり今度はゆっくりと自分のペースで行うように、文を提示しながら日本語で指示した。前の問題には戻らないように指示し、全80問中、各40問のセクションごとに好きなだけ休憩するように指示した。要因計画も文法性判断テストと同様であった。

(問題例) 汚いの部屋を掃除したので、疲れました。(×)

7-1-3 調査の結果

正しく判断し、かつ誤用を正しく訂正できているものを正答とみなして1点を与え(判断と訂正に違いがあったのは全回答中2問のみ)、不正解及び無答には0点を与えた。誤用、正用各々に対して、各条件の平均得点を平均得点と標準偏差を表22、表23、表24に示す。図7、図8、図9、図10にグラフ化したものを示す。

表 22 誤用訂正テスト 誤用判断の平均得点と標準

	イ形容詞	ナ形容詞	動詞	名詞
中国語	4.60(0.66)	4.30(0.64)	4.60(0.92)	3.90(1.38)
韓国語	4.70(0.64)	4.20(0.75)	4.80(0.40)	4.50(1.20)
英語	4.50(0.92)	4.00(0.63)	4.90(0.30)	4.4(0.80)

(注) () 内は標準偏差

表 23 誤用訂正テスト 正用判断の平均得点と標準

	イ形容詞	ナ形容詞	動詞	名詞
中国語	4.80(0.40)	4.80(0.40)	4.70(0.46)	4.80(0.40)
韓国語	4.70(0.90)	4.90(0.30)	4.50(0.67)	4.70(0.90)
英語	4.90(0.30)	4.50(0.67)	4.50(1.21)	4.80(0.40)

(注) () 内は標準偏差

表 24 誤用訂正テスト「ユニット」の平均得点と標準偏差

	誤用判断	正用判断
中国語	8.9(1.36)	9.5(0.81)
韓国語	9.1(2.07)	9.6(0.66)
英語	8.3(1.68)	8.9(1.04)

(注) () 内は標準偏差

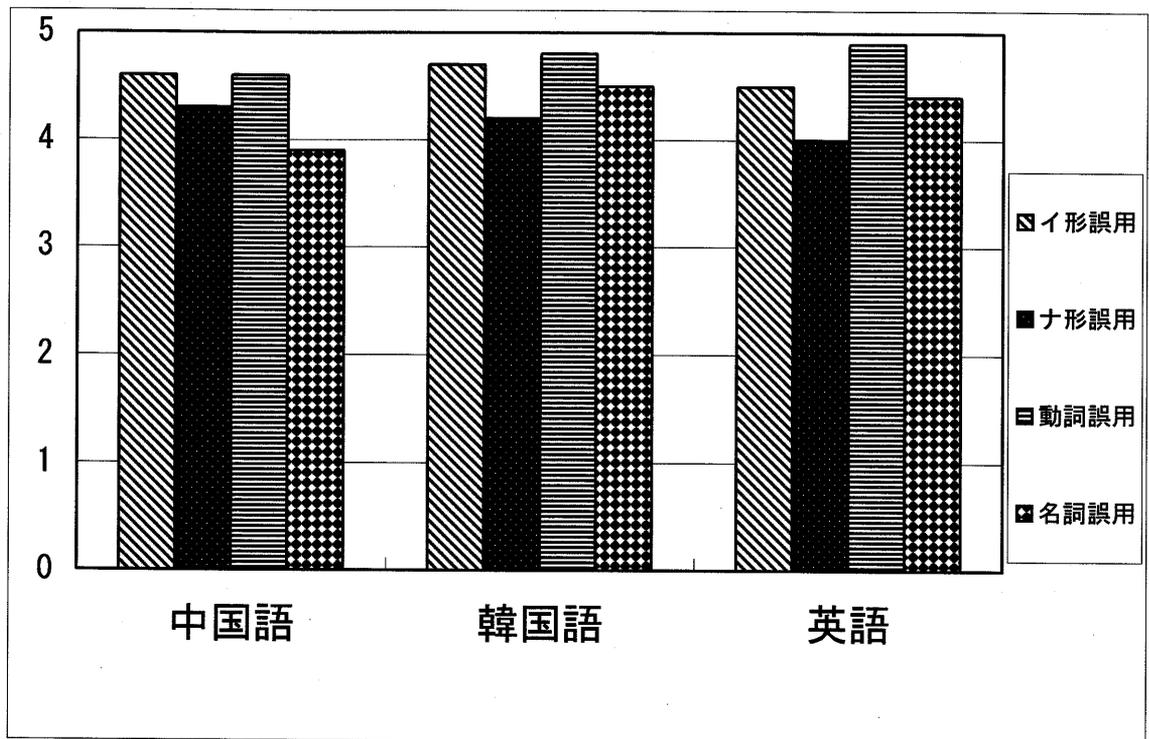


図 7 訂正テスト誤用の判断得点の平均

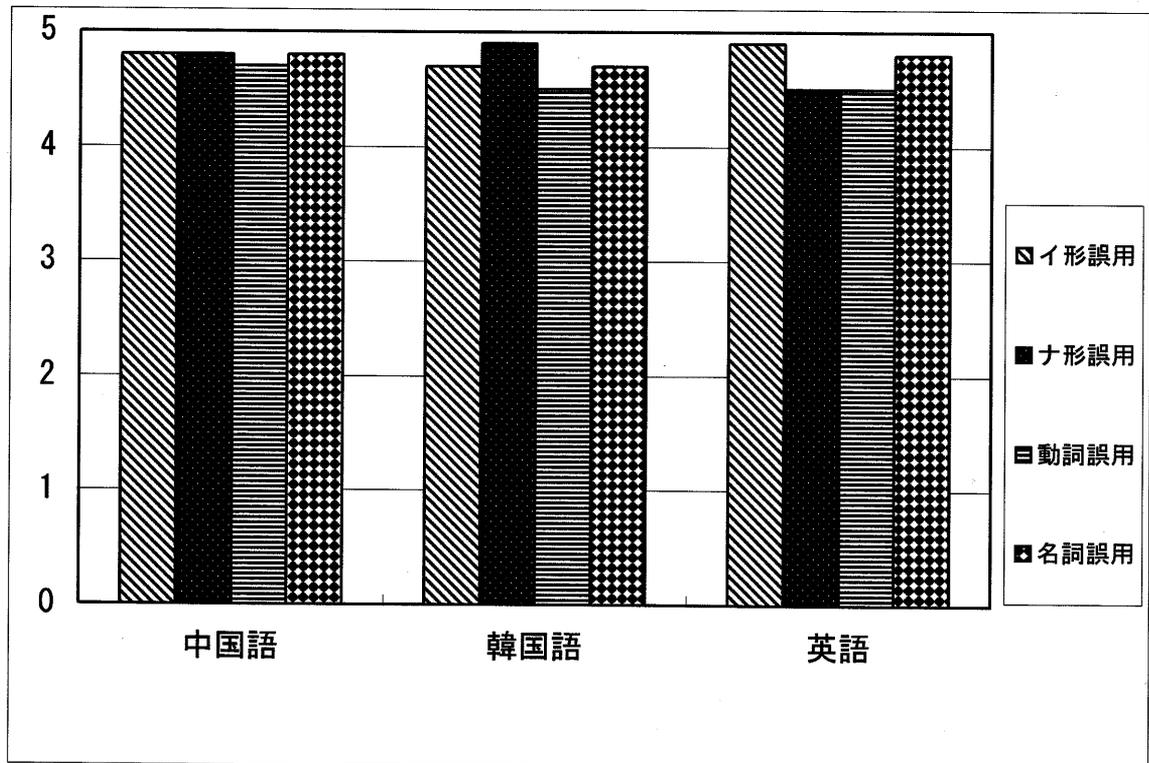


図 8 訂正テスト正用の判断得点の平均

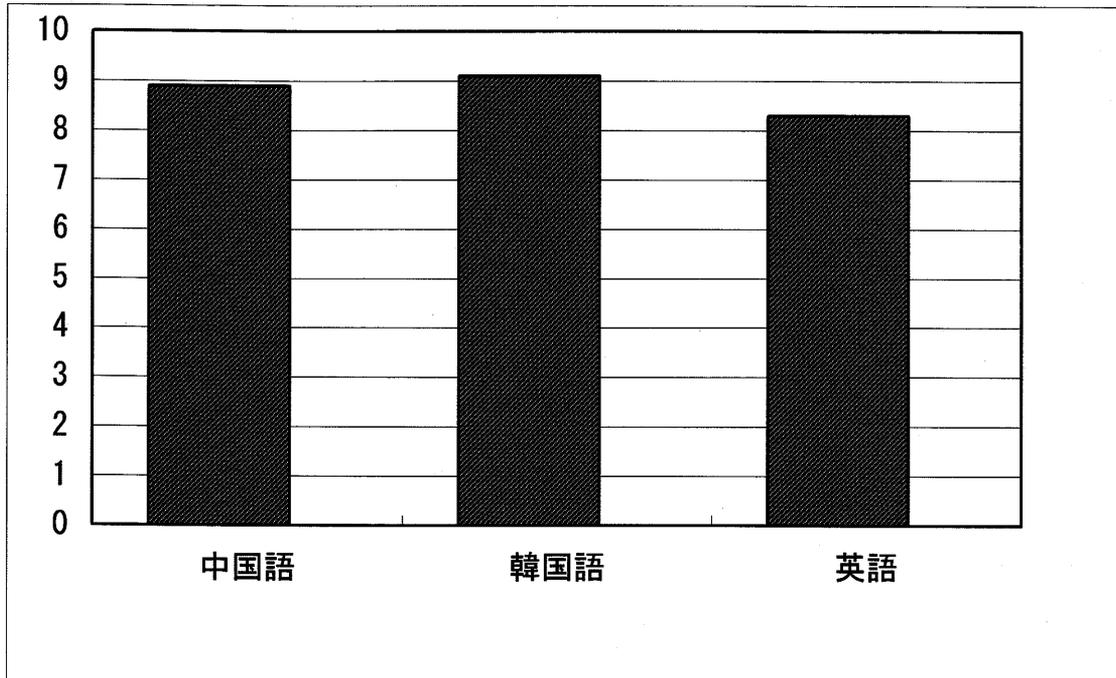


図 9 訂正テスト「ユニット」誤用の判断得点の平均

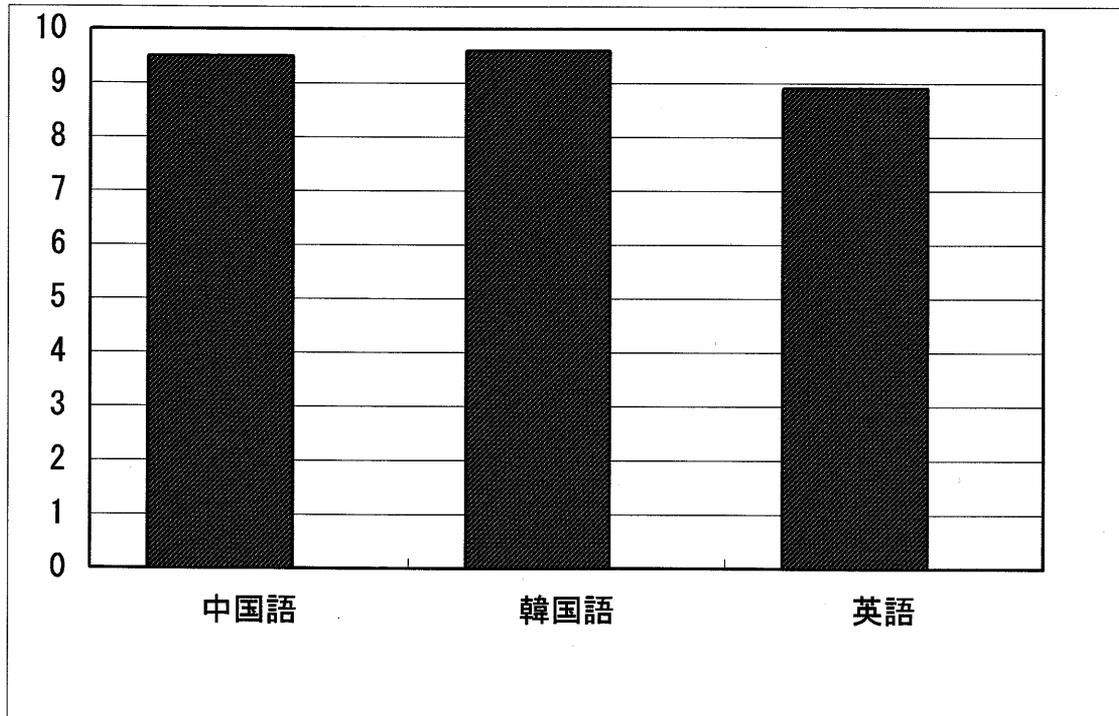


図 10 訂正テスト「ユニット」正用の判断得点の平均

上記の結果から、誤用訂正テストの結果はいずれも平均得点が高いことが明らかとなった。

分散分析の結果、誤用の判断については母語に主効果が見られず、品詞に主効果が見られ ($F_{(3, 81)} = 3.76, p < .05$)、動詞よりもナ形容詞の方が成績が有意に低い ($p < .05$) ことが示された。母語×品詞の交互作用は有意でなかった。正用の正判断については主効果も交互作用もみられなかった。

「ユニット」の誤用、正用判断は共に母語による有意な差はなかった。

つまり、誤用訂正テストによる文法的な言語知識には、母語による有意な差はないことが認められた。成績は母語にかかわらず高いことから、上級学習者は理解レベルでは「の」の使用に関する正しい知識を有しており、その知識に母語による差はなく、言語転移は認められないことが明らかとなった。文法性判断テストにみられた母語による差が誤用訂正テストにはみられなかったことにより、言語転移は理解レベルではなく、即時性が求められるような場合に作用することが示されたと言える。

また、ナ形容詞が動詞よりも母語にかかわらず低いという結果は、理解レベルにおいて、ナ形容詞を修飾部とする際の「の」の使い方が困難な傾向にあることを示唆するものであると考える。

第2節 横断的な発話調査

7-2-1 調査の目的

2種類の異なる言語処理を求めるテストを受けた同じ被調査者の実際の発話資料から「の」の過剰使用状況を分析し、第6章や本章第1節の結果をふまえた上で、運用レベルから言語転移の様相をさらに検討する。また、これまでに示唆されていた、言語転移以外の要因との関連性についても考察する。

7-2-2 調査の方法

発話では、学習者の言語能力で瞬時に行われた処理が言葉となって現れてくる。ここでは一連の調査の冒頭にて行われ、レベル判定に用いたOPIを、文字化して資料とした⁽¹⁾。

OPI → 即時的処理を求める文法性判断テスト → 誤用訂正テスト

7-2-3 調査の結果

7-2-3-1 母語別の内訳

OPI から抽出された各母語話者の「の」の過剰使用例を表 25、表 26、表 27 に示す。

表 25 上級中国語母語話者の「の」の過剰使用例

中国語 母語話者	「の」の過剰使用例
C 1	無
C 2	①集まってくる <u>の</u> 若者の街、 ②色んな新しい <u>の</u> ファッションが集まってきて
C 3	①最後の皇帝住んだ <u>の</u> 皇居とか ②解決の道を探す <u>の</u> 方が一番正しいと思うんですよ ③アメリカとかはもう一回テロされる <u>の</u> 可能性もあるんじゃないですか、だからその恐怖感を消える <u>の</u> ためにやっぱり平和の道を・・ ④なんか汚れたものとする <u>の</u> やり方賛成するんですよ ⑤WTO に入れる <u>の</u> 方が、中国ふつうの国民に対していいと思うんですよ ⑥みんなはこの色々の競争を乗り越えて、この大学に入ったんですよ
C 4	無
C 5	①だから色々の考え方ありますので、 ②幸せの家族がいますので、命は大事にしているの ③実は日本はちょっと素晴らしい <u>の</u> 子供のために教育やってますね ④特別の子供は頭が一番いいとか頭一番悪いとか ⑤この特別 <u>の</u> 子どもは、 ⑥一番有名 <u>の</u> 大学は台湾大学、の教授さんは ⑦特別 <u>の</u> 子どものために特別の教育がいらしますよ ⑧WTO は世界の世界的の経済競争力、がある <u>の</u> ためにやったんですけど
C 6	①距離は正確に教えてあげます <u>の</u> ことは一番大事だと思います
C 7	無

C 8	<p>①学生の生活としては、ちょっと不便<u>の</u>ところも有るんですけど</p> <p>②自分居たの都市はちょうど西条、ちっさくて、でも、すごいきれいの感じですね、居た<u>の</u>都市は工、別に、特に工業発展の都市ではないんですけど、結構住みやすいの、こっちよりはもうちょっときちんとしている感じで、サイズ的にはちょっとだけ大きいかな、結構似ているかな、と思っているんです、自分いた<u>の</u>ところでは、</p> <p>③ほんとに全部、真実<u>の</u>、自分の経歴した<u>の</u>ことによって、少し分かっている <u>の</u>ことですから、来てない思った<u>の</u>ことと違うと思いますよ、</p> <p>④最初、同じイメージ<u>の</u>ところもあるし、ちがう<u>の</u>ところもあるし、</p> <p>⑤自分に対してすごい厳しい<u>の</u>先生ですから</p> <p>⑥日本の社会的<u>の</u>問題</p> <p>⑦もしたたとえば働いてほしいとか、働いて<u>の</u>サポートあれば</p> <p>⑧先生自分の研究だけ<u>の</u>感じ</p> <p>⑨うちの先生はだいたい、自分、だいたい学生ことやっている<u>の</u>感じ、あまりやっている<u>の</u>ことは学生全然違う、</p>
C 9	無
C 10	無

(注) 「の」は過剰使用による「の」を示す

表 26 上級韓国語母語話者の「の」の過剰使用例

韓国語 母語話者	「の」の過剰使用
K 1	無
K 2	無
K 3	無
K 4	無
K 5	無
K 6	無
K 7	無
K 8	無
K 9	無
K 10	無

表 27 上級英語母語話者の「の」の過剰使用例

英語母語話者	「の」の過剰使用例
E 1	無
E 2	無
E 3	無
E 4	無
E 5	無
E 6	無
E 7	①建てる <u>の</u> やり方はすぐ覚えるんですよね ②具体的 <u>の</u> 印象は不安 <u>の</u> 感情はなかったんですけど ③静か <u>の</u> 場所の別の人のいないところすぐ ④もう一つの贈り物を贈らなければなら <u>ない</u> の <u>こと</u> を全然わからなかったんですけど ⑤中東から来た <u>の</u> 人はどうやって扱いするのはちょっと不安 <u>の</u> 感じを感じたんです
E 8	無
E 9	無
E 10	無

(注) 「の」は過剰使用による「の」を示す

上記の結果から、「の」の過剰使用は他の母語話者と比べ、中国語母語話者に圧倒的に多いことがわかる。表 28 に「の」の過剰使用がみられた学習者を網掛けで示す。被調査者数では、中国語母語話者は 10 名中 5 名に、英語母語話者には 1 名に「の」の過剰使用がみられ、韓国語母語話者は皆無であった。

表 28 「の」の過剰使用が見られた上級学習者

中国語	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10
韓国語	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
英語	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10

(注) 網掛けは「の」の過剰使用が見られた学習者を指す

同一被調査者の発話においても、やはり中国語母語話者に誤用が多いことから、言語転移は運用レベルで関与している可能性が高いことが裏付けられたと言えよう。

7-2-3-2 定式表現の内訳

「の」の過剰使用状況を修飾部の品詞と定式化の傾向が認められる語種ごとに表 29 に示す。表 29 によると、第 5 章の縦断的な発話調査でも指摘したように、今回の横断的な発話資料においても、ある特定の語と「の」がひとかたまりとして処理されると推測されるケースが多く存在することがわかる。そこで、そのような「の」と特定の語が結びついて定式化する言語処理のストラテジーが関与している可能性の高い誤用が、どの程度存在するのかを知るために、個人ごとに正用も誤用も含めた名詞句を抽出し、以下の観点で分析を試みた。

まず、「の」と特定の語がひとかたまりで定式化していると判断する基準について可能性の高い順に、以下のように定義した。

- (1) 個人内において、ある語彙を用いる場合、正用の場合も含め必ず「の」を付随する形態でのみ使用されており、しかも複数回出現している。誤用のみで使用される場合もある。(以下、〈必ず「の」を付随〉)

例：(C8) 同じイメージの**ところ**、*不便の**ところ**、*違う**ところ**、
*作っている**ところ**、*自分いた**ところ**

この例の場合、被調査者 C8 は「ところ」を用いる場合、正用も誤用も含め、全てにおいて「の」を付随して用いていることから、**ところ**として、定式化して用いていることが明らかである。以下同様に、基準の定義と例を示す。

- (2) 個人内において、ある語彙を用いる場合、「の」を付随する形で複数回出現しているが、「の」を付随しない形でも出現している場合。(以下、〈「の」を付随しない形態も使用〉)

例：(C8) *やっている**感じ**、*しない**感じ**、*話す**感じ**、
*見てる**感じ**、*きれい**感じ**、*グローバル**感じ**、
自分の研究だけ**感じ**、きちんとしている**感じ**、

この場合、「感じ」を用いる際に、正用である「の」を付随しない形態も出現していないわけではないが、正用も含めほとんどを「の」を付随する形態である「の感じ」で用いていることから、定式化している可能性が高いと考えられる。

- (3) 個人内において「の」を付随する形態も出現しているが、付随しない形態も多い場合や、もしくは同程度使用している場合。(以下、**〈「の」を付随したりしなかったりする場合〉**)

例：(C3) *汚れたものとののやり方、自分のやり方、こういうやり方、詳しいやり方

この場合は、「の」を付随する形態と「の」を付随しない形態が同程度であることから、定式化されている可能性もあるが、ゆれていることがわかる。

「の」の過剰使用がみられた一人一人の個人内の名詞句を分析し、上記の3基準のうち、「の」と特定の語がひとかたまりとして定式化されている可能性が非常に高いと考えられる(1)と(2)による誤用を合わせたもの**〈必ず「の」を付随〉＋〈「の」を付随しない形態も使用〉**が「の」の過剰使用全体を占める割合を算出した結果、全ての「の」の過剰使用(52例)の約65%(33例)を占めることが明らかとなった。

ここから、上級における「の」の過剰使用には、ある特定の語と「の」をひとかたまりとして捉える言語処理のストラテジーが大きく関与していると考えられる。

何をかたまりとして捉えているかは個人によって異なるが、「こと」「もの」「ほう」「ために」「ところ」などそれ自身にはあまり意味のないものに「の」を付随して定式化していることが多い傾向があり、それは第5章で行った縦断的な発話調査とも同様の傾向であった。また、「ユニット」の誤用の判断は、即時的な処理を求める文法性判断テストでは、時間的猶予が与えられた誤用訂正テストの結果よりも全体的に成績が低く、実際の運用面でも多くみられたことから、「の」と特定の語をひとかたまりとして用いる言語処理のストラテジーは、第二言語としての日本語の習得過程で、自動化や流暢さを達成するプロセスにおいて用いられる(Miller 1957)発達要因であると解釈し得る。

表 29 品詞・語種別「の」の過剰使用例

	イ形容詞	ナ形容詞	動詞
のために			C3 きれいになるのために C3 恐怖感を消えるのために C3 自分の株上がるのために戦争してる C5 世界的の経済競争力があるのために
のところ		C8 不便のところ C2 にぎやかなところがすきじゃない	C8 作っているところ C8 違うところ C8 自分いたのところ
のとき			C8 来たのとき
のほう			C3 解決の道探すの方が一番正しい C3 WTO に入れるの方が
の感じ	C8 しないの感じ	C8 きれいの感じ E7 具体的の印象は	C8 やっているの感じ C8 話するの感じ C8 見てるの感じ
のこと	E 贈らなければならないのことは	C8 同じのこと	C8 少し分かっているのこと C8 思ったのこと(2) C8 自分の経験したのこと C8 今やってること
		C3 いろいろの競争を乗り越えて C5 いろいろの考え方 C5 特別の教育 C5 特別の本をかいて C5 特別の子ども(3)	C3 最後の皇帝すんだのコウコウ C3 汚れたものとのやり方 C8 自分いたの都市(2) C8 自分にいたの国は C8 今いたの研究室
	C2 色んな新しいのファッション C5 素晴らしいのこどものために C8 厳しいの先生	C2 だれもそんな貧乏の国 C5 幸せの家族 C5 有名の大学 C5 世界的の経済競争力 C8 国際的のやり方 C8 社会的にの問題 E7 具体的の印象は	C6 距離は正確に教えてあげますのことは C8 最初来たのイメージ C8 働いてのサポート E7 中東から来たの人
合計 52		5	19 28

(注) 「の」の過剰使用例の後の()の中の数字は同例における出現回数を示す。

7-2-3-3 修飾部の品詞別内訳

「の」の過剰使用状況を修飾部の品詞ごとに示した表 29 によると、イ形容詞修飾にみられる「の」の過剰使用は 5 例、ナ形容詞修飾では 19 例、動詞修飾では 28 例観察され、どの品詞においても「の」の過剰使用がみられることがわかった。しかしながら、他の品詞と比べ、動詞修飾の場合に一番多くみられることがわかる。文法性判断テストの結果においても動詞修飾には中国語の負の転移が顕著であったことから、上級レベルでは、中国語の負の転移により、動詞修飾の際に、より多く「の」の過剰使用が出現したのではないかと考えられる。

また、個人内の品詞自体の使用頻度の違いなども関わっている可能性もあり、一概には言えないが、上級になると動詞を用いた連体修飾節自体が多く使用されるようになる（奥野・金澤・宮瀬・山本 2002）ことから、「の」の過剰使用が動詞修飾に多く出現した可能性も関与していると考えられる。名詞句が動詞を用いた連体修飾節を構成し、複文の中で用いられるようになるという、文の拡大、複雑化の過程において「の」の過剰使用が出現する可能性が考えられる。

以上の上級学習者を対象とした横断的な発話調査による結果を以下にまとめる。

- (1) 「の」の過剰使用は他の母語話者と比べ、中国語母語話者に多い。
- (2) ある特定の語と「の」との定式表現による「の」の過剰使用は、全ての「の」の過剰使用の約 65% を占める。
- (3) 全ての品詞にみられるが、動詞による修飾の際に一番多く出現する。

上記の結果をふまえ、次節において、上級にみられる言語転移の様相を言語処理の自動化と、言語転移と言語転移以外の要因との関連性について、詳しく考察する。

第 3 節 上級レベルの言語転移の様相

7-3-1 言語転移と言語処理の自動化

誤用訂正テストにおいては母語による差は見られず、成績も高かったため、上級学習者は、母語にかかわらず名詞句における「の」の使用に対する正しい知識を有していることが明らかとなった。しかしながら、即時的な文法性判断テストの結果と同様

に、実際の使用場面においても、他の母語話者と比べて中国語母語話者に「の」の過剰使用が多くみられたことから、上級における言語転移は即時的な処理が求められる実際の使用場面に近い状況において作用することが示された。

この中国語母語話者にみられる「の」の過剰使用の出方の違いは、第6章にて行った対照言語学的な考察から、中国語の言語構造にその根拠が求められるが、実際に中国語母語話者にみられた「の」の過剰使用例を中国語に直訳してみると、そのほぼ全てに、「の」に相当する「的」が必要であることが示された（表30参照）。

表 30 中国語母語話者による「の」の過剰使用例の中国語訳

中国	「の」の過剰使用例の中国語訳
C1	無
C2	①年輕人聚集的 <u>城市</u> ②各種新公寓集中在一起
C3	①最後一位皇帝住的 <u>皇居</u> 等 ②…所以為了消除那種恐怖的感覺（恐怖感）… ③我認為尋求解決之道是最正確的 ④我贊成將髒掉的東西去除的 <u>做法</u> ⑤我認為加入WTO的 <u>話</u> 對中國一般國民是好的 ⑥大家通過各種的 <u>競爭</u> 才能進到這所大學裡的
C4	無
C5	①所以有各種的 <u>想法</u> ②因為有幸福的 <u>家庭</u> 在所以才很小心性命 ③其實日本辦的教育是為了有點了不起的 <u>小孩</u> ④特別的 <u>小孩</u> 就是腦筋最聰明或腦筋最不好 ⑤這個特別的 <u>小孩</u> … ⑥最有名的 <u>大學</u> 是台灣大學的教授… ⑦為了特別的 <u>小孩</u> 需要特別的教育 ⑧WTO是為了有世界的世界級的 <u>經濟競爭力</u> 而辦的
C6	①我認為正確地告訴他距離是最重要的事
C7	無

C8	①就學生的生活來說也有一些不方便的 ^的 地方 ②我在 ^的 都市剛好西條 很小 不過感覺非常乾淨 我在 ^的 都市是 另外的 雖然並不是特別工業發展的都市 蠻好住的 ^的 …/我在 ^的 地方… ③我自己經歷過的 ^的 事 / 還沒來之前以為 ^的 事不同 ④一開始的時候 有同樣感覺的 ^的 地方 也有不同的 ^的 地方 ⑤為我非常嚴格的 ^的 老師 ⑥日本的社會上的 ^的 問題 ⑦比方說希望他工作 如果有工作上的 ^的 支援的話 ⑧只屬於老師自己的 ^的 研究的感覺 ⑨我的老師大體上 自己 大體上學生在做工作的 ^的 感覺
C9	無
C10	無

では理解レベルと運用レベルにみられる母語による差の違いは何を意味しているの
 であろうか。Ringbom(1992)は、言語転移を顕在的転移(Overt transfer)と潜在的転移
 (Covert transfer)に分けて解釈し、顕在的転移は学習者によって知覚されやすい言語
 転移であり、潜在的転移は学習者に知覚されにくい言語転移であると説明している。
 そして、それらの概念を用いて、理解と産出における言語転移のルールは異なること
 を主張した。理解レベルでは知覚されやすい顕在的転移は作用しにくい、産出面に
 においては顕在的な転移も潜在的な転移も相互に作用し、産出時における誤用を理解面
 と比較して、より簡単に引き起こすと述べている。

言語知識の所持は、その運用力の所持を必ずしも意味せず、実際の言語使用におい
 ては、所持されている言語知識を運用に向けて処理的に扱うことが必要であることは、
 第2章でも触れたように心理言語学的観点から指摘されていた。そして、これらの言
 語知識の識別はデータ収集のために用いられる作業課題の違いにも関連すると指摘さ
 れている。文法的な知識を試す種類の作業課題 (cf. 時間的余裕を与えた誤用訂正テ
 スト) は、宣言的知識でこなせるかもしれないが、実際の言語運用に近い反応を求め
 る作業課題 (cf. 即時的処理を求める文法性判断テスト) においては、手続き的知識
 の稼働が必要となる。さらに口頭インタビュー (cf. OPI) の場合のような俊敏な
 反応が要求される作業課題では、この手続き的知識の発達度とその自動性の達成度
 によって異なる (山岡 1997: 43) とされる。

このことから、中国語を母語とする上級学習者は、知識としては形容詞や動詞を修
 飾部とする場合には「の」は必要ではないと理解できていても、実際の言語運用に近
 い即時性が求められる課題や、実際の会話場面では、自動化や手続き的知識の稼働の

過程において顕在的及び潜在的転移が作用し、誤用が出現したり、消滅しにくかったりする可能性が考えられ、言語処理と言語転移の関連性が読みとれる。

OPIにおける上級レベルとは、段落の長さで、内容のある連続した談話の枠組みを用いて、ある一定の流暢さと正確さを維持しながらコミュニケーションが可能なレベルであり、描写や説明ができるとされている。流暢な言語表出において、注意を払いながら処理を行う統制的処理(controlled processing)を受けるのは文に託される意味的な面であり、言語的な処理は自動化されており(automatic processing) (山岡1997:22)、L2における潜在的なL1構造も自動化されている(Ringbom 1992)ことから、特に「の」のような意味をもたない形態素は、自動化されている言語処理の過程において無意識のうちにふと使用してしまうのではないかと解釈される。上級レベルにおける「の」の過剰使用に作用する言語転移の様相であると言えよう。

また、このような見解を裏付けるような興味深い事例がC2にみられた。

被調査者C2は、日本語教育学を専攻する大学院生であり、日本語レベルはOPIの超級に近い上級の上であった。この留学生がゼミで発表する際に、発表レジュメには「の」の過剰使用はなく、正しく書かれているにもかかわらず、そのレジュメを見ながら発表する際に「の」の過剰使用が見られた。

レジュメ例(1): 今回のリフレクションは第三者の結果提示から始まるので、

発表例(1): 「今回のリフレクションは第三者の結果提示から始まるの研究の調査なので」

レジュメ例(2): どういうタイミングで自分の主観的意見を提示するかということは重要

発表例(2): 「どういうタイミングで自分の主観的の意見を提示するかということは重要」

その他にも同じ発表時に以下のような「の」の過剰使用例がみられた。

発表例(3): 「授業では新しいの方法を考えています」

(4): 「授業に関するの態度は同じで」

(5): 「同じの先行研究のところ」

(6): 「第三者によるのリフレクションなので」

研究発表などは、特に内容に意識が向けられていると考えられ、自動化されている言語形式において「の」の過剰使用が出現する可能性が高いことが推測される。また、

レジュメには「の」の過剰使用がないにもかかわらず、産出時には「の」が出現していることから、中国語母語話者にとっては「の」を入れることによって何か音韻的に落ち着くという情動面との関連性もうかがわれ、今後そのような観点からの検討も必要と思われる。

森山(2001)も、自動化が進んでいない学習初期においては、学習者は意味をまずは母語で表現し、それを目標言語に置き換えるストラテジーが多いのに対し、自動化が進んだ後においては意味が直接目標言語に変換されるとし、化石化や逆戻り現象が自動化の進行の中で見られると捉えている。そして、上級における言語転移のメカニズムを言語的知識は自動化以前の、母語から目標言語への変換を行っている段階ではモニターとして発揮できても、自動化が進み、目標言語が認知から直接変換されるようになると、言語的知識がモニターとして作用しにくく、言語転移により化石化や逆戻り現象が生じると説明している。

これまで初・中級に多く指摘されてきている言語転移であるが、以上のことから、上級における言語転移の様相は、言語処理の観点からの説明が可能であり、「の」の過剰使用における言語転移は、自動化が進んだ運用レベルで無意識的に作用することを指摘した。

7-3-2 複合的要因

第5章の縦断的な発話調査において、ある特定の修飾部と「の」をひとかたまりとして捉える、言語処理のストラテジーの可能性を指摘し、第6章における文法性判断テストと本章の誤用訂正テストにおいても「ユニット」として調査文にとり入れた。その結果、文法性判断テストの誤用判断においても、誤用訂正テストにおいても、「ユニット」には母語による差はみられなかった。このことから、どの母語話者もある特定の修飾部と「の」を分析できないひとかたまりとして捉える可能性が示された。しかしながら、中国語母語話者のみ誤用の文法性判断と正用の文法性判断の成績に差があることが統計的に認められたことから、中国語が「ユニット」形成にもなんらかの形で作用している可能性も示唆されていた。

そこで7-2-3において、同じ被調査者に対するOPIによる発話データを正用も誤用も含めて細かく分析してみると、個人内で複数の品詞に渡ってある特定の修飾部と「の」を用いていることから、非分析的にひとかたまりとして用いている学習者が多いことが示され、それは上級においてみられる「の」の過剰使用の半数以上を占めることが明らかとなった。

このような学習者の言語処理のストラテジーによる定式化が関与している誤用は以

下に示すように、英語母語話者にもみられたことから（〈「の」を付随しない形態も使用〉）、文法性判断テストや誤用訂正テストで示唆されたように、中国語母語話者特有のものではなく、「の」の過剰使用の要因のひとつとして学習者の言語処理のストラテジーであることを示すものであると思われる。

a. (E7)

(1) *もう一つの贈り物を贈らなければならないのことは全然わからなかったんですけど・・・

日本のこと全然わからなかったし

ラティン語のことについて

国際経済のことにまだ興味があります

変わりたくないこともいっぱいある

直接言ってくださいということなんですけど

(2) *どうやって扱いはちょっと不安の感じを感じた

国際化の感じがする

ちょっと誉め殺しの感じです

民族の違いからちょっと不安な感じがちょっと感じたんですよ

しかし、上級における「の」の過剰使用は上記の英語母語話者1名を除いて、他は全て中国語母語話者によるものであったことから、「の」と特定の語による定式化されたかたまりによる誤用のほとんどについても中国語母語話者が産出していることは明らかである。この事実は、中国語による言語転移が加算的に働き、かたまりを分析的に捉えにくくさせているのではないかと考えられる。つまり、中国語母語話者が上級になっても「の方」や「のために」を分析できない一つのパターンとして認知し、前にくる品詞を考慮せずに付加してしまう原因として、前の品詞にかかわらず必要とされる中国語の「的」が、他の学習者と比べかたまりを分析的に捉えるのを遅らせている可能性が指摘し得る。

また、実際の運用場面では動詞による修飾に「の」の過剰使用が一番多くみられた。この事実も(C8) *違うのところ、(C3) *解決の道探すの方が一番正しい、のように中国語母語話者の動詞修飾にみられる「の」の過剰使用27例のうち20例に「の」と特定の語をひとかたまりとして捉えている可能性が認められ、文法性判断テストにおいても動詞修飾では中国語の負の転移が認められていることから、言語転移と言語処理のストラテジーとの複合的要因が関与していることを示唆するものと思われる。

さらに複合的要因を端的に示していると思われる以下のような誤用例がみられた。

b. (C8) *自分いたのところ

*不便のところ、*違うのところ*作っているのところ、*自分いたの都市、
*自分いたの国は、*今いたの研究室、同じイメージのところ、

上記の例をみると、C8は被修飾部の「ところ」の場合も修飾部が「いた」の場合にも必ず「の」を付随して用いていることから、定式化して捉えていることがわかる。また同時に、中国語の品詞にかかわらず修飾部と被修飾名詞の間に「的」を挿入することによる「修飾部+の+被修飾部」と無意識に捉える言語転移が作用している可能性も挙げられる⁽²⁾。このことからC8の「*自分いたのところ」の誤用は「いた」と「ところ」という二つのC8にとって「の」と結びつきやすい語種であることに加え、言語転移との複合的要因により、「の」の過剰使用が特に消滅しにくいのではないかと推測する。

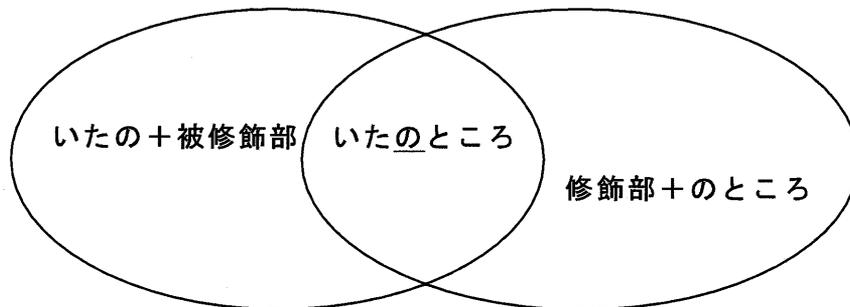


図 11 *「いたのところ」にみられる言語転移と「ユニット」による複合的要因

一方、ナ形容詞についても全「の」の過剰使用 52 例中、19 例とその数は少なくない（表 29 参照）ことから、ナ形容詞修飾でも上級において「の」の過剰使用が残りやすいことがわかる。また、全ナ形容詞修飾にみられる「の」の過剰使用 19 例中、かたまりとして捉えられている誤用が 4 例認められた。その中には、以下の例に示すように、中国語母語話者だけでなく、英語母語話者にも観察された。

(1) 中国語母語話者のナ形容詞修飾にみられるかたまりによる誤用例

(C8) *不便のところ、*きれいの感じ、*同じのこと

定式表現と捉えた根拠 ↓ 〈必ず「の」を付随〉

(C8) *自分いたのところ、同じイメージのところ、*不便のところ、
*違うのところ*作っているのところ、*自分いたの都市、*自分いたの国は、
*今いたの研究室

(2) 英語母語話者のナ形容詞修飾にみられるかたまりによる誤用例

(E 7) 不安の感じ

定式表現と捉えた根拠 ↓ 〈「の」を付随しない形態も使用〉

(E 7) *どうやって扱いはちょっと不安の感じを感じた

国際化の感じがする

ちょっと誉め殺しの感じですよ

民族の違いからちょっと不安な感じがちょっと感じたんですよ

誤用訂正テストによる理解レベルでは、動詞修飾よりもナ形容詞修飾の成績が母語にかかわらず有意に低かったことから、文法性判断テストでも示唆されていたように名詞としても形容詞としても成り立ち、品詞の区別がつきにくいナ形容詞は、理解レベルから定着しにくいものであることが推測される。

そこで、縦断的発話調査からも示唆されていた言語転移と修飾部のゆれとの関連性を検討するために、個人内におけるナ形容詞修飾による誤用と正用を以下に示す。

(C 3) *いろいろの競争を乗り越えて

いろんな器

いろいろな国の反応

いろいろなこと

(C 5) *いろいろの考え方がありますので

いろいろな問題

いろいろな人

(C 5) *特別のこどものために特別の教育ありますよ

*特別のこどもは頭一番いいとか一番わるいとか

*母親は特別の本書いて、

そんなに特別なこどもだから

特別な性格とか

縦断的な調査とは異なる被調査者にもかかわらず、やはり中国語母語話者に「ゆれ」がみられ、しかもそのゆれは「いろいろ」と「特別」にみられる傾向が示されている。ここから、やはり「いろいろ」と「特別」は副詞や名詞、形容詞と様々な働きをすることからも品詞の区別がつきにくく、特に運用場面において中国語母語話者にゆれがみられやすいことがうかがえる。

つまり、ナ形容詞修飾による名詞句の生成には母語にかかわらず理解レベルでの問

題が存在し、それが言語処理のストラテジーとも相互に作用して産出面においても誤用が残る可能性があるが、言語転移による加算的な作用により、特に中国語母語話者の場合は他の母語話者に比べ消滅しにくく、多く残りやすいと考えられる。

以上のことから、言語転移は言語転移以外の発達要因や、諸要因を伴って複合的に作用することを明らかにした。

第4節 7章のまとめ

第1節では、横断的な誤用訂正調査に基づく学習者の「の」に対する理解レベルでの知識を分析した。その結果、誤用訂正テストでは母語による差はみられず、いずれも成績が高かったことから、上級学習者は理解レベルでは、名詞句における「の」の使用法の正しい知識を所持していることが明らかとなった。また、第6章の即時的処理を求める文法性判断テストでは誤用訂正テストよりも成績が低く、誤用の判断においては母語による統計的な有意差が認められ、それは言語転移の可能性が高いことを提示した。これらを合わせて考察すると、上級学習者は知識レベルでは名詞句における「の」の使用法を正しく理解しているが、即時的な処理が求められる場合には、言語転移の作用により「の」の過剰使用が出現するという可能性を指摘することができる。

さらに第2節で同一被調査によるOPIの発話資料を分析した結果、「の」の過剰使用は他の母語話者と比べて中国語母語話者にやはり多くみられた。以上の、3つの調査の結果から、第3節において、上級学習者にみられる言語転移は、理解レベルではなく、自動化された運用レベルで無意識的に作用している可能性が高いという上級レベルにおける言語転移の様相を指摘した。

また第2節の発話調査から、「の」の過剰使用による誤用の半数以上に「の」と特定の語がかたまりとして捉えられていることによる誤用が含まれていたことが明らかとなった。他の母語話者と比較して中国語話者に「の」の過剰使用が多くみられ、しかも言語処理のストラテジーによる定式化が関与している可能性が高いことから、第3節では、中国語母語話者が上級になってもある特定の被修飾語と「の」をひとかたまりとして捉え、前にくる品詞を考慮せずに付加してしまう原因として、運用面における言語転移と言語処理のストラテジーとの相互作用による複合的な要因が関与している可能性を指摘した。つまり、中国語による言語転移が、他の学習者と比べ中国語母語話者がかたまりを分析的に捉えるのを遅らせていると考えられる。また発話調査において、動詞による修飾の際に「の」の過剰使用が多くみられた。そのほぼ全てが中国語母語話者によるものであり、その多くに「の」と特定の語によるかたまりが示

されたことから、動詞による修飾に誤用が多い理由にも、運用面における言語転移と言語処理のストラテジーとの相互作用による複合的な要因の関与を示した。

また、誤用訂正テストにおいては、母語による差はみられなかったが、動詞修飾よりもナ形容詞修飾の成績が母語にかかわらず有意に低かった。これはナ形容詞修飾による名詞句は母語にかかわらず理解レベルにおいて困難であり定着しにくいことを示すものと考えられる。また、発話調査において中国語母語話者だけではなく英語母語話者の「の」の過剰使用にも「の」と特定の語をひとかたまりとして捉えているケースが観察された。このことから、品詞の区別と言語処理のストラテジーとの複合的要因により、運用面においてもナ形容詞による誤用が中国語母語話者に限らず残ると考えられるが、実際にはその数は中国語母語話者に多く、ナ形容詞にみられる誤用と正用のゆれも中国語母語話者に多くみられることから、言語転移が加算的に働き、中国語母語話者は他の母語話者と比較してより多く、長く誤用がみられる可能性を指摘した。

本章では、3種類の調査方法による量的かつ質的分析から、「の」の過剰使用の要因について異なる言語処理レベルから検討し、特に第6章までにその可能性が示されていた上級における言語転移の様相について、自動化の過程で無意識的に作用することを明らかにした。また、言語転移は言語転移以外の諸要因を伴って複合的に作用するという様相を実証的に指摘し、上級レベルにおいても言語転移は決して無視することのできない重要な要因であることを提示した。

注

- (1) 後日、OPIの結果とフィードバックを被調査者に紙面にて渡した。
- (2) 言語転移との複合的要因が示唆されている事例は、スペイン語を母語とする英語学習者が産出した所有構造を持つ名詞句”the flute’s lessons”においても示されている(Anderson 1979)。英語の語順(flute lessons)を反映した過剰一般化というだけでなく、スペイン語訳 lecciones de flauta の de が’sに反映されている。

第8章 結 論

第1節 結論

本研究では、日本語学習者の「の」の過剰使用を対象に、従来の言語転移研究における認証方法を課題として言語転移の可能性を検証し、言語転移の様相を多角的に追究した。本研究の結論を以下にまとめる。

(1) 言語転移研究の認証方法の現状と課題

国内外の言語転移研究を概観し、導き出された言語転移研究における課題の中で、特にその認証方法の妥当性と条件について検討した結果、1言語のみを対象として結論づけている研究が圧倒的多数であり、3言語以上を対象とし、習得レベルや学習環境を統制して言語転移を認証した研究はほとんどないという現状と課題を指摘した。

(2) 学習者の「の」の過剰使用状況

学年の初めと終わりという2時点における発話調査により、初級から中級になると「の」の過剰使用が出現し、正用と混在することが明らかとなった。先行研究の記述とも合わせ、中級では「の」の過剰使用は母語にかかわらず共通してみられる現象であると言える。

上級になると他の母語話者では「の」の過剰使用による誤用は消滅に向かうが、中国語母語話者は上級になっても「の」の過剰使用が依然として残り、新たに出現する学習者も存在することが明らかとなった。また、中国語母語話者は他の母語話者と異なり、名詞句の修飾部の品詞にかかわらず広範囲に「の」を使用する傾向があることが明らかとなった。

(3) 「の」の過剰使用に関わる諸要因

学習者の「の」の使用状況や文法性判断テスト、誤用訂正テストから、その要因には、格助詞「の」の過剰般化、ナ形容詞と名詞の区別の混乱、学習者の言語処理のストラテジー、そして言語転移という諸要因が、各習得レベル及び言語処理過程において関与していることを明らかにした。

(4) 言語転移の可能性

発話調査において母語による差が示された上級学習者を対象として、即時的な文法性判断テストを実施し言語転移の可能性を検証した結果、特に動詞修飾において、中国語の負の転移と韓国語の正の転移が関与していること、言語転移の作用により中国語母語話者は修飾部の品詞にかかわらず「の」を過剰使用することが、統計的かつ言語学的に認められた。このことから、上級になっても中国語母語話者には「の」の過剰使用が残ったり、新たに出現したりする事実は、過程的転移で説明できることを指摘し、「の」の過剰使用に関与する言語転移の作用を明らかにした。

(5) 言語転移の様相

即時的な文法性判断テストにより言語転移の可能性が検証されたが、同じ被調査者に対して誤用訂正テストを行ったところ、学習者は母語にかかわらず、知識としてはほぼ正しく理解していることが明らかとなった。しかしながら、同じ被調査者に対する発話調査においては、やはり中国語母語話者に「の」の過剰使用が多いことが明らかとなった。このことから、自動化がすすみ、言語形式ではなく意味に直接アクセスする上級においては、即時的な処理が求められる場合や、実際の運用場面において、無意識的に言語転移が作用することを明らかにした。

(6) 複合的要因

発話資料の分析から、「の」の過剰使用の要因として、ある特定の語と「の」をひとかたまりとして捉える言語処理のストラテジーが関与している可能性が示された。言語処理のストラテジーによる誤用は中国語母語話者だけにみられるものでもなく、文法性判断テストにおいても母語にかかわらず誤用の判断は低かったことから、学習者に共通してみられる発達要因であることを指摘し得た。しかし中国語母語話者に上級になっても「の」の過剰使用が他の母語話者と比較して多くみられ、その中にはこのような特定の語と「の」をひとかたまりに定式化して用いることによる誤用が多いことが明らかとなった。この事実から、言語転移が定式化されたパターンを分析的に捉えるのを遅らせるという複合的要因により、中国語母語話者の誤用は特に消滅しにくいことを指摘した。言語転移は、言語転移以外の諸要因を伴って複合的に作用するという特徴を実証的に提示した。

第2節 本研究の意義と今後の課題

本研究の意義は以下の3点にまとめることができる。

(1) 言語転移の認証方法の妥当性

本研究では、言語転移研究における認証方法の現状と課題をふまえ、調査を実施した。学習者の習得レベルは、標準化されたOPIという口頭運用能力を測定する手法を用いて測定し、3言語以上の母語を対象として、習得過程に関与する様々な要因も含めた多角的な観点から、言語転移の可能性と様相を指摘した。縦断的調査と横断的調査を組み合わせ、記述的方法から導き出された仮説を、複数の調査方法を通して統計的、言語学的な分析を経て認証を行う方法は、その妥当性を主張し得る。

(2) 上級における言語転移の様相について異なる言語処理の観点から追究した点

これまで初・中級において多くみられるとされる言語転移であるが、本研究では上級における言語転移を扱っている。そこには知識としては理解できていても即時的な処理が求められるような場面においては、上級で言語処理の自動化が進んでいるが故に無意識に言語転移が作用する可能性があることを指摘した。従来の「言語転移か否か」という議論から一歩進んで、言語処理の観点から第二言語習得過程における言語転移の新たな様相の一端を示すことができた。

(3) 言語転移と言語転移以外の要因との関連性を明らかにした点

本研究では上級段階においても中国語母語話者に「の」の過剰使用が残る事実とその要因について、理解レベルから残されているナ形容詞の品詞の区別の問題と、運用レベルにおいて、中国語からの言語転移が特定の語と「の」をひとつの定式パターンとして処理しているのを分析的に捉えにくくしているという、言語転移と言語転移以外の要因との関連性を実証的に提示した。

本研究において、残された研究課題を以下に提示する。

(1) 学習環境と言語転移の関連性

本研究では日本国内において日本語の教室指導を受ける成人学習者を対象に研究を進めた。本研究における縦断的発話調査から、初級に来日し中級に習得レベルが進んだ学習者には母語にかかわらず「の」の過剰使用が出現することが明らかとなったが、習得レベルが中級から上級に進む過程において、中国語母語話者には新たに「の」の過剰使用が出現する学習者が多くみられた。本研究において、過程的転移の可能性を

指摘し得たが、日本で学習し、レベルがあがった学習者に「の」の過剰使用がみられる事実から、日本におけるインプットの要因も捨てきれない。齋藤(2002)では、自然習得学習者においても「の」の過剰使用が観察されており、教室指導を受けない自然学習者も含め、今後、習得レベルと言語転移の関連性を学習環境の観点からも探る必要がある。

(2) 学習者の言語処理のストラテジーに関連する理論の概念整理と第二言語習得過程における働きの解明

本研究においてある特定の語と「の」をひとかたまりとして捉える学習者の言語処理のストラテジーが「の」の過剰使用の要因のひとつである可能性を指摘したが、学習者の生産的ルール学習との関連性 (Krashen& Scarcela 1978) という理論上の問題も視野にいれた (白井2002:23) 習得過程におけるこの種のストラテジーの役割を解明する必要があると考える。今後「の」の過剰使用に関与する言語処理のストラテジーと「文の型」の発達を手がかりとして、どのようなものがかたまりとして捉えられ、それがどのような範囲で使用され、習得過程においてどう分析的に捉えられてゆくようになるのか、その内的メカニズムを実証的及び理論的に検討する必要がある。

(3) 研究成果の教育現場への適用と実践

本研究の結果から、運用場面において、中国語母語話者が上級になっても誤用が残る背景には、言語転移と言語処理のストラテジーによる定式化されたパターンの両者が複合的に関与していることが明らかになったことから、双方から誤用軽減の方策を練り、指導へと結びつけることが肝要であると思われる。上級にさしかかる時期になっても「の」の過剰使用がみられる場合は、母語との違いから導き出される方策と合わせて、誤った定式パターンの分解を促し、学習者自らが誤認識に気づき、正しい自動化がすすむような口頭運用練習、また文脈からナ形容詞か名詞かという品詞の区別の仕方を指導することも有効であろう。中級から上級にかけては、複文単位で行うことが効果的であると考えられる。意味内容に意識が向かう発話場面においても、正確さを維持できるように総合的なバランスに留意した口頭練習を行うことが必要である。

一方で、初級から中級にみられる「の」の過剰使用は習得の証でもあり、上級になると減少に向かうため、中級段階では誤用であるからと執拗に訂正、指導する必要はないという可能性も考えられる。しかしながら中級での訂正、指導が上級での誤用を減らす可能性も考えられ、今後、発達段階を踏まえた指導のタイミング、要因を考慮した指導方法が実際の習得に有効であるかを検討してゆく必要がある。白畑(1993a)では明示的な示唆を与えても誤用が減らなかったことが報告されているが、暗示的教示と明示的教示のどちらが有効であるのかについても検討する必要がある。

第二言語習得には様々な要因が関与している。しかしながら、第二言語習得研究は研究の方法上の制約、必要性により、そのわずかな範囲にだけ焦点を合わせてきた。本研究も例外ではない。実際には多言語話者による日本語学習者も当たり前のことながら存在し、学習者の学習環境も千差万別である。限られた文脈から得られた本研究の言語転移の様相が、多言語話者の場合はどうであるのか、学習環境を異にする学習者の場合はどうであるのか、他の言語項目にも当てはまるのかについては、今後検討していかなければならない。

本研究の当初の目的は方法論的妥当性を経た言語転移の認証にあった。しかし、言語転移は単に第一言語の構造的な特徴の影響ではなく、習得に関わる普遍的メカニズムや学習ストラテジー、目標言語の特徴などと複雑に絡まりあったものであることが明らかとなり、言語転移の認証には、個々の第一言語の規則、中間言語の母語による差だけに根拠を求めるのではなく、言語転移以外の習得要因との関連性を明らかにすることで初めて明らかにされてゆくものであることに改めて気づかされた。

第二言語の習得過程における言語転移のメカニズムを明らかにするために、今後さらに普遍性と個別性との関連性の記述を重ね、理論構築への貢献を目指していきたい。

参考文献

(和文)

- 安龍洙(2000)「日本語学習者の漢語の意味の習得における母語の影響について—韓国
人学習者と中国人学習者を比較して—」『第二言語としての日本語の習得研究』
3号 pp. 5-17.
- 安藤貞雄(1986)『英語の論理・日本語の論理—対照言語学的研究—』大修館書店
- 李惠蓮(1999)「韓国人日本語学習者の日本語発話の“end focus”における母語の影響
—句末を中心に—」『日本語教育』103号 pp. 69-78.
- 池田裕(1997)「第二言語習得に伴う発話中に見られる名詞句の変化」『第二言語とし
ての日本語学習における統語構造等習得過程の長期的観察と分析』平成5年度科
学研究費補助金一般研究C研究成果報告書 pp. 23-31.
- 生駒知子・志村明彦(1993)「英語から日本語のプラグマティック・トランスファー：
『断り』という発話行為について」『日本語教育』79号 pp. 41-52.
- 石田敏子(1991)「フランス語話者の日本語習得過程」『日本語教育』75号 pp. 64-77.
- 市川保子(1997)『日本語誤用例文小辞典』凡人社.
- 伊藤友彦(1993)「『名詞+名詞』から『名詞+ノ+名詞』への移行」『静岡大学教育
学部研究報告(人文・社会科学篇)』第43号 pp. 157-163.
- 稲葉みどり(1991)「日本語条件文の意味領域と中間言語構造—英語話者の第二言語
習得過程を中心に—」『日本語教育』75号 pp. 87-99.
- 井上優(2002)「対照研究の意義と役割」国立国語研究所編『日本語と外国語との対照
研究X：対照研究と日本語教育』くろしお出版 pp. 3-20.
- 猪崎保子(1994)「日本語学習者の作文にみられるヴォイス・アスペクト・ムードの習
得—ケーススタディー—」『東京外国語大学日本語教育センター論集』20 東京外国
語大学留学生日本語教育センター pp. 197-215.
- 猪崎保子(2000)「『依頼』会話にみられる『優先体系』の文化的相違と期待のずれ—
日本人とフランス人日本語学習者の接触場面の研究—」『日本語教育』104号
pp. 79-88.
- 岩淵悦太郎・村石昭三(1968)「言葉の習得」『ことばの誕生』日本放送協会.
- 江連成美(1995)「中間言語語用論に関する考察—断り行動を通して—」『平成7年度
日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp. 141-146.
- 大石久美子(1997)「『～(し)たいですか?』に代表される願望伺いについて—オー
ストラリア英語母語話者と日本語母語話者の接触場面での問題—」『日本語教育』

91号 pp. 13-23.

- 大石久美子(1998)「接触場面での上級日本語学習者の願望疑問文の問題」『世界の日本語教育』第8号 国際交流基金日本語国際センター pp. 13-30.
- 大喜多喜夫(2000)『英語教員のための応用言語学』昭和堂.
- 大久保愛(1967)『幼児言語の発達』東京堂出版.
- 大島弥生(1993)「中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究」『日本語教育』81号 pp. 93-103.
- 奥野由紀子(1998)「日本語願望疑問文の習得に関する研究—願望疑問文使用制約の調査に基づいて—」『教育学研究紀要 第二部』第44巻 中国四国教育学会 pp. 398-403.
- 奥野由紀子(1999)『日本語願望疑問文の習得に関する研究』広島大学大学院教育学研究科 修士論文. (未公刊)
- 奥野由紀子(2000)「第二言語習得における言語転移の認証—先行研究からの課題—」『教育学研究紀要 第二部』第46巻 中国四国教育学会 pp. 384-389.
- 奥野由紀子(2001)「英語母語話者の願望疑問文使用の要因とその指導に関する一考察—『言語転移』以外の観点を含めて—」『日本語・日本語文化研究』第8号 京都外国語大学留学生別科 pp. 18-30.
- 奥野由紀子(2001)「日本語学習者の『の』の過剰使用の要因に関する一考察—縦断的な発話調査に基づいて—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第50号 広島大学教育学部 pp. 187-195.
- 奥野由紀子・金澤眞智子・宮瀬真理・山本真知子(2002)「OPI発話データにおける『テキストの型』の内容分析—「節」を指標とした個人内変化と判定レベルの関連性を中心に—」『日本語OPI 10周年記念合同フォーラム論文集』日本語OPI研究会 pp. 101-111.
- 奥野由紀子(2003)「上級日本語学習者における言語転移の可能性—「の」の過剰使用に関する文法性判断テストに基づいて—」『日本語教育』116号 pp. 79-88.
- 鎌田修(1999)「KYコーパスと第二言語としての日本語の習得研究」『第二言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成8年度～10年度 科学研究費助成金研究成果報告書 pp. 227-237.
- 家村伸子(2000)『日本語学習者における否定表現の習得に関する研究』広島大学大学院教育学研究科 学位論文. (未公刊)
- 家村伸子・迫田久美子(2001)「学習者の誤用を産み出す学習者のストラテジー(2)—否定形『じゃない』の場合—」『日本語教育研究』広島大学教育学部日本語教育講座 第11号 pp. 43-48.
- 海保博之・柏崎秀子(2002)『日本語教育のための心理学』明光社.

- 河野俊之(1999)「動詞のアクセントの習得」『第2言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成8年度～10年度科学研究費補助金研究成果報告書.
- 邱學瑾(2000)「台湾人日本語学習者における日本語漢字語の処理について」中国四国心理学会論文集 33号 p.16.
- 邱學瑾(2001)「日本語漢字熟語の処理パターンに及ぼす母語の影響—韓国人日本語学習者と非漢字圏日本語学習者の比較—」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.217-218.
- 邱學瑾(2002)「台湾人日本語学習者の漢字熟語の音韻処理にみられる単語タイプの効果」『2002年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.219-220.
- 許夏珮(1997)「中・上級台湾人日本語学習者による『テイル』の習得に関する横断研究」『日本語教育』95号 pp.37-48.
- 許夏珮(2000)「自然発話における日本語学習者による『テイル』の習得研究—O P Iデータの分析結果から—」『日本語教育』104号 pp.20-29.
- 久保田美子(1993)「日本語初級学習者の習得過程に関する縦断研究—疑問表現と応答表現について—」『言語文化と日本語教室』第5号 pp.11-22.
- 熊谷智子(2002)「「対照研究」と「言語教育」をつなぐために」国立国語研究所編『日本語と外国語との対照研究X：対照研究と日本語教育』くろしお出版 pp.21-34.
- 輿水優(1998)「日本語と中国語」『新しい日本語研究を学ぶ人のために』玉村文郎(編)世界思想社 pp.147-168.
- 齋藤浩美(2002)「連体修飾節の習得に関する研究の動向」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会研究会 pp.45-69.
- 坂野永理(1994)「英語母語話者の日本語作文における文章構造」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第4号 pp.141-152.
- 坂本正(1993)「英語話者における『て形』形成規則の習得について」『日本語教育』80号 pp.125-135.
- 坂本正・小山悟(1997)「日本語学習者の文法修正能力」『第二言語としての日本語の習得研究』第二言語習得研究会 pp.9-28.
- 迫田久美子(1996)「指示詞コ・ソ・アに関する中間言語の形成過程—対話調査による縦断的研究に基づいて—」『日本語教育』89号 pp.64-75.
- 迫田久美子(1997)「中国語話者における指示詞コ・ソ・アの言語転移」『広島大学日本語教育学科紀要』第7号 pp.63-72.
- 迫田久美子(1999)「第二言語学習者による「『の』の付加に関する誤用」『第2言語としての日本語の習得に関する総合研究』平成8年度～10年度科学研究費補助金研究成果報告書 pp.327-334.
- 迫田久美子(2001)「学習者の誤用を産み出す言語処理のストラテジー(1)一場所を

- 表す『に』と『で』の場合」『日本語教育研究』広島大学教育学部日本語教育講座 第11号 pp. 17-22.
- 迫田久美子(2001)「第2章 学習者の文法処理方法」『日本語学習者の文法習得』野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子 大修館書店 pp. 25-43.
- 迫田久美子(2002)『日本語教育に生かす第二言語習得研究』アルク.
- 佐々木正人・小林春美(1997)『子どもたちの言語獲得』大修館書店.
- 佐藤美重子(1993)「インドネシア人学習者の日本語音声学習上の諸問題」『九州大学留学生センター紀要』第5号 pp. 27-38.
- 鮫島重喜(1998)「コミュニケーションタスクにおける日本語学習者の定型表現・文末表現の習得過程—中国語話者の『依頼』『断り』『謝罪』の場合—」『日本語教育』98号 pp. 73-84.
- 白井恭弘(2001)「第二言語における文法習得研究とその教育的示唆」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会研究会 pp. 20-27.
- 白畑知彦(1993a)「連体修飾構造獲得過程における化石化現象」『平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp. 55-59.
- 白畑知彦(1993b)「幼児の第2言語としての日本語獲得と『ノ』の過剰生成—韓国人幼児の縦断研究—」『日本語教育』81号 pp. 104-115.
- 白畑知彦(1994)「成人第2言語学習者の日本語の連体修飾構造獲得過程における誤りの分類」静岡大学教育学研究報告(人文・社会科学篇)第44号 pp. 175-189.
- 白畑知彦(1995)「第2言語の初期発達ダンカー主要部の位置に関するパラメータ値の再設定について—」静岡大学教育学研究報告(人文・社会科学篇)第45号 pp. 117-124.
- 代田智恵子(1997)「日本語アクセントの習得とイントネーション—フランス語母語話者による日本語発音の音調特徴とその要因—」『世界の日本語教育』第7号 国際交流基金日本語国際センター pp. 113-135.
- 申 環恵(1985)「第二言語としての日本語習得における『コソア』の問題」『言語の世界』2巻2号 pp. 97-111.
- 新村朋美(1992)「指示詞の習得—日英語の指示詞の習得の対照研究」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』第14巻 pp. 36-59.
- 菅谷奈津恵(2001)「第二言語としての日本語のアスペクト習得研究概観：『動作の持続』と『結果の状態』のテイルを中心に」『言語文化と日本語教育』日本言語文化学会研究会 pp. 70-86.
- 杉田くに子(1994a)「学習者の日本語での文章構造の背景」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』17号 pp. 31-48.
- 杉田くに子(1994b)「日本語母語話者と日本語学習者の文章構造の特徴—文配列課題に

- 現れた話題の展開一」『日本語教育』84号 pp.14-26.
- 杉村博文(1990)「“的”と『の』」『中国語』No.368 内山書店 pp.21-24.
- 鈴木忍(1985)『文法Ⅰ 教師用日本語教育ハンドブック③』国際交流基金 凡人社.
- 野田尚史・迫田久美子・渋谷勝巳・小林典子(2001)『日本語学習者の文法習得』大修館書店.
- 舘岡洋子(1995)「英語母語話者の読解過程一起承転結文の場合一」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』18号 pp.1-33.
- 舘岡洋子(1996)「文章構造の違いが読解に及ぼす影響一英語母語話者による日本語評論文の読解一」『日本語教育』88号 pp.74-90.
- 田中茂範・阿部一(1988)「外国語学習における言語転移の問題(1)一歴史的背景と現状一」『英語教育』11月号 No.9 pp.33-35.
- 田中茂範・阿部一(1988)「外国語学習における言語転移の問題(2)一歴史的背景と現状一」『英語教育』12月号 No.10 pp.38-40.
- 田中茂範・阿部一(1988)「外国語学習における言語転移の問題(3)一歴史的背景と現状一」『英語教育』1月号 No.11 pp.78-81.
- 田中真理(1997)「視点・ヴォイス・複文の習得要因」『日本語教育』92号 pp.107-118.
- 丹下省吾(1989)「Language Transfer について」『愛知県立大学外国語学部紀要(言語・文学編)』第21号 pp.29-38.
- 丹下省吾(1993)「上級学習者の口頭英語一言語転移の視点より一」『愛知県立大学外国語学部紀要(言語・文学編)』第25号 pp.37-49.
- 趙南星(1993)「韓国人日本語学習者による漢字の書きの誤りの分析と評価」『日本語教育』80号 pp.28-48.
- 張麟声(2002)『日本語教育のための誤用分析』スリーエーネットワーク.
- 鶴田康子他(1996)『英語のソーシャルスキル』大修館書店.
- 寺村秀夫(1980)「名詞修飾部の比較」『日英語比較講座第2巻 文法』國廣哲彌(編)大修館書店.
- 中島知里(2000)『第二言語習得研究に Language Transfer の研究』広島大学教育学部日本語教育学科卒業論文。(未公刊)
- 永野賢(1960)「幼児の言語発達一とくに助詞「の」の習得過程について一」関西大学国文学会(編)『島田教授古稀記念国文学論集』 pp.405-418.
- 中村恵子・陸路美礼(1995)「中国語話者の日本語学習における〔t〕〔d〕の判別に関する実験報告」『東海大学紀要・留学生教育センター』第15号 pp.23-32.
- 西原鈴子・川村よし子・杉浦由紀子(1988)『形容詞』名柄迪(監修)荒川出版.
- 西端千香子(1993)「閉鎖持続時間を変数とした日本語促音の知覚の研究一日本語話者と中国語母語話者の比較一」『日本語教育』81号 pp.128-140.

- 西端千香子・細田和雅(1994)「中国話話者による発話音声の音響的特徴に関する事例報告」『広島大学日本語教育学科紀要』第4号 pp.105-112.
- 朴在權(1997)『現代日本語・韓国語の格助詞の比較研究』勉誠社.
- 藤原与一(1977)『幼児の言語表現能力の発達「わが子のことば」をみつめよう』文化評論出版.
- フォード丹羽順子・小林典子・山元啓史(1995)「『日本語能力簡易試験(S P O T)』は何を測定しているか—音声テープ要因の解析—」『日本語教育』86号 pp.93-102.
- 福岡昌子(1995)「北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究」『日本語教育』87号 pp.40-53.
- 馮富宋(1999)『日本語学習における母語の影響』風間書房.
- 法貴則子(1994)「フランス人日本語学習者の名詞の音調」『言語文化と日本語教育』第8号 pp.38-49.
- 堀江・インカピロム・プリアー・岩崎勝一(1995)「日本とタイの言語・非言語行動にみられる対人意識構造の相違について—なぜタイ人は『どうぞよろしく』と言わないのか—」『平成7年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp.163-167.
- 峯布由紀(1995)「日本語学習者の会話における文末表現の習得過程に関する研究」『日本語教育』86号 pp.65-80.
- 峯布由紀(2001)「Processability theory に基づいた第二言語習得研究」『第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』日本言語文化学会研究会 pp.28-44.
- 牧野成一(監修)(1999)『ACTFL-OP I 試験官養成用マニュアル』日本語OP I 研究会翻訳プロジェクトチーム翻訳 アルク.
- 牧野成一他(2001)『ACTFL-OP I 入門—日本語学習者の「話す力」を客観的に測る—』アルク.
- 松崎寛(1999)「韓国語話者の日本語音声—音声教育研究の観点から—」『音声研究』第3巻 第3号 pp.26-35.
- 松崎寛・河野俊之(1998)『よくわかる音声』アルク.
- 水谷信子(1985)『話しことばの文法』くろしお出版 pp.34-52.
- 水野義道(1993)「日本語『の』と中国語“的”」『日本語学』vol.12 No.10 pp.72-79.
- 宮島達夫・野村雅昭(1982)『図説日本語』林大(監修)角川書店.
- 森山新(2000)『認知と第二言語習得』図書出版ケミオン.
- 森山新(2001)「中間言語の化石化と第二言語習得のメカニズム」『世界の日本語教育』11 pp.55-68.
- 山内博之(1999)「OP I 及びKY コーパスについて」『第二言語としての日本語の習

- 得に関する総合研究』平成8年度～10年度 科学研究費助成金研究成果報告書 pp. 238-278.
- 山岡俊比古(1997)『第2言語習得研究』桐原ユニ.
- 山口和代(1997)「コミュニケーション・スタイルと社会文化的要因ー中国人および台湾人留学生を対象としてー」『日本語教育』93号 pp. 38-48.
- 山下紀久枝(1994)「学習者は『笑って門を入り、泣きながら出ていく』」『月刊日本語』8月号 アルク.
- 山田伸子(1994)「日本語アクセント習得の一段階ー外国人学習者の場合ー」『日本語教育』83号 pp. 108-119.
- 山田真理・中村透子(2000)「連体修飾の『の』に関する中級学習者の習得状況とストラテジー」『2000年度 日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp. 93-98.
- 山本富美子(1997)「母語干渉による異文化間コミュニケーション上の問題ー中国語系日本語学習者の中間言語分析よりー」『富山大学人文学部紀要』 pp. 25-237.
- 山本富美子(2000)「中国人日本語学習者の有声・無声破擦音と聴解力の習得研究ー北方方言話者に対する聴取テストの結果よりー」『日本語教育』104号 pp. 60-68.
- 横山正幸(1989)「幼児による助詞の誤用の出現時期と類型」『福岡教育大学紀要』第38号 pp. 225-236.
- 横山正幸(1990a)「幼児の連体修飾発話における助詞『ノ』の誤用」『発達心理学研究』第1巻 第1号 pp. 2-9.
- 横山正幸(1990b)「助詞の獲得過程」『子どもたちの言語獲得』佐々木正人・小林春美(監修) 大修館書店 pp. 133-151.
- 吉川武時(1997)『日本語誤用分析』明治書院.
- 渡邊亜子(1991)「日本語学習者の談話の展開ーストーリーテリングによる調査の中間報告ー」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会 第3号 pp. 49-52.
- 渡邊亜子(1995)「中国語母語話者の日本語受身文の使用実態とその背景ー母語との対照からの仮説設定ー」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会 第9号 pp. 216-228.
- 渡辺恵美子(1994)「日本語学習者のあいづちの分析ー電話での会話において使用された言語的あいづちー」『日本語教育』82号 pp. 110-122.
- エレン・ビアリストク&ケンジ・ハクタ(2000)重野純訳『外国語はなぜなかなか身につかないか』新曜社.
- テレンス・オドリン(1995)丹下省吾訳『言語転移』リーベル出版.
- リディア・ワイド(1992)千葉修司・ケビン グレグ・平川真規子訳『普遍文法と第

- 二言語獲得—原理とパラメータのアプローチ』リーベル出版.
- ロッド・エリス(1996)金子朝子訳『第二言語序説—学習者言語の研究—』研究社.
- S. ピット・コーダー(1988)玉川学園学術教育研究所訳『中間言語入門』三修社.

(欧文)

- Anderson, J. R. 1987. Skill acquisition: Compilation of weak method problem solutions. *Psychological Review* 94, 192-210.
- Angelis, G., and L. Selinker. 2001. Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems. *In Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. by Cenoz J., Hufeisen B., and U. Jessner; Multilingual Matters, 42-68.
- Bialystok, E., and M. Sharwood Smith. 1985. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. *Applied Linguistics* 3: 181-206.
- Brown, R., and Halon, C. 1970 Derivational complexity and the order of acquisition in child speech. *In Cognition and the development of language*, ed. by J. Hayes, New York: Wiley. 155-207.
- Cazden, C. 1972. Child Language and Education. Holt: Rinehart and Winston.
- Cenoz, J., Hufeisen B., and U. Jessner. 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chandrasekhar, A. 1978. Base language. *International Review of Applied Linguistics* 16, 62-65.
- Chomsky, N. 1959. A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language* 35, 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on Language*. New York: Pantheon.
- Chomsky, N. 1980. *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chumbow, S. 1981. The mother tongue hypothesis in a multilingual setting. *In Proceedings of the 5th Congress of I' Association Internationale de Linguistique Appliquee. Quebec: Les Presses de L' Universite Laval*. 41-55.
- Clancy, P. M. 1985. The Acquisition of Japanese. *In The Cross Linguistic Study of Language Acquisition* (vol.1), ed. by Slobin, D., Lawrence Erlbaum, Hillsdale: New Jersey, 373-524.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *Applied Linguistics*

- 5, 161-169.
- Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *Applied Linguistics* 9, pp. 149-159.
- Corder, S. P. 1978. Language-Learner language. In *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*, ed. by J. C. Richards, Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. 1983. A role for the mother tongue. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Gass, S., and Selinker, L., Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc. 18-31.
- Dagut, M., and Laufer, B. 1985. Avoidance of phrasal verbs: A case of semantic causes?. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 73-79.
- Dewaele, M. 1998. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics* 19, 471-490.
- Dulay, H., and Burt, M. 1973. Should We Teach Children Syntax?. *Language Learning* 23, 244-258.
- Dulay, H., and Burt, M. 1974a. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H., and Burt, M. 1974b. Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8, 129-136.
- Ellis, R. 1985. Sources of Variability in Interlanguage. *Applied Linguistics* 6, 118-31.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fouser, R. 2001. Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃. In *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. by Cenoz, J., Hufeisen B., and U. Jessner; Multilingual Matters, 149-169.
- Garrett N. 1986. The problem with grammar: what kind can the language learner use? *Modern Language Journal* 70, 133-148.
- Gass, S. 1979. Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* 29, 327-344.
- Gass, S., and Selinker, L. ed. 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.

- Gass, S., and Selinker, L. ed. 1994. *Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- George, H. 1972. *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Gregg, K. 1990. The variable competence model of second language acquisition and why it isn't. *Applied Linguistics* 11, 364-383.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. by Cenoz, J., Hufeisen B., and U. Jessner; Multilingual Matters, pp.21-41.
- Hulstijn, J. H., and Marchena, E. 1989. Avoidance: Grammatical or Semantic causes?. *Studies in Second Language Acquisition* 11, 241-255.
- Hyltenstam, K. 1984. The use of Typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of Pronominal Copies in Relative Clauses. In *Second Language: A cross-linguistic perspective*, ed. by Andersen, R., Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc. Josh, A., and Homburg, T. 1983. Verification of language transfer. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Gass, S., and Selinker, L., Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc. 47-70.
- Kamimoto, T., Shimura, A., and Kellerman, E. 1992. A second language classic reconsidered—the case of Schachter's avoidance. *Second Language Research* 8:3, 251-277.
- Kaplan, R. B. 1966. Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning* 16, 1-20.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1983. Introduction. "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory. In *Language Transfer in Language Learning*, ed. by Gass, S., and Selinker, L., Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Kellerman, E. 1977. Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 5-76.
- Kellerman, E. 1978. Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15, 59-92.
- Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second*

- Language Acquisition* 2, 37-57.
- Kellerman, E. 1986. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. *In Crosslinguistic influence in second language Acquisition*, ed. Kellerman, E. and Sharwood Smith, M., Oxford: Pergamon Press.
- Kleinmann, H. 1977. Avoidance behavior in adult second language acquisition. *Language Learning* 27:1, 93-107.
- Kleinmann, H. 1978. The strategy of avoidance in adult second language Acquisition. *In Second Language Acquisition Research: Issues and implications*, ed. by W.C. Ritchie, New York: Academic Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan.
- Lado, R. 1964. *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGrawHill.
- Larsen-Freeman, D., and Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Laufer, B. and Eliasson, S. 1993. What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity or L2 complexity?. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 35-48.
- MacNeill, D. 1966. Developmental psycholinguistics. *In The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. ed. by F. Smith and G.A. Miller., Cambridge, MA: MIT Press.
- MacWhinney, B. 1985. Hungarian language acquisition as an exemplification of general model of grammatical development. *In The cross linguistic study of language acquisition, Vol. 2: Theoretical issues*, ed. by Slobin, D.I., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. 1057-1155.
- McLaughlin, B. 1978. The Monitor Model: some methodological considerations. *Language Learning* 28, 309-332.
- McLaughlin, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics* 11, 113-128.
- Miller, G. A. 1956. The magical number seven plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, 81-97.
- Nemser, W. 1971. Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9, 115-123.
- Newell, A. 1990. *Unified theories of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pawley, A. and F. Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, *In Language and communications*, ed. by Richards, J. and J. Schmidt. London: Longman.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 1992. On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42:1, 85-112.
- Ringbom, H. 2001. Lexical Transfer in L3 Production, *In Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, ed. by Cenoz, J., Hufeisen B., and U. Jessner; Multilingual Matters, 59-68.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis. *Language Learning* 24:2, 205-214.
- Schumann, J. 1979. The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature, *In The Acquisition and Use of Spanish and English as First and second Languages*, ed. by R. Andersen, Washington D.C.: TESOL 3-32.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *Applied Linguistics* 10:3, 209-231.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Spolsky, B. 1989. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stockwell, R., J., Bowen and Martin, J. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tarone, E. 1988. *Varification in Interlanguage*. London: Edward Arnold.
- Taylor, P. B. 1975. The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning* 25:1, 73-107.
- Tran-Thi-Chau. 1975. Error analysis, contrastive analysis and students' perception: a study of difficulty in second language learning. *Applied Linguistics in Language Teaching* 13, 119-143.
- Wardhaugh, R. 1970. The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 17, 473-480.
- White, L. 1977. Error analysis and error correction in adult learners of English as a second language. *Working Papers in Bilingualism* 13, 42-58.

- Williams, S., and Hammarberg, B. 1998. Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19, 295-333.
- Wode, H. 1981. *Learning a Second Language1: an Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen: Gunter Narr.
- Young, R. 1988. Variation and the interlanguage hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 10, 281-302.
- Young, R. 1991. *Variation in Interlanguage Morphology*. New York: Peter Lang.
- Zobl, H. 1980. The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning* 30, 43-57.

資 料

資料 1 第 6 章で用いた文法性判断テストの内容

- 1-1 文法性判断テストの例題と練習問題
- 1-2 文法性判断テスト (セクション I)
- 1-3 文法性判断テスト (セクション II)

資料 2 第 7 章で用いた誤用訂正テストの内容

- 2-1 誤用訂正テスト (セクション I)
- 2-2 誤用訂正テスト (セクション II)

資料 3 第 5 章、第 7 章で行った O P I のフィードバック用紙

れい

- ◆ テープを聞きながら、下の文を見て、下線部分の文法の正誤を判断してください。
- ◆ 下線が正しければ例1のように () に○を書いてください。
- ◆ 下線が間違いならば例2のように () に×を書いてください。
- ◆ テープと紙面の文は同じものです。(テープと違うところを探すテストではありません)

例1) 昨日は _____ 勉強しました。(O)

例2) 日曜日は、 _____ 遊びました。(X)

れんしゅう

- 1) 交通が _____ になりました。()
- 2) テレビを _____ が、金が足りなくてやめました。()
- 3) 私は来年、ヨーロッパを旅行する _____。()
- 4) もしできれば、将来日本に _____ と思います。()
- 5) _____ に母は私に時計をくれました。()

資料1-2 第6章で用いた文法性判断テスト (セクションI)

- 1 _____、^{でんき}電気をつけてください。()
- 2 ^{よるおそ}夜遅くなったので、^{ともだち}友達が^{くるま}車で_____。()
- 3 ^{にほん}日本にきて、_____をたくさんつくりました。()
- 4 ^{がいこく}外国で、_____を^{おも}みつけようと思います。()
- 5 この^{ほん}本は、_____が^か買いました。()
- 6 _____を^{あんしん}みて、安心しました。()
- 7 ^{えき}駅のホームで_____が^{おおぜい}大勢います。()
- 8 わたしはチンさんに、タイのおみやげを_____。()
- 9 この^{あいだ}間はごちそうになったので、^{きょう}今日は_____。()
- 10 アメリカの^{こうげき}攻撃に^{さんせい}賛成か^{はんたい}反対か、それは_____です。()

- 11 寒いので、エアコンを_____。()
- 12 今はとても疲れているので、食べるより、_____。()
- 13 _____は去年の冬より雪がたくさん降りました。()
- 14 さっき_____、また忘れてしまいました。()
- 15 これはとても_____だから、忘れないでくださいね。()
- 16 _____は、この図書館にしかありません。()
- 17 中国では、これは正月の_____です。()
- 18 _____は、祖母に教えてもらったものです。()
- 19 前に_____は駅からとても遠かった。()
- 20 _____は少し違いますから、練習しなければならない。()

- 21 すみませんが、^{かえ}_____帰ってもいいですか。()
- 22 ^{ほうりつ}法律を_____^{わたし}私は^{にほん}日本へきました。()
- 23 ^{けっこん}結婚するには、やはり_____^{いちばん}が一番いいですね。()
- 24 ここの^{おんせん}温泉は_____^{たか}が高すぎて、^{はい}入れない。()
- 25 この^{ようし}用紙に、_____^かを書いてください。()
- 26 わたしの^{てちょう}手帳を^み見つけたら_____。()
- 27 チンさんは^{たんじょうび}誕生日にすしを_____です。()
- 28 ^{わたし}私も_____よくスポーツをしたものだ。()
- 29 ^{かれ}彼の方が、^{ほう}_____^き気がしてきました。()
- 30 ^{たなか}田中さんは_____で、^{せんもん}専門は^{きょういく}教育です。()

- 31 明日 ^{あした} _____ は今一番人気 ^{いまいちばんにんき} があります。 ()
- 32 子どもには、自分のこと ^{じぶん} は自分で ^{じぶん} _____。 ()
- 33 ゲームばかりしていないで、もっと外 ^{そと} で _____ がいいよ。 ()
- 34 自分の国 ^{じぶんくに} のことだけ、というのは _____ だ ^{おも} と思います。 ()
- 35 この間 ^{あいだ} の台風 ^{たいふう} で木 ^き が _____。 ()
- 36 _____ は、とてもおもしろい ^{おも} と思います。 ()
- 37 店 ^{みせ} が _____、ビール ^{じどうはんばいき} を自動販売機 ^か で買 ^か いました。 ()
- 38 試合 ^{しあい} に _____ が一番 ^{いちばん} うれしかった。 ()
- 39 母 ^{はは} は毎晩 ^{まいばん}、子ども ^こ 達 ^{たち} に _____ をしてくれました。 ()
- 40 将来 ^{しょうらい}、_____ は今 ^{いま} のあなた ^{たち} 達 ^{たち} かもしれない。 ()

資料1-3 第6章で用いた文法性判断テスト (セクションII)

- 1 先生に_____答えられませんでした。()
- 2 わたしは母に誕生日のプレゼントを_____。()
- 3 今、このお店は_____にとっても人気がある。()
- 4 _____はとてもおいしくて、体にいいらしい。()
- 5 漢字で_____私は、辞書を買いました。()
- 6 私には_____がありますから、お金がなくても満足です。()
- 7 今年この_____は、800人います。()
- 8 だれも_____、テレビがついています。()
- 9 私は友達に、写真を_____。()
- 10 _____だから、観光には向いていないと思いますが。()

- 11 この間、^{あいだ} _____、^{えいが} 映画をみました。()
- 12 ^{かれ} 彼がとても^{にほんご} 日本語が _____ ^{おどろ} に驚きました。()
- 13 ^{かれ} 彼は _____ をよく^き 聞くので、CDをたくさん^も 持っています。()
- 14 やはり、^{ようちえん} 幼稚園の _____ ^{いちばんたいへん} が一番大変ですよ。()
- 15 _____ ばかり^い 言っていると、^{おんな} 女の子に^こ ^{きら} 嫌われるよ。()
- 16 ^{いま} 今、^{そぼ} 祖母の^{かお} 顔が _____ がしました。()
- 17 _____ をとらなければ^{からだ} 体に^{わる} 悪い。()
- 18 あそこにいる人は^{ひと} _____ が、^{ひとちが} 人違いだった。()
- 19 ^{いま} 今 _____ ^{かのじょ} は彼女ではありません。()
- 20 _____ はとても^{いそが} 忙しいので、^{たいへん} 大変です。()

- 21 ヤンさんは私わたしにプレゼントを_____。()
- 22 大学時代は私わたしの人生じんせいの中で_____でした。()
- 23 もう12月がつですね、_____は決きまりましたか。()
- 24 _____、毎朝まいあさジョギングをしています。()
- 25 ハーバード大学は世界せかいで一番いちばん_____です。()
- 26 ここは木きが_____、通とおれません。()
- 27 _____には、配当金はいとうきんが支払しはらわれます。()
- 28 _____が明あかるくて、パーティーにいいんじゃない。()
- 29 彼は自分かれに都合じぶんが_____はすぐつごうに忘わすれる。()
- 30 ここは、駅えきに近ちかくて、_____ですね。()

- 31 誕生日に父は洋服を_____。()
- 32 _____を掃除したので、疲れしました。()
- 33 実がまだ_____は食べてもおいしくありません。()
- 34 肌がきれいと言われますが、_____は使ってません。()
- 35 今夜は_____は考えずに飲みましょう。()
- 36 _____ですが、何回観ても感動します。()
- 37 テキストの内容は少し_____が勉強になります。()
- 38 彼は_____があるので、今日は来られません。()
- 39 私が_____、覚えていません。()
- 40 最近私はいつも_____で食べています。()

資料2-1 第7章で用いた誤用訂正テスト (セクションI)

(資料1-1の文法性判断テストと同配列。実際にはランダムに並べ替えた。)

◆下線部が正しければ()に○を、間違いがあれば×を書いて、その箇所を正しく直してください。ゆっくり自分のペースでやってください。

例1) 昨日は 図書館 で勉強しました。(O)

例2) 日曜日は、公園 に遊びました。(×)
で

1 少し暗い ので、電気 をつけてください。()

2 夜遅く だったので、友達 が 車 で送られました。()

3 日本 にきて、外国人 友達をたくさんつくりました。()

4 外国 で、新しい 仕事をみつけようと思います。()

5 この本は、母 のために買いました。()

6 冷静 の行動をみて、安心 しました。()

7 駅のホームで電車 を待っている人が大勢います。()

8 わたしはチンさんに、タイのおみやげをくれました。()

- 9 この間あいだはごちそうになったので、今日は私わたしに払はらわせてください。()
- 10 アメリカの攻撃こうげきに賛成さんせいか反対はんたいか、それは難むずかしいの選せん択たくです。()
- 11 寒さむいので、エアコンをつけてください。()
- 12 今いまはとても疲つかれているので、食たべるより、寝ねるの方ほうがいい。()
- 13 今年ことしの冬ふゆは去き年の冬ふゆより雪ゆきがたふくさん降ふりました。()
- 14 さおもっき思だい出したのに、また忘わすれてしまいました。()
- 15 これはとても重じゅうよう要しごとな仕事わすだから、忘わすれないでくださいね。()
- 16 私わたしが読よんでいるの本ほんは、この図書館としょかんにしかありません。()
- 17 中ちゅうごく国こくでは、これは正しょうがつ月の特とく別べつな食たべ物ものです。()
- 18 今いまから作つくる料りょうり理りは、祖そ母ぼに教おしえてもらったものです。()
- 19 前まえに住すんでいたの部へ屋やは駅えきからとても遠とおかった。()

- 20 ちゅうごくかんじ すこ ちが 中国漢字は少し違いますから、れんしゅう 練習しなければなりません。()
- 21 すみませんが、あたま いた かえ 頭が痛いのに帰ってもいいですか。()
- 22 ほうりつ まな 法律を学ぶのためにわたし にほん 私は日本へきました。()
- 23 けっこん 結婚するには、やはりひと いちばん やさしい人が一番いいですね。()
- 24 ここのおんせん 温泉はゆ おんど たか お湯の温度が高すぎて、はい 入れない。()
- 25 このようし 用紙に、いろいろ かんそう か 色々の感想を書いてください。()
- 26 わたしの手帳をてちょう み 見つけたられんらく 連絡してもらえませんか。()
- 27 チンさんはたんじょうび 誕生日につく すしを作るつもりです。()
- 28 わたし がくせい 私も学生ののときにはよくスポーツをしたものだ。()
- 29 かれ ほう 彼の方が、ただ き 正しいののような気がしてきた。()
- 30 たなか 田中さんはひろしまだいがく がくせい 広島大学の学生で、せんもん きょういく 専門は教育です。()

- 31 ^{あしたみ} ^{えいが} ^{いまいちばんにんき} 明日観るの映画は今一番人気があります。()
- 32 ^こ ^{じぶん} ^{じぶん} 子どもには、自分のことは自分でやられています。()
- 33 ゲームばかりしていないで、もっと外で遊んだ方がいいよ。()
- 34 ^{じぶん} ^{くに} ^{せま} ^{かんが} ^{かた} ^{おも} 自分の国のことだけ、というのは狭いの考え方だと思ひます。()
- 35 ^{あいだ} ^{たいふう} ^き ^{たお} この間の台風で木が倒れてしまいました。()
- 36 ^{にほん} ^{ごべんきょう} ^{おも} 日本語勉強は、とてもおもしろいと思ひます。()
- 37 ^{みせ} ^し ^{じどうはんばいき} ^か 店が閉まっていたのに、ビールを自動販売機で買いました。()
- 38 ^{しあい} ^か ^{いちばん} 試合に勝ったのときが一番うれしかった。()
- 39 ^{はは} ^{まいばん} ^こ ^{たち} ^{はなし} 母は毎晩、子ども達におもしろい話をしてくれました。()
- 40 ^{しょうらい} ^{せかい} ^{かつやく} ^{ひと} ^{いま} ^{たち} 将来、世界で活躍する人は今のあなた達かもしれない。()

資料 2-2 第 7 章で用いた誤用訂正テスト (セクション II)

(資料 1-2 の文法性判断テストと同配列。実際にはランダムに並べ替えた。)

- 1 先生に質問されて答えられませんでした。()
- 2 わたしは母に誕生日のプレゼントをくれました。()
- 3 今、このお店は若い人にとっても人気がある。()
- 4 日本食べ物はとてもおいしくて、体にいいらしい。()
- 5 漢字で手紙を書くために私は、辞書を買いました。()
- 6 私には自由の時間がありますから、お金がなくても満足です。()
- 7 今年この大学を卒業した学生は、800人います。()
- 8 だれも見ていないので、テレビがついています。()
- 9 私は友達に、写真をみせてもらいました。()
- 10 何もないの町だから、観光には向いていないと思いますが。()

- 11 この間、涙を流れながら、映画をみました。()
- 12 彼がとても日本語が上手になったのことに驚きました。()
- 13 彼は沖縄の音楽をよく聞くので、CDをたくさん持っています。()
- 14 やはり、幼稚園の子どもを持ってるの親が一番大変ですよ。()
- 15 難しいことばかり言っていると、女の子に嫌われるよ。()
- 16 今、祖母の顔が笑ったのような感じがしました。()
- 17 十分な睡眠をとらなければ体に悪い。()
- 18 あそこにいる人は父のような気がしたが、人違いだった。()
- 19 今来ているの人は彼女ではありません。()
- 20 高校先生はとても忙しいので、大変です。()

- 21 ヤンさんは私わたしにプレゼントをもらいました。()
- 22 大学時代は私わたしの人生の中で一番いちばん楽しいのときでした。()
- 23 もう12月がつですね、冬休みふゆやすの計画けいかくは決まりましたか。()
- 24 やせるのために、毎朝まいあさジョギングをしています。()
- 25 ハーバード大学は世界せかいで一番いちばん有名ゆうめいの大学だいがくです。()
- 26 ここは木きが倒たおれているので、通とおれません。()
- 27 株を買かった人ひとには、配当金はいとうきんが支払しはらわれます。()
- 28 こっちの服の方がふく明あかるくて、パーティーにいいんじゃない。()
- 29 彼は自分かれに都合じぶんが悪つごういわるのことはわすすぐに忘わすれる。()
- 30 ここは、駅えきに近ちかくて、便利べんりなところですね。()

- 31 ^{たんじょうび}誕生日に ^{ちち}父は ^{ようふく}洋服を ^か買ってくれました。()
- 32 ^{きたな}汚いの ^{へや}部屋を ^{そうじ}掃除したので、^{つか}疲れました。()
- 33 ^み実がまだ ^{かた}固いときは ^た食べてもおいしくありません。()
- 34 ^{はだ}肌がきれいと言われますが、^{とくべつ}特別の ^{けしょうひん}化粧品は ^{つか}使ってません。()
- 35 ^{こんや}今夜は ^{しごと}仕事のことは ^{かんが}考えずに ^の飲みましょう。()
- 36 ^{ふる}古い ^{えいが}映画ですが、^{なんかいみ}何回 ^{かんどう}観ても感動します。()
- 37 テキストの内容は少し ^{ないよう}難 ^{すこ}しい ^{むずか}しいの方が ^{ほう}勉強 ^{べんきょう}になります。()
- 38 ^{かれ}彼は ^{たいせつ}大切な ^{よてい}予定があるので、^{きょう}今日は ^こ来られません。()
- 39 ^{わたし}私が ^か買ったはずなのに、^{おぼ}覚えていません。()
- 40 ^{さいきんわたし}最近 ^{わたし}私は ^{やす}いつも ^{みせ}安い ^た店で ^た食べています。()

OPIの結果お知らせ
OPI Evaluation and Comments Sheet

調査に協力していただき、ありがとうございました。

OPI (Oral Proficiency Interview) のフィードバックです。

今後の日本語の勉強にお役立てください。

名前: _____

会話能力 your oral proficiency _____

扱ったトピック (○よくできた・△まあまあできた・×あまりできなかった)

よかった点 Strength in your oral skill

今後気をつけるべき点 Weakness in your oral skill

OPI テスター Tester _____

謝 辞

本論文の執筆にあたり、多くの方に支えられました。

指導教官の縫部先生には、修士課程から7年にわたって、暖かいご指導をいただきました。私の意志を最大限に尊重し、多くの御助言と励ましのお言葉で、どんなときも前に前にと、愛情を持って最後までお導きくださいました。迫田先生は、同じ専門分野の立場から研究を方向づけてくださり、どんなに苦しいときにも諦めずに研究に向かう姿勢を教えてくださいました。多和田先生、町先生、大浜先生には博士論文の審査委員として、各専門領域から多くのご助言をいただきました。松見先生には調査方法、統計に関して折りにふれご指導いただきました。日本語教育学講座の横溝先生、松崎先生には本研究の発展途上の段階において、多角的な視点から御意見を伺うことができました。公私にわたってご指導を賜りました全ての先生方に深く御礼申し上げます。

また、本研究の調査のために貴重な時間を割いてくださった多くの留学生、こころよくOPIに協力してくださった京都外国語大学の先生方、家村伸子さんに心から感謝申し上げます。

そして、素晴らしいゼミの仲間、大学院の友人たちとこの広島で出会い、研究面、生活面で多くを支えられたことに感謝し、お礼申し上げます。

最後に、私の研究を理解し励まし続けてくれた尾郷慶太さん、私の意志を尊重し、絶えず応援してくれた家族に深く感謝します。

ずっと見守り続けてくれた亡き父に本論文を捧げます。

2003年2月

奥野由紀子