

学習者の誤用・非用をどう考えるか

白川博之

(2007年10月4日受理)

What to Do with Errors and Non-uses of Learners

Hiroyuki Shirakawa

Abstract. This paper discusses three issues on the errors and non-uses of learners: (1) How should we grasp the mechanism of errors? (2) What should we do with the reality of errors? (3) How should we consider the difference of views on errors? On the issue (1), it is claimed as follows: (4) Every error has a natural reason for why it occurred. (5) Error and non-use are two sides of a same coin; they occur as a result of the failure of acquisition of expressions in contrast. On the issue (2), it is claimed as follows: (6) Errors should be taken up positively; they tell us the points of learning rather than bother us. (7) One cannot do without grammatical items of elementary level when expressing oneself. To improve the learners' ability of speaking (writing), a close reexamination is needed of syllabi of these items. (8) Errors which do not lead to misunderstanding should not be taken sensitively. On the issue (3), it is claimed as follows: (9) Error analysis and contrastive analysis are not overcome by the study of second language acquisition; there still remain the importance of error analysis and the significance of facts of language transfer. (10) It is important to consider what to do with learners' language instead of merely studying how it is.

Key words: errors, non-uses, error analysis, contrastive analysis, second language acquisition
キーワード: 誤用, 非用, 誤用分析, 対照研究, 第二言語習得研究

1. 誤用について考えなければ ならないこと

日本語学習者の誤用について考えることの重要性については、日本語教育の研究と実践に携わる者との間で異論のないところであろう。学習者言語の観察は、言語教育の改善のために不可欠な基礎的作業だと思われる。

しかし、学習者の誤用をめぐる、具体的にそれをどう考えたらよいかについては、意見の分かれるところではないかと思われる。特に、「第二言語習得研究」が登場してからは、誤用についての考え方は大きく様変わりし、同じく誤用に関心を寄せる者の間にも関心の方向性の違いが顕著になっているように思われる。

本稿では、誤用を考えることは日本語学習・教授に資することである（はずだ）という原点に立ち戻り、

誤用を考えることの意義を確認しつつ、学習者の誤用をめぐる現在の研究状況について問題提起をする。

以下の節では、次の3つの観点から誤用について考える。

- (1) 誤用が生じる仕組みをどう捉えたらよいか？
- (2) 誤用が生じる現実をどうすればよいか？
- (3) 「誤用を考える」考え方の違いをどう考えるか？

2. 誤用有理, 誤用無罪。

この節と次の3節においては、誤用が生じる仕組みをどう捉えたらよいかを考える。取り立てて新しい主張はされないが、学習者の視点に立って誤用を捉え直すことの必要性を確認することにより、議論の端緒とすることが目的である。

誤用は、「なるほど、そのように誤っても無理はない」

と思えるような理屈に裏打ちされていることが多い。
たとえば、次の誤用例を見てみよう。

(4) 試験と論文を書くために、その本と統計資料は私にとって急用ですから、はやくかえしてもらうのが欲しいです。(4953, 台湾, 自由作文)

(5) 私は夏休みの前に国へ帰りたいでした。(1504, 台湾, 自由作文)

(4) を書いた学習者は、「～が欲しい」という文型を知っており、なおかつ、名詞を補語としてとるこの文型を使うためにちゃんと動詞句を名詞化している。しかし、現実には、動詞句を「欲しい」の対象にする場合には、「返してほしい」のようにテ形にしなければならない。

(5) を書いた学習者は、「～です」の過去の形が「～でした」であるという理解のもとに「帰りたいです」を「帰りたいでした」という形にしている。しかし、現実はそのような類推を許さず、イ形容詞に関しては「～いです」の過去の形は「～かったです」になる。

次の(6)は、やや事情が複雑だが、やはりそれなりに理屈が通っている。

(6) また、祖母から様々な料理をつくってくれました。(4987, マレーシア, 自由作文)

この文脈では、自分が恩恵の受け手だから、「くれる」でいいはずである。また、恩恵は、「祖母から」受けるものである。

次の(7)(8)になると、これが言えないのが申し訳ないと思えるほど、理屈が通っている。

(7) ほんごがはやくできようとおもっています。(7030, 中国, 自由作文)

(8) その事をせんばいにおしえて、彼[せんばい]は一万四千円の屋代の部屋はそのようのだといいました。(7088, インド, 自由作文)

(7)は、「日本語ができる」という動詞句に「～ようと思っている」という文末表現を接続させたものである。活用も間違っていない。

(8)は、「先輩に教えた」と「彼は…と言った」の継起関係を表すために、両者をテ形で繋いだものである。テ形には継起関係を表す用法があると習っているから、これは、習ったとおりに表現して間違った例であると言える。

以上のように、誤用の背景には、そのように言えるのと勘違いしても無理はないような理由がある。また、そのような勘違いを生む原因は、(学習者の不勉強や不注意でなければ)教え方の不備や母語の影響などであり、学習者自身には責任はない可能性がある。

3. 誤用の陰に非用あり

誤用には、「帰りがかったです」を「帰りたいでした」と間違えた(5)の例のように、ある形式の形作りのレベルで間違える場合もあるが、学習者にとって使い分けの難しい2つの形式の間で選択を誤る場合が多い。

たとえば、先ほどの(4)(6)(8)の誤用は、その形を使ったことによって誤用になっているのと同時に、それぞれ、次の(4')(6')(8')のような正用の形式を使わなかったことによる誤用(=非用)であると考えることができる。

(4') はやくかえしてもらいたいです。

(6') また、祖母から様々な料理をつくってもらいました。

(8') その事を先輩におしえたら、彼は～といいました。

すなわち、(4)は、「～がほしい」の誤用であると同時に「～たい」の非用であり、(6)は、「くれる」の誤用であると同時に「もらう」の非用である。同様に、(8)は、「テ形」の誤用であると同時に「～たら」の非用である。

このように、誤用の影には、多くの場合、非用があるという事実注目すべきである。誤用は現象としてはっきり現れているのでわかりやすいが、非用は影に隠れているので、わかりにくい。

非用の背景には、難易度が高い形式を避けて、より簡単な形式で済ませようとする学習者心理があると思われる。また、言語学の概念を使って捉え直すと、誤用の形式と非用の形式とは、対立関係にあると言える。つまり、2つの形式の対立関係(役割分担)を習得していないことが誤用(非用)の原因であると考えることができる(野田尚史ほか(2001:103-105))。

誤用を可能な限りなくし、正用ができるようにすることが望ましいが、そのためには、誤用を指摘するだけでなく、学習者に非用に気づいてもらうことが不可欠である。すなわち、自分がその文脈でどうしても使わなければならない形式を回避して、間に合わせの形式で代用していることを意識化させる必要がある。

4. 誤用は厄介者ではなく勘どころの目印

2節、3節の議論を承けて、この4節から6節においては、誤用が生じる現実はどう対処したらよいかを考える。

誤用と、それと裏腹の関係にある非用の生じる仕組みをそのように見定めるならば、誤用は、あって欲し

くない厄介者でしかないのではなく、学習者なりの理解のしかた（理屈）を推測し、不十分な認識を修正するための手掛かりとなりえる。

たとえば、次の(9)(10)は、「している」の代わりに「した」を使ってしまう、よくある誤用例である。

(9) 来年の春休みには卒業しました。

(台湾, 学習歴6年)

(10) 朝起きたら、9時半にになりました。

(中国, 上級～超級)

このような誤用例から読み取るべきことは、「している」の用法を学習者が理解していないというよりは、完了の「している」は「した」では代用が効かないということを理解していないという事実である (Cf. (32))。

もっと言えば、「している」を使えるようにするためには、学習者自身の頭の中に暗黙のうちに存在する「した」の用法についての認識が拡大解釈であることに気づかせなければならない。すなわち、『「した」でも言えそうに見えるけれども、『した』では間に合わない。こういう場合はどうしても『している』を使わなければならない』という気づきである。

次の(11)は、非用に光を当ててこそ学習者の不十分な認識がわかる誤用の好例である。

(11) いま、わたしのにほんごはたくさんしりませんから、ともたちはしんせつにおしえます。

(4963, 中国, 自由作文)

(11)は、「～てくれる」の非用による誤用であるが、動作が自分方に向けられるときに方向性を表す「くれる」を付加しなければならない(さもなければ、第三者に向けての動作のように聞こえる)ということが十分に理解されていないことを示している。

次の(12)(13)も、誤用よりも非用に着目すべき例である。

(12) 日本と台湾の野球はどう違うんですか。

(7117, 台湾, 自由作文)

(13) 日本はなぜ戦後数十年間そんなすばらしい国を建てましたか。(7136, 中国, 自由作文)

(12)も(13)も、自由作文の中で用いられた疑問文であり、相手に答えを求める質問文ではなく、問題提起の自問だと考えられる。こういう場合は、日本語では、「～ですか」「～ますか」という形式で問うのではなく、「～でしょうか」という形式を用いる。

「～でしょうか」は多くの初級の教科書で教えられる文法項目だが、学習者にとっては、よりなじみのある「～ですか」「～ますか」という形式での疑問文との違いが盲点のようである。両者の違いは、単なる丁寧さといった文体的なレベルでの違いではなく、(12)

(13)のように、「～ですか」「～ますか」では代用が効かないような別の用法が「～でしょうか」にはある、ということが、当該の学習者に欠落している認識である。

以上の例からわかるように、誤用を突きつけられて初めて、学習者も教師も、個々の文法項目について、それを学習する必要性および学習する際の勘どころがわかる。

さらに、誤用例を丹念に観察すると、意外なところに「落とし穴」があることに気づくことがある。

「やりもらい」の使い分けは古典的なテーマであるが、次の(14)(15)は、「もらう」と「くれる」について我々が持ちやすい先入観を揺さぶる誤用例である。

(14) 友達にこの書をくれました、この本を読むことを推薦だすから。(4977, 香港, 単文作文)

(15) また、祖母から様々な料理をつくってくれました。(4987, マレーシア, 自由作文)

(14)も(15)も、文脈により他者から自己への授受だとわかるが、その方向性のときに用いる可能性のある「もらう」「くれる」のうち、「くれる」が用いられていることに注目したい(しかも、(14)では「～に」、(15)では「～から」と、むしろ「もらう」と結びつく文型で使われている)。学習者にとっては、「くれる」よりも案外「もらう」のほうがむずかしい可能性がある。

また、自動詞・他動詞の使い分けも、おなじみの学習困難項目であるが、次の(16)(17)は、「使い分け」以前の問題がまず立ちはだかっていることを物語っている。

(16) 電車に乗るのも、長い列に並べなければなりません。(4905, 中国, 自由作文)

(17) もしわたしが高校の校長だったら、いろいろなふるい校規を変りたいです。

(4936, マレーシア, 自由作文)

(16)(17)は、自動詞・他動詞の使い分けを間違えたというよりも、自動詞・他動詞のそれぞれの形態を正確に習得していないと考えるのが自然であろう。自動詞・他動詞は、文法的な使い分け以前に、語彙的な形づくりが予想以上にむずかしいと言えそうである。

次の(18)(19)は、現象としては、よくあるテ形の誤用例である。テ形は初期に学習する接続形式だということもあり、学習者は、このように何でもテ形で接続する傾向がある。

(18) 「見てもいいですか」と質問して、ヤンさんは「どうぞ」と言った。(2918, 台湾, 聴解要約)

(19) 外国からブラジルに旅行して必ずバイアに行きます。(7174, ブラジル, 自由作文)

(18) のテ形は「たら」もしくは「と」、(19) は「と」が正用である。条件表現と言えば、「と」「ば」「たら」「なら」の使い分けが古典的であるが、学習者にとっては、意外にも、テ形・連用形と「たら」「と」とが類似表現であり、両者の使い分けが問題になると考えることができる。

学習者にとって、テ形は、予想以上に汎用性のある接続形式として捉えられているようで、(20)～(22)のようにさらに意外性のある使い方をすることができる。

(20) 国にいた時、時々望遠鏡で空を見て、月を見た時、穴がいっぱいある。

(6392, マレーシア, 自由作文)

(21) 淑雅さんは風邪をひいたそうと聞き、もう、治しましたか。(6368, 香港, 自由作文)

(22) しかも、古くからならう訓読みは一旦廃止して、一般的な人に対して、やさしいことではなさそうだ。(6220, 香港, 自由作文)

(20) (21) は、テ形・連用形と接続助詞「が」との間に意外な使い分けを考える必要があることを示している。さらに、(22) に至っては、学習者がテ形・連用形と「の・こと」との間にも類似性を見いだしている可能性があることを示唆する例である。

このように、誤用を観察することは、教師が予想もしないような学習上の問題点を発見することにつながる(→白川(2002))。

以上、述べてきたように、われわれは誤用をポジティブに捉えなければならない。誤用は、厄介者どころか学習上の勘どころがどこかを教えてくれる。

5. 上級よりも初級のほうがむずかしい?

4 節で挙げた誤用例は、すべて初級の文法項目に関わるものであった。初級の文法項目でさえもこのように誤用が生じるのだから、中・上級になったらさぞかしと思われそうである。

しかし、学習者言語に日頃接している人にとっては、ことがそんなに単純ではないことは容易に想像がつくであろう。

「むずかしい」日本語の代表例として、日本語能力試験の1級・2級の項目が挙げられる。たとえば、中・上級の学習者は、次のような問題に解答することが求められる。

(23) 厳しい経済状況_____, 就職は非常に困難だった。

- 1 ときたら 2 とおもいきや
3 にもかかわらず 4 もあいまって

(24) ウイルスの感染経路を明らかに_____調査が行われた。

- 1 すまじと 2 すべく
3 するはおろか 4 すべからず

(25) 母は、ぼんやり、テレビを見るとも_____, 見ていた。

- 1 なしに 2 なくて 3 ないで
4 ないと

(以上、『平成16年度日本語能力試験1, 2級』)

正解は、(23) は「もあいまって」、(24) は「すべく」、(25) は「なしに」である。どれも、1級・2級の表現だけあって、確かにむずかしい形式である。

しかし、このむずかしさは裏腹に、実際には、これらの形式をめぐる誤用はあまり見かけないのではないだろうか。

それと対照的に、学習者の日本語に接してよく目にするのは、(26) に示すような初級の文法項目に関する誤用例である。

(26) 「は」と「が」、コソア、「～ている」、自動詞・他動詞、「のだ」、テ形、条件表現、やりもらい、受身、…

これらの項目は、どれも初級で学習する項目だが、上級・超級の学習者でも誤用・非用が目立つ。2節から4節で挙げた誤用例も、すべて初級で一応は出てくる文法項目であるが、これは、何も初級の学習者の誤用例ばかりを集めたのではない。上のレベルの学習者にとっても、むずかしいのは初級で出てくる文法項目のようである。

これは、よく考えれば当たり前のことである。中・上級の「むずかしい」文法項目は、たいていの場合、初級の「やさしい」文法項目で代替できる。たとえば、(23) ならば、「厳しい経済状況もあいまって」と言う代わりに「経済状況も厳しかったので」と言えば済むし、(24) も「明らかにすべく」などと言わなくても、「明らかにするために」と言えば言いたいことは伝わる。

中・上級の文法項目は、初級の文法項目で代替することによって、(よりの確な表現をという欲さえ出さなければ)使わずに済ませることができる。すなわち、非用でしのげるのである。それに対して、初級の文法項目は、それ以上「やさしい」表現はないのだから、非用ではごまかせない。

したがって、非用でしのげる上級の文法項目は、読む(聞く)能力には必要かもしれない(自分の表現はコントロールできるが相手の表現はコントロールできないからである)が、話す(書く)能力には必要性が低いということが言える。

その一方で、話す（書く）能力を高めるためには、初級の文法項目の学習内容の見直しと中・上級への先送りを含む再配列が必要であると考えられる。

6. 誤用はみな「御用」か？

4節から「誤用が生じる現実はどう対処したらよいか」を考えているが、その議論の最後の論点として、ぜひとも対処の必要な誤用とそうでない誤用との区別について考える。

非母語話者である以上、相当程度に習得が進んだ学習者であってもまったく誤用をせずに日本語を使用することは困難である。まして、初級・中級の学習者にあつては、誤用をせずに日本語を使用することは事実上不可能といってもよい。

そのような現実を、学習者自身も教授者も受け容れ、現実に即した対処をする必要がある。現実問題として、誤用をすべてなくそうとすることには無理があるのであるから、コミュニケーション上の必要性に照らして、対処の優先順位を見極める必要がある。

具体的には、誤用の中でも誤解（事柄レベル・対人レベル）の生じないような誤用については、神経質にならなくてもよい（特に、初・中級学習者の場合）。

たとえば、次の(27)から(29)のような誤用は、誤解につながらない誤用である。

(27) もし相手が外国人であれば、この意味を分らないだろう。(3643, 香港, 自由作文)

(28) そして、うちを気に入りました。(3634, タイ, 聴解要約)

(29) しかし魚は足がない、車道で歩けません。(3731, スペイン, パターン作文)

(27)～(29)は、文法的には、格助詞の選択を間違えた誤用であるが、事柄レベルでも対人レベルでも、誤解が生じる余地はない。

次の(30) (31)も、同様である。

(30) そのこどもはおとなになるとき自分で自分の好ききらいことを決まられません。

(5071, アメリカ, パターン作文)

(31) 電話番号を忘れない（ように、ために）、メモしておいてください。

(『みんなの日本語 初級 I』p.143)

(30)は、いわゆる「相対テンス」に関わる誤用である。「こども」として「おとなになる」のは未来のことであるから、学習者の感覚としてはル形で言いたくなる所だが、実際は、「相対テンス」のタ形で表現しなければならない。しかし、「絶対テンス」で言ってもどの時点を指しているかについて誤解は生

じない（白川（2005））。

(31)も、「ために」と「ように」の使い分けをめぐる問題である。執筆者の意図としては、「忘れない」が無意志的な述語であるので「ように」を選択させたのであろうが、実際は、「ために」を用いても何の支障もない。それどころか、母語話者でさえも、このようにときに「ために」を使う者もいる。

(30) (31)のような誤用を問題として取り上げるとは、日本語学的にはおもしろい問題だが、日本語教育的には、むしろ、必要以上に神経質になり過ぎないよう配慮が必要だと思われる。

それに対して、次の(32) (33)のような誤用については、神経質にならなければならない十分な理由がある。

(32) [もらった自転車はライトが不具合だったという意味で]

#帰国する先輩が自転車をくれましたが、ライトが壊れました。(台湾, 学習歴5年)

(33) [コピーをしている教官に向かって留学生が]

#まだ時間が掛かるんですか。(韓国, 超級)

(32)は、「壊れていました」と言うべきところを「ている」の非用によって生じた誤用である。(27)～(31)のように、言わんとすることに違いが出てこない誤用と異なり、「壊れた」と「壊れていた」では意味がまったく違う（「壊れた」と言った場合、もらってから壊れたという意味になる）。この意味の違いは、ニュアンスの違いといったものとはレベルが異なり、そもそも違う事柄を伝えてしまうのである（井上ほか(2002), 白川（2005））。

また、(33)は、「のだ」を付加して言うことによって、非難がましいニュアンスが生じてしまっている例である。すなわち、発話者自身は意図していないのに、相手に不快感を与えるニュアンスを表現する結果となっている。

このように、違う意味になったり、相手を不快にさせたりするような誤用には、十分な注意を払う必要がある。特に、上級以上の学習者の場合は、全体的な日本語能力が高い印象を与えるだけに、相手は文字通りに受け取って誤解をする恐れがある。

7. 誤用分析は習得研究に取って代わられたか？

前節までは、次の2つの観点から学習者の誤用について考えてきた。

- (1) 誤用が生じる仕組みをどう捉えたらよいか？
- (2) 誤用が生じる現実をどうすればよいか？

この議論を承けて、この節においては、「考え方」そのものについてのメタ的な観点から、私見を述べる。すなわち、次の(3)のように整理される観点である。

(3)「誤用を考える」考え方の違いをどう考えるか？

前節までの議論における誤用に対するスタンスは、4節に中心的に述べられているとおり、「学習者なりの理解のしかた(理屈)を推測し、不十分な認識を修正するための手掛かりとなりえる」(p.3)ものという考え方である。

この考え方は、文法的に誤った文を手掛かりにして、正しい規則を考える(あるいは、日本語教育的に言うならば、より適切な文法説明を考える)というものであり、学習者言語の研究を学習者のための日本語文法研究の改良に結びつけようとする立場である。

すなわち、誤用を糸口にして、学習者言語を目標言語に近づけようとする立場である。

しかし、最近の学習者言語の研究のスタンスは、いささかこれとは異なるような印象を与える。同じく「誤用」を研究対象にしても、めざす方向や関心のありかかなり相違があるように思われる。

1990年ぐらいを境目として、日本語を対象とした学習者言語に関する研究は、誤用分析や対照分析から中間言語研究へと潮流が変化していった。その移り変わりの中で、誤用に対してのスタンスも変容していった。一言で言えば、誤用の原因の究明やその予見・予防から習得過程の究明へと重心が移っていったと言える。

この経緯を、迫田(2002)は第二言語習得研究の立場から、次のようにまとめている。

(34) 誤用分析が盛んに行われていくうちに、誤用分析にもさまざまな問題点が見え始めた。その中で最も決定的な問題点は、「誤用の判定」と「回避」の問題である。

(中略)

このように考えると、誤用のみを分析する誤用分析研究には限界があることがわかる。そして、その問題点が解決されないまま誤用分析研究は次第に衰退していった。その後、誤用だけでなく正用も含めて学習者の言語体系を探るという中間言語研究が盛んになっていった。

(迫田(2002), pp.26-27, 傍線は引用者)

誤用をめぐる研究の移り変わりを第二言語習得研究の立場から総括すればこのようになるであろうことはよく理解できるが、中間言語研究が誤用分析の抱える問題を克服して、誤用分析に代わって誤用の研究を進

歩させたともとれる論調が気になる。

誤用分析研究には「誤用の判定」や「回避」(=非用)に関する問題があったにせよ、それが致命的な欠陥となって必然的に中間言語研究に取って代わられたのであろうか。

筆者には詳しく論じる用意はないが、誤用から何を引き出そうとするかが変わったのだと解釈することも可能だと思われる。すなわち、「誤用を考える」考え方に別の考え方が出てきただけなのではないかということである。

誤用をめぐる研究の潮流が、学習者の誤用を予防して正用に近づけることを念頭においた「教育的」傾きをもつ研究から、学習者の習得過程それ自体を関心の対象とする「心理学的」傾きをもつ研究へと流れを変えていったとみることも、あながち的外れとは言えないだろう。

さらに懸念されることは、誤用をめぐる研究がこのように様変わりすることによって、日本語学習者にとって本当は必要な研究が手薄になりはしないかということである。

「誤用から何を引き出すか」をめぐる考え方は移り変わったが、誤用分析の考え方、対照分析の考え方は、少なくとも、学習者の日本語学習に役立てようとする立場からは、なおも生き続けるべき考え方である。

たとえば、対照分析の欠点として「母語の転移」が過大評価されたことが指摘されているが、だからと言って、習得研究の立場に立てば、学習者の問題が解決されるわけではないのである。

むしろ、昨今の習得研究では、先行研究である対照分析を否定して自らを正当化しようとするあまり、「母語の転移」を必要以上に過小評価しているのではないかと筆者には思われる。

張(2001)の次のような指摘にわれわれは謙虚に耳を傾けなければならない。

(35) (1) 対照分析, (2) 誤用分析, (3) 中間言語分析といった第二言語習得研究の三つの段階において、母語転移が重視される程度は違いますが、現象として存在する以上、研究していかなければならないものです。

(張(2001), p.135)

以上、誤用をめぐる「考え方」についての考え方にについて私見を述べた。ここで述べたかったことをまとめ直すと、次のとおりである。

・「学習者の言語体系」をポジティブに捉えるのはよいが、それを踏まえて、どうしたらよいかを考えることが重要である(“So what?”を問うべきである)。

- ・誤用分析や対照研究は「習得研究」へと発展的解消しただけであり、誤用を分析することの重要性や母語の影響という事実には変わりはない。

8. まとめ

この論文では、次の3つの観点から誤用について考えた。

- (1) 誤用が生じる仕組みをどう捉えたらよいか？
 - (2) 誤用が生じる現実をどうすればよいか？
 - (3) 「誤用を考える」考え方の違いをどう考えるか？
それぞれについて、端的に主張をまとめると、次のようになる。
- (36) 誤用の多くは教える側の責任により起こるべくして起こる。(2節, 3節)
 - (37) 誤用により学習上の勘どころを見つけ、優先順位をつけて学習すべし。(4節, 5節, 6節)
 - (38) 学習者言語の追認で終わらず、目標言語に近づけるための努力が必要である。(7節)

この論文は、現場で日本語を教える先生方を対象に想定して書かれた論説であるため、先行研究についての詳しい言及は敢えて割愛した。特に、(36) (37)の主張に関しては、白川(2002)、白川(2005)を含む先行研究で既に言われていることを、「誤用をどう考えるか」というテーマからまとめ直している部分が多いということをお断りしておく。

また、(38)に関しては、本来ならばもう少し客観的な根拠を示すべきであるが、今回はそれができておらず、場合によっては専門知識の不足から誤解をしている部分もあるかもしれない(筆者の誤解や杞憂であれば、それはそれで日本語教育にとって慶賀すべきことである)。ご寛恕を願う次第である。

*本稿は、2005(平成17)年度第3回日本語教育学会研究集会(2005.7.2, 福井大学)、および、えひめJASL日本語研修会(2006.12.9, 愛媛大学)において行った講演の内容に加筆修正を施したものである。

【調査資料】

寺村秀夫(1990)『外国人学習者の日本語誤用例集』(科
研費報告書資料)
スリーエーネットワーク(1998)『みんなの日本語初
級I本冊』スリーエーネットワーク。

【引用文献】

井上優・生越直樹・木村英樹(2002)「テンス・アス
ペクトの比較対照—日本語・朝鮮語・中国語—」,
生越直樹編『シリーズ言語科学4:対照言語学』東
京大学出版会。
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。
白川博之(2002)「記述的研究と日本語教育—『語学
的研究』の必要性と可能性—」,『日本語文法』2巻
2号, pp.62-80。
白川博之(2005)「日本語学的文法から独立した日本
語教育文法」,野田尚史編『コミュニケーションの
ための日本語教育文法』くろしお出版, pp.43-62。
張麟声(2001)『日本語教育のための誤用分析—中国
語話者の母語干渉20例—』スリーエーネットワーク。
野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子(2001)
『日本語学習者の文法習得』大修館書店。