

学習者はなぜ間違えるのか⁽¹⁾
——学習者の誤用から教え方を学ぶ——

迫田 久美子

1. はじめに

1.1 本稿の目的

長年、日本語を教えていると学習者のさまざまな誤用に出会う。初級レベルで現れて、習得が進むにつれて次第に消えていく誤用から、上級レベルになってもなかなか習得されずに依然として産出される誤用もある。誤用の研究としては、古くから誤用分析が行われており、英語教育から発達して日本語教育でも一時期は盛んに行われた（佐治 1978、森田 1983）。当時は、多くの場合、誤用は学習者の母語の影響であり、指導を工夫することや練習方法によって誤用産出を回避できると考えられていた。しかし、日本語教育が世界各地で広がり、国内でも需要の伸びと共に発展しても、さらに新しい教授法などの開発により、指導の工夫がなされても、誤用は消滅することはなかった。

さらに、Corder (1967) によって、誤用にはそれ自体重要な意味を持っているという考え方から、誤用の重要性が認識されるようになった。その後、第二言語学習者の習得過程の解明を目的とした誤用分析研究が進み、誤用だけでなく、正用も含めた研究が行われるようになり、習得研究も言語学的な観点のみならず、認知的な観点からの研究も行われるようになった（小柳 2001）。

誤用には、常に誤用の形式が一貫して産出される知識に関わる場合の誤用と考える時間が十分あると正用になるが、とっさに返答する場合など即時的に処理しなければならない運用にかかわる誤用の2種類がある。以下の誤用例のうち、(1) は前者の、(2) は後者の誤用である。誤用部分は下線で示し、正用は（→ ）で示す。＜ ＞は学習者の情報を表す。

(1) 日本人：日本に来てどのぐらいですか？

学習者：3年間半（→3年半）です。

日本人：日本語はどのぐらい勉強していますか？

学習者：はい、1年間半（→1年半）勉強しています。＜英語話者＞

(2) 学習者：（飛び降り自殺する人について）これも、とび、んー、とぶひとは一、あー、たいがくせいです、もう、死をけてー、これすこしおかしいひと、おかしい人です

＜韓国語話者＞

運用にかかわる誤用は、その時点で誤用を産出しても、後でゆっくり考えると誤用だと認識できる知識を持っている場合で、(2) の点線部のように自己訂正する場合も多い。しかし、(1) のように、for three years and a half や for one year and a half を日本語に訳す場合に、for three years (3

年間) and a half (半) から「3 年間半」としてしまふことが考えられ、これらの誤用は既に知識として学習者の言語体系の一部になっているので、自分で誤用だと認識することが難しく、知識にかかわる誤用だといえる。

そこで、本稿では、日本語学習者の具体的な誤用例を紹介し、その意義を踏まえた上で、誤用の原因について知識と運用の観点から焦点をあて、以下の 2 点について検討する。

(3) 学習者の誤用には、どんな原因があるか。

(4) 学習者の誤用や習得研究は、日本語指導にどのように応用できるか。

1.2 学習者の誤用

(5) ～ (10) は、日本語学習者の実際の誤用例である。

(5) 姉は ニコ います

(6) 先生、びっくり 話ください

(7) 先生、私と ごはんを 食べたいですか

(8) 日本語の 敬語は 難しいなんですから 覚えません

(9) PKO 問題をめぐって日本では意見が二つに分けている (市川 1997: 146)

(10) いろいろ考えた結果、実験をやり直すことが決まる (市川 1997: 150)

(5) の場合、「お姉さんなら、ニコではなく、二人ですね」と言うのと「いいえ、姉は一人です」という。そこで、聞き返すとお姉さんには、二人の子どもがいるという意味だと言う。つまり、「姉は 2 子います (My sister has two children.)」の意味だった。

(6) は、「びっくり」と「ゆっくり」の言い間違いだけでなく、「話すー話して」の活用形が十分にできず「ください」を付加することで、依頼の機能を示している。

(7) は、目上の人には「～たいですか」の願望疑問文が使えないことを教えられていなかったり、忘れていたりする場合、Would you like to have lunch together with us? の日本語訳として「先生・・・食べたいですか」と気軽に問いかけて、誤用となる。

(8) には、イ形容詞に「んです」を接続する場合にナ形容詞の接続と同じ規則をあてはめて、「有名なんです」「元気なんです」のように「難しいなんです」「高いなんです」としてしまう。また、「んですから」を不用意に使用してしまうため、押し付けがましい印象を与える文となっている。

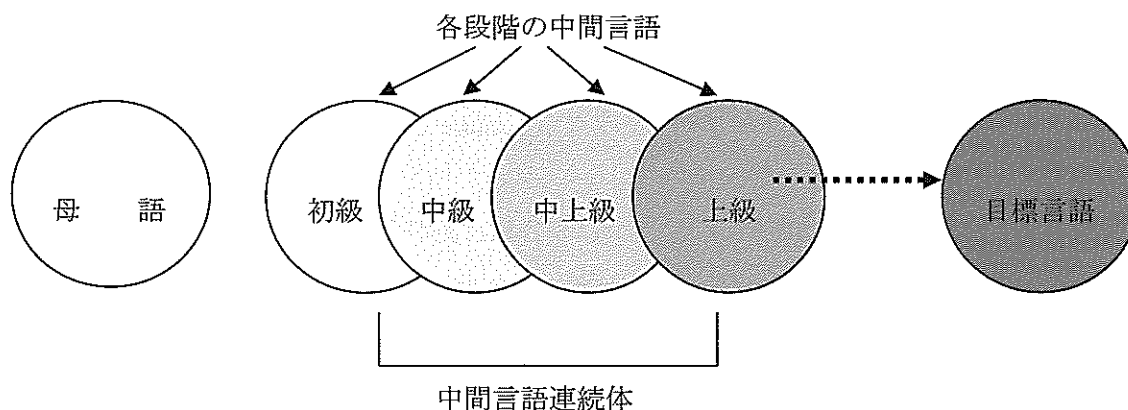
(9) と (10) は、自動詞・他動詞の誤用で、(9) は「意見が二つに分かれている」、(10) は「やり直すことに決めた」がそれぞれ正用である。このように、学習者の誤用にはさまざまなものがあり、(9) (10) などの自他動詞の誤用などは、母語の違いにかかわらず多くの学習者に観察される。

1.3 中間言語と誤用の意義

Selinker (1972) は、母語の違いにかかわらず多くの学習者に共通の誤用が見られることに注目

し、第二言語学習者には共通の言語体系があると唱え、それは母語とも目標言語とも異なっていることから「中間言語 (interlanguage)」と命名した。

(11) 中間言語と中間言語連続体



学習者の言語体系である「中間言語」は、習得段階によって変化するため、それぞれの段階での言語体系を指しているが、変化していくそれぞれの中間言語を含めた全体も中間言語と言うので、特に区別するために「中間言語連続体」という表現も用いられる。

前節で Corder (1967) が誤用の重要性を唱えたことを述べたが、彼は誤用は教師、研究者、学習者の三者にとって意義があるとしている。まず、教師にとって誤用は学習者を知る道しるべとなるという点で重要である。誤用を観察することで、学習者はどこを間違えるのか、何と混乱を起しているのか、なぜ間違ったのか、今後はどういう指導をすべきか・・・などが判断できる。研究者にとっては、学習者の誤用から誤用の要因、習得過程の解明のための手がかりを得ることが出来るという点で重要である。母語の影響の有無、L1 と L2 の言語発達の共通点や相違点などを明らかにすることは、習得研究の根源的な課題の解明につながる。最後に、Corder 自身が最も重要な意味を持つとしているのが、学習者である。Corder (1967) は、(12) のように述べている。

(12) ...we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. (Corder 1967: 167)
つまり、「学習者が誤用を産出するのは、彼らが学んでいる目標言語についての仮説を検証する手段であり、習得を進めていく過程においての方策である」と述べている。

2. 知識に関わる誤用の原因

2.1 言語転移

言語転移 (language transfer) は、学習者の母語や既習の外国語が次に習う外国語に影響を与えることを指し、プラスに働く場合を正の転移、マイナスに働く場合を負の転移と言う。一般的に誤用の原因に挙げられる場合が多く、その場合は「負の転移」を指す。具体的な例としては、1.2 の (5) や (7) などの他、(13) や (14) のような例が見られる。

(13) 風邪をひいたので、友だちが私にスープを作りました (→作ってくれました)

(14) お金がありません、から車を買いました (→お金がありません。なぜなら、車を買ったからです)

(13) は、英語では My friend cooked soup for me. となり、for me は「私に」の部分に相当すると考え、さらに「～くれる」の補助動詞の使用に結びつかないことが推測される。また、(14) は I have no money because I bought a car. の日本語訳として、because を「～から」と考え、そのままの語順で訳したために誤用となったと考えられる。

言語転移は、必ずしも母語からの影響ばかりではない。目標言語が母語に影響する場合もある。英語を母語とする日本語学習者が英語を話す際に、「It sounds great ね。」のように日本語の終助詞を挿入することがある。また、日本語を母語とする英語学習者がこれから久しく会うことがない相手に使う「じゃあ、お元気でね」という挨拶を「See you」「Take care」の意味で用いていた例などもあり、言語転移は互いに影響しあう。このことから、最近では、異言語間影響 (cross-linguistic influence) という呼び方もある (迫田 2002)。

2.2 単純化

単純化は Simplification と言い、複雑な規則を簡単にしてしまうことである。Selinker (1972) で紹介してある過剰一般化 (ある事例を基に、他の事例に広くあてはめてしまうこと) や学習ストラテジー (覚えやすいように固まりにして覚える) などは、単純化としてまとめることができる。たとえば、(15) や (16) のような例が見られる。

(15) すしは高いだった (→高かった)。しかし、おいしいだった (→おいしかった)。

(16) あしたは 雨が ふるだと思ひます (→と思います)。

(15) では、ナ形容詞や名詞の過去形「だった」の規則を、イ形容詞にも、単純化して適用してしまった誤用である。また、(16) は、引用の「と」の使用において、動詞やイ形容詞の場合は「と思ひます」を使用すべきところに名詞やナ形容詞の場合と同様「～だと思ひます」を使用してしまったための誤用である。特に、後者は「だと思ひ」を固まりとして覚えている可能性が高く、上級レベルになっても誤用が観察される場合がある。

2.3 訓練上の転移

訓練上の転移は Transfer of training と言い、教室での指導や訓練、練習が習得にマイナスに影響を与えることを指す。1.2 の (7) の例は、教室で教師が学習者に「夏休みに何がしたいですか」などの文型練習で繰り返しドリルをさせ、目上には使えないことを説明しなかった場合、授業の最後に学習者から産出されることがある。これ以外にも、主語が明示されているモデル文で文型練習を行い、談話を作らせると (17) のように「私は」の主語が毎回発話される不自然な文が出る。また、(18) のように教室で学んだ「毎日学校へ行きます」が、誤用になることもある。

(17) 私はジョンです。私は大学の学生です。私は今年の1月に日本に来ました。

(18) 先生、お元気ですか。私は元気です。毎日大学へ行きます。(→行っています) (小林 2001)

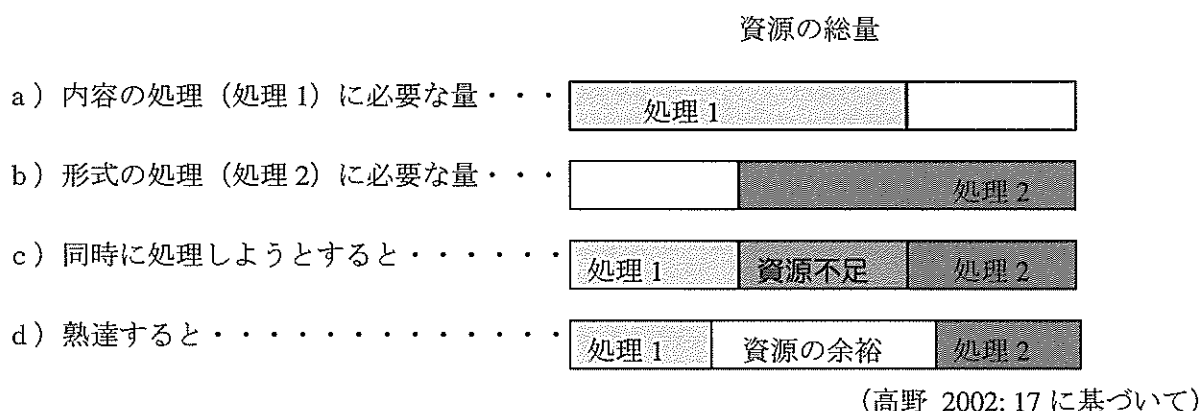
3. 運用に関わる誤用の原因

3.1 外国語学習のメカニズム

テストだと日本語がわかるのに、会話をすると文法をまちがえたり、じょうずに話せなくなったりするのは、なぜだろうか。時間があると落ち着いてじっくり考えてから処理できるが、時間がないと緊張と焦りから誤用が増えることが予測される。つまり、知識としてはわかるが、運用になるとじょうずに産出できなくなる。3節では、このような場合の誤用について検討する。

私たちは2つの動作を同時にできるだろうか？大きな声で「あいうえお」と言いながら、紙に鉛筆で「かきくけこ」と同時に書くという作業は簡単なようではなかなかできない。これは、私たちには事柄を処理する際に使う情報処理資源の総量に限りがあるため、「あいうえお」と発話する処理と「かきくけこ」と書く処理にその資源をじょうずに配分できないことに起因する。

(19) 情報処理資源の仕組み



次の例は、韓国語話者の発話例である。

(20) ぼくは 小さいころ 先生に たたかれ、たたかられました。えー、えー、たたかれました。

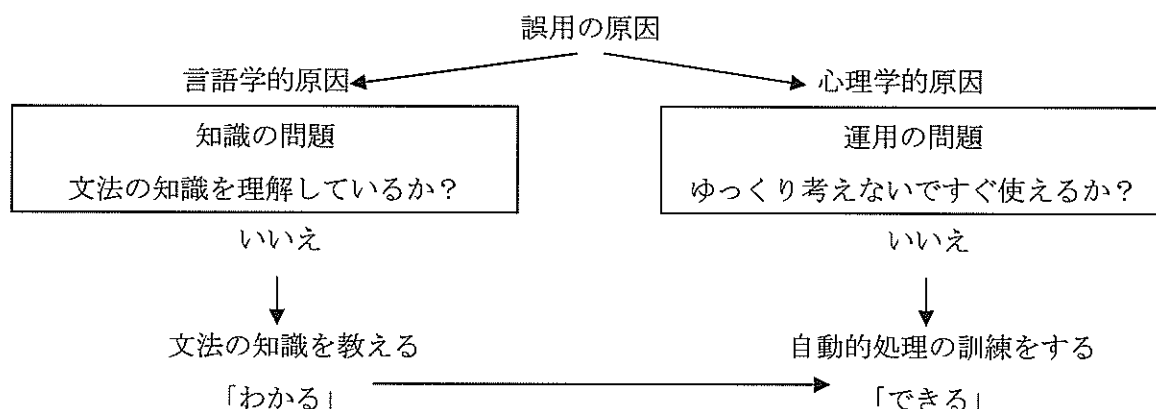
発話した学習者は、「たたく」の行為を受ける側であるので、内容をまず考え、「たたく」の受身の形式を考えたが、内容処理に資源が多く取られたため、言語形式の処理が思うようにできず、つまってしまっている。

このような状況は、心理言語学の統制的処理と自動的処理という2つの考え方で説明できる。統制的処理とは、ゆっくり考えてする場合で、話す前に十分な準備の時間が与えられて行う処理のことを指す。他方、自動的処理とは、事前に考えなくても、特に準備しなくてもすぐに反応できる処理のことを指す。言い換えれば、統制的処理は「わかる」段階であり、自動的処理とは「できる」段階であると言える。

そう考えると、運用力をつける外国語指導とは、統制的処理から自動的処理へと移行できるよ

うに導くことであるとも考えられるのではないだろうか。ここで、これまで述べてきた内容を整理して図で表したのが (21) である。

(21) 誤用に関わる 2 つの原因



では、自動的処理に移行するためには、どんな作業が有効だろうか。ある心理学の本に「いかにしたら人の名前を効果的に覚えられるか？」というコラムがあった。その回答は単純なものだった。繰り返して使うこと。つまり、心理学で言う「リハーサル」であり、反復の重要性を述べている。「あ～、お名前は田中さんですか。それで、田中さんのご出身はどちらですか？ああ、高知ですか。じゃあ、田中さんはお酒も強いんでしょうね」というように、話の中にじょうずに何回も覚えるべき名前の「田中さん」を含めて話すのがコツだと本には書いてあった。

このコラムから、即座に言語の自動処理ができるためには、「繰り返し」、反復練習が重要であることが推測される。

3.2 作動記憶の容量

運用にかかわる誤用には、作動記憶の容量もかかわってくる。作動記憶とは、覚えたり、思い出したり、考えたりする時に必要とする情報処理に関わる認知システムのことで、ワーキングメモリー (working memory) とも呼ばれる。学習者は (22) のように「だと思えます」「～のほうがいい」など、習得の初期段階では言葉を固まりで覚えることがある。

(22) もうすぐ来るだと思えます。(→来ると思えます)

くすりを飲んだのほうがいいですよ。(→飲んだほうがいいですよ)

先生、電話をしますください。(→電話をしてください)

また、覚えやすくする方法として、「鳴くよ (794) ウグイス、平安京」「掘ったイモ、いじるな (What time is it now?)」のような語呂合わせが用いられることがある。人間が一度に覚える作動記憶量には限りがあり、人によっても容量が違うため、記憶のストラテジーとして活用されるのがかたまりや語呂合わせである。これらは、覚えるためのエネルギー節約の方略であるといえる。

4 明日の指導に役立つ活動へ

4.1 フォーカス・オン・フォーム（言語形式の焦点化）

(23) は工場で働くマレーシアの学習者の発話で、(24) は日本語学校で学ぶ韓国の学習者の発話である。学習者の誤用に対して、対話相手の日本語母語話者（Native Speaker: NS）が誤用訂正をし、学習者は自分の間違いに気づき、言いなおしている。また、最初にあげた(25) (= (2)) の例は、自分で誤用に気づいて自己修正している。

(23) AZ: (前略) 時間、仕事の時間今ね、みちが良かった

NS: ん?

AZ: みちが良かった

NS: 分かんない

AZ: みちがい、short

NS: ああああ、はい、はい、はい、みじかくなったね

AZ: ああ、みじかくなったね、ちょっと、例えばね、(後略)

(24) CH: あー、たたかれました、

NS: え、なーに

CH: たたか、れー、られました

NS: うん、「たたく」が一あれ[動詞の辞書形]だから、「たたかれました」

CH: あ、たたかれました

(25) = (2) 学習者: (飛び降り自殺する人について) これも、とび、んー、とぶひとはー、あー、たいがくせいでもう、しをけてー、これすこしおかしいひと、おかしい人です

学習者はこのように、対話相手の指摘や周囲のインプットから誤用に気づいたり、自分で気づいたりして訂正を繰り返し、次第に習得していくと考えられる。Rutherford (1987) は、気づくことが習得を促進するという考えから、指導における Consciousness-Raising (意識高揚) の重要性を主張した。その後、いかに気づきを喚起するかという点からインプットを目だたせるなどのインプットへの工夫の重要性などについての研究が行われた。

その中でもフォーカス・オン・フォーム (Focus on Form: 以下 F on F) は、より具体的な指導を提示している点で興味深い。Doughty and Williams (1998) は、コミュニケーション・アプローチの流暢さや意味重視の指導では、言語形式に焦点があたらないため、なかなか誤用が修正されずに化石化してしまうケースが多いことから、コミュニケーションで意味のある活動をさせながら、学習者の気づきによって言語形式にも焦点があてられる指導法を提唱、それを F on F (言語形式の焦点化) と呼んだ。彼らは、従来の文型練習中心の機械的なドリルを重視するオーディオリンガル法などの指導法を Focus on Forms (F on Fs) とし、イマージョンやコミュニケーション・アプ

ローチのように言語形式にはあまり注意を向けずに、コミュニケーション活動に焦点をあてた指導法のことを Focus on Meaning (F on M) と呼んだ。

F on F の具体的な指導法としては、リキャストと呼ばれる誤用訂正がある。これは、コミュニケーション活動の中で、学習者が誤用を犯した場合に行う暗示的訂正である。(26) の例を見ると、(26) 2.の誤用に対し、『で』は間違いですね。『に』が正しいですね』という明示的な訂正をするのではなく、3.のように学習者の発話を受け取り、正しい形式に修正して再び学習者に示す暗示的訂正をリキャストと呼び、その間違いに学習者が気づき産出された正用をアップテイクと呼ぶ。教師のリキャストの直後の正用の言語形式が必ずアップテイクされたものかどうかはその後も正用例が出れば、アップテイクだと解釈されるが、場合によっては教師の発話の単なる復唱（リピート）である場合も多く、誤用に気づかない場合もある。

- (26) 1. 教師：お父さんやお母さんはどこに住んでいますか？
2. 李：今、台北で住んでいます。
3. 教師：ああ、台北に住んでいるんですか。 (←リキャスト)
4. 李：あ、はい、台北に住んでいます。 (←アップテイク)
5. 教師：兄弟も台北ですか？
6. 李：いいえ、兄は高雄に住んでいます。

(26) では、(26) 6.の異なった文脈で正用が出現しているので、(26) 4.がアップテイクされた発話だと推測される。

F on F の具体的な分類は、上記のリキャスト以外にも、特定の言語形式を視覚的に目立たせて、学習者の注意をその言語形式に向けさせようとするインプット補強法 (input enhancement) などもある (村野井 2006)。次の節では、F on F の具体的な方法として、インプット重視の活動を2点、紹介する。

4.2 インプット重視の指導

4.2.1 インプット処理指導 (Input Processing Instruction: IPI)

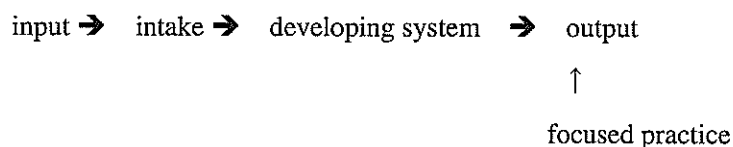
インプット処理指導 (input processing instruction) とは、目標言語項目が含まれた多数の文を意味のある形で配列し、それを学習者に与えることによって、学習者に形式と意味のつながりを深く理解させることをねらう指導である (村野井 2006: 108)。

教師は導入後すぐに口頭練習に入る場合が多く、変換や代入練習などで形態素の一部分だけを変換すれば、学習者は意味がわからなくても解答できる問題も多い。そのため機械的なドリルを行っても、なかなか運用に結びつかないという問題がある。VanPattern と Cadierno はこの点に注目し、学習者がアウトプットする前の段階で十分なインプットを与え、インプットを正確に理解することの重要性を説き、実験によって検証した (VanPattern and Cadierno 1993)。彼等によると、

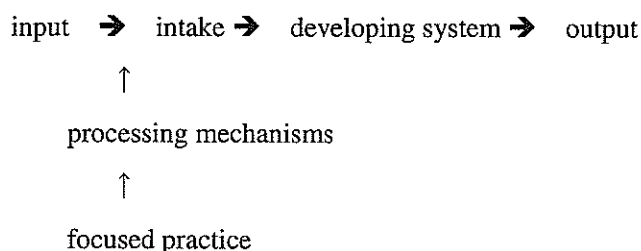
従来の指導は (27) のようにアウトプット中心の練習が行われる。

しかし、この段階ではインプットがインテイクとして理解されとは限らないため、効果的な習得に結びつかないと考え、インプット処理指導では (28) のようにインテイクの前に指導を行い、形式と意味の関連を十分に理解させることに重点を置いた。VanPattern と Cadierno は、①文型練習のアウトプット中心の伝統指導群、②インプット理解を重視したインプット処理群、③何も行わなかった統制群の三者で比較したその結果、理解テストにおいてはインプット処理群が最も優れ、産出テストにおいても表出練習をしていないインプット処理群も伝統指導群と同等の効果を持つ可能性があることを明らかにしている。

(27) 外国語教育における従来の明示的な文法指導 (VanPattern and Cadierno : 46)



(28) 外国語教育におけるインプット指導 (VanPattern and Cadierno : 46)



4.2.2 ディクトグロス (dictogloss)

ディクトグロスとは、メモを取りながらある程度の内容の文章や物語を聞き、そのメモに基づいてペアまたはグループで聞いた文章や物語を完成していく作業である (村野井 2006:108)。文章の復元なので、コミュニケーション的な活動という点では疑問が残るが、話を聞いてメモを取り、各自のメモを参考にして話の内容を確かめ合う行為は、日常でもあり得るし、互いの気づきを確認し、自分の聞き取れていない箇所の確認や誤用を犯している箇所などが学習者同士の協同作業によって認識できる点で評価できるのではないかと考える。

しかしながら、この作業を行う際に注意すべき点が 2 つある。1 つは、文章や物語を聞かせる際に書き取りとは違うこと、メモを取るように指示することである。メモの情報を手がかりとして、後で文章を作成させることによって運用力を使うのである。もう 1 つは、ペアやグループのメンバー構成を熟考することである。どのような学習者でペアあるいはグループを作るかによって、一方が他方に頼ってしまったり、誤用を含む文を主張するメンバーの意見が強かったりする場合などがあり、必ずしも最終的に正しい内容にたどり着くとは限らないという危険性もある。

4.3 アウトプット重視の指導

4.3.1 アウトプットの機能

Krashen のインプット仮説⁽²⁾に対して、Swain はインプットだけでなく、習得を促進するには実際に話したり、書いたりするアウトプットも重要であるとする「アウトプット仮説」を提唱した (Swain 1985)。Swain は、アウトプットの機能を以下のように述べている (村野井 2006: 65-71)。

① 自分の第二言語能力の「穴」に気づく。

アウトプットすることで、自分が言いたいこと・書きたいことが目標言語で上手に言い表すことができないことに気づく。

② 目標言語と中間言語のギャップに気づく。

アウトプットすることで、自分が言えること・書けることと目標言語の正しい表現との間のギャップに気づく。

③ 理解可能なアウトプットを産出する。

コミュニケーションの相手にうまく伝えられない場合、なんとか自分のアウトプットをわかってもらうための方策を考え、理解可能なアウトプットに修正する。

④ 仮説検証の機会が生まれる。

アウトプットすることで、自分の立てた仮説が正しいかどうかを検証することができる。正しくない場合は、さまざまな形でフィードバックが返ってくる場合も多い。

⑤ 統語処理・文法意識化が促進される。

インプットは、学習者は内容に注意をして言語処理を行うが、アウトプットは学習者が伝達内容のみならず、形式についても考えるので、文法規則を意識的に考えるようになる。

⑥ 言語知識の自動化が進む。

アウトプットすることによって、何度も繰り返しが行われ、その項目が自動的に処理されて、自動化にいたることが可能となる。

アウトプット重視の指導として、山内 (2000) のタスク先行型ロールプレイによる指導が考えられる。これは、日常生活で遭遇するさまざまな場面をとらえ、ロールプレイでどのように発話するかを実践させながら、学習者のできる部分とできない部分の「穴」や「ギャップ」に気づかせることができる。(29) は、具体的なロールカードの一例である (山内 2000: 14)。

(29)

あなたはレストランにいます。あなたは「天井」を注文しましたが、店員が持って来たのは「天ぷら定食」でした。店員を呼び止めて苦情を言ってください。

店の人を呼ぶ時は、どう言えばいいのか、取り替えてほしい理由をどう言うのか、また、店の人に注意するのは、どう言えばいいのかなど、学習者自身、実際の発話と自己の発話の「穴」や「ギャップ」は大きいことに気づく。その上で、教師は「穴」や「ギャップ」を埋める作業を行

うことで、学習者の習得を促進することに繋げる。

4.3.2 シャドーイング (shadowing)

具体的なアウトプット強化の指導例の1つとしてシャドーイングを紹介する。シャドーイングは、自動化の練習方法として同時通訳の訓練で古くから用いられており、「聴覚に入力された言語音（有意味な文章）をできるだけ早く、正確にそのまま口頭再生する作業のことである」（玉井 1997）といわれている。

シャドーイングにはいくつかの段階があり、(30) のようになっている。

(30) シャドーイングの段階

ステップ 1	リスニング	（言わないで聞くだけ）
ステップ 2	マンブリング	（つぶやき読み）
ステップ 3	シンクロリーディング	（本を見て音読）
ステップ 4	プロソディ・シャドーイング	（音調を中心に聞いて口頭再生）
ステップ 5	コンテンツ・シャドーイング	（本格的に内容を聞いて口頭再生）

（門田・玉井 2004 に基づく）

門田・玉井（2004）では、シャドーイングとレペティションの違いについて、聞いた直後のポーズで聞いた内容を繰り返すレペティションでは、正しい聴覚入力がポーズを置くことで、保持されにくくなるため学習効果が半減するとしている。したがって、音声聞こえてきた直後に繰り返すというシャドーイングの即時的処理という行為が重要な意味を持つといえる。つまり、即座に反復することで、聴覚からのインプットを「ありのままに」「正確に」入力することが可能となる。

シャドーイングがどんな面で効果があるかという点については、①リスニング能力 ②復唱力 ③発音（調音）速度に効果があったことが明らかになっている（玉井 2005）。また、語彙や文法知識を増やすことは期待できないが、音声面での知識を増やし、復唱力や構音スピードなどの非知識的な能力に進歩が見られたという報告もある（鳥飼 2003）。

迫田（迫田・松見 2005、迫田 2006a、迫田他 2007）は、一連のシャドーイングに関する研究でその有効性と要因による効果の違いについて研究を行っている。

迫田・松見（2005）では、29名の韓国人大学生の日本語集中研修において、シャドーイング群と音読群の2グループに分け、1ヶ月間、毎日の授業で15分間の練習を行った結果を比較し、SPOT⁽³⁾、日本語能力試験（以下、日能試）、ディクテーション、ディジット・スパンテスト（音韻的短期記憶範囲の測定：以下、DST）、リスニング・スパンテスト（作動記憶容量の測定：以下、LST）の評価法を用いて、事前・事後テストを実施した。結果は、表1の通りである。

表 1 音読とシャドーイングの事前・事後テストの成績および有意差

	音 読	シャドーイング
SPOT	37.36/45.43 ***	41.47/47.67 ***
Dictation	46.57/52.93**	48.13/57.00 ****
日能試	30.21/31.86	26.93/30.67 *
DST	4.86/5.86 *	6.13/7.40 ***
LST	1.86/2.43 +	2.00/2.33

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.005$ **** $p<.001$

1 ヶ月間のシャドーイングと音読の練習は、どちらも日本語運用能力を高めると言えるが、日能試の事前事後テストの成績において、シャドーイングに有意差（*の部分）が見られ、音読に見られなかったことは、シャドーイングが音読に比べて意味処理を含めた言語情報の処理をしている可能性があり、意味の処理を要求する文法・読解能力を促進する可能性を示唆していることがわかった。

迫田（2006a）は、シャドーイングと書写との比較調査を行っている。その結果、シャドーイングは書写と比べると LST に有意差、日能試に傾向差（+の部分）が見られ、上記の調査結果とあわせて、シャドーイングは音読や書写に比べ、日能試の成績を向上させることが明らかになった。

表 2 書写とシャドーイングの事前・事後テストの成績および有意差

	書 写	シャドーイング
SPOT	43.31/48.88 **	42.81/49.50 ***
Dictation	42.25/51.13 ****	36.88/49.88 ****
日能試	29.19/30.38	30.19/32.88 +
DST	6.06/7.56 **	5.81/6.94 *
LST	1.63/1.91	1.00/2.00 *

+ $p<.10$ * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.005$ **** $p<.001$

迫田他（2007）では、シャドーイング練習が日本語学習者のレベルの違いにどのように影響を与えるかについて調査を行っている。SPOT で、習熟度低群と習熟度高群に分けて事前と事後テストを行った場合、習熟度高群には事前と事後のテスト結果に有意差が見られなかったが、習熟度低群では聴解、日能試の文法・読解において有意な差が見られた。このことから、シャドーイングは習熟度の違いによって効果に違いが出る可能性を示した。

これまでの研究結果を簡単にまとめると、

- 1) 「音読」と「シャドーイング」では、シャドーイングが文法のテストに少し効果がある
- 2) 「書写」と「シャドーイング」では、シャドーイングが文法のテストに少し効果がある

3) レベルの高い学習者よりレベルの低い学習者の方により効果が高い

シャドーイングを実際の教室指導に導入することに関しては、まだまだ問題点が多い。個々の学生へのフィードバックはどうするか、教材の内容やレベルはどうするか・・・など、今後の課題であろう。

5. おわりに

本稿の目的は、日本語学習者の具体的な誤用例を紹介し、その意義を踏まえた上で、誤用の原因について知識と運用の観点から焦点をあて、以下の2点について検討することであった。

(31) 学習者の誤用には、どんな原因があるか。

(32) 学習者の誤用や習得研究は、日本語指導にどのように応用できるか。

まず、(31)については、知識に関わる誤用の原因（言語学的要因）と運用に関わる誤用の原因（心理学的要因）があった。前者は「わかる」に関連し、言語転移や単純化が推測され、後者は「できる」に関連し、作動記憶や認知的なメカニズムが関係している。

(32)については、「気づき」を取り上げ、習得を促進する上で「気づくこと」が重要な役割を果たすことが認められ、具体的な方法として、フォーカス・オン・フォーム（F on F）を紹介した。その上で、インプットとアウトプットのそれぞれの重要性を示し、具体的な活動について述べた。

インプット重視の活動としては、教室で導入後、すぐにアウトプットするドリル練習をするのではなく、内容の理解を重視したインプット処理指導の活動によって多量のインプットによる聴解活動を行うことが重要だと述べた。

アウトプット重視の活動としては、学習者自身ができることとできないことの「穴」や「ギャップ」を知るというアウトプットの機能をふまえ、タスク先行タイプの活動やシャドーイングによるアウトプット中心の活動を紹介した。シャドーイングについては、英語教育で盛んに行われているが、日本語教育においてはまだまだ個人レベルの練習方法というイメージが強く、実際の教室活動でどのように具体的に用いられ、その成果はどうか・・・という研究は極めて少ない。

知識に関わる誤用（言語学的原因）については、インプット中心の指導を行うことで、学習者の気づきを促し、運用に関わる誤用（心理学的要因）については、アウトプット中心の指導により、気づきと共に繰り返しによる自動化を促進することが考えられる。

今後は、インプットやアウトプットの具体的な活動の国内外の教室への導入の可能性を調査研究することを課題としたい。

注

- (1) 本稿は、2008年3月13日、国際交流基金バンコク日本文化センターで開催された2007年度第3回日本語教育セミナーで行った講演の内容をもとに執筆したものである。
- (2) Krashen の提唱した第二言語習得理論のモニター理論の中の仮説の1つで、現在のレベル、より少し上のレベルのインプットを十分に与えることが習得を促進するという考え方。
- (3) SPOT とは、Simple Proficiency-Oriented Test の略で、自然な速さで文章を聞き、文中の抜かれたひらがな1文字を埋めるテスト。

参考文献

- Corder, P. (1967) Significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.
- Doughty, C. and Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press
- Rutherford, W. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209 -231.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House
- VanPattern, B. and Cadierno, T. (1993) Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction, *Modern Language Journal*, 77, 45-57.
- 門田修平・玉井 健 (2004)『決定版 英語シャドーイング』コスモピア
- 小林典子 (2001)「誤用の隠れた原因」野田尚史・迫田久美子・小林典子・渋谷勝巳『日本語学習者の文法習得』大修館、pp.63-81
- 小柳かおる (2001)「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育』109 号、日本語教育学会、pp.10-19
- 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
- 迫田久美子 (2006a)「「わかる」から「できる」への運用能力養成のためのシャドーイングの研究」日本語教育国際研究大会 口頭発表資料, ICJLE 2006, New York
- 迫田久美子 (編) (2006b)『講座 日本語教育学 第3巻 心理と言語』スリーエーネットワーク
- 迫田久美子 (近刊)「プロフィシエンシーを支える学習者の誤用—誤用の背景から教え方へ—」鎌田修・嶋田和子・迫田久美子 (編)『プロフィシエンシーを育てる—真の日本語能力をめざして—』凡人社

- 迫田久美子・松見法男（2005）「日本語指導におけるシャドーイングの基礎的研究（2）
 一音読練習との比較調査からわかること一」『2005 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』
 pp.241-242
- 迫田久美子・古本裕美・橋本優香・大西貴世子・坂田光美・松見法男（2007）「日本語指導におけ
 るシャドーイングの有効性－学習者のレベルの違いに基づいて－」『日本教育心理学会第 49 回
 総会発表論文集』 pp. 477
- 佐治圭三（1978）「誤用例の検討－その一例－」『日本語教育』 34 号、日本語教育学会、pp.21-34
- 高野陽太郎（2002）「外国語を使うとき－思考力の一時的な低下－」海保博之・柏崎秀子（編）『日
 本語教育のための心理学』、新曜社、pp.15-28
- 玉井 健（1997）「シャドーイングの効果と聴解プロセスにおける位置づけ」『時事英語学研究』
 Vol. 36、日本時事英語学会、pp.105-116
- 玉井 健（2005）『リスニング指導法としてのシャドーイングの効果に関する研究』風間書房
- 鳥飼久美子（監修）・玉井健・染谷泰正・田中深雪・鶴田知佳子・西村友美（2003）『はじめての
 シャドーイング』学習研究社
- 村野井仁（2006）『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 森田良行（1983）「誤用分析（1）～（6）」『日本語学』 vol.2、6月号～11月号、明治書院
- 山内博之（2000）『ロールプレイで学ぶ中級から上級への日本語会話』アルク

