

「学習者独自の規則」とは何か

—その形成にかかわる

認知的要因からの分類の一試案

張 麟声

◆要旨

本稿では、その時その時の、個々の学習者の頭の中にある、目標言語の個々の音声、文法、語彙項目や語用的項目に関する規則を、「目標言語同様の規則」と「学習者独自の規則」とに分け、その形成にかかわる認知的要因から、後者を以下の3種類に整理した。

①類推型 ②帰納推論型 ③誤ラベル付与型

また、学習者の産出のプロセスについて、学習者の規則を生かして産出するケースと、学習者の規則を生かさないうで、産出ストラテジーを用いて間接的に産出するケースがあることを主張した。

それから、明確には述べていないが、以上の2つの叙述の含意として、学習者の誤りは、学習者独自の規則の現れか、産出ストラテジーの結果のいずれかに帰することにしている。

◆キーワード

学習者の規則、目標言語同様の規則、
学習者独自の規則、類推型、帰納推論型、
誤ラベル付与型

◆ABSTRACT

Proposed in this paper to classify phonetic, grammatical, lexical and pragmatic rules existing in learners' mind when they think in their target language, into "target language-like rules" and "learner-specific rules" and to sort them out three types: 1) inference type, 2) induction type and 3) mislabeling type.

I also argued that there are two cases in the process of learners' production in their target language: one in which they product using learner's rules and the other in which they product indirectly without using learner's rules but using production strategies.

There is an implication in my argument that learners' errors are considered to be either the realization of learner-specific rules or the result of making use of production strategies.

◆KEY WORDS

learner's rules, target-like rules, learner-specific rules, inference type, induction type, mislabeling type

What are "Learner-specific Rules?"

A classification of their formation
with reference to their cognitive factors

ZHANG LINSHENG

1 はじめに

外国語教育のための研究は、長い間、教育の内容である目標言語の記述や教授法の議論にウェイトが置かれてきた。学習者に説明しなければならない目標言語のもろもろの規則が解明されなければならなかったこと、さらには外国語教育活動における教師側と学習者側各自の役割や性格を研究者が十分に認識していなかったことなどが、その理由だったのであろう。

だが、1970年代に入ってから、欧米を中心に、研究の性格が質的な変化を遂げてきた。学習者は、教えられたことのすべてを、教えられたまま、身につけていくのではなく、少なくともその一部については、自分の頭の中で「仮説」を立てながら、試行錯誤して、習得していくことに、研究者たちが気づいたからである。そのため、研究のウェイトは徐々に学習者の頭の中で形成される目標言語の「投影」に関する記述や分析に移った。70年代の初頭に、そのような「投影」を、Selinker (1972) が「中間言語 (Interlanguage)」と命名したことは、新しい学問分野が誕生した宣言だと受け止めてよかろう。

中間言語という術語は、少なくとも2種類のことを指すことができると理解される。1つ目は、その時その時の、個々の学習者の頭の中にある目標言語全体の規則の体系であり、今ひとつは、その時その時の、個々の学習者の頭の中にある、目標言語の個々の音声、文法、語彙項目や語用的項目^[註1]に関する規則である。本稿では、後者を研究対象とし、また、用語に関しては、中間言語の代わりに、具象性が高い「学習者の規則」という言い方を用いる。

もっとも、学習者の規則と一口に言っても、その中身は、教師や教科書などによって提示された目標言語の規則^[註2]と同じものもあれば、違うものもある。学習者が、教えられたことのすべてを、教えられたまま身につけていくのではないにしても、少なくとも一部に関しては、そうしていることを、大抵の教育者は経験しているのである。よって、本稿では、前者の目標言語の規則と同じものを「目標言語同様の規則」、後者の目標言語の規則と違うものを「学習者独自の規則」^[註3]と呼び、学習者の規則とその2種類の下位分類との関係を、次の表1のように示しておく。

表1

学習者の規則	目標言語同様の規則
	学習者独自の規則

ところで、学習者の規則が目標言語同様の規則か、それとも学習者独自の規則かということと関係なく、学習者はそれに自信を持っている場合とそうでない場合とがある。自信を持っている場合とそうでない場合の相違が、学習者の言語産出のプロセスに大きく影響を及ぼすので、以下、第2節において、その具体的な姿を明らかにし、学習者独自の規則の位置づけを一段と明確にする。続いて、第3節では、学習者独自の規則のタイプを記述し、その形成にかかわる認知的要因について考察する。そして、最後の第4節において、今後の課題に簡単に触れて、結びとする。

2 「学習者の規則」に対する学習者の自信の有無とその言語産出のスタイル

この節においては、目標言語の規則、及び学習者の規則の性格について説明した上で、頭の中の規則に対して、学習者が自信を持っていれば、それに基づいて産出するのに対して、自信が持てない場合には、「産出ストラテジー」を用いて、間接的に産出するということを述べる。本稿で言う「産出ストラテジー」は、従来言われているコミュニケーション・ストラテジーと基本的同義である。だが、学習者が作文を書いたりさまざまな練習問題を完成したりする時の言語使用もこれに含めるので、敢えてコミュニケーションの代わりに、産出ストラテジーと呼ぶことにする。

目標言語の個々の形式に関する規則は、大まかに、音声、表記、意味、用法の4つの下位体系から構成される。たとえば、英語の「study」という他動詞についての規則には、[stadi]と発音し、「s-t-u-d-y」のように綴り、「勉強する」や「研究する」のような意味を持ち、構文的には主語をその前に、目的語をその後に取り、さらに、主語が3人称単数の場合は「studies」のように、過去や「have」と組んで完了を表す場合やbe動詞と組んで受け身を表す場合は

[学習者独自の規則]とは何か

「studied」のように、また、進行形を作る場合は「studying」のように屈折するといった情報が含まれる。

このような目標言語の規則は、一部の学習者は、それほど苦勞しなくても、完全に身につけることができる。完全に身につけた場合の彼らの頭にある「学習者の規則」は、目標言語の規則と一致し、「目標言語同様の規則」となる。一方、一部の学習者は、一定の学習段階においては、その規則の一部しか身につけることができない。たとえば、「study」の過去形の綴りは本来「studied」だが、一部の学習者はそれを「studyed」だと思い込んでしまう。この場合の、このような学習者の頭にある規則は、「学習者独自の規則」になる。

学習者の頭の中の規則が、目標言語同様のものか、それとも、学習者独自のものかということと関係なく、学習者は、それに自信を持ったり持たなかったりする。自信を持っていれば、それを表出に直接生かす。たとえば、「study」の過去形の綴りが、正しく「studied」だと思っけていても、「studyed」だと間違っけて学習者独自の規則を作っけていても、自信を持っていれば、学習者は、それぞれ次の例(1)、例(2)のように、頭にある規則のまま表出する。

(1) He *studied* violin under Mr. Yamada.

(2) He *studyed* violin under Mr. Yamada.

一方、頭の中の規則に自信が持てない場合は、それが目標言語同様の規則であっても、学習者独自ののものであっても、学習者はその規則を直接生かすのではなく、産出ストラテジーを用いて、間接的に言語を産出することになる。つまり、たとえ、「study」の過去形の綴りが、「studied」だと正しく知っけていても、自信を持っていない場合は、学習者は上掲の例(1)のように、それを直接生かすのではなく、次の例(3)のように、現在形でコミュニケーションを図るか、次の例(4)のように、代わりに別の動詞の「learn」を用いるか、あるいは、いっそのこと話題そのものを止めてしまっけてしまうか、のようにふるまう。このような代用の努力がすなわち産出ストラテジーである。

(3) He *studies* violin under Mr. YAMADA.

(4) He *learned* violin under Mr. Yamada.

以上は卑近な英単語を例にして説明を試みましたが、次は、第2言語習得の歴史における著名な研究事例をふりかえりつつ論証を続ける。以下、まず、Beebe (1987)におけるSchachter (1974)に関する解説^[註4]の一部を引用する。

アラビア語、ペルシア語、中国語、日本語と英語の対照分析を行ったあとで、Schachterは、アラビア語とペルシア語が、2番や3番のように関係詞節の文に単文を結びつける点で、英語と類似した規則を有していると結論付けた。一方、日本語と中国語は英語とは極めて異なる関係詞節の文の規則を有している。それゆえにSchachterは、日本語の話者は、アラビア語やペルシア語の話者よりも、関係詞節の文にとりかかるときに、より多くの誤りを犯すであろうと予測した。

Schachterはアメリカの大学で英語を第二言語として学んでいる大人の学習者の作文からデータを収集した。しかし驚いたことに、作文を検証し、言語の話者の関係詞節の誤りの数を数えてみると、日本人と中国人の話者は、アラビア語やペルシア語の話者よりも関係詞節の誤りが少ないことが分かった。

Schachterは次に、被験者の作文について、関係詞節の文の数を再調査してみた。この2番目の分析結果から、アラビア語やペルシア語の話者は確かに、日本語や中国語の話者よりも多くの誤りをおかしているが、より重要なことは、日本語や中国語の被験者が関係詞節をほんの少ししか使用していなかったことである。

Schachterは、日本語と中国語の話者が、自分たちの第一言語と英語の間に顕著な相違があり、やっかいである関係詞節を避けたと結論付けた。〈略〉Schachterはこの種の「回避ストラテジー」が第一言語の影響による省略の誤りであると主張した。回避は、第二言語習得における第一言語の役割を評価する際に考慮されなければならないことである。(pp.35-36)

Schachterはこのケースを通して、それまで研究者が気づけなかった第1言語

の影響を指摘したのであり、それだけ高い評価を得ている。一方、本稿では、この有名な事例の別の側面に興味を持つ。つまり、この事例はまさに自信が持てない場合、学習者が産出ストラテジーを用いることを示してくれるものである。以下、もうすこしBeebe (1987) から引用する。

学習者が自分の第一言語と目標言語の間にある対照的な相違を感じて、そのような相違が間違いをもたらすと判断したらどうなるであろうか。起りうるひとつの可能性としては、学習者がやっかいな形式を要する状況を避けるということである。もうひとつの可能性としては、その形式の意味を表さなければならない場合は、学習者が扱えると感じる他の第二言語の形式への可能な言い替えを探すということである。(p.35)

「学習者が自分の第一言語と目標言語の間にある対照的な相違を感じて、そのような相違が間違いをもたらすと判断した」ことは、まさに、自分の頭の中の規則に自信が持てないということであり、2つの可能性として述べられている、「学習者がやっかいな形式を要する状況を避ける」ことと、「学習者が扱えると感じる他の第二言語の形式への可能な言い替えを探す」ことは、ほかでもなく、産出ストラテジーそのものである。ここまでの議論を通して示したい筆者の主張は次の表2のとおりである。

表2

規則に自信が持てる場合 ⇒ 直接産出する
規則に自信が持てない場合 ⇒ 産出ストラテジーを通して間接的に産出する

以上は、学習者の規則の中身とは関係なく、自信のありなしによって、学習者は直接産出するか、産出ストラテジーを使って産出するかを使い分けることを述べたが、実は、頭の中の規則が目標言語同様の規則か、それとも学習者独自の規則かということと、自信が持てるか持てないかという事情の間に、まったく相関がないわけではない。両者の組み合わせを次の表3のように示すと、傾向性として、〈A i〉と〈B ii〉のパターンが圧倒的に多いということを私たち

は経験的に知っている。つまり、目標言語同様の規則を持っている場合は、学習者は普通自信を持てるし、その逆も真である。

表3

	自信が持てる 〈i〉	自信が持てない 〈ii〉
目標言語同様の規則 〈A〉	〈A i〉	〈A ii〉
学習者独自の規則 〈B〉	〈B i〉	〈B ii〉

この傾向性を解明するには、完成型規則と未完成型規則というもう一組の概念を導入する必要がある。つまり、学習者の規則として、ある形式の音声、表記、意味、用法という4つの下位領域のすべてに値を持っていれば、完成型であり、4つの下位領域のいずれにも値を持っていないときや、4つの下位領域のうちの1つか2つに値が欠けているときは、未完成型ということになる。もっとも、この場合、あくまで値があるかどうかの問題となるだけで、その値が目標言語の規則に合っているかどうかは、問題にならない。もう一度「study」の過去形を例にすると、学習者がそれを「studied」だと思っても、「studied」だと思っても、完成型にあたり、一方、「study」の過去形について何のイメージも持っていない場合は、未完成型になる。

このように完成型規則と未完成型規則を設定しておく、おのずと、目標言語同様の規則は完成型でしかありえず、学習者独自の規則には完成型と未完成型の2種類が含まれるということになる。完成型でないと、目標言語同様の規則になれない、それに、完成型でも、値が間違っていれば、学習者独自の規則になるからである。

そして、完成型に関して、自信が持てるかどうかは、学習者の個人的資質などのファクターが関係してくるが、それでも、完成している、自信が持てる可能性がそれだけ高い。一方、未完成型については、値がないということも学習者が知っているから、言うまでもなく自信を持てないことになる。上述の表3における〈A i〉と〈B ii〉のパターンが圧倒的に多いという傾向性は、こういうところから出ていると考えられる。

ところで、以上は、研究者の立場から、学習者のふるまい方について予測し

ているが、逆の、学習者の立場に立って考えれば、その習得活動は、未完成型規則を徐々に完成型規則に変えていくプロセスであり、完成型規則の中の学習者独自の規則を徐々に目標言語同様の規則に変えていくプロセスなのである。前者のプロセスに関する考察は、別稿に譲り、以下、第3節において、学習者独自の規則のタイプその形成にかかわる認知的要因について検討する。

3 学習者独自の規則のタイプとその形成にかかわる認知的要因

学習者独自の規則について、日本国内では、野田・迫田・渋谷・小林 (2001) (以下、野田他 (2001)) や迫田 (2002) などにおいて、「学習者の独自の文法」のような術語を用いて、研究を進めているが、海外では、学習者の誤りの「能力的理由」(運用上の理由ではないという意味で) についての研究がこれにあたるかと思われる。

エリス (1996) では、Richard (1971b)^[註5]、Dulay & Burt (1974b)^[註6]、Abbott (1980)^[註7] などを展望しているので、以下、その内容を一部引用する^[註8]。

- Richard (1971b) : 1. 干渉による誤りは、「ある1つの言語要素をもう1つの言語を話しながら使用すること」の結果起こる。
2. 言語内の誤りは「誤った一般化、規則の不完全な応用、規則が適用される条件を学んでいないなど規則学習の一般的特徴を反映したもの」。
3. 発展的誤りは、学習者が限りのある経験をもとに目標言語についてある仮定を試みるときに起こるもの。(p.41)

- Dulay & Burt (1974b) : 1. 発展的 (L1 習得の誤りと似たもの)
2. 干渉 (L1 の構文を反映したもの)
3. 特異なもの (発展的でも干渉でもない誤り) (pp.42-43)

- Abbott (1980) : 1. 転移によるもの
2. 言語内 (例 過度の一般化・過渡期の能力) のもの
3. 独特のもの (例 帰納的なもの) (p.40)

これに対して、野田他 (2001) では、第2章において、「ユニット形成のストラテジー」や「付加のストラテジー」を提案しているし、第3章において、過度の一般化や単純化などの現象を取り上げている。また、迫田 (2002) では、「中間言語を産み出す要因として、セリンカーによる化石化の5つの原因を紹介」(p.29) している。5つの原因とは以下のようなものである。

- (1) language transfer (言語転移)
- (2) overgeneralization of target language linguistic materials (目標言語規則の過度の一般化)
- (3) transfer of training (訓練の転移)
- (4) strategies of second language communication (第二言語コミュニケーションのストラテジー)
- (5) strategies of second language learning (第二言語学習のストラテジー)

本稿では、規則の形成にかかわる認知的要因という角度から、従来言われてきたさまざまな分類を、情報の知覚、推論、判断というプロセスから見た認知的要因に着目することで再吟味し、①類推型、②帰納推論型、③誤レベル貼り付け型という3種類の学習者独自の規則を立てることとする。以下、それぞれ検討してみる。

①類推型

類推型とは、目標言語を学習する際に、母語や他の既習言語の知識が自動的に認知過程に参入し、全面的にあるいは部分的に取り込まれることで、学習者の規則と化してできた学習者独自の規則である。

筆者自身の例を1つ上げると、筆者は1970年代に中国の大学で日本語の「学生」という単語を習ったが、その時の教科書では、「学生」の下に中国語の単語である「学生 (xuéshēng)」が訳語としてついていたために、両方の意味がまったく同じだと思いこんでしまった。もっとも、それから十数年後に、ある代表団の通訳として佐賀県のある小学校を訪問した時に、その思い込みが正しくない、すなわち、中国語と違い、日本語では、小学校で学んでいる子供は「学

生」ではなく、「児童」であり、中学校で学んでいる子供も「学生」ではなく、「生徒」になるということに気づくチャンスに恵まれたが、しかし、それまでの十数年間の間に、頭の中にある「学生」という単語に関する学習者の規則は、中国語の「学生 (xuéshēng)」のそれであり、言語転移によるものであった。

言語転移型規則の形成にかかわる認知的要因は、人間が普遍的に持っている「類推」という推論能力である。「類推とは、2つの事物に何らかの共通点があり、かつ一方の事物がある性質や関係を持つ場合に、もう一方の事物もそれと類似した性質や関係を持つであろうと推論することである。類推は帰納推論研究として位置づけられているが、厳密には、演繹とも帰納とも異なり、類似点に基づいてある特殊な事例からほかの特殊な事例へ推論を及ぼすことである」^[註9]。上の例では、日本語の「学生」と中国語の「学生 (xuéshēng)」とが表記が同じだという共通点があるために、中国語の「学生 (xuéshēng)」の意味を日本語の「学生」も持っていると私が推論して、そのような規則を勝手に作ったのである。

この場合の類推による母語の転移は、表記レベルの共通点によるものだが、構造のレベル、文法カテゴリーのレベルおよび語用的表現のレベルにおいても、学習者は類似性を見つけて、意味、用法上の転移を起こすのである。

②帰納推論型

帰納推論型とは、目標言語を学習する際に、目標言語の規則、またはその使用傾向を過剰一般化して作った、母語にも目標言語にもない規則である。

たとえば、よく知られているこの種の「学習者独自の規則」に、イ形容詞の過去丁寧形を「～(い)でした」としてしまうケースがあるが、この場合は、名詞やナ形容詞の過去丁寧形がいずれも現在形の「～です」に対して、「～でした」となっているので、このような名詞やナ形容詞の規則を過剰一般化して、イ形容詞にも当てはめたわけである。

過剰一般化にかかわる認知的要因は、人間が普遍的に持っている「帰納」という推論能力である。「帰納推論では、いくつかの事例を前提として一般法則が導かれる。たとえば、「カラスaは黒い、カラスbは黒い、カラスcは黒い」という前提から、「カラスはすべて黒い」という結論を導く推論がこれに相当

する」^[註10]。偏りのない事例を過不足なく観察して帰納すれば、より蓋然性の高い結論を導くことが可能だが、学習者が接しているインプットが普通は限られていること、そのうえ、「人は、少数の事例や、偏った事例から過剰一般化 (overgeneralization) することがある」^[註11] ので、この帰納推論型規則が生まれるわけである。

上述のイ形容詞の過去丁寧形のケースとは、目標言語の規則を過剰一般化した事例だが、規則ではなく、目標言語の使用傾向を過剰一般化した事例も報告されている。たとえば、日本語の「～の上」「～の前」「～の中」の後に、学習者がよく格助詞の「に」をつけるというケースである。

このケースについては、迫田 (2001) に指摘されたものであるが、大関 (2010) が具体的なエピソードを添えて言及しているので、以下、少し引用する。

留学生を対象とした初級クラスでのコース終了間近のある日、ドイツ語母語話者のスイス人学習者とクラスが始まる前に雑談をしていたことのことです。その学習者は「山の上」まで言って言葉を止め、「に?で?」と筆者に質問をしてきました。その先の部分を言ってもらわないとわからないため、先を続けてもらおうと、「お弁当を食べました」だとその学習者は言いました。初級終了近い時期ですし、まだ分かっていなかったのかなと少し疑問に思いながらも、「たべました」はアクションですよ?とヒントを出すと、その学習者は「それは、わかります」と答え、「アクションは「で」、「ある」と「いる」は「に」ですね。でも、「山の上」のときは「に」ですね?」と続けました。この学習者は、「上」「中」「前」などの言葉の後ろには「に」を使うという中間言語文法を作っていたのです。(p.12)

「～の上」「～の前」「～の中」の後に、「で」などがつかないわけではないが、野田他 (2001) で指摘されているように、「に」がつく頻度がより高い^[註12] ので、一部の学習者は、帰納推論の例の「カラスaは黒い、カラスbは黒い、カラスcは黒い」から、「カラスはすべて黒い」というように、そういった形式名詞の後に普通「に」がつくという学習者独自の規則を作ってしまったのである。この現象は、迫田 (2001) などでは、ユニット形成のストラテジーとして解釈さ

れているが、本稿の立場では、帰納推論型に入る。

この現象だけではなくて、上述のSelinkerの3番目の原因である「訓練の転移」についても、筆者は、帰納推論型になると見る。

「訓練の転移」の例として、迫田(2002)では、次のような会話訓練のケースをあげ、この種の訓練を通して、「1つには教師に対して「先生は、海へ泳ぎに行きたいですか」という発話が出る恐れ、もう1つには学習者が何に対しても「私は～」というようにすべての文に主語をつけて話したり、相手の発話すべてを繰り返して応答してしまう」(p.31)恐れがあるとされているが、そのような恐れはまさに帰納推論で成立するものである。つまり、3人に対して「～たいですか」と聞けば、過剰一般化して、この言い方は誰に対しても言えると錯覚し、3回も「私は」をつけて話せば、過剰一般化して、話し手のことについて述べる場合は、「私は」から始めなければならないとしてしまうのである。

・教師：S1さん、S1さんは夏休みに何がしたいですか。

S1：私は夏休みに中国に帰りたいです。

教師：はい、じゃ、S2さんは夏休みにどこかへ行きたいですか？

S2：はい、私は夏休みに大阪へ行きたいです。

教師：はい、じゃ、S3さんは海へ泳ぎに行きたいですか。

S3：はい、私は夏休みに海へ泳ぎに行きたいです。(pp.30-31)

③誤レベル付与型

誤レベル付与型は、字面のとおりに、学習者がインプットに接した時から、誤認したり、誤解したりしてできた規則である。また、教科書による間違っただけの提示、教員の間違った説明などもこれに含めておく。要するに、①言語転移型規則と②過剰一般化型規則は、推理という認知的過程に起きた問題で、作られてしまった学習者独自の規則であるのに対して、この③誤レベル付与型は、インプットに接した時の誤認や誤解、あるいは何らかの混同が、そのまま記憶されて、学習者独自の規則となったわけである。

やはり筆者の例をあげると、なぜか一時期「詳しい」という単語の漢字を「祥」と思い込んでいた^[註13]。それが、1981年に大阪大学文学部国文科に留学

に来たとき、ゼミで指摘されて直ったが、それまでの数年間の間は、誤ったままであった。日本語では、「冷」は二水、「涼」は三水偏だが、なぜか一時「冷」が三水で、「涼」は二水だと逆を正しいと思い込んでいた^[註14]。そして、そのことに気づいてからもしばらくの間は、書くときに、どちらがどちらかと吟味していた。

迫田(2002)において、Selinkerがあげた5番目の理由である第2言語学習のストラテジーの例として、次のようなケースが紹介されているが、これも誤レベル付与型に含めてもよからう。推理する以前の頭の中で起こった混同、誤認によるものだと考えられるからである。

ある英語話者が日本語を覚える際に「ありがとう」は「ARIGATOO」と発音し、“alligator”(アリゲーター：小型のワニ)の発音に近いので日本語の感謝の表現は「ワニ」と覚えていた。そして、実際に日本人にお礼を言う場面になったときに「ワニ」を思い出して、“Crocodile”(クロコダイル：大型のワニ)と発話してしまった。(p.31)

4 おわりに

本稿では、その時その時の、個々の学習者の頭の中にある、目標言語の個々の音声、文法、語彙項目や語用的項目に関する規則を、「目標言語同様の規則」と「学習者独自の規則」とに分け、その形成にかかわる認知的要因という立場から、後者を以下の3種類に整理した。

①類推型

②帰納推論型

③誤レベル付与型

また、学習者の産出のプロセスについて、学習者の規則を生かして産出するケースと、学習者の規則を生かさずに、産出ストラテジーを用いて間接的に産出するケースがあることを主張した。

[学習者独自の規則]
とは何か

それから、明確には述べていないが、以上の2つの叙述の含意として、学習者の誤りは、学習者独自の規則の現れか、産出ストラテジーの結果のいずれかに帰することにしている。このようなとらえ方がどこまで有効かは、実際の学習者の誤りを分析して初めて分かるものであり、学習者の誤りの分析にあたっては、まず産出ストラテジーのタイプを詳細に吟味する必要があると思われる。これを、次にチャンレンジする課題としたい。

〈大阪府立大学〉

注

- [注1] …… 挨拶表現、感謝表現、謝罪表現などを指す。
- [注2] …… 教科書や参考書に書かれている個々の規則が、必ずしもすべて目標言語の規則を反映しているわけではないが、そのレベルのずれを、ここでは捨象しておく。
- [注3] …… 野田他（2001）、及び、迫田（2002）において、「学習者の独自の文法」という用語が用いられているが、本稿の「学習者独自の規則」は文法に限らない。また、上述の先行研究では、「学習者の独自の文法」という用語のもとで数種類の「誤り」を示しているにとどまり、学習者の規則という総体がまざり、その中に学習者「独自」の規則と「独自ではない」規則の両方が含まれているという述べ方を明確にしていない。
- [注4] …… Beebe（1987）はLeslie M. Beebeによって編集された概説書で、引用の部分は第一章の内容であり、実際の執筆者は、Herbert Seligerである。また、引用は原書からではなく、島岡丘（監修）、卯城祐司他（訳）（1998）『第2言語習得の研究 5つの視点から』から行う。
- [注5] …… Richard（1971b）'A non-contrastive approach to error analysis'. *English Language Teaching Journal*, 25
- [注6] …… Dulay & Burt（1974b）'Errors and strategies in child second language acquisition'. *TESOL Quarterly*, 8
- [注7] …… Abbott（1980）'Toward a more rigorous analysis of foreign language errors'. *International Review of Applied Linguistics*, 18
- [注8] …… 引用はEllis（1994）の日本語版である金子朝子（訳）（1996）『第二言語習得序説—学習者言語の研究』によって行う。
- [注9] …… 市川（編）（2010: 90）
- [注10] …… 市川（編）（2010: 80）
- [注11] …… 市川（編）（1996: 90）

- [注12] …… 野田他（2001: 51-54）
- [注13] …… 中国語の漢字も「詳」の簡体字の「洋」であり、「祥」ではないから、母語転移ではない。
- [注14] …… ちなみに、中国語の漢字はいずれも「冷」「涼」のように二水偏である。

参考文献

- 市川伸一（編）（1996）『認知心理学4 思考』東京大学出版会
- 市川伸一（編）（2010）『現代の認知心理学5 発達と学習』北大路書房
- 大関浩美（2010）『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版
- 小柳かおる（2004）『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- 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）—場所を表す「に」と「で」の場合」『広島大学日本語教育研究』11, pp.17-22. 広島大学教育学部日本語教育学講座
- 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
- 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
- 張麟声（2011）『新版中国語話者のための日本語教育入門』日中言語文化出版社
- 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
- Beebe, L. M. (Ed.) (1987) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives*. International Thomson Publishing. (島岡丘（監修）、卯城祐司・佐久間康之（訳）（1998）『第2言語習得の研究 5つの視点から』大修館)
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. (牧野高吉（訳）（1988）『第2言語習得の基礎』ニューカレント・インターナショナル)
- Ellis, R. (1994) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press. (ロッド・エリス（著）、金子朝子（訳）（1996）『第二言語習得序説—学習者言語の研究』研究社)
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press. (ロッド・エリス（著）、牧野高吉（訳）（2003）『第2言語習得のメカニズム』筑摩書房)
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York: Longman. (牧野高吉等（訳）（1995）『第2言語習得への招待』鷹書房弓プレス)
- Odlin, T. (1989) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. (丹下省吾（訳）（1995）『言語転移—言語学習における通言語的影響』リーベル出版)
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp.209-231.