



多元化视角下的

日语教学与研究

第四届日语教学研究国际研讨会文集

张佩霞 王诗荣 / 主编



华东理工大学出版社



多元化视角下的

日语教学与研究

第四届日语教学研究国际研讨会文集

张佩霞 王诗荣 / 主编



华东理工大学出版社



图书在版编目(CIP)数据

多元化视角下的日语教学与研究/张佩霞,王诗荣主编. — 上海:华东理工大学出版社,2009.9
ISBN 978-7-5628-2540-1

I. 多... II. ①张... ②王... III. 日语-教学研究-国际学术会议-文集 IV. H369.3-53
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 061359 号

多元化视角下的日语教学与研究

主 编 / 张佩霞 王诗荣

责任编辑 / 常海霞

责任校对 / 李 晔

封面设计 / 戚亮轩

出版发行 / 华东理工大学出版社

地 址: 上海市梅陇路 130 号, 200237

电 话: (021)64250306(营销部)

(021)64252717(编辑室)

传 真: (021)64252707

网 址: press.ecust.edu.cn

印 刷 / 常熟华顺印刷有限公司

开 本 / 787mm×1092mm 1/16

印 张 / 31.75

字 数 / 830 千字

版 次 / 2009 年 9 月第 1 版

印 次 / 2009 年 9 月第 1 次

印 数 / 1—1000 册

书 号 / ISBN 978-7-5628-2540-1/H·829

定 价 / 128.00 元

(本书如有印装质量问题,请到出版社营销部调换。)

序

お帰りなさい、日本語会議。

お帰りなさい、全国または国際の日本語会議。

2008年9月20日至21日,本次研讨会在湖南大学逸夫楼报告厅举行。这两日长沙奇热,可会场里却如和煦的春日,像家庭聚会,浓浓亲情荡漾于心,漂浮于脸。我在开幕式上致词时,脱口就道出了这样问候。

遥想31年前的1977年11月中下旬,中国日本语教育史上有史以来的第一次日语会议,就是在湖南大学召开的。不过不是在现在这样豪华的报告厅,而是在简陋的湖南大学松林斋招待所,参加者仅有不到二十所大学的日语教师代表。自那以后,湖南大学开过多次全国性的或国际性的研讨会,这次多达100多人的国际研讨会又回到了她的原点,或者说回到了她的诞生地,不由地让人产生一种亲情回归的喜悦。

上世纪50年代末至60年代初,北京外国语学院和上海外国语学院相继成立了日语专业,北京大学历史系也开设了公共日语课。60年代初,魏敷训先生主编的公共日语教材《大学一年级日语课本》出版,这是中华人民共和国成立后出版的第一部日语教材。黄色封面,俗称“黄皮本”,后来拟改编成四册出版,但只出了两册就因发生“文化大革命”而中断。这套教材封面为蓝色,俗称“蓝皮本”。接着,陈信德先生主编的日语专业教材《日语》也出版了三册,第四册也因“文化大革命”而中断。另外,陈信德先生还编著了《现代日本语实用语法》(上下册)、《科技日语自修读本》、《新编科技日语自修读本》等书。这一批日语教材和语法著作,连同陈涛先生主编的历史性辞典《日汉辞典》,填补了新中国成立以后日语书籍的空白,造就了新中国培养的第一代日语人材,在我国日语教育史上,光彩夺目,功绩卓著,是一块不朽的里程碑。

我自1957年从北大毕业后,因被划为“右派”而到农村劳动了近四年,1961年底调到湖南大学外语教研室。从1962年起我用“黄皮本”“蓝皮本”先后给工会夜校、化工系的学生开日语课,同时埋头读书。我先读了陈信德先生的语法,然后从书末的参考书目中得知了一些日本语法学家的著作,通过湖大图书馆向北京图书馆和北大图书馆馆际借书,如饥似渴地读了山田孝雄、时枝诚记、桥本进吉、佐久间鼎等人的理论著作。这个时期全国的日语教育并不活跃,湖南大学也就是我一个日语助教开两个班的公共第一、第二外语课。

“文化大革命”中断了我国包括日语教育在内的一切工作,但到了1971年“复课闹革命”,湖大土木系的暖通专业要开日语课。当时全国的书店都没有日语书卖,我只能自编教材,请人刻钢板油印使用。没想到1972年中日恢复邦交,日语突然热起来,我的油印讲义成了抢手货,蜡纸印破一张又一张。1973年湖南人民出版社上门要求出版此教材,这就是在“文化大革命”期间在全国各地使用的《基础日语》(上下册)。

“文化大革命”结束后,邓小平同志非常重视教育,首先抓教材建设。1977年10月教育部在北京清河召开了工科教材编写座谈会,其中也包括了英语、俄语、日语教材,我作为唯一的日语教

师代表参加了此次会议。这次会上决定在当年 11 月在湖南大学召开“全国工科外语教材编写会”，会议分英语、俄语、日语三个小组进行。这就是我在前面提到的我国有史以来的第一次日语教师的集会。

虽然事隔三十年而有余，但回顾那次会议，仍难掩兴奋、怀旧之情。因为代表们来自全国各地开展了日语教学的大学，大家互通了信息，交流了经验。当时日语教育的形势发展很快，日语教师严重不足，从大学日语专业培养出来的日语教师并不多。全国的日语教育刚刚起步，能交流的也就是哪些大学开了日语课而已。时隔 30 年，看今日之中国日语界，真有隔世之叹。日语界群英荟萃，更有金紫银青；且看此次国际研讨会发表的论文，有的真如金翅壁海，香象渡河，令人叹为观止。但不管怎么说，1977 年的会议毕竟是中国日语界的第一次聚首，在我国日语教育史上也具有里程碑的意义。这次会议决定由湖南大学、天津大学主编两套日语作为第一外语的公共基础教材，由华南理工大学主编一套作为第二外语的日语教材，并由西南交通大学等七校主编后续的专业教材。在会上还讨论通过了编写大纲。从此以后，全国性的日语会议就多起来了，每年至少有两三次审稿会议。1980 年，教育部在上海交通大学召开会议，正式成立了“大学外语教材编审委员会”，下分英、俄、日三个小组，每五年一届，从 1990 年起改名“大学外语教学指导委员会”。这个委员会的日语组，就成了我国公共日语教师活动的平台，从此每年都有各种不同的编审会、研讨会、研究班。后来，在中国教育学会之下，又成立了大学外语教学研究会、日语教学研究会等学术组织，日语界的活动更加璀璨夺目了。

日语专业的教师学术活动起步较大学日语晚，大约在 1980 年前后教育部成立了文科教材的各种编审委员会，后又有了日语教学研究会，才开始活跃起来。领导日语专业教师学术活动的，开始的 15 年都是老一辈的日语学者，他们都是中华人民共和国成立以前就学了日语的。日语教育研究会的首任会长是北京大学的刘振瀛先生，是我的恩师；第二任是上海外国语大学的王宏先生；第三任是黑龙江大学的刘耀武先生。在老一辈中，刘耀武先生年龄最小，但也比我年长了十岁。

从三十多年前开始，我们就在追逐一个梦：为中国人研究日语、教日语。我们中国人学日语肯定不同于日本人学他们的母语，我们会碰到许多以汉语为母语的人难以理解或难以掌握的语言现象，日本人的研究无法为我们解决这方面的问题，他们开发的教材也不一定适合我们使用。当然，日本有“国语学”和“日语学”两个领域，“国语学”的研究目的是规范日本人的母语运用，“日语学”的研究目的是如何教外国人学日语。就算是“日语学”，也是针对世界各国，尤其是以英语为母语的学生的，我们无法照搬照用。三十多年来，我国的日语学者在为中国人的语法研究、日语教材开发等方面取得了许多喜人的成果，作出了开拓性的贡献。最近十多年来，我国有许多学生留学日本，在他们的导师的指导下，学习了日本学者的理论、方法，取得了硕士、博士等学位，回国来充实了教师队伍，为我们日语界带来了一股新风。我期盼年轻学者能秉持“为中国人研究日语”的理念，继往开来，让从原产地带回的学术种子适应我们的土地，植根开花，产出能在我们的土地上繁衍的种子。

本次研讨会共收学术论文 100 余篇，分成了 5 个组发表，此中不乏击玉敲金之作，擘肌分理之论。集此成册，以饗未能与会的读者。是为序。

周炎辉

2009 年 4 月 8 日

目 录

日本語教育に生かす第二言語習得研究—気づき学習のススメ—	迫田久美子(1)
中国大学日语教学改革的背景、措施与展望	陈俊森(14)
『日本語総合教程立体化シリーズ教材』の開発と利用をめぐって	李姐莉 陶 芸(17)
漢字系学習者のための日本語の読解教育・作文教育の革新	野田尚史(22)
CATTI 日语考试的发展历程与现状	张 威(40)
中国日本語学習者コーパスの構築	毛文伟(46)

日本語教育研究

中国における音声指導：韻律指導の要点	大野和敏 鈴木典子(53)
理工系学生のための基礎日本語教材の開発とその意義	
—『現代実用日本語』にみられる新しい教材理念と特色をめぐって—	张 威(60)
语言研究与日本語教育——以授受表达形式为例——	赵华敏(67)
大学日语四级考试语法项目的评估与研究	徐 曙(73)
日本語教育カリキュラムに関する一考察	徐敏民 赵 烨(80)
JLPT 聴解問題における国内受験者と国外受験者の正答率の差について	
—テキストの質的分析を通じて—	杨 元(90)
日本語教育における環境教育	
—地球環境時代における日本語教育への期待—	松澤幸太郎 菅陽子(96)
マルチメディアによる日本語教育について	王保田 罗燕娟(102)
独立学院日语教学初探——以天津师范大学津沽学院为例	陈 玘(108)
关于高级日语课教学改革的几点思考	于 鹏(112)
关于日本文学选读课的思考——以北外日语系文选课为例	熊文莉(118)
关于日语教学指导效果不彰的探讨	王 岗(123)
汉日互译教材的对比研究	徐 琼(130)
教育上から見るフリーター存在の必然性——日本の場合を考える	焦毓芳(135)
女性の多様な言語行動と日本語教育における女性語の扱いをめぐって	
	赵 鸿(141)
日本教习与江苏近代早期师范教育	罗燕娟(146)
如何提高日语视听说课程的实效性	陈 娟(152)
提高第二外语(日语)应用会话能力教学方法的研究	陈欣亿 高 宁(157)

异文化认识在日语教育中的重要性及其具体应用——以高年级阅读课为例

.....	徐 滔(160)
中国における「日本事情」教育に関する一考察	葛 茜(165)
营造适应大学生自我意识发展特点的日语课堂教学探讨	马文静(171)
多媒体技术在二外日语教学中的应用	钱国英(175)
对日语专业海外实践教学的考察及思考	姚金安 樊长荣(180)

日本语言研究

言語行為をめぐる二つの問題	许宗华(186)
連体修飾成分の語順に関する日中対照研究	
——属格成分、指示詞、数量詞、形容詞の順序を中心に	盛文忠(192)
『驚き』を表す慣用句の意味について	吴 宏(198)
場面における日本語のあいづちに関する問題点	王宝锋(204)
「NP ₁ からのNP ₂ 」と「NP ₁ のNP ₂ 」	
一連体修飾構造における意味格の格助詞の省略をめぐる一	
.....	张佩霞 池文凭(210)
反事実条件文の非事実性についての一考察	张春艳 王诗荣(217)
副詞的成分と動詞のアスペクトの意味との関わり	
一副詞的成分による動詞のアスペクトの意味の移行現象をめぐる一	
.....	彭玉全(223)
間接照応における先行詞と照応詞の形式及びその組み合わせ方	马兰英(231)
ヘッジ(hedges)について	李 凝(237)
連体修飾節における動詞の語彙の意味による「スル」の使用	
一文末の「テイル」との比較を中心に一	陆 洁(244)
逆接接続助詞「のに」——接続助詞としての用法から終助詞的用法までの拡張	
.....	苏 鹰(251)
日本語の語感について——日本語教育の立場を通して	修德健(259)
日本語補助動詞「テミル」の意味構造	夏海燕(266)
日本語能力試験に見られる擬音語・擬態語——語彙部分を中心に	谭乔莎(273)
关于日语中两种不同功能的自谦语	邢文柱 王晓光(281)
关于日语分裂句焦点形式的考察	王 贵(287)
日中両語における〈動詞+動詞〉型複合動詞の内部構造の異同	
.....	邓超群 木村恵介(293)
現代日本敬语使用実態及其动因	欧阳健 殷小林 邓超群(298)
現代日本語の称赞表現における終助詞「ね」の語用論的研究	甘能清(302)
中国語母語話者による日本語の要約文の理解類型	安明姬(309)
中日両言語における受身についての対照研究	
——日本語の間接受身文を中心に	元世香(315)
組織・団体名詞の語構成と意味について	周 星(321)

目 录

「～てから」と「～たあとで」の使い分けについて	张 昕(325)
中国流行語における日本語からの借用語——この数年間の新聞実例を通じて——	吴 娱(330)
説得的コミュニケーションのストラテジーの日中対照	张韶岩(337)
不満表明ストラテジーの日中対照研究	冯 静(343)

日本語翻译研究

严复译著中的日语借词和自拟译词——以二字词为例	朱京伟(352)
翻译与文化传真——谈日谚的汉译	包 央(360)
能願動詞“应该”の日本語訳について	程 焱(365)
日汉同声传译中顺译原则的应用与规律——研究生同传考试录音分析——	文 俊(372)

日本文学研究

八代集における夕暮の恋歌——男性の立場による作品を中心に——	金 中(378)
试论日本的“核文学”	何建军(383)
村上春树代表作品的后现代主义倾向	张予娜 王 标(388)
试论山崎豊子の《白い巨塔》の人物塑造的悲剧因素	黄晓娟(396)
百年の恋——『夢十夜』の「第一夜」	王 静(400)
简析谷川俊太郎的诗《朝のリレー》及其汉译	朱佳强(405)

日本文化研究

论理气哲学与贝原益轩的生命观	刘克申(411)
本居宣长与近世日本人的身份建构	向 卿(415)
夫婦関係の本質について——和辻哲郎の「二人共同体」からの検討	吴栓友(421)
考察日本历史认识日本文化的特异性	钟玉秀(428)
狂欢：城市的夏季祭礼——以祇园祭为个案	郭海红(433)
鸟居起源考——从东亚农耕文化和东北亚落叶林文化的视点考察	周菲菲(440)
遣唐使廃止と菅原道真の唐意識	姚伟丽(446)
日本民族的双重性格“模仿”与“创新”	祝大鸣(453)
日本人の自然観に関する考察	王玉芝 王云红(461)
日本語タブー表現の現状とその成因に関する一考察——民俗学からのアプローチ	李莉薇(465)
儒学东传与日本的孔庙——以汤岛圣堂、长崎孔子庙为中心	邢永凤(471)
试论日本盂兰盆节中的神道文化元素	邢燕燕(477)
数字化时代的日本书信文化考察	张长安(483)
文化要素对言语行为的影响	任 力 于 伟(488)
中日外国文化受容の一側面——外国映画題名の中日訳語の対照を中心に	秦 嵐(493)

日本語教育に生かす第二言語習得研究 — 気づき学習のススメ¹ —

迫田久美子

(広島大学)

要旨：第二言語習得研究とは、「母語の影響はあるのか?」「誤用の原因は何か?」「日本語の習得順序は?」など、第二言語(外国語)習得にかかわる多くの疑問を科学的に明らかにしていくことである。

学習者の誤用は、習得研究にとって不可欠なデータであり、重要な意義を持つ。この誤用の原因には、言語学的な問題と心理学的な問題の二面性がある。言語学的な問題による誤用とは、母語や既習言語の影響である言語転移や複数の規則を一つにしてしまう単純化などによる誤用である。それに対し、心理学的な誤用とは、「わかる」けど「できない」場合の誤用である。これは、記憶などの認知的な資源に起因しており、学習した内容が自動的処理まで至っていないために起きる。

第二言語習得研究を日本語指導に生かす工夫として、「気づき学習」を勧める。学習者は「気づくこと」によって習得を促進するという考え方により、コミュニケーション的な活動しながら言語形式にも注意を向けるFocus on Formの指導が提唱された。具体的な方法としては、ディクトグロスなどの協同作業で互いに気づきを深めたり、インプットの工夫で意味と形式に気づかせたりする活動が有効である。

キーワード：第二言語習得・誤用・言語転移・単純化・Focus on Form・ディクトグロス

1. はじめに

(1)～(5)は、日本語学習者の誤用例である。

(1) わたしは中国と日本のワリバシ(→かけ橋)になりたい。

(2) 先生、びっくり(→ゆっくり)話してください。

(3) 先生はいつも親切に教えます(→教えてください／教えてくださいます)。

(4) 論文の資料を集めるのに、なかなか手にいれない(→手にはいらない)。

(5) 大学、卒業してから北京で(→に)ある、会社に勤めた。

第二言語(外国語)としての日本語を学ぶ学習者の発話や作文からは様々な誤用が産出される。(1)や(2)のように、単語の一部が似ていたために起きる単語の誤選択のような誤用もあれば、(3)のように「てくれる・てあげる・てもらう」などの恩恵を表す補助動詞が存在しない母語の学習者にとっては習得が難しい。(4)の自他動詞や(5)の助詞の誤用は母語に関わらず学習者にとっては習得が困難な項目である。

本稿では、日本語学習者の言語資料を観察しながら、「第二言語習得研究とは何か」「学習者の誤用の原因は何か」を追究し、その結果を踏まえて、「教育現場の指導に生かすための方

1 本稿は2008年9月20日(土)に開催された第四回日本語教育研究国際シンポジウムの講演内容を基に、補足事項を加えて執筆したものである。

策」を考えることを目的とする。

2. 第二言語習得研究という学問領域

2.1 学習者の誤用からわかること

学習者の誤用からどんなことがわかるだろうか。次の(6)～(8)の誤用例を見てほしい。

(6) 洋服の種類や値段は単一だけでなく、多品種と多価格になっている。(→洋服は多くの種類があり、値段も様々である。)

(7) ジェンジェン(→ぜんぜん)知りませんでした。

(8) アヤシ(はやし)さんの家、イロイ(→ひろい)ですね。

これらの誤用から学習者の母語がわかる。(6)は漢語の多用から中国語、(7)は発音から韓国語、(8)は[h]の音が無声化しているのでフランス語だとわかる。

次に、(9)～(10)の中国語話者の誤用の変化と、(11)～(12)の発話の違いを見てほしい。どんなことがわかるだろうか。

(9) NS: SHさんは友達が××(外国)へ行ったら、さびしいでしょ？

SH: えー、さびしくない、病院のはたらきのとき、友達ありますよ(→病院で働いているときは、友達がいるから)。(中国語話者 SH: 日本語学習歴4ヵ月)

(10) SH: 一生働いているも、部屋も全然、買う、全然、考えられない(→一生働いても、部屋を買うことは全然考えられない)。(同上: 2年4ヵ月)

(11) A: もし、日本に一行ければ、うん、友だちと二人、二人は、あ、行こうと思い、思います、思いですけど、…中略…行こうと思えますけど、恐れがある。

(韓国語話者 21歳 女性)

(12) B: お金がすくなくなっちゃって、1万円ね、今日はこれだけ買うでしょ、でも、お金は、もし、だったら、1万円はおつりもらった、すぐなくなるよね。(フィリピン人 31歳 女性)

((11)・(12)は迫田(2005)から引用)

(9)と(10)は同じ学習者の発話である。(9)の日本語学習歴4ヵ月と(10)の2年4ヵ月の発話には、明らかな違いが見られる。(9)では、「働きのとき」と名詞句で使用していたが、(10)では、「働く」の動詞を活用させている。しかし、「働いても」とすべきところで、「働いているも」と活用を間違えている。このように、学習の進捗によって、学習者言語も変化するのである。すなわち、誤用から学習者のレベルがわかる。実際に、動詞の活用は、初級レベルではなかなか正しく活用させることはできないが、習得が進むにつれて活用は正しくなってくる。

(11)～(12)は、共に仮定表現を示しているが、(11)は丁寧体で、動詞活用に注意を払って話しているが、(12)は初対面の相手でもくだけた話し方や終助詞を使用している。これらの特徴から(11)は教室環境学習者(教室指導を受けて学んでいる学習者)であり、(12)は自然環境学習者(学校で学ぶのではなく、日本に住んで周囲の環境から自然に日本語を学んでいる学習者)の発話であることが推測される。このように学習者の誤用や発話から学習環境もわかるのである。

最後に、最も重要なことがわかる誤用例を紹介する。(13)～(18)を見てほしい。

(13) = (5) 大学、卒業してから北京で(→に)ある、会社に勤めた。(中国)

(14) 食堂で(→に)ごはんを食べに行きます。(タイ)

(15)日本の文化をわかるように、日本で(→に)何年もすまなければなりません。

(ブラジル)

(16)その中に(→で)印象的だったのは清水寺でした。

(不明)

(17)たばこ屋の前に(→で)会うように言って下さい。

(アメリカ)

(18)この唄はこのアルバマの中に(→で)一番よいだと思う。

(台湾)

((13)~(18) 市川(1997)より)

これらの誤用から、学習者が場所や地名(例 北京・食堂・日本)には「で」を、位置を示す場合(例 中・前)には「に」を選択しやすいことが示唆される。実際に、迫田(2001)の研究で、中級レベルの日本語学習者は「に」「で」の使い分けを前接する名詞によって行っている可能性を指摘している。ということは、教室の指導で「に」は存在の場所を表し、「で」は動作の行われる場所を表すという説明とは別に、学習者自身が独自のルールを構築していることを示している。つまり、誤用から学習者自身の文法規則がわかるのである。なぜ、学習者は独自のルールを作るのか。この点については、後で触れることにする。

2.2 第二言語習得研究で扱う課題

ここでは、第二言語習得研究ではどんな研究を行うのかについて、具体的な課題を示しながら紹介する。日本語を教えている教師にとって日々の授業は第二言語習得研究の課題の宝庫である。その意味で、第二言語習得研究は、現場の教師にとって最も身近な学問分野であるといえる。

2.2.1 誤用の原因

これまでの誤用例を見てわかるように、学習者は多くの間違いを産出する。なぜ、間違いなのか、という課題は日本語教育のみならず、従来の外国語教育でも昔から研究がおこなわれている。1950年代の対照分析研究が隆盛だった時代は、誤用の原因は学習者の母語と目標言語の違いにあると考えられ、その違いを教えることで誤用を減少させられると考えた。しかし、誤用は減少せず、依然として出現したため、次第に対照分析研究は衰えていった。

2.2.2 学習困難点

日本語は助詞や敬語があるので、日本語は外国人にとって難しいとされている。しかし、助詞は韓国語にも存在し、敬語の形式は韓国語にもタイ語にもある。また、語順がSOVで英語のSOVと異なっているから難しいともされている。しかし、世界の言語を比べた場合、SVOよりもSOVの言語の方が数の上では多い。では、上級レベルになっても習得が難しいのは、何であろうか。客観的なデータがないので断言はできないが、「は」と「が」の使い分け、「のだ」文の使用、自他動詞の区別などは母語に関係なく、かなりレベルが高い学習者に見られる誤用であり、習得が難しいと思われる。

2.2.3 習得順序

普遍的習得順序はあるのだろうか？人間には普遍的な能力が備わっている¹と考えられた

1 チョムスキーは人間にはすべての言語に共通する普遍文法(Universal Grammar)があり、生得的に言語を習得する能力が備わっていると主張している。

ことから、どこで習っても、誰に習っても習得する順序は同じだ¹という考えがあり、そのために多くの研究者が習得順序の研究を行った。日本語でも一時期盛んに研究が行われ、「は」「が」「を」の助詞では「を」>「は」>「が」の順に習得されるという結果を示している（石田 1991）。また、授受表現では、岡田（1997）は「あげる・～てあげる」「もらう・～てもらう」「くれる・～てくれる」の順に習得が進むとしている。いずれも、テストや作文などの資料から正答率を出し、高い割合から正答順序を導いている。

2.2.4 母語の影響

習得研究の究極の課題は、母語の影響であろう。一般的には、言語転移と呼ばれる。母語の影響は、対照分析研究が盛んだったころは、「干渉(interference)」と呼ばれ、回避すべきものとして扱われた。しかし、研究が進んでくると、母語の影響だけでなく、既習の言語が影響する場合もあることがわかったり、必ずしも悪い影響ばかりではないこと、つまり、良い影響、プラスの転移(正の転移)もあることがわかったりした。漢字圏の学習者は非漢字圏の学習者に比べると日本語学習においてはプラスに機能するし、ドイツ語話者やフランス語話者は、中国語話者や日本語話者に比べると語族が同じなので、英語学習は容易である。

さらに、目標言語が母語に影響を与えることもある。日本語を学習した英語話者が英語で会話する際に、That's a good idea ネ、とかHe is from Japan ヨ、などところどころに日本語を入れて使ったりする。また、日本語の相づちに慣れてしまっ、英語の相手の発話に相づちのように”Humhum”を挿入したために、相手が気分を害してしまうという話も聞く。転移は、必ずしも母語による目標言語への影響だけではない。

2.2.5 JFLとJSL

JFLとはJapanese as a Foreign Languageの略で、外国語としての日本語を指し、主に海外で教養や授業の科目として学ぶ日本語のことである。それに対し、JSLとはJapanese as a Second Languageの略で、第二言語としての日本語を指し、生活の手段として日本語を使ったり学んだりしている日本語のことである。この場合は、主に日本で暮らす場合や海外でも日本企業で働いている場合に使う日本語を意味する。この2つの日本語の習得過程は異なるのかどうか、という課題も長く研究が行われている。田中(1997)の「授受表現・複文・間接受身・～テシマウ」のテスト調査の正答率で比べた結果、「授受表現・複文」の成績にJFLとJSLに差はないが、「間接受身・～テシマウ」の結果では、JFLはJSLより習得が遅れることを明らかにしている。

2.2.6 教室指導

教育機関で日本語を学ぶ場合と日本で暮らしたり、仕事をしたりして周囲の日本語から自然に日本語を学ぶ場合とで、どのような違いがあるのだろうか。言い換えれば、教室指導の効果とは何かを明らかにする研究とも言える。海外の研究の成果から、現段階では次のことが言えそうである。(ア)教室指導の順序は、第二言語の習得順序や発達順序には影響を与えない。(イ)教室指導は、習得の速度を速め、より高いレベルの熟達度を保証する。(ウ)教室指導は、自然な口頭表出につながる効果を持たないが、文法テストなどの正確さを向上させる効果がある（迫田 2002）。実際に、日本で勉強している留学生と日本で暮らしている外国人花嫁の会話データを分析した結果、留学生は文法的な正確さに注意を向ける傾向があり、

1 第二言語習得理論の1つであるモニター理論の中で、クラッシュェンは普遍的な習得順序が存在すると説いた。

外国人花嫁の場合は流暢性はあるものの、「私ネ、去年、フィリピンから来たネ、まだ日本語、下手ヨ」のように初対面の日本人に対する待遇上の不自然さが感じられる。

2.2.7 誤用訂正

どのように誤用を訂正するのが効果的かというテーマも習得研究でよく扱われる。最近ではフォーカス・オン・フォームという指導（後述）が注目を浴びているので、教師による学習者への誤用訂正のやりとりを分析している研究も増えている。学習者に間違っていることをはっきり示して訂正する場合を明示的訂正（例えば『赤くない』ではありませんね。『赤くない』です。ね。）、間違いだと明確に指摘するのではなく、学習者の誤用の表現を受け取り、さりげなく正用を示す場合を暗示的訂正と言い（例えば、「この色は赤くないですね」という学習者の発話に対し、「そうですね、赤くないですね」とフィードバックを与える）、最近ではリキャストとも呼ばれる。どちらの訂正方法が効果的かという問題は、レベルとも関連しており、暗示的訂正は高いレベルの学習者なら気づくが、低いレベルの学習者では気づかない場合が多いという研究結果も報告されている（Mori 1999）。

2.2.8 四技能の習得

四技能の習得は、互いに関連があるのだろうか。読む技能の習得が進めば、話せるようになるのだろうか。また、四技能の中の別々の技能の習得はどのような傾向があるのか。これらの疑問も第二言語習得の重要な課題である。館岡(1996)の調査では、英語話者は日本の起承転結の文章の読解が難しく、起承転結の「転」の前後を上手に統合して結論に導くことが困難であることを明らかにしている。

このように第二言語習得研究が扱う課題の範囲はかなり広く、まとめると「第二言語習得研究とは、目標言語の習得やその過程にかかわる様々な現象を研究する学問」と言える。

3. 誤用の背景に潜むもの

3.1 誤用は重要か

前節(2.1)でも触れたように、我々は誤用から多くのことがわかる。言語学者コーダー(Corder)は、「誤用の意義」というタイトルの論文を書き、誤用は習得に不可欠なものであり、多くの人々にとって重要な意義があることを説いている。

まず、研究者にとっての意義を考えよう。「私はよく冷えるためにビールをフリーザーに入れます」という学習者の発話に教師は「それはね、『よく冷えるように～』が正しいよ」とフィードバックする。すかさず、学習者は「え？じゃあ、『ように』と『ために』はどう違いますか？」と質問される。そこで、教師は「ように」と「ために」の使い分けの規則を考えなければならぬ。普段、あまり意識して日本語を使用していないネイティブ日本人はたいていこのような質問に即座には答えられない。調べた結果、「ために」は意志動詞、つまりセルフコントロールができる動詞が使われ（例 上記の例文では『冷やす』）、無意志動詞の場合（例 上記の例文では『冷える』）は、「ように」が用いられ、両者の使い方に制約があることがわかる。このように、誤用や質問から日本語の制約つまり文法規則がわかり、そこから新たな文法体系を検討できる。また、習得研究者にとっては、誤用を分析することによって、各段階での誤用傾向などが分かり、習得プロセスの解明につながる。

次に、教師にとっての意義を考える。教師は学習者の誤用から「何がわからないのか、どこでつまづいているのか」がわかる。そのことによって、誤用の原因、対処方法、今後の指導が考えられる。例えば、「～たい」の願望文を教えた授業の後で、学生たちが「先生、私たちと一緒に昼ごはんが食べたいですか」という発話を聞き、「あ、目上には使えないことを教えるべきだった」と反省したことがある。そこで、学生には目上には、「～たい」の文型は使えないこと、その場合は「～いかがですか」が自然であることを教えた。このように、学習者の誤用から、教師の指導で招いた誤用の原因、対処法、今後の指導の検討ができるのである。

最後に、学習者にとっての意義を考えよう。コーダーが最も重要だと言っていたのは、学習者に対する意義である。学習者が誤用を犯すことは必然的なことであって、決して誤用を産出せずに習得することはできないと述べている。つまり、学習者は誤用を犯しながら、上手になっていくのである。図1は、ある韓国語話者に3年間、4ヶ月ごとに8回に渡って発話を収集し、その中で使用された「思う」の活用変化の一部を示したものである。

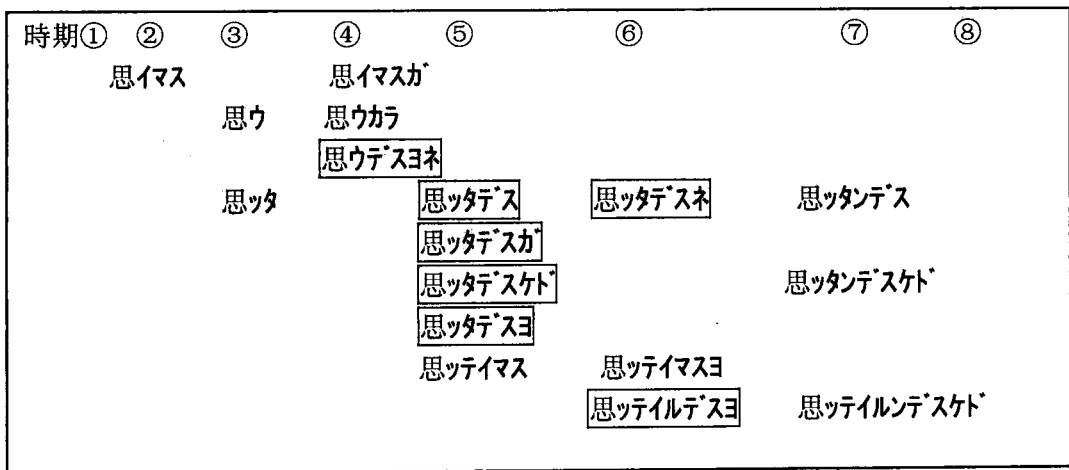


図1 韓国語話者 TNの発話に出現した「思う」の活用の変化過程

(迫田ほか(2008))

図1から、学習開始1年の①～③期では「思います」「思う」「思った」しか使用されていないこと、2年目からバリエーションが出てくることがわかる。興味深いのは、□で囲まれた誤用の形式である。④期に「思う+ですよね」が出現し、⑤期や⑥期に「思った+です」「思った+ですが」など、普通体に「です」が付加された誤用が多く出現している。さらに⑦期になると、それが「んです」の形式へと発展することがわかる。

このように学習者は誤用を犯しながら、正用を習得しているのである。

3.2 誤用の原因－「わかる」に関する問題：言語学的問題－

誤用の原因を「わかる」と「できる」の2つの側面から考えよう。毎回同じ箇所を間違えるのは、その項目に対する文法規則が間違っているのであり、学習者独自の文法(中間言語¹)を創り上げている。そこで、ここでは、なぜ、そのような文法規則を構築してしまうのか、に

1 セリンカー(Selinker)は、第二言語学習者独自の言語体系を中間言語(interlanguage)と呼んだ。

ついて主な原因である言語転移と単純化の2つについて解説する。

3.2.1 言語転移

言語転移とは、母語または既習言語が、次に学ぶ言語習得に影響を与えることで、プラスに働く場合を正の転移と言い、マイナスに働く場合を負の転移と言う。具体的には、正の転移では、中国や韓国の学習者が日本語を学ぶ場合は、漢字の学習において正の転移が期待できる。中国語の「医院・地鉄・朋友・休息」は、日本語ではそれぞれ「病院・地下鉄・友達・休む」にあたり、たとえ読み方は違っていても、意味はそのまま母語を転移させることで活用できる。

しかし、漢字が活用できるからといって、(19)(20)のような誤用は逆に漢字を誤って使うことで誤用を犯している。

(19) 光栄にも犠牲した(→光栄にも犠牲となった)。

(20) 推薦者2名を必要する(→推薦者2名が必要である)。

また、助詞がない中国語の場合は、助詞の使い方の習得が遅く、(21)～(23)のような誤用も頻出している。

(21) 彼は聞くの力(→聞く力)が弱い。

(22) 何人来る(→来るか)わからない。

(23) 彼とは何回(→何回も)話し合った。

このような助詞の誤用は、必ずしも中国語話者だけに見られる傾向ではないかもしれないが、中国語話者にはその傾向が長く残る、つまり化石化しやすい傾向があるという点で、転移の影響が強いとも言える(奥野 2003)。

3.2.2 単純化

単純化とは、複雑な規則を覚えやすくするために過剰に一般化したり、固まりで覚えたりすることである。前者は、過剰一般化(overgeneralization)とも言う。具体的には、(24)や(25)のような誤用例が挙げられる。

(24) 映画は楽しいだった(→楽しかった)。

(25) 味が違うです(→違います)。

「楽しいだった」は、ナ形容詞の過去形「元気だった」や名詞の過去形「先生だった」のように「～だった」を付加することで過去形になるのをイ形容詞にも適用したために起きる。また、「違うです」は、「同じです」の反対語なので、同様に「違う」に「です」を付加したものと推測できる。先述の図1の韓国語話者 TN の「思うです」「思っただです」なども動詞に「です」を付加している。いずれも、学習者なりの規則を適用させた結果である。

もう1つの固まりの使用は、言語習得では多く見られる現象であり、実際に多くの慣用句や定型表現は、それを活用したものである。「どうぞよろしく」や「おかげさまで」などは一語一語考えずに、固まりとして覚えて使っている場合が多い。しかし、(26)～(28)などは、助詞を固まりで覚えたために誤用になっている例である。

(26) もうすぐ来るだと思います(→来ると思います)。

(27) 熱は38度がある(→38度ある)。

(28) くすりを飲んだの方(→飲んだ方)がいいよ。

これらの例は、周囲から受けるインプットに「～だと思います」「～がある」「～の方がいい

い」のパターンで頻出するために、そのパターンが記憶に残ってしまうことが推測される。このような単純化は、学習者が複雑な規則を習得していくための過渡期の現象であり、決して悪いことではない。ただし、教師側はその現象が化石化してしまわないように、事前に誤用を示したり、出現した時には注意を促して学習者に意識させることが大切である。

3.3 誤用の原因－「できる」に関する問題：心理学的問題－

前節では、「わかる」に関する知識の問題に焦点をあてて誤用の原因を解説したが、本節では「できる」に関する問題に焦点をあてて解説を加える。

3.3.1 統制的処理と自動的処理

「できる」に関する問題とは何であろうか。それは、「わかっているのにできない」場合の誤用である。言い換えれば、知識はあるけれど、運用できなかったり、誤用だと気づいていてもなかなか正用が産出できなかったりする場合である。これは、心理学の統制的処理と自動的処理が関係している。

統制的処理とは、ゆっくり考えて行う処理であり、意識的な処理である。例えば、事前に準備したり、作文や時間制限のないテストを行ったりなど、ある程度の推敲ができる場合の処理である。この場合であれば、自分の知識や経験などを想起させてモニターできるので、どの助詞を選ぶか、動詞の活用はどうか、主語と述語の一致はどうか…などの検討が可能となる。それに対し、自動的処理とは、考えなくてもできる処理であり、無意識の処理である。例えば、準備しなくてもすぐに答えられたり、母語で考えずに反応したりする場合である。「ご専門は?」「ご出身は?」などの簡単なことなら、何度も話していて簡単なので自動的に答えられるが、「中国社会の現状について、どう思いますか?」などの難しいことがらの場合は、何をどのように話すかを瞬時に考えなければならず、なかなか上手には答えられない。統制的処理を自動的処理にするには、多量のインプットと長い時間かけてのくり返し練習が必要なのである。

3.3.2 外国語学習のメカニズム

高野(2002)は、母語では上手に話せても、外国語を話す場合はバイリンガルでなければ、母語ほど上手には話せないことを次のような図を示して説明している。

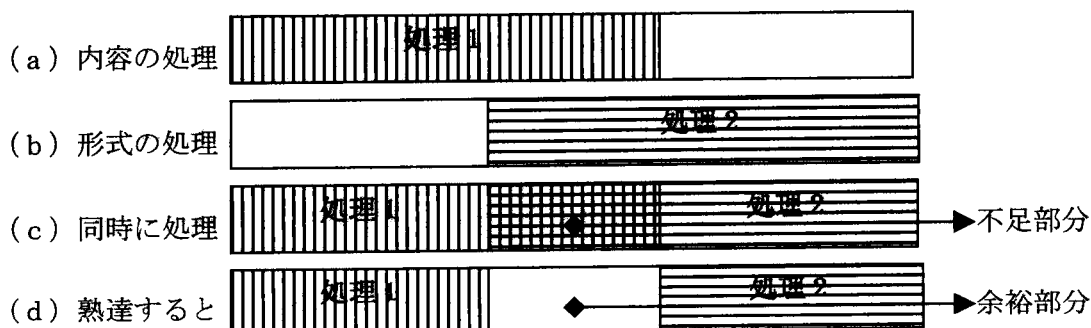


図2 情報処理の資源理論(高野2002:17に基づく)

人間は情報処理に使われる資源が限られているため、外国語が熟達していない(a)の段階では内容の処理に注意がいくと、その処理(処理1)に注意資源が使われる。また、

形式の処理に注意がいく (b) の段階では、その処理 (処理2) に資源が使われる。次に、それを同時に処理しようとする (c) の段階、例えば、とっさに外国人に道を尋ねられて、道順と外国語の形式の両方を同時に処理しようすると、資源が不足してくるので、上手に話せなくなる。しかし、熟達して (d) の段階になると、深く考えなくても対応でき、少ない資源で処理できるため、資源に余裕ができる (高野 2002)。

この資源の不足を補うために、学習者は複雑な規則を簡単にしているのが、先の誤用の背景で言及した「単純化」の現象である。「～だった」を過去の形式だと覚えておけば、名詞やナ形容詞の場合だけでなく、次のような場合にも使える。

(29) A: 昨日見た映画、面白かったねえ。 B: うん、そうだったねえ。

1つの形式で多くの場合に適用させて使える表現として活用するのは、記憶容量などの情報処理の資源が限られているので、少ない資源で多くの効果を生むための学習者のエネルギーの節約だと考えられる。また、足りない知識を母語から借用すると考えれば、言語転移もエネルギー節約の1つだとも考えられる。したがって、学習者の誤用に対して否定的な見方をするのではなく、しっかり観察し、その背景を考えてみるのが大切である。

4. 日本語指導へ生かす工夫

これまで具体的な誤用例などから、誤用の背景について検討してきた。ここからは、日本語教育の現場にどのように生かすかについて考えていく。

4.1 気づくことの重要性

Rutherford (1985) は、学習者は気づくことによって習得は促進されると主張し、Consciousness Raising (意識高揚) が重要であると唱えた。ついで、Sharwood-Smith (1991) は気づかせるためには、気づかせたい特定の言語形式を視覚的に目立たせることによって学習者に注意を向かせるなどのインプットへの工夫として Input Enhancement (インプット強化) を推奨した。前者の場合は、同じ箇所を何度も間違えてしまう学習者に対し、「イ形容詞の過去形、よく間違えるから、使うときは気をつけたほうがいいよ」と意識を向けるようにすると、それだけで学習者は意識して使うようになる場合がある。また、後者の場合は、導入項目を太字にしたり下線を引いて目立たせたりすることで、学習者の意識がそこに向けられるので習得しやすいとされる。化石化が起きている場合、誤用に気づいている場合とそうでない場合があり、後者の場合では気づかせることによって習得が促進されることも多い。

4.2 Focus on Form

第二言語習得研究では、気づきの重要性に注目し、新たな指導法の提案をしている。それが、Focus on Form と呼ばれる方法であり、言語形式の焦点化とも呼ばれる。オーディオリンガル法の文型練習のように、意味理解を伴わない機械的な形式だけの練習は、言語形式のみに焦点をあてた方法だとし、Focus on Forms と呼んだ。一方、コミュニケーション・アプローチやイメージーションは、Focus on Meaning と呼ばれ、意味重視の活動を行いながら言語学習が進められる指導法を指す。コミュニケーション中心で、誤用が化石化してしまったり、簡略化した言語形式を使ったりするために文法的な正確性に欠けるという批判がある。そこで、Focus on