

## 第二言語習得研究を第二言語学習者に教える意義

● 穂 莉 友 洋

### 1. はじめに

第二言語習得 (Second Language Acquisition: SLA) 研究ということばを耳にすると、たいいていのは、外国語 (おもに英語) を効率よく学習するための方法を研究・開発する分野だと思うだろう。実際、筆者自身も、自分の専門が第二言語習得研究だと話すと、多くの場合、「英語を効率よく学習するにはどうしたらよいか」、「この学習方法は効果的か」などの質問を受ける。しかし、(大多数の)第二言語習得研究が解明しようとする点は、こうした点にあるわけではない。たとえば、2001年に設立された「日本第二言語習得学会 (The Japan Second Language Association)」は、その「発足の趣旨」に、第二言語習得研究が解明すべき課題を次のように説明している。

私達は、第二言語習得研究の目的を、実証的データに基づいて理論的に第二言語の発達を研究し、第二言語の習得過程を明らかにすることにあると捉え、日本における第二言語習得研究を推進するために、第二言語習得学会 (The Japan Second Language Association: 略称 J-SLA) を発足させる。

私達の扱う第二言語習得研究は、言語研究、母語習得研究などの認知科学研究と同様、純粋な科学研究領域であり、第二言語習得研究の成果が言語教育に対していかなる示唆を含んでいるかという問題は含まれていない。科学的手法に基づいて第二言語習得の仕組みを明らかにすることは、他の認知科学領域と同様、ヒトの認知能力解明に少なからぬ貢献をもたらすに違いない。(日本第二言語習得学会, 2015)

ここで示されているとおり、第二言語習得研究の目的は、第二言語の習得過程を明らかにするという試みを通じて、私たち人間の認知能力を解明する点にあり、その成果が言語教育にどう活用されるかという点は、大多数の研究が対象としていない。

このような研究目的は、多くの専門外の人たちをがっかりさせてしまうかもしれない。しかし、この目的設定は、私たちが第二言語を習得するということそのものが、研究対象となりうる複雑な営みだからである。仮に、第二言語習得が単純な模倣によるものであり<sup>2</sup>、「習った・学習したこと」＝「できること」であれば、教える・学習する内容さえ考えればよく、第二言語習得研究

1 英語を目標言語とする第二言語習得研究で、習得環境の違いに注目する場合、英語が日常的に話されている環境下で習得が行われる「第二言語としての英語」(English as a second language: ESL) と、おもに教室環境で習得が行われる「外国語としての英語」(English as a foreign language: EFL) を区別するが、本稿では、より広義の「第二言語」を使用する。

2 実際、行動主義心理学を基盤とした英語教育観が主流だった時代には、このような考えが存在した。

は必要ない。しかし、誰もが経験しているとおりに、「習った・学習したこと」と「できること」は同じにはならない(若林, 2016)。なぜなら、言語習得は、対象が母語であれ第二言語であれ、「ヒト」を介した営みであり、言語を習得する主体である「ヒト」がもつ認知機能の制約の中で行われるからである。さらに、第二言語習得において、学習者の「外的環境 (external environment)」にあるインプットは、性格や動機といった学習者の「内的環境 (internal environment)」、さらに、学習方略や注意などの「学習者の行動 (learners' behaviour)」をとおして、はじめて学習者の頭の中に取り込まれ、第二言語を理解し、使用するための「第二言語システム (L2 linguistic system)」が構築される (Wakabayashi, 2003, 2019)。これらは第二言語を習得する過程で相互に関連し合うが、それぞれが独自の複雑性をもっており、個別の研究対象となる。Wakabayashi (2003, 2019) は、これらを踏まえて、第二言語習得研究の下位分野とその関係性を、図1のように示している (図1での日本語訳は筆者による)<sup>3</sup>。

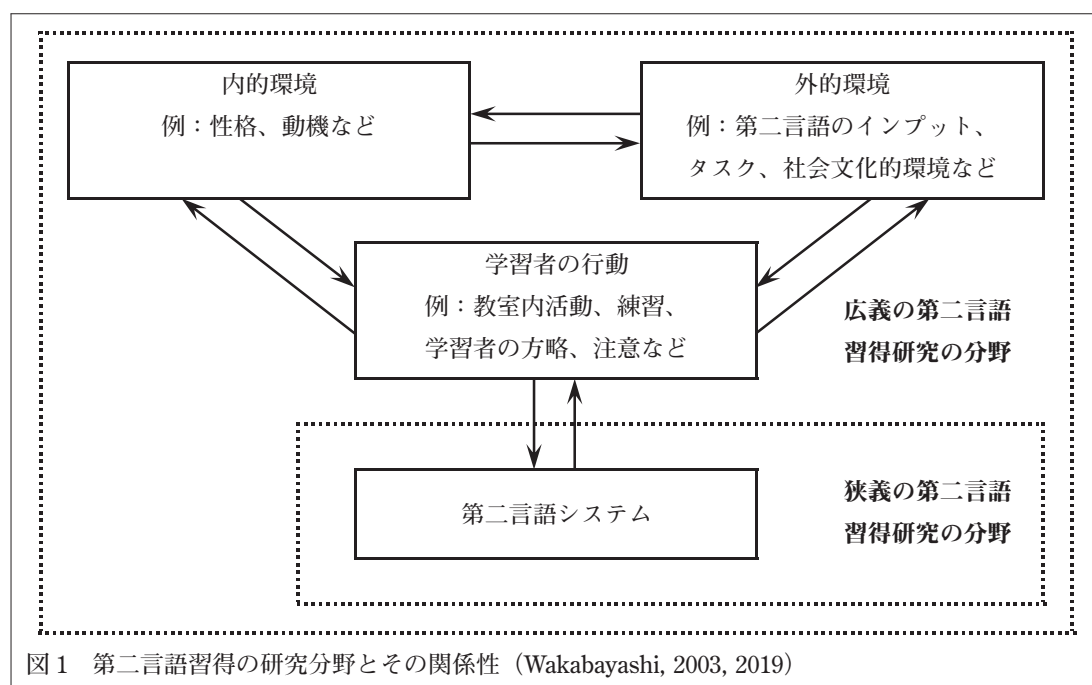


図1 第二言語習得の研究分野とその関係性 (Wakabayashi, 2003, 2019)

図1のとおり、第二言語習得研究は、第二言語システムの性質を明らかにすることを中心課題とし、第二言語システムの構築にかかわるさまざまな要因を調査する研究分野であり、「何をどう教えるか・学ぶか」ということを追求している学問ではない<sup>4</sup>。しかし、「何をどう教えるか・学ぶか」ということを追求していないからといって、第二言語習得研究の成果を、実際に習得に

3 上述のとおり、第二言語習得研究の中心課題は、その習得過程を明らかにするという試みを通じて、私たち人間の認知能力を解明する点にあり、図1では、学習者が構築する第二言語システムの解明にあたる。この点を踏まえて、Wakabayashi (2003, 2019) は、第二言語システムそのものを扱う研究を「狭義の第二言語習得 (Core SLA) 研究」と位置づけ、その構築に (間接的に) 作用する要因を扱う「広義の第二言語習得 (Broad SLA) 研究」と区別している。

4 第二言語習得研究の知見から、「何をどう教えるか・学ぶか」という問題や、特定の指導内容・指導方法の効果を検証した研究も存在する (例: 村野井, 2006; 白畑, 2015; Whong, Gil, & Marsden, 2015)。

従事している学習者は知らなくてもよいというわけではない。第二言語習得研究によって明らかとなった「事実」は、直接的に「何をどう学ぶか」ということでなかったとしても、学習者自身も知っておくべき重要な「事実」がたくさんあり、その中には、学習者が「思い込んでいること」とはまったく異なる場合がある。本稿では、英語を第二言語として学んできた（そして、現在も学んでいる）大学生を対象に行った「英語習得・英語学習」に関するアンケート調査の結果と、第二言語習得研究が明らかにしてきた「事実」を比較しながら、学習者の「思い込み」と「事実」の「ズレ」を明らかにし、そのうえで、学習者に対して第二言語習得研究の成果を教える意義について論じる。

## 2. 学習者の「思い込み」と第二言語習得研究が明らかにしてきた「事実」

日本で教育を受けた人であれば、誰もが第二言語として英語を学習する機会があり、ひとりひとりが自分自身の成功体験や失敗体験をもっている。そのため、英語習得に関しては、自分自身の経験から、事実とは必ずしも一致しない「非常識」（白畑・若林・須田, 2004）や「神話（Myth）」（Brown & Larson-Hall, 2012）が生まれやすい分野である。本節では、(a) 学習時間、(b) 年齢、(c) 誤りの3点を取り上げ、英語習得に関して学習者がもっている「思い込み」と第二言語習得研究が明らかにしてきた「事実」の「ズレ」を、アンケート調査による結果とこれまでに蓄積されてきた第二言語習得研究の成果から論じていく。

ここで、上記の3点について論じる前に、本稿で実施したアンケートについて説明する。以下で紹介するアンケートは、筆者が大学で担当している、英語コミュニケーション関連の講義内で、授業内活動の一環として行ったものであり、各授業回のテーマに沿って、学期をとおして複数回に分けて行った。具体的には、授業の冒頭で、その授業回で扱うテーマに関連する質問（2.1以降を参照）を Google Forms 上で出題し、受講者に回答してもらい、Google Forms が自動的に集計した結果を受講者と一緒に見ながら、自分の意見とほかの受講者との意見の相違を確認するという内容であった。したがって、本稿で紹介するアンケートの目的は、第一義的には授業内活動のためのものであったが、授業の第2回目に、受講者には、今後、授業内活動の一環としてアンケートを取り入れ、その結果を授業内で一緒に確認していくことに加え、後日、授業で実施したアンケートの結果を論文にまとめる予定があることなどを説明した「今後授業で集計するアンケート結果の使用についてのお願い」を配布し、アンケートの趣旨・用途・回答者の権利などを説明した。そのうえで、ひとりひとりの受講者に、成果を論文にまとめる際のデータ使用を許可するかしないかを「同意書」で示してもらった。

アンケートの回答者（受講者）は、大学1・2年生の学生であり、受講者全体の人数は78名であったが、各回の授業の出席者数が異なることと、必ずしも出席者全員がアンケートに回答したわけではないので、回答者の数はアンケートを実施した授業回ごとに異なっている。当然だが、同意書を通じて、研究目的でのデータ使用に「同意しない」とした回答者のデータは結果から除いてある。

### 2.1 学習時間

おそらく、日本で英語を学習してきた多くの人たちが感じている疑問のひとつは、「なぜ、私たち日本人はこんなにも長い間英語を勉強しているのに、英語を使えるようにならないのか」ということであろう。ときに、「こんなに時間をかけているのに、私たち日本人が英語を使えるようにならないのは、教え方が悪いからに違いない」といった英語教育に対する不満の声を聞くこ

ともある。実際、「英語の学習時間」への印象について、大学生に(1)の質問をし、「そう思う」、「どちらかというと思う」、「どちらかというと思わない」、「そう思わない」の選択肢から回答してもらったところ、図2の結果が得られた。

(1) 英語の学習時間についての質問項目

Q 1：高校までにかかなりの時間、私は英語の授業を受けた。

Q 2：高校までにかかなりの時間、私は英語に触れてきた。

Q 3：日本では多くの人が、かなりの時間、英語学習に時間を費やしている。

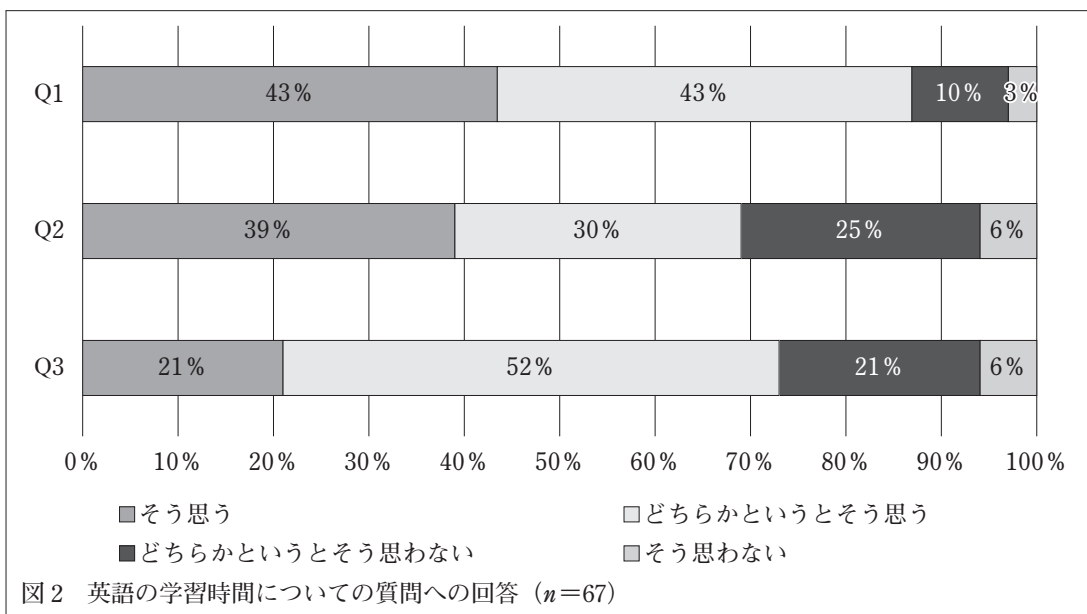


図2のとおり、8割を超える回答者が「Q 1：高校までにかかなりの時間、私は英語の授業を受けた」という質問に、「そう思う・どちらかというと思う」と答えており、同様に、7割を超える回答者が「Q 3：日本では多くの人が、かなりの時間、英語学習に時間を費やしている」という質問に「そう思う・どちらかというと思う」と答えた。「Q 2：高校までにかかなりの時間、私は英語に触れてきた」という質問項目については、「そう思う・どちらかというと思う」と答えた回答者が7割弱とやや少なくなっているが、これはおそらく、「(ほかの人と比べると) 授業外で積極的に英語に触れていたとはいえないかもしれない」ということから、同意する回答者の人数がやや少なくなったと予測できる。いずれにしても、どの質問項目についても、「そう思う・どちらかというと思う」と感じている回答者が半数を超える結果となった。このように、多くの学習者が、これまでにかかなりの時間を英語の学習に費やしたと感じていることは明らかである。

たしかに、多くの日本人が中学校から高等学校までの6年間、もしくは、小学校から高等学校までの8年間、英語の授業を受けた経験を持ち、大学に進学すれば、さらに最低2年間は英語を学習する機会を得る。単純に「年数」を考えると、非常に長い期間のように感じるのももっともである。しかしながら、学習者が感じていることとは裏腹に、実際、日本人英語学習者が英語の学習に費やしている時間はそれほど長くないことが、多くの研究で指摘されている(松

村, 2009; 白畑ほか, 2004)。

英語を母語として獲得する場合、基本的な文構造の理解や口頭産出に関しては、4歳になる頃には、大人の英語母語話者とほぼ遜色ない能力が身につくといわれているが、この4年という年数を時間に換算すると、基本的な言語能力を獲得するまでに、17,520時間ほどは何らかのかたちで英語に触れていると考えられる (Brown & Larson-Hall, 2012; 白畑ほか, 2004)<sup>5</sup>。一方で、小学校から英語を学習し始めた日本人英語学習者であれば、高校卒業時までには8年間、中学校から英語を始めた場合は高校卒業時までには6年間、英語に触れてきたことになる。単純に年数だけを見ると、母語習得よりも長い年月をかけていることになるが、日本で英語を学習する場合、8年間あるいは6年間といっても、大多数の人は1日中英語に触れているわけではない。したがって、どのくらい英語に触れてきたかという学習時間を考える際には、「年数」ではなく「時間」で考えるほうが、実態により近くなる。この点を試算した研究は複数あるが (例: ベネッセ教育総合研究所, 2008; 松村, 2009)、そのひとつを紹介すると、ベネッセ教育総合研究所 (2008) は、文部科学省から発行されている資料などをもとに、日本で教育を受けてきた人が、各学校段階で、平均的に受けてきた「外国語」(「英語」)の授業時数・時間を算出しており、その結果は表1のとおりであるとしている<sup>6</sup>。表1では、複数の学校段階での「累計(学習)時間」をわかりやすくするため、その結果も表に加えた。したがって、表1の累計時間は筆者による加筆部分である。

表1 「外国語」の授業時数(学校段階別)(ベネッセ教育総合研究所, 2008)

学校段階	時数	時間計算	累計時間		
			小～中	小～高	小～大
小学校	24	18	} 284.7	} 646.4	} 736.4
中学校	320	266.7			
高等学校	434	361.7			
大学	8単位	90			

表1のとおり、平均的な学校教育を受けてきた日本人が学校で触れる英語の時間は、小学校から大学までの10年間であっても、わずか736.4時間であり、1,000時間にも遠く及ばない。それどころか、この736.4という時間は、英語母語話者が4歳までに触れると推定される17,520時間の4%ほどの時間であり、日本人が実際に英語に触れている時間がいかに少ないかということがわかる。当然だが、私たちは授業以外でも、予習や復習といった自習をとおして英語に触れる機会がある。しかし、白畑ほか(2004)が試算しているのとおり、中学校から高等学校までの6年間、毎日1時間、365日欠かさず、英語の自習をしたとしても、その自習時間の合計は2,190時間に

5 この時間は、1日12時間、365日、4年間継続して英語に触れたという仮定による概算であり、実際の観察によるものではない。当然、個人差があることは明らかだが、ここで大事なものは、後述するのとおり、日本人が英語に触れている(触れてきた)時間との大幅な違いであり、正確な時間が重要なわけではない。

6 小学校から高等学校までの各段階における算出元資料は、以下のとおりである。これらの資料をもとに、どのような方法で時間を算出したかについては、ベネッセ教育総合研究所(2008)をご覧ください。

文部科学省(2006)「小学校英語活用実施状況調査結果概要(平成17年度)」

文部科学省(2007)「英語教育改善実施状況調査結果概要(中学校)」

文部科学省(2007)「英語教育改善実施状況調査結果概要(高等学校)」

しかない<sup>7</sup>。

これらの「事実」が示すとおり、多くの日本人英語学習者がもつ「かなりの時間英語を学習してきた」という認識は必ずしも正しいものではなく、英語の学習に費やしてきた「年数」とは裏腹に、実際に英語に触れてきた「時間」はとても限られている<sup>8</sup>。当然だが、英語に触れる機会があり、その機会を通じて英語のインプットを受けなければ、英語習得は始まらない<sup>9</sup>。これは、どのような理論的立場をとる研究者も否定しない共通認識である<sup>10</sup>。したがって、第二言語として英語を習得するためには、まずは、「どうしたら（効率よく）英語を習得できるか」を考えるよりも、「どうしたら英語に触れる機会を増やせるか」ということを考えるべきである。

## 2.2 年齢

「英語の学習はいつ頃から始めたらいいか」という学習開始年齢の問題も、英語習得について盛んに議論される話題のひとつであり、2020年度より、小学校高学年にも教科としての外国語（英語）が導入されることになったのも、年齢と英語習得の関係への関心の高さを表しているといえる。年齢と英語習得の関係について、学習者が実際にどのような意見をもっているかを調べるため、大学生に（2）の質問を出題し、「そう思う」、「どちらかというと思う」、「どちらかというと思わない」、「そう思わない」の選択肢から回答してもらったところ、図3に示した結果が得られた。

### （2）年齢と英語習得についての質問項目

Q 1：大人になってからでは英語母語話者のようになれない。

Q 2：英語習得において、大人は子どもに比べて吸収が遅い。

Q 3：英語学習はできる限り早く始めるべきだ。

図3の結果を見ると、「Q 1：大人になってからでは英語母語話者のようになれない」という質問に対して、「そう思う・どちらかというと思う」と答えた回答者はちょうど3割という少数派であったが、「Q 2：英語習得において、大人は子どもに比べて吸収が遅い」ならびに「Q 3：英語学習はできる限り早く始めるべきだ」の質問については、どちらも9割を超える回答者が「そう思う・どちらかというと思う」と答えた。つまり、「大人になってからでも英語母語話者のようになれないわけではないが、大人の英語学習は子どもに比べて効率が悪いため、できる限り早い段階から英語学習を始めるべきだ」というのが、大多数の学習者の意見であるといえるだろう。以下では、この認識がどの程度正しいのかについて、第二言語習得研究の成果から論じていく。

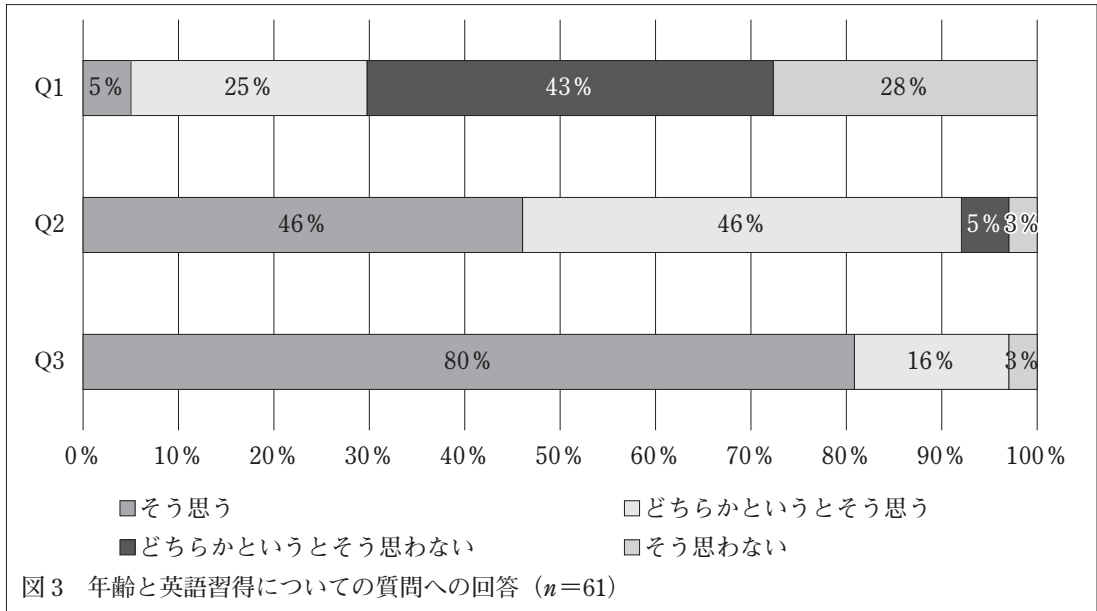
まず、年齢と第二言語習得の関係を考える際には、習得の「最終到達点」の問題と習得の「速

7 中学校から大学2年生までの8年間として同様の計算をしても、その自習時間は2,920時間である。

8 しかし、短い時間の割には、私たちは英語を使えるようになっていくという見方もできる(2.2も参照)。

9 インプットさえあれば習得が必ず起こるというわけではない。図1でも示されているとおり、インプットは「内的環境」や「学習者の行動」をとおして、間接的に「第二言語システム」に取り込まれるものであり、このシステム自体も、母語のものとは異なる性質をもつ可能性がある。したがって、インプット＝アウトプットとはならない。

10 生成文法を枠組みとする第二言語習得研究はインプットを無視していると批判されることがあるが、この批判は正しくない (Rankin & Unsworth, 2016; Yang, 2018)。



度」の問題を分けて考える必要がある。前者の問題は、換言すれば「第二言語学習者は、最終的に母語話者と同等の言語能力を獲得できるか」という問いであり、1980年代後半以降、Johnson and Newport (1989)をはじめとする多くの研究がこの問題に取り組んでいるが、現在においても明確な答えが出ているとはいえない<sup>11</sup>。一方、後者の問題は、「新しい言語の習得を開始した際に、大人と子どものどちらが効率よく習得を進めることができるか」という問いであり、この点については、多くの研究が一貫して「子ども（とりわけ、低年齢の子ども）の第二言語習得は、一般に思われているよりも遅い」ことを示しており、むしろ、「思春期を過ぎた子どもや大人のほうが習得が早い」という研究結果も数多く存在する (Brown & Larson-Hall, 2012; バトラー後藤, 2015; Myles, 2017)。

たとえば、スペインで行われた the Barcelona Age Factor Project (Muñoz, 2006) は、これまで英語に触れたことのない2,000人を超えるスペイン語・カタロニア語話者を対象に、調査開始時の年齢に応じて、8歳、11歳、14歳、18歳以上の4グループに分けて授業を行い、それぞれのグループの学習者の4技能（話す、聞く、書く、読む）を、200時間終了時点、416時間終了時点、726時間終了時点でテストし、その結果を比較したところ、どの時点においても、学習開始年齢が高いグループのほうが、すべての技能において成績がよかったと報告している<sup>12</sup>。つまり、一斉に学習を開始し、同じ時間学習した場合、学習開始年齢が高いほど、早く英語を習得できたということである。

11 年齢と最終到達点について、多くの研究が示している「事実」は、習得の開始年齢が高くなるほど、最終的に獲得できる言語能力にばらつきが生じやすくなるということである (Brown & Larson-Hall, 2012; バトラー後藤, 2015; 白畑ほか, 2004)。とくに、発音については、そのばらつきがかなり早い段階 (3~4歳程度) から生じ始める (Brown & Larson-Hall, 2012; バトラー後藤, 2015)。しかしながら、習得の開始年齢が高い場合でも、母語話者と同程度の能力を獲得できることを示したデータも数多くある (例: White & Genesee, 1996)。

12 この調査では、授業以外で英語を学習していた参加者は、分析から除かれている。

よく考えてみれば、年長者のほうが（少なくとも初期段階において）早く、効率よく第二言語を身につけられるというのは、当然の結果といえる。確かに、人間には、加齢に伴って衰える能力がいくつもあるが、年長者は認知的に発達した状態にあり、さまざまな問題解決能力も身につけている。したがって、低年齢の子どもには理解できないような文法規則などの説明も、より年齢の高い子どもや大人は理解することができる。加えて、低年齢の子どもは、音声をとおして第二言語を学ぶことが中心とならざるをえないが、学習開始年齢が高い場合には、音声と同時に、文字からも第二言語を学ぶことができ、さらに、その気さえあれば、習ったことをすぐに使う環境を自分の意思で用意することもできる。したがって、習得の「速度」に関しては、学習開始年齢が高いほうが効率がよいということは想像に難しくないのだが、それにもかかわらず、なぜ私たちは、子どものほうが早いという「思い込み」をもってしまうのだろうか。その大きな原因は、私たちが無意識に形成している子どもと大人に対する「期待」の違いから生じるものであろう（Brown & Larson-Hall, 2012; Collier, 1989）。たとえば、小学校就学前の日本人の子どもが、レストランで食べたいものを英語で注文できたとすれば、その子どもは「英語が上手だ」と褒められるだろう。しかし、大人であれば、同じ場合に同じことが英語でできたとしても褒められることはまずない。このように、私たちは、無意識のうちに、子どもと大人の言語能力に対して異なる「期待」をもっており、大人は、無意識のうちに高いハードルを基準として、英語ができる・できないを判断されてしまっている。

ここまでの議論をまとめると、第二言語習得と年齢に関して現時点で明らかになっている「事実」は、少なくとも習得の「速度」に関しては、学習開始年齢が早ければ早いほど効率がよいということはないということである。だからといって、幼い頃から英語に触れることはやめたほうがいいと主張しているわけではない。実際、幼い頃から英語に触れることのメリットもある。最も大きなメリットは、幼い頃に英語学習を開始すれば、その分だけ、英語に触れる累計時間数が必然的に多くなり、インプットや第二言語を使う機会が相対的に増えるという点である（2.1も参照）<sup>13</sup>。しかし、第二言語習得研究から得られる重要な示唆は、大人だからこそ効率よく英語を学習するための工夫ができることを理解し、その利点を積極的に活用すべきだということである。Cook and Singleton (2014, p.19) の言葉を借りるとすれば、“age is no excuse!”（年齢は言い訳にならない）である。

## 2.3 誤り

英語を第二言語として習得する過程で、私たちは多くの「誤り」を産出してしまふ。誤りは、多くの学習者にとって悩みの種となるだけでなく、これが原因で、英語を学習することが嫌になったり、中には、教師から「もっと努力しましょう」などの注意を受けた経験がある人もいるだろう。学習者が誤りについてどのような認識をもっているかを明らかにするため、前節までと同じ手順で、誤りに関する(3)の質問を大学生に行ったところ、図4にまとめた結果が得られた。

### (3) 誤りに関する質問項目

Q1：自分は英語を使うときに人よりもたくさん間違ってしまう。

13 実際、最終到達点に関して、幼い頃から習得を開始したほうが、母語話者と同等の能力を獲得する可能性が高くなるのは、幼い頃から英語に触れたほうが、その分、英語に触れる時間が多くなるからとも考えられる（バトラー後藤, 2015）。



Q 2：英語を使うときに誤りが出てしまうのは、本人の努力や注意が足りないからだ。

Q 3：繰り返し練習したり、適切な方法で教えられれば、誤りはなくなる。

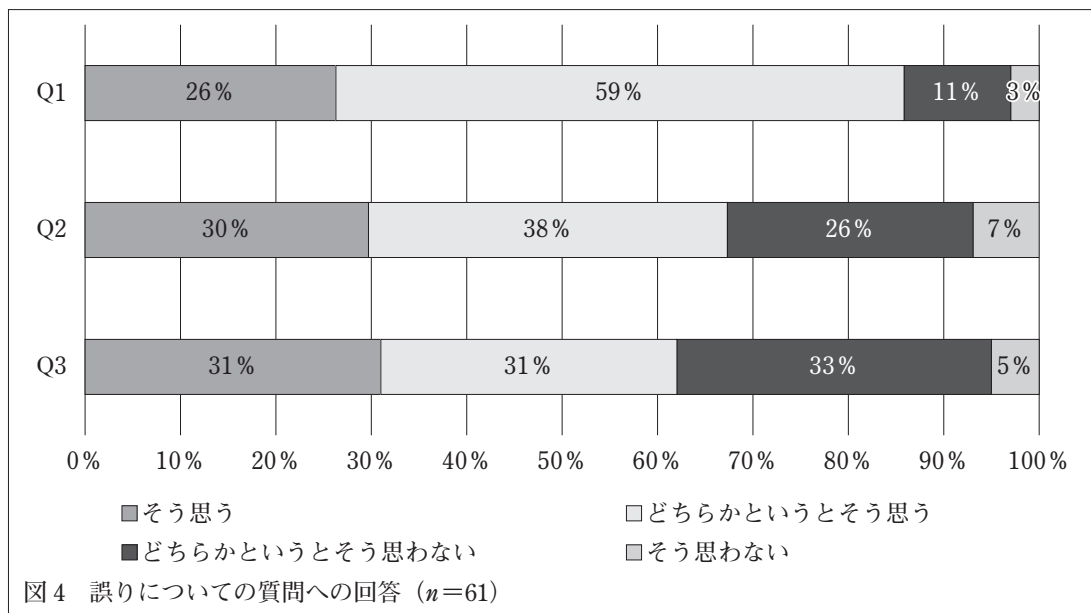
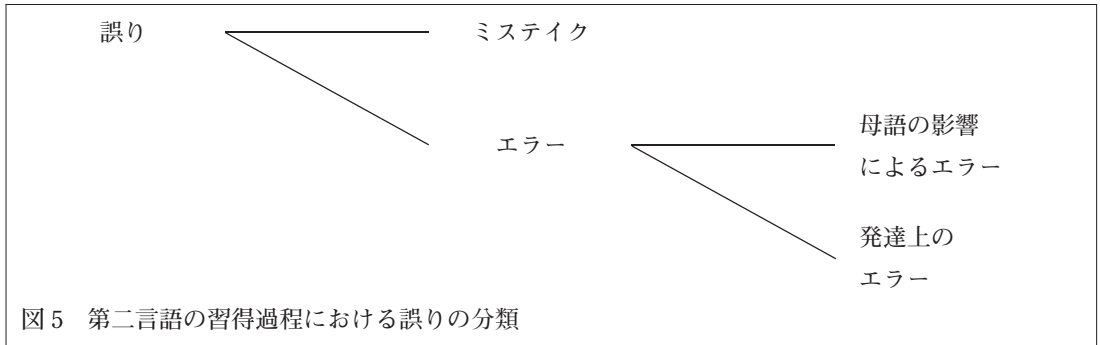


図4のとおり、8割を超える回答者が「Q 1：自分は英語を使うときに人よりもたくさん間違ってしまう」という質問に「そう思う・どちらかというと思う」と答えており、7割弱の回答者が、「Q 2：英語を使うときに誤りが出てしまうのは、本人の努力や注意が足りないからだ」という質問にも「そう思う・どちらかというと思う」と答えた。さらに、6割を超える回答者は「Q 3：繰り返し練習したり、適切な方法で教えられれば、誤りはなくなる」という質問に対しても、「そう思う・どちらかというと思う」と答えた。これらの質問の回答を総合すると、「自分は英語を使う際に誤りを出してしまうが、それは、自分の努力や注意不足が原因であり、繰り返し練習したり、適切な方法で教われば、誤りをなくすることができる」というのが、多くの学習者の認識である。

第二言語習得研究の始まりとされる Corder (1967) 以来、誤りの原因を探ることは、第二言語習得研究の中心課題のひとつであり、これまでに膨大な数の研究が蓄積されてきた。そして、これらの研究が明らかにしてきた「事実」は、誤りは第二言語を習得する過程で誰もが経験する、避けられない自然なことであり、注意散漫や努力不足などが原因となる誤りはほんの一部に過ぎず、むしろ、誤りの中には、繰り返し練習しても、そう簡単に克服できないものも多いということである (穂苅, 2019 も参照)。この点を理解するには、Corder (1967) 以来、誤り研究の前提となっている図5の分類が有益である。

「ミスティク (mistake)」は、たとえば、睡眠不足、疲労、泥酔、緊張などといった一時的で偶発的な原因により、言語を使う人の本来の能力とは関係なく生じる誤りを指す。たとえば、「噛む」というのはミスティクのひとつだが、これは誰もが経験したことがあるとおり、第二言語を使うときだけでなく、母語を使うときにも起こりうる。当然だが、日本語母語話者が日本語を話すときに「噛んだ」からといって、日本語の能力に問題があるわけではない。このことから理解できるとおり、ミスティクは、言語の話し手がつ知識や能力とは関係なく生じる。



一方、「エラー (error)」は、学習者がその時点でもつ第二言語システムから生じる誤りであり、「母語の影響によるエラー (L1 transfer error)」と「発達上のエラー (developmental error)」のふたつに分けられる (白畑・富田・村野井・若林, 2019)。母語の影響によるエラーとは、文字どおり、学習者の母語の性質が、第二言語の使用や理解に影響を与えることで生じる誤りであり、音声、単語、形態、統語、意味、語用などあらゆる面で生じる (Towell & Hawkins, 1994)。たとえば、統語 (文法) における母語の影響をひとつ紹介すると、穂苅 (2016) は、(4) のような「間接受動文 (indirect passive)」(Howard & Niyekawa-Howard, 1978)<sup>14</sup> と呼ばれる受動文が母語にある日本語話者と、(5) に示すとおり、この種の受動文が母語にないフランス語話者が、間接受動文を許さない英語を習得する際に、(6) のような日本語の間接受動文に相当する (誤った) 文を正しいと判断してしまうかどうかを調査し、日本語話者だけが (6) のような受動文を正しいと判断してしまうことを報告している<sup>15</sup>。このように、第二言語習得では、学習者はすでに獲得した言語をもつため、母語が原因と考えられるエラーが生じる。

- (4) a. 太郎がトラックに車を潰された。  
b. 彼は妹に泣かれた。
- (5) a. \*Jean a été broyé sa voiture par un camion.  
John has been smashed his car by a truck  
b. \*Il a été pleuré par sa sœur.  
he has been cried by his sister
- (6) a. \*John was smashed his car by a truck.  
b. \*He was cried by his sister. (鷲尾, 1997, pp.11-12)

母語の影響に基づくエラーがある一方で、学習者の母語に関係なく生じる「発達上のエラー」

14 間接受動文は、受動文の主語になる名詞 (4 では「太郎」と「彼」) が、文の残りの部分で描写される出来事 (「トラックが車を潰す」、「妹が泣く」) によって、何らかの影響 (たいていの場合、迷惑や被害) を被ったことを表す受動文であり、対応する能動文がない (「\*太郎がトラックが車を潰した」、「\*彼が妹が泣いた」) という特徴をもつ。

15 穂苅・木村 (2019) は、間接受動文が母語に存在する韓国語話者が英語の受動文を習得する際にも、同じ誤りが生じることを報告している。

もある。たとえば、Dulay and Burt(1974)をはじめとする多くの研究は、「文法形態素(grammatical morpheme)」を使うべき場面で、一貫して使えるようになるには、学習者の母語、年齢、学習環境などの違いにかかわらず、図6のほぼ一定の順序があることを明らかにしている<sup>16</sup>。

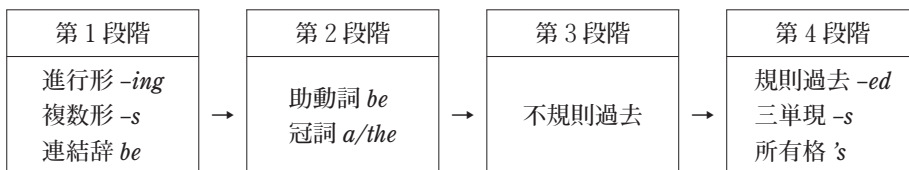


図6 文法形態素の習得段階 (Krashen, 1982, p.13 に基づく)

ここで重要な点は、それぞれの文法形態素をほぼ一貫して使える段階になるまでには、使うべきところで使うことができなかつたり (例: \**He speak English*)、使わなくてよい場面で使ってしまった (例: \**They speaks English*) といったエラーが出るということである<sup>17</sup>。さらに、これらの習得順序を変えようと、ひとつの文法形態素を繰り返し練習したとしても、短期的に正しく使える割合が上昇したとしても、長期的には元どおりになってしまう (Lightbown, 1983, 1987)。つまり、教える・練習することによって、図6の習得順序を変えることはできない。

以上のとおり、第二言語習得における誤りは、多くの学習者が思い込んでいるような注意散漫や努力不足によるものばかりでなく、避けることや克服することが難しいものもある。つまり、第二言語習得において、誤りは避けられない「自然な現象」であり、一定の習熟度に達するまでは、ある程度誤りが出ることを許容しつつ、英語に触れ、使う機会を増やすことが重要である<sup>18</sup>。

16 ただし、一部の文法形態素は、母語の影響によって習得が遅くなつたり、その逆に早まったりする場合もある。たとえば、日本語には冠詞がないため、日本語母語話者は、ほかの母語話者と比べて冠詞の習得が遅く、その一方で、おそらく所有格「の」が日本語に存在することから、所有格の習得は早い (白畑ほか, 2004)。

17 しかし、文法形態素のエラーについては、使わなくてよい場面で使ってしまうという「過剰使用」よりも、使わなければならない場合に使うことができないという「過少使用・脱落」のほうが圧倒的に多い。また、同じ文法形態素を使う場合でも、ある場合にはエラーが起こりにくく、ある場合には生じやすくなることもわかっている。たとえば、三単現の*-s*を例に挙げると、若林・山崎 (2006) は、(ia)のように、主語と動詞が隣接する場合よりも、(ib)のように、主語と動詞の間に副詞 (*often* など) が介在する場合のほうが、第二言語話者は三単現の*-s*を脱落させやすくなるが、(ic)のように、前置句 (*with blue eyes*) が主語と動詞の間に介在する場合には、(ia)と比べて、三単現の*-s*が脱落しやすくなることはないと報告している (以下の例文は Wakabayashi, 2019, p.101 より)。

- (i) a. The student speaks English.
- b. The student often speaks English.
- c. The student with blue eyes speaks English.

三単現の*-s*のエラーがどのような場合に起こりやすくなるかについては、若林・穂苺・秋本・木村(2018)を参照。

18 だからといって、教える側も学習する側も、誤りをまったく無視してもよいと主張しているわけではない。大事ななのは、誤りを出してしまうくらいなら英語を使いたくないという態度をもつことや、誤りがなくなるまで徹底的にひとつの項目だけを繰り返し練習するというのは避けたほうがよいということである。

### 3. 結論

本稿では、学習時間、年齢、誤りの3点を取り上げ、これらについて、実際に英語を第二言語として学んできた（そして、現在も学んでいる）大学1・2年生を対象に行ったアンケート調査の結果と、第二言語習得研究の蓄積から明らかになってきたことを比較し、学習者が「思い込んでいること」と第二言語習得研究が明らかにしてきた「事実」の間には、大きな「ズレ」があることを論じてきた。本稿の冒頭でも述べたとおり、第二言語習得研究は、「何をどう教えるか」ということを追求する研究分野ではない。したがって、多くの学習者の直接的な興味関心である「どうしたら英語ができるようになるか」という疑問に対して、（少なくとも現時点において）明確な答えを与えることはできない。しかしながら、第二言語習得研究をとおして明らかになった「事実」は、第二言語を学ぶうえでの「正しい知識」を学習者に提供でき、そうした知識は、「何をどう学ぶか」という以前に、第二言語を習得する際の「態度」や「動機」に対して、大きな示唆を与える。たとえば、私たち日本人が英語に触れてきた時間は想像以上に少ないということを知れば、「どう効率よく学ぶか」という方法を考える前に、まずは、「どうやって英語に触れる機会を増やすか」ということを考えるきっかけになる。同様に、少なくとも初期段階においては、大人のほうが第二言語を身につける速度が速く、効率がよいことや、誤りの中には、長い時間をかけて英語の習熟度全体を底上げしなければ直せないものもあるという知識を得ることによって、今まで英語を身につけることをなかば諦めかけていた学習者も、再度、英語習得に前向きに挑戦するきっかけになるかもしれない<sup>19</sup>。

第二言語習得の過程は、明らかになっている部分よりも、未だに解明されていない部分のほうが多い。それでも、徐々にその成果が蓄積され、本稿で紹介した成果以外にも、学習者にとって有益な事実がたくさんある（たとえば、白畑ほか, 2004; 白井, 2008; 鈴木・白畑, 2012などを参照）。しかしながら、本稿でのアンケート調査からも明らかなどおり、多くの学習者には、それらの事実は伝わっていない。したがって、第二言語習得研究の専門家は、これまでに明らかになったことを、学習者に対して積極的に伝える義務があるだろう。加えて、英語を教える立場の教師も、「何をどう教えるか」ということが喫緊の課題だとしても、そもそも、第二言語は「どう学ばれるのか」という習得過程についても目を向け、言語習得に対して正しい認識をもつことも大事である。そうすることで、それぞれの教師が「何をどう教えるか」や学習者に対して「何を期待するか」という点を、今一度考え直すきっかけになるだろう。

### 参考文献

- ベネッセ教育総合研究所. (2008). 『Benesse 教育研究開発センターが選ぶ『調査データクリップ! 子どもと教育』英語教育～第1回～ (全2回)』 [https://berd.benesse.jp/berd/data/dataclip/clip\\_0014/clip\\_0014\\_a.pdf](https://berd.benesse.jp/berd/data/dataclip/clip_0014/clip_0014_a.pdf)
- Brown, S., & Larson-Hall, J. (2012). *Second Language Acquisition Myths*. University of Michigan Press.
- バトラー後藤裕子. (2015). 『英語学習は早いほど良いのか』岩波書店.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key Topics in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Lan-*

19 実際に、アンケート調査を行った授業の受講者から、このような意見をたくさんもらった。

- guage Teaching*, 5, 161–170.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.
- 穂苅友洋. (2016). 「日本語母語話者の中間言語における英語受動形態素の統語性質—日本語間接受動文の影響から」『人文研紀要』第 83 号, 61–107.
- 穂苅友洋. (2019). 「誤り研究への招待」[Manuscript submitted for publication].
- 穂苅友洋・木村崇是. (2019). 「英語受動文習得における学習者母語の役割—日本語話者と韓国語話者に対する実験から」『人文研紀要』第 92 号, 27–59.
- Howard, I., & Niyekawa-Howard, A. M. (1978). Passivization. *Syntax and Semantics Volume 5: Japanese Generative Grammar* (pp.201–237). Academic Press.
- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60–99.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lightbown, P. M. (1983). Acquiring English L2 in Quebec classrooms. In S. Felix & H. Wode (Eds.), *Language Development at the Crossroads* (pp.151–175). Gunter Narr.
- Lightbown, P. M. (1987). Classroom language as input to second language acquisition. In C. Pfaff (Ed.), *First and Second Language Acquisition Processes* (pp.169–187). Newbury House.
- 松村昌紀. (2009). 『英語教育を知る 58 の鍵』大修館書店.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- 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.
- Myles, F. (2017). Learning foreign languages in primary schools: Is younger better? *Languages, Society and Policy*, 1, 1–8.
- 日本第二言語習得学会. (2015). 『発足の趣旨』<http://www.j-sla.org/about/>
- Rankin, T., & Unsworth, S. (2016). Beyond poverty: Engaging with input in generative SLA. *Second Language Research*, 32, 563–572.
- 白畑知彦. (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正』大修館書店.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2019). 『英語教育用語辞典 (第 3 版)』大修館書店.
- 白畑知彦・若林茂則・須田孝司. (2004). 『英語習得の「常識」「非常識」：第二言語習得研究からの検証』大修館書店.
- 白井恭弘. (2008). 『外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か』岩波書店.
- 鈴木孝明・白畑知彦. (2012). 『ことばの習得—母語獲得と第二言語習得—』くろしお出版.
- Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Wakabayashi, S. (2003). Contributions of the study of Japanese as a second language to our general understanding of second language acquisition and the definition of second language acquisition research. *Second Language Research*, 19, 76–94.
- 若林茂則. (2016, June). 「第二言語習得研究 (SLA) で何がわかっているか」『英語教育』第 65 号 (第 3 巻), 10–12.
- Wakabayashi, S. (2019). Linguistic theory-based research as core discipline in second language acquisition studies. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12, 97–106.
- 若林茂則・穂苅友洋・秋本隆之・木村崇是. (2018). 「論考：分散形態論が照らし出す三人称単数現在-s の変異性の多層的原因」『Second Language』第 17 号, 51–84.

- 若林茂則・山崎妙. (2006). 「3 単現の-s の誤りに見られる統語構造と線的距離の影響」若林茂則 (研究代表者) 『日本人英語学習者に見られる主語と動詞の一致の誤り：統語環境の影響』(平成 15 年～平成 16 年度科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究成果報告書 15520364) (pp.45-64), 日本学術振興会.
- 鷺尾龍一. (1997). 「比較文法論の試みーヴォイスの問題を中心にー」筑波大学言語学研究会 (編) 『ヴォイスに関する比較言語学的研究』(pp.1-66), 三修社.
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Second Language Research*, 12, 233-265.
- Whong, M., Gil, K.-H., & Marsden, H. (2015). *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Springer.
- Yang, C. (2018). A formalist perspective on language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 8, 665-706.