

【研究ノート】

## 大学生英語学習者の文法的誤りと指導

中西 廣  
青森公立大学

### Abstract

The purpose of this paper is to discuss how English learners make grammatical errors and how teachers prevent learners from making errors or fix them. It is presumed that the error analysis gives teachers some useful clue to guide. The result of analyzing some university students' errors suggested 3 causes: (1) different amounts of practices (2) superficial understandings (3) excessive ramifications.

### 1. はじめに

英語習得の過程で学習者は、インプットとアウトプットを繰り返し、時に誤り、訂正しながら徐々にその言語能力を高めると考えられる。中でも文法能力 (grammatical competence) は言語能力の重要な構成要素の一つであると考えられている (Canal & Swain, 1980)。そのため、教師には、効果的な文法指導が求められる。しかし、学習者が学んだ文法を適切に使用できるようになるまでには時間がかかることが通常であり、学習過程での文法的誤りはしばしば見受けられる。そのため、他の言語項目と同様に、文法の誤りも考慮に入れ指導した方がより良い指導法となる可能性が考えられる。本稿では、第二言語習得と英語教育学の視点から、日本人英語学習者 (大学生) によく見られる文法上の誤りについて実際の例を幾つか提示し、その原因と指導法について検討する。

### 2. 英語学習者の文法的誤り

#### 2.1. 英語学習過程で起こる誤り

多くの場合、言語学習の過程で文法的誤りをすることは避けて通れないが、同時に、誤りは学習者の言語能力を確かめるための情報源の一つになり得る。Corder (1967) は、母語話者でもする単純な間違い (mistake) とは区別し、誤り (error) を言語学習者の発達過程を解明するための情報源として肯定的に捉えた。更に、学習者の誤りを分析する誤用分析 (error analysis) というアプローチによって言語習得メカニズムの解明を試み、

言語学習者がどのような誤りをしやすいかという情報を教師に多く与えることを試みた。

## 2.2. 大学生英語学習者の文法的誤り

大学生英語学習者によくみられる誤答の中から、具体的な誤りとして語順と冠詞、限定詞 *some* と *any* の3つを取り上げ、それらの誤りが起こる原因について検討する。

### 2.2.1. 語順

まず、大学生英語学習者の誤りとしてよく見られるものとして、以下のような語順に関する誤りがある。

- (1) \*What do you speak language?
- (2) \*Which do you like restaurant?
- (3) \*How is the house big?
- (4) \*How is she tall?
- (5) \*Who does want something to eat?

語順に関する誤りは、多くが練習量の不足が原因であると考えられる。(1)から(4)は、語順に関する誤りである。それぞれ、文末の *language*, *restaurant*, *big*, *tall* が先頭の疑問詞の後ろに置かれるのが正しいが、位置を誤っている。これらの誤りが起こる理由として考えられるのは、多くの学習者が *What do you* のように疑問詞単体で始まる文を基礎として学んでおり、疑問詞と名詞や形容詞の組み合わせをもつ疑問文の練習量が不足しているため、名詞や形容詞の位置を判断できないまま残り、最終的に文末に残ってしまうと考えられる。ただし、これらの誤りは、形式上の誤りとして認識することは容易であるが、コミュニケーションの相手に意味としては伝わることが多く、意味伝達が重視されるような環境においては必ずしも訂正されるとは限らない。

(5)は、疑問詞が主語の位置に置かれる疑問文であり、*does* は不要であるが置かれている。この誤りも(1)から(4)と同様に、疑問詞が主語の位置に置かれる疑問文よりも目的語等の位置に置かれる疑問文の方がより多く学習者が経験しているために起こったと推測できる。つまり、語順に関する誤りは、多くは練習量のばらつきによって文単位で過剰一般化 (*overgeneralization*) が起こってしまった可能性が考えられる。これは、指導されたものとされていないものとの間に定着の差があるということであり、それまで中学や高校で行われてきた文法指導に一定の効果があつた結果と考えられる。

### 2.2.2. 冠詞に関する誤り

次に、冠詞に関する誤りについて以下の文を取り上げて検討する。

- (6) \*The apples in Aomori is delicious.
- (7) (特定の扉を指して) Can you close a door?
- (8) \*When he was high school student, he belonged to a basketball club.
- (9) \*There is the beautiful house there.
- (10) \*I went to a hospital yesterday, because I was sick.

冠詞に関する誤りの主な原因は、無冠詞と不定冠詞、定冠詞の違いを十分に区別して理解していない可能性が考えられる。

(6)は、特定の物体を指している訳ではなく、特定の地方(Aomori)にある物体全体を指すため、the は不要で無冠詞にすべきである。つまり、無冠詞の不定冠詞や定冠詞との違いは、その全体を指し示すところにある。なお、(6)は主語が複数形 apples にも関わらず、is になっているが、論点から逸脱してしまうため、本稿では触れない。

(7)は、話し手が閉めて欲しい扉が 1 つに限定されているにも関わらず、特定のものに決まらない a が使われている。この場合は、閉めて欲しい扉が話し手と聞き手で認識が共通していなければならないため、the もしくは the back door などの場所を特定するように伝えなければならない。

(8)と(9)は不定冠詞 a/an に関する誤りである。(8)は特によく見る冠詞 a の付け忘れである。(9)は、初めて話題に出る名詞にも関わらず、聞き手と共通の認識が取れていることを前提とした定冠詞 the が使われているが、不定冠詞である a が正解である。ただし、ここで high の前に a が必要であることや、the の代わりに a が必要なことを指摘されてもそれ以降も同様のミスが続くことが多い。冠詞は使われる頻度が多い文法項目のため、特によく見られる誤りであると同時に、即時的な訂正が行われにくい印象がある。また、大西(2011)が指摘するように「1つの」というイメージが単数名詞と結びつくことで特定のものを指すように現在までの教育によって定着していることが考えられる。「1つの」というよく見聞きする説明があたかも特定されたような印象を学習者に与え、the との違いを曖昧にしている可能性があるのである。

(10)は、可算名詞である hospital に a をつけず無冠詞とするのが正解である。この場合、話し手の意識は hospital という建物ではなく、診察や治療を受ける「手段」としての意味が強く、by bus や by train、on foot と同様に無冠詞となる。これらの説明は、冠詞の付け方を細則的にルール化したものを覚えることは不可能ではないが、正しく使えるようになるまでには多くの間違いを繰り返しながら、かなり長い時間がかかってしまうことも想像ができるだろう。

以上のように、冠詞は、それぞれの語の境界が曖昧なまま教育が行われ、細則的にル

ール化されているため、習得に時間がかかり、また、使用する頻度が高いために誤りとして非常に目立つと思われる。したがって、誤りをするつど訂正するよりも冠詞を使用する際の相違点をより明確にする指導が必要と思われる。

### 2.2.3. some と any に関する誤り

最後に some と any に関する誤りについて検討する。ただし、some と any については、形式上の誤りではなく意味や機能に対する理解が十分ではない場合が多いように思われるため、それらの視点から以下の文について検討する。

- (11) I could not buy any of the flowers.
- (12) She has gone to a glossary without any money.
- (13) Would you like anything to eat?
- (14) Let me know if you need anything.

Some と any の違いについて、明確に答えられる大学生英語学習者は多くない。その原因としては、第一に some と any に関する理解が不十分であることが考えられる。大学生の多くは中学や高校で some は「肯定文に使われ」、any は「疑問文と否定文に使われる」という「原則」を指導される。しかし、実際には疑問文や否定文に some が使われる場合もある。例えば、(11)を取り上げると、any を some に替えても「いくつかの花が（何らかの理由で、例えば必要な現金がなかったなどの理由で）買うことができなかった」という意味になるだけで文章としては成立する。(12)から(14)も同様に、some または something が使える状況が存在する。つまり、some は、量は不確定ながらその存在が意識されており、any は存在自体が曖昧なのである。原則が強調されてしまうと、例外が説明されても定着しづらい可能性が考えられる。また、some と any に関しては、誤答を確認することも難しいということも原因の一つと考えられる。どちらの意味を意図して some と any を使用したのか文脈で判断したり、その場で確認することが困難な場合も考えられる。更に、紙ベースで行われるテストでは理解の確認が難しいものであることに留意しなければならないだろう。さらに、複数形の名詞については、some や any を付けずに無冠詞として使うことでそれらの使用を避ける「回避ストラテジー」が使われる可能性も考慮する必要がある。

## 3. 誤りと文法指導

誤りは、正しさ (accuracy) の観点から考えると、できる限り直されるべきものであると考えられる。しかし、誤りの扱い方については学習環境や言語項目によって若干の差異が予想される。以下では、これまで検討した誤りとその原因を踏まえて、どのように文法

指導に活かすべきかについて考察する。

### 3.1. 外国語環境を活かした教授法

英語の学習環境は、その環境で話される言語が第二言語 (English as a second language: ESL) か外国語 (English as a foreign language: EFL) かによってその状況は異なる。日本における英語学習環境は、一部を除きほとんどが外国語環境である。外国語環境では、インプットの量や談話の型が限られるといった不利な点がある一方で、インプットが構造的に整理されたものであり、第二言語環境よりも理解しやすいものが与えられたり、文法の正確さについて丁寧に見られたりするという特徴がある (鈴木・白畑, 2012; 白畑, 2015)。それらの特徴を踏まえて、英語学習者の誤りを訂正する方法として、明示的指導とフォーカス・オン・フォームを取り上げて検討する。

#### 3.1.1. 明示的指導

誤りを未然に防ぐ、または既に起きている誤りを訂正する方法の一つとして、明示的指導が考えられる。Kondo and Shirahata (2015) は、明示的指導の役割に焦点を当てた第二言語習得モデルを提唱している (図 1)。このモデルでは、教師の明示的指導が学習者に気づきを与え、理解した上で適切な文脈で使用する練習を経ることにより、文法規則を内在化し、練習を積み重ねることで自動化できるようになると想定している。

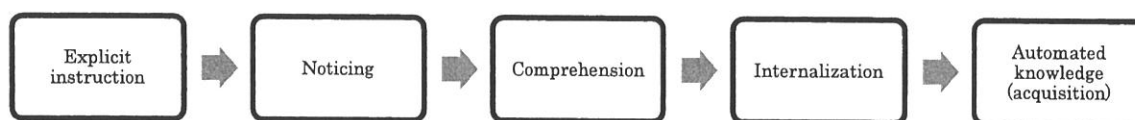


図 1. 明示的指導の役割に焦点化した第二言語習得モデル

(Kondo & Shirahata, 2015 より引用)

白畑 (2015) によると、コミュニケーション型な英語教育が普及してきている日本においても、明示的指導は、全体で一斉に指導することができるため時間の有効活用ができるという意味で新しい文法項目や定着していない文法項目の指導として優れていると位置付けられている。冠詞や *some* と *any* の例からも、それぞれの違いについて多くの学習者が共通して理解していないと予想される場合、一斉指導が有効であるとも考えられる。

#### 3.1.2. フォーカス・オン・フォーム

フォーカス・オン・フォームは、意味中心の言語学習を進める中で、つまづいた言語形式に焦点をあて、フィードバックを与える等を行うことで習得を促す方法である。意味

中心の活動の中で言語形式に注目するため、言語の形式・意味・機能を一度の活動で学習することができると考えられている（村野井, 2006）。しかし、フォーカス・オン・フォームは、自然なコミュニケーションの流れで指導を行うことが基本になるため、some や any のような形式は正しいが、意味や機能を理解できていない項目や学習者が使用を回避してしまう文法項目については、指導の対象にならなくなってしまう可能性がある。そのため、そのような言語項目に焦点を置く場合は、予め扱う言語項目が決められる計画的フォーカス・オン・フォームを取り入れることも考える必要があるだろう。

### 3.2. 言語の形式・意味・機能を統合した説明

明示的指導にしても、コミュニカティブな指導にしても、前述したように、文法の形式だけに重きを置いた外形的な分類や説明は、原則と例外として過度に細分化することにつながり、結果として一部の覚えやすい規則だけが定着し、使用頻度の比較的低い表現が忘れられてしまうことになりかねない。some と any の違いについては、any が肯定文で使われる場合等についても解説していながらも例外的に扱い、その違いを明確にしようと試みているものもある（石黒, 2009; Swan, 2005）。しかし、安藤(2005)や大西(2011)のように、some と any についてその存在が前提とされているか否かという言葉の本質を意識して使い分けるアプローチをとるものもある。大西（2003）が指摘するように、some と any を形式的にとらえることが誤解を生んでおり、2つはそもそも本質的な意味が異なるため、それぞれを異なる表現としてとらえるべきである。一斉に指導する場合についてもこれらの点には十分に留意すべきだろう。

また、本質的な意味から指導することの利点として、認知能力や分析能力を活かせることが考えられる。白畑（2015）によると、大人の学習者は、母語で得た知識を利用して、感情や考えなどの抽象的な概念を言語化できるほどの認知能力や分析能力を持っているため、それらを活用することができる規則を明示的に説明する方法が有効であるとされている。

## 4. まとめ

本稿では、大学生英語学習者によく見られる文法的誤りについて例示しながら、それらを活かした指導方法について検討した。言語習得過程で誤りは避けては通れない過程であるが、その原因が練習量や理解の不足、また、形式的な視点から過度に分類し過ぎる解説が学習者の誤りを生んでいる可能性について述べた。また、それらの問題に対して、日本の英語教育環境を踏まえ、文法指導がどうあるべきか教授法や解説の仕方、定着させるための練習時間の確保について検討した。限られた環境の中で起きた誤りを英語の習得に活用するためには、今後も継続的な研究が必要と考えられる。

参考文献

- Canal, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *AL*, 1, 1, 1-47.
- Coder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Reviews of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Kondo, T. and Shirahata, T. (2015). The effect of explicit instruction on transitive and intransitive verb structures in L2 English classrooms. *ARELE (Annual Review of English Language Education)*, 26, 93-108.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *IRAL*, 10, 209-231.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- 安藤貞雄. (2005). 『現代英文法講義』 東京：開拓社.
- 石黒昭博（監修） 塙タカユキ・川崎芳人・久保田廣美・高田有現・高橋克美・土屋満明・Guy Fisher・山田光・鈴木希明. (2009). 『総合英語 Forest（第6版）』 東京：ピアソン桐原.
- 大西泰斗. (2003). 『英文法をこわす』 東京：NHK 出版.
- 大西泰斗. (2011). 『一億人の英文法』 東京：ナガセ
- 白畑知彦. (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正——第二言語習得研究の見地から』 東京：大修館書店.
- 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』 東京：くろしお出版.