

ライティング課題における誤用の特徴

An Analysis of Japanese EFL Learners' Errors in Written English

井上 加寿子 *

Kazuko INOUE

抄 録

本稿では、日本語母語話者英語学習者のライティング課題に見られる誤用にどのような特徴があるのかについて、所有を表す **have** に関する用例を取り上げる。誤用例には、日英語で事態に関与する人間に注目するかどうか異なるという **HAVE** 言語 (**HAVE-language**) と **BE** 言語 (**BE-language**) と称される特徴、物理的なものから抽象的なものに至るまでの所有の対象の差異などが関与していることを挙げ、その背景には日英語間で認知プロセスの相違があることを主体化 (**subjectification**) の観点から述べる。そして、教員が言語学の知見を活用することで、単なる誤用と正用の提示にとどまらず、なぜ学習者がそのような誤りを犯すのか、またなぜ正しい英語はそうなるのかについて、学習者の英語の表現選択に役立てられるということを主張する。

1. はじめに

第二言語習得研究において学習者の誤用から得られた示唆を教育へ活かそうとする流れがある。しかしながら、ある特定の英語表現は正しくなく、実際には別の表現をするということを指摘しているだけで、なぜ学習者がそのような誤りを犯すのか、またなぜ正しい英語はそうなるのかについての説明が不十分で、誤用の列挙にとどまってしまっているという指摘もある (西光 2012)。こうした背景から、近年、言語学的知識や言語理論、言語研究によって得られた知見を教育へと活用しようとする試みが多く見られる。そこで、本稿では、日本語母語話者英語学習者のライティング課題に見られる誤用例を取り上げ、誤用にどのような特徴が見られるのか、またそこにどのような背景があるのかを明らかにする。まず、誤用分析及び応用言語学に関する先行研究を概観し、ライティング課題の誤用の事例について取り上げる。そして、その背景や原因を考察し、言語理論を活用した効果的な英語教育へ向けた今後の展望について述べる。

* 関西国際大学共通教育機構 教育総合研究所学内研究員

2. 先行研究

2.1 誤用分析 (Error Analysis)

言語の習得に関する研究は、1950年代の学習者の母語 (first language, L1) と目標言語 (target language, L2) の類似点・相違点を比較する「対照分析 (contrastive analysis)」(Lado 1957) に端を発し、1960年代には学習者の誤用を分類し分析を行う「誤用分析 (error analysis)」(Corder 1967)、1970年代には誤用だけでなく正用も含めた学習者の運用全体を分析対象とする「中間言語分析 (interlanguage analysis)」(Selinker 1972) へと発展し、1980年代以降は第二言語習得研究 (second language acquisition: SLA) として理論は多様化してきている。言語学習者の誤り (error) について、Corder (1981) は、 “A learner’s errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course.” (Corder 1981: 10) と述べ、学習者の犯す誤りは学習者が対象言語をどれほど習得したか言語教育者へ情報提供をする証拠となり得るとした。また、Dulay, *et al.* (1982) は、学習者の誤りを分析することの目的として (1) の2点を挙げ、言語教育者にとっての重要性を主張している。

(1) 誤用分析の目的 (Dulay, *et al.* 1982: 138)

- a. ...it provides data from which inferences about the nature of language learning process can be made.
- b. ...it indicates to teachers and curriculum developers which part of the target language students have most difficulty producing correctly and which error types detract most from a learner’s ability to communicate effectively.

日本語話者英語学習者の第二言語習得に関する先行研究で誤用を扱ったものとしては、英語習得過程を中間言語 (interlanguage) の観点から論じたもの (伊藤 2001) や、母語の影響を言語転移 (language transfer) の観点から論じたもの (Matsuoka 2006)、グローバルエラー (global error) の観点から論じたもの (工藤 2009) などがあり、さかんに議論が行われている。また、近年では、中学・高校の日本人英語学習者約1万人の自由英作文データをコーパス化した JEFLL (Japanese EFL Learner) Corpus なども研究用に無償公開されており、中でもライティングを分析の対象とした研究が多く見られる¹。例えば、冠詞 (Hall 2004)、接続詞 (小林 2009)、格標識 (望月・狩野 2012) などの不変化詞の誤用を扱ったものから、テンス (tense) (守屋 2012)、コロケーション (collocation) (Miyakoshi 2012)、関係詞節や同格節などの複文構造 (守屋 2014) の誤用を扱ったものなど多岐にわたる。

2.2 応用言語学 (Applied Linguistics)

使用依拠モデル (usage-based model) (Langacker 2000) を基盤に構文研究が L1 習得研究へと応用された流れを受け (Tomasello 2003, Goldberg 2006 など)、同様のアプローチを L2 習得に対しても適用する「応用認知言語学 (applied cognitive linguistics)」が提唱されており、近年さかん

に研究が行われている（濱田 2004, 谷口 2011, 2013, 花崎 2012 など）。例えば、語彙概念（森山 2008b）や語彙の多義性（森山 2008a, 2010）、語順（橋本 2012）について扱ったもの、前置詞（Cho 2002, 谷口 2011, 2013）や可算／不可算名詞（Cho and Kawase 2011）、モダリティ（玉地 2008）などの特定の項目の習得・教育に関するものなどがある。

次節では、誤用分析及び応用認知言語学の観点から、日本語母語話者英語学習者のライティング課題に見る動詞 *have* の誤用について取り上げ考察する。用例は、関西国際大学で 2 年次生開講の共通教育科目である「総合英語 II」において学期末レポートとして課したライティング課題を対象に、外国人留学生を除く 12 名の日本語母語話者のものから任意に抽出した²。課題は、テーマ・タイトルは自由で、350 word 以上 500 word 以内、3 パラグラフ構成でエッセイを書くというものだった。

3. 事例研究

3.1 日英語の相違

実際のライティング課題においては、(2a, b) のような *have* と *be* 動詞の混同による誤用が多く見られた。(2a) では、「G-DRAGON と V.I の間にはまるでトムとジェリーのような関係が ある。」という内容を英語で表現しようとして、*is a relationship* というように *be* 動詞を用いて表現したと考えられる。しかし、英語では (3a) のように所有の *have* で表現されるものである。同様に、(2b) では *was in a car accident* と *be* 動詞を用いて表現されているが、(3b) *had a car accident* のように英語では所有の概念を用いて *have* で表現することが可能である。

- (2) a. *V.I loves Japanese dramas, movies, comedy shows and music. G-DRAGON is a relationship with him like Tom and Jerry.
b. My hobby is riding a motorcycle. I visited various places with my motorcycle but I was in a car accident.
- (3) a. ...G-DRAGON *has* a relationship with him like Tom *has* with Jerry.
b. ...but I *had* a car accident.

認知意味論的な類型論では、日英語の相違について、事態に関与する行為者 (agent) に注目し主語として顕在化する傾向の強い<する>的な言語 (DO-language) と、事態を全体としてとらえ行為者の事態への関与を顕在化させない傾向の強い<なる>的な言語 (BECOME-language) の対比があることが知られている (池上 1981, Ikegami 1991)。英語では、(4a) のように所有者 (John) が主語として表され所有 (possession) の表現 (*have*) が用いられるが、日本語では、(5) のように所有者 (ジョン) は場所化され「ジョンには子どもが 2 人 いる」というように「いる (*be*)」が用いられる。(4b) についても同様に、英語では所有者 (You) が主語として際立って表現されるの

に対し、日本語では所有者は主語として顕在化せず、「コートにシミが ある」と「ある (be)」が用いられる。このように、日英語では事態に関与する人間に注目するかどうか異なるため、HAVE 言語 (HAVE-language) と BE 言語 (BE-language) とも呼ばれる。こうした相違が日英語間であるために、日本語の影響と見られる have と be 動詞の混同による誤用が観察されたものと思われる。

(4) a. John *has* two children.

b. You *have* stains on your coat.

(Ikegami 1991: 299-301)

(5) John ni wa kodomo ga futari *iru*.

John at/to topic child SUBJ two be

'In the room are two windows.'

(Ikegami 1991: 299)

また、(6) のような *there* 構文も実際のライティングで比較的多く見られた。(6) は、「良い経験がたくさんあった」という内容を表したものであるが、この場合についても先の (2) - (5) の例と同様に、(7) のように所有者 (I) を主語として、*have* を用いて表現することができる。

(6) I was a member of the Boy Scouts because I had liked outdoor activities since childhood. In the Boy Scouts, there were a lot of good experiences.

(7) ...In the Boy Scouts, I *had* a lot of good experiences.

一般に、*there* 構文、*be* 構文、*have* 構文は言い換えられるとされているが、実際には (8a-c) のように 3 タイプの表現に適格・不適格があるということが指摘されている (松井 2011)。*there* 構文は聞き手・読み手に新たな情報を提示するという語用論的機能を持っており、通常、前方照応的 (anaphoric) な定名詞句は取ることができないが、*have* 構文は定名詞句を許容する範囲が *there* 構文より広いとされる。(6) は、数量詞 (a lot of) によって名詞句 (good experience) が限定されているため適格であるが、同様の意味内容を事態に関与する所有者 (I) を顕在化させ *have* を用いて表現することもまた可能である。しかし、(7) のような例は実際のライティングではあまり観察されず、依然として *be* 動詞の使用が目立った³。

(8) a. There are {students/some students/*the students} in this room.

b. {*Students/Some students/The students} are in this room.

c. We have {students/some students/(?)the students} in this room.

(松井 2011: 85)

3.2 所有表現

(9) は、「奇抜なヘアスタイルをしている」という内容を表現したもので、この場合の be 動詞の使用は特に誤用というわけではない。しかし、英語では (10) のように hairstyle の所有者 (They) を主語とした have を用いた表現も可能であるが、やはり日本語母語話者は be 動詞を使用する傾向が強いようである。

(9) Their hair is red, green, and gold and their hairstyles are unique.

(10) They colored their hair red, green, and gold, and they *have* unique hairstyles.

類型論においては、図 1 のように所有を表す表現に日英語で大きく差があることが明らかにされている (角田 2009)。(11a-e) に見るように、日本語では所有は「いる」、「ある」の他、「持つ」、「所有する」、「する」など様々に表現され、(11d)「ニキビ」のような身体部分については「ある」、(11e)「犬」のような愛玩動物については「いる」など、所有する対象によって用いることができる動詞がそれぞれ異なる。一方、日本語の (11a-e) のすべてについて、英語では (12a-e) のように所有者を主語として have で表現することが可能である。このように、日本語では様々に表現される所有が、英語では広く have で表現可能であるという大きな差異がある。そのため、(9)「ヘアスタイルをしている」のような所有表現について、ライティング課題において have ではなく be 動詞の使用が顕著に見られたものと思われる (cf. (11a), (12a))。

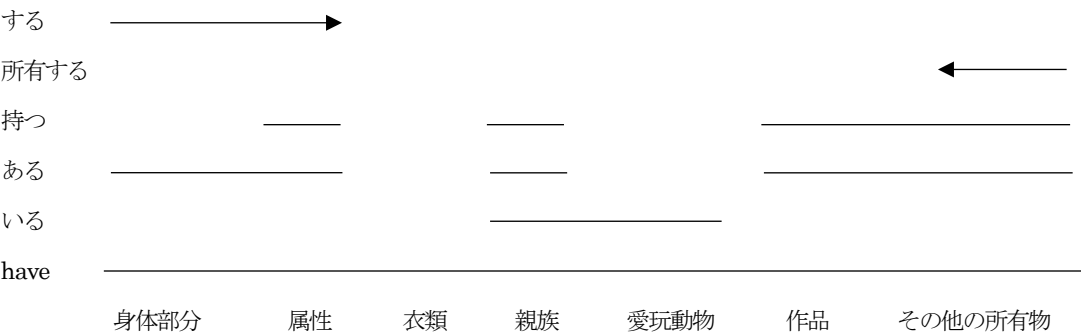


図 1. 所有傾斜の反映 (角田 2009:145 より一部引用)

- (11) a. 太郎は明るい性格をしている。 <属性>
- b. 私は株を 所有している。 <その他の所有物>
- c. 山田先生は多くの著書を 持つている。 <作品>
- d. 太郎さんはニキビが ある。 <身体部分>
- e. 彼にはペットの猫が いる。 <愛玩動物>

(角田 2009: 145-154 より一部改変)

(12) a. Taro *has* a cheerful personality.

b. I *have* stock.

c. Mr. Yamada *has* many books.

d. Taro *has* pimples.

e. He *has* a pet cat.

3.3 認知プロセス

(13) は、「自信のある人だ」という内容を表すものと思われるが、英語では主語の属性を表す「自信 (confidence)」のような抽象度の高い概念も (14) のように *have* で所有を表すことが可能である。

(13) He was an ace of the teams at the age of a third grader in the high school. He was a confident person but also had tasted a failure.

(14) ...He *had* confidence but also had tasted failure.

(15a-e) のように、英語の *have* は日本語とは異なり、物理的な所有から抽象的な所有までを表す幅広い用法を持つ。(15a) から (15f) へ向かうにつれ、直接手に取る行為や物理的な所有から抽象的な所有へ、コントロールの効く所有から効かない所有へと、具体的な叙述内容が希薄化していき、(15f) では参照点 (R) による認知プロセスが反映されるのみである (Langacker 1999)。Langacker (1999) によると、*have* は事態の中でトラジェクター (tr) として認識される実体 (entity) が主語として言語化され、それが参照点 (R) として機能し、ランドマーク (lm) である目的語が認知の標的 (T) となっている参照点構造をもつ構文であるという (図 2)。例えば、(15a) の場合、概念化者 (C) が参照点 (R) (he) を経て認知の標的 (T) (a gun) へ認知プロセスをたどるとされる。実際のライティング課題では、(15a, b) のような物理的な所有表現については誤りはそれほど観察されず、正しく *have* を用いて表現することができていたが、(15c-f) のように対象の抽象度が上がるにつれ、*have* ではなく *be* 動詞の使用が目立った。

(15) a. Watch out—he *has* a gun!

b. I *have* an electric drill, though I never use it.

c. They *have* a good income from judicious investments.

d. She often *has* migraine headaches.

e. He *has* a lot of freckles.

f. We *have* a lot of coyotes around here.

(Langacker 1999: 183-185)

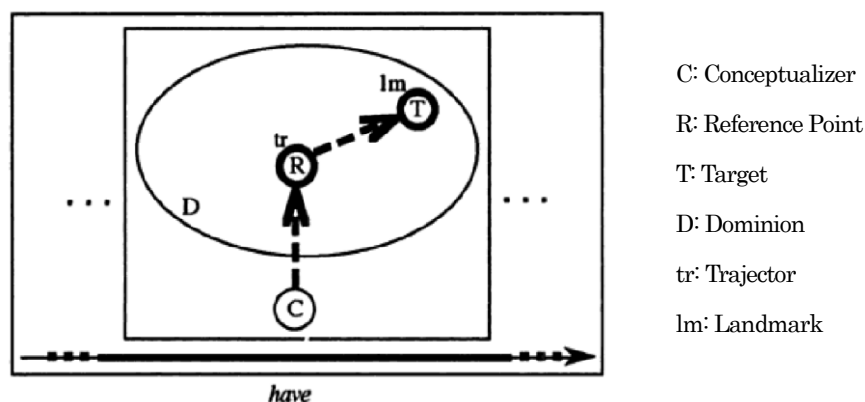


図 2. *have* (Langacker 1999: 183)

Langacker (1999) は、主体化 (subjectification) の観点からこの現象に説明を与えている。図 3 は、(a) で太線で示されている客体部分が (b) では点線で示されているように希薄化 (attenuation) していき、最終的には (c) のように透明 (transparency) になるという主体化のプロセスを示したものである。最も主体的に解釈された図 3 (c) では、概念化者の認知プロセスのみが残るとされる。これにより、なぜ日英語の所有表現に 3.2 で述べたような相違が生じるのか説明を与えることが可能となる。すなわち、英語では、日本語とは異なり、図 3 (a-c) のすべての段階を *have* で表現することができる。このことは、本稿で扱った (16) に示す誤用の訂正例からも裏付けられる。

(16a-e) のいずれの用例も、直接手に取るような物理的所有を表すものではなく、**relationship** (関係) や**経験** (experience), **confidence** (自信) などの抽象的な対象について述べようとしたものである。学習者は、英語では図 3 (a) の段階のみならず、図 3 (b, c) の段階まで *have* による表現が可能であることを理解し、日英語の相違を正しく認識していく必要がある。

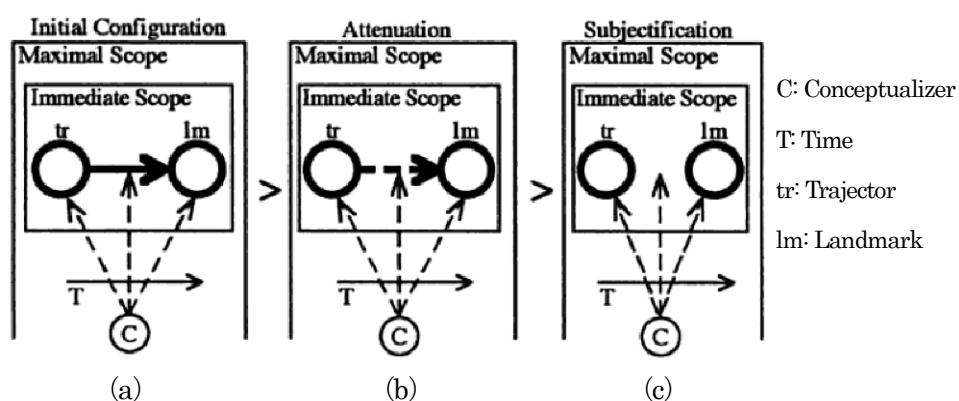


図 3. Subjectification (Langacker 1999: 298)

(16) a. G-Dragon *has* a relationship with him like Tom *has* with Jerry.

(=3a)

- b. I *had* a car accident. (=3b)
- c. In the Boy Scouts, I *had* a lot of good experiences. (=7)
- d. They colored their hair red, green, and gold, and they *have* unique hairstyles. (=10)
- e. He *had* confidence but also had tasted failure. (=14)

4. まとめ

本稿では、日本語母語話者英語学習者のライティング課題に見られる誤用にどのような特徴があるのかについて、所有を表す *have* に関する用例を取り上げた。中でも *have* と *be* 動詞の選択に関する誤用が顕著に観察されたが、日英語で事態に関与する人間に注目するかどうか異なるという HAVE 言語 (HAVE-language) と BE 言語 (BE-language) と称される特徴との関連がうかがえた。また、所有に関する表現に誤用が見られる原因の一つとして、日本語では様々に表現される所有が、英語では物理的な対象から抽象的な対象に至るまで広く *have* で表現可能であるという大きな差異があることを挙げ、その背景に認知プロセスの相違があることを主体化 (subjectification) の観点から述べた。

以上、教員が言語学の知見を活用することで、単なる誤用と正用の提示にとどまらず、なぜ学習者がそのような誤りを犯すのか、またなぜ正しい英語はそうなるのかについて、学習者の英語の表現選択に役立てられることを示した。しかしながら、言語学の知見を教育へ活用する意義を認めつつも、簡潔で一般性の高い説明を追求する言語理論をそのままの形で応用するのではなく、最新の理論に対する正しい理解と、またそこから学習者にとって有益な情報のみをうまく抽出し提示するという教員の能力が求められるという指摘もある (藤田 2012, 児玉 2012)。今後は、教員の能力も教育効果に大きく影響することをふまえた上で、本稿で取り扱ったような個別事例を蓄積し教員間で共有していくことによって、日英語の相違を正しく認識させるための言語学の知見の効果的な応用・活用方法について検討し、指導法を工夫していく必要があるだろう。

¹ JEFLL Corpus (http://scn.jkn21.com/~jefll03/jefll_top.html) を参照。

² 英語の用例判断にご協力いただいた Robert Joel Deacon 氏 (Ph.D. in Linguistics, University of Florida) に感謝申し上げます。なお、本稿の不備や誤りはすべて筆者の責任である。

³ ネイティブスピーカーの判断によると、(6) *there were* も (7) *had* もどちらの使用も可能であるが、意味に若干の違いが出るという指摘もある。具体的には、(6) の場合は経験は共有されたものである一方で、(7) の場合は経験は経験者単独のものと解釈される可能性がある。

参考文献

- Cho, Kanako. "A Cognitive Linguistic Approach to the Acquisition of English Prepositions." *The Japan Association of College English Teachers (JACET)* 35: 63-78, 2002.
- Cho, Kanako, and Yoshikiyo Kawase. "Effects of a Cognitive Linguistic Approach to Teaching Countable and Uncountable English Nouns to Japanese Learners of English."

- ARELE: Annual Review of English Language Education in Japan* 22: 201-215, 2011.
- Corder, S. Pit. "The Significance of Learners' Errors." *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169, 1967.
- Corder, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Dulay, Heidi C., Marina K. Burt, and Stephen D. Krashen. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- 藤田耕司「コントロール構文の理論的分析と英語教育への活用」, 藤田耕司・松本マスミ・児玉一宏・谷口一美 (編) 『最新言語理論を英語教育に活用する』 開拓社, 462-473 頁, 2012.
- Goldberg, Adele E. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. New York: Oxford University Press, 2006.
- Hall, James M. "Identifying Common Students Article Errors and their Implications for Instruction." 『岩手大学教育学部研究年報』 63: 177-188, 2004.
- 濱田英人「認知言語学と英語教育」, 『文化と言語: 札幌大学外国語学部紀要』 61: 133-178, 2004.
- 花崎一夫「認知言語学の知見を生かした英語教育の実践に向けて」, 『信州大学人文社会科学研究』 6: 87-94, 2012.
- 橋本美喜男「英語の基本語順の指導に関する一考察: 認知言語学の視点から」, 『大分大学教育福祉科学部研究紀要』 34(1): 101-114, 2012.
- Ikegami, Yoshihiko, (ed). *The Empire of Signs: Semiotic Essays on Japanese Culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1991.
- 池上嘉彦『「する」と「なる」の言語学』 大修館書店, 1981.
- 伊藤千寿「中間言語と誤答分析: 言語習得臨界期の年齢にある日本語話者の英語習得過程」, 『岩手大学英語教育論集』 3: 3-13, 2001.
- 小林雄一郎「日本人英語学習者の英作文における because の誤用分析」, 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 23: 11-21, 2009.
- 児玉一宏「構文交替研究と書き換え指導への活用」, 藤田耕司・松本マスミ・児玉一宏・谷口一美 (編) 『最新言語理論を英語教育に活用する』 開拓社, 403-413 頁, 2012.
- 工藤洋路「英語ライティング能力のレベルが異なる学習者の Global Error の特徴に関する研究」, *ARCLE (Action Research Center for Language Education) REVIEW* 3: 110-121, 2009.
- Lado, Robert. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
- Langacker, Ronald W. *Grammar and Conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1999.
- Langacker, Ronald W. "A Dynamic Usage-Based Model." In Michael Barlow and Suzanne Kemmer (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI Publications, 1-63. 2000.

- 松井千枝「存在文：there 構文と be 構文と have 構文」、『京都ノートルダム女子大学研究紀要』41: 81-92, 2011.
- Matsuoka, Shinya. “The Role of Native Language in Japanese EFL/ESL Learner's Recurring Errors: A Literature Review on Language Transfer. 『龍谷大学国際センター研究年報』15: 93-109, 2006.
- Miyakoshi, Tomoko. “More on Categorizing ESL Learners’ Problems with Acquiring Collocations: Composition Errors of Japanese College Students.” 『多摩大学グローバルスタディーズ学部紀要』4: 95-105, 2012.
- 望月圭子・キャロライン狩野「英語・日本語における空間・時間に関わる格標識：日本語母語話者による英作文学習者コーパスに見られる誤用類型」、『東京以外外国語大学論集』85: 219-236, 2012.
- 守屋哲治「日英語時制体系の対照言語学的研究：英語学習者の誤用の傾向を踏まえて」、『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』4: 85-95, 2012.
- 守屋哲治「日英語複文構造の対照言語学的研究：英語学習者の誤用の観点から」、『金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要』6: 49-59, 2014.
- 森山智浩「英語動詞 take に見る多義性の拡張メカニズムと言語教育：認知言語学的アプローチによるメタ・プロセス理論を通して」、『近畿大学英语研究会紀要』2: 79-98, 2008a.
- 森山智浩「言語教育への語彙概念導入研究：身体経験から現れ出る空間関係づけ概念への認知言語学的アプローチ」、『太成学院大学紀要』10: 163-178, 2008b.
- 森山智浩「英語動詞 pick に見る多義性の拡張メカニズムと言語教育：認知言語学的アプローチによるメタ・プロセス理論を通して」、『文学・芸術・文化』21(2): 150-117, 2010.
- 西光義弘「学習者の誤用を言語学的に説明する試み」, 藤田耕司・松本マズミ・児玉一宏・谷ロ一美(編)『最新言語理論を英語教育に活用する』開拓社, 12-22 頁, 2012.
- Selinker, Larry. “Interlanguage.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3): 209-231, 1972.
- 玉地瑞穂「応用認知言語学の観点から見たモダリティの意味変化の類型論的研究」、『高松大学紀要』49: 59-77, 2008.
- 谷ロ一美「応用認知言語学と語彙学習：文法理論を英語教育に活用する (2)」、『大阪教育大学紀要』59(2): 63-74, 2011.
- 谷ロ一美「応用認知言語学とレトリック」、『JACET 中部支部紀要』11: 30-41, 2013.
- Tomasello, Michael. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press, 2003.
- 角田太作『世界の言語と日本語 改訂版：言語類型論から見た日本語』くろしお出版, 2009.

Abstract

The purpose of this paper is to describe the common errors of the Japanese learners of English in their essay writings and to consider the background of those errors from a cognitive linguistic perspective. In this paper, we take typical errors of a possessive verb 'have' in English for example, and argue that those errors may be caused by the lack of the learners' knowledge that the cognitive process of English is quite different from that of Japanese. In conclusion, we suggest that the cognitive linguistic approach can give the positive contribution to the teaching and learning English as a foreign language.