

第2言語学習研究及び日本語学習研究の展望

— 母語の影響という視点から —

馮 富 榮¹⁾

はじめに

第2言語の学習研究が本格的に始まって以来、20数年しか立っていない。しかしこの20数年の間、対照分析・中間理論・普遍文法などおおくの理論が打ち出され、研究の内容も音韻学習・文法学習及び談話行動など広範囲にわたっている。その研究の歴史を概観してみると、主として2つの問題について検討されている。1つは第2言語の学習には母語の影響があるか否かであり、いま1つは第2言語の学習は、自然・普遍的な発達過程を辿るか否かである。しかしこの2点に関しては、今日に至っても、まだ一致した見解は得られていないと言える。

一方、日本が経済大国になるにつれ、世界的に注目を浴びるような存在となっている。日本の文化・歴史・社会などについての理解を深めるため、日本の先進的な技術を学ぶため、または日本で留学するために、おおくの外国人が日本にきている。彼らは、それぞれの目的で日本語を学ばなければならない。また日本国内だけではなく、国外においても日本に関心を持つ人、日本に憧れを持つ人が急速に増え、現在日本語学習ブームが世界的に起こっていると言える。このような背景の中で、第2言語としての日本語学習研究がすさまじいスピードで、すばらしい展開を見せている。その結果、日本語学習における母語の影響が一般的な常識として認められている。しかしその母語の影響について詳しく検討した研究はいまだに少ないと言える。

本論は、3部から構成され、母語の影響を軸にして統合されている。第Ⅰ部は第2言語学習に関する先行研究、第Ⅱ部は日本語学習に関する先行研究、第Ⅲ部は全体的討論と今後の研究課題である。第Ⅰ部は対照分析・誤用研究・中間言語とチョムスキーの普遍文法の4つの部分に分けられ、第Ⅱ部も日本語教育研究・心理学的研究・比較研究及び誤用研究の4つの部分に分けられている。

本論では、発達エラーと母語干渉エラーとがたびたび

用いられた。発達エラーとは、学習者の母語の如何を問わず、ある特定の学習段階に誰でも犯しうるような、しかも学習が進むにつれて減少していくようなものである。これに対し、母語干渉エラーとは、母語の干渉に起因するもので、学習環境・学習年数の如何を問わず、同一母語を持った学習者に共通に見られるようなものである。本論ではまた学習と習得を区別して用いた。学習とは意識的な学習活動を指すが、習得とは母語の獲得のような無意識的な学習活動を指している。

最後に断わっておきたいのは、筆者はきわめて膨大な第2言語学習研究及び日本語学習研究をまとめる意図は毛頭も持っていないことである。ただ本論を通じて、第2言語学習に関する先行研究及び日本語学習に関する先行研究において、母語の影響がどのように扱われ、どのように認識されてきたのか、今後母語の影響をどう検討すべきかに関しては、すこしでも示唆を提示することができれば、幸いである。

Ⅰ. 第2言語学習に関する先行研究

1) 対照分析 (Contrastive Analysis) について

終戦直後から、60年代まで、第2言語の学習が困難なのは母語の影響を受けるからであるという考えが主流であった。つまり古い習慣が新しい習慣の学習を妨げるという行動主義者の学習理論は、第2言語学習の研究をリードしていた。ここで干渉という概念が打ち出され、それは母語の習得による順行抑制の結果だと解釈される。つまり第2言語の刺激・反応の連合が母語の刺激・反応の連合と異なる場合、母語による転移が第2言語の新しい連合の獲得を妨げ、エラーが生じやすいということである。こうした行動心理学者スキナーの刺激・反応の理論を根拠にして、言語の形成説が対照分析の主張者によって樹立された。

Ladoによると、言語には習慣の基礎に基づいて機能するものが多く、無数の文法規則・発音・語彙が普通のスピードで話されるようになったのは、習慣にたよってのみ可能であるという (Ellis, 1985)。対照分析者によ

1) 名古屋大学大学院博士課程 (後期課程)

ると、第2 言語の新しい習慣を可能な限りはやく学習者に身につけさせるのが第2 言語教育者の急務だという。彼らは学習エラーを罪悪視し、それを黙認すれば習慣になる危険性を示唆した (Brooks, 1960)。ゆえに正しくない反応の習慣化を極力避けようとした。そのため、オーディオ・リンガル法が用いられた。それは言語形式に焦点をあて、パタン・ドリルを通じて第2 言語の習慣を学習者に身につけさせる教授法である (村上, 1993)。ここでは、模倣・反復練習が中心的な役割を果たしている。

対照分析には、強い仮説と弱い仮説がある (Wardhaugh, 1970)。強い仮説によれば、第2 言語と学習者の母語との差異から第2 言語学習の困難さを推定し、エラーを予測することができるという。この仮説の基底には、学習過程で生じるエラーの主要な原因、あるいは唯一の原因が学習者の母語の干渉にあるという考えがある。しかし学習者の犯したエラーには母語干渉エラー以外には、発達エラー、第2 言語の規則による過剰般化エラーなど、多種のエラーもあることが後の研究によって明らかにされたので、この考えがまもなく批判されるようになった。一方、弱い仮説によると、2つの言語間の対照分析を行うと、どのようなエラーが母語と第2 言語の差異によるものかが明確になるという。ゆえに対照分析とエラー分析との連携が必要だと提唱された。ここには、エラーの全てが干渉による結果とは限定できないという前提があったので、強い仮説と比べ、一步前進したことは確かである。しかし満足のいくものとは言えない。なぜならば、干渉と思われるエラーが、確実に母語の干渉によるか否かを明確にするには、ただ2 言語間の比較をしたのみでは不十分だからである。いわば、科学的手続きを用いて実証的に検討する必要がある。しかし残念ながら、実証的な研究がほとんど行われていないのは、弱い仮説の抱えた問題である。

対照分析の基底には母語と第2 言語の差異がすなわち第2 言語学習の困難点であり、エラーの生じるところでもあるという考えがある。このように、言語の差異と学習の困難度とを同等に扱うところにも問題が残っている。というのは、差異は言語学的概念であるが、困難度は心理学的概念だからである。Jackson and Whitnam によると、対照分析によって学習が困難であると予測される項目では、実際にエラーは生じなかったという (Ellis, 1985)。こうしたことを理由に、70年代から対照分析を反論する研究が多くなった。中でとくに注目すべきは、Dulay and Burt (1973) の研究である。彼女らによると、第2 言語の学習エラーには、発達エラーは大多数で、母語干渉エラーはわずかしかないという。こ

の研究を契機に、第2 言語の学習エラーを質的に分類しようという動きが現われ、誤用分析の研究が広まった。

2) 誤用分析 (Error Analysis) について

70年代に入ってから、第2 言語に関しての実証的研究を行った結果、対照分析への批判がもたらされた。たとえば、Dulay と Burt (1973) は、スペイン語を母語とする在米の幼児が英語学習中に犯したエラーについて、Bilingual Syntax Measure (BSM) を用いて分析した。その結果、85%は発達エラーであり、わずか3%だけはスペイン語構造による干渉エラーだという。したがって、彼女らは、幼児は母語の習得と類似する方法で、第2 言語を1つの独立した体系として構築する能力を持っていると主張した。

言うまでもなく、この実証的研究は、対照分析に対する有力な打撃となった。もし母語干渉エラーがわずか3%しかないならば、学習者の母語と第2 言語を比較していても、第2 言語学習過程の解明にはさほど意味はないと思われる。しかし、この結論が第2 言語学習の全般に一般化できるか否かに関しては、少なくとも2つの疑問点が残っている。1つは、被験者が幼児であり、まだ抽象的・論理的な思考ができないので、母語と第2 言語とを関連づけることはできないことである。ゆえに、第2 言語を1つの独立した体系として構築する能力を持っているというより、むしろ独立した体系を構築せざるを得ないといったほうが妥当だと思われる。いま1つは、幼児である被験者自身がまだ発達途上にいるので、成人と違って発達上のエラーは多いのが当然のことである。なぜならばこの時期において、母語体系がまだしっかりと確立されているとはいいがたいので、母語干渉エラーは少ないのが自明のことだからである。

もちろん、Dulay and Burt の研究結果を支持している研究もある (Bailey, Madden and Krashen, 1974, Koike, 1983) が、支持していない研究もある (George, 1972, 田中, 1991)。しかし成人か、または子どもを対象にしたこれらの研究では、第2 言語の学習過程における成人と子どもの相違点が指摘されていないのが残念である。認知心理学者の主張によると、子どもは十分発達したスキーマを持っていないが、大人は母語の知識体系をすでに発達させている。これが子どもと大人の第2 言語学習における相違を示唆するものであり、子どもと比べ、大人のほうがより母語から干渉を受ける可能性を提示するものである。しかし残念ながら、認知心理学の視点からエラーの原因となりうる母語の影響について検討する論文は70・80年代までは、わずかである。

誤用研究のもう1つ指摘されたことは、母語干渉エラーか発達エラーかを識別するのに信頼性の高い・なおかつ明確な基準がないことである。より具体的に述べると、同じ第2言語を学習する場合は、1) 母語の異なっている様々な学習者が同じ学習段階でのエラーが類似している、2) 母語が同じである学習者が異なっているそれぞれの学習段階で犯したエラーが類似している、3) 母語が同じである学習者が異なる環境での学習に犯したエラーが類似している、の3点を明らかにしてのみ、発達エラーか、母語干渉エラーかを識別することができるのである。

第1点に対する試みとして、Bailey, Madden and Krashen (1974)の研究とDulay and Burt (1975)の研究が挙げられる。Baileyら(1974)は母語の異なる成人を対象にしたが、Dulayら(1975)は母語の異なる子どもを対象にした。いずれも文法形態素の学習順序に焦点をあてたものである。第2点への試みとして、Koike (1983)とYakushi (1988)の研究などが挙げられる。Koike (1983)は、アメリカで英語を学習している日本人の幼児を対象にし、英語形態素の学習順序を縦断的に検討した。一方Yakushi (1988)は、日本で英語を学習している日本人中学2年生・3年生と高校1年生を対象に、文の構造の学習順序について調べた。第3点への試みとして、馮 (1993, 1994)の研究が挙げられる。馮 (1993, 1994)は、日本語学習年数の異なる中国人の成人を対象とし、日本・中国という2つの環境での日本語受動文と使役文の学習における問題点を横断的に検討した。

一方、エラーの分類ではなく、エラーの原因究明を目指す研究が70年代の後半から多くなった。そのため、学習方略という概念が打ち出され、それは言語学習を認知的に考察するための重要な概念である。いわば母語の干渉そのものを行動主義者による古い刺激と反応の連合から認知心理学者の心的処理メカニズムへと再定義されたのである。Sridharによると、干渉と方略とは矛盾していない。学習者の母語知識は、仮説を立てるプロセスに取り込まれるインプットの一部になりうるという(Ellis, 1985)。またKrashen (1981)も、学習者が第2言語の知識が不足なため、母語知識をその場限りの翻訳手段として借用すると示唆している。つまり母語干渉エラーは、負の転移の結果ではなく、借用の結果だということである。この説明は、エラーを望ましくないものとして極力避けるべきだという行動主義者の主張を否定し、学習者による言語学習への積極的な関与の結果としてエラーを扱っている点において、大変評価すべきである。しかしそれと同時にいくつかの疑問点も感じられ

る。

まず、借用の結果、エラーが生じるという見解自体は妥当性が欠けると思われる。なぜならば借用の結果、第2言語の学習を促進させる場合もありうるからである。また、第2言語知識の不足を補うために母語を借用するというので、この借用は意識的な行動を指すことが明らかである。しかし、実際学習者は、第2言語の学習過程において意識せずに母語から干渉を受ける場合も少なくないと思われる。まさに山田 (1985) が指摘したように、母語にない第2言語表現がたとえ正しくても、学習者側からみれば、それを非文と見なす可能性がおおいに存在する。実際山田のこういった見解が馮 (1993) の研究結果からも支持されている。それから借用の結果、エラーが生じる可能性があるとするならば、それが如何なるエラーとなるかなどに関しては具体的に検討がなされていないのも遺憾である。

ともかく、Dulayらの研究以来、第2言語学習における学習エラーについて、幅広い研究が行われてきたものの、決して一致した見解には至らなかった。たとえば、英語の形態素の学習順序に関しては、国籍・年齢・性別を問わず、自然な発達過程があるという比較的一致した見解はあるものの、アジアの膠着語を母語とする学習者と、西欧系言語を母語とする学習者とでは、その学習順序が異なっていると指摘したGreeneの研究(小池, 1988)もある。また、同じ日本人の中学生を対象にし、同じ英語の文構造の学習順序を調べたものであるが、Makinoの研究とYakushi (1988)の研究とでは異なった結果が得られている(小池, 1988)。さらには発達エラーを強調する研究(Dulay and Burt, 1973, 1975, Tayloy, 1975)もあれば、母語干渉エラーを強調する研究(Schachter, 1974, 稲葉, 1992)もある。

しかし、なぜこのような大きな不一致が生じたのであろうか。その可能性として以下のことが考えられる。1) 研究者には、意識するにせよ無意識にせよ、大抵自分の仮説が検証できるように研究をデザインする傾向がある。2) 研究の内容及び研究の方法は同じではないので、異なった結果が出てくる可能性はある。3) 水野 (1987) が指摘したように、誤用研究のおおくは、学習者の母語を全く知らない研究者によって行われてきた。これらの研究者は学習者の第1言語に関する知識を持たないため、エラーを主観的に分析する傾向がある。

とは言え、Dulayらの研究が70年代及び80年代の第2語学習研究に大きな貢献をなし、大きな刺激を与えたことは否めない事実である。彼女らの研究から刺激を受けて、第2言語の自然な学習過程を明らかにしようとする中間言語の研究が始まった。

3) 中間言語 (interlanguage) について

中間言語という言葉は、学習者の母語体系とも第2言語体系とも関連しない別個の言語体系を表わすのに使用されてきた。中間言語の定義には諸説もあるが、水野(1987)によると、“中間言語とは、第2言語学習者がその第2言語のルールを完全に学習するまでの言語発達の過程において、その学習者が所有する言語体系である”という。中間言語という言語体系の本質に関しては、2つの見解がある。1つは、学習者が第2言語の素性を学習するにつれて、徐々に自分の母語の素性を第2言語の素性に置き換えるという考えである。これは行動主義者の学習理論を基盤にするものであり、再構成連続体系と呼ばれている。いま1つは、学習者が幼児の母語の習得ときわめて類似した方法で、漸進的に第2言語の規則体系を創造していくという考えである。これはチョムスキーの生得説を理論の基盤にするものであり、再創造連続体系と言われている。

70年代の初期において、行動主義者による対照分析からの影響で、第2言語学習における母語の役割を過大視した結果、中間言語は再構成連続体系と見なされていた(Nemser, 1971)。その後、おおくの研究、たとえばDulay and Burt (1977)の研究などによって、それが再創造連続体系だと主張されるようになってきた。この主張の基底には、チョムスキーの普遍文法が第2言語学習の起点であり、学習者が普遍的な言語処理方略を用いて、第2言語の学習を行うという考えがあった。すなわち第2言語の学習は母語の習得と類似し、自然な発達過程を辿ると考えられていた。しかし最近、この考えが疑問視され、第2言語の学習過程における母語の役割を再評価する動きが現われてきた。たとえば、渋谷(1988)が第2言語を学習するとき、“学習者の負担を軽減しようとする心理的メカニズムが働く限り、母語の特徴が中間言語(学習言語)に影響を与えないとはまず考えられない”と指摘した。また迫田(1993)の研究によると、日本語コ・ソ・アの学習において、母語指示体系が2項対立である学習者とは対照的に3項対立である学習者の場合には、母語による正の転移が見られるという。このように、最近成人学習者の中間言語の起点は、決してゼロではないこと、すでにある言語を所有している成人学習者の第2言語の学習は、決して母語の習得とは同じではないことが一般的に認められている。

Selinker (1972)が中間言語を検討する際、化石化という概念を打ち出した。化石化とは、中間言語発達のある段階で、学習者がその学習を止めてしまうことを言う。Selinkerによると、第2言語学習者の約90%が中間言語連続体の終点まで達することができなく、彼らは

中間言語のどこかで化石化が起ってしまうという。化石化の起こる原因について、Selinker and Lamendellaが、学習者が伝達したいと思う内容をすべて効果的に伝達するには、これ以上中間言語を発達させる必要はないと考えてしまうためか、あるいは学習者の年齢が増すにつれて脳の神経構造の変化が仮説検証メカニズムの操作を制限してしまうために起こると述べている(Ellis, 1985)。

Selinker (1972)は、成人のおおくがネイティブな話者と同程度に第2言語をマスターできないという明白な事実を化石化をもって見事に説明した。しかし化石化の起こる原因の説明には納得しかねる点がある。果してこれ以上中間言語を発達させる必要はないと学習者が考えているため、化石化が生じたのであろうか。実際化石化が生じているのに、学習者が全く気づいていない場合はないのであろうか。つまり自分の母語体系の正しい言語規則をそのまま第2言語に応用してしまった、正確に言うところ誤用してしまったのに、正しいと思い込んでいるところに、化石化の原因が求められないのであろうか。実際、この可能性がすでに山田(1985)によって検証された。山田によると、第2言語では正しくない文であるにもかかわらず、母語ではそれが正しい文であるなら、学習者がそれを正しい文として受け入れる傾向があるという。次に年齢が増すほど仮説検証は難しくなるのであろうという説にも疑問を持っている。筆者は神経医学に全く無知であるので、云々することはできない。しかし成人ほど化石化がおおく起こるのは、子どもより成人のほうがよりしっかりした母語の言語体系を持っているところに、原因の1つが求められるのではないだろうか。

中間言語に関する実証的研究は、大きく分けると、2方向に進められている。1つはDulayらを代表とする学習者間の共通性を検討するものであり(Dulay and Burt, 1973, 1974, 1975)、いま1つはSchachter (1974), Zobl (1980)らによって行われた学習者間の相違点を吟味するものである。前者は、主として英語の形態素の学習順序に焦点を当て、その学習過程を明らかにしようとしたものである。その結果、学習者の年齢・国籍・学習環境などを問わず、第2言語の学習はほぼ一定した学習順序を辿っていくということが分かった。後者は、第2言語学習の負担を軽減するために、既有知識を利用しようという心的メカニズムの働きを認め、中間言語における母語の影響を再評価しようとするものである。その結果、母語の影響とエラーの関係が確かめられただけでなく、回避や過剰生産にも母語による転移の存在が確認された。さらに母語の転移が生じやすい条件として、1)第2言語より母語構造のほうがより自然な

言語獲得規則と一致するとき、2) 干渉エラーが発達エラーと重なるとき、の2つがある (Zobl, 1980) という。

以上分かるように、中間言語研究も誤用研究と同様に、おおくの研究が行われてきたものの、一致した見解には達しなかった。たとえば、英語形態素の学習順序に関しては、Dulay and Burt (1975) によると、母語の習得と第2言語の学習とではほぼ同じであるといい、Bailey ら (1974) によると、異なっているという。このような違いが出たのは、おそらく少数の偏った基礎研究の結果を根拠に、形態素の獲得順序を包括的に論じようとするところに起因すると思われる。というのは、第2言語学習は母語の習得とほぼ同じプロセスを経る場合も、そうでない場合も、両方にある可能性があり、また学習エラーは、母語の干渉によるものと他の要因によるものと両方の可能性があるからである。つまりこのような二者択一的な研究姿勢自体には問題があると思われる。

4) Chomsky の普遍文法 (Universal Grammar) について

Chomsky (1965) の普遍文法が登場して以来、言語の普遍性に関する研究が盛んに行われるようになった。Chomsky によると、幼児の母語知識は、普遍文法によって決定される核心文法と、普遍文法の助け無しに学習される周辺文法とからなっている。Chomsky の有標性理論の言葉で表現すると、核心文法は無標であり、言語の一般的性向と一致している。周辺文法はほとんど有標であり、言語の特質性向と一致している。この有標文法と無標文法は文法の連続体の両極にあり、周辺へ行くほど、有標性は高くなっていくという。Chomsky のこの理論は、主として幼児の母語の習得の研究を基にして提唱されたものであるが、その後成人の第2言語学習にも適用されるようになった。つまり第2言語の学習者が、第2言語のどの規則が核心文法に属し、どの規則が周辺文法に属するかを知ることが必要だと考えられていたので、第2言語の学習における言語の普遍性、その普遍性を反映する核心文法に関する研究が広まった。ここには核心文法に表現形式が一致する部分と異なる部分とがあるものの、あらゆる言語の核心文法は結局類似している、という前提があった。

有標性理論に基づいて、第2言語学習における母語の影響を検討する研究が数おおく挙げられる。たとえば、Eckman (1977) が母語による転移がなぜ2方向的に起こらないかを検討した。その結果、次のことが分かった。1) 第2言語構造が母語構造と異なり、しかも母語

より第2言語のほうが有標であるとき、その学習が困難である。2) 第2言語と比べ、母語構造のほうがより有標であるとき、その学習が容易である。また Gass (1979) が関係代名詞構文の学習順序を検討したところ、関係節化を可能にする階層条件が無標であるほど、関係代名詞化の学習が速いと示唆した。さらに Rutherford (1982) も有標性理論の観点から、形態素などの学習順序に関する先行研究を再解釈した。彼によると、間接疑問よりは単純疑問のほうが無標であるので、前者より先に学習されるという。上記のいずれの研究からも、母語より第2言語のほうが無標であるとき、学習が速いという結論が得られた。

一方、Hyltenstam によると、母語の無標形式は第2言語の学習に転移されるが、母語の有標形式は転移されないという (Ellis, 1985)。この見解と違って、Zobl (1983) は有標形式も転移の可能性があると主張している。彼によると、第2言語の学習規則が曖昧で、有標であるとき、学習者は母語の規則に依存し、自分の学習の困難さを解決するために有標規則をも転移させる可能性があるという。転移が起こる条件について、Zobl は、母語に有標構造があるか否かではなく、第2言語に有標構造があるか否かが大切であると指摘している。しかし Zobl 自身の研究からも、第2言語の学習者が母語の有標形式の転移を拒否するという結果が得られた。彼によると、英語の 1) How many oranges do you want? は言うが、2) How many do you want oranges? は言わない。それと対応するフランス語は、両方の構造とも自然である。しかしそれにもかかわらず、フランス語話者の初級の英語学習者は、有標性の高い2)の使用を拒否してしまうという (Ellis, 1985)。

有標性理論による第2言語研究への大きな功績は、いままで、対照分析が抱えている問題を解決するための糸口を与えてくれたことである。つまりなぜ母語と第2言語との相違には学習が困難となるものとそうでないものがあるかを説明してくれたのである。いわば母語と第2言語との相違には、核心文法のところで一致するものもあれば、そうでないものもある。前者の学習は容易であるが、後者の学習は困難である。このようにして有標性理論は、言語の如何なる差異が学習を困難にし、如何なる差異が学習を容易にするかを予測するための根拠を示してくれた。しかし有標性と無標性をはっきり見分けることができる信頼性の高い基準はまだ見いだされていないのがこの理論の問題だと指摘されている。ゆえに同じ現象であっても、ある研究者は有標と分類し、またある研究者は無標と分類している。たとえば、White は代名詞の省略を有標形式と見なすが、他方、Hyams は無

標と見なしている (Ellis, 1985)。

第2 言語研究に応用された有標性理論には、もう1つ指摘された点があった。つまり言語の核心文法と周辺文法を明らかにすることによって、第2 言語の学習を容易にすることができるという考えに疑問が投げられた。有標性理論を支持する第2 言語の研究者には、言語学習のメカニズムは1つであるので、第2 言語の学習も母語の習得と同様に言語の普遍性から制約を受けるという認識があった。しかし第2 言語の学習における言語普遍性の役割は、母語の習得より複雑であることが明らかである。というのは、母語と第2 言語という2つの言語規則が絡んでいるからである。第2 言語の学習者を言語の消極的な模倣者ではなく、能動的な創造者と見る以上、彼らが第2 言語を学習する際、第2 言語の規則だけでなく、母語の規則をも活用する可能性を認めなければならないと思われる。

II. 日本における日本語学習に関する先行研究

1) 日本語教育研究について

日本語学習者の急増と共に、日本語教育研究はますます盛んとなり、ここ数年めざましい発展を遂げている。60年代と70年代には、日本語教育は、文法教育重視の、場面抜きの文型練習が中心となっていた。80年代に入ってから、言語行動に目を向けるようになり、社会言語学におけるアプローチは日本語教育に大きな影響をもたらした。いわば言葉はどのような場所で、どのような関係を持った相手に、どのような話題で、どのような意図をもって発せられるかというように、コミュニケーション場の中で捉えて分析されるようになった。80年代の後半から、さらに日本語学習者のコミュニケーションの能力を養うために、日本事情・日本文化などを日本語教育の中に取り入れるようになった。

こうしたことを背景に、異文化理解の理論にしたがって日本語を教授すべきだという考えが、一般的に認められていた。そのため、日本事情の教育に使う教材・教授法は数おおく開発され、数おおくの研究が出された。教授内容に関しては、金本 (1988) の研究が挙げられる。彼女は、①日本語による講義と討論を通じて日本文化事情に対する知識を授ける。②いろいろな分野の専門家を招き、その分野の講義を行うことによって日本の文化を知らせる。③日本の小説を通じて日本事情の一端を学ぶ、など20条を授業に取入れるべきだと提案している。一方、日本語教授法について述べると、70年代では文型の指導法を検討するものが主であった。たとえば、“入門期の教授法—文型をいかに積み上げるか—” (浅野, 1972)、“文型・文法事項の指導” (鈴木, 1972) など

がある。80年代では、日本語教授法を全体的に論ずるものが多く、中には、石田 (1987)、宮地・田中 (1988) 及び木村・窪田・阪田・川本 (1989) のものなどが挙げられる。90年代前後から、科目別に、また学習者の学習能力別に、日本語教授法を検討するものが多くなってきた。たとえば、聴解の指導を検討する岡崎 (1988) のもの、上級学習者に対する読解指導を検討する立松 (1990) のもの、さらに中級レベルの学習者を対象とする会話の指導法を検討する中村・岩本・星野 (1990) のものなどがある。このようにして、日本語教育研究は、雨後の竹の子のように現われてきている。日本語学習者が急増している中で、これは実に望ましいことであり、喜ぶべきことである。

しかし、教育と学習とは別々の過程を辿り得る。教育者が、どんなにすばらしい教材を用い、どんなにすばらしい教授法を施していても、学習者のほうは、教育者から教えられたとおりに理解できるかどうかの問題である。教育者として、どう教授すべきかを研究することはもちろん必要である。しかしそれと同時に学習者はどういう方略で学習するか、学習者の学習メカニズムにどういった要因が作用するかを検討することも大切である。特定の学習者に適してはじめて、すばらしい教授法、すばらしい教授内容と言えるものである。これはたとえば、どんなにいい種子を蒔いても、どんなにいい肥料を施しても、その土地の質に合わないときれいな花は咲かないのと同じことだと言える。ゆえに教授法・教授内容を論じるとき、学習の主体である特定の学習者を念頭に入れておくべきだと考えている。

もちろん、学習者のそれぞれの学習目的を配慮した研究も見られる。しかし、学習者の用いる日本語学習方略、学習者の日本語学習活動に影響を及ぼしうる要因については、あまり検討されていない。とくに第2 言語としての日本語学習における母語の影響についてはさほど配慮がなされていないと言える。無論、このことは日本での学習者の多様性 (学習者の国籍の多様性) と関係があると思われる。つまりおおくの国の人がいるため、国別に研究するのも、教授するのも、無理があることは確かである。しかしだからと言って、研究する価値がないと否定することはできない。というのは日本語教師の参考になるだけでなく、またその国での日本語教育にも貢献できるからである。

中国人を対象とする日本語教育研究は、いくつか挙げられる。たとえば、坪井 (1989) の“中国人学習者に見られる問題点とその指導”、郭 (1989) の“中国人に対する日本語における漢字教育の諸問題”などがある。しかしこれらの研究は、ただ上級レベルの学習者は、語彙

のレベルで分かっている、文章全体がほとんど分かっていない場合が多いこと、音読と訓読の混同があることなどを指摘したものの、その原因については追求しておらず、母語の影響との関連に関してもほとんど触れていない。いわばなぜ中国人にこのような現象が起こるのかに関して実証的に検討されていないのが、残念である。

最近、特定の学習者を対象とする実証的な日本語教育研究が現われてきた。たとえば、フランス語話者の日本語学習過程を検討する石田（1991）の研究、英語話者の日本語学習過程を中心に検討する稲葉（1992）の研究、中国語と韓国語話者における日本語のモダリティ学習に関する大島（1993）の研究などが挙げられる。石田（1991）は、フランス国立東洋言語・文化研究所で日本語を学ぶ1年生と3年生の日本語学習過程を検討したところ、発音・音韻上のエラーは母語と関係なく、学習段階が進むにつれて多くなることを指摘した。稲葉（1992）は、日本とアメリカという2つの環境での英語話者の日本語学習者を対象にして、日本語条件文の学習を調べた。その結果、日本語と英語との条件文の成立領域に差異のない項目は学習が容易であるが、差異のある項目は学習が困難であることが分かった。すなわち英語話者の日本語学習者は、日英条件文の領域の重なる部分では英語による正の転移を、重ならない部分では負の転移を起こすという。また大島（1993）は、中国語と韓国語話者の日本語推量表現の学習状況について、質問紙調査を行った。その結果、韓国語話者には学習が進むにつれ次第に日本人の選択結果に近づく傾向が観察されたが、中国語話者には同じ傾向が見られなかった。しかも韓国人の学習年数の少ないグループは中国人の学習年数の多いグループよりも日本人の結果に近かった。この結果について大島は、母語の転移が推量表現の学習に関わっていることに原因があると説明している。つまり韓国語の推量表現が中国語と比べ日本語のそれにより近いことに起因する。このように最近、母語の影響を再評価する動きが出てきている。しかし母語の影響に対して、否定的な態度を取る研究者が依然として多いため、母語の影響について十分検討されていないのが日本語教育研究の現状である。

2) 心理学研究について

日本での第2言語学習に関する心理学研究は60年代から比較的多くなった。永沢（1968）が、英文だけをテープに吹き込んだものを聞かせた場合（英群）と、英語と日本語を聴覚的に継時呈示した場合（英和群）と、その把持の程度はいずれが効果的であるか、また同じ状態において5試行の場合と10試行の場合といずれが効果的で

あるかをも比較した。その結果、英群より英和群のほうが、また10試行より5試行のほうが効果的であると分かった。したがって彼は、学習者が11才以上である場合、機械的記憶より意味的記憶のほうが優れていること、回数が多いことが必ずしも効果的であるとは限らないことを示唆した。この研究は、第2言語の教育において、学習者の母語を一切使ってはいけないという自然教授法とは対照的に、学習者の母語を適当に使うことはむしろ教育効果をあげられることが示唆された点で、意味深いものだと評価できる。しかしどうして、母語を使うことによって、有意味学習が成り立つのでろうか、学習者がどういう方法で、母語と関連づけて第2言語を学習するのであるのかについては触れられていない。

母語の影響を実証的に扱う心理学研究として、芳賀（1963）と井上（1971）とのものが挙げられる。芳賀（1963）はオスグットのSD法を用いて、測定される英語名詞の意味が日本人中学生と米国人大学生との間で、どのような点で、どの程度の差があるかを検討した。彼は、日本人学生が英語刺激への反応と対応する日本語刺激への反応とのプロフィール間の相関値を求め、それをZ変換した。その結果、.94という値が得られたので、日本人学生の学習した英語の意味と対応する日本語の意味は非常に近似していること、日本人学生が学習した英語の意味に母語の影響があることが検証された。しかしこの研究の中で、米国人では大学生を被験者にしたのに対し、日本人では中学生を被験者にしたところに問題がある。しかもこの研究から示唆された母語の影響は、学習段階が進むにつれて減少していくか、それとも干渉しつづけるかに関しても、吟味されていない。これらの問題を検討しようとして、井上（1971）は、SD法を用いて英語名詞の差を米国人の大学生と日本人の大学生との間で検討し、さらに英語専攻の大学生とそうでない大学生との間でも比較をした。その結果、芳賀と同じ結果を得たほか、普通の大学生と比べ英語専攻の大学生のほうが米国人の大学生のそれにより近いという結果も得た。この2つの研究とも、第2言語の学習過程における母語の影響を検討する実証的研究といえるが、2つとも英語名詞の学習に関するものである。

第2言語としての日本語学習に関する心理学研究は、80年代では、柏崎（1987）のものが知られている。彼女は、発話者の心的態度に基づいて、“は”と“が”の使い分けルールの定式化を検討した。結果からは、助詞で分けられた文の後半部分に力点を置くべき文脈においては“は”、前半部分に力点を置くべき文脈においては“が”が選択されることが示された。つまり“は”と“が”の選択のよりところは文脈で示された力点の置き

方であることが示唆された。彼女は、“は”と“が”についてのそれまでの、文法的な説明などが実生活に役立ちにくいと考え、いわば言語学研究を実生活により役立つものにしようと狙って、“心的態度”、“力点の置き方”という概念を打ち出した。しかしそれがかえって、実生活に役立てるものでないという批判を受けることになった。つまりこの“心的態度”、“力点の置き方”は、はたして学習者にとって理解しやすいものか否かが疑問視された。例でいうと、“あら、星が出ている”について説明するならば、“心的態度”、“力点の置き方”を用いるより、むしろ“いま、星が目に見えているでしょう。新しい現象として初めて目に見える場合に、“が”を使ったほうがいい”というような、より直観的な教え方のほうが分かりやすいのではないだろうか。とは言え、第2言語としての日本語学習の心理学研究の試みとして、評価すべきものである。しかし残念ながら、柏崎は冒頭で“彼らは学習の際に母国語の違いによって様々な難題に直面すると思われる”と書いていながら、母語との関連については触れていない。

90年代に入ってから、山崎（1993）のアジア系留学生の対日態度の形成要因を考察する研究のほか、中国人を対象とする日本語学習に関する心理学研究として、内田（1993）と馮（1993, 1994）のものが挙げられる。内田（1993）は、中国人日本語学習者における長音と促音の聴覚的認知の特徴を調べたところ、1）日本人には時間軸上に比較的安定した長音と促音の域値が存在しているのに対し、中国人の日本語学習者にはそれが認められなかった。2）中国人の上級者は、長音と促音を判断するとき、典型的な2音節の音声などの内的基準からの逸脱の程度を指標にしている。3）中国人初心者には、促音判断のばらつきが大きく、発話速度に対する感受性が見られない、の3点が分かった。ゆえに中国人初心者にとって、早口な会話や、逆に過度に丁寧なゆっくりした会話では、促音の判断が困難であることが指摘された。

一方、馮（1993, 1994）は、受動文と使役文の学習過程における母語の影響を調べるために、中国人の上級・中級・初級の日本語学習者を対象に、日本語受動文と使役文の自然さをそれぞれ質問紙で評定してもらった。いずれの結果からも、1）中国語と日本語との共通項目においては、中国人日本語学習者と日本人の評定値に高い正相関、相違項目においては、逆相関か無相関がある。2）共通項目より相違項目において、エラーがおおく生じる。3）文の自然さの判断におけるエラー率は、学習の年数が経ってもそれほど減少しない、の3点が明らかにされた。したがって、中国人による日本語統語レベルの学習には、母語（中国語）の影響がたいへん根強いこ

と、この影響が学習年数と共に容易に消去しないことが示唆された。

このように、特定の日本語学習者を対象とする日本語学習に関する心理学研究は現われてきたものの、日本語学習者の急増状況と比べると、まだまだ不十分と言える。すでに述べたように、日本語学習過程はおおくの要因の絡んでいるきわめて複雑な認知処理過程である。この過程を明らかにしようとするならば、心理学的な手続きを用いて心理学的に検討しなければならない。しかし、日本においてこのような研究はきわめて少ない。

3) 比較研究について

日本語と他の言語との比較研究を概観してみると、英語に関するものが圧倒的に多い。研究の範囲も音声体系から、意味論、形態論まで、多面にわたっている。中には、日・英両言語において受動文の成立・不成立は自動詞と他動詞の対応と密接に関係していることを論ずる柴谷（1972）のものもあれば、日・英両言語の比較によって、英語と日本語とのそれぞれの特徴を全体的に捉えようとする巻下（1987）の研究もある。要するに、50年代以来、日本人のための英語教育を目指す比較研究は数え切れないほど出ている。ところで、ここ数十年、日本語学習者数の急増を背景に、日・英両言語の比較のみではなく、日本語と英語以外の言語との比較も増えてきている。日本における外国人の日本語学習者にはとくに中国人と韓国人が多いということで、日本語と中国語、また日本語と韓国語との比較研究が特におおく誕生してきている。

中川（1987）が、日本語と中国語との形容詞を比較し、次のように述べている。“中国語の“危険”は、信号を無視して道路を渡っている者に注意を喚起する場合に用いられることはあっても、危ない目にあった自分に向けて発せられることはない。テレビを見ている子どもに、日本語で“大きい”と言えば音を小さくしてもらえることが期待できるが、中国語で“大”と叫んでもそれは期待できない。中国語では“好、快”を除いて、一音節の形容詞が単独に発せられることは非常に希であるので、“大”のみで片言の印象をぬぐいきれないが、聞き手は、おそらく音をさらに大きくするであろう。つまり日本語の形容詞が“寒い！熱い！痛い！”のように、そのまま叫びとなったり、事態をありのままに描くことができるのに対し、中国語のそれは、“好”を除いて、たえず他者への働きかけとして機能する”。これは、日・中両言語の形容詞機能の差異に関する見事な指摘である。

日本語と中国語の使役文に関する比較研究として、楊

(1989a) のものなどが挙げられる。それらの研究によると、両言語の使役文における相違点は、1) 被使役者 Y に対する使役者 X の働きかけが完了した時点で、中国語では Y の動作が行われなくてもよいが、日本語では Y の動作も完了しなければならない。たとえば“太郎が花子に來させたが、花子は來なかった”は不自然であるが、その直訳の中国語は自然である。2) Y が X の所有物であるとき、日本語なら使役表現は可能であるが、中国語では不可能である。たとえば“彼は口を尖らせて出ていった”という自然な文は中国語に直訳されると、不自然になる、のように10項目にまとめられる。

また、日・中両言語の受動文に関しても、数おおくの比較研究が出されている。たとえば、中国語受動文から日本語受動文への翻訳規則を明らかにしようとする張(1982)と蘇(1988)のもの、日本語受動文と中国語受動文を比較しようとする杉村(1971)、望月(1971)、大河(1972, 1983)、楊(1989b)のものなどが数えられる。それらによると、両言語の受動文の相違点は、1) 中国語では動作の主体が第1人称であるのは自然であるが、日本語では不自然である。たとえば“ご飯は私に食べられた”は不自然であるが、その直訳の中国語は自然である。2) “紙は毒で染まっていた”のように自然描写のとき、日本語では“染められる”より、自動詞の“染まる”を使ったほうが自然であるが、中国語では逆である、などあわせて7項目が挙げられる。

一方、日本語と韓国語の比較研究として、萩野(1989)と泉(1992)のものなどが挙げられる。萩野(1989)は、言語行動という視点から日・韓両言語の敬語用法の相違を検討した。その結果、1) 韓国では親にきわめて丁寧に接するが、日本では親友などと同じような低い丁寧度で接する、2) 日本では学年差を重視して、大学の上級生と年上の同級生をはっきり区別するが、韓国では年齢の差を重視するので、両者に対する丁寧度の差が小さい、3) 50歳くらいの人に対して、日本では初めて会った場合と熟知の場合とで、異なった待遇をするが、韓国ではいずれの場合も丁寧に接する、の3点が分かった。また、泉(1992)は、日・韓両言語の2重表記の相違を調査によって比較した。その結果、2重表記は、日本語では漢字の語形(読み方)の明記に用いられるのが多いのに対し、韓国語では同音異意語の区別(特定)に用いられることが多いことが指摘された。さらに日本語ではルビによる副表記と()による副表記とはあるが、韓国語では()による副表記しかないことも明らかにされた。

以上明らかなように、今までの比較研究から、各言語間の相違を理解するのにおおいに示唆が得られた。しか

し、言語の相違点は必ずしも学習上の問題点であるとは限らないので、両言語の構造などを比較するのみでは教育現場に直接役立っていることは難しいと思われる。比較研究を教育現場に役立つものにしようとするなら、言語の相違点と学習の問題点との関連を検討しなければならない。つまり学習者が両言語の相違によって、第2言語学習のどこで問題を出しうるか、またどのような問題が出るかを予想し、さらにそれを実証的に考察しなければならない。いわば比較研究と誤用研究の連携が必要である。しかし残念ながら、今までの比較研究はただ言語の比較に留まっており、言語の相違によって第2言語の学習者は、日本語を学習する際、こういった難問に直面するか、こういったエラーを出しやすいかを提示し、さらに実証しようとするものは少なかった。

4) 誤用研究について

第2言語の学習過程における学習者のエラーから、系統性をなすものを取り出して検討し、その原因を追求することによって第2言語の教授法に有効な示唆が与えられるとの考えから、誤用研究が盛んに行われてきた。第2言語の学習エラーにどう対処すべきかに関しては、宮崎(1978)が3つの段階を提案している。

- 1) 誤用例を収集する。解決済みと未解決とを問わず記録しておく。
- 2) 誤用例を整理する。種々の角度から多角的に検討する。具体的には①初・中・上級など、学生のレベル別に分布を見る。②生徒の母語別に分ける。③エラーをおかしたその生徒の日本語学習歴を見る。④うっかりした誤用かそれとも正しいつもりで使っているのかを吟味する。⑤文法項目別。活用、接続。コソアドなど文法項目別に整理する。⑥誤用の起きた原因別に整理する。
- 3) この結果を日本語教育に活用する。

実におおくの面を配慮した行き届いた手順だと言える。この手順を踏まえてエラーを分類すれば、おそらくどれが発達エラーか、どれが母語干渉エラーか、またどれが一般性を持つエラーかがはっきりしてくるであろう。

しかし残念ながら、このような研究はほとんど見あたらない。実際、日本語学習に関する誤用研究のおおくは、ただ誤用例を取り出して、それが助詞のエラーか、副詞のエラーかのような表面的な分類、分析にとどまっている。たとえば、茅野(1978)らが青山学院大学国際部の日本語学習者の作文や練習問題などから誤用例を取り出して、次のように分類している。

- 1) 動詞。①活用。例：オーストラリアのことを調べろと思う。②接続。例：どうすれば、工業も発達さ

せるし、公害も防止することができますか。③時制。
例：日本にきた前に日本語を習いませんでした。④自動詞と他動詞。例：一日歩き続いたので疲れはてた。
⑤受身と使役。例：遅くなったので友達を家に泊めさせた。

2) 形容詞及び形容動詞（以下例省略）①活用。②接続。

3) 指示語。

4) 副詞：①呼応。②数量詞。

5) 助詞

実に細かい分類である。しかしこのような分類の実用性には疑問が感じられる。まずここで分類されたエラーが、発達エラーか、母語干渉エラーか、あるいはうっかりしたものか、のいずれに属するかははっきりしていない。誤用研究を行う際、まずやらなければならないのはこのことだと思われる。つまりそのいずれに属するかが分かって初めて対処できるのである。たとえば、上の“オーストラリアのことを調べろと思う”はどれだけ共通性を持つ誤用例であるかが疑問である。もしもある学習者のうっかりして犯したエラー、あるいは1段活用の学習未熟のエラーであるならば、それを取りあげて検討してもさほど意味はないと思う。いわばただ副詞のエラーか、用言活用のエラーかのような表面的な分類ではなく、もう少し質的な分類を試みる誤用研究が必要である。

ところで、このような研究は筆者の知る限りではまだ少ないと言える。東外大付属日本語学校では、共同研究として学生の作文から、助詞の誤用例を集めて検討している。その結果、彼らは、“日本語は、いろいろな学生の母国語から遠く離れているので、母国語による誤りの傾向ははっきりしていない”（吉川、1978）と結論している。しかしこの結論に疑問を持っている。ここで大切なのは、助詞がほとんど日本語に独特な品詞だという点であろう。とすれば、母語の影響がない、もっとはっきり言うところとありえないのは当然である。

母語の干渉からエラーの原因を探る研究として、最近の趙（1992）のものが挙げられる。彼（1992）は、韓国人の日本語学習者による外来語の表記エラーを調べたところ、韓国語の干渉を受ける部分の学習の困難度が第1位であるという。同じ趙（1993）は、日本語学習年数の異なる韓国人の日本語専攻の大学生を対象にして、漢字書きのエラーを調査した。その結果、学習年数と関係なく、韓国語の干渉エラー率が一貫して高いことが明らかにされた。この調査によると、韓国語の干渉エラー率は、2年生82.4%、3年生76.6%、4年生76.3%であるのに対し、母語の干渉以外のエラー率は、2年生17.6%

%, 3年生23.4%, 4年生23.7%であるという。したがって、彼は日本語と韓国語を対照しながら、韓国人の日本語学習を指導すべきであると提案している。

中国人の日本語学習者を対象とする誤用研究として、佐藤（1982）、佐治・劉・郭（1983～1984）などのものが挙げられる。佐藤（1982）は“誤用例からみた表現指導の問題”の冒頭で、“修正が効きにくい原因として、母国語用法の影響が考えられる。外国語としての日本語学習において、母国語は案外根強く干渉し続けるものである。誤った用法を見れば、学習者の母国語が類推できる程度に、その特徴は顕著に現れる”と指摘している。しかしこの論文に目を通してみると、どうも重要視している母語の干渉についてはあまり触れていないようである。彼女（1982）によると、誤用は以下のように分類できるという。1) 発音上の誤用。2) 文字上の誤用。3) 文法上の誤用。4) 表現上の誤用。5) 発想上の誤用である。これもまた表面的な分類に入る。つまりこのような分類では、どこに母語の干渉が存在するか、どういった内容の干渉がありうるかを明らかにするのに十分とはいえない。

一方、佐治ら（1983～1984）は中国人だけの誤用例を集めて検討している。2年間にわたる研究の結果、10篇の研究が世に出されている。佐治ら（1983）も最初の論文の中で、“中国人が作り出す誤用には、母国語の影響によるものが多いであろう。そこで、以下、中国人学習者による日本語の誤用例を取り上げて、それが日本語の内部においては、どういう種類の誤用であるかを指摘し、それが母国語のどういう影響によるものかを考えていこうと思う”と指摘している。しかしながらその10篇の論文を概観してみると、母語の影響からエラーの原因を探るものはあまりないような気がする。研究のおおくは、動詞のエラーに関するものであるが、分析の視点はなぜエラーが出たか、エラーが母語の影響とどう関連するかということではなく、誤用された動詞の本当の意味は何かを説明するところにある。引用されたエラーには、明らかに母語干渉エラーと思われるものがあつたが、母語の干渉から検討していないのが残念である。

III. 全体的討論と今後の研究課題

20数年にわたる第2言語学習研究を概観してみると、言語間の相違性に重点を置く立場から言語間の普遍性に重点を置く立場への変化が見られた。特に70年代に入ってから、Dulay らの実証研究によって、第2言語の学習は普遍的な発達過程を辿り、学習者は母語よりむしろ学習する第2言語の規則に沿って中間言語を作り上げていくという見解が打ち出された。しかもそれがおおくの

研究者によって支持されていた。ゆえに第2言語の学習過程に及ぼす母語の影響がおろそかにされる傾向があった。しかし最近、第2言語の学習過程を、第2言語の規則による創造的な過程と見なす Dulay らの主張を受け入れると同時に、認知心理学者による仮説検証の過程としても認められるようになった。ゆえに母語知識が学習者の仮説を立てるときの知識源となりうるということが認められるようになった。

第2言語の学習過程は、知覚・記憶・認知的処理・産出などおおくの処理過程によって媒介されており、また学習者の年齢・学習環境・学習の動機づけなどおおくの要因の影響を受けている。このようなきわめて複雑な学習過程に対して、われわれの認識は深まってきたものの、未知のことはまだおおく残されている。たとえば、どうして3・4才（まだ自己中心性から脱していない）の子どもが第2言語のできない祖父母には母語、幼稚園の仲間には第2言語と使い分けられるのであろうか。またどうして第2言語環境に長くいる人は、その第2言語の話す能力にはまったく問題がないが、文章は書けないのであろうか。逆にどうして教室での第2言語学習者は、難しい文章は書けるが、きわめて簡単な会話さえもできないのであろうか。そして学習者はどうして言語刺激のある部分に特別注目し、ある部分を常に見逃がしてしまうのであろうか。さらに学習者は如何にして言語刺激を処理し、如何にして産出するのであろうか。

ここで筆者が指摘したいのは、第2言語の学習過程を検討する際、包括的な理論モデルを出すのに慎重な態度を取るべきことである。もちろん理論研究を基にして実証・調査研究へと進める方法も1つのアプローチの仕方である。しかし第2言語の学習過程にはあまりにもおおくの要因が絡んでおり、なおかつ複雑な認知処理過程が媒介されているので、実証・調査研究から理論研究へというアプローチの仕方を取るべきだと考えている。すなわちまず基礎研究から取り組み、ある程度一般性を持つ諸現象を引出し、その諸現象についてそれぞれ分析を行う。そしてある現象と他の現象の関連を吟味する。このように、数おおくの基礎研究を土台にして、第2言語の学習過程を総括できるような理論を探るべきだと考えている。

ゆえに現時点では、母語の影響があるか否か、第2言語の学習が普遍的な発達過程を辿るか否かを、包括的に論争すべきではないと考えている。それより、どういった内容の学習に母語の影響があるか、どういった年齢の学習者が母語の影響を受けやすいか、さらに学習のどこに母語の影響がないかなどを具体的に検討することのほうが重要である。つまり第2言語学習研究の場合、理論

研究は十分な基礎研究に先行されるべきだと主張する。しかし残念ながら、今までの研究を概観すると、十分な基礎研究が行われないうちに、包括的な理論モデルを出してしまったケースが多い。まさに Schouten (1979) が指摘したように、第2言語の学習分野では、あまりにも沢山のモデルが提示され、しかもそれらのモデルがあまりにもはやく妥当だと承認されてしまったので、関連する研究を行うことが困難となった。また水野 (1987) も、今までの“如何なる理論も部分的に正しいとも言える。あるいはすべての理論は部分的にしか正しくないとも言える”と指摘している。ゆえに、実証的な基礎研究が今後おおいに期待されると判断している。

一方、日本語学習に関する先行研究については、主として3つの問題点が感じられる。

- 1) 第2言語としての日本語学習に関する心理学的研究がきわめて少ない。日本語学習過程を学習者による能動的な認知処理過程と見なす以上、その過程を心理学的に検討することはたいへん意義がある。逆に言うと、日本語学習という内的な認知処理過程を明らかにするには心理学的な手法に頼らなければならないということである。しかし日本語教育を目指す心理学研究は非常に少なく、80年代から現在までの日本心理学研究と日本教育心理学研究の両方を併せても、10篇の論文も超えていない。しかしこれと対照的に80年代以来、日本語学習者が急速に増加している。ゆえに、日本語学習に関する心理学研究を行うことが心理学研究者の急務だと言える。
- 2) 学習者の立場に視点を置く研究がきわめて少ない。教育法・教育内容を検討する際、教育の立場ではなく、学習者の立場に立って出発しなければならない。なぜならば、教育者側から見た学習問題点は必ずしも学習者側の問題点であるとは限らないからである。たとえば、国立国語研究所では、7つの授受動詞の使い方を中心にビデューつきの会話の教材が作成された。登場人物は同一会社の人であり、会社地位の“上下”によって“頂く”、“貰う”などが使い分けられていた。しかし、日本人が尊敬語と謙譲語を使い分けるとき、“上下”よりは、“内外”のほうをより重要視する。しかも前者と比べ、後者のほうが外国人にとって学習がより困難である。ゆえに地位の“上下”のみで授受動詞の使い分けを説明していても、学習者の持っている学習問題点を解決できるか否かは疑問である。
- 3) 学習者の学習問題点と言語間の言語相違点との関連を実証的に検討するものが少ない。今までの研究では、学習者の学習問題点を確かめるのに、また言語間の言語相違点を確認するのに、実証的な手続きが用い

られていた。しかし、この2者の関連に関しては、ただ机上の論説に終わってしまう傾向があった。ゆえに、この2者の関連を実証的に検証することが必要とされる。

今後、日本語学習過程における母語の影響を検討するために、以下の研究課題が挙げられる。

- 1) 韻音・語彙・構文・言語行動など、それぞれの学習分野において母語の影響があるか否かを具体的に確認する。
- 2) 第2言語としての日本語学習過程における子どもと成人との異同点を明らかにする。
- 3) 同一母語を持ち、学習年数の異なる学習者群に生じる問題点を検討する。群間の問題点の関連を吟味する。
- 4) 学習年数が同一であり、異なった母語を持つ学習者群の問題点を考察する。群間の問題点の関連を検討する。
- 5) 日本という自然環境での日本語学習と母国にある教室環境での日本語学習との異同点を検証する。
- 6) 基礎研究の成果を日本語教育実践に応用する試みをする。

参 考 文 献

- 浅野鶴子 1972 入門期の教授法—文型をいかに積み上げるか— 日本語教授法の諸問題 日本語教育指導参考書 3, 61-134. 文化庁
- Bailey, N., C. Madden, and S. Krashen. 1974 Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-244.
- Brooks, N. 1960 *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace and World.
- 茅野直子・仁科喜久子 1978 学生の誤用例分析と教授法への応用 日本語教育 34, 57-66.
- 趙 南星 1992 韓国人日本語学習者による外来語表記の誤り—日本語話者による評価を中心として— 日本語教育 78, 178-190.
- 趙 南星 1993 韓国人日本語学習者による漢字書きの誤りと評価 日本語教育 80, 28-48.
- 張 立正 1982 談話日語被動句的一些訳法 日本語学習与研究 4, 43-45.
- Chomsky, N. 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Dulay, H. and M. Burt. 1973 Should we teach children syntax? *Language Learning* 23, 245-258.
- Dulay, H. and M. Burt. 1974 Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H. and M. Burt 1975 A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition. In: *George-town university round table on language and linguistics*. ed. by Daniel Dato George-town university press.
- Dulay, H. and M. Burt. 1977 ‘Remarks on creativity in language acquisition’ in M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.
- Eckman, F. R. 1977 Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27, 315-330.
- Ellis, R. 1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford university press.
- Gass, S. 1979 Language transfer and universal grammatical relations. *Language Learning* 29, 327-344.
- George, H. 1972 *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- 芳賀 純 1963 日本人学生の学習した英語名詞の意味構造の比較研究 教育心理学研究 11, 33-42.
- 萩野綱男 1989 対照社会言語学と日本語教育—日韓の敬語用法の対照研究を例にして 日本語教育 69, 47-63.
- 馮 富榮 1993 日本語受動文の学習過程における母語—中国語の影響について 教育心理学研究 41, 388-398.
- 馮 富榮 1994 日本語使役文の学習過程における母語（中国語）の影響について 教育心理学研究 42, 324-333.
- 稲葉みどり 1992 日本語条件文の意味領域と中間言語構造—英語話者の第2言語習得過程を中心に— 日本語教育 75, 87-99.
- 井上正明 1971 英語名詞の内包的意味に関する因子分析的研究 教育心理学研究 19, 13-25.
- 石田敏子 1987 日本語教授法 大修館書店
- 石田敏子 1991 フランス語話者の日本語習得過程 日本語教育 75, 64-77.

- 泉 文明 1992 日本語教育から見た二重表記——日韓両言語の二重表記の対比—— 日本語教育 78, 191-201.
- 郭 志紅 1989 中国人に対する日本語教育における漢字教育の諸問題 講座日本語教育 24, 188-196.
- 柏崎秀子 1987 発話者の心的態度からみた助詞「は」と「が」の使い分け 教育心理学研究 35, 57-64.
- 金本節子 1988 日本語教育における日本文化の教授 日本語教育 65, 1-15.
- 木村宗男・窪田富男・阪田雪子・川本 喬 1989 日本語教授法 桜楓社
- 国立国語研究所 1989 日中対照文献目録 日本語教育センター・第4研究室
- Koike, Ikuo. 1983 *Acquisition of grammatical structures and relevant verbal strategies in a second language*. Taishukan publishing company.
- 小池生夫 1988 第二言語習得研究が示唆するもの——習得順序性と Krashen のモデルを中心に——英語展望 秋号 2-9.
- Krashen, S. 1981 *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- 巻下吉夫 1987 英語と日本語の表現特質 日本語学 10, 13-22.
- 宮地 裕・田中 望 1988 日本語教授法 財団法人放送大学教育振興会
- 宮崎茂子 1978 誤用例をヒントに教授法を考える 日本語教育 34, 47-56.
- 水野晴光 1987 日本語の中間言語分析 日本語教育 62, 152-164.
- 望月八十吉 1971 日本語から中国語を眺める 日本語と中国語の対照研究 7, 18-31.
- 村上京子 1993 教育心理学と実践活動 「日本語教育に関して」 教育心理学年報 33, 155-160.
- 中川正之 1987 中国語と日本語の形容詞——意図と結果—— 日本語学 10, 49-57.
- 中村妙子・岩本祐生子・星野浩子 1990 集中日本語教育中級レベルにおける会話の位置づけ、及びその指導法 日本語教育 70, 107-123.
- 永沢幸七 1968 文型学習の心理学的研究：Ⅱ——提示の仕方による差異—— 教育心理学研究 16, 16-30.
- Nemser, W. 1971 Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* IX: 115-126.
- 岡崎 眸 1988 第2言語習得の促進を目指す聴解指導——Comprehensible Input の場合—— 日本語教育 64, 86-98.
- 大河内康憲 1972 中国語の受身 講座日本語学 10, 外国語との対照 I 319-332.
- 大河内康憲 1983 日・中の被動表現 日本語学 4, 31-38.
- 大島弥生 1993 中国語・韓国語話者における日本語のモダリティ習得に関する研究 日本語教育 81, 93-103.
- Rutherford, W. E. 1982 Markedness in second language acquisition. *Language Learning* 32, 85-108.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(1)——動詞の誤用例(その1)—— 日本語学習与研究 1, 75-82.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(2)——動詞の誤用例(その2)—— 日本語学習与研究 2, 83-89.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(3)——動詞の誤用例(その3)—— 日本語学習与研究 3, 83-89.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(4)——動詞の誤用例(その4)—— 日本語学習与研究 4, 83-90.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(5)——動詞の誤用例(その5)—— 日本語学習与研究 5, 73-79.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1983 誤用例の検討(6)——動詞の誤用例(その6)—— 日本語学習与研究 6, 75-82.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1984 誤用例の検討(7)——動詞の誤用例(その7)—— 日本語学習与研究 1, 99-106.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1984 誤用例の検討(8)——動詞の誤用例(その8)—— 日本語学習与研究 2, 97-100.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1984 誤用例の検討(9)——動詞の誤用例(その9)—— 日本語学習与研究 4, 92-97.
- 佐治圭三・劉金才・郭勝華 1984 誤用例の検討(10)——動詞の誤用例(その10)—— 日本語学習与研究 5, 94-113.
- 佐藤洋子 1982 誤用例からみた表現指導の問題 講座日本語教育 18, 50-66.
- 迫田久美子 1993 話し言葉におけるコ・ソ・アの中間言語研究 日本語教育 81, 67-80.

第2 言語学習研究及び日本語学習研究の展望

- Schachter, J. 1974 An error in error analysis. *Language Learning* 24, 205-214.
- Schouten, M. 1979 The missing data in second language learning research. *Interlanguage Studies Bulletin* 4, 3-14.
- Selinker, L. 1972 Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X: 209-230.
- 柴谷方良 1972 日本語・英語 講座日本語学 10, 外国語との対照 I 256-279.
- 渋谷勝己 1988 中間言語研究の現況 日本語教育 64, 176-190.
- 蘇 琦 1988 試論被動句漢訳の規律 日本語学習と研究 5, 33-35.
- 杉村博文 1971 「被動と『結果』拾遺 日本語と中国語の対照研究 7, 58-82.
- 鈴木 忍 1972 文型・文法事項の指導 日本語教授法の諸問題 日本語教育指導参考書 3, 135-218. 文化庁
- 田中真理 1991 インドネシア語を母語とする学習者の作文に見られる「受身」についての考察 日本語教育 74, 109-122.
- 立松喜久子 1990 上級学習者に対する読解指導 日本語教育 72, 136-144.
- Taylor, B. P. 1975 The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of esl. *Language Learning* 25, 73-107.
- 坪井佐奈枝 1989 中国人学習者に見られる問題点とその指導 講座日本語教育 24, 130-138.
- 内田照久 1993 中国人日本語学習者における長音と促音の聴覚的認知の特徴 教育心理学研究 41, 414-423.
- Wardhaugh, R. 1970 The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly* 4, 123-130.
- Yakushi, Kyoko. 1988 *Language Transfer from Japanese to English and morpheme acquisition order by Japanese adolescents*. Report 1988. Tokai university.
- 山田 純 1985 中間言語研究——学習者から見た文法文と非文—— 英語展望 84, 32-35.
- 山崎瑞紀 1993 アジア系留学生の対日態度の形成要因に関する研究 心理学研究 64, 215-223.
- 楊 凱栄 1989a 日本語と中国語の使役表現に関する対照研究 くろしお出版
- 楊 凱栄 1989b 文法の対照的研究——中国語と日本語—— 講座・日本語と日本語教育 5, 312-340.
- 吉川武時 1978 誤用例による研究の意義と方法 日本語教育 34, 43-45.
- Zobl, H. 1980 Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *TESOL Quarterly* 14, 469-479.
- Zobl, H. 1983 Markedness and the projection problem. *Language Learning* 33, 293-313.

(1994年9月14日 受稿)

ABSTRACT

A Review of The Foregoing Research on The Learning of
a Second Language and The Learning of Japanese :
Influences of Mother
Tongue on a Second Language Learning

Furong FENG

The purpose of this paper is to highlight the effects of mother tongue in the learning process of a second language. It tries to make clear how such effects are dealt with in the literature and how they should be further studied. The examination of the literature on the learning of a second language (Part I) suggests that the lack of basic research has led to many theoretical mistakes. The author strongly suggests that basic study should be carried out before any theoretical approaches on this field. The examination of the foregoing research on the learning of Japanese (Part II) leads to three conclusions (i) there are very few studies about the effects of mother tongue on the learning of Japanese; (ii) the studies on the learning of Japanese from the point of view of the learner are insufficient; (iii) the same insufficiency is also observed in the literature about the examination of the relationship of difference between the mother tongue and Japanese to the problems which likely occur in the learning of Japanese. In the last part (Part III), further research subjects about the effects of mother tongue on the learning of Japanese are pointed out.