

## はじめに

**今** 回も、学習者英語に見られるエラーの分析を通して、学習者コーパスが第2言語習得研究のさまざまな習得順序研究にいかにか光をあてる事が出来るかを見てみることにしよう。

前々回に基本動詞の発達、前回に現在時制の発達を見たが、今回は文法形態素の発達を見てみよう。文法形態素 (grammatical morpheme) とは、たとえば3人称単数現在の -s、進行形の -ing、複数形の -s、といった項目である。実はこの形態素の習得順序は、1970年代に端を発して、90年代の始め頃まで第2言語習得研究の一分野として盛んに研究された。まずはその簡単な背景を紹介しよう。

## 文法形態素習得研究の変遷

読者諸兄の中には、もう既に文法形態素研究のことはよく SLA (Second Language Acquisition) の概論書などを読まれてご存知の方もいるかもしれないが、ここではまったく初めてという方のために簡単に解説しておきたい。

この研究は、1973年にハーバードの教授だった Roger Brown の書いた *A First Language* という名著で紹介された現象で、英語を母語として身につけている子供たちの長期的な観察結果から、どの子供もある一定の順序で文法形態素を習得するということが言われたのである。これは、何でもないことのようにだが、実は当時の構造主義から認知主義へと変化して行った言語学の流れの中では重要な発見であった。すなわち、Chomsky が言った子供の持っている生得的な文法習得機能が働いているから、どの子供も同一の習得過程を経たのだということの大きな裏づけになったからだ。

この研究結果は、すぐに第2言語習得研究の分野でも注目を集めた。特に同じ年に、Dulay & Burt が250人のスペイン語と中国語を母語とする英語を学ぶ子供たち(年齢6-8才)を対象に行なった実験で、文法形態素の習得(実際は長期的に調査

しているのではなく横断的に見ているので accuracy order というのが正しい)が統計的に有意な一定の順序で行なわれているという発見をした。母語の場合とは、多少順序が異なったのだが、第2言語習得においても L1 の相違に関わらず、一定の習得順序が見られたということは、大きな衝撃であり、学習者の built-in mechanism の存在を示す証拠としてもてはやされたのである。

## 形態素習得研究への批判

その後、この文法形態素の習得研究はものすごい数の追試や異なるデザインでの検証が行なわれた。今回、私も自分の学習者コーパスを用いた追試のために文献を探したわけだが、ランカスターの大学内で入手できるものでも50はくだらず、おそらく100以上の実験が報告されているのではないだろうか。

形態素研究は、80年代に入って集中的に批判を受けて、今はあまり熱心に研究している人はいなくなってしまった。その大きな理由は、1つは調査している形態素が英語という個別言語特有のもので、その順序が分かったからと言って、第2言語習得研究全体への示唆が少ない、と言うこと (Larsen-Freeman & Long 1991:91 参照)。第2に、Dulay, Burt らの使用したテスト (Bilingual Syntax Measure という) や統計方法に問題点が多く指摘されたこと (例えば Brown 1983)、第3に Gregg (1984) の有名な論考を読むといいが、結局これが分かってもそれを説明する理論や仮説を提案できないという点などである。Dulay, Burt, それに応援していた Krashen のモニター理論も批判を浴びて、この一派はすっかり元気がなくなってしまったのである。

## 形態素習得研究のその後と示唆するもの

しかし、不思議なことにこの形態素習得研究はその後、これらの批判を受けながらも、生き残っている。それらの概要をまとめると以下のようになる:

# 学習者コーパスと

- (a) 異なる研究手法を用いた研究: 義務的文脈 (obligatory context) のみでなく、TLU (targetlike-use) も取り入れた研究(例: Lightbown 1983; Pica 1982)
  - (b) L1 background を広範囲に取った研究(例: Fuller 1978)
  - (c) BSM 以外のテスト方法を用いた研究: SLOPE Test (例: Krashen, Sferlazza, Feldman & Fathman 1976)
  - (d) 異なる習得環境: ESL vs. EFL (例: Makino 1979, Sajavaara 1981)
  - (e) 英語以外の第2言語: スペイン語など
- Larsen-Freeman & Long (1991) では、この習得順序の研究に関して、「茂みの中に何かがある」(p. 92)と評して習得順序の普遍性に大きな関心を示しており、この膨大な研究の中に見られる一般性・習得順序の共通点に関しては無視できない何かがあるのは現状でも変わらない。

また、習得研究そのものの問題点は先に指摘したように確かにあるにしても、このような習得順序の特定は、外国語教育の視点から見ると大変重要なデータである。ある文法事項が、導入されても一定の順序でしか習得されないということが分かっているだけで、指導上のさまざまなアプローチが変わってくる。またその習得順序に対してどのような instruction の仕方をすればもっとも習得が促進されるかという経験的なデータも必要になってくる。そういった意味で、たとえ英語の文法形態素であり、他の第2言語一般に一般化できないとしても、その習得順序が普遍的に確定されているというのは学習上は大変貴重なデータであると言える。

そして最後に、最近になって、コーパス言語学の分野の隆盛により、新たにデータ重視、実際の言語使用 (language use) を重視する学派が盛り返してきている。簡単に言えば、説明よりも記述を重んずる人たちだ。これによって、このような表面的な構造であっても、その習得順序の記述自体、意味があるという学問的再認識の気運が起ってきている。特にイギリス、ヨーロッパでは Firth をルーツにした経験主義が根強いせいか、そう感

じることが多い。私はどちらも必要だと思うのでこの問題には深入りしないでおく。ここでの我々の問題は、日本人の英語学習者の場合、本当に習得順序がある傾向に沿っているのかという点である。それを検証するために、学習者コーパスは大きな威力を持つ。さっそくそのコーパス分析の結果を見てみよう。

### 学習者コーパスによる形態素習得状況

ここでは筆者が東京学芸大学で整備していたコーパスをもとに増殖した JEFLL Corpus (Japanese EFL Learner Corpus) をもとに分析してみよう。形態素に関するタグ付与が終わったデータ 20 万語をもとにした分析例である。

形態素タグは一例を挙げると、以下のような形でテキストに埋め込まれている:

```
<source>comp</source>
<school>private</school>
<grade>S3</grade>
<class>1</class>
<topic>5</topic>
<body>
I have <ER_ART> a </ER_ART> money.
Money <COP> is </COP> <ER_ART> <!= the>
</ER_ART> most important and My family <COP> is
</COP> <ART> the </ART> most important.
</body>
```

タグ処理は、形態素が義務的に必要な個所だけに、正しく用いられている場合と誤っている場合を、1つ1つのテキストを読みながらマニュアルで付与していったものである。

次ページの表1が、その結果である。Dulay & Burt らの判定基準に準じて 90% 以上の正用法が見られたら習得できたということにして、色をつけてある。中学2年から高校2年までは、公立・国立を含むグループであるが、高校3年のデータは国立大学が抜けており、そのぶん集团的に等質でない可能性が高いので、省略した。これを見る限り、定着度が非常に高いのは copula の be で、そ



……(6) 学習者のエラー分析 [2]

words 投野由紀夫

	JH-2	JH-3	SH-1	SH-2
Copula be	94.17	96.26	95.5	94.74
Aux be	89	96.1	86.7	92.45
Possessive -s	76.67	76.19	94.8	95.24
Progressive	72.1	82.3	89.8	94.3
Plural -s	80	81.04	81.4	88.51
3rd person -s	70.83	69.57	76.7	89.36
Irregular past	82.28	79.62	78.9	83.69
Article	63.02	70.24	60.2	79.62

(数字: 正答率%)

表 10 学習者コーパスに見る形態素の習得度調査

れに助動詞用法の *be*、所有格の *-s* が続く。

一連の形態素習得順序の一般的な結果との対比をイメージ化してみたのが図 1 である。図の上のボックス間の順序は普遍的であるとする Krashen らの主張に対して、日本人学習者の場合には冠詞の習得が顕著に遅く、逆に一般の習得順序で困難とされる所有格の *-s* は比較的早めに定着する。実は、冠詞の習得が遅いことは、Larsen-Freeman (1975), Makino (1979) でも指摘されており、日本人学習者に特有の現象であろう。また、冠詞の習得の遅れは、Uzar (1997) のポーランドの学習者コ

ーパスの検証でも同様に指摘されている。ポーランド語も日本語も冠詞が存在しないので、これは母語からの影響という可能性が十分考えられる。

### 学習者データによる仮説の再検証

今回は、詳細な統計的な数字は紹介しないが(詳細は Tono (forthcoming) を参照されたい)、特に強調しておきたいのは、従来第 2 言語習得研究で行なわれてきた個別の実験データなどが、論文などを読んでもあまり詳しく記述されていなかったのに対して、それらのデータから出てきた結果だけが大層に一人歩きしていたりすることがあるという点だ。我々は、英語教育の現場にいる以上、常に研究上の知見を現場に応用したいと願うものである。だから、アメリカで行なわれた実験結果が本当に日本人学習者に当てはまるのか知りたいではないか。そのまま鵜呑みにするよりも、学習者コーパスのような一般的なデータベースが整備されて行けば、我々研究者レベルで、中心的な習

(p. 42 へ続く)

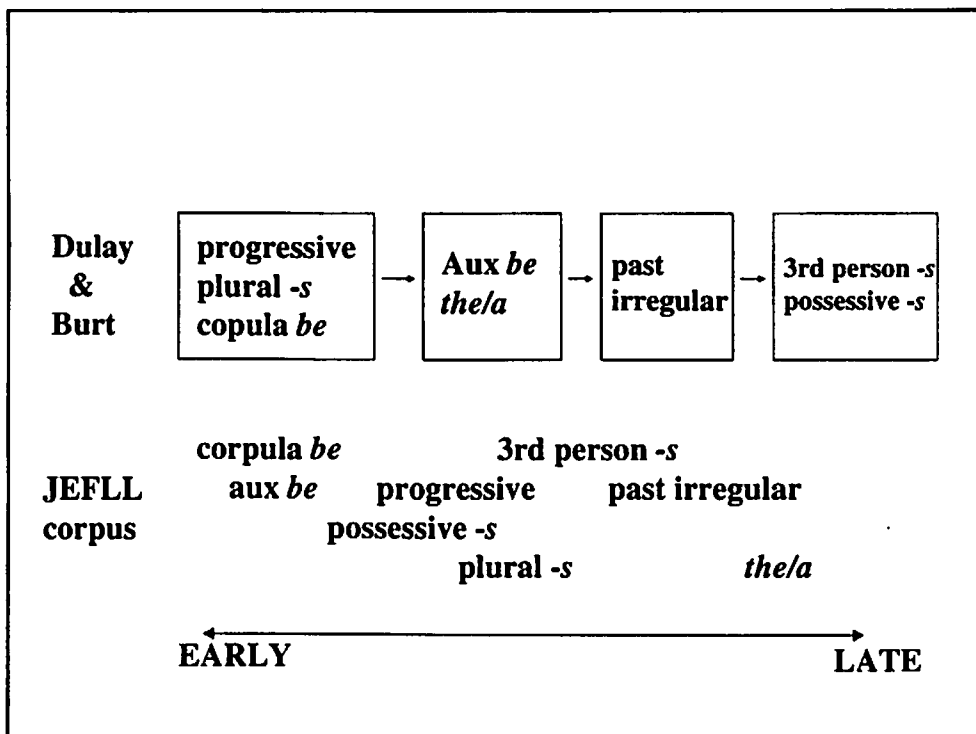


図 1  
形態素の  
習得順序  
の比較

学習者  
コーパスと  
英語指導