

# 英語学習における誤りの意味と原因について\*

諏訪部 真\*\*

## 1. 序 論

Robert Lowth (1710—87) の有名な A Short Introduction to English Grammar で、「誤文訂正」が文法教育の中で定着して以来、現在でも「誤りを正せ」が英文法の授業の中で少からぬ位置を占めており、授業者たちはどのようにしたら生徒たちに誤りをさせないか、悪戦苦闘している。しかし外国語を学ぶ時に学習者が犯す誤りは果して正さねばならない「悪」であるだけだろうか。むしろ誤りは「悪」ではなくて、学習者が直面している困難点を示しているものであり、学習者の言語習得のプロセスを明らかにする鍵であり、教授者に学習者の外国語に対する過渡的な能力をフィードバックしてくれる情報を提供してくれるものではないだろうか。

この小論はこの10年、かつての対照研究にかわって外国学習の分野で、重要な研究題目になりつつある誤りの分析について、その持つ意味と、研究の現状を概観し、誤りの原因について従来の干渉論と併せて考え、最後に実際の授業との関連について考察を加えたいと思う。また音韻レベルでは干渉の問題は依然として残ると思われるが、学習者の年齢別による（小学校4年、中学2年、高校1年、大学1年）英音聴取の際の促音のそう入について筆者が試みた実験の結果を付記として報告する。

## 2. 誤りの持つ意味

たとえば、3才4才位の幼児が母国語を話す時に誤りがあっても我々は目くじりをたてることはない。そして幼児の誤りは成長と共に消えていき、正しい表現を身につけることができるようになる。筆者の3才の娘の言語活動を観察していると、自分で表現してみて、母親や、姉たちとの対話の中で、自分の仮説とも言える表現を自分でいつのまにか訂正している。母国語を話す幼児は誤りをする自由を持っている。少なくとも母国語の言語体系が身につくまで。

しかし外国語として英語を学ばせる時、我々は誤りは有害なものとして、学習者にできる限りそれを犯させないようにするために、教材を限定、選別し、教え方に工夫をこらしたりする。外国語学習をする時の誤りは避けねばならないものであろうか。文法規範に合わないからとして片づけてしまってよいものであろうか。我々が話をする時には、それが日本語であれ、英語であれ誤りを犯す。その誤りの中には、たとえば、肉体の疲れからくるその時だけの誤り、記憶をなくしたことからくる偶発的な誤りと、そうでない誤りがある。一教授者

\* 昭和50年8月 全国英語教育学会第1回大会において発表

\*\* 一般科英語助教授

原稿受付 昭和50年10月9日

が学習者に、ある教材を入力 (input) として教える。これが出力 (output) として出てくるものの中に系統的に誤りが生ずるならば、その学習者のその時の言語能力を誤りは示しているのではないか。誤りを、学習者の言語能力の面から説明したのは Corder (1967) が初めてだと思われる。彼は外国語学習の際に見られる偶発的な非系統的誤りを mistake とし、系統的な誤りを error として区別し、後者は学習者の過渡的な能力を示すものとして重要視する。彼自身も言っているように、どの誤りが mistake でどれが error であるかを厳密に区別することは難しいことであるが、学習者が犯す誤り error は、その時期の学習者の言語の体系を表わしているとも考えることができる。

誤りの持つ意味について Corder は、教師にとっては誤りを調べることによって学習者がどの辺まで学習してきているか知ることができ、研究者にとっては言葉がどのように獲得されているか知り、学習者にとっては誤りをするということが自分がその外国語を学ぶためにとっている工夫であることを知ることができると述べている。

このようにして学習者の犯す誤りは、学習過程のステップを示すものであり、言語獲得のプロセスを示すものとして再評価されてきているのである。では誤りをおこさせる原因は何か。次にその問題について述べる。

## 2. 誤りの原因について

学習者が誤りを犯す場合、その原因は複雑であっていろいろな要因が考えられるであろう。たとえば教師の教え方が不適當であったことからおこる誤りもあろう。動機づけがうまくいかないことからくる誤りもあろう。ここでは言語的なものに原因を限定して考えていく。最初は母国語からの干渉の立場、言いかえれば誤りを interlingual error として考察し、続いて干渉以外の原因でおこる誤り、intralingual error に触れ、最後に母国語の学習と外国語の学習は同じではないかという仮説の上に立った誤りの考え方について触れたい。

2・1 母国語からの干渉 1950年代から60年代にかけての対照言語学 (現在それは古典的対照言語学とか予見的対照言語学とか言われている) が「学習者の母国語と目標語である外国語を比較対照することによって学習者の誤りを予測することができる」という仮説を立てたこともあり、言語学習は習慣形成であるという当時の学習理論の上からも、母国語からの干渉が誤りを生むということが強く主張されてきたのである。その基礎となったのは Lado (1957) の次の言葉である。

「人は自分の母国語や、文化の形式、意味を外国語や外国の文化へ転用させる傾向がある。——その外国語を話したり、その文化圏の中で行動する運用面で、また外国人によって話されている言語や文化を理解しようとしている時の受容面で——」

母国語は新しい言語の習慣の習得に干渉することから、干渉の生ずる点を徹底的にドリルすることが成人学習者の母国語からくる障害を克服するもっとも実際的な方法であると考えられたのである。ここからバタン・プラクティスが生まれた。かつて我々の教室でもよく行われ、今でも行われているこの方法がいかに習慣形成 (habit formation) と過度学習 (over learning) を目指していたか同じ Lado (1964) の著書からも明らかである。

「1時間のバタン・プラクティスで学習者は1分間に20~30の異った文を作り出すことができる。このことは50分の授業で1,000から1,500の斉唱がなされることになる」

1967年に留学先の大学の付属語学センターで外国人のためのパタン・ブラクティスの授業を参観して記録をとったことがある。テキストはミンガン大の「パタン・ブラクティス」表9を使用していたが、その時のクラスで（学生数は12人、50分授業）、学習した文型は13、使用した文は100、教師のモデル発話が99回、学生のコーラスによる斉唱が236回、それに個人の発話が51回という数であった。学生1人1つの文を3.5回斉唱したことになる。言葉を獲得しようと教師も学習者も大声をあげ、汗みどろになっている様子は1種の肉体訓練をしているような光景であったことを思い出す。

従って外国語を教える教師は転移が自動的におこること、言い換えれば、母国語からの干渉があることを常に注意し、干渉がおこる点を学習者たちに強調しなければならぬとされ、母国語からの干渉をドリルによってなくしてしまわなければならないとされたのである。

Bolinger (1971) の次の言葉はその考えをよく述べている。

「対照言語学は教室での経験から生れた。外国語を教えるどの教師も、また外国語を学んでいるどの学習者も学習者の母国語が外国語を習得する際のそれぞれの新しい段階で特別な、また予測できる仕方、干渉することを知るのである。教師の持っている「智恵袋」は、この干渉にどのようにうち勝ったらよいかという方法によって主にできあがっているのである。」

干渉の実態がはっきりしないままに干渉をなくすことが、誤りをなくすことであり、このことをドリルで徹底的に実行しようとしたのであった。

ここで Newmark-Reibel (1968) の干渉＝無知とする考えについて触れておかねばならない。彼らは構造言語学者たちが対照点を明らかにさせて学習させる方法は外国語学習ではむしろ有害であると考えるのである。というのは2ヶ国語を話す子供が、家ではある言葉を、外ではもう1つの言葉を干渉という障害なしで使うことができることから、母国語と外国語の区別に注意を集中させるよりも、それぞれの言葉が使われる場面をまったく区別して教える方が望ましいとする。そして、干渉という現象の存在は疑うことができないう前置きしながら、母国語からの干渉の問題は、学習者が、学ぼうとする外国語に対する「無知」(ignorance)の問題に帰結することができるとする。従って干渉に対する治療は、学習者の無知に対する治療だということになる。学習者がある別の言葉を学習しようとするが、初期の段階ではまだ学習していないものが多くあるし、新しい言葉についても十分な訓練を受けていない。ところが、学習者は教師によって、あるいは内心の話そうとする欲求によって、話すなり、書くなり、読むなりの行動をおこすように仕向けられる。その場合、学習者は自分ですでに知っている母国語で、まだ知らない外国語の埋め合わせをしようとする。その外国語を知っている観察者の目には、その学習者は母国語の習慣で外国語の習慣を代用しているように映る。しかし、当の学習者の側からすると、自分では最善をつくしているものであり、まだ不十分な欠陥を補うために自分の母国語の助けを借りているのだと Newmark-Reibel は主張するのである。子供にくらべて、外国語を話す能力が、話す内容に比して身につけにくい成人にこの傾向が強いのは当然であるかもしれない。誤りを犯すことは、最善をつくしているのだという主張は前に述べた Corder の考えと一致する点が多いと思われる。

2・2 母国語からの干渉が誤りの唯一の原因ではない 誤りを母国語からの干渉ということだけで捉えるのは無理であり、誤りには他の原因もあることは我々は十分知っている。また古典的対照言語学が学習者が犯す誤りのすべてを予測してリストアップすることが不可能

であり、干渉の考えそのものが結局は行動主義の学習理論に基づいていることから、誤りは母国語からの干渉によるという考えが後退していくのは当然と言わねばならない。

Wilkins (1968) はすでに「外国語を習得している際に、母国語の言語体系からの干渉はおこるけれど、外国語の言語体系がいったん身につくと、今度はその体系が干渉の原因になる」ということを述べている。

この立場をおし進めて実際の誤りの分析の作業をした Richards (1972) の報告について触れたい。彼は中国人、日本人、ビルマ人、チェッコ人、ポーランド人、フランス人などの誤りの資料から（彼自身の資料は少ない）その学習者の母国語に関係なく、くり返し、くり返し現れる誤り、たとえば \*# He is speaks French. # He did not found. # The country was discovering Columbus. # He coming from Irsael. というようなものを彼はその外国語内での誤り (intralingual error), 及びその学習者の言語発達上の誤り (developmental error) であると考えた。これらの誤りは英語を外国語として学ぶ誰もが経験する誤りであり、同時にある特定の母国語を話す学習者たちに系統的に、何度も何度も現われる誤りであると考えられる。そしてこの誤りは、その部分を記憶することを忘れたとか、疲れたとかでたまたまできなかつたというようなものでなく、Corder が指摘したように、ある学習者たちにとってはこの誤りは最終的文法能力を表わし、他の場合には、学習者の過渡的能力を表わしていると考えるのである。これらの誤りはまた、1つのルールを学ぶときに往々おこる特徴をなしているとし、これを4つの項目に分類している。

- 1 過度の一般化 # He can sings. # We are hope.
- 2 規則制限の無知 # The man who I saw him. # I made him to do.
- 3 規則の不完全な応用 What's he doing? # He opening the door. How much does it cost? # It cost one dollar.
- 4 誤った概念を仮定すること # One day it was happened. # He is speaks French.

Richards の分析は対照分析の上に立たない、母国語からの干渉の問題を除外した誤りの分析であり、学習者の言語的背景に関係なく、一般的な誤りが存在することを明らかにした上で大きな意味を与えたと考えられる。次にこれより先に行われた Došková の分析について触れてみたい。彼女の研究はその方法や、学習者の言語背景が1ヶ国語だけであること、対照言語学の成果を用いていることなどから我々にも具体的な示唆を与えてくれる。

Došková (1969) の被験者は50人のチェコ人の大学院生で、彼らは自分の専攻分野である科学についての英文を読むことができ、専門に関係する問題について会話する能力を持っている。この大学院生たちに英文の手紙の訂正依頼の文、外国旅行の感想、科学上の記事についての結論を英文で書かせそれを分析したのである。

この場合、正書法の誤りは除外され、語いと文法面に限定され、何度もくり返して現われる体系的な誤りと考えられるものだけを扱っている。分析の文法的項目には語形態、時制、語順、構成、語いなど10の項目をあげている。

誤りの中で明らかに母国語からの干渉だと考えられるものは語順 # I met there many colleagues. # I was one year ago in Russia. と文構成や格支配であると述べている。# The journey liked me. # I should be very like. しかし多くの場合、誤りは母国語に関

\* #は誤文の印

係なく、形態的誤りの大部分はすでに学んだ英語の同類の形態からの干渉だと述べている。例えばチェコ語にも英語と同様の単数複数の区別があるにもかかわらず、彼らは英語で書く場合、複数の語尾をしばしば脱落させている。

チェコ人が3人称の動詞語尾のsを脱落させる誤りは他のどの誤りよりも多く見られるのであるが、これについての彼女の見解は他の全ての人称の動詞の語尾にsがないことが強いプレッシャーになっているのではないかとしている。学習者には語尾にsがつかないということが一般化されていると彼女は考えるのである。また外国語にあり母国語にない要素は、学習する上でもっとも困難な点であるという対照言語学の仮説はチェコ人の冠詞の学習で実証されたと報告している。

古典的対照言語学が干渉が誤りをひきおこす唯一の原因であるとは言わないまでも、誤りの原因を干渉の側だけから考察するのは、言語の習得を習慣形成だけから考えるのと同様に無理であることが以上の具体的な研究報告からも明らかである。次には更に進んで、母国語の習得と外国語の習得過程は同じではないかという仮説に立った誤りの分析について考えたい。

**2・3 母国語の習得と外国語の習得は同じである** 母国語を習得する時に、子供たちは単に大人の言葉の真似をするだけではなくて、大人の文法規則よりもっと簡単な自分の文法規則を作りあげていく。そして子供の文法規則と大人の規則の間のギャップは正しい言葉の指導を受けたり、外部から訂正されなくても自然に消えていくことはすでに認められてきていることである。また幼児の言語習得力は環境に関係なく、生得的なスケジュールに従って発達していき12才になるとその最高に達する。幼児は自分で用いる言語規則を知っているなどを報告している Lenneberg の研究に触発されて、英語を外国語として学ぶ子供が統語上で犯す誤りは、英語を母国語とする子供たちが犯す誤りと同じである。言いかえれば、その子供の誤りは母国語の影響ではなく、言語習得上、子供たちが言葉を作り出そうとする発達上の誤りであるという研究がいくつかなされている。

Milon (1974) は、3人の幼児が母国語である英語の否定構文を習得していく過程を2年近くも追跡研究した Klima, Bellugi (1966) の研究を手がかりに、Ken という6才の日本人の子供がハワイへ移住してきて、否定構文をどのように習得していくかをビデオテープに記録し、少年 Ken の英語の否定構文を獲得していくプロセスが英語を母国語とする子供たちの否定構文の獲得と驚くほどよく似ていることを報告している。そして子供達が思春期に達する前には彼らの言語的背景に関係なく普遍的な言語習得の方策があるのではないかと仮定している。

Ravem (1968) の報告はこの種の研究ではもっとも早く行われたものであるが、本人の英国留学中にノルウェー語を母国語とする6才の自分の息子の Rune を被験者として否定文と疑問文の習得の過程を英国人の子供の場合と比較している。そしてここで現われる誤りも、違いよりも類似の方がずっと多いことをあげ、子供たちにとって外国語の習得は母国語の習得と同様に創造的なものではないかと推定しているのである。1970年の彼の Wh-Question についての研究も同様である。

さらに Dulay, Burt (1972) (1973) (1974) の米国におけるスペイン語系の5才から8才までの子供たち179人を被験者としての報告がある。それによると子供たちが英語の学習の際

に犯す誤りは子供たちがとる戦略 (strategy) であるとする。そして誤りを、母国語を学ぶ際の誤りと同じ developmental error (発達上の誤り)、母国語の反映である interference error (干渉による誤り)、両者のいずれにも属さないと思われる unique error (独特な誤り) の3つに分類した場合、513の誤りのうち、はっきり母国語からの干渉と考えられる誤りは4.7%で、87.1%が発達的誤りであったとしている。新しい言葉を学ぶ時に子供たちは古い母国語の習慣を用いていないということが明らかだとしている。(The dog ate it. に対し発達上の誤りは # Dog eat it. 干渉による誤りは # Dog it ate.) この方面の研究はまだこれから進むことと思われるが、10才以前の子供たちが、目標語である英語が使われている環境で構文を習得していく上で犯す誤りは、英語を母国語とする子供たちの犯す誤りと類似していることが数多くのデータで示されているのである。

### 3. 誤りの分析の問題点と実際面への応用

ある研究が実際の授業面に手っとりばよい近道となるというようなことはめったにないことは我々はよく知っている。しかし誤りの意味が明らかになるにつれて、学習者の犯す誤りに対して、それが学習者の問題を示しているが故に、またそれは学習者の新しい言葉の獲得に対する方策であるが故に、教師はより柔軟で、建設的な態度でその誤りに接することができるかもしれない。

ある誤りは学習のプロセスが進展していくうちに自然に消えていくかもしれないし、それにあまり注意を払う必要はないのかもしれない。しかしある誤りはその段階で徹底的にきょう正しななければならないのかもしれない。経験のある教師はどれが正すべき誤りであり、どれがほっておいてもよい誤りであるかはある程度は知っている。しかしどれが重要な誤りであり、どれがそうでない誤りかをきめるのは英語を母国語としない教師にとってはなかなか困難である。この点について Burt の (1975)、global error と local error の考え方はひとつの指針を与えてくれている。この調査は誤りをコミュニケーションの関係から見ている。彼女はドイツ、フランス、日本、韓国、トルコなどいろいろな外国人の誤りの文を米国人の守衛、職工、商店主などに聞かせ、あるいは読ませて、どのタイプの誤りがもっとも理解が困難であったかを調べ、理解が成立しない誤りを全体的誤り (global error)、理解をとくに妨げない誤りを部分的誤り (local error) としたのである。

全体的な誤りのおもなものは 1 語順 # English language use much people 2 接続詞を脱落させたり、誤った接続詞を使用したり、誤った場所に入れた場合 # not take this bus, we late for school. (If) # He will not be rich until he marry. (when) # since He started to go to school he studied hard. 3 統語上の規則に対して義務的特例を示すような合図の欠如 # The student's proposal looked into the principal. (was) (by).

部分的な誤りのおもなものは、動詞、名詞の屈接変化、冠詞、助動詞、数量形容詞などの誤りである。

現代の英語で語順が重要な意味を持っていることはよく知られていることであるが、一般的な米国人にとって語順の誤りがもっとも大きな障害になるということは興味深い。実際の授業面に使用するにはもっと細かい基準の報告が待たれるのだが、口頭レベルでの発表には部分的誤りは余り注意しないとか、学習者の程度に応じて部分的誤りにまで気を配るとか、

この考えを実際の指導に利用することは可能であろう。

子供が外国語を学習する様子の観察から副次的に生れたことであるが、外国語としての英語を覚えていく際に、同年令の、英語を母国語とする子供たちの存在が、学習にいちばん効果的影響を与えるようであり、教師の指示とか、きょう正をできるだけ後退させることが望ましいとされる。

また外国語学習には言葉が交わせるような自然な場面が望ましいが、そのためには教室内の子供たちの話合いで、言葉の形ではなく、言葉の持つ内容やメッセージに注意を向けさせることが必要である。教師があまりに構文に注意を向けると、学習者である子供たちにとっても教師にとっても使っている文の内容が無意味になる危険がある。教室内で先生の言うことを表わす小道具や補助教材があればあるほど子供たちは先生の言う言葉からそれが持っている内容をよく推し量ることができるといわれる。これらのことは直接教室の授業に生かすことはできないにしても何らかのヒントを与えてくれると思う。

自分の学校の生徒たちの毎年の誤りのデータの集積があれば、カリキュラムの編成や、教材、テストの作製にプラスになることは当然である。

最後に誤りの分析について問題点をあげてみたい。誤りの分析はその名の示す通り、誤りそのものだけを問題にする。学習者が学ぼうとする外国語をうまく自分のものとして獲得した点は問題にしない。外国語学習の面から見れば誤りの分析だけで誤りでないものの分析がないのは片手落ちではないだろうか。誤りの分析は言語学習の研究の全体ではなく、1部であることを知らねばならない。

かつての予見的な古典的対照分析と、現在の集まったデータに説明を加える対照分析の問題にも関係するのだが、たとえば予見的な析照分析によると日本人にとっては関係節を含んだ英文の構文を作ることは困難だろうと予測できる。しかし実際に書かせた作文からその構文に関した誤りがほとんど見つからない。そうすると日本人にとって関係節を含んだ構文は困難ではないという結果が生じてくる。しかし実際は日本人にとってその構文が困難である故にそれを含んだ構文を被験者は使わなかったということなのである。誤りとして表われたものだけを見ていると大きな誤びゅうを犯すことになる。誤りの分析をする際に、被験者のどのようなコーパスをどのように扱うかが重要なことになり、それによって、結果が大きく左右されることになる。

子供の外国語の習得は母国語の習得とよく類似しているということはすでに問題にしたが、年令の高い学習者で、日本のような言語環境では必ずしも同じようにはいかず、いろいろな要素も働くとと思われる。また言語習得は習慣形成ではないという考えを受け入れたとしても実際の授業で、うまく配列され、選別された教材を優れた場面の中でドリルすることを止めるわけにいかないし、それが将来マイナスになるとは誰も言えないと思う。

「いったい学生たちはどうしてできることを規則的に行えないんだろう」とある研究者は嘆いているが、誤りについてはまだまだ解っていないことが多い。多くの被験者の誤りの研究とともに1～2人の成人の学習者の英語学習の誤りを徹底的に追跡する研究もまたれるのである。

### 付記 英音聴取の際の促音「っ」のそう入について

1. 調査の目的 「っ」と書き表される促音は日本語の音韻組織の中でモーラ音素と呼ばれるものの1つで、1拍の長さを持つという特徴を備えた特殊な音素である。この音素は調音的には発音運動の停止とか、喉頭の緊張によっておこるとされている。そしてこれが1音節の長さを持続させることはスペクトログラムの測定によっても確かめられている。また、この音は母音の後、無声音の前に現れ、音声的には後に続く音によって、それぞれ異った音、[p], [t], [k], [s], [ʃ], [ts] のような長子音、重子音を作る。外来語の場合、この音は [z], [g], [h] などの前にも現れる。

スペクトログラムによって英音の促音的なものにあたる音の持続の長さを測定しても、日本語のようにそれは一定でなく、ばらつきもあり、英音に促音的なものが常に現れるとは考えられない。しかし日本人は英音の抑止母音（閉息母音）+[p, t, d, ʃ, tʃ, ts, dz, dʒ] の発音の際には促音「っ」をそう入させて、キャップ、テッド、マッチと言ったり、表記したりする。

ここでは、英語を学習していない小学生と、すでに英語を学習しているグループとで促音の聞きとりには差があるか。ふだん日本語として耳にしている単語と、中学1、2年で学ぶ単語の場合に差があるか。（日本語化しているものからの干渉が考えられるか）また個々の単語の聞きとりは、一般的に予測されるものとどう違うかなどを見ようとする。

2. 調査の方法 米国人（ペンシルヴァニア州出身、男性、30才、ラジオアナウンサーの経験あり）によって録音されたテープ（テープレコーダーは Sony TC-1190. 20W出力）を各教室に持ちこみ、1語について2度連続して聞かせ、自分で聞いたとおりに「かな」で書きとらせた。前後の文字は問題にせず、その書かれた中心に促音の表記にあたる「っ」があるかどうかを調べた。

被験者数は小学校4年生（9～10才）23名、中学2年生（13～14才）38名、高校1年生（15～16才）38名、大学生（19～20才）38名、計137名であり、実施日は1975年7月である。

#### 3. 調査の結果と考察

年令別による促音聴取の割合は、単語全体を通じてみると、35%、41%、42%、56%と年令があがるにつれて増している。日本語化している第1グループの単語については小学生と、他のグループとの差はあまりない。しかし2の単語については小学生と他の年令グループとの間にかなりの差がある。これは年令があがるにつれて、日本語の表記法、あるいは学んだ英語からの干渉によってそうなるのかもしれない。また、2グループの単語についてみると純粋に音だけとして聞く小学生と、意味も伴った英音として聞く他の年代との差であるかもしれない。（1グループの単語について5年生2人にプレテストをして意味を聞いたが、2を除いて意味は知っていた）

小学生の中で1人だけ1、2の単語とも80%の高率で促音を聴取した児童がいたが、その児童は、毎週英語の塾へ通っていることが解った。教え方にも問題があるのかもしれないが、英語を知っていることがかえって促音を聴取させた顕著な例である。他には英語を定期的に学んでいる児童はいなかった。

語尾が有声音で終る単語が8語あるが、米音の場合にその前の母音はのびる傾向がある。



単語	bat	book	cap	hot	pet	match	kiss	mat	truck	drop	bed	egg	dog	bag	cup	年令別 A V	
1	9~ 10才	*11(48)	11(48)	20(87)	8(35)	11(48)	12(52)	1(4)	14(61)	12(52)	3(13)	13(57)	4(17)	12(52)	5(22)	7(30)	(42)%
	13~ 14才	20(53)	22(58)	13(34)	9(24)	21(55)	9(24)	8(21)	11(29)	10(26)	18(47)	14(37)	4(11)	20(53)	6(16)	22(58)	(36)%
	15~ 16才	15(39)	20(53)	17(45)	7(18)	23(61)	5(13)	4(11)	6(16)	25(66)	23(61)	18(47)	19(50)	15(39)	11(29)	19(50)	(40)%
	19~ 20才	27(71)	19(50)	14(37)	8(21)	15(39)	13(34)	9(24)	13(34)	29(76)	28(74)	26(68)	19(50)	22(58)	21(55)	24(63)	(50)%
単語別 A V	(53)%	(53)	(51)	(25)	(51)	(31)	(15)	(35)	(55)	(49)	(53)	(32)	(51)	(31)	(51)		
単語	at	apple	box	bread	bridge	bad	dead	it	its	up	good	head	hit	jet	judge	年令別 A V	
2	9~ 10才	10(43)	1(4)	10(43)	8(35)	14(61)	1(4)	6(26)	5(22)	8(35)	5(22)	6(26)	7(30)	6(26)	8(35)	6(26)	(29)%
	13~ 14才	13(34)	0(0)	22(58)	23(60)	33(87)	3(8)	14(37)	17(45)	24(63)	13(34)	13(34)	25(66)	26(68)	28(74)	6(26)	(46)%
	15~ 16才	1(3)	6(16)	18(47)	26(68)	32(84)	1(3)	22(58)	7(18)	27(71)	12(31)	14(37)	28(74)	16(42)	18(47)	16(42)	(43)%
	19~ 20才	2(5)	12(32)	26(58)	31(81)	31(81)	8(21)	22(58)	15(39)	24(63)	23(61)	21(55)	29(76)	27(71)	28(74)	28(74)	(62)%
単語別 A V	(21)%	(13)	(52)	(61)	(78)	(9)	(45)	(31)	(58)	(37)	(38)	(66)	(52)	(58)	(40)		

\* 11(48) 11=級の中で促音を聞いた数。(48)=級の人数に対する%。

小学生のグループは他のグループのどこよりもこののびる音の長さを敏感に聞きとり、促音ではなく長音と聞きとっていた。dead, good, bread など。

個々の単語について促音の聴取にはかなりの差があり、一般的な予測どおりにはいかないことがわかる。

小学生が未習の英音に対してあまり促音を聴取しないことは、干渉の問題と共に日本人の教師が英語の発音指導の際に促音をそう入させているのではないかという疑問も感じさせる。実際の英音(とくに米音)の発音指導の際には、促音をそう入する方が日本語としてはモーラ結合からみても自然であるにしても、上記の単語などの指導の場合、日本語の長音に近い音として指導してもよいのではないと思われる。

## 参 考 文 献

- Burt, M. K. 1975. Error analysis in the adult EFL classroom. TESOL 9.53-63.
- Bolinger, D. 1971. In his foreword to Dipietro, R. J. Language Structure in Contrast. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learners errors. IRAL. 7. 161-170.
- Cook, Vivian J. 1969. The analogy between first and second language learning. IRAL 7. 207-216.
- Dušková, L. 1969. On sources of errors in foreign language learning. IRAL. 7. 11-36.
- Dulay, H. C. and Burt, M. K. 1972. Goofing : An indicator of children's second language learning strategies. Language Learning. 22. 235-252.
- Dulay, H. C. and Burt, M. K. Should we teach children syntax? Language Learning, 23. 345-358.
- Dulay, H.C. and Burt, M. M. You can't learn without goofing. Error Analysis. Richards

- (ed) London : Longman.
- George, H. V. 1972. *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor : Univ. of Michigan. 2.
- Lado, R. 1964. *Language Teaching*. New York : McGraw-Hill. 105-106.
- Milon, J. 1974. The development of negation in English by a second language learner. *TESOL*, 8. 137-143.
- Klima, E. S. and Bellugi, U. 1966. Syntactic regularities in the speech of children. Lyons, J. and Wales, R. J. (ed) *Psycholinguistic Papers*. Edinburgh : Univ. Press.
- Lenneberg, E. H. 1967. The biological foundations of language. *Readings in Applied Transformational Grammar*. Lester, Mark. (ed). New York : Holt.
- Newmark, L. and Reibel, D. A. 1968. Necessity and sufficiency in language learning. *IRAL*, 6. 145-161.
- Politzer, R. L. and Ramirez, A. G. 1973. An error analysis of the spoken English of Mexican American pupils in a bilingual school and a monolingual school. *Language Learning*, 23. 39-62.
- Ravem, R. 1968. Language acquisition in a second language environment. *IRAL*, 6. 175-185.
- Ravem, R. 1974. The development of wh-question in first and second language learners. In Richards (ed) *Error Analysis*.
- Richards, J. C. 1972. A non-contrastive approach to error analysis. *Journal of English Teaching*. 5. 250-260.
- Richards, J. C. 1974. *Error Analysis*. London : Longman.
- Wilkins, P. A. 1968. In Valdman's *Trends in Language Teaching : Bookreview*. *IRAL*. 6. 101-107.
- 諏訪部 真 : 1971 「日・英語学習におけるモーラ音素とその干渉の問題」中部英語教育学会紀要1.60-65.
- 諏訪部 真 : 1973 「外国語学習における言語干渉の検討」長野高専紀要5.199-206.
- 田辺 洋二 : 1974 「干渉の解釈」早稲田大学学術研究23.33-47.
- 渡辺 昇一 : 1975 「英文法の成立」英語青年121.26-27.