

# 英語学習における困難点と誤りの分析

野村夏治

## An Analysis of Difficulties and Errors in Learning English as a Foreign Language

Natsuji NOMURA

### 英語の音声とつづり字について

私にとってきわめて衝撃的であったある経験から話を始めたい。それは昭和57年の全英連和歌山大会における中学校の研究授業<sup>1)</sup>のとき、ある生徒が答えた英語が関西弁そのものであったことである。その生徒は単語は英語の音声で発音しているのであるが、全体の音調が関西弁であった。私には初めての経験であり、大いに驚いた。周囲の先生がたからも期せずしてざわめきが起こった。英語らしい音調で話されなければ英語には聞こえないということを改めて私は感じた。英語には英語特有のリズムと音調があり、フランス語にはフランス語特有のリズムと音調があるのである。

日本語の「いぬ」は二音節の言葉で、英語の dog は一音節の語である。金田一春彦<sup>2)</sup>は、音節という語の代りに「拍」という語を用いているが、彼によると、日本語の拍の数は112(50音図を中心にして、例えばキャ、キュ、キョ、ギャ、ギユ、ギョなどのほか、ガ行鼻音をガのほか数える)であり、中国語の北京官話は拍数411であるという。キョやビョなどは外国人には発音しにくいらしい。東京はトーキョーであり、病院は美容院に聞こえる。

英語などの西欧語にはこの音節の数え方は適用しにくい。もし金田一のように考えると、英語の dog, cat というように構成の異なる語を全部数えなければならなくなる。一拍の語として異なる構成の一音節の語は8万語近くあるという。英語では、「音素」というもっと分析的な要素を取り入れている。英語では tongue という語も一音節なのである。これに対し、日本語は「モーラ言語」と言われる<sup>3)</sup>。モーラ(mora)とは、母音+子音というまとまり、あるいは、それと同等の長さをもつ単位で、日本語の場合、モーラは仮名一字に相当する。一拍の長さがほぼ等しく、拍の数によって語が識別されるということは、多くの外国人にとっては経験がないため、「おばさん」と言ったつもりが「ば」を長く発音したために「おばあさん」に聞こえたり、その逆であったりするのである。

この日英語の音声の違いはきわめて大きいのである。表記法について言えば、日本語は50音図を中心として112の音声を平仮名で書くことができる。これに対し、英語では、アルファベットと音素は異なるうえ、一拍の語の例ですでに示したように、一つ一つの語を dog, cat, tongue というようにつづりを覚えなければ、発音することはできても、正しく表記することができない。この苦労は日本の小学生が漢字の学習に苦労する以上であるかもしれない。

ひとは幼児のときから自然に言葉にふれ、耳で聞いて口で反応する。しかし文字を書くとき

に違いが出てくる。アメリカの子供は、当然のことながら、書くときスペリングの誤りが多い。次にあげる単語のリストは、つづりの誤りの多い語を多い順に1位(967)から100位(54)まで示したものであって、カリフォルニア州オークランド教育委員会から小学校へ渡された国語の指導書(1956年度)に示されていたものである。

- |    |             |    |           |    |          |    |          |    |           |     |           |   |     |
|----|-------------|----|-----------|----|----------|----|----------|----|-----------|-----|-----------|---|-----|
| 1  | their       | 2  | too       | 3  | there    | 4  | they     | 5  | then      | 6   | until     | 7 | our |
| 8  | asked       | 9  | off       | 10 | through  | 11 | you're   | 12 | clothes   | 13  | looked    |   |     |
| 14 | people      | 15 | pretty    | 16 | running  | 17 | believe  | 18 | little    | 19  | things    |   |     |
| 20 | him         | 21 | because   | 22 | thought  | 23 | and      | 24 | beautiful | 25  | it's      |   |     |
| 26 | went        | 27 | where     | 28 | stopped  | 29 | very     | 30 | morning   | 31  | something |   |     |
| 32 | named       | 33 | came      | 34 | name     | 35 | tried    | 36 | here      | 37  | many      |   |     |
| 38 | knew        | 39 | with      | 40 | together | 41 | swimming | 42 | first     | 43  | were      |   |     |
| 44 | than        | 45 | two       | 46 | know     | 47 | decided  | 48 | friend    | 49  | when      |   |     |
| 50 | let's       | 51 | mother    | 52 | another  | 53 | threw    | 54 | some      | 55  | bought    |   |     |
| 56 | getting     | 57 | going     | 58 | course   | 59 | woman    | 60 | animals   | 61  | its       |   |     |
| 62 | started     | 63 | that's    | 64 | would    | 65 | again    | 66 | heard     | 67  | received  |   |     |
| 68 | coming      | 69 | to        | 70 | said     | 71 | wanted   | 72 | hear      | 73  | from      |   |     |
| 74 | frightened  | 75 | for       | 76 | February | 77 | once     | 78 | like      | 79  | they're   |   |     |
| 80 | cousin      | 81 | all right | 82 | happened | 83 | didn't   | 84 | always    |     |           |   |     |
| 85 | surprise    | 86 | before    | 87 | caught   | 88 | every    | 89 | different |     |           |   |     |
| 90 | interesting | 91 | sometimes | 92 | friends  | 93 | children | 94 | an        |     |           |   |     |
| 95 | school      | 96 | jumped    | 97 | around   | 98 | dropped  | 99 | babies    | 100 | money     |   |     |

ここにあげられている誤りにはわが国の生徒がよく犯す誤りと共通していると考えられるものもかなりあるが、必ずしも一致はしていないように私には思われる。一致しているのは, they, their, there の区別, too と two, your と you're, its と it's などがあり, さらに, friend, people, many, knew, first などがある。asked, looked, stopped, tried などの過去形が多くあがっているのは, 児童が発音することができても正しいつづりが書けないことを示している。これに対し, わが国の生徒は, 発音とつづりを同時に学習するため正しくつづることができても, 過去形を正しく発音できない生徒がきわめて多いのである。なお, このリストの上位に came と name があげられているのが私には興味深い。

アメリカの小学校低学年の国語(英語)の学力が大いに劣っていることを示すいくつもの事例がある。上記の表もその一つであろう。「ふつうアルファベットの文字の名前を覚えるのは二年生で, アルファベットの順序は三年の後期か四年の前期」<sup>4)</sup>という。小・中学校の読む力は国際学力調査においても劣っているのである。しかし, 一概に比較しにくい面もあることを考慮に入れなくてはならない。アメリカの学校では, 話し方, 聞き方の教育も行われているのに, わが国では, 国語教育といえば, 読み書きである。確かに, 学習指導要領には, 話し方指導の内容が明示されているのであるが, この面で効果があげられているとは到底思えない。国語教育の目標の重点の置き方が日米では相当違うのである。

今春名古屋市内の中学校の先生方に「生徒の誤りやすい英語」についてのアンケートをお願いした。それによると, 音声では, [l] と [r], [θ] と [s], [b] と [v] の区別, she と see (sea) や, work と walk, leave と live, saw と so, heard と hard などがある。さらに英語特有のリズム, 音調, 強弱アクセント, 速さなどの問題がある。特に疑問文のしり上がりの音調がどう

してもできるようにならない生徒もある。全体の音調を次第にあげないで、語尾だけを急にあげてしまうのである。疑問文の音調は初めての経験なのである。

そのほかカタカナ英語の誤りが多いという。アルバムを取り上げてみると、日本語では四音節の語であるのに、英語の album は二音節で、リズムは「強弱型」(´ —) である。(「弱強型」(— ´) には July がある。) 英語では、強弱のリズムをきちんと発音しなくては相手に通じない。ところが、生徒は、日本式にアルバム、カメラ、バイオリンと発音すれば英米人に通ずると思っているので具合がわるいのである。英語の音声をカタカナで表記できることは日本語の特色であるが、カタカナで表記されたものは日本語であって、実は英語ではなくなっているのである。カタカナで表記される、いわゆる外来語の音は、私たち日本人が発音可能であり、聞き分けられるように組み立てられている音なのである。このほか、英語のスペリングをローマ字読みをしたり、ローマ字書きをする生徒もいる。この両者を混同してしまい、orange を orange と、radio を redio と書く例がアンケートにあげられている。

アンケートに見られる「書くこと」の誤りでは、冠詞を不要なところへ入れる、複数形、誤順を間違えるなどがあるが、スペリングの誤りとしては、does (dose とつづる)、whose (whoes)、doctor (docter)、ninth (nineth)、forty (fourty)、dollar (doller) などがあり、さらに、bicycle (bycicle)、writing (writting) などがある。リーディングでは、余分に母音を入れたり、ローマ字読みをする (Mike をミケと読む) などがある。母音の長短の誤りのほか、読めない語としては won, lie, war, flew, during, thousand, cousin, August, mathematics, stadium などがある。アクセントでは、violin, guitar, museum, tape recorder などがあげられている。

私が思いつく語を加えてみると、不注意なつづりの誤りでは being (beeing)、読めないものに says, lose, meant, lives (名詞)、recognize, occupy, comfort などがあり、アクセントを間違えるものに industry, comfortable などがある。

さらに、アンケートによると、固有名詞を大文字で書き始めることが身につけていない、という。これはアメリカでも同じであると考えられる。帰国子女の英語についての考察<sup>9)</sup>によると、内容がしっかり書かれていても、句読点の不備がめだつ、という。アメリカの国語教科書では、大文字と句読点の指導に相当の重点が置かれているように思われる。

クラッシュンの研究<sup>9)</sup>によると、幼児 (10 歳以下を指す) が犯す文法的誤りのわずか 5%、成人 (17 歳以上の高校生、大学生、成人を指す) が犯す誤りの 20% が、第一言語の干渉による、とされていて、第一言語による影響は文法よりも発音が受けやすいという。確かに、発音のほうが影響を受けやすいと思われる。なお、彼は、「完全に自然なコミュニケーションを、目標言語で経験する 10 歳以下の幼児や学童は、ほとんどの場合、母国語話者に近い言語能力を身につけ得るが、15 歳を過ぎると、めったに、その能力を身につけることができない。」とも述べている。

この彼の考え方を裏づけると思われる一つのエピソードをあげてみよう。1 年 7 か月をニューヨーク郊外で生活した主婦の体験記<sup>7)</sup>によると、小学校 4 年生 (9 歳) で渡米した次男は英語を全く知らなかったから幼児と同じように自然に英語にふれ、耳で聞いて口で反応できるようになった。しかしスペリングの誤りが多い。兄のほうはわが国で中学生になっていて、簡単な言葉や文章、初歩的な文法を勉強してから渡米したので、その延長線で理解しようとするのでどうしても慎重な態度をとるようになり、わが国での英語の学習が役に立つと同時にブレイキにもなった、という。この年齢差による対照はきわめて興味深い。

なお、岡本夏木は、母語 (生活圏の日本語、いわゆる方言) の習得について研究をしているが、自我と内言についての考察をしたあと、言語学習には「9 歳の峠」「9 歳の壁」が存在すると述

べている<sup>8)</sup>。方言の習得は9歳までに行われるというのである。

### 文の構造に関する誤りの類型

幼児(子供)の言語習得の過程における文の構造に関する誤りについての諸外国における研究などの中からいくつかを選んで述べてみよう。

上記のクラッシュェンは、第1言語と第2言語に共通する誤りを多くあげている<sup>9)</sup>が、次は、その誤りのうちから私が選んだものである。

#### 1. 脱落による誤り

(1) 主要素(主語, 主語の名詞, 主動詞の has, 直接目的語 it.)の脱落

He like. (← He likes it.)

(2) 文法形態素(前置詞, 冠詞 the, 複数の s, 助動詞 do, is など, 過去の ed など)の脱落

I want to go New York. (← go to New York)

I fall down the water. (← in the water)

I'm play with it. (← I'm playing…)

They hungry. (← They are hungry.)

How you take it out? (← How do you take…?)

I want draw it. (← want to draw)

#### 2. 付加による誤り

Joe doesn't likes it. (← like it)

Did I did it? (← Did I do it?)

#### 3. その他

Man no go in there. [だれもそこへ入って行かない(行かなかった)]

以上の誤りは、言語習得の過程において、だれもが犯しがちな一般的なものであると考えることができる。次のわが国の生徒の英作文の誤りの例も上例と似ていると考えられる。

I'm going a driving sohool every day. (← I go to……)

We spent for four days. (for 不要)

I am staying my uncle's house. (← staying at……)

I was climbed Mt. Fuji. (was 不要)

英語の屈折形には、(1) 名詞の複数形 (2) 動詞の人称, 数, 時制 (3) 所有形 (4) 進行形などがあるが、幼児の用いる言葉の中にこれらの屈折形が現われてくるのは3語からなる発話へ移行する時期と大体一致している<sup>10)</sup>、という。子供は次第に異なる文型をいろいろな統語規則によって結びつけることを学んでいくが、その中でも、疑問文と否定文の習得は大体同じような段階をふんで並行して行われる、という。クリマ=ベルggi (Klima and Bellugi) の研究<sup>11)</sup>からいくつかの例をあげてみよう。この例は、2~5歳のものと考えられる。

#### 1. 疑問文の発達

第1段階	See hole?	What cowboy doing?
	I ride train?	Where horse go?
第2段階	See my doggie?	What book name?
	You want eat?	What me think?
	I have it?	Why you smiling?
第3段階	Did I saw it in my book?	What I did yesterday?

Will you help me?

What he can ride in?

What did you doed?

第1段階では, yes, no 疑問文は上昇調の音調が伴い, Wh-語は文頭に来て第3段階になるまで倒置が行われず, 補助動詞が現われていない。

## 2. 否定文の発達

第1段階 No a boy bed

No mitten

第2段階 No pinch me

That no fish school

This a radiator no

I no want envelope

第3段階 I didn't did it

This not ice cream

It's not cold

I not crying

第2段階で I can't catch you の例もあるので, can't が正しく使われているようにみえるが, can't も don't も no と同じように使われていると考えたほうがよさそうである。

マクニール (Mc Neill) は、『発達心理学』(1966)の中で, 幼児に対し, Nobody don't like me. という誤りの文を, Nobody likes me. に8回言い改めさせようとしてもむだだった, と述べている<sup>12)</sup>. この話は, 言語の習得が身体や精神の発達段階と密接に結びついていることを示している。

小学校入学前の幼児テレビ番組としてアメリカに Sesame Street があったが, その番組では平易な幼児向けの言葉が用いられた. Me no can do it. (=I can not do it.) のような言葉が用いられたのもやむをえないことであつたと思われる<sup>13)</sup>. can't, aren't, doesn't, won't のような語を使いわけるとは大変なことであろう。

## 英語学習における日本語の干渉について

中学生からよく受ける質問についての報告<sup>14)</sup>の中からいくつかを選んで考えてみよう. (1) Mr.は, がつくのTVにはなぜつかないのか. (2) my cap では, 帽子が一つなのになぜ a がつかないのか. (以上1年生) (3) I'll not~とは言わないのか. (4) Will you come to the concert with us? 行くことを come で表現するのはどんなときか. (5) I don't remember my father or mother. or が and ではないのか. (以上2年生) (6) 「彼はすわって読んでいた。」を He sat reading. He read sitting. の二通りには考えられないか. (以上3年生)

上記の質問は私にはきわめて興味深いものである. これらの質問は, 中学生が初めて学習する英語を知的に受け止めて, 日本語と比較しながら理解しようと努力していることを示しているように思われる. (1)は正にこの通りであろう. このごろは, Mr.の. がつかない形も多くなっている. (2)の冠詞は生徒にとっては大問題なのである. 山田純の, "This is a my book" についての研究<sup>15)</sup>によると, This is my a pencil の誤りが多く, また, a this book よりも this a book の誤が多い, という. この理由は, (ア) That is new a book と, (イ) あれは「新しい一冊の本」です. とが対応していると考えている生徒がかなりいるからである, という. 日本語の語順と同じに英語を並べて, this a box, my a pencil とするのである. 先にあげた名古屋市内の中学校の先生のアンケートにも, your a pen, near my a classroom があげられている. もちろん, a new book から誤って類推した形の a my pencil, a that pen の誤りもかなりある. my や this や that が名詞につくときには冠詞 a, an は不要であると教えても, a を「一つの」と考えているから a を入れてしまう. これは, 単数名詞には a をつけると覚えたからである.

(3)の I'll not~は I won't~と教えたいのである. しかし, will が「意志未来」を表すのなら

won't になることが理解できるが、単純未来の場合は will が弱いのであるから生徒には I'll not ~ となるのである。事実 I'll not be caught. 「つかまらないだろう」(単純未来)という英語もあるのである。少し違う例であるが、名古屋市の中学生の誤りの中に I amn't ~ がある。I am not ~ を I'm not ~ と覚えさせるのであるが、isn't, don't, can't の類推から amn't としたのであって、このほうが理路整然としているし、また、I amn't ~ という方言も存在しているのである。しかもこの I am ~ の疑問否定形は、米語では Am I not ~ ? が多く、英国国語は Aren't I ~ ? である。俗語では一般には Ain't I ~ ? である。つまり、この表現は、現在の英語では、形が揺れ動いているのである。

この I'll not ~ 及び I amn't ~ は、言語の創造性という重要な問題を含んでいると思われる。中学生は初めて英語を学習して、自らの持つ日本語という言語形式(文法体系)と認知構造とを比較しながら、英語という言語の知識を文法の体系として構築し、新しい認知構造を作りあげていこうと努力しているといえる。人は言葉を学ぶとき模倣をするか類推をするかどちらかをするのである。この中学生が教えられた通りに模倣せずに類推を行い、この場合間違った類推をしたとしても、その学習活動は責められるものではない。「人が話をする時には、その人は模倣か類推かどちらかをしている。」<sup>16)</sup>のである。子供は言語を習得する際決して周りの人々が話していることを受動的にまねるだけではない。自ら仮説的に規則を作り出していく。

次に、(4)の come と(5)の or は、高校生もよく間違えることである。go と come の用法は単純に日本語の「行く」「来る」ではないからである。2人称では「行く」に当たるものは come である。not A or B が、A, B 両方の否定であることも理解されにくい。(6)では、英語の動詞に「動作を表すもの」と「状態を表すもの」とがあるが、その区別が理解されていないのに、日本語の「~している」からこのような類推をしたのであろう。なるほど直訳の「読みながら座っていた」よりは「座って読んでいた」のほうが日本語らしい表現である。

英語学習における日本語の干渉は、すでに述べたように、音声面をはじめとして多種多様にわたると考えられる。カタカナ英語、ローマ字もその一つである。I amn't ~ を考え出す生徒はかなり思考能力の高い生徒であろうと思われる。この類推は日本語の干渉によるものではない。立派な英語による思考活動である。my a pen という英語を作り出すのは日本語の干渉によると考えることができる。このように、日本語の体系や語順が全く異なるということが、生徒の英語の学習にきわめて大きい影響を及ぼしているのである。

### 構造上誤りやすい表現

英語の否定表現には意味がはっきりしない構文が多い。生徒がはっきり分からない表現に、John did not read the book carefully. がある。生徒は漠然と「ジョンはその本を注意深く読まなかった。」と訳すが、「ジョンは一本本を読んだのか、それとも読まなかったのか」とたたみかけて尋ねると、答えられない生徒がいる。その文の内容を、日本語でも英語でもよいが、正しく把握することが習慣としてできない生徒がいるのである。この英文の意味は「ジョンはその本を読んだのだが、注意深く読んだのではなかった。」であって、否定の not は read the book carefully を、分かりやすく言えば carefully を否定しているのである。この例のように、英語の副詞にはいろいろな用法があって、それが文のどの部分にかかるかが分からなくては全体の意味が正しくつかめないのである。

英語の否定構文には二通りの意味にとれるものがある。次はその一例である。

I didn't go on account of the rain. (ア. 雨のために行かなかった。イ. 雨のために行かな

かったのではない。)もし go の次に下降休止調があれば、「行かなかった」ことは明白になり、アの意味になる。イでは go の次に下降休止調はなく、音調は続いていく。

もう少し類例<sup>17)</sup>をあげよう。

I didn't call because I wanted to see her. 「訪問した。しかし彼女に会うためではない。」

I didn't call because I wanted to avoid her. 「訪問しなかった。彼女に会うのがいやだったから。」

He tried not to look that way. 「そちらのほうを見まいとした。」

He did not try to look that way. 「そちらのほうを見ようとはしなかった。」

次に、不定詞構文を取り上げてみよう。クラッシュェンは、類似した表層構造をもちながら意味(さらに、深層構造)が異なる文の組合せをまとめたもの、として次の例を引用している<sup>18)</sup>。

1. 規則 : Don *allowed* Fred to stay.

不規則 : Don *promised* Fred to stay.

(解釈) 誤 : Don promised Fred that *Fred* would stay.

正 : Don promised Fred that *Don* would stay.

2. 規則 : The girl *tells* the boy what to paint.

不規則 : The girl *asks* the boy what to paint.

(解釈) 誤 : The girl asks the boy what *he* should paint.

正 : The girl asks the boy what *she* should paint.

クラッシュェンは「幼児も成人も、規則の一般化による誤りをかなり多く犯す。ある程度言語能力が身についた後でも言語規則は例外項目に過度に適用される」と述べている。これは「過剰一般化」と呼ばれる現象であって、言語習得の過程ではいろいろなところに現われる。彼は、この次に、John is eager to see.と John is easy to see.もあげているが、この解釈の誤りは、幼児の第1言語と成人の第2言語の学習において生ずるが、このような誤りを犯すのは、複雑な構造をコントロールする一般原則にも例外があるからである、と彼は述べている。

次の文も生徒に訳させてみると理解が不十分であることに気がつく。They were almost frozen to death.を、生徒は、「彼らはほとんど凍死した。」と直訳する。ところが、「彼らのほとんどが(彼らの大半が)凍死した。」という意味の英文は、Most of them were frozen to death.であって、先の英文は「彼らはもう少しで凍死するところであった。」という意味である。「凍死した」のか、「凍死はしていなかった」のかの区別がまずはっきり分かっていなくてはならない。

ここでは、生徒が学習上間違いやすい数例の構文をあげるにとどめ、関係代名詞や後置修飾(形容詞用法の不定詞、現在分詞、過去分詞)の場合については後述することにする。

### 日英語の構造の違いについて

昭和59年の語研大会の講演<sup>19)</sup>において、講師のチューリッヒ大学のErnst Leisi氏は、学生が外国語としての英語を学習するとき、単数、複数の誤りをしないと述べたが、対象が限定されているとはいえ、これは注目に値することであると私は考える。独、仏、英語において、名詞、代名詞の単数・複数は共通事項であって、それに伴う動詞の用法も似ている。学生は、英語の動詞の疑問文、否定文の用法で誤りをほとんどしないという。ところで、わが国の生徒は、日本語とは全く異質で語順の異なる英語を学ぶのであるから、単数と複数、疑問文、否定文を理解し、習得するには大いに苦勞しなければならない。西欧語族とアルタイ語族との大きな言語

構造上の差異の学習は生徒にはきわめて大きな負担なのである。

北米インディアン語のクワキウツル語では、単数と複数の区別は義務的なものではなく、エスキモー語では、The man is coming.と The man was coming.の対立に見られるような現在時制と過去時制の区別はなされない<sup>20)</sup>、という。それぞれの言語は独自の体系をもっているのだから、それに対してヨーロッパの伝統的文法の範疇を当てはめようとしても当てはめることはできないのである。

SVO という日本語と同じ語順は、アルタイ語 (韓国語, 朝鮮語, ツングース語, モンゴル語, トルコ語) をはじめ、ビルマ語, アムハラ語 (エチオピア) などと、オーストラリアの原住民語に部分的に見られる<sup>21)</sup>。なお、関係代名詞は中国語, 韓国語, 朝鮮語にもない、という。

日本語には、「が」とか「を」とかという助詞がある。トルコ語, モンゴル語, 韓国語, 朝鮮語にも一律にヲとかトという意味の助詞がある<sup>22)</sup>、という。英語の前置詞は、それと結びついた名詞句の前にくるが、日本語の助詞は名詞句の後にくるから、これを前置詞に対して後置詞と考えることができる。意味的, 統語的機能は同じ種類であっても語順は異なるのである。

わが国の中学校の英語教育は、音声の指導及び日英語の語順の違い、特に動詞の用法、それと単数・複数の指導にほとんど全部のエネルギーを費やすといっても過言ではあるまい。3年生になれば、関係代名詞の学習に多くの時間が使われる。

日本語の構造上の特徴は関係代名詞が存在しないことであるが、黒田成幸<sup>23)</sup>は、「関係代名詞があるかないかという問題のたて方は、言語の構造を大局的に批判するには、あらかじめ視野を不自然に狭めることになり、有益ではない。」として、「日本語には関係代名詞に直接相当する単語はなくとも、英語において関係代名詞が特徴づけている構文法は存在すると考えられる。」としていて、英文とその和訳の文「自分のしっぽを追いかけている子猫はシャム猫である。」などの数例についていろいろと考察をしている。

黒田が指摘するように、日本語にも、英語における関係代名詞が特徴づけている構文法は存在すると考えることはできるであろうが、その構文法—日本語では連体修飾—の部分が高くなりすぎる場合には意味がつかみにくくなってしまふ。ある国語の本<sup>24)</sup>に次の例がある。

1. けさ早く真白いピロードのような花びらをつけたとても大きなバラの花が咲いた。

これでは意味がつかみにくいし、何よりも待ちに待った花が咲いたという喜びが伝わらなくなってしまふ。これをなんとかしようとするれば、次のように言うよりしかたがない、として、

2. けさ早くバラの花が咲いた。真白いピロードのような花びらのついたとても大きな花である。

という文が示されている。正にこの通りであろう。

この文の原文が英語であると仮定してみると、1は長い連体修飾語を伴った翻訳調の文であるのに対して、2は英語の語順をそのまま受け止めたもので、いわゆる「直続直解」の訳にあたると思うことができよう。「花が咲いた」とまず訳しておいて、その状況を補足、説明していく。関係代名詞をこのように扱うこともできるのである。

### 埋め込み構造と左枝分かれ構造・右枝分かれ構造

関係代名詞の構文は、埋め込み構造の問題であると考えられるので、次に、この問題について考えてみよう。

コンピュータによって統語分析の諸問題を研究した V. Yngve (イングヴェ) が出した深度仮説によると、その句構造文法のうちの繰り返し規則は、(1) 左辺反復 (left-recursive) 図 1 (2)



右辺反復 (right recursive) 図 2 (3) 自己埋め込み (self-embedding) 図 3 である<sup>25)</sup>, という。

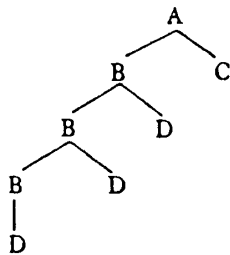


図 1

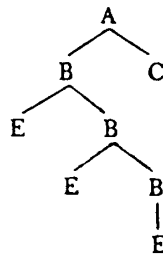


図 2

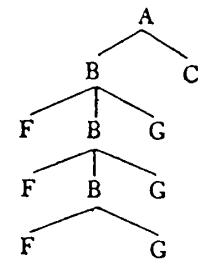


図 3

(1)は左枝分かれ構造であって, 例は John's friend's wife's father's gardner's daughter's cat であり, (2)は右枝分かれ構造であって, 同義の例は the cat belonging to the daughter of the gardner of the father of the wife of the friend of John であり, 彼の仮説というのは, 左辺反復構文は文の深度 (depth) あるいは心理学的複雑さを増す, というものである. その理由は, 左辺反復は右辺反復と違って, 文を処理する際に, 短期記憶においてより大きな場所 (space) を必要とするからである, という。

英語にはいろいろなタイプの左辺反復構文と右辺反復構文とがあるが, 日本語やトルコ語では, 反復構造は圧倒的に左枝分かれの形を取っている<sup>25)</sup>. したがって, イングヴェの仮説の真偽について日本語は直接にはかかわりをもっていない。

英語の右枝分かれ構造には, 例えば, a book on the desk, something cold to drink, that girl you lent your dictionary to, the boy standing at the gate, the countryside seen clearly from the top of the hill などがあるが, これらの語句が文中にあるとき, これらの語句がどこからどこまでが一つにまとまっていて, どのような文法上の役目をしているのかを, 生徒は容易に把握することができない. 要するに, 生徒には右枝分かれ構造の理解が困難であり, さらに, 主語にこの右枝分かれ構造がついている構文は最も理解が困難なのである。

チョムスキーは, イングヴェの仮説を論じた際に, 最も理解を困難にするのは自己埋め込み構文である, と指摘している<sup>26)</sup>. 自己埋め込み構造の例として上記の本では The book the man left is on the table. があげられている. この文は, The book is on the table という文の真中に The man left the book が埋め込まれたものである. これは, 主語に関係代名詞が導く節が埋め込まれていて, しかも, その関係代名詞が省略されている構文であって, 接触節と呼ばれるものである. 英語の関係節は, 自己埋め込み構造か右枝分かれ構造である。

The camera I want to buy is very expensive. という接触節を含む文を正しく buy の後で区切って読む正答率は, 中学 3 年生で 35.5%, 「私がきのう会った少年は公園の近くに住んでいます。」を, 与えられた語を並べかえさせて構成する問題は, 高校新入生で正答率 34.6% にすぎないのである<sup>27)</sup>. 右枝分かれ構造とか関係代名詞が省略されている英文が生徒には理解しがたいのは当然のことである. 日本語における関係節構文の理解の発達の研究<sup>28)</sup>によると, この埋め込み構文が最も困難であろうという。

ところで, 英語を和訳する場合, これらの枝分かれ構造の文章を, 例えば「の」という助詞を用いて, 延々と続くものを一つに名詞化しなければならない. 連体形などを用いて「の」にすべてを預けて名詞化する. 「の」で名詞化され, 「のは」と主格にされて次に述語がくる. しかし, 日本語には, 翻訳日本文におけるような長々と続く連体修飾語が原則としてないのであ

る。私たちのものの考え方は、元来、名詞をかなめとしてそこに集約される形をとらない、名詞から名詞へと展開していく形ではないのである<sup>29)</sup>。

### it に相当する日本語は存在しない

This is a pen. It's mine. を「これはペンです。それは私のです。」と訳するのがふつう行われている。英語の初学者は、it は指示詞ではないのに、this=これ、it=それ、that=あれ、という図式の対応を作っているかもしれないが、it という三人称代名詞は、文脈中の名詞、または一連の句や節を名詞化して受けるのであって、日本語の「それ」とは異なる。最初に this…、that… で導入された語句を it で指すこともできる。英米人の中には、this=これ、that=それ、あれ、のように日本語を用いている人が少なくない。「あれ」が期待される場面に「それ」を用いたり、その逆であったりする、という<sup>30)</sup>。ともかく、日本語の「コノ、アノ、ソノ」の3分法は、英語の this、that の2分法に当たると考えることができる。

日本語の「コ・ソ・ア」代名詞は、基本的に、話し手や聞き手の位置関係によって指すところが支配されている言葉である。日本語では、位置関係の違いが「これ」と「それ」によって示される。英語の it には前に導入された語句を受けて、「くり返し可能」の機能が備わっているが、「これ」を2回目には「それ」と言いかえる機能は日本語には存在しない<sup>31)</sup>。したがって、上例の英文は、「これはペンです。これは私のです。」と訳さなくてはならないことになる。

三上章、柴田武は、コーソーアを一本の系列としてはとらえていない。次のような2分法をあげている<sup>32)</sup>。

〔自分・第三者〕〔相手〕……………〔コ〕〔ソ〕

〔自分・相手〕〔第三者〕……………〔コ〕〔ア〕

これに対し、柳父章は、時間的位置関係と空間的位置関係に分けて考えている<sup>33)</sup>。

空間的位置関係      コ(話し手)ーソ(聞き手)ーア(話し手・聞き手から遠い)

時間的位置関係      コ(話し手)ーソ(過去のある時点、話し手・聞き手共通)ーア(過去のある時点より以前)

このように、日本語の代名詞には、いちいち発言者の立場や対象が介在していることを知っていなければならない。

キャロルは、特定の言語体系は思考過程に影響をもつことがありうるとしている。「一つの言語の持つ形式・形式部類・構造などによって象徴される概念は、他の言語にそれと完全に対応するものが常にあるとは限らない。全く同じ概念は決して他の言語には存在しないと主張する者もいる。(中略)かりにこれが事実だとすれば、ある言語を話す人の思考過程は、別の言語を話す人の思考過程と同じではないということになるのであろう。」<sup>34)</sup>

Nida(成瀬武史訳『翻訳学序説』)は、翻訳の方法として、原文の一つ一つの言葉を形式的に対応させていくような翻訳を、形式的等価(Formal Equivalence)を求める翻訳であって、よくない、と解く。これに対して、言葉が、それぞれの文脈の中でもつ意味がたがいになるべく近い対応関係をもつような方法を動的等価(Dynamic Equivalence)の解釈の方法である、と述べている。動的等価を求める翻訳は、原文と翻訳文とで、品詞の種類や、文と文との対応が変わることを認めるのである<sup>35)</sup>。

西欧語文と日本語文のそれぞれのもつ特徴を要約すると、次のように言うことができよう。西欧語文は名詞をかなめとして展開していく。そして、少なくともその半分は、代名詞、とりわけ it などの3人称代名詞によって支えられている。it は、導入の語句を指すだけでなく、後

述の語句を導く仮の言葉ともなりうる。つまり、it は、文から文へと論理的に展開していく文結合のかぎとなる言葉である。このような英語の構造を理解することは英語の学習に絶対必要である。これに対して、日本語は動詞を中心としているといえよう。日本語には、名詞を頼りにしてものごとを突き詰めて考えていく機能は基本的には弱いと言わなければならない。

私たちは言語を媒介としてものを考える。英語という言語は、元来、英語国民が長い年月をかけて構築してきたものであって、そこに英語国民のものの見方、考え方が反映されている。同じように、日本語には日本国民の長い歴史と伝統が影響を及ぼしてきているのである。したがって、ときには、コミュニケーションの失敗も生ずるのである。生徒の英語学習にはいくつかの困難点があり、ここでは、日英語の構造の差異を中心にして生徒の犯す誤りと学習上の困難点をあげてみたのであるが、英語の学習には地道な努力が必要であることは言うまでもない。

## 注

- 1) 第 32 回全英連和歌山大会 (1982 年 11 月), 和歌山大学附属中学校 3 年生の研究授業
- 2) 金田一春彦: 日本語の特質, 53, 日本放送協会 (1984)
- 3) 文化庁: 日本語の特色, 「ことば」シリーズ 10, 13, 87 (1981)
- 4) モーティマー・スミス: 読み方の問題, 日米フォーラム, 1969-12, 29, 米国大使館広報文化局
- 5) 南山中・高等学校 浅野享三: 帰国子女の英語についての一考察, LLA 第 24 回研究大会報告 (愛知) (1984)
- 6) Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S, 牧野高吉訳: 第 2 言語の習得, 3, 弓書房, (1985)
- 7) 飯泉美耶子: ニューヨーク郊外の学校で, 43, 旺文社 (1983)
- 8) 岡本夏木: ことばと発達, 149, 岩波書店 (1985)
- 9) 前掲書 6) 121~125
- 10) ロボ, F., 津田葵, 楠瀬淳三: 英語コミュニケーション論, 220, 研究社 (1984)
- 11) 同上, 222, 223
- 12) パン, F.C.: 発達と習得における言語活動, 175, 文化評論社 (1978)
- 13) 宇多村美津: 主婦の英国, 子供の英語, 191, 三修社 (1984) ウェールズの学校の先生がセサミ・ストリートを “It's American rubbish (くず)”. という話が出ている。
- 14) 和歌山県海南市立第三中学校 藤岡史朗: 第 1 分科会研究発表, 前掲大会<sup>1)</sup>
- 15) 山田純: “This is a my book” の第 3 の理由, 英語教育, 1983-2, 46, 大修館
- 16) ディラー, K.C., 鳥居次好, 佐々木昭: 言語教育における理性主義と経験主義, 15, 大修館 (1982) なお, ホケット (Hockett) は, 新しい発話を産み出すメカニズムとして, 類推, 混成 (blending), 校訂 (editing) の三つをあげている。163 (同上)
- 17) 安井稔: 英語学研究, 229, 研究社 (1965)
- 18) 前掲書 6) 113
- 19) 講演題目: Some Swiss Contributions to Applied Linguistics and The Teaching of English, 語研大会 (1984 年 10 月 13 日)
- 20) Lyons, J., 長谷川欣佑, 馬場彰共訳: チョムスキー, 25, 26, 岩波書店 (1985)
- 21) 比嘉正範: 日本語と日本人社会, 岩波講座 日本語 1, 日本語と国語学, 23, 岩波書店 (1976)
- 22) 前掲書 2) 218
- 23) 黒田成幸: 日本語の論理・思考, 岩波講座 日本語 1 (前掲書 21), 156  
なお, 同氏は, 日本語の関係節について, (ア) 英語にあるものと同じもの (「第 1 種関係節」), (イ) 英語には直接に対応するものがなく, 日本語特有の現象 (「第 2 種関係節」) に分け, 次の例をあげている。(ア) 皿の上にあるみかんを取った。(イ) みかんが皿の上にあるのを取った。彼は, (イ) において「取った」の目的語となるのは「みかん」であり, 「皿の上にある」の部分

関係節と見る。(イ)は関係節であると同時に副詞句のような機能を果たしているといえる、と彼はいう。

- 24) 菅井建吉：文型文法のとりたて指導，98，明治図書(1982)
- 25) 前掲書 20)，133，134
- 26) 同上，134
- 27) 野村夏治：名古屋女子大学紀要，31，140，141(1985)
- 28) 大塚明郎監修，林大編：言語と思考の発達 講座現代の言語 2，144，三省堂(1984)，日本語における関係節構文の理解の発達についての実験の結果，関係節をもつ複文の理解に至る過程として，単文→等位接続構文→左方枝分かれ関係節構文→中央埋め込み関係節構文の順序が示されている。
- 29) 柳父章：比較日本語論，96，日本翻訳家養成センター(1983)
- 30) 国広哲称：総説，日英語比較講座 2，文法，18，19，大修館(1982)
- 31) 前掲書 29)，50，106，189
- 32) 前掲書 30)，18
- 33) 前掲書 29)，56，57
- 34) Carroll, J.B., 詫摩武俊訳：言語と思考，175，岩波書店(1977)
- 35) 柳父章：翻訳とはなにか，34，法政大学出版会(1977)