

日本語の用法区分に起因する英語の誤出力 —「できた」と“could”の非対称性—¹⁾

西谷工平・中崎崇

1. はじめに

本稿の目的は、とくに日本語の用法区分の観点から、学習者が生み出す英語の誤出力の要因を探索することにある。たとえば、日本人大学生が記述した英語を観察すると、以下のような意味的に不自然な表現を目にすることがある。

- (1) a. I could learn how to write English.
- b. I could read books of my level.

これらは、授業評価アンケートにおいて、外国人教員の授業のメリットについて学生が自由記述したものである。文脈を踏まえると、(1a)は「英語の書き方を学ぶ」、(1b)は「自分のレベルに合った本を読む」という出来事が過去の特定の時間に成立したという趣旨を伝えているのだと推測される。

これらの表現の不自然さは“could”という助動詞の使用に根差す。直説法の“could”は過去における能力可能あるいは状況可能を意味する。すると、(1a)と(1b)はそれぞれ学習と読書が過去の時点で可能であったという趣旨を伝えていることになる。しかし、本来の趣旨は先述のとおりであり、そこに「可能」の意味が入り込む理由はない。そのため、“could”を使用すると文意が不自然になってしまうのである。およそ、この種の誤出力は言語間の逐語置換に起因すると考えられる。(1)に即して言えば、「できた」と“could”をそのまま置き換えてしまうことに問題がある。

ところが、この問題の根は深い。というのも、「できた」という言い回し自体に複雑な用法区分が内在するからである。仮に、過去における能力可能あるいは状況可能を伝えようとするのであれば、“could”の使用に問題はない。他方、(1)の本来の趣旨を伝えようとするならば、“could”の使用に問題が生じる。つまり、「できた」の用法区分の中には“could”で置き換えることができるものとそうでないものとが共存するのであり、この共存状態が問題を複雑化しているのである。

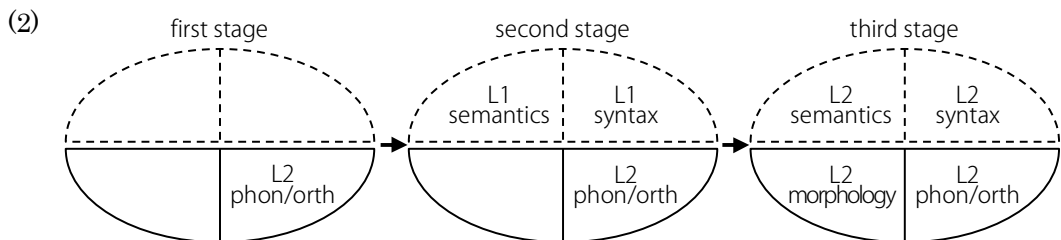
こうした問題について、小田ら(2014)は意味論的観点から分析を試みているが、日本語の用法区分の観点からは詳細な分析を行っていない。そこで本論は、とくに「できた」の用法区分の観点から、“could”の誤出力の要因にアプローチする。

2. 先行研究

この節では、当該誤出力の要因を明確にするため、3つの研究を概観する。2.1節では第二言語の語彙習得プロセスにまつわる研究（Jiang, 2000, 2004）、2.2節では中高生の英語助動詞の習得状況を裏づける研究（内田, 2008）、2.3節では日本語の多義性と英語の誤出力の相関関係を扱う研究（小田ら, 2014）を見る。2.4節では一連の先行研究を照合し、本稿の論点を明確にする。

2.1 Jiang (2000, 2004)

Jiang (2000) は第二言語の語彙習得プロセスを以下のように図式化する。このプロセスの中でとくに本稿にとって重要なのは第2段階である。



(Jiang, 2000, p. 54)

(2) の図式から明らかなように、第2段階では、第二言語 (L2) の語彙の形式情報に第一言語 (L1) の対応語彙の意味的・統語的情報を組み込む。いわゆる「転移 (transfer)」である。本来であれば、学習者の語彙習得は次の第3段階へ進み、L1 対応語彙の情報に依拠しない完全な L2 語彙を習得する。ところが、Jiang によると、学習者の語彙習得はさまざまな要因からひとつ手前の第2段階で停止してしまうのだという。このままでは L2 語彙を L1 対応語彙の情報に依拠して運用することになるため、必然的に誤出力を招く可能性が高くなる。

このようにして情報が「化石化 (fossilization)」(Jiang, 2000) してしまった語彙を第3段階へ移行させるのは困難である。この移行は、Jiang (2004) の言う「発達の段階 (development stage)」に相当するものだが、学習者がこの段階を踏むためには、L2 語彙と L1 対応語彙の意味構造のずれに気づかなければならない (Jiang, 2004, pp. 102-103)。しかし、対応関係にある L1 語彙と L2 語彙はしばしば中心義が一致するため、そのずれに気づきにくい。これが第2段階の語彙情報の再構築を難しくするのである。

以上から、語彙習得プロセスの第2段階は L2 誤出力の根源であり、その根元を断ち切ることは容易ではないことがわかる。

2.2 内田 (2008)

内田 (2008) は、JEFLC Corpus²⁾と BNC³⁾での英語助動詞の使用頻度を比較することで、

日本人学習者と英語母語話者の助動詞の使い方によどのような違いがあるのかを分析する。

一般に、日本人学習者による英語の語彙の使用頻度は、学習経験を重ねることで、英語母語話者の使用頻度に近づくという。内田が示す比較データで、たとえば“will”の使用頻度について中学校2年生から高校3年生までの経年変化を見ると、当初は過剰使用だったものが、徐々に英語母語話者の使用頻度へと近づいていく。

ところが、“can (could)”について同じ経年変化を見ると、“will”とは反対に過剰使用の傾向が強まっていく。とくに“could”はその傾向が直線的に高くなり、不自然な使い方が学年を問わず見受けられる。以下の(3)はそうしたエラーパタンの一例である。

- (3) a. I also think that we could be a closer friends.
b. ... could be cried by many people
c. ... but we could have very good time with classmates.
d. ... but I could have enjoyed it very much.

(内田, 2008, p. 54; JEFLL Corpus より引用)

いずれの文においても「できた」という意味を意図して“could”を使用している。しかし、直説法の“could”は過去における能力可能および状況可能を意味するため、(3)の文はいずれも意図したはずの意味を持たず、意味的に不自然さが生じる。

以上のように、任意の語彙について日本人学習者と英語母語話者とで使用頻度を比較することで、各自が有するその語彙の意味構造に違いがあることを裏づけることができる。内田の分析では、少なくとも“could”の意味構造については、日本人学習者と英語母語話者とで違いがあるということがわかる。

2.3 小田ら (2014)

小田ら (2014) は、日本人大学生が自由記述した英語の中から、とくに“can (could)”を使用した文を収集・分類することで、以下のような5つの誤出力パターンを導出した。いずれも、“can (could)”の使用が意味的・文法的に不適切である。

- (4) a. I could learn how to write English. [overlap 型] (= (1a))
b. I could read books of my level. [opportunity 型] (= (1b))
c. I can become talk in public. [become 型]
d. I could make friends in this class. [result 型]
e. I can power point. [+noun 型]

(小田ら, 2014, p. 1)

(4a) は“could”の「できた」と“learn”に内包される「できる」が重複することで、意味的

に不自然さが生じる。(4b)は「機会があった(生じた)」という意味の「できた」を“could”に置き換えることで、可能の意味の「できた」にすり替わってしまっている。(4c)は「できるようになる」という意味を意図したものだが、“can become”はそうした意味にはならない。(4d)は「友だちができた＝～を作った」という意味を意図したものであり、そもそも“could”の出る幕はない。(4e)は「助動詞の後ろは動詞の原形」という基本的な文法知識が欠如している。

小田らは、(4)のような一連の誤出力の要因を、「できる(できた)」の多義性に対する認識不足にあると考える。確かに、「できる(できた)」には「能力・可能」の意味があり、“can (could)”で対応可能な場合もある。その一方で、たとえば(4a), (4b), (4d)などの「できる(できた)」は「能力・可能」とは異なる意味を持つため、“can (could)”で対応することができない。こうした多義性が編み出す非対称的な関係が、結果として誤出力につながる可能性が考えられるのである。

以上の分析からわかることは、日本人大学生が母語である日本語の仕組みをよく理解しないままそれを外国語である英語へと機械的に置換していて、しかも、その置換がパタン分類可能な程度にまで定着しているという実態である。

2.4 先行研究の照合と論点

ここで、これまでに概観した研究を照合・整理し、問題点を浮き彫りにすることで、本稿の論点を明確にしておこう。

まず、Jiang (2000)の語彙習得プロセスと内田(2008)のデータを重ね合わせることで見てくるのは、任意の語彙について日本人学習者と英語母語話者が有する情報の違いである。前者が有する語彙情報は語彙習得プロセスの第2段階(L2語彙にL1語彙の情報を組み込んだ状態)であり、後者が有する語彙情報は(当然のことながら)同プロセスの第3段階であると推測される。中学生や高校生が(3)のような誤出力を生み出す傾向があることを踏まえると、その要因は学生たちが同プロセスの第2段階のようなL2語彙情報を持ち、L1対応語彙の情報に依存する形で当該のL2語彙を運用してしまうからだと推測される⁴⁾。

こうした依存はいつまで続くのか。川上(1994)の実験結果によると、中学生、高校生、大学生へと英語の習熟度が高まるほど、L2語彙運用時にL1語彙への依存度が低くなるという⁵⁾。ところが、内田(2008)のデータと小田ら(2014)の分析を見るかぎり、こと“can (could)”についてはそうした傾向が当てはまらないようである。中学校2年生から高校3年生までの経年変化を見ると“can (could)”の過剰使用の傾向はむしろ強まり、同様の過剰使用が大学生になっても継続しているからである。

この問題を解消するひとつの方法は、今井ら(2012)の主張する「概念変化」である。「概念変化」とは、簡潔に言えば既習得の知識を刷新することである。すなわち、“can (could)”と「できる(できた)」の意味的な違いを理解し、その理解に基づいて、既習得の“can (could)”の語彙情報を再構築するわけである。これは、Jiang (2004)の言う「発達の段階」に相当するプロセスである。しかし、今井ら(2012)やJiang (2004)も指摘するように、この種のプ

プロセスを引き起こすことはそれほど容易ではない。というのも、学習者自身が「正しい」「当然である」と思い込んでいること、つまり無意識的な知識が誤りであるということに気づかせるような契機は、少なくとも日本の英語教育環境ではそれほど頻繁に訪れないからである。

また、語彙情報の再構築を難しくする要因はもうひとつあると考えられる。それは母語の語彙の用法区分である。「できる (できた)」は複雑な用法区分を内包し、“can (could)” に置換できる用法とそうでない用法とが混在する。とりわけ、(3) や (4) で見た “could” に置換されがちな「できた」については、「実現」の意味合いが前景化するため、「可能」の意味合いがほとんど意識されなくなる (尾上, 1998)。その一方で、「できた」の中には、たとえば過去の時点でも可能であったという意味で “could” に置換できる用法も存在する。しかし、どちらの「できた」も綴りそのものは同一であるため、意識的な理解を抜きにして各用法を識別することは困難だと考えられる⁶⁾。

では、「できた」にはどのような用法区分が内在するのか。そして、それは “could” とどのような形で意味的相関性を持つのか。つまり、どこまでが “could” に置換可能で、どこからが置換不可能なのか。以下の節では、「できた」の用法区分を詳細に分析することで、“could” との間にどのような非対称性が存在するのかを明らかにする。

3. 「できた」の用法区分—potential か actual か？

日本語の可能表現は、「読める」「寝られる」のような五段動詞や一段動詞の派生形、「読みうる」のような複合動詞、「読むことができる」のような複合述語などさまざまな手段により表される。こういった手段の異なり、とくに動詞の派生形と複合述語の異なりは、基本的には形態論的、構文論的などの文法的な手続きの異なりであり、意味的に大きく異なることはない。もちろん、動詞の派生形が話しことばに多用され、複合述語は書きことばに多用されるといったスタイル面での異なりをはじめいくつかの異なりがあり、先行研究でもしばしば指摘されている⁷⁾。本稿では、文法的な手続きの違いによる細かな異なりは問題とせず、複合述語「することができる」を可能表現の代表形として扱い、その過去形である「することができた (以下できた)」についてのみ考察を行う。

可能表現についてはいくつかの用法を区別する観点が指摘されている (cf. 奥田 (1986) など)。そのひとつが、ある動作を実現する条件によって可能表現を「能力可能」と「条件可能」とに分けるといったものである。前者は「私は英語を書くことができた」のように単にその動作実現のための能力が主体に備わっていることを表し、後者は「簡単な英語であれば、読むことができる」のように条件が存在していれば、その動作の実現が可能であることを表す。

もうひとつの観点が、可能表現を、ある動作が特定の時間に関係づけられるかどうかによって「実現可能 (actual 用法)」と「潜在可能 (potential 用法)」とに分けるものである。「できた」には、(5a) のように可能表現が「昨日」といった過去の特定のひとつの時間に関係づけられた場合と、(5b) のように「いつでも」といった過去の特定の時間を指定しない、つまり過去の特定のひとつの時間に関係づけられない場合がある。

- (5) a. 昨日太郎は 50m 泳ぐことができた。
b. いつでも太郎は 50m 泳ぐことができた。

(5a) の場合、指定された過去の特定の時間（昨日）においてその動作が「実現」したことを意味する。(5a) の「できた」によって表される可能の意味が「実現可能 (actual 用法)」である。「昨日」に限らず、「この間」「さっき」のように過去の特定の時間が指定されると、「できた」はおよそこの「実現可能」の意味が表される⁸⁾。

これに対して (5b) の場合、過去の特定の時間にその動作が実現したことは意味せず、過去（この場合は特定の時間ではなく、過去という一般的な時間）において、その動作の実現が可能であったこと（動作の実現の「可能性」）を意味する。(5b) の「できた」によって表される可能の意味が「潜在可能 (potential 用法)」である。可能表現が過去の特定のひとつの時間に関係づけられない、過去の特定の時間に出来事が局在しない場合、およそこの「潜在可能」の意味が表される⁹⁾。

- (6) a. 太郎は昔は英語を話すことができた。
b. パリにいたころ、太郎は次郎に会おうと思えば会うことができた。

(6a) のように当該の出来事が「昔」という過去の一般的な時間に関係づけられると（特定の時間に関係づけられないと）、通常その動作を実現する能力があることが、動作主体の特性や属性として描かれる。(6a) であれば「英語の運用能力」が主体である「太郎」に備わっている特性として表現されている。「太郎は以前強い酒を飲むことができた」なども同様の例である。

「潜在可能」の場合（動作の実現の「可能性」を確認する場合）、通常その動作がときどき実現していることが前提となる。しかし、「できた」には (6b) のような、その動作の実現が可能であるにも関わらず、何らかの事情で一度もそうしなかった場合もある。また、この場合は「(太郎が) パリにいたころ」という過去のある一定期間に関係づけられているが、何月何日といった過去の特定の時間に関係づけられているわけではなく、あくまで過去という一般的な時間における動作について描かれている。この場合も、動作が未実現ながら、過去という一般的な時間において「太郎」に備わっている特性として「次郎に会うことができること」が描かれている「潜在可能」の例として考えてもよいだろう。

- (7) 昨日の 5 時に太郎は次郎に会おうと思えば会うことができた。

「できた」には、(7) のような「昨日の 5 時」といった過去の特定の時間に関係づけられながら、その動作の実現に一度も至らなかった場合もある。この場合、過去の特定の時間に関係づけられているため、繰り返しまたはコンスタントに「次郎に会うことができた」ことが「太郎」

に備わっている特性として描かれているとは言えない。この点において (7) を「潜在可能」の例として考えるのは問題がある。実際のところ (7) は、「昨日の 5 時」という過去の特定の時間において「次郎に会う」という動作が実現しなかったことを意味する。これは「できなかった」によって表される「非実現」の用法であると言ってもよいかもしれない。ただ、動作の実現の有無といった点から実現したことを「実現」とし、実現したことがあってもなくてもその可能性¹⁰⁾があったことを「潜在」と考え、「潜在可能」が表す意味を上述の「潜在」の意味にまで拡張すれば、(7) を「潜在可能」と判断してよいことになる。いずれにしても (7) のような場合をどのように扱うのかといったことは問題にはなる¹¹⁾。

「潜在可能」については以上のような問題はあつたものの、日本語の場合、「実現可能」であつても「潜在可能」であつても可能表現である「することができた」を用いる¹²⁾。

4. 意味領域の照合—「できた」と“could”の部分重複

これらの「できた」の用法区分を踏まえると、冒頭で見た (1) の「できた」はどちらも「実現可能」に分類される。

(8) a. I could learn how to write English. (= (1a))

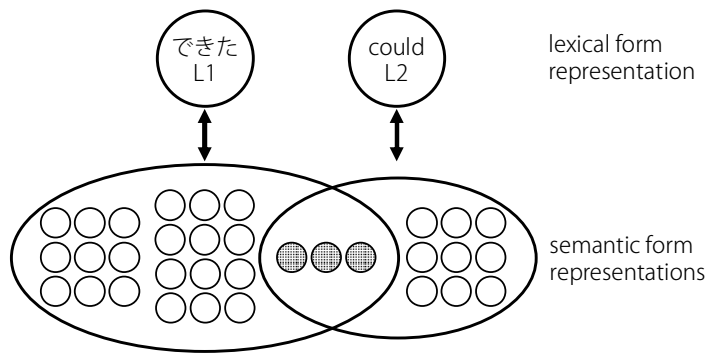
b. I could read books of my level. (= (1b))

というのも、これらの文が記述された文脈を踏まえると、これらは「授業の中」という過去の特定の時間と関係づけられていて、「学習」「読書」という動作が過去の時点において「実現した」ことを述べているからである。換言すると、それらの動作が過去において実現し得たという「可能性」を述べているわけではないのである。少なくとも、過去という一般的な時間においてその動作を実現する能力が書き手に備わっていたことを表そうとして書かれたものとは考えられない。したがって、(8a) であれば“could learn”ではなく“learned”，(8b) であれば“could read”ではなく“had the opportunity/chance to”を用いるのが妥当だと考えられる。

では、(8) を記述した大学生はなぜ“could”を用いたのか。当該の大学生は少なくとも 20 年以上は日本語の母語話者であり、「実現可能」と「潜在可能」を識別すること自体は可能なはずである。にもかかわらず、必要のないところに“could”を用いたということは、これらの「できた」の用法区分と“could”の対応関係を曖昧にしてしまう何かしらの要因が働いたと推測される。

ここで、Finkbeiner et al. (2004) が提案する「意味モデル (Sense Model)」に準じて「できた」と“could”の意味的相関性を捉えておこう。意味モデルに準じると、翻訳対応関係にある「できた」と“could”の語彙意味表示 (lexical semantic representations) は次のように図式化される。

(9)



(Finkbeiner et al., 2004, p. 9 に準じて執筆者が作成)

Finkbeiner et al.によると、このモデルでは、各語彙の語彙意味表示が意味素性の束で構成され、双方の語彙によって共有される意味素性（グレーで色づけされた素性）が翻訳対応関係を決定づけると想定される。「できた」の意味素性の中には、前節で見た「実現可能」や「潜在可能」などが含まれる。しかし、“could”は「できた」の意味素性の一部（潜在可能）だけを共有しているのであって、それ以外の意味素性（実現可能）を共有しているわけではない。いわば、両語彙は意味的に部分重複関係にある。

このような「できた」と“could”の意味的相関性を踏まえると、両者の対応関係を曖昧にし得る要因が三点見えてくる。

第一の要因は、日本語では「実現可能」と「潜在可能」がどちらも「できた」という同一形式で表されることである。前節で見たように、「できた」の用法区分は複雑である。しかし、日本語の母語話者はこれらの用法を無意識的に駆使するため¹³⁾、意識的でなければ各用法の識別が困難になると推測される。このような「同一形式」かつ「無意識」という要因が“could”との対応関係を曖昧にし得るのだと考えられる。

第二の要因は、「できた」と“could”が意味的に部分重複関係にあることである。「できた」は同一形式で「実現可能」と「潜在可能」の両方を表すが、“could”がカバーするのは後者のみである。当該の大学生が「できた」の用法区分を意識できていない場合、“could”との翻訳対応関係を決定づける意味素性を軸足として、「潜在可能」以外の意味も過剰転移される可能性が生じる¹⁴⁾。「できた」の用法区分をそのまま“could”に転移させると、結果として“could”が本来担わないはずの意味までもも担うことになる（cf. Jiang (2000) の L2 語彙習得プロセスの第2段階）。このような形で“could”の語彙情報が定着してしまうと、「できた」と“could”の対応関係は曖昧なまま放置されることになる。

第三の要因は、翻訳作業の優先性である。当該の大学生が「できた」を翻訳するとき、「できた」と対応関係にある英語表現を探索することの方が、「できた」の用法区分を考察することよりも優先されると推測される。というのも、先述のとおり、日本語の母語話者は「できた」の各用法を無意識的に駆使するからである。翻訳に意識が向いているかぎり、ふだんから意識しない用法区分が優先して意識に上る可能性は低いと考えられる。結果として、翻訳作業の優先

性は「できた」と“could”の対応関係の曖昧さに拍車をかけることになる。

以上の要因が絡み合うことで「できた」と“could”の意味的相関性が曖昧になり、結果として(8)のような誤出力につながるのだと考えられる。これは、小田ら(2014)が指摘する母語の多義性の認識不足に相当する。すなわち、「できた」が多数の意味素性を内在する語彙であるにもかかわらず、形式自体が同一であるためにその差異に鈍感になり、英語への翻訳において訳し分けができなくなるのである。

5. 教育的示唆

では、この種の誤出力を防ぐにはどのような指導法を心がけるべきなのか。“could”の適切な使用法を指導することは言うまでもない。“could”に対応するのは「潜在可能」の「できた」であり、それ以外の「できた」には個別の英語表現が対応する。大量の実例をインプットすることで、学習者にそうした内容を咀嚼させることもひとつの指導法である。

しかし、それ以上に本稿が重要だと考えているのは「母語教育」である。なぜならば、無意識的に運用する母語についての正しい理解を抜きにして、外国語を正しく運用(翻訳)することは困難だからである。たとえば、本稿で扱った誤出力は日本語の語彙の多義性に対する認識不足に起因するものであり、大量のインプットに触れるだけでは根本的な解決には至らない可能性が高い。任意のL2語彙の使用法を指導するとき、その語彙とL1対応語彙が意味的に対応関係にあるということを指導するだけではなく、そのL1語彙自体にどのような用法区分があるのか、L2語彙とどのように異なるのかを同時に指導することが肝要だと本稿は主張する。そうすれば、本稿で扱ったような類の誤出力は、ある程度まで抑制されると見込まれる。

外国語の習得過程で誤出力は避けられないものなのかもしれない。また、中学校や高等学校などでの過密な指導スケジュールの中で、母語に目を向ける時間を確保することは困難なのかもしれない。しかし、母語教育を通して言語そのものに対する感性を養うことが、より実質的な外国語習得につながると本稿は考える(cf. 今井ら, 2012)。

6. おわりに

本稿では、とくに日本語の用法区分の観点から、学習者が生み出す英語の誤出力の要因について分析を試みた。英語の誤出力への対応策を考案するとき、英語の語彙の適切な使用法をどのように指導するのか、数多くの実例をどのようにインプットするのか、といった点に意識を向けることが多いかもしれない。しかし、本稿で見てきたように、この種の誤出力には日本語そのものに対する認識が深く関与する。また、日本語の語彙の用法区分は、無意識的な運用とは裏腹に複雑である。その意味で、問題の根は見た目以上に深い。そのため、英語の誤出力への対応策について、国語教育の観点から改めて考察を深める必要がある。それは国語科教育において、現代日本語の文法を、何を目的として行うのかを問うことでもある。

現在、現代日本語の文法教育は古典文法の導入としてだけ用いられている。外国語教育の前倒しが進むなか、国語科における現代語の文法教育を古典文法のためだけでなく、外国語、と

くに英語教育に有用なメタ言語知識の獲得やメタ言語能力の養成のためにも行うべきか議論してもよい時期に来ている。仮に現代語の文法教育を上述の目的のために行うことになった場合、現行の学校文法でその目的が達成できるのか、できない場合、どのような学校文法であれば目的が達成できるのかといった議論が今後必要になると見込まれる。

現行の学校文法は意味よりも形式を重視しており、現行のままでは上述の目的達成は難しいと予測される。ただし、仮に学校文法を言語学や日本語学の成果を取り入れた意味的な側面を重視した新しいものに変更する場合も、たとえば、森（2004）が「教育現場における現在の学校文法の浸透度を考えれば学校文法の全体を改編することは難しい」と指摘するように、相当な困難を伴うことが見込まれる。森が提唱する、現行の学校文法に意味的な側面を組み入れる「学校文法の拡張」といった方法が現実的だと本稿は見ている。また、文法の理論的枠組みの変更だけでなく、いかにしてそれを教えるかといった方法論についても考えていかねばならない¹⁵⁾。

本稿執筆時点で、L1 語彙のプライミングが L2 語彙の運用に及ぼす影響を分析する試みが徐々に姿を見せつつある（Eddington and Tokowicz (2013), Tokowicz (2014), 西谷・小田 (2014) など）。このような試みは、母語教育の観点から外国語教育の在り方を改めて考える取り組みのひとつとして意義深い。こうした研究の推移を捉えながら、母語教育が外国語教育にどのような形で寄与し得るのかを継続的に分析する必要があると本稿は考える。

注

- 1) 本稿は日本教育実践学会第 17 回研究大会（2014 年 11 月 2 日、於鳴門教育大学）にて研究発表した内容に加筆修正を施したものである。
- 2) JEFLL Corpus オンラインサイト (<http://scn.jkn21.com/~jefll03/>)
- 3) BNC オンラインサイト (<http://bnc.jkn21.com/>)
- 4) Kroll and de Groot (1997), Finkbeiner et al. (2004), Dong et al. (2005) は語彙の意味素性 (semantic features) を想定して L1 語彙と L2 語彙の意味的相関性を図式化しているが、いずれの図式においても L1 語彙の方により多くの意味素性が想起されることを示唆する。
- 5) Kroll and Stewart (1994) の「改訂階層モデル (Revised Hierarchical Model)」もまた L2 習熟度が高まるほど L1 への依存度が低くなることを示唆する。
- 6) Elston-Güttler and Williams (2008) は L1 語彙の多義性が L2 語彙の処理に影響を及ぼす可能性があるという実験結果を報告している。
- 7) 動詞の派生形と複合述語の異なりについては、渋谷 (1995) において簡潔にまとめられている。
- 8) 動詞「する」の過去形である「した」も、過去における動作の実現を表しているという点で「できた」と同様の意味を表す。奥田 (1986) は「した」が過去における動作の実現（奥田は「した」による動作の実現を「動作の存在」と呼ぶ）を表すのに対し、「できた」は

期待や意図した動作の実現を表すと指摘し、両者の異なりを指摘する。本来なら両者の異なりに配慮した英訳指導も必要と考えられるが、その点は今後の課題とする。

- 9) 本稿では扱わないが、「できた」の否定形の「できなかった」には、「昨日は忙しくて太郎は花子に会えなかった」のように過去の特定の時間においてその動作が実現しなかったことを意味する「非実現」の用法と、「子どもの頃太郎は 50m 泳ぐことができなかった」のように過去という一般的な時間においてその動作を実行する能力が欠けていることを意味する「不可能」の用法がある。「不可能」の用法には、上掲の例のような動作の主体そのものに動作実行の能力が欠如しているため動作実現の可能性がない「能力不可能」と、「波が高いと太郎は 50m 泳ぐことができなかった」のように何らかの不都合な状況によって動作実行の条件が整わないために動作実現の可能性がない「条件不可能」がある。否定形の場合もいずれの用法も「できなかった」によって表される。
- 10) 厳密に言えば、「可能性」とは動作主体がその動作の実現が可能であることを指す。
- 11) (6b) と (7) の「できた」がいずれも *can* の単純過去である *could* によって表されるのであれば、教育文法という観点からはどちらも「潜在可能」として扱うべきであろう。
- 12) 本稿では触れなかったが、「実現可能」についても、「能力可能」と「条件可能」の用法がある。本稿では「実現可能」や「潜在可能」がそれぞれ「能力可能」か「条件可能」であるかといったことは問題にしない。いずれも日本語では「できる」（過去形であれば「できた」）によって表され、上述の区別が英訳指導において問題にならないからである。
- 13) 西谷・小田（2014）の実験結果の追跡調査（Oda & Dante, 2014）によると、被験者の日本人大学生は「できる（できた）」を含む日本語文を英語に翻訳するとき、その多義性をあまり意識していなかったようである。
- 14) 仮に学生が「できた」の用法区分を意識できる場合でも、「潜在可能」以外の用法に対応する英語表現が思いつかないために、「できた」を“*could*”に置換してしまう可能性も考えられる。いずれにせよ、“*could*”への過剰転移につながることに変わりはない。
- 15) 森（2004）では、学校文法の拡張的解釈を行う方法や「インダクティブ・アプローチ」と称する拡張した学校文法を用いた方法論が提案されている。

引用文献

- Dong, Y., Gui, S., & Macwhinney, B. (2005). Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: language and cognition*, 8(3), 221-238.
- Eddington, C. M., & Tokowicz, N. (2013). Examining English-German translation ambiguity using primed translation recognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(2), 442-457.
- Elston-Güttler, K. E., & Williams, J. N. (2008). First language polysemy affects second language meaning interpretation: evidence for activation of first language concepts during second language reading. *Second Language Research*, 24(2), 167-187.

- Finkbeiner, M., Forester, K., Nichol, J., & Nakamura, K. (2004). The role of polysemy in marked semantic and translation priming. *Journal of Memory and Language*, 51(1), 1-22.
- 今井むつみ. (1993). 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」『教育心理学研究』第 41 巻, 第 3 号, 243-253.
- 今井むつみ・野島久雄・岡田浩之. (2012). 『新 人が学ぶということ—認知学習論からの視点』, 北樹出版.
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. In P. Bogaards & B. Laufer (Eds.), *Vocabulary in a second language* (pp. 101-126). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- 川上綾子. (1994). 「語彙-概念関係における第二言語の習熟度の影響」『心理学研究』第 64 巻, 第 6 号, 426-433.
- Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174.
- Kroll, J. F., & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspective* (pp. 169-19). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 森篤嗣. (2004). 『学校文法拡張論—インダクティブ・アプローチに基づく文法教育の再構築—』大阪外国語大学言語社会学会 (大阪外国語大学博士論文シリーズ Vol. 32).
- 西谷工平・小田希望. (2014). 「L1 多義指導は L2 誤出力予防につながるのか?—多義指導の有効性についての予備調査—」JACET 中国・四国支部 2014 年春季大会研究発表ハンドアウト.
- Oda, N., & Dante, L. (2014). English education and polysemy. *The Asian Conference on Education 2014 Osaka, Japan Official Conference Proceedings*, 505-514.
- 小田希望・ローレンスダンテ・西谷工平. (2014). 「日本語「できる」の多義性が引き起こす “I can” の誤出力—過剰拡張のタイプと教育的示唆—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』第 11 号, 1-18.
- 奥田靖雄. (1986). 「現実・可能・必然 (上)」言語学研究会編『ことばの科学 1』むぎ書房, 181-212
- 尾上圭介. (1998). 「文法を考える 6 出来文 (2)」『日本語学』第 17 巻, 第 9 号, 90-97.
- 渋谷勝巳. (1995). 「可能動詞とスルコトガデキル—可能の表現—」仁田義雄 宮島達夫編『日本語類義表現の文法 (上)』くろしお出版, 111-120
- 渋谷勝巳. (2005). 「日本語可能形式にみる文法化の諸相」『日本語の研究』第 1 巻, 第 3 号, 32-45.

鈴木重幸. (1996). 「現代日本語の動詞のテンス」『形態論・序説』むぎ書房, p107-158.

田頭憲二. (2007). 「日本人英語学習者の L2 意味範疇の再構築における L1 語彙特性の役割」『広島大学大学院教育研究科紀要』第 2 部, 第 56 号, 147-154.

Tokowicz, N. (2014). Translation ambiguity affects language processing, learning, and representation. In R. T. Miller et al. (Eds.) *Selected proceedings of the 2012 second language research forum: building bridges between disciplines* (pp. 170-180). Somerville, MA: Cascadilla Proceeding Project.

内田富男. (2008). 「進化する学習者コーパス 第 7 回 助動詞から語彙・文法習得に迫る」『英語教育』57 巻, 第 7 号, 10 月号, 53-55.