

「話す」課題と「書く」課題に見られる中間言語変異性：ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象に

著者	奥野 由紀子, リスダ ディアンニ
雑誌名	国立国語研究所論集
号	9
ページ	121-134
発行年	2015-07
URL	http://doi.org/10.15084/00000464

「話す」課題と「書く」課題に見られる中間言語変異性 ——ストーリー描写課題における「食べられてしまっていた」部を対象に——

奥野由紀子^a ディアンニ・リスダ^b

^a首都大学東京／国立国語研究所 共同研究員

^bインドネシア教育大学

要旨

本研究は、日本語学習者を対象として収集したストーリー描写の「話す」課題と「書く」課題のデータに違いが見られるか、その要因は何かを探索的に分析するものである。作業課題による中間言語の変異性 (variability) は 70 年代から調査されており、Tarone (1983) は、中間言語の作業課題による共時的な変異の原因は、注意量の差であると主張している。今回使用するデータは、現在進行中の学習者コーパス構築のためのプロジェクトの調査データの一部であり、5 コマ漫画の描写を使用する。日本語能力に差のないインドネシア語、英語、タイ語、中国語、ドイツ語を母語とする 5 か国の学習者 15 名ずつ計 75 名を対象として分析する。

分析の結果、対象箇所の描写には、大きく以下の 4 パターンが見られた。(犬に食べ物) ①「食べられてしまいました・食べられてしまった」など「受身+しまった」を使うパターン、②「食べられました」と受身を使用するパターン、③「食べてしまいました」と「動詞+てしまう」を使うパターン、④「食べました」と単純過去を使用するパターン。

また、「話す」課題と「書く」課題でそれらのパターン使用にどのような違いがあるかを分析し、「書く」課題で「話す」課題よりも複雑なパターンになるケースが多いものの、違いがないケースもほぼ同数存在した。また、複雑な形式であるがゆえに正確さが落ちる場合もあること、正確さを高めるためにより単純な形式を使用する場合もあることなどが明らかとなった。これらの事例を通し、課題の違いに見られる中間言語変異性には学習者の言語的知識、自らの運用を客観視するメタ言語的知識、運用に至る構成的処理過程を支える心理言語学的知識という各知識レベルが関与している可能性を指摘する*。

キーワード：中間言語変異性、学習者コーパス、「話す」課題、「書く」課題、ストーリー描写

1. 問題の所在と本研究の目的

第二言語習得過程において、同一個人の利用が、ほぼ同一時点において変異を見せるという変異性 (variability) は、中間言語の特徴のひとつであり、第二言語習得研究の研究課題のひとつである。

本研究は中間言語運用をその根底にある中間言語体系の具体的な現れとして捉え、学習者の持つ言語的な体系が「話す」課題と、「書く」課題によってどのような違いを生み出すのかを観察し、作業課題による変異性の実態とその要因を探索的に分析することを目的とする。

* 本稿は国立国語研究所の基幹型共同研究プロジェクト「多文化共生社会における日本語教育研究」(プロジェクトリーダー：迫田久美子)、科学研究費補助金基盤 A「海外連携による日本語学習者コーパスの構築—研究と構築の有機的な繋がりに基づいて—」(代表者：迫田久美子、課題番号 24251010)、及び平成 25 年度首都大学東京の戦略的研究プロジェクト支援国際共同研究支援枠「日本へのインドネシア移民の日本語教育を支える日尼対照言語学的研究」(研究代表者：ダニエル・ロング) の研究成果である。

また、本研究は以下の発表に加筆修正したものである。「『話す』課題と『書く』課題にみられる中間言語変異性—ストーリー描写課題における『食べられてしまった』部を対象に—」2014 年 7 月、シドニー日本語教育国際研究大会、於シドニー工科大学 (口頭発表) 奥野由紀子・Dianni Risda

第二言語習得過程で見られる作業課題による中間言語の変異性 (variability)¹ については 70 年代から検討がなされている (e.g. Dickerson 1975, Schmidt 1980, Ellis 1987)。例えば、音韻論的レベルの研究において、Dickerson (1975) は、日本語を母語とする英語学習者の子音結合群における /t/ の発音の正確度が、語彙リストの音読、会話文の音読、そして自由会話において異なることを発見した。自由会話では最も低い正確度を示し、語彙リストの音読では最も高い正確度を示すことを報告している。Tarone (1983) は、このような中間言語の作業課題による共時的な変異の原因は注意量の差であると主張している。また、近年では、Yuan and Ellis (2003) 等が、課題による準備の有無や時間的制約の違いが処理過程において影響があることを示している。Yuan and Ellis (2003) は発話による物語作成タスクを、中国語を母語とする英語学習者を対象に、準備なしで時間制限を与える群 (no planninggroup: NP) と事前に準備時間を与える群 (pre-task planninggroup: PTP)、準備なしで時間制限を与えない群 (on-line planninggroup: OLP) に分けて実施し、流暢さ、正確さ、複雑さを比較した。その結果、NP 群よりも PTP 群、OLP 群は統語的に複雑な構文を用いていることがわかった。また、NP 群に比べ OLP 群の方が文法の正確さが有意に高かった。流暢さは OLP 群よりも PTP 群が有意に高かった。つまり統語的複雑さや正確さ、流暢さの違いには、準備の有無や時間的制約が要因として関与していることを示している。このように、第二言語学習者の作業課題による違いが個人内や条件の異なるグループ間の比較によって明らかにされてきている。では、作業課題の違いから生まれる注意量の差や時間的余裕の有無によって、中間言語変異性が見られるのはなぜだろうか。

Bialystok & Sharwood Smith (1985) は、中間言語体系を知識の体系とその知識を処理する混成的な体系であると捉え、母語話者とは異なる中間言語を説明するためには学習者の言語的知識と処理的な面を区別して想定するのが有効であるとし、中間言語変異性も言語レベルの知識 (knowledge) と処理レベルの統制 (control)² に分けて捉えることが必要であると述べている。

Tarone (1983) の作業課題による変異性は注意量の差であるとの主張と合わせて考えると、例えば、口頭で即時的に反応しなければならない作業課題では、処理過程において形式に注意を払う余裕がないが、作文のような作業課題では、処理過程に余裕ができ、形式に注意を向けることができる。このことから知識レベルは同レベルであっても、作業課題の違いによって変異が現れることになると考えられる。

ただ、山岡 (1989: 207) は Bialystok & Sharwood Smith (1985) の理論は、「変異の型が作業形式の種類のみによって決定されており、それに取り組む学習者の内的過程がなおざりにされている」として、作業形式という外的な視点から捉えるだけでは、学習者の心理過程という視点が

¹ Ellis (1985) は中間言語の変異のタイプを体系的なものとは非体系的なものに大別しており、体系的変異は個々の学習者要因 (年齢・動機づけ・性格など) による個人的変異性 (individual variability) と脈絡的変異性 (contextual variability) に分けられ、さらに脈絡による変異は言語的脈絡 (言語的な環境により変異を見せるもの) と、場面的脈絡 (作業課題の性質、談話の性質、対話者や対話場所の特性などにより変異を見せるもの) に区別している。作業課題による変異は場面的脈絡における変異と位置づけられる。

² 知識はその言語の体系が学習者の心の中で表示される仕方を意味し、統制は実際の運用においてその知識を統制する処理体系と定義される。

弱いことを指摘している³。そして言語知識と、処理に関する心理言語学的知識の他に、自らの運用を客観視するメタ言語的知識⁴の観点を加えて変異性を捉える必要を述べている。またこれは Krashen (1985) のモニター⁵に関わるものと説明している。さらに山岡 (1997) においても、話者が心に持つ意味や意図に動機づけられて機能する構成的な意味での処理的知識の体系を考慮すべきであるとし、変異性の決定要因として、言語学的知識(宣言的知識)の量、心理言語学的知識(手続的知識)の量、心理言語学的知識の再構築の程度、それらを遂行する際の自動性の達成度をとりあげ、個人間の中間言語の変異と同時に個人内における変異の可能性をも示すとしている。

このように、学習者が意味を構築するために、所有する言語知識を用いて、運用、表出に至る心理的処理過程を重視する心理言語学的な立場から運用の実態を分析・考察することで、作業課題による中間言語変異性の要因を説明できるのではないだろうか。

本研究は、構築中のコーパスの一部を構成する、同一の絵を見せて行うストーリー描写の「話す」課題と「書く」課題を比較し、作業課題による違い、そして中間言語変異性の実態の一端を探索的に分析していくものである。具体的には、ストーリーの最終部の描写部分をまず言語形式の複雑性という観点から分析し、次に正確性という観点を加えて分析していく。そして、実際の学習者の運用例に基づき、知識レベルと処理的レベル、そしてメタ言語的観点を含む心理的な処理過程に着目し、変異の要因について探っていくこととする。

2. 調査の概要

2.1 使用データ

使用したのは学習者コーパス構築のためのプロジェクトの調査データの一部である。インドネシア語(尼)、中国語(中)、英語(英)、ドイツ語(独)、タイ語(泰)を母語とする5か国の学習者について、日本語能力が同程度になるよう学習者グループ(各15名)を設定し、計75名の「話す」と「書く」課題の結果を分析した。全員が大学で日本語を外国語として学習している教室環境のJFL (Japanese as a Foreign Language) 学習者である。2種類の日本語能力テスト(J-CAT⁶及びSPOT⁷90)の得点及び得点分布を参考にして、5グループの各テストにおける平均得点につ

³ Hulstijn (1990) も情報処理論の立場から、言語知識を宣言的知識(declarative knowledge)として、また、心理言語学的知識を手続的知識(procedural knowledge)として区別している。宣言的知識とは、言語使用者の根底にある言語構造に対する意識的な知識であり、手続的知識とは、知識を実現させるための無意識的な知識とされる。そしてさらにこのような知識レベルとそれを実際の運用につなぐ遂行的なレベルとに区別し、Bialystok & Sharwood Smith (1985) の理論では不完全であることを指摘している。

⁴ 「口頭ないしは書記による発話を自分の言語知識と直感的に適合する能力」と定義づけている。

⁵ モニターが作用するためには、時間的余裕と言語形式への注意とその規則を知っていることが必要であるとされる。

⁶ J-CAT (Japanese Computerized Adaptive Test) は日本語(熟達度)をコンピュータ上で測定するテスト。通常はWEB上で受験するものであるが、本調査はAppleコンピュータのスタンドアロンで動作するようにして実施された。

⁷ SPOT (Simple Performance-Oriented Test) 90 は、自然な話速度で読み上げた文を聞きながら、同時に画面に提示された同じ文を読み、その中の1か所のひらがな1文字分(文法項目部分)を選択肢の中から選択する形式のテストである。合計90問で音声環境の明瞭さを調整し、易から難まで30問ずつ配置されている。

いて分散分析を行ったところ、いずれのグループ間でも有意差は見られなかった（有意水準は5%）。

表1 各国の日本語能力テスト平均得点

	尼	中	英	独	泰
J-CAT	207	213	212	213	211
SPOT90	67	69	68	68	68

J-CAT の得点は 207 点～213 点の範囲にあり、平均値は 211.2 であった。SPOT90 の得点は、67 点～69 点の範囲にあり、平均値は 68 であった。これらの点数がどの程度のレベルを示すのかについて、J-CAT では、200 点～250 点を「中級後半」日本語能力試験 Level 2 程度と位置づけている (<http://www.j-cat.org> より)。また SPOT90 では、50 点～80 点を「自然な話速度で日常的な場面の日本語がある程度理解できる」、「中級」(N3, N2 程度) と位置づけている（「筑波日本語テスト集 TTBJ」<http://www.ttbj.jp> より）。つまり、今回の分析対象者の、総合的な日本語能力は、日本語能力試験 Level 2 に届くぐらいのレベルであると言えよう。ただ、同程度のレベルの学習者であっても、知識面と処理面が全て同じように発達しているとは限らない。それぞれの能力の発達の程度は個々により異なる可能性があるという立場に立ち、分析を進めていく。

2.2 調査方法

5コマ漫画を提示し、まずは、「話す」課題としてストーリーテリングを課した⁸。次に、対面インタビュー（今回は分析の対象外）を30分程度行った後、再度同じ絵を見て、今度は「書く」課題としてパソコンでストーリーを入力した。今回は図1のストーリーの最後の絵の描写部分の述部に焦点をあて、1回目に行く「話す」課題と、2回目でかつ考える時間的余裕のある「書く」課題でどのような差があるのかを分析する。「話す」課題では、まず、よく絵を見てください、と指示され、「ピクニック」というタイトルと「朝、ケンとマリはサンドイッチを作りました」ということばに続けてストーリーを話すよう指示された。「書く」課題では同様の絵を見て、学習者のペースでパソコンに入力するよう指示された。本調査は日本語学習者コーパスの一部を成すものであり、同一個人が、「話す」課題の後に「書く」課題を行うことから、「リハーサル効果」も考えられるが、それも含め、「話す」課題と「書く」課題に違いがあるのか、違いがあるのであれば、どのような違いがあるのかを見ていくこととする。

3. 分析結果と考察

以下では、いくつかの段階に分けて分析し考察していく。まず、3.1で課題による言語形式の違いを提示し、そこから見えることを考察する。3.2では、日本語母語話者の課題による結果を

⁸ 本研究で使用した課題は、科学研究費補助金基盤 A 課題番号 24251010（代表者：迫田久美子）の調査で使用された課題である。

提示する。3.3 で課題による言語形式の複雑さの違いが個人内でどうなのかを分析, 考察する。3.4 で言語形式だけではなく, 正確さを含め課題による違いを見ていく。

3.1 課題による言語形式の違い

ストーリーテリングの最終コマ部分に着目し, 日本語学習者が表出した述部の言語形式を観察した結果, 概ね以下の4つのパターンの使用が抽出された⁹。

- ①「食べられてしまいました・食べられてしまった」と「受身+しまった」と受け身にモダリティ表現を付加して使用するパターン (V+られ+てしまう+た)
- ②「食べられました・食われました・食べられた」と受身を使用するパターン (V+られ+た)
- ③「食べてしまいました・食べてしまった」と「てしまう」を使う能動態にモダリティ表現を付加して使用するパターン (V+てしまう+た)
- ④「食べました・食べた」と単純な能動態を使用するパターン (V+た)

母語別及び, 課題別 (「話す」課題 = S 課題, 「書く」課題 = W 課題) に, 各言語形式①~④を使用した人数を表2に示す。さらに S 課題と W 課題で言語形式数を比較し, S 課題の方が W 課題より少ない場合を白, S 課題と W 課題が同数の場合を薄いグレー, S 課題の方が W 課題より多い場合を濃いグレーで示す。



図1 ストーリー描写課題
「ピクニック」

表2 母語別及び課題別による各言語形式の使用人数

言語形式	母語・課題		尼		中		英		独		泰	
	S	W	S	W	S	W	S	W	S	W	S	W
①Vられてしまった	3	4	1	0	1	4	2	3	2	7		
②Vられた	1	3	6	9	1	0	1	1	3	1		
③Vてしまった	6	6	1	2	7	6	6	7	5	6		
④Vた	0	0	2	0	3	2	4	3	4	1		

表2から「①Vられてしまった」と「③Vてしまった」はW課題の方がS課題より多く見られ, 言語形式「④Vた」はS課題の方がW課題より多いことがわかる。S課題とW課題において,

⁹ 例えば「*食べしまった」などの誤用形も, 「食べてしまった」としてカウントしている。なお, 他の表現として, 「半分になりました」, 「サンドイッチがありませんでした」, 「口に食べ物を見つけました」などの場合が見られたが, いずれも各国合計3例以下であるため, カウント外としている。

表2からは特筆すべき母語の違いによる傾向は見られず、言語形式による傾向の違いが見られる。そこで表3では表2をもとに、言語形式ごとに、S課題の方がW課題より各言語形式の使用人数が少ない場合 ($S < W$)、S課題とW課題が同数の場合 ($S = W$)、S課題の方がW課題より多い場合 ($S > W$) が5か国語中で何か国に見られたかを整理し直して示す。

表3 言語形式の傾向 (5か国語中の数)

言語形式 \ 傾向	S < W	S = W	S > W
①Vられてしまった	4	0	1
②Vられた	2	1	2
③Vてしまった	3	1	1
④Vた	0	1	4

表2, 表3の結果, 「①食べられてしまった」, 「③食べてしまった」という、より形態素が多く、統語的に複雑な言語形式は、S課題よりW課題の方が多い傾向にあり、また「④食べた」という、形態素が少なく、より単純な言語形式は、S課題の方がW課題より多い傾向にあることから、より複雑な言語形式がW課題では表出している可能性が窺える。つまり、課題による全体的な傾向として、時間的余裕のあるW課題の方が複雑な言語形式が表出する傾向にあるということである¹⁰。

次に、同一個人内でS課題とW課題でどのような違いがあるのか、探っていく。

3.2 日本語母語話者の課題による違い

まず比較対象として、日本語母語話者(日)5名に同様のタスクを実施¹¹した結果を表4に示す。

表4 日本語母語話者の課題による言語形式

	S課題	W課題
日1	食べられてしまっていました	かじられてしまっていました
日2	食べられていました	食べられていました
日3	食べてしまっていました	食べてしまっていました
日4	食べられてしまいました	食べられてしまいました
日5	食べられてしまっていました	食べられてしまっていました

述部の言語形式として、分析対象の学習者には見られなかった言語形式、「ていた」という結果を表すアスペクトの過去形が5名中4名に出現していた¹²。また、S課題とW課題では、日1が異なる動詞を使用しているものの、言語形式の複雑さには変化が見られないことが明らかとなった。つまり日本語母語話者の場合、「話す」と「書く」という異なる課題や、既に一度行っ

¹⁰ S課題で一度行っているというリハーサル効果も排除できない。

¹¹ 筆者が収集したものであり、コーパスの一部ではない。20代の大学生男性2名、女性3名である。

¹² 本研究の対象者ではない、より上のレベルの学習者には「食べられてしまっていました」という形式も見られた。

たかどうかというリハーサル効果が述部の言語形式に与える影響はなく、母語話者には課題による変異性が見られないということがわかる。これは母語話者の場合は言語知識と処理の両面において十分な発達を遂げているために課題により影響を受けないためであると考え¹³。

3.3 個人内における言語形式の複雑さの違い

3.1 では被調査者間での比較を行ったが、次は S 課題と W 課題で表出された日本語学習者の被調査者内、つまり同一個人内の言語形式を比較したい。

図 2 は各形式が S 課題から W 課題へ個人内で変化したケースを示したものである。○で囲んでいる数字は S 課題と W 課題で変化がなかったケースである。実線の矢印は、形態素が多くより複雑な形式を用いたケースを示している。点線の矢印は逆に、より形態素が少なく単純な形式を用いたケースを示している。矢印と共に示している数字は、それぞれのケースの出現数を表している。

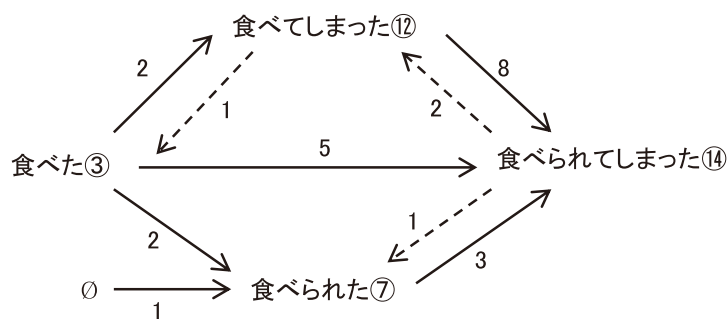


図 2 言語形式から見たタスクによる被調査者内の変化

ここから、個人内で S 課題と W 課題を比較すると、S 課題と W 課題で変化しないケースが一番多く、次に形態素が多く複雑な言語形式を用いるようになるケースが多く、形態素数が少なく単純な言語形式になるケースが一番少ないことがわかる。3.2 において、母語話者は S 課題と W 課題で言語形式に変化がないということが明らかとなった。S 課題と W 課題で変化がないということは時間的余裕の有無に影響されない知識を保有しているということである。学習者においても、変化しないケースが多いということは、このレベルでは学習者なりの知識を持ち、それは時間的余裕の有無にかかわらず変わらない場合が多いことを表していると考えられる。次に形態素が多く複雑な言語形式を用いるようになるということは、やはり時間的余裕があると、モニターが働き、より複雑な言語形式を使用できる結果であると考えられる。修正も可能であることや、一度 S 課題を行ったリハーサル効果も考えられよう。単純になるケースについては、メタ言語的知識による判断から、形式を単純にすることで正確さを高めようとした可能性が考えられる。

¹³ Bialystok & Sharwood Smith (1985) は、第二言語学習者は、母語話者の場合と比較すると知識と処理の 2 つの構成部門のいずれか一方かその両方において相対的に低い値となると述べている。

そこで次に学習者の個人内において S 課題と W 課題で変化した例を具体例で見ていきたい。S 課題で「食べてしまった」を使用し, W 課題で「食べられてしまった」と受け身を付加して使用したパターンは, 変化が見られたパターンの中で一番多かったものである。

表5 S 課題: 食べてしまった→W 課題: 食べられてしまった

被調査者	S課題	W課題
尼29 ¹⁴	バスケットの中に食べ物を全部食べてしまいました	食べ物は全部犬に食べられてしまいました
泰27	バスケットに入ったサンドイッチや果物, は犬を食べてしまいました	バスケットの中に入れられたサンドイッチやリンゴは犬に食べられてしまいました
英37	犬に, もう, 食べられちゃ, 食べてしまいました	たべものを犬に食べられてしまいました

尼 29 は, S 課題で「食べてしまいました」であったものが W 課題で「食べられてしまいました」と受け身を使用し, より複雑になった例である。泰 27 は, S 課題では, 動作主と目的格が逆になってしまっており絵の内容を意味的に正しく伝えられていないが, W 課題では「食べられてしまいました」を用いて, 正しく描写することに成功している。英 37 は, S 課題では, 一度「受け身+ちゃった」の使用を試みたうえで, 「能動態+しまった」を使用しているが, W 課題では受け身が使用できていることがわかる。

つまり, 表5の具体例から, 言語知識はあるが S 課題では処理過程において統制しきれなかったものが, 時間的余裕のある W 課題では統制でき, より複雑な言語形式を使用し正確な表出が実現している様子が窺える。

次いで, 二番目に多かった変化パターンが S 課題で「食べた」, W 課題で「食べられてしまった」を使用したパターンである。表6にその例を示す。

表6 S 課題: 食べた→W 課題: 食べられてしまった

被調査者	S課題	W課題
尼46	サンドイッチがもう食べました, バラバラになりました, から, 残念した	サンドイッチがもう食べられてしまいました
泰19	バスケットの中に見て, 犬はサンドイッチを全部食べました	バスケットの中に見て, 作ったサンドイッチが全部食べられてしまいました
泰42	バスケットの中に, はい, はいった食べ物が犬が食べました	バスケットの中にあるサンドイッチをチェックすると, やはりラッキーが食べられてしまいました

尼 46 は, 「サンドイッチが食べました」と助詞「が」と能動態「食べました」を使用したことにより描写タスクは達成できているとは言えないが, W 課題では受け身を用いることにより成功している。泰 19 では, S 課題では「食べました」, W 課題では「食べられてしまいました」と, 受け身とモダリティ「しまった」を用いてより複雑な言語形式を使用している。

一方, 泰 42 のように S 課題で「食べました」だったものが, W 課題では受け身を使用してい

¹⁴ 母語と, 構築中のコーパスにおける被調査者番号を示している。

るものの、「ラッキーが食べられてしまいました」と主体が事実と異なり正確さが落ちたケースも見られた。

このように、個人内の S 課題と W 課題を質的に比較すると、言語形式の複雑さは W 課題で確かに増していると言えるが、中には逆に正確さが落ちるケースもあることがわかる。学習者は各課題において意味を伝えながら、かつ正しい言語形式を使用しようと最大限の努力をしているが、その処理過程においては必ずしも正確とは言えない運用となっている場合もある。つまり、運用の結果表れる述部の言語形式の複雑さのみの比較では、たとえ複雑な形式になっていたとしても意味が正しく伝わっていない場合や、言語形式の正確さが落ちる場合が見えてこない。そこで次に、S 課題から W 課題への変化を、言語形式の複雑さ¹⁵だけではなく、文法的な正確さ¹⁶という視点を加えて見ていくこととする。

3.4 個人内における「言語形式の複雑さ」と「正確さ」

言語形式の複雑さと正確さの組み合わせから、S 課題と W 課題で見られる変化パターンとして、表 7 の 12 パターンの可能性が挙げられる。なお、この場合の文法的な正確さとは、述部に含まれる動詞活用などの形態素の誤用だけではなく、述部に関係する助詞の誤選択や、助詞の誤選択による主体の誤り、また述部動詞そのものの誤選択なども含むものとする。つまり「複雑さ」は述部の受動形や「てしまう」の形態素を対象とした統語的複雑さを指しているが、「正確さ」は述部の形態素のみではなく、述部に関連する助詞なども含めた文法上の逸脱や意味が正確に伝わらない語の誤選択も含めて判断する。

表 7 S 課題から W 課題への正確さ及び複雑さによる変化パターン

複雑さ \ 正確さ	正確→正確	正確→不正確	不正確→正確	不正確→不正確
複雑さ変化なし	変無正正	変無正不	変無不正	変無不不
単純→複雑	単複正正	単複正不	単複不正	単複不不
複雑→単純	複単正正	複単正不	複単不正	複単不不

表 8 に、変異性パターンごとの例を示し、表 9 にその出現例数を示す。

¹⁵ 文章全体の複雑さではなく、述部の形態素の多さによる複雑さを指している。

¹⁶ 文全体としては違和感があっても意味が絵の描写として理解でき、述部の文法上の逸脱がなければ正確であると判断した。

表 8 S 課題から W 課題への変化パターン例

正確さ 複雑さ	被調査者	S課題	W課題
変無正正	英03	犬はサンドイッチと食べ物を食べてしまった	犬がサンドイッチを食べてしまった
変無正不	尼26	サンドイッチを食べられてしまいました	二人の食べ物が食べられてしまいました
変無不正	泰16	犬にせんぶ, 食べら, 食べらり, ま, 食べらりました	朝の作ったサンドイッチを全部食べられました
変無不不	中42	準備した食事は, あー, 全部こわーしてしまいました	準備したの食事は全部こわしてしまいました
単複正正	中23	その犬ーは食べ物ーを食べて, その外に飛び出した	その食品も犬に食べられました
単複正不	独16	犬もゆっくり昼ごはんを食べました	3人と犬はゆっくり昼ごはんを食べたしまった
単複不正	尼20	サンドイッチとりんごが, もう食べてしまいました	ケンとマリが作った食べ物は犬に食べられました
単複不不	中49	その犬がえと, 食べ物が全部食べました	食べ物は全部犬に食べてしまいました
複単正正	泰22	りんごとサンドイッチは食べられてしまいました	犬はサンドイッチとリンゴをたべてしまいました
複単正不	尼06	食べ物はなくなってしまいました	全部の食べ物はもう食べてしまいました
複単不正	尼15	食べ物は犬さんが, 食べられてしまいました	犬は全部食べ物を食べてしまいました
複単不不	独27	犬が入ったまま, サンドイッチとかりんごとかを食べたら残念です	犬を体分に食べたリンゴとサンドイッチを見ます

表 9 変化パターン別出現数

	変無正正	変無正不	変無不正	変無不不	単複正正	単複正不	単複不正	単複不不	複単正正	複単正不	複単不正	複単不不
尼	2	1	1	1	2	1	4	0	1	1	1	0
中	6	0	0	2	1	0	2	3	1	0	0	0
英	5	0	1	2	4	0	2	0	0	0	0	1
独	8	0	0	0	0	2	1	1	1	0	0	2
泰	4	0	1	0	3	1	3	1	1	0	1	0
合計	25	1	3	5	10	4	12	5	4	1	2	3

言語形式の複雑さは変わらず, S 課題でも W 課題でも文法的に正確であるケース「変無正正」が 25 例と一番多いことがわかる。このタイプの学習者は言語知識も処理的な知識も発達しており, S 課題でも統制できる自動化が発達していると考えられる。複雑さは変わらず, W 課題で正確さが落ちるケース「変無正不」は 1 例のみであった。尼 26 は S 課題で正しく「しまいました」を使用しているが W 課題では「しました」となっている。タイプミスなどのケアレスミスである可能性が考えられる。複雑さは変わらず正確さが増すケース「変無不正」は 3 例あった。泰 16 の場合 S 課題では、「食べら, 食べらり, ま, 食べらりました」と受け身を表出しようとするも正確な受け身の使用には至っていないが, W 課題では「食べられました」と正確な受け身が使用できている。これは W 課題において時間的余裕があるため処理が統制できた結果であると考えられる。

S 課題と W 課題で複雑さには変化がなくどちらでも正確ではないケース「変無不不」は 5 例で、中 42 は「食事は全部こわしてしまった」と適切とは言えない語彙選択を行っている。このケースは、言語知識のレベルで誤解や問題を生じているタイプと考えられる。

次に言語形式が S 課題よりも W 課題で複雑になったケース「単複」を見ていく。S 課題, W 課題共に正確で複雑な形式となったパターン「単複正正」は 10 例見られた。比較的数も多く、時間的余裕がある場合には学習者はより複雑な形式を使用する傾向が窺える。複雑になったが、正確さが落ちたケース「単複正不」も 4 例見られた。独 16 の場合, S 課題で「食べました」が W 課題では「しまった」を付加してより言語形式は複雑になっているが「食べたしまった」と活用の誤りが見られる。このパターンは複雑な形式を使用する際の知識レベルに問題があるケースと考えられる。S 課題より W 課題で、より複雑な言語形式かつ正確になったケース「単複不正」は 12 例あった。尼 20 は, S 課題では「サンドイッチとりんごが、もう食べてしまいました」になっていたものが, W 課題では「ケンとマリが作った食べ物は犬に食べられました」と複雑性も増し、意味的な伝達も成功している。時間的余裕が最も有効に働いたケースと言えよう。複雑になったものの、S 課題でも W 課題でも正確ではない例「単複不不」も 5 例見られた。中 49 の場合は S 課題で「食べ物が全部食べました」と表出していたが W 課題では「食べ物は全部犬に食べてしまいました」となっている。この場合、知識レベルにおいて主語と述部の関係による助詞選択に問題がある可能性が窺える。

また S 課題よりも W 課題の方が単純な形式になっているパターン「複単」も多くはないが見られた。W 課題でも S 課題でも文法的には正確であるが、泰 22 の場合, S 課題で「食べられてしまいました」と受け身を使用していたのが W 課題では「たべてしまいました」と能動形を使用している。学習者は 1 回目にはどのような言語形式を用いたのか覚えているとは言えない。意味を表す際に学習者が使用可能な表現の中から W 課題では S 課題よりも単純なものを使用したということなのではないだろうか。尼 06 のように、複雑なものから単純なものになり、S 課題では「なくなりました」と文法的に正確だったものが「食べ物はもう食べてしました」と文法的に不正確になったケースも 1 例だけ見られた。「食べる」+「しまう」+デスマス体の処理過程で間違えた可能性が考えられる。また W 課題で単純になるものの正確になったケース「複単不正」は 2 例見られた。尼 15 の場合、「犬さんが、食べられてしまいました」と主体が事実と異なるため、意味が正確に伝えられていなかったものが W 課題で「食べ物を食べてしまいました」と単純な形式になることで意味が正確に伝わるようになっている。これはメタ言語的知識を働かせ、単純にすることにより処理的な負担を減らし、正確さが増したケースと考えられるのではないだろうか。W 課題で単純になったが S 課題と同様描写が達成できているとは言えない例「複単不不」も見られた。この場合は言語知識レベルから安定していないことが窺える。

以上、課題による正確さと複雑さの組み合わせから、変異性には様々なパターンがあることがわかる。またそれぞれのパターン例を観察することにより、変異性の要因には、各学習者の知識レベルと処理レベルそして処理過程におけるメタ言語的な知識が複雑に関与していることが窺えた。

4. 作業課題における中間言語変異性の要因

本研究では、構築中の日本語学習者コーパスの一部を利用して、ストーリー描写の「話す」課題と「書く」課題の違いを探索的に分析した。まず、5か国の母語話者各15名、計75名を対象に、5コマ漫画の最終コマ部を観察した結果、日本語学習者には「食べられてしまった」「食べられた」「食べてしまった」「食べた」とする4つの言語形式パターンが抽出された。そして、母語別に言語形式パターンの出現数を観察した結果、母語による傾向よりもむしろ、S課題よりW課題の方が形態素が多く、複雑な言語形式が表出するという言語形式による傾向が見られた。つまり5か国という母語の異なる学習者を対象にしたが、その結果、母語の違いにかかわらずSとWのタスクの変異には言語形式がより複雑化するという共通性があることが明らかとなった。

また比較対象として、日本語母語話者5名に同様の課題を行った結果、学習者には見られなかった結果を表すアスペクト形式「ていた」が4名に見られ、S課題とW課題における言語形式の正確さ及び複雑さに違いは観察されず、母語話者には課題による変異性が見られないことが確認された。母語話者に変異性が見られないのは、言語知識と処理の両面において十分な発達を遂げているために課題により影響を受けないためであると考えられる。また母語話者は、ストーリー描写の最後のオチの部分に「ていた」を用いてストーリーを完結しようとする傾向があるが、学習者にはそれが見られないのは非常に興味深い。アスペクトの過去形の習得の問題であるのかストーリー描写の「型」の習得の問題であるのかは今後検討してみたい。

次に、学習者の同一個人内のS課題とW課題での言語形式の違いを観察した結果、S課題とW課題で言語形式が変化しないケースが最も多く、次に複雑になるケースが多いことが明らかになった。逆に単純な形式になるケースも観察された。このことから、被調査者間の分析では、W課題の方がより形態素が多く複雑な形式を用いる傾向が見られたが、被調査者内においては、W課題において必ずしも複雑さが増えるとは限らないこと、また変化する場合には、W課題は描写も2回目で、かつ時間的余裕があることから、より複雑な形式を表出するケースが多いが、その逆のケースも少なからず存在することが窺えた。実際の例を観察した結果、言語形式が複雑になることにより正確さが落ちるケースも見られた。逆に単純になることにより正確さが増すケースも多くはないが見られた。このように被調査者間のみでの分析では見えてこない変異のパターンが、被調査者内の分析を通して明らかになることがわかる。全体の傾向そして、個別の傾向を見る重要性が指摘できる。

さらに、被調査者内の言語形式の分析結果を受けて、文法的な正確さも考慮して分析を進めた。その結果、変化パターンとして12パターンが抽出され、各パターン例を個別に観察することにより、中間言語変異性の多様さ、複雑さが浮き彫りとなった。例えば、言語形式が複雑になったが正確さが落ちたパターンについては、述部の言語形式が複雑になったために活用や助詞が統制できなかったためと考えられる。またW課題で、1回目のS課題よりも単純な言語形式を用いて正確さが増したパターンについては、単純な形式を用いて正確な運用を目指そうとする学習者のメタ言語的知識が関与している可能性を指摘した。S課題でもW課題でも言語形式には変化がなく正確さも高くないパターンは言語知識レベルに問題が生じていることが窺えた。この

ように作業課題による多様な変異性パターンは、各学習者の言語知識の発達の違いや、作業課題によって生じる運用時の処理過程における心理言語学的知識、そして自らの運用を客観的に判断するメタ言語的な知識が学習者によって異なるためであると説明できるのではないだろうか。

5. まとめと今後の課題

本研究では、作業課題による中間言語変異性の実態を複数段階に分けて、探索的に分析していくことにより、学習者の中間言語変異性の多様で複雑な実態が明らかとなった。そしてそれは、学習者の言語知識、処理的な心理言語学的知識、メタ言語的知識が学習者により異なることにより様々なパターンが生じていることを指摘した。

教授者は、作業課題による学習者の変異性を注意深く観察することにより、学習者がどの知識レベルで問題を抱えているのかを知り、どの知識レベルを強化する必要があるのかを知ることが可能となるであろう。到達テストもこの変異性を考慮して複数のテストで検討することが望まれる¹⁷。

本研究では、作業課題による中間言語変異性について、表出された運用の結果から考察したが、それがどの程度、学習者の内省によって裏付けられるのかについても今後検討していく必要がある。学習者の内省の妥当性や信頼性もメタ言語的知識がどの程度発達しているかによって異なると考えられ、中間言語変異性の実態を明らかにするためには、慎重で多角的な検証が求められる。

参考文献

- Bialystok, Ellen & Michael Sharwood Smith (1985) Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the coconstruct for second-language acquisition. *Applied Linguistics* 6: 101-117.
- Dickerson, Lonna (1975) The learner's interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly* 9: 401-407.
- Ellis, Rod (1985) *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1987) Interlanguage variability in narrative discourse: Style in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 12-20.
- Hulstijn, Joris H. (1990) A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning. *Applied Linguistics* 11: 30-45.
- Krashen, Stephen D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Schmidt, Maxine (1980) Coordinate structures and language universals in interlanguage. *Language Learning* 30: 397-416.
- Tarone, Elaine (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics* 4: 143-163.
- Tarone, Elaine (1999) Research on interlanguage variation: Implications for language testing. In: Lyle F. Bachman & Andrew D. Cohen (eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, 71-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- 山岡俊比古 (1989) 「教室における学習者の中間言語の変異性—要因分析—」『中国地区英語教育学会研究紀要』19: 205-215.
- 山岡俊比古 (1997) 『第2言語習得研究』東京：桐原ユニ.
- Yuan, Fangyuan and Rod Ellis (2003) The effect of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics* 24: 1-27.

¹⁷ Tarone は、一貫して中間言語の変異性を研究し、Tarone (1999) において言語テスト研究に対し、ひとつのテストで収集された言語データを一般化することの危険性を示唆している。

関連 Web サイトJ-CAT (筑波大学) <http://www.j-cat.org/>筑波日本語テスト集 TTBJ (筑波大学) <http://www.ttbj.jp.org/>

Interlanguage Variability in Speaking and Writing Tasks: An Analysis of *taberareteshimatteita* in Storytelling

OKUNO Yukiko^a Dianni RISDA^b^aTokyo Metropolitan University / Project Collaborator, NINJAL^bIndonesia University of Education**Abstract**

The purpose of this study is to analyze whether differences could be found in the data of speaking and writing tasks from Japanese language learners. Interlanguage variability found in such tasks has been studied since the '70s. Tarone (1983) asserts that the cause of variability that appears in tasks carried out simultaneously is the difference in attention occurring between them. The data used in this study are partially from the data of the Japanese Learners Corpus project that is currently being constructed. The corpus consists of Japanese language learners from five countries, namely 15 speakers each of Indonesian, English, Thai, Chinese and German, and a total of 75 people. There are no significant differences in Japanese language abilities among learners.

Analysis of the narrative portions of this corpus reveals the following four usage patterns: (1) passive + modality *shimatta*, (*inu ni tabemono o*) *taberareteshimaimashita/ taberareteshimatta*, (2) passive *taberaremashta*, (3) *tabeteshimaimashita* and verb + modality *teshimau*, (4) usage of the simple past tense.

Furthermore, an analysis was done based on the variability in the use of these patterns in speaking and writing tasks. When usage differed, the writing task contained more complex patterns than the speaking task, but half of the cases showed no difference in complexity. In addition, in the writing task, learners used complex patterns, but they made mistakes, or used simpler forms in order to avoid mistakes.

Based on these results, we conclude that interlanguage variability is very closely related to learners' linguistic knowledge, metalinguistic knowledge, and psycholinguistic knowledge of the processes of the construction of meaning.

Key words: variability, I-JAS (International corpus of Japanese as a second language), speaking task, writing task, storytelling