

第2言語習得における第1言語の関り

—日本語学習者の文章産出過程の分析から—

石橋 玲子

発表者は、現在、日本語学習者の作文について、学習者が文章産出においてどのような心的メカニズムで産出するのか、その際、学習者の第1言語がどのように産出に関与してくるのかを作文のプロダクト及びプロセスから研究している。また、学習者のモニター能力について、作文産出後の自己訂正から研究するなど、第2言語の文章産出を学習者の学習方略という認知的視座から研究している。本発表では、研究の一部である文章産出のプロセスの分析から第1言語の関与をみる。最後に、今後の日本語教育の研究方向について私見を述べる。

1、はじめに

1-1、問題の所在と研究の意義

第2言語習得が第1言語習得と異なる点は、第2言語の学習者は、第1言語及び言語に関する知識を認知処理のリソースとして使用できるという点である。

Cummins(1980)も、第2言語能力と第1言語能力を氷山にたとえ、水面下の基底に共通した言語能力を想定したモデルを提唱している。第2言語の習得過程にある成人の学習者が、言語能力の制約を補完する方略として第1言語を使用していることは十分考えられる。

言語能力をコンテキストの依存度と認知負担度からみると、作文能力は、会話能力と異なり、コンテキストの依存度の低いかつ認知的負担の大きいコミュニケーションに属す(Cummins, 1984)といわれている。Hayes & Flower(1980)は、作文産出の内的メカニズムのモデルの中で、文章産出は、作文課題状況、書き手の長期記憶、作文の産出過程の3部分から構成されており、作文産出過程では、構想を立てる、命題の言語化、読み返し等の下位過程があり、作文産出はこれらの相互交渉によって成立する過程で、従来の思考から表現へという段階的過程ではなく、行きつ戻りつのダイナミックな過程であるという。Hayes等のモデルは、第1言語の作文産出についてであるが、作文産出がいかに認知的負担の大きい課題であるかわかる。第2言語能力の制約のある学習者の作文では、この認知的負担の観点からも、第1言語で習得した言語能力の活用は有効であろうと考えられるが、実証的な研究はされていない。

1-2、先行研究

第2言語の作文産出過程の研究は、英語学習者を対象としたものがほとんどで、日本語学習者を対象

とした研究は、まだ非常に少ない。Uzawa & Cumming (1989)はカナダの日本語学習者を対象に、大林他(1993)、衣川(1997)は、日本で学習している上級の学習者を対象に研究している。どちらも作文産出過程のストラテジーとして、第1言語からの翻訳に一部言及してはいるが、直接扱ってはいない。また、学習者の日本語能力レベルを視野においての第1言語の関与の研究ではない。

2、研究目的

本研究では、日本語学習者の作文産出過程で何がおこっており、学習者はどのように作文産出の目標に向かって課題解決しているのかを学習者の第1言語の関与を中心に作文生成中、頭に浮かんだことをすべて口に出してもらって発話プロトコル法により明らかにしていく。本研究で解きたい問題は、以下である。

- 1) 日本語学習者の作文生成過程は、日本語能力により異なるのか。
- 2) 第1言語は、作文生成過程にどのように関わっているのか。
- 3) 第1言語の関りは、日本語能力レベルにより異なるのか。

3、研究方法

3-1、被験者

本研究の被験者は、第1言語が中国語である日本語学習者8名で、内訳は中級4名、上級4名である。中級の被験者は、大学予備教育の学生、上級の被験者は大学学部、及び大学院の学生である。被験者を中国語母語話者と限定したのは、石橋(1997a,1997b,1997c,1998)の第1言語使用の効果のみをみた作文プロダクトの研究との関連である。

3-2、課題

被験者には、個別に同じ論説文の作文課題を課した。作文の題目は、被験者の既有知識に差がないと考えられる「男と女」で、作文の所要時間、辞書の使用に関しては制限を設けなかった。

3-3、手続き

被験者には、作文生成中、心に浮かんだことを自由に声に出してもらった。声に出す発話の言語は何語でもよいと教示した。その発話はテープに取り、同時に被験者の手元を中心にビデオで録画した。作文終了後内観を取るために follow up interview を実施した。

3-4、分析方法

実験終了後、音声テープは文字化し、発話プロトコルデータとした。分析に用いたデータは、被験者8名中よく発話していた4名(中級2名、上級2名)のプロトコルである。発話のプロトコルデータは、Pearl(1979)、大竹等(1993)のカテゴリーを参考に13のカテゴリーを決め、データをコード化し、分析した。(分析に用いた4名のプロフィール、カテゴリー、プロトコルのコード化のサンプル、及び被験者の作文の量的分析結果は資料を参照)

4、結果と考察

4-1、作文産出過程の行動カテゴリー

資料の表2は、作文産出過程の行動カテゴリーの生起頻度を日本語能力別にみたものである。カイ2乗検定の結果、中級と上級に有意差が検出された ($\chi^2(12) = 114.978, p < .05$)。残差分析の結果、上級に有意に多かったプロトコルのカテゴリーは作文の「論評、評価」「課題を読み返す」「編集」「聞き取れない言葉」で、中級は「沈黙」「辞書を読む」であった。

この結果から、本研究の上級の被験者は、第2言語の作文の産出において中級の被験者より作文の「論評、評価」「課題の読み返し」のようなメタ認知的方略を多用し、文を産出しながら、編集修正を行っている過程が読み取れる。一方、中級の被験者は、「沈黙」、「辞書で調べて読んでいる」カテゴリーの生起頻度が多いことから、中級学習者は、表現しようとする命題の知識が長期記憶から検索されたとしても、それが第1言語であれば、第2言語に翻訳が必要である。しかし、適切な表現をなかなか想起できず、沈黙したり、辞書を参照することが続くと考えられる。

4-2、作文産出過程プロトコル中の第1言語使用

4-2-1、第1言語使用率

資料の図1は、プロトコル中の第1言語使用率、つまり、中国語を使用した割合である。中級は、上級に比べて有意に第1言語使用率が高かった ($\chi^2(1) = 121.466, p < .01$)。

次に、第1言語の使用がプロトコル中に多く見られた中級について、作文産出過程中の第1言語の中国語の使用状況をみると、表象の言語化、すなわち新しい文、語、句生成の「リハーサル」が、63.2%と多く、続いて、語や句の「繰り返し」19.2%、「計画」6.8%、「論評、評価」5.1%の順であった。

4-2-2、「リハーサル」での第1言語使用率

第1言語の使用が多い「リハーサル」のカテゴリーを取り上げて、言語能力別に使用率を見てみると、図2に示すように、中級では、「リハーサル」のプロトコル中、約半分の44.8%が第1言語であった。このことは、いかに中級の被験者は、作文課題の目標達成で書こうとする表象を言語化するのに葛藤し、第1言語を介在させているかがわかる。一方、上級では、第1言語での「リハーサル」は2.5%と非常に少なく、ほとんど、目標言語の日本語で行っていることがわかる。

4-2-3、「リハーサル」での使用第1言語の言語形式レベル

「リハーサル」での第1言語の言語形式レベルを言語能力別にみる(表3)。中級では、61.3%が文レベルであるのに比べて、上級では、文レベルはなく、語、句のレベルで使用していた。

4-2-4、中級学習者の第1言語での「リハーサル」生起の環境

中級被験者の第1言語使用の環境をより明らかにするために、第1言語での「リハーサル」前後の作文産出カテゴリーを見ることにする。図3は、第1言語で「リハーサル」する前後の作文産出カテゴリーの生起頻度の割合である。図3より、中級の被験者は、第1言語で「リハーサル」する前にも「リハーサル」しており、特に第2言語の日本語での「リハーサル」が24.3%をしめている。これは、目標言語

の日本語で「リハーサル」していて、表象の言語化が第2言語では続かなくなったことを意味していると思われる。また、「沈黙」「書き下ろし」の後も多いのは、表象の言語化の息詰まり、また次へつづける突破口として、第1言語がストラテジーとして使用されていることが伺える。

次に、第1言語で「リハーサル」した後のカテゴリー生起頻度の割合をみると、やはり「リハーサル」が一番多く、日本語または第1言語の中国語で「リハーサル」を繰り返している、その後、「書き下ろし」または、「沈黙」が続くことが多く、中級の被験者が第1言語で「リハーサル」する前後の環境は、第2言語の制約のある学習者がいかに作文産出での意味表象の言語化に葛藤しているかをよく表していると思われる。

5、まとめと今後の課題

本研究では、中国語を第1言語とする日本語学習者を対象に、論説文の作文を書く過程を Think-aloud してもらい、その文字起こしのプロトコル分析から、第1言語の関与をみた。結果は、以下の通りである。

- 1) 作文産出過程には、日本語能力によりカテゴリーに差が認められた。上級の被験者は、「論評、評価」「課題を読み返す」などメタ認知的なストラテジーを多く使用し、中級の被験者は「沈黙」や「辞書を読む」など表象の言語化に至る前のカテゴリーの頻度が高かった。
- 2) 作文産出過程での第1言語使用のストラテジーにも日本語能力の差が認められた。中級の被験者は上級よりプロトコルに第1言語を使用することが多く、それも文レベルで使用していた。上級では、第1言語の使用頻度は非常に低く、語または句レベルでの使用であった。
- 3) 中級での作文産出中の第1言語は、表象の言語化の「リハーサル」で多く使用されていた。第1言語での「リハーサル」の前後も「リハーサル」が多かった。

以上より、中級レベルの学習者には、第1言語が、表象の第2言語による言語化すなわち、新しい文や句の産出に重要な役割を果たしていることがわかった。これらの結果は、日本語学習者は、第2言語の日本語が十分でない分、第1言語を活用して、認知負荷の高い作文産出という目標志向問題解決活動をおこなっていることを示唆している。

しかし、以上の結果は、被験者の数が少ない点、被験者の第1言語が中国語だけであること、作文課題が論説文であることに限定されており、一般化には、さらに他の言語を第1言語とする被験者に、異なる作文課題たとえば、読み手がはっきりしている手紙文の課題状況で、また、日本語が外国語として指導されている外国語としての日本語学習環境での検証が必要であろう。さらに、作文産出過程の研究手法として採用した発話プロトコル法についても、作文産出で何が起きているのか直接知るものではなく、作文産出過程の被験者が意識化している行動で言語化できたものから推量できるだけであるという限定つきで結果を考える必要もある。しかし、この手法からは、産出されたプロダクトとしての作文からは知り得ない知見が得られることも事実である。

今後の課題として、言語習得の観点から、第2言語での作文産出の発達過程の変化を第2言語能力の発達と第1言語の作文力の転移の両面から縦断的にとらえていく研究、また、ストラテジーの観点からは、第1言語の作文ストラテジーとの関連で、第2言語の作文能力に影響を及ぼすとされるメタ知識、及びメタ認知ストラテジーの研究も必要である。

6、今後の日本語教育研究への提言

日本語教育では、学習者の学習の内的プロセスを扱った研究は、まだ非常に少ない。多様化する学習者の指導に対応した教授法の開発、また、学習者主導の教授法を開発、推進していくためにも、学習者自身がどのような学習の内的メカニズムに基づいて課題解決学習を行っているのか学習の認知的側面に焦点をあてた量的、質的研究がより必要であると思う。

ポスト2000年の日本語教育研究では、多様化する学習者の学習を究明するために、学習者を学習する認知主体としてだけでなく、情意面を含んだ統一主体としてクラスや社会という学習環境の枠でとらえなおし、総合的に言語習得を考えることが望まれる。そのためには、日本語教育研究は、心理学、社会学、神経生理学等他の分野の知見を活かすと共に、他分野との密接な研究協力と研究のネットワークづくりが必要である。また、日本語教育の研究は、日本語教育の現場と遊離することなく、教育現場の問題点解決を常に視野においた研究であることが重要であろう。

付記：本発表は、「発話プロトコル法による日本語学習者の作文産出過程の分析—第1言語の関わりからの観点から—」『言語文化と日本語教育』第16号（お茶の水女子大学日本語文化研究会：1998）に加筆、修正を加えたものである。本研究は、平成9年度科学研究費奨励研究（B）の補助を受けている。

発表資料

表1 被験者のプロフィール（分析対象者）

被験者1, 2は中級：被験者7, 8は上級

被験者	性別	学習歴	日本滞在歴	作文生成に関する内省
1	女	中国の大学集中1年 日本で4か月	4か月	作文苦手（母語でも）
2	女	中国の大学1年半 日本で4か月	4か月	作文得意（母語でも）
7	女	日本で4年半	4年半	（日本語では）内容より表現しやすいものを選ぶ 書き言葉になるようにする
8	女	中国の大学1年 日本3年	5年	（日本語では）内容を中国語で考える 言葉になる時日本語で、英語のこともある

結果

表2 日本語能力別作文産出過程の行動カテゴリー頻度 ()内は%

コード	カテゴリー	中級	上級	残差分析の結果
C	論評、評価	53 (7.0)	168(15.4)	**
Pl	計画	27(3.6)	41(3.8)	n. s.
Rh	リハーサル	165(21.9)	202(25.0)	+
.W	書き下ろし	188(25.0)	282(25.9)	n. s.
R	読み返し	69(9.2)	100(9.2)	n. s.
Rt	課題を読み返し	5(0.7)	21(1.9)	*
Ro	辞書等を読む	23(3.1)	4(0.4)	**
re	繰り返し	90(12.0)	133(12.2)	n. s.
Rw	草稿を読み直す	4(0.5)	13(1.2)	n. s.
S	沈黙	98(13.0)	48(4.4)	**
E	編集	19(2.5)	54(5.0)	**
U	聞き取れない言葉	4(0.5)	19(1.7)	*
RI	実験者の介入	7(0.9)	3(0.3)	+
計		752(99.9)	1088(100.0)	

$\chi^2(12)=114.978, p<.01$ ** $p<.01$, * $p<.05$, + $p<.1$

作文産出過程プロトコル中の第1言語使用

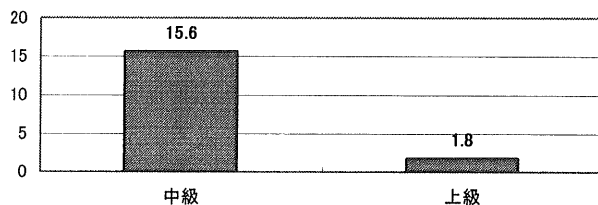


図1 第1言語使用率

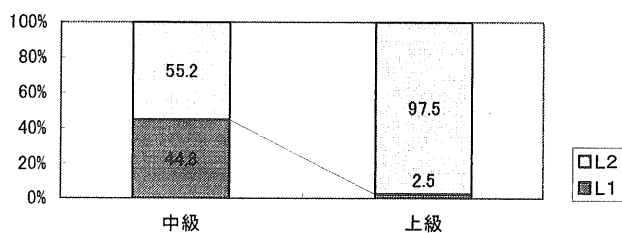
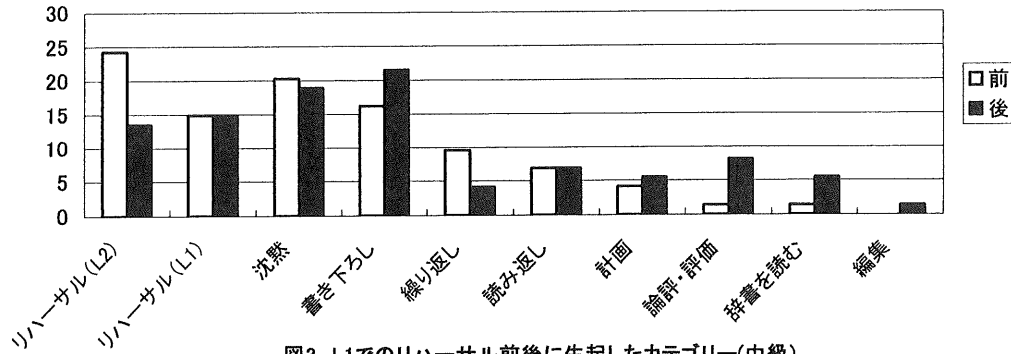


図2 リハーサルにおける言語使用

表3 文章生成リハーサルでの第1言語使用の言語形式

	中級	上級
文	46(61.3)	0(0.0)
語、句	29(38.7)	5(100.0)
計	74(100.0)	5(100.0)

() は%



被験者別産出作文データ

中級 (被験者1, 2) ; 上級 (被験者7, 8)

NO.	時間	文字数	T-unit 数	文字数/1T	段落数	作文行動の特徴
1	59mn	776	37	21.0	2	pre-writing なし 読み直しなし
2	44	382	17	22.5	3	pre-writing 10分日本語で箇条書き
7	74	522	14	37.3	4	pre-writing 46分 日本語で行う
8	63	610	16	38.1	2	pre-writing なし 読み直しなし

プロトコール例

中級 被験者 N01

[] は中国語で発した言葉を日本語に翻訳

男と女/世界は男と女の2種類の人間 から/・[どう言えばいいか/この2種類の人間

Rt Rh NC NRh
から成り立つだろうか/初めにちょっと書いておく/このような始まりにしようか/

NP1 NP1
・・/ 世界は/ 世界じゃない/ あ 世界じゃないなあ/ 人間は/ 男と女から
S W C E W W
から/ {成り立つ} / 日本語はなんだろう / {成り立つ} / 辞書見て/・・・/
NRh C Nre C S

ない/ おかしいなあ / . . . / こうせい/ ええ あるある辞書の中に/

C C S Ro C

こう/ 男と女構成する / えええ それから何を書いたほうがいいな/

re W Pl

おとこ 男と女/作文はにがてですな/ちょっとかんがえて え/ . . . / 男は/

Rt C C S Rh

参考文献

- (1) 石橋玲子 (1997a) 「第1言語が第2言語の作文に及ぼす効果一質の観点から」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念』凡人社
- (2) _____ (1997b) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす効果一文の流暢性と複雑さの観点から」『言語文化と日本語教育』第13号 お茶の水女子大学日本語文化学会 67-77 頁
- (3) _____ (1997c) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から」『日本語教育』第95号 1-12頁
- (4) _____ (1998) 「第2言語の作文における第1言語使用—日本語学習者の作文意識調査から」『日本語紀要』第8号 拓殖大学留学生別科
- (5) 大竹弘子、園田愛、広江浩一(1993) 「Think-aloud プロトコルを用いた日本語学習者の作文過程及びストラテジーの分析」平成5年日本語教育学会秋季大会予稿集
- (6) 衣川隆生 (1997) 「作文の課題によってどのように文章産出過程が変わるか—上級日本語学習者の場合」『日本語教育論集』第12号 筑波大学留学生センター
- (7) Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980*. Washington DC: Georgetown University Press.
- (8) Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 31, pp365-387.
- (9) Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- (10) Uzawa, K & Cumming, A. (1989). Writing Strategies in Japanese as a Foreign Language: Lowering or Keeping Up the Standards. *The Canadian Modern Language Review*, 46-1: 178-194.