

第二言語学習者による英文の複文の疑問文の構文過程における 学習者方略使用の傾向と使用される学習者方略の性質

田邊 寛 *1

Characteristics of the Language Learner Strategies Used during the Learning of Complex Sentences

The acquisition order of morpheme has been the focus of the researchers of applied Linguists. This paper discuss the order of conscious learning of structuring interrogative questions in terms of the cognitive processing in a translation task. The results of the learners' processing of the Japanese sentences and translation showed the use of learner strategies including idiosyncratic errors, avoidance strategies, rephrasing, *etc.*, which were not the direct translation from the Japanese to English but effective as far as the sentences can communicate.

1. 研究の経緯

第二言語使用において、Krashen (1983) は習得による学習者言語により発話が指導し、発話前後にモニターを行い発話を修正するとしている。この修正は学習された文法や語彙の知識に照らし合わせて行われるとされる。しかしながら Krashen らが指摘するように学習者の第二言語知識は完璧であることはありえず、それぞれの学習者言語のレベルによってモニターを行うことになる。それではモニターに用いられる学習された知識についてはどのような学習者による推論に基づいた構文と語彙における特徴がみられるだろうか。

インターランゲージとは学習者言語を含むすべての言語体系をさす。その構成要素として Selinker (1972) は 1) language transfer つまり母国語の影響、2) overgeneralization of

target language rules 習得された文法規則の過剰般化、3) transfer of training 学習の転移、4) strategies of L2 learning 第二言語学習上学習者がとる方略、5) strategies of L2 communication つまりコミュニケーションをはかるために学習者がとる方略の5つを挙げている。本研究ではこのインターランゲージの構成要素のどの要素が Krashen (1983) の言う学習の側面において、学習の不足に対する補完の方法として用いられるか、そしてそれを学習者の意図の結果と判断するならば学習者はどのように、学習者方略 (Oxford, 1990) を使用するのか、様々なレベルの学生に、構文形式の複雑さ、語彙の難易度によって順位づけられた 26 の英文を習得の要素を可能な限り低減させて学習の過程での思考傾向を調べるために、十分な時間をとって熟慮させた上で日本語訳から翻訳

*1 東京工芸大学工学部基礎教育研究センター准教授
2018年9月6日 受理

させ、その中での学習者方略の使用について調べた。

2. 目的

インターランゲージのシステムによって、構文されると言う考えに対して、実際には、1、認識上の、あるいは学習上の一般的傾向、別の表現では、推論の一般的な傾向がみられるのではないか、2、学習による知識形成過程における傾向、3、上記 Selinker (*ibid.*)の指摘する母国語の干渉、4、そして習得の不十分さなどの要因が仮説として考えられる。具体的な検証項目として1、習得の不足により、起こる誤りの干渉には学習者に共通する認知上の傾向が見られるかどうか。2、認識上の傾向には日本語の干渉が見られるかどうか。3、ランダムな誤りの頻度はどの程度であるか。4、学習の転移は見られるか、その程度はどのようなものか、について調べることにした。

3. 方法

調査対象および具体的方法

東京工芸大学工学部学生の著者担当のクラス全員を対象に2017年と2018年の4月の最初の授業に於いて、26項目からなる日本語から英語への翻訳の課題を十分な時間を取って実施した。実施の際には十分なモニターがなされるように十分な時間と、書いた英文の誤りのチェックと訂正を行うよう口頭で数回、アナウンスを行った。

正解数によってグループ分けを行い、10項目以上正解したグループを正解数の多いグループ(以下Aと呼ぶ)、そして更にAグループの中で16項目以上正解したグループをSAとしSA、Aの区別による詳しい比較を必要に応じて行った。5から10項目未満の正解をしたグ

ループを中間のグループ(以下Bと呼ぶ)、5項目未満の正解数のグループを正解数の少ないグループ(以下Cと呼ぶ)として、それぞれの構文の傾向を比較した。各グループごとの正答率を示した後、各グループからランダムに抽出した5名の解答から本研究のテーマである複文の疑問文の学習過程に関わる現象を示すケースについて吟味した。

4. 結果と考察

(a) 学習者方略使用頻度の傾向

田邊(1994)によれば1)学習に対するモチベーションの高い学生はより多くの学習者方略を用いる傾向がある、2)学習者方略の学習経験がその使用率に影響を与える、3)学習者の英語力における差異は学習者方略の使用率には影響しない、とされる。^{注1)}今回の研究では各グループを比較すると正解数の低いグループでは設問11までの直訳による解答が可能な範囲の問題について学習者方略の使用率が高く、SAグループでは模範解答に直訳として対応できる学生が多かったため、平均して学習者方略を使用する者の比率は低い。設問12以降で難易度が増すとAグループとBグループの中で学習者方略を用いるものが増える。これらのことは、直訳することができない翻訳に於いては、言い回しを変える、知らない語彙を避けるなどの学習者方略が用いられている。(図1参照)

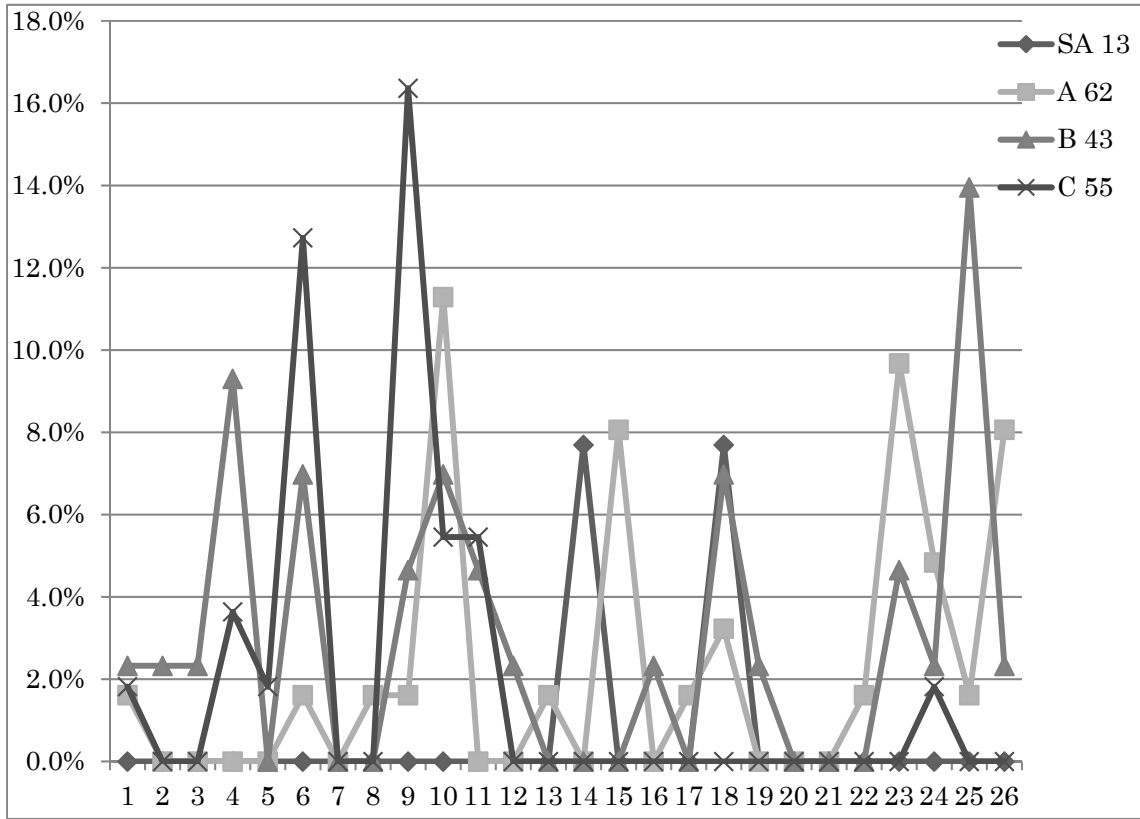


図1. 学習者方略の使用率

(b) 学習者方略の使用者率の高かった設問の性質

学習者方略の使用者率の高かった設問4 (Cグループの16.4%)、6 (Bグループの7%、Cグループの12.7%) 9 (Cグループの16.4%、Bグループの4.7%)、25 (Bグループ14%)の設問の性質と解答内容について詳しく調べてみると以下の通りであった。以下は以下の設問に対する答えとして書かれた英文のすべてで重複している。

設問4 (Cグループの16.4%)

4. 彼は働いていますか?

(模範解答例) Is he working?

方略の例1: He is working?

方略の例2: He was working?

Be動詞の疑問文への対応として主語とBe動詞の入れ替えを行わず、文末のピリオドをクエスションマークにする形のものが見られた。EllisはBe動詞の使用が例えばI am play tennis. という文の中では現在形を示す時制マーカ―として用いられることがあるとしている^{注2)}が、方略の例2で見られるケースでは現在進行形の時制に関して見習熟なランダムにwasを用いたのではないかと推測される。

設問6 (Bグループの7%、Cグループの12.7%)

6. あなたは彼が働いているか知っていますか?

(模範解答例) Do you know if he is working?

Cグループの解答

方略の例1: He is working?

方略の例2: You know his work?

Bグループの解答

方略の例3: Do you know where he is working?

方略の例4: Do you know his work?

いずれの方略も言語機能(Richardら1986)と云う意味合いでは設問の意味内容についてコミュニケーションの相手にはほぼ同じような意図で質問することが可能である。言い換えによる表現が用いられていることが確認できる。

設問9 (Cグループの16.4%、Bグループの4.7%)

9. あなたは何をしますか?

(模範解答例) What do you do?

Cグループの解答

方略の例1: What do you have?

方略の例2: What do you play?

Bグループの解答

方略の例3: What do you play?

未知の語彙に対して知っている限りの別の語彙を用いると言う代替の方略を用いている例が確認できる。playの使用に関してはするという言葉日本語の設問の曖昧さからどんなスポーツをすると捉えて解答した可能性も考えられるが、haveに関しては代替の語と考えることができるだろう。

設問25 (Bグループの14%)

25. この資料のコピーをとるのを手伝っていただけますか?

(模範解答例) Would you help me (to) copy this material? 但し、toはあってもなくても正解。

Bグループの解答

方略の例1: Can you help me? Copy to this paper. (sic.)

方略の例2: Can you help me that. To take copy. (*sic.*)

方略の例3: Can you help me this papers copy? (*sic.*)

方略の例4: Please help this paper's copy? (*sic.*)

特徴的なのは複文の課題に対して短文を並べて言語的機能を果たそうと言う学習者方略の使用である。Ellis (1985) は言語習得過程においての基本原則を単純化(simplification)としているが複雑な構文を小単位に分けて表現すると言う認知上の操作が、習得の過程のみならず学習上の言語処理過程でも観察できたのではないか。方略3と4では未習熟な構文についてたとえ誤っているとしても既知の文法表現にて言語機能としてはその目的を達することができていると言える。

以上のことから、学習者言語において学習者は言語機能を達成するために単純化、語の代用、そして機能的には目的を達することができないが、ランダムな時制の選択、ランダムな語の使用をすることが確認された。一見ランダムな語彙、文法の使用は意味がないように思われるが、コミュニケーションを成立させる、維持すると言う機能としては機能すると考えられる。Ellis は第二言語知識の構成要素としてコミュニケーションを維持する学習者方略を挙げているが、挨拶する、相槌をうつ、などの社会言語的な意味合いでのノンバーバルな周辺言語的要素に加え、誤った語の挿入であってもコミュニケーションが中断することを防ぐのではないだろうか。

(C) その他の特徴的な学習者方略の使用内容

(i) Aグループに見られる特徴

Aグループの学生1のケースでは設問23であのレストランはどうでしょうと聞いているのに対し、Let's go to a movie tonight.と解答している。直訳に対し、意味内容を吟味し、処理可能な文法形式で解答したと考えられる。言い換えの学習者方略の使用(Oxford, 1990)と考えられる。学生2のケースでは設問20の、どのレストランを彼は選ぶとあなたに言っていますか?に対して、Which restaurant are you saying to you choose?と解答がなされた。この文はWhich restaurant will he choose?とdoes he tell you that he will chooseを組み合わせる必要があるが、前提としてWhich restaurant does he tell you choose?という使役動詞を使った文との意味の違いを認識してはならない。Which restaurant does he tell you to choose?の文意はどのレストランを選ぶようにと彼はあなたに言っているか、つまり、意味的には命じているか?という意味になり、当初の日本語の意味とは別である。学生2のケースでは既存の知識である使役の構文を用いた複文の疑問文の作成過程で、混乱を生じたものと思われる。Selinker (1972)のいうところの学習の転移、つまり過剰な学習が転移現象を起こし、習得内容に負の影響を与えるものと考えられる。一般にSelinkerのインターランゲージの5つの性質は習得過程が前提としているが、学習の過程における学習者の推論の傾向として既習項目との混同が生じることが確認できた。このことは同じ学生が設問17の彼は彼女に何を勧めるよう勧めていますか?に対してIs he recommending to make what her?に於いて同じような推論を働かせたと考えられる。to makeが使役の構文を用いようとした結果ではないかと推察できる。設問25の、この資料のコピーをとるのを手伝っていただけますか?に対する解答

Could you help me copy of this material be made? からも、学生2が使役動詞を使った文を意識していることがわかり、以上の推論を支持するだろう。

このことはまた同時に学習者は学習した項目から産出を行う際にも、習得による発話に於いて用いられる、推論を同じように行うということを示唆すると思われる。さらに言えば習得と学習の間には Krashen が習得と学習の仮説の中で述べている区別の境界は複雑であって、学習者による推論の手順からの産出が習得による産出と同じ結果を生むこともあり得るのではないかと推察できる。これに関してはさらに自然なコミュニケーションの中でのコーパスを分析する必要があるだろう。学生4のケースでは14の設問、あなたは彼が何をしていたか知っていますか?に対して Do you know him to be doing? が解答された。to-不定詞の使用を試みての表現だと思われるが、上記の他の学習者が使役動詞を伴う複文の疑問詞疑問文の構文の過程で混乱すると同様混乱が見られるようである。

(ii) Bグループに見られる特徴

Bグループの学生1のケースでは設問16の彼はその後どこに行くでしょうに対し Where going to him? 設問17の彼はその後どこに行くと言っているでしょうに対し、Where going to him, talking him? と解答している。このことは彼はどこに行くかという構文を作る際、学生1は疑問詞 Where+近接未来 going+主語を示す to him という言語構造システムを考案している。これを日本語にそのままの順であてはめるとどこに行くの、彼は?となる。これは母国語の負の転移とは考えにくく、英語と日本語の語順の違いがあることを認識したうえで、Krashen の語順の知識がないために、語順に対

する仮説検証を行っていることを示す事例と考えられ、むやみに語並べるランダムエラーとは異なるものと考えられる。構文に関して吟味し、仮説を立てるというクラシェンの言う言語習得過程に見られる現象ではないか。

同Bグループの学生2のケースでは正解数は7でBのグループに分類されたが26の設問中25に解答した。解答には日本語を理解したうえで、期待される直訳的な英文ではなく、既存の知識を活用した、工夫による解答が見られた。設問18の誰が責任者になるでしょうに関しては Who will get money? とジョークを意図してかは不明だが、言い換えの学習者方略により表現した。また設問26のどうしたらお客さんはディスカウントを受けられますか?の設問に対し、How that doing could money dropper take discount? と解答したのは、お客さんの customer とすべきところを money dropper とするなど語彙レベルでの学習者方略の使用が見られた。この学生は26問中5問に於いて同様なタイプの言い換えの学習者方略を用いた。学生3のケースは全体的傾向の中で論ずるとして、学生4のケースでは設問9までのシンプルセンテンスの構文はすべて正解であったが設問10からの複文から以降は正解がなかった。設問11の解答には疑問詞が抜けている、12では主語の直後に What を挿入している、13についても疑問詞がなく、14では What を文末に置いているが、まさに日本語の語順にも当てはまらず、疑問詞の使用にも一貫性がない。15では that と混同しているように思われ最後にそれを挿入している。位置については最後に置くと言う個人内方言(Corder, 1971)として扱うこともできるかもしれない。Cグループの学生4の解答を見ると、8個の誤答のすべてに置いて疑問詞は文頭に置いている。全体的な傾向と

しての初級者の疑問詞の配置の傾向についての結論を導くためには他の学生の解答を見比べ、初期の学習者が傾向として、複文における疑問詞の位置を最後尾に置いていることが確認席なければ、ランダムエラーの部類でやたらに当て推量で疑問詞の使用を行ったと思われる。

(iii) Cグループに見られる特徴

Cグループの学生1のケースでは設問6 あなたは彼が働いているか知っていますかについて、Do you know his work?と解答している。また設問9 あなたは何をしますかに対して、What do you have?と解答している。doの代わりにhaveを用いているのだが、これは単なる誤りか、あるいはWhat do you do?という慣用句の知識とWhat do you have?という慣用句を混同しているとも考えられる。同様の現象がCグループの学生1の設問9のあなたは何をしますか?に対するWhat do you have?と設問14のあなたは何をしましたか?に対するWhat did you have?の関係性についても言えるのではないか。いずれにしても日本語に対する構文のプロセスに於いて、前者の言い換えを用いるタイプの学習者方略の使用が認められるのではないか。また後者は既存の知識である慣用句を使用するという学習者言語における「学習要素によるインターランゲージの誤り」(Selinker, 1972)ではないか。学生1はまた複文における疑問詞とbe動詞、助動詞の構文上の関係について知識がないと思われる設問19の、どのレストランをあなたは選びますかに対し、Do you select restran (*sic.*)と設問21の、彼はこの後どこに行くでしょう?に対するIs he going to after?としてそれぞれの疑問詞であるWhich、Whereを脱落させている。しかしながら疑問詞の存在を知らないわけではなく、他の設問では正解は導けなかつ

たがWhatとWhoの使用が確認できた。このことから構文上独立した二つの文章に於いて、助動詞、be動詞を用いた文が作れたとしても、複文を組み立てる段階で脱落が起きるケースがあることを示す。

Cグループ学生2のケースでは解答数14のうち2つの解答に言い換えの学習者方略を用いた。設問6 あなたは彼が働いているか知っていますか?の設問に対し、Do you know his work?としている。またあなたは何をしますか?についてはスポーツを思い浮かべた可能性もあるが、What do you play?としている。するをdoとすることが思いつかなかったための語の回避をした可能性も同様に考えられる。このことは学習過程において、初級者のレベルでも既存の語彙、文法に関して学習者方略を用いる傾向があることが確認できた。

学習過程におけるひとつの段階として、過去時制の疑問文を作る際に主動詞の時制を過去にするという事象が見られた。設問13のあなたは何をしましたか?に対してDo you knew his work?、設問14の、あなたは彼が何をしていたか知っていますか?に対してはWhat you played?としていた。学生3のケースでは設問7の、あなたはそれを見ますか?に対し、Do you watch is this?という解答がなされた。考えられる学習者による仮説は、あなたが見るのはこれですか、という日本語上での意味の変換から英訳が行われたと判断するか、あるいはDo you watchとIs this...の文を組み合わせるというものかもしれない。後者であれば複文作成時に於ける同一言語内での処理、前者であれば日本語の負の転移と考えられることもあるだろう。学生4のケースではすべての文にピリオド、疑問符の欠如が見られた。解答した複文の冒頭には疑問詞があり、この学生にとっては疑問詞の

位置は短文、複文に関わらず冒頭に置くと言う認識があると思われる。またCグループの学生5に関しては唯一正解した設問8のそれは何ですか?についてWhat is this?と解答しておりWhatが冒頭に置かれている。これはしかし決まり文句としてのフレーズの丸覚えが働いている可能生も考えるべきである。ただしBグループの学生4の文の多くに疑問詞が最後にあるケースが見られたので、必ずしも学習者は冒頭に疑問詞を置くべきとは考えず、あるいは学習しておらず、あるいは個人の推論により、位置を決定している可能性も認められる。学生5のケースでは設問19の、どのレストランをあなたは選びますか?に対して、Which do you select lestrum (sic.)?との解答であった。語学教師として授業の中で日常、疑問詞+名詞の構造を理解できない学生が多くいることを経験する。果たしてどれくらいの割合の学生がそれを認識しているのか、本研究のデータすべてから割合を算出するとWhich restaurant...疑問詞+名詞の表現ができた学生の割合はSA 100%、A33.9%、B2.3%、C3.6%であり、学習項目として難易度が高いと考えられるだろう。

5. まとめ

本研究によって得られた結果から、英語能力の低いグループの学生にも学習者方略の使用が見られた。中間レベルの学生では積極的な仮説検証のプロセスが観察できた。このことはKrashenの指摘する「習得上用いられる無意識な過程における仮説検証」と同様に意図的な積極的な学習過程における仮説検証が行われていることを示し、今後、重要な検証すべき事項として学習過程におけるインターランゲージシステムの構築が習得過程におけるインターラ

ンゲージシステムの成長に影響を与えるものであるかということが挙げられるのではないかとと思われる。

調査の結果推論される仮説等

以上の結果から今後の調査研究における検証すべき仮説として以下の点が挙げられる。

1) 学習の過程における学習者の推論の傾向として既習項目との混同が生じることが確認できた。学習の転移、つまり過剰な学習が転移現象を起こし、習得内容に負の影響を与えるものと考えられる。使役動詞を伴う複文の疑問詞疑問文の構文の過程で混乱するのと同じようなケースでは混乱が見られるようである。

2) 学習者は学習した項目から産出を行う際にも、習得による発話に於いて用いられる、推論を同じように行うということを示唆すると思われる。さらに言えば習得と学習の間にはKrashen (1983)が習得と学習の仮説の中で述べている区別の境界は複雑であって、学習者による推論の手順からの産出が習得による産出と同じ結果を生むこともあり得るのではないかと推察できる。

3) 英語と日本語の語順の違いがあることを認識したうえで語順の知識がないために、語順に対する仮説検証を行っていることを示す事例が見られた。これはむやみに語彙を並べるランダムエラーとは異なるものと考えられる。構文に関して吟味し、仮説を立てるというKrashenの言う言語習得過程に見られる現象ではないか。

4) 学習過程において、初級者のレベルでも既存の語彙、文法に関して学習者方略を用いる傾向があることが確認できた。

5) 解答には日本語を理解したうえでの、期待される直訳的な英文ではなく、既存の知識を活用した、工夫による解答が見られた。

6) 複文における疑問詞の位置について当て推量で疑問詞の使用を行うランダムエラーと思われる事例が観察されたが他の学生の事例と比べて、各学習者特有の疑問詞の配置が見られた。このことは Corder (1971) の個人内方言 (idiosyncratic dialect) が習得過程だけではなく、学習者言語の学習過程においても見られることを示していると考えられる。

7) 構文上独立した二つの文章に於いて、助動詞、be 動詞を用いた文が作れたとしても、複文を組み立てる段階で脱落が起きるケースがある。

8) 既存の知識である慣用句を使用すると言う学習者言語における「学習要素によるインターランゲージの誤り」(Selinker, 1972) が確認できた。

9) 学習過程におけるひとつの段階として、Do を Did とせず know を knew とするなど過去時制の疑問文を作る際に主動詞の時制を過去にするという事象が見られた。

10) Which restaurant... 疑問詞+名詞の表現で用いるような疑問詞+名詞の構造を理解できた学生の割合は S A 100%、A33.9%、B2.3%、C3.6%であり、学習項目として難易度が高いと考えられる。

11) 一見ランダムな語彙、文法の使用は意味がないように思われるが、コミュニケーション

を成立させる、維持すると言う機能としては機能すると考えられる。

6. 結論

以上のように議論されてきた内容は結論として以下の5つポイントにまとめられる。

1) 習得に不足により、起こる誤りの干渉には学習者に共通する認知上の傾向が見られた。

2) 認識上の傾向には日本語の干渉が見られた。

3) 学習上に学習者言語に現れたランダムな誤りについては想定よりも低く、その中に学習者特有の傾向が見られた。またランダムな語彙の使用はコミュニケーションを成立させる、維持すると言う機能としては機能すると考えられる。

4) 学習の転移は見られた。

5) 学習方略の利用率の調査では学習者方略の利用頻度についてはレベルに関わらず個別の学習者間に大きな差が見られた。

注1) Hiroshi.T 1994 "Teaching Learning Strategies: a research on the effect of teaching explicitly versus implicitly". Eibeibunka Vol. 24. PP81-98.

注2) テンプル大学大学院 M. Ed. コースの講義に於いての Rod Ellis の発言。1990

参考文献

Corder, S. (1971). 'idiosyncratic dialects and error analysis.' *International Review of Applied Linguistics* IX. pp.149-159.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Krashen, S. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press.

Oxford, R. L. (1990). *The language Learning Strategies: what every teacher should know*. Longman.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge University Press.

Selinker, R. 1972. 'Interlanguage.' *International Review of Applied Linguistics* X. pp.209-230.