

— 報 文 —

日本人英語学習者の発話修正能力の発達

岩 中 貴 裕

The Development of Japanese EFL Learners' Ability to Reformulate Utterances

Takahiro IWANAKA

要 旨

本論は、日本人英語学習者の発話修正能力が、話す能力の向上と共にどのように発達していくのかを明らかにすることを目的とする。この目的のために NICT JLE Corpus から1494の発話修正例を収集する。このコーパスは Standard Speaking Test を書き起こしたものであり、受験者の話す能力は9つのレベルにランク付けされている。Level 1 から Level 3 が初級、Level 4 から Level 8 までが中級、Level 9 が上級である。本論は Level 2 の学習者7人、Level 6 の学習者28人、Level 9 の学習者5人を分析する。分析の結果、各レベルの学習者が用いる発話修正は、種類においても頻度においても差があることが明らかになった。

キーワード：日本人英語学習者 Japanese EFL learners,
コミュニケーション方略 communication strategies,
自己訂正 self-correction, SST レベル SST Level,
独立行政法人情報通信研究機構日本人英語学習者コーパス NICT JLE Corpus

1. 研究の背景

我々はコミュニケーションを行う際に、自分の発話を修正するという行為を日常的に行っている。自分の意図した内容が十分に相手に伝わらずに発話の修正を行わなくてはならないことは、文脈化されたコミュニケーションではよくあることである。言語資源の不足がより顕著になる第二言語の場合には、自分の意図を十分に言語化することができず、発話プランを練り直さなくてはならない機会が更に増大すると考えられる。臨機応変に自分の発話を修正することができるということは、コミュニケーションを円滑に行うために必要不可欠な能力である。

第二言語学習者がアウトプットにおいて遭遇する言語的問題をどのようにして解決しようとしているのかを明らかにする試みは、コミュニケーション方略 (Communication Strategies : 以下 CS) 研究の領域で行われている。ここで方略的能力とは何かについて確認しておきたい。

Bachman (1990)⁽¹⁾は方略的能力を言語能力とは完全に独立した能力と考え、「文脈化された場面でコミュニケーションのために言語を使用する際に、言語能力を構成する要素を実行するために必要な心的能力を特徴づけるために方略的能力という用語を使用する」と述べている。Bachman の考える方略的能力とは、実際の言語使用において、言語能力を駆使するために必要とされる能力のことである。方略的能力とは発話柔軟に行えるように言語能力を駆使するために必要とされる能力と考えてよいだろう。

ここで参考のためにこれまでに行われてきた CS 研究をいくつか振り返ってみたい。これまでに行われてきた CS の実証的研究は語彙知識の不足を補うために用いられるものを観察対象としているものが多い。特に80年代を中心に行われた実証的研究の多くは、岩井 (2000)⁽²⁾が指摘しているように、語彙の不足を補うために用いられている CS を観察対象としている。例えば、学習者の目標言語の熟達度と CS 使用の関係を調べることを目的としたいくつかの研究 (Chen 1990,⁽³⁾ Poullisse & Schils 1989⁽⁴⁾) は、学習者のレベルが低いほど CS に依存する頻度が高くなるという結論において一致している。しかし前述のように、これらの研究が観察対象としているのはいずれも語彙の不足を補うために用いられる CS である。学習者の語学レベルが低ければ語彙における知識不足を何らかの手段で補う必要性は高くなる。語彙の不足のために用いられる CS のみを分析の対象とすれば、レベルが低い学習者ほど CS の使用頻度が高くなるというのは当然のことである。

しかし CS の役割は語彙的問題を解決するためだけではない。例えば、高塚 (1997,⁽⁵⁾ 1998⁽⁶⁾) は、CS は統語論的情報、形態論的情報、意味論的意味関係、語用論的意味関係とも関係しており、文法的問題解決のためにも使われる可能性があると述べている。他にも Rampton (1997)⁽⁷⁾ や Williams et al. (1997)⁽⁸⁾ 等、語彙問題の解決以外に用いられる CS を対象とした研究はいくつかある。しかしここで新たな問いが生じる。CS は問題解決だけのため、つまり言語資源の不足を補うためだけに使用されるのであろうか。学習者が円滑に目標言語でコミュニケーションできない原因を探るといふ CS 研究の主な目的を考慮すればこれまでの CS 研究がなぜ問題の解決に焦点を当てたかは理解できる。しかし Canale (1983)⁽⁹⁾ が指摘しているように、CS は話者がコミュニケーション上遭遇した問題を解決するためだけでなく、コミュニケーション効果を高めるといふ目的でも使用されている。L2 学習者が母語話者ではまったく問題にならないような言語使用上の問題と常に背中合わせで目標言語を使用しているのは間違いのないことである。しかし上級レベルの学習者はコミュニケーション効果を高めるといふ目的のために CS を使用している可能性もある。コミュニケーション効果を高めるために自分の発話を柔軟に修正している可能性があると考えられる。

de Bot (1996)⁽¹⁰⁾ は「母語話者が言語生成を行う際、その注意の大半は、伝えたい意味内容の調和等のような高位レベルの処理に向けられている。形態、統語、音韻、調音のような低位レベルの処理は自動化されていて殆ど注意は向けられていない。言語形式と伝えたい意味内

容が調和しない場合、話者はその時の状況に応じて、食い違いが発生している原因に注意を向ける。もし言語形式面で問題が生じているのならば、話者は一時的に、例えば形態のような言語形式に注意を向ける」と述べている。

母語話者と学習者は言語知識、言語知識へのアクセスという点でその能力に大きな差があるが、学習者の場合も上級者であればより高位レベルの処理に注意が向けられていると考えられる。発話能力の高い学習者は低位レベルの処理が自動化されている。しかし必要であれば、低位レベルの処理に注意を向けることも可能である。学習者がCSを使用する際にも低位レベルの処理に基づいたものもあれば高位レベルの処理に基づいたものも存在すると考えられる。

英語学習者の発話能力の向上に伴い、どのようにCSが変化していくのかを明らかにすることを試みた研究はこれまで存在しない。本論は問題解決以外のためにも用いられていると考えられるCSも分析対象とする。CSは言語的には自分の発話を修正するという形で実現される。自分の意図している意味内容を言語化できずに使用される、つまり問題解決のために使用される発話修正もあれば、自分の意図をより適切に伝えるために使用される発話修正もあるであろう。発話能力の高い学習者であれば、自分の意図をより効果的に伝えるために、ディスコースの再構成を伴うような発話修正も行っている可能性がある。このような発話修正をすべて分析の対象とし、発話修正能力がどのように発達していくのかを考察する。発話修正能力を「既に符号化された（あるいはされつつある）言語形式とその意味の関係を再調整し、新たな言語的実現を与える能力」と本論は考える。

本論は、1) 日本人英語学習者がどのような発話修正を使用しているかを網羅的に記述し、2) 使用される発話修正の質（種類）が学習者の発話能力の向上と共にどのように変化していくのかを明らかにし、3) 教育的示唆を得ることを目的とする。

2. 研究の方法

分析の対象とする発話修正のサンプルはコーパスを利用して収集した。使用したコーパス、サンプル収集方法について説明する。

2.1 The NICT JLE Corpus

これは(株)アルクが実施している Standard Speaking Test (SST) における受験者と試験官の15分程度のインタビューを書き起こした100万語規模の日本人英語学習者の発話コーパスである。インタビューの結果は専門の評価官により9つのレベルにランク付けされている。⁽¹¹⁾ これにより英語の発話能力別に学習者データを整備することが可能になる。このコーパスを利用してサンプル収集を行うことによって初級レベル、中級レベル、上級レベルの各学習者言語の特徴を実例データに基づいて客観的に明らかにすることができる。このコーパスには、繰り返しや言い直しのような基本的な情報に加えて、誤りに関する情報も付加されている。

2.2 Standard Speaking Test について⁽¹²⁾

サンプル収集のために使用したコーパスは Standard Speaking Test (以下 SST) をコーパスデータの対象として使用している。ここで SST について説明しておきたい。SST は全米外国語教育協会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFUL) が中心となって開発した Oral Proficiency Interview (以下 OPI) を基にしている。OPI を日本の英語教育事情を考慮した形で ACTFUL と(株)アルクが共同開発したものが SST である。日本人の英語学習者に多い中級レベルを詳細に測定できるように工夫されており、初級から上級までの発話能力を 9 段階で判定することができる。

試験官 (interviewer) は 1 対 1 の対面のインタビューを約 15 分間行う。試験官の最も重要な役割は受験者の言語運用能力の上限と安定して維持できる下限を確定するために十分な証拠を含むスピーチサンプルを引き出すことである。これを効果的に行うため、試験官は表 1 のような 5 つのステージを踏んでインタビューを行う。

表 1 SST における 5 つのステージ

ステージ	内容	所要時間
1	簡単な質問に答えて英語発話のウォームアップ。	3～4分
2	イラスト描写。1枚の絵を見て内容を表現し、発話内容に関連した質問に答える。	2～3分
3	ロールプレイ。受験者は試験官が指定する役割を演じた後、発話内容に関連した質問に答える。	1～4分
4	ストーリー作り。6コマまたは4コマの絵を見ながら試験官の指示に従い発話する。	2～3分
5	ごく簡単に短い質問に答える。	1～2分

試験はすべて録音され、評価は試験官とは別の訓練を受けた評価官 (rater) が行う。評価は「言語を使って何ができるか」、「どんな構文や構成を使うことができるか」、「どのような状況で何について話すことができるか」、「どれだけ発話をきちんと聞き手に伝えることができるか」という 4 つの評価基準に基づいて行われる。評価官 (rater) は録音されたスピーチサンプルを聞き、言語機能、内容、発話の形、正確さ (文法、語法、発音、流暢さ、社会言語学的適切さ) を総合的に判断し、評価を行う。最低 2 人の評価官が独立して評価し、その評価が分かれば第 3 の評価官が更に評価に加わることによって評価の信頼性が確保されている。

2.3 分析対象

表 2 に示すように、SST におけるインタビューの結果は、専門の評価官により 9 つのレベルにランク付けされている。本論は Level 2 (Novice Mid), Level 6 (Intermediate Mid), Level 9 (Advanced) にランク付けされた学習者の発話を分析の対象とする。

表2 SSTにおける9つのレベル

Level 1	Novice Low	初 級
Level 2	Novice Mid	
Level 3	Novice High	
Level 4	Intermediate Low	中 級
Level 5	Intermediate Low Plus	
Level 6	Intermediate Mid	
Level 7	Intermediate Mid Plus	
Level 8	Intermediate High	
Level 9	Advanced	上 級

参考のために分析対象レベルごとの平均発話語数、発話の平均長を表3に提示しておく。平均発話語数は約15分間のインタビューの間に学習者が生成した語数を示しており、発話の平均長はひとつの発話が平均していくつの語から構成されているかを示している。なお、この数値には試験官の発話は含まれていない。

表3 平均発話語数と発話の平均長

	Level 2	Level 6	Level 9
平均発話語数	457	1412	1632
発話の平均長 ^{注1)}	4.12	8.86	9.24

2.4 サンプル収集

サンプルの収集はコーパスに付与されているタグを利用して行った。The NICT JLE Corpusにはエラータグだけでなく基本談話タグが付与されている。付与されている基本談話タグは下記の通りである。^{注2)}

- ① フィラー 〈F〉 〈/F〉
- ② 繰り返し 〈R〉 〈/R〉, 〈R?〉 〈/R?〉
- ③ 言い直し・自己訂正 〈SC〉 〈/SC〉, 〈SC?〉 〈/SC?〉
- ④ 中断した発話 〈CO〉 〈/CO〉
- ⑤ 固有名詞 〈H pn="X"〉 〈/H〉
- ⑥ 聞き取りに自信がない箇所 〈?〉 〈/?〉
- ⑦ 聞き取りが不可能な箇所 〈??〉 〈/??〉
- ⑧ 日本語の使用 〈JP〉 〈/JP〉
- ⑨ ポーズ 〈.〉 〈/.〉, 〈..〉 〈/..〉
- ⑩ オーバーラップ 〈OL〉 〈/OL〉

- ⑪ 非言語音 <nvs> </nvs>
- ⑫ 笑いながらの発話 <laughter> </laughter>
- ⑬ コンテキスト <ctxt> </ctxt>

発話者が適切な表現を見つけるために違った表現で言い直す、あるいは間違いに気づいて自己訂正する場合がある。このような「発話者が最終的にある表現に決定するまでの言い淀み」の部分に <SC> </SC> タグが付与されている。<SC> が言い淀み部分の始まりを示し、</SC> が言い淀み部分の終了を示している。<SC> </SC> が付与されている部分は、発話者の分析を受けてその後で何らかの修正が加えられている。このタグを検索キーとして使用し、発話修正サンプルを収集した。一定の方針に従ってタグ付けが行われおり、データとしての信頼性が確保されている。<SC?> </SC?> は書き起こしを行った作業者が、聞き取りに自信が無い場合に付与されている。今回の分析対象には含まれていない。

3. 分類

発話修正をどのような観点から分類するかについてはいくつかの先行研究 (Kormos 1999,⁽¹³⁾ Levelt 1983⁽¹⁴⁾) が存在する。参考にはしたが、データ分析に先駆けてカテゴリーを事前に設定することは避けた。先入観によって分析が歪んでしまうのを避けるためである。検索によって収集されたデータは、発話何らかの理由で一時的に中断した部分である。まず、言い淀んだ部分、つまり <SC> </SC> タグが付与されている部分が最終的にどのような言語的実現を与えられているかを確定した。次に、中断した時間を利用して話者が何を行っているのか、何を行うことができるのかという観点から分析を加え分類を試みた。分類の際には、言語的に実現されたデータと発話が行われた文脈を手掛かりにした。分析結果の信頼性を高めるために、作業は筆者と2人の協力者(日本人1名、英語母語話者1名)が行った。2人とも大学等の高等教育機関で英語の指導を行っている。最初の分類は筆者が単独で行った。次に2人の協力者が筆者の行った第一次分類を別々に確認し、同意できない部分に修正を加え、意見の一致が見られなかったサンプルについては再検討を加えた。^{注3)} 前述のように、発話者が最終的にある表現に決定するまでの言い淀みの部分には <SC> </SC> というタグが付与されている。このタグで囲まれた部分は発話が途中で終了しているものが多く、学習者の元々の意図を確定することが困難な例がいくつか見られた。最終的には文脈を考慮に入れた上で判断し3人の意見を一致させた。

収集したサンプルは、Retrieving, Correction, Reordering という3つの主要なグループに分類することができた。Correction は更に様々な下位グループから構成されている。具体例を示しながら説明する。

3.1 Retrieving

その生成プロセスから考えた場合、発話修正には、大別して2種類あることを理解しておかなくてはならない。すでに言語化されたものに対して修正が加えられる場合と、最初のアウトプットを形成している段階で発話者の内面で、伝えたい意味内容の確認や、使用できる言語項目へのアクセスが行われる場合である。前者は最初のアウトプットが最終的にどのように修正が加えられたかを、言語的に実現されたものを手掛かりにして分析することが可能である。一方、後者は言い淀みが生じた部分が最終的にどのように修正を加えられたかという観点から分析することができない。タグで囲まれた部分に対して修正が加えられているのではなく、発話者の元々の伝達内容、つまり original preverbal message を言語化するために言い淀んでいるのである。

このように最初のアウトプットを達成できないために生じている言い淀み、つまり言い淀みによって確保された時間を利用して学習者の内面で意味内容の確認や言語項目へのアクセスが行われているものを Retrieving として分類する。図1は発話修正が行われるプロセスを示している。

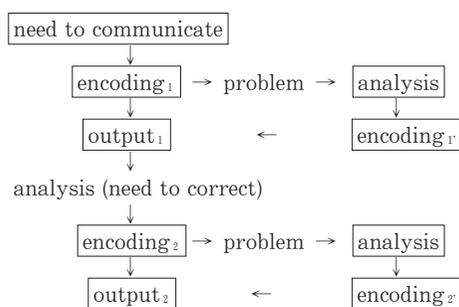


図1 発話修正プロセス

このグループに入る例は 図中の encoding₁ の段階で学習者が問題に直面し、output₁ を達成することができていない。例として次のようなものが挙げられる。

(1) ... they nandattakana mm they enjoy in the zoo.

下線部がタグで囲まれていた部分、つまり言い淀みが生じた部分である。タグで囲まれた部分に対する修正は加えられていない。学習者本人による retrospection がないため、発話の際の心的プロセスを明らかにすることはできないが、日本語やフィラーが挿入されていることから図中の encoding₁ の段階で伝えたい内容を言語化することができず言い淀みが生じていると考えられる。

3.2 Correction

このグループに入る例はタグで囲まれた部分に対して何らかの修正が行われている。以下、具体例を示しながら各グループの説明をする。

3.2.1 Phonological correction

発音の誤りを修正する場合は、このグループに入る。

- (2) They leaved at the doo at the zoo.

この例では学習者が自分の発音の誤りに気づいて自ら訂正を行っている。

3.2.2 Grammatical correction

文法的な誤りの修正がこのグループにはいる。例として次のようなものが挙げられる。

- (3) ... cat cats sleep on the car.

- (4) She is working er she works for er real estate company now.

3.2.3 Conceptual correction

まず本論における概念 (concept) の定義を確認しておきたい。この語の定義について Sperber & Wilson (19952)⁽¹⁵⁾ は「概念 (concept) は、抽象的なレベルにおける心的なものであり、論理的項目 (logical entry), 百科事典的項目 (encyclopaedic entry), 語彙的項目 (lexical entry) からなっている。語彙的項目は概念 (concept) が自然言語 (natural language) のどのような要素に対応しているのかについての情報を含んでおり、自然言語における同等物は、語 (word) もしくは句 (phrase) である」と述べている。つまり概念 (concept) というのは、心的概念のことであり、言語化される場合は語 (word) もしくは句 (phrase) という形式で実現される。心的概念は1語で表現される場合もあれば語群、つまり句という形式で言語化される場合もある。このレベルで行われている発話修正を Conceptual correction として扱う。具体例として次のようなものが挙げられる。

- (5) ... when there are problems are troubles ...

- (6) ... when you communicate with something to the er senior people er el older people.

次のようにある概念を説明的に言い換える例については慎重な議論を要した。

- (7) ... for the, what you call it, em er for sep for the reasons that may affect his work.

文脈から判断して、話者が言語化しなかった語は *septic* であると判断した。^{注4)} この例では最初のアウトプットは *concept* のレベルであり、修正されたアウトプットは *proposition* のレベルになっている。このように元々のアウトプットが *concept* のレベルである場合は修正後の単位に関係なく *Conceptual correction* として扱った。

3.2.4 Propositional correction

命題 (*proposition*) とは我々が発話を組み立てる際の基本的単位であり、その内部構造は述部 (*predicate*) と項 (*arguments*) の関係から成っている。命題 (*proposition*) の軸として機能するのが述部 (*predicate*) である。命題 (*proposition*) は節 (*clause*) もしくは文 (*sentence*) という形式で言語化される。自然な発話場面では節と文を区別することが困難な場合が多い。本論ではこの区別は行わない。節 (*clause*) も文 (*sentence*) も両方とも命題 (*proposition*) が言語化されたものなので同じレベルでの発話修正として処理する。このグループに入る多くの例は、次の例と同じようにタグで囲まれた部分が発話の断片であることが多い。判断が恣意的にならないように慎重に分類を行った。

- (8) That makes me ... it's really interesting to see people.

- (9) There's ... transportation is not really convenient.

3.2.5 Information addition

言い直しの際に新たな情報が付加されているものがこのグループに入る。次のような例が挙げられる。

- (10) And so, there are many ... and there are also many other schools.

- (11) What really I need ... I think what really I need ...

3.2.6 Content correction

このグループに入る例は発話内容そのものに対して修正が行われている。具体例として次のような例が挙げられる。

(12) ... the ceiling on the seco ... on the third floor was broken down ...

このグループに入る言い換えには、話者が accidental lapse によって生じた言い間違いを修正する場合と、一度言語化した後にモニターを働かせて異なる情報を改めて言語化する場合が考えられる。本論ではこの区別は行っていない。

3.3 Reordering

伝えたいと思っていた内容をより効果的に伝えるためにディスコースの再構成を行うものがこのグループに入る。発話者が Reordering を用いる際は、その焦点は言語形式ではなく、‘the coordination of intentions’ (de Bot 1996⁽¹⁶⁾) にあてられていると考えられる。次のような例が挙げられる。

(13) And what happened was, of course it’s illegal to use your cell phone while you’re driving. So what happened was, I guess, the policeman agreed to the car driver’s opinion.

この例では、‘what happened was’ の部分で言い淀みが生じている。その後で ‘of course it’s illegal to use your cell phone while you’re driving’ を挿入してから最初に意図していた発話を完成させている。最初に意図していた発話を効果的に伝えるために、その理由に相当する内容が挿入されていると考えられる。次の文から理由が挿入されていることが確認できる。

(13) The policeman agreed to the car driver’s opinion because it’s illegal to use your cell phone while you’re driving.

次の例においても同じ考え方が適用できる。最初の発話に対する理由に相当する内容が挿入されている。

(14) So, but I didn’t want to live in A. So, I tried to be as near as possible.

(14) I tried to be as near as possible because I didn't want to live in A.

4. 結果

4.1 検索結果

検索の結果得られた発話修正の頻度は下記の通りである。まず発話修正の頻度が英語発話能

力の向上と共にどのように変化するかを確認するために、各 SST レベルにおける発話修正頻度を表 4、図 2 に示す。

表 4 レベル別発話修正頻度

SST level	受験者数	発話修正	平均
1	1	11	11
2	7	91	13
3	28	866	30.9
4	43	1939	45.1
5	30	1255	41.8
6	28	1224	43.7
7	16	639	39.9
8	9	408	45.3
9	5	179	35.8

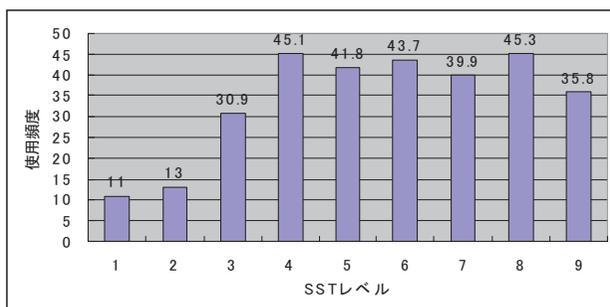


図 2 レベル別発話修正頻度

それぞれのレベルに所属する学習者の数が一定ではないため一般化は困難ではあるが、中級 (Level 4 ~ Level 8) の学習者が高頻度で発話修正を使用していることが確認できる。3つのレベルの発話修正頻度をクラスカル・ウォリスの検定で処理した結果は下記の通りである。3つのレベルの学習者が使用する発話修正頻度は異なっていることが統計的に確認できた。更に、ボンフェローニの不等式による修正を利用して多重比較を行った結果、Level 2 と Level 6 の間での違いが統計的に有意であった。

表 5 Kruskal Wallis 検定結果

		順位	
	学習者レベル	N	平均ランク
頻度	Level 2	7	7.29
	Level 6	28	24.18
	Level 9	5	18.40
	合計	40	

検定統計量(a,b)	
	頻度
カイ 2 乗	11.891
自由度	2
漸近有意確率	.003

a Kruskal Wallis 検定
b グループ化変数：学習者レベル

4.2 各レベルで用いられる発話修正

表6は、それぞれのレベルの学習者がどのような発話修正をどのような頻度で使用するかを表している。それぞれの修正がどの程度の割合で使用されるかを示すために、パーセントで示してある。丸括弧内の数字は実際に何例あったかを示している。学習者のレベルの向上に伴い Retrieving の占める割合は減少している。言語資源の増加に伴い、不完全ではあっても自分が伝えたい意味内容を言語化することができるようになるからだと考えられる。これに対して、Reordering はレベルの向上と共に使用される割合が高くなっている。Level 2 の学習者はディスコースの構成に注意を向けることが求められる Reordering をまったく使用できていない。

Level 2 の学習者は自分が伝えたいと思っている意味内容を言語化する能力が十分に育っていない。タグで囲まれた部分の45.1%が Retrieving であることから分かるように、最初のアウトプットを生成する段階で苦しんでいる。更に Retrieving の内の約60%は、結果的に試験官の質問に対する答えになっていないもの、途中で日本語を使用して自分の意図を言語化することをあきらめてしまうもの、思いつくままに語を羅列するもので構成されていた。

表6 各レベルの学習者が使用する発話修正

分類項目	Level 2	Level 6	Level 9
Retrieving	45.1 (41)	25.1 (307)	22.3 (40)
Correction	54.9	73.3	70.9
Phonological correction	3.3 (3)	3 (37)	3.1 (6)
Grammatical correction	19.8 (18)	25.7 (314)	14.0 (25)
Conceptual correction	19.8 (18)	6.8 (83)	25.1 (45)
Propositional correction	2.2 (2)	5.6 (69)	10.6 (19)
Information addition	2.2 (2)	15.2 (186)	11.7 (21)
Content correction	7.7 (7)	17.0 (208)	6.1 (11)
Reordering	0 (0)	1.1 (13)	6.7 (12)
Others ^{注5)}	0 (0)	0.6 (7)	0 (0)
per cent (total N)	100 (91)	100 (1224)	100 (179)

では Correction を構成している6つの下位項目は学習者のレベルの向上に伴い、どのように変化していくのであろうか。図3は学習者が使用する Correction の種類が学習者のレベルの変化に伴いどのように質的に変化していくのかを表している。各レベルで使用される発話修

正の種類の違いは、統計的に有意であった。^{注6)}

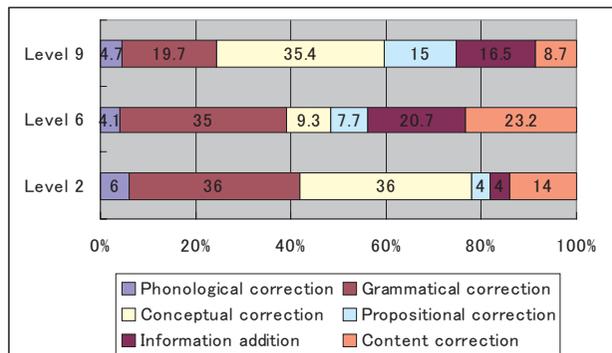


図3 各修正の使用割合

5. 考察

5.1 学習者のレベルと発話修正

まず学習者が使用する発話修正の頻度について考えてみたい。図2で示したように Level 1, Level 2 の学習者はごくわずかししか発話修正を行っていない。Level 3 になると使用頻度が増えてくるが中級学習者と比べると少ない。初級学習者の発話修正頻度の低さは発話量の少なさを反映している。表3から明らかのように、同じ15分程度のインタビューテストを受けているにもかかわらず、Level 2 の学習者の平均発話語数はわずか457語である。Level 6 の1412語、Level 9 の1632語と比べるとその差は歴然としている。

今回の調査では中級レベルの学習者がもっとも発話修正を使用していた。なぜ中級レベルの学習者が発話修正を行う頻度が一番高かったのだろうか。言語資源の豊かさという点では上級学習者が最も優れているはずである。平均発話語数という点においても、上級学習者は中級学習者を凌いでいる。しかし、発話修正の頻度という点では中級学習者の方が上級学習者を上回っていた。

本論で使用した調査方法では問題解決のために使用された発話修正とコミュニケーション効果を高めるために用いられている発話修正とを厳密に区別することはできない。しかし上級学習者はその言語資源の豊かさのおかげで最初からより明確な言い方ができるため、問題解決のために使用される発話修正の数が減少しているのだと考えられる。

中級学習者が使用する発話修正を更に詳細に分析した結果次のような傾向を確認することができた。

① 文法に焦点をあてた修正が多い。

表6で示したように、中級学習者は Grammatical Correction を多用している。全体の25.7%は、数・性・人称・時制等に加えられる修正である。このような言語形式の一面のみに修正

を加えるという行為は上級になると減少している。

② 1つの発話を複数回修正することが多い。

上級者の使用する発話修正は、修正を一度行うだけで関連性を達成することができる場合が多く、ひとつの項目を複数回修正するというような例はごくわずしか見られなかった。これに対して中級学習者は次の例に見られるように、1つの発話を複数回修正するが多い。

(15) I go to the...I go to not near my house...I go to the supermarket not near my house.

以上述べたような2つの理由から、中級学習者の発話修正頻度が他のレベルと比べて高くなっているのだと言える。ここで述べた2つの傾向は、少なくとも Level 9 の学習者には確認することができなかった。

使用される発話修正の種類（質）は、学習者のレベルに応じて図3のように変化した。図3は使用される発話修正が質的にどのように変化したかを表している。分析の結果、次の3つを結論として導き出すことができた。

① Level 9 の学習者は Grammatical correction を使用する割合が他のレベルと比べて低い。

これは文法についての知識が質的に変化し、処理が自動的に行われるようになった結果であると考えられる。文法規則のような複雑な技能はまず統制的処理として学ばれ、その後で自動化が行われる。Level 9 の学習者は、文法規則の多くを事例として長期記憶に確立していると考えられる。

② Level 9 の学習者は他のレベルと比較して Propositional correction を使用する割合が高い。

発話を命題 (proposition) レベルで修正するためには主語を変えるという操作を伴うことが多い。主語を変えるという行為は文構造の変更を伴うため、これをリアルタイムの処理で行うことは、学習者にとっては大きな負担であると考えられる。今回の調査では Level 9 の学習者が高い割合で使用していた。

③ レベルの向上と共に意味と形式の両方に注意を払っていると考えられる発話修正を使用する割合が高くなっている。

本論で設定した6種類の Correction のうち、Conceptual correction, Propositional correction, Information Addition, Content correction の4種類は、修正の際に言語形式の処理だけでなく、意味処理も伴っている可能性がある。これに対して Phonological correction と

Grammatical correction は、基本的に言語の形式面だけに注意を払った修正である。ひとつの傾向として、意味処理を伴っている可能性がある4種類の Correction が全体に占める割合が、学習者のレベルの向上に伴い上昇していることが指摘できる。^{注7)}

5.2 発話修正が言語習得に与える影響

自分の発話を修正するという行為は第二言語習得にどのような影響を与えるのであろうか。ここでは、発話を修正するという行為が第二言語習得にどのように貢献するのかについて考察を加える。習得には新しい知識の獲得と既存の知識の手続化という2つの側面がある。アウトプット仮説を参考にして本論で扱った発話修正が言語習得のどちらの面に貢献するのか考えてみたい。Swain & Lapkin (1995)⁽¹⁷⁾は「最初のアウトプットと再処理されたアウトプットの間で起こっていることが第二言語学習の一部である」と述べている。既存の知識の手続化という面ではすべての修正が第二言語習得に貢献していると考えてよい。

ではどのような発話修正が第二言語の新しい知識の習得に貢献するのであろうか。Cumming (1990)⁽¹⁸⁾は理解可能なアウトプットについての理論を参照して発話修正が第二言語習得へ貢献する可能性について「学習者が言語形式 (linguistic code) と意味内容 (gist) の両方に同時に注意を向けている時に第二言語についての新しい知識が学習者の中間言語に取り込まれるが、学習者が言語形式あるいは意味の一方だけに注意を払っている時、または学習者がディスコースの構成のような面に注意を払っているときは、第二言語についての新しい知識は学習者の中間言語には取り込まれない」と仮説をたてている。本論で扱ったもののうち、Phonological correction, Grammatical correction, Reordering は既存の知識の手続化には貢献しているが、新しい知識の習得には貢献していない可能性が高い。Phonological correction と Grammatical correction は学習者の注意が言語形式のみに向けられていると考えられる。Reordering はディスコースの構成に注意が向けられている。これ以外の修正は、第二言語の新しい知識の取り込みに貢献する可能性がある。

コーパスデータを使用したため、本論では修正の際に学習者が言語形式と意味内容の両方に注意を払っていたものがどの程度あったかについては議論することができない。日本人英語学習者が言語生成の際に何らかの理由によって最初のアウトプットに修正を加えるとき、言語形式と意味の両方に注意を払っている割合がどの程度なのかについては今後の研究によって明らかにされなくてはならない。図3から言えることは学習者の発話能力の向上に伴い、第二言語の新しい知識の習得に貢献する可能性がある修正を使用する割合が増加するということである。

5.3 日本人英語学習者の問題点

Bulter-Nalin (1984)⁽¹⁹⁾は16ヶ月に渡って英語を学習している高校生がどのように自分のアウトプットを修正するかを分析した結果、「第二言語学習者は母語話者とは異なった面に注意

を向けている」と指摘している。ここでは日本人英語学習者が言語使用のどの面に注意を向けているのかについて考える。

前述のように日本人の英語学習者には中級レベルが多いとされている。ここでは Level 6 の学習者に焦点をあて、多くの日本人英語学習者が抱えていると思われる問題点を指摘する。中級学習者の発話修正の特徴の1つとして文法面の修正の多さが挙げられる。既に指摘したように全修正のうちの約4分の1は文法的誤りの修正である。下記がその典型例である。^{注8)}

(16) ..., and they have they bought a lot of things for the camping.

(17) ...because I think people in foreign countries is are very used to living with different people.

日本人以外の英語学習者もこのような傾向が見られるのであろうか。データの収集方法が異なっているため、直接比較することはできないが Cumming (1990)⁽²⁰⁾ の指摘は興味深い。被験者はフランス語を母語とする23人の中級、上級レベルの英語学習者である。収集したデータを分析した結果、被験者が言語の形式面、つまり文法的側面のみ注意到を払っているのは全データの2%未満であったと述べている。この数字を直接比較の対象として使用することはできないが、日本人英語学習者と比較すると少ないのは明らかである。

なぜ日本人英語学習者は言語使用の際に文法的な面に注意を払うのであろうか。またどういう時に言語生成の際に、言語の形式面のみ注意到を向けるという認知活動が行われるのであろうか。言語資源の不足が原因とは考えられない。今回分析の対象となった Level 6 の28人のうち、11人については TOEIC, TOEFL, 英検についての受験経験がなかったがそれ以外の17人については少なくとも3つの試験のうちの1つは受験していた。中には英検1級, TOEIC 935点という学習者も含まれていた。TOEICについては28人中16人が受験しており、そのうちの11人の学習者が800点以上のスコアを取っていた。その分布状況を表7に示す。

表7 Level 6 学習者の TOEIC スコア

TOEICスコア	人数
900点以上	4
860-900	6
800-860	1

プロダクションの際に言語の形式面のみ注意到が払われる原因について Birdsong (1989),⁽²¹⁾ Faerch & Kasper (1987),⁽²²⁾ VanPatten (1985)⁽²³⁾ は、「言語生成が十分に自動化されておらず、学習者が言語生成をコントロールするために第二言語についての分析的知識を利

用する必要性がある時にこのような認知活動が現れる」としている。多くの日本人英語学習者は言語生成の際にこの認知活動が現れていると考えられる。

第二言語を習得する際に、文法形式への意識昂揚が重要であることは疑いない。しかし形式への意識高揚は目標である手続的知識の習得へ至るための補助的な手段である。山岡(2004)⁽²⁴⁾が述べているように、目標は形式そのものの習得にあるのではなく、その形式を実現する知識、つまりその形式とそれが担う意味との間をつなぐ複合化と符号化の過程を導く手続的知識の習得である。目標である手続的知識の習得へ至るために補助的な手段として形式へ注意を向けるべきであるが、形式へ注意を向けるという行為そのものが目的化してしまっている。

今回分析の対象となった学習者は英語学習において問題を抱えている学習者ではない。TOEIC スコアや英語圏での滞在経験から考えると英語学習者として成功している部類に入る。そのような学習者が言語の形式面のみに焦点をあてていると考えられる修正を高頻度で使用しているということは注目値する。この傾向が今回分析対象となった学習者だけに特有のものなのか、それとも日本人英語学習者一般についても言えることなのかは今後の研究によって明らかにしていく必要がある。

5.4 英語教育への示唆

5.2では発話修正が言語習得にどのような影響を与えるのかについて考察を加えた。学習者の中間言語を変容させるためには、形式と意味の両方に注意を払うような活動が望ましいと言える。しかし、5.3では多くの日本人英語学習者が言語形式のみに注意を払っている可能性があることが明らかになった。5.2, 5.3での議論に基づいて今回の調査が英語教育へどのような示唆を与えるのかを、言語知識の量的な面と質的な面から考えてみたい。量的な面というのは目標言語の言語知識をどの程度まで所持しているかに関わり、質的な面はその知識をいかに体系化しているかに関わっている。学習と習得の違いは言語知識の質的な違いと言える。言語知識が体系化されその処理が効率化されれば、学習者はディスコースの構成のような言語形式以外の面に注意 (attention) を向けることが可能になる。注意 (attention) はその資源が限られており、学習者は英語を運用する際には、その限られた資源を必要に応じて割り当てなくてはならない。⁽²⁵⁾ 英語学習を成功させるためには学習者が意味と形式の両方に注意を払うことが必要と考えられるが、日本人に多いとされる中級レベルの学習者の多くは、形式のみに注意を払っている傾向がある。これは、言語知識の量は増えているがその知識が体系化されていないことにその理由を求めることができる。指導すべき言語項目を精選して、それが事例的知識として定着するまで十分な練習を行うことによってこの問題は解決できると考えられる。特に入門期の指導は重要である。基本について学ぶ英語学習初期の段階では、知識の量を増やすことだけを目標とするのではなく、知識の体系化に配慮した指導が求められる。現行の学習指導

要領導入の際に、指導すべき言語材料の量が減っていることを理由に学力低下が危惧されたことは記憶に新しいが、英語に関しては知識の量的な面だけを根拠として、そのような議論をすることは無意味である。英語運用能力を向上させるためには、精選された言語項目を十分に練習させることが最優先されるということを、我々英語教員は再認識しなくてはならない。

6. 今後の課題

本論は、初級レベル、中級レベル、上級レベルの学習者の発話修正を分析し、発話能力の向上と共にどのような発話修正が可能になるのかを明らかにすることを試みた。分類の際には言語的に産出された結果 (products) と文脈を手掛かりとした。そのため発話者がどのようなプロセスを経て、最終的な発話に至ったのかを本研究の結果から議論することができない。常識的に考えれば学習者の発話能力が向上するに従い、問題解決のためではなくコミュニケーション効果を高める目的で使用される発話修正が使用される割合が高くなっていると言えるだろう。しかし、これを明らかにするためには被験者からの回顧的コメントが得られる調査研究が必要である。

コーパスの拡大も今後の課題である。学習者がどのような発話修正を使用するのかについて、一定の傾向性を示すことができたが、今回の調査では各レベルの学習者の数が異なっている。結果の信頼性を高めるためには、各レベルの学習者の数を揃える必要がある。

以上のような問題点があるにせよ、本論はコーパスを用いることによって一定数の発話修正データを扱うことを可能にし、その結果新たな知見を得ることができた。

注

- 1) The NICT JLE Corpus にはコンマ、ピリオドが付与されている。これを判断の基準として採用し、ひとつの発話が平均していくつの語 (words) で構成されているかを決定した。
- 2) この部分の情報は『The NICT JLE Corpus 書き起こし・基本談話タグ付与ガイドライン ver.2.1.3』を参考にした。
- 3) 分析対象となったサンプルは1494例である。そのうちの213例については意見が一致しなかった。最終的にこの213例のうち、97例については分類を修正した。
- 4) この場面で受験者は自分の父親が医者をしているのでペットを屋内で飼うことができないと説明している。
- 5) ここに入っている7例については分類することができなかった。タグで囲まれた部分の情報が少なかつたため、推測に基づいて分類することは避けた。
- 6) 各レベルの学習者が使用する発話修正の傾向は同じであるという仮説は棄却された ($\chi^2=111.943$, 有意確率=0.000)。
- 7) 意味処理を伴っている可能性がある4つの correction (Conceptual correction, Propositional correction, Information addition, Content correction) が占める割合は Level 2, 58%, Level 6, 60.9%, Level 9, 75.6%となっている。
- 8) ここで紹介している例はいずれも TOEIC のスコアが900点以上の学習者の発話修正である。

引用・参考文献

- (1) Bachman. L. F. *Fundamental consideration in language testing*, Oxford University Press, pp.84-85, 1990
- (2) 岩井千秋『第二言語使用におけるコミュニケーション方略』溪水社, p.68, 2000
- (3) Chen. S. Q. A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 2, pp.155-187, 1990
- (4) Poulisse. N., Schils. E. The influence of task- and proficiency-related factors on the use of compensatory strategies: A quantitative analysis. *Language Learning*, 39, 1, pp.15-48, 1989
- (5) 高塚成信「コミュニケーション方略の指導－文法問題の回避と解決－」『岡山大学教育学部研究集録』106, pp.119-131, 1997
- (6) 高塚成信「文生成における語彙的・文法的問題の global solutions」『岡山大学教育学部研究集録』109, pp.11-18, 1998
- (7) Rampton. B. A. Sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In Kasper. G., Kellerman. E. (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, pp.279-303, 1997
- (8) Williams. J., Inscoc. R., Tasker. T. Communication strategies in interactional context: The mutual achievement of comprehension. In Kasper. G., Kellerman. E. (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, pp.304-322, 1997
- (9) Canale. M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards. J., Schmidt. R. (eds.), *Language and communication*, Longman, pp.2-27, 1983
- (10) de Bot. K. Review article: The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 3, p.550, 1996
- (11) 成田真澄「コーパスに基づく第二言語習得研究」小池生夫・寺内正典・木下耕治・成田真澄 編『第二言語習得研究の現在－これからの外国語教育への視点－』大修館書店, pp.320-321, 2004
- (12) 萩野香織「英語スピーキング能力 SST とは何か」『早稲田大学オーラルコミュニケーション研究所研究報告書』pp.1-6, 2002
- (13) Kormos. J. Monitoring and self-repair in L2: Review article. *Language Learning*, 49, pp.303-342, 1999
- (14) Levelt. W.J.M. Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 33, pp.41-103, 1983
- (15) Sperber. D., Wilson. D. *Relevance: Communication & cognition*, Blackwell Publishing, pp. 83-93, 1995²
- (16) de Bot. K. Review Article: The Psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46, 3, p.550, 1996
- (17) Swain. M., Lapkin, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, p.386, 1995
- (18) Cumming. A. Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *WRITTEN COMMUNICATION*, 7, 4, p.489, 1990
- (19) Bulter-Nalin. K. Revising patterns in students' writing. In Applebee. A. (ed.), *Contexts for learning to write*, Ablex, pp.121-133, 1984
- (20) Cumming. A. Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *WRITTEN COMMUNICATION*, 7, p.497, 1990
- (21) Birdsong. D. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Springer-Verlag, 1989
- (22) Faerch. C., Kasper. G. Perspectives on language transfer. *Applied Linguistics*, 8, pp.111-136, 1987
- (23) VanPatten. B. Communicative values and information processing in L2 acquisition. In Larson.

- P., Judd. E., Messerschmitt. D. (eds.), *On TESOL '84*, TESOL, pp.89-99, 1985
- (24) 山岡俊比古 「認知からみた言語習得」小池生夫・寺内正典・木下耕治・成田真澄 編『第二言語習得研究の現在－これからの外国語教育への視点－』大修館書店, p.30, 2004
- (25) Schmidt. R. Attention. In Robinson. P. (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, pp.11-16, 2001