

教室における学習者の中間言語の変異性

— 要因分析 —

兵庫教育大学 山岡俊比古

1. はじめに

言語学習者の言語がそれなりの体系を作っているとすると、いわゆる中間言語の考え方が一般的に受け入れられるようになって久しくなる。そして、この観点からの研究が進むに連れて、学習者の中間言語が、単純に予測されていたような単一の体系から成るのではなく、複数の体系から出来上がっていることが一般的に認識されてきた。現在では、中間言語が持つ特徴の1つとしてこの変異性をあげることが一般的に行われている。つまり、同一個人の中間言語が、同一時点においていろいろな要因によって変異を示すことが一般的に確認されたのである。

中間言語の変異の要因としてよくあげられるものに、場面的要因と言語的要因がある。例えば、Dickerson (1975) は、日本人の英語学習者の英語の音の発音の正確さが、与えられる課題の種類によって変化することを明らかにした。つまり、/z/ という音において、日本人は正しい発音と並んで、/φ/ (*his dog* [hi dog]), /s/ (*these books* [ðɪys buks]), /dz/ (*size* [saydz]), /z/ (*She's at home* [siy z at houm]) のような逸脱した発音を示すが、自由な話し (free speaking) をする場合には、このような逸脱型が頻発し、この音の発音の正確さが最も低くなるが、単語の一覧表を音読する場合には、逆に逸脱型が減り、発音の正確さが最も高くなり、対話文を音読する場合には、その発音の正確さはその中間に位置することが確かめられた。これは言語の使用場面による変異の例を示したものである。

Ellis (1985:83) は、英語を学んでいる同一の学習者において、3人称単数現在の文法指標が正しく現れる場合と、脱落する場合とがあることを指摘している。例えば、“Mr Smith lives in Gloucester.”のような発話ではこの指標が正しく表出されるのに対し、“Mr Smith who live in Gloucester married my sister.”のような発話においては脱落してしまう。これは言語的要因による変異の例である。

このような、いわゆる中間言語が示す変異性 (variability of interlanguage) は、最近の第2言語習得研究において欠くことのできない研究課題となっている。変異のタイプは一樣ではなく、上にあげた2つの例も含めた様々なタイプが確認されている。Ellis (1985:76) は中間言語の変異性のタイプを体系的な変異と非体系的な変異とにまず分類し、前者を個人的な変異 (individual variability) と脈絡的変異 (contextual variability) とに分け、後者を自由変異 (free variability) と運用的変異 (performance variability) に分けている。個人的変異とは、個々の学習者に関わる要因による変異のことであり、脈絡的変異はさらに言語的な脈絡 (linguistic context) による変異と、場面的な脈絡 (situational context) による変異とに細分化される。自由変異は何らかの一定の要因によらない変異で、いわば無秩序に現れるものである。運用的変異は言語能力に起因するものではなく、無知などの場合のように、自分の言語能力を稼働させることのできない場合に生じる変異である。

この小論の目的は、正式な教授 (formal instruction) を受ける学習者の中間言語の変異を取り上げ、その特徴を理解し、変異の要因を分析することにある。Ellis の分類に当てがえば、焦点を体系的な変異の中の脈絡による変異に合わせることになるが、その下位区分としてある言語

的な要因と場面的な要因が交錯する中での変異性を議論することになる。その手がかりとして、まず Bialystok (1982,1984) が提唱する中間言語の変異理論を概観し、これをさらに発展させることによって、教室における学習者の中間言語の変異をより適切に説明する視点を明らかにする。

2. Bialystok の理論

Bialystok (1982) は第2言語学習者の能力を見る際に、「どの程度まで正しい形を表出できるか」という伝統的な量的なアプローチに対して、「どのような環境のもとでどの程度まで正しい形を表出できるか」という質的なアプローチを提唱した。彼女は基本的な認識を「言語を使ういろいろな場面はそれぞれにおいて認知的、言語的、社会的な要求が異なっており、学習者はその要求を自分の能力で満たすことができる場面においてのみ成功する」(1982:182-3) という点におき、このような要求を決定づける2つの要因を設定する。1つは「知識の分析性」であり、これは「知識の内容と共にその構造を心の中で分析的に表示できる程度」(1984:45)と定義され、もう1つは「知識の操作性」で「学習者が自分の言語知識に対して持つアクセスの容易さの相対的度合」(1982:183)と定義される。前者は言語知識に対する分析性の程度によって変異し、分析の対象とならない場合、つまり-analysedの場合には、注意のもとに符号化(encoding)されるのは意味・概念だけとなり、逆に言語知識が分析される+analysedの場合には、意味のみならず言語形式も符号化における注意の対象となる。一方、後者の操作は、アクセスが自動的になされる場合(+automatic)と、自動的ではない場合(-automatic)とに分極される。

Bialystok はこのような2つの次元から、次に示す図1でもって中間言語の4つの変異を説明する。

+ analysed + automatic (A)	- analysed + automatic (B)
+ analysed - automatic (C)	- analysed - automatic (D)

図1 分析性と自動性による中間言語の変異 (Based on Bialystok)

彼女自身がそれぞれのセルに当てはまるとする典型的な言語活動の例をあげると、次のようになる。

- A: インタビューの相手をさせながら統語的な正確さを要求する
- B: 討論をさせる
- C: 文の構造練習をやらせる
- D: 文を読ませてその文法性を判断させる (誤りの指摘や訂正は求めない)

つまり、インタビュー形式の役割練習の中で発話に統語的な正確さを求めると、要求される知識タイプはAのタイプとなり、全く自由に討論をやらせると、Bのタイプとなり、多肢選択の形式で正しい言語形式を選ぶ構造練習をやらせば、Cのタイプとなり、文を読ませてその文法性の判断を求め、かつ、誤りの箇所の指摘やその訂正を求めなければ、Dのタイプとなる。

このような文法知識の分析性と操作の自動性とを視点とした見方は、中間言語の変異性の理解に大いに資するものではあるが、問題が幾つかあると思われるので、以下でこれを指摘する。まず第1に、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ことがあげられる。例えば、Bialystok は文の文法性判断を求めると同じテストにおいても、次に示すように、条件が異なれば異なったタイプの知識が稼働されると述べる。

条件1：文の正誤のみを判断する → (- analysed; - automatic)

条件2：文の誤っている箇所を指摘する → (+ analysed; - automatic)

条件3：文の誤っている箇所を訂正する → (+ analysed; - automatic)

たしかにそれぞれの作業内容に該当する知識タイプは、その作業に当たるときに最もありそうな知識のタイプであるとは言えるが、学習者の内的過程を考えれば、いずれの作業に当たにしても指摘される知識タイプだけしか関与しないと考えるのは難しい。つまり、条件1の場合でも、学習者によっては分析的な走査を加えていることも十分に考えられる。逆に、誤りの箇所の指摘や訂正においても、分析を待たず直観的にこれを行う場合も考えられる。これは Bialystok の姿勢が、学習者の心理過程という内的な視点よりもむしろ作業形式という外的な視点から中間言語の変異をとらえようとするものであることから出てくる弱点である。

第2に、Bialystok は結論として、言語の発達の方向を +analysed と +automatic の達成にあると述べる。これは第1言語習得ないしは自然な環境における第2言語習得においてはまさに当てはまるであろうが、教室などにおいて正式な教授を受ける学習者の場合には、明らかに当てはまらないものである。

第3に、言語知識の分析性と操作の自動性という2つの視点だけでは変異の識別が十分に行われないということがあげられる。例えば、Bialystok によれば、次に示す3つの作業では同じタイプの知識が稼働されることになる。

文法性判断テスト (条件1) → (- analysed; + automatic)

聞き取りによる理解 → (- analysed; + automatic)

口頭による表出 → (- analysed; + automatic)

このような分析の仕方は、それぞれの作業に取り組む学習者の内的な過程をほとんど見ることなく、きわめて表面的な現象に焦点を合わせたただけでの分析に過ぎないことを端的に表すものである。つまり、この図式では、文法性の判断と聞き取りによる理解はできるが、口頭による表出はできないというあまりに一般的に観察される現象が、全く区別的に説明できないのである。

以上のことを念頭におき、以下では、中間言語の変異、特に正式な教授を受ける学習者の中間言語変異の特質を明らかにすべく、Bialystok の理論に新しい視点、つまり文法規則の心理的実在性という視点を加え、新しい枠組みの提供を試みる。

3. 文法規則の心理的実在性

言語知識は文法規則の体系的な集合体で構成されているとすることができるが、この文法規則は、それを記述する立場の違いによって異なった特質を与えられることになる。このことは、特に、記述される文法規則と言語使用者の内部において心理的に実在している規則との関連の仕方

において顕著に現れるものと考えることができる。例えば、構造言語学におけるように、実際に観察される発話の構造記述に取り組むのであれば、それはいわゆる発話の表層構造、つまり、発話の内的なプロセスの最終的な結果として現れてくる構造を記述することになる。従って、構造言語学の記述する文法規則は、文生成の過程そのものではなく、その結果を分析記述したものであり、文生成の内的な過程に関与する文法、つまり、心理的実在としての文法とは直接的には関係しないものとなる。

一方、Chomsky に代表される新言語学では、いわゆる理想的な言語使用者に内在する言語能力の記述を目指している。この能力は、潜在的能力とか言語的直観と呼ばれることもある。いずれにしろ、そこで記述されるものは、言語使用者の内部に何らかの形で実在するものでなくてはならないと考えられている。この意味では、Chomsky の文法は心理的実在としての言語規則を描写するものと言うことができる。しかし、精査すると、Chomsky は非常に限定的な意味でしか心理的実在ということばを使っていないということが明かとなる。この点はこの小論での以下における議論の展開上、十分に強調しなければならない。言語規則の心理的実在性に関し Chomsky (1980:191) は次のように述べている。

Our investigation of the apparatus of the language faculty, whether in its initial or final steady state, bears some similarity to the investigation of thermonuclear reactions in the solar interior that is limited to evidence provided by light emitted at the periphery. We observe what people say and do, how they react and respond, often in situations contrived so that this behavior will provide some evidence (we hope) concerning the operative mechanisms. We then try, as best we can, to devise a theory of some depth and significance with regard to these mechanisms, testing our theory by its success in providing explanations for selected phenomena. Challenged to show that the constructions postulated in that theory have "psychological reality," we can do no more than repeat the evidence and the proposed explanations that involve these constructions.

Chomsky は、自らのアプローチを太陽の内部での熱核反応を理論化する物理学者のそれになぞらえて議論しており、真の意味における心理的実在性そのものには直接的には無関心であるといえる。この点をとらえ、Bresnan and Kaplan (1982:xxi) は「Chomsky にとれば、文法が言語的判断とか言語学者が研究する他の言語行動の説明に貢献すれば、その文法は心理的実在であり、それ以上のことは必要ないのである。」とその限定性を指摘している。

従って、Chomsky の言う心理的実在とは、言語使用者の内部において実際に機能しているという積極的な意味での心理的実在ではなく、あくまでもモデル化された理論の検証的な条件の1つという付随的なものでしかないことになる。このことを、もっと言語学一般に当てはめて言えば、あらゆるタイプの言語学における記述は、その記述対象がなんであれ、最終的には紙の上に書き留められる形で行われる以上、それは心理的実在そのものでは有り得ないということができる。以下では、言語学者が導き定式化するこのようなタイプの言語知識を言語学的知識 (linguistic knowledge) と呼ぶことにする。

言語使用者の内的な過程において実際に作用しているという積極的な意味における心理的実在性を持つ言語知識を心理言語的知識 (psycholinguistic knowledge) と呼ぶこととし、これといわゆるメタ言語的知識 (metalinguistic knowledge) との関連についてまず議論する。第1言語習得において、子供は通常の言語能力の発達と並んで、ことばの遊びや、文法性の判断、ごろ

合わせ、多義性の判断などの、いわゆるメタ言語的な能力を身につける。この能力を改めて定義すれば、「口頭ないしは書記による発話を自分の言語知識と直観的に適合する能力」(Mansy and d'Anglejan 1985:176)あるいは、「言語的直観を可能にする能力」(Cazden 1975, cited in Hakes 1980:1)となる。Hakes (1980:97-108)は、この能力の発達のな特徴として次の3つをあげている。第1は、この能力は実際の運用能力より発達が遅れること。第2は、この能力は middle childhood (つまり、4才から8才にかけて)最も発達すること。第3は、この能力は具体的操作能力へ変化を遂げる一般認知能力の言語的な表れであるということ。

さて、この能力が発達する以前に、既に通常の言語能力を発揮しているのであるから、この2つの能力が同一のものでないことは明かである。この用語を最初に使った Cazden も、この能力は言語の理解や産出を操作する過程とは異なった認知的な過程を持っているとしている。メタ言語的知識の基本的性質は、言語を1つの対象 (object) として扱うという点にあり (Levelt et al. 1980:2), これは「発話から心的に一步はなれて」機能するものとなる (Hakes 1980:98)。従って、このようなメタ言語的知識は、上で私が述べた積極的な意味における心理的実在としての言語知識、つまり、文の生成や理解の実現を直接的に請け負う心理言語的な知識とある意味において対称をなすものとなる。私がここで使う心理言語的知識を表出と理解の面から改めて定義すると、次のようになる。

表出的：意味・概念を発話として符号化 (encoding) する過程を実際に導く規則の知識

理解的：発話を復号化 (decoding) して意味・概念を理解する過程を実際に導く規則の知識

心理言語的知識は、表出面にしる理解面にしる、その働きにおいて、言語形式とそこに盛られる意味・概念との関連が密接であるのに対して、メタ言語的知識の稼働においては、その緊密性は必ずしも保たれていない。言うならば、心理言語的な知識を、言語の使用を主体となって導くものであるとするなら、メタ言語的知識は客体となって心理言語的知識を見るものであるといえる。

さて、心理言語的知識とメタ言語的知識は共に言語使用者の内部にあって機能するものであるから、いずれも心理的に実在する知識であるといえる。異なるのは、それぞれの知識の機能の仕方、つまり、心理的な実在の仕方にある。いずれにしても、心理的実在としての心理言語的知識とメタ言語的知識は、この実在性の点で言語学的知識と異なることになる (Chomskyの言う心理的実在とは異なった意味において)。以上の議論をまとめると、言語の知識として次の3つを識別することができ、それぞれの知識の属性を表1に示すように決定できる。(心理言語的知識を表出面と理解面とに分けて提示する)

知識 属性	心	心	メ	言	
	理 (表)	理 (理)	タ	語	
心理的実在性	+	+	+	-	*心理言語的知識 (表出的)
符号化的機能	+	-	-	-	**心理言語的知識 (理解的)
復号化的機能	-	+	-	-	***メタ言語的知識
形式的抽象性	-	-	-	+	****言語学的知識

表1 言語知識の種類とその属性

以上のような言語知識に対するとらえ方との関連で、注目すべきものとして Sorace (1985) と Bialystok and Sharwood Smith (1985) の議論を取り上げることができる。Sorace は、内在化された抽象的な言語知識と、その知識を実際の言語使用においてうまく使いこなすための知識（これを procedural knowledge と名付けている）を区別する。Bialystok and Sharwood Smith は、'knowledge' と 'control' を識別し、それぞれ次のように定義する。

knowledge—the way in which the language system is represented in the mind of the learner

control —the processing system for controlling that knowledge during actual performance

この Bialystok and Sharwood Smith の区別で注意すべきことは、後者の体系を Bialystok 自身が当初の議論において言語知識の自動性の問題として位置づけていた点である。つまり、言語知識を分析性と自動性という変数から分類したのに代わって、学習者の心の中で表示される言語知識と、その知識を現実の使用に賦すときに機能する処理体系を別個のものにとらえ、新しい観点に立つ識別を提案しているのである。しかし、この2つの議論には、2つの知識が発達的にどう関係するのかという発達の視点からの考察に欠けている。また、何よりも、Sorace のいう「抽象的な言語知識」と Bialystok and Sharwood Smith の唱える「知識」が共に心理的実在として把握されており、これが実際の言語使用に直接的に関わりを持つとする点に疑問が残る。つまり、心的な表示としての抽象的な言語知識は、現実の言語使用を導く知識とはあくまで別個のものであり、かつ、前者は直接的には後者に関与しないとする私の議論と相入れないものがある。私の立場に類似したものに Rutherford and Sharwood Smith (1988) がある。Rutherford and Sharwood Smith は文法規則という語が使われる際の3つの異なった意味を、次のように分類している。

L-Rule : A rule construct devised by the formulator-as-linguist and set down on paper.

Psycho-Rule : The psychological correlate of a rule devised by the linguist as L-Rule and deliberately learned.

psycho-rule : The outcome of intuitive psycholinguistic process whose existence we infer from the principled spontaneous linguistic behavior of those who seem to perform successfully.

彼らに従って補足的に説明すれば、L-Rule は言語学者の作り上げた規則で、紙の上書き留められたものであり、大文字の Psycho-Rule は、言語学者の作り上げた規則に該当する心理的な規則で、意図的に学ばれたものであり、例えば、Krashen の言う "Monitor" に関わるものである。小文字の psycho-rule は自発的な言語使用を支えている心理言語的な知識で、その過程は意識的な分析を伴わないものであり、大文字の Psycho-Rule のような公式的なものは必要としないものである。この3つ目の規則の発達には、母語学習において典型的に見られるものである。この3分法は上で私が展開したものとはほとんど同じで、L-Rule が言語学的知識に該当し、Psycho-Rule がメタ言語的知識に、psycho-rule が心理言語的知識にそれぞれ該当する。異なっているのは、私が第1言語習得におけるメタ言語的知識の発達を中心に立論したのに対して、Rutherford and Sharwood Smith は第2言語習得における教育的文法の役割を検討する視点から始めている点にある。いずれにしろ、言語の知識に関して3つの異なった知識を識

別することは得ているということができると考えられる。図2に示すように、この3つの知識の関係を、三角形の各頂点とそれを結ぶ線分とで表すことができる。線分はそれぞれの知識が他の2つの知識と何らかの関係を保っていることを示す。

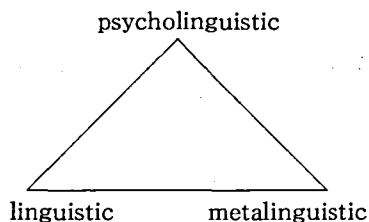


図2 3つの言語知識と相互関係

すべての言語使用者ないしは言語習得者は、この3つの知識を何らかの程度において所持することになる。しかし、それぞれの知識の発達方向性は、第1言語習得と形式教授を受けるタイプの第2言語学習とは典型的に異なる。つまり、第1言語習得では心理言語的知識が先ず発達し、次にメタ言語的知識が芽生え、言語学的知識は一番最後に学校教育の結果として表れてくる。これに対し、教室における典型的な第2言語学習では、一般的に言って、最初に言語学的知識を通してメタ言語的知識を養成し、これをいわば足場として心理言語的な知識を身につけることになる。

4. 言語知識の自動性の問題

発達的な視点から出てくるもう1つの問題は、知識の稼働についての自動性の問題である。人間の情報処理能力には限界があり、複雑なことを行うためにはその多くの部分を自動化しておかなければならないとする情報処理理論から、複雑な知識の習得およびその使用に関して、次にあげるような重大な示唆が生まれてくる。McLaughlin et al. (1983)によれば、まず第1に、我々が自動的に使用している知識はすべて、その端緒においては自動的ではなく、注意力をそこへ向けた「統制 'control'」された状態での使用であることがあげられる。第2に、初めの統制された過程は、後の自動的な過程へと変質するための踏み石的な役割を果たすということである。第3に、統制された状態から自動化への移行は、経験や練習を重ねる必要があることである。

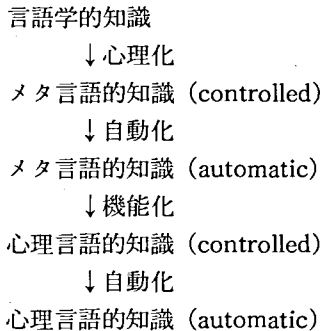
言語の習得もこの情報処理理論の枠内で議論されるべき性質のものである。上で述べた3つの示唆は、すべて言語の習得にも当てはまる。特に、言語知識の習得の1つの過程として、その自動化の達成を位置づけることが肝要であると考えられる。このような言語知識の自動化達成への移行過程の存在は、第2言語習得においては観察が容易であるが、観察しにくい第1言語習得においても当然のこと存在する。従って、一般的に言って、言語知識の習得の議論において含めるべき視点として、その習得状況が、最も統制された状態から完全に自動化された状態に至るまでの1つの連続体的な移行過程を示すとする見方を持つことが必要となる。この視点からすると、図2に示した3角形の各頂点で示した知識のうち、少なくとも言語学的知識以外の知識の習得状況に関して、最も統制された状態から完全に自動化された状態に至るまでの1つの移行的な連続体を考えることができる。

5. 教室における言語学習者の中間言語変異とその要因

以上の考察をもとにすると、教室で正式な教授を受ける学習者における当該第2言語の知識の

発達過程に関わる要因として、言語知識の種類と、その知識の自動化の程度を想定することができる。つまり、このような学習者は、言語学的知識、メタ言語的知識、心理言語的知識という3つの異なった言語知識を、それぞれ異なった程度において内在化することが考えられ、かつ、そのうちメタ言語知識と心理言語的知識に関して、それをどの程度まで自動化しているかという点において異なっているものと考えることができる。

このような観点からすれば、ごく一般的に言って、教室における言語学習者の言語知識の発達過程として最も期待され、かつ、最もありそうな過程を次のように想定することができる。



まず最初に、多分に公式的な形式で示されることの多い言語学的知識に触れて、これをいわば一種の触媒のように機能させて、その知識の心理的実在として該当するメタ言語的知識を発達させる。そして次に、このメタ言語的知識をもっと積極的な意味での心理的実在として変質させる。つまり、言語の仕組みに対して一步距離を保ったメタ言語的知識を基にして、意味・概念を言語として符号化 (encoding) したり復号化 (decoding) することを直接的に導く役割を担う心理言語的知識を身につけていく。言語学的知識からメタ言語的知識への移行を、心理的実在という観点から「心理化 (psychologization)」と呼び、メタ言語的知識から心理言語的知識への推移を、それぞれの知識の役割の違いから、「機能化 (functionalization)」と呼ぶことにする。このような言語知識の種類の違いにおける移行過程に加えて、メタ言語的知識と心理言語的知識については、それぞれ自動化の程度による違いを加味しなければならない。つまり、それぞれの知識は、最も統制された状態から完全に自動化された状態までの幅を持つのである。ここで述べた発達の道筋は、典型的なものであり、現実の場合には飛躍や逆行などが並存しているものと思われる。

以上の考察に、最初に触れた Bialystok の議論を重ねてみると、彼女の指摘する分析性の基準をここにもう1つの変異要因として加えることができる。ただし、分析性の定義からして、メタ言語的知識については、この基準を持ち込むことはできるが、心理言語的知識に関してはこれを当てがうことは妥当ではない。つまり、メタ言語的知識は、これを直観的な把握のできる状態から、ことばで説明できる状態までの幅を考えることができるが、心理言語的知識は常に非分析的である。この点に関しては、次の Levelt et al. (1980: 6-7) の指摘が参考になる。

...neither the adult, nor the child, can become aware of the biological or mental machinery involved in language use.... Awareness seems to be restricted to the outcome or results of such [mental] processes, and if people do report on processes, this is—they contend—usually a logical reconstruction of how such a result might have come about (often in the form

of a motivation) rather than a memory trace of the process itself.

以上の考察に基づいて、メタ言語的知識と心理言語的知識の変異を、それぞれ分析性ないしは自動性の基準で分類すれば、図3のようになる。

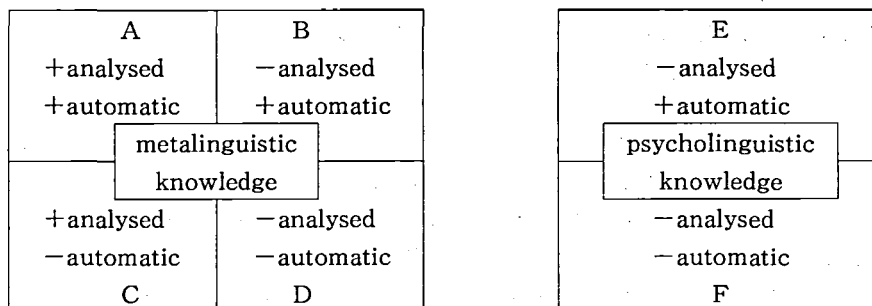


図3 分析性、自動性を基準にした言語知識の分類

言語知識の多面性についての以上の議論と図3を基にして考察すると、第2言語の能力の様々な現れ方と、それぞれにおいて必要な最小限の言語的知識の種類とを明確に見極めることができる。以下に、“How long has he been looking for a job?”という発話を想定し、教室で英語の形式教授を受ける学習者がこれに対して示すいくつかの反応パターンを取り上げ、それぞれにおいて少なくとも必要な知識のタイプを括弧内に示す。なお、アルファベットは図3の知識タイプの分類に符丁する。以下にあげる反応パターンは、形式的学習者にとって日常的によく観察されるものばかりである。

- 1 : 口頭で自発的に瞬時に表出できる。
(自動的な心理言語的知識) E (表出的)
- 2 : 口頭で自発的にゆっくりと表出できる。
(統制された心理言語的知識) F (表出的)
- 3 : 聞いて瞬時に理解できる。
(自動的な心理言語的知識) E (理解的)
- 4 : ゆっくりと読んで理解できる。
(統制された心理言語的知識) F (理解的)
- 5 : 日本語で意味を与えられて、即座に書くことができる。
(自動的な心理言語的知識) E (表出的)
- 6 : 日本語で意味を与えられて、時間をかけて書くことができる。
(統制された心理言語的知識) F (表出的)
- 7 : 文の文法性の判断が即座にできる。
(自動的で非分析的メタ言語的知識) B
- 8 : 文の文法性をしばらく考えた後で判断できる。
(統制された非分析的メタ言語的知識) D
- 9 : 文の誤った部分を即座に説明できる。
(自動的で分析的なメタ言語的知識) A
- 10 : 文の誤った部分を考えながら説明できる。

(統制された分析的メタ言語的知識) C

1 1 : 肯定文から即座に疑問文を作ることができる。

(自動的で分析されたメタ言語的知識) A

1 2 : 肯定文から考えながら疑問文を作ることができる。

(統制された分析的メタ言語的知識) B

1 3 : 文法書を見ながら疑問文を作ることができる。

(言語学的知識)

例えば、1の「口頭で自発的に瞬時に表出できる。」と2の「ゆっくりとであれば表出できる。」の違いは、能力EとFの違いであり、11の「肯定文から即座に疑問文をつくることができる」ための最低必要な能力のタイプはAで、12の「考えながら疑問文をつくることができる」場合のそれはBであると区別できる。このような事実を逆から見れば、現在完了進行形の疑問文を作る知識が、ある測定方法では習得されているものとされ、別の測定方法では無いものとされる可能性が大きい。例えば、英作文として書く場合には完全な文が表出できるが、口頭で表出する場合には、完全な文が出来上がらないことが多い。つまり、同一の学習者において、同一の統語規則を扱う場合でも、それを遂行する際に必要な処理の種類と早さの違いによって、表出結果に変異が現れることになる。

6. まとめ

まとめれば、一般的に、第2言語学習者の中間言語は様々な要因によって変異を示すが、教室の学習者のように正式な教授を受ける第2言語学習者は、言語学的知識とメタ言語的知識と心理言語的知識のそれぞれの知識をそれぞれの程度において身につけるものと考えられ、これに加えて、知識に対する分析性およびその処理の自動性の達成度における違いも想定されるので、特有の変異の型を示す中間言語を所有することになると言うことができる。このことは、このようなタイプの学習者の中間言語がかなり複雑な変異のパターンを有すること示し、同一の学習者であっても、与えられる作業課題の種類と内容によって大幅に異なった言語知識の実態を示すことが予想される。従って、学習者の言語能力の測定においては、どのような知識タイプを測定しているのかという見極めがきわめて重要となる。単純な測定とそれに基づく単純な議論では、言語知識の実態を見損なう危険性が強い。

例えば、Flynn (1987) は日本人学習者を対象にして、“When moving up and down, the red square shoved the yellow circle.”のような文を用いて英語の照応関係の知識の習得状況を、再表出 (reproduction) と聞き取りによる理解によって測定し、その結果から、この知識はまだ習得されていないと結論づけている。しかし、このような作業内容で必要とされる知識タイプは、上で議論した図式ではEに当り、FとかBとかCとかの知識タイプを探るものではない。従って、Flynn の結論は一般化され過ぎており、事実として言えるのは、彼女の用いた日本人被験者はEのタイプの知識はまだ持ち合わせていないということだけで、FやBやCの形でその言語知識を持っている可能性があるとしなければならない。大切なことは、このような学習者が示す特有の中間言語の変異とその要因を十分にわきまえ、実験に当たってどのタイプの知識を測定するのかという見極めをすることである。

—参考文献—

- Bialystok, Ellen (1982) 'On the relationship between knowing and using linguistic forms.' *Applied Linguistics* 3 : 181—206.
- Bialystok, Ellen (1984) 'Strategies in interlanguage learning and performance' in Alan Davies, C. Crier, and A.P.R. Howatt (eds.) (1984) *Interlanguage: Papers in Honor of S. Pit Corder*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 37—48.
- Bialystok, Ellen and Michael Sharwood Smith (1985) 'Interlanguage is not a state of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition.' *Applied Linguistics* 6 : 101—117.
- Bresnan, Joan and Ronald M. Kaplan (1982) 'Introduction: Grammars as mental representation of language' in Joan Bresnan (ed.) (1982) *The Mental Representation of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass.: The MIT press. xvii—lii.
- Cazden, Courtney, B. (1975) 'Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience' in C.B. Winsor (ed.) (1975) *Dimensions of Language Experience*. New York: Agathon press. 3—19.
- Chomsky, Noam (1980) *Rules and Representations*. Oxford: Basic Blackwell Publisher.
- Dickerson, L. (1975) 'Interlanguage as a system of variable rules.' *TESOL Quarterly* 9 : 401—7.
- Ellis, Rod (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flynn, Suzanne (1987) *A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition: Experimental Studies in Anaphora*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Hakes, David T. (1980) *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Levelt, W.J.M., A. Sinclair, and R.J. Jarvella (1980) 'Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: Some introductory remarks' in A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W.J.M. Levelt (eds.) *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag. 1—14.
- Masny, Diana and Allison d'Anglejan (1985) 'Language, cognition, and second language grammaticality judgments.' *Journal of Psycholinguistic Research* 14: 175—197.
- McLaughlin, Barry, Tammi Rossman, Beverly McLeod (1983) 'Second language learning: An information-processing perspective.' *Language Learning* 33: 135—158.
- Rutherford, William and Michael Sharwood Smith (1988) 'Introduction' in William Rutherford and Michael Sharwood Smith (1988) *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. New York: Newbury House Publishers. 1—8.
- Sorace, Antonella (1985) 'Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments.' *Applied Linguistics* 6 : 239—254.