

第二言語習得における話し言葉と書き言葉をめぐる言語研究の歴史と展望 —学習者の「話す」と「書く」の総合的な産出能力の育成につなげるために—

村田 裕美子

1. はじめに

本論文の目的は、話し言葉と書き言葉の言語的特徴を比較したこれまでの実証研究を整理し、英語教育に比べて日本語教育ではまだ未開拓の部分がある点を指摘することである。また、過去の実証研究を踏まえて、今後さらに進めるべき研究を探ることである。

第二言語の習得には、インプットだけでは十分でなく、理解可能なアウトプットを積極的に行うことが重要であると言われている (Swain1985)。

アウトプットには、「話す」と「書く」があるが、コミュニケーション能力の重要性が高まっている現在、話す能力を養成するための教材が多く開発されている。また、学習者のニーズでも「書けるようになりたい」というよりは「話せるようになりたい」というニーズのほうが高いというのが海外の現場に立つ筆者の実感である¹。教師としては、学習者の話せるようになりたいというニーズに応え、話す活動に力を入れるのだが、会話が通じていても、書かせると助詞や促音・撥音の表記、文法接続の誤りに出会うことがあり、時には書かせ、学習者自身に誤りを確認させることの大切さを再認識することも少なくない。実際に、言語教育における「話す」と「書く」をめぐる研究では、Vann (1979) が話すのが上手な者が書くのも上手になるために、教師にはどのようなサポートができるのかという問いを投げかけている (Vann1979 : 329)。このように、話すのが上手な者は書くのも上手なのか、逆に書くのが上手な者は話すのも上手なのか、「話す」と「書く」はどれほど違うのかといった「話す」と「書く」をめぐる研究は英語教育を中心にこれまで盛んに行われてきた (3節参照)。そして、英語教育だけでなく、日本語教育に目を向けると、海外の日本語教育の現場では、話す機会が限られているため、書く活動を言語教育にうまく取り入れていくことで「話す」と「書く」の総合的な産出能力の育成ができれば、教授法や課題の幅も広がるはずである。

本研究では、話し言葉と書き言葉にはどのような違いがあるのか、今後研究の成果を教育現場にどのように取り入れることができるのかを検討するために、まずは、話し言葉と書き言葉のこれまでの研究を整理し、今後の展望を述べる。

それに先立ち、まず、本研究での話し言葉と書き言葉の捉え方について述べる。

本研究では、日本語教育において同一の対象者による話し言葉と書き言葉のデータ

¹ 2017年10月に入学した学習者に日本語学習の目標を聞いてみたところ、「翻訳者、通訳者になりたい」「日本の本が読めるようになりたい」「アニメを字幕なしで理解したい」「日本人のように話せるようになりたい」「旅行のとき英語を使わずに日本語で日本人と話したい」といった回答が得られた (村田2018 : 17)。

が収録され、現在一般に公開されている「多言語母語の日本語学習者横断コーパス (I-JAS, International Corpus of Japanese as a Second Language)」(迫田・石川・李 (編) 2020) に倣い、話す活動から産出された音声言語データの話を話し言葉、書く活動から産出された文字言語データを書き言葉として扱う。

2. 「話す」と「書く」の処理と行為に関する違い

2.1 処理の違い：オンラインとオフライン

まず、言語産出までのプロセスに注目し、情報処理が行われるメカニズムの違いを述べる。Levelt (1989) は、話し言葉の場合、まず頭の中で伝えたいことを考え、情報を整理し、次にそれを適切な語彙、文法で言語化し、最後にそれを音声化する、というプロセスの全てをオンラインで処理しなければならないと述べている。つまり、一度音声として産出された「言葉」は修正できず、聞き手の前で「言わなかったこと」にはできない。これに対して、書き言葉の場合、まず頭の中で伝えたいことを考え、情報を整理し、次にそれを適切な語彙、文法で言語化し、最後にそれを文字化するというプロセスで、基本的には話し言葉と同じ流れであっても、オンラインで処理しているわけではない。そのため、何度でも途中で引き返すことができ、一度文字として産出された「言葉」も、修正や上書きができ、読み手に渡る前であれば「書かなかったこと」にもできるといった違いがある。

2.2 産出時の違い：リアルタイムとノンリアルタイム

次に、言語産出の場面に注目し、言語産出時の状況の違いを述べる。「話す」という行為は、リアルタイムで行われるものであり、仮に電話越しであっても基本的にはその場に相手がいることが前提である。一方で、「書く」という行為はノンリアルタイムで行われるものであり、基本的にはその場に読み手がいない。それは相手が誰であるかやフォーマルな場面であるかとは関係がない。

このようなリアルタイムかノンリアルタイムかの違いは、2.1 で述べた言語処理とも関連しているが、時間的制約の有無にも影響する。そのため、話し言葉は、演説のような事前に考えたり、構成したりできる場合を除くと、リアルタイムで産出を進めなければならないため、基本的には時間の制約があると考えられている。一方で、書き言葉は、ノンリアルタイムで進められるため、基本的には時間の制約がない。このような時間的制約の有無は、産出時のプランニングタイム (計画時間) の有無にもつながり、一度書いたものを読み直したり、修正したりするモニタリングの可否にもつながるといえる (表 1)。

表1 話し言葉と書き言葉の処理・行為の違い

	話し言葉	書き言葉
言語処理	オンライン	オフライン
産出行為	リアルタイム	ノンリアルタイム
時間的制約	あり	なし
プランニングタイム	なし (不十分)	あり
モニタリングの機会	なし	あり

3. 話し言葉と書き言葉をめぐる研究の変遷

話し言葉と書き言葉の言語的特徴を比較した研究は、大きく3期に分けることができる。まず、1940年代から1960年代の創世期、次に、1960年代から1990年代の発展期、そして、2000年代以降の拡張期である。英語教育での歴史が古いため、3節では英語教育を中心にまとめていく。

3.1 創世期：1940年代から1960年代

話し言葉と書き言葉の言語的特徴を比較した研究は、その差を定量的に研究したDrieman (1962)によると、一番古いものはMann (1944)である (Drieman 1962:48)。Mann (1944) はアイオワ大学が中心となり、複数の研究者たちでまとめた論文集の1つである (cf. Johnson, W. 1944)。

Mann (1944) は、24名の精神病患者と同じく24名の大学生を対象に同一課題で収集した英語による書き言葉データ2800語を用いて、TTR (Type/Token Ratio: 延べ語数における異なり語数の割合)、文法項目の使用頻度、各品詞 (形容詞、動詞、名詞、副詞、前置詞、冠詞など) の出現頻度から定量的な研究を行い、調査対象者のグループ間 (精神病患者と大学生) による書き言葉の違いを明らかにした。さらに、同じ研究グループで行われた話し言葉の研究結果と比較し、品詞の出現頻度が調査対象者グループ間、話し言葉と書き言葉の違いで異なることを明らかにしている。

この研究によって、話し言葉と書き言葉の言語的特徴に関する量的研究は、この時代にすでに始まっていたことがわかる。

Mann (1944) について言及していたDrieman (1962) も、同様の定量的な研究を行っている。ただし、Drieman は、このような研究を行う場合、同一の調査対象者から、収集方法などの条件を統制し、類似したテーマを用いてデータを収集する必要があると指摘し、自らも8名の調査対象者を対象に、絵の描写と評価に関する話す課題と書く課題を実施し、収集したデータを用いて、総語数、一単語の平均音節数、属性形容詞、動詞の数、TTRを分析、比較した。その結果、書き言葉は、話し言葉と比べて、文が短いこと、一単語が長いこと、形容詞を多く用いること、多様な語彙を有していることを明らかにした。このようにDrieman (1962) は、同一調査対象者で、同一条件であっても、話し言葉と書き言葉には産出する言語的特徴の違いがあることを

定量的な研究手法を用いて明らかにした。

3.2 発展期：1970年代から1990年代

話し言葉と書き言葉の言語的特徴を比較する研究で、その要因について言及され始めたのは70年代後半からである。

その要因には、先に述べたような時間的制約やプランニングタイム（計画を練る時間）が関係していることが示唆された。さらに、この発展期には英語教育の分野において、英語学習者を対象とした研究が行われるようになり、その結果、言語習得の観点から、自動化（無意識的に知識を使えること）や注意の程度、トレードオフ効果²などが影響していることが示されていた。

母語話者の研究では、Chafe (1982)、Tannen (1982) などがあり、学習者を対象とした研究では、Larsen-Freeman (1975)、Vann (1979)、Ellis (1987)、Haynes (1992) などがある。特に、Haynes (1992) は、コーパスを用いた次の世代へつながるパイオニア的な研究を行っている。

3.2.1 で母語話者研究について、3.2.1 で英語学習者を対象とした英語教育研究について述べる。

3.2.1 母語話者研究

まず、母語話者を対象とした研究について述べる。

Chafe (1982) は、産出スタイルには大きく4種類（「非公的な夕食時の話し言葉」「公的な講義などの話し言葉」「非公的な手紙などの書き言葉」「公的な学術論文などの書き言葉」）があると仮定し、その中から、両極端のスタイルに位置する「非公的な夕食時の話し言葉」と「公的な学術論文などの書き言葉」の間にどのような言語的特徴の違いがあるかを調査した³。対象者は、アカデミックな産出に慣れている教員または大学院生14名である。データサイズは、話し言葉が9,911語、書き言葉が12,368語である。調査の結果、統語的な単位であるアイデアユニット（統語的な単位）の最初に and、but、so、because を用いる傾向は、話し言葉のほうが書き言葉より約4倍多く使用されていること、名詞化・分詞（現在分詞および過去分詞）・属性の形容詞・前置詞句・補文（that～, to～）・関係代名詞を用いる傾向は、書き言葉のほうが項目によって約2～11倍多く使用されていることが明らかになった。このように、書き言葉のほうがより複雑になるという文構造の結果から、話し言葉の特徴づける「断片性（fragmentation）」と書き言葉の特徴づける「統合性（integration）」を指摘した。また、1人称代名詞の使用頻度は、話し言葉のほうが書き言葉よりも約12倍多く使用さ

² トレードオフ効果とは、一方に多くのエネルギーを割り当てると、もう一方にエネルギーを割り当てられなくなることで、Foster & Skehan (1996) や Yuan & Ellis (2003) が「複雑さ」と「流暢さ」、「流暢さ」と「正確さ」の間にトレードオフ効果があることを指摘している。

³ なお、Chafe は、この調査はプロジェクトの初期段階の報告であり、予備調査の一部であることを補足している (Chafe 1982: 36)。

れていること、受動文の使用頻度は、書き言葉のほうが約5倍多く使用されていることを明らかにし、話し言葉の「参加・関与 (involvement) 型」と書き言葉の「分離 (detachment) 型」の特徴を指摘した。

Tannen (1982) でも、同じ調査対象者に同じ内容についての談話 (=話し言葉) とその後書き起こしたデータ (=書き言葉) をもとに、話し言葉のほうが書き言葉よりも語数が多い (340 語 vs.76 語) という結果から、話し言葉の「断片性 (fragmentation)」、書き言葉の「統合性 (integration)」を指摘し、書き言葉では複雑な構文が用いられていることを明らかにした。

このように、母語話者を対象とした研究結果からは、1) 話し言葉には「断片的」な性質があり、書き言葉には「統合的」な性質があること、2) 話し言葉が「関与型」であり、書き言葉が「分離型」であること、3) 書き言葉のほうが話し言葉よりも複雑な構文が用いられていることが明らかになった。これらの要因として、情報を伝える手段が、話し言葉と書き言葉では異なり、話し言葉では音声以外で伝える手段があるため、話し手と聞き手との間で明白なこと、文脈から共有できることなど省略できることが多いのに対して、書き言葉では書き手と読み手の間で文字以外で読み手に伝える手段がないため、省略できることが少ないといった「情報の密度」の違いや先にも述べた書き言葉のほうが時間をかけて産出できるという時間的制約の有無が影響していることが明らかにされている。

3.2.2 英語教育研究

次に、英語学習者を対象とした研究について述べる。

Larsen-Freeman (1975) は、成人英語学習者の文法的形態素の習得順序を調べるために、初級レベルのアラビア語、日本語、ペルシャ語、スペイン語を母語とする4か国の英語学習者6名ずつ合計24名を対象に5つの異なる課題 (reading, writing, listening, imitating, speaking) を実施し、(不)規則動詞の時制や a/the の冠詞、-ing の進行形など10の項目の「正確さ」をテストした研究を行なった。研究の結果、母語の影響は認められず、誤用の種類は各母語グループ間で類似していたこと、5つの課題においては、文法的形態素の習得順序に差異が認められていたことが明らかになった。ただし、その要因を探るためには、さらなる調査の必要性を指摘している。

Vann (1979) でも、話し言葉と書き言葉の違いにより、学習者の産出する言語的特徴の違いがあることを明らかにした。アラビア語を母語とする28名の英語学習者を対象に、短編映画を見せた後で、その映画を見たことのない者に口頭と筆記によって説明するという課題を実施し、産出される言語形式にどのような違いがあるかを調査した。その結果、話し言葉の平均産出語数は422.9語、書き言葉の平均産出語数は214.8語と、話し言葉のほうが約2倍の語数が産出された。この結果から、学習者は書き言葉では話し言葉よりも厳しくコントロールしたうえで産出していることがわかり、母語話者の産出傾向と一致していることを示した。

Ellis (1987) では、課題のプランニングタイムの違い、同じテーマの課題を一定期

間後に実施したときのリハーサル効果によっても言語項目の正確さが推移することを実証した。中級レベルの英語学習者 17 名を対象に、プランニングタイムの量を 3 種類 (1.「プランニングタイム有 (書く課題)」、2.「プランニングタイム有 (話す課題)」、3.「プランニングタイム無 (話す課題)」) に分けて課題を与え、産出された言語形式の文法的正確さについて調査した。その結果、1 から 3 の順に「正確さ」が低下することが明らかになり、プランニングタイムの差がモニタリング能力が働く条件となり、文法の「正確さ」に影響を及ぼしていることを指摘した。

これらは、いずれも調査対象者が 30 名未満と小規模であるものの、コーパスが利用される前の話し言葉と書き言葉をめぐる研究としてすでに多くの成果を出している。そして、このあと 90 年代に入り、コンピュータ技術が発達したことで、データが大きくなったこと、習熟度ごとの違いなど様々な項目が研究対象となったことで、より細かい分析を可能にした。

Haynes (1992) は、それまでの研究と比べ、データが大きくなっていること、習熟度間の違いに焦点をあてていることが特徴である。Haynes (1992) は、第二言語習得の実態解明には、同じ条件のもと、学習者と母語話者を調査、比較する必要があると主張し (Haynes 1992 : 64)、3 つの習熟度からなる学習者 64 名と比較の対象として英語母語話者 23 名のデータを収集し、分析した。話し言葉と書き言葉の比較において、習熟度の差、学習者と母語話者の差に注目した研究のさきがけであるといえる。データには、同一課題 (「What was your most frightening experience?」) で、まず、話し言葉としての叙述を収集し、2, 3 週間後に書き言葉としての作文を収集している。産出されたそれぞれのデータを用いて、that 構文や名詞化、前置詞、副詞、動詞の時制、代名詞など 11 項目の言語的特徴を分析し、その変異について研究している。分析の結果、習熟度があがるにつれて、話し言葉と書き言葉の両方で、より「抽象的 (abstract)」に、より「報告/説明型 (reported style)」に、より「対話的 (interactive)」になることがわかった。また、話し言葉と書き言葉の違いと対象者の違い (学習者-母語話者間) の言語的特徴を比較すると、書き言葉のほうが話し言葉よりも学習者-母語話者間の使用傾向が近い、つまり似ていることが明らかになった。その要因としてプランニングタイムの有無が影響していることを指摘している。

このように、英語教育の研究では、第二言語習得の観点から、学習者と母語話者との比較や習熟度の差、「正確さ」などに焦点が当てられるようになった。そして、1) プランニングタイムの有無が「正確さ」に影響していること、2) 母語話者と学習者の言語形式を比較すると、書き言葉のほうが似ていることなどが明らかにされている。

3.3 拡張期：2000 年代から

2000 年代に入り、Haynes (1992) を継承する形で、コーパスを用いた研究がさらに進み、産出活動の違いが様々な観点から分析されるようになった。英語教育の分野では、さらに研究の広がりを見せ、特に日本語母語話者の英語学習者を対象とした研究が盛んに行われていることが公開されている先行研究によって示されている (松原

2006、朝尾 2007、野村 2010)。

松原 (2006) では、日本人英語学習者である大学生 49 名を上位群、中位群、下位群に分類し、小学校からの英語教育についての意見文を 4 つの条件のもと (1. 「日本語 (母語) で話す」、2. 「英語 (目標言語) で話す (時間制限なし)」、3. 「日本語 (母語) で書く」、4. 「英語 (目標言語) で書く (時間制限あり)」の順) で実施し、習熟度の違いが産出にどのような影響を与えているかを調査した。4 つの指標 (1. 流暢さ (産出量)、2. 複雑さ、3. 正確さ、4. カバー率 (意味的正確さ) ⁴) を用いて分析した結果、産出量の増加は、カバー率の増加と強い正の相関があること、ただし、「正確さ」や「複雑さ」にはつながらないことが確認できた。また、学習者の習熟度に関わらず、「オフライン処理 (時間制限なし)」であれば産出できるものも「オンライン処理 (時間制限あり)」では産出できないことが明らかになった。つまり、話し言葉では表現できなかったことが、書き言葉では表現できていたということである。この結果からは学習者の言語知識が完全に「自動化」されていないこと、産出にはプランニングタイムが必要であることが示唆されている。

朝尾 (2007) では、日本人英語専攻の大学生が、「旅行/Traveling」について述べている話し言葉 (4285 語) と書き言葉 (4186 語) のコーパスデータを用いて、語の使用頻度を比較し、それぞれの言語的な特徴を明らかにした。その結果、話し言葉は書き言葉に比べて、使用語彙の繰り返し、フライング (false start) ⁵ やエラーの出現頻度が高い傾向にあることを明らかにし、書き言葉は相当な量のモニタリングを経た結果であることを指摘した。さらに、接続語 (and, so, but) や、一人称代名詞 (I) の使用傾向については、英語母語話者の使用傾向と比較し、学習者の書き言葉は、母語話者に比べ話し言葉的であるということを明らかにし、「英語学習者は一見、話すように書いているよう」であり (朝尾 2007:76)、学習者が産出する言語は話し言葉と書き言葉が区別されていない状態であることを示した。

野村 (2010) では、日本の中学 3 年生から高校 3 年生までの 324 名が、同じテーマについて、英語で「話す」→「書く」の順で産出したデータを分散分析などの統計的な手法を用いて比較し、話し言葉と書き言葉の言語的な特徴を明らかにした。その結果、使用語彙、接続詞や従属節、受動態、動詞の時制など 10 の言語的特徴、エラー・正用率において、話し言葉と書き言葉には有意な差があり、その違いによる比較測定のための有効な指標を明らかにした。そして、産出語数に関しては、話し言葉よりも書き言葉のほうが多く、プランニングタイムの有無やリハーサル効果が影響していることを指摘している。さらに、話し言葉と書き言葉の間にみられる産出語数や「正確さ」の違いは、学習者の英語力 (英語検定のレベル) が影響することも明らかにして

⁴ 「カバー率」(意味的正確さ) とは、「学習者が表現しようと意図していることを実際どれほど正確に表出できているかを測る指標のこと」である (松原 2006 : 55)。

⁵ 言いかけたところで、誤りに気づき言い直すこと。朝尾 (2007 : 74) では、very enjoy と言ったところで、enjoy が動詞であるため very と共起しないことに気づき、言い直した、という例をあげている。

いる。

このように、2000年代に入り、コーパスを用いた研究が進み、調査対象者が増え、データサイズが大きくなっていることがわかる。さらに、野村(2010)のように統計的手法を取り入れた定量的研究が増加し、1) 学習者の話し言葉と書き言葉の言語的特徴は、英語母語話者と比べ似ていること、2) 習熟度があがるにつれ、話し言葉も書き言葉も産出量は増えるものの、その差は、レベル間で異なること、3) 正確さは文法項目によって、習熟度の差が認められるものと認められないものがあることなどが明らかになっている。

4. 話し言葉と書き言葉をめぐる研究：日本語教育

日本語教育の分野では、日本語学習者を対象とした研究として、奥野・リスダ(2015)、奥野(2018)、奥野・呉・村田(2019)、小口(2018)、徐(2019)、村田(2019)などがある。いずれもI-JASを用いた研究である。

日本語教育では、I-JASが調査対象者に同じテーマで話し言葉と書き言葉の産出データを収集し、コーパスとして公開したことから研究が急速に進んでいる。

奥野・リスダ(2015)、奥野(2018)は、I-JASに収録されている日本語能力に差のない中級レベルの母語の異なる学習者75名(奥野・リスダ2015)、105名(奥野2018)のストーリー描写を用いた研究を行っている。学習者が産出した述部の言語形式を観察した結果、母語に関わらず、「受身文」や「受身+しまう」などの複雑な言語形式は、話す課題より書く課題に多く、単純な言語形式は、話す課題に多く現れるということ、さらに、「正確さ」を維持するために、あえて単純な言語形式を使用する場面があることを明らかにした。この結果を踏まえ、「話す」と「書く」の産出活動の違いによる中間言語の変異性については、様々なパターンと要因があることを指摘したほか、「受身文」は中国語母語話者に多く、「能動文」はそのほかの母語話者、特に英語、ドイツ語母語話者に多く使用されることが認められた。さらに、その場合、英語、ドイツ語母語話者は視点を主人公から別のものに(調査では「犬」に)移動させて表す傾向がわかった。加えて、「テイタ」の使用傾向については、日本語母語話者が多く使用していたのに対して、学習者は母語に関わらず、ほとんど使用されていないということを示した。これらの研究を継承する形で、奥野・呉・村田(2019)は、学習者の母語の影響を明らかにするために、ドイツ語と中国語の2か国の学習者を対象に、母語での同じ内容のストーリー描写を収集し、日本語での表現と母語での表現を比較した。能動文と受動文の使用傾向は産出言語(目標言語である日本語での産出か母語での産出か)に関わらず、同様の傾向を示すことが明らかになり、中国語話者の場合は、受動文を、ドイツ語話者の場合は、能動文を多用していることを確認し、言語間の受動態に関する主観性の違いが影響していることを示した。

このほか、小口(2018)は接続表現に、徐(2019)は名詞修飾節に着目した研究を行っている。

これらに対して、村田 (2019) はある文法形式に着目するのではなく、データを俯瞰的に捉えたときに現れる言語的特徴を初級、中級、上級の日本語学習者 603 名と日本語母語話者 50 名、合計 653 名のデータを分散分析、対応分析などの手法を用いて比較し、延べ語数や異なり語数、内容語や機能語などの項目を対象に、話し言葉と書き言葉の言語的な特徴を明らかにした。その結果、習熟度があがるにつれ、話し言葉と書き言葉の言語的特徴が似てくることを明らかにし、言語処理において自動化が進んでいたことにより、話し言葉と書き言葉の間で、産出される語の特徴に差がなくなってきたことを示唆した。

I-JAS のような同一調査対象者による話し言葉と書き言葉の言語コーパスが開発されたことで、日本語教育でも、現在、話し言葉と書き言葉の違いを比較する研究が進んでいる。英語教育と比べて、研究の歴史は浅いが、今後、習熟度による違い、ストーリー描写以外の課題での検証など、様々の研究が行われるだろう。

5. 研究成果：話し言葉と書き言葉に現れる言語的特徴の要因

これまでの母語話者や学習者を対象とした研究を踏まえると、話し言葉と書き言葉の違い、それぞれの言語的特徴に影響を与えている要因として、(1)情報密度の違い、(2)条件の違い、(3)習得過程の違いの3つが挙げられる。

5.1 情報密度の違い：「情報共有」

母語話者の研究結果からも明らかのように、話し言葉と書き言葉の主な違いの1つは、産出された発話、あるいはテキストの中に含まれる情報の密度である (Brown & Yule 1983: 7)。これは、話し言葉が音声以外の方法で相手と情報が共有できるのに対して、書き言葉では文字以外の方法で相手と情報を共有できないということが関係している。つまり、情報を省略できるかできないかがその差を表している。そして密度とは、情報の種類が多様であり、話し言葉と書き言葉で異なることも大きく影響していると考えられる。例えば、面と向かって話す会話のような話し言葉の場合、相手 (聞き手) がその場にいるため、表情やジェスチャーなどの動的情報、声のトーン、イントネーション、ポーズなどのパラ言語情報を利用し、視覚指示対象や指示対象をその場で共有することができる。一方で、手紙やメールのような書き言葉の場合、相手 (読み手) がその場にいらないため、全ての情報を文字にのせて、相手に説明し、理解させなければならない (Ochs 1979, Tannen 1982, Bygate 1987)。このような話し言葉と書き言葉の情報伝達手段の違いが産出量などの言語的特徴に影響を与えていると考えられる。

5.2 条件の違い：「プランニングタイム」

学習者の研究では、言語的特徴をはかる指標として「正確さ」「流暢さ」「複雑さ」「語の多様性」などに焦点が当てられ、話し言葉と書き言葉の違いとどのように影響

し合っているのかが比較、分析されている。その結果、学習者の話し言葉と書き言葉の違いには、課題実施条件などにより、母語話者の研究よりもさらに複雑な結果をもたらしていることが明らかになった。特に、「プランニングタイム」、いわゆる時間的制約の有無が情報処理や注意の程度、トレードオフ効果などに影響を与えていることが示された。

Bygate (1987) は、このような話し言葉と書き言葉の違いからなる時間的制約、それにとまなうプランニングタイム、記憶、さらに、プレッシャーの有無が、言語的特徴に影響していると述べている。話し言葉では、プランニングタイムがないため書き言葉のように長くも複雑にもできないこと、オンラインで処理するため言い間違いをすること、伝えたいことを整理する時間が限られているため、表現を誤ること、さらに、記憶の容量には限りがあるため、途中で伝えたいことを忘れてしまい、同じ内容を繰り返してしまうこと、直せないというプレッシャーなど、書き言葉とは異なる影響を産出に与えている、としている。

プランニングタイムの有無が産出にどう影響しているのかを明らかにした研究に Crookes (1989)、Foster & Skehan (1996)、Yuan & Ellis (2003) がある。これらの研究は話し言葉の研究であり、異なる課題実施条件が、「正確さ」、「複雑さ」、「流暢さ」、「語の多様性」にどのような影響を与えるのかを調査したものである。調査の結果、プランニングタイムは、言語形式の「複雑さ」、「流暢さ」、「語の多様性」に影響があり、プランニングタイムがあれば、より複雑に、より流暢に、より語が多様になることが明らかにされている。しかし、「正確さ」に関しては、プランニングタイムの有無だけでなく、課題の種類や詳細な条件の違いなど様々な要因が絡んでいることが報告されている。

プランニングタイムがあるということは、注意を払う時間が設けられるということにもつながっている。Foster & Skehan (1996) の研究では、特に「複雑さ」と「正確さ」の間で、負の相関があり、「複雑さ」が向上すれば「正確さ」が低下するというトレードオフ効果が生じていることを報告している。その要因として考えられるのは、情報を処理できる容量には限界があり、同時に2つ以上のことに注意を向けられないことが関係しているといえるだろう。Tarone (1985) の研究では、「注意の程度」は学習者のレベルによってではなく、課題の種類によって異なること、「正確さ」は文法項目や母語によって変動することを明らかにしている。

このような話し言葉と書き言葉の条件の違い、特にプランニングタイムの違いが「正確さ」や「複雑さ」「流暢さ」「語の多様性」などの言語的特徴に影響を与えていると考えられる。

5.3 習得過程の違い：「自動化」

学習者の研究では、目標言語のレベル(習熟度間)の違いもまた分析の対象となり、習熟度の違いが話し言葉と書き言葉の違いとどのように影響し合っているのかが比較、分析されている。その結果、例えば、習熟度があがるにつれて、話し言葉と書き言葉

の言語的特徴が似てくることが明らかになった。

このような話し言葉と書き言葉の違いと習熟度の差を裏付ける理論の1つとして「自動化」が考えられる。「自動化」については、McLaughlin et al. (1983) と「技能習得理論」を提唱した DeKeyser (1997, 2007a, 2007b) を取りあげる。「技能習得理論」では、3つの発達段階（「宣言的知識」「手続き的知識」「自動化」）がある。学習者は、まず「宣言的知識」を獲得する。その後、「宣言的知識」は練習を通して「手続き的知識」へと変わり、さらに練習を繰り返すことで、最終的には「手続き的知識」も「自動化」し、意識せずに運用できるようになると考えられている。「宣言的知識」から「手続き的知識」への移行段階には、学習者は、活動の中で注意を払う必要がある。特に初級の場合は、注意を向ける項目が多く、言語処理に時間がかかるとされている (DeKeyser 1997, 2007a, 2007b)。

McLaughlin et al. (1983 : 143) は、学習者の言語処理に関して、「注意」と「自動化」の観点から、学習者の技能が完全に「自動化」されていないような場合は、学習者に、注意を払いながら統制的な処理を行う時間を設けることで、パフォーマンスをより向上させることができると述べている。これは、3節で取り上げた松原 (2006) のプランニングタイムのある書き言葉で表現できる言語形式が、プランニングタイムのない話し言葉で表現できないという結果を裏付けるものである。さらに、習熟度との観点からは、学習者の習熟度が上がるにつれ、情報処理が意識的な処理から自動的な処理へと進むという主張 (McLaughlin et al. 1983 : 142) も、先行研究で明らかになった学習者の習熟度による差と話し言葉と書き言葉の違いの研究結果 (特に松原 2006、野村 2010、村田 2019) を裏付けるものとなっている。

このような知識の発達段階が「自動化」に至っているかどうか、習熟度ごとの「正確さ」や「複雑さ」「流暢さ」「語の多様性」などの言語的特徴に影響を与えていると考えられる。

6. まとめと今後の展望：実証研究から実践へ

本研究で紹介した話し言葉と書き言葉をめぐるこれまでの研究が第二言語習得、言語研究にどのような影響を与えるかをまとめ、今後の課題を提示する。

70年代から行われている話し言葉と書き言葉を比較する研究では、母語話者と学習者の話し言葉と書き言葉の違いによる産出の相違点と、その要因が明らかになってきている。また、その要因を踏まえて、実践活動、教育現場に還元するための研究課題も示されてきた。例えば、松原 (2006) では、研究結果を教育に活かすためには、「学習者がオフライン処理では発揮できる英語能力をオンライン処理においても活用できるようにすること」、「そのためにはどのような訓練が効果的であるか」を検討する必要があると指摘している。Yuan & Ellis (2003) では、教師は、学習者に課題を実施する際に、プランニングタイムを与えることにどのような利点があるかを考え、「複雑さ」「流暢さ」「正確さ」「語の多様性」などそれぞれのスキルをバランスよく伸ばすた

めの準備をする必要性を唱えている。奥野 (2018) では、学習者が産出する言語現象が母語の影響によるものなのか、あるいは母語に関わらず学習者に共通してみられる現象なのか、その違いを明らかにすることで、各学習者の背景に合わせ、より効果的な練習やフィードバックができることを示した。

しかし、冒頭で挙げた Vann (1979) の、話すのが上手な者が書くのも上手になるために、教師にはどのようなサポートができるのかという問い、あるいはその逆の書くのが上手な者が話すのも上手になるためのサポートという問いに応えるだけの実証研究はまだ十分になされていないように感じられる。今後の課題である。

日本語教育に焦点を当てると、母語話者の話し言葉と書き言葉の産出の違い、母語話者と日本語学習者の産出の違い、英語教育で扱われていた叙述、意見表明などのような様々な課題テーマで実施したときの産出の違いなど、実証されていない研究も多い。また、同一のテーマで話し言葉と書き言葉 2 種類の産出データを揃えようとすると、必ず、初見のテーマと 2 回目のテーマという違いが生じてしまう。I-JAS のデータもすべて、話す課題を行ったあとに書く課題が実施されている。このような条件が産出にどのように影響するのかを検証することも今後の課題となるだろう。英語教育に比べて、公開されているコーパスが少ないことも原因の 1 つであると考えられるが、多様な研究に耐えうるコーパスの構築、そして、様々な観点からの研究が進むことが望まれる。

今後の展望としては、これまでの研究成果を踏まえ、話し言葉と書き言葉のそれぞれの産出の特徴を生かし、話す活動と書く活動を教育現場にうまく取り入れることができれば、「話す」と「書く」の総合的な産出能力の育成につながるはずであり、有効的な教授法の改良や教材開発にも役立つものと考えている。

参考文献

- 朝尾幸次郎 (2007) 「学習者音声コーパスから見えてくるもの」『立命館言語文化研究』18 (4), 立命館大学国際言語文化研究所, pp.67-77.
- 奥野由紀子 (2018) 「日本語学習者に共通して見られる現象と母語による違い—I-JAS のストーリー描写課題の分析より—」 日本語教育連絡会議 2017 論文集 Vol.30. Papers presented at the 30th International Conference on Japanese Language Teaching 2017, pp.67-75.
- 奥野由紀子・リスダ ディアンニ (2015) 「『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『食べられてしまった』部を対象に—」 国立国語研究所論集 9 号, pp.121-134.
- 奥野由紀子・呉佳穎・村田裕美子 (2019) 「日本語学習者の能動態と受動態の使用傾向にみられる母語による違い—中国語とドイツ語での語りの比較から—」『日本語研究』37, pp.79-93.

- 小口悠紀子 (2018) 『話す』と『書く』という課題の違いが中級学習者の語りに及ぼす影響—個人内における接続表現の変異に着目して— 『日本語/日本語教育研究』 9, pp.183-196.
- 迫田久美子・石川慎一郎・李在鎬 (編) (2020) 『日本語学習者コーパス I-JAS 入門』 くろしお出版.
- 徐乃馨 (2019) 「日本語学習者のストーリー描写における名詞修飾使用実態—作業課題・習熟度・母語による違いに注目して—」 『日本語/日本語教育研究』 10, pp.133-148.
- 野村真理子 (2010) 「日本人英語学習者のスピーキング vs. ライティングパフォーマンスの比較分析のための指標—学習者コーパスに基づくアプローチ—」 STEP BULLETIN vol.22., 日本英語検定協会, pp.30-46.
- 松原緑 (2006) 「学習者の口頭によるオンラインと訳出によるオフラインのパフォーマンス比較—産出量・複雑さ・文法的正確さ・カバー率の4指標を用いて—」 STEP BULLETIN vol.18., 日本英語検定協会, pp.50-60.
- 村田裕美子 (2018) 「ドイツの高等教育機関における日本語教育の現状と課題—ミュンヘン大学を一例として—」 『早稲田日本語教育学』 第 24 号, 早稲田大学大学院日本語教育研究, pp.11-22.
- 村田裕美子 (2019) 「ストーリー描写課題に現れる日本語学習者の「話し言葉」と「書き言葉」の比較分析—習熟度の差はどのように反映されるのか—」 『日本語教育』 173 号, 日本語教育学会, pp.16-30.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Chafe, W. (1982) Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In Deborah Tannen (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, 35-53.
- Crookes, G. (1989) Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 367-383.
- DeKeyser, R. (1997) Beyond explicit rule learning. Automating Second Language Morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 195-221.
- DeKeyser, R. (2007a) Introduction: Situating the concept of practice. In DeKeyser, R. (ed.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, 1-18.
- DeKeyser, R. (2007b) Skill acquisition theory. In B. VanPatten & J. Williams (ed.), *Theories in Second Language Acquisition*, 97-113.
- Drieman, G.H.J. (1962) Differences between written and spoken language: An exploratory study. In *Acta Psychologica* 20, 36-57.
- Ellis, R. (1987) Interlanguage variability in narrative discourse: Style-shifting in the use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.

- Foster, P., & Skehan, P. (1996) The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 299-324.
- Haynes, L. A. (1992) The development of speaking/ writing variability in narratives of non-native English speakers. *Issues in Applied Linguistics*, 3 (1), 43-67.
- Johnson, W. (1944) Studies in Language Behavior: I. A. program of research, *Psychological Monographs*, 56, 1-15.
- Larsen-Freeman, D. (1975) The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL Quarterly*, 9 (4), 409-419.
- Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
- Mann, M. B. (1944) Studies in Language Behavior: III. The quantitative differentiation of samples of written language, *Psychological Monographs*, 56, 41-74.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983) Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33, 135-158.
- Ochs, E. (1979) Planned and Unplanned Discourse. In T. Givon (ed.), *Discourse and Syntax*, 51-80.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (ed.), *Input in Second Language Acquisition*, 235-256.
- Tannen, D. (1982) Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58 (1), 1-21.
- Tarone, E. (1985) Variability in interlanguage use: A study of style - shifting in morphology and syntax. *Language Learning*, 35 (3), 373-403.
- Vann, R.J. (1979) Oral and written syntactic relationships in second language learning. In C. Yorio, K. Perkins & J. Schachter (ed.), *On TESOL '79*, 322-329.
- Yuan, F., & Ellis, R. (2003) The Effects of Pre-Task Planning and On-Line Planning on Fluency Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

(むらた ゆみこ・ミュンヘン大学)