

# 中国人上級日本語学習者の日本語作文における 第一言語使用の効果

- 中国人上級学習者を対象として -

板井 美佐

## 要 旨

本研究の目的は、中国語をL1とする日本語学習者を対象に、習熟度別にL1使用が作文に及ぼす効果について、文章産出にL1が介在する作文を検討することである。本調査では石橋（2002）の研究手法を一部踏襲し、直接L2で書いた作文と、L1で作文を書いてからL2に翻訳した作文について質・量の面から比較した。質的分析では、いずれの能力群においても、翻訳作文の法が直接作文より評価得点が高く、作文プロセスと言語能力によりL1の効果異なること、量的分析では、言語能力と実施回数によりL1の効果異なること、L1使用は「文の構造」に影響を及ぼすことを示した。

【キーワード】中国人日本語学習者 L1使用の効果 言語プロセス 日本語能力 回数

## Influence of First Language Use in the Composing Process in Japanese for Chinese Advanced Level of Japanese Learners

ITAI Misa

【Abstract】 This study analyses the effects of first language use on second language writing, focusing on quality and quantity of a composition. This research follows Ishibashi (2002), and compares two composing processes: one writing first in Chinese and then translating into Japanese, and the other writing directly in Japanese.

The results of the experiment shows that first language use affects the quality and quantity of composition in a positive way, but the effects vary according to the level and numbers of times the exercise is carried out.

【Keywords】 Chinese advanced level, influence of first language use, language process, language level, numbers of times

## 1. はじめに

L2(第二言語)作文教育では、「L2で考え、L2で書く」ようにすることが習得のための最良・最善の方法であるという考えから、教育の初めの段階から母語使用は禁じられている。この指導方法の背後には、L1(第一言語)からの構造や語彙の「転移(母語の言語習慣が意識的・無意識的に目標言語の習慣に影響を及ぼす)」が誤った方法で行われるのため、L1はL2の構造産出を干渉する(interference)という考え方がある。確かに、母語から第二言語への自動的な変換が自在に行えるようになる学習の最終段階では、表面的には母語を全く介さずに、作文を書くことが可能になるだろう。しかし、母語を全く使用させないことが、学習のあらゆる段階で学習者の作文の質向上に資するのだろうか。むしろL1はL2の学習を支える基盤として捉えるべきではないだろうか。

L2作文産出過程におけるL1使用の効果についての研究は、まだ歴史が浅く、L1がL2作文産出にどのような効果を与えるかについて明確な答えを示した研究は少ない。日本語の作文産出過程における学習者の母語使用の効果については、石橋(2002)が、中国人日本語学習者を対象に、調査研究を実施し、効果の一部を明らかにしている。石橋は直接作文(日本語で直接書いた作文)と翻訳作文(中国語で書いた後日本語に翻訳した作文)とを質・量などの側面から比較した。その分析結果から、学習者の学習レベルが中級レベルに発達すると、L1によるトピックに関する知識やストラテジーがL2作文産出に活用され効果を発揮するが、上級レベルになると言語化の前に、L1から自動的にL2に翻訳されるため、効果が低くなるという示唆を行っている。しかし、第一言語の知識が活用できる第二言語能力の閾値については、課題の認知負担度などを含む課題状況をも視野に入れた実証的な研究が必要であると述べ、明確な特定を避けている。また、この研究結果は、実施回数1回のみ調査結果を基に導かれたものであることを考えると、この結論を安易に一般化することは妥当とは思えない。そこで、板井(2005)では、この石橋の問題意識を受け、中国人上級日本語学習者(5名)を対象に、直接作文と翻訳作文について予備調査としてそれぞれ3回調査を実施し、質・量などの側面から比較を行った。質的分析については石橋(2002)の「分析的評価」基準を採用し、量的分析についても石橋(2002)に倣い、「流暢性(総文節数、文の数、一文中の平均文節数)」という観点の他に、「複雑性(1T-unit当たりのS-nodes数)」という観点からL1使用がL2作文に与えた影響を見た。その結果、石橋(2002)の示唆とは異なり、L1使用は上級レベルの学習者にとっても効果があること、課題の種類によってL1の効果が異なることが明らかとなった。しかし、L1効果の異なりの原因は、課題状況の他に実施回数の影響に起因する可能性がある。また、文章の構文的複雑度に関する量的な観点から見た分析については、計測結果を示すという量的な分析だけでは不十分である。むしろ、文の構造という視点から具体的に記述していく方が、構文的複雑度を明らかにすることができる。と考える。

そこで本研究では、板井(2005)で得た調査結果を踏まえ、L2作文産出におけるL1使用

の効果は、上級レベルにもあるのか、それは実施回数の影響を受けるのか、受けるとしたらどのように受けるのかという観点から、直接作文と翻訳作文とを比較する。また、分析の視点としては、量的分析において「流暢性」という観点に加え「文の構造」の観点からも見ていく。そして、L2 作文産出における L1 使用の具体的な効果を明らかにしたい。

## 2. 先行研究

近年、言語少数派の生徒に対する二言語併用教育の観点から、生徒の L1 と L2 の関係を論じ、L1 を L2 の学習の基盤として位置づける研究が増えてきた。こうした研究は Cummins & Swain (1986) が提唱したモデルに依拠している。Cummins & Swain は L1 と L2 の関係を「共通深層能力 (CUP: common underlying proficiency) モデル」によって説明している。このモデルによれば、書く能力に関しては L1 能力と L2 能力は共通の基盤があり、特に「分析」、「統合」、「評価」などの認知的活動に必要な能力は両言語間で共有している。そのため、学習者に十分な動機づけと言語的インプットが与えられれば、L1 で獲得した能力は L2 へ、L2 で獲得した能力は L1 へ転移する。但し、この転移が可能になるには、両方の言語のレベルが一定程度に到達している(「要基礎水準の仮説 (Threshold Hypothesis)」)必要があるという。このモデルと仮説は、成人の L2 習得における L1 の捉え方にも影響を与え、特に認知的な活動を行うための言語能力が必要とされる作文教育において支持され、その報告がなされている。Zamel (1983) は、L2 の作文の熟達した書き手は、L1 の作文ストラテジーを L2 作文に転移させているのに対し、未熟な書き手は L1 の作文能力が欠けているという。Kamimura (1996) は、日本人の英語学習者を対象として実施した研究結果から、L2 で優れた書き手になるには、L1 と L2 両方の作文力と L2 の一定以上の能力が必要であると述べている。Ushakova (1994) は、L2 を L1 に従属するものと位置づけている。L2 は、L1 内部において使用可能となったシステムの中に組み入れられるという。すなわち、L2 は L1 から独立した存在として自ら起動する力を持たず、しかも L2 が起動するためには、システムとして十分に確立された L1 が必要だという点において、L1 とは大きく異なる。一方で、L2 の作文力は、L2 の能力に影響され、L1 の作文力との関連は少ないとする研究結果も見られる。Sasaki & Hirose (1996) は、日本人中級レベルの英語学習者を対象に、英語作文力を規定する要因を探る研究を実施した結果、規定要因としての比率は L1 (日本語) の作文力より英語能力の方が高いことを報告している。

学習者が作文産出における L1 使用を評価し、CUP モデル通り、認知的活動に必要な能力が両言語間で共通していて、両言語間でその能力・ストラテジーが相互依存する (Cummins, 1989) なら、石橋 (2002) も述べているように、L2 の作文時に L1 使用を認識させ、その作文過程を意識化させることは、L1 の作文に関するストラテジーの活性化につながり、L2 作文産出に効果があると考えられる。以下では、L2 作文時に L1 を使用した場合の

効果について報告した研究を示す。

Kobayashi & Rinnert (1994) は、日本人英語学習者(48名)を対象に、学習習熟度別(上位群、下位群)に直接作文と翻訳作文を比較した結果、翻訳作文の方が直接作文より有意に評価点が高く、特に能力下位群において効果が見られたとしている。石橋(2002)は、中国人日本語学習者(60名)を対象として、学習習熟度別(上位群、中位群、下位群)にL1使用がL2作文に与える影響を調査し、直接作文と翻訳作文を比較した。その結果、L1使用は作文の質(特に「言語形式」)・量(特に一文の長さ)に効果を及ぼすこと、L1使用は、能力下位群と能力上位群の学習者に大きな効果はないが、能力中位群の学習者には効果があったことを報告している。一方、石毛(2005)は、韓国語を母語とする初・中級の日本語学習者(63名)を対象として、直接作文と翻訳作文を比較した。その結果、初級レベルにおいて「構成」の下位項目である「論理的つながり」で翻訳作文の方が直接作文より有意に評価点が高いことから、初級学習者に対するL1使用の効果の一部明らかにした。これら先行研究の結果をまとめると、L1のL2作文に対する効果を学習習熟度別に見た場合、他の群と比べ、上位群(中級上から上のレベル)にはあまり効果が見られないということになる。中級上程度のレベルになれば、学習者はL1を介さずにL2で自在に作文を書くことが可能になるのだろうか。板井(2005)は、L1が効果を持つレベルの閾値を探るために、効果があまり期待できないとされる上級中国人学習者を対象として、調査を行っている。この調査では学習者を2つの群(直接作文群と翻訳作文群)に分け、課題に対するコントロール(比較の課題を採用)は行わずに、L2産出におけるL1使用の効果について検討した。その結果、質的・量的分析ではL1使用は作文の質(特に「内容」)を高め、産出量(「総文節数」と「文の数」)を増やすことを示し、ディスコース分析では「構成」の観点から、翻訳作文に比べ、直接作文はさまざまな問題が見られたことを報告した。また、課題の種類によってはL1効果が異なるという示唆を行った。この結果は、ほぼKobayashi & Rinnert(1994)の研究結果と一致している。しかし、調査人数が少ないことから、結果の一般化が難しく、方法論(先行研究は同一被験者)及び課題(先行研究は比較)が異なることから、他の先行研究結果との比較が難しかった。上級レベルを対象者としているが、実際にはその中にもレベル差があることを考えると、習熟度別という視点が欠けていた。また、実施回数についても、前後3回の実施では結果は偶発的に発生した現象だったという可能性は否定できないため、結果の一般化のためには繰り返し調査を行い、結果を比較する必要がある。

そこで本研究では、対象者の数を増やし、方法論及び課題を先行研究に統一する。上級といっても、実際にはレベル差があることを考慮し、新たに習熟度別(上位群、中位群、下位群)という視点を加える。実施回数を重ねることで結果が変わる可能性を考え、調査を2回実施する。第1回目の直接・翻訳作文は予備調査と位置づけ、適切な実施時間や方法に関する調整を行った上で、第2回目の直接・翻訳作文を本調査として実施する。そして、L2作文

の質・量に対するL1の働きを明らかにすると同時に、言語能力(上位群、中位群、下位群)作文プロセス(直接、翻訳)及び実施回数(第1回目、第2回目)のどれがL2作文産出に影響を与えているのかを探る。

### 3. 調査の概要

#### 3.1 調査目的

本研究の目的は、中国語をL1とする上級日本語学習者を対象に、L1使用が作文産出に及ぼす効果について、L1が介在する作文を検討することである。本研究では、石橋(2002)の研究手法を一部踏襲し、学習習熟度別(上位群、中位群、下位群)に、直接作文と翻訳作文について質・量の面から比較する。具体的な課題は以下の2つである。

[研究課題1]L1使用はL2作文に質的・量的にどのような効果を及ぼすのか。

[研究課題2]その効果はL2の習熟度別、実施回数により異なるのか。

#### 3.2 調査対象者と調査方法

調査対象者は中国語をL1とする上級日本語学習者31名である。日本の大学で学ぶ学生で、日本語学習時間は約2~3年である。対象者の日本語能力は、本調査前に実施したプレースメントテスト(語彙、文法、ミニ作文)の結果から、3群に分け、成績上位群(5名)、成績中位群(11名)、成績下位群(15名)とした。

課題は先行研究に倣い、対象の比較を扱った課題を採用し、「来日してからのできごとと帰国後のビジョン」「私の国の少子高齢化問題と日本の少子高齢化問題」「私の国の若者と日本の若者」「私の国の文化と日本の文化」を用いた。

第1週目に課題 で、直接作文を書かせた。作文は手書きで、必要に応じて下書きを認め、辞書についても使用を許可した。所要時間は40分である。第2週目は課題 で、翻訳作文を書かせた。L1で作文をさせ、すぐその後でL2に直させた。但し、正確に翻訳する翻訳力を問うものでないという説明を行った。所要時間は80分である。第3週目は課題 で、直接作文を書かせた。所要時間は50分である。第4週目は課題 で、翻訳作文を書かせた。所要時間は100分である。すべて作文の長さの指定はしなかった。

本研究では、質的分析では石橋(2002)で用いている「分析的評価」基準を採用する。量的分析についても、石橋(2002)に倣い、「流暢性」と「複雑性」という2つの視点から分析を行う。本研究では「流暢性」とは「総産出量(総文節数)」、「文の数」、そして「一文の長さ(一文当たりの平均文節数)」をとらえる。「複雑性」については、石橋(2002)は文章中に占める重文的・複文的成分の数、すなわち「T-unit(付属または埋め込まれた従属節を含む主節)」当たりの「S-nodes(句、節で述語に相当する働きをする文節)」数で産出している。このうち、「総産出量」は「流暢性」を測る尺度として多くの先行研究で採用されて

きている。しかし、文の「複雑性」については、文章の構造を見るという観点から言えば、文章中における重文・複文の割合を調べることより、節の統語的な役割を見ていくことの方が重要であると考え。そこで、節を益岡・田窪(1992)の分類に基づいて「並列節」、「副詞節」、「連体節」、「補足節」に分類し、その数と全体の節数に対する割合を見ることにする。また文の統語的な役割を担う接続詞についても、寺村(1990)の分類に基づいて「順接型」、「逆接型」、「添加型」、「対比型」、「同列型」、「転換型」、「補足型」に分類し、その数を見ることにする。

表1 質的分析のための評価基準

カテゴリー	基準
内容	
1. 具体的記述	生き生きとした例や考えをサポートする表現がある
2. アイデアの発展	主要アイデアの説明及び精緻化がよくできている
3. 全体的明確さ	理解しやすく順序だてられたアイデアが提示されている
4. 興味	読み手の注意を引きつける - 想像をかきたてられる、洞察的、見方が独特
5. 主題	書き手の明確で適切な主要アイデアがある、テキストへの表出は非明示的な場合もある
構成	
6. 書き出し	何を書こうとしているかの焦点あるいはポイントがはっきりしており、読み手を引きつけ、次にくる内容への準備ができている
7. 論理的なつながり	アイデアが段落内において論理的につながっている
8. 結論	結論が全文を通してまとめ、述べられていることに基づいている
9. まとめ	アイデアが全文を通して主要ポイントに関連している
言語形式	
10. 語彙	知的な語彙を使い、変化がある。語彙のレベルが適切
11. 言語形式の多様性	文の始まり、句、従属節、ディスコースマーカ-の多様性

日本語作文は表1について、「5：非常に優れている」「4：やや優れている」「3：普通」「2：やや劣る」「1：非常に劣る」の5段階で評定した。

作文の評価は、日本語教育歴15年以上の日本語教師2名が行った。初めにサンプル作文について2名の評価基準を一致させてから、別々に評価を行った。評価の一致度は完全一致が86.5%であった。評価が一致しない項目については、評価者2名の評価点の平均を素点とした。素点の満点は、「内容」25点、「構成」20点、「言語形式」10点である。

#### 4. 分析結果

##### 4.1 質の評価結果と考察

表2 質の評価

		上位群			中位群			下位群		
第1回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
内容	Mean	4.0	4.5	*	3.3	3.4	n.s.	2.7	2.7	n.s.
	S.D	0.4	0.7		0.5	0.7		0.5	0.9	
構成	Mean	3.7	4.3	*	3.4	3.4	n.s.	2.5	2.4	n.s.
	S.D	0.4	0.6		0.6	0.6		0.6	1.1	
形式	Mean	4.4	4.6	n.s.	3.3	3.6	*	2.1	3.1	*
	S.D	0.5	0.5		0.4	0.5		0.6	0.8	
第2回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
内容	Mean	4.0	4.4	*	3.1	3.1	n.s.	2.3	2.9	*
	S.D	0.4	0.5		0.8	0.6		0.6	0.6	
構成	Mean	3.9	4.1	n.s.	2.8	3.2	n.s.	2.0	2.7	*
	S.D	0.7	0.7		1.1	0.7		0.7	1.0	
形式	Mean	4.3	4.4	n.s.	3.2	3.5	n.s.	1.9	2.8	*
	S.D	0.4	0.5		0.7	0.5		0.8	0.6	

\* $p < .05$  表の第1回目は課題（直接）と課題（翻訳）第2回目は課題（直接）と課題（翻訳）を指す

表2は、質の主要構成要素別の評価得点の平均と標準偏差及び平均差のt検定の結果を示したものである。いずれの言語能力群においても、すべての質の主要構成要素（内容、構成、形式）で、第1回目の能力下位群の構成を除き、翻訳作文の方が直接作文より平均得点が高かった。両者の平均差の検定では、上位群の場合は第1回目、2回目ともに「内容」に、中位群の場合は第1回目のみ「形式」に、下位群の場合は第1回目、2回目ともに「形式」に有意差が認められた。

次に、作文の質の平均得点に影響を与えている要因を特定するため、作文の質の構成要素ごとに、日本語能力（上位群、中位群、下位群）×作文プロセス（直接、翻訳）×回数（1回目、2回目）の3要因の分散分析を行った。「内容」についての分散分析の結果、3要因の交互作用は有意ではなかったが、日本語能力の主効果は、有意（ $F(2, 102) = 57.43, P < .01$ ）であり、作文プロセスの主効果も有意（ $F(1, 102) = 4.17, P < .01$ ）であった。したがって、作文の「内容」の得点に影響を与えているのは日本語能力と作文プロセスの両要因であり、作文の「回数」ではないことがわかった。そこで、日本語能力については、どの能力群間に差があるのか特定するために、直接作文と翻訳作文について、LSD法による多重比較を行った。その結果、直接作文では各レベル間に有意な得点差（上>中>下）があり、翻訳作文でも各レベル間に有意な得点差（上>中>下）があること、翻訳作文では特に上位群と中位群に大きな群差があることがわかった。

次に、「構成」についての分散分析の結果、3要因の交互作用は有意ではなかったが、日本語能力の主効果は有意( $F(2,102) = 51.26, P < .01$ )であり、作文プロセスの主効果も有意( $F(1,102) = 7.41, P < .01$ )であった。したがって、作文の「構成」得点に影響を与えているのは日本語能力と作文プロセスの両要因であり、作文の「回数」ではないことが示された。そこで、日本語能力についてはどの能力群間に差があるのか特定するために、直接作文と翻訳作文についてLSD法による多重比較を行った。その結果、直接作文及び翻訳作文ともに各レベル間に有意な得点差(上>中>下)があること、翻訳作文では特に中位群と下位群に大きな群差があることがわかった。

次に、「形式」についての分散分析の結果、2要因(日本語能力と作文プロセス)の交互作用が有意( $F(1,102) = 3.84, P < .05$ )であった。そこで、水準ごとに単純主効果を分析した結果、作文プロセスは中位群で有意(5%水準)、下位群で有意(1%水準)であるが、上位群では有意でなかった。また、日本語能力については直接作文でも、翻訳作文でも1%水準で有意であった。LSD法による多重比較の結果、直接作文では上位群の平均は中位群の平均よりも有意に大きく、中位群の平均は下位群の平均よりも有意に大きかった。一方、翻訳作文では上位群の平均が他の2平均よりも有意(5%水準)に大きかった( $Mse=0.37$ )。したがって、作文の「形式」の得点は日本語能力と作文プロセスの両要因により初めて説明できるもので、作文の「回数」の影響はないこと、中位群と下位群において翻訳作文の方が直接作文より有意に作文得点が高いことがわかった。

Kobayashi & Rinnert (1994) は、日本語母語話者の英語学習者を対象とした調査で、翻訳によるL1使用が、すべての質の構成要素(内容、構成、形式)に関し、直接作文より有意に高い評価得点を得たと述べている。板井(2005)も、中国語母語話者の上級日本語学習者を対象とした調査で、すべての質の構成要素において翻訳作文の方が直接作文より平均得点が高く、特に「内容」において翻訳作文の方が直接作文より評価得点が高いことを報告している。しかし、石橋(2002)は、翻訳作文の方が直接作文よりすべての質の構成要素で得点が高いと指摘しながらも、有意な効果が見られたのは「形式」だけで、「内容」「構成」には統計的な効果が見られなかったこと、言語能力では中位の被験者にL1による評価得点を引き上げる効果が観察されたことを報告している。本研究では、質の構成要素のいずれに関しても、翻訳作文の方が直接作文より評価得点が高く、かつ有意な効果があり、Kobayashi & Rinnert (1994) を支持する結果となった。石橋は、Kobayashi & Rinnert と異なる結果を得た理由を、学習者の学習環境の違いに求めている。Kobayashi & Rinnert の被験者の言語環境(日本における英語学習)では、教授法は日本語を使用して行われ、教室では翻訳活動が行われている。一方、石橋の被験者の言語環境(日本における日本語学習)では、母語(中国語)の翻訳活動は行われない。こうした学習環境の違いが、調査結果に影響した可能性を指摘している。本調査では翻訳作文を前後2回書いている。学習者は第1回目こそL2の作文



の授業でL1を使い、同時にL1からL2への翻訳をすることに抵抗を示していたが、2回目ともなると、翻訳に慣れた様子だった。このようなことが結果に影響を与え、Kobayashi & Rinnertの結果に近いものとなった可能性がある。

次に、質の構成要素の「内容」については上位群に、「形式」については中位群と下位群に特にL1使用の効果が観察された。質のすべての構成要素に影響を与えているのは、日本語能力と作文プロセスの両方であり、実施回数の影響を受けないことがわかった。また、本研究では上級学習者を習熟度別に分けて、分析を行った結果、上級学習者と言っても、上位群、中位群、下位群間にはっきりした評価得点の差が認められ、能力的な幅があることがわかった。同じ上級レベルでさえ、このような差が存在することを考えると、作文のプロセスの違いが、L1使用がL2作文産出の質や量に効果を発揮する日本語レベル(上級、中級、初級)について示した先行研究結果との比較に際しては、慎重に行う必要があると感じた。

## 4.2 量の評価結果と考察

### 4.2.1 文の流暢性

表3 文の流暢性

第1回		上位群			中位群			下位群		
		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
総文節数	Mean	115.6	135.8	n.s.	136.0	138.8	n.s.	114.5	123.6	n.s.
	S.D	23.0	42.6		37.2	37.5		25.6	23.2	
文の数	Mean	11.8	15.5	n.s.	15.5	16.6	n.s.	14.9	13.9	n.s.
	S.D	3.1	4.3		5.5	6.4		3.5	2.1	
一文中の平均文節数	Mean	10.1	8.7	n.s.	9.1	8.9	n.s.	7.8	8.9	*
	S.D	1.6	0.7		1.5	2.3		1.5	3.6	
第2回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
	総文節数	Mean	121.6	215.2		123.9	181.4	*	120.7	163.9
	S.D	19.6	65.4		18.2	41.2		36.2	28.1	
文の数	Mean	14.6	22.6	n.s.	14.9	19.9	*	14.2	20.6	*
	S.D	2.5	6.9		3.4	6.8		4.9	4.3	
一文中の平均文節数	Mean	8.4	9.6	n.s.	8.5	9.6	n.s.	8.9	8.0	n.s.
	S.D	1.1	1.2		1.3	2.5		3.0	1.2	

\* $p < .05$  表の第1回目は課題(直接)と課題(翻訳)第2回目は課題(直接)と課題(翻訳)を指す

作文を「流暢性」と「複雑性」の観点から量的に分析した結果を示す。まず、「流暢性」を作文全体及び一文の産出量でとらえ、作文のプロセス(直接、翻訳)別に分析する。表3は、課題別の一文中の「総文節数」、「文の数」、「一文中の平均文節数」のプロセス別平均と標準偏差及び平均の差のt検定結果を示したものである。いずれの言語能力群においても、「総文節数」と「文の数」で、第1回目能力下位群の一文の数を除いて、翻訳作文の方が直接作文より産出量が多かった。両者の平均差の検定では、上位群の場合は第1回目のみ「総文節

数」に、中位群の場合は第2回目のみ「総文節数」と「文の数」に、下位群の場合は第1回目では一文中の平均文節数」に、第2回目では「総文節数」と「文の数」に有意差が認められた。

次に、作文の「流暢性」に影響を与えている要因を特定するため、作文の「流暢性」の構成要素ごとに、日本語能力(上位群、中位群、下位群)×作文プロセス(直接、翻訳)×回数(1回目、2回目)の3要因の分散分析を行った。「総文節数」についての分散分析の結果、2要因(作文プロセスと回数)の交互作用が有意であった( $F(1,99) = 14.30, P < .01$ )。そこで、水準ごとに単純主効果を分析した結果、作文プロセスは回数2で有意であるが、回数1では有意でない。また、回数は翻訳作文で有意であるが、直接作文では有意でない。したがって、作文の「総文節数」は作文プロセスと回数の両要因により初めて説明できるもので、「日本語能力」の影響を受けないことがわかった。

次に、「文の数」についての分散分析の結果、2要因(作文プロセスと回数)の交互作用が有意であった( $F(1,99) = 6.62, P < .05$ )。そこで、水準ごとに単純主効果を分析した結果、作文プロセスは回数2で有意であるが、回数1では有意でない。また、回数は翻訳作文で有意であるが、直接作文では有意でない。したがって、作文の「文の数」は作文プロセスと回数の両要因により初めて説明できるもので、「日本語能力」の影響を受けないことがわかった。次に、「一文中の平均文節数」についての分散分析の結果、3要因の交互作用が有意であった( $F(1,99) = 3.40, P < .05$ )が、単純主効果が認められた構成要素はなかった。したがって、作文の「一文中の平均文節数」は日本語能力、作文プロセス、回数の3要因すべての作用により説明できるものであることがわかった。

石橋(2002)は、翻訳作文にはL1使用の効果は統計的に検出されなかったが、直接作文に比べて翻訳作文の方が産出量は多く、文の長さに関しても統計的に翻訳作文の方に有意傾向が見出されたと報告している。板井(2005)でも、文章の「総文節数」、「文の数」ともに、翻訳作文の方が直接作文より産出量が多かったことが示されている。本結果では、いずれの能力群においても、「総文節数」、「文の数」ともに、翻訳作文の方が直接作文より産出量が多かった。さらに、「総文節数」と「文の数」は作文プロセスの影響、すなわちL1の影響、そして実施回数の影響を受けること、「一文中の平均文節数」については、日本語能力、作文プロセス、回数の3要因が結びつくことで影響を与えることがわかった。

先の質的評価で示したように、質的な評価得点は実施回数の影響を受けていなかった。その一方で、作文の産出量の実施回数の影響を受けた原因はどこにあるのだろうか。まず、課題(直接作文)と課題(翻訳作文)が終わった段階で、自分が書いた直接作文と翻訳作文を比較・評価する活動を授業で実施している。その際、学習者の多くが翻訳作文の方が優れているという実感を持ったと述べていた。つまり、学習者は自己効力感を持ち、それがはずみとなって第2回目の結果に影響を与えたのではないだろうか。次に、作文のような認知

的能力に関わる言語能力は、一朝一夕に獲得されるものではない。L1がL2の作文産出の質に効果を与えるにはかなりの時間が必要だということは容易に推察される。質的な面での向上と比較すると、文の総産出数のような量的なものに対し、L1の使用は即効性を持つのではないだろうか。

#### 4.2.2 文の構造

表4 従属節の比較

		上位			中位			下位		
第1回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
従属節/文数		1.90	1.61	n.s.	1.52	1.23	n.s.	1.39	1.43	n.s.
並列節	<b>Mean</b>	8.00	5.20	n.s.	7.38	3.50	n.s.	6.33	3.46	*
副詞節	<b>Mean</b>	5.00	7.20	n.s.	4.75	6.30	n.s.	5.92	6.46	n.s.
連体節	<b>Mean</b>	4.50	5.60	n.s.	4.13	4.60	n.s.	2.67	5.31	*
補足節	<b>Mean</b>	5.30	7.00	n.s.	7.38	6.10	n.s.	5.83	4.69	n.s.
第2回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
従属節/文数		1.86	1.53	n.s.	1.59	1.36	n.s.	1.27	1.08	n.s.
並列節	<b>Mean</b>	7.40	5.20	n.s.	7.18	5.82	n.s.	5.5	3.67	n.s.
副詞節	<b>Mean</b>	7.20	7.40	n.s.	4.27	7.00	n.s.	3.4	5.43	*
連体節	<b>Mean</b>	5.60	10.00	n.s.	4.09	5.55	n.s.	2.9	5.71	*
補足節	<b>Mean</b>	7.00	12.00	n.s.	8.09	8.73	n.s.	6.0	7.43	n.s.

\* $p < .05$  表の第1回目は課題（直接）と課題（翻訳）第2回目は課題（直接）と課題（翻訳）を指す

4つの従属節の平均値と平均の差のt検定結果を表4に示す。直接作文と翻訳作文を比較すると、第1回目、2回目ともに、「並列節」を除き、どの能力群も概ね翻訳の方が、節数が多かった。逆に、「並列節」では、直接作文の節数が翻訳作文の節数を上回っている。能力別に見ると、下位群は第1回目の場合、「並列節」では直接作文が6.3節、翻訳作文が3.5節で直接作文の方が多く、一方「連体節」では直接作文が2.7節、翻訳作文が5.3節で翻訳作文の方が多く、どちらについてもt検定の結果、有意差が見られた。同じ下位群において第2回目の場合は、「副詞節」と「連体節」で直接作文が翻訳作文より多くの節数が用いられ、t検定でも有意差が検出された。特に下位群にL1の効果がより見られる結果となった。以上は、直接作文と翻訳作文では、全体として使用する従属節の種類に差が見られることを示すものである。

表5 従属節の使用頻度順位

		上位群	中位群	下位群
第1回 直接	並列節	て形、連用形	て形、連用形	て形、連用形、し
	副詞節	ため、から、ば	から、ので、が	たら、とき、から
	補足節	引用、こと	こと、引用、疑問表現	こと、引用
翻訳	並列節	連用形、て形、ながら	連用形、て形、ながら	連用形、て形
	副詞節	ため、が、ても、ように	が、と、ても、ため、たら	ため、と、から、ので
	補足節	引用、こと、疑問表現	こと、引用、疑問表現	こと、引用
第2回 直接	並列節	て形、連用形	て形、連用形	て形、連用形
	副詞節	と、てから	が、ば、と、たら	と、ば、たら、が
	補足節	こと、引用	こと、引用、疑問表現	引用、こと
翻訳	並列節	連用形、て形、たり	連用形、て形、ながら、たり	連用形、て形
	副詞節	と、が、から、ても	が、ば、と、とき、ても	と、ば、たら、が、ため
	補足節	引用、こと、疑問表現	引用、こと、疑問表現	引用、こと

そこで、具体的にはどのような従属節が使われる傾向にあるのかを見るために、各従属節別(連体節は除く)に従属節の使用頻度が高い順(6例以上)に並べてみた(表5参照)。「並列節」では第1回目第2回目ともに翻訳作文と比べると、すべてのレベルで直接作文における「て形」の使用頻度が「連用形」より高く、一方、「副詞節」ではレベルによって差は見られるものの、翻訳作文の方が直接作文より、逆接の「が」、譲歩の「ても」、原因の「ため」の副詞節の使用が多かった。

次に、直接作文と翻訳作文の違いを別の角度から見るため、直接作文では使用が見られなかったが、翻訳作文では使用が観察された従属節を列举してみると以下のような結果となった。

<第1回(課題 には見られず、課題 に出現したもの)>

～だけではなく、～まえに、～あとで、～うちに、～より、～ほど、～まで、  
～ように(様態) ～一方、

<第2回(課題 には見られず、課題 に出現したもの)>

～ばかりでなく、～と同時に、～ころは、～たびに、～からこそ、～一方、～ぐらい、  
～ほど

第1回目の「～まえに」と「あとで」を除き、これら難易度が高い副詞節を使用した言語能力群は上位群と中位群であった。

次に、使われた接続詞の違いをしてみる(表6参照)。

表6 接続詞の比較

第1回		上位群			中位群			下位群		
		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
総数	Mean	2.30	2.80	n.s.	1.30	3.40	*	1.30	4.00	*
順接	Mean	0.60	0.80	n.s.	0.16	2.50	*	1.00	0.83	n.s.
逆接	Mean	1.30	0.60	n.s.	1.00	0.30	n.s.	0.20	0.50	n.s.
添加	Mean	0.33	1.00	n.s.	0	0.30	n.s.	0.33	0.58	n.s.
対比	Mean	0	0	n.s.	0	0.60	n.s.	0	0.25	n.s.
同列	Mean	0.33	0.20	n.s.	0	0.30	n.s.	0.11	0.42	n.s.
転換	Mean	0	0.20	n.s.	0	0.10	n.s.	0	0.08	n.s.
補足	Mean	0	0	n.s.	0.16	0.10	n.s.	0.11	0.08	n.s.
第2回		直接	翻訳	t	直接	翻訳	t	直接	翻訳	t
総数	Mean	3.00	5.80	*	3.18	4.00	n.s.	2.33	3.10	n.s.
順接	Mean	0.80	1.60	n.s.	1.09	1.18	n.s.	0.60	0.57	n.s.
逆接	Mean	0.60	1.20	n.s.	0.72	0.81	n.s.	0.66	0.97	n.s.
添加	Mean	0.60	1.60	n.s.	0.81	0.81	n.s.	0.33	0.50	n.s.
対比	Mean	0.20	0	n.s.	0.36	0.18	n.s.	0.40	0.21	n.s.
同列	Mean	0.60	1.00	n.s.	0.36	0.36	n.s.	0.26	0.71	n.s.
転換	Mean	0	0.40	n.s.	0	0.09	n.s.	0.06	0.07	n.s.
補足	Mean	0.20	0	n.s.	0.18	0.18	n.s.	0	0.14	n.s.

表6は接続詞の使用の平均値と平均の差のt検定結果を示している。直接作文と翻訳作文を比較すると、第1回目、2回目ともに、どの能力群も概ね翻訳の方が、接続詞の数が多いという結果になった。t検定の結果、有意差が見られたのは、第1回目の場合は中位群と下位群、第2回目の場合は上位群だった。しかし、接続詞別に見た場合、第1回目中位群の「順接型」を除き、有意差はなく、全体を説明する特徴的な傾向は見出せなかった。

以上の結果から、L1使用は文の構造にも影響を与えること、特に下位群における従属節に翻訳の効果がみられることがわかった。これは質的分析における結果、すなわちL1使用は質的構成要素の「形式」に効果があったことと一致する。また、直接作文では「並列節」が他の従属節より使われる傾向にあり、「並列節」の中でも「て形」が高い頻度で使われていた。一方、翻訳作文では論理関係を明確に示す「が」「ても」「ため」がより使われる傾向にあった。そして、使用頻度は高くないものの、直接作文には出現せず、翻訳作文にのみ現れた従属節が存在し、従属節の難易度という観点から見ると、それらは高いレベルの従属節であった。さらに、接続詞について見てみた場合も、従属節と同様どの能力群にも翻訳効果が見られた。しかし、直接作文と比べて、翻訳作文の場合にある特定の接続詞が多く使用されるといような傾向は見られなかった。以上から、翻訳作文に比べ、直接作文の場合は、さまざまな従属節を使って文意をより論理的に表現する努力を行うよりむしろ、その代用としてよ

り単純な言語形式が使われる傾向にあると考える。Uzawa & Cumming (1989) は、外国語の産出過程では、L2の制約のために「作文水準を下げるストラテジー(Lowering the Standards)」が働いていると報告している。直接作文の場合は、この「作文水準を下げるストラテジー」が使用され、より単純な言語形式が優先的に使用されたのではないだろうか。

## 5. まとめ

本調査では、中国語をL1とする上級日本語学習者31名を対象に、能力群別にL2作文産出においてL1使用が及ぼす効果について検討した。調査の結果、以下のことが明らかになった。

作文の質に関する分析では、質の構成要素である「内容」については上位群に、「形式」については中位群と下位群に特にL1使用の効果が観察された。質の構成要素に影響を与えているのは、日本語能力と作文プロセスの両方であり、実施回数の影響を受けないことがわかった。

作文の量的に関する分析では、「流暢性」と「文の構造」の観点からL1の効果を分析した。その結果、文の「流暢性」については、いずれの能力群においても、「総文節数」、「文の数」とともに翻訳作文の方が直接作文より産出量が多かった。さらに、「総文節数」と「文の数」は作文プロセスと実施回数の影響を受けること、「一文中の平均文節数」については、日本語能力、作文プロセス、実施回数の3要因が結びついていることがわかった。「文の構造」については、いずれの能力群においても、「並列節」は翻訳作文より直接作文の方が多かったが、一方「副詞節」「連体節」「補足節」については、直接作文より翻訳作文の方が多く、L1使用が文の構造にも影響を与えていることがわかった。

## 6. おわりに

本研究では、板井(2005)に続き、中国人上級日本語学習者を対象に、L2産出におけるL1介入の効果を検証した。その結果、同じ中国人学習者を対象とした石橋(2005)の結果とは異なり、板井(2005)と同様の結果、すなわちL2の能力が上級レベルであってもL1使用は効果があること、しかし言語能力、作文プロセス及び実施回数により効果に差があることがわかった。つまり、L2のプロセスにおいてL1とL2の間には相互作用が存在するのである。

板井(2005)では、L1で獲得した知識を使用する課題とL2で獲得した知識を使用する課題では、L2産出におけるL1使用の効果が異なることを示した。本研究では、板井(2005)とは課題状況を変え、L1で書いた後翻訳しても、L2で直接書いても背景知識の差が出ないよう配慮し、比較の課題を扱った。しかし、再び量的評価において実施回数によりL1使用の効果が異なった。作文のタスクでは、結果は課題の種類や実施回数などの影響を受けるの

だと思われる。きちんとした理論構築に向けては、繰り返しこのような調査を実施し、結果を相互に比較していく必要があるだろう。今後も、課題状況を変えて、結果がどのように異なるか観察していくつもりである。

## 【参考文献】

- 石毛順子 (2005) 「韓国人日本語学習者の第二言語の作文における第一言語の効果」 日本語教育学会春季大会予稿集 : 89-94
- 石橋玲子 (1997) 「第一言語使用が第二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』 95 日本語教育学会 : 1-11
- 石橋玲子 (2002) 「第二言語習得における第一言語の関与 日本語学習者の作文産出から」 風間書房
- 板井美佐 (2005) 「日本語作文の作成過程における第一言語の関与 上級学習者を対象とした事例研究」 『日本語教育論集』 20 筑波大学留学生センター : 15-34
- 寺村秀夫編 (1990) 『ケーススタディ日本語の文章・談話』 おうふう
- 益岡隆志、田窪行則 (1992) 『基礎日本語文法』 くろしお出版
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19: 197-205
- Cumming, A. (1987). *Decision making and text representation in ESL writing performance*. Paper presented at the 21<sup>st</sup> TESOL Conversation, Miami, April.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. London : Longman.
- Ellis, R. (1994) *The study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Kamimura, T. (1996). Composing in Japanese as a first language and English as a foreign language : A study of narrative writing. *RELC Journal* 27(1): 47-69
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1994). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning* 42:2: 183-215
- Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*. 46(1): 137-174
- Ushakova, T.N. (1994). Inner-speech and second language acquisition : an experimental theoretical approach. In J.P Lantolf and G. Appel, *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex: 135-56
- Uzawa, K., & Cumming, A. (1989). Writing Strategies in Japanese as a foreign Language: Lowering or keeping up the standards. *Canadian Modern Language Review*, 46(1): 178-194
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students : Six case studies. *TESOL*

*Quarterly*, 17: 79-101