

初級学習者の自己修正の意識化

－「オーラル練習」を通して－

田中 真理

1 はじめに

第2言語学習において、特に学習者が成人の場合には、自己のアウトプット（学習者が表出した言語）を内省することによって、自己修正、あるいは改善を図ることがかなりの程度可能だと考えられる。この学習者の内省がより効果的に行われるようにするためには、学習者に自己修正を意識化させると同時に、アウトプットを修正する機会を与えることが必要であろう。

学習者の「意識」を高めるという点に関しては、これまで英語教育においてlanguage awareness (cf. James & Garrett, 1991) や consciousness raising (cf. Rutheford & Sharwood Smith, 1988) 等について論じられている。日本語教育においてはそのような論議はまだ多くないが、豊田（1991）が、これまでは教師側に学習者の発する言語を正確にチェックする能力が要求されてきたが、今後は学習者自身が自己の発する言語をチェックできるように指導していくべきではないかと提言している。

また、学習者が自己修正を図るに当っては多くのストラテジーが使われると推測される。したがって、ストラテジーの意識化についても考える必要があろう。近年の学習者及び学習者中心の教授法への注目を背景として (Nyikos & Oxford, 1993:11)、ストラテジーへの関心は、英語教育のみならず日本語教育においても急速に高まってきている。近年の代表的なストラテジー研究として知られる O'Malley & Chamot (1990) では、学習者の使っているストラテジー (learner strategy) を分析し、有効だと考えられるストラテジーは教えた方がよいとされている。しかし、ストラテジーというのは学習者が既に自ら持っているものであり、また学習者によって異なるものである。「ストラテジーを学習者に意識化させ使えるようにすること (谷口, 1991:40)」が大切なのであり、そのようなチャンスを与え、学習者個々のストラテジーの活性化を促すのが教師の役目だと思われる。

更に、コミュニケーション・ストラテジー (communication strategy) に関しては憂慮される点がいくつかある。外国人が実社会に出た場合、学習者の発話は、意味が通じれ

ば、母語話者から褒められることはあっても、ネガティブなフィードバックを受けたり (cf. Swain, 1985)、修正されたりする機会は少ない。教育現場においても、筆者は学生 (国際基督教大学) から「誤りや不自然な日本語は直してほしい」「誰も直してくれない」という声をこの数年よく聞いてきた。岡崎&岡崎 (1990:45-48) が指摘するように、コミュニケーション・アプローチのもとではコミュニケーションが成立すれば文法や発音の誤用は大きな問題ではないと考えている教師もいるようだが、これはコミュニケーション・アプローチが真に意図するところではないだろう。

コミュニケーションを成立させるためのコミュニケーション・ストラテジーは第2言語 (L2) を使用していくに当っては強力なストラテジーではあるが、コミュニケーション・ストラテジーが文の正確さを欠いたまま巧みになりすぎると、誤りが化石化 (fossilized) してしまう恐れがある。Tarone & Yule (1989:34) は Canale & Swain (1980) に倣って、コミュニケーション能力 (communicative competence) は、文法面での能力 (grammatical competence)、社会言語学的な能力 (sociolinguistic competence)、ストラテジーを使う能力 (strategic competence) の三つから成り立つとしているが、このうちの後者の二つがより発達した学習者をしばしば見受ける。つまり、コミュニケーションが非常に滑らかに進むので学習者本人も周囲の人も誤りを気につけないのだが、このような状態で中上級に進んでいくうちに誤りが化石化していくのである。それを防ぐためには、学習者にできるだけ多くのアウトプットの機会を与えることを目的とする自由会話やタスク練習のクラスと並行して、初級段階から正確さも意識させることを目的としたクラス、練習が必要なのではないだろうか。本稿の「オーラル練習」は、以上の点を考え、試みたものである。

2 オーラル練習

2-1 オーラル練習の位置付けと対象

「オーラル練習」とは、聞いて (aural)、話す (oral) ことを繰り返すことから名付けた、ラボで行う、自己修正の意識化を図る一練習方法である⁽¹⁾。今回、この練習方法は、6週間の集中講座 (1991年 ICU 夏期日本語講座、週20時間) における初級2のコース (以下 J2 と略。初級レベルは J1 から J3 まであり、J2 はその中間のコースである。cf. 田中, 1991) において行った。J2 は12名の学習者から成るが、今回、分析の対象にしたのは、そのうちの、日本での学習歴のない、来日直後のアメリカ人で、日系、中国系を除く6名 (A-F) である [表1]。母国での日本語学習歴は8カ月から2年で、C、E、Fの3名は初級文法の学習をほぼ終えている。

[表1 学習者の日本語学習歴]

学 習 者	A	B	C	D	E	F
母国での学習期間	9 カ月	8 カ月	2 年	8 カ月	1 年半	1 年半

2-2 方法

オーラル練習は、文法やドリルのクラスとは独立させ、ビデオ「ヤンさんと日本の人々」（国際交流基金日本語国際センター「ヤン」と略）をインプット（後述）に用いて行った。「ヤン」は、6週間で9話使用（1回50分）、そのうちオーラル練習の方法をとったのは5回（3、10、11、12、13話）である。オーラル練習は、LL教室を使用する。まず始めに教師が新出語彙を導入し、学習者は「ヤン」の第1回目の視聴を行う。その後、教師が内容に関する質問（各回8問）をする。学習者は、その答をテープに吹き込む。更にもう一度「ヤン」を視聴し、同じ作業を繰り返し、答の改善を目指す。答を2回録音した後、もう一度質問だけを聞き、今度はその答を筆記する（次節2-4[図1]及び（例1）参照）。ここで教師はテープと筆記の答を回収する。残りの時間で、学生からの質問を受けたり、ストーリー全体についてのフィードバックを行ったりしてクラスは終る。筆記の答は添削して返却する。テープの方は2話分まとめて個別フィードバックを行い、テープを一緒に聞く。以上がオーラル練習の方法である。

2-3 目的

ビデオの内容の理解、即ち、聴解練習に留まるのではなく、学習者に発話をさせ、修正する機会を与え、正しいアウトプットを引き出せるように学習者自身のストラテジーを活性化させることがオーラル練習の目的である。マイクを通して時間内に答えるという点では緊張を強いるが、他の学習者を意識しなくてもよいという点では情意フィルター（affective filter）を低くしていると言えよう。

2-4 オーラル練習におけるインプット・インテイク・アウトプット

インプットとは学習者の耳に入った（あるいは目に触れた）L2データ（目標言語資料）であり、インテイク（intake）とは学習者に理解され、学習者の中間言語構造にとり入れられたL2データ、つまりインプットの一部分である（Ellis,1985:127,159）。そして、インプットがインテイクになったときに習得が起こる（ibid.:159）と言われている。オーラル練習においては、インプットはビデオ「ヤン」と教師の口頭による質問であるが、インテイクは学習者によって、また質問の難易度によってその都度異なり一定ではない。

また、学習者がある量をインテイクできても、それがそのままアウトプットとして表出されるわけではなく、アウトプットにはまた別の要因が関わってくると考えられる。

オーラル練習のインプットとアウトプットを図式化すると [図1] のようになる。(以後口頭による1回目のアウトプットを(o1)、2回目のアウトプットを(o2)、筆記によるアウトプットを(w)で表す)(例1)は10話の設問2の質問と学習者Dの答である。

インプット	アウトプット
ビデオ「ヤン」1回目の視聴+1回目の質問を聞く	→ 1回目の答 oral 1 (o1)
ビデオ「ヤン」2回目の視聴+2回目の質問を聞く	→ 2回目の答 oral 2 (o2)
3回目の質問を聞く	→ 3回目の答 written (w)

[図1 オーラル練習におけるインプットとアウトプット]

(例1)

10- 2 太郎さんとヤンさんはお弁当を持って来ましたか。

D o1 はい、持って来ました。

o2 いいえ、持ってきなかった。いいえ、持ってきませんでした。ヤンさんの、ヤンさんの友達は持って来ました。

w いいえ、持ってきませんでしたけど ヤンさんのともだちは おべんとう もってきました。

この練習において正答になるということは、ビデオの内容と質問の両方に対するインテイクが行われ、その結果が正しくアウトプットされるということである。1回目の質問はビデオの視聴後に行われるので、(o1)では答えられない場合もあるわけだが(cf.例1)、今回のデータではそのような場合は比較的少なかった。(o2)は(o1)にもう一度インプットが加わって出てきたアウトプットであり、この段階ではほとんどの場合インテイクはできていると言える(できなかった場合については後述)。Sharwood Smith (1981: 166-167)は学習者自身のアウトプットがその学習者の言語処理機構へのインプットとして働くと述べているが、オーラル練習においても外からのインプットと共に、前回のアウトプットが次の回へのインプットとなって答が改善されていくと考えられる。

オーラル練習を[o1-o2-w]の順にしたのは、口頭(o)の方が筆記(w)よりアウトプットしやすく、言い直し(口頭での修正)もしやすいだろうと予想し、より内省しやすい(w)を最後に置くことで学習者自身が答をまとめられるだろうと考えたからである。[o1-o2-o3]の形式にすると方法としては一貫するが、学習者が飽きてしまうことが懸

念された。また、表出方法による違いを見る目的で[o1-o2-w]の形式にした。本稿では、(o1) から (o2) への変化及び表出方法の異なる (o) と (w) との関係をみていくことにする。

3 考察

3-1 全体的な概観

3-1-1 学習者のアウトプット (o1) (o2) (w) の特徴

まず、巻末の[資料1]より全体を概観しておきたい。[資料1]は、本稿において取り上げた学習者A～Fの口頭のアウトプットを文字化したものと筆記によるアウトプットである。口頭による1回目の答(o1)、2回目の答(o2)、3回目の筆記による答(w)と、それら3つの答の流れには次のような特徴が見られる。

1. 各学習者のアウトプットには[o1-o2-w]を通して核になっている文があると考えられる。
2. 表出量の点では、(o2)で最も多くなっているケースが多い。また、新出語彙・表現を積極的に使おうとする学習態度も(o2)で顕著に表れる(A11-5の「建設中」は新出表現)。これに対して、(w)においては、「書く」ことの時間的制約のためか、あるいは答案として残ることへの心理的な回避のためか、余分な情報を削除した核だけの文にまとめようとする傾向が見られる(A10-2; A10-7; A11-5; A12-6; D12-6)。
3. (o1)内及び(o2)内で言い直しが頻繁に行われており、最初に予想したとおり(o)のほうが(w)よりも表出しやすいことが分かる。また、モニターは(o)よりも(w)においてよく働いている(次節参照)。

3-1-2 (w) とモニター

(w)の表すものは何であろうか。ここでは(w)について考察する。口頭(o)よりも筆記(w)においての方がモニターが働くことは、吉田(1991:41)も「書く能力に関しては、書き手が全ての言語要素に対して選択権を有し、しかも、他のどのスキルよりも十分なモニター(M)⁽²⁾利用が可能である。同じ産出力(production)のスキルでも、書く能力は話す能力と違い、より言語要素の知識が必要とされる」と指摘している。本稿ではモニターを「学習者が自分のアウトプットを内省し、必要があれば修正すること、あるいはその能力(Ellis, 1985:179)」と定義しておくが、オーラル練習の(w)においても、(o1)や(o2)よりも言語要素の知識が要求されていると考えられる。更に、(w)は、最終の3回目のアウトプットに位置することから、その時点での学習者の潜在的に持

ち得る言語能力を反映したものだと考えられる。

(例2)の(o1)、(o2)では接続助詞「から」が主節の終りに付いており、これには母語(L1)の語順の干渉が認められるが、(w)においては日本語の語順になっている。

(例2)

3-7 ヤンさんは、どうしてびっくりしましたか。

B o1 ヤンさんは、びっくりして、びっくりしましたから、女の人は、営業に、営業が、います。

o2 ヤンさんはびっくりしましたから、女の人があります。会社に女の人があります。
ヤンさんはびっくりしましたから、女の人がありました。

w ヤンさんはかいしゃにおんなのひとがいたから びっくりしました。

これは学習者がモニターを働かせたからであり、潜在的には正しい語順の複文を作る能力があると考えられる。仮に口頭による答を3回繰り返し[o1-o2-o3]、(o3)を求めたとしても、表出方法が(o)である限り修正されないのか、3回目になれば正しい日本語の語順になるのかは(o1)(o2)(w)の資料からだけでは判断できないが、おそらく前者であろうと推測される。学習者Bには、これ以外にも、「ところに釣をできるところ」(B11-4)というような、L1とL2の語順が同時に表れた例がある。ちなみに、この文は(w)においては削除されている。このように、(w)においては、モニターが駆使され洗練された文に向かう一方、誤用を意識的に避けた、短い文になる傾向が強い。

3-2 口頭による答(o1)から(o2)への変化及び口頭による答(o)と筆記による答(w)の関係

3-2-1 複文化

学習者がオーラル練習に少し慣れてきた時点で、アウトプットの修正が単語単位の修正にとどまるのではなく、文構造を改善する、文をより高度にしていくという動機付けのために、複文を使ってみよう学習者を促した。そうしたところ、オーラル練習の3回のアウトプットの過程で二つの単文が一つの複文になっていく現象が観察された。例えば、(例1:D10-2)では、(o2)での二つの単文が(w)において接続助詞「けど」を用いた複文になっている。この現象を「複文化」と称すると、複文化はほとんどの場合、(o)から(w)に移った段階で起こっている。また、特に学習者Aには複文化のストラテジーが観察される。つまり、(例3)のように、(o1)ないし(o2)で接続詞「ですから」を用いて二つの単文を接続しておき、(w)において接続助詞「から」に換えて複文にするというパターンが、今回のオーラル練習全体を通して6回認められるのである。

(A13-1; 13-7; 13-8)。

(例3)

13-1 ヤンさんはどうしましたか。どんな話でしたか。

A o1 電車の中にかばんを忘れました。ヤンさんはかばんを捜していました。

o2 ヤンさんはかばんを忘れました。ですから、かばんを捜しました。店員と話しました。そして、店員はかばんを捜しました。

w ヤンさんはかばんをわすれたから、駅員と話しました。かばんをさがしました。

また、連体節等に関しても、第1回目(3話)では6名を通して正しい形では一つも認められなかったのが、回を重ねるにつれて、何人かの学生には自然に使われるようになった。なかには、最終の(w)の段階ではなく、(o1)の段階から「少し破れている地図」や「ヤンさんのかばんかどうか分かりませんから」(F13-7)という連体節や補足節を用いて答えるようになった学習者もいる。しかし、最後まで使わなかった、あるいは使えなかった学習者もいた。

3-2-2 テンス・アスペクト・文体

文構造に比べると、テンス・アスペクト・文体は修正しやすく、モニターも働かせやすいようである。巻末の[資料1]では、特に(o2)内での言い直しや(w)内での書き直しが盛んに行われている。(例4)を見てみよう。

(例4)

12-4 子供のお母さんは何をしていたんでしょうか。

C o1 子供のお母さんは買い物をした、しました。

o2 買い物をしたんです。

w まいごになった子供のお母さんはかいものをしていました。

(o1)内で文体が常体から敬体へ、(o2)でアスペクト「ている」の落ちた「んです」の使用が認められる。(w)ではアスペクト「ている」が使用されており、完全な答となっている。更に「まいごになった子供のお母さん」と連体節が自発的に使われている。

その他、[資料1]中、(o2)内の言い直しとしては、「会社の友達です、でした(A10-7)」「女の人があります→いました(B3-7)」「持ってきた。いいえ、持ってきてませんでした(例1:D10-2)」がある。(w)内では、「きれいなおんなのひとをみえま[す→した](F3-7)」等がある。また、(F12-7)は、連体節内のテンス

が(o1)で正答であったものが(o2)で誤答となり、(w)でモニターが働いたのか再び正答となっている。

3-2-3 その他

その他、多くの格助詞が(o)内において何度も言い直され(D3-1)、最終的に(w)において正答となったり(D12-6; F12-7)、自動詞と他動詞の混同(o1「見つかる」→o2「見つける」)、人名の混同(o1「みどり」→o2「岡田」)、同じ構成要素を持つ漢語の混同(o2「店員」→w「駅員」)(例3:A13-1)等が修正されたりしている。また、(例5)では、ビデオからの直接引用を自分の言葉で言い直し、複文で答えている。

(例5)

11-3 山本さんは、どうして「困ったよ。」と言いましたか。

A o1 山本さんは英語が話せませんよと言いました。山本さんは英語が話せないから困っています。

w 山もとさんは英語が話せませんから、こまっています。

以上が、オーラル練習において改善されていった点である。

3-3 アウトプットの改善とインテイクの困難な点

3-3-1 アウトプットの改善

5回のオーラル練習の(o1)→(o2)における変化を内容理解の面と構文面から検討し、改善の認められたもの、変わらないもの、逆に評価の下がるものの3段階に分けて評価してみた。(o1)→(o2)における変化において評価の下がったものは、32問中(総問題数は39であるが、11話の7問は[o1-w]の2回のアウトプットである)、学習者A: 1; B: 1; C: 0; D: 2; E: 2; F: 1の合計7(32問×6名=延べ192問中)であり、その他は何らかの改善が認められた。更に、(o)と(w)を比較し(o)より(w)の評価の低いものを調べてみると、39問中、A: 0; B: 3; C: 4; D: 1; E: 0; F: 1の合計9(39問×6名=延べ234問中)である。その他は(w)の方が高い。したがって、全体的には(o1)→(o2)の過程で評価の下がったのは3.6%(7/192)、(o)より(w)の評価の低いものは3.8%(9/234)で、ほとんどの場合に、自己修正、改善が認められ、内省が行われていると言える。

次に、6名の学習者に共通して改善が顕著に認められた設問の種類を調べてみると、理由や、説明、要約を求めるものであった。誰、何などを問う設問やYes/No疑問文では、基本的には質問文を繰り返せばよいのであるから、(o1)では質問文のインテイクがで

きていないために誤答することがあっても、(o2)では正答となる確率が高い。一方、理由や人間関係の説明、話の要約を求める場合には、インテイクができていても、学習者が自分で文を作らなければならないので、アウトプットを改善していく余地がある。言い替えば、前者の設問は理解力 (comprehension) に関係し、後者の設問は産出力 (production) に関係する。アウトプットを修正していくという意味では後者の練習が有効なわけであるが、それだけ学習者に緊張を強いるわけでもあるから、全体としては易しい設問も含まれていたほうがよいと言えよう。

3-3-2 インテイクの困難な点

改善の見られなかった場合は少ないが、最後まで正答の得られなかったものもある。その一つは、設問中に未習文型が含まれていた場合である。設問は「ヤンさんの手帳には何か書いてありますか」であるが、「～てある」は未習文型であった。アウトプットに「書いてある」と出たのは既習であったF1名で、残り5名の答は(o) (w)とも「書きました／書いています／あります／入っています」であった。また、設問「ヤンさん達はいつごろ芦ノ湖に着く予定ですか」(10話-3)は学生の要望により[o1-o2-o3-w]の4回のアウトプットのチャンスを与えたが、あまり改善が見られず、最終的に正答に近い形になったのは2名だけであった。その原因を検討してみると、設問中に固有名詞「芦ノ湖」が含まれていたからではないかと推測される。「芦ノ湖」はビデオ視聴前に他の例も挙げて導入しておいたが、問題文中に聞き取れなかったようである。

これらの例は、未習文型の音声だけからのインテイクや聞き慣れない固有名詞のインテイクの難しさを示していると言えよう。当然のことながら、インテイクが行われないと、アウトプットの修正や改善に結びつかない。

3-4 コミュニケーション・ストラテジーに関して

オーラル練習では、学習者はマイクに向かって話すわけだが、教師を聞き手に想定してのコミュニケーション活動が観察された。「そうですね」と同意を求めたり、「...ですね／よ」と終助詞を用いたり、「四つ言ってください」という指示に対して、「よっつ?」と問い返したり、慣れてくるとリラックスして口頭によるアウトプットを楽しんでいたようである。

オーラル練習において認められたコミュニケーション・ストラテジーとしては、language switch (Tarone et al.,1983)がある。例えば、(o1)においてはL2で表すことができずL1で表出されていた語句「introduction」が、(o2)ではL2「紹介」で表されている(A3-8)。また、(B3-8)のように、L2の語句が思い浮かばなかった場合には「たとえば(例えば)」と言ってL2の他の言葉で説明しようとする代償のス

トラジェー (compensatory strategy) (cf. Faerch & Kasper, 1983:39) が使われている。更に、コミュニケーション・ストラジェーが巧みになってくると、当初意図した表現を遂行することを回避して他の表現に切り換えたりしている。(例6)では、(o2)で言いたかったことを遂行するのをあきらめ、(w)で他の表現、即ち代償のストラジェーを使っている。

(例6)

13-7 駅員は、ヤンさんに、なぜいろいろな質問をしましたか。

Do1 あーん、駅員はなぜ、をたくさんきいて...から、たぶんヤンさんは本当にヤンさんじゃない(笑い)

o2 あー、駅員にはヤンさんに 多分、はい、ヤンさんは、あ...ヤンさん、本当にヤンさんじゃないと思います。

w えきいんはヤンさんをしていませんから。このかばんは たぶん ほかの人のかばんでしょう。

これらのコミュニケーション・ストラジェーは第2言語でのコミュニケーションにおいては重要なストラジェーであり、それをうまく使えるようになったことは大きな進歩である。更に言語能力の向上に結び付けるためには、代償や回避する前の、最初に意図した語句や表現を確認しておくことが肝要だと考えられる。オーラル練習においては、教師とのフィードバックの際に、これらをテープを聞きながら確認した。

4 おわりに

本稿のオーラル練習はこれまで初級において2回、中級において2回、合計4回行ったが、学習者からはチャレンジングで役に立つという評価が多かった⁽³⁾。その一つの理由は練習の目的を示すことにより、学習者が自分で自分の文を改善していくのだという意識を持ったことだろう。また、教師との個別フィードバックの際に、テープに吹き込まれた答が回を重ねるにつれよくなっていくことを実感できたからだろう。実際、学習者は自分のテープを聞いてかなりの部分を自分で修正することができた。また、テープの(o)と筆記の(w)を比べて自己修正、自己評価を行っている学習者もいた。

第1回目(3話)から第5回目(13話)までには、反応の速さ、流暢さが身に付いたのに加え、文体、テンス・アスペクト、格助詞に対して注意を払うようになったこと、また、構文面でも複文や連体節への意識が高まっているのが観察された。

各学習者のアウトプットの核になる文が(o1) (o2) (w)において基本的に同じであることは既に述べたが、その文は、おそらく、その時点での学習者の潜在的な言語能力

(構文力)に近いものだと思われる。学習者の心理的な面から考察すると、(o2)でリラックスしてアウトプットの量が増え、(w)ではモニターを働かせ、誤用を避けた安全圏内の核になる文に落ち着くと言える。このように学習者が自己のアウトプットを内省し、それを新たなインプットとして修正を繰り返すことによって、第2言語は習得、学習されていくのではないだろうか。

成人を対象とする第2言語学習においては、学習者自らが自己の持つストラテジーを使って、あるいは開発しながら自己修正に向かっていくという、自己修正のプロセスの意識化が大切であり、そのためには、コミュニケーション能力を発揮できる場を与えながらも、言語能力をも要求する練習が必要であろう。

(注)

- (1) この方法は(田中・池田,1990)における中級後期の聴解練習の初級での試みである。語彙力・文法知識を補う意味でビデオを使用した。
- (2) 広義の一般的なモニターではなく、Krashen (1982) のより限定されたモニター(学習者は、言語学習の過程で学んだ「意識的」な規則を使って、自らの言語が間違っていないかどうかをチェックすることが可能であり、これが言語の編集機能であるモニターであるとする)を、吉田はEllis (1985) にならい「大文字のMのモニター」としている。
- (3) 緊張を強いられることをむしろチャレンジングであるとするアメリカ人の学習スタイルがオーラル練習の方法とうまく結び付いた可能性のあることも考慮しなければならないだろう。

本稿をまとめるに当って、川村よし子氏、田部井圭子氏、館岡洋子氏、編集委員の方々に貴重なコメントをいただいた。感謝の意を表したい。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990) 日本語教育学会編『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 田中真理(1991)「ICU夏期日本語講座 日本語2-A コース概要」『ICU夏期日本語講座論集8』国際基督教大学夏期日本語講座, 26-35.
- 田中真理・池田裕(1990)「聴解練習と理解の過程」『ICU夏期日本語講座論集6』国際基督教大学夏期日本語講座, 83-93.
- 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業: 学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』75号, 37-50.

- 豊田悦子 (1991) 「モニター能力養成を目指した話し方指導」 『日本語学校論集』 18号
東京外国語大学外国語学部附属日本語学校, 161 - 180.
- 吉田研作 (1991) 「外国語学習とモニター利用」 『日本語教育』 73号, 33 - 43.
- Canale, M. & Swain, M.(1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1 - 47.
- Ellis, R.(1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch,C. & Kasper,G.(1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch & Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London:Longman.
- James, C. & Garrett, P. (Eds.)(1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Krashen, S.D.(1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford:Pergamon Press.
- Nyikos, M. & Oxford, R.(1993). Factor analytic study of language-learning strategy use:Interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern language journal*. 77(1), 11 - 22.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A.U.(1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. & Sharwood Smith, M. (Eds.)(1988). *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury house publishers.
- Sharwood Smith, M.(1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, II, 159 - 69.
- Swain, M.(1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development. In S.M.Gass. & C.G.Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. New York: Newbury house publishers.
- Tarone, E., Cohen, A.D. & Dumas.G.(1983). A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. In Faerch & Kasper (Eds.) (1983)
- Tarone, E. & Yule, G.(1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.

[資料1：学習者のアウトプット例]

o1, o2: oralによるアウトプットの1回目、2回目で、録音テープを文字化したもの

w: writtenによる3回目のアウトプットで、学習者の答案のママ

[X→Y]: 学習者のwrittenにおける修正の再現 [X→φ]: 削除 [φ→Y]:付加

[例] 3-8: 「ヤン」3話の設問8

下線: 本文でとりあげた箇所

[注1] 11話はo1とwの2回のみアウトプットである。

学習者A

3-8 みんなは、何をしていますか。

o1 みんなは、Oh, introductionをしています。

o2 みなさんは、紹介しています。

w しょうかいをしています。

10-2 太郎さんとヤンさんはお弁当を持って来ましたか。

o1 太郎さんとヤンさんは、お弁当、あー、とってきました。

o2 いいえ、太郎さんと、太郎さんとヤンさんは、お弁当を持って行きませんでした。けれども、岡田さんは、お弁当を持って行きました。

w いいえ、たろうさんとヤンさんは お弁当を持って行きませんでした。

10-7 ヤンさんと太郎さんと岡田さんの関係について、説明してください。

o1 ヤンさんと太郎さんと女の人の関係は、友達です。友達でしょう。ヤンさんと女の人は、同じ会社で働きます。

o2 ドライブの前に、ドライブの前に、ヤンさんと岡田さんは、会社の友達です、でした。けれど、今、いい友達でしょう。いい友達です。はい、いい友達でしょう。

w いま、たろうさんとヤンさんとおかがさんのかんけいは いい友達です。

11-3 山本さんは、どうして「困ったよ。」と言いましたか。

o1 山本さんは英語が話せませんよと言いました。山本さんは英語が話せないから困っています。

w 山もとさんは英語が話せませんから、こまっています。

11-5 ここから駅まで、どのくらいかかりますか。

o1 あ、建設中のマンションから、駅まで、駅まで5分ぐらいです。

w えき [は→まで] 五分ぐらいです。

12-6 ヤンさんも何か買いましたか。

o1 ヤンさんは何も買いませんでした。

o2 ヤンさんは何も買いませんでした。加藤さんの奥さんの買い物を運びます。

w ヤンさんは何も買いませんでした。

13- 1 ヤンさんはどうしましたか。どんな話でしたか。

o1 電車の中にかばんを忘れました。ヤンさんはかばんを捜していました。

o2 ヤンさんはかばんを忘れました。ですから、かばんを捜しました。店員と話しました。そして、店員はかばんを捜しました。

w ヤンさんはかばんをわすれたから、駅員と話しました。かばんをさがしました。

13- 7 駅員は、ヤンさんに、なぜいろいろな質問をしましたか。

o1 うーん。ヤンさんのかばん、あー、本当....あー 知りたい....知りたかったです。ですから、たくさん質問をしました。

o2 員はヤンさんの本当のかばんを知りたかった.....ですから、たくさん質問をしました。

w 駅員はほんとにヤンさんのかばんをしりたかったから、たくさん しつもんをしました。

13- 8 最後に、ヤンさんはサインをしましたか、それはどうしてですか。日本人もサインをしますか。

o1 いいえ、あ、はこを、はんこを、はんこがあります。ありません。ですから、サイン....。

o2 ヤンさんははんこがありませんでした。日本人はいつもはんこがあります。ですから、ヤンさんはサインをしなければなりませんでした。

w ヤンさんは はんこうをもっていないから、サインをしました。日本人は いつもはんこうをもっています。

学習者B

3- 7 ヤンさんは、どうしてびっくりしましたか。

o1 ヤンさんは、びっくりして、びっくりしましたから、女の方は、営業に、営業が、います。

o2 ヤンさんはびっくりしましたから、女の方がいます。会社に女の人があります。ヤンさんはびっくりしましたから、女の方がいました。

w ヤンさんはかいしゃにおんなのひとがいたから びっくりしました。

3- 8 みんなは何をしていますか。

o1 みんな仕事をしました。営業に仕事をしました。今は....。

o2 みんなは....分かりません。

w みんなはイントローをしました。たとえば、「わたしはヤンです」といっていました。

11- 4 建設中のマンションの屋上から何が見えましたか。

o1 富士山と駅と、ところにつりをできるところ見えます、見えました。

w ふじとえきが見えました。

学習者C

12- 4 子供のお母さんは何をしていたんでしょうか。

- o1 子供のお母さんは買い物をした、しました。
- o2 買い物をしたんです。
- w まいごになった子供のお母さんはかいものをしていました。

学習者D

3- 1 ヤンさんは何をしていますか。

- o1 郵便局へ行っています。郵便局へ捜しています。
- o2 ヤンさんは鈴木さんに郵便局へ、えー、郵便局を捜し、ヤンさんは郵便局へ捜しています。
- w やんさんは ゆうびんきょくを さがしています。

10- 2 太郎さんとヤンさんはお弁当を持って来ましたか。

- o1 はい、持って来ました。
- o2 いいえ、持ってきなかった。いいえ、持ってきませんでした。ヤンさんの、ヤンさんの友達
は持って来ました。
- w いいえ、持ってきませんでしたけど ヤンさんのともだちは おべんとう もってきました。

12- 6 ヤンさんも何か買いましたか。

- o1 ヤンさんも 何も買いませんでした。
- o2 いいえ、何も買いませんでした。でも、スートを買いました。ヤンさんのお母さんはスート
を買ってあげました。
- w いいえ、ヤンさんは 何も 買いませんでした。

13- 7 駅員は、ヤンさんに、なぜいろいろな質問をしましたか。

- o1 あーん、駅員はなぜ、をたくさんきいて...から、たぶんヤンさんは本当にヤンさんじゃない
(笑い)
- o2 あー、駅員にはヤンさんに 多分、はい、ヤンさんは、あ...ヤンさん、本当にヤンさんじゃ
ないと思います。
- w えきいんはヤンさんをしていませんから。このかばんは たぶん ほかの人のかばんでしょ
う。

学習者F

3- 7 ヤンさんは、どうして、びっくりしましたか。

- o1 ヤンさんは あの また 女の人を見えますから。
- o2 あの、ヤンさんは、女の人を見るから、びっくりしました。あの、同じ女の人と、あの、す

みません。

- w きれいなおんなのひとをみえま [す→した]。にかい みえま [す→した]。まえにおなじ女の人 [φ→を] こうしゅでんわで みえました。

12- 7 デパートには、いろいろべんりなサービスがあります。ヤンさんが便利だと思ったサービスは何ですか。

- o 1 ヤンさんは便利だと思ったサービスは配達です。
o 2 ヤンさんが便利だったと思ったサービスは配達です。
w ヤンさんが便利だと思ったサービスは配達です。

13- 7 駅員は、ヤンさんに、なぜいろいろな質問をしましたか。

- o 1 あー、あー、駅員、ヤンさんのかばんは、ヤンさんのかばんかどうか、わかりませんから、質問をききました。
o 2 駅員は、ヤンさんのかばんかどうか分かりませんから、あー、いろいろな質問をききました。
w 駅員は、このかばんは、ヤンさんのかどうか分かりませんから、いろいろしつもんをききました。