



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	中級学習者のスピーチ学習での試み : スピーチ原稿の自己訂正
Author(s)	石島, 満沙子
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 4, 133-148
Issue Date	2000-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45592
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC004_009.pdf



中級学習者のスピーチ学習での試み

－スピーチ原稿の自己訂正－

石 島 満沙子

要 旨

外国語学習において学習者が自分自身の学習を省みて、客観的にどのような状況にあるか評価し、修正を行う自己評価能力を育成していくことは学習の進展に大きく関わってくると思われる。本稿では自己訂正能力の向上を図るために実施されたスピーチ学習での試みを報告する。また、活動後に行ったアンケート調査により学習者が訂正活動に対しどのように認識しているかも探った。

その結果、学習者はある程度自己訂正が可能であるが、その範囲は見付けられた誤りの訂正に限られている。訂正項目として提示した中で「段落、構成」と「い／な形容詞」については訂正可能、またはほぼ習得できている。「語彙」については学習者の気付きがなく訂正できていない。特に不適切な語彙選択が多くみられた。訂正活動に対するアンケートで学習者は「客観的に自分の日本語を見ることができる」とその有効性を認めていた。

以上のことから、学習者が自己訂正できる範囲をさらに拡充できるように確実な知識を定着させること、また、学習者が意識的に自分の学習を評価できるような教室活動を強化していくことが今後の課題であろうとの示唆を得た。

【キーワード】 口頭表現、スピーチ学習、スピーチ原稿、自己訂正、不適切な語彙

1. はじめに

第二言語の習得過程において学習者が自分自身の学習状況を客観的に評価し、修正を行い更に学習をすすめていくための自己評価能力の重要性に関して多くの研究がなされている（小宮1991、石橋2000）。筆者もその能力育成の必要性を感じ、学習者に教師依存ではなく、積極的に自分自身の

学習を省み、調整していこうとする意識を生じさせるような教室活動を試みている。本稿ではその中の一つとして行った「スピーチ学習」について報告する。

一般的に口頭表現クラスで学習するスピーチは直接聞き手との相互作用によって進行する会話や討論等の口頭表現とは異なる。会話や討論はある程度は事前に準備をすることができても、学習者自身の発話は聞き手によってその方向性が変わってくることから事前に訂正することは殆ど不可能である。一方、スピーチは学習者個人の活動が多く、学習者はスピーチ実施前に、かなりの部分を個人で作り上げておくこと（自己訂正）ができる。スピーチを行うまでの産出過程を「聞き手をイメージし原稿をかく→原稿の読み返し（推敲）→原稿を音読し、音声面でのチェックとスピーチ時間の長さのチェック→スピーチ」と捉えると学習者にはその間、2回の異なった自己訂正、つまり、原稿レベルでの訂正と音声レベルでの訂正の機会が与えられることになる。今回、この2回の異なった訂正活動を意識的に教室活動に組み入れることにより、学習者の自己訂正能力の向上が図れるのではないかと考えた。

そこで、実際に中級学習者がスピーチ学習の中で第1回目の自己訂正（原稿の推敲）をどのように、どの程度行っているのかを調べてみた。また、授業後に行った意識アンケートの結果から学習者が自己訂正活動に対しどのような認識をもっているのかも探った。併せてこの活動が将来的に学習者の自己評価能力の向上に繋がるような教室活動になっているのかも調べてみる。

2. 先行研究

スピーチは口頭表現クラスの学習項目の1つになっている。よりよいスピーチをするために事前に原稿とその音声面での準備が必要である。原稿を準備する活動は文の推敲をするという点では作文学習と同じである。そこで作文における推敲能力と推敲過程で学習者が自分が産出した言語表現を正しいかどうかチェックする能力（モニター能力）に関する先行研究を見ておく必要がある。

2.1 初級学習者の作文の推敲能力について

小宮（1991）は「推敲による作文指導の可能性」の中で教師からの援助

を3段階に分け、調査を行っている。調査1では作文を書いた後の読み返しによる自由訂正の結果は可能であったが発見された誤りの数は少なかったこと、調査2では推敲基準を用いたところ新たな誤りが見つかり、推敲が促されたこと、調査3では教師に指摘された誤りを訂正できること、がわかり、学習者による誤りの発見と訂正はいずれも正確であったと述べ、作文指導の可能性を示した。調査1と2で学習者が正確に訂正した誤りはそれぞれ20箇所、32箇所、調査3で教師が指摘した誤りの142箇所との合計は194箇所であった。誤りは4種類に分けられ、「行末の欠落（前行の最後と次行の内容が続かず、その間に語句が落ちたように見える現象をいう）」5、「表記の誤り」72、「文法の誤り」113、「文体の誤り」4で、数のうえでは表記と文法が中心だが、質の面からは行末の欠落が興味深いとしている。また、その指導は推敲基準を用いた提出前の推敲と、教師の指摘に基づき訂正する提出後の推敲に分かれるとし、学習者に誤りは学習過程において表れる自然なものと認識させることが大切であると述べている。

2.2 モニター能力の重要性について

推敲過程で学習者が自分の産出した言語表現が正しいかどうかをチェックする能力、すなわちモニター能力が言語学習において重要であるという視点から、石橋（2000）は「日本語学習者の作文におけるモニター能力ー産出作文の自己訂正からー」でモニターの働きを分析している。結果は①モニタリングによりおかしいと気付いた箇所にはかなりの程度正確に自己訂正が可能である、②モニタリングによる自己訂正の水準は大半が表層レベル（表記や文法等の形態上の訂正、テキストの内容に影響しない訂正）であり、テキストレベルに及ぶ訂正は殆どなかった、③モニタリングによる自己訂正は日本語能力が関連しており、能力が高くなるほど適切な修正が多く行えた、としている。また、作文力と自己訂正の頻度には有意な関連は認められなかったと報告している。

小宮、石橋の両者が報告している「学習者の誤りの発見と訂正はいずれも正しい」、「学習者はおかしいと気付いた箇所にはかなりの程度正確に自己訂正が可能である」は興味深い。学習者が誤りを発見できるということはそれについての正しい判断基準（知識）をすでに持っていることにほかならず、教師は訂正活動を意識的にさせることにより、学習者が誤りを見

過ごさないよう習慣付けの活動をさせていくべきであろう。

また、小宮は初級レベルでの誤りの発見はチェック項目を提示したり、教師からの指摘があれば、さらにその数が多くなるとの指摘をしており、中級学習者のスピーチ原稿の訂正活動にもその示唆は有効であろうと思われる。さらに、発見し易かった誤りは数的には小宮、石橋の両者とも内容に関わるような訂正は少なく、表記と文法が中心の表層レベルであったことも、正誤の判断基準が明示的であることから当然の結果ではないだろうか。

3. 調査対象授業の概要

調査対象の「スピーチ学習」は北海道大学留学生センターで開講している全学向け日本語補講コースの中級口頭表現3のクラスで実施したものである（中級口頭表現クラスは3つのレベルに分けられ、その中で一番上のレベルのクラスが「中級口頭表現3」と呼ばれている）。

3.1 調査の目的

調査の目的は中級学習者が自分のスピーチ原稿を準備する段階でどのような誤りや不適切な所に気付き、どのように、どの程度自己訂正、または改善できるかを探ることである。

3.2 調査対象学習者と「スピーチ」の内容

学習者：北海道大学留学生センター全学向け日本語コース、中級口頭表現「3」クラスの履修者11名

国籍と学習歴：イギリス1名（学習歴1.5年）、ウクライナ1名（5年）、台湾1名（1.5年）、中国1名（4年）、パラグアイ1名（日系、自宅での日本語使用のみ）、ブラジル2名（日系、2.8年）、韓国4名（0.5～2年）

スピーチのテーマ：専門について／スピーチの時間：3～5分

スピーチ学習の流れ（90分授業）：

- ①授業の時に各自用意したスピーチ原稿を項目に沿って自己訂正する。訂正項目は段落、文法（接続・助詞・動詞・形容詞）、語彙。（20分）

個人活動

90分

- ②LLを使用して各自②で訂正したスピーチを録音する。

授業

③録音した自分のスピーチを聞いて、誤りを訂正したり、おかしいと思った所を改善する。

④訂正、改善されたスピーチをもう一度録音し、それを聞き更に訂正を加え、録音する(20分これを繰り返す)。

⑤1人ずつスピーチをし、ビデオ録画する。(50分)

⑥時間内で教師、話し手、聞き手が簡単なフィードバックをする。

⑦全般的なフィードバックは次回の授業(90分)で行う。

前述のようにこのスピーチ学習には原稿を自己訂正する過程と自分のスピーチを録音して、音声で自己訂正する過程の二箇所ある。原稿を自己訂正する過程は授業の流れ前に自宅で行う自由な訂正と①で行う授業中の訂正活動があるが、その内、①の活動から得られた結果を今回の調査対象とした。

3.3 調査の方法

学習の流れの①の活動時間は90分授業の内の始めの20分である。事前に学習者に配布したスピーチ原稿の準備シートは以下のようなものである(図-1)。初級学習者においては推敲項目を提示したほうが誤りの指摘を促すという小宮(1991)の報告を踏まえ項目を提示した。まず、スピーチの談話構成を気付かせるために「段落」、文法項目として「接続」、「助詞」、「動詞」、「い/な形容詞」、スピーチの流れのなかの適切な語彙の使用への気付きを促すために「語彙」の計6項目を提示した。

図-1 スピーチの準備シート

題 [専門について] 名前 ()						
番号	文	接続	助詞	動詞	い/な形容詞	語彙

学習者はクラスの前にこの準備シートの「文」の所にスピーチ原稿を書いておく。書き方は1文ごとに番号をつけ、改行する。段落では1行あけ

る。

授業中、学習者は準備したスピーチ原稿を1文ずつ各項目に沿ってチェックをし、気付いた誤りやおかしいところを訂正、改善する。

教師からは次のような説明を加えた。

「段落」では全体の構成を考え、文の提出順序、段落の変更や訂正がないかを調べる。

「動詞」では主語と動詞の整合性、自・他動詞、テンス、アスペクト、動詞の形（て形等）を調べる。

4. 実施結果

表-1は学習者A～Kが各自の原稿の中の誤り、または不適切なところに気付き、自己訂正、または修正した箇所を表し、表-2は学習者が気付かなかった誤り、または不適切な箇所を表している。

表-1 学習者が誤り/不適切な所を取出し、訂正/修正した箇所

() は取り出したが訂正できなかったことを表す

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	合 計
段 落												
接 続												
助 詞				1	1	1	3					6
動 詞			1	2		4	1		(2)			8 + (2)
形容詞					1	1						2
語 彙				2		1			1			4
合 計			1	5	2	7	4		1 + (2)			20 + (2)

表-2 学習者が誤り/不適切な所に気付かなかった箇所

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	合 計
段 落			1		1							2
接 続	1	1	2		1	3						8
助 詞	2	2		2	1	5			3		1	16
動 詞	3	1		3	1	8	1		2			19
形容詞	1											1
語 彙	5	2	2		4	5	3	1	4	1	5	32
合 計	12	6	5	5	8	21	4	1	9	1	6	78

表-1、表-2の結果から次のこと(①~⑧)が明らかになった。
まず、全体的に見ると

①学習者が気付いた誤りは22箇所、そのうち20箇所は訂正でき、2箇所は訂正できなかった。教師が見付けた誤り、つまり学習者が気付かなかった誤りは78箇所であった。

②表-1で学習者A、B、H、J、Kの5名が誤りを取りだしていないことが目立つ。学習者H、Jの2名は気付かない誤りはそれぞれ「語彙」の項目に1箇所と少ない。A、B、Kの3人には気付かない誤りがそれぞれ12、6、6箇所と多くあった。

つぎに、構成、内容についての修正または訂正を行う「段落」を見てみる。

③「段落」は学習者が修正、変更した箇所はなく、教師が修正した箇所2箇所であった。

「文法」や「語彙」の項目は

④「接続」については学習者全員が誤りを取り出していなかった。しかし、半数弱の学習者(A、B、C、E、F)に1~3箇所の気付かない誤りがあった。

⑤「助詞」では学習者D、E、F、Gは気付いた6箇所の誤りを全て自己訂正している。それにより学習者Gの助詞の誤りはなくなった。しかし、学習者D、E、Fには依然として気付かなかった誤りがそれぞれ2、1、5箇所残った。「助詞」全体で学習者が気付かなかった誤りは16箇所あった。但し、学習者C、H、Jは「助詞」に関しては誤りがない。

⑥「動詞」は「助詞」より自己訂正箇所(8箇所誤りを見付けてたが未訂正箇所が2箇所)も、気付かなかった誤り(19箇所)も多かった。学習者Iは誤りに気付いたが訂正できなかった。学習者D、F、Gは気付いた誤りを自己訂正しているが、気付かない誤りも見られた。学習者Cは自己訂正によって誤りがなくなった。学習者H、J、Kには誤りはなかった。

⑦「形容詞」は学習者Aに見付けられなかった誤りが1箇所あった。学習者E、Fは各1箇所の誤りを自己訂正している。その他の学習者に誤りはない。

⑧「語彙」については学習者Dが2箇所、学習者F、Iがそれぞれ1箇所訂正したが、学習者Dを除いた全員に気付かない誤りがみられた。その数が5箇所という学習者も3名、4箇所の学習者も2名と他の項目に比べ

多さが際立っている。

5. 自己訂正活動に対するアンケート結果

授業が終わった後に「スピーチ学習」についてアンケートを行った。授業前のスピーチ原稿の準備、および授業内での原稿訂正活動に対し、学習者11名（学習者A～K）は次のように回答している。

1) どのように原稿を用意しますか。（3択）

①大体話す順序を考えて、全体的なイメージして、書く 9名

（内1名は英語で順番を考えて、全体をイメージして書く）

②思いついた順に書く（書き終わってから順番を考え訂正する） 1名

③その他（全部アイディアを書き出した後順番、文法の整理） 1名

2) 書くとき気を付けていることがありますか。（自由回答）

（回答は原文ママ）

A：一番しんばいすることは、表現を直接英語からほんやくしたらほしかった意味が見えるかどうかと言うことです。

B：なるべく正しい日本語を使うことはその時によく念を押しています。

C：スピーチ原稿だったら、「一ます」形に気をつける。論文だったら、「である」形にきをつける。

D：日本語らしい日本語で書こうとしている。

E：文法的に正しいかどうかということ。

F：はい。じょうしの使い方はむずかしいので、気をつけています。

G：はい。助詞の使い方や接続の使いかたを出来るだけ気をつけてみました。それで、丁寧な所を気をつけました。

H：助詞、句点、読点、文法があります。

I：文末表現、文法、語彙

J：出来るだけ多くのごいを使うとか、同じ単語をあまり繰り返さない用に気を付けています。

K：話す順番で全体的なないようの流れを考えました。助詞も、

3) 書き終わってから原稿を読み返しますか。その理由は。（原文ママ）

A：はい：うっかりした間違いを見つけるためです。

B：はい：日本語の表現がまだ不自由ですから読み返しによって多少でもそのまちがいを改めようと思います。

C：はい：まちがいをなおすために。

D：はい：正しい日本語で書かれたかを確認するためです。

E：はい：間違った部分がありましたら、校正をするために2回ぐらい読みました。

F：はい：まちがいをみつけるためだ。

G：はい：文法について助詞や接続を調べました。それで、スピーチなので丁寧な表現も調べました。

H：はい：まちがいだらけだから

I：はい：ー

J：はい：絶対直す所ありますから。

K：はい：まちがったことがきつとありますから。

4) 授業中に訂正項目を見ながらチェックすることは役に立ちますか。その理由は。(回答は原文ママ)

A：はい：役に立つと思います

B：はい：自動詞または他動詞、ことに言葉づかいなどには役に立ちます。

C：はい：日本語で書いたものをよくわかるようになりました。少しぐらい。

D：はい：こまかいところまで気をつけていますから。

E：はい：正しい日本語を習うために。

F：はい：ー

G：はい：スピーチをする前にクラスで私達の原稿を直したことはとてもよかったと思います。

H：はい：直してもらうことができるから。

I：はい：自分がなかなか間違ったところを気づけられないです。

J：はい：チェックのしかたを一つ覚ええましたから。

K：はい：主語と術語がねじれてないようになったのが～。それと形容詞

5) 自分で自分の原稿をチェックできましたか。その理由は。(原文ママ)

A：はい／いいえ：できますが、もう完全にわかっている表現しか使わなかったらげんかひが多すぎるだろと思って、いつもはっきりわからないことも使ってもことにします。特にそのことの中に間違いが多いのです。

B：はい：多少できると思いますがまだまだです。これからがんばり

ます。

C：はい：できるだけわかりやすく書くことにしています。

D：はい：文法がほとんどわかりますから。

E：いいえ：大部分はできましたが、それにもかかわらずわからない部分がありますから。

F：－：だいたいチェックできましたがあるぶんはまちがうことはわからなかった。

G：はい：－

H：いいえ：正しいかどうか分らないです。

I：はい：漢字と時態

J：いいえ：とうとう用紙を使わないでやってしまいました。スピーチのチェックは一応しました。

K：いいえ：どっちがまちがえたかわからないので、…。

6) 自分で自分の書いた原稿を訂正したり、テープを聞いて改善できると思いますか。(原文ママ)

A：はい：少しだけでできます。

B：はい：自分の目で見たり、自分の耳で聞いたりすることによってよくチェックできると思います。

C：はい：自分を他人として判断(評価)できると思います。

D：はい：とくに、発音の改善ができます。

E：いいえ：ある程度はできると思いますが、分からない部分がありますから。

F：はい：－

G：はい：自分の書いたスピーチを見たりテープを聞いたりすると間違った所をよく感じます。

H：はい：聞いたら変だと思えますから。

I：はい：普段、自分の発音がぜんぜん分かりません。

J：はい：ある程度まで。最終的にはだれかに訂正してもらいたいです。

K：はい：スピーチをする時、発音を気を付けてちゃんとしたと思います。前より。

6. 調査結果の分析

自分のスピーチ原稿を訂正する活動に対する学習者の意識アンケートと先行研究を通して調査結果(4.の①～⑧)の分析を試みる。

意識アンケートによると、学習者全員がスピーチ原稿を書き終わった時に自分の原稿を見なおしており、その目的は間違いを見付けるためとしている。予想どおり学習者は今回の授業に入る前にすでに、1回目の自己訂正をおこなっていることが確認された(ただし、1回目の自己訂正でどの程度訂正されたかは今回の調査では不明である)。授業に入ってから行う原稿チェックが2回目の原稿の訂正になるが、小宮の示唆に従い訂正項目を提示したことにより、22箇所誤り、または不適切なところが見付けられた。

①学習者が授業での訂正活動で見つけた誤りは22箇所、その内訂正できなかったのは2箇所であったことから小宮、石橋の言うようにおかしいと気付いた箇所についてはかなりの程度訂正可能であった。また、その内容も、小宮の結果と同様に文法が一番多く、石橋が報告している表層レベルのものが大半だったことも重なっている。学習者の意識アンケートでは、書くとき気を付けていることは文法としている者が7名で一番多い。見付けて訂正できた箇所も文法が多かったことから、結果と意識は比較的一致しているのではないだろうか。しかし、学習者が見付けられなかった誤りや不適切な箇所は78箇所も残され、その多くが文法項目に含まれていることが問題として残る。

②表-1をみると学習者A, B, H, J, Kの5名は授業中での訂正箇所がない。H, Jの2名は気付かなかった誤りも語彙でそれぞれ1箇所だけであることから、ほぼ自己訂正ができる学習者(または、初めから誤りがなかった)と思われる。しかし、学習者Aは自分の誤りと自己訂正能力について「完全に分かる表現ばかりの使用では限界があり、積極的に分からない表現を使おうとするのでその部分での誤りが多くなり、訂正できない」と述べている。学習者Bも「多少自己訂正できるがまだまだである」と回答している。この2者の回答から授業前に彼らができる範囲の自己訂正を全てして授業に参加し、授業中にチェック項目を提示されても、もう訂正する箇所はなかったのではないかと予測される。その結果、気付かない誤りが残った。学習者Kは「どちらが間違えたかわからないので訂正はできなかった」とし、気付かない誤りが残った。

③「段落」では構成を考え、文の提出順序、段落の変更や訂正がないかを

調べさせたが、学習者が行った修正、または訂正はなかった。意識アンケートで「どのようにスピーチ原稿を用意しますか」の質問に対し、3 択の答えの中で9 名が「大体話す順番を考え、全体的な形をイメージしてから書く」を選び、他の2 名も書いた後に順番の訂正をしたり、整理をしたりしていると回答している。また、「書きおわってから原稿を読み返しますか」の質問に対し、11 名全員が「はい」と答え、その理由を間違いを見付けるためとしていることから、学習者は読み返しにより自分なりの訂正活動を、授業前の準備段階で終了していると考えていいのではないだろうか。実際、段落での気付かなかった訂正箇所は学習者C の1 文の提出順の変更と学習者E の構成の悪さであった。学習者E は書いたあとに読み返し提出順を自己訂正としているが3 択回答から唯一、「思いついた順に書く」を選んだ学習者である。

- ④「接続」については学習者全員が訂正していなかったが、半数弱の学習者（A、B、C、E、F）に気付かない誤りがあった。

その誤りには時系列に関する誤りや逆接と順接の誤りがあり、学習者の基本的な運用の知識不足が窺える。その他の学習者には問題はない。

例1）：時系列の誤り

この研究は日本以外ではあまり知られていなかったのです。同時にいろいろな国で同じような研究が進んでくるようになりました。

例2）：逆接と順接

レジンにいろいろ問題があるから、なぜレジンの使用がふえるているのでしょうか。

- ⑤「助詞」では学習者が見付けた6 箇所（学習者D、E、F は各1 箇所、学習者G は3 箇所）の誤りは全て自己訂正されている。3 箇所自己訂正した学習者G は気付かない誤りもなく、助詞に関しては自己訂正できたといえる。学習者D、E、F は気付かない誤りがそれぞれ2、1、5 箇所あり、自己訂正がまだ不十分である。学習者A、B、I、K には授業中で自己訂正した誤りがなかったが、見付けられずに残っていた誤りはそれぞれ2、2、3、1 箇所であった。これら気付かなかった助詞の誤りは全部で16 箇所、「が」と「は」の混用が4 箇所、「が」と「を」の混用が2 箇所あり、これらの再度の指導が必要であろう。確かな知識の習得が自己訂正能力の向上に繋がると思われる。

例3）：「は」と「が」の混用

福島教授を中心とする数少ない学者はこの分野で目覚ましい成果を得ています。

例4) : 「が」と「を」の混用

プログラミング言語が知らない人

- ⑥「動詞」について学習者は10箇所を見付け、8箇所を自己訂正している。しかし、気付かなかった誤りは「助詞」より更に多く19箇所になっている。そのうち自動詞・他動詞に関する誤りが半数以上を占め、次いで主語と述語の整合性の誤りが多かった。既習項目を再確認し、定着を図ることが重要であろう。

例5) : 自・他動詞に関する誤り

研究を始まりました。

例6) : 主語と述語の整合性の誤り

(私は) 自分の研究をやめて、～プロジェクトに関しての勉強です。

- ⑦「形容詞」は授業中の自己訂正で学習者E、Fが2箇所行っている。見つからなかった誤りも学習者Aの1箇所だけであった。各学習者は多くの形容詞を用いて原稿を書いているがほぼ問題はないと考えられる。

例7) : いろいろの北大での研究も～。

- ⑧「語彙」での気付かない誤り箇所は32箇所では他の項目に較べ際立っている。学習者Dを除き、全員に誤り箇所があり、全体的に自己訂正はできていないように見える。意識アンケートの中で語彙に注意をして原稿を書くとした学習者は2名(I、J)で、文法に気を付けるとした7名に較べ少ないことと一致しているようである。その語彙に注意をしている学習者Iは授業中の訂正活動で見付け、訂正した箇所は1箇所だけで誤りが残った。一方学習者Jは訂正箇所はないものの、気付かない誤りの箇所も1箇所と少なく、ほぼ問題がないと言えるだろう。学習者Dは授業中の訂正活動で2箇所の訂正を行い、語彙の誤りを0にしている。学習者Fは1箇所訂正をしているが、気付かない誤りが5箇所もあり、自己訂正の困難な様子が窺える。

ここでの誤りは語彙選択の誤りとスピーチの流れに表れる不自然な硬すぎる書き言葉の表現や砕けすぎた会話の表現の不適切な使用に分類された。特に、スピーチの流れの中でより適切な語彙を用いることは非常に難しいようである。しかし、適切な語彙選択は中級学習者が習得していかなければならない項目である。今回のアンケートでかなりの学習者

が語彙に注意を向けておらず、気付かない不適切な語彙選択が多かったことから、教師はこの点を留意し学習者が常に適切な語彙の選択を心がけるよう指導しなければならないであろう。

例 8) : 語彙選択の誤り

よく知られるようになりましたが、流行にならなかったし。

例 9) : スピーチの流れでの不適切な語彙

この分野に興味を抱きつつも、取り組めずにいたので。

以上意識アンケートを通して調査結果を見てきたが、今回の学習者による自己訂正の可能性にかかわる質問で「自己訂正できたか」に対し、「はい」を選んだ学習者 5 名、「いいえ」は 4 名、「はい／いいえ」両方を選んだ学習者 1 名、どちらも選ばなかった学習者 1 名であった。その内 10 名の学習者が「はい」または「いいえ」に条件を付け、分かる部分しか訂正できない、多少はできるがまだまだである、訂正しても正しいかどうか分からない、など自分の訂正の不十分さを書いている。また、「今回のような自己訂正（自分のスピーチをテープで聞いて訂正する活動も含めて）活動によって自分の書いたスピーチ原稿を改善することができるか」に対しても、自分を他人として評価できる、自分の目で見ることによってよくチェックできるなど、自分の学習を客観視できるという有効性を認識している一方で、その限界を感じている学習者が多かった。

7. おわりに

本稿では(1)中級学習者がスピーチを実施するまでに行える 2 回の自己訂正活動（原稿レベルと音声レベル）のうちの 1 回目である原稿の推敲（授業中での訂正活動）をどのようにどの程度行っているのか、また、(2)授業後に実施した意識アンケートから学習者が今回の自己訂正活動に対しどのような認識を持っているのか、を探ってきた。調査分析の結果以下の点が明らかになった。

- ① 先行研究と同様、今回の中級学習者も見付けた誤りに関してはほぼ自己訂正できる。
- ② 殆どの学習者が「段落、全体の構成」を考え、スピーチ原稿の推敲ができる。
- ③ 多くの学習者が原稿を書くとき気を付けている事柄は「文法」としているが、「接続」に関して気付いた誤りがなく、自己訂正ができていない。

- ④「形容詞」に関しては今回の中級学習者にはほぼ問題はない。
- ⑤「語彙」に対し学習者が気付いた誤りは少なく、多くの誤り、または不適切な語彙を自己訂正することができていない。
- ⑥学習者の殆どが自己訂正活動が可能で、有効であるとしながらもその限界を感じている。

また、(3)この活動が将来的に学習者の自己訂正能力の向上に繋がる活動であるか、については①多くの学習者が自分の学習を客観的に見ることの有効性を認識しているという事実が明らかになったこと、②ほぼ自己訂正できている学習者やそれに近付きつつある学習者のいること、③自己訂正が充分でなくても全員が読み返しをしている事実があること、を学習者への動機づけとして、教師側は学習者の自己訂正できる範囲の拡充をはかる事によって（特に既習項目の不完全な知識を確かな知識として定着させる）、彼らの感じている限界を減少させることができるであろう。このことは学習者の自己訂正能力向上に確実に繋がっていくと思われる。

参考文献：

- 石島満沙子・中川道子（1999）「口頭表現能力向上を図る自律学習の試み」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.6 No.1 pp.46-47
- 石島満沙子・中川道子（1999）「中上級学習者は自分のスピーチ原稿をどの程度訂正できるか」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.6 No.2 pp.36-37
- 石橋玲子（2000）「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号 pp.56-65
- 衣川隆生・奥田佐和子・折井克比古・服部智里・横井多美子・吉原こずえ・日下部令子（1996）「説明文の自律的な推敲力を養成するための教材の開発」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.3 No.2 pp.26-27
- 小宮千鶴子（1991）「推敲による作文指導の可能性」『日本語教育』75号 pp.124-135
- 小山 悟（1996）「自律学習促進の一助としての自己評価」『日本語教育』88号 pp.91-103
- 橋本博子（1995）「自己評価能力の育成:オーストラリアの元交換留学生の話しことばについて」国立国語研究所日本語教育センター『日本語教育論集』12 pp.20-39

An examination of self-correction ability using speech drafts by intermediate Japanese learners

ISHIJIMA, Masako

In an intermediate level oral expression class, a self-correction activity was conducted in order to make learners aware of mistakes in grammar, vocabulary and paragraphing in their own speech drafts.

As a result, it seems that learners have the ability to correct some mistakes found by themselves. However, there were many errors which they could not find in grammar, and especially in inappropriate vocabulary usage. According to the results of a questionnaire conducted on this activity, learners recognized that self-correction activity was useful and effective for their learning of Japanese, but also realized the limitations of their own ability to find errors.

The results give rise to several suggestions for designing activities for intermediate level oral expression classes.