



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	発話時の「気づき明確化支援」が発話に与える影響：中級日本語学習者での実践を例に
Author(s)	佐藤, 淳子
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第15807号
Issue Date	2024-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k15807
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/92053
Type	doctoral thesis
File Information	Sato_Junko.pdf



発話時の「気づき明確化支援」が発話に与える影響

—中級日本語学習者での実践を例に—

佐藤 淳子

目 次

第 1 章 研究背景と目的	1
1.1. 問題の所在	1
1.2. 本研究の目的と期待される効果	2
1.3. 言語にまつわる研究分野における本研究の位置づけ	2
1.4. 用語の整理	13
1.5. 本論文の構成	14
第 2 章 「気づき」に関わる先行研究	15
2.1. インプットに対する「気づき」研究	15
2.2. アウトプットに関する「気づき」研究	18
第 3 章 スピーチ・プロダクション・モデル	20
3.1. 概念化部門 (CONCEPTUALIZER)	22
3.2. 形式化部門 (FORMULATOR)	23
3.3. 調音化部門 (ARTICULATOR)	25
3.4. モニタリング	25
3.5. 長期記憶内のコンポーネント	26
3.6. L2 スピーチ・プロダクション・モデルの再整理	29
3.7. 本研究で対象とする「気づき」	33
第 4 章 近時記憶	35
第 5 章 発話時の気づきが起こりやすい項目の考察 (研究 1)	37
5.1. 研究課題	37
5.2. 方法論	37
5.3. 調査概要	38
5.4. 分析方法	43
5.5. 結果	55
5.6. 考察	79

5.7. 教室習得環境で支援が可能な「発話中の気づき」の検討	80
第6章 気づき明確化支援の有無と発話パフォーマンスへの影響（研究2）	85
6.1. INSTRUCTED SLA 研究	85
6.2. 本研究で試みる教育的介入（気づき明確化支援）の位置づけ	86
6.3. 教育実践研究における研究手法の検討	87
6.4. 研究課題	88
6.5. 調査概要	89
6.6. 分析方法	93
6.7. 結果	97
6.8. 考察	100
第7章 総合考察	104
7.1. 本研究の要約	104
7.2. 教育現場への示唆	105
7.3. 本研究の限界と今後の展望	107
謝辞	109
参考文献	110
付録	122

第1章 研究背景と目的

1.1. 問題の所在

我々が第二言語（以下 L2 と表現する場合もある）¹でやりとりを行うとき、相手の言っていることがわからなくてつまずいたり、自分の言いたいことがスラスラ出ずにつまずいたりすることが日常的に起こる。このうち、発話時のつまずきは、自分の知識の穴に気づいた状態であり、その気づきその後、当該項目への選択的注意につながることから、習得に寄与すると考えられてきた（Swain, 1985; 1995 など）。

しかしこの仮説は、L2 学習者自身が「気づいたこと」を把握できていなければ成立しない。筆者は試みに、ここ数年、大学や民間の日本語学校のさまざまなクラスで学生たちと雑談をした直後に「言いたいことはあるのに日本語でうまく言えない、と感じたことはありましたか？」という疑問を投げかけてみている²。「quarantine は日本語で何か、知っていたけど忘れた」「『材料工学』はどんな分野か、日本語で説明できなかった」など、さまざまな気づきが起こっている様子がかがえるが、それ以上に印象的なのは、会話中に長い時間もしくは高い頻度でつまずいている様子を見せたにもかかわらず、「わからないことがよくわからない」「わからないと思ったことを忘れた」と答えるケースが非常に多いということである。このような話者に把握されず記憶もされないまま忘れ去られてしまう「気づき」に関心を持ったのが本研究の発端である。

記憶研究の分野では、記憶への記銘は自分に関連の深いものほど深くなされる（自己関連付け効果）と考えられている（Rogers et al., 1977）。これに鑑みると、教材や教師から一方的に与えられる言語項目よりも、「言いたいことはあるのに L2 でうまく言えない」という気づきは、仮にその項目の把握と発話後の想起に成功したならば、記憶に深く記銘される可能性を秘めている。しかしながら先述のように、実践の場からは、これらの気づきの多くは把握されず記憶にも残っていないのではないかという感触が得られる。また、次章で詳説するが、気づきを扱った先行研究を紐解いても、話者の言いたいことを言う際の気づきと習得の関係については未だに明らかになっていないことが多い。

そこで本研究では、未解明の部分が多い L2 発話時の気づきについての実態を調査するとともに、この気づきを習得に繋げるために実践に持ち込む、すなわち授業デザインに取り入れるための提言をすることを志向する。

¹ 本項では石川（2017）、白畑ほか（2010）を援用し、「第二言語」を「幼児期に母語を習得したあとで接触する母語以外の全ての言語」とする。

² 初級クラスでは媒介語を使用するなど、聞きかたは学生に合わせて調整を試みた。

1.2. 本研究の目的と期待される効果

本研究では、(1) L2 話者の「言いたいことを言う際の気づき」の内容と記憶への残存の状態を収集し分析することで、気づきが起こりやすい項目の傾向や、記憶に残存しやすい項目の傾向を考察し、(2) (それらの傾向が見つかった場合は) 気づきが起こりやすく記憶に残存しやすい項目の把握や記憶保持を促すような「気づき支援介入」を教室学習環境で行うことによって、発話パフォーマンスに影響が現れるかを明らかにする。

なお、本研究では L2 教育のうち日本国内、いわゆる JSL³環境で行われる日本語教育を扱う。また、言語を学ぶ環境は「自然習得環境」「教室習得環境」とその両方の機会がある「混合環境」に分類される (小柳, 2021) が、本研究では研究の成果を教師及びその教室活動に還元していくことを目指すため、教室習得環境で行われる日本語教育を対象とする。

1.3. 言語にまつわる研究分野における本研究の位置づけ

本研究の各論に進む前に、言語や言語習得にまつわる多様な研究分野の中で本研究がどう位置づけられるかについて見解を述べる。

1.3.1. 応用言語学とは何か

言語にまつわる研究は、言語そのものを対象にする研究と、言語に関わる諸問題を対象にする研究に大別される。前者は理論言語学の範疇で、言語のどの側面に注目するかによってさらに「音韻論 (音や音素)」「形態論 (単語レベルの構造)」「統語論 (句や文の構造)」「意味論」「語用論 (言語使用)」などに下位分類される。後者は応用言語学が扱う範疇であり、本研究では L2 習得研究もこれに含まれるという立場をとる。

応用言語学が扱う問題は非常に広範囲に渡るため、応用言語学とは何かという定義の問題については、いまだに共通理解が得られていない (de Bot, 2015)。その名を冠された雑誌 *Applied Linguistics* の 36 巻 4 号 (2015 年刊行) が「応用言語学の定義」という特集を組んでいること自体が、定義の難しさを象徴している。本研究で応用言語学、そして L2 習得研究をどう位置づけるかを検討するにあたり、以下、いくつかの先行する定義、見解を挙げる。

³ Japanese as a Second Language の略。

(Applied linguistics is) the theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue.

(Brumfit, 1997; p.93)

Applied linguistics is the academic field which connects knowledge about language to decision-making in the real world.

(Simpson, 2011; p.1)

Applied Linguistic is an interdisciplinary and transdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems.

(Association Internationale de Linguistique Appliquée, n.d.)

いずれにおいても、「理論と現実」の両輪が強調されており、実際に起こっている現実問題を扱うことを志向していることがわかる。この「現実問題志向」というのが、応用言語学の特徴の一つであると言える。

もう一つの重要な特徴は、学問分野としての独自性に関わる。かつて、応用言語学は単なる理論の消費者であり使用者であって構築者ではない (Corder, 1973) と言われた時代は、社会科学や人文科学の研究は論理実証主義が全盛の時代であった。つまり、世界をデータで切り取り、法則を発見し、それを一般化(応用)する手法が取られていた。しかし箕浦(2010)が指摘するように、1980年代半ば頃からのグローバル化に伴い、それまで不変的もしくは固定的だと思われてきたものが揺れだした。例えば「X語を話すY国の人々の研究」といえば、かつては固定的な「X語」「Y国」が想定されていたが、現実はより多様化しており、既存の理論の借用だけでは対象を捉えきれなくなってきた。また、例えば年少者に対する日本語支援の研究や、多言語・複文化主義の研究など、言語にまつわる新たな現実問題が次々と現れている。

このような背景を受け、応用言語学は1990年代以前は学際的な(interdisciplinary)学問にとどまっていたのに対し、近年では超域的な(transdisciplinary)学問にもなってきている(Rajagopalan, 2004)。学際的な研究と超域的な研究の違いについては、図1に示すZeigler

(1990) に詳しい。学際的研究とは、既存の研究分野の枠組みを尊重しつつこれを援用するもので、複数の分野に部分的にまたがる研究である。これに対し、超域的な研究とは、既存の枠組みそのものを乗り越えて新たな枠組みを構築するものである。

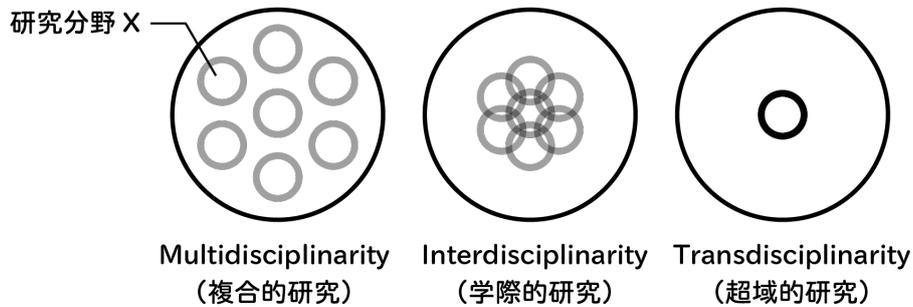


図1 複合的研究の分類イメージ (Zeigler, 1990 をもとに筆者作成)

国際応用言語学会 (AILA; Association Internationale de Linguistique Appliquée) のステートメントを改めて見ると、応用言語学は「学際的かつ超域的」であるとしていることから、図1の右側2つが応用言語学のイメージと捉えられる。つまり、AILA では応用言語学は既存の言語学の理論や手法、知見を複合的に借用し現実問題に応用するだけではなく、新たな枠組みの構築も担う研究であると捉えている。本研究では AILA を援用し、応用言語学を以下のように定義する。

応用言語学

時には既存の理論や知見を借用し、時には独自の理論を構築することによって、言語が関わる現実社会の問題を解釈または解決しようとする学問。

1.3.2. 応用言語学と第二言語習得研究

応用言語学のはじまりは、言語学などの既存の理論を応用して科学的根拠をもとに言語を教えようとする研究がはじまった1940年代頃に遡る(石川, 2017)。応用言語学の萌芽が「言語を教える」ことへの関心とともにあり、その後もこの分野の基盤をなしてきたため、Rajagopalan (2004) が指摘するように、長い間応用言語学と言語教育は同一視されてきた。河合 (2001) も「1980年代以降になって、言語教育以外の分野で言語に関連した問題を扱う研究はすべて応用言語学と呼びうるようになってきたのであって、それ以前は、応用言語学とは外国語・第二言語教育研究のことを主に指してきた」(河合 2001; p.150)としている。

しかしその後時代が下るにしたがって、言語の社会的機能についての研究や、施政者の言語政策に関わる研究など、扱う現実問題が「言語を教える、または学ぶ」以外に広く拡張していったため、今ではL2習得研究は、応用言語学の下位分類だと捉えられる。国際応用言語学会（AILA）も、以下のように、L2習得を応用言語学が扱う側面の一例としている。

The problems Applied Linguistics deals with range from aspects of the linguistic and communicative competence of the individual such as first or second language acquisition, literacy, language disorders, etc. to language and communication related problems in and between societies such as e.g. language variation and linguistic discrimination, multilingualism, language conflict, language policy and language planning.

(Association Internationale de Linguistique Appliquée, n.d.)

なお、現在でも、L2習得研究は応用よりも理論的説明を重視する点で、応用言語学とは異なる分野であるという指摘もある（de Bot, 2015）。しかし、研究成果を教育へ応用することがL2習得研究の意義の一つであること（白畑ほか, 2010）や、近年のL2習得研究が「指導法や学習者属性の問題への関与を強めている」（石川, 2017; p.6）ことから、本研究ではL2習得研究も、現実の問題の解釈や解決を志向する応用言語学の下位分類であるとする。そして、Davies（2007）を用いて応用言語学の射程を検討した石川（2017）⁴を援用し、L2習得研究の射程を図2のYの部分であると捉える。

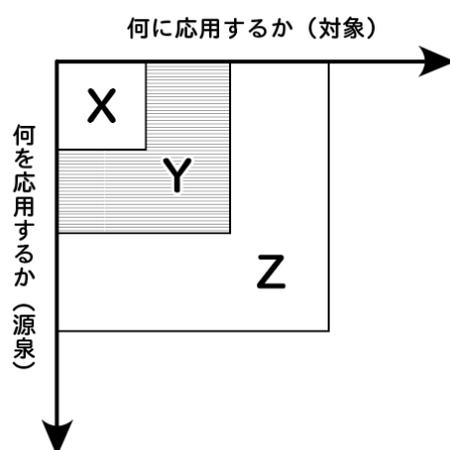


図2 応用言語学と第二言語習得研究の射程

⁴ Davies（2007）は応用言語学の扱う範囲を整理するために、「何を応用するか」と「何に適用するか」を区別すべきであると主張した。石川（2017）は、自身が射程とする「応用言語学」の範囲を明示するためにこの区別を利用している。

図2の縦軸は研究に「何を」応用するかという源泉を表している。つまり、どのような理論や知見、方法論を用いて研究を行うかということである。この源泉には既存の関連分野、隣接分野で得られた理論や知見のみを指すのではなく（これを応用することは借用と捉えられる）、研究を通して新たに構築された理論や知見も含む。前項で本研究における応用言語学の定義づけを行なったが、それに照らせば、この縦軸は「既存の理論や独自の理論」にあたる。横軸は「何に」応用するかという対象を表している。同様に本研究での定義に照らせば、「どんな問題を解釈または解決するか」ということである。

図中の X は限られた数の特定の理論を源泉として、それを限られた対象に応用するタイプの研究を比喩的に表している。萌芽期の応用言語学がこれにあたり、主に構造主義言語学や行動主義心理学の影響を受けた特定の理論⁵を源泉として、それを「言語を教えること」に応用していた。

図中の Y は、「何を」応用するかの縦軸と、「何に」応用するかの横軸を、ともに X よりも広く取っている。これは認知心理学や教育学などより多くの理論や知見を「L2 言語を教えること及び学ぶこと」に応用するタイプの研究を比喩的に表しており、本研究ではこの範囲を L2 習得研究と捉える。

さて、問題は図中の Y と Z の境界線である。取り上げる現実問題の多様化によって拡張し続ける横軸と、それを解釈・解決するたびに必要な理論や知見の増加によって、応用言語学の射程は膨張を続けている。図中で便宜的に Z で示している部分に含まれる研究の一例を石川 (2017; pp.8-10) を参考に挙げると、「コーパス言語学⁶」、「ジェンダー言語学⁷」、「移民言語研究⁸」「批判的談話分析⁹」などとなる。これら Z の領域に含まれている研究は言語を学ぶ、教えるという枠を超えているため、L2「習得」研究とは捉えないこととする。

以上から、本研究では L2 習得研究を以下のように定義づけする。

第二言語習得研究

既存の理論や知見を借用し、または独自に理論や知見を構築することで得られた成果を、第二言語を学ぶもしくは教えることに応用する研究

⁵ L1 と L2 の言語構造を比較し、相違がある領域で L2 習得が困難になるという「対照分析仮説 (Contrastive Analysis Hypothesis)」(Lado 1957) や、言語学習は言語行動の習慣形成であるとした Skinner (1957) の仮説など。

⁶ 言語の使用実例の集積から、言語の実際のふるまいを解析する研究分野。

⁷ 男女による言語使用の差異の現象やそれによる差別の問題を扱う研究分野。

⁸ 移民の言語や母語使用の権利、継承語としての母語研究などを扱う研究分野。

⁹ メディアの言語などを分析し、政治的バイアスを解明する研究分野。

1.3.3. 第二言語習得研究の変遷

前述のように萌芽期の応用言語学は構造主義言語学や行動主義心理学の理論を基盤として、効果的な L2 教授法の開発を志向した。その産物として、文型や文法項目から成る構造シラバスや、文型パタンの繰り返し練習による習慣形成を目指すオーディオリンガルメソッドなどが生まれた。

これに対し、Chomsky (1957; 1959) は現実には起こっていることの観察から、言語の習得は単なる刺激と反応の連鎖による習慣形成だけでは説明がつかないと指摘した。Chomsky は人間は生まれながらにして「言語習得装置 (Language Acquisition Device) ¹⁰」を持っており、限られたインプットからでも言語を習得できる創造性を持つ存在であると考えた。Chomsky の仮説自体は子どもの母語習得を対象としたものであり、かつ言語教育への応用に関しては懐疑的な姿勢をとっていた (Chomsky, 1966; p.43)。しかし、行動主義を批判し、人間の内面で起こる認知プロセスに注目した Chomsky の仮説は、間接的に SLA 研究に大きな影響を与えた。1950 年代までは「言語学の応用 (linguistics applied)」に過ぎなかった (Davies, 2007) 応用言語学だが、教える側の視点だけではなく学ぶ側の内面へ関心が広がったことで、1960 年代以降は認知主義¹¹に影響を受けた独自の仮説や理論が花開くようになる。例えば Corder (1967) は L2 学習者が繰り返し行う誤り (error) は学習者なりに作り上げた体系的な規則を反映したものだとして指摘し、その母語の体系とも L2 の体系とも異なる学習者の独自の体系を、Selinker (1972) は「中間言語 (inter-language) ¹²」と名づけた。そして、この誤用分析から見えてきた中間言語の実態を調べることで、'70 年代以降の関心事になっていった (白畑ほか, 2010)。例えば Krashen は現在の学習者のレベルよりわずかに高いレベル (i+1) のインプットを与えることで言語学習が進むとするインプット仮説 (1977) を皮切りに、'80 年代前半までにこれを含めた 5 つの仮説を提唱した¹³。これらの仮説群自体は定義が曖昧であることや、実証も反証も不可能である (白畑ほか, 2009) などの問題を抱えているが、その後の言語習得のメカニズムをめぐる活発な議論の起爆剤とな

¹⁰ 言語習得装置は、原理 (principles) とパラメータ (parameters) からなる普遍文法 (Universal Grammar) であり、原理は全ての言語に共通の核文法、パラメータは各言語に特有の文法のことである (小柳, 2021: pp.39-40)。なお、Chomsky は言語能力と言語運用を明確に区別し、前者のみを研究の対象とした。

¹¹ 認知主義では人間の学習を「構造化された知識の獲得過程である」とし、認知の過程を「情報を符号化し、貯蔵し、必要に応じて検索・利用するという一連の情報過程」と考える (森, 2002)。

¹² 「中間言語」「非母語話者」などの用語が「母語話者＝理想」「学習者＝不完全な存在」という社会的アイデンティティを作りあげている (Firth & Wenger, 1997) という指摘もあり、最近では「学習者言語 (learner language)」という用語の方が中立的に本質を言い表しているという見方もある (小柳, 2021; p.61)。本項では L2 習得研究分野で定着している「中間言語」を便宜的に用いる。

¹³ インプット仮説・習得学習説・モニター仮説・自然習得順序仮説・情意フィルター仮説

り、これに続いてさまざまな仮説や理論が提唱された。本研究に関わる Swain (1985) によるアウトプット仮説 (output hypothesis) や、Long (1983) によるインタラクション仮説 (interaction hypothesis) もこの頃提唱されたものである。行動主義全盛の時代とは異なり、この時期の SLA 研究では、学習は認知プロセスであると考えられるようになってきたが、根本 (2012) が指摘するようにその認知プロセスは「学習者個人の中で」発生するものとして捉えられるにとどまっていた¹⁴。また西口 (1999) も、行動主義も認知主義も「学習を個人の『頭の中』で起こることとしている点では同じである」(西口, 1999 : p.9) と指摘している。

'90 年前後からの SLA 研究には、個人を超えた「社会」という新しい視座が持ち込まれた。館岡 (2007) によれば、認知過程の解明はコンピュータの発達とともに飛躍的に進歩し、実験データを基に情報処理の枠組みを利用したさまざまなモデル¹⁵が示されてきた。しかし実験室で行われるデータ採集と日常の状況は同一ではなく、「個人の頭の中だけで完結するようなモデルでは人間の認知過程は十分説明できないのではないか—そこで、認知科学は個人の認知過程を実験室的に解明するだけではなく、他者や周囲の環境との関わりの中で解明するように」(館岡, 2007: p.35) になってきた。また、学習観に「社会・周囲の環境との関わり」という視点が持ち込まれるようになったのは、SLA 研究とは異なる分野からの影響も大きい。例えば、Lave & Wenger (1991) の状況学習の理論¹⁶や、知的な能力は他者との関わり合いの中から発達すると考えた旧ソ連の心理学者ヴィゴツキーの影響を受けて発達したヴィゴツキー派の成果も学習観の変容に影響を与えた。このように学びにおける周囲との関わりが注目されるようになり、Lantolf (2000) はその編著『Sociocultural Theory and Second Language Learning』の中で、社会文化理論 (Sociocultural Theory) の基本的な概念と、言語が果たす役割について整理した。これに拠れば、人は頭の中で思考したことを環境 (物理的な外界) に働きかけるためには、何かしらの媒介が必要であり、そのなかでも「言語」はその重要な媒介であるという。また、我々はその「言語」という媒介を使って他者との関係を変えていくこともできるとしている。

Block (2003) がこの時代の SLA 研究の動きを 'social turn' と称したように、2000 年代以降は SLA 研究の関心は社会との関わりへと広がり、昨今の SLA 研究は「認知プロセスの解

¹⁴ インタラクション仮説においてもあくまで学習は学習者個人の認知プロセスだと捉えられており、その個人的な認知プロセスを促進するためのものとしてインタラクションの重要性が説かれている。

¹⁵ 「記憶の貯蔵庫モデル」(Atkinson & Shiffrin 1971) など

¹⁶ 「衣服の仕立て屋」という場面で、経験の浅い師弟たちがどう仕事を学んでいくかを観察した文化人類学者の Lave & Wenger (1991) は、学習は社会的な実践共同体 (ここでは仕立て屋) への参加の度合いを増すことによって成立すると考え、実際に衣服を仕立てるという実践に参加していくという「状況」に「学習」が埋め込まれているとした (状況に埋め込まれた学習 : situated learning)。

明」と「社会文化的プロセスの解明」が両軸となっている (Zuengler & Miller, 2006)。

1.3.4. 複雑系システムとしての SLA 研究

本研究を SLA 研究の系譜の中に位置づけるとすれば、認知主義的 SLA 研究の知見、特に L2 発話時に個人の中で起こるプロセスについての諸研究を援用しつつこれを再検討するものとなる。しかし、本研究が関心を寄せる、学習者が言いたいのに言えないことを言えるようになるように支援するという試みは、「個人的なコンテキストを超えた普遍性の追求」を目的とし「目標言語のプロフィエンシーがたどるべき発達過程の中で評価する」(Larsen-Freeman, 2007; p.780) という認知主義的 SLA 研究の見解に完全に与するものではない。本研究では言語教育で扱うコミュニケーションとは自分の伝えたいことを相手に理解してもらおうことである (サヴィニョン, 2009) という立場に立っており、その意味では「学習者が遭遇するひとつひとつのコンテキストはユニークであり」(同)、「学習者が、利用可能なリソースを用いて、メッセージをどのように伝えるかに関心を寄せる」(同)、社会文化主義的アプローチによる SLA 研究とも親和性が高い。

先述のように昨今の SLA 研究は「認知プロセスの解明」と「社会文化的プロセスの解明」が両軸であり (Zuengler & Miller, 2006)、実際にはそれぞれのアプローチによる研究が他方の限界を指摘し合うような言説も散見されるが、果たして、この両軸は研究のアプローチとして二者択一のものなのだろうか。現実存在する解決すべき課題には、どちらか一方のアプローチのみでは解決の道筋を示し得ないものもあるのではないだろうか。

この問いに対し、本研究では、従来対比されることの多かった 2 つのアプローチを包含する立場として、L2 学習者及び学習そのものを複雑系システム (Ellis & Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) と捉える立場を採る。以下、現実社会の状況と関連付けながら、本研究で採る立場について詳説する。

近年、L2 教育の環境や目的、関わる者 (教師、学習者、支援者、運営者等) のバックグラウンドは非常に多様化している。そのような状況にあって、言語教育は単なる言語知識の伝達ではなく社会的な能力の育成を含むものというパラダイムは、広く普及しており各国の言語政策にも影響を与えている¹⁷。国内に目を向けると、日系人定住者の受け入れや在留資格の新設、政府の積極的な留学生受け入れ政策などにより「内なる国際化」(独立行政法人国際交流基金, 2009; p.4) が進んでおり、日本語教育においても、学習者や学習そのものを社

¹⁷ 例えば、Council of Europe(2001)の CEFR、American Council on the Teaching of Foreign Languages(1999)の Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century、独立行政法人国際交流基金 (2010) の JF 日本語教育スタンダードなど。

会との関わりの中で捉えるパラダイムが広がりつつある。例えば 2021 年 10 月に文化庁文化審議会国語分科会が取りまとめた「日本語教育の参照枠」の中では、言語教育観の柱の一つとして「日本語学習者を社会的な存在として捉える」ことが挙げられ、「学習者は、単に『言語を学ぶ者』ではなく、『新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在』である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である」(文化庁, 2021; p.6) という姿勢が示されている。

以上の社会的要請に応える研究は、L2 習得を「あるコミュニティにおける実践への参加を通じて、そこで必要とされる知識やスキルに習熟し、参加のパターンを変容していく過程と捉える」(義永, 2009, p.18) 社会文化的アプローチと親和性が高いと思われる。

一方で、L2 学習とは本来、L2 の形式と機能をマッピングしていくものである (Bates & MacWhinney, 1989; 小柳, 2016)。言語の習得が「自分らしさを発揮するための手段」であるとしても、それを発揮するためには情報を理解したり産出したりするための知識の集積が必要不可欠である。その意味で、L2 習得を「基本的に統語規則や語彙の学習であり、頭の中で言語情報が分析・蓄積されていく過程と捉える」(義永, 2009, p.18) 認知主義的アプローチを採った研究によって、現実の課題に対峙することも肝要である。

Larsen-Freeman (2007) は、この 2 つのアプローチ、すなわち individual/cognitive なアプローチによる SLA 研究と social/contextual なアプローチによる SLA 研究の相違点を整理し、そのうえで、SLA 研究の枠組みを再構築するための 1 つの選択肢として、chaos/complexity theory を援用し、L2 学習及び学習者を複雑系システムと捉えることを提案している。

Larsen-Freeman & Cameron (2008) では、学習者及び学びの場がいかに複雑な存在であるかを以下のように描いている。

The learners in a language classroom are dynamic as a group; the group that the teacher meets one day will be different when she meets them the next day. Friendships flourish and decline; health problems come and go; windy weather makes students more lively, while hot humid weather may make them less responsive; lesson activities may motivate or disappoint. In all sorts of ways, the group is never the same two days running, or even from one minute to the next.

(Larsen-Freeman & Cameron, 2008; p.25)

あるクラスで手応えを感じた活動が、別のクラスでは全く機能しない。晴れた金曜日の午後の授業と、雨の月曜日の授業では、同じクラスで同じ活動をしていても活性化の度合いがまるで異なる。ある種のタスクはある学生をより積極的にし、ある学生を全く消極的にしてしまう。昨日やる気に満ちていた学生が、何があったのか今日はぼうっとしてため息ばかりついている。例を挙げればきりが無いが、L2 学習者は個人内だけではなく、社会や他者とのつながりという点でも無数の要素で構成されており、しかもその諸要素は絶えず変化し互いに作用しあっている（図 3）。L2 学習者及び学習を複雑系システムとして捉える立場では、ある一つの要素のふるまいが他の諸要因から独立して全体的な学習の結果を予測するものではなく、また、 X が成立すれば常に Y が成立するといった普遍的な要素間のふるまいを特定することはできないという前提に立つ。

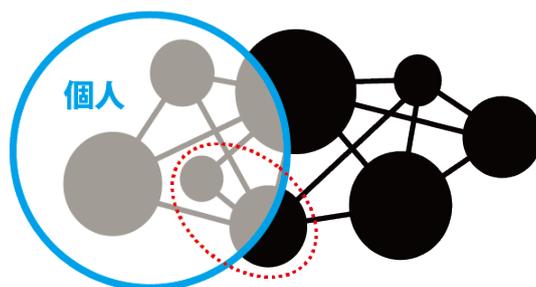


図3 L2 学習者/学習を複雑系システムとして捉えたイメージ
(点線部分が本研究で扱う要素)

では、諸要素のうち的一部分である「発話時の気づき」に注目し、また別の要素の一つである「ある教育的介入」による効果を考証することには、どのような意義が認められるのだろうか。

複雑系システムである SLA 研究の限界と可能性に触れた伊藤（1999）は、SLA 研究は諸要素のふるまいを数値化し現実の現象と照合して解読することでデータを蓄積し、その蓄積量を増やすことで「短期予測」の精度を上げることを目指すべきであるとしている。つまり、SLA には X_1 、 X_2 ... X_x と無限の要素が作用しあっているが、例えば X_1 と X_2 の関係を現実の現象に照らし合わせて読み解いていくこと、そしてそれをさまざまな X_x で続けていくことが重要であると考えられる。この際、限定された要素間の関わり、特に個人内で起こるプロセスを解釈するためには、認知主義的な研究で積み重ねられてきた知見が援用できる。本研究で着目する「発話時の気づき」や「ある教育的介入方法による効果」は、諸要素の一部で

ある（図3の点線で囲んだ部分のイメージ）が、そこで得られる知見から精度の高い短期予測（例えば、このような介入を授業中に行えば、気づいた項目が習得につながる可能性が高い等）に寄与することを目指すものとする。

1.3.5. 研究と実践をつなぐ橋渡しとしての実践研究

本研究は「言いたいことはあるのに L2 でうまく言えない」という気づきがどのように起きているかの解明だけではなく、この気づきを習得に繋げるために実践に持ち込む、すなわち授業デザインに取り入れることを志向している。

教育研究と教育現場はそれぞれが専門的な知識や技能を持っているにもかかわらず、相互が独立的であるという問題はしばしば指摘される（Bransford, et al., 1999 など）。この点に関して、Reeves（2006）や赤堀（2010; 2011）は、実践者による現実問題の分析、研究知見や理論を適用した問題解決のデザイン、実践とその評価を行き来しつつ繰り返す DBR（Design Based Research）という研究方法を支持している。Reeves（2006）や赤堀（2010; 2011）の指摘は言語教育に限った文脈で述べられているものではなく一般的な教育研究と教育現場について記されたものであるが、研究と現場の橋渡しという点で第二言語習得研究の分野を振り返ると、instructed SLA（指導を受けた第二言語習得）という研究領域はあるものの、本稿第6章で詳説するように、いまだにこの領域では教師が想定したインプットに対して教師がどう注意を差し向けるかや、明確化要求や修正フィードバック、リキャストなど教師の指導技術に関わる研究が主であり、L2 学習者の社会性を認める視点や L2 学習プロセスの自律性を認める視点が不十分である。本研究では、教える側が何を教えるかをコントロールするというパラダイムから脱却し、学習者自身が言いたいことを言おうとするときの気づきを明確に意識するために、教師がどのように援助できるかという具体的な手法を実践の場に提案することを目指す。

1.3.6. 諸分野と本研究の関連

以上、本小節では言語や言語習得にまつわる研究分野を概観してきた。諸分野と本研究の関連をここで整理する。

本研究が位置するのは、「応用言語学」の中の「第二言語習得研究」という分野である。本研究では「応用言語学」を「時には既存の理論や知見を借用し、時には独自の理論を構築することによって、言語に関わる現実社会の問題を解釈または解決しようとする学問」と定義づけする。この「応用言語学」は「何を」「何に」応用するかによって幅広い研究領域を

含有し得るが、本研究は「応用言語学」の中でも「第二言語習得研究」の分野に寄与するものと位置づける。「第二言語習得研究」は、応用言語学の「何を」の部分を「既存の理論や知見を借用し、または独自に理論や知見を構築することで得られた成果」、「何に」の部分を「第二言語を学ぶもしくは教えること」とした分野と定義づける。

「第二言語習得研究」の諸研究では、2000年代以降、個人の中で起こる「認知プロセスの解明」を試みるアプローチと、言語使用によって社会に参加していく「社会文化的プロセスの解明」を試みるアプローチのどちらかに重きを置く向きがあるが、本研究では、この2つのアプローチを包含する立場として、L2 学習者及び学習そのものを複雑系システムと捉える立場を採る。すなわち、L2 学習者は個人内でも、社会や他者とのつながりという点でも無数の要素で構成されているものと捉え、本研究では特に、L2 学習者を構成する無数の要素のうち「発話時の気づき」と「ある教育的介入方法による効果」に着目する。第二言語習得研究の分野における本論文の意義は以下の3点である。

- (1) 第二言語習得を認知プロセスとして捉え、意識的学習の重要性、とくに「気づき」がどのように起こっているかの解明を、準実験的なデータ収集で進める研究である。
- (2) 認知主義的アプローチではこれまで第二言語習得は学習者個人のなかで完結した習得プロセスであり、かつインプットからアウトプットにいたるプロセスである¹⁸と考えられていたが、第二言語習得が自律学習的に起こっていく際に、第二言語話者の社会性を認め、話者が言いたいことを L2 で言おうとするなかでどのような「気づき」が起こっているかを解明する方法論的な手がかりを得ようとする研究である。
- (3) 上記(2)で得られた知見から、教育実践を準実験的にデザインし、その実践を評価することで、さらなる問題点の発見や実践への改善策を提案しようとする研究である。

1.4. 用語の整理

本稿で用いる重要な用語について、本研究ではどのような意味で使用しているかの定義は以下とする。

【第二言語】 幼児期に母語を習得したあとで接触する母語以外の全ての言語

【気づき】¹⁹ 話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる、知識の穴やギャップに関する

¹⁸ 第二言語習得がインプットからアウトプットにいたるプロセスであるという捉え方については、本稿第2章で詳説する。

¹⁹ この用語は本研究の核であるため、定義づけの背景については本稿第2章、第3章で論考している。

る焦点的注意（第2、3章で詳述）。

【近時記憶】 記銘後に数分から数時間保持してから再生される記憶であり、日常生活で最も急速に忘却が起こる記憶（第4章で詳述）。

【促しによる気づき】 発話中の「気づき」のうち教育的介入によって近時記憶に留めたもの。

【instructed SLA】 指導を受けた第二言語習得（第6章で詳述）。自然習得環境と区別して classroom SLA と呼ばれることもあるが、昨今では場所は教室に限らず オンラインクラス等にも拡大しているため、本稿では instructed SLA という用語を用いる。

【教育的介入】 学習者個人の中で自然に進む認知プロセスの途中で、外部（ここでは教師）がそのプロセスに変容をもたらす目的で作業指示を与え、学習者がその作業を遂行すること。

1.5. 本論文の構成

本論の構成を以下に述べる。第2章では第二言語習得と「気づき」に関する先行研究を精査し、基本概念を整理する。その中で特にアウトプット時の「気づき」研究における未解明点を指摘し、本研究で注目するのは「話者の伝えたい意味生成を含む発話」に含まれる「気づき」であることを明示する。続く第3章では意味生成を含む発話のプロセスを示した「スピーチ・プロダクション・モデル」(Levelt, 1989; Kormos, 2006) を検討し、記憶研究の知見や、気づき研究の知見を援用しながら、モデル内の概念の整理を行い、本研究で注目する「気づき」が同モデル内のどの部分で起こるかについて述べる。第4章では、記憶研究のうち、従来、L2 習得研究の分野ではあまり考察されてこなかったと思われる「近時記憶」、すなわち、記銘から想起の間に干渉が入るため忘却されやすいとされる記憶について取り上げる。

以上のように先行研究や重要となる概念整理、問題点の明確化を行ったあと、第5章では日本語学習者の発話中の「気づき」と、近時記憶に残っている「気づき」を分析、考察するために行ったケース・スタディについて詳細に述べる。さらに、その考察に基づき、どのような「気づき」を近時記憶に留まらせるための支援が教室習得環境で行えるか検討し、仮説を立てる。第6章では、その仮説を検証するために行った研究（授業実践）について述べる。第7章では、本研究の成果や日本語教育の分野へ貢献しうる点を改めて概観して整理する。また、本研究の限界や今後の課題についても言及する。

第2章 「気づき」に関わる先行研究

本章では第二言語習得と「気づき」に関わる諸研究を概観し、基本概念の整理をする。そのうえで、本章末尾で本研究が目指す「気づき」について定義する。

2.1. インプットに対する「気づき」研究

Krashen (1985) は第二言語習得に関わる一連の仮説の中で、学習者が身につける項目には普遍的な自然順序があり、理解可能なインプットを受け続けていれば、然るべき順番がきたときにそれぞれの項目は自然に習得されると考えた。これに異を唱え、第二言語習得研究に「気づき (noticing)」の概念を持ち込んだのが Schmidt (1990) の「気づき仮説 (noticing hypothesis)」である。Schmidt は学習者の周囲にあふれるさまざまな刺激の中から特定のものに焦点を当てるか否かが、その項目の習得を左右するとした。

Schmidt (1990) 以前より、Krashen (1985) による理解可能なインプットを重視する立場及び、Swain (1985) によるインプットを理解するためにはアウトプットも重要だとする立場の提示から、言語習得は「インプットからアウトプットへ」という線状のプロセスであることが想定されていた。「気づき仮説」はその線形プロセスに新たに「インプットのうち、学習者が気づいたもの (*intake is that part of the input that the learner notices*)」(Schmidt, 1990; p.139) として「インテイク」という概念を持ち込んだわけである。

また、Schmidt (1990; 1994) は、「意識 (consciousness)」と「アウェアネス (awareness)」と「気づき (noticing)」をそれぞれ包括する範囲の違うものであるとしている。彼は「意識」の下位分類の1つに「アウェアネスとしての意識 (consciousness as awareness)」を置き²⁰、さらに「アウェアネスとしての意識」を3つのレベル、すなわち喚起の度合いが低い順に、「知覚 (perception)」「気づき (noticing)」「理解 (understanding)」に分類した。この「気づき」は焦点の伴ったアウェアネス (focal awareness) と定義され、感覚器官で捉えられた単なる知覚 (perception) レベルと理解 (understanding) レベルをつなぐものと位置づけられている。なお、この「気づき」は必ずしも言葉による表現 (verbal report) を伴うわけではなく、言葉で表現できなくても気づいていることはあるとしている。

なお、「意識」を SLA 研究で扱い得るかという問題に対し、小柳(2005; 2016)は亭坂(1994)

²⁰ 「意識」の下位分類として、Schmidt (1990) では他には「意思としての意識 (consciousness as intention)」「知識としての意識 (consciousness as knowledge)」が挙げられ、さらに Schmidt (1994) では「コントロールとしての意識 (consciousness as control)」が追加されている。

などで示された「意識」の複雑な階層とそれが含み得る多種多様な概念を引き合いに出し、「意識」は「操作上の定義をして実験で人の手で操作できるような代物ではなく」（小柳, 2005, p.17)、「SLA で論じるには幅が広くて曖昧だ」（小柳, 2016; p.15) としている。Tomlin & Villa (1994) も、「意識」は広義すぎるため SLA 研究で扱うには不適切であるとしている。本研究は「意識」の概念整理や分類をすることが主眼ではないため、以下、Schmidt(1990) が提起した「気づき」レベルに射程を狭め、論を進める。

気づき仮説の提唱からさらに「気づき」について論考を深めた Schmidt (1993; 1995) は記憶研究の知見を援用し、自らの「気づき」の概念は作動記憶²¹と関わりがあるとした。作動記憶とは、一時的な情報の保持のみならず同時に処理も行う記憶システム内のコンポーネントである (Baddeley & Hitch, 1974)。さらに、Robinson (1995; 2003) も記憶との関わりの中で「気づき」の考察を進め、「気づき」を「検出とリハーサル」(detection plus rehearsal in Short-Term Memory) と定義した。

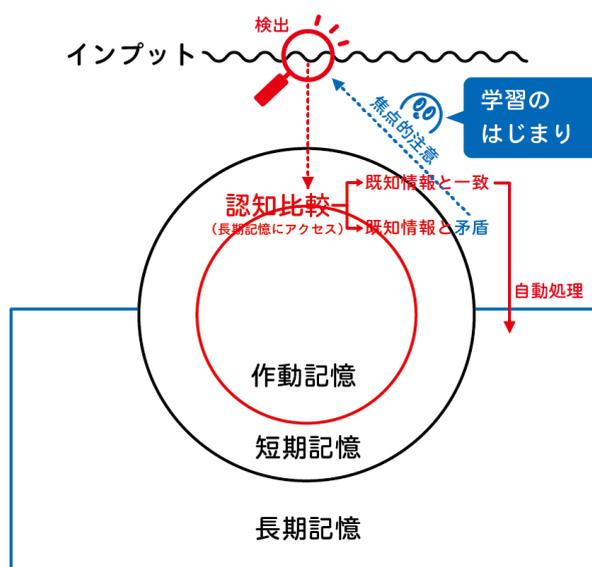


図4 インプットに対する「気づき」のモデル
Robinson (2003) の論考に基づき筆者作成。

具体的には、図4で示すように、インプットに含まれる情報を作動記憶²²に一時的に保持しながら長期記憶にアクセスをして、その情報が既知のものであるかどうか判定する認知

²¹ 本稿では、先行研究で「working memory」「ワーキング・メモリ」「作業記憶」「作動記憶」と称されている用語を援用する際、「作動記憶」という表現で統一する。

²² Robinson (1995; 2003) では作動記憶は短期記憶の一部であると捉えられている。作動記憶が短期記憶の一部であるか、同一のものであるか、別次元のものであるかは研究者ごとに見解が分かれる。

比較を行い、既知情報と矛盾する項目には「焦点的注意」が向けられ、学習すべき項目として「検出」される。この「焦点的注意」が「気づき」であるとしている。

その後、Gass (1997) は「気づき」の概念を「統覚 (apperception)」と表現し、第二言語習得の認知プロセスモデルの入り口に位置づけた (図 5)。このモデルではインプットのうち気づかれたものだけがその意味を理解され (理解されたインプット)、意味と既知の文法知識を繋げる処理過程 (インテイク) に入り、処理後に貯蔵される (インテグレーション) としている。

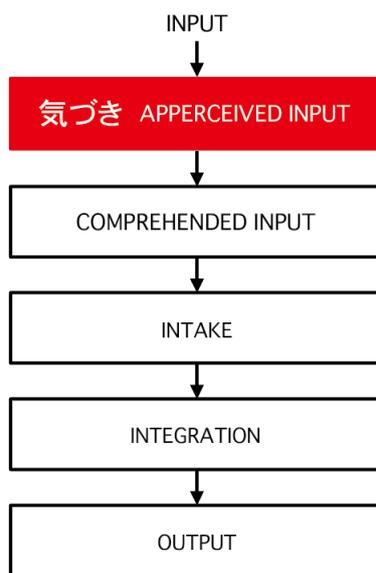


図 5 SLA のプロセス

Gass (1997) をもとに筆者作成

同様に多くの認知主義的第二言語習得研究において、「気づき」は習得のプロセスのはじまりとされ (Ellis, 1994; Robinson, 2003; Skehan, 1998; 村野井, 2006)、第二言語習得にとって重要な要素であることは凡そ認められるに至っている。さらに実践現場への還元を念頭に、「何に」気づくべきなのかに関わる研究²³や、「どうやって」気づくのかに関わる研究²⁴、記憶研究の知見を取り入れて気づきを捉えた研究²⁵など、インプットに対する「気づき」の研究は枝葉に分かれて広がりを見せている。

²³ 例えば、L1 と L2 で同等のものがあるような平易な語彙学習と、統語規則などの複雑な言語形式の学習に関して明示的な学習の効果を調べた Gass et al. (2003)。

²⁴ 例えば、他者とのインタラクションの効果を論じた Long (1996)、Gass (1997) や、タスクによって気づきを高めることができるとした Skehan (1998)。

²⁵ 例えば、Robinson (1995; 2003)。

2.2. アウトプットに関する「気づき」研究

一方、我々がL2を発するときの「気づき」にスポットライトを当てたのがSwain (1985)の「アウトプット仮説 (output hypothesis)」である²⁶。この仮説は追随する他の研究 (de Bot, 1996; DeKeyser, 1997) や彼女自身の理論の再構築 (Swain, 1995; 2005) を経て、現在では、アウトプットの機能を4つに整理している。すなわち、(1) 気づき機能、(2) 中間言語の仮説検証機能、(3) メタ言語的 (内省的) 機能、(4) 流暢さや自動化の促進、である。このうち「気づき機能 (noticing function)」では、「言いたいことがあるのに言えないという気づき (noticing the hole)」や「言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがあるという気づき (noticing the gap)」が、不明瞭な知識の補強や、その後受けるインプットへの選択的注意を促すとされている。

アウトプット仮説は、提唱された年代としては、Schmidt (1990) の「気づき仮説」に先立つものである。しかし、提唱された文脈がKrashen (1977; 1982; 1985) に対する反証及び補足²⁷であり、「気づき」を体系的に整理したものではなかったためか、その後、「インプットに対する気づきの研究」ほど広がりを見せておらず、未考察の部分が多く積み残されている。アウトプット仮説の真偽を確かめる実証研究も重ねられてきてはいるが、従来の先行研究はインプットの帰結としてアウトプットを捉えてきた (VanPatten & Cadierno, 1993; Izumi & Bigelow, 2000; Ellis et al., 1994; 横山, 2004; Swain & Lapkin, 1998) ²⁸。つまり、「習得を目指すインプット項目 (語彙や形式)」がまずあり、アウトプットによってその項目の習得が促されるかどうかを事前・事後テストなどの指標をもとに見てきたということである。これら従来の研究は、先述のGass (1997) のモデルに代表されるような、学習者の中で起こるプロセスをインプットから始まるプロセスで捉えるパラダイムに立っていると推察される。つまり、習得のプロセスを「正しい」インプットから「正しい」アウトプットへとつながる線形のものとして捉えてしまうパラダイムである。議論の視点をより鳥瞰図的にとってこの状況を理解すると、これは、インプットやアウトプットに関わる一連の仮説形成や実証的研究が、'70年代以降の認知主義の大きな潮流の中で行われていたことによる影響であると思われる。

²⁶ 図5のGass (1997) のモデルのアウトプットの部分にも、この仮説が主張するアウトプットの機能が組み込まれている。

²⁷ 理解可能なインプットを増やすためにはアウトプットが重要な役割を果たすという文脈で提唱されたもの。

²⁸ VanPatten & Cadierno (1993) はスペイン語の目的語代名詞の語順習得、Izumi & Bigelow (2000) は英語の仮定条件形式の習得、Ellis et al. (1994) は英単語の習得、横山 (2004) は日本語の単語の習得、Swain & Lapkin (1998) はフランス語の再帰動詞の習得に注目した。

しかし本来、我々が発する言語は母語であれ L2 であれ、何か伝えたい意味があり、それに文法的及び音韻的形式を与え、最後に身体の調音器官を使って外に出てくるものである (Levelt, 1989; de Bot, 1992; Kormos, 2006)。意味に形式を与えることがほぼ自動化されている母語運用に対し、L2 運用ではしばしば形式がわからない、もしくは形式を探し出すのに多くの認知的資源を要するという事態に直面するわけだが、この種の「気づき」と習得の関連は従来の研究では対象とされてこなかった。本研究は、言語教育で扱うコミュニケーションとは自分の伝えたいことを相手に理解してもらうことであり (サヴィニョン, 2009)、学習者は言語を処理するコンピュータではなく主体性と複雑性をもった存在である (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) という立場に立ち、ゆえに、従来行われてこなかった「話者の伝えたい意味生成を含む発話」に含まれる「気づき」に注目するものとする。

第3章 スピーチ・プロダクション・モデル

意味生成を含めた発話のプロセスを示したのが Levelt (1989; 1993) のモジュール・モデルである。Levelt (1989; 1993; 1999a) は L1 話者の言い間違いが音素間や形態素間など、同一の言語構造レベルで起こることから、発話は「概念化部門 (conceptualizer)」「形式化部門 (formulator)」「調音化部門 (articulator)」の階層化されたモジュールから成るといふモデルを提案した。de Bot (1992; 2002) は、このモデルがバイリンガル話者にも応用できるかを検討するために、バイリンガル話者のコード・スイッチングの事例を調べ、その結果、L1-L2 間のコード・スイッチングが同一の言語構造レベルで起こることを根拠として、バイリンガル話者のスピーチ・プロダクションも Levelt のモジュール・モデルで説明できるとした。Kormos (2006) も同様に、先行研究のメタ分析からこのモジュール・モデルがバイリンガル話者 (L2 のプロフィシエンシーが低く、L2 との接点も少ない話者を含めて) にも応用できるとし、Levelt (1999a) を一部改編して図6のようなモデルを表した²⁹。このモデルでは、Levelt (1999a) の3つのモジュールの機能は基本的に踏襲されているが、知識を蓄積する長期記憶に含まれる要素について、L1 のみのスピーチ・プロダクションとは異なる独自の仮説が提唱されている。

本研究では発話の際にどの部分で「気づき」が起こっているのかを考察するために、このスピーチ・プロダクション・モデルを援用する。しかしながら、このモデルは (1) 主に英語などの語順にまつわる統語情報が重要である言語を念頭に作られている、(2) 主に音節言語を念頭に置いているため、モーラ言語である日本語の発話プロセスには適応できない部分もある、(3) Tulving (1972) などの記憶研究の知見を参考にしているが記憶の分類や用語の使用に混乱が見られる、という問題があるため、日本語の発話を対象としている本研究にそのまま使用することはできない。以下、この Kormos のモデルについて、Levelt (1989; 1993; 1999a; 1999b)、de Bot (1992; 2002)、小柳 (2016; 2021) による各要素の機能の解釈も援用し詳細に見ていきながら、その中で再概念化やモデル内の要素の再整理が必要と思われる部分を指摘していく。

²⁹ Kormos (2006, p.168) のモデルでは、言語産出だけではなく、言語理解のプロセスも含まれているが、本項では言語産出の部分に焦点を当てて取り出している。

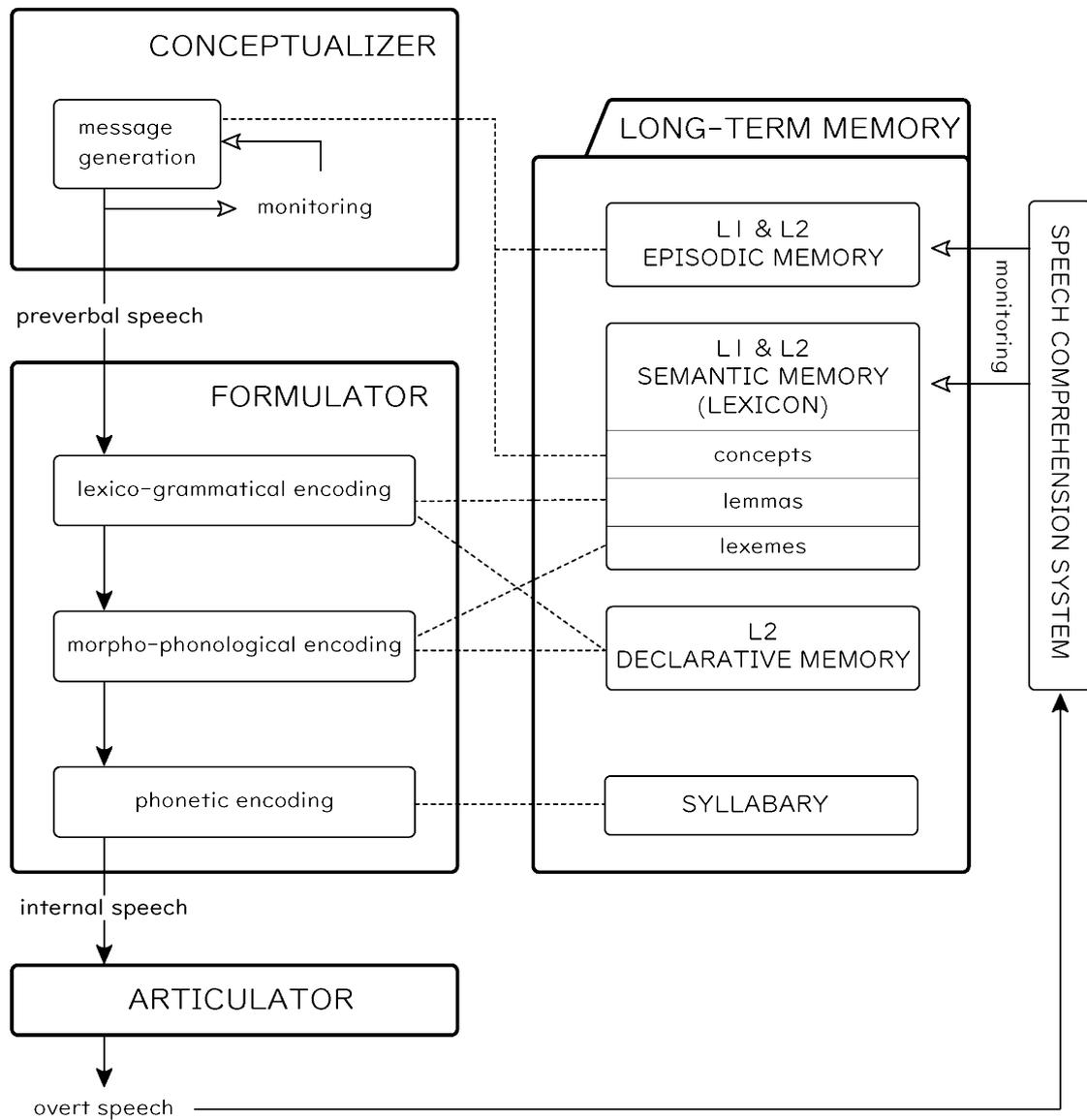


図6 バイリンガル話者のスピーチ・プロダクション・モデル
Kormos (2006, p.168) をもとに筆者作成

3.1. 概念化部門 (CONCEPTUALIZER)

我々は何らかの情報や意図を伝えるためにまずメッセージを生成する。言語という符号を与えられる前のメッセージ (preverbal speech) を計画するモジュールが、図6左上にある「概念化部門 (CONCEPTUALIZER)」である。

概念化部門での計画には、マクロ・プランニングと、マイクロ・プランニングの2つのステージがある。マクロ・プランニングは、発話によって成し遂げたい目的や発話意図を計画するステージであり、例えば「～をお願いする」「～について意見を求める」「状況を説明する」など、Austin (1962) のスピーチ・アクト理論の発話内行為に相当するものを計画するステージである。このステージはどの言語でも共通であると考えられている。一方、マイクロ・プランニングは、「その話者による発話意図の精緻化 (the speaker's elaboration of a communicative intention)」(Levelt, 1989, p.5) を行うステージであり、目的を成し遂げるためにどのような情報が必要かを、状況や相手に合わせて計画する。このマイクロ・プランニングには、それぞれの言語に特有の側面がある (Levelt, 1989; de Bot, 1992; 小柳, 2016)。この言語特有の側面について、以下2つの例を挙げて説明する。

de Bot (1992) は、英語、オランダ語、スペイン語の指示詞を取り上げ、マイクロ・プランニングが各言語で特有であることを示したが、ここではその3言語に日本語も加えて例示する。英語やオランダ語の指示詞の体系は2系列であり、「近称 (proximal) / 遠称 (distal)」の対立しかない。例えば英語では「here/there」や「this/that」、オランダ語では「hier/daar」や「dit/dat」の2系列で対象を指示する。しかしスペイン語や日本語は「近称 (proximal) / 中称 (medial) / 遠称 (distal)」の3系列であり、例えばスペイン語では「aquí/ahí/allí」、日本語では「ここ/そこ/あそこ」を区別する。言語によるこの認識の違いは、言語化前のマイクロ・プランニングの計画段階に影響すると考えられている。

また、もう一つの例として、日本語と英語の視点の違いについて述べる。小柳 (2002) や小柳 (2016) が指摘するように、マイクロ・プランニングでは、誰 (何) の視点からできごとや場面を表現するかの計画も含まれるが、日本語と英語では基本的な視点の違いがあるため (水谷, 1985; 池上, 1981 など)、どちらの言語知識に基づいて計画したかによって、生成される preverbal speech が異なってくる。大塚 (1989) や金谷 (2004) が分析した川端康成の「雪国」³⁰の冒頭の一文の例が、この視点の違いをよく表している。

³⁰ 英訳は Seidensticker (1956) の *Snow Country* による。

国境のトンネルを抜けると、雪国であった。

The train came out of the long tunnel into the snow country.

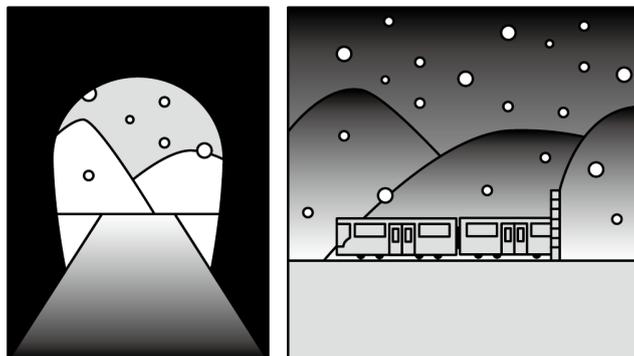


図7 「雪国」冒頭のシーンの視点の違い（筆者作成）

日本語ではこのシーンを図7の左のように「主観的な視点」で捉える。また、視点の切り替えの自由度が高いため、「私が/電車が国境のトンネルを抜けると」「その場所は/雪国だった」などと明示的に言う必要がない。一方、英語ではこのシーンを図7の右のように「客観的な視点」で俯瞰して捉える。もし、概念化部門でマイクロ・プランニングを行う際に英語の視点（図7の右）で出来事を捉え、続く形式化部門（詳細は後述）で日本語の形式を与えると、出てくる発話は「その電車は、長いトンネルから出て、雪国にきました」のようなものになる。視点の違いは形式化より前、マイクロ・プランニングに影響を与えるため、マイクロ・プランニングはそれぞれの言語で特有であるといえる。

3.2. 形式化部門 (FORMULATOR)

preverbal speech を符号化し、言語の形を為すものにして、調音器官に送る直前の内言 (internal speech) までを計画するのが形式化部門である。Kormos (2006) はこの形式化部門の下位モジュールとして①語彙・統語的符号化 (lexico-grammatical encoding)、②形態論的・音韻的符号化 (morpho-phonological encoding)、③音声的符号化 (phonetic encoding) の3つに分けて論じている。

「語彙・統語的符号化」では、メッセージを伝えるために必要な語彙を選択し、句や文を組み立てるために語順を決める。つづく「形態論的・音韻的符号化」のうち、形態論的符号化とは、例えば英語の場合 play/played/plays などの形態を選択することであり、日本語の場合だと、遊ぶ/遊んだ/遊んで、などの形態を選択することである。Kormos (2006) で

は「形態論的・音韻的符号化」とひとまとめにしているが、「形態論的符号化」に関しては、日本語の場合、「語彙・統語的符号化」との親和性が高く、明確な切り分けが難しい。日本語では話者の視点や態度を語彙、統語、形態素レベルの符号化を合わせて計画することが多い³¹ためである。また、Levelt や Kormos は主に英語を対象としてモデルを考察しているが、日本語の場合は、語順が意味に与える影響は英語に比べて比較的 low³²、語順よりは形態素（特に助詞や、「食べた (tabe-ta)」の「た」や、「食べられた (tabe-rare-ta)」の「られ」「た」のような文法的形態素）の運用が意味を大きく作用する³³。そういった言語的な特性の違いから、日本語による発話を想定した場合、「統語・語彙・形態論的符号化」として捉える方が適切であると考えられる。

「音韻的符号化」とは、心的な意味での音を与えることである。例えば、「本を」「本が」と発音するとき、日本語母語話者は心的な音としてそれぞれに /hon o/、/hon ga/ を与えることを指す。実際に物理的な音³⁴としては [hono]、[honɡa] と、違う音として発音されるわけだが、音韻的符号化の段階では、心的には同一である /n/ を与えている。このモデルでは、その後の「音声的符号化³⁵ (phonetic encoding)」で実際に物理的な音声の計画が立てられるとしている。しかし、Levelt (1989; 1999a; 1999b) や Kormos (2006) では「音声的符号化」を支える長期記憶内のコンポーネントは SYLLABARY (L1 と L2 の音節体系の表象群)、つまり音節 (syllable) を生成するために自動化されたチャンクであるとしていることから、英語などの音節言語で重要な「音節」を問題にしていることがわかる。日本語は音節言語ではなくモーラ言語であり、日本語母語話者の場合、「音韻的符号化」とほぼ同時にモーラとしての符号化が行われると考えられるが、音節としての符号化は音節言語ほどは問題にならない。一方、英語母語話者など音節単位で音を認識するのに慣れていない学習者にとっては、音節数と拍数が異なる日本語の語、すなわち特殊拍（撥音、促音、長音）を含む語³⁶については産出も理解も困難を感じる場合が多いことが知られている。また、本稿 3.6.2.3. で後述

³¹ 例えば、「あげる、もらう、くれる」などの授受表現や、「褒められる、叱られる」などの受身表現、それらが合わさった「褒めてもらう」などの表現は、助詞の選択、語順、動詞をどの形態で使うかの選択の組み合わせによって、話者の視点や態度を表現する。

³² 例えば、Cats eat fish. を Fish eat cats. にすると意味が変わるが、「猫が 魚を 食べる」を「魚を 猫が 食べる」にしても意味上の変化はない。格付与に重要な機能を果たすのは語順よりも助詞である。

³³ 例えば、「猫が魚を食べる」を「魚が猫に食べられる」としても意味上の変化はないが、「猫を 魚が 食べられる」は非文になるし、「猫が 魚に 食べられる」だと意味が変わってしまう。

³⁴ 国際音声記号を使用。

³⁵ phonetic の対訳としては物理的な音声の最小単位を指す「音素 (phoneme)」から「音素的」とすることが適切とも考えられるが、本節で指摘するように Levelt や Kormos では phonetic encoding について音素だけではなく他の音素的要素、特に音節について問題にしていることなどから、ここでは「音声的」としている。

³⁶ 「おばあさん (3 音節 5 モーラ)」「おばさん (3 音節 4 モーラ)」、「来て (2 音節 2 モーラ)」「切手 (2 音節 3 モーラ)」など。

するが、物理的な音の計画には音素レベルの計画やアクセント、イントネーションなどの計画も広く含まれるものと思われる。このように言語によって、物理的な音の計画に必要な要素が異なり、また日本語では「音韻的符号化」と「音声的符号化（の一部の計画）」が非常に近いことから、「音韻的・音声的符号化」として捉える方が適切であると考えられる。

3.3. 調音化部門 (ARTICULATOR)

符号化されたメッセージは、内言 (internal speech) という、実際に声に出す前の段階に至る。内的発話は、発音計画 (phonetic plan) と呼ばれる。調音化部門では、発話に必要な調音器官が動き、発話が物理的な意味での音として表現される。この段階で生成されるのが明白なスピーチ (overt speech) である。

3.4. モニタリング

Levelt (1989) の L1 スピーチ・プロダクション・モデルでは、話者は主に2つの段階、すなわち内言 (internal speech) の段階と、調音化された明白なスピーチ (overt speech) の段階でセルフ・モニタリングが起こるとしている。Kormos (2006) ではこれに加え、言語という符号を与えられる前のメッセージ (preverbal speech) についても、もともとの意図 (the original intentions of the speaker) との比較が起こるとしている。Levelt、Kormos ともに、統語レベルや語彙レベルのモニタリングも、音声レベルのモニタリングも、調音化部門を経て音として発せられた overt speech が、発話理解システム³⁷ (SPEECH COMPREHENSION SYSTEM) においてモニタリングされると見ている。つまり、外化されたスピーチをモニター対象としているわけだが、これは、スピーチ・プロダクション・モデル内にモニタリングを位置付ける際、研究者が外から観察可能な自己修正 (self-repair) に関する研究 (Levelt et. al., 1999 など) に依拠にしたためと思われる。

しかし、Kormos (2006) 自身が認めているように、L2 発話時は、L1 と異なり、統語レベルや語彙レベル、音韻レベルなど「形式化部門」での符号化の際に頻繁に注意を払うことが必要になるため、話者は何を優先すべきかの意識的選択 (conscious decision) を迫られる。そして、たいていの場合は統語や語彙などよりも「意味内容 (content)」を優先する (Kormos, 1999)。このような形式化部門内で払われる注意が、本研究で関心を寄せている「発話時の気づき」に関わるものと思われる。

³⁷ Levelt (1999a) のモデルでは、'self-perception' と表現されている。

3.5. 長期記憶内のコンポーネント

概念化→形式化→調音化を支えるのが、長期記憶内にあるいくつかのコンポーネントである。Levelt (1999a) のモデルでは「長期記憶」という言葉を使わずに、知識を蓄積する場所を「世界に対する知識の貯蔵庫 (the store for the knowledge of external and internal world)」「心的辞書 (mental lexicon)」「音節知識 (syllabary)」の3つとしていたが、Kormos (2006) は、これらの知識の貯蔵庫について、Tulving (1972) などの記憶研究の知見を援用して再整理している。

Kormos (2006) では、L1 と L2 のエピソード記憶は共有であると考えており、この記憶が「概念化部門」での言語化前のメッセージ (preverbal speech) 生成に関わっているとされている。L1 と L2 の「意味記憶 (semantic memory)」「レキシコン (lexicon)」、及び「L2 の陳述記憶³⁸ (declarative memory)」については、Kormos の用語の使い方や各コンポーネントの捉え方、及びモデル図での示し方に一貫性を欠くところがあるため、再整理が必要かと思われる。まず、Kormos は、長期記憶の中で特に文法知識や音韻知識に関わる部分を、文中で「レキシコン (lexicon)」と表現し、図中でもそのように表した (Kormos 2006; p.167-168)。これは、もともとベースとしたモデル (Levelt, 1989) で使われていた用語に依拠したものであると思われる。しかし前述のように Kormos (2006) は、記憶研究の知見を取り入れたため、以下のようにレキシコンは意味記憶に含まれるという見方もしている。

I propose that the new model contains one larger memory store, called long-term memory, which consists of several subcomponents: episodic memory, semantic memory including the mental lexicon, the syllabary, and a store for declarative knowledge of Ls rules. (Kormos, 2006; p.167)

また、このレキシコンは L1 と L2 で共有されている貯蔵庫である (*a shared store for L1 and L2 lemmas and lexems*) とも提案している (Kormos, 2006; p.167)。これら一連の記述を鑑みて、Kormos (2006) のモデルでは「lexicon」となっていた部分を、図6では「L1 & L2 semantic memory (lexicon)」と表した。

³⁸ declarative memory については「陳述記憶」の他に「宣言記憶」という日本語訳もよく用いられる。類似の概念（「顕在記憶」や「明示的知識」など）の整理と合わせて、本章 3.5.1.で、どの用語を用いるか述べる。

しかし、Kormos (2006) のモデル内で使用されている記憶に関する用語は、複数の記憶分類の枠組みを援用しているため混乱が見られる。例えば、図 6 の長期記憶内のコンポーネントでは「EPISODIC MEMORY (エピソード記憶)」「LEXICON; SEMANTIC MEMORY (レキシコン; 意味記憶)」「DECLARATIVE MEMORY (陳述記憶)」が別のコンポーネントとして示されているが、Tulving (1984) などでは図 8 のように、「エピソード記憶」と「意味記憶」は、「陳述記憶」の下位分類として解釈されている。また、「エピソード記憶」「意味記憶」は記憶の内容を問題にしているのに対し、「陳述・非陳述」は記憶の在り方や取り出し方を問題にしているものである。ここではまず、記憶研究で用いられている用語を本研究でどう扱うかを述べ、その後、その用語をもって Kormos (2006) のモデルの長期記憶内のコンポーネントを再整理した図 9 に基づいて、長期記憶内のコンポーネントの働きを詳説する。

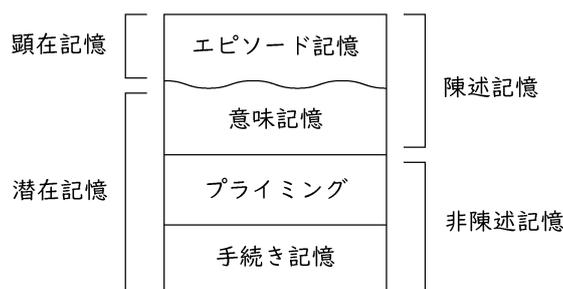


図 8 Tulving (1984) の複数記憶システム (Tulving, 1984 をもとに筆者作成)

3.5.1. 長期記憶の分類

記憶の分類を最初に提案した Tulving (1972; 1984 など) や Schacter (1987) は「顕在記憶 (explicit memory)」「潜在記憶 (implicit memory)」という概念で記憶を大別し、Cohen and Squire (1980) や Squire (1987) は「陳述記憶/宣言的記憶 (declarative memory)」「非陳述記憶/非宣言的記憶 (non-declarative memory)」という概念を用いた³⁹。ちょうどその頃、SLA 研究の分野では、Krashen (1981) や Ellis (1984) などが「明示的知識」「暗示的知識」、Anderson (1976; 1980; 1983) が「陳述的知識」「手続き的知識」の概念を用いて習得のプロセスを検討していた。記憶研究の分野では「〇〇記憶」という用語が、SLA 研究では「〇〇知識」という用語が好まれる傾向がある。しかし SLA 研究の概念はその拠

³⁹ 「陳述記憶」と「顕在記憶」、そして「非陳述記憶」と「潜在記憶」を同義のものとして扱う言説も多いが、厳密に言えば「意味記憶」の捉え方に違いがある。詳細は Tulving (1984) 及び湯舟 (2007) を参照されたい。

り所として Tulving (1972; 1984) などの記憶研究の知見を援用しており、したがって、これらは互いに近似した概念を示すものと考えられる。

本稿では「顕在記憶/陳述記憶/宣言的記憶/明示的知識/陳述的知識」を区別せず「顕在記憶」とする。また、「潜在記憶/非陳述記憶/非宣言的記憶/暗示的知識/手続き的知識」を区別せず「潜在記憶」とする。「顕在記憶」とは検索の際に意識的な想起を伴う記憶であり、「潜在記憶」はそれを伴わない記憶と定義される (Graf & Schacter, 1985)。これに照らし、Kormos (2006) のモデルの長期記憶内にある「DECLARATIVE MEMORY」は本稿内では「顕在記憶」と呼ぶものとし、図9でもそのように記した。

3.5.2. Kormos (2006) のモデル内の「エピソード記憶」「意味記憶」の検討

さて、Kormos (2006) のモデル内では「エピソード記憶 (EPISODIC MEMORY)」と「意味記憶 (SEMANTIC MEMRY)」という用語が用いられているが、記憶研究の分野では、「エピソード記憶」は顕在記憶に、「意味記憶」は潜在記憶に分類されている (Tulving, 1984; Schacter, 1987; Schacter & Tulving, 1994)⁴⁰。エピソード記憶は個人的な経験に基づいて形成された記憶であり、意味記憶は一般的な知識から形成された記憶、つまり例えば札幌では冬に雪が積もるといった記憶である。Kormos (2006) のモデルでは長期記憶内に、「エピソード記憶」「意味記憶」「顕在記憶」が別のコンポーネントとして存在しているが、これは記憶研究の知見からみると下位概念と上位概念のねじれが生じている状態であり、また、このようにコンポーネントを分類した背景も不明瞭であるため、「エピソード記憶」「意味記憶」という用語の整理とともにこのモデル内のコンポーネントを再整理する。

そもそも「エピソード記憶」と「意味記憶」の境界線については議論が分かれるところであり (Tulving, 1983 など)、認知心理学の分野では各々の記憶をある基準をもって明確にどちらかに分類することは難しい (榊, 2006)。例えば、「はじめてレモンを食べたときの記憶」のように、もともと個別的で鮮明な「エピソード記憶」であっても時間の経過とともにそれが起こった状況が抽象化され、具体的にこの記憶がいつどこで形成されたかは思い出せなくなるものの、抽象化された断片 (例えば「レモンはすっぱい」という記憶) が、既知の事実としての記憶に残るということがある。このように考えると「エピソード記憶」と「意味記憶」は明確な区分はできずグラデーションのあるものであるといえる。

⁴⁰ 厳密に言えば、Squire (1987; 1992; 2004) などの枠組みでは「意味記憶」は「陳述記憶」に含まれている。例えば「りんご」の語の意味を問われてそれを一般的知識として説明できる記憶だからである。一方、Tulving (1984) や Schacter (1987)、Schacter and Tulving (1994) では、「意味記憶」を「潜在意識」に含めている。例えば「りんご」の意味を語るときそれをいつどこで覚えたかなどの想起意識を伴わないためである。しかしいずれにせよ、「意味記憶」を顕在/陳述もしくは潜在/非陳述のどちらかに分類しているという点では共通している。

また、言語を発するときに必要な「意味記憶」は語彙やその意味、使い方の規則などを内包する記憶であるが、太田（2010）が指摘するように、我々が母語で話している際は、思い出せない語を思い出そうとする場合を除いて、想起意識なく意味記憶を使っていると考えられる。太田（2010）のこの指摘は、同時に、母語であっても思い出せない語を思い出そうとする場合は、意識的に想起しなければならないことを意味する。すなわち、Kormos（2006）ではL1の顕在記憶を想定していないが、実際にはL1発話時にも検索の際に意識的な想起を伴う記憶が用いられることも考えられる。一方、Kormos（2006）では‘L2 DECLARATIVE MEMORY’をL2に特有の統語的・音韻的なルールの記憶であり、発話の際にこの記憶を検索しなければならないことがL2での発話の特徴であるとして、意味記憶のコンポーネントから独立させているが、L2で話す際も全てに意識的な想起が必要なわけではなく、多くのL2話者にとっては自動的に出てくるようなフレーズもあると思われる。例えば日本語学習者が教室に入ってくる時に「おはようございまーす」と言ったり、授業中に「あの、先生、すみません」と言ったりする際などは、頭の中で概念化された言語化前のメッセージが、想起意識を伴わずほぼ自動的に形式化されていると想像され、「潜在記憶」に支えられた言語運用であると考えられる。

また、同様に「エピソード記憶」に関しても、意識的な想起を伴うエピソードもあれば、そうでないものも含むと考えられる。「エピソード記憶」も「意味記憶」も部分的に顕在記憶であり部分的に潜在記憶であるグラデーションを持つものであり、L1の「意味記憶」も、L2の「意味記憶」も、顕在記憶と潜在記憶の両方を含むものとして捉える。なお、図9では便宜上、「意味記憶」内の要素について、L1では潜在記憶の部分が多くL2では顕在記憶の方が多く表現しているが、無論、これは学習者の習熟度など個別性要因によって個人差が大きいものと思われる。

このように「エピソード記憶」「意味記憶」「潜在/顕在記憶」を再整理すると、Kormos（2006）内の「L2 DECLARATIVE MEMORY」は、「意味記憶」のコンポーネントのうち、意識的な想起を伴う部分として解釈できる。

3.6. L2スピーチ・プロダクション・モデルの再整理

本稿3.2.、及び3.4.1、3.4.2.のように、英語とは異なる日本語の特質の検討及び記憶に関わる用語の再整理をし、Kormos（2006）を再整理したものを図9に表す。

3.6.1. 概念化部門、形式化部門、調音化部門

概念化及び調音化部門については Kormos のモデルと同じものと捉える。形式化部門の低位モジュールについては、本稿 3.2. で述べたように、「統語・語彙・形態論的符号化」と「音韻的・音声的符号化」に分けて表した。

3.6.2. 長期記憶内のコンポーネント

L1 と L2 で共有する「エピソード記憶」については、Kormos のモデルの 'L1 & L2 EPISODIC MEMORY' と同じものと捉える。「レキシコン (意味記憶)」としたものについて、以下、各コンポーネントの詳細を述べる。

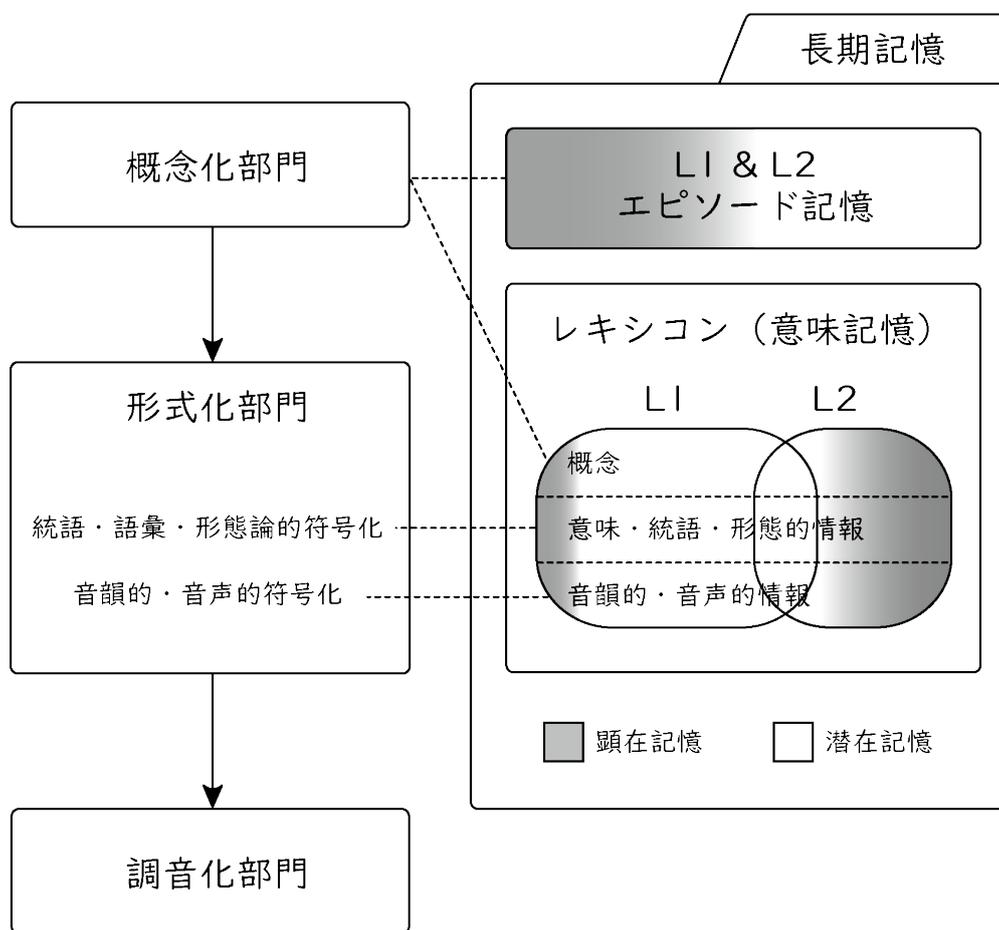


図9 日本語の特質と記憶研究の知見の再整理をしたスピーチ・プロダクション・モデル

以下、図9の中の「レキシコン (意味記憶)」のコンポーネントについて、Levelt (1989; 1993; 1999a)、de Bot (1992; 2002; 2004)、小柳 (2016)、小柳 (2021) を援用しながら、

詳細に見ていき、本研究が射程とする「気づき」がこのモデルのどの部分で起こるのかについて述べる。

3.6.2.1. 概念レベルのレキシコン

レキシコンとは、メンタル・レキシコンとも呼ばれ、個人の脳内に記憶された語に関する知識の総体を意味する。

概念レベルのレキシコンについて Kormos (2006) は、Bierwisch & Scheredur (1992) の例を引用し、+YOUNG、+ANIMAL、+CANINE という概念レベルが語彙レベルとして puppy となると説明している。この概念レベルのレキシコンが L1 と L2 で異なるケースは稀であり、L1 か L2 のどちらかの言語の概念を使用する場合でも、もう一方の言語のコンセプトも同時に活性化するとしている。Kormos (2006) を引用する研究には、この概念レベルのレキシコンを割愛して示すものもあるが、本研究では、「概念」をレキシコンに含めることに賛同する。前述の指示詞の体系や、視点、女性詞・中性詞・男性詞などを区別する文法的性の問題などは、この「概念」の部分に格納される記憶であると考えられる。

3.6.2.2. 意味・統語・形態的情報レベルのレキシコン

図 6 に示した Kormos (2006) のモデルでは lemma と lexeme と表現されていたものを、「意味・統語・形態的情報」と「音韻・音声的情報」とした。lemma と lexeme というそれぞれの語が含む概念は、研究者や研究分野によって異なり、見解の一致を見ていないが、もととスピーチ・プロダクション・モデルを検討した Levelt (1989; 1993; 1999a) や de Bot (1992; 2002; 2004)、Kormos (2006) では、lemma を意味・統語的情報の表象群、lexeme を形態・音韻的情報の表象群と捉えている。しかし、本稿 3.2. で述べたように日本語の場合は話者の視点や態度を語彙、統語、形態素レベルの符号化を合わせて複合的な操作で行うことが多く、形態的情報の格納庫を意味・統語情報の格納庫と離して捉えるのには疑問が残る。そのため、本稿では「意味・統語・形態的情報」の表象群と「音韻的情報」の表層群を区別して表す。「音韻的情報」については次小節で詳説する。

また、Kormos (2006) では'L2 DECLARATIVE MEMORY'が含む統語的情報について、句や節を適切な語順で (in the appropriate order) 並べるためのルールとしているが、英語に比べると、日本語の場合は語順が意味に与える影響は比較的低く、語順よりは形態素 (特に助詞や、「食べた (tabe-ta)」の「た」、「食べられた (tabe-rare-ta)」の「られ」「た」のよ

うな文法的形態素)の運用が意味を大きく作用する⁴¹。また、待遇表現(相手との関係性に基づく適切な言語使用)や授受表現(あげる、もらうなどの表現)では語彙選択も重要であり、これを誤ると概念化部門で生成したメッセージの伝達に支障が生じる。このようにメッセージの形式化における重要なルールは英語と日本語では異なり、本研究では日本語学習者を対象としているため、このレベルのレキシコンに含まれる情報は語順に限定せず、形式化に際して意識的に参照しなければ用いられない形態素や語彙選択、音韻情報などを広く含むものと捉える。

このレベルのレキシコンは、L1とL2で「共有されている」といっても、先述の概念レベルのレキシコンの共有とは様相を異にしている。意味・統語・形態的レベルのレキシコンにはL1とL2それぞれの独立した知識の貯蔵もあり、さらにそれだけではなく、L1とL2がリンクして貯蔵されている項目や、また頻繁に使われる項目であればL2だけで関連項目のネットワークが広がっているものもあると考えられている。筆者の日常的な実践の場に置き換えて解釈すると、例えば初中級の日本語クラスで授業中に「学校」という語彙から広がるマインド・マップを作成する際、まずは学習者から「先生」「学生」「教室」「教科書」「机」「いす」「友だち」「楽しい」「眠い」などの項目がどんどん出てくる。これらの項目は使用頻度が高く、L2のみである程度のネットワークができていることが推察される。この活動を続けていくと、「学校ランチ」や「校長(xiào zhǎng)」「hiệu trưởng⁴²」「いちばん上の先生」などの表現が出てくる。「学校ランチ」の場合はschool-学校、lunch-ランチというリンクはあるが、L2の「給食」という項目がレキシコンにない、もしくは思い出せていないことがうかがえる。また、「hiệu trưởng」などの場合は概念レベルでは知っているが、L2の「校長」という項目がレキシコンにない、もしくは思い出せていないことがわかる。つまり、意味・統語・形態的レベルのレキシコンにはL1とL2の線引きが明確にできない部分が多く、個別の情報貯蔵がありつつも、双方が動的に混在していると考えられる。

なお、このレベルに含まれる項目は、語彙レベルから連語、イディオムレベル、文レベル、より長い会話レベルのシークエンスまでも含む。

3.6.2.3. 音韻的・音声的レベルのレキシコン

Kormos (2006) は、Colome (2001)、Costa et al. (2000) などのメタ分析から、音声的

⁴¹ 前述のように、Cats eat fish. を Fish eat cats. にすると意味が変わるが、「猫が 魚を 食べる」と「魚を 猫が 食べる」にしても意味上の変化はない。一方「猫が 魚を 食べられた (いわゆる被害の受け身)」だとまた意味が全く変わる。意味伝達に重要な機能を果たすのは語順よりも格付与をする助詞や文法的形態素である。

⁴² ベトナム語で「校長」を意味する。

符号化の際には L1 と L2 のそれぞれの音韻的情報が競合するとしている。習得の初期段階では L1 には存在しない L2 特有の音素 (phoneme) は、既知の L1 の音素のうち近いものと混同される。例えば英語には 44 の音素があるが (Crystal, 2002)、日本語には 24 の音素しかない (金田一, 1988)。そのため日本語が L1 である学習者が英語を L2 として学ぶ場合には、初期の段階では英語にあって日本語にない音素、例えば /θ/ を日本語の /s/、/æ/ を /a/ または /e/ のように心的には捉える。また、英語母語話者にとって日本語の「ラリルレロ」の発音が難しいことは知られているが、これは音素レベル (心的レベル) では英語にも日本語にも /r/ は存在するもの、物理的な音素レベルでは違う音を充てるからである。しかし、Kormos (2006) のモデルによれば、いったん L2 特有の音素を習得すれば、その音素は L1 の類似音素とは別の表象として保存されるという。

さて、Levelt (1989) や Kormos (2006) では音声的符号化 (phonetic encoding) を支える長期記憶内のコンポーネントが SYLLABARY、すなわち「音節体系情報の表象群」であるとしている。しかし本稿 3.2. で述べたように、日本語は音節言語ではなくモーラ言語であるため、音節言語のスピーチ・プロダクションを念頭に置いたこのモデルの SYLLABARY ではカバーしきれていない音声についての知識、例えばモーラ、ピッチ・アクセント⁴³、句レベルでのイントネーション⁴⁴などの知識も音声的符号化を支えていると考えられる。また、先述のように L1 には存在しない音素が L2 には存在することもあり、従来 Kormos のモデルではこれらの音声に関する情報が想定されていない。そのため、広義の音声に関する情報の貯蔵庫として、SYLLABARY ではなく「音声的情報」と表す。

3.6.3. モニタリング

Kormos に倣い、概念化部門、形式化部門、調音化部門それぞれでモニタリングが働いているものと捉える。ただし、形式化部門でのモニタリングの対象は必ずしも外化された overt speech ではなく、符号化の際にモニタリングが起こっているものと見る。

3.7. 本研究で対象とする「気づき」

本研究では、まず、概念化部門、形式化部門、調音化部門でのモニタリングで起こり得る「気づき」を広く対象とし、第 5 章で詳述する研究 1 においてはこれらを広く収集することを試みる。なお、肯定的な「気づき」(例えば、昨日たまたま読んだ漫画に出てきた表現

⁴³ アクセントは、ここでは「語ごとの音の高さや強さ」を指す。

⁴⁴ イントネーションは、ここでは「句や文、連続する文での高さの変化」を指す。

を授業中に使ってみたらうまくいった、というような気づき)、及びインプットに対する「気づき」は対象とせず、「言いたいことがあるのに言えないという気づき (noticing the hole)」や「言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがあるという気づき (noticing the gap)」など、つまづきを感じた項目を対象とする。

また、「気づき」そのものの解釈については Schmidt (1993; 1995) や Robinson (1995; 2003) を援用し、知覚レベルの漠然とした注意ではなく「焦点的な注意」を向けることとする。例えば「何となくうまくしゃべれない」のような状態ではなく、「quality は日本語で何と言うか」のような、ある程度焦点が絞り込まれたものを対象とする。

本研究で射程とする「気づき」

話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意

第4章 近時記憶

本研究では意味生成を含む発話中の気づきと習得の關係に着目しているが、気づいた項目について事後に自ら調べたり周囲に聞いたり周囲のインプットに焦点的注意を向けたりといったアクションに繋げるためには、それらを覚えていなければならない。本章では、「気づき」とその記憶保持について、先行研究を援用しながら検討する。

第3章のスピーチ・プロダクション・モデルの検討のなかで、「顕在記憶」「潜在記憶」に触れたが、これは記憶の取り出し方に注目して行った分類である。また、「エピソード記憶」「意味記憶」といった枠組みは記憶の内容を問題にしている。記憶研究で用いられる記憶の分類には、このように内容や取り出し方から捉えた枠組みと、それとは別次元で時間軸から捉えた枠組みがある。時間軸から捉える際、一般的に心理学では「長期記憶」「短期記憶」「作動記憶」という枠組みが用いられるのに対し、臨床神経学では「即時記憶」「近時記憶」「遠隔記憶」という分類が用いられる（藤井, 2010）。心理学での分類と臨床神経学での分類を整理すると図10のようになる。

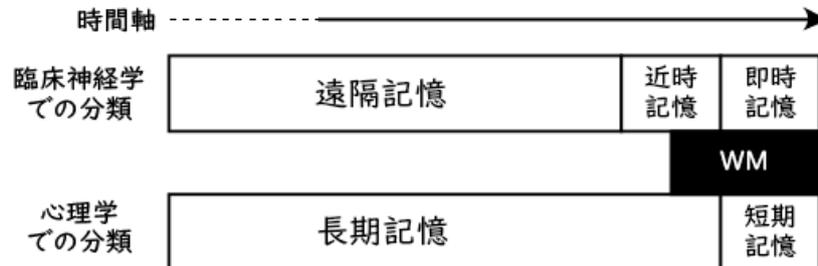


図10 時間軸による記憶の分類

藤井（2010）、三村（2004）の概説をもとに筆者作成

三村（2004）によれば、遠隔記憶と近時記憶は心理学でいう長期記憶に相当し、即時記憶は短期記憶に相当する。さらに両方の分野で用いられる作動記憶は時間的区分としては即時記憶と近時記憶の一部を含む。「即時記憶」は情報を記録後数秒間のうちに再生し干渉を挟まない記憶であり、「近時記憶」は記録後に数分から数日保持してから再生される記憶、そして「遠隔記憶」は近時記憶よりもさらに保持時間が長い記憶である。「近時記憶」は記録後に一度脳裏から消し去った情報を数分後に想起する記憶であり（山鳥, 2003）、記録から想起の間に干渉が入るため、日常生活で最も急速に忘却が起こる（三村, 2004）。

SLA 研究に記憶研究の知見を援用する際は、従来、Robinson（2003）のように心理学の

枠組みが用いられてきた。これは、限られた認知資源である作動記憶を用いてインプットをどう処理するかという点や、新たなインプットをどうやって長期記憶に転送するかということが主たる関心事であったためであると思われる。

本研究では、最終的に学習者個々の中で起こる発話中の「気づき」を、学習項目としていくような教育的介入を志向しているため、発話中に発話と同時進行で気づいていること（即時記憶の範疇）と、その発話が終わったあとにその気づきをどれくらい覚えているのか（近時記憶の範疇）に着目するものとする。

第5章 発話時の気づきが起こりやすい項目の考察（研究1）

本章では、佐藤（2022）で報告した日本語学習者8名のケース・スタディに、さらに同条件で別の学習者7名に対して行った調査結果を加え、計15名の発話中の「気づき」と、近時記憶に残っている「気づき」について分析、考察する。その考察をもとに、「気づき」を近時記憶に留まらせるための支援が教室習得環境で行えるか検討し、可能であると判断した場合、実際に教育的介入を行なうフェーズに進む。

5.1. 研究課題

本稿2.2.で触れたように、従来の研究では「話者自らが伝えたい意味を産出する際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意」を対象にしてこなかった。故に、それがどのように習得に繋がっているのか、もしくは教育的介入によって繋がりをうのかという考察が十分になされてきていない。筆者はこの種の「気づき」を実践に持ち込む、つまり授業デザインに活かすことを最終的な目的としており、本研究をそのための基礎研究と位置づけ、「気づき」の事例収集と分析を行うものとする。本研究で得られる示唆が、つづく実践的研究のステージ（どのような気づきに対して、どのように気づき支援の介入をするか）での仮説立てに寄与することを志向し、本研究の研究課題を以下の2点とする。

研究課題1：日本語をL2として学ぶ話者は、日本語で意見を述べる「発話中」にどのような気づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか。

研究課題2：「発話中」の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶が、どのような状態で残っているのか。

5.2. 方法論

従来の研究はその方法論上の難しさもあり、発話や文字として外化された「気づき」のみを分析対象としてきた。例えばアウトプット時の気づきを取り出し考察する研究では、Swain & Lapkin（1995; 1998）以降、Language-Related Episodes（LREs）⁴⁵を分析材料とするものが多いが、LREsは発話として外化されたもののみを対象としており、話者内に留め置かれたものは対象としていない。Kormos（2006）も、L1にせよL2にせよ、スピーチ・

⁴⁵ L2学習者同士が、L2での産出を行う際に、内容についてではなく使用する言語そのものについて相談したり、使い方が正しいかどうか話し合ったり、修正したりするくだりのこと。

プロダクションの自己モニタリングに関する研究は話者が行う自己修正を観察し、それを分析対象としていることを指摘している。

また、Swain & Lapkin (1995; 1998)、Qi & Lapkin (2001)、Sachs & Polio (2007)、Storch & Wigglesworth (2007) などでも共通して、学習者が求められた作業は作文、もしくは作文とその書き直しであった。例えば Swain & Lapkin (1995; 1998) では、ペアになった学習者が8枚絵で構成される物語の絵をそれぞれ4枚ずつ持ち、自分だけが持っている絵の情報を互いに説明し合いながら、物語の作文を書くという作業をしている。Qi & Lapkin (2001) では学習者はまず絵をL2で描写するという作文課題を与えられ、その後教師が修正したバージョンの作文と自分の作文を比較し、1週間後に自分のもともとの作文だけを見て書き直しをするという作業を求められた。Qi & Lapkin (2001) や Sachs & Polio (2007) では、頭に思い浮かんだことをできるだけそのまま声に出しながら作業をするという think-aloud 法が用いられ、この様子が録画・録音された。また、Storch & Wigglesworth (2007) でも共同で作文を書き直しする様子が録画・録音され、文字化されたものが分析対象となった。

これらの先行研究に共通するのは、「書く」という作業が許す、時間的な猶予と認知負荷の軽減である。しかしながら、「話す」ときに感じる「気づき」は、同様の方法では収集が難しい。そこで本研究では、後述するように再生刺激法を用い、外化されない項目も含む「話す」際の「気づき」の収集と分析に取り組む。

5.3. 調査概要

5.3.1. 調査協力者

本研究を進めるにあたり、まずは JSL 環境にいる学習者を対象と定めた。目標言語が生活圏内で日常的に使われている環境では、一般的に JFL 環境下に比べ「生きたタスク遂行」に直面する機会が多い。すなわちバイト先でのやりとりやサークルの仲間とのスケジュール調整など、実質的な目的を達成するために、L2 話者としてメッセージの生成と同時に形式化を行わなければならない状況をより多く経験する。本研究は最終的には意味生成を含む発話の際の気づきを習得に繋げるための教育的介入法の検討を視野に入れていることから、生きたコミュニケーションの機会が多い JSL 環境の日本語学習者を対象とすることとした。また、対象となる日本語学習者のレベルとしては中級学習者とした。Laufer (1998) は目標言語の習得語彙を「受容語彙 (読んだり聞いたりして理解できる語彙)」「制限付き発表語彙 (既存の語彙知識を検索しやすいような文脈を与えてある程度強制的に想起させれば産出される語彙)」「自由発表語彙 (話者が伝えたいメッセージを伝えるために検索し発話する語

彙)」の3つに分類したが、この枠組みを援用して日本語学習者の語彙習得を検証した黒崎・松下(2009)は、「受容語彙」「制限付き発表語彙」の数は初級段階から上級に向かって徐々に増えていくものの、「自由発表語彙」は中級レベルで停滞する可能性を示している。これは石川(2005)による英語学習者の語彙習得の傾向とも一致している。わかる言葉は増えていく一方で、使える言葉が増えていかないという停滞期を迎えている中級の学習者に、いわゆる「中級の壁」をみる実践者は少なくないと推察されるが、この層の「言いたいことを言うために使える言葉」を増やすための実践を模索することは意義が大きいと考える。

以上の意図から、調査対象者はJSL環境である日本国内の大学で中級のクラスに属する学生とした。当該学生は筆者が担当した中級科目の履修者のうち、調査への協力を申し出てくれた学生たちである。後述するインタビューのフェーズでは自身の不十分な部分を感じたままに語ってもらうことが重要だったため、筆者とのラポールがある程度形成されていることが必要と考え、既知の学生たちに協力をお願いした。具体的には学期末に筆者が担当する授業が全て終了したあと、科目の評価には全く関係がないことを含めた調査概要の説明⁴⁶を行い、協力者を募った。実際に協力してくれたのは15名であった。なお、筆者が担当した授業では今回の調査に近似する活動は全く行なっていなかった。協力者の基礎情報を表1に記す。

⁴⁶ 日本語母語話者とあるテーマについて会話をすること、その後筆者とのインタビューを行うこと、そのインタビューには中国語もしくは英語の通訳が同席することを伝えた。会話を振り返るフェーズがあることは伝えなかった。

表1 調査協力者（中級後半クラス）の基礎情報

仮称	出身地	母語
学生 A	中国	中国普通話 ⁴⁷
学生 B	中国	中国普通話
学生 C	中国（台湾）	台湾華語
学生 D	中国	中国普通話
学生 E	ドイツ（米国在住歴が 10 年）	ドイツ語
学生 F	オランダ	オランダ語
学生 G	英国（ウェールズ）	英語
学生 H	米国	英語
学生 I	モンゴル	モンゴル語
学生 J	タイ	タイ語
学生 K	中国	中国普通話
学生 L	シンガポール	シンガポール華語、英語
学生 M	ドイツ	ドイツ語
学生 N	米国	英語
学生 O	中国（台湾）	台湾華語、英語 ⁴⁸

5.3.2. 手順

調査は大学内の学生たちが通い慣れた教室において、2021年7月26日に1名、同28日に3名、同29日に1名、同30日に3名、2022年2月2日に6名、同3日に1名に対して実施した。再度、調査の趣旨などに関する説明を口頭及び書面で伝え、同意書を交わした。なお、15名ともその母語に関わらず、日本語科目以外の授業や研究、留学生同士の会話などで、日常的に英語も使用している。調査は図11に示す3つのフェーズで行った。

⁴⁷ 中国で使用されている普通話/北京語、台湾で使用されている国語/中文/台湾華語、シンガポールやマレーシアで使用されている華語など、中国普通話がベースとなっている語は全く同一ではないものの相互理解が可能なものとされている。総称として「標準中国語」と呼ばれることもあるが、ここでは「中国普通話」と表す。

⁴⁸ 幼少期よりインターナショナルスクールで教育を受けてきたため。

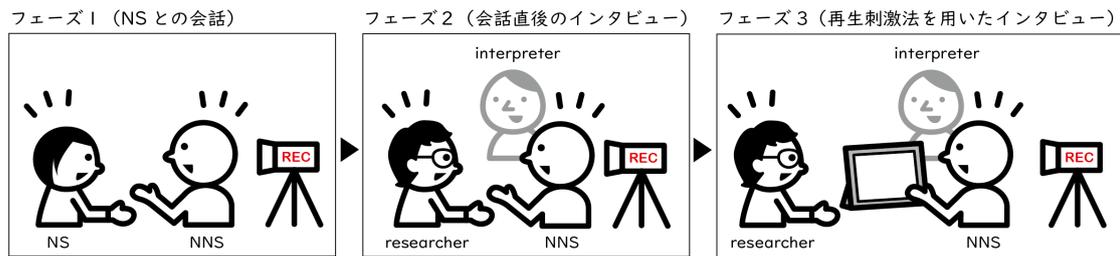


図 11 本調査の3つのフェーズ

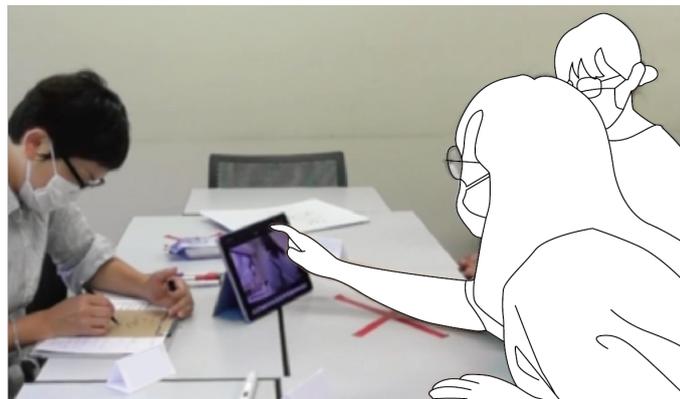


図 12 フェーズ3の実際の様子

NNS である学生がフェーズ1の動画を見ながら気づきを語っているところ

フェーズ1で、非母語話者（以下 NNS）である学生は、初対面の母語話者（以下 NS⁴⁹）と「対面授業とオンライン授業ではどちらがいいか」というテーマで会話をした。学生たちにはテーマは事前に知らせず、その場で提示した。学生の発話回数や量のある程度担保するため、調査に先立ち NS には「学生の意見とは違う方を支持してほしい」と依頼した。8名の NS と NNS の会話は最短5分5秒、最長7分26秒であった。会話は2者の真横と、学生の斜め後方の2地点から録画した。後者の録画は iPad で行い、後述するフェーズ3ですぐに視聴した。

フェーズ2では、NS は教室から退席し、筆者と学生、そして通訳者が関わった。筆者は学生に「いま、〇〇さん（NS）と話しているとき、うまく言えないとか、言うことが難しいなと感じたことはありましたか？」と尋ね、学生はそれに対して回答した。フェーズ2と3では、日本語に限らず、中国語や英語の使用も推奨した。通訳は中国語及び英語を母語

⁴⁹ この NS は調査当時、X 大学とは別の民間日本語教育機関で日本語を教えていた人物であり、8 ケースで使用する日本語のスタイルや語彙的及び形式的難易度にばらつきが出ないように配慮してもらった。NNS である学生たちには NS が日本語教師であることは伝えなかった。

とするシンガポール出身者で日本の大学で博士号を取得した人物である。この通訳者と NS は 8 ケース全てで共通とした。

フェーズ 3 では再生刺激法 (Gass & Mackey, 2000) を用いて、フェーズ 1 の会話のビデオ (刺激) を視聴し、随時学生自身に一時停止してもらいながら、「うまく言えないとか、言うことが難しいなと感じたこと」を再生してもらった。インタビューは関口 (2013) に倣い、できるだけオープン・アンサーを促すものにした。アウトプット時の気づきを取り出し考察する研究では、先述のように Language-Related Episodes (LREs) を分析材料とするものが多いが、NS に対して自分の考えを述べるという今回の状況とは言語使用状況がやや異なることと、そして何よりも LREs は発話として外化されたもののみを対象としており、話者内に留め置かれたものは対象としていないことから、本調査では再生刺激法を採用することとした。

記憶を確かめる方法には「再生」と「再認」がある (納家, 2010)。例えば、「再生」とは「昨日の昼ごはんは何でしたか？」という質問に答えることであり、「再認」とは、いくつかの選択肢が与えられ「この中に、昨日の昼ごはんに食べたものはありますか？」という質問に答えることである。「再生」の成立は記録・想起が問題なく行われたことを表し、「再認」のみ成立した場合は、記録は行われたが想起に問題があったことを表す。そして、再生も再認も成立しなかった場合は、そもそもの記録がされなかったことを表す。再生刺激法はその方法論上の限界もあり、必ずしも発話遂行中の気づきの全容を漏れなく記述できるものではないが、少なくとも再生刺激法で言及された気づきは、一旦は記録はされたものであると考えられる。なお、言及されたもののうち、[あの、今、聞いたら、あの、paper より紙の、紙の方がいい、はい。紙と言った方がいいと思います、はい。]⁵⁰ (学生 C の言及) のように、明らかにフェーズ 1 では気づいていなかったことにフェーズ 3 で言及した部分は、分析対象外とした。

フェーズ 1 から 3 で得られたデータと、本研究で見たいものを整理したのが図 13 である。まず、フェーズ 1 から得られるのが「データ a」で、NS と学生の会話を書き起こした文字データである。フェーズ 2 から得られる「データ b」は、発話直後に学生が言及した内容の文字データで、これを近時記憶として想起された「気づき」と見なす。そして、自分の発話を見返しながらその時の気づきを語ったフェーズ 3 での書き起こし「データ c」を発話中の「気づき」と見なす。研究課題に照らすと、「データ c」を分析することで「発話中の気づき」(研究課題 1) を解釈し、「データ b」を分析することで「発話直後の気づきの記憶」(研

⁵⁰ 本稿文中で発話データをそのまま用いる際は、発話部分を [ゴシック体] で示す。

究課題 2) を解釈する。

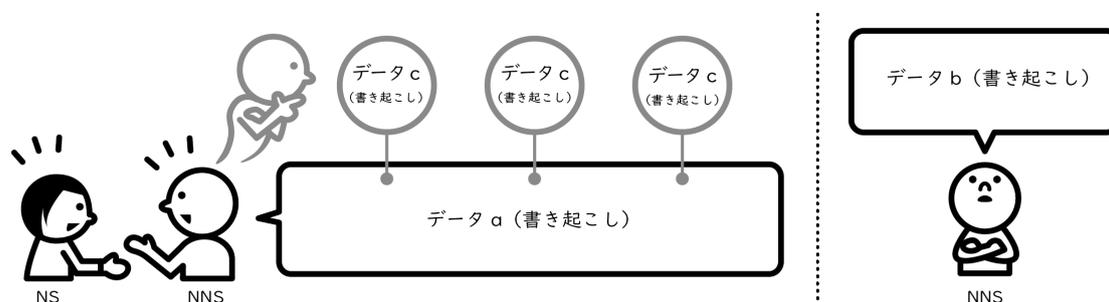


図 13 本研究で分析対象とするデータ

5.4. 分析方法

インタビュー・データは学生や調査者、通訳者が日本語で話した部分は日本語で、英語や中国語で話した部分はそれぞれの言語でそのまま書き起こした。さらに、英語と中国語の部分は翻訳を依頼し、翻訳者とは別の人物のバック・トランスレーションによる検証を経て、日本語のデータとした。こうして整理したテキストの分析にあたっては Mayring (2000; 2004) や Schreier (2012) の質的内容分析 (Qualitative Contents Analysis) を参考にした。Schreier (2012) は質的内容分析を、「質的なデータを体系的に (systematically) 記述するための方法」であるとしている。

Mayring (2000; 2004)、Schreier (2012) とともに質的内容分析の一つの目的は膨大な量のデータを削除することとしているが、削除にあたっては、基本的には元のデータを要約することを志向しつつも、分析者の主観的な解釈も入ることを認めている。質的内容分析では、テキストを客観的で物質的な文字のかたまりと捉えて処理し、その出現頻度やテキストの前後関係などに注目するのではなく、テキストはそれを扱う人間によってはじめて意味づけされるという立場をとる。例えば誰かが何らかの文脈で「難しい」と発言し、それが「難しい」というテキストに置き換えられたとする。そのテキストの意味は、他のシーンでの「難しい」と等価には扱えないと考えるのが質的内容分析の立場である。なぜなら、この発言がなされた文脈は常に同じではないからである。私たちはあるときには、誘いや提案を断る意図で「ちょっと難しい」と言うかもしれないし、難解なパズルに苦戦しながらむしろ楽しんで好意的に「難しいなあ」と言うかもしれない。またあるときには、今回の調査で実際ある学生が発したように「難しいことは全然なかったです」と、完全なる打ち消しの言葉とともに使用されるかもしれない。もしテキストを文脈から切り離し物理的に捉え処理すると、

それが使われたときに付された本来の意味が見えなくなってしまう。質的内容分析では、分析の客観性確保を志向しつつも、出発点としてはテキストへの意味づけはそれを解釈する人間がしているという、逃れられない事実を受け入れている。

本研究では、分析対象となるテキストに通訳者を介したやりとり部分があるため、発言が意味的に重複している箇所もある。また、翻訳部分については、翻訳時の表現の選択は分析者と翻訳者の間で恣意的に決めたものであり（例えば「対面授業の時は周りの人の目がある」という文脈で語られた中国語の「監督」を「監督する」に置き換えるか「監視する」に置き換えるか、もしくは意識して「見る」「周りの人の目がある」に置き換えるかなど）、その意味でも今回のテキストを文脈から切り離して量的に処理するのは得策とは言い難い。したがって、本調査の分析には、質的内容分析を用いることとした。

一般に質的データの分析の方向性は、データ主導で帰納的に抽象度を上げていく方向（data-driven）と、既存の理論や概念的枠組みをもとにコーディング・フレームを用意し、データを各フレームに格納していく方向（concept-driven）に大別される。

前者ではまず既存の理論や概念的枠組みをいっさい想定せずにデータを眺め、内容を表すためのキーとなるようなラベル名やカテゴリ名を付与していく。質的内容分析ではまず調査者が見たいもの（今回の調査においては「気づき」について）に観点を置いた半構造化インタビューで得たデータを分析していくので、その意味では data-driven の方向の分析といえる。データ収集後に得られたテキストの断片で語られた「意味」を分析者（後述するように今回の分析は筆者を含む複数で行なった）が解釈していくわけだが、このデータの断片化に関しては、質的内容分析独自の手順が開発されているわけではなく、グラウンデッド・セオリー法（以下 GT 法）など他の分析方法のステップも援用できるとしている（Schreier, 2012）。例えば、Schreier (2012) では、ストラウス・コービン (1990=1999) 版 GT 法のオープン・コーディングを参考に、(1) データを切片化し、それぞれの切片を短いフレーズで概念化する、(2) 類似のデータ切片をグループ化して定義づけする、(3) グループ化されたさまざまなカテゴリを整理してコーディング・フレームを構築する、という手順が紹介されている。

質的内容分析で特徴的なのは、concept-driven の方向からの分析も重視していることである。さまざまな質的研究の手法をメタ的に検討し整理したフリック(2007=2011)によれば、「質的内容分析法の主要な特徴のひとつはカテゴリの使用であり、このカテゴリは一般に既存の理論的なモデルに由来する（中略）データからカテゴリを生成するのではなく、既存のカテゴリにデータをわりふることが多い」（フリック, 2007=2011; p.394）としてい

る。つまり、GT 法や修正版 GT 法とは異なり、質的内容分析ではデータから新たな理論を形成することや理論的飽和に至ることを目的とはしておらず、ある程度抽象化されたデータは、既存の理論や枠組みで解釈されることが特徴であるといえる。この点について、Schreier (2012) は質的内容分析の客観性や信頼性を高めるためには、data-driven と concept-driven の方法を行き来し、必要に応じてデータの切片化に変更を加えたり、使用する理論を変更したりすることも必要であるとしている。

本研究の分析においても、以下 5.4.1. に記すように data-driven の方向からデータの抽象度を高めつつ、5.4.2. に記すような concept-driven の解釈では、もともとのインタビューのビデオや書き起こしたテキストそのものに都度立ち返りつつ、個々のラベルや、複数のラベルを括るカテゴリーを検討した。

5.4.1. data-driven の分析 —インタビュー・データの抽象化—

以下、分析の実際について具体例を挙げながら詳述する。囲み 1 は、学生 A が NS との会話直後のインタビューで語った部分（データ b）の書き起こしの一部である。

囲み 1：学生 A の書き起こしの一部（会話直後のインタビュー）

学生 A：やはりなんか、単語の選ぶとか、なんか、あの一、たぶん、たぶんこれは外国人としていちばんなんか、ハードルのところかなと思って、なんか、あの、なんという、意味はちょっとズレ、なんか、意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じで、さっきなん、「書く」と「書き込む」というの、単語とか。もう一つは、どのような（笑）、相手を説得するのかがちょっと（笑）

調査者：話の内容ですね、日本語っていうよりも。

学生 A：うんうん。

調査者：どのように説得するかっていうことですね。

学生 A：そうですね。

分析にあたっては書き起こしテキストを意味内容が変わるセグメントで区切った。上記のデータの学生 A の語りを例にとると、前半は「書く」や「書き込む」という単語の選択に関連して、[意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じ]について言及しており、後半では [どのような（笑）、相手を説得するのかが] について言及している。したがって、この部分では、2つの意味のセグメントがあると見なした。なお、このセグメントの切り分

けについては、続くラベル付けの際に、他の分析協力者から問題が指摘された場合（例えば筆者が2つのセグメントに分割したものについて、他の分析者から「これは同一の内容に言及している、連続したひとかたまりのセグメントではないか」などの指摘があった場合）、分析者3名で検討し、2名以上が賛同した方を採用した。

次いで、筆者を含む日本語母語話者3名で、Schreier (2012)、大谷 (2019)、脇坂(2014; 2021)を参考に、一つ一つの意味のセグメントのテキスト・データから核となりそうな部分を各自マークアップし、さらにその意味セグメントの内容を説明するようなラベルを3名で相談してつけた。ラベルを考える際は分析者間で「SNSのハッシュタグのイメージでつける」「無理に名詞化したり内容を削ぎ落としたりせずに、文になってもいい」という基準を共有しながら進めた。さらに、筆者が各セグメントを要約した文を作成し、「録画データ」「書き起こしたテキスト・データ」と「要約文」が内容的に一致しているか、日本語母語話者2名に検討してもらい、要約内容に過不足があった場合は、内容を再検討し要約文を修正した。

同様の手続きで、再生刺激法を用いたインタビューの書き起こし（データc）もラベル付けと要約を行なった。再生刺激法を用いたインタビューの書き起こしの一部を例として囲み2に示す。

囲み2：学生Aの書き起こしの一部（再生刺激法を用いたインタビュー）

学生A：(iPad上のビデオで自分が「パソコンいじったり、あの、携帯をいじったりとか、よくある」と言ったところでビデオを一時停止して) こちらなんか、パソコンいじったり、なんか、パソコンをいじったりとか、かく、なんか、正しいかどうか、ちょっとわす、あのときはちょっと、あ、迷っています。なんか、よく聞いたのは携帯いじったり、とか、ですからこのへんはちょっと、すぐに変わっていますよね、あの、さ、最初言ったのはパソコンいじったり、はい、このへんがちょっと。

調査者：うん、パソコンいじったりのあと、すぐな、何て言ったん…

学生A：携帯いじったり。

調査者：うん。

学生A：なんか、パソコン、を、いじる？ いじるとか、この単語正しいかどうかちょっとわからなくて。

囲み1が含む2つのセグメント、及び囲み2が含む1つのセグメントには、表2のようにラベル付与と要約を施した。セグメントによっては複数のラベルを付与している。セグメント名は、例えば「学生AのImmediate Recall（直後インタビュー）の1つめのセグメント」の場合、「A_IR_1」と表す。セグメント名にSRを含むものはStimulated Recall（再生刺激法）を用いたインタビューで語られたものであることを表す。

表2 要約文とラベルの例

書き起こしの部分	セグメント名	要約文	ラベル
囲み1	A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる。	近いが少しズレた表現
囲み1	A_IR_2	自分と意見の違う相手をどう説得するか。	説得の仕方
囲み2	A_SR_1	パソコンを「いじる」という表現が適切か自信がなかったため、「携帯をいじる」も付け足した。	コロケーションの迷い 自信のある表現の追加

分析にあたっては書き起こしテキストを意味内容が変わるセグメントで区切った。囲み1のデータを例にとると、前半は「書く」や「書き込む」という単語の選択に関連して、[意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じ]について言及しており、後半では[どのような（笑）、相手を説得するのか]について言及している。したがって、この部分では2つの意味のセグメントがあると見なした。

こうして整理した各セグメントが内包する意味の分析に当たっては大谷（2019）、脇坂（2014; 2021）を参考に、筆者を含む日本語母語話者3名で、一つ一つの意味のセグメントのテキスト・データから核となりそうな語句を選定し、さらにその意味セグメントの内容を説明するような個別ラベルをつけた。このラベル付与はSchreier（2012）に倣い、既存の仮説や理論などを援用せずに各セグメントの意味内容から立ち上がってくる要点を汲み取るようにopen-endedに行った。さらに、筆者が各セグメントを要約した文を作成し、「録画

データ」「生のテキスト・データ」と「要約文」が内容的に一致しているか、日本語母話者2名に検討してもらい、要約内容に過不足があった場合は、内容を再検討し要約文を修正した。同様の手続きで、再生刺激法を用いたインタビューの書き起こし（データ c）も個別ラベル付けと要約を行なった。

囲み1と2で示した2つのセグメントには、表3のようにラベル付与と要約を施した。セグメントによっては複数のラベルを付与している。セグメント名は、例えば「学生Aの直後インタビュー（Immediate Recall; IR）の1つめのセグメント」の場合、「A_IR_1」と表す。なお、以下本稿内で用いるセグメント名にSRを含むものは再生刺激法（Stimulated Recall）を用いたインタビューで語られたものであることを表す。

表3 要約文とラベルの例

セグメント名	要約文	個別ラベル
A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる	近いが少しズレた表現
A_IR_2	自分と意見の違う相手をどう説得するか	説得の仕方

5.4.2. concept-driven の分析 —既存の理論的枠組みからの分類—

上述のようにラベル付与と要約を施したのち、15名のケースに付与したラベルを俯瞰し、類似性・関連性を検討した結果、再生刺激法で得られたセグメントは、語彙選択やひとかたまりの意味伝達の困難さなど言葉自体に関する気づきの言及（カテゴリー1）と、その気づきにどう対処したかに関する言及（カテゴリー2）に分類できた。また、直後の振り返りで得られたデータも、まずはカテゴリー1での分類が可能だったためこれを適用し、それに「再生刺激法での言及と直後の振り返りの重なりに関する観点（カテゴリー3）」「言及が今回の言語使用状況特有のものであったかどうかに関する観点（カテゴリー4）」を加えた。

なお、Swain（1985; 1995）のアウトプット時の気づきを再検討した酒井（2002）は、フィードバックの役割を考察するなかで、言いたいことと自分の言語能力で言えることにはズレがあるという気づき（noticing the gap）について、発話時に自分自身で気づくものと他人からのフィードバックにより気づくものに分けて捉えている。後者はモデルとなる正しいインプットや訂正が与えられた時点ではじめてズレに気づくというものであり、本稿第6章で触れる教室指導技術（リキャストや訂正フィードバックなど）にも関わる。自分自身で

気づいた項目と他人由来で気づいた項目を分けて分析することは実践への橋渡しのためにも興味深い分析となりそうであったため、本研究のデータを収集し始めた時点では、この分類も取り入れることを想定していた。しかし、収集した気づき項目 101 件を筆者を含む日本語母語話者 2 名（ともに日本語教師）で精査したところ、今回のケースで明らかに他人由来と考えられるものは 1 件のみ⁵¹だったため、本研究では分類の軸としては取り入れなかった。

以下、学生 A の分析シート（表 4）を例に各カテゴリーについて詳述する。なお、他の 14 名の分析シートは本稿末に付記する。

⁵¹ 学生 A が「書く」といった後に、相手が「書き込む」という表現を使ったのを聞き、そちらの方が正しいと思ったと述べた点

表4 学生Aのシート

再生刺激法での言及（調査フェーズ3より）					発話直後の言及（調査フェーズ2より）						
セグメント名	要約	個別ラベル	カテゴリー1 言語能力/知識	カテゴリー2 CS	S.P.Mの該当 モジュール	カテゴリー3 SRとIRの重なり	セグメント名	要約	個別ラベル	カテゴリー1 言語能力/知識	カテゴリー4 ケース特有性
A_SR_1	パソコンを「いじる」という表現が適切か自信がなかったため、「携帯をいじる」も付け足した。	コロケーションの迷い 自信のある表現の追加	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (目標言語)	形式化 (統・語・形)	→ 包括的	A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる	近いが少しズレた表現	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
A_SR_2	先生との「交流」という表現が適切か自信がなかったため、interactionという言葉も付け足した。	適切な表現か自信がない 表現の置き換え	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (L1/L3)	形式化 (統・語・形)	→ 包括的					
A_SR_3	対面授業では周囲の監視の目があるので勉強以外のことができなくてより集中できるので効果も上がると言いたかったが、適切な言葉が出てこなかったため、ただ周囲に人がいない、ということだけを言った。	適切なひとかたまりの表現が出てこない 具体的に説明 内容を割愛	言語構成的 (テキスト)	AS_自己解決型 (目標言語) RS (機能)	概念化						
A_SR_4	「気持ち」という表現は、精神的な健康について話すにはびったりではないと思ったが、近い表現だと思ったので使った。	適切な表現が出てこない 近い表現で言い換え	言語構成的 (文法_語彙)	AS_自己解決型 (目標言語)	形式化 (統・語・形)	→ 包括的	A_IR_1	例えば「書き込む」が適切な時に「書く」と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる	近いが少しズレた表現	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
A_SR_5	自分は「書く」と言ったが、相手が「書き込む」と言ったのを聞いて、そっちの方が正しいと思った。	近いが少しズレた表現 相手の発話で自分のズレに気づく	言語構成的 (文法_語彙)		形式化 (統・語・形)	⇒ 具体的					
A_SR_6	自分は「スクリーンショット」という言葉が上手く言えていないと気づいていた。	カタカナの発音	言語構成的 (文法_音韻)	-		→ 包括的	A_IR_3	カタカナの言葉の発音が上手くできないことがよくある		言語構成的 (文法_音韻)	一般的
						無し	A_IR_2	自分と意見の違う相手をどう説得するか	説得の仕方	語用論的 (機能)	ケース特有
						無し	A_IR_4	漢語の読み方に自信がないことがよくある		言語構成的 (文法_語彙)	一般的

学生 A は NS と 5 分 36 秒会話をし、再生刺激法（Stimulated Recall）により 6 つのセグメントの言及が得られた。

言葉自体に関するラベルを束ねる「カテゴリ 1」において、各個別ラベルを抽象化するにあたっては、図 13 に示す Bachman（1990）及び Bachman & Palmer（1996）のコミュニケーション能力の構成要素のモデルを援用した。なお、Bachman（1990）では「能力」という文言が、Bachman & Palmer（1996）では「知識」という文言が使われており、分類上、凡そ同じものを指しているが、本項では Bachman & Palmer（1996）を援用し、下位分類には「知識」という文言を使用する。

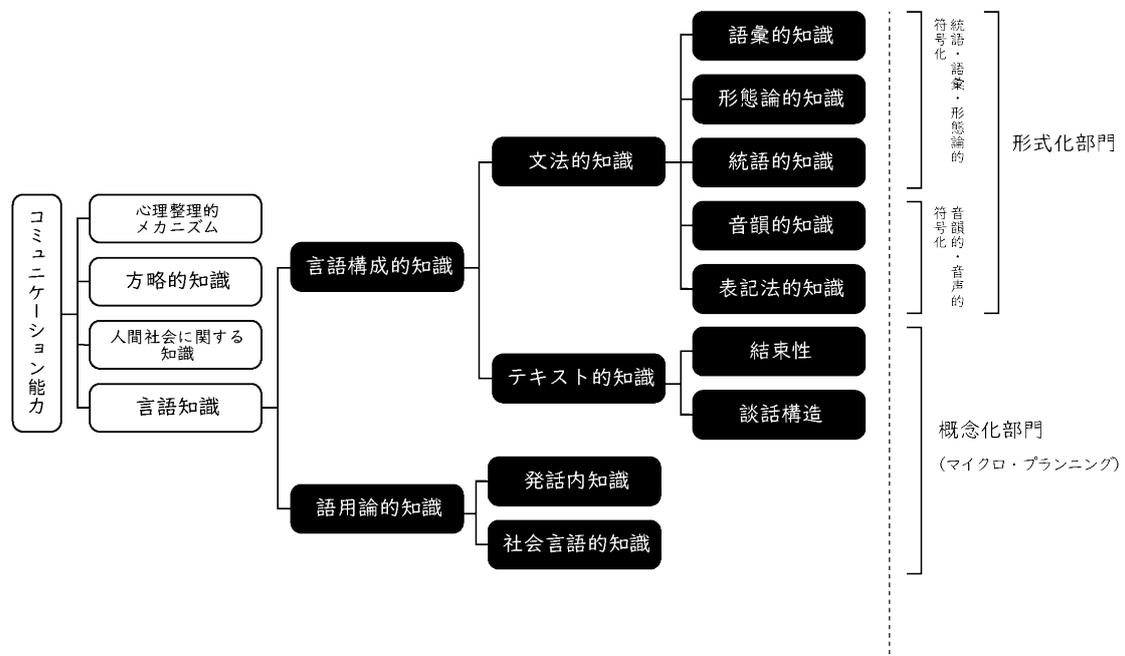


図 14 コミュニケーション能力の構成要素とスピーチ・プロダクション・モデルの関連要素
Bachman & Palmer（1996）を一部抜粋し筆者作成

このモデルでは、コミュニケーション能力は「心理生理学的メカニズム」「方略的知識」「人間社会に関する知識」「言語知識」によって成り立つとされている。その中の「言語知識」は「言語構成的知識 (organizational knowledge)」と「語用論的知識 (language knowledge)」によって構成されている。前者はさらに、語彙、形態、統語、音韻、表記に関する「文法的知識」と、文章や会話の結束性や談話構造に関する「テキスト的知識」、つまりひとかたま

りのメッセージをどう伝えるかに関わる知識に分類される。「テキスト的知識」は、Canale & Swain (1980) や Canale (1983) が「ディスコース能力」としたものに近似している。「語用論的知識」は、その下位分類に「発話内知識」と「社会言語的知識」を含む。「発話内知識」とは、ある特定の言語使用場面において適切な言語機能を実現するための知識（意味の適切性）を指し、「社会言語的知識」は、その実現のために適切な言語形式を選択する知識（形式の適切性）を指す。後者は社会的方言や使用域の知識も含むものである。例えば「反論する」という機能を果たすためのさまざまな言語形式についての知識を持ち運用できるのが「発話内知識」であり、その反論の「場」や「相手」に合わせて適切な形式を用いるのに必要なのが「社会言語的知識」である。

表 4 に照らすと、A_SR_1 や A_SR_2 は個別の語彙についての気づきなので「言語構成的（文法_語彙）」、A_SR_3 はひとかたまりのアイデアをどう構成し伝えるかについての気づきなので「言語構成的（テキスト）」とした。また、A_IR_2 の「自分と意見の違う相手をどう説得するか」などは、「語用論的（発話内）」というラベルを付与した。

また、これらの気づきが本稿第 3 章で検討したスピーチ・プロダクション・モデルのどの段階で起こっているのかを解釈するために、スピーチ・プロダクション・モデルとの関係を図 14 の右側に付した。これを表 4 内の「S.P.M（スピーチ・プロダクション・モデル）の該当モジュール」に照らすと、「言語構成的（文法_語彙）」は「形式化（統・語・形）」、「言語構成的（テキスト）」は「概念化」で起こっている気づきという意味である。なお、スピーチ・プロダクション・モデルの「調音化部門」での気づき、すなわち overt speech をモニタリングした結果の音声に関する気づきは本調査では収集されなかった。

次に、発話時のギャップや穴に気づいた際にどう対処したかを束ねる「カテゴリー2」について述べる。このカテゴリーの分析にあたっては、Faerch & Kasper (1983) 及び藤長 (1996) によるコミュニケーション・ストラテジー（以下 CS）の分類の枠組みを援用した。Faerch & Kasper (1983) はまず CS を以下のように定義した。

communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal

(Faerch & Kasper 1983, p.36)

つまり、L2 使用場面における CS とは、L2 話者が L2 を使用してコミュニケーション上の目標を達成するために、自身の言語能力の不足を補うために「意識的に」とる方略のこと

であるといえる。CS は大きく「アチーブメント・ストラテジー」と「リダクション・ストラテジー」に分類されるが、前者のほうがより潜在的な学習効果を持っているとされている (Faerch & Kasper, 1983) ため、本データの分析にあたっては CS の違いにも着目するものとした。

Faerch & Kasper (1983) の枠組みをもとに日本語学習者が用いる CS を考察し分類した藤長 (1996) は、CS を図 15 のように分類した。

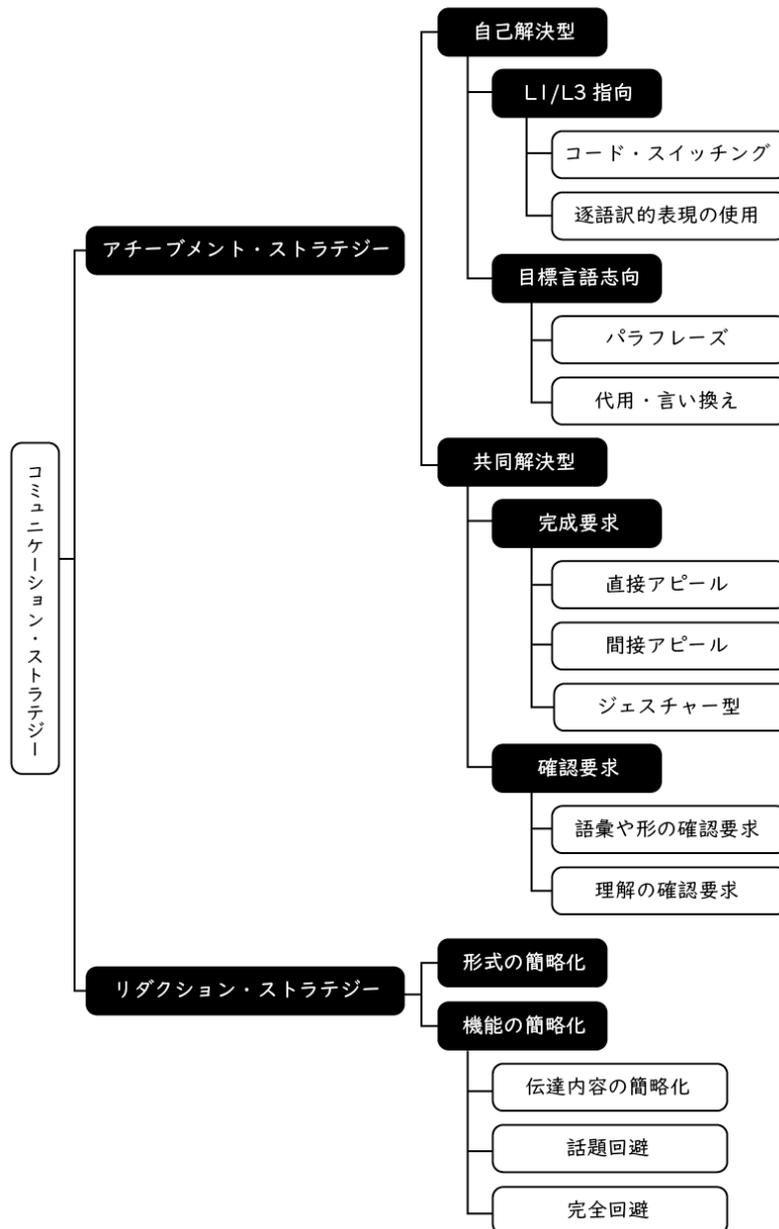


図 15 コミュニケーション・ストラテジーの分類
藤長 (1996) の分類を筆者が図式化

「アチーブメント・ストラテジー（以下 AS）」は、話者が伝達のためのリソースを拡大することによってコミュニケーション上の問題を解決しようとするストラテジーである。AS はさらに「自己解決型」と「共同解決型」に分類され、前者は「L1/L3 志向」のストラテジーと「目標言語志向」のストラテジーを含む。本研究の場合、調査協力者が母語を用いたり、母語でも日本語でもない英語を用いたりして問題を解決しようとするのは「L1/L3 志向」のストラテジーであり、何とか日本語を用いて解決しようとするのが「目標言語志向」のストラテジーである。一方、「リダクション・ストラテジー（以下 RS）」はコミュニケーション上の目的達成を部分的に放棄するものである。RS には下位分類に「形式の簡略化」「機能の簡略化」を含む。

藤長（1996）は 16 名の日本語学習者のインタビューから CS の使用状況を記述・分類したものであり、学習者が使用するストラテジーの全てを網羅することを志向したものではない。そこで、本研究でこの分類を援用するにあたっては、具体性及び個別性の高い、図中の白枠部分での分類ではなく、より一般性の高い図中の黒枠部分の枠組みを援用することとした。

表 4 中の A_SR_1 や A_SR_2 などは、自ら解決をはかろうとしたことから「自己解決型」の AS を使用したと分類される。さらに、A_SR_1 は、「パソコンをいじる」というコロケーションに迷いを感じた後に、自信のあるコロケーションである「携帯をいじる」という日本語を付け足し、目標言語志向で問題解決をはかったといえるため、「AS_自己解決型（目標言語）」とした。A_SR_2 は interaction という英語を使用して問題解決をはかったため「AS_自己解決型（L1/L3）」とした。A_SR_3 に関しては具体的に説明を試みたという点では「AS_自己解決型（目標言語）」であるが、内容を割愛して言える範囲のことに留めたという点で機能（伝達内容）の簡略化も行っているため、「RS（機能）」というラベルも付与した。

以上のように再生刺激法で得られたデータにラベルを付けた一方、直後の振り返り（Immediate Recall）で得られたデータにもラベルを付与した。表 4 の右側半分がそれにあたる。先述のように、直後の振り返りのデータに関しても言葉自体に関するラベルを束ねるカテゴリー1を適用した分類が可能だったのでこれを使用した。また、再生刺激法での言及との重なりに関する観点（カテゴリー3）と、言及が今回の言語使用状況（初対面の NS と、「対面授業とオンライン授業のどちらがいいか」というトピックについて話すという状況）特有のものであったかどうかに関する観点（カテゴリー4）を加えた。

例えば、A_IR_1 について解釈する。学生 A は会話直後の振り返りで「例えば『書き込

む』が適切な時に『書く』と言うなど、言いたいことと言えることが少しズレる」(要約)と語った。これは、会話中の A_SR_5 の気づきが具体的に想起され語られたものであるが、インタビュー中に筆者が他の具体例を促しても思い出せないということだった。しかし学生 A の語り(前出の囲み 1) [やはりなんか、単語の選ぶとか、なんか、あの一、たぶん、たぶんこれは外国人としていちばんなんか、ハードルのところかなと思って、なんか、あの、なんという、意味はちょっとズレ、なんか、意味は正しいですけど、でもちょっとズレているの感じ] からわかるように、この「言いたいことと言えることが少しズレる」は、A_SR_1 (いじる)、A_SR_2 (交流)、A_SR_4 (気持ち) という気づきの、ぼんやりとした記憶を包括的に捉えたものだとも考えられる。そのため、表中のカテゴリー3 の部分にあるように、「A_IR_1」と「A_SR_5」の関わりは「具体的」とし、「A_IR_1」と「A_SR_1」「A_SR_2」「A_SR_4」の関わりは「包括的」とした。なお、表中の A_IR_2 や A_IR_4 のように、直後の振り返りでは言及されたものの、再生刺激法では触れられなかったものは「無し」と記した。

また、このズレに関する気づきは今回の言語使用状況に特有というわけではなく、[やはりなんか、単語の選ぶとか、なんか、あの一、たぶん、たぶんこれは外国人としていちばんなんか、ハードルのところかなと思って] という語りから、学生 A の中では一般的に起こることであることがわかる。そこで、A_IR_1 のカテゴリー4 には「一般的」という分類を付与した。これは、その話者にとってよくあること、一般的なこと、という意味である。一方、A_IR_2 のような言及は、今回の言語使用状況の影響を受けた、ケース特有性の高いものであるため、「ケース特有」と分類した。

5.5. 結果

以上のような観点、方法から 15 名のケースそれぞれを分析した。結果の概要は付録 1-4 (学生 A-O の簡易版分析シート) に付す。

15 ケースの分析から見てきた全体的な考察は本稿 5.6. で詳説するが、15 ケースから得られたセグメントの総数 101 のうち、53 件 (52.5%) が「言語構成的 (文法_語彙)」に関するものであり、それぞれのケースで焦点化された語彙は異なるものの、15 ケース全てで気づきが起こっていた。次いで多く見られたのが 38 件 (37.6%) 得られた「言語構成的 (テキスト)」に関する気づきであった。発話中の気づき総数 101 件のうち、近時記憶に残存していたものは 31 件であり、その中で具体的に想起されたのはわずか 8 件のみであった。

以下、リサーチ・クエスチョン (1) 発話中の気づきと (2) 発話直後の近時記憶に残る

気づきに応える形で各ケースを解釈していく。

5.5.1. 学生 A

発話中は語彙に関する気づきが多いが、伝えたいことに近い（と自身が感じている）類似表現の付加や言い換え、あるいは L3（英語）への置き換えなどのストラテジーをとることで、コミュニケーション上の問題を回避していた。

また、個々の語彙レベルの気づきを超えたひとかたまりのメッセージがうまく伝えられないという気づきもあった。学生 A は「対面授業では周囲の監視の目があるので勉強以外のことができないため、より集中できるので、勉強の効率も上がる」というメッセージを伝えたかったがそれが難しかったという。実際の NS との会話では、この気づきが起こっていた際、学生 A は「たぶん、なんか、わたしオンライン授業とに、あんまりカメラつけていないの、ですから、なんか、な、見せ…なんという、わたしの行動とか、先生とか、と、周りの人では、なんか、と、と、学生では、ちよっ、全然なくて、例えばわたしはたまに、オンライン授業で、掃除するとか」と、具体的な状況を交えてメッセージを伝えようとしていた。本来伝えたかったメッセージは抽象度が高い概念を複数含むが（周囲の監視の目、集中、勉強の効率）、そのメッセージに適した言語形式が学生 A のレキシコンの中にない、もしくは取り出すことができなかつたものと思われる。そこで、「例えばわたしはたまに、オンライン授業で、掃除するとか」と具体的な状況を語ることで、なんとか本来伝えたいメッセージの核心に近づこうとしたことがうかがえる。実際の会話ではこのようなストラテジーの使用によって、言わんとしていることは NS に伝わっており、コミュニケーション上の大きな問題はなかった。しかし、再生刺激法でこのシーンを振り返った際、学生 A 本人の中には「適切な言葉が出てこなかった、ただ周囲に人がいない、ということだけを言った」と、伝達内容の簡略化もしくは削減をしたという思いがあったことがわかった。

では、発話直後の振り返りではどのような気づきが語られたのであろうか。学生 A からは直後の振り返りで4点についての言及が得られた。そのうち、発話中の気づきそのまま具体的に近時記憶に残っていたと見られるものは、「『書き込む』が適切な時に『書く』と言うなど、言いたいことと言えることが少しづれる」という1点のみであった。先述の通り、このズレに関する言及の背景には、会話中に感じた「パソコンをいじるというコロケーションへの迷い」「交流という言葉が適切か自信がない」「気持ちという言葉が適切ではないと感じる」という気づきがあると思われるが、これらの気づきは近時記憶には具体的には残存していなかった。この種のズレは学生 A の中では一般的によく起こることであり、類似刺激の

積み重ねによって脳内のネットワークが密になればなるほど、記憶は安定し思い出しやすくなる(杉島, 2003)という脳科学の知見から解釈すると、発話中の諸々の気づきの中でも、想起されやすかったものと考えられる。発話中のズレに関する気づき4点(パソコンをいじる、交流、気持ち、書き込む)のうち、「書き込む」だけが具体的に近時記憶に残存した要因は本調査の結果からだけでは断定できない。しかし「書き込む」に関する気づきが会話の最終盤のものであること、つまり記銘(会話中の気づき)と想起(直後の振り返り)の間が最も短かったことが関係している可能性がある。

次に学生Aが言及したのは「自分と意見の違う相手をどう説得するか」が難しかったということであった。今回の調査では、NSはオンライン授業と対面授業について、学生の意見とは違う方を支持することになってきたため、やりとりのどこか特定の部分ではなく、全体を通じて、説得の難しさを感じていたことがうかがえる。この説得に関する言及は、再生刺激法を用いても、発話中の特定の部分から取り出されることはなかった。

また、「カタカナの発音」「漢字の読み方」に関する言及もあった。カタカナの発音については、「和製英語を発音するときはちゃんとできない」「ちっちゃの『つ』とか、忘れるとかある」と本人の中で一般的によく起こる状況について語ってくれたが、本調査での会話中ではどのようなカタカナ語の発音が難しかったか、具体例をたずねても思い出せないということだった。実際には、再生刺激法による振り返りにより、発話中には「スクリーンショット」の「発音はちょっと悪かった」と気づいていたということがわかった。

漢字の読み方については、カタカナの発音が難しいという言及に続く形で連想されたものである。本調査でのNSとの会話では、漢字を含む文字資料を読むシーンはなく、学生Aから挙げられた例も「あ、例えば、恐竜? dinosaur、恐竜をわたしは「こうりゅう」って言いました。中国語の影響あって、中国語は恐龙/kǒnglóng/、だから「こうりゅう」と思って」と、本調査での会話中には出てこなかった単語(恐竜)であったことから、この気づきは学生Aの中で一般的によく感じる気づきが、カタカナ語の発音への気づきと繋がって表出されたものと思われる。

学生Aのデータを概観すると、日頃からよく感じている気づき(言いたいことと言えることが少しづれる、カタカナ語の発音が難しい)についてはぼんやりと発話後の近時記憶に残っているものの、発話のあとに即調べる、もしくは周囲に聞くという行動に繋がられそうな焦点化された気づきは、「書く」「書き込む」という言葉に関するものだけであった。

5.5.2. 学生 B

語彙に関する気づきが主であった。単に母語の語彙に対応する日本語がわからなかったという気づき（眼鏡の「度数」、zoom の操作に関わる表現）だけではなく、表現のバリエーション不足への気づき（「集中できない」という表現の繰り返し使用）や、適切な表現ではないと思いつつ近いと思ったので使った（理由をいうときの「～のせいで」という気づきが起こっていた）。

「集中できない」という言葉を繰り返し発した部分について、学生 B は「言いたいことを表現する方法が、ちょっと、単一すぎと思います」「集中できない（中略）、中国語でしゃべればたぶん、ま、いい言葉を（中略）かえることができますけど、ま、日本語では、ま、よく、同じ言葉を使う」と語った。オンライン授業について語っていた当該会話中の「集中できない」の言い換えとしては、「気が散る」「ぼーっとする」「注意散漫になる」などがあり得るが、これらの日本語表現が学生 A のレキシコンにないかもしくはあっても会話中に取り出すことが難しかったと思われる。また、この気づきを契機に、表現のバリエーション不足について、「もし詳しい、あの、感情を表したいなら、（中略）よく伝われないと思います」と、感情を表すときに問題となることも語っている。学生 B に関しては、本調査の会話の中で具体的に、感情表現に窮した箇所はなかったようだが、後述する学生 E は、今回の会話中に気持ちを表す表現のバリエーション不足を感じたことを語っている。

学生 B が会話中に「オンライン授業のせいで」と発した部分では、実際はオンライン授業が悪い、という意図はなく、「ただ、この形（目の前に PC があるようなジェスチャー）で、人は集中しにくい」という、「ただ、原因」を言いたかったという。学生 B 自身が「でも、『せいで』、なんか、このオンライン授業が悪い、っていう感じが」すると語っているように、「～のせいで」という表現が負の原因を表すものであるという形式と意味・機能の知識はあった。しかし、「他の言い方が（中略）一瞬に、あの、見つからないですので、この言い方をしました」ということだった。

また、語彙に関するもの以外では、相手への反論の仕方についての気づきも起こっていた。この気づきが起こったのは、会話中の以下の部分である。

NS：確かに対面授業はすごくいいところたくさんあると思うんですけども、例えば、その、ギター弾きながら授業が受けられるとか、リラックスした状態で授業が受けられると思うんですね

学生 B：あー

NS：それはどうですか？

学生 B：いや、それは、いや、逆に、ま、かえ、逆に対面授業の中で、注意が
(後略)

ここで、学生 B は反論するときに、相手の意見と自分の言いたいことをスムーズに繋げるような方法がわからなくて困ったという。しかし、学生 B によれば反論の難しさは日本語の問題ではなく、母語である中国語でもうまくできないということだった。

会話中に豊富な気づきが起こっていた一方、直後の振り返りでは [んー、あったかな？] [んー、ま、特にないですね。] と語り、しばらく時間をかけて記憶を探っても気づきが想起されなかった。

5.5.3. 学生 C

今回の 8 名の中で最も会話中の気づきが少なかったが、その気づきの内容からは、相手とスムーズに会話を進めることに高いプライオリティを置く姿勢が推察された。

まず学生 C は、会話の冒頭で対面授業の方がいいと述べ、その理由について [就是老师直接在讲台上讲的话、你可以吸收的更好的样子 (先生が直接教壇で授業する方が、もっと知識を吸収できそう)] というのを伝えたかったという。実際の会話中は [先生と、クラスメイトと、直接、あの、話すのができるので、それは、えっと、学習にとって、もっといいと思います] と発したが、この際、言いたいことがうまく言えないと感じながら、[会話を (中略) 続けなければ、ちょっと気まずい気がするから]、使える言葉をつないで、内容を割愛して話したという。本来伝えたかった内容を母語で語った際には「教壇」「知識」「吸収する」という表現が含まれているが、実際の発話中の気づきとしてはそれら個々の表現の穴を明確に認知していたわけではなく、ひとかたまりのメッセージが [んー、なんていうか] [もっと、言いたいことがある] のにうまく言えないというぼんやりとしたつまずきの感覚を覚えていたという。

また、相手の意見に対する不同意の表明についても、2 点の気づきが得られた。一つは、相手の [カメラ、オフにしているいいですから、あの、メイクもしなくていいし、パジャマでも (笑) いいから] という発話に対し、学生 C が 5 秒間沈黙したシーンである。沈黙を受けて相手が [C さんは、それについてはどう思いますか?] と水を向け、学生 C は [そうですね、それは一つのメリットです] と反応した。このシーンでは、学生 C 自身は [実は私は全然メイクはしない] [授業受けたとき、私はだいたい、カメラ、オンして (中略)、

パジャマを着なくて] [オンライン授業でも、カンケツに（筆者註：清潔に、ちゃんと）した方がいいと思います] ということを考えており、5秒間の沈黙の間は、当初、同意できないことを言おうと思ったという。しかし少し考えて、[なんか、ディベートになった感じがする] のを避けるため、不同意を示すことを控えた。

不同意の表明を回避したもう一箇所は、相手が「来日できない学生も参加できる」というオンライン授業の長所を述べた所である。それに対し、学生 C は不同意だったが、真正面から不同意を訴えるのは避け、海外で生活すること全般についてのメリットを話した。

語彙についての気づきは1点のみで、適切な表現がわからなかった際に、L3である英語の‘interaction’を使用して、問題を解決したということだった。

発話直後に語られたのは1点のみで、オンライン授業のデメリットをうまく言えなかったということだった。その背景には、ひとかたまりのメッセージをどう伝えるかという言語構成的（テキスト）レベルの問題と、上述のように、オンライン授業を推す相手への強い配慮の意識がうかがえる。言語構成的（テキスト）レベルの問題について、本人は [言いたいことがいっぱい] ありすぎて、例えば効率のことや集中力のことなどいくつもデメリットはあると思ったものの、内容の整理がうまくできなかったという。

学生 C は実際の会話の中で、対面授業のメリットの説明や、相手への不同意表明に関して、諸々のリダクション・ストラテジー（伝達内容の簡略化、話題回避、完全回避）を使用した。Faerch & Kasper (1983) は、RSよりはASのほうが潜在的な学習効果を持っていると主張しているが、学生 C の場合、会話直後の振り返りで想起されたのはこのRSを使用した部分に関するもののみであった。

5.5.4. 学生 D

語彙レベルの気づきとしては、「真面目に授業を聞く」の「真面目に」という表現が適切かどうかの迷い、条件節の「動詞タ形+ら」の動詞活用をつまづき（戻ったら）、「ら抜き言葉」使用への迷いなどが得られた。

「真面目に」に関しては、[前に、この『真面目に』、この単語を言ったとき、相手はちょっと、なんか、戸惑う表情を] 見せたという経験があり、そのため [これはちょっと、重いですか?] と迷ったという。迷いつつも実際に言ってみるという AS タイプのストラテジーをとっており、結果的には問題なくコミュニケーションが進行している様子が伺えた。「動詞タ形+ら」については、会話中に [また対面にもど…り、たら] [対面にもど…もど…た、なんか] などと発した際、これがエラーであるという認識はあったという。実際、再生

刺激法による振り返り時には「戻ったら、ですよ」と自己修正できており、「前に勉強する時、(中略)覚えていますけど、(中略)ちょっと前だから、復習してなかった」と、意識的な記憶の想起が必要な言語項目であること、及び、その想起が今回の言語使用状況では困難であったことがうかがえた。また、「ら抜き言葉」使用への迷いが見られたのは、会話中に「日本へ来られない」と発した部分である。「来れない」の方がいいかなと感じながらの発話だったという。

このような語彙に関する気づき以外にも、ひとかたまりの意味を伝えるのに困難を感じたという気づきが得られた。例えば、「因为之前听课、就是没有认真听课后面、就是变回对面上课之后、就发现有点不会、或是说跟不上课(オンライン授業の時、まじめに授業を聞かなかったら、対面授業に戻ったときに、内容がわからないとか、授業に追いつけないということになると気づきました)」ということを手早く伝えられていないと感じていたという。実際の会話中、この部分では「前に、授業のとき、なんか、えっと、サボる(笑)? なんか、ゲームをするのは、授業の内容が、なんか、ちょっと、わからなくて、対面にもど…もど…た、なんか、授業に追いつかない」という発話がなされていた。後述するように、学生Dは直後振り返りで、説明的な表現をいろいろ補足して言いたいことを伝えるように努めるというASタイプのストラテジーをかなり意識的に使っている。このシーンでも、結果的には学生Dの言わんとすることは相手に伝わっており、本人の中にはつまずきの意識はありながらも、コミュニケーションは問題なく進行していたように見受けられた。

また、会話中に学生Dが以下のように話していた際には複雑な気づきが起こっていたことがわかった。

自由に、えっと、ま、オンラインの時、自分の部屋で自由に、なんか、うー、水を飲むのとか、なんか、この、小さい動きとかできますから、こういう、なんか、もし、勉強に、あ、勉強しています、んー、なんていうか、えー、勉強の効果はよくなります。なんか、あ、リラックス、している。そして、勉強のときはもっと効果、効果はより、上手くなります。

ここではまず、冒頭から「リラックス」という言葉を探していたという。学生Dにとっては「リラックス」はレキシコンにはあるものの、意識的な想起が必要な表現であり、「就是我不知道他的单词、所以我不能把我的、重心或重点放在那个句子上(その単語を知らなかったもので、中心的なこととか重要なポイントが文章に入れられなかった)」という。つま

り、学生 D は単語検索に注意を割きながら話していたため、[我就那会儿我的注意力不在句子上面、所以就感觉再说语法的时候就不太清楚（注意力を文章の方に割けていないので、だから、文法はそんなにきれいではない）、[間違いが多い] と気づきながら話していた。

また、リラックスしたほうが勉強の効率が上がるかもしれないというひとかたまりのメッセージの伝達についても、上述した注意資源の配分の影響もあってか、本人の中では、母語を [単純に翻訳] しており [多分ちょっとわかりづらいかも] と感じていたという。そのため、会話の中では [水を飲むのとか、なんか、この、小さい動きとかできますから] という説明を意図的に付加したということだった。

発話直後の振り返りでは、「適切な表現が思い浮かばなかったところもあったが現時点で自分が使える表現を足して説明できたと思う」ということが語られた。本人の中では、会話中に適切な表現が出てこないときも、他の言葉でちゃんと説明できたという感触が残っているようで、[間違いは（中略）気づかなかった] と、具体的な気づきを促しても想起できなかった。

5.5.5. 学生 E

発話中には 8 セグメントの気づきが得られた。このうち、5 つは語彙に関するものである。例えば、nervous に相当する日本語表現がはっきりとはわからず、少し違うかもしれないと思いながらも [自分の友だちは、あー、なんか、オンライン授業について不安定が高い] と、「不安定」という表現を使ったという。この nervous については、会話の後半でも適切な表現が見つからず何度か試行錯誤しており、[対面発表で、すごく、なんか、ワクワクしてるので、なんか、お腹がすぐ痛く] と発話したときの「ワクワクしてる」も、[オンライン授業は（中略）、不安定が多い] と発話したときの「不安定」もともに、nervous を表現したかったとのことだった。また、heavy に相当する表現も、適切なものが思い浮かばず、nervous のときと同様に少し違うと感じつつも近い表現を使っていた。このシーンでは [ずっと、部屋は、寝ているつもりですけど、今学期と前学期は、寝ていると勉強すると授業受けるつもりになったので（中略）ちょっと、なんか…、困りますね] と、heavy に相当する表現を探しながら語り、最終的には「困ります」を使ったという。

このように学生 E は頭の中にある英語をどう日本語に置き換えるかということに関する気づきが多いが、言うことを回避するような RS は一度もとっておらず、何とか伝えようとしている様子がうかがえる。興味深いのは、近似表現（と思われるもの）への置き換えの際にも、いくつかの選択肢が浮かんでいたことである。例えば、学生 E は自分にとっての語学

教師の役割を説明する際、[まずは cherry on top という表現が（頭を指し示して）出ていましたけど、日本語ではそれを、い、（両手の人差し指をクロスさせて）一対一、なんか、翻訳すると、（首を横にふって、笑）その意味が伝わらないから]と、逐語訳にする選択を捨て、その後、[プラスアルファという言葉も、あるけど、それは人にと、に対して、使われて]いるかどうか自信がなかったのでこの選択肢も捨て、[「追加」という言葉も、脳に出ていましたけど]、[いつもなんか「表現」⁵²の授業で、なんか、「補足情報」という調子で使われていましたので]、最終的には「補足」という言葉を使用したという。その部分の実際の発話は、[わたしにとって、わたしの言語勉強はいつも自分でしましたので、先生は（笑）、なんか（笑）、なんか、補足？な情報]というものであった。「補足」の部分では語尾を上げることによって、相手に確認要求をしている。

また、quality に相当する日本語表現が出てこなかったという気づきもあったが、[なんか、コンピューター（筆者註：はっきりと6拍で発音）とか（笑）という言葉があるので、ああ、日本人はこれをわかりますので、クオリティ（筆者註：はっきりと5拍で発音）かな、と（笑）]予想し、実際の会話の中では[先生と学生の、なんか、wi-fi のつなぎ方によって、その授業、なんか、その授業のクオリティ？かな（笑）]と発話した。つまり、自己解決型及び共同解決型の AS を意識的に使用していたことがわかる。このように英語をカタカナ語のように発音してみることは[よくあります]と、本人の中である程度成功体験が積み重なっているストラテジーであることがうかがえた。

語彙的な気づきの他には、「自分は語学の勉強は独学でやってきたので、先生は要らないとは言わないが、自分の状況をどう説明したらいいのか迷った」という、先述の cherry on top というひとつの表現へのつまずきよりも大きなかたまりのメッセージの伝達に困難を感じたことも語られた。また、話段⁵³のトランジションに関する気づきも得られた。その気づきが起こるまでの流れとしては、学生 E はまず他の学生の例を挙げてオンライン授業のデメリットを述べ、その後いくつかの具体例を挙げながら「自分にとってはオンライン授業はそんなに悪くはない」という主張を繰り返していた。しかしここで[もう一度、なんか、（大きなくくりを手で表して）主な意見に]戻ろうと思い、オンライン授業では nervous になる学生が多いという一般的な内容に移ろうとした。そのトランジションに困難を感じたという。

⁵² 学生 E が履修していた「表現」という日本語科目のこと

⁵³ 佐久間（1987; 1990）が書き言葉の段落に対応する話し言葉の単位として提唱したもの。本稿ではザトラウスキー（1993）の「談話の内部の集合体（もしくは一発話）が内容上のまとまりをもったもので、それぞれの参加者の『談話』の目的によって相対的に他と区別される部分」（1993; p.72）という定義で、これを捉える。

発話直後の振り返りでは、「自分の意見を伝えるのに必要な要素は何かと考えた」というテキスト的な点と、「気持ちを表す表現がいつもよくわからない」という2点が想起された。

前者については、[何が、この説明（筆者註：オンライン授業でも個人的には問題ないという考えの説明）で必要な、でしょうか、（中略）データじゃなくて、なんか、自分の経験とか]と、談話を組み立てる要素や組み立て方について考えていたという。具体的には、学生Eは談話の組み立てについて[たぶん、私の状況は、ほんとの学生とほんとに違ってはいますが（笑）、（中略）そこで、わたしは、最初に、わたしの友だちの状況を説明してから、わたしのき、意見、を言いました]と談話の流れをプランニングしていた。

後者については、発話中の気づき（気持ちを表す表現がよくわからず、「ワクワク」「不安定」などを繰り返し使った）がほぼそのまま語られた。

5.5.6. 学生F

語彙に関する気づきと、ひとかたまりの意味を伝えるのに困難を感じたという気づき、語用論的な気づきなど、合わせて9つの気づきのセグメントが得られた。

語彙に関するものとしては、例えば「頭が空っぽになる」という表現を発した際に気づきが起こっていた。会話の中で学生Fは一貫して対面授業の方が良いという意見を述べており、このシーンでは「狭い部屋の中でオンライン授業を受けたら、授業の後も頭の中に勉強のことが残ってしまってリラックスできない。うちの外で授業を受ければ、部屋では頭を空っぽにできるけど」という内容を伝えようとしていたという。実際の会話の中では[うちにいないなら、（中略）頭が空っぽに、あ、に、なるけど、いつも、うちにいるのは、ちょっと、考えすぎるから]と発話した。この際、「頭が空っぽになる」という表現が適切かどうか自信はなかったが、とりあえず言ってみたということだった。

同様に、「（頭の中が）うるさい」、「時間の差」、「特徴」と発した際も、この表現で良いのか悩みながら発話をしていた。「うるさい」に関しては、実際の発話では[寝たい、したけど、全然…ちょっと…（頭の中に何かがあるようなジェスチャー）まだうるさいので、（中略）寝ないです（笑）]と言っていた。「時間の差」は、いわゆる時差について話そうとしていたときに、迷いながら発せられた。前述の学生Eは語彙的なつまづきを感じた際にはいつも英語の表現が頭の中にあっただが、この学生Fの場合は例えばこの「時差」を含め、表現につまったときも[他の言語、あんまり考えない]と、母語や英語が頭にあったわけではないという。学生Fは会話の中で「時間の差」と言ったが、同時に、「差」よりも[「違い」の

方がいいと思って（笑）、（中略）言った時に、あー、「差」（笑）、大丈夫かなあ、ちょっと考え] たという。「特徴」については、実は発した際は特に問題を感じていなかった。ここで学生 F は、最初に相手に「（オンライン授業の）長所」を聞き、その次に「短所」を尋ねようとプランニングしていたが、「特徴」と言ったあと相手の応答が期待したものではなかったために、[このあと、もうちょっと、（筆者註：相手が）わかってない気がして]、そこで、「特徴」と言ったのは適切ではなかったと気づいたということだった。

ひとかたまりの意味を伝えるのに困難を感じたのは、「家にいるのはどうして嫌なのか」という説明「寝る直前までパソコンを使っていると眠れなくなるということ」などについて話した部分だった。ともに、いろいろな表現を駆使する AS を用いてなんとか伝えられたという感触は得たが、発話中は困難を感じていたという。また、相手がオンライン授業のメリットについて「紙を使わないので環境にやさしい」と話した際は、頭の中では「紙をたくさん使えるのは、（中略）じきゅう（筆者註：ちきゅう）温暖化と、ちょっと、関係あるかどうかと、（中略）ちょっと悩んでいた」[これはほんとに地球温暖化？（笑）と思っ] たという。そこで、実際の会話では「これはやっぱり、そういうので、ちょっと、ちくう（筆者註：ちきゅう）温暖化とか、紙をそんなに使っている、ふうにも、いい、かもしれない」と言ったあとに、[ちょっと話、止まって] しまい、ここで紙の使用と環境問題に関する話題を深掘りするのを避け、[でも私は、ちょっと、紙があって、これを読んで、もう、すぐ、覚える、こと、が、できると、いうふうに思っているので、ちょっと、これはパソコンだったら、ちょっと、もっと、記憶するのは、難しいというふうに思いますので] と、意図的に話題を環境問題から逸らした。

また、あいづちがうまくできないことや、質問にうまく移行できなかったという気づきも得られた。その気づきが起こったのは、相手が「来日できない学生もオンライン授業なら参加できる」と話したのに対して反応するシーンである。ここで学生 F は「私も、ちょっと、質問する必要があったと思って」、適切なあいづちを打ってから質問に移ろうと考えた。しかし、[あいづちはいつも、ちょっと、（中略）オランダとか、オランダ語とか、全然ないので、いつもちゃんと、このようなあいづちについて考えて（笑）] おり、うまくあいづちが打てなかったという。実際の会話では、うなずきながら「うん、んー」と発しており、その後、質問に移ることはなかった。

さらに、「自分の話を始めたときに、その前の相手の話題はちゃんと終わっていたのかな」と心配になった」という、ターン・テイキングに関する気づきも起こっていた。そのシーンのやりとりは以下である。

NS : ネットの…えと、wi-fi とか<学生 F : そうそう>⁵⁴によって、あの、問題
が起きたりするんで、それはすごく嫌ですね。

学生 F : んー、私もちょっと友達があっつて、多少失敗して、インターネットせい
なんだけど<NS : うんうんうん>、このことはとって、ひどいと思う。
<NS : (大きく頷く)>ちょっと自分のせいではなく、ちゃんと勉強した
のに、ちょっと、wi-fi が悪くて、失敗するのはちょっとね。

NS : いやー、そ、そうですね。

ここで学生 F は [でもまだ彼女 (筆者註 : NS のこと)、まだ意見があったかどうか]、ち
ゃんと相手に [時間を与えたかどうか] 気になり、自分が友だちについて話し始めたのが [ち
ょっと、早すぎたかな (笑)] と考えていたという。しかしもう話し始めてしまったので、
気になりながらもそのまま話し続けたとのことだった。

発話直後の振り返りでは、[ときどき、難しかったけど] としつつも、学生 B 同様に、[ほ
んとに、あまりないです] と、具体的な想起はなかった。

5.5.7. 学生 G

会話中の気づきの大半が、言いたいことの組み立てなど、ひとかたまりのメッセージをど
う伝えるかというテキスト的な気づきであった。インタビュー中には、テーマへのアプロ
ーチの仕方、切り込み方についての言及が繰り返し語られた。例えば、以下のような言及であ
る。

I think I don't normally... I'm not normally conscious of the organization if it's in
English, but if it's in Japanese, I think it does more of, er... process when I try to
organize my thought beforehand, and maybe like anticipate what I'm going to
say. Um, yeh. So, I think it's a bit more difficult to begin because of that.

ここでは、「対面の方が本来のコミュニケーションだ」ということなど、いくつか伝えたい
内容のアイデアはあったが、それをどういう切り口からはじめるかが難しかったという。ま
た、話の展開についても [賛成から始めて、で、それから、なんか反対のポイントに (中略)]

⁵⁴ ターンを持っている話者の発話に重なるように発せられた他者の発話は<>で記す。

つなげてみて、そういう形に、なんかしたかったんだけど] うまく展開できなかった。それについては、本人の中では [it has nothing to do with the Japanese language, but it feels like... it feels like, like the balance of the conversation, that you have to, kind of, be aware of...] と、日本語の問題ではなく会話の組み立ての問題だと感じたようだった。

他にも、「前学期 (すべてオンライン) と比較してから対面授業がいいという展開をしようと思ったが、うまく組み立てられなかった」「対面授業の長所を説明していくとき、広義にはじめてから具体的に狭めていくように構成しようと考えた。いくつもアイデアが浮かんだけど具体的すぎるかなと思って言わなかったこともある」という組み立てへの気づき、『先生とのコミュニケーション』の話のあと、『休み時間の友だちとの会話』の例を出してしまって、あまり繋がりががないから軌道修正したいと思っていた」という一貫性についての気づき、「あまり重要じゃない話題について長く話し過ぎだなと思っていて、終わらせなかったけど終わらせ方がわからなかった」という、話段のトランジションと語用論的 (話題の収束の機能を持つ言語形式がわからない) な気づきなどが得られた。語用論的な気づきとしては、他にも、相手が [zoom の音の方が、あの一、対面で話すより音が大きく聞こえると思うんです] と言ったのに対して、[this is like the point where, like I agree but da-da-da-da...] と同意と反論を示したかったものの、[how do I like, kinda, like, disagree with... this statement like ah, yeh, in, like a natural way?] と、自然な返しがわからず悩んだということが語られた。また、反論の強さの調整も難しかったという。実際の会話では、このシーンで学生 G は [うん、そうですね。え、ぼく、なら、そ、そ、そうですね。えーっと…僕は、なんか対面の方が、えっと、ま、確かに zoom の音が、はっきり聞こえ、ですけど、対面の方が、なんか、えっと、なんだろ、なんか、先生の反応が、まあ、お互いに、えっと、わかって] と発話している。

適切な語彙が見つからなかったという類の気づきについては「適当」という表現についての迷い、interaction にあたる日本語表現が出てこないということなどが得られた。前者は迷いながらも発話し、後者は「コミュニケーション」という表現を使用した。インタビューの時点で改めて考えると「交流」の方がいいと思うとのことだった。また、語学の授業としての「日本語の授業」(日本語で行われる授業全般を指すのではなく) と言いたかった際、つまり [like... uh, non-Japanese class, so like, er... classes like, uh, ordinary university class um, anything that's not Japanese] ということを経験した際に、どのように伝えれば良いか迷い、[アカデミック授業、と言おうかなと思ったけど、] [but it doesn't really like, describe anything] と考え、具体的な授業の例をあげる AS 型のストラテジーをとった様子

がうかがえた。実際の会話では、学生 G は「日本語の授業じゃな、じゃない、なんか、じゃなかったら、えーっと例えば、ま、こ、今学期はえっと、社会理論、えっと、社会科学の…」と話しており、言わんとする内容は相手にしっかり伝わっていた。

発話直後の振り返りでは、上述のテキスト的な気づきを包括するように「言いたいことの整理に時間がかかる」という気づきが長く語られたが、具体例を求めても、具体的に会話のどの部分でという想起は起こらなかった。発話中は語彙的な気づきも起こっていたが、直後の振り返りでは語彙的な気づきは想起されなかった。「反論の強さについて迷った」という気づきは、発話中とほぼ同じ内容のものが想起されていた。

5.5.8. 学生 H

発話中は語彙やテキストに関する気づきが起こっていたが、学生 E 同様、AS を駆使して意味を伝えている様子がうかがえた。

語彙に関しては、例えば *interaction* に相当する表現が出てこないという気づきがあった。実際の会話の中で学生 H は「ま、いちばん大事なのは、人間の交流、交流？」と、一度「交流」と発した直後に自分自身に向けて問いかけるようにやや上を見上げて「交流？」と言った。このシーンでは、「交流」は単なる *exchange* であり自分の言いたい *interaction* とはちょっと違うと感じながらも、「交流」も近い表現だと思うので使ったという。会話の文脈や、先行する語（「人間の」）もあったので、相手には問題なく伝わっていたように観察されたが、本人の中では *exchange* と *interaction* の微妙なニュアンスの違いがうまく日本語に置き換えられなかったことが気になっていたとのことだった。また、英語に相当する日本語表現が出てこないという類の気づきは、「…なんか、必要なこと、しなくてもいいのこととか、もう、すぐ、もう、*lazy* になる」と発話した際にも起こっていた。このシーンでは、*lazy* について、「別のいい言い方があるはずですけど、何かわかんない」ため、そのまま英語で言ってみたという。学生 E は、英語の *quality* を置き換えるときに、はっきりと 5 拍で発音して「クオリティ」と発してみるというストラテジーをとっていたが、学生 H のこの *lazy* は、英語の発音のまま日本語の発話に埋め込まれるかたちで、会話中に 3 回使用された。会話中は相手に問題なく伝わったため、深くは気に留めなかったようだが、再生刺激法によるインタビュー中は、このシーンをビデオで振り返ったのを契機に、*lazy* の日本語表現について熱心に質問を重ね、「怠ける、怠けるになる？ あ、動詞？」⁵⁵などと貪欲に新しい言語形式を吸収し

⁵⁵ 英語母語話者にとって習得が難しいものの 1 つに、日本語の形容詞的動詞や動詞的形容詞がある。例えば英語では「好き」「嫌い」「ほしい」「～たい」などの表現には動詞が用いられることが多いが、日本語ではこれらの形式は形容詞である。また「怠けている」「痩せている」「太っている」「似ている」などはその逆で、日本語では「動詞のて形」に「いる」

ようとする姿勢を見せた。

また、「ちょっと難しいこと」を表現する日本語表現についての試行錯誤も見られた。会話の中では、最初は「[つらい経験]」と言ったが、頭の中では「[ちょっとそれは強すぎるかなあって思って]」「[つらいは、いろいろなつらいこと、なんか死にたいつらいとちょっと難しいつらい]」とつらさの程度がいろいろ広すぎると感じたという。そこで、「もう、少し、あの、説明した方がいい、一応、相手はどんな辛い、わかんないから」と考え、「[つらいではないけど、もっとチャレンジ？ もっと、勉強できる]」のように、「チャレンジ」という言葉を付加した。そして、チャレンジと言ったあとに、最近知ったが「[まだあんまり使ったことなかった]」「乗り越える」という表現を思い出し、実際の会話では「[そのチャレンジを、乗り越えた、から]」と発した。

また、この学生に特徴的だったのは、状況説明がうまくできないと感じた際、「[説明、なかなかできないから、まあ、その話をちょっと真似する、よくする]」と本人が語った通り、状況を会話調に再現するというストラテジーが多く使用されていたことである。例えば、以下のような部分である。

なので、友だちも、できないし、ちょっと、あの、授業の内容とかちょっと、練習とか、ちょっとテストの前に、えっと、「この漢字が絶対くるんですね」「そうだね」「どうやって覚えてた?」「いいですね!」ってのが、あるんだ、その、あんまし、全部なくなった

いい先生、なんか、すごく、いい先生があった、あの一、先学期。でも、それでも、いろいろの人は、なんか、先生、その人の名前呼んで、「あ、うん、あ、はい、えっと、質問はなんでしょうか」なんか、もう、寝てるんでしょ。

1つめの例では、授業前後の教室でのクラスメイトとのやりとりのシーンを再現することで、対面授業のメリットを伝えようとしている。2つめの例では、いい先生かどうかは受け取る学生によって違い、自分にとってはいい先生のオンライン授業でも、他の人は寝ていた、ということ伝えようとしている。うまく説明ができないという気づきは本人の中にあり、それがよく起こるとのこと、そしていつも、会話調に再現するストラテジーでうまく乗り

を付加した形態で表現する。英語と日本語で意味範囲は重複していても、品詞分類が異なるため、理解はできても正しく運用することが難しい。

越えられていることも自覚している。

発話直後の振り返りでは、発話中の気づきと直接的なつながりのあることは想起されず、「あいづちを使いながら相手に反論するのは、母語（英語）ではできるが日本語では難しい」「話題を次々に変えすぎてしまっていた」などが想起された。それらは日常的によく友人や教師に指摘されるどころだと語っていた。

5.5.9. 学生 I

発話中は、相手の意見に同意しているのにそれを即座に短い反応で伝えられなかったという気づきが二度起こっており、その部分について「反応をメッチャ難しかったですよ」〔（筆者註：自分は）いつも「そうですね」って言うんですよ。あとは、知ってるんですけど〕と語った。再生刺激法によるインタビュー時に、〔（筆者註：自分は）「確かに」とかはそんなに言わないですよ〕「言葉は知ってるんですよ」〔でも、タイ語とか英語は、（筆者註：相手への短い反応は）言わないじゃないですか。だから、反応はいつも問題〕「日本語でしゃべるときは、「これ、英語ないんだよな」とか、「タイ語もないんだよな。どうすればいい？」みたいな感じ」という言及があったことから、あいづちのような短い返しに関する気づきは日常的に起こっていることがうかがえた。いつも最終的には「メッチャ面倒くさいから」、同じ表現を使い続けているという。

また、発話中には、「相手も考えて、僕も考えて、何も言わない瞬間がありますよね。どうすればいいかわからない」と、沈黙にどう対処したら良いかわからないという気づきも3度起こっていた。相手の言ったことを「まとめみたいな感じ」で繰り返した方がいいと思いつつも「どんなタイミングがいいみたいな感じがわからない」ので、「やらないほうがいいなど」思ったという。また、相手の発言の繰り返し等をしなかった背景には、タイミングの難しさだけでなく、あまり馴染みのない内容を話すときは「英語に翻訳して、もう一回日本語に翻訳して、意見を言う。だから、ちょっと間隔」が必要であり、「自分も何も言えない状態」で沈黙が続いていたという。

この学生は〔（筆者註：自分は）いつも自分の言葉とかを何回も考えているんですが、時間掛かりますよね。100パーセントではない言葉とか、100パーセント信頼してる言葉とか〕「90パーセント合っていないなら、絶対言わない」〔（筆者註：間違えたら）恥ずかしいから〕とも語っており、発話中には語彙レベルでの気づきも豊富に起こっていたことが推察される。しかし、再生刺激法によるインタビューでこの言及があったとき、筆者が「100パーセント自信ないから言わなかったことって何か覚えていますか？」と問いかけた際は、「覚え

てないです。でも、いろいろあったんです]と語り、具体的な気づきは再認も難しいようだった。

発話直後の振り返りでは、どんなことでもいいと促したが、しばらく考えても「何もなかった」とのことだった。

5.5.10. 学生 J

発話中には、語彙レベルの気づきが多く得られた。例えば、オンライン授業（zoom を使用した同期型授業）ではブレイクアウト・ルームで困ったときに先生を呼ぶのが「面倒」と言いたかった際、「面倒」にあたる言葉がモンゴル語と英語で頭の中にあっただが、日本語ではなかなか出てこなかったという。この「面倒」に関しては、すでに知っている日本語のはずという認識があっただけで探し続けたので、発話の途中で思い出し使用することができたが、*lazy* や *ten minutes more*（オンライン授業ならもう 10 分眠れるという文脈で）にあたる日本語がわからないという気づきに関しては、発話中は RS を使用しこの内容に触れること自体を避けた。

また、「オンライン授業なら 10 時 20 分に起きても 10 時 30 分からの授業を受けられるが、あとで対面授業に戻ったときに起きるのが大変で困るから、オンライン授業でもちゃんと 8 時に起きるべきだと思っている」というひとかたまりのメッセージを伝えるのに窮したという気づきも起こっていた。実際の発話では[んー、対面授業（筆者註：「オンライン授業」の意と思われる）だったら 10 分前に起こる（筆者註：起きる）のは大丈夫ですが（中略）別の時はちょっと困ると思います]と発しており、そのときの様子について、再生刺激法を用いたインタビューの中では[英語とかモンゴル語で、何か言いたいと計画がありましたが、日本語でどうやって言うのか、そのとき困りました。翻訳するのが]と語った。実際の発話では引き続き以下のように話を続けており、内容の意図的な回避をせずに、伝えたいことをなんとか手持ちの表現で伝えようとしていることがうかがえる。

（筆者註：オンライン授業のときは）私は 10 時 20 分に起こって授業を受け取る、できますので、それはいいと思います。でも、そうしたら大変なんで、後で例えば、私は 8 時に起こるべきだと思って、「ああ、大変だ」と困るんですので、対面授業はそのとき 10 時半の授業に、例えば 10 時に家から出るとか。

また、対面授業の良い点を述べる際、[別のことについて話したかったけど、これをどうや

って正しく言うのがいいかなと思って、別のことについて話しました]という気づきも得られた。この部分について学生は[人間関係という言葉は(中略)昨日、(中略)書いたので、これはすぐ出]てきたため、内容を人間関係に関する点に変えたという。このとき話したかった「別のこと」が話せなかった理由は、語彙レベルでの知識の欠如によるものか、ひとかたまりのテキストレベルの構成等につまずいたためであるのか、判断がつきかねたため、カテゴリ-2としては両方を与えている。なお、再生刺激法を用いたインタビューにおいても、このときに話したかったことは思い出せないということだった。

また、学生 J は [10 時 20 分] と発するとき、「20 分」のところを非常にゆっくりと考えながら話した。これについては [1 分 (筆者注: 「いちふん」と発音) とか、これは難しい] と語っており、日常的に「分」という助数詞がルールの想起を伴いながら使用されていることがうかがえた。

発話直後には、対面授業に戻ったときに起きるのが大変で困るから、オンライン授業でもちゃんと 8 時に起きるべきだと思っている」というひとかたまりのメッセージを伝えるのに窮したという点と、ten minutes more がうまく言えなかったという 2 点が、非常に具体的に語られた。

5.5.11. 学生 K

発話中の気づきとしては、語彙に関わる者が 2 点で、テキストレベルのものが 3 点、あとは語用論的な気づきが 3 点得られた。語彙に関わる気づきの一つは、「反応 (はんのう)」という言葉の読み方に関するもので、学生 K の中では中国語表記「反應」が頭の中にあり、これをどう発音すべきか迷っていたという。実際の発話では [だから、はやく……ハンオンできません] と、しばらく間をおいたあとに「ハンオン」と発した。なお、この際、日本語母語話者は「ハンオン」について特にリキャスト等を行わず、会話は次のトピックへと移った。もう一つは「感じられる」という言葉が出てこなかったという気づきで、実際の発話では [相手の気持ちと雰囲気、かん、が感じます、できます] と発した。

テキストレベルの気づきとしては、オンライン授業だとメイクや準備をしなくていいから楽だと言った相手に対して、「対面授業でも、メイクや準備をしなくても授業そのものには関係がない」、「自分自身はオンライン授業でもちゃんと服を着てメイクしないと、スイッチが入らなくて、授業にも集中できない」という 2 点を伝えたかった場面で起こっていた。実際の発話ではこの気づきが起こっていた際には以下のように語っており、1 点めの主張は発話することそのものを回避し、2 点目の主張は回避せずに伝えようとしていた。

でも、メイクしなくて、準備もしなくて、うーん、授業の感じが悪い。全然感じません。集中力もできません。もし私、ドレス（筆者註：パジャマ等ではなく服）を着て、メイクして、ここに来て、だから、私この授業に集中します、そういう感じがあります。

発話直後の振り返りの際、この学生から出た一つめの気づきが「理由として言いたいことがたくさんあったが、相手は日本人だから、自分の意見を抑えながら何をどのタイミングで言うか考えるのが難しかった」ということであったことと合わせて考えると、この気づきは単に内容を伝えるための表現や構成につまずいただけではなく、同時に、「場」や「相手」に合わせて適切な形式を用いるのに必要な社会言語的知識に関わる気づきも起こっていたことがうかがえる。

また、他の学生には見られなかった気づきでこの学生に特徴的だったのが、相手の素性についての疑問、具体的には、相手は学生なのか、なぜ大学から遠くに住んでいるのか、交通費が高くかかるだろうな、といった疑問を感じていたということである。この点が気になりながらも、あまり個人的なことを尋ねるのはよくないという判断から、話題に出さなかったという。なお、本稿で分析のために用いているカテゴリ1は、図14に示した Bachman and Palmer (1996) のコミュニケーション知識の一つである「言語知識」の下位分類を援用しているが、この学生Kの相手の個人情報に対する配慮だけはこの分類内の範疇ではなく、「人間社会に対する知識」の範疇であると考えられる。

発話直後には、2点の気づきが語られた。1点めは前述した「理由として言いたいことがたくさんあったが、相手は日本人だから、自分の意見を抑えながら何をどのタイミングで言うか考えるのが難しかった」ということであり、もう一つは「て形とた形が難しかった」というものであった。前者に関しては具体的に何を言いたかったかというところまでは想起できず（再生刺激法によって想起できた）、後者に関しては、再生刺激法を用いてもどの部分で難しかったかは想起されなかった。ただ、母語話者との会話を見るかぎり、実際に発した日本語の中では「て形」「た形」の間違ひは観察できず、難しいと感じながらも「て形」「た形」に関わる顕在記憶を取り出して発話を行っていたことが推察される。

5.5.12. 学生L

発話中は適切な語彙が出てこないという気づきが7点得られた。これらの気づきについて、

他の表現で伝えようとしたのが4点、違うと思いながらも一応言ってみたのが2点、正しい形式をゆっくり考えて言い直したのが1点と、全て、伝えること自体は回避せずに何らかの発話はしていた。他の表現への置き換え例としては、「(授業に)遅れそうになることがある」→「**時間がないことがある**」、「全身で集中できて」→「**集中は100パーセントで**」、また、対面授業ならクラスメイトとの付き合いがあるということを言いたかったときには「**付き合い**」という表現が出てこず、「**クラスにはいい友だちがいるので、彼たちとの話すことは……クラスの後、一緒に出て、食堂に行って**」と発話した。これらの気づきの際に出てこなかったという「遅れそう」「全身」「付き合い」は、振り返りの際には、ビデオを止めるや否やすぐに学生自らが発しており、表現そのものは学生のレキシコンに存在していたが取り出せなかったようであった。

また、適切な語彙ではないと思いながら一応言ってみたという気づきは、「教室」が出てこなくて「室(しつ)」と言った場面と、「行(おこな)う」の「て形」が出てこなくてそのまま「行う」と言った場面で起こっていた。前者の気づきが起こっていた際、中国語の表記で「教室」/jiào shì/というのが頭の中に浮かんでおり、「室」/shì/の部分は日本語で「しつ」ということはわかっていたが、「**日本語の jiào は何だったかな。わからない**」と思い、「教室」の「教」の部分は置き換えをせずに、「**対面授業で、このビルの室(しつ)にただ座ってるの**」と、「室」の部分のみ言ったという。また、「行っているとき」と言いたかったときは「**「行う」のて form は……**」と考えたがすぐには出てこなかったもので、「**行うとき**」で済ませることにしたという。「教室」「行って」は振り返りのときにもすぐには出てこず、質問された筆者が「教室」「行って」と言ったあと、「**あー、そうそう、それ!**」と反応したことから、前述の「遅れそう」「全身」「付き合い」よりは取り出しづらい記憶であったことが伺える。いずれにせよ、この学生には知っているが出てこない、という感覚が発話中に何度も起こっているようで、再生刺激法によるインタビューの際も、「**言葉をわかるけど、知識を言葉に変わることは結構難しい**」「**実際の言葉に変わる際、それが難しい**」、「(行うの「て形」を聞いて) **簡単でしょう? でも、そのときは難しい。今はそんなに大したことみたいなんだけど**」という旨のことを繰り返し語っていた。

発話直後には「**会話はスムーズに続くことが大事なので、ボキャブラリーが出てこないとき、他の言葉でどう説明するか考えるのが大変だった**」と語った。「**人と話すときはいつもスムーズに続くこと、それが必要**」、「(筆者註:話していることが) **正しいのかどうかわかりません**」「**でも、会話をするから、それは無視して、ほかの人が理解できるなら大丈夫だと思う**」などの言及から、前出のIとは対照的に、自身の間違いに対しての容認度が高いことが

うかがえる。具体的にはどの言葉が出てこなかったかは、振り返りのビデオを視聴するまで想起できなかったが、これは発話中の語彙的な気づき全てに繋がる包括的な気づきであったと思われる。

5.5.13. 学生 M

発話中に得られた2点の語彙的な気づきはともに、頭の中では英語の表現があったという。‘this semester’、‘last semester’ という部分では、実際に [今学期] [前の学期] と発話していた。situation と言いたかったときは、[‘situation’ is a KATAKANA-WORD? Would that be?]

と考えながら、実際の発話では [シ、シチエーションで] と、学生 E の「クオリティ」同様、拍を意識しながら話していた。この点について、学生 M は再生刺激法によるインタビュー中に、「日本語にはよくカタカナワードがあるが、situation についてはカタカナワードを聞いたことがないような気がしたので自信がなかった」と語った。学生 M の母語はドイツ語であるが、日本語は英語を介して学んだため、日本語発話中はドイツ語よりも英語で考える習慣があるという。

また、語彙レベルの気づきだけではなく、言いたいことはあるのにうまく言えないという気づきも複数回起こっていた。例えば、対面授業の方が好きな理由について、[対面授業で先生の説明、わかりやすかったですと思います。そして、質問があったら質問するのがもっと簡単です、オンラインと比べると] と言ったあとに日本語母語話者に具体的に説明を求められたときに、困難を感じていたという。この場面で学生 M が伝えたかったことは2点で、(1) 対面授業では先生が写真を見せながらどの部分について話しているのか指し示すので説明がわかりやすい、(2) 対面授業の方が人数が少ないので先生に質問しやすい、ということであった。実際の発話の際は、前者については、[例えば、写真を見るとときとか、先生は、例えば、すみません……、説明は難しい。例えば、写真の大切なところを、手で] と最終的にはジェスチャーで言いたいことを伝えた。後者については、[(筆者註：対面授業は) 人もオンラインに比べると少ないので、それもたくさんの人があるとき、多分、うーん、質問するとき時間が少ないから、たくさんの人が質問のとき] と発したあと、発言が止まってしまい、日本語話者が「オンライン授業のほうが人数って多くなりますか？」と質問を返したあとで別のトピックに移った。

言いたいことが言えない状況についてこの学生は以下のように振り返っている。

First, my brain tried to find, like, is there anything, kind of, any words that I think

about in Japanese, but then when I tried to think about... further, which... at that point happens pretty fast, I change it to English (...)

また、自分自身の話が長くなればなるほど、[Struggle to build correct sentences、(...)
also, struggling to order my thoughts to express what I thought]とも語っており、スピーチ・プロダクション・モデルに照らして解釈すると、生成するメッセージが複雑になったり長くなったりするほど、形式化へ払える注意が削られていること、さらにそれを話者自身が気づいていることがわかる。

発話直後に記憶に残っていた気づきは2点で、前述の「対面授業では先生が写真を見せながらどの部分について話しているのか指し示すので、説明がわかりやすい、ということを書えなかった」という気づきがほぼそのまま語られたのと、相手の発話に対して「ああ、そうですか」、「そうですね」というリアクションを返していたが、それが正しいことなのか気になっていたということだった。

5.5.14. 学生 N

発話中は、語彙的な気づきとして、「集中する」がベストな表現かどうか迷いながら使ったという点と、‘at my own pace’や‘leaning style’を日本語でどう表現したらいいのかわからなかったという点が得られた。後者については、振り返りの際に ‘at my own pace’や‘leaning style’といった具体的な表現の日本語への置き換えを考えていただけではなく、ここで伝えなかったメッセージ全体の組み立てについても困難を感じていたと語り、実際の発話では[あの一、その歴史授業は、あの一、自分で、あの一、論文とかを読んでいって、あの一、あの一、授業のビデオを見ていて、あの一、だから、あの一、私は自分のペースで、あの一、勉強できるから、あの一、オンライン授業は、あの一、オンライン授業がいいです]と話した。他にも複数回、テキストレベルの気づきが起こっていた。それらの気づきのうち、うまく言えないから言わないという回避の選択をしたのは1点のみで、他は、表現が不十分もしくはやや不適切だと感じながらも話したという。例えば、振り返りで [Tried to think of how to explain that, so many other, uh, potential distraction that would make it difficult to concentrate]と語った場面では、実際には [オンラインだったら、あの一、家にいるから、あの一、いろいろなほかのことがあるので、授業に集中するのは、あの一、ちょっと難しい]と発話した。また、相手が「夜遅い授業だと、オンラインの方が助かる」と言ったのに呼応して、[I had online classes, I had very early classes, and uh, so, happy to have online classes, like that]

と伝えたかった場面では [but I couldn't explain that] と感じ、実際の発話では [早く起きるのは大変なので、もしオンライン授業があったらどこも行かなくもいいので、そのときはオンライン授業もいいと思います] と内容を一部割愛した状態で伝えた。さらに、オンライン授業の弊害について再度話したシーンでも、自宅にいるといろいろなことができてしまうということを説明したいと思い、最適な表現ではないと思いながら [オンライン授業があると集中できない。あの一、インターネットで、なんか、あの一、探すとか、あの一、え一、おなかがすいたら、あの一、あの一、ご飯を作るとか] と話したという。うまく言えないから言わないことにしたのは、相手が [人と会うのが結構プレッシャーがあると思うんですね] と発した際だった。これに対し学生 N は部分的には同意できたが [but that kind of pressure can be helpful when you've got something to learn] というメッセージを伝えたかったという。しかし実際にはどう説明したらいいのか [no idea] という状態に陥ったため、実際の発話では [はい……] とだけ言い、伝えたいことは言わないことにしたという。

なお、相手に [対面授業は、他にどういういいところがあると思いますか] と聞かれて、答えに窮した場面では、日本語の問題ではなく母語でも難しかったと思うとのことだった。スピーチ・プロダクション・モデルに照らすと、概念化部門のマクロプランニングの段階での気づきであったと考えられる。

発話直後には、全体を振り返ってまず、[語彙がないから、詳しく説明するのは難しい] [語彙があっても、trying to think of it takes time... um, like, organize my thoughts, so I have to think, like, do I know this word? What would be the best words?] と語っており、例え用いる表現が浮かんできても、さらにその表現が最適なのかも気にしていたことがうかがえる。具体的に何を言おうとしたときに困難を感じたかについては、前述の 'at my own pace' や 'leaning style' を含む部分について [I would like to explain, like, um... I appreciate to be able to, uh, um, like, complete the content at my own pace, that is better, like, uh, that's my learning style] と語ったが、他の部分については忘れてしまったということだった。

5.5.15. 学生 O

発話中、オンライン授業の問題点として [例えば、先生がそんなに面白くないの内容が説明しているとき、多分自分がやりたいことができると思います。時々オンライン授業、受けて、お皿を洗ったりとか、部屋の掃除をしているとか、ラジオ見たり] と話したあとに [ええと……] と詰まっていたが、この場面について [After you say everything you want, and you have to, like, close your conversation at the end, but you get lost, because you don't

remember Japanese that you said yourself] と振り返った。発話中は対話相手である日本語母語話者が [ラジオ (笑) そうですね] と反応し、次のトピックに移った。また、相手にオンラインと対面のどちらがいいか会話中に改めて問われたとき、学生 O は [I was, like, between yes and no (...) but I don't know how to explain that neutral point] と返答に窮し、実際の発話では [うーん] と間を取ったあと、[私は、私にとって多分対面授業のほうがいいと思います] と、本心とは違う返答をした。このように、実際には自分の立場が中立であることを伝えたいが伝えられないという場面は、日頃の日本語のクラスで賛成か反対かを求められるときにもよく起こるといえる。

また、ブレイクアウトルームの居心地の悪さについて実際の発話で [みんなが話して、その後、「じゃあ、今待ちましょう」って、みんなが静かにして、早めに終わりたいの感じが、みんながあるので] と話した場面では、[I tried to express someone else's feeling, it's really hard (...) also it was more like, something like, makes me feel like they are (...) like, I felt like, they were feeling like, that's really hard] と振り返り、他者の願望を話者の視点で表現する「～たがる」の運用や、思考や感情が自発的に起こることを表現する際に困難を感じていたという。特に後者に関しては、振り返りのインタビュー中でも [感じされました?]

[「された」、「られた」 is hard to use in a conversation] と、自発表現についての知識の混乱が見られた⁵⁶。

より焦点が絞られた単語レベルの気づきも挙げられた。例えば、‘tutor’と言いたかった場面ではカタカナでまず [ツーター] と言ってみたが、それも自信がなかったので英語の発音で [tutor] と付け足したという。‘pressure’と言いたかった場面では、対話相手の [やっぱり先生と一対一で教室にいるのはちょっと……] という発話に即座に反応したく、咄嗟に英語の発音で [pressure が] と言ったのと同時に、これは日本語ではなんというのか、カタカナ語でよいのかということが気になっていたという。

また、語用論的な気づきとして、[雪で通学するのは大変] と対面授業の悪い面を言った際は、日本人は悪い点を指摘するときは遠回しな表現をするので、もう少し丁寧で違う言い方をしたほうがいいかなと感じながら話していた。

発話直後には、記憶に残っている困難点として、「ですます体を揃えるのが難しかった」という点のみが語られ、他には難しかったところはなかったということだった。

⁵⁶ 自発表現は一人称で「思う」「感じる」「思い出す」「偲ぶ」「案じる」など思考動詞に「られる」を付加したり、一部の動詞では「思える」「泣ける」「笑える」のように-eruの形で表現される。ただし、「感じる」はそれ自体でもすでに話者のコントロールできない感情が湧き上がる自発の意を含む語であるため、この場合例えば「みんな終わったがっていると感じた」としても問題がない。

5.6. 考察

本研究の研究課題 1 は「日本語を L2 として学ぶ話者は、日本語で意見を述べる『発話中』にどのような気づき（知識の穴やギャップに関する焦点的注意）を得ているのか」ということであった。本調査の結果、得られたセグメントの総数 101 のうち、53 件（52.5%）が「言語構成的（文法_語彙）」に関するものであった。例えば理由を表す適切な表現に関するギャップ⁵⁷や眼鏡の度数を表す表現の穴（学生 B）、「nervous」や「heavy」といった語彙を文脈に則した日本語にする際のギャップ⁵⁸（学生 E）、「特徴」「うるさい」などの使い方に関するギャップ（学生 F）、「interaction」を日本語にする際のギャップ（学生 A）や穴（学生 G）など、それぞれのケースで焦点化された語彙は異なるものの、15 ケース全てで気づきが起こっていた。次いで多く見られたのが 38 件⁵⁹（37.6%）得られた「言語構成的（テキスト）」に関する気づきで、12 ケースで起こっていた。「言語構成的（テキスト）」な気づきは発話の結束性や談話構造に関すること、つまりひとかたまりのメッセージをどう伝えるかに困難を感じたということであり、語彙的な穴やギャップよりも焦点化が難しいことが推察されるが、それでも多くの話者の中で気づきが起こっていたことがわかった。スピーチ・プロダクション・モデルに照らすと「形式化部門（統語・語彙・形態論的符号化）」のモジュールで起こっている気づきが圧倒的に多く、次いで「概念化部門（マイクロ・プランニング）」での気づきが多いといえる。

研究課題 2 は、研究課題 1 で収集した発話中の気づきのうち、「発話直後」にはどのような記憶が、どのような状態で記憶に残っているのかということであった。発話中の気づき総数 101 件のうち、近時記憶に残存していたものは 31 件であり、その中で具体的に想起されたのはわずか 8 件（学生 A から 1 件、学生 E から 2 件、学生 G から 1 件、学生 J から 2 件、学生 M から 1 件、学生 N から 1 件）のみであった。この結果から見ると、Swain (1985) などが唱えている「気づき機能 (noticing function)」、すなわち不明瞭な知識の補強やその後受けるインプットへの選択的注意を促すとする機能は、今回の状況では十分に働いていないことが示唆される。しかし具体的ではないものの包括的に近時記憶に残っていたものは 23 件あり、そのうちの 21 件は、話者の中で一般的によく起こっている気づきであった。類似の刺激が積み重なって脳内のネットワークが密になればなるほど記憶は安定し思い出

⁵⁷ 「～のせいで」と発しながらも、この表現は適切ではないと感じていた。

⁵⁸ nervous な状態を表すのに「ワクワク」、精神的負担が大きい状況 (heavy) を表すのに「困ります」と発しながらも、適切ではないかもしれないと感じていた。

⁵⁹ うち、4 件は「言語構成的（文法_語彙）」「言語構成的（テキスト）」と二つのラベルを付与した気づきであり、語彙レベルの気づきとそれを含むひとかたまりのメッセージの伝達に関わる気づきが語られたセグメントである。

しやすくなる(杉島, 2003)という脳科学の知見から解釈すると、会話中の多種多様な気づきの中でも、今まで繰り返し記憶されてきた気づきと同様あるいは近似のものは想起されやすいと考えられる。また、会話中の気づきにどう対処したか、つまり CS の使用と近時記憶への残存の仕方については、何らかの傾向が見られるのではないかと予想したが(例えば共同解決した項目が記憶に残りやすい、AS をとった項目は RS をとったものよりも記憶に残りやすいなど)、今回の調査においては一貫した傾向は示されなかった。この点に関してはケース数が限られていることもあり、本研究だけでは客観性の高い結論は示せないが一つの示唆として記しておきたい。

なお、この研究 1 は学習者の気づきを記述、分析することを主眼とした研究であるため、結果や考察の記述に際し、以下の点を限界と認める。まずは 15 ケースの個別性⁶⁰についてはコントロールできておらず、何らかの個別性要因が結果に影響を及ぼしていることは否定できない。例えばインタビューでの言及内容や言及項目数にばらつきが見られる背景には、認知プロセスをメタ的にモニタリングし言語化する機能の個人差が関わっている可能性があるが、本調査からはこの点を明らかにすることはできない。また、本調査では「オンライン授業と対面授業」を取り上げて意見述べてしてもらったが、テーマの選択は Sweller (1988) の認知負荷理論の負荷分類のうち、課題内在負荷、つまり課題そのものが持つ複雑さが意味形成にける負荷に影響を与えている可能性がある。しかし、本稿 1.4. で述べたように元来 L2 学習者は無数のさまざまな要素が絡み合いさらにそれぞれの諸要素自体が固定的でなく刻一刻と変化する複雑系システムであり (Larsen-Freeman & Cameron, 2008)、X が成立すれば常に Y が成立するといった普遍的な要素間のふるまいを特定することは難しい。伊藤 (1999) が指摘するように、複雑系システムである SLA 研究で目指すべきは普遍性の特定ではなく現実の現象とデータの照合から何が起こっているのかを解釈し、要素間の短期予測の精度を上げることであると考える。本研究では無数の要素のうち「発話時の気づき」に対する「ある教育的介入方法による効果」に着目するものである。

5.7. 教室習得環境で支援が可能な「発話中の気づき」の検討

本章で述べた研究 1 では、(1) 語彙に関する気づきが半数以上を占め、全てのケースで起こっていたこと、(1) 次いでテキストレベルの気づきが多いこと、(3) 近時記憶として具体的に想起される気づきは非常に限られていること、(4) 話者の中で「一般的に」よく

⁶⁰ L2 習得に影響を与える個別性要因の分類については研究者ごとに見解が分かれるが、例えば Lightbrown & Spada (2013) は、年齢・知能・言語学習適正・学習スタイル・性格・一般的動機づけ・教室内動機づけ・アイデンティティと人種・ビリーフを挙げている。

起こっていると自覚されている項目に繋がる気づきが「包括的に」残存する傾向が見られることが示唆された。しかし一方で、学生 B、F、I のように発話直後に気づきを促しても何も出てこないケースがあったことも看過できない。例えば学生 B は発話中は自身が同じ言葉を繰り返し使っていて表現のバリエーションに乏しいことや、zoom の操作に関わる表現が言えなかったことに気づいていたが、発話直後にそれが想起できないことにより、表現のバリエーションを広げる機会や、zoom の操作に関わる表現を調べる機会を逸しているとも考えられる。これを「学びの機会を逸してもったいない」と捉えるか、意味伝達の一応の遂行をもって十分と見なすか。本研究では、還元のフィールドを教育実践の現場と想定していることから、前者の立場を取りたい。自己関連付け効果 (Rogers et al., 1977) が示すように、記憶への記銘は自分に関連の深いものほど深くなされることを鑑みると、教師や教材に与えられた言語項目よりも、自分が言いたいことを言うために必要な言語項目の方が、習得していきやすいと考えられるからである。

さて、本研究は最終的には「気づき」を実践に持ち込む、つまり授業デザインに活かすことを目指している。具体的には「気づき」を近時記憶に留めるための教育的介入を検討し、その促しによって焦点的注意を向けられた気づきを「促しによる気づき」(encouraged noticing) と操作的に定義づけしたうえで、「促しによる気づき」の有無が発話パフォーマンスに及ぼす影響を見ていく。その教育的介入を検討するにあたり、教室習得環境においてどのような「気づき」を近時記憶に留める支援ができて得るのかをここで検討したい。

今回の 15 名のケース・スタディから見えてきたことのうち、「(4) 話者の中で『一般的に』よく起こっていると自覚されている項目に繋がる気づきが『包括的に』残存する傾向が見られる」という点に関しては、教室習得環境で個々の学習者の個別性を把握または統制することは不可能であるため、この傾向を授業実践に活かすことは現実的ではないと考える。

そこで本研究では「(1) 語彙に関する気づきが半数以上を占め、全てのケースで起こっていたこと」と「(3) 近時記憶として具体的に想起される気づきは非常に限られている」という傾向に着目し、「発話直後にうまく言えなかった『語彙』を調べる時間を与える、その時間が与えられることを発話の前に知らせる」という介入を試みることとし、次章で詳細を述べる研究 2 を行なった。

なお、(2) のテキストレベルの気づきは日本語を学ぶ教室で取り扱うべき項目ではあるが、本研究においては直接的には研究の対象項目とはせず、今後の研究課題のひとつとしたい。図 16 に示すように、我々は対象レベルでの認知活動 (例えば、誰かと話すという活動) をしながら、メタ認知活動としてそれをモニタリングし (この言い方だと相手にうまく伝わ

っていないようだと感じる等)、必要なコントロールを加える(表現を変えたり、ゆっくり話したりする等)。それらのメタ認知的活動は、メタ認知的知識(具体例を挙げて説明した方が相手に伝わりやすい等)に支えられていると考えられている(Nelson & Narens, 1990)。テキストレベルの気づきは、語彙レベルよりも情報量が多いため、対象レベルでの認知活動をしながらかメタ認知的活動を行い、気づきを記憶に留めることは、語彙レベルの気づきに比べ認知的負荷が大きくなると思われる。学生 C の「言いたいことがいっぱい」ありすぎてという振り返りや、学生 D の「我就那会儿我的注意力不在句子上面、所以就感觉再说语法的时候就不太清楚(注意力を文章の方に割けていないので、だから、文法はそんなにきれいではない)」「間違いが多い」と気づきながら話していたという振り返り、学生 G、M、N の「自分の考えを整理して伝える順番を考えるのが難しい」という振り返りも、負荷の大きさを示している。このメタ認知の機能は個人差が非常に大きいと考えられているが(三宮, 2008 など)、本章 5.6. で触れたように、本調査からはこの個人差との関係を明らかにすることはできないため、テキストレベルの気づきを今後、実践の場でどう習得に繋げるべく扱っていくか⁶¹については、今後の課題として別稿に譲りたい。

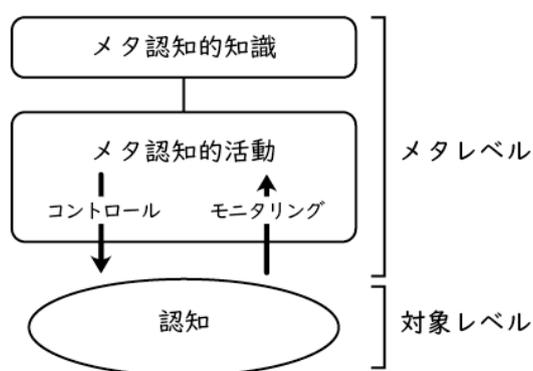


図 16 メタ認知の概念モデル

Nelson & Narens (1990) を参考に筆者作成

また、この研究 1 では語用論的な気づき、例えば「反論の強さ」(学生 G)、「沈黙を避けたい」(学生 I)、「自分の意見を抑えながら伝える言い方やタイミング」(学生 K)、「否定的な意見の言い方」(学生 O) なども得られており、これらもまた、本来日本語の授業で扱うべきものである。しかしながら今回得られた語用論的気づきは主に、当該場面が「初対面の

⁶¹ ただ、次章で詳しく述べるが、同じテーマで 2 回意見述べをする機会をつくることにより、間接的にはテキストレベルの気づきを 1 回目の発話後に想起する支援となっている可能性はある。

相手に反論をする」という言語使用状況であったことに起因するものであり、より汎用性が高く多くの実践の場で取り入れやすい介入を志向する本研究の対象には含めないこととする。

以上より、教育的介入によって近時記憶への残存を支援する「気づき」の対象を、語彙、形態、統語、音韻、表記に関する「文法的知識」に関する気づきとする。すなわち図 17（図 14 に、介入対象とする部分の明示を加えたもの）の右上に囲った部分であり、図 18（図 9 を簡略化し、介入対象とする「気づき」の起こっている部分の明示を加えたもの）の虫眼鏡マークで示した部分である。

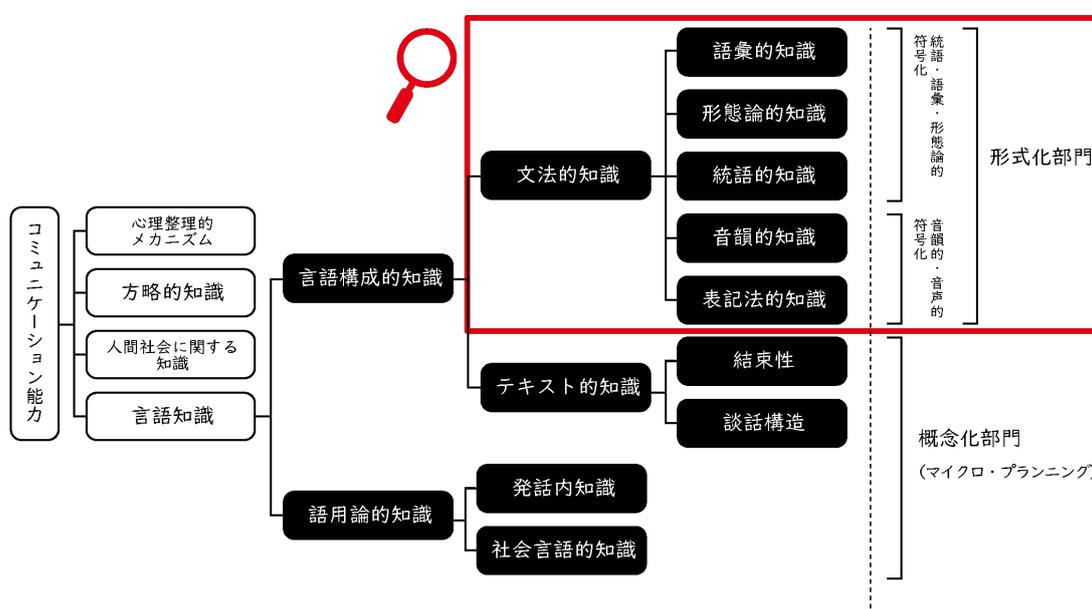


図 17 コミュニケーション能力の構成要素のうち、本研究で支援を試みる部分

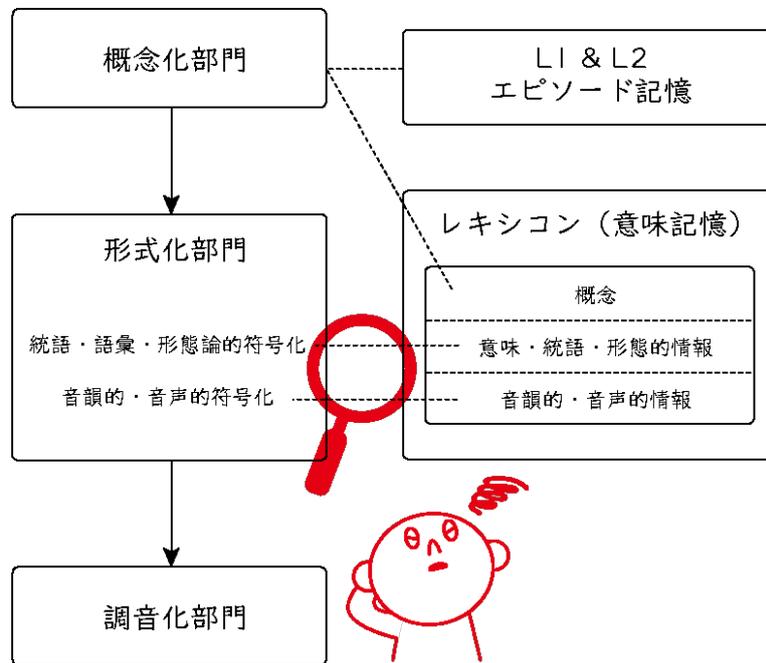


図 18 スピーチ・プロダクション・モデルの中で本研究で支援を試みる「気づき」が起きている部分

本稿 3.7.で示した「本研究で射程とする『気づき』」と、本章での考察より、本研究で教室環境において教育的介入を試みる部分を以下とし、次章でその介入を試みた研究 2 について述べるものとする。

本研究で教育的介入を試みる「気づき」

話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意のうち、語彙、形態、統語、音韻、表記に関する「文法的知識」に関するものであり、スピーチ・プロダクション・モデルの形式化部門において起きていると思われる焦点的注意。

第6章 気づき明確化支援の有無と発話パフォーマンスへの影響（研究2）

本章では、前章の考察に基づき、学習者の発話時の気づきに対して教育現場で介入を行なった実践的研究について述べる。研究の具体的な内容に進む前に、まず instructed SLA（指導を受けた第二言語習得）研究の分野において、本研究がどのように位置付けられるかを整理しておく。

6.1. instructed SLA 研究

Krashen（1981; 1985 など）の一連のモニター理論がさまざまな SLA 研究の理論展開の端緒になったことは既述のとおりである。中でも、本章と関連の深い点として、「習得/学習仮説（Acquisition/Learning Hypothesis）」への批判が教室環境での SLA 研究を進めるきっかけとなったことに注目したい。「習得/学習仮説」とは、無意識に意味処理をするうちに習得した暗示的な知識と意識的に学習した明示的な知識は相互に独立しており、学習は習得に転移しない（習得と学習には接点がないとするノン・インターフェースの立場）とする仮説である。これに対し、Long（1983; 1991）や Doughty（1991）などが教室環境、すなわち instructed SLA でも習得が起こるのではないかという立場から研究を行ない、教室環境は習得のスピードを促進すること、最終的に到達する熟達度が高くなることなどの利点を示した。

さらに Long（1991）は、それまでの文法・語彙重視（Focus on Forms）または意味伝達重視（Focus on Meaning）であった教室指導の問題点を検討し、従来の方法の欠点を補いあい習得をより促進する可能性がある指導技術として Focus on Form（FonF）を提唱した。FonF の定義について、Long（1991）は「意味に焦点をおいた学習を行なっているときに、必要に応じて言語形式に焦点を当てること」、Long & Robinson（1998）は、「クラスの焦点が意味やコミュニケーションであるときに、必要に応じてあえて言語形式にも学生の注意をむけさせること」としている。

言語形式への注意の差し向け方について、Long（1991）や Long & Robinson（1998）では、意味伝達上の問題が生じてから学習者の注意を言語形式に向けるようにする反応的（reactive）介入のみ想定されていたが、Doughty & Williams（1998）や Williams（2005）は、「反応的（reactive）FonF」と「事前準備的（proactive）FonF」に大別している。反応的 FonF は、コミュニケーション時に言語形式上の問題が発生した時に、一時的に学習者の注意を言語形式に向けさせるもので、具体的な指導技術としては、明確化要求や修正フィー

ドバック、リキャストなどが用いられる。教師は問題が生じたその場でどの形式についてどの程度の教育的介入をするかを即座に判断しなければならないため、Doughty & Williams (1998) も指摘しているように、このタイプの FonF では非常に高度な指導能力が要求される。事前準備的 FonF は、教室内で行うコミュニケーション活動において露呈するであろう言語形式上の問題点を教師があらかじめ予測し、それに対する対処法も準備しておくタイプの FonF である。具体的には、ある特定の言語形式の使用が必須となるようなコミュニケーション・タスクを与え、問題が起こったらそこで一時的に意味中心のやりとりから離れ、形式に注意を向けさせるという授業デザインにしたり、また例えば特定の言語形式（例えば形、コソア指示詞など）を重点的に指導すると教師側が密かに定めて、その形式についてエラーが発生した時に介入したりする方法などがある。

6.2. 本研究で試みる教育的介入（気づき明確化支援）の位置づけ

本研究で試みる教育的介入（気づき明確化支援）は、話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる気づき、中でも言語形式に関する気づきを近時記憶に留まらせようというものである。学習者は意味伝達をしながら、言いたいことが言えないという知識の穴やギャップに気づいた時に、言語形式に目を向けることを推奨される。その意味では FonF の枠組みの範疇に含まれる実践といえる。

しかし、反応的 FonF か事前準備的 FonF かという分類に関しては、従来のこの枠組みで本実践を位置付けることは難しい。従来の、学習者の気づきに関わる指導技術の検討や分類は、教える側が何を教えるかをコントロールする（出てきた問題点に対処したり、事前に問題点を予想したり）というパラダイムの中で行われてきたためである。そもそも、気づきを促すための教室指導技術は主に Sharwood Smith (1991; 1993) に代表されるように、インプットに含まれる項目の中で教師が意図している項目についてどのように意識を向けさせるかという文脈で考察されてきた。また、前述のように、意味から形式への注意のシフトに関しても、「教師が」どう反応するかという観点から、反応的または事前準備的という分類がなされてきた。

本実践が問題としているのは、教師や教材が与えるインプットに対して注意を差し向けるということではなく、「話者の伝えたい意味生成を含む発話時の気づき」に対してどのように注意を差し向けるかである。また、気づき発生後に「教師が」どう対処するかではなく⁶²、

⁶² 本章 6.8. で触れるが、本研究の考察から、学習者が記憶に留めることに成功した気づきに対して、教師がどう対処すべきかも、今後の重要な課題となる。

「学習者自身が」その気づきを記憶に留めておくことを支援するものであり、言い換えれば、「学習者主導型 FonF」ともいえるものである。何がわからないのかがわからない状態から、何がわからないのかはわかっている状態へと支援するという意味では、数学など教科学習、教科教育の分野で考察が進められている「つまずき明確化方略」（瀬尾, 2007）が参考になるが、教科学習ではつまずきの内容が言語化もしくは図式化して把握されるのに対し、L2 学習の場では学ぶ対象そのものが言語であり、それを L1 であれば L2 であれば言語のかたちで把握するということに、L2 学習特有の挑戦がある。したがって、本研究で模索する教育的介入については、先行研究で採られた方法に準ずることが難しく、探索的に介入方法を検討することが必要になる。

そこで本研究では、「発話直後にうまく言えなかった『語彙や表現』を調べる時間を与える、その時間が与えられることを発話の前に知らせる」という介入を試み、その介入の有無によって発話のパフォーマンスにどのような影響が出るかを調べることにした。

6.3. 教育実践研究における研究手法の検討

本論文は教育現場への還元を念頭においていることから、本章で扱う研究 2 は、研究 1 の対象者の日本語学習環境と類似した環境（JSL 環境で、かつ、大学の中級クラスで日本語を学んでいる環境）での実践研究を試みるものとする。

ここで、教育的介入の影響を調べる実践研究において問題となるのが、(1) 群分けすることの倫理上の問題と、(2) 群ごとのもともとの特性の違いが介入の効果量の判断を難しくするという問題である。前者に関しては、基本的に教育効果があると仮定される介入が実験群に対して行われるため、統制群には不公平な学習環境を与えられることが懸念される。また、仮にこの点を研究結果を将来的に現場に還元するためという大義のもとで容認したとしても、(2) の問題が残る。実践研究のデザインについて整理した安田・渡辺（2008）及び安田（2011）によると、不等価統制群事前事後テストデザイン（表 5）は、準実験デザイン⁶³の中では最も完成されたデザインとされるが、実験群が統制群と比較して有意に異なる結果が現れたとしても、それが介入によるものなのか、もともとの特性の違いに起因するところが大きいのかの判断が難しい。

⁶³ 対象者を無作為に抽出するのではない実験

表5 不等価統制群事前事後テストデザイン

実験群	測定1回目→介入→測定2回目
統制群	測定1回目→→→測定2回目

そこで、(1)の倫理上の問題、(2)の群ごとの特性差によるデータの偏りの問題を軽減するために、本研究では「交代介入による不等価統制群事前事後テストデザイン」(安田・渡辺、2008)の考え方を援用し、表6に示すようにA群・B群ともに「介入無しの場合の結果」と「介入有りの場合の結果」を測定することとした。

また、本調査は意味に形式を与える際の気づきに注目しているが、どのようなテーマについて意見を述べるかは、Sweller(1988)の認知負荷理論の負荷分類のうち、課題内在負荷、つまり課題そのものが持つ複雑性に影響を与えてしまう。そこで、本調査ではテーマを選択するにあたって、実験的な当該授業を行う前の学期に参加した学生対して行ったアンケート結果を参考にした。具体的には、前の学期(2021年10月～2022年2月)に同科目に参加した12名に対し、半年間の授業期間で取り上げた意見述ベテーマの計9題⁶⁴それぞれについて、「もし母語で話すとしたら、このテーマについて意見を言うのはどれくらい難しいか」を「5.とても難しい」から「1.全く難しくない」の間で評価してもらい、その中で負荷が同等であるとみなされた2題を選択し、表6に示したように、A群とB群で介入の有無と扱ったテーマを交代した。

表6 交代介入による不等価統制群事前事後テストデザインを援用した本研究のデザイン

群	介入-	介入+
A群 (2022年前半学期)	動物園は必要か (2022年4月19、21日)	中高生の制服は必要か (2022年5月17、19日)
B群 (2022年後半学期)	中高生の制服は必要か (2022年10月18、20日)	動物園は必要か (2022年11月8、10日)

6.4. 研究課題

本研究の研究課題を以下に記し、それぞれの課題の詳細について続いて述べる。

研究課題：「発話直後にうまく言えなかった『語彙や表現』をメモし、それを調べる

⁶⁴ ここで取り上げた2題以外のテーマは「投票に行かない人に罰則を課すことに賛成か」「安楽死に賛成か」等

時間を与える、かつ、その時間が与えられることを発話の前に周知しておく」という教育的介入（気づき明確化支援）の有無によって、発話の語彙的複雑さと流暢さに変化が現れるか

スピーチ・パフォーマンスを定点的に、もしくはその変化に注目して測る指標としては、Foster & Skehan (1996) が提唱した CAF 指標及びそれに修正を加えたものが広く用いられている。CAF 指標とは、複雑さ (Complexity)、正確さ (Accuracy)、流暢さ (Fluency) の頭文字を取ったものである。複雑さはさらに、「統語的複雑さ」と「語彙的複雑さ」に大別され、前者は節や従属節の割合によって測定され、後者は、総語数に対する異語数の割合を算出する方法が一般的 (藤森, 2004) とされている。前章で記した研究 1 で語彙的な気づきが大半であるという結果を得ているため、本章に記す研究 2 では語彙的複雑さの変化に注目した。また、語彙や表現をメモし、それを調べる時間が与えられることを発話の前に周知しておくことにより、最初の発話時にメタレベルの認知活動が必要になり、流暢さに影響が出るのが予想されるため、流暢さも対象とした。本研究における「複雑さ」や「流暢さ」の定義や測定方法は本章 6.6. で詳説する。また、直後の再発話だけではなく、数日おいたあとの遅延再生にも影響が現れるのかを見るものとする。

6.5. 調査概要

6.5.1. 調査協力者

調査は JSL 環境である日本の大学の中級後半クラスで日本語を学ぶ留学生 14 名の協力を得て、実際の授業の一部として行った。データ提供の意思確認は二段回踏んでおり、まず学期のはじめに、学期中の授業の様子や提出物が研究目的に活用される可能性があること、匿名性が守られること、研究目的以外には使用しないこと、成績には全く影響しないことを口頭及び書面で伝え、学生からの同意を得た。さらに、本調査の対象となった授業実施後に、当該授業のデータを使用する許可を得た。本調査 (授業実践) に参加し、かつデータ協力の同意が得られた協力者の基礎情報を表 7 に記す。学生 a-e は表 6 の A 群、学生 f-n は B 群にあたる。

表7 調査協力者（中級後半クラス）の基礎情報

	協力者	出身地	母語
A 群	学生 a	中国	中国普通話
	学生 b	中国	中国普通話
	学生 c	ポーランド	ポーランド語
	学生 d	中国	中国普通話
	学生 e	中国	中国普通話
B 群	学生 f	中国	中国普通話
	学生 g	中国	中国普通話
	学生 h	英国	英語
	学生 i	米国	英語、スペイン語
	学生 j	中国	台湾華語
	学生 k	英国	英語
	学生 l	米国	英語
	学生 m	中国	中国普通話
	学生 n	中国	中国普通話

6.5.2. 手順

調査は図 19 及び図 20 に示した手順で行った⁶⁵。図 19 は「介入なし」のケースであり、まずフェーズ 1 で、テーマについて準備時間無しに即興的に意見述べを行った。この際、zoom のブレイクアウト・ルームを使用し、順に自分の意見を言うこととし、ルーム内で意見をまとめる必要はないとした。ブレイクアウト・ルーム内の全員が意見を言い終わったらメイン・ルームに戻るよう指示をした。参加者全員がメイン・ルームに戻ってきたあと、フェーズ 1 とは違うメンバーになるように配慮しつつ、グループの組み合わせを無作為に変更したブレイクアウト・ルームを設定し、また同じテーマについて自分の意見を述べてもらった（フェーズ 2）。さらに 2 日後の授業の中で、再々度、同じテーマについての意見述べをしてもらった（フェーズ 3）。この遅延意見述べは学生が特別な備えをしないよう、授業の中で唐突に行った。

図 20 は「介入あり」のケースである、本研究での「介入」とは、(1) 学生たちには「あとで言いたいことを言うための表現を調べる時間を 10 分間とる（フェーズ 2）」こと、さら

⁶⁵ 調査は A 群（2022 年 4～5 月）、B 群（2022 年 10～11 月）ともコロナ禍により全面オンラインでの実施となった。

に「その直後にもう一度意見を言う（フェーズ3）」ことを明示すること、(2) 調べる時（フェーズ2）はどのような手段でもよいので（母語でも他の言語でも、記号やイラストを使っても、手書きでもデジタル・データでもよい）言いたいことを言うための表現を調べ、メモをとるように指示すること、(3) メモをデジタルデータのまま、もしくは紙に書いたものを写真に撮り、授業直後に提出すること、の3点である。図19に示した「介入なし」との違いは、フェーズ1の前に(1)と(2)の説明をしたこと、フェーズ2の「気づきを視覚化する」時間を儲けたこと、フェーズ3後に(3)の提出を課したことである。



図19 「介入なし」のケースの手順

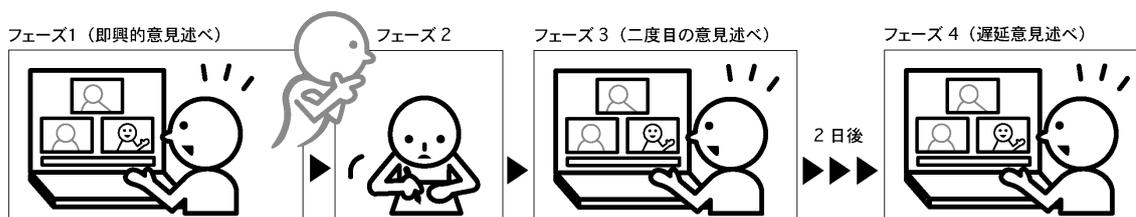


図20 「介入あり」のケースの手順

介入有りのフェーズ2では図21に示すフォーマット（クラス内では、通称「言いたいことメモ」と呼んでいた）を配布し、各授業の最後に提出

図 21 学生が書いた「言いたいことを言うためのメモ」の例

振り返り Reflection of the interaction

- 「自分の言いたいこと」は、どれくらい言えましたか?  60 %
- 「自分の言いたいこと」を言うための、言葉や表現をメモしましょう。
- きたない字でも、母語でも、絵でも、何でもいいです。

単語や表現	意味や使い方、例文など
(例) 保護 (ほご) する	= to protect (例) 動物を保護する <u>めたに見えない</u>
教育にメリットがある	→ 小さい動物の姿が見られる
動物の演出もしない方がいい	学生の勉強になる
囚われるより、動物を守る場になる	
動物園は	
今の動物園の問題が多い、動物の気持ちも考えよ	

Google Classroom に提出

振り返り Reflection of the interaction

- 「自分の言いたいこと」は、どれくらい言えましたか?  80 %
- 「自分の言いたいこと」を言うための、言葉や表現をメモしましょう。
- きたない字でも、母語でも、絵でも、何でもいいです。

単語や表現	意味や使い方、例文など
(例) 保護 (ほご) する	= to protect (例) 動物を保護する
残酷	=Cruel 残酷なこと
檻	=cage. 動物は檻の中にいる
獣医	=vet. 動物園は獣医が必要です
不自由	動物は不自由になります
ストレス	人間は動物にストレスを与える

Google Classroom に提出

6.6. 分析方法

「複雑さ」や「流暢さ」の定義や測定方法は研究者ごとに異なり（桜木, 2011）見解の一致を見ていない。そこで、本研究では「語彙的複雑さ」を「発話内で使用される異なり語数の多さ」と操作的に定義し、「発話内の異なり語数／総語数」を算出した。語数の数え方については次小節で述べる。また「流暢さ」については「言い淀みや沈黙なく話すこと」とこれも操作的に定義する。聞き手の流暢性評価に影響を与える大きな要因は発話速度である（Rossiter, 2009; Préfontaine & Kormos, 2016 など）ことから、本研究ではシュロスブリー（2010）を援用し「発話1分あたりの、非流暢性を示す発話を除くモーラ数」を算出し、これを流暢さの指標とした。非流暢性を示す発話、及びモーラ数の数え方について、以下、詳説する。

6.6.1. 産出総語数のカウント

産出総語数のカウントには、(1) フィラーや言い淀みを含むトランスクリプトを作成、(2) 形態素解析エンジン MeCab⁶⁶を使用して解析、(3) 解析結果を日本語母語話者2名⁶⁷で検討し、語単位の区切りについて後述する基準をもとに語数カウント、という手順を踏んだ。

(1) のトランスクリプトの作成に関しては、まず、データの取り扱いに関して守秘義務契約を交わした外部の文字起こし機関に依頼し、作成されたものをさらに筆者を含む2名の日本語母語話者が音声と照らし合わせて精査して修正加筆を行なった。外部機関で作成されたものは、特にフィラーや、言い直し部分などの書き起こしに漏れがあったため、その点に特に留意しながら行なった。

(2) では、辞書として「現代話し言葉 UniDic」（国立国語研究所）を使用しこれを Mecab と組み合わせて解析を行なった。例えば、Mecab で [えー、私にとっては、どうぶ、動物園も必要だと思います。] を解析すると囲み3のような結果が得られる。

⁶⁶ MeCab はオープンソースの形態素解析エンジンで、京都大学情報学研究科と日本電信電話株式会社コミュニケーション科学基礎研究所共同研究ユニットプロジェクトにより開発されたものである。本研究では2023年4月22日時点で公開されているバージョンを使用している。

⁶⁷ 2名の母語話者のうち1名は筆者、もう1名は言語学系の修士号を持つ日本語母語話者教師である。

囲み 3

えー 感動詞, *, *, *, *, *, えー, エー, エー
 、 記号, 読点, *, *, *, *, 、, 、, 、
 私 名詞, 代名詞, 一般, *, *, *, 私, ワタシ, ワタシ
 にとって 助詞, 格助詞, 連語, *, *, *, にとって, ニトツテ, ニトツテ
 は 助詞, 係助詞, *, *, *, *, は, ハ, ワ
 、 記号, 読点, *, *, *, *, 、, 、, 、
 どう 副詞, 助詞類接続, *, *, *, *, どう, ドウ, ドー
 ぶ 動詞, 自立, *, *, 五段・ラ行, 体言接続特殊 2, ぶる, ブ, ブ
 、 記号, 読点, *, *, *, *, 、, 、, 、
 動物 名詞, 一般, *, *, *, *, 動物, ドウブツ, ドーブツ
 園 名詞, 接尾, 一般, *, *, *, 園, エン, エン
 も 助詞, 係助詞, *, *, *, *, も, モ, モ
 必要 名詞, 形容動詞語幹, *, *, *, *, 必要, ヒツヨウ, ヒツヨー
 だ 助動詞, *, *, *, 特殊・ダ, 基本形, だ, ダ, ダ
 と 助詞, 格助詞, 引用, *, *, *, と, ト, ト
 思い 動詞, 自立, *, *, 五段・ワ行促音便, 連用形, 思う, オモイ, オモイ
 ます 助動詞, *, *, *, 特殊・マス, 基本形, ます, マス, マス

このような解析結果をもとに、(3) の 2 名の母語話者による検討ではまず句読点を取り除いたうえで、Koizumi (2005) や桜木 (2011) による語数の数え方を援用し、以下の基準を設けて整理した。

- ① フィラー (あの、えっと、まあ、など) は削除する。
- ② フィラーであるかどうかの基準は、削除した際に意味が変わるかどうかとする
- ③ 語頭や語末の意味のない延伸部分 (例: 「ひー必要」の「ひー」の部分) は削除する。
- ④ 助詞または助動詞と解析されたものに関しては、その形態素単独では文が成立しない場合、その助詞または助動詞の前の語とひとかたまりとみなす⁶⁸。
- ⑤ 意味のない単純な繰り返しは、繰り返しを削除しても意味が変わらない場合は、1 語

⁶⁸ 文として成立するというのは、国語学文法でいうところの「文節」と同じく、例えば「友達と。」というのは単独でも会話の中で現れて機能をするので文として成立するものとみなす。「と」や「ます」だけでは文として成立しないものとする。

のみカウントする。例えば、「子どもの、子どものために」は1語、「大人の、大人にな、だんだん、大人になって」は、「だんだん」「大人に」「なって」の3語とみなす。

- ⑥ 言い淀み（例：「おも、おも、思っ」など）については、淀みなく発せられた語をもって1語とカウントする。この例の場合では「思っ」の1語とカウントする。
- ⑦ 言い直しについては、意味レベルで異なる言い直し（例：「動物園たち、あ、動物たち」など）や意味レベルで類似の言い直し（例：「私は、僕は」など）であっても、語レベルや文法的形態素レベルの誤りの修正や変更（例：「くらびます、くらべます」「勉強に、あ、勉強が」など）であっても、言い直された後の語のみをもって1語とカウントする。例えば、「勉強に、あ、勉強が」は、「勉強が」をもって1語とみなす。
- ⑧ 日本語教育学的な文法で「な形容詞」といわれるもの（例：「必要な」「複雑な」など）は名詞修飾として現れた場合でも、主節や従属節の述部として現れた場合（例：「必要だ」「必要です」など）でも、付随する文法的形態素とともに1語とカウントする。

以上の基準を持って囲み3を整理すると囲み4のようになり、総語数は4語とカウントされることとなる。

囲み4

私にとっては
動物園も
必要だと
思います

上記の基準をもって、筆者を含む日本語母語話者2名（ともに日本語教師）で、学生発話の全84データ（14名×2テーマ×3回の意見述べ）のうち、30データの語数カウントを行った。その結果、一致率が99.2%であった。不一致であった部分は、「野生動物」「自然保護区」などの複合名詞の数え方と、「こと」「もの」「とき」などの形式名詞の数え方、「なんか」「その」など、文字だけではフィラーかどうか判断できないものであった。フィラーかどうかの判断については2名で発話の音声を確認した後の判断の一致率は100%であった。そこで、上記①～⑧の基準に加え、下記の3点も基準に加え、残りのデータの語数カウントは筆者一人で行なった。

- ⑨ 複合名詞（例：「動物虐待」「野生動物」）は1語とカウントする。
- ⑩ 「こと」「もの」「とき」などの形式名詞が使用されている場合、その前で区切ってカウントする。例えば、「飼うときは」は、「飼う」「ときは」の2語、「見ることが出来る」は「見る」「ことが」「できる」の3語とカウントする。
- ⑪ スクリプトからはフィルターかどうかの判断ができない場合は音声を確認する。

6.6.2. 異なり語数のカウント

「異なり語数」について説明するために、何を「重なり語」とみなしたのか述べる。重なり語については、桜木（2011）を参考にし、同じ自立語⁶⁹の繰り返しがある場合は1とカウントした。例えば、「動物が／動物の／動物にだけ」などは重なり語と判断し、異なり語数としては同じ発話データ内に何度現れても1とカウントした。動詞や形容詞については、活用語尾（文法的形態素）や付属語の助詞や助動詞が異なっても、自立語の部分が同一であれば重なり語と判断した。例えば、「必要な／必要だ」、「思います／思っ／思ったので」はそれぞれ、異なり語数としては1とカウントした。

まず筆者を含む日本語母語話者2名で上述の21データの総語数のカウントを終えたあと、つまり、語の区切りを明確にしたあとに、同じ2名で、異なり語数のカウント作業を行なった。その結果、判断の一致率は100%であったため、残りのデータの語数カウントは筆者一人で行なった。

6.6.3. モーラ数のカウント

モーラ数は、実際の発話での物理的な音の長さ⁷⁰ではなく、書き起こした文字をベースに「基本的には1ひらがな=1モーラ」「拗音=1モーラ」「長音・長母音の延伸部分=1モーラ（例：トウキョウは4モーラとカウント）」「促音=1モーラ（例：モットは3モーラとカウント）」とカウントした。

モーラ数をカウントするのは、流暢さ、つまりどの程度「言い淀みや沈黙なく話すこと」ができるかを見ることが目的であり、前述のように本研究では「発話1分あたりの、非流暢性を示す発話除くモーラ数」で流暢さを測った。具体的には、まず6.5.1で示した基準の①～③を適用し、フィルターと延伸部分は削除した。⑤意味のない単純な繰り返しは最後に発せられたもののみを、⑥の言い淀みについては淀みなく発せられた語のみをカウントした。⑦

⁶⁹ それ単体で意味を持ち文節として成立する語

⁷⁰ 例えば、「ひーつ、よー（必要）」のように本来長音とならないことが長く発せられたり、他にも厳密に言えば書き起こされた文字1文字1文字が同じ長さで発せられてはいなかったりする。

の言い直しについては、聞き手が感じる流暢さには言い直しは影響しないとする Kormos & Dénes (2004) や岩崎 (2020) を支持する立場をとり、意味レベルで異なる言い直しと意味レベルで類似の言い直しは、言い直し前の語も言い直し後の後もモーラ数をカウントした。例えば「私の、僕の」は、/wa/、/ta/、/shi/、/no/、/bo/、/ku/、/no/の7モーラとカウントした。モーラ数のカウントは筆者が行なった。

6.7. 結果

学生 a から n までの詳細データは本稿付録に付し、以下、研究課題で着目している流暢さと語彙的複雑さに関わる結果をそれぞれ小節で述べる。

6.7.1. 介入の有無と流暢さ

まず、介入無しの発話の「即興的意見述べの流暢さ」と「二度目の意見述べの流暢さ」を比較すると、表 8 の結果が得られた。この差異に対し、対応のある 2 群の t 検定（両側検定、以下同）を行ったところ⁷¹、「二度目の意見述べの流暢さ」の方が有意に高いことがわかった（有意水準 .05、本稿内以下同じ有意水準を設定）。また、介入有りのデータの「即興的意見述べの流暢さ」と「二度目の意見述べの流暢さ」の比較からは表 9 の結果が得られ、これも、「二度目の意見述べの流暢さ」の方が有意に⁷²高かった。これは、同じテーマについての意見述べをするという状況において、タスクに対する慣れが生じているためと思われる。

表 8 介入無しの発話の「即興的意見述べの流暢さ」と「二度目の意見述べの流暢さ」

	即興的意見述べの流暢さ	二度目の意見述べの流暢さ
平均値	175.349	187.544
標準偏差	47.330	51.118

表 9 介入有りの発話の「即興的意見述べの流暢さ」と「二度目の意見述べの流暢さ」

	即興的意見述べの流暢さ	二度目の意見述べの流暢さ
平均値	162.608	184.213
標準偏差	42.262	48.059

⁷¹ $t(13)=2.672, p=.0191$

⁷² $t(13)=4.852, p=.0003$

次に、遅延意見述べの流暢さに注目する。遅延意見述べは、即興的意見述べから2日後の授業中に、唐突に前回と同じテーマについて意見を述べることを求められて発話したものである。介入無しの場合（表10）「即興的意見述べの流暢さ」と「遅延意見述べの流暢さ」については有意な差は見られなかった⁷³。一方、介入有りの場合（表11）の「即興的意見述べの流暢さ」と「遅延意見述べの流暢さ」は、2日後の遅延意見述べの方が即興時と比べ有意に流暢さが高い結果となった⁷⁴。

表10 介入無しの発話の「即興的意見述べの流暢さ」と「遅延意見述べの流暢さ」

	即興的意見述べの流暢さ	遅延意見述べの流暢さ
平均値	175.349	169.089
標準偏差	47.330	38.500

表11 介入有りの発話の「即興的意見述べの流暢さ」と「遅延意見述べの流暢さ」

	即興的意見述べの流暢さ	遅延意見述べの流暢さ
平均値	162.608	171.483
標準偏差	42.262	42.534

さらに、介入の有無による差異に着目する。即興的意見述べ、二度目の意見述べ、遅延意見述べのそれぞれの流暢さを介入の有無とともに示したのが表12である。「即興的意見述べの流暢さ」を介入の有無で比較すると、介入有りの場合の方が有意に流暢さが低くなった⁷⁵。これは、つづくフェーズ2に備え、自身の気づきの把握に認知資源を割いていることが影響している可能性がある。「二度目の意見述べの流暢さ」を介入の有無で比較した場合⁷⁶と「遅延意見述べの流暢さ」を介入の有無で比較した場合⁷⁷には有意差は現れなかった。

⁷³ $t(13)=1.308, p=.214$

⁷⁴ $t(13)=2.596, p=.002$

⁷⁵ $t(13)=4.281, p=.001$

⁷⁶ $t(13)=0.686, p=.505$

⁷⁷ $t(13)=0.348, p=.734$

表 12 介入の有無と流暢さ

	即興的_流暢さ $M(SD)$	二度目_流暢さ $M(SD)$	遅延_流暢さ $M(SD)$
介入無し	175.349 (47.330)	187.544 (51.118)	169.089 (38.500)
介入有り	162.608 (42.262)	184.213 (48.059)	171.483 (42.534)

6.7.2. 介入の有無と語彙的複雑さ

つづいて、語彙的複雑さについての結果を見ていく。まず介入無しの発話の「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「二度目の意見述べの語彙的複雑さ」を比較したところ（表 13）、有意差は認められなかった⁷⁸。また、介入有りの場合（表 14）でも有意差は認められなかった⁷⁹。

表 13 介入無しの発話の「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「二度目の意見述べの語彙的複雑さ」

	即興的意見述べの語彙的複雑さ	二度目の意見述べの語彙的複雑さ
平均値	0.745	0.783
標準偏差	0.107	0.097

表 14 介入有りの発話の「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「二度目の意見述べの語彙的複雑さ」

	即興的意見述べの語彙的複雑さ	二度目の意見述べの語彙的複雑さ
平均値	0.780	0.810
標準偏差	0.095	0.101

介入無しの場合は「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「遅延意見述べの語彙的複雑さ」（表 15）に関して有意差は見られなかった⁸⁰。しかし、介入有りの場合（表 16）は「遅延意見述べの語彙的複雑さ」の方が有意に高い結果となった⁸¹。

⁷⁸ $t(13)=1.992, p=.068$

⁷⁹ $t(13)=2.006, p=.066$

⁸⁰ $t(13)=1.258, p=.230$

⁸¹ $t(13)=2.945, p<.011$

表 15 介入無しの発話の「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「遅延意見述べの語彙的複雑さ」

	即興的意見述べの語彙的複雑さ	遅延意見述べの語彙的複雑さ
平均値	0.745	0.700
標準偏差	0.107	0.115

表 16 介入有りの発話の「即興的意見述べの語彙的複雑さ」と「遅延意見述べの語彙的複雑さ」

	即興的意見述べの語彙的複雑さ	遅延意見述べの語彙的複雑さ
平均値	0.780	0.838
標準偏差	0.095	0.077

即興的意見述べ、二度目の意見述べ、遅延意見述べそれぞれの語彙的複雑さを介入の有無とともに示したのが表17である。「即興的意見述べの語彙的複雑さ」を介入の有無で比較すると介入有りの場合の方が有意に語彙的複雑さが高かった⁸²。「二度目の意見述べの語彙的複雑さ」も介入有りの場合の方が有意に高い結果となった⁸³。同様に「遅延意見述べの語彙的複雑さ」についても、介入有りの場合の方が有意に高いという結果が得られた⁸⁴。

表 17 介入の有無と語彙的複雑さ

	即興的_複雑さ $M(SD)$	二度目_複雑さ $M(SD)$	遅延_複雑さ $M(SD)$
介入無し	0.745 (0.107)	0.783 (0.097)	0.700 (0.115)
介入有り	0.780 (0.095)	0.819 (0.101)	0.838 (0.077)

6.8. 考察

本研究は、話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる気づき、中でも言語形式に関する気づきを、教育的介入によって近時記憶に留まらせ、発話直後にその項目について調べ

⁸² $t(13)=2.488, p=.027$

⁸³ $t(13)=2.187, p=.048$

⁸⁴ $t(13)=4.052, p=.001$

られるように支援しようと試みたものである。実際の教育現場で、介入の有無によるスピーチ・パフォーマンス（流暢さと語彙的複雑さに焦点）への影響を実践的に調査し、流暢さに関して以下の（1）～（5）の結果が、語彙的複雑さに関しては（6）～（9）の結果が得られた。

- （1）介入の有無によらず、二度目の意見述べでは流暢さが向上する。
- （2）介入無しの場合、即興的意見述べから遅延意見述べにかけて流暢さの変化は見られない。
- （3）介入有りの場合、即興的意見述べに比べ、遅延意見述べの方が流暢さが有意に高くなる。
- （4）即興的意見述べに関しては、介入有りの方が介入無しの場合に比べて流暢さが低くなる。
- （5）二度目の意見述べ、遅延意見述べにおいては、介入の有無が流暢さに影響しない。
- （6）介入の有無によらず、即興的意見述べから二度目の意見述べにかけての語彙的複雑さについては変化は見られない。
- （7）介入無しの場合、即興的意見述べから遅延意見述べにかけて語彙的複雑さの変化は見られない。
- （8）介入有りの場合、即興的意見述べに比べ、遅延意見述べの方が語彙的複雑さが有意に高くなる。
- （9）即興的意見述べ、二度目の意見述べ、遅延意見述べ、すべてのフェーズにおいて、介入有りの方が介入無しの場合に比べて語彙的複雑さが高くなる。

（1）及び前節で触れたように、介入せずともタスクに対する慣れによって、二度目の意見述べでは流暢さの向上が見られた。例えば、学生 d は介入無しの即興的意見述べで「あの一、さまざまな動物、特に、あ一、珍しい、あ一、珍しい動物を収容し、世話する場所が必要だと思います。ん一、でも動物の世話をするにはもちろん、たくさんのお金がかかります。だから、動物園として、人に入場料をとるのは、いい、いいかもね」と述べ、二度目の意見述べでは「え一、さまざまな動物に、特に、絶滅危機あるの動物を収容し、世話する場合は必要だ、としますし、そして、え一、動物の世話をするには、もちろん、お金がかかります。なら、動物園として、人に入場料などをとる、のは、いいね」と述べた（ともに意見述べの一部分）。スピーチ・プロダクション・モデルで解釈すれば概念化、つまり伝達したい

メッセージの言語化前の状態は即興的意見述べの時点である程度できあがっていることがうかがえ、二度目の意見述べではこの部分に認知資源を割く必要性が下がったことが考えられる。

(4) からはつづくフェーズ 2 に備え、自身の気づきの把握に限られた認知資源を割いていることが即興的意見述べでの流暢さに負の影響を与えたこと可能性が示唆されたが、(3) 及び (5) の結果から見ると、その負の影響は一時的なものであり、介入を行った方が 2 日後の流暢さにまで正の影響を与える可能性があることがうかがえる。

また、語彙的複雑さに関しては、特に介入有りの場合において、二度目の意見述べで有意に高くなることを予想していたが、有意差は見られなかった。学生 e の発話を例に、この点について考察したい。学生 e は介入有りの即興時に「中国の制服はそんなに高い値段じゃなくて、だから、ま、学生、さんとして、ま、ま、家庭によって、ま、服に、あの、かかられる、金が違いますよね。で、そうだったら、まあ、んー、まあ、そんなに、お金もちじゃない家庭しても、まあ、ま、おしゃれな服を着ることができます。あとは、なんてゆうかな、制服だったら、まあ、なんか、みんな制服を着たら、この学校は、ま、んー、なんてゆうかな、バラバラじゃなくて、一体の意味があります」(意見述べの一部分) と述べ、この意見の部分で二度目の意見述べでは「ま、中国の制服は、ま、安いですから、中位の、そ、家庭に対しては、負担を軽くなります。そして、皆さんは、ま、同じような制服を着たら、一体感も感じます」と述べた。二度目では学生自身が即興後に調べた表現(下線部)が出てきているが、本研究では「発話内の異なり語数/総語数」を語彙的複雑さの指標としていたため、即興時から二度目、遅延と、表現が置き換わった場合を評価できなかったことに限界があった。

「語彙的複雑さ」には、本研究で採った「語彙の多様さ(異なり語数の割合の高さ)」をみる指標の他、「洗練度」をみる指標もある(Read, 2000; 藤森, 2004)。これは発話の総語数に占める「洗練語」の割合を算出するものである。「洗練語」については、まず研究が依って立つ基本語リストを定め、そこにはない低頻度で使用される語彙を洗練語とみなすのが一般的だが、学術的な専門用語やスラング、正用と誤用の揺れの中にあるものなど幅広いものが含まれ得るため、一般的な妥当性を担保した「洗練語かどうか」の判定基準を示すことが難しいという問題点を残しており、本研究の目的に照らして、最適とは言い難い。次章でも述べるが、スピーチ・パフォーマンスを測る指標についてはさらなる検討が必要であると思われる。

このように指標には限界が認められたが、(9) に示したように、介入が即興的意見述べ、

二度目の意見述べ、遅延意見述べ、すべてのフェーズにおいて、語彙的複雑さ（語彙の多様さ）を向上させていることが示唆された。さらに、(8)にあるように介入を行った方が2日後の語彙的複雑さ（語彙の多様さ）にまで正の影響を与えている可能性があることがうかがえた。

以上のように、「自らが伝えたい意味を産出する際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意」を視覚化し近時記憶に留めるように促すこと、すなわち「促しによる気づき」（encouraged noticing）の記憶保持を教育的介入によって支援することは、いったんは流暢さを犠牲にすることになり得るが、遅延時の流暢さ及び語彙的複雑さ（語彙の多様さ）には正の影響を与え得ることが示唆された。

第7章 総合考察

7.1. 本研究の要約

本研究では、L2 習得を認知プロセスとして見ながらもそのプロセスは個人内で完結するものではなく、L2 話者及び習得プロセスを複雑系システムと捉え、L2 話者の社会性を認める立場をとっている（第1章）。その立場から、従来の第二言語習得研究や気づきに関わる研究で十分な議論が行われてこなかった、話者が言いたいことをL2で言おうとするなかでの「気づき」、すなわち「話者の伝えたい意味生成を含む発話の際に起こる、知識の穴やギャップに関する焦点的注意」に着目した（第2章）。

まず、従来のスピーチ・プロダクション・モデルを援用しながら、本研究で扱う「気づき」がプロダクション・モデルのどの部分で起こっているのかを検討し、整理した（第3章）。従来のモデルは、主に英語などの語順にまつわる統語情報が重要である言語を念頭に作られている点や、主に音節言語を念頭においてあるためモーラ言語である日本語の発話プロセスには対応できない部分もある点、記憶研究の知見を参考にしているが記憶の分類や用語の使用に混乱が見られる点などの問題があった。本稿ではそれらの問題点を検討し、日本語の特質と記憶研究の知見の再整理をしたスピーチ・プロダクション・モデルを示した。

また、最終的に学習者個々の中で起こる発話中の「気づき」を、学習項目としていくような教育的介入を志向していることから、「気づき」とその記憶保持についても検討した（第4章）。SLA研究に時間軸から見た記憶研究の知見を援用する際は、従来、「長期記憶」「短期記憶」「作業記憶」という心理学の枠組みが用いられてきた。これは、インプットをどのように作動記憶で処理するかということや、インプットをどのように長期記憶に転送するかということが主たる関心事であったためであると思われる。しかし本研究では発話中に気づかれたことが、時間的及び認知負荷的な干渉を経た（発話を続けた）後に、どのように記憶されているのかを問題にしていることから、臨床心理学で用いられる「即時記憶」「近時記憶」「遠隔記憶」という分類を用い、発話中に発話と同時進行で気づいていること（即時記憶の範疇）と、その発話が終わったあとにその気づきをどれくらい覚えているのか（近時記憶の範疇）に着目しデータ収集と分析を行うこととした。

研究1「発話時の気づきが起こりやすい項目の考察」（第5章）では、再生刺激法を用いたデータ収集及び質的内容分析の手法を援用したデータ分析を行い、「語彙に関する気づきが半数以上を占め、全てのケースで起こっていた」にもかかわらず「近時記憶として具体的に想起される気づきは非常に限られている」という結果を得た。この結果から、続く実践的研

究において、明確化及び記憶への促しを試みる「気づき」を「語彙、形態、統語、音韻、表記に関する『文法的知識』に関する気づき」とし、その気づきが第3章で再整理したスピーチ・プロダクション・モデルの中のどの部分で起こっているものかを合わせて示した。

研究2（第6章）では教育的介入によって明確化された気づき、すなわち「促しによる気づき（encouraged noticing）」の有無が発話パフォーマンスに影響を与えるかどうかを見る実践的研究を行った。本実践は、意味伝達の途中で言語形式に目を向けさせるという点では、FonFの形態の一つであるが、教師や教材が用意したインプットに対してではなく「話者の伝えたい意味生成を含む発話時の気づき」を問題としている点と、その気づきに対して教師がどう対処すべきかではなく「学習者自身が」その気づきを記憶に留めておくことを支援するものである点から、「学習者主導型 FonF」と位置づけた。研究2では具体的には「発話直後にうまく言えなかった『語彙』を調べる時間を与える、その時間を与えられることを発話の前に知らせる」という介入を行い、介入の有無が発話パフォーマンスに与える影響について、流暢さと語彙的複雑さの2つの指標から検討した。その結果、「促しによる気づき」を教育的介入によって支援することは、いったんは発話の流暢さを犠牲にすることになり得るが、遅延時の流暢さ及び語彙的複雑さ（語彙の多様さ）には正の影響を与え得ることが示唆された。

7.2. 教育現場への示唆

本稿第6章で採った「介入有り」の実践研究の手順（図20として既出）は、学習者の流暢さや語彙的複雑さ（語彙の多様さ）を伸長する活動であることが示唆された。もちろん、意見述べのテーマの変更や、対面授業で行うかオンライン授業で行うか等の形式の変更、フェーズ2（あとで言いたいことを言うための表現を調べる時間）でとる時間の長さや、教師の関わり方など、現場ごとの状況に即した調整が必要ではあろうが、フェーズ2の時間をとることは有用であることが示された。ただし、介入を行うことにより即興的な意見述べの際には流暢さが低くなることを実践者側が理解しておくこと、学習者にあとで言葉を調べる時間があるという手順を十分に周知し、速く正しく話さなければいけないといったようなプレッシャーを与えないことが肝要であると考えられる。

これに関連して、ここで、研究2のデータ収集を行った学生たちから寄せられた、学期末の授業評価のコメントを囲み5に記す。なお、当該教育機関では全てのクラスにおいて、完全なる匿名性を約束し、成績にはいっさい関わらないことを周知した上で、学期末に授業評価のためのアンケートを実施している。そのため、実践者であった筆者自身は、どのコメン

トが、どの学生から寄せられたものか判断することはできないため、詳細な分析には向かず参考程度に留めておくことを記しておく。

囲み 5 (コメントのカッコ部分、下線部は筆者による)

- (1) For me the teacher did an excellent in archiving a good classroom atmosphere for an online conversation class. Compared to the other Japanese classes I took so far during my Japanese course at (教育機関名), this one is definitely the one I enjoy the most.
- That is because of a couple of reasons:
1. The teacher manages to take attention from marks and exams to the actual exercises in class (in this way I don't worry to make mistakes and also don't compare myself so much to the other students)
 2. The topics chosen for the class were very interesting, up to date, and I had a lot of fun during class
 3. The change of teaching methods and exercises wasn't too repetitive
- (2) The instructor is very friendly and helpful and tries to make everyone feel included.
- (3) I very much enjoyed this class and the instructor does a good job of encouraging students to participate. One thing in particular I liked was that we weren't made to feel bad for not knowing something. I think it's important to make mistakes while learning a language and it's detrimental to be afraid of that. I also liked the diverse topics of discussion that were used.
- (4) Satoh-sensei was very enthusiastic in her teaching, making this class a stimulating one.
- (5) A lot of interaction with other students, great choice of topics for discussions, very interactive way of learning new words.
- (6) The teacher was very kind and enthusiastic about our classes. I felt encouraged to study and ask any questions. I also really liked the way this class was conducted. I feel like I have improved my vocabulary a lot.
- (7) たくさん日本語を喋りましたので、自分のやり取り能力が上手くなったと思います。
- (8) 練習の回数は多い。
- (9) 授業のテーマが多くて面白い。
- (10) 自由に話してよかった
- (11) 会話のテーマがすごくいいです
- (12) 自分の意見を表せるようになったと思います。
- (13) 自由に言いたいことを言う、他の人の意見を聞いてたくさん勉強します
- (14) 先生はとても熱心です！「皆は他の人と比べないで、昔の自分と比べる方がいい」と言われました。とても印象深いです。そして自分がどんな間違えをしても大丈夫で、とても勉強自信が育つことです。感謝する。

テーマに面白みを感じていたという声（1、3、5、9、11）や、「自由に」「自分の意見」を話せたことに対する評価（10、12、13）、多くの発話機会があったことに対する評価（5、7、8、9）が見て取れる。また、学習者が間違いや質問に対する抵抗感、他人と自分を比べるようなプレッシャーを感じなかった（1、3、4、6）、当事者意識を持って参加していた（1、2、3）、日本語能力の伸長を感じた（6、7、12）様子もうかがえた。

これらの言及から、学習者自身が「自分は社会的な存在性を尊重されている」と感じながら、言葉を通して言葉を学べていると感じていたことが推察される。また、本研究で試みた実践は、instructed SLA という枠組みのなかにありながらも、従来の教師主導型の授業進行ではなく、「学習者主導型 FonF」の一形態としての可能性を示した。

7.3. 本研究の限界と今後の展望

本研究の限界としては以下を認める。まず、本稿 5.6. で述べたように、(1)研究 1 の協力者 15 ケースについての個別性要因については、JSL 環境である日本の大学で学んでいる中級学習者という以外の条件のコントロールはできていない点である。認知プロセスをメタ的にモニタリングし言語化する機能の個人差が関わっている可能性があるが、本調査からはこの点を明らかにすることはできない。また、同じく本稿 5.6. で述べたように、(2)研究 1 では「オンライン授業と対面授業」を取り上げて意見述べをしてもらったが、テーマの選択は Sweller (1988) の認知負荷理論の負荷分類のうち、課題内在負荷、つまり課題そのものが持つ複雑さが意味形成にかける負荷に影響を与えている可能性がある。この限界に関しては研究 2 にも共通し、(3)研究 2 として行った実践研究で取り上げたテーマも、実験的な当該授業を行う前の学期に参加した学生対して行ったアンケート結果を考慮したとはいえ、全てのテーマが全ての学生にとって等しい認知負荷をかけていたとは言いきれない。また、本稿 6.8. で述べたように、(4)スピーチ・パフォーマンスを測る指標についてはさらなる検討が必要であると思われる。研究 1 において語彙的な気づきが多く全てのケースで起こっていたことから、介入によって「促された気づき」が特に語彙習得に寄与するのではないかと予想したが、本研究で採った指標だけでは介入によるスピーチ・パフォーマンスの変化の全容を捉えたとは言いがたく、特に「語彙的複雑さ」に関しては、洗練語の割合など、既存の他の基準の援用、または新しい測定方法の検討も必要であると思われる。

今後はまず、上述の限界にあたって、さまざまな条件、テーマによるデータの積み上げや、それに基づく実践の改良、さらに実践の評価からデータ収集の見直しといった、DBR

(Design Based Research) ⁸⁵を継続していく。その際、本稿 1.4. で述べたように元来 L2 学習者は無数のさまざまな要素が絡み合いさらにそれぞれの諸要素自体が固定的でなく刻一刻と変化する複雑系システムである (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) という立場、及び、複雑系システムである SLA 研究で目指すべきは普遍性の特定ではなく現実の現象とデータの照合から何が起きているのかを解釈し、要素間の短期予測の精度を上げることである (伊藤, 1999) という立場をとり、「促された気づき」と習得の間には固定的な法則があるわけではないことを踏まえた上で、より多くのケース (学習者の個別性、学習/教育環境の個別性等) で有用となる実践を模索していくものとする。

⁸⁵ 詳細は本稿 1.3.5.

謝辞

本稿の執筆にあたり、有益なご助言やご指摘をくださった皆様に、この場を借りて感謝の意を表します。

まず、指導教員及び副査としてご指導ご鞭撻をいただきました北海道大学大学院メディア・コミュニケーション研究院の河合靖先生に心より感謝申し上げます。発話時の気づきを扱いたいという研究テーマをもって先生の研究室の門戸を叩いたのは covid-19 のパンデミック前でした。実際の研究や調査の大半はコロナ禍のもと行うこととなりましたが、未曾有の状況下においても、常に明瞭で含蓄に富むご指摘、そして絶え間ない励ましをいただきまして、無事博士論文を完成させることができました。本当に有り難うございました。

副指導教員及び主査としてご指導くださった北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部の平田未季先生にも心より御礼申し上げます。平田先生からは副指導教員をお引き受けいただく以前より、折に触れ、研究の本質に関わるご指摘やご助言をいただきました。さらに、先生が関わっておられる諸分野の情報や人的ネットワークを惜しみなくご共有いただいたことにより、研究をしていく上での視野が多角的に広がりました。

西南学院大学外国語学部の山田智久先生からは、修士課程在籍時からの的確で実践的なご助言の数々をいただきました。博士課程の最後のこの論文まで副査として見守っていただいたことに、心より感謝申し上げます。

また、修士課程、博士課程を通じて、いつもさまざまな相談にのってくださった北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部の鄭恵先先生にも深謝いたします。メンターの鄭先生の存在は、研究を続けていく上で大きな支えでした。

さらに、本研究のデータ収集や分析に快く協力してくれた学習者の皆様、日本語教師の皆様、研究室の仲間にも心から感謝しています。皆様の助けがなければ、この研究は成り立ちませんでした。

最後に、仕事を続けながら研究や論文執筆をする道を選んだ私を、いつもいちばん近くで応援してくれた家族に心から感謝の気持ちを伝えたいと思います。夜間の講義で会えないことを寂しがってくれていた子どもたちも、気がつけば本人たちが論文検索サイトなどを駆使して課題エッセーを書くような年齢になっていました。家族の理解と支えは、いつでも私の原動力でした。本当に有り難う。

ここに至るまでの日々を支えてくださった方々のご恩に応えるためにも、今後も研究・教育に真摯に向き合っていきたいと思います。

参考文献

- 赤堀侃司 (2010). 「大学授業改善の方法論と教職に関する科目への適用」『リメディアル教育研究』5(2), pp.65-72.
- 赤堀侃司 (2011). 「教育実践知と研究知見を橋渡しする試みの研究」『白鷗大学教育学部論集』5(1), pp.39-54.
- 池上嘉彦 (1981). 『「する」と「なる」の言語学—言語と文化のタイポロジーへの試論』大修館書店.
- 石川慎一郎 (2005). 「大学生英語学習者の受容語彙力と発表語彙力の関係—語彙サイズテストおよびエッセイ・コーパス分析に基づくアプローチ—」『中部地区英語教育学会紀要』34, pp.337-344.
- 石川慎一郎 (2017). 『ベーシック応用言語学 L2 の習得・処理・学習・教授・評価』ひつじ書房.
- 伊藤隆 (1999). 「複雑性の化学と第2言語習得研究」『中国地区英語教育学会研究紀要』29, pp.89-93.
- 岩崎典子 (2020). 「日本留学前後に見られる日本語を話す力の発達 プロフィシエンシー（言語運用能力）と流暢性」白畑知彦・須田孝司（編）『第二言語習得研究モノグラフシリーズ4 第二言語習得研究の波及効果—コアグラマーから発話まで—』pp.129-157. くろしお出版.
- 苧阪直行 (1994). 「注意と意識の心理学」安西祐一郎・苧阪直行・前田敏博・彦坂興秀（編）『岩波講座 認知科学9 注意と意識』pp.1-52. 岩波書店.
- 太田信夫 (2010). 「記憶の分類」『知識ベース』S 3群2編第14章, pp.1-15.
- 大谷尚 (2019). 『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—』名古屋大学出版会.
- 大塚容子 (1989). 「視点による日英比較」『日本語教育』67, pp. 173-180.
- 金谷武洋 (2004). 『英語にも主語はなかった 日本語文法から言語千年史へ』講談社.
- 河合靖 (2001). 「応用言語学が言語学の応用でなくなってしまったわけ」『大学院国際広報メディア研究科 言語文化部 紀要』39, pp.145-161.
- 金田一春彦 (1988). 『日本語 新版(上)』岩波書店.
- 黒崎亜美・松下達彦 (2009). 「中上級日本語学習者による形容語彙の産出—韓国語母語の学習者の場合—」『日本語教育』141, pp.46-105.
- 小柳かおる (2002). 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得

- 研究』5, pp.62-96.
- 小柳かおる (2005). 「言語処理の認知メカニズムと第二言語習得：記憶のシステムから見た手続き的知識の習得過程」『言語文化と日本語教育増刊特集号, 第二言語習得・教育の研究最前線』 pp.11-36.
- 小柳かおる (2016). 「SLA の認知過程」小柳かおる・峯布由紀 (編) 『認知的アプローチから見た第二言語習得—日本語の文法習得と教室指導の効果』 pp.11-73. くろしお出版.
- 小柳かおる (2021). 『日本語教師のための新しい言語習得概論 改訂版』スリーエーネットワーク.
- 酒井英樹 (2002). 「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正—」『上越教育大学紀要』21(2), pp.741-755.
- 榊美知子 (2006). 「エピソード記憶と意味記憶の区分—自己思惟的意識着目して—」*Japanese Psychological Review*, 49(4), pp.627-643.
- 佐久間まゆみ (1987). 「『文段』認定の一基準 (I) —提題表現の総括—」『文藝言語研究 言語篇』11, pp.89-135.
- 佐久間まゆみ (1990). 「『文段』認定の一基準 (II) —接続表現の総括—」『文藝言語研究 言語篇』17, pp.35-66.
- 桜木ともみ (2011). 「『複雑さ・正確さ・流暢さ』指標の構成概念妥当性の検証：日本語学習者の発話分析の場合」『JALT Journal』33(2), pp.157-173.
- 佐藤淳子 (2022). 「第二言語発話時の『気づき』は発話直後にどのように記憶されているのか—中級日本語学習者のケースをもとに—」『言語文化教育研究』20, pp.312-334.
- サヴィニョン, サンドラ (2009). 『コミュニケーション能力—理論と実践 第2版』(草野ハベル清子, 佐藤一嘉, 田中春美訳) 法政大学出版局. (原典 1997)
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- ザトラウスキー, ポリー (1993). 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察—』くろしお出版.
- シュロスブリー美樹 (2010). 「上級 L2 学習者の Fluency の測定・評価方法—母語における流暢さの影響—」『ARCLE REVIEW』4, pp.137-147.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009). 『改訂版 英語教育用語辞典』大修館書店.
- 白畑知彦・若林茂則・村野井仁 (2010). 『詳説第二言語習得研究 理論から研究法まで』研

究社.

杉島一郎 (2003). 「記憶」平山諭, 保野孝弘 (編) 『発達心理学の基礎と臨床 2 脳科学からみた機能の発達』 pp.153-165. ミネルヴァ書房.

ストラウス, アンセルム・コービン, ジュリエット (1999). 『質的研究の基礎—グラウンデッド・セオリーの技法と手順』 (南裕子監訳) 医学書院. (原典 1990)

瀬尾美紀子 (2007). 「自律的・依存的援助要請における学習観とつまずき明確化方略の役割—多母集団同時分析による中学・高校の発達差の検討—」 『教育心理学研究』 55(2), pp.170-183.

関口靖広 (2013). 『教育研究のための質的研究法講座』 北大路書房.

館岡洋子 (2007). 「第3章ピア・ラーニングとは」 池田玲子・館岡洋子編著 『ピアラーニング入門—創造的な学びのデザインのために』 pp.35-69. ひつじ書房.

独立行政法人国際交流基金 (2009). 『JF 日本語教育スタンダード 試行版』 独立行政法人国際交流基金.

独立行政法人国際交流基金 (2010). 『JF 日本語教育スタンダード』 独立行政法人国際交流基金.

納家勇治 (2010). 「学習・記憶」 村上郁也 (編) 『イラストレクチャー 認知神経科学 心理学と脳科学が解くこころの仕組み』 pp.143-160, オーム社.

西口光一 (1999). 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」 『日本語教育』 100, pp.7-18. 日本語教育学会.

根本浩行 (2012). 「第二言語習得研究における社会文化的アプローチ」 『言語文化論叢』 16, pp.19-38. 金沢大学外国語教育研究センター.

藤井俊勝 (2010). 「記憶とその障害」 『高次脳機能研究』 30, pp.19-24.

藤長かおる (1996). 「初中級学習者のコミュニケーション能力についての一考察」 『日本語国際センター紀要』 6, pp.51-69.

藤森千尋 (2004). 「スピーチプロダクションの測定方法：正確さ、流暢さ、複雑さ」 『関東甲信越英語教育学会研究紀要』 18, pp.41-52.

フリック, ウヴェ (2011). 『新版 質的研究入門〈人間の科学〉のための方法論』 (小田博志監訳) 春秋社. (原典 2007)

文化庁 (2021). 『日本語教育の参照枠』

水谷信子 (1985). 『日英比較 話しことばの文法』 くろしお出版.

箕浦康子 (2010). 「本質主義と構築主義：バイリンガルのアイデンティティ研究をするため

- に」『母語・継承語・バイリンガル (MHB) 研究』 6, pp.1-22.
- 三村將 (2004). 「記憶障害」江藤文夫, 武田克彦, 原寛美, 坂東充秋, 渡邊修 (編) 『高次脳機能障害のリハビリテーション Ver.2』 pp.38-44, 医師薬出版株式会社.
- 村野井仁 (2006). 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』 大修館書店.
- 森敏昭 (2002). 「学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子編著『日本語教育のための心理学』 (pp.153-176) 新曜社.
- 安田節之 (2011). 『プログラム評価—対人・コミュニティ援助の質を高めるために—』 新曜社.
- 安田節之・渡辺直登 (2008). 『プログラム評価研究の方法』 新曜社.
- 山鳥重 (2003). 「記憶と学習 (1) 神経心理・病態」伊東正男 (監), 宮下保司 (編) 『脳神経科学』 (pp.736-745). 三輪書店.
- 湯舟英一 (2007). 「長期記憶と英語教育 (1) — 海馬と記憶の生成、記憶システムの分類、手続記憶と第二言語習得理論 —」『東洋大学人間科学総合研究所紀要』7, pp.147-162.
- 横山紀子 (2004). 「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割—単語の習得調査の分析から」『日本語国際センター紀要』 14, pp. 1-12.
- 義永美央子 (2009). 「第二言語習得研究における社会的視点—認知的視点との比較と今後の展望—」『社会言語科学』 12(1), pp.15-31.
- 脇坂真彩子 (2014). 『日本におけるタンデム学習の意義—理論的背景とケーススタディー』 大阪大学大学院文学研究科修士学位論文.
- 脇坂真彩子 (2021). 「ケーススタディ」八木真奈美, 中山亜紀子, 中井好男 (編) 『質的言語教育研究を考えよう—リフレクシブに他者と自己を理解するために』 pp.157-183, ひつじ書房.
- American council on the teaching of foreign languages (ACTFL). (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century*.
- Anderson, J. (1976). *Language, memory and thought*. Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. Freeman.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Harvard University Press.
- Association internationale de linguistique appliquée (n.d.) What is AILA. Retrieved August 15, 2023, from <https://aila.info/>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, pp.82-90.

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, pp.47-89.
- Bates, E. A., & MacWhinney, B. (1989). Functionalism and the competition model. In B. MacWhinney, & E. Bates (Eds.), *The cross linguistic study of sentence processing*, pp.3-76, Cambridge University Press.
- Bierwisch, M., & Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, pp.23-60.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Georgetown University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Brumfit, C. (1997). How applied linguistics is the same as any other science. *International Journal of Applied Linguistics*, 7, pp. 86-94.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-1, pp.1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*, pp.2-27, Longman.
- Chomsky, N. (1957). On certain properties of grammars. *Information and Control*, 2, pp.133-167.
- Chomsky, N. (1959). Review of *Verbal behavior* by B. F. Skinner. *Language*, 35, pp.26-58.
- Chomsky, N. (1966). Linguistic theory. In R. G. Mead (Ed.). *Report of northeast conference on the teaching of foreign languages: Language teaching – Broader contexts*, pp.43-49, Educational Resources Information Center.
- Cohen, N.J. & Squire, L.R. (1980). Preserved learning and retention of pattern-analyzing skill in amnesia: dissociation of knowing how and knowing that. *Science*, 210, pp.207-210.
- Colome, A. (2001). Lexical activation in bilinguals' speech production: Language specific or

- language-independent? *Journal of Memory and Language*, 45, pp.721-736.
- Council of Europe (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp.161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 26, pp.1283-1296.
- Crystal, David. (2002). *The English language*. 2nd ed. Penguin.
- Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics: From practice to theory* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- de Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), pp.1-24.
- de Bot, K. (1996) . The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46 (3) , pp.529-555.
- de Bot, K. (2002). Cognitive processing in bilinguals: Language choice and code-switching, In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics*, pp.286-300, Oxford University Press.
- de Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1 (1), pp.17-32.
- de Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. Routledge.
- DeKeyser, R. M. (1997) . Beyond explicit rule learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (2) , pp. 195- 221.
- Doughty, C. (1991). Second Language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp.431-469.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Issues and terminology, In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp.1-11, Cambridge University Press.
- Ellis, N., & Larsen-Freeman, D. (2006). Language emergence: Implications for applied

- linguistics - Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27, pp.558–589.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Pergamon.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R., Tanaka, Y. & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), pp. 449-491.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983) *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Firth, A. and Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal*, 81, pp.285-300.
- Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp.299-323.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., Svetics, I. & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, 53(3), pp. 497-545.
- Graf, P. & Schacter, D. L. (1985). Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition*, 11, pp.501-518.
- Izumi, S. & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), pp. 239-278.
- Koizumi, R. (2005). Speaking performance measures of fluency, accuracy, syntactic complexity, and lexical complexity. *JABAET Journal*, 9, pp.5-34.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and self-repair in L2. *Language Learning*, 49, pp.303-342.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Kormos, J., & Dénese, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), pp.145-164.
- Krashen, S. (1977). Some issues relating to the monitor model. In H. Brown, C. Yorio, & R. Crymes (Eds.), *On TESOL '77, Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*, pp.144-158, TESOL.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Lingman.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, pp.1-26, Oxford University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: Same or Different? *Applied Linguistics*, 19, pp.255-271.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 91, pp.773-787.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. The MIT Press.
- Levelt, W. J. M. (1993). The architecture of normal spoken language use, In G. Blanken, et al.(Eds.), *Linguistic disorders and pathologies: an international handbook*, pp.1-15, de Gruyter.
- Levelt, W. J. (1999a). Language production: A blueprint of the speaker. In C. Blanken, J.Dittmann, H. Grimm, J. C. Marshall, & C-W. Wallesch (Eds.), *Linguistic disorders and pathologies*, pp.1-15, de Gruyter.
- Levelt, W. J. (1999b). Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences*, 3, pp.223-232.
- Levelt, W. J., Roelofs, A., & Meyer, A. S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioural and Brain Science*, 22, pp.1-38.
- Lightbown, M. P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. (4th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, pp.126-141.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural*

- perspectives*, pp. 39-52, John Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 413-468, Academic Press.
- Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, pp.15-41, Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), retrieved from <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In U. Flick, E. v. Kardorff and I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*, pp.266-269, Sage.
- Nelson, T. O. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, 26, pp.125-173.
- Préfontaine, Y., & Kormos, J. (2016). A qualitative analysis of perceptions of fluency in second language French. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54(2), pp.151-169.
- Qi, D. S., & Lapkin, S. (2001) . Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), pp.277-303.
- Rajagopalan, K. (2004). The philosophy of applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*, pp.397-420, Blackwell.
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*, Cambridge University Press.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from the technology perspective. In J. V. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*, pp. 86-109, Routledge.
- Robinson, P. (1995). Review article: Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45(2), pp.283-331.
- Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. In C. J. Doughty., & M. H. Long. (Eds.), *The Handbook of second language acquisition*, pp.631-678, Blackwell.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), pp.677-688.

- Rossiter, M. J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review*, 65(3), pp.395-412.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007) . Learners' uses of two types of written feedback on a l2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), pp.67- 100.
- Schacter, D. L. (1987). Implicit memory : History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 13, pp.501-518.
- Schacter, D. L. & Tulving, E. (1994). What are the memory systems of 1994? In D. L. Schacter & E. Tulving (Eds.), *Memory systems 1994*, pp. 1–38. The MIT Press.
- Schmidt, R.W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp.129-158.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, pp.206-226.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *AILA Review*, 11, pp.11-26.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, pp.1-63, University of Hawaii's Press.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Seidensticker, E. G. (1956). *Snow country*. Tuttle Publishing. (原著 川端康成『雪国』 . 1948. 創元社.)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp.209-241.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7(2), pp.118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp.165-179.
- Simpson, J. (2011). Introduction: Applied linguistics in the contemporary world. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics*, pp.1-8, Routledge.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century- Crofts.

- Squire, L.R. (1987). *Memory and brain*. Oxford University Press.
- Squire, L.R. (1992). Memory and the hippocampus: A synthesis from findings with rats, monkeys, and humans. *Psychological Review*, 99(2), pp.195-231.
- Squire, L.R. (2004). Memory system of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of Learning and Memory*, 82, pp.171-177.
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. In Maria Del Pilar Garcia Mayo, M. (Ed.). *Investigating tasks in formal language learning*, pp.157-177. Multilingual Matters.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development, In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input and second language acquisition*, vol.15, pp.165-179.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning, In G. Cook & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics*, pp.125-144, Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1, pp. 471-483. Routledge.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in putput and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, pp.371-391.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal*, 82(3), pp. 320-337.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning, *Cognitive Science*, 12(2), pp.257-285.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp.183-204.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving and W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory*. pp.381-403, Academic Press.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Oxford University Press.
- Tulving, E. (1984). Relations among components process of memory. *Behavioral and Brain Science*, 7, pp.223-238.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). Input processing and second language acquisition: A

role for instruction. *Modern Language Journal*, 77, pp.45-57.

Williams, J. (2005). Form-focused instruction. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, pp.671-691. Lawrence Erlbaum.

Zeigler, E.F. (1990). Professional preparation and discipline specialization in Canadian PE and kinesiology. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61, pp.40-44.

Zuengler, J., & Miller, E. R. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 35-58.

付録

付録1. 学生 A-D の分析シート (簡易版)

学生Aの分析シート (簡易版) 会話時間 05:36

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
A_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
A_SR_2	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
A_SR_3	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型 RS
A_SR_4	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
A_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-
A_SR_6	言語構成的 (文法_音韻)	形式化 (音)	-

コード3	セグメント	コード1	コード4
包括的	A_IR_1	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
包括的			
包括的	A_IR_1	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
具体的			
包括的	A_IR_3	言語構成的 (文法_音韻)	一般的
無し	A_IR_2	語用論的 (機能)	ケース特有
無し	A_IR_4	言語構成的 (文法_語彙)	一般的

学生Bの分析シート (簡易版) 会話時間 05:06

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
B_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-
B_SR_2	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_共同解決型
B_SR_3	語用論的 (機能)	概念化	AS_自己解決型
B_SR_4	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
B_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
/			

学生Cの分析シート (簡易版) 会話時間 05:05

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
C_SR_1	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型 RS
C_SR_2	語用論的 (社会言語)	概念化	RS
C_SR_3	語用論的 (社会言語)	概念化	RS
C_SR_4	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
包括的	C_IR_1	言語構成的 (テキスト)	ケース特有
包括的			
包括的	C_IR_1	言語構成的 (テキスト)	ケース特有
包括的			
包括的	C_IR_1	語用論的 (社会言語)	ケース特有
包括的			

学生Dの分析シート (簡易版) 会話時間 05:14

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
D_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
D_SR_2	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-
D_SR_3	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
D_SR_4	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
D_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-
	言語構成的 (テキスト)	概念化	
D_SR_6	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-

コード3	セグメント	コード1	コード4
包括的	D_IR_1	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
包括的			
包括的			
包括的	D_IR_1	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
包括的			
包括的	D_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的			

付録 2. 学生 E-H の分析シート（簡易版）

学生Eの分析シート（簡易版） 会話時間 06:27

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
E_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
E_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
E_SR_3	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型 AS_共同解決型
E_SR_4	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型 AS_共同解決型
E_SR_5	語用論的 (社会言語)	概念化	AS_共同解決型
E_SR_6	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
E_SR_7	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
E_SR_8	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
具体的	E_IR_2	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
具体的	E_IR_2	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
包括的	E_IR_2	言語構成的 (文法_語彙)	一般的
無し	E_IR_1	言語構成的 (テキスト)	ケース特有

学生Fの分析シート（簡易版） 会話時間 07:26

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
F_SR_1	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
F_SR_2	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
F_SR_3	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
F_SR_4	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
F_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
F_SR_6	語用論的 (機能) 言語構成的 (テキスト)	概念化	-
F_SR_7	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
F_SR_8	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	-
F_SR_9	語用論的 (社会言語)	概念化	-

コード3	セグメント	コード1	コード4
/			

学生Gの分析シート（簡易版） 会話時間 06:16

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
G_SR_1	言語構成的 (テキスト)	概念化	-
G_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	-
G_SR_3	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
G_SR_4	言語構成的 (テキスト)	概念化	-
G_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
G_SR_6	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_共同解決型
G_SR_7	言語構成的 (テキスト) 語用論的 (機能)	概念化	-
G_SR_8	語用論的 (機能)	概念化	-
G_SR_9	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
G_SR_10	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
包括的	G_IR_1	言語構成的 (テキスト)	一般的
具体的	G_IR_1	語用論的	ケース特有

学生Hの分析シート（簡易版） 会話時間 06:25

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
H_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
H_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
H_SR_3	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型 AS_共同解決型
H_SR_4	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
H_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
H_SR_6	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
/			
無し	H_IR_1	語用論的	一般的
無し	H_IR_2	言語構成的 (テキスト)	一般的

付録 4. 学生 M-O の分析シート（簡易版）

学生Mの分析シート（簡易版） 会話時間 00:00

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
M_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
M_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
M_SR_3	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
M_SR_4	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_共同解決型
M_SR_5	言語構成的 (テキスト) 語用論的 (発話内)	概念化	RS
M_SR_6	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
M_SR_7	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型 AS_共同解決型



コード3	セグメント	コード1	コード4
具体的	M_IR_1	言語構成的 (テキスト)	ケース特有
無し		語用論的 (社会言語)	一般的

学生Nの分析シート（簡易版） 会話時間 00:00

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
N_SR_1	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
N_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
N_SR_3	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
N_SR_4	言語構成的 (テキスト)	※概念化 (マイクロブ ランニング)	RS
N_SR_5	言語構成的 (テキスト)	概念化	AS_自己解決型
N_SR_6	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
N_SR_7	言語構成的 (文法_語彙) 言語構成的 (テキスト)	形式化 (統・語・形) 概念化	AS_自己解決型



コード3	セグメント	コード1	コード4
具体的	N_IR_1	言語構成的 (文法_語彙) 言語構成的 (テキスト)	ケース特有

学生Oの分析シート（簡易版） 会話時間 00:00

セグメント	コード1	S.P.Mのモジュール	コード2
O_SR_1	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
O_SR_2	言語構成的 (テキスト)	概念化	RS
O_SR_3	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
O_SR_4	語用論的 (発話内)	概念化	AS_自己解決型
O_SR_5	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型
O_SR_6	言語構成的 (文法_語彙)	形式化 (統・語・形)	AS_自己解決型

コード3	セグメント	コード1	コード4
無し	O_IR_1	言語構成的 (文法_語彙)	一般的

付録 5. 研究 2 の調査協力者の流暢さ

	介入無し			介入有り			即興	二度目	遅延
	即興	二度目	遅延	即興	二度目	遅延	介入有り/介入無し	介入有り/介入無し	介入有り/介入無し
a	211.429	258.214	218.049	209.332	254.899	210.491	0.990	0.987	0.965
b	196.000	201.702	188.750	177.091	176.990	169.061	0.904	0.877	0.896
c	123.840	125.806	133.793	107.788	134.930	132.008	0.870	1.073	0.987
d	179.032	226.667	153.134	166.901	218.341	205.701	0.932	0.963	1.343
r	234.000	248.235	232.381	198.009	204.920	196.516	0.846	0.826	0.846
f	165.000	169.756	160.435	151.093	170.892	171.902	0.916	1.007	1.071
g	138.387	144.000	132.000	137.781	179.987	151.561	0.996	1.250	1.148
h	117.143	120.000	119.561	108.011	113.501	104.291	0.922	0.946	0.872
i	197.872	211.579	175.200	201.441	228.081	204.243	1.018	1.078	1.166
j	122.069	133.483	119.412	118.599	129.830	125.729	0.972	0.973	1.053
k	189.333	195.349	196.098	167.071	185.882	165.891	0.882	0.952	0.846
l	100.408	108.571	122.000	97.561	101.240	102.079	0.972	0.932	0.837
m	263.636	246.000	212.903	237.81	247.882	246.738	0.902	1.008	1.159
n	216.735	236.250	203.529	198.024	231.602	214.552	0.914	0.980	1.054
M	175.349	187.544	169.089	162.608	184.213	171.483	0.931	0.989	1.017
SD	47.330	51.118	38.500	42.262	48.059	42.534	0.049	0.096	0.147

付録 6. 研究 2 の調査協力者の語彙的複雑さ

	介入無し			介入有り			即興	二度目	遅延
	即興	二度目	遅延	即興	二度目	遅延	介入有り/介入無し	介入有り/介入無し	介入有り/介入無し
a	0.677	0.633	0.710	0.740	0.730	0.914	1.092	1.154	1.288
b	0.714	0.897	0.729	0.857	0.907	0.920	1.200	1.012	1.262
c	0.597	0.655	0.609	0.642	0.649	0.854	1.075	0.990	1.402
d	0.718	0.806	0.811	0.839	0.708	0.796	1.168	0.879	0.982
r	0.613	0.681	0.542	0.720	0.738	0.756	1.175	1.084	1.396
f	0.697	0.724	0.511	0.684	0.854	0.821	0.981	1.179	1.606
g	0.700	0.667	0.725	0.712	0.744	0.729	1.017	1.116	1.006
h	1.000	0.917	0.600	0.983	0.976	0.981	0.983	1.065	1.635
i	0.793	0.826	0.931	0.822	0.942	0.894	1.036	1.140	0.960
j	0.667	0.745	0.648	0.645	0.708	0.712	0.968	0.950	1.099
k	0.793	0.773	0.656	0.803	0.817	0.789	1.012	1.057	1.202
l	0.733	0.867	0.667	0.766	0.873	0.814	1.045	1.007	1.221
m	0.794	0.839	0.818	0.802	0.886	0.823	1.010	1.056	1.006
n	0.927	0.930	0.837	0.911	0.932	0.922	0.983	1.002	1.101
M	0.745	0.783	0.700	0.780	0.819	0.838	1.053	1.049	1.226
SD	0.107	0.097	0.115	0.095	0.101	0.077	0.075	0.080	0.213