

# 協働的対話場面で起こる日本語学習者の言語学習プロセスの考察 —母語話者のフィードバックに対する学習者のリペア—

松本 明香

## 要 旨

本研究では、日本語学習者(L)と日本語母語話者(NS)の協働的対話をデータとして、NS が L の発話を了解不能と表示した後、L が行うリペアを観察した。その結果、NS による表示方法と、L のリペアには関連性が見られた。中でも NS が確認要求の形で了解不能を表示した際、L は目標言語の文法に焦点を当てたリペアを行うことが多いことが確認された。そして L の言語学習を援助する NS からのフィードバックの観点から考察を行った。

【キーワード】協働的対話、了解不能の表示、リペア、NS からの援助、借用

## 1. はじめに

人が他者と対話をする際、コミュニケーションの破綻が起こる場合がある。話者は聞き手から了解が不可能との表示を含むフィードバックを受けた場合、伝達行為を諦めたり、話題を変えたりする。またその一方、話者は聞き手に理解され、コミュニケーションが成立するように、先行の自分の発話、あるいは聞き手の発話を利用してリペア(repair、修正)を行う場合もある。このようなコミュニケーションの破綻は母語話者(以下、NS)どうしの対話のみならず、コミュニケーション能力が十分でない言語学習者(以下、L)が目標言語の NS と対話する中でも多く起こり、そこにおけるリペアの意義は L にとって大きい。それはリペアが、進行中の会話を立て直す作用だけでなく、リペアを行うことで「理解可能なアウトプット(comprehensible output, Swain 1985)」を産出し、L の言語発達を促進する作用も持つと考えられるためである。Swain(1985)は、「理解可能なアウトプット」産出は、文脈に合致した意味のある使用を促す、目標言語知識について仮説を検証する、言語の操作を意味分析から統語分析へ移行するとの点から、第二言語の習得に貢献すると述べている。また Swain and Lapkin(1995)、Swain(2000)は、L は目標言語産出の際、対話者からフィードバックを受けることで、目標言語と自分の中間言語との間のギャップに注意を払い、この注意が習得へと繋が

ると述べている。Swain(1985)の「理解可能なアウトプット」の理論を用い、これらを実証的に分析したのが Pica et al.(1989)である。彼女らは L が NS と行った対話のデータを用い、先行の L の発話に対する NS による了解不能の表示、後続の L による応答、また L 自身の先行発話の調整方法(リペアを含む)を分析し、理解可能なアウトプットの出現を見ている。その結果、NS からの了解不能の表示に対して L が行う応答のうち、1/3 は L 自身の先行発話について調整を行っている。中でも NS からの表示を明確化要求、確認要求に二分し、前者の場合は後者の場合よりも、L から相互行為の調整、つまり「理解可能なアウトプット」を多く引き出すことを指摘した。そして確認要求とは、目標言語としてより正確、適切な形のアウトプットを引き出すこと少ないフィードバックであることも述べている。

以上のように、先行研究では「理解可能なアウトプット」を目指した L によるリペアの観察はなされているものの、実際にリペアされたアウトプットは何を手がかりに引き出されたのか、言い替えれば、L と対話者がそれぞれの役割を果たしながら進める分業体制(藤田 1996)としての協働的対話(collaborative dialogue)を通して、アウトプットを検証した研究はまだ少ない。本稿では日本語学習者を L、日本語教師として外国人との会話に慣れている日本語母語話者を NS とした教育的意図のない協働的対話をデータとする。そしてその対話の中に観察される目標言語である日本語の学習プロセス、特に L が用いたリペアの展開について言及する。

## 2. 本論文の視座

Swain(2000)は、アウトプットとは、協働的対話に内在し、この協働的対話とは話者をコミュニケーション上に起きた問題の解決や言語知識の構築に取り組ませるため、ここで L の目標言語の学習プロセスが進められると述べている。また、Aljaafreh and Lantolf(1994) は「(有能者からの：筆者補足)支援に応答することができる L は失敗した時の自分よりも発達していると考えられるべきである(筆者訳)」と述べている。これはヴィゴツキー(1962)の子供についての「自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、子供が非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違」という ZPD(発達の最近接領域)の理論を第二言語習得の研究分野に援用する考えである。

本稿では、L を言語的に未発達な者、それに対し NS を言語的に有能で L の言語活

動を援助し得る者とし、協働的対話を実行する中でコミュニケーション上に言語的な問題が生じた時、いかに問題が解決され、目標言語の学習／発達が進行しているかを検証する。特に NS にとって了解不能な L の発話がコミュニケーション上の問題となった時に生じる、NS によるフィードバック、それに対する L による応答という一連の談話を取り上げ、L の言語学習プロセスを考察する。

### 3. 調査と分析方法

#### 3.1 調査

本稿では 1997 年 6 月に大阪大学留学生センターで収集された、同センターで 6 ヶ月の日本語研修コース<sup>(1)</sup>在籍中の L と NS との一对一の対面会話をデータとして用いる。NS は日本語教育経験のある男性 1 名、女性 2 名で、それぞれの教育経験は約 1 年、約 2 年、約 3 年半である。L は男性 10 名、女性 1 名であり、国籍、学歴、専門分野は多岐に渡る。NS と L は無作為に組み合わせられ、自己紹介、NS から L に家族、日常生活などについてのインタビューが開始された。データ数は 11 ペア、総時間 221.53 分、1 ペア平均 20.12 分であった。インタビューは録音され、文字化された。

#### 3.2 分析方法

3.1 の方法で収集された談話データから、L の発話に対し NS が了解不能との表示をして開始された意味交渉(negotiation of meaning, Varonis and Gass 1985)を抽出した。例 1 に示すのが意味交渉のモデルである。分析対象となるリペアは、この意味交渉の応答部分に観察される。つまり本研究では、「NS からのフィードバックの中で L の発話が了解不能であることが明示的に表示<sup>(2)</sup>された場合、L 自身が NS の了解を導くために目標言語内で行う言語的調整行動」をリペアと定義する。

- (例 1) 1 L ロク、モンロク？モク、いったことがあります。 (引きがね)  
2 NS モンロク？ああ。 (表示)  
3 L やま？ (応答) ←リペア  
4 NS あ、ろっこうさん。

さらに抽出した意味交渉の中から、Pica et al.(1989)を参考にし、NS からの了解不能の表示方法を二つ挙げる。一つは確認要求(confirmation request)で先行する L の発話を繰り返す、あるいはリペアした形を類推しそれを提示するものである(例 2)。もう一つは明確化要求(clarification request)で「え？」「…はなに？」「うん？」などの応答方法

に制限を与えない聞き返しの形をとるものである(例3)。

(例2) 1 L Um サッカーを、まいどうようび、まい／／どうようび、まい、まい。

2 NS まいしゅうどうようび? (確認要求)

(例3) 1 L にちようびは、たいていかけれます。

2 NS うん? (明確化要求)

更に、例4のようにデータ中にはこれら二つの表示方法の混合形も観察された。

(例4) 1 L かけーあー、かけ…かけります。

2 NS かけります? な、なんて? (確認要求+明確化要求)

以下ではこれらの表示が、Lの応答、さらにリペアの方法にどのような影響を及ぼしているかを考察する。

#### 4. 分析結果

上記の分析方法に基づいて、Lの発話に対するNSの了解不能の表示から開始されたパターンの意味交渉を談話資料中から抽出したところ、112例観察された。確認要求によるもの86、明確化要求によるもの22、確認要求と明確化要求の混合によるもの4がその内訳である。4.1ではこれらの表示によって引き起こされたLによる応答及びその中のリペアについて言及する。

##### 4.1 NSによる表示とLによる応答及びリペアの関係性

談話資料に見られた意味交渉中のLの応答として、NSのフィードバックを受け躊躇を示す、NSのフィードバックを繰り返す、「はい」「いいえ」等の承認や非承認を行う、NSを了解不能にさせたL自身の発話を繰り返す等、多様な行動が観察された。しかしここではその多様な応答の中でも、本研究における定義に基づいたリペアのみに焦点を当てる。表1はLによる応答及びその中のリペアの数、応答中のリペア実行の割合を、NSの表示方法別に示したものである。

表1 NSからの各表示に対するLの応答数、及びリペア数とその割合

	確認要求	明確化要求	確認要求+明確化要求	計
応答数	86回	22回	4回	112回
リペア数(%)	39回(45.35%)	14回(63.64%)	4回(100.99%)	57回(50.89%)

表 1 から、Pica et al.(1989)の指摘どおり、NS に明確化要求の形で了解不能を示された場合、L はより高い割合でリペアを行う(63.64%)ことが分かった。しかし Pica et al.(1989)が指摘する、確認要求の形で了解不能の表示によって引き出されるリペアの割合の低さは、本調査結果の数値(45.35%)からは断定できない。この形での了解不能の表示も、応答としてのリペアを産出させる可能性は低くないと言えよう。

次にここで扱ったリペアを、方法別に分類した結果を示す。

- ・ 発話のリペア…L 自身の先行発話の音声面へのリペア。
- ・ 意味のリペア…L が伝達したい意味内容へのリペア。具体的には語彙を同義語、上位語、下位語等に置き換える、パラフレーズを用いる、NS から発せられた表示には直接応答するものではないが進行中のトピックと関連する情報を提示する、伝えようとする内容について「(今使ったのは)英語です」のようにメタ的情報を提示するなど。
- ・ 文法のリペア…L 自身の先行発話の文法面へのリペア。

文法のリペアは、さらに文法項目の省略を行うものと、文法項目の補充や置き換えを行うものの二つに分けた。これは前者は意味伝達に焦点を当て、後者は文法的な適切性を求めるために言語形式に焦点を当てるという、異なる目的を持つためである。談話資料中で観察されたリペアの数値を上記の方法別にまとめた結果が表 2 である。

表 2 操作別リペアの表出頻度とその割合

		確認要求	明確化要求	確認要求+明確化要求	計
発音のリペア		4回(9.75%)	1回(7.14%)	1回(25.00%)	6回(10.52%)
意味のリペア		18回(40.14%)	7回(50.00%)	2回(50.00%)	27回(47.37%)
文法のリペア	意味伝達に焦点	5回(12.82%)	4回(28.57%)	0回(0.00%)	9回(15.79%)
	言語形式に焦点	12回(30.80%)	2回(14.29%)	1回(25.00%)	15回(26.32%)
計		39回(100.00%)	14回(100.00%)	4回(100.00%)	57回(100.00%)

ここで注目したいのは、NS から確認要求を表示された場合と明確化要求を表示された場合とで言語形式への焦点が起きている文法のリペアの数値に差が見られる点である(確認要求の場合 12 回、30.80%、明確化要求の場合 2 回、14.29%)。この言語形式への焦点がなされた文法のリペアこそ、目標言語の文法的適切さを求めた学習プロセスを表し、言語発達促進の一要素になると考えられる。ではこの学習プロセスは NS

から確認要求が表示された場合と明確化要求が表示された場合とでどのような違いを見せるのか。以下では実際の会話例を用いてそのプロセスを考察する。

## 4.2 表示方法と文法のリペアの引き出され方の関係性

### 4.2.1 確認要求の場合

前項で NS から確認要求が表示された場合に言語形式に焦点を当てた文法的リペアが起こる確率が高いということを数値で実証したが、ここでその確認要求の形のフィードバックがいかんにして言語形式のリペアを導くのか、会話例から確認したい。

例 5 では、L が以前インドに滞在していたことが話題となっている。

(例 5) NS : 男性 L : 男性

- 1 L    さんがつまで一、
- 2 NS   はい。
- 3 L    インドに
- 4 NS   はい。
- 5 L    います。
- 6 NS   はあ、います？ (ターン 5 の L の発話を繰り返し)
- 7 L    いました。 (動詞の活用をリペア)
- 8 NS   いました。
- 9 L    そうです。
- 10 NS   あー、あー、そうですか。わたしはね、えーと、4 がつだけ、インドに  
いました。

ターン 5 で L が「います」と現在形を用いたのに対し、NS はそれまで過去の経験を話題にしていたのではという気持ちからか、ターン 6 で「います？」と時制の確認を得ようとしてエラーを含む可能性がある L の先行発話を繰り返している。これにより L は時制にエラーがあったことを気づき、動詞の活用のリペアという文法的なリペアを行っている。

例 6 では、祖国の家族と離れた L の生活が話題となっている。

(例 6) NS:女性 L:男性

- 1 L    キビシ
- 2 NS   いきびしい？ん？ (確認要求+明確化要求)
- 3 L    えきびしい、エーさびしい。

4 NS あ、さびしい？／／あさびしい。 (ターン3の繰り返し)

5 L さびしいは一、ありません。

(文末を補充し文レベルに拡張。文法的リペア)

6 NS あー、ああ、ともだちとはなすから？

ターン1でLは意図したい語彙「さびしい」を誤って表出している。それまでの文脈から「キビシ (厳しい)」では適当でないことを察知したNSは、ターン2でターン1の音声上の修正をして確認要求を行い、「ん？」と明確化要求を加えている。これによりLもコミュニケーションの問題が起きていることに気づき、ターン3で一旦同じ語彙を繰り返し、すぐに既存の言語知識の中から適当と思われる語彙を検索し、それに置き換えるというリペアを行っている。これを受けたNSはターン3でリペアされ提示された語彙「さびしい」こそ本来伝達されるべき語彙であったことを確認するためにターン4でそれを繰り返すが、このNSのフィードバックはLにとって確認を要求するというより、むしろ目標言語知識に確証を与えるものとなっている。つまりNSのフィードバックにより目標言語の仮説が検証され、NSのターン4によって確実性が加わった「さびしい」という語彙は、「さびしいは一、ありません(ターン5)」と文末補充され、文レベルにまで拡張される。例6ではLは文脈に適する語彙を既存の言語知識の中から検索(ターン3)、また対話者の発話を模倣(imitation)し、更に言語形式的に適切と思われる形を自身で再構成する(ターン5)という二つの認知的活動を見ることができる。

例7も例6と同様、語彙レベルで与えられたNSのフィードバックをLが模倣し、更に文レベルへと拡張している例である。ここではLの兄弟が話題となっていて、Lは上から十三番目であることが語られている。

(例7) NS: 女性 L: 男性

1 L わたしは、ア、じゅうばんさんばん。

2 NS あ／／じゅうさんばんめ？ (ターン1の修正を提示)

3 L ー。

4 NS ん？

5 L じゅうさんばんめです。 (文末を補充し、文法的リペア)

6 NS あ、じゅうさんばんめ？

7 L はい。

8 NS    じゃ、えっとー、いちばんしたー、ですか？

この例では先行のエラーを含むLの発話に対し、確認要求という形をとりながらもNSはより明示的に修正モデルを提示している点(ターン2)、そしてLはNSのモデルを部分的に模倣し自らの発話を再構成しながら、最終的に目標言語として適切な文を完成している点(ターン5)から、例6よりも、Lにとってより効率的な援助が行われながら、協働的な対話が進められていることが分かる。

#### 4.2.2 明確化要求の場合

表2には、明確化要求による了解不能の表示は、言語形式に焦点を当てたりペアを引き出す頻度が低いこと(2回、14.29%)も示されている。またこの形の表示が言語形式に焦点を当てたりペアをLから引き出しにくいという事実は、例8からも確認できる。ここでは東京ディズニーランドが話題となっている。

(例8) NS：女性    L：男性

1 L    central、え、どこに、いきます？

2 NS   ん？ (明確化要求)

3 L    ど、どこに？ (文末表現省略)

4 NS   え、え、とうきょうディズニーランドと？

ターン1でLは「(東京ディズニーランドは：筆者補足)どこにいきます？」とNSに質問をしているが、これは文脈から類推すると「いきます」は「あります」の誤りで東京ディズニーランドの所在地を尋ねているようである。NSもそれまでの文脈とLの質問が合致しないため、ターン2で「ん？」と明確化要求を行い、了解不能であることを伝えている。L自身も「いきます」に問題がある事に気づくが、どのようにリペアすべきか戸惑い、文末表現を省略する。結果的にターン3では「理解可能なアウトプット」とするために必要なリペアは実行されず、また参加者双方に目標言語の文法的側面には注意が払われないまま、コミュニケーションは進行している。

このように明確化要求が提示された場合、了解不能となった箇所に関する情報をNSから十分に提供されていないため、NSのフィードバックはLとの協働的対話の構築に対する貢献が少ない発話となり、更にはLの言語学習を援助する度合いも低くなると思われる。

## 5. 考察



以上の分析結果より、L と NS の協働的対話活動の中で NS が行うフィードバックには、単に了解不能を示す機能だけでなく、言語的有能な立場の者からの L の言語学習プロセスに対する援助の機能も持っていることを指摘できた。しかしその NS のフィードバックはいずれも同じ効果を持つわけではない。明確化要求のように問題となる箇所を特定する機能だけを持つものから、確認要求のように目標言語のモデルを提供するものまで、援助のレベルは多岐に渡ること、そしてその援助レベルは後続の L のリペアに影響を及ぼすことが判明した。また例 6,7 中の NS から確認要求のフィードバックを与えられた L の応答を見ると、NS によるフィードバックに対し、L は応答箇所ですそれを模倣していることがわかる。この模倣とは単なる NS のフィードバックのコピーとは異なり(Lantolf,2000)、NS のフィードバックを採用した上で自身で一つの文を完成させるなど、L 自身が目標言語の適切性を求め、主体的に発話を再構成させるためのものであり、NS の発話の中で提示された目標言語のモデルを借用(appropriation,Roggoft,1990)した結果である。借用とは、社会・文化の体系の中での他者との相互依存的な関係にありながら、「自分の視点から主体的に解釈され、作り上げられたもの、自分のことばとして発せられる(佐藤 1999)」活動であり、それにより自身の再構築が展開されるものである。Zinchenko (1985)は借用について「(学習者の：筆者補足)外的活動と内的活動の掛け橋となる(筆者訳)重要な活動と述べている。「ことばは他者との間における精神間カテゴリーとして社会的な活動を行う中に表出し、そして次に個人内における精神内カテゴリーとして自己の精神活動を支えるための道具として機能する(佐藤 1999)」という社会文化理論の考えに沿うと、対話内で実行された社会活動(外的活動)と自己の精神活動(内的活動)の掛け橋となる借用とは、参加者間で注目されたことばを L 個人の習得へと方向付ける重要な過程であると言える。このような借用を導き得る確認要求の形を取った NS のフィードバックは、有能者側からの有用な援助行動の一つだと言える。一方 L はその NS の援助を効果的に反映している。これらは双方がそれぞれの立場から協力し合うという協働性を持って対話、そしてことばの意味を築き上げている場面であるからこそ、実現したものであろう。そしてさらにこのように築かれた意味は、意味交渉部分で完結するのではなく、後続の相互行為を展開させていることにも注目したい。

ところで、スカーセラ・オックスフォード(1997)は「学習者の言語学習環境が習得を促進させるのは(中略)学習者が援助を必要とする時に、適切に援助が与えられるか

らである」と述べているが、ここでLにとっての「適切な援助」について考えたい。ここではNSからの目標言語のモデルを提示する確認要求の形のフィードバックはなされたが、そのモデルがLの目標言語レベルに適当でなかったため、適切な援助にならなかった例を挙げる。例9ではLは住んでいる寮に便利な物が揃っているという内容を伝えようとしている。

(例9) NS: 女性 L: 男性

- 1 L    べんり、thing, things.
- 2 NS   んー、べんりな、んー、もの？ (確認要求)
- 3 L    べん。 (躊躇)
- 4 NS   べんりなもの？ (確認要求)
- 5 L    べんりな？ (躊躇)
- 6 NS    あー、convenient thing. (コード・スイッチング)
- 7 L    あい、あい、があります。

8 NS    あります。いいですね。やち、やちんは？やちんてわかりますか？やちん。

ターン1の発話に対してNSはターン2でモデル提示も兼ねて確認を要求している。しかしこのモデルとして提示された目標言語はLの言語能力に不適当なため、ターン3でLは躊躇している。再度ターン4で目標言語モデルが提示されてもLはNSが提示した語彙の意味が了解できず躊躇を示し、最終的にターン6でNSが英語にコードスイッチングし、伝達意図が確認(ターン7)された。この点から、今回調査に参加したような非母語話者との会話に慣れているNSが発するフィードバックの中にも、Lの言語学習を促進するものとそうではないものが混在していることがわかる。

ここで注目したい点は、NSからの了解不能の表示方法を含む、言語的に有能な立場の者からの相互行為の調整方法である。教育現場においても、Lの学習を援助する立場にいる教師がこうした調整をいかに実行するか、またそれがLの学習効果を高めているのか再考する必要があると思われる。

## 6. 結び

以上、本稿ではL、NS間の協働的対話活動におけるLの言語学習について検証、考察を行った。その結果、相互行為を経て「理解可能なアウトプット」産出に至るといふLの学習プロセスの生起、及び生起しなかった例が観察された。またその学習プロ

セスは、言語的に有能な立場の NS が言語的に未発達な L にどのようなフィードバックを与えるかにより、時としてそれは L の借用の促進要因や言語学習の援助となり、また時として言語学習はさておき、その場での意味の伝達に徹しさせるという事例も観察された。

本研究で分析対象とした会話は、参加者を日本語学習者と日本語教師とし、教室外で行われた相互行為を観察したものである。従って「1 はじめに」でも述べたように、NS には教育的意図はない。しかし L にとっては、この会話に参加した NS に限らず自分の周囲の日本語母語話者で行う協働的対話は、常に何らかの形で言語学習に関わる。西口(2001)は学習者の言語産出の増幅と教師による援助活動について論じているが、教室の内外に関わらず、教師は L の言語学習に有効な援助をどのように提供しているのかを改めて認識する必要があると提案したい。

#### 注

- (1) この時点で初級中期を終了。約 2 ヶ月間受講していたことになる。
- (2) 例 1 のターン 2 のように NS が先行の L の発話を繰り返す、または L の発話を NS がリペアするのには、その発話を了解不可能であることを示す場合の他、あいづち、リカースト(一定の了解を達成した NS がどの了解に基づいて L の発話を再構成する発話：西口 2001)の場合などが考えられる。本レポート内では、これらと了解不能の表示であるフィードバックを区別するため、上昇イントネーションの発話のみを分析対象とした。

#### 引用文献

- (1) ヴィゴツキー, J.V.(1962)『思考と言語』柴田義松訳、明治図書
- (2) 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- (3) スカーセラ, R.C.・R.L.オックスフォード(1997)『第 2 言語習得の理論と実践 タペストリー・アプローチ』牧野高吉訳・監修、松柏社
- (4) 西口光一(2001)「発達の最近接領域としてのチュートリアル・セッション」『大阪大学留学生学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第 5 号、pp.1-18
- (5) 藤田英典(1996)「共生空間としての学校—学びの協同性の基盤と可能性」『学び合う共同体』シリーズ学びと文化 6、東京大学出版会、pp.1-51
- (6) Aljaafreh, A. and J.P. Lantolf (1994) 'Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development,' *The Modern Language*

Journal,pp.465-483

- (7) Lantolf, J.P.(2000) 'Introduction sociocultural theory,' In J.P.Lantolf.(ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, pp.1-26
- (8) Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. and Morgenthaler, L.(1989) 'Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner,' *Studies in Second Language Acquisition* 11, pp.63-90
- (9) Rogoff, B.(1990) *Apprenticeship in thinking*, New York Oxford, Oxford University Press.
- (10) Swain, M.(1985) 'Communicative competence: Some roles of comprehensible output in its development,' In S.Gass and C.Madden(eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House. 235-253
- (11) Swain, M.(2000) 'The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue,' In J.P.Lantolf.(ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, pp.97-114
- (12) Swain, M. and S.Lapkin(1995) 'Problems in output and the cognitive process they generate :A step toward second language learning,' *Applied Linguistics* 16/3, pp. 371-91
- (13) Varonis, E.M., and Gass, S.(1985) 'Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning,' *Applied Linguistics*, 6 (1), pp.71-90
- (14) Zinchenko, P.(1996) 'Developing activity theory: The zone of proximal development and beyond,' in B.A.Nardi.(ed.), *Context and Consciousness Activity Theory and Human - Computer Interaction*. Cambridge. MA:MIT Press.

#### 文字化表記の基準

? : 上昇イントネーションを示す。

。 : 下降イントネーションを示す。

// : その後の発話との重なりを示す。

文字 : L の注目すべき発話を示す。

文字 : NS の注目すべき発話を示す。

(大阪大学大学院修了生)

A Study of Japanese Learner's Language Learning Process  
in the Collaborative Dialogue  
—The Learner's Repair for Native Speaker's feedback—

MATSUMOTO, Haruka

This study observes and analyzes the repairs a Japanese learner (L) attempts in response to a signal of incomprehension a native speaker of Japanese(NS) gives in their collaborative dialogue. The result of this study indicates that there is a relationship between the way the NS signals his/her incomprehension and the repair the L attempts. In particular, the L tends to focus his/her repairs effort on the grammar of the target language when the NS displays his/her incomprehension in the form of a confirmation request. This study, then, examines the feedbacks the NS give in support of the L's learning of the target language.

(Graduated the MA Course from Osaka University)