

第二言語習得における意識化の役割とその教育的意義

長友和彦

要旨

顕在的な学習 [explicit learning] に関して、それが隠在的知識 [implicit knowledge] としての言語習得 [language acquisition] に結びつくというインターフェイスの立場 [interface position] をとるか、あるいは、結びつかないというノン・インターフェイスの立場 [non-interface position] をとるかが、現在の第二言語習得研究における論点の一つになっている。

本稿では、インターフェイスの立場を支持する事例研究として、形容詞過去形に関する縦断的習得研究を紹介し、コンテキストのある文法の説明 [contextualized grammar explanations] の積み重ねが、その規則の定着・自動化 [automatization] に結びついていくことを明示する。

本研究の教育的意義として、文法規則等の顕在的教授 [explicit instruction] の有効性が考えられ、それはシラバス・デザインや教授法の今後の発展に何らかの影響なり、示唆を与えるだろうと思われる。

【キーワード】 第二言語習得 意識化 顕在的知識 隠在的知識
インターフェイスの立場

1. はじめに

最近の第二言語習得理論における論点の一つは、言語学習における意識 [consciousness] の役割に関するものである (Hulstijn & Schmidt [eds.], 1994)。つまり、学習者が文法規則の説明を受けるといような意識的 [conscious]、あるいは、顕在的学習 [explicit learning] が隠在的知識 [implicit knowledge] としての言語習得 [language acquisition] に結びつくのかどうか、結びつくとしたら、どのように結びつくのかという議論である。理論的には、二つの立場が考えられる。一つは、顕在的な学習が言語習得に結びつくというインターフェイスの立場 [interface position] であり、もう一つは、顕在的な学習と言語習得とはそれぞれ別個のもので、顕在的な学習が言語習得に結びつくことは考えられな

いとすのノン・インターフェイスの立場 [non-interface position] である。

本稿では、まず、筆者らがお茶の水女子大学で行ってきた第二言語としての日本語の縦断的習得研究の一部を紹介し、その中で、特に、コンテキストのある文法の説明 [contextualized grammar explanations] の言語習得上の有効性について論究する。具体的には、教師が学習者に日記を書かせ、その内容を話題にして、学習者との会話をインタビュー形式で発展させる中で、誤用に気づかせ（即ち、negative feedback を行い）、必要に応じて、文法の説明を加え、正しい形のもので産出させるという意識的学習を行い、それを積み重ねる中で、文法規則が定着し、自動化 [automatization] されていく、即ち、潜在的知識として習得されるプロセスを明示する。さらに、その習得のプロセスを各学習者に意識させる言語習得過程の意識化 [acquisitional consciousness raising] の有効性についてもふれる。本研究は、インターフェイスの立場を支持するものである。

次に、第二言語学習における意識 [consciousness] の役割に関する学界の動向について触れ、本研究の位置づけを行う。

最後に、本研究の教育的意義として考えられる顕在的教授 [explicit instruction] の有効性について言及し、それが今後のシラバス・デザインや教授法の発展にどのような影響や示唆を与えるかについて述べる。

2. 意識化 [consciousness raising] と第二言語習得：形容詞過去形の習得過程を具体例として

筆者らは、過去数年間、LARP [Language Acquisition Research Project] という第二言語としての日本語の習得研究プロジェクトを組み、総合的、かつ縦断的な習得研究を行ってきた。（注1）これは、AET [Assistant English Teacher] として来日し、その直後から、日本語の学習を始めた英語を母語とする初級日本語学習者を主な対象として、平均週一回約二時間の日本語の授業をしながら、データを収集・分析し、その習得過程をさまざまな角度から縦断的に追うという研究である。（このプロジェクトの研究成果については、資料（1）「お茶の水女子大学における第2言語習得研究プロジェクト（LARP: Language Acquisition Research Project）：研究成果」を参照されたい。）

ここでは、形容詞過去形に関するその研究の一部を取り上げ、形容詞過去形の習得過程とそこでの意識化の役割について論究する。具体的には、形容詞過去形の習得が、その形成規則に対する意識化を伴いながら、formal instruction [形式的教授 = explicit instruction 顕在的教授] → noticing [気づき] →

learner output [学習者アウトプット] という過程 (Ellis, 1990, 1993; Fotos, 1993 等) を経て実現することを明らかにする。

資料(2)「日記資料」は、上記プロジェクトに参加した英語母語話者(ニュージーランド出身)が、学習開始後12週目(10月29日、日記データ収集開始日)から17週目(12月4日)までの間に書いた日記のすべてである。(授業形態は、英語をほとんど使わない帰納的教授法、即ち、隠在的教授[implicit instruction]によるドリルやコミュニケーション活動を中心としたものであるが、必要に応じて文法説明を加えており、特に、授業の最後には毎回マンツーマン方式で、主に学習者の誤用を拾い上げ、その誤用に関わる文法規則の意識化を行うという顕在的学習を行った。形容詞過去形については、11週目に formal instruction の一部として文法説明とともに導入し、意識的学習活動を行った。)

「日記資料」の形容詞過去形だけに注目すると、その習得は、次のような過程を経ていることが分かる。

10月29日: ~いでした

10月30日: ~かたでした

11月6日: ~いでした、~かたでした

11月13日: ~かたです

11月27日: ~かたです

12月4日: ~かたです、~かた

「か(っ)た(です)」という形態素の産出を、正用の基準と考えると、11月6日の「~いでした、~かたでした」の自由変異の産出段階が最も過渡的な段階であり、その後、形容詞過去形は正用として定着したと考えられる。(なお、学習者の書いた日記は、その直後に学習者に音読させ、インタビュー形式で内容を確認するとともに、日記の内容を話題にして会話を行い、録音したが、その中でこの学習者は「かた」を「かった」と発音している。)

資料(3)「インタビュー文字化資料」は、最も過渡的な段階と思われる11月6日に採録したインタビューを文字おこした資料である。この資料を見ると、インタビューの中で、この学習者は形容詞過去形の顕在的学習を7カ所(①~⑦)で行っていることが分かる。日記の内容を題材に、インタビューを行い、そのコンテキストの中で形容詞過去形に関わる文法規則を意識化させるという意味で、この意識化は、学習者側の視点では、「コンテキストのある顕在的文法学習」

[contextualized explicit grammar learning] であり、教師側の視点では、「コンテキストのある顕在的文法教授」[contextualized explicit grammar instruction] であると言える。

資料の①と②の部分では、「寒い」「難しい」が「イ形容詞」であるという教師の指摘が引き金になって、学習者はその過去形が「～いでした」ではなく、「～かったです」であることに「気づき」[noticing]、それを産出するとともに、教師はその「～かったです」という形を繰り返すことによる確認作業を行っている。

一方、③～⑦の部分には、教師による「イ形容詞」であるという指摘も、正しい形を繰り返す確認もない。教師の「どうでしたか」というような問いかけを手がかりに、学習者が自ら正しい形容詞過去形を産出している。その際、学習者は、「おいしい、おいしかったです」「つまらない、つまらなかったです」というふうに、「イ形容詞」の辞書形を確認した上で、その過去形を産出している。つまり、この学習者は、コンテキストを基に、顕在的教授で学んだ形容詞過去形に関わる文法規則に気づき、その直後にその規則を適用した正しい形容詞過去形を学習者アウトプットとして自ら産出している。

ここで観察されるのは、formal instruction → noticing → learner output という習得過程である。このインタビューで観察される学習者アウトプットは、明らかに、文法規則を適用する「創造的発話」[creative speech] (Ellis, 1985 等) であるが、このアウトプットが「自動化」[automatization] されたものであるかどうかは、この資料からだけでは分からない。

資料(4 a, b)「イ形容詞過去形の習得過程」は4人の学習者の形容詞過去形の習得過程を図示したものである。(4 a)が日記資料、(4 b)がインタビュー資料に基づいている。黒点は、その週に少なくとも一回、その黒点が示す形態素が使われたことを示しており、それぞれ点線の上が正用とそのバリエーション、点線の下が誤用のバリエーションとして分類してある。(注2)学習者(A)というのが、上記の日記を書いた学習者である。この図から明らかなように、66週目までのこの学習者(A)の日記において、14週目の11月13日以降、形容詞過去形の誤用は観察されない。従って、形容詞過去形は習得され、その産出過程は自動化された感がある。しかし、日記を書くという作業は、きわめて意識的な作業であるので、正用の形容詞過去形しか日記に現れないからといって、それが自動化されたと断言するには問題がある。しかしながら、「流暢で自動的な産出能力に、習得された隠在的知識[implicit knowledge]が反映される」

(Hulstijn & Schmidt [eds.], 1994:7) という前提に立ち、日記を書く作業ほどには意識が働かないと考えられるインタビューにおいて、17週目以降、「かった(です)」の正用しか産出されていないことを考えると、この学習者の形容詞過去形の産出過程は自動化されていると言えよう。即ち、形容詞過去形は習得され、この学習者の隠在的知識の一部になったと考えられる。

ここで提示した形容詞過去形の習得過程は、文法規則の意識化による教師の顕在的教授、または、学習者の顕在的学習が学習者の隠在的知識に結びついたことを示している。即ち、これは、顕在的学習と隠在的知識との間にはインターフェイスが存在するという「インターフェイスの立場」[interface position]を支持する事例であると言える。

上述した顕在的学習は、いわば「文法の意識化」[grammatical consciousness raising: Rutherford, 1987 等]であるが、筆者らの言語習得プロジェクトでは、同時に、「言語習得過程の意識化」[acquisitional consciousness raising: 長友他, 1993, 1994]という顕在的学習を実施してきた。これは、研究者なり教師が分析した言語習得過程を各学習者に提示し、その習得過程を意識させることによって、各学習者の言語習得を促進させようとする試みである。具体的には、資料(4)「イ形容詞過去形の習得過程」のような分析結果を各学習者に提示し、それぞれがどのような仮説・検証の過程を経て、目標言語を習得しつつあるかを意識させることである。この意識化は、目標言語の規則を各学習者がどのようにプロセスしているかという、いわば学習者ストラテジーの意識化であり、文法規則そのものの意識化である「文法の意識化」とは違う。「言語習得過程の意識化」の対象とした項目は、統語規則だけではなく、アクセント、フィラー、相づち、コミュニケーション・ストラテジーなど多岐に渡る。この「言語習得過程の意識化」は、学習者によって極めて高い評価を受けるとともに、言語習得を促進する可能性があることが、実験的データによって明らかにされている。(長友他, 1993, 1994; 登里, 1994; 桑原, 1995 などを参照)

3. 第二言語学習における「意識」の役割に関する学界の動向

1993年アムステルダムで開催された「国際応用言語学会第10回世界会議」で、第二言語学習における意識の役割についてのシンポジウムが行われ、そこでの議論が、*AILA Review: Consciousness in Second Language Learning*. (Hulstijn & Schmidt [eds.], 1994) に論文としてまとめられている。ここでは、このジャー

ナルを参考に、特に、その中で編者の Hulstijn & Schmidt が Q & A という形で、各論文の内容をまとめたもの（“Guest editors’ introduction,” pp.5-11）を取り上げ、第二言語学習における意識の役割に関して、学界でどのような議論が行われ、どのようなコンセンサスが得られつつあるかについて触れておきたい。

（Q1）意識 [consciousness] はどんな概念で説明できるか。

→ intentionality（意図性）、attention（注意）（または、noticing [気づき]）、detection [発見]、awareness（気づいていること）、control（管理）という概念で説明されつつある。

（Q2）意識は、教室内・外、また実験的な場面において、どのように研究できるのか、また、研究されてきたのか。

→ attention や awareness によって、input がどのように intake になっていくかという研究がさまざまな場面で行われている。年少者の外国語学習においても、何らかの意識的・顕在的な学習が必要であることが明らかにされている。隠在的学習が、正確な文法の習得に結びついたという教室研究は皆無である。顕在的学習が、隠在的知識に結びつくかどうかを測定するのは難しいが、流暢で自動的な産出能力に、隠在的知識が反映されるということは言えるかもしれない。

（Q3）習得 [acquisition] と学習 [learning] という概念を考え直すことは、現在の心理学的モデルという観点から有用か。

→ Krashen (1981, 1982) の acquisition と learning の概念規定には問題があり、顕在的学習、隠在的学習という概念規定の方が有用である。

（Q4）隠在的学習を理解するのに、connectionist のモデルは有効か。

→ 隠在的学習を説明するモデルとしては有効だが、顕在的学習、あるいは、顕在的なプロセスと隠在的なプロセスの関係を説明するモデルとして有効かどうかは定かではない。

（Q5）意識化の問題は、言語学的にどのような展望をもたらすか。意識的あるいは無意識的学習とUG（普遍文法）の間には、どのような関係が成り立つか？意識化と否定的証拠 [negative evidence] との間には、どのような関係が成り立つか？

→ 第二言語学習は、インターフェイスの立場で考えるのが望ましい。今後の研究課題は、顕在的学習と隠在的学習が、それぞれどのような第二言語知識の習得に結びつくかを明らかにすることである。

→ 普遍文法に属する文法規則は潜在的に習得されると考えられる。ほとんどの語彙は顕在的に学習されるようだ。プロトタイプ的な規則の習得には、潜在的、顕在的双方の学習が有効であると考えられる。

→ 誤用に関するフィードバックという形で、学習者に否定的証拠を与えることは、顕在的に学習され得る文法規則に関してのみ有効であると考えられる。
(Q6) 意識化の研究方法としてどのような方法が有効か？

→ 自然言語と人工言語の双方を対象に、実験的方法から、個人の内省による方法までさまざまな方法が考えられる。(実験) 心理学的手法も有効である。

(Q7) 意識化が第二言語習得を促進する役割を果たすとしたら、それは第二言語教授にどのような示唆を与えるか。

→ 言語の習得に、顕在的教授は有効であり、それは潜在的知識に結びつくと考えられる (= interface position)。顕在的知識を活用することによって、input がより多く intake になる可能性がある。

しかしながら、これまでの意識的学習に関する研究成果を、特定のシラバス・デザインや教授法と結びつけるのは、時期尚早である。

以上が、上記ジャーナルのまとめであるが、これで見ると、学界がインターフェイスの立場をとる動向にあることが読みとれる。従って、上述した筆者らの研究は、その動向に沿った事例研究であると位置づけられよう。

4. 意識化の教育的意義について

既述したように、お茶の水女子大学における筆者らの第二言語習得研究で明らかになりつつあることの一つは、第二言語学習における意識的学習、即ち、「文法の意識化」[grammatical consciousness raising]と「言語習得過程の意識化」[acquisitional consciousness raising]の有効性である。つまり、意識的・顕在的学習が潜在的知識に結びつく可能性があることを明らかにしたところに本研究の意義がある。従って、その教育的意義として、顕在的教授の活用による言語習得の促進が考えられる。つまり、第二言語習得において、コンテキストのある文法説明を与えたり、学習者ストラテジーを各学習者に意識させることは、無駄ではなく、むしろ言語習得を促進する可能性があるということである。しかし、上でまとめた「第二言語学習における意識の役割に関する学界の動向」でも明らかかなように、言語のどの部分の顕在的教授、(あるいは、潜在的教授)がその習得の促進につながるかという問題の解明は、今後に残された研究課題である。特

に、われわれの独自の試みである「言語習得過程の意識化」の有効性については、今後さらに研究を深化させていく必要がある。

上の学界のまとめでも指摘されているように、これまでの意識的学習に関する研究成果を、特定のシラバス・デザインや教授法に結びつけることは、現時点では時期尚早であろう。しかし、少なくとも、これまでの研究成果から、シラバス・デザインや教授法が顕在的教授か、潜在的教授かという二者択一のものであってはならないという示唆は得られよう。従って、いきおい、特定のシラバスデザインや教授法に飛びつくのではなく、ここでもう一度原点、即ち、学習者の立場に戻って、学習者がどのような環境で、どのように第二言語（としての日本語）を習得するかという最も基本的な研究課題に、さまざまな角度から取り組む必要があるように思われる。

※本研究は平成6年度科研費（一般研究〈B〉06451155）の補助のもとに行われたものである。なお、本稿の内容は、青山学院大学総合研究所国際政治経済研究センター主催のシンポジウム「第二言語獲得理論と日本語教育の発展」での筆者の発題内容とほぼ同じである。シンポジウムの際、貴重なコメントをいただいた方々にこの場を借りてお礼を申し上げたい。

（注1）本稿で使用するデータは、LARPⅡというプロジェクトで収集したものである。LARPⅡに教師側として参加した者は、法貴則子、初鹿野阿れ、登里民子、井内麻矢子、廣利正代、高橋紀子、及び筆者の合計7名である。

（注2）この図は、LARPⅡに参加した高橋紀子が作成したものを元に、筆者がまとめ直したものである。学習者（A）～（D）がLARPⅡに参加し被験者であるが、この図から明らかなように、習得過程における個人差が歴然としている。特に、学習者（D）の場合、正用と誤用が自由変異〔free variation〕として現れる期間がきわめて長く、注目に値する。

参考文献

- 桑原京子（1995）『初級日本語学習者によるあそびことば使用の縦断的観察』お茶の水女子大学人文科学研究科修士論文
- 長友・法貴・初鹿野他（1993）「縦断的第2言語習得研究：初級日本語学習者の中間言語」『平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.125-135.
- 長友・久保田他（1994）「英語を母語とする初級日本語学習者による「動詞テ形」

- の習得：縦断研究」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 59-63.
登里民子（1994）『相づち習得の縦断的研究』お茶の水女子大学人文科学研究科
修士論文
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford,
University Press.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil
Blackwell.
- Ellis, R. (1993). "The structural syllabus and second language acquisition."
TESOL Quarterly, 27, 91-113.
- Fotos, S. (1993). "Consciousness raising and noticing through focus on
form: grammar task performance versus formal instruction." *Applied
Linguistics*, Vol. 14, No. 4, pp. 385-407.
- Jan H. Hulstijn, J. H. & R. Schmidt (eds.) (1994) *Consciousness in Second
Language Learning, AILA REVIEW* 11.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*.
Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New
York: Pergamon Press.
- Rutherford, W. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. London
and New York: Longman.

(お茶の水女子大学)

資料(1)「お茶の水女子大学における第二言語習得研究プロジェクト(LARP: Language Acquisition Research Project):研究成果」

論文・発表予稿

- (1)久保田美子・大島弥生(1992)「初級学習者の習得における諸相についての縦断調査(2)」『言語文化と日本語教育』3号、pp.24-36
- (2)久保田美子・大島弥生(1992)「日本語初級学習者の習得過程縦断調査—格助詞「を」「に」「へ」・接続表現等についての考察—」『平成4年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.31-40
- (3)長友和彦・法貴則子・初鹿野阿れ(1993)「縦断的2言語習得研究:初級日本語学習者の中間言語」『平成5年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.146-160
- (4)久保田美子(1993)「日本語初級学習者の習得過程に関する縦断研究—疑問表現と応答表現について—」『言語文化と日本語教育』5号、pp.11-22
- (5)長友和彦(1993)「日本語の中間言語研究—概観—」『日本語教育』81号、pp.1-18
- (6)登里民子(1994)「日本語のあいづち詞の発達過程」『Proceedings of the 5th Conference on Second Language Research in Japan』pp.10-24
- (7)初鹿野阿れ(1994)「初級日本語学習者の会話における Compensatory Strategies」『Proceedings of the 5th Conference on Second Language Research in Japan』pp.72-91
- (8)久保田美子(1994)「第2言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について—」『日本語教育』82号、pp.72-85
- (9)長友和彦・久保田美子(1994)「英語を母語とする初級日本語学習者による「動詞テ形」の習得:縦断研究」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.59-63
- (10)Nagatomo, K. et al. (1994) "Interlanguage of Beginning Learners of Japanese as a Second Language: a longitudinal study," paper read and distributed at the Eighth Biennial JSAA (Japanese Studies Association of Australia) Conference held at the University of Newcastle, Australia.
- (11)初鹿野阿れ(1994)「初級日本語学習者の終助詞習得に関する一考察—「ね」を中心として—」『言語文化と日本語教育』8号、pp.14-25

修士論文

- (1)久保田美子(1993)『第二言語としての日本語の縦断的習得研究—初級学習者を対象として—』
- (2)登里民子(1994)『相づち習得の縦断的研究』
- (3)廣利正代(1994)『初級日本語学習者の接続・複文構造に関する縦断的習得研究』
- (4)初鹿野阿れ(1994)『初級日本語学習者を対象としたコミュニケーション・ストラテジーの縦断的研究』
- (5)井内麻矢子(1994)『初級日本語学習者を対象とした助詞の縦断的習得研究』
- (6)島田徳子(1995)『初級日本語学習者のかな表記に関する縦断的習得研究』
- (7)桑原京子(1995)『初級日本語学習者によるあそびことば使用の縦断的観察』
- (8)山下みゆき(1995)『初級日本語学習者の外来語における日本語化規則の習得—長音・促音を中心に—』
- (9)今井寿枝(1995)『英語を母語とする初級日本語学習者によるアクセントの習得過程』

口頭発表

『日本語教育学会』『国際大学 Annual Conference on Second Language Research in Japan』『第2言語習得研究会』『お茶の水女子大学日本語文化学会』等での発表:14件

資料(2)「日記資料」

10月 29日 名前 〇〇

せんせいは うれしかった でした。どよび ^{うご} は すき と
 Naqto kore
 の きょうごう へ いきました。 が その あと せんせい
 の うち へ いきました。 あ を す も た べ ま け た。 おい し
じ た。 か た は す か れ た でした。 に ち よ び は
 Akihoia
あ き は は ら う い き ま し た。 Christmas の か え も の を は け た。
あ き は ば ら は う れ い し た でした。 が つ よ び は か ら ご う
へ い き ま し た。 さ む い じ た。 か ら ご う は じ に じ ほ ん ま い
じ た。 が その あと Christmas パ レ ゼ ン ト を つ く り ま し た。
す い よ び は て ん き じ た。 テ ニ ヌ を し ま け た。

10月 30日 名前 〇〇

きの は も く よ う び じ た。 さ む い か た じ た。
し り じ ご う
~~は~~ ら い に お き ま け た。 よ つ て い ち の あ ま け た。
あ か ら ご う へ い き ま し た。 ひ ま で け た。 か ら ご う じ
に ほ ん ご の べ ん き ょう を し ま し た。 ご じ ご う
Mak き さん に あ い ま し た。 あ わ た し は す か れ た
じ た。 て れ び を め ま け た。 でも わ か り ま さ せ ん じ た
あ し や わ を し ま し た。 あ い じ ご う に い ま し た。
え い ご の ほ ん を よ み ま し た。 さ む い か た じ た。

11月 6日 名前 〇〇

き ょう は う れ い し た。 か ら ご う へ い き ま し た。
に じ ご う か ら じ た。 あ わ た し は じ ご う を
し ま し た。 さん じ ほ ん に う ち へ か え り ま し た。 て ん が か
い り ま し た。 て ん が を よ み ま し た。 て ん が は ち よ せ い じ た
か お も し ろ い じ た。 こ ち せ い の あ ま け た
と さん ご を た べ ま し た。 おい し い か た じ た。
あ い ぶ ん を よ み ま し た。 す ま ら な い じ た。 ビデオ
を し ま し た。 に ほ ん ご の い ら す へ き ま し た。
に ほ ん ご は も ず か し じ か お も し ろ い じ た。

11月 13日 名前 〇〇

き ょう は い れ い か た じ た。 い じ ご う
Bunke Vaikon
草 加 が ん か か い が ん へ い き ま し た。 か ら い せ と
せん せい へ い き ま し た。 あ お り け す た ら を き ま し た。
あ お り け す た ら は あ い か た が あ ま り す ま ら な か
た じ た。 い じ ご う に じ ほ ん ご う ま じ た。 い ち
じ ご う う ち へ か え り ま し た。 テ ニ ヌ を き ま し た
と と ま じ さん ご を た べ ま し た。 に じ ご
草 加 へ い き ま し た。 草 加 あ わ た か え ま し た。
ス ー パ ー を か え も の を し ま し た。

11月 27日

名前
分記

げつぱん は べつ でした。ニュージーランドの ともたち
(は)わたしの うちへきました。ついで は じこを
いきました。ついで は ひまでいにか、げつぱん は いそがし
なです。じこでうへかえりました。じこは ほんごう(は)草加
の えきで マーク さんに ありました。くばんに へいきました
くばんに ていか をみました。きんは いそがし
です

12月 4日

名前
分記

きんは いそがしなです。きんは いそがし
へいきました。たくはんの クラス でした。あ くばん
で いか をみました。たくはんの いか をみました。
いか は おもしろなです。じこでうへかえりました。
い をみました。い をみました。げつぱん
は いそがしなです。まづ は ともたち
に ありました。レストラン へいきました。たべもの
は いそがし な です。きんは
い は いそがし な です。きんは
ひまでいにか。いまは 日本 へいきました。

資料 (3) 「インタビュー文字化資料」

あ：教師
二：学習者

- {あ: ジャあ、ちよと、質問をします。質問を します。 はい、はい。}
- {二: }
- {あ: ジャあ、えーと、今日は暑い? うん、今日は寒いですね。}
- {二: }
- {あ: ジャあ、寒いでした? うん、寒い、I adjective.}
- {二: } Oh, sorry, 寒いでした。
- {あ: } はい、寒い、あー、寒かったんです。 あー、寒か
- {二: } そうですね。ジャあ、どこへ行きましたか。 学校へ行きます、た
- {あ: } ったです。 そうです。学校へ行きました。何時に行きましたか。}
- {二: } 学校へ行きました。 何時に行きましたか。 ah-hm、8時半に行きました。}
- {あ: } 何時に行きましたか。 ah-hm、8時半に行きました。 何時にうちへ帰りま
- {二: } したか。 うん、3時はごろにうちへ帰りました。 うん、
- {あ: } 2時に何をしましたか。 あー、仕事をしましたあー、んー、コンピューター
- {二: } ー うーん、 あ、2時からコンピューターの コンピューターの 仕事
- {あ: } ー をしました。 あっ、そう。 2時頃から でした。 あ、からでした。
- {二: } 仕事をしました。 あ、2時から でした。 あ、からでした。 うん、
- {あ: } 学校からです。学校、あー、学生は、学生 はうちへ帰りました。 あー、それで
- {二: } 私は コンピューター の仕事をしました。 2時から。 2時から。 あー、それで
- {あ: } すか。ジャあ、 2.2時、oh、2時 まで まで わかりました
- {二: } までです。はい、分かりました。えーと、コンピューター
- {あ: } まで、まで。 はい、はい、
- {二: } の仕事はどうですか。 どうですか。 あ、どうでしたか。 どうでしたか。am、

うん、

- {あ: } …… どうでしたか。 難しかったです。 no? what did I do? }
- {二: } どうでしたか。 難しいは I adjective. oh、難しかったです。 }
- {あ: } 大変 でした。 難し でした。 難しかったです。と、おいしかっ
- {二: } 難しかったです。 でした。 難し でした。 難しかったです。と、おいしかっ
- {あ: } たです。 おいしかったです。そうすね、I adjective. ジャあ、うちで、
- {二: } うちに 何がありましたか。 あー、ニューランド の てきみを読
- {あ: } みました。 あ、何がありましたか。 ありましたか。um、何? うん、
- {二: } ラン、ニューランド の てきみ あります、あります。 が ありま
- {あ: } した。 あ、そうですか。 ジャ手紙に何が、何を書きましたか。どんな手紙
- {二: } でしたか。 あ、u、おこさん?お、u、おとさん、と、おくさん? mother
- {あ: } あ、おかあさん おかあさん うん、おとさんとおかあさんのでがみです、
- {二: } でした。 あー、元気でしたか。 はい、げんき でした。 いいですね。 ジャ、
- {あ: } えーと、手紙はちよせいでした? ちよせい? ちよせい? small、ちよと、
- {二: } あー、 ちよか、 あー わかりません。ち、ちかい。ちかい? ちかい? }
- {あ: } あー、えーとねー、うーん、小さいはsmallね。 でも、でも、てがみ
- {二: } あ: はちいさいですは、小さい手紙? あー、あー、(?)short? short、そう、短い
- {あ: } ち、ちか、うーん あ、そうですか。短い手紙でした。 ジャ、手紙はどうでし
- {二: } たか。 うーん、手紙は短い でしたが、おもしろい、です、 でした。おもしろ

②

- {あ: おもしろかったです。 おもしろい 短かったですか、か、おもしろかったです。
- {あ: あー、そうですか。 うーん、むずかしいです。 大丈夫、大丈夫。じゃ、
- {あ: えーと、ニキさんのお父さんは何をしますか。仕事はなんですか。 あー、
- {あ: 先生をしま、を仕事、先生を仕事をします。先生の仕事をします。 うーん、
- {あ: 何を教えますか。何を教えますか。 ..おとさん? うん。先生。 うん、何を
- {あ: oh, um, ah...cricketをします、しました。cricket. クリケット? a-スポーツ。
- {あ: スポーツを ニュージャーランドのs、のスポーツをしました。 教えますか?
- {あ: 先生ですね。 oh, はい、先生。 教えます。 教えます。 教えます。
- {あ: teach はい、はい、はい、はい、 うん、何を教えますか。 oh, a-, a-, elementary. あー、
- {あ: elementaryのがつけい、学校。 じゃ、 um, たくさん、 たくさん topics (笑う)
- {あ: あります。 たくさんあります。 あ、そうですか。いいですね。えーと、紅茶
- {あ: を飲みました。何をたべましたか。 サンド? . sandwich? あ、サンド
- {あ: ドイツ。 サンド、 サンドイッチ。 うん、あの、サンドは
- {あ: ハムサンド、 all right. とか、たまごサンド、 とか、こう二つ、 あ
- {あ: ハムサンド、とか、ベジタリアル、野菜サンド all right. 分かりました。 サンド
- {あ: はちよつと変ですね。 サンドイッチ。 じゃ、サンドイ
- {あ: ッチはどうでしたか。 おいしい、おいしい かったです、です。 そうです。

③ ←

- {あ: すね、 おもしろい おもしろかったですか、(おもしろい) oh, OK, just です、ですね、
- {あ: じゃ、何を読みましたか。 新聞を読みました。 うん、どうでしたか。 つま
- {あ: らない、つまらなかったです。 うん、英語の新聞ですか。 はい、あー、毎日
- {あ: あっ、 a- デイリー Daily 毎日です。 あーそうですか。 はい、でも、
- {あ: リー毎日はどうですか。 あー、うん、 うーん、まあまあ? まあまあ? まあ
- {あ: まあです。あー、um、 今、新聞は、たくさんアメリカ、たくさんアメ
- {あ: リカ です、でした。 うん、 um, クリントンン うーん、 クリントンンでした。
- {あ: そうですね。 うーん、全部 全部クリントンンですね。
- {あ: ニュージャーランドのニューアはありますか。 うー、ちよつと、ちよつ
- {あ: はい。
- {あ: ちよつと? a-, スポーツ、スポーツ、スポーツ a- スポーツニュース。
- {あ: スポーツのニュースです。あ、そうですか。 あの、日本の新聞にニュ
- {あ: ニュースポーツのニュース はい。
- {あ: ージャーランドのニュースがよくありますか。 いえ、あー、あまり..
- {あ: あまり? あまり? あまり、あまり ニュージャーランドのニュー
- {あ: あまりです、です、 ありません。 あー、そうですか。 じゃあ、つまらない
- {あ: ですかね。 (笑い) いつも、ニュージャーランドのニュースをどこで聞きます
- {あ: すか。 うん、 うん、 あ、書きます。 あっ、 書きます
- {あ: 書きました。 手紙を はい、手紙を書きました。 じゃ、あの、何何があります

⑤ ←

⑥ ←

④ ←

あ: た、とか、今日は、あ、ニュージャーランドで、大きい、あの一、electionが

{あ: ありましたか? おとうさんが書きます。 あ、そう。

{三: はい。 はい、はい。

{あ: いいですね。じゃあ、えーと、ビデオを、ビデオ屋? どこへ行きました

{三: か。 あー、ビデオ屋へ行きました。 へ行きましたね、そうね。 oh、

{あ: ましたね。はい。じゃ、ビデオ屋で何をしましたか。 あー、ビデオへ、

{三: かえりました。return? あっ ビデオへ を かえ、かえりまし

{あ: た? かえしました。 うん。 あの、returnは、あの、私がうち

{三: へ帰りますね。 but return, ビデオをかえ、 return videoはかえします。

{あ: かえしました。 うん。 ビデオをかえしました。 どんなビデオでしたか。

{三: あー、Terminator Two。(笑い) どうでしたか。 oh、おもしろい、おもしろ

{あ: 良かったです。 そう。ジュラルツネッガーが好きですか。 あー、ジュラル

{三: ツネッガーはハンサムです。 うん。あ、そうですか。いいですね。じゃあ

{あ: うーんと、アクションの映画? はい、 好きですか。 はい、はい。Termina

{三: tor Two はたくさん action でした。 うん。 あー、そうですか。じゃ、例えば

{あ: 他の、他の 映画? うん。ジュラルツネッガーのTerminator Two

{三: あ: それから、他の oh、たくさん、たくさんビデオ みましたか。 あー、

{あ: うん、ちょっと、うん ちよっと? ちよっと、うん。 うん。じゃあ、えーと、

あ: ジュラルツネッガーと、...アメリカのアクション・スターは? ジュラル

{あ: ツネッガーと うーん、Bruce Willis? あ、ブルースウィリス。あー、ブル

{三: あ: 一スライルはどうですか。 あー、いえ、あ、.....ts-a-、つきね

{あ: ね、ない? つきない? すき(小さい声で) つきない つきではありません。 そうそう

{三: あ: あ、そうですか。いいですね。どうして、どうして。Why? あー、an、えい

{あ: は、映画はつまらない、つまらないです。あー、と、violent. あー、

{三: あ: そうですね。ちよっとね。 でも、ジュラルツネッガーのターミネー

{あ: ター2はどうですか。 でも、the end? end? 終わり? 終わりを

{三: あ: 見ません。 ターミネーター?? 見ません でした。あー、でも、because、

{あ: because, too violent. (笑い) 分かりました。ok、いいですね。で、

{三: あ: そうですね。日本語のクラスへ来ましたね。うん。日本語はどうですか。

{あ: 日本語は、むずかし、むずかし ですか、おもしろいです。 ほんど?

{三: あ: ほんと。ほんと。un, un, ども、un, と、useful? あー、べんりです。 べんりです。

{あ: うん。そうですね。と、学校は、学校で日本語はべんりです。 うん。そう

{三: あ: ですね。うん。 よく話しますか。 時々 時々 あー、たくさん先生 want to

{あ: 話の、英語の話 うーん、うん、うん、 をしました。 うん。 そうですか。いいで

あ: すね。じゃあ。

資料 (4a) 「イ形容詞過去形の習得過程：日記」

週	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60	63	66	
学習者 A	～かったです	●●																		
	～かたです	●●																		
	～かた	●●																		
学習者 B	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた																			
学習者 C	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた																			
学習者 D	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた																			

資料 (4b) 「イ形容詞過去形の習得過程：インタビュー」

週	12	15	18	21	24	27	30	33	36	39	42	45	48	51	54	57	60	63	66	
学習者 A	～かったです	●	●	●	●															
	～かたです					●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
	～かた							●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
～いでした	●	●																		
学習者 B	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた	●																		
	～いでした																			
学習者 C	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた																			
	～いでした																			
学習者 D	～かったです																			
	～かたです																			
	～かた																			
	～いでした																			