

個別会話における日本人教師の否定 フィードバックと学習者の修正

王 文賢

1. はじめに

L2 教室における会話では、教師は学習者の産出したエラーに対し、無視するか、或は否定フィードバックを与える。否定フィードバックの中で最も多用されるのはリキャストだというのがこれまでの研究から分かっている（例えば、Lyster & Ranta1997; Mackey, Gass, & McDonough2000; Sheen2004; 諸石 2001）。リキャストとは、学習者の元の発話の意味を変えずに、目標言語から逸脱した部分或はそこを含めた発話全体を適切に言い直す発話である。諸石(2001)を引用して例を挙げる。

L: クラスの後、ラボにいく…いくて帰ります。

T: ラボにいって帰りますか。いいですね。(リキャスト)

リキャストの否定フィードバックとしての効果に関して、研究者の意見は分かれている。Schmidt(1990)の「気づき仮説」によると、「気づき」が習得の第一歩である。リキャストでは、正しい目標言語形式が学習者の誤用の直後に与えられることから、学習者の認知比較を促し、自分の中間言語と目標言語との間のギャップに気づかせる可能性がある。それゆえ、リキャストは言語習得を促進するのに効果的だと主張する研究者がいる（例えば、Long1996）。一方、リキャストはエラーの所在を明確には指摘せず、また、時には意味確認と重なるため、学習者にその訂正意図を認識されない可能性がある。そのため、リキャストの訂正フィードバックとしての効果は疑問視されている（例えば、Lyster1998b）。否定フィードバックの効果を示す指針の一つはアップテイクだとされている。アップテイクとは、学習者が否定フィードバックの直後に応答する発話で、成功アップテイクと不成功アップテイクに分けられる。成功アップテイクとは、フィードバック直後に元の発話を修正することで、不成功アップテイクとは元の発話が修正されないか、

部分的にしか修正されないことをさす。リキャストのアップテイクは、他のフィードバックに比べ少ないことが報告されている（Lyster1998a; 諸石 2001）。しかし、教師の操作により、リキャストにも様々なタイプがあり、タイプによりその暗示的度合いが異なると指摘されている（Ellis & Sheen 2006）。例えば、学習者の誤用部分だけを取り出すリキャスト（以下、「部分的取り出し」と略す）や1箇所だけの訂正リキャストはより明示的で、学習者に気づかれやすい。

これまでの研究は、英語を対象としたものがほとんどで、言語構造的に英語と異なる日本語の研究は少ない。また、教室では、授業時間の制約もあるし、教室指導ということもあるため、学習者の産出したエラーに対する取り扱い方は教室外における1対1の会話の場合の取り扱い方とは違う可能性がある。そこで、本研究は、教室外における教師と学習者の1対1の会話における教師のフィードバックに焦点を当てることにした。

2. 研究課題

本稿では、上述の先行研究の知見を踏まえ、以下のことを課題として調査する。

課題 1: 日本人教師は学習者の産出したエラーにどのように反応するか。

(1) 教室内発話を調査した先行研究と同様にリキャストが最も多用されるか。もしそうなら、どんなタイプのリキャストがあるか。

(2) 特定の言語項目のエラーに特定のフィードバック形式で対応する傾向があるか。

課題 2: それぞれのフィードバックの成功アップテイク率はどうか。

課題 3: フィードバックの特徴と成功アップテイクの生起の間にはどのような関係があるか。

3. 調査方法

3.1 参加者

一人の日本人教師と 17 人の日本語を主専攻とする中国人大学生が調査に参加した。大学生の参加者は調査時点で、日本語を約 530 時間学習している。日本人教師は中国の大学で 3 年間日本語を教えた経験を持つが、今回の学習者を直接指導してはいない。

3.2 調査手順

授業以外の時間で、学習者と日本人教師が個別に 2 回自由会話をした。2 回のテーマはそれぞれ「忘れられない誕生日」と「つらい思い出」で、毎回 5 分程度の会話だった。1 回目の会話の 2 日後に 2 回目の会話を行った。学習者には、日本人と自然な会話をするにより、どれぐらい日本語を適切に使い、日本人と交流できるのかを調査したいということのみを知らせておいた。また、日本人教師には、学習者の発話にエラーがあれば、なるべくそれを訂正するように依頼した。参加者の 2 回の会話は録音し、文字化した。

4. 結果と考察

4.1 課題 1「日本人教師は学習者の産出したエラーにどのように反応するか」

2 回の会話において 17 人の学習者は、512 のエラーを産出したが、それに対し、教師は 332 件の否定フィードバックを与えた。つまり、35%のエラーは無視され、65%のエラーに何らかの否定フィードバックが与えられたのである。無視されたエラーの大部分は助詞、過去テンス及び文脈指示「その」であった。特に「は」の過剰使用や「が」との混同使用のほとんどは無視された。Oliver(1995)は、母語話者に無視されるエラーを明らかにすることにより、学習者がなぜいつもある言語構造を間違えるのか、その原因が分かるのではないかと述べている。あるエラーが常は無視されると、学習者はそのエラーに気づかずにエラーが化石化する可能性があるというわけである。例えば、日本語の「は」と「が」や指示詞「その」の習得困難の原因は否定フィードバックの欠如に関係がある可能性が考えられ、今後研究する必要があると思われる。

表 1 にそれぞれの否定フィードバックの使用頻度と割合を示した。与えられたフィードバックの中で、リキャストは圧倒的に多く、91%を占めている。他に確認チェック、明確化要求、繰り返しと明示的訂正が使用されたが、いずれも少なく、1%~3%程度だった。

表 1 各タイプ別の否定フィードバックの頻度と割合

タイプ	リキャスト	明確化要求	繰り返し	確認チェック	明示的訂正	合計
頻度/割合	303/91%	9/3%	9/3%	8/2%	3/1%	332/100%

リキャストが圧倒的に多いという結果は先行研究と一致している。リキャストが多用された理由としては次のことが考えられる。(a)コミュニケーションに焦点を置いている場合、リキャストは会話の流れを中断させない。(b)教師が学習者を援助しながら、共同でコミュニケーションを続けられる。

では、これだけ多用されるリキャストには、どんなタイプがあるのだろうか。これまでの研究では、①平叙/疑問、②部分的取り出し/完全文、③1 箇所訂正/数箇所訂正、④1 ムーブ/多ムーブ^注、⑤付加情報有/付加情報無といった異なるタイプのリキャストがあることが明らかになっている (Doughty & Varela 1998; Lyster 1998a; Loewen & Philp 2006; Sheen 2006)。本調査においてもこれらのすべてがあることが確認された。以下、異なるタイプのリキャストの事例を挙げる。

- 例 1. L: 正しいの答えを見た後で、
T: うん、正しい答えを見た後で、(平叙リキャスト)
- 例 2. L: だんだん自信になった。
T: 自信ができましたか。(疑問リキャスト)
- 例 3. L: 先生を見ました。
T: 会いました。(部分的取り出しリキャスト)
- 例 4. L: いつの間にか、その感情を生じるかわかりません。
T: うん、いつからそういう気持ちになったかわからない。(完全文のリキャスト)
- 例 5. L: 日本語についての興味がだんだん多くなった。

T: 日本語への興味がだんだんわいてきた。
(数箇所訂正のリキャスト)

例 6. L: 私の誕生日を暮らしました。

T: すごしました、すごしました。(多ムーブのリキャスト)

以上の 6 つの事例はいずれも付加情報無のリキャストであるが、例 7 は付加情報有の例である。

例 7. L: 彼氏があれば。

T: 彼氏ができてしまうと、親友はいつも彼氏と一緒にいるから。(付加情報有)

表 2 にタイプ別のリキャストの頻度を示したが、教師が多く与えたリキャストのタイプは、①平叙、②部分的取り出し、③1 箇所訂正、④1 ムーブ、⑤付加情報無という特徴があることが分かる。疑問よ

り平叙、完全文より部分的取り出し、付加情報有より付加情報無のほうが訂正意図が明示的である。また、数箇所訂正より 1 箇所訂正のほうが学習者にとってアップテイクが容易である。今回明示的度合いの高いリキャストが多かったのは、事前に日本人教師が学習者の産出したエラーを訂正しようという明確な訂正意図を持っていたことに関係があると考えられる。

リキャストは音韻、文法、語彙から不完全文まで様々な問題に対処するのに用いられた。そのうち、文法エラーのフィードバックはすべてリキャストだった。この結果は、リキャストが特に文法の誤用に用いられる傾向があると報告した先行研究と類似している (Lyser1998b, Moroishi,2002)。

表 2 様々なタイプのリキャストとそれらの頻度

タイプ	平叙/疑問	部分的取り出し/ 完全文	1 箇所訂正/数箇所訂正	1 ムーブ/ 多ムーブ	付加情報有/付加情報無
頻度	208/95	251/52	261/42	215/88	82/221
割合	69%/31%	83%/17%	86%/14%	71%/29%	27%/73%

4.2 課題 2 「それぞれのフィードバックの成功アップテイク率はどうか」

先行研究では、リキャストは他のタのフィードバックに比べ、成功アップテイク率が低いと報告されている (Lyser&Ranta1997; 諸石 2001)。本調査では、それぞれのフィードバック直後の成功アップテイクの頻度とその割合を算出し、表 3 に示した。

前述の通り「明確化要求」、「繰り返し」と「確認

チェック」は、語彙の誤用に対して反応したものがほとんどだったが、フィードバックされても、学習者は代わりの語彙を知らないためか、自己修正ができないことが多かった。また、例 8 のように、「繰り返し」が意味確認だと誤解されて、アウトプット修正につながらなかった事例も観察された。

例 8. L: 彼らは或は勝手に大学を探して、
T: うん?勝手に?(繰り返し)
L: はい、勝手に・・・。

表 3 成功アップテイクの頻度

タイプ	リキャスト	明確化要求	繰り返し	確認チェック	明示的訂正
頻度/割合	208/69%	3/33%	1/11%	4/50%	2/66%

4.3 課題 3 「フィードバックの特徴と成功アップテイクの生起の間にはどのような関係があるか」

リキャスト以外の否定フィードバックが少ないため、課題 3 に関しては、リキャストのタイプに焦点を当て、考察することにする。表 4 にタイプ別リキャストの成功アップテイク率を示したが、成功アップテイクの具体例は以下の通りである。

例 9. L: どちらか決めませんでした。

T: 決めませんでした。

L: 決めませんでした(成功アップテイク)

Loewen & Philp (2006) は平叙、多ムーブ、1 箇所だけの訂正といった特徴を持つリキャストが成功アップテイクに結びつくとして報告しているが、本調査も類似した結果を得た。これらのタイプのリキャストは明示度が高く、より学習者に気づかれやすかったのだと考えられる。逆に、「疑問」、「完全文」、「数箇所訂正」、「付加情報有」といったタイプのリキャストは、アップテイクが少なかった。「疑問」については、形式の訂正ではなく、意味の確認だと誤解された可能性がある。「完全文」と「数箇所訂正」は大概長い文であるため、学習者のワーキング

メモリーの容量を超え、アップテイクが困難だったのではないかと推測される。同様に、「付加情報有」の場合も、上記事例7のように、新しい情報が

付加されると、付加された情報に優先的に反応するため、アップテイクが起こりにくかったと考えられる。

表4 タイプ別リキャストの成功アップテイク率

タイプ	平叙／疑問	部分的取り出し／完全	1 箇所訂正／数箇所訂正	1 ムーブ／多ムーブ	付加情報有／付加情報無
頻度	129／1	158／9	224／1	125／70	2／161
割合	62％／1％	63％／17％	86％／2％	58％／79％	2％／73％

5. 終わりに

本稿では、一人の日本人教師と17人の初級レベルの日本語学習者の個別会話における教師の否定フィードバックの実態とそれらのフィードバックに対する学習者の反応を調査した。その結果、以下のことが確認された。(1)学習者の産出したエラーの65%に否定フィードバックが与えられた。(2)先行研究の知見と同様、多用された否定フィードバックはリキャストだった。(3)教師が訂正意図を持ってリキャストを与えたため、リキャストの明示性の度合いが高く、多くが成功アップテイクにつながった。

注

1 ムーブリキャストとは、最初のフィードバックがリキャストで、尚且一つだけの発話である。多ムーブリキャストとは、リキャストを繰り返す、或は他の否定フィードバックと組み合わせるリキャストである。

参考文献

諸石万里子(2001)「日本語教師の言い直しの使用の考察」『言語学と日本語教育』2号,237-252.

Ellis, R. & Sheen, Y. (2006). Reexamining the Role of Recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.

Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*, New York: Cambridge University Press, 114-138.

Loewen, S. & Philp, J. (2006). Recasts in the Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 536-556.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Rithie and T.K. Bhatia(eds). *Handbook of second language*

acquisition, New York: Academic Press.

Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.

Lyster, R. (1998b). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Lyster, R. and Ranta, J. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.

Moroishi, M. (2002). 「Recasts, Noticing, and Error Types: Japanese Learners' Perception of Corrective Feedback」『第二言語としての日本語の習得研究』5, 24-41.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-482.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-330.

Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10, 361-392.

王 文賢／政策研究大学院大学
 国立国語研究所
 国際交流基金日本語国際センター
 日本語文化研究プログラム
 lihehe2000@yahoo.co.jp