

学習者の間違いと教師による 訂正のフィードバックにおける関係性

大 場 衣 織

はじめに

本研究は第2言語学習者の間違った発話に対して、教師が使用する訂正のフィードバックの傾向を調べた研究である。教師による訂正のフィードバックの研究は、クラスルームリサーチという研究分野において大きな流れを作ってきた研究であるといえる。クラスルームリサーチとは、第2言語を学ぶ教室では実際に何が起きているのかを調べた研究のことをいう。過去のクラスルームリサーチにおいて、教室でのネイティブスピーカーの教師と第2言語学習者とのやり取りは、ネイティブスピーカー同士の日常会話とはあらゆる点で違っているということが分かっている。学習者の発話に対して行われる教師によるフィードバックもその内の1つである。ネイティブスピーカー同士の日常会話では、“That sounds great.”等と、聞き手は話し手の話の内容に対してのフィードバックを行う。しかし、第2言語を学ぶ教室内では、聞き手(教師)は話し手(学習者)に対して“‘That’s right.’”等と話し手の話に対するフィードバックではなく、話し手が間違わないで発話ができただかに対するコメントのフィードバックになるのだ。“That sounds great.”等というフィードバックは学習者が正しい発話を出来た時に教師が行うフィードバックの例である。反対に、学習者が間違った発話をした時には教師は学習者に対して“‘what?’”や、“‘We say X in English.’”等と学習者の発話を訂正しようとするフィードバックを行う

のである。これを訂正のフィードバック (corrective feedback) という。

教師による訂正のフィードバックを対象とした過去の研究には、教師によるどのタイプのフィードバックが学習者に有効であるかを調べたものが多いという特徴がある。すなわち、学習者の間違った発話は教師によるどのタイプのフィードバックを使えば、学習者が前の間違った発話を直せるかということである。しかしながら、教師によるフィードバックの種類と学習者が間違った発話を修正できた割合の関係を調べた研究では、この原因と結果に第2の要因が作用していた可能性も考えられる。その第2の要因としては、「学習者の能力」や「学習者の間違いの種類 (音韻的・語彙的・文法的間違い)」等があげられるだろう。過去の研究において、原因と結果だけでなく第2の要因が関わっていたとしたら次の図式が成り立つ。教師によるタイプ A のフィードバックにより学習者が間違いを直せたのは、学習者の能力が高かったからだとなってしまうのである。このような図式になってしまうと、教師による A タイプのフィードバックが学習者に効果的であったから学習者が間違いを直せたのか、学習者の能力が高かったから学習者が間違いを直せたのか原因が特定できなくなってしまう。教師によるどのフィードバックが学習者に効果的かを調べた過去の研究を更に深めるためにも、この原因と結果に作用したかもしれない第2の要因を一つ一つ検証していく必要があるだろう。本研究は、この第2の要因として考えられる「学習者の間違いの種類 (音韻的・語彙的・文法的間違い)」と教師の使用するフィードバックの関係性について調べた研究である。すなわち、学習者の間違いの種類によって、教師が使用する訂正のフィードバックの種類が変わるかということである。

このリサーチクエスションを調べるために本研究では、日本で英語を第2言語として学ぶ高校生のオーラルコミュニケーションの授業を観察した。本研究の結果は以下の結果となった。学習者の文法的間違いには、教師がリキャストという学習者に正しいインプットを与えるタイプのフィードバックを使う傾向にあった。次に学習者の語彙的間違いに対して教師はリキャストというフィードバックを使う傾向にあった。最後に学習者の音

韻的間違いには教師はリキャストというフィードバックを使う傾向にあった。学習者の全ての間違いに対して教師は学習者に正しいインプットを与えるリキャストというフィードバックを使う傾向ではあったが、学習者の音韻的間違いが最も教師によるリキャストを多く受け、学習者の文法的間違い、語彙的間違いになるにしたがって教師のプロンプトという学習者のアウトプットを促すタイプのフィードバックに近づくという傾向があった。この傾向は、Lyster (1998) でも確認されている傾向であり、本研究の結果はこの傾向が普遍的に起こる可能性を示唆する結果であったといえるだろう。

第1章 先行研究

1.1 フィードバック研究以前の第2言語習得における研究

本研究は第2言語を学ぶ授業内で教師が使用する訂正のフィードバックを調べた研究である。第2言語を学ぶ学習者の間違った発話に対して、教師が正しい発話で学習者の間違いを言い直したり、教師が学習者に正しい発話でもう1度言うように促したりすることを、教師による訂正のフィードバックという。Long (1996) のインタラクション仮説では訂正のフィードバックを以下のように定義づけた。「意味交渉でのフィードバックは、少なくとも語彙、形態、統語の詳細において、第2言語の発達を促進させるだろう。」このLongの仮説は教師による訂正のフィードバックの有効性に焦点を当てるものであったといえるだろう。過去20年以上に渡り、教師による訂正のフィードバックは学習者にとって有益であるという前提でその研究の数を増やしてきた。

教師による訂正のフィードバックの研究は、第2言語習得における過去の研究の影響を反映させたものであるといえる。そのため、訂正のフィードバックについて述べるには過去の第2言語習得の研究についても述べていく必要があるだろう。教師による訂正のフィードバックの研究が始まる以前の第2言語習得の研究には以下のものがあげられる。

まず、1970年代の代表的な研究として、「外国人に対する話し方 (foreigner talk)」の研究があげられるだろう。この研究はネイティブスピーカーの指導者と、第2言語学習者の間では、指導者がより簡素化された話し方で学習者に話しかけるという事象を言及したものであった。指導者が学習者に対して、より簡素化された話し方をすることで学習者の第2言語に対する理解が深まるのである。石黒 (1988) では、「外国人に対する話し方」の主な特徴を3つあげている。①定冠詞、連辞 (copula)、接続詞の省略、②命令形に付加される “you” や “Ok?” などの付加疑問形、③否定文における “no” の使用の3つである。例えば、教師が第2言語学習者に対して、“He doesn’t want” を “He no want” というような話し方をするのである。このことで3人称単数の知識がない、あるいは3人称単数の知識が発達途上にある学習者にもより分かりやすい表現で教師の会話の意図を伝えることができるのである。

次の1980年代には、Krashen (1981) の「インプット仮説」が世に出ることとなった。「インプット」とは、第2言語を読んだり聞いたり、自分の中に第2言語を送り込むことをいう。Krashen の「インプット仮説」は学習者が理解可能なインプットである “i+1” に浸ることが第二言語習得において必要であり、それだけで十分であるということを言及している。“i+1” の “i” とは学習者の現在の言語能力のレベルを指す。したがって、“i+1” とは学習者の今ある言語能力レベルより1つだけ上の段階のインプットということである。この「インプット仮説」は、後の第2言語習得研究を更に発展させるきっかけとなった。Krashen の「インプット仮説」に疑問を持ち、更にそれを発展させた研究としては Swain (1985) の「アウトプット仮説」と、Long (1996) の「インタラクション仮説」があげられるだろう。

Long (1996) の「インタラクション仮説」では、ネイティブスピーカーの指導者と第2言語を学ぶ学習者の間に、「意味交渉 (negotiation of meaning)」があればあるほど、学習者は理解可能なインプットである “i+1” を受けることができるという説明をしている。指導者が学習者の発

話の意図を分からない時に、学習者の発話の意図に近づくように指導者と学習者間では発話と訂正のやり取りがある。このやり取りを「意味交渉 (negotiation of meaning)」という。Long (1996) の「インタラクシオン仮説」を言い換えると、学習者の発話の意図に近づくように指導者と学習者がやり取りをする中で、学習者は学習者の今ある言語能力レベルより 1 つだけ上の段階のインプットを受けることができるということである。Long の 1980、1981、1983 年の研究では、ネイティブスピーカーと第二言語学習者の間で「繰り返し (repetition)」「形式確認 (confirmation check)」「理解確認 (comprehension check)」「明確化要求 (clarification request)」と呼ばれる 4 つのフィードバックが確認されている。Long の「インタラクシオン仮説」は、訂正のフィードバックの研究が発展する上で重要な役割を果たすこととなったのである。

Krashen の「インプット仮説」に影響を受けたもう 1 つの代表的な研究として、Swain (1985) の「アウトプット仮説」についても言及する必要があるだろう。Krashen の「インプット仮説」に疑問を持った Swain は、フランス語イメージ教育を受ける学習者を対象に実験を行った。Swain は実験結果から、次の分析を示している。第 2 言語における文法能力は学習者が第 2 言語をアウトプットすること、即ち学習者が第 2 言語を発する様に強いられることでのみ習得されるということである。

教師による訂正のフィードバックの研究は、Hendrickson (1978) など 1980 年代前後から存在するが、この時代では教師による訂正のフィードバックを “corrective techniques” と呼び、この様なフィードバックの研究の数は極めて少ないと Hendrickson (1978) では指摘している。このことから、1980 年代前後では教師による訂正のフィードバックにおける研究が未だあまりなされていなかった事が伺える。

1.2 フィードバックの研究

1990 年代に入ってから、訂正のフィードバックの研究が数多く行われている。まず、子供のイメージンクラスでの教師によるフィードバ

クを研究したものでは、Lyster & Ranta (1997)、Lyster & Mori (2006)、Ahlem & Spada (2006) があげられる。次に、大人の ESL クラスでの教師による訂正のフィードバックの研究では、Lyster & Panova (2002)、Mackey & Philp (1998) があげられる。次に、子供の ESL クラスの研究では、Oliver (2000) があげられる。これらの研究の内、教師によるタイプ A の訂正のフィードバックを受けるグループ A、教師による B タイプの訂正のフィードバックを受けるグループ B、というように人為的にグループ分けをし、実験の研究を行ったものは Ahlem & Spada (2006) と Mackey & Philp (1998) の研究がそれにあたる。一方、通常に行われる授業を自然な形で記録し、それらを記述していく研究を行ったものでは、Lyster & Ranta (1997)、Lyster & Mori (2006)、Lyster & Panova (2002)、Oliver (2000) がそれにあたる。以上に上げた研究はターゲットとする言語、学習者の第 1 言語、クラスの形式、研究方法は多様で様々なコンテキストでその研究の数を増やしてきたということがいえるだろう。

上に記した研究の中でも、Lyster & Ranta (1997) で行われた学習者の間違いの分類方法、教師が使用するフィードバックの分類方法等は現在でも用いられている。Lyster & Ranta (1997) で定められた分類の定義は、後に行われた研究で使われてきたという点で後のフィードバック研究に大きな影響を与えた研究の 1 つであると考えられるだろう。

フランス語イメージンクラスの教師と学習者のインタラクションを分析した Lyster & Ranta (1997) は、教師による訂正のフィードバックとして 6 タイプのフィードバックを確認した。6 種類の内、教師が最もよく使うフィードバックは「リキャスト (recast)」というフィードバックで、次に「プロンプト (prompt)」、次に「明示的訂正 (explicit correction)」であった。「プロンプト」は 4 種類のフィードバックの総称であるため、これらで合計 6 種類となる。

(1)

リキャスト (recast)

Teacher: What did you do in the garden?

NNS student: Mm, cut the tree.

Teacher: You cut the trees. Were they big trees or were they little bushes?

NNS student: Big trees. Oliver (2000:140)

(2)

明確化要求 (clarification request)

NNS1: Where do I put...?

NNS2: What? Oliver (1998:379)

(3)

メタ言語的印 (meta-linguistic clue)

NNS student: Kuruma. [lexical error]

“A car.”

Teacher: Kuruma janai yo.

“It’s not a car.” Lyster & Mori (2006:272)

(4)

誘導 (elicitation)

NNS student: Ben y a un jet de parfum qui sent pas tres bon...

[lexical error]

“Well, there is a stream of perfume that doesn’t smell very nice...”

Teacher: Alors un jet de parfum, on va appler ca un...?

“So stream of perfume, We’ll call that a...? Lyster & Mori (2006:272)

(5)

繰り返し (repetition)

NNS student: La guimauve, la chocolat. [gender error]

“Marshmallow, a chocolate (fem.) .

Teacher: La chocolat?

“Chocolate (fem.) ?” Lyster & Mori (2006:272)

(6)

明示的訂正 (explicit correction)

NNS student: Le renard gris, le loup, le coyote, le bison et gr...groue.

[phonological error]

“The gray fox, the wolf, the coyote, the bison and the
cr...cran.”

Teacher: Et la grue. On dit grue.

“And the crane. We say crane.” Lyster & Mori (2006:272)

例文1の「リキャスト」は学習者の間違いを、教師が正しく言い直すフィードバックであるといえる。そのため、過去の研究ではリキャストを“paraphrase (Spada & Frohlich, 1995)”と書き記したものもある。例文1では、複数形にしなければならない箇所である学習者の間違い“cut the tree”を、指導者が“cut the trees”と言い直し、学習者の間違いを指導者が暗示的に直している。「リキャスト」は学習者に正しい文をインプットするという点で、Krashenの「インプット仮説」に通じるものがあるといえるだろう。

一方、「プロンプト」は学習者の間違った発話に対して教師が学習者の発話には間違いがあり、それを理解できないことを学習者に対して警告する。更には、学習者自らの正しい発話を促すフィードバックであるといえる。例文2、3、4、5の4種類がLyster & Ranta (1997)で確認されたプロンプトの種類である。例文2はプロンプトの1種である「明確化要求」と

いうフィードバックである。「明確化要求」は、プロンプトの種類の中でも教師に使われる頻度が最も多いといわれているフィードバックである。例文2は、第2言語を学ぶ学習者同士のやりとりを記録したもので、学習者1による間違いを含む発話に対して学習者2は“What?”と学習者1に対して学習者1の発話には間違いがあることを伝え、更には、新たな正しい発話を学習者1に求めている。「プロンプト」は学習者の正しいアウトプットを促すという点でSwainの「アウトプット仮説」に通じるものがあるといえるだろう。最後に、「明示的訂正」は学習者の間違いを含む発話に対して、教師が学習者の発話には間違いがあることを警告すると同時に、正解も提示するフィードバックである。例文6では、「鶴」という意味の“crane”を“cran”と間違える学習者に対して、教師は“We say crane”と学習者の発話には間違いがあると伝えると同時に正しい見本も示している。明示的訂正の例としては、本研究で確認されたもので “We don't say that in English, We say X.” などと教師がいうものもある。

以上に述べたように、教師によるリキャストとプロンプトは学習者にインプットを与えるフィードバックと、学習者のアウトプットを促すフィードバックという異なる役割を持っており、明示的訂正はリキャスト、プロンプト双方の役割を兼ね備えたフィードバックであると位置づけられる。

では、どの様に学習者の間違いが起こり、教師によるフィードバックが学習者に与えられ、学習者の間違いが直るのだろうか。一連の流れをLyster & Ranta (1997) の図 1.2.1 に沿って説明していく。まず、学習者の間違いを含んだ発話がある。それは、大きく分けて、文法的・語彙的・音韻的であり、その他の「L1 (母語)」、すなわち学習者が教師の質問に母語で答えたり、自らの考えを母語で言った場合の間違いなども学習者の間違いに加えることができるであろう。教師はそれらの間違いに対し「学習者の発話には間違いがある」ことを示すフィードバックを与える。教師が学習者の間違いを指摘しない場合は「会話の継続 (topic continuation)」となる。教師が学習者の間違いをフィードバックした場合、学習者が教師のフィードバックに対して何らかの反応を示したことを「アップテイク」と

いう。また、教師のフィードバックに対し学習者が反応も示さなかった場合、再び「会話の継続」となる。学習者の「アップテイク」は2つに別けられる；学習者の(a)「修正 (repair)」が導き出せた場合と、学習者の更なる(b)「修正が必要 (needs repair)」な場合である。「修正」とは、学習者の前の間違いを含んだ発話が正しく修正されたことを言う。また、「修正が必要」とは学習者が再び同じ間違いを繰り返したり、新たな間違いをおかしたりして、正しく言い直せないことをいう。「修正が必要」になった場合、学習者の修正に到るまで更なる教師によるフィードバックを招く可能性がある。

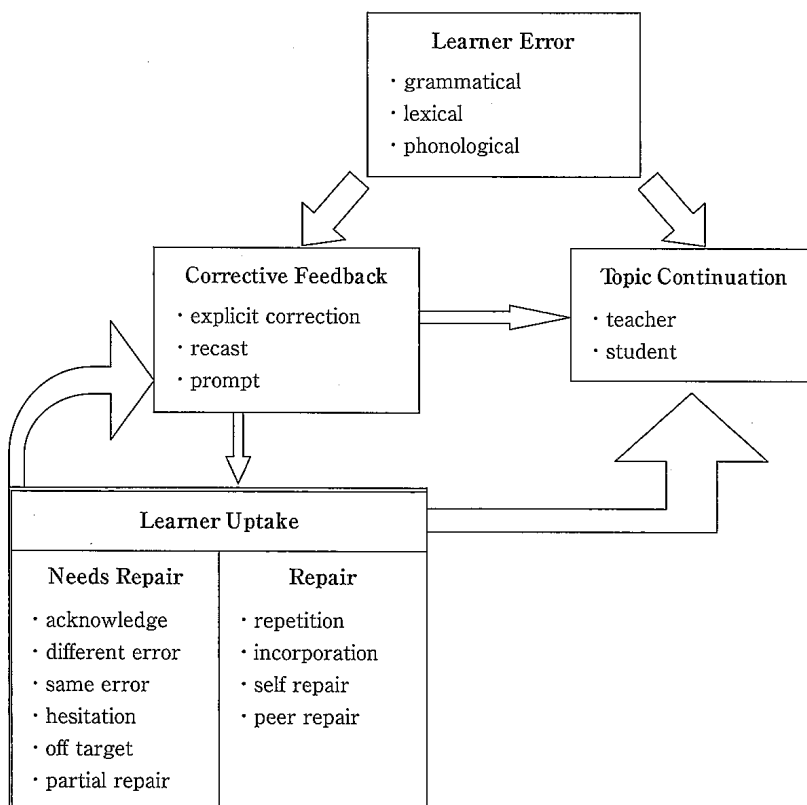


図 1.2.1. Error treatment sequences. Lyster & Ranta (1997:44)

1.3 フィードバック研究の今

現在における訂正のフィードバックの研究では、特に教師のフィードバックであるリキャストとプロンプトのどちらがより学習者に有益かということが多く研究されていることが、その特徴としてあるだろう。つまりリキャスト、プロンプト、教師によるどちらのフィードバックが教師によるフィードバックに対する学習者の反応である「アップテイク」や、学習者の前の間違った発話を「修正」できる割合をより多く導き出せるかということである。「アップテイク」とは、教師のフィードバックに対する学習者の言語的な反応を指す。また、「修正」はアップテイクの1種で、ただ教師のフィードバックに反応するだけでなく、教師のフィードバックに対する反応であっても学習者の発話が正しく言い直されたことを指す。

本研究の前進となる、大場（2007）においてもインプットが貧困な環境で第2言語を学ぶ学習者を対象に、教師によるリキャストとプロンプトの有効性を調べた。この研究では、高等学校での1年生のオーラルコミュニケーションの授業を観察し、教師が使用するフィードバックの種類によって、学習者の発話の間違いが修正される割合が左右されるかに焦点を当てている。ここでは、独立変数（原因）が教師によるフィードバックの種類（リキャスト、プロンプト、明示的訂正）であり、従属変数（結果）が学習者の反応であるアップテイクの1種である、修正の数であった。しかしながら、この原因と結果を考える上でこの原因と結果に作用したかもしれない他の要因について考えていく必要もあるだろう。それらの関係を図1.3.1に示した。ここには、原因としての「教師によるフィードバックの種類」と、結果としてのアップテイクの1種である「修正の数」がある。しかしながら、この原因と結果に作用したかもしれない「学習者の能力」、「学習者の間違いの種類」などの第2の原因も考えることができるだろう。

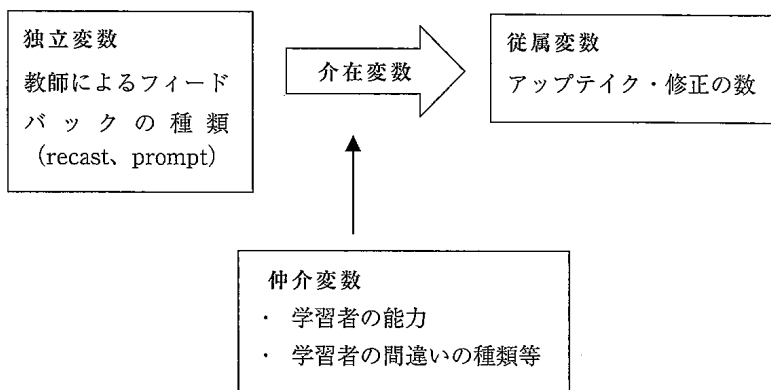


図 1.3.1. 大場 (2007) の研究モデル

大場 (2007) の研究、または過去に行われた図 1.3.1 のような研究を更に深める研究としては、これらの原因と結果に作用したかもしれない他の要因 (仲介変数) についても考えていく必要があると考える。そこで、本研究では、図 1.3.2 の研究を提案する。ここでは、原因として「学習者の間違いの種類」を上げ、結果として「教師が使用するフィードバック」をあげている。すなわち、学習者が文法的・音韻的・語彙的間違いの内、どの間違いをおかすかによって教師が使用するフィードバックの種類が変わってくるかということである。図 1.3.2 の様な学習者の間違いと教師が使用するフィードバックの関係を調べた研究の数は、図 1.3.1 の様な教師によるフィードバックと学習者による修正の数の関係を調べた研究と比較して、その研究の数が極めて少ないということがいえる。しかしながら、図 1.3.1 の研究を深める上でも原因と結果だけでなく、原因と結果に作用したかもしれない他の要因を一つ一つ検証していく必要があるだろう。

図 1.3.2 の様な研究としては、Lyster (1998) があげられる。この研究は、フランス語イマージョンクラスの小学生を研究対象としたものであった。この研究の結果を以下に示す。まず、学習者の文法的間違いに対して教師はリキャストをよく使う傾向にあった (リキャスト 72%、プロンプト

27%)。次に、学習者の音韻的間違いに対しても、教師はリキャストを最も多く使う傾向にあった(リキャスト 64%、プロンプト 23%)。最後に、学習者の語彙的間違いに対して教師はプロンプトを最も多く使う傾向にあった(リキャスト 38%、プロンプト 55%)。Lyster (1998) の研究結果は過去の研究結果とは、ある点で違うということがいえる。過去の研究の多くが、教師はリキャストを訂正のフィードバックとして圧倒的に多く使うということを言及してきているが、Lyster (1998) では教師の使用するフィードバックの傾向を細かく分析し、学習者の語彙的間違いに対して教師はプロンプトを多く使うという事実を確認している。

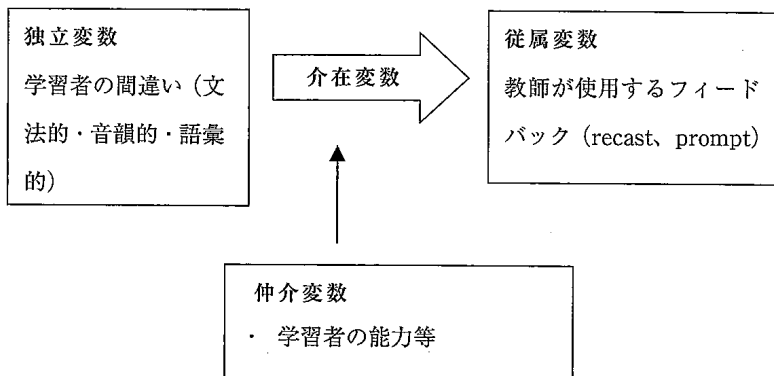


図 1.3.2. 本研究のモデル

本研究では、学習者の間違いの種類によって教師が使用するフィードバックが変わるか、ということを第1のリサーチエスチョンとする。また、先行研究と比較して学習者の第2言語を学ぶ環境が異なっても、学習者の間違いと教師が使用するフィードバックの関係において共通する事があるかを第2のリサーチエスチョンとする。

第2章 研究目的

2.1 リサーチクエスション

第1章で本研究の研究目的について触れたが、本研究の目的は学習者の間違いの種類と教師が使うフィードバックに関係性があるかを調べることである。すなわち、学習者が文法的・音韻的・語彙的間違いの内、どの間違いをおかすかによって、教師が使用するフィードバックの種類が変わってくるかということである。過去の研究においては、教師のどの種類のフィードバックが学習者に最も効果的かという研究が多く行われてきたが、この研究結果を左右したかもしれない第2の要因も考えていく必要があるだろう。その第2の要因としては学習者の能力や、学習者の間違いの種類等が上げられる。本研究では、この第2の要因の中でも特に学習者の間違いに焦点を当てて研究を行う。そこで、本研究では以下の2つのリサーチクエスションを提示する。①学習者の間違いの種類によって教師が使用するフィードバックが変わるか、②過去の研究と比較して、学習者の第2言語を学習する環境が異なっても、共通することがあるかである。

これらのリサーチクエスションを調べるために本研究では、高等学校で採取したデータを分析した。被験者やターゲットとしたクラスの形式の詳細を2.2に示している。

2.2 データベース

本研究の被験者の詳細は以下である。

- ① 高校1年生
- ② 私立高校の進学コースに通う能力の高い学習者
- ③ 中学までに習った学習の基礎知識がある学習者

本研究の教師の詳細は以下である。

- ① オーストラリア人
- ② 男性

- ③ 高校での教師歴は半年だが、英会話学校などでの教師歴もある
- ④ 日本語が堪能で英語と日本語のバイリンガル
- ⑤ 教師は原則として授業では英語しか話さない

本研究のデータの詳細は以下である。

1回50分のオーラルコミュニケーションの授業を8セッション記録した。これは約1ヶ月、計6時間40分のデータである。オーラルコミュニケーションの授業は25人前後の少人数であった。各セッションの内容は以下の通りである。

第1週

セッション1「電話での対応」

セッション2「友達と出かける約束をする」

第2週

セッション3「今までのトピックで発表用の文章を作る」

セッション4「会話テスト・ペアを組んで」

第3週

セッション5「お店での会話」

セッション6「セッション5での応用問題（リスニング）」

第4週

セッション7「店員とお客さんの会話の続き & リスニング問題」

セッション8「グループでお店でのやりとりのロールプレイング」

これらのデータは1章にある Lyster & Ranta (1997) による図 1.2.1 の分類方法により分類した。しかしながら、本研究では Lyster & Ranta (1997) の分類とは1部異なる部分があった。Lyster & Ranta (1997) では定義が曖昧な分類や、本研究では観察されなかった分類は本研究では分類方法として扱わなかった。また、Lyster & Ranta (1997) にはなかった分類で本研究において確認された項目は新たに加えた。

第3章 分類の定義

3.1 学習者の間違い

Lyster & Ranta (1997:47) では、学習者の間違いを4つに分けている。すなわち、文法的・音韻的・語彙的間違いと、L1 (母語) 使用である。本研究では、学習者の間違いの分類を文法的・音韻的・語彙的間違いの3つの分類をしている。L1 を学習者の間違いの分類として外した理由としては、L1 は潜在的に文法的・音韻的・語彙的間違いを含んでいるからである。例えば、学習者が“I went to school.”と英語で言うことができず、「私は学校へ行きました」と言った場合、学習者が文法を分らなかったのか、発音が分らなかったのか、「行く」などの語彙が分らなかったのか、あらゆる可能性があるだろう。

・文法的間違い

1. 冠詞、代名詞の欠如。または、冠詞をつけなくてよいものにつけた場合も文法的間違いになる (“the Yokohama station”)。
2. 語順、時制が間違っている場合。
3. 接続詞の欠如。
4. 複数形の “s” の欠如。
5. 前置詞の欠如、二重に前置詞を使う (例えば “come to with my house”)。
6. 主語の欠如。
7. be 動詞の欠如。

・音韻的間違い

本研究では、教師が明らかに生徒の発音に対してフィードバックしている箇所のみを扱った (例えば “salad” を “salada”、“fries” を “freezu”)。単語が読めない場合も音韻的間違いとする (“altogether” を “al...”)。ここでは、教師が発音に対してフィードバックしているのか、生徒の発話を

ただ繰り返したただけか、判断が難しいデータは除外した。

・語彙的間違い

1. 生徒が適切でない語彙を使った場合。
2. 語彙が足りない場合や、途中で語彙が出てこなくなった場合もこれに分類する。
3. 文で答えなければいけない状況に、1語で答えた場合もこれに分類する。

学習者の1つの発話に2つ以上の間違いを含んでいた場合、間違いが2つとはカウントせず、教師のフィードバックが何処に焦点を当てていたかで分類する。すなわち、学習者の1つの発話に対し、間違いは1つとする。

3.2 フィードバック

Lyster & Ranta (1997) によると、7つのフィードバックが確認されている。リキャスト (Recast)、翻訳 (Translation)、明示的訂正 (Explicit correction)、明確化要求 (Clarification request)、メタ言語的フィードバック (Meta-linguistic feedback)、誘導 (Elicitation)、繰り返し (Repetition) である。Lyster は後の研究では、翻訳もリキャストであるとし、メタ言語的フィードバックをメタ言語的印 (Meta-linguistic clue) と呼び方を変え、明確化要求、メタ言語的印、誘導、繰り返しを総称してプロンプト (Prompt) と言っている。Lyster & Mori (2006) では教師のフィードバックとしてリキャストと明示的訂正とプロンプトの大きく別けて、3種類の分類をしている。本研究でも Lyster & Mori (2006) と同じように教師のフィードバックを分類した。詳細は以下の通りである。

- ・明示的訂正は教師が明示的に学習者の発話は間違っていることを伝え、更には、正しい答えを提示するフィードバックである。

(7)

S: The Yokohama station. [Grammatical Error]

T: You don't have to say "the Yokohama station", just Yokohama station. [Explicit correction]

S: Ah, yeah? No? [Needs repair]

- ・リキャストは学習者の間違いを含む発話に対し、明示的に間違っていることは伝えない。前の学習者の発話で間違っている箇所のみを直し正しい文を提示する（再公式化）。

(8)

S: *Fudousan*. [L1]

T: Real estate agent. [Recast]

S: Real estate. [Needs repair]

T: Agent. [Recast]

- ・明確化要求は、学習者の間違いを含む発話に対し、教師が理解できていないことを学習者に伝えるフィードバックである。この時、教師は正しい文を提示しない。“What?”、“I don't understand you”、“I'm sorry?”などは典型的な明確化要求といえるだろう。
- ・メタ言語的印は学習者の間違いを含む発話に対し、教師が正しい答えを提示しないで、正しい文へ導くためのコメントや情報や質問を学習者に投げかけるフィードバックである。つまり、どこが間違っているかなどのヒントを学習者に与えるのだ。

(9)

S: *Demo jyuukuji han no houga iino?* [L1]

T: We don't usually say nineteen thirty. [Meta-linguistic clue]

S: *Suuji de iino*. [Needs repair]

- ・誘導は Lyster & Ranta (1997) によるとこれには 3つの方法があると説明している。1つは教師が間を空けて学習者に会話を完成させる方法である。第2に、“How do we say X in English?”などと教師が学習者にオープンクエスチョンを行う方法である。第3に、教師が学習者の間違った発話に対してもう1回言い直しなさいという再公式化 (Reformulation) を求める方法である。以下の例は第1の方法である。

(10)

T: What are you practicing?

S: (pointing on a handout) *Kore*.

T: Why?

S: *Yarette iwareta*. [L1]

T: Because...? [Elicitation]

本研究では誘導に先行研究には無かった第4の方法も組み込んだ。それは、第1の方法と似ているが、教師が間を空ける部分に “What” が入る形である。以下の例が第4の誘導とする。

(11)

T: What movie. How about *Koizora*?

S: Oh, I... [Lexical Error]

T: I what? [Elicitation]

- ・繰り返しは教師が学習者の間違いを含んだ発話を直したりせず、間違っている部分をそのまま繰り返すフィードバックである。通常、この時に教師はイントネーションを変えたり、語尾を上げたりする。

(12)

S: What time do we meet? [Lexical Error]

T: What time do we meet? [Repetition]

S: Shall we? [Needs repair]

- ・強要 (Compulsion) は筆者による新分類のフィードバックであり、学習者が自分の発話において間違いを犯すことを怖れて、発言を拒む時に特に起こるフィードバックである。“Come on”、“Say in the sentence”、“Say it”、“Read it”と教師が学習者に対して、明確化要求の様に “What?” などと意味を明らかにしなさいと言うのではなく、何かしら話しなさいというフィードバックである。これはプロンプトの中でも最も学習者の発話を強いるフィードバックといえるだろう。このフィードバックは誘導の第3の方法、教師が学習者にもう1度言い直しなさいという再公式化 (Reformulation) を求める方法に似ているが、強要は教師が学習者に対して、再公式化というよりは公式化 (Formulation) を求めるフィードバックである。

(13)

T: What something?

S: What... [Lexical Error]

T: What do you think? Have a guess. One in three chances. Come on.
[Compulsion]

S: Can. [Needs repair]

T: So, say the sentence. [Compulsion]

S: What can I do for you? [Repair-self]

Lyster & Ranta (1997) では明確化要求、メタ言語的印、誘導、繰り返しを総称してプロンプトと呼んだが、本研究ではこれらに加えて強要もプロンプトに加えた。明示的訂正が学習者の間違いを含んだ発話に対して、その発話が間違っているという明示的な「警告」と「正しい答え」の両方を提示し、リキャストが「正しい答え」のみを提示するのに対し、プロン

プトは「正しい答え」を与えず、それを導くための「警告」あるいはヒントのみを与えるというフィードバックであるといえる。

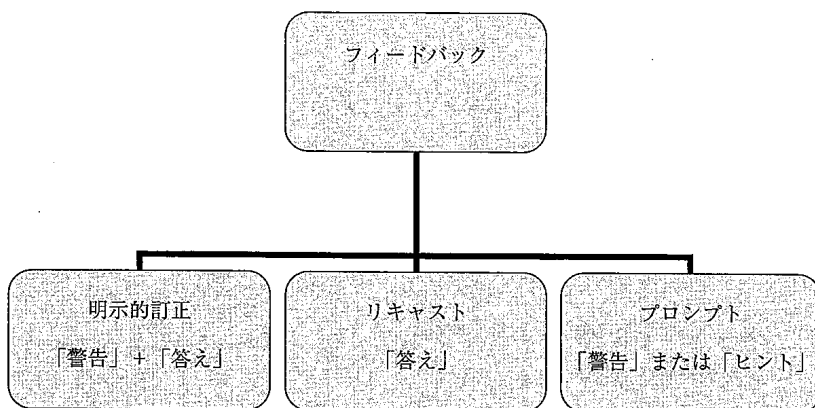


図 3.2.1. フィードバックの種類

3.3 アップテイク

Lyster & Ranta (1997:49) ではアップテイクを以下のように定義している。「教師のフィードバックに続く学習者の即時の発話で、学習者の前発話のある側面に注目させようとする教師の意図に対する何らかの反応。」したがって、教師のフィードバックに学習者が反応する前に教師が会話を進めてしまった場合はアップテイクにならない。また、学習者が教師のフィードバックを無視したり、気づかなかったりして、学習者自身が会話を進めてしまった場合もアップテイクにはならない。Lyster & Ranta (1997) と同様に本研究でも教師のフィードバックに対する学習者の反応が言語的でない場合（うなずきなど）、アップテイクに分類しない。

学習者のアップテイクは2つに別けられる：間違いが (a) 「修正」された場合と、更なる (b) 「修正が必要」な場合である。Lyster & Ranta (1997:49) では (a) 修正された場合を以下のように定義している。

(a) 修正は、学習者の1回の発話の中での言い直しの再公式化であり、学習者と教師の会話のやりとりがあり、その結果として直ったものは(a)修正された事には分類しない。また、学習者自らが間違いに気づき、直す場合も(a)修正には含まない。Lyster & Ranta (1997:49)

本研究では(a)修正を以下の2つに分けた。

1. 繰り返し (Repetition) は教師のフィードバックを繰り返して、前の発話で間違っていた部分を正しい形に直せたことを言う

(14)

S: Bring back. [Grammatical Error]

T: Bring it back. [Recast]

S: Bring it back. [Repair-repetition]

2. 自己修正 (Self repair) は教師のフィードバックの中に正しい答えが含まれていないのに正しい形で前の発話を直せたことを言う。

(15)

S: Taro and Ichiro put out with my house. [Lexical Error]

T: What does it mean? Taro and Ichiro put out with my house?
[Clarification request/ Repetition]

S: Stay? [Repair-self]

Lyster & Ranta (1997) では、この他に、“Incorporation” と “Peer repair” があるが、本研究のデータでは “Peer repair” が出なかった。また、“Incorporation” については、Lyster & Ranta (1997) での定義が曖昧だったため、本研究には組み込まなかった。

Lyster & Ranta (1997) によると (b) 「修正が必要」の場合は以下の6

つに分類される。

1. 了解 (Acknowledgement) は教師のフィードバックに対する単純な “Yes” の返事を言う。本研究では、学習者の「アー」や「そっか」などもこれに分類する。
2. 同じ間違い (Same error) は学習者が教師のフィードバックに対して前の発話と同じ間違いを繰り返すことを言う。
3. 別の間違い (Different error) は教師のフィードバックに答えるものの、前の発話の間違いを繰り返すこともなく、正しい形に直すこともしない。その代わりに別の間違いをすることを言う。本研究では、教師のフィードバックに対して学習者が正しい形を言えたものの、同じ文中で以前とは異なる間違いを犯した場合は「別の間違い」には分類せず、(a) 修正に分類する。そして、再び最初の「学習者の間違い」に戻る。すなわち、文法的・音韻的・語彙的に分類する。以下がその例である。最初の教師のフィードバックは文法的な間違いを指摘している (“will” の欠如)。3 行目の学習者の発話は教師のフィードバックに応じて、文法的に間違えた部分を直している。しかしながら、発話を続ける内に新たに音韻的な間違い (“salada”) が出てきた。この場合、“salada” を「別の間違い」には分類せず、全く新しい間違いとして扱う。

(16)

S: I take a green *salada* please. [Grammatical Error]

T: I'll take. [Recast]

→ S: I'll take a green *salada* please. [Repair-repetition] [Phonological Error]

T: A green salad please. [Recast]

また、学習者の間違いの項目が変わった場合（音韻的から語彙的など）は新たな学習者の間違いと見なし、(b) 修正が必要には分類しない。

4. オフ・ターゲット (Off target) は新たな間違いを犯すことは無いが、

教師のフィードバックがターゲットとしている箇所から目を背けることを言う。

(17)

S: *Nani kore?* Mon...blank...*wakannai*. [Phonological Error]

T: Mont Blanc. [Recast]

S: Cheese cake please. [Needs repair]

T: Mont Blanc. Cheese cake. [Recast]

S: Cheese cake please. [Needs repair]

5. 部分修正 (Partial repair) は前の発話を部分的に直すアップテイクを言う。

学習者のアップテイクの (b) 修正が必要になった時、更なる教師のフィードバックを招く可能性が高い。多くの場合、学習者の (a) 修正が出来るまで、教師のフィードバックと (b) 修正が必要の連鎖がある。

3.4 「学習者の間違い」から「アップテイク」までの過程

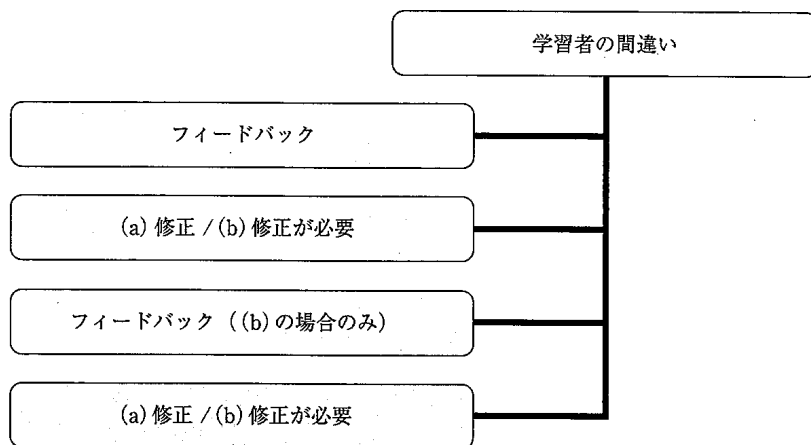


図 3.4.1. 学習者の間違いから修正までの一連の流れ (パターン 1)

「学習者の間違い」から「アップテイク (a)、(b)」までは上の図の様に全て1つずつで分類する。下の図 3.4.2 の様に教師が2回フィードバックを行った場合は学習者がどちらのフィードバックに反応したかで1つに絞る。「学習者の間違い」が2つあった場合も教師のフィードバックがどこをターゲットにしたかで1つに絞り分類する。また、(b) 修正が必要においても、1つのフィードバックに対して、学習者による会話が2回繰り返した場合、1つに絞る。一連の分類は原則、上の図の様に行う。

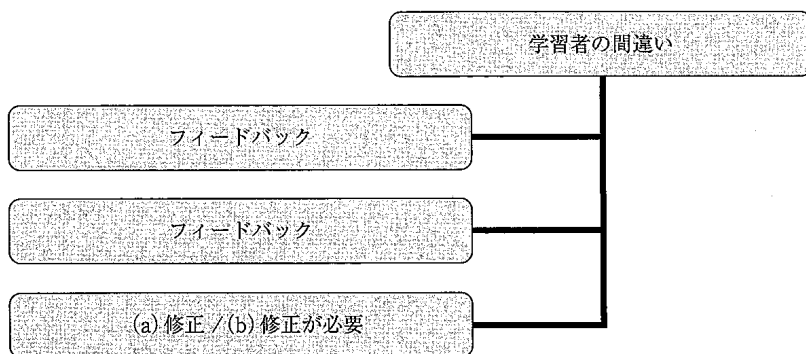


図 3.4.2. 学習者の間違いから修正までの一連の流れ (パターン2)

第4章 結果

最初に学習者の間違いと教師によるフィードバックの傾向における全体の結果を下を表 4.1 に上げる。ここでは、横の列が学習者の間違いの種類を表し、縦の列が教師の使用するフィードバックの種類である。本研究では、教師によるリキャストの総数が94、教師によるプロンプトの総数が17、教師による明示的訂正の総数が22であった。本研究における教師によるフィードバックの傾向は学習者の音韻的間違いに対して教師は、ほぼリキャストしか使わなかった。また、学習者の文法的間違いには教師はリキャストを多く使う傾向にあった。学習者の語彙的間違いに対しては、教師はリキャストを多く使う傾向にあった。学習者の語彙的間違いに対して

教師が使用するフィードバックとしてはリキャストがその半数を占め、残りの半数はプロンプト・明示的訂正によるものであった。教師によるプロンプトの合計数は少ないが、表 4.1 が示すように学習者の語彙的間違いの後に教師によるプロンプトが集中していることがいえるだろう。

表 4.1. 間違いとフィードバックのクロス表 (文法的・語彙的・音韻的)

度数

	フィードバック			合計
	explicit	prompt	recast	
間違い grammati	4	1	16	21
lexical	17	16	44	77
phonolog	1	0	34	35
合計	22	17	94	133

($\chi^2=20.407$, $df=4$, $p<0.01$)

次に表 4.1 の下位区分を見ていきたい。

学習者の文法的間違いは、「脱落 (omissions)」と、「追加 (additions)」と、「誤った情報 (misinformations)」と「誤った順序 (misorderings)」に分類した。Dulay, Burt, and Krashen (1982) によると「脱落」というのは、通常の発話においてあるべきものが欠落していることであると説明している。以下に「脱落」の例を示している。ここでは、“She”の後に be 動詞が来るはずであるが、この話者は be 動詞を脱落させて誤った話し方で話している。次に、「追加」は通常の発話において、存在しないはずのものがあることを言う。以下に「追加」の例を示した。ここでは助動詞のみが過去形を取るべきだが、学習者は助動詞、動詞共に過去形にしてしまっている。次に「誤った情報」とは、形態素や文の構造において間違っただけの形を使うことをいう。以下に例文を示している。話し手は“eat”の過去形を“ated”と発話している。これは、動詞の規則変化の知識を不規則変化の

動詞にも当てはめて活用してしまった学習者の間違いである。最後に、「間違っ
た順序」とは、形態素や、形態素のグループが間違っただけの場所に現れる
ことであると Dulay, Burt, and Krashen (1982) は説明している。以下の
「間違っただけの順序」の例では、be 動詞 “is” の場所が異なった場所に現れている。

(18) (脱落)

“*She sleeping.” Dulay, Burt, and Krashen (1982)

(19) (追加)

“*We didn’ t went there.” Dulay, Burt, and Krashen (1982)

(20) (誤った情報)

“*The dog ated the chicken.” Dulay, Burt, and Krashen (1982)

(21) (誤った順序)

“*What daddy is doing.” Dulay, Burt, and Krashen (1982)

以上に説明した、Dulay, Burt, and Krashen (1982) で用いられた分類方法
により、本研究での学習者による文法的間違いを下位区分に分けた。本研
究における学習者の文法的間違いのパターンは、「脱落」が圧倒的に多い
という特徴が見られた。学習者の「追加」、「誤った情報」、「誤った順序」
に分類できる学習者の間違いは、学習者の「脱落」と比べ数が少なかった
ため、本研究では「脱落」という分類項目と「追加」、「誤った情報」、「誤っ
た順序」の3つを合わせたものを「脱落以外」と呼び、2つの分類項目の
形を取ることにした。したがって、表 4.2 の「脱落以外」とは、「追加」、「誤っ
た情報」、「誤った順序」の3つを含んでいる。

表 4.2. 学習者の間違いとフィードバックのクロス表 (文法的)

度数

		フィードバック			合計
		explicit	prompt	recast	
学習者の間違い	omission	4	1	0	5
	以外				
	omission	0	0	16	16
合計		4	1	16	21

 $(\chi^2=21.000, df=2, p<0.01)$

本研究の文法的間違いの下位区分では、教師が使用する訂正のフィードバックの傾向が分類項目によって偏りが見られた。それは学習者の「脱落」の間違いに対して教師はリキャストをそのフィードバックとして使い、学習者の「脱落以外」の間違いには、教師はリキャストを使わないということである。

次に学習者の文法的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向と同様に、学習者の音韻的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向も見ていく。学習者の音韻的間違いでは、その下位区分として「干渉 (interference)」と「発達途上の間違い (developmental errors)」という2つの分類をした。「発達上の間違い」とは Richard (1971b) が特定したものである。Richard (1971b) では「発達上の間違い」を以下の様に説明している。「学習者が限られた第2言語を使う経験の中で、第2言語の規則を立てようとする際に起こる間違い。」また、Dulay & Burt (1974b) では「発達上の間違い」とは母語習得で起こる間違いと似ているとも述べている。しかしながら、本研究で観察された「発達上の間違い」とは、母語を獲得する際に起こる間違いと類似しているとは言い難く、過去の研究で言われている様な「発達上の間違い」とは異なるものであると考えられる。したがって、本研究ではこの間違いを

学習者の「間違った仮説」と別の名前と呼ぶことにする。以下の例が「間違った仮説」の例である。

(22)

S: Can I have a chee... [Phonological Error]

T: Cheese. [Recast]

S: Cheese omelet with freezu? [Repair-repetition] [Phonological Error]

T: Fries. [Recast]

例文 22 の 3 行目では、学習者は“fries”を“freezu”と間違っ て発音している。“-ie”という綴りは、[i:] と長母音で発音することもあるが、[ai] と二重母音で発音することもある。しかしながら、本研究の学習者は限られた第 2 言語の情報だけで、“-ie”の読み方は長母音の [i:] であるという規則を立てた為、この様な現象が起きたと考えられる。

一方、「干渉」とは、話者が話している言語とは違う言語の要素が出てくることであると Richards (1971b) では言及している。Richards (1971b) では、ドイツ語を母語とする英語学習者が“I go not”と間違っ た英語を話すことを例にあげている。ドイツ語の否定文は「動詞 + not」という形を取る為、この様に母語の干渉を受けた間違いをすると Richards (1971b) は説明している。本研究の学習者の「干渉」の間違いには、英語の子音で終わる発音に対して、子音の後に母音を付けてしまう等の学習者の母語（日本語）の特徴から来たものであろう干渉が多く見られた。例えば、“salad”を“salada”と日本語の様に発音してしまうのである。その他には、日本のカタカナ語をそのまま英語として間違っ て発音してしまう例も度々見られた。

学習者の音韻的間違いにおいてはその下位区分として「間違っ た仮説」と母語「干渉」による 2 つの分類の分布を表 4.3 に示している。学習者の音韻的間違いは、表 4.4 が示すようにどの分類の項目も教師によるリキャストを受けることが多く、その割合はリキャストが 32/33 となっている。

表 4.3. 間違いとフィードバックのクロス表 (音韻的)

度数

		フィードバック		合計
		explicit	recast	
間違い	develop	0	15	15
	transfer	1	17	18
合計		1	32	33

($\chi^2=.859$, $df=1$, $p> 0.05$)

次に、学習者による文法的・音韻的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向と同様に、学習者の語彙的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向も見ていきたい。学習者の語彙的間違いにおける分類の項目は、文法的・音韻的・語彙的間違いの中では最も分類項目が多かった。その中でもここでは特に学習者の「言い換え (substitution)」と「数字 (number)」の間違いについて、述べていく。Lott (1983) では、学習者の間違いの分類に「拡充 (Overextension of analogy)」というものがあるとしている。これは学習者の母語とターゲットとする第2言語の双方に通じる要素がある為に、学習者が間違った発話をする現象であると Lott (1983) では説明している。例文 23 がその例である。日本語で云う処の「どうしたの?」は、何か良いことがあった時でも悪いことがあった時でも他者に対して使われるが、英語の “What’s wrong?” は何か悪いことがあった時に使うことが妥当であろう。しかしながら、学習者が “What’s wrong?” を何か良いことがあった時でも悪いことがあった時でも共通して使われる日本語の「どうしたの?」と同じ様に使った為に起こった間違いであるといえる。

(23)

S: What’s wrong? [Lexical Error]

T: It's said of what's wrong. Maybe, it's better to say what's up.

OK? [Explicit correction]

S: OK. [Needs repair]

本研究では Lott (1983) における「拡充 (Overextension of analogy)」に相当する間違いは観察されたが本研究の被験者の場合、学習者の母語の影響というよりは学習者の限られた第2言語の経験の中から表現しなければならないという側面が強く、Lott (1983) 等の分類と全く同じものであるとはいえないだろう。したがって、本研究ではこれらの間違いを「言い換え (substitution)」と呼ぶことにした。次に学習者の「数字」の間違いとは、例えば12を“twenty”と発話し、正しく数を言えない学習者の間違いを「数字」の間違いと呼ぶ。

以上に述べた「言い換え」と「数字」による学習者の間違いに対する教師のフィードバックの分布を見ていきたい。学習者の語彙的間違いは、全

表 4.4. 間違いとフィードバックのクロス表 (語彙的)

度数

	フィードバック			合計
	explicit	prompt	recast	
間違い number	1	0	9	10
substitu	11	3	11	25
合計	12	3	20	35

($\chi^2=6.253$, $df=2$, $p<0.05$)

体としては表 4.1 で示したように教師が様々な種類のフィードバックを使う傾向が見られた。一方、表 4.4 が示すように学習者の「数字」の間違いに関しては教師が使用するフィードバックがリキャストに偏っていることがその特徴としてある。また、学習者による語彙的間違いの内、「数字」・「言

い換え」の項目で教師によるプロンプトの数が少ないことは学習者の語彙的間違いの中でも「数字」・「言い換え」以外の分類項目に教師のプロンプトが集中したことを示している。

第5章 議論

第4章の結果にある表4.1で示したように、本研究では学習者の音韻的・文法的・語彙的間違いの3種類の間違いに対して教師が使用するフィードバックの傾向を載せている。それと同時に、第4章の結果にある表4.2～4.4では学習者の音韻的・語彙的・文法的間違いの下位区分を載せ、教師の使用するフィードバックの傾向が同じ間違いの中でも分類項目によって差異が見られるかを調べた結果を提示した。第5章では5.1～5.3までが学習者の音韻的・文法的・語彙的間違いに対して教師が使用するフィードバックの傾向に関する議論である。また、5.4～5.6が学習者による音韻的・語彙的・文法的間違いの下位区分に対する教師によるフィードバックの傾向に関する議論である。最後に5.7～は過去の研究で明らかになっていることと本研究の結果を照らし合わせた議論を載せている。

5.1 学習者の音韻的間違いに対する教師のフィードバックの傾向

本研究では、学習者の音韻的間違いに対して教師は98%の確率でリキャストをその訂正のフィードバックとして使う傾向にあった。この結果から、学習者の文法的・語彙的間違いと比較しても学習者の音韻的間違いは最も教師のリキャストを受け易い傾向にあるといえるだろう。では、過去の研究では学習者の音韻的間違いに対する教師によるフィードバックの傾向においてどのような研究結果が出ているかを見ていきたい。Chaudron (1977) は、学習者の間違いから教師が使用する訂正のフィードバックまでの一連の流れを図形にし、それを分析した研究を発表している。この研究では、リキャストを「変化を伴う繰り返し (repetition with change)」と呼び、それを「変化を伴わない繰り返し (repetition with no change)」と

比較している。「変化を伴わない繰り返し」とは、前に記した Lyster & Ranta (1997) におけるプロンプトの 1 種である「繰り返し (repetition)」に相当するであろう。このように Chaudron (1977) では、対象とする教師のフィードバックの種類が 2 つしかないという特徴がある。したがって、本研究と Chaudron (1977) では分類方法が違う為、Chaudron (1977) のリキャストに相当する「変化を伴う繰り返し」だけをここでは見ていきたい。Chaudron (1977) における学習者の音韻的間違いに対する教師のリキャストの割合は 96.2% であり、本研究の割合と極めて近いといえる。一方、学習者の間違いと教師が使用するフィードバックの関係性について調べた Lyster (1998) では、学習者の音韻的間違いに対する教師のリキャストの割合は 64% という結果が出ている。Lyster (1998) はリキャストの割合がプロンプトの割合より多かったことについて以下のように解釈している。「学習者の音韻的間違いに対しては指導者と学習者間で意味交渉が難しく、その代わりに学習者が真似できるお手本を示すことを必要とする。」「意味交渉」とは、Long (1996) の「インタラクション仮説」で言及されている事である。これは第 2 言語を学ぶ学習者が間違った発話をした時に行われる、学習者の発話と指導者による訂正のフィードバックのやりとりを指す。Long (1996) の「インタラクション仮説」では、第 2 言語を学ぶ学習者と指導者の間で「意味交渉」があればあるほど、学習者は「理解可能なインプット」を受けられることができると、その有効性に焦点を当てている。また、Lyster (1998) では学習者の音韻的間違いにはリキャストが最も効果的であると結論づけている。本研究では学習者の音韻的間違いに対して教師は 100% に近い値でリキャストをする傾向にあった。したがって、本研究では学習者の音韻的間違いに対して教師によるプロンプトが観察されることはなかった。学習者の音韻的間違いに対する教師の反応がリキャストに集中する理由としては、本研究でも Lyster (1998) での解釈と同じ解釈ができるだろう。つまり、学習者の音韻的間違いに対して「意味交渉 (negotiation of meaning)」の役目を持つプロンプトを用いることは容易ではなく、教師は学習者に対しリキャストを用いたお手本を示すタイプの

訂正の仕方をするのである。

5.2 学習者の語彙的間違いに対する教師のフィードバックの傾向

本研究における学習者の語彙的間違いに対する教師のフィードバックの割合はリキャストが56.4%、プロンプトが20.5%、明示的訂正が21.7%であった。本研究では、3つの学習者の間違い(音韻的・語彙的・文法的)の中でも語彙的間違いが1番、教師によるプロンプトを引き出すという結果になった。過去の研究においても学習者の語彙的間違いが教師のプロンプトを引き出し易いという結果が多いという点で、過去の研究結果と本研究の結果は似た傾向があるといえるだろう。では、なぜ学習者の語彙的間違いに対して教師は、プロンプトを多く使うのだろうか。Lyster (1998) では、以下のような解釈をしている。「学習者の語彙的間違いに対して教師がプロンプトを頻繁に使うのは、学習者の語彙的間違いに対して教師がリキャストをすると曖昧性が生まれてしまう。この曖昧性を回避するために教師はプロンプトを使うのである。」つまり、学習者の語彙的間違いに対して教師がリキャストをしても、学習者は教師に直されているのか、教師がただ学習者の発話を繰り返しているだけか判断が難しいということである。本研究においても学習者が教師のリキャストを訂正のフィードバックであると気づかず、ただの「繰り返し」と判断し、教師が何回直しても学習者が気づかないという現象が観察されている。しかしながら、本研究では学習者の語彙的間違いが教師のプロンプトを引き出し易い理由として、Lyster (1998) で言及された曖昧性による理由とは違う解釈をする。本研究では語彙的間違いの中でも特に指導者と学習者間でコミュニケーションに障害が生じた場合に教師のプロンプトが観察された。その為、リキャストの曖昧性を回避するためにプロンプトが使われると解釈するよりは、教師と学習者間でコミュニケーションに障害が生じ、その結果、学習者と指導者の双方でのやりとりが必要になったと解釈した方が妥当であろう。

5.3 学習者の文法的間違いに対する教師のフィードバックの傾向

学習者の文法的間違いに対して教師が使うフィードバックの割合はリキャストが76.1%、プロンプトが4.7%、明示的訂正が19%であった。Lyster (1998) の結果では、リキャストが72%、プロンプトが27%、明示的訂正が1%となり、特にリキャストの割合が本研究と似た傾向にあるといえる。Lyster (1998) では語彙と文法を比較すると、それらにアクセスする認知プロセスは異なると説明している。学習者のより複雑な認知プロセスを必要とする文法は容易に修正できるものでなく、授業内で修正を受けた箇所が学習者の脳に内在化することも少ないだろうと言及している。そのため、教師は発達途上な学習者の第2言語能力と正解のギャップに焦点を当てるより、授業の内容そのものに焦点を当てる方が有効であると説明している。このことが学習者の文法的間違いに対する教師によるリキャストの偏りの原因であると Lyster (1998) は結論づけた。しかしながら、Gass & Torres (2005) では学習者の文法の習得に対して Lyster (1998) と違う見解を示している。Gass & Torres (2005) では第2言語の文法が代表的な例であるが、より複雑で抽象的なものほど外からの刺激が学習者には有効であると言及している。更には第2言語の語彙を代表とする抽象性が低く複雑でないものは習得する際、内的な刺激を必要とし外的な刺激からは語彙は習得され難いと言及している。

学習者における文法の習得に対する相反する2つの研究結果だが、Gass & Torres (2005) の研究は事前テストと事後テストの点数を比較したものであり、Lyster (1998) の研究は学習者の即時の反応であるアップテイクの数を調べたものである。この2つの研究は短期的な研究であるため、これについて結論を出すには長期的な学習者の習得である「インテイク(intake)」の研究が必要であろう。

5.4 学習者による音韻的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向

本研究では、学習者の音韻的間違いの中でも母語による「干渉」と「間

違った仮説」の2つの分類項目に分けた。その理由は、同じ音韻的間違いでも教師の使用するフィードバックの傾向が項目によって差が出るかを調べるためである。結果は学習者による「干渉」の間違いであっても「間違った仮説」の間違いであっても、教師はリキャストを多く使う傾向にあった。そのため、学習者の音韻的間違いの下位区分である「干渉」と「間違った仮説」では項目によって差が見られなかった。

5.5 学習者による語彙的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向

本研究では学習者の語彙的間違いを「言い換え」と「数字」という項目に分けた。そして、教師が使用するフィードバックの傾向にこの2つの項目において差が見られるかを調べた。「言い換え」とは4章の結果でも記したが、学習者が第2言語における語彙の知識が無く、学習者が知っている第2言語の語彙を使ってターゲットとする語彙を表現することを指す。学習者による「言い換え」と「数字」の間違いは同じ語彙の間違いであっても教師が使用するフィードバックの傾向が違うことが分かった。学習者の「数字」の間違いに対しては、教師は極めて多くリキャストを使う傾向にあるが、学習者の「言い換え」の間違いに対して教師はリキャストと同じ割合で明示的訂正を使用する傾向にあった。学習者の「言い換え」の間違いに関しては、教師が学習者の「言い換え」にリキャストをすることで学習者が反応を見せる割合が多かった。教師によるリキャストが学習者の「言い換え」の間違いに有効であったのにも関わらず、学習者の「言い換え」の間違いに教師がリキャストと同じ割合で明示的訂正を使うのは次のことが考えられる。学習者に対して学習者が「言い換え」た語彙とターゲットとする「正解の語彙」との違いを説明する為であると考えられる。同じ語彙の間違いであっても学習者が「数字」を間違えることと、似た意味の語彙を間違えて使うことでは、似た意味を持つ2つの語彙の違いを学習者に分からせる方が、教師にとってはより複雑な作業であろう。そのため、教師は学習者による「言い換え」の間違いに対してより明示的なフィード

バックである明示的訂正を使ったのだと考えられる。

本研究では、学習者の「数字」の間違いが頻繁に見られたことも特筆すべき点である。この間違いは12という数字を“twenty”等と間違えて発話するという単純な間違いではあるが、頻繁に見られる学習者の間違いであった。第2言語において幾つ以上かは特定できていないが、ある一定数以上の「数字」の習得は学習者にとって難しいことなのかもしれない。学習者は第2言語における「数字」の学習は容易にできるのかもしれないが、習得に結びつくのは容易でないのかもしれない。同じ語彙という括りであっても、特に習得する際にはその頻度に関わらず容易であるものと、容易でないものがあるのかもしれない。

5.6 学習者による文法的間違いの下位区分に対して教師が使用するフィードバックの傾向

学習者の文法的間違いは、学習者の音韻的・語彙的間違いと比較して最も教師のフィードバックを受ける数が少ない学習者の間違いであった。しかしながら、学習者の文法的間違いの分類項目を比較すると教師の使用するフィードバックの傾向には大きな違いが見られた。学習者の文法的間違いの分類項目は、「脱落」と「脱落以外」に分けられた。学習者の「脱落」とは、文法的に在るべきものが欠けていて、非文法的になることをいう。また、「脱落以外」というのは4章の結果でも述べているが、学習者の「追加」、「誤った情報」、「誤った順序」の間違いの3つの総称である。学習者の「脱落」は、教師がリキャストを100%使用するのに対して、学習者の「脱落以外」は教師がリキャストを使用することは無く、明示的訂正・プロンプト（教師が使用したフィードバックの頻度順）を使用する傾向にあった。過去の研究において、学習者の文法的間違いは教師によるリキャストが多く使われるという結果が多く言及されているが、学習者の文法的間違いが「脱落以外」の場合、教師によるリキャストが使われない傾向にあることが本研究で観察された。しかしながら、本研究においては学習者の文法的間違いの内、「脱落」による文法的間違いが多く、学習者による「脱落以外」

による間違いが少なかった為、本研究で観察された事象を一般化するには更なる考察が必要であろう。

リキャストというフィードバックは学習者の音韻的・語彙的・文法的間違いの全ての間違いに対して多く使われるフィードバックである。もちろん、学習者の文法的間違いに対しても教師は頻繁にリキャストを使う。しかしながら、過去の研究では学習者の文法的間違いに対する教師のリキャストの例として、学習者の「脱落」に対するリキャストの例がよく使われている。以下の例文 24 は“tree”の複数形を示す形態素の“-s”が抜けている、学習者の「脱落」に対するリキャストの例である。では、反対にそこにあってはならないものがある時の学習者による間違い「追加（脱落以外に属する学習者による間違いの一種）」に対する教師によるリキャストの例を見ていきたい。例文 25 では、前の例文 24 とは反対にあるべきでない複数形を示す形態素の“-s”が“tree”に「追加」され、“trees”となっている。文法的に在るべきものが「脱落」している学習者の間違った発話

(24)

リキャスト（脱落）

Teacher: What did you do in the garden?

NNS student: Mm, cut the tree.

Teacher: You cut the trees. Were they big trees or were they little bushes?

NNS student: Big trees. Oliver (2000:140)

(25)

リキャスト（追加）

Teacher: What did you do in the garden?

NNS student: Mm, cut a trees.

Teacher: You cut a tree. Were they big trees or were they little bushes?

NNS student: A big tree.

に対して教師がリキャストをすることと、反対に文法的に在るべきでないものが「追加」されている学習者の間違った発話に対して教師がリキャストをすることは、同じリキャストであっても学習者には同じ見え方をするだろうか。後者の方が学習者にとって感知し難いリキャストになってしまうことも考えられるだろう。学習者の「脱落」による間違いに教師がリキャストをすることと、学習者の「追加」による間違いに教師がリキャストをすることが同等に学習者の「気づき (awareness)」促せるかは更なる考察が必要であろう。本研究における学習者の文法的間違いの内、「脱落以外 (追加・誤った情報・誤った順序)」に対して教師がリキャストを使わないことは、「脱落以外 (追加・誤った情報・誤った順序)」に対するリキャストが学習者にとって一層、暗示的なフィードバックになってしまうという理由からかもしれない。

5.7 教師によるフィードバックの頻度の違い

本研究では、学習者の文法的・音韻的間違いに対して教師が訂正のフィードバックを行う回数よりも学習者の語彙的間違いに対して教師が訂正のフィードバックを行う回数の方が多かった。その理由としては、以下の事が上げられる。第1に、学習者の間違いを指摘する教師がネイティブスピーカーであったことである。Ellis (1994) ではネイティブスピーカーの教師と非ネイティブスピーカーの教師とでは、学習者のどの間違いを注意するかに違いが出てくるということを指摘している。Ellis (1994) は、ネイティブスピーカーは学習者の文法的間違いより語彙的間違いをより厳しく判定し、反対に非ネイティブスピーカーの教師は、学習者の文法的間違いをより厳しく判定すると言及している。本研究においてはネイティブスピーカーの教師による授業を観察した為、Ellis (1994) が指摘することが当てはまったと考えられる。第2の理由は、話し手の文法的間違いより語彙的間違いの方が、聞き手が正しい文を推測することが難しくなるとい

うことである。Gass (1988) では、以下の指摘がある。「文法や発音の違いがあってもそれは会話の前後関係から理解できるが、語彙レベルでの間違いの場合にはコミュニケーションに大きな障害になる。」Gass (1988) で

(26)

What tragedies do I have to follow? (1988: 93)

は上の例を上げ、コミュニケーションにおける誤解を説明している。話し手は“strategies”と言いたい処を“tragedies”と言い間違え、聞き手は話し手の会話の意図が分からず黙り込んでしまい、更には聞き手が話題を変えたと記している。この Gass (1988) で指摘したコミュニケーション障害は学習者の語彙的間違いに対する教師のフィードバックが多かった事に対する理由のみならず、教師によるプロンプトが増えた理由にもなるだろう。つまり、学習者の語彙的間違いによって話し手(学習者)と聞き手(教師)には、会話の内容に差異が生じてしまい、その差異を埋めるために聞き手と話し手は「意味交渉 (negotiation of meaning)」をしなければならない状況に陥るのである。学習者の語彙的間違いが教師によるフィードバックを最も多く引き出したのには、以上に説明した2つの理由; ①指導する教師がネイティブスピーカーであった、②学習者の語彙的間違いは聞き手と話し手のコミュニケーションの妨げになり、その結果聞き手と話し手の会話のやり取りである「意味交渉」が必要になることが大きく関わったと考えられるだろう。

5.8 学習者の文法的間違いと教師のフィードバック・リキャストの関係

学習者の文法的間違いに対して教師はリキャストを頻繁に使うことを Lyster (1998) では言及している。本研究においてもこれと同様の結果であった。学習者の文法的間違いに対して教師がリキャストを頻繁に使う理由として Lyster (1998) では以下の説明をしている。「より複雑な認知プロセスを必要とする文法は容易に修正できるものでなく、授業内で修正され

た箇所が学習者の脳に内在化することも少ないだろう。そのため、教師は学習者の発達途上にある第2言語の能力に焦点を当てるより、授業の内容そのものに焦点を当てることの方が有効である」としている。そして、このことが学習者の文法的間違いに対する教師によるリキャストの偏りの原因であると Lyster (1998) は結論づけた。しかしながら本研究においては、学習者による同じ文法的間違いの括りであっても分類項目によって教師のリキャストを受けるか否かは差が見られた。Lyster (1998) で指摘するようなことであれば、教師はどの文法的間違いの項目にもリキャストを使う傾向になるだろう。本研究のように学習者による同じ文法的間違いの括りであっても、その分類項目によって教師がフィードバックを使い別けるのは教師が学習者に学習者の間違いを認識させようという意図が働いたと考える方が妥当である。したがって、本研究では Lyster (1998) とは正反対の解釈ができるだろう。

Lyster (1998) での解釈とは反対に、Ellis (1994) では第2言語学習者の文法的側面はその他の音韻的な側面等と比較して、ずっと高度に発達したメタ言語的気づき (metalingual awareness) を持っていると言及している。本研究の結果からは、Ellis (1994) で指摘するように、学習者の語彙的・音韻的側面より文法的側面の方が学習者の「気づき」を容易に促せるという解釈の方が当てはまるだろう。

5.9 母語の「干渉」を受け易く教師によるリキャストを受け易い音韻的間違い

本研究での学習者による音韻的間違いの分類項目は「間違った仮説」と母語による「干渉」の2つであり、それぞれの割合を4章にも記した。学習者の文法的間違いより語彙的・音韻的間違いの方が母語による「干渉」を受けやすいことを Ellis (1994) では述べている。Ellis (1994) では、学習者の文法における側面はその他の音韻的な側面等と比較して、ずっと高度に発達したメタ言語的気づきを持っていると説明している。学習者の音韻的・語彙的間違いは母語の「干渉」を受け易いという点で共通している。

しかしながら、学習者の音韻的・語彙的間違いはある点で大きく違うということがいえる。それは、学習者の語彙的間違いには教師は多様なフィードバックを使い学習者の間違いを訂正するが、学習者の音韻的間違いには、教師は1種類のフィードバックしか使わないという点である。前にも述べた様に Gass (1988) では、以下の指摘がある。「文法や発音の間違いがあってもそれは会話の前後関係から理解できるが、語彙のレベルでの誤りの場合にはコミュニケーションに大きな障害になる。」このことが、学習者と指導者の間に会話のやり取りである意味交渉を必要とさせる原因になり、学習者と指導者間で意味交渉が増えたことが教師の多様な訂正の仕方を生んだのである。しかしながら、学習者の音韻的間違いに関しては Lyster (1998) が説明している様に、指導者と学習者間の会話のやり取りである意味交渉がし難く、その代わりに学習者が真似できるお手本を示すことを必要とする。そのため、学習者の音韻的間違いに対しては、学習者にお手本を提示するタイプのフィードバックであるリキャストを教師は使うことになるのである。

学習者の音韻的間違いは母語の「干渉」を受けやすく、指導者と学習者間の会話のやり取りである意味交渉をし難いというマイナスの側面を持つものである。この2つのマイナスの側面が学習者の音韻的側面の習得を難しくしている原因の1部であるかもしれない。

第6章 結論

学習者の文法的間違いに対して、教師はリキャストを使用する傾向にあった ($\chi^2=20.407$, $df=4$, $p<0.01$)。本研究で観察された学習者の文法的間違いに対して教師がリキャストをすることは、Lyster (1998) の研究結果と同じ結果であったといえるだろう。

次に、学習者の語彙的間違いに対して、教師はリキャストを使用する傾向にあった ($\chi^2=20.407$, $df=4$, $p<0.01$)。Lyster (1998) の研究結果では学習者の語彙的間違いに対して、教師はプロンプトをその訂正のフィードバッ

クとして使用したと結論付けている。その為、学習者の語彙的間違いに対して教師が使用するフィードバックの傾向は、本研究の結果と Lyster (1998) での研究結果は異なる結果となった。

最後に、学習者の音韻的間違いに対して、教師はリキャストをする傾向にあった ($\chi^2=20.407$, $df=4$, $p<0.01$)。学習者の音韻的間違いに対して教師がリキャストをするという本研究の結果は、Lyster (1998) での研究結果と同じ傾向が観察された。

以上に述べたように学習者の文法的・音韻的間違いに対して教師が使用するフィードバックの傾向は、本研究と Lyster (1998) の研究での結果を比較して同じ傾向があった。一方、学習者の語彙的間違いに対して教師が使用するフィードバックの傾向は、本研究の結果と Lyster (1998) の研究結果では、異なる研究結果であったといえる。学習者の語彙的間違いに対する教師のフィードバックの傾向が、本研究と Lyster (1998) の研究では異なる研究結果ではあったが、本研究と Lyster (1998) での研究結果から次の共通することがいえるだろう。それは、学習者の音韻的間違いが最も教師によるリキャストを受け易く、学習者の文法的間違い、語彙的間違いになるに連れて教師によるリキャストの数は減少し、その代わりに教師によるプロンプトの数が増えていくということである。本研究は学習者の間違いと教師が使用するフィードバックの関係が、普遍的にこの規則を辿る可能性を示唆する結果であったといえるだろう。

第7章 今後の課題

本研究では、学習者の文法的間違いを下位区分に分け、教師によるフィードバックの傾向が下位区分の項目によって差がでるかを調べた。結果は同じ文法的間違いであっても「脱落」と「脱落以外 (追加・誤った情報・誤った順序)」では教師が使用するフィードバックの傾向に偏りが顕著に表れることとなった。しかしながら、学習者の文法的間違いは「脱落」による間違いが多く、「脱落以外」の間違いは少ないという特徴も見られた。今

後はこの研究を更に深める上で学習者による「脱落以外」の間違いの例も多く必要であると考えられる。更には、本論でも言及したが、学習者の「脱落」と「脱落以外」に教師がリキャストをした場合、学習者にとってそのリキャストは同じ見え方をするかという疑問も出てきた。学習者による「脱落以外（追加・誤った情報・誤った順序）」の間違いの中でも特に文法的にあってはならないものが付加する「追加」による間違いの場合、教師がリキャストをしても学習者にとってはより一層、暗示的なリキャストになってしまうかもしれないと本論では述べた。これらの問題に対する更なる研究が待たれるであろう。

Ahlem & Spada (2006) は、ある文法的側面が習得される上で学習者の能力レベルによって学習者に有効な教師のフィードバックに差が出るかを調べた研究である。この研究の様に学習者に有益な教師のフィードバックの対象が文法である場合が多いといえる。しかしながら、文法を対象とした教師によるフィードバックの研究だけでなく、音韻・語彙の側面を対象とした教師によるフィードバックの研究も必要であろう。

本研究では、学習者の間違い、教師のフィードバック、学習者のアップテイク、学習者の修正における分類を Lyster (1997) の分類方法により分類した。学習者の間違い～学習者の修正における一連の流れの中で最も分けることが難しい分類項目は、学習者の間違いの分類であるだろう。学習者の誤答分析 (Error Analysis) は、1960、1970 年代に全盛期を迎え、その後その研究は対照分析 (contrastive analysis) にとって代わることとなった。誤答分析の研究がされなくなった理由は主に 2 つの理由からであるといわれている。第 1 にその方法論の手順が軟弱であるということである。第 2 に研究対象とするものに限りがあるということである。誤答分析の研究が行われなくなったこの 2 つの主な理由を象徴するかのよう、本研究では学習者の間違いが過去の研究で示されている分類項目に当てはまらないものがあり、本研究による新しい分類項目も加えることとなった。また、Corder (1967) は学習者の間違いを学習者の形成途中にある文法能力の不完全性を反映するものを “error” とし、学習者の疲労や注意力の

欠如など、文法能力以外の言語運用能力上の要因によって偶発するものを“mistake”と区別している。本研究を含め、過去の研究は学習者の「言語能力に問題を抱えている間違い (error)」を対象にした研究である。しかしながら、過去のフィードバック研究においては、学習者の間違いは「言語能力に問題を抱えている間違い (error)」と「言語運用能力に問題を抱えている間違い (mistake)」の区別はされなく、全て「言語能力に問題を抱えている間違い (error)」という括りにされてきた。学習者による「言語能力に問題を抱えている間違い (error)」と「言語運用能力に問題を抱えている間違い (mistake)」を厳密に区別することは難しく、本研究においても限界があったといえる。更に、誤答分析の研究においては学習者の文法の側面を調べたものが研究の主であるが、第2言語習得の研究においては学習者の間違いを分類、分析する必要がある研究が多い為、文法以外の語彙的・音韻的側面において学習者が犯す間違いの分類、分析も必要であり、幅広い分類ができる指標が求められているといえる。

参考文献

- Ammar, Ahlem and Nina Spada. “One Size Fits All? Recasts, Prompts, and L2 Learning.” *Studies in Second Language Acquisition*, 28. Cambridge University Press, 2006.
- Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Gass, Susan and Maria Jose Alvarez Torres. “Attention When?.” *Studies in second Language Learning*, 27. Cambridge University Press, 2005.
- Gass, Susan. “Integrating Research Area: A Framework for Second Language Studies.” *Applied Linguistic*, 9. Oxford University Press, 1988.
- Havranek, Getaurd and Hermann Cesnik. “Factors Affecting the Success of Corrective Feedback.” *EUROSLA yearbook*, 1. John Benjamins

Publishing Company, 2002.

Heidi, Dulay. Burt Marina, and Krashen Stephen. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

Izumi, Shinichi. "Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: An Experimental Study on ESL Relativization." *Studies in Second Language Acquisition*, 24. Cambridge University Press, 2002.

Krashen, Stephen D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

Long, Michael H. "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition." *Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. W. Ritchie and T. Bhatia. New York: Academic Press, 1996.

Lyster, Roy. "Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms." *Language Learning*, 48. The University of Michigan, 1998.

Lyster, Roy and Leila Ranta. "Corrective Feedback and Learner Uptake." *Studies in Second Language Acquisition*, 20. Cambridge University Press, 1997.

Lyster, Roy and Hidenori Mori. "Interactional Feedback and Instructional Counterbalance." *Studies in Second Language Acquisition*, 28. Cambridge University Press, 2006.

Mackey, Alison and Jenefer Philp. "Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings?" *Modern Language Journal*, 82. The University of Wisconsin Press, 1997.

McDonough, Kim. "Identifying the Impact of Negative Feedback and Learners' Responses on ESL Question Development." *Studies in Second Language Acquisition*, 27. Cambridge University Press, 2005.

- Ohta, Amy Snyder. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2001.
- Oliver, Rhonda. "Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork." *Language Learning*, 50. The University of Michigan, 2000.
- Panova, Iliana and Roy Lyster. "Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom." *TESOL Quarterly*, 36. Teachers of English to Speakers of Other Language inc, 2002.
- Richard, Jack. *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition (Applied Linguistics and Language Study)*. New York: Longman, 1974.
- Swain, Merrill. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." *Input in Second Language Acquisition*. Ed. S. Gass and C. Madden. Rowley, Mass.: Newbury House, 1995.
- 石黒敏明「教室における Teacher Talk を考える」『英語展望』、東京：英語教育協議会、1988 年。
- 大場衣織「インプット貧困環境におけるリキャストとプロンプトの有効性」『神奈川大学大学院 言語と文化論集 15』、2009 年。