

教室での修正フィードバック

Corrective Feedback in a Real Classroom

藤井明子
東京福祉大学
Akiko Fujii

Tokyo University of Welfare

Reference Data:

Fujii, A. (2013). 意味に焦点を当てた授業を対象として [Corrective feedback in a real classroom]. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT

本研究は、教室で第二言語としての日本語を教えている時、どのような訂正フィードバック（以下、CF）を与えているかを教師の立場から理解し、振り返ることを目的として調査を行った。調査は、日本国内の日本語学校における、中国語母語話者中心の上級レベルの読解の授業を対象に行った。調査の結果、誤りでは漢字の読み誤りが21回と最も多く、この誤りの85%に対してCFが与えられていた。漢字の読み誤りは学習者が教科書を音読している時に起こっており、CFが与えられた際にも学習者は教科書を見て誤りを確認していたということから、この誤りに対するCFは明確な修正であると判断した。正しい形が明示的に与えられたのは、学習者は既有知識がないと教師が判断していたからであると考えた。語彙の誤りも19回と多く、この誤りの6割にCFが与えられている。漢字・語彙の誤りに対してCFを与える割合が高く、誤りを許容していなかったのは、教師として自覚することなく行っていたことであった。また、これらの誤りに対して与えられたCFの大半が明確な修正であったのも、暗示的手助けは有効なCFであるという教師としてのピリフに反していた。

A teacher studied the different corrections she made in her JSL classes and reflected on her teaching. For the study she used her advanced reading classes, in which most students were Chinese, at a language school in Japan. The result was that *kanji* misreading errors were made the most, 21 times, which means the teacher made corrections to 85% of *kanji* reading errors. She analyzed that those corrections were explicit corrections because the students were reading a textbook during the lesson and they noticed they were being corrected. Lexical errors were made 19 times and corrections were made to 60% of the errors. The teacher did not realize that she could not ignore *kanji* reading errors and lexical errors. Giving explicit correction was against her beliefs, which were that prompts were very effective feedback.

この調査は、本稿筆者が教室で第二言語としての日本語を教えている時、どのような訂正フィードバック（以下、CF）を与えているかを理解し、振り返ることを目的として行ったものである。

CFについて言われること、例えば、リキャスト（言い直し）は効果的なCFである（参照 Goo, 2012）、あるいは筆者自身が教師として信じていること、例えば、学習者の自己訂正が重要なので、他のCFを使うより暗示的手助け（prompt）を使った方がよい（参照 Nassaji, 2011）などを、実際の授業を録音して分析し、教師としてのピリフと自分の授業を比較してみたいと考えたことがこの調査の出発点である。しかしながら、筆者自身が授業を行うのであるから、例えば自身のピリフを証明するためより多くの暗示的手助けを使っている自分を演出することも不可能ではない。このように考え、CFの与え方が重要となるフォーカスオンフォームのような形式をとる授業ではなく、あくまでも意味内容に焦点を当てた授業を調査の対象に選んだ。これらの授業では学習者の注意を言語形式に向けるアプローチをとることはせず、教師も意味内容のみに注意を払い、CFについて自己演出を行うことは避けるようにした。

この調査では、読解の授業での学習者の発話に対するCFの分析を行い、教師として授業を振り返った。その結果、教師としてのピリフでは暗示的なフィードバックの効果を重視しているながら、実際の授業では明示的な



フィードバックを与えていることが分かった。同時に、どのようなCFを与えたらより効果的かという問題は授業のコンテキストによるということが分かった。さらに、実際の授業で与えられるCFを分類することの困難さを理解した。

誤り・訂正フィードバック・アップテイクの分類

誤りの分類はLyster & Ranta (1997) の分類を基本とし、使用言語が日本であるため、先行研究 (Nishita, 2004; Yoshida, 2008; Mori, 2011) にならって漢字の読み誤りを加えることにした。以下が、分析に用いた誤りの分類である。

漢字の読み誤り: 漢字の読み方に関する誤り

発音の誤り: 語彙の発音に関する誤り

語彙の誤り: 適切でない語彙の使用に関する誤り

文法の誤り: 正確でない文法に関する誤り

CFの分類はLyster & Ranta (1997) を参照してまとめられたEllis (2012, p. 139) を用いることにし、表1のように分類した。

表1. 訂正フィードバックの分類

訂正フィードバックの種類	implicit (暗示的)	explicit (明示的)
input-providing (学習者に正用を提示する)	recasts (リキャスト)	explicit correction only (明確な訂正のみ)
output-prompting (学習者に自己訂正をさせる)	repetition (反復) clarification requests (明確化の要求)	metalinguistic clue (メタ言語的フィードバック) elicitation (引き出し)

表1の分類については以下のように定義した。

- input-providing (学習者に正用を提示する): 誤りに対して正しい形を与えるフィードバック

- output-prompting (学習者に自己訂正をさせる): 学習者が自ら誤りを訂正できるよう与えるフィードバック
- リキャスト (言い直しrecasts): 学習者の誤りに対して、ただちに訂正を与えるフィードバック。誤りを指摘するような明示的な表現は使わず、正しい形だけを対話の中で与える
- 反復 (repetition): 誤りを繰り返すことで学習者に誤りに気づかせ、正しい形を引き出すフィードバック
- 明確化の要求 (clarification requests): 「え?」「すみません?」などの聞き返しによって、学習者に誤りに気づかせ、正しい形を引き出すフィードバック
- 明確な訂正のみ (explicit correction only): 学習者にはっきりわかるよう明示的に誤りを指摘し、正しい形を与えるフィードバック
- メタ言語的フィードバック (metalinguistic clue): 「動詞はそれでいいですか」などメタ言語を使ってコメントや質問などを与えることで、学習者から正しい形を引き出すフィードバック
- 引き出し (elicitation): ポーズやキューを使ったフィードバック。(a)教師が文の途中まで言ってポーズをとり、学習者にその文を完成させることを促すことで学習者から正しい形を引き出す。(b)教師が学習者の誤りを部分的に繰り返すことで学習者から正しい形を引き出す。(c)教師の質問によって学習者から正しい形を引き出す。

CFへの学習者の反応であるアップテイクの分類は、Lyster & Ranta (1997) の分類から、教師から与えられた正しい形を学習者が長い発話の中で繰り返すという反応であるincorporationを除いたSuzuki (2005) の分類が実際の教室での応答の分類にふさわしいと考え、これを用いることにした。

- 繰り返し (Repetition): 正しい形の繰り返し
- 自己訂正 (Self-repair): 誤りを犯した学習者自身が訂正する
- ピア訂正 (Peer-repair): 誤りを犯した学習者以外の学習者が訂正する

さらに、学習者のアップテイクによって誤りが正しく訂正されなかった場合のneeds-repair (修正が必要)もアップテイクの分類と同様にSuzuki (2005) の分類を用いることにした。

- 理解 (Acknowledgement) : 学習者はうなづくなどしてCFを理解したことを示しているが、正しい形を産出していない
- 同じ誤り (Same error) : 同じ誤りを繰り返す
- 異なる誤り (Different error) : 異なる誤りを産出する
- オフターゲット (Off target) : 学習者はCFに反応しているが、誤りではない部分に対してフィードバックを返している
- 部分的訂正 (Partial repair) : 誤りの一部だけを正しい形に直している、誤り全体の訂正はできていない

以上、先行研究の分類に従って、教室での教師と学習者のやり取りを録音し分類した。

文字起こしたデータの記述は、Jefferson (1984) のシステムを参考にまとめられた西阪・串田・熊谷 (2008) を用いて以下に行った。

- :: 直前の音の引き伸ばし
- (0.0) 沈黙 (秒)
- 。 。 音声小さい
- [] 複数の発話者の音声が重なっている場合
- = 2つの発話が途切れることなく行われている場合
- () 聞き取り不可能
- (()) 発話以外の注記

調査の概要

背景

日本国内の日本語学校の読解授業での口頭発表部分を録音し、文字起こして、教師がどのようなCFを与えているか、学習者がどのようにそれらCFに反応しているかを調査した。

授業は2012年11月～2013年1月にかけて行われた。授業は1コマ50分であったが、録音の対象としたのは口頭発表部分のみであった。

教師は本稿筆者である。日本語教授歴は調査時12年間で、そのうち9年間は日本国外の高等教育機関での教授経験であった。

調査対象クラスの学習者

日本国内の日本語学校の上級レベルの3クラスの授業を対象とした。

対象としたレッスンに参加した学習者は、韓国語母語話者1名を除いてすべて中国語母語話者であり、各クラス13～15名、合計43名が調査の対象としたレッスンに参加した。

日本語学習歴であるが、全員が来日前は母国で日本語を勉強していた。母国での日本語学習期間は3～6カ月の者が多かったが、大学主専攻で日本語を2年半学習した者が3名、3年間学習した者が3名、4年間学習した者が1名いた。来日後調査時までの日本語学校での日本語学習期間は、6カ月の者が4名、12カ月の者が4名、18カ月の者が35名であった。母国の大学主専攻で日本語を学習した者を除く36名の平均日本語学習期間は23.6カ月であった。日本語能力試験N1に合格している者も5名いたが、日本語能力試験は筆記・聴解試験、日本語学校のプレイメントテストも相対的評価でのクラス分けのための筆記試験のみであり、話す力については試験を通じてのレベルチェックは行っていない。

1名を除いてすべての学習者が日本国内の大学あるいは大学院への進学を希望していた。1名のみ日本語学校卒業後、日本国内で就職した。大学進学希望者には、母国で高校を卒業後来日した者だけでなく、母国で2年あるいは3年制大学を卒業後来日した者も含まれていた。また、母国で職務経験のある学習者もいた。すべての学習者が20歳代であった。

日本国内での進学のための準備クラスであるため、日本語能力試験・留学試験、更には入学試験及び選考試験受験を想定したカリキュラムが組まれており、対象とした授業もその一環として行われた。

調査対象レッスン

教科書「テーマ別上級で学ぶ日本語」(阿部 et al., 2006)「日本語を楽しむ」(小出, 1995)を用いたレッスンを対象とした。これらの教科書を用いた授業は各クラス毎日行われたが、それは教科書には、語彙、聴解、読解、文法が含まれているためである。今回、録音・分析の対象としたのは、読解のレッスンである。

いずれの教科書にも2～3ページの本文と内容に関する設問があり、授業では学習者にまず各自で本文を読み、設問に答えてもらった。その後、ペアで答え合わせをし、さらに、クラスで答えを発表してもらった(この発表部分を録音した)。どの答えを発表するかは教師があらかじめ決め、答える練習を口頭で行うよう指示したが、答える際は教科書を読んでいることもあった。それは、語彙や表現が難しく、十分に答えの内容を含んだことを発表す

るための語彙や表現が習得されていないからで、内容をまとめて回答で発表することが不可能な学習者も多かった。また、本文自体は非常に難しいが、設問は表面的なので、内容を十分理解していなくても、答えの場所が分かるようにできている。従って、答えの場所が分かっても、内容を理解できていない場合もあった。

口頭で学習者に許可をもらい、録音したのは6レッスンのうち口頭発表の部分で各レッスン平均約15分、文字起こしした総計は1時間35分52秒分であった。

結果と考察

訂正フィードバックの概要

学習者が教室内で恥をかかないよう誤りの産出を少なくすべく授業を進めていたため、全般的に誤りは少ない。以下の表2のとおり、漢字の読み方の誤り・語彙の誤りが大半を占めている。また、CFを与えた割合も誤り全体の65.38%であった。なお、誤りの分類に当てはめることのできない意味内容の誤りとしたその他は、発言の内容が教師にもほかの学習者にも理解できず、コミュニケーションに挫折した例である。

表2. 誤りの種類とCFを与えた割合

誤りの種類	回数	%	CF有 (回数)	誤りに対してCFを 与えた割合 (%)
漢字の読み誤り	21	40.39	17	85
語彙の誤り	19	36.54	12	63.16
文法の誤り	8	15.38	1	12.5
発音の誤り	3	5.77	3	100
その他(意味内容)	1	1.92	1	100

学習者が教室内で恥をかかないよう教師が授業をしているということはMori (2011) などでも報告されている。また、できるだけ学習者の発話を強制しないように心掛けていたため、設問に対する答え以外のことを話している学習者は少ない。この点も全体の誤りが少ないことに関連している。

CFに関しては、学習者は中上級と日本語レベルが高く、語彙や文法の誤りがあってもコミュニケーションに支障があることは少なく、学習者の発話意図が理解できる限りにおいて教師はフォームを気にしていないため、文法

的誤りを訂正することはほとんどなかった。しかしながら、表2の結果を見ると、漢字の読み方と語彙には敏感に反応しており、これは教師として予想外の結果であった。

漢字の読み誤りに対する訂正フィードバック

漢字の読み誤りは21回と回数が最も多く、また、誤りに対して与えられたCFの割合も85%と最も高くなっている。そして、表3にある通り、CFに対する訂正の割合も76.47%と高い。更に表4の通り、CFは教師からだけでなく学習者同士でも与えられている。これは、教科書の質問を読んだり、質問に答える場面でも教科書を読んだりしているからで、学習者は漢字を目でとらえているので、誤りもその訂正も極めて明示的であるからである。。このように教科書を見ながら授業が進められており、その授業の中でのやり取りということ踏まえて、本稿では漢字の読み誤りに対するCFを明確な訂正であるとしてきた。

先行研究を見ると、例えば、Nishita (2004)・Yoshida (2008) では共に、漢字の読み誤りに対するCFはリキャストに数えられている。Nishita (2004) はどのような誤りに対するリキャストか数えているがYoshida (2008) は数えていない。しかし、今回、実際の授業を録音してわかったのは、漢字の読み誤りに対するCFをリキャストとするかどうかはコンテキストによって異なるという点であり、少なくとも今回、筆者はリキャストと分類することはできなかった。リキャストは基本的には暗示的であると考えたためである。Lyster & Saito (2010) は、リキャストがきわめて明示的になる場合があることを指摘しているが、この点を考慮しても今回の授業に関してはリキャストとは分類できないと感じられた。ちなみに、Nishita (2004) は漢字の読み誤りに対するCFの92%をリキャストとしているが、コンテキストは不明である。Yoshida (2008) は、CFの51%をリキャストとしている。彼女は、調査対象とした授業について、新出漢字の導入後、文法練習が行われたとしており、この記述のみ見ると、本稿の対象とした授業との差異は不明で、なぜCFの分類が異なるのかは判然としなかった。

表3. 漢字の読み誤りに与えられたCFに対する訂正

CFに対する訂正	回	%
成功している	13	76.47
失敗している	1	5.88
ない	3	17.65

表4. 漢字の読み誤りに対するCFの内訳

CF有	回
教師からの明確な修正	8 (内、訂正無は2回)
他の学生からの明確な修正	7 (内、訂正無は1回)
複数のCF	2 (内、訂正無は0回)

漢字の読み誤りとそれに対するCFの例を次に挙げる。

例1. (以下、下線部がCF (以下、CF) に関わる部分)

エラー	→S1:	<u>ないがわ</u> [に
CF	→T:	[<u>うちがわ</u>
アップテイク	→S1:	<u>うちがわ</u> に傾斜して建てられている。

ここでは学習者は訂正に成功し、ただしく「うちがわ (内側)」と読み直している。学習者は教科書を見ながら質問を読んでいる場面であるので、読み誤りに対するCFは明示的であり、学習者もすぐにそのCFに気づいていることが分かる。

次は表4にある他の学生からの明確な修正の例である。ここでもフィードバックは明示的で誤りを犯した学生はすぐに訂正を行っている。

例2.

エラー	→S2:	<u>ねい</u> =
CF	→S3:	= <u>ないぞう</u>
アップテイク	→S2:	<u>な、ないぞう</u>

他の学生からの明確な訂正に対して、訂正に失敗し、同じ誤りを繰り返した例である。

例3.

エラー	→S4:	あー、えー、 <u>げんぱつびょう</u> =
CF	→S5:	= <u>しょう</u>
アップテイク	→S4:	あ、 <u>げんぱつびょう</u> が事故現場の周辺はもとより、広い地域で現在でも住民を

例3を見ると「原発病」の「びょう (病)」に対してのみ「しょう (症)」とCFが部分的であったため、CFを与えられた学習者はそれをうまく活用できなかったと思われる。しかしながら、部分的という点で言えば、例2もまた「ないぞう (内臓)」の「ない (内)」のみに与えられたCFである。訂正に失敗した1例とアップテイクがなかった2例を見ると、いずれもCFが部分的であったため、誤りを犯した学習者が正しい訂正を行うことができなかったと思われるが、CFが部分的であると常に正しい訂正に結びつかないと結論付けるのは性急に思われる。この調査では、実際の授業でどのようなCFが使われているかを調べたものである故、学習者が授業前にどのような知識を持っていたかを調べてはいない。従って、例2と例3の学習者の既習知識に差があったため、このようなアップテイクの違いが表れたかどうかは判断できない。

例4.

エラー	→S6:	神殿をめ、 <u>めのあたり</u> にしてどんな感じを受けましたか。
	S7:	神殿は威厳を感じさせろ。
CF	→T:	そうですね。 <u>まのあたり</u> です。目の当たってどういう意味ですか。
	S7:	え::見た時
	T:	目の前っていう意味ですね。まのあたり。見たときっていう。

ここでは、教師はアップテイクの時間を与えず、次の質問に移っている。教師が学習者の訂正を求めている例4のような例と、漢字の読み誤りに対してCFを与えていない例をどのように捉えたらよいのだろうか。教師として授業を振り返ってみると、例4のように「目」という漢字を「ま」と、あるいはCFを与えていない例では「たちばなし (立ち話)」の「話」を「ばなし」と読むようなやや特殊な例については正確さを求めるのは困難であると感じて

いたように思われる。また、他のCFを与えていない例では学習者が質問に対して答えている場面で意味に重点があったため、漢字の読み誤りを訂正しなかったと思われる。

次に、例1~4のようなエラー→CF→アップテイクより複雑なやりとりが行われている例を見たい。

例5.

エラー	→S8:	あた、あた＝
CF	→S9:	＝あら [た
CF	→T:	[あらたな
アップテイク	→S8:	あらたなエネルギー源の開発によって、え 一解決できるのは、エネルギー問題だけ ですか。

例5では「新」の読み誤りに他の学習者がCFを与え、すかさず教師もCFを与えている例である。例4と同様に「新」を「あらた」と読む特殊な読み方ではある。が、他の学習者がCFを与えている点、誤りを犯した学習者の能力、またこのクラスの雰囲気や学習者同士のCF、教師からのCFを許容し、間違えたら直せばよいというものであった点を踏まえて、教師はここでCFを与えている。

教師として自ら与えたCFについて振り返ってみると、漢字の読み誤りを許容できない、あるいは許容してはいけないという自覚していなかったピリフがあったからこそ、漢字の読み誤りに対しては85%という高い割合でCFを与えていたのだと思うのだが、ではCFを与えたことによって学習者が何かを学ぶと期待していたかという点については甚だ不明である。Lyster & Ranta (2013) はCFの効用について次のように述べている。

In our view, the ultimate goal of instruction is not to continuously present only new knowledge to students without sufficiently providing subsequent opportunities for assimilation and consolidation of that knowledge; rather, students need repeated opportunities to retrieve and restructure their knowledge to become fluent and accurate users of the target language. (p. 178)

目標言語を流暢に、正確に使えるようになるために、知識を訂正し、再構築する機会が学習者には繰り返し与えられる必要がある。CFの目的を筆者らはこのようにとらえており、新しい知識を学習者に繰り返し与えることでその知識を定着させることが目的であるとは考えていない。(日本語大意・筆者訳)

しかしながら、特別にある漢字の読み方に焦点を当てているわけではない授業で、学習者が同じ漢字の読み誤りを繰り返すということは考えにくい。次にあげる例6は、上記Lyster & Ranta (2013) が指摘する通り、繰り返し同じ知識を活用し、誤りを訂正する機会が与えられれば学習するという例であるが、このようなことは実際の授業ではあまり起こらないのではないかとと思われる。

例6の「住友」という名前は特にここで学ばなければならないという重要項目ではない。偶然、繰り返し誤りが起こり、それを訂正するうちに、定着したという例にすぎない。例6-1では2名の学習者が同じ誤りを犯し、例6-2では再び同じ誤りを犯した学習者がいたため、他の学習者が気づいて笑っている。ここでは誤りは訂正されていないが、学習者の笑いは誤りに気づいている合図で、例6-3になると、学習者同士のやり取りの中で誤りが訂正されている。

最後に、なぜ漢字の読み誤りに対して多くのCFを与えたのか、教師の立場から振り返ってみると、学習者はその漢字の正しい読み方を知らないだろうから正しい読み方の情報を与えなければならないと感じていたからではないかと思う。実際には、学習者が自己訂正できる誤りもあったのかもしれない。が、日本語の漢字の読み方の複雑さを考慮し、学習者は漢字の読み方を知らないのだととらえていたのだと、トランスクリプトを読み返して感じた。そして、リキャストには必ずしも既有知識は必要ない (Goo & Mackey, 2013) という考え方には与せず、ここでは学習者は既有知識を持っていないので、明確な訂正を与えたのだと自らの授業を振り返った。

語彙の誤りに対する訂正フィードバック

表2の通り、語彙の誤りに対してCFを与えた割合は63.16%と、漢字の読み誤りに対してCFを与えた割合より低い。それは、学習者が意見を述べている場面では、教師が語彙の誤りを許容しているからである。

例6-1.

エラー →S10: あー、すみ、すみ、すみ、すみも=
 CF →S11: =すみもと=
 CF →T: =すみとも [くん
 アップテイク →S11: [すみともくん((笑い))

←ピア訂正
 ←自己訂正
 ←ピア訂正

アップテイク →S10: あー、すみともくん、すみともくん
 アップテイク →Ss: すみともくん、すみともくん((笑い))

例6-2.

エラー →S12: すみともくん=
 CF →T: =すみともくん
 Ss: ((笑い))

例6-3.

迷い →S13: 大学での::
 ピア訂正 →S11: すみとも
 アップテイク →S13: すみもと::すみもと=
 CF →S11: =すみとも=
 アップテイク →S13: =すみともくんは、なにを::し続けたのだと思いますか。

例7.

エラー →S14: あと、前が、あの、原子事故のゆめがあるから、あの、ミス、ミステイクが
 フィードバック →T: うん、いいですよ、ミステイクで。

例7のように言語化して許容している例はまれだが、ほかの場合でもコミュニケーションに支障がないと判断している場面ではCFを与えていない。

例8.

エラー →S15: か、数ははっきり知らない。
 CF →T: 知らない。 ←反復
 エラー →S15: あえー、だいたい、さ、せ、せんけつ中が何十こ ←訂正なし/異なる誤り

例8では、教師は学習者の誤りを繰り返している。しかしながら、この時、教師は学習者が「わからない」と言うべきところで「知らない」と誤ったと気づくだろうと考えて、繰り返しているのではない。ここでは「そう、知らないの?」というあいづちのつもりである。なぜかといえば、この「わからない」と「知らない」の使い分けは学習者にとって難しく、この時点での学習者のレベルでは自分では到底直すことのできない誤りだと教師はその経験から知っているからである。表5の、CFに対して学習者が訂正に成功した割合が50%というのは、教師にとって予想外の結果ではない。また、表6にあるように、与えたCFのほとんどが明示的訂正、あるいは複数のCFを数回に分けて与えていることも上記の理由による。

表5. 語彙の誤りに与えられたCFに対する訂正

CFに対する訂正	回	%
成功している	4	33.33
CFに対して他の学習者が訂正している	2	16.67
失敗している	4	33.33
ない	2	16.67

表6. 語彙の誤りに対するCFの内訳

CF有	回
明確な訂正	6 (内、訂正無は2回)
メタ言語的フィードバック	1 (内、訂正無は0回)
反復	1 (内、訂正無は0回)
複数のCF	5 (内、訂正無は1回)

注. ピア訂正のみは無。

次に、漢字の読み誤りの項でも取り上げたが、エラー→CF→アップテイクより複雑なやりとりが行われている例を見たい。

例9.

T: うん。健康関連の機器って何ですか。

エラー →S16: 健康関連の機器って、あーん、リハビリは、リハビリ...

CF →T: リハビリは= ←明確な訂正
 アップテイク→S16: =リハビリ ←異なる誤り
 CF →T: リハビリは骨を折ったとかっていうあの元気になるようになるっていうんで、違いますね。ここでは。健康機器っていうのは。 ←説明
 アップテイク→S16: °機器°:あ、あ、あの、ジョギング用の機器は? ←異なる誤り
 CF →T: そうですね。ルームランナーですよね。 ←明確な訂正
 アップテイク→S16: °ルームランナー° ←訂正
 フィードバック→T: ルームランナー。

ここでは、まず発音の誤り、そのあと語彙の誤り、さらに学習者が適切な語彙が分からずその語彙について説明し、その説明に対して教師が語彙を与えて、最後に学習者がその語彙を正確に繰り返すことでやり取りが終わっている。これは成功例であるが、このようなやりとりはまれで、むしろ例10のような結果のほうが実際の教室、少なくとも今回の調査のような状況では起こりがちではないかと思われる。

例10.

エラー →S17: 健康ブームは、健康ブームは流行っていますが、そのほうは、もちろんいいこともあるがあまりいいではないこともみられる。健康のためにやりすぎると、かえって不健康になりがちである。健康の意味をりせいであらう方がよい。

ピア訂正 →S18: °感覚的に考えた方がよい°

アップテイク →S17: 健康の意味をりせいであらう考え直す必要がある。 ←オフターゲット

CF →T: 健康の意味を、もう一回言って。 ←明確化の要求

アップテイク →S17: 健康の意味をりせいであらう ←同じ誤り

CF →T: 理性? ←反復

S17: (3.0) 考え直す必要がある。←訂正なし

この例では、まず、S1の発言にいくつか文法上の誤りが見受けられる。「健康ブーム」と「流行っている」は共起することがなく、「あまりいいではない」は非文法的である。「不健康になりがち」は母語話者には不自然に聞こえる言い回しである。そして、ここで語彙の誤りとして取り上げる「理性性」がある。この「理性性」でS1が自分の力で「理性的に」と訂正できるのではないかと考えて、教師はCFを与えているのだが、学習者は訂正に成功していない。S1は授業中、積極的に発言する学習者であり、教師はこの学習者のレベルに合うと判断してこのように複数のCFを与えたのだが、自己訂正を期待した教師の判断はここでは誤っていたと言える。

文法及び発音の誤りに対する訂正フィードバック

発音の誤りに対するCFは表7のとおりである。発音の誤りは3例と少ないため、全3例にCFが与えられたという結果が得られたからといって、発音の誤りに対して教師が敏感に反応していたということではできない。また、学習者はCFに対して訂正を行っているが、これも3例のみの結果であるので、今回は学習者が訂正を試みたという事実の記述しかできない。

表7. 発音の誤りに与えられたCFに対する訂正

CFに対する訂正	回	%
成功している	2	66.67
失敗している	1	33.33

次に、文法の誤りだが、表2を見てわかる通り、文法の誤りに対して教師はほとんどCFを与えていない。これは、意味に焦点を当てた授業であるということ、CFを与えても学習者は自己訂正に成功しないだろうと教師が考えているためである。

では、表7にある教師がCFを与え、学習者が訂正に成功したのはどのような場合が見たい。

例11

T: 「人を見たら泥棒と思え」、どんな意味ですか。

S19: ()

CF →T: 人を= ←暗示の手助け

アップテイク →S19: =信じられない。 ←異なる誤り

CF →T: そうですね。人は信じられない。人を=
←暗示の手助け
アップテイク →S19: =信じるな
←自己訂正
フィードバック →T: そうですね、人を信じるな、ですね。

例11は、今回の録音の中で唯一教師が暗示の手助けを使っている場面であり、その暗示の手助けに応じて学習者が自己訂正に成功している例である。暗示の手助けが成功しているということは即ちこの学習者は能動態と受動態の使い分けができ、その知識を自動化して使える状態で持っていたということを示している。

結論と今後の課題

今回の調査では一例もリキャストとしたCFはなかった。これは、今回の調査の対象は読解の授業で、学習者のほとんどが教科書を読みながら答えていたため、漢字の読み誤りに対して正しい読み方が与えられたと学習者が気づいていたからである。暗示的なCFであるリキャストと、明示的なCFである明確な訂正の境界はどこにあるのか、この点については先行研究でも意見が分かれている。(参照 Lyster & Saito, 2010) トランスクリプトだけを見ていたのならば、例1や例5などはリキャストと分類していたかもしれないが、調査者が同時に教師であり、CFが与えられた教室状況を顧みた結果、リキャストと断定できるCFはなかったと判断した。実際の教室での録音を文字起こしたトランスクリプトからだけでは判断できないことを教えられた。同時に、この点について、どのように授業者以外の視点からも合わせて客観的に分析を行っていけばよいのかは今後の課題である。

次に、教師がリキャストではなく暗示の手助けのほうが有効であるというビリーフを持っていた点について触れたい。暗示の手助けは有効なCFであるというビリーフを教師がもっていたのは先行研究によっている。例えば、Nassaji (2011) は、暗示的手助けもリキャストも短期的には効果があるものの、長期的にはリキャストの効果は保持されないのに対して、暗示的手助けによる自己訂正の効果が持続される理由を次のように述べている。

The effects of self-repair were maintained possibly because self-repair is the result of retrieval of linguistic forms that are possibly fully or partially available in the learner's interlanguage. (Nassaji, 2011, p. 25)

中間言語の中でも、完全にあるいは部分的に使えるようになってい
る言語形式の誤りを正すのが自己訂正なのだから、自己訂正の効果
は持続されるはずである。(日本語大意・筆者訳)

それでは、暗示的の手助けは実際の教室で有効に働いていたのか。暗示的
の手助けに対するアップテイクの成功例として例11しか挙げることができな
かったというのがその答えである。ではなぜ暗示的の手助けは実際の教室で有
効に働かなかったのだろうか。それは、正しい形を学習者から引き出すのが
目的だから、既習の知識でなければ、暗示的の手助けは役に立たないからで
ある。学習者がその言語項目の知識を持っているかどうか、あるいは自分で
その知識を引き出せるかどうか、これを教師側から推し量るのは非常に困
難である。事前テストを行い、その言語項目の知識はあるが自動化はされて
いないと把握し、その言語項目の誤りに対してCFを与えるならともかく、今
回のように教科書は決まっているとはいえ、学習者がどのような言語項目を
選んで使おうとするか予測できない場合、教師は経験と個々の学習者に対
する過去の情報から判断してCFを行うことになる。暗示的の手助けがあまり
有効ではなかったのは当然と言える。

自己訂正は訂正が成功すれば効果的であるのかもしれないが、学習者
に既習の知識がなく、したがって教師からの正用を学習者に提示するCFし
かありえない場合が実際の教室にはある。例10のように暗示的の手助けして
も学習者が自己訂正できなければ誤りは訂正されない。つまり、暗示的の手
助けを有効に使うためには、学習者は既知知識を持っているが誤った時に
CFを与える条件が必要なのである。調査前に持っていた教師のピリーフが
いかに脆弱な根拠に基づいていたものであったのかを今回の調査で教えら
れた。

最後に、誤りは指摘され、訂正されるべきなのかという点について触れて
おきたい。教師としてのピリーフを振り返ってみると、意味に焦点を当てた
授業では誤りの訂正よりもコミュニケーションが成立しているかどうか为重
要であり、コミュニケーションが成立していれば誤りは訂正されなくてもよ
いと捉えていた。

教師は意味に焦点を当てた授業であっても誤りは訂正されるべきだ
と考えているが、一方、学習者が話している場合の誤りにCFを与えるのは
容易ではないと感じている教師も多いという調査結果(参照 Burgess &
Etherington, 2002)がある。今回の調査前後、学習者に誤りを訂正してほ
しいかどうか聞いてはいない。誤りを犯すのは学習者であるのだから、この点
をまず学習者に確認すべきだったと悔やまれてならない。ただし、誤りに対
してCFを与えたからと言って学習者が何かを学べるかどうかは学習者の状
況による。そして、他者の手を借りれば課題を遂行し、学習が促進される状

態に学習者になっているかどうか、つまりヴィゴツキーの提唱した最近接発
達領域 (Zone of Proximal Development, ヴィゴツキー, 2001) を見極めるの
は簡単なことではない。さらに、意味に焦点を当てた授業であっても誤りは
訂正されるべきだとしてもコミュニケーションが何度も断絶されるような
CFがあっては授業は成り立たない。このように考えると、今後の課題として
は、学習者はどの程度誤りを訂正してもらいたいと考えているのか、どのよ
うな誤りであればCFを与えることで訂正されるのか、また、意味に焦点を当
てた授業ではどのようなCFの与え方が有効なのかを挙げられる。また、今
回はオンラインのフィードバックしかなかったが、授業の最後にまとめてCF
を与えるような方策もあってもよかったのではないかという点も付け加えて
おきたい。

Bio Data

藤井明子は、現在、第二言語としての日本語を日本国内で教えてい
る。<january10100@gmail.com>

引用文献

- 阿部祐子・亀田美保・桑原直子・田口典子・長田龍典・古家淳・松田浩志. (2006). 『テ
マ別上級で学ぶ日本語(改訂版)』. 東京: 研究社.
- Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Ex-
plicit or implicit? *System*, 30, 433-458.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. London:
Wiley-Blackwell.
- Goo, J. (2012). Corrective feedback and working memory capacity in
interaction-driven L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*,
34, 445-474.
- Goo, J., & Mackey, A. (2013). The case against the case against recasts.
Studies in Second Language Acquisition, 35, 127-165.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In I. M. Atkinson & J. Heritage
(Eds.). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.
- 小出慶一. (1995). 『日本語を学ぶ人たちのための日本語を楽しく読む本・中上級』. 東
京: 産業能率大学出版部.

- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R., & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 167-184.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Mori, R. (2011). Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System*, 39, 451-467.
- Nassaji, H. (2011). Immediate learner repair and its relationship with learning targeted forms in dyadic interaction. *System*, 39, 17-29.
- 西阪仰・串田秀也・熊谷智子・(2008)。「トランスクリプト(転写)に用いたい記号の一覧」.
『社会言語科学』, 10, 14-15.
- Nishita, M. (2004). Recasts and repair in the teaching of small groups. *ASAA E-Journal of Asian Linguistics and Language Teaching*, 7, 1-13.
- Suzuki, M. (2005). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(2), 1-21.
- ヴィゴツキー著・柴田義松訳. (2001). 『新訳版・思考と言語』. 東京:新読書社.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, 17, 78-93.