発話矯正：
コミュニティ・ランゲージ・ラーニングの理論の応
(Applying CLL Principles to Error Correction)

横溝紳一郎

南山大学外国人留学生別科

When teaching a foreign language, the teacher frequently encounters student output that is deviant from the norm of the target language. A significant problem is how to deal with these deviations so that learning is promoted. Many proposals have been made regarding error correction, but there have been few empirical studies to support them. Currently, the extent to which error treatment facilitates learning, if at all, is not clear, and it is even less clear which kinds of treatment are effective. As a result, many teachers provide their students with error correction according to their personal beliefs. However, teachers have to deal with various classroom activities that require different error correction techniques and with learning differences that lead to a variety of errors. As a result, many teachers are inconsistent in their error correction practices during classroom activities, and this confuses students concerning the appropriateness of their utterances. Consequently, error correction guidelines are needed for each classroom activity. The pedagogical focus of classroom activities and the reactions of the corrected students provide a basis for these guidelines. The former appears easier for teachers to grasp, while the latter is more complicated and is related to the students' readiness to be corrected. Anxiety about making errors and being corrected can have a negative influence on students' learning, but it can also be eliminated, or at least minimized, when students are ready to be corrected. But how can teachers prepare students for correction?

One answer can be found in Community Language Learning (CLL). CLL suggests that there are five stages of student growth in global proficiency in the classroom and claims that students at all stages except Stage III are ready to accept error correction. The same stages are also applicable to the student's mastery of linguistic items. When a new linguistic item is introduced, the students need the teacher's full assistance (Stage I). As they practice the new linguistic item, they gain confidence, although they still need the teacher's assistance

(Stage II). Later, however, they start to reject the teacher's interruption and assistance (Stage III).

While communicating among themselves without the teacher's assistance, they realize they are making some recurring and/or uncorrectable errors and spontaneously ask for correction (Stage IV). Learners finally master the item but still need occasional refinement and correction (Stage V). Consideration of both the pedagogical focus of an activity and the stage that each student has reached in the process of learning a particular item will provide teachers with guidelines for more consistent and systematic error correction. Based on these considerations, this study presents practical proposals for error correction concerning which errors should be corrected, how errors should be corrected, and who should correct errors during classroom activities.

ある言語を外国語として教えるとき、教師はその目標言語の標準から逸脱した学習者の発話に頻繁に直面する。そのような発話にどのように対処し学習者の学習を促進するかは、教師にとって重要な問題である。発話矯正に関して様々な主張がなされてきたが、その主張を裏付ける実験的研究はほとんど存在しておらず、その結果、教育現場では自らの個人的信念に基づいて、発話矯正を行なう教師が多い。しかしながら、教師が使用するそれぞれの教室活動によってその教育目標は異なり、その目標達成のために使用される発話矯正のテクニックも多様であることが必要である。また学習自体も学習者によって異なり、それが多様な誤りを産出することも、それに対処する発話矯正のテクニックの多様性を要求する。教師の個人的信念だけではこのような多様に満ちた要求に対処しきれず、教師の発話矯正は首尾一貫性を欠き、発話の適切さに関する混乱を学習者に生じさせる結果となってしまうことが多い。現場の教師にとって必要なのは、各教室活動に於ける発話矯正の具体的なガイドラインである。本研究は、発話矯正に関するこれまでの先行研究に基づいて、いくつかの教室活動での具体的な発話矯正のガイドラインを紹介するものである。各教室活動の目的と矯正される学習者の情意という二つの要因をそのガイドライン作りでは考慮し、学習者の情意に関しては,特にCommunity Language Learning (以下 CLL)の成長の５段階の理論を応用する。

発話矯正[1]に関する先行研究[2]

「学習者の誤りを直すべきか」に関してオーディオ・リンガル・メソッド (以下 ALM) では、誤りイコール不十分な学習の現われであり、直すべきだとしている (例、Lee 1970)。これに対し、中間言語発達の過程で学習者が目標言語に関する仮説を立てそれを検証していると主張する研究者は、誤りの産出は必然的なもので教師は誤りを予測し受け入れる必要があると考えるのだが、その誤りを必然的だと考える研究者の中でも、誤りを直すべきかについては意見が分かれている。Chaudron (1988) は、学習者が発達中の文法の仮定的で過渡的なルールを確認し訂正する助けになるとして、矯正に関し肯定的な立場を取っており、George (1972), Corder (1973), Allwright (1975)は、学習者が自分の誤りに気付かない場合は、その学習者よりも言語能力が上の者からの援助が必要だとしている。一方で、L1＝L2 仮説の提唱者の Dulay, Burt & Krashen (1984) は、矯正の効果を非常に限定されたものであ

るとし、特にKrashen (1982)は矯正が言語習得にマイナスに作用すると主張している。

「どの誤りを直し、どの誤りを直さないのか」に関してALMは、全ての誤りを直ちに直すこと、そして学習者に正しい文を繰り返させることが重要であるとしている。これに対し、誤りの産出は言語学習にとって自然かつ必要な現象であると考える研究者は、目標言語のいわゆる" 標準" の形や構造とは異なるものを教師は受け入れるべきであるとした上で、ALMの全てを直す方法は学習者の注意を自分が犯す誤りのみに向けることにつながるので時間の無駄だと主張している (例、George 1972)。直す誤りと直さない誤りを教師がどう選択すべきなのかについては、図1のような意見がある[3]。

図1「どの誤りを直すのか」に関する意見とその特徴

意　見	特　　徴
間違いと誤りを区別し，対処法も変えるべき。(Corder, 1967)	誤り (errors) を形成途中にある不完全な仮説を反映するもの，また間違い (mistakes) を疲労や注意力の欠如などにより偶然に生じるものと定義した。教師は間違いに関しては学習者自身が直すよう促し，誤りに関してはその取扱に責任を負うべきである。
全体的誤りは直し局部的誤りは直さなくてもよい(Burt and Kiparsky, 1974)	全体的誤り (global errors) とは文全体に影響を及ぼし意志の伝達を大きく妨げる誤りであり，局部的誤り (local errors) とは文の一構成素に生じる，大きく伝達を妨げることのない誤りである。
否定的な評価につながる (stigmatized) 誤りは直すべき (Hendrickson, 1978)	ある種の誤りは，その誤りを犯した 話者を非好意的に分類する反応を母語話者に生じさせる。そのような誤りは直すべきである。
発達の次の段階に関係のある誤りは直すべきである	学習者が発達上の次段階のルールを発見するレディネスがある場合は，その次段階における矯正に対して応えることが可能である。

「どのようにして誤りを直すべきか」すなわち教師から学習者へのフィードバックの分類 (例、Allwright, 1975; Chaudron, 1988; 窪田1994) は、大体図2のようにまとめられる[4]。

「誰が誤りを直すべきか」に関して、教室内で誤りを直すことが出来るのは通常、教師、誤りを犯した学習者本人、そして他の学習者の3者である。目標言語の情報源であること及び誤りを直すことに対する自分の責任を否定する教師はあまり多くないと思われるが、そのことは教師による矯正の独占の正当性を意味しておらず、誤りを犯した学習者自身が誤りを直すことは可能である。Chaudron (1988)は、目標言語の発話を自分でモニターする能力を学習者につけさせることが授業の目的であるべきだと主張し、また George (1972) や Corder (1973) は、学習者が自らの誤りに意識的になれば、教師による矯正よりも、自分の誤りを直すことでより多くを学ぶと主張している。もう1つの矯正の形は、他の学習者による矯正である。教師は直感的に、学習者同士はお互いに十分な矯正が出来ないとか、間違ったフィードバックを与えないかと考えるが、この考えはいくつかの研究により否定されている(例、Bruton and Samuda, 1980)。

以上の誤りに関する先行研究は、「学習者の誤りを直すべきか」「どの誤りを直すべきか」「どのようにして誤りを直すべきか」「誰が誤りを直すべきか」いずれに関しても、主張のみに留まりそれを裏付ける実証的研究に欠け、これといった結論を見い出していない。これは多分に、矯正の効果を測ることの困難さに起因している。そ

図2 教師から学習者へのフィードバックの種類

フィードバックの種類		特 徴	例
明示的フィードバック	誤りがあったことの指摘	会話の流れを遮断する	「ちょっと変でしたよ。」
	誤りのタイプの指摘		「助詞（Particle）が違いますよ。」
	誤りの場所の指摘（誤りの部分の強調も可能）		「公園を（強調）ですか。」
	誤り文と正解文を提示し選択させる（誤り文と正解文の異なる部分の強調も可能）		「公園を（強調）行きました、ですか。公園に（強調）行きました、ですか。」
	正解文の提示（直した部分の強調も可能）		「公園に（強調）行きました、ですね。」
	説明（誤りの理由の説明を目標言語又は学習者の母語で与える）		「Particle O is used to highlight the thing/person acted upon. That's why O should not be used.」
暗示的フィードバック		教師は会話の流れに添って正解文を言うが、その正解文の繰り返しを学習者には要求しない	「あ、私も公園に行きましたよ。」
明確化要求		発話をし直したり言い換えたりする機会を学習者に与える	「もう一度言ってください。」
非理解を示すフィードバック		理解できた部分だけに反応したり、全然理解していないことを示したりする	「公園、公園がどうかしたんですか。」または「えっ、何ですか。」

の結果、教育現場では自らの個人的信念に基づいて、ケース・バイ・ケースで発話矯正を行なう教師が多い。しかしながら、教室内では多様な矯正が要求され、個人的信念だけではその多様な要求に対処しきれないことが原因で、教師の発話矯正は首尾一貫性を欠き、発話の適切さに関する混乱を学習者に生じさせる結果となってしまうことが少なくない (Chaudron, 1988)。現場の教師にとって必要なのは、各教室活動に於ける矯正の具体的なガイドラインである。

発話矯正の具体的なガイドライン作りのための理論的裏付け

各教師の個人的信念を越えた、発話矯正の具体的なガイドラインを作るために本研究では、(1) 発話矯正は成人学習者には効果的である、(2) 教室活動の目的に応じて発話矯正の方法を使い分けるべきである、(3) 矯正される学習者のレディネスを考慮すべきである、の三つの理論的裏付けに基づき考察していく[5]。

発話矯正は「成人学習者」の学習を促進する効果がある

現在のところ、多くの研究者の間で一致が見られるのは、発話矯正は成人外国語学習者に対しては効果的であろうということである。(例、Krashen and Seliger, 1975; Jorden, 1986)

発話矯正の方法は各教室活動の目標を反映すべきである

コミュニカティブ・アプローチの提唱者(例、Lightbown and Spada, 1990)は、何種類もの矯正のテクニックを使うことの重要性を指摘し、Omaggio-Hadley (1993)は、

Proficiency-oriented Approachにおける形式に焦点を当てた教室活動の重要性を認め、第2言語教育には様々なタイプのフィードバックが必要であるとしている。窪田(1994)は一歩踏み込んで、正確さを目的とした教室活動では明示的フィードバックが、なめらかさを目的とした教室活動では暗示的フィードバックが効果的であるとした上で、授業の目的を考慮して明示的と暗示的の両フィードバックをバランス良く使うべきであるとしている。

矯正される学習者のレディネスを考慮すべきである

誤りの矯正により、誤りそのもの、誤りを犯した自分自身、そして誤りを直した者に対する否定的態度が、矯正された学習者に生じることがある。特に、学習者の発話が教師または他の学習者によって矯正された場合、その矯正は教育的援助ではなく、直した者から直された者への「受け入れ不可」のメッセージ、そして誤りを犯した学習者に対する個人的批判ととらえられてしまうこともある。直されることに対する否定的態度は、教師や他の学習者の前で誤りを犯すことへの不安を学習者に生じ、学習者の発話自体の質的・量的な低下につながることが少なくない。それ故、直されることとイコール失敗であるという不安から学習者を解放する必要がある (MacFarlane, 1975)。誤りを犯したり直されたりすることに対する不安をなくす、または最小限にすることにに関して Chaudron (1988) は、フィードバックとしての矯正の効果は、フィードバック内の情報に対する学習者のレディネスと注意力次第であると主張している。換言すれば、誤りを犯したり矯正されたりすることに対する不安は、学習者の学習を妨げるが、学習者が矯正を受け入れられる状態であれば、その不安を取り除いたり少なくとも最小限に抑えることは可能であり、それができれば矯正の効果を上げることにつながるのである。発話矯正を受け入れられる学習者の状態を教師がどのようにして見極めるかに対する答えの一つが、CLLによって導き出される。CLLは、その基本理論の一つとして、教室内の学習者の5段階の成長及び各段階における教師の役割を図3のように主張している[6]。

図3 CLLの学習者の5段階の成長と各段階での教師の役割

	学習者の5段階の成長	教師の役割
胎児期 (第1段階)	完全に教師に依存していて、教師の存在無しには目標言語が話せない。	学習者が目標言語で発話できるよう、全面的に面倒をみる。
自己主張期 (第2段階)	少しずつ自信がつき単純な文を使い始めるが、教師への依存が依然として存在する。	援助の要請を待った上で学習者の学習を支える。
別個存在期 (第3段階)	自分達だけで目標言語のみを使い会話することを望み、教師の干渉や助力を拒否する。	学習者とある程度の距離を保ち自分から干渉したいという気持ちを押さえる。
役割転換期 (第4段階)	教師とは独立して機能するが、教師の知識に依存しなければそれ以上の上達が困難であると認識し、必要に応じて教師の助力を要請する。教師の認知面での助力を自ら働きかけて積極的に受け入れる。また、より積極的な参画が、確認行為や教師への助力といった形で現われる場合もでてくる。	学習者の安心感を損ねないように心掛けながら、学習者の要請に応じて学習を支える。また、学習者からの確認や協力があった場合は、それを受け入れ授業に活かしていく。
独立期 (第5段階)	教師から完全に独立しコミュニケーション出来るが、微妙な言語面での洗練や手直しが必要とされる場合がある。	高いレベルで適切な表現が出来るように学習者を指導する。

この5段階の成長は、学習者の目標言語能力のグローバルな成長に関するものであるが、同様の5段階の成長が、学習者の学習項目一つ一つのマスターの過程にも適用できると考えられる。すなわち、新しい学習項目が導入されたばかりの時は、学習者は教師の助けに完全に依存している (第1段階)。その項目の練習を行なううちに、少しずつ自信を持ち始めるが、教師の援助は依然として必要である (第2段階)。その項目に関する自信が増し、教師の援助や干渉を拒絶するようになる (第3段階)。教師の援助なしでその項目を使って学習者同士でコミュニケーションしているうちに、自らが頻繁に犯す誤りや自分では直せない誤りの存在に気付き、自発的に教師による矯正を要求する(第4段階)。その項目に関してはほぼ完全にマスターしてしまい誤りもほとんど犯さないが、手直しが必要な場合が時にはある (第5段階)。 矯正に対するレディネスによりこの5段階を分析してみると、第3段階以外は矯正を教師からの援助として受け入れるレディネスを持っており、矯正が効果的であるということになる。

教室活動と発話矯正：例

以下、各教室活動の目標と矯正される学習者の情意に基づいて「どの誤りを、どのように、誰が直すべきか」を考察し、発話矯正の具体的なガイドライン作りを試みる[7]。考察する教室活動は機械的ドリル、ペア・ワーク、ロール・プレイの3つである[8]。

機械的ドリル（パターン練習）

教科書または教師による文法説明の直後に行なわれる正確さのための教室活動である。学習者にとってはその学習項目を使って文を作る初めての機会なので、多くの誤りが生じることが予想される。「誰が」については、教師が中心的役割を果たしてよいであろう。学習者は教師の知識に完全にまたは部分的に依存している状態（すなわちCLLの第1段階または第2段階）で、教師の援助を必要としている。学習者自身による矯正や他の学習者による矯正も生じ、生じた場合はその学習項目に関する成長の現われであると考えられる。「どの」については、その学習項目がまだ十分に定着していないので、全てのタイプの誤り（全体的誤り・局部的誤り・否定的評価につながる誤り）を矯正すべきであろう。「どのように」については、明示的フィードバックが、誤りの部分に学習者を集中させるので、もっとも有効であろう。誤りの部分が強調されれば、その効果も増すと考えられる。明確化要求も非理解を示すフィードバックも、その項目を使って文を作る機会を再度学習者に与えることになり、有効である。機械的ドリルでは、誤りを犯した学習者が (多くの場合教師の援助により)自分の誤りを正した後、教師は他の学習者に正しい文をモデルとして提示する必要がある。学習者はその項目についての仮説を形成し始めたばかりで、その項目を含む文を発話したり聞いたりする度に、自分の仮説を検証しているからである。学習項目の学習初期段階にいる学習者は、誤り文と正解文の違いに気付かないことも多いと考えられるので、暗示的フィードバックは他のテクニックに比べ効果的ではないであろう。

ペア・ワーク

なめらかさのための教室活動であるペア・ワーク中の学習者は、お互いの発話を確認しながらタスクを遂行することに従事しており、学習者同士でお互いの誤りを指摘・矯正し合い、教師の援助を必要としないことがよくある。この状態の学習者はCLLの第3段階にいると考えられるので、自分達だけでタスクを遂行しようとしてい

る学習者の努力を教師は妨げないように努める必要がある。学習者がCLLの第３段階にいるかぎり、矯正するのは誤りを犯した学習者またはパートナーである他の学習者であり、「どの」「どのように」も学習者によって決定される。

しかしながら、教師の援助を望む学習者もおり、大きく２つのタイプに分けられる。第１のタイプは、自分の発話に対する自信が不足していて援助を求める学習者で、CLLの第２段階に当たる。もう一つのタイプは、自分の発話に対する自信はかなりあるのだが、その適切さを確認することを望む学習者でＣＬＬの第４段階に相当する。どちらの場合も、教師からの援助を求める学習者の行為は、学習者同士の矯正に十分に満足していないことの現われである。「どの」については、学習者は第２段階にいても第４段階にいても、自分の発話の適切さを確認しようとしているので、全てのタイプの誤りを直すべきであろう。「どのように」については、学習者のニーズである学習項目に対する仮説の確認につながるので、学習者が第２段階にいても第４段階にいても、明示的フィードバックが望ましいであろう。ただし、第２段階にいて自分だけで文を作るのに困難を覚えている学習者に対しては、「誤りがあったことを指摘する」だけでは十分な教育的援助とはならないであろう。暗示的フィードバック・明確化要求・非理解を示すフィードバックは、仮説の確認に対する答えを与えられないので、効果的でないと考えられる。

ロール・プレイ

ロール・プレイの対話創作はなめらかさのための教室活動であるが、学習者によっては、対話を開始し、発展させ、終結させることがうまく出来ない場合がある。その際学習者は、教師（または他の学習者）の援助を求めたり、またはその学習者自身が自分の力で困難な状況をのりきろうとしたりすることが多い。前者を選んだ学習者は、CLLの第２段階または第４段階に属していると考えられ、教師はCLLの教師のように、モデル文の提供により対話作りをしている学習者の奮闘努力を支える。それに対し、後者を選んだ学習者はCLLの第３段階に属し、多くの場合色々な誤りを産出する結果となり、対話終了後その誤りを矯正することになる。このように、ロール・プレイにおいて教師が援助を与えるのは、対話の途中で教師によるモデル文を学習者が望む場合と対話終了後に対話の内容をふり返る場合の２つである。対話途中での「誰が」については、自分自身で文を完成することに困難を覚えている学習者に対する援助なので、教師または他の学習者によってなされるべきである。対話の途中で情報源としての役割を果たす場合、教師は自ら進んで対話に介入し誤りを矯正することは避けねばならず、学習者により要求されたときのみ、必要な語句または文を与えるよう努める。対話中の教師の援助は、明示的フィードバックの中の１つ、正解文の提示に限定すべきである。

対話終了後、正確さのための教室活動として、対話の中で出てきた表現について学習者と一緒に考えるといった形で対話内容をふり返っていく。その際、教師はまず誤りを含んだ表現の存在の確認とその直し方を学習者から引き出すように努める。換言すれば、学習者に誤りを含む文を発見しその直し方を提案する責任が負わされているのである。学習者による直し方が正しい場合はそれが矯正になり、正しくない場合は教師が正しい直し方を提示する。このように、対話終了後の矯正は、誤りを犯した学習者本人または他の学習者が中心的役割を果たすべきで、学習者が自分達で矯正でき

ない場合のみ教師が矯正の役割を果たす。「どの」については、学習者は対話内の表現に対する自分の仮説の妥当性の確認に従事しているので、CLLの第4段階にいると考えられ、全てのタイプの誤りを直す必要が教師にはある。学習者が自らの仮説の妥当性に対する明確な答えを望んでいるので、「どのように」については、明示的フィードバックのテクニックが望ましいであろう。暗示的フィードバック・明確化要求・非理解を示すフィードバックは仮説の妥当性を確認するというニーズを満たさないので、適当ではないと考えられる。

各教室活動での発話矯正のまとめ

今まで述べてきた各教室活動における発話矯正の具体的な案をまとめた表1が示すように、各教室活動における教育目標及び学習者の情意は異なり、それに従い色々なタイプの発話矯正の仕方が必要とされている。

おわりに

以上、教育目標と直される学習者の情意に基づき、各教室活動における発話矯正の具体的なガイドライン作りを試みてきたが、Ellis (1990)が指摘するように発話矯正の効果を測定することは極めて困難であるため、ガイドラインの妥当性を裏付ける実証的研究は現在は存在しておらず、あくまで研究者の理論と筆者本人の経験に基づく産物である。また、このガイドラインは、教室内での教師の発話矯正の一貫性の向上には貢献できると考えられるが、考慮すべき点が他にも多く存在し、現時点では未完成であることを認めざるを得ない。例えば、「どのように誤りを直すべきか」で発話矯正を大きく四つに分類し考察したが、矯正する際の教師の声のトーンや表情などは考察に含まれていない。また、誤りを犯した学習者本人や他の学習者がどのように誤りを直すべきかも考察から除外されている。加えて、成人学習者といっても幅が広く、学習者の年令・言語運用能力のレベル・学習スタイル・学習ストラテジー・パーソナリティー等によっても、発話矯正の効果が影響を受けるであろうことは容易に想像できる。更に、教師と学習者の間に信頼関係が出来ていなければ、教師の矯正を受け入れるレディネスが学習者に生じにくいであろう。それ故、本研究は一貫した発話矯正に向けての叩き台としての第一歩としてとらえられるべきであり、本研究に含まれていない上述の要素も取り入れた上での拡大、そしてそれを裏付ける実証的研究が今後の課題である。

脚注

1 本稿は学習者の教室内での発話内の誤りとその矯正に関するものである。教室外での誤りやスピーキング以外の誤りは本稿では取り扱わない。

2 Hendrickson (1978)が挙げた誤り矯正に関する四つの質問に基づく。尚、Hendricksonでは「いつ誤りを直すべきか」が含まれているが、「いつ」は、「どの誤りを」に密接に関係しているので、四つの質問に限定した。

3 Ellis (1990, 54-55) による。

4 誤りを犯した学習者に対する非難、学習者の上達の指摘、誤りがない文が作れた学習者への賞賛等の情意的なフィードバックや学習者の文を教師が完成するフィードバックは発話矯正の枠組みから外れるので除外する。尚、全ての例は教師の「昨日何をしましたか。」という

質問に、学習者が「公園を行きました。」と答えた後の教師のフィードバックである。

5 これら三つの理論も、前述の発話矯正に関する主張同様、実証的研究の裏付けが未だなされていないが、真っ向から反対する主張も筆者の知るかぎり存在しておらず、また具体的なガイドライン作りを提供するという本稿の目的には役立てやすい理論であるので、採用した。

6 CLLの基本理論に関しては、Curran (1972, 1976)、LaForge (1983)、およびRardin, et al. (1988)参照。

7 「学習者の誤りを直すべきか」は、成人学習者には発話矯正は効果があるという前提に立つ。また、第3章の「誰が」は「誰が誤りを直すべきか」を、「どの」は「どの誤りを直すべきか」を、「どのように」は「どのようにして誤りを直すべきか」をそれぞれ指す。「どの」については、「間違い は学習者自身によって直されるべきである(Corder, 1967)」に従い、誤りだけを問題とする。誤りが学習者の発達の次の段階に関係しているかは、発達の過程に関する研究が不足している現時点では、教師による教室内での判断は困難なので、考察から除く。「どのように」は、教師の矯正に絞り、学習者自身または他の学習者による矯正は本稿では触れない。

8 筆者は学習者の言語運用能力の向上のために、同一学習項目を練習する機会を、機械的ドリル→ペアワーク→ロールプレイの順で学習者に与えている。本稿で筆者が考察しているのは、筆者自身が使用しているタイプの機械的ドリル、ペアワーク及びロールプレイに限定されており、それらのタイプが異なれば、発話矯正の仕方に関する考察にも影響があると考えられる。筆者が使用しているタイプのこれらの教室活動に関しては、坂本・横溝(1995)、横溝(1996)、横溝(1997)を参照。

参考文献

窪田三喜夫（1994）「クラスルームリサーチと第二言語習得」小池生夫監修SLA研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』大修館書店

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. （1984） 牧野高吉訳『第2言語の習得』鷹書房弓プレス

坂本正・横溝紳一郎（1995）「復習用の学習者間対話創作練習：Community Language Learning の応用」『アカデミア』文学語学編 第59号 203-227.

横溝紳一郎（1996）「コミュニティ・ランゲージ・ラーニング」鎌田修・川口義一・鈴木睦編著『日本語教授法ワークショップ』凡人社 82-103.

横溝紳一郎（1997）『ドリルの鉄人：コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』アルク

Allwright, R. L. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In M. Burt & C. Dulay (Eds.), *New directions in second language learning, teaching, and bilingual education* (pp. 96-109). Washington DC: TESOL.

Bruton, A. & Samuda, V. (1980). Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. *RELC Journal, 11* (2), 49-63.

Burt, M. K. & Kiparsky, C. (1974). Global and local mistakes. In J. H. Shumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning* (pp. 71-80). Rowley, MA: Newbury House.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics, 5*, 161-169.

Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Corder, S. P. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River, IL: Apple River.

Curran, C. A. (1972). *Counseling-learning: A whole-person model for education*. New York: Grune and Stratton.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Cambridge, MA: Blackwell.

George, H. M. (1972). *Common errors in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal, 62*, 387-398.

Jorden, E. H. (1986). On teaching Nihongo. *Japan Quarterly, 33* (2), 139-147.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D., & Seliger, H. W. (1975). The essential contributions of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quarterly, 9*, 173-183.

LaForge, P. G. (1983). *Counseling and culture in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lee, W. R. (1970). *The Dolphin English course: Teacher's companion*. London: Oxford University Press.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12* (4), 429-448.

MacFarlane, J. M. (1975). Focus analysis. In R. L. Allwright (Ed.), *Working papers: Language teaching classroom research* (pp. 131-145). Essex, U.K.: University of Essex, Department of Language and Linguistics.

Omaggio-Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.

Rardin, J. P. & Tranel, D. D. with Tirone, P. L. & Green, B. D. (1988). *Education in a new dimension: The Counseling-Learning Approach to Community Language Learning*. East Dubuque, Illinois: Counseling-Learning Publications.