

日本語会話授業における否定フィードバック研究概観：リキャストに焦点を当てて

久木元, 恵
九州大学大学院比較社会文化学府

<https://doi.org/10.15017/4493119>

出版情報：比較社会文化研究. 27, pp.15-24, 2010-02-20. 九州大学大学院比較社会文化研究科
バージョン：
権利関係：

日本語会話授業における否定フィードバック研究概観

— リキャストに焦点を当てて —

クキモト
久木元

メグミ
恵

1. はじめに

第二言語習得において、学習者の発達に影響を与える要因の1つに学習環境が挙げられる。学習環境には、大きく教室環境・自然環境・混合環境の3つがある。(Lightbown & Spada, 1999)¹。教室環境と自然環境の大きな違いとして、教師によるフィードバックの有無が考えられる。学習者が発話に誤りがあった場合、訂正を受ける回数は自然環境のほうがはるかに少ない。誤りの訂正 (corrective feedback) は、教室環境における大きな特長の一つであるといえる。

本稿では、教室環境独特のインターアクションである誤りの訂正の研究の概観を行い、残された課題を挙げることを目的とする。

2. 教師と学習者のインターアクションに関する研究

第二言語を習得するためには、まず何が必要であるのか。この問いに Krashen (1980) は、インプット仮説により理解可能なインプット (comprehensible input) が第二言語習得に帰結するのだという概念を提示した。これを受け、理解可能なインプットを得るためには、非母語話者はまったくの未修正で自然なままの目標言語ではなく、ある程度修正された目標言語にさらされなければならない。教室環境においては、教師がティーチャー・トークによって、意図的に簡略化された言語使用域 (simplified register) を用いることがある。学習者のレベルに合わせ、教師が巧みに語彙や文法、統語のレベルを操作するのである。そうすることにより、学習者の理解を促進し、コミュニケーションが成立しやすくなる。

また教室外においても同様に、母語話者は非母語話者との接触場面において、さまざまなストラテジーによって簡略化された言語使用域 (simplified register) であるフォリナー・トーク (foreigner talk) を用いる。フォリナー・トークもティーチャー・トーク同様に非母語話者への意味伝達が円滑に行われるための母語話者の努力であるといえる。

そして、フォリナー・トークには理解可能なインプットとなりうる特徴があるとされ、その記述を中心にこれまでさまざまな分析が行われてきた。

日本語のフォリナー・トーク研究は、スクータリデス (1988) に始まる。スクータリデス (1988) では、日本語独自のフォリナー・トークの特徴についての記述が行われた。そこでは助詞や助動詞の強調、外来語・具体語の多用、日本語によるパラフレーズ、質問、説明、文法の簡略化、聞き取りやすい発音、話題の制限、ノンバーバル行動などの特徴があることが明らかになっている。同様に、町田 (1997) においてもフォリナー・トークの記述が行われている。以後、坂本他 (1989) による研究では、学習者の日本語運用能力が高くなるにつれ、母語話者のフォリナー・トークへの好感度が下がるという結果が出された。また、池田 (1998) では、非母語話者の理解を促進するフォリナー・トークとは、冗長に「量的修正」を施したもののよりも、非母語話者の困難さの度合いに見合った「質的修正」がなされたものであるということが明らかになっている。

Krashen が理解可能なインプットが習得を促進するという仮説を提示した一方、Long (1980) は、インターアクション仮説を提唱した。インターアクション仮説とは、言語を通じて互いに意思を通い合わせようとする相互交渉の中で行われる意味交渉 (negotiation of meaning) によって中間言語が発達するという考え方である。インプット仮説は学習者が一方的にインプットを受信しインテイクするという考え方であるとするれば、インターアクション仮説は母語話者と非母語話者両者の努力が習得に結びつくという考え方であるといえる。

相互交渉の中で相手の言うことが理解できない場合、我々は「メッセージが伝わらなかった」ということを様々な方法で相手に伝え、何とかコミュニケーションを成立させるよう努力する。そのためフォリナー・トーク研究は、主に母語話者の談話分析が中心となり、インターアクション仮説以降は母語話者／非母語話者両者の意味交渉 (negotiation of meaning) のプロセスが研究の対象となった。

以上の研究は、教室内インターアクション、つまり教師と学習者という役割に限定したものではない。教室環境の

特長は前述したとおり、誤りの訂正の有無やインプットの量などさまざまな側面で異なっている。嶋津 (2003) は、「クラスルーム・アイデンティティ」の構築を目的とした研究で、アクト (行為) とスタンス (態度) という概念を用い、日本語教室の談話分析を行った。教室環境には自然環境にはない独特の役割分担がある。教師は自分の授業計画の遂行、そのアクトとは、言語使用の指導、モデルの提示、発問によるインターアクションの開始、会話の長さの管理、学生の参加の管理、学生の発話の訂正・評価などである。一方、学習者のアクトとは、教室活動への参加、学習事項の了解と使用、教師の指示への追従、評価の受け入れ、適切なインターアクションの型の反復などである。嶋津 (2003) は、学習者中心のインターアクションを推奨する向きはあるものの、依然こうしたやり取りは根強く、教師と学習者の役割の規定があるのも事実であるということ指摘している。その上で、両者がどのように習得に促進に効果があるのか検証していく必要性を示している。

教師と学習者というそれぞれが役割を負う教室内インターアクションの枠組みのなかでは、意味交渉研究である村上 (1997) がある。村上 (1997) では、意味交渉が第二言語習得に貢献するという立場から、意味交渉を活性化するタスクがいかなるものかについて、母語話者と非母語話者の接触場面の調査を行っている。村上 (1997) での意味交渉のストラテジーには、訂正 (error corrections)、貢献・完成 (contributors / completions)、精密化 (elaborations)、確認チェック (confirmation checks)、明確化要求 (clarification requests) などがある。この5つをより多く喚起したタスクについて調査を行った。その結果、単方向性タスクより双方向性タスクが、「分岐的なタスク」よりゴールを持つ「収束的なタスク」が、意味交渉の頻度が高いということが明らかになり、こうした属性のタスクが日本語教育の授業でより多く行われるべきであると示唆している。

一方、意味交渉が習得を促進するという考え方と平行し、Swain (1985) は学習者が首尾一貫した適切なアウトプットを行ったとき習得が促進されるというアウトプット仮説を提示した。Swain は理解可能なアウトプットを行うことで、意味処理能力だけでなく統語処理能力を発達させることに有効であると述べた。その上でアウトプットの役割をまとめ、次の4つを提言した。

これは学習者はアウトプットを行うことが習得の前提で、インプットのみでは習得は促進されないという考え方である。インプットによって非母語話者が立てた仮説が、果たして正しいのか、誤りなのかをアウトプットをすることで試し、母語話者から否定証拠 (negative evidence) と肯定証拠 (positive evidence) を得ることができる。こうした試行錯誤の過程で非母語話者は中間言語を目標言語へ

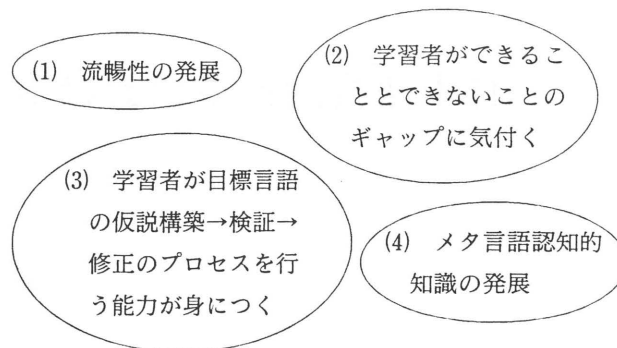


図1 アウトプットの4つの役割 (Swain1985)

と近づけていくのである。

ここで本稿の主題であるフィードバックという観点から考えると、教室環境におけるフィードバックは、「アウトプットの4つの役割」の(3)「学習者が目標言語の仮説構築→検証→修正のプロセスを行う能力が身につく」に関係するといえる。非母語話者自らが立てた目標言語に対する規則の仮説の検証を行うのは、母語話者と非母語話者とのインターアクションを通じてである。そこでは双方の意味伝達が成立しさえすればよいから、非母語話者に対して否定フィードバックを行う母語話者は稀で、非母語話者は正確な形式を意識することよりも、いかに意味が相手に正しく伝わるかに注意を向ける。ところが、教室環境においては、インターアクションのほかに教師のフィードバックがこの(3)仮説検証の役割を担うと考えられる。教室環境は教師が教育的配慮から学習者に対して否定フィードバックを与える。つまり自然習得環境は母語話者が自発的に自らの言語に意識を向け、仮説を立て、検証し、作り変えるという作業を繰り返さなければならない。他方、教室環境ではこうした学習者自身の分析の存在に加え、教師によって仮説の修正の手助け (= 否定フィードバック) という利点が存在するのである。このことから教室環境とは、学習者にとって目標言語の規則の構築・仮説の検証を早める好環境であると言えるのではないだろうか。

アウトプットの役割とは、学習者が自ら発話の正確さに意識を向け、その結果統語処理能力を段階的に向上させることに貢献することである。殊に教室という環境においては、教師はそれを補助する役割を果たしていると考えられ、その手段の一つであるフィードバックは教室環境独自の最大の利点であるといえるだろう。

3. 否定フィードバックに関する研究

では、教室環境最大の利点ともいえるフィードバックであるが、教師は教室内でどのようなフィードバックを用いるのであろうか。そして、どのようなフィードバックがよ

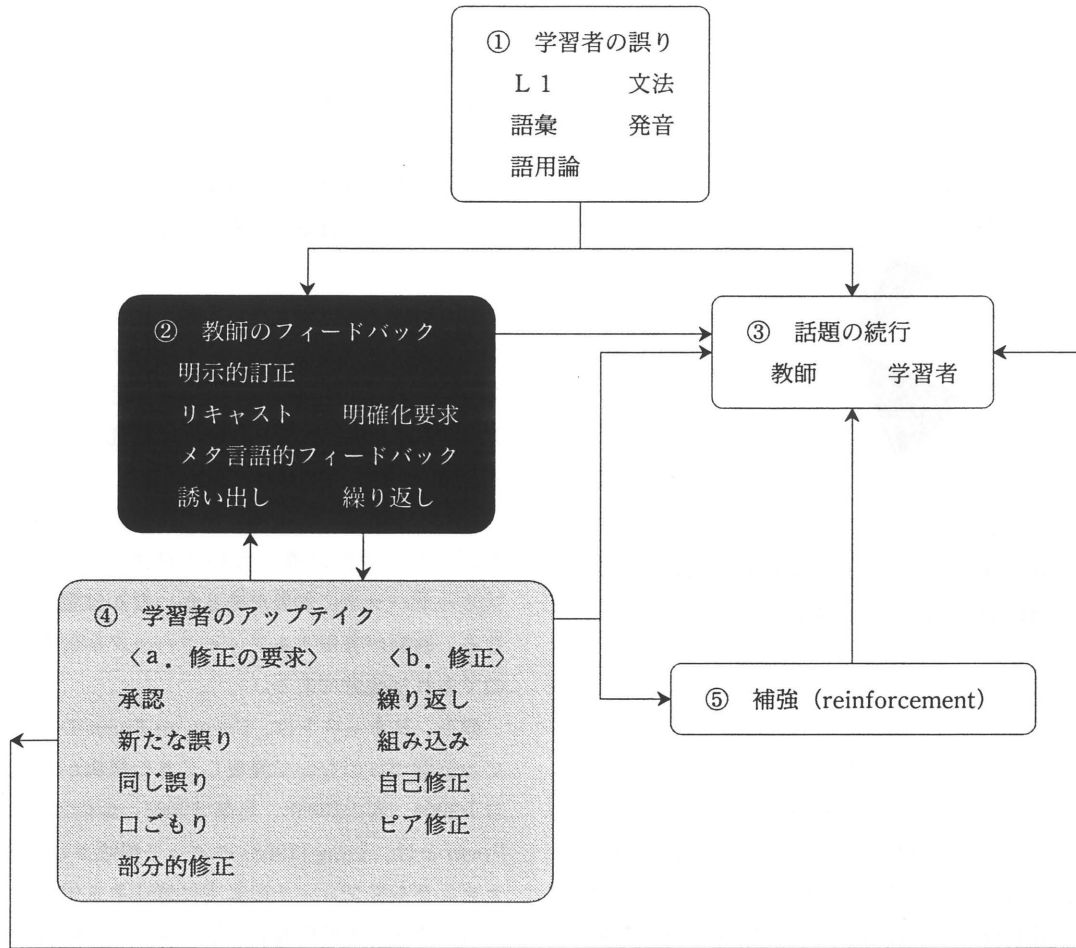


図2 誤りの対処の順序 (Error treatment sequence Lyster & Ranta, 1997 : 44)²

り効果があるのだろうか。

図2は、教室内インターアクションにおける誤りの対処の順序 (Error treatment sequence) をフローチャート化したものである (Lyster & Ranta; 1997)³。

暗示的訂正は、次の5つに下位分類される (Lyster & Ranta, 1997 : 46-48)。用例は久木元(2008)によるものである。

1. リキャスト (recasts) :

発話中の誤りの部分だけを差し引き、教師はその部分のみを改善し言い直す。

一般に暗示的でコミュニケーションの流れを妨げない。

例 S : 環境のばんきょうをしています。(誤り・発音)

T : 環境のべんきょうですか。(リキャスト)

2. 明確化要求 (clarification requests) :

もう一度言うように要求する。教師が誤りの存在に気付く、行った場合に限る。

本当に意味が通じなかった場合に行う明確化要求は

本研究では除外する。

例 S : 北京は文化のセンターです。(誤り・語彙)

T : え? もう一度。(明確化要求)

3. 誘い出し (elicitation) :

学習者自らの修正を引き出すことを目的に、質問などを駆使しリードする。

例 S : 趣味は山を登ることです。(誤り・文法)

T : 趣味は山・・・? (誘い出し)

4. メタ言語的フィードバック (metalinguistic feedback) :

正しい形式は与えずに、文法的用語を使って誤りを指摘する。

例 S : きれいじゃないですと思います。(誤り・文法)

T : 「と思います」の前は普通形ですよね。(メタ言語的フィードバック)

5. 反復 (repetition) :

学習者の誤りをそのまま繰り返す。

例 S：あのときは機械を勉強しました。(誤り・文法)
T：あのときは？(反復)

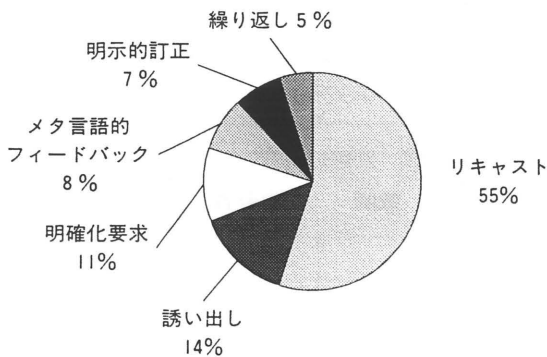


図3 否定フィードバックの使用頻度の割合 (Lyster&Ranta ; 1997)

以上6つの否定フィードバックの分類が可能となるが、教室インターアクションにおいて教師は適宜これらを使い分けられていると考えられる。学習者の誤りに対して教師がどの否定フィードバックを選択するかは、文法・発音・語彙・語用論等の「誤りの種類」に左右される一方、各教師の信条 (belief) に委ねられている部分も少なくない。それ以外に教師の教育経験、学習者の内外の要因(性別、職業、国籍、性格、当日のコンディション等)も影響を与えると考えられる。こうした要因が複合的に重なり合い、教師の否定フィードバックが決定されていると考えることができる。図3はイメージン・プログラムにおける否定フィードバックの使用頻度の割合を示したものであるが、他のフィードバックに比べリキャストが圧倒的に多く用いられていることが分かる (Lyster & Ranta,1997)。

4. リキャストに関する研究

4.1. リキャスト研究の背景

Lyster & Ranta (1997: 46) の定義によると、リキャストとは、「教師が学習者の発話中にある誤りの部分を差し引き、改善した形を与える」否定フィードバックとされる。以下は、リキャストの例である。

S：今は寮で住みます。(誤り)
T：今は寮に住んでいますか。(リキャスト)

Lyster & Ranta(1997) では、教室インターアクションにおいて教師が最も用いる否定フィードバックはリキャストであることが明らかにされた。近年、リキャストの研究は盛んに行われているが、その研究意義として2点挙げられる。

まず、先述した教師の多用である。教師が学習者の誤りを訂正し、習得に導くという意図で最も多用する否定フィードバックに効果があるか否かは重要な研究意義となる。教師が多用するフィードバックが習得に貢献しないのであれば徒労である。

他方、リキャストは、Focus on Form のテクニックとしての位置づけのなかで発展してきた経緯がある(小柳2002、岩下2004、向山2004b、名部井2005、畑佐2006)。Focus on Form とは、Long (1988) によって提唱され、「基本的にはナチュラルアプローチのように意味ある伝達活動に従事していることが大前提なのだが、適宜言語形式に注目を向けるように、教師もしくは教材により操作すること」(小柳2002) だと考えられている。Focus on Form は Focus on Meaning と Focus on FormS としばしば対比して提示される。Focus on Meaning は、ナチュラル・アプローチのような方法による教育であるが、理解力や流暢さは身に付くが、言語形式を正確に習得するには時間がかかると言われている。また Focus on FormS は、過剰学習や過剰般化を引き起こすことや、流暢さが身に付かないと言われている(小柳2002)。

次の図4は、言語教育における概念をもとに教授法やシラバスを分類したものである。

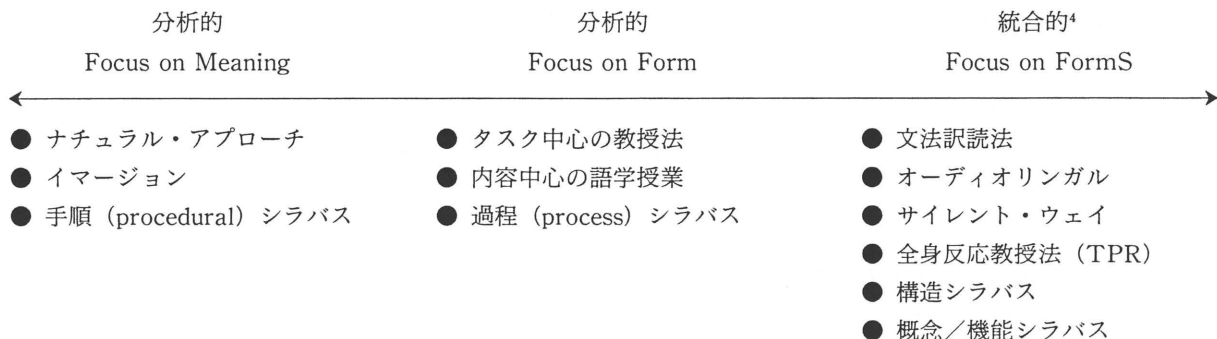


図4 言語教育のオプション (Long & Robinson, 1998に基づき、小柳, 2004による; 123)

Focus on Form の概念は従来の意味伝達さえ成功すればよしとするナチュラル・アプローチの形式をとりながら、フィードバックをリキャストで行う等の操作を加え、適宜言語形式に意識を向けさせ、流暢さだけではなく正確さにも配慮するよう促すという考え方である。VanPatten (2002) は、スペイン語学習者を対象に実験を行った上で、意味と形式を同時に処理することは困難であると述べている。これは、Schmidt (1990) の気付き仮説を受けたものである。Schmidt は自分自身のポルトガル語の学習のプロセスを日記に記録し、気付きの多いものほど習得されていたという結果を出している。この研究以後、学習者への気付きを促すテクニックが注目を集めるようになる。それらの研究は主に米国で盛んに進められてきたが、その背景には北米のイメージや EFL の意味中心と文法中心の対立があるとされている。小柳(2002) は、日本語教育は Focus on Meaning の要素が濃い極端なナチュラル・アプローチに傾いた経緯はなく、むしろ構造シラバスである Focus on FormS と Focus on Form の比較の方が重要な意味があると述べている。

Focus on Form の効果に関して、Long & Robinson (1998) によって報告がされている。文法規則を先に提示し、コンテキストから遊離した文法ドリルを行うという明示的学習 (explicit learning) は Focus on FormS に該当するが、この方法では易しい規則に関しては最も効果的だが、難しい規則に関して効果がみられない。一方、意味を処理することが第一で、偶発的／付随的 (incidental) に言語形式を学ぶ暗示的学習 (implicit learning) は Focus on Meaning に該当するが、この方法では学習は断片的にしか起こらず、学習速度が遅くなる。ところが Focus on Form

により、意味伝達に焦点を当てる中、適宜言語形式に目を向けるよう教師や教材により操作することは、最も SLA に有効であると報告されている (Ishida, 2004 ; Muranoi, 2000)。

こうした背景が Focus on Form のテクニックであるリキャストに注目を集めた要因であると言える。

また学習項目という側面から捉え直してみると、Long & Robinson (1998) の主張は学習項目の難易度によって明示的／暗示的学習の別を行うべきであるということが導き出されるのではないだろうか。言い換えれば、学習者は発達段階が進むにつれ暗示的学習を行うことが有効であるといえると考えられるのではないか。例えば、小柳 (1998) では日本語の条件文「と」文と「ば」文の区別を明示的訂正および暗示的訂正によってそれぞれ実験的にフィードバックを行うことで、両者の効果を検証した。その結果、暗示的訂正群の被験者のほうが直後に行った文法性判断において、伸びが有意と出た。また統語・形態素の習得より、意味領域に関する複雑なルールには暗示的訂正の方が効果的であるとも述べている。したがって条件文「と」「ば」は、類似形式「たら」「なら」も合わせ学習者にとって非常に困難な項目であるため、暗示的学習つまり Focus on Form の概念を取り入れた学習／教授のほうがより効果的であったと解釈することができる。

リキャストは、教師により正用をその場で与えられることから、学習者の自らの中間言語との比較を自律的に促す。次の図5は、言語習得のメカニズムの順序 (sequence) を表したものであるが、リキャストは「認知比較」を引き起こすと考えられる。リキャストで与えられた正しい言語形式と誤りをその場で比較する。

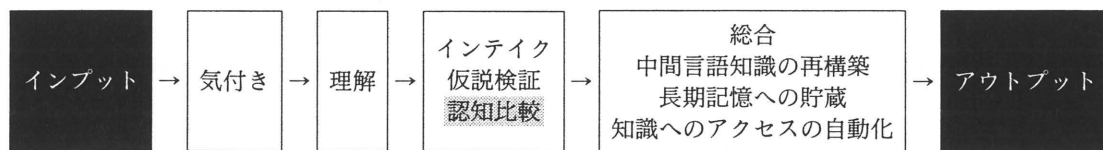


図5 言語習得のメカニズム

(Gass, 1997 ; Gass & Selinker, 2001に基づき、小柳, 2004による ; 144)

自律的な認知比較は文法シラバスでは起こりにくく、意味伝達に重点をおく活動に従事しながら適宜言語形式に目を向けさせるという Focus on Form の概念を取り入れた授業でより頻繁に起こると考えられる。近年、教師の側からメタ言語的に文法知識を与えない暗示的教授や Focus on Form の有効性が明らかにされており (小柳1999、向山2004a など)、リキャストはそのテクニックとして考えられている (岩下2004)。

これまでの研究で暗示的に訂正を行うことの方が難易度

の高い項目については明示的に訂正を行うより効果があるという報告がなされてきた。小柳 (2004) は暗示的インストラクションである Focus on Form のテクニックとしてリキャストを挙げている。

こうした研究の結果から、暗示的学習／教授の有効性が示されつつある。暗示的教授の一つである暗示的訂正に関しても同様で、その中のリキャストは最も暗示的な訂正であるため効果があると考えられる。しかし、その暗示的という性質から学習者の気付きを促しにくいという欠点も併

せ持っている。気づきが起こらなければ、効果のあるテクニックであってもどんな意味も成さないだろう。次項では、リキャストの特徴を再検討し、リキャスト研究の軸をなす、気づきの研究に関して概観する。

4.2. リキャストの気づきの研究

意味伝達に意識が向かうタスクや自由会話などの活動を行っている最中に、6種類の否定フィードバックの中からリキャストを選択するときの教師の意図とは何であるか。前述したリキャストの特徴から考慮すると、意味伝達に集中する学習者の意識を維持させようとする教師の意図が読み取れる。可能な限り学習者が実際に発した文を保持し「誤りの部分だけを差し引き、誤りのあった部分だけを改善し言い直す」のは、その意図の表れであるといえる。また自然なインターアクションを維持しようという意図が「コミュニケーションの流れを妨げない」という結果となっているのであろう。その他に、クラスメイトの前で明示的に誤りを指摘されることに抵抗感を持つ学習者に対しては、リキャストのような暗示的訂正が相応しいという点も考えられる。以上のようにリキャストの暗示性は、Focus on Form による学習効果だけでなく、学習者の情意面に配慮するという側面からも、教室環境において重要な訂正のストラテジーであるといえることができる。

その一方で、リキャストの暗示性はまた曖昧であるともみることができ、学習者にその存在自体が気付かれないという現象が報告されている (Lyster & Ranta, 1998)。その原因として、リキャストは肯定フィードバックと非常に似通っているということが述べられている。肯定フィードバックとは、相手の話を理解したというとき行われるが、教室談話では、以下のようなやりとりが頻繁に起こる。

S: わたしのふるさととは中国の四川省の成都です。

T: わたしのふるさととは四川省の成都です。はい。

S: うん。成都は・・・

(資料: 久木元2008による)

これは、学習者の発話に誤りがなかったという確認のためのフィードバックであり、教育的配慮から行われるものと思われる。肯定フィードバックとリキャストは、形態上の類似性から実に紛らわしい。そのため学習者のリキャストに対する気づきが低下してしまうと Lyster & Ranta (1998) は指摘している。また、リキャストは聴解力に依存した否定フィードバックであるため、聞き取りが得意でない学習者は、リキャストと肯定フィードバックの聞き分けが困難となり、気づきがさらに低下してしまうことも考

えられる。

リキャストの気づきの研究として、Wei (2002) では、(1) 学習者は、教師からリキャストをどの程度正しく認識しているか、(2) リキャストを与えた文法、発音、語彙の三つの誤り中で、どの誤りが最も正しく認識されるのかという2点が調査された。調査対象はアメリカで日本語を学ぶ学習者である。意味伝達を主眼とした授業をビデオ録画し、教師が与えたりキャストの場面を後に学習者と共に見るという刺激想起法 (stimulated recall) という方法を採用している。その結果、(1) では4回に1回はリキャストがあったことに気が付かず、(2) では語彙の誤りには最も正しい認識があるということが明らかになった。

久木元 (2008) では、学習者のレベルと気づきの関係について調査を行った。調査方法は、Wei (2002) 同様、意味伝達を行う活動を行う授業を対象とした。その際、リキャストに対する学習者の応答 (直後発話) に着目し、気づきの判断基準を設けた⁵。分析の結果、「上級 > 初級 > 中級」の順序でリキャストへの気づきが高いことが明らかになった。この結果から、リキャストの気づきは、Form の正確さと意味伝達への意識の比重の移り変わりを示すと分析した。中級学習者に気づきが少ないのは、中級レベルがある程度自身の言いたいことが言えるようになる段階で、最も意味伝達に意識が向いているからだとした。

また、畑佐他 (2009) では、誤りの文法的特性と位置が気づきにどう影響するかについて調べた。調査方法はコンピュータを利用した実験である。以下のような会話例を聞かせ、最後の文が訂正フィードバックであったか、それとも相手の発話内容に対する理解の表明かをタスクシートに書かせるものである。

女: どうしましたか。

男: 花子は太郎が日記を読まれました。

女: ああ、花子は太郎に日記を読まれましたか。

(畑佐他2009)

その結果、学習者は、フィードバックの有無にはおおむね気付いており、誤りの多い方が少ないときより気づきやすかったとされるが、気づきの要因は、誤りの数ではなく、誤りの性質にあるとした。助詞の誤りは気づきやすく、動詞の活用の誤りは気付かれにくいというものである。

これらの研究にはそれぞれ問題点が潜む。Wei (2002) では、記憶の信頼性の問題がある。刺激想起法 (stimulated recall) では、授業中の意識とビデオを見ているときの意識が常に合致するとは考えにくい。久木元 (2008) は気づきの判断基準を設けたが、アップテイクがない場合を「気づきがなかった」と分類しているが、気づきがありながらも

アップテイクをしなかった可能性は大いにあるだろう。そして、畑佐他(2009)は、実験という性質上、フィードバックがあるかどうかを問う実験であることが被験者にあらかじめ周知してある点である。これは、被験者の注意が意味伝達ではなく、実験内容、すなわちフィードバックの有無のほうに向く。リキャスト研究は Focus on Form の枠組みの中で発展した経緯があり、教室習得の効用を検証するものである。したがって、学習者が意味伝達に従事しているときの処理を検証するべきであるため、方法論上の疑問が残る。

上記3つの研究に共通するのは、学習者の内的様相を記述することと、推測の限界という問題である。下記のような2つの例があるが、両者ともリキャストを繰り返しているのは同じである。しかし、学習者が自分の誤りに気づき、正しい形でアップテイクしたのか、あるいは単にオウム返ししたのかは判断し兼ねる。

S: 今交通手段は発達になります。(誤り: 文法)
 T: 発達しましたね。 (リキャスト)
 S: ああ、発達しました。
 (直後発話: 繰り返し型)

S: わたしは田舎で生まれましたけど、都会で育ちます。 (誤り: 文法)
 T: 都会で育ちましたか。 (リキャスト)
 S: 育ちました。 (直後発話: 繰り返し型)

これらを解消するために考えられる一つの方法に質的研究の視座がある。談話分析の手法(好井他1999、森2004)を用い、グラウンデッドセオリー(木下2003)や修正版グラウンデッドセオリー(西條2007)で分析を行う。否定フィードバックの記述を行い、教室内インターアクションの構造化を試みるという方法がある。グラウンデッド・セオリー・アプローチは、質的データ分析に関する最も有力な方法論的立場の一つであるとされる。グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、1960年代にグレイザーとストラウスという二人のアメリカの社会学者によって提唱され、データに密着した(grounded on data)分析から独自の理論を生成する研究法である(木下2002)。⁶

これまで、気づきの回数を数える議論がなされてきたが、さらに細部を記述し、観察する必要があるが、その際の観点として、次の9点が挙げられる。

- ① 学習者のレベル
- ② 学習者の属性(性別、母語、国籍…等)
- ③ 誤りの種類(文法、語彙、発音)
- ④ リキャストが未習か既習か

- ⑤ 誤りの位置
- ⑥ 誤りとリキャスト(正用)の拍の差
- ⑦ 直後発話の型
- ⑧ フィラーの有無
- ⑨ トピック(現在/過去の事実の説明、現在/過去の自分の考え…等)

これら9つの観点の組み合わせにより、複数同じ型のやり取りがあるとすれば、教室内インターアクションの構造化が成され、それは十分に一般化できるものと成るのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、教室談話分析、Focus on Form という枠組みの中で発展してきた否定フィードバック、なかでもリキャストの研究について概観を行った。リキャスト研究は、教師教室内での使用頻度が高いことや、暗示的教授のテクニックであるという位置づけから意義のあるものと思われる。しかしながら、インターアクションの記述と効果の実証は方法論上の制約から非常に困難で、現在もまだ途中段階であることが明らかになった。また、岩下(2004)は、インターアクションは学習者の個人差が大きいことを指摘した。そのため、リキャストの気づきを記述する報告では、被験者全体(グループ)の頻度を報告するなどの方法は問題があるとしている。被験者一人一人の頻度を平均したもので論じるべきであると述べている。こうした一人一人の記述には前述の質的研究の手法が適し、詳細に分析することが求められるだろう。

参考文献

- (1) 池田隆介(1998)「日本語非母語話者の理解を促進するフォリナートークの特徴の研究」九州大学大学院比較社会文化学府修士論文
- (2) 岩下倫子(2004)「第二言語習得における会話練習の役割: 否定フィードバックの先行研究の概要と今後の研究課題」『第二言語としての日本語の習得研究』7号 163-185頁
- (3) 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い—』弘文堂
- (4) 久木元恵(2008)「リキャストの気づきに誤りの種類が与える影響—発音の誤りへのリキャストに関する考察—」『佐賀大学留学生センター紀要』6号 1-11頁
- (5) 小柳かおる(1999)「条件文習得におけるインストラクションの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』2号 1-26頁

- (6) 小柳かおる (2001) 「第二言語習得過程における認知の役割」『日本語教育』109号10-19頁
- (7) 小柳かおる (2002) 「Focus on Form と日本語習得研究」『第二言語としての日本語の習得研究』5号62-96頁
- (8) 小柳かおる (2004) 『日本語教師のための新しい言語習得概論』スリーエーネットワーク
- (9) 西條剛央 (2007) 『ライブ講義 質的研究とは何か』新曜社
- (10) 嶋津百代 (2003) 「クラスルーム・アイデンティティの共構築—教室インターアクションにおける教師と学生のアクトとスタンス—」『日本語教育』119号11-20
- (11) スクータリデス アリーナ (1981) 「外国人の日本語の実態(3)日本語におけるフォリナートーク」『日本語教育』45号53-62頁
- (12) 名部井敏代 (2005) 「リキャスト — その特徴と第二言語教育における役割 —」『関西大学 外国語教育研究』10号9-22頁
- (13) 縫部義憲 (2001) 『日本語教師のための外国語教育学 — ホリスティック・アプローチとカリキュラムデザイン』風間書房
- (14) 畑佐由紀子 (2006) 「フォーム・フォーカスト・インスタクション研究の現状と動向」『第二言語としての日本語の習得研究』9号63-90頁
- (15) 畑佐由紀子・石澤徹・福田規子 (2009) 「学習者はリキャストによる訂正をどのように認知するか — 誤用の文法的特性と位置の影響 —」『日本語教育学を起点とする総合人間科学の創出 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座推進研究 平成20年度報告書』30-38頁
- (16) 町田延代 (1997) 「電話におけるフォリナートーク、ディスコースの違い — 日本語非母語話者の言語能力と交渉」『第二言語としての日本語の習得研究』1号83-99頁
- (17) 向山陽子 (2004a) 「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果 — 連体修飾節を対象として —」『第二言語としての日本語の習得研究』7号100-120頁
- (18) 向山陽子 (2004b) 「文法指導の効果に関する実験研究概観 — 明示性の観点から —」『言語文化と日本語教育』2004年増刊特集号125-146頁
- (19) 村上かおり (1997) 「日本語母語話者の『意味交渉』にタスクの種類が及ぼす影響 — 母語話者と非母語話者とのインターアクションにおいて —」『第二言語としての日本語の習得研究』1号119-136頁
- (20) 森純子 (2004) 「第二言語習得研究における会話分析: Conversation Analysis(CA)の基本原則、可能性、限界の考察」『第二言語としての日本語の習得研究』7号186-213頁
- (21) 好井裕明、山田富秋、西阪仰 (編) (1999) 『会話分析への招待』世界思想社
- (22) Ishida, M. (2004). Effects of recasts on the acquisition of the aspectual form *-te I - (ru)* by learners of Japanese as a foreign language. *Language Learning* 54(2) : 311-394.
- (23) Long, M. (1988). Instructed interlanguage development. In L. Beebe (Eds.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, 115-141
- (24) Long, M. & Robonson, P. (1998). Focus on Form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15-41
- (25) Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19 : 37-66.
- (26) Lyster, R. (1998). Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse. *Studies in Second Language Acquisition* 20 : 51-81.
- (27) Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: differential effects on L2 development. *Second Language Acquisition* 25(1) : 1-36.
- (28) Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2) : 129-157.
- (29) Van Patten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52 : 755-803.
- (30) Wei, 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号, 24-41頁

1 自然習得と教室習得のインターアクションの比較。混合環境は両者が両立する環境である。(小柳2004; Lightbown & Spada,1999に基づく)

	自然習得	教室習得
誤りの訂正	稀。学習者のスピーチの正確さに関する指摘はほとんどなし。(むしろ失礼だと考える。)意味が通じれば誤りに寛容。	誤りは頻繁に訂正される。意味あるインターアクションより正確さが優先されることが多い。
インプットの割合	毎日何時間ものインプットを受ける。学習者に直接向けられるものもあるが、周りでただ聞こえているだけのインプット量も多い。	学習は1週間にほんの数時間に限られている。
談話の型	様々なタイプの談話(挨拶、ビジネス、議論、友人との会話等)。文字言語との接触(お知らせ、新聞、ポスターなど)もある。	教師が質問して学習者が答えるという限られた教室談話。書き言葉は内容よりも言語項目を提示するために選択されることが多い。
話すプレッシャー	言語能力に限界があっても何とかして質問に答えたり、情報を得たりする必要がある。	最初から正確に言語産出しなくてはならないというプレッシャーがある。
インプットの調整	1対1の会話では、学習者にわかるようにことばが調整される。しかし、大勢の中では調節がなされず、学習者が理解するのは困難が伴う。	教師は提示を出すのにしばしば学習者の母語を使う。目標言語を使う場合は学習者が理解できるように調整する。

2 訳は筆者による

4 統合的シラバスとは、学習者が個々の言語項目を一つ一つ学び、言語を使う際にはそれらを学習者が足し合わせて、つまり統合して言語運用すること

5

組み込み型	基準 I	基準 II
メタ言語的談話型		
繰り返し型		
「はい」のみ型		
アップテイクなし型		

直後発話を用いた気づきの判定スケール(久木元2008)

6 GTA の手順は次の通りである；

- (ア) 分析したいものをよく読み十分に理解し、観察結果やインタビュー結果などを文字にして文章(テキスト、データ)を作る。
- (イ) データへの個人的な思い入れなどは排除し、できるだけ客観的に、文章を細かく分断する。
- (ウ) 分断した後の文章の、各部分のみを読み、内容を適切に表現する簡潔なラベル(あるいは数字、コード)をつける。このラベルは、抽象度が低い、なるべく具体的な概念名とする。
- (エ) 次に、似たラベル同士はまとめ、上位概念となるカテゴリーを作り名前をつける。これらの作業を「オープン・コーディング」という。
- (オ) ある1つのカテゴリーと複数のサブカテゴリーを関連付け、現象を表現する。サブカテゴリーとは現象について、いつ、どこで、どんなふうに、なぜ等を説明するものである。これらの作業を「アクチュアル・コーディング」という。

(カ) アクチュアル・コーディングでつくった現象を集め、カテゴリー同士を関係づける。これが、社会現象を説明する理論となる。

Research on Corrective Feedback in Japanese Conversation Class

Megumi, KUKIMOTO

This article reviews is to the framework established by classroom setting research (Lightbown & Spada, 1999), the aim of this article is to critically examine the role of negative feedback, particularly 'recasts'. Recast defined as "utterances that rephrase a child's (learner's) utterance by changing one or more sentence components ... while still referring to its central meanings" (Long, 1996). For example;

S: Ima wa ryoo de sumimasu. (error / grammar)

T: Ima wa ryoo ni sunde imasuka? (recast)

S: Hai, ryoo ni sunde imasu. (response type 'taking a recast')

The discussion on the role of corrective feedback is part of a larger discussion on the role of 'focusing on form' in foreign language teaching. Studies conducted in communicative and content-based foreign language teaching (FLT) settings have shown that some focus on form seems to be required for learners to 'notice the gap'.

However, some studies prove empirical evidence of the effectiveness of recasts in the L2 development, others have questioned the nature of recasts which enhance acquisition and whether learners noticed recasts. The article concludes with a critique on the methodology and conceptual framework adopted in the research in this field and posit future directions of studies.

As a future research, it is thought that it is necessary to investigate how and noticing recasts contribute to the acquisition of Japanese language.