

教師の訂正方法と授業参加者の意識 —中国の大学における日本語授業の場合—

楊 帆¹

工学部 理工学研究科
(平成22年10月1日受理)

1 はじめに

第2言語教育の誤用訂正研究において、訂正方法への選好について行われた研究には、Cathcart and Olsen (1976)、那須(1981)、大下・佐々木(1998)、楊(2006)などがある。Cathcart and Olsen (1976)では、学習者は正答提示と明示的な訂正を好み、教師は発音の誤用の場合は正答提示を、文法の誤用の場合は誤用の前の部分の繰り返し²を好むという結果が出されている。那須(1981)では、学習者はメタ言語的な説明を好むとされ、大下・佐々木(1998)では、学習者は直接的な訂正を好むのに対して、教師は間接的な訂正を好むとされている。楊(2006)では、学習者と教師は非難を好まない点で一致している一方、学習者はより励ましを好むのに対して、教師は暗示的な訂正とクラス全員への誤用の確認を好むと述べられている。

しかし、以上のどの研究も学習者や教師の意識についてのみ尋ね、実際の教師の訂正を観察していない。また、教師の訂正と授業参加者(授業に参加している教師と学習者の双方)の意識を照らし合わせてもいない。さらに、授業参加者の意識の規定要因について言及していない。

2 研究の目的

本研究では、教師が使用している訂正方法、訂正方法への授業参加者の意識、教師の訂正方法の使用と授業参加者の意識との一致・不一致、さらに授業参加者の意識の規定要因、といったことを解明することを目指す。

3 調査について

調査は、2004年9月と2005年9月、学年が始まって2週間経過した時期に、中国の4箇所の大学(Q大学、S大学、X大学、Y大学)で行った。データに偏りがないように、4大学³は総合大学(QとS)、理科系大学(Y)、文科系大学(X)のいずれもあり、また、中国の北部、南部、西部の広範囲に分布している。対象者は日本語専攻の2年生学級の

¹ 山形大学大学院理工学研究科 ものづくり技術経営学専攻・専任講師

² 「誤用の前の部分の繰り返し」を本研究では「誘導」(4の「分析の枠組み」で論じる)として扱っている。

³ 本研究のデータは、大学間における学習者回答の有意差がなかった。

6つであった。そのうち、X大学では3学級、その他の大学では1学級ずつある。X大学で3学級からデータを取ったのは、その他の大学では1学級しかないが、X大学では8学級があるため、1つの学級のみでデータを取るのはX大学の2年生学級を代表することができないと考えたからである。

学習者の日本語レベルは初級から初級後半にあたり、教師は中国人教師6人(CT)と日本人教師4人(JT)であった。CTによる精読とJTによる会話の授業各1コマ(100分)、計20時間分を観察し、録画、録音した。なお、CT4は同一学級の精読と会話の両方を担当し、また、JT1は2つの学級(以下「JT1a」と「JT1b」と表示する)の会話を担当している。

録画したデータはパソコンに取り込み、誤用と誤用への対処(非訂正を含む)の一連の場面を取り出し〔Focused Description (観点描写法)、Larsen-Freeman and Long, 1995〕、ビデオクリップファイルにした。次に、動画のビデオクリップファイルを文字化し、画像とともに文字化資料を授業終了後48時間以内に教師と学習者それぞれに、ビデオクリップファイルとともに文字化資料を提示し、訂正したとき／されるとき、もしくは訂正しなかったとき／されなかったときに、何を考えていたのかという、誤用訂正への意識について、あらかじめ用意した質問を用いて、半構造化面接法によってフォローアップインタビュー(以下インタビュー)〔Stimulated Recall (刺激再生法)、Bloom, 1954; Gass and Mackey, 2000〕を行った。教師へのインタビューの総時間は約20時間であった。学習者へのインタビューは、1箇所の大学でボランティアの学習者58人に行ったが、ほかの3箇所の大学では学習者へのインタビューが許可されなかったため、インタビューと同じ内容の質問紙により調査を行った。学習者64人から質問紙を回収し、インタビューと合わせて、122人の学習者から回答を得た。

4 分析の枠組み

誤用については、教師が訂正した逸脱、また、授業中訂正していなくても、インタビューで教師が認めた逸脱を誤用とする。誤用の回数については、教師や他の学習者が訂正を加えても誤用が繰り返される場合は、その都度数える。1文の中で同じ誤用が繰り返された場合は、1つの誤用とみなす。誤用の種類は、学習者でも容易に区別できると考えられる言語範疇による分類を採用する。具体的には、(1)音声的誤用(清濁、長短、特殊拍、アクセント、イントネーションなど)、(2)統語的誤用(文型、助詞、用言の活用、テンス、アスペクトなど)、(3)語彙的誤用(語彙の選択の間違いと未知語彙)対人関係や文脈・場面など社会言語要素から逸脱と判定される(4)待遇表現の誤用、の4種を扱う。

訂正方法については、Lyster and Ranta (1997)の分類を基本とし、これに訂正方法の情意的要素を入れる。つまり、励ましや賞賛、非難などの情動的なフィードバックを加える。また、誤用を犯した学習者本人へではなく、学級全員への誤用確認という方法も加える。したがって、本研究で扱う訂正方法は、(1)明示的訂正、(2)リキャスト、(3)明確化要求、(4)メタ言語的訂正、(5)誤用の繰り返し、(6)誘導、(7)励まし、(8)非難、(9)クラス全員への誤用確認、の9種類となる。それぞれの訂正方法の定義は以下のとおりである。

明示的訂正とは、学習者が間違えたことを明確に指摘し、正解を示す方法であり、教師

は「～～ということですか。」や、「～～を使ってください。」・「～～と言ってください。」という表現を使うことがある。リキャストとは間違いだけを教師が差し引いて、発話の一部あるいは全部を修正して、正しい文に言い直す方法である。例えば学習者の「私は昨日公園へ行きます。」に対して、教師が「そうですか。公園へ行きましたか。」や、「ああ、公園へ行きましたね。」などの表現を使う場合である。一般的にリキャストは暗示的フィードバックとして捉えられる。明確化要求とは学習者の発話が理解されていない、あるいはフォームが間違っているため、教師が明確にするよう求める手法である。「何ですか。」や、「～～はどういう意味ですか。」などの表現が伴う。メタ言語的訂正とは、正解は言わず、メタ言語的なコメントや、情報、質問を与えることによって、誤用の存在を学習者に示し、学習者から正解を引き出す方法である。「間違いがわかりますか。」、「いいえ、～～ではないです。」、「違う。」などの表現が使用される。誤用の繰り返しとは、教師が間違いをそのまま繰り返す方法であり、上昇調イントネーションを伴うことが多い。誘導とは、教師学習者に間違いを言い直すよう促すために、間違った部分を空けて埋めさせることによって、学習者自信に修正してもらったり、質問形式で正解を引き出したり（例：「日本では～～はなんと言いますか。」）する方法である。イエス・ノークエスションは誘導ではなく、メタ言語的訂正になる。励ましは、単なる褒めではなく、「もう少し考えてください。」や「もうちょっとです。」などが伴う。非難は「ええ？これ、習ったでしょう。」や、「いいえ、だめ。」、「ううん、よくないです。」などの表現を使うことである。

うち、(1)～(6)は直接言語形式に関わるものであるため、形式に関わるフィードバックとする。(7)と(8)は、直接は言語形式に関わらず、ただ賞賛、叱責、非難などを伝えるものであるため、情意的なフィードバックとする。また、(9)のクラス全員への誤用確認は、たいてい「みなさん、〇〇さんが言ったことに何か間違いがありますか。」、「みなさん、〇〇さんが言ったのは正しいですか。」というような問い方を取り、誤用を犯した学習者本人に直接指摘するのではなく、クラス全員の目をその誤用へ向けさせるものである。この方法は、誤用を犯した学習者を、クラス全員の指摘を受ける立場にさせ、非難に近いネガティブな印象を与えるのではないかと考えられるので、(7)と(8)と同じく情意的なフィードバックに分類する。

5 質問項目

「訂正方法」についての質問は、形式に関わるフィードバックと情意的なフィードバックを分けて質問を設ける。形式に関わるフィードバックに関しては、それぞれ訂正例を挙げ、教師と学習者のそれぞれに、全般的にどの方法を好むか、誤用別にどの方法を好むか、さらに、好む理由について尋ねる。また、授業活動によって訂正方法への好みが変化するかどうかについて尋ねる。変化すると回答があった場合は、どの授業活動において、どのような訂正方法を好むか、また、その理由について尋ねる。情意的なフィードバックに関しても、訂正例を挙げ、教師と学習者のそれぞれに全般的に好むかどうか、またその理由について尋ねる。学習者に対する質問紙調査はインタビュー調査と同じ内容の質問を設ける。「そう思うかどうか」という形で設問する場合は、選択肢に1「そう思わない」、2「あまりそう思わない」、3「ややそう思う」、4「そう思う」の4段階を設ける。

6 結果と考察

6.1 全体的結果と考察

6.1.1 教師の訂正行動

20時間分の授業データでは780例の誤用が見られたが、そのうち、教師は322例に対して訂正を行っている。使用の多い順に、明示的訂正が131例(40.7%)、誘導が64例(19.9%)、非難が31例(9.6%)、誤用の繰り返しが26例(8.1%)、メタ言語的訂正が25例(7.8%)、リキャストと明確化要求がそれぞれ22例(6.8%)、クラス全員への誤用確認が1例(0.3%)となっている。本研究で扱っている9種類の訂正方法のうち、励ましは、1例の使用も見られなかった。

6.1.2 授業参加者の意識

(i) 教師の意識

全般的にどのような訂正方法を好むかについて、形式に関わるフィードバックと、情意的なフィードバックの2つに分けて教師に尋ねた結果を表1に示す。

表1 全般的に教師が好む訂正方法

教師	訂正方法への選好			
	形式に関わるフィードバック	情意的フィードバック		
		励まし	非難	クラス全員への誤用確認
CT1	重大な誤用は誘導／重大ではない誤用は明示的訂正	×	×	○
CT2	明示的訂正	×	×	○
CT3	誘導	×	×	×
CT4	音声的・語彙的誤用は明示的訂正／統語的誤用は誘導 良くできる学習者は誘導／そうではない学生は明示的訂正	○	×	○
CT5	誘導	○	×	○
CT6	誘導	○	×	×
JT1	音声的誤用：明示的訂正／統語的・語彙的誤用：誘導	○	×	○
JT2	音声的誤用：明示的訂正／統語的・語彙的誤用：誘導	○	×	×
JT3	誘導	○	×	×
JT4	リキャスト	○	×	×

注)：情意的フィードバックに関しては、「○」は好む、「×」は好まないことを意味する。

まず、形式に関わるフィードバックについては、CT3、CT5、CT6、JT3の4人が誘導、CT2が明示的訂正、JT4がリキャストを好むと回答し、CT1、CT4、JT1、JT2の4人が場合によって異なると述べた。誘導を好む4人の教師とも、学習者に考えさせて正解を出させる方法が印象に残りやすく、学習効果が上がると考えている。場合によって異なると述べた4人の教師についてのコメントは以下のである。CT1は、重大な誤用なら誘導を、そうではない誤用を明示的訂正によって訂正したいとコメントした。この教師は誘導を好む4人の教師と同じく、学習者自身に考えさせて正解を出させるという学習のプロセスが、学習者にとって印象的だと考え、重大な誤用は時間をかけて学習者によく考えてもらいたいと述べた。逆に、あまり重大ではない誤用であれば、素早く何が間違い、何が正解なのかを指摘して授業を進めればよいと考えている。CT4は、音声的誤用

と語彙的誤用は、明示的にはっきりと訂正し、統語的誤用は誘導を使った方が良いと感じている。音声的誤用の場合は、誘導を使っても、学習者が気づかない場合が多々あり、たとえ気づいても、自分で正確な発音ができない場合がある。そこで、ずばりとどこが間違いで、どのように正しく発音するかを教えたほうが効果的だと述べた。また、語彙的誤用の場合は、例えば、「ご遠慮なく」を「ご容赦なく」と使われても、誘導のしようがなく、全く効果がないとこの教師が例を挙げて理由を述べていた。さらに、CT 4 は、学習者によっても訂正方法を変えた方が良いと考えている。よくできる学習者には誘導を使い、考えて正解を出してもらうという学習プロセスを強化させることによって、知識を定着させる方法が良いが、あまりよくできない学習者に誘導を使っても、気づかないことが多いため、むしろリキャストか、明示的訂正で正解を提示した方が良いだろうと考えている。

JT 1 と JT 2 は、音声的誤用には明示的訂正、ほかの誤用には誘導を好むと回答した。この2人の教師は、音声的誤用についてはCT 4 と同じく、誘導を使ってもあまり効果がないと考えている。学習者のできない発音については、何がだめで、どのように発音すべきかはっきりと教えたほうが効果があると考えている。

情意的フィードバックについては、励ましの場合は、10人の教師のうち、CT 4、CT 5、CT 6、JT 1、JT 2、JT 3、JT 4 の7人が良い方法だと考え、CT 1、CT 2、CT 3 の3人があまり好まないと答えた。好む理由としては、情意面で良く配慮しているということであり、逆に好まない理由は、時間がかかってしまい、しかも誤用そのものについての指摘が全くないため、訂正効果と実用性が薄いということであった。非難については、教師全員が好まないと答えた。その理由は全員一致しており、学習者が傷つき、学習意欲がなくなり、学習効果がないという恐れがあるということである。クラス全員への誤用確認については、10人が真っ二つのグループに別れ、CT 1、CT 2、CT 4、CT 5、JT 1 の5人が良い方法だと考え、CT 3、CT 6、JT 2、JT 3、JT 4 の5人が逆の意見を持っている。良いと思った教師たちは、1人の学習者の誤用をクラス全員に共有させ、全員の学習機会を増やし、学習者たちに誤用に気づいてもらうためとコメントしている。一方、この方法をあまりよくないと考えた教師たちは、1人の学習者の誤用、特にその学習者特有の誤用を全クラスに共有してもらうことは、クラス全員に指摘してもらうことになり、誤用を犯した学習者のプライドを崩してしまうのではないかと心配しているためとしている。

(ii) 学習者の意識

学習者122人の回答は、形式に関わるフィードバックについては、好む回答を多い順に並べると、誘導 (55.7%)、明示的訂正 (18.0%)、リキャスト (12.3%)、メタ言語的訂正 (9.8%)、明確化要求 (4.1%) となっている。情意的なフィードバックについては、大多数の学習者は励ましを好み(「そう思う」と「ややそう思う」の合計で100人、82.0%)、非難を受け入れられず(「そう思わない」と「あまりそう思わない」の合計で108人、88.6%)、クラス全員への誤用確認も受け入れられない(「そう思わない」と「あまりそう思わない」の合計で91人、74.6%) (図1を参照)。

以上の回答の理由について学習者に尋ねたところ、質問によって無回答者数が異なるが、質問紙の自由記述における無回答は122人のうち延べ21人であった。

形式に関わるフィードバックに関しては、誘導を好むと回答した学習者68人のうち59人が、教師からのヒントや誘い出しによって、自分が考えてから正解を出すのは印象に残り、

学習効果があると考え、9人が無回答だった。明示的訂正を好む22人の学習者のうち12人が、はっきりとどこが間違え、どう直せばいいかについて指摘されるのが印象的だと感じ、5人が特に理由を述べず、ただそのような訂正方法だと印象に残ると回答し、5人が無回答だった。リキャストを好む15人の学習者のうち9人が、正解だけ言われれば、特に説明などがなくてもわかると述べ、6人が無回答だった。メタ言語的訂正を好む学習者12人全員が、認知的な知識による説明が最も印象に残り、勉強になると感じている。明確化要求を好む学習者5人のうち4人が、考え直し、やり直しの機会がもらえるからと回答し、1人が無回答だった。

情意的フィードバックに関しては、励ましを好むと答えた学習者100人のうち84人が、情意面ではよく配慮されているから好きだと答え、さらに84人のうちの15人が、もう1回答えを考えてから言う機会がもらえるからと回答した。16人が理由については無回答だった。逆に、励ましを好まないと回答した22人の学習者のうち15人が、間違っただのに励まされるのはおかしいと感じ、7人が間違ったら当然正解を聞きたいと思っている。非難については、否定的な態度を持った108人全員が恥ずかしいや、傷つくといった理由で心理的に受け入れられないと答えた。肯定的な態度を持った14人は別になんとも思わないと回答した。クラス全員への誤用確認については、否定的な態度を持った91人のうち74人が、非難と同じように、恥ずかしいや、傷つくといった理由で心理的に受け入れられないと答え、12人がクラス全員の注目の的となるのが嫌いだと答え、5人が無回答だった。肯定的な態度を持った31人のうち22人が、別になんとも思わないと回答し、9人がクラスメートと誤用を一緒に考えるのも良い方法だと答えた。

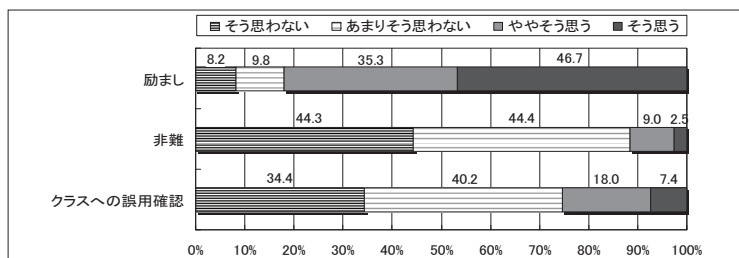


図1 学習者の情意的なフィードバックへの選好

以上の教師・学習者の回答をまとめると以下の結果になる。形式に関わるフィードバックに関しては、多くの教師と学習者は誘導を好む。情意的フィードバックに関しては、教師と学習者は励ましを好み、非難を好まない。また、半数の教師と大多数の学習者はクラス全員への誤用確認を好まない。

なぜ両者がその意識を持っているのかについては、以下のような規定要因にまとめることができる。形式に関わるフィードバックに関しては、教師も学習者も根本的に学習効果があるかどうかを考えて、訂正方法への好みを示している。また、教師は、授業時間の制限や、話の流れへの配慮、学習者の情意面と能力差への配慮などによって正方法への選好を決めている。一方、情意的フィードバックに関しては、教師と学習者の双方とも、学習者が情意的に受け入れられるかどうかということに基づき、訂正方法への選好を示してい

るが、教師は、情意面要素に加えて、学習効果があるかどうかによっても判断をしている。

6.1.3 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

まず、形式に関わるフィードバックについては、教師の多くと学習者のほとんどが誘導を好む点では、両者の意識が一致している。しかし、実際の訂正行動では、教師は誘導よりも、明示的訂正を明らかに多く使用している。つまり、全体的に見ると、教師の訂正方法の使用は、教師たち自身の選好ともずれがあり、大多数の学習者の選好とも一致していないと言える。ただし、訂正方法の使用と教師自身の選好との一致度は、教師全員のことをまとめて一律に論じることができず、教師別で見る必要がある。これについては、6.3の教師別結果でさらに詳しく述べる。次に、情意的フィードバックについては、まず、励ましは、多くの教師と圧倒的多数の学習者が好むが、教師の使用は1例も見られなかったことから、教師と学習者の意識が一致しているが、教師の訂正行動と教師自身および学習者の意識と著しくずれていると言える。次に、非難は、教師全員と圧倒的多数の学習者が好まないが、31例(9.6%)の使用が見られ、訂正方法のなかでは3番目に多く使用されていることから、教師と学習者の意識が一致しているが、教師の訂正行動と教師自身および学習者の意識と一致していないと言える。無論、すべての教師が非難を使用したわけではないため、それぞれの教師の具体的な使用とその意識との照合をする必要があり、それを6.3で論及する。また、クラス全員への誤用確認は、半数の教師と大多数の学習者が好まず、実際の教師の使用は1例しか見られなかったことから、教師と学習者の意識、および教師の訂正行動と教師自身の意識が一致しないところがあるが、教師の訂正行動と大多数の学習者の意識と一致していると言える。

以上、全体的結果を検討したが、以下では誤用の種類別と教師別で検討する。

6.2 誤用の種類別結果と考察

6.2.1 教師の訂正行動

訂正された322例の誤用の種類別内訳は、音声的誤用が88例(27.3%)、統語的誤用が131例(40.7%)、語彙的誤用が94例(29.2%)、待遇表現の誤用が9例(2.8%)となっている。誤用の種類と教師の訂正方法との関連を見るために、1例しか見られなかったクラス全員への誤用確認⁴と、使用が少ない待遇表現の誤用(9例)を除外し、312例の誤用について、 χ^2 検定を行った。結果は表2に示したように、1%水準で誤用の種類と訂正方法との間に有意な関連が見られた。

表2 誤用の種類と訂正方法との関連

誤用	明示的 訂正	誘導	明確化 要求	メタ言語 的訂正	誤用の 繰り返し	リキャスト	非難	合計
音声的	39(44.3)	6(6.8)	14(15.9)	6(6.8)	5(5.7)	5(5.7)	13(14.8)	88(100)
統語的	44(33.8)	38(29.2)	4(3.1)	13(10.0)	8(6.2)	13(10.0)	10(7.7)	130(100)
語彙的	43(45.7)	20(21.3)	4(4.3)	4(4.3)	11(11.7)	4(4.3)	8(8.5)	94(100)
合計	126(40.4)	64(20.5)	22(7.1)	23(7.4)	24(7.7)	22(7.1)	31(9.9)	312(100)

$p < 0.01$, $\chi^2 = 51.55$. ()は%.

⁴ 本研究における χ^2 検定は、すべてこの1例を除外して行っている。

具体的に見ると、どの種類の誤用でも、明示的訂正が最も多く使用されているが、統語的誤用と語彙的誤用の場合は、誘導の使用が多く、明確化要求の使用が少ないのに対して、音声的誤用の場合は、誘導の使用が少なく、明確化要求の使用が多いと逆の傾向が示されている。なお、9例の待遇表現の誤用に対する訂正方法の使用は、明示的訂正が5例(55.6%)、メタ言語的訂正と誤用の繰り返しがそれぞれ2例(各22.2%)であり、明示的訂正の使用が圧倒的に多かった。

6.2.2 授業参加者の意識

(i) 教師の意識

誤用の種類によって訂正方法への選好が変わるかどうか、また、変わるのであれば、どのように、なぜ変わるのかについて教師に尋ね、以下のことがわかった。表3に示した通り、まず、音声的誤用に対しては、10人のうち、CT1、CT2、CT3、CT4、JT1、JT2、JT3の7人が明示的訂正、CT5が明確化要求、CT6がメタ言語的訂正、JT4がリキャストを好む。その理由については、明示的訂正を好む教師たちは、学習者のうまくできない発音について、どこがどう間違えたのかをはっきりと指摘したほうが、学習者の印象に残り、学習効果があると認識している。CT5は、学習者の音声的誤用に対しては、たいてい「もう一度」や、「何？」などの明確化要求を出して、もう一回発音してもらうようにしているとコメントした。それは、直接正解を教えないで、もう一回言わせることによって、学習者自身に気付いてもらいたいためであるとのことだった。CT6は、音声的誤用は、学習者が気づいても正確な発音を出すことができない場合が多々あると考え、やはりどのように発音するのかについて認知的な知識で教えたほうが、正確な発音を出すための良い方法であると考えている。JT4は学習者の話の流れへの配慮と情意面への配慮で、できるだけ学習者の話を遮断せずに、暗示的に正解を提示した方が良いと述べた。

表3 誤用の種類別から見る教師たちの訂正方法への選好

教師	訂正方法への選好		
	音声的誤用	統語的誤用	語彙的誤用
CT1	明示的訂正	重大：誘導／非重大：明示的訂正	重大：誘導／非重大：明示的訂正
CT2	明示的訂正	明示的訂正	明示的訂正
CT3	明示的訂正	重大：誘導／非重大：明示的訂正	重大：誘導／非重大：明示的訂正
CT4	明示的訂正	誘導	明示的訂正
CT5	明確化要求	誘導	誘導
CT6	メタ言語的訂正	誘導（ただ学習者の能力による）	誘導（ただ学習者の能力による）
JT1	明示的訂正	誘導	誘導
JT2	明示的訂正	誘導	誘導
JT3	明示的訂正	誘導（ただ学習者の能力による）	誘導（ただ学習者の能力による）
JT4	リキャスト	リキャスト	リキャスト

次に、統語的・語彙的誤用の場合は、CT4以外の9人の教師が、この2種類の誤用について同じ訂正方法への選好を持っているため、まとめて述べる。誘導を好むと回答したのがCT1、CT3、CT5、CT6、JT1、JT2、JT3の7人である。そのうち、CT1とCT3は、重大な誤用は誘導、そうではない誤用は明示的訂正を使うと答えた。この2人の教師は、学習者自身に考えてもらい、正解を出してもらうという学習のプロセスが、学習者にとって印象的だと考え、重大な誤用は時間をかけてじっくり学習者に考えてもらいたい

と述べた。逆に、あまり重大ではない誤用であれば、あまり時間をかけず、正解だけはっきりと教えれば良いと考えている。CT 6 と JT 3 は、学習者の能力によって使用を選択している。良くできる学習者には誘導を、そうではない学習者には明示的訂正を使うとの回答理由は、よくできる学習者には誘導を使用し、考えて正解を出すという学習プロセスを強化させることによって、知識を定着させる方法が良いが、あまりよくできない学習者に誘導を使っても、気づかないことが多いため、むしろ明示的訂正で正解を提示した方が早いということであった。

誘導を好む上記 7 人の教師のほか、CT 2 は明示的訂正、JT 4 はリキャストを好むと回答した。2 人とも、全般的に好む訂正方法と同じく、誤用の種類に関わらず、同じ回答を示している。CT 2 は、明示的訂正が最も時間を節約する訂正方法で、授業時間がかなり制限されている場合は、教師の教授の効率を高めることができるとコメントした。JT 4 は、話の流れを阻止せず、また、学習者の面子を潰さないように、暗示的に学習者に正解を教えるのが良いと述べた。

唯一統語的誤用と語彙的誤用に対して異なる選好を示したのが CT 4 である。CT 4 は、音声的誤用と語彙的誤用は、明示的にはっきりと訂正し、統語的誤用は誘導を使った方が良いと感じている。音声的誤用の場合は、誘導を使っても、学習者が気づかない場合が多々あり、たとえ気づいても、自分で正確な発音ができない場合がある。そこで、ずばりとどこが間違い、どのように正しく発音するかを教えたほうが効果的だと述べ、また、語彙的誤用の場合は、例えば、「ご遠慮なく」を「ご容赦なく」に使われても、誘導しようもなく、全く効果がないと、この教師が例を挙げて理由を述べていた。

(ii) 学習者の意識

学習者の場合は、音声的・統語的・語彙的誤用のそれぞれに対して、どのような訂正方法を好むかについて比較してみた。訂正方法の選択肢が多く、統計的に検討することができないため、以下の図 2 に回答の分布を示し、結果について論じる。

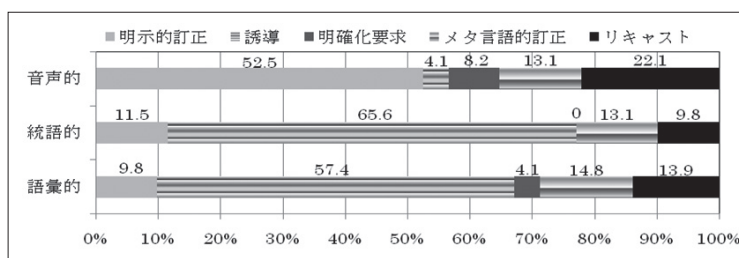


図 2 各種類の誤用に対する訂正方法の選好の分布

この図からわかるように、音声的誤用の場合は、学習者の半数以上が最も好む訂正方法は明示的訂正で (64人、52.5%)、統語的・語彙的誤用の場合は、学習者の大多数が最も好む訂正方法は誘導である (それぞれ80人、65.5%と70人、57.4%)。つまり、音声的誤用は、統語的・語彙的誤用と違った選好を示しているということになる。

以下、誤用の種類別に、大多数の学習者が最も好む訂正方法として選んだ理由について述べる。まず、音声的誤用の場合は、明示的訂正を好むと回答した64人の学習者のうち、58

人が教師にはっきりとどこがどう間違っただのかについて指摘されることによって、印象が深まり、より覚えられると答え、6人が無回答だった。次に、統語的誤用の場合は、誘導を好むと回答した学習者80人のうち、72人が教師からのヒントや誘い出しによって、自分が考えてから正解を出すのは印象に残り、学習効果があると回答し、8人が無回答だった。また、語彙的誤用の場合は、誘導を好むと回答した学習者70人のうち、62人が統語的誤用の回答と同じく、教師からのヒントや誘い出しによって、自分が考えてから正解を出すのは印象に残り、学習効果があると答え、8人が無回答であった。統語的・語彙的誤用の場合の訂正方法への選好および理由は、学習者たちの全般的に好む訂正方法への回答と同じものであった。

以上の教師と学習者の回答から、両者とも誤用の種類によって異なった選好を持っていると言える。それは、音声的誤用に対する訂正方法への選好とほかの誤用に対する訂正方法への選好とが明らかに違うということである。多くの教師と学習者は、音声的誤用の場合は、明示的訂正を好み、統語・語彙的誤用の場合は、誘導を好むという点では、両者の意識が一致している。

両者の誤用の種類による訂正方法への選好の規定要因をまとめると、全般的な訂正方法への選好と類似していることがわかる。教師も学習者も学習効果があるかどうかということをも最も重要視し、訂正方法への選好を示している。また、教師は、授業時間の制限、話の流れへの配慮、学習者の能力差などの要素によって好む訂正方法を選択している。

6.2.3 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

まず、音声的誤用に関しては、教師の訂正行動から見ると、明示的訂正が最も多く使用されているが、ほかの訂正方法の中では、明確化要求の使用が有意に多い。授業参加者の意識から見ると、CT5、CT6、JT4の3人以外の教師が全員明示的訂正を好んでいることから、教師たちの訂正行動と意識とが一致していると言える。また、学習者が最も明示的訂正を好むということから、教師の明示的訂正の多用と学習者の意識が一致していると言える。ただし、明確化要求の多用は学習者の選好とずれがある。

次に、統語的・語彙的誤用に関しては、明示的訂正が最も多く使用されている。これは教師の多くが誘導を好むこと、および学習者の大多数が誘導を最も好むことと、一致していない。ただし、統語的誤用の場合は、明示的訂正以外の訂正方法のうち、誘導の使用が他の誤用と比べて有意に多いことから、統語的誤用に対する教師の訂正行動と教師・学習者の意識に近づいていると言える。

無論、音声・統語・語彙的誤用のいずれでも、各教師の訂正方法の使用と、教師自身の好みとの一致度は、教師全員のことをまとめて一律で見るとより、教師別で見ると必要がある。これについては次の6.3で述べる。

6.3 教師別結果と考察

6.3.1 教師の訂正行動

まず、各教師の訂正方法の使用の総分布を表4に示す。教師数も、訂正方法の選択肢も多いため、統計的検定をせずに、各教師の使用の多い順に訂正方法を見る。

それぞれの教師の使用が半数を超える訂正方法を見ると、表5の「○」で示したように、CT1は誘導(50.0%)と明示的訂正(40.9%)、CT2はメタ言語的訂正(39.1%)と明示

的訂正 (30.4%)、CT 3 は誘導 (44.4%) と明示的訂正 (25.9%) と非難 (25.9%)、CT 4 の精読と会話は同様に、明示的訂正 (それぞれ41.9%と39.5%) と誘導 (それぞれ22.6%と23.7%)、CT 5 は明確化要求と非難 (28.3%ずつ)、CT 6 はリキャスト (35.0%) と明示的訂正 (30.0%)、JT 1 の学級aは明示的訂正 (48.3%) と誤用の繰り返し (17.2%)、学級bは明示的訂正 (68.0%)、JT 2 は明示的訂正 (58.6%)、JT 3 は明示的訂正と誤用の繰り返し (33.3%ずつ)、JT 4 は明示的訂正 (93.3%) である。

表 4 各教師の訂正方法

誤用	明示的 訂正	誘導	明確化 要求	メタ言語 的訂正	誤用の 繰り返し	リキャスト	非難	合計
CT1	9(40.9)	11(50.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(4.5)	1(4.5)	0(0.0)	22(100)
CT2	7(30.4)	4(17.4)	0(0.0)	9(39.1)	1(4.3)	2(8.7)	0(0.0)	23(100)
CT3	7(25.9)	12(44.4)	0(0.0)	0(0.0)	1(3.7)	0(0.0)	7(25.9)	27(100)
CT4精読	13(41.9)	7(22.6)	0(0.0)	3(9.7)	4(12.9)	3(9.7)	1(3.2)	31(100)
CT4会話	15(39.5)	9(23.7)	1(2.6)	3(7.9)	2(5.3)	1(2.6)	7(18.4)	38(100)
CT5	9(17.0)	9(17.0)	15(28.3)	4(7.5)	1(1.9)	0(0.0)	15(28.3)	53(100)
CT6	6(30.0)	0(0.0)	1(5.0)	2(10.0)	4(20.0)	7(35.0)	0(0.0)	20(100)
JT1学級a	14(48.3)	4(13.8)	2(6.9)	1(3.4)	5(17.2)	3(10.3)	0(0.0)	29(100)
JT1学級b	17(68.0)	2(8.0)	2(8.0)	3(12.0)	1(4.0)	0(0.0)	0(0.0)	25(100)
JT2	17(58.6)	5(17.2)	1(3.4)	0(0.0)	3(10.3)	3(10.3)	0(0.0)	29(100)
JT3	3(33.3)	1(11.1)	0(0.0)	0(0.0)	3(33.3)	2(22.2)	0(0.0)	9(100)
JT4	14(93.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(6.7)	15(100)
合計	131(40.8)	64(19.9)	22(6.9)	25(7.8)	26(8.1)	22(6.9)	31(9.7)	321(100)

()は%。

表 5 各教師の最もよく使用する訂正方法

教師	訂正方法						
	明示的訂正	誘導	明確化要求	メタ言語 的訂正	誤用の 繰り返し	リキャスト	非難
CT1	○	○					
CT2	○			○			
CT3	○	○					○
CT4精読	○	○					
CT4会話	○	○					
CT5			○				○
CT6	○					○	
JT1学級a	○				○		
JT1学級b	○						
JT2	○						
JT3	○				○		
JT4	○						

以上の教師の訂正方法の使用と、各教師の訂正方法への選好と照らし合わせてみる。

形式に関わるフィードバックについては、表6に示したように、教師がよく使用している訂正方法と、好む訂正方法が一对一の関係で対応していれば、完全に一致していると見なし、「◎」で表す。よく使用している訂正方法に、その教師が好む訂正方法が入っていれば、ほぼ一致していると見なし、「○」で表す。よく使用している訂正方法と好む訂正方法が対応していなければ、一致しないと見なし、「×」で表す。なお、「——」はこの場合では比較することができないことを意味する。

表6から、CT1、CT2、CT3の3人が、訂正行動と意識が一致しているが、CT5、CT6、JT3、JT4の4人が一致していないことがわかる。CT4、JT1、JT2の3人が誤用の種類と結び付けてコメントしているため、全体的な訂正方法への選好としては、比較することが難しい。よって、この3人についてはあえてここで比較しないことにする。

表6 形式に関わるフィードバックの教師の使用と選好との照合

教師	形式に関わるフィードバック		
	使用	選好	照合
CT1	誘導／明示的訂正	重大：誘導／非重大：明示的訂正	○
CT2	メタ言語的訂正／明示的訂正	明示的訂正	○
CT3	誘導／明示的訂正	誘導	○
CT4精読	明示的訂正／誘導	音声・語彙的誤用：明示的訂正／統語的誤用：誘導	——
CT4会話	明示的訂正／誘導	音声・語彙的誤用：明示的訂正／統語的誤用：誘導	——
CT5	明確化要求	誘導	×
CT6	リキャスト／明示的訂正	誘導	×
JT1学級a	明示的訂正／誤用の繰り返し	音声的誤用：明示的訂正／統語・語彙的誤用：誘導	——
JT1学級b	明示的訂正	音声的誤用：明示的訂正／統語・語彙的誤用：誘導	——
JT2	明示的訂正	音声的誤用：明示的訂正／統語・語彙的誤用：誘導	——
JT3	明示的訂正／誤用の繰り返し	誘導	×
JT4	明示的訂正	リキャスト	×

情意的なフィードバックに関しては、表7に示したように、励まし、非難、クラス全員への誤用確認の3種の訂正方法は、使用があって、しかも教師がその方法を好む場合、あるいは使用がなくて、しかも教師がその方法を好まない場合は「◎」で表す。一方、使用があるが、教師がその方法を好まない場合、あるいは使用がないが、教師がその方法を好む場合は「×」で表す。

表7 情意的なフィードバックの教師の使用と選好との照合

教師	情意的フィードバック								
	励まし			非難			クラス全員への誤用確認		
	使用	選好	照合	使用	選好	照合	使用	選好	照合
CT1	未使用	好まない	◎	未使用	好まない	◎	未使用	好む	×
CT2	未使用	好まない	◎	未使用	好まない	◎	未使用	好む	×
CT3	未使用	好まない	◎	2番目に多い	好まない	×	1例	好まない	×
CT4精読	未使用	好む	×	1例使用	好まない	×	未使用	好む	×
CT4会話	未使用	好む	×	3番目に多い	好まない	×	未使用	好む	×
CT5	未使用	好む	×	一番多い	好まない	×	未使用	好む	×
CT6	未使用	好む	×	未使用	好まない	◎	未使用	好まない	◎
JT1学級a	未使用	好む	×	未使用	好まない	◎	未使用	好む	×
JT1学級b	未使用	好む	×	未使用	好まない	◎	未使用	好む	×
JT2	未使用	好む	×	未使用	好まない	◎	未使用	好まない	◎
JT3	未使用	好む	×	未使用	好まない	◎	未使用	好まない	◎
JT4	未使用	好む	×	2番目に多い	好まない	×	未使用	好まない	◎

励ましについては、CT1、CT2、CT3の3人が訂正行動と意識とが一致しているが、ほかの教師は全員一致していない。非難については、CT1、CT2、CT6、JT1、JT2、JT3の6人が訂正行動と意識とが一致し、CT3、CT4、CT5、JT4の4人の教師が一致していない。クラス全員への誤用確認については、CT6、JT2、JT3、JT4の4人が訂正行動と意識とが一致し、CT1、CT2、CT3、CT4、CT5、JT1の6人が一致していない。

形式に関わるフィードバックと情意的なフィードバックを総合的に見ると、両方とも訂正行動と訂正方法への選好が一致している教師は1人もいなかった。

以上、各教師の、全体的な訂正方法の使用と、教師たちの訂正方法への選好を照らし合わせた結果、多くの教師がよく使用している訂正方法と、自身が好む訂正方法とが一致していないことが明らかになった。教師たちは各自の理由で訂正方法の選好を持っているが、自身の訂正行動を把握していないためか、意識と行動との間にずれが生じていると考えられる。

7 まとめ

本研究では、誤用の訂正方法について、全体的な訂正方法、誤用の種類別訂正方法、教師別の訂正方法、といった3つの面において、教師の訂正行動と、授業参加者の訂正に対する意識および意識の規定要因を明らかにした。また、訂正行動と授業参加者の意識の照合を行い、ずれが多く存在することを明らかにした。

まず、教師の多くは、形式に関わるフィードバックに関しては誘導を好み、情意的なフィードバックに関しては励ましを好み、非難を好まない。クラス全員への誤用確認は、半数の教師が好み、半数の教師が好まない。

教師たちが形式に関わるフィードバックの中で誘導を好む意識の規定要因には、学習効

果の重視の他、誤用の重要度、授業時間の制限、学習者の能力と情意面への配慮、話の流れへの配慮といった要素にも影響されている。具体的には、教師からのヒントや誘い出しによって、学習者自身が考えてから正解を出すのは印象的で、学習効果があると教師たちは考えている。また、授業時間が制限されている場合は、最も時間を節約できる明示的訂正を好む教師もいれば、重大な誤りや成績の良い学習者の誤りなら誘導を使用するが、そうでない場合は明示的訂正や他の訂正方法を好む教師もいる。また、話の流れを遮断したり、学習者の面子を潰したりしないように、リキャストのような、誤りがあったことを暗示する訂正方法を好む教師もいる。

情意的なフィードバックに関する教師の選好に影響する規定要因には、情意的に受け入れられるかどうかという情意面要素のほか、学習効果の重視という要素もある。具体的には、励ましについては、教師の多くは情意面で良く配慮しているという理由で好む。その反面、時間がかかってしまい、しかも誤用そのものについての指摘が全くないため、訂正効果と実用性が薄いという理由で、好まない教師もいる。非難については、教師全員は学習者が傷つき、学習意欲がなくなり、学習効果がないという恐れがあるという理由で好まない。クラス全員への誤用確認については、半数の教師は、1人の学習者の誤用をクラス全員に共有させ、全員の学習機会を増やし、学習者たちに誤用に気づいてもらうため好むと思っている。半数の教師は、1人の学習者の誤用、特にその学習者特有の誤用を全クラスに共有してもらうことは、クラス全員に指摘してもらうことになり、誤用を犯した学習者のプライドを崩してしまうため好まないとしている。

上記の教師の訂正方法への選好は誤用の種類によって変化することがわかった。音声的誤用に関しては、多くの教師は明示的訂正を好み、統語的・語彙的誤用に関しては、誘導を最も好んでいる。この誤用の種類別の訂正方法への選好は、主に学習効果という規定要因に影響されている。音声的誤用の場合明示的訂正を好むのは、間違った音声に対して、教師がはっきりとどこがどう間違ったのかについて指摘した方が学習者にとって印象的で、学習効果があるからである。また、統語・語彙的誤用の場合誘導を好むのは、教師からのヒントや誘い出しによって、学習者が考えてから正解を出すのは印象に残り、学習効果があるからである。学習効果に加えて、教師はまた授業時間の制限、話の流れへの配慮、学習者能力への配慮といった規定要因によって訂正方法への選好を示している。

次に、学習者のほとんどは、形式に関わるフィードバックに関しては誘導を好み、情意的なフィードバックに関しては励ましを好み、非難とクラス全員への誤用確認を好まない。形式に関わるフィードバックの中で誘導を好むのは学習効果を重要視しているからである。情意的フィードバックへの選好は情意的に受け入れられるかどうかに基づいて示されている。情意面でよく配慮されているからという理由で励ましを好み、また、傷つき、心理的に受け入れられないという理由で非難とクラス全員への誤用確認を好まない。

学習者の訂正方法への選好は、誤用の種類によって変化することがわかった。音声的誤用に関しては、学習者の大多数が明示的訂正を好み、統語的・語彙的に関しては誘導を好んでいる。この誤用の種類別の訂正方法への選好は、学習効果という規定要因に影響されている。

また、教師の訂正行動と授業参加者の意識を照合した結果、全体的には、形式に関わるフィードバックについては、教師は明示的訂正を最も多く使用していることから、大多数

の学習者と教師たちの意識と一致していないと言える。情意的なフィードバックについては、励ましは、教師の使用が1例も見られないが、教師の多くと圧倒的多数の学習者が好むということから、教師の訂正行動と学習者の意識とが著しくずれていることになる。非難は、31例(9.6%)が使用され、訂正方法の中では3番目に多くなっているが、多くの教師と圧倒的多数の学習者が好まないということから、教師の訂正行動と教師・学習者の意識と一致していないことになる。クラス全員への誤用確認は、1例しか見られなかった使用は、半数の教師と大多数の学習者がこの方法に対する否定的な態度と一致している。次に、誤用の種類別に見ると、音声的誤用に関しては、明示的訂正が最も多く使用され、明確化要求の使用も多い。これは多くの教師と学習者の大多数が明示的訂正を最も好むことと一致している。次に、統語的・語彙的誤用に関しては、明示的訂正が最も多く使用されている。これは多くの教師と学習者の大多数が誘導を最も好むことと一致していない。ただし、統語的誤用の場合は、誘導の使用が他の誤用と比べると多くなっていることから、統語的誤用に対する教師の訂正行動が教師・学習者の意識と近づいていると言える。さらに、各教師が使用した訂正方法と彼ら自身が好んでいる訂正方法を照らし合わせた結果、全体的な訂正方法、誤用の種類別の訂正方法のすべてにおいて、多くの教師の訂正行動と、自身の意識が一致していないことが明らかになった。

以上、授業参加者の意識、および教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合を総合的に考察すると、訂正方法について、教師と学習者の意識がかなりの部分で一致しているのに対して、教師の訂正行動と教師自身の意識、および学習者の意識が一致しないということになる。このことから、多くの教師は訂正方法への選好に関して理論的な解釈があるが、実際の自分の訂正行動を把握していない可能性が示唆された。

8 今後の課題

今後は、教師の訂正行動と授業参加者の意識を授業活動別で検討すること、学習者が好む訂正方法の効果を検証すること、異なる文化背景のある学習者の訂正方法への選好を探るなどのことが課題として考えられる。

参考文献

- 1) Bloom, B. (1954) The thought processes of students in discussion. in S. J. French (ed.), *Accent on teaching: Experiments in general education*. New York: Harper. pp. 23-46.
- 2) Cathcart, R. L. & Olsen, Judy, E. W. B. (1976) "Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors." On *TESOL*. 76, pp. 41-53.
- 3) Gass, S.M. and Mackey, A. (2000) *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*.
- 4) Larsen-Freeman, D. and Long, M. H. (1995) 『第2言語習得への招待』 牧野高吉他(訳), 鷹書房弓プレス.
- 5) Lyster, R. & Ranta, L. (1997a) "The Role of input and interaction in second language acquisition." *The Modern Language Journal*. 66, 3, pp. 247-283.
- 6) 那須恒夫 (1981) "A consideration on students reference for correction." 中国地区英語教育学会研究紀要, 11, pp. 67-70.
- 7) 大下邦幸・佐々木あゆみ (1998) 「英語授業における誤り訂正のあり方—学習者と教師の意識調査から—」『福井大学教育実践研究』23, pp. 261-278.
- 8) 鈴木淳子 (2002) 『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.
- 9) 楊帆 (2006) 「誤用訂正に対する意識—中国人日本語学習者と中国人教師の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第14号, pp. 37-49.
- 10) 楊帆 (2009) 「日本語授業における誤用訂正に関する研究—中国の大学教室の訂正実態と授業参加者の意識—」東北大学大学院文学研究科言語科学専攻日本語教育学専攻分野博士論文.

Summary

YANG Fan :
Correction Methods of Teachers and Perception of Students and
Teachers:
Japanese Language Classes in Universities in China

An investigation has been performed among the second-year students of Japanese language major in six classes in four universities in China. The investigation was done to find out the correction methods utilized by the teachers, the perception of teachers and students on the correction methods, and the decisive factors of the perception. Based on the investigation results, the accordance and disaccordance among the correction action of teachers, perception of teachers, and perception of students was under research. Video and tape data of 20 hours during lecture, interview data of 20 hours on 10 teachers including six Chinese and four Japanese, and interview and questionnaire data on 122 students (interview data on 58 students and questionnaire data on another 64 students) were collected and analyzed to get better understanding into this accordance and disaccordance, and the decisive factors of the perception of teachers and students as well.

key word : 誤用、訂正方法、授業参加者、意識、意識の規定要因