

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—

楊 帆

要 旨

中国の日本語教育現場では、学習者の教室発話の誤用に対する教師の訂正がどのように受け止められているのかについて、日本語学習者と中国人教師の双方に対して質問紙調査を行った。その結果、(1) 誤用訂正に対し、学習者も教師も一般的に肯定的な態度をもっている。ただし、学習者が誤用をできるだけ訂正してほしいと思っているのに対し、教師には重要度の高い誤用を優先的に訂正しようとする意識が見られた。(2) 訂正方法への選好については、学習者、教師共に非難を含むフィードバックを好まない。ただし、学習者がより励ましを含むフィードバックを好むのに対し、教師は暗示的フィードバックとクラス全員への誤用確認を好む。また、学習者の属性別では、成績下位群と比べて上位群の学習者に、非難を含むフィードバックを好まない傾向が強く、男性に比べて女性に、非難を含むフィードバックとクラス全員への誤用確認を好まない傾向がより見られる。

キーワード：誤用訂正，中国人日本語学習者，中国人日本語教師，訂正方法，意識差

1 はじめに

新しい言語を学習する際、学習者は目標言語の標準から逸脱した言語形式、いわゆる誤用を頻繁に発する。そうした誤用をどう扱うべきかについては、多くの議論がなされてきた。誤用訂正は会話の流れをストップし、学習者の意識を形式に向かわせ、学習者の情意フィルターを高める (Burt, 1975; Krashen, 1982) などと否定的に評価する主張もある。一方、Vigil & Oller (1976) のように、学習者の誤用を訂正しないと、間違っただまま定着して、化石化する可能性があるとするものもある。萬谷 (1995) では、教室において、誤りを訂正しないということは、教室という環境がもっているメリットを放棄してしまうことになっている。特に目標言語社会の外の環境では、学習者にとって、教師からの正解文の提示は貴重なインプットとなるため、学習を促進する効果があると思われる。

誤用訂正の是非についての主張は多数あるものの、訂正に対する学習者と教師の意識を探った研究は少ない (Schulz, 1996)。英語教育ではいくつか見られる

(Cathcart & Olsen, 1976; 大下・佐々木, 1998) が、日本語教育ではあまり見当たらない。第2言語教育において、教授法がオーディオリンガル・メソッドからコミュニケーション・アプローチに移行するにつれて、誤用への対処は、即時にすべての誤用を訂正するという姿勢から誤用を許容するという態度になってきたが、英語教師と日本語教師が用いている教授法が必ずしも同様とは限らないため、誤用への対処には違いがある可能性があり、誤用訂正に対する学習者の意識も異なる可能性があると考えられる。

現在の中国においては、日本語教育は日本語能力試験の受験を中心とするもので(王, 2002)、教授法についても、オーディオリンガル・メソッドや文法訳読法に偏重している(趙, 1996; 王, 2002)。そのような状況の下で、学習活動の主体である学習者は、学習活動の中で行われる誤用訂正をどのように受け止めているのだろうか。本稿は、中国の日本語教育現場で、誤用訂正がどのように受け止められているかについての学習者と教師の意識を明らかにすることを目的とする。

2 先行研究

英語教育において、誤用訂正に対する意識を調査した研究には、Cathcart & Olsen (1976) と大下・佐々木 (1998) がある。Cathcart & Olsen (1976) は、アメリカにいる多国籍のESL学習者188人と教師38人に対して質問紙調査を行った。その結果、教師はおおよそ学習者の望む通りの訂正方法を使用している。しかし、意識としては、教師が訂正しようと思っている以上に学習者が訂正を期待していることが明らかになった。訂正方法の好みに関しては、発音の誤りの場合は、学習者も教師も明示的な訂正方法を好むが、文法の誤りについては、学習者が明示的な訂正方法を好むのに対して、教師が暗示的な方法を好むという結果が導き出されている。大下・佐々木 (1998) は、日本のある中学校のEFL学習者365人と教師71人を対象に質問紙調査を行った。結果として、学習者は訂正を望んでおり、教師も誤用訂正をしっかりと行っている。ただし、学習者が心理的負担をあまり感じていないのに対し、教師は学習者に心理的負担があると感じていることが明らかになった。訂正方法の好みに関しては、学習者は明示的な訂正方法を好むのに対して、教師は暗示的な方法を好むとされている。

この2つの研究に共通する点として、教師が暗示的な方法を好む。問題点としては、まず、誤用の分類に対する配慮が十分ではない。誤用の中には、重要度の高いものとそうでないものがあり、重要度の差が教師の訂正意識に大きな影響を与えることがあると考えられる。次に、訂正方法の分類も十分ではない。萬谷 (1995) は、効率的な誤用訂正を考える際、励まし・非難などのような情緒的なフィードバックに対する配慮があるかどうかで、結果的に訂正の効果にかなりの

差が生じると述べている。上記2つの研究では、情緒的なフィードバックについては配慮されていない。3つめに、学習者の成績、性別などといった属性と訂正への意識との関係が言及されていない。Carroll, Swain & Roberge (1993) は、学習者の言語能力によって、誤用訂正の効果が異なると主張している。また、木村 (1999) は、学校教育における教師と生徒間の相互作用について、発言を求める指名、励まし、賞賛、叱責、手助けのいずれも、男子は女子よりも多く教師から受け取るとされている。これらは訂正の効果や教室内の教師・学習者間の相互作用についての研究であるが、訂正効果や教師の対応に差があるとすると、訂正に対する意識にも影響がある可能性は十分にある。

以上のことから、本稿では誤用の分類、訂正方法の分類、また、訂正の量や訂正による学習者の心理的負担に配慮した質問紙を作成し、中国で学ぶ日本語学習者と中国人日本語教師の意識を明らかにすると同時に、学習者の属性別意識についても検討する。

3 調査の概要

3.1 質問紙の作成

学習者と教師の双方に回答してもらう質問紙は、「訂正に対する一般的意識」、「誤用の種類別対応」、「訂正方法への選好」(学習者がどのような訂正方法をされるのを好むか、また、教師がどのような訂正方法を与えるのを好むかということ)を、「訂正方法への選好」という)の3つをめぐる、計35問から構成される。

「訂正に対する一般的意識」は、訂正の量と、訂正されることによる学習者の心理的負担を取り上げ、4項目の質問を設定した。訂正の量に関しては、学習者がどれくらいの誤用を訂正してほしいか、教師がどれくらいの誤用を訂正したいかについて、1「全く直さない」、2「少し直す」、3「半分くらい直す」、4「たいてい直す」、5「すべて直す」の5段階で評価してもらった。訂正による学習者の心理的負担については、常に訂正されることによって「恥ずかしい」、「やる気をなくす」、「教師に対する好感がなくなる」の3種類の否定的な反応が生じると思うかどうかについて尋ね、学習者と教師の双方に1「そう思わない」、2「あまりそう思わない」、3「どちらともいえない」、4「ややそう思う」、5「そう思う」の5段階で回答してもらった。

「誤用の種類別対応」については、誤用の重要度の違いと、言語学的分類から合わせて11項目を設定した。重要度別分類では、重要度の高い誤用とそうでない誤用の対を4組8項目選定した。4組は、(1) 全体的誤りと局部的誤り (Burt & Kiparsky, 1974), (2) 相手の不快感が高い誤りと高くない誤り (Johansson, 1973), (3) 出現頻度の高い誤りと低い誤り (Hendrickson, 1978), (4) 授業の目的項目の

誤りと目的項目以外の誤り（升川，1975）である。言語学的分類については，音声的，統語的，語彙的誤りの3項目を採り入れた。以上11項目の誤用について，学習者にぜひ訂正してほしいかどうか，教師にぜひ訂正したいかどうかを，1「そう思わない」から5「そう思う」までの5段階尺度で評価してもらった。11項目の提示には専門用語を一切使用せず，定義に基づいた簡単な言い回しを用いた。

「訂正方法への選好」は，学習者と教師がそれぞれどのようなフィードバックを好むかを調べたものである。筆者には過去中国で日本語教師をした経験がある。それに基づいて中国の大学の日本語教師に使われそうな訂正方法を考えると，ある学習者の誤用を直接訂正するものと，クラス全員にその誤用を確認するパターンが思い浮かぶ。ただ，前者の頻度が圧倒的に高いと考えられるため，本研究では，クラス全員への誤用確認も考慮しながら，主に学習者個人に対する訂正方法について検討する。取り上げた個人向けの訂正方法は表1のA1～F3の19項目で，いずれも「私は昨日映画を見ます」という誤用に対する訂正例である。

これらの訂正例について個別に検討すると分析が煩雑になってしまうため，萬谷（1995），Vigil and Oller（1976），横溝（1998）を参考に，訂正方法のカテゴリー化を試みた。

まず，訂正が言語形式に関わるものであるか，それとも形式に関わらず，ただ賞賛，叱責，非難などを伝えるものであるかによって，「形式に関わるフィードバック」と「情緒的なフィードバック」の2つにまとめた。次に，「形式に関わるフィードバック」の中で，A1～A7のような，会話の流れを遮断し，直接誤りがあったことや，誤りの箇所などをはっきりと提示するものを「明示的フィードバック」⁽¹⁾，B1～B3のような，誤りを暗示的に気付かせるものを「暗示的フィードバック」，また，C1とC2のような，繰り返しをさせたり，教師が理解していないことを示したりするものを「明確要求・非理解を示すフィードバック」⁽²⁾とした。一方，「情緒的なフィードバック」の中で，学習者を褒めたり励ましたりするものを「励ましを含むフィードバック」，逆に学習者を責めたり非難したりするものを「非難を含むフィードバック」，両者のどちらでもないものを「中立的フィードバック」とした。

以上の19項目とクラス全員への誤用確認の1項目，計20項目の訂正方法について，「好きではない」から「好き」の5段階で学習者と教師に評価してもらった。

表 1 訂正方法のカテゴリーと具体例

| | | 訂正方法のカテゴリー | 具体例 |
|-----------|-----------------------------|-------------------------|---|
| 個人 向け | 形式に関わる フィードバック (12項目) | 明示的 フィードバック | A1 「見ます」ですか、「見ました」ですか A2 見ます？ A3 ここでは現在形ではなく、過去形です A4 「見ます」ではなくて、「見ました」です A5 わたしは昨日映画を見ました A6 動詞が違います A7 違います |
| | | 暗示的 フィードバック | B1 わたしは昨日映画を……？ B2 ○○さんは昨日、どんな映画を見ましたか B3 ○○さんは昨日、何をしましたか |
| | | 明確化要求・非理解を示す フィードバック | C1 さっきの文をもう一度言ってください C2 何ですか |
| | 情緒的なフィ ードバック (7項目) | 励ましを含む フィードバック | D1 頑張りましたね、もうちょっとです D2 大体いいですね、もうちょっと考えてください |
| | | 中立的 フィードバック | E1 ちょっと待って E2 ううん、…… |
| | | 非難を含む フィードバック | F1 これ、習ったでしょう F2 教師は眉をひそめ、頭を横に振る F3 だめ |
| | | | |
| クラス 向け | クラス全員への誤用確認 (1項目) | G みなさん、何か間違いがありますか | |

3.2 調査の実施

調査は2003年6月から8月にかけて、中国の9大学で行った。日本語専攻の1年から3年の学習者594人、中国人日本語教師40人のデータ（回収率は91.4%と88.9%）を得た。記入漏れが多い学習者分を除いた有効回答数は570（有効回答率96.0%）であった。なお、学年の内訳は1年生213人（37.4%）、2年生180人（31.6%）、3年生177人（31.1%）で、性別の内訳は男性109人（19.1%）、女性390人（68.4%）、不明71人（12.5%）である。

4 結果と分析

本調査の教師回答には、尖度もしくは歪度が極端に高い項目（表2の(5), (9), (11), (13), (14)を参照）があったため、正規分布と見なせないと判断し、教師回答の分析や、教師と学習者の比較においては、ノンパラメトリックな方法で分析を行った。

4.1 訂正への一般的意識と誤用の種類別対応

4.1.1 学習者と教師の全体的傾向

「訂正への一般的意識」と「誤用の種類別対応」に関する回答を表2に示す。

訂正の量については、5「すべて」と4「たいてい」を合わせた肯定的な回答が、学習者の90.0%、教師の57.5%を占めている。また、訂正による学習者の心理的負担に関しては、(2)~(4)をまとめると、平均で学習者79.1%、教師62.5%が1「そう思わない」、2「あまりそう思わない」と回答している。つまり、多くの学習

者と教師は誤用を訂正すべきと思っており、訂正による学習者の心理的負担もあまり問題には感じず、一般的に肯定的な態度をもっているということである。

「誤用の種類別対応」では、訂正を望む回答は、全 11 項目の誤用 ((5)~(15)) の平均で、学習者が 86.4%，教師が 77.5%を占めている。つまり、誤用の種類に関わらず、多くの学習者が訂正を期待し、教師も訂正の意欲をもっているということになる。

表 2 学習者 (S) と教師 (T) の回答分布

| 質問項目 | 回答 (%) | | | | | S中央値/平均値(SD) T中央値/平均値(SD) | 尖度 | 歪度 |
|-------------------|--------|------|------|------|------|------------------------------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 一般的意識 | | | | | | | | |
| (1) 訂正の量 | S 0.2 | 3.8 | 6.0 | 33.9 | 56.1 | 4.51/4.42(0.79) | 1.963 | -1.434 |
| | T 0.0 | 10.0 | 32.5 | 47.5 | 10.0 | 3.59/3.58(0.81) | -0.291 | -0.255 |
| (2) 恥ずかしい | S 34.6 | 47.4 | 8.9 | 8.7 | 0.4 | 1.79/1.93(0.90) | 0.517 | 0.979 |
| | T 17.5 | 50.0 | 0.0 | 32.5 | 0.0 | 2.37/2.48(1.13) | -1.343 | 0.400 |
| (3) やる気をなくす | S 27.9 | 41.7 | 16.0 | 13.1 | 1.2 | 2.04/2.18(1.02) | -0.386 | 0.654 |
| | T 5.0 | 45.0 | 17.5 | 25.0 | 7.5 | 2.72/2.85(1.09) | -0.899 | 0.434 |
| (4) 教師への好感がなくなる | S 45.8 | 40.0 | 7.8 | 5.7 | 0.7 | 1.63/1.75(0.88) | 1.385 | 1.261 |
| | T 5.0 | 65.0 | 10.0 | 17.5 | 2.5 | 2.33/2.47(0.93) | 0.286 | 1.072 |
| 誤用の種類別対応 | | | | | | | | |
| (5) 全体的誤り | S 0.0 | 0.7 | 5.4 | 27.5 | 66.4 | 4.68/4.59(0.63) | 1.734 | -1.461 |
| | T 0.0 | 5.0 | 0.0 | 32.5 | 62.5 | 4.61/4.53(0.75) | 4.626 | -2.004 |
| (6) 局部的誤り | S 0.5 | 9.3 | 10.7 | 52.0 | 27.4 | 4.09/3.96(0.90) | 0.456 | -0.891 |
| | T 5.0 | 32.5 | 5.0 | 47.5 | 10.0 | 3.38/3.25(1.17) | -1.234 | -0.315 |
| (7) 相手の不快度が高い誤り | S 0.6 | 4.7 | 7.2 | 32.0 | 55.5 | 4.50/4.37(0.86) | 1.890 | -1.473 |
| | T 2.5 | 7.5 | 5.0 | 42.5 | 42.5 | 4.32/4.15(1.00) | 1.960 | -1.445 |
| (8) 相手の不快度が低い誤り | S 0.9 | 6.5 | 12.0 | 42.9 | 37.8 | 4.23/4.10(0.91) | 0.686 | -1.005 |
| | T 2.5 | 37.5 | 10.0 | 42.5 | 7.5 | 3.19/3.15(1.10) | -1.367 | -0.068 |
| (9) 出現頻度が高い誤り | S 0.0 | 0.2 | 4.0 | 25.0 | 70.8 | 4.69/4.66(0.56) | 1.698 | -1.520 |
| | T 0.0 | 2.5 | 2.5 | 37.5 | 57.5 | 4.55/4.50(0.68) | 3.283 | -1.549 |
| (10) 出現頻度が低い誤り | S 1.1 | 8.8 | 9.2 | 39.1 | 41.9 | 4.28/4.12(0.97) | 0.581 | -1.097 |
| | T 2.5 | 27.5 | 15.0 | 30.0 | 25.0 | 3.56/3.48(1.22) | -1.284 | -0.207 |
| (11) 授業の目的項目の誤り | S 2.1 | 8.1 | 6.5 | 35.3 | 48.0 | 4.38/4.19(1.01) | 1.215 | -1.349 |
| | T 2.5 | 5.0 | 0.0 | 42.5 | 50.0 | 4.45/4.33(0.92) | 4.590 | -1.973 |
| (12) 授業の目的項目以外の誤り | S 0.9 | 6.5 | 10.5 | 43.6 | 38.5 | 4.25/4.12(0.90) | 0.867 | -1.065 |
| | T 5.0 | 25.0 | 7.5 | 45.0 | 17.5 | 3.62/3.45(1.20) | -0.939 | -0.489 |
| (13) 音声的誤り | S 0.3 | 4.8 | 6.9 | 32.2 | 55.9 | 4.49/4.38(0.84) | 1.696 | -1.436 |
| | T 2.5 | 7.5 | 0.0 | 50.0 | 40.0 | 4.33/4.18(0.96) | 3.017 | -1.659 |
| (14) 統語的誤り | S 0.2 | 3.6 | 5.6 | 39.4 | 51.2 | 4.46/4.38(0.77) | 1.942 | -1.349 |
| | T 2.5 | 2.5 | 10.0 | 50.0 | 35.0 | 4.24/4.13(0.88) | 3.183 | -1.432 |
| (15) 語彙的誤り | S 0.2 | 4.6 | 6.7 | 41.8 | 46.7 | 4.40/4.30(0.80) | 1.430 | -1.226 |
| | T 2.5 | 7.5 | 5.0 | 55.0 | 30.0 | 4.17/4.03(0.95) | 2.230 | -1.386 |

S=570人, T=40人. 訂正されたい/したい量の選択肢: 1「全く」、2「少し」、3「半分くらい」、4「たいてい」、5「すべて」; 心理的負担・誤用の種類別対応の選択肢: 1「そう思わない」、2「あまりそう思わない」、3「どちらともいえない」、4「ややそう思う」、5「そう思う」.

以上、中国の日本語教育現場でも誤用訂正に対する態度は肯定的であり、先行研究と類似した結果が見られた。

4.1.2 学習者と教師の意識差

学習者も教師も誤用訂正に対して肯定的な態度を示しているものの、「訂正に対する一般的意識」と「誤用の種類別対応」の両方において、訂正を望む回答は、学習者の値の方が高いところが多い。そこで次に、両者の意識の間に違いがあるかどうかについて、Kendall のタウ b 順位相関係数を用いて分析する。この係数は、教師 (T) が肯定的な場合は正、学習者 (S) が肯定的な場合は負の値をとる。

訂正の量については、学習者と教師の間に有意な差が認められ (表 3)、学習者

が肯定的な評価をしているということであり、逆に、学習者の心理的負担については、教師が有意に肯定的な評価をしていることになる（表 4）。つまり、教師は学習者が期待している量より少なく訂正しようとし、訂正による学習者の心理的負担を学習者より大きく捉えている、と言える。

表 3 S・T 変数と訂正の量との相関

| | S/T の中央値 | タウ b 係数 |
|------|-----------|----------|
| 訂正の量 | 4.51/3.59 | -0.253** |

**：p<0.01. N=594. 無回答=16.

表 4 S・T 変数と学習者の心理的負担との相関

| | S/T の中央値 | タウ b 係数 |
|-------------|-----------|---------|
| 心理的負担 | | |
| 恥ずかしい | 1.79/2.37 | 0.118** |
| やる気をなくす | 2.04/2.72 | 0.141** |
| 教師への好感がなくなる | 1.63/2.33 | 0.135** |

**：p<0.01. N=594. 無回答=16.

「誤用の種類別対応」については、言語学的分類では、学習者と教師の間に有意差が認められなかったが、訂正意識は共に高い。重要度別に訂正への意識を見ると、重要度の高い誤用においては、両者の間に有意な差が認められなかったが、重要度の低い誤りにおいては、すべての項目において有意な差が認められ（表 5）、学習者が肯定的な評価をしていることになる。ここから、学習者は重要度の低い誤用でも訂正を期待しているのに対し、教師は重要度によって訂正を選択的に行おうとしていることがわかる。

表 5 誤用の種類別に見た S・T 変数と訂正への意識との相関

| 言語学的誤り | | S/T の中央値 | | タウ b 係数 | |
|-------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| 音声的誤り | | 4.49/4.33 | | -0.064 | |
| 統語的誤り | | 4.46/4.24 | | -0.052 | |
| 語彙的誤り | | 4.40/4.17 | | -0.054 | |
| 重要度の高い誤り | | 低い誤り | | S/T の中央値 | |
| | | 重要度高 | 重要度低 | 重要度高 | 重要度低 |
| 全体的誤り | 局部的誤り | 4.68/4.61 | 4.09/3.38 | -0.033 | -0.151** |
| 相手の不快度が高い誤り | 不快度が低い誤り | 4.50/4.32 | 4.23/3.19 | -0.067 | -0.205** |
| 出現頻度が高い誤り | 出現頻度が低い誤り | 4.69/4.55 | 4.28/3.56 | -0.066 | -0.149** |
| 授業の目的項目の誤り | 目的項目以外の誤り | 4.38/4.45 | 4.25/3.62 | 0.023 | -0.127** |

**：p<0.01. N=594. 無回答=16.

4.2 訂正方法への選好

4.2.1 学習者と教師の全体的傾向および意識差

ここでは、学習者と教師がどのような訂正方法を好むかを分析していく。訂正方法の具体例は表 1 に示した。訂正方法のカテゴリーごとに、学習者と教師それぞれの回答の中央値を表 6 に示す。「明示的フィードバック」と「明確化要求・非理解を示すフィードバック」に関しては、学習者と教師回答の両方にばらつきが

あり、一定した傾向が見られなかったが、ほかのフィードバックにおいては一定した傾向が認められた。具体的には、「暗示的フィードバック」では、教師が肯定的な評価をし（値が 3.40 以上）、学習者が中間的（値がほぼ 3.00）、あるいは肯定的な評価（値が 3.49）をしている。「励ましを含むフィードバック」では、学習者が肯定的な評価をし（値が 3.50 以上）、教師が中間的な評価をしている。「中立的フィードバック」では、学習者も教師もやや否定的な評価をしている（値が 2.80 以下）。「非難を含むフィードバック」では、両者とも非常に否定的な評価をしている（値が 2.00 以下）。「クラス全員への誤用確認」では、教師が肯定的（値が 3.26）、学習者が否定的な評価（値が 2.68）をしている。

以上のことから、訂正方法への選好について、学習者と教師は、あまり「中立的フィードバック」を好まず、「非難を含むフィードバック」を好まないという点で一致していることがわかる。

両者が異なる点については、違いが統計的に有意であったのは、カテゴリ B・D・G である。B の「暗示的フィードバック」と G の「クラス全員への誤用確認」については、教師が肯定的な評価をし、D の「励ましを含むフィードバック」については、学習者が肯定的な評価をしている。表 6 のカテゴリ全体を見ても、教師は学習者より「暗示的フィードバック」と「クラス全員への誤用確認」を好むのに対して、学習者は「励ましを含むフィードバック」を最も好み、教師との間に有意な違いがあることがわかる。

表 6 「訂正方法への選好」への S と T の意識差

| 訂正方法の カテゴリ | 具体例 | S/T の 中央値 | タウ b 係数 |
|-----------------------------|-----|--------------|------------|
| 明示的 フィードバック | A1 | 3.42/3.64 | 0.052 |
| | A2 | 3.01/3.29 | 0.017 |
| | A3 | 3.03/2.85 | -0.028 |
| | A4 | 3.01/3.03 | 0.003 |
| | A5 | 2.95/2.92 | -0.013 |
| | A6 | 2.65/2.49 | -0.063 |
| | A7 | 1.83/1.62 | -0.052 |
| 暗示的 フィードバック | B1 | 3.49/3.97 | 0.093* |
| | B2 | 3.00/3.55 | 0.084* |
| | B3 | 2.99/3.40 | 0.077* |
| 明確化要求・ 非理解を示す フィードバック | C1 | 3.12/3.24 | 0.027 |
| | C2 | 1.93/2.02 | -0.016 |
| 励ましを含む フィードバック | D1 | 3.55/2.99 | -0.086* |
| | D2 | 3.50/3.00 | -0.094* |
| 中立的 フィードバック | E1 | 2.76/2.50 | -0.055 |
| | E2 | 2.61/2.58 | -0.004 |
| 非難を含む フィードバック | F1 | 1.83/1.83 | 0.002 |
| | F2 | 1.61/1.47 | -0.040 |
| | F3 | 1.42/1.46 | 0.014 |
| クラス全員への確認 | G | 2.68/3.26 | 0.089* |

*:p<0.05. N=594. 無回答=16.

4.2.2 学習者属性による意識差

学習者の属性によって「訂正方法への選好」に違いがあるかどうかを、成績と性別の 2 つの面から検討する。

成績別では、学習者の自己評価によって、クラスでの成績を上位群と下位群に分け、t 検定を行った。両群で有意差が認められたカテゴリは「非難を含むフィードバック」であった（表 7）。このカテゴリにある各項目に対する回答の平均値は上位群、下位群とも低く、この訂正方法が両群に好まれないことがわかる。

しかし、両群を比較すると、下位群より上位群の選好度が有意に低い。つまり、下位群に比べて、上位群の学習者には、「非難を含むフィードバック」を好まない傾向がより強い。なお、「励ましを含むフィードバック」に関しては、「大体いいですね、もうちょっと考えてください」について、両群間に有意差が認められたが、「頑張りましたね、もうちょっとです」には、有意差が見られなかったため、カテゴリーとして一定した傾向がなかった。

また、性別では、男女間に有意差が見られたカテゴリーは「非難を含むフィードバック」と「クラス全員への誤用確認」であった（表 8）。「非難を含むフィードバック」はいずれも回答の平均値が低く、好まれていないが、男性より女性の選好度が有意に低い。また、「クラス全員への誤用確認」においても、女性の選好度が有意に低いことが認められた。つまり、男性に比べて、女性により強く「非難を含むフィードバック」、および「クラス全員への誤用確認」を好まない傾向があることになる。

表 7 下位群と上位群の平均値（標準偏差）および *t* 検定の結果

| 有意差が見られた項目 | | 下位群 (N=231) | 上位群 (N=292) | <i>t</i> 値 df=521 |
|-------------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------------|
| 励ましを含む フィードバック | D2 大体いいですね、もうちょっと考えてください | 3.53(1.04) | 3.24(1.11) | 10.02** |
| 非難を含む フィードバック | F1 これ、習ったでしょう | 2.04(0.96) | 1.81(0.88) | 8.83** |
| | F2 教師は眉をひそめ、頭を横に振る | 1.86(1.01) | 1.66(0.84) | 7.12** |
| | F3 だめ | 1.76(1.07) | 1.46(0.83) | 14.63** |

**:*p*<0.01. 無回答=47.

表 8 男女別の平均値（標準偏差）および *t* 検定の結果

| 有意差が見られた項目 | | 男性 (N=96) | 女性 (N=347) | <i>t</i> 値 df=441 |
|------------------|--------------------|--------------|---------------|----------------------|
| 非難を含む フィードバック | F1 これ、習ったでしょう | 2.17(1.06) | 1.79(0.84) | 15.89** |
| | F2 教師は眉をひそめ、頭を横に振る | 1.94(1.04) | 1.65(0.87) | 8.28** |
| | F3 だめ | 1.90(1.12) | 1.45(0.85) | 20.58** |
| クラス全員への確認 | G みなさん、何か間違いがありますか | 2.89(1.19) | 2.64(1.12) | 4.20* |

**:*p*<0.01, *:*p*<0.05. 無回答=127.

5 考察と課題

5.1 訂正への一般的意識と誤用の種類別対応

本稿の調査結果では、学習者も教師も訂正に対して全般的に肯定的な態度を示しており、中国の日本語教育現場においても、アメリカと日本の英語学習者を対象にした先行研究と一致した結果が見られた。このことから、外国語学習において、学習言語・環境・文化背景に関わらず、誤用訂正が肯定的に捉えられている

可能性が見出された。

また、本調査では、学習者と教師との意識差も見られた。学習者がどんな誤用もできるだけ訂正してほしいと思っているのに対し、教師はコミュニケーションに支障をきたす全体的誤り、相手の不快度が高い誤り、簡単に直らない頻出の誤り、重要な学習項目の誤りなどといった重要度の高い誤用を優先的に訂正しようとしている。中国の日本語教育現場はオーディオリンガル・メソッドと言われているが、誤用訂正に関しては、すべての誤用を訂正するという硬直した態度をとっていない様子が窺える。

5.2 訂正方法への選好

「訂正方法への選好」について、学習者も教師も「非難を含むフィードバック」を好まないという点では一致している。これは、人間的交流においては情意面が支配的であるからだと思われる。Vigil & Oller (1976) は、情意面で否定的なフィードバックは、その後のコミュニケーションの試みをくじくことになると主張している。本調査の結果も Vigil & Oller (1976) の主張を支持していると言えよう。

本調査では、学習者が励ましのような情意面にプラスに働くと思われる情緒的なフィードバックを好むのに対し、教師は「暗示的フィードバック」と「クラス全員への誤用確認」を好むという違いが見られた。学習者は誤りを犯しても、教師からの励ましをもらい、気持ちよく学習したいと思っている。一方、教師は一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たり、誤用に対して直ちに正解を教えたりせずに暗示的に誤りを意識させながら、その学習者に考える機会を与え、自分で誤りに気づくようにさせることによって学習を促したりしていると言えよう。

学習者には、励ましを含むフィードバックが好まれ、非難を含むフィードバックが好まれないところから、情緒的なフィードバックが非常に重要である可能性があることがわかった。ただし、情緒的なフィードバックの選好には、学習者の学習レベル、性別などの属性が関わっている可能性も見出された。Carroll, Swain & Roberge (1993) では、語彙学習において、成績が上位の学習者には、下位の学習者よりも誤用訂正の効果があるとされているが、両群の学習者がそれぞれどのような訂正方法を好むかについては言及がない。本調査では、成績が上位の学習者には、より「非難を含むフィードバック」を好まない傾向があることが明らかになった。また、「非難を含むフィードバック」は男性にあまり好まれず、女性に好まれないという差が見られた。木村 (1999) は、日本の学校教育において、生徒への教師の対応に性差が見られると論じている。本調査では、教師も「非難を含むフィードバック」を好まないことは明らかになったが、中国人教師の学習者への対応に性差があるかどうかまでは論じられない。

5.3 課題

訂正方法のカテゴリー化について、全体的に見ると、1つの訂正方法が複数の性質を持っているものがいくつかあった。そのようなものについては、本研究では、より強いと思われる性質によってカテゴリー化したが、一元的に分類することは難しい。今後は、分類の仕方を再検討する必要があると思われる。

また、本研究では質問紙法を用いて誤用訂正に対する学習者と教師の意識を調査した。そのため、現実の授業における誤用訂正との間に違いが存在する可能性が考えられる。今後は、実際に授業場面を観察し、そこで起こった誤用と訂正行為を取り上げ、授業活動の種類と学習者・教師の意識の関係を探り、さらに意識の背景についても検証していきたい。

付記：本稿は2004年度日本語教育学会春季大会での口頭発表に未発表データを加え改稿したものである。調査にご協力くださった方々、また、執筆にあたり、たくさんのご指導と有益なコメントをくださった才田いずみ先生、内山潤氏に深く感謝申し上げる。

注：

- (1) 「動詞が違います」と「違います」は、非難が含まれていると考えることもできるが、非難の度合いがほかの「非難を含むフィードバック」より低く、明るい音調によっては、非難として受け取らない場合もある。少なくとも、誤りの存在を明示的に指摘しているのは確かなことであるため、横溝（1998）に習って、明示的フィードバックに分類した。
- (2) 明確化要求と非理解を示すフィードバックは、教室場面では誤用の存在を暗示する発話としても受け取れるが、教師が聞き返したと学習者に解釈される可能性もあるため、暗示的フィードバックとは少し性質が異なると考え、別のカテゴリーにした。

参考文献

- (1) Burt, M. K. and Kiparsky, C. (1974) "Global and local mistakes." *New Frontiers in Second Language Learning*. In Shumann, J. H. and Stenson, N. (eds.), pp. 71-80.
- (2) Burt, M. K. (1975) "Error analysis in the Adult EFL classroom." *TESOL Quarterly*. Washington, D.C. : TESOL. 9, pp. 53-63.
- (3) Carroll, S., Swain, M. and Roberge, Y. (1993) "The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations." *Applied Psycholinguistics*, Cambridge, Eng. : Cambridge University Press. 13, (2),

pp. 173-198.

- (4) Cathcart, R. L. and Olsen, Judy, E. W. B. (1976) "Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors." *TESOL Quarterly*. Washington, D.C. : TESOL..76, pp. 41-53.
- (5) Hendrickson, J. M. (1978) "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice". *The Modern Language Journal*. The National Federation of Modern Language Teachers Associations, 62, pp. 387-398.
- (6) Johansson, S. (1973) "The identification and evaluation of errors in foreign languages: a functional approach". In J. Svatvik (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*. pp. 102-114.
- (7) 木村涼子 (1999) 『学校文化とジェンダー』 勁草書房.
- (8) Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- (9) 升川潔 (1975) 「誤りを生かす英語の指導」『英語教育』24, 4, pp. 32-34.
- (10) 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』, 福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター, 23, pp. 261-278.
- (11) Schulz, R. A. (1996) "Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar". *Foreign Language Annals*. New York, 29, pp. 343-364.
- (12) Vigil, N. A. and Oller, J. W. (1976) "Rule fossilization: a tentative model". *Language Learning*. Research Club in Language Learning, 26, pp. 281-295.
- (13) 王保田 (2002) 「中国における日本語教育とマルチメディア—大学の日本語教育を中心に—」『日本語教育研究』, 財団法人言語文化研究所, 42, pp. 81-110.
- (14) 横溝紳一郎 (1998) 「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用」『JALT Journal』, Japan Association for Language Teaching, 20, 2, pp. 37-46.
- (15) 萬谷隆一 (1995) 「誤りへの対処—何を, どのように直すか—」『英語教育』44, 11, pp. 20-22.
- (16) 趙月花 (1996) 「外国語教授法から見た中国における日本語教育」『言語科学研究』, 神田外語大学大学院, 2, pp. 157-163.

(東北大学大学院博士課程後期)