

日本語授業における誤用訂正に対する 学習者・教師意識の学年間比較

—中国の大学の場合—

楊 帆

要 旨

中国の大学での日本語授業における教師の誤用訂正に対する学習者・教師の意識を、学年間で比較した。調査対象は X 大学日本語専攻の 1 年～3 年で、横断的調査を学年末の各 1 学級で、縦断的調査を 2 年初期と 3 年末期の同じ学級で行った。計 18 時間の精読と会話授業の録画と、中国人教師 6 人、日本人教師 4 人、計 10 人の教師への 10 時間のインタビューのデータを文字化し、延べ 199 人の学習者へのインタビューおよび質問紙調査と合わせて分析を行った。訂正対非訂正、訂正方法、訂正のタイミングの 3 つの面において、学習者・教師の全体的意識、及び異なる学習段階における学習者・教師の意識の類似点と相違点を明らかにした。また、両者の意識の規定要因を探った。

キーワード：訂正対非訂正、訂正方法、訂正のタイミング、基礎段階、高学年段階

1. 研究の目的

第 2 言語教育において、学習者の学習段階を配慮した誤用訂正研究には、主に以下のものがある。Celce-Murcia (1991) は、初級の学習者に対して、形式に焦点を当てることの正当性はほとんどなく、中上級の学習者に対しては、形式に焦点を当てる訂正がある程度必要だと主張している。Ali and Lantolf (1994) も、初級レベルの学習者には暗示的な誤用訂正が適しているが、習得が進むにつれて明示的な誤用訂正が適すると述べている。逆に、Dekeyser (1993) は、学習が進んだ段階より、初期の段階の方が、誤りが直しやすいため、誤用訂正は学習の進んだ段階よりも初期の段階でより必要であると主張している。このように、これらの主張は統一した結論が出されていない現状である。また、いずれにせよ、学習者のニーズを全く配慮に入れていない。どの段階の学習者にどのような訂正が適しているかについて統一した認識がない中で、異なる段階の学習者、また教師がどのような意識を持っているかについて調べる必要があると考える。

本研究では、訂正対非訂正、訂正方法、訂正のタイミングの 3 つの面におい

て学年間で横断的・縦断的比較を行うことによって、いったい異なる学習段階では、訂正に対する学習者・教師の意識に相違があるかどうかを明らかにし、学習者と教師の意識の規定要因を探ることを目的とする。また、以上のことを踏まえて、学習段階を意識した誤用訂正のあり方について中国の日本語教育現場への提言を試みる。

2. 研究の方法

本研究は、中国の大学の日本語授業を見学・録画し、パソコンに取り込んだ上で、観点描写法 (Larsen-Freeman and Long, 1995) により、誤用とそれへの対処 (非訂正を含む) をめぐっての一かたまりの場面を 1 つのビデオクリップファイルにし、書き起こしを作成した。その上で、刺激回想法 (Bloom, 1954; Gass, S. M. and Mackey, A., 2000) により、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/されたとき、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 (鈴木, 2002) によってフォローアップインタビューを行った。なお、外的な制限でインタビューが実施不可能な場合は、同じ内容の質問紙を用いて回答を得た。

3. 調査の概要

中国教育部高等学校外国語専攻教学指導委員会日本語組 (2000, 2001) によると、中国の大学の日本語主専攻のカリキュラムの設定では、1 年次と 2 年次は基礎段階と呼ばれ、3 年次と 4 年次は高学年段階と呼ばれる。本調査は、中国の X 大学において、2004 年 9 月の学年の始まりに基礎段階の 2 年生の 3 学級を対象に調査し、2006 年 6 月の学年末に基礎段階から高学年段階までの 1, 2, 3 年次の各 1 学級¹⁾を対象に調査を行った。2006 年の 1 年～3 年の 3 学級をそれぞれ 1 年後期, 2 年後期, 3 年後期学級と呼び、3 学級間の比較調査を横断調査と呼ぶ。これに対して、2004 年の調査対象を 2 年初期学級と呼ぶ。この初期学級は 2006 年調査時点の 3 年後期学級であり、この 2 つにおける比較調査を縦断調査と呼ぶ。3 年後期学級では、カリキュラムの設定上、会話の授業がないため、精読の授業のみ観察したが、ほかの学級では、精読と会話の授業をそれぞれ観察した。精読の授業は中国人教師 (以下 CT), 会話の授業は日本人教師 (以下 JT) によって担当されている。2004 年調査では 3 学級の担当教師 5 人 (CT1, CT2, CT3, JT1, JT2) と有志の学習者 58 人 (59.2%) の無記名のインタビュー回答を得た。2006 年調査では、3 学年の各 1 学級の担当教師合わせて 5 人 (1

年の CT4 と JT3, 2 年の CT5 と JT4, 3 年の CT6) のインタビュー回答と, 学習者 141 人 (89.8%) の質問紙回答²⁾を得た。141 人の学習者のうち, 1 年学級は 29 人, 2 年学級は 30 人である。3 年学級では, 授業観察対象は 1 つの学級だったが, 学習者への質問紙調査は 2004 年の調査対象であった 3 学級で行い, 82 人の学習者の回答を得た。この 82 人には, 2004 年のインタビュー調査におけるインフォーマントである 58 人の学習者 (3 学級における 59.2%) がほとんど入っている。以上横断・縦断の両調査を合わせ, 述べ 199 人の学習者のデータを得た。

4. データについて

本研究では以下のものを誤用とする。(1)教師が訂正した誤用, (2)訂正しなかったけれども, インタビューで教師が認めた誤用。誤用の回数は, 出現するたびに 1 回とカウントする。たとえ教師や他の学習者が訂正を加えても同じ誤用が繰り返される場合は, その都度カウントするが, 一文の中で同じ誤用が繰り返された場合は, 1 回の誤用とみなす。誤用の種類は, 学習者でも容易に区別することが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, 非難などの情意的なフィードバックを加える。また, 誤用を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⁾, (3)明確化要求, (4)メタ言語的訂正⁴⁾, (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。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, ○○さんが言ったことに何か間違いがありますか」, 「みなさん, ○○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)と同様情意的なフィードバックに分類す

る。

訂正のタイミングについては、タスク遂行中の学習者の話に割り込んで訂正をするかどうかによって、話に割込んだ訂正とタスク終了後の訂正に分ける。

5. 結果と考察

5.1 訂正対非訂正

訂正に関する意識については、どの学年の教師も、誤用のすべてを訂正すべきだとは思っていないが、その意識の規定要因は、基礎段階の教師と高学年段階の教師で違いがあることは教師へのインタビューからわかった。基礎段階の教師は主に時間制限、誤用の重要度（授業の目標項目か否か、意味伝達に影響があるか否か、その誤用が頻出するか否か）によって、誤用を訂正するかしないかを判断している。授業時間に余裕がないときや、誤用の重要度が低いと思われるときに、教師たちは誤用訂正を意識的に少なくする傾向がある。これに対して、高学年段階の教師 CT6 は学習者の能力への評価と学習者の情意面を配慮して判断している（表 1 を参照）。

表1 教師が誤用を訂正するかしないかについての判断基準

学年	教師	意識の規定要因							
		時間制限	誤用の重要度			学習者の能力差	訂正の難易度	学習者全体の能力への評価	学習者の情意面への配慮
			意味伝達	授業の目標項目	出現頻度				
1年後期	CT4	○	○	○		○			
	JT3		○		○				
2年後期	CT5	○	○						
	JT4			○	○				
3年後期	CT6		○					○	○
2年初期	CT1	○		○					
	CT2	○	○						
	CT3	○	○	○		○	○		
	JT1		○						
	JT2		○						

高学年の学習者がある程度自己モニターができ、自分の誤りに気づくことができるため、一々訂正しなくても良いと CT6 が考えている。また、高学年の学習者の初歩的な誤りは、多くの場合は知識不足から起ったものではないと思われるため、出現のたびに訂正すると、学習者のプライドを傷つけてしまうのではないかという教師コメントが得られた。一方、どの学年の学習者もほとんどが誤用をすべて訂正してほしいと思っている（1年～3年後期ではそれぞれ 96.6%，

90.0%, 84.1%, 2年初期では96.6%)。しかし、 χ^2 検定によって訂正への意識を学年間で比較した結果、上の学年ほど訂正への期待度が有意に低く(表2を参照)、また、2年初期の学習者は3年後期の高学年段階になると、訂正への期待度が有意に低くなる(表3を参照)ことがわかった。

表2 横断調査における「全部訂正してほしいかどうか」の学習者回答

学年	2 あまりそう思わない	3 ややそう思う	4 そう思う	合計
1年後期	1 (3.4)	2 (6.9)	26 (89.7)	29 (100)
2年後期	3 (10.0)	7 (23.3)	20 (66.7)	30 (100)
3年後期	13 (15.9)	27 (32.9)	42 (51.2)	82 (100)
合計	17 (12.1)	36 (25.5)	88 (62.4)	141 (100)

$p < 0.01, \chi^2 = 13.81$. () は%. Kendallのタウb係数 = -0.274^{**} .

表3 縦断調査における「全部訂正してほしいかどうか」の学習者回答

学年	2 あまりそう思わない	3 ややそう思う	4 そう思う	合計
2年初期	2 (3.4)	3 (5.2)	53 (91.4)	58 (100)
3年後期	13 (15.9)	27 (32.9)	42 (51.2)	82 (100)
合計	15 (10.5)	30 (21.4)	95 (67.9)	140 (100)

$p < 0.01, \chi^2 = 25.17$. () は%. Kendallのタウb係数 = -0.400^{**} .

誤用をすべて訂正してほしいという学習者の意識の規定要因には、どの学習段階の学習者にも、化石化への恐れ(「直されないと間違っただま覚え、今後も同じようなところで間違う」)、日本語能力試験の受験意識(受験を義務付けられている日本語能力試験で高い点数を取る意識)、日本語主専攻の自負(「直されないと気が済まない」)が見られた(表4、表5を参照)。

表4 横断調査における学習者の誤用を全部訂正してほしい理由(複数回答)

学年	直されないと間違っただま覚え、今後も同じようなところで間違う	直されないと正確な言い方がわからないため、試験で良い成績がとれない	直されないと気が済まない	N
1年後期	26 (89.7)	14 (48.3)	12 (41.4)	28
2年後期	25 (83.3)	6 (22.2)	8 (26.7)	27
3年後期	61 (74.4)	14 (17.1)	24 (29.3)	69

() は%.

表5 縦断調査における学習者の誤用を全部訂正してほしい理由(複数回答)

学年	直されないと間違っただま覚え、今後も同じようなところで間違う	直されないと正確な言い方がわからないため、試験で良い成績がとれない	直されないと気が済まない	N
2年初期	49 (87.5)	21 (37.5)	17 (30.4)	56
3年後期	61 (74.4)	14 (17.1)	24 (29.3)	69

() は%.

逆に、誤用をすべては訂正してほしいという学習者の意識の規定要因として、基礎段階の学習者には誤用の重要度（「重大なものだけ直されれば良い」）、時間浪費（「全部直されるのは時間がかかる」）、記憶能力への認識（「全部直されても覚えられない」）が見られ、高学年段階の学習者には、誤用の重要度と時間浪費への認識以外に、一々訂正されると「やる気がなくなる」、「恥ずかしい」、「教師への好感がなくなる」という情意的要素の働きも見られた（表 6、表 7⁵⁾を参照）。高学年段階の学習者の訂正への期待度の低下は、この情意的要素に起因する可能性が大きい。

表6 横断調査における学習者の誤用を全部は訂正してほしい理由（複数回答）

学年	重大なものだけ直されれば良い	全部直されるのは時間がかかる	全部直されても覚えられない	全部直されるとやる気がなくなる	全部直されるのは耳が痛い	全部直されると教師への好感がなくなる	N
1年後期	1 (100)	1 (100)					1
2年後期	1 (33.3)	3 (100)	1 (33.3)		1 (33.3)	2 (66.7)	3
3年後期	3 (23.1)	3 (23.1)		3 (23.1)	6 (46.2)	11 (84.6)	13

() は%.

表7 縦断調査における学習者の誤用を全部は訂正してほしい理由（複数回答）

学年	重大なものだけ直されれば良い	全部直されるのは時間がかかる	全部直されるとやる気なくなる	全部直されるのは耳が痛い	全部直されると教師への好感がなくなる	N
2年初期	2 (100)	2 (100)				2
3年後期	3 (23.1)	3 (23.1)	3 (23.1)	6 (46.2)	11 (84.6)	13

() は%.

5.2 訂正方法

訂正方法への選好については、教師の場合は、表 8 に示したように、各自好む訂正方法があり、特に学年による意識の変化は見られなかった。

学習者の場合は、学年間で相違が見られた。まず、形式に関わるフィードバックについては、横断的と縦断的に見たいずれの学年でも、学習者は最も誘導を好む（1年～3年後期ではそれぞれ 37.9%、66.7%、70.7%、2年初期では 62.1%）（表 9、表 10 を参照）。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方法は印象に残り、学習効果があると学習者たちは考えている。誘導以外の訂正方法については、横断調査では、基礎段階の1年後期の学習者は明示的訂正（27.6%）とメタ言語的訂正（24.1%）を好み、2年後期の学習者は明示的訂正（20.0%）を好むが、高学年段階の3年後期の学習者はリキャスト（14.6%）を好む。縦断的に見ると、2年初期の学習者は明示的訂正を好む者（25.9%）が多く、リキャストを好む者（8.6%）が少なかったが、こ

の学習者たちが1年8ヶ月後に逆の傾向を見せている。横断・縦断の両調査では、明示的訂正とメタ言語的訂正を好む学習者は、教師にはっきりとどこが間違い、どう直せば良いのかについて指摘されると印象的だと感じ、リキャストを好む学習者は、特に説明などがなくても、正解が含まれる教師の発話を聞けばわかると考えている。

表8 各教師の訂正方法への選好

学年	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	全員への確認
1年後期	CT4	音声的誤用は明示的訂正／統語的・語彙的誤用は誘導	○	×	○
	JT3	誘導	○	×	○
2年後期	CT5	音声的誤用は明確化要求／統語的・語彙的誤用は誘導	×	×	×
	JT4	誘導	○	×	○
3年後期	CT6	明確化要求・誘導	○	×	×
2年初期	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	×	×	×
	JT1	音声的誤用は明示的訂正／統語的・語彙的誤用は誘導	○	×	○
	JT2	音声的誤用は明示的訂正／統語的・語彙的誤用は誘導	○	×	×

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。

表9 横断調査における各学年の学習者の全体的訂正方法への選好

学年	好む訂正方法					合計
	明示的訂正	誘導	明確化要求	メタ言語的訂正	リキャスト	
1年後期	8 (27.6)	11 (37.9)	2 (6.9)	7 (24.1)	1 (3.4)	29 (100)
2年後期	6 (20.0)	20 (66.7)	2 (6.7)	0 (0.0)	2 (6.7)	30 (100)
3年後期	7 (8.5)	58 (70.7)	2 (2.4)	3 (3.7)	12 (14.6)	82 (100)
合計	21 (14.9)	89 (63.1)	6 (4.3)	10 (7.1)	15 (10.6)	141 (100)

() は%.

表10 縦断調査における各学年の学習者の全体的訂正方法への選好

学年	好む訂正方法					合計
	明示的訂正	誘導	明確化要求	メタ言語的訂正	リキャスト	
2年初期	15 (25.9)	36 (62.1)	1 (1.7)	1 (1.7)	5 (8.6)	58 (100)
3年後期	7 (8.5)	58 (70.7)	2 (2.4)	3 (3.7)	12 (14.6)	82 (100)
合計	22 (15.7)	94 (67.1)	3 (2.1)	4 (2.9)	17 (12.1)	140 (100)

() は%.

一方、情意的フィードバックについては、全体的にいずれの学年でも、学習者の 9 割強が励ましを好み、非難とクラス全員への誤用確認を好まないことがわかった（表 11、表 12 を参照）。

表11 横断調査における情意的フィードバックへの学習者の選好

情意的 フィード バック	学年	回 答				合計
		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	
励まし	1年後期	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (24.1)	22 (75.9)	29 (100)
	2年後期	0 (0.0)	2 (6.7)	19 (63.3)	9 (30.0)	30 (100)
	3年後期	2 (2.5)	4 (4.9)	55 (67.1)	21 (25.6)	82 (100)
	計	2 (1.2)	6 (4.3)	81 (57.4)	52 (36.9)	141 (100)
非難	1年後期	25 (86.2)	3 (10.3)	1 (3.4)	0 (0.0)	29 (100)
	2年後期	25 (83.3)	4 (13.3)	1 (3.3)	0 (0.0)	30 (100)
	3年後期	78 (95.1)	4 (4.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	82 (100)
	計	128 (90.8)	11 (7.8)	2 (1.4)	0 (0.0)	141 (100)
クラス全 員への誤 用確認	1年後期	22 (75.9)	7 (24.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	29 (100)
	2年後期	22 (73.3)	7 (23.3)	1 (3.3)	0 (0.0)	30 (100)
	3年後期	69 (84.1)	13 (15.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	82 (100)
	計	113 (80.1)	27 (19.1)	1 (3.3)	0 (0.0)	141 (100)

() は%。

表12 縦断調査における情意的フィードバックへの学習者の選好

情意的 フィード バック	学年	回 答				合計
		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	
励まし	2年初期	2 (3.4)	3 (5.2)	15 (25.9)	38 (65.5)	58 (100)
	3年後期	2 (2.5)	4 (4.9)	55 (67.1)	21 (25.6)	82 (100)
	計	4 (2.9)	7 (5.0)	70 (50.0)	59 (42.1)	140 (100)
非難	2年初期	44 (75.9)	10 (17.2)	2 (3.4)	2 (3.4)	58 (100)
	3年後期	78 (95.1)	4 (4.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	82 (100)
	計	122 (87.1)	14 (4.9)	2 (1.4)	2 (1.4)	140 (100)
クラス全 員への誤 用確認	2年初期	31 (53.4)	23 (39.7)	2 (3.4)	2 (3.4)	58 (100)
	3年後期	69 (84.1)	13 (15.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	82 (100)
	計	93 (66.4)	40 (28.6)	4 (2.9)	3 (2.1)	140 (100)

() は%。

3 種類の情意的フィードバックへの選好度は、学年間で違いがあるかどうかを見るために、横断調査では分散分析および多重比較、縦断調査では t 検定を行った。その結果、励ましについて、横断調査では、2 年後期と 3 年後期と比べて、1 年後期の学習者の選好度が有意に高く（表 13 を参照）、縦断調査では、同じ学習者群でも 2 年初期よりも 3 年後期の選好度が有意に低いことがわかった（表 14 を参照）。

表13 横断調査における情意的フィードバックの学年間平均値（標準偏差）と多重比較の結果

情意的 フィードバック	1年後期 (N=29)	2年後期 (N=30)	3年後期 (N=82)	F値 df=2,138	多重比較 (Bonferroni)
励まし	3.76(0.44)	3.23(0.57)	3.16(0.62)	11.91**	1 年後期>2 年後期と 3 年後期
非難	1.17(0.47)	1.20(0.48)	1.05(0.22)	2.73	
クラス全員への 誤用確認	1.24(0.44)	1.30(0.53)	1.29(0.58)	1.37	

**: $p<0.01$.

表 14 縦断調査における情意的フィードバックの学年間 t 検定の結果

情意的 フィードバック	学年	平均値 (SD)	平均値の差	t 値	Kendall のタウ b
励まし	2 年初期	3.53 (0.75)	0.27	3.23*	-0.33**
	3 年後期	3.16 (0.62)			
非難	2 年初期	1.34 (0.71)	0.29	3.53**	-0.29**
	3 年後期	1.05 (0.22)			
クラス全員 への誤用確認	2 年初期	1.57 (0.73)	0.28	2.50*	-0.22**
	3 年後期	1.29 (0.58)			

**: $p<0.01$, *: $p<0.05$.

なぜ情意的フィードバックを好む・好まないかについて自由記述で尋ねた結果、励ましについては、圧倒的多数の学習者の好む理由は、情意面で良く配慮され、また、もう一回答え考えてから発言する機会があるからということである。一方、非難とクラス全員への誤用確認については、圧倒的多数の学習者の好まない理由は、恥ずかしい、傷つくと感じるからということであるということであった。

学習初期段階である 1 年後期の学習者はまだ日本語の知識があまり定着されていない段階にあり、自分の日本語にあまり自信を持っていない者が多いだろう。そこで、間違ったときに教師からの励ましをもらえれば、自信をなくすこともなく、もう一回チャレンジすることができるため、励ましという訂正方法を非常に歓迎している。これに対して、2, 3 年日本語を習った学習者たちは自分の日本語にかなり自信を持つようになり、間違ったときに教師からの励ましへの期待が少なくなっているのではなかないかと思われる。このことは同時期の違う学年でも見られ、同一グループの学習者が 2 年初期の基礎段階と 3 年後期の高学年段階でも見られる。また、前述したように、訂正への期待度について、高学年の 3 年後期の学習者は、自分たちが基礎段階の 2 年初期のときより低下し、それは情意的要因による影響が大きい。このことから、誤用訂正の意識について、高学年段階の学習者は情意的要因によって判断する可能性が大きいと考えられる。したがって、非難とクラス全員への誤用確認のような、学習者の面子を潰してしまう恐れのある訂正方法は、特に高学年段階となった学習者にとって情意的に受け入れられないと考えられる。

5.3 訂正のタイミング

横断・縦断の両調査の教師 10 人のうち 8 人が、学習者の発話を遮断しないように、基本的にタスク終了後に訂正すべきだと考え、JT1 は、誤用が癖になる恐れがあるため、印象を深めるために誤用の直後に訂正した方が良くと考えている。CT1 は訂正のタイミングについて意識したことがないと述べた（表 15 を参照）。以上のことから、教師それぞれが自分の選好を持っているが、それは学習段階とは関連していないと言える。

表15 各学年の教師の訂正のタイミングへの選好

学年	教師	訂正方法への選好
1年後期	CT4	基本的にタスクの終了後 重大な誤用の場合は誤用の直後（話し中でも）
	JT3	タスクの終了後
2年後期	CT5	タスクの終了後
	JT4	基本的にタスクの終了後 長い発表で誤用を記憶できない場合は誤用の直後（話し中でも） 朗読場面における音声的誤用の場合は誤用の直後（話し中でも）
3年後期	CT6	タスクの終了後
2年初期	CT1	意識したことがない
	CT2	タスクの終了後
	CT3	タスクの終了後
	JT1	誤用の直後（話し中でも）
	JT2	基本的にタスクの終了後 学習者と物理的な距離が近い場合は誤用の直後（話し中でも）

横断・縦断両調査における各学年の学習者の訂正のタイミングへの選好に関する回答をそれぞれ表16と表17に示す。学年間で訂正のタイミングを χ^2 検定によって比較した結果、両調査とも有意な関連が見られなかった。どの学年においても、学習者の圧倒的多数が、話が完結してからの訂正を望んでいることがわかった。

表16 横断調査における各学年の学習者の訂正のタイミングへの選好

学年	誤用の直後	話の完結後	合計
1年後期	2 (6.9)	27 (93.1)	29 (100)
2年後期	2 (6.7)	28 (93.3)	30 (100)
3年後期	5 (6.1)	77 (93.9)	82 (100)
合計	9 (6.4)	132 (93.6)	141 (100)

ns, χ^2 検定による. ()は%.

表 17 縦断調査における各学年の学習者の訂正のタイミングへの選好

学年	誤用の直後	話の完結後	合計
2年初期	6 (10.3)	52 (89.7)	58 (100)
3年後期	5 (6.1)	77 (93.9)	82 (100)
合計	11 (7.9)	129 (92.1)	140 (100)

ns, χ^2 検定による. ()は%.

学習者のほとんどが話が完結してからの訂正を望む理由は、話の流暢さを保持したいと思っているのに、発話を止められると戸惑ってしまうことがあるからということと、もともと立って発言をする⁶⁾のですでに緊張しやすい状態であり、発話がしばしば遮断されると緊張が増していき、もともと考えていた言葉を忘れることがあるということであった。

6. 中国の日本語教育現場への提言

以上の結果に基づいて、中国の日本語教育現場へ向けて、異なる学習段階の学習者の誤用訂正へのニーズを考慮した誤用訂正のあり方について提言を試みる。

訂正対非訂正という問題に関しては、全体的にはどの学年でも学習者の大多数が誤用訂正を肯定的に捉えている。しかし、低学年の学習者よりも高学年の学習者が、「全部訂正されたらやる気がなくなる」、「全部訂正されたら恥ずかしい」、「全部訂正されたら教師への好感がなくなる」などの情意的な要素によって、訂正への期待度が低くなる。また、同じ学習者群であっても、学習が進むに連れ、訂正への期待度が下がるということから、教師は学習段階による差異をよく配慮し、学年別に訂正の量を検討する必要があることが示唆された。授業中に時間が制限されていても、授業外の時間を利用するなり、低学年の学習者の誤用をできるだけ訂正する一方、高学年の学習者のプライドを傷つけないように、誤用を選別し、重大で且つ学習者たちの共通の誤用を訂正し、初歩的な誤用は一々訂正しなくても良いだろう。

訂正方法に関しては、教師の選好には学年による変化が見られていないが、学習者の訂正方法への選好に変化が見られたため、教師はまず学習者の学年による選好への違いを把握し、自身の訂正行動および意識と照らし合わせることを望ましい。学年による選好への違いが、異なる学習段階にある学習者のニーズに合った訂正方法を探る手がかりとなる。低学年の学習者が明示的訂正やメタ言語的訂正といった教師からの明白な指摘を好むため、教師ははっきりとどこが間違い、どのように直せばいいかを教えた方が学習者のニーズに応える。高学年の学習者がより暗示的であるリキャストを好むことは、ある程度知識やルールを把握していることを意味するため、教師は一々間違った事実を明白に伝えたり、ルールを繰り返して教えたりしなくても良く、学習者の話の流れに沿って、なにげなく正答を与えれば良いだろう。

7. 今後の展望

本研究では、横断調査と縦断調査によって、誤用訂正に対する教師と学習者の学習段階別の意識及び意識の規定要因を探った。今後は、誤用の種類別、授業活

動別の訂正について、学年間で比較を行う予定である。

付記：本稿は、日本語教育学世界大会2008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。

注：

- 1) 4年次は就職活動の時期であり、ほとんど授業を行っていないため、データを取ることができなかった。
- 2) 2006年に改めてX大学の3学年で調査を行ったとき、「近頃各種の調査が非常に多くなり、長時間の調査や、学習者個人が断定されるような調査は学習者に迷惑をかける」という理由で、学習者に対するインタビュー調査の許可を取ることができなかった。そのため、同じ質問内容の質問紙を用いて質問紙調査を行った。
- 3) 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。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。
- 4) メタ言語的訂正とは正解は言わず、言語形式の正しさに関するコメントや、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。
- 5) 表6, 7は横断・縦断両調査で学習者の誤用を全部は訂正してほしくない理由をまとめたもので、そもそも誤用の全部は訂正してほしくないと思っている学習者は少ないため、表にある人数は少ない。
- 6) X大学を含め、中国における多くの大学の言語教育の授業では、指名された学習者が立って発言し、ほかの学習者は座って聞くという形になっている。

参考文献

- (1) Ali, A and J. Lantolf (1994) Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, pp. 465-483.
- (2) Bloom, B. (1954) The thought process of students in discussion. In S.J. French (ed.), *Accent on teaching: Experiments in general education*. pp.23-46. New York: Harper and Row.
- (3) Celce-Murcia, M. (1991) Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 25, pp. 459-480.
- (4) Dekeyser, R. (1993) The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77, pp. 501-514.
- (5) Gass, S. M. and Mackey, A. (2000) *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*.
- (6) 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2000) 『高等院校日语专业高年级阶段教学大纲』大連理工大学出版社.
- (7) 教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组 (2001) 『高等院校日语专业基础阶段教学大纲』大連理工大学出版社.
- (8) 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.

(9) Lyster, R. and L. Ranta (1997) Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, pp. 37-66.

(10) 鈴木淳子 (2002) 『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.

(11) 楊帆 (2008) 「誤用訂正に対する意識の学年間比較—中国の大学の日本語教室の場合」日本語教育学世界大会2008, 予稿集3, pp. 169-172.

(山形大学大学院理工学研究科)