

誤用訂正のタイミング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—

Timing of error correction and perception of students and teachers:
Japanese language classes of universities in China

楊 帆¹

YANG Fan

Abstract

An investigation was performed in Japanese language classes of universities in China, which focuses on the timing of correction by teachers and how the students react to the timing of correction. 89.3% students said that, they should be corrected after a whole sentence is finished. But, investigation results showed that out of 138 corrections, students were being corrected in the middle of a sentence in 42.9% cases. Most of the teachers also prefer correction after a whole sentence. In one word, teachers' attitude agrees well with that of students', but the error correction of teachers don't agree with the attitude of both students and teachers themselves. Investigation results also indicated that students are often interrupted in the middle of a sentence when "elicitation" is used, while in cases of some other methods such as "recast", "metalinguistic feedback", and "scorn", students are less interrupted.

キーワード：誤用訂正、訂正のタイミング、授業参加者、意識、規定要因

1. はじめに

第2言語教育における誤用訂正に関して、どのような誤用を訂正すべきなのか、どのような方法で訂正すべきのかなどの問題をめぐる研究が数多くなされてきた。しかし、教師が誤用を訂正するタイミングや、訂正のタイミングに対する授業参加者（学習者と教師の双方）の受け止め方を研究したものは、ほとんどない。ところが、どのようなタイミングで学習者の誤用を直せばいいのかという問題について頭を悩ませた教師も少なくないのではないだろうか。同時に、外国語を使って何かを喋っているときに、誤りをどのようなタイミングで直されたいのかということを考えた外国語学習者もいると思われる。筆者は日本語教育に携わっており、授業中の学習者の誤用に対する訂正について常に考えている問題の1つは訂正のタイミングである。学習者の発話の途中でも、遮断して誤りに注目させたほうがよいのか、それとも、学習者の発話を完全に聞いてから指摘したほうがよいのか

¹ 山形大学大学院理工学研究科（工）ものづくり技術経営学専攻・専任講師

だろうか。また、実際の授業において、教師はどのようなタイミングで学習者の誤用を訂正しているのだろうか。訂正のタイミングをめぐるこれらの問題を明らかにする必要がある。

2. 研究の目的

本稿は、教師の実際の訂正のタイミング、訂正のタイミングへの授業参加者の意識、教師の訂正のタイミングと授業参加者の意識との照合、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的とする。また、その結果に基づき、訂正のタイミングについて日本語教育現場への提言を試みる。

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²には総合大学（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年生学級の計6学級であった。そのうち、X大学は3学級、その他の大学は1学級ずつである。X大学で3学級からデータを取ったのは、その他の大学には1学級しかないが、X大学には8学級があるため、1つの学級のみでデータを取るのでは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教師に見せ、各自の訂正に対する意識につい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箇所の大学で有志の学習者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。

² 本研究のデータでは、大学間における学習者回答の有意差がなかった。

4. 質問項目

質問は、全般的に、誤用の種類別に、授業活動別に、訂正方法別に、それぞれ好む訂正のタイミングについて尋ねるものからなる。具体的には、まず教師と学習者に、1タスク³においてどのような訂正のタイミングを好むか、またその理由を尋ねる。その次に、誤用の種類、授業活動、訂正方法のそれぞれによって、訂正のタイミングへの選好⁴は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、どのようなときに変化するのか、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。選択肢の作成は、「そう思うかどうか」という形で設問する場合は、選択肢に「そう思わない」、「あまりそう思わない」、「ややそう思う」、「そう思う」の4段階を設ける。教師と学習者への質問項目をそれぞれ表1と表2に示す。

表1 教師への「訂正のタイミング」に関する質問項目

番号	質 問 項 目
(1)	1タスク中の誤用に対して、学習者の話の途中で訂正した方がよいと思うか、それとも話が完結してから訂正した方がよいと思うか
(2)	(1)の理由は何か
(3)	誤用の種類によって、訂正のタイミングへの選好は変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)
(4)	授業活動によって、訂正のタイミングへの選好は変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)
(5)	訂正方法によって、訂正のタイミングへの選好は変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)

表2 学習者への「訂正のタイミング」に関する質問項目

番号	質 問 項 目	回 答
(1)	1タスク中の誤用に対して、話の途中で訂正されたいのか、それとも話が完結してから訂正されたいのか	1)話の途中 2)話の完結後
(2)	(1)の理由は何か	自由記述
(3)	誤用の種類によって、訂正のタイミングへの好みは変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)	自由記述
(4)	授業活動によって、訂正のタイミングへの好みは変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)	自由記述
(5)	訂正方法によって、訂正のタイミングへの好みは変わるものか(変わるのであれば、具体的にどの場面においてどのような訂正のタイミングを好むか、また、その理由は何か)	自由記述

³ 授業活動によって指すものが違うが、基本的に教師が1つの課題(文型を使った文づくり、あるトピックにしたがって作った会話、テキスト文章の朗読、学習者自身の発表など)を出し、学習者がそれを達成するまでのプロセスを1タスクとする。

⁴ 本稿では、「選好」を「他よりもあるものを好むこと」の意味として使っている。

5. 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した。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、その都度数えた。一文の中で同じ誤用が繰り返された場合は、1つの誤用とみなした。このような基準で集めた780例の誤用を、統語的誤用、音声的誤用、語彙的誤用、待遇表現の誤用、の4種に分類した。訂正方法については、Lyster and Ranta (1997)の定義を参考にし、明示的訂正、誘導、明確化要求、メタ言語的訂正、誤用の繰返し、リキャストに分類し、さらに、励まし、非難、クラス全員への誤用確認を付け加え、計9種類とした。授業活動については、文型、会話、朗読、発表の4つに分けた。

訂正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を検討し、話に割り込んだ訂正と、タスク終了後の訂正の2種類に分ける。以下、具体的な授業活動に応じて、訂正のタイミングの扱い方を説明する。

まず、学習者が単独でタスクを遂行すると考えられる朗読場面では、学習者がテキストの最後まで読み終わっていないときの教師による訂正は、話に割り込んだ訂正と見なす。テキストを完全に読み終わってからの教師による訂正は、話に割り込んだ訂正と見なさない。それから、学習者同士の会話場面では、2人の学習者（もしくは2人以上）の話の途中で遮断して訂正をする場合は、話に割り込んだ訂正と見なし、会話が完全に終了してからの訂正は、話に割り込んだ訂正と見なさない。また、文型練習場面と、学習者と教師の間の会話場面では、教師が学習者が何を言おうと、話が完結するまで聞かずに訂正を行った場合は、話に割り込んだ訂正と見なす（例の5Tの「こうえん」）。学習者の話が完結した後で訂正する場合（例の7Tの「楽しく」）や、話の途中であっても、一度学習者の話の内容を聞いて、その話を受止めてから訂正を行う場合（例の3Tの「行きました」）は、話に割り込んだ訂正と見なさない。以下の例では、「 」の部分は学習者の誤用、「 」の部分は教師による訂正、「|」の部分は話の重なりを意味する。

【例】

- 1 T：○○さんは昨日何をしましたか。
- 2 S：私は、昨日、こうえい、こうえいへ行きます。
- 3 T：行きました。
- 4 S：はい、こうえい | へ、
- 5 T： | こうえん
- 6 S：こうえんへ行きました。こうえんで友達と楽しい、楽しい、遊びました。
- 7 T：友達と楽しく遊びました。

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

学習者がタスクを遂行する中で、誤用が入っているタスクは218であった。そのうち、162 (74.3%) のタスクにおける322例の誤用に対して教師は訂正を行ったが、56 (25.7%) のタスクにおける458例

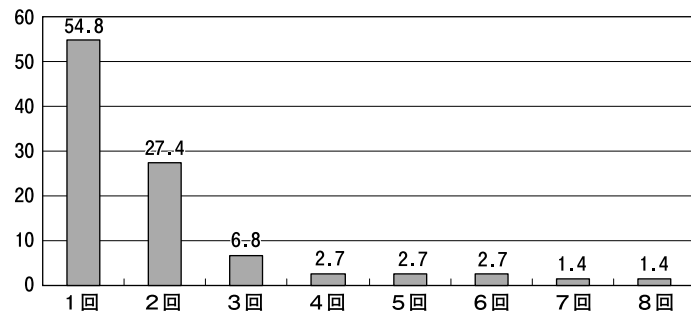


図1 1タスク中話に割り込んだ訂正の回数(単位:%)

の誤用に対して教師は訂正を行わなかった。訂正が見られた162のタスクのうち、73 (45.1%) のタスクにおいて話に割り込んだ訂正が見られた。つまり、半分近くのタスクにおいて教師の話に割り込んだ訂正が見られるということである。訂正が見られた322例の、138例 (42.9%) は話に割り込んだ訂正で、184例 (57.1%) はタスク終了後の訂正であった。つまり、訂正の半分近くは学習者の話を遮断したものになる。また、1つのタスクの遂行中、話に割り込んだ教師の訂正の回数は図1に示した通り、最大8回あるタスクもある。

以下のケース1はCT4の会話の授業において、1つのタスクに8回話に割り込んで訂正を行った例である。会話における括弧の中の言葉は筆者の日本語訳である。

【ケース1】(学習者同士の会話)

CT4: 会話の練習をやってください。たとえばですね、リクハさん、夏休みの間に、たとえば、北京、北京へ旅行に行って帰りました。ショウさんと久しぶりに会って、二人は旅行のことについて、会話をする。じゃあ、どうぞ。

S₁: お久しぶりですね、リクさん、夏休みの間、どうですか。

S₂: うーん、なつ |

1 CT4: | どう? どうですか?

S₁: なにを |

2 CT4: | 应该用过去时啊。

(過去形を使うべきです。)

S₁: なにをしましたか。

S₂: 夏休みには、北京で旅行をしました。

S₁: そうです、そうですか。北京は、どう、うーん、北京は | 3秒沈黙 |

3 CT4: 你应该问到北京什么地方去了啊、哪里、具体地问。

(北京のどこへ行ったか聞きなさい、どこ、具体的に聞いてください。)

S₁: うーん、北京のどこへ旅行しましたか。

S₂: ちょうど。

4 CT4: 万里。万里の長城。

S₂: ばんりのちょうど、ばんりのちょうどへ行ったのです。

(アクセントの誤り)

- S₁: いかがですか。
- 5 CT4: いかが、いかが…?
- S₁: いかがでしょう。
- 6 CT4: いかがでした。
- S₁: いかがでしたか。
- S₂: けしきは、けしきはいい、いいです ね。
- 7 CT4: <笑>、いいですね、けしきはいいいですね。这个时候用过去时啊。你有一种、有一种回想当时的情景、啊、よかった、应该说よかった。
(このときは過去形を使うべきですよ。当時のことを思い出してから。
ああ、よかった、よかったと言ってください。)
- S₂: けしきはよかったね。
- 8 CT4: けしき？けしき。
(平板型を頭高型に訂正)
- S₂: けしきはよかった。
- 9 CT4: うん、よかった。ただよかったですか。嗯、你比如说长城非常的雄伟呀、然后你的印象又怎么样啊？啊、雄伟、雄伟怎么说？
(長城はとても雄大だったと言えるでしょう。それからあなたの印象はどうでしたか、など。ああ、雄大、雄大、日本語で何と言いますか。)
- S₂: <笑>、《頭を横に振る》
- 10 CT4: 難しいかもしれないですか。啊、雄伟、有一个词是ゆうだい是吧。
ゆうだい、ゆうだい。
(雄大、雄大を使ってください。)
- S₂: ゆうだい。
- 11 CT4: 非常的雄伟、啊、非常的壮观。啊、古代人真是了不起。言えないですか。
(とても雄大でした。ね、とても壮観でした。ああ、古代の人は本当にすごいですね。など、言えないですか。)
- S₂: ちょうじょうは、とても、ゆうだい、ゆうだいでした。うーん…
- 12 CT4: 古人真是了不起。
(古代の人は本当にすごいですね。あるいは、すばらしいですね。)
- S₂: こじん、こじんは |
- 13 CT4: | こじん？<笑>、こじんとは言わない、古代の人。
S₂: 古代の人は、すばらしいですね。
- 14 CT4: すばらしい、あ、すばらしい。真是令人佩服。
(本当に感心しますね。)
- S₂: {5秒沈黙} うーん、私は感心されました。
- 15 CT4: 感心、感心しました。
S₁: そうです、そうですね。

- 16 CT4: そうですね、そうですね。然后、还可以说什么?
(そのほかは? 何が言えますか。)
- S₁: うーん、北京へ旅行する、すると思います。
- 17 CT4: 你说我也想去。
(私も行きたいと言ってください。)
- S₁: 北京へ旅行することも、こともしたいのです。
- 18 CT4: 啊、你这显得太罗嗦了。能不能再简单一点? 你说我也想去。
(それはくどすぎます。もう少し簡単に言えないのか。私も行きたいと言ってください。)
- S₁: 本当に、行き、本当に |
- 19 CT4: | 本当に? 在这要用ぜひ、ぜひ
(ここでは「ぜひ」を使うべきです。)
- S₁: ぜひ |
- 20 CT4: | 私もぜひ
S₁: 私もぜひ行きたいつもりです。
- 21 CT4: <笑>、行きたいつもり、たい后边就不要加つもり了。
(行きたいつもり、「たい」の後ろは「つもり」が要りません。)
- S₁: ぜひ行きたいです。私もぜひ行きたいのです。
- 22 CT4: ぜひ、私もぜひ行きたいですね。はい、はい、はい、座りなさい。

以上の例を見ると、本来は2人の学習者が教師から与えられたトピックに従って、自由に会話を作っていくはずなのに、教師は会話全体を完全にコントロールし、頻繁に学習者の話に割り込んで発話をしていた。2人の学習者の会話に割り込んだ教師の発話は21回だったが、そのうち、(1) 学習者の誤用に対する教師の訂正は8箇所(教師の発話の1、2、7、8、13、15、18、21行)、(2) 学習者の話が行き詰ったときに、会話が進んでいくための教師の助けや、会話の内容を豊富にするための教師の指示は8箇所(教師の発話の3、9、10⁵、11、12、14、16、17行)、(3) 誤用ではなく、訂正する必要もないと思われるものに対する教師の訂正は5箇所(教師の発話の4、5、6、19、20行)だった。CT4は、誤用に対する訂正は無論、学習者の話に誤りがなくても、教師が望む表現でなければ、すべて指摘を入れ、また、話の内容まですべて指示していたことはこの例からよくわかる。

6.1.2. 授業参加者の意識

以下、訂正のタイミング全般に関する教師・学習者の意識について検討する。

(i) 教師の意識

どのような訂正のタイミングを好むかについて4大学の10人の教師に尋ねた結果、イン

⁵ 10Tは学習者の知らない語彙、つまり語彙的誤用への教師の訂正であるが、ここは学習者の話が行き詰まって、進行できない場面であり、話に割り込んだ訂正ではなく、会話が進んでいくための教師の提示だと考える。

タビューでは、CT1とJT1を除き、8人の教師からタスク終了後の訂正を好み、できるだけ学習者の発話を遮断しないように心がけているというコメントを得た。教師たちがタスク終了後の訂正を好む理由は、学習者の発話を遮断することは、学習者の面子を潰し、話す意欲を失わせる危険性があるからということである。以下それぞれの教師の回答を表3にまとめる。

タスク終了後の訂正を好む8人の教師のうち、CT6とJT2の2人は、場合によっては、対応が変わることもあるとコメントした。

CT6は、特に重大な誤用、例えば意味理解に支障をきたすような誤用があった場合は、その誤用の直後で止めて訂正するが、そうでない場合はタスクが終了してから指摘すると述べた。また、学習者の表情を窺い、明らかに学習者がひっかり、何を言えればいいかわからないときは、教師が助ける意味で、ヒントを出したり、答えを教えたりすると述べた。JT2は、学習者と物理的な距離が近い場合は訂正しやすいと感じ、誤用の直後でも訂正することがあると語った。

タスクの終了後の訂正を好む8人の教師と異なる回答をしたのがCT1とJT1の2人だった。CT1は、訂正のタイミングについては意識したことがないと述べた。JT1は2つの理由で誤用の直後で訂正したいと述べた。それは、間違いを口に出すと癖になる恐れがあるため、印象を深めるために、言い出された途端に直すほうが直る可能性が大きいことと、話がたどたどしく、スピードが遅い場合は、途中で直しながら話の完成を助けることである。

(ii) 学習者の意識

訂正のタイミングに関して、1タスク中の誤用に対して、話の途中で訂正されたいのか、それとも話が完結してから訂正されたいのかについて、また、そのように考える理由について、学習者に尋ねた。

122人の回答者のうちのほとんど(109人、89.3%)が、話が完全に終了してからの訂正を好むと回答した。その理由について、99人の学習者が自由記述で回答し、10人の学習者が無回答であった。回答者のうち69人(69.7%)は、話の流れ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ためと答えた。また、21人(21.2%)は、もともと立って発言をする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、緊張が増してしまい、もともと考えていた言葉を忘れることがあるためと回答した。さらに、9人(9.1%)は、一度くらい遮断されるなら大丈夫だが、何度も止めら

表3 教師たちの訂正のタイミングに対する選好

教師	訂正方法への選好
CT1	特に意識したことがない
CT2	タスク終了後
CT3	タスク終了後
CT4	タスク終了後
CT5	タスク終了後
CT6	基本的にタスク終了後 重大な誤用は誤用の直後（話し中でも）学習者の需要を窺う
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）
JT3	タスクの終了後
JT4	タスクの終了後

れると、面子がないと感じると回答した。なお、誤用の直後で訂正してほしいと回答した13人の学習者では、8人が誤用の直後の訂正が印象深く、より覚えられると回答し、5人が無回答であった。

以下のケース2は、ある学習者が一単語の発音に関してしばしば教師に遮断されて訂正された場面である。

【例3】（「～てほしい」を使った文型練習）

- 1 S : りょしんには長生きしてほしい、ほしいで、ほしいのです。
- 2 CT5 : はい、もう一度。
- 3 S : りょしんには、 |
- 4 CT5 : | もう一度
- 5 S : りょしん、 |
- 6 CT5 : | 再読 [もう一度読んで]
- 7 S : りょしん、 |
- 8 CT5 : | 啊、越读越没声了。呵、両は長音ですね。
(ますます声が小さくなったね。「りょう」は長音ですね。)
- 9 S : りょうしん
- 10 CT5 : うん。
- 11 S : りょうしんには長生きしてほしいのです。
- 12 CT5 : うん、結構。

この例を見ると、話を遮断される訂正の回数が増えるにつれ、学習者がますます自信がなくなり、声が小さくなっていたことがわかる。教師が学習者の話の途中で何度も誤りを訂正すると、学習者の自信を失わせてしまう恐れがある。

以上の教師と学習者の回答から、訂正のタイミングに対する両者の意識の全般的な規定要因を以下のようにまとめることができる（表4を参照）。

表4 授業参加者の訂正のタイミングへの選好の全般的な規定要因

教 師	学習者
話の流れの保持 学習者の情意面への配慮	話の流れの保持 情意面要素
誤用の重要度 学習者の需要 訂正の容易度	—

学習者は主に話の流れの重視と、情意面の影響で、できれば話を遮断されず、完全に言いたいことを言う前から訂正されたいと思っている。教師の多くもこの2つの要素によって、学習者の発話をストップさせず、完全に話が終ってから訂正したいと思っている。ただし、教師によっては、誤用の重要度、訂正の容易度（物理的に距離が近ければ訂正しや

すいという考え)、また、学習者の望みを考えて、誤用の直後でも訂正することがあると考えている。また、1人のみではあるが、教師JT1は訂正の効果ということを考えて、話が終了してからの訂正よりも、誤用の直後の訂正の方がよいと考え、学習者の発話を遮断しても訂正すると考えている。

教師と学習者の双方の、誤用の直後の訂正よりも、タスク終了後の訂正を好んでいるという回答から、訂正のタイミングについては、両者の意識が一致していると言える。

6.1.3. 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

6.1.1と6.1.2で述べた結果を見ると、学習者の話を遮断した誤用の直後の訂正が半数近くあるものの、学習者のほとんどが誤用の直後ではなく、タスク終了後に訂正してほしいと考えていることがわかる。つまり、教師の訂正行動と学習者の意識が一致していないことが言える。一方、タスク終了後に誤用を訂正したいと思っているという、教師の多くが持つ意識は学習者の意識と一致しているが、全体的に見た教師たちの訂正行動とは一致していない。この点から、教師の訂正のタイミングの恣意性が窺える。無論、すべての教師がタスク終了後よりも、話を遮断した誤用の直後の訂正を多く行っているというわけではないため、各教師の行動と意識との照合は、6.5でまた詳しく検討する。

以下の節では、具体的に、誤用の種類別、授業活動別、訂正方法別、教師別に、訂正のタイミングを検討する。

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、統語的誤用が131例(40.7%)、語彙的誤用が94例(29.2%)、音声的誤用が88例(27.3%)、待遇表現の誤用が9例(2.8%)となっている。表5は各種類の誤用に対する訂正のタイミングを示したものである。どの種類の誤用に対する訂正も、半数近くが話に割り込んだ訂正であることがわかる。

誤用の種類と教師の訂正のタイミングとの関連を見るために、 χ^2 検定を行った。その結果、誤用の種類と訂正のタイミングとの間に有意な関連が見られなかった(表5を参照)。つまり、誤用の種類によって訂正のタイミングに相違があるとは言えない。

表5 誤用の種類と訂正のタイミングとの関連

誤用の種類	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
音声的誤用	39 (44.3)	49 (55.7)	88 (100)
統語的誤用	56 (42.7)	75 (57.3)	131 (100)
語彙的誤用	39 (41.5)	55 (58.5)	94 (100)
待遇表現の誤用	4 (44.4)	5 (55.6)	9 (100)
合 計	138 (42.9)	184 (57.1)	322 (100)

ns. χ^2 検定による。()は%。

6.2.2. 授業参加者の意識

誤用の言語学的分類によって、訂正のタイミングへの選好が変わるどうか、変わるのであれば、どのように変わり、なぜ変わるのかについて教師と学習者の双方に尋ねた。教師たちは、誤用の種類によって、訂正のタイミングを変えようと考えていないと答えた。学習者も、13人が無回答だったが、回答者の109人（89.3%）が、訂正のタイミングへの選好が変わらないと回答した。つまり、教師も学習者も、誤用の種類によって訂正のタイミングへの選好に違いが見られないということである。

6.2.3. 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

どの種類の誤用でも、学習者の話を遮断した誤用の直後の訂正が半数近くあるものの、学習者のほとんどが誤用の直後ではなく、タスク終了後に訂正してほしいということから、教師の訂正行動と学習者の意識が一致していないと言える。各教師の行動と意識との照合は、6.6で検討する。

6.3. 授業活動別結果と考察

6.3.1. 教師の訂正行動

訂正された322例の誤用の起きた授業活動は、第4章にも示した通り、154例（47.8%）が文型練習場面、122例（40.1%）が会話場面、21例（6.5%）が発表場面、18例（5.6%）が朗読場面の誤用であった。表6は各授業活動における訂正のタイミングを示したものである。授業活動別に見ると、2割強から半数近くの訂正は、誤用の直後に学習者の話を遮断した訂正であった。

授業活動と教師の訂正のタイミングとの関連を見るために、 χ^2 検定を行った。その結果、授業活動と訂正のタイミングとの間には有意な関連が見られなかった。つまり、授業活動によって訂正のタイミングに相違があるとは言えない。

表6 授業活動と訂正のタイミングとの関連

授業活動	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
会話場面	61 (47.3)	68 (52.7)	129 (100)
文型練習場面	65 (42.2)	89 (57.8)	154 (100)
発表場面	5 (23.8)	16 (76.2)	21 (100)
朗読場面	7 (38.9)	11 (61.1)	18 (100)
合計	138 (42.9)	184 (57.1)	322 (100)

ns. χ^2 検定による。()は%.

6.3.2. 授業参加者の意識

授業活動によって、訂正のタイミングへの選好が変わるどうか、変わるのであれば、どのように変わり、なぜ変わるのかについて教師と学習者の双方に尋ねた。全般的に学習者の話し中でも、誤用の直後の訂正を好むJT1も含めて、9人の教師（CT1を除き）が、発

表場面では、一々学習者を遮断すると、もともと暗記していたものを忘れることがあるため、このときは発表が終るまで訂正しないとコメントした。それ以外の場面では、特に授業活動によって訂正のタイミングを変えようとは思っていない。

学習者は、13人が無回答だったが、回答者の109人（89.3%）が、訂正のタイミングへの選好が変わらないと回答した。つまり、発表場面に関する教師の回答以外、教師も学習者も、授業活動によって訂正のタイミングへの選好に違いが見られないということである。

6.3.3. 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

授業活動別に見ると、2割強から半数近くの訂正は、誤用の直後に学習者の話を遮断した訂正であるものの、学習者のほとんどが誤用の直後ではなく、タスク終了後に訂正してほしいということから、教師の訂正行動と学習者の意識が一致していないと言える。各教師の行動と意識との照合は、6.5で検討する。

6.4. 訂正方法別結果と考察

6.4.1. 教師の訂正行動

教師が322例の誤用に対して訂正を行ったが、訂正方法の内訳は、使用の多い順では、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%ずつ）、クラス全員への誤用確認が1例（0.3%）となっている。表7は訂正方法別に訂正のタイミングを示したものである。リキャストとクラス全員への誤用確認は話に割り込んだ訂正が見られなかったが、ほかの訂正方法では、3割弱から6割までが話に割り込んだ訂正であった。

表7 訂正方法と訂正のタイミングとの関連

訂正方法	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
明示的訂正	61 (46.6)	70 (53.4)	131 (100)
誘 導	39 (60.9)	25 (39.1)	64 (100)
明確化要求	11 (50.0)	11 (50.0)	22 (100)
メタ言語的訂正	7 (28.0)	18 (72.0)	25 (100)
誤用の繰り返し	11 (42.3)	15 (57.7)	26 (100)
リキャスト	0 (0.0)	22 (81.8)	22 (100)
非 難	9 (29.0)	22 (71.0)	31 (100)
クラス全員への誤用確認	0 (0.0)	1 (100)	1 (100)
合 計	138 (42.9)	184 (57.1)	322 (100)

$p < .001$, $\chi^2 = 31.66$. () は%.

訂正方法と訂正のタイミングとの関連を見るために、 χ^2 検定を行った結果、1%水準で訂正方法と訂正のタイミングとの間に有意な関連が見られ、訂正方法によって、訂正のタイミングが異なると言える。

具体的には、1例しかなかったクラス全員への誤用確認を除いて見ると、リキャストは話に割り込んだ訂正が見られず、22例がすべてタスク終了後の訂正だった。リキャストは、そもそも学習者の発話を阻止しない意図で、話の流れの中で暗示的に訂正する方法であるため、話を遮断してまで訂正しないのは当然のことである。他の訂正方法では、メタ言語的訂正と非難の2種類は、話に割り込んだ訂正が少なく、タスク終了後の訂正が多く見られた。メタ言語的訂正は教師のメタ言語による提示や質問、ときには詳細な説明が伴うため、訂正には時間がかかることが考えられる。学習者の発話を遮ってこの方法を取ると、その発話が円滑に進んでいかなことが想像できる。よって、教師が提示や詳細な説明を入れようとするときは、学習者の発話が完成してからの方が多いただろう。また、非難も、教師が学習者に対して不満を持っているときに使用され、叱責と説教が伴うことが多いため、長くなってしまうケースが多い。話の途中で非難を示すと、話が続かなくなる恐れがある。訂正方法の中では、唯一タスク終了後の訂正より話に割り込んだ訂正が多いのは誘導だった。誘導は、たいてい誤用箇所を先行する部分を教師がリピートして、学習者自身に誤用を修正させる形を取るため、誤用箇所以後続する部分に関係なく行える訂正方法と言える。したがって、誘導によって訂正する場合は、学習者の発話を遮断することが多くなると考えられる。

訂正方法によって、訂正のタイミングへの選好が変わるどうか、また変わるのであれば、どのように変わり、なぜ変わるのかについて学習者と教師双方に尋ねた結果、学習者も教師も、訂正方法と関係なく、全体的に好む訂正のタイミングと同じ回答を示した。

6.4.2. 授業参加者の意識

訂正方法によって、訂正のタイミングへの選好が変わるどうか、変わるのであれば、どのように変わり、なぜ変わるのかについて教師と学習者の双方に尋ねた。教師たちは、訂正方法によって、訂正のタイミングへの選好を変えようと考えていないと答えた。学習者も、13人が無回答だったが、回答者の109人（89.3%）が、訂正のタイミングへの選好が変わらないと回答した。つまり、教師も学習者も、訂正方法によって訂正のタイミングへの選好に違いが見られないということである。

6.4.3. 教師の訂正行動と授業参加者の意識との照合

リキャストとクラス全員への誤用確認を除いた訂正方法では、誤用の直後に学習者の話を遮断した訂正が2割強から6割あるものの、学習者のほとんどが誤用の直後ではなく、タスク終了後に訂正してほしいということから、教師の訂正行動と学習者の意識が一致していないと言える。各教師の行動と意識との照合は、6.5で検討する。

6.5. 教師別結果と考察

以上の節では、回答した教師全体について、訂正のタイミングを検討したが、教師の訂正行動と教師の意識を照合するためには、それぞれの教師の訂正状況を見る必要がある。表8は各教師の訂正のタイミングを示したものである。

教師間で訂正のタイミングを比較するために、 χ^2 検定を行った。その結果、1%水準で教師と訂正のタイミングとの間に有意な関連が見られた（表8を参照）。具体的には、CT1、CT4、JT1a、JT3の話に割り込んだ訂正は訂正における半数から7割強を占め、ほかの教師より多く見られる。CT3、CT5、JT1b、JT2の話に割り込んだ訂正は訂正における3割強から4割強を占め、全体の平均値に近い。CT2、CT6の話に割り込んだ訂正は訂正における1割から1割強を占め、相対的に少ない。JT4の話に割り込んだ訂正は1例も見られなかった。

表8 各教師の訂正のタイミング

教 師	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
CT1	15 (68.2)	7 (31.8)	22 (100)
CT2	2 (8.3)	22 (91.7)	24 (100)
CT3	12 (44.4)	15 (55.6)	27 (100)
CT4精読	18 (58.1)	13 (41.9)	31 (100)
CT4会話	28 (73.7)	10 (26.3)	38 (100)
CT5	21 (39.6)	32 (60.4)	53 (100)
CT6	3 (15.0)	17 (85.0)	20 (100)
JT1a	16 (55.2)	13 (44.8)	29 (100)
JT1b	8 (32.0)	17 (68.0)	25 (100)
JT2	10 (34.5)	19 (65.5)	29 (100)
JT3	6 (66.7)	3 (33.3)	9 (100)
JT4	0 (0.0)	15 (100)	15 (100)
合 計	138 (42.9)	184 (57.1)	322 (100)

$p < .001$, $\chi^2 = 57.38$. () は%.

JT4の15例の訂正に関しては、その中の10例が発表場面の誤用に対する訂正である。発表場面における訂正は、たいてい発表が終わってから行うものであるため、この場合の訂正のタイミングはJT4の個人のスタイルである可能性もあるが、発表場面という特殊性に影響されている可能性も大きい。CT4は異なる授業を担当し、JT1は異なる学級を担当しているが、両教師のそれぞれの授業で比較した結果、どちらも、5%水準で授業と訂正のタイミングとの間に有意な関連が見られた（表9と表10を参照）。

表9 CT4の授業別訂正のタイミング

授 業	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
精 読	18 (58.1)	13 (41.9)	31 (100)
会 話	28 (73.7)	10 (26.3)	38 (100)
合 計	46 (66.7)	23 (33.3)	69 (100)

$p < 0.05$, $\chi^2 = 4.65$. () は%.

表10 JT1の学級別訂正のタイミング

学 級	話に割り込んだ訂正	タスク終了後の訂正	合 計
学級 a	16 (55.2)	13 (44.8)	29 (100)
学級 b	8 (32.0)	17 (68.0)	25 (100)
合 計	24 (44.4)	30 (55.6)	54 (100)

$p < 0.05$, $\chi^2 = 4.86$. () は %.

同一教師の担当する異なる授業で、なぜ訂正のタイミングに有意差が現れたのかについては、以下のように考えられる。

CT4については、精読の授業と会話の授業では、授業活動が全く異なる。精読の授業では文型練習 (87.3%) と朗読 (12.7%) が見られ、会話活動が全くなかったのに対して、会話の授業では逆で、100%が会話活動であった。6. 1. 1 でCT4が1タスク中8回話に割り込んで訂正を行った例を挙げたが、CT4は学習者の話に対するコントロールが強く見られ、たとえ訂正でないところでも、頻繁に話を挟んでいた。ここでは例をすべて挙げていないが、ほかの学習者の会話活動でも、同じCT4のコントロールが観察された。つまり、CT4は学習者の会話の流れや内容を自身の設計通りに発展させていく傾向が見られ、学習者の話を遮断して指摘することが多いと言える。一方、精読の授業では、たいてい決まったパターンの文型練習と、テキスト通りの朗読であるため、教師によるコントロールが少なく、話を遮断される確率は会話の授業より低いだろう。

JT1については、学級 a と学級 b を比較した結果、同じ会話の授業ではあるが、誤用の出現した授業活動に有意差があることがわかった (表11を参照)。

表11 JT1の学級別誤用の出現した授業活動

学 級	会 話	文型練習	合 計
学級 a	49 (80.3)	12 (19.7)	61 (100)
学級 b	41 (61.2)	26 (38.8)	67 (100)
合 計	90 (70.3)	38 (29.7)	128 (100)

$p < 0.05$, $\chi^2 = 5.23$. () は %.

誤用が出現した会話場面は学級 a の方が多く、しかも、比較的長い会話が多かったため、会話が完全に終了してからすべての誤用を訂正することは難しい場合があると考えられる。そこで、話の途中でストップさせ訂正することが多くなったのだろう。

次に、各教師の訂正のタイミングと、6. 1 節でわかった各教師の意識と照らし合わせる (訂正のタイミングについて意識したことがないと回答したCT1を除く)。その結果、JT1は話に割り込んでも、誤用の直後の訂正をより好んでいるが、2つの学級における訂正のタイミングについては、誤用の直後の訂正は3割強から5割強を占め、訂正行動と意識とが一致していると言えない。CT2、CT3、CT4、CT5、CT6、JT2、JT3、JT4の8人は、基本的にタスク終了後の訂正を好むと回答したが、CT2、CT6、JT4の3人のタスク終了

後の訂正が圧倒的に多いことから、だいたい訂正行動と意識とが一致していると言える。しかし、その他の教師CT3、CT4、CT5、JT2、JT3は話に割り込んだ訂正が3割強から7割強までであるため、訂正行動と意識とが一致していないことになる。

以上のことから、大多数の教師の訂正行動は、自身の訂正のタイミングへの選好と一致せず、訂正行動に恣意性が窺えると言える。また、タスク終了後に訂正されたいという学習者の選好とも一致していないことになる。

7. まとめ

本章では、訂正のタイミングという問題について、全体的に見た教師の訂正のタイミング、誤用の種別・授業活動別・訂正方法別・教師別に見た訂正のタイミングなどの面において、教師の訂正行動と授業参加者の訂正のタイミングに対する意識を明らかにし、意識の規定要因も探り出した。また、訂正行動と授業参加者の意識との照合を行い、ずれが多く存在することを明らかにした。

全体的に見て、教師の訂正の半数近くは学習者の話に割り込んで、発話の流れを遮断した訂正である。訂正のタイミングに関する意識については、教師の多くはできれば学習者の発話が完全に終わってから訂正を行いたいと思っている。ただし、誤用の重要度、訂正の容易度、学習者の望みなどの要素によって、話を遮断しても、誤用の直後で訂正する場合があると考えている教師もいる。これに対して、学習者は話の流れと情意面要素の影響で、できれば話を遮断されず、完全に言いたいことを言ってから訂正されたいと思っている。教師と学習者の意識とは一致しているが、教師全体の訂正行動と教師・学習者の意識とは一致していないことになる。

どんなときに学習者の発話を遮断する訂正が多いのかを見るために、誤用の種類、授業活動、訂正方法のそれぞれの要素と訂正のタイミングとの関連について分析した結果、以下のことがわかった。誤用の種類と授業活動は、訂正のタイミングとの間に有意な関連が見られなかったが、訂正方法は訂正のタイミングとの関連が見られた。学習者の話を遮断する訂正には、誘導が現れることが多いが、リキャスト、メタ言語的訂正、非難が現れることが少ない。

また、各教師の訂正のタイミングを見た結果、多くの教師の訂正行動は、タスク終了後の訂正を好むという意識とが一致しなかったり、教師によって訂正のタイミングについて意識したことがなかったりして、教師たちの訂正のタイミングに恣意性が窺えた。

8. 日本語教育への提言

以上の結果を踏まえ、訂正のタイミングについて、日本語教育現場への提言を試みる。

訂正のタイミングについて意識したことがないとコメントした教師もいること、また、多くの教師の訂正行動は学習者の意識と一致していないことから、教師たちは自分の訂正のタイミングについてまだ十分に認識していないと言える。そこで、訂正のタイミングについて考える前に、まず大事なのは自分の訂正のタイミングについて把握することである。ときには、録画・分析することによって、自分の授業を客観視することが、どの教師にとっ

でも必要なことである。自分の訂正のタイミングを把握した上で、自分の意識と学習者の意識を擦り合わせて訂正のタイミングについて考えることにしてはどうだろうか。

圧倒的多数の教師と学習者がタスク終了後の訂正を望んでいるように、基本的には教師は学習者の誤用に直面したときに焦らず、学習者の話が終わるまで気を長くして待ち、その後訂正を行うことが望ましい。

学習者同士の会話が長く、教師はすべての誤用を記録することが難しい場合や、学習者が意味伝達に支障をきたしたり、明らかに相手に不快感を与えたりするような誤用、また、授業の目標項目となっている誤用、すなわち重要度の高い誤用を犯した場合は、教師は学習者により深く印象づけるために、会話の途中で誤用を訂正してもよいと思われるが、やはりそれは学習者の意味のまとまりを持った発話を遮らず、発話権が移る前や、きりのよいところで訂正を加えるように心がけるべきだと考える。

楊（2009）では、学習者は音声的誤用以外の場合、ほとんど誘導を望んでいることが明らかになっているが、本稿では、誘導の使用に学習者の話を遮断することが伴うことが多いこともわかった。よって、誘導を使用する際に、話を遮断しやすいことを気にかけて、特に注意を払ったほうがよいだろう。

無論、一律に学習者の話を途中で遮断してはよくないと主張しているわけではない。教師CT6がコメントしたように、学習者がどのような言葉遣いをしてよいかわからなく、戸惑ったりして話が续かず、教師の助けが必要な場合は、教師は沈黙を保ち、待つよりも、話をスムーズに進行させるために、話の途中でもフィードバックを与えたほうがよいだろう。その時のフィードバックは、話の流れを遮断するものではなく、話の進行を助ける有益なものになる。

9. 今後の課題

本研究では授業場面における教師の訂正に絞って研究を行った。しかし、訂正行動は教師に限らず、周りの学習者からの他者訂正も考えられる。他者訂正が起こった場合も、その訂正のタイミングと訂正される側の受け止め方について研究する必要もある。また、本研究では訂正のタイミングに対する授業参加者の意識について究明したが、訂正のタイミングと訂正の効果との関係には言及していない。今後は実験などによって、訂正のタイミングと訂正の効果の関連を検討する必要がある。

付記：本稿は2006年『日本語教育方法研究会誌』の原稿で扱ったデータを分析し直し、加筆、修正したものである。

参考文献

- 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.
- Burt, M. K. and Kiparsky, C. (1974) "Global and local mistakes. " *New Frontiers in Second Language Learning*. In Shumann, J.H. & Stenson, N.(Ed), Rowley, MA: Newbury House, pp.71-80.

- Gass, S.M. and Mackey, A.(2000) *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*.
- 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.
- Lyster, R. and Ranta, L.(1997) "The Role of input and interaction in second language acquisition. " *The Modern Language Journal*. 66, 3, pp.247-283.
- 楊帆（2006a）「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.
- 楊帆（2006b）「誤用訂正のタイミングと授業参加者の意識」『日本語教育方法研究会誌』 Vol.13, No.2, pp.22-23.
- 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博士論文.