

第2言語学習者による文法形態素の気づきに対する 暗黙的否定フィードバックの効果

酒井英樹*

(平成15年10月31日受付；平成15年12月10日受理)

要 旨

本研究は、意味交渉の手段の1つである言い直し (recast) をとりあげて、言い直しの気づきに対する効果をインタビュー (retrospective interview) の手法を用いて調べた。また、言い直しがその後の発話に与える効果を分析した。参加者は、中学1年生50名であった。目標構造として、所有、複数形、三人称単数現在形の文法形態素 *-s* をとりあげた。実験時、所有 *-s* のみ授業で扱っていた。参加者は、言い直し群とモデル群に分けられた。言い直し群は、タスク1で絵描写タスクを行なう中で言い直しが与えられた。モデル群は、タスク1として絵特定タスクを行ない、モデルが与えられた。両群とも、タスク2として絵描写タスクを行なった。その後で、インタビュー (retrospective interview) において気づきに関する言語報告が収集された。また、目標構造に関する学習者の知識の有無を調べて、目標構造が学習者にとって新しい言語形式であるのか、あるいは既に知識を持っているのかが調べられた。結果は、(a) 学習者が既に知識を持っている場合、言い直しは誤りの気づきを促進した、(b) 言い直しによる新しい言語形式の気づきは生じにくかった、(c) 言い直しもモデルも目標構造を取り入れてその後の発話で表出するという点では同じ程度の効果があった、ということが示された。

KEY WORDS

noticing	気づき	recast	言い直し
verbal report	言語報告	retrospective interview	インタビュー

1. はじめに

第2言語習得過程において、選択的注意 (selective attention)、すなわち気づき (noticing) が重要な役割を持っていると主張されている (Gass, 1988 ; Gass & Varonis, 1994 ; Long, 1996 ; Schmidt, 1990 ; Tomlin & Villa, 1994)。たとえば、Schmidt (1990) は、インプットが第2言語習得の処理が行なわれる取り込み (intake) となるためには学習者の気づきが必要であり、“intake is that part of the input that the learner notices” (p.139) と主張した。つまり、学習者が受け取った目標言語のインプットの中で選択的注意が向けられた部分が取り込みになり、習得される可能性があるというのである。また、Long (1996) は、意味に焦点がおかれた相互交渉 (meaningful interaction) において、気づきは意味交渉 (negotiation for meaning) を通して効果的に生じるだろうと指摘した (p.414)。本研究では、意味交渉の手段

* 言語系教育講座

の1つである言い直し (recast) をとりあげて、言い直しが第2言語学習者の気づきと与える影響を調べた。

2. 言い直しと第2言語習得

言い直し (recast) は、教師が学習者の発話の意図を維持しながら学習者の誤りを含む発話を正しく言い換えて暗黙的に修正を行なう発話であると定義される (Long, 1996, p.434; Lyster, 1998, p.58)。この暗黙的否定フィードバック (implicit negative feedback) である言い直しは、肯定証拠 (positive evidence) と否定証拠 (negative evidence) の両方を与えると考えられている。教師は、言い直しを行なうことによって、学習者の発話が第2言語の規則では許容されないものであるという否定証拠を示すことができ、同時に第2言語でどのように話したらよいのかという情報 (肯定証拠) を与えることができる。学習者が “Kenta play baseball.” と発話したとき、教師が “Kenta plays baseball?” と確認しながら言い直しを行なったとする。この言い直しは、playが誤りであるという否定証拠と、playではなくてplaysであるという肯定証拠を与えている。

White (1989) は、規則の中には第2言語学習者が否定証拠を受け取る必要があるものもあると主張した (p.168)。もし、この主張が正しいとすれば、言い直しの有用性は大きい。特にコミュニカティブな教室では相互交渉の流れを妨げることなく否定証拠を与えることができるからである (Long, Inagaki, & Ortega, 1998, p.358)。また、多くの観察研究は、言い直しが教室で最も多く用いられる否定フィードバックであると報告している (Doughty, 1994; Lyster & Ranta, 1997; Roberts, 1995; Sakai, 1999)。たとえば、Sakai (1999) は、外国語としての英語の教室における母語話者教師と非母語話者教師のフィードバックの使用を調べ、フィードバックのうち言い直しが最も多く、全体で65.2%を占めていたと報告した。このように、言い直しは第2言語指導の点からも重要な位置を占めている。

第2言語習得の過程として、既に存在している知識の再構築 (the deployment of existing knowledge) としての第2言語習得と、新しい構造の内在化 (the internalization of new structures) としての第2言語習得を分ける必要があるという主張がある (Long, Inagaki, & Ortega, 1998, p.368; Nobuyoshi & Ellis, 1993, p.210)。言い直しと既に存在している知識の再構築としての第2言語習得を扱った研究として、Doughty and Varela (1998) がある。Doughty and Varela (1998) は、言い直しによる単純過去と仮定法過去の習得への効果を調べた。研究の開始時期には、学習者は単純過去と仮定法過去に関して誤った形を発話していたが、6週間言い直しが与えられることによって、誤りのある形式が減少したという結果が得られた。

学習者が新しい構造を内在化するためにはインプットの中の新しい言語形式に気づく必要がある。このとき、言い直しは新しい言語形式に関する肯定証拠を与えられると考えられる。言い直しと新しい構造の内在化としての第2言語習得を扱った研究としては、Carroll and Swain (1993), Long, Inagaki, and Ortega (1998), Mackey and Philp (1998) がある。まず、Carroll and Swain (1993) は、新しい規則の学習 (英語の与格交替) における否定フィードバックの効果を調べ、言い直しは他の明示的な否定フィードバックほど効果的でないことを示した。Long, Inagaki, and Ortega (1998) は、日本語 (形容詞の語順・場所構文) とスペイン

語（直接目的語主題化・副詞の配置）に関して、言い直しとモデルの効果を比較した。Swain (1998, p.66)によれば、学習者が発話時に自分の発話に誤りがあると気づいているとき、すなわち目標言語によって言えないことに気づいているとき (noticing a hole), 新しいインプットを取り込もうとする動機づけが高くなる。したがって、学習者が発話をした後に与えられる言い直しと、学習者の発話の機会がない中で与えられるモデルを比較したとき、言い直しの方が気づきに関して効果があると考えられている。Long, Inagaki, and Ortega (1998)の結果は、スペイン語の副詞の配置以外の目標構造では統計的に有意な差はみられなかった。さらに、Mackey and Philp (1998)は、言い直しの効果と第2言語の発達段階との関係を調べ、学習者の発達段階が高く、目標構造を習得するレディネスがある場合にのみ、言い直しは効果的であると指摘している。まとめると、新しい構造の内在化に関しては、言い直しの効果はまだ明らかでないといえる。

言い直しを扱った実証研究の多くは学習者の発話の分析を行なっている。Schmidt (1990)が主張するように、インプットと第2言語習得を仲介する要因として気づき (noticing) が重要な役割を担うとするならば、学習者の発話だけでなく、学習者の気づきを調べる必要がある。Mackey, Gass, and McDonough (2000)は、stimulated recallの手法を用いて、第2言語学習者が否定フィードバックをどのように認識するかを調べた。その結果、学習者は形態統語的な (morphosyntactic) 誤りに対するフィードバックを形態統語的な誤りに関するものであると認識していなかったことがわかった。さらに、形態統語的な誤りに対するフィードバックのほとんどは、言い直しであった。この結果から、Mackey, Gass, and McDonough (2000)は、否定フィードバックとしての言い直しの役割について疑問を呈した。一方、Sakai (2001)は、第2言語学習者が言い直しを否定フィードバックとして利用できることを示唆した。Sakai (2001)は、日本語話者英語学習者である中学3年生8名を対象にして、絵描写タスクにおける発話とインタビューにおける言語報告を分析した。その結果、学習者は言い直しによって38.9%の誤り (211例中82例) に気づくことと、言い直しによって気づいた誤りはその後の発話の際に修正される割合が高いことが示された。すなわち、意味のある相互交渉の最中に与えられる言い直しが学習者の発話の誤りの気づきを促進することを示した。しかし、この研究では誤りの種類は分析されなかった。酒井 (2002)は、インタビューを用いて、日本語話者英語学習者である大学生を対象に、誤りの種類と気づきについて調べた。実験群 ($n=8$)には絵描写タスクの間に言い直しが与えられた。その結果は、言い直しによって語彙の誤りに気づいたのは30例中7例 (23.3%) であったのに対して、文法形態素の誤りに気づいたのは213例中20例 (9.4%) であった。また、気づきが生じなかった例が、語彙の誤りの場合30例中16例 (53.3%) であったのに対して、文法形態素の誤りの場合213例中178例 (83.6%) であった。すなわち、文法形態素の誤りは語彙の誤りに比べて気づかれにくいことがわかった。これらの研究から、言い直しの気づきに対する効果は、誤りの種類に影響されることが指摘でき、文法形態素に関する言い直しは気づきに対してあまり効果的でないことが示唆される。本研究では、新しい構造の内在化としての第2言語習得と既に持っている知識の再構築としての第2言語習得という区分を考慮して、第2言語学習者の気づきを与える言い直しの効果を調べ、さらなる実証データを提供することを目的とする。

3. 方法

3.1 参加者

本研究には、長野県公立中学校1年生2クラス(63名)から50名(男子27名・女子23名)が参加した。両クラスとも筆者が英語の授業を担当していた。学校以外で英語を学習する機会があったかどうかについて実験に先立って調査を行なった。塾では学校の英語授業の進度よりも早く英語学習を進めている可能性があると考えたからである。この調査にもとづいて、塾に通っている34人の学習者と学校だけで英語を学んでいる29人の学習者を、無作為に2条件(言い直し群とモデル群)の一方に割り振った。63名中13名は、実験のタスクが難しく、すべてのタスクを完了しなかったため、本研究の分析から除いた。実験参加者の人数は50名となった。さらに、塾によってはまだ目標構造の学習を行っていない場合があったり、塾に通っていてもなんらかの方法で目標構造に関する知識を持っていたりするかもしれないため、実験時に各目標構造の規則について知識があるかどうか質問をした。表1に、各条件の人数と、それぞれの目標構造に関する学習者の知識が示されている。

表1. 実験参加者の人数と目標構造の規則に関する知識の有無

	言い直し群 (n=27)		モデル群 (n=23)	
	知識あり	知識なし	知識あり	知識なし
目標構造である文法形態素				
所有	27	0	23	0
複数形	15	11	12	10
三人称単数現在形	5	17	5	14

注. 言い直し群のうち1名とモデル群のうち1名から複数形-sの知識の有無についてインタビューで回答を得ることができなかった。三人称単数現在形-sの知識の有無について、言い直し群のうち5名とモデル群のうち4名から回答を得ることができなかった。延べ11名のデータは分析から排除した。

3.2 目標構造である文法形態素

本研究では目標構造として、所有、複数形、三人称単数現在形の文法形態素-sをとりあげた。これらの文法形態素は、音韻的に同一である拘束形態素である。自然習得順序(Krashen, 1982, pp.12-14)によれば、第2言語学習者は、所有-sや三人称単数現在形-sよりも早く複数形-sを習得すると考えられている。しかしながら、これらの文法形態素は、学校で用いられている検定教科書(*New Horizon Book 1*)では自然習得順序とは異なる順番に配列されている。実験が実施された時点では、所有-sだけが教えられていた。したがって、学習者は授業において所有-sに多く触れたり、表出したり、明示的な文法指導の機会を持っていた。一方、他の2つの文法形態素は授業では扱われていなかったため、学習者に学校以外で英語を学習する機会があるかどうかを調査することによって、2つの文法形態素に関する知識があるかどうかを調べることができると考えた。さらに、3.1でも述べたように実験の最中に文法形態素に関する知識があるかどうかを質問して、知識の有無を確認した。

3.3 タスクと実験手続き

実験は学期末評価のためのスピーキングテストとして1999年7月初旬に授業時間内に行なわれた。学習者は個別に3枚のカードを用いたコミュニケーション・タスクを筆者と行なった。3

枚のカードには、それぞれ類似した2つの絵が描かれていた。絵は目標構造の文法形態素である所有、複数形、三人称単数現在形をそれぞれ誘出するように作成された。描かれた絵は、アキがノートを持っている絵とジュンがノートを持っている絵 (Aki's notebook./Jun's notebook.), 3本のペンの絵と4本のペンの絵 (Three pens./Four pens.), ケンタが野球をする絵とバスケットボールをする絵 (Kenta plays baseball./Kenta plays basketball.) である。絵描写タスクの遂行に必要な語彙は既習のものから選んだ (Kenta, play, baseball, basketball, Aki, notebook, Jun, three, pen, four)。ただし、学習者によっては表出できない語句もあり、その場合は援助を与え、本研究の分析から除いた。

各実験は約5分であった。コミュニケーション・タスクとして、絵描写タスクと絵特定タスクが行なわれた。絵描写タスクでは、学習者は3枚のカードを手渡され、それぞれのカードに描かれた2つの絵のうち1つの絵を選び、英語で描写するように指示された。筆者も同じカードを持ち、学習者の描写する絵を特定した。カードの順番は学習者によって異なる。絵特定タスクでは、同じ3枚のカードが用いられた。学習者は、筆者による英語の説明を聞き、2つの絵のうち1つの絵を特定するように指示された。カードの順番は学習者によって異なる。

言い直し群 (the recast group) は、まずタスク1として、1度目の絵描写タスクを行なった。このタスクでは、間違いを含む発話に対して言い直し (recast) が与えられ、正しい発話に対しては非修正的繰り返し (non-corrective repetition) が与えられた。次に、タスク2として、もう一度絵描写タスクを行なった。このタスクでは、言い直しも非修正的繰り返しも与えられなかった。続いて、インタビュー (retrospective interview) が実施され、気づきに関して報告するよう求められた。インタビューでは、「自分の発話に誤りがありますか」「いつ誤りに気づきましたか」と日本語で質問が与えられた。最後に、目標言語の規則に関する知識の有無について質問された。次の例は、本研究のデータの一部である。

(1) タスク1

学習者: Kenta play baseball. [誤りあり]

実験者: Kenta plays baseball? [言い直し]

学習者: Yes.

実験者: (絵を特定する)

(2) タスク2

学習者: Kenta plays baseball. [誤りなし]

実験者: (絵を特定する)

モデル群 (the model group) は、まずタスク1として、絵特定タスクを行なった。このタスクでは、筆者による絵の描写を聞き、絵を選ぶように指示された。このタスクにより、学習者に描写のモデルが与えられた。次に、タスク2として、絵描写タスクを行なった。このタスクでは、言い直しも非修正的繰り返しも与えられなかった。続いて、言い直し群と同様に、インタビューと目標言語の知識の有無に関する質問が実施された。次は、モデル群のやりとりの例である。

(3) タスク1

実験者: Kenta plays baseball. [モデル]

学習者: (絵を特定する)

(4) タスク2

学習者：Kenta play baseball. [誤りあり]
 実験者：(絵を特定する)

3.4 コード化

Sakai (2001) と同様に、インタビュー (retrospective interview) による言語報告によって、気づきに関するデータが収集された。Schmidt (1990, p.132) が主張するように、本研究における気づきの定義は、“availability for verbal report” である。気づきに関する言語報告は、(a) 発話時の気づき、(b) 言い直しによる気づき、(c) 気づきなし、(d) その他、に分類された¹⁾。先行研究によれば、気づきの種類として、(a) インプットの中の形式に気づくこと (noticing a form in the input)、(b) 学習者が目標言語で言えないことに気づくこと (noticing a hole)、(c) 学習者が自分の発話と目標言語との違いに気づくこと (noticing the gap)、の3種類が提案されている (Doughty & Williams, 1998, p.228; Swain, 1998, p.66)。本研究の言語報告の分類は、この3種類の気づきと次のような対応があると考えた。知識なしの学習者が発話時点で自分の誤りに気づいている場合 (本研究の (a) のカテゴリー)、学習者が目標言語で言えないことに気づいた (noticing a hole) と考えられる。一方、知識ありの学習者が発話時点で自分の誤りに気づいている場合 (本研究の (a) のカテゴリー)、学習者は言い直しの援助を借りなくても自分の発話と目標言語の違いに気づいたと言える (noticing the gap)。また、知識なしの学習者が言い直し (recast) によって誤りに気づいた場合 (本研究の (b) のカテゴリー)、言い直しの中の新しい言語形式に気づいたと考えられるのでインプットの中の形式の気づき (noticing a form in the input) である。この場合、新しい言語構造の内在化としての第2言語習得が生じることになる。知識ありの学習者が言い直しによって誤りに気づいた場合 (本研究の (b) のカテゴリー)、学習者は既に何らかの知識を内在化しており、その知識によって表出された発話と言い直しを比較したことによる気づきであるので、学習者が自分の発話と目標言語との違いに気づくこと (noticing the gap) であると考えられる。

学習者の発話は、(a) 誤りなし、(b) 誤りあり、そして、(c) その他、に分類された。誤りなしというカテゴリーは、文法的に正しい発話である。誤りありというカテゴリーは、目標構造の文法形態素に関する誤りだけを含む発話である。たとえば、“Kenta play baseball.” や “Jun notebook.” や “Four pen.” という発話は、誤りありとしてコード化された。最後のカテゴリーは、目標構造の文法形態素に関する誤り以外の誤りを含む発話、2つ以上の誤りを含む発話、そして目標構造の文法形態素の文脈の回避を示している。たとえば、“This is Kenta baseball.” という発話は、playという動詞が使われず、三人称単数現在形-sの文脈がないため、「その他」としてコード化された。

3.5 仮説

本研究では、2つの仮説が設定された。仮説1は言い直しと気づきに関する仮説であり、仮説2は言い直しとその後の発話に関する仮説である。

仮説1：文法形態素の知識がある学習者と文法形態素の知識がない学習者の間で、言い直しによる気づきに統計的に有意な差はないだろう (知識あり vs. 知識なし)。

仮説2：言い直しとモデルの提示がその後の学習者の発話に与える効果に統計的に有意な差はないだろう (言い直し vs. モデル)。

仮説1は、言い直しと新しい言語形式の気づきの関係に関する実証研究がほとんどないため、帰無仮説の形で述べられている。先行研究によれば、言い直しは意味に焦点があてられた相互交渉の最中に、自分の誤りの気づきを促進することが示されている。この仮説は、言い直しが誤りの気づきの促進と同様に新しい形式の気づきを促進するかどうかを検討するための仮説である。具体的には、言い直し群において知識ありの学習者と知識なしの学習者の間に違いがみられるかどうかを検証する。目標構造の知識のない学習者が言い直しによって自分の発話の誤りに気づいたと報告した場合、言い直しによって与えられる新しい形式に気づいたといえる。したがって、目標構造の知識のない学習者が言い直しによって誤りに気づいたかどうかを分析すれば、この仮説の検証が可能であると考えた。

仮説2に関しては、言い直しの方が、否定証拠と同時に肯定証拠を与えるため、モデルよりも効果的であると考えられる。しかしながら、Long, Inagaki, and Ortega (1998) では言い直しとモデルの効果に差がみられた規則と差がみられなかった規則があったことが示された。そのため、仮説2も、帰無仮説として述べられている。この仮説の検証は、学習者の発話の分析によって行なう。特に、言い直し群における、言い直しが与えられる前のタスク1と、言い直しが与えられた後のタスク2の間で、誤りのない発話を行なう学習者の数に違いがみられるかどうかを分析する。また、言い直し群のタスク2の結果と、モデル群のタスク2の結果を比較して、言い直しとモデルの相対的な効果について検証する。

この2つの仮説に関する検証のために、フィッシャーの正確確率検定が実施された。ノンパラメトリックの統計処理を用いたのは、得られたデータ数が少なく、正規分布に従っていないためである。

4. 結果と考察

4.1 言い直しと知識の有無

まず、言い直し群の結果から述べる。表2は、目標構造の文法形態素に関する知識の有無ごとの言語報告の分類結果を示している。たとえば、所有に関して知識ありの学習者は27名であったが、そのうちタスク1で誤りありの発話を行なった学習者が11名いた。この11名の言語報告の分類によれば、3名(27.3%)が発話時に誤りに気づいており、3名(27.3%)が言い直しによって誤りに気づいていた。また、誤りに気づかなかった学習者が5名いた(45.5%)。表2が示すように、目標構造の知識がある学習者のうち、発話時に自分の誤りに気づいた学習者は、所有3名、複数形1名、三人称単数現在形0名、述べ4名であった。また、言い直しによって誤りに気づいた学習者は、所有3名、複数形3名、三人称単数現在形0名、述べ6名であった。既に目標構造の知識を持っている学習者の場合、言い直しによって自分の誤りに気づくようになることが示唆される。ただし、この示唆が三人称単数現在形に対してもあてはまるかどうかは不明である。三人称単数現在形の知識ありの学習者5名のうち、タスク1で誤りありの発話を行なった学習者が1名だけで、この学習者は誤りに気づいていなかった。なお、表5によれば、タスク1で三人称単数現在形に関して誤りなしの発話を行なった学習者はいなかった。

一方、目標構造の知識がない学習者のうち、発話時に誤りに気づいた学習者は、複数形においても三人称単数現在形においても、当然のことながらいなかった。言い直しによって誤りに

気づいた学習者は、複数形については0名であり、三人称単数現在形については1名(20.0%)だけであった。

複数形に関して知識ありの学習者と知識なしの学習者の間の差は有意傾向であった($p=.077$; 7名中3名 vs. 8名中0名)。一方、三人称単数現在形に関しては、知識ありの学習者と知識なしの学習者の間で言い直しによる気づきに統計的に有意な差がみられなかった($p=1.000$; 1名中0名 vs. 5名中1名)。

表2. 知識の有無ごとの気づきの種類

	所有	複 数 形		三人称単数現在形	
	知識あり (n=27)	知識あり (n=15)	知識なし (n=11)	知識あり (n=5)	知識なし (n=17)
誤りあり	11	7	8	1	5
発話時の気づき	3 (27.3%)	1 (14.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
言い直しによる気づき	3 (27.3%)	3 (42.9%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20.0%)
気づきなし	5 (45.5%)	3 (42.9%)	7 (87.5%)	1 (100%)	4 (80.0%)
その他	0 (0%)	0 (0%)	1 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
合 計	11	7	8	1	5

注. 言い直し群においてタスク1で誤りありの発話を行った学習者の言語報告を分析したものである。

仮説1は、部分的に棄却された。すなわち、複数形に関しては、言い直しは、知識のない学習者の気づきよりも、知識のある学習者の気づきを促進していたと考えられる。しかし、三人称単数現在形に関しては、知識のある学習者と知識のない学習者の間で、言い直しによる気づきに統計的に有意な差はみられなかった。ただし、タスク1で三人称単数現在形の誤りのある発話を行なった学習者が、知識ありの学習者では1名、知識なしの学習者では5名しかいなかったために、統計的に有意な差を得られなかった可能性がある。これらの結果から、目標構造の知識のない学習者が言い直しによって新しい言語形式に気づくこと(noticing a hole)は難しいのではないかと推測される。一方、既に目標構造の知識を持っている学習者の場合は、複数形に関する言語報告の比較が統計的に有意傾向を示したことから、言い直しによって自分の発話と目標言語の違いの気づき(noticing the gap)が生じるといえよう。所有の結果でも、言い直しによって27.3%の学習者が誤りに気づいたことが示されている。

言い直し群の学習者は、タスク1の間、意味に焦点をあてて発話をしなくてはならないということと、発話に対して与えられた言い直しを理解しなくてはならないという、認知処理上の負荷を持っていた。また、本研究では、目標構造の文法形態素それぞれについて、一例しか与えられなかった。目標構造の知識の有無が言い直しによる気づきに違いをもたらしたのは、認知処理上の負荷と頻度の少なさという要因が影響していると考えられる。すなわち、既に目標構造の知識を持っていた学習者は発話時にはその知識を処理して目標構造を表出することができなかったが、言い直しによって注意を焦点化して目標構造に向けることができたのに対して、目標構造の知識を持っていなかった学習者は、言い直しを理解確認であると認識して、そこに修正が含まれていると気づかなかったのかもしれない。White (1987) は、“... the learner rejects input which cannot be interpreted in terms of his or her current knowledge, or modifies it so that it can be dealt with” (p.97) と述べ、学習者の中間言語がフィルターの役目をし、現在の知識で解釈できないインプットを排除するだろうと指摘している。特に、意味に焦点が

置かれた相互交渉の中では、新しい言語形式に気づくことは難しいのかもしれない。本研究では、さらに学習者に与えられた肯定証拠が1例のみであった。Mackey and Philp (1998) は、集中的に言い直しを与える条件が疑問形の習得に効果があったことを示していることから、学習者にとって新しい言語形式であっても、言い直しが繰り返し与えられれば、学習者の気づきを促進する可能性は否定できない。この点に関しては、さらに追究する必要がある。

4.2 言い直しと新しい文法形態素の学習

表3は、言い直し群とモデル群において所有-sを正しく発話した学習者の数を示している。言い直し群の結果によると、誤りなしの発話を行なった学習者がタスク1からタスク2にかけて12名(44.4%)から17名(63.0%)に増加した。言い直し群の2度目のタスクの結果とモデル群の結果を比較してみると、言い直し群の方が誤りなしの発話を行なった学習者が多かった(27名中17人 vs. 23名中9名)。しかし、この違いは統計的には有意な差ではなかった($p = .155$)。

表3. 言い直しの効果 (知識ありの学習者・所有-s)

	言い直し群 (n=27)		モデル群 (n=23)
	タスク1	タスク2	タスク2
誤りなし	12 (44.4%)	17 (63.0%)	9 (39.1%)
誤りあり	11 (40.7%)	7 (25.9%)	9 (39.1%)
その他	4 (14.8%)	3 (11.1%)	5 (21.7%)

注. モデル群のタスク1は絵特定タスクであり、学習者の発話は求められていなかった。所有-sは授業で扱った文法形態素であるため、すべての学習者が知識ありとされている。

表4は、複数形-sに関する言い直しの効果を示している。知識ありの学習者から結果をみていく。言い直し群では、誤りのない発話を行なった学習者は、タスク1では7名(46.7%)であり、タスク2では9名(60.0%)であった。モデル群では、誤りのない発話を行なった学習者は7名(58.3%)であった。言い直し群のタスク2の結果とモデル群を比較した結果、誤りのない発話を行なった学習者の数に統計的に有意な差はみられなかった($p = 1.000$)。

次に知識なしの学習者の結果をみていく。言い直し群ではタスク2において1名(9.1%)が誤りのない発話をしていたのに対して、モデル群では3名(30.0%)が誤りのない発話をしていた。モデル群の方が、効果があるようにみえるが、この両群の違いは統計的に有意ではなかった($p = .311$)。

表4. 言い直しの効果 (複数形-s)

	知識あり			知識なし		
	言い直し群 (n=15)		モデル群 (n=12)	言い直し群 (n=11)		モデル群 (n=10)
	タスク1	タスク2	タスク2	タスク1	タスク2	タスク2
誤りなし	7(46.7%)	9(60.0%)	7(58.3%)	0(0%)	1(9.1%)	3(30.0%)
誤りあり	7(46.7%)	6(40.0%)	5(41.7%)	8(72.7%)	10(90.9%)	7(70.0%)
その他	1(6.7%)	0(0%)	0(0%)	3(27.3%)	0(0%)	0(0%)

表5は、三人称単数現在形-sに関する言い直しの効果を示している。言い直し群の知識ありの学習者に関しては、誤りのない発話を行なった学習者はタスク1では0名(0%)であったのが、タスク2においては2名(40.0%)に増加した。モデル群は5名中1名であった(20.0%)。知識ありの学習者に関して、言い直し群とモデル群の間に、統計的に有意な差はみられなかった($p=1.000$)。

言い直し群の知識なしの学習者に関しては、誤りのない発話を行なった学習者の数に変化はなかった(タスク1もタスク2も1名)。しかし、その他の発話を行なった学習者が12名(66.7%)から9名(50.0%)に減り、誤りありの発話を行なった学習者が5名(27.8%)から8名(44.4%)に増加した。すなわち、“This is Kenta baseball.”というような「その他」の発話ではなく、“Kenta play baseball.”のような誤りのある発話が増加したということである。言い直しは、誤りのない発話の増加はもたらさなかったが、学習者の発話に何らかの変化をもたらしたといえる。一方、モデル群の知識なしの学習者のうち3名が正しい発話をしていた(21.4%)。これは、タスク1の絵特定タスクの間に与えられたモデルを通して、三人称単数現在形-sについて気づき、タスク2において使用したということである。

知識なしの学習者に関して、言い直し群とモデル群の間に、統計的に有意な差がみられた($p=.041$)。詳細にみていくと、誤りなしとその他の点では両群に有意な差がみられなかった(それぞれ $p=.295$ と $p=.289$) が、誤りありの点で両群に統計的に有意な差がみられた($p=.044$)。まとめると、知識なしの学習者に関しては、言い直しによって誤りはなくならなかったが、学習者の発話に変化がもたらされたことは確かであるといえる。

表5. 言い直しの効果(三人称単数現在形-s)

	知識あり			知識なし		
	言い直し群 (n=5)		モデル群 (n=5)	言い直し群 (n=18)		モデル群 (n=14)
	タスク1	タスク2	タスク2	タスク1	タスク2	タスク2
誤りなし	0(0%)	2(40.0%)	1(20.0%)	1(5.6%)	1(5.6%)	3(21.4%)
誤りあり	1(20.0%)	1(20.0%)	1(20.0%)	5(27.8%)	8(44.4%)	1(7.1%)
その他	4(80.0%)	2(40.0%)	3(60.0%)	12(66.7%)	9(50.0%)	10(71.4%)

仮説2は棄却されなかった。すなわち、言い直しもモデルも、目標構造を取り入れて表出するという点で、同じ程度の効果があったと考えられる。また、知識ありの学習者と知識なしの学習者の間でも同じ結果であった。言い直しやモデルが与えられたタスク1について考えてみると、言い直し群の学習者は絵の描写と言い直しの理解の両方を行なわなくてはならず、モデルを聞いて理解することだけが課せられたモデル群の学習者よりも、認知処理上の負荷が大きかったことが推測される。また、学習者にはスピーキングテストであると告げられていたため、モデル群の学習者の中にはタスク1を行ないながら、その後でスピーキングをしなくてはならないだろう、と予測する者もいたかもしれない。したがって、モデル群の学習者の方が、容易に注意を言語形式面に向けることができたと考えられる。言い直しによって学習者の発話に変化(その他→誤りあり)がもたらされたことから、言い直しは目標構造である文法形態素以外の誤り(たとえば、語順の誤りや動詞の欠落など)の気づきを促進したことが示唆される。

5. 結 論

本研究の結果をまとめると次の通りである。(a) 言い直しは学習者が既に知識を持っている場合の誤りの気づきを促進した。すなわち、学習者の中間言語と目標言語との違いの気づき (noticing the gap) を促進した。(b) しかし、学習者が知識を持っていない場合、言い直しによる気づきは促進されなかった。すなわち、言い直しによる新しい言語形式の気づき (noticing a form in the input) は難しかった。(c) 言い直しもモデルも目標構造を取り入れて表出するという点では同じ程度の効果があった。これらの結果は、新しい構造の内在化としての第2言語習得という点では言い直しの効果はみられなかったことを示唆している。

本研究にはいくつかの限界点があるので、今後の研究で改善していきたい。まず言い直しやモデルの回数の問題がある。本研究では1例しか言い直しやモデルが与えられなかった。次に、学習者がスピーキングテストであると知らされていた点である。特に、モデル群の学習者にとって、言語形式面への注意を高めてしまったかもしれない。最後に、目標構造の知識の調査方法の問題である。どの程度目標構造に関して知識があるのか、また運用する力があるのか、事前テストなどの方法によって把握する必要もある。

注

- 1) 本研究の分類をもとにして、酒井 (2002) では、(a) 発話時に言いたいことが英語で表現できないことの気づき、(b) 発話時の誤りの気づき、(c) フィードバックによる誤りの気づき、(d) 気づきなし、の分類を用いた。本研究と酒井 (2002) の分類に差異があるのは、本研究では新しい言語構造の気づきを分析対象にしており、また学習者の知識の有無を考慮しているからである。

引用文献

- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Doughty, C. (1994). Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Eds.), *GURT 1993: Strategic interaction and language acquisition* (pp.96-108). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In

- W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). New York : Academic Press.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA : Models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-497.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development : Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- Roberts, M. A. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.). *Attention & awareness in foreign language learning* (pp.163-182). Honolulu : University of Hawaii at Manoa.
- Sakai, H. (1999). An analysis of interaction in EFL classrooms at Japanese junior high schools : Negotiation of meaning, negative feedback, and learner uptake. *JABAET Journal*, 3, 27-44.
- Sakai, H. (2001). L2 learners' perceptions of recasts as implicit negative feedback : Noticing and learner repair. *JABAET Journal*, 5, 1-12.
- 酒井英樹. (2002). 「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正—」『上越教育大学研究紀要』第21巻第2号, 741-755.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.64-81). Cambridge : Cambridge University Press.
- Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- White, L. (1987). Against comprehensible input : The input hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam : John Benjamins.

Effects of Implicit Negative Feedback on L2 Learners' Noticing of Grammatical Morphemes

Hideki SAKAI*

ABSTRACT

This paper reports the effects of recasts as implicit negative feedback on L2 learners' noticing their errors and their repairs at later production opportunities. A total of 50 Japanese-speaking 7th graders participated in the experiment, in which they performed an oral picture description task in English. Participants in the recast group ($n=27$) were provided with recasts to their erroneous utterances by the experimenter; participants in the model group ($n=23$) were engaged in identifying the pictures which the experimenter was describing (that is, receiving models). They were provided with second production opportunities, followed by a debriefing interview session to probe their noticing. The results suggest that (a) recasts may, in general, be facilitative of error noticing in production when learners have knowledge about the target structure, (b) nevertheless, recasts may not lead to noticing of new forms in the input when learners do not have knowledge about the target structure, and (c) models and recasts may be effective in learning of the target forms (as measured by the performance on the second trial) to the same extent.

*Division of Languages : Department of Foreign Languages