

## 外国語教室での 口頭訂正フィードバック

～研究成果と教育現場への応用～

麗澤大学国際学部 大関浩美

1



▶大関浩美 編・著

▶名部井敏代

▶森博英

▶田中真理

▶原田三千代

著

2

### 本日の話の内容

1. 訂正フィードバックとは
2. 背景にある習得理論の整理
3. 口頭訂正フィードバック (OCF) の種類
4. 口頭訂正フィードバックの効果を測る
5. 研究の成果
6. 教室にどう応用するか

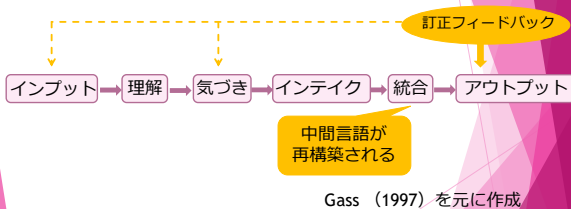
3

### 教室での口頭フィードバック

- 肯定(的)フィードバック (positive feedback)
- 訂正フィードバック (corrective feedback)

4

### L2習得過程の発達と訂正フィードバック



5

### 肯定証拠と否定証拠

▶肯定証拠 (Positive evidence)

「この言語ではこう言えがいい」  
「こういう使い方ができる」という情報

おいしい  
～い




deliciousは  
「おいしい」っ  
て言うんだな

6

肯定証拠と否定証拠

▶ 肯定証拠 (Positive evidence)  
インプットから得られる



おいしい〜

Not delicious のときは「おいしくない」って言うんだな

7

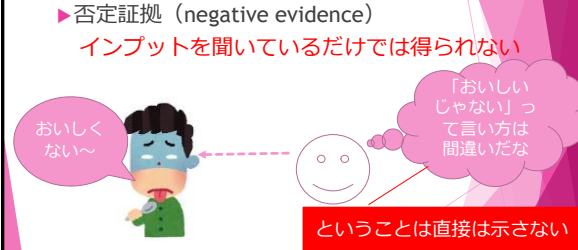
肯定証拠と否定証拠

▶ 否定証拠 (negative evidence)  
「こういう言い方はできない、適切ではない」  
「この言い方は非文法的である」という情報

8

肯定証拠と否定証拠

▶ 否定証拠 (negative evidence)  
インプットを聞いているだけでは得られない



おいしい〜

「おいしいじゃない」って言い方は間違いだな

ということは直接は示さない

9

否定証拠が得られるのは...

- 誤用が起こる前に授業での説明などで (preemptive negative evidence)
- 誤用が起きた際の訂正フィードバックで (reactive negative evidence)

10

習得に否定証拠は必要か？

▶ 言語習得はインプットにある肯定証拠により進む

▶ 否定証拠は、L2習得に必要不可欠なのか？  
⇒意見が分かれているが、フィードバックにより  
否定証拠を得ることが習得を助けるだろう  
という立場をとる研究者が多い

11

訂正フィードバック研究の重要性

▶ 習得理論面  
第二言語習得に否定証拠が必要か？という理論的課題の検証につながる

▶ 実践面  
教室での指導に直接つながる研究テーマ

12

### 口頭訂正フィードバックの効果と習得理論

- ▶ インプットの役割 (インプット仮説)
- ▶ インタラクションの役割 (インタラクション仮説)
- ▶ アウトプットの役割 (アウトプット仮説)

13

### インプット仮説 (Krashen 1982等)

- ▶ 言語習得は「**理解可能なインプット**」を理解することで起こる。
  - ▶ 「i+1のインプット」：学習者の今のレベルより少し上の項目が含まれるインプット
- ▶ 文法学習や、話すこと (アウトプット) そのものは、「習得」には必要ない

フィードバック  
も必要ない

14

### インタラクション仮説 (Long 1981, 1983)

インタラクションをしてコミュニケーションがうまくいかないと...

- **意味交渉 (negotiation of meaning)**が行われる  
聞き返し、意味の確認など、相手の発話の意味を理解するための交渉
- より適切なインプットが得られる
- 言語習得が促進される

15

### 改訂版インタラクション仮説 (Long 1996)

- ▶ インタラクションの中で起こる訂正フィードバック
  - ⇒ 自分のアウトプットと、インプットとの間の「ミスマッチ」に気づく
  - ⇒ 「その言語で何が許されないか」という情報を得ることにつながる (= 否定証拠)

一つのタイプのOCF  
の理論的根拠

16

### アウトプット仮説 (Swain 1985等)

**pushed output** = 相手に理解されるように、より正確な発話にしようと努力して産出されたアウトプット  
⇒ 言語発達を促進する

- S : 日本語は、あー、インドにも、少ない、インド人は、少ないです。  
T : 何が少ないですか？  
S : 日本語、に、上手、あー、上手に、なった？、インド人は、少ないです。 ← **pushed output**

17

### 口頭訂正フィードバックの種類

教師 : What did you do yesterday?  
学習者 : I **go** to Shibuya yesterday.  
教師 : \_\_\_\_\_

18

## 口頭訂正フィードバック (OCF) の種類

|       | 正用提示  | 修正を促す (プロンプト)   |
|-------|---|---|
| 明示的   | S : I go to Shibuya yesterday.<br>T : No. You should say I went to Shibuya yesterday. | S : I go to Shibuya yesterday.<br>T : No. Say it again.           |
| リキャスト | S : I go to Shibuya yesterday.<br>T : Oh, you went to Shibuya yesterday.              | S : I go to Shibuya yesterday.<br>T : You GO to Sibuya YESTERDAY? |

19

## 口頭訂正フィードバック (OCF) の種類

(Lyster &amp; Ranta 1997, in 名部井2015)

|         |                          |
|---------|--------------------------|
| リキャスト   | 学習者の意図した発話の正しい形への言い換えをする |
| 明示的訂正   | 誤りがあることを知らせ、正しい形を提示      |
| 明確化要求   | 言い直しをさせるために、「もう一度」などと依頼  |
| メタ言語的修正 | 言語的エラーがあることを示唆するコメント     |
| 誘導      | 自己訂正させるように誘導             |
| 繰り返し    | 誤った表現を上昇イントネーションで繰り返す    |

20

リキャスト  
(インプット供給型のフィードバック)

自分のアウトプットとインプット  
のミスマッチに気づく  
- インタクション仮説 -

- ▶ インタクションを遮らずに、正用を示せる
- ▶ 暗黙のうちに、エラーとOCFを比較し、学ぶことができる
- ▶ 学習者の発言を否定しない
- ▶ 実際に外国語教師がよく使用するOCFのタイプ (名部井 2015)

21

プロンプト  
(アウトプット誘発型のフィードバック)

Pushed output  
- アウトプット仮説 -

- ▶ アウトプット強制型のOCF
- ▶ 学習者に自己修正の機会を与える
- ▶ **アップテイク**が多く起こる
- ▶ エラー修正という教育的意図が明示的 (名部井2015)

22

## 習得理論と口頭訂正フィードバック

- ▶ インプット仮説 (Krashen)
  - ⇒ フィードバックに効果はない
- ▶ インタクション仮説 (Long)
  - ⇒ リキャストが効果的
- ▶ アウトプット仮説 (Swain)
  - ⇒ プロンプトが効果的 (pushed output)

23

## OCFの効果を測る研究方法

- ▶ **アップテイク研究**
  - 学習者がどんな反応をしたかをみる
  - 最も望ましいと考えられる反応は学習者が修正すること
- ▶ **フィードバック後のテストによる効果測定**
  - FBあり群 vs. FBなし群
  - リキャスト群 vs. プロンプト群 など
  - 実験室的研究が多い
- ▶ **学習者へのフォローアップ・インタビュー**
  - 録画を見ながら、FBをどう解釈したかを聞く

24

### アップテイク研究では

S : I go to Shibuya yesterday.  
T : You GO to Shibuya yesterday?  
S : Yes.

- ▶ 暗示的フィードバックは明示的フィードバックより、気づかれにくい
- ▶ リキャストは特に気づかれにくい
- ▶ 訂正フィードバックだということが、気づかれない
- ▶ 特に何にフィードバックされているか、わかりにくい
- ▶ アップテイク率はプロンプト>リキャスト

25

### アップテイク研究をめぐる議論

- ▶ アップテイクを見ることは、習得を見ていることにはならないという主張。
- ▶ 習得をみることにはならないが、「気づき」を見ることはできるだろうという主張。
- ▶ リキャスト後のアップテイクは単なる繰り返しという指摘も (Nassaji 2010)
- ▶ リキャスト後にアップテイクをしないからといって「気づいていない」とは言えないという指摘も (Long 2007)

26

### アップテイクをめぐる議論

- ▶ アップテイクと事後テストの関係を見た研究  
→ アップテイクをした学習者のほうが、しなかった学習者より事後テストの成績がよい (Loewen 2005)
- ▶ リキャスト後に修正した学習者は、タスク終了後のパフォーマンスが向上した。(McDonough & Mackey 2006)

27

### フォローアップ・インタビューをみた研究 (Egi 2007)

- ▶ 日本語学習者を対象。
- ▶ テ形と助数詞が使われるタスクを日本語母語話者と1対1で行い、母語話者は誤りにリキャスト。
- ▶ 録画したものをしながら、インタビュー  
↓ 結果
- ▶ リキャストの20%は、気づかれず、学習者は内容の確認だと認識。
- ▶ 形態的な誤用と語彙的な誤用の間に、有意差は無し。

28

### フォローアップ・インタビュー (Egi 2007)

NNS: ねずみは、にひきです。  
NS: にひき? はい。  
NNS: たぶん、待って....



学習者は、数の確認だと思ったと回答。

29

### テストによる効果の比較

- ▶ 全体的には、プロンプトのほうがリキャストより効果があるという結果が多い(特に、教室での実験研究)。
  - ▶ 同じ形式に繰り返し集中的に同じタイプのFBをした実験研究では、リキャストもプロンプトと同様の効果が報告されている。
- ★ただし、多くの研究の結果を総合すると、はっきりとした違いは見られない。

30

## メタ分析の結果

(Mackey &amp; Goo 2007, Li 2010, Lyster &amp; Saito 2010)

- ▶ OCFはある程度習得を促進する効果がある。
- ▶ **どのタイプが効果が大い**かは結論づけられない。
- ▶ 明示的知識より暗示的知識の習得を促進するようだ。
- ▶ 教室研究より実験室的研究での効果が大い。
- ▶ はっきりわかりやすく与え、集中的に与えるのが効果的。  
(森2015によるまとめ)

31

## 興味深いのは...

- ▶ Lyster & Izquierdo (2009)の研究
- ▶ 対象項目：フランス語の男性名詞・女性名詞
- ▶ 手法：リキャスト群にはアップテイクをする時間を与えない。
- ▶ 結果⇒リキャストを受けた学習者は**言い直しをしていなくても**、プロンプトを受けて自分で誤りを修正したグループと、直後・遅延テストの結果で違いが出ない。

集中的に繰り返しリキャストをすれば、アウトプットがなくても言語発達が起こる？

32

## Saito &amp; Lyster (2012)

- ▶ 日本人英語学習者を対象に、英語のRの発音にフィードバック (リキャスト)
- ▶ FFI (form-focused instruction) のみの群と、FFI + リキャスト群と、コントロール群を比較。
- ▶ FFI + リキャスト群のRの発音が向上。

リキャストは発音には効果的

33

## Saito &amp; Lyster (2012)

- ▶ ただし、この研究でのリキャストは、かなり明示的。
- ▶ 学習者はアップテイクをしている。

S: Children spend too much time in read[lead]\*ing...

T: Reading ←リキャスト

S: Reading. ←アップテイク

Too much time in reading comic books rather than novels.

34

## リキャストの定義

- ▶ Long (2007; 70)
- ▶ “a reformulation of all or part of a learner’s immediately preceding utterance in which one or more nontargetlike (lexical, grammatical, etc.) items is/are replaced by the corresponding target language form(s), and where, **throughout the exchange, the focus of the interlocutors is on meaning, not language as object.**”

この部分を定義に入れていない研究者も多い

35

## リキャストの定義

- ▶ Ellis (2007)の挙げている例
- Student: ...they saw and they follow follow follow him
- Researcher: Followed ←Recast
- Student: Followed him and attacked him.

36

### 今の時点で、ある程度言えそうなこと

- ▶ プロンプトによって修正されたアウトプットを導き出すことは、ある程度効果があるだろう。
- ▶ 何らかの形でリキャストがもっと気づかれれば、リキャストももっと効果が出るのではないか。

37

### 教室への応用

修正させることに効果があるとしても...

- ▶ あまり多くの誤りを修正させるのは、どうか？  
時間的にも、学習者の心理的にも
- ▶ コミュニカティブな授業で、あまり何度も修正のために流れを止めるのも、どうか？
- ▶ そもそも、自分の力ではまだ修正できないこともある。

38

### リキャストの使いやすさ

語学教師が一番用いるのはリキャスト

- ▶ コミュニケーションの流れを止めない
- ▶ 意味に焦点があたったまま (Long 2007)  
(FonF、タスクベース、内容ベースの授業で、特に使いやすい)
- ▶ 学習者に心理的負担をかけにくい
- ▶ 時間がかからない

↓  
プロンプトより多くのフィードバックができる

39

### リキャストを気づかれやすくするには

- ▶ 長いリキャストより、短いリキャストを  
(Egi 2007, Philp 2003, Sheen 2006)

S : Yesterday I **go** to Shibuya with my friends.  
T : You **went** to Shibuya with your friends.

↓  
Oh, you **WENT** to Shibuya.

40

### リキャストを気づかれやすくするには

- ▶ 修正箇所は少なく (1箇所、多くても2箇所まで)  
(Egi 2007, Philp 2003, Sheen 2006)

S : 冬休み**とき**、北海道**で**スキーに**行く**と思っています。  
T : 冬休み**に**、北海道**へ**スキーに**行こう**と思っていますか。

↓  
項目を絞ってフィードバックする。

アウトプットとインプットの比較ができない

41

### リキャストを気づかれやすくするには

- ▶ 語彙・音声へのリキャストは、文法項目よりも気づかれやすい (1箇所のフィードバックになりやすいため)
- ▶ コミュニケーションに焦点の当たった授業よりも、ある程度言語形式に焦点の当たった授業のほうが、リキャストは訂正フィードバックとして気づかれやすい  
Lyster & Mori (2006)
- ▶ 声のトーン、強さを変える、ゆっくり言うなども有効
- ▶ レベルの高い学習者には、リキャストは気づかれやすい

42

### リキャストかプロンプトか

まだまだわかっていないけれど...

- ▶ 知っているはずだが、使えていないもの  
⇒ プロンプトで自動化を
- ▶ 特にかなり定着化している誤り  
⇒ リキャストでは効果がなさそう  
(すでに十分にインプットに触れていても誤用のまま定着している)
- ▶ 現在の言語能力を超えているものには、リキャストを  
Lyster (2002)

43

### 異なるタイプのOCFを組み合わせることも有効

暗示的なフィードバック

⇒不成功なら、より明示的なフィードバック  
(神谷2017)

S : I go to Shibuya yesterday.

T : You go to Shibuya yesterday? ← 暗示的なフィードバック

S : Yes!

T : You need past tense. ← より明示的なフィードバック

44

### 異なるタイプのOCFを組み合わせることも有効

プロンプト⇒不成功なら、リキャスト

(Doughty & Varela 1998)

S : I go to Shibuya yesterday.

T : You go to Shibuya yesterday? ← プロンプト

S : Yes.

T : You WENT to Shibuya yesterday. ← リキャスト

(少しゆっくり、強めて)

45

### どんな項目にフィードバックを？

- ▶ グローバルエラー
  - ▶ フィードバックは必要だろう。
  - ▶ コミュニケーションがうまくいかないので、フィードバックしやすい。
- ▶ ローカルエラー
  - ▶ 意味が通じてしまうので、フィードバックしにくい。
  - ▶ 小さなローカルエラーにいちいちフィードバックするのはどうか？
  - ▶ しかし、教室でフィードバックしなければ、ローカルエラーに気づく機会はなかなかない。
  - ▶ 学習者のタイプにもよるが、ローカルエラーにもフィードバックは必要  
(Lightbown & Spada 2006)

46

### いつ、口頭訂正フィードバックを？

- ▶ Li, Zhu and Ellis (2016)
  - ▶ 対象項目：英語の受身構造
  - ▶ 研究方法：誤用直後OCF群と、タスク後OCF群を比較
- ↓
- ▶ 結果：文法性判断テストでは、どちらの群もスコアが伸びたが、  
伸びは、**直後>タスク後**  
口頭誘出テストでは、どちらの群も伸び無し。

47

### 理論的には...

- ▶ Doughty (2001)
  - ▶ 学習者が自分の言いたいことを言おうと試みている時点でのOCFが、意味と形式の結び付けを作っていく ⇒ 直後OCFが効果的
- ▶ Ellis (2017)
  - ▶ 学習者がコミュニケーションをしている最中のOCFが、コミュニケーションの中で使える知識につながっていくだろう。
  - ▶ 直後OCFが、学習者がコミュニケーションをしようとしている直後にFocus on Formを起こすことにつながるだろう。

48



### 学習者の個人要因とフィードバックの効果

- ▶ ワーキングメモリーがリキャストの効果と関わる (Goo 2012, Kim et al. 2015)
- ▶ ワーキングメモリーは明示的なフィードバックの効果と関わる (Li 2013)
- ▶ 言語分析能力は暗示的なフィードバックの効果と関わる (Li 2013)
- ▶ ワーキングメモリーのスコアと、インターアクションの中でアウトプットを修正するかどうかに関係がある (Mackey et al. 2010)

49

### 情意要因とフィードバックの効果

- ▶ OCFは不安度の低い学習者に効果的
- ▶ 不安度の高い学習者にはリキャストが効果的 (Sheen 2008)

50

### 森 (2015) の提案

- ▶ **積極的にOCF (口頭訂正フィードバック) を与えてみる。**  
学習者は概してOCFを好み、ある程度の効果があることが明らかになっているので、OCFを与えることに慎重になりすぎる必要はないだろう。  
ただし、後で述べるような教育的配慮も必要。
- ▶ **いろいろなタイプのOCFを試してみる。**  
効果的なOCFのタイプはケース・バイ・ケースで異なることが推察される。  
いろいろなタイプのOCFを実際に試しながら、それぞれの場面でより好ましいOCFを探求していく必要がある。

51

### 森 (2015) の提案

- ▶ **不安などの情意的な側面にも十分配慮する。**  
誤りの訂正を好まない学習者や、不安の高い学習者には注意をする。逆にOCFを好む学習者には、積極的にOCFを与えてもいいだろう。
- ▶ **OCFは継続的にいろいろな場面で繰り返し与える。**  
アップテイクができたとしても、他の場面で使えるとは限らない。  
様々な場面で継続的にOCFを与える必要がある。

52

ご清聴、ありがとうございました！

53