

リキャスト

— その特徴と第二言語教育における役割 —

Recasts:

— *Their Characteristics and Roles in Second Language Education* —

名 部 井 敏 代
NABEI Toshiyo

Abstract

This article reviews major studies conducted to investigate the nature and roles of recasts in the second language education. For the past 10 years, recasts have attracted cognitive-interactionist Second Language Acquisition researchers because they are hypothesized to be one of the most effective feedback types for form-focused instruction. However, findings in experimental studies and classroom observation studies are contradictory and the effectiveness of recasts as corrective feedback is not conclusive. This paper reviews the findings from both experimental and observational studies and considers implications for using recasts effectively in Japanese foreign language classrooms.

キーワード

リキャスト (recast) フィードバック (feedback)
第二言語習得 (SLA) 外国語教育 (foreign language education)

1. はじめに

1990年代から、インタラクションを通じた第二言語習得¹⁾に関する研究分野で、「リキャスト (recast、言い直し)」と呼ばれるフィードバック形態に注目が集まっている。リキャストは、第二言語学習に有効であるとする主張がある一方で、その有効性は少ないとする論もある。本稿では、リキャストと呼ばれる発話の特徴を見直し、リキャストによる文法指導の効果を再考する。

2. インタラクションとリキャスト

リキャストに関する研究は、第二言語習得におけるインタラクション（相互交流）の役割と効果を研究する分野で進んでいる。いわゆる認知的アプローチ（cognitive approach to SLA）をとる研究者たちは、学習者が目標言語の文法を習得するメカニズムを解き明かそうとしているが、こうした研究者たちの第二言語習得理論の中核にあるのは、Long (1996) のインタラクション仮説である。第二言語学習者が目標言語でインタラクションを行うと、意思疎通のために意味交渉（negotiation of meaning）が起こり、それによって言語習得が促進されるという説である。²⁾ 例えば、学習者と目標言語の母語話者（以下NS）が対話する際、NSは学習者の言うことが理解できない場合に、意思が伝わらなかったことを何らかの方法で相手に示し、そのシグナルを受けて、学習者はもう一度同じことを繰り返したり、よりわかりやすい表現に変える努力をする。このような、意味を伝え合うための意味交渉（negotiation of meaning）が、第二言語習得において重要な働きをすると考えられている。Long (1996) によれば、意味交渉を引き起こすインタラクションは、インプットとアウトプット、そして学習者に内在する認知的能力、特に選択的注意力（selective attention）を建設的に結びつけ、第二言語習得を促進すると主張する（pp.451-2）。

Longのインタラクション仮説を検証する研究は、インタラクションの中で学習者に与えられるインプットを細分化し、それらの言語習得における有効性の研究に発展した。インプットは、その特徴により、何種類かに分けて考えることができる。例えば、学習者が得るインプットには独立・先行して与えられるモデル（model）と、学習者の発話に対して反動的に与えられるフィードバック（feedback）とに分けることができる。フィードバックは更に、誤りがあったことをはっきり示す明示的フィードバック（explicit feedback）と、誤りの存在をことさらに強調しない暗示的フィードバック（implicit feedback）に分けることができる。Long（例えば1996）やGass（1997）は普遍文法理論の概念を借りて、インプットを文法の肯定証拠（positive evidence）と否定証拠（negative evidence）と区別する。肯定証拠は、学習者が実際に耳にしたりに目にしたりする、正しい文法である。一方、否定証拠は、誤った文法を指し、日常的な会話や読書では、まずインプットとして起こらないものである。ただし、第二言語学習者にとっては、誤った文法ははっきり誤りだと指摘されないとわからないことが多いため、否定証拠（negative evidence）はフィードバックと同義語扱いされることもある。

1990年代後半から、インタラクション仮説を基盤にした研究では、様々なインプットのうち特に暗示的フィードバックに焦点をあてて、その効果を活発に議論している。この流れのなかにリキャスト研究が位置づけられる。

3. リキャスト

リキャストは、学習者の発話にある誤りを、対話者（例えば教師やNS）が、発話のもとの意味は変えず、また会話の流れを途切れさせずに与えるフィードバックをいう。具体的には、次の学習者の発言に対する教師の言い直しがリキャストと呼ばれるものである。

- (1) Teacher : What did you do this summer?
Student : I *go* to the Disneyland this summer.
Teacher : Oh, you *went* to the Disneyland. How exciting !

この例では、教師は会話の自然な流れを途切れさせることなく、学習者の時制の誤り（現在形のgoを使った）を訂正している。

リキャストという呼び名は、第二言語習得研究では比較的新しい呼び名である。1990年代初頭に第一言語習得研究の分野で使われるようになったのを、Doughty(1994) が第二言語習得研究で使ったのが始まりとみられる。しかし、誤りのある相手の発話を、会話の流れを遮ることなく正しい表現に言い直す対話の方法は、インタラクション研究ではそれ以前からすでに認識されていた。タスクを用いた学習者とNSとのインタラクションのデータや、第二言語の教室内における教師と学習者のインタラクションの談話データに、現在ならリキャストと呼ぶであろう言い直しの発話が多くある。例えば、「内容理解」(confirmation check) と呼ばれる談話中の修正は、相手の意図したことを確かめる役割を果たす発話を指すが、多くは相手の文法的誤りを正しい表現に修正して聞き返すことでその機能を果たしている。そのため、次のNSの例にあるように、内容理解の多くはリキャストと同じものである。

- (2) Confirmation check

NNS : what are they (.) what do they do your picture ?

NS : what are they doing in my picture ?

(Gass 2003による Mackey & Philp, 1998の引用)

Picaと彼女の共同研究者たちは、英語を第二言語として学ぶ（以下ESL）日本人学生とNSがタスクを行っている最中の談話分析の研究（Pica, Holliday, Lewis, & Morgenthaler, 1989）で、日本人ESL学習者の誤りを含んだ発話にNSが返したフィードバックを、「修正を用いた内容確認（confirmation requests with modification）」や「完成と詳述を用いた内容確認（confirmation requests with completion or elaboration）」と呼んで分類した。

- (3) modification

NNS : house has three window in first floor.

NS : three windows?

(Pica, et al. 1998, p. 87)

(4) completion or elaboration

NNS : because my answer is uh ...

NS : opposite ?

(Pica, et al. 1998)

また、教室内インタラクションの研究では、「言い換え (paraphrasing)」(Spada & Fröhlich, 1995)、「変更を加えた繰り返し (repetition with change)」、「拡張 (expansion)」(Chaudron, 1977) などという表現が、「リキャスト」の代わりに用いられていた。

(5) paraphrasing

Student : I saw movie Sunday.

Teacher : Oh, you saw a movie on Sunday.

(Spada & Fröhlich, 1995, p. 24)

(6) repetition with change

Student : Le maison est jaune.

Teacher : La maison est jaune.

(Chaudron, 1977, pp. 38-39)

(7) expansion

Student : Et c'est bien.

Teacher : Ils ont pensé que c'était.

(Chaudron, 1977, pp.38-39)

実際に談話に現れるリキャストには、様々な形態があることがわかっている (Lyster, 1998b)。先行する誤りの部分だけを抜き出して正しい表現にしたりリキャストや、誤りのある文を過不足なく正しい表現にしたりリキャスト、正しく直すだけでなく、さらに新しい情報を加えたリキャストなどである。音声の観点からは、上昇イントネーションで言い直しをするのか、下降イントネーションでするので、区別することができる。例えば、Gass (2003, p.239) は、次の二つのリキャストを含んだ談話を例に引いている。

(8) 上昇イントネーションのリキャスト

NNS : What doctor say ?

NS : What is the doctor saying ?

(Gass, 2003 による Philp, 1999, p.92 の引用)

(9) 下降イントネーションのリキャスト

Student : Avant que quelqu'un le prendra.

"Before someone will take it"

Teacher : Avant que quelqu'un le prenne.

"Before someone takes it"

(Gass, 2003 による Lyster, 1998, p. 58 の引用)

また、言語的観点からは、学習者のどのような誤りに対してリキャストが起こるのか調査した研究もある。一般的に、リキャストは、文法的な誤りに対してよく起こることがわかっている。例えば、Lyster (1998b) は、カナダの4つのフランス語イメージン教室で起こったフィードバックのデータを分析した結果、生徒の文法的誤りに対する教師のフィードバックの72%が、リキャストだったことを発見している。Mackey, Gass, & McDonough (2000) の研究では、アメリカで英語を学ぶESL学習者がNSとタスクに取り組んだ際の会話で、文法的誤りの44%に対してNSのリキャストが起こっている。Oliver (1995) は、ESLとNSの子供ペアがタスクに取り組んでいる最中の会話を分析したが、子供NSは、ESLの子供の文法的な誤り、例えば単数形と複数形の誤り、主語と動詞の不一致などに、もっとも頻繁にリキャストを行っていた。

リキャストは、インタラクション中のフィードバックで、頻繁におこることが判っている。インタラクション中に起こるフィードバックの半分以上がリキャストである傾向が強い。先に述べたように、リキャストとよばれる言い直し行為が、様々な名称で分類項目にあがっていること自体が、この言い直し行為の頻度の多さを示唆している。Pica, et al. (1989) では、調査に用いられたディスカッション、インフォメーションギャップ、ジグソーなど3つのタスク中のフィードバックで、リキャストを含む「内容確認」(confirmation requests) が3分の2以上の頻度で起こっていることが報告されている。³⁾ 授業中の教師と学習者のインタラクションのフィードバックでも、リキャストは高い頻度でおこる。Lyster & Ranta (1997) は、イメージン教室で教師が生徒のフランス語の誤りに対して与えるフィードバックの種類を調査したが、典型的な教師のフィードバック6種類、(a)文法的な説明 (metalinguistic feedback)、(b)修正すべき文の出だしだけを発話して残りを生徒に続けさせる誘導 (elicitation)、(c)明確化要求 (Clarification request)、(d)繰り返し (repetition)、(e)明示的訂正 (explicit correction)、そして(f)リキャストの中で、リキャストが最も頻繁 (55%) に使われるフィードバックであることを発見した。Doughty (1994) の調査では、英語を母語とする大学生が受講するフランス語の授業中、学生の誤りに対してもっとも多く発されたフランス人教師のフィードバックが、リキャストであった。Doughtyのデータによると、何らかの誤りがある発話は、752回観察されており、そのうち、教師のリキャストは260回観察されていた (約35%)。一方、明確化要求 (Clarification request) は92回 (約12%)、文法説明は17回 (2%) であった。

これまでのインタラクション研究で明らかになっているリキャストの特徴は、このフィードバックが文法的に正しい表現を学習者の文法的な誤りが起こった直後に提示するということと、自然な会話で頻繁に起こるということである。このような特徴から、一部の研究者たち (Doughty, 1994; Long, 1996) は第二言語学習者にとってリキャストは有益なインプットであると主張する。⁴⁾ すなわち、頻繁におこるリキャストを通じて、提示された理想の表現と自らの誤りを比べることで、学習者は文法を学べるというのである。よってリキャストは文法指導の可能性をもったフィードバック形態であるとされる。では、実際、リキャストは文法指導のフ

ィードバックとして機能しているのだろうか。リキャストの文法指導の効果を見ようとする調査を、実証調査と自然環境（教室内インタラクション）での調査に別けて、以下に検証する。

4. リキャストの効果に関する実証調査

過去10年余りの間、リキャストの、文法指導を目的としたフィードバックとしての効果を調査する様々な実験が行われている。こうした実験調査には、リキャストそのものに焦点をあてたものや、リキャストを含む様々なフィードバックの効果を調査したものがある。

Carroll & Swain(1993)の研究では、4種類のフィードバックが、与格文型の動詞の学習において、文法指導の効果を発揮するか比較する実験を行った。対象となったフィードバックは、誤りがあったとき (a) 誤りと伝え、何が間違っているのか簡単な説明をする、(b) 誤りがあるとだけ伝える、(c) 誤りを正しい表現に修正する（リキャスト）、(d) 「それで正しいと思うか？」と尋ねる、の4種類で、それぞれのフィードバックをうける実験群と何もフィードバックを受けない統制群で実験を行った。被験者は、英語の第三文型の文を見て、その文が第四文型に変えられる場合は正しく第四文型にするタスクを行った。タスク中、被験者にはグループに応じたフィードバックが与えられた。そしてタスク終了直後と一週間後に、タスクで用いられた同じ文を提示し、被験者が正しく文型変更できるかテストした。この実験では、4つのフィードバックのうち (c) のリキャストを受けたグループが、平均60%の正答をタスク終了直後のテストで収めた。これは (a) の簡単な文法説明を受けたグループの70%について良い結果で、リキャストに文法指導の効果があることを示した。

Ortega & Long (1997) は、フィードバックであるリキャストと、独立・先行して与えられるモデルの文法指導効果を比較調査した。対象となった文法項目は、スペイン語の、補語の強調構文 (direct object topicalization) と主語と述部の間に副詞を置く構文 (adverb placement) で、スペイン語を学ぶアメリカ人学生を、リキャストを受けるグループとモデルを受けるグループに分けて実験を行った。実験では、モデル群の被験者は、聞いた正しい文（モデル）を口頭で繰り返し、リキャスト群は、キューを与えられて発話した文に対するリキャストを聞いた。その後、絵を説明する発話テストで、指導目的の文法事項が身についたかを調査した結果、副詞の位置に関しては、リキャスト群の12人のうち8人が2つ以上の正しい文章を事後テストで使うことができた。モデル群の12人では、2人しか正しく副詞を用いた文が作れなかった。リキャスト群の結果はモデル群に対して統計的に有意差のあるものだった。一方の強調構文については、効果の差は全く見られなかった。

Mackey & Philp (1998) は、リキャストと他の暗示的フィードバックの文法指導効果を調べた。実験群は、誤りに対するフィードバックをリキャストで受けるリキャスト群と、明確化要求で受ける暗示的フィードバック群に分けられ、それぞれNSと取り組んだインフォメーシ

ジョン・ギャップ・タスクの最中に、学習者が発した疑問文のレベルと文法的正確さが調査された。この調査では、それぞれの実験群に、初心者学習者群と上級学習者群の二種類の被験者群があったが、リキャストを受けた上級学習者のうち78%が、事後テストでレベルのより高い疑問文を正しく使えた。上級学習者で明確化要求を受けた被験者は、17%しかレベルのより高い疑問文を使うようにならなかった。また初心者学習者でリキャストを受けた被験者も25%しか高レベルの疑問文使用がなかった。この実験から、リキャストによるフィードバックは上級学習者に対して有効であることがわかった。

Doughty & Varela (1998) は、リキャストによる正しい時制表現の指導を行う教室と、行わない教室における、移民ESL学習者の英語習得を比較調査した。彼らが用いた指導方法は「修正的リキャスト」と呼ばれるフィードバックで、学習者が時制を誤ると、教師はその誤った表現を上昇イントネーションで繰り返し、ついでリキャストを下降イントネーションで繰り返すという手順で行われた。実験が行われたのは、英語が第二言語である移民生徒が集まる理科の授業で、担当教師のVarelaが「修正的リキャスト」を一学期間中規則的に導入した結果、学期末には、生徒たちは特に口頭で実験報告をする際に、時制に気をつけるようになり、「修正的リキャスト」を受けなかった別クラスの生徒より、正しい時制を使えるようになった。

このように、リキャストによるフィードバックの効果を他のフィードバックやインプット形態と比べた場合、リキャストは文法学習に効果がある結果がでた実験が多い。しかしリキャストの文法指導方法としての効果については、実証調査の結果からだけで結論付けることはできない。このような結果は、実験という特殊な環境が影響している可能性も否めないからである。例えば、実験ではフィードバックの対象となる文法事項が限られている。また、実験におけるリキャストは、その頻度が非現実的に多いという問題もある。確かにリキャストはフィードバックの中では頻繁に起こることがわかっているが、フィードバックそのものは、自然なインタラクションではあまり頻繁に起こらない。リキャストが非常に頻繁に使われると主張したDoughty (1994) の研究でも、言語指導が目的の教室であるにもかかわらず、学習者の誤りの70%は、何もフィードバックを受けていない。実際、言語教室の環境は実験環境に比べると複雑である。実験環境より学習者の数が多く、学習目標が複数ある場合もある。しかし、多くの第二言語学習者が教室環境で言語を学ぶ現実を考えると、その複雑な環境におけるリキャストの効果を調べる必要もある。

5. 自然環境におけるリキャストの効果に関する教室内調査

自然環境におけるリキャストの文法指導効果の調査には、教室内の観察を基にしたLyster & Ranta (1997)、Lyster (1998a)、(1998b)、Ohta (2000)、Panova & Lyster (2002)、Sheen (2004) などがある。これら教室内研究の多くで用いられるリキャストの効果を判断する基準は、学習

者が教師のフィードバックを受けて、文法の自己修正 (self-repair) を試みるかどうかである。自己修正とみなされるのは、教師のリキャストを繰り返す、または教師のリキャストを自らの発言に取り込むかなど、リキャストの後に具体的に現れる学習者の言動である。

LysterとRanta (1997) は、フランス語イマージョン教室で教師が与えた4種類のフィードバックに続く生徒の自己修正を観察調査したが、生徒がリキャスト後に自己修正したのは、教師が与えた全リキャストの18%に過ぎなかったことを発見している。教師の誘導 (elicitation) に応じた生徒による自己修正が46%、明示的訂正 (explicit correction) に対する生徒の自己修正が72%だったことと比べれば、リキャストの後の自己修正がいかに少ないかわかる。同じ調査方法で、カナダの成人ESL学習者の教室を調べたPanova & Lyster (2002) の調査でも、学習者の自己修正は全リキャストの32.2%だった。学習者がリキャストの後に自己修正をほとんどしない様子は、実験調査のデータにも現れている。Mackey & Philp (1998) の実験では、学習者が自己修正したのは全リキャストの約30%だった。同じく、Mackey, et al. (2000) の実験では、66回のリキャストのうち44回 (68%) は学習者から何も自己修正の反応がおこらなかった。

一方で、学習者がリキャストされた正しい表現を繰り返して、学習しようとする様子も、教室内的リキャスト調査で観察されている。Ohta (2000) は、日本語を外国語として学ぶアメリカ人学習者たちが、教室で起こったリキャストに反応して自己修正しているケースがあることを、学生が身につけたピンマイクの録音データに基づいて報告している。彼女の研究では、リキャストされる間違いのある発話をした学生以外の学生が、リキャストされた正しい表現を小声で繰り返すことが多いことがわかった。Sheen (2004) は、ニュージーランドの集中ESLコースで学ぶ成人学習者と、韓国の小規模ESLクラスで学ぶ成人学習者の授業中の対話データを分析し、それぞれの環境で学習者が受けたフィードバックと、その後の自己修正の有無を調べた。この調査では、ニュージーランドと韓国の学習者は、それぞれリキャストの66%と70.1%に自己修正をしたことがわかった。

言語教室内で起こるリキャスト後の学習者による自己修正の有無には、様々な要因があると議論されている。まず、コミュニケーションに主眼を置いた教室では、コミュニケーションの内容のやりとりと理解に重きが置かれ、リキャスト後の自己修正が不自然な場合が多い。リキャスト等フィードバックを含む談話の分析項目 (Lyster & Ranta, 1998) には、「学習者の修正 (repair)」と、「修正以外の反応 (needs-repair)」にならんで、反応する機会がない「話題展開 (topic continuation)」がある。教師がリキャストをした後にポーズを入れずに質問を加えたため話題が変わってしまったりするケースである。

また、コミュニケーション教室におけるリキャストは、内容確認 (confirmation check) としての機能が主になる傾向が強い。Lyster (1998b) は、イマージョン教室での生徒の発言に対する教師の反応を分析したが、その結果、教師は生徒の発言に文法的誤りがない場合も、その発言を繰り返す傾向があり、授業中に起こったリキャストと、単なる繰り返しの頻度や種類を比べる

と、殆ど同一であることがわかった。生徒の発話に文法的な誤りがあってリキャストをしている場合も、教師は生徒の発言や内容を肯定し奨励するコメントをつける傾向がある。Lyster (1998b) は、学習者にとって、教師のリキャストは授業内容を理解させ意見交換を活発化させる役割を果たす繰返しと同じものに見え、文法の訂正フィードバックであると気づかせる要素がないと主張する。そのためコミュニケーションな教室では、リキャスト後の学習者による自己修正が起こりにくく、このようなリキャストに文法指導の効果があると考えするには問題があると主張する。

一方、リキャスト後に学習者による自己修正が起こる教室は、学習対象の言語が教室でないと学べない「外国語」であることや、学習者の年齢や学歴が上で、言語学習という目的を意識している学習者が集まっている傾向がある。例えば、Ohta (2000) で、ピンマイクにしか収録されない小声でリキャストを繰返していたのは、アメリカで日本語を学ぶ大学生であった。Sheen (2004) の英語教室も、韓国で外国語としての英語を学んでいる大学卒業後の成人が対象である。ニュージーランドの教室は、ニュージーランドの大学に入学・編入することを目的にしているアジアからの留学生が集まっており、言語習得を意識している。

教室におけるリキャスト研究では、実験室での研究結果と違い、リキャストが文法指導に効果的といえる明確な結果は出ていない。それは、これまで述べてきたように、教室のインタラクション環境が実験室のインタラクションよりも複雑で複合的であるためである。教室内の言語的インプットだけではなく、教室に集う学習者や、学習者の言語学習目的なども変数になっている。さらに、リキャストの効果を判断する基準が、学習者の自己修正という目に見える行動であるところにも、限界がある。学習者の自己修正は、学習者がリキャストを聞き、それを意識したということを知るには、確かに重要な観察しうる行動ではある。しかし、リキャストから学習者が何を理解したのかは不明である。また、直後の学習者の自己修正が、その文法事項の長期的な学習や習得を保障するわけでも意味するわけでもない。

リキャストが文法指導の役割を果たすかどうかを、より認知的に判断するためには、リキャストを受けた学習者が、それを文法指導と気づき、そのフィードバックに含まれた修正を身につけようとするかどうかを調べなければならない。そこで問題になるのは、リキャストと学習者の注意と気づきの関係である。

6. 気づきの問題

言語習得に関わる認知的要素のなかで、学習者の内面に関わるものが、「注意 (selective attention)」の働きと、それによって生じる「気づき (noticing)」である。言語習得に「気づき」が必要かどうかは、論争の的であるが、Schmidt (1990, 1994, 1995, Schmidt & Frota, 1986) はどんな学習にも「注意を払う」、「気づく」、そして「理解する」といった認知活動が

必要だと主張する。この考えは、認知的アプローチをとる第二言語研究者に、程度の差はあるものの、受け入れられており（例えば、Ellis, 1998; Gass, 1997; Long, 1996; Skehan, 1998; VanPatten, 1996）、Longのインタラクショナル仮説でも、インタラクシオンを通じて選択的注意（selective attention）がインプットとアウトプットと結びつくと考えられている。

リキャストが文法指導として役立つためには、学習者がそれに注意を払い、提示されている文法の修正に気づかなければならない。リキャストと学習者の注意や気づきの関係を調べるため、刺激想起（stimulated recall）という手法を用いた研究が行われている。Mackey, Gass, & MacDonough (2000) では、英語とイタリア語の学習者が、NSと1対1のコミュニケーションタスク（spot-the-difference task）に取り組んだ際のインタラクシオンをビデオに録画した。タスク終了後、録画したビデオを見なおし、フィードバックが起こったシーンでタスクをしていた当時何を考えていたか思い出してもらう刺激想起インタビュー（stimulated recall interview）を行って、学習者の注意や気づきに関するデータを集めた。この調査では、学習者は総じて、文法的誤りに対するフィードバックを正当に判断しない傾向があることがわかった。文法に対するフィードバックを正当に認識したのはESL学習者で13%、イタリア語学習者で24%だった。ESL学習者の文法的フィードバックに対する想起コメントの38%は、自らのメッセージが通じなかったという漠然としたコメントであった。一方、イタリア語の学習者は、単語の選択を間違えたと判断していた。この研究では、フィードバックはインタラクシオンができるだけ自然に展開するよう、状況に応じてリキャストや明示化要求（clarification requests）が使われたが、これら暗示的なフィードバックは、誤り箇所を明示しないので、学習者に正しく判断されないことがあることを、はっきり示したといえる。

Nabei (2002) では、Mackey, et al. (2000) と同じようにビデオを再生して刺激想起（stimulated recall）を促す手法で、NSが教える英語ディスカッションクラスで起こったリキャストを、日本入学生一年生がどのように認識していたか調べた。このディスカッションクラスは、テーマ学習の一貫として行われており、英語学習よりも、人権問題や環境問題について英語で考えを述べたり意見を交換することが強調されていた。この教室で起こったリキャストは、学習者の注意を文法に向けることに成功したものと、そうでないものがあったが、成功したのは教師が誤りの箇所を強調してはっきり発音したり、学習者が誤って使った表現を対比させるように繰返したりしていた。刺激想起インタビューの回答からは、学習者個人の授業や英語学習に対する取り組みの差が、気づきの度合いの差になることが判った。テーマ学習の中でも、文法力をつけたいと意識している学習者は、他の学生が気づかないリキャストにも、文法指導を見出していた。一方、リキャストの提供者である教師も、刺激想起インタビューの結果、常に文法指導を意識してリキャストを行っているわけでないことが明らかになった。

リキャストの研究における理論と調査結果の不整合の問題は、学習者による「気づき」という認知的活動が自動化されたものであるかのように、一部の認知的アプローチをとる研究者に

扱われていることにあろう。インタラクション仮説でも、学習者の選択的注意 (selective attention) はコンピュータのプログラムのように、注意を払うべきインプットが来たときに自動的に発動するような無機質なものに表現されているが、気づきを含めた様々な認知的活動は学習者の能動的な働きである。これまで認知的アプローチをとる第二言語習得研究ではほとんど省みられていなかったが、学習者の (文法) 学習への主体的なかかわりも、これからの調査では変数の一つとして考察にいれる必要がある。

7. 日本の外国語教育におけるリキャスト

これまでの調査の結果から、リキャストに関する特徴が明らかになってきた。まず、リキャストは、文法的誤りを訂正し、正しい表現を提示するフィードバックで、コミュニケーション活動のフィードバックの中では頻繁に起こる。誤りに対して正しい表現を会話の流れを遮ることなく提示することから、コミュニケーション活動の最中に、自然に行うことができる文法指導のひとつであるといえる。コミュニケーション活動のなかで行われる文法指導は、言語形式 (form) と意味 (meaning) と機能 (function) を有機的に学習者に提供できる利点がある。コミュニケーション活動の際に必要なに応じて、学習者の注意を学べき文法項目や言語形式に向ける指導 (Form-Focused Instruction) は、文脈から切り離された文法指導より、実践的な効果を期待できるといえる。しかし、リキャストは、教師が文法修正をことさらに意識して提供しなければ、問題の所在をはっきりさせない暗示的フィードバックなので、学習者にはリキャストで提示された指導のポイントを正しく認識しにくいという問題点がある。また、学習者の言語的発達段階や言語学習に対する取り組み意識の違いによって、リキャストによる文法指導の効果には差が生じることもわかった。

日本の外国語教育環境で、リキャストを文法指導に有効に活かすことはできるだろうか。日本の英語教育においては、実践的なコミュニケーション能力を身につけることが期待され (文部科学省, 2002)、中学・高校・大学それぞれの英語教室では、コミュニケーション能力育成を意識した授業が模索されている。文法指導もコミュニケーション活動のなかで行われる必要性が生じてきているといえる。この点で、日本の英語教師もリキャストの効果的な活用を模索する必要があるといえる。

日本でも、リキャストを取り入れた指導を提唱する研究者はいる。渡邊 (2003) は、英語が使える日本人の育成に役立つ英語指導法として、MERRIERアプローチを提唱しているが、その中でスピーキング指導にリキャストを提唱している (pp. 105-6)。しかし、ただ単に学習者の誤った文を言い直せば、リキャストとして文法指導効果が出るわけではないことを覚えておく必要がある。リキャストは、学習者が「あの言い方が正しい表現だ」と気づかなければ、フィードバックとしての役割を十分果たせない。

学習者が、投げかけられたリキャストを文法指導だと正しく解釈し、そのリキャストに提示された文法事項を学ぶようにするために、教師はリキャストの投げかけ方に工夫を凝らす必要がある。学習者の注意は、頻度や計画性などで顕著になった点に引かれる傾向があるので、Doughty & Varela (1998) が用いた「修正的リキャスト」のようなシステムを取り入れることも一考である。また、誤りを大げさに発音して強調するなどの方法でも、学習者の注意を引くことができるであろう。

リキャストは、フィードバックの中では頻度が多く、教師は無意識に使っていることも多い。教師が無意識な場合は、イントネーションでの強調や、「修正的リキャスト」のような計画的な手法で注意すべき文法的要素を目立たせることはできていない。しかし、学習者にとっては、このようなリキャストも正しい表現の例であり、文法学習のリソースである。学習の可能性が広がるよう、学習者が自らの努力でリキャストに注意を払うことができるように学習方法を指導することも、日本のような目的言語の自然なインプットが少ない外国語教育環境では必要であろう。

日本の英語教室では、20～40人という大人数が授業を受ける。このような環境で、より効果的に学習者の注意を引くことができるリキャストはどんなものか？また、主体的にリキャストを利用して学び続けることができる学習者を育てる指導法はどんなものか？日本におけるリキャスト関連研究は、まだ多くの課題を抱えている。

注

- 1) 本稿で用いる「習得 (Acquisition)」は、Krashenのいう狭義のAcquisitionではなく、Learningの意味である。また、「第二言語 (Second Language)」も、「外国語として学ぶ言語」を含む意味で用いる。
- 2) インタラクシオン仮説の背景には、1980年代に注目を浴びたKrashenのインプット仮説 (the Input Hypothesis) と、彼の仮説への反証から提唱されたSwainのアウトプット仮説 (the Output Hypothesis) がある。Krashenは、理解可能なインプットを大量に受ければ、成人学習者も子供が母語を身につけるように第二言語を自然に獲得することができると考えていた。Swain (1985, 1995) のアウトプット仮説は、アウトプット活動には、気づき (noticing)、仮説検証 (hypothesis-testing)、及びメタ的語り (metatalk) の機能があり、第二言語習得を促進すると主張している。
- 3) Pica, et al. (1998) による「内容確認」には修正による内容確認、完成と詳述による内容確認の他に、繰り返しによる内容確認もあった。この三種類の内容確認がそれぞれどのような頻度で起こったかは、彼女らの報告からは確認することができない。
- 4) リキャストは、高頻度のフィードバックだと認識されているが、それは他のフィードバック (例えば明示的な文法説明や誘導など) に比べてということである。実際、学習者の誤りの半分から3分の2は、実験でのインタラクシオンでも教室内のインタラクシオンでも、フィードバックを受けないで看過されることがわかっている。後でも述べるが、Doughty (1994) では、学習者の誤りは752観察されており、そのうち532 (70%) はフィードバックを受けていない。Braid (2002) も、880回観察された学習者の誤りに対して、643回 (73.07%) はフィードバックを受けなかったことを

報告している。

参考文献

- Braidi, S. M. (2002). Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative-speaker interactions. *Language Learning*, 52, 1-42
- 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.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Doughty, C. (1994). Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown university round table on language and linguistics 1993* (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). New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1998). *SLA research and language teaching*. Oxford, uk: Oxford University Press.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty & M. Long (Eds.) *Handbook of Second language aquisition* (pp. 224-255). Oxford, uk: Black well Publishers.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. (1998a). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 183-218.
- Lyster, R. (1998b). 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 classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackey, A., Gass, S. M., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative 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? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Nabei, T. (2002). *Recasts in classroom interaction: A teacher's intention, learners' attention, and second language learning*. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto, Canada.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 47-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-581.
- Ortega, L., & Long, M. (1997). The effects of models and recasts on the acquisition of object topicalization and

- adverb placement in L2 Spanish. *Spanish Applied Linguistics*, 1, 65-86.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-95.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 1, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In J. H. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning* (pp. 11-26). Amsterdam: Association Internationale de Linguistique Appliquée.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report #9) (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Schmidt, R., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms. across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *The communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). New York: Oxford University Press.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- 小池生夫 (編集主幹). (2004) 第二言語習得研究の現在：これからの外国語教育への視点. 東京：大修館書店.
- 渡邊時夫 (監修). (2003). 英語が使える日本人の育成：MERRIER Approach のすすめ. 東京：三省堂.
- 文部科学省. (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033/02.pdf/