

## 中学生（英検3級）はALTの修正フィードバックをどの程度知覚するのか —対話者と傍聴者の listening position の違いによる知覚量の分析—

北海道／伊達市立伊達中学校 教諭 大塚 謙二

### 概要

本研究は、中学3年生（英検3級取得者）が、ALT（Assistant Language Teacher）との jigsaw task を用いた interaction（相互交渉）を通して、ALT から戻される修正 feedback をどの程度理解しているのかを質的量的に調査することを目的としている。

また、英語の授業に目を向けると、教室環境ではALTや日本人教師（JTE）が学級全体の中で生徒と英語で interaction をすることも多く見られる。それが行われている場面では、生徒たちは対話者（interlocutor）と傍聴者（auditor）という2種類の立場になっている。本研究では、この listening position の違いが feedback の知覚量にどのような影響を及ぼすのかについても調査した。

更に、task 活動を繰り返すことや普段の触れあいによって生じるALTとの親近性の増加（緊張感の低下）が feedback の知覚にどのような影響を及ぼすのかも検証してみた。

結果としては、task を実施する上で、意味のやり取りに大きく影響する発音と語彙に関する feedback は比較的知覚されていたが、言語の構造に関するものは、それに比べてあまり知覚されていなかった。また、listening position の違いでは、傍聴者の方が対話者よりも feedback を10%程度多く知覚することができていた。さらに、ALT との親近性が高まるとともに緊張感が低下し、feedback の知覚量が増加した。

## 1 はじめに

近年、第二言語習得の分野では、NS（Native Speaker）-NNS（Nonnative Speaker）Interaction における修正 feedback に関する研究が盛んに行わ

れている。Mackey, Gass & McDonough（2000）では、イタリア語学習者、ESL（English as a second language）の学習者それぞれのNS-NNS interaction を通して知覚された学習者（NNS）の feedback を分析している。その結果 phonological（発音などに関する）、semantic（意味に関する）、lexical（語彙に関する）feedback は比較的正確に知覚しているが、morphosyntactic（言語の構造に関する）feedback はあまり正確に知覚できていないと報告している。

さて、日本の英語教育においては、実践的コミュニケーション能力の育成を第1の目標に掲げ、多くの学校でALTの導入が進み、team teaching が行われている。しかし、その活用事例については数多く報告されているが、ALT との interaction が中学生の言語習得にどの程度の効果があるのかを実証的に研究したものは少ない。また、NS から学習者に与えられる feedback が言語習得に有効である（Gass, 1997; see also Gass & Varonis, 1994; Long, 1983）とされているが、日本の中学生がそれをどの程度知覚し、その後の言語発達につなげているのかという分析は行われていない。

本研究では、communication task において、中学生がALTから与えられる修正 feedback をどの程度知覚しているのかを Stimulated-recall method（Gass & Mackay, 2000）を用いて考察する。本研究の実験では、ALT 1名と中学生2名の3名で jigsaw task を交互に行うように設定した。被験者である中学生は、交互にALTと英語で interaction を行い、feedback を直接受け取る対話者（interlocutor）と、それを観察するだけの立場である傍聴者（auditor）の2種類の立場を設定した。それぞれの立場において、morphosyntactic, phonological, semantic,

lexical のカテゴリーに区分された feedback の知覚を測定した。また、生徒たちの緊張感と feedback の知覚量の関連も調べるために6月と新しい ALT と親しくなった8月に実験を行い検証した。

## 2 | 理論的背景

相互交渉仮説（Gass, 1997; see also Gass & Varonis, 1994; Long, 1983）によると、学習者は NS-NNS の相互交渉を通して、NNS は自分の発話に対する feedback を NS から得ることができ、それが言語発達に有用であるとしている。また、それらの feedback などを含む NS の発話に関する input の処理について、VanPatten (1996) は、学習者は構造よりも、意味を優先して処理しているとされており、次のように論じている。

- ・学習者は何よりもまず内容語を処理する。
- ・学習者は意味情報のために文法よりも語彙を優先して処理する。
- ・学習者は意味のない形態素よりも意味のある形態素を優先して処理する。

従来の feedback の研究では、feedback そのものの頻度や学習者が feedback を取り込んで発話する uptake に関する研究が多かった。しかしながら、feedback が意味交渉上や否定的な証拠として有用なものとして作用するためには、学習者が feedback を feedback として知覚することが前提である。そのため、Mackey et al. (2000) は、NS-NNS の相互交渉中に学習者がどの程度の feedback を知覚しているのかについて研究した。その結果、語彙に関する feedback は比較的正確に知覚しているが、言語の構造に関する feedback はあまり知覚されないということがわかった。しかし、彼らの研究では、被験者が知覚した feedback はどのカテゴリーのものなのかを母語を使わずに、学習している言語で確認するにとどまり、エラーとその箇所と内容を正確に確認してはいなかった。従って本研究では、その部分を正確に把握し、分析することが必要であると考え実施した。

## 3 | 研究課題

本研究では、中学校卒業程度の基礎的な言語知識を有する学習者が、feedback を知覚しているのかを正確に把握することを目的としている。また、日本のような EFL (English as a Foreign Language) 環境においては、ALT のような NS が、1人で教室内の多くの学習者とそれぞれに interaction をすることも多い。そのため、生徒の listening position (対話者と傍聴者) の違いが、feedback の知覚にどのような影響を及ぼすのか、また、task を繰り返すことや日常の触れあいを通して生じる ALT との親近性の増加が、feedback に対する知覚にどのような影響を及ぼすのかを検証してみた。

よって、本研究の研究課題は次の3点とする。

- (1) 中学生は interaction で正しく feedback を知覚するのだろうか、また、どのカテゴリーの feedback を知覚しやすいのだろうか。
- (2) 対話者と傍聴者では feedback の知覚に質的及び量的差があるのだろうか。
- (3) ALT との親近性の度合いによって、中学生は feedback の知覚量を増加できるのだろうか。

## 4 | 調査方法

### 4.1 被験者

選択英語発展クラスから、英検3級を取得した本校の中学3年生12名（男子3名、女子9名）を抽出した。彼らの英語学習歴は、本校入学時より開始されており、実験の時点ではおおむね同質同量の学習を積んだ状態である。

本研究では、実験を行うために12名の生徒を2人1組にし、6組のペアを作った。実験は ALT 1名と1組のペアの合計3名で行われる。なお、ALT はモンタナ大学3年生の日本語科の学生である。1回目の実験をする段階では、生徒たちとの交流はほとんどなく、初対面に近い状態であり、生徒たちとの親近性は非常に低い状態であった。

### 4.2 task の実施について

本実験では、コミュニケーションタスクとして一般的に用いられている jigsaw task を使用した。それ

それぞれのカードには、数、色、場所、物、動作のいずれか2点の異なる絵が描かれている。これらのカードをALTと中学生が、それぞれ8枚持ち、英会話のみで、その違いを見つけ出すものである。feedbackを得るために、task実施の際は、(1)会話は生徒側から開始すること、(2)ALTはその発話に含まれている morphosyntactic, phonological, semantic, lexical error に対して言い直し (recast) (Lyster & Ranta, 1997) で feedback を返すように指示を与える。

また、taskは、ALT1名、中学生A、Bの2名1組で、8枚の jigsaw task を交互に行う。1枚目は生徒A(対話者: interlocutor)とALTだけで会話しtaskを実行し、生徒B(傍聴者: auditor)は会話には参加せずその様子を聞くだけでその違いを見つけ出す。次のカードでは、2名の生徒たちはそれぞれの役割(対話者と傍聴者)を交代して進める。その後カードごとに役割を交代していく。このようにして、最終的に1人の生徒は4枚のカードを自分で会話して相違点を探し出し、残りの4枚は、もう1人の生徒とALTが会話している内容を聞いて相違点を探すのである。これは、教室内でALTとの会話をしている生徒と、それを聞いている生徒の状況を意図的に作り出しているのである。これによって、feedbackの直接の受信者(対話者)と、その様子を聞いているだけの傍聴者の質的量的な feedback の知覚量の差を測定することができる。

### 4.3 分析方法

分析方法については、Stimulated-recall method (Gass & Mackay, 2000) を使用する。これは、実験のtaskを実行している時に感じていたこと、考えていたことを振り返る方法で、心理学においては一般的に利用されていた方法である。言語学に関する分析には近年利用されるようになり、Stimulated-recall methodology in second language research (Gass & Mackay 2000) で言語学利用に関して詳しく紹介している。

具体的実施方法は、task活動の様子をVTRに録画し、task終了直後、被験者に個別にそれを見せて、ALTの発話のたびにVTRを止め、そのALTの発話の時に何を感じていたのか、何を考えていたのか、その中には何か英語の使用に関して参考になった情報はあるのか、そしてある場合はそれは何であるかを検査者が被験者に質問し確認する方法である。

### 4.4 親近性と feedback の知覚量

初回の実験では、ALTが来日直後であり、被験者たちと直接会話をしたことがない、親近性が非常に低い状態であった。中学生がALTやNSと話す場合、初期段階では緊張感の高いことが多く、そのような状態と、ALTとの親近性が増した後のfeedbackの知覚量の伸びを測定するために、同じ被験者と同じALTで、同質であるが異なるtaskを2か月後に再度行った。これは、親近性の高さがfeedbackの知覚量にどのくらい影響しているのかを測定するためである。

なお、taskの実施方法や Stimulated-recall method については、事前に練習実験を行い、task familiarity (taskへの慣れ)を十分に上げておかなければ、初回の実験から2回目の実験では自然と測定値が上がってしまうことが予想される。それを防止するために、本実験以前に勤務していた旧ALTや日本人教師と3回の同じ練習を行ってから本実験1回目と2回目を実施した。

### 4.5 feedback の具体的な分類方法

すべての会話内容を原稿に起こし、エラーの数、それに対するfeedbackの数をカウントした。1回目の実験では281例、2回目の実験では258例、合計539例を得た。エピソードの具体例は以下の通りである。

(1) morphosyntactic (言語の構造に関する) episode  
STD: student ALT: Assistant Language Teacher

STD: On my card, the boy cooking egg.

How about you?

ALT: On your card, the boy is cooking an egg.

(1)では、生徒は発話において現在進行形のbe動詞を付け忘れていた。また、eggの前にanを付け忘れていた。

(2) phonological (発音などに関する) episode

STD: My card has a box.

The box is [gurou] [gurei].

ALT: The box is gray [grei]?

(2)では、生徒の「灰色」という発音の「グレイ」が目標言語らしくなかったために修正された。

(3) semantic (意味に関する) episode

NNS: He is on the tree.

NS: He is standing on the tree?

NNS: Yeah, standing on the tree.

(Mackey et al., 2000: 481)

semantic episode は本研究では出てこなかったの  
で(3)に挙げた例は Mackey et al., 2000: 481からの  
引用である。NNS の発話は文法的には正しいが、  
NS が十分理解するには至らなかったようである。そ  
れは、人が木の上にいることが容易には想像できな  
いために、より NNS の意図した意味を正確に把握  
するために確認した。このようなものを semantic と  
して分類し lexical とは分類してはいない。理由は  
NS は意味を確認したからである。

(4) lexical (語彙に関する) episode

STD: The boy is wearing black hand cover.

How about you?

ALT: On your card the boy is wearing a black  
glove?

STD: Yes.

(4)では、生徒は手袋に当たる単語を正しくない  
語、hand cover を使用したために、ALT が正しい語  
彙を提示している。

## 5 | 結果

### 5.1 Feedback episodes

このようなカテゴリーで分類されたエラーに対す  
る feedback のエピソード数は、表1の通りであつた。  
この数は被験者たちが task を実行する際に発話した  
間違いの数でもあり、英検3級レベルの生徒たちの  
発話に関する間違いの傾向も把握できる。顕著な例  
としては morphosyntactic error が全体の65.6%を占  
めていたことである。これは、英検3級レベルの生徒  
たちは、中学卒業程度の文法的知識はある程度定着  
していると思われるが、発話においてそれを十分生  
かし切れていないことがわかる。一方、本人が覚えて  
いる語彙を使用して発話する場合、lexical error

■ 表1 : Linguistic content of feedback episodes  
(1st & 2nd, interlocutors & auditors)

Episode type	J.H.S. students (539 episodes)	
	Number	Percentage
Morphosyntactic	354	65.6%
Phonological	36	6.8%
Semantic	0	0.0%
Lexical	149	27.6%

が27.6%、phonological error が6.8%と比較的正し  
く使用できていることが明らかになった。

### 5.2 Stimulated-recall comments (知覚に関するコメント)

ALT が生徒の発話に含まれるエラーを修正して返  
した feedback の数(表1)に対して、表2では生徒  
たちがそれをどのように知覚したのかを表している。  
実際 ALT が意図した feedback を生徒たちが正しく  
理解していない場合が多いことがわかる。分類方法  
については feedback episode の項目に下記の2項目  
を追加してある。

(1) No content (知覚情報なし)

「英語を話すことでいっぱい、わかりませんで  
した」

「何も直されていないと思います」

(2) Unclassifiable (分類できない知覚情報)

「カメラがあったので緊張しました」

「自分の間違いで ALT を笑わせてしまいました」

■ 表2 : Linguistic content of stimulated-recall comments  
(1st & 2nd, interlocutors & auditors)

Episode type	J.H.S. students (539 episodes)	
	Number	Percentage
Morphosyntactic	54	10.0%
Phonological	15	2.8%
Semantic	0	0.0%
Lexical	72	13.4%
No content	398	73.8%
Unclassifiable	0	0.0%

この結果から、中学生は73.8%の feedback を知  
覚できていないことが判明した。特に morphosyn-  
tactic feedback に関するコメントが10%と少ないが、  
先行研究においてもほぼ同様のデータが出ており、  
このカテゴリーに関する feedback の知覚は、かな  
り難しいようである。

### 5.3 対話者の正確な feedback の知覚量

ここでは被験者のうち対話者の Stimulated-recall  
comments (実験1回目と2回目)を詳細に分析し、  
研究課題(1)「中学生は interaction で正しく feed-  
back を知覚するのだろうか、また、どのカテゴリー  
の feedback を知覚しやすいのだろうか」について

考察する。

各カテゴリ別に、エピソードに関するコメントを分析し、被験者がそのカテゴリの feedback をどのカテゴリの feedback として知覚したのか、また、それは正しく知覚したものか、というところまで確認した。結果は表3から表5の通りである。なお、この分析では misperception (的外れの知覚) という項目を新たに加え、正しいカテゴリとして知覚しても、その内容が間違っている場合は、それを区別して表示した。

■ 表3：morphosyntactic feedback の正確な知覚量

interlocuter (354 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	51	14.4%
Phonological	0	0.0%
Semantic	0	0.0%
Lexical	3	0.8%
No content	298	84.2%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	2	0.6%

■ 表4：phonological feedback の正確な知覚量

interlocuter (36 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	0	0.0%
Phonological	11	30.6%
Semantic	0	0.0%
Lexical	1	2.8%
No content	20	55.5%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	4	11.1%

■ 表5：lexical feedback の正確な知覚量

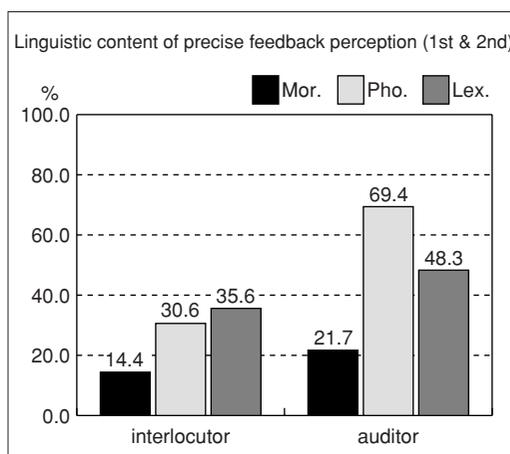
interlocuter (149 episodes)		
Episode type	Number	Percentage
Morphosyntactic	1	0.7%
Phonological	0	0.0%
Semantic	0	0.0%
Lexical	53	35.6%
No content	80	53.7%
Unclassifiable	0	0.0%
Misperception	15	10.0%

表3から表5によると、正確に知覚できた言語の構造に関する (morphosyntactic) feedback は14.4%であったが、これに対して発音 (phonological) と語彙 (lexical) に関する feedback は、2倍の約30%の正確な知覚を得ていた。この結果は、音声と語彙が task を完了する上で直接の障害になる事項だからであると思われる。このように、中学生は言語の構造に関しては少数、また、発音と語彙に関してはある程度 feedback を知覚していることがわかった。

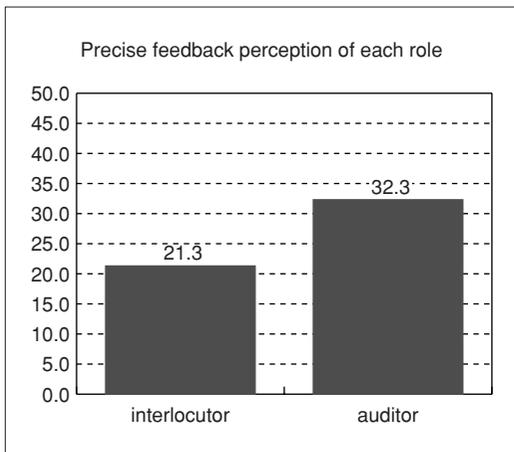
## 5.4 対話者と傍聴者の知覚量の違い

研究課題(2)「対話者と傍聴者では feedback の知覚に質的及び量的差があるのだろうか」。この分析においても5.3と同様の分析方法を用いて算出された実験1回目と2回目の正確に知覚された feedback の知覚量の合計を各カテゴリ別のグラフ (図1) にした。全カテゴリにおいて、傍聴者の方が正確な feedback の知覚量が多く、言語習得に関して有利な立場と言える。顕著な例として、phonological feedback では、対話者30.6%に対して傍聴者は69.4%と知覚量が極めて高い。これは傍聴者の優位な点として、客観的な立場で ALT と対話者の両者の発音を比較することができることと、アンケートによると、対話者は task を完了するために、英文を作り上げてやり取りすることに多くの集中力を注がざるを得ないために、自分自身の発音に関して知覚することが容易ではないことによるものと思われる。

▼ 図1：対話者と傍聴者の正確な feedback の知覚量

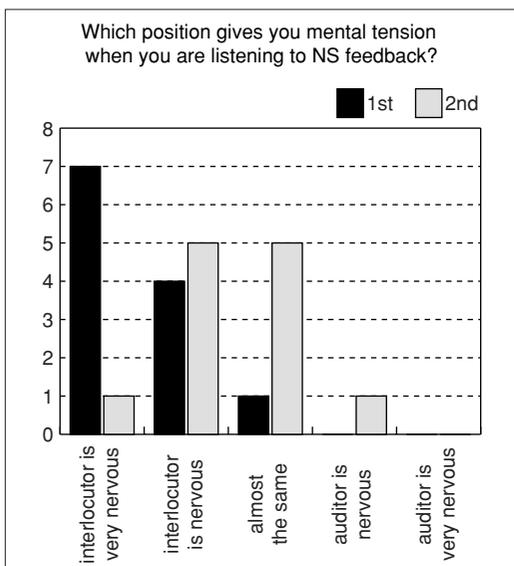


▼ 図2：対話者と傍聴者の正確な feedback の総知覚量



また図2の総知覚量でも、対話者21.3%に対し傍聴者32.3%となり、傍聴者は対話者より11%多く正確に feedback を知覚している。これも同様に、傍聴者は input だけの言語処理をしていることに対して、対話者は input だけでなく output に関する処理も行うために、言語処理の負荷が傍聴者よりも高いためだと思われる。

▼ 図3：listening position による緊張感（1st & 2nd）

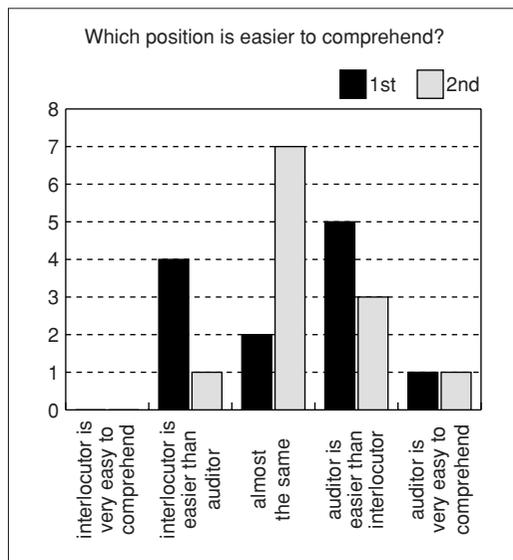


更に、図3に示されている通り、対話者の緊張感には傍聴者よりも高く、listening position の違いによる affective filter の高さが feedback の知覚に影響していると思われる。特に親近性の低い1回目の実験では12人中7人が「対話者の方がとても緊張した」と回答

している。また、それに関連して図4の「どちらの listening position が英語を理解しやすいか」という問いに対しては、傍聴者側が理解しやすいという結果が示されている。しかしここで注目すべき点は、図3の1回目の実験では、対話者の方が緊張感が高いと答えた被験者が多いにもかかわらず、図4の1回目では、対話者の方が理解しやすいと4名の被験者が答えていることである。これは直接話しかけられている方が、カードのどの絵について話しているのかを理解しやすく、task に集中できるからであるとアンケートで回答していた。従って、条件さえ整えば、対話者の方が意味的なやり取りや task 実行に対する集中力の持続などに有利になるのではないだろうか。

いずれにしても中学生にとって、緊張感が理解力を低下させていること、feedback の知覚には傍聴者の方が優位であることは明らかなようである。

▼ 図4：listening position による理解力の違い

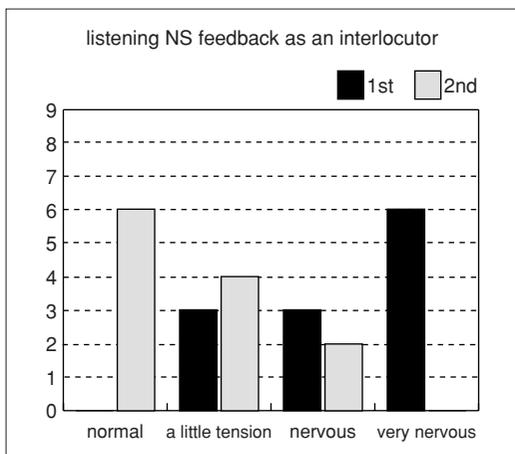


### 5.5 親近性と feedback の知覚量の関係

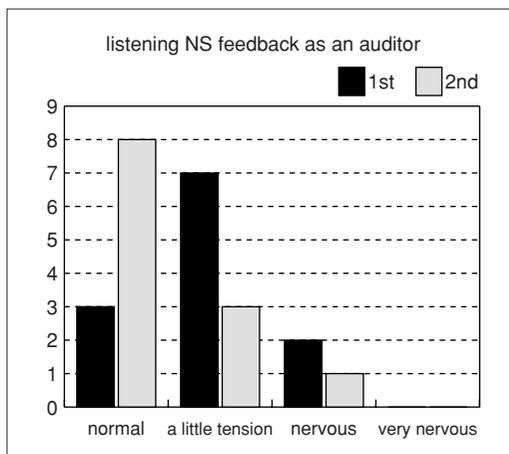
研究課題(3)「ALTとの親近性の度合いによって、中学生は feedback の知覚量を増加できるのだろうか」については図3の2つの listening position（対話者と傍聴者）の比較ではなく、listening position ごとに緊張感の度合いをアンケート調査した結果を図5、図6に示した。また、その時の feedback の知覚量についても図7、図8にまとめた。

1回目と2か月後の2回目では親近性が高まった結果、緊張感も低下していることが理解できる。特に

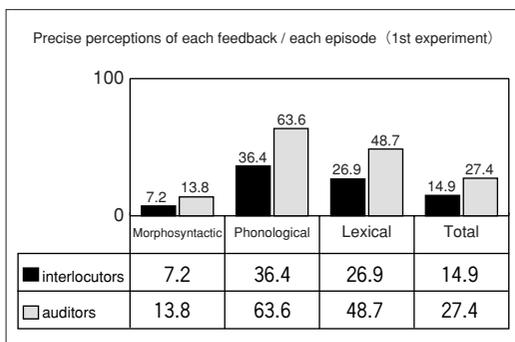
▼ 図5：対話者の listening 時の緊張感



▼ 図6：傍聴者の listening 時の緊張感



▼ 図7：feedback の正確な知覚量（1回目）



▼ 図8：feedback の正確な知覚量（2回目）

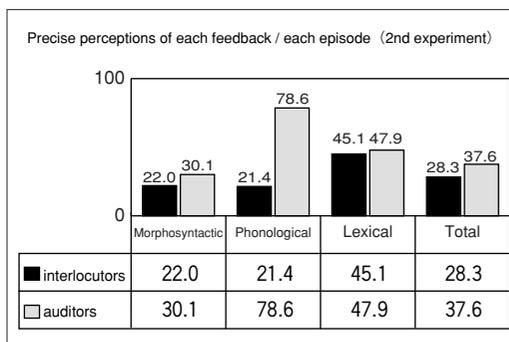


図5では、1回目の対話者の緊張感は「とても緊張した」と回答した生徒が全体の50%、「緊張した」25%、「少し緊張した」25%で、「普通」と回答した生徒は1人もおらず、程度の違いはあるが全員緊張していた。一方、親近性が高まった2か月後では緊張感は低くなり今度は50%の生徒が「普通」と回答している。これに伴って feedback の知覚量も全カテゴリーの合計では、実験1回目の対話者14.9%（図7）に対して、実験2回目の対話者では28.3%（図8）と約2倍に増加している。

また、特徴的なことは、親近性が増加すると緊張感が低下し、その結果、特に言語の構造に関する feedback の知覚量が増加している点である。最も緊張感が高かった実験1回目の対話者7.2%（図7）に対して、最も緊張感が低かった実験2回目の傍聴者では実に4.2倍の30.1%（図8）に増加している。これは、affective filter が低下することにより被験者の attentional resource（注意力）が広がり、言語の構造についても目を向けることができるようになった

ことを表していると思われる。

また、今回の phonological feedback についてのデータは episode 数が十分ではなかったもので、断定的なことは言えないが、このカテゴリーは比較的緊張感によって左右されることが少なく、正しく知覚できるようである。傍聴者は立場上客観的に両者の発音を比較できるために1回目63.6%（図7）、2回目78.6%（図8）とかなり正確に知覚できていた。しかし、対話者本人は1回目36.4%（図7）、2回目21.4%（図8）と減少しているように、自分自身の発音を客観的にとらえることは緊張感にかかわりなく知覚することは難しいようである。

lexical feedback については1回目の対話者26.9%（図7）以外は、傍聴者1回目48.7%（図7）、2回目47.9%（図8）、2回目の対話者45.1%（図8）のように、ほぼ同じ45%程度の知覚量を示していた。すなわち、対話者も緊張感の低下によって、語彙に関する feedback の知覚は、傍聴者と同程度まで引き上げることができるのである。これはやはり、意味の

やり取りをする上で語彙に関する feedback は主要な要素だからであろう。

このように親近性の高まりと緊張感の関係、そして、緊張感と feedback の知覚量の関係は中学生の英検3級取得者レベルではかなりの影響があると言える。

## 6 | まとめと今後の課題

本研究では、中学校卒業程度の基礎的な言語知識を有すると思われる学習者（英検3級レベル）の ALT から戻される修正 feedback の知覚について考察した。また、そのデータを緊張感に関するアンケート結果と関連させて分析し、その影響について考察した。

この結果は、コミュニケーションを重視した授業の、教室環境における2種類の listening position（対話者と傍聴者）の違いによって得られる知覚量の違いを明確にするとともに、それぞれの役割の重要性を明らかにすることができた。

その特徴としては、傍聴者は対話者に比べて affective filter が低く、全カテゴリーの feedback の知覚において優れていた。特に他者の発音に関する feedback の知覚に優れていた。しかし、対話者も task の回数を重ねることにより、また ALT との親近性を高めることにより、feedback の知覚量を増加させることができた。従って、interaction による言語の発達には、ALT などの NS との緊張感の低減が重要な要素の一つであることが明らかになった。

また、中学校修了程度の英検3級レベルでは、task を通して得られる言語の構造に関する feedback の知覚量は低かった。しかし、Mackey et al. (2000) は、もし学習者が feedback すべてを知覚した場合、学習者にとっての言語処理能力に対して、過負荷になってしまうであろうとしている。従って、それぞれの学習者が、その時点で知覚できる限られたその知覚量が、各個人にとってちょうどよい量、質、タイミングであり、自然な言語発達には、最適なものであろうと論じている。

また、Krashen (1985) は affective filter に関して次のように論じている。「学習者は、NS との interaction において得られる input に対してオープンな状態であることが必要であるのだが、affective filter は、学習者が言語習得に利用できる理解可能な

input を阻害するある種の心理的なブロックになってしまう。また、その要因となる学習不安に関する原因は、個人によって多種多様である」としている。また、Brown (1994) も「学習不安に関しては単純なものではない」と論じている。

実際に本実験の被験者たちからも、緊張した要因として多様な事例が挙げられていた。その中でも、被験者の50%の生徒が回答していた意見としては、「対話者の時に自分の英語が通じているのか（間違った英語を話したくない）という不安が緊張感につながった」または「ALT の英語を正しく聞き取り、正しい応答をしなければならなかった（ALT に的はずれな応答をしなくなかった）から緊張した」と答えていた。この結果からもわかるように、日本人の中学生は、ミスを犯すことに対して神経質になるあまり、緊張につながっていることが多いようである。

今後の中学校における英語教育に対する示唆として、より効果的な授業や ALT との team teaching を構築するために次のことを提言したい。

まず第1に、ALT や教師との英会話の場面を数多く設定し、会話の状況に慣れ親しませること、ミスを気にしないようにさせることが必要である。すなわち、小グループ、または1対1の interaction の場面を設定し、NS に対する心理的な距離を近づけ、そのような場面での緊張感を低減させる。それによって自分の英語が通じる場面と通じない場面に遭遇し、通じた時の喜びを感じ、または少しの挫折を感じながら、修正 feedback を知覚し、生徒たち自身の言語発達につなげていく。

第2に、授業では、教師は affective filter の低い傍聴者としての listening position の優位性も意識し、指導内容・指導方法に支障がない場合はできる限り英語を使い、生徒の実態に応じたレベルの英語でやり取りすることが重要である。なぜなら、傍聴者が feedback を理解しているならば、教室環境で行われる ALT と学級全体やグループで行われる英会話も、言語の発達に有益であるということになるからである。

第3に、interaction では文法などの言語の構造に関する feedback の知覚量が少なかったことを考えると、週3時間の授業では、このような interaction 活動だけではこのカテゴリーの習得が不十分になってしまう可能性が高い。なぜなら、今回の被験者は英検3級取得者であり、ある程度の文の構造に関する知識を有する生徒たちであった。しかし、実際の

教室では、そのような生徒は少数の場合が多く、feedbackの知覚も少ないと予想される。従ってこれをカバーするために言語の形式に重点を置いた指導方法・活動を取り入れていかなければならない。

今後の課題としては、本実験に参加した人数が少数であることは否めないで、さらに多くの被験者からのデータで検証することが必要である。

また、本実験は自然な会話の質問・応答とは違い、feedbackを返されることを前提にtaskが実施されている。更に、生徒にはtask終了後にstimulated-recall commentを求められることをあらかじめ知らせていたために、通常の英会話よりも言語の構造に着目するような状態であったと言える。従って、自然な英会話では、NSからNNSに戻される修正feedbackの数は本実験よりも少なく、また、知覚されるfeedbackの数も減少してしまうことが予想される。このようなわけで、普段の英会話の状況にお

いて中学生がどの程度のfeedbackをどれくらい正確に知覚しているのかも検証する必要がある。

また、今回は被験者の質を均一なものにするために、英検3級レベルに絞ったが、英検2級や1級レベルのような、proficiency levelの高い被験者では、言語の構造に関するfeedbackの知覚量は増加するのか。他のカテゴリーはどのような結果が得られるのかも興味深いところである。

## 謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会、研究助成選考委員の先生方に心より感謝申し上げます。特に伊達市立伊達中学校の大先輩である小池生夫先生には大変貴重なご助言をいただきました。また、北海道教育大学岩見沢校の横山吉樹先生にも研究に関する示唆に富んだご助言をいただき感謝いたします。

## 参考文献 (\*は引用文献)

- \*Brown, H.D.(1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. NJ: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S.(2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
- Fotos, S.S.(1993). Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14, 385-406.
- \*Gass, M.S.(1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \*Gass, M.S. & Mackey, A.(2000). *Stimulated-recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \*Gass, M.S. & Varonis, M.E.(1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Izumi, S. & Bigelow, M.(2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-78.
- \*Krashen, S. D.(1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lightbown, M.P. & Spada, N.(2000). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- \*Long, H.M.(1983). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141
- \*Lyster, R. & Ranta, L.(1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in Communicative Classrooms. *Studies in Second*

*Language Acquisition*, 20, 37-66.

- \*Mackey, A., Gass, M.S., & McDonough, K.(2000). How do learners perceive interactional feedback?. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 471-97.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Lier, V.L.(2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: a comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-405.
- Plough, I. & Gass, M.S.(1993). Interlocutor and task familiarity: effects on interactional structure. In Crooks, G., Gass, M.S.(Eds.), *Tasks and Language learning: Integrating Theory and Practice*(pp.35-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R.(1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson and E. Judd(Eds.), *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Shehadeh, A.(2001). Self- and other- initiated modified output during task-based interaction. *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.
- Skehan, P.(1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.(1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, M.S., Madden, G.C.(Ed.), *Input in second language acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- \*VanPatten, B.(1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. New York: Ablex.