台大日本語文研究第 36 期
2018 年 12 月，頁 125-154
2018-09-27 收稿，2018-11-25 通過刊登
DOI: 10.6183/NTUJP.2018.36.125

關於明示性之訂正回饋對學習非現場指示詞的影響
－直接訂正及元語言訂正之比較－

孫愛維*

摘要

本研究爲針對 75 名台灣日語學習者進行實驗藉以探討明示性之訂正回饋對於學習者學習非現場指示詞的影響。其成效以誤用訂正測驗及是非判斷測驗這 2 種方式，分別進行前測、後測、5 週後延宕後測予以衡量。研究結果發現：整體而言，明示性訂正回饋的效果是被確認的，惟明示性訂正回饋之持續效果卻依日語能力的高低而有不同的結果。日語能力上位者為元語言訂正，而日語能力下位者為直接訂正更能持續其指導效果。從此可知，依據不同的日語能力，能促進其語言學習的訂正回饋也有所不同。教師應依學習者的能力而給予不同的訂正回饋。

關鍵詞：明示性訂正回饋、直接訂正、元語言訂正、非現場指示詞、台灣日語學習者

* 開南大學應用日語系副教授

臺灣大學學術期刊資料庫

The Effectiveness of Explicit Corrective Feedback toward the Acquisition of Non-Deictic Demonstratives -the Comparison between Direct Correction and Metalanguage Feedback-

Sun, Ay Wei*

Abstract

The aim of this research is to evaluate the effectiveness of explicit corrective feedback on the acquisition of non-deictic demonstratives by investigating the performance of 75 Taiwanese students of Japanese. Their performance was measured by correction task and grammaticality judgment. Moreover, a pre-test, a post-test, and delayed post-test (5weeks later) were developed. The results showed that the effectiveness of explicit corrective feedback was shown overall. However, the sustained effectiveness of explicit corrective feedback varied due to learners' mixed Japanese proficiency. The advanced group gained more from meta-language feedback, the less-proficient group gained more from direct correction. These findings suggest that teachers should give appropriate correction feedback according to the language proficiency of the learner as it yields different results on learners of various levels of proficiency.

Keywords: explicit corrective feedback, direct correction, metalanguage feedback, non-deictic demonstratives, Taiwanese learners

* Associate Professor, Department of Applied Japanese Language, Kainan University

臺灣大學學術期刊資料庫

明示的訂正フィードバックが非現場指示の習得に与える影響
－直接訂正とメタ言語的訂正の比較－

孫愛維*

要旨

本研究では、明示的訂正フィードバックが非現場指示の習得に与える影響を明らかにするため、台湾人学習者 75 人に対して実験的な手法を用いて調査を行った。明示的訂正フィードバックの効果は、誤用訂正テストと文法性判断テストという 2 つの測定方法を使用し、事前・直後・遅延テスト(5 週間後)を行い、測定した。分析の結果、全体として明示的訂正フィードバックの効果が見られた。一方、遅延テストまでの訂正フィードバックの持続効果においては、日本語能力の違いによって異なる結果が浮上しており、上位群はメタ言語的訂正フィードバック、下位群は直接訂正がより有効に遂行することが明らかになった。このことから、日本語能力の違いによって言語習得の促進に効果を与える訂正フィードバックが異なる可能性が示唆されて、教師は学習者の言語能力によって適切な訂正フィードバックを与えるべきである。

キーワード：明示的訂正フィードバック、直接訂正、メタ言語的訂正、非現場指示、台湾人の日本語学習者

* 開南大学応用日本語学科副教授

臺灣大學學術期刊資料庫

明示的訂正フィードバックが非現場指示の習得に与える影響
－直接訂正とメタ言語的訂正の比較－

孫愛維

一、はじめに

教室で学ぶ学習者にとって、誤用を指摘する訂正フィードバック(corrective feedback)[1]を豊富に得られることはメリットである。近年、効果的な訂正フィードバックの与え方に関する研究が盛んに行われている(大関 2015; 白畑 2015)。学習者の「おいしいでした」という誤用を例として、(1)のように間違いであると指摘せずに誤りを正しく言い直すリキャスト(recast)という与え方があり、これは暗示的訂正フィードバックに属する。また、明確に誤用があると指摘し、正用と文法説明を伝える(2)のような直接訂正と、(3)のような文法規則のヒントを提示するメタ言語的訂正もあり、これらは明示的訂正フィードバックに分類される。

(1)教師：とてもおいしかったですか。←リキャスト

(2)教師：「とてもおいしいでした」は間違いです。形容詞の過去形は「でした」ではなく、「かった」なので、「おいしかった」が正しいです。←直接訂正

(3)教師：形容詞の過去形は名詞の過去形と異なっていますよ。←メタ言語的訂正

しかし、訂正フィードバックの効果に関する実証研究は、主に直接的に誤りに言及しないリキャストを中心になされており、明確に誤用があると伝える明示的訂正フィードバックを対象とした研究は非常に少なく、研究焦点が偏っているという(Yilmaz 2016)。そこで、

[1] 訂正フィードバック以外にも、誤用訂正(error correction)、否定フィードバック(negative feedback)、否定証拠(negative evidence)、修正(repair)などの呼称がある(Lyster & Ranta 1997: 38)。本研究は第二言語習得研究で広く使われる「訂正フィードバック」にする。

臺灣大學學術期刊資料庫

本研究は台湾で学習している台湾人日本語学習者を対象に習得困難である非現場指示を取り上げ、明示的な訂正フィードバックの効果を検証することにした。

二、先行研究

(一) 明示的訂正フィードバック

明示的訂正フィードバックに属すメタ言語的訂正は、よくリキャストの比較対象として取り上げられているのに対して、直接訂正を取り上げた研究には、管見の限り Yilmaz(2012, 2016)と Shintani, Ellis & Suzuki(2014)しか見当たらない。直接訂正とリキャストの効果を比較した Yilmaz(2012)は、授業の性質（遠隔授業か対面指導か）、目標言語項目の顕著性、測定方法（口頭試験か筆記試験か）を問わず、直接訂正の効果はリキャストより大幅に超え、しかもその効果は 2 週間後の遅延テストまで持続していると報告している。

Yilmaz(2016)は自分の誤用に対して直接訂正を受ける群、他人の誤用に対して直接訂正を聞く群と何も受けない群の成績を比較した。その結果、測定方法（口頭試験か筆記試験か）によらず、直接訂正を受ける群と、聞く群の成績は何も受けない群より遥かに上回っており、2 週間後の遅延テストまで維持していることが明らかにされた。

同じく明示的訂正フィードバックに属する直接訂正とメタ言語的訂正を比較したShintani, Ellis & Suzuki(2014)では、直接訂正はメタ言語的訂正より効果が長く持続されることが示されている。しかし、Shintani, Ellis & Suzuki(2014)の研究対象は書き言葉(作文)の訂正フィードバックであるため、話し言葉(口頭)の訂正フィードバックも同じ傾向が見られるのかは定かではない。

以上から、全体的に直接訂正は効果的である結果が示されているが、研究は僅少であるため、この結果を以って直ちに結論を導くことはできないだろう。例えば、指導効果は学習者の言語能力の違いによって異なるという見解から(向山 2004; Erlam 2005;孫 2016)、言

臺灣大學學術期刊資料庫

語能力も変数として検討することには意義があろう。また、制限時間の有無によって調べる言語知識の種類が異なるものの(Bialystok 1982; Ellis 2005)、明示的訂正フィードバックの効果を測定するテストの種類は考える時間が十分に与えられるテストしか行われておらず、より早い反応が求められるテストにおいてどの程度の効果が見られるのかが明らかになっていない。そして、持続効果を測定する遅延テストまでの期間が 2 週間と比較的短いことが結果に影響する恐れがある。直接訂正とメタ言語的訂正はそれぞれどのような学習者にどのような測定方法によって効果的に働くのかについて検討する余地がある。

（二） 対象とする言語項目：日本語の非現場指示

日本語の指示詞は初級の初めに導入されるものの、使用方法は非常に複雑で、学習者にとって習得困難な項目の 1 つとなっている。特に非現場指示は指示対象が実際に知覚できるものではないため、日本語能力が上がってもなかなか正確に使えるようにはならない。多くの研究者が、その原因を母語の影響に帰因するという(迫田 1998)。例えば、吉田(1980: 836)は「母語の指示体系が一旦学習されるとかなり根強くその人に定着してしまう。」と指摘している。吉田の主張を敷衍すると、中国語を母語とする学習者の場合、「這・那」という 2 項対立の指示体系で完成された指示詞の使い方が、簡単に「コ・ソ・ア」という 3 項対立である日本語の指示詞に転移し、誤用を起こしやすくなると考えられる。また、意味交渉の核を成さず、誤用でも意味の伝達に支障を来たさない日本語の指示詞は、音声的にも短いため、訂正フィードバックを与えないと、それ自体の誤用が気づきにくいのではないかと推測している。VanPatten(1990)では、伝達価値が低く、学習者の注意が向きにくい言語形式に教育介入を与えるべきだと主張している。以上のことから、非現場指示は訂正フィードバックの調査言語項目として適していると判断した。

臺灣大學學術期刊資料庫

三、研究課題

以上の先行研究からの課題を踏まえて、本研究での研究課題を以下のように設定した。

(1)非現場指示の習得に明示的訂正フィードバックの効果があるか。

(2)効果があるとすれば、その効果は明示的訂正フィードバックの種類（明示的訂正・メタ言語的訂正）によって異なるか。

(3)効果があるとすれば、その効果は測定方法(時間制限の有無)によって異なるか。

(4)効果があるとすれば、その効果は日本語能力（上位・下位）によって異なるか。

(5)効果があるとすれば、その効果は遅延テストまで持続するか。

四、研究方法

（一） 研究デザイン

本研究は、指導方法（直接訂正、メタ言語的訂正、統制[2]）、日本語能力（上位・下位）、テスト時期（事前・事後・遅延）を要因とする3×2×3の3要因配置の実証研究で指導方法の効果及びその持続を調査した。第1と第2要因は被験者間要因で、第3要因は被験者内要因である。なお、分析の際に用いた検定は全て有意水準5%で行った。

（二） 調査対象者

調査対象者は、台湾の大学で日本語を専攻する75人で、調査開始時点での日本語学習歴は約2～4年である。日本語能力は事前にSPOT[3]の中央値（38点）で上位群・下位群に二分した。直接訂正群26人とメタ言語的訂正群29人、統制群20人とする。各群の人数とSPOT得点の記述統計量（満点65点）は表1の通りである。図式については、人数はN、平均値はM、標準偏差はSDに示す（以下の表2と3に適応）。

---

[2] 本研究は明示的訂正フィードバックの効果を確かめるために、何も処遇を与えない統制群を作って、それと実験群を比較することにする。

[3] Simple Performance-Oriented Test の略、筑波大学で開発された日本語能力テストである(フォード丹羽・酒井 1999)。本研究は A バージョン(日本語学習時間 400 時間から 800 時間程度)を利用した。

臺灣大學學術期刊資料庫

表 1　SPOT 得点の記述統計量

		上位群	下位群
直接訂正群 26人	N	14	12
	M	49.64	29.42
	SD	7.22	5.23
メタ言語的訂正群 29人	N	16	13
	M	49.13	28.77
	SD	6.55	5.00
統制群 20人	N	10	10
	M	48.10	29.11
	SD	4.90	4.82

上位群と下位群それぞれに分散分析を行った結果、群間に有意差はなかったため(上位群:F(2, 37)=0.20, n.s.下位群:F(2, 32)=0.55, n.s.)、3群の日本語能力は同等のレベルであると推定できる[4]。

（三）　指導活動と直接訂正及びメタ言語的訂正の処遇

1 対 1 の指導活動の中で、学習者の非現場指示の使用実態を把握するため、4 コマ漫画を見てその内容を口頭で表現する（オーラルナレーション）という活動を行った。自然な発話ではなく、統一の課題を設定したのは、課題が異なることによってコ・ソ・ア使用の傾向に変化が出ることを防ぐためである。4 コマ漫画の調査方法について、Dechert(1983)を参考にして、1 から 3 コマまでの文字があるが、その中に非現場指示がある部分と 4 コマの文字を消した。4 コマ漫画の例は図 1 の通りである。

指導の手続きについては、まず 5 分ほどウォーミングアップとして日本語で大学生活や日本語学習について雑談した。その後、4 コマ漫画のオーラルナレーションをしてもらった。漫画の内容がわかるまでゆっくり見てもかまわず、わからない時は聞いてもよいと指示した。1 種類の指示用法を 2 つの 4 コマ漫画を利用し、合計 10 の 4 コマ漫画を用いた。

[4] 後述するように、事前テストの誤用訂正テストと正誤判断テストに関しても分散分析を行ったところ有意差は認められなかった。したがって、非現場指示に関する知識にも群間差がないことが推定できる。

臺灣大學學術期刊資料庫

図 1　使用した漫画の例



明示的訂正フィードバックの処遇については、本研究では調査対象者を無作為配分により 3 つの群(直接訂正群・メタ言語的訂正群・統制群)に分け、それぞれ異なる処遇を行った。処遇は(A)(B)の通りである。直接訂正群とメタ言語的訂正群は誤用に対して訂正フィードバックを与えたが、統制群はそのまま話を続けた。また、調査対象項目が明確にならないように、非現場指示以外の誤用でも訂正フィードバックを与えることにした。

(A)直接訂正群

Yilmaz(2016)の定義を踏まえ、本研究の直接訂正は、明確に学習者の誤用を指摘した上で、正用を与えると同時に文法説明を行うものである。具体例は(4)である。

(4)学習者：あの人はとても優しかったです。

臺灣大學學術期刊資料庫

教師：「あの人」は間違いで、「その人」が正しいです。「あ」の場合は話し手と聞き手と両方知っていることであるのに対して、「そ」は片方のみです。

(B)メタ言語的訂正群

本研究のメタ言語的訂正は、正用を保留して、文法規則のヒントのみ与えて、学習者が自ら文法規則を導いて自己修正につながることができるように期待するものである。一般的に、どのような誤りかを知らせたり、用語の定義を提示したりする。教師の 1 度の介入で学習者の自己訂正ができない場合は、Lyster(2004)を参考に、原則 2 回介入して正用が産出されない場合には、正用を与えて活動を継続する。具体例は(5)である。

(5)学習者：あの人はとても優しかったです。

教師：私は「あの人」のことは知らないので、ここはどのような指示詞を使うべきですか。

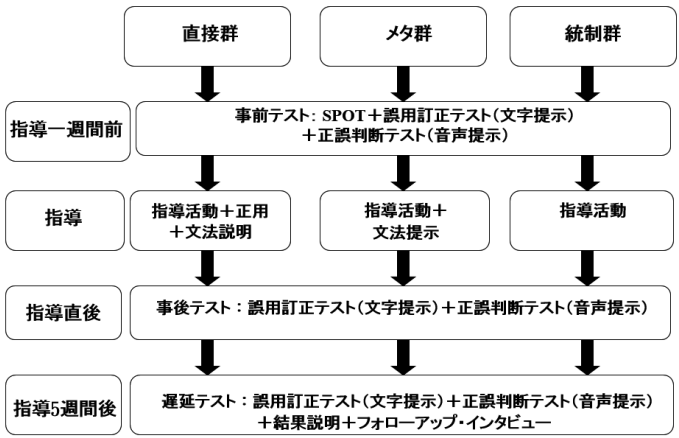
（四） 調査の手続き

データの収集は 2015 年 11 月から 2017 年 3 月にかけて[5]、調査対象者と 1 対 1 で個別に実施した。調査実施に関する詳細は図 2 の通りである。図式については、直接訂正群は直接群、メタ言語的訂正群はメタ群に示す。調査は SPOT を行った後、時間制限を設けない誤用訂正テストと時間制限を設けた正誤判断テストをそれぞれ事前テスト（指導 1 週間前）・事後テスト（指導直後）・遅延テスト（指導 5 週間後）の 3 回のテストを実施して訂正フィードバックの効果を検証した。遅延テスト終了後には、調査対象者に謝礼を払い、事前・事後テストの成績、誤用の確認、非現場指示の規則に対する説明などの結果説明とフォローアップ・インタビューを行った。

[5] 2015 年 11 月から 2016 年 6 月までは直接訂正群とメタ言語的訂正群のデータを収集し、2016 年 12 月から 2017 年 3 月までは統制群のデータを収集した。

臺灣大學學術期刊資料庫

図 2　研究対象者が受けた調査の手続



（五）　明示的訂正フィードバックの効果の測定方法

非現場指示の使用を回避することにより、誤用として顕在化しないことが懸念されるため、本研究では、表 2 の宋(1991)の枠組みに基づいて、時間制限なしの誤用訂正テストと時間制限のある正誤判断テストという 2 種類の理解テストを作成した。宋(1991)の枠組みは、各指示用法で使用可能な指示系列を明確に提示し、非現場指示の全体を見通せるようになっているため、本研究は宋(1991)の枠組みを援用した。それぞれの指示用法とそれに使用可能な非現場指示をまとめると、表 2 のように、「独立的話題指示のア(独ア)」、「相対的話題指示のソ(相ソ)」、「相対的話題指示のア(相ア)」、「単純照応のコ(単コ)」、「単純照応のソ(単ソ)」という 5 種類の指示用法となる。

表 2　宋(1991: 139)の枠組み

指示用法	場の状況	指示詞	例文
独立的話題指示	自分の観念の中に浮かべている話題性のある素材を指示する	独ア	(昨日食べたフランス料理の味が忘れられなくて) **あの**料理は本当においしかったなあ。

臺灣大學學術期刊資料庫

相対的話題指示	自分か相手の表現内容にある、話題性のある経験素材を指示する	相ソ	A:今朝李一星という人に会いましたが、**その人**ご存知ですか。 B:いいえ、**その人**，知りません。
		相ア	A:昨日金君にあった。**あの人**は随分変わった人だね。 B:**あいつ**は変人ですよ。
単純照応指示	自分の経験記憶が関わらない文脈の言語的なある素材を指示する	単コ	**これ**はだれにも言わないでほしいのですが、私は実は猫が怖いです。
		単ソ	受付に誰かがいたら、**その人**に渡してください。

誤用訂正テストと正誤判断テストについての問題の構成は、学習者の負担と調査の効率を考え、1つの指示用法につき2問ずつ配置し、それぞれ正用と誤用の半分ずつを用意し、合計で10問を作成した。さらに調査対象者に非現場指示についてのテストであることを悟られないように錯乱文4問を用意した。計14問でランダムに配列し、同一の指示用法が連続しないよう配慮した。各測定方法の問題の内訳は表3に示す。

表 3　問題文(28 問)の構成

	誤用訂正テスト(14問)		正誤判断テスト(14問)	
	正用	誤用	正用	誤用
非現場指示	5問	5問	5問	5問
ダミー	2問	2問	2問	2問

なお、事前・事後・遅延テストはそれぞれ異なった問題となっているが、問題の質を同一にするために（平行テスト）、同様の形式で指示詞以外の単語を変えて作成した。

1、誤用訂正テスト（文字提示）

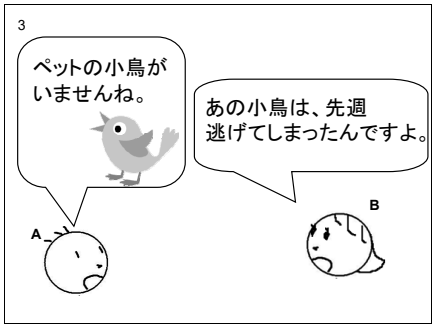
Ellis(1991)は、学習者の第二言語の知識は不確かで、さまざまな判断材料に頼るため一貫性がないのだとして、正文・誤文のみ区別する文法性判断テスト(grammaticality judgment test: GJT)は文法知識を測定することはできるとしつつも、潜在的に信頼性を欠く(potentially unreliable)と結論づけている。そこで、Ellis et al.(2009)

臺灣大學學術期刊資料庫

は単に正誤の判定をするだけでなく、間違った箇所に下線を引く、正しい形に修正する、などの作業を求めることで文法性判断テストの問題点を乗り越えることができる手法の一つとして提案している。

本研究はEllis et al.(2009)の考えに基づき、非現場指示の正誤判断のみならず誤用の修正も課した誤用訂正テストを作成した。これは時間的猶予が与えられ、問題文に対して学習者がゆっくり自分のペースで答えるものである。問題例は図3の通りである。

図3　誤用訂正テストの例



採点方法に関しては、正しく判断し、かつ誤用をただしく訂正できているものを正用と見なして1点を与える。正誤判断、誤用箇所の指摘と誤用訂正のどれかが間違っていれば誤用として0点を与える。満点は10点である。

2、正誤判断テスト（音声提示）

即時的処理を求める正誤判断テストは、音声を聞きながらその文法性を即時に判断するものである。話し言葉を用い、聴解テストの形式によって行う。テストは、研究対象者が指示詞を一つずつ含む対話を1回のみ音声で提示され､その文の当否を直感で判断する形である。これは聴解のような連続的で瞬時の判断が求められる言語理解を調べることを目的としている。問題文は自然なスピードで一度

臺灣大學學術期刊資料庫

読み上げられ、3秒以内に回答される[6]。問題例は以下の通りである。

（問題例）A：『半沢直樹』を見ました。

B：ああ、私も見たことがあります。それは面白いドラマですね。

採点方法に関しては、正用に 1 点を与え、誤用及び無答に 0 点を与える。満点は 10 点である。

五、研究結果

（一） 誤用訂正テスト（文字提示）

誤用訂正テストの記述統計量は表 4 と図 4 の通りである。明示的訂正フィードバックの種類、日本語能力とテスト時期を独立変数、誤用訂正テストの得点を従属変数として 3 要因配置の分散分析を行った結果、明示的訂正フィードバック×日本語能力×テスト時期という二次の交互作用は有意であった($F(4, 138)=3.53, p<.01$)。そこで、テスト時期別に明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の単純交互作用を分析した結果、事前テストにおいては、明示的訂正フィードバックの種類の主効果($F(2, 69)=0.14$, n.s.)および明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の交互作用($F(2, 69)=0.24$, n.s.)は有意でなかった。このことから事前テストにおける明示的訂正フィードバックの 3 群は等質であったと言える。

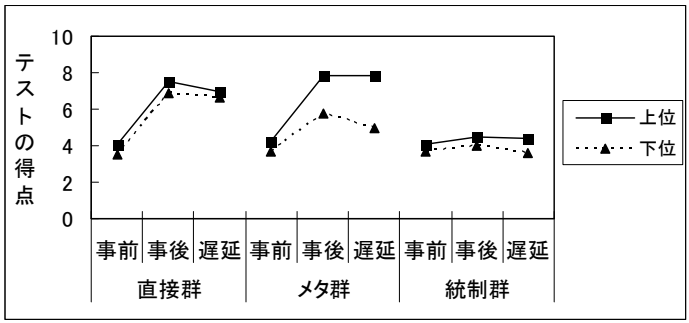
[6] 回答の制限時間の長さについては、事前に調査対象者以外の同レベルの 3 人を対象に行った予備調査の結果を参考に設定した。

臺灣大學學術期刊資料庫

表 4　誤用訂正テスト(文字提示)の記述統計量(満点 10 点)

			事前	事後	遅延
直接群	上位群	M	4.07	7.50	6.93
	N=15	SD	1.64	1.40	1.34
	下位群	M	3.50	6.92	6.67
	N=10	SD	1.52	1.08	1.16
メタ群	上位群	M	4.25	7.81	7.88
	N=10	SD	1.62	1.54	1.71
	下位群	M	3.69	5.77	5.01
	N=13	SD	1.33	1.92	1.89
統制群	上位群	M	4.10	4.50	4.40
	N=10	SD	1.37	1.27	1.77
	下位群	M	3.70	4.00	3.60
	N=15	SD	1.16	1.12	1.63

図 4　誤用訂正テスト（文字提示）の平均得点



事後テストにおいては、明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の交互作用(F(2, 69)=3.73, p<.05)は有意であった。そこで、日本語能力別にみると、上位群では明示的訂正フィードバックの効果が有意であり(F(2, 37)=37.97, p<.01)、多重比較の結果、直接訂正群≒メタ言語的訂正群＞統制群[7]となった。一方、下位群でも明示的訂正フィードバックの効果が有意であったが(F(2, 32)=21.20, p<.01)、多重比較の結果､直接訂正群＞メタ言語的訂正群＞統制群となった。以上から、明確に文法規則を説明するか暗示的に文法規則を提示するかを問わず、上位群は非現場指示の習得を促進しているのに対し

[7] ＞は左側の方が有意に高い、≒は有意差なしを意味している。

臺灣大學學術期刊資料庫

て、下位群では文法規則を推測するより直接的に文法規則を説明した方が非現場指示の習得が進むことがわかった。

遅延テストでは明示的訂正フィードバックと日本語能力の交互作用(F(2, 69)=11.09, p<.01)が有意であった。日本語能力別に明示的訂正フィードバックの単純主効果検定を行うと、上位群では明示的訂正フィードバックの効果が有意で(F(2, 37)=37.85, p<.01)、多重比較の結果、メタ言語的訂正群＞直接訂正群＞統制群となった。一方、下位群でも明示的訂正フィードバックの効果が有意であったが(F(2, 32)=26.73, p<.01)、多重比較の結果、直接訂正群＞メタ言語的訂正群＞統制群となった。上位群ではメタ言語的訂正群は直接訂正群、下位群では直接訂正群はメタ言語的訂正群より成績が高いという結果が得られ、日本語能力の違いによって効果が長く持続される訂正フィードバックが異なることが示唆される。

持続効果に関しては、明示的訂正フィードバックの種類別にテスト時期の主効果を検定した結果、統制群以外の 2 群ともに有意であった(直接訂正群：F(2, 48)=84.73, p<.01、メタ言語的訂正群：F(2, 54)=71.86, p<.01、統制群：F(2, 36)=0.96, n.s.)。多重比較によると、直接訂正群では事後テスト≒遅延テスト＞事前テストという結果が得られ、日本語能力の高低を問わず、明示的に誤用を指摘する直接訂正の効果は遅延テストまで持続していたと言える。

一方、メタ言語的訂正群では、テスト時期と日本語能力の交互作用が検出されたため(F(2, 54)=10.49, p<.01)、日本語能力別にテスト時期の単純主効果の検定を行った。その結果、上位群と下位群ともにテスト時期の主効果が有意であったが(上位群：F(2, 30)=78.86, p<.01、下位群：F(2, 24)=13.95, p<.01)、多重比較によると、上位群では事後テスト≒遅延テスト＞事前テストという結果が得られ、事後テストと遅延テスト間の成績に有意差は見出されず、文法規則を帰納させることでその効果がよく忘却に耐えて維持されていた。それに対して、下位群では、事後テスト＞遅延テスト＞事前テストという結果となり、事後テストの成績が遅延テストより優れた成績を

臺灣大學學術期刊資料庫

あげたと考えられる。このことから、下位群にとって、ヒントから文法規則を自ら読み取る効果は、遅延テストまで持続することは容易ではない可能性が示唆される。

更に、学習者のばらつきを標準偏差で観察してみると、直接群の上位群の事前テスト、事後テストと遅延テストの標準偏差は 1.64、1.40、1.34、下位群は 1.52、1.08、1.16 である。日本語能力の高低を問わず、事後テストと遅延テストの標準偏差は事前テストより小さいことから、直接訂正を受けることによって、ばらつきが縮まり、個人差が小さくなったことが考えられる。一方、メタ言語的訂正の場合では、上位群の事前テスト、事後テストと遅延テストの標準偏差は 1.62、1.54、1.71、下位群は 1.33、1.92、1.89 である。下位群はメタ言語的訂正を受けることによってばらつきがさらに広がっていくことがわかった。

（二） 正誤判断テスト（音声提示）

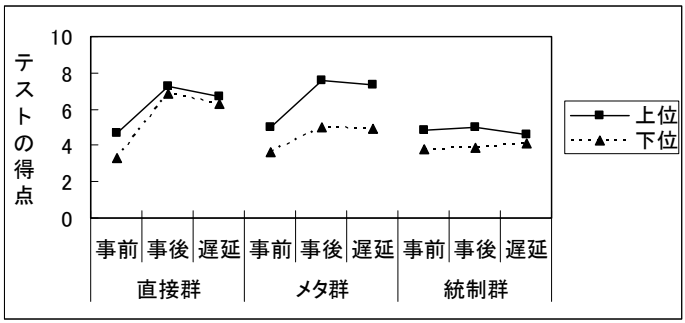
正誤判断テストの記述統計量は表 5 と図 5 の通りである。明示的訂正フィードバックの種類、日本語能力とテスト時期を独立変数、正誤判断テストの得点を従属変数として 3 要因配置の分散分析を行った結果、明示的訂正フィードバック×日本語能力×テスト時期という二次の交互作用は有意であった($F(4, 138)=2.66, p<.05$)。そこで、テスト時期別に明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の単純交互作用を分析した結果、事前テストにおいては、日本語能力の主効果のみ有意であり($F(1, 69)=10.70, p<.01$)、明示的訂正フィードバックの種類の主効果($F(2, 69)=0.33$, n.s.)および明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の交互作用($F(2, 69)=0.19$, n.s.)は有意でなかった。このことから事前テストにおける明示的訂正フィードバックの 3 群は等質であったと言える。

臺灣大學學術期刊資料庫

表 5　正誤判断テスト（音声提示）の記述統計量（満点 10 点）

			事前	事後	遅延
直接群	上位群	M	4.64	7.29	6.71
	N=15	SD	1.69	1.65	1.54
	下位群	M	3.33	6.83	6.33
	N=10	SD	1.94	1.70	1.75
メタ群	上位群	M	5.00	7.56	7.31
	N=10	SD	1.28	1.26	1.25
	下位群	M	3.62	5.15	4.88
	N=13	SD	1.12	1.91	1.85
統制群	上位群	M	4.80	5.00	4.60
	N=10	SD	1.48	1.33	1.78
	下位群	M	3.80	3.90	4.10
	N=15	SD	1.40	1.45	1.45

図 5　正誤判断テスト（音声提示）の平均得点



事後テストにおいては、明示的訂正フィードバックの種類と日本語能力の交互作用(F(2, 69)=3.78, p<.05)は有意であった。そこで、日本語能力別にみると、上位群では明示的訂正フィードバックの効果が有意であり(F(2, 37)=8.60, p<.01)、多重比較の結果、直接訂正群≒メタ言語的訂正群＞統制群となった。上位群では直接訂正群とメタ言語的訂正群との差が検出されないことから、日本語能力が高い上位群にとって、明確に文法規則を説明するか暗示的に文法規則を提示するかという指導方法を問わず非現場指示の習得を促進している。一方、下位群でも明示的訂正フィードバックの効果が有意であったが(F(2, 32)=16.14, p<.01)、多重比較の結果、直接訂正群＞メタ言語

臺灣大學學術期刊資料庫

的訂正群＞統制群となった。下位群では自ら文法規則を帰納するより教師から直接的に文法規則を与えた方が非現場指示の習得が進む可能性が考えられる。

遅延テストにおいては、明示的訂正フィードバックと日本語能力の交互作用($F(2, 69)=3.50, p<.05$)が有意であった。日本語能力別に明示的訂正フィードバックの単純主効果検定を行うと、上位群では明示的訂正フィードバックの効果が有意であり($F(2, 37)=10.53, p<.01$)、多重比較の結果、メタ言語的訂正群≒直接訂正群＞統制群となった。一方、下位群でも明示的訂正フィードバックの効果が有意であったが($F(2, 32)=9.29, p<.01$)、多重比較の結果、直接訂正群＞メタ言語的訂正群＞統制群となった。以上のことから、上位群においては、メタ言語的訂正群と直接訂正群の効果は変わりなく働いているものの、下位群では直接訂正群はメタ言語的訂正群より成績が高いという結果が得られ、日本語能力の違いによって効果が長く持続される訂正フィードバックが異なることが示唆される。

持続効果に関しては、明示的訂正フィードバックの種類別にテスト時期の主効果を検定した結果、統制群以外の2群ともに有意であった(直接訂正群：$F(2, 48)=36.89, p<.01$、メタ言語的訂正群：$F(2, 54)=34.56, p<.01$、統制群：$F(2, 36)=0.14$, n.s.)。多重比較によると、直接訂正群では事後テストと遅延テストは事前テストより成績が高いという結果が得られ、日本語能力の高低を問わず、明示的に誤用を指摘する直接訂正の効果は遅延テストまで持続していたと言える。

一方、メタ言語的訂正群では、テスト時期と日本語能力の交互作用が有意傾向になったため($F(2, 54)=2.49, .05<p<.1$)、日本語能力別にテスト時期の単純主効果の検定を行った。その結果、上位群と下位群ともにテスト時期の主効果が有意であったが(上位群：$F(2, 30)=32.53, p<.01$、下位群：$F(2, 24)=8.20, p<.01$)、多重比較によると、上位群では事後テスト≒遅延テスト＞事前テストという結果が得られ、事後テストと遅延テスト間の成績に有意差は見出されず、文法規則を帰納させることでその効果がよく、忘却に耐えて維持されて

臺灣大學學術期刊資料庫

いた。それに対して、下位群では、事後テストは事前テストより高かったが、遅延テストは事前テストとの差が検出されないことがわかった。つまり、メタ言語的訂正フィードバックの効果は遅延テストまで持続できなかったことが言える。

更に、学習者のばらつきを標準偏差で観察してみると、直接群の上位群の事前テスト、事後テストと遅延テストの標準偏差は 1.69、1.65、1.54、下位群は 1.94、1.71、1.75 である。上位群と下位群とともに、事後テストと遅延テストの標準偏差は事前テストより小さいことから、直接訂正を受けることによって、個人差が小さくなったことが示された。一方、メタ言語的訂正の場合では、上位群の事前テスト、事後テストと遅延テストの標準偏差は 1.28、1.26、1.25、下位群は 1.12、1.91、1.85 で、日本語能力の違いによって異なる様相を呈している。下位群はメタ言語的訂正を受けることによって、個人差がさらに広がっていくことが見られた。

（三） 結果のまとめ

各測定方法の結果をまとめると表 6 のようになる。次に研究課題ごとに結果を述べる。

表 6　結果のまとめ

	誤用訂正テスト		正誤判断テスト	
	事後テスト	遅延テスト	事後テスト	遅延テスト
上位	直≒メ＞統	メ＞直＞統	直≒メ＞統	
下位	直＞メ＞統			

（直：直接訂正群、メ：メタ言語的訂正群、統：統制群）

研究課題①(明示的訂正フィードバックの効果)に対する結果

日本語能力と測定方法を問わず、直接訂正群とメタ言語的訂正群は統制群より成績が優れていたことから、明示的訂正フィードバックが非現場指示の習得に効果があると言える。

臺灣大學學術期刊資料庫

研究課題②(明示的訂正フィードバックの種類による差)に対する結果

誤用訂正テストの遅延テスト以外、直接訂正群とメタ言語的訂正群との差が検出されていなかったり、直接訂正群はメタ言語的訂正群より成績が上回ったりすることが明らかにされた。一般的に文法規則を直接的に説明することはよりよく習得の促進につながる可能性が示唆された。

研究課題③(測定方法による差)に対する結果

基本的に時間制限がなく、十分な時間が与えられた誤用訂正テストの成績は、時間制限がある正誤判断テストより成績が優位であった。このことから、明示的訂正フィードバックの効果は測定方法によって異なっていた可能性が示唆された。

研究課題④(日本語能力による差)に対する結果

上位群において、誤用訂正テストの遅延テストではメタ言語的訂正群が直接訂正群より優位な成績が見られた。それに対して、下位群において測定方法を問わず、直接訂正群はメタ言語的訂正群より効果が大きいことが示された。これらの結果から、日本語能力の違いによって効果的に作用する明示的訂正フィードバックの種類が異なる可能性が示唆されており、メタ言語的訂正は有効に働くにはある程度の言語能力が必要であることが浮き彫りにされる。

研究課題⑤(効果の持続)に対する結果

遅延テストでは、直接訂正群とメタ言語的訂正群の成績は統制群より勝っていたことから、明示的訂正フィードバックの効果は 5 週間後の遅延テストまで持続できたと言える。さらに日本語能力の違いによって検討した結果、上位群では直接訂正群とメタ言語的訂正群とともに、遅延テストは事前テストより成績が優れており、その中でメタ言語的訂正群は直接訂正より成績は上回っていることが明らかになった。一方、下位群では直接訂正群はメタ言語的訂正群より成績が長く持続されており、日本語能力によって異なる様相が提示されている。

臺灣大學學術期刊資料庫

六、考察

(一)研究課題①に関する考察：明示的訂正フィードバックの効果

指示詞の中で学習困難とされる非現場指示に対して、本研究の指導方法としては、直接的に正用を与えて、文法規則を説明したり(直接訂正群)、正用を保留して、文法規則のヒントのみを提示したり(メタ言語的訂正群)するものである。その結果、両群ともに訂正フィードバックを受けていない統制群より成績が高く、明示的訂正フィードバックの効果が確認され、Yilmaz(2012, 2016)と類似した結果にあると言える。

自分の誤りに気づき、自ら修正していくために、目標言語を実際に使用する場面と相応するインプットの量が必要であるから、教室外で目標言語を使用する機会が制限された第二言語習得において、無意識のうちに習得が起こることは滅多に起こらない(白畑 2015)。インプットの量の少なさという欠点を補うために、何が非文法的なのかに関する明示的訂正フィードバックが、学習者が言語習得を続ける手助けになるだろう。明示的訂正フィードバックを受けた学習者に対するフォローアップ・インタビューから得られたコメントを検証したところ、「直感的かつ曖昧な基準で指示詞を使い分けていたが、先生の指導を受けてやっと問題点がわかった」、「自分なりの指示詞の使用基準を持つと思っていたが、それが間違ったことに気づいた」、「文法規則の指導は、指示詞の勉強に絶対必要なことだ」、「日本人の友達と会話する時、指示詞が間違っても指摘されないから、指示詞の誤用を指摘してくれる教室指導が重要である」などの好例から、学習者も明示的訂正フィードバックの有効性を認めていると言えよう。

(二)研究課題②に関する考察：明示的訂正フィードバックの種類による影響

直接に教わるより、教師がヒントのみ与えて、生徒自身に文法規則や正用を推測させる方が記憶保持に有効であると考えられ、比較的好まれる。しかし、直接訂正は上位群と下位群とともに効果があ

臺灣大學學術期刊資料庫

り、個人差が少ないことが示されたのに対して、メタ言語的訂正は上位群のみに優位に稼動して、下位群は個人差がさらに広がったのが本研究の結果である。この結果によって、文法提示というメタ言語的訂正は全ての学習者に適応するわけではなく、ある程度の言語能力が必要である可能性が窺われる。実は興味深いことに、Erlam(2005)でも本研究と関連することが指摘されている。Erlam(2005)は明示的に文法説明を受けたグループより、用例から類推して文法規則を自ら見出す指導を受けたグループのばらつきが多いことから、文法を帰納的に学ぶことができる学習者がいる反面、そのような指導方法に苦手な学習者もいるということを指摘している。つまり、文法分析能力がそれほど高くない学習者に対しては、ある程度の文法規則を明示的に教える必要性が窺われる。日本語能力が低く、言語を分析して文法規則がなかなか発見できない学習者に、明確に文法説明を組み込むことは、言語を習得する時にその能力不足を補う一助となりうることが考えられる。

（三）研究課題③に関する考察：測定方法による影響

表と図の結果から、基本的に時間猶予が与えられる誤用訂正テストの成績は、時間制限がある正誤判断テストに比べ、平均得点が高いことが明らかになった。それは、測定方法の違いによって要求される言語知識が異なっているためと考えられる。

Bialystok(1982)は、学習者の中間言語体系には明示的知識と非明示的知識の 2 種類が存在すると述べている。明示的知識とは、知識の構造が明確に自覚されており、分析的に把握されているものである。非明示的知識とは、知識の構造が明確に自覚されていないものである。では、この両知識体系はどのような状況で用いられるのであろうか、Bialystok(1982)は正誤を判断させる場合、誤りの指摘や訂正を求めない場合には主に非明示的知識が用いられ、間違いを訂正させる場合、明示的知識が用いられると述べている。Ellis(2005)は更に言語知識の種類と時間制限との関係に言及している。つまり、その言語遂行に対してモニター行為を抑制せず時間的猶予を許す課

臺灣大學學術期刊資料庫

題の場合では、学習者は明示的言語知識にアクセスしやすいが、俊敏な反応が要求される課題では非明示的言語知識の稼動が必要であると主張している。

Bialystok(1982)と Ellis(2005)の主張を踏まえると、時間的余裕を与える誤用訂正テストは明示的言語知識、即時的な反応が求められる正誤判断テストは非明示的言語知識を図るものであることがわかる。時間猶予のある誤用訂正テストが即時的処理を求める正誤判断テストより成績が高い本研究の結果から、適切な明示的言語知識を備えても、即時的な処理が求められ、非明示的言語知識を要求する課題においては、正しく使えるとは限らない可能性が示唆されている。つまり、言語知識として頭の中に入っている文法規則であるが、話したり書いたりする表出の際に何らかの障害が起こり、間違えるということである。

以上の見解を裏付けるために、誤用訂正テストと正誤判断テストの相関を見たところ、直後テストにおいては上位群で r=0.41, p<.05、下位群で r=0.38, p<.05、遅延テストにおいては、上位群で r=0.44, p<.05、下位群で r=0.30, n.s.、弱い相関もしくは無相関となっていた。以上のことから、非現場指示に関する明示的言語知識を所持しても、実際の言語運用に近い即時性が求められる測定方法では、モニター作用がプラスに働くことが困難で、非明示的言語知識にアクセスしにくい可能性が考えられる。

(四)研究課題④に関する考察：日本語能力の差による影響

上位群では明示的に文法規則を教える指導方法であれ、文法のヒントのみ提示するという指導方法であれ、両者の効果はほとんど変わらないが、下位群では明示的に文法規則を教えた方が効果が出たという結果が示されている。連体修飾節を調査した向山(2004)も、日本語能力が高い学習者では明示的文法指導の有無に関わらず習得が進むのに対して、明示的な文法指導を一切行わないより、指導に明示的な文法説明を組み込むことは日本語能力が低い学習者の文法の内在化及び運用に効果があると主張している。本研究の結果と向

臺灣大學學術期刊資料庫

山(2004)の結果を合わせて考えると、文法提示の効果は日本語能力が高い学習者にのみ見られ、日本語能力が低い学習者は文法提示からうまく文法規則が帰納できず、非現場指示の習得への効果が小さくなったと思われる。

これらの結果には、認知資源(cognitive resources)の容量が関与していると考えられる。情報処理(information-processing)モデルでは、人間の脳内での情報処理を司る認知容量は一度に処理できる情報量に限度がある。同時に2つのことを行うと、その処理の速度や正確度が下がってしまうのである。特に日本語能力が低い学習者の場合では文字、語彙の意味などの下位の言語処理に、より多くの資源を割いているため、言語形式や文の情報を統合するなどの上位の言語処理に回す認知資源に余裕がなくなったり、処理全体が遅れたりすることが指摘されている(VanPatten 1990)。本研究の下位群ももともと認知資源に余裕のない状態で情報処理が行われて、意味の処理に認知資源が過度に消耗されたため、実質的に意味に影響しない非現場指示のルールを正しく帰納することができなかったと推測される。

他方、ある程度の言語能力を獲得している上位群は、習得困難とされる非現場指示の習得が進むのは、経験と練習を経るにつれ、以前新しい情報だった発話内容が次第によりよく理解できてきたからである。したがって、教師による文法提示のみで非現場指示が発話全体の伝達意図の中でどのような役割を果たすのかを察知し、帰納的に文法規則を見つけ出すためであろう。このことから、レベルの高い学習者にとって文法規則の情報を直接に与えず、正用を保留するメタ言語的訂正は学習の補足として良い方法だと示唆されている。

以上、特定文法項目に関する指導が効果的であるためには、学習者がそれを受け入れられる発達段階にあることが先決であることが考えられる。

(五)研究課題⑤に関する考察:明示的訂正フィードバックの持続効果

本研究における結果では、遅延テストにおいて両群の明示的訂正

臺灣大學學術期刊資料庫

フィードバックは統制群より高く、明示的訂正フィードバックの持続効果が確認された。このことから、明示的文法説明を加えることで、訂正フィードバックの効果は 1 ヶ月後まで持続することが明らかになった。本研究は孫(2016)と同じく、研究対象者は JFL(Japanese as Foreign Language)の台湾人日本語学習者、指導は 1 回のみで、短時間しか実施されなかったが、孫(2016)と異なり、指導の持続効果が検出された。なぜそのような相違が見られるか。それは目標言語形式の相違と文法説明の有無に関与すると推察できる。

目標言語形式に関しては、孫(2016)は授受補助動詞、本研究は非現場指示で、両者ともに日中両言語の間に不対応の場合が多い文法項目である。しかし、授受補助動詞は動詞の変形を伴い、形式的に複雑で、恩恵性の方向や視点の置き方など操作が必要で複雑な項目であるため、動詞のような変形がない非現場指示より習得困難であると推測できよう。したがって、授受補助動詞より習得容易とされる非現場指示に対する訂正フィードバックの効果は、よりよく保持する可能性が考えられる。

また、もう 1 つ考えられる理由として、本研究では文法規則の説明や提示が施されることが挙げられる。孫(2016)は暗示的訂正フィードバックを提供しているが、文法規則の説明や提示が欠如している。Ellis(2005)は授業で得た明示的知識は当該表現の使用規則の仮説となり、学習者の使用規則の構築を助けるという。つまり、明示的文法規則によって、外界のインプットに対する気づきが高まり、インプットの中の言語形式とそれが表す意味に選択的注意を向けさせることに有効であるため、使用事例から次第に概念を形成していくことが可能となるのではないかと思われる。加えて、年齢が上がり、認知能力が高くなってきている成人学習者には、なぜそうなるのかわかりやすく説明する方が有益だと考えられる。本研究で得られた結果は Ellis(2005)の指摘を支持する結果になったと考えられる。

一方、日本語能力の違いによって分けて検討した結果、下位群は Shintani, Ellis & Suzuki(2014)の結果と同じく直接訂正の持続効果が

臺灣大學學術期刊資料庫

優位に見受けられたが、上位群は逆にメタ言語的訂正フィードバックの効果が長く持続されることが明らかにされた。このことから、上位群と下位群における持続効果に関してはそれぞれ異なる訂正フィードバックが有効に働く可能性が浮かび上がってくる。なぜ日本能力の違いによって異なる結果が提示されているのかについては、認知資源の容量に関わると考えられる。前述したように、認知資源には容量制限があり、様々な処理がその制限の中で競合する形で行われている。正用を保留して、文法ヒントのみを与えるメタ言語的訂正フィードバックは、学習者が自ら文法規則を帰納して正用を探し出す必要があるため、思考の処理が深くなり、より長く記憶に残りやすくなり、記憶保持につながると考えられる。第二言語能力が高い学習者は、目標言語の学習が進み、文字や語彙などの認識作業が自動的になされるようになるため、認知資源を過度に消耗することがなくなり、認知負荷を軽減できる。そのような学習者にとって、思考の処理を高く必要とするメタ言語的訂正フィードバックは、学習の助け舟として考えるのが良いだろう。

しかし、第二言語能力がまだ十分熟達していない学習者では、認知資源に余裕があまりない状況のもとで、しばしば文法規則の推測に多くの容量をとられ、認知負荷が高くなり、その結果そのときは完全に理解したつもりでも後で記憶に残らなくなってしまうという現象がある。そのような学習者にとって、直接訂正は明示的な文法説明の中で学習者に「非現場指示」を意識するよう促すだけでなく、指導後継続的に学習者の意識を「非現場指示」に向けさせることができたため、訂正フィードバックの持続効果が確認されたと考えられる。

七、まとめと今後の課題

本研究では、研究対象者に正用と文法規則がはっきり与えられる直接訂正群と、正用を保留して文法規則のヒントのみが与えられるメタ言語的訂正群と、統制群とに分けて、群間の効果を比較した。

臺灣大學學術期刊資料庫

その結果、全体として明示的訂正フィードバックの効果が見受けられた。しかし、遅延テストまでの訂正フィードバックの持続効果においては、日本語能力の違いによって異なる結果が浮上されており、上位群はメタ言語的訂正フィードバック、下位群は直接訂正がより有効に遂行することが明らかにされた。このことから、上位群にとって正用を推し測り、深く考える必要があるメタ言語的訂正フィードバックはより言語習得につながるのに対して、指導に明示的に文法規則を組み込むことは日本語能力下位群のルールの内在化及び言語習得の促進に効果があることが示唆された。

今回は形式的に単純な非現場指示を言語項目としたが、今後形式が複雑な受益・使役・受身表現など様々な言語項目で実験を行い、言語項目の特徴と訂正フィードバックの関係を明らかにしたい。

参考文献

大関浩美(2015)『フィードバック研究への招待－第二言語習得とフィードバック』くろしお出版

迫田久美子(1998)『中間言語研究－日本語学習者による指示詞コソアの習得』渓水社

白畑知彦(2015)『英語指導における効果的な誤り訂正－第二言語習得研究の見地から』大修館書店

宋晩翼(1991)「日本語教育のための日韓指示詞の対照研究－「コ・ソ・ア」と「이저」との用法について」『日本語教育』75, 136-152. 日本語教育学会

孫愛維(2016)「授受補助動詞の習得における暗示的訂正フィードバックの効果－リキャストとプロントの比較」『台大日本語文研究』31, 71-97. 台灣大學日本語文學系

フォード丹羽順子・酒井たか子(1999)「学習時間数と SPOT 得点の関係－インドネシア語話者およびタイ語話者に対する SPOT の実施結果より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14、

臺灣大學學術期刊資料庫

p.109-119. 筑波大学留学生センター

向山陽子(2004)「意味重視の指導に文法説明を組み込むことの効果」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 100-120.凡人社

吉田集児(1980)「指示詞に見られる空間分割類型とその普遍性」『国立民族学博物館研究報告』5-4, 833-950. 国立民族学博物館

Bialystok, E. (1982)On the relationship between knowing and using forms, *Applied Linguistics*, 3, 181-206.

Dechert, H.(1983)How a story is done in a second language. In C. Faerch & G. Kasper(Eds), *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 175-195.

Erlam, R. (2005)Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition, *Language Teaching Research*, 9, 147-171.

Ellis, R.(1991), "Grammatically judgments and second language acquisition," *Studies in Second Language Acquisition*, 13, p.161-186.

Ellis, R. (2005)Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., & Philip, J. (2009) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing, and Teaching*. UK, Bristol:.Multilingual Matters Ltd

Lyster, R (2004) Differential effects of prompts & recasts in form-focused instruction, *Studies in Second Language Acquisition*, 26, p.399-432.

Shintani, N., Ellis, R. & Suzuki, W. (2014)Effects of Written Feedback and Revision on Learners' Accuracy in Using Two English Grammatical Structures, *Language Learning*, 64, 103-131.

VanPatten, B. (1990)Attending to form and content in the input, *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.

Yilmaz, Y. (2012)The relative effects of explicit correction and recasts

臺灣大學學術期刊資料庫

on two target structures via two communication modes, *Language Learning*, 62, 1134-1169.

Yilmaz, Y. (2016)The role of exposure condition in the effectiveness of explicit correction, *Studies in Second Language Acquisition*, 38, 65-96.

臺灣大學學術期刊資料庫