



オンラインコミュニケーション環境下でのJSL 学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得における訂正フィードバックの効果に関する予備的研究

韋, 恩琦

(Citation)

国際文化学, 35:1-25

(Issue Date)

2022-03-18

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81013106>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81013106>



オンラインコミュニケーション環境下での JSL 学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得における訂正フィードバックの効果に関する予備的研究

A Pilot Study of Effects of Corrective Feedback Through Online Communication to JSL Learners in Learning of Locative Particles Ni, De, and O of Japanese

韋 恩琦

WEI Enqi

Summary

本研究では、オンラインコミュニケーション環境下での訂正フィードバック（以下 CF）についての 2 つの課題を検討した。1 点目は、「メタ言語的修正」と「リキャスト」の 2 種類の CF がオンラインで与えられると、JSL 学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得にどのような効果を与えるかである。2 点目は、どのような CF がそれらの格助詞の誤用に対する気づきをより多く引き出せるのかであり、これらの課題について実験を行い、結果を考察した。ZOOM ソフトウェアを用いて、対象を日本語母語話者 ($n = 1$) と JSL 中国人中上級学習者 ($n = 6$) として、学習者を「CF を受ける実験群」と「CF を受けない統制群」に分けて実験を行った。また、母語話者の CF による学習効果を検証するために、テストプログラムで事前・事後テストを行った。最後に、刺激想起に続くインタビューを行い、学習者の自分の誤用への気づきを観察した。

結果は、明示的な CF（「メタ言語的修正」）を受けた群の事後テストの正答率は暗示的な CF（「リキャスト」）を受けた群や CF を受けなかった群より高くなり、明示的な CF は JSL 学習者の気づきや正用のアップテイクをより多く引き出せる傾向が観察された。実験により、オンラインコミュニケーションによる CF の効果の可能性が示された。また、学習者の母語からの負の転移と目標言語項目を使い分けるためのルールの混同が起きていることが推測された。

今後の課題は、研究結果の一般化であり、更なる試みとして、アイトラッカーで学習者の視線の停留を観察することによって、学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の学習プロセスを明らかにしていこうと考えている。

キーワード

第二言語習得、オンラインコミュニケーション環境、訂正フィードバック
刺激想起法、日本語場所を表す格助詞

I はじめに

第二言語習得(second language acquisition、以下 SLA) 研究分野において、訂正フィードバック(corrective feedback、以下 CF)をめぐる問題は重要な研究テーマである。対面コミュニケーション(Face-to-Face communication、以下 FtoF-Comm) 環境下での学習者の CF の効果、また CF に対する学習者のアップテイクなどの特徴は、英語習得を中心とした研究によって明らかにされてきた(Carroll & Swain, 1993、他)。また、近年の欧米圏では、アイトラッキング技術を使って学習者の視線データを収集し、客観的なデータをもとに学習者の気づきを分析する研究も増えてきている(Godfroid, Winke, & Conklin, 2020、他)。さらに、近年のオンラインコミュニケーション(online communication、以下 O-Comm) 環境下での CF に関する研究によって、従来の FtoF-Comm 環境と異なる O-Comm 環境下での CF が目標言語項目に与える効果や学習者の気づきに関する研究の必要性が指摘されている(Akbar, 2017、他)。これらの知見を日本語習得研究に応用することを模索していたところ、2020 年 1 月から全世界で広がっていった新型コロナウイルスの影響によって言語学習の状況は変化し、FtoF-Comm ではなく O-Comm が、第一の選択肢となる場合も多く発生している。

そこで本研究では、O-Comm 環境下での第二言語(以下 L2) 日本語学習において、学習者の習得困難な項目の一つとされる(吉田・白畑, 2013、他)、助詞、特に場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」を目標言語項目として、第二言語としての日本語(以下 JSL) 学習者が場所を表す格助詞を O-Comm 環境下で習得する際に、CF が目標言語項目の誤用に対する学習者の気づきを促し、ひいては目標言語項目の学習に効果をもたらすのかについて検討することとした。

II 先行研究

本章では、SLA における CF の定義と効果に関する先行研究、O-Comm 環境の定義と O-Comm 環境下での CF の効果に関する先行研究、SLA における気づきの研究手法に関する先行研究、本研究が着目する目標言語項目に関する先行研究、またそれらの先行研究と本研究の関係性について説明する。

2.1 SLA における CF の定義と効果に関する先行研究

本節では、まず Lyster & Ranta (1997) による CF とアップテイクの分類とその定義について整理し、確認する。Lyster & Ranta (1997) は、初級レベルのイメージン教室での教師と学習者のインタラクション行為を観察し、「明示的訂正(explicit[feedback])」、「リキャスト(recast)」、「明確化要求(clarification request)」、「メタ言語的修正(metalinguistic feedback)」、「誘導(elicitation)」、「繰り返し(repetition)」とい

う 6 種類の CF に分類した。そして、アップテイクの分類法についても、Lyster & Ranta (1997) は「アップテイクあり」と「アップテイクなし」という 2 種類に分けた。「アップテイクあり」の場合は、誤用が訂正されている場合は「リペア」に、誤用が訂正されていない場合は「ニーズリペア」という二種類にさらに分類した (p. 49)。Lyster & Ranta (1997) は、学習者のアップテイクを観察することによって、CF の効果を検証でき、CF の効果と学習者のアップテイクとの関係を示すことができると指摘した (p. 52)。

本研究が採用する CF とアップテイクの分類については、Lyster & Ranta (1997) が指摘した 6 つの CF の中から、「メタ言語的修正」の明示的 CF と「リキャスト」の暗示的 CF という 2 種類を抽出した。また、「メタ言語的修正」とははっきりに区別するために、本研究では「宣言的」、「部分的」、「短い」、「付加情報なし」や「複合的」などの特徴を持つ明示性が高い「リキャスト」ではなく、「疑問的」、「完全文」、「長い」、「付加情報あり」や「単独的」などの明示性が低い「リキャスト」(Sheen, 2006, p. 386) を使用した。アップテイクの分類法についても、Lyster & Ranta (1997) を参照し、「アップテイクあり」と「アップテイクなし」という 2 種類に分け、「アップテイクあり」の場合は、さらに「リペア」と「ニーズリペア」という 2 種類のアップテイクに分けた。

次に、従来の FtoF-Comm 環境下での CF の効果に関する先行研究と本研究との関係性について説明する。

従来の教室環境下での CF の効果に関する先行研究 (Lyster & Ranta, 1997; Ohta, 2000; Sheen, 2004; Mackey et al., 2007; 菅生, 2008) の結果によって、教室環境における明示的・暗示的 CF がある場合は CF が無い場合より、L2 学習者の言語習得に効果があることが分かった (Ohta, 2000, p. 68; Sheen, 2004, p. 281; 菅生, 2008, p. 92)。そして、明示的 CF は暗示的 CF より学習者のアップテイクを多く引き出せることが明らかにされた (Lyster & Ranta, 1997, p. 56)。さらに、言語や目標言語項目によって CF の効果が異なるという結果 (Mackey et al., 2007, p. 146) を踏まえて、まだ明確にされなかった L2 日本語の目標言語項目の習得における CF の効果に関する研究を行う必要があると考えている。

また、これまでの実験室環境における CF の効果に関する先行研究 (Carroll & Swain, 1993; Mackey & Philp, 1998; Tanaka, 1999; Yang & Lyster, 2010; 菅生, 2011) は、主に 1 つの目標言語項目の習得について、実験を通して教師や母語話者の CF やそれに対する学習者や非母語話者のアップテイクの様態と効果の分析を行った。その結果、明示的な CF は暗示的な CF より学習者の言語項目の習得に促進させる効果があったことが示された (Carroll & Swain, 1993, p. 371; Mackey & Philp, 1998, p. 354; Tanaka, 1999, p. 138; Yang & Lyster, 2010, p. 253; 菅生, 2011, p. 4)。しかし、L2 日本語を対象とする目標言語項目の習得における CF の効果に関する研究が必要であるが、まだほとんどされていないことが分かった (Tanaka, 1999; Yang & Lyster, 2010; 菅生, 2011)。

上記の先行研究の結果と不足点を踏まえて、本研究では L2 日本語の習得における CF の効果について検討することとした。また、近年欧米圏では、O-Comm 環境下での CF 研究の重要性が指摘されたため (White, 2003, 他)、本研究は O-Comm 環境下での JSL 学習者の言語習得における CF の効果について検討することとした。次の節では、O-Comm 環境の定義

と近年欧米圏で行われている O-Comm 環境下での CF の効果に関する先行研究と不足点について説明する。

2.2 O-Comm 環境の定義と O-Comm 環境下での CF の効果に関する先行研究

O-Comm 環境、あるいはオンライン学習環境、遠距離学習環境の定義について、教師と学習者は地理的や時間的に離れても、教育活動を実現できる環境 (White, 2003, p. 11)、学習者はオンラインのリアルタイムでネイティブスピーカーとのコミュニケーションによって、目標言語を練習することができる環境 (Bower & Kawaguchi, 2011, p. 41)、学習者は物理的に教師と対面しなくても、バーチャル学校でオンライン学習することができる環境 (Busuttil & Farrugia, 2020, p. 218) と定義されている。そして、O-Comm 環境の道具や方法については、メール、オンラインチャットルーム、コンピューター媒介文法プログラム、コンピューター媒介コミュニケーション (computer-mediated communication, 以下 CMC) など多種多様である (White, 2003; Heift & Vyatkina, 2017)。

また、O-Comm 環境の特徴については、伝統的な FtoF-Comm 環境が同じ時間と場所で教育活動を行うのに対して、O-Comm 環境は、異なる場所で、同じ、または異なる時間に教育活動が行われる特徴があり、O-Comm 環境は FtoF-Comm 環境より、学習者に対する CF を多く提供することができ、FtoF-Comm 環境より学習者が注意を向けやすいと考えられている (White, 2003; Heift & Vyatkina, 2017)。そして、O-Comm 環境は同期遠距離学習 (synchronous distance learning) と非同期遠距離学習 (asynchronous distance learning) という 2 つのカテゴリに分類されている (White, 2003; Akbar, 2017; Heift & Vyatkina, 2017)。同期遠距離学習とは、携帯やパソコンのオンラインチャットルームなどのアプリケーションを経由して、リアルタイムで学習活動を行うことであり、非同期遠距離学習とは、携帯やパソコンなどの端末を利用して、事前に録画・録音されたプログラムやコンテンツをオンラインで学習することである (White, 2003; Bower & Kawaguchi, 2011; Heift & Vyatkina, 2017)。

さらに、O-Comm 環境の一種としての CMC については、学習計画時間、学習者に対するモニタリングや学習者の誤用に対する修正の機会をより多く提供できると定義され、インタラクション理論と社会文化理論に基づき、ACMC (asynchronous computer-mediated communication) と SCMC (synchronous computer-mediated communication) という 2 つのカテゴリに分類されている (White, 2003; Heift & Vyatkina, 2017)。近年 ACMC と SCMC の環境下での L2 学習者の言語習得における CF の効果に関する研究も年々増えていく傾向が見られている (Sauro, 2009; Bower & Kawaguchi, 2011; Melissa, 2013; AbuSeileek & Abualsha' r, 2014; Melissa & Laura, 2014; Akbar, 2017; Busuttil & Farrugia, 2020)。

これまでの O-Comm 環境下での CF の効果に関する先行研究は、ほとんど従来の FtoF-Comm 環境下での CF の使用との比較 (Sauro, 2009; Melissa & Laura, 2014) や、SCMC と ACMC の O-Comm 環境下での CF の使用の比較 (Bower & Kawaguchi, 2011)、複雑な認知性による O-Comm 環境下での CF の効果の違い (Melissa, 2013)、ACMC の O-Comm 環境下での CF が学習者のライティング学習への効果 (AbuSeileek & Abualsha' r, 2014) や SCMC と ACMC の O-Comm 環境下での自然なライティング・インタラクションの中で出現する誤用に対する母語話者

の CF とそれに対する学習者のアップテイクの特徴 (Akbar, 2017) について検討した。しかし、SCMC と ACMC の 0-Comm 環境や目標言語項目の要因によって、CF の効果が異なるので、異なる 0-Comm 環境下での具体的な目標言語項目に対する CF の効果を分析する必要があるが (Yang & Lyster, 2010; Busuttil & Farrugia, 2020)、SCMC の 0-Comm 環境下での CF とその明示性(明示的・暗示的)によって、L2 言語の具体的な目標言語項目における CF の効果に関する研究、特に L2 日本語学習者の言語習得を対象とする研究はまだ少ない。さらに、L2 学習者のアップテイクや視線の動きなどの注意を分析することによって、0-Comm 環境下での CF に対する学習者の気づきについてもまだはっきりされていない (Sauro, 2009; Bower & Kawaguchi, 2011; Melissa, 2013; AbuSeileek & Abualsha' r, 2014; Melissa & Laura, 2014; Akbar, 2017)。

そこで、本研究では、SCMC の 0-Comm 環境を本研究の 0-Comm 環境の定義と規定し、0-Comm 環境下での明示的・暗示的 CF が、JSL 日本語学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得における効果と 0-Comm 環境下での明示的・暗示的 CF に対する学習者の気づきについて検討することとした。

2.3 SLA における気づきの研究手法に関する先行研究

第二言語学習者の言語習得のプロセスを明確にするためには、学習者の気づきを観察する必要がある (Schmidt, 1990, p. 129; Tomlin & Villa, 1994, p. 192; Swain, 1995, p. 138; Gass, 1997, p. 28)。これまでは、内省練習、思考発話法や刺激想起に続くインタビューなど多くの気づきを研究する方法が示されている。

Ericsson & Simon (1987) は注意が向けられた情報の処理のプロセスを沈黙、対談発話 (talk aloud)、思考発話 (think aloud) という 3 つの状態に分けた。また、同時インタビュー形式の思考発話法 (think aloud simultaneously) を用いて L2 学習者の気づきを調査した先行研究が数多く見られている (Alanen, 1995; Sachs & Suh, 2007; Smith, 2012)。このように、思考発話法は気づきを研究する方法の一つとして確立されていることが分かった。

Faerch & Kasper (1987) は、同時に発話を求める思考発話法とは異なる回顧的な刺激想起手法 (stimulated recall methodology) を観察方法として取り上げた。刺激想起手法の定義については、意味交渉プロセスの記憶、回想を活性化、または回復させるために、正確に研究対象の記憶を回想させてから、回想した内容を言語化し、文字化する方法である (Gass & Mackey, 2017, p. 44)。刺激想起に続くインタビューは気づきを研究する方法の一つとして、収集した談話データを見ながら、研究参加者に「その時、何を考えていますか」などの質問をして (Gass & Mackey, 2017, p. 45)、インタビューの内容を文字化して、文字化したデータに基づき、参加者の気づきを分析する。刺激想起に続くインタビューも気づきを研究するための方法の一つとして、多くの研究に利用されている (Mackey, 2006; Nabei & Swain, 2002; 菅生, 2011; 楊, 2010)。

本研究は学習者に負担を与える (Gass & Mackey, 2017, p. 9) 不自然な (p. 17) 思考発話法ではなく、実験中に学習者への負担が少なく、データを収集しやすい (p. 17) 刺激想起に続くインタビューを採用した。

2.4 本研究が着目する目標言語項目に関する先行研究

L2 日本語の習得において、特に格助詞の「に」、「で」、「を」は日本語学習者の習得困難な項目の1つだとされ(井内, 1993; 久保田, 1994; 岡田, 2001; 迫田, 2001; 蓮池, 2004; 岡田・林田・李, 2014; 岡田・林田, 2016)、日本に10年滞在しても「に」、「で」、「を」などの格助詞の誤用が見られる(吉田・白畑, 2013)、学習者が上級あるいは超上級レベルに至っても母語話者と同様に助詞を使いこなせるわけではない(加山, 2017)ことが報告されている。「に」、「で」、「を」の誤用が多い理由は、その使い分けのメカニズムが複雑であり、表面的な理解ですぐに使えるような簡単なものではないからである。

また、以下のように5つの日本語学習者の誤用例を提示し、学習者の場所を表す格助詞の誤用の原因について検討する。下線部は学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用である。

- #a. 1時(に) PARCO 前に会いましょう。(井内, 1993)
- #b. いま私は留学生会館で住んでいます。(福間, 1997)
- #c. 食堂で3人外国留学生がいる。(岡田・林田・李, 2014)
- #d. あの喫茶店にコーヒーを飲みましょう。(顧, 1983)
- #e. 窓のそばで通りました。(冉, 2009)

誤用例#aと#bは学習者が「存在する場所」の「に」と「動作の起こった場所」の「で」の使い分けが理解できていない初級学習者においてよく見られる誤用例である。このような誤用については、初級L2日本語学習者は「場所を示す名詞+に」と「地名、建物を示す名詞+で」という2つのストラテジーの過剰使用の可能性(迫田, 2001)や、近隣の語(動詞、名詞)をヒントに「に」と「で」を選択するストラテジーの過剰使用の可能性(蓮池, 2004)があると考えられる。

誤用例#cと#dは中級日本語学習者に見られる場所を表す格助詞「に」と「で」の誤用例である。誤用例#cの誤用の原因には、学習者が「存在する場所」の「に」(eg. 「食堂に3人外国人がいる。」)と「範囲限定」の「で」(eg. 「食堂で何の料理がおいしいですか。」)を混同していると考えられる(岡田・林田・李, 2014)。誤用例#dの原因については、移動先を表す「に」(eg. 「明日大阪に行く。」)と「動作の起こった場所」の「で」(eg. 「あのレストランで食べよう。」)の混同だと考えられる(岡田・林田, 2016)。

特に、誤用例#dの原因については、岡田・林田(2016)は日本語能力試験N2級に合格したL1が中国語のL2日本語学習者(n = 25)を対象として、翻訳調査の方法で調査を行い、中級中国人日本語学習者が場所を表す格助詞「で」を「移動を表す」意味で誤認識する可能性があるとして指摘した。

誤用例#eは中上級日本語学習者に見られる「場所+を+空間移動動詞」の誤用である。誤用例#eの原因については、空間移動動詞の「通る」の動詞の経路性を理解できないために(岡田, 2001)、動作の起こった場所の「で」と混同する可能性が示された。また、冉(2009)の調査によって、学習者は「場所+を+空間移動動詞」と動作の移動先を表す「に」、動作の起点を表す「から」を混同する傾向も観察された。

上記の分析によって、日本語学習者が場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」を学習する時の誤用の原因を明確にしたが、0-Comm 環境においても同じような誤用の傾向があるのか。さらに、先行研究の結果を踏まえて、0-Comm 環境における学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用に対して、どのような CF を与えた方が学習者の習得により促進させる効果があるのかについてはまだ明らかにされていない。そこで、本研究では 0-Comm 環境における学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」に対する効果的な CF を探索するつもりである。また、習得困難な言語項目を選び、本研究では 1. 移動先を表す「に」、2. 存在する場所を表す「に」、3. 場所+で+活動動詞、4. 範囲限定を表す「で」、5. 場所+を+空間移動動詞という 5 つの文法項目を目標言語項目とした。

III 研究の枠組み

本章では、本研究の研究課題、研究仮説と実験内容について説明する。

3.1 研究課題と研究仮説

上記の先行研究の結果と不足点を踏まえて、本研究では以下 3 つの研究課題（リサーチクエスション、以下 RQ）を立てた。

RQ1. 0-Comm 環境下での CF とその明示性（明示的・暗示的）によって、JSL 学習者の目標言語項目に関する事前・事後テストの点数には差異があるのか？

RQ2. 0-Comm 環境下の JSL 学習者は、どのような CF を受けると、目標言語項目の誤用に対するアップテイクがより多くなるのか？

RQ3. 0-Comm 環境下の JSL 学習者は、どのような CF を受けると、目標言語項目の誤用に対してより気づきやすいのか？

上記の 3 つの RQ に即して、RQ1 について研究仮説 1 を、RQ2 について研究仮説 2 を、RQ3 について研究仮説 3 を以下のように設定した。

研究仮説 1. 0-Comm 環境下での CF を受ける JSL 学習者は、CF を受けていない JSL 学習者に比べて、事後テストの点数が事前テストの点数より高い。

研究仮説 2. 0-Comm 環境下の JSL 学習者は、暗示的 CF より明示的 CF を受けると、目標言語項目の誤用に対するアップテイクがより多くなる。

研究仮説 3. 0-Comm 環境下の JSL 学習者は、暗示的 CF より明示的 CF を受けると、目標言語項目の誤用に対して気づきやすい。

本研究の目的は、上記の 3 つの仮説が実証される可能性について検討し、さらに刺激想起に続くインタビューの内容を踏まえて、学習者が自分の格助詞の誤用に対する気づきについて検討する。次の節では、本研究の実験内容について説明する。

3.2 本研究の実験内容

本節では、本研究の参加者、材料と手続きについて説明する。

3.2.1 参加者

本研究の参加者は24歳の日本語母語話者 ($n = 1$ 、女性、言語学を専門とする大学院生、日本語教授経験2年、また実験前にCFや本研究が注目する5つの目標言語項目に関するトレーニングが行われた) と20-25歳 (平均年齢約24歳) までの中国語を母語とするJSL中上級日本語学習者 ($n = 6$ 、男女各3名) である。中上級日本語学習者を参加者とした理由は、本研究が着目する5つの目標言語項目が理解でき、実験に含まれる日本語での訂正フィードバックが理解できる日本語能力を有する学習者を確保したかったためである。また、学習者のL2日本語学習背景を明らかにするため、学習者へ背景調査のアンケートを実験前に行った。その結果は、次の表1に示した。

表1 6名の学習者背景情報表

群	n	性別		平均年齢	日本語能力試験N2級 最小値・最大値
		男性	女性		
明示的訂正フィードバック群	2	1	1	23.0	96-133
暗示的訂正フィードバック群	2	1	1	24.5	124-126
統制群	2	1	1	23.5	98-102
全体	6	3	3	23.7	

また、6名の学習者を次の3つの群 (各群に2名) に分けた。

- a. 明示的CFの群 (「メタ言語的修正」を与える)
- b. 暗示的CFの群 (「リキャスト」を与える)
- c. 統制群 (CFを与えない)

3.2.2 材料

本研究は、事前・事後テストと2つの実験タスクを含む。

事前・事後テストの材料については、まず、岡田 (2001)、岡田・林田・李 (2014) と岡田・林田 (2016) のテスト問題文の作り方を参照して、以下の例文のように、格助詞の部分に空欄を設けた4選択肢30文の問題文を作成した。

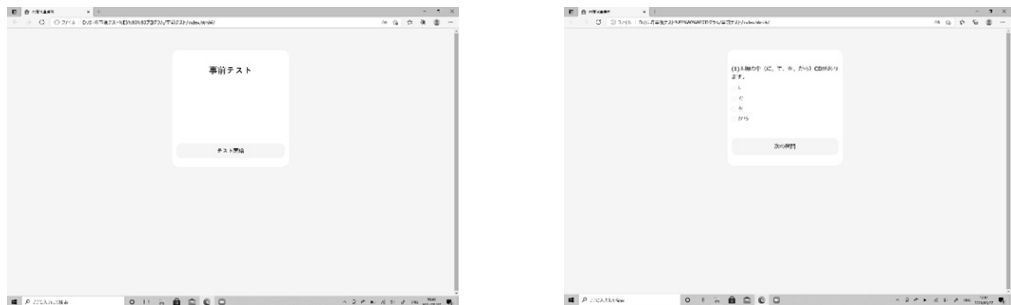
- #1. 窓のすぐそば () 人が通りました。
A. に B. で C. を D. から
- #2. 三ノ宮の映画館 () 映画を観ていました。
A. に B. で C. を D. から

また、日本語の格助詞の使い分け、あるいは格解釈の深層格のカテゴリーについては、「場所格」、「目標格」、「起点格」、「具格」、「原因格」、「結果格」、「様態格」、「対象格」(山梨, 1999a, p. 102) に分けられ、そして格解釈のゆれや同時に複数の意味役割で解釈できる (「交代可能」、「共起可能」、複数許容される場合) ことが多く見られている (山

梨, 1999b, p. 107)。これらの問題文の修正を図るため、30 文の問題文の妥当性調査の日本語母語話者による回答結果の一致度を確認した。対象は 20-60 歳まで（平均年齢約 33 歳）の日本語母語話者 ($n = 30$ 、男女各 15 名) で、アンケート調査を行った。アンケート調査の結果によって、質問 4 (「A. に」 13.33%、「C. を」 76.67%)、質問 8 (「A. に」 6.67%、「C. を」 93.33%)、質問 16 (「C. を」 13.33%、「D. から」 76.67%)、質問 19 (「B. で」 90%、「D. から」 10%)、質問 29 (「A. に」 93.33%、「C. を」 3.33%、「D. から」 3.33%) と質問 30 (「A. に」 93.33%、「C. を」 6.67%) という 6 つの問題文の回答の揺れが観察された。その揺れの理由について、母語話者にインタビューをした。さらに、インタビューの結果を踏まえて、問題文の修正や作り直しの作業を行った。そして、修正された 30 文の問題文を本研究の事前テストの問題文にした。さらに、学習者が事前テストの内容と順番を記憶しており、事後テストの際にその記憶をもとに回答していた可能性がある。このような影響を予測して、事後テストでは質問項目の出現順を事前テストとは変え、一部の問題文を入れ替えた（付録 1 を参照）。

さらに、その 30 文の問題文に基づき、筆者は Vue.js (Version 2.0) で穴埋め形式の、自動的に学習者の回答結果と正答率を算出する機能が付けられるテストプログラムを作成した。そのテストプログラムは本研究の事前・事後テスト（内容は同じであるが、提示順番が異なる）の材料となる。以下、テストプログラムの一部のスクリーン画面を示す。

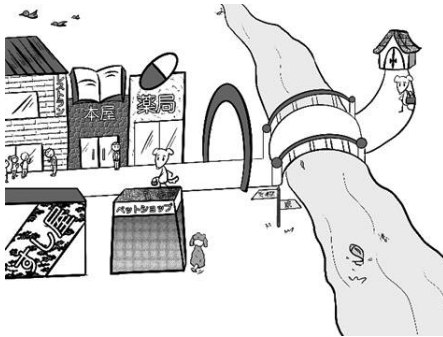
図 1 ストプログラムの一部のスクリーン画面



一方、Tanaka (1999) と菅生 (2011) を参照して、30 文の問題文の口頭回答タスクとストーリーナレーションタスクという 2 つの実験タスクを設けた。

口頭回答タスクの材料は、事前・事後テストの問題文の作り方と同様の方法であるが、内容は完全に異なる 30 文の問題文である。ストーリーナレーションタスクの材料は、筆者が作った本研究が目指す 5 つの場所を表す格助詞の目標言語項目を反映できるような絵である。以下の図 2 はこの絵である。

図2 ストーリーナレーションタスクの絵



3.2.3 手続き

本研究は2021年4月から6月まで、ZOOMソフトウェアを用いて、次のような手続きで実験を実施した。

まず、学習者に「お願いと承諾書」を記入させた。その後、背景アンケート調査と事前テスト（制限時間は10分であった）を行った。これらのタスクを完成させるための所要時間は約40分であった。実験タスク前の調査が終わった後、5分の休憩を入れた。

その後、ZOOMソフトウェアを用いて、まずパソコン上で提示された30文の格助詞問題文に格助詞を入れながら学習者に音読させる口頭回答タスクを行った。それと同時に、分けられたグループによって、母語話者の方から明示的・暗示的CFを与えた（あるいは与えない）。口頭回答タスクを完成させるための所要時間は約20分であった（タスク説明時間5分、回答時間15分）。口頭回答タスクが終わってから、5分の休憩時間を入れた。休憩時間が終わってから、パソコン上で提示された絵と単語リストを見せながら、学習者に文を産出させるストーリーナレーションタスクを行った。CFの与え方は口頭回答タスクと同様であった。ストーリーナレーションタスクを完成させるための所要時間は約20分であった（タスク説明時間5分、準備時間5分、発話時間10分）。

これらの2つのタスクを完成させるために、学習者一人ずつ約45分を要した。また、2つのタスクが進行すると同時に、ZOOMソフトウェアの録画・録音機能を使用して、母語話者と学習者が実験タスクを完成するまでのプロセス、母語話者のCFのプロセスを記録した。

タスクが終わってから、5分の休憩を入れた。その後、本研究の事後テストを行った。事後テストの制限時間は事前テストと同じように10分と規定した。

最後に、タスクの内容、回答結果とその理由、また母語話者からのCFに対する学習者の気づきを確認するために、筆者は各学習者に対して15分程度の刺激想起に続くインタビューを行った。インタビューの内容については、主に以下4つの質問を中心とした。

1. どのようにタスクを進めましたか？
2. 問題文の内容、また問題文と関連する日本語文法項目について、なにかに気づきましたか？また、問題文の答えを判断した時の考えの流れについて説明してください。
3. 母語話者の発話に対してどのように理解しましたか？

4. 母語話者の修正意図の発話に対して、どのように対応しましたか？

また、インタビューの様子を記録するために、ZOOM ソフトウェアの録画・録音機能を使用して、インタビューの様子を記録した。さらに、学習者の気づきの質的分析をするために、記録したビデオデータの一部を文字に起こした。

IV 結果と考察

本章では、本研究の量的分析（記述統計）と質的分析の結果、問題点とその改善策について説明する。

4.1 量的分析の結果と考察

本研究での 6 名の学習者の事前・事後テストの正答率の結果については、明示的 CF 群での学習者 1（事前テスト 73.33%、事後テスト 86.67%）と学習者 2（事前テスト 46.67%、事後テスト 66.67%）、暗示的 CF 群での学習者 3（事前テスト 76.67%、事後テスト 86.67%）と学習者 4（事前テスト 46.67%、事後テスト 50.00%）、統制群での学習者 5（事前テスト 63.33%、事後テスト 63.33%）と学習者 6（事前テスト 63.33%、事後テスト 60.00%）であった。6 名の学習者の正答率については、基本的に小数点以下 1 位もしくは 2 位で表示し、小数点三位以下は四捨五入を行った。

6 名の学習者の事前・事後テストの正答率によって、6 名の学習者の事前テストと事後テストの正答率の変化が観察された。2 つの実験群にいる 4 名の学習者は、統制群にいる 2 名の学習者に比べて、事後テストの点数が事前テストの点数より高いという傾向が観察された。そして、点数が上がる度合いについて、最も大きいのは、明示的 CF 群に属する学習者 1（約 13.34% 増加）と学習者 2（約 20% 増加）である。その次は暗示的 CF 群に属する学習者 3（約 10% 増加）と学習者 4（約 3.33% 増加）である。一方、母語話者から明示的・暗示的 CF を一切もらわなかった統制群に属する学習者 5 と学習者 6 の事前・事後テストの正答率の変化については、学習者 5 の事前テストと事後テストの正答率が同じ（約 63.33%）だった。学習者 6 の事後テストの正答率は事前テストより約 3.33% 減少した。

上述したように、「0-Comm 環境下での CF を受ける JSL 学習者は、CF を受けていない JSL 学習者に比べて、事後テストの点数が事前テストの点数より高い」という研究仮説 1 が支持される可能性が示唆された。

次に、RQ2 と研究仮説 2 について検討する。本研究では、学習者の目標言語項目の誤用だけでなく、学習者の単語の発音の誤用に対しても、母語話者から明示的・暗示的 CF を学習者に与えた（実験中では、統制群に所属する 2 人の学習者に CF を与えなかったが、実験後に正しい発音を教えた。また、学習者の単語の発音の誤用は本研究の目標言語項目ではないため、分析データとして扱わなかった。しかし、その状況について付録 2 で提示する）。群別の母語話者と学習者の発話量、母語話者の CF の回数、学習者の誤用回数とアップテイク回数の判定については、筆者と日本語母語話者二人で判定した。1 発話文の判定基準については、宇佐美（2011）を参考に、基本的に 1 人の話者による発話文を 1 発話文とするが、「中途終了型発話」や「うん」、「はい」などのあいづち文も 1 発話文とした (p. 2)。さらに、

判定結果の信頼性を確認するために、二人の判定結果の一致度 (Cohen's kappa、 k 値) を算出した¹⁾。その後、不一致な項目に対して、一致した結果が出るまで、もう一度二人によって判断した。次の表2は口頭回答タスクの量的分析の結果となる。

表2 口頭回答タスクの量的分析の結果

		発話量		項目	訂正フィードバック		アップテイク		
グループ		母語話者	学習者	格助詞	メタ言語	リキャスト	リペア	ニーズリペア	なし
明示的訂正フィードバック群	学習者1	39	40	6	6	0	5	0	1
	学習者2	46	47	14	14	0	12	0	2
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	38	39	5	0	5	2	1	2
	学習者4	41	42	9	0	9	4	1	4
統制群	学習者5	30	31	10	0	0	0	0	0
	学習者6	30	31	13	0	0	0	0	0

注: 「格助詞」とは本研究が対象とする5つの場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の目標言語項目の学習者の誤用である。「リペア」(repaired)とは誤用が訂正されていることである。「ニーズリペア」(needs repair)とは誤用が訂正されていない、さらに修正する必要がある。

表2から、口頭回答タスクにおける学習者の誤用に対する母語話者のCFの割合と、それに対する学習者のアップテイクの割合の特徴が分かる。

まず、明示的CF群に属する学習者1の40回の発話の中で6回の格助詞の誤用、学習者2の47回の発話の中で14回の格助詞の誤用が見られた(具体的な誤用項目の分析は次の質的分析の節で分析する)。そして、学習者1と2の誤用に対して、母語話者によるそれぞれ6回と14回の「メタ言語的修正」の明示的CFが行われた。母語話者の明示的CFに対して、学習者1は5回の「リペア」のアップテイク、学習者2は12回の「リペア」のアップテイクをしたことが観察された。

また、暗示的CF群に属する学習者3の39回の発話の中で5回の格助詞の誤用、学習者4の42回の発話の中で9回の格助詞の誤用が見られた。そして、学習者3と4の誤用に対して、母語話者によるそれぞれ5回と9回の「リキャスト」の暗示的CFが行われた。母語話者の暗示的CFに対して、学習者3は2回の「リペア」のアップテイクと1回の「ニーズリペア」のアップテイク、学習者4は4回の「リペア」のアップテイクと1回の「ニーズリペア」のアップテイクをしたことが観察された。

一方、統制群に属する学習者5の31回の発話の中で10回の格助詞の誤用、学習者6の31回の発話の中で13回の格助詞の誤用が見られた。しかし、学習者の誤用に対して、母語話者は明示的・暗示的CFを与えていないので、学習者のアップテイクも見られていない。

次に、ストーリーナレーションタスクの量的分析の結果については、表3にまとめた。ストーリーナレーションタスクの量的分析の方法は上記の口頭回答タスクの分析方法と同じように行われた。そして、筆者と日本語母語話者二人の判定結果の k 値も算出した²⁾。

表 3 ストーリーナレーションタスクの量的分析の結果

		発話量		項目	訂正フィードバック		アップテイク		
グループ		母語話者	学習者	格助詞	メタ言語	リキャスト	リペア	ニーズリペア	なし
明示的訂正フィードバック群	学習者1	23	25	3	3	0	3	0	0
	学習者2	27	28	7	7	0	6	1	0
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	20	21	4	0	4	2	0	2
	学習者4	27	28	8	0	8	3	2	3
統制群	学習者5	20	21	7	0	0	0	0	0
	学習者6	16	17	7	0	0	0	0	0

注：「格助詞」とは本研究が対象とする5つの場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の目標言語項目の学習者の誤用である。「リペア」（repaired）とは誤用が訂正されていることである。「ニーズリペア」（needs repair）とは誤用が訂正されていない、さらに修正する必要がある。

表 3 から、ストーリーナレーションタスクにおける学習者の誤用に対する母語話者の CF の割合と、それに対する学習者のアップテイクの特徴が分かる。

まず、明示的 CF 群に属する学習者 1 の 25 回の発話の中で 3 回の格助詞の誤用、学習者 2 の 28 回の発話の中で 7 回の格助詞の誤用が見られた。そして、学習者 1 と 2 の誤用に対して、母語話者によるそれぞれ 3 回と 7 回の「メタ言語的修正」の明示的 CF が見られた。母語話者の明示的 CF に対して、学習者 1 は 3 回の「リペア」のアップテイク、学習者 2 は 6 回の「リペア」のアップテイクと 1 回の「ニーズリペア」の「アップテイク」をしたことが観察された。

また、暗示的 CF 群に属する学習者 3 の 21 回の発話の中で 4 回の格助詞の誤用、学習者 4 の 28 回の発話の中で 8 回の格助詞の誤用が見られた。そして、学習者 3 と 4 の誤用に対して、母語話者の方からそれぞれ 4 回と 8 回の「リキャスト」の暗示的 CF が見られた。母語話者の暗示的 CF に対して、学習者 3 による 2 回の「リペア」のアップテイク、学習者 4 による 3 回の「リペア」のアップテイクと 2 回の「ニーズリペア」のアップテイクが観察された。

一方、統制群に属する学習者 5 の 21 回の発話の中で 7 回の格助詞の誤用、学習者 6 の 17 回の発話の中で 7 回の格助詞の誤用が見られた。しかし、口頭回答タスクと同じように、学習者の誤用に対して、母語話者は明示的・暗示的 CF を与えていないので、学習者のアップテイクも見られていない。

上述したように、明示的 CF としての「メタ言語的修正」に対する学習者のアップテイクが、暗示的 CF としての「リキャスト」に対する学習者のアップテイクより多いという傾向が観察された。その点についても、従来の先行研究（Lyster & Ranta, 1997, p. 54; Yang & Lyster, 2010, p. 257）による明示的 CF に対する学習者のアップテイクがより多いという研究結果と同じような傾向が見られた。

さらに、学習者のアップテイクの結果と実験直後に行われた学習者の気づきを探索するための刺激想起に続くインタビューの結果によって、「メタ言語的修正」の明示的 CF や「リ

キャスト」の暗示的CFを受けた4名の学習者は、CFを受けなかった2名の学習者より、自分の誤用に対して気づきやすく、アップテイクがより多いという特徴が観察された。

具体的なデータから見れば、口頭回答タスクでは、学習者1は母語話者の6回の「メタ言語的修正」に対して、5回の「リペア」のアップテイク(約83.33%、5/6)と1回のアップテイクなし(約16.67%、1/6)が観察された。学習者2は母語話者の14回の「メタ言語的修正」に対して、12回の「リペア」のアップテイク(約85.71%、12/14)、2回のアップテイクなし(約14.29%、2/14)が観察された。一方、学習者3は母語話者の5回の「リキャスト」に対して、2回の「リペア」のアップテイク(40%、2/5)、「ニーズリペア」のアップテイク(20%、1/5)と2回のアップテイクなし(40%、2/5)が観察された。学習者4は母語話者の9回の「リキャスト」に対して、4回の「リペア」のアップテイク(約44.44%、4/9)、1回の「ニーズリペア」のアップテイク(11.11%、1/9)と4回のアップテイクなし(約44.44%、4/9)が観察された。上記の分析結果によって、口頭回答タスクにおいて、明示的CFの「メタ言語的修正」を受けた学習者1と学習者2は、暗示的CFの「リキャスト」を受けた学習者3と学習者4より、CFに対するアップテイクがより多いという傾向が分かった。

一方、ストーリーナレーションタスクでは、学習者1は母語話者の3回の「メタ言語的修正」に対して、3回の「リペア」のアップテイク(100%、3/3)が観察された。学習者2は母語話者の7回の「メタ言語的修正」に対して、6回の「リペア」のアップテイク(約85.71%、6/7)、1回の「ニーズリペア」のアップテイク(約14.29%、1/7)が観察された。学習者3は母語話者の4回の「リキャスト」に対して、2回の「リペア」のアップテイク(50%、2/4)と2回のアップテイクなし(50%、2/4)が観察された。学習者4は母語話者の8回の「リキャスト」に対して、3回の「リペア」のアップテイク(37.5%、3/8)、2回の「ニーズリペア」のアップテイク(25%、2/8)と3回のアップテイクなし(37.5%、3/8)が観察された。上記の分析結果によって、ストーリーナレーションタスクにおいて、明示的CFの「メタ言語的修正」を受けた学習者1と学習者2は、暗示的CFの「リキャスト」を受けた学習者3と学習者4より、CFに対するアップテイクがより多いという傾向が分かった。

上述したように、「0-Comm環境下のJSL学習者は、暗示的CFより明示的CFを受けると、目標言語項目の誤用に対するアップテイクがより多くなる。」という研究仮説2が支持される可能性が示唆された。

最後に、本研究での口頭回答タスクにおいて、母語話者の「メタ言語的修正」に対して、学習者1と学習者2はそれぞれ1回と2回の「アップテイクなし」、ストーリーナレーションタスクにおいて、母語話者の「メタ言語的修正」に対して、学習者1の1回の「アップテイクなし」のアップテイクについて、刺激想起に続くインタビューの結果によって、母語話者の修正意図を理解できたが、どう修正すれば良いのかわからなかったのも、修正しなかったという原因が明らかにされた。その結果によって、母語話者の明示的CFに対して、学習者のリペアが観察されなくても、母語話者のCFに気づくことができる可能性があると言える。

さらに、学習者の単語の発音の誤用に対する母語話者のCFとそれに対する学習者のアップテイクの結果(付録2を参照)を踏まえて、yang & lyster(2010)に指摘された目標言語

項目によって、CF の効果が違うことと、学習者の文法上の誤用より音韻論上の誤用に対する CF が学習者により気づかれやすいという結果 (p. 253) が実証された。

本節では記述統計の量的分析方法を用いて、本研究で得られた結果を提示した上で、本研究の研究仮説 2 が支持される可能性を示唆した。次の節では、母語話者と学習者の具体的な会話データの中から抽出した学習者の誤用例と照らし合わせながら、質的分析の視点から研究仮説 3 について検討していく。

4.2 質的分析の結果と考察

本節では、まず 5 つの目標言語項目に分けて、2 つの実験タスクにおける 6 名の学習者の誤用頻度の分析を行った。その後、分析の結果を踏まえて、文字化された 2 つの実験タスクのデータから、具体的な学習者の格助詞の誤用例を抽出して、そして刺激想起に続くインタビューの結果と照らし合わせながら、質的分析とその考察を行った。本研究における 6 人の学習者の 5 つの目標言語項目のそれぞれの誤用頻度を以下の表 4、5 にまとめた。また、表の中での目標言語項目の表記については、1. 移動先を表す「に」(A)、2. 存在する場所を表す「に」(B)、3. 場所+で+活動動詞 (C)、4. 範囲限定を表す「で」(D)、5. 場所+を+空間移動動詞 (E) と設けた。

表 4 ロート回答タスクにおける 6 名学習者の 5 つの目標言語項目の誤用頻度

学習者	5つの目標言語項目の誤用頻度										合計	
	A		B		C		D		E			
	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)
学習者1	1	16.67	1	16.67	0	0.00	2	33.33	2	33.33	6	100.00
学習者2	4	28.57	1	7.14	3	21.43	1	7.14	5	35.71	14	100.00
学習者3	1	20.00	1	20.00	0	0.00	1	20.00	2	40.00	5	100.00
学習者4	2	22.22	4	44.44	0	0.00	2	22.22	1	11.11	9	100.00
学習者5	1	10.00	3	30.00	0	0.00	2	20.00	4	40.00	10	100.00
学習者6	3	23.08	0	0.00	0	0.00	5	38.46	5	38.46	13	100.00

表 5 ストーリーナレーションタスクにおける 6 名の学習者の 5 つの目標言語項目の誤用頻度

学習者	5つの目標言語項目の誤用頻度										合計	
	A		B		C		D		E			
	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)	回数	百分率 (%)
学習者1	1	33.33	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	66.67	3	100.00
学習者2	0	0.00	2	28.57	0	0.00	1	14.29	4	57.14	7	100.00
学習者3	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	25.00	3	75.00	4	100.00
学習者4	1	12.50	1	12.50	0	0.00	2	25.00	4	50.00	8	100.00
学習者5	1	14.29	1	14.29	0	0.00	0	0.00	5	71.43	7	100.00
学習者6	1	14.29	1	14.29	0	0.00	1	14.29	4	57.14	7	100.00

表 4 と 5 に示したように、学習者の個人差は見られるが、全体的に「場所+を+空間移動動詞」という項目の誤用が最も多く観察された。「場所+で+活動動詞」という項目の誤用が最も少ない傾向が見られた。また、学習者の誤用例のデータを踏まえて、岡田・林田 (2016)

と同じような「存在する場所を表す「に」と「移動先を表す「に」」の混同という傾向が観察された。一方、岡田・林田・李(2014)と同じような「存在する場所を表す「に」と「範囲限定を表す「で」」の混同という傾向が観察されたが、「存在する場所を表す「に」と「場所+で+活動動詞」の混同は本研究により、新しく観察された傾向だと考えられる。

次に、学習者の5つの目標言語項目の誤用に分けて、具体的な学習者の誤用例を抽出し、また刺激想起に続くインタビューの結果と照らし合わせながら、CFの効果、学習者の気づきと学習者の誤用の原因について、質的分析と考察を行った。

次の誤用例(1)は学習者3の口頭回答タスクでの誤用例であり、誤用例(2)は学習者1のストーリーナレーションタスクでの誤用例である。下線部は学習者の格助詞の誤用である。

- (1). 学習者3 001 はい、えっと、小走りに、せきだん、…に、おります。
- (2). 学習者1 012 えっと、3つの鳥が、え、空で飛んでいます。

誤用例(1)と(2)の正解は「場所+を+空間移動動詞」である。刺激想起に続くインタビューによって、学習者は「鳥が空を飛ぶ」などの「場所+を+空間移動動詞」の言葉表現を習ったことがあったが、「飛ぶ、通る」などの動詞の「空間移動」の概念が理解しにくく、また「小走りに、ゆっくりと」などの「場所+を+空間移動動詞」を判断するための格助詞前後で出現する副詞に対する気づきがなかったという傾向が見られた。つまり、学習者が正しく「場所+を+空間移動動詞」を判断できない原因については、空間移動動詞の「通る」の動詞の経由性を理解し難いこと(岡田, 2001)と、格助詞前後で出現する判断のヒントとしての副詞に対する気づきがなかったことだと考えられる。さらに、刺激想起に続くインタビューによって、母語話者からの「メタ言語的修正」の訂正フィードバックを受けた学習者1は、「リキャスト」の暗示的訂正フィードバックを受けた学習者3より、「場所+を+空間移動動詞」の誤用や格助詞前後で出現する副詞などのヒントに対して気づきやすいことが分かった。

次の誤用例(3)は学習者2の口頭回答タスクでの誤用例である。下線部は学習者の格助詞の誤用である。

- (3). 学習者2 023 あの研究室に勉強します。

誤用例(3)の正解は「場所+で+活動動詞」である。刺激想起に続くインタビューの結果によって、学習者2は、「最初は中国語に翻訳しました。「あの」を「去那个」(そこに行く)に翻訳しましたので、「に」を選びました。確かにちょっと変と感じましたが、、、」という誤用の原因が分かった。その点については、岡田・林田(2016)に指摘された中級中国人日本語学習者が場所を表す格助詞「で」を「移動を表す」意味で誤認識する可能性がある(p. 52-53)という結果を実証した。つまり、今回の予備研究では、学習者の移動先を表す「に」と「場所+で+活動動詞」の混同が観察された。また、今回の予備研究では、口頭回答タスクにおける学習者2の「場所+で+活動動詞」しか見られなかったため、明示的・暗示的訂

正フィードバックの効果の差異について検討できない。しかし、学習者 2 に対する刺激想起に続くインタビューによって、母語話者からの明示的訂正フィードバックを受けた後、格助詞後ろにある動詞に注意を向けたということが分かった。

次の誤用例 (4) は学習者 1 の口頭回答タスクでの誤用例である。誤用例 (5) は学習者 4 のストーリーナレーションタスクでの誤用例である。下線部は学習者の誤用である。

(4). 学習者 1 013 彼女は、クラスの中に、一番好きな友達です。

(5). 学習者 4 023 ペットショップの中に一番可愛い動物は猫です。

誤用例 (4) と (5) の正解は範囲限定を表す「で」である。刺激想起に続くインタビューによって、学習者 1 はどこに誰がいるという意味で理解した上で、選んだという理由があったことが分かった。学習者 4 もペットショップの中に可愛い猫がいるという理由で誤用をしたことが分かった。つまり、学習者が存在する場所を表す「に」と範囲限定を表す「で」を混同しやすいという先行研究の結果(岡田・林田・李, 2014)を実証した。さらに、「メタ言語的修正」の明示的訂正フィードバックを受けた学習者 1 は、「リキャスト」の暗示的訂正フィードバックを受けた学習者 4 より、範囲限定を表す「で」の誤用や格助詞「に」の後ろで出現する「です」という文型に気づきやすい傾向が観察された。

次の誤用例 (6) は学習者の口頭回答タスクでの誤用例であり、誤用例 (7) は学習者 1 のストーリーナレーションタスクでの誤用例である。下線部は学習者の格助詞の誤用である。

(6). 学習者 3 009 3 時に三ノ宮駅で集まってください。

(7). 学習者 1 036 うん…最後は、このネズミは、レストランで、物を買った後、家を帰りました。

誤用例 (6) と (7) の正解は移動先を表す格助詞「に」である。刺激想起に続くインタビューによって、学習者 3 は三ノ宮駅という場所で集まるという動作をすると理解したことが分かった。つまり、学習者 3 は「三ノ宮駅という移動先に集まる」という移動先を表す格助詞「に」の用法と場所+で+活動動詞の混同が見られた(岡田・林田, 2016)。一方、学習者 1 に「なぜ家を帰りましたを使いましたか」について確認したが、学習者は特に深く考えず、家を帰りましたと言ったということが分かった。筆者の分析によると、学習者 1 は「家を帰りました」という誤用をする前に、2 回の「場所+を+空間移動動詞」の誤用をし、そして 2 回の母語話者からの「メタ言語的修正」の明示的訂正フィードバックを受けたことによって、一時的に「場所+を+空間移動動詞」と「移動先を表す格助詞「に」」の混同の状況になったと考えた。さらに、明示的・暗示的訂正フィードバックの効果について、刺激想起に続くインタビューによって、学習者 1 の場合は、明示的訂正フィードバックを受けた後、「家」という名詞や「帰る」という動詞に対する気づきがあったということが分かった。一方、学習者 3 の場合は、誤用に対する気づきがあったが、その前後の「三ノ宮駅」という場所名詞や「集まる」という動詞に対する気づきがなかったということが分かった。つまり、明示的訂正フィードバックは暗示的訂正フィードバックより、学習者の移動先を表す格助

詞「に」の誤用、また格助詞前後の名詞や動詞に対する気づきを引き出す効果がより大きいではないかと考えられる。

次の誤用例 (8) は学習者 4 の口頭回答タスクでの誤用例であり、誤用例 (9) は学習者 2 のストーリーナレーションタスクでの誤用例である。下線部は学習者の格助詞の誤用である。

(8). 学習者 4 063 3 階の教室の中で、ピアノがあります。

(9). 学習者 2 011 その川の中で、さまざまな、あのう、魚があります。

誤用例 (8) と (9) の正解は存在する場所を表す「に」である。実験後の刺激想起に続くインタビューによって、学習者 2 と学習者 4 による「実は「に」と「で」の中で悩んでいました。最後は感覚で「で」を使いました」という理由があったことが分かった。さらに、その「感覚」の理由について学習者に尋ねてみた。学習者は「よくわからないですけど、なんか、「何々の中で」という言い方っていうか、そのパターンがよく使われている気がしますから」と答えた。その点については、迫田 (2001)、蓮池 (2004) と岡田・林田・李 (2014) に指摘された学習者は「の中+で」などの判断ストラテジーの過剰使用の原因だと考えられる。さらに、学習者 2 と学習者 4 に対する刺激想起に続くインタビューによって、一度の明示的訂正フィードバックを受けた学習者 2 は暗示的訂正フィードバックを受けた学習者 4 より、2 度と同じような誤用をしないよう、母語話者の訂正フィードバックの意図に気づきやすい傾向が観察された。つまり、「メタ言語的修正」の明示的訂正フィードバックは「リキャスト」の暗示的訂正フィードバックより、学習者が自分の存在する場所を表す「に」の誤用の有無と文法の誤りへの注意を喚起しやすく、習得を促進させる効果がより大きいと推測する。

上述したように、本研究の 2 つの実験タスクにおける、学習者の 5 つの目標言語項目の誤用とその原因について検討した。また、CF の効果と学習者の気づきについては、質的分析と刺激想起に続くインタビューの結果を踏まえて、明示的 CF の「メタ言語的修正」は、暗示的 CF の「リキャスト」より、学習者が自分の格助詞の誤用を気づきやすいため、学習者によるアップテイクをより多く引き出せる傾向が観察された。つまり、「0-Comm 環境下の JSL 学習者は、暗示的 CF より明示的 CF を受けると、目標言語項目の誤用に対して気づきやすい。」という研究仮説 3 が支持される可能性が示唆された。

本節では、量的分析 (記述統計) と質的分析によって得られた本研究の結果を提示しながら、研究仮説 1、2、3 について検討した。その結果は、研究仮説 1、2、3 が支持される可能性が示唆されたが、研究方法に問題点があることも明らかになった。次の節で、本研究の問題点とその改善策について検討する。

4.3 本研究の問題点とその改善策

本節では、本研究の事前・事後テストの問題文の作り方の問題点とその改善策について検討する。

本研究で使用された事前・事後テストの問題文はほぼ同じ内容であった。具体的に説明す

ると、事前テストの問題文の中からランダムに 5 つの問題文を抽出して、名詞や動詞を入れ替えて、新しく作成した。また母語話者の判断が一致しない問題文を含んでいた。そして本研究では、学習者が事前テストの内容と順番を記憶しており、事後テストの際にその記憶をもとに回答していた可能性がある。このような影響を予測し、事後テストでは質問項目の出現順を事前テストとは変え、一部の問題文を入れ替えていたが、そのやり方はまだ不十分であった。一方、事前・事後テストの問題文の内容の妥当性を検討するために、30 名の 20 歳から 60 歳までの大学卒以上の学歴を持つ日本語母語話者を対象とする問題の妥当性を検討した。しかし、母語話者の判断が一致しない問題文がまだ残っていると考えられている。つまり、本研究での事前・事後テストの問題文の作り方は、適切に修正が行われたとは言えないものであった。

上述した問題点を改善するために、今後の研究で用いる項目の適正化の必要がある。つまり、今回の実験では事前テストに母語話者の回答が一致しなかったものが含まれていたが、これらを削除し、母語話者が判断を迷わない問題文に入れ替える。さらに、今回の実験の事前テストで用いられた問題文とは別の問題文を加えて、今回の実験での事前テストの問題文と合わせて、今後の実験の事後テストに用いる。その際に、問題文の出現順序や出現位置が学習者の回答に及ぼす影響を考慮して設定する。

V おわりに

本研究は、0-Comm 環境下での明示的・暗示的 CF が JSL 中国人日本語学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の学習において、学習者のアップテイクが観察された時に、学習者の気づきが起きているかについて、実証的研究を行うものであった。その結果、0-Comm 環境下での CF がある場合はない場合より、JSL 学習者の事後テストの点数が事前テストより高いという傾向が観察された。また、0-Comm 環境下での明示的 CF を受ける学習者は暗示的 CF を受ける学習者より自分の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用に対するアップテイクがより多く、自分の誤用に対してより気づきやすいという研究仮説が支持される可能性が示唆された。学習者の誤用の原因については、刺激想起に続くインタビューの内容を文字化したデータを参照した上で、学習者の母語からの負の転移と目標言語項目を使い分けるためのルール confusion の混同が観察された。

今後の課題は、第 4 章で述べた本研究の問題点を改善した上で、堅牢な研究デザインを取り入れて、十分なデータを収集し、研究結果を一般化できるように推測統計を取り入れる。また、学習者が格助詞を判断する際に、格助詞前後の名詞、副詞や動詞に対する注意が向けられたかどうかを探るために、パソコンに設定したアイトラッカーで学習者の視線の動きを記録する予定である。さらに、刺激想起に続くインタビューの結果と視線情報とを総合して分析し、0-Comm 環境下での CF が JSL 中国人日本語学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の学習に果たす役割と学習プロセスを明らかにしていきたい。

(神戸大学国際文化学研究科博士後期課程)

注

- ¹⁾ 口頭回答タスクにおける母語話者と学習者の発話量、母語話者のCF、学習者の誤用とアップテイクの判定については、基本的に小数点以下3位で表示し、小数点三位以下は四捨五入を行った。学習者1から学習者6までの k 値(k_1 — k_6)は、 $k_1=0.853$ 、 $k_2=0.941$ 、 $k_3=0.913$ 、 $k_4=0.983$ 、 $k_5=0.918$ 、 $k_6=0.931$ であった。
- ²⁾ ストーリーナレーションタスクにおける母語話者と学習者の発話量、母語話者のCF、学習者の誤用とアップテイクの判定については、基本的に小数点以下3位で表示し、小数点三位以下は四捨五入を行った。学習者1から学習者6までの k 値(k_1 — k_6)は、 $k_1=0.939$ 、 $k_2=0.995$ 、 $k_3=0.959$ 、 $k_4=0.897$ 、 $k_5=0.896$ 、 $k_6=0.920$ であった。

参考文献

和文

- 井内 麻矢子 (1993). 縦断的第二言語習得の研究：初級日本語学習者による助詞の習得—言語文化と日本語教育, 5, 58-63.
- 宇佐美 まゆみ (2011). 改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese : BTSJ) 2011版 Retrieved from <http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm> (2022年1月25日最終閲覧)
- 岡田 幸彦 (2001). 空間移動を表す動詞の分析—構文特性・アスペクト特性・タクシス特性に基づいて— 日本語科学, 10, 7-33.
- 岡田 美穂・林田 実・李 相穆 (2014). 存在場所「に」と範囲限定「で」の混同—中国語を母語とする日本語学習者と韓国語を母語とする日本語学習者— Retrieved from https://www.kitakyu-u.ac.jp/economy/study/pdf/2013/2013_06.pdf (2022年1月25日最終閲覧)
- 岡田 美穂・林田 実 (2016). 中国語を母語とする中級レベルの日本語学習者の移動先を表す「に」と動作場所を表す「で」の習得— 日本語教育, 163, 48-63.
- 加山 裕子 (2017). 初級日本語学習者による助詞の習得—助詞の学習法の影響— Retrieved from http://www.cajle.info/wpcontent/uploads/2017/09/14CAJLE2017Proceedings_KayamaYuhko.pdf (2022年1月25日最終閲覧)
- 久保田 美子 (1994). 第2言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について— 日本語教育, 82, 72-85.
- 顧 海根 (1983). 中国人学習者によくみられる誤用例—格助詞、係助詞「も」、接続助詞「て」などを中心に— 日本語教育, 49, 105-118.
- 迫田 久美子 (2001). 学習者の誤用を生み出す言語処理のストラテジー (1)—場所を表す「に」と「で」の場合— 広島大学教育学部日本語教育講座紀要, 17-22.
- 冉 愛玲 (2009). 日本語の格助詞「に」「で」「を」の習得研究 (日中韓3か国合同ジョイントゼミ (北京))—お茶の水女子大学大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」平成19年度活動報告書, 海外研修事業編, 183-

186.

- 菅生 早千江（2008）. 中上級日本語学習者の受益表現に対する暗示的訂正フィードバックとその反応—リキャストと自己訂正を求める介入の比較—大学院教育改革支援プログラム日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成活動報告書, 平成 19 年度シンポジウム編, 88-95.
- 菅生 早千江（2011）. 助詞の誤りに対するリキャストとメタ言語フィードバックの認識—刺激回想インタビューの分析を通して—お茶の水女子大学大学院人間文化研究科学生海外調査研究 Retrieved from https://www.cf.ocha.ac.jp/igl/j/menu/leadership/groupingmenu/training/d003628_d/fil/SUGOSachie_Report.pdf（2022 年 1 月 25 日最終閲覧）
- 蓮池 いずみ（2004）. 場所を示す格助詞「に」の過剰使用に関する一考察—中級レベルの中国語母語話者の助詞選択ストラテジー分析— 日本語教育, 122, 52-61.
- 福間 康子（1997）. 作文からみた初級学習者の格助詞「に」の誤用 九州大学留学生センター紀要, 8, 61-74.
- 山梨 正明（1999a）. 連載 日常言語の認知格モデル(2)—格解釈のゆらぎ— 言語, 23(2), 100-105.
- 山梨 正明（1999b）. 連載 日常言語の認知格モデル(3)—意味役割の相対性— 言語, 23(3), 106-111.
- 楊 帆（2010）. 誤用訂正のタイミングと授業参加者の意識—中国の大学における日本語授業の場合— 山形大学留学生教育と研究, 2, 43-60.
- 吉田 智佳・白畑 知彦（2013）. 日本語学習者の助詞の習得調査—滞在が 10 年を超える中国語を母語とする日本語学習者の事例研究— 外国語教育理論と実践, 39, 95-107.

英文

- AbuSeileek, A., & Abualsha'r, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.
- Akbar, F. S. (2017). Corrective feedback in written synchronous and asynchronous computer-mediated communication. *Applied Linguistics & TESOL*, 17(2), 9-27.
- Alanen, R. (1995). Input enhancement and rule presentation in second language acquisition. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning and teaching* (pp. 259-302). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Bower, J., & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- 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.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1987). Verbal reports on thinking. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 24-53). Clevedon:

Multilingual Matters Press.

- Faerch, C., & Kasper, G. (1987). From product to process: Introspective methods in second language research. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 5-23). Clevedon: Multilingual Matters Press.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Erlbaum Press.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2nd ed.). Routledge Press.
- Godfroid, A., Winke, P., & Conklin, K. (2020). Exploring the depths of second language processing with eye tracking: an introduction. *Second Language Research*, 36 (3), 243-255.
- Heift, T. & Vyatkina, N. (2017). Technologies for Teaching and Learning L2 Grammar. In C. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *Handbook of Technology in Second Language Teaching and Learning* (pp. 26-44). Wiley Blackwell Press.
- 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. M., Al-Khalil, G., Atanassova, M., Hama, A., Logan-Terry, & K. Nakatsukasa. (2007). Teachers' intentions and learners' perceptions about corrective feedback in the L2 classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 129-152.
- Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-430.
- Melissa, B. (2013). The impact of cognitive complexity on feedback efficacy during online versus face-to-face interactive tasks. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 689-725.
- Melissa, B., & Laura, G. W. (2014). Exploring learner perception and use of task-based interactional feedback in FTF and CMC modes. *Studies in Second Language Acquisition*, 36, 1-37.
- Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Journal of Language Awareness*, 11, 43-63.
- 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). Routledge Press.

- Sachs, R., & Suh, B. R. (2007). Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction. In A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 197-227). Oxford: Oxford University Press.
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology*, 13(1), 96-120.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10, 361-392.
- Smith, B. (2012). Eye tracking as a measure of noticing: a study of explicit recasts in SCMC. *Language Learning & Technology*, 16(3), 53-81.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidelhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tanaka, J. (1999). Implicit/explicit learning of focus marking in Japanese as a foreign language: A case of learning through output and negative feedback. *Doctoral Dissertation*. University of Toronto, i-215. Retrieved from <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13042/1/NQ45679.pdf>
- Tomlin, R. S., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang Yingli., & Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 235-263.

付録1 事前・事後テストの問題文

付録1では、本研究の事前テストで使用された30文の問題文と事後テストで入れ替えた問題文の内容を提示する。

付録1.1 事前テストで使用了問題文

(1) 本棚の中(に、で、を、から)CDがあります。(2) 研究室の窓(に、で、を、から)運動場が見えます。(3) 韓国のアイドルの中(に、で、を、から)一番好きなのは誰ですか？(4) さっき来た道(に、で、を、から)また戻りました。(5) 一人で食堂(に、で、を、から)入ります。(6) 先週、大阪(に、で、を、から)東京に行きました。(7) 三ノ宮の映画館(に、で、を、から)映画を観ていました。(8) 窓のすぐそば(に、で、を、から)人が通りました。(9) 田中さんは坂道(に、で、を、から)降ります。(10) 神戸(に、で、を、から)淡路島までドライブします。(11) 研究室(に、で、を、から)先生がいます。(12) このレストラン(に、で、を、から)一番好きな料理は何ですか？(13) 家(に、で、を、から)大学まで自転車でいきます。(14) 学校から汗まみれになって家(に、で、を、から)戻りました。(15) スタジオ(に、で、を、から)ギターがあります。(16) 狭い廊下(に、で、を、から)すすみ洗面所を覗きました。(17) 車道(に、で、を、から)小走りに渡りました。(18) 雨の日はジムの中(に、で、を、から)筋トレをしています。(19) おばあさんは、すすめの家の前(に、で、を、から)、言いました。(20) 飛行機の窓(に、で、を、から)空を眺めます。(21) キッチン(に、で、を、から)お母さんがいます。(22) すずめはテーブルの上(に、で、を、から)遊んでいました。(23) 一日(に、で、を、から)この小説を読み終えました。(24) 公園の中(に、で、を、から)遊んでいます。(25) 今までのコレクションの中(に、で、を、から)何が一番気に入っていますか？(26) 日本からアメリカ(に、で、を、から)行きます。(27) 10分(に、で、を、から)化粧を終えてください。(28) 遊園地(に、で、を、から)ジェットコースターがあります。(29) 本館の屋上(に、で、を、から)登ります。(30) ここから大学の正門(に、で、を、から)進みましょう。

付録1.2 事後テストで入れ替えた問題文

(1) ラックの中(に、で、を、から)レコードがあります。(2) 教室の窓(に、で、を、から)公園が見えます。(3) 日本の歌手の中(に、で、を、から)一番好きなのは誰ですか？(4) 研究室前の橋(に、で、を、から)渡ります。(5) 二人で東京駅(に、で、を、から)向かいます。

付録2 目標言語項目以外の誤りに対する母語話者からのフィードバック

表6 ロート回答タスクにおける学習者の目標言語項目以外の誤りに対する母語話者からのフィードバック

		発話量		項目	訂正フィードバック		アップテイク		
グループ		母語話者	学習者	単語の発音	明示的	暗示的	リペア	ニーズリペア	なし
明示的訂正フィードバック群	学習者1	39	40	2	2	0	2	0	0
	学習者2	46	47	3	0	3	3	0	0
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	38	39	4	4	0	3	0	1
	学習者4	41	42	3	0	3	2	0	1
統制群	学習者5	30	31	8	0	0	0	0	0
	学習者6	30	31	4	0	0	0	0	0

注:「格助詞」とは本研究が対象とする5つの場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の目標言語項目の学習者の誤用である。「リペア」(repaired)とは誤用が訂正されていることである。「ニーズリペア」(needs repair)とは誤用が訂正されていない、さらに修正する必要がある。

表7 ストーリーナレーションタスクにおける学習者の目標言語項目以外の誤りに対する母語話者からのフィードバック

		発話量		項目	訂正フィードバック		アップテイク		
グループ		母語話者	学習者	単語の発音	明示的	暗示的	リペア	ニーズリペア	なし
明示的訂正フィードバック群	学習者1	23	25	1	1	0	1	0	0
	学習者2	27	28	1	1	0	1	0	0
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	20	21	2	0	2	2	0	0
	学習者4	27	28	3	0	3	2	0	1
統制群	学習者5	20	21	2	0	0	0	0	0
	学習者6	16	17	1	0	0	0	0	0

注:「格助詞」とは本研究が対象とする5つの場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の目標言語項目の学習者の誤用である。「リペア」(repaired)とは誤用が訂正されていることである。「ニーズリペア」(needs repair)とは誤用が訂正されていない、さらに修正する必要がある。