

暗示性之訂正回饋對「非現場指示」所帶來的指導效果： 重述、強化性重述及明示性文法說明之比較

孫愛維

開南大學應日系助理教授

摘要

本研究旨在探討如何提升最常被教師用來糾正學習者錯誤的重述的效果。將調查對象 73 人分為給予普通重述之重述組、強調重述音調的強化性重述組跟普通重述加上明示性文法說明之文法說明組，調查語言項目則為非現場指示。而指導的效果則使用誤用訂正測驗及是非判斷測驗，分別進行前測、後測、延宕後測予以衡量。研究結果發現：整體而言文法說明組呈現較為優越的成績。這個結果暗示著重述再加上明示性文法說明可以讓學習者的注意力轉向目標語言項目進而提升重述之指導效果的可能性。

關鍵詞：暗示性之訂正回饋、重述、強化性重述、明示性文法說明、非現場指示

受理日期：2017.08.31

通過日期：2017.10.20

**The effectiveness of implicit corrective feedback toward the instruction of “non-deictic demonstratives”:
The comparison among recasts, recast enhancement and explicit grammar explanation**

Sun, Ay-Wei

Assistant Professor, Kainan University, Taiwan

Abstract

This research focused on how to improve the effect of recast which teachers use most often to correct students' errors. The participants were 73 Japanese learners. They were divided as follows: regular recast (recast group), intonationally enhanced recasts (recast enhancement group), and recast plus explicit grammar explanation (explicit group). The target structure investigated in this research was non-deictic demonstratives. Outcomes of these treatments were measured by correction task and grammaticality judgment, and a pretest, a posttest, and delayed posttest were administered. The results indicated that the explicit group was most effective. This implies that recast plus explicit grammar explanation would be effective to enable turn students' attention to target form, and to promote the effect of recast.

Keywords: implicit corrective feedback, recast, recast enhancement, explicit grammar explanation, non-deictic demonstratives

「非現場指示」の指導における暗示的訂正フィードバック の効果

ーリキャスト、リキャスト強化、文法説明の比較ー

孫愛維

開南大学応用日本語学科助理教授

要旨

本研究では、教師が誤用を修正するのに最も多用するフィードバックであるリキャストの効果をもどどのように向上させるのかに焦点を当てる。73名の調査対象者を一般的なリキャストが与えられるリキャスト群、リキャストのイントネーションを強調したリキャスト強化群と一般的なリキャストに文法説明を加入する文法説明群に分け、非現場指示を調査言語項目として調査を行った。指導の効果は誤用訂正テストと文法性判断テストを使用し、事前・事後・遅延テストを行い測定した。その結果、全体的に文法説明群の優位が確認された。リキャストに明示的な文法説明を加えることは、学習者の注意が目標言語項目に向き、リキャストの指導効果を促進させる可能性が示唆された。

キーワード：暗示的訂正フィードバック、リキャスト、リキャスト強化、明示的な文法説明、非現場指示

「非現場指示」の指導における暗示的訂正フィードバック の効果

ーリキャスト、リキャスト強化、文法説明の比較ー

孫愛維

開南大学応用日本語学科助理教授

1. はじめに

学習者の言語習得活動において、誤用は付き物である。近年は学習者の誤用に対する何らかの与えられる反応を指す訂正フィードバック (corrective feedback)¹の研究が多くなされてきている。Lyster & Ranta(1997)は教師の訂正フィードバックの種類と頻度を分析した結果、教師が最も好んで高頻度で使う訂正フィードバックは、学習者の誤用を明示的²に訂正するのではなく、以下の(1)のような、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバック³に属するリキャスト(recast)であることが明らかになった。

(1)学習者:小学校の時から友達で、あの人は本当に面白い人です。

教師:そうですか。その人は面白い人ですか。←リキャスト

(筆者が収集した談話資料より)

しかし、リキャストの効果に関しては、支持する研究(Mackey & Philp1998; Iwashita 2010 など)がある一方、疑問を投げかける研究も多く存在しており(Lyster & Ranta1997; Yang & Lyster 2010 など)、議論が分かれている。最も多く指摘されるのは、リキャストは自然すぎて学習者に気づかれていないという点である。教師が最

¹「否定的フィードバック」と呼ばれる場合もある。

²明示的訂正フィードバックとは学習者が間違えたことを明確に指摘し、正用を教える手段である。例えば、「父は私にパソコンを買ってあげた」という誤用に対して、教師が「買ってあげたは間違いだね。買ってくれたが正しいよ。」という訂正フィードバックを与える。

³リキャストのほかに繰り返し(repetition)、誘導(elicitation)、明確化要求(clarifying request)などの暗示的訂正フィードバックがある。

も多く使うリキャストの効果を促進させるにはどのようにすればよいのか、それを模索すべきではないだろうか。そこで、本研究では学習者が気付きにくく習得困難である非現場指示を取り上げて、リキャストをどのように与えれば学習者の注意を言語形式に向けさせ、習得を促進させられるか、実験的な手法を用いて明らかにする。

2. 先行研究

暗示的訂正フィードバックの研究と言えば、関連する研究として、会話分析の観点から接触場面の「聞き返し」についての研究が進められていることは特筆すべきである。しかし、紙幅の関係で本研究は訂正フィードバックの見地に立つ先行研究のみに絞ることにした。

2.1 リキャストの問題点

リキャストと呼ばれるこのタイプの訂正フィードバックは、学習者の年齢にも学習環境にも関係なく第二言語の教室では群を抜いて頻繁に使われるものである(Brown 2016)。それはリキャストにはインターアクションの流れを止めないという利点があるのみならず、学習者に恥をかかせずに必要な情報を与える利点がある。しかし、リキャストは教師が最も愛用する訂正フィードバックでありながら、その効果に疑問が投げかけられているのが現状である。なぜリキャストの効果を有利に働きかけるのが難しいのかについて、リキャストの性質に起因することが推測できる。

リキャストは、学習者に明示的に誤用があると誤用箇所を明確に告げないため、暗示的訂正フィードバックであるとされる(Long 1996; Long & Robinson 1998)。その暗示性が故に、リキャストの効果を発揮させるためには以下の条件を満たす必要がある(高橋2012)。
①学習者の自分の発話が誤用であったことの気付き。
②与えられたリキャストが誤用に対する訂正フィードバックであることを学習者が正しく認識することである。しかし、(2)と(3)のように、正用の繰り返しと誤用に対する訂正フィードバックであるリキャストがか

なり類似しているので、リキャストが上記の①と②の条件を満たすことはできず、学習者が誤用に気付かず、誤用修正が達成されないという例が多い。

(2) 学習者：プレゼントが…やっつあります。

教師：ええと…プレゼントがやっつですか。←正用の繰り返し

(3) 学習者：プレゼントが…はっぼんあります。

教師：ええと…プレゼントがやっつですか。←リキャスト

(高橋 2012:87~88)

リキャストが誤用に対する訂正フィードバックとして正確に認識されにくいことは、その効果が低い一因をなすと推測できる。

2.2 リキャストの効果を高める方策

それでは、暗示的な訂正フィードバックであるリキャストの効果をどのように向上させるのか。訂正フィードバックの分類について明示的か暗示的かという一見二極をなすような二者択一的な考えであるが、リキャストの与え方(韻律的な強調をつけるか否か、誤用を含む語のみをリキャストするかなど)によっては、リキャストの暗示的な程度が異なる(Nabei & Swain 2002; Sheen 2004 など)。

そこで、学習者の誤用修正が引き出されにくいリキャストの効果を向上させるために、リキャストにイントネーションの強調を加えて学習者の気付きを促す方法について研究を行ったのは、Doughty & Varela(1998)、Nassaji(2009)、成田(2005)と高橋(2012)などがある。

Doughty & Varela(1998)は、学習者の誤りを上昇イントネーションで繰り返し、正用を下降イントネーションで与えるリキャスト強化を提案している。誤用の繰り返しと強調するイントネーションによって、リキャスト強化は一般のリキャストに比べて、学習者自身に誤りを気付かせる機能を持つと考えられる。Doughty & Varela(1998)では、リキャストを全く受けなかった統制群とリキャスト強化群とを比較した結果、2ヶ月後の遅延テストでもリキャスト強化群

は統制群より優れていたことが明らかになっている。

42名の初中級英語学習者を対象としたNassaji(2009)では、絵の描写タスクを利用して教師がランダムに与える一般のリキャスト(例(4)を参照)、訂正箇所のイントネーションを加える、リキャスト強化(例(5)を参照)とプロンプトを与えるもの(例(6)を参照)があった。

(4)Student: And they found out the one woman run away.

Teacher: OK, the woman was running away. ←リキャスト

(5)Student: A woman and a man was walking through the sidewalk.

Teacher: A woman and a man Were walking. ←リキャスト強化

(6)Student: And the young girl steal her wallet.

Teacher: I' m sorry, what? ←プロンプト (Nassaji 2009: 430)

その結果、事後テストにおいては、リキャスト強化を受けた誤用の訂正率はリキャストとプロンプトより高かったものの、リキャストを強化する効果は2週間後の遅延テストまで持続しなかったことが明らかになった。しかし、Nassaji(2009)は、調査方法として教師がランダムに各種の訂正フィードバックを与えたため、各種の訂正フィードバックの数と割合が平等ではなかった。そのため客観的な実験手法でリキャスト強化の効果を検証する必要がある。

成田(2005)は2人の、英語を母語とした初中級の日本語学習者を調査対象者に、ロールプレイと絵の描写タスクを用いて、場所助詞の「に」および「ている」の誤用に以下(7)のように普通のリキャストと、リキャスト強化を与えた。成田(2005)のリキャスト強化はNassaji(2009)のようなイントネーションを強調して正用を与えるといったことのみならず、学習者の誤用をもう一回繰り返すため、Nassaji(2009)より学習者の気付き率をさらに高めることは可能であろう。

(7) 教師：どの女の子ですか。

学習者：手袋をする女の子です。

教師：手袋をしている女の子ですか。←リキャスト

教師：手袋をする女の子？ ああ、手袋をしている女の子ですね。

←リキャスト強化

2ヶ月間で8回(40分)の授業を行った後では、普通のリキャストよりリキャスト強化の方が対象の文法項目を正しく産出する率の高いことが判明した。しかし、成田(2005)は事例研究で調査対象者の数が少なく、遅延テストも行われず、リキャスト強化の効果が明らかになっていない。

高橋(2012)は、絵の描写タスクを行い45名の初中級日本語学習者の助数詞に対して、Nassaji(2009)のような研究デザインに倣い、一般のリキャスト、イントネーションを加えるリキャスト強化とプロンプトという3種類の訂正フィードバックを与えた。Nassaji(2009)と同じくリキャスト強化の効果が一番高い結果が得られたものの、高橋(2012)も遅延テストが行われず、リキャスト強化の持続効果がまだ不明である。

以上、リキャスト自体の卓立性を高める研究を概観してきた。一方、リキャスト自体の卓立性を操作する以外に、ほかにどのような方法があるのか。カウンターバランス仮説を提唱している Lyster & Mori(2006)では、文法意識に焦点が向く教室指導では、リキャストが有効に働くことが示されている。1名の日本語教師を観察した松浦(2010)でも、教師は学習者の誤用にイントネーションを加えるリキャストを与えても、その後その学習者には同じ誤用が何度も起きていたことが観察されたことから、イントネーションを加える方法でリキャストの明示性を促進するより、文法説明を加入する方法を提案している。そして、陳(2011)も、学習者に誤用を気付かせる技法に関しては、メタ言語で説明する方法を提案している。しかし、文法説明を加入する方法はあくまでリキャストの効果を左右する可

能性のある一要因として挙げられているのみであり、まだ実証研究は行われていないため、今後の検証が必要である。

以上をまとめると、リキャストに何らかの言語的、あるいは非言語的要素を加えてリキャストの気付きを促進させる研究には次のような4つの課題が残されている。1点目は、先行研究は事例研究が多く、リキャストを強化する効果について一致した結果が得られていないという点である。2点目は、リキャスト強化の効果を測定するテストの種類は絵の描写タスクなどの産出テストに偏ることである。しかも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、理解テストやより早い反応が求められるテストにおいてどの程度のリキャストの効果が見られるのかが明らかになっていない。3点目は、先行研究の研究対象者の目標言語能力が初中級である学習者が中心になっている点である。研究対象者の目標言語能力に応じて、リキャスト強化の効果にも違いが観察されるかもしれない。最後に、4点目として、遅延テストを行っていない先行研究があり、リキャスト強化の持続効果が不明である点が挙げられる。以上の4点はそれぞれ本研究の4つの研究課題に対応させることとする。

2.3 調査言語項目である非現場指示

訂正フィードバックの効果を検証するのに適した言語対象項目は①学習者が習得困難な項目、②学習者には容易に無視される意味伝達上の重要性が低い項目、という2つの条件を満たす必要がある(高橋 2012; Lyster & Saito 2010)。以上の点を考慮し、本研究は非現場指示を調査言語項目として取り上げることとする。

日本語の指示詞コ・ソ・アはほとんどの日本語教科書において第1、2課で扱われている基本的な学習項目である。しかし、日本語の指示詞には初級の初めに導入されるような知覚できるものを指し示す現場指示の用法だけでなく、知覚できないものを指し示す非現場指示もあり、使用方法は非常に複雑である。このようなことから、指示詞は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。例えば、上級になっても文脈を指示するコ・ソ・アが適切に使えず、(8)のような誤用が依然として観察される。

(8)教師：進学の問題以外、他に先生に相談したことがありますか。

学生：これはあまりありません。（筆者が収集した談話資料より）

なぜ上級になってもこのような誤用が見られるのであろうか。指示詞の習得には様々な要因が関わっているため、明確な回答を示すことはできないが、母語の影響が大きいという(迫田1998)。その原因について、吉田(1980)は、指示詞は空間認識と密接に関わっているが、空間をどのように認識するかは言語によって異なっており、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いう。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、母語にソ系にあたる言葉がないにもかかわらず、「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ない日本語の指示詞は、(8)のような誤用があっても意味の伝達に支障を来たさず、よく文頭に発話され、音声的にも短いため、それ自体が気づきにくいのではないかと推測している。以上のことから、非現場指示は調査言語項目として適していると判断した。

3. 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)非現場指示の指導において、リキャスト強化と、リキャストに文法説明を加えることは、リキャストより効果があるか。

(2)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。

(3)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。

(4)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。

4. 研究方法

本研究は、指導方法(リキャスト、リキャスト強化、リキャスト+文法説明)、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 $3 \times 2 \times 3$ 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。

4.1 研究対象者

研究対象者は、台湾の大学で日本語を専攻する73人で、調査開始時点での日本語学習歴は約3~4年で、現場指示は既習項目であるが、非現場指示について体系的に勉強したことの無い学生である⁴。日本語能力は事前にSPOT⁵の中央値(47点)で上位群・下位群に二分した。リキャスト群25人、リキャスト強化群23人、リキャスト+文法説明群(以下文法説明群とする)25人とする。各グループの人数とSPOT得点の記述統計量(満点65点)は表1のとおりである。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。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： $F(2, 32)=0.83, n. s.$ 下位群： $F(2, 35)=0.57, n. s.$)、3群の日本語能力は同等のレベルであると推定できる⁶。

⁴ 研究対象者に使用される教科書を確認した結果、非現場指示は明確な学習項目として確立されておらず、きちんと教示できていないことがわかった。

⁵ 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、日本語教育現場で広く用いられている(フォード丹羽・酒井1999)。複数のバージョンがあり、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。

⁶ 後述するように、事前テストの誤用訂正テストと文法性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仮定できる。

表 1 SPOT 得点の記述統計量

		上位群	下位群
リキャスト群 25人	N	15	10
	M	56.80	37.30
	SD	5.18	3.02
リキャスト強化群 23人	N	10	13
	M	56.61	37.46
	SD	4.78	3.53
文法説明群 25人	N	10	15
	M	55.10	37.39
	SD	5.17	3.45

4.2 指導活動とリキャストの処遇

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。また、学習者の自然発話で表しにくい非現場指示が出現できるように⁷、学習者へのインタビューではなく、4コマ漫画を採用した。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のとおりである。

⁷ 事前テストでは3群が同じテーマで話したモノログの非現場指示の使用回数を調査した。平均使用回数は、リキャスト群は1.45、リキャスト強化群は1.31、文法説明群は1.68であった。使用回数は極めて少ないことが確認された。



図1 使用した漫画の例

指導の手続きについては、日本語による発話を録音するという状況では学習者が緊張することもあると予測されるため、リラックスした雰囲気の中で発話を収集できるよう、正式な調査を行う前の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コマ漫画のサンプルを見せてから、オーラルナレーションの方法について説明を行い、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。

リキャストの処遇については、本研究では調査対象者を無作為配分により3つの実験群(リキャスト群・リキャスト強化群・文法説明群)に分け、それぞれ異なる処遇を行った。処遇は下の(A)(B)(C)のとおりである。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リキャストまたリキャスト強化のどちらか一方を与えることにした。

(A) リキャスト群

リキャストは、不適切な表現を含む発話の直後に与え、対象者が反応した場合、活動を継続する。1回の介入で正用が言えない場合、2回目のリキャストを与える。それでも正用が産出されない場合には、活動を続ける。リキャストを与えるとき、(9)のようにストレスも表情も加えずに、学習者の発話を誤りの部分だけを訂正した形で与えた。

(9) 学習者：何か不満があるとき、すぐこの先生に言いたい。

教師：そうですね。その先生に言いたいですね。→リキャスト

(B) リキャスト強化群

成田(2005)のように、リキャスト強化群は、まず誤りの部分を重複して訂正することによってストレスを加えて強調し、学習者に注意を促すことに重点を置いた形で与えられる。具体例は(10)に示す。

(10) 学習者：進学クラスにいたので、他のクラスメイトに追い越される心配がありました。こういう悩みがありました。

教師：えっ？こういう悩み？そういう悩みがありましたね。

←リキャスト強化

(C) 文法説明群

学習者の誤用に対して、リキャスト群と同じように(9)のようなリキャストを与える。指導活動の後に、非現場指示に関する5分ぐらいの文法説明を付け加える。この説明は非現場指示の規則に対する気付きの強化と規則の内在化促進を目的としている。

4.3 調査の手続き

データの収集は2015年3月から2015年10月にかけて、調査対象者と1対1で個別に実施された。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る文法性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1(指導1ヵ月後)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を行った。調査実施に関する詳細は図2のとおりである。

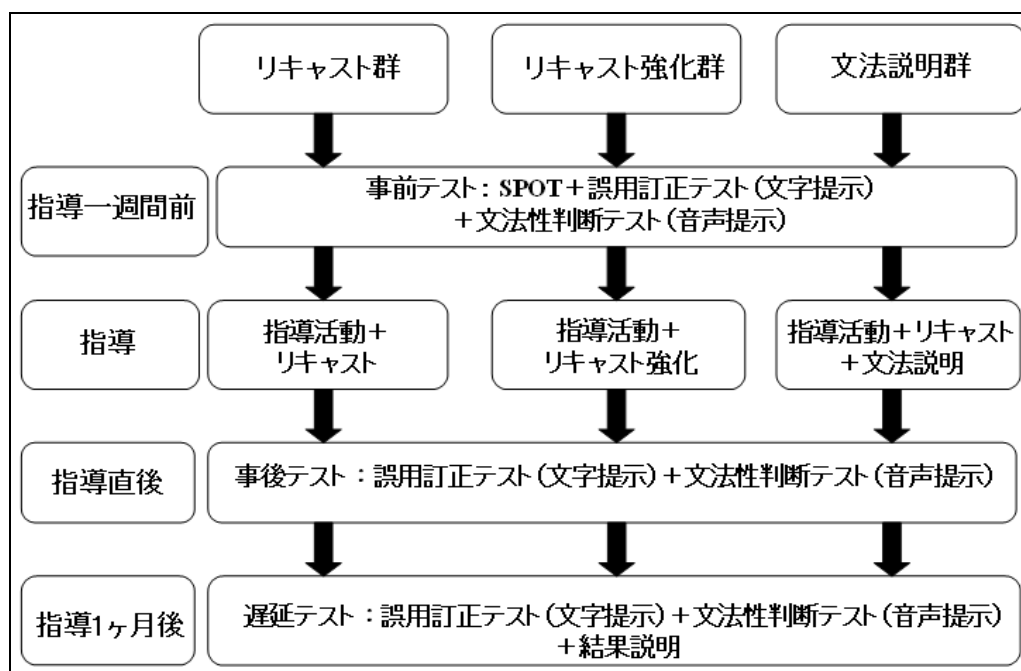


図2 研究対象者が受けた調査の手続き

4.4 指導方法の効果の測定方法

前述したように、先行研究で行われた測定方法は、種類が少ないという不備がある。1種類の測定方法のみで学習者の言語能力を図るのは、学習者の中間言語のほんの一部しか見たことにならない。したがって、本研究は指導方法が非現場指示に与える効果を測るに当たって、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文法性判断テストという2つの測定方法を作成した。宋(1991)の枠組みは、日本語教育のために話し手・聞き手・指示対象という三者の関係を考慮して作られたものである。これは「日本語教師がコソアを指導する際の指針にしたり、学習者が用法を整理したり、研究者が多肢選択問題を作成する際の基準にしたりするのに適している」(森塚 2003: 66)と評価され、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、「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) <u>あの</u> 料理は本当においしかったなあ。
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、 <u>その人</u> ご存知ですか。 B:いいえ、 <u>その人</u> 、知りません。
		相ア	A:昨日金君にあった。 <u>あの</u> 人は随分変わった人だね。 B: <u>あいつ</u> 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	<u>これ</u> 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、 <u>その人</u> に渡してください。

学習者がどの程度文法的な適格性を判断できるのかを調べる誤用訂正テストと文法性判断テストとについて、それぞれ正用と誤用を半分ずつ用意した。各測定方法の問題の構成は、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、全部で10問用意した。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)		文法性判断テスト (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

本研究に先駆けて日本語学習者3名(SPOTの得点が20～30点の学習者)に対して予備調査を実施し、わかりにくいという指摘のあった問題文の表現や絵を修正した。そして、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)、同様の形式で単語を変えて作成した。

4.4.1 誤用訂正テスト(文字提示)

Ellis(1991)は単に正誤の判定をするだけでなく、間違っただ箇所を下線を引く、正しい形に修正するなどの作業を求めることを、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(1991)の考えに基づき、学習者の非現場指示の文法知識を測るために、調査文に正用文と誤用文を用意し、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。テストを実施する前に、ゆっくり自分のペースで回答し、好きなだけ休憩してもよいが、前の問題には戻らないようにとの指示を与える。問題例は図3のとおりである。

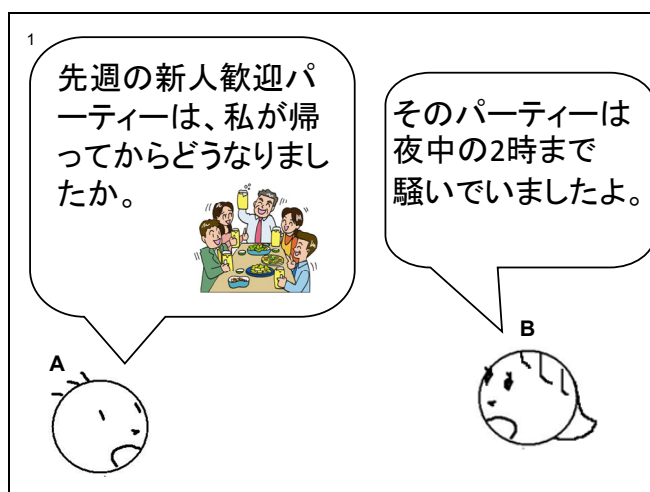


図 3 誤用訂正テストの問題例

4.4.2 文法性判断テスト(音声提示)

即時的処理を求める文法性判断テストは、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が1回のみ音声で提示され、研究対象者が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。調査の手続きは以下のとおりである。まず、誤用訂正テストの後、テストの疲労および学習効果を考慮して、リラックスさせるための音楽を流しながら雑談した後、時間制限付き文法性判断テストを実施する。文法性判断テストの前に、テストの説明と3問の練習問題を行い、音声の音量や早さと回答方法を把握させる。問題文は自然なスピードで一度読み上げられ、それに沿って回答される。問題例は以下のとおりである。

(問題例)A: 『トトロ』は見ましたか。

B: え、何ですか、あれは。

4.4.3 採点方法

誤用訂正テストの採点では、正誤判断と誤用箇所の指摘と訂正、それら全てが正しい解答だけに1点を与え、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不正用として0点を与える。正誤判断のみ行った文法性判断テストでは、正用に1点、不正用及び無答には0点を与える。各測定方法の採点は1問1点で計算し、満点は10点である。

5. 研究結果

5.1 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のとおりである。

指導方法、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。その結果、指導方法×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 ($F(4, 134)=3.65, p<.05$)。そこで、テスト時期別に指導方法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 ($F(1, 67)=15.10, p<.01$)、指導方法の主効果 ($F(2, 67)=2.01, n. s.$) および指導方法と日本語能力の交互作用 ($F(2, 67)=2.04, n. s.$) は有意でなかった。このことから事前テストの 3 群は等質であったといえる。

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
リキャスト群	上位群	M	6.57	6.87	6.73
	N=15	SD	1.79	2.31	2.01
	下位群	M	4.60	5.76	5.00
	N=10	SD	1.35	1.42	1.53
リキャスト強化群	上位群	M	6.75	7.55	6.88
	N=10	SD	1.32	1.28	1.45
	下位群	M	4.32	5.20	4.53
	N=13	SD	1.23	1.10	1.19
文法説明群	上位群	M	6.41	9.30	9.10
	N=10	SD	1.42	1.01	1.18
	下位群	M	4.22	8.20	7.10
	N=15	SD	1.69	1.62	1.73

事後テストにおいては、指導方法の種類と日本語能力の交互作用 ($F(2, 67)=3.10, p<.05$) は有意であった。日本語能力別にみると、上位群では指導方法の効果が有意であり ($F(2, 40)=6.64, p<.01$)、多重比較の結果、文法説明群>リキャスト強化群>リキャスト群となった。一方、下位群でも指導方法の効果が有意であったが ($F(2, 43)=13.60, p<.01$)、多重比較の結果、文法説明群>リキャスト強化群≒リキャスト群となった。以上の結果から、文法説明は日本語能力の高低を問わず、リキャストの効果を促進するが、リキャスト強化の場合は上位群のみ効果が表れることがわかった。

遅延テストにおいては指導方法 ($F(2, 67)=18.11, p<.01$) と日本語能力の主効果 ($F(1, 67)=28.90, p<.01$) が有意であったが、交互作用は有意ではなかった ($F(2, 67)=1.93, n. s.$)。さらに、多重比較により、文法説明群はリキャスト強化群とリキャスト群より成績が高い

という結果が得られ、文法説明を含む指導は含まない指導よりも効果が持続しやすいといえる。

5.2 文法性判断テスト(音声提示)

文法性判断テストの記述統計量は表5のとおりである。

指導方法、日本語能力とテスト時期を独立変数、文法性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、暗示的訂正フィードバックとテスト時期の交互作用は有意であった($F(4, 134)=2.79, p<.05$)が、日本語能力の主効果が有意でなかった($F(1, 67)=1.80, n.s.$)。そこで、テスト時期別に暗示的訂正フィードバックの種類の主効果を検定した結果、事前テストにおいては、暗示的訂正フィードバックの種類の主効果($F(2, 67)=0.26, n.s.$)は有意でなく、事前テストにおける暗示的訂正フィードバックの3群は等質であったといえる。

表5 文法性判断テスト(音声提示)の記述統計量(満点10点)

			事前	事後	遅延
リキャスト群	上位群	M	6.14	7.10	6.03
	N=15	SD	1.89	1.96	1.57
	下位群	M	5.30	6.33	5.52
	N=10	SD	1.49	1.71	1.65
リキャスト強化群	上位群	M	6.28	6.88	6.33
	N=10	SD	1.45	1.44	1.56
	下位群	M	5.58	6.18	5.43
	N=13	SD	2.34	1.54	1.65
文法説明群	上位群	M	6.07	7.60	7.15
	N=10	SD	1.52	2.01	2.18
	下位群	M	5.49	7.30	7.10
	N=15	SD	1.72	1.58	1.84

事後テストと遅延テストにおいては、暗示的訂正フィードバックの種類の主効果は有意であった(事後テスト: $F(2, 67)=3.16, p<.05$; 遅延テスト: $F(2, 67)=7.44, p<.01$)。さらに、多重比較の結果、文法説明群はリキャスト強化群とリキャスト群より成績が高いという結果が得られ、文法説明はリキャスト強化とリキャストよりリキャストの効果を促進し、その効果が持続しやすいことが示唆される。

5.3 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。表6からわかるように、リキャストに比べて、リキャストの韻律に強調を加えることによる効果は誤用訂正テストの事後テストの上位群のみ表れたことから、測定方法、学習者の日本語能力、測定時期によって現れ方が異なっており、効果が限定されていることが示唆されている。それに対して、リキャストに文法説明を加入することによる効果は測定方法、学習者の日本語能力、測定時期を問わず一律に効果が見出されている。

次に研究課題ごとに結果を述べていく。

表6 結果のまとめ

	誤用訂正テスト		文法性判断テスト	
	事後テスト	遅延テスト	事後テスト	遅延テスト
上位	文 > 強 > リ	文 > 強 ≒ リ	文 > 強 ≒ リ	
下位	文 > 強 ≒ リ			

(リ：リキャスト群、強：リキャスト強化群、文：文法説明群、>：左側の方が有意に高い、≒有意差なし)

研究課題①(リキャスト強化と文法説明)に対する結果

誤用訂正テストと文法性判断テストとともに、文法説明群はリキャスト群より成績が高いことから、文法説明の追加がリキャストの効果を上昇することに役立つことがわかった。一方、リキャスト強化群は上位群の誤用訂正テストの事後テストのみリキャスト群より成績が優れていた。このことから、イントネーションの強調によるリキャストの効果をもつ方法がインパクトを与える領域とそうでない領域があり、効果が限定的であると言える。

研究課題②(測定方法の種類による差)に対する結果

事後テストの場合、時間制限がない誤用訂正テストにおいて、リキャスト強化群と文法説明群はリキャスト群より成績が高いことで、

リキャストのイントネーションの強調と文法説明はより習得の促進につながることを示唆された。一方、時間制限がある文法性判断テストにおいて、文法説明群のみリキャスト群より成績が高く、リキャスト強化群とリキャスト群との差は検出されなかった。以上から、イントネーションの強調と文法説明の追加というリキャストの効果を上向きさせる方法による差の現れ方は効果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③(日本語能力による差)に対する結果

誤用訂正テストと文法性判断テストでは上位・下位を問わず文法説明群はリキャスト群より効果が大きいことが示された。それに対して、誤用訂正テストの上位群以外、リキャスト強化群とリキャスト群との差は認められなかった。これらの結果から、リキャスト強化という指導方法は上位群に効果を与えるが、下位群にはそれだけでは不十分であり、文法説明を付け加えることが効果的であると示唆される。

研究課題④(効果の持続)に対する結果

全ての測定方法において、文法説明群の事後テストと遅延テストとの差が検出されていないことから、文法説明を組み込むことの効果は4週間後の遅延テストまで持続できたと言える。一方、イントネーションを強調するリキャスト強化群の場合では、全ての測定方法において事後テストは遅延テストより高く、遅延テストでは事後テストで認められたリキャスト群との有意差は消失していた。リキャストのイントネーションを強調することによる効果が持続されていないことが考えられる。

6. 考察

6.1 研究課題①に関する考察：リキャスト強化と文法説明の効果

指示詞は日本人が多用する言語形式であるが、その誤用は意味交

渉に弊害を来たす可能性が低いため、誤用が長引く現象がしばしばみられる。したがって、その学びを支援するための教師からの働きかけを模索する必要がある。具体的な指導方法としては、リキャストに強調を加えることで知覚的顕著性を高めたり(リキャストの強化群)、まとめとして文法説明を付け加えたり(文法説明群)するものである。その結果、リキャスト強化群の効果は上位群の事後テストしか認められなかったことが示されている。つまり、非現場指示に学習者の注意を向けさせ、習得を促進するためには、リキャストの韻律に強調を加えることだけでは不十分であることが窺われる。

なぜこのような結果になるのか。1つ考えられる原因はリキャストの性質に求められる。リキャストは、すなわち、学習者の誤用を明示的に訂正するのではなく、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバックである。したがって、リキャストが効果的に作用するには、学習者が自分の中間言語と目標言語との差に気づく能力、及び発話を記憶する能力が必要とされる。たとえ気づきも起きても記憶能力が劣る場合は、十分にリキャストの内容を再現できないため、習得に結びつかないということの意味するのではないだろうか。逆に、発話の記憶能力が優れていたとしても自分の発話とリキャストとのギャップに気づかなければ、やはり大きな学習成果があげられないとも言える。以上の推測に裏付けられるように、リキャスト群とリキャスト強化群の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、「誤用があるかないかよくわからないが、とにかく先生の言うことをリピートする」、「先生の話すスピードが早いから、先生の話をも暗記して話すことが精一杯で、何が誤用であるかを考える余裕はない」といった例がいくつか確認された。つまり、リキャストと強化されたリキャストを受けた学習者は自分自身の発話に誤用があったか、何が誤用であったかについて分析せず、とにかく相手の発話をオウム返しに繰り返す傾向が見出される。

一方、日本語能力を問わず、どの測定方法にも最後のまとめに非

現場指示の意味・規則について明示的な文法説明を行った文法説明群は、リキャスト強化群より得点が高いことから、文法説明を組み込んだ指導の方が効果的だと言える。これは訂正フィードバックに文法説明を加えるという松浦(2010)と陳(2011)の提案を支持するものとなった。文法説明で得た知識は、当該項目の規則のメタ言語分析の依拠となり、学習者の使用規則の構築を助けることが考えられる。本研究の結果からも文法説明を加えることで、非現場指示に学習者の注意が向き、自分の発話を分析して非現場指示とそれが表す意味・機能との結びつきを促すことができたと推測できる。

6.2 研究課題②に関する考察：測定方法とリキャストの効果

誤用訂正テストではリキャストの強調の有無による差が出たのに対して、文法性判断テストには差が認められなかった。リキャストの強調の効果を与える領域とそうでない領域があることが示されている。なぜ文法性判断テストではリキャストの強調の効果が見られなかったのだろうか。その理由の1つに、日本語音声の知覚及び意味の理解において、中国語系話者が不得手としていることがあるだろう。中国語系話者を研究対象者として一連の聴解研究を実施した山本(2009)では、中国語母語話者が視覚的に理解している語彙や文法でも、それを聞いて音と意味を瞬時に結び付けられにくいため、中国語話者は他の母語話者より聴解の成績が低いという。したがって、聴解の形で行われた文法性判断テストではリキャストの効果が現れにくいと推測できる。

また、脳内の認知資源の配分にも関わると考えられる。VanPatten(1996)では、インプットからインテイクへの移行という過程で、学習者は「内容・意味の原則(content principle)」というストラテジーを使用していることが確認されている。これは、学習者が教室で数多くの文法規則を学習するにもかかわらず、学習者が読解、聴解の活動を行う際に、与えられた文を文法的に解釈するのではなく、まず文全体の内容・意味に注意を集中させてしまうことを

指す。また、音声を聞いて正誤を判断する聴解テストは、時間的猶予が与えられ筆記試験で要求される文法的な言語知識を測る誤用訂正テストより速い言語処理が求められるため、認知的負荷が高いタスクだと考えられる。それに加えて、本研究の研究対象者は、日本語の認知資源にあまり余裕のないと想定した中級レベルの日本語学習者である。即時的な処理に迫られて、言語処理に認知資源を割かれるため、主に内容理解に多く向けられ、文法規則や言語形式に十分な注意が向かず、いくつかの文法的留意点のある複雑な非現場指示のルールを正しく認識することができなかつたと考えられる。つまり、聴解テストのように意識が専ら内容に向けられている時、脳内の認知資源が限られて、言語知識がモニターとして作用しにくいいため、正しい非現場指示の言語知識を所持しても、必ずしも聴解テストの成績が高くなるとは限らないと推測できる。

一方、文法説明群においては、誤用訂正テストと文法性判断テストとともに、効果が検出されて、測定方法の種類によって違いは見られなかった。つまり、より速い処理が求められ認知的負担が高いと考えられる文法性判断テストも、時間制限がなく認知的負担が低い誤用訂正テストも文法説明群の優位性がみられた。リキャストに文法説明を組み込むことによって、学習者の注意を該当項目に集中させ、言語形式とそれが表す意味との関係を正しく結び付けられる可能性が示唆されている。

6.3 研究課題③に関する考察：日本語能力の差とリキャストの効果

誤用訂正テストと文法性判断テストでは上位・下位を問わず文法説明群はリキャスト群より効果が大きいことが示された。特筆すべきことは、文法説明群の下位群は事後テストと遅延テストにおいてリキャスト群とリキャスト強化群の上位群の成績より上回っていることである(誤用訂正テストの事後テスト:リキャスト上位群:6.87、リキャスト強化上位群:7.55、文法説明下位群:8.2; 誤用訂正テスト

の遅延テスト：リキャスト上位群：6.73、リキャスト強化上位群：6.88、文法説明下位群：7.1；文法性判断テストの事後テスト：リキャスト上位群：7.1、リキャスト強化上位群：6.88、文法説明下位群：7.3；誤用訂正テストの遅延テスト：リキャスト上位群：6.03、リキャスト強化上位群：6.33、文法説明下位群：7.1)。以上のことから、文法説明を加えることは特に下位群の学習者の成績を高めるといふ効果があると言えよう。

一方、誤用訂正テストの上位群以外、リキャスト強化群とリキャスト群との差は認められなかった。この結果から、リキャストの韻律を強調しても、下位群にはそれだけでは不十分であると示唆される。1つ考えられる原因としては、下位群の学習者はリキャストを受けた後、中間言語体系が再構築されている段階にさしかかることである。Kellerman(1985)は、言語習得は一筋縄で行かず、学習者が新しいことを学ぶと、それまで構築されてきた中間言語体系に組み込まれて、再構築されていくたびに、混乱が起きると指摘している。学習者がより高いレベルの言語能力に達する際に、一時的に習得が後退しているように見える「認知的前進」が起こるといふのである。本研究の下位群の学習者もリキャストの刺激を受けて、誤用が増えている再構築の段階に達している可能性が推測できるだろう。一方、上位群になると、誤用は大幅に下がったことから、再構築の段階を超えたと見られる。この点については、今後更なる長期的な検証が必要であるが、本研究の結果は、その可能性を示唆していると言えよう。

6.4 研究課題④に関する考察：リキャストの効果の持続

最後に、なぜ文法説明群では持続効果が検出されたのか、その原因について考えることにする。前述したとおり、非現場指示は日中両言語の間に不対応の場合が多いため、中国語を母語とする台湾人学習者にとって容易に習得される項目ではないが、形式的には単純で易しい項目である。もし、意味的かつ形式的に複雑で産出も難し

い項目、例えば動詞の変形を伴う授受動詞や敬語などを対象とした場合、異なる結果になる可能性は否定できない。

また、もう1つ考えられる理由として、文法説明を加えたことである。メタ言語の使用によって、学習者のルールの意識化を促進し、対象項目を長く記憶にとどめる可能性が示唆された。メタ言語が言語形式についての概念を作成し、学習者にインプットとアウトプットに含まれる該当項目に照準を合わせ、細心の注意を払わせ、それが学習の補助として言語習得を促進すると考えられる。つまり、文法説明を組み込むことは指導効果を維持することに貢献する手段として有望であると言えよう。

他方、強化したリキャストの効果が遅延テストまで持続すると報告している Doughty & Varela(1998)の結果と違い、本研究は強化したリキャストの持続効果が見られなかった。それは指導の長さ起因すると考えられる。Doughty & Varela(1998)は2ヶ月を通して強化したリキャストを与え続けていたのに対して、本研究の指導は1回のみで、短時間しか実施されなかったことが結果の違いに関与したと推測できる。Lyster & Saito(2010)では、訂正フィードバック効果の持続は指導の長さと関係があり、1時間未満の指導は効果が持続しにくいということが明らかになっている。本研究では Lyster & Saito(2010)の指摘と類似した傾向が観察されて、強化したリキャストの直後の効果が見られるが、その後の下降の幅も大きいことが明らかになった。本研究の結果から、強化したリキャストが効果的に働くには、長時間かつ持続的に与えることが必要だと言えるであろう。

7. まとめと今後の課題

本研究の結果から、目標言語形式が非現場指示の場合、リキャストの韻律に強調を加えることより、まとめとして文法説明を組み込んだ方がリキャストの効果を高めることが示された。特に日本語能力下位群の文法知識の内在化を助けて、その効果は4週間後の遅延

テストまで持続しているという結果になった。つまり、明示的な文法説明を行うことで学習者の注意が非現場指示に向き、非現場指示の習得を促進するには明示的な文法説明が有効であることが考えられる。一方、リキャストにイントネーションの強調を加えて、リキャストの強化を行った結果、学習者の注意を非現場指示に向けさせることは可能であったが、自ら文法規則を帰納して見出せることに至らなかったことが示唆される。

最後に本研究の今後の課題をあげたい。まず、本研究では非現場指示を調査言語項目として実験を行ったが、その他の言語形式を対象とした場合にも同様の結果が得られるか、さらなる検証が必要だと考えられる。また、本研究では1対1の対面方式で指導を行ったが、1対多数という普通の教室環境で実施した場合にも同様の結果が得られるかを検証することも今後の課題としたい。

参考文献

- 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』溪水社
- 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「이・그・저」との用法について」『日本語教育』75, 136-152. 日本語教育学会
- 高橋宣明(2012)「訂正言い直しにおける知覚的顕著性－暗示的言い直しから明示的言い直しへ」『第二言語習得研究と言語教育』84-108. くろしお出版
- 陳淑娟(2011)「作文に対する否定的フィードバック研究－LARP at SCU のデータに基づいて」『東呉日語教育学報』36, 31-51. 東呉大学日本語文学系
- 成田律子(2005)「第二言語習得における韻律的強調を伴うリキャストの効果」南雅彦(編)『言語学と日本語教育』4, 247-257. くろしお出版
- 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

- 係ー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, p. 109-119. 筑波大学留学生センター
- 松浦沙樹(2010)「教師の訂正フィードバックの分析」『国際教養大学専門職大学院日本教育実践領域実習報告論文集』1, 70-93. 国際教養大学
- 森塚千絵(2003)「指示詞コソアとその習得研究の概要」『第二言語習得・教育の研究最前線－2003年版』51-76. 凡人社
- 山本富美子(2009)『第二言語の音韻習得と音声言語理解に関する言語的・社会的要因』ひつじ書房
- 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
- Brown, D.(2016)The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20, 436-458.
- 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.
- Doughty, C. & Varela, E.(1998)Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams(Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge/New York. 114-138.
- Ellis, R.(1991)Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-186.
- Iwashita, N.(2010)The effect of intensive recast treatments on the long-term development of less salient structures in Japanese as a foreign language. 『日本語教育』146, 18-33. 日本語教育学会
- Kellerman, E.(1985)If at first you do succeed. In S. M. Gass & G. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 345-353.

- Long, M.(1996)The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C.Ritchie & T.K.Bhata(Eds), *Handbook of second language acquisition*. 413-468. Academic Press.
- Long, M. & Robinson, P.(1998)Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams(Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15-41.CUP.
- Lyster, R. & Ranta, L.(1997)Corrective feedback and learner uptake.-Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. & Mori, H.(2006)Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.
- Mackey, A. & Philp J.(1998)Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338-356.
- Nabei, T. & Swain, M.(2002)Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning. *Language Awareness*, 11, 43-63.
- Nassaji, H. (2009)Effects of recasts and elicitation in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411-452.
- Sheen, Y.(2004)Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- VanPatten, B.(1990) Attending to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- Yang, Y. & 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.