

日本語を対象言語とした
ライティング訂正フィードバックの効果
ーフィードバックの明示性と言語項目の違いに着目してー

唐 姣 姣*

The effect of written corrective feedback in Japanese as a target
language:

Focus on feedback explicitness and type of target structure

TANG Jiaojiao

Abstract

This study investigated the effect of direct written corrective feedback and direct written corrective feedback with metalinguistic explanation on the acquisition of sentence-final style · noun modifiers in Japanese by intermediate second language learners ($N=33$). Students were divided into three groups: a direct-only correction group, a direct metalinguistic correction group, and a control group received no corrective feedback. The students produced three pieces of writing (pre-test, immediate post-test, and delay post-test). The study found that both treatment groups performed better than the control group on the immediate post-test on sentence-final style. However, this was not the case with the accuracy of noun modifiers. These findings show that different types of written corrective feedback do not have the same effect on two categories of sentence-final style and noun modifiers.

Keywords : Second language acquisition, Second language writing, Written corrective feedback,
Japanese learner, Degree of explicitness

1、はじめに

第二言語の作文指導の際に、ライティング訂正フィードバック (Written Corrective Feedback、以下WCF) を学習者に提供するのには教師の役割の1つである。WCFは、学習者が書いた作文の句読法、スペル、語彙、文法に対する訂正フィードバックであると定義されている (田中, 2015)。第二言語習得において、インプットを取り入れるために、気づきが必要である (Schmidt, 1990)。WCFは学習者の言語形式への気づきを促すことができ、学習者に中間言語と目標言語の間のギャップに気づかせるために、刺激を提供している (Abadikhah & Ashoori, 2012)。

WCFには様々なタイプがあるが、大きく分けて、学習者の誤用に対して正用を与える直接WCFと、誤用があることを示すが正用を与えない間接WCFの2種類に区別することができる。直接WCFの中には、正用を示すだけの直接WCF、正用を与えた上で、誤用について文法的な説明を書面で付記する「直接+筆記メタ言語」WCF、正用を示した上で、口頭及び書面で文法的な説明を行う「直接+口頭&筆記メタ言語」WCFなどがある。また、間接WCFの中にも、誤用に下線を引くだけの「間接 (下線)」WCFや、下線を引いた上で、書面で文法

キーワード：第二言語習得、第二言語作文、ライティング訂正フィードバック、日本語学習者、明示性の度合い

*平成30年度生 比較社会文化学専攻

的な説明を行う「間接（下線＋筆記メタ言語）」WCFなどがある。

近年、どのようなタイプのWCFがより効果的であるかという議論に注目が集まっている。その中で、WCFの明示性について議論されており、明示性の高いWCFと明示性の低いWCFとで、どちらのほうがり効果的であるかについて研究者の関心が集まっている。Suzuki, Nassaji & Sato (2019) は、訂正フィードバックの明示性は相対的なものであり、その明示性は示した訂正フィードバックの明示的な情報の量によって異なると述べている。例えば、直接WCFは間接WCFより明示的で、「直接＋筆記メタ言語」WCFは直接WCFより明示的で、「直接＋口頭&筆記メタ言語」WCFは「直接＋筆記メタ言語」WCFより明示的で、「間接（下線＋筆記メタ言語）」WCFは「間接（下線）」WCFより明示的である。しかし、WCFの明示性による違いが作文の正確さに与える影響は十分に明らかになっていない。

また、WCFの効果はWCFの明示性に影響されるだけでなく、言語項目による影響も受けると指摘されている（Suzuki et al., 2019）。しかし、言語項目による影響を考慮した研究は非常に限られており、更なる検証が必要であろう。よって、より効果的なWCFを検証する際に、WCFの明示性と言語項目による影響を考慮する必要があると考えられる。

現在の日本語教育分野の研究において、WCFに関する教師・学習者の意識調査が多くある（小寺, 2008；成田, 2009；保田・王, 2016など）。しかし、日本語を対象言語とし、WCFの明示性と言語項目による影響に焦点を当て、どのようなタイプのWCFがより効果的であるかを検証した実証研究は管見の限り見当たらない。そのため、本研究では、WCFの明示性と言語項目の影響に着目し、日本語を対象言語とした実証研究を行い、より効果的なWCFを検証することを目的とする。

2、先行研究

2.1 WCFの明示性と異なる言語項目に対するWCFの効果

より効果的なWCFを明らかにするために、異なる明示性を持つ様々なタイプのWCFの効果の比較が行われてきた。例えば、より明示性の高い「直接＋筆記メタ言語」WCFは直接WCFより効果的であるという結果が得られたSheen (2007) がある。Sheen (2007) は、英語の冠詞に着目し、中級レベルの学習者を対象に、直接WCFと「直接＋筆記メタ言語」WCFの効果について実証研究を行った。その結果、直後テストでは、直接WCFグループと「直接＋筆記メタ言語」WCFグループは両方とも統制群より有意に優れていたが、両者には有意差が見られなかった。一方、遅延テストでは、直接WCFより「直接＋筆記メタ言語」WCFのほうがより効果的であることが明らかになった。Sheen (2007) は、直接WCFと「直接＋筆記メタ言語」WCF両方とも学習者の気づきを促進するが、明示性のより高い「直接＋筆記メタ言語」WCFだけが言語への理解を深めることができ、長期的にはより効果的であると考察している。

一方、Sheen (2007) と違い、Bitchener (2008) では、「直接＋筆記メタ言語」WCFの効果が有意に見られなかった。Bitchener (2008) は英語の冠詞に焦点を当て、初中級レベルの学習者を対象に、直接WCF、「直接＋筆記メタ言語」WCFと「直接＋口頭&筆記メタ言語」WCFの効果と比較した。その結果、直後テストでも遅延テストでも、直接WCFグループと「直接＋口頭&筆記メタ言語」WCFグループは統制群より有意に優れていたが、「直接＋筆記メタ言語」WCFグループと統制群の間に有意差が見られなかった。「直接＋筆記メタ言語」WCFに有意な効果が見られなかった理由として、調査で与えた文法的な説明は詳細な説明ではなく、十分ではなかった可能性があるとして述べられている（Bitchener, 2008）。しかし、文法的な説明は詳細な説明でなくても、正用のみを示す直接WCFより、「直接＋筆記メタ言語」WCFのほうが説明が詳しいだろう。よって、なぜ直接WCFの効果が現れ、「直接＋筆記メタ言語」WCFの効果が現れなかったのかということは明確ではない。

さらに、WCFの明示性による相違が見られなかった研究もある。Bitchener & Knoch (2009) は、英語の冠詞に対してWCFの長期的な効果を検証するために、初中級レベルの学習者を対象に、6ヶ月にわたって直接WCF、「直接＋筆記メタ言語」WCFと「直接＋口頭&筆記メタ言語」WCFの効果と比較した。その結果、事前テストの1週間後の直後テストでも、直後テストの2週間後・6ヶ月後の2つの遅延テストでも、3つ全てのタイプのWCFの効果が見られたが、それらの効果の間に有意差が見られなかった。Bitchener & Knoch (2009) は、

WCFの明示性に関係なく、WCFを提供するだけで、初中級レベルの学習者には十分である可能性があるとして述べている。しかし、同じく初中級レベルの学習者を対象に、この3つのタイプのWCFの効果を比較したBitchener (2008) では、WCFの明示性による相違が見られた。また、Bitchener & Knoch (2009) は統制群を設けていない。WCFの効果を検証するには統制群が必要であると多くの先行研究では指摘されている (Sheen, 2007など)。

WCFの明示性だけでなく、言語項目による影響も考慮したSuzuki et al. (2019) は、英語の不定冠詞と過去完了形に着目し、初中級レベルの学習者を対象に、WCFの明示性によって正確さの向上が異なるか、また、言語項目によって正確さの向上が異なるかを検証した。着目されたWCFは、直接WCF、「直接+筆記メタ言語」WCF、「間接 (下線)」WCFと「間接 (下線+筆記メタ言語)」WCFである。その結果、不定冠詞に対しては、直後テストにおいて、4つ全てのタイプのWCFの効果が見られたが、遅延テストにおいては、4つ全てのタイプのWCFの効果が見られなかった。また、WCFの明示性による違いは直後テストでも遅延テストでも見られなかった。一方、過去完了形に対しては、直後テストでも遅延テストでも、4つ全てのタイプのWCFの効果が見られた。しかし、WCFの明示性による違いは直後テストのみに見られ、直接WCFグループは「間接 (下線+筆記メタ言語)」WCFグループより有意に高く、「直接+筆記メタ言語」WCFグループは「間接 (下線+筆記メタ言語)」WCFグループより有意に高かった。Suzuki et al. (2019) はWCFの明示性による違いが直後テストのみに現れた理由として、WCFの明示性は即時の作文 (直後テスト) に影響を与えるかもしれないが、長期的なL2ライティングの発達 (遅延テスト) には影響を与えない可能性があるとして述べている。

そして、Suzuki et al. (2019) は言語項目によってWCFの効果が異なる理由の1つとして、母語の影響を挙げている。過去完了形は研究対象者である日本人英語学習者の母語にもある言語項目である一方、不定冠詞は学習者の母語にない言語項目である。つまり、WCFの対象とする言語項目が学習者の母語にあるかどうかはWCFの効果に影響を与える可能性がある。しかし、Suzuki et al. (2019) も統制群を設けていない。また、Suzuki et al. (2019) の今後の課題に述べられているように、他の言語項目を対象とし更なる検証が必要である。

以上のように、WCFの効果はWCFの明示性の影響を受けるだけではなく、言語項目の影響も受ける可能性があることが分かった。しかし、WCFの明示性に関する先行研究では、統制群を設けていないという研究デザインの不備もあり、学習者にどの程度の明示性を持つWCFを与えたら、より効果的であるかについては、十分に明らかになっていないのが現状である。また、特定の言語項目 (冠詞) のみに着目している研究が多くあるが、言語項目による影響を考慮した研究が限られている。さらに、これらの研究は全て英語を対象言語としており、WCFの明示性と異なる言語項目に焦点を当てた日本語を対象言語とした実証研究は管見の限り見当たらない。英語を対象言語とした研究結果が他の言語に適応できるかどうかに関しては、更なる検証が必要である (Bitchener, 2008)。

2.2 第二言語である日本語の作文指導に関するWCFの研究

第二言語である日本語の作文指導に関するWCFの研究は、主に日本語学習者と日本語教師の意識に関するものである。例えば、小寺 (2008) は、作文の訂正方法に対する学習者の意識について、アンケート調査を行った。その結果、「間接 (下線)」WCFより、より明示的な直接WCFのほうが学習者に望まれていることが分かった。そして、保田・王 (2016) は、教師からのWCFについて、学習者がどのようなビリーフを持っているかを調査した結果、学習者の多くは教師のWCFへの依存度が高く、自分の作文を改善するために教師からのWCFは欠かせないと考えていることが分かった。また、成田 (2009) は、日本語教師の意識に焦点を当て、学習者の作文を訂正する際にどのような課題に直面しているのかを調査した。その結果、学習者の作文に対する自身の訂正方法について、適切であるか・効果的であるかに疑問を持つ日本語教師が多くいると報告されている (成田, 2009)。

以上のように、日本語学習者側では教師からのWCFを求めている一方、日本語教師側ではWCFの与え方に悩みを抱えていることが分かった。しかし、第二言語である日本語の作文指導に関する研究は主に意識調査であり、日本語を対象言語とし、WCFの明示性と言語項目の影響に着目し、WCFの効果を検証した実証研究がほとんどないのが現状である。よって、日本語学習者側のためにも、日本語教師側のためにも、より効果的なWCFを明らかにすることが望まれている。

本研究では2.1と2.2の先行研究を踏まえ、日本語を対象言語とし、WCFの明示性と言語項目による影響

の両方を考慮し、より効果的なWCFを検証する。WCFの明示性に関しては、明示性のより高い「直接+筆記メタ言語」WCFと明示性の比較的低い直接WCFに焦点を当て、どちらがより効果的であるかを検証する。検証するWCFのタイプを選定する際に、先行研究の知見だけではなく、研究協力校の事情も考慮した。研究協力校では学習者の作文に見られる誤用に対して「直接+筆記メタ言語」WCFと直接WCFをよく利用するため、この2つのタイプのWCFの効果を比較することにより、研究協力校の日本語の作文指導にも役立つと考えた。また、言語項目による影響に関しては、日本語の異なる言語項目に着目し、2つのタイプのWCFの効果は言語項目によって異なるかを検証する。

そこで、本研究では研究課題を次の3つに設定した。

RQ1：直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFは日本語学習者の作文の正確さを高める効果があるか。

RQ2：WCFの効果は、WCFの明示性によって異なるか。

RQ3：WCFの効果は、言語項目によって異なるか。

3、研究方法

3.1 研究対象者

本研究では、日本のA日本語学校の中級レベルのクラスに所属している学習者を対象とした。当初本研究に参加した学習者は46名いたが、WCFの効果は学習者の母語に関わっているという指摘 (Suzuki et al., 2019) があり、研究対象者の母語を統一するため、中国語以外を母語とする学習者8名は分析対象外とした。また途中で調査に参加しなくなった学習者3名と、事前テストにおいて本研究で着目する2つの言語項目 (言語項目は3.3参照) に全く誤用がなく、WCFを与えなかった学習者2名は分析対象外とした。その結果、本研究が分析対象とする学習者は33名となった。

3.2 研究デザイン

本研究では、学習者を①直接WCFを与えるグループ ($n=13$)、②「直接+筆記メタ言語」WCFを与えるグループ ($n=12$)、③統制群 ($n=8$) の3つのグループ¹に分けた。WCFの効果を検証するテストは作文テストである。作文テーマは事前テストが「子どもの時にした遊び」、直後テストが「日本にいる間にしたいこと」、遅延テストが「ついしてしまうこと」である。作文テーマは、研究協力校が教科書の学習課のテーマに合わせて決定した。

研究手順として、まず事前テストを実施し、1週間後に事前テストへのWCFの返却と直後テストを行い、そして直後テストの2週間後に遅延テストを実施した。テストの実施やWCFの返却などは全て日本語学校の通常授業の最中に行った。1回のテスト時間は30分程度で、要求した字数は400字程度である。WCFを読む時間はSuzuki et al. (2019) に従って5分程度に設定した²。なお、作文を書く目的は日本語力の向上のためであると研究対象者に伝えた。作文テストの所要時間は30分程度で、辞書の使用は不可とした。

3.3 WCFの対象とする言語項目

本研究では、WCFを与える言語項目を決めるために、事前調査を実施した。事前調査の応募者の中で、言語レベルが本調査の対象者のレベル (中級) に最も近いと考えた中国の大学の日本語学科2年に在籍中の学習者6名を対象に、本調査と同様の作文テーマを与え、作文を書いてもらった。そして、作文に見られた全ての誤用をコーディングした結果、誤用数の上位6つは助詞・語彙選択・表記・文末スタイル・名詞修飾・活用であった。

本研究では、誤用が多く見られた言語項目の中で、作文テーマや時制の影響を受けにくい言語項目である文末スタイル・名詞修飾を選定した³。本研究での文末スタイルは、「普通体」か「丁寧体」のどちらかに統一されているかどうかを指している。名詞修飾に関しては、接続形が正確であるかに着目している。具体的には、「名詞+名詞」のとき、「の」の脱落があるか、「い形容詞/な形容詞/動詞+名詞」のとき、不要な「の」が挿入されているか、また、「い形容詞/な形容詞/動詞+名詞」のとき、普通形になっているかを確認した。

3.4 訂正ガイドラインと正用率の計算

本研究では以下の訂正ガイドライン（表1）に沿って、文末スタイル、名詞修飾における全ての誤用を訂正し、それ以外の誤用は訂正しなかった。また、文末スタイルと名詞修飾のそれぞれについて、正用数を「正用数+誤用数」で割り、事前・直後・遅延テストの各言語項目の正用率を計算した。正用率は各作文テストの点数として扱われるもので、全てのテストの正用率の最大値は1である。本研究ではSuzuki et al. (2019) と同じく、各テストの正用率の変化でWCFの効果の有無（正確さの向上の有無）を判断する。

また、本研究では、訂正内容の正確さを確保するために、筆者と2名の補助者の計3名で作文を訂正した。筆者は日本語能力試験N1を持っており、日本語教育実習経験がある中国語母語話者である。2名の補助者は日本語教授経験がある日本語母語話者である。訂正者3人とも日本の大学院で日本語教育を専攻している大学院生である。

表1 訂正ガイドライン

手順	文末スタイル	名詞修飾
1)	学習者の作文の文体（普通体か丁寧体か）を確認。	名詞を修飾する「名詞」、「い形容詞」、「な形容詞」、「動詞」の接続形が正確であるかを確認。
2)	1) で確認した基調のスタイル ⁴ で書かれた文末の数を正用としてカウント。そうでない場合は誤用としてカウント。	正しく接続されている場合は正用、間違って接続されている場合は誤用としてカウント（例：「休みとき」「おいしいのもの」「残念なこと」「遊ぶのこと」→誤用）。
3)	正用数を「正用数+誤用数」で割り、正用率を計算。	

3.5 WCFの与え方

学習者の誤用に対して、直接WCFを与える場合は、誤用箇所の近くに正用を示した。また、1本の作文の中で同じ誤用を繰り返す場合があるため、「直接+筆記メタ言語」WCFを与える場合は、その誤用箇所の近くに順に番号を振り、作文の余白にまとめて文法的な説明を記した。本研究では、Sheen (2007) などに倣い、学習者の目標言語（日本語）で文法的な説明をした。例えば、文末スタイルの誤用に対しては、「です・ます/だ、どちらか1つでかきます」、名詞修飾の誤用（例：名詞+名詞の場合）に対しては、「名詞+の+名詞」という説明を記した。

3.6 分析方法

3つのグループの正用率に有意な差があるかどうかを見るため、3グループ（直接WCF・「直接+筆記メタ言語」WCF・統制群）×3テスト（事前・直後・遅延テスト）の2要因分散分析を行った。3グループの要因は被験者間要因であり、3テストの要因は被験者内要因である。また、言語項目（文末スタイル・名詞修飾）によって、事前テストに誤用がない学習者はそれぞれ異なる。そのため、言語項目によって、分析対象に含める各グループの学習者はそれぞれ異なる。例えば、文末スタイルに着目しWCFの効果を検証する場合、3つのグループにおいて、事前テストに誤用がない学習者は9名である。そのため、最終的に分析対象とした学習者は24名である。名詞修飾の分析対象者は23名である。2つの言語項目において、分析対象とした各グループの学習者の人数を次の分析結果の章にある表2と表3に示した。

4、分析結果

表2は3つのグループの文末スタイルの平均正用率の記述統計を示したものであり、図1は表2の内容を視覚的に表したものである。2要因分散分析を行った結果、グループの主効果は有意ではなかったが ($F(2, 21) = .308, p = .738$)、テストの主効果は有意であった ($F(2, 42) = 5.399, p = .008$)。また、グループとテストの交互作用 ($F(4, 42) = 4.92, p = .002$) が見られたため、単純主効果の検定及び多重比較を行った結果、事前テストと遅延テストに

おいては、3つのグループの間に有意差は見られなかった（全て $p>.05$ ）が、直後テストにおいては、統制群より直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFを与えたグループの正用率のほうが有意に高かった（ $p<.05$ ）。なお、直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFの間に有意差が見られなかった（ $p>.05$ ）。つまり、文末スタイルにおいては、直後テストでは直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFの効果が見られたが、それらの効果には相違が見られなかった。

表2 文末スタイルの平均正用率（最大値1）

	事前テスト		直後テスト		遅延テスト	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
D-G ($n=9$)	.65	.19	.86	.10	.80	.14
DM-G ($n=9$)	.73	.08	.86	.11	.69	.17
C-G ($n=6$)	.70	.17	.67	.21	.80	.11

注：D-Gは直接WCFを与えたグループ、DM-Gは「直接+筆記メタ言語」WCFを与えたグループ、C-Gは統制群である（以降の図表も同様）。

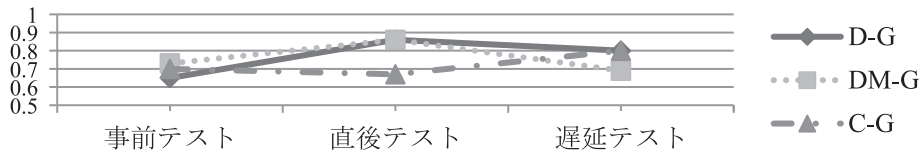


図1 文末スタイルの平均正用率の推移

表3は3つのグループの名詞修飾の平均正用率の記述統計を示したものであり、図2は表3の内容を視覚的に表したものである。2要因分散分析を行った結果、主効果についてグループ（ $F(2, 20) = .208, p = .814$ ）とテスト（ $F(2, 40) = 1.636, p = .208$ ）には有意差が見られず、グループとテストの間にも有意な交互作用は見られなかった（ $F(2, 40) = 0.634, p = .641$ ）。つまり、名詞修飾においては、直後テストでも遅延テストでもWCFの効果が見られなかった。

表3 名詞修飾の平均正用率（最大値1）

	事前テスト		直後テスト		遅延テスト	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
D-G ($n=9$)	.89	.04	.92	.08	.87	.12
DM-G ($n=8$)	.90	.03	.93	.06	.86	.22
C-G ($n=6$)	.82	.12	.92	.07	.89	.09

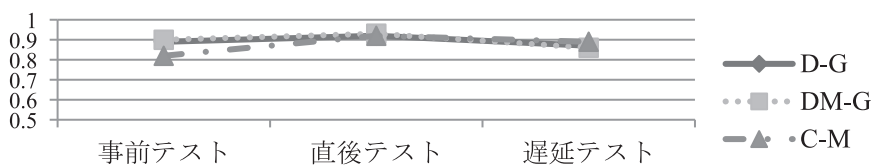


図2 名詞修飾の平均正用率の推移

5、考察

5.1 研究課題1 2つのWCFは日本語学習者の作文の正確さを高める効果があるか

本研究の分析結果では、文末スタイルの正確さの向上においては、直後テストでは、直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFは効果があったが、これらの効果は遅延テストまで持続できなかった。一方、名詞修飾に対しては、直後テストにおいても遅延テストにおいてもWCFの効果が見られなかった。

WCFの効果は学習者の気づきに関連がある (Sheen, 2007; 保田・王, 2016)。WCFを与えた2つのグループの学習者は、WCFにより、文末スタイルの誤用に気づき、直後テストにおいては文末スタイルに注意を払ったことで、正用率が上がったと考えられる。

そして、文末スタイルにおいては、2つのタイプのWCFの効果が遅延テストまで持続できなかった理由として、WCFを1回しか与えなかったことが考えられる。WCFを繰り返し提供すれば、言語項目の正確さを安定して高められる可能性がある。今後、WCFの効果を検証する際に、WCFの回数を増やす工夫が必要である。

5.2 研究課題2 WCFの効果は、WCFの明示性によって異なるか

本研究の分析結果では、WCFの明示性による相違が見られなかった。これは明示性の比較的低い直接WCFであっても、明示性のより高い「直接+筆記メタ言語」WCFとほぼ同じ程度に中級レベルの日本語学習者の文末スタイルの正確さの向上につなげることができると言えるだろう。本研究では、Bitchener & Knoch (2009) と似たような傾向が見られた。Bitchener & Knoch (2009) は、英語を対象言語とし、直接WCF、「直接+筆記メタ言語」WCFと「直接+口頭&筆記メタ言語」WCFの効果を検証した結果、3つのタイプのWCFの効果があったが、それらの効果の間に有意差が見られなかった。しかし、Bitchener & Knoch (2009) は統制群を設けていない。本研究では、日本語を対象言語とし、統制群を設け、WCFの明示性が日本語学習者の作文の正確さの向上に与える影響を調査した。

また、Sheen (2007) は、より明示性の高い「直接+筆記メタ言語」WCFのほうが、学習者の言語への理解を深めることができるため、直接WCFより効果的であると指摘しているが、本研究ではWCFの明示性による相違が見られなかった理由として、学習者が既に持っているメタ言語知識に関わる可能性があると挙げられる。訂正された文末スタイルについて、直接WCFが与えられた学習者が既にメタ言語知識を持っていたため、付加された文法的な説明がなくても、直接WCFだけで理解を促すことができ、直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFの効果に差が見られなかったことにつながった可能性がある。今後、事前に学習者にアンケート調査やインタビュー調査を行い、言語項目に対する理解・持っているメタ言語知識を調査する必要がある。なお、名詞修飾に対しては、WCFの効果・WCFの明示性による相違が見られなかった理由について5.3で考察する。

5.3 研究課題3 WCFの効果は、言語項目によって異なるか

本研究の分析結果から、言語項目によるWCFの効果の相違があると分かった。言語項目による影響が見られたという点では、Suzuki et al. (2019) と一致している。しかし、母語の影響 (WCFの対象とする言語項目が学習者の母語にあるかどうか) に関しては、本研究では、Suzuki et al. (2019) と異なる結果になった。Suzuki et al. (2019) は、英語の不定冠詞と過去完了形を対象に、WCFの効果を調査した結果、過去完了形に対するWCFの効果は遅延テストまで持続できた一方、不定冠詞に対するWCFの効果は直後テストのみに現れ、遅延テストまで持続できなかった。その理由の1つとして、過去完了形は日本人英語学習者の母語にあるのに対して、不定冠詞は学習者の母語にないため習得されにくいと述べられている (Suzuki et al., 2019)。なぜ本研究ではSuzuki et al. (2019) と異なった結果が見られたかという点、本研究で着目する文末スタイルは、中国人日本語学習者の母語にはないが、不定冠詞と比べ、概念自体がシンプルであり、それほど難しくないのであると考えられる。本研究での文末スタイルは二者択一でシンプルなルールの言語項目である一方、Suzuki et al. (2019) で着目された不定冠詞は、読み手にとって新情報であるときに使われ、文脈を考慮する必要がある言語項目である。

そして、本研究で着目する名詞修飾の構造は学習者の母語にあるものの、WCFの効果・WCFの明示性による

相違が見られなかった理由として、天井効果が見られたことが挙げられる。名詞修飾の事前テストの正用率を見ると、3つのグループとも正用率が高く、天井効果が見られたことで、WCFの効果が現れにくかったと推測される。このように、正用率の高い言語項目に対して、明示性の比較的低い直接WCFと明示性のより高い「直接+筆記メタ言語」WCFを与えても、それらの効果が有意に現れないことが本研究から示された。

また、注意すべきところは、実際のWCFの処遇の中で、1つの言語項目のみ誤用がある学習者と2つの言語項目の誤用がある学習者がいた。これはWCFの効果を検証する際に、難点の1つである。作文テストの中で全ての学習者が同じような誤用・同じ数の誤用を犯す可能性が低いいため、学習者によって、誤用の出現頻度・与えるWCFの数が異なってしまうことになりやすい。今後、調査を実施する際に、学習者のレベルに合わせ、より誤用が出やすい言語項目を選定した上で、WCFの対象とする言語項目の使用頻度や学習者に与えるWCFの数による差が学習者の間になるべく生じないように工夫する必要がある。また、作文のテーマは、作文の難易度・学習者の誤用の種類や頻度・WCFの効果に影響を与える可能性があると考えられる。今後の調査では、作文のテーマによる影響を最小限にとどめる工夫も必要である。

6、結論と今後の課題

本研究では、日本語の文末スタイル・名詞修飾に着目し、明示性の異なる直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFの効果を比較した。その結果、2つのタイプのWCFは、文末スタイルの正確さを高める効果が同じ程度に直後テストにあったが、それらの効果は遅延テストまで持続できなかった。一方、名詞修飾の正確さを高める効果は直後テストにも遅延テストにもなかった。つまり、WCFの明示性による相違が見られなかったが、言語項目によってWCFの効果が異なることが分かった。本研究の結果から、文末スタイルのような二者択一でシンプルなルールの言語項目であれば、直接WCFと「直接+筆記メタ言語」WCFは短期的には効果があるが、名詞修飾のような正用率の高い言語項目であれば、この2つのWCF効果が現れにくいことが示唆された。よって、日本語教師が日本語学習者の作文に現れた誤用を訂正する際に、訂正すべき誤用に優先順位をつけ、まず正用率の低い言語項目に目を向ける必要があるだろう。

以下、本研究の限界を検討しながら、今後の課題を挙げる。まず、本研究の調査規模は大きくなかったため、一定の傾向を示すことは可能であるが、研究結果を一般化することには慎重であるべきである。今後、調査を行う際には、より多くの学習者を集め、調査を実施する必要がある。そして、本研究では、日本語学校の通常のクラスで実験的調査を行ったため、作文テーマの設定などの制約があり、限界があることを指摘しておく必要がある。また、本研究では、名詞修飾においては天井効果が見られたため、今後の研究においては、現場の日本語教師の声や日本語学習者作文コーパスなどを分析し学習者のレベルに合わせ、より誤用が出やすい言語項目を選定する必要がある。

以上のような課題は残るものの、これまで盛んに行われてきた英語を対象言語とするWCFの効果を比較した研究とは異なり、日本語を対象言語とし、WCFの明示性・言語項目の影響に焦点を当て、より効果的なWCFの効果について実証研究を行ったという点で本研究は意義があると考えられる。今後、第二言語である日本語の作文指導におけるWCFの与え方について、さらにより具体的な提案ができることを目指したい。

【註】

- 1、グループ分けはクラス単位で行った。統制群には内容や構成のみにコメントを与え、実験終了後、彼らの誤用をまとめ、「直接+筆記メタ言語」WCFを与える考慮をした。
- 2、WCFの対象とする言語項目に関する指導は5分程度の読み時間以外にはなかった。また、学習者にはWCFのある作文を読んだ後、その作文をかばんの中にしてもらった。授業後、学習者がWCFのある作文を持ち帰った。
- 3、調査時点では、文末スタイル・名詞修飾・活用という3つの言語項目を選出し、WCFを与えたが、活用は事前テストにおいて3つのグループの間に有意差が見られたことと、また作文のテーマや時制などの影響を受けやすいため、分析対象外とした。なお、本研究では、日本語学校の協力を得ており、事実上作文テーマを変更することが難しかった。事前調査で助詞・語彙選択・表記の誤用も多かったが、助詞は、様々な種類があり、研究協力校が指定した作文テーマでは、どの助詞に焦点を絞るWCFの効果を検証するのが難しく、除外

した。語彙選択は、作文テーマが変わると、使用される語彙も変わり、WCFの効果を検証する言語項目として調査するのが難しいため、除外した。表記は、文法項目ではなく、また事前調査では手書きではなく、学習者が文書作成ソフトウェアを使用し、作文を書いたため、タイプミスが多かった可能性があると考えられ、除外した。なお、本調査の3つのテストは、日本語学校の授業中実施したので、学習者に手書きで作文を書いてもらった。

- 4、1本の作文においては、普通体の使用が半数以上を越えた場合、普通体を基調の文末スタイルと見なした。半々の場合は、最初の文の文末スタイルを基調の文末スタイルと見なした。また、文末に「ね」「よね」を使用した場合、書き言葉としてふさわしくないため、誤用として数えた(例: これでいけませんね → 誤用)。なお、文末において活用が間違っている場合は、文末スタイルの誤用として数えなかった(例: 「おいしかった」を「おいしかた」にしてしまっている場合)。

【参考文献】

- Abadikhah, S., & Ashoori, A. (2012). The effect of written corrective feedback on EFL learners' performance after collaborative output. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1), 118-125.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322-329.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Suzuki, W., Nassaji, H., Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135-145.
- 小寺里香 (2008) 「作文の訂正作業に対する学習者の意識について」『Journal of Liberal Arts, Seijoh University』4, 109-118.
- 田中真理 (2015) 「ライティング研究とフィードバック」大関浩美 (編) 『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』第4章, くろしお出版, 107-138.
- 成田昌子 (2009) 「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22, 25-43.
- 保田幸子・王沁雪 (2016) 「外国語による作文において学習者は訂正フィードバックをどのように利用しているか: 学習者意識と作文修正過程の調査を通して」『海外日本語教育研究』3, 49-71.

