日本語学習者の作文の誤用への気づきと修正

石橋　玲子

1. はじめに

第2言語の習得には学習者の認知過程で気づき(noticing)が生じることが必要である(Schmidt, 1990；Ellis, 1997；Robinson, 1995)とされる。さらに、その気づきは、言語表出のアウトプットやフィードバックにより促進されるとされているが、第2言語としての英語教育では多くの研究がなされているものの、日本語教育ではまだ多いとはいえない。特に、発話ではなく書き言葉の作文を対象に気づきの観点からフィードバックを捉え、学習者の言語習得を検討した研究は少ない。また、学習者の気づきの正確さに注目した研究は、管見の限りほとんどない。本稿では、日本語学習者の作文における学習者の誤用への気づきを気づきの正確さと修正[1]の正確さの検討から言語習得を促進するフィードバックについて提案する。

2. 先行研究

2.1　言語習得における気づき

第2言語習得における気づきは、Schmidt(1990)により「気づき仮説」として提唱された。Schmidt(1990)は、言語習得のインプットで気づきがおこれば、気づきの箇所に注意する結果として文法が内在化し、言語習得がおこると主張した。しかし、Swain(1985, 1993) は、アウトプットの気づきの重要性を指摘し、アウトプットの気づきが第2言語の言語形式の問題を意識的に認識するのを促進するとした。本稿では、産出した作文における気づきを取り上げるが、Robinson(1995)に従い、気づきをインプット、アウトプットを含めた習得過程全体に働くと広義に定義し、言語習得の認知処理過程で選択的に注意が向けられることとする。気づきは(a)インプット中の言語形式の気づき(noticing a form in the input)、(b)中間言語で「言えないこと」への気づき(noticing holes in the interlanguage)、(c)「目標言語との違い」の気づき(noticing the gap)に分けられる(Doughty & Williams, 1998；酒井, 2002)。

2.2　気づきとフィードバック

第2言語学習における発話では、気づきを促進するのは母語話者などの言い直し(recast)[2]などのフィードバックであるとされる(Doughty & Varela, 1998)。これは目標言語とのギャップにおける気づきを促し、認知的比較の点で効果があるとされる(Long, 1996)。しかし、酒井(2002)は実際に学習者がフィードバックにより目標言語との違いに気づいたかどうかの研究は少ないと指摘している。酒井(2002)は日本人のESL学習者16名をrecast群と統制群にわけて、絵画描写の発話タスクを課し、アウトプット時とフィードバック時での気づきの種類と修正できる誤りの種類

を分析している。その結果、アウトプット時よりフィードバック時に、誤りの気づきがより多く修正されていたと報告している。

第2言語の作文の文脈では、Swain & Lapkin (1995) が18名のフランス語学習者を対象に作文産出過程を発話思考法(3)で調査し、文字起こししたプロトコルの分析から、学習者は作文産出中に自分の言語知識とのギャップに気づいていたと報告している。しかし、Qi & Lapkin (2001) は、それらの気づきには不正確な仮説や不適切な一般化を導く間違いが時々見られたとして、第2言語の作文向上には適切なフィードバックが必要だと指摘している。しかし、気づきの種類やその正確さ、適切さとフィードバックの関係を検討している研究はない。

日本語学習者の作文では、誤りの気づきを石橋 (2000) が産出作文の自己訂正におけるモニターリングの観点から取り上げている。石橋 (2000) は、56名の大学予備教育の日本語学習者を対象に自分が書いた作文の誤りを自己訂正させ、気づきを量的、質的に分析している。その結果、自己訂正で気づいた誤りについては86.9%の高い正訂正率を示したが、自己訂正のレベルは文法や表記などの形態上の訂正が多く表層的であったと報告している。さらに、石橋 (2003, 2008) では、事例研究ではあるが、自己訂正過程と教師添削(4)作文の推敲過程をプロトコルにとり、どのように誤用に気づくのか、気づきがどのように修正されるのか、教師添削をどのように受け止め、推敲作文に生かしているのかを気づきの観点より取り上げている。その結果、自己訂正の気づきは読み返しによっており、文体や語彙は前後の整合性を見て言語使用の逸脱に気づいていること、また教師添削すなわち教師の明示的誤用訂正は、文法などで作文の正確さに対する留意を喚起すること、明示的な誤用訂正でなく非明示的な誤用訂正においても学習者の自己内対話(5)を活性化させていることから逸脱箇所の学習の内在化につながるのではないかと推測している。

しかし、第2言語の気づきの基準は学習者の持つ中間言語の知識によるため、Qi 等 (2001) が指摘するように不正確な言語知識による気づきもあり、それに基づく不適切な修正も発生する。誤用への学習者の気づきや誤用への修正がどの程度正確か、気づいても修正が困難な誤用はどんな種類の誤用なのか、どのようなフィードバックが言語習得を促すのかについての研究はない。

3. 研究目的

本稿では、中級日本語学習者を対象に産出した作文の誤用の気づきと気づいた箇所の修正の正確さを自己修正、ピア修正(6)で比較する。次に、教師が誤用箇所のみを示した非明示的フィードバックでの学習者の修正の正確さと問題点を探索することによって、学習者の気づきを生かした言語習得を促進する作文の訂正フィードバックについて提案することを目的とする。

研究課題は次のとおりである。

(1) 産出された作文の自己修正とピア修正では気づき数、修正の正確さに差があるのか。

(2) 作文の誤用箇所に下線を引いた教師による非明示的フィードバックはどのような誤用の指摘

5. 結果と考察

5.1 自己修正およびピア修正の気づきと修正

分析対象は､｢自分の経歴｣の作文提出後､次週の授業で自己修正かピア修正に参加した学生で、自己修正クラス 33 名，ピア修正クラス 31 名の作文である。自己修正グループとピア修正グループの調査学期の中間、期末作文テストの平均点は、50 点満点でそれぞれ 35. 3 点、36. 3 点であった。t 検定を実施した結果（t=-0. 676, n. s. ）有意差は検出されなかった。両グループは、日本語能力のみでなく作文力にも差がないといえる。次に、各グループの作文産出量の平均を総文字数で比較し、平均の気づき数、そのうち修正された数を表 1 に示す。

表 1　作文産出量と誤用への気づき数、修正数の平均値　　　（　　）内は標準偏差

	自己修正 N=33	ピア修正 N=31	t 値	p
作文平均総文字数	708. 55（177. 89）	786. 32（197. 96）	-1. 655+	0. 051
平均気づき数	7. 52 (3. 89)	6. 55 (3. 31)	1. 066	0. 145
平均修正数	4. 76 (2. 82)	4. 74 (3. 01)	0. 021	0. 491
平均非修正数	2. 76 (2. 45)	1. 81 (1. 58)	1. 833*	0. 036
内容と表現のずれの気づき	1. 06 (1. 58)	0. 35 (0. 55)	2. 355*	0. 011
誤用に気づくも非修正	1. 70 (1. 57)	1. 45 (1. 53)	1. [illegible]*	0. 036

+ 0. 05<p<0. 1, ＊ p<0. 05

表 1 に示すように、2 グループの作文産出量はピア訂正グループの方が有意傾向で多かった。しかし、平均気づき数は自己修正の方が多かったものの有意な差はなく、そのうち、気づきの箇所の修正数においても有意差は検出されなかった。書かれた作文の言語形式などへの誤用への気づきとその修正には､本調査の対象者においては自己修正もピア修正も差がないことがわかった。しかし、誤用箇所への気づきがあったが、修正できない気づき数は、自己修正グループのほうが 5%の有意で多かった。非修正箇所を書き手の伝達したいことと言語形式が異なると思う箇所(波線箇所)と、言語形式の逸脱があると思うが、どう修正してよいか分らない箇所(二重下線箇所)の平均値を比較すると、書きたいことと違っていると思うとする内容とのずれに自己修正グループのほうが 5%の有意差で気づきが多い。自己修正では、Doughty 等(1998)の「中間言語で『言えないこと』への気づき」が多く発生しているといえる。作文の自己修正は､｢中間言語で『言えないこと』への気づき｣を気づかせる重要な機会となり､学習者にとって当該個所は言語形式の内容とのずれに気づいている分、教師の当該個所に対するフィードバックを習得に結び付けるよい機会になると言えよう。

次に、修正した箇所のみに注目し、修正箇所が真に誤用箇所なのか、さらに、そこに施した修正の正確さはどうかの観点から分析する。修正の分類は、石橋(2000)に従う。

所を下線で示した非明示的フィードバック箇所に対象者が修正を行い、その修正の正誤を教師がフィードバックした作文である。誤用の下線箇所を集計した結果、教師の下線のみの非明示的訂正箇所は601か所で、一作文当たり平均は9.5か所であった。誤用の内訳の割合を図1に示す。

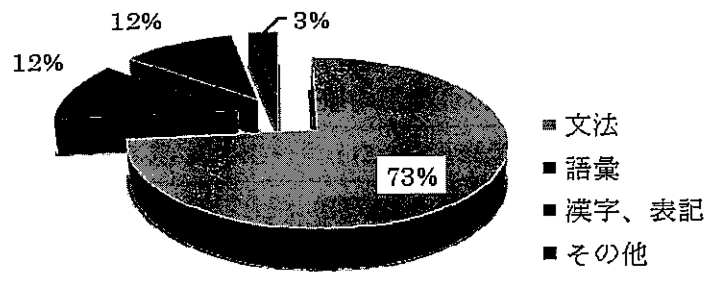

図１　教師の非明示的フィードバック

図1で示すように、文法に関する誤用指摘が最も高い確率を示した。若干誤用の分類の仕方は異なるが、教師の添削箇所を調べた石橋(2003)の結果も文法が一番多く、次が語彙であった。

次に、教師が誤用箇所に引いた下線部を対象者の学習者は修正できるか、修正できないのか、修正したものは正しいのかの観点から分析する。全体の修正のうち正修正は50.9%、誤修正は27.1%、修正なしは22.0%で、正しい修正が施せたのは約半数の誤用提示箇所であった。図2では誤用の種類別に修正の正修正率、誤修正率、無修正率を示す。

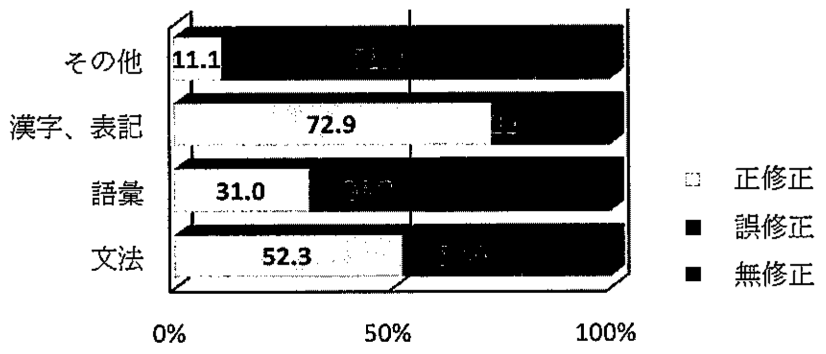

図2　誤用の種類別修正

図2に示すように、教師の下線のみによる非明示的フィードバックに対して正修正率が一番高かったのは、漢字、表記に関する箇所であった。72.9%が正しく修正できていた。これは、誤用の同定がしやすく、辞書などを参照して正しく修正できたからだと考えられる。無修正が15.7%であるのは、漢字の誤りと同定できずに、語彙の問題と考えて、修正できなかったものと考えられる。最も誤修正率が高かったのは、その他の誤用で、これは文レベルの誤用が多く、修正はし

◆作文産出前	作文の内容や構成はメモなどでまとめさせる。ピア・レスポンスもよい。
◆作文産出中	内容の言語化には、誤用を恐れずに表出させる。
◆作文産出後	自分の作文を読む(書き手から読み手に) 作文の自己修正　<u>気づき第1段階</u>←「言えないこと」への気づきの意識化 ↓ *自己修正に対する教師の添削　＋* *その他の誤用に対する教師の非明示的フィードバック* ↓ 誤用提示箇所への修正　<u>気づき第2段階</u>←「目標言語との違い」への気づき ↓　中間言語を活性化させ誤用を修正 *教師による明示的添削* ↓ 書き直し　<u>気づき第3段階</u>←添削による言語形式の気づき(インプット) ↓　中間言語の内在化または仮説修正 作文の口頭発表　アウトプットを口頭で→口頭表現での正確さ向上

図3　学習者の気づきを生かした作文教育への提案

7. まとめと今後の課題

本稿では、タイの大学で日本語を主専攻としている中級学習者64名を対象に産出した作文の誤用の気づきと気づいた箇所の修正の正確さを自己修正，ピア修正、教師の誤用箇所を提示した非明示的フィードバックで検討し、作文教育への提案をした。研究結果は以下のとおりである。

(1)自己修正とピア修正では気づき数及び修正数に統計的に有意な差はなかった。誤用に気づいた箇所については、両グループとも高い正修正率を示した。しかし、「中間言語で『言えないこと』への気づき」が自己修正に多く、ピア修正では正しくない仮説に基づいた誤用修正が多かった。

(2)教師の誤用箇所の下線のみによる非明示的フィードバックは、文法に関する誤用指摘が多くを占めた。全体の誤用に対する学習者の正修正は全体の5割で、残りは誤修正か無修正であった。誤用の種類別では、文法や語彙に関する誤用への正しい修正はそれぞれ52.3%、31.0%に過ぎず、修正箇所への教師の明示的なフィードバックの必要性が示唆された。

以上より、自己修正などで学習者の誤用への気づき、教師の非明示的フィードバックによる誤用箇所への指摘による目標言語とのずれへの気づきを言語形式の習得や内化の機会とするためには、学習者の修正箇所に対する明確な教師のフィードバックが必要であることが示唆された。

on form in classroom second language acquisition (pp.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C., & Williams, J.(1998).Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R.(1997).*SLA research and language teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Long, M.H.(1996).The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W, C. Richie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468).NY: Academic Press.

Lyster, R.(1998).Recast, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition,* 20, 51-81

Qi, D.S. & Lapkin, S.(2001).Exploring of Noticing in a Three-Stage Second Language Writing Task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303

Robinson, P.(1995). Attention, memory, and the "noticing" hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331

Schmidt, R.W.(1990).The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics.*11, 17-46

Swain, M. (1985).Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C.G. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M.(1993).The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review,* 51,158-164

Swain, M. & Lapkin, S.(1995).Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391

が多いのか、それらに対する学習者の修正の正確さはどうか。どのような種類の誤用は教師の下線により気づかされても修正できないのか。

4. 研究方法

4.1 対象者

対象者[7]は、タイのC大学で日本語を主専攻としている2008年度、2009年度の2年生64名であり、日本語能力は中級または中級の後半である。対象者の2年次の授業は、1年の学年期末試験の日本語成績により等質な2クラスに分けられて行われている。調査は2008年、2009年の前期6月から9月にそれぞれ実施した。

4.2 クラス概要

本稿の対象者の2年の作文は、週4時間の「日本語Ⅲ」(『日本語中級 J501』スリーエーネットワーク使用)の中の1時間で行われ、作文の課題は、使用教科書の「書いてみよう」の課題である。前期は1課から5課を扱う。作文授業の担当教師は2008年度、2009年度とも同じで、作文のシラバス、評価法も同じである。

4.3 手続き

調査1:作文の授業にそれぞれのクラスで「私の経歴」(第3課)について自分の今までの経歴を思い出しメモを書くタスクをさせた。その後、メモを参考に作文を書かせた。作文は宿題とした。作文の文字数には制限をつけなかった。提出された作文を次の作文時間にクラス1では自己修正、クラス2ではピア修正(友達の作文を修正)させた。修正はそれぞれ気づいた誤用箇所に下線を引き、赤で訂正させた。その際、おかしいと気づいているのだが、訂正できない箇所は2重下線、書かれている内容が表現された言語形式と違うと思う箇所には波線を引かせた。その後、自己修正箇所、ピア修正箇所については担当教師が正しいかどうかチェック、正しい場合はその箇所を丸でかこむ、正しくない場合は正しく訂正、修正していない箇所には訂正を施して返却、書き直しをさせた。教師の訂正は対象者が施した修正に使用した赤と異なる緑色のペンを使用して区別した。分析対象作文は、書き直す前の対象者の修正、それに対する教師のフィードバックを施した作文である。

調査2:クラス1とクラス2で作文の時間に「好きな言葉」(第4課)について言葉の意味、どんな時使用するのか、なぜ好きなのかなどを考えさせメモを書かせたあと、作文を宿題とした。文字数は400から600字とした。提出された作文は、教師が誤用箇所に下線のみを引いてクラスで返却、下線部分を赤ペンで自己訂正させた。訂正できない箇所はそのままでもよいとした。調査1と同様、正しい訂正は丸で囲み、正しくない箇所は教師が訂正、修正の施していないところは教師が緑のペンで訂正して返却、書き直しさせた。分析対象は、調査1と同じ書き直す前の対象者の修正に対する教師のフィードバックを施した作文である。

(F-C)：修正箇所を正しく指摘し、修正も正しい

(F-F)：修正箇所の指摘は正しいが、修正が間違い

(C-C)：修正の必要がない箇所を指摘、言い換えなどで、適切に修正

(C-F)：正しい箇所に間違った修正

表2では、上記の種類別に自己修正グループとピア修正グループの修正数、平均値を示す。

表2　修正の種類別修正総数および平均値

	自己修正(N=33)		ピア修正(N=31)		t 値
	#　%	Mean(SD)	#　%	Mean(SD)	
F-C	121(77.1)	3.67(2.42)	109(74.1)	3.52(2.62)	0.239
F-F	4(2.5)	0.12(0.33)	9 (6.1)	0.29(0.46)	-1.692*
C-C	25 (15.9)	0.76(1.44)	19 (12.9)	0.61(0.92)	0.476
C-F	7 (4.5)	0.21(0.48)	10 (6.8)	0.32(0.75)	-0.706
計	157(100.0)	4.76(3.01)	147(100.0)	4.74(3.01)	0.021

*$p < 0.05$

表2にみるように、気づいて修正を加えた箇所で、間違いの場所を指摘し、正しく修正(F-C)は、自己訂正グループでは全修正数の77.1%、ピア修正グループでは74.1%といずれも高い割合を示した。石橋(2000)では、誤用箇所ではないが、言い換えなどでさらに適切な言語形式を使用している箇所(C-C)も加えた、修正した箇所で正しい修正を加えた割合をセルフモニター能力としている。つまり、気づいて修正した箇所で、修正が正しいまたは適切な修正の占める割合である。本研究ではセルフモニター力が自己修正93.0%，ピア修正87.0%と石橋(2000)の結果より高い数値を示している。これは、本研究の日本語学習者は中級の中から後半で日本語能力が高かったためだと考えられる。というのは、誤用に気づき、正確で適切な修正ができるモニター能力は日本語能力と関連し、日本語能力が高いほど修正に利用できる言語知識が増加する可能性があると石橋(2000)で指摘しているからである。

気づいた誤用箇所については自己修正、ピア修正のいずれのグループも高い正しい修正を示したが、一方、ピア修正では、気づいた誤用箇所の指摘は正しいが、間違った修正をしている場合(F-F)が自己修正より5%の有意差で多いことがわかる。これはピア修正では、ピアの言語能力が低い場合、間違った不正確な言語知識で修正するためだと考えられる。言語形式の正確さの向上を目的とする場合は、書き手とピアの言語能力に差がないか、ピアの言語能力が上の組み合わせが望ましいことを示唆している。次に、作文の誤用箇所を下線のみで示した教師の非明示的フィードバックを受けた対象者がその箇所に施した修正の正確さについて検討する。

5.2　教師の非明示的フィードバックに対する気づきと修正

分析対象作文は、クラス1とクラス2の学生63名分(1名未提出)の作文である。教師が誤用箇

ているが誤用が生じるところから、誤用箇所が文レベルで長い場合はいくつかの誤用が重なっていることもあり正しい修正ができなかったものと推察される。最も無修正率が高かったのは、語彙に関する誤用箇所で、42.3%を占めた。正修正は誤用箇所の3分の1の31%に過ぎなかった。さらに、誤修正も26.8%に上ることから、語彙に関する誤用箇所への修正は、学習者の中間言語の言語知識では正しい修正が困難なことがわかる。一方、誤用箇所が最も多かった文法に関しては、指摘場所の半数以上の52.3%は正しく修正ができているが、誤修正が27.8%、修正できない無訂正も19.9%を占めていた。以上のように、下線のみの教師の非明示的フィードバックの学習者の修正には、不正確な仮説、過剰な一般化などにより間違った修正を施す誤修正、修正できない無修正が半数近くあることがわかる。しかし、それらの箇所への修正行動は学習者に言語知識を活性化させ、教師添削の推敲作文過程では起こらなかった修正に向けての自己内対話(石橋、2003)を活発化させていることが考えられる。したがって、教師によるそれらの箇所への明示的で明確な修正のフィードバックは作文の言語形式の正確さを向上させるだけでなく、学習者の中間言語の内在化および中間言語の仮説の修正を促すことが示唆される。

本研究の5.1および5.2の結果は、外国語学習環境のタイ人中級日本語学習者を対象とした研究結果である。学習環境や学習者の日本語能力、作文能力、それまで受けてきた作文教育などで結果が異なることが考えられるため、結果の一般化は一概にはできない。石橋(2000)が指摘するように、気づきには個人差があり、気づきに対する修正は言語能力も関連することから、一般化には異なる言語能力などでの検証が必要である。また、作文における気づきと修正が言語習得に与える効果については縦断的な調査研究も必要であろう。

6. 作文教育への提案

調査1の結果でみるように、自己修正やピア修正では誤用への気づきが起こった箇所の修正は、高い正修正は示すものの、学習者の言語知識の制約により気づき数は制限される。しかし、自己修正は「中間言語で『言えないこと』への気づき」の機会を与えることがわかる。一方、教師の非明示的フィードバックの誤用箇所の指摘は、外発的な気づきではあるが、「『目標言語との違い』への気づき」を起こさせる。さらに、学習者が中間言語を活性化させて修正を施した箇所への教師の明示的フードバックは、「正しい言語形式の気づき」を与え、中間言語の言語形式の仮説の修正や内在化を促すことが示唆された。以上の結果と考察をもとに、学習者の気づきを生かした中級学習者の作文教育への一試案を提案する(図3)。本提案は、従来の教師添削が中心であった教師主体の作文フィードバックから、学習者に誤用への気づきの機会および表現したいことと言語表現のずれを修正する機会を与える学習者主体の作文フィードバックへの提案である。

今後の課題は、初級や上級などの異なる日本語能力学習者での作文における誤用への気づきとその修正を検討することと、自己修正や教師による非明示的フィードバックにより気づいた箇所で、誤修正または無修正箇所への教師の明示的フィードバックがどの程度学習者の日本語の言語形式の正確さを向上させ、言語習得を促進させるのかの効果を縦断的に検討することである。

注

(1)本稿で修正は言語形式の誤用や逸脱を直す(repair)で、訂正は誤用や逸脱を正しく直す(correction)で使い分けている。先行研究で使用している場合は、その用語に従った。

(2) 言い直し(recasts)とは学習者が意図した意味は保持しながら誤りを含む学習者の発話を正しく言い変えてやる発話である(Lyster, 1998)。

(3)発話思考法とは、課題遂行中の心的反応をその場で声に出させる方法で、直接観察できない認知的反応に関する情報を得る方法の一種。

(4)本稿では教師のフィードバックを教師添削のように誤用を明示的に訂正しているフィードバックと誤用箇所のみを提示している非明示的誤用フィードバックとに分けて使用している。

(5)自己内対話は読み返しによる修正過程で発生する対話(内田、1990)。

(6)本稿では作文の内容より言語形式の誤用についてピアで話し合わせるため、ピア・レスポンスとせずにピア修正とした。

(7)対象者は、1年入学時に初級終了程度の能力が必要であり、1年次に作文の授業週3時間、文法中心の読解3時間、会話2時間を受講している。

参考文献

石橋玲子(2000)「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号、pp.56-65

石橋玲子(2003)「作文推敲過程からみる自己訂正および教師添削の効果—中級日本語学習者のプロトコル分析から」『茨城大学留学生センター紀要』3号、pp.1-10

石橋玲子(2008)「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果—気づきの観点から」『タイ国日本研究国際シンポジウム論文報告書』チュラーロンコーン大学、pp.221-236

内田伸子(1990)『シリーズ人間の発達Ⅰ　子どもの文章—書くこと考えること』東京大学出版会

酒井秀樹(2002)「誤りの種類と気づき—フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正」『上越教育大学研究紀要』21(2)、pp.741-755

土岐哲、関正昭、平高史也、新内康子、石沢弘子(1999)『日本語中級J501—中級から上級へ』スリーエーネットワーク

Doughty, C., & Varela, E.(1998).Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus*