

オンラインコミュニケーション環境における 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一考察  
A 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, 神戸大学  
Wei Enqi, University of Kobe

## 1. はじめに

第二言語習得分野において、訂正フィードバック (corrective feedback, 以下 CF とする) をめぐる研究は重要な研究テーマである。近年、対面コミュニケーション環境だけでなく、オンラインコミュニケーション環境における L2 英語習得を対象とする CF に関する先行研究は見られるが (Simth, 2012; Hassanzadeh, 2012; Martin & Alvarez, 2017)、オンラインコミュニケーション環境における L2 英日の特定の言語項目の習得を目指して、CF の影響に関する研究はまだ乏しい。

また、目標言語の言語項目によって、明示的・暗示的な CF の効果が異なると指摘されている (Yang & Lyster, 2010, p.253) が、L2 日本語を対象として、具体的な目標言語項目を設定した上で、CF の使用頻度だけでなく、CF の効果分析をするために、CF に対する日本語学習者のアップテイク、さらに刺激想起法 (stimulated recall) で学習者の気づきを分析する研究はまだ少ないと考えられている (Tanaka, 1999; 楊, 2010; 菅生, 2011)。

そこで、本研究では、オンラインコミュニケーション環境において、「メタ言語的修正」と「リキャスト」という 2 種類の CF は JSL 学習者の 1. 場所+を+空間移動動詞、2. 場所+で+活動動詞、3. 範囲限定を表す「で」、4. 移動先を表す「に」、5. 存在する場所を表す「に」という 5 つの場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得にどのような影響を与えるのかと、どのような CF は学習者が自分の目標言語項目の誤用に対する気づきをより多く引き出せるのかという 2 つの課題を検討した。

## 2. 研究課題と研究仮説

本研究では以下 3 つの研究課題 (リサーチクエスチョン、RQ) に取り組むこととした。

RQ1. オンラインコミュニケーション環境における「メタ言語的修正」と「リキャスト」という 2 種類の CF は JSL 学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得に促進させる効果を与えるのか?

RQ2. どのような CF が JSL 学習者が自分の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用に対する気づきをより多く引き出せるのか?

RQ3. どのような CF が JSL 学習者が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をもたらすのか?

上記の3つの研究課題に即して、RQ1について研究仮説1と2を、RQ2について研究仮説3を、RQ3について研究仮説4を以下のように設定した。

研究仮説 1. オンラインコミュニケーション環境における「メタ言語的修正」と「リキャスト」という2種類のCFがある場合は、CFがない場合より、JSL学習者の場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得に促進させる効果がある。

研究仮説 2. オンラインコミュニケーション環境における母語話者のCFを受けた後のアップテイク量を比べた場合、学習者の「リペア」のアップテイクが多く観察される場合は、「リペア」のアップテイクが少なく観察される場合やアップテイクが観察されない場合より、母語話者のCFがもたらす学習の効果が高い。

研究仮説 3. オンラインコミュニケーション環境における明示的CFとしての「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場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用に対する気づきをより多く引き出せる。

研究仮説 4. オンラインコミュニケーション環境における明示的CFとしての「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場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の誤用に対するアップテイクをもたらしすることができる。

上記の研究課題と仮説を踏まえて、本研究では、研究課題1、2、3を対象とするパイロット調査を設けた。次の節では、そのパイロット調査について説明する。

### 3. 調査概要

本章では、パイロット調査の参加者、材料と手続きについて説明する。

#### 3.1 参加者

パイロット調査の参加者は24歳の日本語母語話者(N=1、女性、言語学専門大学院生、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。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

	明示的訂正フィードバックグループ群		暗示的訂正フィードバックグループ群		統制群	
	学習者1	学習者2	学習者3	学習者4	学習者5	学習者6
性別	女性	男性	男性	女性	女性	男性
年齢	23	23	25	24	24	23
日本語学習年数	5年	4年	6年	5年	5年	4年
日本語能力試験N2級点数・合格年	133点・2020年12月	96点・2020年7月	124点・2019年12月	126点・2020年12月	102点・2020年7月	98点・2020年12月
日本滞在年数	3年	2年半	3年半	3年	1年半	2年
日本語使用頻度	毎日使う	毎日使う	毎日使う	週に2-3回使う	ほぼ毎日使う	週に1-2回使う

また、6名の学習者を次の3つのグループ（各グループに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 材料

今回のパイロット調査では、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。

- 例 (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）に分けられるが、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）。そのため、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と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、質問回答アンケート調査を行った。

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パイロット調査の事前・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図1で示す。

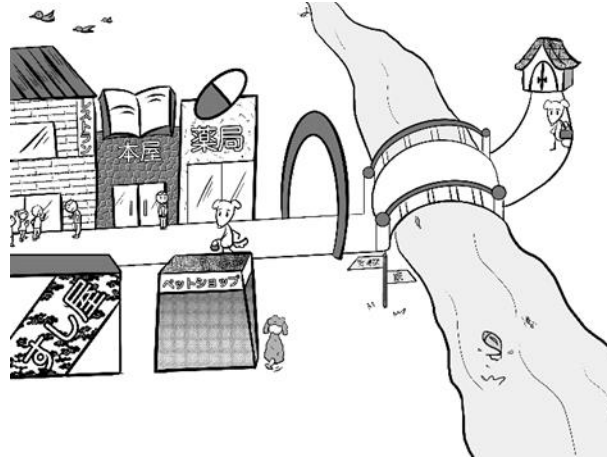
図1 ストプログラムの一部のスクリーン画面



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注目する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



### 3.3 手続き

本パイロット調査は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分をかけた。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、本パイロット調査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.タスクが進行している時、なにかに気づきましたか？
- 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。

#### 4. データ分析

グループ別の母語話者と学習者の発話量、母語話者の訂正フィードバック、学習者の誤用とアップテイクの判定方法については、筆者と今回のパイロット調査に参加した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、2人の1回目の判定結果の一致度を確認するために、二人の判定結果のカップ係数(Cohen's kappa、k値)を算出した。その後、不一致な部分に対して、もう一度2人で判定し直した。最後に統一された結果(不一致な部分がない)を今回のパイロット調査のデータとして扱った。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

グループ	発話量		誤用		訂正フィードバック		アップテイク			
	母語話者	学習者	格助詞	その他	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	49	39	6	2	8	0	5	2	1
	学習者2	51	46	14	3	17	0	15	0	2
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	40	33	5	4	0	9	1	1	7
	学習者4	44	36	9	3	0	12	5	0	7
統制群	学習者5	35	31	10	8	0	0	0	0	0
	学習者6	33	32	13	4	0	0	0	0	0

注：「格助詞の誤用」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」の文法項目である。  
「その他の誤用」とは学習者の発音や本研究が対象とする5つの文法項目以外の誤用である。

実験によって得られた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訂正フィードバックの量と、それに対する学習者のアップテイクの特徴を表2に示した。

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。

表3 ストーリーナレーションタスクの量的分析の結果

グループ		発話量		誤用		訂正フィードバック		アップテイク		
		母語話者	学習者	格助詞	その他	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	44	50	3	4	7	0	5	0	2
	学習者2	53	56	7	1	8	0	7	1	0
暗示的訂正フィードバック群	学習者3	41	46	4	2	0	6	1	0	5
	学習者4	47	54	8	0	0	8	3	1	4
統制群	学習者5	45	49	7	0	0	0	0	0	0
	学習者6	48	58	7	1	0	0	0	0	0

注：「格助詞の誤用」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」の文法項目である。  
「その他の誤用」とは学習者の発音や本研究が対象とする5つの文法項目以外の誤用である。

表3と4の結果によると、「オンラインコミュニケーション環境における母語話者のCFを受けた後のアップテイク量を比べた場合、学習者の「リペア」のアップテイクが多く観察される場合は、「リペア」のアップテイクが少なく観察される場合やアップテイクが観察されない場合より、母語話者のCFがもたらす学習の効果が高い」という研究仮説2が支持される可能性が明らかにされた。

また、明示的訂正フィードバックとしての「メタ言語的修正」に対する学習者のアップテイク、特に修正済みの「リペア」のアップテイクが、暗示的訂正フィードバックとしての「リキャスト」に対する学習者のアップテイクより、多く観察された。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「訂正フィードバックに対する学習者のアップテイクがある場合はない場合、特に「リペア」が「ニーズリペア」より、学習者の言語習得に効果があった」という研究結果と一致した。

最後に、研究仮説3と4については、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確認するためのインタビューにより結果を得た。

「メタ言語的修正」の明示的訂正フィードバックや「リキャスト」の暗示的訂正フィードバックを受けた4名の学習者は、訂正フィードバックを受けていない2名の学習者より、自分の誤用に対する気づきやアップテイクが多く引き出されたことが分かった。

## 5. 誤用分析

まず、6人の学習者の、5つの目標言語項目におけるそれぞれの誤用頻度を以下の表4、5にまとめた。また、表記については、1.場所+を+空間移動動詞

(A)、2.場所+で+活動動詞(B)、3.範囲限定を表す「で」、(C)4.移動先を表す「に」(D)、5.存在する場所を表す「に」(E)と設けた。

表4 口頭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 (回数/%)					合計
	A	B	C	D	E	
学習者1	2/33.33%	0	2/33.33%	1/16.67%	1/16.67%	6
学習者2	5/35.71%	3/21.43%	1/7.14%	4/28.57%	1/7.14%	14
学習者3	2/40%	0	1/20%	1/20%	1/20%	5
学習者4	1/11.11%	0	2/22.22%	2/22.22%	4/44.44%	9
学習者5	4/40%	0	2/20%	1/10%	3/30%	10
学習者6	5/38.46%	0	5/38.46%	3/23.08%	0	13

表5 ストーリーナレーションタスクにおける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 (回数/%)					合計
	A	B	C	D	E	
学習者1	2/66.67%	0	0	1/33.33%	0	3
学習者2	4/57.14%	0	1/14.29%	0	2/28.57%	7
学習者3	3/75%	0	1/25%	0	0	4
学習者4	4/50%	0	2/25%	1/12.5%	1/12.5%	8
学習者5	5/71.43%	0	0	1/14.29%	1/14.29%	7
学習者6	4/57.14%	0	1/14.29%	1/14.29%	1/14.29%	7

表4と5の結果によって、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、「存在する場所を表す「に」」と「移動先を表す「に」」の混同は先行研究(岡田・林田,2016)と同じような傾向が観察された。一方、「存在する場所を表す「に」」と「範囲限定を表す「で」」の混同は先行研究と同じような傾向が観察されたが(岡田・林田・李,2014)、「存在する場所を表す「に」」と「場所+で+活動動詞」の混同は本調査によって、新しく観察された傾向だと考えられる。

次に、刺激想起インタビューの結果により、具体的な誤用例の中から1例と照らし合わせながら、学習者の誤用の原因について分析する。

次の例1と例2は口頭回答タスクとストーリーナレーションタスクにおける学習者3の誤用である。下線部は誤用である。

例1. 図書館の中で歴史の本があります。

例2. 学習者3 商店街の中で本屋、ペットショップと寿司屋があります。

母語話者 商店街の中に本屋、ペットショップと寿司屋がありますね。

学習者3 あ、の中に、あります。

例1と例2の正解は存在する場所を表す「に」である。学習者3は「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」と述べた。さらに、その「感覚」の理由を学習者に尋ねると、「よくわからないんですけど、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ね」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だと考えられる。また、初級の段階で既習の文法項目が、中級の段階になっても学習者の誤用として観察されるということは、第二言語習得の視点から見れば、学習者の「U字型発達」の表れだと考える。

## 6. 結論

本調査では、オンラインコミュニケーション環境を設定した上で、日本語母語話者とJSL中上級学習者を対象として、学習者の日本語場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得における、「メタ言語的修正」と「リキャスト」という2種類の訂正フィードバックの効果について、ZOOMソフトウェア、テストプログラム、口頭回答タスクとストーリーナレーションタスクを用いて、実験調査を実施した。

調査の結果により、オンラインコミュニケーション環境において、母語話者の明示的なCFとしての「メタ言語的修正」は暗示的なCFとしての「リキャスト」より学習者の日本語場所を表す格助詞「に」、「で」、「を」の習得を促進させる効果がある可能性が示された。

## 参考文献

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」

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm> (2021年8月30日)。

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—」

[https://www.kitakyu-u.ac.jp/economy/study/pdf/2013/2013\\_06.pdf](https://www.kitakyu-u.ac.jp/economy/study/pdf/2013/2013_06.pdf) (2021年8月30日)



- 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
- 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』  
[https://www.cf.ocha.ac.jp/igl/j/menu/leadership/groupingmenu/training/d003628\\_d/fil/SUGOSachie\\_Report.pdf](https://www.cf.ocha.ac.jp/igl/j/menu/leadership/groupingmenu/training/d003628_d/fil/SUGOSachie_Report.pdf) (2021年8月30日)
- 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
- Hassanzadeh, S. (2012). A study of errors, corrective feedback and noticing in synchronous computer mediated communication. Retrieved from [https://www.academia.edu/3313857/A\\_Study\\_of\\_Errors\\_Corrective\\_Feedback\\_and\\_Noticing\\_in\\_Synchronous\\_Computer\\_Mediated\\_Communication?email\\_work\\_card=reading-history](https://www.academia.edu/3313857/A_Study_of_Errors_Corrective_Feedback_and_Noticing_in_Synchronous_Computer_Mediated_Communication?email_work_card=reading-history).
- Martin, S., & Alvarez, V. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(18), 1-15.
- Smith, B. (2012). Eye tracking as a measure of noticing: a study of explicit recasts in SCMC. *Language Learning & Technology*, 16(3), 53-81.
- 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>
- Vue.js. (2021). Vue.js (Version 2.0), The progressive javascript framework, MIT License.
- 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.
- Zoom Video Communications, Inc. (2021). Zoom (Version 5.4.6), Computer software. California: Zoom Video Communications, Inc.