

e-learning を利用した韓国語母語話者によるライティングの誤用への間接的フィードバックの研究

| | |
|-----|---|
| 著者 | 尹 鎬淑, 迫田 久美子, 川崎 千枝見 |
| 雑誌名 | 国立国語研究所論集 |
| 号 | 10 |
| ページ | 315-333 |
| 発行年 | 2016-01 |
| URL | http://doi.org/10.15084/00000820 |

e-learning を利用した韓国語母語話者による ライティングの誤用への間接的フィードバックの研究

尹 鎬淑^a 迫田久美子^b 川崎千枝見^c

^a サイバー韓国外国語大学校／国立国語研究所 外来研究員 [-2015.08]

^b 国立国語研究所 日本語教育研究・情報センター

^c 広島国際学院大学

要旨

本研究は、日本語を第二言語として学習している韓国語話者を対象として行った作文の誤用に関して、以下の3つの課題を明らかにすることを目的とする。

- (i) 複数回の間接的フィードバックは、韓国人日本語学習者の誤用訂正を促進するか。言い換えれば、さらに気づきを促す効果があるか。
- (ii) 促進するとすれば、日本語能力の上位群と下位群で効果に違いが見られるか。
- (iii) 複数回の間接的フィードバックにより誤用訂正を促進する特定の文法項目（受身、助詞、モダリティ、自他動詞）があるか。

調査の結果、(i)'1回目より2回目のフィードバックによる訂正率が高く、複数回の間接的フィードバックは、自己訂正を促進することがわかった。また、(ii)'下位群は上位群に比べて誤用訂正の効果が高いことが明らかになった。(iii)'文法項目については、学習者は日本語母語話者に比べて、受身やモダリティを過剰使用する傾向が見られたが、フィードバックによって修正ができた。助詞については、1回目のフィードバックでの自己訂正の割合が高いが、2回目のフィードバックの後でも依然として誤用が残るケースがあるという結果となった。このことから、助詞は自己訂正しやすい項目ではあるが、複数回のフィードバックでも誤用が残り、間接的フィードバックによる自己訂正が極めて困難な項目であることがわかった。

これらの調査結果をふまえると、複数回のフィードバックが迅速に行われる e-learning は、日本語学習者の自己訂正を促し、習得を促進する可能性が高いと言える*。

キーワード：e-learning, ライティングの誤用, 間接的フィードバック, 自己訂正, 気づき

1. はじめに

近年、インターネットの発達とコンピュータ技術の発展により、サイバー空間を新しい教育の場とする e-learning（イーラーニング、eラーニング、e-Learningとも言う）の人气が高まっている。本研究では、韓国に在住する日本語学習者を対象として、e-learning を使って行ったライティングの誤用に対するフィードバック（以下、FBとする）の結果に基づき、受身、助詞、モダリティ、自他動詞を中心とした文法習得のプロセスについて検討する。

1.1 e-learning による教育

e-learning の“e”は electronic（電子的な）を示し、情報技術（コンピュータやインターネット）

* 本研究は、博報財団第9回（2014年）国際日本研究フェローシップの助成を受けて行った。

を用いて行う学習のことである。つまり、いつでもどこでもインターネットにアクセスしたり、他者とコミュニケーションすることにより、学習を行う遠隔学習である。

韓国では、高等教育機関や企業研修においてはもちろんのこと、幼児から初中等教育段階での e-learning も盛んに行われている。特にサイバー大学¹や民間の教育事業者による e-learning ビジネスへの参入が相次いでいる²。すべてオンデマンド講義とオンラインコミュニティ³の形式で行われており、オンラインコミュニティでは、質問に対する回答を 24 時間以内に実施することを義務づけているところが多く、レスポンスの速さも特長である。

日本でも、高等教育機関や企業研修における定着など、e-learning は様々な教育活動に活用されているが、中高生の高い PC の利用率などといった日本国内の情勢により今後市場の拡大が予測される (e-learning 戦略研究所 2007)。

e-learning は、同じ時間に同一の場所に集まる必要がなく、自由な時間と場所で個々人の習熟度に応じて学習を進めることができ、また、一括指導の場では受けられない個別化された支援が受けられる (田中 2007)。このように、多様な e-learning のプログラムやパソコン技術等を利用して多彩な教え方や学び方ができ、伝統的な方法でできなかった学び方がメディアを利用することにより可能で、学習する時間や場所に拡張性があり、利便性が高い (稲葉 2013)、などの長所がある。これに対して、学習者への依存度が高く、教師不在で継続的に学習を進めることは必ずしも容易ではないため、学習意欲の持続が難しく、途中で辞める人が多い (稲葉 2013) という指摘と、また画面上に教科書を再現したものにすぎないという酷評もある (植野 2011)。

従って、e-learning の発展のためにも、より一層、e-learning の長所と短所をふまえた研究が行われるべきである。1990 年代から e-learning に関する研究も見られるが、支援システムやプログラムの開発、e-learning コンテンツの開発経過と活動、授業運営の実践報告が多く (石田 1998, 才田 1997, 杉本・朝尾 2002)、学習効果に関する検証や理論に基づいた習得研究はあまり見られない。

1.2 第二言語習得研究における FB

一方、第二言語を教える教育現場では、近年、誤用の訂正 FB が注目されており、この分野に関する研究が盛んに行われている。特に、1990 年代後半以降、「誤用を訂正する」ことに効果はあるのか、あるとすればどのように訂正すればいいのか、という研究が増えている (大関 2015: 1)。

また、FB を行っても学習者は注意を向けず、学習者が自ら考えを深め、自ら向上していくための手助けを殆どしていない、という否定的見解 (宇佐美 2007) がある一方、「気づき」や「自己訂正」が習得を促進するとの考えもあり、様々な研究が行われてきた (Schmidt 1990, Doughty and Williams 1998)。

日本国内での気づきや自己訂正に関する研究としては、石橋 (2000)、菅生 (2008)、小宮 (1991)

¹ 2001 年 9 つの大学約 6 千余名から 2013 年には、21 の大学、118196 人に拡大 (『韓国教育統計年鑑』2013)。

² 会員数：1318class.com 67 万人、YBMsis.com 350 万人 (『国内 e-learning 産業実態調査報告書』2013)。

³ 講義後の掲示板などによるディスカッションのこと。

などが挙げられる。しかし、殆どの研究が、訂正を促すFBの試行が1回のみであり、複数回のFBを試みる研究は見られない。また、学習者の日本語能力のレベルについても、石橋（2000）を除いてはレベルを分けて調査した研究は殆どなく、中級のレベルを対象とした研究が多い。また誤用訂正項目に表記、語彙、文法、文体などのカテゴリーのみを対象としているため、具体的な項目が不明である。

以上のことから、本研究ではe-learningを使って行ったライティングの間接的FB⁴の結果に基づいて、以下の3つの課題を検証し、e-learning教育の可能性を探る。

- (i) 複数回の間接的FBは、韓国人日本語学習者の誤用訂正を促進するか。言い換えれば、さらに気づきを促す効果があるか。
- (ii) また、促進するとすれば、日本語能力の成績の上位群と下位群で効果に違いが見られるか。
- (iii) 複数回の間接的FBは、特定の文法項目（受身、助詞、モダリティ、自他動詞）の誤用訂正を促進するか。

2. FBと自己訂正に関する先行研究

2.1 FBの効果

文章産出過程の重要性が認識されるに伴い、作文教育は作文の内容より、その産出過程へと焦点が移っていった。中でも、FBは最も注目を浴び、作文教育の中核的問題とされ、FBの方法や効果についての研究が多く行われている（畑佐 2003: 89）。

しかし、学習者が書いた文章に対し教師や学習者同士によってなされたFBについての研究の蓄積は多いものの（宇佐美 2007、原田 2006 など）、認知的な観点から作文過程をどのように支援するかという研究はあまり見られない（高橋 2009）。

第二言語習得研究の分野では、近年、訂正FBに関する研究が盛んに行われている。また、ライティングにおける訂正FBに関しても、ライティングで誤りを訂正することに効果があるのか、ということに関する論争が1990年代から続いている（大関 2015）。特に、Truscott (1996, 1999) が、作文で文法を訂正しても効果はないと指摘して以来、それに反対する Ferris (1999, 2004) との間で論争が続けられてきた。

Truscott (1996) は、作文における誤用訂正は、過去の研究を見ても、効果はないうえ、さらに、①誤用訂正は教師によって一致した訂正ができないこと、②教師によって訂正が異なると、学習者は混乱すること、③訂正しても学習者が真剣に受け取るどころか、動機の低下を招くことなどから、誤用訂正は教師の負担になるばかりで、まったく意味がないと主張した。それに対し、Ferris (1999) は、Truscott (1996) の先行研究の分析について、①様々な場面の誤用訂正を同一に扱って比べており、妥当性がないこと、②先行研究の結果を正しく理解していないこと、③誤

⁴ FBには様々な分類があるが、「直接的・間接的」も、その1つである。直接的FBは、教師から正用を示すFBで、間接的FBは、正用は示さず、エラーに「下線」を引いたり、「コード」（エラーの種類を示す記号）を付けたりして、意図的に学習者に気づかせて訂正させる方法である（田中 2015: 109）。

用訂正についての学習者へのアンケート調査では、学習者は肯定的に捉えていることを考慮すべきであるなどを挙げて、誤用訂正の有効性を主張している。さらに、この Ferris (1999) に対し、Truscott (1999) は、項目ごとに反論し、改めて誤用訂正には意味がないばかりか、害があると主張している。

一方、FB 効果についての本格的な第二言語習得研究が現れたのは、2005 年以降である。多数の第二言語習得研究者は、第二言語の習得が促進されるには「気づき」が必要であると指摘している。Schmidt (1990) が「気づき仮説 (Noticing Hypothesis)」を提示して以来、気づきが第二言語習得過程で重要な役割を担うとする研究者は多い。Schmidt の言う「気づき」は、学習者が自ら言語の表層的な形に気づいたり、その形式と意味の結びつきに気づいたりすることを指している。

2.2 気づきと自己訂正

訂正 FB の研究においては、気づきと自己訂正に関する研究が多い。自己訂正 (Self-Repair) は、教師の FB の中に正しい答えが含まれていないのに前の発話を正しい形に直せたことを言い (大場 2010: 56)、自己モニタリングとも言う。山本 (2013: 115) は、FB は外部から学習者へ情報資源が与えられるのに対し、自己モニタリングは学習者が関連情報を産出する手続きであると定義している。

FB は教師が明示的に行うか暗示的に行うかで、明示的 FB と暗示的 FB に分類され、明示的 FB の中でも、誤用部分を明確に指摘し、正用や解説を明示する場合を直接的 FB、誤用部分や誤用のある範囲を指摘して、必ずしも正用を与えず、学習者に考えさせるような FB を間接的 FB と言う。

田中 (2015: 127) は、間接的 FB よりも直接的 FB のほうが効果的であるとする研究が多く、さらに、先行研究によりメタ言語の説明を付け加えたほうが効果的だと指摘している。また、言語形式に焦点をあてた訂正 FB のほうがそうでない FB よりも効果があり、かつ FB の対象である誤用が体系的で規則性のあるもの、明確に区別できるものに FB の効果が高いと述べている。

先述したように、FB の効果に関する研究でも、気づきは重要なキーワードとなっている (大関 2015: 11)。気づきの研究は、気づきの効果の有無についての研究が多く、効果があるという意見とないという相反する意見がある。第二言語習得研究においても、気づきやリキャストの研究が多く、教師の誤用訂正により学習者が自己の誤用に気づくかどうか、学習者の誤用に対してリキャストは効果があるか、などの研究が行われている。リキャストとは、学習者のエラーに対し談話の流れを遮らないように、相手が意図した意味内容をさりげなく正しく言い直す訂正 FB である (名部井 2015: 42)。

菅生 (2008) の研究では、受益表現と助詞の誤用訂正に関して、「リキャスト」と「自己訂正を促す介入」の 2 つの方法を比較している。自己訂正を促す介入とは、(1) のような場合であり、リキャストは (2) のような場合である。

- (1) 対象者：お母さんがパンにバターを塗ってあげる (⇒塗ってくれる)
 調査者：塗ってあげるの？ (自己訂正を促す介入の1つ：繰り返し)
- (2) 対象者：お母さんがパンにバターを塗ってあげる (⇒塗ってくれる)
 調査者：ああ、パンにバターを塗ってくれるの？ (リキャスト)

自己訂正を促す介入には繰り返し以外にも、「え?」「もう一度言って」などの明確化要求、冒頭部分を教える「誘い出し」や「ヒントを与える」などの方法がある。

菅生の研究目的は、どちらの方法の誤用訂正率が高いか、授受補助動詞の脱落、付加、混同、助詞の誤用のタイプによって訂正率が異なるかという2点であった。分析した結果、以下の表1の結果が得られ、リキャストよりも自己訂正を促す介入のほうが誤用訂正率が高く、格助詞の誤用にはリキャストはあまり有効ではないことがわかった。

表1 リキャストと自己訂正のFBを行ったときの誤用のタイプ別の反応(菅生(2008:58)により作成)

| | 受益表現の脱落 | 受益表現の混同 | 格助詞の誤用 |
|----------------|--------------------------------------|--------------------|---------------------|
| リキャスト | 正用のレポート 22% 返答のみ ⁵ 67% | 正用のレポート 74% | 正用のレポート 17% |
| 自己訂正の成功率 | 自己訂正介入の成功率 35% | 自己訂正介入の成功率 71% | 自己訂正介入の成功率 100% |
| 成功までの自己訂正介入の回数 | 介入を重ねても自己訂正に至らない例 65% | 1度の介入で自己訂正に成功、半数以下 | 6例中5例が1度の介入で自己訂正に成功 |

菅生は、リキャストについては、誤用が文中か文末かで訂正に気づかせる効果が異なる可能性がある、また、自己訂正を促す介入は、文全体の意味に関わる誤用に対して行くと効果的に働く可能性がある、と結論づけている。

しかし、中上級日本語学習者の受益表現の誤用を対象に、100%自己訂正を導き、その大半が1度の介入で正用を導き出したのは評価すべきであるが、菅生自身の指摘のように、調査対象が10名の小規模ではその結果は一般化できるものではなく、量的な研究によって検証する必要があり、受益表現を研究対象として取り上げた理由が明示されていないという点で検討の余地を残す。

2.3 先行研究のまとめ

表2は、日本語教育におけるFBおよび自己訂正に関する代表的な先行研究のまとめである。

表2 FB および自己訂正に関する先行研究

| 研究者 | 目的 | 調査対象 | 方法 | 結果 |
|------------------------------|------------------------------------|---|---|---|
| 石橋 (2000) | 産出作文のモニタリングを通して、自己訂正の頻度、種類を分析する。 | 進学予備教育の学習者 59 名。上位 / 中位 / 下位の 3 群に分類。 | 日本語学習者の産出作文におけるモニター能力を作文産出 2 週間後の自己訂正から見た。 | 上位 / 中位 / 下位の 3 群いずれも 25 ~ 30% の文法訂正率を示し、どのレベルでも訂正が可能である。 |
| 石橋 (2010) | 教師の非明示的修正 (間接的 FB) の効果を検討する。 | タイ人日本語学習者 中級 64 名。 | 教師が誤用箇所の下線のみ引いて、返却。学習者は下線の部分を自己訂正。 | 間接的 FB の 50.9% の修正が成功。中でも文法の割合は 73% と高い。 |
| 石橋 (2012) | 作文の誤用訂正と学習者の日本語レベルや作文力との関連性を探る。 | 進学予備教育の学習者 59 名。上位 / 中位 / 下位の 3 群に分類。 | 作文の授業で論説文を課す。教師が、2 週間後に返却し、学習者に赤ペンで修正させる。 | 誤りや逸脱への「気づき」は日本語能力により異なり、上位のレベルほど気づきが多い。言語知識がある程度を超えることが必要か。 |
| 菅生 (2008) | リキャスト、自己訂正の介入、学習者の反応を記述する。 | 来日後 10 ヶ月から 1 年半の中上級の日本語学習者 5 名ずつ。 | 受益表現の誤用を対象として、リキャストと自己訂正の介入と対象者の反応を分析。 | 格助詞の誤用を自己訂正できた割合が誤用のタイプの中で最も高く、その大半が 1 度の介入で 100% 自己訂正できた。 |
| 小宮 (1991) | 日本語作文における学習者の自力による推敲の可能性を考察する。 | 日本語レベル初級の最終段階の学習者 9 名。 | 教師の介入の度合いによって推敲を 3 段階に分け、学習者の遂行能力を調査。 | 誤りに対して学習者自身による指摘も訂正もかなり正確に行えることがわかった (88.7%)。 |
| 梅村 (2002) | 留学生における作文授業の実践報告や作文の問題を考察する。 | 上級クラスの留学生 30 名 (中国 23 名, 韓国 5 名, マレーシア, タイ 1 名ずつ) | 教師は誤用の指摘だけに止め (間接的 FB)、清書する段階で学習者に自己訂正させる。 | 学生に十分な推敲の機会を与えてから、教師が添削を始めたほうが、学習者の自律的学習に有効である。 |
| Le Cam Nhung (2014) | 「視点」の表し方に関する気づきとアウトプットとの関係を明らかにする。 | 中上級レベル 25 名。日本語を専攻している大学 3 年生。日本語の成績はほぼ同程度。 | 気づき重視の指導を取り入れて実施。 | 学習者自身が気づいたことはアウトプットに反映されるが、学習者自身が気づけない場合はアウトプットできない。 |
| Kepner (1991) | FB の明示度が作文訂正に影響を与えるかを調べる。 | 中級スペイン語学習者 60 名。 | 明示度が異なる FB (誤用を明確に指摘する FB とコメントだけの FB) との自己訂正の正確さの比較。 | コメントのみを与えた学生のほうが訂正や説明を受けた学生より成績がよかった。 |
| Ferris and Roberts (2001) | 明示度の異なる 2 つの FB を比較検証する。 | 大学レベルの ESL の学生 72 名。 | 作文の誤用を符号による FB、下線による FB、FB 無し (統制群) の 3 群に分けて調査。 | FB 有りの 2 群が、FB 無しの統制群よりも効果的に訂正できたが、FB 有りの 2 群には差がなく、FB の与え方による差異は見られなかった。 |

石橋 (2000, 2012) では、学習者の日本語能力と作文能力により、対象者を成績上位、中位、下位の 3 群に分け、学習者の気づきによって修正の効果を考察し、その結果、日本語能力によって差はあるが、言語表現のずれに気づけばある程度訂正が可能であることを検証している。石橋の場合、学習者のレベルによる自己訂正の効果について考察したことは意義があるが、作文能力の客観性などに問題点がある。

また、小宮 (1991) は、中国系の初級学習者を対象にして、自力で推敲できる可能性を検証した結果、学習者は自己の作文の問題点を自分で指摘でき、誤りの指摘の正確さが 88.7% に達することから、学習者は誤りに対して指摘も訂正もかなり正確に行えることを明らかにした。具体的な数値で学習者による誤りの指摘の正確さを究明し、特に指摘などの援助を受ければ、正しく訂正できるとした点に意義があるが、初級レベルの場合、日本語の語彙、文法等既習知識が少なく表現の豊かさが欠けているため、どの程度の誤用を対象として推敲による自己訂正が可能であると述べているのか疑問である。

この他にも、梅村 (2002) は、日本に留学している外国人学生の 9 割を占めている中国や韓国、マレーシア、タイの上級クラスを対象にして、正用を示さず、間違いの指摘だけに止め学生自身が自分で訂正するように仕向けたうえに、作文授業の実践報告や作文の問題点を考察した結果、学生に十分な推敲の機会を与えてから添削をしたほうが作文指導の効果があると述べている。梅村 (2002) では、作文授業の実践報告を通じて自己訂正が自律学習に有効であることを考察したことに意義があるが、データ分析がなく先行研究を通じて考察しているため、根拠が不十分である。

2.4 先行研究の問題点

前節では FB と自己訂正に関する先行研究の動向を概観した。従来の研究では学習者にとって習得の難しい文法を取り上げて FB や自己訂正の効果を分析したところに意義がある。しかし、以下のような問題点が挙げられる。

- (i) 先行研究は、FB が 1 回のみで複数回の FB を与えた場合の研究がない。
- (ii) 石橋 (2000, 2012) 以外は、レベル別による分析が殆ど行われていない。
- (iii) FB による自己訂正のプロセスについて分析がなされていない。
- (iv) 助詞以外は、具体的な文法項目の誤用訂正の効果について言及されていない。

また、助詞の場合、格助詞の誤用を自己訂正できた割合が誤用のタイプの中で最も高く、その大半が 1 度の介入で 100% 自己訂正を導いた (菅生 2008)、大部分の助詞の誤りは指摘だけで十分である (小宮 1991) との主張があるが、下線を引くだけで殆ど自己訂正できるのか疑問が残る。

以上の問題点をふまえ、本研究では、e-learning における誤用訂正の間接的 FB による自己訂正の研究を実施する。e-learning では、FB と作文提出のやりとりが速くでき、そのプロセスの記録も残るため、FB の有効性を確認しやすく、FB 研究に適している。

3. 調査概要

3.1 調査項目

寺村（1990）のデータにおいて学習者の誤用が高頻度であった受身、助詞、モダリティ、自他動詞の4項目を選択した。

3.2 調査対象

調査対象者は、e-learning で日本語を学習する韓国在住の韓国語母語話者 54 名に日本語能力テスト J-CAT を実施し、その結果によって成績上位・中位・下位の3群に分けた。中位群 24 名を除き、上位群 15 名と下位群 15 名の計 30 名を分析対象とした。

3.3 調査方法

3.3.1 FB の流れ

調査は e-learning の授業において、受身、助詞、モダリティ、自他動詞のターゲット文法項目が現れやすい4～5コマ漫画の2種類を与え(図1参照)⁵、それぞれの内容について日本語でストーリーテリング(物語文)を書かせるものである(分量は自由、辞書利用可)。自己訂正の流れは図2の通りで、この流れで調査は1次～3次の計3回実施した。学習者が提出したもの(提出①)に対し、添削者は誤用部分にのみ下線を引き(FB1)、返却する。同様に、[学習者が訂正し、再提出(提出②)] → [添削者のチェック(FB2)、返却] → [学習者の再々訂正、再々提出(提出③)] → [添削者からの正用提示(FB3)]のプロセスにおける、学習者の自己訂正の結果を分析する。



図1 ストーリーテリング(ピクニック)

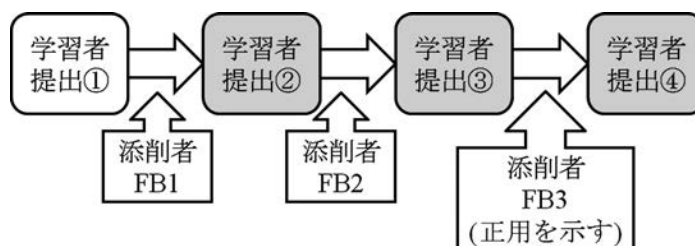


図2 FBの流れ

⁵ 調査内容の一部については、JSPS 科研費(課題番号 24251010「海外連携による日本語学習者コーパスの構築」代表者: 迫田久美子)で実施された調査内容を使用した。

3.3.2 誤用チェック

誤用チェックは、下線（活用の間違い・誤選択・付加）、チェックマーク（必要な単語が入っていない脱落の場合）、波線（文法的には正しいが自然な表現ではない場合）、四角で囲む（表記や書き方の間違い）、複数の誤用（表記の誤用と誤選択の場合など）の5種類の基準に従って行った。FB1の誤用の場合は赤色でチェックを行い、FB2の誤用の場合は青色でチェックを行った（下記ではFB1の誤用チェックを太字で、FB2は斜体で示す）。

【FB1の添削例】

ピクニックの準備をしたケンとマリは、作った食べ物を**バスケット**に入れてピクニック**✓**場所の**✓**のために一緒に地図を見ました。その様子を見ていた犬がケンとマリが地図を**見る**間に**バスケット**の中に入れた。

【FB2の添削例】

ピクニックの準備をしたケンとマリは、作った食べ物を**バスケット**に入れてピクニックの場所を**さがす**ために一緒に地図を見ました。その様子を見ていた犬がケンとマリが地図を**見ている**間に**バスケット**の中に**いっちゃった**。

3.3.3 誤用の判定

日本語教師3名（日本語母語話者2名・OPI超級レベル韓国人日本語教師1名）が上位群と下位群に分かれて添削を行った後、お互い添削したものを交換し、再度確認を行った。

3.4 調査日程（FB1～FB3のプロセス）

2014年11月10日から2015年2月8日までの間に、以下の工程を3回繰り返し実施した（表3は1次調査の日程を示す）。

表3 1次調査の日程（FB1～FB3のプロセス）

| 日程 | 送信 | 工程 | FBの方法 |
|--------|-----|--|-------|
| 11月10日 | T→S | 調査の目的と概要の説明をして協力者を募集。 1回目（1次）・課題を与える。 | |
| 11月17日 | S→T | 提出① 初回 | |
| 11月21日 | T→S | FB1（4日後） ：提出①に対するFB1回目 | 下線部のみ |
| 11月28日 | S→T | 提出② （FB1後） | |
| 12月01日 | T→S | FB2（3日後） ：提出②に対するFB2回目 | 下線部のみ |
| 12月07日 | S→T | 提出③ （FB2後） | |
| 12月10日 | T→S | FB3（3日後） ：提出③に対するFB3回目 | 正用提示 |

※ Tは「教師」、Sは「学生」を表し、「T→S」は教師から学生に送信したことを示す。

4. 調査の結果

4.1 複数回の FB による誤用訂正の促進

上位群と下位群の各学習者別の初回から FB2 までの誤用数を表にまとめると、表 4 と表 5 の通りである（薄い灰色は FB1 で修正された場合、中間の灰色は FB2 で修正された場合、濃い灰色は FB2 でも誤用が残った場合を示す。★は FB1 後から FB2 後の間で誤用が減少した場合を示す）。

表 4 上位群の初回～FB2 後の提出時の誤用数

| 日本語 学習者 上位群 | 誤用数 (件) | | |
|-------------------|---------|-------|-------|
| | 初回 | FB1 後 | FB2 後 |
| No. 1 | 1 | 1 | 0★ |
| No. 2 | 5 | 0 | 0 |
| No. 3 | 0 | 0 | 0 |
| No. 4 | 3 | 1 | 0★ |
| No. 5 | 5 | 1 | 0★ |
| No. 6 | 3 | 0 | 0 |
| No. 7 | 7 | 1 | 0★ |
| No. 8 | 5 | 0 | 0 |
| No. 9 | 6 | 1 | 1 |
| No. 10 | 5 | 1 | 1 |
| No. 11 | 7 | 2 | 0★ |
| No. 12 | 1 | 0 | 0 |
| No. 13 | 6 | 2 | 2 |
| No. 14 | 0 | 0 | 0 |
| No. 15 | 6 | 0 | 0 |
| 合計 | 60 | 10 | 4 |

表 5 下位群の初回～FB2 後の提出時の誤用数

| 日本語 学習者 下位群 | 誤用数 (件) | | |
|-------------------|---------|-------|-------|
| | 初回 | FB1 後 | FB2 後 |
| No. 1 | 9 | 2 | 0★ |
| No. 2 | 8 | 1 | 0★ |
| No. 3 | 6 | 3 | 2★ |
| No. 4 | 14 | 2 | 0★ |
| No. 5 | 7 | 2 | 1★ |
| No. 6 | 23 | 12 | 8★ |
| No. 7 | 1 | 0 | 0 |
| No. 8 | 4 | 1 | 1 |
| No. 9 | 10 | 0 | 0 |
| No. 10 | 2 | 0 | 0 |
| No. 11 | 6 | 0 | 0 |
| No. 12 | 2 | 0 | 0 |
| No. 13 | 7 | 3 | 0★ |
| No. 14 | 8 | 4 | 1★ |
| No. 15 | 7 | 2 | 0★ |
| 合計 | 114 | 32 | 13 |

全体的に初回の誤用数は上位群よりも下位群のほうが多く見られた。上位群では FB1 後で 5 名、FB2 後で 5 名が全て自己訂正できたが、FB2 後でも 3 名が自己訂正できなかった。これに対して下位群では、FB1 後で 5 名、FB2 後で 5 名が全て自己訂正できたが、FB2 後まで 5 名が自己訂正できなかった。上位群、下位群ともに FB1 後、FB2 後で自己訂正できた学習者の数は同じだったが、下位群では、上位群に比べ最後まで自己訂正できなかった学習者が多く見られた。また、最後まで自己訂正できなかった誤用数も上位群に比べ下位群のほうが多かった。しかし、上位群下位群ともに FB を重ねることによって誤用数の減少が見られ、複数回の FB には十分な誤用訂正の促進効果があると言える。

さらに、誤用が全て訂正された場合（誤用が 0 になった場合）を誤用訂正が促進されたと考え、FB ごとの学習者の人数とその割合を表 6 にまとめる。A は、課題を提出後、誤用訂正が完了した（誤用が 0 になった）学習者の人数、B は課題を提出した学習者数を示し、訂正率は、B に対する A の割合を計算した。

表6 初回とFB1 後とFB2 後の誤用訂正率

| | A (人) | B (人) | 訂正率 (A/B) |
|-------|-------|------------|-----------|
| 初回 | 2 | 30 | 7% |
| FB1 後 | 10 | 28 (30-2) | 36% |
| FB2 後 | 10 | 18 (28-10) | 56% |

調査の結果、FB1 後の訂正率は36%であるのに対し、FB2 後の訂正率は56%であった。このことから、FB2 を実施することによって、誤用訂正が促進されたことが明らかになった。

4.2 上位群と下位群における誤用訂正の促進

表7は、上位群と下位群の初回、FB1 後そしてFB2 後の誤用訂正率と誤用訂正の人数を表したものである。Aは、課題を提出後、誤用訂正が完了した（誤用が0になった）学習者の人数、Bは課題を提出した学習者数を示し、訂正率は、Bに対するAの割合である。表7の結果から、上位群と下位群を比較した場合、FB1 後は上位群が38%、下位群が33%、またFB2 後は、上位群が63%、下位群が50%と、FB1 後とFB2 後の訂正率にそれほど違いがあるとは言えない。上位群の初回の13% (15名のうちの2名)は、本調査におけるターゲット文法項目である受身、助詞、モダリティ、自他動詞の誤用が見られなかった例である。

表7 レベル別の誤用訂正率と誤用訂正の人数

| | 初回 | FB1 後 | FB2 後 |
|---------|--------|--------|--------|
| 上位群の訂正率 | 13% | 38% | 63% |
| A/(B) | 2/(15) | 5/(13) | 5/(8) |
| 下位群の訂正率 | 0 | 33% | 50% |
| A/(B) | 0/(15) | 5/(15) | 5/(10) |

FB2 後の誤用訂正の促進を詳しく見るために、上位群と下位群の誤用を減少率で比較する。表4と表5に基づき、レベル別のFB2 後で誤用が減少した学習者の人数（★印参照）とその割合を示したものが表8である。CはFB2 後で誤用が減少した学習者の人数、DはFB2 前に誤用が観察された学習者の人数である。FB2 の修正後は、上位群が63%、下位群が90%と、上位群よりも下位群において減少率が高いことが示され、上位群に比べて下位群は、複数回のFBにより誤用訂正効果が高いことがわかった。

表8 FB2 後の誤用減少率

| | C (人) | D (人) | 誤用減少率 (C/D) |
|-----|-------|-------|-------------|
| 上位群 | 5 | 8 | 63% |
| 下位群 | 9 | 10 | 90% |

4.3 特定の文法項目に関する誤用訂正

表9と表10は、モダリティ、受身、自他動詞、助詞の4項目における学習者別の誤用数の変化を上位群と下位群に分けて表したものである（薄い灰色はFB1で修正された場合、中間の灰色はFB2で修正された場合、濃い灰色はFB2でも誤用が残った場合を示している）。

表9 上位群の各学習者別の文法項目ごとの誤用数の変化

| 上位群 | モダリティ | | | 受身 | | | 自他動詞 | | | 助詞 | | |
|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|------|-------|-------|----|-------|-------|
| | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 |
| No.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| No.2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| No.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| No.4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| No.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 |
| No.6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| No.7 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| No.8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| No.9 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| No.10 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| No.11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 | 2 | 0 |
| No.12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| No.13 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| No.14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| No.15 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 |
| 合計 | 7 | 2 | 1 | 11 | 0 | 0 | 9 | 1 | 1 | 33 | 7 | 2 |

表10 下位群の各学習者別の文法項目ごとの誤用数の変化

| 下位群 | モダリティ | | | 受身 | | | 自他動詞 | | | 助詞 | | |
|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|------|-------|-------|----|-------|-------|
| | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 | 初 | FB1 後 | FB2 後 |
| No.1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 6 | 2 | 0 |
| No.2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 |
| No.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 |
| No.4 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 2 | 0 |
| No.5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 1 |
| No.6 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 0 | 17 | 8 | 5 |
| No.7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| No.8 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 1 |
| No.9 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 |
| No.10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| No.11 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 |
| No.12 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| No.13 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 4 | 2 | 0 |
| No.14 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 0 |
| No.15 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 |
| 合計 | 12 | 3 | 2 | 9 | 3 | 2 | 10 | 3 | 1 | 83 | 23 | 8 |

表9と表10では、モダリティ、受身、自他動詞は全体的に誤用数が少ないため、上位群の受身の誤用がFB1後に完全に自己訂正できた以外は、明確な傾向は見られない。しかし、助詞は、他の項目に比べると、誤用数が最も多く見られるだけでなく、FB2で誤用が訂正される人数も、修正されずに誤用が残る人数も多く、この傾向は下位群でより強く観察される。つまり、上位群と下位群で共通して他の項目に比べ、FBによる訂正効果が低いことが推測される。

以下、文法項目ごとにFB2後でも修正できなかった誤用例を示しながら、学習者の文法習得の傾向を示す。各用例には、上位・下位群ごとの学習者（調査対象者）番号を添えて示す。

4.3.1 モダリティ

上位群、下位群ともに「のだ」の過剰使用が多い。次の例は、初回、FB1後、FB2後の3回の提出でも誤用が修正できなかったものである。（→）は筆者が正用を推測し記述。

【FB2でも訂正できなかったケース（下位 No.6）】

- (3) 「今回は母が散らかしたね。母が整理するのだ。じゃ、行ってきます」(FB1)
 (3)' 「今回は母が散らかしたね。母が整理するのよ。じゃ、行ってきます」(FB2)
 (3)" 「今回は母（→お母さん）が散らかしたね。母（→お母さん）が整理をするのよ（→片付けてね）。じゃ、行ってきます」(FB3)

4.3.2 受身

上位群では、初回で受身の過剰使用が目立ったが（11例中9例）、FB1で全て訂正された。特に、学習者「上位 No. 10」の場合、1次の課題で（4）のようにFB1で訂正され、その後の3次の課題では（5）のように正用が出現しており、FBによる自己訂正の効果が推測される。下位群においても、過剰使用が多く（9例中6例）、FB1後で6例、FB2後で1例が訂正されたが、2例は複数のFBを通じても訂正されなかった。

【FB1で自己訂正できたケース（上位 No.10）】

- (4) パトロール中の警官に見られました。(FB1)
 (4)' パトロール中の警官に見つかりました。(FB1後)
 その後の作文で正用が出現
 (5) それを公園の前に住んでいるおじいさんに見つかり叱られました。(初回正用)

4.3.3 自他動詞

上位群と下位群とも訂正率が比較的高く、4例を除いてはFB1で自己訂正でき、4例のうちの2例はFB2で自己訂正できた。訂正率が高い理由としては、(6)に見られるように語形選択の幅が狭い（見つける⇔見つかる）ことが推測される。また、(7)のように、訂正を重ねることによって、誤用に対する気づきが生まれ、より自然な日本語表現に修正されている。

【FB1で自己訂正できたケース（上位 No.2）】

- (6) パトロール中の警官に見つけられたケンちゃん。(FB1)
 (6)' パトロール中の警官に見つかったケンちゃん。(FB1後)

【FB2で自己訂正できたケース（下位 No.13）】

- (7) 床屋のおじさんにケンの髪の毛がきれました。(FB1)
 (7)' 床屋のおじさんにケンの髪の毛をきりました。(FB2)
 (7)" 床屋のおじさんにケンの髪の毛をきってもらいました。(FB2 後)

4.3.4 助詞

上位・下位群ともに4項目の中で最も訂正率が高く、一回のFBよりも複数回のFBによって自己訂正が促進される傾向が見られた。但し、特定の助詞に誤用が偏る傾向は見られなかった。助詞は、他の項目に比べると、FBで誤用が訂正される件数も、修正されずに誤用として残る件数も多い。(8)は、初回の提出で誤用だったがFB1の指摘で訂正されたケースで、(9)は最後まで修正されなかったケースである(以下では助詞に関する誤用のみマークする)。

【FB1で自己訂正できたケース(上位No.8)】

- (8) ケンは警官に説明し、誤解は解きました。(FB1)
 (8)' ケンは警官に説明し、誤解が解きました。(FB1 後)

【FB2でも訂正できなかったケース(上位No.9)】

- (9) ようやくマリが目覚めて窓から顔をした。(FB1)
 (9)' ようやくマリが目が覚めて窓から顔を出した。(FB2)
 (9)" ようやくマリの(→は)目が覚めて窓から顔を出した。(FB3)

5. 考察

本研究の調査で得られた結果を3つの課題ごとに考察する。

5.1 FBの頻度とe-learning教育

課題1の「FBの頻度と訂正率」に関しては、FB1後の訂正率が36%であったのに対し、FB2後の訂正率は56%であり、1回のFBよりも2回のFBによって訂正率が上がることが証明された。このことは、当然の結果であるとも言えるが、複数回のFBが学習者の気づきをより促進させることを客観的に示したと言える。そして、さらに重要な点は、通常のクラスでの教師主導の授業に比べ、複数回のFBが迅速かつ容易に実施できるe-learning教育において、意味のある結果となった。つまり、通常のクラスでは、課題を与え、課題提出、その後の誤用へのFB、さらに自己訂正して提出という過程に時間がかかるが、e-learning教育では、時間の拘束がなく、オンデマンドによって、個別化された支援が受けられるため、このような誤用訂正を複数回、きめ細かく指導することがより可能となる。

また、教師が学習者の誤用を修正し正用を与えるのではなく、誤用部分をマークし(間接的なFBを与え)、何度も学習者自身に自己訂正させることは、石橋(2000, 2010, 2012)の一連の研究で示されているように学習者のモニター能力を養うことにつながる。この調査の最後に行った学習者へのアンケートでも次のような意見が多数見られた。「課題を繰り返し提出しながら、表現

したい単語を探し、動詞の活用をもう一度考えさせられた。悩む段階でより勉強になった」(女性・上位)、「この課題では作文し訂正していく過程で、間違っている部分を自ら悩み気づくのが最も大きな目的だったと思う」(女性・下位)。これらから学習者たちのモニター能力が刺激されていることが推測される。

5.2 レベルの違いと自己訂正

課題2の「レベルの違いは訂正率に違いを及ぼすか」という点では、誤用の減少率で見ると、FB2後の修正では、上位群(63%)よりも下位群(90%)において減少率が高く、上位群に比べて下位群は、複数回のFBによる誤用訂正率が高いことがわかった。この理由として、上位群は、下位群に比べて豊富な日本語の言語知識がモニターとして働き、FB1で訂正できるが、下位群はFB1では日本語の言語知識の不足から上位群ほどには訂正できないことが推測できる。このことから、学習者の日本語レベルを分けて調査をしている石橋(2000)が指摘しているように、誤用に対する学習者の自己訂正には、学習者の言語知識がある程度必要であることが示唆される。このことは、モニター理論を提唱したKrashen(1981)のモニター仮説、学習した知識はモニターとして働くとする考え方からも支持される。

5.3 文法項目と自己訂正

調査対象とした文法項目のうち「受身、モダリティ、自他動詞」においては、FBにより誤用訂正が促進されるという明確な傾向は読み取れないが、「助詞」は、他の項目に比べると、FB2で誤用が訂正される件数も、修正されずに誤用が残る件数も多く、その傾向は下位群でより強い。

先行研究(小宮1991、石橋2000)でも助詞の自己訂正の割合は高く、FB1で修正が可能と述べているが、今回の調査では上・下位群ともFB2後も誤用として残るケースが観察された。これは、助詞は、修正されやすく、かつ修正されにくいという矛盾する2つの傾向を示している。修正されやすい傾向について考えてみる。菅生(2008)でも小宮(1991)でも助詞は訂正されやすいとされているが、その理由については、特に論じられていない。「は・が」「に・で」「に・を」など、助詞には、類似の用法を持つペアの助詞があるため、片方でFBの指摘があると、ペアのもう一方の助詞に書き換えればよいので、正用の候補が絞りやすいという理由が考えられる。

次に、習得されにくい傾向について考える。受身、モダリティ、自他動詞などは、いずれも動詞の形態素情報として、活用するという共通点を持つ。一方、助詞は多くの場合、1音節でそれ自体にあまり明確な意味を持たない機能語であり、覚えにくい。Pica(1983)によると、教室環境学習者は、自然環境学習者やミックス環境学習者に比べると、文法形態素を過剰に使用する傾向(例 I don't understanding)があるという。本研究においても、既述のように、受身やモダリティなどの文法項目を過剰に使用する傾向が見られるのは、本研究のデータが教室環境で学ぶ海外の日本語学習者のものであることを考えると、自然な結果であると考えられる。さらに、Ellis(1991)によると、第二言語の文法習得の場合、規則を基盤として言語産出をするsystem learningと、文法規則を語彙と同様に分割できないチャンクとして言語産出をするitem learningが観察される

という。たとえば、英語動詞の過去形で不規則過去形の場合、‘taught’ ‘took’などは、丸覚えしなければならない。それに対して、‘ed’を付加するだけの規則過去形、また受身形「be + PP」や現在完了形「have + PP」は、規則として学習され、system learning として使われる。そのため、しばしば教室環境の学習者では、文法形式を意識しすぎて受身形や現在完了形を使うべきでないところで過剰に使ってしまう誤用も見られる。

(10) は、日本人英語学習者の誤用である。本研究でも、(11) のように受身形の過剰使用が観察された。

(10) No carbonization was occurred. (→ No carbonization occurred. / No carbonization was observed. (Orr & Yamazaki 2004: 30-31)

(11) ケンちゃんはこぼされた (→こぼした / こぼれた) みそ汁をきれいにふきました (上位 No. 2)

これらをふまえると、受身形 (食べる→食べられる) やモダリティ (食べる→食べようとして) などは、規則として学習し、助詞 (「は」「が」「を」「に」) は前接の名詞 (例 たばこ屋の前に会う) や後接の動詞 (例 熱は 38 度がある) と一緒に丸ごとで覚えている可能性がある。FB1 で助詞の訂正率が高いのは、活用形をもたず、訂正候補の選択の幅が狭いことに起因すると思われる。一方、FB2 後でも訂正が進まないのは、助詞の誤用数が多いためであろう。完全に誤用がなくなるまでの段階に至るにはかなりの時間を要すると推測される。

6. まとめ

今回の研究で、明らかになったことを以下にまとめる。

- (i) 本研究の調査の結果、FB1 後よりも FB2 後の訂正率が高く、複数回の間接的 FB は韓国人日本語学習者の誤用への気づきを促し、誤用訂正を促進することがわかった。
- (ii) 日本語能力の成績の上位群と下位群で比較すると、どちらも FB1 後の誤用訂正は 30 ~ 40 % の訂正が見られ、効果には大きな違いが見られなかった。しかし、FB2 後の誤用の減少率で比べると上位群が 63%、下位群が 90% で、下位群のほうに誤用訂正の効果が多く現れた。この結果は、下位群が上位群より優れているためではなく、上位群よりも下位群の誤用数が多く、複数回の FB の効果がより大きかったためと考える。
- (iii) 複数回の間接的な FB は、特定の文法項目 (受身、助詞、モダリティ、自他動詞) の誤用訂正を促進するかという課題については、助詞以外については、誤用数が多くないため、明確な傾向が見られなかった。助詞については、早い段階で訂正される割合も高いが、FB2 後でも化石化した誤用が残り、FB だけによる訂正が困難な文法項目であることが示された。

次に、本研究の調査を経て得られた新たな問題点について述べ、e-learning 教育における FB 研究の検討課題とする。

- (iv) 本調査は、3ヵ月間に各学習者に対し、e-learning教育により総計18回(3回:FB1, FB2, FB3×6課題(漫画2種類×1次~3次の3回))のFBを行った。今後はFBの具体的な方法を検討し、FBの方法を要因として調査する必要がある。
- (v) 調査内容の検討が必要である。調査によっては、研究対象である文法項目が産出されなかったり、使用数が少ないため、量的な分析が困難であったので、今後は調査内容の詳細な検討が必要である。

参考文献

- Doughty, Catherine and Jessica Williams (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- e-learning 戦略研究所 (2007)『社会人のeラーニング学習と学習記録の活用に関する意識調査報告書』http://www.digital-knowledge.co.jp/corporate/laboratory/e_report_detail/p926.html
- Ellis, Rod (1991) Item versus system learning: Explaining free variation. *Applied Linguistics* 20(4): 460-480.
- Ferris, Dana (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8: 1-11.
- Ferris, Dana R. (2004) The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing* 13: 49-62.
- Ferris, Dana and Barrie Roberts (2001) Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10: 161-184.
- 原田三千代 (2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』13: 3-12.
- 畑佐由紀子 (2003)『第二言語習得研究への招待』東京: くろしお出版.
- 稲葉みどり (2013)「e-Learningによる日本語の語彙学習の履歴分析—聴解学習との比較の観点から—」『教科開発学論集』1: 33-44. 愛知教育大学.
- 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: 56-65.
- 石橋玲子 (2010)「日本語学習者の作文の誤用への気づきと修正」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7: 11-20.
- 石橋玲子 (2012)「作文における自己修正—気づきを生かした主体的学習をめざして」第1回日本語教育巡回研修会 (2012年7月14日, 台北, 日中交流協会台北事務所).
- 石田敏子 (1998)『コンピュータ通信を利用した日本語通信教育及び教師養成のための試行的研究』平成7, 8, 9年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書.
- 韓国教育統計年鑑編纂委員会 (2013)『韓国教育統計年鑑』ソウル: 韓国教育統計年鑑編纂委員会.
- Kepner, Christine Goring (1991) An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal* 75: 305-313.
- 小宮千鶴子 (1991)「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75: 124-135.
- Krashen, Stephen (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Le Cam Nhung (2014)「視点の表し方—〈気づき〉とアウトプットとの関係—」『第二言語習得研究会全国大会予稿集』43-48.
- 名部井敏代 (2015)「ヴァーバル・インタラクションと訂正フィードバック」大関浩美 (編著), 31-70.
- 大場衣織 (2010)「学習者の間違いと教師による訂正のフィードバックにおける関係性」『言語と文化論集』16: 35-81. 名古屋大学.
- Orr, Thomas and Atsuko K. Yamazaki (2004) Twenty problems frequently found in English research papers authored by Japanese researchers. *Proceedings of IPCC: Professional Communication Conference*. 23-35.
- 大関浩美 (編著) (2015)『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—』東京: くろしお出版.
- 大関浩美 (2015)「第二言語習得過程と教室指導」大関浩美 (編著), 1-29.

- Pica, Terasa (1983) Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning* 33(4): 465-497.
- 才田いずみ (1997) 『コンピュータ通信によるコミュニケーション型日本語学習支援によるシステムの研究』平成 7-8 年度文部省科学研究費補助金国際学術研究成果報告書.
- 産業通商資源部 (2013) 『国内 e-learning 産業実態調査報告書』 <http://www.nipa.kr/main.html>
- Schmidt, Richard W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- 杉本卓・朝尾幸次郎 (2002) 『インターネットを活用した英語教育』東京：大修館書店.
- 菅生早千江 (2008) 「受益表現の誤用と訂正フィードバックに対する中上級日本語学習者の反応—リキャストと自己訂正を促す介入の比較—」『日本語教育』 139: 52-61.
- 高橋薫 (2009) 「第二言語作文過程における内省を促す支援の効果—作文支援ソフトを用いた上級日本語学習者の単一事実実験—」『第二言語としての日本語の習得研究』 12: 28-45.
- 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 (編著), 107-138.
- 田中幸子 (2007) 「フランス語学習過程への e-Learning の統合—Tokyo-Grenoble と VIFE の事例より—」『上智大学外国語学部紀要』 42: 55-78.
- 寺村秀夫 (1990) 『外国人学習者の日本語誤用例集』(大阪大学; PDF 版 / データベース版, 国立国語研究所, 2011 年) <http://pj.ninjal.ac.jp/teramuragoyoureishu/>
- Truscott, John (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning* 46: 327-369.
- Truscott, John (1999) The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8: 111-122.
- 植野真臣 (2011) 「4-1 e ラーニング」『知識ベース 知識の森』(S3 群 11 編 4 章 教育・学習支援システム), 2-6. 電子情報通信学会.
- 梅村修 (2002) 「留学生の日本語作文指導についての覚書」『帝京大学文学部紀要 教育学』 27: 93-118.
- 宇佐美洋 (2007) 「学習者作文に対する教師コメントの分析—より効果的なコメントを書くための視点—」『日本語教育』 135: 60-69.
- 山本佐江 (2013) 「形成的アセスメントにおけるフィードバックの探求—サドラーに基づく理論的検討を中心に—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 61(2): 113-127.

A Study of Indirect Feedback on E-learning Writing Errors by Korean Learners of Japanese as a Foreign Language

YOUN Ho-Sook^a SAKODA Kumiko^b KAWASAKI Chiemi^c

^aCyber Hankuk University of Foreign Studies / Visiting Researcher, NINJAL [-2015.08]

^bCenter for JSL Research and Information, NINJAL

^cHiroshima Kokusai Gakuin University

Abstract

The aim of this article is to examine the three questions below based on the results of written data by Korean learners of Japanese as a foreign language.

- i) Do repeated indirect feedbacks (FB1 & FB2) promote self-monitoring more than one-time feedback (FB1)?
- ii) Is there a difference between advanced-level learners and elementary-level learners?
- iii) Do these forms of feedback promote learners' self-monitoring to grammatical items of Japanese, such as the passive, particles, modality, and transitive/intransitive verbs?

According to the results, i) both forms in the study promote self-monitoring, with the second feedback (FB2) more effective than the first (FB1); ii) compared to the advanced group, the elementary group corrects errors more by repeated feedback; iii) learners overuse grammatical morphemes of the passive and modality by comparison with native speakers of Japanese. Both forms of feedback are very effective in correcting particle errors. However, learners have difficulty in correcting all errors by repeated indirect feedback.

Key words: e-learning, writing errors, indirect feedbacks, self-monitoring, noticing