

フィードバックおよびアウトプットが日本人英語学習者の 第二言語ライティングにおける気づきに及ぼす影響

濱田 真由¹ 横川 博一²

¹神戸大学大学院国際文化学研究科 〒657-8501 神戸市灘区鶴甲 1-2-1

²神戸大学国際コミュニケーションセンター 〒657-8501 神戸市灘区鶴甲 1-2-1

E-mail: ¹mhamada@stu.kobe-u.ac.jp ²yokokawa@kobe-u.ac.jp

概要 本研究では、日本人英語学習者 38 名を対象に、絵描写課題を用いて、サンプルテキストの発話あり・なし条件をもうけ、学習者がどのように問題に気づき、続くライティングにおいて修正を行うのかについて調査を行った。その結果、発話あり条件の修正後のテキストにおいて、28%の素性がサンプルテキストを参照し修正されたと考えられ、発話なし条件においては、55%の素性が修正された。両条件において、語彙に関する問題素性が最も多く修正されており、文法に関するものが続いた。発話あり条件ではサンプルテキストを参照した語・句レベルの修正が多く、発話なし条件では文レベルでの借用が多く見られたことから、両条件における問題素性の修正は質的に異なる可能性が示唆された。このことから、ライティングにおけるフィードバック提示には気づきを促す役割があると考えられる。

キーワード 気づき、訂正フィードバック、ライティング、発話、絵描写課題

The Effects of Corrective Feedback on Noticing for Japanese Learners of English in Second Language Writing

Mayu HAMADA¹ Hirokazu YOKOKAWA²

¹Graduate School of Intercultural Studies, Kobe University 1-2-1 Tsurukabuto, Nada-ku, Kobe, Hyogo, 657-8501 Japan

²School of Languages and Communication, Kobe University 1-2-1 Tsurukabuto, Nada-ku, Kobe, Hyogo, 657-8501 Japan

E-mail: ¹mhamada@stu.kobe-u.ac.jp ²yokokawa@kobe-u.ac.jp

Abstract In this study, a picture-description task was conducted to investigate how Japanese EFL learners notice problems in their texts and then modify them in subsequent writings. Participants were placed into conditions with and without speech production for Corrective Feedback (CF), wrote contents of the first samples, and then modified their texts. The results showed that in the modified texts 28% of the problematic features in the texts with the speech production condition were resolved and 55% of the problematic features in the texts without speech production were resolved. In both conditions, many modifications for vocabulary and grammar items were observed and modifications for content and overall organization followed. With speech production, modifications at the word and phrase level were observed when modifications at the sentence level were observed without speech production. The findings suggest that modifications of problematic features in both conditions are qualitatively different. This indicates that use of CF in L2 writing can function to promote noticing for Japanese EFL learners.

Keyword noticing, Corrective Feedback, writing, speech production, picture-description task

1. はじめに

第二言語習得において、学習者による気づき（noticing）は目標言語の発達を促進するために重要であるとされている。Schmidt (1990)は、学習者による言語項目への気づきは、第二言語（L2）によるインプ

ットを理解へと促進させるために重要で、これには学習者の焦点的で意識的な注意が必要であるとする気づき仮説 (Noticing Hypothesis) を提唱した。Robinson (1995) は気づきを “detection with awareness and rehearsal in short-term memory, prior to encoding in long-term memory” と定義し、一時的に短期記憶から長期記憶へと情報を送る精緻化リハーサルが気づきを高める要因となると述べ、学習には意識を伴った気づきが必要であるとしている。気づきには検知された情報の集合が関係しており、この情報は焦点的な注意 (focal attention) を受け、短期記憶内に入りリハーサルされる (Robinson, 2003)。

理解可能なインプットに触れることによる気づき (Krashen, 1985) は重要であるが、Swain (1998) は、学習者によるアウトプットが、L2 ライティングにおいて学習者が表現したい意図と、目標言語項目との間のギャップに気づくために重要な役割を担うとするアウトプット仮説 (Output Hypothesis) を提唱した。また、アウトプットは、学習者があることを表現することができないことへの気づきを意味するホールの気づき (noticing a hole) を起こし、後のインプットにおいてその問題の解決につながる項目への気づき (noticing a gap) を促す効果がある (Swain, 1998)。インプットされた言語項目への気づきを促進させるとしてアウトプット活動を用いた研究もある (Izumi & Bigelow, 2000)。

Storch (2009) は、学習者のライティング能力の改善には、書く機会を多く設けるだけでなく、フィードバックを与えて正確な言語を産出させることが発展を促すとしている。また、ライティングにおいて、学習者がフィードバックから得た知識を用いて修正を行ったテキストは、スピーキングによるものと比較し、学習者が自己のペースで考え修正を行うことができることから、第二言語習得の発達を見る際に有用であると考えられている (Williams, 2012)。

フィードバックを与えることによる学習効果に関する研究のほとんどが、教師による学習者への言語的誤りに対する正しい言語項目の提示を指す直接的フィードバック (direct feedback) としての言い換え表現の影響を調査したものである。一方、学習者はライティング時に自身の第二言語でわからない言語項目に出会った際、仮説を形成し、その仮説を適用しようとする。このような場合に学習者が目標言語項目として誤ったものを産出することもあるが、その際に間接的フィードバック (indirect feedback) は修正が教師により明示的に行われないうことで、学習者の自発的な気づきを促進する。L2 ライティングのプロセスにおける気づきの役割についての研究は比較的少なく、間接的フィードバックの言語習得に対する効果に関しても、編集記号

やサンプル等を使用し検証したものに限られている。そのため、本研究では、特定の目標言語項目を設定しないサンプルテキストを間接的フィードバックとして与え、学習者の中間言語と目標言語形態との違いへの自発的な気づきを促すことを目的とし調査を行った。

Hanaoka and Izumi (2012) は、日本人英語学習者を対象に、直接的フィードバックと間接的フィードバックを与え、絵描写課題における複数段階の気づきについて調査した。その結果、直接的フィードバックは主に語彙素性 (lexical feature) および文法素性 (grammatical feature) に関する顕在的な問題への解決策を提供したが、間接的フィードバックは顕在的・潜在的な問題の両方に同様に問題を修正するための解決策を提供した。しかし、絵描写課題がオープンクエスチョン形式になっているため、サンプルテキストと学習者によるテキストとの内容の差が大きくなってしまいう可能性があり、テキスト内容をより統制する必要がある。Hanaoka (2007) では、日本人英語学習者を対象に、英語母語話者によるサンプルテキストおよび英語母語話者によって書き換えられたテキストを与え、複数段階の絵描写課題を行った。その結果、語彙素性に関する修正が多く見られ、また、熟達度の高い学習者はサンプルテキストと学習者自身によるテキストの比較を行った際、より多くの気づきを報告した。しかしながら、L1 話者の絵に対する解釈と参加者の解釈が大きく異なっていたため、学習者はサンプルを参照し比較を行うことを困難に感じており、本研究では、複数のサンプルテキストをフィードバックとして与えた。

気づき機能の検証のため、他にも多肢選択の認識タスクの使用 (Leow, 1993) や、実験後のアンケートおよびインタビュー (Izumi, Bigelow, Fujiwara, & Fearnow, 1999) などが行われたが、第二言語習得における気づきおよび注意などの機能における内的な認知メカニズムはまだ十分に明らかにされておらず、どのように気づきが L2 ライティングと関連し、ライティング・プロセスの自動化を促しているのかについてはまだ十分には解明されておらず、より多くの研究が必要である。そのため、本研究では、複数のサンプルテキストを間接フィードバックとして与え、特定の言語項目を調査しない絵描写課題において学習者がどのように第二言語の問題点に気づき、修正を行っているのかという認知的なプロセスを、語彙や文法などの範疇を設けたアンケートを用いて、考察することを目的とした。

2. リサーチ・クエスチョン

本研究では、間接的フィードバックを与え、フィードバックがその後のアウトプットにどのような影響を及ぼすのかについて、調査を行った。また、参加者が

フィードバックとしてサンプルテキストを提示され、そのインプットに含まれる言語項目と参加者自身が表現できる言語項目との差に気づくためにフィードバック提示後の発話が有用であるのかについても調査を行った。実験は参加者に対し、発話あり条件を行った後、一定期間後に発話なし条件が行われた。リサーチ・クエスチョン (RQ) は以下の4つである。

- RQ1 ライティングを行う際、参加者は問題を言語化できるのか、そうであればどのような問題か。
- RQ2 ライティング課題後のサンプルテキストの参照により、参加者は何を気づくのか。
- RQ3 再度同一の問題に対してライティング課題を行う際、参加者はサンプルテキストを用いて、修正を行うのか。行うとすれば、どのような言語項目について、どのように修正を行うのか。
- RQ4 発話あり・なし条件の違いが、再度ライティングを行う際の参加者による問題素性の修正に影響をもたらすのか。

3. 研究方法

3.1 参加者

日本人英語学習者 38 名 (男性 19 名, 女性 19 名; 大学 1~3 年生) が実験に参加した。いずれも英語を 7~9 年間学習している。そのうち 5 名の参加者は、カナダ・タイ・ニュージーランド・オーストラリアに 2 週間~1 か月海外留学経験があった。TOEIC-IP の自己報告した 12 名の成績の平均値は 990 点満点中 683 点 (範囲: 565~790 点, SD=80.52) であった。4 名の TOEFL-ITP の成績の平均値は 677 点満点中 501 点 (範囲: 483~523 点, SD=16.6) であった。発話あり条件・なし条件のいずれか一方のみに出席した男性 7 名, 女性 3 名のデータを除外し, 28 名のデータを分析対象とした。

3.2 実験材料

英検 2 級の過去問題 (2011 年度) を使用し, 絵描写課題を作成した (Appendix A・B 参照)。CEFR の B1 レベルにあたる参加者に対し, アウトプットの気づき機能について検証した Hanaoka and Izumi (2012) でも英検 2 級の過去問題 (2001 年度) が使用されており, 本研究では, 3 枚一続きの絵を見てライティングを行うことで内容を統制した。ライティング課題を行った

後に参照するサンプルテキストは, 絵描写課題で用いた問題と同一の絵に対して, 母語話者に加え, 第二言語学習者, 母語の異なる外国語学習者 2 名が書いたテキスト計 4 種類を用意した (Appendix C 参照)。これは, 参加者が英語母語話者でなく英語学習者であるということも考慮し, 内容や書き方に偏りが生じないように, さまざまな言語背景をもつ英語学習者によるテキストを提示するためである。すべてのサンプルテキストは 4~6 文から成り, 文法的誤りは含まれていない。後のフィードバックおよび第 2 次ライティングセッションでの学習を促進するために学習者に自らの言語形態に注意を向けてもらうよう, 参加者が一度目のライティング課題を終えた後に行ったアンケートには (Appendix D 参照), 語彙・文法・内容・全体の構成・スペリング・その他の項目が提示され, 記述例として「~という語・表現を英語でどう言うのかわからない」, 「~形・...の使い方がわからない」などが事前に表記されていた。

3.3 実験手順

実験は 3 つの段階から成る。ライティング課題で使用する絵は 2 セット用意し, 発話あり条件で A の絵についてライティング課題を行った参加者は, 発話なし条件では B の絵でライティング課題を行い, カウンターバランスをとった。第 1 次および第 2 次ライティングセッションのライティング課題は同一のものを用いた。参加者にはライティング課題の後にサンプルテキストが参照できないことや再度ライティング課題を行う予定であることなどは事前通知されなかった。なお, 辞書の使用は禁止とした。実験の所要時間は説明等を含めて約 45 分であった。表 1 に, 実験手順を示す。

手順は, 以下の通りである。

- ①第 1 次ライティングセッション: ライティング課題参加者は刺激としての 3 枚の一続きの絵に対し, 6 文程度の説明文を書く (15 分)。その後, アンケートにライティング課題を行った後に気づいた問題点を書くよう指示された (5 分)。アンケートはライティング課題を終えた後, テキストを見て考えた点や試行錯誤した点について振り返るものである。

表1 実験手順

実験手順	【第 1 段階】テスト 1	【第 2 段階】学習	【第 3 段階】テスト 2
課題	第 1 次ライティング課題 ・英検 2 級の問題使用 ・3 コマ絵描写課題	サンプルテキスト参照 ・ L1, L2, EFL 発話あり: 内容再現 発話なし: 黙読	第 2 次ライティング課題 ・第 1 段階と絵刺激は同一
アンケート	アンケート	—	事後アンケート
考察データ	学習者が意識した問題項目	学習者により参照された サンプルテキスト	再度ライティングを行った 際に修正された言語項目

- ②フィードバックセッション：サンプルテキスト参照解答用紙とアンケートを回収した後、サンプルテキストの載った紙を渡す。発話あり条件では、サンプルテキストの参照が行われた後、4つのサンプルテキストから1つを選びサンプル内容を再現してもらった（10分）。発話なし条件では、サンプルテキストを黙読してもらい、発話は行わなかった（5分）。
- ③第2次ライティングセッション：ライティング課題サンプルテキストを回収し、第1次ライティングセッションと同一の絵に対する説明文を書くよう求めた（15分）。ライティング課題が終了した後、過去における同一の問題の受験経験の有無および留学経験を尋ねる事後アンケートを行った。

4. 結果と考察

発話あり条件・発話なし条件における第1次ライティングセッションで書かれたテキスト（以下、オリジナルテキスト）、第2次ライティングセッションで書かれたテキスト（以下、修正テキスト）は、フィードバックのサンプルテキストを活用し書かれたかどうか、語・句・節・文のどのレベルで変化が起きているかどうかを調査するために使用された。参加者自身によって言語化された言語的素性は、語彙・文法・内容・全体の構成・スペリング・その他の範疇を設け、分類した。

4.1 実験1 発話あり条件

4.1.1 第1次ライティングセッションでの問題素性 (RQ. 1)

修正テキストとオリジナルテキストとの比較を行い、学習者が自らのアウトプットにおいて言語化できた問題素性について考察した。表2に、発話あり条件の結果を示す。

表2 第1次ライティングセッションにおいて言語化された問題素性の数・割合および第2次ライティングセッションにおいて修正された数・割合（発話あり条件）

	第1次ライティングセッション			第2次ライティングセッション	
	総数	%	平均	解決された素性数	%
語彙	28	31	1	13	46
文法	33	36	1	5	15
内容	9	10	0.3	3	33
全体の構成	12	13	0.4	4	33
スペリング	8	9	0.3	0	0
その他	1	1	0	0	0
総計	91	100	3	26	28

参加者が言語化した問題素性の総数は91であった。参加者一名あたりの平均は3で、全体として語彙素性

および文法素性が大きな割合を占めた（語彙：31%、文法：36%）。文法素性においては、多くが時制に関するものであった（18（53%））。その他の問題素性には、冠詞・接続詞 that・前置詞・助動詞などに関するものが挙げられた。内容では、「登場人物の心情がわからない」、「結局どこに行ったのかわからない」などが挙げられた。全体の構成では、「導入・最後のまとめ方がわからない」、「文章のつなぎ方がわからず文が飛躍してしまう」などが挙げられた。

語彙素性における問題は、語・句・節・文レベル別にみると、主に単語レベルのものであった。このことからL2学習者は、ライティング課題を行う際に、内容や全体の構成などの内容的項目よりも、主に語彙の検索および時制など言語的項目を問題として考えているということがわかった。この結果は、語彙素性について多くの気づきを報告した Hanaoka (2007) の結果と一致する。

4.1.2 第2次ライティングセッションでの問題素性の修正 (RQ. 2, 3)

全体として、26（28%）の素性がフィードバックのサンプルテキストを参考に修正された。語彙に関する問題素性が最も多く修正されており、内容に関するものが続いた（語彙：46%、内容：33%）。

4.2 実験2 発話なし条件

4.2.1 第1次ライティングセッションでの問題素性 (RQ. 1)

実験1と同様に、修正テキストとオリジナルテキストとの比較を行った。表3に、実験2の結果を示す。

表3 第1次ライティングセッションにおいて報告された問題素性の数・割合および第2次ライティングセッションにおいて修正された数・割合（発話なし条件）

	第1次ライティング			第2次ライティング	
	総数	%	平均	解決された素性数	%
語彙	21	30	1	15	71
文法	25	36	1	10	45
内容	13	19	1	8	62
全体の構成	6	9	0.2	1	17
スペリング	5	7	0.2	3	60
その他	0	0	0	0	0
総計	70	100	2	37	53

参加者が言語化した問題素性の総数は70であった。参加者一名あたりの平均は2で、語彙素性および文法素性が大きな割合を占めていた（語彙：30%、文法：36%）。文法素性においては、多くが時制に関するものであった（14、（64%））。その他の問題素性には、副詞・接続詞などに関するものが挙げられた。内容では、「登

場人物の関係性がわからない」, 「どこでプレゼンを行ったのか」, 「成功したのかわからない」などが報告された。全体の構成では, 導入・本論・結論の構成の仕方や, 「話をスムーズにつなげられない」などが挙げられた。語彙素性における問題は, 主に単語レベルのものであった。

4.2.2 第2次ライティングセッションでの問題素性の修正 (RQ. 2, 3)

全体として, 37 (55%) の素性が修正された。発話あり条件と同様に, 語彙に関する問題素性が最も多く修正されており, 内容に関するものが続いた (語彙: 71%, 内容: 62%)。

4.3 発話が問題素性の修正に与える影響 (RQ. 4)

発話あり・なし条件で得られたデータを, それぞれの段階および素性において, (意識化あり, なし) × (発話あり, なし) × (修正あり, なし) に分け, 分類を行った。本研究では, 第1次ライティングセッションで言語化された言語素性を, 気づきのプロセスにおいて形式・意味・機能マッピングや中間言語仮説形成を行う「理解」の段階と見なし, アンケートで気づいた言語素性について言語化した場合は, 意識化が起こったとした。また, 第2次ライティングセッションで修正された言語素性については, 中間言語仮説検証が行われる「内在化」および「統合」の段階であるとした (村野井, 2006)。表4に, 分類を行った修正された素性数について結果を示す。

表4 第2次ライティングセッションにおいて修正された問題素性の数

意識化	発話	修正	総数	語彙	文法
○	○	○	25	13	5
○	×	○	37	15	10
○	○	×	67	15	29
○	×	×	33	6	15
×	○	○	115	85	8
×	×	○	115	93	3

4.3.1 意識化あり, 発話あり・なし, 修正あり

第1次ライティングセッションで言語化された問題素性が第2次ライティングセッションで修正された割合は, 発話あり条件よりも発話なし条件の方が勝っていた (発話あり: 28%, 発話なし: 55%)。語彙に関して修正が行われた問題素性には, 第1次ライティングセッションで言語化した素性に対し, 発話を行った後にサンプルテキストで使用されている表現を借用する例が多く見られた。次例(1)では, 第1次ライティングセッションで「夫婦」という語を思い出せなかった際に father and mother を借用し, 発話後にサンプルテキストの host parent を借用している。

(1) 語彙 (一部抜粋)

Stage 1 text: In a Japanese host family, a father and mother plan to take their homestay girl to....

Sample text: One day, some host parents planned to take their daughter to....

Stage 3 text: One day, a host parent was planning to take the guest girl from a foreign country to....

また, 次例(2)では, サンプルテキストで用いられている時制への修正などが見られた。次の例では, 第1次ライティングセッションの現在進行形が, サンプルテキストでは過去形へと修正されている。

(2) 文法 (一部抜粋)

Stage 1 text: A man is being given an expression by a woman. She is saying that if he studies at a language school, he can give a presentation in English. He....

Sample text: One day, a man was told to give a presentation in English in three months. He was worried because he had never made a presentation in English. So,...

Stage 3 text: A man was ordered to give a presentation by his boss. But he was poor at speaking English, so he decided....

次例(3)では, 主人公の男性が置かれている状況に関するものや, 留学生がいつ日本に来たのか, 実際に伝統的な町に行ったのかどうかなどへの修正が見られた。この例では, 「伝統的な日本の町に留学生を連れて行き, 見たものについて説明したが, 留学生は理解できなかった」という内容から, サンプルテキストのように, 「日本の文化を紹介したかったため, 伝統的な日本の町へ行くことを提案したが, 留学生は行きたくないかった」という内容への修正を行っている。

(3) 内容 (一部抜粋)

Stage 1 text: A man and a woman want a girl to know about Japan. The next week they take her to a traditional Japanese town. They explain to her about what they saw. But she doesn't understand what they say....

Sample text: A Japanese family was told that a girl from a foreign country would come to Japan and stay at their home the following week. They were excited and thought about taking her to a traditional town for sightseeing. However, when the girl arrived and was told about the plan.

she didn't like it so much and....

Stage 3 text: Japanese host family think where they take foreign girl. They want to introduce her Japanese culture. Next week they suggest her to see traditional Japanese town. But she isn't interested in that....

第1次ライティングセッションで問題素性として言語化された項目がサンプルテキストの参照を経てもう一度書く機会が与えられることで参加者の意識化を促進し、フィードバック提示時にその問題素性に関する検索へつなげ、再度ライティング課題を行った際に修正されたと考えられる。

結果として、発話なし条件が発話あり条件よりも修正された問題数において上回った。これは、発話なし条件では、フィードバック提示後の発話を行う必要がなくサンプルテキストの黙読を行うことで学習者への負荷を軽減し、サンプルテキストから文レベルでそのまま借用して用いることを可能にしたのではないかと考えられる。そのため、文レベルでのサンプルテキストをそのまま借用する例が多く見られ、語彙・文法・スペリングなどの言語的項目において修正された割合が、発話あり条件よりも多かった。

一方、発話あり条件では、参加者は、後で発話があることを事前に知らされていなかったが、フィードバックのサンプルテキスト提示後に発話を行うことで、意味処理に加え、文法的な言語処理が必要となるため、処理資源が奪われ、問題素性への注意が向けられにくくなった可能性がある。しかし、フィードバック後に発話を行うことで、参加者の宣言的知識が手続き的知識に変換され、また、同時に口頭で最初にライティングを行ったものと同様の内容を発話することにより音韻ループが回りリハーサルが行われることで音韻情報が貯えられ、意味が理解しやすくなったとも考えられる。これにより、発話あり条件では、学習者による語・句レベルの修正が多く見られ、サンプルテキストをそのまま借用するのではなく、内容の意味を理解した上で、サンプルテキストを用いつつ参加者自らの言葉でライティング課題を行っていることがわかった。

以上のように、発話なし条件が修正された素性数では上回ったが、発話あり条件で修正されたものについては、意味および文法的処理を必ずしも必要とせずそのまま借用され修正された発話なし条件による言語素性に比べて、発話を行うことにより第1次ライティングセッションでギャップにより気づいた言語素性が、フィードバック参照により理解されたインプットとなり、第2次ライティングセッションでの内在化および統合につながり修正されたとと思われる。これらのことは、フィードバック提示だけでなく、フィードバック

の方法（本研究では、発話を行うかどうか）によってその効果は変わることを示している。また、複数のフィードバックを与えることで、すべての参加者が自らのアウトプットを修正する際の参考になったと述べている。

4.3.2 意識化あり、発話あり・なし、修正なし

第1次ライティングセッションで問題素性として言語化されたが、発話あり条件において、67（74%）の素性が、発話なし条件では33（47%）の素性が修正されない結果となった。これには、サンプルテキストの表現を借用することにより問題素性の修正を行わない「回避」や、問題とする素性の「削除」、誤った時制の使用の「繰り返し」などが見られた。また、文法素性において修正されなかった数が、語彙素性のものを上回った。発話なし条件では文レベルでのサンプルテキストの借用が見られ、問題素性として挙げられたが修正されなかった素性は、発話あり条件で全体の74%、発話なし条件で47%と、発話あり条件よりも修正されなかった素性数は少なかった。このことは、一度のフィードバック提示ですべての修正を行うには限界があることを示しており、今後、一定期間にフィードバック提示の機会を複数回設けることで、どのように修正が行われてゆくかを観察する必要がある。

4.3.3 意識化なし、発話あり・なし、修正あり

第1次ライティングセッションでは問題素性として言語化されなかったが、フィードバックを参考に修正された事例も多くみられ、発話あり・なし条件ともに同数（115）であった。その中でも語彙素性における修正が最も多く見られ、続いて内容に関するものが観察された。次例（4）では、第1次ライティングセッションのライティング課題で“man”を何度も繰り返し使用していたのに対して、発話を行った後に再度ライティング課題を行った際、代名詞“he”も使用することで同一語句の繰り返しを回避している。この修正では、学習者が繰り返しを回避することで文のつながりを意識していた可能性もあることから、語レベルの修正ではなく、文レベル以上の発達を見せたとも考えられる。

(4) 語彙（一部抜粋）

Stage 1 text: Woman asked man to give a presentation in English. The man did not good at English. So the man went to language school. The man studied presentation....

Sample text: One day, a man was told to give a presentation in English in three months. He was worried because he had never made a presentation in English. So, he applied for a lesson at a language school. At the school,...

Stage 3 text: The woman asked man to give a presentation in English. The man didn't good at English, so he want to get English skill. He began to go to language school. He studied....

次例 (5) の文法素性に関しても、サンプルテキストと同様の動詞の使用、内容においても、サンプルテキストにはあるがオリジナルテキストにはなかった内容の補足や、表現の削除などが見られた。

(5) 文法 (一部抜粋)

Stage 1 text: A business man supposed to give a presentation in English. However, he was not good at giving a presentation in English. So, he decided to learn how to give a presentation in English and....

Sample text: One day, the man asked to do a presentation from his boss. However, because he has not confident his English skills, he decided to go to the English school. He's practiced speaking in English there for three months. As a result, he could do the presentation....

Stage 3 text: One day, a man asked to do a presentation in English from his boss. However, because he doesn't have confident English skills, he decided to go to English school. At the school, he learned how to give a presentation in English. So, three months later, he could do English presentation....

言語化なしで修正された数 (230) は、言語化され修正された素性数 (62) と比較し、圧倒的に勝っていた。このことは、参加者がアンケートによって言語化できる問題素性には限界がある可能性を示唆している。

4.3.4 サンプルテキストの使用

絵描写課題 A においては、EFL 学習者によるサンプルテキストを参照した参加者が多く (発話あり条件: サンプル 1: 2 名, 2: 2 名, 3: 9 名, 4: 1 名, 発話なし条件: サンプル 1: 2 名, 2: 3 名, 3: 5 名, 4: 4 名), 絵描写課題 B においては、ESL・EFL 学習者によるサンプルテキストを参照した参加者が多かった (発話あり条件: サンプル 1: 1 名, 2: 7 名, 3: 4 名, 4: 2 名, 発話なし条件: サンプル 1: 2 名, 2: 3 名, 3: 3 名, 4: 6 名)。参加者には誰がサンプルテキストを書いたかなどは提示されていなかったが、母語話者以外のテキストが多く参照されたことから、目標言語形態から離れたテキストを選ぶ傾向にあったと考えられる。また、事後アンケートでは、サンプルテキストを選んだ理由

として「自分の考える解釈・回答に最も近いと思ったから。」というものが多く、参加者は語彙的および言語的構造的だけでなく、話の進め方や内容など、文化的側面からも参加者自身によるテキストと似通っているサンプルテキストを選ぶ傾向にあったと思われる。

5. 総合論議

本研究では、ライティング課題およびフィードバック提示における意識化および気づきとテキストの修正プロセスに関して、以下の 3 点が明らかになった。

第一に、明示的にフィードバックが提示されなくとも、ライティング課題における正確さおよび複雑さは改善されるとしたように、発話あり・なし条件ともに、多くの語彙的問題素性の言語化及び修正が見られた。これは、学習者がライティング課題を行った際に気づいた問題の大部分を語彙が占めていた Hanaoka and Izumi (2012) の結果と部分的に一致した。これにより、学習者はアウトプットを形成する際に第一に語彙などの言語項目に関し考慮することがわかった。

第二に、発話あり条件において、アンケートにおいて言語化されなかった (意識化なし) が修正された問題素性数が、言語化された (意識化あり) ものよりも優っていた。これは、参加者がアンケートにより言語化できる問題素性には限界がある可能性のほかに、サンプルテキスト参照時に意識化が起こった可能性が考えられる。学習時に気づきが起こる前には、焦点的注意がインプットの刺激へ向けられる必要がある。Tomlin and Villa (1994) は、注意機能を、刺激やデータなどが探知されやすいように信号を送る alertness, 新たな情報を基に、気づかれる言語素性と気づかれない素性との程度を決定する注意資源の配置を考慮し、より高次のスキーマへ活性化させる orientation, また、情報の中の特定の部分に焦点的な注意を向ける detection に分けた。言語項目への探知および気づきが起こるには注意が必要であり (Robinson, 2003), インプット内の刺激は気づかれる前に複雑なプロセスを経なければならない。そのため、第 1 次ライティングセッションで学習者により注意を向けられたすべての言語素性がこれらのプロセスを経て気づきへとつながる detection が起こったとは言えず、フィードバックセッションのサンプルテキスト参照時に起こったと考えられる。そのため、第 1 次ライティングセッションで言語化されず、第 2 次ライティングセッションで修正された素性が比較的多かったと考えられる。

第三に、発話なし条件では、文レベルでのサンプルテキストの表現をそのまま借用したものが多く見られたのに対し、発話あり条件では、テキストを見ずに発話を行うという再現の過程が 1 段階多いにもかかわらず

ず、語・句・節レベルでの言い換え修正が多く観察された。上例(3)では、“A man and a woman”を“Japanese host family”に内容を精緻化されており、“a girl”をサンプルテキストの“a girl from a foreign country”を参照することにより“foreign girl”とする内容の簡素化などが見られた。このことは、第1次ライティングセッションにおいて意識化が起り、注意が向けられた言語項目が、フィードバックセッションで発話を行うことにより気づきが促進され、第2次ライティングセッションでのこれらの言語項目のパラフレーズへとつながったことを示唆している。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本人英語学習者による修正テキストが観察されたことにより、学習者がライティング課題において伝えたい意図を試行錯誤しながら書き、フィードバックを通して目標項目とのギャップに気づき、サンプルテキストの発話を行うことによって学習を行うという過程を考察した。今後の研究として、フィードバック提示を行わず、ライティング課題を2度行うと、テキストが本研究の結果とは異なって修正されるのか、また、Bichener and Knoch (2009) では、どのようにフィードバックが言語習得に影響するのかを10か月にわたり調査したが、フィードバックが与えられたのがプリテスト後の一度のみであることから、今後異なるフィードバックを一定期間内に一度のみでなく与えながらの、さらなる長期的な気づきの効果の検証も行っていく必要がある。

注

1. 本実験は短期海外英語研修セミナーの一環として行われたため、16名を除き、TOEIC-IP および TOEFL-ITP の成績の提出はなかった。

謝 辞

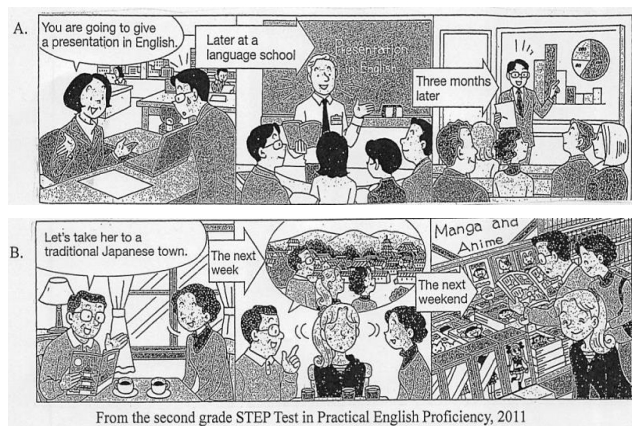
本研究は、平成25年度科学研究費補助金・基盤研究(A)「外国語運用能力の熟達化に伴う言語情報処理の自動化プロセスの解明」(No. 21242013, 代表: 横川博一)の助成を受けている。

文 献

- [1] 村野井仁 (2006) 第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法 大修館書店。
- [2] Hanaoka, O. (2007). Output, noticing, and learning: An investigation into the role of spontaneous attention to form in a four-stage writing task. *Language Teaching Research*, 11, 459-479.
- [3] Hanaoka, O., & Izumi, S. (2012). Noticing and uptake: Addressing pre-articulated covert problems in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 332-347.
- [4] Izumi, S., & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34, 239-278.
- [5] Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421-452.
- [6] Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- [7] Leow, R. (1993). To simplify or not to simplify: A look at intake. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 333-355.
- [8] Qi, D., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
- [9] Robinson, P. (1995). Attention, memory and the noticing hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- [10] Robinson, P. (2003). Attention and memory during SLA. in *The Handbook of Second Language Acquisition*. C. J. Doughty., & M. H. Long. ed, New York: Blackwell, 631-678.
- [11] Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- [12] Storch, N. (2009). The impact of studying in a second language (L2) medium university on the development of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 103-118.
- [13] Swain, M. (1998). Focus of form through conscious reflection. *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty, & J. Williams ed, Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- [14] Tomlin, R., & Villa, V. (1994). Attention in cognitive science and SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 185-204.
- [15] Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.

Appendix

Appendix A・B:絵描写課題で使用した絵



Appendix C: サンプルテキスト

絵描写課題 A

母語話者

An employee meets with his boss one afternoon and she tells him that he will need to start giving presentations in English for his job. The employee is very anxious about this news. So, he attends a presentation course to prepare for his this new responsibility. He works hard in the course, and three months later, he is able to give an English presentation successfully and with confidence.

第二言語学習者 (L1:セルビア語)

Man finds out that he will have to give a presentation in English in three months at his workplace. He is anxious about it and he starts attending a language course in order to improve his skills. After three month, he is confident enough and presents proudly in front of his co-workers.

外国語学習者 (L1:中国語)

One day, a man was told to give a presentation in English in three months. He was worried because he had never made a presentation in English. So, he applied for a lesson at a language school. At the school, he learned some presentation skills. It gave him confidence and let him know how to prepare for the presentation. Three months later, his presentation succeeded and received favorable reviews.

外国語学習者 (L1:日本語)

One day, the man asked to do a presentation from his boss. However, because he has not confident his English skills, he decided to go to the English school. He's practiced speaking in English there for three months. As a result, he could do the presentation in English perfectly.

絵描写課題 B

母語話者

A host family is expecting a foreign student to arrive and is discussing plans for her study. First, they introduce the idea of visiting a traditional Japanese town, but the student doesn't seem interested. So next, they suggest showing her some Japanese Manga, and she seems much more keen. So they visit a Manga and Anime shop and enjoy the afternoon

together.

第二言語学習者 (L1:セルビア語)

Japanese family is considering where to take their guest for a visit. They assume that the foreign girl would be interesting in seeing a traditional town, but she has a different idea. Week later, they all end up in a comic book store, where the girl can enjoy, among the things that she likes.

外国語学習者 (L1:中国語)

A Japanese family was told that a girl from a foreign country would come to Japan and stay at their home the following week. They were excited and thought about taking her to a traditional town for sightseeing. However, when the girl arrived and was told about the plan, she didn't like it so much and said that she was interested in Japanese Manga and Anime. So, on the weekend the host family took her to a bookstore that sells Manga and Anime, and she was very happy.

外国語学習者 (L1:日本語)

One day, some host parents planned to take their daughter to a traditional Japanese town. Then, they talked about it with her the next week. But she said she didn't want to go there. Instead, she took her parents to Akihabara the next week, where there are shops selling a variety of Manga.

Appendix D: アンケート

* 書いている時に、以下の点から気づいたことや、難しいと思ったことを書いてください。

- a: 語彙 (例: ~という語・表現を英語でどう言うのかわからない)
- b: 文法 (例: ~形・・・、~詞・・・の使い方がわからない)
- c: 内容 (例: ストーリーの、~という内容がわからない)
- d: 全体の構成 (例: 導入・本論・結論などの構成の仕方がわからない)
- e: スペリング (例: ~という語をどう綴るのかわからない)
- f: その他