

1、はじめに

外国語を教える教室で学習者の誤用に対して教師はどのように対応すべきなのかはどの教師も抱える悩みであろう。近年は学習者の誤用に対する何らかの与えられる反応を指す訂正フィードバック (corrective feedback)¹の研究が多くなされてきているものの(Lyster & Ranta1997; Norris & Ortega2000; 森 2015)、一致した結論に達していない(Li 2010; Lyster & Saito 2010)。その分かれた結果は個人差に起因する可能性が考えられ、特に訂正フィードバックに対する不安は学習者によって異なっており、訂正フィードバックの効果の差に寄与するという(森 2015)。例えば、訂正フィードバックにおける教師の否定的な行動が自分の学習に負の影響を与えると感じる学習者もいれば、新たな課題に積極的に挑もうとさせ、学習を促進させる効果を受ける学習者もいる。従って、学習者による訂正フィードバックに対する不安の実態を見極め、それに関連する要因を明らかにした上で、学習者への支援が不可欠となる。しかし、先行研究では、訂正フィードバックに対する不安に焦点が当てられる研究が僅少であり、訂正フィードバックにおける学習者の情意面について検討するには十分ではないと考えられる。そこで、本研究では、訂正フィードバックに対する不安はどのようなもので、影響を与える要因と習得結果との関係はどのようなものかを明らかにする。

2、先行研究

以下は、本研究と関連する実証研究を第二言語における訂正フィードバック研究、第二言語における不安、訂正フィードバックに対する不安という3つの角度から概観していく。

2.1 第二言語における訂正フィードバック研究

¹「否定的フィードバック」と「誤用訂正」と呼ばれる場合もある。

フランス語イマージョン教室(immersion education)²の談話データを分析した Lyster & Ranta(1997)によると、教師の訂正フィードバックには直接訂正(explicit correction)、メタ言語的訂正(metalinguistic feedback)、リキャスト(recast)、繰り返し(repetition)、明確化要求(clarification request)、誘導(elicitation)という 6 種類があるという。なお、この 6 つの訂正フィードバックについて、Norris & Ortega(2000)は設けた①明示的な訂正フィードバックか暗示的訂正フィードバックか、②教師側から正用を提示するかどうか、という 2 つの指標を設けて分類している。

Norris & Ortega(2000)は、教室指導に明示的か暗示的かの定義を設けており、訂正フィードバックも教室指導の 1 つとして分析の対象としている。それによると、明示的な訂正フィードバックとは、文法用語を用いた規則説明をする。または、特定の言語形式注意を向けるように指示する。誤りがあることを伝えるものである。逆に、暗示的なフィードバックとは、誤りがあると伝えず、規則説明もしない、または言語形式に注意を向けるように指示しないものを指す。

2 つ目の指標は、教師が学習者の誤用に正用を提示するか、正用を与えずに学習者自身に直させるか、というものである。リキャストは教師が正用を提示するフィードバックであるが、「もう一度」のような明確化要求をしたり、学習者の誤用を繰り返したりして本人の言い直しを促すなど、学習者から正用を引き出そうとする訂正フィードバックもある。

2 つの指標を交錯させると、A : 明示的・正用提示(直接訂正)、B : 明示的・正用提示なし(メタ言語的訂正)、C : 暗示的、正用提示(リキャスト)、D : 暗示的、正用提示なし(繰り返し・明確化要求・誘導)という 4 タイプの訂正フィードバックが存在する

² イマージョンとは、目標言語に終日没入させる教育で、多くの場合は小学校など比較的早い時期に行われることが多い。

ことになる。「妹は祐子に花をくれました。」という誤用に対する(1)~(6)の教師が与え得る訂正フィードバックの名称、定義、例³を表1に示した。

表1 訂正フィードバックの種類、名称、定義および例

	正用提示あり	正用提示なし
明示的	<p><u>A(明示的・正用提示あり)</u> (1)直接訂正(explicit correction) 教師が学習者の言ったことが間違っていると明確に指摘し、正しい形を与える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「妹は祐子に花を<u>くれました</u>。」は間違いですね。「妹は祐子に花をあげました」が正しいですよ。 	<p><u>B(明示的・正用提示なし)</u> (2)メタ言語的訂正(metalanguage feedback) 教師が学習者の誤用について解説する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「くれる」の規則はどうなりますか。
暗示的	<p><u>C(暗示的・正用提示あり)</u> (3)リキャスト(recast) 学習者の誤用を教師が正しく言い直す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (少し、強調して) 妹は祐子に花を<u>あげました</u>ね。 	<p><u>D(暗示的・正用提示なし)</u> (4)繰り返し(repetition) 教師が学習者の誤用を繰り返して、その誤用に気づかせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「花をくれました」? <p>(5)明確化要求(clarifying request) 聞き返すことにより、教師が学習者の発話が理解できなかったと指摘する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 「え?もう一度」? <p>(6)誘導(elicitation) 教師が学習者の発話の完了を促したり、正しい形式を引き出すために質問したり、学習者に発話の言い直すことを求めたりする。</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (学習者の誤用部分を省略して)「妹は祐子に花を... ?」

近年、訂正フィードバック研究の数が急激に増えてきているものの、訂正フィードバックの効果に多くの要因が複雑に影響し合っているため、上記の6つの訂正フィードバックの中でどれが一番効果的な訂正フィードバックであるかという問いに関し

³ 例は筆者の作例である。

ては、未だ統一見解が得られるに至っていない。森(2015)は諸要因の中で、教育的には非常に重要であるのが情意要因であるという。中でも、第二言語習得に影響を与える情意要因として以前より研究されてきたのは不安要因であるが、不安と訂正フィードバックとの関連を分析する研究はまだ多くはないため、更なる研究が期待される。

2.2 第二言語における不安の研究

不安(anxiety)の語源はラテン語の *angustiae*(狭いところ、呼吸などの短いこと)とされている。危険が身近に寄せてくると感じる、不愉快な情緒と生理的な覚醒のことである(王 2013)。Horwitz(2001)によると、不安はあらゆる重大な諸問題が集結する中心点であり、人間の行動を理解するのに最も重要な概念で、哲学、心理学、教育学など多様な領域で広く検討されているという。

第二言語習得領域において、1970年代までの実証的研究では、不安と第二言語習得との関係について明確な結論は得られていなかった(Backman 1976; Kleinmann 1977; Scovel 1978)。それは、第二言語場面に特定化された不安尺度が存在せず、一般的な不安尺度が使用されていたことが一つの大きな原因であったと考えられる(Horwitz, Horwitz & Cope 1986; MacIntyre & Gardner 1991)。なぜ一般的な不安尺度が第二言語不安に当てはめられないのか。それは、問題に対して母語で考える場合は、詳細に思考を行い困難が解決できるが、第二言語での場合は流暢にアウトプットすることができないという特殊性があるため、普段別の場面では不安を感じにくい人でも、第二言語を学習したり、話したりする場面では不安になる可能性があるからである。このような状況の中、改めて第二言語における不安を第二言語の学習、習得や使用に関わる心配とそれによって引き起こされる緊張や焦りと定義して、第二言語場面に特定化された不安尺度も作成され始め、研究が盛んになされるようになった(MacIntyre & Gardner 1991)。第二言語場面に特定化された不安尺度を利用した研究では、不安は第二言語習得を妨げている、ということについては、多くの研究者によって指摘されて

きた(Horwitz, Horwitz & Cope 1986; Steilberg & Horwitz 1986; MacIntyre & Gardner 1991; 元田 2005; 王 2013; Khajavy, MacIntyre & Barabadi 2018)。

その一方、第二言語不安は全て第二言語習得に妨害的作用を与えるとは限らないことも報告されている。Papi(2010)は「理想の自己になれない不安」が言語習得を促進する可能性があるという見解を示している。堀越(2015)も成績に負の影響を与える不安は「低効力感」、「理解不能不安」、「発話活動不安」、正の影響を与える不安は「日本語能力不足による焦り」という結果を提示している。以上から、第二言語不安を一括りにして考えるのではなく、その構成要素のどれが習得に妨害するのか、どれが促進するのかを明らかにする必要があるであろう。

さらに、言語習得の成績も文法、文字、読解、聴解などの部分があり、一まとめにするのではなく、第二言語不安は成績のどの部分にどのような影響を与えるのかについても更に検討すべきであろう。

2.3 訂正フィードバックにおける不安の研究

不安と訂正フィードバックとの関連では、DeKeyser(1993)と Sheen(2008)がある。DeKeyser(1993)では、訂正フィードバックは特に不安が低い学習者に効果的であると報告しているが、Sheen(2008)はさらに詳細に不安が低い学習者にはリキャスト(recast)が効果的であるという結果を出している。しかし、これらの研究を除いては、不安のような情意要因と訂正フィードバックとの関係を分析した研究はほとんどない。また、DeKeyser(1993)と Sheen(2008)の研究は Horwitz, Horwitz & Cope(1986)の言語学習全体を取り扱う不安尺度を援用しており、訂正フィードバックに限定して細部にわたって詳しく調査するものではない。戸坂・寺嶋・井上・高尾(2016)は学習活動の種類によって言語学習に関する不安が異なるため、調査を行う際は、研究項目を漠然とした抽象的なものではなく、具体的かつ特定のなものに限定すべきであると指摘している。さらに、性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無、訂正フィードバックの種類に対する好みなどの学習者の特性は不安に関与している可能性がある(Aida1994;

Saito& Samimy1996; 元田 2005; Sheen2008; 王 2013)。以上の問題意識から、学習者が訂正フィードバックに対する不安の実態、関わる影響要因、と習得結果との関係を再検討する余地があると考えられる。そして、先行研究の対象言語は英語、フランス語、スペイン語といった欧米語に偏っており、今後は、類型的に大きく構造の異なる日本語を対象とした研究が不可欠である。

学習者が訂正フィードバックに対する不安を明らかにすることができれば、教師は学習者に合った指導を考えていくことができ、学習者自身にも自分の考え方を内省する契機が与えられると考えられる。上述の論説を踏まえると、訂正フィードバック研究に情意要因の観点を導入することは、学習効果を高める手助けになるだけでなく、指導の参考指標にも寄与すると考えられる。

3、研究課題

本研究では訂正フィードバックにおける不安を状況特定不安の一つとして捉え、以下の研究課題の究明を目的とする。

研究課題 1：台湾人日本語学習者は訂正フィードバックに対して、どのような不安を持っているか。

研究課題 2：訂正フィードバックに対する不安は性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無、訂正フィードバックの種類に対する好みなどの属性によって差異があるか。

研究課題3：訂正フィードバックに対する不安は日本語の成績と関連があるか。あったら、それは聴解・語彙・文法・読解という分野によって異なるか。

4、研究方法

4.1 分析のデータ

本研究は質問紙法で行った。質問紙は以下のプロセスを経て作成した。

訂正フィードバックに関する不安については、尺度が確立されていないため、質問紙作成に先立ち、調査対象外の台湾人学習者3名に訂正フィードバックの不安についてインタビューを行った。インタビューの内容を基盤にして、Horwitz, Horwitz & Cope(1986)と元田(2005)を参考にし、30項目のものを作成した。質問紙の作成に当たっては、質問項目が誤解なく解釈され、容易に回答できるものとなるように心掛けた。これらの質問項目は5段階評価で回答を求めた。本調査に先駆け、学習者5名に予備調査を実施し、分かりにくいという指摘のあった表現を修正した。なお、質問紙は日本語版と中国語版を作成し、日本語版と中国語版における等価性を確認するため、バックトランスレーションを行い、質問項目の表現を再検討した。日本語による読み誤りを防ぐため、質問項目の内容には研究対象者の母語である中国語を使用した。

30問の質問項目の後には、学習者の背景を問うフェイスシートを加えた。それには、日本語学習歴、大学入学後、交換留学・研修・遊学・観光などの日本渡航経験の有無、日本人の友人の有無、日本語能力試験の合格レベル、日本語レベルの自己評定(初級、中級、上級)について回答を求めた。

また、成績のデータはSPOT⁴、J-CAT⁵と日本語レベルの自己評定の結果を利用した。

4.2 研究対象者

⁴ SPOT (Simple Performance-oriented Test)は、筑波大学で開発された日本語能力を測定するテストである。「どうぞよろ()く」のように、1文中の文法項目の1箇所にはひらがな1字分を欠落させた問題文を示し、音声テープを聞きながら、穴埋めさせるものである。本研究は問題文の難易度の幅が広いAバージョンを利用した(フォード丹羽・酒井 1999)。

⁵ J-CAT(Japanese Computerized Adaptive Test)はコンピュータベースの言語テストで、聴解、語彙、文法、読解の4セクションで構成されている。紙に問題を印刷する日本語能力試験では、問題は固定されるのに対して、J-CATではコンピュータが受験生の能力を随時推定しながら、問題の難易度を変化させる。

本研究は、台湾北部にある K 大学日本語学科に在籍する 2 年生から 4 年生までの 173 名を対象に調査を実施した。分析に当たっては、全ての質問項目で同じ数字を選択した者と欠損値のあるもの、計 18 人を除いた結果、有効回答数は 155 名となった。

日本語能力を測定するため、幅広い日本語学習者の言語能力評価に応用されている SPOT と J-CAT を実施した。なお、平均日本語学習歴は 40.34 ヶ月である。研究対象者の性別、SPOT と J-CAT の得点結果、日本語学習歴及び日本渡航経験などの内訳を表 2 に示す。

表 2 研究対象者の内訳

	人数 (性別の内訳)	SPOT(満点 65)		J-CAT(満点 400)		学習 歴 (月数)	渡航経験あ り
		平均 値	標準偏 差	平均 値	標準偏 差		
研究対象 者	155 名(男 43・女 112)	39.40	10.87	208.94	64.04	40.34	53 名

4.3 調査手続き

研究対象者の日本語能力を判定する SPOT を実施した後、訂正フィードバックの不安に関する質問紙調査を行った。研究対象者には調査者に良い印象を与えようとする意図が働くため、自己報告の際に虚偽の回答をする可能性が否めない。従って、本調査の結果が成績に影響せず、担任の教師は調査の結果を見ない旨を、研究対象者に予め伝えた。また、調査結果は統計処理され個別情報は残らないこと、研究の目的以外には使用せず、国内外の学会・研究会などでの発表や論文発表などを通じて成果を還元することも伝えた。質問紙調査後、複数台のパソコンが設置された別室で、パソコン入力の説明を受けた後、J-CAT を受けた⁶。調査は 2018 年 3 月から 5 月にかけて行われた。

⁶ J-CAT を受けるには事前にアカウントを申請する必要があるため、66 名の研究対象者はアカウントを申請して J-CAT を完成したので、そのデータを利用した。

4.4 分析方法

本研究は、まず各質問項目の相関関係を共通の要因に縮約するために、統計ソフト、SPSS15.0による因子分析を行う。主成分分析(Principal Component Analysis)とバリマックス(Varimax)回転を行い、因子が抽出される。次に、性別、学習歴(2年未満、2年以上～3年未満、3年以上)、日本渡航経験、日本人の友人の有無、訂正フィードバックに対する考え方の相違が訂正フィードバックに関する不安に与える影響を探るために、抽出された因子ごとに、性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無、訂正フィードバックに対する考え方などの尺度得点の平均値と標準偏差を出し、その差の有無を検定するためにt検定と分散分析を行う。最後に、抽出された個々の因子と成績の関係を相関によって探る。

5、研究結果

5.1 研究課題1の結果：訂正フィードバックの不安

以下、まず質問紙の記述統計を示してから、データを縮約するために行った因子分析の結果を示す。

記述統計

訂正フィードバックに対する不安の各項目の平均値、標準偏差は表3の通りである。平均値の高い項目を見ると、本研究の調査対象は訂正フィードバックを受けるのが日本語能力の向上に必須で、更なる練習を繰り返す必要があると考えていることがわかる。しかし、その一方で、逆転項目である平均値の低い項目からは、訂正フィードバックを受けても自尊心が傷ついたり、面目を失ったりすることを思わず、訂正フィードバックを強く求めていることが読み取れる。

表3 「訂正フィードバックに対する不安」の記述統計

項目	平均値	標準偏差
24.訂正フィードバックを受けるのは、日本語能力をもっと強化する必要があることを意味している。	4.11	.94
12.訂正フィードバックを受けるのは、日本語の練習が足りないことを意味している。	3.79	1.09
29.正しく訂正フィードバックに対応できるか心配する。	3.70	1.07
19.訂正フィードバックを受けても同じ誤用を繰り返す。	3.45	.91
20.訂正フィードバックを受けるのは、日本語を勉強する方法は調整する可能性があるという意味している。	3.30	1.19
8.訂正フィードバックを受けると、自分に申し訳ない気持ちになる。	3.27	1.29
18.教師が厳しい表情で訂正フィードバックをすると私は怖くなる。	3.20	1.26
7.訂正フィードバックを受けると、先生に申し訳ない気持ちになる。	3.06	1.31
9.訂正フィードバックを受けると緊張する。	3.04	1.27
4.訂正フィードバックを受ける時、自分は正しい答えがわからないのに、他のクラスメートがわかることが恥ずかしい。	3.01	1.41
28.たまに訂正フィードバックを受けても、深く考えずにただ教師の正解をリピートしているだけである。	2.98	1.22
30.訂正フィードバックを話すスピードが早すぎると、どこが間違いなのかわからない。	2.98	1.14
17.ずっと同じ誤用で訂正フィードバックを受けると、面目を失う。	2.97	1.29
3.訂正フィードバックを受けるのに、正しい答えは知らないのは面目を失うことである。	2.79	1.41
21.訂正フィードバックの内容が長くなると、どこが間違いなのかわからない。	2.66	1.15
22.たまに訂正フィードバックを受けても、誤用があるかそれとも正解の重複なのかわからない。	2.60	1.10
26.訂正フィードバックは会話の流れを中断する。	2.41	1.05
27.たまに訂正フィードバックを受けても、どこが間違いなのかわからない。	2.40	.95

11.訂正フィードバックを受けると発言ができなくなる。	2.25	1.12
13.訂正フィードバックを受けると、先生は私に対する期待を失う。	2.21	1.12
25.教師が訂正フィードバックをするが、いつも十分な反応時間をくれない。	2.15	1.03
23.訂正フィードバックが分からないのは、私は日本語を学習する適性がないことを意味している。	2.05	1.06
10.訂正フィードバックを受けると他のクラスメートに笑われる。	1.95	1.00
14.訂正フィードバックを受けると、クラスメートは私に対するイメージを悪化する。	1.92	.99
1.訂正フィードバックを受けると面目を失う。	1.90	1.09
15.訂正フィードバックを受けると、日本語を勉強する自信を失う。	1.86	1.00
6.訂正フィードバックを受けると自尊心が傷つく。	1.70	.84
2.訂正フィードバックを受けると日本語の学習意欲を失う。	1.49	.76
16.教師が私のことが嫌いだから、訂正フィードバックをする。	1.32	1.14
5.訂正フィードバックを受けたくない。	1.28	.62

因子分析

因子分析の結果、表 4 のような 4 因子に縮約された。手順に関しては、まず 30 項目で因子分析を行い、スクリープロットによる判断から 4 因子に決定した。次にバリマックス回転を伴う因子分析を行い、項目を精選するため、それぞれの因子に負荷量が 0.4 未満の項目、複数の因子に同程度の負荷がある項目を計 8 つ除外した。残った 22 項目で再度因子分析を行った結果、4 因子全体の累積寄与率は 59.82%であった。

なお、項目の信頼性を確認するため、クロンバックのアルファ(Cronbach 's alpha)係数を算出した。その結果、0.92⁷という数値が得られて、信頼性のある内容であることが確認できた。

⁷ 一般に信頼性があるものは、クロンバックのアルファ値が 0.7 から 0.8 以上とされていることが多い

表 4 訂正フィードバックに対する不安の因子分析結果

	項目	1	2	3	4
イ メ ー ジ 低 下 の 不 安	1訂正フィードバックを受けると面目を失う。	.735	-.077	.141	-.006
	14訂正フィードバックを受けると、クラスメートは私に対するイメージを悪化する。	.713	.219	.151	.072
	2訂正フィードバックを受けると日本語の学習意欲を失う。	.680	.149	.098	-.194
	10訂正フィードバックを受けると他のクラスメートに笑われる。	.664	.292	-.083	.066
	13訂正フィードバックを受けると、先生は私に対する期待を失う。	.654	-.182	.270	.088
	11訂正フィードバックを受けると発言ができなくなる。	.576	.333	-.038	.053
	9訂正フィードバックを受けると緊張する。	.549	.054	.290	.200
	15訂正フィードバックを受けると、日本語を勉強する自信を失う。	.535	.264	.222	-.130
	17ずっと同じ誤用で訂正フィードバックを受けると、面目を失う。	.518	.268	.377	.120
有 効 性 へ の 疑 問 意 識	21訂正フィードバックの内容が長くなると、どこが間違いなのかわからない。	.035	.811	.072	.100
	30訂正フィードバックを話すスピードが早すぎると、どこが間違いなのかわからない。	.105	.752	.086	.193
	22たまたま訂正フィードバックを受けても、誤用があるかそれとも正解の重複なのかわからない。	.236	.690	.115	.150
	27たまたま訂正フィードバックを受けても、どこが間違いなのかわからない。	.214	.669	.177	.019
	28たまたま訂正フィードバックを受けても、深く考えずにただ教師の正解をリピートするだけである。	.105	.630	.089	-.132
29正しく訂正フィードバックに対応できるか心配する。	-.159	.426	.539	-.048	
答 め 意 識	8訂正フィードバックを受けると、自分に申し訳ない気持ちになる。	.149	-.032	.775	.267
	7訂正フィードバックを受けると、先生に申し訳ない気持ちになる。	.207	.126	.729	.228
	4訂正フィードバックを受ける時、自分は正しい答えがわからないのに、他のクラスメートがわかることが恥ずかしい。	.331	.248	.694	-.038

(松尾・中村 2007)。

	3訂正フィードバックを受けるのに、正しい答えは知らないのは面目を失うことである。	.147	.172	.554	-.189
努力	12訂正フィードバックを受けるのは、日本語の練習が足りないことを意味している。	.086	.125	.080	.843
不足	24訂正フィードバックを受けるのは、日本語能力をもっと強化する必要があることを意味している。	-.049	.093	.151	.816
不安	20訂正フィードバックを受けるのは、日本語を勉強する方法は調整する可能性があることを意味している。	.066	.104	.146	.807

次に、各因子に高い負荷を示す項目の内容から、因子の命名について検討した。

第1因子は、「訂正フィードバックを受けると面目を失う」、「訂正フィードバックを受けると、クラスメートは私に対するイメージを悪化する」、「訂正フィードバックを受けると日本語の学習意欲を失う」などが上位にきている。これらは間違えたことで日本語を学習する自信を喪失したりして、教師と他のクラスメートに知性を低く評価されるのではないか、日本語が下手だと思われないかという心配であることがわかる。そこで、「イメージ低下の不安」と名付けた。

第2因子は、「訂正フィードバックの内容が長くなると、どこが間違いなのかわからない」、「訂正フィードバックを話すスピードが早すぎると、どこが間違いなのかわからない」、「たまに訂正フィードバックを受けても、誤用があるかそれとも正解の重複なのかわからない」など教師に注意されて、訂正フィードバックを受けても、内容が長すぎたり、スピードが早すぎたりして有効に働きかけない可能性を表す6項目が高負荷を示した。そこで、第2因子を「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と見なした。

第3因子は、「訂正フィードバックを受けると、自分に申し訳ない気持ちになる」、「訂正フィードバックを受けると、先生に申し訳ない気持ちになる」、「訂正フィードバックを受ける時、自分は正しい答えがわからないのに、他のクラスメートがわかることは恥ずかしい」などから構成されており、知っているはずの答えが思い出せな

いもどかしさ、自分は他の学生より日本語能力が低いのではないか、教師の期待に応えられないことに対する焦りであると解釈できるため、「咎め意識」と命名した。

第4因子は、「訂正フィードバックを受けるのは、日本語の練習が足りないことを意味している」、「訂正フィードバックを受けるのは、日本語能力をもっと強化する必要があることを意味している」、「訂正フィードバックを受けるのは、日本語を勉強する方法は調整する可能性がある」と意味している」から、自ら日本語能力不足を認識して、積極的に改善しようとする姿勢を取り組むという項目である。総括して、「努力不足の不安」とした。

以上の研究課題1「訂正フィードバックに対して、どのような不安を持っているか」に対しては、「イメージ低下の不安」、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」、「咎め意識」と「努力不足の不安」という4因子を導き出すことができた。最後に、各因子のクロンバックの α 係数を算出したところ、「イメージ低下の不安」では.84、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」では.90、「咎め意識」では.80、「努力不足の不安」では.73であった。従って、いずれも十分な内的な一貫性が確認できた。

5.2 研究課題2の結果：影響要因

性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無と訂正フィードバックの好み異なるグループの持つ訂正フィードバックの不安の違いが見られるかを検討するために、群別にt検定と一元配置の分散分析を行った。分析に当たって、不安の各因子それぞれの下位尺度に含まれる項目の単純加算平均値を算出し尺度得点としてt検定と一元配置の分散分析に用いた。その結果、性別は訂正フィードバックの不安に影響を及ぼさないが、日本語学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無と訂正フィードバックの好みは影響を与えることが認められた。

学習歴の違いによって、「イメージ低下の不安」、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と「努力不足の不安」において、平均値に有意な差が認められた($F(2, 152) = 2.84, p < .05$; $F(2, 152) = 3.40, p < .05$; $F(2, 152) = 3.60, p < .05$)。TukeyのHSD法によ

る多重比較を行った結果、学習歴が3年以上の学習者は、2年以上から3年未満の学習者と2年未満の学習者より「イメージ低下の不安」と「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」が高く($p < .05$)、2年以上から3年未満の学習者も2年未満の学習者より「イメージ低下の不安」と「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」が高い($p < .05$)。つまり、学習歴が長くなるにつれ、「イメージ低下の不安」と「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」が強くなり、訂正フィードバックを受けると自分のイメージの低下につながり、訂正フィードバックの有効性に疑問を感じている。「努力不足の不安」において、学習歴が3年以上と2年以上から3年未満の学習者は2年未満の学習者より努力不足の不安を感じている($p < .05$)。

日本渡航経験のない学習者は、日本渡航経験のある学習者より「訂正フィードバックの有効性の疑問意識」を持っている($t(153) = 2.82, p < .01$)。そして、教室外に日本人の友人がいない学習者は、いる学習者より「訂正フィードバックの有効性の疑問意識」を持っている($t(153) = 2.48, p < .05$)。

以上のことをまとめると、表5のような結果が示される。

表5 訂正フィードバックの不安と影響要因

	性別	学習歴	日本渡航経験	日本人の友人
因子1 イメージ 低下の不安	×	3年以上>2年以上3年未満>2年未満	×	×
因子2 疑問意識	×	3年以上>2年以上3年未満>2年未満	経験なし>経験あり	いない>いる
因子3 咎め意識	×	×	×	×
因子4 努力不足 の不安	×	3年以上 2年以上3年未 満 >2年未満	×	×

(×は統計的に有意差がないことを意味する)

また、研究対象者が一番好きな訂正フィードバック、一番学習を促進させる、一番自尊心が傷つかない種類など訂正フィードバックに関する考え方に対する結果は、表6に示した。

表6 訂正フィードバックに関する考え方の回答数

	最も好きな種類	最も学習させる種類	最も自尊心が傷つかない
①リキャスト	15(9.7%)	35(22.6%)	44(28.4%)
②明確要求	2(1.3%)	3(1.9%)	12(7.7%)
③繰り返し	3(1.9%)	5(3.2%)	16(10.3%)
④メタ言語的訂正	54(34.8%)	18(11.6%)	9(5.8%)
⑤直接訂正	57(36.8%)	72(46.5%)	51(32.9%)
⑥誘導	24(15.5%)	22(14.2%)	23(14.8%)

表 6 に示したように、最も好きな訂正フィードバックは「直接訂正(36.8%)」と「メタ言語的訂正(34.8%)」、最も学習を促進させる訂正フィードバックは「直接訂正(46.5%)」、最も自尊心が傷つかない訂正フィードバックは「直接訂正(32.9%)」である。つまり、本研究の研究対象者が明示的しかも正用提示のある「直接訂正」を好んでいる傾向が浮き彫りになった。

その一方、「繰り返し(1.9%)」と「明確要求(1.3%)」は最も好きな訂正フィードバック、「明確要求」は最も学習を促進させる(1.9%)、「メタ言語的訂正」は自尊心が傷つかない(5.8%)訂正フィードバックの種類として選択された割合が一番低い。基本的に暗示的かつ正用を提示しない訂正フィードバックの有効性はあまり学習者に信頼されていないことが窺える。

引き続き、上述した訂正フィードバックに関する各々の考え方がどのように訂正フィードバックの不安に影響を与えるかを明らかにするために、訂正フィードバックの種類に関する各々の考え方を独立変数、訂正フィードバックの不安を従属変数として一元配置の分散分析を行った。因子ごとに分散分析を行った結果、一番好きな訂正フィードバックの種類という選択は「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」($F(5, 149) = 2.29, p < .05$)と「咎め意識」($F(5, 149) = 3.51, p < .01$)において主効果が見出された。そこで更に Tukey の HSD 法による多重比較を行った結果、「直接訂正」が一番好きな訂正フィードバックに選んだ者は「リキャスト」が一番好きな訂正フィードバックに選んだ者より「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」を感じるということがわかった。一方、「リキャスト」が最も好きな学習者は「直接訂正」が好きな学習者より「咎め意識」を感じるということが見出された。

最も学習を促進させる訂正フィードバックの種類という選択は「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」において主効果が見られたので($F(5, 149) = 3.22, p < .01$)、多重比較した結果、「直接訂正」が一番学習を促進させる訂正フィードバックに選んだ

者は「リキャスト」が一番学習を促進させる訂正フィードバックに選んだ者より「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」を感じることで取れた。

最も自尊心が傷つかない訂正フィードバックの種類という選択は「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」(F(5, 149) = 2.25, p < .05)および「努力不足の不安」(F(5, 149) = 2.54, p < .05)において主効果が検出されたので、さらに多重比較を行った。その結果、「直接訂正」が一番自尊心が傷つかない訂正フィードバックに選んだ者は「リキャスト」が一番自尊心が傷つかない訂正フィードバックに選んだ者より「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と「努力不足の不安」を感じることで認められた。

以上のことをまとめると、表7のような結果が示される。「訂正フィードバックに対する不安は性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無と訂正フィードバックの好みなどの属性によって差異があるか」という研究課題2に対する答えは、性別以外の影響要因の場合は是であると言えよう。

表7 訂正フィードバックの不安と訂正フィードバックに関する考え方のまとめ

	最も好きである	最も学習させる	最も自尊心が傷つかない
因子1 イメージ低下 の不安	×	×	×
因子2 疑問意識	直接訂正 > リキャスト	直接訂正 > リキャスト	直接訂正 > リキャスト
因子3 答め意識	リキャスト > 直接訂正	×	×
因子4 努力不足の不安	×	×	直接訂正 > リキャスト

(×は統計的に有意差がないことを意味する)

5.3 研究課題3の結果：訂正フィードバックに対する不安は日本語の成績との関連

堀越(2015)と Papi(2010)で指摘したとおり、第二言語不安には促進的不安と妨害的不安があるが、本研究で抽出された不安の因子と成績は相互にどのような関係を持っているのかを明らかにするため、相関分析を行い、成績と各因子間の関連を検討し、結果は図1に示す。図1に示すとおり、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」に SPOT と J-CAT の聴解と負の相関があった(SPOT : $r = -.17, .05 < p < .1$; J-CAT の聴解 : $r = -.28, p < .05$)。一方、「努力不足の不安」に SPOT、自己評定、J-CAT の語彙と文法と正の相関があった(SPOT : $r = .15, .05 < p < .1$; 自己評定 : $r = .23, .05 < p < .1$; J-CAT の語彙 : $r = .22, .1 < p < .05$; J-CAT の文法 : $r = .27, p < .05$)。

以上、訂正フィードバックの不安は成績と関連があり、しかもそれは聴解・語彙・文法・読解という分野によって異なる関わりが検出された。

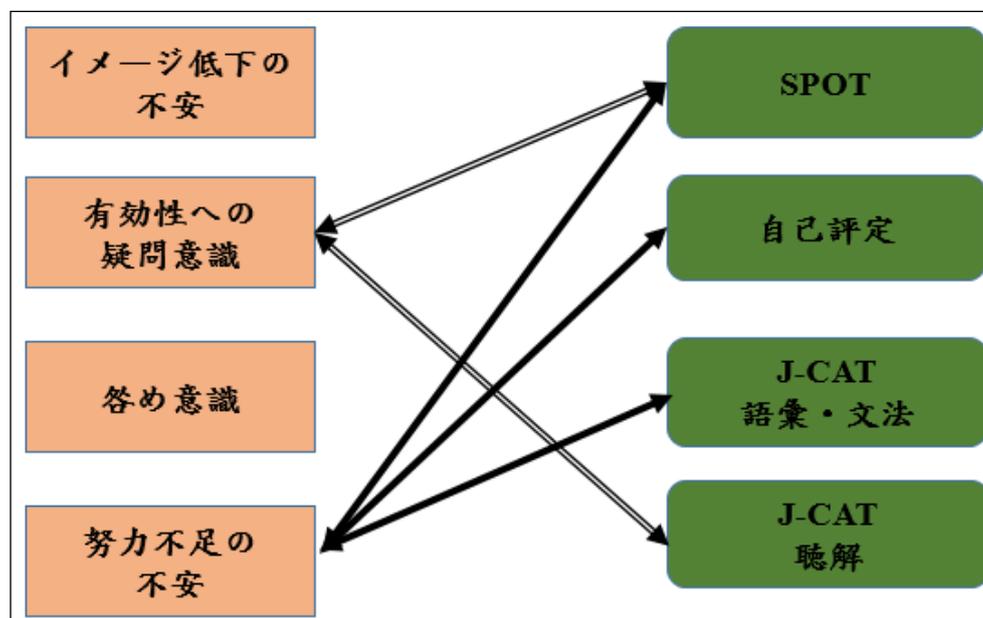


図1 訂正フィードバックに対する不安と成績との関連

(正の相関は \leftrightarrow 、負の相関は \longleftrightarrow で示す)

6、考察

6.1 研究課題 1 の考察：訂正フィードバックの不安

研究課題 1 「訂正フィードバックに対して、どのような不安を持っているか」に対しては、「イメージ低下の不安」、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」、「咎め意識」と「努力不足の不安」という 4 因子を抽出することができた。学習者は訂正フィードバックを受けると、日本語の劣等意識が芽生えたり、自分を非難したり、他者の否定評価を恐れたり、日本語能力不足による焦りを感じたりすることがわかった。このことから、間違いは自然な学習過程の一部であるものの、学習者は間違いが罪悪だという考え方を持つ傾向があると示唆される。学習者の不安を減少するには、学習者の誤用がどう直されるかが要だと思われる。間違いを直す際の気配りや直し方は学習者の学習上の不安感を減らすばかりでなく、学習の持続を支援するという意味でも大切であると考えられる。

6.2 研究課題 2 の考察：影響要因

性別において、不安の得点に差は見られなかったから、20 代という年齢の学習者の場合、性差は不安の高低に関わる重要な要因ではないということができよう。しかし、10 代や 30 代の場合には、異なる結果が得られる可能性があるため、今回の調査だけでは一概に結論を述べることはできない。

学習歴については、Saito & Samimy(1996)で、学習上の不安は学習歴が長い上級の学生で最も高いと報告されており、本研究と類似した結果を提示している。初級学習者の場合は、目標言語による聴解や発言に慣れず、自分にどのような状況にいるのかわからずに不安になることがあるが、今後勉強を積み重ねるうちに上手になると期待できるため、不安が軽減すると推測される。一方、学習歴が長い日本語学習者は長い間勉強しているのに、成果を収めていないという焦りをより強く意識するようになった可能性が考えられる。これは、「コースの内容について、難度が増しているにもか

かわらず文法のカリキュラムが減少しているので、上達しにくい」という Saito & Samimy(1996)の指摘と整合している。

また、本研究の結果から、目標言語話者やそのコミュニティと接触した経験が学習者の言語不安に影響する可能性が示唆されている。日本語学習者を対象とした Aida(1994)は、アメリカの大学で日本語を学習する 96 名の学習者を対象に調査を実施した結果、日本に留学や旅行などの滞在経験がある学習者の方が、そのような経験のない学習者に比べて不安が低かったことが明らかにされた。本研究では、留学、旅行などの過去の経験だけではなく、さらに普段目標言語話者の友達がいたり接触したりする経験も言語不安の減少に寄与すると考えられることを指摘した。その一方、同じく日本語学習者を対象とした元田(2005)は、異なる見解を示し、留日経験は不安の高低に関わる重要な要因ではないと指摘している。日本語学習者を対象とし、質問紙調査という同じ方法を使用した研究であるにもかかわらず、一貫した見解が得られていないのはなぜであろうか。本研究と Aida(1994)では研究対象が母語使用環境、元田(2005)では研究対象が目標言語使用環境であることから、結果の相違は学習者が置かれた学習環境に起因するものと考えられる。つまり、教室外目標言語があまり話されない母語使用環境では、目標言語圏への渡航経験や目標言語を母語とする友人を持つことが学習者に大きな自信を与える。それに対して、目標言語が使用される環境ではすべての学習者が目標言語圏で生活しているため、その前のわずかな接触経験の差が不安の差を生み出すには至らなかったのではないかと考えられる。

訂正フィードバックの種類に対する好みについては、「直接訂正」が一番好き、一番学習を促進させ、自尊心が傷つかない訂正フィードバックに選んだ者は「リキャスト」を選んだ者より「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と「努力不足の不安」を感じるということがわかった。「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と名付けた因子には訂正フィードバックを受けても、どこか誤用なのか、誤用と正解の重複を区別しにくいなどの訂正フィードバックの曖昧性が含まれている。この因子を生成

する原因の一つは教室において最も頻繁に使われるリキャストの性質に求められる。リキャストは、すなわち、学習者の誤用を明示的に訂正するのではなく、正しい形で言い直すだけの暗示的訂正フィードバックである。したがって、リキャストが効果的に作用するには、学習者が自分の中間言語と目標言語との差に気づく能力、及び発話を記憶する能力が必要とされる。たとえ気づきも起きても記憶能力が劣る場合は、十分にリキャストの内容を再現できないため、習得に結びつかないということの意味するのではないだろうか。逆に、発話の記憶能力が優れていたとしても自分の発話とリキャストとのギャップに気づかなければ、やはり大きな学習成果があげられないとも言える。そういうリキャストに苦手な学習者ほど明示的訂正フィードバックである直接訂正の運用を求めることが考えられる。また、そういう学習者も「努力不足の不安」の意識が高いから、訂正フィードバックの役割を肯定的に受け止め、訂正フィードバックを受けることによって自分の学習を見つめなおしたり、客観的に検討したりすることができるかと推察されるだろう。

一方、リキャストが最も好きな学習者は「直接訂正」が好きな学習者より「咎め意識」を感じることを示されている。このことから、暗示的訂正フィードバックであるリキャストは会話の流れを遮ることなく学習者の気持ちや自尊心も傷つけないため、訂正フィードバックを受けて強く恥ずかしく感じたり、自分を責めたりする学習者に好かれる可能性が示唆される。以上のことから、全ての学習者にとって最も有効な訂正フィードバックという万能薬は得られず、教師はそれぞれの学習者の特性に着目して柔軟に対応する必要がある。例えば、音声から中間言語と目標言語のギャップに気づく能力が弱い学習者に直接訂正を与えて、その弱みを補正する。他方、人前で誤用を注意されたり修正されたりすることに忸怩たる思いを意識する学習者の場合、明確な修正を施されないリキャストが適当であろう。

6.3 研究課題3の結果：訂正フィードバックに対する不安は日本語の成績との関連

不安と成績との関係であるが、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」と成績の間に負の相関があった一方、「努力不足の不安」成績の間に正の相関があった。不安を妨害的か、促進的かという観点から見てみると、「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」は妨害的不安であるのに対して、「努力不足の不安」は促進的不安であることが認められた。つまり、学習者にとって教師の訂正フィードバックの内容が難しくわからなかったり、正しく対応できなかったりなど訂正フィードバックを受けても効果が現れないと感じることが多いほど成績に負の関係が示されて、学習成果を低めてしまうのである。しかし、逆に訂正フィードバックを受けることによって自分自身の日本語能力の不足や練習機会が足りない焦りを認知することは成績にいい影響を与えることが認められる。このことから、教師は訂正フィードバックの内容を短くしたり、誤用の箇所を強調したりするなどの訂正フィードバックの与え方を工夫して、学習者の「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」を抑制するように配慮することが求められている。そして、訂正フィードバックが与えられて、言語能力や練習機会の不足を意識する学習者に励ましや助言を与えて、暖かく見守ることが重要であろう。

引き続き、各セッションの成績と不安の得点との相関関係において、文法と語彙は「努力不足の不安」との正の相関関係にあるのに対して、聴解と「訂正フィードバックの有効性への疑問意識」の間に負の相関関係がある。つまり、中国人日本語学習者を対象として、不安と日本語能力試験1級の成績との相関関係を探った王(2013)も、文法、読解、語彙より聴解のほうが最も不安と負の相関関係にあると論じている。不安は学習者の聴解に悪い影響を及ぼしているという本研究の結果と整合していると言えよう。なぜ聴解テストでは負の相関関係が見られたのだろうか。その理由の1つに、日本語音声の知覚及び意味の理解において、学習者が特に劣っていることがあるだろう。聴解はインプットの音を聞き取り、それをつなげて語彙や文の意味を理解し

ていくものである。学習者が視覚的に理解している語彙や文法でも、それを聞いて音と意味を瞬時に結び付けられにくいため、最も不安と関連が深い可能性が考えられる。

7、おわりに

本研究によって、訂正フィードバックに関する不安、性別、学習歴、日本渡航経験、日本人の友人の有無と訂正フィードバックの好みなどの属性の差異が不安に与える影響、そして不安と成績との関わりについて端的に明らかにされた。以下は残された課題である。

まず、本研究のアンケートの寄与率は約 60%しかなく、調査項目にない、他の要因の存在が想定される。また、質問紙に基づく研究は各学習者の独自の詳細な状況を把握するのには不向きで、学習者の自己申告も実際の学習行動を的確に報告するとは限らない。今後の調査では、観察法、インタビューなど質的な手法を用いた研究を積み重ね、今回得られた結果を確認することが望まれる。なお、相関関係は因果関係ではないので、学習前後での調査やインタビューなどによる縦断的調査を行い、何がきっかけで不安が軽減されるのか、また、それがどのように自信につながってゆくのかという過程に着目して、不安と成績との関連をより一層明らかにする必要がある。

参考文献

王玲静(2013)『第二言語習得における心理的不安の研究』ひつじ書房

戸坂弥寿美・寺嶋弘道・井上佳子・高尾まり子(2016)「学外での日本語母語話者へのインタビュー活動に関する一考察—学習者の不安とその変化を中心に」『日本語教育』164, 79-93.日本語教育学会

フォード丹羽順子・酒井たか子(1999)「学習時間数と SPOT 得点の関係—インドネシア語話者およびタイ語話者に対する SPOT の実施結果より」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14, 109-119.筑波大学留学生センター

- 堀越和男(2015)「日本語学習者の学ぶ意欲を高める教師の行動と役割—第二言語不安を中心とした考察」『台湾日本語教育学報』25, 316-345.台湾日本語教育学会
- 松尾太加志・中村知靖(2007)『誰も教えてくれなかった因子分析—数式が絶対に出てこない因子分析入門』北大路書房
- 元田静(2005)『第二言語不安の理論と実態』溪水社
- 森博英(2015)「口頭訂正フィードバックの効果」『フィードバック研究への招待』71-105. くろしお出版
- Aida, Y.(1994) Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: the case of students of Japanese, *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Backman, N.(1976) Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second language learning, *Working Papers in Bilingualism*, 10, 100-122.
- DeKeyser, R.(1993)The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency, *Modern Language Journal*, 77, 501-514.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A.(1986) Foreign language classroom anxiety, *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, E.K.(1988) The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students, *Modern Language Journal*, 72, 283-294.
- Horwitz, E. K.(2001) Language anxiety and achievement, *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. & Barabadi, E.(2018) Role of emotions and classroom environment in willingness to communicate, *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 605-624.
- Kleinmann, H.(1977) Avoidance behavior in adult second language acquisition, *Language Learning*, 27, 93-107.
- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C.(1991) Language anxiety: Its relation to other anxieties and

- top-processing in native and second languages, *Language Learning*, 41, 513-534.
- Li, S.(2010)The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis, *Language Learning*, 60, 309-356.
- Lyster, R. & Ranta, L.(1997)Corrective feedback and learner uptake.-Negotiation of form in communicative classroom, *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. & Saito, K.(2010)Oral feedback in classroom SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Norris, J.M. & Ortega, L.(2000)Effectiveness of L2 instruction: A research Synthesis an Quantitative meta-analysis, *Language Learning*, 50, 417-528.
- Papi, M.(2010) The L2 Motivational Self System, L2 Anxiety, and Motivated Behavior: A Structural Equation Modeling Approach. *System*, 38, 467-479.
- Saito, Y., & Samimy, K. K.(1996) Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese, *Foreign Language Annals*, 29, 239–251.
- Scovel, T.(1978) The effect of affect: A review of anxiety literature, *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sheen, Y.(2008) Recasts, language anxiety, modified output, and L2 learning, *Language Learning*, 58, 835-874.
- Steinberg, F. S., & Horwitz, E. K.(1986) The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech, *TESOL Quarterly*, 20, 131–136
- Yang, N.D.(1999) The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use, *System*, 27, 515-535.
- Yoshida, R.(2010) How do teachers and learners perceive corrective-feedback in the Japanese language classroom? *Modern Language Journal*, 94, 293-314.