

ランゲージングが第二言語学習に与える効果

カナダ／トロント大学大学院在籍 鈴木 渉

概要

本研究は、日本の大学教育機関で学ぶ日本人英語学習者が、英語の語彙や文法について考えたことや理解したことを自分の言葉で自分自身に説明することが、どのような効果を与えるかについて検証したものである。実験に参加した学習者は、まず特定のトピックについて英作文を書き、次に英語の母語話者から筆記でのフィードバック（直接訂正）を受け、それに対して考えたことや理解したことを自分の言葉で書いて説明（「ランゲージング」と定義）する。その後、学習者は、フィードバックを受ける前の元の英作文を見ながら、書き直しをする。分析の観点は、ランゲージングの内容の深さのレベルによる分類（① 半信半疑、② 単純な気付き、③ 理由を伴った気付き）、及び、ランゲージングのレベルと書き直しの関係の2点である。結果、(1) 日本人英語学習者が英作文のフィードバックを理解する際のランゲージングは理由を伴った深いレベルが多いこと、(2) ランゲージングは、そのレベルにかかわらず、学習に効果を与えることが明らかになった。

1 はじめに

文章を読んだり書いたりする際、その内容に関して、自分自身に声を出して語りかけているようなことはないだろうか。声に出さずとも、語句や文をじっくりと見ながら、頭の中では言葉を使い、意味内容を考えていると感じたことはないだろうか。また、読んだり書いたりした文章を自分の言葉で他人に説明してみると、自分がはっきり理解していな

かったことに気付いたり、論理的におかしい点があることに気付いたり、意見や考えが明確になったりするというようなこともあるのではないだろうか。このように自分の言葉で現在行っていることを説明する（という）現象は、本を読んだり、文章を書いたりするときに限らず、日常生活のさまざまな場面において、生涯を通じて自然に観察されることが知られている（Berk, 1992）。さらに、学習内容を自分の言葉で説明することには、自分の誤った理解に気付いたり、重要なポイントを明確化させたり、学習内容を深く理解する上で効果があることも知られている（Chi, 2000）。本研究では、このような現象に注目し、日本人英語学習者が英語について自分の言葉で説明することが、英語学習に与える効果を実証的に検証する。

2 先行研究

本研究では、学習者が自分の言葉を用いて第二言語（文法や語彙を含む）について説明することを通して、第二言語に関する理解を洗練させていくプロセスのことを、「ランゲージング（languageing）」と定義する（Swain, 2006も参照のこと）。ランゲージングは、以下で説明する「共同対話（collaborative dialogue）」や「自己説明（self-explaining）」を包含した上位の概念である。

2.1 共同対話（collaborative dialogue）

自分の言葉で第二言語の文法や語彙について説明することが第二言語に関する理解を深めるかどうか

については、これまで「共同対話 (collaborative dialogue)」に関する研究を中心に論じられてきている。共同対話とは、学習者同士による問題解決や知識構築を行っている際の対話と定義され、第二言語学習において重要な役割を果たすとされている (Swain, 2000)。

Swain and Lapkin (1998) では、2 人の学習者が、8 枚で完結した物語になる絵を 4 枚ずつ持ち、持ち合わせていない残りの 4 枚の絵の情報をお互いに語り合い補いながら、まとまりのある物語にして作文を書くという活動を行っている。そのような活動を行う中で、学習者は語彙や文法に関するさまざまな問題に直面し、それを共同で言語 (母語及び第二言語) を用いて解決することになる。つまり、共同対話とは、学習者同士のコミュニケーションの手段であると同時に第二言語を学ぶ認知的な手段でもある。Swain and Lapkin (1998) は、共同対話を通して、学習者同士が自分たちの言語知識に「穴 (a hole)」があることを認識したり、目標言語について仮説を立てたり、既存の知識を整理・再構築したり、新しい知識を作り出したりするプロセスを詳細に記述している。近年、Swain と彼女の共同研究者たちは、共同対話で語られた内容がさまざまな事後テストにおけるパフォーマンスにどのように現れるのかを検証することを通して、共同対話が第二言語学習に重要な役割を果たしていることを証明している (e.g., Kowal & Swain, 1994, 1997; Swain & Lapkin, 2000, 2001, 2002, 2007; Tocalli-Beller & Swain, 2005, 2007; Watanabe & Swain, 2008)。

Storch らも、共同対話が第二言語学習に与える効果に関して実証的な研究を行っている (e.g., Storch, 2001, 2002, 2008; Storch & Wigglesworth, 2007)。例えば、Storch and Wigglesworth (2007) は、学習者に、個人もしくは共同で作文を書くように指示した。その後、作文に関して英語母語話者教師からフィードバックを受け取り、個人もしくは共同で書き直しを行った。共同で作業している内容はビデオテープに録画され、共同対話の部分が分析された。分析後、個人で書き直された作文と共同で書き直された作文を言語的正確さの点で比較した結果、共同作文は個人作文より言語的正確性が高いことが明らかになった。共同で書いた方が作文の正確性を高める理由として、Storch and Wigglesworth (2007) は、学習者同士が自分たちの言葉で第二言語について語

る機会があるからではないかと結論付けている。

2.2 自己説明 (self-explaining)

共同対話に関する研究は、2 人以上の学習者が直面する言語的問題について自然に語り合うという点の特徴である。一方、研究者側が学習者個人に自分の言葉による学習内容についての説明を要求するという「自己説明 (self-explaining)」型の研究もある (e.g., Negueruela & Lantolf, 2006; Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Swain, Lapkin, Knouzi, Suzuki, & Brooks, in press)。Negueruela and Lantolf (2006) は、学習者に授業で学んだ文法事項に関して口頭で説明させるという課題を行わせている。その課題はそれぞれの学習者の自宅で行われ、16週間に及ぶ授業期間中に計 6 回実施された。自己説明は学習者個人がテープで録音し、研究者が書き起こしたそのテープを分析の際に用いた。この研究では、自己説明活動は授業の一部にすぎず、自己説明それ自体が言語学習に及ぼした影響に関しては直接議論できないが、自己説明活動を指導法に取り入れるという点では、示唆に富む研究であると言えるだろう。

Swain et al. (in press) は、学習者にフランス語の「態 (能動態, 受動態, 中間態)」に関する文法書を読ませ、その一文一文についての理解を自分の言葉で説明させる実験を行った (Lapkin, Swain, & Knouzi, 2008 も参照)。学習者を、自己説明量に応じて「説明高群」, 「説明中群」, 「説明低群」に分け、事前テスト、事後テスト、遅延事後テスト (グロース・テスト) を実施した結果、学習者は自己説明を通してフランス語の態について深く理解するようになったことが示された。このことは、説明高群に顕著に見られた。

Qi and Lapkin (2001) は、学習者に、英語母語話者教師が訂正した英作文について、どのように考えるかを口頭で説明させた。自己説明の 1 週間後、学習者は、英語母語話者教師の訂正を見ずに、自分の書いた英作文を書き直すように求められた。その結果、説明された項目のうち約 6 割が、書き直しに反映されていることが確認された。

自己説明が第二言語学習に与える効果は、Qi and Lapkin (2001) の追研究である Sachs and Polio (2007) の研究においても、実証されている。この研究において、学習者は、母語話者が訂正した英作文を読んでいる際に、考えたことや思ったことを説

明するように求められた。自己説明の翌日に英作文を書き直させた結果、説明された項目のうち約8割が書き直しに反映されることが示された。

2.3 本研究の動機と研究課題

これまでの研究では、学習者が自分の言葉で第二言語の学習内容について説明するというランゲージング活動は、共同であれ個人であれ、第二言語学習に効果があるということが示されている。現在の第二言語習得研究の関心事は、ランゲージングの「質」と「量」に影響を与える要因の特定である (e.g., de la Colina & Garcia Mayo, 2007; Garcia Mayo, 2002a, 2002b; Leaser, 2004; Shehadeh, 2003; Sullivan & Caplan, 2004; Storch, 2001, 2002, 2008; Watanabe & Swain, 2007, 2008)。要因の例としては、第二言語の習熟度 (e.g., Leaser, 2004; Watanabe & Swain, 2007, 2008) やタスクの種類 (e.g., de la Colina & Garcia Mayo, 2007; Garcia Mayo, 2002a; Storch, 2001, 2008; Swain & Lapkin, 2001) が挙げられている。

しかし、現在までのところ、ランゲージングの質と量が学習に与える効果に関しては、十分な研究がなされていないのが実状である。例えば、Adams (2003) は、ランゲージングで語られる対象のタイプ (語彙か文法か) が第二言語学習に与える影響を検証した。この研究では、自分が書いた英作文と英語母語話者教師のフィードバックを見ながら、考えていることを学習者に説明させた。その後、学習者はフィードバックを見ずに英作文を書き直した。Adams は、学習者が説明した内容を、語彙に関するものと文法に関するものとに分類し、どちらが書き直しに取り入れられるかを分析した。その結果、ランゲージングは、いずれのタイプにおいても書き直しに効果があることが示された。

以上を踏まえ、本研究では、ランゲージングで語られる対象のタイプではなく、ランゲージングのレベルとその学習効果について検証を試みる。ランゲージングのレベルの定義は、先行研究ごとに異なるが、学習者が自分の言葉で「深く (詳しく) 説明した場合」と、「浅く (簡単に) 説明した場合」の2種類に大別される。例えば、Qi and Lapkin (2001) は「深いレベル」を「本質的な気付き (substantive kind of noticing)」, 「浅いレベル」を「機械的な気付き (perfunctory kind of noticing)」としている。Storch (2008) は、深いレベル

を「深く注意すること (deeper engagement)」, 浅いレベルを「浅く注意すること (shallower engagement)」としている。本研究でも、先行研究に従って、ランゲージングのレベルの分類を試みる。また、先行研究では、深いレベルのランゲージングが、浅いレベルのランゲージングよりも、学習に効果があると報告されている (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Storch, 2008)。したがって、本研究は、ランゲージングのレベルの違いが第二言語学習にどのような影響を与えるのかについても検証する。具体的な研究課題は以下の2つである。

研究課題1：日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際、そのレベルはどのようなものか。

研究課題2：日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際のレベルの違いは第二言語学習にどのような効果を与えるのか。

3 実験方法

3.1 実験デザイン

上記の研究課題の検証は、日本の大学教育機関で開講されている英語の授業で行われた。本実験では、「3段階作文課題 (three-stage-writing task)」(①初稿を書く→②フィードバックを受け取る→③書き直す)を採用した。その理由としては、多くの第二言語習得研究で用いられているタスクであること (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007; Storch, in press; Storch & Wigglesworth, 2007; Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007, in press)、実際の作文指導にも取り入れられている手法であることが挙げられる。

1週目には、学習者は特定のトピックについて英作文を書き、その後、英語を母語とする教師が学習者の英作文を添削した。2週目には、学習者は添削された個所について説明し、さらに、英作文の書き直しを行った。実験の手続きの詳細については後述する。

3.2 実験参加者

本実験には日本語を母語とする教師（日本人教師）と英語を母語とする教師（英語母語話者教師）の2名が参加した。日本人教師は約20年間、日本の大学教育機関において英語関連の授業を担当している。この教師が教える「英作文Ⅰ」の授業で本実験は実施された。学習者の書いた英作文の添削については、英語母語話者教師に依頼した。この英語母語話者教師は、イギリスで応用言語学の修士号を取得し、当該機関において日本人大学生対象の英語関連の授業を約30年間担当している。さらに、本実験に参加した学習者は、実験当時、この英語母語話者教師の授業（英語コミュニケーションや一般英語など）を受講しており、お互いに信頼関係が築けていると判断した。このような信頼関係は、学習者が教師のフィードバックを受け取る際の重要な要因であると言われている（Lee & Schallert, 2008）。

本実験に参加した学習者は、2007年4月から8月まで日本の大学教育機関の必修科目として開講されている「英作文Ⅰ」を受講していた30名の大学生である。本実験は、英作文授業の一環として行われ、6月第1週目と第2週目に実施された。実験を開始する1週間前に、学習者全員に実験の趣旨などを口頭及び紙面で説明し、全員の同意を書面で得た。なお、本実験は英作文授業の一環として実施されたものの、結果は成績には反映されないことを予め学習者に伝えた。同意した30名の学習者のうち6名は欠席のためにデータの分析対象から除外した。このため、最終的に、24名のデータが分析対象となった。

学習者の性別は、9名（38%）が男性で、15名（約62%）が女性であった。年齢は、18歳から21歳までで、平均年齢は18.71歳（標準偏差は1.08）であった。学習者全員が普通高校を卒業している。多数（83%）が外国語としての英語を10歳以降継続的に学習しており、平均学習歴は7.91年である。24名中21名は英語圏に留学した経験はない。残る3名は、アメリカに3週間、オーストラリアに1週間、もしくは3週間滞在した経験がある。本研究では、このような短期の留学経験は結果に大きく影響を与える要因として考えなかった。また、留学経験者の英語習熟度が留学していない者と変わらないことから、留学経験者を本研究のデータ分析対象から除外しなかった。

3.3 実験手続き

本実験を実施した2週間の、週ごとの実験内容・項目は以下のとおりである。

3.3.1 第1週目

学習者は、特定トピックについて英作文を30分で書いた。30分後、英作文を回収した。その週のうちに、英作文をコピーし、コピーしたものを英語母語話者教師に渡した。英語母語話者教師は、赤ペンで英作文の語彙や文法に関する間違いにフィードバックを与えた（フィードバックの方法については3.4を参照）。

3.3.2 第2週目

学習者は、フィードバックの書き込まれた英作文のコピーを受け取り、各訂正項目について、なぜ訂正されたのかを、自分なりに考え、別の用紙に説明するように求められた。これを「ランゲージング課題」とする。ランゲージング課題に要した時間は20分である。20分後、ランゲージング課題の用紙とフィードバックの書き込まれた英作文のコピーを回収した。次に、学習者に、20分間実験の趣旨とは無関係のアンケートに答えてもらった。アンケート用紙を回収した後、フィードバックが書き込まれていない、元の状態の英作文のコピーを返却し、学習者にその英作文を正しく書き直すように指示した。書き直しは、語彙と文法の修正だけで、内容を足したりするということはほとんど見られなかった。書き直しに要した時間は20分間である。

3.3.3 実験手続きに関する注意事項

1点目は、ランゲージング活動を学習者の母語（日本語）で行い、目標言語である英語では行わなかったことである。日本のような外国語としての英語の授業においては、学習者が英語を最大限使用するための環境を整えることが教師の役目であるという考え方は妥当である。しかし、第二言語でランゲージングすることは習熟度の限られた学習者にとっては認知負荷が高く、ランゲージングの質と量に悪影響を与える可能性がある点を考慮した（Sachs & Polio, 2007を参照）。また、日本語でランゲージング活動を行わせたのは、母語の使用は第二言語学習を助ける手段となるものであり、第二言語のみの授業は弊害が多いということが挙げられる

(e.g., Anton & DiCamilla, 1998; Cook, 2001; Swain & Lapkin, 2000; Van Lier, 1995)。

2点目は、書き直しをランゲージング活動の直後に行ったことである。その理由は、書き直しを1週間後に行った場合、書き直しにおける正確さの向上が、ランゲージング活動によるものか、あるいは他の要因（例えば他の授業におけるインプット）によるものかを、区別できないためである。実験当時に学習者が受講していたさまざまな英語関連の授業の影響を極力除外するため、書き直しの作業はランゲージング活動直後に行った。また、実験当時、学習者はそれぞれ自分の関心に合わせて多数の授業を受講しており、1日後や2、3日後に全員に集まってもらうことが不可能であったことも理由の1つである。

3点目は、書き直しの前に実験とは無関係なアンケートに答えさせたことである。その理由は、丸暗記の影響を回避するためである。ランゲージングの直後に書き直しを行った場合、書き直しによる正確さの向上にはフィードバックで受けた訂正の記憶が強く影響として残るはずである。さらに、丸暗記の影響を避けるために、学習者には前もって実験手続きについて詳しく説明してない。つまり、学習者は書き直しを要求されるとは予測せずにランゲージング活動を行ったと考えられる。当時の英作文の授業でも作文の書き直しは通常行われていない。書き直しを行うことを事前に知らせないことによって、学習者が直接訂正を丸暗記しようとする傾向は最小限にできたと考える。実験の手続きを教えること自体が学習者の注意を語彙や文法に向けさせるということは、本研究のような実験を行う場合考慮すべき点である (Yoshimura, 2006)。

4点目は、本研究では辞書の使用は一切認めなかったことである。なぜなら、本研究は学習者自身の第二言語能力（中間言語）で英作文課題や書き直し課題を遂行してもらうことに限定したかったからである。また、30分というライティング時間は、辞書を使用するには短すぎるとも判断した。

3.4 英作文へのフィードバック方法

上述のように、英作文には、英語母語話者教師が言語的誤りに対してフィードバックを与えた。その方法には直接訂正 (direct correction) が用いられた。具体的な方法については英語母語話者教師に委

ねられたが、その種類は、① 間違いの周辺に正しい項目を提示する（提示）、② 不必要な単語、語句、形態素を消去する（消去）、③ 必要な単語、語句、形態素を挿入する（挿入）という3通りであった。以下にどのように直接訂正が行われたのかについて例を示す。

例1は、提示の例である。“...what I know about history is small” という文において、“small” が“limited” に訂正された。

例1：提示

学習者：...what I know about history is ~~small~~, limited

例2は消去の例である。“On the person who is famous in the history ...” という文において、“the” が消去された。

例2：消去

学習者：On the person who is famous in ~~the~~ history ...

例3は、挿入の例である。“When I was high school student ...” という文に対し、“a” が挿入された。

例3：挿入

学習者：When I was a high school student ... (insertion)

英作文のフィードバック方法に関連して、注意すべき点が3点ある。1点目は、フィードバックを与えたのは、1名の英語母語話者教師に限られるということである。評価者間信頼性 (inter-rater reliability) を測定するためには、2人以上の英語母語話者教師がフィードバックをする必要がある。しかし、この英語母語話者教師は、上述したように、当該教育機関で約30年間英語の授業を担当した経験があり、直接訂正によるフィードバックにも慣れている。それゆえ、2名以上の母語話者教師を配置せずとも、この母語話者教師だけでフィードバックを与えることに問題はないと判断した。

2点目は、直接訂正の種類（提示、消去、挿入）がどのようにランゲージングの効果に違いを与えるのかについては、分析・考察の対象としないことである。

最後に、学習者のエラーに関する既有知識を事前に測定していない点である。本研究では、英作文の

さまざまなエラー（文法及び語彙）を訂正するという「広範アプローチ（extensive approach）」を採用しており、学習者の英作文のエラーを事前に予測することができない。したがって、書き直しの際に修正された初稿のエラーが、第二言語知識の不足による「誤り（error）」なのか、知識を運用する際に生じる「間違い（mistake）」なのか区別できないということになる。初稿のエラーが間違いのタイプによるものであるならば、直接訂正ではなく間接訂正で十分であった可能性（e.g., Itagaki & MacManus, 1998）や、フィードバックを与えず、ただ書き直させるだけで十分であった可能性（Polio, Fleck, & Leder, 1998; M. Suzuki, 2008）もある。さらに、アップテイク（uptake）、つまり、フィードバックを書き直しに取り込むことが、新しい語彙や文法項目の習得によるものなのか、既有知識の整理・再構築によるものなのかの区別も困難である。しかし、英作文のようなタスクでエラーを犯すということは、エラーを犯す言語項目を産出する際に困難があること、その言語項目に関する知識に関して何らかの整理・再構築が必要であるということを示唆している（Swain, 2001）。学習者は、少なくとも7年以上、語彙や文法中心の英語学習を経験している。したがって、本実験における学習とは、新しい語彙や文法を学ぶということではなく、部分的に学習した項目についてより正しく使えるようになることや、既に学習した項目をより確実な言語知識として整理・再構築することととらえた方が適切であろう。

3.5 実験材料

3.5.1 英作文課題

本研究で用いた2種類の英作文課題は、ETS（English Testing Services）が作成したものを、許可を得た上で使用した。課題1と2は以下のとおりである。

課題1：歴史上の人物

「歴史上存在した有名な人物に会えるとしたら、どの人物に会いたいですか？ その人物に会いたい理由を含めて書いてください。（If you could travel back in time to meet a famous person from history, what person would you like to meet? Use specific reasons and examples to support your choice.）」

課題2：有名人

「もし芸能人、スポーツ選手、ミュージシャンなど有名な人物に会うことができるとしたら、どの人物に会いたいですか？ その人物に会いたい理由を含めて書いてください。（If you could meet a famous entertainer or athlete, who would that be, and why? Use specific reasons and examples to support your choice.）」

この作文課題を用いた理由は3つある。第1に、2つの作文課題は、興味・関心、親しみやすさ、困難さの点で同等であると判断したからである。第2に、これらの作文課題は本研究の学習者と同様の学習者を対象に実験が行われ、学習者たちはこれら英作文課題に特に困難を感じていなかったからである（M. Suzuki, in press; W. Suzuki, 2008）。さらに、M. Suzuki (2008) は、これらの課題で書かれた英作文の言語的正確性や流ちょうさを調べた結果、2つの英作文課題の間には有意な差がないことを報告している。本研究では、この2つの英作文課題を学習者にランダムに振り分け、与えた。第3に、先行研究では、ディクトグロス（e.g., Adams, 2003; Swain & Lapkin, 2002）、テキスト再構築タスク（e.g., Izumi, 2002; Song & Suh, 2008）、写真記述タスク（e.g., Sachs & Polio, 2007; Sheen, 2007）など、あらかじめ書く内容が定まっている作文課題が多く、自由に考えた内容を産出する課題を用いたものは少ないからである。それゆえ、自分の意見を述べる自由英作文課題を選んだ。

本研究は、M. Suzuki (2008) と異なり、英作文課題を日本語に翻訳した（W. Suzuki, 2008）。そうすることで、学習者が自分たちの第二言語能力（中間言語）を使って、英作文に従事できると考えたからである。第二言語の作文課題の種類が作文の「質」と「量」に影響を与えるという研究はなされている（e.g., Way, Joiner, & Seaman, 2000）が、第二言語で書かれた英作文課題と第一言語に翻訳された英作文課題の与える影響については、ほとんど検証が行われていない。

3.5.2 ランゲージング課題の指示文

ランゲージング課題で用いた指示文は以下のとおりである。

先週皆さんに書いてもらった英作文に関して、XX 先生に誤り・間違いを訂正してもらいました。訂正されている個所に番号をつけてあります。まずそれらを確認してください。次に、あなたの書いた単語や文法がなぜ誤りなのか、なぜ XX 先生がそのように訂正しているのかを、所定の欄に説明してください。

説明できない場合には、「わからない」と書いてもよいとした。この指示文は予備実験の一部として妥当であることを確認しており (W. Suzuki, 2008), 本研究のため、さらに修正した。

3.6 分析法

直接訂正された各エラーに対する学習者の説明を筆記ランゲージング・エピソード (written languaging episode, 以後, WLE) と定義した。WLE のレベルと、WLE のレベルと書き直しの関係について考察するため、WLE を「単純な気付き (simple noticing)」、 「理由を伴った気付き (noticing with reasons)」、及び「半信半疑 (uncertainty)」の3つのレベルに分類した。この分類は、先行研究に基づいている (e.g., Leow, 1997; Qi & Lapkin, 2001; Rosa & Leow, 2004; Rosa & O'Neill, 1999; Sachs & Polio, 2007; Schmidt, 2001)。単純な気付きとは、Schmidt (2001) のいう「気付きレベルでのアウェアネス (awareness at the level of noticing)」や Qi and Lapkin (2001) のいう「機械的な気付き (perfunctory kind of noticing)」と同義である。Schmidt によれば、気付きレベルでのアウェアネスとは、言語の表層構造に関する単純な、浅いレベルの気付きである。

理由を伴った気付きとは、Schmidt (2001) の「理解レベルでのアウェアネス (awareness at the level of understanding)」や Qi and Lapkin (2001) の「本質的な気付き (substantive kind of noticing)」と同義である。Schmidt によれば、理解レベルでのアウェアネスは、抽象的なルールに気付いたり、仮説を検証したり、認知比較を行うなどの深いレベルの気付きである。

本研究では、この2つのレベルの気付き以外に、「半信半疑」を加えた。その理由は、学習者のコメントには直接訂正の意図がわからないというものが少なからず見られたからである。この3つのレベルのWLEの例を次に記す。

例1は、単純な気付きレベルのWLEの例である。When I was high school student ... という英文に関して、冠詞の用法に関する直接訂正を受けた際に、「aを入れるのを忘れた」と説明している。この学習者は初稿で犯したエラーについて気付いていたと考えられるが、WLEには、aを挿入しなければならない理由を説明していないため、単純な気付きレベルと分類した。

例1：単純な気付きレベル

WLE：aを入れるのを忘れた。

初稿（と直接訂正）：

When I was | high school student ...
a

例2は、理由を伴った気付きレベルのWLEの例である。If I can meet a famous person in history という英文に対する助動詞の用法に関して直接訂正を受けた際に、「ここでは仮定法過去を用いなければならなかった」と説明している。このように、文法用語を用いて説明したり、直接訂正やエラーの理由を述べたりしたWLEを、理由を伴った気付きレベルと分類した。

例2：理由を伴った気付きレベル

WLE：ここでは仮定法過去を用いなければならなかった。

初稿（と直接訂正）：

If I ~~can~~ meet a famous person in history ...
could

例3は、半信半疑レベルのWLEの例である。I want to meet Nobunaga Oda. という英文に対する助動詞の用法に関して直接訂正を受けた際に、「どうして直されたのかわからない」と説明している。このように、エラーの理由や直接訂正の意図を理解していないWLEを、半信半疑レベルと分類した。

例3：半信半疑レベル

WLE：どうして直されたのかわからない。

初稿（と直接訂正）：

I ~~want~~ to meet Nobunaga Oda.
would like

評価者間一致 (inter-rater agreement) を求めるため、英語教育を専門としている博士課程の日本人

学生と筆者が、全データの42%を別々に分類した。その結果、96%の分類が一致した。一致しない残りについては、2人で合意が得られるまで話し合っ解決した。その後、残りの58%に関しては筆者が分類した。評価者内一致 (intra-rater agreement) を求めるため、1か月後にすべてのデータを再分類した。その結果、98%が一致した。

4 結果と考察

4.1 WLE のレベルの頻度 (研究課題 1)

研究課題 1 は、「日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際、そのレベルはどのようなものか」である。この課題を検証するために、理由を伴った気付き WLE、単純な気付き WLE、半信半疑 WLE の出現頻度を調べた。表 1 は、学習者によって産出された WLE のレベルの頻度である。WLE 総数526のうち、理由を伴った気付きの頻度は394、単純な気付きの頻度は69、半信半疑の頻度は63、である。つまり、最も多く産出される WLE は理由を伴った気付きのレベルで、全体の 4 分の 3 を占めており、他の 2 つのレベルの約 6 倍の頻度である。

表 1：WLE のレベルの頻度と出現率

	頻度	%
理由を伴った気付き	394	75
単純な気付き	69	13
半信半疑	63	12
総数	526	100

カイ二乗検定を行い、3つのレベルの間には差があるかを調べた。その結果は、 $\chi^2(2, N = 526) = 409.16, p = .00$, 有意であり、効果サイズ (effect size) は大 ($\phi = .88$) であった。WLE が理由を伴った気付きレベル、単純な気付きレベル、半信半疑レベルになる比率は、75%, 13%, 12%である。

理由を伴った気付きレベル、単純な気付きレベル、半信半疑レベルの間のどこに差があるのかを調べるために、対比較 (pair-wise comparisons) を行った。その結果を表 2 に記す。対比較の結果、(a) 理由を伴った気付きレベルと半信半疑レベル、(b) 理由を

伴った気付きレベルと単純な気付きレベルのそれぞれの差が有意であり、効果サイズはどちらも大 (.52 及び .49) であった。WLE が理由を伴った気付きレベルになる確率は、半信半疑レベルになる確率の 6.25 倍 (75% / 12%) である。また、WLE が理由を伴った気付きレベルになる確率は、気付きレベルになる確率の 5.77 倍 (75% / 13%) である。これらの結果は、学習者の直接訂正に関するランゲージングのレベルが深い傾向にあることを示している。

表 2：対比較の結果

	ピアソンの カイ二乗	p 値	効果サイズ
理由を伴った気付き 対 半信半疑	239.74*	.00	.52
理由を伴った気付き 対 単純な気付き	228.13*	.00	.49
単純な気付き 対 半信半疑	.27	.60	.00

*p 値 ≤ alpha 係数

ランゲージングのレベルの研究は近年始まったばかりである (e.g., Qi & Lapkin, 2001; Sachs & Polio, 2007)。Qi and Lapkin (2001) の研究では、第二言語の習熟度が高い学習者のランゲージングのレベルは、浅いレベル (28%) よりも、深いレベル (72%) が中心であった。一方、第二言語の習熟度が低い学習者のランゲージングは、深いレベル (23%) よりも、浅いレベル (77%) が中心であった。これらの結果は、第二言語の習熟度がランゲージングの質に影響を与える可能性を示唆している。しかし、追研究である Sachs & Polio (2007) の研究では、第二言語の習熟度の比較的高い学習者を対象に実験を行ったが、ランゲージングのレベルは、深いレベル (15%) よりも、浅いレベル (84%) が中心であった。本研究では、学習者のランゲージングのレベルは深いレベル (75%) がほとんどで、浅いレベルは少なかった (13%)。本研究と先行研究の違いは、データ収集のモダリティ (書くか話すか)、自己報告の方法 (回顧報告か発語思考か)、言語化のレベル (レベル 1 かレベル 3 か)、報告に用いた言語 (母語か第二言語か) という、研究方法の差にある。この差がランゲージングの深さに影響を与えた可能性について以下に考察する。

第1に、本研究は英作文のフィードバックについて考えたことを書いて説明しているが、Qi and Lapkin (2001)の研究や Sachs and Polio (2007)の研究では、話して説明させている。話して説明することは、第二言語学習者には認知的に負荷が高くなると考えられ、先行研究では学習者がフィードバックに関して深い処理ができなかった可能性がある (Sachs & Polio, 2007)。つまり、本研究では、口頭ではなく学習者の負荷の少ない筆記でランゲージングに携わったことが、深いレベルでのランゲージングにつながったのであろう。

第2に、本研究では回顧報告 (retrospective report) を用いているのに対し、先行研究では発語思考 (think-aloud) を用いている。前者がフィードバックについて考えた「後に」考えたことを報告する方法であるのに対して、後者は考えている「最中に」報告するという方法である。発語思考は、フィードバックについて考えるという処理と、そのプロセスを報告するという処理の2つを同時に行わなければならない、回顧報告よりも、認知的負荷が高いと考えられる。これは、先行研究で、学習者が浅い処理にとどまった理由の1つである可能性がある。

第3に、本研究では学習者が考えていることを説明したり、理由付けしたりしているのに対し、先行研究では学習者が頭に浮かんだことをそのまま述べているだけである。Ericsson and Simon (1993)によれば、前者は「レベル3の言語化」で、後者は「レベル1の言語化」である。本研究ではレベル3の言語化を求めているため、深い処理につながり、先行研究ではレベル1の言語化を求めているため、浅い処理につながったと考えられる。Ericsson and Simonによれば、レベル3の言語化は一般的に学習に良い影響を与えるのに対して (Chi, 2000 も参照)、レベル1の言語化は何ら影響を及ぼさないとされている。つまり、本研究においてレベル3の言語化を求めたことが、深いレベルのランゲージングにつながったのであろう。

第4に、本研究では母語で説明させているのに対し、Sachs and Polio (2007)の研究では第二言語で説明させている。第二言語で説明することは、母語で説明することよりも、認知的に負荷が高いと考えられる。したがって、先行研究では、学習者がフィードバックに関して深い処理ができなかった可

能性がある。

以上の4つの複合的理由によって、本研究の学習者にはフィードバックを深く処理する傾向が強く見られ、Sachs and Polio (2007)の学習者や Qi and Lapkin (2001)の英語の熟達度の低い学習者にはフィードバックを浅く処理する傾向が見られたと推察する。

4.2 WLE のレベルと書き直しの関係 (研究課題2)

研究課題2は、「日本人英語学習者が英作文のフィードバックについて自分の言葉で説明 (ランゲージング) する際のレベルの違いは第二言語学習にどのような効果を与えるのか」である。この研究課題を検証するため、書き直しの際に「フィードバックが取り入れられている項目」と「フィードバックが取り入れられていない項目」、及び、「それらと WLEs のレベルの関係」を調べた。その結果を表3に記す。394見られた理由を伴った気付きレベルの WLEs のうち、362項目は書き直しの際に取り入れられている一方で、32項目は取り入れられていなかった。69見られた単純な気付きレベルの WLEs のうち、65項目は書き直しの際に取り入れられ、4項目は取り入れられていなかった。63見られた半信半疑レベルの WLEs のうち、45項目は書き直しの際に取り入れられた一方で、18項目は取り入れられていなかった。つまり、WLEs が理由を伴った気付きや単純な気付きレベルの場合、半信半疑のレベルよりも、書き直しの際に WLEs でそれらの対象となった項目が取り入れられていることがわかった。

■ 表3：WLE と書き直しにおけるアップテイクの関係

	取り入れられた項目		取り入れられなかった項目	
	頻度	%	頻度	%
理由を伴った気付き	362	92	32	8
単純な気付き	65	94	4	6
半信半疑	45	71	18	29
総数	472	90	54	10

カイ二乗検定を行い、書き直しで取り入れられる言語項目が理由を伴った気付き、単純な気付き、半

信半疑のどのレベルとより一致するかを調べた。その結果は、 $\chi^2(2, N = 526) = 26.38, p = .00$ で有意であり、効果サイズは小 ($\phi = .22$) であった。WLEs が理由を伴った気付きレベルの場合は92%、単純な気付きのレベルの場合は94%、半信半疑の場合は71%が、それぞれ書き直しの際に取り入れられていることがわかった。

次に、理由を伴った気付きレベルの WLEs、単純な気付きレベルの WLEs、半信半疑レベルの WLEs の間のどこに差があるのかを調べるために、対比較を行った。その結果を表4に示す。差が有意なのは、(a)理由を伴った気付きレベルと半信半疑レベル（効果サイズ小）と(b)単純な気付きレベルと半信半疑レベル（効果サイズ小）であった。理由を伴った気付きレベルの WLE の項目が書き直しに取り入れられる確率は、WLE が半信半疑のレベルの場合の1.30倍である (.92 / .71)。また、単純な気付きレベルの WLE の項目が書き直しに取り入れられる確率は、半信半疑の場合の1.32倍である (.94 / .71)。結果を要約すると、学習者が直接訂正のフィードバックをある程度のレベルで認識（理由を伴った気付きレベルや単純な気付きレベル）していれば、フィードバックの対象になった項目は正しく書き直されるということになる。

■ 表 4：対比較の結果

	ピアソンの カイ二乗	p 値	効果サイズ
理由を伴った気付き 対 半信半疑	23.31 *	.00	.06
単純な気付き 対 半信半疑	12.30 *	.00	.11
理由を伴った気付き 対 単純な気付き	.43	.50	.00

*p 値 ≤ alpha 係数

これらの結果は、Schmidt (2001) の気付き仮説 (Noticing Hypothesis) を支持している。Schmidt は、「気付き」を言葉で報告ができるレベルで意識していることと定義し、言語の表層構造に気付くことは第二言語学習において必要不可欠であるとしている。Schmidt によれば、メタ言語的アウェアネス (抽象的な規則に気付く、仮説を立てる、認知比較をするなど) は学習を促進するが、学習に必要な可

欠なものではないとされている。一方、学習対象に注意を向けていなくても学習が可能であるという報告もある (e.g., de Jong, 2005; Williams, 2005)。Schmidt は、学習対象に注意を向ければ向けるほど、学習は行われやすいとしている (p.30)。本研究では、アウェアネスレベルが高いと分類された WLE (理由を伴った気付きや単純な気付き) は、アウェアネスレベルが一番低いと分類された半信半疑の WLE より、第二言語学習に効果的であることがわかった。しかし、Schmidt の言語報告で可能な表層構造への気付きが、本研究で定義した半信半疑のレベルを含んでいるかは定かではない。

本研究では、最も高いレベルとされる理由を伴った気付きの WLE は、中間レベルとされる単純な気付きの WLE と同様に、書き直しにおける言語的正確さの向上を促進していた。この結果は、上述した Schmidt のメタ言語的アウェアネスが言語習得を促進するという見方とは、一致していないように思われる。これまでの先行研究も、Schmidt の気付きやメタ言語的アウェアネスの仮説を支持しているものが多い (e.g., Leow, 1997; Rosa & Leow, 2004; Rosa & O'Neill, 1999; Sachs & Suh, 2007)。本研究と先行研究の結果の違いは、少なくとも3つの要因から説明可能である。

第1に、本研究で、単純な気付きレベルの WLE と理由を伴った気付きレベルの WLE が、両者とも書き直しの際に取り入れられる確率が非常に高い (94%と92%) ことが挙げられる。そのことが、単純な気付きレベル WLE と理由を伴った気付きレベルの WLE が与える学習効果の違いを見えにくくしたと考えられる。もし、ランゲージング課題と書き直しの間の間隔が20分より長ければ (1日や1週間など)、ランゲージングの対象項目が書き直しに取り入れられる確率が下がることが予想され、WLE のレベルによる学習効果の違いが現れた可能性がある。

第2に、エラーの種類が WLE に影響を及ぼした可能性も考えられる。本研究は、英作文のさまざまなエラー (文法及び語彙) を訂正するという「広範アプローチ」を採用した。そのため、冠詞、複数形、語彙選択などのエラーに関する直接訂正を処理する際に、学習者が理由や文法用語を用いて説明することを不必要だと感じ、意図的に説明しなかった可能性がある。また、単に理由や文法用語を用いて説明

することが不可能だった可能性も否めない。例えば、本研究では、「aを入れ忘れた」、「スペルエラー」というような説明は、単純な気付きレベルのWLEと分類した。そのようなWLEは、学習者は実際には深く考えたが、WLEの際に単に書いて説明することをしなかった、もしくはできなかった、ということを表している可能性も否定できない。

第3に、WLEのレベルは言語報告をしている際の課題要求度の違いに関係があるのかもしれない。本研究やSachs and Polio (2007)の研究では、学習者は自分のエラーとそのフィードバックの違いについて考えたことを報告したり、その違いを説明したりしている。したがって、単にフィードバックについて考えたことを書くという活動自体が、注意を言語項目に向けさせ、深く処理したり、理由付けを促したりし、それが正確な書き直しにつながったとも考えられる。それゆえ、WLEのレベルの違いは、本研究やSachs and Polio (2007)の研究では、書き直しにはそれほど効果を及ぼさなかったのかもしれない。一方、これまでの先行研究では、学習者はパズルを解いたり、テキストを読んだり、物語を相手に書いて伝えるなどの課題に従事しているときに、言語報告を求められている。このような問題を解く際は、必ずしも研究者側が意図した言語項目に注意を払わなくとも、課題遂行が可能なこともある。このように、言語報告を求められる際の課題の種類がランゲージングのレベルに影響を与える可能性も考慮する必要がある。

5 まとめ、問題点と今後の研究、教授法への示唆

5.1 まとめ

本研究の目的は、英作文のエラーフィードバックに関するランゲージングはどのようなレベルのものか（研究課題1）、そしてそのランゲージングのレベルと書き直しの関係はどのようなものか（研究課題2）という2つの研究課題を調べることであった。研究課題1に関しては、本研究の英語学習者が英作文のフィードバックを理解する際のランゲージングは理由を伴った深いレベルが多いことが明らかになった。研究課題2に関しては、ランゲージングは、そのレベルにかかわらず、学習に効果を与えることが明らかになった。これらの結果は、学習者に

第二言語知識について自分の言葉で書いて説明したり、話し合ったり考えたりする機会を与えることが、第二言語の学習を促進する上で重要な役割を果たすというSwain (2006)の主張を裏付けている。

5.2 問題点と今後の研究の方向性

本研究は、注意深く統制された実験研究というよりも、予備的調査の性質を帯びており、ここで本研究の問題点について改めて検証し、今後の研究の方向性を明確にする。

第1に、本研究で用いた実験デザインが特定の仮説（フィードバックについてランゲージングすること自体の第二言語学習への効果）を実証するのに適していない可能性である。なぜなら、得られた結果がさまざまな要因の複合的理由（ランゲージング活動、練習効果、フィードバック、エラー回避ストラテジーなど）によるものだからである。今後の研究として、フィードバックについてランゲージングする実験群とフィードバックを処理するがランゲージングを行わない統制群（黙ってフィードバックを読む）を比較するという実験デザインが考えられる。その際には、ランゲージングする群としない群に同量の時間を与えるということが重要であろう。言語報告を用いた研究では、言語化を求められた群はそうでない群よりも時間が長くかかることが報告されている（e.g., Bowles & Leow, 2005; Ericsson & Simon, 1993のレビューを参照）。これまでの第二言語習得研究ではこの点にあまり注意が払われてきていない傾向がある。

第2の問題は、本研究では、フィードバックに関するランゲージングの効果を書き直しを直後に行うことで検証しており、長期的な発達を調べていないことである。Truscott (1996, 2007) が繰り返し述べているように、書き直しを直後に行うことはフィードバックに対する気付きのサインではあるが、言語習得の指標にはなり得ないとしている。ランゲージングが言語習得に効果があるのであれば、新しい作文の言語的正確性の向上（e.g., Bitchener, 2008; Bitchener, Young & Cameron, 2005）や、誤文訂正などを用いた事前テストから事後テストへの伸び（Sheen, 2007）、を測定することが必要であろう。また、本研究のような実験デザインを用いる研究では、初稿のエラー項目が書き直しの際にどの程度直されているかが、教育的介入（フィードバックやラ

ンゲージング)の効果の判断基準となっていた(e.g., Adams, 2003; Qi & Lapkin, 2001; Swain & Lapkin, 2002)。今後は、標準化された言語的正確さの指標(例えば、節の総数におけるエラーのない節の数の割合、t-unitの総数におけるエラーのないt-unit数の割合)も取り入れていく必要があるだろう(e.g., Storch & Wigglesworth, 2007; Sachs & Polio, 2007)。

第3の問題は、ランゲージングのレベルの操作的定義である。先行研究に従って、本研究でもWLEのレベルを分類する基準は、学習者が書いた説明に依拠している。したがって、そのような学習者の報告をもとにした分析は、主観的な解釈が入りやすいという問題がある。WLEは短い(1つの句)場合もあれば長い(いくつかの文)場合もあり、長いWLEは深いレベルのランゲージングとして分類され、短いWLEは浅いレベルのランゲージングとして分類されるという傾向があり、このような、WLEの長さにおける違いがランゲージングのレベルの分類に影響した可能性もある。また、浅いレベルのランゲージング(気付き)と分類された場合でも、深いレベル(理由を伴った気付き)のように処理されたが、言語化するのが難しかったり、言語化しなかったりした可能性も否定できない。このような問題も、発語思考などの言語データを分類したり、その結果を解釈したりする際には注意しなければならない点である。このような点に関しては、これまでの研究でもあまり考慮されておらず、今後の研究が必要である。

第4に、本研究の結果は、明示的第二言語知識(言語化でき、自身のアウトプットをモニターしたり修正したりするために使われる知識)に関してしか議論できないという問題点がある。現在の第二言語習得研究において、指導は学習者の暗示的第二言語知識(自動的な・自然な言語産出に使われる知識)の育成を最優先すべきであると考えられている(Ellis, 2005)。また、明示的第二言語知識を教授することが暗示的第二言語知識の習得を促進するとも言われ(Ellis, Loewen, & Erlam, 2006)、明示的第二言語知識と暗示的第二言語知識の関係が重要な関心事となっている。今後の研究では、ランゲージング活動で得られた明示的第二言語知識が暗示的第二言語知識の習得にどのような影響を与えるのかを検証することも重要である。そのためには、長期的なリサー

チデザインを用いた実験(e.g., Bitchener, 2008)や暗示的第二言語知識を測定するような事前事後テストを用いた実験(e.g., Sheen, 2007)が必要であろう。

第5点目の問題は、本研究で見られた天井効果である。本研究では、単純な気付きや理由を伴った気付きレベルのWLEは約9割、半信半疑レベルのWLEsであっても約7割の項目が書き直しで取り入れられていた。この高い比率は、書き直しでランゲージング課題の20分後に行われているので、学習者が直接訂正を短時間で記憶した影響だと考えられる。ランゲージング課題と書き直しの間隔を広げた場合には(1日や1週間)、書き直しに取り入れられる項目は少なくなるであろう。その結果として、ランゲージングのレベルが後のパフォーマンスに与える効果がより正確に検証できる可能性がある。

5.3 英語教授法への示唆

教授法への示唆を述べる前に注意しなければならないのは、本研究を含めて先行研究として紹介した研究のほとんどが、学習者が第二言語の文法や語彙をどのように学んでいるかに焦点を当てており、教師がどのようにランゲージング活動を教室活動に取り入れるべきかということは研究目的とされていないという点である。また、本研究を含め先行研究は、1対1のレベル(生徒対生徒)でのインターアクションを対象にしており、日本のような外国語としての英語を学ぶ教室活動(例えば、教師1対生徒30)とは異なっている点も考慮しなければいけない。教室における英語授業は、個人的、対人的、文化的といった多層の側面を含んでいる。したがって、本研究や紹介した先行研究の知見を直接教室活動に応用しようとするのは、時期尚早であると思われる。しかし、ランゲージングに関する研究は、教師が教室で行う授業の選択においては有益であると考えられる。

本研究は、自分の言葉で第二言語の語彙や文法を書いて説明することが、第二言語学習に効果があるという可能性を示唆した。本研究で紹介した先行研究でも同様のことが言われている。このような研究の教授法への示唆として、英語教師は、生徒に日記やポートフォリオのようなものに、実際の授業で学んだことや疑問に思ったことなどを、自分の言葉で書く時間を設けることが考えられる。英作文の授業

であれば、生徒に、自分の作文のフィードバックについて考えたこと、学んだこと、疑問に思うことなどを、書いてもらうという方法があるだろう。その際の質問の形式としては、「今日の英作文のフィードバックから学んだことは何ですか」というような自由に答えられるものや、「この項目になぜフィードバックが与えられたと思いますか」というような特定したものもよいだろう。このようなタスクは授業の最後に短時間で行え (Mackey, 2006)、宿題としても利用できる (Negueruela, 2008)。また、日記やポートフォリオは単なる教授法の手段になるだけではない。学習者が書き残したものを通して、教師は学習者がどの言語項目に注意を払ったのか、学習者が教師のフィードバックをどのように解釈したのか、教師の意図と生徒の解釈が一致しているのかなど、クラス活動を内省する上で、非常に有益な情報も得ることができよう。

このような活動を普段の授業に取り入れる際に教師が疑問に思うであろうことは、少なくとも2つあると考えられる。まずは、ランゲージング活動は何語で行うべきかという問題である。本研究では、日本語でランゲージングを行うように求めた。このことは、日本のような外国語環境における英語授業で英語の使用を最大限にするべきという一部教師の考えと反するかもしれない。しかし、これまで多くの研究によって、母語の使用は第二言語学習にとって有益であることが確認されている (e.g., Anton & DiCamilla, 1998; Cook, 2001; Swain & Lapkin, 2000; Van Lier, 1995)。さらに、英語でランゲージングすることは、英語の習熟度がそれほど高くない学習者にとって、認知的に負担であり、それほど生産的ではなく、よって、学習にとって効果的ではない可能性がある (Sachs & Polio, 2007)。

ランゲージング活動を取り入れる際、教師が抱くであろう疑問の2点目は、それが望ましくない学習につながるのではないかということである。本研究や先行研究では、ランゲージング活動は学習者主体で、教師は介在していないのが特徴である。そのよう

な場合、学習者は、非体系的で不完全な、そして間違っただけ理由を用いて、語彙や文法を学ぶということが十分にあり得る。それゆえ、教師は生徒のランゲージングの内容の正確さに関してフィードバックを与える必要もあるだろう。しかし、ランゲージングは、その内容が正しいにしろ正しくないにしろ、学習のプロセスを表していることに違いはない。母語の多用や望ましくない学習へつながる可能性という懸念はあるものの、学習者に英語の語彙や文法に関して自分の言葉で書いたり、話したりしながら説明させることを通して、学習者が第二言語の語彙や文法に関する理解を洗練させていく機会を十分に与えることは、第二言語学習にとって有益だと考える。

謝 辞

本研究の機会を与えてくださいました(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の先生方に厚くお礼を申し上げます。特に、担当してくださった明海大学の小池生夫先生に厚く御礼を申し上げます。また、本研究を実施するにあたり多くのアドバイスをくださいましたトロント大学の Merrill Swain 先生、Alister Cumming 先生、Nina Spada 先生、Sharon Lapkin 先生、宮城教育大学の板垣信哉先生に深く感謝しております。本実験データの分析を手伝ってくださったトロント大学の富田恭代さん、本論文の草稿に丁寧に目を通してくださったパデュー大学の高宮優実さんに感謝申し上げます。本実験実施にあたってご協力くださいました先生方、学生の皆様にも心よりお礼申し上げます。本研究の一部は、2008年3月28日から4月1日にかけてアメリカ合衆国ワシントンDCで開かれた北米応用言語学会 (American Association of Applied Linguistics) で口頭発表されています。発表の際有益なコメントをくださったオークランド大学の Rod Ellis 先生、ミシガン州立大学の Charlene Polio 先生、ジョージタウン大学の Rebecca Sachs さんに心よりお礼を申し上げます。ありがとうございました。

参考文献 (*は引用文献)

- * Adams, R. (2003). L2 output, reformulation, and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7, 347-376.
- * Anton, M., & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- * Berk, L. (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. Diaz, & L. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp.17-43). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- * Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- * Bowles, M.A., & Leow, R.P. (2005). Reactivity and type of verbal report in SLA research methodology: Expanding the scope of investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 415-440.
- * Chi, M. (2000). Self-explaining expository texts: the dual processes of generating inferences and repairing mental models. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp.161-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- * Cook, V. (2001). Using first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- * de Jong, N. (2005). Can second language grammar be learned through listening?: An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 205-234.
- * de la Colina, A.A., & Garcia Mayo, M. (2007). Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In M. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp.91-116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- * Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- * Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- * Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Revised ed.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- * Garcia Mayo, M.P. (2002a). Interaction in advanced EFL pedagogy: a comparison of form-focused activities. *International journal of educational research*, 37, 323-341.
- * Garica Mayo, M.P. (2002b). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistics*, 12, 156-175.
- * Itagaki, N., & MacManus, M. (1998). A psychological analysis of errors, revision, and effects of feedback on English compositions: grammatical knowledge, metalinguistic monitoring, and proficiency levels. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 9, 127-137.
- * Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An Experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- * Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3, 73-93.
- * Kowal, M., & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: how can we promote it in the immersion classroom? In K. Johnson, & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp.284-309). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- * Lapkin, S., Swain, M., & Knouzi, I. (2008). French as a second language: university students learn the grammatical concept of voice: study design, materials development, and pilot data. In J.P. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. 228-255. London, UK: Equinox Press.
- * Lee, G., & Schallert, D. (2008). Meeting in the margins: effects of the teacher-student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17, 165-182.
- * Leoser, M.J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8, 55-81.
- * Leow, R. (1997). Attention, awareness, and foreign language behaviors. *Language Learning*, 47, 467-505.
- * Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27, 405-430.
- * Negueruela, E. (2008). Revolutionary pedagogies: Learning that leads to second language development. In J.P. Lantolf, & M. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. 189-227. London: Equinox Press.
- * Negueruela, E., & Lantolf, J.P. (2006). Concept-based instruction and the acquisition of L2 Spanish. In R. Slaberry & B. Lafford (Eds.), *Second Language*

- Teaching: State of the Art* (pp.79-103). Georgetown: Georgetown University Press.
- * Polio, C., Fleck, C., & Leder, N. (1998). "If I only had more time:" ESL learners' change in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7, 43-68.
 - * 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.
 - * Rosa, E.M., & Leow, R.P. (2004). Awareness, different learning conditions, and L2 development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 269-292.
 - * Rosa, E., & O'Neill, M. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-566.
 - * Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on an L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100.
 - * Sachs, R., & Suh, B.-R. (2007). Textually enhanced recasts, learner awareness, and L2 outcomes in synchronous computer-mediated interaction. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.197-227). Oxford, UK: Oxford University Press.
 - * Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). New York, NY: Cambridge University Press.
 - * Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
 - * Shehadeh, A. (2003). Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge. *System* 31, 155-171.
 - * Song, M.-J., & Suh, B.-R. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*.
 - * Storch, N. (2001). Comparing ESL learners' attention to grammar on three different classroom tasks. *RELC Journal*, 32, 104-124.
 - * Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52, 119-158.
 - * Storch, N. (2008). Metatalk in a pair work activity: level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17, 95-114.
 - * Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: the effects of collaboration. In M.P. Garcia Mayo (Ed.), *Investigating tasks in formal language learning* (pp.157-177). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
 - * Sullivan, J., & Caplan, N. (2004). Beyond the dictogloss: learner-generated attention to form in a collaborative, communicative classroom activity. *Working Papers in Educational Linguistics*, 19, 65-89.
 - * Suzuki, M. (2008). Japanese learners' self-revisions and peer revisions of their written compositions in English. *TESOL Quarterly*, 42, 209-233.
 - * Suzuki, W. (2008). Japanese university students' second language writing accuracy: Effects of languaging. Manuscript for publication.
 - * Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
 - * Swain, M. (2001). Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18, 319-346.
 - * Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.95-108). London, UK: Continuum.
 - * Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337.
 - * Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4, 251-274.
 - * Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp.99-118). London, UK: Longman.
 - * Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
 - * Swain, M., & Lapkin, S. (2008). "Oh, I get it now!" From production to comprehension in second language learning. In D.M. Brinton & O. Kagan (Eds.), *Heritage language acquisition: A new field emerging*. 301-320. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 - * Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W., & Brooks, L. (in press). Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*.
 - * Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 5-28.

- * Tocalli-Beller, A., & Swain, M. (2007). Riddles and puns in the ESL classrooms: Adults talk to learn. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.143-167). Oxford, UK: Oxford University Press.
- * Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- * Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- * Van Lier, L. (1995). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2, 37-43.
- * Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142.
- * Watanabe, Y., & Swain, M. (2008). Perception of learner proficiency: Its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. *Language Awareness*, 17, 115-130.
- * Way, D., Joiner, E., & Seaman, M. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *The Modern Language Journal*, 84, 171-184.
- * Williams, J.N. (2005). Learning without awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 269-304.
- * Yoshimura, F. (2006). Does manipulating fore-knowledge of output tasks lead to differences in reading behavior, text comprehension, and noticing of language form? *Language Teaching Research*, 10, 419-434.