

フィードバックとメタ言語説明の効果と学生の反応

The effectiveness of written corrective feedback and metalinguistic explanation.

次世代教育学部国際教育学科

武内 和秀

TAKEUCHI, Kazuhide

Department of International Education

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：フィードバック, メタ言語, オンラインジャーナル

要旨：フィードバックには様々な種類があり, どのフィードバックを用いるのかは目的や学生の理解度などに合わせて変えていく必要がある。本研究ではオンラインジャーナルを通して, 明示的フィードバックとメタ言語説明の効果を検証した。「学生が教師からのフィードバックを基にオンラインジャーナルを直せたか」「実験の前後に行った作文と口頭試験の結果に優位な変化はあったか」の2点と, 実験後に行った学生へのアンケート結果の分析をした。その結果, 本研究ではフィードバックの種類による有意な差は見られなかった。しかし, 参加したほとんどの学生がオンラインジャーナルそのものは「良かった」「楽しかった」とアンケートで答えており, 今後も授業外活動の一つとして使っていけることが分かった。

Keywords : feedback, metalinguistic, online-journal

I. はじめに

言語は学習したことを使いながら学んでいくものである。だから, その過程にフィードバックは不可欠なものだ。それは教師からの間違いの指摘であったり, 他の学習者からの意見であったりする。間違いを指摘する訂正フィードバックには, 学習者が間違いを見付け訂正するのに大切な情報が含まれているが, その情報がちゃんと伝わるとは限らない。分かりやす過ぎては訂正できても学習につながらず, 分かりにくくては訂正ができずその役割を果たせない。学習者のレベルやフィードバックの目的に応じて, 提示方法を変えていく必要があるだろう。学習活動に合ったフィードバック, 学習者のレベルに合ったフィードバック, 常に教師はどの方法が効果的なのかを考えてフィードバックを出せるとよいのではないだろうか。

II. 本研究の目的

多くの先行研究では直接フィードバックの方が間接フィードバックより効果的であるという結果が出ている。主な理由の一つとして, 間接フィードバックでは学習者が自分の間違いを訂正するための情報が正しく

伝わらないということが挙げられる。しかし一般的な言語授業では, recastのような会話の流れを妨げにくい暗示的フィードバックが用いられることが多い。他にも prompt や clarification request もよく用いられる暗示的フィードバックである。これらのフィードバックは母語話者と学習者との会話だけではなく, 同じ母語話者同士の会話でも常に見られるものだ。ところが, 暗示的フィードバックの利点であるその自然さが言語学習においては一番の弱点にもなりうる。フィードバックが自然であるがゆえに, 学習者がフィードバックを与えられたということに気が付きにくい。そしてフィードバックには気付いたとしても, その理由までは伝わらず間違いが直されないという弊害もある(ウェイ, 2002; Ellis, Loewen, & Erlam, 2006)。それを防ぐために, 教師は時に明示的なフィードバックを与え訂正の意図が確実に伝わるようにもする。

口頭でのフィードバックは明示的にも暗示的にもなるが, 文面でのフィードバックは常に明示的である。同じ明示的フィードバックでも学習者のレベルや学習項目や活動の種類等々, その目的に合わせてどの程度明示するかを変えていく必要がある。Bitchener and Knoch (2008) は文面で与える明示的訂正フィードバックに関する先行研究をいくつか分析した結果,

このタイプのフィードバックは学習者の作文の上達に有効であることが分かった。しかし、訂正フィードバックが上達に繋がっているという証拠は十分ではないという研究報告もある (Truscott, 1996)。全体的にみると、まだまだはっきりとした結論を出すには十分な研究結果が揃っていないというのが現実だろう。

本研究の目的は、限られた授業時間の中で学習者が自分の間違いを直しそれを学習へとつなげていけるようになるために、教師はどのようなフィードバックを与えるのがよいのかを調べることである。そのために以下の2点に注目した。文法学習における文面で与える訂正フィードバックの有効性を調べること、そして初級学習者に与える説明はどの程度の詳しさがよいのかを比べることである。

Ⅲ. 先行研究

教師が学習者の発言に対してフィードバックを出す際、常に同じではない。単純に見ても、次の4点を考えなくてはならない。1. 訂正をするか 2. どの間違いを訂正するか 3. 間違いを明示するか 4. どのように明示（もしくは暗示）するか

Truscott (1996) は教師からのフィードバックは学習の妨げになると否定し、Chandler (2003) は間違いをはっきりと提示してあげれば効果があるとしている。ただその効果が、間違いを直せるという一過性のものなのか理解につながる学習となるのかは今後も研究が必要であろう。次にフィードバックの対象だが、Ellis, Loewen, and Erlam (2006) そして Sheen, Wright, and Moldawa (2009) は、フィードバックの対象をある程度絞ったほうがより効果的であったとしている。すべての間違いを訂正しないことで、逆に学習者が自分で他の間違いも探し訂正をする。そのことによる学習効果が見られた、ということである。

個人差はあるものの、学習者が間違える点というのは大体同じ個所である。ということは、過去のデータを基にどこが間違いやすいから特に気を付けるよう、先に学習者が注意を向けられるようにしておけばどうだろうか。Kang (2010) はフィードバックを学習活動前に出すグループと、活動後に出すグループを比較した。その結果、活動後にフィードバックを出されたグループの作文の方が正確だったと報告している。「Xは間違いやすいので気を付けるように。」と示すことも無意味ではないだろうが、しっかりと活動後のフォローアップをすることの方が大切なかもしれない

い。

Sheen (2010) は口頭でのフィードバックよりも、文面でのフィードバックの方が分かり易く効果的であるとしている。一見すると、文面での訂正フィードバックは教師側から一方的に与えられているようにも見える。しかし、フィードバックも学習者の発言を受けた教師側からの返事というコミュニケーションの一つの形であると思う。そこで、教師が学習者の間違いをどのように受け取りどのような間違いを訂正する傾向にあるかを見てみたい。

石橋 (2002) は学習者の作文に出されるフィードバックを分析した。参加した8人の日本語教師全員が何らかの形で訂正フィードバックを出していた。その8人の方法を詳しく見たところ、四つのことが分かった。1つ目は訂正フィードバックの過程は

1. 間違いの発見 2. 学習者の意図（言いたかったこと） 3. 最適な訂正の仕方 4. 実際の訂正の四つのステップに分けられるということだ。

二つ目は、教師が実際に訂正フィードバックを出すかどうかの基準は、学習者のレベルであったということだ。三つ目には、ほとんどのフィードバックが文法などの表面上の間違いに対して行われていたこと。最後に、訂正フィードバックの仕方には教師自身の教授経験が大きく影響しているということが分かった。詳しく説明すると、まだ経験の浅い教師は学習者に合わせてどの間違いにフィードバックを出せばよいのかを決めるのに時間がかかった。逆に経験豊富な教師は短時間で対象項目を決めることができ、その対象は経験の浅い教師よりも文法などの表面的なものだったということである。教師側からの視点で見た研究は数が少ないため、このような研究はフィードバックの研究分野に有意義なデータを提供できたと思う。

石橋 (2002) は次の段階で、学習者がどのように訂正フィードバックを受け取り、その情報を処理し間違いを直すのかに注目すべきだと締めくくった。先ほど述べたように、フィードバックもコミュニケーションの一つである為話し手と聞き手の両方からの視点で分析することが大切である。石橋 (2008) は中国人日本語学習者の作文を次の点に注目をし分析した。1. 自分自身の間違いにどう気づいて訂正をするのか 2. 教師からの訂正フィードバックにどのように気付き訂正をするのか 3. 教師から訂正フィードバックを貰った方が上達するのか

学習者は、いったん自分の間違いに気付けばその後は同じような間違いを自動的に訂正できた。教師から

の訂正フィードバックは、明示的でも暗示的でも効果が見られたが、学習者はより暗示的なフィードバックに対しての方が積極的に反応し訂正をしようとした。明示的なフィードバックは教師側の意図が明確だが、暗示的な要素を含むフィードバックでは学習者が自問自答をし間違いを探そうとしたと思われる。

つまり、どのように学習者に“気づき”を引き起こさせるかが訂正フィードバックの効果、そして学習過程には大切だと石橋(2008)は言う。この二つの研究ですべてのフィードバックを分析したわけではないが、教師側と学習側両方の視点から分析したということは今後の研究にも大いに参考になるのではないだろうか。

どのように学習者がフィードバックに反応しているかを見てきたが、実際には何が起きているのだろうか。石橋(2005)はフィードバックを貰った学習者と貰わなかった学習者の作文を分析した。中国語が母語の日本語中級レベル学習者を二つのグループに分け、明示的そして暗示よりの明示的フィードバックをそれぞれ与えた。他の研究との違いは、学習者にフィードバックの意味を考え訂正をする際に頭の中だけで考えないよう指示を出した点である。例えば「ここは昨日のことだから過去形の～にしないとイケなかった。」のように、考えながらその思考過程を声にだしてもらった。この観察から、学習者は何度も自分の作文を読み返すことで間違いに気づきやすくなるということが分かった。

フィードバックの種類による影響は、より明示的なフィードバックを出された学習者は見直しの過程でより正確さに気を付けるようになっていた。暗示よりの明示的フィードバックを出された学習者は、見直しの過程でより考えるようになり、その結果自分でした訂正は正確さが他のグループよりも高かった。思考課程を声に出すことで訂正の正確さが増したのは、声に出すことで思い出しにくくなっていた言語知識が呼び起こされたのだと思われる。

2種類の明示的フィードバック両方のグループに効果が見られたが、様々なレベルの学習者がどのように間違いを訂正しているのか今後も調べていく必要があると提案している。

では、フィードバックを出せば学習者は間違いを訂正できるのだろうか。西川(2009)は8人の中国母語中級日本語学習者の作文を基に、暗示的フィードバックではどの程度間違いを訂正できるのか、そして訂正可能な項目は何なのかを分析した。

いくつかある明示的フィードバックの中から、西川(2009)は学習者の間違えた個所に下線を引くという方法を取った。その結果、個人差はあったもののフィードバックのおかげで平均約6割の間違いが訂正できていた。間違いの種類では、長母音、濁音、促音、スピーチスタイル、そして動詞の活用に関しては訂正ができていた。一方形容詞の活用、動詞の時制、進行形、そして名詞修飾に関する間違いは、多くの学習者が訂正できなかった。

学習者の間違いの中で4分の1が助詞の使用だった。例えば、抽象的な時間や数助詞の後には助詞が要らないということは、特に習得が難しいとされている。その他の助詞も習得が難しく、助詞に関しては独自の研究が必要であろう。

明示的フィードバックの効果は見られたが、参加人数がたったの8人であり個人差も大きかった。つまりこの結果が一般的なものではない可能性は否定できない。今後も同様の研究を重ねていくことで、フィードバックについてより正しい知識が得られ有効活用できるようになるだろう。

最も明示的な方法の一つに、メタ言語的説明がある。どこがどう間違っていてそれはどうしてなのか、とても丁寧に教えているようにも感じるが肯定的な先行研究はあまりない。Ellis et al., (2006)は思考を活発にしSheen(2010)は“気づき”をし易くさせると賛成している。一方、情報を与えすぎると学習者は考えなくなるので間違いの訂正だけで充分である、というような反対意見もある(Bitchener & Knoch, 2008)。特に学習言語に対する知識が少ない初級レベルの学習者には、比較的単純なフィードバックの方が効果的なのかもしれない。

IV. 研究の方法

本研究は2015年の春学期に約2か月をかけて行った。実験前の個人面談では詳しい手順の説明を行った後、テストを実施した。参加者全員との実験前面談が終了した週からジャーナルを始め、春休みを挟み約1か月の間にジャーナルを合計6回書いてもらった。その後再度個人面談をし、実験前と同様のテストを実施した。さらに、フィードバック等への学生の反応を見るために、簡単なアンケートを実験後面談の際に行った。(質問内容は資料1を参照のこと)その結果を次の3点について分析した。

A. より明示的なフィードバックの方が作文を直す

のに効果的であるか。

- B. メタ言語的説明があった方が間違いを訂正しやすいか。
- C. フィードバックをされなかった間違いも自分で訂正できるか。

1. 参加者

対象となった学生は、アメリカ中西部にある公立大学で2015年春学期（1月から5月）に日本語1年生後半の授業を履修していた学生。その中から6人（全員女性）の学生が有志で参加してくれた。母語は英語が4人と中国語とスペイン語が各1人。過去の外国語学習経験については1人以外は日本語が初めて学習する外国語ではない。

2. テストとアンケート

オンラインジャーナルを通して学生の理解度・習得度が向上したかを見るために、2種類のテスト（口頭試験と作文）を行いその結果を比較した。前者は暗示的知識を後者は明示的知識を測るために用いた。

口頭試験は与えられたテーマについて、2分から3分間のフリースピーチをしてもらった。会話ではないので、教師は学生が詰まってしまう進まなくなった場合を除き質問等はしなかった。学生間でテーマについての知識差による影響が出ないように、実験前テストのテーマは“冬休み”そして実験後テストのテーマは“春休み”とした。「休み中特に何もしなかった」という学生一名については、別のテーマ“私の高校”を与えた。

作文は制限時間を設けず、口頭試験と同じテーマについて出来るだけ多く書くように指示をした。

口頭試験はソニーICレコーダーで録音をし、分析のために実験者が書きおこしをした。そして、書きおこした口頭試験と作文は間違いを助詞・動詞・形容詞・単語・時制・スペリングの6種類に分けその数を数えた。

3. オンラインジャーナルとフィードバック

オンラインジャーナルは無料ウェブサイトの“PBworks”に実験用のページを作成し、毎週決められた曜日までに各自書いてもらった。ウェブサイトを利用した一番の理由としては、提出管理がしやすい点である。実験者が以前同じような課題を出した時は、各自ノートに書いてくるように指示を出した。その際は提出日がなかなかそろわず管理が難しかった。学生に

よっては、提出直前に急いで書いたためとても読みにくいものもあった。その他にウェブサイトを使う利点としてフィードバックが見やすい点、そして参加者同士がお互いのジャーナルへコメントができる点も挙げられる。

実験前後のテストとは違い、ジャーナルにはテーマを設定しなかった。参加者が好きなことを好きなだけ書けるようにした。そのジャーナルに実験者がフィードバックをし、次の週までに書き直しをさせた。それを3回繰り返し合計6回の提出をしてもらった。つまり、1・3・5週目は新しいジャーナルを書き、2・4・6週目はフィードバックを元に書き直しをした。

本研究では3種類のフィードバックを用い、それぞれの効果を比較した。1週目は間違いの個所の色を変え、3週目は色を変えその横に正しい用法を提示した。そして5週目はどうしてなのかという説明文（メタ言語的説明）を加えた。フィードバックの対象としたのは助詞の用法のみである。学生には間違い全てにフィードバックは出さないことを伝え、残りは各自で見直し訂正するように指示を出した。結果の分析では、助詞とそれ以外の間違いを学生がどの程度気付き直すことができたかも比べた。

V. 結果と分析

1. オンラインジャーナル

参加学生6人のうち、全6回のジャーナルを書いてきたのは3人だけだった。各フィードバックの効果を見るには、その3人のジャーナルを分析した。その3人のフィードバック前後のジャーナルでの間違いの数を比べると、単純合計数は減っていた。しかし間違いの種類で比較をしてみると、フィードバックを与えられた個所は訂正ができていたが、それ以外の個所では訂正がほとんどされていなかった。

始めから学生が正しく書こうという意識をもっていたため、フィードバックを出されなかった個所は見直しをしても間違いに気付かなかったのかもしれない。後のアンケート分析で詳しく触れるが、ジャーナルを書く時間の比較にも見られるように、最初に時間をかけて書いたものの間違いを自分で見つけるのはかなりの訓練が必要なのかもしれない。これは分析した3人全員に言えることなので、他の初級学習者も同じであると予想される。

先行研究（Ellis et al. 2006; Sheen et al. 2009）ではフィードバックを出す項目を限定した方が効果的だと

されていたが、本研究ではそのような結果が得られなかった。考えられる理由としては、「参加学生がまだ1年生であったこと」であろう。日本語学習を始めて二学期目の初級学習者には、自分が書いたジャーナルを読み直して間違いを探すというテクニックが備わっていない可能性が高い。ウォーカー（2008）は、学習者自身が会話に参加している時よりも他者同士の会話を外から観察している時の方が間違いに気付きやすいと言っている。今後は実験前の練習として、他人が書いたものの添削をする練習をした方がより良い効果を得られるのかも検証してみたいと思う。他には「成績が関係していなかったこと」「普段は間違い全てにフィードバックがされていること」が考えられるが、プログラム全体で正式に行わない限り避けられない問題ではある。

2. 口頭・筆記試験

実験前後に行った試験もジャーナル同様に間違いの分析を行った。試験別に見ると、筆記試験では多少の効果が見られた。2人の試験で、ジャーナルでフィードバックを出した助詞の間違いが減少した。フィードバックを与えていない時制の用法で上達が見られた学生も1人いたが、他の項目では変化無しもしくは悪化していた。実験前の試験ですでに間違いの数が少なかったため、前述の2人に見られた上達も実験の効果だったのかは定かではない。しかし筆記試験は学生の明示的知識を問うものなので、少ないながらも上達が見られたということはジャーナルへのフィードバックが何らかの効果があったということなのかもしれない。

3. 実験後アンケート

実験終了後、参加者に対しアンケート調査を実施した。アンケートの目的は、各フィードバックの効果と、学生の印象を比較するためである。教師から提示されたフィードバックに比較的良い印象を持っていれば、理解度も高まるのではないだろうか。オンラインジャーナルという、自分の課題が公開されることについての意見も聞いた。詳しい質問内容は資料1を見ていただきたい。

まず、ジャーナルを書いた時間と量については、全員が普段より多く書いたと答えている。出来るだけたくさん書くように指示をしたからだろうが、半分の学生が20～30分程度書こうとしていた。長く書けばいいというものではないが、それだけ学生が努力をし

ようとしたということは評価ができると思う。上級になっていくにつれて、読む量と書く量が自然と増えていく。それまでに長時間書くということに慣れておくのも一つの練習として大切ではないだろうか。事前の指示でも、出来るだけ多く書くことが大事だが正確さにも注意を払うようにと伝えてあった。参加してくれた学生は有志で普段からやる気のある学生達だった。それもあり、参加学生は時間をかけてよりよいものを書こうとしていたのではと考えられる。一方で、直しにはあまり時間をかけていないことが分かった。フィードバックが出された個所以外は直せていないことから、学生の「見直し」の技術にはまだまだ練習が必要だということだろう。

どの学生も、オンラインジャーナルは良かったと答えている。「いい日本語の練習になった」「クラスメートのジャーナルを読むのが楽しかった」「自分の普段の出来事を話せた」というようにコメントをしている。しかし、「何を話してよいか思いつくのが難しかった」「今まで習った日本語だけでは、言いたいことが言えなかった」のように、学生が良かった理由として挙げたものが良くなかった理由にも挙げられていた。学生間の知識差で書く内容・量に影響が出にくいようにテーマを特に設定しなかったのだが、今回は何らかのヒントは与えた方が良いのかもしれない。

フィードバックの種類についての質問では、1人を除き全員がメタ言語説明が一番よかったとしている。理由としては、やはりその分かり易さだった。他のフィードバックでも間違いの個所や正しいものは提示しているので、自分で訂正することは出来ている。分かったつもりになっても、どうしてそうなのかが確認できない。メタ言語説明を加えることによって、しっかり復習出来て学生の安心感にも繋がったのではないだろうか。本研究ではフィードバック毎にグループ設定をしていないので、メタ言語説明を元にした訂正が学習へと繋がったのかは検証できない。今後の研究での課題としたい。

最後に、クラスメートのコメントについてであるが、全体的に良い印象だったようだ。普通の会話では、発言されたことに対しての考えをまとめ、それを日本語で発言するにはまだまだ時間がかかる。考えている間に次の内容になってしまったり、他の人が発言をしてしまったりと自分のペースで出来ない。それも会話能力の一つではあるが、学生により多く発言してもらうのは難しい。サイト上で自分のペースで読みコメントをすることで、学生の発言量も増や

せたのではないだろうか。今後の研究課題として、対話時との発言量の比較を試みるのも面白いと思う。

VI. まとめ

本実験では、試験結果とジャーナル共に上達は見られた。しかし参加してくれた学生たちはもともとやる気があり成績も良い学生達だったこともあり、不注意による間違いだった可能性も考えられる。そのため、オンラインジャーナルとフィードバックが学生の文法理解に繋がる有効な手段だという結果には至らなかった。人数の少なさや期間の短さ等の問題点が挙げられるが、オンラインジャーナルを楽しんでいたというよい発見もあった。普通の授業であまり行っていなかった、自由作文に始めは戸惑っていたようにも見えた。しかし、クラスメートのジャーナルを読みコメント貰うことによりモチベーションが上がったのではないだろうか。楽しい活動が絶対に良いわけではないが、そのような活動の方が学生が授業外でも自主的に続けていけるようになると思われる。

引用文献

- Bitchener, John, and Knoch, U. (2008). "The value of written corrective feedback for migrant and international students." *Language Teaching Research* 12.3: 409-431.
- Bower, J., & Kawaguchi, S. (2011). Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English eTandem. *Language Learning & Technology*, 15(1), 41-71.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (3), 267-296.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in second language acquisition*. 28 (02), 339-368.
- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37 (4), 556-569.
- Truscott, J. (1999). The case for "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 111-122.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language Awareness*, 17 (1), 78-93.
- Yoshida, R. (2010). How Do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? *Modern Language Journal*, 94 (2), 293-314.
- Zhang, W. (2009). An attempt to measure the implicit and explicit knowledge of Chinese learners of Japanese. *Journal of Japanese language education methods*, 16 (2), 34-35.
- 石橋玲子 (2002) 「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正および非修正行動」『日本言語文化学会研究』 pp. 1-12.
- 石橋玲子 (2005) 「作文推敲過程からみる自己訂正及び教師添削の効果－中級日本語学習者の発話プロトコル分析－」『筑波大学留学生センター紀要』 3号 pp. 1-9.
- 石橋玲子 (2008) 「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果－気づきの観点から－」『タイ国日本研究国際シンポジウム論文報告集』 pp.221-23.
- ウォーカー 泉 (2008) 「初級学習者のスピーチスタイルに関する「気づき」－待遇コミュニケーション教育に関する考察－」『早稲田大学日本語教育学』 2, 15-28.
- 西川寿美 (2009) 「中国人日本語学習者の作文における自己訂正－treatable errors と untreatable errors の観点から－」『学苑・日本文学紀要』 819号 10-19.
- ウエイ (2002). Recasts, Noticing, and Error Types: Japanese Learners' Perception of Corrective Feedback. 第二言語としての日本語の習得研究 / 第二言語習得研究会 編, (5), 24-41.

資料 1 (日本語に訳したものを掲載)

当てはまる回答一つに丸をしてください

1. 毎回のジャーナルで書いた量：
出来るだけ多く 普段より多め 普段より少なめ 最低限の量
2. ジャーナル (初回) を書くのに費やした平均時間
5分以下 6～15分 16～25分 26～30分 30分以上

3. ジャーナル（直し）を書くのに費やした平均時間

5分以下 6～15分 16～25分
26～30分 30分以上

4. ジャーナルを書くのは楽しかった。

全く楽しくなかった（1）～とても楽しかった（5）

a) もっとも良かった点：

b) もっとも良くなかった点：

5. クラスメートのコメントを見られたのは良かった。

全く良くなかった（1）～とても良かった（5）

理由：

6. フィードバックは分かり易かった。

全くそう思わない（1）～とてもそう思う（5）

7. もっともよかったフィードバックの種類

単純な訂正・訂正とメタ言語説明・間違いのサイン・
特に無し

理由：