
作文フィードバックの効果をめぐる 外国語学習者のビリーフ ——体験を通しての変化に着目して——

太田 達也

外国語学習者の作文へのフィードバックをめぐっては、その効果についてこれまで多くの実証的研究がなされてきた。一方、「効果」とは切り離して考えることのできない問題として、学習者自身が各種フィードバックについてどのような考え（ビリーフ）を持っているか、という観点がある。学習者自身があるフィードバックについて「効果がある」と思っているか、あるいは「効果がない」と思っているかによって、心理的問題も含めた学習効果全体に大きな影響があると考えられるからである。

作文へのフィードバックの効果をめぐる学習者のビリーフを調査した研究においては、Porsch (2010) も指摘しているように、つねに次の問題がつきまとう。すなわち、学習者が各種フィードバックの効果について「評価」を回答する場合、必然的に自分たちが経験上すでに知っているタイプのフィードバックの影響を受けてしまう、という問題である。自身で経験したことの無いタイプのフィードバックについてその効果に関する意見を問われても回答することは難しいし、あるいは「効果がある」「効果がない」と答えたとしても、それは実際の経験なしで回答していることになる。そこで筆者は、学習者に特定のフィードバックを一定期間体験してもらった後でアンケートを実施し、体験前のアンケートにおける回答との比較を試みた。この小論はその研究の一部を紹介し、今後の研究の展望について述べるものである。論

に先立ち、作文フィードバックをめぐる学習者のビリーフに関するこれまでの研究から重要な知見をごく簡単にまとめておく。

1. 作文フィードバックをめぐる学習者のビリーフ

これまでの研究における重要な知見としてはまず、学習者はフィードバックを重要視しており (Leki 1991; Ferris 1995)、特に文法上の誤りに対するフィードバックを好む傾向があることが多くの研究で指摘されている (Leki 1991; Hedgcock & Lefkowitz 1994; Ferris 1995; Ferris & Roberts 2001)。

フィードバックの種類別に調査した研究では、例えば Leki (1991) は次のように報告している。大学で英語を学ぶ学習者 100 人を対象とした調査では、25%の学生が、誤りの箇所をマークして正しい形を記すという方法を好むと回答したのに対し、誤りの箇所をマークして直すためのヒントを記す方法を好むと回答した学習者は 67%であった。また、99%の学習者は作文中の誤りはできるだけ少ないことが重要であると回答した。

また、Ferris & Roberts (2001) では、大学で英語を学ぶ学習者 72 人のすべてが何らかのフィードバックを求めている。そのうち、すべての誤りを教師が訂正する方法を好むと回答した学習者が 31%であったのに対し、誤りの箇所をマークし誤りの種類を表す記号を施す方法を好むと回答したのは 48%であった。また、19%の学習者は、誤りの箇所をマークするだけのフィードバックを望んでいた。

これまでの先行研究の多くは大学生英語学習者を対象にして実施されたものであるが、先述のように、彼らの回答はそれまで自分たちが受けてきた学校教育での体験の影響を強く受けているものであることを考慮しなければならない (Porsch 2010: 85)。全般的にこれまでの先行研究を概観すると、大学における外国語学習者は文法的誤りに対するフィードバックを強く望み、か

つ肯定的に評価する傾向が見てとれる¹⁾。

2. 体験前後での評価の変化を調査した研究

フィードバックの効果に関する調査結果は学習者のそれまでの経験に依存することから、筆者はこの問題を少しでも回避するため、特定のフィードバックを受けるという体験を実際にしてもらったうえで各種フィードバックの効果について回答してもらう、という方法での調査を試みた²⁾。参加者は大学でドイツ語を学ぶ学習者 89 人で、学習者自身が書いた作文中の形式的な誤り（文法・語彙・正書法上の誤り）に対してそれぞれ、表 1 にあるように、グループごとに異なるタイプのフィードバックを一貫して与え、再度書き直し版を提出させる、という活動を 2 ヶ月間、6 回にわたって行った（以下、この期間を「実験期間」と呼ぶ³⁾。その際、実験期間前後にそれぞれ、事前アンケートと事後アンケートを実施し、実験期間前後の評価の変化を調査した⁴⁾。

1) 紙面の都合上、先行研究についてはごく簡単な記述にとどめるが、その他の研究については Porsch (2010:84-87) および Ferris (2012) 参照。

2) Ohta (印刷中) は、日本人大学生のドイツ語学習者 89 人を対象とし、教員による各種フィードバックが学習者の作文における形式的正確さおよび作文の推敲プロセスにもたらす影響について、量的・質的に分析した大規模なプロジェクトであるが、ここに紹介するのは、その一環で行われたアンケート調査のうちのごく一部である。

3) 毎回の課題は、(1) 与えられたテーマについての自由作文を一人で辞書等を用いずに 15 分で書いて提出、(2) 教員からのフィードバックをもとに書き直し版を作成して再提出（このときは辞書等の補助手段を用いてもよい）、というものであった。これを計 6 回行った。

4) 書き直し版を提出するときにも毎回、自分の受けたフィードバックの効果について等の意見を問うアンケートを実施したが、本論ではこのアンケートについては触れない。

表1 調査におけるグループ、レベル、参加者数、フィードバックの種類

グループ	レベル ⁵⁾	参加者数	フィードバックの種類
GA	初級	17	「修正」：形式的な誤りに下線を引き、修正を記入
MA	中級	14	
GB	初級	17	「記号」：形式的な誤りの箇所の下線を引き、誤りの種類を表す記号を記入 ⁶⁾
MB	中級	12	
GC	初級	17	「下線」：形式的な誤りの箇所の下線を引く
MC	中級	12	

この方法では、例えば GA と MA のグループに属する参加者は一貫して「修正」タイプのフィードバックを受けるため、事後のアンケートでは全員このタイプのフィードバックを経験していることになる。同様に、GB と MB の参加者は「記号」、GC と MC の参加者は「下線」タイプのフィードバックについてそれぞれ経験したうえで事後アンケートに回答することになる。

事前アンケートでは、「外国語の作文指導において、学習者の書いた作文に対し教師からフィードバックが与えられることがあります。次の a. から e. のタイプのフィードバックについて、それぞれ作文能力の向上にどれくらい効果的だと思いますか。

- a. 誤りを含む箇所に下線および修正案を記す
- b. 誤りを含む箇所に下線および誤りの種類を表す記号（文法上の誤りは

5) 「初級」はドイツ語専攻の大学1年生で、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEF）の共通参照レベルで A1.2 程度、「中級」はドイツ語専攻の大学3・4年生で、B1 程度の学習者である。

6) 文法的誤りには「G」、正書法上の誤りには「R」、表現・語彙の誤りには「A」、語順の誤りには「S」の記号を付して返却した。

「G」、表記上の誤りは「R」など)を記す

- c. 誤りを含む箇所に下線のみを記す
- d. 誤りを含む行の横に、その行に含まれる誤りの数を記す
- e. 誤りを含む箇所があっても何も記さない

と問い、それぞれ「1 非常に効果的だと思う 2 ある程度効果的だと思う 3 どちらとも言えない 4 あまり効果的だとは思わない 5 まったく効果的だとは思わない」の5段階で回答してもらった。事後アンケートとの比較では、このうち a, b, c に対する回答データを用いた。

一方、事後アンケートでは、「外国語の作文指導において、あなたが今回受けてきたタイプのフィードバックは、作文能力の向上にどれくらい効果的だと思いますか。」と問い、同じく「1 非常に効果的だと思う 2 ある程度効果的だと思う 3 どちらとも言えない 4 あまり効果的だとは思わない 5 まったく効果的だとは思わない」の5段階で回答してもらった。

そのうえで、

- GA および MA グループの学習者については、事前アンケートの質問のうち a に対する回答と、事後アンケートでの回答
- GB および MB グループの学習者については、事前アンケートの質問のうち b に対する回答と、事後アンケートでの回答
- GC および MC グループの学習者については、事前アンケートの質問のうち c に対する回答と、事後アンケートでの回答

とをそれぞれ比較した⁷⁾。

7) 事前アンケートでは参加者自身の属するグループで与えられたタイプ以外のフィードバックについても同時に問うているのに対し、事後アンケートでは与えられたフィードバックについてのみ問うているため、厳密には質問の仕方がまったく同じではない。解釈にあたってはその点を考慮する必要がある。

表2に、活動期間の前と後における評価の平均値とその標準偏差をグループ別に示す。評価「1 非常に効果的だと思う」は1、評価「5 まったく効果的だとは思わない」は5として計算したため、平均値が低いほど高い評価ということになる。

表2 与えられたフィードバックについての評価の平均値と標準偏差

レベル	グループ	N	事前アンケート		事後アンケート	
			評価平均値	標準偏差	評価平均値	標準偏差
初級	GA	17	1.941	0.748	2.471	1.007
	GB	17	1.765	0.791	2.000	0.707
	GC	17	2.235	0.772	2.412	1.004
中級	MA	14	2.071	0.997	2.214	0.975
	MB	12	1.917	0.996	2.083	0.669
	MC	12	2.500	1.073	2.083	0.289

表2から見てとれるように、初級ではどのタイプのフィードバックも実験後に評価が下がった（＝平均値が上がった）が、中でも「修正」タイプのフィードバックを与えられたグループGAにおいて他のグループよりも大きな変化が見られた。一方、中級では、「修正」のMAグループおよび「記号」のMBグループでは評価がやや下がった（＝平均値が上がった）が、「下線」タイプのフィードバックを受けたMCグループにおいては逆に評価が上がった（＝平均値が下がった）。また、初級・中級とも、実験期間前には3つのタイプのフィードバックの中で1番目か2番目に高く評価されていた「修正」タイプのフィードバックが、実験期間後には3つの中で最も低い評価となっている。

授業実践の観点からすると、活動期間前よりも活動期間後の調査結果が重要である。冒頭にも述べたように、学習者がそれぞれのフィードバックについてどのような考えを持っているかという問題は、心理面を含む学習効果に大きな影響を及ぼすと考えられるからである。こうした観点から上の結果を

見てみると、事後アンケートでは、初級でも中級でも「修正」フィードバックは評価が最も低くなっている。一方、「下線」についての評価はレベルによって異なる。すなわち中級では「下線」と「記号」が同程度の評価であるのに対し、初級では「下線」タイプのフィードバックに対する評価がそれほど高くない。このことは、授業実践において「下線」フィードバックは学習者のレベルに応じて与えられるべきである、という可能性を示唆していると言える。

さて、上のような「平均値の比較」という方法の場合、ある程度の変化の傾向を把握することはできるものの、例えばある学習者において評価が「5」から「1」に変化したと同時に、別の学習者では評価が「1」から「5」に変化した場合、平均値は変わらないため、変化についてのより詳細な実態がつかみにくいという問題がある。そこで筆者は、表3~8のようなクロス表を作成し、評価のより詳細な変化の様子を把握することを試みた。この表では、縦軸に事前アンケートでの評価、横軸には事後アンケートでの評価を設定し、それぞれにあてはまるケースの数を記入した。表3では例えば、事前アンケートにおいて「修正」フィードバックについて「1」と回答した学習者が4人いたのに対し、事後アンケートではそのうち1人が「1」、1人が「2」、1人が「3」、1人が「4」と回答したことがわかる。表の外側には、それぞれのケースの合計数が記されている。グレーに網かけされたセルは評価の変化がなかったケースの数を表し、このグレーのセルが成す斜め線よりも右上の半分は事後アンケートにおいて評価が下がったケース、また、グレーの斜め線よりも左下の半分は事後アンケートにおいて評価が上がったケースの数をそれぞれ表している。こうして、評価の変化を具体的にみることができる。例えば初級では、「修正」フィードバックについての評価が上がった学習者は1人しかいないのに対し、「記号」フィードバックについての評価が上がった学習者は4人、「下線」フィードバックについての評価が上がった学習者は5人いたことがわかる。

表3 「修正」フィードバックの効果についての評価の変化（初級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	1	1	1	1	1	0	4
	2	0	0	8	1	2	0	11
	3	1	0	0	0	0	0	1
	4	0	0	0	0	1	0	1
	5	0	0	0	0	0	0	0
Σ		2	9	2	4	0	0	17

表4 「修正」フィードバックの効果についての評価の変化（中級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	2	2	0	0	0	0	4
	2	1	4	1	1	1	0	7
	3	0	0	0	1	0	0	1
	4	0	1	1	0	0	0	2
	5	0	0	0	0	0	0	0
Σ		3	7	2	2	0	0	14

表5 「記号」フィードバックの効果についての評価の変化（初級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	0	4	1	1	0	0	6
	2	3	7	0	0	0	0	10
	3	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	1	0	0	0	0	1
	5	0	0	0	0	0	0	0
Σ		3	12	1	1	0	0	17

表6 「記号」フィードバックの効果についての評価の変化（中級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	0	5	0	0	0	0	5
	2	1	3	0	0	0	0	4
	3	0	1	0	1	0	0	2
	4	0	1	0	0	0	0	1
	5	0	0	0	0	0	0	0
Σ		1	10	0	1	0	0	12

表7 「下線」フィードバックの効果についての評価の変化（初級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	0	2	0	1	0	0	3
	2	1	4	2	0	1	0	8
	3	1	2	2	0	0	0	5
	4	0	1	0	0	0	0	1
	5	0	0	0	0	0	0	0
Σ		2	9	4	1	1	0	17

表8 「下線」フィードバックの効果についての評価の変化（中級）

		事後アンケートでの評価					Σ	
		1	2	3	4	5		
事前アンケートでの評価	1	0	1	0	0	0	0	1
	2	0	6	1	0	0	0	7
	3	0	2	0	0	0	0	2
	4	0	1	0	0	0	0	1
	5	0	1	0	0	0	0	1
Σ		0	11	1	0	0	0	12

興味深いのは、極端な変化を示しているケースである。例えば初級の「修正」「記号」「下線」の各グループでは、事前アンケートでは「1」と答えていたが事後アンケートでは「4」と回答している学習者がそれぞれ1人、また、初級の「下線」グループでは、事前アンケートで「2」に対し事後アンケートで「5」と回答している学習者が1人いる。一方、中級の「下線」グループでは、事前アンケートで「5」、事後アンケートで「2」と評価を大きく肯定的に変化させた学習者が1人いることがわかる。こうした学習者は具

体的にどのような体験をし、どのように考えて評価を変化させたのか、フォローアップ・インタビューを行う等のより立ち入った質的調査を進めることで、量的調査からは見えてこない実践的な教育上の知見が得られるかもしれない。

なお、事後アンケートではこのほか、自分が一貫して受けてきたフィードバックについて「効果があると思う場合は、どのような点で効果があったと思うか、また、効果がないと思う場合は、どのような点に困難を感じるか、など、できるだけ具体的に書いてください。」と問い、自由記述による回答をしてもらった。その結果、以下の傾向が明らかになった。

- GA および MA グループの多くの学習者は、「修正」タイプのフィードバックの問題点として、「自分自身で考えなくなる」「フィードバックをただ書き写すだけになる」ことを挙げていた。また、「時間がかからなくてよい」と回答した学習者も少なからず見られた。
- GB および MB グループの多くの学習者は、「記号」タイプのフィードバックの問題点として、「最終的に正解がもらえない」ことを挙げていた。また、「自分で考えるのがよかった」とする回答も比較的多く見られた。
- GC および MC グループの多くの学習者は、「下線」タイプのフィードバックの問題点として、「最終的に正解がもらえない」ことを挙げていたが、このカテゴリーに分類できる回答の数は GB、MB グループと比べて2倍以上であった。また、「自分で考えるのがよかった」とする回答も、GB、MB グループと比べて約1.5倍見られた。

上の結果から、どのグループにおいても、「学習においては自分で考えることが重要だ」とする学習観が根底にあるという傾向を見てとることができる。正しい形を教えることが重要、と考える教師は少なくないかもしれない

いが、「すぐに正解を与えること」は、必ずしも多くの学習者の望んでいるところではないことが、この調査結果からうかがえる。多くの学習者はむしろ逆に、「考える機会を持ちたい」と感じている。ちなみにこの時に行った調査では、GA、MAグループには「修正」、GB、MBグループには「記号」、GC、MCグループには「下線」のフィードバックを一貫して与え、計6回の産出テキストにおける「誤り率」の推移を分析した結果、初級・中級とも、「修正」「記号」「下線」の3グループ間において「誤り率」に有意差は見られなかった。また、教師によるフィードバックを参考にして学習者が推敲するプロセスを分析した質的調査では、「修正」フィードバックは「記号」や「下線」によるフィードバックと比べて学習者のリフレクションを促しにくいこと、にもかかわらず、「修正」フィードバックを受けた学習者は「勉強になった」という意識を持ちやすい傾向のあることが確認された。これらの量的・質的調査の結果と上のアンケート結果とを考え合わせると、「修正」フィードバックを授業実践の中でどの程度活用すべきかについてはいまいちど再考を要する、という問題が浮かび上がってくる。

今回の調査でとりわけ興味深いのは、もともと「修正」フィードバックに対しある程度「効果がある」と思っていた初級の学習者においては、実際に「修正」フィードバックを経験した後ではこのタイプのフィードバックについての評価が大きく下がり、逆に「下線」フィードバックを経験した中級の学習者においては、このフィードバックについての評価が上がる傾向が見られた、という点である。あらたな経験をすることによって自身のピリーフが相対化され、学習に対する意識に変化が生じたことの流れと見てよいだろう。学習者のみならず教師もまたそれぞれフィードバックについてのピリーフを持っているものだが、教師は、自分がどのようなフィードバックを与えるかによって学習者のピリーフや学習観に変化をもたらす可能性のあることをつねに意識しつつ、多様なフィードバックの方法を身につけておくべきであると言える。

3. 今後の課題

今回の調査では、学習者は一貫してひとつのタイプのフィードバックのみ与えられる、という設定であったが、学習者にいろいろな種類のフィードバックを経験させたうえで、事前アンケート・事後アンケートともまったく同じ質問をすることで、より厳密な調査ができるだろう。その際、グループ1には「修正」「記号」「下線」の順、グループ2には「記号」「下線」「修正」の順、グループ3には「下線」「修正」「記号」の順で各種フィードバックを与える等の工夫をすれば、フィードバックを受ける順番がアンケートの回答に及ぼす影響を最小限に抑えられる。また、単なる評価の平均値比較だけでなく、第2章に示したようなクロス集計表等を用いてより詳細な個別的变化をとらえ、全体的な傾向とともに、それから外れた「極端なケース」についても注目して個別の学習者に焦点をあてた質的分析を行うことで、さらに多角的で「方法論的複眼」に立脚した研究を押し進めることができるだろう。加えて、フィードバックの効果をめぐる教師のピリーフについてのさらなる調査も実施する必要がある。とりわけ、筆者がフィールドとしている、日本におけるドイツ語教育の分野では、このテーマに関する大規模な調査がこれまで実施されておらず、今後の重要な課題のひとつであると言える。

※本研究は、2014年度南山大学パッへ研究奨励金 I-A-2 による研究成果の一部である。

引用文献

- Ferris, Dana R. (1995): Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Ferris, Dana R. (2012): Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45, 446-459.

- Ferris, Dana & Roberts, Barrie (2001): Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
- Hedgcock, John & Lefkowitz, Natalie (1994): Feedback on feedback. Assessing learner receptivity to teacher response in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141–163.
- Leki, Ilona (1991): The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Languages Annals*, 24, 203–218.
- Porsch, Raphaela (2010): *Schreibkompetenzvermittlung im Englischunterricht in der Sekundarstufe I. Empirische Analysen zu Leistungen, Einstellungen, Unterrichtsmethoden und Zusammenhängen von Leistungen in der Mutter- und Fremdsprache*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ohta, Tatsuya (印刷中): *Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben. Eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden*. München: Iudicium.