

日本人大学生の英語ライティングへの フィードバックに対する 学習者の意識に関する研究

——内容中心教授法に基づくライティングタスクへの
筆記フィードバックについての調査分析——

福 島 知津子

概 要

学習者が書いた英語ライティングへのフィードバック研究の中でも、文法エラーへの修正フィードバック、特に文法修正効果の有無は長年のライティング研究の課題である。一方、学習者が教師からの筆記フィードバックに対してどのような印象を持っているかについての研究は多くない。これまでのアンケートの自由記述分析方法が、選択肢による記述統計からの推測に留まっていたことがその理由として考えられる。そこで本研究では、教師からの筆記フィードバックが学習者の意識にどのような影響や印象を与えているのかについてのアンケート調査を実施した。教師によって与えられた筆記フィードバックに対する自由記述をテキストマイニングすることにより、学習者が筆記フィードバックに対してどのような印象を持っているか、量的にも裏付けた調査分析結果を得ることができた。

キーワード：筆記フィードバック・自由記述・テキストマイニング・内容中心教授法・ライティング

1. はじめに

外国語としての英語（English as a foreign language：後述EFL）または、第二言語としての英語（English as a second language：後述ESL）を学ぶ学習者のライティングに対するフィードバック研究はこれまでも有名な歴史がある。この有名な議論は「学習者のライティングに算出されたエラーへのフィードバックは有効であるか、または、そうでないか。」に焦点化されてきた（Truscott, 1996; Ferris, 1999）。まさにその名称通り、第二言語習得研究（Second language acquisition: 後述SLA）からの視点からすれば、第二や、その他の言語を習得することがまさに重要なのであり、そのための指導法に効果があるか、無いかを明らかにすることは重要課題である。それは理解しつつも、この視点はLee（2008）が指摘するように、「第二言語習得研究が教育的な面に目を向けていない」ことも事実であった。本研究では英語教育学の観点、中でもコミュニケーションティブ・ランゲージ・ティーチング（Communicative Language Teaching：後述CLT）の視点からの英語ライティングという前提について考えたい。

次の図1は「書く行為」のコミュニケーションプロセスを表している。日記など自分が読むためだけに書かれるライティングもあるが、他者を意識したコミュニケーションの場での書き手とは、通常自分のライティングを読んでくれる人、つまり読み手という役割が存在し、読み手に自分のライティングを「読んでもらう」から、「書く」という行為がそもそも存在する。書いた限りは、読

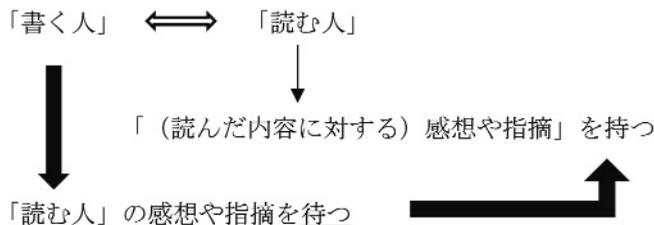


図1：コミュニケーションにおける「書く」行為

み手に「読んでもらい」、何らかのコメントや意見、感想等を「知りたく思う」のがコミュニケーションにおいては自然のプロセスであることを示している。そういう文脈を確認したうえで、CLTを前提とする英語ライティング指導には何らかの反応、フィードバックは必要、もっと言えば、それがあつたのが自然であるといえる。

これを数量的に証明することが本研究の大きな目的である。授業におけるライティングへの筆記フィードバックが有効であるか否かの研究に比較して、学習者が提供された筆記フィードバックに対しどのような印象を持っているのかについてのみ調べた先行研究は少ない（佐藤, 2013）。考えられる理由は筆者自身の研究（Fukushima, 2013）にもあるが、量的研究において学習者の情意面を分析する方法は、これまでは因子分析または、4か5件法を用いた選択肢の記述統計による分析結果しか得ることができなかったことが主たる原因として考えられる。そこで本研究では、EFL環境においてライティングへの教員からの筆記フィードバックが学習者の意識にどのように印象に残っているかについて、学習者がアンケートに書いた自由記述をテキストマイニングで計量分析する。それにより、筆記フィードバックにどのような印象を持っているかについて、より客観的に分析することが可能となる。それを基に、どのような筆記フィードバックが求められているかを明らかにし、実践すべきかについて検討する。

加えて、本研究は提供科目によって筆記フィードバックの在り方や求められている内容が同じであるか、否かを明らかにすることも並行して調べることにする。そこで各年以下の提供科目別に調査を行うための3か年計画を立てた。

	実施年度	調査内容
I)	2018年度	内容中心教授法（Introduction to European Studies）の授業における振り返りへのフィードバック
II)	2019年度	Grammarの授業における振り返りへのフィードバック
III)	2020年度	英語科教育法の授業における振り返りへのフィードバック
IV)	2021年度	TOEIC/TOEFL対策の授業における振り返りへのフィードバック

図2：筆記フィードバック研究3か年計画の概要

本稿は上記計画の初年度1)「内容中心教授法 (Introduction to European Studies) の授業における振り返り1へのフィードバック」についての研究報告である。

2. 筆記フィードバックに関する先行研究

これまでもライティング指導における教師によるフィードバックに関する研究は様々に行われている (Oi et al. 2000; Ferris, 2004; Ferris, 2006; Ellis, 2009; 佐藤, 2013; 白畑, 2015)。中でも、教師によって与えられる筆記フィードバックの基本的なものには次の2つがある。

- (1) 内容や構成に対するもの
- (2) 書かれたものの中に認められる文法的なエラー

(田中, 2015 ; 108)

これまでも特に2)の文法エラーへのフィードバックに関する文法修正効果の有無は長年のライティング研究の課題といえる。

自身の研究 (Fukushima, 2013) においても、日本人英語学習者を対象としたライティング指導を行った際、教師からのフィードバック無しでライティング指導内での練習を続けた結果、学習者の「書く」という意欲は低下し、実験結果に大きな影響を与えたことがあった。そこで、学習者の英語ライティング学習には教師からのフィードバックが必要であるという結論にいたったという経緯がある。

このような先行研究および自身の研究結果を踏まえ、本研究では以下とおりリサーチ・クエッションを設定した。

- A. 振り返りというライティングタスクは必要とされているか。
- B. 振り返りのライティングタスクに対する授業者からの筆記フィードバック

クは参加者にどのような印象として受け取られているか。

この2点を検証するべく、本研究では調査分析を行う。

3. 調 査

3.1 調査目的

英語で書かれた授業の振り返りと個人の意見に対する教師からの筆記フィードバックは学習者の意識にどのように影響しているのかを調べることを調査の目的とする。

3.2 調査対象

大学2年生22名を対象とする。英語の習熟度としては、標準化テストTOEIC-IP[®]テストスコア450以下の中程度および下位レベルの日本人英語学習者を対象としている。

3.3 調査時期

調査時期は、2018年度4月から15週間に実施された。その中でもフィードバックが与えられた時期は、2018年度4月から毎週13回である。アンケートの調査時期は、当該セメスターの15週目、つまり授業最終日の15分間にて実施した。

3.4 調査内容

調査は、特別な環境では無く、大学のカリキュラムに組み込まれている内容中心教授法の授業（Introduction to European Studies）において、毎回の授業の終わり10分から15分間に授業の振り返りとそれについての意見を英文で書くライティングタスクを用意した。振り返りと意見は毎回回収され、教師からの英語による内容面と形式面へのフィードバックを与えられた。なかでも内容面

については、EUの歴史、その組織紹介、なぜ欧州で移民問題があるかなどに関する質問への回答やヒントが主たるフィードバックの内容である。形式面については、エラーにもレベルがあり、グローバルエラー、中でも日本語が原因と考えられる主語と動詞の不一致が原因として起こるエラー（福島，2010）を中心にモデル文を提示することで、参加者には自分の書いた非文と教師が提示した英文との比較ができるようなフィードバックを与えた。

それぞれ15週間、14回分のフィードバックを与えられた学習者にアンケート調査用紙を用意した。アンケートの内容は4件法で回答する質問肢8問とそれらに関する記述項目4問を含む。4件法で回答する質問肢の一部を以下に記す。用意された選択肢は、あ) まったくその通りだ、い) まあそうだ、う) あまりそうではない、え) 全然そうではない、と設定している。

つまりあ) とい) は肯定的意見とし、う) とえ) は否定的意見と捉えるためであり、「どちらでもない」に集まりがちなセンターリングを防ぐため、今回は4件法を選択した。

その中で自由記述項目は、4つの問いに対して、その回答理由を文章で記述できるように自由記述欄を設定した。

項目	質問内容	自由記述
Q1	他授業においても振り返りや質問タイムの時間はあると思う	
Q2	本授業では振り返りや質問タイムは不要だと思う	
Q3	本授業では振り返りや質問タイムは増やすべきと思う	
Q4	本授業では振り返りの質問項目を教員が決めるべきと思う	
Q5	振り返りへの教員からの返事は自分にとって納得できる内容だった	Q6
Q7	振り返りがなくても、授業への理解度に影響はない	Q8
Q9	本授業での振り返りは日本語で書かれたほうがいい	Q10
Q11	教員からの返信がないときとあったときは違いがあるか等	Q12

4. 調査分析

4.1 分析方法

まず紙媒体で収集したデータをエクセルファイルに入力し、KH Coder 2（樋口, 2014；牛澤, 2018）を用いて計量分析することでテキスト型データを整理し、記述された内容の量的分析が可能となる。加えて、同ソフトで抽出語と外部変数との関連性を共起ネットワークに視覚的に出力することから、自由記述と選択肢の記述統計との関連性をより客観的に分析する。

4.2 分析結果

4.2.1 テキスト内のキーワード

図3は、参加者が書いた自由記述の全テキストの抽出語のそれぞれの関係性を視覚的にKH Coder 2が示した図である。これらを各自が自由記述として書

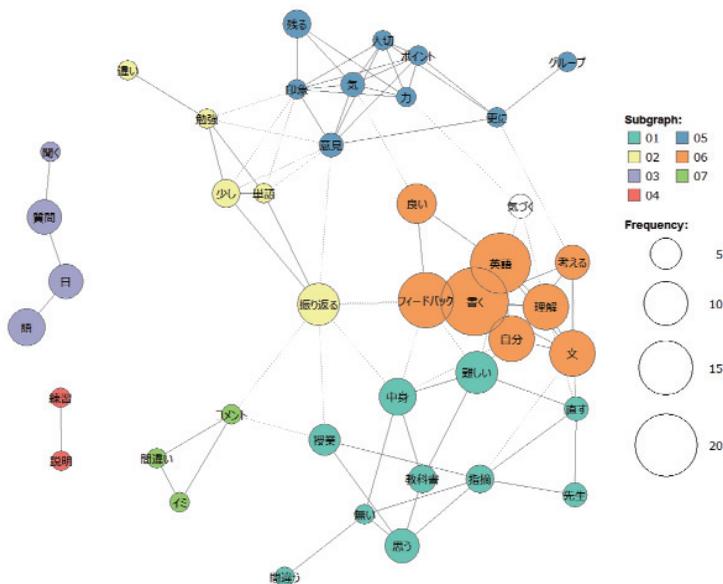


図3：抽出語の共起ネットワーク

いたテキストを質的にも確認しながら分析した内容は次のとおりである。

内容中心教授法の授業における英語での振り返りについて、7種にKH Corder 2が分類した抽出語の主なものは以下のとおりである。

- (1) 「書く」「英語」「フィードバック」「良い」
- (2) 「英語」「書く」「自分」「理解」「文」「考える」
- (3) 「先生」「直す」「指摘」「教科書」「中身」「難しい」
- (4) 「振り返る」「単語」「勉強」「意見」「力」
- (5) 「大切」「ポイント」「印象」「残る」

全体の傾向について、(1)を見ても、「英語」で「書く」、「英語」での「フィードバック」は「良い」と判断ができる。中でも、ここで注目したいのは(3)である。「教科書」の「中身」はどれも「難しい」と感じている様子で、「先生」が「文」を「直す」や「指摘」するが抽出語同士の距離が近い。また中心となる(4)の「振り返る」と「フィードバック」は直接関連がある距離にあり、カテゴリーは「単語」や「勉強」と関連がある。さらに中心部から離れていることばは印象に残る語とされているので、それぞれ「間違う」、「違い」、「残る」がこれら自由記述で印象に残る語となっていることが見て取れる。

4.2.2 対応分析表1

Q7とQ8「フィードバックの有無で、授業への内容理解に違いがある」という選択肢とその自由記述の関連性を図式化したものが次の図4の対応分析表1である。この図では参加者が選んだ選択肢周辺に関連する自由記述に出現した単語がバブルプロットと呼ばれる円で描かれている。直径の大きさは、その単語の出現頻度の違いを表し、円が大きければ大きいほど、出現回数が多い単語を表している。

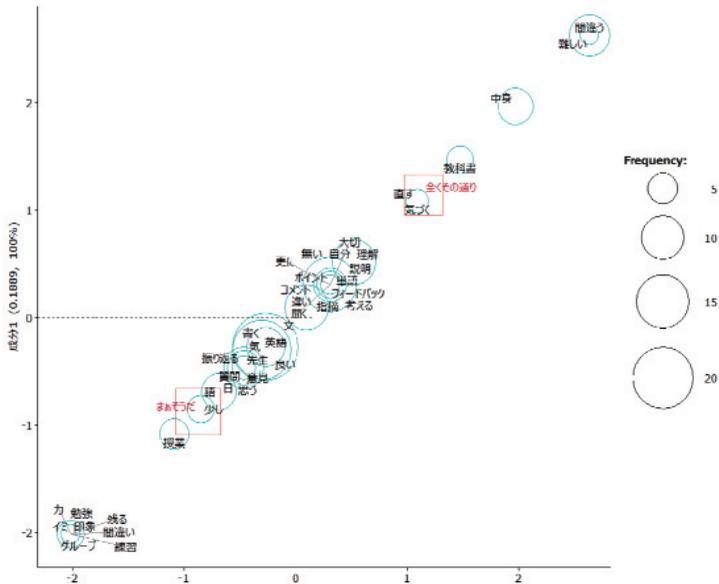


図5：対応分析表2

特に表のX軸とY軸の両方向に分散した「教科書」、「中身」、「難しい」があるので、特に印象に残る単語になっていることがわかる。また、「直す」と「気づく」がこの問いにも近接して出現していることがわかる。

4.2.4 対応分析表3

図6 対応分析表3は、Q9とQ10に関する問い、「振り返りは日本語で書いたほうが良い」への選択肢の回答と自由記述からの抽出語の関連性を図式化している。

「全くそうではない」と「あまりそう思わない」を選んだ周辺箇所にも単語が出現している。中でもバブルプロットの直径の大きさから「英語」、「書く」、「理解」の出現頻度の高さがわかる。

「質問」と「学ぶ」がぴったり位置も同じ箇所にも出現し、その近くに「深まる」があることから、振り返りの中に、質問箇所を別に設け、個別に紙上で質

リサーチ・クエッションAについて、本提供科目での振り返りライティングタスクは必要とされているという結果を得た。図1の抽出語の共起ネットワークからも「授業内容が難しい」ことを内容中心教授法で行っているため、参加者はEUの歴史や組織、移民問題などを英語のみで理解しなければいけない。そこでわからない内容を振り返りのタスクを通して「考え」、「調べる」ことから「理解する」との抽出語の距離が近い。このことから、振り返りは内容を理解するために必要とすることが明らかとなった。

次にリサーチ・クエッションBについて、選択肢の記述統計からも1名を除き、フィードバックの内容には肯定的な記述統計結果を得た。テキストマイニングの対応分析表2の結果からも本調査で提供した内容面へのコメントとグローバルエラーへのモデル文提示のフィードバックは抽出語が肯定意見の間に集中し正比例を示していること、あまり分散せず同じ意見が多かったことがわかる。その中でも、抽出語の「先生が直す」ことで、学習者は「気づく」ことがあったと示された。逆を言えば、教師が直さなければ、書いた英文がグローバルエラーによる非文であることにも気づかないということが自由記述の計量分析からも明らかとなった。このことから、「先生が指摘」や「先生が直す」作業は、参加者から求められているといえる。今回の振り返りライティングタスクの使用言語については、「英語」で「良い」という結果を得た。特に、内容中心教授法という文脈でのライティングタスクでもあり、英語で振り返りや質問を書いて、それを英語でフィードバックしてもらうことが強く求められた。これが参加者からの（あえてニーズとは言わず）リクエストであり、強く求められていることを授業者は受け止める必要があるだろう。

ここで再度着目すると、「フィードバックはあまりなくていい」という参加者が4、5件法での選択肢を選んだとしても、自由記述に記載が出現していない、書かれていない、という現象がある。参加者の情意面を調査する際の注意点として、アンケートの選択肢の平均値から本当に参加者の情意面を数値で証明できているかについては、かなり危ういことを今回テキストマイニングでの分析

結果を受けて新たな視点を得た。やはり情意面の研究においては、量的分析に偏るだけでなく、自由記述を計量分析するなどして、量と質の両方向から分析することでより精度の高い分析結果を得ることができる。

本調査結果は、「学習者は自分たちが書いたライティングに対して読み手のフィードバックを待っている」というこれまでの先行研究（佐藤, 2013; Fukushima, 2013）の見解を量的分析からも裏付けできたといえる。さらには、テキストマイニングによる分析により、ただフィードバックに対して好意的や肯定的であるというよりも、よりその理由が具体的に明らかとなった。これらを踏まえて、教師によるライティング指導の一環としての筆記フィードバックは、文法習得に焦点が集まる傾向が高かったが、書き手と読み手のコミュニケーションの観点からも、学習者の声にできるだけ応じる視点や、提供科目の文脈をも考慮したうえで、適切な筆記フィードバックを行うことが肝要であるといえる。

5. 2 今後の課題

本調査の限界は、まず研究実施者が授業担当であったため、研究実施者の意志が調査の結果に反映された可能性が十分ある。今後は研究協力者を得て、より調査の精度を高めたい。さらには、参加者の人数が充分であったとは言い難い。調査の精度を高めるためにも、より多くの参加者を得る必要があるため、授業者の協力は不可欠と言える。そのためにも、毎週の筆記フィードバックが全ての授業者にも現実的な回数であるとは言えず、筆記フィードバックの回数を減らした条件下でも結果に差異があるかを確かめたうえで、より多くの授業者の協力を得ることができれば、教育現場に無理のない範囲の筆記フィードバックを提案できる可能性がある。それら実現可能性 (Practicability) をも含

1 ここでの振り返りはKorthagen, et al. (2001) のALACTモデルのReflectionを示すものではなく、ライティング活動の一環としての「振り返り」と名付けている。そのような意味では、山田 (2020) が示すEnglish Journalに近いと言える。

めた継続研究については、稿を改めたい。

参考文献

- Ellis, R. (2009). A typology of written feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?. *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In Hyland, K. Hyland, F. (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues*. (pp. 81-104). New York: Cambridge University Press.
- Fukushima, C. (2013). *A Study on Interactive Writing Instruction for Japanese EFL Learners*. Unpublished doctoral dissertation, Hyogo University of Teacher Education, Hyogo, Japan.
- Korthagen, F. A.J. et al. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 144-164.
- Oi, K., Kamimura, T., Kumamoto, T. & Matsumoto, K. (2000). A Search for the feedback that works for Japanese EFL students: Content-based or grammar based. *JACET Bulletin*, 32, 91-108.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- 牛澤賢二 (2018). 『やってみようテキストマイニング』 東京：朝倉書店。

- 佐藤誠子 (2013). 「ライティング授業におけるフィードバックの研究」『四国英語教育学会紀要』第33号, 51-62.
- 白畑知彦 (2015). 『英語指導における効果的な誤り訂正－第二言語習得研究の知見から－』東京：大修館書店.
- 田中真里 (2015). 「ライティング研究とフィードバック」大関浩美 (編著) 『フィードバック研究への招待』107-138.
- 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して－』東京：ナカニシ出版.
- 福島知津子 (2010). 「高校生による自由英作文において頻出する誤りに関する研究－主語の選択と文法性の関係に焦点を当てて－」『四国英語教育学会紀要』第30号, 45-54.
- 山田奈未 (2020). 「生徒の前向きな気持ちを育てる振り返り－English Journalを活用して－」『英語教育』第69巻, 第2号 (5月号), 14-15.