

フィードバックと学習効果

—自己訂正から見えるもの—

Feedback and Its Effect for Learning

— What Can be Seen From Self-Correction —

中 島 由季子

NAKASHIMA Yukiko

[要旨] 日本語学習者が文型を学ぶ際、短文を作る練習は一般的である。学習者の作文に対して、教師はどのようなフィードバックをするのが効果的であるか、これまで論争が起り、多くの研究が行われてきたが、この10年は、直接フィードバックより間接的フィードバックの方が効果的であるという結果がある程度一致してきている。短文でも同じような結果が得られるのか調べるとともに、学習者が文型を身に付ける過程と定着の様子を学習後のテスト結果と学習者の書いた短文から考察する。

中島 (2016a) では、直接フィードバックとして教師訂正を、間接的フィードバックとして自己訂正を行い比較したところ、自己訂正を行った方がテストの得点も高く、文の正確さも見られて、学習項目の定着に期待できるという結果を得た。しかし、今回は学習者の日本語の力に幅があり、すぐに自己訂正できるとは判断できなかったため、前期では教師訂正を行い、後期になってから自己訂正を行った。

自己訂正を始めると、日本語の力のなかったクラスの方で成績の伸びが見られた。しかし、学習者の作った文を見ると、学習直後には正しく書けていても、時間が経つと書けなくなってしまうことが多かった。自己訂正によって文型がしっかり定着したとは言えない結果ではあったが、テストの得点は上がったことから、力の足りないクラスであっても自己訂正をすることにある程度の成果があったと言える。自己訂正できるようになるためには、時間が必要であるし、学習者に力が足りない場合は、いっそう準備が必要であるが、教師が時間をかけて一人ずつ添削を行うより、自己訂正できるようにすることに時間をかけた方が、学習者に力がつくと考えられる。

[キーワード] 教師訂正、自己訂正、直接フィードバック、間接的フィードバック、効果

[Abstract] Creating short sentences is the normal practice when learners of the Japanese language study sentence patterns. Controversy has thus far arisen concerning what sort of feedback provided by instructors to learners regarding the essays they have written is effective, and much research has been devoted to this questions.

However, over the past ten years the results of research are starting to more or less consistently show that indirect feedback is more effective than direct feedback regarding essays. In this paper I have investigated whether or not similar results can be obtained with the use of short sentences, and observed the process through which learners acquire an understanding of sentence patterns and how they are retained through post-study test results and short sentences they have written.

In Nakashima (2016a) when a comparison was made between instructors' corrections as direct feedback and self-corrections as indirect feedback, it was found that test scores were higher when self-correction was implemented, accuracy in sentences was observed, and it appeared that the retention of subjects learned could be expected. However, since there was a disparity in the Japanese language abilities of the learners in this research

and it was not possible to conclude that self-correction was possible straight away, in the first part of the lessons the instructor made the corrections while the students conducted self-correction in the second part of the lessons.

When self-correction was introduced an improvement was observed in the achievement of classes of students with insufficient Japanese language ability. However, looking at the sentences composed by learners revealed that even though they were able to write correct sentences immediately after tuition many became unable to do so as time elapsed. This result illustrates that while it is not possible to claim that self-correction led to the rigorous acquisition of sentence patterns, it is safe to say that even in classes of students with insufficient ability self-revision does display a degree of success. Time is required in order for students to become able to conduct self-correction, and in cases in which there is a lack of learning ability teachers are required to make thorough preparations. Nonetheless, it does appear that rather than the instructor devoting time to marking each student's work expending time on enabling students to conduct self-correction is likely to lead to improvements in their performance.

[Key Words] Instructor correction, self-correction, direct feedback, indirect feedback, results

1 はじめに

文型を学ぶ際、学習者自身が、習った文型を使って文を作ってみるということは一般的な学習方法であろう。しかし、文を書くとき、それを正しいものにするためには、いくつものチェックポイントがあり、学習者にとっては負荷の高い作業となる。それでも、学習者にとって意味のあることを表現することは習得の助けになると考えられ、新しい文型を学んだ上に、運用力や産出力も養うことができれば意義深い活動である。

では、間違いのある文に教師はどのように対応すればいいのだろうか。教師は、学習者の作文の間違いを赤ペンで直して学習者に返却するのが一般的である。石橋（2001）はフィードバック研究の中で、ある日本語学習者の作文に対する8人の日本語教師のフィードバックを調査している。776字・総文数31の作文のフィードバックをした時、指導歴3年以上の教師4人の平均所要時間は24.0分、3年未満の4人の教師の場合は33.0分であったという報告があった。多くの時間を費やして行われる作文のフィードバックは、教師にとっても簡単なことではないが、時間をかけて行われたフィードバックが、学習者に触れた後、次の作文にどのように生かされるのかは、日本語教師にとっては重要な問題である。どのようなフィードバックを行えばいいのか、その方法と効果についてこれまで多くの研究が行われてきた。筆者は、これまでの作文に対するフィードバックの効果についての研究結果が、短文でも同様であると言えるか、同レベルの2クラスでテストを行って、そこに書かれた文を比較し、その得点から文型の定着に違いがあるのかを調査してきた。中島（2016a）では教師訂正より自己訂正の方に効果があり、中島（2016b）では、自己訂正より協働訂正により効果の可能性を見えるという結果を得た。今回は、有意差のある2クラスで同じ学習項目を扱い、両クラスでできるだけ同じような進め方で同じ文型学習のフィードバックを行った。学年末までに2クラスの差は縮まるのか、または広がってしまうのか、さらに、

短文作成の練習から文の正確さを身に付ける過程や新しく学ぶ文型の定着に違いがあるのか考察したい。

2 先行研究

教師添削の効果は、これまで研究がなされ議論されてきたが、効果ありとするものとなしとするものにと結果がわかれ、研究結果は一致していない（石橋2005）。田中（2015）は、ライティングフィードバックに関する論文で、この10年にわたるTruscottとFerrisを中心とした論争に触れていないものはないといってもよいだろうと述べている。Truscott（1996）は、文法の習得には順序があるので、その段階に達していないことを訂正しても習得されないと述べている。文法を教師が訂正することは作文の正確さを向上させないだけでなく、むしろ害を与えるので避けるべきだと主張した。それに対して、Ferris（1999）は訂正が明確で一貫していればフィードバックの効果はあると主張し、学習者は自分で訂正できないので訂正を望んでいるとも反論した。研究結果が一致しないのは、研究手法の問題に加えて、何をもちいて効果があるとしているのか、さらには、それぞれの研究の対象者の母語、目標言語のレベル、作文課題などが異なることも要因であると考えられる（石橋2005）。また作文の評価は、文法や語彙、文体、表記などの形式だけでなく、内容についてもなされるので、評価方法の設定は容易ではない。

直接フィードバックと間接的フィードバック⁽¹⁾の効果の比較に関しても一致した結果は出ていない。例えばFerris（1999）は、間接的フィードバックは学習者を自分自身の仮説検証に追い込むことによって内的プロセスを深め、正しい形を内在化するのを助けると述べている。それに対して、Chandler（2003）は、直接フィードバックの方がより正確なライティングを生み出すのに優れているとしている。また、間接的フィードバックで学習者が訂正するには、学習者に一定のレベルのメタ言語知識が必要であるとも述べている。Ferris（2003）も初級の学習者に関しては、自分自身では直せないで直接フィードバックが適切だと述べている。田中（2015）は、2005年以降になってからは、直接フィードバックの方が間接的フィードバックよりも効果的だという結果がある程度一致して得られるとしている。しかし、メタ言語知識をどの程度持っているかによっても効果は異なるといえるのかもしれないとも述べている。

ここでは、これまでの作文に対するフィードバックの効果の研究結果に対して、短文の場合はどうであるかを調査し、考察する。ある程度まとまった文章に対するフィードバックでは比較の難しさもあるが、短文作りでは一文ごとに見るので、機能語の使い方、文の中に文法の間違いないか、適当な言葉が選ばれているかなどを確認し、非文ではないかどうかを基準としてみる事ができる。中島（2016a）では、文型学習の際のタスクの間違いを異なる方法でフィードバックすることで2グループを比較した。直接フィードバックとして教師訂正を行ったグループの方が各課終了後の小テストでは高得点であったものの、学期末のまとめのテストでは間接的フィードバックとして自己訂正を行ったグループの方が高得点となり、文そのものも正しく書けるようになる傾向があるという結果を得た。

今回の調査では、2クラスとも前期では教師訂正を行い、後期になってから自己訂正を行った。

メタ言語を使う力が十分でなければ間接的フィードバックに難しさがある (Chandler 2003)なら、2クラスのうち一方では、自己訂正を行うことに効果は得られないかもしれない。中島(2016a)では効果があるという結果を得た自己訂正であるが、2クラスはレベル差があり、一方のクラスでは自己訂正を行うには難しさもあろうと考えられるので、それでも効果が得られるかを考察する。

3 調査方法

プレイスメントテスト⁽²⁾でクラス分けをして同じレベルとされた2クラスで調査した。文型の理解を助けるためのタスクを用いて学習し、終了後にタスクを回収して、間違いを訂正してから学習者に返却する。その後、課ごとに確認の小テストを行い、学期末にはまとめのテストを行った。課ごと小テストとまとめのテストの得点及び、学習者がテストで書いた短文から、新しく覚える文型の定着と文を正しく書けるようになっていくかどうかを調べる。

3-1 使用教材および調査時期

『学ぼう！にほんご中上級』(専門教育出版)を使用し、各課の「重要な文型と表現の学習」を扱った。90分授業が週に2回、前期・後期とも30回ずつあり、2016年度の1年間を通して、調査を行った。

第1課から第8課までの小テスト及び第1課から第8課までのまとめのテストは4月から7月の前期に、第9課から第15課までの小テスト及び第9課から第15課までのまとめのテストは10月から1月の後期に行った。

3-2 各クラスの概要

クラス分けのプレイスメントテストではA、Bの2クラスが同レベルとされ、同じ教科書を使用して授業を行うことになっていたが、学期の初めにSPOT⁽³⁾を実施してt検定を行ったところ、2クラスには有意差がある ($t(41) = 2.567, p = 0.014$) という結果になった。

表1 開始時のクラス別のSPOTの結果

クラス	人数	平均点	標準偏差
Aクラス	23	28.56	8.04
Bクラス	20	21.25	10.60

表1のとおり、Bクラスは平均点が低く、標準偏差も大きかったので、間違いを自己訂正するあるいは学習者が協働で訂正するには、しばらく時間がかかるであろうと考えた。間接的フィードバックを行うには、学習者の気付きやメタ言語知識が必要であるが、気付く力が十分でないと思われる場合には効果はないと考えられる。そこで、今回は、2クラスとも教師による訂正から始めることにした。SPOTの結果に対して、使用教材と扱う課の範囲が適当であるかどうかは疑

問であり、学習者の日本語の力に対して、教材の難易度が高すぎると考えられたが、すでに決められていることであったので、文型学習は、例文やタスクで扱う文の語彙の難易度を下げたものを準備して行った。後期になってから2クラスとも文型のタスクの中の文の間違いを自己訂正してから再提出するように進め方を変更した。

3-3 学習の進め方

2クラスで、できるだけ同じように新しい文型を導入し、例文も同じものを使用して、文型の授業を行う。90分の授業のうち、30分ほどを使って、前期は直接フィードバック、後期は間接的フィードバックを行った。フィードバックの方法を変えることによって、学習効果に変化があるかを調べた。

前期（教師訂正）

- ① 前回扱った文型のタスクの間違いを教師が訂正して返却する。
- ② 学習者が教師の訂正を確認する。
- ③ 必要に応じて、クラス全体に再度説明を行う。
- ④ その日の新しい文型を導入して、タスクを完成させ、回収する。

後期（自己訂正）

- ① 前回扱った文型のタスクの間違いに教師が赤線を引いて返却する。
- ② 学習者が赤線の引かれた箇所を自分で訂正する。
- ③ 必要に応じて、クラス全体に再度説明を行う。
- ④ その日の新しい文型を導入して、タスクを完成させ、回収する。
- ⑤ 教師は、新しい文型のタスクの間違いに赤線を引き、学習者が訂正した箇所に間違いがなければ○をつけ、訂正も間違っていた場合は、正しい答えを明示する。

4 タスクとテストの内容

各課の文型学習のタスクでは、機能語そのものを記入するもの、機能語の意味を問うもの、接続の方法を問うもの、前件または後件を埋めるもの、単語をつないで文にするもの、自由文作などを課した。学習者が個別に考えて書くのではなく、授業の中で話し合いながら進め、書く時間も作ったが、特にBクラスでは自由に文を作ることが難しく、授業中に書くことには大きな努力と時間を要した。それでも、書けないままタスクを終える学習者も数名いた。

小テストは、該当する課を終えた翌週、タスクの中から選んだ問題で行い、学習者が初めて見る問題はないようにした。まとめのテストは、最後の授業を終えた約1週間後の学期末に行った。出題形式は小テストと同様に、機能語の意味を問うもの、接続の方法を問うもの、前件または後件を埋めるものなどとした。ただし、各課の小テストのようにタスクからそのまま出題されていない。しかし、タスクで単語をつないで文を作る練習を行ったものを使って出題し、出題形式

が変わっても、漢字や語彙の知識が問題となって解答できないことのないようにした。

5 予測されること

前期は、直接フィードバックを行うので、BクラスよりAクラスの方が、やや得点が高いという状態のまま終わるのではないかと考えた。中島（2016a）では、間接的フィードバックの方にやや効果があったので、後期から成績は伸びるはずであるが、BクラスにはAクラスと同じ教科書での学習に多少の難しさがああり、自己訂正も難しくなってしまうかもしれないと予測した。その場合は、Bクラスは教師訂正に戻すことを考え、そうなれば、2クラスの得点の差は開いていってしまう恐れもあると考えた。

6 クラスの実際の状況

前期に教師による訂正を行うと、後期になってから自己訂正を始めようとしても、すぐにはできないことが考えられたので、前期から漢字や語彙の学習では間違いには問題番号にチェックをして返却し、学習者が間違っった箇所を考えて調べ、自己訂正したものを教師が再度回収して確認してから返却した。間違っった箇所は必ず正しく書き直す習慣を身に付けるよう促すためである。文の間違いは、赤線部分の何を直せばいいのかというところから考えなければならないが、漢字や語彙の間違いは、比較的自己訂正しやすいのではないかと考えられるからだ。文型の学習については、半期をかけて、タスクを回収したとき学習者一人一人にメタ言語を使って直接フィードバックを繰り返し行っった。

後期になってから、自己訂正を行っった。タスクの間違いを自己訂正した後、教師が再度回収して確認を行い、まだ間違いがあっった場合は教師訂正を行っった。訂正を学習者だけに任せているのではないので、その意味では一部直接フィードバックの要素が加わっていることになる。

後期に自己訂正を始めると、Aクラスの学習者は数回で慣れていっって、概ね授業前にタスクを返却するとその場で気付いたところは直していっった。気付けなくても、返却後の補足程度で自己訂正できるようになることが多かつたが、Bクラスは自己訂正すること自体に慣れるまでに時間を要した。Bクラスでは自分で直せないと訴える学習者が多く、授業中に直す時間をとって机間巡視をしながら、個別にヒントを与え、場合によってはその場で説明をしたり、全体に説明しなおしたりということを繰り返して、少しずつ慣れていっってもらった。1か月を過ぎたころ、やっとBクラスも自己訂正に慣れ、時間もかからなくなっっていっった。ただし、Bクラスでは、まったく自己訂正しないまままで再提出する学習者もみられた。

7 テストの平均点でみるクラス別の分析

1年間を通しての調査を終えた時点で、それぞれの課のタスクと小テスト及びまとめのテストの全てを提出した学習者のデータのみをまとめた。

表2 調査対象者のクラス別のSPOTの結果と出身国

クラス	人数	平均点	標準偏差	出身国
Aクラス	13	25.7	7.3	中国7名、ベトナム4名、ネパール2名
Bクラス	10	20.8	8.5	中国5名、ネパール4名、ベトナム1名

対象となった学習者のデータのみで、改めてSPOTの得点でt検定を行ったところ、平均点は5ポイント以上Aクラスの方がよかったが、両クラスに有意差はなかった ($t(21) = 1.479, p = 0.154$)。両クラスの概要は表2のとおりである。

それぞれのクラスのテスト結果は表3のとおりとなった。これを比較のために、100点満点に換算してグラフにした(図1)。

表3 クラス別の平均点

		Aクラス			Bクラス		
		平均点/満点	標準偏差	中央値	平均点/満点	標準偏差	中央値
前期	小テスト1課	8.92/16	3.75	10	7.60/16	3.02	8
	小テスト3課	7.85/16	3.57	7	4.00/16	2.52	3.5
	小テスト4課	11.6/16	2.77	12.5	9.30/16	2.33	9.5
	小テスト7課	12.00/16	2.63	12	10.5/16	2.10	11
	まとめ	11.00/17	2.77	11	8.00/17	3.22	7
後期	小テスト9課	12.38/16	3.25	13	8.9/16	4.19	9
	小テスト10課	12.38/16	2.88	13.5	11.00/16	2.45	11
	小テスト11課	8.46/16	3.73	7	7.1/16	3.29	6.5
	小テスト14課	14.38/18	2.31	15	13.5/18	2.87	13.5
	まとめ	13.5/20	3.88	13	13.7/20	3.25	14

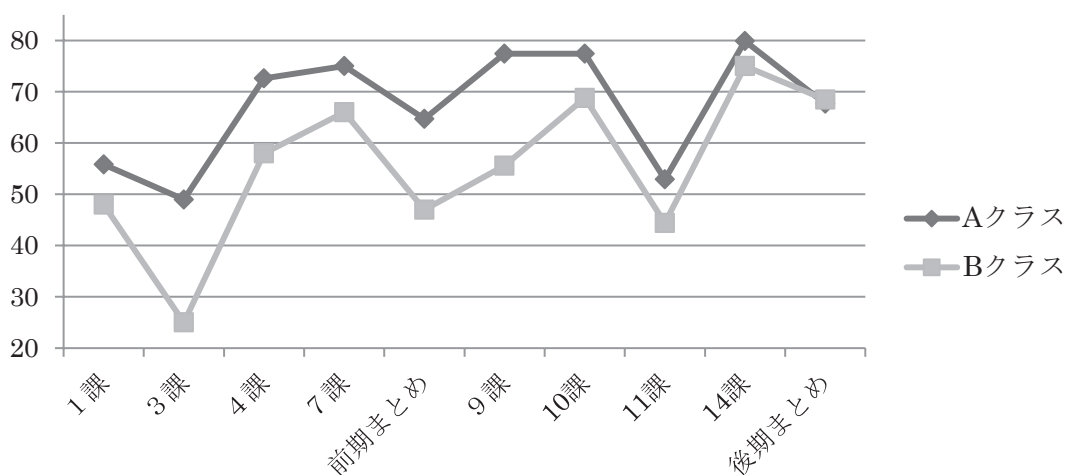


図1 AクラスとBクラスの平均点の比較

各課の平均点を見ると、まず前期では各課の小テストからまとめのテストまで一定の幅をもってはじめのSPOTの結果がよかったAクラスの方が得点が高い。特に3課ではBクラスの成績は極端に低く、t検定を行っても $t(21) = 2.659, p = 0.015$ と、有意差があるという結果になった。また前期は、まとめのテストでもAクラスでは平均で65%とっているが、Bクラスの平均点は50%に達していない。

しかし、後期に自己訂正を始めると、最初の9課を除いて次第に2クラスの幅は縮んでいる。11課は難易度が高かったとみられ、2クラスとも得点は落ち込んでしまっているが、14課では80%ほどの平均点がとれている。そして、後期のまとめのテストでは逆転して、Bクラスの方がわずかながらAクラスより高得点となった。

まずは、前期で教師訂正を経験し注意すべき点を学んだことで、後期での自己訂正ができるようになったと考えられ、中島(2016a)と同様に自己訂正の効果が見られる。また、扱った文型の難易度を考慮せずに単に得点のみを比較したものではあるが、調査を開始した当初のSPOTではクラス全体を比較したとき有意差があるほど、Aクラスの方がよかったことを考えると、後期のまとめのテストでたとえわずかではあったとしてもBクラスの方がよかったことの意味は大きいと考える。

8 学習者の文の変化からみる分析

次に、課ごと的小テストとまとめのテストから学習者が書いた文を取り出し、タスクを完成させた時点で理解したことが時間を経て定着したかどうかを見る。ここでは、全てのテストを受けた学習者の文だけを見るのではなく、機能語ごとに、同一の学習者の文を比較した。小テストでは、短作文の問題は、課で扱った機能語を並べて示し、いくつ解答してもよいとしてあった。自由解答であったので、学習者によって短作文の解答のある機能語と、解答のない機能語がある。そこで、小テストとまとめのテストのどちらかに文が書いてあった場合のすべてを対象とした。

8-1 機能語別の正しい文と非文の割合

まとめのテストの中で前期では下の①から③、後期では④から⑦の機能語を含む短文作りを出題した。正しい文が書けているか、あるいは非文となってしまっているかを課ごとに行った小テストで書いた短文と比べてまとめた。

〈出題された機能語〉 前期：①～てからというもの

②～ときたら

③～ならでは

後期：④～というもの

⑤～はもとより

⑥～だが最後

⑦～かたわら

図2から図4は、クラス別に書かれた全ての文から、正しく書かれた文を○、非文または記入のなかったものを×と表記し、課ごとの小テスト、まとめのテストの順に結果を示してまとめたものである。

〈図の読み方〉

- ：小テスト、まとめのテストともに正しい文を書いた。
- ×→○：小テストでは書けなかったが、まとめのテストでは正しい文を書いた。
- ×：小テストでは正しい文を書いたが、まとめのテストでは書けなかった。
- ×→×：小テスト、まとめのテストともに非文を書いた。または書けなかった。

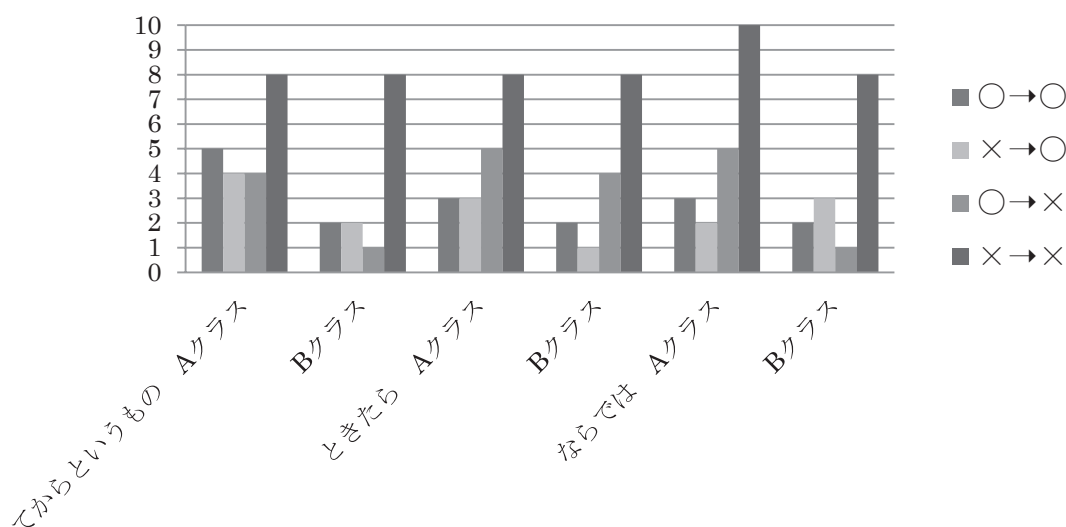


図2 機能語別短作文の正非（人）／前期

まず、機能語別に小テストとまとめのテストの文に変化があったかを見る。前期のまとめのテストに出題した機能語を見ると、図2のとおりであった。両クラスとも両テストとも書けなかった学習者がもっとも多く、機能語による大きな違いはないように見える。

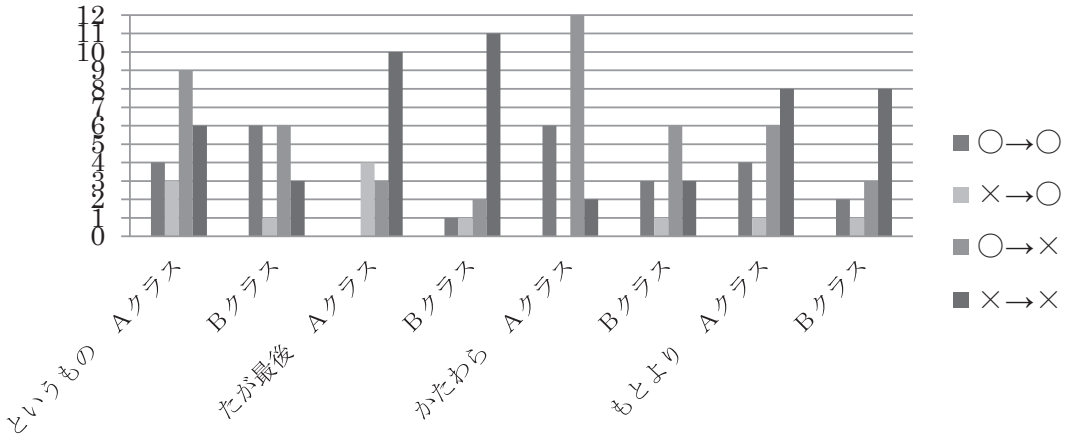


図3 機能語別短作文の正非（人）／後期

ところが、後期に扱われた機能語は図3のとおり、難易度に違いがあったようである。前期に「～てからというもの」を出題しているのに、後期で出題した「～というもの」は意味をとらえやすかったのか、Bクラスの両テストとも書けた学習者（○→○）が比較的多かった。それに対して、11課の「～たが最後」は難しかったようで、両テストで書けなかった学習者（×→×）が多かった。図1で11課の平均点が低かった原因は、ここにあるのではないと思われる。

8-2 クラス別の正しい文と非文の割合

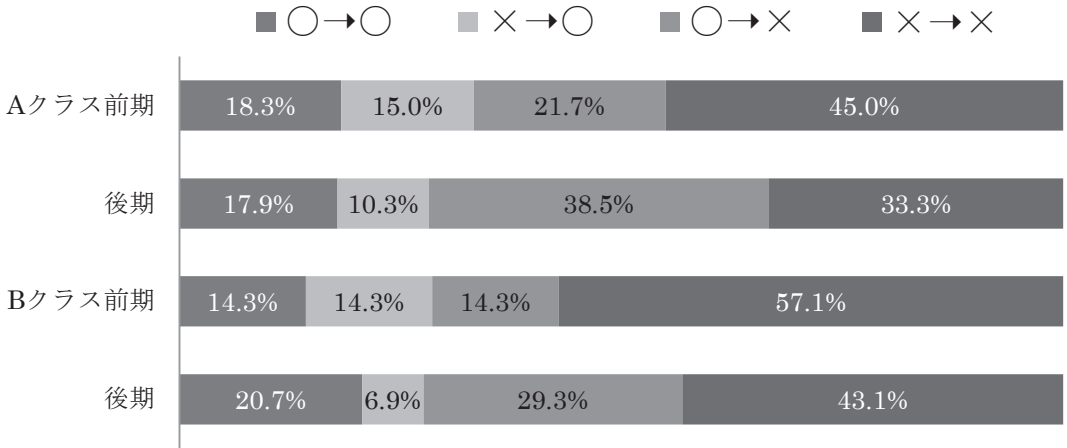


図4 クラス別短作文の正非
—小テストからまとめのテストへの変化—

小テストからまとめのテストでの学習者が書いた文の変化をクラス別にまとめると、図4のようになった。機能語によって解答数が異なるので、全解答数に対する割合で示した。

まず、課ごとの小テストでもまとめのテストでも両方とも書けなかった学習者（×→×）の割

合が、後期になると大きく減っているところに注目したい。両クラスともに、前期より後期の方が10ポイント以上減少している。

また、両方のテストで正しい文が書けた学習者（○→○）と小テストでは書けなかったがまとめのテストでは書けた学習者（×→○）を合計すると、両クラスとも、前期・後期ともに30%ほどである。しかし、後期になると、まとめのテストでは書けなくなってしまったとしても、小テストでは書けるようになった学習者（○→×）が両クラスとも倍近くに増えている。もちろん、後期になって、テスト形式に慣れたということも考えられる。それでも1文を何の間違ひもなしに正しく書くことの学習者の負荷の高さを考えると、後期には小テストだけでも書けるようになった学習者がここまで増えたことは注目に値し、時間をかけても自己訂正を行ったことに効果があったのではないかと考える。

ところで、テストの平均点の比較では、1年後にはBクラスがAクラスに追いついているように見えていた。しかし、文を見ると、小テストとまとめのテストの両方とも書けなかった学習者（×→×）は、Bクラスの方がAクラスよりも前期・後期ともに10ポイントも多い。それぞれのクラスの文を比較することで、Bクラスはテストの得点だけは取ることができても、文を書くところまでは至らなかった学習者が多かったということが見えた。

9 学習者の意識

前期には教師が間違いを訂正していたが、後期からは学習者が自分で訂正するように変えたことについて、学習者がどのように感じているかアンケートをとってみた。結果は図5のとおりである。AクラスとBクラスでアンケートを回収できた数が異なるので、全回答者数に占める回答数の割合をグラフの高さにしてある。グラフの上の数字は実際に回答した学習者の人数である。

それぞれ、いいと思う（「1」）か、よくないと思う（「4」）か、4段階で評価してもらった。右の「学生が自分で直す」グラフの方が「1」を選んだ学習者が多く、「先生が正しく直す」のに比べて「学生が自分で直す」方がいいと答えている様子が読み取れる。

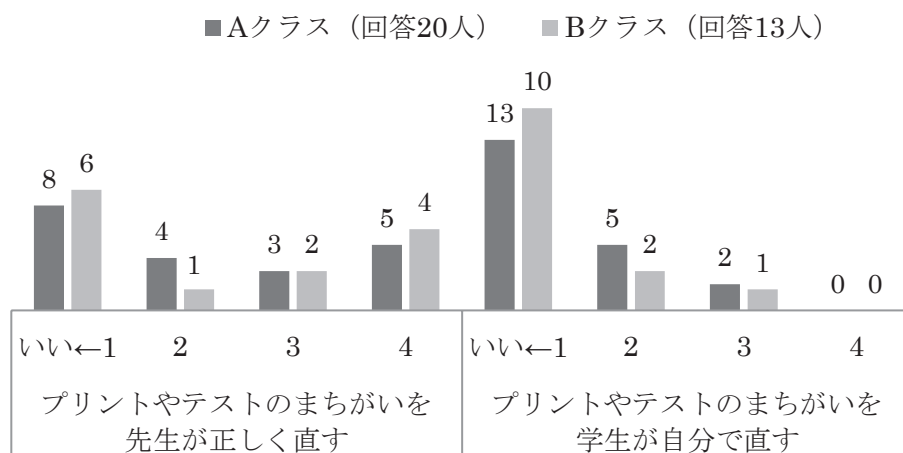


図5 どんな勉強の方法がいいと思うか

自由回答を見ると、Aクラスでは、教師訂正の方が「まちがえないからいい」と答えた学習者がいたが、自己訂正の方が「自分でもう1回かんがえるのでよくおぼえると思う」、「なおすと印象がよくなって次に注意するようになる」などの意見があった。Bクラスでは、教師訂正は「正しいこたえがはやくみつかっていい」、「復習できる」、という意見がある一方で、「おぼえないからよくない」、「先生が直したら学生は勉強しない」という意見があった。また、教師訂正は「先生がたいへん」と書いている学習者もいた。自己訂正については「どうなおすのかわからない」と書いた学習者もいたが、「自分で直す方が覚える」という主旨の意見を書いた学習者が多かった。

テストの得点の結果が自己訂正の方がよかっただけでなく、学習者自身も自己訂正に成果を感じているのなら、教師は、学習者の間違いを直接直すことは避けた方がよさそうである。ただし、自分の訂正が正しいかどうか不安に感じる学習者もいる。学習者が気付かない誤りは、指摘されなければ学習者自身で解決することは難しいので、最終的に教師が確認することは必要であろう。

10 最後に

文を正しく産出することは、学習者にとって大きな目標であろう。新しい文型を学習して定着させることを見るとき、何をして「定着」とするのかは、考えどころである。ヒントのあるテスト問題に解答することができたとしても、文を書くことができなければ、その文型が使えるということにはならない。正しい答えを選択肢の中から選ぶことができて、それが自分の言いたいことでないなら、そこにあまり意味は感じられない。理解はしても運用できないということである。

テストの得点の比較では、SPOTの結果がよくなかったBクラスの結果が伸びた一方で、SPOTの結果がよかったAクラスは追いつかれ抜かされるという結果に見えるが、短文作りを見ると、BクラスはAクラスに追いついたとは言えない。自己訂正によって、テストの得点が取れるようになったとしても、表現したいことができるようになるためには、さらに学習を続ける必要がある。

まずは使い方を理解し、文の一部を埋めるような問題ができるようになれば、次は自分の文が作れるようになる。そして、教師が直さなくても間違いに気づき自己訂正ができるようになれば、自己推敲という次のステップに進むことができるのではないか。今回、テスト結果からは自己訂正に学習効果があるという結論を得ることができた。特にSPOTの結果があまりよくななくても、力を伸ばせる可能性を見ることができた。表現したいことを表出させることができるようになる第一段階として、まずは、間違いがあってもいつまでも教師がなおすことはせず、初めは時間がかかったとしても学習者が自分の書いたものを自分で訂正する努力をすることが近道になるようである。日頃から、漢字や語彙などの学習でも常に間違いを学習者が学習者自身で訂正するということを習慣化し、教師はできるだけそれに目を通すことで、学習者が常に自己訂正し続けることを意識してもらえようになりたい。そのことが、いつか教師がいないところでも学習者が自分で自己推敲しながら産出していくことができるようになることにつながると考える。

ところで、両クラスとも自己訂正によって課が終わったあとの小テストでは正しい文が書けるようになって、まとめのテストでは書けない学習者が多いという結果となった。中島 (2016a) では、教師訂正より自己訂正をした方が学習者の記憶に残り、まとめのテストでも正しい文を書くことができるという傾向を見ている。このときは1年で9課までを扱ったが、今回は15課まで進めることになっていた。このことが、結果に影響していることも考えられる。範囲が広がることで学習する文型の数が増え、機能語一つあたりにかけられる時間も変わってくる。さらに、学習者にとっても文型一つ一つの印象が薄くなってしまったともいえる。コースのデザインを決める時、学習者のレディネスを考慮することは当然であるが、進度の決め方も重要な点の一つであることを改めて確認することになった。中島 (2016a) の時の自己訂正を行った学習者のクラスと、今回のAクラスはS P O Tの結果が近いものであったのに、文を書いた時の定着が今回の方がよくなかった原因は、文型の数が多かったことが一つ挙げられる。また、中島 (2016a) で、自己訂正の効果を得るには時間がかかるということがわかったが、今回、前期から準備は始めていたものの、実際に自己訂正を行ったのは半年だけであったので、そのことも効果を得ることができなかった要因と考えられる。

さらに、今回の調査では、×がついた文の中のほぼ半数が未記入であったことにも触れておきたい。これは、時間が足りずに書けなかった学習者の割合が多かったということであろう。文法項目への理解の不足だけでなく、例えば非漢字圏の国出身の学習者が、漢字圏の国出身の学習者より書くのに時間がかかってしまうことも理由であると考えられる。文法のみでのまとめのテストを行うことができず、学期末試験の文法の問題の部分の結果を当てたので、漢字や語彙の知識を問うものや、読解問題などもあり、学習した機能語を用いた自由文作が後回しになってしまった可能性は大きい。しかし、課ごとのテストだけでも書けるようになった学習者が後期で増加したことは、教師側には自己訂正などとてもできないと思われる場合であっても、続けていくことで学習者自身も慣れていき、自己訂正による学習に一定の成果が見られたと言えそうである。教師は、一人一人の作文の添削に時間をかけるより、自己訂正できるようにするところに時間をかけたい。

話すことが得意でも書くことには時間がかかってしまう学習者がいる一方で、読んだり書いたりすることは得意でも話すことが苦手な学習者もある。学習者は、聞いたり読んだりするだけでなく、話したり書いたりし続けることで習得の機会を得る (中森2013)。書くことに注目して研究を進めてきたが、フィードバックの方法も、4技能をバランスよく使えるようにできないか工夫したい。そして、長期記憶として活用することができる言語知識の定着をできるだけ長く保持することを助ける授業を考えたい。

注

- (1) 田中 (2015) によると、「直接フィードバック」とは教師が正しい形を示すフィードバックのことであるが、単に正しい形を示すだけでなく、メタ言語的説明を加えれば、より明示的になる。「間接的フィードバック」とは、学習者にエラーであることは示すが訂正は学習者に任せる方法である。「下線」を引く方法や、「コード」(エラーの種類を示す記号) を付ける方法などがある。本調査では、訂正箇所を赤線で示す方法を採用した。
- (2) 日本語能力試験に準じて、N3からN1程度の難易度の問題から作成されたテストで、漢字の読み、語彙、文法、読解の問題が出題されている。4つの選択肢の中から解答を選ぶ形式で行った。

- (3) SPOT ver2 65問（使用対象者目安：旧日本語能力試験の3級から1級を識別）を実施した。SPOT（Simple Performance - Oriented Test）は、外国人日本語学習者の日本語能力を短時間で測るテストとして、筑波大学で開発されたものである。自然なスピードで読み上げられた音声聴きながら、解答用紙の同じ文にある空欄にひらがな一文字を埋めていく形式のテストで、よく知っていることは聴取できるが、知らないことは聴取できないという認知的側面を利用して考案された（小林2003）。自然な速度で即時解答という即時的処理能力を要求するテストで、多くの教育機関でプレイスメント・テストの一つとして、また、日本語教育研究においては簡易な日本語レベル判定の手段として、広く使用されている（楊ら2012）。

[参考文献]

- 石橋玲子（2001）「産出作文に対する教師のフィードバック－日本語学習者の認識と対応から－」『拓殖大学日本語紀要』第11号拓殖大学留学生別科 89-99
- 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プロトコル分析から－」『茨城大学留学生センター紀要』第3号 1-10
- 小林典子（2003）「SPOTによる日本語の測定」『日本行動計量学会大会発表論文抄録集』31 110-113
- 田中真理（2015）「ライティング研究とフィードバック」『フィードバック研究の招待』くろしお出版 107-138
- 中島由季子（2016a）「指導法の違いが学習者の短文作成に与える効果－教師による訂正と学習者の自己訂正の結果を比較して－」『日本語／日本語教育研究』7 213-227
- 中島由季子（2016b）「自己訂正と協働訂正の効果の違い－日本語学習者の短文作成において－」『日本女子大学大学院文学研究科紀要』第22号 1-14
- 中森誉之（2013）『外国語はどこに記憶されるのか－学びのための言語学応用論－』開拓社
- 原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲に与えるピア・レスポンスの影響」『日本語教育』131 3-12
- 楊元・酒井たか子・小林典子（2012）「言語テスト「SPOT」の難易度に影響を与える要因－選択肢の効果について－」『国際日本研究』4 1-16
- 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*. 12,267-296
- Truscott,J. (1996) The Case Against Grammar Correction in L2 Writing classes. *Language Learning*. 46,327-369
- 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. (2003) *Response to Student Writing : Implications for Second Language Students*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

（日本文学専攻 博士課程前期2年）