

# 中学校英語における output 活動のフィードバックの研究

教育実践力高度化コース

16AD013

山田 恭平

【指導教員】 及川 賢 河野 秀樹 田子内 健介

【キーワード】 output フィードバック コミュニケーション accuracy (正確さ) fluency (流暢さ)

## 1. はじめに

### 1-1 研究テーマの設定にあたって

グローバル化が急速に進む社会において、国際共通語の英語力の向上は、日本人にとって重要な問題である。

平成 26 年 9 月 26 日、「英語教育の在り方に関する有識者会議」が発表した「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」が示された。その中では、英語を「聞く」「話す」「読む」「書く」といった 4 技能を活用し、実際のコミュニケーション活動を行う言語活動が重視されている。

また、中学校・高等学校での英語教育の目標として、英語によるコミュニケーション能力をこれまで以上に高めることも述べられている。英語の「文法や語彙といった知識がどれだけ身に付けられたか」という観点でこれまで以上には授業が行われる学校もあり、これからは「英語を用いて何ができるようになったか」という実践的コミュニケーション能力を重視した授業が目指されると言える。この点は、平成 28 年 12 月 21 日、中央教育審議会が発表した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第 197 号)」の中でも触れられている。特に中学校・高等学校においては、「話すこと」や「書くこと」といった output の言語活動が十分に行われていない課題の存在が指摘されている。

そのような現状を踏まえると、英語の 4 技能の中でも、特に「話す」「書く」の技能を伸ばし、output を積極的に促すことが求められていると言える。前述の「実践的コミュニケーション能力」の育成する上で有効とされているもの一つとしてタスク活動がある。しかし、藤井・柏原(2007)は、「タスクにおいては意味の伝達が最優先され、文法上の正確さが軽視される傾向があり、fluency が accuracy よりも優先する言語活動として捉えられている」と述べている。

実践的コミュニケーション能力を育成していくためには、accuracy (正確さ) と fluency (流暢さ) の両者が必要不可欠であり、両立させていく必要がある。すなわち、意味伝達を重要としつつ、文法についても同時に意識を向けさせることも大切となる。その問題を解決できる指導手段の一つとして Corrective Feedback (「訂正フィードバック」、以下「CF」)がある。CF は聞き手が学習者の言語的な誤りを訂正する意図を持って与えるフィードバックである。

例えば、話す活動において、生徒の発話のエラーの修正を促すフィードバックを与えることは CF の一つである。

そこで、この課題研究では、中学校における output 活動におけるフィードバックに焦点を当て、研究を進めてきた。この研究報告では output 活動におけるフィードバックの現状、さらに output 活動の中でも「書くこと」(writing)におけるフィードバックの効果について課題研究や実地研究Ⅱで実施した調査を通して分かったことに基づき、述べていく。

### 1-2 研究の目的

本研究の目的は、生徒の output を促す、また output する能力を向上させる効果について検証することである。さらに、フィードバックについて学ぶことで、教員になった際に、実践的コミュニケーション能力を重視した授業を展開することである。

### 1-3 研究の方法

- ・話す活動におけるフィードバックの文献調査
- ・書く活動におけるフィードバックの実証調査

## 2. 話す活動に関するフィードバック研究の現状について

第二言語学習者のエラーへの対処方法はエラートリートメントと呼ばれ、どのように対応するかは、教師にとっても研究者にとっても大きな課題として取り扱われてきた。

1990 年代になり、インタラクション仮説を基盤とする CI (Cognitive Interactionist: 認知インタラクション派) による SLA (第二言語習得) 研究が教室内 SLA 研究として確立されてくると、エラーに対する教師の反応は CF と呼ばれるようになった。

フィードバックは以下の観点での分類が可能である。(1) フィードバックの機能、(2) フィードバックを行う存在、(3) フィードバックを行うタイミング

### 2-1 フィードバックの機能での分類

Lyster and Rata (1997)によると、教師の CF は「リキャスト」「明示的訂正」「明確化要求」「メタ言語的修正」「誘導」「繰り返し」の 6 つに分類される。

この CF の分類及び定義については表 1 のようになる。表 1 は、大関他 (2014) が Lyster&Ranta(1997)を参考にして作

表1 訂正 feedback の分類 大関他 (2014: 42) より

CF の名称	定義
(1) リキャスト (recast)	学習者の意図した発話の正しい表現への言い換えをする
(2) 明示的訂正 (explicit correction)	誤りがあることを知らせ、さらに正しい表現を提示する
(3) 明確化要求 (clarification request)	相手に言い直しをさせるため「もう一度言ってください」「すみません」と依頼する
(4) メタ言語的修正 (metalinguistic feedback)	言語的エラーがあることを示唆するコメントや質問をする
(5) 誘導 (elicitation)	学習者に自己訂正させるために、エラー手前までの発話を繰り返したり、エラー部分について正用を求める質問をする
(6) 繰り返し (repetition)	相手の誤った表現を上昇イントネーションで繰り返す

ったものである。

これらの CF は大きく 2 つの機能で分けて考えることができる。まず 1 つ目は、CF を与えることで、学習者にとってモデルとなる目標言語 (TL) を示し、input として提供する機能が強いもので、「input 提供型」と言える。この中では、(1) リキャストと (2) 明示的訂正が当てはまる。続いて 2 つ目は、CF を与え、学習者に自己訂正を促すことを前提とし、output を強要する機能が強いもので、Lyster (2004) は「prompt」と呼んでいる。この中では、(3) 明確化要求、(4) メタ言語的修正、(5) 誘導、(6) 繰り返しが当てはまる。

次に、それぞれの CF についてそれぞれ説明していく。

(1) のリキャストとは、会話の中で流れを遮ることなく、学習者の伝えようとしていた意味内容をくみ取り、教員が正しい文法表現に言い直す CF ある。

大関他 (2014) は、「リキャストは、対話間で (1) 意味内容が共有されている、(2) 訂正でありながら正用を提示している、(3) エラーがあったターンに隣接しているという特性がある」(p. 43) と述べている。そのため、学習者が言語形式に注意を向けることを促すことができる。そして、学習者は自身の誤った使い方とリキャストの正しい使い方を比較し、第二言語知識の誤りに気付くことができると言われている。また、Lyster&Mori (2006) は、日本の学校のような言語に焦点を当てる傾向のある教育現場では、リキャストが有効であると述べている。

しかし、フィードバックをしても、学習者がエラーを訂正されたことを認識しなかった場合、その効果が望めないという一面もある。また、writing のフィードバックとして適用させることはできない。

(2) の明示的訂正とは、学習者に正用を示しているということが明らかに伝わるような CF である。会話の中で「No」と付け加えることにより、学習者の発話が間違いであることを明らかにしている。「No」などのような否定表現は避け、正しい使い方を直接示す場合もある。リキャストと比較すると、言語的な指導を学習者に行ったことが明確である

が、誤った知識を修正するチャンスも増えるが、自然な会話の流れは遮られることになる。

(3) の明確化要求とは、「I don't understand.」や「Pardon?」、「Say it again, please?」といった表現をし、学習者から応答を引き出すものである。しかし、自然な会話の中で、物理的に声が聞き取りにくい場合の反応としても、明確化要求が用いられることがある。そのため、教師の明確化要求が、言語的修正の意図があるのか、ただ聞こえなかったのか判断が難しく、学習者からの応答は明確化要求の意図の解釈によって異なる。

(4) のメタ言語的修正とは、学習者に正用を提示せず、文法や語法に関連する用語や概念などを用いたコメントや質問をすることで、発話の中にエラーがあることを示唆するフィードバックを言う。学習者のエラー部分を引き合いに出すようなコメントや質問、文法用語を用いてエラーを指摘する場合も含まれる。

(5) の誘導とは、口頭による空所補充問題の形式のようなフィードバックのことである。このように、教師がエラーの手前まで学習者の発話を繰り返し、学習者自らにエラーを修正させ、正しい表現を使わせる方法である。また、語彙選択において問題がある場合は、質問形式により代替語を求める場合もある。

(6) の繰り返しとは、コミュニケーションな教室で、学習者のエラーを強調しながらその表現を繰り返す CF である。また、この CF は上昇イントネーションで強調し、エラーがあることを示唆することが多い。

## 2-2 フィードバックを行う存在

前項では、教師が学習者に対してフィードバックを行うものを挙げていたが、フィードバックを行うのは教師だけとは限らない。教師以外にフィードバックを行う存在として、「学習者 (本人)」「学習者 (友達)」「PC ソフトやアプリ、ICT 機器など」の 3 つが考えられる。本項ではそれらの特徴について述べていく。

まず、学習者本人によるフィードバックについてである。

学習者本人が行うフィードバックは、自己評価や自己（ピア）フィードバックとも呼ばれ、CAN-DO リストや reflection sheet、レーダーチャートなどを活用することが多い。前田（2015）は、高校の授業でのレーダーチャートを使った自己評価の実践例を挙げており、「回数を重ねると次第に五角系の面積が広がっていく生徒が多く、それが励みになるようだ」と述べている。

また、ビデオカメラなどで撮影した学習者のパフォーマンスを、学習者が見ることで言語学習のプロセスを視覚的・聴覚的な観察が可能となり、そのような学習も効果的であると言われている。ビデオ撮影を利用したフィードバックに関して、浅岡（2013）は「限られた語彙や文型しか学習していない初級レベルからでも注意を促し、気づきに繋げ、理解への認知活動を促進できる可能性を示す」と述べている。

続いて、学習者同士によるフィードバックについては、前述の学習者本人によるフィードバックと同様に、チェックする項目があるものを活用し、互いのパフォーマンスを評価し合ったり、エラーを見つけ合ったりできるものである。評価者が他者であるため、より客観的に評価できることも期待できる。さらに、学習者本人によるフィードバックと組み合わせ、ズレがあるかどうかの判断に利用する場合もある。

そして、PC ソフトやアプリ、ICT 機器などを活用したフィードバックについては、近年の電子機器・ICT 機器の発達とともに、大学での e-learning のような英語学習などの場面で広まり始めている。また、iPad のようなタブレットでスピーキングの様子を録画し、その様子からフィードバックを受けることもできる。他にも PC ソフトやアプリではなく、インターネット検索で発音などのエラーを確認することも可能である。

また、山岡（2012）は、HR 教室での ICT 機器を用いた発音の指導での事例として、モデル動画を PC 上で再生し、それをスクリーンに投影し、口の動かし方を図示する授業を行った。その授業実践によると、山岡（2012）は、「自由に一時停止させたり連続再生したりすることができ、適切な調音法について生徒が直感的に理解しやすくなった」と述べている。

しかし、Wi-Fi の環境の整備や設備投資の面を考えると、すべての中学校での導入は厳しい。また、PC やタブレットなどを使う際に画面を見ってしまうため、実践的なコミュニケーションの実現も難しいという課題もある。

### 2-3 フィードバックを行うタイミング

次にフィードバックを行うときの分類として、フィードバックを行うタイミングがある。「直後の、即時的フィードバック (immediate feedback)」と「後から、遅れて行うフィードバック (delayed feedback)」の 2 つに分類することができる。本項では、それぞれの特徴を述べ、比較する。

まず、immediate feedback についてであるが、口頭で行う CF、口頭訂正フィードバックの形態をとることが多い。ま

た、発話直後であるため、学習者がフィードバックを受け、気づいて修正しようとした際に、短期記憶に大きな負荷が生じる。さらに、フィードバックの対象はエラーのあった部分のみとなり、文法や表現など形式面でのフィードバックとなる。

そして、フィードバックを与える手段がリキャストや prompt のような間接的であった場合、学習者が気付かない可能性もある。しかし、教師側に関しては、学習者の発話の意図を確認しながらフィードバックを与えることは可能である。

次に delayed feedback はコメントや下線などで示すフィードバックだが、金谷(1993)の研究でもあるように、writing のフィードバックとして扱われることが多い。immediate feedback と比較して、すでに出来上がったものに対してフィードバックをするため、認知的負荷はないと言える。また、フィードバックの対象は形式面に加え、パフォーマンス全体の内容や構成など内容面の両方のフィードバックが可能となる。

エラーの箇所を下線で示すような間接的なフィードバックもあり、フィードバックによっては明示性に差も考えられるが、何かを記すという点でどのフィードバックも明示的である。

この delayed feedback は、writing の際、教師がフィードバックをする際、面談でもしない限り、教師が学習者の意図を直接確認することはできないため、理解できなかったり、誤解したりする可能性がある。このことに関しては、4 章の 2 項で具体例を踏まえて言及する。

### 2-4 まとめ

様々なフィードバックについて見てきた中で、コミュニケーションの流れを遮らないことが一つのポイントだと感じた。また、森（2015）が「フィードバックは与えたその場で生徒に直接作用して誤りが瞬間的に訂正できるようになるのではなく、あくまでも生徒が誤りを訂正する『きっかけ』になるにすぎない」と述べているように、CF により学習者がエラーに気づき、訂正できることが重要である。

## 3. Writing のフィードバックの効果を検証する調査

フィードバックには様々な種類があり、それらが生徒の output を促すことを検証する研究が多くあることが分かった。しかし、それらの研究の対象は、国立の中学生であったり、私立の高校生であったりすることが多い。そのため、英語学習の初期段階である生徒であるとは言えない。また、writing に関しては、公立の中学生を対象とした研究はまだ少ない。そこで、**実地研究 II** では公立の中学校に行くことが決まっていたので、英語学習の初期段階である公立の中学生を対象とした writing のフィードバックの効果を検証する調査を実施することとした。さらに、英語や writing に対する意識調査として、質問紙による調査も併せて行った。

### 3-1 調査目的

この調査の目的は、公立の中学生を対象にした自由英作文において、エラーに対するフィードバックの違いによって生徒の作文の伸長にどのような効果をもたらし、変化が見られるかである。フィードバックとしては、金谷(1993)の研究に習い、また前章でも **delayed feedback** の効果が期待できることから、「完全添削」「下線」「スタンプ」の3つを採用した。そして、それらによりエラーが減り、作文の質が向上するかどうかを検証することを目的とした。

### 3-2 調査対象

この調査は、実地研究Ⅱで伺った実習校 A 中学校の2年生116名(3クラス39名、39名、38名)、3年生119名(3クラス40名、39名、40名)を対象として行った。普段の英語の授業では、それぞれの学年の授業の中で、生徒たちの **output** (特に **speaking**) を積極的に促そうとする活動や授業の工夫がなされていた。2年生の授業は、様々な活動が授業の中で盛り込まれ、タブレット端末を効果的に用いていた。ワークシートも工夫され、授業後に一目で学んだことや授業全体が復習できるような工夫がされていた。3年生の授業では、教科書の内容や文法の指導をベースにした授業が行われていた。毎回授業の目的を明確にしていた。

生徒の英語力に関しては、突出して英語ができる生徒がいるわけではないが、授業にやる気を見出すことができないような生徒に関しては、授業内の活動でもついていけない様子が見受けられた。2年生も3年生も週に4時間英語の授業があり、作文指導に関しては、特別な指導は行われておらず、高校受験の前に指導を行うことになっている。

### 3-3 調査方法

表2 調査のスケジュール

日程	2年	3年
1	事前質問紙 Pre-test (topic: Self-introduction)	
2	Treatment①-1 (My favorite season)	Treatment①-1 (My favorite season)
Treatment①-1の返却とフィードバック		
3	Treatment①-2 (My favorite season)	Treatment①-2 (My favorite season)
Treatment①-2の返却とフィードバック		
4	Treatment②-1 (The plan of this weekend)	Treatment②-1 (My favorite thing / My hobby)
Treatment②-1の返却とフィードバック		
5	Treatment②-2 (The plan of this weekend)	Treatment②-2 (My favorite thing / My hobby)
Treatment②-2の返却とフィードバック		
Pre-testの返却とフィードバック		
6	Post-test (topic: Self-introduction) 事後質問紙	

調査は以下の表2のスケジュールで行った。調査方法としては、①3つのクラスに異なるフィードバックとして「完全添削」「下線」「スタンプ」を設定し、Pre-testとPost-testの実施による変容の検証、②質問紙による調査を行った。

①に関しては、授業の冒頭や朝の学習の時間を活用し、この調査を5 **minute writing** と題し、選定したトピックについて、5分間で英作文に取り組んでもらった。なお、生徒は4文以上書くことが求められた。

この調査は、フィードバックの種類の違いがもたらす効果を検証するため、3つのクラスでそれぞれフィードバックを変えた。今回の調査では、そのフィードバックを「完全添削」「下線」「スタンプ」とした。

1組は、英作文のエラー箇所を完全添削して生徒に返却した。例えば“**I have My brother.**”という文章の場合、“**I have My a brother.**”といった添削を行ったり(図1)、“**Hallo.**”と答えた生徒に対しては、“**Hello.**”と答えて返却したりした(図2)。

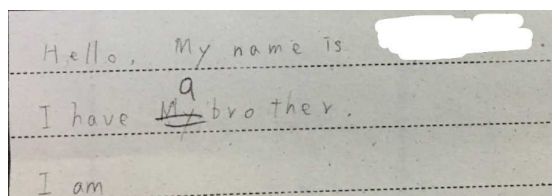


図1 「完全添削」の例(1)

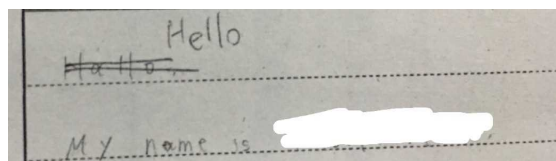


図2 「完全添削」の例(2)

2組は、英作文のエラー箇所に下線を引いて生徒にエラーであることを提示して生徒に返却した。具体的な例を挙げると、“**Nace to meat to.**”という文章に対しては、“**Nace to meat to.”というようなフィードバックを行った。**

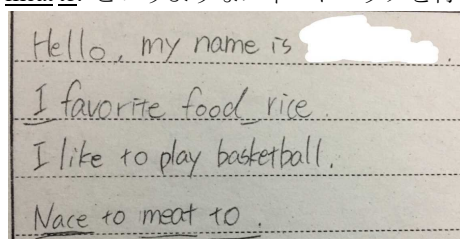


図3 「下線」の例

3組には、英作文にスタンプを押して返却した。スタンプは、絵と「すばらしい」などのような短いメッセージのスタンプを用い、さらに「やったね」と「ファイト」の2つを使い分けた。「ファイト」に関しては4文以上書けていない生徒の英作文やエラーが多い生徒の英作文に用いた。

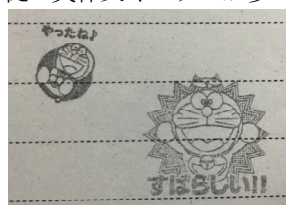


図4 「スタンプ」の例(1)

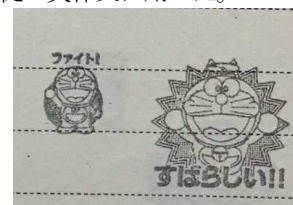


図5 「スタンプ」の例(2)

また、Pre-test と Post-test の間に Treatment を実施した。3年生は My favorite season と My favorite thing/My hobby、2年生は My favorite season と The plan of this weekend といった2つの異なるトピックで行った。それぞれ Pre-test と Post-test を行い、Pre-test を終えた後、フィードバックをして返却をした上で Post-test を行った。このフィードバックは、授業内に行われたものではなく、放課後などに行い、その後返却した。そのため、生徒たちには3つのトピックで計6回英作文を書いてもらった。

Treatment は、3文以上書くこととしていたが、各学年の学習段階に応じた Target sentence を1文に盛り込むこととしていた。このようにした理由は、Post-test で書くことができる表現を学ぶためや使う機会を増やすためである。2年生は Treatment①では過去形、Treatment②では未来形を使うことを、3年生は Treatment①では比較級、Treatment②では現在完了形を使うことを指示した。

なお、②の質問紙による調査は、調査を行う前の事前質問紙と調査を行った後の事後質問紙という形で実施した。事前質問紙は1～5で評価する選択式の質問紙で、事後質問紙はそのような質問のほかこの調査に関する感想などが書けるような自由記述欄を設けた。

### 3-5 Writing の調査の評価・分析について

上述の各クラスによるフィードバックの違い、及び Pre-test と Post-test による変化を比較するため、及川・高山(2000)、及川他(2008)を参考に表3で示した12の指標を用いた。

表3 調査の分析の指標

(1) 作文の評価	①全体的評価
(2) 総語数	②総語数
(3) 作文の複雑さ	③T-unit 中の語数平均
	④従属節の数
	⑤100語中の従属節の数
(4) 作文の正確さ	⑥100語あたりの global error の数
	⑦100語あたりの local error の数
	⑧100語あたりの全種類の error 数 (global error+local error)
	⑨ Error-free T-unit の数 (global error の場合)
	⑩Error-free T-unit の数 (全種類の場合)
	⑪100語あたりの Error-free T-unit の割合 (global error のみ考慮)
	⑫100語あたりの Error free T-unit の割合 (全 error 考慮)

このうち「全体的評価」と「T-unitの同定」、「従属節の数」、「エラーの判定 (local error, global error)」、「Error-free T-unit の判定 (global error のみ、全種類のエラーの場合)」は3人の評価者が行った。彼らは、英語教育を専攻する大学院修士課程の1年生と英語科の教員を志す教職大学院の1年生である。作業に際しては、2年生の Pre-test も Post-test も、3年生の Pre-test も Post-test もすべてランダムにした上で、判定や同定の方法と簡単に説明した後、個別に作業を行ってもらった。その後、それぞれの評価や判定を合わせていった。local error と global error に関しては、指標を決めたものの、どちらに分類されるかは評定者によって分かれることがあった。

①の全体的評価とは、全体的に作文を評価し、大まかに0～5点で採点を行った。ただし、0点は白紙の場合のみとし、事実上は5段階評価で行った。この評価方法は、公的試験の TOEFL IBT でも導入されており、英作文研究の世界では妥当性が高い採点方法とみなされていると言える。対立するものとして分析的評価がある。

また、③の項目の T-unit とは、1つの主節(S+V)を含んだ単位のことを指す。例えば、“I eat apples.”や“When my brother ate oranges, I ate apples.”は T-unit の数は1となり、“I ate apples and my brother ate oranges.”は T-unit の数は2となる。白畑他(2009)は、「1つの T-unit 中の語数が多ければ多いほど、書く力や話す力が発達していると仮定されている」と述べているため、今回の指標の一つとした。

④や⑤で触れられている従属節とは、because, if, when などといったものを指す。従属節とは、主要な事柄の主節の文を説明するものであり、ただ2文書くより、従属節を含んだ文章を書く方が文章的には複雑だと言える。

⑥～⑫での global error や local error についてであるが、global error は全体的誤りともされ、第二言語学習者が話したり書いたりした文章で、コミュニケーションの大きな妨げになるような、意味理解が出来ない、または意味理解が難しいエラーを示す。一方で、local error とは局所的誤りともされ、コミュニケーションをとる上で、意味理解にそれほど問題にならない小さなエラーを指す。

今回分析する上で、global error は、意味の理解にも影響を与える、日本語を知らない英語の native speaker が判断できないであろうものとした。例えば、“I’m not pano.”は文章の流れからも読み解けないエラーであり、global error として扱った。また、“jekusou”のように文章の流れから持久走とは読み取れるが、日本語を知らない native speaker には伝わらないエラーや時制の誤りのエラーも同様に global error とした。

続いて、local error は、意味理解への影響が少ないものや、カタカナ・音が比較的原音に近いものを含むこととする。例えば、“caly and rais”は“curry and rice”のエラーであるが、音は近いので、local error とした。また、“tromborn”や“birsday”といったスペルの誤りのようなエラー、意味的には理解できる文法的な誤りのエラー、冠詞や複数形の誤りのエラーも同様に local error とした。

⑨～⑫での Error-free T-unit とは、エラーがない T-unit のことである。⑨は global error を含む T-unit を除いたエラーがない T-unit の数で、⑩は global error だけでなく、local error も考慮し、すべてのエラーを含む T-unit を除いたエラーがない T-unit の数である。⑪と⑫は、それぞれ⑨と⑩の 100 語あたりの割合である。

### 3-6 Writing の調査の結果と考察

分析してもらったデータをまとめ、その結果を基に 2 元配置分散分析を行い、12 のそれぞれの項目ごとに交互作用の有無及び主効果や単純主効果を調べた。

まず、12 のそれぞれの項目の Pre-test と Post-test の結果を「対応あり」として扱い、今回行った「完全添削」「下線」「スタンプ」3つのフィードバックを「対応なし」として交互作用の有無について調べた。

その内、交互作用が見られたのは、「Error-free T-unit の数 (global error の場合)」であった。その単純主効果について検証したところ、post-test において「下線」と「スタンプ」の間に差が認められた。さらに、平均点から「下線」の方が「スタンプ」より「Error-free T-unit の数 (global error の場合)」優位に高かった。すなわち、post-test では「下線」でのフィードバックの方が「スタンプ」のフィードバックより、「エラーがない T-unit の数」が多かった、ということになる。

これに関しては、調査の中でフィードバックをしていく過程でも感じられた。また、下線のフィードバックを与えていたクラスでは、writing を終えた直後、できたと語る生徒も多かった。

続いて、12 のそれぞれの項目の Pre-test と Post-test の結果を「対応あり」として扱い、今回調査を行った「2年生」「3年生」2つの学年を「対応なし」として交互作用の有無について調べた。その内、交互作用が見られたのは、「全体的評価」と「総語数」の指標であった。まず、「全体的評価」に関しては、その単純主効果について検証したところ、pre-test において「2年生」と「3年生」の間に差が認められ、post-test ではその差が見られなかった。次に、「総語数」に関して、その単純主効果について検証したところ、「全体的評価」と同様に、pre-test において「2年生」と「3年生」の間に差が認められ、post-test ではその差が見られなかった。

すなわち、pre-test の段階では2年生と3年生の間に差があったものの、post-test の段階ではその差がほぼなくなった、ということである。

### 3-7 事後質問紙による調査の結果と考察

事前質問紙では、英作文を書くことや revise(書き直し)について、添削(フィードバック)について計5つの質問をし、それぞれ1～5で評価してもらった。そのうちのフィードバックに関する質問について抜粋する。

「返却された英作文の添削によって、次に書く際、自信を持って書けましたか？」という質問をしたところ、3年生の回答は図6のような結果となった。

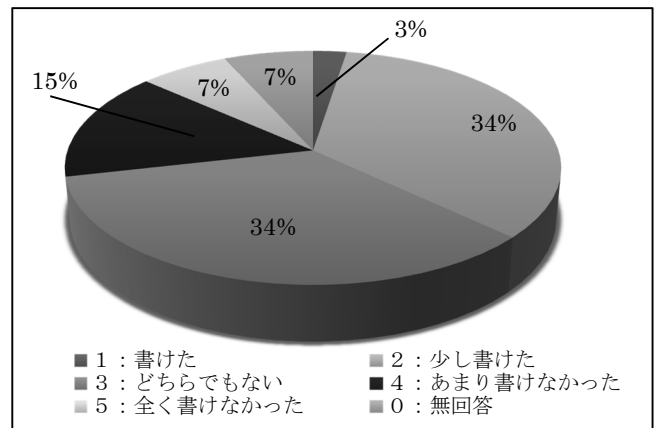


図6 添削と自信の関係性 (3年)

この結果から、「書けた」と答えた生徒が34%、「少し書けた」と答えた生徒が34%であることから、英作文のフィードバックによって多くの生徒が自信を持って書くことにつながられたと考えていると分かった。また、2年生の回答から図7のような結果が得られた。「書けた」と答えた生徒が32%、「少し書けた」と答えた生徒が42%であることから、2年生に関しても英作文のフィードバックが多くの生徒の書くことへの自信に導くことができたと言える。

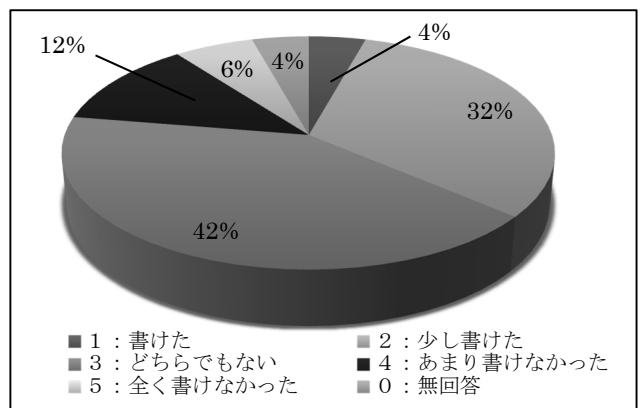


図7 添削と自信の関係性 (2年)

続いて、「返却された英作文の添削によって、英語で書く力が伸びるように思えましたか？」という質問に対する3年生の回答は図8のような結果となった。「思えた」と答えた生徒が11%、「少し思えた」と答えた生徒が35%となったことから、半数まではいかないが、多くの生徒が返却された英作文のフィードバックの効果があるように感じていたことが分かる。

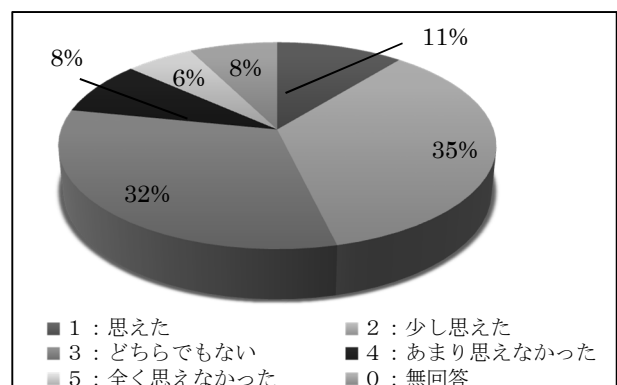


図8 添削と書く力 (3年)

また、2年生の回答からは、図9のような結果が得られた。「思えた」と答えた生徒が10%、「少し思えた」と答えた生徒が33%となったことから、2年生も4割以上の生徒が返却された英作文のフィードバックによって一定の効果があるように感じていたことが伺える。

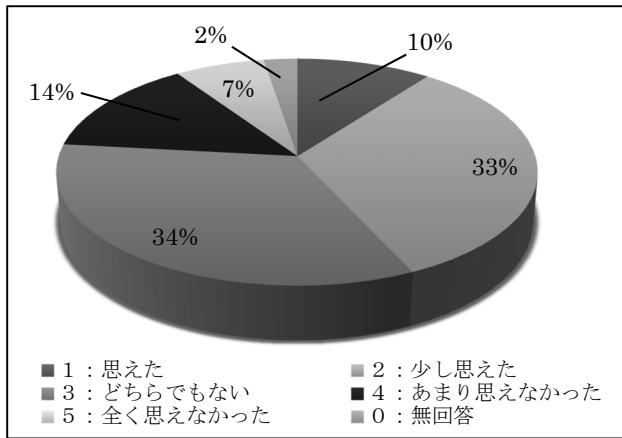


図9 添削と書く力 (2年)

#### 4. 研究の省察と今後の課題・展望について

これまで、話す活動におけるフィードバック研究の現状、書く活動のフィードバックの調査について述べてきた。本章では、それらについて省察をするとともに、今後課題や展望について述べていく。

##### 4-1 話す活動における学習者の output を促すフィードバックについて

まず、前章でのフィードバックの分類と生徒の output する能力を向上させるという視点とフィードバックを組み合わせ、どのようなフィードバックが最も効果があるか考えてみる。

これまで、様々なフィードバックについて見てきた中で、私が重要と感じた項目について挙げると、「コミュニケーションの流れを遮らないこと」、「学習者がエラーに気付き、訂正できること」である。その点を踏まえると、フィードバックのペースになるのは、学習者のエラーにすぐに対処できるリキャストとなる。しかし、リキャストは前述の通り、input 提供型であるため、生徒の output を促すにはさらなる配慮が必要だと考えられる。そこで、リキャストで正用を示した後、明確化要求のように“Say it again, please?”などといった output を促す教師の発言を加えることを提案する。生徒が理解を示していないようであれば、説明を加えることで生徒の理解度を増すことが期待できる。しかし、この話す活動に関するフィードバックの効果を検証はできていない。そこで、これからの課題として、今後教壇に立った際に実践し、検証を重ねていきたい。

##### 4-2 書く活動のフィードバックの調査に関する省察

まず、調査のスケジュールについてだが、学校の年間行事といった都合等により、定期的の実施することや当初の予定にあった3回目の Treatment を行うことができなかった。

そのため、調査としてのデータは若干少ないことが挙げられる。また、今回は短期間での調査であり、長期間ではどのような変容が見られるかといった検証することができていない。

調査に協力してくださったA中学校には、実地研究Ⅱ以降にも足を運ぶ機会が幾度もあり、調査に協力してくれた中学校3年生の生徒たちからは、「writing の調査をしていたことで、その後の模試(北辰テスト)での英作文の問題に臨む際、どのように文章を書いていけばいいかやどのような文章書けばいいかといった参考になった」というような意見を何人からか聞くことができた。そのような意見も踏まえるとやはり長期的に指導を行った場合、更なる成果が期待できたのかもしれない。今後は長期的に指導を行った場合の writing の能力の変容について調べていくことが課題の一つであるといえよう。

次に、調査の内容についてである。今回の調査で、5 minute writing として、自由英作文を用いたのは、添削が比較的容易であると考えたためである。しかし、実際は生徒に書いてもらったものを、フィードバックをして、生徒が帰る前に返却し、その日のうちに生徒の目に触れるようにすることは難しかった。

特に、完全添削には時間を要することが多かった。例えば、書きかけのものや採点する側が想像もつかないような文章があった場合、書いた生徒の意図が分からないまま採点することになり、採点する側がその意図を推察した上で、添削する必要が出てくる。具体例を挙げると、“I like cimening and reading books.”という文章の“cimening”は、“cinema”や“cycling”、“cleaning”と様々なエラーと類推でき(図10)、このような文章を一つ一つ完全添削していくと時間を要することとなる。フィードバックの効率化についても考慮していくことが新たな課題として見えてきた。

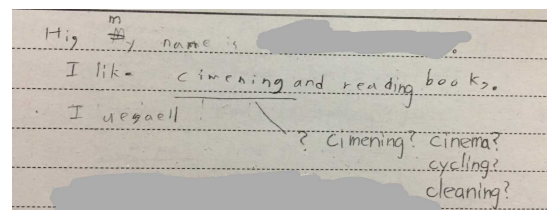


図10 「完全添削」の例 (3)

教員になった際には、生徒の実態に合わせて、どのようなフィードバックが writing の能力の伸長につながるか、また長期間での変容についてや、フィードバックの効率化についても踏まえながら、実践していくことで検証していきたい。

#### 参考文献

浅岡信義.(2013). 「即時訂正フィードバックの効果 一初級日本語授業におけるビデオ撮影を利用した方法の考察一」『日本語教育方法研究会誌』20(2), 22-23. 日本語教育方法研究会 事務局.

石神政幸・伊藤英.(2008). 「英語『ライティング』の授業改善:岐阜県立長良高等学校の実践から」『岐阜大学カリ

- キュラム開発研究』25(2), 38-45. 岐阜大学総合情報メディアセンター.
- 及川賢・高山芳樹. (2000). 「自由英作文における error feedback と revision の効果」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』14, 43-54.
- 及川賢・三富美悠紀・新井智久・圓井あゆ・横須賀功. (2008). 「英作文を通して見た中学校の英語の発達」『埼玉大学紀要教育学部』57(2), 171-181.
- 大関浩美(編)・名部井敏代・森博英・田中真理・原田美千代. (2015). 『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』. 東京: くろしお出版.
- 岡田靖子・いとうたけひこ. (2014). 「自己評価・ピア評価から見た学習者のビデオ映像活用の効果」『日本大学経済学部研究紀要 一般教育・外国語・保健体育』76, 47-55. 東京: 日本大学経済学部.
- 金谷憲. (1991). 「日本人高校生の英語発表語彙の特徴: 英作文における日本語使用を手がかりとして」『東京学芸大学紀要 第2部門, 人文科学』42. 161-168.
- 金谷憲. (1993). 「英作文指導における教師のフィードバックと生徒の見直し行動」『東京学芸大学紀要 第2部門, 人文科学』44. 169-180.
- 金子麻子. (2010). 「ライティング活動における教師の文法的なフィードバックの効用: 過去形の習得の場合」. *KATE Bulletin* 24, 1-11. 東京: 関東甲信越英語教育学会.
- 木村富美子. (2006). 「学生の相互評価における自己評価と他者評価に関する分析—プレゼンテーション演習における試み—」『通信教育部論集』9, 157-172. 東京: 創価大学通信教育部学会.
- 工藤洋路「英語ライティング能力のレベルが異なる学習者の Global Error の特徴に関する研究」, 2009, *ARCLE (Action Research Center for Language Education) REVIEW* 3, 110-121.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (2009). 『改訂版 英語教育用語辞典』. 東京: 大修館書店, 323-324.
- 新谷奈津子. (2015). 「フィードバックに関するFAQ『いつ, なにを, どうすればいいか』」『英語教育』, 64(6), 10-13.
- 高山芳樹・及川賢. (2001). 「自由英作文の長期的 revision の効果」『関東甲信越英語教育学会研究紀要』16, 59-70.
- 藤井昭洋・柏原智美. (2007). “「実践的コミュニケーション能力」の定着を目指す一つの試み—インタラクショナルフィードバックの効果—」『高松大学紀要』. 高松大学. 48, 53-61
- 前田由紀恵. (2015). 「やる気と元気が出る五角形 レーダーチャートを使ったふり返りとフィードバック」『英語教育』, 64(6), 14-15.
- 森博英. (2015). 「オーラル・コミュニケーション活動での効果的な訂正フィードバックとは」『英語教育』, 64(6), 20-22.
- Bates, L., Lane, J., & Lange, E. (1993). *Writing Clearly: Responding to ESL Compositions*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Burt, M. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom, *TESOL Quarterly*, 9 (1), pp.53-63.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice, *The Modern Language Journal*, 62 (8), pp.387-392.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (3), 399-432.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28 (2), 269-300.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Richard, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman.
- 滋賀県教育総合センター. (2015). 「紀要 英語科における学習意欲を高める自己評価の工夫 (情報教育 H25)」. <http://www.shiga-ec.ed.jp/www/contents/1438336184738/files/15kiyou.pdf> 2018年1月21日閲覧.
- 中央教育審議会. (2016). 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第197号)」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) 2018年1月21日閲覧.
- 文部科学省. (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告〜グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言〜」. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm) 2018年1月21日閲覧.
- 山岡大基. (2012). 「英語授業における ICT 活用事例」. [http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/32749/20141016191404601259/Fukuyama-ChutoKyoiku-KenkyuKiyo\\_52\\_289.pdf](http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/3/32749/20141016191404601259/Fukuyama-ChutoKyoiku-KenkyuKiyo_52_289.pdf) 2018年1月21日閲覧