

## 日本語学習者の産出作文に対する教師の修正<sup>(1)</sup>及び非修正行動

石橋 玲子

### 要 旨

本研究は教師が学習者の産出した作文にどのようにフィードバックを行うのかその過程及び結果から修正、修正しない非修正の実態を明らかにする。日本語教師8名に個別に中級日本語学習者1名の作文にフィードバックを実施してもらった。フィードバックの過程で発話思考法を行った。発話を文字化したプロトコルと作文に施された修正結果を分析した結果、次のことがわかった。1) 修正に至る段階には逸脱の探索段階、意味推測段階、調整段階、実施段階がある。2) 非修正はそれぞれの段階におこり、修正を施すかどうかの判定基準はそれぞれの教師が判断する書き手の日本語能力であった。3) 教師の修正は文法、表記などの表層レベルがほとんどであった。4) 作文指導経験によりフィードバック過程の非修正及び結果の修正に差が認められた。

【キーワード】作文、教師のフィードバック、発話思考法、修正、非修正

### 1. はじめに

日本語教育の作文指導現場で、通常、学習者の産出した作文に教師は赤ペンで修正やコメントなどのフィードバックを行っている。特に、中級以上の学習者の作文では、教師はかなりの時間をそれに割いている。教師のフィードバックの修正に関しては、フィードバックの結果の研究は多くなされているが、フィードバックの過程、すなわち、学習者の産出した作文と教師がどのように相互交渉し、どのような認知過程を経て修正という意思決定をしているのかについては明らかではない。本研究では、教師のフィードバック過程を修正と修正に至らない非修正も含めてその実態を明らかにし、修正された結果と関連させて教師のフィードバックを総合的に検討する。本稿における修正は、教師が学習者の産出したテキストがおかしい(逸脱している)と気づき、語、文、段落レベルでテキストに言語で実際に修正を加えることとする。非修正とは、そのような修正をしないこととする。

## 2. 先行研究

第2言語の作文に対する教師のフィードバックの修正に関する研究は、多く行われており、以下の3つに大別できる。

- 1) 修正の種類の記事を扱った研究 (Zamel, 1985 ; 上原, 1997)
- 2) 修正の種類による効果の違いを扱った研究 (Robb, Ross and Shortreed, 1986; Fathman and Walley, 1990)
- 3) 教師の修正に対する学習者の認識を扱った研究 (Ferris, 1995 ; 石橋, 2001)

産出作文に対する教師のフィードバックは、その有効性を疑問視する研究も報告されているが (Zamel, 1985; Leki, 1990)、上記の学習者側の認識を調査した石橋(2001)では、教師のフィードバックは言語習得に有効であると学習者が認識していると報告している。しかし、これらの研究はいずれもフィードバックの修正結果を問題としており、フィードバックの過程は研究対象とされていない。実際に教師がフィードバックの過程で書き手である学習者のテキストにどのような認知的過程を経て修正活動をしているのか、その過程についてはほとんど明らかにされていない。教師のフィードバックは、学習者にとって言語学習の貴重な情報源の一つになるわけであるから、どのように教師が修正しているのか、また、どのような時に修正という意思決定がなされずに非修正になるのかも含めて検討されるべきである。ところが、教師の非修正についての研究も非常に少ない。加藤(1997)は、4人の教師による教室内での問い—学習者の反応—教師のフィードバックの談話構造の中の教師の非訂正を取り上げ分析している。加藤は教師の非訂正の出現に影響を及ぼす要因とそこで観察される3種類の非訂正の存在を確認しているが、産出された作文のフィードバックにおける教師の非修正についてはほとんど研究されていない。

## 3. 目的と方法

### 3.1 目的

具体的に以下のことを明らかにする。

- 1) 教師は、フィードバックの過程で、学習者のテキストの逸脱に対しどのような認知過程を経て、修正行動または非修正行動をとるのか。
- 2) フィードバックの過程や結果に教師の指導経験による差があるのか。
- 3) 教師が施したフィードバックの結果にはどのような修正が多いのか。

### 3.2 方法

日本語教師 8 名 (作文指導経験 : 豊富群 4 名、寡少群 4 名<sup>(2)</sup>) に個別に中国語を母語とする中級日本語学習者 1 名の産出した論説文の作文<sup>(3)</sup> を、赤ペンを使ってフィードバックをしてもらった。当該作文の学習者についての情報<sup>(4)</sup> は前もって提示した。フィードバックに際しての教示は、(1) 学習者がそのフィードバックを見て再度書き直すこと。(2) フィードバック中に考えたこと、思ったことをすべて声に出してもらうことであった。教師の作文フィードバック過程の発話及び行動はすべて録音、録画した。実験後は、フォローアップインタビュー<sup>(5)</sup>、フィードバックについての調査表<sup>(6)</sup> を実施した。実験実施期間は 1997 年 7 月 27 日から 29 日である。表 1 は、8 名の日本語教師のプロフィールとフィードバックの所要時間、調査表に記述されたフィードバックで最重視する点である。

表 1 日本語教師のプロフィールとフィードバック所要時間

	日本語教育歴	作文教育歴			FBで最重視する点	所要時間
		初級	中級	上級		
E1	5年4ヶ月	1年	2年4ヶ月	0.5年	書き手が一番 いいこと	26分43秒
E2	7.5年	7.5年	0	0	内容のわかりやすさ	31分20秒
E3	12年	3年	8年	8年	全体の意味をとる	20分54秒
E4	9.5年	6年	8年	3年	言いたいことが 伝えられているか	17分10秒
L1	10年10ヶ月	0	0	0	言いたいことが理解 できるように	32分30秒
L2	3年3ヶ月	2年	1年	0	相手の言いたいこと を重視する	38分10秒
L3	2年6ヶ月	なし	1年	1.5年	文法	26分13秒
L4	4年	なし	0.5年	0.5年	語彙	34分56秒

E1～E4 は作文指導経験豊富群、L1～L4 は作文指導経験寡少群

## 4. 結果と考察

### 4.1 教師のフィードバック過程

#### 4.1.1 修正及び非修正行動のモデル図

フィードバックの平均所要時間は、経験豊富群が24.0分、寡少群が33.0分であった。平均の差の検定を行った結果、両群のフィードバックの平均所要時間に有意傾向が認められた ( $t=-2.22, .05 < p < .1$ )。すなわち、豊富群の教師の方が短時間でフィードバックを終えていることが判明した。

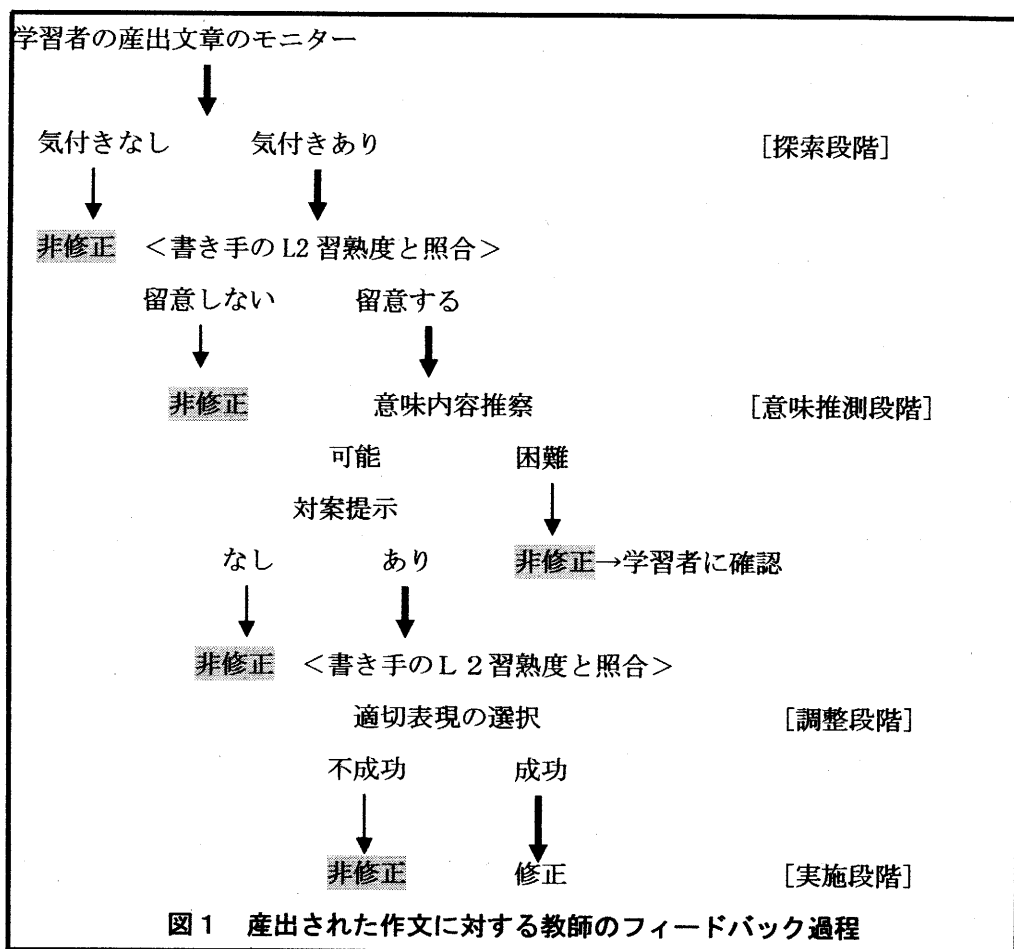
教師のフィードバック過程を調べるために、当該作文に対する8名の日本語教師によるフィードバック過程の発話(合計3時間47分56秒)を文字化したプロトコルを分析した。ビデオの録画面から観察される教師の修正行動とプロトコルから頭の中で行われていると推察される認知行動とを検討した。その結果、教師が当該作文テキストの逸脱への気付きから、修正あるいは非修正に至る過程にいくつかの段階があることが認められた。図1は、その修正、非修正行動を図示したものである。

図1に示すように、逸脱に対する修正が実施されるまでの行動には大きく4つの段階があると考えられる。すなわち、探索段階、意味推測段階、調整段階、実施段階である。探索段階には、逸脱に気付く段階とその逸脱に留意するかどうかの段階がある。教室談話における教師の非訂正を研究した加藤(1997)では、教師のフィードバックの非訂正過程を探索、調整、実施の3段階としており、本研究で観察された意味推測段階が出現していない。これは、加藤では、教室活動での談話研究であることと、教師が質問した問いに対する学習者の反応中の誤用に対するものという制約の中での非訂正であるため、教師は学習者の反応をある程度予測でき、意味推測をする必要度が低くかったからだと考えられる。一方、本研究では、作文という答えのない課題遂行に対するフィードバックを対象としているため、学習者が書いた逸脱のあるテキストから何を言いたいのか意味推測の段階が修正には必要になったことが考えられる。

図1では、まず、教師は学習者の産出文章を読むことによって、テキストや論理に逸脱がないかどうかモニターしている。モニターして逸脱に対する気付きがない場合は修正行動は生じない。気付きは、プロトコル中に「おかしいなあ」「なにこれ」などと明示的に言語化される場合と、その箇所を読み返すだけの場合などがある。おかしいとテキストの逸脱に気付いた場合、その逸脱に留意すべきかどうかは、その逸脱が学習者の日本語習熟度では許される範囲の逸脱であると教師が考えているかどうか

より判定される。学習者の日本語習熟度では仕方がないと考えられた逸脱は修正の対象として留意されずに非修正のままになり、その逸脱は無視される。次にそのプロトコル例を示す。( )内は観察された行動またはプロトコルから推測される行動である。最後の[ ]は発話した教師の記号である。

例) だから人間のそのとき人間の存在の基盤は採集の成果です 人間の存在の基礎は採集のせいかな です(気付き) うーんまあ許しましょう(修正の対象としての留意なし)[E 3]



逸脱が学習者の日本語の習熟度では修正されるべきであると判定されたものは、次の段階として逸脱したテキストから学習者の伝達したい内容が何であるか推測が試みられる。内容が推測されたら、修正のための対案が検索され、いくつかの対案の中か

ら学習者レベルに合うものが一つか二つ提示される。この場合も、学習者の日本語習熟度で理解できる対案が検索されない場合は非修正となる。対案がいくつか検索された場合、書き手の第2言語の習熟度と照合の末、適切な表現への収斂が行われる。適切な表現に収斂されない場合は、学習者のテキストがそのまま採択され、結果的には非修正となる。プロトコル例を示す。下線部は第2言語習熟度との照合過程のプロトコルである。

例) 工具の限りで うーん(気付き)これはむずかしいね(留意) 工具の限りで待てよ男性が強いから狩猟の仕事すること言いたいんでしょ(意味推測) できるときその時の狩猟は工具の限りで2,3日かかる あー工具の限りって工具に限りがあって道具がまだ なに 進歩してないから ってことかなあ(意味推測) この子にこういうこと説明してわかるかなあ えーと狩猟の道具が まだ あっまだちょっとむずかしいかこれ 狩猟の道具がまだかん んーんまだ うーん原始的なのでってわかるかなあ 原始的なんてわかんないだろうなあ (対案の提示をしたが調整できず、非修正) [E1]

テキスト内容の推測が困難な場合、すなわち何を言っているのか検討もつかないと判断した場合や文字などが分からない場合は、非修正となり、学習者に確認するというストラテジーがとられることが多い。

例) 生産これなんて書いてあるのかな(気付く)…(内容の推測の努力) **ア、これ 全然分からない(努力の放棄)** これはちょっと聞かなきゃわからない(修正努力を放棄し書き手に尋ねる方策をとり非修正) [L3]

以上のように、教師のフィードバック過程には、逸脱に気付いても修正行動に至らない非修正行動が多く認められた。これらの非修正の実態はフィードバックの修正結果の分析からは読み取れないところである。

一方、フィードバック過程で修正行動に至る場合は、図1の太い矢印に従った場合である。これらの段階は、修正項目によっては各段階が瞬時に進行すると推測される。例えば、表記の訂正や文体の訂正は気付きから、即、最終の修正行動がとられることが観察された。表記や文体などの修正過程では、発話思考を伴わずに即修正行動がとられていた。

以上、日本語学習者の作文に対する教師のフィードバック過程のプロトコル分析の結果をまとめると

- 1) 教師のフィードバックの修正過程には、逸脱に気付き、留意する探索段階、何を言わんとしているのか意味の推測をする段階、対案を調整する段階、最後に実施段階がある。
- 2) 作文に対する教師のフィードバックでは、教師は書き手のテキストの逸脱を修正するかどうかの判断基準を教師が保持している書き手の日本語能力においている。
- 3) 教師のフィードバック過程で、修正に至らない非修正行動は、以下の場合に生じる。

- |                   |                |
|-------------------|----------------|
| (1) 逸脱への気付きがない場合  | (2) 逸脱に留意しない場合 |
| (3) 意味内容の推測が困難な場合 | (4) 対案が提示困難な場合 |
| (5) 対案の調整が困難な場合   |                |

次に、これらの非修正行動の出現頻度に教師の作文指導歴が関連するかどうかを検討する。修正結果については、4.2 で取り扱う。

#### 4.1.2 非修正行動の出現頻度

作文指導経験群別に非修正行動の出現頻度を算出した。非修正行動は、経験豊富群では 34、寡少群では 37 観察された。図 2 は、合計 71 の非修正行動の出現頻度を作文経験歴群別、非修正行動の種類別に分類した図である。

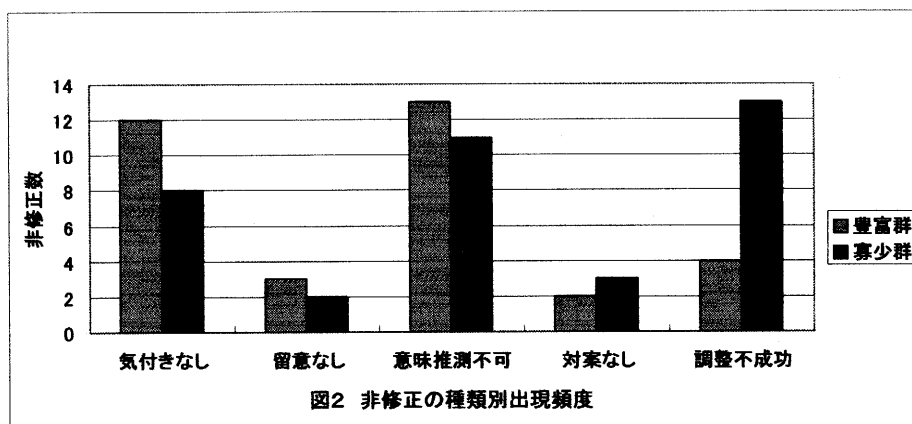


図 2 に示すように、逸脱に気付いて留意しない場合と、意味推測を実施したが対案が出ない場合は、いずれの群も非常に少なかった。しかし、意味推測してから適切な表現の調整では、経験寡少群は豊富群にくらべて困難を示していることがわかる。探

索段階、意味推測段階、調整段階の3段階に出現する非修正数に経験歴による有意な差があるかどうかを調べるためにカイ2乗検定を行った。その結果、有意傾向が認められた( $\chi^2(2)=5.59, .05 < p < .10$ )。残差分析の結果、調整段階では、経験寡少群が有意に非修正が多く、経験豊富群には有意に少ないことが判明した。このことから、学習者の作文の逸脱に対する気付き、留意、意味の推測には作文指導経験による統計上の差が認められないが、書き手の日本語習熟度に合わせた調整段階では、第2言語の学習者の作文指導経験が少ないほど、適切な表現に収斂するのが困難であり、調整が不成功に終わっていることが判明した。

これは、Calderhead(1986)がベテラン教師は初心者とは異なる学習者スキーマを持っていると指摘しているように、第2言語の作文指導経験豊富群の教師にも寡少群の教師とは異なる、より明確な学習者の能力別テキストスキーマがあり、調整への意思決定に関与していることが示唆される。

#### 4-2 教師のフィードバック結果における修正の種類と頻度

本節では、当該作文に施された8名の教師のフィードバックの修正結果を分析した。分析対象は、作文中に言語で明示的に施された修正とする。コメント類や下線のみや括弧、記号などの非明示的なものは含めなかった。コメント類は修正部分が明確ではなく文章全体に対する意見であったこと、8名中5名しかコメントを記入していなかったことから本稿の分析対象から除いた。フィードバックの修正の分類には、修正が表層レベルかテキストレベルかにより分類した Faigley and Witte (1981) の作文の推敲枠組み<sup>(7)</sup>を利用した。修正のカテゴリーの分類には、2名の研究者が別々に実施した<sup>(8)</sup>。一致しない箇所は討議して決定した。表2は、教師の修正出現頻度を作文指導経験群別、修正の種類別に分類したものである。

表2に示すように、当該作文に対するフィードバックの修正総数は、作文指導経験豊富群203、経験寡少群170で、経験豊富群のほうが出現頻度が多かった。フィードバックは、どちらの群も表層レベルの修正がほとんどであった。教師のフィードバックには表層レベルの修正が多いという結果は、他のフィードバックの研究結果とも一致している。

次に、フィードバックの修正の内訳に経験豊富群と寡少群の群間の差があるかを検討するためにカイ2乗検定を行った。その結果、1パーセント水準で有意差が検出された( $\chi^2(2)=10.62, P < .01$ )。残差分析の結果、経験豊富群のほうが文法や表記など



の形態上の修正が有意に多く、反対に、経験寡少群では、経験群の教師よりテキストレベルの修正が多いことがわかった。修正結果の分析から得られた知見と前節のフィードバックの所要時間の結果から、作文指導経験豊富な教師は、経験から学習者の日本語能力に対する明確なテキストスキーマを有しているため、表現の逸脱に影響している形態上の誤用に敏感に反応し、修正すべきかどうかの意思決定が短時間で行えたことが推察される。一方、経験の少ない教師は、学習者のテキストに対する十分な知識を保持していないため、修正すべきかどうかの意思決定と、どのような修正が学習者の習熟度には適切かの調整に時間がかかったことが推測できる。いずれの群の教師も、フィードバックの過程の分析と表1のフィードバックで最重視する点の結果が示すように、書き手の伝達したいことを推測し、書き手の日本語能力で理解可能なフィードバックを最重視している傾向があり、作文の内容を広げる修正行動はとられていない。このことから教師のフィードバックにマクロ修正がとられていなかったためにテキストレベルの修正が少ない結果を導いたと推察される。また、本実験では、中級の学習者の作文のフィードバックを、学習者がそれをみて書き直すという条件で実施したこと、修正結果の分析では、明示的な修正のみを扱い、コメントは扱わなかったことから文法や表記などの表層レベルの修正が多くなったことも考えられる。

表2 教師のフィードバックにおける修正の種類と出現頻度 ( )内は%

	経験豊富群 (N=4)	経験寡少群 (N=4)
表層レベル修正	196(96.6)	153(90.0)
形態上の修正	121(59.6)	78(45.9)
意味保存の修正	75(36.9)	75(44.1)
テキストレベル修正	7(3.4)	17(10.0)
ミクロ修正	7(3.4)	17(10.0)
マクロ修正	0(0.0)	0(0.0)
合計	203(100.0)	170(100.0)

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、日本語学習者の作文に対する教師の赤ペンによるフィードバックの過程及び結果における修正と非修正の実態の解明を試みた。そのために、中級学習者1名

の作文を8名の日本語教師(作文指導経験豊富群4名、経験寡少群4名)に、フィードバック中考えていること、思っていることを声に出す発話思考法によりフィードバックをしてもらった。フィードバック過程の発話のプロトコルとフィードバック結果の修正箇所を分析した結果、以下のことがわかった。

- 1) 教師のフィードバックの修正には逸脱に気づき留意する探索段階、意味推測段階対案の調整段階、実施段階が認められた。
- 2) 非修正はそれぞれの段階にあり、修正を施すかどうかの判定基準は教師が保持している書き手の日本語能力であった。
- 3) 施された修正は、表層レベルがほとんどであった。
- 4) 作文指導経験により修正、非修正に一部差が認められた。
  - (1) 作文指導経験の少ない教師は、書き手の日本語習熟度に合わせて対案を提示できないという調整困難の非修正が多かった。
  - (2) 経験豊富な教師は、より短時間で文法や表記等の形態上の修正を多く行う傾向が見うけられた。

今後の研究として、教師のフィードバックを学習者はどのように情報源としてとり入れ、作文の書き直しや推敲を行っているのか、学習者は、自分の表現意図と表現したテキスト、それに対する教師のフィードバック結果をどのように理解し、処理しているのかその過程の分析を試みたい。

## 注

- (1) 本稿では、訂正でなく修正という用語を使用した。作文のフィードバックには、文法などの明らかな間違いの訂正だけでなく、文法的には正しいがより適切だと思われる表現に直したりする修正等がみられるためである。本稿の修正は、明示的に言語でなされ、修正箇所が特定できるものだけを取り上げた。従って、下線や?などの記号、修正箇所の特定が困難なコメント類は本稿では分析対象としていない。
- (2) グループ分けは、総作文指導経験歴がほぼ3年以上かどうかで行った。
- (3) 題目:「男と女」、作文産出所要時間:59分、産出作文総文字数:776、総文数:31
- (4) 母語、日本語学習歴、日本滞在歴
- (5) 発話思考法がフィードバックの結果に影響を及ぼしたかどうかや当該作文のフィ

ードバックを実施した印象等を聞いた。発話思考は、特に、フィードバックの結果に影響しなかったとの答えが大半であった。

- (6) 調査項目は、日本語指導経験、作文指導経験、作文のフィードバックで最重視する点等。
- (7) 1. 表層レベルの修正①形態上の修正：表記、文法、文体の統一等；②テキストの内容に影響しない修正：語彙、句レベルの追加、削除、言い換え等  
2. テキストレベルの修正①ミクロなテキストレベルの修正：テキストの要約に変化を加えない文やパラグラフの修正；②マクロなテキストレベルの修正：テキストの全体的要約に変化を加える修正、新しいアイディアの提示や変更。テキストレベルの修正の例は、石橋（2000）を参照。
- (8) データの約15%（8名の教師中ランダムに選んだ1名の当該作文に施されたフィードバック）を筆者と作文を研究している博士課程院生で別々にカテゴリー化、一致度は96.0%。

#### 引用文献：

- (1) Calderhead, J.(1986).Research into teachers' and student teachers' cognition: Exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- (2) Faigley, L., and Witte, S.(1981).Analyzing Revision. *College composition and communication*, 32, 400-414.
- (3) Fathman, A.and Whalley E.(1990).Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll(Ed.)*Second Language Writing: Research insights for the classroom*, New York, NY: Cambridge University Press.
- (4) Ferris, D. R. (1995).Student Reactions to Teacher Response in Multiple-draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- (5) 石橋玲子(2000)「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』第106号, 56-65.
- (6) 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, 89-97.
- (7) 加藤好崇(1997)「日本語学習者の誤用に対する教師の非訂正行動」『日本語教育』

第 93 号, 26-37.

- (8) Leki, I.(1990).Coaching from the margins:Issues in written response. In B.Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- (9) Robb, T. Rodd, S., and Shortreed, I.(1986).Salience of Feedback on Error and its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-93.
- (10) 上原久美子(1997)「作文の「記述的フィードバックコード」の必要性について—日本語教師の実態調査から—」『平成 9 年日本語教育学会春季大会予稿集』, 183-188.
- (11)Zamel, V.(1985).Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

(茨城大学)

## Teachers' Corrections and Non-corrections on JSL Learner's Writing

ISHIBASHI Reiko

This study investigates the corrections and non-corrections provided by teachers on a JSL learner's writing. 8 Japanese language teachers were asked to verbalize their cognitive behaviors while giving feedback on the essay of an intermediate JSL learner. Those were all recorded on tapes. Both the transcripts of the tapes and teachers' corrections given on the essay were analyzed qualitatively and quantitatively. The results were as follows: (1) Four significant stages were observed in the correction and non-correction processes of the teacher feedback. (2) Whether teachers gave corrections or not was greatly related to their perception of the learner's Japanese level. (3) Teachers mostly made surface-leveled corrections such as grammatical and mechanical ones. (4) There were some differences in the processes of feedback and the types of corrections between experienced and less-experienced teachers.

( Ibaraki University )