

## 作文指導におけるフィードバック効果 — 作文の形式面を中心に —

田 中 信 之\*, 北 直 美\*

Feedback and its Effect on Writing: Focus on Form

Nobuyuki Tanaka \*, Naomi Kita \*

*Received October 30, 1998*

### 1. はじめに

#### 1.1 問題の所在と研究意義

日本語教育における作文指導, とりわけ作文に対するフィードバックの方法に関する研究は, まだ十分なされていないとは言えない。上原 (1997) の調査によれば, 日本語教師のフィードバックの方法は, 教師自身が文法・表記の誤りや不適切な表現の訂正を直接記入するのが一般的だという。

しかし, 第二言語としての英語教育 (以下, 第二言語教育とする) の作文制作過程は, 題名を与えて書かせ, その結果を教師が添削するという単線的な考えから, 準備段階の計画や自己訂正, 複数回にわたる推敲という, 複線的な循環を行う過程に変わっている (岡崎, 1994)。このように, 作文における文章産出過程を重視する立場では, フィードバックをいかに効果的に行うかが大きな課題だと言える。

以上は日本語教育においても応用可能であると推測できることから, 本稿で第二言語教育における作文のフィードバックの方法とその分析方法を概観し, 適切な方法を考察することは, 有用であると考えられる。

#### 1.2 先行研究

これまで第二言語教育における作文のフィードバックの効果に関する研究はさまざまな形で行われてきた。その中でも研究の中心テーマは, 形式に対するフィードバックと内容に対するフィードバックのどちらに効果があるかということである。

形式に対するフィードバックの効果と内容に対するフィードバックの効果を比較したものに Smeke (1984), Kepner (1991), Fathman and Whalley (1990) があげられる。

Smekeは10週間に全9回の作文を書かせ, 訂正は行わずに内容に対するコメントを与えるグループ, 教師が訂正するグループ, 誤りを訂正し, 内容に関するコメントを与えるグループ,

---

\* 留学生別科  
Japanese Language Course

コードを使い、自己訂正させるグループ（作文は次週までに書き直しをさせ、第2稿目は正解を与える）の4つに分け、フィードバックの効果を調査した。ポストテストとして、フリーライティングを行い、これを統計処理した結果、正確さにおいて、すべてのグループに有意差はみられなかったと結論付けている。一方、アンケート調査によると、内容に関するコメントを与えたグループのほうは作文を書く態度に積極的な影響を与えているのに対し、訂正を行ったグループは否定的な影響を与えていることが明らかになっている。

Kepnerはすべての誤りを教師が訂正するグループと内容に対するコメントを与えるグループの2つに分け、フィードバックの効果を調査している。12週間で行った作文の宿題に両者のフィードバックを行い、第6回目の作文を比較した結果、正確さにおいて両グループとも有意差は見られなかったと結論付けている。しかし、作文の質においては、内容に対するフィードバックのみに有意差がみられ、形式に対するフィードバックよりも内容に対するフィードバックのほうが効果的であると述べている。

一方、Fathman and Whalleyはすべての文法的誤りに下線を引くグループ（ただし、誤用内容に関する情報は与えない）、内容に対する一般的なコメントを与えるグループ、形式と内容の両方を与えるグループ、フィードバックは行わないグループの4つに分け、フィードバックの効果を調べた結果、文法的誤りに下線を引くグループのみに正確さにおいて有意差がみられたと述べている。

以上のように、フィードバックの効果を比較したものは研究によって結果が異なり、一定の傾向が見られない。

形式に対するフィードバックの効果のみに焦点を当てた研究にLalande (1982), Robb et al. (1986) があげられる。

Lalandeは表面的な誤りのすべてを訂正するグループと記号を用いて誤りを指摘し、学生に自己訂正をさせるグループに分け、フィードバック効果を調査している。5回の作文と、3回の改稿あるいは訂正活動を行った。プリテストとポストテストとして作文を書かせ、それを分析している。分析の結果、どちらのグループも進歩した正確さの度合いにおいて有意差は見られなかったと述べている。

Robb et al.は教師がすべて訂正するグループ、記号を用いて訂正を指摘するグループ、訂正箇所のみを指摘するグループ、誤りの数のみを余白に記録するグループに分け、フィードバックの効果を調査した。この結果、正確に作文を書く力において、グループ間の有意差はみられなかったと結論付けている。Robb et al.は統計処理は行っていないものの、プリテストからポストテストまでの継続的な調査を行っており、平均の誤用率が少し高くなったと述べている。

以上のように形式に対するフィードバックの効果のみに焦点を絞った研究では否定的な結論が出されている。つまり、現在までの研究では、形式に対するフィードバックを否定する研究のほうが多く見られる。

### 1.3 研究目的

前節では先行研究を概観したが、その中の形式と内容を比較した2つの研究では、誤りは教師が訂正するといったフィードバックが行われ、自己訂正を行う方法はとられていない。田中・北(1997)では、文章産出過程を重視し、自己訂正を促す作文授業を行った結果、コース開始前に比べ、コース終了時では、自律性が高まったとしている。この結果から、形式に対す

るフィードバックも文章産出過程を重視し、作文完成までフィードバックを行う方が効果的であることが推測される。

次に、形式に対するフィードバックと内容に対するフィードバックを同時に行う場合の効果についてであるが、Fathman and Whalleyでは、内容に対するコメントを与える方法と文法的誤りに対して下線を引く方法を同時に行うグループを設定している。しかし、Sommers (1982)が述べているように、内容に対するフィードバックと形式に対するフィードバックを同時に行うと、学生はどの誤りが最も大きな問題であるか、つまり誤りの重要性がわからなくなる。これは混乱を招く結果となり効果は期待できない。このことから、両者のフィードバックを行うのであれば、両者を区別し、段階を踏んでフィードバックを行わなければならない。本稿では、この混乱を避けると同時に、形式に対する厳密なフィードバックの効果を計るために、形式のみに焦点を当てて調査を行うこととする。

以上のことから、本稿では上述したフィードバック方法の効果を分析するため、先行研究の誤りの分析方法を再考し、適切な分析方法を検討する。この分析方法をもとに作文の形式に対するフィードバックの効果を明らかにすることを本稿の目的とする。

## 2. 研究方法

### 2.1 被験者

被験者は北陸大学留学生別科の学生で、入学時に行われた筆記、聴解、面接によるプレースメントテストの結果から成績上位（日本語能力試験2級から1級程度）と判定された12名である。

被験者の背景は表1のとおりである。

表1 被験者の背景

性別	人数	(%)	第1言語	人数	(%)
男	5	41.7	中国語	11	91.7
女	7	58.3	韓国語	1	8.3

### 2.2 作文授業

本授業では文法・語彙・表記などの形式面を中心に、作文を自分で考えながら推敲していく方法をとった。

教科書は『日本語作文Ⅰ』『日本語作文Ⅱ』（専門教育出版）を使用した。教科書の中から教師がトピックを選び、学習者にトピックの語彙・文法を予習するよう指示した。授業は学習者が予習した内容の確認のみを一斉授業で行い、自己訂正を行う過程は個人学習とした。授業を行うにあたり注意したことは、次の点である。まず、学習者の間違いに対して否定的な態度はとらず、間違いのことはあまり気にしないで自己訂正に力を注ぐように促すこと。次に、作文が訂正されたことで作文終了と考えるのではなく、自己訂正をしながら最終稿を書き上げるまで自分の作文に対して責任を持つように指示すること。最後に、自己訂正を行ったあと、もう一度誤った項目を確認、復習させることで、再度繰り返すことがないように注意させることである。

授業は1週間に2回(1時間60分)行い、一つのトピックにつき3時間を要した。前期15週で扱ったトピックは7項目で、授業の全過程を一人の教師が行った。

- (1) 第1日目: 予習した内容の確認を行い、初稿を作成させた。初稿完成後、学習者にできる限り自分で誤りを探させ、自己訂正を行わせた。
- (2) 第2日目: 教師からの記号による訂正をもとに、記号を見て自己訂正を行わせた。自己訂正を行わせた後、学習者が訂正できなかった項目について説明を行い、再度、復習をさせた。
- (3) 第3日目: 教師からの記号による訂正のみの原稿(第2日目と同様のもの)を見て、再度訂正を行わせ、最終稿を作成させた。

フィードバックは形式面に焦点を当てて行い、訂正の記号はアンダーライン等を使って促した。記号は文法のみならず、語彙、表記、文のねじれなど6種類を用いた。以上のように、この作文の過程ではまず自分で訂正することから段階的に教師が手助けをしていくという方法をとった。また、最終稿を作成する際も従来のように正解を書き写すのではなく、初稿での誤りを復習できるような方法をとった。

### 3. 分析方法

#### 3.1 データ

留学生別科の前期期間中(4月~7月)に学習者が書いた全7回の作文のうち、第1回目の初稿と第7回目の初稿の2編を分析対象とした。被験者である学習者は12名で合計24編となる。

#### 3.2 データの分析

1章では先行研究を概観したが、フィードバックの効果と言ってもさまざまな結果が出されていることがわかる。この原因のひとつとして、分析方法の違いが考えられる。上原(1997)が指摘するように、これまでの作文に対するフィードバック効果に関する研究は、決して共通の基盤にはなく、結果のみを比較し結論付けていた。しかし、結果のみを比較し、効果を論じても、意味のある研究成果は得られない。そこで、これまでの研究の方法およびデータの分析方法を再考することから始めなければならない。

まず、作文の誤用判定の問題であるが、1章で概観した先行研究では、誤用判定を行った人物の背景やその人数が不明である。石橋(1997)は、日本語学習者の作文の文章が誤用であるか否かの判定は必ずしも易しい問題ではないとし、誤用判定を日本語母語話者(日本語教師1名を含む)に行ってもらっている。本稿では誤用判定を筆者以外の3名の日本語教師が別々に行った。教師は3名とも女性で、年齢も近く、日本語教師歴も3、4年とほぼ同じ背景を持つ。ただし、1名の教師は、これまで作文の授業を担当したことがないという点で異なる。各教師に第1回目の作文と第7回目の作文を読んでもらい、誤りだと判定する部分に、下線を引いてもらった。なお、全体的誤り<sup>(1)</sup>等のように下線を引きにくい部分には分かりやすいようにチェックしてもらうことにした。

次に、誤りをどのように処理するかということが重要な問題である。そこで、先行研究での分析方法を概観した上で、適切な分析方法を検討する。

Kepnerの分析方法は、内容に対するフィードバックについては内容の質を定量化したもの

であるのに対し、形式に対するフィードバックは誤用数を合計したものである。Fathman and Whalleyの分析方法も、同様に誤用数を合計しているものである。形式に対するフィードバックは、このような方法をとった場合、文章の長さなどにより、結果が大きく左右され、信頼性のある結果を出すことが難しい。従って、誤用数の合計では、フィードバックの効果を計るのは難しいと判断できる。

また、Fathman and Whalleyの場合、全1回の作文の初稿と改稿の誤用数を比較しており、改稿の誤用数が減少していることに対して、効果があったとしている。しかし、継続性のない全1回の調査では、その効果に持続性があるか否かの判断は難しい。従って、フィードバックの効果を計るためには、継続的な調査が必要である。

Smekeは形式に対するフィードバックの分析方法として、誤用数の合計ではなく、誤用率を用いている。文章の長さで左右されないという点で、誤用率という考え方は優れているが、Smekeの場合、誤用率を算出する単位を語としている。しかし、語単位では誤りを客観的に数値化するのは難しい。

Robb et al. (1986) も形式に対するフィードバックの分析方法として、誤用率を用いている。Robb et al.は誤用率を算出する単位として、T-unit<sup>(2)</sup>という考え方を採用している。語 (word) 単位の誤りを含むT-unitが文章中の全T-unitに占める割合、句 (clause) 単位の誤りを含むT-unitが文章中の全T-unitに占める割合、誤りを含むT-unitが文章中の全T-unitに占める割合の3つから正確さについて分析を行っている。

日本語教育においてT-unitを用いたものに石橋 (1997) があげられる。石橋は、文章全体に占める誤りの比率をできるだけ客観的に数値化するために、語や句や文の誤りを計測の単位とせず、誤りの語や句や文を含むT-unitを単位とし、誤りを含むT-unitが文章中の全T-unitに占める率を誤用率とした。本稿でも、誤りを客観的に数値化するため石橋の方法に従い、3人の日本語教師それぞれにおける、第1回目の作文の誤用率と第7回目の作文の誤用率を統計処理により算出した。

#### 4. 結果

データはt検定により統計処理した。表2, 3, 4は、各教師が誤用判定を行ったもので、第1回目と第7回目の全T-unit中に含まれる誤りのT-unitの割合、つまり誤用率の平均と標準偏差、t検定値である。

これらの表を見ると、どの教師においても誤用率は第1回目に比べ、第7回目の方が低くなっている。しかし、t検定の結果を見ると、教師Aは1%水準で有意であり、教師Bについても5%水準で有意であるのに対し、教師Cは有意差がみられなかった。

次に、有意差の出た教師Aと教師Bの平均を調べたところ (表5)、誤用率は低くなっており、t検定においても1%水準で有意であった。

表2 教師Aの誤用判定：誤用率の平均と標準偏差 (N=12)

	Mean	S.D.	t-value
第1回目	.5005	.173	4.29**
第7回目	.3893	.134	

\*\*p<.01

表 3 教師Bの誤用判定：誤用率の平均と標準偏差 (N=12)

	Mean	S.D.	t-value
第 1 回目	.5082	.151	2.04*
第 7 回目	.4191	.145	

\* p &lt; .05

表 4 教師Cの誤用判定：誤用率の平均と標準偏差 (N=12)

	Mean	S.D.	t-value
第 1 回目	.4539	.126	.74
第 7 回目	.4343	.116	

表 5 教師A+教師Bの誤用判定：誤用率の平均と標準偏差 (N=12)

	Mean	S.D.	t-value
第 1 回目	.5044	.154	3.44**
第 7 回目	.4042	.130	

\*\* p &lt; .01

## 5. 考察

本稿では、3名の教師に第1回目と第7回目の作文を誤用判定してもらったところ、どの教師においても第1回目に比べ、第7回目の誤用率は低いという結果となった。この結果から判断すれば、先行研究の多くに見られるように、作文の形式に対してフィードバックを行っても効果がないと断言することはできない。

しかし、統計処理の結果を見れば、今回のフィードバックは効果的であったか否かを判断するのは難しい。確かに教師2名の誤用判定では本稿の作文に対するフィードバックは有意差がみられ、効果があったと言えるが、1名の教師の誤用判定では有意差がみられなかったからである。これは教師Aと教師B、そして教師Cがそれぞれ別の基準を持って誤用判定を行ったからにほかならない。本稿では、各教師に誤用判定をしてもらう際に特に統一性は持たせず、判断してもらった。教師Cの誤用判定で有意差がみられなかった要因の一つとして、教師Cは作文の授業を担当したことがないという点も考えられる。

Robb et al.は、T-unitを用いて誤用率を算出している。プリテストを含め、全5回の作文を書いており、統計処理は行われていないものの、その平均の誤用率は少し高くなったことが報告されている。本稿とRobb et al.はT-unitを用いて誤用率を算出する点など、その方法において類似した点が多いにもかかわらず、本稿のみに有意差が見られる結果となった。これは本稿では文章産出過程を重視し、自己訂正をさせ、作文完成までフィードバックを行ったため、効果が上がったと考えられる。

## 6. おわりに

本稿では、作文指導におけるフィードバック効果の分析方法を再考し、適切な分析方法を検討した。形式面に対するフィードバック効果を分析する際、まず、教師が一方向的に訂正するのではなく、自己訂正を促し、作文完成までフィードバックすること、次に継続的な調査であること、そして最後に分析方法として、誤りを客観的に数値化するためにT-unitを用いて誤用率を算出し統計処理を行うことの3点が重要であると考えた。分析の結果、統計的にフィードバック効果があると言うことは必ずしも言えないが、先行研究で言われているように、形式面をいくら訂正しても効果がないということは否定できると考えられる。

### 注

- (1) 「文全体の構造に影響し、内容の理解に支障をきたす誤り」とする。(Burt and Kiparsky, 1972)
- (2) 「付属、または埋め込まれた従属節を含む主節」とする。(Crookes, 1990: 184, 日本語訳は、石橋 (1997) に従った。)

### 謝辞

統計処理に際して、北陸大学外国語学部講師C. B. プリブル氏、兵庫教育大学学校教育研究センター助手別惣淳二氏に助言を頂きました。ここに感謝の意を表したいと思います。

### 参考文献

- (1) 石橋玲子 (1997) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」『日本語教育』95号, 1-36頁, 日本語教育学会
- (2) 上原久美子 (1997) 「作文の「記述式フィードバックコード」の必要性について—日本語教師への実態調査から—」『平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集』183-188頁, 日本語教育学会
- (3) 岡崎志津子 (1994) 「日本語教育の立場からみたTESL」『東京国際大学論叢 商学部編』, 117-127頁, 東京国際大学
- (4) 田中信之・北直美 (1997) 「日本語学習者の作文に対する学習信念」『日本語教育論集—小出詞子先生退職記念—』, 461-472頁, 凡人社
- (5) 緑川日出子 (1994) 「第16章 ライティング」小池生夫監修SLA研究会編『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, 287-299頁, 大修館書店
- (6) Burt, M. and Kiparsky, C. (1972). *The Cooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- (7) Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic units for second language discourse analysis, *Applied Linguistics*, 19, 49-56
- (8) Fathman, A., and Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Eds.), *Second Language Writing: research insights for the classroom*. (pp. 178-190). Cambridge University Press.
- (9) Kepner, C. G. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3) 305-313
- (10) Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *The Modern Language Journal*, 66, 140-149
- (11) Robb, T., Ross, S., and Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93
- (12) Semke, H. D. (1984). Effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202
- (13) Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33, 2, 148-156