

**日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック
Efficacy of Corrective Feedback on Upper Intermediate JFL Student Writing**

**飯田 由美
香港中文大学專業進修学院**

要旨

日本語作文教育において、作文添削は教師にとってかなりの負担となっている。しかしながら、従来の研究では教師の誤用訂正は効果ありとする研究（Chandler, 2003; Sachs & Polio, 2007）もあるが、日本語レベルが上位の学習者にはセルフモニタリング能力があり、誤用を自身で訂正できると報告している研究（石橋, 2000; Qi & Lapkin, 2001）もある。本稿では教師の添削負担を軽減し、かつ日本語中上級学習者の作文の質を改善させる教師訂正および学習者の自己訂正の方法について、内容、言語形式両面から明らかにすることを目的とし、以下の2つの調査を実施した。1) 教師フィードバックとピア・レスポンスの違いは書き直し作文の内容面の改善にどのように影響するか、2) 教師のフィードバック方法（明示的、非明示的）の違いは、書き直し作文の言語形式面の正確さにどのように影響するか。結果、1) 教師フィードバックの方が内容面の質の改善に効果があり、2) 言語形式面では明示的訂正のほうが誤用修正率は高かった。さらに言語形式を改善すると、構成面の質の改善にも有効に働く結果となったが、その際のフィードバック方法の違いには差異はなく、書き直し作文に影響を及ぼさないことが示された。

キーワード：

日本語中上級学習者、ライティング、教師フィードバック、作文添削、自己訂正

日本語中上級学習者の作文に対する 内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック

飯田 由美
香港中文大学專業進修学院

1. 研究背景

第二言語の日本語作文の授業では、作文の授業を担当している教師から、作文添削は時間がかかって大変だという声をよく聞く。また、時間をかけて作文訂正を行っても学習者は教師の訂正にあまり注意せず、同じ誤用を繰り返すことも多い。さらに、作文を見ただけではその文章を書いた学習者の意図が不明なこともあり、学習者に真意を確認してからでなければ適切なフィードバックは難しいが、その時間を授業時間内で取ることはできない、などの声もある。石橋 (2002b) では、教師は逸脱に気づいても修正しない場合も多く、実際に行われた修正は文法や表記などの表層レベルの誤用に集中していたこと、また、学習者の作文で言語形式等の誤用が原因で理解が難しい箇所については、教師が内容を想像して訂正することが多いことも報告されている。また、広瀬 (2010) では、言語形式が不適切なために書き手の意図が推測できない箇所への添削者の解釈は、書き手の意図とずれた形で様々な推測を示し、修正方法も多様であること、また、そうした添削者の解釈の多様性は、読み手としての添削者の一方向的な応答としての添削の限界を示していると指摘している。以上から、学習者の真意を必ずしも正しく反映しているとは言えない教師添削が作文上達や推敲に、実際、効果があるのかに疑問を感じた。本稿では教師の添削負担を軽減しながら、同時に日本語中上級学習者の作文の内容と言語形式を改善させるためには、どのようなフィードバックを行えばよいのかについて調査し考察する。

2. 先行研究の概要

先行研究を (1) 教師の作文フィードバック方法、(2) 学習者間の話し合いによる作文修正、これら2つの観点から概観する。

まず(1)作文指導におけるフィードバックに関しては、様々な研究が行われてきた。教師の添削は言語習得に効果がないとする研究 (Truscott, 1996) がある一方、効果があると主張する研究もある (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Sachs & Polio, 2007; Sheen, 2007)。Truscott (1996) は、教師の添削は、表面的な誤りを指摘しているにすぎず、根幹にある言語習得の問題を無視しており、有害でさえあると結論付けている。また、発話に対するエラー修正に比べて、作文指導における教師のフィードバックにそれほど効果が見られない理由として Sheen (2007) は、学習者が作文を

書いた直後にフィードバックを受けることはほとんどなく、フィードバックを受けるまでに時間がかかるため、間違い直後に修正される発話と比べて、学習者の認知的な負担が大きいこと等を挙げている。

教師のフィードバック方法の違いが、学習者の書き直し作文にどのような影響を与えるのかに関しても数多くの先行研究がある。Ferris & Roberts (2001) では、誤用箇所の下線を引き間違いの種類を指摘する訂正方法と、間違いの場所を下線で示すだけの方法では、修正率の差異は見られず、間違いの場所を下線で示すだけでも学習者は正しく自己訂正ができるという結果になった。Chandler (2003) では、教師が間違いを指摘して正解を書く訂正方法が、書き直し後のエラー数が最も少ないという結果になったが、エラー箇所を下線で示す方法も教師訂正の次に正確さの向上が見られ、自分で修正することが可能な上級レベル学習者にとっては有用だという。Sachs & Polio (2007) も同様の結果を示しており、教師による修正のほうが模範作文を提示する等の他の方法よりも正確な修正ができたという結果となった。

また明示的、非明示的教師訂正の影響に関しては、学習者の誤用を正しく訂正する直接的なフィードバックよりも、下線等を引いて誤用箇所を示す等の間接的なフィードバックのほうが長期的には学習者の言語形式習得に有効であるとする先行研究 (Ashwell, 2000; Ferris, 2002) もある。

二つめは (2) 学習者間の話し合いによる作文修正の観点からの先行研究である。日本語学習者を対象にピア・レスポンスを行い、作文の評価を実施した先行研究には、池田 (1999)、広瀬 (2004)、原田 (2006)、田中 (2008)、川上 (2009) がある。ピア・レスポンスとは池田 (2004) によると、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間 (peer) 同士で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら、作文を完成させていく活動方法」(p. 37) である。池田 (1999) は、3つの異なる推敲方法(自己推敲、教師フィードバック推敲、ピア・レスポンス推敲)によってどのように書き直しされたのかを調査した。全体的な評価以外に、分析的評価項目は「内容」「語彙」「構成」「文法」を設定した。その結果、全体的評価では、成績上位グループ、下位グループ共にピア・レスポンス推敲が最も素点が向上していた。また、注目すべきなのは、教師フィードバックによる「文法」訂正にだけは、両グループとも全く素点の向上が見られなかったことである。しかし、教師フィードバックで、どのようなフィードバックがされたのか明示されていないため、この結果がピア・レスポンスと教師フィードバックの推敲方法の違いなのか、それとも、与えられたフィードバック内容による違いなのかは明確ではない (太田ら, 2012)。

**日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック**

広瀬（2004）は、ピア・レスポンスで話されるのがどのような内容なのかを調査した。結果、取り上げられた話題で最も多かったのは内容に関する話題であった。だが、それにも関わらず、推敲作文にはその話し合いがほとんど反映されていなかった。その理由として、話された内容が具体的なアドバイスではないので作文改善に生かしくなかったこと、または、文章産出力が足りなくてできなかったこと等が報告されている。しかし、もし仮に、ピア・レスポンスで内容面の推敲を行うという明確な指示を与え推敲活動を行えば、話し合いの内容を書き直し作文に反映しやすかったのではないだろうか。

原田（2006）は、中級日本語学習者を対象にピア・レスポンスによる推敲グループと教師添削グループに分け、書き直し作文の結果を比較した。教師添削では誤用に下線を引いて示す方法を基本とした。結果は、教師添削と比較し、ピア・レスポンスは学習者の自己推敲に対して、作文の内容的な側面に有効に働くことが示された。ピア・レスポンスの効果が「文法の正確さ」に関する自己推敲に対しても、維持あるいはやや向上している結果を見ると、ピア・レスポンスは教師添削との比較において、学習者の自己推敲に有用であると考えられる。

田中（2008）は、日本語中上級の学習者を対象として、ピア・レスポンス後に書き直しを行い、その推敲作文に対し教師が言語形式面の推敲をすることで、推敲原稿の評価が向上するかを調査した。作文評価は「内容」「構成」「言語能力」の3項目を5段階評価した。ピア・レスポンスを行う際には、「ピア・レスポンスでは内容・構成について話し合うこと、教師フィードバックでは表面的な推敲をすること」（p.6）と明確に区別し調査対象者に話し合う内容を示した。教師の言語形式に対する訂正は下線等を記すなどの間接的な方法が取られた。その結果、ピア・レスポンス後の推敲により、特に「内容」の評点が向上することが明らかになった。

川上（2009）では、中級レベルの日本語学習者を対象に内容と構成に的を絞ったピア・レスポンスによる作文推敲を行い、その後、教師が言語形式面の訂正を行った。その結果、ピア・レスポンスの際に、内容・構成面の話し合いがあまりされなかったということが判明した。ピア・レスポンス活動中、内容を理解するために作文の言語形式面の修正に時間を費やすことが多かったこと、また学習者が仲間からのレスポンスを積極的に推敲に役立てようとする姿勢が見られなかったことが原因であるという。以上の先行研究より、ピア・レスポンスという活動自体が内容面の質の改善に有用なのかは疑問が残る。学習者は言語形式に関して、他の人の作文を訂正できるほどの知識がないため内容中心の話し合いになってしまったとも考えられる。また内容推敲を促す教師フィードバックとの比較がされていないので、ピア・レスポンスは教師フィードバックと比べ、内容面の改善により効果があるのかどうかは明らかにされていない。

3. 本研究の目的

これまでの研究で教師添削とピア・レスポンスの両方の利点が研究されている。間接的な教師の訂正フィードバックが言語形式面に、そして、ピア・レスポンスが内容面の質の改善に効果があるとする研究が多い（池田，1999；原田，2006；田中，2008）。しかし、教師が内容に関するフィードバックを与えた場合とピア・レスポンスを比較調査した研究は行なわれていない。また、フィードバック方法により、内容面、言語形式面の質の向上にどのような違いが出るのかを比較できるように対象郡の条件を明確に統制した調査研究はなされていない。

以上の点を踏まえ、日本語中上級学習者を調査対象とし、中作文（400 字程度）の内容と言語形式面を改善させるフィードバックとはどのようなものを検討する。具体的には、以下の問題を明らかにする。

- 1) 教師フィードバックとピア・レスポンスの違いは、書き直し作文の内容面の改善にどのように影響するか。
- 2) 教師のフィードバック方法（明示的、非明示的）の違いは、書き直し作文の言語形式面の正確さにどのように影響するか。

4. 調査の対象と方法

4.1 調査対象者の数と特徴

香港中文大学專業進修学院の広東語を第一言語とする、「応用日本語」専攻の2年生と3年生57名を調査対象者とする。香港中文大学專業進修学院は香港の高等教育機関であり、日本における短大か専門学校に相当する。日本語学習時間は2年生終了時で800時間程度であり、日本語能力試験N3からN1レベルである。3年生は課程終了時において1050時間程度で、日本語能力試験N2からN1レベルである。このように57名の日本語能力にばらつきが見られるが、初級レベルは終了していることから中上級レベルであると設定した。

4.2 調査方法

調査対象者57名を2つのグループに分け、Aグループは内容に関するフィードバックを、Bグループは言語形式を改善するためのフィードバックを示し、総合点および分析的評価項目の「内容」、「構成」、「言語形式」の得点がどの程度向上するかを調査した。2014年8月から9月にかけて、2年終了時と3年終了時の日本語学習者57名の協力を得て調査を実施した。57名をグループ間で日本語能力の差が出ないように、日本語能力試験のN3からN1の合格状況を考慮し、A、B、A、B、・・・と振り分け、

**日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック**

A グループ 30 名、B グループ 27 名の 2 グループに分けた。グループ A には「内容添削に関する調査」に、グループ B には「言語形式添削に関する調査」に参加してもらった。作文タイトルは「田舎の生活か都会の生活か」を設定した。設定理由はこれまでの授業で「朝型か夜型か」、「日本国内を旅行するなら飛行機か新幹線か」等の作文を書いており、調査対象者になじみがあり書きやすいと考えたため、また日本留学試験でも比較のテーマが出題されることから、このタイトルを設定した。

4.2.1 調査1「内容」のフィードバックに関する調査

グループ A を日本語能力に差が出ないように、日本語能力試験の成績を考慮し教師が 15 名ずつ 2 グループ、「教師 FB」と「ピア」に分けた。各グループの編成は表 1 の通りである。

表 1：「教師 FB」と「ピア」各グループ編成

グループ	N1 合格者数	N2 合格者数	N3 合格者数
教師 FB	2 名	11 名	2 名
ピア	3 名	10 名	2 名

「ピア」グループ 15 人中 9 名は 2 年次の作文の授業（15 週間）でピア・レスポンス活動を経験済みである。以下、各グループの具体的なフィードバック方法例を示す。

「教師 FB」：教師が内容について改善できる箇所や情報が不足している箇所などに下線を引いて、原稿用紙の空白に日本語でコメントを記述した。書き直しの際に、日本語コメントが理解できない場合には、中国語で質問してもよいことを伝えた。

例： 理由は 2 つある。一つは香港人は忙しすぎるからそんな時間がない。二つめは香港の家賃が高すぎるからだ。したがって、香港で実施したら、人気が出る事が出来ない。

2 つの理由は一文だけで明確に、十分に説明ができていますか？

「ピア」：各グループ 3 名でピア・レスポンス活動を行った後で、作文推敲を実施した。話しやすい雰囲気を作るため、グループ分けは参加者が決定した。5 グループ中、2 グループ（6 人）はピア・レスポンスによる話し合いが初めてであった。その際、言語形式についてではなく内容に関する話し合いをすることを明確に指示した。参加者

の日本語能力の差が影響しないように、話し合いは母語である広東語を使用した。具体的な話し合いのポイントとしては、田中（2009）を参考にし、以下の3点を指示した。また、これらの指示を学習者が誤解しないように中国語の訳もつけた。ピア未経験の2グループには調査対象者がピア・レスポンスを理解するまで、広東語を使用しながら説明し、簡単なピアの練習を5分程度実施した。

読み手：仲間の作文のいいところ、上手だと思うところを言いましょう。

読み手：仲間の作文のわかりにくいところや、作文をよくするためのアドバイスなどを書きましよう。

書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましよう。

調査対象者が1時間で作文を書いた後、作文を回収し教師2名が作文評価基準に基づいて評価を行った。グループ間の日本語能力に差がないことを確認するために、初稿の成績を分散分析した結果、グループ間に有意な差は認められなかった。その後、「教師FB」の作文については、教師2名が相談し内容を改善するために適切だと思われるコメントを書き込んだ。1週間以内に推敲活動を実施し30分で書き直しを行なった。調査対象者は教師が書いた内容に関するコメントを見てから作文推敲を実施した。「ピア」グループは広瀬（2004）と同様、一人の作文につき10分程度の話し合いをし、その後、話し合ったことを元に作文の書き直しを行った。5グループ中、3グループからは話し合いの様子を記録してもよいという許可が得られたため、録音と録画も実施した。書き直しされた作文は全て回収し2名の教師が作文評価基準に基づいて再度、評価を行った。

4.2.2 調査2 「言語形式」のフィードバックに関する調査

グループBの27名を「明示的FB」13名と「非明示的FB」14名の2グループに分けて、作文の言語形式に関する添削調査を実施した。グループ分けはグループA同様、日本語能力に差が出ないように日本語能力試験の成績を考慮し、教師が表2のように分けた。

表2：「明示的FB」と「非明示的FB」各グループ編成

グループ	N1 合格者数	N2 合格者数	N3 合格者数
明示的FB	2名	9名	2名
非明示的FB	2名	10名	2名

**日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック**

各グループの具体的なフィードバック方法例を以下に示す。

「明示的 FB」：教師が全ての誤用箇所を正しく訂正する。誤用箇所の下線を引き、その下に正しい答えを示す。

例：香港でそのような企業はない。
に

「非明示的 FB」：教師は全ての誤用箇所の下線のみを引く。

調査対象者が作文を書いた後、全ての作文を回収し2名の教師が作文評価基準に基づいて評価を行った。グループ間の日本語能力に差がないことを確認するために、初稿の成績を分散分析した結果、グループ間に有意な差は認められなかった。その後、教師は作文添削を同時に行った。1週間以内に教師添削を参考に30分で書き直しを実施した。書き直しされた作文は全て回収し、2名の教師が再度評価を行った。

4.2.3 評価、データ分析の基準

作文評価基準は分析的評価基準を用い、構成要素として内容・構成・言語形式の3項目を設定した。表3が採点基準であり、石橋(2002a)、田中(2008)等を参考に作成した。また2年次の作文の授業でもこの評価基準は使用されており、教師が高評価する作文とはどのようなものか、調査対象者に十分理解されていると考えたため、これを使用することにした。

表 3 : 作文評価基準

	4点	3点	2点	1点
内容 主張・根拠	主張、根拠が明確に具体的に述べられており、結論とそれ以前の文の流れの間に論理的・一貫性があり、非常に説得力がある。	主張、根拠が述べられており、結論とそれ以前の文の流れの間に一貫性はあるが、根拠が説得的（根拠の説明に納得できる）ではない。	主張、根拠が述べられているが、最初に述べたことと、結論が一致していなく、一貫性がない。また根拠が説得的（根拠の説明に納得できる）ではない。	主張は述べられているが、根拠の記述がない。または、根拠の記述があるが、意味がわからない。そのため、結論とそれ以前の文の流れの間に一貫性がなく、説得的（根拠の説明に納得できる）ではない。
構成	接続詞をうまく使用し、段落構成・意味関係が適切であり、問題がない。	接続詞の使用の有無、用法にかかわらず、段落構成・意味関係が適切であり、問題がない。	接続詞の使用の有無、用法にかかわらず、段落構成・意味関係でつながりの悪い箇所が一部ある。	接続詞の使用の有無、用法にかかわらず、全体的に段落意識がない、または意味関係でつながりがとれていない。
言語形式	表記規則を守り、書き言葉で丁寧に書け、レポートに使われるような日本語能力試験 N2 レベルの語彙、表現、文型が適切に使用されている。	表記規則を守り、書き言葉であり、日本語能力試験 N3 レベルの語彙、表現、文型が適切に使用されている。	表記規則に多少不適切な部分があり、話し言葉が使用されているが、日本語能力試験 N3 レベルの語彙、表現、文型が適切に使用されているため、伝達上の支障がない。	表記規則に不適切な部分が多いため、かなり読みづらく、話し言葉の使用も多い。また語彙、表現、文型の使用に不適切な文が多く、伝達上の支障がある。

**日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック**

各項目が添削方法により、それぞれどの程度向上したのかを調査した。修正前後とも同じ教師が添削することによって、事後の評価が甘くなるのを防ぐために、本調査には3名の日本人教師（教師A, B, C）が評価に関わった。教師A, Bは大学などの高等教育機関にて10年以上、教師Cは8年の日本語教師経験を持つ。初稿評価は教師AとC、修正後の評価は教師BとCが行なった。最初に教師3名の評価基準を一致させた後で、調査対象者の作文を独立して評価した。評価が異なるものについては話し合いの上、妥当であると思われる方に統一した。教師3名の評価基準を合わせるために、2014年5月中旬から下旬にかけて評価を合わせる話し合いと練習を行った。調査対象者と同レベルの学習者3名が書いた日本語中作文を用いて評価基準を話し合った。その後、調査対象者と同レベルの学習者が書いた10名分の作文を採点し、3名の評価の一致度が0.90以上になることを確認してから本調査の採点を行った。調査2言語形式の訂正に関する調査については、書き直しされた作文における修正率（正しく自己修正できた誤用数、誤って修正した誤用数、修正されなかった誤用数の割合）も算出した。

5. 結果と分析

表4は調査1と調査2の各グループの初稿と修正後の作文に対する2名の日本語教師による全体評価平均値と「内容」、「構成」、「言語形式」の各項目の分析的評価平均値である。

表4：修正前後の総合得点と各項目の得点平均値と標準偏差(SD)

		総合得点		内容		構成		言語形式	
		修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後
A: 教師FB	平均	7.67	8.67	2.73	3.13	2.60	2.93	2.33	2.60
(n=15)	SD	2.15	2.05	0.68	0.62	0.88	0.93	0.87	0.80
A: ピア	平均	7.47	7.67	2.53	2.67	2.53	2.60	2.40	2.40
(n=15)	SD	1.89	1.78	0.62	0.47	0.81	0.80	0.71	0.71
B: 明示的FB	平均	7.31	8.62	2.46	2.77	2.54	2.92	2.31	2.92
(n=13)	SD	1.73	0.92	0.63	0.42	0.50	0.27	0.82	0.47
B: 非明示的FB	平均	7.07	8.21	2.50	2.71	2.57	2.71	2.00	2.79
(n=14)	SD	1.79	1.21	0.73	0.45	0.62	0.45	0.85	0.56

総合得点平均値に関しては、全てのグループにおいて書き直し後に向上しているの
 がわかる。それぞれの修正前後の総合得点平均値の差は、「A：教師FB」（1.00）、「A：
 ピア」（0.20）、「B：明示的FB」（1.31）、「B：非明示的FB」（1.14）で、「B：明示的FB」
 グループが、特に総合得点平均値が上昇している。このグループにおける各項目の得
 点平均値の上昇は、「内容」が0.31点、「構成」が0.38点、「言語形式」では、修正前
 後で0.61点の上昇が見られた。総合得点平均値の上昇が最も少なかったのは「A：ピ
 ア」である。ピアグループの各項目の得点平均値の上昇は、「内容」が0.14点、「構成」
 が0.07点、「言語形式」では、修正前後で得点の上昇は見られなかった。ピア・レス
 ポンスによる推敲は作文の内容的な側面に有効に働くという先行研究とは異なる結果
 となり、教師が言語形式を修正するために正しい形式を提示したほうが、書き直し後
 の「内容」、「構成」、「言語形式」面、全ての得点平均値が上昇した。「B：非明示的FB」
 でも、総合得点平均値が1.14点上昇し、4グループの中で2番目に高い上昇を示して
 いる。このグループの各項目の得点平均値の上昇は「内容」が0.21点、「構成」が0.14
 点、「言語形式」では修正前後で0.79点もの上昇が見られたことから、「言語形式」
 が正しく修正されることで、「内容」、「構成」ともに得点が増える傾向があることが
 示された。これは言語形式が正しく修正されたことで、段落間のつながりがよくなり、
 内容が正確に読み取れるようになったことが原因であると考えられる。書き手の意図の推
 測が困難な箇所が減少したことで、内容理解が容易になったと言えるだろう。言語形
 式に注意を払わなければならない段階にある学習者の作文では言語形式が改善される
 ことで、内容面の質も同時に改善され、総合得点も上昇するという結果となった。

5.1 調査1の結果と分析

表5と表6は、「A：教師FB」、「A：ピア」各グループの総合得点と内容、構成、言
 語形式それぞれの得点平均値と標準偏差（SD）である。

表5：「教師FB」の総合得点、内容、構成、言語形式の各得点平均値とSD

		総合得点		内容		構成		言語形式	
		修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後
教師FB	平均	7.67	8.67	2.73	3.13	2.60	2.93	2.33	2.60
(n=15)	SD	2.15	2.05	0.68	0.62	0.88	0.93	0.87	0.80

表6：「ピア」の総合得点、内容、構成、言語形式の各得点平均値とSD

		総合得点		内容		構成		言語形式	
		修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後
ピア	平均	7.47	7.67	2.53	2.67	2.53	2.60	2.40	2.40
(n=15)	SD	1.89	1.78	0.62	0.47	0.81	0.80	0.71	0.71

日本語中上級学習者の作文に対する 内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック

「教師 FB」では、修正前後で総合得点平均値が 1.00 点、内容得点平均値が 0.40 点、構成得点平均値が 0.33 点、言語形式得点平均値が 0.27 点上昇した。内容に関するフィードバックしか書き込まなかったのだが、3 項目とも得点平均値が上昇した。「ピア」では修正前後で総合得点平均値が 0.20 点、内容得点平均値が 0.14 点、構成得点平均値が 0.07 点、言語形式得点平均値が全く変化しなかった。ピア・レスポンスは内容面の改善に有効に働くという先行研究とは異なる結果となった。

話し合いの内容だが、言語形式面の誤用を訂正しようと話し合っているグループも見られたが、全グループが内容面の話に時間を費やしていたことが確認できた。にもかかわらず、その話し合いの内容が作文の質の改善につながっていないことが分かる。また書き直し作文には、学習者と教師が考える好ましい内容にずれを感じた作文もあった。教師は話題に焦点を絞っており具体的な内容の作文を高評価する傾向があるのだが、学習者は一つの作文に様々な内容を取り込みがちであり、書き直し後には内容に深みを感じられない表面的な作文になってしまったものもあった。学習者が考える好ましい作文と今回評価に関った 3 名の教師が高評価する作文内容との間に差異があることが原因だと考えられる。調査参加者は教師が高評価する作文について、2 年次の作文の授業で十分説明を受けていたはずなのだが、このような結果となった。もう一つの理由は 30 分間の話し合いのうち、言語形式面の問題から 10 分以上も作文内容理解に時間を費やしていたことである。2 グループはピア・レスポンス開始後、10 分以上沈黙し、互いの作文内容理解に努め質問し合っているのが確認できた。この 2 グループはピアによる話し合いを授業で経験済みであったのだが、言語形式面の問題から内容に関する話し合いをするまでに時間がかかってしまっていた。

続いて「内容」「構成」「言語形式」項目に与える教師フィードバックとピアフィードバックの違いと修正前後の時間差の影響を分析するために、 2×2 の分散分析を行った。その結果の概要を表 7 に示す。

まず、「内容」項目においては、フィードバック方法の違い ($F(1, 28)=2.734, p=.109$) にも修正前後の時間差にも ($F(1, 28)=6.400, p=.017$) 有意な主効果が認められなかった。同様に「構成」項目でも、フィードバック方法の違い ($F(1, 28)=0.434, p=.516$) にも修正前後の時間差 ($F(1, 28)=3.273, p=.081$) にも有意な主効果が認められなかった。

表 7 : A グループ分散分析の結果

		教師 FB		ピア		修正前後	
		平均	SD	平均	SD	グループ間 主効果	時間差 主効果
内容	修正前	2.73	0.68	2.53	0.62	ns	ns
	修正後	3.13	0.62	2.67	0.47		
構成	修正前	2.60	0.88	2.53	0.81	ns	ns
	修正後	2.93	0.93	2.60	0.80		
言語形式	修正前	2.33	0.87	2.40	0.71	ns	ns
	修正後	2.60	0.80	2.40	0.71		

* $p < .0167$

また「言語形式」項目についても同様、フィードバック方法の違い ($F(1, 28)=0.054, p=.82$) にも修正前後の時間差 ($F(1, 28)=5.091, p=.032$) にも主効果が認められなかった。このことから、「教師 FB」と「ピア」の推敲方法の違いが、書き直し作文の質の改善に影響を及ぼしているとは考えられない。

5.2 調査 2 の結果と分析

「明示的 FB」「非明示的 FB」各グループの総合得点と内容、構成、言語形式それぞれの得点平均値を表 8、表 9 に示す。

「明示的 FB」では前述したように、修正前後で総合得点平均値が 1.31 点、内容得点平均値が 0.31 点、構成得点平均値が 0.38 点、言語形式得点平均値が 0.61 点上昇した。言語形式の誤用に対し正しい答えを提示しただけだが、3 項目とも得点平均値が上昇した。内容を改善するために教師がコメントを書き込んだ「教師 FB」と比較しても、言語形式を修正しただけで、作文の質全体が大きく改善されたことが分かる。

表 8 : 「明示的 FB」の総合得点、内容、構成、言語形式の各平均値と SD

		総合得点		内容		構成		言語形式	
		修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後
明示的	平均	7.31	8.62	2.46	2.77	2.54	2.92	2.31	2.92
($n=13$)	SD	1.73	0.92	0.63	0.42	0.50	0.27	0.82	0.47

日本語中上級学習者の作文に対する
内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック

表 9 : 「非明示的 FB」の総合得点、内容、構成、言語形式の各平均値と SD

		総合得点		内容		構成		言語形式	
		修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後	修正前	修正後
非明示的	平均	7.07	8.21	2.50	2.71	2.57	2.71	2.00	2.79
(n=14)	SD	1.79	1.21	0.73	0.45	0.62	0.45	0.85	0.56

「非明示的 FB」では修正前後で総合得点平均値が 1.14 点、内容得点平均値が 0.21 点、構成得点平均値が 0.14 点、言語形式得点平均値が 0.79 点上昇した。分析的評価において、このグループの「言語形式」が最も得点上昇が高かった結果となる。「明示的 FB」の修正後の言語形式得点平均値の上昇値である 0.61 点と比較しても、言語形式が大きく改善されたと言えよう。

最も顕著に見られたのは、語彙の修正であった。正しく修正できた誤用数 220 のうち、44 (20%) は語彙修正で、初稿では誤った語彙を使用していたのだが、書き直し後の原稿では正しい語彙が使用されていた。また、「明示的 FB」では教師が誤用を一つひとつ正しい言語形式に訂正したが、「非明示的 FB」では理解不明な箇所があった場合には節全体に下線を引いて示した。調査対象者はその下線だけが引かれた箇所を見て、自己の日本語能力を活用し正しい言語形式への修正を試みた。その結果、単語一つひとつではなく主語と述語をひとまとまりとした節全体が改善され、意味が理解できるようになった部分が 12 箇所確認できた。以上 2 点が、非明示的フィードバックにおいて言語形式得点平均値を大きく上昇させた原因であると考えられる。

続いて調査 1 と同様に、明示的 FB と非明示的 FB の違いと修正前後の時間差の影響を分析するために、2×2 の分散分析を行った。その結果の概要が表 10 である。

まず、「内容」項目においては、フィードバック方法の違い ($F(1, 25)=0.002, p=.967$) にも「修正前」と「修正後」の時間差 ($F(1, 25)=5.031, p=.034$) にも有意な主効果が認められなかった。

表 10 : B グループ分散分析の結果

		明示的		非明示的		修正前後	
		平均	SD	平均	SD	グループ間 主効果	時間差 主効果
内容	修正前	2.46	0.63	2.50	0.73	ns	ns
	修正後	2.77	0.42	2.71	0.45		
構成	修正前	2.54	0.50	2.57	0.62	ns	*
	修正後	2.92	0.27	2.71	0.45		
言語形式	修正前	2.31	0.82	2.00	0.85	ns	**
	修正後	2.92	0.47	2.79	0.56		

* $p < .0167$, ** $p < .001$

次に「構成」項目では、「修正前」と「修正後」の時間差に主効果が認められた ($F(1, 25)=9.786, p=.004$) が、グループ間効果は認められなかった ($F(1, 25)=0.259, p=.615$)。最後に「言語形式」項目についても同様、「修正前」と「修正後」の時間差に主効果が認められた ($F(1, 25)=24.625, p<.001$) が、グループ間効果は認められなかった ($F(1, 25)=0.863, p=.362$)。この結果から、フィードバック形式の違いに関わらず、言語形式に関するフィードバックを受けて書き直すことは、作文の「構成」、「言語形式」面の質の改善に有用であると言えるが、その訂正方法の違いは大きな影響を及ぼさないことが分かった。

明示的訂正と非明示的訂正では、教師が添削に要する時間的負担が大きく異なる。また教師が正しい答えを提示する方法では、作文中の意味の理解に苦しむ箇所では教師が学習者の意図を読み取る必要があり、学習者の意図と異なった訂正をする可能性もある。誤用箇所に下線を引くフィードバック方法なら、学習者の意図と異なった訂正をすることもなくなり、時間的にもより効率的である。よって、誤用箇所に下線を引いて提示するだけでも、作文の質の改善に十分な効果が得られると考える。

それでは「明示的FB」と「非明示的FB」の誤用修正率に差異はあるのだろうか。各グループの誤用修正率を示したのが表11と表12である。

結果から述べると、「明示的FB」の方が書き直し作文における誤用を正しく修正できた割合 (98.80%) が高かった。

表 11 : 「明示的FB」言語形式の総誤用数および修正数とその割合

総誤用数	正しく修正できた	誤って修正した	修正されなかった
	誤用数	誤用数	誤用数
333	329 (98.80%)	2 (0.60%)	2 (0.60%)

表 12 : 「非明示的FB」言語形式の総誤用数および修正数とその割合

総誤用数	正しく修正できた	誤って修正した	修正されなかった
	誤用数	誤用数	誤用数
274	220 (80.29%)	46 (16.79%)	8 (2.92%)

だが、非明示的訂正でも、80.29%の誤用を正しく修正できたことは注目すべきである。調査参加者の中には非明示的フィードバックを初めて体験したのも多くおり、下線のみが引かれた原稿用紙に戸惑っている様子も見られた。今回の調査では1回の書き直しのみ調査し、長期的にはどのような効果があるのかは明らかにしてはいないが、言語形式に関するフィードバックは誤用箇所に下線を引いて提示するだけでも、十分な効果があると言えるのではないだろうか。

6. 結論と今後の課題

本稿では以下の2つのリサーチ・クエッションを設定した。

- 1) 教師フィードバックとピア・レスポンスの違いは、書き直し作文の内容面の改善にどのように影響するか。
- 2) 教師のフィードバックの方法（明示的、非明示的）の違いは、書き直し作文の言語形式面の正確さにどのように影響するか。

まず 1) であるが、教師が内容を改善するためのコメントを書き込み、それを見て書き直し作業を行ったグループの内容得点平均値の方が、ピア・レスポンスを行ったグループの内容得点平均値より高かった。

2) に関しては、明示的訂正の方が非明示的訂正よりも正しく修正できた誤用修正率が高かった。また「言語形式」を改善すると、「構成面」の質の改善にも有効に働く結果となったが、教師のフィードバック方法の違いが書き直し作文に与える影響については、有意差が認められなかった。

本稿の結果を実際の授業に活かす方法としては、言語形式の修正に非明示的フィードバックを取り入れることが考えられる。誤用箇所の下線を引くだけの方法なら、どのような授業においても実施は可能であり、また作文の「内容」「構成」「言語形式」を改善する効果も見られる。さらに、教師の作文添削にかかる時間を短縮でき、教師負担を軽減することができるのではないだろうか。

今後の研究方向としては2つあると考える。まず、教師訂正とピア・レスポンス効果の比較に関し、より信頼性の高い結果を得るために、調査対象者全員がピア・レスポンス活動に慣れている状態で調査を行なうことである。本調査では、「ピア」グループのうち、9名の調査参加者は作文の授業（15週）でピアを経験済みであったが、6名の参加者は今回の調査で初めてピア・レスポンスを体験した。よって、全員が確実にピア・レスポンス活動を理解しているとは言いがたい。教師フィードバックとピア・レスポンスのどちらがより内容面の改善に有用かを調査するためには、調査参加者全員がピア・レスポンス活動に慣れていることが条件となる。その上で、再度、教師訂正との比較を行なうべきである。

もう一つはフィードバック方法の違いにより、どのような言語形式項目が自己修正可能なのか、また、学習者の修正にどのような差異が生じるかである。石橋（2008）は、表層レベルの訂正における自己訂正では文体の訂正が一番多かったと述べているが、その他の具体的な語彙や文法項目については明確にされていない。以上の2点を今後の課題としたい。

参考文献

- 池田玲子(1999)「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17, 36-47
- 池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23.1, 36-50
- 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』106号 56-65
- 石橋玲子(2002a)『第2言語習得における第1言語の関与』風間書房
- 石橋玲子(2002b)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23, 1-12
- 石橋玲子(2008)「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果—気づきの観点から—」『タイ国日本研究国際シンポジウム 2007 論文報告書』221-236
- 太田裕子・佐渡島紗織・富永敦子・齋藤綾子(2012)「大学初年次日本語アカデミック・ライティング授業における留学生と帰国生の文章力—初回課題と最終回課題の文章 評価調査から—」早稲田大学国際教養学部紀要『Waseda Global Forum』8, 337-375
- 川上麻理(2009)「内容と構成に的を絞ったピア・レスポンス—学習者の反応から見た活動の改善点—」『ICU 日本語教育研究』6号 63-72
- 田中信之(2008)「ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—」『応用言語学研究論集』2, 1-10
- 田中信之(2009)「自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンス—学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1号 25-36
- 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131, 3-12
- 広瀬和佳子(2004)「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80
- 広瀬和佳子(2010)「学習者の作文に対する解釈の多様性と「添削」の限界—日本語教師の添削過程の分析を中心に—」『早稲田日本語教育学』8, 29-43
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
- 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(3), 267-296.
- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ferris, D.R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Qi, D.S., & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 277-303.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Sheen, Y. (2007). The effects of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.