

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

中島由季子

◆要旨

学習者の作文に対するフィードバックの効果について、これまで研究され議論されてきたが、本稿では文型学習の際の短文作りに注目して調査した。2クラスが同じタスクで文型を学習した後、一方のクラスでは教師が誤用箇所を指摘して正しい形を示し、他方では教師が指摘した誤用箇所を学習者が自己訂正する。その後テストを行って、得点及びそれぞれの学習者が書いた短文を比較した。教師訂正のクラスの方が課ごとのテストでは高得点であったが、自己訂正を行ったクラスの方がまとめのテストでは高得点となり、学習者が書いた短文も正しいものが多いという結果を得た。効果が現れるまでには時間を要するが、自己訂正を行うと、クラス全体の底上げも期待できる。

◆キーワード

短文作成、指導法、効果、自己訂正、
教師による訂正

◆ABSTRACT

I investigated the effects of feedback on the prose of learners during creation of short sentences when learning about sentence patterns. Two classes were assigned the same task to learn about sentence patterns; afterwards, in one class their errors were clarified to them by the teacher, while in the other class they corrected the erroneous use of writing indicated by the teacher on their own. In tests of each section, the class in which teachers corrected the errors recorded high scores, while the class that had corrected their writing by themselves recorded high scores in summary tests. These results show that self-correction has potential to raise the overall level of a class's writing, but time is required before the effects become apparent.

◆KEY WORDS

short sentence composition, instructional methods, effects, self-correction, correction by teachers

The Effect of Two Different Instruction Methods on the Composition of Short Sentences

A comparison between the effects of correction by teachers and self-correction by learners

YUKIKO NAKASHIMA

1 はじめに

学習したことを定着させるためにはどのような方法が効果的か、また、学習者が学習したことを使って学習者自身の言いたいことを表現し、作った文を自己推敲できるような力をつけるためにはどのような指導方法が効果的か考える中で、文型学習の際の短文作りに注目した。文型を学ぶ方法として、短作文を産出することは有効であろうし、実際に教室でも多く行われている。本稿では、文型学習で使ったタスクの間違いの訂正方法をクラスによって変え、その後のテスト結果を調査した。指導方法の違いによってクラスのテスト結果に違いが生まれるかを調べ、短文作成の練習から文型や文の正確さを身に付ける過程を考察した。

2 先行研究

学習者の文は、教師が添削して返却するのが一般的である(原田2006)。しかし、学習者の作文を教師が一つ一つ添削することは労力もかかる上に、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とにわかれ、研究結果は一致していない(石橋2003)。

原田(2006)では、作文の評価について「内容に関わる評価項目」と「言語形式に関わる評価項目」に分けて8項目を挙げ、それぞれの項目を3人で評価している。このように、評価基準を決め、複数人で評価することができれば、より一貫性のある公正な評価ができると考えられるが、日々の現場では、担当教師が一人で学習者の作文に対してフィードバックを行うことが多い。その際に、何をどの程度直すのかは、教師によって基準がさまざまであろうことは十分予測される。文法の正確さや言葉の適切さなど言語形式に対するフィードバックだけでも、一貫性を保つことは容易ではない。何かに焦点を当てるのかまたは間違いは全て直すのかという議論があり、また、本当に教師の添削に間違いはないのかという疑問もある。内容についてどこまで踏み込むかはさらに迷うところであり、学習者に合わせて直し方を考えることも必要になる可能性も

あろう。学生へのフィードバックの方法はさまざまで、比較が容易ではない。このこともフィードバックの効果について議論が起きる要因の一つであると考えられる。

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数年にわたるTruscottとFerrisを中心とした論争について触れていないものはないといってもよいと述べている。Truscott(1996,1999)が「ライティングにおける文法訂正は効果がない」と宣言したのに対してFerris(1999,2004)らによって大反論があった。それ以来、論争が続き、直接フィードバックと間接的フィードバック^[註1]の効果が比較されてきた。例えばFerris(1999)は、間接的フィードバックは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言っているのに対して、Chandler(2003)は、直接フィードバックのほう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。しかし、その後Bitchener & Knoch(2010)などで検証され、現在は直接フィードバックのほうが間接的フィードバックよりも効果的であるとする研究のほうが優勢である。

本稿では、作文に対するフィードバックでは、間接的フィードバックと比べて直接フィードバックにより効果があるというこれまでの研究結果に対して、短文作りでも同じような効果が得られるかを見る。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ことができる。機能語の使い方、文法の誤り、選択された言葉の適切さなどを確認し、非文ではないかどうかを基準として考える。

3 調査方法

プレイスメントテスト^[註2]でクラス分けをして同じレベルになった2クラスで、文型学習を行う。タスクとして書いた文の中の間違いの訂正方法をクラスで変え、課ごとの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を見て、新しく覚える文型の定着を比較する。

3.1 調査時期及び使用教材

大学の留学生を対象とした日本語の授業において調査を行った。筆者は5レ

ベルあるクラスのうち、上から3番目のクラスの2年生を担当した。教科書として『学ぼう！にほんご中上級』（専門教育出版）を使用して、各課の「重要な文型と表現の学習」を扱い、2014年度の1年間を通して実施した。

授業は90分で、週に2回、前期・後期ともに30回ずつ行った。SPOT^[註3]及び第1課から第4課までの各課の小テストとまとめのテストは4月から7月の前期に、第6課から第9課までの各課の小テストとまとめのテストは10月から1月の後期に行った。

3.2 各クラスの概要

調査対象となるのは2年生の2クラスである。前年度にプレイメントテストによって同レベルになるようクラス分けされてから1年を経ている。筆者は2年生から担当したので、学期の初めにSPOTを実施して両クラスが同レベルであることを確認した。履修者はAクラスが46名、Bクラスが40名であったが、本稿では、全学習者のうち、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扱う。対象となった学習者に対して、改めてSPOTの得点でt検定を行ったところ、両クラスに有意差はなかった ($t(30)=-0.123, p=0.903$) ので、調査の開始時は両クラスが同レベルであったと判断する。両クラスの概要は表1のとおりである。

表1 クラス別のSPOTの結果と出身国

	人数	平均点	標準偏差	出身国
Aクラス	19名	25.8	9.4	中国 14名 ベトナム 3名 ネパール 2名
Bクラス	13名	26.2	7.8	中国 9名 ミャンマー 3名 ベトナム 1名

3.3 学習の進め方

2クラスで同じ例文を使用し、同じ言葉を使って同じように説明し、新しい文型を導入する。できるだけ同じような授業になるように心がけた。学習者は

それぞれタスクを完成させて、提出する。

教師はタスクを回収した後、タスク中の学習者の間違いに対して、Aクラスのタスクには、訂正を明示する。どのように訂正するか、必要ならメタ言語説明も含めて具体的に書く。一方、Bクラスのタスクには、教師は訂正箇所を赤線で指摘するのみとする。

翌回、タスクを学習者に返却する。学習者の書いた文に同じような間違いなどがあり、説明の必要があれば、両クラスでクラス全体に再度同じ説明を行う。同時に、Aクラスでは、学習者は教師の訂正を見て確認して自分の文を見直し、Bクラスでは、指摘された赤線部を学習者が自己訂正する。自己訂正後には、再提出されたものを教師が確認し、まだ間違いがあれば、直してから返却する。Aを直接フィードバックのクラス、Bを間接的フィードバックのクラスとするが、Bクラスでは訂正を学習者のみに任せているわけではないので、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。

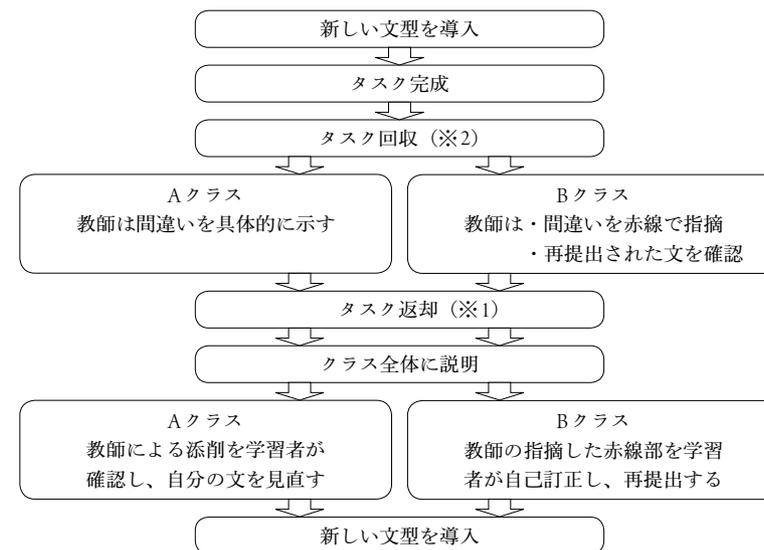


図1 学習の進め方

タスクの間違いの確認・訂正終了後、その日の新しい文型を導入して、該当箇所のタスクを完成させ、回収する。図1の前のタスクの返却(※1)から新しい文型のタスクの回収(※2)まで、90分の授業のうち、30分ほどを使って進める。

4 タスクとテストの内容

各課の文型学習のタスクでは、①機能語そのものを記入するもの、②接続の方法を問うもの、③機能語の意味を問うもの、④前件または後件を埋めるもの、⑤単語をつないで文にするもの、さらに自由作文などを課した。また各課の小テストは、該当する課を終えた翌回、タスクの中から同じ問題を選んで行い、学習者が初めて見る文はないようにした。

〈タスク・小テストの例〉

- ①外国人_____に建てられたこのアパートには、案内が3か国語で書いてある。
- ②面接の結果は、彼女の顔を見ればわかるから、(聞く・聞いて・聞かない)までもない。
- ③あの店がオープンしてからというもの、(毎日、店の前に行列ができていく・どんな味か、たしかめに行ってみた)。
- ④_____とはいえ、電話料金は払わなければならない。
- ⑤この仕事/重い物/運ぶ/多い/力/ある/人/向き

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小テストに準じるものとしたが、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はいない。ただし、タスクと小テストで単語をつないで作った文(⑤)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

以下の二つの仮説が立てられる。

- 1) 先行研究では、直接フィードバックの方が効果があるとされているので、Aクラスの方がテストの結果はよくなる。
- 2) 自己訂正の後、再提出することで記憶に残すことになり、Bクラスの方がテストの結果はよくなる。

どちらの仮説が支持されるか、調査した。

6 テストの平均点で見るクラス別の結果

それぞれのクラスのテスト結果は表2のとおりとなった。

表2 クラス別の平均点 平均点/満点(標準偏差)

		Aクラス	Bクラス
第1 〜 4課	小テスト1課	16.6 / 21 (2.7)	16.9 / 21 (2.6)
	小テスト2課	19.9 / 26 (5.0)	19.4 / 26 (4.9)
	小テスト3課	19.8 / 26 (3.7)	18.0 / 26 (4.2)
	小テスト4課	22.1 / 26 (3.7)	18.8 / 26 (3.8)
	まとめのテスト	15.7 / 21 (3.9)	17.2 / 21 (2.5)
第6 〜 9課	小テスト6課	17.2 / 21 (2.3)	16.6 / 21 (3.5)
	小テスト7課	21.3 / 26 (3.9)	21.1 / 26 (3.8)
	小テスト8課	21.1 / 26 (3.8)	22.2 / 26 (3.2)
	小テスト9課	23.5 / 27 (3.5)	22.0 / 27 (3.4)
	まとめのテスト	11.9 / 18 (3.6)	15.0 / 18 (1.8)

まず、標準偏差を見ると、3・4・6課でAクラスの方が小さく、1・2・7・8・9課でBクラスの方が小さかった。クラスの差は、8回の小テストのうち5回で

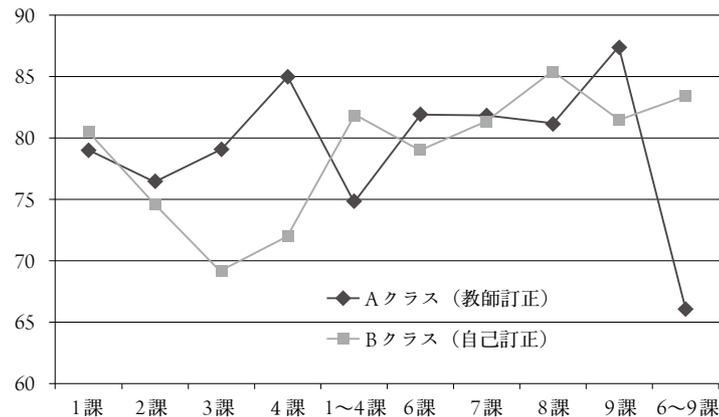


図2 AクラスとBクラスの平均点の比較

0.1ポイントしかなかったが、3課で0.5ポイント、6課で1.2ポイントAクラスの方が小さく、8課では0.6ポイントBクラスの方が小さかった。調査開始時のSPOTの結果ではBクラスの方が小さく、もともとBクラスの方が標準偏差の小さいクラスであったと考えるが、小テストの結果に課ごとでばらつきがあることを見ると、まとめのテストでは前期・後期ともにBクラスの方が標準偏差が小さかったのは、注目に値するであろう。

平均点については、このままでは比較しにくいので、図2のとおり100点満点に換算してグラフにした。

各課の平均点を見ると、まず前期では1課を除いて2課から4課で教師が解答を明示するAクラスの方が得点はよい。1課では両クラスが、ほぼ同じくらいの得点であるが、2課以降で徐々に差が大きくなり、4課では両クラスはt検定でも $t(30)=2.141, p=0.024$ と、有意差があるという結果になった。しかし、1~4課のまとめのテストでは自己訂正するBクラスの方がよい。t検定では有意差があるという結果になってはいないが、その直前までの小テストの結果ではAクラスの方がよかったことを考えると、まとめのテストでBクラスの方がよかったことの意味は大きい。

後期のテスト結果を見ると、6課から9課の小テストでは平均点に有意差はない。両クラスとも得点としては少しずつ上向きになる様子を見せているが、6~9課のまとめのテストでは、Aクラスが大きく点数を下げている。t検定の結果も $t(30)=2.366, p=0.025$ とBクラスとの間に有意差があった。後期では学習直後の小テストでは、両クラスに大きな違いがないのに、まとめのテストでクラス間に20点近い差が出ている。

7 学習者の文で見るクラス別の結果

次に、課ごとの小テスト、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定着したかどうかを見る。

7.1 機能語別の正しい文と非文の割合

まとめのテストにおいて、前期では下の①から③、後期では④と⑤の機能語を含む短文作りを出題した。課の学習を終えた直後の小テストを実施したときには同じ機能語を含む文をどう書いていたかを取り出して、学期末のまとめのテストの解答と比べた。

- 〈出題された機能語〉 前期：①～あつての
 ②～を通して
 ③～ならでは
 後期：④～はもとより
 ⑤～でなくてなんだろう

ここで、学習者の文の例を挙げる。まず学習者Cは「③～ならでは」という機能語の問題で、小テストでもまとめのテストでも正しい文を書いた。しかし、学習者Hは、「④～はもとより」の問題で、小テストでは正しい文を書いたが、まとめのテストでは電話とパソコンを逆に書いたために非文となった。

〈学習者が書いた文の例〉

学習者C

小テスト 「サービスがいいのは日本ならではだ。」
 まとめのテスト 「お店のサービスがいいのは日本ならではだ。」

学習者H

小テスト 「私の祖父はパソコンはもとより携帯電話も使ったことがない。」
 まとめのテスト 「私の祖父は電話はもとよりパソコンも使ったことがない。」

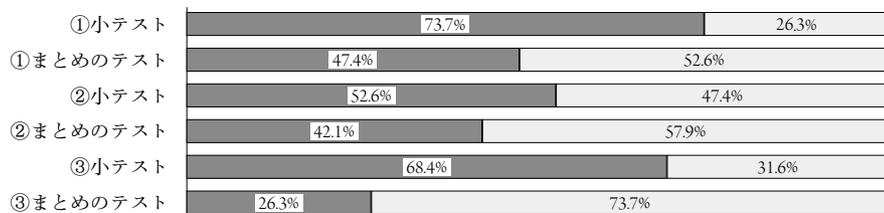


図3 前期Aクラスの機能語別の短作文の正非

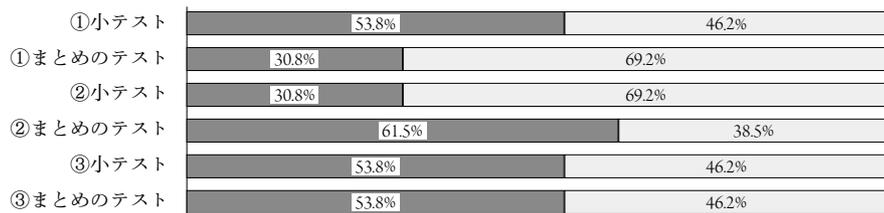


図4 前期Bクラスの機能語別の短作文の正非

図3のとおり、前期の結果は、Aクラスでは、小テストに比べて、まとめのテストになったとき、①から③の全ての問題で正答率が下がっている。特に③では正答率の落ち方が大きい。しかし、図4のとおり、Bクラスでは、まとめ

のテストで①では小テストより正答率が下がっているものの、③は正答率が変わらず、②では2倍に伸ばしている。ABを比較すると、Aクラスの方が小テストでは正しい文の割合は高いが、②③のまとめのテストではBクラスの方が正答率を上げている。これは、自己訂正のあったBクラスの方がやや定着がよかったことを示していると考えられる。

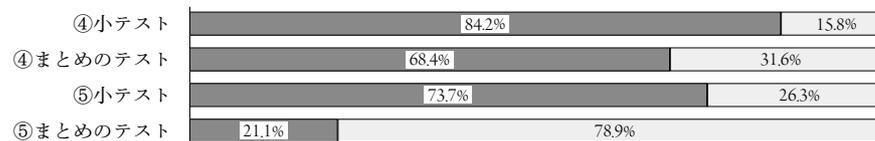


図5 後期Aクラスの機能語別の短作文の正非

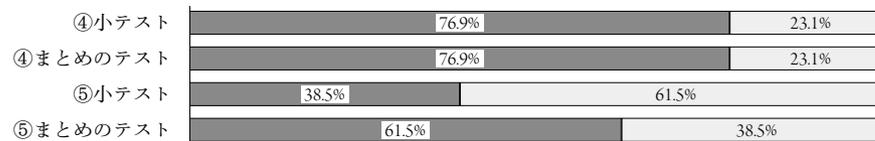


図6 後期Bクラスの機能語別の短作文の正非

次に図5と図6で後期の結果を見る。前期と同様にAクラスでは、小テストに比べて、まとめのテストになったとき、④⑤ともに正答率が下がっているのに対して、Bクラスでは④で正答率を落とすことなく、⑤では1.5倍ほどに上がっている。ここでもBクラスは、自己訂正を行うことが定着につながっているという結果を示していると考えられる。

7.2 クラス別の正しい文と非文の割合

次に、学習者それぞれの文がどう変化したか、クラス別の正しい文と非文の割合を見る。図7は、クラス別に書かれた全ての文の数(延べ数)に対する正しい文と非文の割合を示したものである。

正しく書いた文を○、非文を×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た。

〈図7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。
- ×→○：小テストでは非文を書いたが、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非文を書いた。
- ×→×：小テスト、まとめのテストともに非文を書いた。

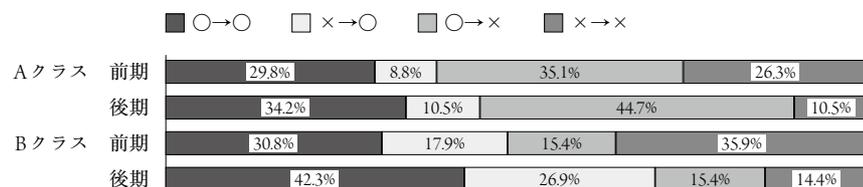


図7 クラス別の短作文の正非
—小テストからまとめのテストへの変化

まず、小テストとまとめのテストの両方での正しい文(○→○)は、前期では両クラスともに30%ほどであるが、後期ではAクラスの34.2%に比べて、Bクラスでは42.3%と増えている。また、小テストで書けたのにまとめのテストで非文となった文(○→×)は、Aクラスに多く、小テストでは非文だったがまとめのテストでは正しく書いている文(×→○)はBクラスに多い。

次に正しい文の割合を前期と後期で比較すると、Aクラスではまとめのテストでの正しい文(○→○と×→○の合計)は前期の38.6%から後期では44.7%に増えているのに対して、Bクラスでは48.7%から69.2%とAクラスより高い割合で増えている。同様に、非文(○→×と×→×の合計)は、Aクラスでは61.4%から55.2%に減っているのに対して、Bクラスでは51.3%から29.8%とAクラスより大きく減っている。

また、Bクラスでは、前期では正しい文と非文の割合がほぼ半分ずつであったが、後期になると非文は全体の3割ほどになり、自己訂正は1年続けることによってさらに効果があったと言えると考えられる。

8 分析と考察

テストの得点で見ると、教師の直接フィードバックがあるAクラスの方が、小テストでは結果がよかった。しかし、まとめのテストでは、Bクラスの方がよい結果が得られた。これは、間接的フィードバックによって自己訂正するBクラスの方が、間違いを自分で考え、再提出するという過程があるため長く記憶に残す結果になったからだと考えられる。さらに、毎回自己訂正後の再提出があることからタスクへの取り組み自体を慎重にさせ、注意深く書こうとする意識が働いて、このことから記憶に残すことになったのではないかと考える。そして、それだけでなく、これが習慣化され、タスクだけでなく小テストの返却時にも自己訂正することになってそこにもう一度記憶を定着させるチャンスが生まれ、まとめのテストではBクラスの方が高得点になることにつながったのではないだろうか。また、Bクラスのまとめのテストで標準偏差が小さいことは、Bクラスの方がクラス内の得点差が小さいことを示す。自己訂正が平均点を上げただけでなく、クラス内の学習者の力の差を小さくし、底上げする結果にもつなげたのだと思われる。

次に、書かれた文そのものに焦点を当ててみると、Bクラスの方が小テストで非文を書いてしまってもまとめのテストでは正しい文が書けるようになっている。これも、タスクを自己訂正するときのように学習者が小テストの結果を確認することができているためだと考える。

テスト結果、書かれた文の正確さの両者から、二つの仮説のうち、第一の仮説が支持されたといえる。

9 まとめ

先行研究では、作文では直接フィードバックの方が効果が得られるとあり、今回の短作文の調査でも、直接フィードバックを行ったクラスは、直後の小テストで高得点であった。しかし、間接的フィードバックを行ったBクラスの方がまとめのテストの結果がよく、文そのものも正しく書けるという結果を得

た。ただし、BクラスにはAクラスと同様にタスクの返却後にクラス全体への説明を行い、さらに自己訂正後には再度教師が確認し、この時、一部で教師訂正も行っているため、Bクラスにも直接フィードバックがあったことを意味する。これらのことから、直接フィードバックだけでは十分ではないが、間接的フィードバックに直接フィードバックを組み合わせたことで、学習者の知識を保持できるようになった可能性がある。

筆者は、学習者が誰かに直してもらわなくても、自己訂正、または自己推敲できるように力をつけることが学習の目標の一つだと考えている。学習したことを定着させるだけでなく、運用力や産出力をつけるためには必要なことであると考えるからだ。その点で、教室で自己訂正を続けることによって、常に自己訂正することが習慣化されるとしたら、大きな意味のあることだと考える。

筆者にとって、学習者の作文にどうフィードバックを行うかは、常に迷うところが多いところであった。また学習者にとっても、文を書くことは日本語の総合的な力が必要とされるハードルの高い作業である。今回の調査結果が現場の先生方がフィードバックの効果と労力のバランスを考えるときの一助となり、学習者のためにより効率のよい授業を行うことにつながればと考える。

〈日本女子大学大学院〉

注

[注1] …… 田中 (2015) によると、「直接フィードバック」は肯定証拠 (正しい形) を学習者に示すことで、「間接的フィードバック」は否定証拠を示すことである。「間接的フィードバック」ではエラーであることは示すが訂正は学習者に任せる (Ferris 2010)。否定証拠の示し方には「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が、Bitchener & Knoch (2010) では、「コード」を付すものはメタ言語情報を与えるものとして、「間接的フィードバック」には含めない分類をしている。

[注2] …… 日本語能力試験に準じてN3からN1程度の難易度で、クラス担当予定者によって作成されたテストで、漢字の読み、語彙、文法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。

[注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、筑波大学の小林典子氏らによって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を聴きながら、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 (2003) 「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果—中級日本語学習者の発話プロトコル分析」『茨城大学留学生センター紀要』3, pp.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, pp.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
- 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, pp.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, pp.1-16.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2010) The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation. *Applied Linguistics*, 31, pp.193-214.
- 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, pp.267-296.
- Ferris, D. R. (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language writing*, 8, pp.1-11.
- Ferris, D. R. (2004) The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime…). *Journal of Second Language Writing*, 13, pp.49-62.
- Ferris, D. R. (2010) Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and Practical Applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, pp.181-201.
- Truscott, J. (1996) The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46, pp.327-369.
- Truscott, J. (1999) The Case for “The case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8, pp.111-122.

