

日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査
—質の向上に効果的な作文授業とは—
Students' and teachers' perceptions of written 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

本稿では日本語中上級作文における教師フィードバックに対して、学習者と教師がどのように感じているのか意識調査を実施した。調査 1 では学習者が教師修正のどのような点にどの程度注意し誤用に対する気づきを得ているのか、また、そうした気づきに対し、どのように対応しているのかを調査した。調査 2 では作文添削方法に関する意識調査を教師 10 名に行った。結果、9 割以上の学習者が「全体の構成」についてのコメントに留意しているのに反して、5 割の教師は構成面に関するコメントを「あまりしない」ことが判明し、両者の作文フィードバックに対する意識にずれが見られることが確認された。以上の結果をもとに、作文の質を向上させる授業方法について考察する。

キーワード:

第二言語の作文、教師フィードバック、ライティング、作文添削

日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査 —質の向上に効果的な作文授業とは—

飯田由美
香港中文大学專業進修学院

1. 研究背景と目的

日本語作文教育において、多くの教師は学習者の作文に対しコメントを記入することで作文改善のためのフィードバックを与えている。しかし、教師は一体どのようなコメントを記入しているのか、また記入された教師フィードバックを学習者はどのように認識しているのかを教師、学習者の両視点から行った調査は見られない。教師フィードバックは学習者のモチベーションを高めるものでもある（二宮、2014）ことから、書くことへの意欲を高め、かつ作文の質を改善するためには、どのようなフィードバック、そして授業を行えばよいのかについて調査、考察する。

2. 先行研究の概要

日本語教育において、教師が学習者の作文に対し、どのような添削を行うかというフィードバックに関する研究には、教師のフィードバックが作文の質の改善に有効であるかどうかという視点での研究が見られる。石橋（2002a）は、フィードバックを受ける学習者側の意識調査を行い、多くの学習者が教師フィードバックを有効なものであると認識しているという結果を報告している。また、宇佐美（2007）は、日本語教師は学習者の作文の何に着目し、どのようなコメントを書いているのかを調査した。その結果、作文教育歴が長い教師ほど、具体性のある内容のコメントを書く傾向があり、作文教育経験の長さとは相関があることがわかった。また、文章の内容が妥当性を欠いているような箇所について、何らかの修正を行う教師は全体の1、2割程度であったこと、そして、妥当性の欠如に対する修正・コメントの有無と教育経験との間に関係は見出すことができないという結果を得ている。成田（2009）では、添削を行う教師側に焦点を当て、教師がフィードバックについて、どのような認識をしているのか、また、添削を行う際に、どのような問題に対峙しているのかを明らかにした。その結果、教師の多くが自己の添削方法に疑問を抱いていること、添削方法に関する教師間の意見交換や添削方針の統一の必要性を感じていることなどが明らかにされている。

構成を意識させる作文授業の実践については、木山（2017）で初級後半レベルの授業でアウトラインシートを使用した授業実践が報告されている。アウトラインシートを用いることで、段落構成に着目させることに役立ったが、アウトラインを書く重要性を学習者に伝えること、結びの書き方指導の必要性が課題として挙げられている。これらの先行研究を踏まえ、中上級作文の教師フィードバックに

関する学習者と教師の意識調査を行い、作文の質の向上に効果的な授業について考察する。

3. 調査対象者と方法

質問紙により以下の2つの調査を実施した。

調査1) 学習者は教師の修正フィードバックをどのように捉えているのか、またそれに対しどう対応しているのか。

調査2) 教師は自身の作文フィードバックについてどう認識しているのか。

調査1は香港の高等教育機関にて日本語を専攻し広東語を第一言語とする学生57名を調査対象者とする。石橋(2002a)の調査対象者と同様、多くの対象者は卒業後、大学進学を目指すか、または日系企業での就職を希望している。日本語学習時間は800時間から1000時間程度で、日本語能力試験N3からN1レベルである。レベル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。調査は夏休み期間中に学生の協力を得て行われた。登校してきた学生60名に直接調査を依頼し、57名から回答を得た。質問紙は石橋(2002a)を参考に多肢選択法と自由記述により回答を求めた。記述は日本語、中国語、両言語使用を可とした。

調査2では学習者のレベルは中上級とし、作文の添削を担当したことのある日本語教師10名を対象に行った。作文の種類を日本語の字数400字程度の中作文と設定し、質問紙は成田(2009)を参考に作成した。項目は成田(2009)と同様に、以下の8つの事項について、回答が得られるように質問項目を作成した。

- ① 添削の際に誤りをどのように訂正するのがよいと思っているのか。
- ② 添削の際に、どのようなことに留意しているのか。
- ③ 自己の添削方法に疑問を感じることもあるかどうか。ある場合は、どのような点についてか。
- ④ 添削時、内容面、構成面のコメントはどの程度書いているのか。
- ⑤ 構成面の指導について、どのような方法、段階で行うのが効果があると考えているのか。
- ⑥ 作文を書き終わった後で行う教室活動の効果について、どう感じているのか。
- ⑦ 添削とフィードバックについて、試してみたいと思っていることがあるか。
- ⑧ 作文指導について、日頃どのようなことを感じているのか。

上記項目の①②⑤⑥は、下記のような5段階尺度を用い、頻度を問う④のみ、4段階での回答を依頼した。

例) <質問> 以下の方法は好ましい、または効果的だと思いますか。

① 間違いの箇所の下線を引くのみにし、教師による添削はしない。

<回答>

全く思わない あまり思わない どちらともいえない そう思う 強くそう思う
1 2 3 4 5

4. 結果と考察

4.1 調査1の結果と考察

日本語中上級レベルの学習者 57 名を対象に実施した。まず、作文が添削され返却された時に「読み返し」をどの程度行うかを確認した。「全部読む」46.6%と「ほとんど読む」32.1%を合計して 78.7%が読み返しを行うと答えている。表 1 は教師の修正フィードバックのどのような点にどの程度留意しているのかを調査した人数の集計である。学習者が「よく」または「少し」注意する上位 3 項目は、全体の構成 (94.6%)、文法 (92.8%)、内容・考え (89.3%) であった。この結果から、学習者は言語形式だけではなく、「構成」や「内容」に関するコメントにも留意し教師のフィードバックを期待していることが分かり、石橋 (2002) 同様の結果となった。

表 1: 教師の修正フィードバックの項目別留意度

	よく	少し	どちらとも	あまり	全然	無回答
全体の構成	27 (48.2)	26 (46.4)	2 (3.6)	1 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
内容・考え	28 (50.0)	22 (39.3)	4 (7.1)	2 (3.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
文法	40 (71.4)	12 (21.4)	3 (5.4)	1 (1.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
単語、言葉の使い方	26 (46.4)	24 (42.9)	3 (5.4)	2 (3.6)	0 (0.0)	1 (1.8)
文字、漢字の間違い	29 (51.8)	15 (26.8)	6 (10.7)	4 (7.1)	2 (3.6)	0 (0.0)
句読点の付け方	11 (19.6)	21 (37.5)	13 (23.2)	9 (16.1)	2 (3.6)	0 (0.0)
原稿用紙の使い方	15 (26.8)	14 (25.0)	17 (30.4)	7 (12.5)	3 (5.4)	0 (0.0)

n=56 () 内の数値は%

次に、教師の作文に対するコメントやフィードバックを読んだ後、学習者はどのように対応しているのかを調査した。表 2 は、教師のフィードバックに対する学習者の対処法を示している。回答は複数回答を可とした。表 2 が示すように、「自分で訂正する」「クラスメートに聞く」「辞書を調べる」など、83.7%が教師のコメントや訂正に対し、教師に頼らず対処しようと試みているのが分かる。さらに、教師のコメントや訂正で、理解できない点や不明な点があったかどうかに関しては、表 3 が示すように、71.4%が「あった」と回答している。石橋 (2002a) では、同質問に対して「あった」と答えたのは約 3 割 (27%) であったが、今回の調査ではそれを大きく上回る結果となった。

日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査
 一貫の向上に効果的な作文授業とは

表 2: 学習者の対処法

対処法	人数	%
自分で訂正する	43	50.0
クラスメートに聞く	15	17.4
辞書を調べる	14	16.3
先生に聞く	13	15.1
特に何もしない	0	0.0
その他（不明な時のみ、教師に聞く）	1	1.2

n=56 複数回答

表 3: 教師のコメントや訂正の不明点

不明点の有無	人数	%
あった	40	71.4
なかった	16	28.6

n=56

では、教師のコメントやフィードバックについて、不明な点があったときは、学習者はどのように対応しているのだろうか。表 4 は教師のフィードバックの中に不明点があったときの学習者の対処法を示している。回答は複数回答を可とした。

教師のコメントやフィードバックに理解できない意味不明な点があった場合には、68.7%の学習者が教師やクラスメートに聞いていることがわかる。しかしながら、30.2%（自分で訂正する、辞書を知らべる、特に何もしない、自分で再度読み返す）の学習者は確認せず自己修正しようと試みていることが判明した。その理由は今回調査できなかったが作文に関して苦手意識を持っている学習者が多いこと、そして誤りは失敗という学習者のビリーフが影響しているのではないだろうか。この調査結果から、フィードバック後の作文書き直しの際には、時間を十分に取ること、学習者が質問しやすいクラスの雰囲気を作ることが必要であると考えられる。

表 4： 教師のフィードバック中の不明点に対する学習者の対処法

対処法	人数	%
自分で訂正する	12	14.5
クラスメートに聞く	24	28.9
辞書を知る	11	13.3
先生に聞く	33	39.8
特に何もしない	1	1.2
その他（自分で再度読み返す）	1	1.2
無回答	1	1.2

n=56 複数回答

次に、学習者は教師のコメントやフィードバックを作文の質の向上に役に立つと認識しているのかを調査した。表 5 はその結果である。学習者の 8 割以上が、教師のコメントやフィードバックが「とても役立つ」と答えている。その理由として、表 6 が挙げられていた。

表 5： 教師のフィードバックの有効性の認識度

教師フィードバックの有効性認識度	人数	%
とても役立つ	45	80.4
少し役立つ	11	19.6
どちらともいえない	0	0.0
あまり役立たない	0	0.0
全然役立たない	0	0.0

n=56

表 6： 教師のフィードバックが役立つと思う理由

・どのように書けばよいのか分かるようになる。	(8)
・間違えた箇所がよく分かるようになる。	(25)
・日本語が進歩する。	(8)
・自分の弱い点やいい点がよくわかる。	(2)
・次回、同じ間違いをしないようにする。	(8)
・日本人の考え方が分かる。	(1)

() 内の数値は人数

**日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査
— 質の向上に効果的な作文授業とは —**

これらの結果から、学習者は教師のコメントやフィードバックが作文上達に有効であると見なしており、教師フィードバックは間違いに気づかせてくれる役割があるので、自己の日本語表現を向上させるものとして認識し活用しようと試みていることがわかる。

では、本調査に参加した学習者は自己の日本語能力と日本語作文能力についてどのように認識しているのだろうか。表 7 は学習者の日本語能力認識度と日本語作文能力の認識度を示したものである。日本語能力に関しては、37.5%が「よくできる」、「できる」と答えているのに対し、作文能力ではその数が減少し 28.6%の学習者しか「よくできる」、「できる」と認識していないという結果になった。さらに日本語能力では「できない」、「あまりできない」と認識している学習者は 7.1%だったのに対し、作文能力では 21.4%もの学習者が「できない」、「あまりできない」と回答している。この結果から、日本語の各技能の中でも「書く」ことに苦手意識を持っている学習者が多いことがわかる。

表 7: 学習者の日本語能力、日本語作文能力認識度

	学習者の日本語能力認識度	学習者の日本語作文能力認識度
よくできる	1 (1.8)	1 (1.8)
できる	20 (35.7)	15 (26.8)
普通	30 (53.6)	27 (48.2)
あまりできない	4 (7.1)	11 (19.6)
できない	0 (0)	1 (1.8)
無回答	1 (1.8)	1 (1.8)

n=56 () 内の数値は%

4.2 調査 2 の結果と考察

作文の添削を担当したことのある日本語教師 10 名を対象に行った。まず、作文添削方法に関して、「効果的だと思うか」という質問に対する答えをまとめたものが表 8 である。④「学習者が自分で直すのは難しいと思う間違いは、正しく直して提示する。」ことは、効果的な添削方法であると考えているものの、③「全ての間違い箇所を正しい答えに直す。」については、効果的だと「あまり思わない」と回答した人が 4 名、「全然思わない」と答えた人が 1 名いた。①の「間違いの箇所に下線を引くのみにし、教師による添削はしない。」では、「どちらともいえない」と回答した人が 6 名、効果的だと「あまり思わない」、「全然思わない」と答えた人がそれぞれ 1 名ずつであった。下線を引くのみでは、教師が訂正した意図を

学習者が正しく理解できない恐れがあると感じていることが、評価を低くした原因だと考えられる。②の「間違いの箇所に記号をつけ、何の間違いなのかを区別して表す。」は、①の下線のみでの訂正よりも効果的であるとする教師が多く、1名のみが「あまり効果的ではない」と答えた以外、2名が「強くそう思う」、7名が「そう思う」と回答した。

表 8： 添削方法に関する質問の平均値と標準偏差

	平均	標準偏差
①間違いの箇所に下線を引くのみにし、 教師による添削はしない。	2.90	0.83
②間違いの箇所に記号をつけ、 何の間違いなのかを区別して表す。 (例：助詞の間違いは四角で囲む、 表記ミスは[w]と書き込むなど)	4.00	0.77
③全ての間違い箇所を正しい答えに直す。	2.40	0.66
④学習者が自分で直すのは難しいと思う間違いは、 正しく直して提示する。	4.30	0.64
⑤間違いを訂正する際、未習の語彙、 文法であってもそれが学習者の書き表したい ことに適していると思う場合は提示する。	3.90	0.54
⑥学習者の使った表現が間違いではなくても、 別の表記のほうが学習者の書き表したいことに 適していると思う場合は提示する。	3.78	0.79
⑦間違いではなくても、別の表現のほうが学習者の 書き表したいことに適していると思う場合は、 それが未習の語彙、文法であっても提示する。	3.70	0.78

⑤「間違いを訂正する際、未習の語彙、文法であってもそれが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。」では、7名が「そう思う」と回答しており、「あまり思わない」と「思わない」と答えた人はいなかった。⑥「学習者の使った表現が間違いではなくても、別の表記のほうが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。」でも、1名が「強くそう思う」、6名が「そう思う」と答えており、さらに、その際に未習事項の語彙や文法を提示することも、⑥の回答と同数の結果となった。この結果から、教師が作文添削をする際には、たとえ未習の語彙・文法であっても、学習者に提示した方がよいと考えていることが分かり、成田（2009）と同様の結果となった。

**日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査
— 質の向上に効果的な作文授業とは —**

次に、教師がどのような点に注意し添削しているのかを 5 段階尺度で回答してもらった。表 9 がその結果である。③「授業の目的、目標」では、「あまり気にしない」、「ほとんど気にしない」と答えた回答者はおらず、平均値が最も高かった。①「その学生のライティング能力」についても、「あまり気にしない」と回答した人は 1 名のみであったことから、教師が作文を添削する際には、学習者個人の日本語能力と授業の目標の 2 点に留意しながら、添削を行っていることがわかる。

表 9： 教師が添削時に留意することの平均値と標準偏差

	平均	標準偏差
①その学生のライティング能力（日本語で書く能力）	4.10	0.83
②その学生の学習目的や進路	3.20	1.17
③今回の作文の授業の目的、目標	4.40	0.49
④フィードバックの授業時間がどの程度あるか	3.80	0.40
⑤リライト（書き直し）の有無、リライトの回数	3.60	0.66
⑥フィードバックの授業の担当が自分か他の教師か	3.60	1.11
⑦自分が添削にかけられる時間	3.50	1.12

②「その学生の学習目的」、⑥「フィードバックの授業の担当が自分か他の教師か」と⑦「自分が添削にかけられる時間」は回答分布が広く、一定の傾向が確認できなかった。作文添削は時間がかかり、かなりの教師負担になっていることはよく指摘されることであるが、教師は添削時には、添削にかけられる時間に必ずしも留意していないという結果となった。「自分の添削の仕方について、疑問に感じることはあるか」という質問に対して、9 名（90%）が、「はい」と回答した。表 10 がその理由である。

表 10： 教師が添削の仕方に感じる疑問（記述式）

・どの程度まで添削すべきか	(3)
・学生一人ひとりのレベルにあった添削であるか	(1)
・学生がフィードバックを有効に活用できるか	(1)
・添削に主観が入っていないか	(1)
・学生の意図を正しく理解し訂正できているか	(1)
・添削によって作文能力が向上するか	(1)
・添削された理由が学習者に正しく伝わっているか	(1)

（ ）内の数値は人数

「はい」と回答した理由も、成田（2009）とほぼ同様の結果となった。学習者の作文をどの程度まで教師が添削すべきであるかに疑問を感じている教師が3割であった。学習者の誤用があまりにも多い場合には、学習者の意図を教師が想像し、「ほぼ全てを教師が書き直すことになり、もはやその学習者の作文であるとは言えないものになってしまうことがある」という回答もあった。日本語作文能力があまり高くない学習者の作文を添削する際には、教師が学習者の意図を文面から察し、訂正を試みようとしていることがわかる。

表 11： 言語形式、内容、構成に関するコメントの頻度の平均値と標準偏差

	ほぼ毎回	ときどき	あまり		平均	標準偏差
			しない	ほとんど しない		
言語形式	2	6	2	0	3.00	0.63
内容	2	6	2	0	3.00	0.63
構成	1	3	5	1	2.40	0.80

添削する際に、「言語形式、内容、構成についてのコメントはどの程度書き込んでいるか」（4段階尺度）に対する回答分布は表 11 である。言語形式と内容に関しては、平均値が同様となり、「ときどき書き込む」と回答した人が最も多かったのに対し、構成では「あまりしない」と回答した人が最多であった。調査 1 の「教師の訂正フィードバックの項目別留意度」では、全体の構成（94.6%）、文法（92.8%）、内容・考え（89.3%）、単語、言葉の使い方（89.3%）と構成に関する教師のコメントに留意している学習者が最も多かったが、それに反して、教師は構成に関するコメントを「あまりしない」ことがわかった。これは、構成面の指導は学習者が作文を書く前に基本構成や模範作文を提示するなどし、構成形式をある程度指導してから作文を書く場合があること、また、その場合は構成に関するコメントが不必要であると考えていることを反映しているのではないだろうか。

また、「作文添削について、負担に感じることもあるか」という質問には、10 名全員が「はい」と回答した。その理由は表 12 である。添削に時間を要することと、言語形式の誤用によって、学習者がどのようなことを表現したいのか意図が判明しないことから、作文添削を負担に感じていることが分かる。また、添削している割には、学習者の作文能力の向上にはつながっていないという理由にも注目すべきであろう。この回答から教師が誤用を正しく訂正しても、学習者は同じ間違いを繰り返す傾向にあることがうかがえる。

表 12： 教師が作文添削について負担に感じる理由（記述式）

・添削に時間がかかること	(4)
・学習者のレベルに合わせて添削すること	(1)
・学習者の意図が読み取れないこと	(6)
・時間がかかるわりに効果が見られないこと	(1)

() 内の数値は人数

表 13： 構成面の指導に関する項目の平均値と標準偏差

	平均	標準偏差
①書く前にモデル文を提示する。	3.60	0.49
②書いた後にモデル文を提示する。	3.70	0.64
③書いた後に教師によって、自然な日本語で書き直された学習者の作文を提示する。	4.20	0.40
④書く前にどのような段落構成で書くべきか指導する。	3.90	0.54
⑤書く前には構成の指導をせずに、添削時やフィードバック時にコメントする。	2.90	0.83
⑥書く前に指導した上で、添削時やフィードバック時にコメントする。	4.20	0.40
⑦フィードバックの時間にペアやグループワークで推敲作業を行う。	3.44	0.83

次に、構成面については、どの段階で指導を行うのが効果的だと感じているのかを5段階尺度で回答してもらった。表13はその結果である。⑤「書く前には構成の指導をせずに、添削時やフィードバック時にコメントする。」の平均値が最も低いことから、作文を書く前の構成指導が作文構成の質の向上に効果的であると考えられる教師が多いことがわかる。上記の結果から、理想的な構成面の指導は、書く前に構成面の指導を行い、書いた後には自然な日本語で書き直された学習者の作文を提示し、さらに添削時にも構成に関するコメントを書くことであると、多くの教師は考えていることがわかる。しかしながら、実際は、構成面に関するコメントの書き込みは「あまりしない」と回答した人が最多であった。その理由については調査できなかったが、学習者が作文を書く前に基本構成や模範作文を提示するなどし、構成形式をある程度決めてから作文を書く場合が多いことや、添削に時間がかかることから、構成面のコメントを書く余裕がないことなどが理由として考えられる。

作文を書いた後に授業で行う発表などの活動が、書く能力の向上につながると思うかについての質問に対しての結果を表 14 に示す。③「よく書けた学習者の作文を紹介する」は「かなり効果的である」と答えた人が 2 名おり、「全く効果的ではない」、「あまり効果的ではない」を選択した回答者はいなかった。学習者が書いたよくできた作文を提示することは、作文能力の向上に効果があると考えていることが分かる。一方、①「クラス内、グループ内発表」、②「まわし読み」については、「あまり効果的ではない」と答えた人がそれぞれ 3 名いた反面、「かなり効果的である」と回答した人もそれぞれ 1 名いたことから、こうした活動について、教師間での意見の差が見られるという結果になった。

表 14： 作文を書いた後の活動に関する項目の平均値と標準偏差

	平均	標準偏差
①クラス内、グループ内発表	3.30	1.00
②学生同士で作文を交換して読む「まわし読み」	3.50	1.02
③よく書けた学習者の作文を紹介する	4.00	0.63
④教師が書いた作文の紹介をする	3.70	0.78

「添削とフィードバックに関して、してみたいと思うこと」（記述式回答）では、表 15 の回答が得られた。「添削したものをもとに、書き直しをさせてみたい。」と 2 名が回答している。この回答から、作文指導は学習者が書いた作文を教師が一度添削しただけで終了していることがわかる。

表 15： 教師が添削とフィードバックに関して、してみたい活動（記述式）

- | | |
|------------------------------------|-----|
| ・他の学生の作文を推敲させる。 | (1) |
| ・添削したものをもとに、書き直しをさせてみたい。 | (2) |
| ・間違いの箇所に記号をつける方法で添削し、リライトのみを評価する。 | (1) |
| ・Mahara などのオンライン学習システムを使ったピアラーニング。 | (1) |

() 内の数値は人数

また、「他の学生の作文を推敲させる」「間違いの箇所に記号をつける方法で添削」することや、Mahara などの e ポートフォリオの活用を挙げていることから、教師の作文添削における負担を軽減しようとする姿勢や、学習者の作文推敲能力を向上させようと考えていることが垣間見える。

表 16 は「作文指導について、日頃感じていること」（記述式回答）での意見をまとめたものである。この設問は、作文添削における教師が抱える実際の問題点が反映されているように思われる。まず、自身のフィードバックの効果や方法に疑問を感じている声が挙げられた。かなりの時間をかけて教師は学習者の作文を添削しているが、学習者は作文を書いたら終了であると認識している者もあり、期待しているほど訂正フィードバックに留意していないと教師は認識している。学習者が同じ誤用を繰り返してしまうことで、教師は自身のフィードバックの効果や方法に関して、疑問に感じていることが分かり、成田（2009）と同様の結果となった。

表 16： 教師が作文指導について、日頃感じていること（記述式）

・学生は教師のフィードバックを殆ど見ていない。	(1)
・作文は書いたら終わりと感じている学生が多く、自身の添削やフィードバックにどれほどの効果があるのだろうか。	(1)
・添削を学習者自身がどの程度受け入れて理解しているのか。	(1)
・人数が多いため、なかなか個別にフィードバックしてあげられないこと。 (口頭でしたくても、時間の問題でできない。)	(2)
・能力のバラつきがあるクラスでの授業内容。	(1)
・学生の中には全文を中国語で書き、それを全て翻訳ソフトにかけてくる者がおり、添削の意欲をそがれることもある。	(1)

() 内の数値は人数

5. 第二言語の日本語作文クラスへの示唆と課題

本調査で 1) 学習者は構成に関する教師コメントを期待しているのに対し、教師は構成に関するコメントをあまりしない、2) 71.4%の学習者が教師修正の中で理解できない不明点があった、3) 教師コメントで不明点があったときでさえ、教師に聞いて確認せずに自己修正を試みようとしている学習者が 3 割ほどいるということが判明した。これらの結果を踏まえ、第二言語の日本語作文授業への提案を試みたい。

1) 構成に関するフィードバックや指導不足の解決案

構成メモシートの活用と2度の書き直しの提案

作文を書く1週間前に日本語作文の模範構成とサンプル作文を学習者に提示し、構成についての指導を行う。その後、模範構成に沿った構成メモシート（意見、理由、例、結論）を配布し辞書等を調べながら、どのような内容にするかを考えながら構成メモシートに記入する。この構成メモシートは次回の授業時まで完成させるように伝えておく。次の授業時に事前準備した構成メモシートを見ながら辞書を使用しないで作文の第一草稿を書く。草稿と共にメモシートも提出させ、教師はまず、言語形式を添削して返す。その後、教師フィードバックを参考に学習者は言語形式の書き直しを行う。再度提出させ、次に教師は内容、構成に関するフィードバックを書き込む。学習者はそのコメントをもとに、今度は内容と構成の修正を行う。このように一つの作文を「言語形式」、「内容、構成」と訂正する目的を明確にして2度書き直すことで、作文の質を改善させることができるのではないだろうか。

2) 教師フィードバックの不明点が確認できないことへの解決案

学習者個々と教師間のコミュニケーションシート活用の提案

学習者一人一人に教師とのコミュニケーション用のシートを用意する。このシートに授業後毎回、作文を書いた際に感じた不安点や感想、教師に質問したいこと等を英語、中国語、日本語、どの言語でもよいので自由に書かせる。書くことがない場合には書かなくてもよい。教師はコミュニケーションシートに目を通し、学習者個々の質問に答える。また、作文に苦手意識を持っている学生が多いことから、できるだけ自信を持たせるような励ましコメントを記入するように心がける。コメントシートを活用することで、人数が多いクラスでも質問等に対するフィードバックを個別に与え、学習者一人ひとりのモチベーションを高めることが可能となる。

今後は、この授業実践を通して、作文の質の改善に効果があるのかどうか、そして作文学習へのモチベーションを高める効果が得られるのかを調査することを課題としたい。

本稿は、2016年11月に開催された第11回国際日本語教育・日本研究シンポジウムにて発表した内容をもとに修正、加筆したものである。

日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査
—貫の向上に効果的な作文授業とは—

参考文献

- 石毛順子(2012)『第二言語習得における作文教育の意義と特殊性』風間書房
- 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(2012)『第2言語による作文産出の認知心理学的研究』風間書房
- 宇佐美洋(2007)「学習者作文に対する教師コメントの分析—より効果的なコメントを書くための視点—」『日本語教育』135号, 60-69
- 木山登茂子(2017)「アウトラインシートを使った内容と段落構成のサポート—初級後半の作文指導実践—」『日本学刊』第20号, 89-102
- 成田昌子(2009)「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22, 25-43
- 二宮理佳(2014)「第8章 フィードバックでモチベーションを高める：成功期待感の湧く添削・評価」石黒圭編著『日本語教師のための 実践・作文指導』くろしお出版, 74-83
- 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
- Ferris, D.R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-202.