

## 8. 作文のフィードバックと助詞の訂正について

川島道子  
アルバータ大学

Abstract:

## The Effect of Feedback on 'Joshi' Errors in Composition

This study examines the effect of instructor feedback on 'joshi' errors by learners of the Japanese language. Subjects were divided into two groups on the basis of the length of time spent learning the language. Both groups were first asked to write their original compositions about summer vacation, then revise their compositions all by themselves, and finally correct the errors underlined by the instructor. The results indicated that the instructor feedback substantially improved the subjects' corrections of 'Joshi' errors in both groups, regardless of the study length. An error analysis was conducted for the two groups based on their rates of corrections, and the results were interpreted following Slobin's (1973) language learning principles.

## 1. 研究の目的

近年第2言語習得研究において作文の研究が盛んに行われているが、フィードバックが学習者の作文に及ぼす効果についても研究が種々なされている。

一般的に作文指導をどのようにしたらよいかというのは勿論であるが、学生が書き上げた作文についてのどのように処理したらよいかという点も言語を教えるものが頭を悩ますところである。学生に作文を書かせた場合、教えた構文、表現などを適切に使っているかということは関心のあることで、従って学生の書いたものにフィードバックを与えた時にもすぐその点に目が行く。同じようなことがESLでもZamel (1985)によって報告されている。Zamelは、ESLと他の教科の教師に学生が書いた作文を見せて教師のフィードバックを調べたところ、他の教科の教師が作文の構成を問題とするのに対し、ESLの教師は文法的誤りやスペリングなどに重点をおいたということである。

それでは、学生の作文の誤りに対し、どのようなフィードバックを与えたら言語学習上効果的であろうか。フィードバックの効果という場合一回限りの効果と積みかさねの効果の二通りの研究が現在までになされている。すなわち、1つの作文に何らかのフィードバックを与えた場合、どのような訂正効果が作文にあらわれるかというのと一学期あるいは一年間に4つとか5つ書いた作文に同じフィードバックを与え続けたら、最終的にどんな効果があらわれるかという二通りである。

先ず積みかさねの効果についてはLalande (1982)やRobb, Ross&Shortreed (1986)などがあげられる。Lalandeはアメリカの大学でドイツ語を学んでいる大学生の作文の文法的な誤りやスペリングの誤り等を全て教師が直したものを学生に書き直しさせたグループと誤りを符号化して学生自身に誤りを直させた2つのグループを比較した。Robbその他はLalandeの研究で用いられた2つのグループに加え、他に誤りをただ指摘したグループ、それから行毎に誤り数を余白に記したグループと合計4つのタイプのグループの一年間の英作文への効果を比較した。調査対象となったのは日本の大学で英語を学ぶ大学生である。その結果は上記4つのグループに有意差はなく、どのグループもコースが進むにつれて誤り数が少なくなり、複雑な文章を書くようになったということである。それに反し、Lalandeの方では学生に書き直させた方が、学生がただ教師が直したのを書き写す場合より全ての文法項目に訂正効果があらわれたというように分析の方法によって違う結論が出ている。

次に一つの作文に対しフィードバックが及ぼす効果については、Fathman&Whalley (1990) が内容と文法の問題についてフィードバックを与えた結果を比較しているが、内容の場合は何のフィードバックもなただ書き直しただけでも訂正効果がみられ、内容がよくなったが、文法の誤りはやはりフィードバックが必要であることが分かった。

ここで、どうしてフィードバックが必要かということを考えてみたい。

Butterfield, Hacker&Plumb (1994) は一連の英語話者による英作文の書き直しの研究を発表しているが、その中で、特に誤りの発見と誤りを直す知識について調査するため種々の実験を行い、次のような知見を得た。作文を訂正する際に自分で誤りの訂正がなされた場合、その訂正が間違いであることはめったにない。すなわち、誤りを直す知識がある時、誤りが見つけられる。従って誤りを直す知識は誤りの発見に必要である。しかし、それだけでは十分ではない。というのも、たとえ、誤りを直す知識があっても誤りが見つけられない場合が多いからである。これは経験的にもうなずけるところであるが、そのためにフィードバックが必要となってくる。文法の誤りへのフィードバックは上にもみたように誤りに下線を引いて注意を喚起するだけで十分なようである。

Butterfieldその他の研究は母語の作文研究であったが、板垣とMacManus (1995) は日本人大学生のESL作文について文法の誤りを自分で訂正した場合とフィードバックを与えた場合を比較しているが、やはりフィードバックを与えた場合にその訂正効果が認められている。同様なことがJSL学習者の日本語の作文の訂正についても言えるであろうか。本研究ではその点について調査することを目的としている。

さらに、文法の誤りを訂正する際に問題となるのは、どういう誤りが訂正しやすく、どういう誤りが訂正しにくいかということである。Green&Hecht (1992) はドイツ語話者のESL学習者について明示的文法知識と文法の誤りの訂正の研究を発表している。この研究で明示的文法知識というのは、他の人がそれを見て文法的誤りを訂正することが出来るように、明示的な規則を述べるよう被験者に指示して得たものである。その際明らかになったことは一般に文法規則を明示的に表現するのはむずかしい。そして、たとえ文法規則を明示的に述べる事が出来なくても誤りを正しく訂正することが出来る。しかし、正しい明示的文法知識の所有者の誤りの訂正率は予期されたように高いことが示された。又、文法の規則の表現(産出)にも難易があり、産出しやすい規則は英語では(1) カテゴリー化が認められやすいもの(2) 機械的に応用できるもの(3) 大きな文脈に依存しないものがあげられ、例えば英語ではa/an、who/whichのペアのようなものがあげられる。つまり、これらの規則は学びやすく、従って、誤りの訂正に容易に応用できるものと考えられる。では、日本語の場合についてはどうであろうか。本研究では調査の結果の分析をこの点から試みたい。

本研究の研究目的として次の3点があげられる。

1. フィードバックの有無によって日本語学習者の作文の文法の誤りの訂正に差がみられるだろうか。
2. 上記(1) について日本語学習者の学習歴によって差があるだろうか。
3. 誤りのタイプについて訂正されやすい誤りと訂正されにくい誤りがあるだろうか。

本研究の作文の文法の誤りの訂正には川島(1997)に引き続き助詞の誤りについて特に分析を行う。また、上記(2) に関しては川島(1997)に差がみられたので、本研究にも調査の目的に加えた。

## 2. 方法

### 参加者

カナダの大学で日本語を学習している中級Ⅰの学生17名と中級Ⅱの学生10名、合計27名が参加した。中級Ⅰのグループの学習時間は約260時間、中級Ⅱのグループの学習時間は約390時間から500時間である。

材料

「夏休みにしたこと」という作文課題のもとに授業中に書いた作文

手続き

- (1) 作文： まず9月に新学期が始まってその第一週目の授業中に書いたもので両グループとも大体20-25分で書き終えた。
- (2) 「フィードバック無し」条件下の訂正・推敲課題：上記(1)で作成した作文の複写を3日後に返却し、誤りの訂正・推敲を求めた。その際、特に内容は変えずに文法の誤りを訂正するように指示した。
- (3) 「フィードバック有り」条件下の訂正・推敲課題：上記(2)からさらに3日後、上記(1)で作成した作文の複写に誤り、あるいは訂正の必要があると思われる箇所を下線で示したものを返却し、訂正・推敲を求めた。

### 3. 結果

助詞の分析には9つの格助詞と他に「は」と「の」を含めたが、その他接続助詞、終助詞は分析に含めなかった。誤用としては(1)違う助詞の使用、(2)助詞の必要な所に使用がみられない(3)助詞の不必要な所に使用しているという三つの場合を考えた。助詞の使用総数と誤用数は表1の通りである。

助詞使用数は、中級Iのグループで1人平均2.5、中級IIのグループでは4.0.3で、中級IIの方が多かった。これは、中級IIの方が全体として作文の長さが長かったことを反映している。助詞使用総数に占める誤用数は中級Iで13.2%、中級IIは10.7%と中級IIの方に誤用が少なかったけれどもその差にさほど開きはなかった。括弧の中の数字は各助詞の使用数に対する誤用率を示している。

次に表2は、フィードバックの有/無の条件下における各助詞の誤りに対して訂正された数を示している。助詞「まで」、「より」は誤用数が0だったため、分析に入れなかった。表2からも明らかなようにフィードバック無しとフィードバック有りの条件下では中級I、中級IIのどちらのグループにも訂正数に大きな差があった。中級Iのグループではフィードバック無しの条件下では訂正数は、誤用数5.3中1.3で訂正率は24.5%に対し、フィードバック有りの条件下では誤用数5.3中3.7で訂正率は69.8%だった。

表1 助詞使用総数と誤用数

	中級I (N=17)		中級II (N=10)	
	使用数	誤用数 %	使用数	誤用数 %
は	6.8	5 (7.3)	5.6	1 (1.8)
が	3.9	5 (12.8)	2.8	5 (17.9)
を	5.3	6 (11.3)	4.7	4 (8.5)
に	9.0	1.7 (18.9)	8.6	1.8 (20.9)
で	1.7	2 (11.8)	3.4	5 (14.7)
と	9	2 (22.2)	1.0	0
へ	4.1	2 (4.8)	1.6	1 (6.3)
から	1.0	2 (20.0)	6	0
まで	7	0	4	0
より	1	0	1	0

の 計	6 6	1 2 (18.2)	9 6	7 (7.3)
	4 0 1	5 3 (13.2)	3 8 4	4 1 (10.7)

又、中級IIでは訂正率はフィードバック無しの場合で19.5%、フィードバック有りでは63.3%であった。括弧の中の数字は誤用数に対する訂正率を示している。フィードバック無しの場合では助詞の訂正率が低いため、パーセンテージは示さなかった。又、フィードバック有りの場合も、全部訂正された助詞についてはパーセンテージは示さなかった。全部誤りが訂正された助詞は中級Iで「と」「から」、中級IIでは「は」「を」「で」「へ」であった。表2でみられるフィードバック有/無の各条件下での訂正率の差は先行研究の結果を支持するものであった。しかし、学習歴と訂正率については中級Iと中級IIのグループに差はなく、むしろ僅少ではあるが、中級Iのグループの方が中級IIを上回り、学習歴の長さは訂正率に反映されなかった。これについては次のセクションで考察したい。

結果を要約すると、フィードバックの有無によって作文の助詞の誤りの訂正率に非常に差があった。フィードバック無しに比し、フィードバック有りの条件下ではその訂正率は中級Iのグループでは3倍近く、また中級IIでは3.5倍に増加した。しかし、中級Iと中級IIの訂正率を比較した場合、訂正率の高さは学習歴の長さを反映するものではなかった。

表2 フィードバックの有無と助詞の訂正数

	中級I (N=17)			中級II (N=10)		
	フィードバック			フィードバック		
	誤用	無 訂正数	有 訂正数 %	誤用	無 訂正数	有 訂正数 %
は	5	3	3 (60.0)	1	1	1
が	5	1	2 (40.0)	5	0	2 (40.0)
を	6	1	2 (33.3)	4	1	4
に	1 7	1	1 3 (76.5)	1 8	3	1 1 (61.1)
で	2	0	1 (50.0)	5	1	5
と	2	1	2	0		
へ	2	1	1 (50.0)	1	0	1
から	2	1	2	0		
の	1 2	4	1 1 (91.7)	7	2	4 (57.1)
計	5 3	1 3 (24.5)	3 7 (69.8)	4 1	8 (19.5)	2 8 (68.3)

### 考察

フィードバック無しとフィードバック有りの条件下での訂正数を見ると、たしかにButterfieldその他(1994)が述べているように訂正を行うのに誤りを直す知識は必要だが、それだけでは十分でないことが分かる。その知識を引き出すもの、つまりフィードバックが誤りの訂正に必要なことを本研究は示した。それでは、Butterfieldその他が言うようにフィードバック無しの場合でなされた訂正、すなわち自分で発見した誤りに対する訂正自体に誤りはなかったであろうか。

フィードバック無しの場合、中級Iのグループは全体で助詞の自己訂正は14あったが、そのうち誤って訂正されたケースは1つしかなかった。一方、中級IIの方は自己訂正数は10で、そのうち誤訂正

は2つだった。従って、たしかに自己訂正には誤りは少ない。すなわち誤りを直す知識がある時のみ誤りがみつけれられる。方法のセクションでもふれたように、訂正を行う時の指示は、内容を変えずに文法の誤りを訂正するよというものだったが、文法の誤りを訂正するのは難しかったのかあまり直さず、ひらがなを漢字に書き直したケースがかなりあった。

フィードバック有りの条件下では中級Iで「と」と「から」は頻度は少ないが、全部訂正されている。また、中級IIの方はこの二つの助詞については誤りが全くなかった。これは後にも述べるように学習しやすい訂正しやすい助詞と言えるのだろう。中級IIではこの他、「は」「を」「で」の誤りが全部訂正されている。しかし、他の助詞、「に」「の」「が」は訂正されにくかった。そこで、どういう誤りが訂正されにくいか次で考えてみたい。

先ず、「が」は特に自動詞「始まる」「終わる」に「を」をつけ訂正出来なかったケースが両方のグループでみられた。最後まで訂正出来なかった「が」の誤り6つのうち、このタイプが4つあった。「の」は中級Iで殆ど全部訂正されたのに対し、中級IIの方は訂正されないまま誤りが3つ残ったが、誤りに共通なタイプはみられなかった。次に「に」については、フィードバックの有無と助詞の訂正の分析の対象となった9つの助詞の中で「に」は中級Iのグループで一番使用数が多かった。中級IIでは「の」に次いで使用数が多かったが、誤用率の方は一番多かった。「に」はどうして誤用が多いのか、これは必ずしも使用数と比例して多いというわけではない。それは、中級IIのグループの「の」の誤用数をみれば明らかだろう。「に」は誤用も多いし、訂正もしにくい。中級Iでは「と」、「から」の誤用率も高かったが、先にもふれたようにこれらの助詞の訂正率は高かった。「に」にくらべ、これらの助詞はその表わす機能が1つであり、従って機械的に規則を応用できる。「に」の訂正しにくさは「に」が表わす機能の多さと関係するのではないかと考えられた。それで、次に「に」の使用頻数と誤用数並びに訂正数について機能別に調べてみた。

表3 助詞「に」の機能別頻数、誤用数と訂正数

	中級I (N=17)				中級II (N=10)			
	フィードバック				フィードバック			
	無		有		無		有	
	使用数	誤	訂正数	訂正数	使用数	誤	訂正数	訂正数
存在の場所	6	1	(0)	(1)	2	0		
移動の着点	4	0			2	1	(1)	(1)
時	3	2	1	(1)	2	1	9	(2)
動作の相手	7	2	(0)	(1)	7	1	(0)	(1)
目的	1	1	(0)	(1)	4	0		
変化の結果	1	0			2	0		
に住む/泊る	1	2	(0)	(3)	3	3	(0)	(2)
その他	0				9	4	(0)	(2)
計	7	3	1	(1)	6	9	1	(3)

「に」は他の助詞、例えば中級Iの作文であらわれた「を」や「で」が表わす機能が2つか3つだったのに比し、表3に見るように7つの主な機能が使われていた。表中の7つ以外の機能を表わす「に」はその他の中に入れた。その他の中には受け身表現の能動者を表わす「に」、範囲を示す「に」、「に」の発展形「について」、「に関して」などが入っている。これらの機能の分類は、北川、鎌田、井口(1991)、三吉、吉木、米澤(1997)、日本語教育辞典(1992)、八木(1996)などを参考にした。

表3で諸機能を表わす「に」のフィードバック無しと有りの各条件下での訂正数を見ると、全ての機能で誤り数が多く、訂正されにくいというわけではない。両グループで特に「時」を表わす「に」の使い方に誤りが多く、しかも訂正されにくいようだ。これは先に見たGreen&Hecht (1992)の学びやすく適用しやすい規則という点から考えると説明ができるのではないかと思う。「時」を表わす表現、「二月」「三時」「八日」にはふつう「に」がつくが、一方「明日」「毎年」「一週間」それから「三年間日本語を勉強しました」の「三年間」のようにつかない表現がある。また、「三年間で日本語が上手になりました」のように期間、期限を表わすと、時間表現に「で」がつく。作文中、「に」がつく時間表現に「に」がつかなかった場合は訂正されやすいが、その一方、「に」がつかない時間表現に「に」がつくと、なかなか訂正されにくい。時間表現につく「に」は比較的早い時期に導入され、初級の半ばで行われたクローズテストでは90%以上の正答率が得られる。つまり、時間表現の「に」は機械的に応用できて訂正されるが、「に」がつくべきでない時間表現について、逆に訂正しにくいという問題が起きてくる。一方、訂正されやすい「に」に場所を表わす「に」がある。助詞の習得で、場所の「に」と「で」の混同が報告されているが(例えば、久保田(1994))、訂正の段階では、場所を表わす助詞「で」でなければ「に」と機械的に訂正されやすい。その例として静的な動作の場所を表わす「に」の「に住む／泊る／勤める」を誤って「で」とした場合の「に」への訂正があげられる。最後に中級IIのその他の「に」の使用については、誤りも多く、訂正もされにくかった。中級IIは中級Iにくらべ、助詞の使用の巾が広がってくるので、それへの誤りが訂正しにくくなる傾向が全体にみられた。しかも、その使用者に日本から直接来て、コミュニケーション能力にはたけているが、文法的には正確さがかけているという学習者が2、3いたため訂正率が中級Iにくらべて低くなったのか、この点については今のところはっきりしない。

以上、訂正されやすい誤りと訂正されにくい誤りについて考えたが、誤りが少ない、あるいは訂正されやすい助詞は、主としてその表わす機能が一つである。これは、従来から言語習得上、習得されやすい言語形式としてあげられており(Slobin,1973)、規則としてはたしかに学びやすく、誤りに機械的に応用され、訂正もしやすいと言える。しかし、「に」のように、たとえ多数の機能をこなしている、カテゴリー化がはっきりしているものは、誤りが訂正されやすく、学習も困難ではないようだ。

最後に、本研究で作文の助詞の誤りとフィードバックの訂正効果について検討してきたが、フィードバックを与えて誤りが訂正されやすいからといって、学習されているとは一概にいえない可能性があることについて指摘したい。例えば、上でみた場所の「に」と「で」の訂正であるが、「に」でなければ「で」と二者択一的に誤りを訂正したのかもしれないということが考えられる。それを明らかにするには、やはりクローズテストなどを別に施行して調べる必要があるだろう。さらに、規則が学習されているかどうかばかりでなく、明示的な文法知識があるかどうかを調べるためにはGreen & Hecht (1992)で行われたようなテストを実際に行ってみなければならないと思う。

#### 参考文献

- Butterfield, E. C., Hacker, D.J., & Plumb, C. (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision skill as determinants of text revision. In E. C. Butterfield (Ed.), *Children's writing* (pp. 83-141). Greenwich, CT: JAL Press.
- Fathman, A. K. & 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* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, P. S. & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168-184.

- 板垣信哉, MacManus, M. (1995) 「英作文の訂正・推敲とフィードバックの効果の心理言語学的分析と考察」『東北英語教育学会研究紀要』、67-77.
- 川島道子 (1997) 「作文のフィードバックと訂正・推敲についての一考察」カナダ日本語教育振興会 1997年度年次発表論文。
- 北川千里、鎌田修、井口厚夫 (1991) 『助詞』、東京：荒竹出版。
- 久保田美子 (1994) 「第2言語としての日本語の縦断的習得研究—格助詞「を」「に」「で」「へ」の習得過程について」『日本語教育』、82号、72-85。
- Lalande, J., II. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- 三吉礼子、吉木徹、米澤文彦 (1997) 『ことばをつなぐ助詞 (初・中級)』、東京：専門教育出版。
- Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on ESL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-93.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 八木公子 (1996) 「初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序—助詞別、助詞の機能別、機能グループ別に」『世界の日本語教育』、65-81.