

## 自由英作文に対する訂正方法 近年の研究から

広島大学大学院 柳 瀬 陽 介

### 1. はじめに

外国語学習のライティングにおいて、生徒が自分の考えをその外国語で表す自由作文は、最終目標といってもさしつかえないであろう。それだけに生徒・教師の自由作文に期待するところ大だと考えられるのだが、実状はどうであろうか。Semke (1984: 195-6) は、自由作文の多くは、生徒のおかす誤りのあまりの多さ、およびそのたびたびの出現に「教師は幻滅、生徒は失望」し、その結果「自由作文なんて忘れてしまえ！」となりがちだという。また自由作文の訂正に取られる時間の多さから、自由作文課題は生徒にとって好ましいペースというよりも、教師のやりくりできる範囲内で出されがちだと述べている。最終目標の自由作文への道のりはあまりに遠いというわけである。

また教師の訂正についても Zamei (1985: 79-101) は、教師は surface level の誤りを探すのに終始して、しばしば生徒の真意を読み誤るばかりか、その訂正の多くは confusing, arbitrary, and inaccessible であると述べている。また Cohen & Robbins (1976: 50-1) によると、教師の訂正の多くは、一貫性のない非組織的なものであるという。

仮にこれらが多くのクラスにあてはまることとするならば、訂正はどのようにすれば効果的かを考察することは、重要であるといえよう。自由作文の誤り訂正は、和文英訳における誤り訂正の方法と同じであってよいものであろうか。果して伝統的に教師がとっている、誤りは全て訂正する方法が、唯一絶対の効果的な方法なのであろうか。本論文では、外国語における自由作文の誤りの効果的な訂正について考察する。

誤りの訂正と一口にいってもそれには whether, when, which, how, by whom の視点が考えられる (Hendrickson 1978)。whether とははたして誤りは訂正されるべきか否か、when は訂正されるべきとしたらいつか、例えばドリルのときだけかといった視点であり、which はどの誤りを訂正するかという視点、by whom は誤りの訂正は教師によってなされるべきかそれとも生徒によってなされるべきかといった視点である。それぞれの視点から様々な考察が可能だが、この論文では、how すなわち誤りの訂正方法について焦点を絞って考察する。

考察のための方法としてはこのトピックに関する実験をとりあげ、それらに使われた「書く力」の測定法を考察し、それらの一見相反する結果を合理的に解釈するという方法をとる (Ingram 1980)。

### 2. 4つの実験・整理

自由作文における誤りの訂正に関する実験は、1980年代になってあいついで4つ発表されている。Cardelle & Corno (1981) がスペイン語で、Lalande (1982) および Semke (1984) がドイツ語でそれぞれアメリカ人大学生を対象に、Robb *et al.* (1986) が英語を学ぶ日本人大学生を対象にしたものである(表1)。これらの実験は被験者および目標言語の相違はあるものの、それぞれ大学生が外国語として目標言語を学ぶという点で共通するもので、同じ土俵の上で考察することも可能かつ有意義であると考えられる。

<表1>

実験者・年度	Cardelle & Corno 1981	Lalande 1982	Semke 1984	Robb et al. 1986
被験者・期間	スペイン語を学ぶ米人大学生・6週間	ドイツ語を学ぶ米人大学生・1セメスタ	ドイツ語を学ぶ米人大学生・10週間	英語を学ぶ日本人大学生・1年間
教師の feedback	①賞賛 (form)に関するもの ②批判・正答添付 ③批判・正答添付・賞賛 ④総合得点のみ	①コード化フィードバック ②正答添付	①コメント (内容に関するもの) ②正答添付 ③コメント (同上)・正答添付 ④コード化フィードバック	①正答添付 ②コード化フィードバック ③誤答箇所のみ ④誤答数のみ
Pre-test	語彙・文法・翻訳からなる50分のアテストの総得点	同大学での過去のドイツ語の成績 自由独作文中の Error Correction Codeに定義された誤りの数	cloze-test 自由独作文を書かせ ①誤りのある語の割合 (accuracy) ②書かれた総語数 (Fluency proficiency) ③ Cloze-test (General language) の3点を調べた。	cloze-test 自由独作文を書かせた (下欄参照)
Post-test	同上	自由独作文中の Error Correction Codeに定義された誤り (文法・語彙・綴字) の数 (付) Error Awareness Sheet によってどの種の誤りを自分がよくおかすかが知らされた。	同上	因子分析によって抽出した指標 <Accuracy> ①総 T-unit 数に対する誤りのな い T-unit 数の割合 ②総 clause 数に対する誤りのな い T-unit 数の割合 ③総語数に対する誤りのない T-unit 中の語数の割合 <Fluency> ④総語数 ⑤総 clause 数 <Complexity> ⑥総語数に対する additional clause 数の割合 ⑦ Additional clause 数
結果	③批判・正答添付・賞賛 および ②批判・正答添付のグループが 他のグループより好成績をおさめ た。	①コード化フィードバックの方が ②正答添付 よりも誤りの数が 少なかった。	①コメントグループが Fluency と General language proficiency にお いて優れており④コード化フィー ドバックが fluency で劣っていた。	4 グループ間には差はみられなかつ た
Questionnaire	③批判・正答添付・賞賛 および ④総合得点のみの方が生徒の motivation が高まった。	①コード化フィードバックの86% ②正答添付の24%が作文を書き直 すことが書く力の向上に役だつた としている。	①コメント グループがフィード バックを期待する度合、作文を書 くのに費やした時間の点で他を抜 いていた。	実施せず。
結論	・誤りは知らされるべきであらう。 ・批判・正答添付・賞賛のフィー ドバックは好結果をもたらした。	・誤りを知らせ、かつそれを問題 解決学習的に訂正させることは好 結果をもたらした。	・訂正は書く力を別段向上させな い。むしろ否定的な効果を持つか もしれない。 ・書くことによつてのみ書く力は 向上。	・Feedbackの方法とは無関係に 書く力は向上した。

一見したところ、これら4つの実験は相反する結果を出している。たとえば Cardelle & Corno によれば、誤りを訂正することが好結果をもたらすとしているが、Semke によれば、訂正は生徒が作文を書くことに対して否定的な効果を持つかもしれないとしているといった具合である。従ってここでは、その4つの実験を整理してみた(表2)、この矛盾を考察したい。仮に外国語自由作文の誤りの訂正法の背後に原理・原則・法則があるのなら、なぜこのような矛盾がでてくるのだろうか。この論文では、この矛盾を合理的に解釈することを可能にするために次の「アプローチ」と「書く力」の2点を考察の対象にいった。

<表2>

	アプローチ			結 果					
	質重視派	量重視派	問題解決的	項目別テスト	クロージョテスト	正確さ	流暢さ	複雑さ	生徒の反応
C	1・Form に対する賞賛	○			/	/	/	/	
	2・批判・正答添付	○		+	/	/	/	/	
	3・批判・正答添付・賞賛	○		+	/	/	/	/	+
	4・総得点のみ	○	○		/	/	/	/	+
L	1・コード化フィードバック	○		○	/	/	+	/	+
	2・正答添付	○			/	/	/	/	
S	1・内容に対するコメント		○		/	+		+	+
	2・正答添付	○			/			/	
	3・コメント・正答添付	○	○		/			/	
	4・コード化フィードバック	○			/		-	/	
R	1・正答添付	○			/	/			/
	2・コード化フィードバック	○			/	/			/
	3・誤答箇所のみ	○			/	/			/
	4・誤答箇所数のみ	○			/	/			/

(注)アプローチの行の○印は、それぞれの訂正テクニックの背後にあるアプローチを、結果の行の+印-印は、それぞれの項目における成績の上下を、/印はその項目が測定されなかったことを表す。

## 2.1. アプローチ

テクニック・メソッドは、その上位概念であるアプローチによって規定される (Anthony 1963:63-67) ことからすれば、訂正というメソッドもしくはテクニックを議論する前に、その根本理念となるライティングの理論 (アプローチ) について考えておかねばなるまい。例えば全ての誤りのそばに正答を添付するといったテクニックをとっても、それは教師がどのようなアプローチのもとに授業をおこなっているかによって、このテクニックの生徒に与える効果が違うと考えられるからである。言語の形式に重きを置くアプローチにおいては、言語形式の誤

りについて、微に入り細に入り扱ってゆくテクニックは好ましくなら珍しいものではなからうが、fluencyに重きを置くアプローチにおいて、急にこのテクニックが導入されたら、生徒はめんくらうだけであろう。外国語教授法においてアプローチを考慮することなしに単純にテクニックだけを比較することは無意味なのではなからうか。

それでは、ライティングの理論には、どのようなものがあるのだろうか。ライティング指導理論の動向と課題についてまとめた沖原（1984:1-42）は、種々の指導理論を整理して文法上、語法上の正確さに重きを置く「質重視派」と、一定時間に書ける内容の豊富さに重きを置く「量重視派」に二分している（表3）。この区分に従うならば、4つの実験はどうなるであろう。言語の形式面だけに批判・賞賛を与えるフィードバックの方法からして、純粋に質重視派と思われるのは、Cardelle & Corno, Lalande, Robbである。残るSemkeは、フィードバックに内容に関するコメントをいれたものと、形式面に関するものを混在させていることなどから、質重視派と量重視派の2つの比較をやっていると考えられる。従って前3者と後者は根本理念の違ったアプローチのもとでそれぞれ行なわれているので、これら2つの実験を比較するには、注意を要する。

<表3>

	質重視派	量重視派
ライティング観	文法上、語法上の正確さ(accuracy)が重要である。自由に書けるようになるためには統制された練習を十分積む必要がある。基本的にはAudiolingualismの立場に立つ。	一定時間に書ける内容の豊富さ(fluency) - 具体的には語数の多さ-が重要である。実際に書く経験を積むことによって書く力は養成されると考える。
練習形態	形態面の練習から始め、各々の段階で様々な制限や統制を加えた練習を課す。上級レベルに進むにつれて次第に統制を緩め、自由作文へと導く	初期の段階から自由英作文形式の練習を課し、書かせる回数も多くする。
エラーに対する態度	形態面のエラーは極力防止・訂正すべきであり、言語材料や指導法にそのための手だてを講じる。	エラーをすることによって書くことを学んでいく面もあるので、形態面のエラーはそれほど気にしなくてよい。特に初期の段階ではエラーは害がない。
評価の視点	文法的に正しい分を用い、書きことばの形式にのっとってある内容が書けてあるかどうか。	本当に必要なことや、書き手の言いたいことが十分盛り込んでいるかどうか。

沖原 (1984:28) より転載。

## 2.2. Pre-test, Post-testで計られた「書く力」

どの訂正方法が書く力をつけたかを議論する前に、各実験で書く力がどの様に定義されているか、つまりPre-testとPost-testでは何が測定されているかを吟味することは必須であろう。まず確認しておかなければいけないのは、Cardelle & Cornoは、実際の作文ではなく語

彙・文法・翻訳からなる discrete-point test を Pre-test, Post-test に使っていることである。実際の作文を測定したのではない。従って、この実験でよい結果がでたからといって、実際に書く際にそれが反映されるとは限らないだろう。この実験の結果を他の3つの実験の結果と同じレベルでとらえることには注意が必要である。また Semke では、general language proficiency を測定するものとしてクローズテストが使われている (Robb では pre-test のときのみ)。言語技能は「予測文法」とよばれる共通因子によって結び付けられているという unitary competence hypothesis の立場からすれば、クローズテストが、実際の作文力を予測するとみてもよいだろうが、この unitary competence には批判がないわけではない。ゆえに、ここではクローズテストから得られた結果には深入りせず、実際の作文から測られたものについて、主に考察してみたい。実際の作文から測られた「書く力」は次の3点である。

### 2.2.1 Accuracy

Cardelle & Corno (1981) 以外の論文では、すべて作文の accuracy を測定している。しかし Lalande (1982)、Semke (1984) はその際に、誤りの数 (もしくは割合) だけを問題にし、誤りの重みづけには留意していない。確かに "all errors are equally irritating... irritation is directly predictable from the number of errors regardless of the error type or other linguistic aspects" (Albrechtsen, Henriksen, and Faerch 1980:394) というように error gravity・error hierarchy を認めない立場からすれば、誤りの数だけを扱うことも、正当化されようが、error gravity 研究 (Ludwig 1982, Vann *et al.* 1984, 深沢 1982, 1986) からすれば、誤りの質も、当然考慮され数量化されてしかるべきであろう。その好例として上げられるのが Brodkey & Young (1981) の Composition Correctness Scores である。これは、作文の最初の250語中の誤りを全て抜き出し、それらの誤りに、コミュニケーションへの支障という観点から1点から3点までの重みづけをして、250をその総計で割ったものである。教師の直感を誤りの重みづけに用いているが信頼性は高いという (ibid)。 (Composition Correctness Scores は Robb *et al.* に採択されたが、因子分析の結果から pre-test, post-test には使われなかった)。今後、作文の accuracy を測定するうえでひとつの有効な指標となりはしないだろうか。

### 2.2.2. Fluency

Fluency は、Semke と Robb の実験にて測定されている。Fluency が "the capacity to be able to put what one wants to say into words with ease" (Faerch *et al.* 1984:143) であることを考えれば、総語数が fluency をよく表しているかについては、まだ疑問の余地が残る。つまり総語数で fluency を測るやり方だと、冗長で筆者の意図が効果的に伝わっていない文章の方が、簡潔にして明確に筆者の意図を伝える文章よりも fluent ということになる。Robb *et al.* (1985) では、総語数に加えて総 clause 数を使っているが大同小異であろう。このように問題の残る測定法ではあるが、作文の量的側面を測ること自体の重要性は、否定できないであろう。総語数以外の fluency の有効な指標づくりが今後の課題ではないだろうか。

### 2.2.3. Complexity

Complexity は、Robb の実験でのみ測定されている。通常、文の complexity の測定には T-unit の長さが用いられるが、Robb では因子分析の結果、敢えて T-unit の中に産め込まれた additional clause の総数および書かれた総語数に対する総 additional clause 数を complexity の指標としている。T-unit の長さが、目標言語における統語法の習熟度をはかる有効な指標として考えられる以上、Accuracy, fluency とともにこれから「書く力」を測定するときには必ずこの Complexity という視点は含められるべきではないだろうか (しかし Stephen J. Gaies (1980)

は、T-unitで測られる統語的複雑さは、どれだけ効果的に伝達がなされているか——どれだけ communicative であるか——ということと必ずしも関係しないことから、T-unitの問題点と限界を論じている。T-unitに対する盲目的な信仰はつしまなければならない。

以上が、各実験において測定された「書く力」であるが、4つの実験の中では、最も数量化に優れていると思われる Robb (1985) でさえ、自由作文のもつ communicative な側面を数量化していないのが実状である。「書く力」の数量化にとっての大きな課題であろうが、方向付けとしては Perkins (1983) の Primary Trait Scoring が示唆にとむ。これは、学習者が書く作文の目的に合うように rhetoric を使っているかを見ようとする視点であり、Explanatory Discourse, Expressive Discourse, Persuasive Discourse それぞれについて判断基準をだしているが、これが標準的な判断基準となるまでには、まだ時間がかかるのではないと思われる。つまり、まずその判断基準の根幹となるべき discourse の記述・分析が詳細になされなければならないのではないだろうか。外国語教育が応用言語学の知見を必要とする一分野であるように思われる。

### 3. 4つの実験・結果

それでは上の整理・解釈をうけて自由作文に対する訂正の方法についてだされた結果をまとめてみよう。以下の C1, R4 などの記号は表2の記号を指し、アルファベットは実験者名を (C=Cardelle & Cornio; L=Lalande; S=Semke; R=Robb *et al.*)、また番号は誤答の訂正法をそれぞれ指す。

#### 3.1. Form に対する賞賛 (Cf. C1, C3)

Form に対する賞賛とは、(“ This is a very good sentence ” ” You chose the right form of this kind of sentence. ” のように自由作文の内容面というよりも、主に言語の形式面について、肯定的なコメントを加えるものであり、生徒がたとえ間違った言語形式を使っても、それに対する否定的なコメントや正しい言語形式を書き添えることはない。表2の C1 からわかるようにこのテクニックは、他のテクニックに比べてそれだけではなんの結果ももたらさなかった。しかし正答添付を伴った場合 (C3)、生徒の項目別テストの得点は上がったが、それが今回は、実際の作文には反映されなかった。また、否定的なコメントに、正答を添付しただけのものに比べて、否定的なコメント・正答添付に加えて肯定的なコメントも与えたほうが生徒の motivation があがったことは、当然のことかもしれないが、着目しておくべきではないだろうか。たとえこの実験のように、motivation が実際の成績に反映されなくても (C2 と C3 の項目別テストの成績には有意差はない)、長期的にみればこの motivation が、効果を生み出すと考えることは妥当であろう。

#### 3.2. 批判・正答添付 (C2, C3) もしくは正答添付 (L2, S2, S3, R1)

これは、前項で説明したように、言語の形式面における誤りに対して否定的なコメントを与え、正しい形を添えるテクニックである。別段調査したわけではないが、このテクニックが作文に対するフィードバック法としては、最も伝統的で広くゆきわたっているものではなかろうか。このテクニックは、項目別テストにおいては効果が認められた (C2, C3) が、実際の作文 (L2, S2, S3, R1) においては正確さ・流暢さ・複雑さにおいて他のフィードバック法と変わらなかった。

#### 3.3. 総得点のみ (C4, R4)

C4 においては、生徒に各自の作文の総合得点 (主観評価) を、R4 においては作文中の誤りの数の総数のみを知らせた。作文の内容面にもかかわる総得点を知らせた C4 においては、生徒の motivation は高まった。

### 3.4. コード化フィードバック (L1,S4,R2)

コード化フィードバックとは、作文の誤りに対して正しい形を添えることなく、誤りの種類(文法、スペリング、語彙など)を、予め決られたコードで知らせるやり方である(例、GR=文法の誤り、SP=スペリングの誤りなど)。このテクニックは、言語の形式を重視する質重視の教授法(L1,R2)においては、誤りの訂正を生徒にとって問題解決的にすれば(L1)、誤りの数は減ったが、そうでなければ、なんの結果ももたらさなかった(R2)。しかし、質・量ともに重視した教授法(S4)においては、状況が違ってきた。コード化フィードバックを受けたグループは、他のグループに比べ fluency に劣った。

### 3.5. 内容に対するコメント (S1,S3)

Cloze-test, Fluency, 生徒の反応を向上させた(S1)。しかし同じ様に、内容に対するコメントを与えても、同時に正答添付をして形式に注意させた(S3)ところ、S1 でみられた好成绩がみられなかった。この交互作用についてはのちに述べる。

### 3.6. 誤った箇所だけを知らせる (R2)

言語形式の誤りがあったところに、下線をひく(訂正やコメントは加えない)テクニックであるが、これは、問題解決的に対処しない状況においては、正答添付・コード化フィードバックらと変わりなかった。

## 4. 4つの実験・討論

以上4つの実験からは次のようなことがいえるのではなからうか。

- ・質重視派の指導理念をとるならば、コード化フィードバックを使って、問題解決的に生徒に訂正をさせたほうが、効率的であろう。正答添付に比べて、コード化フィードバックの方が、教師の負担は軽く、生徒の成績もより向上することが、示唆された。

- ・正答添付は、自由作文においては、労多くして益少ない訂正法であろう。生徒の誤りのそばに正答を添削する正答添付は、おそらく最も伝統的なものであるが、訂正法のなかでは、最も時間をとるものである。しかし、その割には3.2. でみられたように、実際の作文を(今回の実験においては)向上させなかった。従ってこのテクニックは、言語の形式がポイントである時、つまり和文英訳や構文練習の時にのみ使うにとどめて、教師は労力を避け、そのかわりコード化フィードバックを使う(質重視派の場合)か、もしくは自由作文課題自体を多くして、書くことによって書く力を向上させる(量重視派の場合)ことを試みるべきではないだろうか。

- ・量重視派の指導理念をとるならば、内容に対するコメントだけに絞り、form にあまり注意をそらせないほうが効果的であろう。3.5. でみられたように、内容に対するコメントは、それだけの時には効果をあげたが、それに正答添付が加わった時、その効果は失われた。内容に対するコメントおよび正答添付そのものには、他の実験からわかるように、成績をあげる効果はあっても、成績をさげる効果はない。それでは、この交互作用をどう考えるべきであろうか。筆者は2.1. で述べたアプローチの違いが原因ではないかと考える。外国語での自由作文は、決してたやすい行為ではない。従って、それを達成するためには、一定の道筋(アプローチ)をたどる方が賢明であろう。最終的には、言語形式と作文の内容とにすぐれた作文を目指すべきであるが、初期の段階では、言語形式か内容のどちらだけに注意を払い、もう一方の面には、目をつぶるのが現実的かつ効果的な選択ではなからうか。このことから次のことが言える。

- ・初期段階では質重視派か量重視派のどちらかのアプローチに一貫すべきである。

- ・生徒の motivation を高めるには、言語の形式面に対しては否定的なものだけでなく、肯定的なコメントを、また作文の内容面に対してもコメントを加え、生徒と作文を通じてコミ

ニュケーションをはかること。最も本物のコミュニケーションに近い言語活動である自由作文は、生徒をできるだけサポートしてやるかたちで指導してやるのが肝要ではないだろうか。その上で誤りを指摘したり、評価を加えるなら生徒もやる気をそがれないのではないか。

#### <REFERENCES>

- Albrechtsen, Dorte, Birgit Henriksen, and Claus Faerch. (1980). "Native speaker reactions to learners' spoken interlanguage" . *LL* 30(2):365-396
- Anthony, E., (1963). "Approach, Method, and Technique" . *ELT* ,17,63-67
- Brodkey, D. & Young, R. (1981). "Composition correctness scores." *TESOL Q* ,15,159-168
- Cardelle, M. & Corno, L. (1981). "Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments" *TESOL Q* .,15,251-261
- Cohen, A. D. & Robbins, M. (1976) "Toward assessing interlanguage performance: the relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations" . *LL* ,26,54-66
- Faerch, C., Haastруп, K. and Phillipson, R.. (1984) *Learner Language and Language Learning* Denmark: Multilingual Matters Ltd
- Gaies, S. (1980). "T-unit analysis in second language research: applications, problems and limitations" . *TESOL Q* .,14,53-60
- Hendrickson, J. M. (1978). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice" . *MLJ* ,62,387-398
- Lalande, J. F. (1982). "Reducing composition errors: A n experiment" . *MLJ* ,66,140-149.
- Ludwig, J. (1982). "Native-speaker judgments of second-language learners' efforts at communication: A review," *MLJ* ,66,274-283
- Perkins, K. (1983). "On the Use of Composition Scoring Techniques, Objective Measures, and Objective Tests to Evaluate ESL Writing Ability" *TESOL Q* .17,651-671
- Robb, T., Ross, S & Shortreed, L. (1986). "Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality" . *TESOL Q* ,20,83-95
- Semke, D. (1984). "The effects of the red pen" . *FLA* ,17,195-202
- Vann, R., Meyer, D. and Lorenz, F (1984). "Error gravity: a study of faculty opinion of ESL errors" . *TESOL Q* .,18,427-440
- Zamel, V. (1985). "Responding to student writing" . *TESOL Q* .,19,79-101
- 深沢清治 (1982). 「外国語学習における誤りの評価——誤りの重要度に関する近年の研究から——」『広島大学教育学部紀要』、第2部、第31号、49-56
- 深沢清治 (1986). 「誤答の重みづけに関する比較調査研究」『中国地区英語教育学会研究紀要』、第16号、67-72
- 沖原勝昭 (編) (1984) 『英語のライティング』 大修館書店
- 小篠敏明 (編) (1983) 『英語の誤答分析』 大修館書店