

# 短作文の誤用訂正に関するアクション・リサーチ

— いつもの訂正を振り返る —

山下 友子・横溝紳一郎

An Action Research on Error Correction of Learners' Short Composition:

— Reflection of My Own Error-correcting Behavior —

Tomoko YAMASHITA, Shinichiro YOKOMIZO

## 1. はじめに

2002年前期に履修した日本語教育学特講の中で紹介された、「誤用訂正に効果は無い」と主張する研究の存在に、私（山下）は大きな衝撃を受けた。

同授業で読んだ「誤用訂正と日本語教育—先行研究から—」（坂本 1999）では、誤用訂正の効果に関して、(A)誤用訂正は言語習得に積極的な効果がある、(B)誤用訂正は制限はあるものの、効果はある、(C)誤用訂正は効果はない、などの様々な先行研究が挙げられていた。その中でも Semke (1984) の説（「誤用訂正は作文の正確さの増加にも流暢さの上達にも効果がなく、教師からの内容に関するコメントの方が学習者の態度に積極的な影響を与えている」）や、Carroll, Swain, and Roberge (1992) 及び Roig-Torres (1993) の実験結果（「誤用訂正有りのグループも無しグループも差が無い」）を知ることによって、「誤用訂正に効果がないのなら、テストや宿題に対して毎日教師が行っていることは、あれは何なのだろう」と、私は心の中で大きな揺らぎを感じた。

また、同論文では、作文に対するフィードバックの具体的方策も紹介されていた。それは、(a)教師は誤りのあるところに下線を引き、訂正せず、内容全体に関するコメントを書いて学習者に返す、(b)学習者は下線部分を読み、できるだけ自己訂正する、(c)教師は2度目に提出された作文の中で、まだ誤っているところがあれば、訂正し解説を短く書き加える、(d)学習者は作文を読み、もう一度書き直して、提出する、というものであった。この方法は理想的であるように思えたものの、実際問題として、作文の時間にそれだけの労力が割けるのだろうかという疑問も感じた。

そこで私は、自分が関わったコースでの短作文の誤用訂正を振り返ってみることにした。その上で、

振り返りによって明らかになった問題点について、改善方法を考え、私なりの効果的な誤用訂正の方法と、誤りに対するコメントの与え方を探求していくためにアクション・リサーチを実施することにした。

## 2. これまでの誤用訂正の方法

私は、(財)ひろしま国際センターが国際協力事業団（中国国際センター）から依託を受け、実施運営している「日系人日本語専修コース」において、昨年度と本年度、漢字のクラスを担当した。本年度の研修員は日系人の初級日本語学習者3名で、このクラスは週2回2時間ずつ、半年で37回74時間の予定で開設されたものであった。

漢字のクラスは、漢字を覚えることと、その漢字を使用した語彙を増やすことを目的とし、使用テキストは「BASIC KANJI BOOK vol 1&2」（凡人社）である。授業の中では、漢字1字1字の導入と語彙の意味・使用方法の説明、小テストを行った。さらに、教科書にある語彙を文の中で使用することで運用力を身につけることを目標に、学習した語彙を用いて1語彙につき1文を作文してくるという宿題を課していた。例えば授業中、「座」という漢字と「座る・正座する・座席」という語彙を導入した場合、学習者はその日の課題として「そこに座らないでください。」「長い時間正座するのは疲れます。」「空いている座席がありません。」などの短作文を書いてくる、というものである。

この方法は昨年度から始めて引き続き行っているのであるが、当然のことながら本年度は昨年度と様々な点で異なり、誤用訂正やフィードバックの方法などにおいて改善の必要にせまられた。

昨年度は学習者のレベルが3級修了程度で、短作文の宿題においても誤用は少なく、あってもわずかな文法上の誤用であったり、語彙の意味を誤って理

解していたために全員が誤りを作り出してしまっているケースであったりして、誤用そのものが学習上のポイントとなることがほとんどだった。簡単な誤用の場合は、赤ペンでその個所を指摘するだけで学習者の自己モニターに期待することができた。加えて、全員の誤りの場合はフィードバック時にまとめて扱い、全員に還元することもできたため、誤用訂正や返却時の個人へのフィードバックにそれほど時間をかけずにすんでいた。このことが、余裕のある語彙の導入につながり、その結果、詳しい導入と使用方法の説明ができ、学習者の理解もかなり正確になるという、効果的な流れが生まれていた。

ところが本年度は、学習者のレベルが初級文法の導入からのスタートであった。短作文の誤用が多くその種類も豊富で、文法、運用、字形、読み仮名等、ありとあらゆる角度からの誤用が出現していた。そのため、かなりの数の誤用を個人的にいちいち訂正することになり、回を重ねるにつれてそういったフィードバックに時間をとられ、肝心の漢字・語彙の導入に時間を割けないという事態になってきた。

そこで、語彙の導入を詳しく行った昨年度とは反対に、導入は必要最低限の説明にとどめ、フィードバックの方をしっかりと行うこととした。そのフィードバックを効率的に与えるために、学習者の短作文をまとめた課ごとのシートを作成し、用法・用例集として活用できるようにした。学習者と一緒に誤用と正用を眺めながら、いろいろな使い方について確認することにしたのである。

その結果、私と学習者が一緒になって、誤用の文と訂正した後の文を見比べ、助詞の誤りや意味の誤解をとりあげながら授業が進むという形式になった。昨年度よりかなり丁寧な進め方になったため、このまま半年続ければさぞかし効果が上がるだろうと期待していた。

冒頭で示した論文を目にしたのはこの頃である。この日本語コースで私は、毎回学習者の短作文の宿題に赤ペンでチェックを入れ、フィードバック時に用例集とともに返却していた。その赤ペンを見て学習者が間違いに気付いてくれること、それ以降は同じような間違いをしなくなることを期待していたのである。もし冒頭の論文の言うように、「誤用訂正には効果がない」のなら、そして、むしろコメントの方にこそ効果が期待できるのなら、「私が学習者の宿題に対してしていることには、効果は望めない

のだろうか?」「私の赤ペンは無意味なのだろうか?」などと考えるようになった。

そこでまず私は、いつもの誤用訂正を振り返ってみることにした。自分がどのような訂正を行っていて、訂正の成果が学習者のそれ以降の宿題にどう現れているのかを知りたいと考えた。私自身は、誤用訂正には効果があると信じたいと感じていたし、幸いにして、誤用訂正に効果があるとする研究もないわけではなかった。

誤用訂正の成果を知るために、提出された宿題に赤ペンを入れたものをじっくり眺めたり、それを返却した時の学習者の反応を見たりしてみた。その中で、様々な問題点の存在が見えてきた。

### 3. 短作文の誤用訂正の問題点

私の誤用訂正は、以下のような点で問題があるように思えた。

①赤ペンでの書き込みが非常に多く、見にくい。

昨年度と同じ調子で訂正を行っていると、誤用が多いため紙面が真っ赤になってしまい、ポイントがつかめない。また「○」をつけたあとで間違いに気づいて「×」にすることがままあり、やはり紙面が見にくくなっている。

②赤ペンで文レベルで記入したものが、訂正後の正しい文なのか、文を正しくするための学習者へのアドバイスなのか見分けがつきにくい。

返却時に、学習者が一読しただけでは意味がわからず、質問が多く出ていた。

③文法上の誤りなのか、語用論的誤りなのか、事実関係の誤りなのかの見分けがつきにくい。

学習者から、例えば「この助詞さえ正しく書けば、文としては正しくなるのか」「そもそも全体としてあまり使えない文なのか」「知識の間違いか、文法の間違いか」といった質問が出ていた。

④どんな誤りを訂正するのかの基準が曖昧。

global error, local error をどの程度訂正するの

か、どの程度の自然さを要求するのか、どこまでの不自然さを許容するのかの、基準が曖昧だった。同じ様な誤りであっても、学習者によって訂正の仕方が異なっていることがあった。

⑤「？」や「\_\_\_\_(下線)」、「✓」のみのチェックも多く、フィードバック時の個別対応に時間がかかる。

自己モニターを期待するしないに関わらず、不規則にチェックを入れており、教師の疑問なのか、非文であることの指摘なのか、下線部が一体何を意味するのか、私の真意が学習者に伝わらないままになっていることがあった。

#### 4. 誤用訂正の改善方法とその結果の観察

これらの問題点が見えてきたので、以下のような改善を試みることにした。

①赤ペンを入れる個所が多いのは、そもそも誤用が多いためしかたがないとしても、赤ペンを持つ前に、短作文を少なくとも3回以上読み返すことにした。

→どこを訂正すべきかを自分の中で焦点化したあとでペンを入れることで、比較の見やすい訂正になり、また「○」だと思ったがよくよく考えれば「×」だった、といった間違いも減ったようだ。

②訂正後の文であれば「 」を使用し、アドバイスやコメントならばペンの色を変える、長い場合は付箋を利用するなどしてみた。

→赤ペンの意味を問う質問が減ったようだ。

③文法的な間違いや字形の間違いがあるのみで、語彙の使用に問題が無い場合は「△」を、言えなくはないが全体的に不自然な文には「\*」を、意味が通らず説明を求めるものには「？」を使用するなど、学習者との間でルールを決めた。「西条は工業の町です」といった知識の誤りは、フィードバック時の個別対応で指摘することに

した。

④文法のクラスの進み具合を見ながら、現段階ではどの学習者にどの程度の正確さ、自然さを求めるのか、教師間で話し合いながら適宜訂正していくことにした。

⑤(③にもあるが)学習者にその真意を問いたい場合「？」を付し、フィードバックの時間に説明を求めることにした。また学習者全体に還元したい誤りは「\_\_\_\_(下線)」での指摘にとどめて、用例をまとめたシートなどで取り上げて説明し、それ以外は赤ペンでできるだけ詳しい説明をつけ、学習者が一読しただけで問題点が分かるようにすることで、フィードバックの時間の効率化をはかることにした。

③に関して多少の揺れがあり、調整しながらすすめたが、最終的にはおおむねルールに従って訂正を行うことができ、誤用の焦点化や混乱の回避、個別対応の時間の短縮等には役立ったと思えた。

#### 5. 改善方法は本当に適切だったのか？

さて、以上のように問題点をあげ、効果的な誤用訂正になるように「改善」してきたのであるが、そのことが本当に学習者に変化を与えたのか、そして私の訂正は本当に役に立つものだったかを知りたくて、学習者3名の短作文の宿題を詳しく検討してみた。

##### 【学習者Aの場合】

この学習者の短作文には、毎回必ずと言っていいほど助詞の誤りが見られた。「に」と「で」、「は」と「が」の混同はもちろん、どこに法則があるのか分からないほど誤りが出現する。自分の中に流行があるようで、「が」だけを使っている週もあった。当初は1つ1つ赤ペンで訂正したり、加えたりしていたが改善されないため、誤った助詞、空白になっている助詞の個所を他の色で指摘するにとどめ、自己モニターに期待した。その結果、フィードバック時に自分で訂正することができるようになり、その後2、3回は非常に助詞に注意深くなり、宿題の中の誤用も減った。

しかし、コース後半、もう大丈夫だろうと判断し

て助詞の誤りのみを強調して指摘することをやめると、元に戻ってしまった。

### 【学習者Bの場合】

学習者Bは字形の誤りが多く、語彙以前に漢字そのものを憶えることに困難を感じているようだった。一度誤った字形を憶えてしまうと、その後宿題でもテストでも同じ誤りを繰り返し、たとえそれが一時的におさまり、正しい字形で憶えたように見えても、思い出した頃に突然その誤りが復活することがあった。

訂正の方法としては字形の誤りをページの表（おもて）にまとめて指摘し、毎回どんな漢字を間違ったのか分かるようにした。

しかし、既習漢字は時間が経てば経つほど記憶が曖昧になるようで、指摘した漢字はその後の小テスト・中間テストあたりまでは正確に書けるが、テスト範囲からはずれるとポロポロと忘れていってしまっていた。

### 【学習者Cの場合】

Cはもともと漢字を他の2人よりも知っており、授業で扱う漢字・語彙も、だいたい知っているもので、Cにとってこのクラスは漢字の使い方を確認し、さらに語彙を増やしていくというものであったようだ。現れる誤用はその多くが、知っている以上のことにチャレンジして失敗してしまうものだった。指摘した誤りはよく憶えており、同じ誤りを繰り返すことはあまりなかった。

以上のことを見ると、C以外の2人に関しては、誤用訂正の効果があるとは言いがたい。Cにとっては改善後の私の訂正は適当であったらしく、同じ誤用は1度ないし2、3度の指摘で現れなくなった。しかし、残る2人はデータとして残しておいた短作文の誤用集を見ても、初めの方の課と後の方の課でめざましく進歩しているという跡は見えない。短期間の注意喚起にはなったが、誤用訂正の長期的効果は見られず、「誤用訂正に効果はないのか？」という疑問を大きく覆す結果は、残念ながら今回のコースでは出なかったことになる。

しかし、「漢字を覚えなかった」「語彙が増えなかった」というわけではない。漢字以外のクラス（文法・作文等）において漢字語彙の使用が確実に増え、誤りを多く産出しながらも、既習漢字は極力漢字で書

くという姿勢が見られたようである。漢字の授業で行ったことは、漢字と語彙の導入、説明、使用についてのフィードバックであるから、そのフィードバック時に誤用訂正が示されることによって、「そうか、あれで間違いか。もっと使ってみよう。これはどうかな？」と、漢字使用への意欲がわいているのではないかとも考えた。

誤用訂正の直接的な効果はいま一つ見えてこなかったが、その一方で、前出の Semke (1984) の「誤用訂正は作文の正確さの増加にも流暢さの上達にも効果がなく、教師からの内容に関するコメントの方が学習者の態度に積極的な影響を与えている」を支持する結果が見られた。これについて少し述べておきたい。

短作文は長い作文と異なり、全体の構成や内容が問題になることはあまりない。しかしこの形式の宿題の中でも、学習者は自分の考えや経験をメッセージとしてその内容に盛り込んでくる。それが時には教師への質問という形になっていたりもする。それらのメッセージを教師が無視して誤りのみを指摘し、返却してしまうというのは随分と無味乾燥なことだと考えたので、私は、誤用訂正とは別に、コメントと分かる形で（具体的にはペンの色を変える・付箋をつけるなどの方法で）その語彙の使用に絡めた形で返答したり、意見を提示したりして対応していた。今回の場合、特にCのような学習者にはそれが次の短作文への動機になっていたようである。

このようなコメントのやりとりは、学習者と教師間のインターアクションであり、動機づけにもつながると私は思う。Semkeが「フィードバックの中でもその効果が期待されるもの」として位置付けていることにも大いに納得でき、今後も軽視すべきではないと感じている。

## 6. おわりに

本アクション・リサーチでは、日頃行っている作文の誤用訂正の方法を振り返り、その問題点の改善を試み、その成果について考察した。

自分の誤用訂正に関しては、確かに、以前の不規則な訂正ではなく、学習者との間の約束のもとに分かりやすく行われるようになったと思う。少なくとも学習者の語彙使用の上で、一時的な注意喚起のきっかけにはなっているようである。こういった点では、漢字の授業で行った短作文の誤用訂正とフィードバック

クは適当なものであったと考えている。

しかし、仮にこの後もこのコースが続いたとして、課が進んで語彙が難しくなり、抽象的な語彙が増えるにつれ、訂正後の宿題用紙がさらに赤くなるのは明らかだ。学習者の日本語能力が向上するにつれ、短作文の誤用の傾向もまた異なってくるだろう。また、今回は誤用訂正の明らかな長期的効果は指摘できなかったが、一時的な注意喚起のきっかけにはなっていると考えるので、今後さらに試行錯誤しながら分かりやすい赤ペンを心掛けたい。いずれにしても誤用訂正の方法は常に振り返らなければならないと感じる。

今回のこの結果は、「学習者A, B, Cと私」という構成のクラスで出てきた結果である。学習スタイル等の学習者要因を考えると、今回適当だと考えた誤用訂正が次も適用できるとは限らないように思える。今後も学習者との授業の中で、お互いにとって最も効果的な方法を探っていきたいし、そうあるべきだと考えている。

また、冒頭でとりあげた作文に対するフィードバックほどきめこまかな対応は、私が担当してきた他のコースでは行っていない。とくに自己モニターによる訂正に関しては、「いくらなんでもこれは気付くだろう」程度のものしか期待していない。理由の一つとして、やはりコースの進度との兼ね合いが挙げ

られる。次へ進むことを考え、また他の授業やこの漢字の授業で学習者が求められる作業の多さを考えると、自己訂正を行い再提出という形はととも採れない。しかし、自己訂正の過程をはさむことで誤用訂正の効果がどのように現れるかは興味のあるところであるので、何らかの形で採り入れられないか検討していこうと考えている。

## 参考文献

- 坂本正 (1999) 「誤用訂正と日本語教育：先行研究から」『アカデミア文学語学編』第66号 pp.325-346.
- Carrol, S., Swain, M. & Roberge, Y. (1992) The role of feedback in adult second language acquisition: Error correction and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics*, 13(2), 173-198.
- Roig-Torres, T. (1993) Error correction in the natural approach classroom: A contrastive study. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Semke, H. (1984) Effects on the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.