

# 作文における自己修正—気づきを生かした主体的学習をめざして

石橋玲子（昭和女子大学大学院特任教授）

本研修の目的は、作文教育における学習者主体の教育を学習者による自己修正という切り口から参加者の皆様に考えていただくことです。第2言語習得において、習得が促進されるにはインプット、アウトプットなどへの学習者の気づきが必要です（Schmidt,1990; Swain,1993）。本研修では自己修正で誤用への気づきが学習者により主体的に出来るのかどうか実証研究の結果を交えながら、皆様と考えていきました。グループ討論でのブレインストーミングでは、活発な議論が行われ、参加された皆様の学習者主体に授業を変えていきたいとする意気込みを感じました。ブレインストーミングの結果は、自己修正を起こすモチベーションなどから具体的な授業実践の共有までグループにより幅広い討議がなされていきました。参加者の皆様の関心の高さから今後の台湾の日本語教育の作文教育が大きく学習者主体の教育へ動き出すことが期待されました。

具体的な研修の内容は次の通りです。

1. 学習者主体とは
2. 第2言語習得における学習者の「気づき」
3. 誤用への「気づき」と修正
4. 作文の自己修正に関する実証研究
  - 4.1 自己修正の頻度、正確さ、修正の種類
  - 4.2 自己修正過程での「気づき」
  - 4.3 教師添削に対する学習者の「気づき」過程
  - 4.4 自己修正、ピア修正の比較
  - 4.5 教師の非明示的修正の効果
5. グループ討論
6. 「気づき」を生かした作文教育への提案

まず1.では、言語教育における学習者主体の意味を考えました。また、教師主導の教育に慣れている学習者に学習を自分の学習として気づかせ、主体的に学習する自律的な学習者にするには教師はどのような支援が可能かを5.のグループ討論でブレインストーミングすることを確認していただきました。

2.では、第2言語習得での「気づき」の意味、本研修での「気づき」の定義を説明しました。「気づき」には「インプット中の言語形式の気づき」、「中間言語で『言えないこと』への気づき」「目標言語との違いの気づき」(Doughty & Williams,1998)があることを確認しました。第2言語習得を成功させるためには、言語形式に選択的に注意の配分をする必要

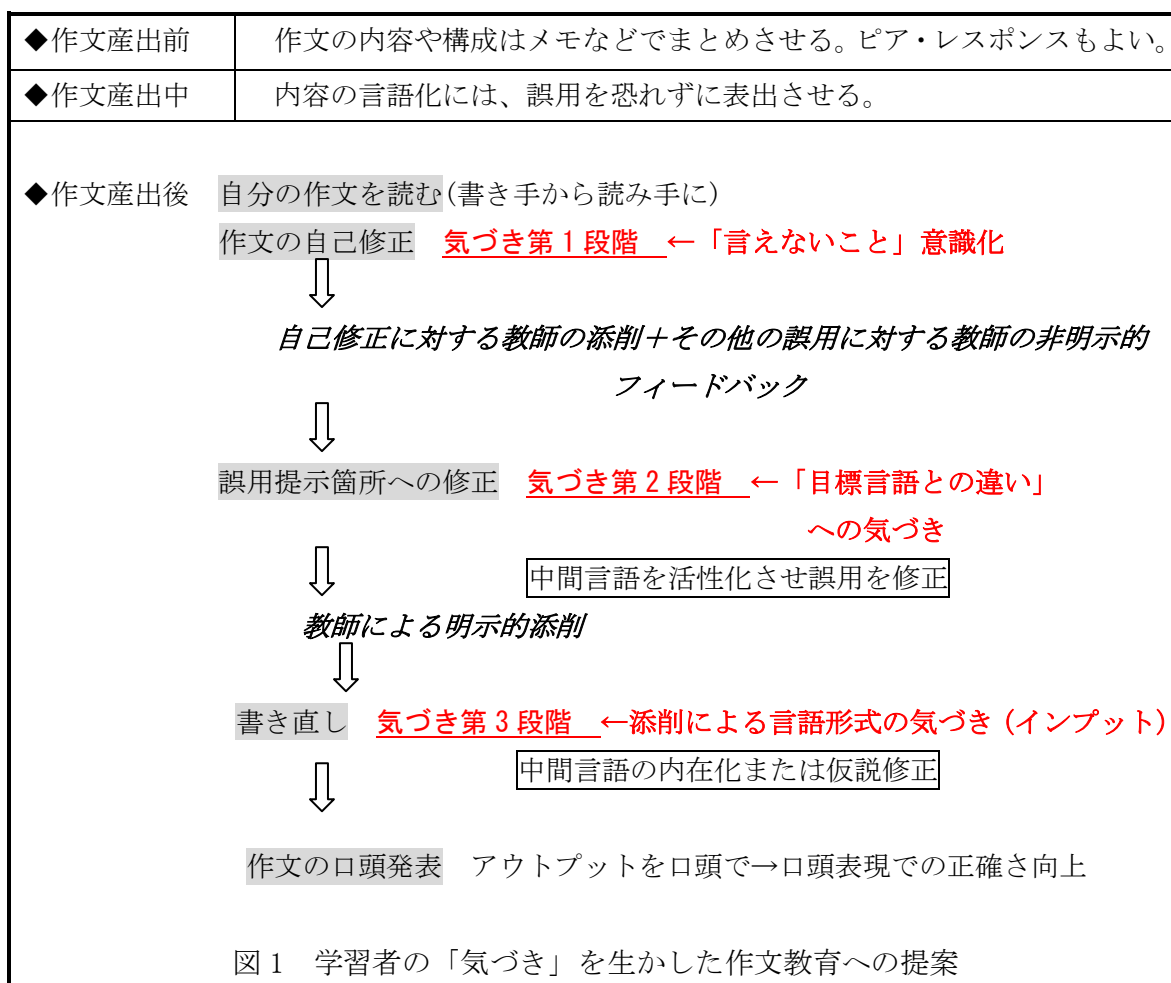
があるとされています。

3.では、言語形式の誤用への気づきと修正が多いとされるフィードバック時の誤用修正について考えました。作文教育での学習者の誤用訂正は、教師の添削によることがほとんどです。しかし、教師添削の効果については疑問視されています。参加者の先生の中には、何度添削しても学習者は同じ誤用を繰り返しており、極端な表現をすれば、教師添削の効果はゼロではないかとの指摘もありました。また、学習者主体の教育をめざし、学習者の自律を促す最近のコミュニカティブアプローチの理念からも、学習者に自分で書いた作文をモニターし、誤用に気づかせ、修正させることに意味があります。しかし、学習者が自分で自分の書いた作文の誤用に気づくかどうかについては、明らかではありません。

そこで、4.では自己修正の気づきに関連する一連の研究（石橋 2000, 2005）結果を報告しました。自己修正の研究結果から、学習者の気づきは多くはないが、気づいた箇所には90%近く正しい修正ができていて、誤用への気づきは言語レベルが関係していること、修正できるのは文法や文体、表記などの表層的なレベルであり、内容に関連するテキストレベルではないことが明らかになりました。逸脱への気づきの過程をみた研究からは逸脱箇所（何かおかしいのではないか）の気づきは読み返しによりおこっていることを報告しました。また、教師添削に対する学習者の推敲過程を見た研究では、文法など作文の正確さに対する留意を喚起すること、教師の下線のみでの誤用箇所の提示でも学習者は自分の中間言語を駆使し、修正を試みており、修正箇所について教師の明示的な修正が加えられたら、誤用箇所の学習の内在化、および、中間言語の仮説修正の機会になることが示唆されることを報告しました。しかし、下線のみでの誤用箇所提示では誤用箇所の50%ほどしか正しく訂正できていないことも明らかになりました。

5.ではこの結果から、参加者の皆様に5名から6名のグループを作ってください、学習者主体をめざす台湾における作文教育での自己修正を含めた学習者への教師の支援についてブレインストーミングを行っていただきました。ブレインストーミングは、各グループとも時間をオーバーする程の白熱さで、皆様の学習者主体の教育への関心の高さを垣間見る思いでした。ブレインストーミングの結果は、各グループで大きな模造紙にまとめ、代表者に発表していただき、討論内容を参加者全員で共有しました。また、ほかの参加者からの質問も受けました。結論を出す討論ではありませんでしたので、学習者を主体にした教育についていろいろな角度から問題点が提示されました（討論結果はポスター参照）。

最後に、6.では、4.での研究結果を踏まえ、学習者の誤用への「気づき」を生かした作文教育を図1で提案しました。図1では、自己修正、教師の誤用箇所の下線のみでの非明示的訂正、明示的訂正により学習者の気づきを段階的に起こさせ、考えさせることが学習を主体的に行うことにつながることを、さらに、このような言語形式への学習者の気づきから修正する活動が、学習者の中間言語の活性化、仮説検証を促す機会となることを説明しました。図中の網掛けの部分は学習者の学習活動、イタリックは教師の支援活動、赤字は学習者の気づきの段階を示します。



石橋 (2010, p18; 2012, p170 図は一部修正)

**参考文献:**

石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」  
『日本語教育』106号 56-65.

石橋玲子 (2005) 「作文推敲過程から見る自己訂正および教師添削の効果—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号 1-10.

石橋玲子 (2010) 「日本語学習者の作文の誤用への気づきと修正」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第7号 11-20.

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

Doughty, C., & Williams, J.(1998).Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-261). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R.W.(1990).The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.

Swain, M.(1993).The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 51, 158-164.