

2012年度 第1回日本語教育巡回研修会
2012年7月14日(土) 台北会場 交流協会台北事務所
2012年7月15日(日) 台中会場 台中福華大飯店

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)

公益財団法人交流協会台北事務所主催

1

研修の内容

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

2

1. 学習者主体とは

学習者主体とはなにか

学習は誰がするのか？

学習者は自分の学習を自分のものと自覚しているか？ 学習することへの「気づき」

学習者主体にするには

教師だけでなく学習者も変わらなければならない。

→学習者主体への学習者のレディネス

3

2. 第2言語習得における 学習者の「気づき」

◆インプットでの気づきの重要性

言語習得のインプットで気づきがおこれば、気づきの箇所にも注意する結果として文法が内在化し、言語習得が起こる。(Schmidt,1990)

◆アウトプットでの気づきの重要性

アウトプットの気づきが第2言語の言語形式を意識的に認識するのを促進する。(Swain,1985,1993)

◆「気づき」の定義

インプット、アウトプットを含めた習得過程全体に働く。(Robinson,1995)

言語習得の認知処理過程で選択的に注意がむけられること。

4

「気づき」の種類

- (1) インプット中の言語形式の気づき
(noticing a form in the input)
- (2) 中間言語で「言えないこと」への気づき
(noticing holes in the interlanguage)
- (3) 「目標言語との違い」の気づき
(noticing the gap)
Doughty & williams,1998;酒井、2002

5

3. 誤用への「気づき」と修正

• 第2言語の発話

「気づき」を促進するのは母語話者などのフィードバック 例 言い直し(recast)

(Doughty & Varela,1998)

アウトプット時とフィードバック時との比較

フィードバック時のほうが誤りに気づき、修正が多い(酒井、2002)

6

・第2言語の作文

誤用への修正(フィードバック)

外的フィードバック:教師添削—効果について
研究結果が異なる。

内在的フィードバック

→学習者の主体的な気づきを生かした修正

◆誤用への自己修正についての可能性

自分で誤用に気づくのか、気づいた誤用を修正できるのか、それは正しいのか等

7

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 石橋(2000)

・目的

- ①学習者はどの程度自分の産出作文の逸脱に気づき、修正できるのか
- ②自己修正できるレベル—表層レベルかテキストレベルか
- ③学習者の日本語能力、作文力による①、②に差があるのか

8

・方法

対象者:予備教育生59名(中国51、その他8)

対象者を3群(上位、中位、下位)に分ける

日本語能力(入学時のレベルチェック)

作文力

手続き:作文の授業で論説文を課す。

書かれた作文はそのとおりワープロで打ち直し、2週間後に返却、赤ペンで修正させる。

9

分析

・量的分析

総自己修正数 298

日本語能力別、作文力別の平均自己訂正数

・質的分析

①修正の正確さ

F-C(誤-正)、F-F(誤-誤)、
C-C(正-正)、C-F(正-誤)

②修正の及ぶ範囲

表層レベル、テキストレベル

10

結果の予測をしてみてください

・学習者の気づきはどの程度？

平均自己修正数

日本語能力、作文力により差は？

・正しく修正できたのはそのうち何%？

・修正の種類は？ 文法、表記など

11

結果 平均自己修正数

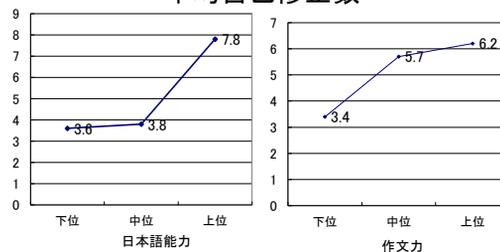


図1 日本語能力群別

図2 作文力群別

12

自己修正の正確さ

自己修正の種類別修正数

()内の数値は%

合計	日本語能力			作文力			
	下位	中位	上位	下位	中位	上位	
F-C	237(79.9)	50(73.5)	62(82.7)	125(80.6)	59(81.9)	92(84.4)	86(73.5)
F-F	21(7.0)	7(10.3)	6(8.0)	8(5.2)	7(9.7)	9(8.3)	5(4.3)
C-C	21(7.0)	8(11.8)	2(2.7)	11(7.1)	3(4.2)	4(3.7)	14(12.0)**
C-F	19(6.4)	3(4.4)	5(6.7)	11(7.1)	3(4.2)	4(3.7)	12(10.3)*
	298(100)	68(100)	75(100)	155(100)	72(100)	109(100)	117(100)

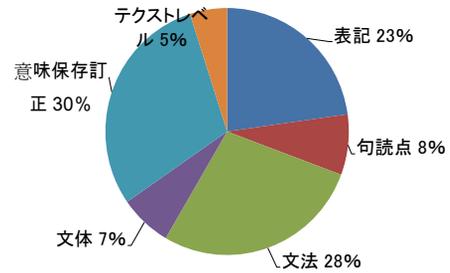
($\chi^2(6)=7.05, n.s.$)

($\chi^2(6)=14.05, p<.05$)

注) F-C=誤→正 F-F=誤→誤 C-C=正→正 C-F=正→誤

13

修正のレベル(表層、テキスト)、種類



14

結果のまとめ

- ① 誤りや逸脱への「気づき」は日本語能力により異なる。
上位のレベルの学習者のほうが多い。
→言語知識がある程度を超えることが必要か
- ② 誤りや逸脱に気づいた箇所には正しく修正している。⇒セルフモニター能力有
- ③ 修正の箇所は文法、表記などの表層レベルが大半。

15

学習者はどのように誤用に気づき、修正しているのか



自己修正した結果をみるのではなく、その過程を見る必要があるのではないか。

16

4.2 自己修正過程での「気づき」

石橋(2005)

- ◆対象者: 中国語母語話者の中級学習者1名
(学習歴: 中国の大学で1年、日本の大学の予備教育機関で4カ月)
作文題目: 男と女
1週間後同一作文返却、自己修正(9分)
- ◆方法: 自己修正の過程を発話思考(think-aloud)してもらった。ビデオと音声テープにとる
発話は文字起こしし、プロトコルとする
フォローアップインタビュー実施(修正の理由などを聞く)

17

対象作文

総文字数	776
自己修正数	11
正しい自己修正数	9
(セルフ・モニタリング力)	81.8%
教師添削(誤用訂正)総数	55

注)セルフ・モニタリング力= 正しいまたは適切な修正数/自己修正数

18

対象作文の自己修正の種類

教師誤用訂正の種類

表層レベル		教師誤用訂正
文体	4(36)	4(7)
文法	3(27)	27(49)
表記	1(9)	8(15)
語彙	3(27)	11(20)
テキストレベル	0	0
非明示的修正	—	5(9)
合計	11(100)	55(100)

()内の数値は%

19

学習者の自己修正と「気づき」

修正前→修正後 イタリアックは発話プロトコル

【文体】 例 構成する→構成します

ここ後ろは全部 ねー敬語ここはちょっと

ちがう しますのほうがいい 後ろと同じ

○文体の一致していないことにすぐ気づく

その後は文体の修正箇所については発話

せずに黙って修正

20

【文法】

関係も変化も続いています→関係の変化も続いています

関係も 変化も続いています 関係 ふたつ
「も」おかしい 関係も 変化も 「も」がひとつ

21

【語彙】

あの資本主義 → その後の資本主義

あの あのところ ちょっとおかしい その後の

その後のほうがいい その後

フォローアップインタビュー

「読むとき不便です あのはずいぶん遠い、
そのは直後・・・」

22

4.3 教師添削に対する 学習者の「気づき」過程

石橋(2005)

- ◆対象者: 自己修正過程の対象者
- ◆手続き: 自己修正後、教師の添削(誤用訂正)を提示し、推敲作文を書かせる
その過程を発話思考してもらう

教師の誤用訂正の種類

- (1) 明示的誤用訂正
- (2) 非明示的誤用訂正

23

(1) 明示的誤用訂正

学習者の気づきと対応

原文→明示的誤用訂正⇒書き直し

・構成する→構成されています⇒構成されています

人間は男と女から構成されています 構成されています うけみー

○文法の誤用に気づくがただ書き直すだけでなく、

「受け身」とメタ言語化している

学習の内在化につながる機会

24

- 一部の仕事は力への要求→一部の仕事は力への要求
 への要求⇒一部の仕事は力への要求
 農業の一部に仕事 力への ないなに対して
 の への要求 力への要求

○訂正された箇所^に留意し、繰り返しその箇所を読みながら書き直す行為が多く見られた

25

- 工具の限りで→工具のために⇒工具のために

工具のために

○一回読み、そのまま書き直しているだけで学習者がどのように受け止めているのか、学習になっているのか判然としない箇所もある。

26

(2) 非明示的誤用訂正

- 直接的に誤用訂正せずに誤用箇所^に下線を引いてクエスチョンマーク等をつけた箇所への対応
 めったに社会で働きます→めったに(?)社会で働きます→めったに社会で働きませんでした

封建社会めったに めったにない 書き間違えた
 封建社会で めったに 働きません 後ろ否定にする
 同時に男性は社会のほとんどの重要な権力を手にいれました 前「働きませんでした」のほうがいい これも過去形

27

いろいろ限りで→いろいろ限りで(?)⇒いろいろ限りで

封建社会の エーとそうか ()はなんだろう

○間違っていることに気づくが、どう修正してよいか分らず、修正をせずに原文のまま黙って書いている

28

まとめ: 自己修正過程、推敲過程(教師の添削を参考にして)

修正の種類

- 自己修正も教師添削も 表層レベル
- 教師添削: 文法 5割、非明示的修正 1割

自己修正

- 逸脱の気づきは読み返しによる
- 文体、語彙は整合性から逸脱に気づく

教師添削

- 文法など作文の正確さに対する留意を喚起
- 非明示的でも学習者の自己内対話が活発化
 ⇒逸脱箇所の学習の内在化につながる可能性

29

4.4 自己修正、ピア修正の比較

石橋(2010)

◆対象者

タイの大学生 日本語専攻 64名
 (日本語能力中級～中級後半)
 期末試験により等質の2グループに分ける
 自己修正群 33名、
 ピア修正群 31名

30

◆方法

作文課題:「私の経歴」宿題

手続き:

自己修正群—自分の作文を読みおかしと思う箇所に赤ペンで下線を引き修正する。

ピア修正群—友達の作文を読みおかしと思う箇所に赤ペンで下線を引き修正する。

両群

修正できないがおかしと思う箇所—二重下線
修正できないが書かれている内容が言語形式と違うと思う箇所—波線

31

結果:気づき数、修正数の平均値

	自己修正群	ピア修正群	t値
総文字数	708.55	786.32	-1.655+
気づき数	7.52	6.55	1.066
修正数	4.76	4.74	0.021
非修正数	2.76	1.81	1.833*
内容と表現の ずれに気づく	1.06	0.35	2.355*
気づくが非修正	1.70	1.45	1.833

32

修正の種類別修正総数及び平均値

	自己修正群 (N=33)		ピア修正群 (N=31)		t
	#	平均値	#	平均値	
F-C	121 (77.1)	3.67	109 (74.1)	3.52	ns
F-F	4 (2.5)	0.12	9 (6.1)	0.29	*
C-C	25 (15.9)	0.76	19 (12.9)	0.61	ns
C-F	7 (4.5)	0.21	10 (6.8)	0.32	ns
計	157	100.0	147	100.0	4.74 ns

()内は%

33

結果のまとめ

- 自己修正のほうがピア修正より修正数は多いが、有意な差なし
- 自己修正のほうに気づいているが、非修正が有意に多い。
- 自己修正の非修正には書きたい内容と言語形式のずれへの気づきがピア修正より有意に多い。
⇒中間言語で「言えないこと」への「気づき」
(Doughty & Williams,1998)

34

4.5 教師の非明示的修正の効果

石橋(2010)

◆対象者:タイ人日本語学習者中級 63名

◆方法

作文課題:好きな言葉

手続き:産出された作文に教師が誤用箇所に下線のみ引いて、返却。

学習者は下線の部分を自己訂正

教師が下線を引いた箇所 601か所、

1作文当たり平均 9.5か所

35

結果

教師の非明示的誤用訂正の種類

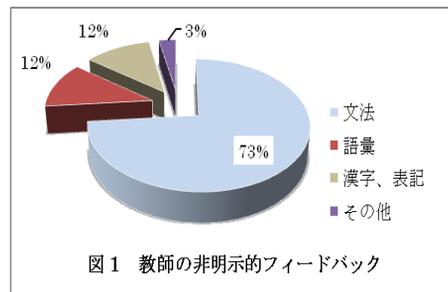
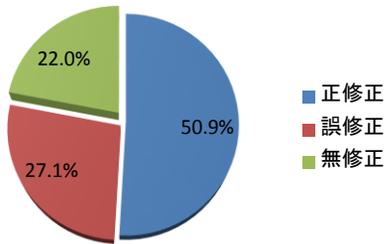


図1 教師の非明示的フィードバック

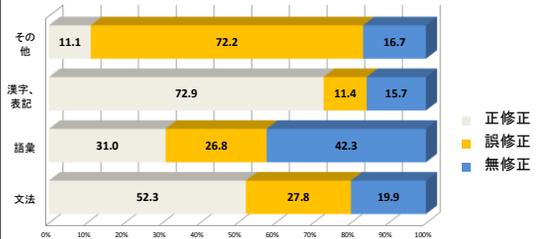
36

誤用指摘箇所への学習者の修正の正確さ



37

誤用の種類別正修正



38

結果のまとめ: 教師の非明示的訂正

1) 誤用箇所の提示は

指摘箇所の約半数正修正

誤修正27%、無訂正22%

- 2) 語彙の正修正は31%のみ、誤修正(27%)と無修正(42%)が多い。文法は正修正52%だが、誤修正28%、無修正22%

⇒学習者に逸脱を意識化

誤修正、無修正に教師の明示的指導⇒中間言語の内化、仮説修正を促すことが示唆

39

5. グループ討論

作文教育において

学習者の「気づき」を生かした
学習者主体の教育をするには現場で教師は
どのような問題を考えたらよいのだろうか。

グループで自由に話し合ひましょう。

結果は単語、箇条書き何でもいからですからまとめて代表者が発表してください。

40

6. 「気づき」を生かした 作文教育への提案

別紙参照

作文産出前

作文産出中

作文産出後

学習者の「気づき」(3つの「気づき」の段階)

「気づき」と中間言語との関連

教師の支援 逸脱への意識化を

非明示的誤用修正

→誤修正、無修正箇所の明示的誤用修正

41

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

酒井秀樹(2002)「誤りの種類と気づき-フィードバックの役割と第2言語学習者の発話修正」『上越教育大学研究紀要』21(2)、741-755.

42

Doughty, C., & Varela, E.(1998).Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). Cambridge: Cambridge University Press.

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.

Robinson, P.(1995). Attention, memory, and the “noticing” hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.

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

43

Swain, M.(1985).Communicative competence :Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S.M. Gass and C.G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

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

44

ご参加ありがとうございました。

45