

作文のフィードバックに関する 教師の意識調査

非常勤講師 成田昌子

(2008.9.1受)

要 旨

本研究では、中上級の作文のフィードバックについて、教師がどのような添削方法を効果的だと思っているか、また、現在行っているフィードバックの方法についてどのような点に問題を感じているかを質問紙による調査結果をもとに分析した。その結果、自分の添削方法や現状のフィードバック方法に疑問を持つ教師が多いことが明らかとなった。改善策の一つとして、教師間での意見の共有の場を作ることと、フィードバックをより重視した指導を取り入れることを提案する。

<キーワード> 作文指導 添削 フィードバック 構成 モデル作文
ピア・レスポンス

1. はじめに
2. 先行研究および本研究の目的
3. 調査方法
4. 結果と考察
 - 4-1. 形式面の添削
 - 4-1-1. 添削方法
 - 4-1-2. 添削の際に考慮すること
 - 4-1-3. 添削についての疑問
 - 4-2. 内容・構成面のフィードバック
 - 4-3. 構成面の指導の流れ
 - 4-4. 発表の形態
 - 4-5. 記述回答より
5. まとめ

6. 今後の課題

注

参考文献

資料

1. はじめに

作文を添削する際、どこまで訂正をするか、またどのような添削方法をとるかについて悩むことがしばしばある。また、筆者自身、現在とっている添削の方法やフィードバックの方法が効果的かどうか、懐疑的になることも多い。どのような添削の仕方が効果的かという指標がないために教師間での意見の食い違いがあることも考えられる。しかし、このような疑問を持ちつつも、教師間で十分な意見交換がされているとは言いがたい。同様に作文指導全体について、内容・構成の指導方法、書き直しの回数などについても意見を共有する場が確保できていないというのが現在の本校における作文指導の現状である。これらを踏まえ、本研究では、現在の指導を見直すきっかけとなることを目指し、添削とフィードバック^{注1}に関する教師の意識調査を行うことにした。

2. 先行研究および本研究の目的

日本語教育において、学習者の書いた作文に対し、教師がどのように添削やコメントを入れて返すかというフィードバックに関する研究には、教師のフィードバックが教育的に有効であるか否かという論点での研究が多く見られる（石橋2001、坂井1999など）。

石橋（2001）は、返却された記述式フィードバックを学習者がどのように認識し、対処しているかを学習者を対象としたアンケート調査から分析している。その結果、対象となった学習者の大半が教師によるフィードバックを有益であると認識しているという結果を得ている^{注2}。また、坂井（1999）は同様に学習者へのアンケートを行い、その結果から書き直しを課すことによりフィードバックに注意を払う学習者が多いことを見出している^{注3}。

フィードバックの効果についてはこのように研究が進められているが、相反する研究結果が存在し、日本語教育の現場で指導する教師も悩みながら試行錯誤で作文指導を行っていると考えられる。

複数の教師の添削内容を対象とした研究には、国立国語研究所の作文データベースを利用した宇佐美（2007）があり、作文教育経験の多寡とコメント内容との関係についてなどが明らかにされている^{注4}。しかしながら、教師が実際に添削に取り組んでいるときにどのような課題を抱えているのかについてはまとまったデータがない。

そこで本研究では、教師側の意識に焦点を当て、教師がフィードバックに関してどのような認識を持ち、実際に学習者の作文と対峙しながらどんな課題に直面しているかを探ることを目的とする。それにより、本校における作文指導の問題点を明らかにし、見直しの土台として教師の意見を共有する場となることを目指す。

3. 調査方法

前述の理由から、本校教師を対象とし、添削の方法から作文指導の流れに至るまで広範囲に渡る項目を設定した質問紙によって調査をすることにした。

調査協力者は、本校日本語科の授業を担当する専任および非常勤講師24名で（有効回答数23）、調査は2008年7月に行った。

回答者全体の傾向をつかむことを目的としたため、教師経験年数や専任・非常勤などの属性は求めず、無記名回答とした。また、学習者のレベルを中級以上、作文の種類を中作文、長作文に限定し、普段の作文指導における自分の疑問点が反映されるよう、以下の8つの事項についての回答が得られるように質問項目を作成した。

- ① 添削の際に誤りをどのように訂正するのが好ましいと思っているか。
- ② 添削の際に気にかけていることは何か。
- ③ 自分の添削の仕方に疑問を感じることもあるか否か。ある場合、それはどのような点についてか。（記述回答）
- ④ 添削の際、内容面、構成面へのコメントはどの程度書き込んでいるか。
- ⑤ 構成面の指導について、どのような手順・段階で行うのが効果的だと思って

いるか。

⑥ 作文を書いた後に行う「回し読み」などの教室活動の効果についてどのように感じているか。

⑦ 添削とフィードバックに関して試みたいと思っていること。(記述回答)

⑧ 作文指導について、日頃感じていること。(記述回答)

なお、①②⑤⑥は例のように5段階尺度で行い、現状の頻度を問う④のみ4段階尺度を用いた。

例)

<質問> 1) 以下の方法は好ましい、または効果的だと思いますか。

① 間違いの箇所に下線を引くのみにし、教師による訂正はしない。

<回答> 強く思う そう思う どちらともいえない あまり思わない 全く思わない
 5 4 3 2 1

4. 結果と考察

4-1. 形式面の添削

4-1-1. 添削方法

添削方法に関する各方法について「好ましい、または効果的だと思うか」という問いに対する結果は表1のようになった。

表1 添削方法に関する項目（I-1*）の平均値と標準偏差

*番号は、質問紙の番号。資料参照。

	平均値	標準偏差
① 間違いの箇所に下線を引くのみにし、教師による訂正はしない。	3.09	0.60
② 間違いの箇所に記号をつけ、何の間違いなのかを区別して表す。 (例：助詞の間違いは四角で囲む、表記ミスは[w]と書き込むなど)	3.52	0.99
③ 学習者が自分で直すのは難しいと思う間違いは正しく直して提示する。	4.22	0.60
④ 間違いを訂正する際、未習の語彙、文法であってもそれが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。	4.09	0.60
⑤ 学習者の使った表現が間違いではなくても、別の表現のほうが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。	4.04	0.47
⑥ 間違いではなくても、別の表現のほうが学習者の書き表したいことに適していると思う場合はそれが未習の語彙、文法であっても提示する。	3.78	0.60

平均値は高い方が効果的だと考える傾向にあることを示し、標準偏差は大きいほど回答値が大きく散らばっていることを示す。

添削の方法として、間違いの箇所に下線を引くのみ(①)と、記号を使って間違いの種類を示して学習者に自分で訂正させる方法(②)とでは、平均値に有意差はないものの、23名中15名は①より②の値が高く、①より②を低く評価したのは3名のみだった。①「下線を引くのみ」には「場合による」とコメントした人があることから、下線を引くだけでは学習者に教師のフィードバックの意図が通じない可能性があることが評価を低くした原因であると考えられる。

間違いを訂正する場合の未習の語彙・文法の使用について(④)は「そう思う

(15名)」が最も多く、「あまり思わない」「思わない」の回答はなかった。また、「文法的に間違いでなくても別の表現の方が適していると思う場合に提示する」(⑤)についても「そう思う (18名)」が最も多く、「あまり思わない」「思わない」を選択した人はいなかった。さらに、そのような表現を提示する際の未習語彙・文法の使用に関しても「そう思う (17名)」が最も多く、負の評価をしたのは「あまり思わない」と答えた1名のみだった。

これらの結果から、未習の語彙・文法であっても提示するのは好ましいと考え、適切だと思う表現の提示は積極的にすべきだと考える教師が多いことがわかる。

4-1-2. 添削の際に考慮すること

添削の際に教師が何を気にしているかを調べるため、学生の能力やフィードバックの方法などについて「どの程度考慮しているか」を5段階尺度で答えてもらった(表2)。

表2 「添削時に気にかけること」(I-2)の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
①その学生のライティング能力	3.83	0.72
②その学生の学習目的や進路	2.74	1.05
③今回の作文の授業の目的、目標	4.39	0.58
④フィードバックの授業時間がどの程度あるか	3.61	0.94
⑤リライト(書き直し)の有無、リライトの回数	3.39	1.31
⑥フィードバックの授業の担当が自分か他の教師か	3.39	0.99
⑦自分が添削にかけられる時間	2.26	0.96

③「授業の目的、目標」については「あまり／ほとんど気にしない」と答えた人はおらず、表2に挙げた他の項目全てとの比較において平均値に有意差があった^{注5}。

回答の散らばりの広さを表す標準偏差値を見てもわかるように、②「その学生の学習目的」および⑤「リライト(書き直し)の有無・回数」は回答の分布が広く、一定の傾向は見られなかった。

添削後に行うフィードバックの時間の形態に関する項目④「フィードバックの

時間の長さ)、⑤「リライトの有無・回数」、⑥「フィードバックの担当教師」^{注6}について見てみると、⑤「リライトの有無・回数」は回答が他と比べて分散傾向にあり、「ほとんど気にしない」と答えた人も3名いた。

これらの回答から、添削時には学生個人の学習目的よりもその授業の目的がより強く意識されていること、添削後の作文の書き直しの有無や回数については意識する教師もいればしない教師もいることがわかった。

4-1-3. 添削についての疑問

「自分の添削のしかたについて、疑問に感じることはあるか」という問いに対し、有効回答22のうち18名(81.8%)が「はい」と答えた。

理由(記述回答)を分類した結果は以下の通りである(回答が複数に渡るケースもある)。

- ・フィードバックを学生が有効に活用しているかどうか、どのようにしたら効果的に活用させられるか(7名)
- ・自分の語感や好みに走っていないか(4名)
- ・学習者の意図を汲んだ訂正ができているか(3名)
- ・どの程度まで厳しく添削すべきか(2名)
- ・添削した内容が学生のレベルにあっているかどうか(2名)
- ・他の教師とやり方が同じかどうか(2名)

自分の添削を学習者が効果的に利用できるかどうかという点について挙げた教師が最も多い。本校教師の8割は、添削に絶対的な自信が無く、学習者の反応や他の教師との違いを気にしていると思われる。

4-2. 内容・構成面のフィードバック

添削時に「内容、構成についてのコメントはどの程度書き込んでいるか」(4段階尺度)という問いに対する回答分布は以下の通りである。

表3 内容・構成面に関するコメントの頻度(1-4)の平均値と標準偏差

	ほぼ毎回	ときどき	あまり しない	ほとんど しない	平均値	標準偏差	無回答
内容(名)	11	3	5	1	3.20	1.01	3
構成	0	13	3	4	2.45	0.83	3

表3に示したように、内容と構成では内容の方が平均値が高い ($t=4.68, p^{***}$)。内容に関しては「ほぼ毎回」と答えた人が最も多いのに対し、構成へのコメントは「ほぼ毎回」は無く、「ときどき」が最多であった。

この設問には「よくない場合は」「必要だと感じたときは必ず」のようなコメントもあり、無回答の理由も同様であった。頻度の尺度では答えにくい設問だったようだ。肯定評価のコメントか否定的評価のコメントかを限定した質問にすべきだったと考えられる。

4-5. で述べる「作文指導について、日頃考えていること」(記述回答)には「学生は内容面に対するコメントを期待している。」との回答があり、このことから内容面のコメントを重視する教師の心理がうかがえる。構成面については現在の指導は構成の形式を提示してから書かせるものが多く、指示通りに書いた場合、否定的フィードバックは必要ではない。添削の段階では文法や内容面に比べ、コメントが少なくなる。「構成やモデル作文を提示することが多いが、提示しておかないと添削が大変という理由でしているような気がする。」と述べた教師もいた。

4-3. 構成面の指導の流れ

構成面についての指導はどのような段階で行うのが効果的だと思っているかを5段階尺度で回答してもらった。結果は表4の通り。

表4 構成面の指導に関する項目(Ⅱ)の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
①書く前にモデル作文を提示する。	3.70	0.82
②書く前にどのような段落構成で書くべきか指導する。	3.83	0.83
③書く前には構成の指導をせずに、添削時やフィードバック時にコメントする。	2.74	0.69
④書く前に指導をした上で、添削時やフィードバック時にコメントする。	3.83	0.65
⑤フィードバックの時間にペアやグループワークで推敲作業を行う。	3.13	0.76

①「モデル作文の提示」と②「書く前に段落構成を指導する」および④「書く前に指導した上でフィードバック時にコメントする」は、③「書く前にはせずにフィードバック時にコメントする」よりも平均値が高く、効果的だと考える傾向にある^{注7}。②「書く前に段落構成を指導する」には「ものによる」というコメントもあった。

また、⑤「ペアやグループでの推敲作業」に関しては「どちらともいえない(10名)」が多く、①②③とも⑤よりも平均値が高い^{注8}。

これらのことから、書く前の指導は、フィードバックでの指導のみよりも効果的だという意識があることがうかがえる。また、いわゆるピア・レスポンスの効果については他と比べて懐疑的な傾向があるといえる。⑤のペアやグループでの推敲作業については「ピアプレッシャーなど考慮すべき点がある」というコメント付きで「そう思う」と答えた人もいた。

4-4. 発表の形態

作文を書いた後に授業で行う発表や他の学生の作文に触れさせるためにとる方法が、効果的だと思うかについての問いに対しては、表5のような結果が得られた。

表5 発表等の形態に関する項目（Ⅲ）の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
①クラス内、グループ内発表	3.52	0.67
②学生同士で作文を交換して読む「回し読み」	3.65	0.88
③よく書けた学習者の作文の紹介	3.78	0.67
④教師が書いた作文の紹介	2.70	0.93

①「発表」、②「回し読み」、③「学生の作文の紹介」はどれも「そう思う」と答えた人が最も多かったのに対して、④「教師が書いた作文の紹介」は「どちらともいえない」が最も多く（11名）、平均値も低かった^{注9}。その理由は今回の結果からは明確ではないが、教師の作文の紹介については「V P^{注10}での紹介になると思うが、その場合、（学習者が）自分のペースで読めない」というコメントもあり、紹介するとしてもその方法が効果的かどうか、という点も評価が低いことの要因になっていると考えられる。

②「回し読み」については「そう思う（12名）」が最も多く、「強くそう思う（3名）」と答えた人もいた一方で、「どちらともいえない（5名）」、「あまり思わない（3名）」もあり、意見に食い違いが見られることがわかった。

作文を書かせた後に行うこれらの活動について「他者の作文を読んで何を学ぶのかを把握させずに行うとしたら回答」と前置きを入れた上で回答した教師がいたことから、目的を伝えるという過程があってはじめてこれらの活動が意味のあるものになると強く意識している教師がいることがわかる。また、「ライティング能力というよりもライティングに対するモチベーションの向上に効果があると思う」というコメントもあった。

4-5. 記述回答より

「作文指導について日頃感じていること」（記述回答）で得られた意見をまとめると以下ようになった。

まず、添削に関することとして、「教師間、自己内での直し方の統一ができていないこと」、「学生が意図したことが汲み取れているか。添削者の考えをどう生かすか」などの意見が挙げられた。

作文の授業の導入から書き終わった後の発表形態に関しては、「構成やモデルを提示してから書かせるケースが多いのは教師の便宜上の気がする」、「長作文は段階的な指導ができていない」、「リライトの前に書きたかったことの確認の時間がほしい」、「自分で推敲できるようにするためのフィードバックの工夫」などの意見があった。これらの意見は、一つの作文を書き上げるまでの指導の流れについて、検討が必要であることを示唆しているといえるだろう。

また、効果的な指導をするために、「自信と意欲を持たせるための導入の仕方」、「回し読みや読み聞かせの目的を伝えることが大切」などのように、導入の工夫や動機付けの必要性についての意見も得られた。

学習者の個人差に関する意見もある。「作文の苦手な学生への指導について」と答えた教師が3名、同類のものとして「書くことがないという学生への指導」、「構想段階での手助けをどうするか」、「学習到達度によってフィードバックや指導方法を変えた方が効果的」などの意見が挙げられた。

また、テーマやトピック別の指導方法を提案する意見や、「論文・レポートの書き方指導もすべき」、反対に「進路・目的によっては書かせなくてもいい」等の、学習目的を踏まえ、検討する必要性を示唆する意見も得られた。

さらに、「授業内容と作文の評価（テスト）とのギャップ」を問題に感じている教師もいた。この教師がコメントしているように、テストでは文法面の評価の比重が重く、内容面があまり評価されていないという現状があることは否めないだろう。

「フィードバックに関してしてみたいこと」については、以下のようにまとめられる。

まず、添削の方法については「内容・構成へのコメントのみの添削」、「添削、評価の仕方にバリエーションをつける」、「記号で間違いの種類を示す試み」などが挙げられた。また、「学習者の作文をVPで添削（2名）」、「学生に自分の作文を評価させる」、「フィードバックの活用方法の指導」という意見があり、これらの回答には、客観的に他の学習者や自分の書いたものを評価し、訂正する作業を体験することで、推敲能力を向上させたいと考える教師の意識が表れているといえるだろう。また、「ピア・レスポンス（3名）」を取り入れてみたいと考える教師もいた。

この設問の回答には現状の問題点が反映されていると考えられる。現状ではリ

ライトがほぼ一回であることから、「リライトを一回でなく、複数回繰り返す」ことを試みたいとの意見もあった。「フィードバック後に学生自身に直させることにもっと時間をかけたい」、「一年に一度ぐらいは教師と学生が一对一で(2名)」という意見からは、遂行作業に十分な時間をかけて取り組むことができていない場合もあることがうかがえた。

これらの他に「教師間で添削の仕方を検討すること」、「一人の教師が指導からフィードバックまでを担当すること」という意見があった。本校ではグループ指導を行っており、その性質上、教師間で方針の共有が不可欠となることから、教師間の意見交換の必要性や、教師を固定する方法を検討する機会の必要性を感じていると考えられる。

5. まとめ

以上の結果から以下のような傾向があるとまとめられる。

- ① どのような手段でどの程度訂正するのが効果的かという点に関して、学習者にとって未習の表現であっても適切だと思ふ場合に提示するのは効果的であると考える教師が比較的多い。
- ② 添削時に学習者個人の学習目的や到達度よりも、その授業の目的をより考慮して添削を行う傾向がある。また、添削後のリライトの回数等フィードバックの方法、及び授業でのフィードバックの担当者を意識するか否かに関しては個人差が見られる。また、これらについてはリライトの回数を増やすこと、一人の教師による一貫指導などの検討を示唆する意見もある。
- ③ 本校教師の多くが自分の添削方法について適切であるか、効果的であるかという点で疑問に感じることもあり、教師間の意見交換や方針の統一の必要性を感じている教師が多い。
- ④ 添削の際の内容面に関するコメントは重視される傾向にある。一方で、書く内容を見つけることができない学習者への指導、また、テストでの評価において内容面が十分に考慮されているとはいえない現状は改善の余地があるだろう。

構成面のコメントをつける頻度は内容面ほど高くはない。現在本校で行っている作文指導では、モデル作文の提示をし、構成の指導をある程度してから書かせ

るケースが多く、その影響も一因であると考えられる。

- ⑤ ④で述べたような書く前の構成の指導については、効果的だと考える教師が多い。一方で書く前の指導を優先させている現状に疑問を投げかける声もある。書く前の指導は効果的ではあるが、書く前には指導をせずに、フィードバックで学んでいく方法もある。そのような方法が採られにくい現状については見直す必要もあるかもしれない。
- ⑥ 作文を書いた後に行う教室活動については、学習者への配慮の必要性を主張するコメントが多かった。また、それらの活動の目的を伝えることなしでは効果が得られない、と強く認識している教師もいる。
- ⑦ 今後試みたいこととして、リライトの回数を増やす、学習者の作文を使ってフィードバック時に学習者と一緒に添削する、ピア・レスポンスを行う、学習者と教師が一对一でフィードバックを行う等の意見が挙げられた。ピア・レスポンスの効果については全体的には懐疑的な傾向があるが、試みてみたいという意見もある。いずれにせよ、多くの教師が、より授業でのフィードバックを重視した指導を求めているといえるだろう。

大井 (2004) は、「優れた書き手が用いる学習ストラテジー」を次のようにまとめている¹¹⁾。

1. これから書こうとする作文のジャンル、トピック、読み手を意識する。
2. 実際に書く作業が始まる前に、構想を練り、書く内容の目標を設定する。
3. 書きながら常に形式（綴り、文法）及び内容や表現、さらに文章全体の構成に関しモニター（注目と考察）を怠らない。
4. ライティングの過程において、「自分の言いたい内容をどう表現すべきか」、「これは読み手を説得できるものか」など、自分への問いかけをしながら書き進める。
5. 書き上がったものへの推敲と書き直しをくり返し行う。

本校での作文指導を通して、学習者が日本語の優れた書き手に育つことを目指すならば、この5点についての検討が必要だろう。これらの項目を学習者に意識化させ、学習者自らが自分に問いかけをしながら作文を書き上げられる力をつけるには、どのように指導を行っていくべきか、検討すべきである。そのためには、

作文指導における教師の役割についても、今までとは違った方向から模索して見る必要もあるのではないだろうか。

本研究の調査結果においても、少数ではあるが「読み手を意識した指導」、「書き直しを繰り返す」などの必要性についての意見が出されている。調査結果には表れていなくとも多くの教師が日々の指導を通し、同様のことを感じている可能性はある。教師の意識に内在しているそれらの意見が共有されず、見直しにつながっていないとすれば、それは残念なことである。

6. 今後の課題

これらの結果を踏まえ、以下の点に関する検討を提案したい。

まず、添削の方法についての教師間での十分な意見交換が必要である。添削基準を共有することは、現在のような教師の引き継ぎが必要な指導体制で行う場合、学習者の混乱を避けるためにも必要である。

次に、フィードバックの目的や活用方法が学習者に伝わるような指導を心がけることと、フィードバックに時間をかけるタイプの授業を取り入れることが望まれる。一度でもその過程を体験することが、自ら推敲できる学習者を育てることにつながるであろう。

また、作文指導の方法を作文の目的やテーマによって変えることを重視すべきである。そのためには、長期的な授業計画が必要となってくるだろう。卒業までにどのような種類の作文を書かせ、どの時点でフィードバックを重視した指導を行うか、というような大まかな計画を、主教材で取り上げている作文課題との兼ね合いも含め検討するとともに、教師間において意見交換することにより、作文指導が改善されるのではないかと思われる。

本研究の結果を踏まえ、本校における作文の指導内容や評価方法の詳細を調査するとともに、フィードバックを重視した具体的な指導例を提案し、採用された場合にはさらにその効果を測り、改善を試みることを今後の課題としたい。

注

- (1) 本稿においては「フィードバック」を「添削」、「コメント」を含め「教師が学習者の作文に対して、文字あるいは口頭で示すもの」とする。
- (2) 石橋 (2001) pp.92-95
- (3) 坂井 (1999) p.54
- (4) 宇佐美 (2007) pp.67-68
- (5) ③vs.①: $t=3.72, p^{**}$, ③vs.②: $t=7.40, p^{***}$, ③vs.④: $t=4.41, p^{***}$, ③vs.⑤: $t=4.11, p^{***}$, ③vs.⑥: $t=4.11, p^{***}$, ③vs.⑦: $t=8.96, p^{***}$
- (6) 本校では作文指導の時間が定期的に設けられているわけではない。使用教科書の進度に合わせ、教科書内の作文課題や教師の提案で適宜作文の時間が取られる。同じレベルをグループで担当しており、作文指導の場合、導入と書く時間、フィードバックの時間の担当教師が同じとは限らない。また、本校における作文指導では多くの場合、教科書の課のテーマや目標に沿った課題を導入し、授業時間内に書かせる。書きの時間の担当教師が添削し、フィードバックの時間の担当教師に引き継いで返却する。その時間に「リライト」と呼ばれる書き直しを行い、再回収後、学習者同士で読み合う「回し読み」やVP (書画カメラ) での紹介などの方法をとるケースが多い。
- (7) ③vs.①: $t=4.70, p^{***}$, ③vs.②: $t=4.63, p^{***}$, ③vs.④: $t=4.63, p^{***}$
- (8) ⑤vs.①: $t=3.03, p^{**}$, ⑤vs.②: $t=3.60, p^{**}$, ⑤vs.③: $t=2.24, p^{*}$
- (9) ④vs.①: $t=3.43, p^{**}$, ④vs.②: $t=4.31, p^{***}$, ④vs.③: $t=4.81, p^{***}$
- (10) 本校で授業に使用している書画カメラ、ビジュアルプレゼンターのこと
- (11) 大井 (2004) p.212

参考文献

- (1) 石橋玲子 (2001) 「産出作文に対する教師のフィードバックー日本語学習者の認識と対応からー」『拓殖大学日本語紀要 第11号』pp.89-98
- (2) 宇佐美洋 (2007) 「学習者作文に対する教師コメントの分析ーより効果的なコメントを書くための視点ー」『日本語教育 135号』pp.60-69
- (3) 大井恭子 (2004) 「ライティング」小池生夫編集主幹『第二言語習得研究の現在ーこれからの外国語教育への視点』第12章 pp.201-218
- (4) 坂井美恵子 (1999) 「作文のフィードバックと学習者の反応」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集第9号』pp.43-57

<質問紙>

中級以上の中作文、長作文についての質問です。 当てはまるものに○を付けてください。

I. 添削方法について

1) 以下の方法は好ましい、または効果的だと思いますか。

①間違いの箇所に下線を引くのみにし、教師による訂正はしない。

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

②間違いの箇所に記号をつけ、何の間違いなのかを区別して表す。(例：助詞の間違いは四角で囲む、表記ミスは[w]と書き込むなど)

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

③学習者が自分で直すのは難しいと思う間違いは正しく直して提示する。

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

④間違いを訂正する際、未習の語彙、文法であってもそれが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

⑤学習者の使った表現が間違いではなくても、別の表現のほうが学習者の書き表したいことに適していると思う場合は提示する。

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

⑥間違いではなくても、別の表現のほうが学習者の書き表したいことに適していると思う場合はそれが未習の語彙、文法であっても提示する。

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 全く思わない 1

2) 添削の際に以下の点についてどの程度考慮していますか。

(非常勤の方はこれ以降の質問にはこの学校での指導についてお答え下さい。)

①その学生のライティング能力 (日本語で書く能力)

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

②その学生の学習目的や進路

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

③今回の作文の授業の目的、目標

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

④フィードバックの授業時間がどの程度あるか

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

⑤リライト (書き直し) の有無、リライトの回数

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

⑥フィードバックの授業の担当が自分か他の教師か

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

⑦自分が添削にかけられる時間

とても気にする	気にする	どちらともいえない	あまり気にしない	ほとんど気にしない
5	4	3	2	1

3) ①自分の添削のしかたについて、疑問に感じることはありませんか。

はい いいえ

②「はい」の方へ それはどんな点についてですか。(記述回答)

資料 作文のフィードバックに関する意識調査（2）

4) 自分が添削を担当した時、内容、構成についてのコメントはどの程度書き込んでいますか。

内容： ほぼ毎回 ときどき あまりしない ほとんどしない

構成： ほぼ毎回 ときどき あまりしない ほとんどしない

II. 構成面の指導について

次の指導方法は、構成面の能力の向上に効果的だと思いますか。

①書く前にモデル作文を提示する。

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

②書く前にどのような段落構成で書くべきか指導する

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

③書く前には構成の指導をせずに、添削時やフィードバック時にコメントする。

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

④書く前に指導をした上で、添削時やフィードバック時にコメントする。

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

⑤フィードバックの時間にペアやグループワークで推敲作業を行う。

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

III. 作文を書いた後に行う以下の方法は、ライティング能力の向上に効果的だと思いますか。

①クラス内、グループ内発表

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

②学生同士で作文を交換して読む「まわし読み」

強くそう思う	そう思う	どちらともいえない	あまり思わない	思わない
5	4	3	2	1

③よく書けた学習者の作文の紹介

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 思わない 1

④ 教師が書いた作文の紹介

強く思う 5 そう思う 4 どちらともいえない 3 あまり思わない 2 思わない 1

IV. 添削とフィードバックに関して、してみたいと思うことがあれば書いてください。

V. 作文指導について、日頃感じていることがあれば書いてください。