

ライティング指導における  
教師の添削の効果の過小評価に対する警鐘  
—パイロット・スタディの結果を参考に—

静 哲 人

関東甲信越英語教育学会 研究紀要 第10号 抜刷

# ライティング指導における 教師の添削の効果の過小評価に対する警鐘

—パイロット・スタディの結果を参考に—

静 哲 人 (福島工業高等専門学校)

## ABSTRACT

This paper attempts to show teacher correction can and should play a greater role in elevating learners' writing quality than has been implied by previous studies in this field. It was hypothesized that (1) teacher corrections could be made more effective by follow-up instructions from the teacher, and (2) teacher correction often does not discourage learners. Forty EFL Japanese students (ages 15-16) wrote a summary of a narrative, which was edited and corrected by the teacher. The students were then divided into two homogenous groups of twenty based on the quality of the first draft.

After the corrected drafts were returned, one group was instructed to submit second drafts incorporating all the corrections, while the other group received no further instructions. One week later, both groups were made to write a summary of the same narrative again without prior notice. Also a questionnaire survey was conducted to examine the learners' attitude toward having their writings corrected by the teacher. The results supported both hypotheses above. Implications for the classroom are discussed in detail.

## 1. はじめに

ライティングの指導において、学習者の書いた英文にどのようなフィードバックを行うのが最も望ましいのか、というのは古くて新しい問題である。この点に関しては多くの研究がなされてきているが、結論は必ずしも明確ではない。わが国のEFLでは学芸大学のプロジェクト(Hatori et al. 1990; Kanatani et al. 1993; 投野1995)が最も大規模な研究であると思われる。このプロジェクトは、「ライティングにおいては、教師の添削はそれに費やしている時間に見合うだけの効果がない」(投野1995)という「基本的立場」から実施されたもので、概ね「フィードバックによる差はない(ことが多い)」という結果が報告されている。本研究は学芸大学プロジェクトを検証し、そこから生まれた疑問点説明のためのパイロット・スタディの結果をを報告し、それを踏まえてライティングにおける教師の添削に関わる諸問題に関して考察することを目的とする。

## 2. 学芸大学プロジェクトと現場の授業の相違点

Hatori et al. (1990)においても、Kanatani et al. (1993)においても基本的な研究デザイン

は共通である。高校生（もしくは中学生）の被験者が、授業中の約20分間を使って与えられたトピックに関して英作文をし、提出する。回収された作文に対して学芸大学のチームが①スタンプ、②下線、③添削、の3種類のフィードバックを施し、被験者に返却する。返却された作文を被験者は特別に用意されたファイルに保管する。これをHatori et. al (1990) では、10週間にわたって計10回、Kanatani et al. (1993) では2学期および3学期を通じて合計6回行い、提出された作文の質と量が分析される、というものである。

結果は、公立高校3年生を対象としたHatori et al. (1990) では、フィードバックによる差は観察されず、ただ添削グループで最もプログラムの脱落者が多かった。また国立中学2・3年生、国立高校2年生を対象としたKanatani et al. (1993) では、測定手段および被験者の学年によりやや異なる結果が出ているが、添削に絞ってみると、高校2年生では効果があったという。

この研究デザインは、ある意味で、英作文の授業において担当教師がいろいろなフィードバックを与える、という状況を模しているものだと考えられるが、現実の授業と大きく異なる点が2つある。第1は、被験者が作文を返却された後の行動がコントロールされていないことである。本来、下線、添削のフィードバックは、そのフィードバックをもとに被験者が自分の英文を再検討したり書き直したりという行動を前提にしてなされるものだが、このプロジェクトでは、被験者が返却された作文にどの程度注意を払って見ているのかいないのかがコントロールされていない。これに対して現実の学校の授業では、作文返却後の生徒の行動はコントロールされることも多い。例えば、添削された部分を含めてきちんと書き直して再提出させることなども当然ありうる。あるいはまた、次に述べる第2の点とも関連するが、その作文が次の定期テストの出題範囲だったりすれば、特に指示をしなくとも、生徒が添削箇所を注意を払ったり、書き直したりする可能性はさらに大きくなる。

第2は、作文を指示し、またフィードバックを与えた主体が、被験者の授業担当教師ではなく、彼らとは直接の利害関係のない研究者チームであることである。このプログラムでは「毎回の提出は義務づけられなかった」(Hatori et al. p.11) ということ、提出率が下がった場合もあったということだが、そもそも授業担当教師が授業の一環として実施する英作文課題の場合には、提出しなければペナルティが課されることが十分に考えられるし、生徒の課題に取り組む外的動機付けが大いに異なるはずである。返却された作文に対する注意の払い方も、担当教師が一言「同じ作文をもう一回書くテストをする。」と宣言するだけで、全く異なったものになろう。あるいは、そのような手段でなくとも、英語学習に対する内的動機付けが高い生徒であれば、日頃から信頼している教師から、「添削箇所を注意深く見て、自分の表現との違いをよく確認しなさい。その上で、正しい表現を用いてもう一度きちんと清書しておきなさい。英語上達のためにはその作業が非常に大切だよ。」と言われれば、注意の払い方が違う。学芸大学のプロジェクトの場合には、この英作文課題が外部の研究機関の研究材料だということを被験者が知っていたということなので、つまり例えば、その課題にどう取り組もうと、自分の英語の成績には直接関係はないということを知っていたということである。

以上の2点を考えると、学芸大学プロジェクトでの「添削の効果は一部のgifted learnerを除い

ては、あまりなかった」という結果だけから、「学校の授業における英作文の添削は、時間に見合った効果がない」と一般的に結論づけるのはやや早計であるといえよう。例えば、被験者の授業担当者が添削後の処理をもコントロールする、というようなデザインの研究が必要である。また、添削グループで最も脱落者が多かったという事実から引き出された、「添削は学習者をdiscourageするようだ」という結論も、筆者の非公式な観察結果とも、以前行った生徒の意識調査(Shizuka 1993)の結果とも異なるので、さらに確認してみる必要がある。

### 3. パイロット・スタディ

そこで、次の仮説を検証するために小規模なパイロット・スタディを行ってみた。

#### 3.1 仮説

仮説1：添削の効果は、作文返却後の教師の指示によって異なったものになる。

仮説1 a：添削部分を含んだ書き直しを指示された生徒は、単に添削作文を返却されただけの生徒よりも、添削部分に払う注意は向上する。

仮説1 b：添削部分を含んだ書き直しを指示された生徒は、単に添削作文を返却されただけの生徒よりも、添削部分をよりよく獲得する。

仮説2：添削が生徒をdiscourageするという事は通常ない。

#### 3.2 被験者

福島工業高等専門学校コミュニケーション情報学科1年生42名のうち、すべての手順に参加した40名。同学科は英語とコンピュータを主に学習する学科で、学生の英語に対する動機付けは、高等学校の英語科や英語コースと同程度に強い。

#### 3.3 実験手順

(1)1995年度前期中間試験の中の一題として、授業で学習した物語文のあらすじを100語程度でまとめる問題を出題し、この答案を第1ドラフトとした。このドラフトを16点満点の5段階方式(0点・4点・8点・12点・16点)で文法的正確さに関する印象を採点し、この点数によって被験者をマッチングし、各20名の2グループを編成した。

(2)全被験者の第1ドラフトを細かく添削し、模範解答を付して返却した。その際、一つのグループ(書き直し群)には、以下の指示を与え、翌日提出させた。もうひとつのグループ(非書き直し群)には何の指示も与えなかった。

①添削部分を含めて、修正した自分の答案をもう一度書きなさい。

②模範解答をよく見て、書き写しなさい。

③自分もとの答案と、添削および模範解答を見比べて、正誤表を作りなさい。

(3)一週間後に、予告なしで、同じあらすじを書かせた。これを第2ドラフトとし、被験者名をブラインドにして第1ドラフトと同様に採点した。

(4)書き直しの指示の有無によって、被験者の返却答案に対する態度が異なったか、また教師の添

削に関してどう感じるかを調べるための無記名アンケート（項目は、結果の節を参照）を行った。

### 3.4 結果

#### 3.4.1 ドラフトの質

ドラフト1と2の平均点、標準偏差、およびt検定の結果を表1に示す。また平均点の推移を図1に示す。ドラフト1に関しては書き直し群と非書き直し群の間には有意な差はなかった。書き直し群のドラフト2はドラフト1より有意に質が良くなったが、非書き直し群のドラフトの質は変わらなかった。その結果、ドラフト2になると、書き直し群の成績が非書き直し群よりも有意に高かった。よって仮説1bは支持されたことになる。

表1：ドラフト1と2の記述統計データおよびt検定結果

		ドラフト1	ドラフト2	t 値
書き直し群	Mean	8.30	12.20	8.31**
	(SD)	(3.70)	(3.04)	
非書き直し群	Mean	8.40	8.60	0.32
	(SD)	(3.56)	(3.73)	
t 値		0.85	3.11**	

\*\*p<.01

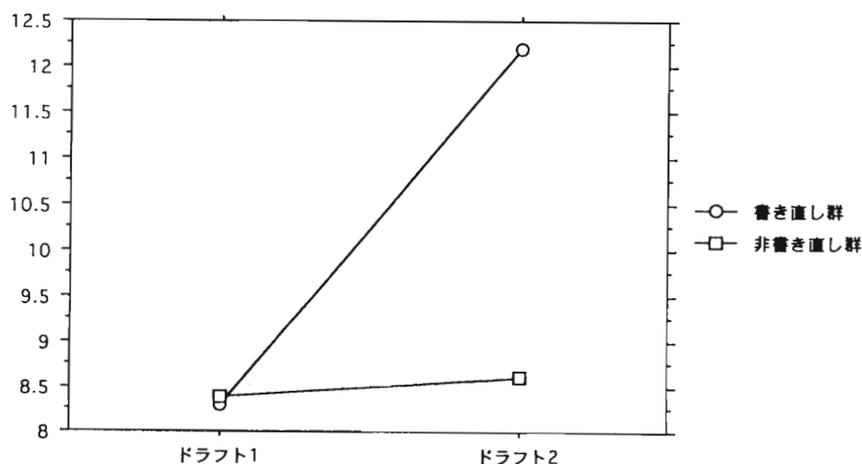


図1：両群のドラフトの質の変化

#### 3.4.2 アンケート

無記名アンケートの質問項目とその結果は以下のものであった。

(1) あなたは添削や模範解答にどの程度注意を払いましたか？

- 6：音読、書き直しなど徹底的に身につける努力をした。
- 5：同じ間違いをしないよう注意深く見て覚えようとした。
- 4：注意して見た。
- 3：一応見た。
- 2：ほとんど注意を払わなかった。
- 1：まったく注意を払わなかった。

回 答	6	5	4	3	2	1
書き直し群(n=20)	0	6	4	8	2	0
非書き直し群(n=20)	0	0	6	11	3	0

(2) 英作文を添削されるとやる気がなくなりますか？

- 5：まさにその通り
- 4：当てはまる
- 3：なんとも言えない
- 2：あまり当てはまらない
- 1：そんなことは全くない

回 答	5	4	3	2	1
人 数 ( N=40)	0	0	2	4	34

(2) 添削はやめて欲しいと思いますか？

回 答	5	4	3	2	1
人 数 ( N=40)	0	0	2	1	37

(3) 添削はためになると思いますか？

回 答	5	4	3	2	1
人 数 ( N=40)	26	12	2	0	0

(4) 自分の英作文のどこをどう直せばいいかを知るのは大切なことだと思いますか？

回 答	5	4	3	2	1
人 数 ( N=40)	34	5	1	0	0

質問項目の(1)に対する回答からは、書き直し群の方が非書き直し群よりも、添削や模範解答により多く注意を払った傾向が読みとれる。教師の指示が、この傾向を生み出したと言えるであろう。つまり仮説1 aが支持されたといえる。

また質問項目(2)～(4)に対する回答からは、圧倒的多数の被験者が、「自分の書いたものどこを直せばよりよくなるかを知るの大切だから添削はためになり、これからも続けて欲しい」と感じていることが明らかである。よって本実験の被験者に関しては仮説2が支持されたと言える。

#### 4. 考察

パイロット・スタディの結果は、仮説1 a、仮説1 b、仮説2のいずれをも支持した。つまり、少なくとも本研究の被験者に関しては：

- (1)書き直しをするようにという教師の指示によって、生徒は添削によりよく注意を払い、かつ、よりよく添削内容を獲得し、また
- (2)添削が生徒をdiscourageするという傾向は見られなかった。

まず(1)の点に関して考察を加える。これは極めて小規模のパイロット・スタディの結果に過ぎないわけで、断定的なことは言えないものの、(1)は、多くの教師の直観に合致すると思われる。よって、被験者の数を増やしても一般的な傾向として観察される可能性はなかり高いと考えても大きな誤りはないであろう。では、教師に指示されて書き直しをすればよりよく添削内容を獲得する、という傾向と、Kanatani et al. (1993) の報告する、中学生でより高校生、特に国立大学付属高校の生徒に添削の効果があつた、という結果を併せると、どのような示唆が得られるだろうか。

添削の効果が認められた国立大学付属高校生の被験者を、Kanatani et al. (1993) は、“Their academic level was basically high”(p.13) , “the higher proficiency students”(p. 41) , “those who have longer learning experience”(p.41) と形容している。また投野(1995) は同じ被験者を「比較的英語力の高い一部の gifted learners」と表現している。これらの表現から学芸大学プロジェクトでは、添削が有効になる場合の条件を、主として「英語力」という要因で理解していることがうかがえる。だが、国立大学付属高校の生徒の特徴として、プロダクトとしての英語力に加えて、そのプロダクトを生み出している、「大学入試の存在による、英語学習への強い外的動機付け」という要因も忘れることはできない。この観点に立てば、Kanatani et al. (1993) の報告を、英語学習への動機付けが強い場合に添削が有効に働く、と解釈し直すことが可能である。この解釈を、本研究のパイロット・スタディの結果と併せてみると、結局、大学入

試のためにせよ教師の指示のためにせよ、「添削内容を獲得して英語力を高めようという気持ちのある学習者は、添削内容を獲得する」ということになる。

何とも常識的な、当たり前の結論である。しかし、この当たり前の結論が、「教師の添削はそれに費やしている時間に見合うだけの効果がない」という命題をアプリアリに「基本的立場」として限りは見えないのである。本研究のパイロット・スタディの非書き直し群のドラフト1とドラフト2の質に有為な変化が見られなかったように、確かに添削して単に返却しただけでは、学習者がその添削内容を十分活用しない場合もあるだろう。しかし、だから添削などやめた方が良いというのは、教師が学習者に影響しうる可能性を無視し、さらに言えば影響すべき責任を放棄していることにならないだろうか。学習者は変化しないブラックボックスではない。無数の変数によって日々変化する人間である。例えば教師と学習者の人間関係によって、同一の教授法が180度異なる効果を生んでしまうことを、現場の英語教師は日々体験している。「人間関係」は確かに英語教育研究では統制し難い変数であるが、好むと好まざるとに関わらず、我々が携わっている英語教育の対象である学習者とは、そうした存在である。もし添削、がある場合には効果を生み、ある場合には効果を生まないとするならば、教育現場の教師は、どうしたら自分が教えている学習者において効果を生じることができるかを考えるべきであろう。Kanatani et al. (1993) と本研究によって、そのひとつの鍵が、英語学習全般に対する動機づけであり、また教師の指示であるという示唆が得られたと言えるのではないだろうか。

次に(2)に関して考察する。本研究の被験者に関して、添削が動機付けを損なうという傾向は全く見られなかった。だが、教師の訂正によって自信を失うという報告は確かにある(Walker 1973)し、なかには「自分の書いた文章を勝手に訂正するのは許せない」という学習者さえ存在するという(村井三千男 personal communication)。添削が学習者の意欲を失わせるか否かという問題も、情意面の問題であり、やはり再び教師と学習者との人間関係および、その学習者の意識、という英語教育研究では統制しにくい変数に帰するものと思われる。そしてその変数に、良い方向で影響すべきは、やはり担当の教師である。英語の授業は英語力の向上のために行うものであり、添削もその手段だという基本認識を持たせることは必要であり、また難しいことではない。そしてその基本認識さえあれば、学習者は、教師の添削を罰や攻撃ではなく、学習を補助してくれる貴重な情報源としてとらえるはずだ。このことは、非英語母語話者である我々日本人英語教師が、学習者としての立場で母語話者からの直接訂正をどうとらえるかを内省してみれば明らかである。

このことに関連して、「ライティングにおいてはメッセージの伝達が第1であり、それが損なわれない限りそれほど訂正する必要はない」という、しばしば表明される立場について考察する。この立場は換言すれば、「ライティングはコミュニケーションの手段である」ということになると思われるが、これは第2言語のライティングの授業には当てはまるのだろうか。単なる「ライティング」と「第2言語のライティングの授業」は異なる。第2言語のライティングの授業の目的は、ライティング能力の向上であって、コミュニケーションはあくまでそのひとつの手段に過ぎない。コミュニケーションが成立しているなら言語形式は問題にしない、というのは明らかに手段と目的の混同である。なぜならば、よりよい言語形式でコミュニケーションが可能な能力を育てるのが授業

の目的だからである。仮に、先にあげたような「意味が通じているのになぜ訂正するのだ」と不満に思う学習者がいたとすれば、彼（女）はライティングの授業の目的を誤解している。誤解は解かれなければならない。だがこのような学習者は少数派であろう。生徒は教師が訂正すべきと感じる以上に誤りの訂正を望んでいる(Cathcart and Olsen 1976) のではないだろうか。コミュニケーションは教室の外でいくらでもできるが、細かい誤りの訂正のサービスは教室の中でしか受けられないのだから。

さらに「添削をしているとパラグラフ・ライティングやプロセス・ライティングが日本の英語教育に普及しない。だから添削はやめるべきだ。」という、これもしばしば表明される立場に関して考察する。この主張にも、手段と目的の転倒が感じられる。我々のライティング授業の目的は、特定のライティング指導法の普及・実践なのか、あるいは学習者のライティング能力の伸長なのか。前者でなく後者であるならば、その目的のためには何が最善なのかを模索せねばならない。教師の直接訂正、換言すれば適切な言語形式情報の提供、を廃止することが本当に学習者のライティング能力を伸長するのに有効なのか、添削とパラグラフ・ライティングは本当に二者択一の関係にあるのか、を問わねばならない。

「長い時間をかけて正確だが短い文（章）を書かせるより、パラグラフ・ライティング、エッセイ・ライティングを」という立場は、リーディングの分野に置き換えると「精読より速読を」という立場とパラレルなものだと感じられる。しかし、例えば文の主述関係も正確につかめない学習者が感覚的に行う「速読」や、センテンスもまだ満足に書けない学習者が書く「エッセイ」にどれほどの価値があるのか大変疑問である。しかも、その「エッセイ」を書かせ放しにしておいて、その言語形式の質を高めるための示唆を何ら与えないとしたら、その活動は何のために行うのだろうか。近年、リーディングの指導・ライティングの指導のどちらにおいても、センテンス・レベルの活動を軽視する傾向が見られるが、しっかりとした lower-level processing/producing skills の基盤に立っていない higher-level processing/producing skillsは、砂上の楼閣も同然であろう。

「教師の添削はそれに費やしている時間に見合うだけの効果がない」と感じられるとすれば、望ましい解決法は2つある。第1は、添削に費やす時間を減らすことである。これにはさらに2種類の方法がある。ひとつめは、同じ添削をより短時間で行えるように、教師の英語力を伸長することである。筆者の内省によれば、添削で最も時間がかかるのは、教師がより望ましい表現を想起する過程である。母語話者ははるかに短時間で添削をする。教師自身のライティング力が向上すれば、よりすばやく添削できるはずである。ふたつめは、添削の頻度を減らすことである。例えば、作文を書かせる毎に添削するのではなく、2回に1回はより時間のかからないフィードバックをするなどが考えられる。あるいは、4人グループで1つの作文を提出させれば、1クラスで10程度の作文を添削すれば済む。この場合、添削して返却した後は、グループ全員に清書して再提出させるなども有効であろう。第2は、時間に見合うだけの効果が生じるよう、教師が生徒に働きかけることである。学校環境の違いはあるにせよ、多くの生徒は基本的には自己を向上させたいという願望を抱いているはずである。そのような生徒に対して、教師が学習意欲をかき立て、「向上の手伝いをする」という基本的な意図を理解させ、返却後の清書や、再提出の指示などを工夫すれば、添削の

効果は必ずや大きなものになるだろう。教師の影響は大きく、その責任は重い。

#### 参考文献

- Cathcart, R.L. and Olsen, J.E.W.B. (1976). Teacher's and Students' Preferences for Correction of Classroom Conversation Errors. in Fanselow, J.F. and Crymes, R.H.(eds.) *On TESOL '76*, 41-53. Washington, DC: TESOL.
- Hatori, H. et al. (1990) . *Effectiveness and Limitations of Instructional Intervention by the Teacher --Writing Tasks in EFL--*. Tokyo: The Ministry of Education.
- Kanatani, K. et al. (1993). *The Role of Teacher Feedback in EFL Writing Instruction*. Tokyo: The Ministry of Education.
- Shizuka, T. (1993). Effects of Different Editing Methods on EFL Writing Quality at High School Level. *JACET Bulletin* 24: 139-158.
- 投野由紀夫 (1995). 「ライティング指導における教師のフィードバックとその効果 語彙分析を中心に 」口頭発表：関東甲信越英語教育学会第16回神奈川研究大会.
- Walker, J.L. (1973) Opinions of University Students about Language Teaching. *Foreign Language Annals* 7: 102-105.