

# 日本語教師とティーチングアシスタントによる 作文フィードバック観自覚のための実践

## A Trial Report of a Japanese Language Teacher and a Teaching Assistant to be Aware of Our Writing Feedback Schemas

嶋原耕一・益本佳奈

SHIMAHARA Koichi, MASUMOTO Kana

### 〔要旨〕

作文フィードバックの方法や効果に関する研究は多い。しかしそれらを自身の授業実践に活かすためには、そもそも自身がどのようなフィードバック観を持っているのかを自覚する必要がある。本稿で報告する実践では、日本語教師とティーチングアシスタントが、学習者の作文に対しそれぞれ作成したフィードバックを比較し、振り返ることで、自身のフィードバック観を自覚することを目的とした。結果として、対象とした作文のフィードバックにおいて、教師は「文法」と「構成」に特に注目しており、ティーチングアシスタントは「内容」と「形式」への注目度が高いことが明らかになった。どのような理由でそのようなフィードバックを作成するに至ったのか振り返ったことは、フィードバック実践を見直すよい機会になった。(332語)

**Key word:** 作文、フィードバック観、実践報告、ティーチングアシスタント



## 1. はじめに

日本語教育研究及び第二言語習得研究の分野では、作文フィードバックについての研究が多く蓄積されている。その多くはフィードバックの効果を検証するものであり、例えば教師によるフィードバックとピア・レスポンスの効果を比較する研究<sup>1)</sup>(飯田 2016 など)、誤りを訂正してしまう直接的フィードバックと、下線を引くにとどめるなどの間接的フィードバックの効果についての研究(Ferris 2002 など)などが挙げられる。またフィードバックについての学習者と教師の意識を明らかにしようとする研究(石橋 2001、成田 2009、飯田 2018 など)もある。日本語教師には、これら蓄積された研究の知見を活かしながら、効果的なフィードバックを学習者に与えることが求められているといえよう。

しかし、自身がどのようなフィードバックを効果的であると考えており、どのようなフィードバックを与えるべきだと考えているのか、自覚できる機会は多くない。本稿ではこのような意識をフィードバック観と定義する。そして様々な知見から学び教師として成長していくためには、まず自身が現在どのようなフィードバック観を持っているのか、自覚することが必要なのではないだろうか。そのような問題意識が、今回報告する実践のきっかけとなった。

実践の目的は、日本語教師とティーチングアシスタント(以下、TA)が特定のコースの特定の作文に対するフィードバックにおける、自身のフィードバック観を自覚することである。しかしこの実践が明らかにする範囲は、あくまで特定のコースの特定の作文に関するフィードバック観であり、それ以上ではないことに注意されたい。どのようなフィードバックを与えるべきか、という問いにはそのときのコースの目標、学習者のレベルや意識などが大きく影響すると考えられ、個人が持っているフィードバック観全体を明らかにするには、実践一つでは到底及ばないからである。

## 2. 先行研究

それでは本章で、フィードバック観に関連する先行研究を、概観する。

まず先にも挙げた成田(2009)は、23名の日本語教師に対して質問紙調査を実施しており、「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」「添削の際、内容面、構成面へのコメントはどの程度書きこんでいるか」などの質問を投げかけている。特に本稿と関連する結果としては、「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」と疑問に思っている教師が7名、「自分の語感や好みに走っていないか」という疑問を持っている教師が4名いたという(p.31)点である。ここから、教師がどのようなフィードバックを行うべきか疑問に感じつつ、他の教師と比較して偏りが無いかどうかを気にしていることがうかがえる。また成田(2009)によると、そのような疑問を感じているがゆえに、「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」とのことである(p.36)。「教

師間の意見交換」の必要性は、本稿で報告する実践とも共通しているといえる。

また飯田（2018）は、教師のフィードバック観と学習者のフィードバック観を比較することで、両者にどのような違いがあるのか分析している。主な結果として、まず学習者はフィードバックを受け取った際に、「全体の構成」「文法」「内容・考え」に関するコメントに特に注目するということである（p.70）。続いて教師に対する質問紙調査からは、言語形式と内容に関するコメントに比べて、構成に関するコメントを書く頻度が少ないという結果が出たという（p.76）。ここから、学習者が「全体の構成」に関するフィードバックを期待しているのに対して、教師は構成に対するコメントをあまり与えていないという状況が読み取れる。飯田（2018）は教師のこのような結果を、「構成形式をある程度指導してから作文を書く場合があること」、「その場合は構成に関するコメントが不必要であると考えていることを反映しているのではないだろうか」と考察している（p.76）。構成に対するフィードバックが必要かどうかは、当該作文がどのような状況でどのような目的の下に書かれたのかが、大きく影響するといえる。したがって、成田（2009）や飯田（2018）のように質問紙調査を用いて、「普段の作文フィードバックにおいて何を意識しているか」、という問いを投げかけることには限界があると言わざるを得ない。具体的な状況下での特定の作文に対するフィードバック観をまず明らかにすべきだと筆者らは考えている。

最後にフィードバック観と密接に関係すると考えられる、評価価値観に関する研究を紹介したい。フィードバック観がどのようなフィードバックを与えるべきかに関する価値観であるのに対して、評価価値観は、どのような作文を「良い作文」と評価するかに関する価値観である。代表的な研究である宇佐美他（2009）は、学習者の手紙を母語話者3名に評価させ、それぞれの評価価値観を明らかにしている。それによると、同一の手紙に対して、3名の中で「内容重視」か「形式重視」か、「文章そのもの」を見ているか「書き手の人格」を見ているか、等の違いが見られたという。さらに宇佐美（2016）は、謝罪文評価における価値観模式図を提示し、それを参照することで評価者が「価値観の全体像の中で『いまどの部分が活性化しているのか』を内省」できると主張している（p.16）。多様な評価価値観がありうる中で、特定の状況における自身の評価がどのような価値に基づいているのか自覚するために、このような図は有効である。またワークショップの結果としても、宇佐美（2016）は参加者による多様な評価価値観への気づきの声を提示している。母語話者の中でも大きく異なりうる点、多様な価値観への気づきが重要である点は、フィードバック観にも共通する部分である。

### 3. コースの概要と実践方法

続いて、本実践を行ったコースと、その実践の方法について述べることとする。まずコースは、立教大学日本語教育センターで毎年春学期に開講されている、総合日本語 4-6A である。その目標は、以下の通りである。

J4からJ6の学生を対象とする。学生が知識として持っている文型や語彙を、日常生活のみならず、大学での学習や研究活動の様々な場面で活用できるレベルに高めることを目指す。

(立教大学日本語教育センター 2018)

J4からJ6は初中級から中級のレベルであり、本コースはそれらレベルの異なる学生が履修できるコースとなっている。また同大学日本語教育センターには、各レベルに四技能のコースが設けられているが、総合日本語4-6コースはそれら四技能のコースとは独立しており、四技能を組み合わせながら日本語を活用できる力を身につけることを目指している。

2018年春学期の本コース履修者は19名であり、履修者の国籍はアメリカ・アイルランド・オランダ・スロバキア・ドイツ・スペイン・ベルギー・オーストリア・オーストラリア・インドネシア・ベトナム・中国・香港(中国)・タイであった。コースはあるトピックについて、読解、ディスカッション、発表、作文という順で進められた。読解でトピックについての背景知識や語彙を導入し、ディスカッションではお互いに持っている知識を共有した上で、意見を出し合った。発表は、各グループが様々な下位トピックを深掘りした上で、クラスにその成果を共有することを目的とした。そして当該トピックの最終アクティビティとして、各自好きな観点から、そのトピックについての作文を書き、考えを述べた。一つのトピックにかけた期間は、約4週間である。本実践では、「観光地」というトピックについて提出された作文を、フィードバック対象とした。なお19名中1名は、提出期限から大幅に遅れての提出だったため、対象とできたのは18名分の作文である。

続いて実践の方法について詳しく述べる。本実践は以下の手順によって行われた。

- ①教師とTAとで別々に、各作文に対するフィードバックを作成した。このとき、事前に2点を確認した。一つは、フィードバックを「改善点」と「良い点」とに分けて記述することである。もう一つは、フィードバックを箇条書きで、それぞれの作文に対して三つから五つ程度書くことである。
- ②フィードバック作成後にお互いのフィードバックを比較し、自身のフィードバックについて振り返りを行った。振り返りはそれぞれ行い、その内容を各自記述した。
- ③振り返り後、教師は学習者配布用のフィードバックシートを作成し、作文に関する評価とともに、学習者に配布した。
- ④学習者は受け取ったフィードバックと評価を基に、リライト活動を行った。

上記のような流れで実践を行ったため、①で作成したフィードバックがそのまま学習者に配布されることがないこと、したがって平易な日本語で書く必要などはないことを、教師もTAも認識していた。なお、作文課題に先立って学習者は関連する読み物を読んでいたので、トピック(観光地)に関する語彙はある程度導入されていた。用いるべき文型や構成については、特に明示的

に扱うことはしなかった。

それでは、上記のような手順で作成されたフィードバックとその比較、及び振り返りについて、次章で報告することとする。

## 4. 結果

前節で述べた方法でフィードバックを作成した結果、18名の作文に対して、教師からは75のフィードバック（「改善点」45と「良い点」30、一つの作文につき平均4.17）が、TAからは103のフィードバック（「改善点」75と「良い点」28、一つの作文につき平均5.78）が記述された。以下、合計178のフィードバックの記述を、分析していく。

### 4.1. 作成されたフィードバックの分類

まず178のフィードバックを、以下の六つに分類した。箇条書きの例とともに、表に提示する。

表1. フィードバックの項目と例

項目	「改善点」として	「良い点」として
文法	・助詞に気を付ける	・比較的正確で間違いが少ない
語彙	・話し言葉（「だけど」）の使用	・難しい言葉も使おうとしている
スピーチレベル	・「ですます」と「だ／である」を混ぜない	（該当なし）
構成	・構成をより分かりやすくするために、接続詞をもっと使う必要がある	・構成が意識できていてわかりやすい
内容	・最後はテーマから外れている	・いいところと悪いところも、具体的に詳しく書けている
形式	・段落の最初に1マス空けていない	・段落の最初を1マス空けられている

それでは次節で、上記のように分類されたフィードバック項目が、どのように教師とTAにより用いられたのか分析を進める。

### 4.2. 各項目についてのフィードバック率の比較

本節では、18名の学習者の作文に対して、教師とTAがどの項目をどの程度与えたのか見ていきたい。全体の傾向を概観するにあたって、ここで注意すべきことがある。教師とTAの記述を詳細に見ると、例えば教師が「原稿用紙の使い方（句読点の位置、向き）」と一言で記述していることを、TAは「作文用紙の使い方」「句読点、カギ括弧の使い方（位置）」と二つに分けて記述している。そのため各項目の数を数える方法では、実質的には記述の仕方に還元できる違いを、フィードバック観の違いとして捉えてしまいかねない。そこで本節では、18名の作文に対するフィードバック率を算出することとする。そうすれば、一つにまとめるか二つに分けるかという

記述の仕方に関わらず、当該項目に関するフィードバックがあったかどうかを捉えることができる。例えば、教師は18の作文の内、16の作文において文法に関するフィードバックを記述した。その場合のフィードバック率は、88.9%（18分の16）となる。それでは以下、教師とTAによる18の作文に対するフィードバック率を、「改善点」と「良い点」とに分けて提示することとする。まず図1は、改善点のフィードバック率である。

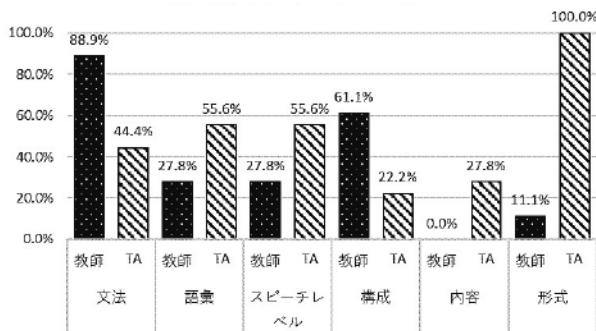


図1. 「改善点」のフィードバック率

図1からは、全ての項目で教師とTA間の差が倍以上あることが確認でき、その差が大きいことがわかる。教師のフィードバック率が高かった項目は「文法」と「構成」であり、他は全てTAのフィードバック率の方が高くなっている。特に「内容」「形式」の差が顕著だといえるだろう。

続いて図2として、「良い点」のフィードバック率を提示する。

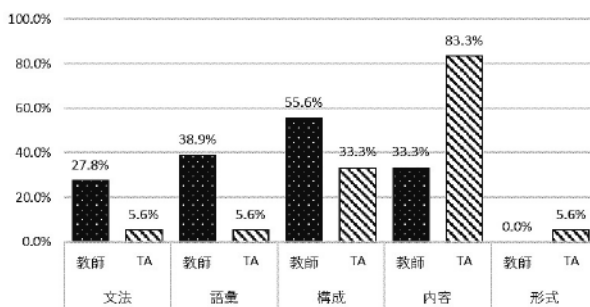


図2. 「良い点」のフィードバック率

図2を見ると、図1と同様、教師とTA間の違いが非常に大きいことがわかる。特に、教師に多かった「文法」と「語彙」のフィードバック率と、TAに多かった「内容」と「形式」のフィードバック率において、両者の違いが顕著である。

「改善点」と「良い点」のフィードバック率を合わせて見ると、「文法」「構成」「内容」「形式」という項目について、ある傾向に気づくことができる。それは、「改善点」のフィードバック率が高い項目は、「良い点」のフィードバック率も高いということである。ここからフィードバック作成者が、その項目に注目しながら作文を見ており、十分できていれば「良い点」、不十分であれば「改善点」として記述している可能性がうかがえる。つまり、教師は「文法」と「構成」に特に注目しながら、TAは「内容」と「形式」に特に注目しながら、作文を見ていたと考えられる。

それでは次節で、図1と図2の結果を踏まえながら行った、教師とTAの振り返りについて見ていくこととする。

### 4.3. 振り返り

前節の結果を踏まえた両者の振り返りは、以下の通りである。

日本語教師：中級コースの学習者には初級文法が不正確な者も多く、化石化を防ぎ初級文法を定着させようという思いが、「文法」のフィードバック率が88.9%だった要因だと考えられる。「構成」についても、1000字以上の作文を書いていくにあたり、非常に重要な項目だと考えている。また、書くときに少し意識をするだけで構成は改善できると考えているため、他の項目よりも優先的にフィードバックしようという思いが、あったかもしれない。「良い点」として「構成」を指摘することが多かったのも、そのような意識化を促すためである。

また「改善点」としてのフィードバック率が低かった「語彙」について、「良い点」として記述することが多かったのは、「難しい言葉も使おうとしていた」という記述を多く使ったためである。「難しい言葉も使おうとしていた」という記述は、その語用の正確性に関わらず使えるため、他に「良い点」が見当たらない場合に使いやすかったといえる。

最後に、TAによるフィードバック率が高かった「内容」と「形式」について記述が少なかったのは、本コースの目的と他コースとの関係も影響していると考えられる。本コース総合日本語4-6Aは先述の通り、「学生が知識として持っている文型や語彙を、日常生活のみならず、大学での学習や研究活動の様々な場面で活用できるレベルに高めること」を目的としているが、作文を中心に行うレベル別のクラスは、また別に存在する。そのため、形式面については作文クラスでいずれフィードバックを受けるだろう、と考えたのが「形式」フィードバック率が低かった要因である。またそのように文型や語彙の活用を目的とするクラスだからこそ、学習者が書きたいことを存分に書いてほしいと考え、「内容」を「改善点」としてフィードバックすることはなかった。

TA：まず、このコースでは様々なレベルの学生が履修していることから、相手に自分の経験や考えをいかに分かりやすく伝えるかが重要になる。それはディスカッションや発表においてだ

けではなく、作文に関しても重要であるとする。作文をクラスで発表することはないが、読み手に伝わるように書くことは作文を書く上で必要不可欠であるため、「もう少し具体例があると良い」といった「内容」に関するフィードバックが「改善点」で多くなったと言えるだろう。そして「形式」に関するフィードバックが多かったことは自身の外国語学習の経験が影響を与えていると考える。自分が英語のエッセイの書き方を学習した際、段落の最初に1タブ分空けるように教えられ、できていないと減点されたことから、形式は意識しなければならないのだと認識していた。そのような意識が、今回の「改善点」としての「形式」フィードバック率100%に、つながったと思われる。

また、教師のフィードバックとして多かった「文法」に関しては、フィードバックを作成する際に助詞の使い方等気になる部分はあったが、文法は文法のクラスで学習することができることと、どのくらいまで直すべきか（間違い全てについてフィードバックをすべきか否か）の線引きが難しかったことからあまり多くのフィードバックをしなかった。

そして「良い点」としても「内容」の割合が高かったことは、「改善点」と同様のことが言える。単に自分の意見を書くだけでなく、その意見をサポートする例や理由が述べられていることを重要視していたため、「意見を補足する例が効果的」といったフィードバックが多かった。

以上が、教師とTAによる振り返りである。ここから、それぞれのフィードバック観に、これまでの教育及び学習経験や、他のクラスの状況などが、強く影響していることが明らかになった。

## 5. おわりに

本稿では、自身のフィードバック観を明らかにするために、フィードバックを教師とTAとで比較するという試みについて報告した。結果として前節のような振り返りを行うことができたのは、非常に有意義であったと考えている。本実践を経て教師が作成した学習者配布用のフィードバックには、TAのコメントも多く含めることとなった。つまり、自身とTAのフィードバック観を自覚した結果、教師としてのフィードバック実践にも変化をもたらすことができたといえる。具体的な変化としては、形式について全体にフィードバックしたことと、「内容」を「良い点」としてより多く含めたことが挙げられる。そのような実践の変化は、ここで報告したような試みを通じて初めて可能となったことだった。

始めに述べた通り、日本語教師が自身のフィードバック観を自覚できる機会はあまり多くない。しかし今回、特に図1と図2の作成者間の違いを見て、同じフィードバック対象であっても人によって注目する項目が大きく異なることに気づかされた。今後も定期的に、このような実践を通じて自身のフィードバック観を振り返ることができればと考えている。

最後に本実践の課題を二つ挙げることにする。一つは、実践を継続することの困難についてで



ある。本実践は、TA がいたからこそできた試みであり、複数のフィードバック作成者がいなければ成立しない。しかし TA をつけられるコースは限られており、毎回 TA が確保できるとは限らない。取り組みを継続できるような環境を考えていければと思う。二つ目の課題は、最終的なフィードバックの適切性についてである。今回 TA の意見も参考にすることにより、日本語教師はより適切なフィードバックを学習者に返すことができたと考えている。しかしそのフィードバックの適切性については、学習者がそのフィードバックを受け取りどのように感じるのか、また今後の学習者の習得まで見ていかなければ判断できない。したがって、より縦断的な観点から、おそらく他のコースで受け取るフィードバックも考慮しながら、その適切性については検討を続けていく必要があるといえる。

#### 注

- 1) ピア・レスポンスとは池田（2004）によると、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士で読み合い、意見交換や情報提供を行いながら、作文を完成させていく活動方法」である（p.37）。

#### 参考文献

- 飯田由美（2016）「日本語中級学習者の作文に対する内容、言語形式を改善させる教師の訂正フィードバック」『日本学刊』19号、18-34.
- 飯田由美（2018）「日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査——質の向上に効果的な作文授業とは——」『日本学刊』21号、67-81.
- 池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23号1巻、36-50.
- 石橋玲子（2001）「産出作文に対する教師のフィードバック——日本語学習者の認識と対応から——」『拓殖大学日本語紀要』11号、89-97.
- 宇佐美洋（2016）「『評価価値観』はいかに定義され、いかに構造化され得るか——非母語話者の謝罪文を評価する場合——」『日本言語文化研究会論集』12号、1-18.
- 宇佐美洋・森篤嗣・吉田さち（2009）「『外国人が書いた日本語手紙文』に対する日本人の評価態度の多様性——質的手法によるケーススタディ——」『社会言語科学』12号1巻、122-134.
- 成田昌子（2009）「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22号、25-43.
- 立教大学日本語教育センター（2018）「講義内容（シラバス） 総合日本語4-6」  
[https://cjle.rikkyo.ac.jp/syllabus/PDF/2018\\_09\\_niiza\\_sogo4-6.pdf](https://cjle.rikkyo.ac.jp/syllabus/PDF/2018_09_niiza_sogo4-6.pdf)（2018年11月6日閲覧）
- Ferris, D.R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

