

# 作文における訂正フィードバックに対する 日本人学習者の態度

森 内 悠佳子

## 1. はじめに

言語の習得には、インプットだけでは不十分であり、アウトプットも重要であることがわかっている。特に、書くことはある程度の言語知識が必要とされ、認知的負担も大きいため、学習の初期から段階的に指導していくべきである。そのため教師は、学習者の作文の添削に追われることも少なくない。学習者の人数や時間の関係で、思うようなフィードバックができないこともあり、試行錯誤を繰り返しているのではないだろうか。第2言語習得 (SLA) や L2 ライティングの研究においては、フィードバック方法と作文の正確性の向上の関係が議論されてきた (Ferris: 1999, Chandler: 2003, Bitchener & Knoch: 2009, Bitchener & Ferris: 2012, Van Beuningen & al.: 2012, etc.)。石井 (2015) は、日本の英語教育におけるライティング指導では、教師が学習者に正解を与える方法 (直接フィードバック) が主流であるために、学習者もこれを望んでいることを報告した。では、こうしたフィードバックに対し、学習者は実際にどのような態度を示すのであろうか。つまり、教師の特別な指示がない場合、学習者は訂正された作文をどの程度、どのように復習しているのであろうか。これを理解することは、学習者の実態の把握、作文を扱う教室活動やフィードバック方法の検討という観点から、教師にとって有意義であると考えられる。一方、学習者にとっては、言語運用上の誤りの理由をきちんと認識すれば、その後の学習の助けとなる (Oxford: 1990)。従って、完璧を求めるあまり、あるいは誤りを犯すことや訂正されることへの恐怖心を抱くことで、限定して手短かに表現しようとするより、誤りを有効利用した方が学習の深化に繋がる。本論文では、フランス語と英語を学習する日本人高校生を対象とした質問紙を用いた調査により、作文の訂正フィードバックに対する学習者の態度を明らかにする。

## 2. 先行研究

ここでは、まず初めに作文の訂正フィードバックについての研究背景とその役割について述べる。続いて、Ellis (2009) に基づいた訂正フィードバックの分類と、具体的な手立てを記す。最後に、訂正フィードバックに対する学習者の態度に言及した研究を提示する。

### 2.1. 作文に対する訂正フィードバック

言語学習における訂正フィードバックとは、次のように定義される。

Il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprise, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus — parents, enseignants, ou autres — ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier (Cuq 2003: 216).

この訂正フィードバックは、学習者に情報を与え、学習の改善を目的とすることから、形成的評価の性質を帯びている (Rougier 2014: 115)。つまり、中間言語の発達には必要不可欠な要素である。近年の訂正フィードバックに関連した研究では、その役割は学習者の発話の正確さを判断することに限定されず、学習者にとっての、言語習得のプロセスにおける適切で有効な助けとなるとみなされている (Póltorak 2011: 35)。

第2言語による作文に対するフィードバックの効果が活発に議論されるようになるきっかけは、Truscott と Ferris の論争にある。Truscott (1996, 1999) は、文法の訂正は作文の正確さの向上には非効率的であり、やめるべきであると主張する。一方 Ferris (1999) は、Truscott の研究上の不備や時期尚早な結論を非難し、訂正の方法や訂正する誤用の種類によっては、効果があり得るとする。約10年に及ぶ論争と、それに続く研究により、作文に対するフィードバックはするべきではないという風潮があった。その理由として鈴木 (2015: 30) は、非ネイティブ教師ですべての誤りを特定・説明できない、学習者にとってフィードバックはストレスであり、誤りを避けて簡潔な文で済ませようとするようになる、文法以外の側面 (内容・構成) に注意が向けられないことを挙げている。しかしながら結局のところ、異なったリサーチデザインでは比較が困

難であることから、作文における訂正フィードバックが、流暢さや正確性に有効か否かという問題に対する研究上の結論は様々である。Guénette (2007) は、訂正フィードバックに関する研究のメタ分析を行った上で、こうした研究上の議論はさておき、現場の教師というのは訂正フィードバックを提供し続けなければいけないし、学習者にはそれを適用する十分な機会を与えるべきだとしている。実際、一般的に作文の場合は、教師は誤りに全く介入しないことは避けたいのではないだろうか。その上、学習者側は教師による訂正を望んでいることも指摘されている (Leki: 1991, Qi & Lapkin: 2001)。教師側からの特別な配慮がない限り、紙面上の訂正されない箇所を正しいと解釈してしまう恐れもある。従って、訂正フィードバックには、学習者に自分自身の誤用に気づかせる役割がある。つまり、こうして学習者は否定証拠を得ることができる。Swain (1995) のアウトプット仮説によれば、アウトプットには中間言語を試し、フィードバックにより検証する機能がある。この「仮説検証は、中間言語発達のための重要なプロセスであるとされる」(大関 2015: 11)。実際、石橋 (2008) は日本語学習者の作文の修正過程を録画録音して分析し、教師による訂正が学習者に誤用の気づきの機会を与え、修正への自己内対話を促し、誤用部分の学習や内在化に繋がることを示唆した。

## 2.2. 訂正フィードバックの分類と方法

作文のフィードバックの対象は、語彙・表現・文法などの形式面に加え、内容、構成、文化圏における文章の規範など幅広い。また、訂正は教師から学習者への一方通行だけでなく、学習者同士が書き手と読み手を経験しながら、協働的に行うこともできる。クラスサイズによっては、個別カンファレンスを通して、学習者の発話意図を訊ねることも可能であろう。近年では、学習者の作文に対する自動採点システムの研究・開発も進んでいる。

ここでは、作文上の言語の形式面の誤用に対する、教師による訂正フィードバックの方法を簡潔に記述する。

### 2.2.1. 直接フィードバック

直接フィードバックとは、教師が正解を与える方法である。正しい語を書き込み、語の欠落を補完、過剰部分を削除するなどして、学習者がどのように誤りを訂正したら良いのが明示的に示す。以下は、Ellis (2009: 99) の提示する例である。

a	a	the
A dog stole <del>bone</del> from <del>butcher</del> . He escaped with having <del>bone</del> . When the dog was		
over	a	a saw a
going <del>through</del> bridge over <del>the</del> river he <del>found</del> dog in the river.		

### 2.2.2. 間接的フィードバック

誤りがあることを示すが、正解を与えないのが間接的フィードバックである。つまり、学習者の自己訂正を促すキューを出すことである。これはさらに二つに分類される。一方は、誤用部分に下線や印を付ける場合である。他方は、誤用を含む文を知らせたり、行ごとの誤用数を示したりするだけで、場所を特定しない場合である。

### 2.2.3. メタ言語フィードバック

メタ言語フィードバックでは、誤りの種類について、ある種の解説をする。下の例では、簡略化した文法コードを、誤用箇所の上、あるいは該当文の余白に記している。この違いは、フィードバックの明示性に関係する。

art.	art.	WW art.
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
prep.	art.	art.
going through bridge over the river he found dog in the river.		

Art. x 3; WW	A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone.
Prep.; art.	When the dog was going through bridge over the river he
Art.	found dog in the river.

Ellis (2009: 101)

また以下のように、コードを使用せず余白に文法的説明をする方法もある。

(1)	(2)	(3)
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
(4)	(5)	(6)
going through bridge over the river he found dog in the river.		
<i>(1), (2), (5), and (6)—you need 'a' before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.</i>		
<i>(3)—you need 'the' before the noun when the person or thing has been mentioned previously.</i>		
<i>(4)—you need 'over' when you go across the surface of something; you use 'through' when you go inside something (e.g. 'go through the forest').</i>		

Ellis (2009: 102)

#### 2.2.4. 焦点型・非焦点型フィードバック

既に述べたように、教師は紙面上の誤りを放任することを躊躇する。訂正の仕方も諸種あるが、訂正の対象を特定の項目（例えば冠詞のみ）に絞るのが焦点型フィードバックである。Ellis (2009: 102) は、様々な誤りに一挙に直面すると、それぞれの誤りについて深く考えることが難しいので、一つの項目に対する様々な訂正に触れる方が、誤りの理由や正しい形式を理解できると指摘する。しかし、作文と言うより文法練習という性質を帯びることは否めない。一方、非焦点化フィードバックでは、学習者が誤りの幅を知ることができる。フィードバック後の新しい作文において、正確さが増したとの報告もある (Van Beuningen & al.: 2012)。なお、焦点型・非焦点型フィードバックは、上記の直接、間接的、メタ言語フィードバックへの追加事項という立場である。

### 2.3. 訂正フィードバックに対する学習者の態度

#### 2.3.1. 石井 (2015)

当研究では、英語米文学を専門とする日本人の大学1年生101名に、作文のフィードバックの重要性に関する認識調査を行った。「英作文の解答が先生から返ってきたら、もう一度作文をすべて読み直すか」や「教師のコメントや訂正を注意深く読むか」に対し、大半の学生が肯定的な回答をし、フィードバックを意識していることがわかった。同様に、学習者が文法、スペル、語彙の選

扱の形式面の問題に対する教師の訂正を重要視しているという結果が得られた。

### 2.3.2. 今中 (2007)

今中 (2007) は、日本人フランス語学習者の上級者5名に、教師による作文の訂正に対する姿勢についてインタビューを行った。学習者が教師に望むことは、作文をフランス語らしく伝わりやすい文章にしてもらうことであり、文法やスペルの訂正に関する言及はほとんどなかったことを報告した。学習者は、これらの言語の形式面の誤りは、自己訂正が可能である、あるいは避けられないと考えていた。従って、どの学習者も、教師による訂正の結果を学習に利用していなかった。教師のフィードバックを学習に有効利用するためには、どのように訂正するかを考え、返却した作文をその後の活動材料として適用すべきであると結論付けた。

### 2.3.3. Chandler (2003)

本論文では、教師が学習者に文法的・語彙的誤りを訂正することを要求したら、後続の作文における正確さに影響があるかを調査した。対象は、アメリカで英語を学習する東アジア出身の31名の大学生である。10週間にわたり、合計5つの作文課題(各5ページ)に取り組んだ。それぞれの課題に対し、教師は下線で誤用箇所を示した。その後、実験群(16名)には、毎回自分で誤りを訂正させた後に、直接フィードバックを与えた。統制群(15名)はこの過程を経なかった。1つ目と5つ目の作文を比較したところ、実験群においてのみ誤りの数が減少した。つまり、書き直しをしたことにより、作文の正確さが増したことを明らかにした。これらのことから、学習者が教師のフィードバックを基に自分で誤りの訂正をしなければ、教師が誤りを示しても、フィードバックがないことと同等であるとし、学習者の書き直しによる復習の重要性を主張した。

## 3. 研究方法

教師による作文に対するフィードバック後の、学習者の態度を探るために、質問紙<sup>1)</sup>による調査を行った。なお、復習に関する特別な指示がない場合を想定している。対象はフランス語を学習する高校生111名である。フランス語の学習歴と人数の内訳は、1年目44名、2年目24名、3年目43名である。また、

彼らは英語も並行して学習している。質問内容の8項目は、以下のように4つに分類できる。なお、回答には4段階評価を用いた。

- ア：項目1 教師のフィードバック方法に関する選好
- イ：項目2.3 読み直しによる復習
- ウ：項目4.5.6 書き直しによる復習
- エ：項目7.8 訂正に対する疑問点の解決

#### 4. 結果

まず初めに、教師のフィードバック方法に関する学習者の選考について報告する。「すべての誤りに対して、教師に正解を書いてほしい」という項目1に対して、図1の示す通り、全体の8割近くの学習者が肯定的な回答をしている。学習歴による差もそれほどない。この結果は、上述の石井（2015）の指摘のように、それまでのフィードバックの経験に依ると考えられる。つまり学習者は、外国語の学習において、教師の直接フィードバックを受けることの方が断然多く、それぞれの誤りに対する正解は教師から与えられる習慣がある。従って、それ以外の方法に触れたことがあったとしても、直接フィードバックを好むことを示唆している。

次に、教師からの訂正箇所が理解できない場合の学習者の態度について、項目7と8の結果を示す。項目7「教師の訂正に対して疑問があれば、自分で教科書などを確認している」では、約9割の学習者が、項目8「教師の訂正に対

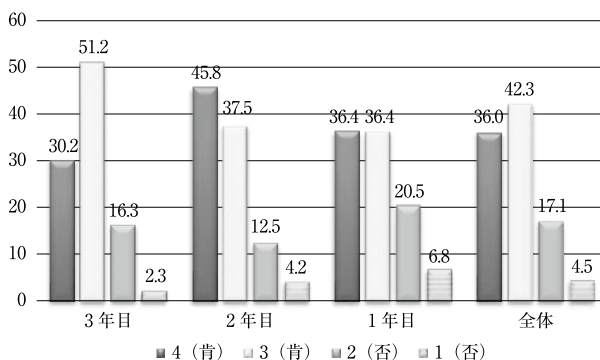


図1 項目1「すべての誤りに対して、教師に正解を書いてほしい」の結果 (%)

して疑問があれば、教師に質問している」では、半数程度の学習者が肯定的な回答をしている。両項目に対して否定的な回答をした学習者は、全体の8.1%であり、学習歴3年目の学習者が14%と最も多い。これらの結果は、学習者は教師による訂正に対する疑問点を放っておかず、解決するためのストラテジーを使用していることを示している。また、図2の通り、項目7と8の結果の比較からは、学習者は教師に尋ねるより、教科書などを参照して疑問点を解決していることがわかる。

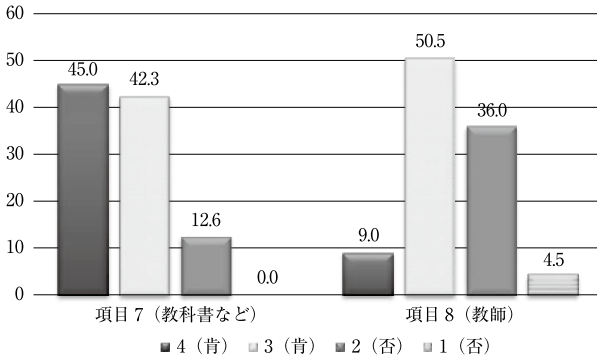


図2 項目7「教師の訂正に対して疑問があれば、自分で教科書などを確認している」と項目8「教師の訂正に対して疑問があれば、教師に質問している」の学習者全体の結果 (%)

項目8の学習者全体の結果では、肯定的な回答が約6割を占めている。しかし、図3のように、学習歴が増すにつれ、否定的な回答が増加し、3年目の学習者では半数を優に上回っている。これは、学習が進むにつれて、自律して学習する力を身に付け、訂正に対する疑問点を教師に頼らなくとも自己解決できるようになると考えることもできる。一方、学習内容の難易度も上がるため、疑問点を確実に理解できているのかは、後続する作文課題の結果などから探る、あるいは教師が個別に働きかけるなど、注意する必要があるであろう。



作文における訂正フィードバックに対する日本人学習者の態度

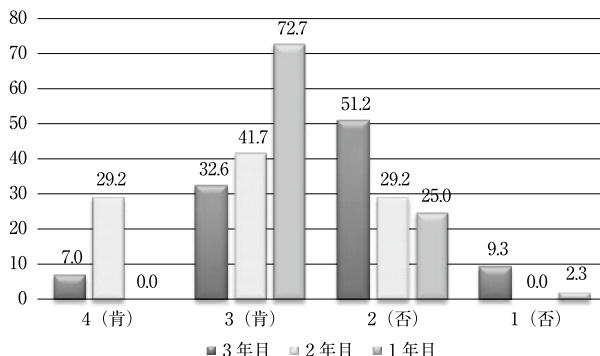


図3 項目8「教師の訂正に対して疑問があれば、教師に質問している」の学習歴別による結果 (%)

続いて、読むことと書くことによる復習という観点から、教師によって訂正された作文が返却された際の、学習者の行動について報告する。項目2と3はそれぞれ、「文章全体」を読み直すか、「訂正された箇所のみ」を読み直すかについてであり、フィードバックの確認の有無と復習の領域を示す。これは復習の意志の有無を測るとも言い換えられる。個々の学習者が、課題の難易度や内容によって、復習の方法が変わることは大いにあり得るが、肯定的な回答が大半であった。且つ、両項目共に否定的な回答をした学習者はいない。従って、フィードバック後には、文章全体か訂正箇所には必ず目を通してということである。学習歴が増すほど、より長い文章を書く機会が多いと考えられる。つまり、文章構成や文脈、代名詞や冠詞などの照応の問題への配慮が一層必要になり、訂正箇所をみの読み直しでは、訂正の理由や正しい形式が理解できないことは想像に難くない。しかしながら、図4は、学習歴3年目の学習者において、文章全体の読み直しに対する否定的な回答が少なくないことを示す。その上、図5からは、部分的な読み直しに対する肯定的な回答も最も多い(81.4%)ことがわかる。つまり、一般的に文章の全体を読み直す必要がある場合ほど、そのような態度を示さない学習者がいることも無視できない。

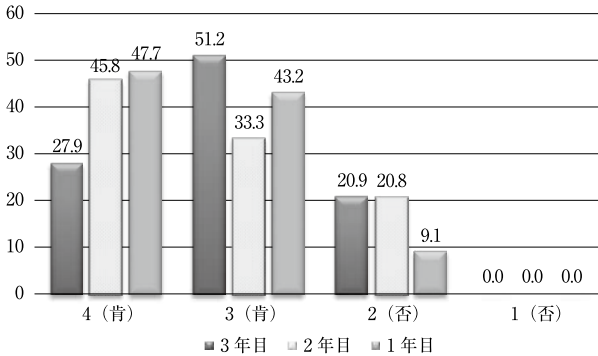


図4 項目2「訂正された箇所を含め、文章全体をもう一度読み直している」の学習歴別による結果 (%)

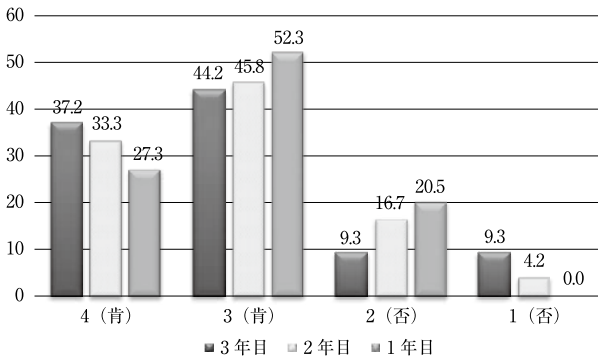


図5 項目3「訂正された箇所のみ、もう一度読み直している」の学習歴別による結果 (%)

項目4は書き直しによる復習の範囲が「文章全体」、項目5は「誤りのある文のみ」、項目6は「誤りのある語のみ」の場合である。図6は、これら3つの項目の結果を示したものである。まず、項目4には全体の約65%の学習者が否定的な回答をしている。項目4に対する否定的な回答は、5と6の場合よりも突出して多いことがわかる。項目4に「いつもする」と回答した学習者は全体の僅か3.6%である。否定的な回答は、学習歴1年目の学習者において59.1%と最も少なかったが、これは作文の課題が短いことと関係していると推測できる。要するに学習者は、フィードバック後に、教師による指示がない限り、文章全体の書き直しは行わない傾向にある。

作文における訂正フィードバックに対する日本人学習者の態度

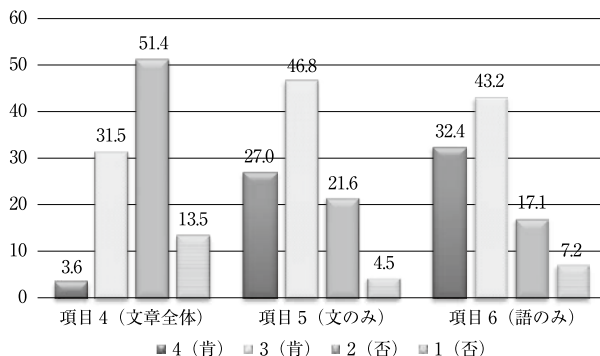


図 6 項目 4「誤りがない文も含めて文章全体を、もう一度書き直している」、項目 5「誤りがある文だけを、もう一度書き直している」、項目 6「誤りがある語だけを、もう一度書き直している」の学習者全体の結果 (%)

項目 5 と 6 に関しては、どちらも肯定的な回答が全体の 7 割を超える。つまり、多くの学習者は、訂正された文や語を自分で書き直して確認している。しかしながら、図 7 と図 8 の示す通り、否定的な回答が、両項目共に学習歴 3 年目の学習者において最も多い。

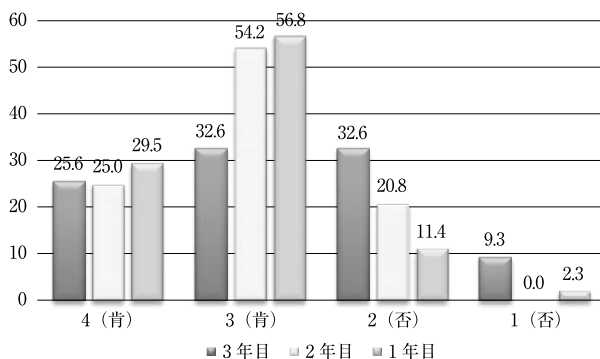


図 7 項目 5「誤りがある文だけを、もう一度書き直している」の学習歴別による結果 (%)

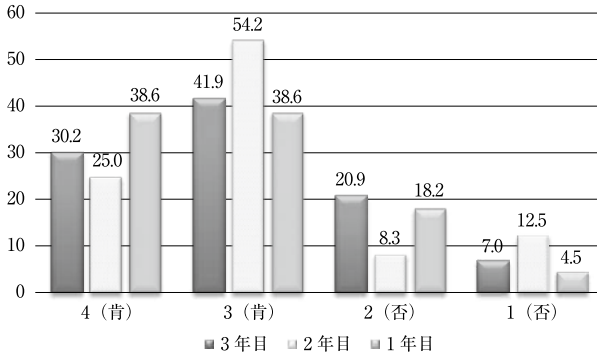


図8 項目6「誤りがある語だけを、もう一度書き直している」の学習歴別による結果 (%)

最後に、教師による訂正を書き直して復習することに関しての項目4から6のすべてに対して否定的な回答をする学習者が、全体の僅か5.4%ではあるが、学習歴3年目では9.3%に増加することも、蔑ろにはできない結果である。なぜなら、書き直すことで、学習者が言語の形式面により注意深くなったり、自分自身の誤りの傾向に気づいたりすることが期待できるからである。

## 5. おわりに

調査の結果、教師の作文上の訂正フィードバックに対する学習者の態度が明らかになった。

学習者はすべての誤りに対して教師が正解を書くこと、つまり直接フィードバックを望んでいることがわかった。ただし、これまでの学習経験から、学習者が他の方法によるフィードバックをそれほど認識していないことも考えられ、習慣が選好を左右している可能性も否定できない。

また多くの学習者は、教師による訂正に対する疑問点を明確化しようとすることを確認した。文章全体あるいは訂正箇所を読み直し、または訂正箇所を書き直して復習していることから、訂正の結果を確認し、学習に利用していることを示唆した。

しかしながら、学習歴が増すにつれて、誤りや訂正を学習に活かしていない学習者の存在も明らかになった。言語の学習過程において、誤りは不可避である。従って、教師はどのように誤りを処理し、いかにして学習者に学習者自身

の学習過程を意識化させるかを考えることが重要であろう。教師による訂正は、書き手がそれに気づき、それを処理する時のみ機能するからである (Ellis 2009: 105)。一方、どのようにして誤りに気づかせるかも工夫が必要である。直接フィードバックは、多くの場合、学習者を受動的な学習に追いやる。Makino (1993) は、日本人英語学習者を対象に調査をし、教師の訂正がない場合でも、学習者には自分の誤りを訂正する力があることを示した。間接フィードバックを与えた場合は、そのキューが詳細であるほど、自己訂正の成功率が高くなることも明らかにした。作文の自己訂正には、学習者に自分自身の言語能力を内省し、言語の形式面に注意を払う機会を与えると共に、言語能力を活性化させるという利点がある (Makino 1993: 340)。外国語の学習には、こうした言語形式に対する気づき (noticing)<sup>2)</sup> が必須であることもわかっている。従って、作文課題の正解は教師がすぐに与えるものという先入観や習慣から離れ、学習者の性質や能力、復習の様子を観察し、どのような訂正フィードバックを提供し、どのような教室活動を行うかを考えるべきであろう。そうすることで、学習者全体を巻き込み、学習者の内的プロセスや気づき、あるいは自律性を重視した作文の指導を行うことができるのではないだろうか。

#### 注

- 1) 使用した質問紙と回答は附録を参照のこと。
- 2) Schmidt (1990) を参照のこと。

#### 参考文献

- Bitchener, J. & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. & Knoch, U. (2009). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.

- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
- Makino, T. (1993). Learner self-correction in EFL written compositions. *ELT Journal*, 47(4), 337-341.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Póltorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 38, 31-42.
- Qi, D. S. & Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of second language writing*, 10(4), 277-303.
- Rougier, N. (2014). Le feedback correctif dans les productions écrites en FLE. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 113-127.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics Studies: in Honor of H. G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- 石井雄隆 (2015). 「ライティング・フィードバックにおける学習者の選好に関する追行研究」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 22号-2』117-127.
- 石橋玲子 (2008). 「作文推敲過程からみる自己訂正、教師添削の効果——気づきの観点から——」『タイ国日本研究国際シンポジウム 2007 論文報告書』221-236.
- 今中舞衣子 (2007). 「ライティング指導における文法訂正」, *Etudes didactiques du FLE au Japon*, 16, 74-84.
- 大関浩美 (2015). 『フィードバック研究への招待——第二言語習得とフィードバック——』くろしお出版
- 鈴木渉 (2015). 「ライティング・フィードバックの効果を最大限高めるには——SLAの視点から——」『英語教育 9 Vol. 64. No. 6』大修館出版, 30-32.

附録：本論文で使用したアンケートとその結果

1. すべての誤りに対して、教師に正解を書いてほしい。

4=そう思う, 3=どちらかというと思う

2=どちらかというと思わない, 1=そう思わない

	4	3	2	1
3年目	30.2	51.2	16.3	2.3
2年目	45.8	37.5	12.5	4.2
1年目	36.4	36.4	20.5	6.8
全体	36.0	42.3	17.1	4.5

(%)

2. 訂正された個所を含め、文章全体をもう一度読み直している

4=いつもする, 3=時々する, 2=減多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	27.9	51.2	20.9	0.0
2年目	45.8	33.3	20.8	0.0
1年目	47.7	43.2	9.1	0.0
全体	39.6	44.1	16.2	0.0

(%)

3. 訂正された個所のみ、もう一度読み直している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=減多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	37.2	44.2	9.3	9.3
2年目	33.3	45.8	16.7	4.2
1年目	27.3	52.3	20.5	0.0
全体	32.4	47.7	15.3	4.5

(%)

フランス語フランス文化研究

4. 誤りがない文も含めて文章全体を、もう一度書き直している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=減多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	7.0	27.9	53.5	11.6
2年目	0.0	25.0	58.3	16.7
1年目	2.3	38.6	45.5	13.6
全 体	3.6	31.5	51.4	13.5

(%)

5. 誤りがある文だけを、もう一度書き直している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=減多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	25.6	32.6	32.6	9.3
2年目	25.0	54.2	20.8	0.0
1年目	29.5	56.8	11.4	2.3
全 体	27.0	46.8	21.6	4.5

(%)

6. 誤りがある語だけを、もう一度書き直している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=減多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	30.2	41.9	20.9	7.0
2年目	25.0	54.2	8.3	12.5
1年目	38.6	38.6	18.2	4.5
全 体	32.4	43.2	17.1	7.2

(%)



作文における訂正フィードバックに対する日本人学習者の態度

7. 教師の訂正に対して疑問があれば、自分で教科書などを確認している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=滅多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	30.2	51.2	18.6	0.0
2年目	45.8	45.8	8.3	0.0
1年目	59.1	31.8	9.1	0.0
全 体	45.0	42.3	12.6	0.0

(%)

8. 教師の訂正に対して疑問があれば、教師に質問している。

4=いつもする, 3=時々する, 2=滅多にしない, 1=決してしない

	4	3	2	1
3年目	7.0	32.6	51.2	9.3
2年目	29.2	41.7	29.2	0.0
1年目	0.0	72.7	25.0	2.3
全 体	9.0	50.5	36.0	4.5

(%)