The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	关于汉语中级作文指导的修正反馈研究 : 从学习者视点出发
Author(s)	張, 恒悦
Citation	外国語教育のフロンティア. 2020, 3, p. 1-10
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75588
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

論　文

关于汉语中级作文指导的修正反馈研究
―从学习者视点出发―

中国語中級作文指導の訂正フィードバックに関する研究
― 学習者の視点から ―

張　恒悦

要約

第二言語学習者向けの中国語作文指導の現場では、学習者の作文力を高めるために、担当教師は作文に関する添削やコメント、さらに講評などのフィードバックをよく与える。しかし、このような、教師の多大な労力や時間のかかる訂正フイードバックに関しては、これまで調査・研究があまり行われて来ず、特に日本人学習者を対象とした訂正フイードバックに関する調査・研究は殆ど為されていないのが現状である。

本稿では、日本語を母語とする中国語中級学習者を対象に、教師からの訂正フードバックをどのように受け止めているかについて、アンケート調査を実施し、調査結果から、次のようなことが分かった。1）中国語中級学習者の大半は、教師からの訂正フィードバックは有効であると答えている。2）学習者は、教師から受けた訂正や指摘を、中国語表現力向上獲得に広く活用している。3）学習者からの関心が高いフィードバックの項目は、文法と語彙、次いで構成と内容についてである。4）学習者は、書面フィードバックと口頭フィードバックの双方ともに価値を見出している。5）学習者は、他人の誤用及び他人が受けた訂正についても関心を持っている。6）学習者は、作文力向上はスピーキング能力向上にもつながるとの認識を示している。

これらの結果を踏まえ、本稿では、学習者の作文の質の向上につながる訂正フイードバックのあり方について検討し、中国語作文教育への提案を行った。

キーワード：修正フィードバック、日本語母語話者、中国語中級作文

1. 引言

在第二语言作文教学中，为提高学习者的写作能力，教师常常通过修改、写评语以及讲评等方式对学习者的作文施以大量的修正反馈（corrective feedback）。以日语母语者为对象的汉语作文教学当然也不例外，实施修正反馈成为作文教学活动中最为重要的一环。

教师对学习者作文进行修正反馈，不但在课堂上，在课外也会耗费教师不少的时间和精力。因此，在第二语言作文教学中，对修正反馈的研究广受关注。迄今为止，关于英语作文

修正反馈的研究甚为丰富，关于日语作文修正反馈的研究也有一定积累。相比之下，关于汉语作文修正反馈的研究却为数寥寥，而以日语母语为对象的汉语作文修正反馈研究则完全属于空白。

有鉴于此，本文尝试以问卷调查的形式对日语母语者的作文修正反馈加以研究。通过观察学习者的回答和评价，分析学习者视点之下的修正反馈的有效性。同时，注意比较书面和口头两种不同形式的反馈所引起的反应，以期对以学习者为视点的汉语写作教学法的探讨以及对教师实施修正反馈的教学处理提供参考。

2. 先行研究

耗费教师诸多时间和精力的修正反馈到底能不能对学习者作文能力的提高产生正面的影响？这是大多数研究者颇为关心的问题。然而，从英语作文修正反馈的研究成果看，对这一问题尚未获得一致性结论。比如，Pica（1986）指出修正反馈仅只是让学习者注意到表层的语言形式，Zamel（1985）指出修正反馈缺少对内容的评定及写作策略的指导，Butturff and Sommers（1980）报告修正反馈并没有使学生的想法有所发展和扩大，Leki（1990）和Truscott（1996）认为修正反馈无助于提高学习者的作文质量等等，毫无疑问，这些都属于否定性结论。与此相对，给予肯定性评价的研究也有不少。比如，Fathman &Walley（1990）Hyland（1990）等都认为不管对于形式还是对于内容，修正反馈都是有效的。

针对日语作文的修正反馈研究成果，总的看来，以支持肯定性评价为多，即主张修正反馈有效，如石橋（2002）飯田（2018）等。

针对汉语作文的修正反馈研究目前刚刚起步，成果尚少。就笔者的调查所及，仅有两篇论文（王秀芝 2017:34-37，莫丹 2018:13-23），其基本结论也都是肯定修正反馈的有效性。不过，这两篇论文的研究对象是来自世界各地在中国留学的学生，属于汉语环境教育下的研究，而且学习者母语背景不统一。那么，在非汉语环境下学习的纯粹的日语母语者对修正反馈是怎样一种反应？这是本文所关心的一个问题。

另外，教师的修正反馈一般包括以修改、写评语所代表的书面反馈和以讲评为代表的口头反馈两个方面，而且在实际教学中两者往往并驾齐驱。然而，迄今为止的研究大都只关注书面反馈。那么，口头反馈的效果又是如何呢？这是本文所关心的另一个问题。

3. 研究方法

本研究以大阪大学外语系中文专业参加汉语作文课的学生为对象进行问卷调查。调查对象包括二年和三年两个年级的学生，共计53人，全部为日语母语者。由于一年级时接受了为时1年每周5个学时（每学时90分钟）的严格正规训练，回答者汉语基础能力扎实，总体水平在HSK5级以上。

调查问卷的设计在参考Ferris（1995）基础之上作了部分更改和增加。为保证调查的准

确性，问卷以日语形式书写，同时也允许用日语回答。调查采取匿名形式，并告知学生回答的内容与成绩无关。问卷内容具体如下 ：

中国語中級作文の訂正フィードバックに関する学習者の意識調査

中国語学習歴：

①添削された作文が返却された時、あなたは、その作文をどの程度読み返していますか。

全部　　ほとんど　　すこし　　全然読まない

②あなたは、先生の添削（コメントや訂正）をどのくらい注意して読みますか。

全部　　ほとんど全部　　少しだけ　　全然読まない

③あなたは、先生からの添削について、どのような点をどの程度留意しますか。

	大いに	少し	少ない	全然ない
全体の構成	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
内容、考え	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
文法	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
単語、言葉の使い方	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
文字の間違い	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
句読点の付け方	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）
その他	（　　）	（　　）	（　　）	（　　）

④先生の添削に不明な点がある場合、あなたはどうしますか。（複数回答可）

クラスメートに聞く
辞書を調べる
先生に聞く
特に何にもしない

⑤あなたは、添削された作文について、どのように扱っていますか。（複数回答可）

もう一度清書する
誤りおよび直し方をまとめる
長く保存し、時々読み返す
保存はするが、まったく読み返さない
返ってきたら、すぐ廃棄処分する

⑥あなたは、先生からの添削は、作文力向上に役に立つと思いますか。又、どうしてそう思いますか。

⑦あなたは、先生の口頭講評が作文力向上につながると思いますか。又、どうしてそう思いますか。

⑧あなたは、どのような口頭講評をされることを望みますか。（複数回答可）
全体の構成
内容、考え
文法
単語、言葉の使い方
文字の間違い
句読点の付け方
その他（　　）

⑨あなたは、どのような方法で口頭講評をしてほしいですか。（複数回答可）
正しい表現を教える
誤りの原因を説明する
日本語との比較の視点を取り入れる

⑩あなたは、口頭講評で取り上げられる他人の誤用例について、関心を持って聞いていますか。
大いに　　少し　　どちらとも言えない　　あまり　　全然

⑪あなたは、作文をする力があれば、スピーキング能力が向上すると思いますか。
大いに　　少し　　どちらとも言えない　　あまり　　全然

4. 结果与分析

首先看一下回答者对书面修正反馈的阅读和关注情况。当教师把修改的作文返还给学生后，学生只有在重新阅读关注之后才能了解自己的错误和不当之处，从而为提高自己的作文能力吸取营养。反之，如果不去阅读关注，那么教师的指导传达不到，修正反馈便失去成立的条件。表1是回答者对书面修正反馈阅读及关注度（即问题①②）的汇总。

表 1 书面修正反馈的阅读及关注度

	全部	大部分	很少	完全不
对修改后作文的阅读程度	32（60.3%）	14（26.4%）	7（13.2%）	0（0%）
对修改部分及评语的关注度	35（66.0%）	16（30.1%）	2（3.8%）	0（0%）

N=53

从表1可以看到，对修改后作文的阅读程度，回答“完全不”的为“0%”，“很少”的为“13.2%”，而回答“大部分”和“全部”的分别为“26.4%”和“60.3%”，若将后两者相加，总和高达“86.7%”。同样的倾向也存在于对修改及评语的关注度上。回答“完全不”和“很少”的分别为“0%”和“3.8%”，但回答“大部分”和“全部”的分别为“30.1%”和“66%”，共计“96.1%”。由此可见，回答者对来自教师的修正反馈高度重视。之所以如此大概有两个原因。一个原因是回答者均为汉语专业的学生，本来学习欲望比较强烈，另一个原因是回答者已经通过基础训练具备了一定的听说读写能力，感受到学汉语的乐趣，学习动机得到了大大的提升。

表2是对书面修正反馈的具体内容关注度（即问题③）的统计结果。

表 2 书面修正反馈内容的关注度

	高度	有一些	很少	完全不
文章结构	28（52.8%）	14（26.4%）	10（18.9%）	1（1.9%）
内容主张	30（56.6%）	13（24.5%）	8（15.1%）	2（3.8%）
语法	50（94.3%）	2（3.8%）	1（1.9%）	0（0%）
词语用法	49（92.5%）	4（7.5%）	0（0%）	0（0%）
文字错误	40（75.5%）	11（20.8%）	2（3.8%）	0（0%）
标点符号	25（47.2%）	19（35.8%）	7（13.2%）	2（3.8%）
其他	0（0%）	0（0%）	1（1.9%）	52（98.2%）

N=53

表2显示，回答者虽然在整体上对问卷所列各项内容（除其他项外）的关注度都比较高，但其中关注度最高的是语法和词语项，选择“高度”的比例分别占“94.3%”“92.5%”，这反映了非汉语环境下学习者的特点。因为出了课堂，学习者不具备接触汉语的环境，为了判断自己产出的句子的正确性，学习者对语法以及词汇知识格外关心。其次是文字项，选择“高度”的关注度为“75%”，选择“有一些”的关注度为“20.8%”这一点似乎和母语日语关系密切。因为日语也使用汉字，这使日语母语者对汉字既有亲近感又对其差异感到好奇。值得注意的是，学习者对书面修正反馈的关心并不局限于语言层面，对文章的布局谋篇以及内容主张也分别给予了“52.8%”“56.6%”的“高度”关注。

表3是对书面反馈理解障碍的解决方式。

表 3 书面反馈理解障碍的解决方式

解决方式	总数	百分比
问同学	24	45.2
查字典	38	71.7
问老师	28	52.8
什么也不做	0	0

N=53

问题④允许多项选择，因此选择总数要大于回答者总数。然而，由于各个单项只允许做一次回答，单项数据比例仍然具有启示意义。如表 3 所示，“什么也不做”的选择为“0”，这从另一个角度反映回答者对于书面修正反馈关注度很高。“查字典”的比例高达“71.7%”，说明回答者主动性高以及力求独自解决问题的态度。不过，结合“问同学”只有“45.2%”和“问老师”只有“52.8%”的情况看，有一部分人可能存在不愿向老师或同学寻求帮助的倾向。作为日本的国民性，怕打扰别人不愿给别人添麻烦是非常突出的一种心理。回避向老师和同学询问，和这种心理的影响有关。

表 4 是对修正反馈作文处理方法（问题⑤）的回答。

表 4 对修正反馈作文的处理方法

处理方法	总数	百分比
重新誊写一次	14	26.4
归纳错误所在	12	22.6
长期保存，常重读	18	34.0
保存，但不重读	14	26.4
马上废弃	1	1.9

N=53

对于修正反馈的作文，除了 1 人马上做废弃处理外，别的人都很珍惜。虽然不重读，但加以保存的人为“26.4%”，与“重新誊写”加以消化的人达相同比例。另外，自发归纳错误的人为“22.6%”，“长期保存，常重读”的人为“34%”，可见，书面修正反馈易保存可再利用的特点为回答者所利用。

问题⑥是询问书面反馈是否有用。回答者 100% 认为有用。关于为什么有用的回答，可以分为表 5 所示的几个方面（括号内为回答人数）：

表5 书面修正反馈有用的原因

只有被老师指出来才能发现自己的误用（25）47.2%
可以学到母语者地道的表达（19）35.8%
可以了解细微的语义差别（3）5.7%
可以发现汉语与日语的不同之处（3）5.7%
即使是同样意思的词语因语境不同用法不同，需要讲解（2）3.8%
可以解决自己心中的疑问（1）1.9%

N=53

从表5可知，“47.2%”回答者认为书面修正反馈的作用是发现自己的误用，“35.8%”回答者认为书面修正反馈的作用是学习地道的表达。这说明回答者很看中书面修正反馈对中介语的修正作用。

问题⑦是询问口头修正反馈（即讲评）是否有用，回答者也是100%认为有用。关于有用的原因（自由记述）有和表5有相重合的项目（后三项），也有不同之处。详见表6。

表6 口头修正反馈有用的原因

因为是用耳朵听入，容易留下印象（15）28.3%
因为老师讲解，容易理解（10）18.9%
如果有问题可以当场提问，节省时间（2）3.8%
能发现自己的误用（14）26.4%
可以学到母语者地道的表达（9）17.0%
可以了解细微的语义差别（3）5.7%

N=53

表6显示回答者认为有别于书面反馈的口头讲评的长处有三：“容易留下印象”“容易理解”“可以当场提问”。

表7是回答者对于口头修正反馈期待的内容。

表7 口头修正反馈内容期待

处理方法	总数	百分比
文章结构	32	60.4
内容主张	20	37.7
语法	44	83.0
词语用法	39	73.6
文字错误	6	11.3
标点符号	9	17.0
其他	0	0

N=53

从表7可以发现，回答者对“语法”和“词语用法”的期待占“83.0%”和“73.6%”最为突出，这一点和表2的调查结果一致。而另一方面，对“文字错误”“标点符号”的期待只有“11.3%”“17.0%”，相比表2有大幅的下降，这说明回答者认为对“文字错误”“标点符号”的修正反馈停留于书面即可，不必纳入口头讲评里来。

问题⑨是对于口头修正反馈方法的期待。回答情况见表8。

表8 口头修正反馈方法期待

处理方法	总数	百分比
教授正确的表达	37	69.8
说明误用的原因	31	58.5
采取日汉比较的视点	30	56.6

N=53

该问题也可做多项选择，结果三个选项的选择率不相上下。虽然“教授正确的表达”天经地义，但其选择率也不过“69.8%”，而另外两项“说明误用原因”和“采取日汉对比的视点”分别获得“58.5%”“56.6%”的选择率。这说明回答者并不满足于仅仅知道正确说法，自己错误的原因以及日语对其影响等问题也是回答者内心迫切想了解的。

通过讲评进行口头修正反馈，一般是教师从所有作文中提取代表性问题后而采取的行动。这样，对于学习者个人来说，得到的反馈未必是其本人需要修正的地方，有可能是别人的问题。那么，回答者对口头反馈中出现的他人的问题是如何看待的（问题⑩）？见表9。

表9 对口头修正反馈中他人问题的关注度

关注程度	总数	百分比
高度	42	79.2
有一些	10	18.9
不好说	1	1.9
不太有	0	0
完全不	0	0

N=53

由表9可以得知，对于他人的误用的关注，回答“高度”的达“79.2%”，回答“有一些”的达“18.9%”，而“不太有”和“完全不”的皆为“0”。这说明回答者不但注意了解自己的误用，也特别留心他人的误用。即运用了从别人的误用和修正中获得启发的学习策略。

作为问卷调查的最后问题⑪是询问作文能力的波及效果。作文是使用文字的产出（output），言说是使用语音的产出，两者之间有没有相互促进的作用呢？调查结果如表10。

表10 作文能力对言说能力的影响程度

程度	总数	百分比
高度	31	58.5
有一些	18	34.0
不好说	3	5.7
不太有	1	1.9
完全不	0	0

N=53

表10显示，认为作文能力的提高可以“高度”影响言说能力的回答者为“58.5%”，认为“有一些”影响的回答者为“34.0%”，可见绝大多数的学习者肯定了作文产出能力与言说产出能力的相关性。

5. 对汉语作文教育的建议

如本文的开头所示，关于修正反馈，先行研究中不乏认为教师修改、写评语等教学活动缺少成效的观点。然而，本文所做的调查显示，中级日语母语学习者大都认为修正反馈是有效的。

不仅如此，我们还发现学习者对教师提供的修改、评语和讲解都给予高度关注，把它作为非母语环境下难得的语言资源加以利用，以求修正自己表达上的不地道之处。

另外，特别值得注意的还有以下几点 ：

1）学习者对修正反馈的内容期待以语法和词汇为最多，但不仅限于此。对文章结构以及主张的指导也期待较高。

2）学习者认为书面反馈和口头反馈都有其作用，并对应以不同的学习策略。

3）学习者不独对自己，对别人的误用及修改也抱有兴趣。

4）学习者认为作文能力的提高有助于言说能力的提高。

基于上述结果，本文对汉语作文教育提出以下建议 ：

Ⅰ．在口头修正反馈中实现多向交流性

口头讲评时，注意不要形成教师的独角戏，应该培养教师和学生以及学生之间的多方向交流。首先，教师要事先从学生作文中提取代表性问题，以此为话题向学生发出提问，一边启发他们思考一边解答，保持好教师和学生之间的互动。这之中，尤其要重视和鼓励学生提问题。然后，鼓励别人对这一问题发表见解，必要的时候甚至可以组织讨论。这样，一方面让学生发现此前学习中留下的疑问和误用，并找到解决办法，一方面把这一过程分享给大家，为别人提供借鉴。而且，因为是口头交流，既节省时间又容易留下印象，事半功倍。

Ⅱ．采取“书面反馈→口头修正/交流→誊清稿件→演说”的教学模式

作文课如果仅限于写作的话，不仅枯燥无味，而且写过便忘，难见成效。为了克服这样

的问题，我们认为应该把写作以及修改成果通过转化为口头产出的形式巩固下来，即实施“书面反馈→口头修正/交流→誊清稿件→演说”的教学模式。通过书面反馈和口头修正/交流，既扫除理解上的障碍又保证了表达的准确性，再通过誊清稿件和演讲两道手续来反复加强学习者的记忆。因为文章是自己所写，演讲起来切实可行。因而效果可期。

参考文献

Butturff, D.& Sommers, N.

1980　“Placing revision in a reinvented rhetorical tradition”, in A.Freedman and I.Pringle(eds.), *Reinventing the rhetorical tradition*, Conway, Ark:L and S books / Canadian Council of Teachers of English, 99-104.

Fathman, A. & Whalley, E.

1990　“Teacher response to student writing: Focus on form versus content, in B. Kroll(eds.), *Second language Writing: Research insights for the classroom*, Cambridge University Press, New York.

Ferris, D. R.

1997　“The influence of teacher commentary on student revision”, *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.

Hyland, F. & Hyland, K.

2001　“Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback”, *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-202.

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」『日本学刊』21、67-81。

石橋　玲子

2002　『第2言語習得における第1言語の関与』風間書房、東京。

Leki, I.

1990　“Coaching from the margins: Issues in written response, in B. Kroll(eds.), *Second language Writing: Research insights for the classroom*, Cambridge University Press, New York.

莫 丹

2018　「基于反馈的留学生汉语多稿写作教学行动研究」『语言教学与研究』5、13-23。

Pica,T

1986　“An interactional approach to the teaching of writing”, *English Teaching Forum*, 24(3), 6-10.

Truscott,J.

1996　“Rewiew article the case against grammar correction in L2 writing classes”, *Language Learning*, 1996(2), 327-369.

宇佐美　洋

2007　「学習者作文に対する教師コメントの分析―より効果的なコメントを書くための視点―」『日本語教育』135、60-69。

王 秀芝

2017　「中级汉语写作教学中新手教师书面反馈调查」『文教资料』31、34-37。

Zamel,V.

1985　“Responding to student writing”, *TESOL Quarterly*, 19, 195-202.

本研究課題は、「ユーザー視点による中国語教育文法設計の方法論構築」（科研費 19K00838）での研究の一部である。