

中級レベルの推敲作文に対する 読み手の評価

—日本語母語話者のコメントから—

六笠 恵美子

キーワード 推敲作文、母語話者、コメント、読み手

1. はじめに

日本語教育における作文研究の動向として、1990年代からプロセスを重視した作文フィードバックの研究が行われるようになったことが挙げられる。その背景には、教師による作文の直接訂正への批判があったと考えられる。教師が学習者の作文を訂正する前の段階として、推敲プロセスの重要性を示したものに、小宮(1991)がある。小宮は、初級の最終段階の学習者9名を対象として、1) 読み返すだけの推敲、2) 推敲基準を用いた推敲、3) 教師が誤りを指摘、という三段階の推敲活動を行った。その結果、学習者は誤りの指摘も訂正もかなり正確に行えると報告している。これは Fathman&Whalley(1990)の調査で、フィードバックを与えなくても、学習者が見直すことによって推敲作文がよくなった、という結果と一致するものである。Truscott(1996)は、教師による訂正フィードバックに関して、教師が学習者の誤りを指摘することと、書く能力が向上することには、有益な関連性がないと主張し、教師は学習者の文法の間違いを直すべきではないと述べている。

作文を書く過程において、学習者自身が推敲をすることは重要である。しかし、その一方で、作文の書き手である学習者からは、推敲の結果がよくなったのか自分では判断できない、自分で直しただけでは自信が持てないという声をたびたび聞く。確かに、学習者が見直しを行っても、誤りを見直すことは十分考えられるだろう。また、推敲した結果、作文の質が必ずしも向上するとは言えないであろう。プロセス・アプローチの特徴の一つとして、推敲の結果にはあまり着目しないということが挙げられるが、学習者に推敲の機会を与えると同時に、推敲作文の結果に関して、何らかの方法でフィードバックが得られるようにすることが必要であると考えられる。さらに、作文の評価に関していえば、90年代初めごろまで、日本語教育のライティング評価に関する研究では、教師はどのように学習者の作文を評価するべきかという議論が中心に行われてきた(森田 1981、村崎 1982、菊池 1982、斉木他 1988、三嶋 1992)。しかし、学習者が日本語教育の教室から離れた場面で文章を書く場合、その文章を読み、評価するのは、日本語教師ではない人たちということになる。日本語教師と一般日本人の評価を比較した研究では、その傾向が異なるという調査結果が報告されている。日本語教師と一般日本人が作文を評価する場合の視点を調査した田中他

(1998) では、教師は一般日本人より「構成・形式」を重視するという結果が報告されている。佐々木 (2004) は、日本人にアドバイスをするという作文課題で書かれた学習者の文章に対して、一般の日本人は、「日本語の正確さは問題とされない傾向が強い」と報告している。

2. 研究の目的

本稿では、日本語教育に携わっていない日本語母語話者（以下、母語話者）が、学習者の推敲過程に対してどのような評価を行うかを調査する。具体的には、中級レベルの学習者の推敲作文に対して、読み手である母語話者がその作文を読んだ場合、どのような点に注目してコメントするかを分析し、作文を評価するときの傾向を明らかにすることにある。その結果をもとに、教師がどのような点に着目してフィードバックを行うべきかを考察したいと考える。

中級は、初級の次の段階として、また、上級への橋渡しとされるレベルである。中級の学習者が作文を書く場合、そこに書かれた内容に関しては、上手な書き手と下手な書き手の差が大きく現れ、その一方で、文法や語彙などの日本語能力に関する問題も現れる。このことから、教師が作文のフィードバックをする際に、迷うことが多いのではないかと推測され、本稿では中級レベルの学習者を対象にした。

研究課題としては、母語話者は、

- 1) 推敲作文がどのように変化したときに肯定的な評価をするのか、
 - 2) 推敲作文がどのように変化したときに否定的な評価をするのか、
- という二つの課題を設定した。

3. 調査方法

3-1 調査概要

評価の対象として使用する作文は、東京都内の日本語学校に通う中級レベルの学習者5名が書いた10作文である。表1は学習者の詳細である。名前はすべて仮名を使用した。調査当時、この5名は、日本語学校が実施したプレースメント・テストの結果により、同じ中級後半クラスに在籍しており、日本語能力がほぼ同じレベルであると考えることが

表1 学習者の詳細

名前	性別	年齢	母語	学習歴	滞日歴	学習目的
ケイ	女	27	北京語	4年6ヶ月	6ヶ月	日系企業に就職
ソナ	女	22	韓国語	2年6ヶ月	6ヶ月	大学院に進学
ターナ	女	26	タイ語	6年9ヶ月	9ヶ月	大学院に進学
ユキ	女	24	韓国語	1年6ヶ月	1年	大学に進学
ジウ	女	22	韓国語	1年6ヶ月	1年	専門学校に進学

できる。作文の収集方法は、この5名に調査協力の同意を得た上で、早稲田大学共同研究室ですべての作文を書いてもらった。作文の課題は「自分にとって大切なもの」は何かについて、エピソードをもとに説明することとし、読者である母語話者に、自分の考えをわ

【作文のタイトル一覧】		
ケイ	・大切な腕時計の話	「時計」
ソナ	・魔法の薬、日記	「日記」
ターナ	・大切な物	「大切」
ユキ	・ゆびわ	「ゆびわ」
ジウ	・夢	「夢」

かりやすく伝えることを書く目的とした。活動の手順としては、初稿を書き(第1作文)、その1週間後に推敲し(第2作文)、さらに推敲をして(第3作文)、計15作文を書いてもらった。評価の対象とした作文は、その15作文から第

2作文を除いた、第1作文および推敲後の第3作文の計10作文である。

評価協力者(以下、評価者)は、10代から40代までの母語話者14名である。評価者は、日本語教育以外の分野を専攻する学生、もしくは、日本語教育とは関係のない業種の社会人から選んだ¹⁾。性別は、女性8名、男性6名で、約半々の割合にした。年代は10代1名、20代6名、30代6名、40代1名で、20代と30代を中心とした。これは、作文の書き手が全員20代であることから、それに近い年代の読み手を中心に選んだものである。評価方法としては、評価者14名にこの10作文を個々に読んでもらい、評価表に記入するという方法を採用した。前述のように、15作文から第2作文を除き、10作文を評価の対象にしたことは、書き手のすべての推敲過程を評価者に示していないという問題がある。しかし、本調査では、評価基準を合わせるためのミーティングや、評価の練習を行わないため、初稿と最終原稿の二つの作文を読み比べるほうが、評価者に対して、推敲の変化をより明らかに示すことができ、その変化に対する評価がしやすいのではないかと考えた。評価表は、(1)選択式、(2)自由記述の2種類を設けた。表2は、評価者の性別、年代、職業を表したものである。

表2 評価協力者の詳細

評価者	性・年代	職業	評価者	性・年代	職業
R1	女・20	会社員	R8	女・20	大学生
R2	女・30	翻訳者	R9	女・30	会社員
R3	男・30	研究員	R10	女・40	事務員
R4	男・30	会社員	R11	男・20	大学生
R5	女・20	フリーター	R12	女・30	大学院生
R6	男・20	大学院生	R14	男・30	大学院生
R7	女・20	事務員	R15	男・10	高校生

3-2 分析方法

3-2-1 表面的な推敲

文法や表現などの日本語能力に関するコメントを分析する場合、調査者は、その推敲過程においてどの程度の訂正が行われていたのかを知っておく必要があると考える。そこで、第1作文と推敲作文を比較し、文法や語彙などの表面的な推敲がどのくらい訂正されたのかを調べた。ここでいう「表面的な推敲」とは、Faigley&Witte(1981)の分類(taxonomic scheme)にもとづく用語である。このFaigley&Witteの分類は、推敲資料を用いた作文研究ⁱⁱⁱ⁾において用いられている。Faigley&Witte(1981)の分類は、次のようなものである。まず、SurfaceChange(表面的な推敲)とText-BasedChanges(内容に関わる推敲)の二つに大きく分けられる。表面的な推敲は、「形式レベル」と「意味保存レベル」の二つに分かれ、内容に関わる推敲もまた、「ミクロレベル」「マクロレベル」の二つに分かれる。「表面的な推敲」と「内容に関わる推敲」の分類は、調査者を含む評定者2名で行い、どのような訂正が行われているかの判定は、調査者が一人で行った。判定方法は、石橋(2000)を参考に、判定マニュアルを作成し、以下のような【判定例】にしたがって、表面的な推敲を4種類に分類した。(→)が、修正された表現である。

【判定例】

- 1 FC 作文中の誤りを正しく、または、適切に修正している。
例) マンガを読んでいる人がよく見える (→見られる)
- 2 CC 誤りではないが、同等または適切に修正している。
例) それは人間が何でも出来るということだ (→全部出来る)
- 3 FF 作文中の誤りには気がついていないが、適切に修正していない。
例) なぜ早く運ばれないことを友達に話して (→なぜ早く運ばらない)
- 4 CF 誤りではないところを修正し、かえって不適切になっている。
例) 意外だったことはその変化がある人は (→変わりがある人は)

分析は、次のような手順で行った。まず、「表面的な推敲」と判定されたもとの形が、誤り・不適切(F)か、誤りでない(C)かを判定した。次に、推敲後の形が、適切・同等(C)か、誤り・不適切(F)かを判定した。もとの形と推敲後の形のそれぞれの判定を組み合わせ、【判定例】の4種類のどのタイプにあてはまるかを判定した。ただし、読点の訂正は、判定できない例が多く見られたため、分析対象から除外した。

3-2-2 推敲作文の評価

自由記述欄に書かれたコメントの数は、その作文によって差があった。また、評価者が書いたコメントの特徴として、「文法などのミスはやや目立つが、もっと読みたいという気分させる文章だと思った」のように、一文に二つ以上の情報が入っているものが多いと見られた。そこで、一文に二つ以上の情報が含まれるコメントは、便宜上、その意味・内容で「形式に関わるコメント」と「内容に関わるコメント」に分類した。例えば、前述のようなコメントでは、「文法などのミスはやや目立つ」を形式に関わるコメントとして、「もっと読みたいという気分させる文章だと思った」を内容に関わるコメントとして分類した。さらに、形式に関わるコメントは、「構成」「表現力」「文法」「文体」「句読点」の五つに分類し、内容に関わるコメントは、「趣旨」「くわしさ」「わかりやすさ」「結論」「感想」

の五つに分類した。分類されたコメントが、肯定的か、否定的かの区分けについては、前述の例でいうと、「文法などのミスはやや目立つ」を〈否定的な評価〉とし、「もっと読みたいという気分させる文章だと思った」を〈肯定的な評価〉と考えることにした。

推敲作文の評価（選択式）に関しては、評価者に推敲作文の印象について5段階のスケール上に印をつけてもらい、調査者がその位置を素点に置き換えて集計した（表5参照）。本稿では、評価者が自由に書いたコメントを中心に分析を行う。また、推敲作文の評価（表4）は、母語話者がその推敲作文を読んで、最終的にどのように評価したかを判断する手がかりとする。

4. 結果と考察

4-1 作文量

この活動では、3回で一つの作文を完成させることになっており、ケイ、ソナ、ターナの3名は、第2作文でまとめ（結論）に相当する段落を書き加えている。つまり、第1作文と第3作文を比較した場合、第1作文では、未完成だった作文が、第3作文では完成されているということになる。一方、ユキ、ジウの2名は、第1作文を書き終えたときに、だいたい書き終わったと述べており、「まとめ」の部分まで書いている。表3は、学習者5名が書いた第1作文、推敲後の第2作文、第3作文の文字数を示したものである。全体的な傾向としては、推敲後の作文のほうが、書く量が増えているということがいえる。

表3 作文量の変化

	学習者				
	ケイ	ソナ	ターナ	ユキ	ジウ
第1作文	531	209	614	499	719
第2作文	853	658	790	558	842
第3作文	1089	685	894	566	1056

単位：字

4-2 表面的な推敲の判定

表面的な推敲に関して、3-2-1の方法で判定した結果を表4に示す。

表4 表面的な推敲の判定結果

		ケイ	ソナ	ターナ	ユキ	ジウ
正しい訂正	FC	13	7	10	2	4
	CC	2	9	14	6	14
誤った訂正	FF	0	1	5	0	1
	CF	2	0	6	1	6
合計		17	17	35	9	25

FC=誤り→正しい、CC=正しい→正しい、FF=誤り→誤り、CF=正しい→誤り

単位：回

この表4から、ケイはFCタイプ（誤り→正しい）の推敲が多く行われていたことがわかる。ケイを除いた4名に関しては、CCタイプ（正しい→正しい）の推敲が多く行われたことがわかる。これは、誤りではないのに推敲した部分が多いことを意味するものである。石橋（2000）では、「作文力の上位群ⁱⁱⁱは、他の群に比べて正しいところへの自己訂正が多く、反対に、正しくないところを正しく訂正するのが他の群より割合が少なかった」と報告されている。この5名の学習者に関しても、モニターが働いており、とくに、ターナの例では、推敲作業数が多く、モニターが過度に働いている傾向がみられた。

4-3 推敲作文の評価

表5は、評価者が5段階^{iv}のスケール上で選んだ位置を素点に置き換えて示したものである。本稿では、これを総合的な「推敲作文の評価」として考える。14名全員から「5=とてもよくなった」あるいは「4=少しよくなった」に印がつけられた作文は、「日記」と「夢」の二つである。つまり、この二つの作文は、評価者に推敲の結果がよくなったという印象を与えた作文であり、推敲によって作文の質が向上した、と考えることができる。また、「時計」も、多くの評価者（12名）に推敲の結果がよくなったという印象を与えていると考えられる。一方、「大切」は、「5=とてもよくなった」と「2=少し悪くなった」という正反対ともいえる評価が混在しており、評価者によって、印象にばらつきがみられることを示している。「ゆびわ」に関しては、「3=変わらない」に印をつけた評価者が7名、「4=少しよくなった」が6名、「5=とてもよくなった」が1名と、他の作文に比べ「3」が多く、「5」が少ないことが特徴的である。このことから、「ゆびわ」は、推敲による変化が少なかったということがいえるだろう。

表5 推敲作文の評価

評価者	ケイ「時計」	ソナ「日記」	ターナ「大切」	ユキ「ゆびわ」	ジウ「夢」
R1	5	5	3	3	5
R2	5	4	5	4	5
R3	2	5	2	3	5
R4	5	4	2	3	5
R5	4.5	5	4.5	4	5
R6	4	5	4	4	4
R7	5	5	5	3.5	4.5
R8	5	5	4	5	4
R9	4	5	3	3	4
R10	4	5	5	4.5	5
R11	4	5	4	4	4
R12	4	5	2	3	5
R14	3.5	5	2	4.5	4
R15	4	5	5	3	4
合計	59	68	50.5	51.5	63.5

4-4 コメントの具体例とその特徴

評価者 14 名には、作文に関するコメントを自由に書いてもらったため、どのような作文をよいと思うかという問題に加え、作文を評価する時の着目点、コメントの書き方など個々の考えが反映されていたということがいえる。本節では、「時計」、「日記」、「大切」、「ゆびわ」、「夢」に対するコメントの具体例を紹介しながら、その特徴を述べていくことにする。

【時計】

「時計」に関して4名がコメントを書いた。「時計」では、15 の正しい訂正が行われていたが、文法の不正確さを指摘するコメントがみられた（2名）。また、感想として、「ドラマがあって面白い話・感動する話（R15）」という肯定的なコメントと、第3作文が「しんみりしたものになった（R3）」という否定的なコメントがあった。推敲作文の評価で、R15 が「4 少しくなった」を選んでいるのに対して、R3 は「2 少しくなった」を選んでいる。これは、作文の「まとめ」部分に対する印象、好みの違いによって、推敲作文の評価に大きな影響を与えることを表している例といえるであろう。スケール上につけてもらった推敲作文の評価（表5）では、「5 とてもよくなった」を選んだ評価者が5名、「4 少しくなった」が7名、「3 変わらない」が1名、「2 少しくなった」が1名いた。肯定的なコメントは少なかったが、よくなったという印象を与えているといえるだろう。

形式に関わるコメント		内容に関わるコメント	
・段落を追加したせいで、話題が大きく二つに分かれてしまった。	構成	・第1作文のほうが文法・表現はたどたどしいが、作者の思いがよく感じられた。第3作文は「しんみり」したものになった。 ・話全体としては、ドラマがあって面白い話・感動する話だった。	感想
・新しい段落の文法の不正確さが目立つ。 ・格助詞の使い分けがもっと適切になるとスムーズに読めると思う。	文法		
・句読点が多い。	句読点		

【日記】

「日記」に関して9名がコメントを書いた。その特徴としては、日本語の文章表現力を高く評価するコメントが比較的多くみられることが挙げられる。「上手な文章（R4）」「自然で良い（R9）」「表現が具体的でおもしろい（R9）」「第1作文、第3作文ともに上手な文章（R4）」など、評価者によってその表現は異なるが、いずれも文章力・表現力を高く評価している。文法に関しても、2名の評価者が「言葉の使い方や文法のミスはほとんど気にならない（R8）」「文法的には、ほぼ完璧な気がする（R10）」のようにコメントしている。こうした文法、表現力に関する肯定的なコメントが、五つの作文のなかで「日記」に集中していることから、この「日記」は、日本語として一番自然な文章であり、日本語らしい文章という印象を評価者に与えたと考えることができる。ソナは、推敲作文のなかで8個の正しい訂正を行っているが、自分で日本語の「おかしいところはなんとなくわかる」と述べており、この5名の中で一番自己推敲の能力が高い学習者であることがいえる。

推敲作文の評価では、「5 とてもよくなった」を選んだ評価者が12名、「4 少しくなっ

た」が2名いた。ただし、ソナは、第1作文では、途中で書く作業が止まってしまう、209字と他の学習者に比べて書いた分量が少ない。第3作文では作文を完成させているので、作文の加筆の量が多かったということも、推敲作文の評価に影響を与えた可能性があると考えられる。

形式に関わるコメント		内容に関わるコメント	
<ul style="list-style-type: none"> ・とてもよくまとまっている。 ・最後の終わり方や全体の構成もまとまっている。 	構成	<ul style="list-style-type: none"> ・少し尻すぼみかな？ ・全体的な変化は見受けられなかった。 ・前半はあまり変化がない。 	感想
<ul style="list-style-type: none"> ・文章に対する勘が良い。 ・第1、第3作文どちらも上手な文章だなという感じ。 ・日本人が書くような自然な文章で良い。 ・文章が完結されたので高く評価する。 	表現力	<ul style="list-style-type: none"> ・推敲過程で作文を書くことに意義や喜びを見つけているように思える。 ・こんなに書ける人なのに、第1作文がしり切れトンボで終わっているのが不思議。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・第1作文は量が少ないが、言葉の使い方や文法のミスはほとんど気にならない。 ・文法的には、ほぼ完璧な気がする。 	文法		
<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に一文が長い。 ・読点が少ない。 ・句読点が少ないので、少し読みにくい。 	句読点		

【大切】

「大切」に関して9名がコメントを書いた。これらのコメントの傾向として、その推敲過程に対して、肯定的なコメントと否定的なコメントが同じくらいあるということが挙げられる。表現力に関しては、「読み手にわかりやすいよう説得力のある文章になった (R2)」「言葉の言い回しがうまくなっている (R10)」という肯定的なコメントがあった(2名)。しかし、その一方で、文法に関しては、「文章が後半にいくにつれて文法の使い方が悪くなっている (R4)」「文法的なミスはあまり減っていない (R8)」という否定的なコメントがあった(2名)。推敲作文「大切」では27個の正しい訂正が行われているが、この2名の評価者には文法がよくなったという印象をまったく与えていないことがわかる。内容に関するコメントにおいても、第3作文のほうが「内容が細かくなり、情景がイメージしやすくなった (R8)」「具体的なエピソードを盛り込むことで生き生きしたものになっている (R10)」「気力 (大切なもの) について分かりやすくなっている (R15)」という肯定的な

形式に関わるコメント		内容に関わるコメント	
<ul style="list-style-type: none"> ・まとめ方が良くなっている。 	構成	<ul style="list-style-type: none"> ・内容が細かくなり、第1作文よりずっと内容の情景がイメージしやすくなった。 	くわしさ
<ul style="list-style-type: none"> ・読み手にわかりやすいよう説得力のある文章になった。 ・言葉の言い回しがうまくなっている。 	表現力	<ul style="list-style-type: none"> ・抽象的な内容なのに具体的なエピソードを盛り込むことで生き生きとしたものになっている。 ・「気力」ということについて分かりやすくなっている。 ・内容がわかりにくい。 	わかりやすさ
<ul style="list-style-type: none"> ・文章が後半にいくにつれて文法の使い方が悪くなっている印象。 ・文法的なミスはあまり減っていない。 ・文法のミスが増え、読むのに疲れた。 	文法	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に悪くなっている。 ・第1作文の最終パラグラフでは非常に伝わってくるものを感じたが、第3作文では、模範的な作文ぽくなってしまい、評価が下がった。 	
<ul style="list-style-type: none"> ・一文が長く句読点で区切られているが、内容が異なる。 	句読点	<ul style="list-style-type: none"> ・内容がうすっぺらになってしまった。 ・自分の体験から日本の社会に疑問を感じている点が興味深かった。 	感想

コメントがある一方で、「内容がわかりにくい (R7)」という否定的なコメントもあった。また、感想として、「全体的に悪くなっている (R12)」「第3作文では、模範的な作文ぽくなくなってしまい、評価が下がった (R3)」「内容がうすっぺらになってしまった (R14)」のように、推敲作文の内容が悪くなったというコメントがみられた。スケール上につけてもらった推敲の評価では、「5 とてもよくなった」を選んだ評価者が4名、「4 少しよくなった」が4名、「3 変わらない」が2名、「2 少し悪くなった」が4名いた。

【ゆびわ】

「ゆびわ」に関して6名がコメントを書いた。「ゆびわ」では、「第1作文と第3作文の違いがあまり感じられない (R3)」というコメントがあったが、推敲作文の評価では、「4 少しよくなった」を選んだ評価者が6名、「3 変わらない」が7名おり、他の作文に比べ「3」が多いことが特徴的である。「5 とてもよくなった」を選んだ評価者は1名だった。

形式に関わるコメント	内容に関わるコメント
<ul style="list-style-type: none"> 全体として改悪した部分がある。 短い文をうまくつなげていて、文章力の進歩を感じる。 後につけ加えた文が不正確。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の気持ちをもっと描写するとよい。 少し具体的な描写になった。
表現力	くわしさ
文法	感想
	<ul style="list-style-type: none"> 第1作文と第3作文の違いがあまり感じられない。 大切なものとエピソードのバランスがよい。 お母さんの優しさが伝わってくるいい作文。

【夢】

「夢」に関して7名がコメントを書いた。これらのコメントのなかには、「気持ちを伝えることにおいて非常に優れた作文だと思います (R2)」「とても素敵なお作文です。具体的なので、その時の苦しみや喜びが自分のことのように思えます (R12)」という、書き手の気持ちがよく伝わってきた、という内容のコメントがみられた。このようにコメントしたのは3名で、数が多いとは言えないが、他の作文にはみられないタイプのコメントであることに着目したい。さらに、「夢」に関しては、形式に関わるコメントに比べ、内容に関わるコメントが多いこと、さらに内容に関わる肯定的なコメントが多いという傾向がみられた。「第1作文でもすでに良く書けており、書き直しの必要がないと思った (R3)」「もともと良かったけど (R5)」のように、初稿(第1作文)がよく書けていたというコメントもみられる(2名)。文法に関しては、「ところどころ日本語して不適切な表現がある (R2)」という否定的なコメントあった(1名)。

形式に関わるコメント	内容に関わるコメント
<ul style="list-style-type: none"> 構成が整っていて、作文に引きこまれる。 ところどころ日本語として不適切な表現がある。 第1作文は主語を修飾する部分が長くてわかりにくかったが、第3作文では句読点を打ったり、文を分けたりして、わかりやすくなっている。 	<ul style="list-style-type: none"> 第1作文でも良く書かれているが、より一層内容を深く理解することができた。 第1作文では、大学を考古学専攻にした理由がわからなかった。 具体的なので、自分のことのように思える。 気持ちを伝えることにおいて非常に優れた作文だと思う。 書き手の気持ちがよく伝わってくる。 もともと良かった。 とても素敵なお作文 ちょっと泣きそうになった。
構成	わかりやすさ
表現力	感想

調査者の観察によると、この作文の書き手は、作文の構成や一貫性を意識して作文を書いていたが、文法には自信がなく、正しい形を教えてほしいという態度がみられた。推敲

作文の評価では、「5とてもよくなった」を選んだ評価者が7名、「4少しよくなった」が7名おり、平均的に読者に推敲の結果がよくなったという印象を与えている。ジウの場合は、第1作文で719字書き、内容的には作文をほぼ完成させていた。この初稿をもとに推敲を重ね、第3作文では1056字書いている。これら複数の観点から、ジウの作文は、日本語としての未熟さはあるが、内容的に高く評価されたものと推定できる。

以上、五つの作文に関するコメントの分析を行った。母語話者のコメントは、同じ作文に関して、肯定的なものと否定的なものが混在しており、とくに作文の最後の部分「まとめ」をどう評価するかについては、個人差がみられた。そうした個人差があることを考慮した上で、母語話者がどのような作文を肯定的に評価するかについては、次の三つを挙げることができる。

- (1) 全体の構成、まとまりがよい
- (2) 描写が具体的で、内容がわかりやすい
- (3) 書き手の言いたいことが十分伝わる

これは、作文の読み手が、形式よりも内容を重視していることを示すものであり、佐々木(2004)の調査結果とも一致する結果である。「夢」に関するコメントからも、たとえ日本語の文法・表現が不適切でも、書き手の言いたいことが十分伝わる作文に対しては、高く評価する可能性があることもわかった。しかし、母語話者が誤りを問題にしていないわけではない。文法や語彙の不適切な使用が多いことが原因で、そこに書かれた内容が理解しにくい場合には、批判的な態度を示している。また、「読みにくさ」を生む原因としては、文法や表現の誤り・不適切さに加え、一文が長いもの、読点が少ないことが、「読みにくい」という否定的な印象を与えるということがいえるであろう。

5. まとめ

本稿では、推敲の結果、作文全体のまとまりがよく、流れがよく書けていること、その上で、作文の内容がより具体的になり、描写が詳しくなったことで、内容がわかりやすくなった場合には、読み手から肯定的に評価される可能性が高いことが示された。つまり、母語話者が作文を読む場合には、内容的なレベルの高さを求めているということがいえるであろう。また、母語話者が「読みにくさ」を感じる原因としては、日本語の文法・語彙の不適切な使用に加え、文の長さ、句読点の不適切さという要素があることが明らかになった。しかし、母語話者がどの程度の不適切な日本語使用を許容とみなし、どの程度の不適切な日本語使用を「読みにくい」と感じるのかについて、本稿では明らかにされていない。さらに、推敲作文に関するコメントを自由に書いてもらったことで、読者によって、「よい作文」に対する考え方や、内容の「おもしろさ」の捉え方に違いがあることをうかがい知ることはできたが、推敲作文に対する肯定的な評価、否定的な評価に関しては、明確な結果を示すことができなかつた。今後は、「推敲」という過程を評価するための方法を十分検討する必要があると考える。一方、中級レベルの学習者の推敲の特徴としては、文法的な誤りを見過ごすことが多いこと、誤りではないところをさらに推敲する傾向があることが確認された。中級レベルの作文指導において、教師は、内容を重視する姿勢を持つ

ことは大切だが、それと同時に、読み手に対してわかりやすい作文を書くために、日本語の正確さ・適切さに関してフィードバックすることが必要であろう。この5名の学習者に関していえば、同じような環境で推敲活動を行っても、適切に自己推敲できる書き手と、適切に自己推敲ができない書き手がいた。クラスで作文指導を行う場合には、学習者の多様性がさらに問題になると推測される。教師がクラスの中で作文指導をする場合、個々の学習者にも対応したフィードバックの方法を考える必要があると考える。

さらに、本調査では、推敲が行われた結果、推敲作文のほうが必ずしも高く評価されるわけではないということがあらためて確認された。とくに、作文の「まとめ」に関しては、読み手の印象・好みの違いによって、推敲作文の評価に影響を与えることがわかった。これは、仮に、読み手が日本語教師であっても、同じような傾向が予測され、作文の「おもしろさ」、「興味深さ」という観点に関しては、どのように評価し、フィードバックをするべきかを考える必要がある。また、こうした観点を評価に取り入れる場合には、教師一人の評価だけではなく、複数の読者による評価を学習者にフィードバックすることも可能であろう。今後も、内容的に高く評価されるのはどのような作文か、という課題に取り組み、さらに、作文のフィードバックの問題を考えていきたいと考える。

注

- ⁱ 日本語教育歴 30 年以上の大学教員 (R13) にもこれと同じ評価を依頼したが、評価者は「日本語教育に携わっていない母語話者」という条件を設けているので、データから R13 は除いている。
- ⁱⁱ 日本語教育では、池田 (2000)、広瀬 (2000)、影山 (2001) が日本語に合わせて設定し直した分類基準を用いている。
- ⁱⁱⁱ 石橋 (2000) では、分析対象の論説文を 11 の評価項目について 5 段階評定した合計点を 100 点に換算した得点で、作文力の上位群、中位群、下位群を分類している。
- ^{iv} 1 = とっても悪くなった、2 = 少し悪くなった、3 = 変わらない、4 = 少しよくなった、5 = とってもよくなった
- ^v ここでいう「正しい訂正」とは、FC タイプ (誤り→正しい)、CC タイプ (正しい→正しい) の二つのタイプを表す。これは、石橋 (2000) にしたがって、判定したものである。

参考文献

- 石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106号、pp. 56-65
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75号、pp. 124-135
- 佐々木瑞貴 (2004) 「一般日本人は何に注目して学習者の文章を読むのか—旅行アドバイスの場合—」『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』北海道大学留学生センター、pp. 197-214
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ (1998) 「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96、pp. 1-12
- 田中真理・長阪朱美 (2005) 「第二言語としての日本語ライティング評価基準とその作成過程」『世界

- の言語テストⅡ』国立国語研究所、pp. 49-61
- 畑佐由紀子 (2003) 「第二言語における作文研究の現状」『第二言語習得への招待』くろしお出版 pp. 87-100
- フリック, ウヴェ (Flick, Uwe) (2002) 『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』小田博志、山本則子、春日常、宮地尚子訳、春秋社
- 六笠 恵美子 (2006) 「中級レベルの作文指導における教師フィードバック—学習者主体の支援を志向した対話的指導—」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- メリアム, シャラン (Merriam, S. B.) (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫、久保真人、成島美弥訳、ミネルヴァ書房
- Faigley, L., & Witte S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 401-414.
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing, Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second Language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. (2004). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.