

# 学習者の作文に対する解釈の多様性と「添削」の限界

## —日本語教師の添削過程の分析を中心に—

広瀬 和佳子

### 要 旨

本研究は、作文教育において主流でありながら、その効果が疑問視されている添削の実態を明らかにするために、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈（理解）し、どのような判断を経て修正に至るのかという添削過程に注目して分析を行った。作文添削支援システム XECS を用いて収集した日本語母語話者 34 名による添削の結果を分析し、そのうち 3 名の日本語教師については添削の過程も分析した。言語形式が不適切なために書き手の意図が推測できない箇所に対する添削者の解釈は、書き手の意図とずれた形で様々なヴァリエーションを示し、修正のしかたも多様であった。そのような添削者の解釈の多様性は、書き手に対する読み手の一方的な応答としての添削の限界を示しており、その教育的意義を問い直す必要性を示唆している。

### キーワード

日本語教育 作文 添削過程 XECS 作文対訳 DB

## 1. 本稿における添削の意味と研究の目的

添削は作文指導の現場で広く行われているが、教師が費やす労力と時間に比べ、学習者へのフィードバック効果は薄いのではないかという声がよく聞かれる。自分が行っている添削は、学習者の言いたいことを本当に理解して直せているのだろうかとか悩みながら行っている教師も少なくないだろう。近年、盛んに実践されている協働学習としてのピア・レスポンスは、そのような教師添削に対する懐疑的な立場から推奨されてきた。しかし、添削そのものの是非をめぐる議論はほとんど行われておらず、教師はその効果や方法に疑問を感じることもあっても、添削は当然行うべきものとされているのが現状<sup>1</sup>と言えるだろう。

英語教育では、grammar correction（文法訂正、以下 GC）は効果がないばかりか有害であるからやめるべきだという Truscott (1996) の主張をめぐって激しい議論が繰り広げられたが (Ferris, 1999; Truscott, 1999)、その決着はいまだついていない。Ferris (2004)

は、GCの効果を検証するこれまでの研究は、研究デザインに一貫性がないことから比較が難しく、効果の有無を一般的に結論づけることはできないと述べている。Truscott (1996) が批判するGCとは「正確に書く能力を伸ばすことを目的に行われる文法的誤りの訂正」であり、直接訂正のほか、アンダーラインやコードを使用して誤りに気付かせる間接的な方法も含まれる。また、作文フィードバックが不要だと述べているわけではなく、GC以外のフィードバックにより多く時間をかけるべきだというのがTruscott (1996) の主張である。

本研究でも、添削をGCのように限定された作文フィードバックの一つととらえたうえで論じる。本研究では添削の意味を「添削者から書き手に対して一方向的に行われる、作文の文法や表記などの言語形式に対するフィードバック<sup>2)</sup>」に限定する。したがって、添削者が書き手に意味を確認したり、内容や構成にコメントしたりするフィードバックは含まない。また、添削者が一人で作文を読み、赤ペンなどを使用して修正する行為のみを指し、教室などでの対面による指導も含まないものとする。

このように添削の意味を限定したうえで、本研究は教師の添削過程に注目し、その実態を記述することによって、添削という形態が抱える問題について考察する。添削は、教師が学習者の作文を読み、その内容を読み手として解釈しつつ、規範からの逸脱と感じた言語形式をマークし、それをどう修正するか、あるいはしないかを、作文の目的、文脈、学習者の背景、学習状況、教育目標などを勘案して判断するという複雑なプロセスを経て行われる。しかし、このような添削過程に研究の焦点が当てられることはほとんどなく、添削結果が学習者作文に及ぼす効果ばかりが議論されてきた。添削過程に注目することは、添削の問題を新たな側面からとらえ直すという意味で重要であると考えられる。添削者は作文のどの部分を規範からの逸脱と感じ、それをどう直すのか、それによって作文がどのような影響を受けるのかが明らかになれば、添削が作文に及ぼす効果の有無や添削の妥当性をこれまでとは違った角度から論じることができる。

そこで、本研究は、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈（理解）し、どのような判断を経て修正に至るのか、そのプロセスを記述したうえで、作文指導における添削の問題点を考察することを目的とする。

## 2. 「複数の添削者の解釈」「添削過程」に着目した先行研究

一編の作文を複数の添削者が添削したデータを分析した先行研究に宇佐美ほか (2009) がある。宇佐美ほか (2009) は、作文添削システム XECS (詳細は後述) を用いて収集した、複数の添削者による日本語学習者の作文添削データを基に、不適切な語の選択が読み手の理解にどのような影響を与えているのかについて分析を行った。単語同士、フレーズ同士の関係が明確でない場合、読み手は論理的な関連性を自分なりに推測してしまうため、コミュニケーション上大きな問題となることを指摘している。しかし、分析の対象は添削結果としての修正作文であり、そのような修正に至る添削過程は明らかになっていない。

一方、日本語教育において添削過程に注目した研究には石橋 (2002) がある。石橋 (2002) は日本語教師8名のプロトコルデータの分析から、修正、非修正に至る添削過程

のモデル化を試みたものである。教師は逸脱に気づいても修正行動に至らない場合も多く、実際に行われた修正は文法や表記などの誤用に集中していた。逸脱に気づいても修正に至らない主な理由として、書き手の意図が推測できない、適切な対案が提示できないことがあげられている。しかし、添削者の迷いがなぜ生じるのか、迷いながら行った添削で作文の何が変わるのかといった点には注目されていない。

そこで、本研究は一編の作文を複数の添削者がどのように解釈し、修正するのかを、書き手の意図（母語訳された作文）を参照しながら分析する。そこで生じる添削者の迷いが何に起因するのかを明らかにすることで、添削の問題点を指摘したいと考える。

### 3. 調査の概要

#### 3-1 XECS による添削結果データの収集

宇佐美ほか（2009）は、日本語学習者の作文に対する母語話者 34 名の添削データを XECS で収集した。34 名のうち日本語教師は 9 名であるが、本研究はこのデータを 1 編の作文に対する複数の添削者の添削結果データとして使用し、後述する日本語教師 3 名による添削過程データと合わせて分析した。XECS とは、国立国語研究所の宇佐美洋氏をはじめとする研究グループが開発した XML-based Essay Correction System の略称で、添削をブラウザ上で行い、その結果を XML ファイルとして残していくシステムである<sup>3</sup>。ブラウザ上に表示させた作文について、修正したい箇所を範囲指定し、挿入・削除・置換などの添削操作が行え、必要に応じて修正候補やコメントなどの情報も入力できる。また、修正の際にはその誤用に対する許容度を 3 段階で答えるようになっている。データ収集は、XECS の操作方法を十分に説明したうえで、作文 1 編あたり 30 分以上、1 時間以下という時間内で行われた。

また、宇佐美ほか（2009）では作文 6 編<sup>4</sup>のデータを分析しているが、本研究では添削過程とその結果としての修正作文を質的に分析するため、3 編のデータのみ使用した。3 編は添削者によって解釈や修正のしかたに差が出たものの中から、作文の種類、執筆者の母語が偏らないように選んだ（表 1 参照）。

表 1 添削対象作文

作文番号	作文の種類	作文のトピック	文字数	執筆者の母語	執筆者の日本語学習歴
作文 3	意見文	たばこの健康被害	592	中国語	- <sup>5</sup>
作文 5	説明文	学生生活	536	英語	14 ヶ月
作文 6	説明文	韓国の伝統行事	803	韓国語	28 ヶ月

※作文番号は宇佐美ほか（2009）と同じ番号を使用した。

#### 3-2 添削過程データの収集

宇佐美ほか（2009）は、日本語学習者の作文に対する母語話者の評価観を探ることを調査目的としていたため、添削協力者のうち日本語教師は 9 名だけだった。本研究は教育的

指導としての添削の実態を記述することが目的であるので、日本語教師のデータを中心に分析することにし、日本語教師9名のうちの3名から添削過程データを新たに収集した。3名のプロフィールを表2に示す。

表2 日本語教師3名のプロフィール

	性別	日本語教育歴	作文授業担当の経験
日本語教師A	男性	6年	3年（主に海外の大学）
日本語教師B	女性	12年	4年（主に国内の大学）
日本語教師C	女性	7年	2年（主に国内の大学）

データ収集時期は、宇佐美ほか（2009）の調査から約1年が経過していた。表1の作文3編について、自分の授業で通常行っているのと同じ方法（3名とも赤ペンでの手書き）で添削してもらった。以後、「本研究の協力者である日本語教師3名の通常の授業と同形態の添削」を「手書き添削」と呼ぶ。手書き添削中は調査者が隣に座り、作文を読んだ際の質問、コメント、感想などを自由に語ってもらい、添削作業の様子を録画・録音した。X ECS添削ではなく、手書き添削の過程を分析対象としたのは、日本語教師3名が普段行っている添削の方法や添削に対する意識を調査し、分析に加えたいと考えたからである。したがって、手書き添削は学習者に書き直しをさせることを前提に教育的指導として行った。これに対し、X ECS添削では添削者が違和感を持つ箇所をできる限り多く特定できるように、教育的配慮は不要とし、作文の直し方を学習者に合わせて調整する必要はないという条件で実施された。また、日本語教師3名が宇佐美ほか（2009）の調査でX ECS添削をしていない作文については、比較のためX ECS添削も行った<sup>6</sup>。作業前に普段の添削指導や添削に対する意識についてインタビューし、作業後フォローアップインタビューを行った。

表3は本研究で収集したデータと宇佐美ほか（2009）が収集したデータの内訳である。X ECS添削では、人により時間内に添削できた作文数に差があるため、作文1編あたりの

表3 作文ごとの添削者数

		作文3	作文5	作文6
X E C S 添 削	宇佐美ほか (2009) の調査	日本語教師BとC 2名 その他日本語教師 5名 ボランティア 6名 一般 8名 学校教員 3名	日本語教師AとC 2名 その他日本語教師 4名 ボランティア 3名 一般 8名 学校教員 4名	日本語教師A 1名 その他日本語教師 2名 ボランティア 5名 一般 9名 学校教員 2名
	本調査	日本語教師A 1名	日本語教師B 1名	日本語教師C 1名
		(計 25名)	(計 22名)	(計 20名)
手書き添削		日本語教師A、B、C (計 3名)	日本語教師A、B、C (計 3名)	日本語教師A、B、C (計 3名)

添削者数が異なっている。本研究のデータは、表3の作文添削データと、日本語教師3名の手書き添削時の発話及びインタビュー（合計7時間22分26秒）を文字化したプロトコルデータである。

### 3-3 作文分析対象箇所を選定

本研究では、日本語教師3名が添削過程で迷いを生じた箇所を分析対象とした。Truscott (1996) と Ferris (1999) の両者が指摘しているように、学習者の誤用には様々な原因が複雑に絡み合って生じているものが多く、文法の説明だけでは対処できない場合がある。このような複雑な誤用は、語の選択や表記に関するような単純な誤用に比べ、コミュニケーションに支障をきたす場合も多く、修正が困難という点で深刻な誤用だと言える。宇佐美ほか (2009) の調査結果でも、単純な誤用は日本語教師以外の添削者でも意味推測がある程度可能で修正のし方も類似していた。そこで、本研究は添削者の迷いが生じた箇所、すなわち書き手の意図の推測や、修正が困難な箇所を特定し、それに対して日本語教師がどのように解釈し、添削したのかを分析することとした。このような複雑な誤用については、日本語教師3名とも、添削結果を示すだけでなく、書き手に意図を確認するなど、何らかの対応をとると述べている。つまり、日本語教師自身が添削だけでは指導が不十分だと感じている箇所を特定し、不十分と自覚しながらもどのように添削したのかを分析したということである。なぜ添削では不十分なのか、その原因は何か、どのような解決がはかられるのかを詳細にみていくこととした。

分析対象箇所選定の手続きとしては、まず、日本語教師3名のプロトコルデータに基づき、作文の中で3名に共通して添削上の迷いが生じた箇所を特定した。このうち、3名の解釈に大きな違いが見られた3箇所を分析対象箇所として選定した。この分析対象箇所について、XECS 添削データを参照し、3名以外の添削者による修正結果と合わせて分析した。また、分析対象箇所を執筆した書き手の意図を推測する手がかりとして、執筆者による作文の母語訳<sup>7</sup>を参照した。分析対象箇所と該当する母語訳を表4に示す。

表4 作文の分析対象箇所と母語訳（分析対象箇所は太字部分）

作文 3	だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる、かつ他人の健康のために吸わないでください。(所以吸烟不只是个人问题而是社会问题、就算吸烟的人自己自暴自弃、但是也应为他人着想、请不要吸烟。)
作文 5	あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした。そしたら、先生は家をかけました。それにパパは私の耳引張る学校に！だめです。パパの面前で、先生叱りました。ちょっとはずかしい、でもちょっとおかしいね。(There was a time when an <b>Childrens's</b> <b>Day. I skipped my class and my form teacher called to my house. I was pulled by the ear by my father all the way to school and there, in front of my father, I was scolded by my teacher. I felt a little ashamed but at the same time felt a little funny.</b> )
作文 6	韓国の“帰省戦争”というのは、経験のある人ではなければ、ぜったい象想もできないほどである。というのは韓国人の帰省本能は、どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ。(한국의 귀성전쟁이라는 것은 경험이 없는 사람이라면 절대 상상할 수 없을 정도다. 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 <b>괜실히</b> 궁금해 질 정도다.)

## 4. 作文3の分析

### 4-1 構成要素の論理的関係が推測できないために生じる解釈の多様性

作文3の分析対象箇所に対して、添削者25名がXECSでどのように修正したかを表5に示す。表5から前半の節「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる」への対応が添削者によってかなり異なっていることがわかる。それに続く節「かつ他人の健康のために吸わないでください」との関係がどうなっているのか、非常にわかりにくいからだと思われる。修正パターンは大きく3つに分かれた。第一は「自暴自棄」が不適切であると指摘するが修正案は提示しない(8名)、第二は「自暴自棄」という言葉は修正せずに、節と節の関係を修正する(8名)、第三は「自暴自棄」を削除したり、ほかの表現に置き換えたりする(6名)ものである。第二の節と節を修正するパターンとしては、「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になったり、かつ他人の健康のために吸わないでください」のように修正後も意味がはっきりとれないものや、「たばこを吸う人が自暴自棄になることなく、他人の健康のためにたばこを吸わないでほしいと思うのです」のような例が見られた。書き手の意図を母語訳から推測すると、「たばこを吸う人が自暴自棄になったとしても、他人の健康のために吸わないでください」という解釈が一番近いように思われるが、このような修正をしたのは1名だった。最も多かった修正は、「自暴自棄」は無視し、「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく、他人の健康のためにも吸わないでください」(6名)というものであった。

表5 作文3の分析対象箇所に対する添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「自暴自棄」の修正を保留	8
「自暴自棄」は修正せずに節と節の関係を修正	8
前半を「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく」の意味に修正	6
前半を「たばこを吸う人は自己中心的にならず」に修正	1
前半を削除	1
修正なし	1
計	25

### 4-2 わかりにくさの原因を分析する日本語教師の添削過程

XECS添削において、日本語教師Aは「自暴自棄」の修正を保留する第一のパターン、Bは節と節の関係を推測して「自暴自棄になるのもよくないし」と修正する第二のパターン、Cは「自暴自棄」を含む節を削除し「健康のために吸わないでください」と修正する第三のパターンを選択していた。一方、手書き添削では、BとCもA同様、「自暴自棄」の修正を保留し、波線や疑問符を記した。手書き添削時のプロトコルデータからは、3名とも「自暴自棄」が文脈に関係なく表れることに戸惑い、作文3の中で最もわかりにくいと感じている様子がうかがえた。XECS添削と手書き添削で違いが見られたのは、XECS

添削が教育的配慮を不要としていたことと、両添削を行う間に1年近くが経過していたことが関係していると思われる。いずれにしても、3名とも自分の学生であれば、作文を返却する際に本人に意図を確認すると述べており、修正が難しい部分であったと言える。

「自暴自棄」を含む節のわかりにくさについて、宇佐美ほか（2009）は作文の母語訳を参照し、その原因を接続詞の使用の誤りにあると分析した。この点に関して、母語訳を見していないBも同様の見解を示し、書き手の意図を推測しながら以下のように述べている。

#### 作文3の分析対象箇所に対する日本語教師Bのコメント

「たとえば」と、ここにあるのですが、「たとえば」の使い方をもし間違えていなければ、たばこを吸う人が自暴自棄になると合致していない。社会問題だということをまず言っていて、だから、吸わないでほしいということを最後に訴えているのですが、このところ「たとえば」ということで、例示が出るのかなと思ったら例示でもなく。それから「たばこを吸う人が自暴自棄になる」としか書いていないのですが、なってもいけないので、という理由なのかなとも思ったのですが、どうしてたばこを吸う人が自暴自棄になるのか、この流れからだとは全然判断できないし、「自暴自棄」という言葉を何かの言葉と間違えているのかもしれないのですが、それもちょっと判断がつかなかったのですね。

Bは、書き手である学習者の意図を様々な側面から推測し、わかりにくさの原因を言語形式の誤りの可能性と結びつけて分析している。たった一文を解釈するのに、ここまで分析的な読みを行えるのは経験を積んだ日本語教師ならではであろう。母語訳を見ると、Bの指摘どおり「たとえば」の使用が不適切だったことがわかる。さらに、Bは作文3を全体的に評価する際に、この一文が「結論的な文」とであると判断し、そこでの接続詞の誤りは作文全体にとって大きなマイナス要素であると述べた。この一文が「結論的な文」であることは、作文のタイトルが「他人の健康のために」とあることから判断できる。Cも「この段落の中心部みたいなことの結論が欠けている」と述べており、書き手の主張につながる重要部分であることを推測している。にもかかわらず、書き手がおそらく言いたかったであろう「自分が自暴自棄になるのは勝手だが、他人に健康被害を与えるのはよくないので、たばこを吸わないでほしい」という主張は、学習者の作文を読むことに慣れている日本語教師にも、まったく伝わっていなかった。

以上のことから、作文3の「自暴自棄」を含む一文が抱える問題を添削で解決することは不可能であると言えるだろう。たとえ波線や疑問符などで注意を促したとしても、それだけでは問題の重大さは書き手に伝わりにくい。書き手に意図を確認する時間が十分にとれるのであれば別であるが、そうでなければ、添削者も、添削結果を提示される書き手も、お互いの意図が汲み取れないままやり過ごしてしまう可能性が高いと考えられる。

## 5. 作文5の分析

### 5-1 不適切な言語形式が原因で生じる事実把握の困難さ

作文5は、「あなたの国の行事について」という作文課題とはかなりずれており、「学生生活」について書かれている。語の選択や文法に関する誤りが多く、全体として非常に意味がとりにくい作文である。なかでも、分析対象箇所は誰が何をしたのかを把握するのさ

え困難であり、読み手によって解釈がまったく異なっていた。母語訳を見ると、「子どもの日にクラスをずる休みしたら、先生が家に電話をかけてきた。私は父に耳を引っ張られて学校まで連れて行かれ、父の目の前で先生に叱られた」というエピソードを紹介していることがわかる。この「子どもの日（母語訳 Children's (ママ) Day）」に相当する日本語が「子どもやすみ」となっているために、読み手に大きな誤解を与える結果となった。「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」を添削者22名がXECSで修正した結果が表6である。

表6 「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」の添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「あの時は子どもやすみ」の修正を保留	8
「私は子どものとき、クラスに行かなかった」の意味に修正	6
「あの時は学校をずる休みして、クラスへ行かなかった」の意味に修正	4
「あの時は子どもが学校を休み、私はクラスへ行かなかった」の意味に修正	3
修正なし	1
計	22

最も多かったのは、「あの時は子どもやすみ」の修正を保留するパターン（8名）だったが、次に多かったのは「私は子どものとき、クラスに行かなかった」の意味に修正するパターン（6名）だった。書き手がその当時子どもだった可能性はあるものの、書き手の意図したことはかけ離れてしまっている。さらに誤解が進んだパターンとして、「子どもやすみ」を「子どもが学校を休んだ」と解釈したものがあり、そのために親である書き手がクラスへ行けなかったという意味にとった添削者が3名いた。続く「先生はうちをかけました」の部分では、「先生が家に来た」（13名）と「先生が家に電話をかけた」（8名）の二つの解釈に、「学校に！ だめです」の部分では「学校に連れて行った」（8名）と「学校に行きなさいと言った」（7名）の二つの解釈に大きく分かれた。このような部分的に異なる解釈が組み合わさることによって、読み手によってまったく異なるエピソードが生み出されてしまった。

## 5-2 添削の限界を認識しながらも推測を重ねて修正に至るプロセス

このような多くの問題を抱えた作文5は日本語教師であっても理解困難であり、3名とも書き手に意図を確認したうえで指導を行う必要性に言及している。また、そのような個別指導を必要とする学習者は自分のクラスにもいると述べており、作文5はそれほど特殊なケースではないという認識であった。

Aは、XECS添削で、「子どもやすみ」は修正保留、後半部分は「先生は家に来ました。そのうえパパは私の耳を引っ張って、『だめです。学校に行きなさい』と強く言いました」と修正した。一方、手書き添削では波線と疑問符を多用して書き手の意図が不明であることを示し、「何がだめですか？」などのコメントを記入している。XECS添削では、違和



感を持つ箇所はできる限り修正するよう依頼していたため、自分の推測に自信がなくても修正が行われたと考えられる。Aは手書き添削の過程で、書き手の意図が様々に解釈されることを次のように指摘し、添削だけでは対処しきれないことを繰り返し語っている。

作文5に対する日本語教師Aのコメント

「あの時」というのは何ですか。学生のことなのか。それとも学校にいることなのか。よくわかりません、これも聞きます。それから「子どもやすみ」、子どもというのは、誰？ 学生って今まで言っていて、「子ども」が出てきて、一体誰かわからないし。「やすみ」は、学校が休みなのか、寝ることのやすみなのかわからない。これも聞かないと私、わかりません… (略)「そしたら、先生は家をかけました」どういう意味ですか。「かけます」というのは走るという意味もあるし、何か上から水のようなものを落とす、これも「かけました」。これは聞きます。もういちいち書いてわからないので。

Aは、添削をする際、自分が書いたコメントを学習者が理解できるかどうかや、赤が多すぎて学習者がやる気をなくしてしまわないかという点に最も気を配っており、できればこのような添削は行わず、個別指導で学生自身に修正させることが望ましいとも述べた。

このような添削の限界と個別指導の必要性については、BとCも同様の見解を示したが、作文の修正では自らの解釈の結果を提示する方法を選んだ。Bは、最初「先生は家をかけました」の部分を「電話をかけた」と判断したが、次に「パパは私の耳引っ張る」とあるので、先生が家に来てパパが私を怒ったと解釈した。ところが「学校に」とさらに続くので、やはり、先生が電話をかけて、パパが私の耳を引っ張って学校へ連れて行ったのだろうと思い直した。また、書き手が「ちょっとおかしい」と事の成り行きをおもしろがっているので、先生がパパを叱ったのではないかという「ストーリー」を自分で作ったと語っている。このような推測を経て、BはXECSでも手書き添削でも、「子どものとき、ある日、私はクラスに行きませんでした。そしたら、先生が家に電話をかけました。パパは私の耳を引っ張って、学校に！『だめです』」と修正した。「先生がパパを叱った」という修正はされなかったが、Bの頭の中では異なるストーリーも展開されており、書き手に確かめたいと語っている。自分が行った修正は、書き手が意図した内容である可能性の一つでしかないと認識していることがわかる。

また、Cの場合は、書き手の人物像に関する推測が分析対象箇所の解釈に大きな影響を与えていた。作文の前半に書かれた「私学生じゃない、成人です」の部分から、Cは書き手が既に成人しており、働きながら学校へ通っていると推測したようであった。Cは手書き添削時「子どもやすみ」の部分を読んで、次のように語った。

作文5に対する日本語教師Cのコメント①

だからやっぱり主婦で学校に行っていたのではないかなと思う。子どもが何か病気が何かで休んだから自分も行けない。だからパパというのはたぶん…違うか、自分が子どもなのです、これ。うーん。それで、自分のお父さんが私の耳を「学校行きなさい」と、きつと耳を引っ張ったのです。

Cは1年前のXECS添削では「あの時は子どもが休むと、私はクラスに行きませんでした」と修正していた。上のコメントから、手書き添削では、子どもが休んだのではなく、

書き手が子どもだったと解釈し直したことがわかる。修正は「私はクラスへ行きませんでした」に変わり、「あの時は子どもやすみ」は削除された。しかし、書き手が成人であるという推測は保持されたようであり、そのあとも次のように語っている。

作文5に対する日本語教師Cのコメント②

一番最初の段落にくっつけて、まず私は成人というふうに、今、自分はどのような状態で、学生といっても、成人で学生、夜間学校に行っているのかわからないですけど、自分の状況をちょっと説明したほうがわかりやすく、そうすると、後ろのほうで、昔のことを思い出しているという状況がわかるのではないかと思いますね。

作文5の母語訳を見ると、書き手はもうすぐ学校を卒業し、成人になろうとしている人物であることがうかがえる。それとは異なる上のような解釈が生じたのは、作文5に時制の混乱が多く見られ、書き手にとって「学生生活」が過去のことなのか、現在のことなのか判断しにくいからである。さらに、通常のクラスであれば、書き手である学生に関する情報がある程度把握しているはずであるが、今回の調査では、そのような情報を添削者は一切持っていなかった。つまり、作文5は、教室を離れ、第三者の立場で読むと、学習者の作文に慣れている日本語教師であっても、事実把握が困難なほど理解しにくい文章であると言える。しかし、先述したように、作文5が決して特殊なケースではないことを考えあわせると、書き手の意図がまったく把握できない作文であっても、日本語教師は様々な推測を重ね、判断に迷いながら添削を行う場合も多いと考えられる。作文5に対する日本語教師の添削過程は、そのような添削の限界を如実に示す例としてあげられるだろう。

## 6. 作文6の分析

### 6-1 言いたいことはわかるが修正が難しい箇所に潜む重大な問題

作文5とは対照的に、作文6は添削者が許容できないと考える誤用が比較的少なく、修正は「像想」のような表記の誤りと語選択の誤りに集中していた。分析対象箇所は、AとCが書き手の意図がわからないと述べた箇所で、Bは意図は理解できるが、どう修正したらいいか悩むと述べていた。この部分は、韓国人が正月に帰省する際の交通渋滞について書かれており、その混雑の激しさを表現しているのは伝わるが、「帰省本能」が「発達」とはどういうことなのか、書き手がここで何を言おうとしているのかは曖昧である。

表7は作文6の分析対象箇所に対する20名のXECS添削の結果である。作文3や作文5とは異なり、何の修正も行わなかった人が5名いた。また、修正する場合は、「どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ」をどう解釈するかで修正パターンが分かれた。該当部分の修正保留が4名、表記や単語は修正しても意味的には変化が見られない修正が5名、意味的に変化している修正が6名となった。意味的に変化している修正とは、帰省本能が発達していることに対して「不思議だ」「すごい」「驚く」など、書き手の評価・判断を表す表現を加筆して書き手の意図を明確にしようと試みているものである。

表7の添削結果が示しているとおおり、作文6の分析対象箇所は、何となくひっかかる表

表7 作文6の分析対象箇所に対する添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「どれだけ〜うたがわしくなるばかりだ」を意味的に修正 ・どれだけ発達しているのか不思議に思う ・本当にすごいものがある ・どれだけ発達しているのか驚くばかりだ ・どれだけ発達しているのか理解するのは難しい など	6
「どれだけ〜うたがわしくなるばかりだ」の意味的な修正なし	5
修正なし	5
「どれだけ〜うたがわしくなるばかりだ」の修正を保留	4
計	20

現ではあるが、言いたいことがわからないでもなく、修正するかしないか判断が分かれる箇所である。また、母語訳を見ても「韓国人の帰省本能がどれくらい発達しているのか気になる、知りたくなる」といったことが書かれているだけで、帰省本能の発達について書き手がどう考えているのかは不明である。したがって、この文のわかりにくさは、学習者の日本語能力が不足しているために生じているのではなく、書き手が表現しようとしている内容そのものが読み手にとって理解しにくいことが原因となっていると言えるだろう。作文全体を通して読むと、書き手は伝統行事を守り伝えていくことが大切だと結論で述べていることから、盆や正月に大勢の人が帰省することは良いことだと考えているのではないかと推測される。しかし、分析対象箇所の直前では交通渋滞の問題を述べているので、「帰省本能」はむしろ悪い「本能」と解釈されてしまう可能性もある。このように、作文6は日本語の表現としては作文3や作文5のような重大な誤りはないものの、書き手の主張が読み手に伝わっていないという点では、同じように重大な問題を抱えていると言える。

## 6-2 書き手の主張が見えないために生じる添削者の迷い

作文6の分析対象箇所に対して、Bは「(韓国人の帰省本能が)どこまで発達しているのかっていうのがわからないっていうことを言っている。それほど発達しているってことを言っているんだろう」とは理解したが、それをどのような表現を使って修正したらいいかで悩んだという。手書き添削で「どれだけ発達しているのかはかりしれない」と修正した。一方、AとCは「帰省本能」が発達しているのかいないのかわからないと述べ、XECs添削でも手書き添削でも修正を保留している。また、AとCは「帰省戦争」や「帰省本能」が書き手の造語なのか、どう評価したらいいかで迷ったと述べており、造語が使えているとしてプラス評価したBとは対照的であった。さらに、Cは書き手に確認したいこととして、次のように語っている。

### 作文6の分析対象箇所に対する日本語教師Cのコメント

これは帰省本能が発達しているの、発達していないのどっちなのって、こういう書き方だとわか

りにくいから、発達していると思うとか、うん、書いたほうがいいし、ただ「発達している」って  
 いうと、何かすごくいいことに使うことが多いので、これは皮肉として使いたいのかどうかって  
 う確認も必要になって思いました。(略) それとも、ただ知らないので、帰省本能が優れて、優  
 れてってうか、強いていう表現だけしたかったんだけど、発達にしちゃったみたいなのかどう  
 かっていうことですね。

Cが問題として指摘しているのも、帰省本能の発達に対して書き手の考えが表明されて  
 いない点についてである。Cはそれを「皮肉」と受け止め、手書き添削時、該当箇所に下  
 線を引き、「皮肉？」と記している。さらに、その解釈はいったん保留し、帰省本能が「優  
 れている」あるいは「強い」とだけ言いたかったのか、書き手に確認したいと述べた。こ  
 のように、この部分でどの表現を選択するかは書き手の意図と深く結びついており、言語  
 形式の誤りとして訂正できるような問題ではない。加えて、先述したとおり、帰省本能を  
 どうとらえるかは、作文のテーマである伝統行事に関する書き手の主張とも深く関連して  
 おり、この部分をどう修正するかはこの作文にとって非常に重要な問題であると言える。

このような書き手の主張を明確化するために必要な文章の修正は、書き手自身にしか行  
 えない。自分の考えを表現するのに最も適した表現を選択していく過程、ここでは帰省本  
 能をどう表現するのかを考えることに、書き手にとっての学びや成長の機会があるのでは  
 ないだろうか。その意味において、教師が学習者の意図を推測して文章を修正する添削は、  
 書き手の学びを支援する手段として適切でないと云わざるをえない。読み手の理解が得ら  
 れないことに書き手が気づき、自分の考えを明確にしたうえで、それを言語化するには、  
 読み手である他者とのやりとりを繰り返す必要がある。書くことにおいて、他者との対話  
 を通して自身の思考を深め、それを言語化するプロセスがいかに重要であるかを示してい  
 ると言える。

## 7. まとめと今後の課題 一添削の限界を乗り越えるために一

本研究は、日本語学習者の作文に対する添削の実態を明らかにするために、34名の添  
 削結果と、そのうちの3名の日本語教師の添削過程を分析した。言語形式が不適切なため  
 に書き手の意図を読み取ることが困難な箇所に対する添削者の解釈は、書き手の意図とず  
 れた形で様々なヴァリエーションを示し、修正のしかたも多様であった。日本語教師は、  
 様々な推測を重ね、書き手の文章産出上の問題をある程度把握することに成功していた。  
 しかし、だからと言って日本語教師も書き手の意図を完全に理解できるわけではなく、  
 日本語教師自身も自分の解釈が一つの可能性でしかないことを十分に認識していた。

添削の問題は、何のために添削を行うのかという教師の教育観に大きく関わっており、  
 教室と切り離れた添削を分析した本研究では論じることに限界がある。しかし、本研究で  
 明らかになった添削の問題は、書き手の表現したい内容が不確かな状態で、その言語形式  
 面のみ問題としてとらえ、形を整えようとする添削の本質に由来しており、それは添削と  
 いう形態をとる限り、どのような教室においても起こりうる共通の問題である。たとえ、  
 書き手の誤用が今回の分析対象箇所のように複雑なものでもなかったとしても、読み手であ

る他者が書き手本人に代わり、その真意を文章化することは不可能であり、他者による修正の限界は同じように指摘できるだろう。添削者が自信をもって修正した箇所が書き手の表現意図とかけ離れてしまう可能性は常に存在している。添削者の解釈の多様性は、書き手に対する読み手の一方向的な応答としての添削の限界を示しており、その教育的意義を問い直す必要性を示唆している。

近年、作文へのフィードバックとして注目されているピア・レスポンスは、そのような添削の限界をふまえ、書くプロセスにおいて読み手とのやりとりを重視する。ここでの読み手の解釈の多様性は書き手に気づきを促し、書き手は読み手と対話することで自分の考えを深め、それにふさわしい表現を自分で作り出していくことが可能となる。こうした読み手とのやりとりは日本語教育の多くの現場で行われるようになってきた。しかし、やりとりによって深められた思考（内容）を言語化する段階で厳密な添削を行うようなことをすれば、せっかく回り始めた学習者の学びのプロセスを断ち切ってしまう可能性もあるだろう。何のための添削なのか、作文教育において何を重視するのか、教師一人ひとりが個々の現場で常に問い続けることが重要であると考えられる。

本研究は Truscott (1996) のように添削を不要と断ずるものではない。Ferris (2003) の指摘にあるとおり、言語形式面のフィードバックがないことに対する学習者のフラストレーションはかなりのものである。また、日本語教師にとっては、添削を行うことでその限界に気づき、教師として何をすべきかを考えるきっかけとなる。重要なのは、添削過程で生じた迷いや葛藤を教師自身がどのように受け止め、問題の解決に臨むかである。添削の要、不要は個々の現場で判断されるべきである。ここで主張したいのは、添削という一方向的なフィードバックの限界を教師、学習者双方が認識することの重要性である。日本語教師へのインタビューでは、徹底した添削を要求する学習者と、それに応えようと負担を背負い込む教師の姿が浮き彫りになった。添削者が修正できるのは、言語形式上の問題の一部分だけであることを添削者も添削される者も十分に自覚し、添削という縛りから自由になることが必要である。今ここで添削は本当に必要か、何のための添削なのかを問い直すことで、新たな授業デザインの可能性が見えてくるのではないだろうか。

本稿で分析した作文を書いた学習者に必要とされるのは、読み手との対話を繰り返すことで、自分が最も言いたいことは何であるのかを内省し、それにふさわしいことばを自分自身で見つけていくことであろう。言いたいこと（内容）を整えることでそれを表現する形（言語形式）も整えられていく。それを学習者本人が実感できれば、添削への依存を減らすことにつながるはずである。自分が言いたいことは自分には表現できない、そんなあたりまえのことを自覚することが、第二言語の教室では難しい状況にある。単に言語形式を整える練習の場ではなく、他者には表現できない学習者本人が言いたいこと、伝えたいことが生まれる場としての教室が必要であり、それを創るのが教師の役割であると考えられる。筆者が自らの実践で目指すのは、そのような添削の限界、すなわち他者に自分の思いを伝えるために自分のことばで語ることの必要性を学習者自身が認識し、そのためのことばを獲得していく教室の実現である。書き手にとって真に必要な支援や望ましいフィードバックとは何か、今後さらに分析を進めていきたいと考える。

## 謝 辞

本稿は、国立国語研究所 日本語教育基盤情報センター 評価基準グループにおける調査研究の一環として行ったものをまとめました。調査にご協力いただいた皆様、論文をまとめるにあたり貴重なコメントをくださった皆様に心より感謝申し上げます。

## 注

- 1 細川ほか（2004）などで提唱されている総合活動型日本語教育では、教師からの一方的な添削はせず、クラスでの対話を通して、学習者が自分の考えを日本語で表現することを支援する実践が行われている。このような実践は少数と言えるだろう。
- 2 本研究で定義する「添削」は誤用訂正と呼ぶほうが適切であるかもしれない。しかし、本研究は初めから添削をこのような意味でとらえていたわけではない。調査協力者に添削を依頼した結果、そこでの添削が誤りを直接訂正する誤用訂正が中心であったため、添削の意味をせまく定義し直す必要が生じた。日本語教師の添削が構成や内容よりも言語形式に対して集中的に行われる傾向は上原（1997）の研究などでも報告されている。また、添削指導には、添削結果を書き手に提示し、質問を受けたり説明を加えたりする対面指導が含まれる場合もあるが、本研究ではこのような指導は分析の対象外である。しかし、実際の指導現場においても、時間的な制約や授業形態によって、必ずしも常に対面指導が行われているわけではないだろう。したがって、本研究では意味を限定したうえで、「添削」の用語を用いて議論をすすめる。
- 3 XECSは<http://jpforld.jp/>（国立国語研究所「日本語学習者による言語運用とその評価をめぐる調査研究」）で公開されているが、2010年3月現在、試験運用状態であり、利用できない場合もある。
- 4 6編は、XECSと同じく、国立国語研究所の宇佐美洋氏らの研究グループが作成した「作文対訳DB」から選ばれた。作文対訳DBには日本語学習者が書いた日本語作文と、学習者本人が書いたその母語訳が収録されている。作文3の課題は「たばこを法律で規制することについてどう思うか」、作文5、6の課題は「自分の国の行事を日本人に紹介する」であった。作文対訳DBもXECSと同じURL（<http://jpforld.jp/>）で公開されており、ユーザー登録すれば、作文とその母語訳の全文が閲覧可能である。作文3、作文5、作文6は、それぞれcn032j、sg060j、kr158jの作文ID番号で検索できる。
- 5 作文3の執筆者の日本語学習歴は作文対訳DBにデータが記載されていないため不明である。
- 6 宇佐美ほか（2009）の調査では時間の関係上、一人あたりの添削作文数が3編～6編で差があった。また、本研究の調査においても1名（表2のB）は作文6のXECS添削が終わらなかった。
- 7 正確には、母語または最も楽に文章が書ける言語であり、作文5の執筆者はシンガポールで日本語を学んでいる学習者で、対訳執筆言語は英語であるが、母語は中国語である可能性が高い。

## 参考文献

- 石橋玲子（2002）「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23, 1-12.
- 上原久美子（1997）「日本語教育における作文の「記述式フィードバック」について：「コード」による分析の試み」『南山日本語教育』4, 135-161.
- 宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち（2009）「書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響：文脈中での意味推測を妨げる要因とは」『日本語教育』140, 48-58.
- 細川英雄 + NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ（2004）『考えるための日本語：問題を発見・

解決する総合活動型日本語教育のすすめ』明石書店

- Ferris, D. R. (1999) The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. R. (2003) *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (2004) The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- 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, 111-122.