

教師フィードバックが日本語学習者の 作文に与える影響

——コメントとカンファレンスの比較を中心に——

広 瀬 和佳子

キーワード

教師フィードバック、コメント、
カンファレンス、推敲、日本語作文

1. 研究の背景と目的

作文指導の現場では、学習者が書いた文章に対して、赤ペンで文法的な誤りを訂正することや、内容についてコメントを書き添えることが最も一般的な教師フィードバック¹として行われている。このような教師による記述式フィードバック²が学習者の書く能力の育成に効果的であるのかという議論は70年代に米国におけるL1の作文教育の場で始まり、80年代以降はL2の作文教育にも広がり、両方の分野で盛んに行われてきた。

Leki (1990) は、教師による記述式フィードバックが学習者の作文改善に役立つという証拠は先行研究では得られていないと述べており、L1教育においてもL2教育においても、その効果については否定的な見解が示されることが多い。それにもかかわらず、作文指導の現場では、この記述式フィードバックが依然として広く行われており、学習者もまたそれを必要としているという現状は変わっていない (Ferris, 2003)。

日本語の作文教育において教師による記述式フィードバックを取り上げた先行研究には、上原 (1997)、石橋 (2002)、宇佐美 (2006) などがあげられる。しかし、これらはいずれも記述式フィードバックそのものの特徴を明らかにしようとするもので、記述式フィードバックが学習者の産出文章に与える効果について言及するものではない。日本語教育においては、教師フィードバックの効果の有無という観点からの議論はこれまであまり行われてこなかったと言え

るだろう。

一方、英語教育では、教師による記述式フィードバックに懐疑的な立場をとる研究者たちによって、ピア・レスポンス (peer response) や教師と学習が1対1で行うカンファレンス (teacher-student writing conference 以下カンファレンス) が理想的なフィードバックとして推奨されるようになっていく (Ferris, 2003)。ピア・レスポンスとは、学習者が少人数のグループで互いの作文について話し合う学習活動で、英語教育での研究が進んでおり、近年は日本語教育においても様々な研究が行われ、学習活動の一つとして注目されるようになってきた。それに対し、カンファレンスは英語教育においても実証的な研究は進んでおらず、L2教育に限定すると Goldstein & Conrad (1990)、Patthey-Chavez & Ferris (1997) などがあげられるが、その数はさらに少なくなるようである。日本語教育では、ピア・レスポンスとの比較をした池田 (1999)、教師による対話的指導の効果を検証した六笠 (2006) で取り上げられている。池田 (1999) を除くこれらの先行研究は、カンファレンスが書き手の意図を明確にした上で、書き手それぞれに応じた効果的なフィードバックができる点で優れていると主張している。

しかし、ピア・レスポンスもカンファレンスも記述式フィードバック同様、学習者の書く能力向上への効果が立証されているわけではない。ピア・レスポンスについては、学習者の文化的背景や学習環境によって効果が上がらないことが指摘されており、カンファレンスについては、実証的な先行研究が少なく、記述式フィードバックと比較するのに十分なデータが得られていないからである。現場の教師は、ピア・レスポンスやカンファレンスなどの新しいフィードバックが従来の記述式フィードバックより優れているという証拠を十分示さないまま、新しいフィードバックの実践を推奨されている状況の中にいると言える。

そこで、本研究は、学習者が書いたものへどのようなフィードバックを行うのが最も効果的かということを明らかにするための一段階として、教師フィードバックが学習者の産出文章に与える影響について分析する。学習者が書いた第一作文に対して、一般的に広く行われている記述式フィードバックと、新しいフィードバック形態の一つであるカンファレンスを行い、それが推敲作文に

どう影響するのか、その推敲の特徴を明らかにし、比較を行う。なお、ここで分析する教師フィードバックは作文の内容に関するものに限定した。文法の誤りを訂正する添削はどちらの場合も実施する必要があったため、分析対象とはしなかった。したがって、本研究で比較の対象となる教師フィードバックは、文章の内容について記述されたコメント（以下コメント）と、文章の内容について行われたカンファレンスとなる。

まとめると、本研究の目的は、以下の2点を明らかにすることである。

- (1) 教師フィードバック（コメント及びカンファレンス）による推敲はどのような特徴があるか
- (2) コメントを記述した場合とカンファレンスを行った場合では推敲結果に違いがみられるか

2. 研究の方法

2-1. 対象者

対象者は早稲田大学の日本語 IC 2 - 1 コースを受講した9名である。このコースは初級文法の総復習を行い、中級クラスへの橋渡しをすることを主な目的として週6コマ開講され、筆者を含め3名の教師が授業を担当した。コース受講者は11名であったが、このうち2名は課題作文が提出されず、データとして不完全だったので、対象から外した。対象者9名（S1～S9）のプロフィールは表1のとおりである。このうちS1、S2、S8を除く6名はIC1-1コースから継続受講しており、早稲田大学での日本語学習期間がデータ収集時点で3学期目となる学生である³。S1、S8は当該学期に、S2はその前学期にプレイメントテストでレベル判定され、新入生として当該クラスに編入された。また、S1～S8は国際教養学部の学生で、S9のみ大学院生であった。レベル的なばらつきはあまり見られず、全員初級文法をひととおり学習した段階で、理解力はあるが運用力が追いついていないという学習者であった。

表1 対象者のプロフィール

	性別	年齢	国籍	母語	学習期間
S1	M	21	韓国	韓国語	1学期目
S2	M	20	U. S. A.	英語	2学期目
S3	F	20	台湾	中国語	3学期目
S4	F	19	台湾	中国語	3学期目
S5	M	19	中国	中国語	3学期目
S6	M	20	韓国	韓国語	3学期目
S7	F	20	韓国	韓国語	3学期目
S8	F	19	U. S. A.	英語	1学期目
S9	M	23	フィリピン	タガログ語	3学期目

2-2. 授業

IC 2-1 コースは、テキストを使用したチームティーチング⁴で授業が行われ、初級文法を復習し、中級クラスへ進級できる日本語の運用能力を高めることを目的としていたが、とりわけ4技能のうちの「話す力」の育成が大きな課題となっていた。国際教養学部では、授業がすべて英語で行われており、留学生が日本語を使う機会は限られている。コース受講者が日常生活で使用する日本語は、ほとんどが単語レベル、短文レベルの発話で終わっており、少し複雑な内容になると、すぐに英語や母語に切り替えるという状況であった。こうした状況を少しでも改善し、自分自身の考えをある程度まとまった形で表現できるようになることを目的として、筆者の担当する時間にスピーチ発表の時間を設けた。学生の司会進行により、毎回2～3名が発表し、質疑応答する形で進め、最終的に一人3回スピーチをさせた。さらに、学期末には他のクラスと合同でスピーチ発表会を実施した。本研究ではこのうち、3回目のスピーチ原稿と、発表会のスピーチ原稿に対する教師フィードバックが、学習者の推敲へどのような影響を与えたのかを分析する。3回目のスピーチテーマは「ニュースレポート」で、発表会は自由テーマによるスピーチであった。これらのスピーチ原稿に対する教師フィードバックはすべて、自分の考えを聞き手に分かりやすく伝えることができるかという点を重視し、あいまいな内容の指摘、具体的な説明の要求、書き手の意見に対する質問・コメントをできるだけ簡潔な表現で盛り込むことを心がけた。

2-2-1. ニュースレポート

「ニュースレポート」とは、新聞や雑誌、テレビニュースなどから自分が興味あるものを選び、その内容とニュースについての自分自身の意見を2分程度のスピーチにまとめるというものである。スピーチ発表の後、クラスメート、日本人ボランティア⁵、教師からのコメントを教師がA3用紙1枚にまとめて発表者にフィードバックした(資料1参照)。また、スピーチ原稿の文法や表現などの誤りも添削し、コメント用紙と一緒に返却した。発表者はコメントと添削された原稿をもとにレポートを書き直し、返却日から1週間後に第2原稿を最終原稿として提出した⁶。この書き直しの目的は、スピーチではうまく伝えられなかったところを自分自身で振り返り、レポートにまとめ直してクラスメートに読んでもらうことが目的であると説明した。提出されたレポートは最終的に冊子にしてクラス全員に配付した。第2原稿の長さは、短いもので300字程度、長いもので500字程度であった。

2-2-2. スピーチ発表会

スピーチ発表会は、授業で学習したことの総まとめとして、学期末に他のクラスと合同で実施した。このスピーチの評価が成績の20%を占めるということを学生は全員承知しており、発表会は期末テストの一部として位置づけられていた。テーマは自由で発表時間は5分、多くの学生は冬休みの期間にスピーチ原稿を書き上げた。このスピーチ原稿に対しては、文法や表現の添削を行い、内容面に関しても簡単な2～3行のコメント(良かった点と改善すべき点)をつけて返却し、返却の際に一人5分から10分程度のカンファレンスを行った。カンファレンスは、主に添削した原稿の中で意味が分からなかったところを中心に、教師から学習者に説明を求める形で進めた。さらに、全員に対してコメント内容を補足説明し、特に直したほうが良い箇所について具体的に指摘した(資料2参照)。カンファレンスは日本語で行ったが、言語の面で教師の説明を理解できない者はいなかった。また、原稿中の文章で教師の理解を得られなかった箇所についても、口頭では全員がその意図する内容を説明することができた。カンファレンスから約1週間後の発表会当日に第2原稿を最終原稿として提出させた。第2原稿の長さは、短いもので700字程度、長いもので1400字程度というばらつきがあった。

2-3. データ

分析したデータは以下のとおりである。

- (1) ニュースレポートの第1原稿と第2原稿
- (2) 自由テーマによるスピーチの第1原稿と第2原稿
- (3) ニュースレポート原稿に対する教師フィードバック（コメント）
- (4) スピーチ原稿に対する教師フィードバック（カンファレンス）

2-4. 分析方法

教師フィードバックが推敲作文に与える影響を分析するために、まず、第1原稿と第2原稿の間で学習者が行った推敲の種類を分類した。分類基準は Faigley & Witte (1981) をもとに広瀬 (2000) が分類した21項目とした（資料3参照）。

これは作文の内容に与える影響度の観点から推敲の分類を行うもので、「表面的な推敲 Surface Changes」と「内容面の推敲 Meaning Changes」という二つのカテゴリーに大きく分けられる。「表面的な推敲」はテキストの内容には影響を与えないレベルの推敲で、さらに「形式レベルの推敲 Formal Changes（表記や文法などの修正）」と「意味保存レベルの推敲 Meaning Preserving Changes（単語レベルの修正で、テキストに新しい情報が付加されないレベルの推敲）」に下位分類される。一方、「内容面の推敲」はテキストの内容や要旨の変更に関わるレベルの推敲で、こちらも「ミクロレベルの推敲 Microstructure Changes（文レベルの修正で、テキストの要旨には影響を与えないレベルの推敲）」とマクロレベルの推敲 Macrostructure Changes（段落レベルの修正で、テキストの要旨に影響を与えるレベルの推敲）」に下位分類される。本研究では、「表面的な推敲」への影響が大きいと思われる添削は、コメントにおいてもカンファレンスにおいても同様に行っているため、両者の差が表れると予測される「内容面の推敲」を詳細に分析することとした。

次に、データ（3）とデータ（4）により、「内容面の推敲」に影響を与えた要因を「教師影響（コメントまたはカンファレンスによるもの）」と「それ以外⁷」に分類し、コメントとカンファレンスの違いによって推敲の種類に差がみられるのかを分析した。

最後に、コメントとカンファレンスで推敲への影響力の大きさに違いがあるのかを分析するため、コメント採用率及びカンファレンス採用率をそれぞれ算出した。算出にあたっては、宇佐美（2006）のCC（コメントカテゴリー）及びCU（コメントユニット）の考え方を参考とした。CCとは教師コメントを「1. 評価（1-1 肯定的評価、1-2 否定的評価を下位分類とする）」「2. 指示」「3. 解説」「4. 文章の内容に関する質問」「5. その他」に分類したもので、CUとはコメントの数を数えるための基準となる単位である⁸。本研究では、このCCのうち、推敲への具体的な指示・アドバイスとなっている「否定的評価」「指示」「文章の内容に関する質問」をCUとして数え、コメント及びカンファレンスそれぞれの第2原稿における採用率を算出した。

3. 結果と考察

3-1. 推敲の種類

第1原稿から第2原稿の間にみられた推敲を分類し、個人別に集計した結果を表2、表3に示す。表2はコメントフィードバックをしたニュース原稿の推敲（以下コメント原稿）であり、表3はカンファレンスフィードバックをしたスピーチ原稿の推敲（以下カンファレンス原稿）である。

まず、全推敲数における表面的な推敲と内容面の推敲の割合を比較してみると、コメント原稿もカンファレンス原稿も9対1で圧倒的に表面的な推敲の割合が多くなっている。個人別にみると、表面的な推敲と内容面の推敲の割合が逆転しているS6のカンファレンス原稿のようなケースもあるが、これは第1原稿があまりにも内容的に不完全で量的にも短かったため、第2原稿で全面的な書き換えを行ったもので、かなり特殊な例と言える。

本研究でみられた表面的な推敲使用の偏りは、同じ基準でピア・レスポンスの影響による推敲を分類した広瀬（2000）及び広瀬（2004）でも同様にみられた。韓国入学部大学生25名の推敲作文を分析した広瀬（2000）では8対2、マレーシア入学部留学生5名の推敲作文を分析した広瀬（2004）では9対1の割合であった。広瀬（2000）では、ピア・レスポンスと比較するため、教師フィードバック⁹の影響による推敲も一緒に分類しているが、比率はやはり8対2でピア・レスポンスとの差はみられなかった。以上の先行研究と本研究では、

表2 個人別にみた推敲の種類と割合（コメント原稿）

	表面的な推敲		内容面の推敲		合計
	形式レベル	意味保存レベル	マイクロレベル	マクロレベル	
S1	4	3	0	0	7
S2	25	11	0	0	36
S3	5	0	2	0	7
S4	7	6	0	0	13
S5	15	4	3	0	22
S6	1	0	0	0	1
S7	14	9	2	0	25
S8	6	5	2	1	14
S9	7	3	0	0	10
合計	84 (62%)	41 (31%)	9 (6%)	1 (1%)	135 (100%)
	125 (93%)		10 (7%)		135 (100%)

表3 個人別にみた推敲の種類と割合（カンファレンス原稿）

	表面的な推敲		内容面の推敲		合計
	形式レベル	意味保存レベル	マイクロレベル	マクロレベル	
S1	10	10	1	2	23
S2	38	22	3	0	63
S3	36	23	5	0	64
S4	52	27	1	1	81
S5	28	15	2	6	51
S6	2	0	0	5	7
S7	28	22	7	1	58
S8	32	19	4	0	55
S9	17	24	3	0	44
合計	243 (55%)	162 (36%)	26 (6%)	15 (3%)	446 (100%)
	405 (91%)		41 (9%)		446 (100%)

フィードバックの種類・作文のトピック・作文量・学習者の国籍・学習背景などの諸条件がすべて異なっている。それにもかかわらず、同様の結果が得られたということは、これらの条件が表面的な推敲と内容面の推敲の割合に大きな影響を与えるものではないということが言えるかもしれない。言語を学ぶ学習者が行う推敲が、文法や表記などの言語形式面に集中することは、ある意味当然の結果であるが、教師フィードバックとピア・レスポンスにおいても、また教師フィードバックの内容（コメントとカンファレンス）によっても差がみられなかったことは注目すべき点であろう。

3-2. コメントとカンファレンスの影響による内容面の推敲の実態

表面的な推敲と内容面の推敲の割合については、コメント原稿とカンファレ

ンス原稿で差はなかったが、内容面の推敲のサブカテゴリーであるマクロレベルの推敲については違いがみられた。コメント原稿では、S 8 の 1 例しかマクロレベルの推敲がなかったのに対し、カンファレンス原稿では、S 1、S 4、S 5、S 6、S 7 の 5 名の原稿で 15 例みられた。さらに、内容面の推敲を行った人数を比べてみると、コメント原稿では 9 名のうち 4 名、カンファレンス原稿では全員が行っていた。コメント原稿とカンファレンス原稿では、作文トピックも作文量も違うため、単純に比較することはできないが、カンファレンス原稿のほうが、内容面の推敲が活発に行われていた傾向をみることはできる。そこで、コメントとカンファレンスが内容面の推敲にそれぞれどのような影響を与えているのかを詳しくみるために、内容面の推敲を影響要因別に集計した。

表 4 は、教師のコメントまたはカンファレンスの影響による推敲（教師影響）と、教師以外の影響による推敲や自己推敲（それ以外の影響）に分けて集計した結果である。表 4 から、コメント原稿もカンファレンス原稿もミクロレベルの推敲では、教師影響による推敲とそれ以外の影響による推敲の割合は 7 対 3 で、両者に数値的な差はないことが分かった。

しかし、それぞれで行われた推敲の詳細をみてみると、コメントとカンファレンスの影響のしかたに質的な違いがみられた。コメント原稿の教師影響による推敲 7 例のうち、2 例は教師が修正した文をそのまま書き写したもので、実質的に学習者が行った推敲と呼べるものではなかった。また、推敲の種類に注目すると、7 例のうち 3 例がミクロレベルの削除であり、教師の質問に答えて書き直す努力を放棄し、アイデアそのものを削除してしまうという修正のしかたであった。このことから、コメント原稿では、学習者は実質的な内容面の推敲はほとんど行っておらず、教師に添削された文法的な誤りのみ修正して第 2 原稿を提出したということが言える。

一方、カンファレンス原稿の実質的な教師影響による推敲の数（教師の修正文をそのまま書き写したような推敲を除いた数）は 21 例で、最も多く行われた推敲はマクロレベルの加筆で 7 例あった。これらの加筆は、コメント原稿での削除の例とは対照的に、教師の質問あるいは指摘に対して直接応答する形で行われたものである。

以上のことから、コメント原稿とカンファレンス原稿では、教師影響による

表4 コメントとカンファレンスが内容面の推敲に与える影響

内容面の推敲	コメント原稿			カンファレンス原稿		
	教師影響	それ以外の影響	合計	教師影響	それ以外の影響	合計
ミクロレベル	6 (67%)	3 (33%)	9 (100%)	18 (69%)	8 (31%)	26 (100%)
a. 加筆	1	0	1	6	3	9
b. 削除	3	2	5	4	2	6
c. 書き換え	2	1	3	8	3	11
d. 記述順変更	0	0	0	0	0	0
e. 分割	0	0	0	0	0	0
f. 結合	0	0	0	0	0	0
マクロレベル	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	12 (80%)	3 (20%)	15 (100%)
a. 加筆	1	0	1	7	2	9
b. 削除	0	0	0	1	0	1
c. 書き換え	0	0	0	2	1	3
d. 記述順変更	0	0	0	2	0	2
e. 分割	0	0	0	0	0	0
f. 結合	0	0	0	0	0	0
合計	7 (70%)	3 (30%)	10 (100%)	30 (73%)	11 (27%)	41 (100%)

内容面の推敲に質的な違いがあり、コメント原稿では学習者は内容面の推敲をほとんど行っていなかったということが分かった。

3-3. コメントとカンファレンスの影響度

コメント原稿で実質的な内容面の推敲がほとんど行われていなかったということは、コメントが学習者の推敲に何も影響を与えず、無視されたということの意味する。そこで、コメントとカンファレンスでは推敲への影響力に違いがあるのかを調べるため、第2原稿におけるコメントとカンファレンスの採用率を表5に示した。

ここでCUとしてカウントしたのは、原稿の内容に関する具体的な指示・アドバイスで、修正箇所が特定できないようなもの¹⁰は除いている。表5から、作文量が多いカンファレンス原稿に対するCUより、作文量が少ないコメント原稿に対するCUのほうが多かったことが分かった。これは、カンファレンスでは教師が後から振り返って、フィードバック内容を修正することができないのに対して、コメントでは書いたものを何度も読み返すことができるので、違

表5 コメントとカンファレンスの採用率

	コメント	カンファレンス
採用数	6 (21%)	22 (92%)
不採用数	22 (79%)	2 (8%)
合計	28 (100%)	24 (100%)

った角度から新たな指摘を加えることができたからだと思われる。しかし、コメントのほうが多くの指摘をしていたのにもかかわらず、学習者の推敲にその影響はほとんど表れず、採用率は21%にとどまっており、カンファレンスでは逆に92%という高い採用率であった。カンファレンスで採用されなかったCUは2例だけであり、学習者はほぼ教師の指摘どおりに第2原稿を書き直したということが言える。

このように、コメントとカンファレンスで採用率に大きな差がみられた理由としては以下の2点が考えられる。一つ目は、先行研究で指摘されているように、カンファレンスでは、書き手と読み手が対面して話し合うことにより、書き手の意図が明確になり、読み手である教師の指摘やアドバイスもまたそれを踏まえた上での確に学習者に伝えることができたという点である。本研究のカンファレンスでは、教師が学習者の文章を理解するためのやりとりに時間をかけ、文章の中で学習者の意図が伝わらない箇所については、お互いに納得がいくまで学習者に説明させた。ESL学習者のカンファレンスを分析したGoldstein & Conrad (1990)では、学習者の性格・文化的背景・学習言語能力などが原因となり、カンファレンスがうまく作用しない場合があることを指摘しているが、本研究の対象者にはそのようなカンファレンスに対する不適応はみられなかった。また、Goldstein & Conrad (1990)は、教師の言うことに学習者がうなづくだけではなく、お互いに理解を確認するような意味の交渉(negotiation of meaning)がなされたときに推敲が活性化されると述べており、これについては、本研究においても同様の傾向が確認された。カンファレンス原稿でマクロレベルの推敲を多く行ったS5、S6の2名は、教師の発言に一つひとつ反応し、確認を求める傾向が強かったと言える。加えて、カンファレンスでは時間的な制約から、最も重要な箇所に教師が指摘を限定したため、学習者の注意がその部分に集中し、採用率の上昇につながったということも考えられる。

二つ目は、第2原稿を書く目的がコメント原稿とカンファレンス原稿で異なっていたという点である。コメント原稿では既にスピーチ発表したものを冊子にまとめるために書き直しを行ったのに対して、カンファレンス原稿の書き直しはスピーチ発表会へ向けての準備の一環として行われた。スピーチ発表の前か後かという違いは、書き直しという面倒な作業への取り組み態度に差を生じさせた可能性がある。スピーチ発表では、聴衆から直接反応があるので、書いたものを冊子で発表するより緊張を強いられ、プレッシャーもかかる。それが学習者の書き直しへの動機を高め、教師のアドバイスを積極的に受け入れる結果につながったのではないかと推測される。また、スピーチ発表会が授業の総まとめとして期末試験の一部に位置づけられていたことも大きく影響しているだろうと思われる。このクラスでは、前述したとおり全部で4回スピーチ発表を行っているが、どの学習者においても、最終発表会でのスピーチに最も努力の跡が感じられ、順序効果もあり、スピーチとしても最も良い成果を上げた。

4. まとめと今後の課題

本研究では、大学で日本語を学ぶ留学生9名を対象に、教師フィードバックによる推敲にはどのような特徴があるのか、また、教師フィードバックの形態の違い（コメントとカンファレンス）によって学習者の行う推敲が変わってくるのかという2点を明らかにするため、学習者による推敲作業の実態を調査し、分析を行った。結果をまとめると以下ようになる。

- (1) 教師フィードバックによる推敲は、コメントを記述した場合も、カンファレンスを行った場合も、その9割が文法や表現の修正などの表面的な推敲で、内容面の推敲は割合として少なかった。
- (2) コメントの影響による推敲とカンファレンスの影響による推敲では、内容面の推敲に質的な違いがみられ、コメントの影響による推敲では、実質的な内容面の推敲がほとんどみられなかった。
- (3) コメントとカンファレンスでは、推敲への影響のしかたに大きな差があった。カンファレンスでは、教師アドバイスが学習者の推敲に直接反映される割合が高かったのに対し、コメントではその割合が小さかった。

表面的な推敲と内容面の推敲の割合については、同じ基準でピア・レスポン

スの影響による推敲の種類を分類した広瀬（2000）、広瀬（2004）も同様の結果であった。このことは、ピア・レスポンスも教師フィードバックも、また教師フィードバックがどのような形態をとっても（コメントでもカンファレンスでも）、学習者の推敲の種類へ与える影響は変わらないということを示唆している。教師フィードバックを行ったからといって、学習者の推敲の特徴が大きく変化することはない。それは教師フィードバックに効果がないと断定するものではないが、作文の書き直し作業への教師の影響力を過信してはいけないということを示しているのではないだろうか。

ただし、本研究及び広瀬（2000）、広瀬（2004）は初中級～中級学習者を対象としており、Faigley & Witte（1981）では、熟達した書き手ほど内容面の推敲を多く行うことが報告されていることから、上級学習者を対象とした調査を行った場合は違った結果が得られる可能性もある。加えて、本研究及び広瀬（2000）、広瀬（2004）で行われた教師フィードバックは同じ教師（筆者）によるものである。教師が変わることで学習者の推敲に与える影響が変化しうる可能性も十分考えられる。また同じ教師であっても、「文章を書く」という活動を授業の中でどのように位置づけ、どのような文章をめざして書くのか、学習者に何を求めるのかという授業設計が変われば、学習者の推敲も当然変わってくるであろう。細川ほか（2004）では、学習者自身がテーマを設定し、他者とのインターアクションを通して思考と表現を活性化させ、自身の問題解決の形としてレポートを完成させるという総合活動型日本語教育の実践報告として、初中級学習者の書くレポートが活動とともにいかに内容的な深まりを見せていくかについて詳細に記述している。これらの先行研究で報告されている学習者の推敲活動に影響を与える要因については、影響度が大きいものとして、今後詳しく分析を進めていく必要があるだろう。

また、本研究では、教師フィードバックにおいて文法や表記などの形式面と内容面のどちらに重点をおくべきかという観点からは分析を行っておらず、すべての教師フィードバックで添削と内容についてのコメントを同時に行った。ESLの先行研究では、添削に学習者の書く能力を高める効果は認められないとする見解が数多く示されており、先述した細川ほか（2004）で提唱される総合活動型日本語教育においても、添削は一切行わない方針がとられている。しか

し一方では、形式面のフィードバックにも効果を認める Fathman & Whalley (1990) のような研究もあり、添削を不必要と断言するには反対する教師が多いことも事実である。米国の L2 作文指導の現場では、内容についてのコメントだけでは L2 学習者の言語的な問題は解決されないと主張する声が大きくなっており、学習者も形式面のフィードバックがないことにフラストレーションを感じているという (Ferris, 2003)。本研究では、学習者の推敲に添削の影響は観察されなかったが、効果的なフィードバックとは何かということを考える上では、添削の方法や行う時期など、そのあり方についても再考すべき点があるのではないかと考えている。

一方、教師フィードバックの形態による推敲への影響については、コメントとカンファレンスで内容面の推敲に質的な違いがあり、それはカンファレンスにおける教師アドバイスが直接推敲に反映された結果生じていたものであった。このことは、先行研究で言われているカンファレンスの有効性を支持するものであるが、その効果については再度検討されるべきものであると考える。

第一に、カンファレンスのほうが学習者の推敲を活性化させるという傾向はみられたものの、それには他の要因が関係している可能性があるからである。本研究では、書き直しへの動機づけが重要な要因の一つと推定された。何のために、だれに向けて書くのかという「書く目的」が明確化され、かつその目的が学習者の動機を高めるように設定されたとき、推敲活動は活性化し、プロダクトとしての作文もまた効果的に改善されるのではないかと考えられる。コメントかカンファレンスかという教師フィードバックの形態的な違いよりも、実際はこの動機づけのほうが重要な要因となっていた可能性も否定できない。学習者にとって書くことがどのような意味を持つのか、いわゆる内発的、外発的という枠組みからだけではなく、学習者を取り巻く様々な環境に応じて、それぞれの作文指導の現場で常に考えていかなければならない問題であると思われる。

第二に、教師フィードバックが推敲に直接反映されることが、学習者の推敲活動の活性化を意味するのかという疑問である。カンファレンスを行った後、学習者はみなほぼ教師の指摘どおりに原稿を書き直した。それは具体的なアイデアや結論の加筆といったマクロレベルの推敲で、修正内容は学習者自身に

よるものであるが、その推敲が学習者の内部で必要なものとして認識された結果行われたのかどうかは不明である。教師という絶対的な存在からの指摘を無批判に受け入れることは、かえって学習者の自律的な推敲活動を阻害することになるのではないだろうか。これについては、ピア・レスポンスとの比較をすることで実態が把握され、検証可能となるだろう。

今後の課題としては、学習者の推敲活動を活性化させるものは何か、その要因となるものを探っていくことがあげられる。学習者の言語能力や書く技能、書くことに対する動機づけ、それらを踏まえた授業設計のあり方、ピア・レスポンスやカンファレンスなどのフィードバックの種類によって推敲活動に実質的な違いがみられるのか、また、フィードバックされた内容は学習者の内部でどのように処理され、推敲作文として産出されるのか、これらの問いを検証していくことが、効果的な作文指導法の考案に役立つと考えている。

注

- 1 本研究における教師フィードバックは、文法の誤り等を訂正する添削、内容について記述するコメント、教師と学習者が対面して行うカンファレンス等、学習者の書いた文章に対して行われるあらゆる形態の教師フィードバックを含む。
- 2 記述式フィードバックは、添削や内容についてのコメントなど、文章の形態をとる教師フィードバックに限定して言及する場合に用いる。
- 3 IC 1-1 コースは学期初めのプレースメントテストでレベル1に判定された国際教養学部の学生及び大学院生が受講するクラスで、ひらがな・カタカナの指導から始める初級コースである。1学期（約4ヶ月間）のコースを修了すると、クラス替えは基本的に行われず、引き続きIC1-2の授業を受講し、1年間で1レベルの学習を終える。本研究の対象者のうちの7名はこのIC1-1とIC1-2を受講した学生である。（2006年度からカリキュラムが変更され、1年で1レベルアップのコースはなくなり、ICコースも1学期で1レベルアップのコースとなった。）
- 4 週6コマを筆者を含め3名の教師が2コマずつ担当した。教科書は『日本語集中トレーニングー初級から中級へー』を使用し、1課を4コマのペースで進めていた。
- 5 スピーチ発表の授業には、日本人ボランティアが毎回5～6名参加していた。
- 6 最終原稿の提出は原則、発表日から2週間後に設定していたが、締め切りに遅れる者がかなりいた。
- 7 コメントとカンファレンス以外で学習者が受けたフィードバック（他の教師やクラスメート、日本人ボランティアなど）と学習者が一人で行った推敲の両方を含む。
- 8 CUの判定は、①「コメント1文の中に、異なるCCに属する内容が含まれる場合は、同一のCCに属すると考えられる部分をそれぞれ1CUとする」②「複数の連続するコメントが、作文内容の同一箇所について、同一の視点からなされており、な

おかつ全体が同一のCCに属すると考えられる場合は、それら全体を1CUとする」(宇佐美2006)という二つの基準による。

- 9 広瀬(2000)の教師フィードバックは、文法などの誤りは直接訂正しないで下線を引き、内容については良い点と改善すべき点の両方をコメントとして記した。
- 10 「もっと長く書いてください」のような指示。「～がよかったです」というような肯定的評価もカウントしていない。

参考文献

- 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』第9号 29-43 国際交流基金日本語国際センター
- 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』第23号 1-12 お茶の水女子大学日本語文化学会
- 上原久美子(1997)「日本語教育における作文の「記述フィードバック」について—「コード」による分析の試み—」『南山日本語教育』第4号 135-161 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻
- 宇佐美洋(2006)「学習者作文に対する教師コメントの分析—実態の把握・分析とそこから得られる提言—」『作文対訳データベースの多様な利用のために:「日本語教育のための言語資源及び学習内容に関する調査研究」成果報告書』145-163 国立国語研究所
- 広瀬和佳子(2000)「母語によるピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動を通して—」『言語文化と日本語教育』第19号 24-37 お茶の水女子大学日本語文化学会
- 広瀬和佳子(2004)「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」『第二言語としての日本語の習得研究』第7号 60-80 第二言語習得研究会
- 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
- 六笠恵美子(2006)「対話的指導が作文推敲におよぼす効果」『早稲田大学日本語教育学会2006年春季大会講演会・研究発表会資料集』40-43 早稲田大学日本語教育学会
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- 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. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Students input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24, 443-460.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.),

Second language writing: Research insights for the classroom (pp. 57–68).
Cambridge: Cambridge University Press.

Patthey-Chavez, G. G., & Ferris, D. R. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31, 51–90.

資料1 S1のニュースレポート原稿に対するコメント（原文はルビ付き）

日本の最新ニュースを分かりやすく紹介してくれました。声が大きく、はっきりと話してくれたので、とても聞きやすかったです。発音・文法の間違いもほとんどありませんでした。あとは、もう少し詳しくニュースのコメントが話せるようになると思います。次回もっとよくなるように、以下の点に注意してがんばってください。

- ① 「わたしは雪がいっぱい降るところから来たので雪はあまり好きではありません」と言っていましたが、どんなところから来たのか説明してくれるとよかったと思います。雪がどれくらい降って、人々はどんな生活をしているのか具体的な話があると分かりやすいです。
- ② 「日本では（雪が降るのは）めずらしいことなのでいいと思います」と言っていましたが、交通機関への影響やけが人の発生など、雪によるいろいろな問題がニュースで報道されています。それについてはどう思いますか。
- ③ 最後に「札幌に行って雪祭りを見たいです」で終わっていましたが、もう少しニュースのまとめとなるようなコメントがほしかったです。S1さんはどうしてこのニュースを選んだのですか？

話し方はとてもよかったです。レポートの内容がもっとよくなるように①～③をよく読んで、書きなおしてください。

資料2 S5のスピーチ原稿に対するカンファレンス(一部)

T : これは…、今はない食べ物ということ？

S5 : そう、今はない。

T : 昔ありました。

S5 : はい。

T : もう少し、なんか説明があるといいと思います。これはオレンジケーキ？

S5 : はい。

T : これは？

S5 : ん～、餃子。

T : これはお米のケーキ

S5 : はい。

T5 : ああ、そう。ちょっと、どんな食べ物で、どうしてなくなったかとか、もう少しあると、スピーチ長くなるから…いいと思います。

S5 : はい。

T : で、もう少し、何かな、S5さんが故郷について思っていることとか…

S5 : ん？

T : 故郷について、ふるさとについて、S5さんが思っていること、どんなところで、私はとても故郷に帰りたいですとか…

S5 : ははは(笑)

T : いいところですか、ここはいいんだけど、これは蘇州がいいところという意味でしょ。「人間の天国」って。

S5 : そんなの話は中国であります。蘇州とほかにの場所、杭州という場所は、この二つ場所は人間の天国と言います。

T : じゃ、もっと、蘇州をみんなに紹介するために、S5さんが思っていることを conclusion で、結論もう少しあると、スピーチが終わった感じがしていいと思います。

S5 : はい。

資料3 Faigley & Witte (1981) をもとに広瀬 (2000) で作成した推敲の分類基準

表面的な推敲 Surface Changes (テキストの内容面に影響を与えないレベルの推敲)

- I. 形式レベルの推敲 Formal Changes (表記や文法などの修正)
 - a. 表記 (漢字・カタカナ・句読点などの訂正)
 - b. 文法 (活用・時制・文体などの訂正)
 - c. 書式 (段落の一字下げ・分かち書き等の訂正)
- II. 意味保存レベルの推敲 Meaning Preserving Changes (単語レベルの修正で、テキストに新しい情報が付加されないレベルの推敲)
 - a. 加筆 (元の文から推論可能なものの加筆)
 - b. 削除 (削除された部分が容易に推論できる削除)
 - c. 書き換え (単語レベルの書き換え)
 - d. 記述順変更 (前後の文の単純な入れ替え)
 - e. 分割 (一文を複数に分割する)
 - f. 結合 (複数の文を一つの文にまとめる)

内容面の推敲 Meaning Changes (テキストの内容や要旨に影響を与えるレベルの推敲)

- III. ミクロレベルの推敲 Microstructure Changes (文レベルの修正で、テキストの要旨には影響を与えないレベルの推敲)
 - a. 加筆 (例の提示など、新しいアイデアの加筆)
 - b. 削除 (元の文にあったアイデアの削除)
 - c. 書き換え (文レベルの書き換え)
 - d. 記述順変更 (段落内での文の入れ替え)
 - e. 分割 (段落内におさまる文の分割)
 - f. 結合 (段落内におさまる文の結合)
- IV. マクロレベルの推敲 Macrostructure Changes (段落レベルの修正で、テキストの要旨に影響を与えるレベルの推敲)
 - a. 加筆 (新しい段落や筆者の重要な意見の加筆)
 - b. 削除 (段落や筆者の重要な意見の削除)
 - c. 書き換え (元の文章を段落ごと書き換えるもの)
 - d. 記述順変更 (段落を越えた文の入れ替え等)
 - e. 分割 (一つのアイデアが複数の段落に分割)
 - f. 結合 (複数の段落にあったアイデアが結合)