

修士論文 平成 17 年度(2005)

日本語学習者と母語話者の e-mail を使用した
協働的作文活動におけるフィードバック

お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科
言語文化専攻
日本語教育コース
田渕七海子

目次

第1章 序論	1
1-1 研究の動機と背景	
1-2 本論文の構成	
第2章 先行研究	3
2-1 文章産出過程とフィードバック	3
2-2 日本語教育における作文フィードバック	4
2-2-1 教師フィードバック	4
2-2-2 ピア・レスポンス	6
2-3 協働学習	8
2-4 リソースの活用	9
2-4-1 人的リソースの活用	9
2-4-2 物的及び情報サービスリソースの活用	11
第3章 研究目的と研究方法	13
3-1 研究目的と研究課題	13
3-2 研究方法	13
3-2-1 協力者	13
3-2-2 データの種類と収集方法	14
3-2-3 作文課題	14
3-2-4 教示内容と筆者の立場	15
3-3 分析の枠組み	16
3-3-1 コード	16
3-3-2 指摘箇所の内容	18
3-4 分析の手順	20
第4章 結果と考察	22
4-1 研究課題1 協働的作文活動における母語話者支援者のフィードバックの実態を量的に探る	22
4-1-1 RQ1-1 コードから見た母語話者支援者のフィードバックの実態	22
(1) コードの全体的な使用傾向とその特徴	22
(2) コードの共起使用	26
(3) 記載箇所による視座の使い分け	27
4-1-2 RQ1-2 指摘箇所の内容から見た母語話者支援者のフィードバックの特徴	28

(1) 指摘箇所の内容の全体的な使用傾向とその特徴	28
(2) 各コードの指摘箇所の内容の使用傾向とその特徴.....	29
<コードⅠ 形態的要素についての指摘>	29
<コードⅡ 形態的要素についてのコメント>	29
<コードⅢ 修辭的要素についてのコメント>	31
<コードⅣ 内容への応答コメント>	31
<コードⅤ 作文の評価に関するコメント>	32
<コードⅥ 活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント>	32
4-2 研究課題2 協働的作文活動における母語話者支援者のフィードバックの実態を質的に探る	33
4-2-1 RQ2-1 足場かけの実態	33
(1) 形態的要素についてのコメントの場合	34
(2) 内容への応答コメントの場合	37
(3) 母語話者支援者の誤解と学習者の気づきの場合.....	39
4-2-2 RQ2-2 関係構築の実態.....	40
4-3 総合的考察.....	45
4-3-1 本研究のまとめ	45
4-3-2 母語話者支援者の参加によって実現したこと	46
4-3-3 e-mail の使用によって実現したこと	48
第5章 日本語教育への示唆と今後の課題	50
5-1 日本語教育への示唆	50
5-2 今後の課題.....	51
参考文献	52
参考資料	

第 1 章 序論

1-1 研究の動機と背景

海外での日本語教育に触れる際に、JSL 環境との大きな違いとして感じることは、JFL 環境において、日本語母語話者(以下、母語話者)とのインターアクションの場を設けることが難しいということである。日本語学習者(以下、学習者)にとって、日本語教師だけが、唯一、接する母語話者であることも稀ではないだろう。しかし、トムソン木下(1997)は、実社会での日本語使用のための学習に使い、実際の日本語使用に役立ち、また日本語使用の対象ともなる、つまり学ぶための材料としてリソースを位置づけた。そして、人的、物的、社会的リソースに加えて、情報サービスリソースの 4 つの角度から、シドニー周辺におけるリソースの活用例を紹介している。近年、教室のウチとソトをつなぐような取り組みに関して、地域や大学内の人材を活用したビジター・セッションやプロジェクトワークなど、現場教師による様々な事例報告も始まっている。IT 技術の発達、インターネットの普及とともに、国や地域を超えて活動することも容易になった。

インターネットを利用した取り組みの一つに、JFL 学習者と母語話者が、ペアを組み、学習者の作文を e-mail¹を使用して、共に完成させていく作文活動²がある。筆者は、その活動に母語話者として参加した経験を持つ。その際に、何回もやりとりを行って書かれていることの内容上、言語上の確認をしたり、明確化したりすること、学習者から様々な質問を受けること、作文の内容から派生した双方の感想や意見を交換することなどを経験した。筆者自身が、英語の作文学習で教師から得たフィードバックに比べて、この活動でなされたフィードバックは実に多種多様であり、上に述べたリソースの観点からも豊かな可能性があると感じた。

そこで、本研究では、学習者と母語話者が、1 対 1 のペアを組み、e-mail を使用して、母語話者の支援を受けながら学習者が日本語で作文課題を完成させる活動(この活動を本研究では協働的作文活動と呼び、支援をする母語話者を母語話者支援者と呼ぶ)を取り上げることにした。活動に関わる 2 人の間で、何が起きていたのかを、主に、母語話者支援者のフィードバックに焦点を当てて詳細に記述することにより、母語話者支援者の参加、また、e-mail を使用した作文活動の可能性を探ることができると考えたからである。

¹ 先行研究では電子メール、E メール、メール、e-mail など使われているが、本稿では e-mail と表記する。

² 「さくぶん・おるぐ」(代表得丸智子氏)というインターネット上の電子掲示板(<http://www.sakubun.org>)に、日本人学生と日本語学習者が日本語で作文を投稿し、交流を図る活動である。この活動は、指定されたテーマの作文を書いて、それを電子掲示板に投稿する「自己表現セッション」、投稿されている作文を読んで、感想を書く「相互交流セッション」そして、自分の作文に書かれた感想を読んで筆者としてコメントを書く「振り返りセッション」の 3 タームに分かれている。JFL 学習者は、e-mail による母語話者の支援を受けて、作文や感想文、筆者コメントを完成させ、それらを投稿する。

作文学習は、書いた作文を教師に提出し、教師の訂正を経て、清書するという個人的で、受け身な活動となっていることが多い。小宮(1991)によると、推敲を経ずに提出される作文には、当然、多くの問題点があり、それに対する最も一般的な記述後の指導は教師の添削である。だが、教師にとって、一人で、クラスの人数分の作文に対して、同様の添削作業を繰り返すことは楽なことではない。小宮(1991)は、学習者にとっても、単純な誤りまで赤字で訂正を受けることは、作文に対する意欲の欠如につながるという、正答をただ与えるという方法はよい指導法とはいえないとも指摘している。

しかし、何を書くか、どう表現するかを発見する過程として作文指導を位置づけると、書き直しは重要な過程である(Zamel 1982)。その書き直しや推敲を行うために、誰がどのように作文活動に関わっていくか、言い換えればどのようなフィードバックをするかという点の議論が必要になってくると考える。

近年、日本語教育の領域でも展開されるようになってきた作文のフィードバックに関する研究は、教師フィードバックとピア・レスポンス活動の対照を通して、ピア・レスポンス活動の実態や効果を探るものに限られている(上原 1997, 池田 1999a, 1999b, 原田 2005 ほか)。その上、学習者と母語話者による作文活動を扱った研究は、緒についたばかりである(得丸 2003, 大西 2005 ほか)。教師でない一般の母語話者は、学習者の作文を前にしてどのようなフィードバックを与えているのか、また、それを受けて学習者はどのような推敲を行っているのか、さらには、このような活動を通して学習者と母語話者はどのような社会的関係を構築しているのか、など実態を詳細に記述した研究は少ない(本林ら 2003, 伊藤ら 2003 ほか)。先にも述べたように、日本語使用場面が制限されている JFL 学習者にとって、母語話者という人的リソース、時空を超える e-mail という物的または情報サービスリソースの獲得は、高度情報化時代の言語教育が提供できる新たな視点であろう。そのためには、双方のやりとりの実態を明らかにし、何が達成されているのかを見る必要がある。以上のことから、本稿では、学習者と母語話者支援者がペアを組んで、e-mail を使用して作文を完成させる協働的作文活動の可能性を探るため、フィードバックの観点から、実態を詳細に記述し、分析していく。

1-2 本論文の構成

第 1 章では、学習者と母語話者支援者の e-mail を使用した協働的作文活動におけるフィードバックに注目した動機と背景を述べた。以下、第 2 章では、文章産出過程重視に伴うフィードバックへの注目を概観し、教師フィードバックとピア・レスポンス活動を紹介した上で、母語話者の参加と e-mail 使用の観点から実践研究をまとめる。第 3 章では、本稿の研究目的と研究課題を示し、具体的な研究方法を詳細に記述する。第 4 章でその結果を提示し、考察を行う。最後に、第 5 章において、日本語教育への示唆及び今後の課題について言及していく。

第 2 章 先行研究

本章では、プロセスアプローチが登場し、フィードバックの重要性が認識されてきた流れを概観し、日本語教育の作文指導において、教師フィードバックとピア・レスポンス活動についてプロセスの面から明らかになっていることをまとめる。そして、本研究の対象となった学習者と母語話者支援者の協働的作文活動を、協働学習並びに、母語話者が参加した点、媒体として e-mail を用いた点から先行研究を紹介し、位置づける。

2-1 文章産出過程とフィードバック

Silva(1991)などによると、外国語作文教育の指導方法の歴史的変遷には、4 つの主な流れがある。1950 年代に主流となった制限作文アプローチ(Controlled Composition Approach)、1960 年代後半の新旧レトリックアプローチ(Current-Traditional Rhetoric Approach)、1980 年代になると、第 3 の流れであるプロセスアプローチ(The Process Approach)が、さらに、学術英語アプローチ(English for Academic Purposes Approach)が出現した。

第 3 の流れで登場したプロセスアプローチは、それまでの最終的に書かれたもの、つまり産出文章に注目がおかれたアプローチと異なり、書き手の書くプロセスを重視する点で大きな転換を見せた。文章産出過程での作文は、プランを練り、アウトラインを書き、文章にするという線上の過程を表すのではなく、プランを練ったり、文章化したりする途中で、新しいプランが生まれたら、もとのプランを再び練り直すことを何度も繰り返す過程を意味する。つまり、書き手を中心に据えて、構想(planning)、文章化(actual writing)、修正(revising)の 3 つの過程が繰り返される循環的、可逆的な活動であると捉えられるようになった(Connor1987)。そして、文章産出過程の重要性が認識されるに伴い、作文教育の焦点は、産出文章そのものより産出過程を中核とした教育に変わっていった。中でも、フィードバックは注目を浴びる問題の一つとなり、様々なフィードバックの方法の効果に関する研究が始まった(畑佐 2003)。しかし、第二言語教育において、形式か内容か、口述か記述かなど、どの方略や方法が最善であるかという研究は多くなされているものの、結論は未だ出ていない(Semke1984, Robb et al.1986, Cohen et al.1990, Fathman et al.1990, Kepner1991, Connors et al.1993, Ferris1995,1997, Truscott 1996, 田中・北 1998, 坂井 1998, Chandler2003 ほか)。学習形態や効果を測る尺度、評価、学習者の母語や第二言語の運用力などの条件が一樣ではないからである。

上原(1997)は、様々なフィードバックに関する研究が行われているにもかかわらず、確固たる理論体系がなされていない現状について、話し言葉と異なり、何度も後戻りできる作文の特質を挙げた。要因として、「作文自体のもつ重構造」、「教師の視座の分裂」、「フィードバックの様式の多様性」の観点から説明している。「作文自体のもつ重構造」とは、推敲の最も単純な分類法は、形式か内容かということであり、どこに着眼点を置くかによって、

フィードバックは決まると述べた。その着眼点について、「教師の視座の分裂」から見ると、Leki(1990)は、作文教師の3つのペルソナ論を展開し、教師の3つの役割として、真の読み手としての教師、指導者としての教師、評定者としての教師を挙げている。この3つの役割は、重要であるが、その力のバランスがフィードバックに影響を与えると指摘している。最後に、「フィードバックの様式の多様性」とは、どのようにフィードバックをするかということであり、記述、口述、面接、インタビュー、クラス討論などがある。この3つの要素をあわせ持つ作文の特性が、フィードバックを複雑にしているという。

循環的、可逆的な文章産出過程を重視した時に、フィードバックは重要な過程の一つである。しかし、フィードバックの種類とそれが産出文章に及ぼす効果を比較した研究において、一致した結論が得られていないのは、作文の持つ複雑さという要因に加えて、フィードバックそのものについての理解が、充分になされていないことも一因にあるのではないだろうか。それぞれのフィードバックの効果を探るためには、作文学習の過程で、学習者がどのようなフィードバックを受けているのか、そして、それが学習者の推敲プロセスにどのように関与しているのか、その実態を明らかにすることが、前提になると考える。日本語教育で展開されている教師フィードバックとピア・レスポンスの研究の内、プロセスを分析した研究は限られている(上原 1997, 池田 1999b, 原田 2005 ほか)。以下では、そこで明らかにされていることを見ていく。

尚、本研究におけるフィードバックの定義は、上原(1997)の「文法、表記、語法、内容など全領域において、よりよい推敲ができるような総合的、協調的な関与をすること」を援用し、作文に関わる誤りの指摘や訂正、コメント、感想、明確化要求、質問、励ましなどを含むものとし、誤りであるか否かについての判断は問わないことにする。

2-2 日本語教育における作文フィードバック

2-2-1 教師フィードバック

日本語教育で、一般に行われているフィードバックの様式は、担当教師による紙面での記述式フィードバックであるが、その実態を詳細に記述した研究は、管見の限り上原(1997)のみである。上原(1997)は、教師が学習者の作文に対して行っている記述式フィードバックの実態を見るために、記述式フィードバックを特性別に記号体系化したコードを新たに設定し、分析した。特性とは、前述したフィードバックの複雑化の要因である3つの観点、すなわち、着眼点、視座、様式であり、その関連を表した6つのコード(表 2-1 及び図 3-1 参照)を示した。原稿用紙を使った、中級レベルの学習者1名の作文に対して、48名の日本語教師に、記述式フィードバックの直接記入をアンケート調査で依頼し、データとした。その際、教師には、学習目的、レベル等、学習者の簡単な情報とその作文が第1稿であることが伝えられた。そして、教師が作文に記載したフィードバックを6つのコードにコーディングした。分析観点は、1つ目は、対象者はどのコードをどのくらいの使用率で用いて

いるか、2つ目は、各コードはどのような組み合わせで起こりやすいかを共起率として調べた。

表 2-1 上原(1997)による日本語教師の記述式フィードバックの使用傾向 (n=48)

コード		人数(人)	使用率(%)
コード I	形態的要素についての指摘	48	100
a	数	0	0
b	位置	10	20.8
c	種類	5	10.4
d	訂正	41	85.4
コード II	形態的要素についてのコメント	19	39.6
a	個別的(指定箇所)	9	18.8
b	総括的(欄外記入)	12	25.0
コード III	修辭的要素についてのコメント	11	22.9
コード IV	内容への応答コメント	13	27.1
コード V	評価にかかわるコメント	3	6.3
コード VI	評価	0	0

その結果、表 2-1 のように、コード I d の形態的要素についての訂正が最も多く使用され、全体の 85.4% を占めた。教師が、訂正を直接書き込む方法が、一般的な添削方法だと考えられる。[形態的要素についての指摘] であるコード I は 100% の使用率であり、コード I と [形態的要素についてのコメント] のコード II は補完的に使用された。また、コメントを用いたコード II ～ V は、全体で 60.4% の使用率であったが、着眼点や視座の違いによって 3 分された結果となり、形態的要素(39.6%)、修辭的要素(22.9%)、内容への応答コメント(27.1%) の各領域に際だった偏重はなかった。共起の観点から見ると、同じ指導者の視座に立つコード II と III が共起しやすく、それらと視座の異なるとコード IV の共起率は低い。このことから、教師がコメントを与える時は、指導者が読み手のどちらか一方の視座に立っていると言及した。

しかし、上原(1997)は、日本語教師のフィードバックの実態を見るために、同一の作文に対してアンケート形式で収集したデータであり、実際に目の前にいる学習者を対象にしていない。そもそもフィードバックの実情を表しているか、という点で疑問が残る。また、記述式フィードバックを分類するために、3 つの観点から特性別に記号体系化したコードを設定した点で意義深いのが、コードは 6 つのみであり、例えば形態的要素の一つを取ってみても下位分類が存在するであろう。コードをさらに詳細に分類する必要があると考える。

先に述べたように、上原(1997)の他に、日本語教師の記述式フィードバックを詳細に分類した研究は管見の限りないが、上原(1997)の結果は、ESL において、Zamel(1985,1996)、Ferris(1997)らが、教師フィードバックは、曖昧で矛盾する点があるとし、大抵が、文型の正確さや間違いを探すなどの表面的なレベルの訂正に偏っていて、意味のレベルに言及することが少ないとした指摘に通じる。石橋(2001)では、中上級日本語学習者 69 名に行った、作文の授業での教師の記述式フィードバックに関する質問紙調査の結果、3 割弱の学習者が、教師から受け取るフィードバックに理解できない不明な点があると答えた。これは、教師フィードバックは時間も労力もかかる割に学習者にとって効果がない(小宮 1991)、作文の授業が文法や語彙の練習や定着のための学習となりがちである(中川 1991)などの問題点としてしばしば指摘されることでもある。

2-2-2 ピア・レスポンス

前述のような教師フィードバックへの批判を受けて、近年、ピア・レスポンスが注目を浴びるようになってきた。ピア・レスポンスは、プロセスアプローチに依拠した指導法で、学習者同士の少人数グループ(ペア、あるいはグループ)で、お互いの作文について読み手と書き手を交換しながら検討しあう作文活動である(池田 2002)。日本語教育においても池田(1999a,1999b ほか)、山田(2004)、原田(2005)、田中(2005)など一連の研究が行われている。

プロセスの観点からの研究としては、池田(1999b)に、中級日本語学習者 2 名のピア・レスポンスを対象とした事例研究がある。池田(1999b)は、日本語のピア・レスポンスでの口頭インターアクションと、教師と学習者のカンファレンス(以下、教師カンファレンス)での口頭インターアクションの 2 群を比べている。学習者は 4 コマ漫画を見てストーリーを書き、ピア・レスポンスまたは、教師カンファレンスを行い、第 2 作文を書いた。それぞれ 3 回のピア・レスポンスと 2 回の教師カンファレンスの発話の文字化資料を主なデータとし、話し合いの話題の観点とインターアクションの発話機能の 2 つの観点からカテゴリー化し、比較した。話し合いの話題を「文法」「表記」「語彙」「表現」「内容」「その他」の 6 カテゴリーに分類した結果、ピア・レスポンスでは、教師の介入がないにもかかわらず、教師カンファレンスと同様の話題で、インターアクションが行われていた。「内容」に関する話題は、両者ともあまり取り上げられておらず、「表記」「語彙」「文法」の話題については、教師カンファレンスよりもピア・レスポンスの方が、高い割合で行われていた。特に、「文法」と「語彙」は顕著な違いがあった。「文法」や「語彙」といった部分的な観点に集中していた理由としては、対象者が中級学習者であり、基礎的な部分に不安があったことや話し合いのための言語能力の不足、同一の漫画を見てストーリーを考えるという作文課題の設定上の問題を挙げている。次に、発話機能の点から見た結果、ピア・レスポンスでは、教師カンファレンスには見られなかった、「解釈」「評価」「反対」「促進」の発話機能が観察された。このことから、発話機能の多様性の点では、ピア・レスポンスの方が豊かであったといえる。

特に、話し合いの手順に関して、「話し合いの進行を促す機能」や「発話を緩和する機能」を持つ発話が見られた。これらの発話は、ピア・レスポンスの興味深い点であり、学習者が書き手の立場にしかねない教師カンファレンスでは起こりにくいものであるという。

また、原田(2005)では、中級日本語学習者 5 名を対象に、4 回のピア・レスポンス中の相互作用の発話の文字化資料をデータとした。作文課題は、「子どものころの家」、「日本と中国の違い」の説明文と「環境問題」「意見を言う」の意見文であった。発話機能を指標として、4 回に及ぶピア・レスポンス活動を概観し、「書き手」と「読み手」という学習者の役割のあり方の推移を見た結果、「確認・同意する」「意見を提供する」「アドバイスを提供する」の発話機能の比率が多く見られた。「意見を提供する」「アドバイスを提供する」の比率は、回数と共に変化が生じ、初回では、「アドバイスを提供する」が、「意見を提供する」を上回っているが、4 回目では、「意見を提供する」の方が高くなっている。このことから、学習者は、「助言」という参加の仕方から「意見」や「反論」という参加の仕方へと変化していたと考察している。「質問に答える」の比率が、減少傾向にあるのに比べて、「理由や例を挙げて説明する」は増加傾向も見られた。質問－応答のパターンから、例示や理由づけを付加する「説明する」といった対応の仕方へ変化していたと述べている。そして、1 回目では、読み手の「アドバイスする」が突出し、「不明点の指摘」「意見提供」「相手に対する評価」「進行」が多くなっていることから、読み手主導で、話し合いの進行を図り、アドバイスの与え手の役割を担っているという。しかし、4 回目では、読み手と書き手の役割意識が、次第に希薄化し、両者に対話的な相互作用が生まれていることを示唆した。

以上、教師フィードバックとピア・レスポンス活動をプロセスの観点から見た研究におけるフィードバックの実態を見た。教師フィードバックにおいては、教師が答えを記載する直接訂正が多く行われており、また、その時に、教師は指導者か読み手のどちらか一方の視座に立ってフィードバックをしている様子が見られた(上原 1997)。つまり、フィードバックを与える者は常に教師であり、受ける者は学習者である。一方で、ピア・レスポンス中の発話からそのプロセスを見ると、池田(1999b)では、教師カンファレンスと比較して、発話機能に多様性が見られた。そして、学習者同士が、読み手と書き手の両方の立場を経験することで、その役割分担が希薄になり、日本語能力にかかわらず、対等で相互支援的な活動として展開されることが示唆された(原田 2005)。しかし、ピア・レスポンスは、教師フィードバックとの対照によって、その効果を述べているが、それぞれの立場を考えた時に、教師と学習者同士では、そもそも持っている力関係が異なるので、単純に比較できるものではない。さらに、母語話者の支援を受けながら、学習者が日本語で作文課題を完成させる本研究での活動に置き換えると、母語話者支援者は、教師でも、学習者同士でもない立場で参加していると考えられる。そこで、次に、作文を目の前にして関わり合う両者の関係性から、母語話者支援者の立場を考えることにする。

2-3 協働学習

ピア・レスポンスが、理論的に依拠していると言われる、協働学習(collaborative learning)とは、Nunan(1992)によれば、「言語を媒体として、他者との関係性を構築する学習活動」と定義され、その理論的基盤を Vygotsky の認知発達におく。ここでの認識の成立は、(1)社会・文化的に構成される、(2)外的に存在している認識対象を対人的な相互作用の過程と、それを個人が自己のものとして内化していく過程の 2 つを通して行われるものである(佐藤 1999)。そして、内化には、最近接発達領域(Zone of Proximal Development : ZPD)に対する働きかけが必要である。どのような働きかけかという点、佐藤(1996,1999)は、大きく「垂直的相互作用」と「水平的相互作用」に分けている。また、Granott(1993)は、相互作用を熟達のレベルと協同³性の大小によって 9 つに分けた。

この内、まず初めに想定されるのは、相互作用の相手の方が、認知能力や技能の水準がまさっていて、パートナーから指導的援助を受けながら相互作用の活動が展開されていく、すなわち「垂直的相互作用」である。中でも、子どもや初心者が、一人では達成できない課題に直面した時に、問題を解決したり、タスクを実行したり、目標を達成したりすることを可能にするために、周りの人がサポートや援助をすることをスキヤホールディング(scaffolding、足場かけ)と名付けた(Wood et al.1976)。ここでの大人は、子どもの状態を見極めながら、それにあわせて反応することが求められる。他方、子どもも大人からの説明を解釈したり、指示されたことの意図を推測したりしなければならない。両者の熟達度は異なるが、双方向的な相互作用となり、協同性は高い。子どもは、徐々に大人が担っていた役割を自分で行うようになり、最終的には自分一人で行えるようになる。この点において、協同性が低く、支援者から被支援者への一方的で独立した活動である模倣や師弟制とは異なる。Wood et al.(1976)は、足場かけを具体的に、①課題についての興味を喚起する ②課題を適度にやさしくする ③課題の達成過程を維持する ④なされたこととよい解決方法との違いの重要な要素を明確化する ⑤問題解決過程でのフラストレーションをコントロールする ⑥期待されているよい行動のモデルを明示する(西口 2002 訳)を挙げて説明した。

一方で、クラスメートなど発達レベルに差がない相手とは学べないかという点、そういう場合は、「水平的相互作用」による学習が起きている。Ohta(2001)は、アメリカの大学で初級クラスの日本語学習者 7 名を対象に、1 年間の縦断的な授業観察を行った。授業中の発話がどのように行われているか、会話を詳細に記述、分析した結果、言語能力の低い者から高い者への支援も可能であることがわかり、学習者同士の足場かけが可能であることを述べた。ピア・レスポンスはこの結果を支持するものである。

では、協働は、「水平的相互作用」の関係でしか、存在しないものなのだろうか。佐藤(1996)は、国内の小学校の国語の授業での事例を挙げている中で、子ども達同士による相互教授

³ 本稿では「協働」を用いているが、佐藤(1996,1999)では同義として「協同」を用いていると思われる。

が見られた場面においても、教師による指導や支援などの「垂直的相互作用」が、同時に行われていたと示している。

このことを本研究に置き換えた場合、母語話者支援者は、日本語の言語能力や作文を書く人とそれを支援する人という関係から見れば、「垂直的相互作用」であるといえる。しかし、教師ではなく、評価などを一切行わないという関係から見れば、「水平的相互作用」であると考えられる。すなわち、母語話者支援者は、両方の相互作用を共に担う車輪の両輪として機能していたのではないだろうか。以上のことを踏まえて、本研究を協働的作文活動と位置づけ、どのような相互作用が行われていたのかを見ていきたい。

2-4 リソースの活用

先述のピア・レスポンスは、同じ教室内にいる学習者同士に、リソースの範囲を広げた学習活動である。自分以外の他者の異なった背景、経験や知識、能力をリソースとしてお互いに提供し、活用しあう。トムソン木下(1997)、トムソン木下・舩見蘇(1999)は、リソースの活用について海外における人的、物的、社会的、情報サービスリソースの活用の必要を述べている。本研究では、人的リソースとして母語話者が参加し、物的及び情報サービスリソースの観点から e-mail を通信媒体として用いた。以下では、この 2 点から先行研究を見ていく。

2-4-1 人的リソースの活用

日本語の作文クラスへの母語話者の参加という点からは、吉本ら(2005)、大西(2005)の研究があり、母語話者による対面での口述式フィードバックと位置づけられる。

吉本ら(2005)は、国内の日本語学校の中級クラスでの母語話者作文サポーターの実践から、スキヤフォールディング(足場かけ)としてのサポーターの役割を述べている。サポーターが、授業後に提出した振り返りシートと学習者のアンケートなどをデータとした考察の結果、母語話者の機能は、①表現や言葉を単に教えるのではなく、書きたくても表現できない言葉を明確化する ②作文サポーターの思考や言語表現をモデルとして提示する ③作文のテーマに対するアイディアを提示する ④互惠性のある関係の 4 つであるという。しかし、吉本らの研究は、活動における母語話者の機能や役割をアンケートなどから見たものであり、クラスで実際に何が起きていて、母語話者がどのような支援を行っていたのかは明確ではない。どのように言葉を明確化したのかやモデルを提示したのか、という点について詳細に見る必要があると考える。

大西(2005)は、国内の大学で、中級日本語の作文の授業に 3 名の母語話者ビジターが参加したビジター・セッションでの推敲活動を報告している。4 名の学習者が、事前に第 1 作文を書き、セッション当日、互いの作文を読みあい、母語話者を交えて意見交換をした。その後、推敲を行って、第 2 作文を書き、2 回目のセッションで再び意見交換を行う活動を 1

セットとして計 3 回行った。それぞれの作文とセッション中の発話の文字化資料などをデータとし、先に紹介した池田(1999b)のカテゴリーを用いて、活動中に取り上げられた話題を分析した。結果、計 6 回のセッションを経過する内に、話題の幅が徐々に広がり、「内容」「語彙」「表現」の順に大きな割合を占めていた。「内容」に関しては、学習者が何を言いたいかを母語話者が聞き出している場面が多く見られ、学習者に対して「結論とかわかりにくいな」、「言いたいことは？」とコメントをしている例を挙げている。「表現」に関しては、学習者から母語話者に質問する形がよく見られた。しかし、本研究が対象とする記述式フィードバックは、読みの場を共有して、お互いの反応を見ながら即時的なフィードバックができる対面での口述式とは異なる傾向があると思われる。

記述式フィードバックを対象とした研究では、e-mail や ML を使用し、国内外をつないだ活動として、板倉・中島(2001)が挙げられる。板倉・中島(2001)は、香港と鹿児島大学の、それぞれの学生が授業の一環として参加し、e-mail を使用した双方向型プロジェクトワークを報告している。具体的には、関心のあるトピックに集まった 1 グループ 6~10 名の 5 グループが、トピックに関するアンケートを e-mail で相談しながら一緒に作成し、両方の大学で調査を行い、その結果も交換するというものである。メールの交換は、グループの代表者が作成して相手のグループに送る方法がとられた。そして、参加者へのアンケート調査とやりとりのデータに基づき、利点と問題点を述べている。学習者が日本語学習へ期待する効果として、語彙や書く技能に役立つ、日本文化についての知識が得られたと感じていることがわかった。やりとりを質的に見たところ、双方において意味の相互交渉や生のインターアクションが行われており、自律性の向上にメリットがあることも示されている。しかしながら、誤りの化石化が問題点として挙げられ、学習者のアウトプットだけでなく、わかりやすい日本語を使おうとするあまり母語話者にも誤りが見られ、学習者にとってはインプットもアウトプットも誤りであって、化石化する可能性があるという。また、文字化けなどのトラブルがあったことも挙げられている。だが、ここで取り上げられている事例は、学習者と母語話者の 1 対 1 のやりとりではなくグループで行っており、データも作文ではなくむしろ手紙に近いメールの部分である。

同様に、JFL 学習者と母語話者のやりとりが行われている活動に、先に述べた「さくぶん・おるぐ」の取り組みがある。本林ら(2003)は、「さくぶん・おるぐ」の活動において、JFL 学習者の作文を母語話者が添削する場合の作文添削の指導スタイルを、使用媒体と添削方法の観点から 3 パターンに分類した。1 つ目は、ワープロソフトを使用して作成した添付ファイルを用い、作文の誤りの場所やタイプ、正答を示すものである。2 つ目は、メールの本文に、学習者の誤り等について、その都度訂正やコメントを入れていくもの、3 つ目は、学習者の書いた文章全体をチューター⁴が自然な日本語に直すものであった。3 つ目の方法の場合、

⁴ 「さくぶん・おるぐ」では、学習者とペアを組んで作文の添削を行う母語話者をチューターと呼ぶ。

必要に応じて、コメントや明確化要求も行われた。さらに、それらの添削スタイルが、学習者の推敲へ与えた影響を言語形式面の変更と内容面へ影響を及ぼす変更の観点から見た結果、3つ目の方法で、もっとも言語形式、内容双方の推敲が行われていた。

伊藤ら(2003)も「さくぶん・おるぐ」において、16組の学習者とチューターの作文添削に付随するやりとりを文面の発話内容、発話機能の観点から分析している。その結果、「作文を読みました」、「8月18日までに作文を一つ書いておくってください」などの事務的なやりとりよりも、学習者とチューターの間関係を築くためのやりとりの方が、メールの中で占める割合が大きいことがわかった。関係作り⁵は13項目に分類されており、例えば、「こんにちは、お元気ですか。(挨拶)」、「それでは一緒にがんばりましょう。(共働性)」、「今回の作文も、わかりやすく、とてもよく書けています。(誉め)」などである。また関係作りの使用は、ペアによって量的に差があることも認められた。

しかしながら、本林ら(2003)は、作文の推敲パターンに注目しており、言語上、内容上のどの部分に着目して推敲が行われたかやどのように推敲を促したかについては見ていない点、伊藤ら(2003)は、作文そのものではなく、作文に付随して行われた手紙部分のメールのやりとりのみを見ている点で、母語話者のフィードバックを見るにあたってさらなる研究の必要があると考える。

2-4-2 物的及び情報サービスリソースの活用

物的及び情報サービスリソースに注目した時、今やコンピュータや e-mail が重要な媒体であることは周知のことであり、時空を超えたコミュニケーションが容易になった。そして、媒体が異なるだけで、書く行為として同一であるために、作文教育に取り入れやすいという背景を受け、前述の板倉・中島(2001)、本林ら(2003)、伊藤ら(2003)の研究の他にも、e-mail や ML、MSWord の使用による授業実践の報告やそれらの媒体の利点や問題点が言及されている(中島 1993, 坪根・鈴木 1996, 才田 1997, González-Bueno and Pérez2000, 丹菊 2000, 得丸 2001, 杉本ら 2001, 吉村ら 2005 ほか)。

才田(1997)は、e-mail の利用の第1のメリットは、書いたメールを受け取る相手が存在することであると述べている。書くことが練習ではなく、実際のコミュニケーションになるからである。通常、出来上がった作文を読むのは教師だけであり、教師は多くの場合、評価をするために読み、学習者もそれを意識するようになる。学習者に現実的な文脈を設定することは、なかなか大変なことであり、それを可能にする媒体が e-mail であるという。板倉・中島(2001)では、e-mail を取り入れた言語学習の利点が挙げられている。それによると、

⁵ 分析に用いた項目は、大きく「関係作り」と「事務的なもの」である。さらに、「関係作り」は、挨拶、自分への情報提供、相手への情報要求、共働性、反応促進、詫び、感謝、誉め、激励、依頼、感想、引用、その他(気遣いなど)の13項目に、「事務的なもの」は、催促、未着・判読不能、受信、読、説明、指示、質問、回答の8項目に下位分類した。

①真のコミュニケーションパートナーが得られる ②パートナーとメッセージを理解するための意味の相互交渉を行う機会が得られる ③多種多様な独創的、創作的な言語形式に触れ、また自分で作り出す機会が得られる ④自分の都合のいい時間に、ストレスが少ない環境で学習が進められる ⑤自分の学習プロセスをモニターすることができる ⑥自律性を養い、自律学習を進めることができるとしている。その一方で、問題点として、母語話者には利点が少ないために、通信が一方的になってしまいがちであることを述べている。坪根・鈴木(1996)は、国内の大学で、中級日本語の作文授業において、他大学の日本人学生に e-mail で作文を送信するという試みを行った。1 回限りの交信であったため、相手との十分な人間関係が生まれなかったこと、コンピュータへの親しみにくさなどの理由から、時間がない、大変だったなどの否定的な意見も聞かれたと述べている。

e-mail をリソースとして使うことによる真のコミュニケーションという利点をいかすためには、双方がどのような相互行為を行っていくかやどのような関係を築いていくかが重要となると思われる。

2-5 残された課題

以上、日本語教育において、文章産出のプロセスに注目した実践研究を中心に見てきた。上原(1997)は、教師の記述式フィードバックの実態を調べるために、コードを設定して分析を試みた結果、形態的要素の直接訂正の使用に偏重が見られた。他方、対面での口述式フィードバックについて、池田(1999b)ほかでは、学習者同士のピア・レスポンス活動において、大西(2005)では、母語話者ビジターが参加した作文活動において、それぞれフィードバックの内容を発話の話題や発話機能から分析している。そして、ピア・レスポンスは教師カンファレンスと比べて、母語話者ビジターはピア・レスポンスと比べて、話し合いの話題の幅が広がり、発話機能に多様性が見られたことを報告している。だが、本活動のように、e-mail を使用して、母語話者支援者の支援を受けながら学習者が作文を完成させる活動については、「さくぶん・おるぐ」(得丸 2003, 本林ら 2003, 伊藤ら 2003 ほか)など、取り組みも始まったばかりであり、学習者の作文そのものに対して行われた母語話者の記述式フィードバックの観点からは、管見の限り未だ詳細に研究されていない。

しかし、学習者と母語話者の間でなされていることは、人的リソースとしての母語話者の参加、物的及び情報サービスリソースとしての e-mail の使用というリソースの活用の観点、同時に、「垂直的相互作用」並びに「水平的相互作用」のどちらも担う可能性を持つ母語話者が参加した協働学習の観点から見ても検討されるべきである。母語話者がどのような記述式フィードバックを行っているのか、それを受けて学習者がどのような推敲を行ったのか、さらには、双方がどのような社会的関係を構築しているのか、といった実態を詳細に記述していく必要があると考える。

第 3 章 研究目的と研究方法

第 3 章では、研究目的と研究課題を提示し、本研究の協力者やデータ収集方法についてまとめたあと、フィードバックの分析の枠組み及び、分析の手順について述べる。

3-1 研究目的と研究課題

本研究の目的は、JFL 環境の日本語学習者と母語話者支援者の e-mail を使用した協働的作文活動における母語話者支援者のフィードバックの実態を明らかにし、新たな作文活動の可能性を検討することとする。具体的な研究課題として、以下、2 つを設定した。

研究課題 1

学習者と母語話者支援者の協働的作文活動におけるフィードバックの傾向を探るために、記述式フィードバックをコードに分類し量的に分析する。

RQ1-1 母語話者支援者のフィードバックはどのようなコードを用いる傾向にあるのか？

RQ1-2 指摘箇所の内容の観点から見ると、母語話者支援者のフィードバックはどのような傾向があるのか？

研究課題 2

協働的作文活動において、母語話者支援者の行った記述式フィードバックは、学習者の作文の推敲や関係性の構築にどのように作用していたか質的に分析する。

RQ2-1 協働的作文活動において作文の推敲にどのような足場かけが行われていたか？

RQ2-2 協働的作文活動において 2 人はどのような関係を構築していたか？

3-2 研究方法

3-2-1 協力者

学習者は、台湾の某国立大学で、日本語を専攻とする 3 年生 37 名である。全員、同一の日本語母語話者教師の担当する会話クラスを週 1 回、2 時間受講している。2005 年 4 月の質問紙での個人調査の結果、回答のあった 36 名中、日本語学習歴は最長で 7 年、最短で 1 年 9 ヶ月、平均で 4 年 9 ヶ月であった。日本語能力は、日本語能力試験 1 級合格者 7 名、2 級 26 名、3 級 2 名、未受験 1 名である。性別は男性 9 名、女性 28 名であり、年齢は 20～30 歳で、平均 22.0 歳であった。日本人とメールをした経験については、未経験が 22 名、経験があると答えた 14 名もメール相手は 1～2 名がほとんどで、最高でも 5 名であった。

母語話者支援者は、筆者が募集したボランティアである。募集条件は、日本語教育を大学の主・副専攻、または養成講座で学んでいるが、正規機関での日本語教師経験のない日本に在住している人とした。主専攻 27 名、副専攻 9 名、養成講座受講生 1 名が集まり、性別は男性 4 名、女性 33 名であった。年齢は 19～25 歳で、平均 21.0 歳であった。学習者とメールした経験は、15 名が初めてであったが、経験のある人は、その相手の人数は 1～15 名

までとばらつきが見られた。また、学習者の作文を添削した経験は、16 名が初めてであったが、経験がある人は、その人数は 1～15 名とばらつきがあった。

ペアの決め方は、筆者が無作為に 1 対 1 のペアにし、両者に面識はない。筆者からやりとり開始の前日に、両者に、相手の名前とメールアドレスを送信した。

3-2-2 データの種類と収集方法

やりとりは、2005 年 4 月から約 3 ヶ月間行われた。学習者は授業の一環で参加したが、授業中に行われた一斉作業ではないため、ペアによって開始及び終了日は多少異なる。データの種類と収集方法は、以下の通りである。

- ①2 つの作文課題で学習者が書いた初稿から最終稿までの各作文と②それらの作文に対して母語話者支援者が行ったフィードバック。全て MSWord を使用し、e-mail に添付して送信した。やりとりの頻度や回数、方法はペアに任せた。
- 任意で行ったメールのやりとり。これも MSWord を使用し、e-mail に添付して送信した。MSN チャットや SKYPE など e-mail 以外のやりとりは一切禁止した。

データ 1 及び 2 をまとめると以下、表 3-1 のようである。

表 3-1 データ 1 及び 2 のまとめ (n=37)

	作文課題 1 (回)	作文課題 2 (回)
学習者の初稿から最終稿までの推敲回数の平均	3.4	2.9
最高値	6	7
母語話者支援者のフィードバック回数の平均	2.4	2.0
最高値	5	6
2 人の e-mail のやりとり総数の平均	7.1	5.9
最高値	13	19

- 母語話者支援者が、ペアの学習者とのやりとり中に気がついたことや所感を記したメモ。事前にフォーマットを送信し、課題別に随時記入してもらった。
- やりとりの初期(4 月)と終了後(7 月)に学習者、母語話者支援者それぞれに行った質問紙調査。e-mail に質問紙を添付し、配布、回収した。内容は、作文に関する 5 段階評定の質問項目 16 問と自由記述、及び個人調査表(初期のみ)である。

3-2-3 作文課題

作文課題は、以下の 2 つである。両課題ともあらかじめシラバスが決められていた台湾側の授業の内容に絡めた課題を担当教師と相談し、設定した。

作文課題1は、商品のセールストークの原稿である。授業では、セールストークの特徴について導入、VTR⁶視聴、商品の決定が行われた後、パソコンのある教室で、ペアの母語話者支援者のメールアドレスの確認や商品の資料集めを行った。そして、各自がセールストークの原稿を書き、ペアとやりとりをして、作文を完成させた。やりとりは授業外でも行った。原稿の字数制限や口答発表の時間制限はなく、内容も商品名、対象者、商品説明、値段、サービス、購入方法などを織り込みながら、アピール方法を工夫し、自由な作文が期待され、最終的に授業で口答発表をした。作文課題1のデータは、4月のやりとりの開始から、学習者が発表を終えて最終稿提出するまでの約1ヶ月半とした。

作文課題2は、台湾在住の日本人へのインタビューの感想文であった。授業では、インタビューの方法やマナー、メールの書き方などを勉強したり、インタビューの質問を考えたりした。その後、授業外で3～5名のグループでインタビューへ行った。その様子をビデオに撮り、各自視聴後、個人で感想文を書いた。それをペアに送信し、作文を完成させ、期限までに担当教師に提出した。字数や書き方は自由であったが、以下の5点を含む内容にすることが指定されていたので、母語話者支援者にも事前に提示した。

1. 準備作業で苦労した点、よくできた点
2. インタビューをしているときに苦労した点、よくできた点
3. 相手の方はどんな人だったか。会う前と会った後の印象は？
4. ビデオを見てどうだったか？
5. この作業を通して得たこと

尚、両課題ともに、本活動への参加意欲や態度などは、直接成績には反映されることはないが、完成した作文は担当教師に提出することになっていた。

3-2-4 教示内容と筆者の立場

次に、学習者及び母語話者支援者への教示内容と筆者の立場について述べる。

学習者に対して、研究内容について一切の説明はしなかった。本活動への参加については、3月前半の授業で台湾側の担当教師から母語話者とe-mailを使用して、作文を書く活動をする説明してもらい、その上で、3月中旬に筆者が台湾を訪問し、授業に参加して、学習者に説明を行ったあと、承諾書の記入を依頼した。

母語話者支援者に対しても、研究内容について一切の説明はせず、学習者の作文のお手伝いをしてくれる人を募集し、3月後半に協力者決定後、やりとりの流れや注意事項⁷を記

⁶ 日本のあるテレビショッピング番組の「子ども向けビデオ絵本」と「デジタルカメラ」のVTRを視聴し、担当教師が作成したスクリプトを配布した。

⁷ 注意事項として、①全てのメールと作文はCC機能を使って筆者と担当教師に送信すること、②データ整理の簡便化のため件名の冒頭に学習者の学籍番号を付けること、③文字化け防止のため件名、メールと作文のファイル名は全て半角英数字を用いることを伝えた。

載した資料を個々のメールアドレス宛に送信した。作文の添削の仕方について指示は出さず、ペア間で自由に行ってもらうように指示した。作文課題に関しては、課題の内容や提出期限などの必要な情報については事前に伝えた。

e-mail は、全て筆者と担当教師に CC で転送した。但し、2 人は閲覧のみで、学習者と母語話者支援者のやりとりに関与しないことをあらかじめ両者に伝えた。実際に介入したのは、メールを送ったが相手からの返信がこない、転送を忘れているなどのトラブル時のみ、数回であった。e-mail を使用する場合に、しばしば問題になる文字化けについては、事前に件名やファイル名についての注意を徹底したこともあり、深刻なトラブルになることはなかった。また、担当教師と筆者の間では、こまめに連絡を取り合った。

3-3 分析の枠組み

3-3-1 コード

RQ1-1 では、母語話者支援者のフィードバックの実態をコードから見るために、作文中に記述された全てのフィードバックをコードに分類し、その傾向を探った。分析の枠組みは、教師の記述式フィードバックの実態を調査した上原(1997)を援用し、フィードバックを前述の「着眼点」「視座」「様式」の 3 つの観点から区分し、I～VI の 6 つのコードとした。コードとは、上原(1997)に従い、記述された全てのフィードバックをそれら 3 つの観点から特異的に記号体系化したものと定義する。3 つの観点について、着眼点とは、どこに着眼していたか、形式か内容かで分けた。さらに、本研究において、訂正方法、加筆修正の促しや励ましなどの作文活動に関するコメントが見られたことから、その他を設けた。視座は、フィードバックするときにどの視座に立っていたかで、指導者、読み手、評定者に加えて、本研究では、学習者とペアを組む仲間の視座を入れた。そして、様式は、指摘かコメントかで分類した。指摘とは、色や下線などの視覚的なフィードバックを含む記号や単語単位の指摘、訂正であり、コメントとは、文章で注釈をつけることと定義する。各コードとコード間の関係は、以下、表 3-2 及び図 3-1 のようである。

表 3-2 コード

コード	コードの説明	下位分類		
I	形態的要素についての指摘	A 位置の指摘	B 種類の指摘	C 直接訂正
II	形態的要素についてのコメント	a 作文内の個別箇所		b 欄外
III	修辭的要素についてのコメント	a 作文内の個別箇所		b 欄外
IV	作文の内容への応答コメント	a 作文内の個別箇所		b 欄外
V	作文の評価に関するコメント			
VI	活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント			

コード	I ABC	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b	V	VI
着眼点	形 式			形式／内容		内 容		その他	
視座	指 導 者					読 み 手		評定者	仲間
様式	指 摘	コ メ ン ト							
記載箇所	作 文 内		欄 外	作文内	欄 外	作文内	欄 外		

図 3-1：各コードの関係図

教師の記述式フィードバックを分析した上原(1997)のコード(表 2-1 参照)と比較しながら、各コードの特徴を述べていく。

まず、コードⅠは、[形態的要素についての指摘]である。着眼点の観点から見ると形式についてであり、視座は指導者となる。本研究でも、上原(1997)と同様に、誤りか否かについての判断は保留し、母語話者支援者が指摘したかどうかに着目して「指摘」とした。Robb et al.(1986)の①誤りの数を表示する ②誤りの場所を指摘する ③符号により誤りの種類を指摘する ④誤りを直接訂正するの4分類に従うが、上原(1997)に見られる「誤りの数を示す」は、上原(1997)で使用率 0%であり、本研究でも見られないため除外した。よって、下位分類を A 下線や網かけによる位置の指摘⁸、B 記号による種類の指摘、C 直接訂正の3分類とした。この A、B、C は、誤りに対する指摘の明示度の違いによって分類したもので、明示度の高い順に C>B>A となる。

次に、コードⅡからコードⅥは、コメントによるフィードバックである。コードⅡは、[形態的要素についてのコメント]である。これも指導者の視座に立ったコメントと考える。続くコードⅢは、[修辭的要素についてのコメント]で、段落のとり方や全体の構成、一貫性、論理性などに関するコメントである。これは、文章全体を把握し、一貫性や論理性を見た上で、段落や接続などの個々の部分の形式に着目したコメントになるために、着眼点が形式なのか内容なのか、はっきりと境界線を引くことは難しい。コードⅣは、[内容への応答コメント]である。これは、読み手の視座に立ったコメントであると考えられる。

さらに、コードⅡ、Ⅲ、Ⅳは、コメントが記載された場所によって、図 3-2 のように、それが、a 作文内であるか、b 欄外であるかに下位分類した。上原(1997)では、コードⅡの形態的要素についてのコメントのみ a 作文内の個別的コメント、b 欄外の総括的コメントに分類したが、本研究では、作文に関わるコメントであるⅡ～Ⅳについて下位分類を試みた。ここでの a 作文内とは、学習者の作文の地の文のすぐ下にコメントを書くものと、段落ごとに分けて書くものがある。b 欄外とは、作文の中には入り込まずに、作文の余白や外にコメントを記載したものである。

⁸ 本研究でのコードⅠA 位置は、表 2-1 上原(1997)で、コードⅠb に相当するものである。同様に、ⅠB 種類はⅠc に、ⅠC 直接訂正はⅠd と同様の基準である。

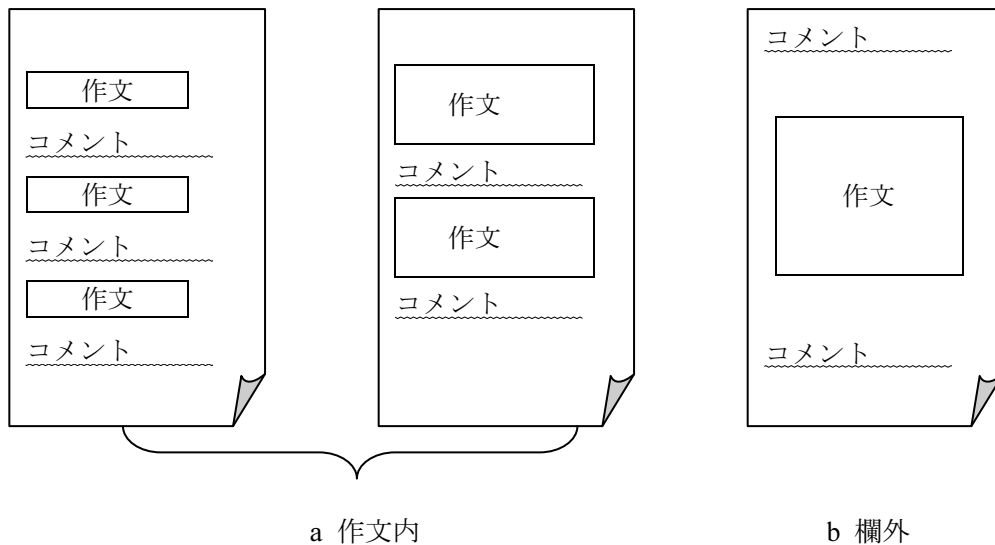


図 3-2 コードⅡ～Ⅳの下位分類

コードⅤは、「作文の評価に関するコメント」である。評価について上原(1997)では、コードⅤの他に、点数やABC、優良可など符号を付ける評価をたてていたが、上原(1997)で利用率0%であり、本研究でも点数等を付けることは想定されないため除外した。

最後に、コードⅥは、作文の推敲に直接関係はないが、訂正方法などの作文活動の進め方の確認や励ましや和らげ、謝罪などの情意的サポートに関する学習者へのコメントで、本研究で新たに付け加えた。以下、「活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント」と呼ぶ。例えば、「訂正箇所は赤い下線がひいてあります」、「返信待ってます」、「一緒にがんばりましょう」などである。尚、コードⅤとⅥは、作文内に入り込むことはなく、全て作文の欄外に記載されていた。

3-3-2 指摘箇所の内容

次に、RQ1-2 指摘箇所の内容から母語話者支援者のフィードバックを見るために、コードごとに、その内容を Faigley&Witte(1981)、Robb et al.(1986)、上原(1997)、Ferris(1997)、池田(1999b)、伊藤ら(2003)、原田(2005)を参考にして下位分類した。詳しくは、資料1を参照されたい。

まず、コードⅠの「形態的要素についての指摘」は、①文体 ②文法 ③表記 ④語彙 ⑤表現の5つに下位分類した。以下、各分類の特徴を述べると、①文体は、文末表現について敬体か常体かの指摘で、②文法は、活用、助詞、時制、敬語、自他動詞に関する指摘である。③表記は、パソコンを利用したので文字の不明瞭さや誤りは見られなかったが、漢字変換のミスやカタカナ表記の誤り、句読点の不自然さが見られた。また、作文課題1は口頭発表の原稿であったため、漢字にふりがなをふったが、その誤りの指摘もあった。④語彙は、単語レベルの語彙に関する指摘、⑤表現は、誤りではないが不自然な表現の指摘、

節以上のレベルの指摘をその範囲とした。

コードⅡの「形態的要素についてのコメント」は、①ヒント ②選択肢・例示 ③理由を説明④不明点の指摘 ⑤明確化要求 ⑥直接訂正に分類した。それぞれの分類の特徴は、①ヒントは、例えば、「助詞はいいですか?」のように問いたもの、「丁寧な言い方にします」のようにどう訂正するか加筆修正のためのヒントである。明示的な答えは記載されていなく、学習者は、そのコメントを読んでさらに考えることが期待されている。一方、⑥直接訂正は、「「なんで」ではなく「なんて」です」、「「なんて」の方がいいと思います」のように、コメントの中に正しい答えが明示されているものとした。「～の方がいいと思います」や「自然だと思います」のような明示度については問題にしない。また、コメント形式で、文中に答えが書かれているかどうかで、コードⅠC 直接訂正とは区別する。②選択肢・例示は、加筆修正のために選択肢や例を提示したもので、これは、答えは出しているものの、提示された例文の内、どちらかを選んだり、例を参考にして他の言い方にしたりと、学習者に多少なりとも考える余地を与えているコメントである。その点で、①ヒントや⑥直接訂正と区別した。②選択肢、例示の例としては、「「普段」や「いつも」とした方が自然です」のように選択肢を出し、どちらかを選ぶ余地を与えたもの、「「もれなく」はどうでしょうか」のように他の表現でもいいことを示唆したもの、「例えば」や「～など」のような表現を使ったものがある。③理由は、なぜ訂正が必要なのかを説明したものである。「お客様なので」、「日本語にはない表現です」などが挙げられる。④不明点の指摘は、「情熱を「抱える」とは言いません」、「ちょっとわかりづらいです」のように、不理解を伝えたものである。不明点を指摘した上、書いてあることをクリアにするためにさらに問い返しや指摘したものは、⑤明確化要求に分類した。例えば、「「現場は」とはどういう意味ですか?」、「ここは1枚が10元ということでしょうか?」のように、加筆修正を促しているものである。

コードⅣの「内容への応答コメント」も指摘内容によって、4つに分類した。すなわち、①感想 ②意見提供 ③アドバイスや情報の提供 ④明確化要求である。①感想は、作文を読んだ感想で、「私もその商品を買ってみたいです」、「いいインタビューができたようですね」のようなコメントであり、特に加筆を促すものではない。②意見提供は、作文の内容や特に作文課題1ではセールストークの発表方法について、具体的な意見を述べたもので、「ここで商品を見せたらどうでしょう」、「よかったことも書いてください」のように、母語話者の意見が書かれているものである。③アドバイスや情報の提供は、作文課題1のセールストーク、発表の方法、作文課題2のインタビューの感想文の書き方や日本語の作文のルールなど一般的なアドバイスや情報を与えたものである。「セールストークは普通の会話と違う独特の表現があります」のようなものが挙げられる。④明確化要求は、作文の内容に関して不明な点について、その事柄をクリアするために問い返しや指摘したもので、「ここはもう少し詳しく書いてみてください」、「～という意味ですか?」のように、加筆修正を促すものである。

最後に、コードⅥの「活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント」は、①訂正方法 ②修正、加筆の促し ③励まし ④関係作りの4つに分けた。①訂正方法についてのコメントは、上原(1997)では、形態的要素の欄外のコメント(Ⅱb)に含まれていたが、本研究では頻出しており、その内容からもコードⅥの方が適切と考えた。これは、「～という方法で直しました」のように、訂正の見方を説明したものと、「直し方の希望はありますか?」と訂正方法の希望を尋ねたものを含めた。②修正、加筆の促しは、個別の箇所の加筆修正ではなく、作文全体について第2稿を要求する「返信待ってます」、「もう一度考えてください」のようなコメントである。③励ましは、ペアに対して「がんばってください」など母語話者が一方的に励ましているものである。一方で、④関係作りに関するコメントは、和らげ、冗談、感謝、謝罪などペアとの間で良好な関係を作り、作文と一緒に作りあげていこうとして書かれたもので、例えば、「わからなかったら聞いて下さい」、「一緒にがんばっていきましょう」、「説明がうまくできなくてごめんなさい」などである。

「修辭的要素のコメント」のコードⅢ、「評価に関するコメント」であるコードⅤについては、下位分類する必要はないと考えた。また、一つの文で、いくつかの指摘箇所の内容が併記して見られるものは、文章の途中でもそれぞれ分類した。例えば、「お客様なので丁寧な言い方にします」は、コードⅡの「形態的要素に関するコメント」の内、前半の「お客様なので」は③理由の説明になり、後半の「丁寧な言い方にします」は①ヒントとなる。

3-4 分析の手順

研究課題1について、主な分析データは、上記の3-2-2で収集した1~4のデータの内、データ1の①学習者の書いた作文と②母語話者支援者による作文へのフィードバックである。データ2の内、作文に関して記載されたコメントについては分析の対象としたが、その他の手紙部分のメールのやりとりは除外した。それぞれの作文課題の初稿に対して行われた第1回目の作文フィードバックを対象とし、作文数は、作文課題1が35本、作文課題2が31本の計66本である⁹。

分析の手順は、表3-2及び図3-1をもとに作成した資料1を用いて、学習者の作文に記載された全てのフィードバックをいずれかのコードと指摘箇所の内容に分類した。その後、コードの使用率及び内容の指摘箇所の使用率を出し、グラフ化した。使用率とは、計66本の作文の内、そのコード及び指摘箇所の内容を一度でも使用したら1として、使用したか否かを求めた割合である。作文課題は同一であるが、個々の学習者の作文の内容、文章の

⁹ 全対象者37組中、作文課題1では、全くやりとりの行われなかった1組、開始時に、母語話者支援者のパソコン環境が原因で、やりとりがなかなか開始しなかった1組に対して、学習者からの要望があり筆者が作文に介入した1組を除く35組を分析の対象とした。作文課題2では、作文課題1で除外した2組に加え、全くやりとりのなかった2組、個人旅行で台湾へ行った際にペアの学生と対面した1組、活動期間の延長のために途中で日本人のペアが交替した1組を除いた31組を対象とした。

長さ、指摘すべき箇所は異なるため、指摘及びコメントの数はここでは問題にしないことにする。

コードと指摘箇所の内容の分類の妥当性については、枠組みを作成した後、日本語教育を専攻する大学院生3名(筆者を含む)で、全体の作文量の30%についてフィードバックのコーディングを行い、一致率を求めた。その結果、RQ1-1では86.5%、RQ1-2では86.7%の一致率であったので、この枠組みを採用することにした。不一致箇所については、記載された全てのフィードバックについて入念な話し合いを行った。その後、残りの作文の分析は、筆者が行い、問題のある箇所については、再度、話し合いを行った。

また、RQ1-2については、コーディングを行ったのち、作文中のフィードバックから、コードⅡ～Ⅵにあたるコメントを全て抜き出し、さらに言語形式に注目してグループ分けした。その他、考察の際には、データ3の母語話者支援者が、学習者とのやりとり中に気がついたことや所感を記したメモなどのデータを補完的資料として随時用いた。

研究課題2については、RQ1-2で抜き出した初稿へのフィードバックのコメントをもとに、学習者の書いた全ての作文と母語話者支援者のフィードバック及びメールの部分にも注目し、フィードバックと推敲の様相を質的に明らかにした。

第 4 章 結果と考察

第 4 章では、研究課題ごとに分析結果と考察を述べ、それらを踏まえた上で、総合的考察を行う。本研究は、学習者と母語話者支援者がペアを組み、e-mail を使用して、学習者の作文を完成させる協働的作文活動を対象とした。具体的な研究課題は、以下の 2 つである。

研究課題 1

学習者と母語話者支援者の協働的作文活動におけるフィードバックの傾向を探るために、記述式フィードバックをコードに分類し量的に分析する。

RQ1-1 母語話者支援者のフィードバックはどのようなコードを用いる傾向にあるのか？

RQ1-2 指摘箇所の内容の観点から見ると、母語話者支援者のフィードバックはどのような傾向があるのか？

研究課題 2

協働的作文活動において、母語話者支援者の行った記述式フィードバックは、学習者の作文の推敲や関係性の構築にどのように作用していたか質的に分析する。

RQ2-1 協働的作文活動において作文の推敲にどのような足場かけが行われていたか？

RQ2-2 協働的作文活動において 2 人はどのような関係を構築していたか？

4-1 研究課題 1 協働的作文活動における母語話者支援者のフィードバックの実態を量的に探る

4-1-1 RQ1-1 コードから見た母語話者支援者のフィードバックの実態

(1) コードの全体的な使用傾向とその特徴

母語話者支援者のフィードバックの特徴を明らかにするため、初稿に対して行われた全てのフィードバックを I ～ VI のコードに分類した結果、作文課題 1 が表 4-1、作文課題 2 が表 4-2 のようになった。いずれも縦軸が学習者－母語話者支援者ペアの番号¹⁰で、横軸がコードである。そのコードが使用されたか否かを判断基準にして、使用されているコードには「●」を記入し、網掛けにした。使用のないものは空欄のままである。さらに、[形態的要素の指摘]であるコード I は、誤りの指摘の明示度によって A 位置、B 種類、C 直接訂正に、形態的要素のコード II、修辭的要素のコード III、内容への応答のコード IV の各コメントについては、a 作文内の記載か、b 欄外の記載かに、それぞれ下位分類した。下位分類については「＊」で示し、網掛けにした。コード V は評価に関するコメント、コード VI は活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメントである。例えば、表 4-1 の作文課題 1 の No.1 は、コード II とコード VI を用い、その内、コード II は a の作文内へのコメントであると読む。

¹⁰ 作文課題 1 と作文課題 2 とでは、対象となった作文の本数が異なるため、表 4-2 作文課題 2 では、no.3,14,18,35 が抜けている。

表 4-1 作文課題 1 のコードの使用状況 (n=35)

No	I	I			II	II		III	III		IV	IV		V	VI
		A	B	C		a	b		a	b		a	b		
1					●	*									●
2	●	*			●	*									●
3	●	*	*	*	●	*		●	*		●	*	*	●	●
4	●	*		*	●	*									●
5	●	*		*	●	*					●	*	*		●
6	●			*	●	*	*								●
7	●	*													●
8	●	*												●	●
9	●	*		*	●	*									●
10	●	*		*	●		*	●		*	●		*	●	●
11	●	*		*											●
12	●	*	*	*	●	*					●	*			●
13	●	*	*	*	●	*								●	●
14	●	*			●		*				●		*	●	●
15	●	*			●		*								●
16	●	*		*	●	*					●	*		●	●
17	●	*	*	*	●	*	*	●		*	●		*	●	●
18	●	*		*	●	*	*				●	*	*	●	●
19											●		*	●	
20	●	*		*	●	*	*							●	●
21	●	*			●		*				●		*		●
22	●	*		*	●	*									●
23	●	*			●	*					●	*			●
24	●	*		*	●		*	●		*					●
25	●			*											●
26	●	*	*	*										●	●
27	●	*			●	*									●
28	●	*	*	*	●	*					●		*		●
29	●	*		*	●	*		●		*				●	●
30	●	*			●		*								●
31					●	*					●	*			●
32	●	*			●		*				●		*		●
33	●	*		*	●		*							●	●
34	●			*	●		*				●		*		●
35	●	*		*	●	*									
計	32	28	6	22	29	19	13	5	1	4	15	7	11	13	32

表 4-2 作文課題 2 のコードの使用状況 (n=31)

No	I	I			II	II		III	III		IV	IV		V	VI
		A	B	C		a	b		a	b		a	b		
1	●	*			●	*	*				●	*	*		●
2	●	*			●	*									●
4	●	*			●		*				●		*		●
5	●		*	*	●	*					●	*	*	●	
6	●			*	●	*					●		*	●	●
7	●	*													●
8	●	*		*							●		*		●
9	●	*		*	●	*									●
10	●	*		*											●
11	●	*		*	●	*	*								●
12	●	*	*	*	●	*	*				●	*	*		●
13	●		*	*	●	*									●
15	●	*			●		*				●		*		●
16	●			*	●	*					●	*		●	●
17	●	*			●		*								●
19	●	*			●	*									●
20	●	*			●	*									●
21	●	*			●		*	●		*	●		*		●
22	●			*	●	*									●
23	●			*	●	*	*							●	●
24	●		*	*											●
25	●	*													●
26	●		*	*											●
27											●		*		●
28	●			*	●	*	*							●	●
29	●	*		*	●	*								●	●
30	●	*												●	●
31	●			*	●	*									●
32	●	*		*	●	*					●	*			●
33	●	*		*	●	*									●
34	●			*	●	*									
計	30	17	5	20	23	19	9	1	0	1	11	5	9	7	27

続いて、作文課題を分けずに2つを合計した上で、それぞれのコードの使用率(n=66)を表4-3として示す。それをグラフにしたのが、図4-1である。コードⅠについては、下位分類であるA位置、B種類、C直接訂正は誤りの指摘の明示度によって分類されたもので、その違いが全体の傾向を見る際に必要であると判断した。一方で、コードⅡ～Ⅳの下位分類であるa作文内での記載か、b欄外での記載かについては、記載箇所に関する分類であり、フィードバックの内容そのものではないため後述し、ここではaまたはbを用いたもの、aとbの両方を用いたものを含めて、コードⅡ、Ⅲ、Ⅳとして計算する。

表 4-3 コードの使用率 (n=66)

コード	I 指摘	I A 位置	I B 種類	I C 訂正	Ⅱ 形態的	Ⅲ 修辭的	Ⅳ 内容	Ⅴ 評価	Ⅵ 活動
本数(本)	62	45	11	42	52	6	26	20	59
使用率(%)	93.9	68.2	16.7	63.6	78.8	9.1	39.4	30.3	89.4

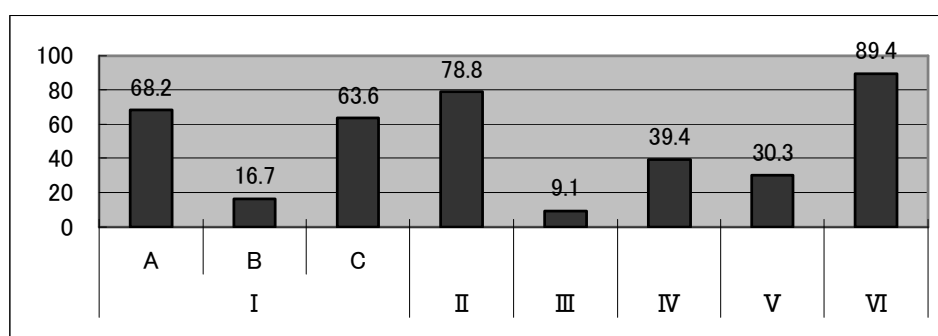


図 4-1 コードの使用率 (n=66)

上記の表 4-1、4-2、4-3 及び図 4-1 からわかる全体的な特徴を以下に挙げる。

- ① 一つのコードの使用だけが突出しているというよりは、コードⅠ、Ⅱ、Ⅵなどのフィードバックが、おおよそどの作文でも用いられているように、一つの作文でいくつかのコードが共に使用されている。
- ② 「形態的要素の指摘」のコードⅠが、全体の9割以上の使用率であることや「形態的要素のコメント」であるコードⅡが、約8割の作文で使用されていることから、形態的要素が特に注目されている。さらに、コードⅠは、A位置の指摘とC直接訂正が、いずれも6割以上の使用率である。
- ③ 「内容への応答コメント」のコードⅣは、4割程度の使用率であるのに対し、「修辭的要素のコメント」であるコードⅢは、6本で10%にも満たない使用率である。
- ④ 「活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント」であるコードⅥは、全体の9割近くで用いられている。

母語話者支援者のフィードバックは、ほとんど全ての作文で、形態的要素に注目していた。このことは、着眼点から考えると、多くが言語形式面に注意を払えることを意味し、視座の点から考えると、指導者の立場に立っていたということになる。母語話者支援者は、日本語教育を勉強している者であり、学習者の作文を支援する目的で参加しているという前提がある。そして、学習者は授業の一環で参加しており、口頭発表を控えていること、また、担当教師に提出する作文であったことなどが、言語形式について誤りの指摘やコメントが見られた理由として考えられる。

[内容への応答コメント] のコードⅣは、使用率は 39.4%と、形式に比べると誰もが用いているわけではなかった。しかし、教師の記述式フィードバックを調査した上原(1997)では、同様の基準で 27.1%であり、本研究の使用率の方が高い。また、対面の口述式フィードバックと比較しても、話題として「内容」が取り上げられた割合を見ると、池田(1999b)の教師カンファレンス(8.7%)、ピア・レスポンス(8.9%)よりも高い。さらに、母語話者がクラスに参加した作文活動において行われた口述式フィードバック(大西 2005)では、最も多く見られた話題が「内容」であったが、その使用率は 6 回のセッションでばらつきが見られ、一番高い回で 36.6%、低い回は 7.1%であった。このように先行研究と比較すると、母語話者支援者の内容への注目は、相対的に高いことがわかる。本活動は、1 対 1 のペアが決められていたこと、数回のやりとりが想定され、学習者からの返答が期待できたこと、フィードバックを書いた後でも、もう一度読み返してから学習者にフィードバックする物理的、時間的な余裕があったことなど、やりとりの期間や e-mail の特色を反映しているのではないだろうか。

一方で、[修辭的要素についてのコメント] であるコードⅢについては、コメント数が 6 本であり、10%にも満たない使用率であった。これは、コードⅢは、着眼点から見ると、段落のとり方などの言語形式への着目が必要であるとともに、一貫性や論理性など作文全体を見渡すことも必要であり、内容にも関わってくるため、形式か内容か定まりにくい。母語話者支援者には、添削経験を持たない者も多くいたことから、作文全体を見渡したコメントに慣れていないということが想像できる。また、作文課題 1 の商品のセールストークでは、事前に授業で VTR の視聴やスクリプトを配布した先行学習があったこと、作文課題 2 の感想文では、作文に必要な 5 項目が決められていたことで、学習者がアウトラインをたてやすかったために、母語話者支援者は、段落のとり方や一貫性、論理性などについて触れる必要が少なかったのではないかと考えられる。

そして、[活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント] であるコードⅥは、ほとんどの作文で見られた。この結果は、[評価に関するコメント] のコードⅤと比較しても、はるかに高い使用率である。このことを視座の観点から考えると、コードⅤは評定者、コードⅥは仲間の視座に立ったコメントである。母語話者支援者が点数や優劣をつけて、学習者の作文を評価するような力関係を持つ制度的な関係ではないことを表している

のではないだろうか。母語話者支援者は、機械的に作文を添削しているのではなく、ペアの学習者と積極的な関係作りをしようとしていたと思われる。

以上のことから、母語話者支援者が、多種多様なフィードバックをしていたことがわかる。このことは、一つの作文で、一つのコードだけが突出しているというよりは、いくつかのコードが共に使用されている結果に通じる。以下では、そのコードの共起についてどのような組み合わせが起こりやすいのかを見ていく。

(2) コードの共起使用

先に述べたように、一つの作文の中で、いくつかのコードが併用されていた。そこで、本節では、どのような組み合わせで、コードの共起が起こっていたかを見ていく。

まず、[形態的要素の指摘]であるコード I は、全体で 93.9%の使用率であり、誤りの明示度によって A 位置、B 種類、C 直接訂正に下位分類した。結果、図 4-1 を見ると、色や下線によって、間違えの箇所を知らせる A の非明示的な指摘と正しい答えを直接記入する明示的な指摘である C が、同程度の使用率で、これらのコードが混在していることがわかった。以下では、この結果について、紙面による教師の記述式フィードバックと比較すると(上原 1997)、表 4-4 のようになる。

表 4-4 教師フィードバック(教師 FB)と本研究のコード I 内の使用率の比較

		A	B	C	A+B	A+C	B+C	A+B+C	非使用
教師 FB (n=48)	本数(本)	3	3	34	1	6	1	0	0
	使用率(%)	6.3	6.3	70.7	2.1	12.5	2.1	0	0
本研究 (n=66)	本数(本)	20	0	13	0	18	4	7	4
	使用率(%)	33.3	0	19.7	0	27.3	6.1	10.6	6.1

表 4-4 を見ると、教師フィードバックでは、コード I の非使用は 0%で、全ての作文で、A 位置、B 種類、C 直接訂正のいずれかの指摘を用いていた。表 2-1 で C が 85.4%の使用率であったことは既に述べたが、さらに C の単独使用が 70.7%であった。一方で、本研究では、A の単独使用、A と C の共起使用、C の単独使用の順に多いことがわかる。また、コード I の非使用は 6.1%であった。つまり、C の単独使用に偏った傾向の見られた教師フィードバックと比較して、本研究では A と C の使用が共に目立つ結果となった。

次に、作文の推敲に直接関係するコードであるコード I ～IVについて見ていく。一つのコードの単独使用は、計 66 本の内、コード I A のみが 4 本、コード I C のみが 3 本、コード II のみが 1 本、そして、コード IV のみが 2 本の計 10 本である。その他の作文では、2 つ以上のコードが用いられていた。そこで、単独使用を除く 56 本について、コードの共起パ

ターンを見てみると、合計で 19 パターン¹¹が観察できた。中でも、I A+I C+II が 10 本と最も多く見られた。続いて、I A+II の共起が 8 本、I A+II+IV の共起が 7 本、I C+II の共起が 6 本だった。コードの使用傾向は、[形態的要素の指摘]であるコード I と [形態的要素についてのコメント]であるコード II を共に行っている結果となった。位置を示したり、直接訂正をしたりしながら、コメントによる補足を行っていたと解釈できる。コードの共起が見られるということは、一つの作文の中で視座の共起が見られたということでもある。母語話者支援者は、どのように立ち位置を変えていたのだろうか。

(3) 記載箇所による視座の使い分け

前述したように、コード II～IV までは、コメントがどこに記載されたかによって、a 作文内、b 欄外に下位分類した。a 作文内には、a のみを用いたものと a と b が共に使用されていたものを含む。b 欄外も同様に、b のみのものと a と b の両方が用いられていたものを含んでいる。結果をグラフにまとめると、表 4-5、図 4-2 のようになる。

表 4-5 コード II～IV の下位分類 (n=66)

コード	II a	II b	III a	III b	IV a	IV b
コメント	形態的要素		修辭的要素		内容への応答	
本数(本)	38	22	1	5	12	20
使用率(%)	57.6	33.3	1.5	7.6	18.2	30.3

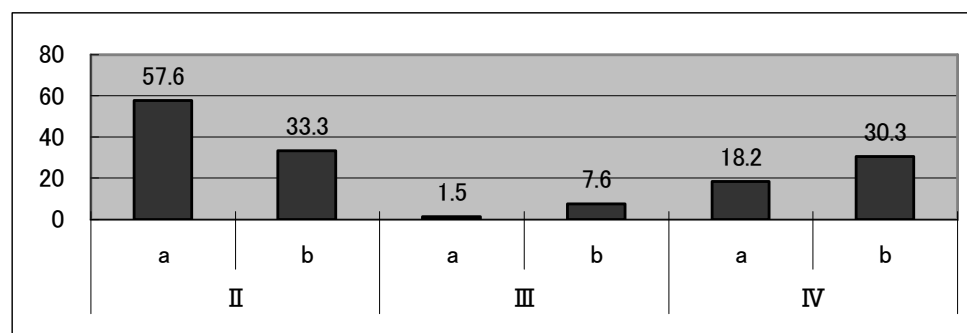


図 4-2 コード II～IV のコードの使用率 (n=66)

図 4-2 から [形態的要素についてのコメント] であるコード II は、a>b で作文内に記載

¹¹ 19 パターンとは、I A+I C+II (10)、I A+II (8)、I A+II+IV (7)、I C+II (6)、I A+I C+II+IV (4)、I C+II+IV (3)、I A+I B+I C+II+IV (3)、I A+I B+I C+II+III+IV (2)、I B+I C (2)、I A+I C+II+III (2)、I C+II+III+IV (1)、I A+I C (1)、I A+I B+I C+II (1)、I A+I B+I C (1)、II+IV (1)、I B+I C+II+IV (1)、I A+I C+IV (1)、I B+I C+II (1)、I A+II+III+IV (1) である。括弧内は、56 本中の本数である。

されるコメントの方が多く、[内容への応答コメント]であるコードⅣは、 $a < b$ で欄外に記載されるコメントの方が多い傾向がわかる。尚、[修辭的要素についてのコメント]であるコードⅢは使用数が少ないため、ここで傾向を述べることは避ける。視座の観点からこの結果を見ると、指導者の視座に立った時は作文内に、読み手の視座に立った時は欄外にコメントを記載していることになり、視座によってコメントを記載するフレームを使い分けられている。[評価に関するコメント]であるコードⅤと[活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント]であるコードⅥは、いずれも欄外に記載されている。

物理的な面から考えると、MSWordを使用することによって紙面の量に制限がないため、欄外にも記入しやすいことが考えられる。また、母語話者支援者は、母語話者であり、教師の代わりに作文を添削する指導者の側面、読み手の側面、評定者の側面、作文を共に作る仲間の側面を併せ持っていて、記載する場所によって、見せる顔を変えていたのではない。このことから、学習者と母語話者支援者が、指導する人される人というような関係に留まらず、様々な関係を構築していたということが示唆される。

4-1-2 RQ1-2 指摘箇所の内容から見た母語話者支援者のフィードバックの特徴

(1) 指摘箇所の内容の全体的な使用傾向とその特徴

前節では、フィードバックをコードに分類し、各コードの使用率の多寡という観点から母語話者支援者のフィードバックの特徴を探った。本節では、さらにコード別に、指摘箇所を内容の点からより詳細に見ていく。分析は、資料 1 を用いて、指摘箇所を内容の観点から下位分類を試みた。以下の表 4-6 及び、図 4-3 は、その結果である。各コードにおいて指摘箇所の内容の観点からは、顕著に使用の多い少ないといった傾向は観察されなかった。そこで、作文中のコメントを全て抜き出し、形式面から分類できるものをまとめた。以下では、どのような指摘やコメントがあったのかをコードごとに見ていくことにする。

表 4-6 各コードの指摘箇所の内容の使用一覧 (n=66)

コード	コードⅠA					コードⅠB					コードⅠC				
指摘箇所の内容	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
本数(本)	15	39	21	35	43	1	7	3	7	7	8	36	20	32	36
使用率(%)	22.7	59.1	31.8	53.0	65.2	1.5	10.6	4.5	10.6	10.6	12.1	54.5	30.3	48.5	54.5

コードⅡ						Ⅲ	コードⅣ				Ⅴ	コードⅥ			
①	②	③	④	⑤	⑥		①	②	③	④		①	②	③	④
35	37	40	27	26	33	6	9	7	13	12	20	40	20	19	47
53.0	56.1	60.6	40.9	39.4	50.0	9.1	13.6	10.6	19.7	18.2	30.3	60.6	30.3	28.8	71.2

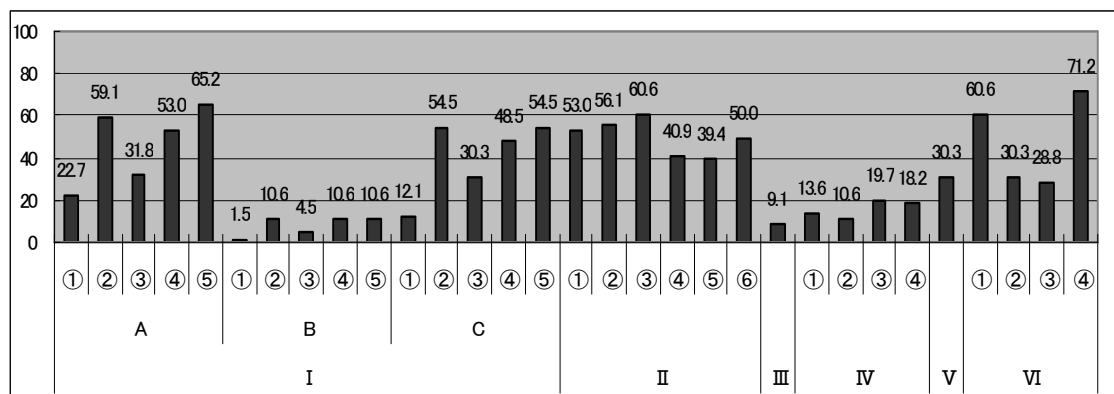


図 4-3 各コードの指摘箇所の内容の使用率 (n=66)

(2) 各コードの指摘箇所の内容の使用傾向とその特徴

<コードⅠ 形態的要素についての指摘>

〔形態的要素に関する指摘〕であるコードⅠは、A 位置の指摘、B 種類の指摘、C 直接訂正のいずれも②文法、④語彙、⑤表現への指摘が多い。①文体については、作文課題 2 のインタビューの感想は、話し言葉で行ったインタビューの内容を書き言葉にする点で、いくつか指摘が見られたが、そもそもその混同が見られることは少なかった。さらに、③表記に関する指摘についても、パソコンを用いたため、漢字の変換ミス、カタカナ表記、読み方の間違えだけで、量的にもあまり見られなかった。

<コードⅡ 形態的要素についてのコメント>

次に、使用率の高かった〔形態的要素に関するコメント〕であるコードⅡは、①ヒント ②選択肢・例示 ③理由の説明 ④不明店の指摘 ⑤明確化要求 ⑥コメントによる直接訂正の 6 つに分類することができた。

①のヒントは、「「使えますよ」も直してください」、「赤い波線のところを丁寧な言い方に直してください」、「カタカナにしてください」、「もう一度書き直してみてください」のように「～てください」の形式のもの、「助詞を確認しましょう」、「簡単に言いましょう」のように「～ましょう」の形式のもの、「別の表現はありませんか」、「「乾燥する」のて形は?」、「日本語だと何でしょう?」のように疑問形で終わるものが多く見られた。また、指摘された内容は、時制、助詞、文末表現、丁寧さに関する指摘が多く見られた。

②の選択肢・例示は、「撮影機材か撮影の機械のほうが自然です」、「「そばかすを薄くします」または「そばかすを消します」の方がいいと思います」のように、「～の方がいいと思います」、「～の方が自然です」という形式を使うもの、「例：「一瓶たった 500 元!」、「「送料無料!」など」、「例えば「見た目に特別なところはありません」などと、「例」「例えば」「cf」「など」を使ったもの、「「とてもフレンドリーで笑顔がかわいく、ビールが好きだと言っていました」というのはどうでしょう?」のように疑問形を使ったものが見られた。

③の理由の説明は、多くが、「～ので」や「～から」を使って理由を説明していた。

④の不明点の指摘は、「「使えて」はよくないです」、「「サービス」を「あげる」とはいいません」、「「役になる」という表現はありません」のように「よくないです」「言いません」「使いません」などの否定形を使ったものと、「この 1 文がわかりません」、「「電子回路の会社」がよくわからない」のように「わかりません」を使って不理解を示すものの 2 種類に分類できた。語彙や表現についての指摘が多く見られた。

⑤の明確化要求は、「「気になる顔の部分に」かな?」、「これは「優れ」という意味で解釈しましたが正しいですか?」、「インタビューの人というのは S たちのことかな?それとも K さんのことかな?」のように「～ということですか?」と自分の解釈を述べ、それが正しいかどうかを尋ねたもの、「「現場は」とはどういう意味ですか?」、「肌が平らとは?」のようにわからない部分を抜き出して聞いたもの、ただ「どういう意味でしょうか?」、「うまく意味がとれなかったので言いたいことを教えて下さい」のように明確化したものの 3 つに分けることができる。また、「ビデオは 2 回見たのですか?」、「この場合はマイナスのイメージでいいのでしょうか?」など、特定の語彙や表現の形態的要素についての指摘ではあるものの、そこで聞かれていることは内容への応答コメントにもなるようなものも見られた。

⑥の直接訂正は、コメントによる訂正である点で、コード I C と異なる。例えば、「ご紹介します」の方がいいと思います」、「「の」を入れます」、「「的」はいらないです」のように、正しい答えが文章の中に埋め込まれたものである。

以上、実例を挙げながら、各コメントを見てきた。形態的要素に関するコメントの中で、その使用率に大きな偏りはなかった。コード II の中でもいくつか共起して見られたことから、多様なフィードバックを行っていることがうかがえる。

しかし、コード II を細かく見ていくと、②選択肢・例示、③理由の説明、⑥直接訂正の説明型のコメントと、①ヒント、④不明点の指摘、⑤明確化要求の質問型のコメントとにまとめられる。そして、わずかではあるが、②③⑥の説明型のコメントの方が、①④⑤の質問型のコメントより使用率が高い。これは、その場で相手の反応や表情を見ながら推敲を進めていく対面式とは異なり、すぐに相手の反応が見られないこと、また授業や口頭で補足することのできない e-mail の制約があるからではないかと考えられる。母語話者支援者は、自分の説明が伝わっているか、理解してもらえているのかどうか不安になり、つい説明が多くなってしまっているのではないかと。母語話者支援者の所感に、「間違えているところにコメントを入れたが説明するのは難しく、ちゃんと理解してくれるか不安だ」、「どうやって説明したらいいかやっぱり悩む。自分でも使い方がわかっていない言葉などは説明があいまいになってしまったと思う。(中略) 直接的ではなく間接的に伝えたいのだが、それではわからないかもしれないと思ってどうしても冷たい言い方になってしまう」などの記述からも、対面でのフィードバックでは起こりくい問題を持っていることがうかがえる。

<コードⅢ 修辭的要素についてのコメント>

全体で 6 例と少ない使用率であった「修辭的要素についてのコメント」のコードⅢを詳細に見ていく。コードⅢに分類されたコメントは以下の 6 本である。

- ①「セールストークなので、良い点を大げさに言ったりしても良いと思います。」(no.10)
- ②「このあとに、これ(↓)を入れてはどうでしょう。」(no.3)
- ③「あと、「でも、ビデオを見たとき、いい作品と言えるでうれしいです。(後略)」の文章だけど、ビデオを見たときのことを言ったあとで、ビデオを編集した時の話になってるよね。それだと、順序がちがうからおかしな感じがしてしまうよ。」(no.21)
- ④「ふつうの文としてはいいのですが、セールストークなら文と文のつながをもっと自然にするといいと思います。」(no.24)
- ⑤「商品紹介で細かいことを述べる部分がくわしく書かれていた上に、(中略)素晴らしいかっと思います」(no.17)
- ⑥「特に最後の段落がとても良いです。」(no.29)

教師の記述式フィードバックを分析した上原(1997)において、「修辭的要素に関するコメント」であるコードⅢについて、3つのキーワードが挙げられている。1つ目は、「詳しく」「たくさん」「具体的に」などの「比重の置き方」である。2つ目は、「テーマ」「主題」などの作文の「一貫性」について、3つ目が、「結論」「構成」「まとめ」などの作文の「論理展開」に関するものである。上記の 6 例について見ていくと、①は、教師フィードバックで 1 つ目に挙げられている「比重の置き方」に関するコメントであり、どこを詳しく、はっきりさせたいのかを指定したアドバイスである。次に、②は、化粧品のパックの値段の説明箇所で、説明の順序を換えることを提案している例である。③も順序に関するコメントで、文章をわかりやすくするため、接続について述べている。④は、文のつながに関するコメントであり、②③④は、3つ目の「論理展開」に関するコメントと言える。しかし、⑤や⑥は、本研究で新しく見られたタイプのコメントであり、全体的なでき栄えではなく修辭的なことについて取り立てて言及しているため、コードⅢに分類したが、「評価に関するコメント」のコードⅤともとれる。また、教師フィードバックの 2 つ目の特徴である「テーマや主題の一貫性」に関するコメントは見られなかったが、これは、コードⅢの使用が少ないことと同様に、あらかじめ流れが決まっている作文課題であったことが影響していると思われる。

<コードⅣ 内容への応答コメント>

「内容への応答コメント」であるコードⅣは、①感想 ②意見提供 ③アドバイスや情報提供 ④明確化要求の 4 つに分類した。

①の感想は、「私もビタミン C ほしくなっちゃったもん☆」、「本当にこんな枕があればちょっと高いけど、T さんに電話をかけて、36 時間以内に日本に届けてもらいたいものです。」

のように作文課題1は全て商品名を入れて感想を述べていた。作文課題2は、「インタビュー大変だったようですね。初めて日本人にインタビューしたんですね。緊張するのは当然ですよ」、「インタビュー無事にいったみたいですね。お疲れ様でした」、「大変そうですね、場所のセッティングとか特に」など、インタビューをねぎらうコメントであった。

②の意見提供は、「きらきらになった」だけではなく、もう少し具体的な変化を書いた方がより商品が魅力的に見えるはずです」、「一箱に何枚パックが入っているかも書くといいと思います」、「他にも良い点があれば書いてみて下さい」、「会う前の印象(特に人柄とか?)は書かなくて大丈夫ですか?」のように、具体的に加筆を促すものが見られた。

③のアドバイスや情報の提供は、作文課題1では特にセールストークならではのアドバイスが多く見られた。「セールストークというのは、ふつうの会話と違って、独特の表現や言い方があります」、「値段の部分は大げさに伝えたと通販の商品らしくなります」、「売りたい気持ちはわかりますが、商品を褒めすぎると、逆に嘘っぽく聞こえてしまいます」などである。また、作文課題1、2ともに、作文の書き方の一般的な約束事のアドバイスも見られた。「基本的な作文の約束がありますね。1つは「です、ます」で始めたら、最後まで「です、ます」で書くこと」、「ん」は、日本語ではあまり使いません。会話の場合は、「ん」を使います」である。

④の明確化要求は、「1000元よりも安いのはなぜですか?」、「どうして素晴らしい癒しの力が得られるのでしょうか?その部分を書いてみましょう」、「Tさんがそう思ったり理由はなんですか?」のように疑問詞を用いたもの、「話すことがなくて?」、「大変だった内容を付け加えるともっと良くなると思います」のように、部分的な加筆を促すような明確化の2種類が見られた。

<コードV 作文の評価に関するコメント>

〔評価に関するコメント〕であるコードVには、「作文はテーマはおもしろいと思いました」、「商品のセールスポイントやサービスを細かく説明しているので良い文章だと思います」、「内容がとてもよいので」など作文の内容のよさを伝えたものと、「良くできていたので驚きました」、「前より文法など上達したように思います」と形式面について評価したコメントが見られた。

<コードVI 活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント>

最後に、使用率の最も高かった〔活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント〕であるコードVIを見ると、中でも①訂正方法と④関係作りに関するコメントが多いことがわかる。

コメントを詳細に見ていくと、①訂正方法は、母語話者支援者が自分のとった訂正方法を示すものと訂正方法の希望を尋ねているものに分けることができ、訂正方法から2人で

決めていこうとする過程が見られる。また、④の関係作りは、返信が遅れたことや自分の未熟さに関する謝罪、パートナーとして一緒にがんばっていこう、また自分も添削をがんばると決意を表明したもの、疑問点があれば聞いて下さいと歩み寄りを示したもの、1例ではあるが自分の外国語学習経験について述べたものに分けられ、上下ではなく横の関係を作ろうとしていたと考察できる。さらに、②修正・加筆の促しや③励ましも30%強で見られる。②修正・加筆の促しは、「読んでみてもう一度原稿を書き直して」、「ヒントを見て直してください」など全体的な加筆や修正の要求を求めたコメントと「返信を待ってます」、「メール楽しみにしています」のように返信要求したコメントの2種類が見られた。③励ましは、(^^)や!(^^)!といった絵文字の使用、「がんばってください」、「自信を持ってください」といった励ましのコメントが見られた。絵文字の使用はe-mailの特徴であるといえる。「fight!」、「日本語加油～」といった外国語を使用したものもあった。

以上、母語話者支援者のフィードバックの特徴をコードと指摘箇所の内容の観点から詳細に見てきた。母語話者支援者は、コード、指摘箇所の内容の面ともに多様なフィードバックを行っていた。そして、一つの作文の中で、それらは、併用されていた。特に、コードⅠ及びⅡの形態的要素とコードⅥの「活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント」は、ほとんどのペアが使用していた。これらのことから、母語話者支援者は、多くが指導者と仲間の視座を持ち合わせていたと考える。また、内容に関しても約4割が注目しており、先行研究と比較しても相対的に高い使用率であることから、読み手としての視座にも立つことも可能であることが示唆される。

4-2 研究課題2 協働的作文活動における母語話者支援者のフィードバックの実態を質的に探る

ここまでは、母語話者支援者のフィードバックをコードと指摘箇所の内容に分類し、詳細に記述する中で、学習者と母語話者支援者の協働的作文活動のフィードバックの全体像を掴んだ。しかし、コードと指摘箇所の内容にフィードバックを分類し、切片化したため、個々にどのようなやりとりが行われていたのか、その様相は明らかになっていない。そこで、本節では、母語話者支援者の行ったフィードバックが、学習者の作文の推敲及び作文活動にどのように作用していたかを質的に見てみたい。

4-2-1 RQ2-1 足場かけの実態

母語話者支援者が、学習者の作文にフィードバックをするのは、学習者の推敲を促し、作文を書き上げる手助けをするためである。母語話者支援者の支援を協働学習の立場から考えると、指摘やコメントが、学習者の作文の推敲の足場かけになっていたのかどうかという点が重要である。足場かけとは、前述のように、認知能力や技能水準のまさっているパートナーから指導的援助を受けながら、相互作用の活動が展開されていくことである。他者が学習主体の行為を方向付ける過程とされ、学習者がいずれ独力で目的を達成できる

ように、支援者が一時的に支援を行うことを意味する(西口 2002)。本研究においては、母語話者支援者の様々なフィードバックの中でも、学習者の頭の中に推敲のためのヒントを想起させ、次のステップへ導くような支援が、足場かけであると考え。以下、推敲に直接関わる「形態的要素についてのコメント」であるコードⅡと「内容への応答コメント」であるコードⅣを取り上げる。足場かけの流れを見るため、研究課題 2 では、初稿、第 1 回目フィードバック、第 2 稿及び、それ以降の作文とフィードバック、手紙部分であるメールについても分析の対象とする。

(1) 形態的要素についてのコメントの場合

まずは、形態的要素についてのコメントが、どのように足場かけになっていたのかを見ていく。

<ペア 01 の場合>

回数／日付	送信者 ¹²	作文／フィードバック／メール
01 4月8日	NNS	初稿、メール
02 4月12日	NS	フィードバック、メール
03 4月13日	NNS	第2稿、メール
04 4月14日	NS	メール
05 4月16日	NS	フィードバック、メール
06 5月5日	NNS	第3稿

事例 1 1回のヒント

※以下、< >内は筆者加筆

01NNS 日光に浴びようね。
 02NS 助詞、確認しましょう。<コードⅡ①>
 03NNS 日光を浴びようね。

事例 1 は、母語話者支援者が、02 で「助詞、確認しましょう」と、形態的要素の助詞が間違っていると、コードⅡ①ヒントを使用してコメントした結果、1 回のヒントで修正が行われた事例である。01 で助詞は、文中助詞の「に」と文末助詞の「ね」があるが、母語話者支援者のヒントは、間違えの位置までは教えていない。そこで、学習者は、まず修正すべき助詞を見つけ、次に「に」の代わりにどの助詞を用いたらいいかを探さなくてはならない。母語話者支援者のコメントによって、学習者は、自分の書いたものを見直し、既有知識を使ったり、調べたりして答えを見つける過程を踏んでいる。つまり、母語話者支援

¹² 送信者は、学習者(Non Native Speaker)は NNS、母語話者支援者(Native Speaker)は NS で表す。

者の 02 のヒントが足場かけとなって、学習者は 03 で自己訂正を行えた。そして、その訂正は正しい答えを見つけることに成功している。

では、1 回のヒントで正しい答えを見つけることができなかった場合に、母語話者支援者は次にどうしていたのだろうか。事例 2 を見てみる。

<ペア 04 の場合>

回数／日付	送信者	作文／フィードバック／メール
01 6 月 14 日	NNS	初稿、メール
02 6 月 22 日	NS	フィードバック、メール
03 6 月 22 日	NNS	第 2 稿
04 6 月 29 日	NS	フィードバック
05 6 月 29 日	NNS	第 3 稿
06 6 月 30 日	NS	フィードバック
07 6 月 30 日	NNS	第 4 稿
08 7 月 1 日	NS	フィードバック
09 7 月 1 日	NNS	第 5 稿
10 7 月 1 日	NS	メール

事例 2 複数回にわたる明示度の異なるヒント

01NNS	また、服装も正式に着て、失礼なところがないと思います。
02NS	また、 <u>服装も正式に着て</u> 、失礼なところがないと思います。＜コードⅠA＞
03NNS	また、正式な服装を着て、失礼なところがないと思います。
04NS	また、正式な服装を着て、失礼なところがないと思います。 正式な服を着る。 正式な服装を_____。??＜コードⅡ①＞
05NNS	すみませんが、(服を着る)間違いましたか？ (服を着用して)？ (服を身につけて) すみませんが、どちらが正しいですか
06NS	すみませんが、(服を着る)間違いましたか？ (服を着用して)？ (服を身につけて) すみませんが、どちらが正しいですか 3 つとも正しいです。「服」は、「着る、着用する、身につける」を使います。「服装」は、着るではなくて、「一な服装をする」といいます。＜コードⅡ③・コードⅡ⑥＞
07NNS	3 つとも正しいです。「服」は、「着る、着用する、身につける」を使います。「服装」

は、着るではなくて、「一な服装をする」といいます。なるほどね！分かりました。
 09NNS また、正式な服装をして、失礼なところがないと思います。

事例 2 も形態的要素のコメントであるが、事例 1 が 1 回のやりとりで成功しているのに対して、事例 2 では、1 回では成功せずに、数回のやりとりを経ている。母語話者支援者は、まず 02 で、コード I A の訂正箇所を赤を使って下線を引き示した。しかし、第 2 稿で、母語話者支援者が期待した回答が得られなかったので、さらに 04 「正式な服装を ____。??」と、今度はコード II ①を用いて、コメントでヒントを出した。誤りの位置を示すコード I A の指摘に比べて、形態的要素のコメントのうち、ヒントを用い、どこをどう直すかがより限定され、明示度の高いものになっている。これは、母語話者支援者が、次の足場かけを行ったと考えられる。それを受けて、学習者は、05 で 3 つの候補を考え、さらに、「間違いましたか？」と 03 の自分の回答に対して「着る」が間違えである理由を求め、「どちらが正しいですか？」と問い返している。そして、母語話者支援者は、06 で学習者の質問に答え、「一な服装をする」と期待した答えをコード II ③の理由説明とコード II ⑥の直接訂正を用いて答えを明示した。そこで、学習者も 07 では、母語話者支援者の説明に納得したことを伝え、09 の最終稿を書き上げている。このように、数回のやりとりを経て、母語話者支援者は指摘やコメントを限定し、明示度を調節をしながら、学習者の推敲を助けていることが読み取れる。これは、Ohta(2001)で、学習者の発達レベルにあわせて、足場かけが暗示的な方法から明示的な方法へと変わっていくことが明らかにされていることを支持する結果である。

また、この事例の興味深い点として、前の文章をそのまま残して、その下に色を変えて、フィードバックや書き直しを書き足していることに注目したい。蓄積が容易な媒体の特徴を利用しており、前に書いたものとのつながりがわかりやすくなっている。学習者にとっては修正過程を視覚的に追うことができ、母語話者支援者にとっても前回どのようなアドバイスをしたかがすぐにわかるので、重複や矛盾を防ぐ点で、有効な方法だと考えられる。

<ペア 05 の場合>

回数／日付	送信者	作文／フィードバック／メール
01 4月1日	NNS	初稿、メール
02 4月2日	NS	フィードバック、メール
03 4月3日	NNS	第2稿、メール
04 4月5日	NS	フィードバック、メール
05 4月8日	NNS	第3稿、メール
06 4月8日	NS	フィードバック、メール

07 4月10日	NS	メール
08 4月15日	NNS	第4稿、メール

事例3 語彙の明確化要求のコメント

01NNS	そして、顔色が悪いから、男の人と友達に <u>敢え無い</u> です。
02NS	そして、顔色が悪いから、男の人と友達に <u>敢え無い</u> です。 →「敢え無い」はどういった意味ですか？「会えない」という意味でしょうか？中国語にしかない表現でしょうか？＜コードⅡ⑤＞
03NNS	そして、顔色が悪いから、男の人と話すことが勇気を出さない。
04NS	「そして、顔色が悪いから、男の人と話すことが勇気を出さない。 →「顔色が暗い」というのは、「元気がない」「悩んでいる」という感じがします。 ここでは、「肌の色が暗い」という表現の方が適切です。「肌の色が暗くて、恥ずかしい、自信がない」というのが理由ですから、「それに、肌の色が暗く自分に自信が無かったので、男の人と話す勇気がありませんでした」や「それに、肌の色が暗く、顔を見られるのが嫌で、男の人と話すことができませんでした」という表現がいいですね。＜コードⅡ③、コードⅡ②＞
05NNS	それに肌の色が暗く自分に自信がなかったので、男の人と話す勇気がありませんでした。

事例3は、コードⅡ⑤の明確化要求の例である。例えば、「？」「どういう意味ですか」と、明確化を問うのではなく、02では、母語話者支援者が自分の解釈を添えて「「会えない」という意味でしょうか？中国語にしかない表現でしょうか？」と聞き返しを行って明確化している。このことにより、学習者は今、問われている部分が、どこで問題になっているのか、表現の使い方なのか、表記なのか、内容なのか、といった明確化すべき観点がわかる。そこで、もう一度、中国語と日本語の相違点について考え直すことができただろう。「敢えない」は、中国語で本来、「勇気がない」「勇気が出ない」という意味で使われる言葉である。学習者は、日本語では、その意味のことを言いたいときに、「敢えない」という言い方はしないことを02で母語話者支援者の明確化要求から読み取った。そして、03では「勇気を出さない」と表現を変えて修正している。

(2) 内容への応答コメントの場合

ここまでは、形態的要素についての事例を見てきたが、[内容への応答コメント]であるコードⅣについては、足場かけはどのように行われていたのだろうか。

<ペア 18 の場合>

回数／日付	送信者	作文／フィードバック／メール
01 4月14日	NNS	初稿、メール
02 4月16日	NS	フィードバック、メール
03 4月27日	NNS	第2稿
04 4月28日	NS	フィードバック、メール
05 5月4日	NNS	第3稿

事例4 内容の明確化要求のコメント

01NNS	住所と連絡方法を残して、36時間のなかで、自宅にお送りします。
02NS	住所と連絡方法を残して（←ここの部分、よくわかりませんでした。どうい うことを伝えたいのでしょうか。）36時間以内で、自宅にお届けいたします。＜コードⅣ④＞
03NNS	あつ、そこは住所と電話番号をうちの会社にくれる、郵便で商品をお客さまの家まで 運びます。それに、電話でお客さまに“もう商品を手に入れましたか、欠陥はありま せんか”など尋ねることです。
04NS	わかりました！サポートしますということですね。それでは、「住所と～」を消して、これに 書きかえてみてください。→「ご注文の方は、お名前、ご住所、電話番号をお伝えください。 お客様が快適に使用できるように、アフターサービスいたします。」＜コードⅡ⑥＞
05NNS	ご注文の方は、お名前、ご住所、電話番号をお伝えください。お客様が快適に使用で きるように、アフターサービスいたします。

事例4は、内容に関する明確化要求のコメントである。02で母語話者支援者の「ここの部分、よくわかりませんでした。どういことを伝えたいのでしょうか。」と、コードⅣ④を用いた不明点の指摘のコメントをうけ、学習者は03で自分の言いたいことを伝えている。ここでは、02の母語話者支援者のコメントによって、学習者は03で、自分の言いたいことを整理し、より詳しく伝えていると考えられる。01の段階では、学習者の頭の中でも漠然としていたものが、03では、自宅に送る方法やどういう内容の電話であるかまで考えを深め、さらに、「サポート」「アフターサービス」という言葉を引き出すために、自分の言いたいことをパラフレーズしている。そして、結果的に、04で母語話者支援者からそれらの言い方を引き出すことができた。この事例の場合、学習者は01の時点では考えていなかったであろうことを02の母語話者支援者のフィードバックをうけて考えることができたのではない。母語話者支援者のフィードバックは、内容の面でも推敲の足場かけになっていた。

さらに、この部分について、母語話者支援者は、01でコードⅣの内容への応答コメント

の b 欄外のコメントで、「ほんとうにこんな枕があればちょっと高いけど、T さんに電話をかけて、36 時間以内に日本に届けてもらいたいものです」と感想を述べている。そして、学習者は、02 で「ほんとですか。はあはあ〜、私も一個欲しいです。」とコメントしている。2 人にとって、架空の商品である枕についての話が進んでいるのである。ここから、母語話者支援者が、学習者のセールストークの一番目のお客様になって、セールスを聞くことを体験している。この課題は、最終的に、クラスメートの前でセールストークの口答発表を行うことが目的であり、学習者にとって、母語話者支援者が疑似体験になったといえる。このような支援も、学習者の足場かけになっていたといえるだろう。

(3) 母語話者支援者の誤解と学習者の気づきの場合

次の事例 5 は、母語話者支援者が直接訂正したものの、学習者の意図ではなかったために、学習者からの反論があり、言いたいことを明確化していく過程が見られる事例である。母語話者支援者の非意図的なフィードバックが、学習者自身の気づきによって推敲の足場かけになった。先述のペア 18 に見られた事例である。

事例 5 母語話者支援者の誤解への学習者の気づき

- | | |
|-------|--|
| 01NNS | 元値段はひとつ 20000 円で、今は 16000 円でいい。それに、20 名以内の買い入れる方はもう一つ児童タイプのまくらを贈ります。 |
| 02NS | 値段はひとつ 20000 円で、今は 16000 円で結構です。それに、20 個以上購入される方には、もう一つ児童タイプ（「子ども用」でもいいと思います）のまくらを贈ります。＜コード IC＞ |
| 03NNS | 値段はひとつ 2000 円で（2000 円に変わるかな、みんな安いだし）、今は 1600 円で結構です。それに 20 個以上購入される方には、もう一つ児童タイプ（「子ども用」でもいいと思います）のまくらを贈ります。←ここは・・・普通 20 個以上買ってできませんよね。前 20 名買った人に贈り物（子ども用まくら）をあげましょう、どうか。 |
| 04NS | 値段は高くてもいいんじゃない？それから、「安いだし」は言いませんよ！「やすいし」が正しいです(^ ^) なるほど！確かにまくらを 20 個以上買う人はいないかも (^ ^) つまり、先に買った人 20 名ってことですよ。じゃあ、この言い方を使うとどうでしょう。「先着(せんちゃく)20 名の方に子ども用まくらをプレゼントいたします！！」これでいいと思います。＜コード II ⑤・コード II ⑥＞ |
| 05NNS | 元値段はひとつ 20000 円で、今は 16000 円で結構です。それに、先着 20 名の方に子ども用まくらをプレゼントいたします！！かわいいでしょう、子どもと一緒に昼寝るなんか幸せ〜です。 |

事例 5 は、母語話者支援者が、01 の「20 名以内の買い入れる方は」を 02 で「20 個以上購入される方は」に、コード IC を用いて直接訂正したのに対して、03 で学習者は、母語話者支援者の直し方では、自分の言いたかったことにはならないと反論した例である。学

習者は01の「20名以内の買い入れる方は」を03で「前20名買った人に」に直している点に注目すると、母語話者支援者の02のコードIC直接訂正を受けて、「前20名」とここで学習者の言いたいこと、つまり「先着」に近づいた言い方に、自らの力で進んでいる。そして、それを受けて、母語話者支援者は、04で学習者の言いたいことを確認し、さらに「前に」を「先着」というように代替案を提出している。学習者は05でそれを採択し、最終稿とした。

このように、事例5では、学習者と母語話者支援者の間で相互行為が行われ、2人で一つの作文を作り上げていく様相が表れている。母語話者支援者は、02で直接訂正によって学習者の言いたいことを明確化した。しかし、それは学習者が本来言いたいことではないことに、03で学習者自身が気がついた。そして、母語話者支援者の訂正部分に反論することを通して、04で母語話者支援者も自分が誤解していたことに気がつき、次の足場を作ることと繰り返している。e-mailを使用したやりとりでは、母語話者支援者は、フィードバックするときに、書かれた情報だけを頼りに学習者の言いたいことを推測して行っている。それはフィードバックを受け取る側の学習者も同様である。このことで誤解が生じることは、当然想像できる。しかし、それは、e-mailの制約に特有のものではなく、紙面でのフィードバックでも往々にして起こり得るだろう。石橋(2001)で、教師のフィードバックに不明な点があると答えた者が約3割存在したこともその一例である。事例5は、学習者がそのことに気づき、それを母語話者支援者に伝える機会があったこと、そして伝えられたことによって、相互行為が進んだ事例であるといえる。

また、学習者が03で、「2000円に変わるかな、みんな安いだし」と、変更した理由を述べ、母語話者支援者がそれに対して04で感想を書き、学習者は05の最終稿では、もとの値段に再び書きかえている点も注目すべき箇所である。さらには、学習者は、05で「かわいいでしょ、子どもと一緒に昼寝るなんか幸せ～です。」と最後の文章を新たに付け加えている。これは、02、04で母語話者支援者の支援を受けて、学習者が主体的に、商品の値段を決定し、独力でセールのポイントを付け足したのではないだろうか。

以上、母語話者支援者のフィードバックがどのように学習者の推敲の足場かけになっていたのかを見てきた。足場かけが起こったとき、母語話者支援者と学習者は、支援する人とされる人、または答えを与える人と与えられる人という上下の関係ではないだろう。学習者は、主体的に作文の推敲に関わっていて、母語話者支援者は、学習者が推敲をする過程の支援を担っているのである。では、本活動において、2人はどのような関係を構築していたのかについて以下、事例を見ながら考えていきたい。

4-2-2 RQ2-2 関係構築の実態

次に、本研究で新たに付け加えた「活動の進め方や情意的サポートに関するコメント」であるコードVIの事例を見てみたい。コードVIは、訂正方法や励ましなど、ペアの関係性

の構築に大いに関与していたコメントであると考えられるからである。

<ペア 15>

回数／日付	送信者	作文／フィードバック／メール	内容メモ
01 4月1日	NNS	初稿、メール	
02 4月8日	NNS	メール	送信の不備のため再送
03 4月8日	NS	メール、一段落のみフィードバック	訂正方法の希望を尋ねる
04 4月8日	NNS	メール	訂正方法について
05 4月9日	NS	メール	訂正方法について
06 4月10日	NNS	メール	訂正方法について
07 4月13日	NS	フィードバック	
08 4月13日	NNS	メール	
09 4月13日	NNS	第2稿	
10 4月13日	NS	フィードバック	
11 4月13日	NNS	第3稿	
12 4月14日	NS	フィードバック	
13 4月14日	NNS	メール	

事例6 ゴール志向の関係

01NNS	<略>実は、日本語会話の授業で、セールスをやることになりましたので、セールス原稿を直してもらえませんか。ご迷惑かけますが、私としてはどうしても日本語が上手になりたいので、よろしくお願いします。また、この機会を通して、J15さんとお友達になりたいと思っています。これからもよろしくお願いします。
03NS	<略>まず、これからどんな方法で添削を進めていくか決めたいと思います。何か、こうしてほしいということはあるですか？あれば遠慮無く教えてください。
04NNS	<略>さって、作文を直すことについて、あの、もしよかったら、違ったところをマークして、どう直したらいいかと教えてもらえませんか。また、どうしてAをBに直した方がいいのかと説明してほしいです。二つの区別は何ですかなど…。<略>
05NS	<略>作文の添削はどうでしたか？はじめてなので、理解してもらえたか心配です。わからないことがあったら何でも教えてくださいね！！
06NNS	<略>説明してもらった内容はだいたい分かります。ほんとうにありがとうございました。よく勉強になりましたね。<略>
08NNS	<略>いくつか質問があります。教えてほしいです。教えてほしいです…「もれなく」は、漏れないの終止形ですか？辞書を引いたけど、漏れるという言葉には無料という

意味がないです。＜以下、質問が続く＞

09NNS <略>原稿にひらがなをつけた。チェックしてもらえますか。

10NS <略>「もれなく」については私の説明不足でした。Tさんが言ったとおり、＜以下、質問への回答＞漢字の読みはすべてあっています。＜略＞

事例6は、2人で訂正方法を決めるまでの一連のコメントである。まず、01で学習者から添削してほしいと述べられ、それをうけて03で母語話者支援者は希望を聞き、作文の一部を母語話者支援者が試しにフィードバックしている。このときの方法は、訂正箇所には赤線を引く、下にコメント形式で、ヒントや直接訂正をしている。それを受けて、学習者は04でさらに、誤りの理由を教えることを希望し、母語話者支援者に要求した。そして、母語話者支援者は05で、03で行ったフィードバックについてわかったかどうかを確認している。ここで、「はじめてなので、理解してもらえたか心配です。」と母語話者支援者が自分の不安を言うことで、学習者の08の質問へとつながっていくと考えられる。そして、09では、さらに学習者の方から、原稿の読み方をチェックしてほしいと要望があり、この後、10では、母語話者支援者が自分の説明不足を認め、学習者の質問に答える形でフィードバックが続いている。この事例から、2人は添削方法についてやりとりを行い、添削方法を決定し、実行していることがわかった。2人にとっての関心事は、どういう風にお互いが作文に関わっていくことで、いい作文が完成できるかということである。学習者は、自分がどのように作文を直してほしいかを伝えることで、一層主体的に活動に参加することができる。自分の要望を伝えることは、学習者にとって、母語話者支援者が交渉の相手になり得ていたということである。また、母語話者支援者が、自分の不安を吐露したり、自分の説明不足を認めたりすることによって、両者の力関係を壊している様子もうかがえる。これは、指導をする人とされる人、教える人と教えられる人、といった制度的な関係がすでに存在している教師と学習者の間では起こりにくいことだろう。

次に挙げる、事例7は2人の対等性が明らかになっていく過程を取り上げたものである。

<ペア07の場合>

回数／日付	送信者	作文／フィードバック／メール	内容メモ
01 4月3日	NNS	初稿、メール	
02 4月4日	NS	メール	訂正方法の希望を尋ねる
03 4月5日	NNS	メール	訂正方法について
04 4月6日	NS	フィードバック	訂正方法について
05 4月8日	NNS	第2稿	訂正方法について
06 4月9日	NS	フィードバック、メール	

07	4月14日	NNS	第3稿、メール	送信不備
08	4月15日	NS	メール	誤送信か確認
09	4月15日	NNS	メール	
10	4月15日	NS	メール	
11	4月16日	NNS	メール	
12	4月19日	NS	メール	

事例7 仲間志向の関係

- 06NS お元気ですか。私は今、名古屋にいます。こちらは桜の花が満開でとてもきれいですよ。台湾の今のようすはどうですか。〈略〉
- 09NNS 〈略〉J07さんは作文を訂正してくれて、詳しく説明してくれて本当にありがとうございました。大感動★^▽^☆~~涙いっぱい。作文の説明は全部わかりました。今週の金曜日、クラスのみんなの前で商品を販売して、頑張ります。(〇^ε^〇) また、1つ質問がありますが、それはお返事ありがとうございます。とお返事ありがとうございました。どちら使っても意味が同じですか。お返事まっていますよ。T07より
- 10NS 〈略〉発表は終わったかな？どうでしたか？
それから、「お返事①ありがとうございます」と「お返事②ありがとうございました」についてですが、今回の場合はどちらを使っても良いと思います。しかし、①と②では少しニュアンスが異なります。「ありがとうございます」は、出来事に対してすぐにお礼を言うときに使い、「ありがとうございました」は、出来事から時間がたってからお礼を言うとき、過去の出来事に対して使います。この説明でわかりましたか・・・？(^ ^;;; J07より
- 11NNS J07さん 説明はわかりました。ありがとうございました。★^▽^☆
発表は今日終わりました。すごく緊張しましたが、うまく行ったと思います。(>▽<*)
もう1つ質問がありますが、会話をするとき、いつも「ね」を付けて、気持ち悪いですか。台湾人は日本語を話すとき、「ね」を付けることが好きですから、聞きたいです。ある日本人は「ね」を付けたら、相手に気持ち悪いと感じられて、本当ですか。また、女性は言葉の後ろ、「わ」をつけたら、どんなかんじですか。例えば、違うわです。すみませんね、質問がいっぱいです。お願いします。時間があれば、お返事してもいいです。大丈夫です。T07より
- 12NS 発表、うまくいったとのこと、私もうれしいです(◎^ー^◎) おつかれさまでした。質問の答えですが・・・、「ね」は、ときどき使うのは問題ないですが、すべての語尾で使うと少し押し付けがましい印象を受けることがあると思います。「わ」は、漫画やドラマ中の女性はよく使いますが、実際の日常会話ではほとんど使いません。J07より

ペア07も事例6と同様に、01～05にかけてのやりとりの中で、訂正方法のすり合わせが

見られた。そして、その後、事例 7 で見られるように、様々な話題が展開された。事例 7 は、事例 6 がいい作文を書くために 2 人の関係を作っていたのに対して、2 人がペアを組む仲間としていい関係を作るために見られたやりとりの例である。

まず、09 では、学習者から母語話者支援者への感謝やお礼の言葉が述べられている。さらに、10 で、母語話者支援者が、口答発表について、「発表は終わったかな？どうでしたか？」と気にかけた。それを受けて、学習者は、11 で「発表は今日終わりました。すごく緊張しましたが、うまく行ったと思います。(＞▽＜*)」とコメントしている点からも、課題が作文を書く学習者のものだけではないことがうかがえる。「09 ありがとうございます」「10 この説明でわかりましたか？」「12 すみませんね、質問がいっぱいです。お願いします。」のように、お互いに配慮しあっているコメントが見られる。そして、e-mail の特徴を利用した、顔文字の使用も両者の関係を和らげ、2 人を近づけるのに一役買っていると考えられる。ここでは、学習者の作文を支援する母語話者支援者という関係が見えるものの、それは、作文の外側から、文法や表現を訂正したり、コメントや評価したりするような支援ではないと考える。「(発表は) どうでしたか？」「うまくいったと思います」などのやりとりから、2 人は作文を一緒に作り上げていく仲間であり、母語話者支援者は学習者の内側から支援していることがわかる。

この関係作りのきっかけとなっているのが、06 の母語話者支援者のコメントではないかと考える。06 で母語話者支援者が自分の近況を述べ、さらに学習者にも「台湾の今のようすはどうですか。」と、尋ねている。課題として作文を添削するだけではなく、もっと身近な話もしたい、ペアの学習者に関心があるということを、支援する側として参加した母語話者支援者から表明した問いかけであると読みとれる。

さらに、09、11 では、学習者から母語話者支援者へ質問が出されている。いずれも、作文部分で、母語話者支援者から指摘やコメントのあった箇所についての質問である。これは、1 対 1 のペアを組んでいたから、個々人に合わせたやりとりが可能であったということの意味している。そして、メールによってもこのような相互行為が行われたということは、学習者にとって、一方的に赤ペンで添削が行われていたのではなく、2 人の間で、そのようなやりとりをしてもいいという関係ができ始めていたことを示している。このことから、学習者が一方的に訂正をもらう人で、母語話者支援者はいつも正しい答えを与える人ではなく、学習者は疑問に思ったことや説明の足りない部分について尋ねることが可能である、学習者主体の活動に近づいていることをも示唆できる。

以上、推敲活動における学習者と母語話者支援者の関係を見ると、事例 6 ではよりよい作文を書くことをゴールとし、そのために何をすべきかという交渉が行われていた。事例 7 では、推敲活動をよりよいものにすることを目指して、教師と学習者に見られるような支援する人とされる人と制度的な関係ではなく、対等な関係も見え始めていたことが観察されたといえるだろう。

4-3 総合的考察

本章では、二つの研究課題の分析結果と考察を述べてきた。本節では、協働的作文活動における母語話者支援者の参加と e-mail の使用の観点から、その結果を再びまとめる。その上で、母語話者支援者とのやりとりによって実現したこと、e-mail を使用したことによって実現したことについて総合的に考察を行う。

4-3-1 本研究のまとめ

本稿では、以下の 2 つの研究課題のもと、学習者と母語話者支援者が 1 対 1 のペアになり、e-mail を使用して、学習者の作文を完成させる活動の可能性を探ってきた。

研究課題 1

学習者と母語話者支援者の協働的作文活動におけるフィードバックの傾向を探るために、記述式フィードバックをコードに分類し量的に分析する。

RQ1-1 母語話者支援者のフィードバックはどのようなコードを用いる傾向にあるのか？

RQ1-2 指摘箇所の内容の観点から見ると、母語話者支援者のフィードバックはどのような傾向があるのか？

研究課題 2

協働的作文活動において、母語話者支援者の行った記述式フィードバックは、学習者の作文の推敲や関係性の構築にどのように作用していたか質的に分析する。

RQ2-1 協働的作文活動において作文の推敲にどのような足場かけが行われていたか？

RQ2-2 協働的作文活動において 2 人はどのような関係を構築していたか？

結果、研究課題 1 については、全体的に見て、一つのコードが突出して使用されている傾向は見られなかった。また、一つの作文で、いくつかのコードが併用して用いられていた。主な特徴としては、[形態的要素についての指摘] であるコード I は、誤りの位置を示す A と誤りの直接訂正である C がともに 60%以上の高い使用率であり、それらの多くは、[形態的要素についてのコメント] であるコード II と共起していた。形式については、ほとんどの作文でフィードバックが行われていたということになる。[内容への応答コメント] であるコード IV も約 4 割の使用率であった。コードを指摘箇所の内容の点から分類すると、①感想、②意見提供、③アドバイスや情報提供、④明確化要求に分けられたが、それらの間で使用率に顕著な差は見られなかった。さらに、[活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント] であるコード VI は、90%以上の使用率であった。特に、①訂正方法と④関係作りのコメントが多い傾向が見られたことから、作文の推敲自体に関わるフィードバックだけではなく、推敲活動をより効果的に進めるようなやりとりも行われていたことがわかった。

続いて、研究課題 2 では、事例の分析によって、RQ2-1 では、母語話者支援者のフィード

バックが、形式・内容の両面においても学習者の推敲の足場かけとなる可能性を持つことが示唆された。RQ2-2 では、学習者と母語話者支援者は、いい作文を完成させるためお互いに、自分のすべきことを明確にする交渉を行うという関係が示された。また、推敲活動をよりよくするためのやりとりを通して、支援する人、される人から相互に学びあう仲間に近づく関係を作っている様子も明らかになった。

これらの結果を踏まえ、以下では、母語話者支援者の参加と e-mail 使用の観点から、本活動の意義と可能性を考えてみたい。

4-3-2 母語話者支援者の参加によって実現したこと

やりとりの相手が、教師や学習者同士ではなく、母語話者支援者であったことによって実現したことに焦点をあてて、考察を進める。

研究課題 1 の結果からわかるように、母語話者支援者のフィードバックは、コードもその指摘箇所の内容も多様であった。この結果は、教師の記述式フィードバックの結果(上原 1997)と比較すると、形態的要素に関して指摘またはコメントを行っていたという点については、母語話者支援者の場合もほぼ全ての作文で行われていたことから、教師と同等の役割を担っていたことが示唆される。指摘やコメントの方法を見ても、教師フィードバックでは、[形態的要素についての指摘] の直接訂正であるコード IC の単独使用が、突出していたが、本研究では、コード IC に加えて、誤りの位置を示したコード IA や [形態的要素についてのコメント] であるコード II が共起して使われていた。さらには、[内容への応答コメント] であるコード IV も 4 割近い使用が見られた。これは、教師による記述式フィードバックや対面による口述式フィードバックと比べても、相対的に高い使用率であった。母語話者支援者は、日本語の言語上の知識はあるが、学習者と制度的な関係を持つ教師ではないので、コード IV の下位分類を見ると、①感想や②アドバイスをういた例も見られたと解釈できる。母語話者支援者にとっては、1 対 1 のペアが決められていたことや数回のやりとりが想定され、学習者からの返答が期待できることが、内容へのコメントを増加させたのだと考える。フィードバックする時に、時間的な余裕があるなどの e-mail の特徴とも関係しているだろう。[活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント] であるコード VI の使用も多いことから、母語話者支援者が関わることによって、作文自体の推敲だけではなく、社会的な関係の構築という面から見ても意義のある場が、提供されたといえる。

また、教師フィードバックにおいて、フィードバックをするときの教師の視座は、指導者か読み手のどちらか一方に立っていたが、本活動において、母語話者支援者の視座は、指導者、読み手、評定者、そして仲間の 4 つの視座を持ち合わせていた。そして、記載箇所を分けることなどによって、様々な顔を見せることを可能にしていた。母語話者支援者のフィードバックは、母語話者という面や日本語教育を勉強している教師の卵としての面

から見ると、熟達レベルの異なる相手からの指導的援助を受けて、内化が進む過程である「垂直的相互作用」として働く。他方、同世代の学生同士であり、手紙部分のメールのやりとりなどを行うことによって、仲間意識も芽生えていた側面から見ると、「水平的相互作用」も可能にしていたのではないだろうか。母語話者支援者は、足場かけをする教師の役割も、ともに学ぶ学習者の役割も、その両方を担うことのできる豊かな可能性をもつリソースであると考えられる。形態的要素に関する指摘やコメントが、ともに多く使用された一方で、教師フィードバックでは見られなかった〔活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント〕の使用が、ほとんどのペアで見られたことから、そのように述べることができるだろう。また、事例 6 では、いい作文を書くという共通のゴールに向かって、相互に交渉が進んでいたことや事例 7 では、推敲活動をよりよい活動にするために、双方が歩み寄る相互作用が見られた。この 2 つの過程は、共通の目標に向かって、協働で物事が行われる際に、自ずと生まれるものではないだろうか。そして、それこそが、才田(1997)や板倉・中島(2001)が、e-mail を使用することの第 1 のメリットに挙げた、真のコミュニケーションが行われていることを意味するものであろうと考える。

本研究は、母語話者支援者が、学習者の作文の支援者として参加する協働的作文活動が、参加する双方にとって互恵的なものとされ得ることを明らかにできたと考える。勿論、学習者にとっては、課題である作文を完成させること、その過程で言語上、内容上のヒントや訂正をもらうことができた。また、母語話者支援者に質問することも、手紙部分のメールのやりとりをすることも可能であった。一方で、母語話者支援者にとっても、学習者の書く作文を支援するという一方的な活動ではなく、大きな学びのある活動であっただろうと思われる。例えば、事例 5 で、母語話者支援者の訂正に対して、学習者がその誤解に気がつき、反論するやりとりがあった。このことを通して、母語話者支援者は、フィードバックするときにより慎重になるだろうし、自分の解釈に誤解があるかもしれないということを学んだはずだ。この時の所感に、「学生の意図が大分わかり、残りの部分の添削がスムーズにできた」と記されていることにも見てとれる。学習者の意図することを考えながら添削を進めることに意識が向いた発言であり、「学生の意図することが大分わかった」という日本語教育を学ぶ自分自身の成長も感じているのではないだろうか。学習者との 1 対 1 のやりとりの中で、学習者の作文を目の前にして、そこで起きている問題の解決を 2 人でしていかななくてはならない。母語話者支援者にとって、授業で教科書や模擬授業を通して学んできたようなことを、現実場面の問題解決として経験するという学びの場を提供していたのではないかと思う。

以上のことから、母語話者が、学習者の作文活動に参加するということは、単に添削をすることで教師の代わりになるのではなく、母語話者支援者は教師には担うことのできない新たな役割を担っていると考えられる。そして、双方にとって学びのある作文活動になる可能性を持っていることが示唆される。

4-3-3 e-mail の使用によって実現したこと

次に、学習者と母語話者支援者のやりとりについて、物的または情報サービスリソースとして、e-mail を使用した観点から、以下、視覚的な効果の利用と相手の反応が見えないことによる不安の 2 点を再考してみたい。

本活動では、やりとりは全て MSWord を用い、e-mail に添付した。このことからフィードバックする際に、視覚的な効果を工夫しやすいということが考えられる。コードの使用率で、[形態的要素についての指摘] の内、コード I A の誤りの位置を示すものが、先行研究の教師の記述式フィードバックと比べても高い使用率であったことは、色を変えたり、下線を引いたり、ハイライトをしたりするといった視覚的な効果の利用が容易であるからだろう。母語話者支援者の所感にも、「いきなり私が訂正するのは学習者の力にならないと思ったので、とりあえず赤線を引くだけにした」、「直さず色を変えて自分で考えてみるのがいいと思ったので」などの工夫をしている様子がわかるコメントが見られた。

紙面の量の自由ということも考えられる。原稿用紙などを使うと、余白はどうしても限られるが、MSWord の場合、付け足し、削除、挿入、コピーペーストなどが簡単にできる。手紙部分のメールと作文を違うファイルにするなど、メッセージを書くフレームを使い分けることも容易である。さらに、事例 2 で見たように、学習者が書いた文章の下に、母語話者支援者がコメントを付け加え、さらに、学習者が、その下に推敲文を載せるといったことも可能である。色を変えたり、字体を変えたりして、書き足していくこともできる。これは、以前に書いたものにあたることができるという物理的な面だけでなく、2 人で作文を完成させていく過程を目に見える形で表している。

また、[活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント] であるコード VI の下位分類であった、③励ましでは、(^)などの顔文字を使う例も見られた。大坊(2002)は、ネットワーク・コミュニケーションにおける対人関係の特徴について言及した中で、顔文字は、感情表現の補足であると述べている。送信者が、友人、恋人の場合、顔文字の使用は信頼度、好意度が高く、対面であれば発話に随伴する多様な非言語行動によって補えるものが、文字でしか補えないために、使用されるものであるとされている。このことから、本研究における顔文字の使用は、学習者と母語話者支援者が、お互いに感情を表したいという気持ちを持った関係であることを意味すると考えられる。事例 7 でも顔文字が使用されており、仲間意識が芽生えていたのだろう。

しかし、対面では、表情や反応を見ながら、今、何が問題になっているかを確認して、推敲活動を進めることができるが、e-mail ではそれが容易ではない。すぐに学習者の反応が返ってこないで、母語話者支援者は、学習者が理解しているのか、自分の言いたいことが伝わっているのか、と不安になることが考えられる。母語話者支援者の所感にも、「理解してもらえたのか不安」、「伝わっているか不安」、「説明がわかりにくい不安」、「日本語が難しすぎないか不安」などの様々な不安や葛藤が記されていた。コードの使用を見

たときに、[形態的要素についてのコメント]であるコードⅡの使用が、他のコードと比べて多く、その中でも、説明型の②選択肢・例示、③理由説明、⑥直接訂正の方が、質問型のコメントよりも多い。また、コードⅡと[形態的要素についての指摘]であるコードⅠとの共起率も高い。これらは、不安を解消するために、説明が多くなったことの表れだろう。

そして、それらのコメントが、実際、母語話者支援者の意図するようにきちんと学習者に伝わっていたか、そもそも母語話者支援者のフィードバックは、学習者が作文に書いた意図を汲み取ったものであったかどうかは定かではない。事例 5 に見られるように、母語話者支援者が誤解して、フィードバックしている例もあるだろう。

その打開策として、本活動は、1 回限りのやりとりに終わらず、時間的にも何回かのやりとりを行える余裕があった。母語話者支援者の所感に、「文法的な添削については、今後の添削に使用する」、「不自然な部分は改訂版が送られてきたら少し直そう」、「説明は最小限に留めて、相手の学生からの自発的な質問を期待したい」などの記載が見られた。具体的には、事例 2 に見られるように明示度を変えたヒントを与えたり、事例 3 や事例 4 のように、学習者が書き直すことを前提にした明確化要求のコメントをしたりすることを可能にしている。このことは、学習者にとっては、フィードバックを受け取った後に、もう一度考えてから、修正することができる。また、母語話者支援者にとっては、すぐに答えを与えなくともやりとりを行いながら、学生のレベルにあわせて、足場かけを行うフィードバックの可能性が示唆できる。

また、やりとりが続くと、事例 7 のように、作文以外の手紙部分のメールのやりとりや発表への配慮なども見られた。挨拶や自己紹介に留まらない会話がなされ、徐々に顔の見える相手になっていた。だが、伊藤ら(2003)では、関係作りの占める割合の大きさに注目する一方で、その量には個人差があることも明らかになっている。板倉・中島(2001)では、母語話者に利点が少ないために、活動が先細りになってしまうと指摘がある。本研究においても、関係性の構築は、全てのペアでうまくいった訳ではない。学習者が初稿を送り、それに対して、母語話者支援者がフィードバックし、学習者が最終稿を送るだけで完結してしまったペアも数組見られた。また、提出の締め切り直前に、初稿を送ったために、円滑なやりとりができなかったペアもあった。母語話者との接触機会や日本語でのメールの経験が少ない上に、活動は授業外にも及んだため、個人の自律性に任せた面も大きく、時間の管理や媒体の慣れといったものが、関係性の構築に左右していたと考えられる。母語話者支援者に関しては、ボランティアで募ったため、先行研究で指摘されたような傾向は観察されなかったが、学習者と母語話者支援者の授業期間や行事、試験の日程にずれがあり、活動が継続した場合、負担になる可能性も高い。今後、このような点を教師やファシリテーターが、どう介入し、改善していくか、活動の進め方に関する課題が残されたといえる。

第 5 章 日本語教育への示唆と今後の課題

5-1 日本語教育への示唆

本研究では、学習者と母語話者支援者が 1 対 1 のペアを組み、e-mail を使用して行った協働的作文活動の実践を報告してきた。本節では、学習者と母語話者支援者それぞれの立場から、双方にとってどのような意義や可能性を持つ活動なのかを検討してみたい。

まず、学習者の立場から見ていくと、通常の日本語学習と異なるのは、この活動が、e-mail を使用した学習であったという点である。学習者にとって、日本語を使って、母語話者と接触する機会も限られている上に、母語話者とのメール経験は半数以上が初めてであった。さらに、本活動は、個人性の高いコミュニケーションを通して、作文を完成させるという目的を持った発信であった。質問と応答、説明、時には交渉など、現実に近い形のコミュニケーションが求められた。これまで、外国語教育の「コミュニケーション化」は、常に音声言語において志向されてきた(本田 2004)。しかし、インターネット時代の外国語教育は、文字言語の機械処理を可能にした。そして、外国語教育に新たに求められていることは、コミュニケーションの有力な手段としての「書く」「読む」能力をどのように養成するかである。本研究の取り組みは、まさにその一端を担うものではないだろうか。さらに、母語話者が活動に参加することによって、学習者は、教師やクラスの仲間だけではないリソースを持つことができる。そして、文法的に正しい文が書ける、語彙数が増える、表現が豊かになるといった言語面の習得だけではなく、母語話者との真のコミュニケーションを可能にしているのである。本活動における e-mail の使用や母語話者支援者の参加は、教室にとどまらない、現実味のある学習の提供ともいえる。学習者を教室の中に閉じこめておくのではなく、教室のウチとソトを結ぶことで、今、目の前にある課題の解決やそこに存在するコミュニケーションを通した学習が可能になるからである。

次に、母語話者支援者の立場から考えてみる。今回、参加した母語話者支援者は、日本語教育を学んではいるが、正規機関での教師経験のない学生であった。学校や養成講座で、座学によって日本語教育を学んでいる人たちである。日本語学習者とメールをした経験も約半数が初めてであった。このような人を対象にして考えたときに、本活動は、将来のための経験の一つではなく、現時点において、自分と学習者とをつなぐ活動であったといえる。母語話者支援者は、ペアの学習者が書いた生の作文に触れ、それを理解しようとし、良い点や誤用、不明点を見つけることも求められる。また、フィードバックの機会が与えられることで、どの点について、どのように、何を書くかを選択しなくてはならない。母語話者支援者の所感に、「間違いではないが、不自然なところはどうしたらいいだろう?」、「訂正とヒントをどう書き分けるかが難しい」、「この方法が学生にとっていいのだろうか」、「1 回目の時見にくい添削をしてしまったので、今回は少しでも見やすいように色と行を変え (略)」、「間違いに印だけつけたので、自分が考えていることと違った直しをしてくるこ

とがあり、おもしろかった」、「細かく直しすぎるのは意欲を失ってしまうかも」、「外来語は難しいのかなと思った」など、実際に学習者とやりとりをし、作文を前にしてわかった多種多様で、具体的な気づきが記載されていた。そして、「(推敲文を見て)自分の説明が伝わっていたと嬉しかった」、「お礼のメールが届いた。なんとか役に立てたようで嬉しかった」など、自分のフィードバックが、学習者の作文に反映されるという責任感や達成感を感じることもあった。こうした実践から生まれる内省が、未来の日本語教師たちを成長させるのだと考える。

加えて、本研究の事例 6、7 では、作文そのものについてだけではないやりとりが見られた。このことは、本取り組みにおける学習者と母語話者支援者の間での協働の可能性を示唆するものである。

5-2 今後の課題

今後の課題として、本研究では、2つの作文課題を書いたが、説明文と感想文であり、求められる質が異なる。単純に両者を比較しても、その結果は、作文課題による違いなのか、時期による違いなのか、活動への慣れなのか、などの要因が曖昧になるため、本稿において作文課題の比較は行わなかった。また、2つの作文課題だけを比べて、議論できることの範囲は限られている。原田(2005)では、第2作文の平均評価得点を指標として、得点の向上という結果に結びつくまでには、少なくとも4回のピア・レスポンス活動を要したと述べている。学習者にとって新しい学習方法であり、定着するまでにある程度の時間が必要だというのである。本活動においても、今後は、縦断的な調査が必要である。そして、縦断的に見ていくことによって、作文課題間におけるフィードバックの質や量の変化、学習者と母語話者支援者の関係性の構築の様子が、より明確になると考える。足場かけの点からは、徐々に足場を減らしていく過程が見られるのか、母語話者支援者とのやりとりを行うことによって学習者自身による自己訂正力が促進されるのか、などストラテジーの使用や自律学習の可能性を見ていくことも重要である。

学習者にとって新しい学習方法であったことを考えると、学習者が、普段の教師フィードバックと比べて、このやりとりをどのように受けとめたかということも調査の必要な部分である。ピア・レスポンスを含む協働学習について、池田(2004)、原田(2005)などにおいて、特に、東アジア系学習者は、知識伝達型の教育に慣れているために受け入れにくいという指摘がある。一方で、得丸(2003 ほか)では、留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程の進行が明らかになっている。

そして、新しい学習方法を進めていくためには、母語話者支援者のフィードバックが学習者の作文に質の面で効果をもたらしたのか、推敲前後の作文を評価の観点からも見ていく必要がある。本活動の意義を検証するためには、さらなる客観的な資料の蓄積が必要である。今後も実践を積み重ね、本活動の可能性を広げていきたい。

参考文献

- 池田玲子(1998)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』第8号
拓殖大学留学生別科 pp217-240
- 池田玲子(1999a)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』第17号 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp36-47
- 池田玲子(1999b)「ピア・レスポンスが可能にすることー中級学習者の場合ー」『世界の日本語教育』第9号 国際交流基金 pp29-43
- 池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究ーESL から日本語教育に向けてー」『言語文化と日本語教育特集号』 凡人社 pp289-309
- 池田玲子(2004)「日本語学習活動における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』明治書院 vol.23 pp36-50
- 石橋玲子(2001)「産出作文に対する教師のフィードバックー日本語学習者の認識と対応からー」『拓殖大学日本語紀要』第11号 拓殖大学留学生別科 pp89-98
- 板倉ひろこ・中島祥子(2001)「IT 時代における日本語教育ー香港・鹿児島間の電子メール双方向型プロジェクトの試みー」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』 第6号 国際交流基金 pp227-240
- 伊藤芳弥・木村美希・岩井朝乃(2003)「E メールでの作文添削活動における学習者とチューターのやりとり」『さくぶん・おるぐプロジェクト報告書』第1号 pp16-25
- 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』第4号 南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻 pp135-161
- 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-」南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻修士論文(未刊行)
- 大坊郁夫(2002)「ネットワーク・コミュニケーションにおける対人関係の特徴」『対人社会心理学研究』 第2号 大阪大学大学院人間科学研究科対人社会心理学講座 pp1-14
- 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
- 岡崎眸・池田玲子(2002)「書評 学び手の視点からの第二言語発達過程」『社会言語科学』 第5巻 第1号 社会言語科学会 pp135-144
- 岡本香(2002)「電子メディアを媒介とした対人コミュニケーションに関する研究：その理論と動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部 第51号 広島大学 pp107-115
- 大西真由美(2005)「ビジターセッションを活用した作文推敲活動ーアジア系留学生を対象にした試みー」『姫路獨協大学大学院日本語教育論集』第14号 姫路獨協大学大学院 pp87-94
- 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 日本語教育学会 pp124-135
- 小室俊明編(2001)『英語教育研究リサーチ・デザイン・シリーズ④ 英語ライティング論—書く能力と指導を科学する—』河源社
- 坂井美恵子(1998)「作文のフィードバックの方法とその効果」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第8号 関西外国語大学留学生別科 pp125-139
- 才田いずみ(1997)「電子メールを利用した日本語教育」『日本語学』5月臨時増刊号 第16巻6号 明治書院 pp94-100
- 斉藤恵(2004)「学びの成長を支援する年少者日本語教育実践に向けて - オーストラリアの年少者 ESL 教育におけるスキフオールディングの分析から - 」『早稲田大学日本語教育研究』第5号 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp93-111
- 佐藤公治(1996)『認知心理学から見た読みの世界—対話と協同的学習をめざして—』北大路書房
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 杉本明子・柏崎秀子・菅井英明(2001)「電子メールを利用した日本語作文教育の効果に関する一考察 - 日本語学習者の電子メール作文と紙上作文の比較より - 」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 日本語教育学会 pp201-202
- 館岡洋子(2004)「対話的協働学習の可能性—ピア・リーディングの実践からの検討—」『東海大学紀要』第24号 東海大学 pp37-46
- 田中伸之・北直美(1996)「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』第20号 北陸大学 pp325-334
- 田中信之・北直美(1998)「作文指導におけるフィードバック効果 - 作文の形式面を中心に - 」『北陸大学紀要』第22号 北陸大学 pp411-417
- 田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査をもとに—」『日本語教育』第126号 日本語教育学会 pp144-153
- 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号 日本語教育学会 pp1-12
- 丹菊洋子(2000)「レポート:作文指導への電子メール利用に関する初期的考察」『日本学刊』第4号 香港日本語教育研究会 pp41-46
- 坪根由香里・鈴木庸子(1996)「中級の作文教育 - 意識調査、ワープロ・電子メールの利用と作文の分析を通して考える-」『ICU 日本語教育研究センター紀要』第6号 ICU 日本語教育研究センター pp43-59
- 得丸智子(2000)「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理的過程」『日本語教育』106号 日本語教育学会 pp47-55
- 得丸智子(2001)「作文交換活動のインターネット利用の試み」『言語文化と日本語教育』第22号 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp64-77
- 得丸智子(2003)「文章交換活動で進行する参加者の心理過程の研究」お茶の水女子大学博士

論文

- トムソン木下千尋(1997)「海外の日本語教育におけるリソースの活用」『世界の日本語教育』第7号 国際交流基金 pp17-29
- トムソン木下千尋・舩見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加する日本人協力者-その問題点と教師の役割-」『世界の日本語教育』第9号 国際交流基金 pp15-28
- 中川正弘(1991)「「作文」を「読む」／「書く」技能の位置づけと展開」『広島大学留学生日本語教育』第4号 広島大学留学生センター pp1-16
- 中島和子(1993)「パソコン通信を活用した日本語教育 - 「書く力」を中心に - 」『日本語学』vol.12 明治書院 pp22-30
- 西口光一(2002)「日本語教師のための状況的学習論入門」細川英雄(編)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 第3章 pp31-48
- 西口光一(編) (2005)『文化と歴史の中の学習と学習者 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社
- 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』くろしお出版第6章 pp87-100
- 原田三千代(2005)「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性ー活動プロセスと作文プロダクトの観点からー」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文(未刊行)
- 細谷由理子(2003)「ワードプロセッサによる文章産出過程の特徴 - 手書きとの差異に注目して - 」『人文科教育研究』第30号 人文科教育学会 pp33-47
- 本田弘之(2004)「日本語作文指導の新たな展開」『杏林大学外国語学部紀要』第16号 杏林大学外国語学部 pp153-177
- 宮瀬真理(2002)「留学生の作文推敲方略 - 推敲の単位の観点から - 」『日本語・日本文化』第28号 大阪外国語大学留学生日本語教育センター pp51-78
- 本林響子・高橋薫・武田知子・田ノ岡陽子(2003)「Eメールによる遠隔作文指導の試み」『さくぶん・おるぐプロジェクト報告書』第1号 pp8-15
- 山田久美子(2004)「作文フィードバック活動の一実践をめぐって」『待兼山論叢』日本学篇第38号 大阪大学大学院文学研究科 pp35-52
- 吉本恵子・松井玲子・桑原里奈・小川美由紀・梨本順子 (2005)「日本人の支援をうけた教室環境の改善～作文サポーターとは何か～」『2005年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会 pp95-99
- 吉村弓子・宮副ウォン裕子・中島祥子・板倉ひろこ(2005)「電子メール交換活動における教師の役割-日本と香港の大学間をつないで-」『異文化間教育学会第26回大会発表抄録』異文化間教育学会 pp138-139
- 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 pp267-296

- Cohen,D. and Cavalcanti,C.(1990) Feedback on composition : teacher and student verbal reports. Second Language Writing. Cambridge University Press, pp155-177
- Connor,U.(1987)Research Frontiers in Writing Analysis. TESOL Quarterly 21(4),pp677-696
- Connors,R.J. and A.A.Lunsford.(1993) Teachers' Rhetorical Comments on Student Papers. College Composition and Communication 44(2), pp200-223
- Faigley,L.and S,Witte.(1981)Analyzing Revision. College Composition and Communication 32 pp400-414
- Fathman,A.K.and E,Whalley.(1990)Teacher response to student writing:focus on form versus content. Second Language Writing. Cambridge University Press, pp178-190
- Ferris,D.(1995)Student Reaction to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. TESOL Quarterly,29(1),pp33-53
- Ferris,D.(1997)The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. TESOL Quarterly,31(2),pp315-339
- González-Bueno,Manuela and Pérez,Luisa C.(2000)Electronic Mail in Foreign Language Writing:A Study of Grammatical and Lexical Accuracy, and Quantity of Language, Foreign Language Annals,33(2),pp189-198
- Kepner,C.G.(1991)An Experiment in the Relationship on Type of Written Feedback to the Development of Second Language Writing Skills. The Modern Language Journal 75(3), pp305-313
- Leki,I.(1990)Coaching from the Margins:Issues in Writing Response. In Kroll(ed.) Second Language Writing. Cambridge University Press, pp57-68
- Nunan,D.ed.(1992)Collaborative Language Learning and Teaching. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
- Ohta,A.S.(2001)Peer interactive tasks and assisted performance in classroom language learning. In Second Language acquisition processes in the classroom, pp73-127, Mahwah,New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Robb,T.,Ross,S. and Shortreed,I.(1986)Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. TESOL Quarterly,20,1 ,pp83-93
- Semke,H.(1984)Effect of the Red Pen. Foreign Language Annals.17(3),pp195-202
- Silva,T.(1991)Second language composition instruction development, issues, and direction in ESL, In Kroll(ed.) Second Language Writing. Cambridge University Press, pp11-23
- Truscott,J.(1996)The case against grammar correction in L2 writing classes. Language Learning. 46(2),pp327-369
- Wood,D.J.,Bruner,J.and Ross,G.(1976)The Role of Tutoring in Problem Solving. The Child Psychology and Psychiatry,17,pp89-100
- Zamel,V.(1982)Writing: The Process of Discovering Meaning. TESOL Quartely16(2), pp195-209
- Zamel,V.(1985)Responding to Student Writing. TESOL Quarterly 19(1) ,pp79-101
- Zamel,V.(1996)Responding to Student Writing. Writing in a Second Language. Bruce Leeds(Ed.) Longman,pp155-174

資料 1

コード				記載箇所	指摘箇所の内容	説明	フィードバック例
I	指摘	形態的要素についての指摘	A 位置(下線や色)	作文内	①文体	敬体と常体(文末)	ふっと笑い出したね
			B 種類(記号や二重線)		②文法	活用／助詞／時制／敬語／自他動詞	電話にかけて／悪いでした／買うの時
			C 直接訂正		③表記	漢字／読み方／カタカナの表記／句読点	フレム／癖毛(くせけ)／回りに気を配りながら
					④語彙	語彙に関する指摘	疲れを調整し／中年人
					⑤表現	表現や説レベル以上の指摘	心楽しいに過ごしています／使いませんと使うあとで
II	コメント 文章で注釈をつけること	形態的要素についてのコメント	a 作文内	①ヒント	加筆修正を促すようなヒントを与えるもの	助詞はいいですか？／丁寧な言い方にします／この文をもう一度考え直してください	
				②選択肢・例	加筆修正を促す選択肢や例を与えたもの／答えの例は出しているが、学習者にも考える余地を与えたもの	「もれなく」や「無料」など付け加えましょう／「もれなく」はどうでしょうか？／例えば／等	
				③理由を説明	訂正が必要な理由を述べたもの	お客様なので丁寧に言います／日本語にはない言葉です／「香り」は名詞なので	
			b 欄外	④不明点の指摘	不明な点を指摘したもの	情熱を「抱える」とはいけません／ちょっとわかりづらいです	
				⑤明確化要求	特定の事柄や箇所について書いてあることをクリアーにするための問い返しや指摘	「現場は」とはどういう意味ですか？／ここは1枚が10元ということでしょうか？	
				⑥直接訂正	正しい答えを直接的にコメント形式で与えたもの	「なんで」ではなく「なんて」です／「なんて」の方がいいと思います／「なんて」の方が自然です	
III		修辭的要素についてのコメント	a 作文内	欄外	段落のとり方、全体の構成、主題との関係、重点のおき方、一貫性、論理性、結束性などに関するコメント		よい点を大げさに言ってもいいかもしれません／全体の構成はいいです／文と文のつながりに気をつけましょう
			b 欄外				
IV		内容への応答コメント		a 作文内	①感想	作文を読んだ感想を述べたもの	私もその商品を買ってみたいです／いいインタビューができたようですね
					②意見提供	作文の内容や今回の発表方法について具体的な意見を述べたもの	ここで商品を見せたらどうでしょう／よかったことも書いてください
				b 欄外	③アドバイスや情報の提供	セールストーク、発表、インタビューの感想の書き方の特徴や作文の内容について一般的なアドバイスや情報を与えたもの	セールストークは普通の会話と違う独特の表現があります
					④明確化要求	特定の事柄や箇所について書いてあることをクリアーにするための問い返しや指摘	ここはもう少し具体的に(くわしく)書いてみてください／～という意味ですか？
V	作文の評価に関するコメント		欄外	全体の出来栄について記載されたコメント			上手だなと思いました／面白かったです／よく書けています
VI	活動の進め方の確認や情意的サポートに関するコメント			欄外	①訂正方法	訂正の方法についてのコメント	直し方の希望はありますか？／～という方法で直しました
					②修正、加筆の促し	修正や加筆を促すコメント	返信待ってます／もう一度考えて下さい
					③励まし	ペアを一方的に励ますコメント	がんばってください／Fight!／!(^ ^)!
		④関係作り			和らげ／冗談／感謝／謝罪など相手との関係を作り、一緒に作文を作り上げていこうとして書かれたもの	わからなかったら聞いてください／説明がうまくできなくてごめんなさい／一緒にがんばっていきましょう	

資料 2 (データ 3 母語話者用 所感記入)

作文課題 1 メモ

2005/03/30

学生とのメールのやり取りや作文の添削、アドバイスで、困ったこと、気づいたこと、感じたこと、対策があったら、その都度、以下の表にメモをしてください。頻度や書き方、分量は自由で構いません。作文課題 1, 2 それぞれの締めきりに後に提出してもらいます。

尚、学生に見せることはありませんので、できるだけ具体的に率直な気持ちを書いてください。

ペア番号：()

日付	困ったこと、気づいたこと、感じたこと、対策など

※作文課題 2 についても同様。

資料 3 (データ 4 質問紙;初期 母語話者版)

事前アンケートです。以下の質問に答えて、4 月 6 日までに田渕へ送信してください。内容に関して学生と相談したり、この質問紙を学生に送信したりしないでください。送信後、ファイルは必ず削除してください。尚、プライバシーは厳密に守られます。ご協力お願い致します。

- I 以下の項目に、日本語学習者の作文を添削、アドバイスするときに、いろいろな考え方が挙げてありますが、あなたの考え方に最も近いもの一つにチェック (✓) をつけてください。

例：学生には親切にすべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	(✓)	()	()	()

- 1.誤りは私が正しく書き直すべきだ。(例：学校~~に~~で勉強しました。)

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

- 2.なぜ誤りなのか理由を教えるべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

- 3.私の厳しい訂正は学生の作文の改善に役立つ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

- 3-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。どの場合についてですか？あてはまるところに✓をつけてください。

文法について () 内容について () どちらも ()

- 4.どこが誤りかだけを教えるべきだ。(例：学校~~に~~勉強しました。)

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

- 5.より自然な日本語の表現を教えるべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

- 6.日本語の作文は読み手を意識して書くことが大切だ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

7.訂正やアドバイスをそのまま鵜呑みにするのはよくない。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

8.作文に訂正は必要だと思いますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

8-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

どの場合に必要だと思いますか？あてはまるところすべてに✓をつけてください。
い。その他には具体的に書いてください。

①文法の誤り () ②動詞の誤り () ③助詞の誤り ()
④語彙の誤り () ⑤漢字の誤り () ⑥句読点の誤り ()
⑦全体の構成の誤り ⑧段落の誤り () ⑨場面や相手にあった言葉
の使い方の誤り ⑩内容や考えの誤り ⑪その他 ()

9.作文を読んだあとに感想やコメントを与えるべきだ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

10.日本語の作文は中国語と日本語の表現の異同を学ぶことができる活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

11.日本語の作文は書く以外の日本語学習に役立つと思いますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

11-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

何に役立つと思いますか？あてはまるところすべてに✓をつけてください。
その他には具体的に書いてください。

①日本語の読解 () ②日本語の口答発表 () ③その他 ()

12.学生が訂正するためのヒントを与えるべきだ。(例:学校に勉強しました。助詞はどうですか?)

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

13.日本語の作文は学生がありのままの自分を表す活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

14.作文のどこがいい点かを言うべきだ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

15.日本語の作文学習で学生は学ぶことができますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

15-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

何を学ぶことができると思いますか？あてはまるものすべてに✓をつけてください。その他には具体的に書いてください。

①文法 () ②漢字 () ③語彙 () ④表現力 () ⑤文化 () ⑦その他 ()

16.日本語の作文は学生の内面を表せる活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

II 自由に書いてください。

1. 今回の活動に何を期待しますか？

2. 今回の活動でどんな訂正やアドバイスをしたいですか？具体的に書いてください。

3. 学生はあなたにどんな訂正やアドバイスを望んでいると思いますか？

4. 学生は日本語の作文を書くことで、何を学ぶことができると思いますか？

Ⅲ あなたについて教えてください。あてはまるところに、数字または✓を入れてください。質問 4、6 は具体的に理由を書いてください。

1. お名前 年齢 (歳) 性別 男 () 女 ()

2. 今までに日本語の作文の添削、アドバイスをしたことがありますか？

はい () → (約 人/学生の母語) / いいえ ()

3. 今までに日本語学習者と日本語でメールをしたことがありますか？

はい () → (約 人) / いいえ ()

4. あなたは日本語で作文を書くことが好きですか？

好き () / 嫌い () 好き/嫌いの理由:

5. あなたは外国語で作文を書いたことがありますか？

はい () → (語) / いいえ ()

6. ある方にお聞きします。外国語で作文を書くことが好きですか？

好き () / 嫌い () 好き/嫌いの理由:

ありがとうございました

※ 学習者には、翻訳版を配布。回答は、日本語でも中国語でも可とした。

資料 4 (データ 4 質問紙;終了後 母語話者版)

終了後アンケートです。ご記入の上、作文課題 2 メモと一緒に、7 月 22 日までに、田渕に添付ファイルにてご返信下さい。質問項目には以前にやって頂いたものと同じ項目がありますが、前のものは見ないで、今の気持ちをできるだけ正直に記入してください。今後の活動の参考にさせていただきます。尚、プライバシーは厳密に守られます。ご協力お願い致します。

2005 年 7 月 13 日

お茶の水女子大学大学院博士前期課程 田渕七海子

I 以下の項目に、日本語学習者の作文を添削、アドバイスするときに、いろいろな考え方が挙げてありますが、あなたの考え方に最も近いもの一つにチェック (✓) をつけてください。

例：学生には親切にすべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	(✓)	()	()	()

1.誤りは私が正しく書き直すべきだ。(例：学校~~に~~で勉強しました。)

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

2.なぜ誤りなのか理由を教えるべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

3.私の厳しい訂正は学生の作文の改善に役立つ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

3-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。どの場合についてですか？あてはまる場所に✓をつけてください。

文法について () 内容について () どちらも ()

4.どこが誤りかだけを教えるべきだ。(例：学校~~に~~に勉強しました。)

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

5.より自然な日本語の表現を教えるべきだ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

6.日本語の作文は読み手を意識して書くことが大切だ。

非常にそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全くそう思わない
()	()	()	()	()

7.訂正やアドバイスをそのまま鵜呑みにするのはよくない。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

8.作文に訂正は必要だと思いますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

8-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

どの場合に必要だと思いますか？あてはまるところすべてに✓をつけてください。
い。その他には具体的に書いてください。

- ①文法の誤り () ②動詞の誤り () ③助詞の誤り ()
④語彙の誤り () ⑤漢字の誤り () ⑥句読点の誤り ()
⑦全体の構成の誤り ⑧段落の誤り () ⑨場面や相手にあった言葉の
使い方の誤り ⑩内容や考えの誤り ⑪その他 ()

9.作文を読んだあとに感想やコメントを与えるべきだ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

10.日本語の作文は中国語と日本語の表現の異同を学ぶことができる活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

11.日本語の作文は書く以外の日本語学習に役立つと思いますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

11-1 「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

何に役立つと思いますか？あてはまるところすべてに✓をつけてください。
い。その他には具体的に書いてください。

- ①日本語の読解 () ②日本語の口答発表 () ③その他 ()

12.学生が訂正するためのヒントを与えるべきだ。(例: 学校に勉強しました。助詞はどうですか?)

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

13.日本語の作文は学生がありのままの自分を表す活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

14.作文のどこがいい点かを言うべきだ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

15.日本語の作文学習で学生は学ぶことができますか？

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

15-1「非常にそう思う」または「そう思う」を選んだ方にお聞きします。

何を学ぶことができますか？あてはまるものすべてに✓をつけてください。その他には具体的に書いてください。

①文法 () ②漢字 () ③語彙 () ④表現力 () ⑤文化 () ⑦その他 ()

16.日本語の作文は学生の内面を表せる活動だ。

非常にそう思う そう思う どちらでもない そう思わない 全くそう思わない
() () () () ()

II 今後このような活動行う際の参考にさせていただきます。できる限り具体的に書いてください。

1. 今回の活動で、ペアの学生と自己紹介、お互いの生活や日本と台湾のことなどメールする機会があったことについて感想を聞かせてください。

2. 今回の活動で、メールを使ってペアの学生の作文の訂正やアドバイスする方法について、よい点とよくない点はなんだと思いますか。

2-1 よい点

2-2 よくない点

3. 作文に訂正やアドバイスをするとときに特に気をつけたこと、工夫したことがあれば、具体的に書いてください。

3-1 セールストーク

3-2 日本人へのインタビューの感想

4. 作文に訂正やアドバイスするときに大変だったこと、困ったことがあれば、具体的に書いてください。

4-1 セールストーク

4-2 日本人へのインタビューの感想

5. 作文に訂正やアドバイスする方法にはいろいろな方法がありますが、今回のようなメールを使った活動の場合に、いいと思われる訂正やアドバイスの方法を具体的に教えてください。今回は使わなかった方法でも構いません。

6. 作文に訂正やアドバイスするときに発表や課題であることを意識しましたか？

6-1 セールストーク

非常に意識した 意識した どちらでもない 意識しなかった 全く意識しなかった
() () () () ()

6-2 「非常に意識した」又は「意識した」を選んだ方は、どんな点を意識して訂正やアドバイスをしましたか？

6-3 日本人へのインタビューの感想（あてはまるものに（✓）をつけてください。）
非常に意識した 意識した どちらでもない 意識しなかった 全く意識しなかった
（ ） （ ） （ ） （ ） （ ）

6-4 「非常に意識した」又は「意識した」を選んだ方は、どんな点を意識して訂正やアドバイスをしましたか？

7. 以下、ペアとの具体的なやりとりについて伺います。

7-1 以下のように、作文の誤りについてヒントを出し、学生に直させる方法を使われていたようですが、この方法についてどんな点がいいと思いますか。

ペア 01-1 ぜひこの商品を使えてみてください。

「使えて」はよくないです。直してみてください。

あなたの肌を完全の保護できますよ。

助詞は合っていますか。もう一度考えてみてください。

7-2 以下のように、作文の訂正、アドバイスするときに訂正理由を書いていたようですが、この方法についてどんな点がいいと思いますか。

ペア 01-2 こんにちは お客さま 今日はDSを紹介致します。

ここは、敬語表現なので、「ご紹介致します」の方がいいと思います。

7-3 以下のように、学生の作文を読んだ感想やコメントが書いていたようですが、この方法についてどんな点がいいと思いますか。

ペア 01-3 時制（現在・過去・未来）に注意して作文してください。感想も、「面白い」だけではなく、具体的にどう面白かったのかを書くによりよくなると思います。

8.その他、この活動についてのご意見、ご感想を自由に書いてください。

最後に、今後もこの研究にご協力いただける場合は、お名前とメールアドレスをご記入下さい。

お名前：

メールアドレス：

ありがとうございました

※1 自由記述項目7は、各ペアで、実際に行われたフィードバックの例を出すため、それぞれ異なった質問項目となった。学習者版も同様である。

※2 学習者には、翻訳版を配布。回答は、日本語でも中国語でも可とした。