

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

田淵 七海子

1. 研究動機

JFL 環境の日本語学習者が、日本語母語話者とインターネットアクションする場を設けることは難しい。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、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(トムソン 木下 1997)の獲得は、高度情報化時代の言語教育が活用できる新たなリソースであろうと考える。

そこで本研究では、学習者(以下 NNS)と母語話者が 1 対 1 のペアを組み、e-mail を使用して、学習者が、母語話者の支援を受けながら日本語による作文課題を完成させる活動(本研究では協働的作文活動と呼び、参加する母語話者を母語話者支援者(以下 NS)と呼ぶ)を取り上げる。そして、NNS と NS の間で何が起きていたのかを、主に NS のフィードバック(以下 FB)に焦点を当てて、詳細に記述することにより、NS の参加、また e-mail を使用した作文活動の可能性を探る。

2. 先行研究

作文学習は、書いた作文を教師に提出し、教師の訂正を得て、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)。しかし、文章産出過程重視の指導法において、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、推敲は重要な過程である(Zamel 1985)。その推敲を行うために、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 FB 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 FB に関する研究は、教師 FB とピア・レスポンス(以下 PR)活動の対照を通して、PR 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 1999 ほか)。上原(1997)は、日本語教師 48 名の紙面による記述式 FB を、新たに「着眼点」「視座」「様式」の 3 つの観点から、特性別に記号体系化したコードによって分類した実態調査である。コードの使用率は、形態的要素の指摘が最も多く 85.4%(そのうち単独使用 70.7%)で、日本語教師は答えを直接記入する方法をとっていた。形態的要素・修辭的要素・内容への応答の各コメントは全体で 60.4%であったが、それぞれの使用率は 30%前後で、3 つのコードに偏りは見られなかった。池田(1999)は、学習者同士の対面での口述式 FB である PR 活動中の発話を分析した結果、「文法」「語彙」の話題が多く見られた。発話機能点からは、教師カンファレンスでは見られなかった「解釈」「評価」「反対」「促進」が観察された。話し合いの促進や発話の緩和を促す機能が見られ、これは学習者自身による学習活動のコントロールであると述べている。

学習者と母語話者による作文活動を扱った研究に目を向けると、その実践はまだ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 FB 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、など実態を詳細に記述した研究は少ない(伊藤ら 2003 ほか)。

3. 研究目的と研究課題

本研究の目的は、JFL 環境で学ぶ NNS と NS の e-mail を使用した協働的作文活動における NS の FB 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し、具体的な研究課題に以下の 2 つを設定した。

RQ1 NS のコードの使用傾向は、教師の記述式 FB と比べて、どのような特徴があるのか?

RQ2 NS の FB は、指摘箇所を内容の観点から見

ると、どのような特徴があるのか？

4. 研究方法

協力者は、NNS は台湾で日本語を学ぶ大学生、NS は日本で日本語教育を学ぶ教師経験のない学生であり、無作為に1対1のペアにした計37組である。NNS は全員同一の授業を受講しており、授業の一環で参加したが、NS は筆者が募集したボランティアである。データ収集は2005年4月～7月上旬の約3ヶ月間で、やりとりはMSWordに書いた文書をe-mailに添付して行った。作文課題は、(1)商品のセールストークの発表原稿と(2)台湾在住日本人へのインタビューの感想文の2課題であり、作文の出来そのものは直接成績に関係ないが、最終的に作文は担当教師に提出した。やりとりの回数や頻度、FBの方法は自由とした。但し、本研究の分析対象は、各作文課題の初稿(計66本)に対して行われたFBに限り、任意で行った手紙部分のメールのやりとりやNSに記載してもらった所感、両者に依頼した質問紙調査などは副次的資料とする。

5. 分析の枠組みと分析方法

5.1 分析の枠組み

コードの分析枠組みは、教師の記述式FBと比較するため、先行研究に挙げた上原(1997)を一部修正し、FBを「着眼点」「視座」「様式」の3つの観点から区分したI～VIの6つのコードとした。コードとは、記述されたFBをそれら3つの観点から特性別に記号体系化したものと定義する。「着眼点」とは、どこに着眼していたかで、形式・内容・その他に分けた。「視座」とは、FBするときのどの視座に立っていたかで、指導者・読み手・評定者(Leki1990)に加えて、NSとペアを組む仲間の視座を入れた。そして、「様式」とは、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FB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する。

コードI：形態的要素についての指摘 A位置 B種類 C直接訂正
コードII：形態的要素についてのコメント
コードIII：修辭的要素についてのコメント
コードIV：内容への応答コメント
コードV：評価についてのコメント
コードVI：活動の進め方や情意的サポートに関するコメント

尚、コードII、III、IVは、コメントが記載された場所によって、a 作文内か b 欄外に下位分類した。

次に、コードの下位分類である指摘箇所の内容については、先行研究を参考に、新たに設定した。[形態的要素についての指摘]であるコードIは、①文体②文法③表記④語彙⑤表現に、[形態的要素についてのコメント]であるコードIIは、①ヒント②例示③理由④不明点の指摘⑤明確化要求に分類した。[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アドバイスや情報の提供④明確化要求に、本研究で新たに設けた[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は、①訂正方法②加筆修正の促し③励まし④関係なりに下位分類した。

5.2 分析方法

一つの作文の中で、そのコードが使用されたか否かを基準に全てのFBを分類した後、それぞれ指摘箇所の内容に分け、全体の使用率を出した。分析枠組みの妥当性を測るため、全作文量の30%について日本語教育を専攻する大学院生3名(筆者含む)で一致率を求め(RQ1:86.5%,RQ2:86.7%)、不一致箇所は話し合いをした後、残りは筆者が分類を行った。

6. 分析結果

6.1 RQ1 NSのコードの使用傾向

各コードの使用率は、図1のとおりである。一つのコードが突出して使用されている傾向は見られず、コードI・II・VIは、いずれも高い使用率であり、これらのコードは、一つの作文の中で共起していることがわかる。

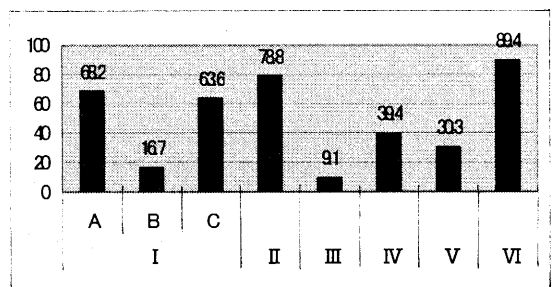


図1 コードの使用率

[形態的要素についての指摘]であるコードIは、全体で93.9%の使用率であり、単独または共起使用

併せて66本中62本が使用していた。教師による紙面での記述式FB(上原1997)で際だっていた、IC直接訂正は、本結果ではIA位置と同程度の使用率であり、明示的な指摘と非明示的な指摘が混在している結果となった。

作文そのものに関するコメント(II~IV)は総計で83.3%であり、中でも[形態的要素についてのコメント]であるコードIIが多く、指導者の視座に偏りが見られた。[修辭的要素についてのコメント]であるコードIIIは、全体で6本とほとんど見られなかった一方、[内容への応答コメント]であるコードIVは約4割の作文で見られた。この結果は、先行研究の教師FB(上原1997)やPR活動(池田1999)と比べても相対的に高い割合である。

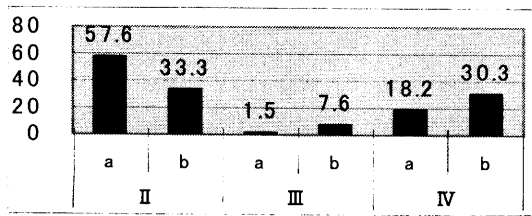


図2 コードII~IVの記載箇所

また、図2からわかるように、記載箇所に関して、[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、[内容への応答コメント]であるコードIVは、a<bで欄外に多く記載している。このことをNSの視座から考えてみると、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おり、視座によってフレームを使い分けていたと考えられる。

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、使用率が89.4%で最も高く、推敲自体に関わるFBだけでなく、推敲活動をより効果的に進めるようなやりとりがなされていることがわかる。

6.2 RQ2 内容の指摘箇所の観点

各コード別に、その下位分類として指摘箇所を内容に分類した結果を図3に示す。

[形態的要素についての指摘]であるコードIは、いずれも②文法、④語彙、⑤表現への指摘が多い。[形態的要素のコメント]であるコードIIは、内容に大きな偏りはなく、コードII②例示、③理由、⑥直接訂正の説明型コメントと①ヒント、④不明点の指摘、⑤明確化要求の質問型コメントとに分けることができる。[内容への応答コメント]であるコードIVも同様に使用傾向に偏りは見られず、①感想、②意見提供、③アドバイスや情報の提供、④明確化要求に分類できた。

[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は、①訂正方法と④関係作りに関するコメントが、②加筆修正の促し、③励ましに比べて多い。コメントを詳細に見ていくと、①の訂正方法は、NS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られ、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、返信が遅れたことの謝罪、自分の未熟さの謝罪、パートナーと一緒にがんばっていこう、また自分も添削をがんばると意思表示したもの、疑問点があれば聞いて下さいと歩み寄ったもの、自身の外国語学習経験について述べたものなどが見られた。

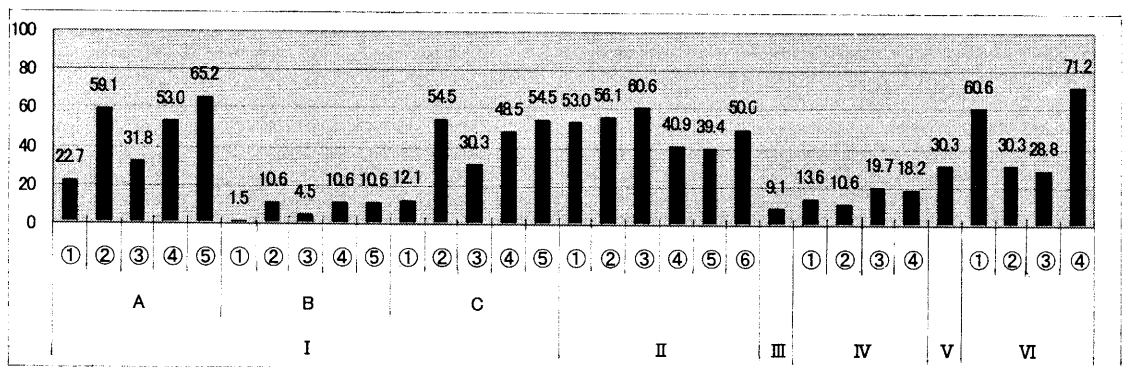


図3 指摘箇所の内容の使用傾向

7. 考察

以上の結果をまとめながら、NS の参加、e-mail を使用した作文活動の可能性を考えてみたい。

まず、NS の FB は、一つのコードが突出しているというよりは、一つの作文の中でいくつかのコードが共起していた。また、視座によってコメントを記載する場所を作文内または欄外に変える傾向が見られた。NS は日本語母語者であり、支援者として参加しているが、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、さらには作文とともに完成させる同世代の仲間の側面を併せ持っていて、コードを共起させたり、記載する箇所を変えたりすることによって、見せる顔を変えていたことが窺える。

次に、[形態的要素について]はほぼ全ての作文で、指摘またはコメントがなされていた。これは、日本語教育を勉強していて、NNS の作文を支援する目的で参加している前提と担当教師に提出する作文であるという責任によるものと考えられる。授業等で補足が不可能である、理解しているかどうかすぐに反応が見えないなどの e-mail の使用による不安も関係しているだろう。指摘については、A 位置と C 直接訂正が同程度の使用率であり、e-mail が視覚的效果を工夫しやすいことが一因に挙げられる。

さらに、[内容への応答コメント]は感想、意見やアドバイスの提供、明確化要求に分類でき、全体の約 4 割で使用していた。本活動は、e-mail を使用した個人性の高いコミュニケーションであった上、1 対 1 のペアが決められていたこと、数回のやりとりを想定しており、NNS からの返答が期待できたこと、FB を書いた後でもう一度読み返してから NNS に FB する物理的、時間的な余裕があったことなどを反映した結果ではないだろうか。

最後に、[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]の使用率が高く、推敲自体に関わる指摘やコメントだけではなく、推敲活動をより効果的に進めるためのコメントが見られた。このことから、NNS と NS は、学習者と教師のような制度上の縦の関係ではなく、仲間として横の関係を築ろうとしていたことが示唆される。

8. 今後の課題

本活動は、約 3 ヶ月間のやりとりを行ったにもかかわらず、本研究ではその内、初稿に行われた FB のみを対象とした。今後は、縦断的に分析することによって、FB の変化や関係構築の様相を明らかにしていきたいと考える。また、比較に用いた教師 FB についても、上原(1997)は、アンケート形式で収集した紙面による記述式 FB であるため、再度見直しが必要である。

注：FB の事例については紙面の都合上、割愛した。

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
- 板倉ひろこ・中島祥子(2001)「IT 時代における日本語教育—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」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 6 号,227-240
- 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,16-25
- 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』4 号,135-161
- 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—アジア系留学生を対象にした試み—」『姫路獨協大学大学院日本語教育論集』第 14 号,87-94
- 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,124-135
- 佐藤公治(1999)『対話の中の学びと成長』金子書房
- 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,17-29
- Leki,I.(1990)Coaching from the Margins:Issues in Writing Response. In Kroll(ed.) Second Language Writing. Cambridge University Press, pp57-68
- Zamel,V.(1985)Responding to Student Writing. TESOL Quarterly 19(1),79-101