

日本語教師のインターネット作文添削への態度 —PAC分析による検討—

鈴木(清水) 寿子

1. はじめに

日本語教育の場において、書いた作文を「正しい日本語に直してほしい」と希望する学習者の声はよく聞かれることから、添削のニーズは根強いといえる。一方、その有効性については、まだはっきりとした見解が出ていない。日本語における作文添削では、教師の解釈によって学習者の意図と異なる添削をしてしまったり(中川 1991)、訂正によって学習者の意欲をそいでしまうことがある(小宮 1991)と指摘されている。このような指摘の背後には、学習者の意図と教師の理解がかみ合わず、教師の添削への労力が空回りしたり独りよがりなものになってしまう恐れが垣間見える。

本稿では学習者に対する認識を明らかにすることを目的とし、インターネット添削活動の背景にある添削者の態度構造を分析する。なお、添削については、訂正、修正、フィードバック等の語もよく使用される。先行研究の引用を除き、本稿ではこれらの総称として「添削」の語を用いることとし、添削を行う教師を「添削者」と称する。

2. 先行研究

2.1 教師の添削への熟達

添削者の負担の軽減を図り、作文添削を学習者と教師にとってよりよい教育の実現の場とするにはどうしたらよいだろうか。その答えの一つとして、経験による教師の熟達がある。添削者の経験に着目した研究には、石橋(2002)、宇佐美(2007)がある。

石橋(2002)は作文へのフィードバックを行う添削者のプロトコル分析から、作文指導経験によりフィードバックが異なることを明らかにした。宇佐美(2007)は、作文教育経験の多寡によってコメントの書き方に変化があるかを調べた。両者の研究により、経験3年以上の経験豊富群の方が修正総数が多く、全体的により具体的なコメントを書いていることが

明らかになった。しかし個の教師の中に経験がどのように意味づけられ、能力となっているのかは調査されていない。

2.2 インターネットを利用した作文添削

近年はITの発達から、インターネットを利用した作文活動の報告が盛んにされるようになってきた。杉本(2004)は、国内外のコンピュータ・ネットワークを利用した作文添削の報告を概観した。学習者と教師の関係性とコミュニケーション・パターンについては、コンピュータを使わない従来の作文授業よりも、力関係が緩和され、学習者が積極性を増す傾向にあることを述べた。

添削者の作文フィードバックについて、添削者と学習者の関係性に着目した田淵(2006)は、日本語を支援する点で添削者と学習者は「垂直的相互作用」が、また評定などを行わないという点では「水平的相互作用」が期待できるとした。田淵の指摘は、添削が添削者と学習者の協働的相互行為になり得るという新しい視点の提起であるといえる。しかし、添削者に「垂直的相互作用」「水平的相互作用」がどのように認識されているのかは分析されていない。

添削のプロセスと添削者の認識に着目した研究には堀川・劉(2008)がある。堀川・劉は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用い、作文添削において、添削者が学習者の作文を受け取ってから添削行動を決めるまでの思考のプロセスを示した。その結果、添削のフィードバックを決定する際、添削者には「フィードバック方針と現実上の困難点のジレンマ」と「異なるフィードバック方針間のジレンマ」という2つのジレンマが潜在的に存在しており、それらを調整しながらフィードバックを決定していることが明らかになった。

鈴木・得丸(2008)は、実践の当事者の内省から理論を構築する質的研究法 TAE を用い、添削者の実践知を理論化した結果、添削が日本語教師の信念を

形作る経験を得る機会になることが明らかになった。さらに、添削者から見て、学習者がどのように作文を執筆するかを決める判断が見えづらい位置(死角)にあることが、添削の難しさになっている可能性を示した。死角の存在は、堀川・劉(2008)の指摘したジレンマ同様、添削者が添削を困難と感じることを裏付けるものである。そうであれば、添削活動は、死角にあり把握しづらい学習者の判断や意図を添削者がどのように汲み取るかが、活動成立への一つの鍵となると考えられる。

3. 研究目的と課題

本稿ではインターネット添削活動の背景にある添削者の態度構造、とりわけ学習者に対する認識を明らかにすることを目的とする。

課題：添削者はインターネット作文添削活動をどのようなものとして捉えているのか。

4. 研究方法

4.1 分析対象

インターネットを用いたボランティア作文交換活動グループ「さくぶん.org」は1999年に始まり、主にJSL・JFL学習者、日本人大学生の作文活動、作文を通じた参加者間の交流と、書く能力の向上を目的として活動している。学習者中心の添削を標榜し、添削者は「学習者が表現したいことを表現する補助をする」ことを目標としている。具体的な添削のやり方は各添削者と学習者に任されている。さくぶん.orgでの添削経験を持つ添削者のうち有志により実践研究グループが2001年より組織され、学習者とのやりとりの報告や情報の交換等、実践上の経験を共有したり実践研究を行ってきた。

さくぶん.orgの活動は以下の手順で進む。まず、学習者がペアを組んだ添削者に作文を送る(図1、①)。添削者は添削し学習者に送り返す(②)。学習者は添削を受けた作文を改稿し、2~3回のやり取りを経てインターネット上の掲示板に作文を投稿する(③)。学習者・日本人大学生は互いの作文を読み感想を寄せ合う(④)。なお、クラス単位で参加する大学生や留学生は、担当教師の指導後に投稿する。

さくぶん.orgの学習者はオーストラリアや台湾など遠隔地に居住し、添削者と学習者との面識はなく、純粋に作文を介した「添削者」と「学習者」の関係で結ばれるため、本研究での添削者はインターネッ

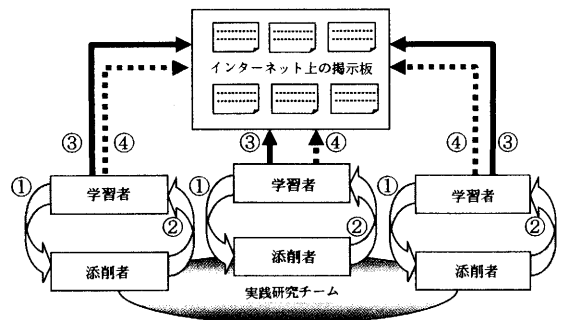


図1 さくぶん.orgにおける学習者と添削者の関

ト作文添削活動をどのようなものとして捉えているのかという問いに、添削者と学習者の関係から知見を提供できるフィールドであると考えられる。

本研究に先立ち、「さくぶん.org」の実践研究グループに所属する添削者A、B、C、D、Eが1篇の学習者の作文を実験的に添削した。添削のパターンは3タイプに分かれた¹。①色分けや記号を使用したりコメントを付記するパターン、②直接正解を示すパターン、③作文全体を書き直すパターン、の3つである。このうち、実際の添削活動で使われることが多い①、②の添削パターンを使って添削を行ったA、Bの2名(「さくぶん.org」活動経験はAが5年、Bが6年)を本研究での対象とした。Aは①の添削、Bは②の添削をしていた。

4.2 分析方法

本研究では、添削者が添削をどのように捉えるかを明らかにするため、その研究手法は個人の認識や価値観がはっきり表れ、かつその背景理由をも十分説明できるものが望ましい。そこで、PAC分析(内藤1997)を用いる。手順は以下のとおりである。①刺激語の提示と連想項目の想起²：刺激語「添削とはどういうことだと思いますか」について、さくぶん.orgの活動から連想される項目を添削者に自由に挙げてもらった。②重要度と順位の設定：連想された項目の重要度を1~5で判断してもらい、重要度順位が決定された。③類似度の決定：7段階尺度で添削者が2つの項目間の類似度評定をした。④デンドログラムの作成：類似度を元にクラスター分析(ワード法)で、デンドログラム³を作成した。⑤インタビュー：上記4で作成されたデンドログラムを見ながら、分析者である筆者と添削者の間で最も有効に説明ができそうであると判断された箇所で、クラスターを決定した。筆者の質問に答える形で、添削者A、Bによる個別のデンドログラムの解釈が行われた。インタビューでは、①クラスター間を比

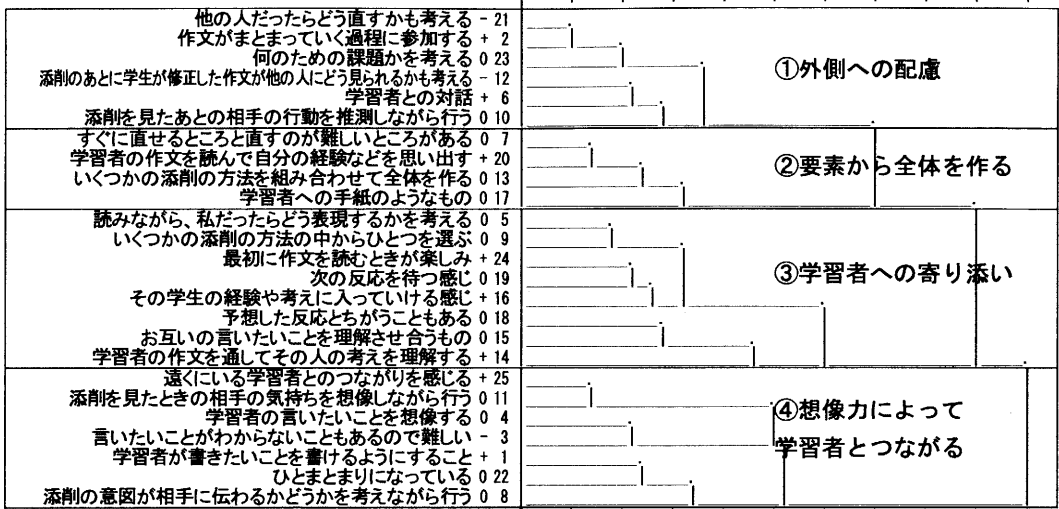


図2 添削者Aのデンドログラム

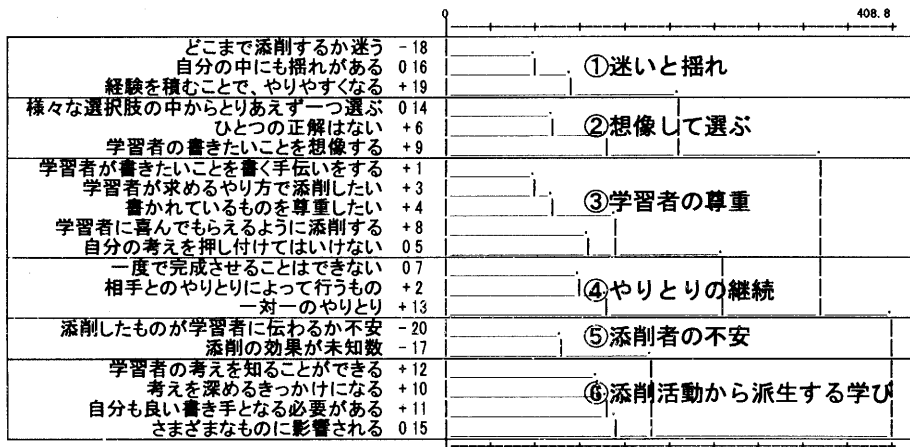


図3 添削者Bのデンドログラム

較したイメージや解釈の異同や、②全体についてのイメージや解釈、③各連想項目単独でのイメージがプラス(+)、マイナス(-)、どちらともいえない(0)のいずれに該当するかが質問された(図2、3中央)。クラスター名は、項目や添削者の語りの中に表れた語を使用しながら、分析者が決定した。

5. 結果

5.1 添削者Aの態度構造

図2は添削者Aの添削態度構造を示したデンドログラムである。25の項目は、プラスが8、ゼロが14、マイナスが3項目となった。全部で4つのクラスターが形成された。クラスター名は①外側への配慮、②要素から全体を作る、③学習者への寄り添い、④想像力によって学習者につながる、である。

5.2 添削者Aの態度構造

添削者Aは、他者の存在を意識しながら、学

習者に寄り添いつつ、学習者の考えに入っていき、学習者が言いたいことを汲み上げながら理解し、添削を行う。学習者の言いたいことは何かを想像し、さらに、学習者がその添削をどう読むか、伝わるかということも想像しながら添削を行っている。

5.3 添削者Bの態度構造

図3は添削者Bのデンドログラムである。20の項目のうちプラスの項目は12、ゼロは5、マイナスの項目は3つであった。6つのクラスターが形成された。クラスター名は①迷いと揺れ、②想像して選ぶ、③学習者の尊重、④やりとりの継続、⑤添削者の不安、⑥添削活動から派生する学び、である。

5.4 添削者Bの態度構造

添削者Bは、添削活動では迷いや揺れを感じながらも、学習者の意図に合う表現を目指して添削するものとしている。学習者のニーズを中心におき、やりとりを継続させることにより作文は完成される。

添削者 B は、添削の効果や、学習者に伝わるかどうかの不安を抱えている。学習者の考えの深化や、添削者自身の学び、両者の信頼関係など、様々なものの全体から添削活動が成立していると考えている。

6. 考察

本研究では添削者 A と B の添削活動に対する態度構造から知見を取り出すことを試みた。PAC 分析によって得られた結果は単純に一般化できるものではなく、本研究の A、B も共通性のみでは括れない態度構造が表れている。そうではあるが、A、B の構造の表れ方から、添削者の持つ認識にある程度迫ることは可能であると考え、A、B に共に見られた構造として以下の3点を挙げる。

(1) 添削への葛藤

A にとっては①外側への配慮、B にとっては①迷いと揺れ、⑤添削者の不安が葛藤度の高いクラスターとして存在していた。A、B ともに5年以上の経験のある添削者であるが、添削経験を積んでも葛藤は消失するものではないことが窺える。

(2) 学習者の表現を最重視

A には③学習者への寄り添い、B は③学習者の尊重というクラスターが項目数の上で最大のクラスターとなっており、A、B 共に表現者として学習者を活動の主役とすることに主眼を置いていた。このことは、さくぶん.org の活動目的「学習者が表現したいことを表現する補助をする」ことと無関係ではないだろう。A、B は活動目的を理解・納得して自らの添削方針としていたことが窺える。

(3) 学習者の世界との交差

A、B は、作文に表現される学習者その人の世界の成立に価値を置いた上で、どのように学習者を補助できるのかを考慮していた。また、活動に携わりつつ添削者なりの得るものを持っていた。それは添削者 A の場合は、「最初に作文を読むときが楽しみ」「学生の経験や考えに入っていける感じ」といった項目に現れており、B の場合は「学習者の考えを知ることができる」といった項目に現れていた。

7. 今後の課題

本研究では添削者と学習者の関係性に着目し、

添削者のインターネット添削に対する態度構造を探った。さくぶん.org の添削者に限定して分析したが、添削者 A、B は教室での対面の添削経験も持っていたため、今回の結果が、対面での添削活動での経験をも含みこんでいた可能性は高い。インターネット添削と対面添削の違いが A、B にどのように認識されているのかは改めて調査されるべき課題としたい。

注

1. 「さくぶん.org」の添削者のパターン別の分析は鈴木・武田(2008)に拠った。
2. データの入力から類似度決定には土田義朗氏(金沢工業大学)作成による「PAC アシスト」を使用した。
3. デンドログラムの作成には「HALBAU」を使用した。

参考文献

- 石橋玲子(2002)「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』23,1-12.
- 宇佐美洋(2007)「学習者作文に対する教師コメントの分析-より効果的なコメントを書くための視点」『日本語教育』135,60-69.
- 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』75,124-135.
- 杉本明子(2004)「コンピュータ・ネットワークによる作文教育変革の可能性」『日本教育工学会論文誌』、28(2),119-129.
- 鈴木美希・武田知子(2008)「Eメールでの作文添削パターンとフィードバック方法」『2008年度WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』(<<http://www.soc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/2008suzuki.pdf>>) 鈴木(清水)寿子・得丸さと子(2008)「作文添削活動の実践研究における添削者の学び-TAEを用いた内省の分析-」『言語文化と日本語教育』36,11-20.
- 田渕七海子(2006)「日本語学習者と母語話者のemailを使用した協働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修士論文(未公刊).
- 内藤哲雄(1997)『PAC分析実施法入門』ナカニシヤ出版
- 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』4,1-16.
- 堀川有美・劉娜(2008)「Eメールでの作文フィードバックにおける添削者の思考のプロセス」『言語文化と日本語教育』36,80-83.