

# E メールでの作文添削活動における 添削行動決定要因 — 「さくぶん.org プロジェクト」の事例を通して—

堀川 有美、武田 知子、鈴木 美希、清水 寿子、得丸 智子

## 1. はじめに

インターネットの普及とともに、Eメールを用いた作文添削が行われるようになってきている。作文添削を E メールで行なうことの利点として、時間や距離の制約を超えたやりとりが可能になること、文字の色分けやコピー等により紙媒体の添削と比べて多様な添削方法を使用できること等が挙げられる。

しかし一方で、Eメールでのやりとりにおいては、学習者の反応が見えにくいという問題もある。対面での活動と異なり、「学習者が書きたいことは何か」「訂正した表現は学習者の意図に合っているか」等について添削者が確信を持ちにくい。このような状況において、添削者は何を手がかりに添削行動を決定しているのだろうか。

## 2. 先行研究

紙媒体の作文における教師の作文フィードバック過程を分析した石橋 (2002) は、テキストの逸脱を修正するかどうかの判断基準は「教師が保持している書き手の日本語能力」であったと述べている。つまり、添削者が学習者の日本語能力をどう捉えているかが添削行動決定の要因となっていたと言える。E メールを用いた作文添削活動における添削パターンとその決定理由を報告した本林、高橋、武田、田ノ岡 (2003) では、各添削パターンの決定理由として、「視覚的効果 (色、表など) をねらった」「学習者自身の言葉を生かそうとした」「事前に提示された指導例に共感した」等が挙げられている。

石橋 (2002) も本林ら (2003) も添削行動の決定要因解明を主眼とした研究ではないため、この他にも添削行動の決定要因があると考えられる。また、作文フィードバックは添削者からの一方的なものではなく、田渕 (2006)<sup>1</sup>が示したように添削者と学習者との相互行為によって行われるものであろう。

したがって、学習者と添削者の相互作用を含めて添削行動を分析していく必要があると考えられる。

## 3. 研究目的

本研究は、E メールでの作文添削活動において、学習者と添削者の相互作用の中で添削行動がどのように決定されているのかを探ることを目的とする。

## 4. 研究方法

### 4.1 対象

本研究は、「さくぶん.org プロジェクト」において作文添削活動を行った日本語学習者と助言者の 1 ペアの事例を対象に、分析を行なった。「さくぶん.org プロジェクト」とは、インターネット上の掲示板に作文を投稿し、学生が相互に作文を鑑賞し合うプロジェクトである。日本人大学生、及び国内外の日本語学習者が参加している。添削を希望した日本語学習者に対して E メールを用いた添削活動が 1 対 1 で行われている。インターネット上の掲示板では各作文の投稿締め切りが設定されており、それに向けて作文を完成させていく。添削の回数、フィードバック (FB) 方法等は各ペアに任されている<sup>2</sup>。

本研究で分析対象としたのは、2003 年度に添削活動を行った 12 ペア中 1 ペアである。学習者はオーストラリアの大学生で、大学の授業の一環として活動に参加していた。助言者は、日本語教育専攻の大学院生であり、本活動への参加はこの年が 2 年目であった。このペアは、2003 年 8~11 月の間にやりとりをし、計 3 本の作文を完成させた。

### 4.2 データ

次の 2 点を分析データとした。

- ・ 3 本中 2 本目 (以下、作文 A) と 3 本目 (以下、作文 B) の作文の添削のやりとり<sup>3</sup>
- ・ 助言者へのインタビュー<sup>4</sup>

### 4.3 分析方法

(1) まず、添削行動の特徴を明らかにするために、FB 箇所を抜き出し、FB の種類をコーディングした。コーディングは、田淵 (2006) を参考に作成した作文 FB のコード表にしたがって行なった。表 1 のとおり、コード表は記載箇所、コメントの有無、対象、内容の 4 つの観点から成り立っている。対象と内容

は一部連動しており、対象の 1~3 と内容①~⑤、対象の 4 と内容⑥~⑧がそれぞれ対応している。各 FB 箇所に対して 4 つの観点それぞれからコードを付していった (コード例:「内無 1①」)。3 名の分析者によるコーディングの一致率は 89.5%であった。不一致箇所については、分析者全員で話し合いを重ね、コードを決定した。

表 1 FB コード表

記載箇所	コメントの有無	対象	内容
内 (作文内)	無 (コメント無)	1 形態的要素 2 修辭的要素	①加筆・修正箇所の表示 ②選択肢・例の提示
外 (作文外)	有 (コメント有)	3 作文内容  4 進行・関係	③直接訂正 ④解説 ⑤感想 ⑥訂正方法 ⑦活動の促し ⑧関係づくり

#### コーディング例 1 (作文 B 1 回目)

私は、この感想文を読んだら、自分の故郷に自慢の気持ちを持つ**なってきた**。  
私は、3歳のときからずっとコフズ・ハーバーの港に住んでいたの**で、育っていたときに美しさを鑑賞しなかった。(→美しさに気付かなかった?)**

←【内無 1①】

←【内無 1②】

#### コーディング例 2 (作文 A 3 回目)

Sさんは九州へも行ったことがあるんですね!  
私は1度だけ福岡に行きました。  
北海道でも、いろいろなところへ行っ**た**んですね。  
私も行ってみたいとこばかりです。

さて、感想文ですが  
今回は短いのでメールに書きます。

}【外有 3⑤】

}【外有 4⑥】

(2) 次に、(1) で明らかにした添削行動の特徴各々について、インタビューデータから理由を抜き出した。ここでの添削行動とは、FB の種類を選択することだけでなく、やりとりの中で FB 方法を変更したり添削回数を決めたりすることも含む。インタビューで理由が述べられていない特徴は、実際の添削のやりとりから要因を検討した。

(3) 最後に、添削行動の決定理由として抜き出された言及をカテゴリーにまとめた。

つ行われていた。FB 箇所数は 1、2、3 回目の順に作文 A が 29、26、10 箇所、作文 B が 19、21、2 箇所であった。両作文とも主な FB は 1・2 回目で行われており、3 回目は補足的な添削であった。

インタビューで助言者は「いくつか (の FB) は、2 回目にまたチャンスがあるから次にとっておいてもいいかなと思った」と述べていた。添削回数を自由に決められる本プロジェクトの**活動の特性**を生かし、FB を意識的に分散させていたと言える。一方で、掲示板への投稿締め切りがあることから「2 回ぐらい作文をやりとりすればいい」「早く完成できるように」ということも考えていた。

## 5. 結果と考察

### 5.1 添削回数、FB 箇所数

作文 A、B とも添削は 1 回で終わらず、3 回ず

また、実際のやりとりを見ると、2 回目の添削後に学習者からの要望があり、それを受けて3 回目の添削が追加で行われていたこともわかった。

## 5.2 記載箇所、コメントの有無

記載箇所（作文内か作文外か）、コメントの有無の割合は、全ての添削においてほぼ同じであった。記載箇所が作文内の場合には全てコメント無（71 箇所）であり、作文外の場合はコメント有が多数を占め（コメント有 33、無 3）、記載箇所とコメントの有無がほぼ対応していることがわかった。量的には「作文内・コメント無」が多いが、「作文外・コメント有」FB も毎回行われていた。

作文外に取り出してコメントをつけた理由について、助言者は「作文の中で直すとは長くなりそうだったものを取り出した」と述べている。FB 内容の複雑度や視覚的な見やすさを考慮していた。FB 量が少ない場合はメールで（作文外）コメントを送る等、作文全体の FB 量も考慮されていた。

## 5.3 FB 対象

作文 A・B とも形態的要素の割合が高く、また、修辭的要素への FB は作文 A（1 回目）でのみ現れていた（表 2）。

表 2 作文 A と作文 B の FB の対象別割合 (%)

	作文 A	作文 B
1 形態的要素	75%	91%
2 修辭的要素	5%	0%
3 作文内容	3%	2%
4 進行・関係	17%	7%

助言者は、形態的要素への FB を行う際、他の学習者の作文や活動の目的を基準としていた。また、修辭的要素への FB を作文 A1 回目でのみ行っていたことに関しては、他の助言者の添削方法や学習者の反応が影響していた。

## 5.4 FB 内容

FB 内容には次の 4 つの特徴が見られた。

- 1) 「直接訂正」を 1 回目で行わない
- 2) 「選択肢・例の提示」はほぼ毎回見られる
- 3) 「訂正方法」の説明がほぼ毎回行われていた
- 4) 「関係づくり」は、作文 A でのみ見れる

### 5.4.1 「直接訂正」を 1 回目で行わない

助言者は、FB 例 1 のように、1 回目は「加筆・修正箇所の表示」にとどめ、2 回目で「直接

訂正」を行っていた。これは、学習者に自己推敲してもらいたいという助言方針が影響していた。

### FB 例 1

A1	私は、去年北海道で 1 年間の留学する間に 2 回函館を訪ねましたので、この作文を読んで函館のことについて思い出しました。
A2	私は、去年北海道に 1 年間の留学する間に 2 回函館へ訪ねましたので、この作文を読んで函館のことについて思い出しました。

### 5.4.2 「選択肢・例の提示」

「選択肢・例の提示」は、ほぼ毎回行われていた。修正例を 1 つ示す場合（FB 例 2）と、複数の修正候補を並べる場合（FB 例 3）があった。

### FB 例 2

	FB	学習者書き直し
A1	日本のことをさびしく(なつかしく)思っ、私は感動しました。	日本のことを懐かしく思っ、私は感動しました。

### FB 例 3

	FB	学習者書き直し
B1	コフズ・ハーバーのとても親切な町民や(→温かい・明るい・友好的な・気さくな・など)雰囲気(を)懐かしくなってきた。	コフズ・ハーバーのとても親切な町民や(→温かい・明るい・友好的な・気さくな・など)雰囲気が懐かしくなってきた。

FB 例 3 のように複数の選択肢を挙げたことについて、インタビューで多くの語りが見られた。まず、学習者の意図がわからない不安が述べられていた（「はっきり言いたいことを私がかかっているわけではないのに、1 つの正解を示すのは違うかな」）。また、FB 例 2 で助言者の示した例を学習者がそのまま採用したことに不安を感じて次は選択肢を増やしたとも述べており、初めの FB に対する学習者の反応がまた次の FB に影響していたことがわかった。さらに、助言方針の影響や、簡潔な FB 方法を用いて学習者の負担を軽減しようとする配慮なども見られた。

### 5.4.3 「訂正方法」

「訂正方法」への FB も、ほぼ毎回現れた。Eメールの添削では、紙媒体に比べて多様な FB 方法が使われており、それらを添削者と学習者間で共有する必要があるために、「訂正方法」の説明が毎回行われていたと考えられる。

### FB 例 4

A1	直したほうがいいところに印をつけたので、自分で直してみてください。 黄色の部分…文法のまちがいなど 水色の部分…よくわからなかったところ
----	--

#### 5.4.4 「関係づくり」

「関係づくり」のFBは、作文Aでのみ現れた。

##### FB例5

A1	わかるところだけでいいので、がんばってください!
----	--------------------------

助言者は作文Aにおいて、1回目の添削ではまず学習者に自己推敲を促すという新しい添削スタイルを導入した。学習者にとって課題の難易度が上がることになるため学習者がスムーズに活動に取り組めるよう働きかけていた。「関係づくり」は、学習者との関係構築が進めば当然変化する。作文Bでは必要な関係が既に構築されており「関係づくり」のFBが現れなかった可能性がある<sup>5</sup>。

#### 6. 総合考察

本事例で添削行動の背後にある要因は次のようにまとめられた。①活動の特性、②Eメールという媒体の特性、③FBの量と複雑度、④他の助言者や学習者、⑤助言者自身の添削方針、⑥学習者の反応、の6つである。

これらの要因の関係をイメージ化したものが、図1である。活動の枠組み等に関わる要因を背景として、実際の添削行動は助言者と学習者の相互作用によって決まってくると考えられる。

今回は1組の事例のみを検討したため、今後、他の事例についても分析を重ねていきたい。

##### 参考文献

- 石橋玲子 (2002) 「日本語学習者の産出作文に対する教師の修正及び非修正行動」『言語文化と日本語教育』第23号, 1-12.
- 田淵七海子 (2006) 『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日本語教育コース修士論文

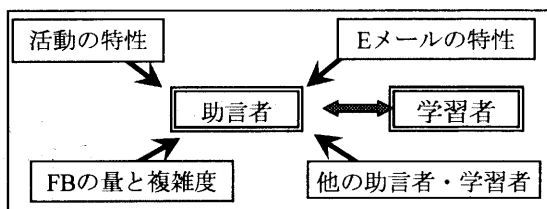


図1 添削行動決定要因間の関係

謝辞：本活動を行なうにあたって、ニューサウスウェールズ大学（オーストラリア）のトムソン木下千尋先生に、甚大なるご協力を頂きました。心より感謝申し上げます。

##### 注

- 田淵 (2006) は、日本語母語話者ボランティアによる Eメールでの作文フィードバックを質的に分析し、ボランティアと学習者との相互行為により 2人で1つの作文を協働的に作り上げる過程を示している。
- 本稿では、個々の指摘やコメントをFBと呼び、1編の作文に対するFB全体を添削と呼ぶこととする。
- 1本目の作文は、1回の添削のみで作文を完成させており、学習者と助言者間のやりとりが行なわれなかったため、分析から除外した。
- インタビューは、活動終了後（2004年及び2007年）に、作文とFBを見ながら、助言者自身が添削活動をふりかえり、各添削・FBの意図や添削中に考えていたこと等を語ったものである。
- 今回は作文添削内のFBのみを分析対象としているが、Eメールでのやりとりでは挨拶や日常生活についての情報交換などがなされており、その中では毎回何らかの形で「関係づくり」が行われていたと考えられる。

ク』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース修士論文

- 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—Eメールに適した添削スタイルを考える—」『さくぶん・おるぐプロジェクト報告書』第1号, 8-15.

ほりかわ ゆみ／稚内北星学園大学留学生別科  
yumih@mub.biglobe.ne.jp  
たけだ ともこ／恵泉女学園大学  
taketomo90@hotmail.com  
すずき みき／日本学生支援機構  
suzuki\_k\_miki@yahoo.co.jp

しみず としこ／お茶の水女子大学大学院  
tracitoshiko@hotmail.com  
とくまる さとこ／日本女子体育大学  
tokumarusatoko@yahoo.co.jp