

日本語話者の作文を提示した上級日本語学習者の 作文へのフィードバックの検討

加藤 理 恵

1 はじめに

訂正フィードバックについては、学習者の誤りに対してフィードバックを行うこと自体に効果があるかどうかについて議論が分かれていた。しかし、フィードバックにより否定証拠を与えることにはある程度効果があることがわかり、研究の中心はどのようなフィードバックがいいのかということに移っている(大関(2010:106))。

そこで、授業アンケートで高評価が得られた、同一内容について複数の日本語話者の作文を提示したフィードバックについて、その有効性を検証するために、学期終了後に自由記載のアンケートと聞き取りを行い、学習者の認識を調査した。

2 授業の目的と実践方法

2011年度の上級日本語作文授業の一つは、出来事の比較的短い報告文を書くことを目標として4コマ漫画を用いて実施した¹。受講生は、中国語話者(台湾)6名である。日本語能力は、日本語能力試験1級(1)、2級(3)、N2(2)である。

目的は二つある。増田(2000:13)で述べられているように、ある出来事を時系列に沿って説明することは、自身の体験の披露や出来事の報告等、話し言葉としても書き言葉としてもごく日常的に行われており、学習の必要性が高い。しかし、上級日本語学習者の文であっても、分かりにくさがあることが報告²

1 大学で求められる日本語能力には、第一に専門分野に関する文書の作成能力があげられるだろう。それは他の授業の課題とした。

2 日本語学習者の作文の分かりにくさについては、ストーリーテリング文を調査した田代(1995)(2005)や、意見文を調査した浅井(2002)等がある。

されている。要因は複合的であるが、その中に談話構造³や使用語彙⁴がある。そこで、一つのまとまりのある談話構造を学ぶこと及び使用語彙を増やすことを目的とした。従って今回の実践は言語表現により意識を向ける段階として設定した。4コマ漫画の説明の場合、内容確認が行われれば、表現したい内容がクラスで共有できるからである。独自の思考内容の構造化は次の課題とした。

授業は2011年10月から2012年1月まで週当たり1コマ(90分)行われた。学期中に使用した題材⁵は13である。授業では後半の6つの題材について、次のような手順をとった。

①題材の提示と内容の確認

題材を学習者に提示し、社会的・文化的知識とともに、内容をクラス全体で確認する。

②作文の提出

題材を見ていない人にも分かるように書くという指示のもとに学習者が作文を提出する。

③フィードバック

提出された受講生全員の作文と2・3人の日本語話者の作文を一つのワープロ原稿にまとめ、配布した。書き直しが必要な個所には下線をつけ、授業内に受講生に検討させた。必要な場合は教師が説明した。日本語話者の作文は、留学生に提示するためであることを説明して日本人大学生に協力を求めたものである。同じ授業の受講生ではないため、モデル文・模範解答を求めたわけではない。談話構造の異なるものも提示した。受講生にはその旨伝え、提示をする時も、受講生の作文に現れなかった表現の指摘をする程度に留めた。

後半の6つの課題としたのは、学期当初は、フィードバック時に日本人協力者の作文を提示していなかったからである。当初指導したい内容が明確に伝わっていないのではないかと考えたため、途中で方法を変更した。

3 一続きの絵を題材として与えた場合の日本語学習者と母語話者の談話構造の比較には、作文を分析した増田(2000)や語りの終結部の言語的特徴を比較した俵山(2007)がある。

4 語彙選択の違いについては、庄司(2001)がある。

5 題材には、秋山りす【OL進化論】講談社、いしいひさいち「ののちゃん」朝日新聞社を用いた。

3 調査と方法

学期終了時に学期当初と同じ課題を課し、学期当初からの変化に対して自己評価を求めた。その結果学習者全員が学期当初からの変化を肯定的に評価した。そこで学期当初からの変化はどのようなものか、学習上有益だったと思うものは何かについて、自由記載のアンケートとそれを補う聞き取り調査を行った。聞き取り調査では、録音の許可が得られた5名については文字化した。以下には要約したものを示す。なお、少人数のクラスであるため、統計的な処理は行わなかった。

4 結果

4.1では学期当初からの変化について、4.2では学習上有益だったと思うものについて述べる。

4.1 学期当初からの変化

以下、4.1.1文法・語彙・表記などの形式面に関わるもの、4.1.2レトリックや内容に関わるもの、4.1.3その他に分類してあげる。

4.1.1 形式面に関わるもの

助詞について学習者Aは「助詞の使い方もみんなで一緒に直しながら分かるようになった。だから気をつけるようになった」と答え、6名中3名が肯定的な変化を述べた。ここから、フィードバックの効果が得られるかどうかについて議論が分かれる文法訂正についても、明確な自己認識が認められたという点で効果が得られたと言える。

学期当初の「絵を見たときも日本語が出てこなかった」という状態についてのコメントも多かった。学習者が問題にしたのは、文法・語彙とも既習ではあっても使用できない場合だった。まず文法については、学習者Bの「最初に書いた文法は初級みたい」、学習者Cの「難しい文法、例えば1級の文法はあまり使えないと思う」という回答があった。語彙については、学習者Cは「1級の

勉強はしたけれど、語彙・慣用句はあまり使えない」、学習者Dは「読むときには分かるけれど、実際に自分で使うときにはできない」、学習者Eは「試験のときは分かるけれど、日常生活で使うのは無理」と答えている。つまり、学習者は、学期当初は知識はあっても使いこなすには至っていない状態であったことを自覚していたが、学期終了時にはその状態が改善されたと言える。

4.1.2 レトリック・内容に関わるもの

学習者Dは「はじめて書くときは何をしている絵なのか、直接書いたが、次第にどんな内容を表しているのかを理解して書くようになった」と答えている。つまり、学期当初は素材の絵を見ても、その絵が何をしているのかだけを書いているのである。これは、内容の質に変化があったことを示している。学習者Bも「始めは『話します』『言います』『思います』しか使わなかった。他のことは考えなかった」と答えている。つまり素材中に出てきた表現をそのまま引用することもあったのである。このことは、内容に関わる表現の適切性にも注目するようになったことを示している。

一方、学習者Cが「最後は複数の文をまとめて一つの文にできた」と答えたように、談話構造についても肯定的な変化があったとした学習者は2名いた。

以上のことから、文や段落など文意に影響を及ぼすようなレベルにおいても、学期が進むにつれ向上が見られたと言える。

4.1.3 その他

その他、学期当初からの変化について、学習者Bは「思いついた表現だけに満足せず、他の言葉もあるのか、積極的に語彙選択に取り組むようになった」と答えている。ここから、学習動機が高まり積極的な学習態度に変化したと考えられる。また学習者Bの「書かないと正しいかどうかわからない」、学習者Dの「知っている語も自分で使うときは分からない。使ってみていいかどうか試した」という回答があった。ここから、アウトプットの正しさを確かめる仮説検証のプロセス⁶も認められたと言える。

6 Swain (1985)

4.2 学習上有益だったもの

学習上有益だったと思うものとして、全員が辞書とフィードバックで提示された同一内容の日本語話者の作文をあげている。作文を高く評価した理由は、例えば学習者Aの「同じものを見て、日本人が何を使うのか気になった」「素材中に出てきた単語そのままではなく、日本人が使う単語が気になるようになった。」というものがある。このような日本語話者の「自然な表現」「よく使用する表現」を確認したかったというコメントが共通していた。

活用方法については、「書きたいことをどう表現していいかわからないとき、日本人の書いた作文を見て次からも使おうと思った。」(学習者D)、「いい例が出てきたらノートに書き出して覚えようとした」(学習者A)、「本を読むのと同じように、読んで覚えていくと、自分のものになって使える」と答えている。ここから、必要な表現を覚えるための情報源としたと言える。その理由については、学習者Eは、「文章のまねは大事だと思う」(学習者E)と答えている。学習者Aの「留学生が書いたのは大体同じだが、日本人のは違うと思った。多分留学生が書いたのは、日本人が見たら外国人が書いたと思う」というコメントもあった。

日本語話者の作文を見る時期については、全員が書く前でなく、フィードバック時が良いと答えた。その理由について、学習者Eは「後で見たほうが自分が分からないところが分かるから」としている。ここから書く前のモデル文として必要としているのではないことが分かる。

他の学習者の作文についても、学習者Dの「自分が使用した表現以外にどんな表現が可能であるか確認したかった。」、学習者Fの「他の留学生の作文を見て書き方を考えるようになった」というコメントがあった。いずれも表現の多様性への意識の向上が見られたことを示している。

5. 考察

以上のことから、学習者は形式面、レトリック・内容面の両面において、学期当初からの変化を肯定的に捉えていることが分かった。そこに、日本語話者

の作文の有用性を認めたのは、アウトプットの効果（4.1）の中で学習者が必要とする時期に提示されたからだと考えられる。以下に理由を述べる。

学習者は学期当初、作文を書くことにより、学期当初は言いたいことはあっても第二言語では言えないことがあることに気付いた状態であった（4.1.1）。4.2のコメントから、第二言語で言えなかったことがどう表されているのかに注意が向けられた時に、学習者は同じ状況を説明した日本語話者の作文を目にしたことが分かる。この時、日本語話者の作文が好意的に受容されたのは、受講生の中から選んだ作文や、教師が授業用に準備したようなものとの違いを認めたからである。授業の課題に対してだけでなく、学習者Aのように「日本に来てから日本人が何をを使うのか気になっていた」という学習者もおり、常に日本語話者の使用する表現に注目していたのである。そして伝えなかった内容を表す表現を補う情報源とみなして各自が必要なものを取り入れるだけでなく、さらに次の学習へとつなげていったと考えられる。

以上のことから、本調査の対象者には、フィードバックでの日本語話者の作文の提示が作文能力の向上に有効であったと言える。このことから、学習者に気付きの機会を与えてフィードバックの効果を得るためには、モデル文・模範解答としてではない日本語学習者の作文を提示することも一つの方法となることが示唆された。ただし、今回の実施の結果は学習者自身の目標の自覚と日本語レベルも考慮しなければならない。

学習者の目標は、調査でのコメントの量から、語彙・表現だったと言える。日本語レベルについては、学習者は十分な文法知識を持っていた。従って今回の実施では、事前に作文に必要な文法項目や語彙を確認したり、提示したりはしなかった。他者の書いた作文から学ぶというストラテジーが認められるのも、それが十分に理解できる上級学習者であったからだと言える。学習者Fは「日本人の例にはいい例もそうでない例もある」とコメントできるぐらい理解力があつた。

残された課題には、学習目的に対する自覚の程度がある。授業の目標は使用語彙を増やすことだけでなく、一つのまとまりのある談話構造⁷を学ぶこと

7 ストーリーテリング文の談話構造については、増田（2000）を参照した。

だった。しかし、学習者の中で談話構造に言及したのは2名であった。コメントの量からは自覚の程度は低いことが窺われるが、談話構造が学習された様相は認められる。例えば増田(2002)・浅井(2002)で指摘された学習者のわかりにくさ⁸が減少している。さらにそれは、石橋(2000)が自己訂正は形式的なレベルにとどまるとする指摘⁹とは異なる結果(4.1.2)であったことから、自己訂正能力の向上も認められたと考えられる。個人差など複合的な要素も見ていく必要があるだろう。今後の課題としていきたい。

付記：本稿は、2012年8月18日の日本語教育国際研究大会(於名古屋大学)において「上級日本語学習者の作文へのフィードバックの検討——複数の日本語話者の作文提示が与える影響——」と題してポスター発表したものに大幅な修正を加えたものである。

引用文献

- 浅井美恵子(2002)「日本語作文における文の構造の分析—日本語母語話者と中国語母語の上級日本語学習者の作文比較—」『日本語教育』115, 51-60.
- 石橋玲子(2000)「日本語学習者の作文におけるモニター能力—産出作文の自己訂正から—」『日本語教育』106, 56-65.
- 大関浩美(2010)『日本語を教えるための第二言語習得論入門』くろしお出版.
- 田代ひとみ(1995)「中上級日本語学習者の文章表現の問題点—不自然さ・わかりにくさの原因をさぐる—」『日本語教育』85, 25-37.
- 田代ひとみ(2005)「日本語学習者のストーリー説明文の問題点：わかりにくさという観点から」お茶の水女子大学日本言語文化学会『言語文化と日本語教育』30, 1-10. (<http://hdl.handle.net/10083/50451> 最終アクセス:

8 増田(2001)は、母語話者は接続詞よりも連体節を用いて談話展開をしていくことを報告している。今回の実施でも学期終了時の作文には資料の(2)のように連体節の使用が認められるようになった。ここからわかりにくさが減少したと判断した。

9 石橋(2000)は、作文産出2週間後のモニタリングによる自己訂正では文や段落に影響を及ぼさないレベルが大半であることを報告し、内容発展への指導の必要性が示唆されている。

2012年10月1日)

俵山雄司 (2007) 「語りの終結部の言語的特徴—日本語母語話者／非母語話者による4コマ漫画の内容を伝える語りから—」『日本語文法学会第8回大会発表予稿集』, 64-70.

庄司恵雄 (2001) 「日本語話者のストーリーテリングは語彙選択から見て日本語母語話者とどこが違うか」『群馬大学留学生センター論集』1, 1-12.

増田真理子 (2000) 「日本語学習者と母語話者のストーリーテリング文を比較する—4コマ漫画のストーリー内容を書いたテキストの分析から—」『多摩留学生センター教育研究論集』2, 13-25.

増田真理子 (2001) 「<談話展開型連体節>—『怒った親は子どもをしかった』という言い方—」『日本語教育』109, 50-59.

Swain, M. (1993) The output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

資料

学期当初の作文と学期末の自己修正課題を2例抜粋する。学期当初の課題は、「次の漫画の内容を見ていない人にも伝わるように説明してください」という指示で書かれたものである。その課題に対しては、日本語話者の作文は提示していない。

(1) 「黒を着る時」

学期当初の作文

新年の初めての仕事する日で、二人会社同士は朝のあいさつをする。そしてAさんはいつもと違って黒ずくめの格好をした。今年はイメージチェンジしたがるだからと言った。BさんはAさんが正月太りをごまかすため、その格好をしたでしょう。Aさんは否定しているけど、もう二人の同士も黒ずくめの格好で会社に入ると無言になった。Bさんは笑った。

学期末の修正課題

お正月休みが終わり、仕事が始まる日にAさんは黒ずくめの格好で会社に来ました。今年はクールにイメージチェンジと言いましたが、実は正月太りをごまかしたかったのです。ところがこんなことをしたのがAさんだけではなく、ほかの二人も同じ黒ずくめの格好をしていました。やはり正月にはふとってしまいますよね。

(2) 「幸運がいっぱい」

学期当初の作文

女の人はお茶を入れて、同僚に配った。皆の茶碗には茶柱が立っている。皆は今日はラッキーだと思う。そして女の人は自分の入れたお茶は人気があると。でも部長にちゃんと茶こし使っているって聞かれた。

学期末の修正課題

ある日、会社の部長と同僚がお茶を飲んでる時、茶碗に茶柱が立っていることを気づいた。日本でそれはラッキーの意味で皆は興奮していた。お茶を入れた女の子がそれを見て調子に乗った。しかし、部長はラッキーだと思わない。ただその女の子がおっちょこちょいで茶こしをつかってなかっただけだ。

On the Effect of Feedback in a Writing Class to Advanced Japanese Language Students

KATO Rie

In order to investigate whether feedback after every writing assignment was useful or not, this paper administered a questionnaire and interviewed the learners. In the feedback to the students, their teacher corrected writings were presented alongside examples from native speaking Japanese students.

The learners considered this format to suit their learning objective. They felt that the Japanese student examples served them well in the language process, because they were presented at an opportune moment when they recognized the insufficiencies in their own language knowledge, and therefore paid greater attention, in the feedback, to the relevant expressions necessary to convey their intended thoughts.