



Title	留学生の作文推敲方略：推敲の単位の観点から
Author(s)	宮瀬, 真理
Citation	日本語・日本文化. 2002, 28, p. 51-78
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/4911
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

<研究論文>

留学生の作文推敲方略

——推敲の単位の観点から——

宮瀬 真理

1. はじめに

日本語教育の中で書くことを扱う作文教育には大きく分けて、学習した文法・語彙・表現の定着を目標としたものと、自分の考えや主張を文章で表現できるようになることを目標としたものがあり、学習者の日本語のレベルや日本語を学ぶ目的に合わせて様々な指導が行われている。そして担当教師はその指導において、学習者が書いたものに何らかのフィードバックを行っているのが常で、それに多大な時間と労力を費やしている。しかし、日本語教育におけるフィードバックに関する研究（小宮 1991、石橋 1997、上原 1997）は近年始まったばかりで、教師の行うフィードバックについて効果がどれほどあるのかということはまだ明らかになっていない。

では、学習者は教師からフィードバックを受けなければ、間違いを見つけてそれを訂正したり、推敲を重ねたりすることができないのであろうか。

英語教育において 1970 年代後半から始まった文章を書く過程（PROCESS）への注目により、書き手の書くという行為は、ただ書く前に立てた構想に沿ってそれを順次文字化していくというのではなく、構想を立て、それを実際に文字化し、読み直して推敲する、という行為を行きつ戻りつしながら非直線的、反復的に進められていくことがわかっている。書き手は書く行為の途中段階においても、また文字に書き終えてからも推敲－書き直しの作業を行っているのである。

日本語教育における作文研究では書き手の推敲能力に焦点を当てたものはまだ少なく、学習者である書き手がどう推敲しているのか、学習者の持つ推敲能力については何もわかっていない。作文教育を担当する教師の具体的な活動の一つで

あるフィードバックを考えていく上でも、まず学習者が学習者自身で何ができるのか、どのように推敲を行っているのかを知る必要があるのではないだろうか。

2. 研究の目的

本研究では、最終目標としてレポート・論文など学術的な文章を書くことが挙げられている留学生を対象とし、留学生がどのように作文を推敲することができるのか、その推敲方略を明らかにすることを目的とする。

本稿では、推敲を行ったのが書き手本人か別の人かによる区別なく、また、どの時点で行われたものかに関わらず作文における書き直し全般を推敲として扱うが、本研究ではその中の一度作文として書き上げられた文を再度書き直す場合の推敲に絞って研究の対象とする。推敲方略とは留学生が推敲を行う際に用いる技術とし 1) 文・文章をどの位の単位に区切って推敲したのか、2) どのような観点、理由から推敲を行ったのかの二つの側面から見ていく。

日本語学習者を対象とした作文教育を考える場合まず忘れてはならないことは、学習者は既に母語で文章を書くことができるということである。特に留学生の場合、母語ではある程度まとまった長さの文章や学術的文章を書くための教育を受けてきており、既に高度な作文能力を身に付けているものも多い。当然個人差も大きく、日本語で文を書く場合にも母語での作文能力の影響が考えられる。しかし本研究では、留学生の受けてきた個々の作文教育の内容を知ることが不可能に近いこと、留学生の母語での作文能力を客観的に測ることが難しいことなどから、母語での作文能力が日本語での作文能力にどう転移するかに注目するのではなく、日本語の作文能力の発達過程に日本語の運用能力の変化に従った部分があるのではないかという立場から日本語の運用能力別に分析を行う。データに出てくると考えられる個人差の部分は後に行うインタビューで母語での作文学習歴等を聞くことにより補っていきたい。

3. 先行研究

3-1 第一言語における作文推敲研究

1970年代後半から作文研究の対象が「作文そのもの」から「書く行為」へと広が

り、英語母語話者の英語の作文過程の研究が始まった (Perl 1979, Flower & Hayes 1981 等)。

しかし作文過程全体を見るために用いられた発話思考法¹⁾に対する批判が生まれ、その後研究の対象は作文過程全体ではなく個別の行為、その中でも書き直しの文を文字データとして用いることができる推敲へと移っていく。推敲研究においてまず注目されたテーマは「経験のある(熟達した)書き手と経験の浅い(熟達していない)書き手の推敲はどこが違うのか」というもので、作文能力の向上に結びつく推敲を探るものであった。Summers (1980)、Bridwell (1980)、Faigley & Witte (1981)によると、経験のある書き手は全体的視点を持ち、より大きな単位で推敲を行い、全体的な意味を変えたりアイディアを発展させたりすることに重点を置くが、経験の少ない書き手は意味変化の伴わない表面的な推敲を語彙の単位で行うことが多いという。

日本語母語話者を対象としたものでは、年齢があがるにつれて作文推敲の能力はどう習得されていくのか、その発達過程を見た内田 (1989) の研究があげられる。文字・表記の誤りや句読点の使用法などの作文形式に関するものは小学校低学年から訂正できるが、文脈の調和、文と文のつながりのよさ、視覚的效果や聴覚的效果を狙って文を推敲することは高学年にならないとできないとしている。

3-2 第二言語における作文推敲研究

母語話者を対象とした作文過程研究は外国語・第二言語としての英語学習者の作文過程の研究へと広がり、母語話者を対象とした研究と同じ研究枠組みを用いて研究が始められた。その中で作文推敲を扱ったものとして Zamel と Raimes があげられ、Zamel (1982, 1983) は第二言語として英語を学んでいる (以下 ESL) 大学生・大学院生の上級レベルを対象に作文過程を観察し、英語母語話者の推敲²⁾と ESL の熟達した書き手とが行う推敲は類似点が多いとしている。また Raimes (1985, 1987) は作文の下手な ESL の大学生を研究対象とし、母語話者との相違点に着目している。両者の研究とも、被験者が作文を書き始めてから書き終わるまでに何を考え何を行ったかという作文過程全体を研究対象としており、推敲研究についての扱いが小さいこと、また被験者の数が6人から8人と少ないことが

批判としてあげられ、それを補うものとして ESL の大学生を対象とした作文推敲研究の博士論文が書かれているが (Belcher 1989, Sato 1990)、まだ第二言語における作文推敲研究は未発達分野だといわれている (Krapel 1990)。

日本語学習者を対象としたものでは、教師からのフィードバックの有無による推敲の違いを見た小宮 (1991) があげられるが、推敲の対象を文字表記、文法の形式の誤りに限っており、その内容や表現には触れていない。

4. 研究方法

4-1 データの収集方法

作文の過程を直線的なものではなく非直線的、反復的なものと捉えたと、作文内容の案を練り始めたその時点から推敲は行われ始めているといえる。しかし途中段階での推敲は頭の中で行われることが多く、頭の中の思考を知るために用いられた発話思考法もその妥当性と信頼性については疑問も多いため、作文過程全体における推敲課程を知ることは不可能であると思われる。また、書き手により、推敲は主に書きながら頭の中で行い最初に書いた原稿をあまり変えないタイプの人から、とりあえず頭の中に浮かんだことを書いて下書きを作り、そこに手を加えていくタイプの人まで、どの時点で主に推敲を行うかは個人差が大きいとも思われる。被験者に被験者本人の書いた第一稿を推敲してもらう方法を用いた場合、書く行為の途中で推敲を多く行う書き手の用いる推敲方略が見えにくくなるということが考えられる。

そこで本研究では、自分が書いた作文を推敲するのは条件が異なるが、日本語の運用能力の変化に従った日本語作文の発達過程を探るために被験者全員に同一の作文を推敲してもらうという方法を取る。この他の人が書いた作文を推敲する場合には、書いた人が何を書こうとしているかをまず読み取り、それをより適切だと思われる表現に書き直していく作業が推敲となる。これは推敲により文を自分の持つ表現したい内容に一層近づけたり、新たに表現したい内容を推敲の過程で発見したりしていくという自分の文を作り上げていく場合とは異なる。しかし被験者全員に同じ作文を推敲してもらう方法は、個々の持っている推敲方略、すなわち被験者の持っているいい作文の基準に合うようにいかに書き直すかを被

験者同士より比較しやすい形で収集できる方法であることから本研究では用いることにする。他の人の作文を推敲する場合、どの程度書いた人の文を生かして書き直すかによって書き直し方も異なってくると思われるが、それは被験者全員に「留学生の友人から、よりわかりやすい、いい作文にするためにチェックを依頼された」という同一状況で取り組んでもらう以外の指示は与えず、どの程度直すかは被験者に任せることにする。時間は無制限。辞書使用可。推敲終了後、どのような理由から書き直したかを一対一のインタビュー形式で聞き、記録する。

推敲用の作文はテーマが一般的であること、またどの被験者とも母語が異なることから、ミャンマーからの留学生が書いた「自然を守ろう」(全19文)を使用した。資料として別途添付する。データの収集は留学生は1999年6月7月、日本語母語話者は1999年10月に行った。

4-2 分析の方法

被験者が推敲した作文の個所、及びその後のインタビューから得た推敲理由を、ブリッドウェル (Bridwell 1980) の分類法³⁾を一部修正したものを用いて分類し、分析する。

自分で書いたものを推敲する場合には、その推敲が文の意味を変化させるものかどうかを推敲を分析する上での分類基準として重要になり得るが、本研究は他の人が書いたものを書き直す場合の推敲をデータとしたため、文の意味ではなく、統語論的側面を基準としたブリッドウェルの分類法を修正して用いた。行われた推敲は理由を聞かなければ分類できないものも多いため⁴⁾インタビューで聞いた推敲理由と合わせて分類を行った。

4-3 推敲分類

本研究で用いた推敲分類は次のとおりである。

1. 形式レベル

1.1 文字・表記の違い

1.1.1 漢字・かなづかい

1.1.2 句読点・カッコ等の符号

1.2 文末形式の統一

- 1.3 語形・活用形の間違い
- 1.4 助詞の間違い
- 1.5 テンス、アスペクト、受動／能動等の間違い
2. 語（句）・表現・文型レベル
 - 2.1 付加
 - 2.2 削除
 - 2.3 置きかえ
 - 2.4 順序入れかえ
3. 一文中の節レベル
 - 3.1 付加
 - 3.2 削除
 - 3.3 置きかえ（文の書きかえ）
 - 3.4 順序入れかえ
 - 3.5 語を節に拡張
4. 文レベル
 - 4.1 付加
 - 4.2 削除
 - 4.3 置きかえ（文の書きかえ）
 - 4.4 順序入れかえ
 - 4.5 語（句）・節を文に拡張
5. 談話レベル
 - 5.1 こそあ／指示表現
 - 5.1.1 付加
 - 5.1.2 削除
 - 5.1.3 置きかえ
 - 5.2 接続表現
 - 5.2.1 付加
 - 5.2.2 削除
 - 5.2.3 置きかえ
 - 5.3 助詞
 - 5.3.1 付加
 - 5.3.2 削除
 - 5.3.3 置きかえ
 - 5.4 語（句）節の繰り返し（付加・置きかえ）
 - 5.5 語（句）節の省略（削除）
 - 5.6 複数の文をつなげて一文に
 - 5.6.0 語（句）節 変化なし
 - 5.6.1 語（句）節 付加

- 5.6.2 語(句)節 削除
- 5.6.3 語(句)節 置きかえ
- 5.6.4 語(句)節 順序入れかえ
- 5.7 順序入れかえ
- 5.8 文体

本研究の推敲分類はブリッドウェルの分類法から大きく 1. 形式レベルと 5. 談話レベルを修正した。形式レベルとは文脈を考えずに形のみを見て書き直すことのできる文法形式の推敲、談話レベルとはその個所を含む一文だけではなく、前後の文との関係を含めた談話の単位で捉えてはじめて書き直すことのできる推敲とする。

例えば助詞の書き直しの場合、

それがよく見えます → それがよく見えます

等の形式的な文法の間違い訂正の場合は 1.4 助詞の間違い として扱い、

私の国では森林が… → 私の国でも森林が…

のような「も」の問題や「は」と「が」の問題に関わっているものは 5. 談話レベルの中の 5.3 助詞 として扱う。

2. 語(句)・表現・文型レベル、3. 節レベル、4. 文レベル についてはブリッドウェルの分類を一部簡略化し、下位分類として付加、削除、置きかえ、順序入れかえ、拡張のみを置いた。これらの修正は分類を日本語の操作に合わせるためと相互に比較しやすくするために行った。

4-4 被験者

被験者は日本の大学で学ぶ留学生 14 名で、基本文型を学習し終えた初中級レベルと日本語でレポートや論文を書く上級レベルの学生の二つのグループからなる。初中級レベルグループ、上級レベルグループを以後グループ I、グループ II とする。

グループ I: 日本語学習暦ゼロで来日後、半年間の集中日本語教育を終えた教員研修留学生 2 名、提携大学からの短期交換留学生 5 名の計 7 名。

日本の大学では主に日本語の授業を受講。

グループ II: 大学の学部留学生 3 名(内能力検定 1 級合格 2 名)と担当教官に

よりそれと同レベルと認められた短期交換留学生2名、研究留学生2名の計7名。日本の大学では日本語の授業のみでなく、日本人と同様に教養、専門の授業を受講。レポートや論文を日本語で書いている。

比較としてデータを取った日本人母語話者は日本の大学に通う学部3年生7名。日本語を含む外国語教育経験者は含んでいない。

5. 分析

留学生の作文推敲方略を、文・文章をどの位の単位に区切って推敲したかという推敲レベルについて、まず日本語の運用能力別に述べ、次にその結果を日本人母語話者のデータと比較する。

5-1 推敲レベル

推敲のレベルは4-3で説明したように、形式レベル、語(句)レベル、節レベル、文レベル、談話レベルの5つに分けた。

表1～3は日本語の運用能力別に推敲を推敲分類に沿ってまとめたもの、表4は表1,2の留学生のデータから下位分類を細かく分けずに推敲の単位のレベルでまとめたもの、図1は全推敲に対する各推敲レベルの割合を被験者毎にまとめたものである。

表中にI-Aとあるのは日本語が初中級のグループIの留学生、N-Aは日本語母語話者の大学生の意味である。

表4及び図1を見ると、グループII(上級)の留学生の推敲は全てのレベルにわたっていることがわかる。各レベルの割合も、語(句)、談話、形式レベルが多く、文、節レベルがそれに次いでいるというグループ全体としての傾向を持っている。

一方グループI(初中級)の推敲を行うレベルは個人によって大きく異なっている。例えばI-Aは形式レベルの推敲を全く行っておらず、その代わり談話レベルでの推敲を8箇所行っている。それに対してI-Dは形式レベルの推敲を17箇所とグループIの中で一番多く行っているが、節レベル、文レベル、談話レベルでの推

表1 推敲分類 グループI

	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G
	オーストラリア	オーストラリア	中国	中国	タイ	タイ	シンガポール
1. 形式レベル							
1.1 文字・表記の違い							
1.1.1 漢字・かなづかい							
1.1.2 句読点・カッコ等の符号		1					
1.2 文末形式の統一		6	6	12	6		9
1.3 語形・活用形の違い		1	1	2	2		
1.4 助詞の違い		2	4	2	1		1
1.5 テンス、アスペクト、受動/能動態の違い			1	1			
2. 語(句)・表現・文型レベル							
2.1 付加	2		1	1	2		
2.2 削除		1			2		
2.3 置きかえ		3	5	4	4	3	
2.4 順序入れかえ			1				
3. 一文中的節レベル							
3.1 付加						2	
3.2 削除	1	1				1	
3.3 置きかえ		2	1				
3.4 順序入れかえ							
3.5 語を節に拡張							
4. 文レベル							
4.1 付加							
4.2 削除	2	1					
4.3 置きかえ(文の書きかえ)							
4.4 順序入れかえ							
4.5 語(句)・節を文に拡張		2					
5. 談話レベル							
5.1 こそあ/指示表現							
5.1.1 付加							
5.1.2 削除		1	1				
5.1.3 置きかえ							
5.2 接続表現							
5.2.1 付加	1				1	1	
5.2.2 削除							
5.2.3 置きかえ	1	1					
5.3 助詞							
5.3.1 付加							
5.3.2 削除							
5.3.3 置きかえ			1		1		
5.4 語(句)節の繰り返し(付加・置きかえ)							
5.5 語(句)節の省略(削除)							
5.6 複数の文をつなげて一文に							
5.6.0 語(句)・節 変化なし	1						
5.6.1 語(句)・節 付加	1						
5.6.2 語(句)・節 削除	2						
5.6.3 語(句)・節 置きかえ							
5.6.4 語(句)・節 順序入れかえ	1	2			1		
5.7 順序入れかえ							
5.8 文体	1				2		3
	13	24	22	22	22	7	13

表2 推敲分類 グループⅡ

	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G
	アメリカ	アメリカ	ロシア	中国 (韓国系)	中国	中国	ブラジル
1. 形式レベル							
1.1 文字・表記の違い							
1.1.1 漢字・かなづかい		1					1
1.1.2 句読点・カッコ等の符号		2					1
1.2 文末形式の統一		2	2	6	3	5	1
1.3 語形・活用形の違い	2	2	3	2	5	5	3
1.4 助詞の違い		3	2	3		3	
1.5 テンス、アスペクト、受動/能動 態等の違い	1	2	6	1			
2. 語(句)・表現・文型レベル							
2.1 付加	1	6	1	2	1	8	2
2.2 削除	2	1		4		2	
2.3 置きかえ	4	12	10	10	9	7	3
2.4 順序入れかえ		1		2			
3. 一文中の節レベル							
3.1 付加	3		1				
3.2 削除					1		
3.3 置きかえ	2	2	2	2	6		3
3.4 順序入れかえ							
3.5 語を節に拡張			1				
4. 文レベル							
4.1 付加	2	1			2		
4.2 削除	3				3	1	
4.3 置きかえ(文の書きかえ)	3	3		2	2		
4.4 順序入れかえ							
4.5 語(句)・節を文に拡張		2			4	2	2
5. 談話レベル							
5.1 こそあ/指示表現							
5.1.1 付加	1	3	2	2	2	2	3
5.1.2 削除		2	1				
5.1.3 置きかえ	1	1	1	1			2
5.2 接続表現							
5.2.1 付加	1	2	1	1	4	1	1
5.2.2 削除		1			1	1	
5.2.3 置きかえ	1	1	1				1
5.3 助詞							
5.3.1 付加				1			
5.3.2 削除						1	1
5.3.3 置きかえ			1	1		3	
5.4 語(句)節の繰り返し(付加・置 きかえ)		1		1		1	
5.5 語(句)節の省略(削除)							
5.6 複数の文をつなげて一文に							
5.6.0 語(句)、節 変化なし							
5.6.1 語(句)、節 付加		1	2			1	1
5.6.2 語(句)、節 削除							
5.6.3 語(句)、節 置きかえ	2			1			
5.6.4 語(句)、節 順序入れかえ							
5.7 順序入れかえ							
5.8 文体	5	3	3	3		3	2
	34	55	40	45	43	46	26

表3 推敲分類 日本語母語話者(大学生)

	N-A	N-B	N-C	N-D	N-E	N-F	N-G
1. 形式レベル							
1.1 文字・表記の違い							
1.1.1 漢字・かなづかい							
1.1.2 句読点・カッコ等の符号			1				
1.2 文末形式の統一	7	2	5	12	4	5	6
1.3 語形・活用形の違い		3			1	1	1
1.4 助詞の違い		2	2	1	1	2	2
1.5 テンス、アスペクト、受動／能動態等の違い	3	5	2	4	3	3	4
2. 語(句)・表現・文型レベル							
2.1 付加	1	3	3		2		2
2.2 削除	1	2		1			1
2.3 置きかえ	4	7	5	6	8	8	11
2.4 順序入れかえ					1		
3. 一文中的節レベル							
3.1 付加						1	
3.2 削除							
3.3 置きかえ	1	1		1			1
3.4 順序入れかえ							
3.5 語を節に拡張							
4. 文レベル							
4.1 付加							
4.2 削除							
4.3 置きかえ(文の書きかえ)							
4.4 順序入れかえ							
4.5 語(句)・節を文に拡張							1
5. 談話レベル							
5.1 こそあ／指示表現							
5.1.1 付加			1				
5.1.2 削除	1	1	1			1	
5.1.3 置きかえ	2						
5.2 接続表現							
5.2.1 付加	2	1			1		
5.2.2 削除				1			
5.2.3 置きかえ		1					
5.3 助詞							
5.3.1 付加					1		
5.3.2 削除				2			
5.3.3 置きかえ	1		1	2	1	1	3
5.4 語(句)節の繰り返し(付加・置きかえ)							
5.5 語(句)節の省略(削除)		1	1		1		
5.6 複数の文をつなげて一文に							
5.6.0 語(句)・節 変化なし							1
5.6.1 語(句)・節 付加							
5.6.2 語(句)・節 削除					1		
5.6.3 語(句)・節 置きかえ							
5.6.4 語(句)・節 順序入れかえ							
5.7 順序入れかえ							
5.8 文体	4	14	4	2	4	4	1
	27	43	25	33	29	26	34

表4 推敲レベル

	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G	計	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G	計
1. 形式レベル	0	10	12	17	9	0	10	58	3	12	13	12	8	13	5	66
2. 語(句)・表現・文型レベル	2	4	7	5	8	3	0	29	7	20	11	18	10	17	5	88
3. 節レベル	1	3	1	0	0	3	0	8	5	2	4	2	7	0	3	23
4. 文レベル	2	3	0	0	0	0	0	5	8	6	0	2	11	3	2	32
5. 談話レベル	8	4	2	0	5	1	3	23	11	15	12	11	7	13	11	80

敲は全く行っていない。また I-G のように語（句）レベルの推敲を全く行っていない学生もいる。グループ I はグループ全体としての傾向は持たず、個々がそれぞれ限られたレベルを中心に推敲を行っている。

このようにグループ I の留学生が行う推敲レベルがひとりひとり異なり、またそれらが限られていて全てのレベルにわたっていないということは、推敲を行う場合の基準にまだ偏りがあり、一つの見方からしか推敲を行えていない、つまり、用いることのできる推敲方略がまだ限られているということをあらわしているのではないだろうか。

一人の学生の例をあげる。形式レベルの推敲を全く行わず、語（句）レベルの推敲も少なかった I-A の学生はインタビューで「細かい文法のことはわからない。短い文よりも文をまとめた複文の方が高度な文章になるので文をまとめることを考えた」という主旨のことを言っている。専攻が英語教育という英語母語話者のこの学生は、細切れの単文を並べた文章は幼稚な文章であるという母語での知識

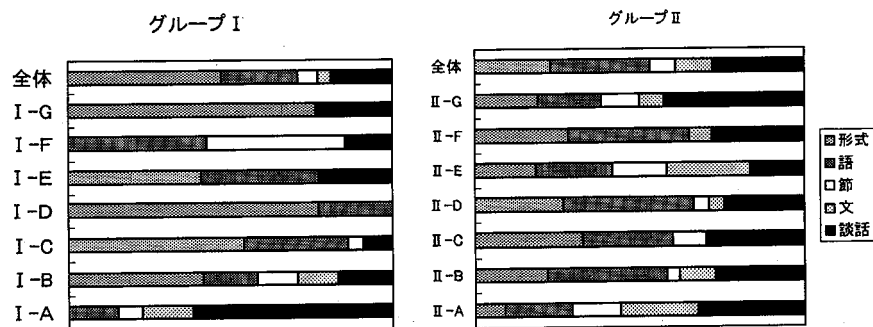


図1 各推敲レベルの割合

を日本語作文を推敲する上でも用いたと考えられるが、文を長くすることのみに固執し、それ以外の、例えば母語では持っていると思われる文章構成等については触れていない。この I-A の学生は文を複文にする、という一方向からしか推敲を行えていないといえよう。

グループ I の学生の用いる推敲方略が個人によって異なり、また偏りがあるのに対して、グループ II の学生の推敲方略は、もちろん個人差はあるが、グループ I の学生ほど偏りはなく、推敲を行うときの基準が複数に増えていると言える。これを作文推敲能力の習得過程という観点から見てみると、習得し始める部分、習得していく順序は個人によって大きく異なるが、習得が進むに連れてその個人差は少なくなっていくとすることができるのではないだろうか。

推敲レベルについてグループ I II の違いをまとめると以下のようになる。

- ① グループ I の行う推敲のレベルは限られており、それは個々により異なる。
- ② グループ II は全てのレベルにわたって推敲を行っており、個々による差が少ない。
- ③ グループ I の使う推敲は単位の小さいものが多く、グループ II のものはそれより推敲の単位が大きい。

では具体的にはどう直しているのだろうか。順に見ていく。

(1) 形式レベル

形式レベルにおける書き直しの数の総数は日本語の運用能力によって大きな差はなく、手を加えた部分もあまり違わない。しかし同じ形式レベルの書き直しであっても、グループ II の学生の方が直し方にバリエーションがあることがわかる。

日本語の運用能力に関係なく、大方の学生が手を加えている例を見てみよう。

[例 1] そのことは一日にはあまり見えないので、みんなはよく知りません (文

⑤)

グループ I

(1) → そのことは一日にあまり 見えません ので (I-D)

(2) → みんなはよく 知らない (I-B、I-C、I-E、I-G)

グループ II

(3) → そのことは一日ではあまり見えないので (II-D)

(4) → それ／その問題は (II-E)

(5) → そんなことは (II-F)

(6) → みんなはよく知らない (II-D)

(7) → みんなはよくわからない (II-E)

(8) → みんなはよく知らないと思う (II-F)

グループ I の学生は文末形式を統一することしかしていないが、グループ II の学生は文末形式の統一 ((6)) に加えて、助詞の間違い訂正 ((3)) や語形の間違い訂正 ((4) (5))、及び形式レベルの書き直しではないが、意味を考慮した語レベルでの置きかえ ((4) (7)) や付加 ((8)) を行っている。

この同じ文に手を加えた場合の推敲の具体例からも、グループ I では限られた方向からの推敲しかできていないが、グループ II ではその推敲の仕方が多様であることがわかる。

(2) 語 (句)、節、文レベル

語 (句) レベルの書き直しでは、総数を比べるとグループ I はグループ II の学生の 3 分の 1 と少ないが、I-G を除く学生が何らかの推敲を行っている。しかし、節、文レベルとなるとほとんど行われていない。また、直した理由もグループ I と II では大きく異なっていた。グループ I の学生は適切でないから直すといった訂正が多いのに対して、グループ II の学生は、語句をより文脈に合ったものに変えたり、表現を具体的にするために語 (句) や節を加えたり、自分なりの言い方に文を書きかえたりと、単なる間違い訂正ではなく読み手を意識した文章をよりよいものにするための推敲が多く行われていた。

グループ II の形式だけではなく意味を考慮した推敲は大きく次の 6 つの種類に分けることができる。

- 1) 語句をより文脈に合ったものにする
- 2) 表現を具体的にする・説明を加える
- 3) 表現を強くする／弱くする・硬くする／軟らかくする
- 4) ある部分、事柄を強調する

5) 読み手の感情に訴えるようにする

6) 自分なりの言い方にする

1) ～6) の推敲方略がどのようなものか、例をあげながら具体的に見ていく。

1) 語句をより文脈に合ったものにする

[例2] 自然は人間たちにいじめられている (文③)

(9) → 自然は人類に破壊されている (II-E)

(理由: 自然の反対は人類。「いじめる」は人間と人間との関係のイメージがあるから)

2) 表現を具体的にする・説明を加える

[例3] 自然は人間たちにいじめられている (文③)

(10) → 美しい自然は快てきな生活をしたい人間にむだに使われてしまっ
ている (II-A)

(理由: 具体的に言わないと何について書いているのかわかりにくい)

[例4] でも長い時間あったら、そのことをよく見えます (文⑥)

(11) → しかしよく見たら、自然がどんどん殺されていることに気付く
う (II-A)

(理由: わかりにくかったので意味を取ろうとして)

[例5] 本で読んだことは「…」こと (文⑨)

(12) → ～という本に「…」ということが書いてある (II-E)

(理由: 具体的な説得力のある本の名前を書いた方がいい)

グループIIの意味を考慮した推敲の中で一番多く使われていた方略が、この表現を具体的にしたり説明を加えたりしてよりわかりやすくするといったものだった。これはグループIでは全く見られなかった方略である。

3) 表現を硬くする・軟らかくする

[例6] 自然は人間たちにいじめられている (文③)

- (13) → 美しい自然は快てきな生活をしたい人間にむだに使われてしまっている (II-A)

(理由: 「いじめる」は個人的表現で表現が硬くない)

[例 7] だからみんなは紙ぶくろを何回も使う方がいいです (文⑬)

- (14) → だから木が倒されないように同じ紙ぶくろを何回も使った方がいいのではないかと思う (II-A)

(理由: 強すぎるのでやわらかくいう)

グループ I でもその推敲理由から、書きことばと話しことばの違いや表現が丁寧かどうかなどが意識されていることがわかるが、それは文末形式の「です・ます」体を普通体に置きかえること、またはその逆の操作にしか表れていなかった。それがグループ II になると、作文全体としての文体を認識し、文末形式以外の文体や表現の硬さ・軟らかさにまで意識がいくようになっていく。

4) ある部分、事柄を強調する

[例 8] それは山や海や森林や動物などが国々によっていろいろある (文②)

- (15) → それは山や海や森林や動物などがいろいろだからである (II-D)

(理由: 強調するため)

[例 9] でも長い時間あったら、そのことをよく見えます (文⑥)

- (16) → 長い時間をかけて見ないとこのプロセスがよく見えないのだ (II-B)

(理由: 「～たら 見える」より否定形を使って「～しないと 見えないのだ」の方が言いたいことが強調できる)

5) 読み手の感情に訴えるようにする

[例 10] 生活のために美しい自然はだんだんなくなる (文④)

- (17) → 我々の生活を維持するために美しい自然がだんだんなくなっている (II-B)

(理由: 入れた方が個人の感情に訴えることができる)

[例 11] そのことを考えたら一枚の紙ぶくろは 20 年かからなければなりません、紙ぶくろをつくるまで時間がかかりましたけど使うのは 10 の 1 の時

間もない (文⑩)

- (18) → 木の成長率と紙ぶくろの利用される時間を比較的に見ると、紙ぶくろの利用される時の方が非常に短いことに気付くだろう。10分ぐらい使われる紙ぶくろをつくるのに20才の木が必要である (II-A)
(理由: 読み手が本当に感じるように、読み手の気持ちを動かす文に直した)

6) 自分なりの言い方にする

- [例 12] そのことを考えたら一枚の紙ぶくろは 20 年かからなければなりませんし、紙ぶくろをつくるまで時間がかかりましたけど使うのは 10 の 1 の時間もない (文⑩)

- (19) → あの木の成長が20年間かかりましたのに比べたら紙ぶくろを使うのはその時間の10分の1もない (II-G)
(理由: 同じ考え方になるように自分の書き方で)

グループ I でも自分がわかりやすい表現に直すことはしているが、推敲の単位は節までで、一文またはそれ以上の単位で書き直している学生はいなかった。

(3) 談話レベル

談話レベルにおけるグループ I の学生の書き直しの数の合計は 23 箇所と、グループ II の 80 箇所に比べて少ないが、その中での例外は I-A の学生である。I-A は母語で作文を書くときの知識を使って複文をつくることを中心に文を書き直したため、5 箇所で複数の文をつないで一文にしている。そのため、二文以上の複数の文の単位で捉えた書き直しである談話レベルでの推敲の数が多くなっている。しかし I-A の文のつなぎ方は接続表現を付け加えたり置きかえたりするだけで、グループ II のつなぎ方とは異なっていた。また「は」「も」といった助詞については全く触れていなかった。

まずグループ I と II の文のつなぎ方の違いを見ていく。

- [例 13] 私の国では森林が今だんだんなくなるので、もし一本切ったら一本植えなければならないことになった (文⑭)。20 年前からやった (文⑮)。な

くなった森林と同じのはできなかった (文⑩)。長い時間かけなければならぬ (文⑪)。

グループ I

- (20) → 私の国では森林が今だんだんなくなるので、20 年前に、もし一本切ったら一本植えなければならぬなかったけど、なくなった森林と同じのはできなかった (I-A)
- (21) → 私の国では森林が今だんだんなくなるので、20 年前から一本切ったら一本植えなければならないことになった。なくなった森林と同じのはできなかった (I-B)

グループ II

- (22) → 私の国では森林が今だんだん倒されているので、木を一本切ると一本植えなければならないということになった。(削除)。だが新しく植えられた木は昔からあった木とかなり違い弱くて、若い木が強い木になるまで何年かかるのだろう (II-A)
- (23) → 私の国では森林が今だんだんなくなりつつある。もし一本切ったら一本植えなければならないことになった。20 年前からそうであったが、なくなった森林と同じのを育てるには長い時間かけなければならぬので昔のような森林がまだできていない (II-B)
- (24) → 私の国でも森林が今だんだんなくなっているので、もし木を一本切ったら一本植えなければならないことになった。20 年前からそうやっているけど、なくなった森林のかわりに新しい森林を作るのはなかなかできない。長い時間がたたなければならないからだ (II-C)
- (25) → 今私の国では森林がだんだんなくなって、もし一本切ったら一本植えなければならない状態になった。20 年前からやってきたら森林の問題で悩むことはなかった。森林を作るのは長い時間がかかる (II-D)
- (26) → 私の国では森林が今だんだんとなくなっていく。たとえ一本切ったら一本植えても、もとの状態にもどらない。(削除)。(削除)。(削除) (II-E)

(27) → 私の国では森林がだんだんなくなるので、もし一本の木を切ったら一本植えなければならないことになった。20年前からやってきたけれど、なくなった森林と同じのができるにはもっと長い時間かけなければならない (II-F)

(28) → 私の国では森林が今だんだんなくなるので、「もし一本植えなければならない」という規則がある。そういう制度は20年前からはじまったが、植えられた森林はなくなった森林と同じにはなれなかった。
長い時間かけなければならないんです。(II-G)

グループ I の (20) では逆接の表現「…けど」を付け加えて文をつないでいるが、それ以外の部分は変えていない。また (20) (21) で「20年前からやった」という短い文を前後の部分とつなげているが、文に新たに意味を付け加えてはいない。

一方グループ II のつなぎ方は、ただ単に文の順序を変えたり、接続表現の形を変えたりしているだけではなく、自分の中で文を談話のレベルで理解し自分の表現に書きかえていると言えよう。ただ単に単文よりも複文の方が高度な文章という基準のみで文をつないだ I-A のつなぎ方とは大きく異なっている。

次に指示表現を見ていく。

指示表現は文を一文という単位で見るのではなく、前後の文とのつながりや意味を談話の単位で理解しないと使えないことから、推敲の単位が小さいグループ I では操作されることが少ないと思われたが、やはり指示表現を削除するという次にあげる [例 14] があるのみであった。

[例 14] 世界にある国々はどこでも美しく自然が多い。(文①) それは山や海や森林や動物などが国々によっていろいろである。(文②)

(29) → 世界にある国々はどこでも美しく自然が多い。(削除) 山や海や森林や動物などが国々によっていろいろである (I-B) (I-C)

これに対し、グループ II では、指示表現の付加 15 箇所、削除 3 箇所、置きかえ 6 箇所と計 24 箇所で行っている。その中でも指示表現の付加が一番多いことは興味深い。文章としての流れやつながりを考慮し新たに指示表現を加えるという操作はグループ I ではできないのだろう。

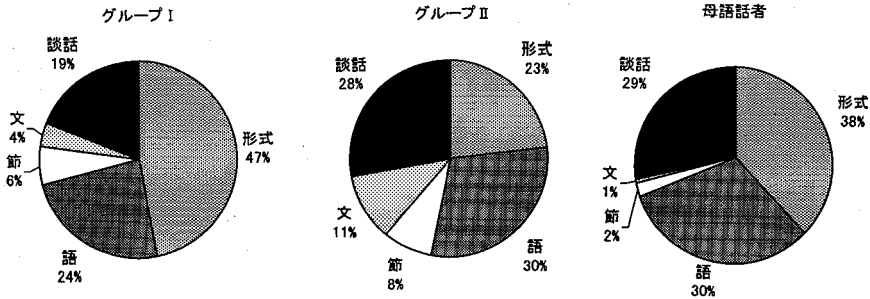


図2 推敲レベルの割合

表1～3の談話レベルの個々の数字を見ていくと、日本語母語話者は複数の文をつないで一文にするという推敲をほとんど行っていないことがわかる。グループI、IIはそれぞれ8箇所て文をつないでまとめているが、日本語母語話者は2箇所のみであった。指示表現、接続表現においても日本語母語話者はグループIIほど推敲をしていない。唯一「は」と「が」や「も」の問題の談話レベルでの助詞については日本語母語話者が一番推敲を行っていた。

表1～3の形式レベルの個々の数字を見ていくと、I-DとN-Dの文末形式の統一の数が12箇所と他に比べて多いことに気付くが、しかしこれはI-DとN-Dの二人が文末を普通体ではなく「です・ます体」に統一したためで、特にこの二人が文末形式の統一に他の被験者より強くこだわって直したということではない。

(2) 推敲理由

表6は留学生と日本語母語話者の推敲理由をまとめたものである。被験者の書き直しをその推敲理由により 1)「間違い訂正」 2)「内容をわかりやすくするための直し」 3)「なんとなく、自分のスタイル」の三つに分けたが、分ける上で手がかりとしたインタビューでの被験者の表現は以下の通りである。

1) 訂正…「一はだめ」「文法的におかしい(文法的ルールを述べる Ex. 名詞の前にくる形容詞の形は辞書形)」「文末は統一した方がいい」「聞いたことがない表現だから」等

2) 内容…「意味をわかりやすくするため」「意味をはっきりさせるため」「具体

表 6 推敲理由

	I-A	I-B	I-C	I-D	I-E	I-F	I-G	計	II-A	II-B	II-C	II-D	II-E	II-F	II-G	計
間違い訂正	1	15	18	22	15	0	13	84	12	17	17	22	12	19	6	105
なんとなく	0	1	2	0	0	0	0	3	3	5	1	5	1	4	5	24
内容を豊かに／具体的に	12	8	1	0	7	7	0	35	19	33	22	18	30	23	15	160
	N-A	N-B	N-C	N-D	N-E	N-F	N-G	計								
間違い訂正	19	32	20	23	19	20	30	163								
なんとなく	6	3	2	0	5	1	2	19								
内容を豊かに／具体的に	2	8	3	10	5	5	2	35								

的に言わないとよくわからない」「強調するため」「読み手の気持ちを動かすように」等

- 3) なんとなく…「なんとなく」「自然に浮かんだ」「どっちでもいいと思うが、私だったらこう書く」「おさまりがいいから」等

表 6 を見ると、日本語母語話者の「間違い訂正」は 163 箇所、「内容をわかりやすくするための直し」は 35 箇所と日本語母語話者は「間違い訂正」を中心に推敲を行っていることがわかる。これは「内容をわかりやすくするための直し」はほとんど行っていないグループ I の傾向と類似していると言える。

推敲レベル、推敲理由について日本語母語話者の推敲方略をまとめると次のようになる。

- ① 日本語母語話者は節、文レベルでの推敲をほとんど行っていない。
- ② 談話レベルの推敲の数はグループ II が一番多く、日本語母語話者、グループ I と続く。
- ③ 日本語母語話者は「間違い訂正」を中心に推敲を行っており、読み手を意識した「内容をわかりやすくするための直し」はグループ II に比べると非常に少ない。

①③はグループ I の推敲方略と類似しており、今回の結果は留学生の推敲方略は日本語の運用能力が高くなるに従って日本語母語話者の推敲方略に近づいていっていない。では、グループ II と日本語母語話者の推敲方略の大きな違いは何なのだろうか。

グループⅠとⅡの推敲方略の一番の違いは読み手を意識しているかどうかであるが、グループⅡと日本語母語話者の違いは書き手に考慮しているかどうかの違いではないだろうか。日本語母語話者は節、文、談話レベルの大きな範囲での推敲はあまり行わず、元の文の表現や形をあまり変えていない。

同じ状況を仮定して作文を直しているのにグループⅡは内容を理解した上で読み手を意識して自分なりの表現に書きかえ、日本語母語話者はより書き手の書き方や表現を崩さないように考慮し最低限の間違いを訂正する、という違う方略を取ったのは元の文を自分のものとして直すか、人のものとして直すかの違いから来ていると思われる。日本語母語話者は作文を自分が書くように書き直したのではなく、書き手は日本語を学習している過程であることを強く考慮し、日本語学習者の作文として文法的に間違いのないものに、という意識から直したのではないだろうか。

同じ作文を直しても留学生と母語話者とで意識が違うということは興味深いことである。

6. 結び

本研究では日本語を学ぶ留学生がどのように作文を推敲することができるのか、その推敲方略を具体的に明らかにすることを試みた。日本語の運用能力の違う二つのグループが行った推敲を 1) 文をどの単位に区切って推敲したのか 2) どのような理由から推敲を行ったのか の大きく二つの方向から分析、考察した。また留学生の推敲を日本人母語話者のものと比較した。その結果、日本語の運用能力が初中級レベルのグループは、形式的な文法や語形の間違い訂正を中心に推敲を行い、推敲を行う単位が上級レベルのグループと比べて小さいこと、初中級レベルの一人一人が用いることのできる推敲方略は限られており、個人差も大きいことがわかった。一方上級レベルのグループは形式的な間違い訂正のみでなく、文の意味をより大きな単位である節や文、文章レベルで考慮し、読み手を意識した推敲を行っていたこと、また用いる推敲方略も個人による偏りが少ないことがわかった。

日本語の運用能力が高くなるに従って用いることのできる推敲方略の種類が増

えていくということは、日本語の作文能力の一つである推敲能力の発達には日本語の運用能力と大きく関わっているということを示唆している。これは母語で作文の推敲方略を身につけていても日本語の運用能力が高くなっていかなければ用いることのできないものもあるということを表しているのではないだろうか。本稿では扱うことができなかったが、母語と日本語における作文能力の関係を探求していくことは日本語教育の分野にとって今後の大きな課題である。

日本語母語話者の推敲については形式的な間違い訂正中心で、節、文レベルでの推敲をほとんど行っておらず、その意味では上級レベルよりも初中級レベルの推敲に傾向が近かった。この結果は日本語母語話者が推敲用作文の書き手を日本語学習者として捉え、日本語学習者が書いた日本語作文の形式的な間違いだけを添削、指導する立場を取ったことから来ていると考えられる。これは日本語教師が学習者の作文にフィードバックを与える場合、どのような立場からフィードバックを与えるかがその内容に大きく関わってくることを意味しているといえよう。

本研究ではこのように日本語の運用能力の違う二つのグループの留学生の推敲方略が明らかになったが、しかしながら、本研究では他の人が書いた作文を推敲する方法でデータを取ったため、この結果をそのまま自分の作文を推敲する場合の推敲方略にも適用することができるかは検討の余地がある。本研究では扱わなかった推敲の内容的意味変化を伴うかどうかの基準での分類については稿を改めて論じることにした。

注

- 1) 認知研究の分野で用いられ始めた、被験者に頭の中の思考を全て口に出して語らせる発話データの収集法。
- 2) Summers (1980) 他
- 3) ブリッドウェル (Bridwell, 1980) の分類法とは、統語論的側面によって推敲を分類するもの。推敲がどのような文のレベル・単位で行われているかが分類方法の基準となっている。上位分類として大きく 1. Surface (表面的) Level、2. Lexical (語彙) Level、3. Phrase (句) Level、4. Clause (節) Level、5. Sentence (文) Level、

6. Multi-sentence (文章) Level、7. Text (談話) Level、に分類され、2. から 6. については下位分類として Addition (付加)、Deletion (削除)、Substitution (置き換え) など、推敲がどのような操作によって行われたかで分類されている。1. については下位分類として Spelling (綴り)、Punctuation (句読点)、Capitalization (大文字)、Verb form (動詞の語形) 等がある。

4) 例えば

紙ぶくろを何回も使う方がいいです→紙ぶくろを何回も使った方がいいです
という書き直しを分類する場合、その理由が「文法が違う。『～方がいい』前はタ形を使う」など文法に言及しているならば、形式レベルの中の 1.3 語形・活用形の間違い として扱い、『使う方がいい』は強すぎるので『使った方がいい』とやわらかく言った方がいい」など文体の硬さ・軟らかさのレベルについて言及しているならば談話レベルの中の 5.8 文体 として扱うことになる。

参考文献

- 安西祐一郎・内田伸子 (1981) 「子どもはいかに作文を書くか?」『教育心理学研究』29 巻、4 号 pp. 323-332
- 石橋玲子 (1997) 「中上級日本語学習者の作文に対する教師のフィードバック——学習者の認識と対応——」『平成9年度日本語教育学会秋季大会予稿集』p. 226 日本語教育学会
- 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』pp. 135-161 南山大学大学院外国語研究科日本語教育専攻
- 内田伸子 (1989) 「子どもの推敲方略の発達——作文における自己内対話の過程——」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42 号 pp. 75-104
- (1989) 「物語ることから文字作文へ——読み書き能力の発達と文字作文の成立過程——」『読書科学』33 巻、1 号 pp. 10-24
- 「言語の産出」『新・児童心理学講座 6 言語機能の発達』pp. 183-221 金子書房
- (1990) 「子どもの文章——書くこと・考えること——」東京大学出版会
- (1993) 「読み、書き、話す過程で生ずるモニタリング」『現代のエスプリ』No. 314 pp. 65-78 至文堂
- 内田伸子編 (1994) 『読む書く話すの発達心理学』放送大学教育振興会
- 岡本夏木・清水御代明・村井潤一監修 (1995) 『発達心理学辞典』ミネルヴァ書房
- 海保博之・原田悦子 (1993) 『プロトコル分析入門——発話データから何を読むか——』

新曜社

- K・ジョンソン、H・ジョンソン著 岡秀夫監訳 (1999)『外国語教育学大辞典』大修館書店
 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 pp.124-135 日本語教育学会
- 水谷信子 (1997)「作文教育」『日本語教育 展望号』94号 pp.91-95 日本語教育学会
 宮瀬真理 (2000)「留学生の作文推敲方略」大阪外国語大学大学院修士論文 未刊行
- Arndt, V. (1987) Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, 41 (4), pp. 257-266
- Belcher, L.R. (1989) ESL composition: Analyzing revision (Doctoral dissertation, Illinois State University). *Dissertation Abstracts International*
- Bridwell, L.S. (1980) Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, 14, pp. 197-222
- Cumming, A. (1989) Writing expertise and second-language proficiency. *Language Learning*, 39, pp. 81-141
- Faigley, L., & Witte, S. (1991) Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-387
- Jones, S., & Tetroe, J. (1987) Composing in a second language. In A. Matsuhashi (ed.), *Writing in real time: Modeling production processes* (pp. 34-57). Norwood, NJ: Ablex
- Krapels, Alexandra R. (1990) An overview of second language writing process research. Chapter 3 in B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (pp. 37-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perl, S. (1979) The composing processes of unskilled College freshman writers. *Research in the Teaching of English*, 13 (4), pp. 317-336.
- Raimes, A. (1983) *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- (1985) What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), pp. 229-259
- (1987) Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college writers. *Language Learning*, 37, pp. 439-468
- Sato, T. (1990) Revising strategies in Japanese students' writing in English as a foreign language (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania). *Dissertation Abstracts International*
- Silva, T. (1993) Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL Research

and Its Implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), pp. 657-677.

Sommers, N. (1990) Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, pp. 378-388

Zamel, V. (1982) Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16 (2), pp. 195-209.

——— (1983) The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17 (2), pp. 165-187.

本稿は宮瀬 (2000) の一部を修正、加筆したものです。ご指導くださいました先生方、また調査にご協力頂いた皆様に心より感謝いたします。

〈キーワード〉 推敲方略, 作文教育

資料1 推敲用作文

自然を守ろう

①世界にある国々はどこでも美しく自然が多い。②それは山や海や森林や動物などが国々によっていろいろある。

③現在は地球環境がどんどん悪くなって、自然は人間たちにいじめられている。④生活のために美しい自然はだんだんなくなる。⑤そのことは一日にはあまり見えないので、みんなはよく知りません。⑥でも長い時間あったら、そのことをよく見えます。⑦でも遅かったと思う。⑧だからよく見えるまで待ってないでどうしたらいいでしょうか。

⑨本で読んだことは「樹齢 20 年の木を一本切っても、紙ぶくろたった 700 枚にしかなりません」こと。⑩そのことを考えたら 1 枚の紙ぶくろは 20 年間かからなければなりませんし、紙ぶくろをつくるまで時がかりましたけど使うのは 10 分の 1 の時間もありません。⑪ほとんどは 1 回だけ使って捨てられることが多いし、必要じゃないことに使うのも多い。⑫みんなは全然考えないでそのまましたら毎日紙ぶくろはたくさん必要になるはずで。⑬そのために新しい紙も必要になって、木を切って使わなければならない。

⑭私の国では森林が今だんだんなくなるので、もし一本切ったら一本植えなければならないことになった。⑮ 20 年前からやった。⑯なくなった森林と同じのはできなかった。⑰長い時間かけなければならないんです。⑱だからみんなは紙ぶくろを何回も使う方がいいです。⑲そうしたら森林を守れるし、ゴミも小さくなると思う。

Revising Strategies of JSL College Students: From the Viewpoint of Syntactic Level of Revisions

Mari MIYASE

This paper investigates revision strategies in fourteen students of Japanese as a Second Language (JSL) trying to identify and define the activities of revising. Subjects consist of two groups, Advanced level and pre-Intermediate level of Japanese. They revised the prepared essay, which was not their own writings, assuming that they were asked to revise the essay to make that better.

The revisions were analyzed from two points of view, (1) syntactic level of revisions, (2) reasons why they revise. The outcomes of that were also compared with the revisions of the Native speakers of Japanese.

The following is a summary of the findings of this study.

(1) Syntactic Levels

1. Syntactic levels of revisions of the students in pre-Intermediate level are limited, and they differ in the individual case.
2. Syntactic levels of revisions of the students in Advanced level have more variations compared with pre-Intermediate level.

(2) Reasons

1. Students in Advanced level take a reader into consideration and make the text easier in reading when they make revisions. On the other hand, students in pre-Intermediate level pay attention to the form of the text and make revisions mainly in order to correct mistakes.

(3) Revisions of Native speakers of Japanese

1. Native speakers of Japanese revise scarcely at the clause level and sentence level, which is similar to the pre-Intermediate level.
2. Native speakers of Japanese make revisions mostly in order to correct mistakes, and this is also similar to the pre-Intermediate level.