The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

| | |
|---|---|
| Title | 日本語学習者間の意見文の添削 |
| Author(s) | 藤井, みゆき |
| Citation | 大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2022, 20, p. 69-77 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://doi.org/10.18910/87460 |
| rights | |
| Note | |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

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

The University of Osaka

# 日本語学習者間の意見文の添削

## Japanese Learners' Corrections of Essays

藤井　みゆき

**【要旨】**

本稿では、2021年度の大阪大学日本語日本文化教育センターのUプログラムの「文章表現」の授業において、受講生11名が執筆した３つのテーマの中から各２人分の文章を選び、彼らが２人または３人で協働で添削を行った箇所を分析し、考察を行った。

添削では「表記」の修正箇所が少なく、「語彙・表現」及び「文法」の添削が多く見られた。事前の授業の学習内容や活動後の調査より、学習意欲がある受講生が活動に積極的に取り組み、仲間から学んでいたことがわかった。

活動後の質問紙調査においては、クラスメイトからの修正の指摘が日本語の学びにつながること、教師以外からも様々なコメントがあることへの評価、添削過程での日本語の運用練習に関する総合的な学びについて等肯定的な態度が表れていた。仲間とともに意見文を読み返したり吟味したりする活動が、彼らの文章を推敲する力を養うきっかけになることが期待される。

### １．はじめに

日本語学習者が説得力のある意見文が執筆できるようになるには、上級者であっても時間がかかると言われている。発話が終了しないうちから内容が消えていく口頭での表現とは異なり、記された文字は目で確認できる形で存在し続ける。記されたものであるがゆえに、誤用が読み手によって目視されやすく、文章が文の集まりである性質上、漢字、語彙、表現、文法、談話等から広範囲にわたる様々な種類の学習者の誤用が含まれる可能性がある。そこで、文章執筆を総合的な日本語の学習と捉え、仲間とともに学習を進める活動を計画した。

一度書き上げた文章をより良い内容にすること、及び、日本語の誤用の修正を行おうとすることが推敲である。しかし、自ら完成した文章を読み返して慎重に推敲するよう学習者に伝えても、小さな日本語の誤用がしばしば見落とされており、教師の意図が伝わらないことが多い。そこで、今回ピア・レスポンスを活用し、教師ではなく、学習者が意見文を添削することにより、推敲を意識することにつなげる活動を行うことにした。

### ２．先行研究

日本語教育における作文教育に関する先行研究は数多くあるが、ここでは添削に関わるものを何点か挙げる。

池田（2007）は、協働学習としての「ピア・レスポンス」を、認知的観点と社会的観点から「批判的思考を活性化しながら進める作文練習」であり、「作文学習活動を通した社会的関係作り（＝学習環境作り）」と意義付けている（p.73）。学部留学生にとっては、文章における日本語の能力を単に高めるのみならず、思考力を含むアカデミックな能力を養う必要がある。また、周囲の人と良好な人間関係を築きながら環境を整え学習を進めることは、学びが滞りなく継続して行われることにつながる重要な点である。文章を執筆するという作業は単独で行うもので

個別化されたものだが、複数の人と一緒に協働化された作業があってもいいのではないだろうか。

広瀬（2015）は、添削を「添削者から書き手に対して一方向的に行われる、作文の方法や表記などの言語形式に対するフィードバック」とし、しばしば教室で見られる、添削者が書き手に口頭で意味を尋ねたり、フィードバックや指導を行ったりすることは含まないという（p.66）。教師が行う添削といえば、内容や構成も含むことが多いが、本稿では広瀬の定義どおり、言語形式のみに制限して分析を行うことにする。

宿利（2019）は、添削を行う日本語母語話者の正誤判断に差があることと添削の多様性に注目している。「添削者の見逃しが添削の多様性に影響を与えている」ことや特定の機能の助詞、一部の語彙選択などに「添削者の主観的スタイルが正誤判断の揺れにつながっている」（p.23）としている。添削者の視点や添削の分析内容が参考になる。

原田（2006）は、ピア・レスポンスと教師添削を比較した結果、「ピア・レスポンスは作文の内容的側面に、教師添削は言語形式的側面に有効に働く」（p.3）と述べている。添削の効果は教師によるものが全てではないという考えは、文章表現の指導のあり方の再考に直結するものである。

## 3．学習者及び学習環境について

本研究は、大阪大学日本語日本文化教育センターの学部留学生プログラム（Uプログラム）の学習者を対象に行ったものである。そのプログラムの目的は、「日本の大学で学部教育を受ける国費学部留学生を対象とした1年間の予備教育プログラム」で、「大学での勉学に必要な知識と高度な日本語能力や技能を身につけること」である。「令和2年度から、このプログラムは自然科学系分野を専攻する学生を対象として」いる[1)]ことも特徴の一つである。

今回は学部留学生プログラムのU2クラス（上級クラス）の「文章表現」の授業で行った一連の活動を取り上げる。本授業に参加した学生は11名で、出身は、韓国7名、インドネシア3名、イギリス1名であった。

授業開始後の質問紙調査によれば、渡日前の日本語能力は日本語能力試験N1-N3合格と日本語能力の水準に幅があったが、授業で活動を行った際には、全ての参加者がN2合格相当以上の水準であると判断した。

ほとんどの受講生は日本語学習歴が2～3年で、自国での日本語学習方法は、独学が最も多く、その他、語学学校に通った、家庭教師とともに学習した、高校で勉強した、等だった。

「文章を書くことについて、どう思いますか」（複数回答可）という選択式の問いには、「時間をかけたら、何とか書ける」（6名）が多く見られ、続いて、「苦手」（4名）、「大学生になったら、レポートがあるが、文章を書くことにあまり自信がない」（3名）、「普通」（2名）、「得意だ」（0名）であった。

Uプログラムの学生は、予備教育課程修了後に学部で専攻分野を学ぶ予定であるため、筆者が担当する「文章表現」の授業では、レポートや論文の執筆につなげられる土台を築くことを意識している。しかし、長い文章を書くことに抵抗や自信のなさを感じている受講生が少なくない。彼らの専攻は自然科学系の分野で、日本語科目以外の科目の学習もあるので、限られた時間や機会で自ら産出した文章を客観的な目で見直し、文章の完成度を高めていく能力を養うことを支援していくことが有効であると考えた。

## ４．分析対象の資料とその使用方法について

今回対象となった受講生には、「日本の高齢化について」「学生はアルバイトをしたほうがいいか」「来日後、日本人の行動や考え方などで理解できないと思うこと」について、意見が含まれる文章を書いてもらった。活動は以下のとおりの手順で進めた。

（１）受講生が各テーマに沿った文章を、意見を含めて400字程度で書く。
（２）（１）の中から、適度な長さで内容に偏りがなく、誤用の数が適当である文章を教師が選ぶ。
（３）自分達が執筆した文章を他の人と一緒に読んでもいいかどうかを確認する。
（４）意見文を「よりよい文章にしてください」と指示し、受講生がペアか３人のグループで話し合いながら、文章を添削する。
（５）教師も別途添削を行う。
（６）書き手に（４）と（５）を手渡し、本人はそれを参考にして文章を修正する。
（７）教師が受講生の修正箇所を分析し、考察を行う。

## ５．分析結果と考察

４（２）の方法で選択された添削対象の作文については、次のとおりである。授業では５回活動を行ったが、本稿ではその中の３回の活動を取り上げる。

便宜上、1-1と1-2は、「高齢化１」と「高齢化２」、2-1と2-2は、「アルバイト１」と「アルバイト２」、3-1と3-2は「来日後１」と「来日後２」とする。1-1と1-2、2-1と2-2、3-1と3-2はそれぞれ同じペアとグループで添削を行った。作文は、作文番号１、２、３の順で、１週間間隔をあけて執筆された。同じトピックの作文の添削は同日に行った。

表１　添削対象の作文

| 作文番号 | 作文のトピック | 文字数 | 執筆者の出身国 |
|---|---|---|---|
| 1-1 | 日本の高齢化について | 393字 | 韓国 |
| 1-2 | 日本の高齢化について | 427字 | 韓国 |
| 2-1 | 学生はアルバイトをしたほうがいいか | 418字 | イギリス |
| 2-2 | 学生はアルバイトをしたほうがいいか | 380字 | 韓国 |
| 3-1 | 来日後、日本人の行動や考え方などで理解できないこと | 456字 | 韓国 |
| 3-2 | 来日後、日本人の行動や考え方などで理解できないこと | 419字 | 韓国 |

日本語教育における文章の添削は、言語形式、構成、内容の観点から行われるのが一般的であるが、学習者による内容に関するコメントは2件のみで、構成については皆無だったことから、今回は計画どおり広瀬（2015）同様、言語形式に絞って考察を行うことにする。内容に関する２件のコメントとは、指定した箇所に、「詳しく説明したほうがいい」と記されたものと、最初の部分に、「グラフの出処があれば、もっと信頼感↑」と記載されたものだった。

言語形式の修正内容は、「表記」、「語彙・表現」、「文法」、話し言葉から「書き言葉へ」の置換、「読点」の追加・削除に分類した。「表記」は平仮名から漢字への置換、平仮名の綴りのミス、漢字の誤用、外来語表記のミス等である。「語彙・表現」は名詞、副詞、句などの活用がない語とした。「文法」は、まず、「助詞」の挿入、置換、削除、また、「～にたいする～」等

の「助詞のようなはたらきをする言葉」が挙げられる。その他に、「動詞」や「形容詞」の活用、「文末」表現を取り上げた。さらに、話し言葉から「書き言葉へ」の置換と「読点」の追加や削除を調べた。

当然のことながら、同じ文章を読んでも、グループごとに添削の数や種類に差がある結果となった。また、作文によって、添削箇所が偏ったトピックの文章もあった。全体的には、「表記」の数は少ないのに対して、「動詞」に関するものは多く、添削された種類も多岐にわたっていた。

以下に、トピックごとにそれぞれ添削した文章への添削の数と種類を示す。グループは、執筆者も含めた5つに分けた。

表2　1-1「高齢化1」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 語彙・表現 | | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 13 |
| 文法 | 助詞 | 2 | 0 | 3 | 1 | 4 | 10 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 2 | 1 | 0 | 0 | 4 | 7 |
| | 動詞 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| | 形容詞 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| | 文末 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| 書き言葉へ | | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 7 |
| 読点 | | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 合計 | | 13 | 8 | 10 | 4 | 18 | 53 |

表3　1-2「高齢化2」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 語彙・表現 | | 3 | 1 | 3 | 6 | 2 | 15 |
| 文法 | 助詞 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 4 |
| | 動詞 | 1 | 2 | 5 | 4 | 3 | 15 |
| | 形容詞 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | 文末 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 書き言葉へ | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 読点 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | | 5 | 4 | 12 | 13 | 7 | 41 |

前述したように、各作文においてグループごとに添削された数が異なり、たとえば、「高齢化１」のグループＤとグループＥの差は大きく、４倍以上であった。添削箇所数が多いグループは常にそうかというとそうではなく、たとえば、グループＡは「高齢化１」では添削箇所の合計が13箇所だったのに対して、「高齢化２」では５へ減少し、グループＤは「高齢化１」では添削箇所が４箇所だったのが「高齢化２」では13箇所へと増加している。このことから読み手により内容がよく吟味されていることがわかる。

「高齢化２」では、他のトピックに比べて「動詞」に関わる添削が多かったが、その内訳は、「背負うようになった」を「背負うようになる」へ、「増える」を「増えている」へ、「求まれる」を「求められる」へ、「働く」を「働ける」等への添削があり、動詞のテンス、アスペクト、ヴォイス、活用に関する添削のバリエーションが見られた。学習者が相談しながら文脈に照らし合わせ、適当な動詞の形を選択したことが推測される。

表４　2-1「アルバイト１」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 語彙・表現 | | 4 | 0 | 3 | 4 | 5 | 16 |
| 文法 | 助詞 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 7 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | 動詞 | 4 | 1 | 1 | 3 | 1 | 10 |
| | 形容詞 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 文末 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 書き言葉へ | | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 7 |
| 読点 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | | 10 | 4 | 6 | 13 | 15 | 48 |

表５　2-2「アルバイト２」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 6 |
| 語彙・表現 | | 3 | 2 | 5 | 3 | 11 | 24 |
| 文法 | 助詞 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 9 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 動詞 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | 形容詞 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 文末 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 書き言葉へ | | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| 読点 | | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 合計 | | 5 | 6 | 10 | 7 | 20 | 48 |

このトピックでは、他のトピックより「表記」と「語彙・表現」に関わる添削が最も多かった。「アルバイト２」の表記では、「しながら」を「しなばら」とした書き手の入力ミスを添削するものが多く、他に、「よい」を「良い」と漢字に改めたものと、「身に着ける」を「身に付ける」としたもの等があった。

「語彙・表現」の添削の例を挙げると、「施設」が「機関」へ、「バイト」が「アルバイト」へ、「おとなしい」が「望まない」へ、「ある」が「いる」へ置換され、様々な品詞の語彙が抽出された。

また、語彙の置き換えの他に、語を削除する添削もあった。「まず初めに」を削除したり、同じ表現でも「まず」のみを削除したりした箇所等である。一方、語彙の挿入は限られていた。文法の正誤の判断に比べ、活用がない語は、学習者が特に意味を考慮して判断しなければならず、書き手の主張や内容の理解との関連がある。自分の主張を文章にまとめるだけではなく、他の人が書いた文章を読み、考えることが学習活動につながることになり、今後のアカデミックな学習の準備にもつながるのではないだろうか。文章表現の授業では、単なる言語形式のみを扱うのではなく、言葉の学習とともに思考力やアカデミック・スキルの育成も考慮する必要がある。

また、このトピックでは、話し言葉から「書き言葉」への書き換えも他のトピックと比較して多かった。例を挙げると、「から」を「ので」へ置き換えるものが最も多く、次に、「けど」を「が」に換えるものが見られ、「努力して」を「努力し」にするもの等があった。活動前に授業で扱った学習項目だったが、実際の文章の中で意識できたようだ。

表６　3-1「来日後１」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 語彙・表現 | | 2 | 4 | 6 | 2 | 1 | 15 |
| 文法 | 助詞 | 2 | 0 | 5 | 0 | 2 | 9 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 |
| | 動詞 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | 形容詞 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 文末 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 5 |
| 書き言葉へ | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 読点 | | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 7 |
| 合計 | | 6 | 5 | 16 | 7 | 6 | 40 |

表７　3-2「来日後２」の添削箇所数

| 添削内容＼グループ名 | | A | B | C | D | E | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表記 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 語彙・表現 | | 1 | 7 | 4 | 5 | 4 | 21 |
| 文法 | 助詞 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| | 助詞のような<br>はたらきをする言葉 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 7 |
| | 動詞 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| | 形容詞 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 |
| | 文末 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| 書き言葉へ | | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| 読点 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 合計 | | 6 | 15 | 8 | 8 | 12 | 49 |

このトピックでは、「助詞」の添削が多く見られた。助詞の添削で最多だったのは置換で、削除は少なく、挿入は見られなかった。置換には、添削して誤用になったものもあれば、「日本は逆で店にクレジットカードの扱いを求めることさえしない」を「日本は逆で店がクレジットカードの扱いを求めることさえしない」等、文の主語の取り違えが原因で誤って添削されたものもあった。授業で文章における「は」と「が」を扱ったこともあったが、学習者にとって助詞は易しいものではないようだ。

「文末」表現の添削があったのは、「印象的であった」を「印象的なのではないだろうか」へ、「文にしみ込んでいるのではないかと思う」を「文にしみ込んでいるのではないか」へ、「なぜクレジットカードを使わないのだろう」を「なぜクレジットカードを使わないのだろうか」への置換が行われたもので、意見を述べる際の文末表現を意識したものが多かった。意見文では、内容、構成ともに、意見表明の表現が重要だが、中でも文末は書き手の主張が明確に表れるため、習得してもらいたい項目の一つである。授業で扱った項目だったが、定着するまでには時間がかかりそうだということがわかった。

今回取り上げた３回の活動のうち、２回目と３回目の活動の後に質問紙調査を実施した。質問内容は、最初と次の調査で一部異なるものもあった。その調査をもとに、ピア・レスポンスの観点から考察を行いたい。

最初の調査の「授業で、ペアかグループで他の人が書いた文章を読み、よりよい文章にする活動をしましたが、それについてどう思いましたか」という選択式の質問（複数回答可）には、「自分が思いつかないことをクラスメイトが指摘するので、勉強になる」という回答が10名で最も多く、続いて「先生のみでなく、他の人にチェックしてもらえるので、様々なコメントがあっていいと思う」が５名、「文章を書くのみでなく、クラスメイトと話したり聞いたりするので、日本語のいい練習になる」が３名であった。文章を書く技術もさることながら、その他の日本語に関する技術を磨くことを意識し、総合的な日本語運用能力の向上を目指す受講生の学習意欲の高さが反映されている。質問紙の該当箇所ではないが、授業への要望を尋ねた自由記述欄

では、「もっと議論の時間を増やしてほしい」との声もあった。

他に、「自分の文章がクラスメイトに読まれるのは恥ずかしい」が１名あった。受講生の間で日本語能力に幅があるので、自分より習熟度が高い人の文章と自分のものを比較してそのように感じてしまったのかもしれない。

２回目の調査では、「授業で他のクラスメイトが書いた文章を読むことについて、どう思いますか」という自由記述式の質問があった。回答は、「他の人の意見がわかって、興味深い」が８名、「自分より日本語が上手な人の文章を読むとやる気が出る」が４名、「自分より日本語が上手な人の文章を読むと、落ち込んでしまう」が２名という結果であった。文章を書く能力は、一朝一夕では身につかない。渡日した際に既に日本語の習熟度に差があったこともあり、受講生には時間をかけて能力を養うつもりで授業に参加してもらいたいと思った。授業では、なるべく多くの人の作文を読んでもらったり、教師が文章の返却時に長所を多く挙げ、受講生を激励したりしている。自分の考えを文章にまとめるのみならず、視野を広げ思考力を養成するために、書いた文章をもとに情報交換や議論を行う機会も設けている。そのような活動に慣れ、受講生が徐々に自信をつけることを願う。

クラスメイトと一緒に「文章表現」を学習することについての「その他」の自由記述欄に、最初の調査で「他の人の書き方を見て、一緒に直すことより、正確で、多様な文章表現を学びたい。←これに重視したいです」と、２回目の調査では、「クラスメイトが書いたのもいいが、本やその他の例文をもっと見たい」という回答がそれぞれ１名あった。

池田（2007）では、ピア・レスポンスの対象が東アジア出身の学習者だった場合、「これまでの学習方法のギャップから」「戸惑いを感じ」ることがあり、容易ではないと説明している(p.84)。筆者も何度か同様の経験をしているが、受講生に仲間とともに学習することの長所を理解してもらい、教師等から一方的に正しい言語形式のインプットを与えられるのみではなく、クラスメイトと学びあう互恵性がある活動にも慣れてもらいたい。しかし、これまでの学習方法とは異なるために違和感を感じるという学習者にも配慮しながら、様々な活動を含んだバランスがとれた授業設計が行われるべきではないだろうか。

## 6. おわりに

本研究では、ピア・レスポンスを取り入れた授業において、学習者が書いた意見文を複数の仲間で添削した結果を分析した。語彙・表現及び文法の添削箇所が多く抽出され、内容を吟味する努力と学習した内容を活用しようとする姿が見られた。多くの学習者がクラスメイトと協力して、学びを進めようとしていたことが調査より明らかになった。

文章執筆は単独で取り組むことがほとんどだが、今回仲間とともに文章を読み添削を試みたことを経験し、学習者自身が書いた文章を見直す際に、客観的にまた積極的に推敲が行え、よりよい文章に仕上げていこうとする態度を養うきっかけになることが期待できる。

## 注

１）「学部留学生プログラム［U］」大阪大学日本語日本文化教育センター
https://www.cjlc.osaka-u.ac.jp/japanese/program/u/（2021年11月14日閲覧）

## 参考文献

池田玲子・舘岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために－』ひつじ書房

宿利由紀子（2019）「作文添削における日本語母語話者の正誤判断の揺れ」『京都精華大学紀要』第53号　京都精華大学 pp.3-25

原田美千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」『日本語教育』131号 日本語教育学会 pp.3-12

広瀬和佳子（2015）『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン－日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義－』ココ出版

（ふじい　みゆき　本センター非常勤講師／東大阪大学講師）