

Discrepancy of Correction in Japanese Language Learners' Writings by Japanese Native Speakers

SHUKURI Yukiko

This study investigated judgment factors for Japanese native speakers' correction in two Japanese language learners' writings. In the investigation, twenty-four Japanese language teachers and seventeen non-teachers, who are all Japanese native speakers, corrected a part of the composition written by two undergraduate Japanese language learners (JLPT N2 level) . In conclusion, following things were revealed; The judgments discord among Japanese native speakers and even obvious misuse can be overlooked without correction; Misuses about collocations, spoken words, and academic writing skills have been corrected by many Japanese native speakers; One of the factors in the discrepancy of corrections is a difference in terms of correctors subjective styles, such as selecting appropriate nouns and verbs, and using adverbs which show an evaluation of someone, like "Niyaniya suru (to grin)" . In recent years, it is not rare to hear complaint by Japanese language learners about what Japanese native speakers' corrections have too much variety. Japanese language learners should know where discrepancies of corrections tend to happen and decide whether to accept the corrections or not.

作文添削における日本語母語話者の正誤判断の揺れ

宿 利 由希子

SHUKURI Yukiko

1. はじめに

一般的に、非日本語母語話者が日本の学会誌や大学紀要などに論文を投稿する際は、ネイティブ・チェックが条件とされる¹。ネイティブ・チェックとは、母語話者が非母語話者の文章における語彙や文法の誤りを修正することを指す。近年、日本への留学生数は増加しており²、必然的にネイティブ・チェックが必要とされる場面も多くなると考えられる。

このようなネイティブ・チェックの機会の増加に伴い、「日本人の友達にネイティブ・チェックしてもらったレポートを教員に直された」「人によって修正するところが違って混乱する」といった留学生の声を耳にすることも多くなっている。これらの声は、ネイティブ・チェックという添削が多様かつ共通性に欠けるという指摘と考えることができる。この指摘については、日本語教育の世界においても、添削者による解釈の多様性と、一方向的な作文添削の限界としてすでに問題提起されている（広瀬 2010）。また、添削者である日本語教師たちが、どの程度修正すべきか、自身の添削に不安や疑問を感じているという意識調査結果も示されている（成田 2009；飯田 2018）。言い換えれば、母語話者による正誤判断には揺れが生じており、その判断の表れとしての添削に添削者自身が自信を持っていないということである。

では、ネイティブ・チェックは多様かつ共通性に欠ける、信頼できない不要なものなのかと言え、もちろんそうではない。学習者の多くは、添削により間違いに気づくことができるため、作文上達に効果的であると見なしている（石橋 1997；飯田 2018）。そして何より、ネイティブ・チェックが論文投稿の条件とされていることは前述のとおりである。日本語教育は、日本語母語話者による添削が多様であるということを前提に、書き手である学習者に対して、母語話者の正誤判断に揺れが生じにくい箇所と生じやすい箇所を見極め、前者に関しては添削に従い、後者は添削に従うか否かを最終的に自身で判断できるよう促すべきであろう。

そこで本研究は、日本語母語話者間の正誤判断の揺れと添削の多様性に着目し、以下2点を明らかにすることを目指す。[1] どのような箇所において正誤判断の揺れが生じやすい／にくいのか。[2] 母語話者の添削内容にはどのような違いが見られるのか。これら2点を明らかに

するため、非母語話者の書いた作文を用い、母語話者を対象に添削調査を行う。

以下、第2節では関連する先行研究を概観し、第3節では本調査における手続きを示す。第4節では調査の結果を示しながら考察し、第5節でまとめと今後の課題を述べる。

2. 先行研究

本節では、まず「添削」に関する先行研究の定義と分類を紹介し、本研究における定義と分類方法について述べる。その後、添削の多様性の要因に関する先行研究の知見を概観する。

2.1 添削について

まず、本稿における「添削」の定義について述べる。広瀬 (2010: 30) は、「添削」について「添削者から書き手に対して一方向的に行われる、作文の文法や表記などの言語形式に対するフィードバック」と定義している。本稿における調査では、書き手に対する口頭での直接的な意図確認などは行わないため、広瀬の定義にならうこととする。また添削として、「消極的添削」と「積極的添削」の両方を扱う。「消極的添削」とは、「できるだけ客観的に誰もが確実に誤りと判定しそうなところだけを書き直すに止めようとする」添削であり、「積極的添削」とは、「「曖昧だ」とか、「長たらしい」とか、「ゴロが悪い」とか、言語感覚、美意識に関わるものであったり、時には内容を変更しようとする」添削である (中川 1995: 2-3)。本研究は正誤判断の揺れに着目するため、判断が一致する可能性の高い「消極的添削」だけでなく、より個人差のある「積極的添削」をも扱うこととする。

次に、添削における修正の分類について述べる。Faigley & Witte (1981) は、修正を「表層的修正」と「テキストベース修正」の二つに分類している。前者はテキストに新たな情報を加えたり、すでにある情報を消し去ったりすることのない修正、後者はそれらを行う修正を指す。「表層的修正」は、さらに「表面上の修正」と「意味保存の修正」に二分される。前者は綴りやテンス、モダリティ³などに関する修正であり、後者は付加、削除、置換などによる修正である。後者は命名からも明らかなように、置換が行われても元のテキストの意味を変えない修正に限られる。一方、「テキストベース修正」は「マイクロ修正」と「マクロ修正」に二分される。前者はテキストの諸概念に影響を及ぼす修正、後者はテキストの要旨を変える修正となる。Faigley & Witte (1981: 403) の修正の分類を図1に示す。本稿における添削の修正は、「数」のような英語特有の修正を除き、概ね彼らの分類にならうこととする。さらに、Faigley & Witte (1981) の分類に挙げられたものだけでなく、「下線を引く」、「疑問符をつける」などして当該部分に誤りや不自然な部分があることを示す行為も、便宜上修正に含むこととする。

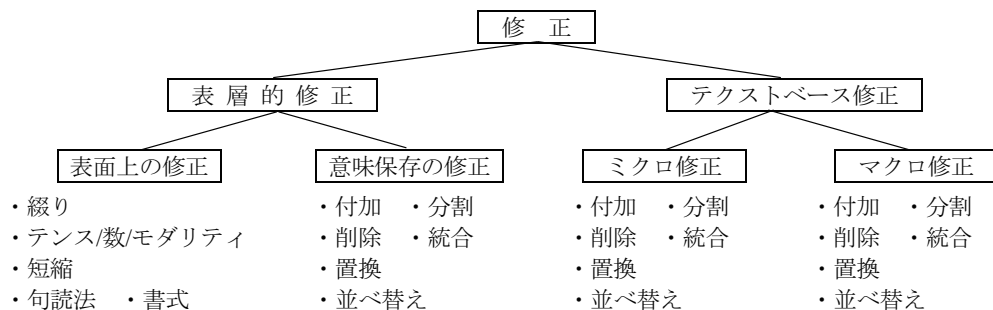


図1 Faigley & Witte (1981) による修正の分類 (和訳は引用者による)

2.2 添削の多様性の要因について

先行研究が示す添削の多様性の要因は、書き手である学習者の日本語習熟度、添削者である日本語教師の作文教育経験、添削者の主観的スタイル（文体）の三つに大別できる。以下、順に関連する先行研究を概観する。

石橋（2002）は、日本語学習者の作文添削を日本語教師対象の発話思考法により分析し、修正に至る段階には、①逸脱の探索段階、②意味推測段階、③調整段階、④実施段階の四つがあることを示した。①探索段階では、逸脱に対する気づきが生じない場合、または気づきがあっても書き手の日本語習熟度が十分でない場合、修正作業は行われない。②意味推測段階では、推測が不可能な場合、書き手に確認をする必要が生じるため修正作業は行われない。反対に推測がある程度可能な場合は、③調整段階で、逸脱に対する修正の対案が書き手の日本語習熟度レベルにおいて理解可能か否かをもとに修正・非修正の判断がなされる。①探索段階および③調整段階における、このような書き手の日本語習熟度に関する添削者の判断は、修正の実施を左右するものであり、また添削の多様化にもつながる要因の一つと考えることができる。

さらに石橋（2002）は、添削者の日本語教師を、作文指導歴3年以上の「経験豊富群」と3年未満の「寡少群」に分け、修正の違いを比較している。その結果、寡少群には書き手の日本語習熟度に合わせた対案の調整が困難なため、豊富群に比べ非修正が多くなった。これは、②意味推測段階の対案提示において、添削者である日本語教師の作文教育経験が添削の多様化に影響を与えていることを示す結果である。

また中川（2001）は、文法的には間違いないと言えない表現が、添削者の主観的スタイル（文体）によって修正され得ることをさまざまな例により示している。一例を挙げると、「日本の中で」という表現は文法的に特に問題ないが、添削の際は「日本国内で」や「日本で」といった類義の表現に修正され得る。それは、添削者が基準とするスタイルを基に、「日本の中で」が類義の表現より「堅い／柔らかい」、または「強い／弱い」と判断することによる。すなわち、一

概に逸脱とは言えない表現に対する修正は、添削者の主観的スタイルの違いが影響を与え、添削を多様化させているということである。第2.1節で述べた、言語感覚や美意識にかかわる「消極的添削」は主にこの主観的スタイルによる添削と言えるであろう。主観的スタイルは、少なくとも石橋（2002）における①探索段階での逸脱に対する気づき、③調査段階の適切表現の選択に影響すると考えられる。

以上をまとめると、添削の多様性には、書き手である学習者の日本語習熟度、添削者である日本語教師の作文教育経験、添削者の主観的スタイルという三つの要因が影響を与えていると言えよう。石橋（2002: 5）の、「算出された作文に対する教師のフィードバックの過程」という図を一部修正し、中川（2001）の指摘を加えると図2のようになる。なお、本節に示した先行研究の知見から、修正が実施されるか否かがすなわち添削者の正誤判断そのものを表すわけでないことが示されたが、本研究では④実施段階後の添削結果に基づいた分析を行うため、修正箇所を誤用判断の表れとして扱うこととする。この手法は、添削結果を受け取った日本語学習者が、「修正箇所は誤用、非修正箇所は正用」と理解するであろうという現実的想定からも妥当と考えられる。

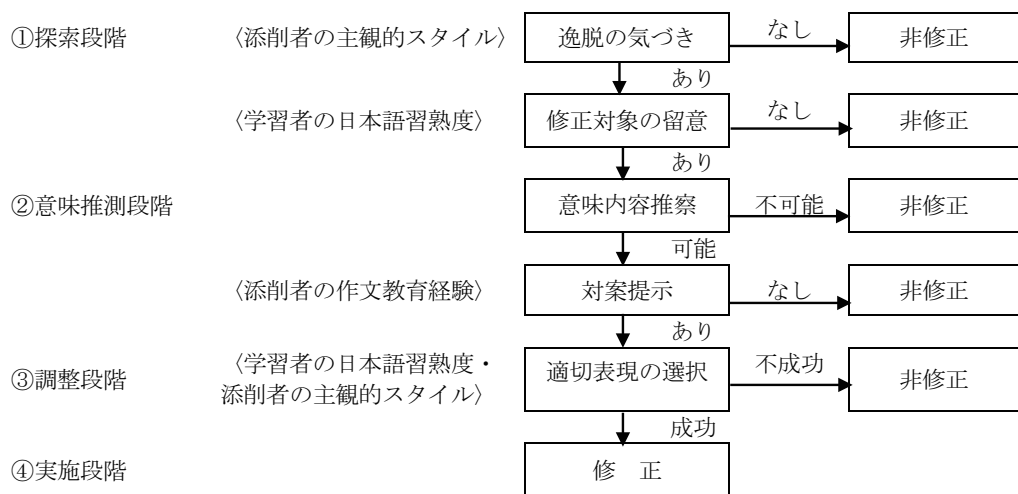


図2 添削における修正・非修正の過程 ※石橋（2002：5）を一部修正

3. 調査概要

調査では、日本語学習者2名による作文の一部を、日本語母語話者41名に添削してもらい、各添削箇所における添削者数を割り出した。以下、刺激、調査対象者、調査方法の順に述べる。

3.1 刺激

添削調査の刺激は、意味推測が不可能な場合修正されにくいという石橋（2002）の指摘を参考に、意味推測はある程度可能だが不自然さを伴うと思われるものとして、筆者が担当する本学学部1年生の日本語授業における、留学生2名による作文の一部を用いることとした。書き手である留学生の日本語能力は、いずれも日本語能力試験 N2 合格相当であり、書き手のうち1名は韓国語母語話者の女性（以下、留学生 KF）、もう1名は中国語母語話者の男性（以下、留学生 CM）である。本研究が正誤判断の揺れだけでなく添削内容を分析する質的な側面を持つこと、また作文執筆者の母語が偏らないことを重視し、先行研究（中川 1995; 石橋 2002; 広瀬 2010）を参考に40編の中から2編の作文を刺激とした。留学生 KF のものは「日本と母国のコミュニケーション・スタイルを比較する」という課題、留学生 CM のものは「好きな小説や漫画を紹介し、そのテーマについて意見を書く」という課題である。以下、刺激として用いた部分をそれぞれ示す。なお、作文中の書き手の個人情報や著作権にかかわる情報は、アルファベットを用いるなどの修正を加えて提示した。調査票および本稿における作文の提示については、書き手である留学生2名から了承を得ている。

留学生 KF の作文の一部

課題：「日本と母国のコミュニケーション・スタイルを比較する」

日本は礼儀を大切にす国である。優しい笑顔は基本で、よく「すみません」、「ごめんなさい」、「ありがとうございます」みたいなことばを使う。もし、このようなコミュニケーション・スタイルを従わない場合、無礼な人になる。

では、A国はどうだろうか。私も礼儀を大切にす人だから、たぶんコミュニケーション・スタイルがA国より日本にもっと近いと思う。そんな私はA国では優しいふりをする人に通じる。A国にも礼儀はきつとあるが「すき」、「きれい」ははっきり表現するタイプだ。だからいつもにやにやする日本人を理解できないかもしれない。日本だったらあたりまえなことだが、A国ではわざわざそうする必要性を感じない。[後略]

留学生 CM の作文の一部

課題：「好きな小説や漫画を紹介し、そのテーマについて意見を書く」

[前略] この作品は、聴覚の障害によっていじめられるようになった少女Aと、彼女のいじめの中心人物となったのが原因で周囲に切り捨てられ、孤独になっていく少年Bの2

人の触れ合いを中心に展開して、人間の持つ孤独や欲望、純愛など描かれる。

物語は小学校時代まで遡る。小学6年生のBは友人と仲良く遊ぶ、びちびちな少年であった。ある日、Bの通うクラスに先天性の聴覚障害を持つ少女、Aが転校してくる。そして、クラスメイト達は、耳が聞こえないAに対して、「筆談用ノート」を使って、徐々に交流を深めていったり、授業に困っている所に助けたりするなど、友好的な間柄ができて始めていた。しかし、時間の経過につれて、そのような状況も長くは続かなかった。[後略]

3.2 調査対象者

調査対象者は、日本語を母語とする日本語教師 24 名、非日本語教師 17 名の計 41 名である (表 1 参照)。調査対象者の出身地は、北海道から四国まで広範囲に及ぶ。日本語教師の日本語教授年数は、5 年 7 か月から 32 年までと開きがあった。教育経験として、作文指導歴を扱った石橋 (2002) とは異なり、本稿では日本語教授歴を扱う。これは、作文の指導を行ったことがない教師でも、なんらかの形でフィードバックを行った経験やその能力を有していると考えられるためである。以後、日本語教師を教授歴が 10 年未満の群、10 年以上 20 年未満の群、20 年以上の群の三つに分け⁴、順に中間群、寡少群、豊富群と呼ぶ。非日本語教師の主な職種は、日本語学習者にネイティブチェックを依頼される可能性が高いと考えられる大学院生、会社員である。

表 1 調査対象者の人数と平均年齢 (標準偏差)

日本語教師		非日本語教師	
24 名, 43.8 歳 (SD=11.33)		17 名, 32.2 歳 (SD=11.88)	
女性 18 名 (寡少群 5 名 中間群 8 名 豊富群 5 名) 43.3 歳 (SD=11.88)	男性 6 名 (寡少群 2 名 中間群 4 名 豊富群 0 名) 45.5 歳 (SD=9.27)	女性 8 名 35.0 歳 (SD=13.62)	男性 9 名 29.8 歳 (SD=9.43)

3.3 調査方法

添削調査は、2018 年 10 月から 2019 年の 3 月までの 5 か月間、主に神戸市、京都市、仙台市の 3 都市で行った。調査場所は、データ収集のしやすさを重視したが、調査対象者の出身地は前述のとおり日本国内の広範囲に及んでおり、地域的な偏りは大きくない。調査対象者には、日本の 4 年制大学に通う留学生の作文として第 3.1 節に示した刺激を与え、制限時間などは設けず、自由に添削してもらった。その際、「留学生に添削を依頼された場合」という状況設定をしている。調査票では、作文に誤りや不自然な部分がある場合、該当部分に下線を引いたう

えて修正案を記入するよう指示し、修正例を提示した。なお、留学生の日本語能力が日本語能力試験 N2 合格相当であるという情報は与えたが、出身国や母語に関する情報は与えていない。

4. 結果

調査の結果、①添削者全員が修正した箇所はなく、明らかな逸脱であっても見逃されることがある、②語の共起、話しことばと書きことば、アカデミック・ライティング⁵に関する箇所は修正者数が多く、逸脱の判断がある程度共通してなされる、③取り立ての「は」、動詞や名詞の類義表現の選択、人物評に関する副詞の正誤判断には揺れが生じる、④「表面上の修正」が多く行われる箇所であっても、「意味保存の修正」や「マイクロ修正」と合わせた修正が行われる場合があり、修正バリエーションが多様化する、⑤動詞や副詞の「意味保存の修正」はバリエーションが多くなるが、語の共起に関する副詞の場合バリエーションは少なくなる、⑥「マイクロ修正」は文脈から意味推測が比較的容易な場合バリエーションが少なく、意味推測が困難な場合バリエーションが多くなる、という6点が明らかとなった。以下、修正箇所数、正誤判断の揺れ、修正内容の違いの順に細かく見ていく。

4.1 修正箇所数

クラスカル・ウォリス検定（ノンパラメトリック法）⁶の結果、留学生 KF ($X^2=3.05$, $df=3$, $p=.38$)、留学生 CM ($X^2=0.92$, $df=3$, $p=.82$) の作文の修正箇所数に関して、日本語教師3群と非日本語教師の計4水準の間に、統計的に有意な差は認められなかった。一方平均値を見ると、留学生 KF の作文では、日本語教師の教授歴が長くなるほど修正箇所数が多かった（表2参照）。留学生 CM の作文では日本語教師の修正箇所数が非日本語教師の修正箇所数より多く、特に中間群の修正箇所数が多くなっている（表3参照）。どちらの作文においても、平均値は日本語教師のうち寡少群の修正箇所数が少ない。石橋（2002）は書き手の日本語習熟度に合わせた修正案の調整が困難なため寡少群日本語教師による非修正が多くなることを報告しているが、本調査における寡少群の平均修正箇所数の少なさも同様の要因が影響していると考えられる。ただし、中間群や豊富群でも下線や疑問符による修正が見られ、中間群や豊富群であっても修正案が容易に示せるわけではないこともわかった。

品詞別に見ると、どちらの作文も助詞の修正が最も多かった（表4参照）。

表2 留学生 KF 作文における平均修正箇所数

添削者	修正箇所(標準偏差)
日本語教師(24名)	13.92 箇所(SD=7.48)
寡少群 (7名)	10.00 箇所(SD=3.96)
中間群 (12名)	15.33 箇所(SD=8.20)
豊富群 (5名)	16.00 箇所(SD=7.40)
非日本語教師 (17名)	13.94 箇所(SD=5.64)
全体 (41名)	13.93 箇所(SD=6.78)

表3 留学生 CM 作文における平均修正箇所数

添削者	修正箇所(標準偏差)
日本語教師(24名)	12.17 箇所(SD=6.77)
寡少群 (7名)	10.86 箇所(SD=4.70)
中間群 (12名)	13.08 箇所(SD=7.18)
豊富群 (5名)	11.80 箇所(SD=7.78)
非日本語教師 (17名)	10.29 箇所(SD=3.69)
全体 (41名)	11.39 箇所(SD=5.77)

表4 品詞別修正箇所数

	助詞	動詞	名詞	副詞	助動詞
留学生 KF	6 箇所	3 箇所	2 箇所	4 箇所	4 箇所
留学生 CM	6 箇所	6 箇所	5 箇所	1 箇所	0 箇所
計	12 箇所	9 箇所	7 箇所	5 箇所	4 箇所

4.2 正誤判断の揺れ

修正者の割合から、語の共起や話しことばと書きことばの書き分け、アカデミック・ライティングにかかわる箇所は逸脱の判断が共通してなされやすいことがわかった。また、取り立ての「は」や類義表現の選択、人物評につながる副詞に関しては正誤判断が揺れることも明らかとなった。以下、添削者全体、日本語教師、非日本語教師のいずれかで、修正者の30%以上を占めた箇所を取り上げ、留学生 KF の作文、留学生 CM の作文の順に述べる。下線、疑問符を含む修正によって逸脱とされた箇所を、修正者が多かった順に、品詞ごとに表5、6にまとめる。

4.2.1 留学生 KF の作文

留学生 KF の作文では、19件の修正が該当し、うち助詞は6件、助動詞4件、副詞4件、動詞3件、名詞2件であった(表5参照)。表5の(1)～(3)はカイ二乗検定および残差分析の結果添削者全体における修正者数が有意に多く誤用と判断されやすいもの、(4)～(19)は添削者全体における修正者数が有意に少ない、または有意差が認められないため、正誤判断に揺れが生じていると考えられるものである。修正の種類としては「表面上の修正」「意味保存の修正」「マイクロ修正」が観察された。

助詞の修正が観察されたのは、(1)(6)(9)(13)(14)(15)の6件であり、主に「意味保存の修正」が行われた。(1)「を」は、日本語教師、非日本語教師どちらにも逸脱と認識されることが最も多かった。後続動詞「従う」が先行する助詞として「に」を要求することから、

語の共起にかかわる逸脱と判断されたと推察できる。(6)「から」は50%以上の添削者によって、主にアカデミック・ライティング教材で紹介されている「ので」(西川他 2017)に置換するという形で修正された。(9)「に」および(14)「に」は、それぞれ先行動詞(2)「通じる」、(16)「なる」の置換に伴う修正が多く観察された。(13)「が」と(15)「は」の2例は、取り立ての「は」の使用に関する修正が行われたが、どちらも非日本語教師による修正が多かった。同じ助詞でも、語の共起やアカデミック・ライティングにかかわる箇所は添削者の修正者数が比較的多く、取り立ての「は」に関する箇所は正誤判断に揺れが生じると言える。

表5 留学生 KF の作文における修正者の割合

原文の表現 ※ゴシックは修正された箇所	品詞	修正者の割合		
		全体	日教師	非教師
(1) コミュニケーション・スタイルを従わない場合、	助詞	85.4%*	87.5%*	82.4%*
(2) 私は A 国では優しいふりをする人に通じる。	動詞	85.4%*	95.8%*	70.6%
(3) 「ありがとうございます」みたいなことばを使う。	助動詞	80.5%*	70.8%*	94.1%*
(4) 日本にもっと近いと思う。	副詞	63.4%	58.3%	70.6%
(5) 私も礼儀を大切にする人だから、	助動詞	56.1%	50.0%	64.7%
(6) 私も礼儀を大切にする人だから、	助詞	53.7%	50.0%	58.8%
(7) A 国にも礼儀はきつとあるが	副詞	53.7%	50.0%	58.8%
(8) 私も礼儀を大切にする人だから、	名詞	51.2%	62.5%	35.3%
(9) 私は (...) 優しいふりをする人に通じる。	助詞	51.2%	54.2%	47.1%
(10) たぶんコミュニケーション・スタイルが	副詞	46.3%	37.5%	58.8%
(11) はっきり表現するタイプだ。	名詞	41.5%	45.8%	35.3%
(12) はっきり表現するタイプだ。	助動詞	36.6%	41.7%	29.4%
(13) コミュニケーション・スタイルが (...に近い)	助詞	36.6%	37.5%	35.3%
(14) 従わない場合、無礼な人になる。	助詞	36.6%	33.3%	41.2%
(15) 「すき」「きらい」ははっきり表現する	助詞	36.6%	29.2%	47.1%
(16) 従わない場合、無礼な人になる。	動詞	34.1%*	33.3%	35.3%
(17) いつもにやにやする日本人を理解できない	動詞	29.3%*	37.5%	11.8%*
(18) いつもにやにやする日本人を理解できない	副詞	29.3%*	33.3%	23.5%*
(19) 優しい笑顔は基本で、	助動詞	26.8%*	20.8%*	41.2%

※「日本語教師」を「日教師」、「非日本語教師」を「非教師」と略記。また、カイ二乗検定および残差分析の結果、修正・非修正間に有意な差が生じたものに「* ($p < 0.05$)」を付記。

助動詞の修正が観察されたのは (3) (5) (12) (19) の4件であった。うち (3) (5) (19) は「意味保存の修正」が観察され、(12) のみ「表面上の修正」と「意味保存の修正」の両者が観察された。(3) 「みたいな」は、8割以上の添削者によって、主に話しことばと書きことばの逸脱として「のような」などに置換された。(5) の助動詞「(人) だ」は、50%以上の添削者に修正された。主に先行する「人」とともに削除する、または「な」に置換し後続する助詞「から」を「ので」に置換するという修正が多く見られた。これは先述 (6) のアカデミック・ライティングにかかわる修正と言える。(12) 「(タイプ) だ」は、3割以上の添削者に修正された。先行名詞「タイプ」とともに削除する、「(タイプ) だと思う」のようにモダリティにかかわる表現を付加する、または「(タイプ) の人が多い」のようにそれ以外のタイプの存在を含意したりするなどして断定を避けるよう修正された。断定を避ける修正はモダリティの修正であり「表面上の修正」、削除はテキスト自体の意味を変えていないため「意味保存の修正」となる。(19) 「(基本) で、」は、4割以上の非日本語教師により修正された。「で」は助動詞「だ」の連用形であるが、多くは「(基本) であり、」への修正、すなわちアカデミック・ライティング教材でも扱われる補助動詞「ある」を加えた形(二通他 2009)への置換であった。以上助動詞においても、話しことばの使用やアカデミック・ライティングに関する箇所の修正者数が多くなる傾向が見られたが、「であり、」の修正は例外的に多くなかった。

副詞の修正が観察されたのは、(4) (7) (10) (18) の4件であった。うち (4) (7) (10) では、主に「意味保存の修正」が行われ、(18) のみ「マイクロ修正」が観察された。(4) 「もっと」は6割以上の添削者によって削除または「より」への置換がなされた。(7) 「きっと」および (10) 「たぶん」も約半数の添削者によって削除または「おそらく」などに置換された。これらの置換による修正は、話しことばと書きことばの違いによるものであった。(18) 「にやにや」は「声を出さないで薄笑いを浮かべる(デジタル大辞泉)」様子を表すもので、明らかな逸脱とは言い難い。修正内容を見ると「にこにこ」「微笑んでいる」などの好印象の表現に置換されていた。日本語社会では一般的に「にやにやする」人物は悪人の印象を持つと考えられる(羅 2011; 宿利 2017) ため、添削者は「にこにこ」などの好印象の表現を用いることで、人物評を悪から良に修正したと推察される。描写された人物の印象が変化していることから、テキストの概念に影響を及ぼす修正、すなわち「テキストベース修正」の「マイクロ修正」であると言える。以上副詞は、いずれも修正・非修正の間に統計的に有意な差は認められなかったが、話しことばの使用に関しては約半数の添削者に誤用と判断され、人物評に関しても正誤判断に揺れが生じていると言える。

動詞の修正は (2) (16) (17) の3件で観察された。このうち (2) (16) では主に「マイクロ修正」が行われ、(17) のみアスペクト⁷に関する「表面上の修正」が観察された。(2) 「通じる」

は、日本語教師の95%が修正したのに対し、非日本語教師の修正者は70%に止まっている。「通じる」は、サ変動詞「通ずる」が上一段化したものであり、「相手とつながりをもつ」という意味がある（デジタル大辞泉）。主語「私」が目的語「優しいふりをする人」とどのようなつながりを持つのか不明であるため、不適切な動詞が使われていると判断されたと考えられる。(16)「(従わない場合、無礼な人に)なる」について、「なる」は「ある状態に至る」という意味がある（デジタル大辞泉）が、「(と)思われる／みなされる／見られる」などに置換された。(2)および(16)の修正では、テキストの意味が変わっているため「マイクロ修正」が行われたと言える。どちらも不適切な語の選択に関する修正と言えるが、(2)の修正者数は多く、(16)においては正誤判断に揺れが生じた。(16)に比べ(2)の意味推測が困難であったことが原因と考えられるが、詳しくは第4.3.3節で述べる。(17)「(にここに)する」は、日本語教師の37.5%に「している」に置換されたが、非日本語教師で修正したのは10%程度であった。これはアスペクトに関する修正であり、「表面上の修正」と言える。アスペクトに関する正誤判断は揺れると言って良いであろう。

名詞の修正は(8)と(11)の2件で、いずれも主に「意味保存の修正」が行われた。(8)「(私も礼儀を大切に)する)人(だから)」は5割以上の添削者に修正されたが、特に後続する助動詞「だ」と共に削除するという修正が最も多かった。「人」という名詞は(8)以外にも2箇所使われているが、それらはほとんど削除されていない。非日本語教師に比べ日本語教師による修正が多いことから、「私は～人だ」という言い回しが日本語教師には好まれないということがわかる。筆者の内省では、自身について「私は～人だ」とする表現は客観性に欠けアカデミックな場面にふさわしくない。(11)「(はっきり表現する)タイプ(だ)」は、後続の助動詞「だ」とともに削除するという修正が多く、40%以上の添削者に修正された。当該表現を含む文は「A国にも」で始まっており、「タイプ(だ)」の主語が何かははっきりしないため、アカデミック・ライティング教材でも扱われる主述の対応（二通・佐藤 2003）の観点から逸脱と判断された可能性がある。以上、名詞に関しては、アカデミックでない表現が修正され、客観性に欠ける表現は修正者数が比較的多かったが、主述の対応に関する箇所は正誤判断にも揺れが生じるようである。

4.2.2 留学生CMの作文

留学生CMの作文では18件の修正が該当し、うち助詞は6件、動詞6件、名詞5件、副詞1件であった（表6参照）。表6の(20)～(23)はカイ二乗検定および残差分析の結果添削者全体における修正者数が有意に多く誤用と判断されやすいもの、(24)～(37)は添削者全体における修正者数が有意に少ない、または有意差が認められないため、正誤判断に揺れが生

じていると考えられるものである。

助詞の修正は (21) (25) (26) (27) (31) (37) の 6 件で、すべてにおいて「意味保存の修正」がなされた。(21) の「純愛など描かれる」について、助詞「が」「を」を付加する修正が 78% の添削者によって行われた。話しことばでは助詞の省略が自然な場合も多いが、書きことばで省略されることは多くない (山田・中川 1996) ため逸脱と判断されたと考えられる。(25) の「(困っている所に (助けたり))」は約半数の添削者に、主に「を」への置換によって修正された。一般的に「～ところを助けてもらった」などの表現はよく使われるため、語の共起に関する逸脱と判断された可能性がある。だが、動詞「助ける」を学習する初級日本語の教材で

表 6 留学生 CM の作文の作文における修正者の割合

原文の表現 ※ゴシックは修正された箇所	品詞	修正者の割合		
		全体	日教師	非教師
(20) B は友達と仲良く遊ぶ、 ぴちぴちな 少年であった。	副詞	82.9%*	83.3%*	82.4%*
(21) 人間の持つ孤独や欲望、純愛など 描かれる 。	助詞	78.0%*	79.2%*	76.5%*
(22) 人間の持つ孤独や欲望、純愛など 描かれる 。	動詞	75.6%*	83.3%*	64.7%
(23) 友好的な間柄が でき始めていた 。	動詞	68.3%*	75.0%*	58.8%
(24) 2 人の触れ合いを中心に 展開して ,	動詞	48.8%	58.3%	35.3%
(25) 授業に困っている所に 助けたりする など	助詞	46.3%	41.7%	52.9%
(26) 授業に困っている所に 助けたりする など	助詞	39.0%	41.7%	35.3%
(27) 時間の経過につれて、…長くは 続かなかった 。	助詞	39.0%	41.7%	35.3%
(28) 時間の経過につれて、…長くは 続かなかった 。	動詞	39.0%	41.7%	35.3%
(29) 友好的な 間柄 が でき始めていた 。	名詞	36.6%	41.7%	29.4%
(30) 彼女のいじめの中心人物になった のが 原因で	名詞	36.6%	25.0%*	52.9%
(31) 時間の経過につれて、…長くは 続かなかった 。	助詞	34.1%	45.8%	17.6%
(32) 時間の 経過 につれて、…長くは 続かなかった 。	名詞	34.1%	45.8%	17.6%
(33) 友好的な間柄が でき始めていた 。	動詞	31.7%	45.8%	11.8%*
(34) 授業に困っている 所に 助けたりするなど	名詞	31.7%	37.5%	23.5%
(35) 時間の経過につれて、…長くは 続かなかった 。	名詞	26.8%*	37.5%	11.8%*
(36) 友好的な間柄が でき始めていた 。	動詞	26.8%*	20.8%*	35.3%
(37) そのような状況 も 長くは 続かなかった 。	助詞	24.4%*	12.5%*	41.2%

※「日本語教師」を「日教師」、「非日本語教師」を「非教師」と略記。また、カイ二乗検定および残差分析の結果、修正・非修正間に有意な差が生じたものに「* ($p < .05$)」を付記。

は、「を」を使ったこのような言い回しは扱われない⁸。(26)の「(授業)に(困っている所に)」は約40%の添削者によって「で」に修正された。(27)「(経過)に(つれて)」は先行する名詞「経過」および後続する動詞「つれて」とともに削除する、または「と」に置換し後続動詞「つれて」も「ともに」に置換するなどの修正が約4割の添削者によって行われた。「～につれて」は前件の変化とともに後件の変化が起こることを示す表現だが、当該表現を含む文の前件と後件はそのような関係性にないため、逸脱と判断されたと考えられる。(31)「(時間)の(経過)」は、先行名詞「時間」および後続名詞「経過」とともに削除する、または「が」に置換するなどの修正が30%以上の添削者によって行われた。(37)「(そのような状況)も(長くは続かなかった)」は、41.2%の非日本語教師によって「は」に置換された。前後に同様の事柄が挙げられていないため、並列を表す「も」を使う必要は確かにはないが、日本語教師による修正は10%強に留まっている。以上、助詞について、話しことばと書きことばの使い分けに関する正誤判断は母語話者間である程度共通しており、語の共起や並列に関する判断は揺れることがわかった。ただし、ここで取り上げた語の共起の事例は、日本語教育教材では扱われないものであり、書き手の日本語習熟度を考慮して修正されなかった可能性が大きい。

動詞の修正は(22)(23)(24)(28)(33)(36)の6件で、(22)(23)では「表面上の修正」、残り4件では「意味保存の修正」が観察された。(22)「描かれる」は、75%以上の添削者にアスペクトの逸脱として「描かれている」や「描いている」に修正された。(23)「始めって」は「始める」のて形活用の誤りであるが、修正者は全体の68.3%に留まっており、明らかな誤用であっても100%修正されるわけではないことがわかった。(24)「展開して」は約半数の添削者によって、アカデミック・ライティング教材で紹介されている連用中止形「展開し」「展開され」(二通他 2009)に修正されたり、削除されたりしている。(28)「(経過)につれて」は先行する名詞および助詞とともに削除する、または「と」に置換するなどの修正が約4割の添削者によって行われた。(33)「(でき始めって)いた」は約3割の添削者によって「いった」に修正された。(36)「でき(始め)」は、30%以上の非日本語教師によって「築き(始め)」「作り(始め)」などに置換された。これは自動詞から他動詞への置換であり、当該文が「そして、クラスメイト達は」で始まっていることから、アカデミック・ライティングで扱われる主述の対応(二通・佐藤 2003)を実現させようとする修正と推察される。以上、動詞はアスペクトや活用に関する「表面上の修正」がなされた箇所の正誤判断には揺れが生じにくく、アカデミック・ライティングに関する箇所は判断に揺れが生じることがわかった。この観察は第4.2節で見た留学生KFの作文の結果とは異なるものである。

名詞の修正は(29)(30)(32)(34)(35)の5件で、いずれも主に「意味保存の修正」が行われた。(29)「間柄」は「関係」に置換されることが多かった。非日本語教師に比べ日本語教

師の修正率が高い。「間柄」には「交際などから生じる人と人の関係」(デジタル大辞林)という意味があるが、筆者の内省では「～ができる」「～を作る」などを伴うことは少ない。(30)「(中心人物になった)の」は形式名詞であるが、半数以上の非日本語教師によって形式名詞「こと」に置換された。アカデミック・ライティング教材では、抽象的なことを示す場合は「こと」、具体的な動作や出来事を表すには「の」が使われやすいとされている(二通・佐藤 2003)。「中心人物になった」は「彼女を殴った」や「悪口を言った」などより抽象的だが、日本語教師による修正は25%に留まった。(32)「(時間の)経過」は、先行する助詞「の」とともに削除する、動詞「経つ」に置換するなどの修正が30%以上の添削者によって行われた。(34)「(困っている)所」は30%以上の添削者によって、主に「とき」「時」「ところ」に置換された。(35)「時間(の経過につれて)」は、30%以上の日本語教師によって節ごと削除された。これらの名詞の選択は、修正・非修正間に統計的に有意な差は認められず、正誤判断に揺れが生じていると言える。

副詞の修正は、留学生CMの作文において最も修正者数が多かった(1)「ぴちぴち」の「意味保存の修正」1件であった。「ぴちぴち」は、「魚などが、勢いよくはねるさま」のほか、「若々しく元気いっぱいなさま」を表すとして「ぴちぴち(と)した娘」のように使われる(デジタル大辞泉)。留学生CMは後者の意味で使用したと予想されるが、80%以上の添削者によって「元気な」「活発な」などの表現に修正された。筆者の内省では、人物の様子に用いる場合、その人物が性的な対象としての若い女性(時に男性)でないと使用しにくい。アカデミックな場面で性的な表現を不用意に用いるのは不適切であるとして修正された可能性はあるが、推測の域を出ない。

4.3 修正内容の違い

修正内容に関する観察の結果、「表面上の修正」が多く行われる箇所であっても、「意味保存の修正」や「マイクロ修正」と合わせた修正が行われる場合があり、修正バリエーションが多様化すること、動詞や副詞の「意味保存の修正」はバリエーションが多くなるが、語の共起に関する副詞の場合バリエーションは少なくなること、「マイクロ修正」は文脈から意味推測が比較的容易な場合バリエーションが少なく、反対に困難な場合バリエーションが多くなることかわかった。以下、「表面上の修正」「意味保存の修正」の例を留学生KF、CMそれぞれの作文から、「マイクロ修正」は留学生CMの作文で観察されなかったため、留学生KFの作文のみから順に取り上げる。事例は、該当箇所をゴシックで示し、修正箇所を下線を付す。

4.3.1 「表面上の修正」の例

まず留学生KFの「表面上の修正」の例として(17)「する」を挙げる。第4.2.1節で述べた

とおり修正者数は多くなく、正誤判断に揺れが生じた事例である。「する」の先行および後続部分を含む修正のバリエーションは11種観察された。アスペクトの誤りとして「している」に修正する(17a、17b 参照)だけでなく、先行副詞「にやにや」を「にこにこ」などに置換しアスペクトも改めるもの(17c～17f 参照)や、別の名詞、な形容詞に置換するもの(17g、17h 参照)もある。(17)「する」を修正しない者は、先行する副詞「にやにや」や後続助詞「を」を置換するなどしている(17i、17j 参照)。第4.2節でも述べたが、「にやにや」を「にこにこ」などの好印象の表現に置換するのは「マイクロ修正」であり、(17)「する」を「している」などの進行形にするのはアスペクトに関する「表面上の修正」である。(17)「する」は日本語教師の37.5%、非日本語教師の17.6%が修正しており、非日本語教師の非修正が有意に多かった(表5 参照)ことから、日本語教師のほうが「表面上の修正」を行う傾向があると言える。

(17) いつもにやにやする日本人を理解できない(表5より再掲)

- | | |
|---|------------------------|
| 17a. いつもにやにや <u>している</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17b. いつもにやにや <u>している</u> 日本人が理解できない | (日本語教師 2名) |
| 17c. いつもにこにこ <u>している</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名、非日本語教師 1名) |
| 17d. いつもにこにこ <u>している</u> 日本人が理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17e. いつも <u>微笑んでいる</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17f. いつも <u>笑っている</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17g. いつも <u>笑顔の</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17h. いつもにこやかな日本人を理解できない | (非日本語教師 1名) |
| 17i. いつもにこにこ <u>する</u> 日本人を理解できない | (日本語教師 1名、非日本語教師 1名) |
| 17j. いつもにこにこ <u>する</u> 日本人の <u>こと</u> を理解できない | (日本語教師 1名) |
| 17k. 「にやにやする」下線/疑問符 | (日本語教師 1名、非日本語教師 1名) |
| 17l. 修正なし | (日本語教師 13名、非日本語教師 13名) |

続いて留学生 CM の「表面上の修正」の例、(23)「(でき) 始めって」について述べる。(23)は綴り、活用の明らかな逸脱であり、「始めて」「始めた」などに改めたり(23a～23f 参照)、「始めって」だけでなく先行する動詞も置換したりする(23g～23i 参照)という修正が見られた。当該の文は、主述の対応など他の箇所にも不自然な点があったことも影響してか、先行および後続部分を含む修正のバリエーションは16種観察された。「始めて」「始めた」に修正しなかった者は、「始めっ」部分を削除したり(23j 参照)、先行する動詞「でき」を削除し「築いて」「仲良くなって」「作って」などの異なる動詞を用いたりしている(23k～23m 参照)。これらは「意

味保存の修正」である。先行する動詞や名詞のみ修正する、または何も修正せずに「始めて」の誤用を見逃した者も少数見られた(23n～23q 参照)が、うち日本語教師は1名のみであった。

(23) 友好的な間柄ができ始めていた。(表6より再掲)

- | | |
|---------------------------------------|--------------------|
| 23a. 友好的な間柄ができ <u>始めて</u> いた。 | (日本語教師4名、非日本語教師5名) |
| 23b. 友好的な関係ができ <u>始めて</u> いた。 | (日本語教師3名、非日本語教師2名) |
| 23c. 友好的な間柄ができ <u>始めて</u> いった。 | (日本語教師7名、非日本語教師2名) |
| 23d. 友好的な間柄ができ <u>始めた</u> 。 | (日本語教師1名) |
| 23e. 友好的な関係ができ <u>始めた</u> 。 | (日本語教師1名) |
| 23f. <u>良好な</u> 関係ができ <u>始めた</u> 。 | (日本語教師1名) |
| 23g. 友好的な間柄を築き <u>始めて</u> いた。 | (非日本語教師1名) |
| 23h. 友好的な関係を築き <u>始めて</u> いた。 | (日本語教師1名、非日本語教師1名) |
| 23i. <u>親密な</u> 関係を築き <u>始めて</u> いた。 | (日本語教師1名) |
| 23j. 友好的な間柄ができ <u>始めて</u> いった。 | (日本語教師1名) |
| 23k. <u>良好な</u> 関係を築いて <u>いった</u> 。 | (日本語教師1名) |
| 23l. <u>少しずつ</u> 仲良くなって <u>いった</u> 。 | (日本語教師1名) |
| 23m. 友好的な間柄を <u>作って</u> いった。 | (日本語教師1名) |
| 23n. 友好的な間柄が <u>作り</u> <u>始めて</u> いた。 | (非日本語教師1名) |
| 23o. 友好的な関係ができ <u>始めて</u> いた。 | (日本語教師1名) |
| 23p. 友好的な関係を <u>築き</u> <u>始めて</u> いた。 | (非日本語教師2名) |
| 23q. 修正なし | (非日本語教師2名) |

4.3.2 「意味保存の修正」の例

本研究で観察された修正のほとんどは「意味保存の修正」であり、留学生KFの作文で最も修正者数が多かった(1)「(コミュニケーション・スタイル)を(従わない)」でも主として「意味保存の修正」が行われた。「を」の前後を含む修正のバリエーションは5種観察された。「を」は全体の85.4%の添削者によって修正され、主に「に」に置換修正されている(1a、1b参照)。一方「を」を修正しなかった者は、後続の「従わない」を「使わない」「とらない」など、ヲ格をとる動詞に置換している(1c、1d、1e参照)。修正内容から、語の共起の誤用として修正されたことがわかる。語の共起の修正バリエーションは少なく、日本語教師と非日本語教師の違いは大きくないようである。

- (1) コミュニケーション・スタイルを従わない場合、(表5より再掲)
- 1a. コミュニケーション・スタイルに従わない場合、(日本語教師20名、非日本語教師13名)
 - 1b. コミュニケーション・スタイルに従わなかったら、(日本語教師1名)
 - 1c. コミュニケーション・スタイルを使わない場合、(非日本語教師2名)
 - 1d. コミュニケーション・スタイルをとらない場合、(日本語教師1名、非日本語教師1名)
 - 1e. コミュニケーションをしない場合、(非日本語教師1名)
 - 1f. 修正なし(日本語教師2名)

留学生CMの作文で最も修正者数が多かった(20)「(Bは友人と仲良く遊ぶ、)ぴちぴちな(少年であった。)」も「意味保存の修正」が主に行われた例である。先行および後続部分を含む修正のバリエーションは10種観察された。多くが「元気な」や「元気いっぱい」「元気のよい」などの「元気」を伴う表現(20a～20e参照)や、「活発な」「わんぱくな」「はつらつとした」(20f～20h参照)といった類似表現に置換している。先述のとおり、「ぴちぴち」は「若々しく元気いっぱいなさま」(デジタル大辞泉)を表し、修正後の表現と意味的な差異は大きくない。少なくとも筆者の内省では「元気いっぱい」や「わんぱくな」もアカデミックな表現としてふさわしくないが、人物の様子に用いる際「ぴちぴち」が持つと考えられる性的な印象は修正表現にはない。アカデミックでない表現に関する修正バリエーションはそれほど多くなく、日本語教師と非日本語教師の違いは大きくないと言えよう。

- (20) Bは友人と仲良く遊ぶ、**ぴちぴちな**少年であった。(表6より再掲)
- 20a. Bは友人と仲良く遊ぶ、**元気な**少年であった。(日本語教師11名、非日本語教師5名)
 - 20b. Bは友達が多い、**元気な**少年であった。(日本語教師1名)
 - 20c. Bは、友人と仲良く遊ぶ、**元気な**少年であった。(日本語教師1名)
 - 20d. Bは友人と仲良く遊ぶ、**元気いっぱい**の少年であった。
(日本語教師1名、非日本語教師1名)
 - 20e. Bは友人と仲良く遊ぶ、**元気のよい**少年であった。(非日本語教師1名)
 - 20f. Bは友人と仲良く遊ぶ、**活発な**少年であった。(日本語教師5名、非日本語教師2名)
 - 20g. Bは友人と仲良く遊ぶ、**わんぱくな**少年であった。(日本語教師2名)
 - 20h. Bは友人と仲良く遊ぶ、**はつらつとした**少年であった。(非日本語教師2名)
 - 20i. Bは友人と仲良く遊び、ぴちぴちな少年であった。(日本語教師1名)
 - 20j. 「ぴちぴち」下線/疑問符(日本語教師2名、非日本語教師2名)
 - 20k. 修正なし(日本語教師4名、非日本語教師3名)

4.3.3 「ミクロ修正」の例

「ミクロ修正」が観察されたのは、留学生 KF の作文のみであった。そのうち修正者数が最も多かった (2) 「通じる」を取り上げる。「通じる」の先行部分を含む修正のバリエーションは 26 種観察された。(2) は、留学生 KF の作文において、第 4.3.2 節で述べた (1) 「を」と同率で修正者数が最も多く、添削者全体の 85% 以上が修正した。日本語教師と非日本語教師の修正者数に差がなかった (1) 「を」とは異なり、(2) は日本語教師による修正・非修正間に統計的に有意な差が生じたのに対し、非日本語教師の修正・非修正には有意差が認められなかった (表 5 参照)。このことから、日本語教師の方が「ミクロ修正」を行うという可能性が示唆された。

修正内容を見ると、動詞「思う」の受身形「思われる」に置換した添削者が 11 名と最も多かったが、テンスやモダリティに若干の違いが見られた (2a～2i 参照)。その他「見られる」「みなされる」「見える」「分類される」「なる」「合う」「通る」「のようだ」「である」などに置換された (2j～2x 参照)。先述したように、「通じる」には「相手とつながりをもつ」という意味があり (デジタル大辞泉)、修正された表現とは意味が異なるため「ミクロ修正」と考えられる。「通じる」を修正しなかった者は、先行する主体の名詞を「人々」と複数形に修正している (2y 参照)。下線や疑問符で誤用であることを示した添削者は 9 名いた (2z 参照)。ここで、第 4.2.1 節で触れた、(14) 「(無礼な人に) なる」に比べ (2) 「通じる」の修正者数が多くなった理由が見えてくる。上に示したように、(2) の修正のバリエーションが豊富である一方、(14) 「なる」は「思われる」「みなされる」などに修正されたが、そのバリエーションは 10 種と (2) の半分以下であった。(2) に下線や疑問符を付した添削者が多いのに対し、(14) では皆無であったことから、(2) 「通じる」は多様な意味推測が可能で共通の意味推測が困難であり、それが多くの添削者に誤用と判断される結果につながったと解釈できる。

(2) 私は A 国では優しいふりをする人に通じる。(表 5 より再掲)

- | | |
|--|--------------|
| 2a. 私は A 国では優しいふりをする人 <u>だと思われる</u> 。 | (日本語教師 2 名) |
| 2b. 私は A 国では優しいふりを <u>している人</u> に <u>思われる</u> 。 | (非日本語教師 1 名) |
| 2c. 私は A 国では優しい <u>ふり</u> をする人 <u>だと思われる</u> 。 | (非日本語教師 1 名) |
| 2d. 私は A 国では優しいふりをする人に <u>思われている</u> 。 | (日本語教師 1 名) |
| 2e. 私は A 国では優しいふりをする <u>人間</u> <u>だと思われている</u> 。 | (非日本語教師 1 名) |
| 2f. 私は A 国では優しいふりをする人 <u>と思われるだろう</u> 。 | (日本語教師 2 名) |
| 2g. 私は A 国では優しいふりをする人 <u>と思われることが多い</u> 。 | (日本語教師 1 名) |

- 2h. 私は A 国では優しいふりをする人だと思われてしまう。 (日本語教師 1 名)
- 2i. 私は A 国では優しいふりをする人に思われてしまうだろう。 (日本語教師 1 名)
- 2j. 私は A 国では優しいふりをする人と見られる。 (日本語教師 1 名)
- 2k. 私は A 国では優しいふりをする人に見られる。 (非日本語教師 1 名)
- 2l. 私は A 国では優しいふりをする人に見られている。 (日本語教師 1 名)
- 2m. 私は A 国では優しいふりをする人だとみなされる。 (非日本語教師 1 名)
- 2n. 私は A 国では優しいふりをする人とみなされる。 (非日本語教師 1 名)
- 2o. 私は A 国では優しいふりをする人としてみなされる。 (非日本語教師 1 名)
- 2p. 私は A 国では優しいふりをしている人に見える。 (日本語教師 1 名)
- 2q. 私は A 国では優しいふりをする人に見えるだろう。 (日本語教師 1 名)
- 2r. 私は A 国では優しいふりをする人に分類される。 (日本語教師 2 名)
- 2s. 私は A 国では優しいふりをする人に分類される。 (非日本語教師 1 名)
- 2t. 私は A 国では優しいふりをする人になる。 (非日本語教師 1 名)
- 2u. 私は A 国では優しいふりをする人のようだ。 (日本語教師 1 名)
- 2v. 私は A 国では優しいふりをする人と合う。 (日本語教師 1 名)
- 2w. 私は A 国では優しいふりをする人である。 (非日本語教師 1 名)
- 2x. 私は A 国では優しいふりをする人で通っている。 (非日本語教師 1 名)
- 2y. 私は A 国では優しくふるまう人々に通じる。(非日本語教師 1 名)
- 2z. 「優しいふりをする人に通じる」下線/疑問符 (日本語教師 7 名、非日本語教師 2 名)
- 2aa. 修正なし (日本語教師 1 名、非日本語教師 4 名)

5. おわりに

本稿では、[1] どのような箇所において正誤判断の揺れが生じやすい/にくいのか、[2] 母語話者の添削内容にはどのような違いが見られるのか、という 2 点を明らかにするため、非母語話者の書いた作文を用い、母語話者を対象に添削調査を行った。

調査の結果、[1] については、明らかな誤用であっても修正されず見逃されることがあること、語の共起、話しことばと書きことば、アカデミック・ライティングに関する箇所は修正者数が多くある程度共通して誤用と判断されやすいこと、反対に取り立ての「は」、動詞や名詞の語彙選択、人物評に関する副詞の正誤判断には揺れが生じることがわかった。[2] については、助詞の修正が最も多くほとんどが「意味保存の修正」であり「マクロ修正」は観察されないこと、「表面上の修正」が多く行われる箇所であっても、「意味保存の修正」や「ミクロ修正」と

合わせた修正が行われる場合があり、修正バリエーションが多様化すること、動詞や副詞の「意味保存の修正」はバリエーションが多くなるが、語の共起に関する副詞の場合バリエーションは少なくなること、「ミクロ修正」は文脈から意味推測が比較的容易な場合バリエーションが少なく、意味推測が困難な場合バリエーションが多くなることが明らかになった。また、日本語教師・非日本語教師間の修正箇所数の違いについて両作文で異なる結果が出たが、日本語教師3群と非日本語教師の計4水準間で修正箇所数に統計的に有意な差は認められなかった。

本研究で見てきたとおり、日本語母語話者の添削は多様であり、今後も統一させることは困難であろう。日本語学習者は、日本語母語話者による添削が多様かつ共通性に欠けるという現実を踏まえ、少なくとも取り立ての「は」、動詞や名詞の語彙選択、人物評につながる副詞など、正誤判断に揺れが生じやすい箇所の修正に関しては、その修正に従うか否かを自身で判断することが望ましい。そして、添削の機会が多い日本語教育関係者は、自身の修正を絶対のものとして学習者に押し付けるようなことは避けなければならない。

これまで、作文添削に関する先行研究では、書き手である学習者の日本語習熟度、添削者の教育経験、添削者の主観的スタイルが添削の多様性の要因とされてきた（石橋 2002; 中川 2001）。本研究の結果は、これらに加え添削者の見逃しが添削の多様化に影響を与えていること、また取り立ての「は」、動詞や名詞の語彙選択、人物評につながる副詞についての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ことを示した。

しかしながら、本研究には2つの作文のみを扱っている点、添削した調査対象者の数が十分とは言えない点などの課題も残された。今後さらに刺激作文および調査対象者を増やし、正誤判断の多様化につながる事例を探っていく必要がある。

追記 本稿は、2019年8月30日にベオグラード大学で開催された第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムでのポスター発表の内容を含んでいる。

注

- 1 たとえば日本語教育学会の『日本語教育』、日本比較文化学会の『比較文化研究』、本学紀要などがその例である。
- 2 平成30年度独立行政法人日本学生支援機構の調べによると、大学学部、大学院への外国からの留学生数はどちらも増加傾向にある（[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html] 2019年9月9日最終確認）。
- 3 テンスとは、過去・未来・現在という時間の関係を示すものである。本調査では、動作・行動の局面を表すアスペクトに関してもテンス同様「表面上の修正」として扱っている。たとえば、「食

べる」と「食べた」の違いはテンスの領域で説明され、「食べる」と「食べている」の違いはアスペクトの領域で説明される。モダリティとは、発信者の気持ちや態度の表明である。たとえば、「彼女は来ない」と「彼女は来ないだろう」の違いがモダリティの領域で説明される。

- 4 先行研究において、日本語教師の教授歴の分類に関する基準に統一性は見られない。しかしながら、たとえば2か月～1年2か月の経験を持つ者を「初任者」、18年以上の経験を持つ者を「熟達者」と呼ぶ研究（佐藤他 1990）、10年未満と10年以上で分ける研究（大野 2013）、10年以上を「中堅期」とする研究（森脇他 2017）が存在し、約10年が一つの区切りになっていると考えられる。このような傾向と、本研究の調査対象者である日本語教師の教授歴が5年7か月～32年と実に幅広いことから、10年未満、10年以上20年未満、20年以上の3群に分けることとした。
- 5 統計処理にはRおよびjs-STAR version 9.7.7j [<http://www.kisnet.or.jp/nappa/software/star/index.htm>]を用いた。
- 6 アカデミック・ライティング教材（西川他 2017; 二通他 2009; 二通・佐藤 2003）を参考にしている。
- 7 注3に示したとおり、アスペクトとは動作・行動の局面であり、本調査ではアスペクトに関する修正も「表面上の修正」として扱っている。
- 8 日本語初級教材（スリーエーネットワーク 2012; 坂野他 2011）を参考にしている。

参考資料

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子（2011）『初級日本語げんき2 第2版』ジャパ
ンタイムズ。
- スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語初級II 第2版』スリーエーネットワーク。
- 西川真理子・橋本信子・山下香・石黒太・藤田里果（2017）『アカデミック・ライティングの基礎—資
料を活用して論理的な文章を書く—』晃洋書房。
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子（2009）『留学生と日本人学生のためのレポー
ト・論文表現ハンドブック』東京大学出版会。
- 二通信子・佐藤不二子（2003）『改訂版留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク。
デジタル大辞泉 [<https://kotobank.jp/dictionary/daijisen/>] 2019年8月19日最終確認
- 日本語学会『日本語の研究』投稿規定 [https://www.jpling.gr.jp/kikansi/n_tokokitei/] 2019年9月9日
最終確認
- 日本比較文化学会『比較文化研究』投稿規定 [https://hikakubunka.jp/?page_id=85] 2019年9月9日最
終確認

参考文献

- 飯田由美（2018）「日本語中上級作文の教師フィードバックに関する学習者と教師の意識調査—質の向上と効果的な作文授業とは—」『日本文学』 21, pp. 67-81.
- 石橋玲子（1997）「第2言語の作文における教師のフィードバック—学習者の認識と対応—」『日本教育心理学会第39回総会発表論文集』, p. 433.
- （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, pp. 1-12.
- 大野陽子（2013）「日本語教育はどんな発問をするのだろうか：教師の経験年数の違いによる発問の分析」『三重大学教育学部研究紀要』 8, pp. 55-62.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』 30, pp. 177-198.
- 宿利由希子（2017）「キャラクターの笑いの表現に関する日露対照—ドストエフスキー『罪と罰』の用例と日本語訳から—」『国際文化学』 30, pp. 40-64.
- （2019）「作文添削における正誤判断の揺れに関する調査報告」第23回ヨーロッパ日本語教育シンポジウムポスター発表資料, ベオグラード大学, 2019年8月30日.
- 中川正弘（1995）「作文の添削と文体差」『広島大学留学生センター紀要』 7, pp. 1-15.
- （2001）「日本語作文のフィードバック—添削と文法を越えて—」『広島大学留学生センター紀要』 11, pp. 15-29.
- 成田昌子（2009）「作文のフィードバックに関する教師の意識調査」『文化外国語専門学校紀要』 22, pp. 25-43.
- 広瀬和佳子（2010）「学習者の作文に対する解釈の多様性と「添削」の限界—日本語教師の添削過程の分析を中心に—」『早稲田日本語教育学』 8, pp. 29-43.
- 森脇健夫・康 鳳麗・坂本勝信（2017）「教師の「熟練性」の研究—2人の中堅中国人日本語教師の授業の比較分析を通して—」『三重大学教育学部研究紀要』 68, pp. 355-367.
- 羅 米良（2011）「博士論文 現代日本語副詞の記述枠組みに関する研究」神戸大学, 149頁.
- 山田剛一・中川裕志（1996）「話し言葉における助詞の現れ」『言語処理学会年次大会発表論文集』 2, pp. 385-388.
- Faigley, L., and Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414.