

上級学習者の文章表現授業の実践

—自己推敲力の育成を目指す取り組みを通して—

竹山 桜子・今野 成子

【キーワード】 自律学習・自己推敲力・学習ジャーナル・ピア活動・ティーチング・アシスタント (TA)

1 はじめに

言語習得の分野では言語管理という観点から、教師の管理のみでなく、学習者自身の管理による自律学習や、学習仲間 (peer group) やティーチング・アシスタント (以下、TAとする) をはじめとする周囲の人々も習得に影響を与える事実への注目が必要であると言われる (宮崎 2006)。早稲田大学日本語教育研究センター別科文章表現8Cクラス (以下、8Cとする) の今期の授業では、対象となる上級学習者にとっては自律学習の自覚を高めることは特に重要であると考え、ピア活動での口頭表現活動を通し、教師に頼らず文章を書き自己推敲することを意識づけ、今後も自律学習で文章表現力を向上させることができる学生の育成を目指す実践を行った。

日本語教育の作文指導では、文法・語彙の定着の指導と記述後の教師による添削が主な指導であったが、中川(1992)は教師の読み間違いの可能性と、学生も意味を確認しないままそれを清書してしまうという問題点を指摘した。学習意欲という点でも、添削行為はマイナスの効果を及ぼすと小宮 (1991) は指摘している。一方、英語の第二言語習得 (以下、ESLとする) の作文研究では、1980年以降、作文生成プロセスが注目され、読み手に合わせた作文の創造へと進んだ (池田 1999)。その後、学習者主体の協働学習の考え方が生まれ、Reid (1993) はWritingにおける協力的行為はテキストを発展させる会話、ディスカッション、聞き取りなど全ての技能を統合させるとし、小グループでの活動でESLのWriting学習を効果的に進めることができるとした。このような理論を背景とするピア・レスポンスは、推敲の時点で学生同士の協力的な活動を設定し、インターアクションを通し学習者同士がお互いの信頼性を深めリラックスした環境の中で学習に対する刺激を与え合うという学習環境をつくり、学習動機を高めるとともに有効な言語学習の実現が可能だといわれ (池田 1999)、日本語教育でも取り入れられるようになった。ピア・レスポンスの有効性は、文章表現能力の向上が文章練習のみで成されるわけではないことを示唆しているものと思われる。

そこで8Cでの主な教室活動は小グループでのピア・レスポンスを活用し、自分が伝えたいことが読み手に伝わる文章が書けているかどうかを、学習者がモニターし、推敲してレポートとして完成させることとした。実際には、ピア・レスポンスまで至った学生は少数ではあったが、調査の結果、多くの学生から、自分で文章が直せることに気づいた等のこの授業を通しての意識の変容があ

ったことが報告された。しかし、一方でこのような形態の授業に批判的な意見をもつ学習者の存在も明らかになり、今後への課題も残った。

本稿では、まず、クラス及び調査の概要を示し、8Cで自律へ向けての意識づけを促すための主な活動と位置づけた学習ジャーナル、論理的な文章を書くための知識、推敲の意識づけ、ピア活動について分析する。

2 クラスの概要及び調査方法

8Cの今期の受講生は19名で、担当教員のほか、実践(12)の受講生2名(以下、院生とする)及びその他のボランティア5名がTAとして参加した。TAのうち2名は韓国からの留学生であったが、日本語のレベルはいずれも上級である。

教室活動は表1に示した通りで、第3週より院生が実習としてシラバス及び教案を作成して授業を担当し、毎週、振り返りを行った。第1週～4週は、学習者の現時点までの日本語学習をモニターするミニ作文、自律学習の意識づけをはかる教材の感想文、その感想文及びタスクをグループで推敲するという活動を行った。リラックスした学習環境の設定を目指し、第5週はパーティーとし親睦を深めると共に、8Cで作るレポート集の紹介と意識づけを行った。第6週～8週は論理的な文章を書くための知識とその練習を、全体活動と3～4名でのピア活動をおりまぜて行い、第9週～12週は各自が書きたいレポートのテーマを決め、ピア・レスポンスを行いながら各自のペースでレポートを書き進めることとした。しかし、実際には、提出期限が迫るまで書き始めなかった学生が多く、書いてきた文章をグループのメンバーと推敲しあうというピア・レスポンスができた者は少数で、テーマやアウトラインの進め方、小見出しの付け方などを話し合うことに終始したグループが多かった。レポート提出後の第13週は振り返りを行い、「文章表現が上達するためには何が必要だと思うか」という意識を問うミニ作文を課題とし、内容を発表しあった。最終の第14週では文集を配布しレポートを読みあい、感想を述べあった。

また、授業時間外に自律的に、学習ジャーナル・ブログで文章を書くこととし、提出された学習ジャーナルは教員、院生及びボランティアのTAが読んでコメントを書いて返却した。

表1 2006年春学期 文章表現8C シラバス

週(月/日)	主な教室活動	週(月/日)	主な教室活動
1(4/13)	ミニ作文	8(6/8)	引用・要約・意見文・参考文献
2(4/20)	ジャーナルについて・「カ士に日本語習得」の感想	9(6/15)	テーマの決定・序論
3(4/27)	タスクによる推敲1(主に表現)	10(6/22)	序論・本論
4(5/11)	タスクによる推敲2(主に構成・流れ)	11(6/29)	本論・結論
5(5/18)	パーティー	12(7/6)	結論 (7/10 レポート提出)
6(5/25)	レポートとは・テーマ・アウトライン	13(7/13)	振り返り・ミニ作文
7(6/1)	アウトラインを作る・図表の説明文	14(7/21)	文集の配布・感想・ミニ作文

調査は協力の承諾を得られた者を対象として、学習者については第13週にアンケートを19名に実施し、授業終了後にアンケートと同項目について個別に半構造化インタビューを8名に行った。また、TAにも承諾を得てアンケートを実施した。

3 分析結果

3-1 ジャーナル

先学期の8Cの授業においても「学習ジャーナル」を取り入れていた。しかし、結果として自律性を高めるために導入された学習ジャーナルが、多くの学習者に積極的に利用されなかったことが明らかになった(服部他 2006)。その原因として、ジャーナル説明時に説明が足りず、学習者がその効果や重要性を認識できず主体的に動かなかったことが挙げられている。また学習者は「書く」ことの重要性についての意識はあるものの、指導者主導の下でなくては行動できない要素を持っていることが明らかにされた。しかしながら、定期的に日記を書くことはストラテジーの自覚を高める(Rubin and Henze 1981)。そこで今学期も自己推動力の養成につながる自律学習への意識づけをはかるため、ジャーナルを取り入れた。ただし、今回は書くことに慣れることを主な目的とし、ジャーナルの内容は学習に限らず自由に書いてよいものとした。基本的に内容に関するコメントのみ行い、誤りやわかりにくい部分などについての訂正などは特に行わなかった。学習者から求められた場合や何度も同じ誤りを繰り返していることが明らかな場合のみ、誤りの定着を防ぐため訂正を行った。ジャーナルの提出状況は、授業の評価対象に含めた。成績に含まれるためという理由で書く学習者がいれば、それは自律学習の意識化につながることにほならないのではないかと思われたが、先学期の反省を踏まえ習慣化を促すために行ったものである。また、今回はインターネットを日常的に使用する学習者がほとんどであることから、ノートに書くよりもブログに書き込む形のほうが書きやすいと考える学習者もいるのではないかと考え、8Cのブログを作成し、そこに書き込んだり、自分のブログを作成し書き込みを行う形を取り入れる試みを行った。

まず、ノートによるジャーナルの記入状況は次の通りである。記述量に関わらず、日付で分かれているものを1回と数える。1週間に1回提出するものとしたため、全部で11回である。

表2 ジャーナルの提出回数

提出回数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
人数	0	0	1	1	0	1	2	0	2	2	2

学習者19名中、ジャーナルを書いたのは14名であり、全体の74%であった。そのうちノートを回収し内容と回数を確認することができた11名について分析を行った。まず、書いた学習者は最低3回以上書いたことがわかった。提出回数の半分である6回以上提出した学習者が9名で、全体の82%が半分以上提出していることがわかった。先学期のほとんどが18回中5回以下であった結果と比べると提出率はよかったといえる。

ジャーナルに関するアンケートは、19名全員に行い、結果は表3に示した通りである。まず、ジャーナルを書いた理由としては、「勉強になると思ったから」が9名(47%)であった。次に多かったのが、「成績に入るから」が5名(26%)、「楽しかったから」が2名(11%)であった。このことから、約半数の学習者が、「勉強になると思ったから」という理由でジャーナルを書いたことがわかった。一方「成績に入るから」という理由で書いた学習者は5名のみであり、複数回答のため両方に回答した学習者もいる可能性はあるものの、「楽しかったから」と回答した2名を含めると学習者の半数以上がジャーナルに対し自律的な意識を持って取り組んでいたことが明らかになった。一方、書かなかった5名の理由は、「時間がなかったから」「何を書くかわからないため、それを考えるのを時間がかかる」などの回答から、時間的な問題であることがわかった。

また、ジャーナルの内容に関しては、「学習」のことについて書いたのが8名(42%)、「学習意外のこと」について書いたのが13名(68%)であった。これは自分の気持ちや日常生活での出来事について書いたという回答が多かった。両方を書いた学習者もいたが、このことから学習者にとっては、日本語の学習について書くよりも身近な日常生活について書くほうが書きやすく、また継続しやすいということがいえる。「ジャーナルを書いたことで変化があったか」という質問については、書いた学習者全体の半数に当たる7名が「あった」と回答している。変化の内容としては「書くこ

表3 ジャーナルに関するアンケートの結果

① ジャーナルをどのくらい書きましたか。	i 毎週書いた・・・2名 ii だいたい毎週書いた・・・4名 iii ときどき書いた・・・8名 iv	それはどうしてですか。	i 楽しかったから・・・2名 ii 勉強になると思ったから・・・9名 iii 成績に入るから・・・5名 iv その他・・・2名
	iv あまり書かなかった・・・3名 v 全く書かなかった・・・2名	それはどうしてですか。	i 面倒だから・・・1名 ii 時間がなかったから・・・2名 iii 意義が感じられなかったから・・・0名 iv その他・・・何を書くかわからなくてそれを考えるのに結構時間がかかる。時間の問題+私は個人的にジャーナルがとて嫌です。
② ジャーナルに何を書きましたか。	i 学習のこと・・・8名 ii 学習以外のこと・・・13名(気持ち、日本であったこと、生活に起こったこと、自分の経験、関心があることとか書くことに対する悩み、その1週間一番印象を持っていること、日常生活から感じたこと、自分の生活、日常生活、主に最近の出来事、日記のようなもの、楽しいことや悩みなど、読書の感想)		
③ ジャーナルを書いたことで何か変化はありましたか。	i あったと感じている・・・7名 ii 特にない・・・10名	どんな変化がありましたか。	i 書く前と比べて書く力がついた・・・1名 ii 書くことが以前より大変だと思わなくなった・・・6名 iii 書くことに対する抵抗が以前より少なくなった・・・4名

とが以前より大変だと思わなくなった」「書くことに対する抵抗が少なくなった」という回答をしており、意識面での変化が見られたことがわかった。

以上の結果からジャーナルが、学習ジャーナルとしての学習の計画や自己評価を行うという役割は果たしてはいないものの、日常生活についてであっても書く機会を持つことにより、「書く」ことについての抵抗を減らすなどの意識面での変容をもたらす役割を果たしたということが考えられる。一方、ブログについては、使用した学習者は1名のみであった。この学習者は自分のブログを作成し、5、6回書き込みを行った。インタビューにおいて、ブログを作成したのは今回が初めてであったが、「書きたいことがあるから書く。コメントをもらおうと嬉しいからまた書こうと思った。」と述べている。反対にブログを使用しなかった他の学習者は、その主な理由として、「作成するのが面倒くさい」などを挙げている。したがって、学習者はブログを読むことはするが、自分が作成するのは大変そうだと考えており、ブログはジャーナルを書く手段としてはまだ日常的に利用できるものとはなっていないことが明らかになった。この試みはブログに慣れた学習者に対しては有効に行えるものとなる可能性もあると考えられる。

3-2 論理的な文章を書くための知識

8Cでは、学期末に論理的な文章であるレポートを学生に提出してもらい、文集を作成している。今学期もこの文集の作成を行うため、論理的な文章を書くことを目標とし、そのための知識に対する意識を高める学習を主な活動のひとつと考えた。

具体的には、まず、第3・4週の課題文の推敲タスクにおいて、論理的な文章に相応しい表現形式の推敲のみでなく、段落の意味的まとまりや論理の流れといった内容の推敲への注目を促した。第6～8週で、論理的な文章であるレポートとはどのようなものか、またそれを書くための基礎知識になると思われるアウトライン、説明文、引用・要約、意見文、参考文献についての授業を行った。いずれも、資料・練習問題などは配布したが、学習者主体の立場よりピア活動を主とし、全体では

表4 推敲に役立つ知識についてのアンケートとインタビューの結果

①この授業で推敲に役立つ知識が得られたと思いますか	i 十分得られた・・・1名 ii 得られた・・・9名 iii 少し得られた・・・5名 iv あまり得られなかった・・・3名 v 全然得られなかった・・・1名
② (i ii iiiを選んだ方) その知識がレポートに役立ちましたか	i 非常に役立った・・・4名 ii 役立った・・・7名 iii 少し役立った・・・3名 iv あまり役立たなかった・・・0名 v 全然役立たなかった・・・0名
推敲に役立つ知識についてのインタビューから	アウトラインを作って書くのはとても役立った。他の人との交流のうちに、自分もいい点がもらえます。でも、(自分は)積極的に発言しなかった。もっと言いたいことはあったけれど発言できなかった。アウトラインと引用の知識は役に立った。図の説明文は例文がほしかった。知識については十分だった。知識はレポートに使った。分析・内容の分け方が明らかになった。母国語と日本語では文の書き方が少し違うことがこの授業でわかった。今まではくだけたのを書くことが多かった。この授業で論文らしく書くことをおぼえた。

各グループでの話し合いの結果を発表してもらい、正解を提示することはあまり行わなかった。

「この授業で推敲に役立つ知識が得られたと思いますか」という意識を問う質問に対するアンケートとインタビューの結果は表4に示した通りで、アンケートでは「十分得られた」が1名(5%)、「得られた」が9名(47%)で合計10名(52%)は得られた意識をもっていた。「少し得られた」の5名(26%)も合わせれば15名(79%)に達する。一方、「あまり得られなかった」は3名(16%)、「全然得られなかった」は1名(5%)で、これらの合計は4名(21%)であった。また、得られた知識がレポートに役立ったどうかについては「非常に役立った」「役立った」「少し役立った」を合わせて11名(58%)であった。

インタビューでは、アウトライン、引用の仕方、論理的な文章について知識を得られたという回答の他、分析・内容の分け方が明らかになった、母国語と日本語での文の書き方が違うことに気づいたという回答もあった。また、ピア活動で交流を通して「いい点がもらえる」と感じている反面、言いたいことが言えず積極的に発言できなかつたと感じていた学習者もいた。「例文がほしかった」という回答もあった。

以上の結果より、多くの学習者がこのような学習者主体の授業でも知識が得られたという意識を持ち、教授による単なる知識の伝達では難しいとも思われる学習者自身の主体的な学びもあったと思われる。しかしながら、例文の提示を求める気持ちを持つ者もおり、知識を得るという点では不満を感じた学習者もいたことも明らかとなった。

3-3 推敲の意識づけ

日本で学校教育を受けた日本語母語話者にとって、文章を書くときに推敲をすることは慣れ親しんだ行為であると言えよう。推敲は自分が産出した文章を自己モニターすることによって行われる。

初級の最終段階の学習者であっても形式面での推敲は可能である(小宮 1991)。8Cの対象者である上級学習者は目標言語である日本語の体系をほぼ習得した段階にあり、自己モニターによって教師に頼らず推敲し、自律して文章表現力を向上させることが可能であると思われ、学習者自身がその意識を持つことが重要と思われる。「自己推敲力」という言葉は第1回目の授業で担当教員より提示され、強く意識付けられ、今期の8Cの授業でのキーワードであった。

この授業前と比べて推敲に対する意識の変化があったかという問いに対するアンケートとインタビューの結果は表5に示した通りで、「非常に変化した」が1名(5%)、「変化した」が8名(42%)、「少し変化した」が5名(26%)で多少なりとも変化したと意識した者を合わせると14名(74%)に達した。「あまり変化しなかった」は2名(11%)、「全然変化しなかった」は3名(16%)で、これらの合計は5名(26%)であった。

意識の変化の内容については「自分の文章を自分で直すことができることに気づいた」、「(前略)書くことだけでなく、繰り返しつつ思い返してみることも劣らなく大事と思うことになった」など今までは推敲するという意識をもっていなかったと思われるもの、「意識をして文を作るようになりました」など意識の高まりがあったと思われるもの、「より簡潔な文の書き方が分かるようになった」

など自分の力やその伸びを実感できていると思われるものが見られた。

インタビューの結果から、母語でも推敲の経験を持たない者が多いことが明らかとなった。また、書くときには母語を訳す形で書いているため直した方がいい点に気づけないという報告もなされた。

表5 推敲に対する意識の変化についてのアンケートとインタビューの結果

①この授業をとる前と比べて推敲に対する意識の変化はありましたか	i非常に変化した・・・1名 ii変化した・・・8名 iii 少し変化した・・・5名 ivあまり変化しなかった・・・2名 v全然変化しなかった・・・3名
② (i ii iiiを選んだ方) どんな変化がありましたか	自分の文章を自分で直すことができることに気づいた/前は推敲をしたこともなかったし推敲という単語が不慣れだったが、作文って書くことだけではなく、繰り返しつつ思い返してみることも劣らなく大事だと思うことになった/今まで気づかない所にも気づき始めました/物事を論理的に考えられるようになってきました/言葉使い、文の作り方/意識して文を作るようになりました/自信がややついた/より簡潔な文の書き方が分かるようになった/レポートの書き方が分かるようになりました/細かく説明する力が上昇した/ (1) 相手の意見を聞く (2) アウトラインというもの (3) レポートというもの
推敲に関するインタビューから	普段は中国語で考えて翻訳し書くから、中国語っぽい文になってしまう。直した方がいいところに気が付けない。他の人にチェックしてもらえてよかった。ロシア語には推敲はない。タイ語には推敲はない。タイ語の作文でもこんなことはしたことがなかった。

以上の結果から、今まで推敲を経験したことがなかったと思われる学習者が多数いたことがわかり、文章生成の途中の意識や推敲への意識の高まりにより、そのメタ認知が自分の力やその伸びを認識するモニターや自己の文章生成力の自信へとつながる場合もあることがわかった。

ここで最後に、授業終了時の学習者の文章表現上達への意識として、レポート提出後の第13週の「文章表現が上達するためには何が必要だと思うか」という課題作文の中に書かれた内容に触れた。意識を持って書くなど「たくさん書く」ことが大切だとする意見が9名(47%)、論理的に考える・論理的構成など「論理的」を指摘した者は2名(11%)、また、自分で直し他人に見てもらおうが2名(11%)であった。表わしたいことを持つ・自分の意見をはっきりさせるなど書く前の考える必要性に触れた者も2名(11%)いた。これらは今期の8Cの授業の影響をうけていることが予想されるものであるといえよう。

一方、先生に直してもらおう、自分が使える語だけで書いてしまう日記は勉強にならない、話しても上達には繋がらず構成やスタイルを学んだ方がいいという意見もあり(各1名5%)、8Cのような形態の授業に批判的な学習者もいることが明らかになった。また、この作文での学習者の意見として最も多かったのは、さまざまなスタイルを知るなど「たくさん読む」ことが大切であるという意見で、11名(58%)の学習者がこれを主張していた。8Cでは、友だちの書いたものを読むという活動を設定したり、各自のレポートの資料を探す必要性には触れてきたが、授業の課題としてたくさんものを読むという活動は行ってはこなかった。

これらの結果から、自己推敲力の意識づけから自律学習へつなげるといふ今期の8Cの授業は、意識づけという点ではある程度の成果はあったと思われるが、批判的な意識をもった学習者もおり、問題点も残り、これらは上級学習者の文章表現の授業を考えるうえでの今後の課題と言えよう。

3-4 環境作り

3-4-1 ピア活動

今回の8Cの授業は、学習者の自律学習を促すため、教師主体指導ではなく学習者主体によるピア活動を中心として進めた。毎回3~4名のグループを作り、そのグループに1人の院生またはTAとして参加してもらったボランティアが加わりピア活動を行った。ピア活動によって、仲間同士が協力的に学習を行いながら、知識を探究していくことができる(大島他2005)。

また、特に文集のための文章作成過程において、学習者に読み手を意識し、自己推敲能力を身に付けるため、家で書いてきた文章を学習者同士で読み合いコメントするという活動を取り入れた。

表6 授業の進め方についてのアンケートとインタビューの結果

①TAとのグループ活動中心の授業をどう思いましたか。	i 大変よかった・・・6名 ii よかった・・・10名 iii どちらとも言えない・・・2名 iv あまりよくなかった・・・1名 v よくなかった・・・0名
どうしてですか。	お互いの意見や知識を交換できたから。楽しかった。意見を交換できたから。少人数のグループでコミュニケーションしやすい。グループのメンバーは優秀な人なのでいろいろと勉強させてもらった。他の学生とのいろいろな意見交換ができるから。授業を協力してくれて勉強になった。人数が少ないグループで勉強したから個人的な指導を受けることができた。
②グループ活動はあなたが文章を書くことに役立ちましたか。	i 大変役立った・・・3名 ii 役立った・・・8名 iii 少し役立った・・・5名 iv あまり役立たなかった・・・1名 v 全然役立たなかった・・・2名
どんな点で役に立ちましたか。または役に立ちませんでしたか。	論文の書き方、他の人の考えや意見に興味を持っているので、グループを分けて他人の物事を聞きながら、勉強になると思う。添削してもらったので。言葉をもっと適当に選ぶようになった。対人関係のことで友達が増え、レポートを書くのにいろいろ助かった。アウトラインについて具体的な意見をいただいで役に立った。文章を自分で書き始めた。文章を書くのが好きになる。グループのメンバーのおかげで、「まだまだ先が長い」と感じさせてくれた。この気持ちが文章力を向上させようとする動力となった。書き方について知識が増えた。ひとつの物事についてもいろいろな見方があるということがかんがえながら偏りのない観点で文章を書くようになった。皆意見を出してテーマを一緒に考えてくれた。話をするうちにいろいろな情報を得た。文章を書くときに注意すべき点とヒントをもらえる。他の学生の文章を読むことができた。自分の文章をチェックしてくれたから。//役に立つのは、全員が同じテーマについて、大きな専門的なレポートを書くときに限られていると思う。もっと人数を減らしたらもっと役に立つと思う。ただの話し合いで普段友達とでもできるような話だから教室でやってもあまり意味がないと思う。

この文章作成過程でのピア活動は特に「ピア・レスポンス」と呼ばれ、ピア活動によって文章をよりよくすることが可能であると言われている（大島他 2005）。

しかしながら、宿題としてあったにもかかわらず書いてきていない学習者が多く、少数のグループを除き、ピア・レスポンスまでの活動を行うことはできなかった。その結果、ピア活動は文章作成前に学習者同士でアイディアを出し合い、話し合いを行うブレイン・ストーミングが中心となった。

このピア活動についてのアンケート結果は、表6の通りである。「TAとのピア活動中心の活動をどう思うか」という質問に対して、アンケートでは、「大変よかった」と「よかった」という回答を合わせて16名（84%）が「よかった」と回答していることがわかった。この理由として、「意見交換ができる」「少人数なのでコミュニケーションしやすい」などの回答が見られ、ピア活動の利点が生かされていたといえる。

一方「どちらともいえない」が2名（11%）、「あまりよくなかった」が1名（5%）であった。この理由としては、インタビューにおいても「グループ活動が多すぎる」「先生に教えてもらいたい」「グループの人数が少ないと話題がない」などの回答があり、授業の全てをピア活動に当てることについて、またグループの編成についての課題が残された。

「ピア活動が文章を書くことに役立ったか」という質問については、「役立った」が8名（42%）、「大変役立った」が3名（16%）、「少し役立った」が5名（26%）であり、合計16名（84%）が程度に差はあるものの「役立った」と回答している。その理由として「お互いの意見や知識を交換することができた」という回答が多く見られた。そのため、今回のピア活動は文章を書く前の段階では役に立っているといえる。しかし一方、目的としていた文章作成後の推敲能力を身につける段階まで持っていくことができなかった。これは進め方に原因があったと考えられ、時間的に余裕を持ったシラバスを考える必要があったと思われる。

3-4-2 ティーチング・アシスタント（TA）

今回の8Cでは、履修した院生が2名だけであったため、ピア活動を取り入れるにあたりTAとして、他の院生2名、学部生2名、外部の方1名にボランティアとしての参加を依頼した。授業では一つのグループに入り、2~4名の学習者を担当してもらった。

このTA5名にもアンケートを行い、結果は表7に示した通りである。まず、「授業の進行の中でTAの役割をどのように考え参加したか」という質問に対しては「学習者の仲間として参加した」が4名であり、最も多かった。このことから、TAとしてよりもむしろ学習者の仲間である「ピア」の意識を持って参加していたことがわかった。その結果「勉強になった」「自分自身のためになった」などの意見も見られた。

次に、「TAとしてどのような姿勢で授業に参加したか」という質問に対しては、「積極的だった」が2名、「普通」が3名であった。「積極的だった」理由としては「ファシリテーターとして積極的に自分の役割をしたいと思った」「このような経験はあまりできないので、貴重な時間だと思った」

という回答が見られた。このことから、TAは様々な考えを持って授業に参加していたことが明らかになった。また、「普通だった」理由としては、「TAの役割があまりに積極的になるとむしろ学生たちの妨げになると思った、授業の主体である学生が自分の考えを自由に話せることが大事だと思う」という回答がある一方、「学習者が積極的に参加するにはどうしたらいいのだろうかと考えていた」「休んだ期間もあり、途中作業の流れがわからなくなってしまったので」という回答が見られた。メーリングリストなどで情報交換をしていたものの、それだけでは十分ではなく、院生や他のTAとの話し合いの場を持つ必要があったことがわかる。ピア活動を中心に授業を進める上で院生とTAが活動内容や参加のしかたについて共通理解を持っていることは重要である。TAからも院生に対してもっと意見や提案を出してもらうことにより、よりよい授業を行うことができたのではないかと思われる。ボランティアであり、時間的に制限もあるTAに、教案作成の話し合いや振り返りの場にどのように参加してもらうかを考えることが今後の課題であろう。

表7 TAへの8Cの授業に関するアンケート結果（複数回答）

①授業の進行の中で、TAの役割をどのように考え参加しましたか。	i 教える立場として・・・1名 ii ファシリテーターとして・・・1名 iii 学習者の仲間として・・・4名 iv その他・・・あるときはi、あるときはii
②TAとしてどのような姿勢で授業に参加しましたか。	i 積極的だった・・・2名 ii 普通・・・3名 iv あまり積極的ではなかった・・・0名 v 積極的になれなかった・・・0名
それはどうしてですか。	話し合いを促進する役割としての参加ということで積極的に自分の役割をしたと思った。とても勉強になったので。このような経験はあまりできないので貴重な時間だと思ったので。TAの役割があまりに積極的になると学生達の妨げになると思い、学生の話聞いてアイデアを生かすコメントで十分だと思った。休んだ期間もあり途中作業の流れがわからなくなってしまったので。学習者が積極的に参加するにはどうすればいいのかと考えていた。

3-4-3 非母語話者ティーチング・アシスタント (TA)

今回の8Cの環境作りにおける特徴の一つは、TAのうち2名が日本語非母語話者であったことである。宮崎(2005)は、母語話者教師のほうが非母語話者教師よりも効果的な教育ができるとする従来の言語教育観に疑問を呈しているが、今回TAとして日本語非母語話者に参加してもらったことも新たな試みであるといえる。

インタビューにおいて、学習者からは「TAが非母語話者でも問題ない、いろいろな国の人が日本語で話し合えるのがおもしろい」「やる気が出た。もしがんばれば彼らのように日本語能力が身につけられると思った」「日本語が上手だから別に気にしない」などの肯定的な意見が聞かれた。これらの意見から、学習者はTAが非母語話者であることを特に意識することなくむしろ肯定的に捉えており、自らが目標とするモデルとする場合もあることがわかった。これは非母語話者教師やTAが今後の日本語教育において果たす役割の一つの可能性を示唆するものであるといえよう。

4 おわりに

以上、8Cが自律学習によって文章表現力を伸ばすために行った取り組みについて述べてきた。まず、自律学習の意識付けを図るための「ジャーナル」活用の試みからは、学習者は身近なことについては書きやすいと考え継続して書くことが明らかになった。これをどのように本来の「学習ジャーナル」として活用していくことにつなげていくかを工夫する必要があるだろう。また、「推敲の意識づけ」の分析からは、授業を通してある程度の意識づけがされたことが明らかになった。「ピア活動」は文章作成前のブレイン・ストーミングである意見交換ができ、論理的な文章を書くための知識を得る場として主体的な学びが行われた点で役に立ったといえる。このことから、文章作成過程においては、特にブレイン・ストーミングやピア活動などの口頭表現も大きな役割を果たしていると考えられる。そのため、文章表現能力の習得には、文章練習を行うだけでなく口頭表現と文章表現とを結び付けた練習を行うことが不可欠であると思われる。

また、新たな試みであったTAの参加についての分析結果からは、TAの参加が学習者だけでなくTA自身にとっても意義があったことが明らかになった。院生とTAは協力しながら、ピア活動を中心に学習者の意見を引き出し、主体的な意見交換を促す活動を進める取り組みを行う必要があるだろう。

一方、ピア活動のみを行うのではなく、教師からも教えてもらいたいと考える学習者がいることも明らかになった。そのため、ピア活動を授業の中にどのように効果的に取り入れるかを改めて考える必要がある。また、「書く」ためには、口頭表現以外に「読む」ことが重要であるとする学習者が多かったことから、「読む」ことをどのように扱うかを考え、授業の内容を考えることが今後の大きな課題である。

【参考文献】

- 服部圭邦・鴨山敦史・李驩眞・松淵優子・中野玲子 (2006) 「自律した文章表現学習へ向けて」『早稲田大学日本語教育実践研究』4号 早稲田大学大学院日本語教育研究科 pp.145-156
- 池田玲子 (1999) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学文学部紀要』 pp.217-239
- 小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力をいかした訂正—」『日本語教育』75号 日本語教育学会 pp.124-135
- 宮崎里司編著、川上郁雄・細川秀雄著 (2006) 『新時代の日本語教育をめざして』明治書院
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート表現』ひつじ書房
- Rubin, J. and Henze, R. (1981) The foreign language requirement: A suggestion to enhance its educational role in teacher training. *TESOL Newsletter* 2. pp.17, 19, 24

(タケヤマ サクラコ・修士課程1年)

(コンノ シゲコ・修士課程1年)