

早稲田大学大学院日本語教育研究科

# 博士学位申請論文概要

## 論文題目

相互行為がもたらす声とことば

—書くことを学ぶ教室における省察的対話の意義—

申請者

広瀬 和佳子

2013年2月

## 目次

序章 書くことで何を学ぶのか .....	1
1.第二言語教育における書くこと .....	2
2.「相互行為として書く」ということ .....	7
2.1.導管メタファーによる伝達モデルとそれを支えるコードの記号観 .....	7
2.2.「相互行為として書く」ことを支える言語観：バフチンの対話原理 .....	9
2.2.1 発話 .....	10
2.2.2.声 .....	12
2.2.3 ことばのジャンル .....	15
2.3.ひとりの読み書きから相互行為としての読み書きへ .....	17
2.3.1 生成的記号活動としての書くこと .....	17
2.3.2 第二言語教育において強化されるコードの記号観 .....	18
2.3.3 本研究がめざす「相互行為として書く」こと：省察的対話への志向 .....	20
3.実践による理論の探究 .....	23
3.1.実践研究における実践と研究の関係 .....	23
3.2.理論を立ち上げる実践研究者の視点 .....	24
3.3.日本語教育研究における質的アプローチ .....	25
3.4.実践研究における問題意識と方法の関係 .....	27
3.5.本研究の枠組み .....	27
4.研究の目的 .....	28
5.研究の構成 .....	29
第1章 書くことの教育はどのように行われてきたか .....	32
1.プロダクトからプロセスへ .....	32
2.「ポストプロセス」の混迷 .....	35
2.1.ジャンル・アプローチにみられるプロダクト回帰 .....	35
2.2.リテラシーという概念の変化 .....	39
3.日本語教育におけるライティング研究の動向 .....	46

3.1.技能育成を重視する「語学型」ライティング.....	46
3.2.書くことを支える異なる言語教育観.....	48
4.本研究の位置づけ.....	51
第2章 [研究1] 読み手の解釈の多様性と添削の限界 .....	54
1.問題の背景と目的.....	54
1.1.本研究における添削の意味と研究の目的.....	54
1.2.「複数の添削者の解釈」「添削過程」に着目した先行研究 .....	56
2.方法.....	57
2.1.XECSによる添削結果データの収集.....	57
2.2.添削過程データの収集 .....	58
2.3.作文分析対象箇所を選定.....	59
3.結果と考察 .....	60
3.1.読み手の解釈の多様性 .....	60
3.1.1.構成要素の論理的関係が推測できないために生じる解釈の多様性.....	60
3.1.2 わかりにくさの原因を分析する日本語教師の添削過程 .....	61
3.2.添削不可能な作文への対応 .....	62
3.2.1 不適切な言語形式が原因で生じる事実把握の困難さ.....	62
3.2.2 添削の限界を認識しながらも推測を重ねて修正に至るプロセス.....	63
3.3.書き手にしか解決できない問題.....	66
3.3.1 言いたいことはわかるが修正が難しい箇所に潜む重大な問題 .....	66
3.3.2 書き手の主張がみえないことが原因による添削者の迷い .....	67
4.まとめ：読み手の一方向的な応答としての添削の限界 .....	68
第3章 [研究2] ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響.....	71
1.問題の背景と目的.....	71
2.固定化している推敲パターンの特徴（広瀬, 2000） .....	73
2.1.手続き .....	73
2.2.分析方法.....	74

2.3.結果と考察 .....	75
3.ピア・レスポンスの話題と推敲作文の関係（広瀬, 2004） .....	77
3.1.手続き .....	78
3.2.分析方法.....	79
3.3.結果と考察 .....	80
3.3.1 ピア・レスポンスの話題 .....	80
3.3.2 推敲の種類.....	82
3.3.3 ピア・レスポンスの影響度.....	83
3.3.4.ピア・レスポンスの具体例.....	84
4.まとめ：教室でのやりとりと切り離された推敲の実態 .....	87
第4章 相互行為として書くための授業デザイン：フィードバックとしてのピア・レスポンス 再考.....	91
1.ピア・レスポンスにフィードバック効果を期待することは妥当か.....	91
2.なぜ推敲が教室でのやりとりから切り離されて行われたのか.....	95
3. [研究 2] の授業デザインの問題 .....	98
3.1.文章産出研究からの示唆.....	99
3.1.1 課題設定 .....	99
3.1.2 読み手意識.....	101
3.1.3 推敲過程 .....	103
3.2.書くことによる自己の発見・探求 .....	106
3.3.協働で学ぶ教室における教師の役割.....	108
4. [研究 3] [研究 4] の授業デザイン.....	111
第5章 [研究 3] 相互行為として書く過程：他者への応答として深まる推敲.....	115
1.問題の背景と目的.....	115
2.方法.....	117
2.1.方法の選択.....	117
2.2.手続き .....	119

2.3.分析方法.....	120
3.分析過程と結果.....	122
3.1.【内容づくり】と【文章化】の概念生成（ステップ1）.....	122
3.1.1.文章化の必要性の認識.....	125
3.1.2.コア・メッセージの確定.....	127
3.1.3.【内容づくり】を経ない推敲.....	128
3.1.4【内容づくり】【文章化】概念の重要性：推敲結果の分析.....	130
3.2.最終的なカテゴリーの生成（ステップ2及びステップ3）.....	133
3.3.他者への応答としての推敲過程モデル.....	137
3.3.1.【読み手との対話】によって同時進行する【内容づくり】と【文章化】... ..	138
3.3.2【読み手との対話】の特徴.....	139
4.考察.....	142
4.1.他者への応答としての推敲過程モデルに基づく事例分析.....	142
4.1.1.【読み手との対話】によって内省を深める：アンネの事例分析.....	142
4.1.2.【内容づくり】の問題に気づけない：リンダの事例分析.....	145
4.2.自分の声を自覚する・取り戻すということ.....	150
4.2.1.自分のことばで自分をとらえ直す過程.....	150
4.2.2.推敲過程における教師添削とピア・レスポンス.....	151
5.まとめ：書く過程で他者と対話することの意義.....	152
第6章 [研究4] 教室での対話から生まれることば.....	155
1.問題の背景と目的.....	155
2.方法.....	157
2.1.実践を分析する観点：発話の単声機能と対話機能.....	157
2.2.対象クラス.....	159
2.3.分析方法.....	160
3.結果と考察.....	162
3.1.対話から言いたいことが生まれるプロセス.....	162
3.1.1.対話によって意識化される主張.....	163

3.1.2.自分の主張を見つけることの困難 .....	165
3.2.他者のことばとの葛藤から自分のことばへ：ミキの事例分析 .....	166
3.2.1.矛盾する二つの主張 .....	169
3.2.2.主張のあいまいさに気づく .....	170
3.2.3.「本当に言いたいこと」を内省する .....	171
3.2.4 他者への応答として明確化していく主張 .....	172
3.3.他者のことばで語ることもどかしさ：ヤスの事例分析 .....	173
3.3.1.日本語で何て言えばいい？ .....	176
3.3.2.言いたいことは500字では足りない .....	177
3.3.3.情報として伝達される主張：「権威的な言葉」 .....	177
3.3.4.私は日本語で「本当に言いたいこと」をあらわせない：単声的学習観 .....	180
3.4.「本当に言いたいこと」はどこにあるのか .....	180
3.5.他者との関係をつくるということ .....	182
4.まとめ：他者とのかかわりの中で獲得されることば .....	183
第7章 総合考察：相互行為として書くことがもたらすもの .....	187
1.実践研究による知見のまとめ .....	187
1.1. [研究1] のまとめ：添削の限界と限界に気づけない添削依存の問題 .....	187
1.2. [研究2] のまとめ：テキストをめぐる理解と価値づけの応答の可視化 .....	189
1.3. [研究3] のまとめ：内容と表現が一体化して進行する推敲 .....	191
1.4. [研究4] のまとめ：他者との関係をつくることば .....	193
2.書くことの教育における省察的対話の意義 .....	195
2.1.教師がめざしたもの .....	195
2.2.第二言語の教室における対話としての学び .....	197
2.3.他者のことばの対話的理解と自分のことばの獲得 .....	200
2.4.声とことば .....	203
2.5.学習者が必要とした内省 .....	204
2.6.他者との関係や自分自身を変えていく省察的対話 .....	206
3.書くことに対する新たな見方：実践研究の総括 .....	209

3.1.他者への応答として書く：潜在的な声を基盤とすること .....	209
3.2.相互行為の過程に生じる葛藤の意味づけ .....	211
終章 書くことの教育をめぐる展望 .....	216
1.書くことの学びをとらえる視座 .....	216
1.1.宛名をもつ声に根ざした自分のテーマの探究 .....	218
1.2.他者とテーマを共有し、考え、評価し、行動するためのことば .....	221
1.3.コミュニティにおける相互行為の意味づけ .....	226
2.ことばの「発達」を問い直す .....	229
3.実践研究としての課題：省察的対話による変革 .....	235
謝辞 .....	241
初出一覧 .....	243
引用文献 .....	244
資料1 研究用データ提供承諾書 .....	258
資料2 第2章 [研究1] 添削対象作文 .....	260
資料3 第5章 [研究3] アンネとリンダの作文（第一稿～第四稿） .....	265
資料4 第6章 [研究4] 学習者の相互行為プロセス .....	272

## 1. 問題の所在と本研究の目的

本研究は、第二言語で書くことを学ぶ教室がどのようにあるべきかを、日本語教師である筆者が自身の教育実践を分析・考察することで追究した実践研究である。一般的に、書くことは話すこととは異なり、ことばをやりとりする相手を必要とせず、書き手がひとりで行うものだと考えられている。通常、書き手と読み手が対面することはなく、書くことの教育は書き手が頭の中で考えたことを文字に置き換える技術の習得だとみなされている。本研究は、このような「ひとりの読み書き」(茂呂, 1988)とは異なる見方を書くことの教育において提示しようとするものである。書くことは話すことと同様に、他者とのあいだで営まれる対話的コミュニケーション、つまり書き手と読み手の相互行為であり、書くことを学ぶ教室は、相互行為の過程で生じるさまざまな葛藤——言語的、対人的、制度的な対立や矛盾を学習者自身が意味づけていく場として機能すべきだと考える。

本研究は自身のピア・レスポンスの授業実践に対する批判的検討を出発点としている。ピア・レスポンスは、教師主導、プロダクト重視で行われる添削指導を批判し、協働とプロセス重視の理念を掲げる学習活動として作文教育の現場に普及した。しかし、教師と学習者が意識的・無意識的に感じていた、規範に従って正しく書かなければならないという圧力が、教室での相互行為の意義を見失わせ、書くことそのものを妨げる原因となっていた。本研究は、規範を絶対視する力と、その束縛から自由になろうとする力の葛藤を記述することで、書くことや第二言語を学ぶことの意義を考察した。

本研究における学習者の書く過程は、普遍的で価値中立的な読み書きを志向する中で失われていた書き手の声が、他者とのかかわりの中で自覚され、ことばとともにつくられていく過程として記述された。書くことは、話すことと同様に自身に向けられている声に応答することであり、書かれるものは先行する声を反映し、後続する他者の声をも予測したものとなる。書くことを中立的技術とみることは、書くことの教育が内包する政治性を覆い隠し、ことばを獲得する過程で生じる葛藤に気づかせない、あるいは誤った理解に導くことにつながる。書かれたものを規範に近づけるために互いにフィードバックすることは、目的を共有する「共同行為」ではあっても、「相互行為」とはならない。本研究でいう「相互行為」とは、宛名をもつ声に根ざしたやりとりが他者とのあいだで、あるいは自己との内的対話として行われることを指す。

このような見方は筆者のうちに最初からあったものではない。それは、学習者はどのように書いているのか、書くことで何を学んでいるのかという二つの問いを実践研究によっ

て探究する過程で、確信として深まっていった認識である。本研究は、その実践研究の全容を提示することで、書くという相互行為によって獲得されることばと学びの実態を明らかにし、書くことや第二言語を学ぶことの意義を問い直すことを目的としている。

本研究は序章と終章を含む9章で構成されている（図1参照）。

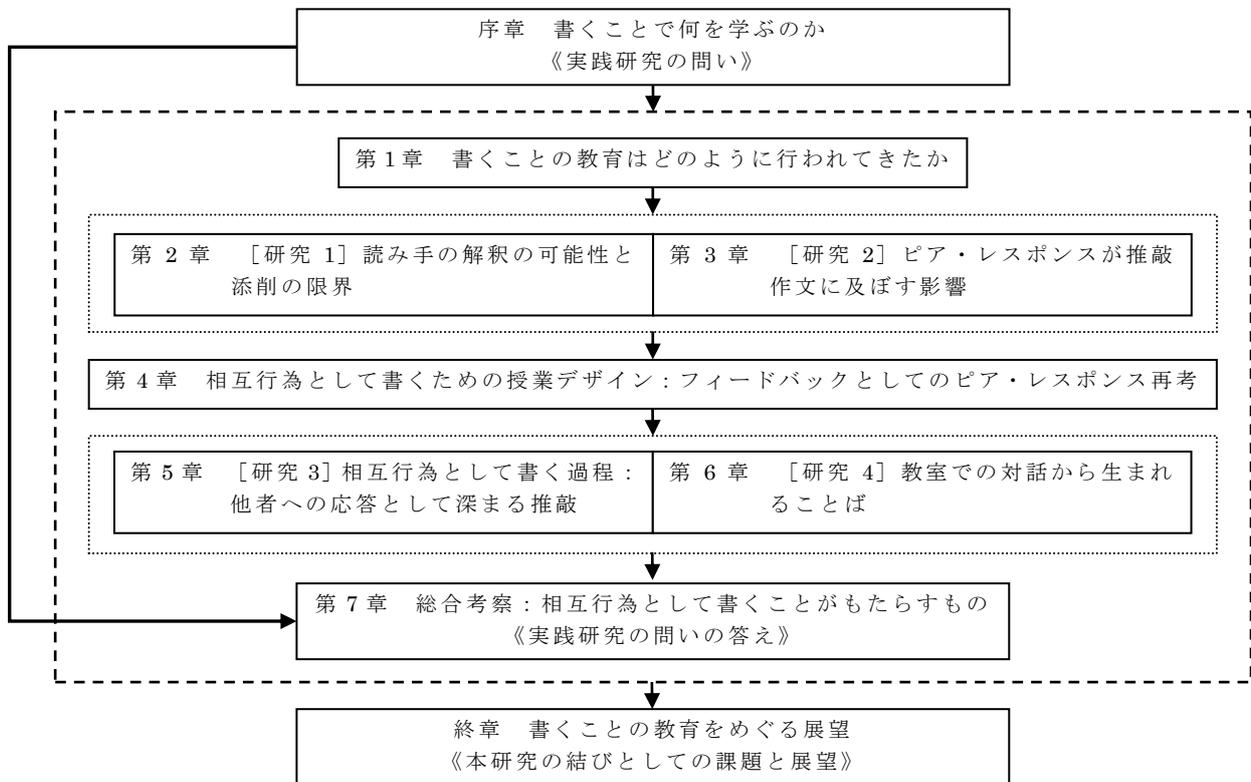


図1 研究の構成

序章では、第二言語で書くことを段階的、選択的に学ばれる技能ととらえることを批判し、「ひとりの読み書き」から「相互行為としての読み書き」への移行をめざす本研究の立場を、バフチンの「対話」概念（1979, 1988）に依拠しつつ述べた。また、本研究が実践研究という枠組みを用いることを、その理論的背景とともに述べ、学習者はどのように書いているのか、書くことで何を学んでいるのかという、実践研究における二つの問いを提示した。1章では、書くことの教育がどのように行われてきたのか、プロダクト重視からプロセス重視への移行を経て、「ポストプロセス」と呼ばれる現在、さまざまな教育的アプローチが混在している状況を概観し、その中で、本研究がどこに位置づけられるのかを述べた。2章～6章は、四つの実践研究〔研究1〕～〔研究4〕の分析と考察である。以下、その概要を順に述べる。

## 2. 実践研究の概要

### 2.1. [研究1] 読み手の解釈の多様性と添削の限界

[研究1]では、相互行為として書くことを実践する教育とは異なる教育観に基づく添削指導について考察した。相互行為として書くことを学ぶ教室の葛藤を理解するためには、添削指導にあらわれている言語観・教育観をとらえ直す必要があったからである。添削の実態を明らかにするため、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈し、どのような判断を経て修正に至るのかという添削過程に注目した。作文添削支援システム XECS を用いて収集した日本語母語話者 34 名のデータを添削の結果として分析し、そのうち 3 名の日本語教師については添削の過程も分析した。添削者が学習者の意図を読み取れず、添削するのに迷いを生じた箇所を分析対象とし、なぜそのような迷いが生じるのかを、学習者による作文母語訳を参照しながら分析した。

学習者の作文のわかりにくさは、言語形式の不適切さだけに原因があるのではなく、書き手の主張が文章化されていないことが大きく影響していた。そのような箇所に対する添削者の解釈は書き手の意図とずれた形でさまざまなヴァリエーションを示し、修正のし方も多様であった。書き手の意図がわからない状態で、読み手の一方向的な応答として添削を行うには限界があり、教師自身もそのことを十分に認識していた。しかし、教師へのインタビューからは、徹底した添削を要求する学習者と、それにこたえようと負担を背負い込む教師の姿が浮き彫りになった。

添削者が修正できるのは、言語形式上の問題の一部であることを添削者も添削される者も十分に自覚する必要がある。教室は、他者には表現できない学習者本人が言いたいことが生まれる場となるべきであり、それを創るのが教師の役割であると考えられる。[研究1]で得られたのは目指すべき実践の方向性であり、それは、添削の限界、すなわち、自分が言いたいことを他者が代わって語ることはできないということを学習者自身が自覚し、自分を語るためのことばを獲得していく教室の実現である。

### 2.2. [研究2] ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響

このような添削指導とは対照的な教育観・学習観に支えられているピア・レスポンスを自身の授業で実践し、推敲作文への影響を分析したのが [研究2] である。しかし、学習者同士の協働と書くプロセスを重視するピア・レスポンスも、[研究1]でみられた添削に依存する意識がなくなったわけではなく、筆者の実践も含め、多くの現場でさまざまな矛盾や問題が生じていた。[研究2]は、推敲作文の変化に着目するという点で、プロダクト

重視の観点を残しており、教室での対話の目的を筆者自身があいまいにとらえていたために、学習者の推敲が教室でのやりとりと切り離されて行われたことが問題化した。

広瀬（2000）では韓国の大学で日本語を学ぶ韓国人学部生 25 名を対象に、広瀬（2004）では日本の大学に在籍するマレーシア人留学生 5 名を対象に、母語によるピア・レスポンス活動を授業で実践し、推敲作文の変化を Faigley & Witte（1981）の基準で分析した。両研究の結果はともに、ピア・レスポンスでは作文の内容について話し合っているにもかかわらず、作文を書き直すときにはそれが反映されず、文法や表記に関する表面的な修正が多く行われていたことを示していた。教師である筆者は、ピア・レスポンスで内容について深く話し合われることを期待しながらも、それが書くこととどうつながるかということを意識していなかった。それは書く課題や、読み手と対話する目的、書き直しのさせ方、教師のかかわり方などにあらわれており、結果として学習者に表面的な修正を促すことになった。つまり、ピア・レスポンスをある規範に近づけるためのフィードバックとみる教師の考えが学習者の推敲に大きく影響していた。

### 2.3. 相互行為として書くための授業デザイン

4 章では、このようにピア・レスポンスをフィードバックとしてとらえる考え方を批判したうえで、相互行為として書くための授業デザインを再考し、新たな実践研究 [研究 3]、[研究 4] の枠組みを提示した。

ピア・レスポンスの実践研究として行った [研究 2] と、授業デザインを新たにした [研究 3]、[研究 4] が異なるのは、後者の研究では書くことそのものを対話ととらえたことにある。書き手は読み手に向けて書いているのであり、書くときにも話すときと同じように相手の応答を必要としている。[研究 2] のピア・レスポンスでは、読み手を作文の改善のために助言する人と位置づけていたが、相互行為として書くために必要なのは、書き手を理解するために質問を投げかけ、同意や反駁を示す他者としての読み手だった。教室に求められるのは、このような書き手と読み手のテキストをめぐる理解と価値づけの応答の可視化を、仲間や教師との対話によって実現することであり、そのための環境をつくることが課題となった。4 章では [研究 2] の結果を批判的に検証することで、相互行為として書くために、筆者が教師として教室で実現しようとする対話のあり方を示した。

### 2.4. [研究 3] 相互行為として書く過程

4 章で提示した授業デザインに基づき、国内の大学で日本語を学ぶ留学生を対象に 3 期 6 クラスの授業を実施した。[研究 3] は、[研究 2] の分析上の問題点を踏まえ、学習者が

対話を経て書き直す過程に注目した。[研究 2] では、ピア・レスポンスでのやりとりと、その結果としての推敲作文を分析したが、書き手がピア・レスポンスをどう受けとめ、どのように書き直したのか、推敲過程そのものが明らかになっていなかった。また、ピア・レスポンス活動における読み手は教室でともに学ぶ仲間限定されていた。書く宛先としての読み手には、教師や教室外の不特定多数の人も含まれるはずであり、そのような読み手を想定した自己内対話によって書くことは進行すると考えられる。[研究 3] では、学習者が書く過程はこのような自己内対話を含めた読み手との対話であるにとらえ、学習者 12 名の推敲過程を分析した。授業を履修した学習者のうち、希望者を対象に個別相談の場を授業時間外に設け、学習者がそこで授業課題を書き直す過程をデータとして収集した。学習者がパソコンに入力する画面をビデオ撮影し、教師との対話や学習者のひとりごとを録音したものを文字化し、ビデオ映像とともに分析した。グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いてカテゴリー生成を行い、現象理解のためのモデルを作成した。

学習者の推敲は、非単線的でダイナミックな過程であり、第一言語で考えた内容を第二言語へ機械的に変換しているわけではない。第二言語で表現することで内容はつくられ、変容し、それは他者である読み手との対話が支え、促していた。学習者が書く過程で直面していた問題は狭い意味での第二言語への変換ではなく、変換すべき内容にかかわるものだった。主張のあいまいさや、書き手にとっては自明であるために文章化されていない情報の存在が読み手の理解を困難にしており、それは表現の修正だけでは解決されなかった。

[研究 3] では、このような学習者の推敲過程をモデル化することで、[研究 1] の教師添削と [研究 2] のピア・レスポンスの影響について考察した。文法などの誤りを訂正する教師添削は、書かれたテキストに対して行われる。学習者がなぜそのような表現をしたのか、学習者の思考過程がみえないため、言語形式を表面的に整えることが中心となり、教師も学習者も、書くべき内容が明確になっていないという問題の本質に気づくことができない。これに対し、ピア・レスポンスは書き手の意図を問うやりとりが多く、書くための土台としての思考に影響を与える。しかし、しばしば文章から逸脱したやりとりが行われ、何らかの気づきを得ても文章化されず、思考の拡散に終わってしまう場合も多い。よりよい表現が創造されるためには、拡張する思考を収束に向かわせ、それによって文章化したものを読み手の視点から吟味し、自分が本当に書きたいことは何か、再び思考の広がりや深まりを経ることが必要となる。こうしたサイクルを繰り返すことが推敲を深めることであり、それはすなわち、書き手が対話によって自身に対する内省を深めることである。

書き手の内省を促すために読み手ができることは、書き手のことばに対する読み手自身の理解や評価を示し、異なる視点を提供すること、違いを受け入れ、理解しようとする姿勢をもち続けることだった。書き手はそうした読み手のことばに応答することで、自分自身の考えに対する気づきや迷いが生じ、それが自分のことばで自分をとらえ直す推敲へとつながっていった。学習者の推敲過程をこのように理解することは、教師としての筆者に自身の実践を見直すうえで重要な示唆を与えた。

## 2.5. [研究 4] 教室での対話から生まれることば

[研究 3] の分析過程で、対話による内省の重要性が明らかになるにしたがい、授業デザインも変化していった。学習者が書き方よりも書く内容に注意を向け、自身の考えを振り返るよう、書く前、書いているとき、書いたあと、それぞれの段階で必要とされる課題を設定し、教師フィードバックでは、自分が読んで理解したことを疑問や反論とともに伝えた。授業デザインの変化とともに、学習者は作文の内容について活発に議論するようになったが、個々のやりとりに注目してみると、質的に異なる側面が浮かび上がってきた。[研究 4] では、6 名が受講するクラスを対象に、その異なりを発話の単声機能と対話機能（ワーチ, 2002, 2004）の観点から分析し、教室での相互行為の実態を記述した。

学習者の言いたいことは固定的なものではなく、他者との対話によって変容し、明確化していった。言いたいことは、他者とのあいだで絶えず変化する。自分が言いたいことを自覚するということは、そのことばの宛先となる他者と自分がどうかかわりたいかを意識することであり、他者に向けてことばを発することは、他者との関係をつくっていくことを意味する。[研究 4] の学習者ミキは、仲間の異なる考えや評価にさらされ、自分をどう表現すべきか悩み続けていたが、他者の声と自分の声とのせめぎあいの中で、どちらか一方に吸収されることのない自分自身の表現を見出し、そのプロセスに学びの意義を見出していた。他者とのかかわりの中で、自己を表現するために表出されることばは、他者のことばに対する理解と評価という新たな意味が付与された自分のことばとして獲得される。

このような発話の対話機能よりも、情報の正確な伝達を重視する単声機能が優位になると、伝達に成功したかどうかという結果だけが注目され、学習者は他者とのかかわりを実感できない。伝達に失敗した場合はその原因が追究され、失敗の原因をとりのぞけば、すなわち第二言語を完璧に習得すれば、自分の言いたいことは相手に伝わるはずだと認識される。[研究 4] の学習者ヤスは、仲間の疑問や反駁が何を意味するのか、仲間が自分をどう理解しようとしているのかを内省することなく、権威者である教師や専門家のことばで

語り続けた。それによってヤスは「本当に言いたいこと」が言えないもどかしさを感じていたが、ヤスはその理由を日本語だから表現できないと受けとめていた。

ことばの単声機能と対話機能の対立は、教室のやりとりの中でさまざまな形態をとってあらわれる。ことばの単声機能を重視すれば、教室でのやりとりは、決められた内容をいかに正確に伝達できるかに焦点化される。学習者が協働する目的は、互いの意図が正確に伝わったかを確認し、より適切に伝えるための表現を吟味することであり、学習者同士のやりとりは、規範を身につけるという目的を共有した「共同行為」として行われる。目的を効率よく達成するためには、正誤判断としてのフィードバックだけが必要とされ、適切なフィードバックが即時に得られない教室は非効率と認識される。

このような単声機能優位のやりとりが続くと、学習者は他者とのかかわりがみえなくなってしまう。ことばを学ぶ教室では、人と人が互いを尊重し、認め合う「相互行為」としてのことばのやりとりが第一にめざされるべきだと考える。仲間とともに学ぶ場で「共同行為」が優先されれば、学習者は無意識のうちに互いを教科書や辞書と同じ言語的リソースとみなしてしまうかもしれない。互いを理解するための「相互行為」の過程では、対等な声と声のぶつかりあいによる新しい意味の創造が重視され、教室に集う人々の差異や多様性が尊重される。正誤の観点からコミュニケーションを評価することはなくなり、自分を表現し、他者との関係をつくることそのものがことばの学びとして実感される。

[研究 4] で批判したのは、ことばをモノ化し、他者が自分の思い通りに反応してくれる正しいことばの使用法があるかのように錯覚し、それを身につけるための手段として他者とのやりとりをとらえることである。学習者が学びを実感するためには、教師と学習者双方が、単声機能と対話機能という、ことばの二つの側面を自覚し、自分を表現することばの価値を認識することが必要である。

### 3. 省察的対話によって獲得されることば

以上が実践研究の概要であり、7章では上に示した四つの実践研究の総合考察を行った。学習者はどのように書き、何を学んでいるのかという二つの問いを追究することは、対立する言語観・学習観の存在を浮かび上がらせ、そのあいだで葛藤する学習者と教師である筆者自身の姿を描くことにつながっていった。それは教室参加者一人ひとりの葛藤でもあり、教室というコミュニティ全体の揺れ動きとしての葛藤でもあった。ことばでコミュニケーションするということは、すでにそこにある言語体系という規範に従うことであると

同時に、話し手と聞き手の相互作用によって意味を生じさせる行為でもある。

本研究は、このような教室での葛藤から生まれる第二言語の学びを、バフチン（1996）の「対話」「理解」の概念に依拠し、他者のことばの対話的理解と自分のことばの獲得としてとらえた。バフチンのいう理解とは、他者のことばに対する自己の価値づけや評価という応答によってなされるものであり、話し手はこのような聞き手の理解を志向することで意味と表現の閉じられた自足性から解放され、新たな表現を創造する契機を得る。他者のことばとの葛藤がなければ、それを自分のものとする対話的理解は生まれない。書くことは、そのような葛藤の意味を内省し、他者のことばに自分がどう応答するかを意識的に行うことを要求する。書くことを学ぶ教室は、現実の人と人とのやりとり、異質な考えやさまざまな価値観の交差によって自分自身と向き合い、他者のことばを対話的に理解し、自分のことばを意識的に見出していく場となるべきである。

本研究は、このような内省をとまなう対話が第二言語を学ぶ学習者にとっていかに重要であるかを示した。学びを促す対話とは自己への内省を促す対話、すなわち他者とのかかわりの中で自分自身の声を見出し、他者との「境界」や「距離」を柔軟に動かし、他者との関係や自分自身を変えていく対話であり、本研究ではこれを省察的対話と呼び、省察的対話によってこそ第二言語における自分のことばが獲得されると主張した。省察的対話は話すことにおいても成立しうると考えられるが、自己との対話を行うには、意識的・自覚的な行為として書くことが必要であり、書くことが省察的対話を支えている。自己への省察は他者とのかかわりにおいて自分の声を自覚させ、異文脈の他者との交流を可能にする自分のことばを見出すことにつながる。しかし、それは書くことが「ひとりの読み書き」ではなく、声と声とのあいだで新たな意味を生成していく「相互行為としての読み書き」として行われることを前提としている。なぜなら、自分自身や他者との関係を変えていくことばは、単に読み書きができる、あるいは社会生活に不可欠な基礎技能としての「機能的リテラシー」を身につけるだけでは獲得できないからである。

リテラシーを客観的で価値中立的な認知的能力ととらえる「機能的リテラシー」の考え方は、リテラシー形成の失敗を個人の努力や能力の欠如とみなして、同化や排除を正当化する。これを批判し、新たなリテラシー教育のあり方を提示したのがフレイレであった。フレイレ（2011）は、本当のことばは世界を変えることができると述べたが、それは容易に獲得できるものではない。自分が生きる世界で、そこで生きていくのに必要な社会的規範として身につけたリテラシーは、なぜ自分と世界との関係をそのようにとらえるのか、と

らえなければならないのかという批判的な意識を生じさせることなく、無意識のうちに獲得されたものでもあるからだ。第二言語の世界と自分の関係を読み解くことは、すでに獲得した第一言語のリテラシーを批判的にとらえ直す契機にもなる。それは、異文脈の他者との交流によって、自分が無意識に獲得した価値観や生き方を問い直すことを指している。

第二言語の教室で、省察的対話によって獲得されることばは、学習者だけに求められているものではない。学習者と教師のあいだで、教室の外にいる人々とのあいだで、互いを理解するための対話を通して、自分たちがともに生きる世界をよりよいものに変えていくためのことばを共構築していく努力が必要とされる。無意識のうちに獲得したリテラシーを見直すことは難しい。自分自身に対する批判的な内省があってはじめて、異なるリテラシーを受け入れ、一方的な受容や拒絶に陥ることなく、自分自身で他者との異なりを意味づけることによって、それを自分のものとすることができると考える。

省察的対話によって獲得されることばとは、そのような無意識の見方、価値観にとらわれていた自分自身を他者との関係の中でとらえ直し、異なる立場や考え方を説明し、互いを理解するために他者とのあいだで共構築されることばである。本研究が明らかにしたのは、第二言語で書くことを学ぶ教室という文脈において、学習者が省察的対話を通して、このような自分のことばを獲得していく過程であり、それはまた、教師である筆者の実践研究としての省察的対話の軌跡でもあった。

#### 4. 書くことに対する新たな見方：実践研究の総括

以上の考察を踏まえ、7章3節において、序章で掲げた二つの問いに対する答えを実践研究の総括として提示した。

##### 4.1. 他者への応答として書く：潜在的な声を基盤とすること

学習者はどのように書いているのか、それが一つ目の問いだった。学習者はさまざまな読み手の声に応答し、それらの声と相互作用することで、対面对話状況を超えて、自分のことばでコミュニケーションすることを学んでいた。書き手にとって、教室での仲間のことばは、同じようなことを言うかもしれない教室外の読者を想定させたり、それとは異なる見方を提示する書物の中の専門家のことばを想起させた。あるいはまた、具体的な状況を共有できない不特定多数の日本語話者に向けて、どのようなことばが必要とされるのかを認識させることにもつながった。教室での仲間は読み手のひとりであると同時に、第二言語の世界で関係を結んでいく現実の具体的な他者であり、学習者は現実の他者との関係

を支えに、その場を共有していない教室の外の読み手に対しても自分の声で応答していた。

書き手の声は、書くために必要な語彙や文法といった形式を与えられることで生じるのではなく、対面して話すときと同様に、他者からのさまざまな呼びかけに対する応答として生じる。書くことは、孤立した自己の内面を表出することではない。書くときにも、周囲の声に対する反応として、他者との関係を結び、世界の中に自分を位置づけようとする意志が声として潜在している。ことばの形式に先行する声は他の声と相互作用することで、自分のことばとして意味と形を獲得していく。書くことを学ぶ教室に必要とされているのは、その声に呼びかけ、ことばを引き出す相互行為であり、単にことばの形式を与える教授ではない。「相互行為として書く」ことは、「ひとりの読み書き」を否定するのではなく、書くことの基盤にある声、対話性に意識を向けるということである。それは、書くことに対する見方を変えることであり、書くことで何を学んでいるのか、なぜ書いているのかを学習者と教師の双方が問い続けるということである。

#### 4.2. 相互行為の過程に生じる葛藤の意味づけ

二つ目の問いは、まさにそのことを問うものだった。第二言語で書くことは第二言語の世界に自分を位置づけること、言い換えれば、第二言語での相互行為の過程で生じるさまざまな葛藤を意味づけていくことだった。学習者は書くことで、それまで無意識のうちに身につけていたものの見方や考え方を批判的にとらえ直し、他者との関係や自分自身を変えていくためのことばを学んでいる。つまり、省察的対話によって現実を再認識し、それを自分にとってよりよいものに変えていくために書いているのである。

相互行為として書く過程では、声と声との対立や衝突は避けられない。書き手にとってそれは、教室での仲間や教師の声との対立だけではなく、書こうとする内容に異議を唱えるであろう不特定多数の人々の声との対立も含んでいる。さらに、「ひとりの読み書き」観に支配され、第二言語を学ぶ学習者に正しく書くことを要求する社会的状況としての声の圧力が、ときに学習者の省察的対話を困難にする。

しかし、対立や衝突は避けるべきものではなく、それによって生じる迷いや不安、内的葛藤を学習者自身が意味づけていくことが、ことばを獲得するためには不可欠である。宛名をもつ声に根ざしたやりとりは、声と声とのあいだに軋轢を生じさせることもあれば、それによって新たな意味や関係性をつくり出す場合もある。学習者に必要とされているのは、自身の葛藤を否定したり無視したりすることではなく、書く過程や教室での相互行為の過程で生じる葛藤を認め、自分自身で新たに意味づけていくことである。それは、学習

者が属する日本語のコミュニティ——教室コミュニティだけではなく、彼らが日本語の読み書きを行う教室外のコミュニティのメンバーにも必要とされるものであり、彼らの葛藤を理解し、その意味するものを明らかにすることによって、コミュニティの現状を変えていくことにつなげるべきだと考える。

学習者は、教室の外でさまざまなコミュニティに属し、コミュニティ間を移動しながらことばを学んでいる。学習者がことばでコミュニケーションする場は多様であり、ここでいうコミュニティは学校、職場、家庭など生活の場をともにする具体的な人々の集まりのみを指していない。書くことによって、あるいはインターネットが普及した現在においては書くことに限定しなくても、時間的・空間的制約を超えて、コミュニティの形成が可能になっている。例えば、論文やレポートを書くことは、学術的コミュニティに参入することであり、プロセス・アプローチは、このような学術的コミュニティの要請にこたえる成果を出していないことが問題とされた。教室は多様なコミュニティの中の一つであり、教室での省察的対話によって獲得した「自分のことば」は、教室の外では異なる評価を受ける。コミュニティの規範は、コミュニティの中でつくられ、作りかえられていくものであるが、コミュニティにおける新参者や少数派がそれを実感することは難しい。書くことを学ぶ教室は、相互行為の過程で生じるさまざまな葛藤——言語的、対人的、制度的な対立や矛盾を学習者自身が意味づけ、それによって自分自身や自分を取り巻く状況を変えていけるという可能性を実感できる場となるべきだと考える。

## 5. 展望と課題

7章で提示した書くことに対する見方は、教室における学習者同士、教師と学習者の対話という限定された相互行為を分析してきた本研究で主張するには限界がある。しかし、それは、自身の教育実践を批判的に分析し、教育観を問い直す過程で生じた観点であり、これまでの実践研究を総括し、次の実践研究を展望するために不可欠なものである。

終章では、このような本研究の限界を認識したうえで、書くことの教育が向かうべき方向を巨視的にとらえるために、自身の実践の文脈からはあえて距離をおき、省察的対話が向かうべき変革とそれを可能にする実践研究の方向性を、書くことの教育をめぐる展望として述べた。書くことの学びをとらえる視座として以下の3点を提示した。

- (1) 宛名をもつ声に根ざした自分のテーマの探究
- (2) 他者とテーマを共有し、考え、評価し、行動するためのことば

### (3) コミュニティにおける相互行為の意味づけ

これら3つの観点は互いに結びつき、支え合うものであり、省察的対話の具体的な対象となる。7章で示した書くことに対する二つの見方は、上記3点に吸収されている。潜在的な声を基盤として書くという見方は、(1)と(2)の視座へ、相互行為の過程に生じる葛藤の意味づけは、(3)につながるものである。

省察的対話は、ことばを学ぶ・教えるという実践に対する認識を問い直し、再構築することによって、教室を取り巻く社会的状況・制度の中で、自らの置かれた状況と対話し、その状況に働きかけ、変革するためのものである。[研究4]で分析した教室では、学習者は自らの声に根ざしたテーマを探究することで、そのテーマを他者と共有し、考え、評価し、行動するための自分のことばを獲得しており、それは教室参加者が書くという相互行為によってそれぞれの関係をつくり、ことばをともに学ぶコミュニティが形成される過程と連動していた。教師である筆者もそのコミュニティの一員として、コミュニティがつくられていく感覚を学習者とともに実感することで、自らの言語観・教育観と呼べるものを更新していった。

しかし、その実感を教室コミュニティの領域にとどめることなく、さまざまなコミュニティとの関係性の中で意味づけていくことに対して、本研究では実践の方向性を示すことができなかった。学習者が教室で獲得したことばを、教室コミュニティを超えて他のコミュニティとの関係において意味づけていくことが必要なように、本研究も他の実践者、他のコミュニティとの相互作用によって、実践研究としてのさらなる発展をめざす必要がある。本研究が提示した書くことに対する見方は、本研究とは異なる見方や他の実践との省察的対話によって、変革する対象を、教室という枠組みから、教室を取り巻く社会的状況・制度といったより大きな枠組みへ向けていくためのものである。実践の改善を閉じられた教室だけのものとしなない実践研究のあり方を模索していきたい。教室は、そこにかかわるすべての人が異なる考えや価値観を語り、他者のことばとの葛藤を抱えながら、互いの違いを説明し、理解し、理解されたいと願う自身の声に根ざしたことばを獲得することで、自分自身や自分を取り巻く状況がコミュニティとして変化していくことを実感できる場となるべきだと考える。

## 引用文献

- バフチン, M. (1979) 磯谷孝・斎藤俊雄 (訳) 『フロイト主義・生活の言葉と詩の言葉 ミ  
ハイル・バフチン著作集①』新時代社.
- バフチン, M. (1988) 新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛 (訳) 『ことば・対話・テキスト ミ  
ハイル・バフチン著作集⑧』新時代社.
- バフチン, M. (1996) 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』平凡社 (平凡社ライブラリー) .
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす効果：韓国人中級学  
習者を対象とした 3 ヶ月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』19,  
24-37.
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか：マレーシア人中級  
日本語学習者の場合」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80.
- 茂呂雄二・[補稿] 汐見稔幸 (1988) 『認知科学選書 16 なぜ人は書くのか』東京大学出版  
会.
- フレイレ, P. (2011) 三砂ちづる (訳) 『新訳 被抑圧者の教育学』亜紀書房.
- ワーチ, J. V. (2002) 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子 (訳) 『行為  
としての心』北大路書房.
- ワーチ, J. V. (2004) 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子 (訳) 『心の声：媒介さ  
れた行為への社会文化的アプローチ』新装版 福村出版.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32,  
400-414.

## 早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 広瀬 和佳子



( 2012年12月15日現在 )

## 学位論文

1. 程度・量を規定する副詞について 1997 お茶の水女子大学大学院人文科学研究科修士論文

## 学術論文

- 1. 広瀬和佳子 (2012). 教室での対話をもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば —— 発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析『日本語教育』152, 30-45.
- 2. 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, 29-43.
- 3. 広瀬和佳子, 尾関史, 鄭京姫, 市嶋典子 (2010). 実践研究をどう記述するか —— 私たちの見たいものと方法の関係『早稲田日本語教育学』7, 43-68.
- 4. 市嶋典子, 舘岡洋子, 初見絵里花, 広瀬和佳子, 古屋憲章 (2009). ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容 —— クリティカル・リーディングの実践を通して『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』.  
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>
- 5. 宇佐美洋・森篤嗣・広瀬和佳子・吉田さち (2009). 書き手の語彙選択が読み手の理解に与える影響 —— 文脈の中での意味推測を妨げる要因とは『日本語教育』140, 48-58.
- 6. 広瀬和佳子 (2007). 教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響 —— コメントとカンファレンスの比較を中心に『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 137-155.
- 7. 広瀬和佳子 (2004). ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか —— マレーシア人中級日本語学習者の場合『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80.
- 8. 代田智恵子・広瀬和佳子 (2004). 東京語アクセントの知覚と意識 —— 佐賀大学の学部留学生を対象に『佐賀大学留学生センター紀要』3, 17-32.
- 9. 代田智恵子・広瀬和佳子 (2002). 東京語アクセントの知覚 —— 佐賀大学の学部留学生を対象とした調査報告『佐賀大学留学生センター紀要』1, 1-18.
- 10. 広瀬和佳子 (2000). 母語によるピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす効果 —— 韓国人学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして『言語文化と日本語教育』19, 24-37.
- 11. 岡崎眸・堀(広瀬)和佳子 (2000). 言語学習についての確信 —— 韓国人日本語学習者の場合『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 185-201.
- 12. 堀(広瀬)和佳子 (1997). 程度・量を規定する副詞について『名古屋学院大学・日本語教育論集』4, 41-61.
- 13. 大野早苗・堀(広瀬)和佳子・八若寿美子・池上摩希子・内田安伊子・郭末任・許夏珮・長友和彦 (1996). 予測文法研究 —— 後続文完成課題から見た日本語母語話者と日本語学習者の予測能力について『日本語教育』91, 73-83.

## 著 書

1. 広瀬和佳子 (2011). 第Ⅱ部第4章 1はじめに・2タイトル・3見出し (pp.154-160) 細川英雄・舘岡洋子・小林ミナ(編著)『プロセスで学ぶレポート・ライティング —— アイデアから完成まで』朝倉書店.

## その他

## 《学会発表》

- 1. 広瀬和佳子 (2011年8月21日) . 「書くことと対話することで内省を促す授業のデザイン—— 発話の単声機能と対話機能に着目した教室談話の分析」 (ポスター発表) 第10回日本語教育国際研究大会 (中国: 天津外国語大学) .
2. 広瀬和佳子 (2010年8月29日) . 「ことばの学びにおける協働 —— 学習者のクラスへの参加のあり方からみえるもの」 (シンポジウム「なぜ協働するのか —— 教育実践の場における協働の意義」 話題提供) 日本教育心理学会第52回総会, 自主シンポジウム J62 (早稲田大学) .
- 3. 広瀬和佳子 (2010年7月31日) . 「読み手との対話から生まれる書き手の言いたいこと —— 留学生を対象とした日本語作文クラスの分析」 (口頭発表) 2010世界日本語教育大会 (台北: 国立政治大学) .
- 4. 広瀬和佳子 (2010年5月23日) . 「協働で学ぶ日本語学習者の推敲過程 —— 「内容づくり」と「文章化」の観点から」 (口頭発表) 平成22年度日本語教育学会春季大会 (早稲田大学) .
5. 市嶋典子・舘岡洋子・初見絵里花・広瀬和佳子・古屋憲章 (2009年8月2日) . 「ラウンドテーブル: ハイブリッドな学習コミュニティにおける学び —— クリティカル・リーディングの実践を通して」 (ラウンドテーブル発表) 日本語教育学会実践研究フォーラム (早稲田大学東伏見キャンパス) .
6. 広瀬和佳子 (2008年7月12日) . 「日本語学習者はどのように作文を書き直すのか —— 協働で学ぶペアの推敲過程」 (口頭発表) 第7回日本語教育国際研究大会 (韓国: 釜山外国語大学校) .

# 研究業績関連説明書

論文1 「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」

## 【要旨】

本論文は、作文教育において主流でありながら、その効果が疑問視されている添削の実態を明らかにするために、一編の作文を複数の添削者がどのように解釈（理解）し、どのような判断を経て修正に至るのかという添削過程に注目して分析を行った。作文添削支援システムX ECSを用いて収集した日本語母語話者34名による添削の結果を分析し、そのうち3名の日本語教師については添削の過程も分析した。言語形式が不適切なために書き手の意図が推測できない箇所に対する添削者の解釈は、書き手の意図とずれた形で様々なヴァリエーションを示し、修正のし方も多様であった。そのような添削者の解釈の多様性は、書き手に対する読み手の一方向的な応答としての添削の限界を示しており、その教育的意義を問い直す必要性を示唆していた。

## 【関連】

本論文は、博士論文の第2章「[研究1] 読み手の解釈の多様性と添削の限界」にあたる。四つの実践研究のうちの一つとして、筆者の実践がめざす「相互行為として書く」こととは異なる教育観に基づく添削指導の実態を記述し、読み手の一方向的な応答としての添削の限界を論じた。

論文2 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか —— マレーシア人中級日本語学習者の場合」

## 【要旨】

本論文では、マレーシア人中級日本語学習者5名を対象に、ピア・レスポンスを母語と日本語の両方で行い、話し合いの実態を明らかにした上で、それが推敲作文へどう影響するのかを調査した。その結果、次のことが明らかになった。1)ピア・レスポンスの話題で最も多かったのは、作文の内容に関する話題であった。2)ピア・レスポンス後に学習者が行った推敲のほぼ9割が文法や表記の訂正であり、ピア・レスポンスで最も多く取り上げられていた内容に関する話題は推敲作文にほとんど反映されていなかった。3)ピア・レスポンスの影響によって推敲された箇所はその7割が推敲前より良くなっており、作文改善の効果が見られた。また、以上3点については、ピア・レスポンスを母語で行っても日本語で行っても同様の結果が得られた。

## 【関連】

本論文は、博士論文の第3章「[研究2] ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響」の中の第3節「ピア・レスポンスの話題と推敲作文の関係」にあたる。第3章[研究2]は、広瀬（2000）の研究と、それに続く広瀬（2004）（本論文）によって構成されている。博士論文はこの第3章[研究2]の批判的検証を出発点としている。

論文3 「教室での対話をもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば —— 発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析」

## 【要旨】

本研究は、書くことを協働で学ぶ学習者の相互行為を、発話の単声機能と対話機能の観点から考察した。学習者の言いたいことは固定的なものではなく、他者との対話によって変容し、明確化していった。このような発話の対話機能よりも、情報の正確な伝達を重視する単声機能が優位になると、権威者である教師や専門家のことばで語ることが目標となり、学習者は自分の言いたいことが実感できない。日本語だから表現できないというもどかしさを抱えることになる。学習者が「本当に言いたいこと」を表現するためには、対話を通して内省を深め、他者のことばとの葛藤によって新しい意味を創出していく過程、すなわち対立する価値観をぶつけあい、他者との関係をつくっていく過程を経る必要がある。

## 【関連】

本論文は、博士論文の第6章「[研究4] 教室での対話から生まれることば」にあたる。教室における相互行為の全体像を描くことで、書くことを学ぶ教室がめざすべき方向性を議論した。