

# 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——

2013年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

広瀬 和佳子

## 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

## 序章 書くことで何を学ぶのか

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、このような見方とは異なる観点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。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。

本研究は自身のピア・レスポンス (peer response) 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、ESL (English as a second language, 以下 ESL) の作文教育において、教師添削を批判し、学習者の協働<sup>1</sup>を重視した教室活動として提唱された。日本語教育では、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ (ペア, あるいはグループ) でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」(池田, 2002) として普及し、研究が進められている。

しかし、ピア・レスポンスを実践することが、書くことを相互行為としてとらえるとい

---

<sup>1</sup> 日本語教育では「協働」が定着しているが、学校教育の文脈では「協同」が使用される場合も多い。本研究では「協働」の表記を用いるが、引用等、他の研究者が使用している用語として表記する場合は「協同」も使用する。



うことではない。ピア・レスポンス活動で学習者が互いの書いたものについてやりとりしていても、書くことそれ自体を読み手との相互行為として行っているとは限らないからである。筆者は、ピア・レスポンスの実践当初そのことに気づけなかったために、自身の実践が目標としているものがわからなくなっていた。書くことを相互行為としてとらえるということは、書くことを対面状況で行われるコミュニケーションと同様に、自身に向けられた他者の声に対する対話的な応答としてみるということである。このような見方は、第二言語教育<sup>2</sup>における書くことの一般的なとらえ方とは大きく異なる。本章ではまず、書くことに対する異なる二つの見方を提示し、本研究がどのような立場をとるのかを述べる。

## 1. 第二言語教育における書くこと

第二言語教育における書くことの指導は、通常文字の指導にはじまり、短文、まとまった文章の作成指導へと段階的に進んでいく。それは言語形式面に限らず、書く内容についても同様であり、連動している。語彙や複雑な文構造が習得できていない初級段階では、身近な周りの出来事を描写する文章を書くことが課題とされ、中級、上級と進むにつれて時事問題のような抽象的で硬いテーマが増えていく。教科書で提示されるのは、そのテーマを書くのに必要な表現・文法の説明であり、そこで説明されたルールにしたがって正確に書くことが学習者には求められる。何を書くかは予め決められている場合もあり、重要なのはどのように書くかである。このように、文法・語彙の習得が進めば、抽象的で複雑な内容が書けるようになるとする考え方を、ここでは段階的学習観と呼ぶことにする。短文が正確に書けなければ長い文章は書けるようにならない、初級レベルでこの内容を書くことは難しいというような信念・判断は、段階的学習観に基づくものである。

段階的学習観は、聞く・話す・読む・書くという、いわゆる4技能の習得に対する見方にも反映される。まとまった文章を書くことは他の技能を習得したあと、ある一定のレベルに達したあとでなければできないという考え方がそれであり、書けなくても話せばよいという学習者ニーズと結びつくと、書くことは必須技能ではないとして、選択的に学べばよいものとされる。日本語教育では、近年の学習者の多様化により、そのような傾向が

---

<sup>2</sup> 本研究では、学習対象となる言語が教室の外で日常的に使用されている環境下で学ばれる「第二言語教育」に、日常的に使用されない環境下で学ばれる「外国語教育」を含めて論じる。区別が必要な場合に限り、「外国語」や「外国語教育」を使用する。

広まりつつあるといえるだろう。しかし、「書けなくてもよい」とされる状態が何を指しているのかは、学習者によってさまざまである。日本語は複数の文字体系をもち、とりわけ漢字学習の負担が大きいことから、読み書きを学ぶことの困難さが指摘されている。書けなくてもよいというのは、漢字の読み書きや漢字語彙の習得について言及している場合も多いだろう。あるいは、論文やレポート、メール、ビジネス文書といった特定の文章ジャンルを指しているかもしれない。書くことをこのように学習レベルやニーズに応じて選択的に学ばれる技能と認識することは、書くことの意味を極端に限定してとらえることになる。書くことを学ばないという選択が何を指すのか、第二言語の発達にどのような影響を与えるのかということは、ほとんど意識されていないように思われる。

第一言語の教育で、書くことが選択的な学習項目とされることはない。読み書き能力の育成こそが学校教育の中心であり、学校での授業は、話しことばとは異なるタイプのことば、岡本（1985）がいう「二次のことば」を用いることで成り立っている。岡本は、子どもが学童期に入って新たに獲得することが求められることばを「二次のことば」と呼び、それまでの生活の中で現実経験とよりそいながら使用されてきた「一次のことば」との違いを論じた。一次のことばが、具体的な文脈の中で、特定の親しい人を対象として対話形式で交わされることばであるのに対して、二次のことばによるコミュニケーションは、具体的文脈を離れ、不特定多数の人に向けて、一方向的な伝達行為として行わなければならないものとされる。さらに、一次のことばと決定的に異なるのは、二次のことばには文字を媒体とする書きことばが含まれることである。

二次のことばの特徴は、「ことばのことば化」、つまり、ことばでことばを定義することにある。それは、ことばが指し示す対象を実際に相手と共有することができない書きことばにおいて、最も強くあらわれる特徴といえるだろう。書くときには、身振り手振りを使ったり、相手の反応を確かめたりすることはできず、音声を文字に分節するという困難な作業を経たうえで、言いたいことを表現しなければならない。ヴィゴツキー（2001）は、書きことばを、「自覚性」と「随意性」を特徴とする心理活動ととらえた。書きことばは話しことばのように無意識的に使用され、習得されることはない。子どもは学校で書きことばや文法を教授されることで、自分のすることを自覚し、自分自身の能力を随意的に操作することを学ぶ。子どもの能力は無意識的・自動的局面から随意的・意図的・意思的局面へ移行すると述べている（p.293）。

ことばの自覚性や随意性の発達は、子どもの知的発達全体に変化をもたらす。学校で教

授されるのは、階層的で体系性をもった「科学的概念」であり、子どもがそれまでの生活の中で自然に身につけてきた「生活的概念」とは大きく異なる。学校で書きことばや文法、算数、理科などを学ぶことで、子どもは単に読み書きや計算ができるようになるのではない。ヴィゴツキーによれば、科学的概念を習得することで、ことばを媒介にした高次の精神機能（注意や記憶、論理的思考における自覚性や随意性）の発達が促されるという（中村, 1981; 柴田, 2006）。

二次的ことばは科学的概念を習得するためのことばであり、学校教育で書くことが重視される理由はこの点にある。一方、第二言語を学ぶ成人学習者は、第一言語の意味体系に基づくことばの概念がすでに発達している。ヴィゴツキーは、母語と外国語の発達、話しことばと書きことばの発達は、生活的概念と科学的概念の発達と同様に、正反対の路線を進むと述べている。科学的概念は、抽象的な概念を意識的・意図的に操作することからはじまり、やがて具体的な文脈の中で自然に使用できるようになる。反対に、生活的概念は、具体的な経験として無意識に行っていたことを概念として自覚し、抽象的、論理的思考として操作できるようになるという発達をたどる。すなわち、科学的概念は、「自覚性と随意性の領域」から「具体性と経験の領域」へという、上から下への発達路線を進み、生活的概念はその逆、下から上へと発達するというのである（p.318）。

概念の発達を伴う母語獲得の路線と、第二言語の発達が同じ路線をたどるとは考えられない。しかし、だからといって第二言語が第一言語とはまったく異なる発達の路線を進むと単純にみることもできないだろう。ヴィゴツキーが述べている母語と外国語の発達の方向性の違いは、「自覚性と随意性の領域」にはじまるかどうかにある。

母語の発達が言語の自由な自然発生的な利用から始まり、言語形式の自覚とそのマスターで終わるとすれば、外国語の発達は言語の自覚とその随意的な支配から始まり、自由な自然発生的な会話で終わる。この二つの路線は、正反対の方向を向いている。しかし、これら反対の方向を向いた発達路線のあいだには、科学的概念と自然発生的概念の発達と同じような双務的な相互的な依存関係が存在する。外国語のこのような意識的・意図的習得が、母語の発達の一定の水準に依存することは、まったく明らかである。……母語をバックとした外国語の発達は、言語現象の一般化ならびに言語操作の自覚を、すなわち、それらを自覚的・随意的言語の次元に移行させることを意味する（pp.320-321）。

つまり、子どもが自分の言語活動を意識的・意図的・分析的に行っているかどうか注目しているのである。重要なのは、母語と外国語の発達は、生活的概念と科学的概念の発達と同様に、相互に結びついたものであり、外国語を学ぶことで、子どもは思考の道具・概念の表現として、母語をより意識的・随意的に利用できるようになるという点にある。ヴィゴツキーは、母語と外国語の発達の相違がどんなに深いものであったとしても、本質的にはことばの発達過程として多くの共通点をもつ同一の種類であること、さらに、母語、外国語、書きことばの発達は、互いに極めて複雑な相互作用を及ぼすとも述べている (p.246)。

第二言語学習者の多くは、教室での教授や教科書の説明により、ことばの自覚的な使用から発達が始まる。しかし、第一言語の発達のように、一次的事ことばから二次的事ことばへ、話しことばから書きことばへという順番で進むものではない。第二言語でも、具体的な文脈において、対面している相手とのやりとりによって、ことばの意味を理解していく場合もある。その場合、第一言語の意味との対応、あるいは非対応という点で自覚的な使用もあれば、文脈と分ちがたく結びついた無自覚の使用もあるだろう。また、二次的事ことばあるいは書きことばを、辞書による意味理解や言語構造の理解、すなわち、ことばをことばで理解することから発達が始まる場合もあれば、一次的事ことばや話しことばを自覚的・分析的に理解し、使用する場合もある。

第二言語の発達は、第一言語の発達を基礎に、多方向的・複線的・同時的に進む複雑な過程を経ると考えられる。学習者が新しい言語を学ぶとき、その学習者の発達の方向は、それまでに経験してきた言語活動によって大きく左右される。母語と外国語、一次的事ことばと二次的事ことば、話しことばと書きことばなど、さまざまな呼び方がなされても、ことばの発達という観点からいえば、それらは統一体としてとらえるべきであり、簡単に何かを切り捨ててよいということにはならない。また、成人を対象とした第二言語教育において、先に述べた段階的学習観——学習者は単純な言語構造から複雑な言語構造へ、具体的な意味から抽象的な意味へと段階的に学んでいくという見方に基づく教授は、必ずしも学習者の発達路線に沿うものとはいえない。

書くことは、自覚性と随意性を必要とする言語活動であり、二次的事ことばの習得と深く結びついている。菊岡・神吉 (2010) は、日本語学習者の就労現場での言語活動を分析し、無自覚な一次的事ことばの使用は可能でも、自覚的な二次的事ことばの使用は不十分であるという言語発達の限界を指摘した。さらに、二次的事ことばの習得にともなう自覚性と随意性

の発達は、固有の文脈に閉ざされない、異なった文脈との自由な横断を実現し、自発的に文脈を再構成する力の獲得を意味するとし、彼らが習得すべき日本語は、他文脈に属する者との交流を可能にする「越境のための日本語」であると主張した。

第二言語で書くことを学ぶということは、単に文字を習得することでも、書き方の規範を身につけることでもない。本研究は、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しない。書くことは、ことばの自覚的な使用を促す言語活動であり、二次的ことばの獲得に不可欠である。二次的ことばは、菊岡・神吉（2010）が指摘したように、閉ざされた文脈を越えて、異文脈の他者との交流を可能にする。自身の母文化とは異なる文化的背景をもつ人々とのあいだで使用される第二言語においてこそ、学習者が自分自身を表現し、周りの人々との相互理解を深めるために、二次的ことばが必要とされるのではないだろうか

第二言語で書くことを選択的的技能として、教室で学んでこなかった学習者の例をあげたい。スポーツ推薦で、日本の高校から大学へ進学したセネガル出身の学習者は、大学入学時点でひらがなとカタカナを読むことはできたが、それらの文字を書くことにはまだ不安があり、漢字は読むことも勉強していなかった。高校3年間はクラブ活動が中心であり、コーチや仲間とのあいだで具体的な文脈の中で交わされる一次的ことばの使用においては問題がなく、本人も周りの人々とのコミュニケーションで困難を感じたことはなかったという。

しかし、筆者が担当する大学の日本語の授業で、筆者と二人で対話する過程では、しばしば困難が生じた。それは、筆者が学習者に、筆者は知らず学習者だけが知っていることを説明するよう求めるからである。学習者は聞き手と文脈を共有できず、ことばでことばを説明しなければならない。筆者はセネガルでの生活についてよく尋ねたが、学習者は両親の職業やセネガルの季節について公用語であるフランス語や、英語を交えても十分に説明することはできなかった。それは、医者や銀行員、季節という日本語を知らなかったからだけではなく、聞き手が属していない自文脈の事象を説明するのに日本語あるいはフランス語や英語も使用することが困難だったからだと考えられる。

この学習者にとって、日本語は、親しい相手からさまざまな言語的援助を受けながら、具体的な事象と結びつけて使用することばであり、「ことばのことば化」を要請する二次的ことばを発達させる機会が高校3年間を通してほとんどなかったのではないかと考えられる。しかし、学習者の周りの人々はこのように制限されたことばの使用実態を知らず、そ

のことが学習者にとって不利益となる誤解を生む場合さえある。学習者は日本語がわからないためにできない状況にあるのに、周囲の人はそれを学習者がすべきことをしていないと評価してしまうのである。

学習者本人も周りの人々も、話すことはできるのだから、漢字を少し理解できれば、問題の多くが解決できるのではないかと考えている。しかし、これまで述べてきたように、ことばの発達は何かを足したり引いたりする操作によって促進されるものではない。第一言語と第二言語、一次的事ことばと二次的事ことば、話しことばと書きことば、それぞれ対立的にとらえられているものが相互作用し、一体となって重層的に発達していくと考えられる。この学習者にとっても、書くことは決して選択的技能ではなかったはずである。

本研究は、第一言語の場合と同様に、書くことを第二言語の発達を支える重要な言語活動であるにとらえる。それは、書くことを書き手の頭の中で進行する情報処理過程とみるのではなく、他者や自分自身との省察的対話によって営まれる社会的行為とみるからである。次節では、書くことを社会的行為とみる、すなわち、本研究でいう「相互行為として書く」とは何を意味しているのかについて述べる。

## 2. 「相互行為として書く」ということ

### 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

書くことは、一般的に、書き手が頭の中で考えたことを文字に変換して読み手に送り出す行為だとみなされている。書くことをこのような頭の中の情報処理過程とみることは、ことばによるコミュニケーションをいわゆる「導管メタファー」(Reddy, 1979) と呼ばれるイメージでとらえることとつながっている。書き手(話し手)は外部から情報を取り入れ、内部加工し、ことばに変換して再び外部へ出力する。出力されたことばは導管のように読み手(聞き手)に情報を伝達し、読み手(聞き手)は伝達されたことばから情報を引き出す。伝えたい内容が書き手(話し手)から読み手(聞き手)へ、ことばによって伝達されるとみる導管メタファーでは、ことばは送信者から受信者へ伝達されるモノであり、やりとりされることばの意味は固定化している。送受信がうまくいかない場合は、送信者が意味の符号化に失敗したか、あるいは受信者側の解読に問題があったとみなされる。こうしたイメージは広く普及しており、コミュニケーションの一般的なモデルとして認識されている。

そもそも、導管メタファーによる伝達モデルが私たちに受け入れられやすいのは、「文字の文化」(オング, 1991/1982)の思考が私たちに染みついているからである。オングは、文字や書くことを深く内面化した人々の文化「文字の文化」と、書くことをまったく知らない人々の文化「声の文化」がいかに異なるものであるかを分析し、書くことによって作りかえられた人間の意識——「文字に慣れた精神」について論じている。オングによれば、導管メタファーによる伝達モデルと書くことが強く結びつくのは、声の文化と比べ、文字の文化では話しは情報を伝えるものと考えられており、話されることばよりも書かれたテキストは一見すると、一方向的な情報の伝達通路のようにみえるからである。これに対し、声の文化では、話しは情報伝達よりも、演じ語り志向であり、何かをだれかに対して行うやりかたの一つである (p.360)。ことばは口頭での話しを基盤としているが、書くことは、ことばを視覚的なものとして固定してしまう。文字に慣れた人が言語を操作するときの感覚は、言語を視覚的に変形することと密接に結びついているとオングは指摘する。文字に慣れた人々にとって、辞書や文法規則や句読法など、目でことばを調べたり、探ることができるような道具がない状態を想像することはできない。空間に永久に固定された書きことばは、一瞬で消えてしまう話しことばとは異なり、目にみえるものが情報として伝達されるという感覚を強化させる。

書くことの教育は、ことばを視覚的に操作が可能なもの、それによって情報を伝達するものとみることで成立している。書き手は対面対話状況にない読み手に何かを伝えるために、視覚的なシンボルの操作を学ぶ。ここでのシンボルは、話しことばと同様に社会的・慣習的な約束事としてあるが、視覚的であることでより規範化されており、書き手は具体的な状況に依存できないために、シンボルの抽象的な意味、あるいは固定化した意味を規範化された形式として習得することが求められる。対面対話状況から完全に切り離されるシンボルは同一の意味をもつコードに等しい。シンボルの使用は、コードを変換し、解読することとみなされ、導管メタファーにみられる言語観を支えている。

導管メタファーのイメージやそれを支えるコードの記号観は、第二言語で書くことを学ぶとき、一層強化される。第二言語教育では、書いたものが正確に読み手に伝わるのがより重視され、伝わらない場合は学習者による意味の符号化(第二言語への変換)に問題があったと判断される。モノとしてのことばは、送受信のしやすさによって易から難へと配列が可能であり、学習者は配列されたものを学習項目として、第二言語への変換技術を練習によって身につけることになる。変換ミス(言語形式の誤り)を訂正する教師添削は、

そういう意味で導管メタファーやコードの記号観に基づく指導方法だといえる。

「相互行為として書く」ことは、導管メタファーやコードの記号観に対置される言語コミュニケーション観にたつということである。書き手が言いたいことは読み手へ一方的に伝達されるものではなく、読み手との相互行為によって対話的に構築される。シンボルの意味は常に同一ではなく、新たにつくり出され、変化する。このような見方は、ロシアの思想家ミハイル・バフチンの「対話」概念につながるものである。ワーチ（2004/1991）は、導管メタファーの問題をバフチンの「対話」の観点から分析している。2.2 では、導管メタファーに対立する言語観を支える概念としてバフチンの「対話」に注目し、バフチンの視点から書くことをどのようにとらえることができるのかをみていく。

## 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

バフチンは、文学、哲学、言語学など、多領域で著作を残しているが、それらの多岐にわたる活動を貫くキーワードとして「対話」「ダイアログ」があげられる。バフチンの「対話」は、言語論のレベルで論じられているだけでなく、バフチンの思想そのものともいえる根源的な概念である（桑野, 2011; クラーク & ホルクイスト, 1990/1984; ホルクウイスト, 1994/1990; ワーチ, 2004/1991）。バフチンは、自身の研究がさまざまな研究分野の境界領域に位置づけられることから「哲学的分析」と称した。ホルクウイスト（1994/1990）は、「バフチンの哲学」と呼ばれるものは、言語の使用方法から人間行動を把握しようとする現代の認識論のひとつであると述べている（p.22）。

バフチンにとって、狭義の対話は「顔と顔をつきあわせての人びとの直接の言語的交通」であるが、広く解釈すれば「あらゆる言語的交通」の意味になり、書物や印刷物も含まれる。書物や印刷物も「なにかに答え、なにかに反駁し、なにかを確認し、可能な答と反駁を予想し、支持をもとめたり」するのであり、「大きな尺度のイデオロギー的対話のなかにはいつている」（バフチン, 1989, p.146）。ドストエフスキーの作品を論じる際には、対話概念は作者と作中人物の関係、さらには「意識され意味づけを与えられた人間生活のあらゆる現象」に拡張される。「そもそも対話的關係というものは、ある構成のもとに表現された対話における発言同士の関係よりももっとはるかに広い概念である。それはあらゆる人間の言葉、あらゆる関係、人間の生のあらゆる発露、すなわちおよそ意味と意義を持つすべてのものを貫く、ほとんど普遍的な現象」（バフチン, 1995, p.82）なのである。「存在するということ——それは対話的に交流するということなのだ。対話が終わるとき、すべてが



終わるのである。だからこそ、対話は本質的に終わりようがないし、終わってはならないのである」(1995, p.528)という。このようなバフチンの対話概念を言語の観点だけから理解しようとするには限界があるが、言語の観点を抜きに理解することもできない。ここでは、バフチンのいう「対話」を、「発話」「声」「ことばのジャンル」というバフチンの言語観をあらわす独自の用語との関係においてとらえることで、バフチンの対話概念が導管メタファーに基づく伝達モデルとどのように異なるのかをみていくことにする。

### 2.2.1. 発話

バフチンの対話概念の基礎となっているのが「発話<sup>3</sup>」である。バフチンは、言語コミュニケーションの実際の単位を、語や文ではなく、ことばの主体の交替によって定まる発話とみる。どんな発話も、日常会話のやりとりから小説や学術論文まで含めて、絶対的な始まりと終わりをもつ。発話が始まる前には他者の発話があるし、終わると他者の返答の発話が続く。話者は、「他者に言葉を引き渡すために、あるいは他者の能動的に答える理解に席をゆずるために、みずからの発話を終える」(バフチン, 1988, p.135)。発話は、このようなことばの主体が作り出す絶対的な境界をもつことを第一の特性とする。それと分かちがたく結びついた第二の特性が発話の完結性である。ことばの主体の交替は、話者が所与の時点あるいは所与の条件のもとで言おうとしたことをすべて言い終えたことで成立する。発話の完結性の最も重要な基準は、その発話に対して返答が可能だということであり、それは発話を言語の観点から理解するだけでは不十分だということの意味している。完結した文であっても、それが発話でないならば、返答の反応を呼び起こすことはできない。「発話が全一なものである徴<sup>しるし</sup>」は、文法的に定義することも、抽象的意味の面で定義することもできないという。

さらに、バフチンは、発話の第三の特性として「発話が当の話者（発話の作者）と、言語コミュニケーションの他の参加者とにたいしてもつ関係」(p.160)をあげる。発話の構成ならびにスタイルを決定するのは、ことばの主体（あるいは作者）の対象意味内容上の課題（意図）と表情だという。「表情」とは、「話者がみずからの発話の対象意味内容にたいしてとる主観的な、情動的な評価の態度」である。表情の要因がもつ意義や強さの度合

---

<sup>3</sup>「言表」と訳されている場合もあるが、本稿では「発話」に統一する。「発話」は、言語学で通常念頭におかれているものとは異なる。音声学的、形態論的、意味論的にいかに細かく分類したとしても十分には理解されないという。あとで述べるように、「発話」を理解するためには、イントネーションやことばをとりかこんでいる言語外的コンテクストを考慮する必要がある（桑野, 2011）。

いはさまざまであるが、絶対的に中立な発話というものはありえない。これに対し、<sup>ラング</sup>言語の単位である語や文は表情の側面をもっていない。現実に行われるどのような評価に対しても完全に中立的であり、語や文が表情の側面を獲得するのは、もっぱら具体的な発話においてである。話者の評価をあらわす「表情ゆたかなイントネーション」をともなって語が発せられるとき、それはもはや語ではなく、一語で表現された発話になる。このような「表情ゆたかなイントネーション」が発話の本質的な特徴であり、話しことばではっきりと感ずることができるが、書かれたことばを黙読するときにも意識されるし、文体論的要素としても存在しているという。

例えば、ロシア語の「tak」（英語の well に近い。「やれやれ」といった意味）という一語も発話になりうる。バフチン（1979）は「二人の人間が部屋の内に座っている。二人は沈黙している。一人が「Tak（ターク）」という。もう一人は何も答えない」（p.226）という場面を分析している。会話が行われたときに部屋にいなかった私たちにとって、この会話はまったく理解できない。しかし、「tak」は表情ゆたかなイントネーションをともなって発せられており、意味に満ちた完璧な発話だという。ただし、「tak」ということばを音声学的、形態論的、意味論的にいくら分析しても、この会話を理解することはできない。仮にイントネーションがわかっていたとしても不十分である。「tak」ということばが意味のあるものとして聞こえたコンテクスト、つまり言語外のコンテクストが必要だというのである。バフチンは、言語外のコンテクストをつくる要因として次の3点をあげている。

- (1) 会話している人達にとって共通な空間的視野（目に見えるもの的一致——部屋、窓その他）。
- (2) 状況の、両者に共通な知識と理解。
- (3) この状況の共通の評価。

会話するとき、二人の話し手は窓の外に雪が降っているのを見た。もう5月であり、とっくに春になっていい頃だということを二人は知っている。そして、二人とも長引く冬にうんざりしていた。二人とも春を待っており、この時期の降雪にがっかりしている。これらは、ことばとしては言及されてはいないが、「tak」という発話にしみ込んでおり、ほのめかされている。

発話は、実際に口に出された部分と、ほのめかされている部分からできている。それは、

鏡が対象を反映するように、ことばが言語外の状況を反映しているのではないということである。ことばは、「状況を解決している」、つまり、「状況に価値評価的な結論を与え」、その状況の参加者を互いに結びつけている（バフチン, 1979, p.228）。言語外の状況は外部から機械的な力のように働きかけるのではなく、意味成分をなす不可欠の構成分子として、発話の中に入って来る。ただし、ここでバフチンのいう「状況」は話し手の心の中に主観的・心理的行為として与えられているものではない。「ほのめかされる」評価とは、個人的な感情ではなく、社会的な法則にかなった必然的な行為とみなされている。なぜなら、ほのめかされうる部分とは、会話者たちの視野に入ってくる世界の物質的な共通性、評価の一致を生み出す現実の生活条件の共通性によって成り立っているからである。つまり、会話者たちが同一の家族、職業、階級、何らかの社会的グループ、そして一つの時代に属していることを前提としている<sup>4</sup>。バフチンにいわせれば、「個人的な感情はただ倍音としてのみ、社会的評価の基本的な調子トーンに伴うことができる」のであり、それはすなわち、「〈我〉は〈我々〉に立脚してのみ、言葉の中に自己を表現できる」ということである（バフチン, 1979, p.30）。

### 2.2.2. 声

このようなバフチンの発話の概念は、声の概念と結びついている。ワーチ（2004/1991）は、バフチンにとって声の概念は、音声—聴覚的信号に基づいた説明には還元しえないものであり、「人格としての声、意識としての声」（Emerson & Holquist, 1981, p.434）としてとらえられるという。「声はあらゆるものに先行している。というのは発話は声によってのみ作りだされることが可能だからである」（ワーチ, 2004/1991, p.74）。バフチンの発話とは「話されるにせよ書かれるにせよ、つねにある視点」、つまりは声から表現されるもので、その視点はバフチンにとって「場所というよりは過程」である（クラーク & ホルクイスト, 1990/1984, p.26）。

声は社会的な環境の中でのみ存在し、他の声からまったく切り離して存在することはできない。ワーチによれば、バフチンにとっての「意味<sup>5</sup>」とは、二つあるいはそれ以上の声

<sup>4</sup> 発話が立脚している共通の視野は、空間的にも、時間的にも広げることができる。バフチン（1979）は、〈ほのめかされたもの〉は、家族のこと、一族のことでもあるし、一国のこと、一階級のこと、数日のこと、数年のこと、数世紀のことでもありうるという。共通の視野とそれに対応する社会的な集団が広がるにつれて、ほのめかされる要因は恒常的なものとなる（p.231）。

<sup>5</sup> バフチン（1989）は、全体としての発話がもつ意味を「テーマ」と呼び、それは具体的状況と結びついた唯一無二のものであり、再現することができないという。一方、「テーマ」

が出会ったときに、つまり、話している人の声に対して聞いている人の声が応答しているときにだけ成立するものである。それは、発話がだれかに向けられていること、宛名をもつという特徴をもっているからであり、「発話はずねに誰か（つまりは、声）に属している」（ワーチ, 2004/1991, p.80）ということである。バフチンの考えでは、宛名がないときには発話は存在しないし、存在しえない。発話は「言語コミュニケーションの連鎖の一環であって、これを先行する諸々の環から切り離すことはできない。それらの環は、この発話のうちに直接的な返答の反応や対話的な応答を生み出すことによって、この発話を外からも内からも規定している」（バフチン, 1988, p.179）。ワーチは、発話の特徴である「宛名性」には少なくとも二つの声が含まれるとし、声の複数性、つまり「多声性」こそがバフチンのアプローチの中で最も基本的な理論的関心である対話性を反映しているという。宛名や多声の概念もまた、話すことに限定されない。

バフチンは宛先人という概念を直接会話を交わしている状況の中での話者といったものには限定をしなかった。そうではなくて、ある発話に向けられる声、あるいは複数の声は時間的にも、空間的にも、社会的にも隔たりがあるものなのである。……同時に、発話はそれを生み出している声ばかりではなく、その発話の宛先の声も反映している。発話を作りあげていく場合、声は先行する発話に対する何らかの応答なのであり、また、その後が続いて出てくる他人の反応をも予想しているのである。……発話の宛名性でバフチンが関心を持ったことは誰がしゃべっているのか——「発話は……作者をもつ」という事実——と、誰に向けられているのかということである。あらゆる発話には「宛名性」という考えがともなっているのであるから、発話は本質的に少なくとも二つの声と結びついているのである（ワーチ, 2004/1991, pp.76-77）。

このようなバフチンの対話概念からみれば、導管メタファーに基づく伝達モデルはまっ

---

とは異なり、発話がもつ反復可能で自己同一的なもう一つの側面を「意味」と呼ぶ。「テーマ」と「意味」のあいだに絶対的な境界を引くことはできない（pp.153-155.）。これに対し、ワーチ（2004/1991）は、「意味」と「字義的意味」を区別し、バフチンは字義的意味を所与の前提として受け入れることを拒否しているという（pp.114-115）。しかし、それは発話がどんな意味でもあらわせるとバフチンが考えているということではもちろんない。あとで述べるように、バフチンは「ことばのジャンル」の中に、規則性や体系性を求めようとしていた。

たく受け入れることができない<sup>6</sup>。バフチンは、複雑で多岐にわたる言語コミュニケーションの過程を単一のことばの流れという導管メタファーでとらえることは学問的な虚構だと批判する。バフチンにとって、話し手から聞き手に一方的に流されることばの意味を受動的に理解するだけでは「理解」とはいえない。聞き手はことばの意味を知覚し、理解するだけではなく、そのことばに対して能動的な返答の立場をとるからである。なぜなら、上に述べたように、話し手の発話もそれに先行する他者の発話に対するなんらかの返答であり、このような発話の連鎖を切り離して分析することは、言語コミュニケーションの実態をゆがめることになるからである。

現実におこなわれるどのような全一的な理解も、能動的な返答なのであり、返答（どんなかたちで実現されるにせよ）のための準備段階にほかならないのである。話者自身もまさに、そのような能動的な返答としての理解をあてにしている。……自分のことばを理解させようとする欲求は、話者の具体的で全一的な言語的意図の、単なる抽象的要因にすぎない。それどころか、話者の誰もが、程度の差はあれ、みずからも返答者なのである。というのも、彼は宇宙の永遠の沈黙を最初に破った話者ではないからで、彼は自分の使用する言語が体系として存在するのを前提とするだけでなく、先行するなんらかの発話——自分や他人の発話——をも前提としており、それらと、彼の所与の発話はなんらかの仕方に関係しているからである（それらに依拠する、それらと論争する、あるいは単に聴き手がすでにそれらを承知しているのを前提にする、といった具合に）。どんな発話も他のさまざまな発話がつくる非常に複雑な連鎖の一環なのである（バフチン, 1988, pp.132-133）。

あらゆる理解は能動的、対話的であり、「われわれは了解している発話のそれぞれの語に、いわばわれわれ自身の応える一連の語を積み重ねる」（バフチン, 1989, p.158）のである。このように言語コミュニケーションの本質を話し手と聞き手双方によって構築される「対話」ととらえるならば、導管メタファーにおいて送信者が「単一不変の意味やメッセ

---

<sup>6</sup> オング（1991/1982）もバフチンと同様に、導管メタファーによる伝達モデルは人間のコミュニケーションを歪めるものだとして批判している。なぜなら、人間的なコミュニケーションが成立するためには、相手の立場を先取りする必要がある、送り手は何かを送る前に、受け手の立場にも立っていないからである。話すときにも書くときにも受け手を必要とするが、現実の受け手をもたない書き手は、読者を虚構しなければならず、それが書くことを困難にしているという（p.358）。

ージを発することが可能だと考えることも問題視される<sup>7)</sup>」(ワーチ, 2004/1991, p.101)。つまり、バフチンの視点から導管メタファーに反論すれば、聞き手の役割を無視した一方向的なコミュニケーションは成立しえない。話し手と聞き手のあいだでやりとりされる意味は不変ではなく、対話的理解の過程で創造されるものとみなされる。

### 2.2.3. ことばのジャンル

しかし、バフチンが導管メタファーによる伝達モデルを否定したからといって、ことばの辞書的な意味やその受動的な理解にとどまることを否定しているわけではない。バフチンが言語コミュニケーションの基本的単位とする発話も、社会的な慣習や規範といったものに規定されている。ただし、それは規範性としての<sup>ラング</sup>言語の形式とは本質的に異なるのである。バフチンはそれを「ことばのジャンル」と呼ぶ。ことばのジャンルには、「小説、戯曲、学術論文、社会的評論その他のような複雑なもの(「第二次ジャンル」)だけでなく、日常生活の簡単な会話、手紙、実務文書、ジャーナリズムの評論などのような比較的単純なもの(「第一次ジャンル」)もふくまれる」(桑野, 2011, p.69)。発話は「全体を構築するための比較的安定した一定の類型的形式」(バフチン, 1988, p.148)をもっており、私たちは一定のことばのジャンルで話す。ジャンルは<sup>ラング</sup>言語の形式に比べてはるかに変形が容易で、柔軟で、可塑性に富むが、話者個人にとっては規範としての価値をもつ。ジャンルは非常に多様であり、私たちは実践的にはそれらを巧みに使いこなしているけれども、理論的にはその存在について何も知らずにすませることもできる。バフチンによれば、私たちは<sup>ラング</sup>言語の形式をもっぱら発話のかたちで、しかも発話の形式とともに獲得するという。

話すことを習うのは、発話の構築法を習うことなのである(なぜなら、われわれは発話によって話すわけで、個々の文や語によって話すのではないから)。ことばのジャンルがわれわれの<sup>ペロール</sup>ことばを組織する仕方は、(統辞論的な)文法形式のおこなうそれとほぼ同じである。われわれは自分のことばをジャンル形式の鑄型に注入することをまなぶ。そして、他人のことばを耳にするとき、始めの数語でもってそのジャンルを予測し、その一定の容量(つまりことば全体のおおよその長さ)、一定の構成を予測し、その結末の検討をつける。つまり、始めからことば全体の感触をつかむわけで、その

---

<sup>7)</sup> ワーチはこれに加えて、話し手が過去あるいは未来の受け手にも左右されるというバフチン流の見方が導管メタファーには欠けていると述べている。

うえで初めて、このことば全体は、ことばのプロセスのなかで分化するのである(1988, p.149)。

ことばのジャンルは発話の形式として、そのジャンルに固有な「表情」をもっており、語はジャンルの中で典型的な表情を獲得する。語そのものに表情が属しているのではない。つまり、<sup>ラング</sup>言語としての語はだれのものでもないが、私たちは語を特定の個人の発話のうちに聞き、特定の個人の作品のうちに読むのであって、そこでの語はジャンルに応じて多かれ少なかれ明瞭にあらわされた個人的な表情をもっている。バフチンは、<sup>ラング</sup>言語としての語がもつ辞書的な意味が、社会的規範としてその言語を話す者同士の相互理解を保証するが、そこには常に個人的な文脈があることを主張しているのである。

どんな語も、話者によっては三つの局面において存在するのだといってよい。すなわち、中立的であって誰のものでもない、<sup>ラング</sup>言語のなかの語として。また、他人が語る、他者の発話の余韻に満ちた他者の言葉として。また、わたしの言葉として(1988, p.168)。

語が表情をもつことができるのは、現実との接触、つまり発話の中であって、語はその場合、個人の何らかの評価の立場をあらわすものとなる。どのような社会にも、文学や学問やジャーナリズムの著作のように、権威をもつ発話が存在する。私たちはことばで表現されたそれらの主導的な思想、根本的な課題、スローガンといったものに常に接触している。それゆえ、人間の個人的な言語体験は、他者の個人的な発話との不断の相互作用の中で形成され発展していくという。バフチンはそれを「他者の言葉（<sup>ラング</sup>言語としての語ではなく）の——多かれ少なかれ創造的な——獲得のプロセス」(1988, p.169)とみる。私たちの発話は他者のことばに満ちており、その異質性の度合いと馴化の度合い、それが意識化される度合いは、さまざまである。私たちは他者のことばの表情や評価のトーンを取り込むけれども、それらは私のことばとなる過程で吸収されたり、屈折させられたりするのだという。

一般的に、第二言語教育でめざされるのは、語の辞書的な意味を具体的な文脈の中で理解し、そのことばを自分の文脈で自由に使用できるようになることである。しかし、それはバフチンのいう「他者の言葉の獲得」とは異なる。なぜなら、私たちが他者のことばを理解し、また自分のことばを構築するときに考慮するのは、言いたいことの全体として存

在する発話，つまり声であって，<sup>ラング</sup>言語としての語ではない。発話は常に表情をもつが，その表情を私たちは語の一つひとつに放射するのであり，「言うなれば，語を全体のもつ表情に感染させる」（1988, p.165）のだとバフチンはいふ。私たちがことばのやりとりをする際に思い描くのは発話の全体であって，語を一つひとつ積み上げて言いたいことを構想しているのではない。その言いたいこと自体も，書き手（話し手）に起源があるのではなく，常にだれかに対する応答として生じている。バフチンにいわせれば，語を一語一語数珠つなぎにしてゆくのは外国語の初期段階，それも下手な教え方の場合に限られるのである。このようなバフチンの対話概念によって，書くことや第二言語の教育をとらえ直すとき，具体的な教室活動としてどのようなものを考えることができるのだろうか。

## 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

### 2.3.1. 生成的記号活動としての書くこと

バフチンは，読むこと，書くことにおいても，言語コミュニケーションとして対話性が基盤となることを繰り返し述べているが，通常，読み書きの教育において，そのような対話性が意識されることは非常にまれであるといつてよい。

茂呂（1988）は，2.1で述べた「コードの記号観」に対立する観点から，「生成的記号活動としての作文」を論じている。生成的な記号活動からシンボルをとらえれば，シンボルはそれ自身で充足したものでも，常に同一の意味をもち続けるものでもない。シンボルの意味はつくり出され，変化するものであり，「生成的記号活動」とは，「シンボルを有意味なものにしている状況の中の活動を指し，シンボルの意味から作られ変化する過程を対話の過程として描き出すもの」（p.105）とされる。生成的記号観とは対照的に，コードの記号観では，シンボルは対話の出来事を離れて意味をもち続けることができる。作文をみる見方の多くはコードの記号観に基づいており，シンボル使用の発達の道筋は対面対話状況を離れること，つまり，シンボルの脱文脈過程にあると考えられている。しかし，茂呂はこの脱文脈過程は表面的なものにすぎず，表面的にはみえなくても，対話過程は内的な領域にあり続けるといい，脱文脈過程としてだけ，シンボルの発達をみることを批判する。

書くことの発生期にいる子どもが使用するシンボルは，絵や記号や文字をかくこと，語ること，身振りで示すことが一体として行われた活動全体であり，書かれたシンボルだけを取り出すことができない。子どもは，読み書きの場に大人が見せる「身ごなし」——本と向き合う姿勢や，読むときの声調，筆の運び方などを利用して，自分が書く場をつくる。



読み書きの身ごなしは承認や拒否を含む評価として成立しており、読み書きは多様な身ごなしの中からどれかを選択し、だれかに何かを語ることを導くもの——「語り口」としてあらわれる。私たちは読み書きを獲得することで、特定の身ごなしと語り口を身につける。読み書きは、対象や他の集団に対して、どのような位置関係をつくり、どのように言及していくのかのモデルをつくり、それが行動のモデルとして、他の人々や対象とのあいだの関係を決めていく。「読み書きとは、単一の効果をもたらす単一の知識系ではなく、多様な身ごなしと多様な語り口と結びついている文化実践」(p.64)なのである。子どもたちが読み書きを通して体現しているのは、脱文脈化ではなく、むしろ文脈を積極的に操作し、豊富化する再文脈化である。それは、「シンボルを利用して、もとの場面を新たな文脈に組み直して、そこを“生きる”こと」(p.77)であり、読み書きを獲得することは、再文脈化を可能にする語り口のひとつを獲得し、再文脈化を可能にするようなシンボルの使用を学ぶことであるという。

茂呂が批判しているのは、読み書きを使用の場から切り離すことができ、その切り離された読み書きが単独で知の発達をもたらすという主張である。私たちが読み書きについても常識は、このような「ひとりの読み書き」(p.131)によって支配されており、ことばの教育や読み書きの教育に強い影響を与えている。ことばや文字を知っていることに価値を与えてしまったり、知的能力を無条件に高める効果があるとしてシンボルの操作だけを子どもに与えればよいとする教育の見方につながるというのである。

### 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

第二言語の作文教育は、コードの記号観によって、ひとりの読み書きのより徹底した側面を見せる。再文脈化を可能にするシンボル操作を第一言語において熟達した成人の学習者にとって、第二言語で書くことは、第一言語とのあいだで自由にコード変換できるようになることが最大の課題であり、使用の文脈からは完全に切り離して、その操作方法のみを単独で学びうるものとして教授される。教師が書く課題を決め、それに必要な表現や文型の説明、モデル文を提示したあと、学習者は習った表現や文章の型をまねて作文を書く。書かれた作文は教師が読み、文法の誤りなどを添削して返却する。このような授業で教師が重視するのは、学習者が何を書いたかではなく、いかに書いたか、つまり適切な第二言語使用ができたかである。それは、教師が作文の内容を軽視しているという意味ではない。第二言語の教師が「いかに書いたか」をより重視するのは、学習者は第一言語では書くべき内容をもっている、それを第二言語に変換できないことが問題だと考えているからでは

ないだろうか。

第二言語の形式を内容と切り離して学べるとするこのような見方は、導管メタファーやコードの記号観と呼ばれる考え方につながり、それは先に述べたように教師添削という指導と強く結びついている。近年の日本語教育では、教師添削の効果が疑問視され、協働の理念のもと学習者同士が互いに書いたものにコメントしあうピア・レスポンスが多くの教室で実践されるようになってきた。しかし、ピア・レスポンスがコードの記号観に対立する記号観にたつもの、茂呂のいうような生成的記号活動となっているとは一概にはいえない。「何を」よりも「いかに」を重視するコードの記号観はそのままに、学習者同士で「いかに」を追求するピア・レスポンスも行われるからである。

本研究は、ピア・レスポンス活動における学習者同士の相互作用を分析する実践研究からはじまった。当初、教師である筆者はコードの記号観が自分自身のうちに強く浸透していることに気づかず、それは教室での学習者の言語活動に大きな影響を与えていた。学習者は書きたい内容を持っている、それを第二言語で表現できるように支援することが重要だと考えていた。しかし、自らの実践を記述、分析し、新たな実践へとつなげていく過程で、書きたい内容ははじめからあるわけではないこと、それをつくっていく過程こそが書くことそのものなのだということに気づかされた。それは教室での読み手との対話が支えており、書く過程は他者である読み手や、読み手の声を内化した自分自身との対話の過程であるという認識を筆者にもたらした。

あらゆる発話は先行する他者の発話に対する応答であるとみるバフチンの対話原理は、書くことにおいても、学習者が第二言語で表現しようとすることにおいても例外とはならない。西口（2008）は、バフチンの対話的なコミュニケーションの観点から、「第二言語発達とは究極的には、既定の思考を第二言語に変換する機構が学習者の中に備わるのではなく、第二の『ことばとして立ち現れる意識』が学習者の中に発達すること」であり、第二言語も第一言語と同様に他者との社会的相互行為を発達の敷地として培われるものであるという見解を示している（pp.30-31）。バフチンの考えでは、話し手が頭の中で独自の意味をつくり出すことはあり得ず、意味は聞き手との相互行為の過程において実現されるものとされる。このような観点にたち、第二言語教育で重視すべき問題をとらえ直せば、それは第一言語から第二言語への変換ミスをなくすことではなく、他者とどのような意味を共構築するのか、その相互行為の内容こそが重要となる。細川（2010）は、実際のコミュニケーションでは表現する内容こそが重要であることを自らの実践とともに主張している。

それは基礎から応用へと段階的につくられるようなものではなく、インタラクションのプロセスにおいて醸成されるとして、第二言語教育においても中心的に考えるべき課題であると述べる。

### 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

本研究は、第二言語で書くことを学ぶ教室はどうあるべきかを考えることから始まった。書くこととは何か、書くことで何を学ぶのかという問いをたて、その答えを自らの授業実践の中で模索する過程で、書くことの定義が定まっていた。本研究はその過程を学びの実態とともに記述しようとするものであるが、結論として本研究が向かう方向を本章で先に述べておきたい。本研究は、導管メタファーやコードの記号観に対置される言語コミュニケーション観、すなわち、書き手の言いたいことは、読み手との相互行為によって対話的に構築されるという見方から、教室は他者との対話を通して相互理解を深め、自己を内省する場となることが重要であることを主張する。書くことを、音声言語を文字に、あるいは第一言語を第二言語に変換するような、頭の中で行われるシンボル操作、すなわち、「ひとりの読み書き」とみるのではなく、他者とのあいだで営まれる対話的な言語コミュニケーションとしてとらえ、実践することを、本章ではひとまず「相互行為として書く」ことの定義とする。

相互行為として書くことは、ピア・レスポンスのように、必ずしも現実の読み手を必要とするという意味ではない。また、読み手を意識し、読み手の視点から内容を構造化するというストラテジーを駆使して書くことでもない。優れた書き手は、読み手を想定し、読み手の反応を予測しながら何をどのように書くのかを決め、書く目的と書かれたものを随時照らし合わせながら文章を産出していくという。確かに、このように書き進めることができる書き手は、相互行為として書いているのかもしれない。しかし、本研究が重視するのは、読み手の視点から書けることそれ自体ではなく、書くことによって、書き手が読み手と、あるいは自分自身とどのような対話を行ったのか、つまり、他者理解や自己理解を促すものとして書くことが行われたかということにある。

書き手が他者に伝えようとする内容は、他者との関係によって絶えず変化する。相互行為として書くことは、書き手が他者とのあいだで新たな意味をつくり出そうとすることであり、それは書き手に自分自身や他者に対する理解の深化——内省を強く促す。本研究では、このような内省を促す対話、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、他者との関係や自分自身を変えていく対話を省察的対話と呼び、書くことの教育にお

ける省察的対話の重要性を主張する。

しかし、繰り返すがこうした考えははじめから筆者のうちにあったのではない。ピア・レスポンスの実践研究からはじまった本研究は、当初、書き手と読み手の対話を「ひとりの読み書き」が円滑に行われるための援助ととらえていた。書き手は読み手との対話によって、自分では気づくことができなかつた点に気づくようになり、仲間との学び合いによって書き手としての未熟な面を克服していく。このような、他者からの援助や協力によって学習者が自力で問題解決できるようになるという考え方は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」と呼ばれる理論に影響を受けている。

ヴィゴツキーは、高次精神機能の発生には、心理的道具としての言語・記号が必須であるとしたが、その起源は社会生活にあると考えた。子どもにとってことばは、はじめは大人との言語的コミュニケーションの手段として機能し、後に子ども自身の思考や行動を制御するものとして機能するようになる。随意的注意や論理的記憶、概念形成や意志の発達といったすべての高次精神機能は、精神間から精神内へ移行するという。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に精神的局面に、すなわち、最初は精神間のカテゴリーとして人々の間に、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する（ヴィゴツキー, 2005, p.182）。

こうした観点からみれば、発達や学習とは、社会的関係が精神機能へ転化すること、つまり、周囲の人々との共同作業の中でなしえていたことが、助けを借りずに自問自答することでひとりでもできるようになることとしてとらえられる。子どもがひとりでもできるレベルと、大人の援助がなければ達成できないレベルとの差を、ヴィゴツキーは「発達の最近接領域」と呼んだ。教授は、成熟した機能よりも成熟しつつある機能に注目して行われるべきであり、教授の可能性は、子どもの発達の最近接領域によって決定されるという。教授と発達は直接には一致せず、きわめて複雑な相互関係にある。教授はそれが発達の前を進むときにのみよい教授であり、発達における教授の主要な役割は、「成熟の段階にあたり、発達の最近接領域にある一連の機能をよび起こし、活動させる」（ヴィゴツキー, 2001, p.304）ことにあるという。

先に述べた科学的概念と生活的概念の対立的な発達路線は、発達の最近接領域と現下の

水準との関連をあらわしている。子どもの自然発生的概念に未発達な特性は、大人との共同の中で顕現し、活動をはじめるといった意味において彼らの発達の最近接領域にある。科学的概念の発達は自然発生的概念の一定の高さの水準（そこでは発達の最近接領域に自覚性と随意性があらわれる）を前提とし、科学的概念は自然発生的概念を改造し、高い水準に引き上げ、発達の最近接領域を実現させる。つまり、子どもが今日共同の中でなしえたことが、明日にはひとりでできるようになるということである。

ヴィゴツキーの発達の最近接領域の概念は、さまざまな教育の分野に影響を与えたが、学習、教授のとらえ方をめぐっては異なる解釈が存在する。書くことの教育については1章で詳しくみていくが、概言すれば、発達の可能性を、人と人との相互行為や社会的文脈の中により強く見出すのか、最近接発達領域への教育的はたらきかけとして学習項目を系統立てることにみるのかという二つの方向があることを指摘できる。ピア・レスポンスも、仲間との学び合いという、学習の社会的過程に注目したものであり、ヴィゴツキーの認知発達の考え方を理論的背景としているといわれる。しかし、書くことをどうとらえるかによって、ヴィゴツキー理論の解釈は分かれることになる。

書くことを「ひとりの読み書き」とみて認知的側面を重視すれば、教師と学習者、学習者同士のやりとりは、他者からの足場かけとして、学習者がひとりでは書けなかったことを書けるように援助するものになるだろう。書けるようになることを重視すればするほど、よりよい足場かけが望まれ、それを提供してくれない他者は必要とされなくなる。本研究は、このような見方を批判するために、「相互行為として書く」ことを主張する。ことばの発達は、周囲の人々との相互行為や、より広い意味での社会的相互作用の中で進んでいく。書くことはそうした相互行為そのものであり、学習者は書くことを通して他者を理解し、自己をとらえ直すことで、自分を取り巻く社会との関係をつくっていく自分のことばを獲得する。ここでいう相互行為は書けるようになるための手段でも、前提でもなく、書くことそのものである。

バフチンの発話、声といった概念は、学習者が他者との言語コミュニケーションを内化する過程やそこで生じる葛藤を理解するのに役立つ。本研究は「相互行為として書く」ことを自らの教育実践の出発点としているが、実践の中でその意味は少しずつ変容していった。先取りして言えば、本研究が結論で述べる「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である。「相互行為」は「ひとりの読み書き」を支援するためのものではなく、書くことそのもの

であり、「相互行為として書く」ことが省察的対話を可能にし、第二言語で自分のことばを獲得することにつながる。

本研究は「ひとりの読み書き」を否定したり、不必要だと無視するものではない。本研究が問題にするのは、生身の人間がともに学び合う教室という場において、「ひとりの読み書き」を身につける手段として「相互行為」をとらえてしまう意識のあり方である。それは他者とのあいだに生まれるはずの声とことばを、学習者から奪ってしまうことになる。第二言語の教室では、「相互行為として書く」ことをめざしていても、「ひとりの読み書き」の束縛から逃れることはできない。本研究は、このような教室の葛藤を、学習者が他者との相互行為によって声とことばを取り戻していく過程として記述し、そこで学習者が何を学んでいるのか、学習者の学びを支えるために何が必要とされるのかを明らかにしていく。

### 3. 実践による理論の探究

本研究は、教育実践者である筆者が実践のフィールドにおいて、実践の改善と実践者としての問題意識を明確化することを目的とする実践研究として行った。日本語教育では、近年、このような実践研究の重要性が指摘され、その意義や方向性をめぐって議論が行われている。ここでは、そのような実践研究の理論的背景にふれ、本研究がめざす実践研究とは何か、また、そのための研究アプローチに対する考え方について述べる。

#### 3.1. 実践研究における実践と研究の関係

従来の日本語教育研究は、言語学や心理学など基礎科学の領域で生み出された理論を実践の場で応用する研究という色合いが強い。実践研究が提唱される背景には、このような基礎一応用という枠組みそのものを見直し、日本語教育学としての独自性を追求すべきだという考え方がある。細川（2005, 2007a, 2008a）は「教育実践＝研究活動」であるとして、実践と研究は不可分で往還すべきものであるという実践研究理論を提起し、舘岡（2008）は、教師の教育観と表裏一体である「実践から立ち上がる理論」の存在を主張し、実践研究は教師の教育観を明確化していくプロセスであるとした。

こうした、実践それ自体が研究であるとする考えは、日本語教育学として独自の立場を形成していくうえで重要な指針を示している。他の学問領域、例えば教育心理学では、教育実践と研究の乖離に由来する「教育心理学の不毛性」が議論され、実践者である教師と

研究者の協働的な取り組みの必要性が主張されている（サトウ, 2002）。一方、日本語教育においては、実践者と研究者は同一であるという前提のもと、実践と研究の乖離がこのような激しい議論に発展することはなかったといえよう。

しかし、実践＝研究という立場で実践研究を標榜するのなら、乖離ではなく同一であるがゆえの問題を意識する必要がある。それは研究としての実践をどう記述するかという問題であり、館岡（2008）が「原則」と呼ぶ、領域固有の「理論」を実践から立ち上げるために、どのようなアプローチがありうるのかという問いである。

### 3.2. 理論を立ち上げる実践研究者の視点

基礎科学、あるいは応用科学としての日本語教育研究では、研究の問いや、その問いに迫るための研究方法もまた、基礎科学の枠組みで縛られてきた。日本語教育学会誌『日本語教育』1号から135号に掲載された全論文を分析した市嶋（2009）によれば、論文1510本のうちのほとんどは言語学、国語学、第二言語習得などに関する分野で、日本語教育実践と切り離れた文脈で研究されたものであり、実践にかかわりのある論文は120本だけであったという。また、実践とかかわりのある論文においても、実践と研究の関係が議論される以前、90年代後半は、既存の理論を量的分析によって検証し、その精緻化を目的とする仮説検証型の研究が多く、「理論の実践化」<sup>8</sup>を志向する傾向が見られた。一方、理論を既定のものとしてではなく、「授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するもの」としてとらえる「実践の中の理論」を志向する研究もあらわれる。こうした研究は、「理論の実践化」とは対照的に、実践に密着した事象を質的に分析したデータを示す傾向にあり、2000年以降もその本数を増やし続けているという。市嶋（2009）の研究からは、実践研究の必要性の議論とともに、研究の問いが変化し、それによってアプローチのし方も変わってきた様子をうかがい知ることができる。

研究の問い（問題意識）が変われば、それを明らかにするための方法が変わるのは必然である。実践＝研究の立場にたつ実践研究では、実践の中から理論を構築するために、それにふさわしい方法論を獲得していくことが求められる。それは、単に〇〇研究法や〇〇分析法といった形式的な手続きを示すものではない。既存の理論を応用するのではなく、日々の授業実践の中で試行錯誤を繰り返す過程で紡ぎだされる実践者の理論を記述する実践研

<sup>8</sup> 市嶋（2009）は、佐藤学（1998）が実践と教育理論を重視する研究を分類した枠組み（①理論の実践化 *theory into practice* ②実践の典型化 *theory through practice* ③実践の中の理論 *theory in practice*）を用いて論じている。

究では、その方法を探究する過程そのものが研究といえるのではないかと考えるからである。ここで重要なのは、実践者＝研究者の視点（以後、実践研究者の視点と呼ぶ）である。実践者が実践を記述するという事は、研究の対象として自分自身を記述することにほかならない。

ここでいう「実践者の視点」と「研究者の視点」は、本来、対比的な視点であり、人類学などの質的研究における「イーミックな見方 (emic perspective)」と「エティックな見方 (etic perspective)」の区別に重なる。ホロウェイとウィーラー（2006）は、イーミックな見方を内部者の視点としてとらえ、研究の初期段階ではその文化の構成員の立場にたって出来事を解釈することが重要であると述べている。一方、エティックな見方は、その文化の場からいったん離れ、外部者の視点から理解しようとする抽象的・理論的視点である。「研究者は情報提供者の現実と科学的解釈のあいだを行ったり来たりするが、研究している文化の中へ入り込むことと、科学的に思考してその文化にみられる信念や実践の知識をもつこととのバランスをとらなければならない」（p.140）とし、イーミックな視点がエティックな視点に簡単に移行できない点に注意を促している。

佐藤郁哉（2008）は、イーミックとエティックの対比を「当事者たちの意味世界」と「研究者コミュニティの意味世界」の対比に重ねる。質的研究を行うものは、「現場のことば」を「理論のことば」に移し替える通訳のような存在であり、二つの意味世界のあいだの往復運動が繰り返されたときにはじめて「分厚い記述 (thick description)」<sup>9</sup>が可能になると述べている。実践者と研究者が同一である実践研究においては、当事者の意味世界を当事者がどのように「理論のことば」として概念化できるかが重要な観点になる。実践研究が日本語教育学という自律した学を支える研究として位置づけられるかどうかは、実践者である自分自身を研究の中でどう描くのか、その描き方にかかっているといえるだろう。

### 3.3. 日本語教育研究における質的アプローチ

このような研究の問いと方法論に関する議論は、他の学問領域において盛んに行われているが、日本語教育はそのような流れの中で影響を多大に受けつつも、その内部で本質的な問題として議論されることはほとんどなかった。近年、心理学や社会学では質的アプロ

---

<sup>9</sup> 米国の人類学者 Clifford Geertz が提唱した。佐藤郁哉（2008）は、現在では研究対象や調査現場の状況に関するリアルできめ細かい記述を指す意味で使用されることが多くなったとし、このような意味での「分厚さ」に対して「薄い」「雑な」記述の論文や報告書が増えてきたことに警鐘を鳴らしている。



一チへの関心が高まっているが、その背景には、従来の量的データを用いる仮説検証型の研究ではとりこぼしてしまう多様で複雑な現実世界を描く必要があるという共有された認識がある。厳密な実験計画と統計的手法を用いた分析は、心理学や社会学が客観的な科学としての学問をめざした結果、必然的に確立された方法であった。そうした過程を経たうえで、その限界に気づき、それを克服する一つの方法として台頭してきた<sup>10</sup>のが質的研究法と呼ばれるアプローチである。

ただし、質的研究には量的研究のように定められた手順や方法が存在するわけではない。そもそも質的研究とは何かという定義さえ、議論の分かれるところである。フリック（2002/1995）は、量的研究とは異なる質的研究の基本的特徴として「研究に対する方法と理論の適切性」「研究対象者の視点とその多様性」「研究者による自己と研究に関する反省」「アプローチと方法の多様性」の4点<sup>11</sup>をあげている。質的研究では、現実の複雑な現象を基準に研究方法が選択されるのであって、研究方法を基準に対象を選定するのではない。研究は人々が生きる日常の場で行われ、当事者やその他の異なるさまざまな視点を考慮に入れて分析される。その際、研究者に起こる自分の行為や観察に関する反省、感情などもデータとみなされ、解釈の一部となる。質的研究の理論と方法は一枚岩ではなく、異なるアプローチが混在していることが述べられている。

このような質的研究の特徴は、教室という実践の場をフィールドとし、実証的データに基づいた実践研究者の視点によって、実践から理論を立ち上げようとする実践研究の特徴と重なる。細川（2005）も、実践研究の特徴の一つとして質的研究という性格をあげている。複雑で多様、それゆえ豊かなデータが埋もれるフィールドを研究する方法として、筆者が実践研究を行ううえで採用したのもこうした質的アプローチである。

しかし、先述したように、日本語教育における質的研究の意義が十分に議論されていない中、なぜそのアプローチなのか、自らの研究の問いとの関係を常に問い続けなければ、それは理論の実践での応用と同じレベルでの方法論の応用に留まってしまう。実践研究としての自らの研究を質的研究としてどう位置づけるのかを明確に意識する必要がある。

---

<sup>10</sup> デンジンとリンカン（2006/2000）は、質的研究というフィールドを定義し、北米における質的研究の歴史を7期にわけ、その時代における位置づけを行っている。

<sup>11</sup> フリック（2002/1995）では、この4点に「認識論的原則としての理解」「出発点としての事例の再構成」「基礎としての現実の構築」「実証的資料としてのテキスト」を加えたものが質的研究の特徴の完成版リストとして提示されている。

### 3.4. 実践研究における問題意識と方法の関係

広瀬・尾関・鄭・市嶋（2009）では、こうした認識にたち、実践者＝研究者の立場で、質的アプローチを用いて実践研究を行ってきた筆者ら 3 名<sup>12</sup>の研究を概観し、各自の研究の問いがどのように生まれ、その答えを明らかにするためにどのような方法を模索していったのか、そのプロセスを検証することで、実践研究における問題意識と方法の関係を考察した。3 名が行った研究は、実践へのかかわり方はそれぞれ異なるものの、実践研究者の視点による問題意識から研究の問いが生まれ、その問いに答えるプロセスが自分自身の実践の改善プロセスと重なっていた。3 名それぞれの問題意識から生まれた研究の問いは、その答えを出すための方法を追究することで精緻化し、ある部分変容もしている。「何を」と「どのように」は研究のプロセスとして一体であり、「どのように」を追究することは、単に既存の研究手法を加工して適合させることに留まらない。問題意識とそれを研究として成立させるための方法は不可分であり、方法を追究することで問題意識が明確化される。実践研究では、その問題意識に、実践者としてのあり方、つまり、自分はどのような実践をめざすのかという教師の教育観が深くかかわっている。3 名の研究は、そのような問題意識と方法の関係をそれぞれが自覚していくプロセスとして分析することができた。

### 3.5. 本研究の枠組み

研究の問いが生まれる背景にある問題意識とそれを研究として成立させるための方法は不可分であり、実践研究においては、自分がどのような実践をめざすのかという実践者としての理念（教師としての教育観）が研究を方向づけていた。それは固定的なものではなく、実践研究を繰り返す過程で変容していく。舘岡（2008）が「原則」と呼ぶのは、このような実践研究から生まれる領域固有の理論であり、実践研究のプロセスは「原則」と表裏一体である教師としての教育観をより明確にしていくプロセスとされる。本研究も、このような理論を実践から見出すことで、自身の教育観への問い直しと更新をはかることを意図している。

細川（2008a）は、実践研究では「自らの教育活動の全貌を教師自身の自己実現として提出しなければならない」とし、「何を・どのように」教えたかという成果報告ではなく、その活動を「なぜ」つくるのかという問いが不可欠であると主張する。自分自身がめざす実践とはどのようなものか、それを「なぜ」めざすのか、自身が明らかにしたいものは「何」

---

<sup>12</sup>広瀬・尾関・鄭・市嶋（2009）では、尾関・鄭・市嶋の実践研究を分析、考察した。

か、それは「どのように」明らかにできるのか、これらの問いに答えていくことそのものが実践研究であるといえるだろう。

このような実践研究のアプローチを考えるうえで、本節で論じてきた実践研究者の視点が重要だと考える。実践研究が単なる実践の報告に留まらず、研究として成り立つためには、実践者である自分自身を研究としてどう記述するかを常に問い続けることが不可欠だからである。実践研究は、実践から生まれた問いに対して、実践を通して解答を出し、次の実践に還元するというサイクルを繰り返す。そのような実践への内省と改善のプロセスが、自己完結しては研究とはなり得ない。佐藤郁哉（2008）がいう「現場のことば」から「理論のことば」への翻訳が必要である。ある実践から生まれる仮説や理論がその実践固有の仮説（理論）であっても、その仮説（理論）が立ち上がる道筋が明確に示されており<sup>13</sup>、他者の理解を得られるものであることが、研究として必要である。ある教育実践が実践者の明確な問題意識に基づいて行われ、実践者にとって価値ある実践であったとしても、その価値を他者が理解し、共有できる形で提示されなければ評価はできない。実践研究者の視点とは、実践者としての問題意識を、教育実践を通して理論のことばに置き換え、他者に提示しようとする、実践及び研究に対する立ち位置ととらえられる。実践に対する問題意識と他者理解を得るための理論構築、そのどちらが欠けても実践研究とはなり得ないと考える。自身を含む実践の意味世界を理論として他者に提示すること、その方法を探求していくことそのものが実践研究であり、本研究はその探究のプロセスを記述することを研究の枠組みとする。

#### 4. 研究の目的

本研究は、書くことは第二言語の発達を支える重要な言語活動であり、他者との対話によって営まれる相互行為であるにとらえたうえで、第二言語で書くことを学ぶ教室はどのようにあるべきかを、実践研究の枠組みにおいて考察することを目的とする。実践研究の

---

<sup>13</sup> ホロウェイとウィーラー（2006/2002）は、質的研究の真実性を研究者がチェックし、立証するための方法の一つとして「監査のためのあしあと **audit trail**」あるいは「決定に至るあしあと **decision trail**」をあげており、西條（2003）はこれを、自身が提唱する「構造構成的質的心理学」における評価基準として「構造化に至る軌跡 **construction trail**」と呼ぶ。「現象の曖昧な側面を扱うことを宿命づけられた構造構成的質的心理学において、原理的思考を徹底した際に残る厳密さの基準としては、決定に至る軌跡を残すということに尽きるだろう」（p.178）と述べ、その重要性を主張している。

サイクルを通して、本研究がもち続けた問いは二つある。

一つは、学習者はどのように書いているのかという問いである。本研究が注目するのは、書くという活動そのものや書かれたものだけではない。書き手が言いたいことをめぐってやりとりする他者との対話、自身の考えを内省する過程、書き直す過程の全体を書く過程として、その実態を記述することを試みる。

もう一つは、書くことで学習者は何を学んでいるのか、教室でことばを学ぶという文脈において、書くという相互行為がどのように意味づけられるのかという問いである。先に述べたように、第二言語教育におけるコードの記号観は根強く、それと対立するような言語観を提示することは、しばしば実践において矛盾を生じさせたり、教室参加者同士の対立や葛藤をまねく場合がある。筆者自身がその矛盾に気づかずにいたことが研究の出発点にある。また、教師が矛盾に気づき、実践の改善を行ったとしても、コード変換に最大の関心を寄せる学習者とのあいだで対立が続くこともある。しかし、本研究はこのような対立する言語観を二項対立にとらえることをせず、実践の文脈の中で強くあらわれたり、弱まったりするものとして、葛藤そのものを実践の意義とともに描きたいと考える。教室はさまざまな要素が絡み合う複雑で多様なフィールドであり、それを単純な図式で描くことはできないと考えるからである。

二つの問いは、実証的データによって証明されるような問いではない。本研究では問いに接近するための実践研究のプロセスを示し、本研究がめざす教室の姿を明らかにしたい。教室における書くという相互行為と学びの実態を記述し、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試みる。

## 5. 研究の構成

本研究は序章と終章を含む9章で構成されている（図 序-1）。

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、書くことは第二言語の発達を支える重要な言語活動であり、他者との対話によって営まれる相互行為であるという、本研究の書くことに対する考え方を示した。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る。

2 章では、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論じる。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・教育観がどのようなものかをとらえ直す必要がある。学習者の作文に対する読み手の解釈の多様性を示し、読み手の一方向的な応答としての添削の限界について述べる。

3 章では、添削に代わる作文フィードバックとして推奨されてきたピア・レスポンスが推敲作文にどのように反映されるのかという観点から、授業実践を分析する。分析の結果、対話の目的と書くことの目的が乖離していたことによって、ピア・レスポンス後の学習者の推敲が表面的な修正に偏り、教室でのやりとりと書くことが切り離されて行われたことが実践上の問題として明らかになった。

4 章では、3 章で明らかになった実践上の問題点を考察するために、3 章の結果と関連する他のピア・レスポンス研究を概観し、フィードバックとしてのピア・レスポンスを批判的に検討する。さらに、相互行為として書くことをデザインするために必要な観点を先行研究で行われている議論を踏まえたうえで提示し、新たな実践研究の必要性と課題について述べる。

5 章では、4 章で提示した授業デザインに基づき、教室での対話を経た学習者がどのような推敲を行ったのか、その実態を質的に分析する。他者への応答としての推敲過程モデルを提示し、書く過程で他者と対話することの意義について考察する。

6 章では、5 章の結果を踏まえて改善を行った授業において学習者はどのように書くことと向き合ったのか、教室という場を記述することで、相互行為の実態を明らかにし、学習者が言いたいことを表現するために、何が必要であるのかを考察する。

7 章では、序章に掲げた二つの問いに基づき実践研究の総合考察を行う。実践研究による知見をまとめ、相互行為として書くことがもたらした教室の変容が意味するものを、教師である筆者の教育観の変遷とともに考察する。実践研究のサイクルを通して得られた書くことに対する新たな見方を二つの問いに対する答えとして提示し、実践研究を総括する。

終章では、実践研究を総括することでもたらされた次の実践研究への課題と新たな観点を本研究の結びとして述べる。1 章から 7 章までの実践研究による考察を踏まえたうえで、

あえて自身の実践の文脈からは距離をおき、書くことの教育が向かうべき方向を巨視的に展望する。実践研究としての本研究が自身の実践の改善をめざしてたどってきた変遷過程を先行研究との関係の中に改めて位置づけることで、書くことや第二言語を学ぶことの意義を問い直し、書くことの教育を変革するための新たな実践研究の方向性を論じる。

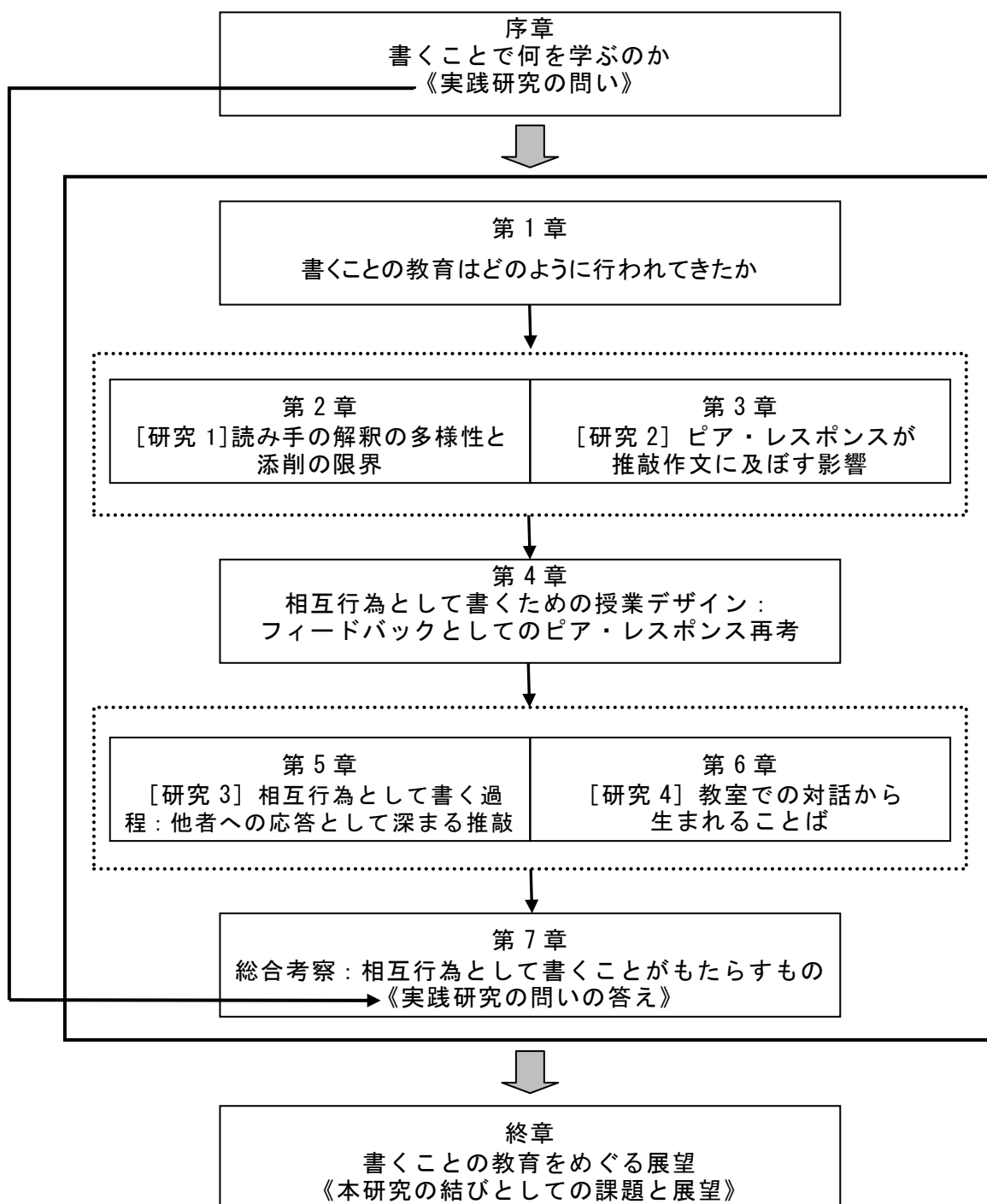


図 序-1 研究の構成

## 第1章 書くことの教育はどのように行われてきたか

書くことの教育は、文字の指導、文章（作文）の指導に大きく分けられる。ここでは、主に文章レベルでの書くことに焦点をあて、書くことが第二言語教育においてどのように行われてきたのかを概観する。以下、文章レベルでの書くことに限定して述べる際には、ライティングという語を使用し、第一言語と第二言語の違いを示すためには、L1 ライティング、L2 ライティングを使用することとする。日本語教育においては、岡崎・岡崎（2001）が述べているように、ライティング教育を独自の領域として設定するという視点が弱く、それを支える理論やアプローチに関して議論されることはほとんどなかった。そこで、L2 ライティング教育の変遷をみていくために、はじめに ESL の研究を取り上げる。そこで提示されている枠組みを利用しつつ、日本語教育がライティングをどのようにとらえてきたのかを考察し、本研究がその流れの中でどこに位置づけられるのかを述べる。

### 1. プロダクトからプロセスへ

ESL のライティング研究は、世界各地から移民や留学生を多数受け入れているアメリカにおいて、L1 ライティング研究を基盤に発達した。70 年代までは、ライティングにもオーディオリンガル法の影響<sup>1</sup>がみられ、既習の文型や語彙を使用して正確に書くことが重視された。制限作文（controlled composition）と呼ばれるものが典型的で、これはキューを与えて文章の一部を書き換えさせたり、質問に対する答えを書かせたりするものを指している。文法などの学習項目の定着を目的としており、何を書いたかには関心がなく、どのように書いたかだけが重視される。こうした見方は、文法や語彙だけでなく、文章レベルのレトリックの型を習得することにも拡大されていった。現代風伝統的修辞法（current-traditional rhetoric）<sup>2</sup>と呼ばれるアプローチでは、説明文や論述文に特有な英語の

---

<sup>1</sup> オーディオリンガル法が話すことを重視したために、書くことがおろそかにされたという見方が広まっているが、書くことの重要性をいち早く主張したのはオーディオリンガル法の推進者だったという指摘もある（Matsuda, 2003）。

<sup>2</sup> 『外国語教育学大辞典』窪田の訳によった。岡崎・岡崎（2001）では、「新・旧レトリッ

レトリックがパターン化して提示され、それに習熟することがめざされた。このような形式重視の指導法では、教師は最終的に書かれたもの（プロダクト）だけを評価し、学習者の誤用分析や、誤用に対してどのようなフィードバックが効果的かということに関心が向けられた。

80年代に入ると、このようなプロダクトに対する指導だけでは不十分だとして、学習者の書く過程を重視するプロセス・アプローチ（process approach）が主流になっていく。プロセス・アプローチでは、ライティングは教授されるものではなく、自己表現として書き手中心であるべきものとされ、書き手自身の発見と、どういう手順で書き進めるかが重視された。教師の介入は最小限におさえられ、書き手の自発性やオリジナリティが優先されたが、どのような文章を書くことが望ましいのかというゴールがあいまいで、ライティングが自己中心的なものに陥りやすいという短所が指摘されるようになる。このような自己表現としてのライティングに対し、認知心理学の影響を受けて広く普及した問題解決としてのライティングという見方は、今日でも L1, L2 を問わず、ライティング教育に強い影響を及ぼし続けている。

Hayes と Flower の文章産出過程モデルは、それまで書くことを、プランを練り、文章化し、推敲するというような段階的・直線的なものにとらえてきた、いわゆる段階モデルを修正し、書く過程にはさまざまな下位過程があり、それらの間を行きつ戻りつしながら進む非単線的でダイナミックな過程であることを示した（Hayes & Flower, 1980; Flower & Hayes, 1981）。彼らは、発話思考法（think aloud）と呼ばれる、頭の中で考えていることを口に出してもらい、それを録音し書き起こしたものを分析するという方法を用いて、書き手の心的過程をモデルとして記述することを試みた。

Hayes & Flower（1980）によれば、書くことは、課題環境、書き手の長期記憶、実際に書く過程という三つの要素から構成される。課題環境とは、トピックや読み手に関わる修辭的問題やその時点までに書いた文章を含む、書き手を取り巻く課題環境的要素を指している。これに対し、書き手の長期記憶とは、トピックや読み手について書き手が長期記憶として蓄えている、書くために必要なさまざまな知識を指す。これらと相互作用しながら実際に書く過程は、「構想する（planning）」「文章化する（translating）」「見直す（reviewing）」という下位過程を含み、構想する過程、見直す過程にはさらにその下位過程を有するという階層構造になっている。こうした書く過程が目標に向けて順調に進行しているかどうか

---

クアプローチ」、大井（2004）では「現代版伝統的修辭法」と訳されている。



を監視し、制御するのが「モニター (monitor)」といわれる働きである。

Hayes & Flower (1980) のモデルでは、これら要素同士の関係やモニターの働き、書くことがどのように進行するのかということが十分に示されたわけではないが<sup>3</sup>、書く過程がさまざまな下位過程を含む複雑でダイナミックなものであることを示したことで、その後の認知的な文章産出研究の出発点となり、ライティング教育にも多大な影響を与えることになった。

Hayes と Flower が、書くことの一般的なモデルを示したのに対して、Scardamalia と Bereiter は、熟達した書き手と未熟な書き手の違いを二つのモデルを提示して説明した (Scardamalia & Bereiter, 1987)。「知識表出モデル (knowledge-telling model)」と呼ばれるモデルは、未熟な書き手の書く過程をあらわしている。書くことに慣れていない書き手は、トピックが与えられると、それに関するキーワードを基に記憶を探索し、書くのに適切だと判断すればそれを書き、新たな手がかりを利用して再び記憶探索を行う。書き手は自分が知っていることを連想的に次々に書き連ねていくだけで、新しいアイデアが浮かばなくなれば、そこで書くことをやめてしまう。小学生が書く場合、このような特徴がしばしばみられることが指摘されている。これに対し、「知識変換モデル (knowledge-transforming model)」は、熟達した書き手が自身で目標を設定し、それに向けて問題を解決していく過程として書くことをモデル化している。このモデルの特徴は、内容的問題を吟味する空間と修辭的問題を吟味する空間が想定されており、それら二つの間で問題解決のための相互作用があるという点にある。例えば、ある事柄に説得力をもたせたいと考えるときには、修辭的問題空間だけで処理されるのではなく、そのための例や理由づけを考えるという問題に翻訳され、内容的問題空間でも処理されるというのである。これら二つの空間でやりとりされることによって、知識の構造が変化したり、書き手が予想していなかった新しい考えがもたらされる場合があるという。

Scardamalia と Bereiter のモデルは、書き手が単に表現形式の問題に困難を感じているだけではなく、内容の問題にも直面していることを示し、教室活動やフィードバックのあり方について重要な示唆を与えた。また、熟達した書き手と未熟な書き手の違いを明らかにすることにも研究の関心が向けられ、熟達した書き手が行っていることをストラテジーとして教授する試みも多くの教室でなされた。

このような認知主義的な見方で書くことをとらえ、プロダクトそのものよりもプロセス

---

<sup>3</sup> Hayes (1996) では、修正モデルも示されている。

を重視する指導法は広く普及し、具体的な教室活動と結びついて定着したといえる。ESLの教室にプロセス・アプローチが与えた影響は計り知れないと Johns (1990) は述べている。書きはじめる前に、アイデアを出したり、アウトラインをつくる活動をすること、グループワークによって推敲を促し、複数回の書き直しをさせること、最終稿までは表面的な誤用レベルの問題に注意を向けすぎないようにすることは、ほとんどの教室で行われているという。

Hyland (2002) は、プロセス・アプローチに対する評価をまとめている。それによれば、プロセス・アプローチは L1, L2 双方のライティング教育に理論的、方法論的に多大な影響を与え、プロダクトの正確さではなく、書くことがどのようなものであるのかということに教師の関心を向けさせ、教師の専門性を高めることに寄与した。また学習者個々の違いを重視するようになり、新しい研究課題も多く生まれたという。一方、否定的な見方としては、認知的な要因を過度に強調しすぎる、書くことを個人的なもののみなし、社会的活動であることを見落としている、個人主義的イデオロギーが ESL 学習者の発達を阻害している、階層・性別・民族などといった文脈の重大な影響を無視している、専門的、学術的コミュニティの多様な期待や慣習を軽視している、学習者のライティングが改善されるかどうかは疑問であるといった点があげられている。つまり、認知主義的な観点による科学的で実証的なライティング研究が教師の関心をプロダクトからプロセスへ移行させたが、プロセスや書き手の認知的要因に焦点化しすぎることは、書くことのさまざまな側面を無視しているという批判を生んだということである。このような批判はプロセス・アプローチを修正する動きにつながっていく。次節では、プロセス・アプローチ以降のライティング教育の動向について概観する。

## 2. 「ポストプロセス」の混迷

### 2.1. ジャンル・アプローチにみられるプロダクト回帰

前節では、80年代に広く普及したプロセス・アプローチの影響、すなわち、プロダクトからプロセスへというライティング教育の大きな流れについてみてきたが、ESLの研究では、プロセス・アプローチを修正する新たな動きについて、80年代後半にはすでに議論がはじまっている。

L2ライティングの研究誌 Journal of Second Language Writing (JSLW) では、2003年12

号で「ポストプロセス (post-process)」の特集を組んでいる。この中で Atkinson は Trimbur (1994) が定義するポストプロセスの四つのキーワード「社会的転換 (social turn)」「ポスト認知主義 (post-cognitive)」「イデオロギー的な領域としてのリテラシー (literacy as an ideological arena)」「文化的な活動としての作文 (composition as cultural activity)」について考察している。これらのキーワードは、ライティングに対する多面的な見方を提供しているが、プロセス重視のライティング教育の考え方とまったく異なる新しいものというわけではない。教室では依然としてプロセス重視の活動が有益なものとして行われており、「ポストプロセス」はパラダイムシフトではなく、L2 ライティングの領域を拡大する概念として検討されている。Matsuda (2003) も同様の見解を示し、「プロセス」「ポストプロセス」という用語を使うことはそれぞれの枠組みにおいて議論されている多様な見方を単純化してとらえることになり、「プロセス」はパラダイムとして確立されたものではなく、またすでに終わったものでもないとして、「ポストプロセス」という用語を用いるべきではないと結論づけている。しかし、Matsuda 自身も述べているように、「プロセス」「ポストプロセス」という枠組みを利用することは、ライティング研究の動向を把握するのに役立つ面もある。ESL の分野において、プロセス重視を修正する「ポストプロセス」の動きは、学術的な文章の指導で強く主張されるようになったといえるだろう。

Silva (1990) は、ESL のライティング教育に影響を与えた 4 つのアプローチとして、制限作文、現代風伝統的修辭法、プロセス・アプローチ、学術的な目的のための英語 (English for academic purposes, 以下 EAP) をあげており、日本語教育では岡崎・岡崎 (2001)、池田 (2002)、大島 (2003) が、ESL のライティング教育の変遷としてこの四つの枠組みを用いて説明している。EAP では、自分自身による意味の発見とプロセスを重視する指導法は大学での学術的な分野でのライティングの目標に合致しないとして、学術的な文章を書くには、それぞれの専門分野で書き手に何が期待されているのかを理解し、慣習にしたがって書けるように指導することが重要とされる。

Ferris & Hedgcock (1998) は、Raimes (1991) の枠組みを利用して、L2 ライティングのアプローチをやはり 4 つにカテゴリー化している。形式重視のアプローチから書き手重視のアプローチへ移行したあと、80 年代後半には内容と学術分野を重視したアプローチ、読み手重視のアプローチが登場したと述べている。「内容」「学術分野」「読み手」に対する注目は、プロセスだけではなく、それ以外の要素に関心を向けることへの重要性を示しているという意味において共通している。内容と学術分野への注目は、学習者が自分の専門分

野で学ばなければならない内容や特定の分野を考慮した指導の必要性を、読み手への注目は、自己中心的なライティングから読み手の理解にこたえるライティングへシフトすることの重要性を指している。

一方、Hyland (2002) は、プロダクトからプロセスへ、プロセス重視に対する批判へとという時間軸ではなく、テキスト重視、書き手重視、読み手重視という三つの枠組みでライティング教育へのアプローチを説明している。EAP あるいは特別な目的のための英語 (English for specific purposes, 以下 ESP) の考え方は、書き手は自分が所属するコミュニティのメンバーとして慣習にしたがった書き方を選択しなければならないという意味において読み手重視とみることにもできるが、その書き方をアカデミックなジャンルとして言語的、明示的に指導するジャンル・アプローチ (genre approach) はテキスト重視のカテゴリーに分類される。ジャンル・アプローチは大きく三つのグループ、①ハリデーの選択体系機能言語学 (Systemic Functional Linguistics, 以下 SFL) を理論的基盤とするアプローチ、②ESP アプローチ、③ニュー・レトリック派 (the New Rhetoric school, 以下 NRS) のアプローチに分かれるとされている (Hyland, 2002; Hyland, 2003; 中野, 2008; Johns, 2011)。ジャンルの定義はグループによって少しずつ異なるが、社会的に認められている言語の使用方法を指している。

①は主にオーストラリアの L1 ライティングで実践されており、学校教育におけるジャンルの分類例として、手続き文、記述文、報告文、説明文などがあげられている。②は学術的な分野の英語教育に焦点化したアプローチで、Swales (1990) の研究が代表的である。Swales はジャンルをディスコース・コミュニティ (discourse community) の概念と関連づけてとらえている。ディスコース・コミュニティは共通の目的を達成するために、ある特定のジャンルを使用する。書き手は自分が属するディスコース・コミュニティのジャンルの特徴を理解し、適切に使用できることが学術的な分野においては欠かせない能力であるとされる。Swales は科学技術分野の研究論文の序論部分を分析して CARS モデル (Create a Research Space model) <sup>4</sup>を提示し、ジャンルの特徴を第二言語学習者に意識させるタスクを提案している。③もジャンルを社会的で文脈に関係するものとみているが、ディスコース

---

<sup>4</sup> CARS モデルについては、日本語教育においても杉田 (1997)、大島 (2003) が紹介している。このモデルではムーブ (move) が単位とされ、「論文が扱う領域を確立する」「研究されるべきテーマや新しい視点を指摘する」「自分の論文を位置づける」という三つのムーブから構成されている (杉田, 1997)。

の形式や教授への応用にはそれほど関心がなく、ライティング教育への影響は小さい<sup>5</sup>といわれている。これに対し、①や②は学習者にジャンルの知識を提供し、適切な文脈で効果的に使用できるようにすることをめざすという点において共通している。

最近 20 年間の ESL ライティング研究の動向をまとめた Leki, Cumming, & Silva (2008) でも、ジャンルの考え方が ESL ライティングのカリキュラムのための概念的枠組みとなっていると述べられており (p.73), ジャンル研究は過去 20 年間で飛躍的に発展したとして (Tardy, 2011), 上記 JSLW 誌 20 号でジャンルの特集も組まれている。ジャンルのとらえ方、教授への応用については研究者によって違いがあるともいえるが<sup>6</sup>, 「プロセス」から「ジャンル」へという大きな括りでとらえるとすれば, Hyland (2002) のライティング・アプローチの分類が示しているように, ジャンルの教授はプロダクトとしてのテキストに重心が移行したことを示している。それは単純に昔に戻るということを意味してはいないが, ジャンルの知識とその使用方法を社会的な規範として明示的に教授すること<sup>7</sup>, あるいは NRS のように気づきを促す教示にとどまったとしても, 規範の存在とその使用が重視されているという点において, 認知主義的見解からの「社会的転換」であると同時に, 「プロダクト」への回帰という側面も否定できないだろう。

ここで問題となるのが, 書くことを「社会的」行為ととらえることの実質的な意味である。SFL や ESP は, ジャンルはある集団に所与のものとして存在し, その集団の成員が従うべき規範として明示的に教授されるべきものという立場をとっている。それは, プロセス・アプローチにみられた書き手の自発性重視, 自己中心的なライティングに対する批判を踏まえたものである。書き手は自分が書きたいように自由に書けるわけではない。書く目的や読み手との関係によって, 書き方は大きな制約を受ける。それは書き手が所属する集団によって定められており, 集団のルールを無視することは, 読み手とのコミュニケーションに支障が出ることを意味し, 書く目的は達成されない。ルールを知らないことで被る不利益は, SFL においては英語を母語としない子どものライティングに, ESP ではアカ

<sup>5</sup> Johns (2011) は, ニュー・レトリック派のジャンル指導は SFL や ESP アプローチと比較して, 結果を出すことができていないと述べている。

<sup>6</sup> Johns (2011) は, ①②③のアプローチを比較し, 何をジャンルと呼ぶか, 教えるべきか気づかせるべきか, 教授するうえで何を重視すべきか, イデオロギーの問題をどう扱うかという 4 点について考察している。

<sup>7</sup> ②の ESP アプローチでは教師の役割がプロセス・アプローチより強化されている。Hyland (2003) は, プロセスモデルは教師から力を奪い, 善意の傍観者にしてしまったと批判している。一方, ③の NRS はジャンルを教授すること自体に懐疑的であるとされる (中野, 2008; Gebhard & Harman, 2011)。

デミック・ライティングにおいて特に問題視され、ジャンル習得の必要性が叫ばれるようになる。しかし、書くことの社会的側面には、所与のものとして存在する規範に縛られながらも、絶えずそこから自由になろうとする力、書き手自身の意味や創造性を志向する動きが含まれている。それは書き手個人の中に閉ざされたものではなく、読み手との間で「社会的」に構築されるものとみなされる。

あえて単純に描くとすれば、プロダクトかプロセスかという対立は、ポストプロセスにおいては認知的（個人主義的）か社会的かという対立に置き換わったといえる。しかし、それは根底において同じ対立の異なる側面が強調されただけにすぎないようにみえる。つまり、書くことは、あるいは言語とは、規範性と体系性のうえに成り立つものであるが、絶えず揺れ動く文脈によって多様に変化する偶然性と不規則性、そこから生じる創造性をあわせもっている。バフチンは言語のもつ二面性を、「事物を集め、統一し、同一に保とうとする求心力」と「事物を、多様かつ個別的で、たがいに分離しており、たがいに異なるという状態に保っておこうとする遠心力」（クラーク & ホルクイスト, 1990/1984, p.23）ととらえ、その絶えざる葛藤の中に言語学研究の新たな方向性を見出そうとした。求心力と遠心力の葛藤の中にいる者が中立的であることはありえない。ことばは「話し手と聞き手が共有する領土」（p.32）であり、イデオロギー的闘争の場でもある。求心力を志向するジャンル・アプローチは、既存の社会的価値観を前提とすることを是としない遠心力によって、批判されることになる。すなわち、ある社会において規範として確立しているジャンルの習得を促すことは、既存の社会構造を、それを支えている言説として無批判に受け入れることであり、その社会において周辺的な位置に置かれている集団に対する不平等なシステムを正当化し、再生産することによって、同化を強要することにつながるという批判である。

## 2.2. リテラシーという概念の変化

ジャンル・アプローチに対するこのような批判は、ニュー・ロンドン・グループ（New London Group, 以下 NLG）と呼ばれる研究グループが主張するリテラシーの再定義とその教育構想の中で論じられており、それは NLG の研究が「批判的リテラシー (critical literacy)」をめぐる研究潮流に位置づけられることを示している。読み書き能力として翻訳される「literacy」は、その概念が意味するもの、歴史的変遷についてさまざまに議論されている。批判的リテラシーの理論的源流を一つに整理することは難しいが、フレイレの影響を強く

受けた批判的教育学の流れをくみ、ことばの読み書きを自己と世界との関係を批判的に読み解く行為として、その関係を規定してきた認識に対する反省的意識を促すものとしてリテラシー教育をとらえる点が共通している（竹川，2010）。NLGは、アメリカ、イギリス、オーストラリア、南アフリカにおいて、リテラシーやその教育に関心をもつ研究者10数名のグループで、1994年にニュー・ロンドンの地で会合をもち、時代の転換期におけるリテラシー教育のあり方を議論した。そこでの議論やその後の研究成果を踏まえ、彼らは「マルチリテラシーズ（Multiliteracies）」という概念を提起した（New London Group, 2000）。

黒谷（2007）は、NLGが提起するリテラシー教育を構想するための四つの視点と、それらが導き出される経緯についてまとめている。NLGはリテラシーの教育方法として①状況づけられた実践②明示的な教授③批判的な構成④変革された実践という四つの視点を提示しており、それらは歴史的に対立する理論的な系譜の中に位置づけられるという。「状況づけられた実践」はデューイからホール・ランゲージ、プロセス・ライティングへという進歩主義的な教育思想の伝統の中に位置づけられ、「明示的な教授」は、伝統的なグラマーから直接教授へというような、教師中心の伝達の教育学の伝統に位置づけられるという。「批判的な構成」は批判的リテラシーの研究を継承している。「変革された実践」は、獲得された知識や経験を他の異なる文脈の場で機能させ、新たな視点で反省的に実践をデザインしていくことを指しており、伝統的な系譜に位置づけるのは困難な面もあるが、理論を実践の中に位置づけようとするとさまざまな実践の中にみられるという。

黒谷は、さらにこのNLGのリテラシー教育における四つの視点に、新たな見解を加えるものとして、NLGのメンバーの一人であるCazden（1996）の論考について考察している。Cazdenはヴィゴツキー理論の解釈のされ方によってライティング教育が三つの動向に分かれるとしている。第一の動向は「内言（inner speech）への焦点化と教師による介入への消極的見解」を特徴としている。ヴィゴツキーは、発声をとまわず、思考の道具として機能する内言も、その起源は社会的相互作用にあると考えた。内言の源泉が社会的活動にあるならば、教室は言語的に豊かな環境であることが必要であり、物語や詩などのジャンルが重視される。第一の動向においては、協約的なことばの語義や文法という束縛から次第に自由になっていく「創造力の源泉」としてのことばの獲得過程に焦点が当てられているという。そのため、言語的なルールを明示的に教授することには消極的であり、あくまでも学習者が社会的な活動に参加していく中で獲得し、修正していくべきであると考えられている。

第二の動向は「足場をつくる援助」に焦点をあてている。第一の動向が子どもの日常生活における活動の文脈を重視しているのに対して、第二の動向は学校での指導の役割に注目する。ここには、ヴィゴツキーが提示した発達の最近接領域の概念に基づき、ブルーナーらが提唱した「指導的な足場づくり (instructional scaffolds)」の概念を理論的基盤としたライティング教育が含まれる。足場づくり、足場かけ (scaffolding) と呼ばれるこの概念は、現在では「学習者が独力では達成することができない目標を達成したり、実践に関与できるよう適切な援助を与えること」として広く使用されているが、ブルーナーらは親などの大人が子どもに一对一で言語などの文化的活動を教えていく過程を説明するのに使用していた (秋田, 2006)。足場づくりの考え方には、大人や教師が課題を単純化したり構造化したりして示すことで学習者の参加を促すという意味が含まれており、第一の動向とは異なり教師の主導的な役割が重視されている。

第三の動向は「文化の政治学 (politics of culture)」に着目する。ここではジェンダー、文化、階層などにおいて異種混交の社会がもつ言語使用の多様さや非対称的な社会的関係性の次元への考察が求められる。それは第一や第二の動向が社会的な相互作用に関心を向けながらも、教育と発達における文化の考察に含まれなければならない権力や葛藤の問題を捨象しているという批判に根ざしている。第三の動向では「学校において協約的「ディスコース」(言語を用い、考え、感じ、信じ、評価し、行動する仕方)への参加・習得が子どもたちに求められる際に、子どもたちの側に生じる抵抗(その「ディスコース」へと参入していくことへの)をも含みこんだ<声>に根ざしながら、その「ディスコース」の自明性を問い直し、確かめ直すことが求められている」(黒谷, 2007, p.244)という。黒谷は、Cazden が第三の動向に依拠しつつ第一の動向を拡張的に再解釈する方向へ向かっていることを指摘し、それは「創造力の源泉」としての内言の理解を、「批評の源泉」として拡張的に解釈し直していく視点であるとして、NLGの「批判的な構想」に加えられる新たな視点であると述べている。

Cazden が提示した三つの動向は、自己表現としてのプロセス・アプローチ、協約的ディスコースの習得を重視するジャンル・アプローチ、両アプローチを批判的にとらえる第三のアプローチとして描くことも可能であろう。もちろん、それぞれのアプローチにはこれまで述べてきたように、異なる歴史的、理論的背景が混在しており、単純に図式化することには問題がある。しかし、少なくとも「ポストプロセス」でいわれる「社会的転換」には相反する二つの側面が含まれていることを Cazden の分類からも指摘できる。一つはジャ



ンル・アプローチの台頭にみられる社会的規範として言語構造を記述し、それを明示的・積極的に教授しようとする「求心力」であり、もう一つは言語使用の多様性・個別性・政治性に注目し、ことばが社会的に構築される過程で生じているイデオロギーや利害関係を学習者が意識化していくことや周辺化された人々の声の表現を重視しようとする「遠心力」である。ことばの教育、とりわけ第二言語教育においては、構造化・体系化された規範としての言語と不規則で個別的な現実の言語使用との対立、そうした対立から必然的に生じることばの明示的・分析的な教授と現実の文脈の中での使用経験によって気づきを促す暗示的な教授という対立が常に議論の軸となっている。L2 ライティング研究における近年の動向をまとめた Leki, Cumming, & Silva (2008) も、NLG の研究に注目してはいるが、L2 ライティングでは NLG とは異なる SFL や ESP のジャンル・アプローチが主流となっていると述べている。L2 ライティングにおいては、ことばの「求心力」を志向する、いわゆる機能的リテラシー (functional literacy) に重点がおかれているといえる。

機能的リテラシーは、単に文字を読み書きできる能力だけを指しているのではなく、社会の成員として自立し、生活していくのに不可欠な能力を意味している。佐藤学 (2003) は、読み書き能力を子どもが学校で身につけるべき基礎技能として、ドリルやテストで定着させようとする教育は「道具的イデオロギー」<sup>8</sup>によるリテラシー教育の典型であり、機能的リテラシーもその範疇を超えていないと批判している。道具的イデオロギーによるリテラシー教育は、読み書き能力を道具的技能とみなし、知識やそれを活用する技能は学習者の経験の外部に客観的に存在し、機械的な反復練習によって技能の習得が可能であると考えられる。

しかし、客観的で価値中立的な認知的能力としてリテラシーをとらえることは、それがどの集団にとって有利に獲得できる能力であるのかに目を向けないということであり、リテラシー形成の失敗を個人の努力不足や能力の欠如とみなすことで、同化や排除を正当化することにつながる。竹川 (2010) は、このように読み書きできないことの原因を個人に帰属させる機能的リテラシーの考え方に変更を迫るのが、フレイレが提唱する「意識化 (conscientization) としてのリテラシー」であり、そこでの議論が批判的リテラシーに継承され、発展していったと述べている。フレイレは非識字であることが原因で貧困や抑圧が生じているのではなく、抑圧を受け、ことばへのアクセスを断たれているがゆえに非識

---

<sup>8</sup> 佐藤学 (2003) は、リテラシー教育に対する三つのアプローチ (道具的イデオロギー、相互作用イデオロギー、再生産イデオロギー) の特徴を批判的に検討している。

字の状態であると考え。意識化とは、学習によって自己と他者、現実世界との関係性を認識し、意味づけ、さらには変革しようとする実践を意味している。抑圧を運命として受け入れ抑圧者の世界が唯一の自然な世界であると考えた意識を変革していくことばの実践が、リテラシーとして定義されたという (pp.29-30)。竹川は、これまでのリテラシーの定義<sup>9</sup>が「何がリテラシーと考えられるべきか」という論点を掲げているのに対し、意識化としてのリテラシー論は「だれにとってのリテラシーか」「どのような社会や文化を前提とするのか」という、社会構造の政治性に対して批判的か否かという議論の軸を新たに提示したと述べている。

ここで留意すべきなのは、フレイレの「意識化」は、単に批判の目を裕福な階級や不平等を生み出す政治体制へと向けることではないという点である。菊池 (2004) は、意識化とは今までの自分のあり方を問うことから可能となるものであり、フレイレの試みは、共通のリテラシーを築くことにあると述べている。共通のリテラシーとは、「互いに話し、聞き、また読んだり書いたりする中で、同感し、反発し、考え方の相違を説明し、相手に理解してもらおうと努力しようとする気になることばを共有すること」(p.45) だという。菊池は、現代社会において、さまざまな接頭辞がつく「〇〇リテラシー」が氾濫しているのは、人々が新たな出会いの中で心からの感謝や親切を実感するような接近した関係性を築くことが困難になっていることを示しているという。人々はそれぞれのリテラシーの世界で息をしており、あらゆるリテラシーに通じるわけではないから、他人のリテラシーの世界を理解しようとする意欲さえ失われていってしまう。言い換えれば、他者が話すことばが理解できないし、理解しようという気持ちさえ起きなくなってしまうということである。だからこそ、共通のことばを見出すことが重要なのである。共通のリテラシーは、全体主義的に同じ思考で同じことばを意味の乱れなく使うのではなく、個々人の異なる考えを説明し、また相手に理解してもらいたいという気持ちになれるようなことばを共有することだという。

第二言語の教室を考えるうえでは、このような「共通リテラシー」とは何かを探っていくことで新たな展望が開けるのではないだろうか。それは、政治的か脱政治的かという対立軸のみによってもたらされる新たな観点ではなく、ことばを獲得する過程で生じるさまざまな葛藤を理解しようとする事、それによって教室参加者が互いに自己と他者のこと

---

<sup>9</sup> 竹川 (2010) は、リテラシー概念の変遷を「機能的リテラシー」「文化的リテラシー」「意識化としてのリテラシー」という枠組みで説明している。

ばを意味づけ、多様な見方や価値観と接触する中で新たな関係性を築いていく可能性を指している。FREIREは、自身の実践において、教える側と学ぶ側の関係性をまず問うた。教師は教えるべき知識を有し、生徒は教師から伝達される知識を容れ物のように蓄える存在であるという関係性を強く否定した。ある者からない者へ、知識を伝達する教育は、抑圧されている人々から批判の目を奪い、現状に甘んずる受動的な存在のままにしておくことに加担している。抑圧者と被抑圧者の関係は永遠に変わることがない。知識伝達の教育を乗り越えるために、対話の重要性を主張するFREIREは、対話を「行動」と「省察」という二つの次元でとらえ、その根源的で緊密な関係性に注目する。「本当の言葉のないところには実践はない。だからこそ本当の言葉は世界を変えることもできる」のであり、「対話とは世界を媒介とする人間同士の出会いであり、世界を“引き受ける”ためのものである」（FREIRE, 2011）。世界を引き受けることは創造と再創造の営みであるともFREIREはいう。教室での「本当の言葉」は、その場にかかわるすべての人が、教育する者とされる者という関係を乗り越え、相互主体的な認識をつくるためのことばであり、それは対話によるコミュニケーションによってしか成立しえない。

しかし、ことばのもつ求心力と遠心力の対立は、FREIREの対話の議論においても解消されたわけではない。FREIREの識字教育では、ことばの辞書的な意味を教え、読み方・書き方を練習するという方法ではなく、学習者が読み書きすることばの意味は学習者自身によって与えられるという経験を通して学ばれていく。オーストラリアで批判的リテラシー教育を実践する研究者の中には、FREIREの功績を認めながらも、批判的教育学が強調する「被抑圧者の声」や「学習者との対話」には批判的な意見があるという。対話という方法は評価しつつも、暗示的な教授は社会的に不利な立場にある子どもにとってはさらに不利益に働くと考えるからである。明示的な教授を強調するジャンル・アプローチが既存の社会的構成を自明のものにとらえることには批判的であるが、その価値を一気に捨て去ってしまうことには慎重であるという（竹川, 2010）。

NLGのメンバーなど、リテラシー教育の新たな観点を提示しようとする研究者が理論的基盤として援用するのがバフチンの言語論である。バフチンは意味を構造化し、統一しようとする言語の求心力と、分化と多様化を志向する遠心力とのせめぎあいが、対話という言語的相互作用の中でどのようにあらわれるのかということに関心を寄せた<sup>10</sup>。バフチン

---

<sup>10</sup> 意味を統一し構造化しようとする単一言語の求心力に抵抗する勢力として、バフチンは「ことばの多様性」（言語的多様性、異言語混淆とも訳される）と呼ぶ言語の遠心的な分化

は、意味はことばそのものに属するものではないと考える。「意味は、言葉のなかにも、話し手の魂のなかにも、聞き手の魂のなかにもない。意味とは、所与の音連続という素材を通しての話し手と聞き手の相互作用の効果」（バフチン、1989, p.158）としてあらわれる。クラーク & ホルクイスト（1990/1984）は、バフチンのこのような言語観は広く流通している二つの言語観——「私が意味を所有している」と「だれも意味を所有していない」——のどちらにも属さないものであるとして、次のように述べている。

バフチンの論点はこうだ——私は自分の言いたいことが言えるが、二重に隔てられ、言葉によって間接に言えるにすぎず、私はその言葉を、社会が保持している儀礼にのっとって社会から取り出し、社会に返すのである。私の声は意味をあらわすことができるが、それは他の声とともにあるときだけであり、時には合唱となるが、最良の場合は対話となる（p.29）。

ことばが生成されるのは、抽象的な言語学的体系の中でも、話し手たちの個人心理の中でもない。バフチンにとってそれは「発話によって実現される言語的相互作用という社会的出来事」（p.145）である。話し手は社会的慣習としてのことばの制約から自由であることはありえないが、他者のことばに対する「能動的な理解」によって、意味を自分のものとする可能性が開かれている。ことばを辞書的な意味において受動的に理解するだけでは、理解とは呼べない。他者の発話を理解するということは、それを具体的な文脈の中に定位し、それに応答する自身のことばを積み重ねることによってもたらされる。あらゆる理解は対話的であり、他者のことばに対する同意や反駁といった自分自身の評価と結びついている。

ことばの意味をめぐる自己と他者の闘争、言語の求心力と遠心力とのせめぎあいの中で、バフチンの対話原理は、そのどちらにも吸収されることのない、新たな方向性を示してい

---

を志向する力に注目する。桑野（2011）によれば、バフチンのいう「ことばの多様性」とは、一定のイデオロギー的視点と結びついたさまざまな言語形式——社会集団語、職業的ディスコースその他——の併存状態を指しており、「支配的な口語および標準文語という相対的だが実在する統一体」の中に結晶化している単一言語というカテゴリーに対置されている（p.136）。しかし、単一言語に具現された言語の求心力は、現実の「ことばの多様性」の中で作用する。そこでは求心力とならんで言語の遠心力が間断なく作用しており、言語・イデオロギーの統一・中心化とならんで、脱中心化と分裂の過程が間断なく進行している（バフチン、1996, p.29）。

る。教室内のコミュニケーションには、社会的規範やイデオロギーを反映した知識を対象とするやりとりという側面を否定することはできないが、新たなリテラシー教育を模索する研究者たちは、そこでの言語的相互作用によって新たな意味づけがなされる可能性をバフチンの言語論の中に見出そうとしている。

以上、みてきたように、「ポストプロセス」の議論においては、プロセス偏重を修正する動きとして、書くことの社会的、イデオロギー的側面に焦点があてられるようになったが、そのとらえ方は質的に大きな隔たりがあり、理論的基盤を異にする多様なアプローチが存在することが明らかになった。次節では、ESLのライティング教育の流れを踏まえ、日本語教育において、ライティングがどのように実践されてきたのかを概観する。

### 3. 日本語教育におけるライティング研究の動向

日本語教育においても、ライティング研究の関心はプロダクトからプロセスへと移行し、「ポストプロセス」でいわれるような「社会的転換」の動きも同様に生じている。しかしそれは、新たに登場したアプローチがそれまでのアプローチを批判するものではなく、ESL研究の影響を受け、新たな観点が単発的に付加されていったとみるべきだろう。日本語教育においてはライティングに関する研究そのものがそれほど多く行われておらず、ESLにおいて多大な影響力を持つプロセス・アプローチも、日本語教育ではプロセス偏重を批判されるほど浸透しているとはいえない。

#### 3.1. 技能育成を重視する「語学型」ライティング

水谷（1997）は、学会誌『日本語教育』における過去20年間のライティングに関する論文を概観したところ、論文約110編のうち半数以上が誤用ないし表現能力に関するものだったと報告している。水谷は、日本語教育における「作文」には、自己の経験や思想を効果的・印象的に文字媒体をもって表現するという文学活動的なものとしてとらえる傾向と、言語能力向上のための一つ的手段として文型練習の応用・発展練習などとの関連においてとらえる二つの「作文」観があることを指摘している。前者を文学型・国語教育型、後者を語学型・英語教育型と呼び、日本語教育全体としては後者に向かいつつあると指摘している。

水谷が予測したように、その後の『日本語教育』誌上では、語学型・英語教育型のライ

ティング研究が多く掲載されるようになる。それは、必ずしも言語能力向上のための文型練習重視を意味するものではないが、自己表現としてのライティングよりも、技能としてのライティングに焦点化されており、書くという活動に関わる要素を科学的に解明することや、指導の効果を実証的に検証することが重視されているという点で一つの流れとしてまとめることが可能だろう。それは、プロダクト重視からプロセス重視への移行を示唆している。

学習者の書く過程に注目した研究としては、石橋（1997）、石橋（2000）、西條（2000）、矢高（2004）、田中（2005）、吉田（2008）がある。石橋（1997）、矢高（2004）、吉田（2008）は、文章産出過程における構想の重要性に着目し、L1 使用（石橋, 1997; 矢高, 2004）やアイデア・シートの効果（吉田 2008）について検証している。石橋（2000）は自己訂正におけるモニタリングの働きを論じた。一方、西條（2000）、田中（2005a）は推敲に着目し、西條（2000）は考えを深めるために推敲指導が有用であると主張し、田中（2005a）は推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす効果を検証している。

書く過程に注目する研究が 90 年代から『日本語教育』に掲載されているのに対し、プロセス・アプローチの考え方を採用する教室活動において ESL では必ずといっていいほど実践されているピア・レスポンスに関する研究が掲載されるのは 2005 年以降である。ピア・レスポンスに関する学習者ビリーフの調査を行った田中（2005b）の研究に続き、教師添削との比較を行った原田（2006）、留学生と日本人学生のピア・レスポンスを発話機能から分析した岩田・小笠（2007）、ピア・レスポンスによる語彙習得の可能性を論じた大島（2009）、課題探究型アクション・リサーチとしてピア・レスポンスを実践した跡部（2011）が掲載されている。

これらの研究は、広い意味でプロダクトよりもプロセスに焦点を移したものであるが、研究の着眼点や教育実践に対する立場はさまざまであり、プロセス・アプローチとしてひと括りにできるようなライティングに対する見方が固まっているとはいえない状況であることが読みとれる。

一方、学術的文章や専門日本語に注目した論文はプロセスに注目した論文より早く、90 年代前半から掲載されている。論文作成指導に関する考察（佐藤勢紀子, 1993; 深澤, 1994）や、学術雑誌の語彙調査（村岡・柳, 1995; 村岡・影廣・柳, 1997）、表現形式の用法分析（佐藤勢紀子・仁科, 1997）が行われている。2000 年代に入ると日本留学試験導入に先立ち、「アカデミック・ジャパニーズ」という表現が使用されるようになり、山辺・谷・中村（2005）、

砂川・朱（2008）が討論・発表・学術的文章作成などが含まれる活動を授業で実践し、アカデミック・ジャパニーズの枠組みに位置づけて学習者の学びを分析している。

近年の ESL のライティング研究が、プロセス・アプローチの普及・拡大とその流れを批判・修正する動きとして描くことができるのに対し、日本語教育においてはそのような対立軸はみられない。日本語教育では、認知的な活動としての書くこと、協働学習としての書くこと、学術的な領域における書くことについて、それぞれの枠組みで議論が展開されており、書くことを日本語教育においてどのように位置づけ、何を目的としてどう実践していくべきなのかという包括的な議論には至っていない。

### 3.2. 書くことを支える異なる言語教育観

しかし、それはライティングという限定された領域で論考を概観した場合であり、日本語教育全体の議論に敷衍してみれば、従来の教育観を問い直す新たな見方や実践の広がりの中に書くことの新側面を見出すことができる。書くことは、状況づけられた実践に埋め込まれた活動の一つとして、ことばの学びをどうとらえるかという観点から議論されている。アカデミック・ジャパニーズとは何かをめぐる議論（門倉ほか, 2006）や、総合活動型日本語教育の実践（細川, 2007b; 細川ほか, 2008）では、書くことが中心的な活動として位置づけられ、教師自身がめざす教育実践の方向性が示されている。また、リテラシーの多様なあり方についても、リテラシー研究会の活動や研究成果（佐々木ほか, 2007; 細川・西山, 2010; 論文誌『リテラシーズ』）に議論がみられ、「ポストプロセス」で焦点化された、書くことの社会的、文化的、イデオロギー的側面からの考察もなされている。

このような教育実践や研究が登場する背景には、日本語教育、あるいは教育そのものに対するとらえ方、学習観・教育観の変化がある。従来ことばを学ぶことは、語彙や文法、またはコミュニケーション上のルールなどの知識を身につけ、それを運用する能力を養うことだと考えられてきた。この考えにたてば、教師はまず教えるべき知識を体系化し、整理して提示し、それを運用する効果的な練習方法を考案し、実施することが求められる。一方、知識はそれを使用する状況の中に埋め込まれており、個々の文脈から切り離すことができないと考える立場にたてば、教師は学ぶ環境をデザインし、具体的な文脈の中で学習者が周囲の環境と相互作用しながら学んでいくことを支援する人となる。後者の立場は、ヴィゴツキー理論の流れをくむ社会文化的アプローチ（ワーチ, 2004/1991）や、エンゲストロームの拡張的学習（エンゲストローム, 1999/1987）、レイヴとウェンガーの正統的周辺

参加（レイヴ & ウェンガー，1993/1991）など，学びをとらえる新たな視点を提示する多様な理論的研究に支えられている。現実の教育実践は，このような単純な二分法で描ききれものではないが，学びを個人の内的，認知的変化としてとらえるのか，学習者を取り巻く関係性の変化，学習者と環境との相互作用としてとらえるのかという対立軸は，個々の実践を分析するうえで留意すべき重要な観点を提示している。

前節では，リテラシー教育の議論の争点として，明示的教授と暗示的教授の対立について述べたが，上述したような学びをとらえる新たな視点を加えたとしても，それはすぐに解決されるような問題ではない。しかし，暗示的な教授が，社会的に不利な立場にいる学習者にさらに不利に働くとする見方は，学ばれるべき知識が，ある学習者にとってはアクセスが困難な状況に置かれているということであり，その状況を変えること，あるいは知識そのものがそれを使用する人々の間で変容することが重要だという見方にたつならば，明示的か暗示的かという対立そのものが解消されるともいえる。重要なのは，学習者が周囲とどのように相互作用し，それによって何が変化し，学習者がその変化をどう意味づけたかということである。書くことでいうならば，学習者が属しているコミュニティと，あるいはコミュニティが要請する規範とどのように相互作用し，書くことで何が変化し，何が変化しなかったのかを書き手自身が内省し，意味づけていくことである。その過程でコミュニティによって明示的に示される知識もあれば，状況に埋め込まれたまま無意識のうちに習得を強要される知識もある。そのどちらの知識に対しても，批判的，言い換えれば自覚的であることがコミュニティに自立的に参加していくことであり，自立的な参加はコミュニティ全体の構造を変革する可能性をもっている。それは他者とのあいだの「共通のリテラシー」を探り，新たな関係をつくっていく可能性を指している。

日本語教育において，学びの新たなとらえ方を示すキーワードとして広く認知されているのが「対話」や「協働」「ピア・ラーニング」といった用語である。「ピア・ラーニング」は池田・舘岡（2007）によって提唱され、『新版日本語教育事典』においてもとりあげられている。それによれば，ピア・ラーニングは教師から学習者への知識伝達型の学習に対置されるもので，「学習者それぞれが自らのもつ能力を基に，自発的に学習に参加する活動参加型の学習を意味する。ここでの学習は，学習者同士互いの信頼関係を育むと同時に，学習課題の達成と新たな意味や価値観の創造を目指している」（p.775）と述べられている。ピア・ラーニングの具体的な活動形態としてピア・リーディングやピア・リスニングなどがあり，それらの研究も増えつつあるが，日本語教育で最も普及しているピア・ラーニン



グの活動形態はピア・レスポンスであるといえるだろう。

ピア・レスポンスは、先に述べたように、池田（2002）において「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ（ペア、あるいはグループ）でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」と定義されている。ピア・レスポンスは欧米の L1 ライティング教育で教師不在の作文学習として広まり、ESL においてもヴィゴツキー理論によって支持される協働学習として、プロセス・アプローチの中で登場したと説明されている。また、池田（2007）では、日本語教育における協働学習を「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」の観点からとらえ直し、ピア・レスポンスを認知的観点と社会的観点から意義づけ、「批判的思考<sup>11</sup>を活性化しながら進める作文学習」「作文学習活動を通じた社会的関係作り（＝学習環境作り）」としてまとめている。

日本語教育におけるピア・レスポンスは、このような池田の理論的定義や実践によって認知され、海外を含むさまざまな日本語教育の現場に普及していった。上述した定義にあらわれているように、池田が推進するピア・レスポンスは、教師对学习者という、教え教えられる関係が支配している教室の構造を解体し、仲間同士の対等な関係において新しい意味や価値観が創造されることを重視している。しかし、ピア・レスポンスの研究が当初、従来の教師主導の教育、つまり教師添削との比較やプロダクトである書かれた作文の変化によってその有効性を実証しようとしたために、ピア・レスポンス本来の意義がみえにくくなっており、活動形態の新規性のみ焦点が当てられている状況を否定することはできない。つまり、ピア・レスポンスが書くプロセスを重視し、学習者が対話によって自分たちで意味を見出していくことを推奨しながらも、その結果である作文プロダクトの評価によって価値を測ろうとしたために、協働学習としての目的が見失われているということである。畑佐（2003）は L2 ライティング研究の現状を概観し、ピア・レスポンスを教師フィードバックとの比較においてその有効性を論じ、教師フィードバックのほうが学習者同士のフィードバックより効果があると結論づけている。

このような見方は、これまで論じてきたことばの「求心力」と「遠心力」、**「明示的教授」と「暗示的教授」**の対立が、ライティング教育において解消されうることのない根源的な対立として存在しており、また存在し続けるであろうことを示している。それはことばであるがゆえに避けられない対立であり、ことばを学ぶ教室はその葛藤の中でそれぞれが志

---

<sup>11</sup> ピア・レスポンスによる「批判的思考」には、批判的リテラシーが主張するような既存の社会が自明視している不平等や不公平な構造に対する批判は含まれていない。

向する学びの形態を見出していくことになる。学びのあり方は A か B かの二項対立でとらえるべきものではなく、学びの目的も方法も教室の数だけ多様に存在しうる。それぞれの教室での学びが、ことばのもつ求心力と遠心力のどのような力関係に支配され、その教室がめざすものとどうかかわっているのかを自覚する必要がある。教室参加者、さらにいえば、ことばの教育にたずさわるすべての人が、自らのめざすことばの学びとは何かを、それが何によって規定されているのかという自覚とともに、追究することが重要だと考える。

#### 4. 本研究の位置づけ

以上述べてきた先行研究の流れを踏まえ、本研究では、第二言語で書くことを学ぶ教室において、教師である筆者自身と学習者が意識的・無意識的に感じていた、社会的規範に従って書かなければならないという圧力とその束縛から自由になろうとする力との葛藤を、教室での相互作用の過程として記述していく。

序章で述べたように、本研究はピア・レスポンスの実践研究からはじまり、そこで感じた違和感が何であったのかを問い続けることを原動力として研究が進められていった。ピア・レスポンスやそれを支えるプロセス・アプローチの考え方に対する ESL 研究の批判は、自己中心的ライティングや認知的要因の過度の強調に向けられていた。しかし、本研究の教育実践が突き当たった問題は、社会的ルールとしてのことばの規範を無視した自己中心的な表現の使用ではなく、規範に忠実であろうするために、言語形式を整えることだけに関心が向けられ、ことばによって表現されるべき書き手自身の声が見失われているというものであった。筆者は当初その問題に対し、規範としてのルールを明示的に提示すること、書き手がその使用方法に習熟することで解決できるのではないかと考えていた。

しかし、もしそうであるならば、ピア・レスポンスは何のために行われるのかという疑問が残る。ピア・レスポンス活動の中で言いたいことがあっても、それを表現するためのルールが提示されなければ言えないのであれば、そこでのやりとりはコミュニケーションの中断状態が常時続いていたことになる。また、互いの書いたものを規範に近づけるために、フィードバックし合う活動ととらえるならば、規範により通じている者が主導権をとることになり、対等性は失われ、教師対学習者と類似した関係が生じることは否定できない。極言すれば、書いたものについて他者と対話することが、書くことの規範を身につけるために行われるのであれば、その規範が適用されていないコミュニティに属している者

同士が対話しても意味をなさないということになる。しかし、そのような極論が提示されることはなく、ピア・レスポンスがうまく機能しないのは学習者の言語能力や文化的背景に原因があるとされ、うまくいった場合はピア・レスポンスの目的が明確に示されないまま、規範の獲得にも学習者同士の社会的関係づくりにも効果があったといわれることも少なくない。筆者の違和感はこの点にあった。

そこで、2章[研究1]ではまず、書いたものを規範に近づけるためのフィードバックとはどのようなものなのかを考えるために、ピア・レスポンスとの対比で論じられることの多い教師添削に焦点をあてる。教師は学習者の書いたものとどう向き合い、添削という行為をどのような葛藤の中で行っているのか、その実態を記述することで、書く過程を重視するということの意味を考察する。3章[研究2]は本研究の出発点となった実践研究である。添削に代わりうるフィードバックとしてのピア・レスポンスというとらえ方が学習者の推敲にどのような影響を及ぼすのかを明らかにし、ピア・レスポンスに対して筆者が抱いていた違和感が自身の実践上の問題を引き起こしていたことを示す。4章では、2章、3章での議論を踏まえ、書いたものについて他者と対話することを規範に近づけるためのフィードバックとみなすことの矛盾を指摘し、書くことそのものを対話ととらえ、そのための授業デザインを行うことの必要性を主張する。書くことの認知的側面と社会的側面の両面に注目することが重要であり、そのための協働での学びとはどのようなものか、それを支える教師の役割とは何かを論じる。5章[研究3]は4章でデザインした授業を実践し、他者との対話が書く過程にどのような影響を与えるのかという観点から論じる。3章が作文プロダクトの変化からそれを探ろうとしていたのに対し、5章は学習者が書き直す過程そのものに焦点をあて、教師添削やピア・レスポンスで問題視される現象が何によって生じているのかを明らかにする。6章[研究4]は、書くという相互行為を教室全体として描くことで、規範の圧力とそこから自由になろうとする力のせめぎあいが学習者の書いたものや発話の中にどうあらわれているのかを分析し、書くことを協働で学ぶことの意義を論じる。

本研究は、プロセス・アプローチの中に位置づけられるピア・レスポンスから出発しているが、本章で概観したライティングに対する多様な見方のそれぞれに、意識的あるいは無意識的に多くの影響を受けている。3章[研究2]の授業実践と5章[研究3]、6章[研究4]の授業実践の間には10年という年月の開きがあり、その間ライティング研究はESLにおいても日本語教育においても大きく進展した。それらの研究成果に触発されつつ、さ

さまざまな教育機関で多様な学習者と接してきた経験の一つひとつが現在の実践を形づくっている。本研究はその実践の形成プロセスを振り返り、自身がめざす教室の姿を、それを支える理論とともにとらえ直すことをめざしている。その軌跡を本章のライティング教育の流れの中に改めて位置づけてみるならば、自己表現としてのライティングから問題解決としてのライティングへ、さらに他者とのあいだに「共通のリテラシー」を築くためのライティングへと変遷してきたといえるかもしれない。ただし、それは新たな実践を模索する過程で、過去の実践を意味づけ直す中でとらえられる軌跡であり、今まさに実践が進行している現場においてはあらゆる要素が複雑にからみあい、自身がめざすものも、目の前の学習者の姿も明確にとらえることが困難である場合が多い。次章以降は、その複雑な様相を簡略化することなく、実践の場にかかわる人々の葛藤をできる限り詳細に記述することで、書くことを学ぶ教室のめざすべき方向性を論じていきたい。

## 第2章 [研究1] 読み手の解釈の多様性と添削の限界

本章では、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する。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・教育観がどのようなものかをとらえ直す必要がある。添削はその教育的効果をめぐって意見が対立しているが、第二言語の教室においては行うべきもの、行ったほうがよいものという認識が一般的であるといえるからだ。このような認識はどのようにして生じているのであろうか。また、添削を行っている教師は、自分が行っている添削をどう認識しているのだろうか。本章[研究1]では、書いたものを規範に近づけるための添削の実態を、教師は学習者の書いたものとどう向き合い、添削という行為をどのような葛藤の中で行っているのか、教師の添削過程を記述することで明らかにし、書く過程を重視するという意味を考察する。

### 1. 問題の背景と目的

#### 1.1. 本研究における添削の意味と研究の目的

添削は作文指導の現場で広く行われているが、教師が費やす労力と時間に比べ、学習者へのフィードバック効果は薄いのではないかという疑問が現場の声としてよく聞かれる。そもそも、自分が行っている添削は、学習者の言いたいことを本当に理解して直せているのだろうかと悩みながら行っている教師も少なくないだろう。近年、盛んに実践されている協働学習としてのピア・レスポンスは、そのような教師添削に対する懐疑的な立場から推奨されてきた。しかし、添削そのものの是非をめぐる議論はほとんど行われておらず、教師はその効果や方法に疑問を感じることもあっても、添削は当然行うべきものとされているのが現状<sup>1</sup>と言えるだろう。

---

<sup>1</sup> 細川ほか(2004)などで提唱されている総合活動型日本語教育では、教師からの一方的な添削はせず、クラスでの対話を通して、学習者が自分の考えを日本語で表現することを支援する実践が行われている。このような実践は少数と言えるだろう。

英語教育では、grammar correction（文法訂正，以下 GC）は効果がないばかりか有害であるからやめるべきだという Truscott（1996）の主張をめぐって激しい議論が繰り広げられたが（Ferris, 1999; Truscott, 1999），その決着はいまだついていない。Ferris（2004）は、GC の効果を検証するこれまでの研究は、研究デザインに一貫性がないことから比較が難しく、効果の有無を一般的に結論づけることはできないと述べている。Truscott（1996）が批判する GC とは「正確に書く能力を伸ばすことを目的に行われる文法的誤りの訂正」であり、直接訂正のほか、アンダーラインやコードを使用して誤りに気付かせる間接的な方法も含まれる。また、作文フィードバックが不要だと述べているわけではなく、GC 以外のフィードバックにより多く時間をかけるべきだというのが Truscott（1996）の主張である。

本研究でも、添削を GC のように限定された作文フィードバックの一つととらえたいうえで論じる。本研究では添削の意味を「添削者から書き手に対して一方向的に行われる、作文の文法や表記などの言語形式に対するフィードバック<sup>2</sup>」に限定する。したがって、添削者が書き手に意味を確認したり、内容や構成にコメントしたりするフィードバックは含まない。また、添削者が一人で作文を読み、赤ペンなどを使用して修正する行為のみを指し、教室などでの対面による指導も含まないものとする。

このように添削の意味を限定したうえで、本研究は教師の添削過程に注目し、その実態を記述することによって、添削という形態が抱える問題について考察する。添削は、教師が学習者の作文を読み、その内容を読み手として解釈しつつ、規範からの逸脱と感じた言語形式をマークし、それをどう修正するか、あるいはしないかを、作文の目的、文脈、学習者の背景、学習状況、教育目標などを勘案して判断するという複雑なプロセスを経て行われる。しかし、このような添削過程に研究の焦点があてられることはほとんどなく、添削結果が学習者作文に及ぼす効果ばかりが議論されてきた。添削過程に注目することは、

---

<sup>2</sup> 本研究で定義する「添削」は誤用訂正と呼ぶほうが適切であるかもしれない。しかし、本研究ははじめから添削をこのような意味でとらえていたわけではない。調査協力者に添削を依頼した結果、そこでの添削が誤りを直接訂正する誤用訂正が中心であったため、添削の意味をせまく定義し直す必要が生じた。日本語教師の添削が構成や内容よりも言語形式に対して集中的に行われる傾向は上原（1997）の研究などでも報告されている。また、添削指導には、添削結果を書き手に提示し、質問を受けたり説明を加えたりする対面指導が含まれる場合もあるが、本研究ではこのような指導は分析の対象外である。しかし、実際の指導現場においても、時間的な制約や授業形態によって、必ずしも常に対面指導が行われているわけではないだろう。したがって、本研究では意味を限定したうえで、「添削」の用語を用いて議論をすすめる。

添削の問題を新たな側面からとらえ直すという意味で重要であると考え。添削者は作文のどの部分を規範からの逸脱と感じ、それをどう直すのか、それによって作文がどのような影響を受けるのかが明らかになれば、添削が作文に及ぼす効果の有無や添削の妥当性をこれまでとは違った角度から論じることができる。

そこで、本研究は、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、そのプロセスを記述したうえで、作文指導における添削の問題点を考察することを目的とする。

## 1.2. 「複数の添削者の解釈」「添削過程」に着目した先行研究

宇佐美・森・広瀬・吉田（2009）では、読み手が書き手の意図を推測することを妨げる表現とは何かを調査するために、一編の作文を複数の添削者に添削してもらうという方法を採用した。作文添削システム<sup>ゼックス</sup>XECS（詳細は後述）を用いて収集した、複数の添削者による日本語学習者の作文添削データを基に、不適切な語の選択が読み手の理解にどのような影響を与えているのかについて分析を行った。単語同士、フレーズ同士の関係が明確でない場合、読み手は論理的な関連性を自分なりに推測してしまうため、コミュニケーション上大きな問題となることを指摘した。しかし、分析の対象は添削結果としての修正作文であり、そのような修正に至る添削過程は明らかになっていない。

一方、日本語教育において添削過程に着目した研究に石橋（2002）がある。石橋は日本語教師8名のプロトコル・データの分析から、修正、非修正に至る添削過程のモデル化を試みている。教師は逸脱に気づいても修正行動に至らない場合も多く、実際に行われた修正は文法や表記などの誤用に集中していた。逸脱に気づいても修正に至らない主な理由として、書き手の意図が推測できない、適切な対案が提示できないことがあげられている。しかし、添削者の迷いがなぜ生じるのか、迷いながら行った添削で作文の何が変わるのかといった点には注目されていない。

そこで、本研究では一編の作文を複数の添削者がどのように解釈し、修正するのかを、書き手の意図（母語訳された作文）を参照しながら分析する。そこで生じる添削者の迷いが何に起因するのかを明らかにすることで、添削の問題点を指摘したいと考える。

## 2. 方法

### 2.1. XECS による添削結果データの収集

宇佐美ほか(2009)は、日本語学習者の作文に対する母語話者 34 名の添削データを XECS で収集した。34 名のうち日本語教師は 9 名であるが、本研究はこのデータを 1 編の作文に対する複数の添削者の添削結果データとして使用し、後述する日本語教師 3 名による添削過程データと合わせて分析した。XECS<sup>3</sup>とは、国立国語研究所の宇佐美洋氏をはじめとする研究グループが開発した XML-based Essay Correction System の略称で、添削をブラウザ上で行い、その結果を XML ファイルとして残していくシステムである。ブラウザ上に表示させた作文について、修正したい箇所を範囲指定し、挿入・削除・置換などの添削操作が行え、必要に応じて修正候補やコメントなどの情報も入力できる。また、修正の際にはその誤用に対する許容度を 3 段階で答えるようになっている。データ収集は、XECS の操作方法を十分に説明したうえで、作文 1 編あたり 30 分以上、1 時間以下という時間内で行われた。

また、宇佐美ほか(2009)では作文 6 編のデータを分析しているが、本研究では添削過程とその結果としての修正作文を質的に分析するため、3 編のデータ<sup>4</sup>のみ使用した。3 編は、添削者によって解釈や修正のし方に差が出たものの中から、作文の種類、執筆者の母語が偏らないように選んだ(表 2-1 参照)。

表 2-1 添削対象作文

作文番号	作文の種類	作文のトピック	文字数	執筆者の母語	執筆者の日本語学習歴
作文 3	意見文	たばこの健康被害	592	中国語	— <sup>5</sup>
作文 5	説明文	学生生活	536	英語	14 ヶ月
作文 6	説明文	韓国の伝統行事	803	韓国語	28 ヶ月

※作文番号は宇佐美ほか(2009)と同じ番号を使用した。

<sup>3</sup> XECS の詳細は、宇佐美・鍾水(2006)に記されている。

<sup>4</sup> 作文 3 編のデータは、国立国語研究所の宇佐美洋氏らの研究グループが作成した「作文対訳 DB」を使用した。作文対訳 DB には日本語学習者が書いた日本語作文と、学習者本人が書いたその母語訳が収録されている。作文 3 の課題は「たばこを法律で規制することについてどう思うか」、作文 5, 6 の課題は「自分の国の行事を日本人に紹介する」であった。作文対訳 DB は (<http://jpforlife.jp/>) で公開されており、ユーザー登録すれば、作文とその母語訳の全文が閲覧可能である。作文 3, 作文 5, 作文 6 は、それぞれ CN032 (在中国), SG060 (在シンガポール), KR158 (在韩国) という ID が付された執筆者の作文としてデータベースに格納されている。作文 3 編の課題と全文及び母語訳は資料 2 を参照。

<sup>5</sup> 作文 3 の執筆者の日本語学習歴は作文対訳 DB にデータが記載されていないため不明である。



## 2.2. 添削過程データの収集

宇佐美ほか（2009）は、日本語学習者の作文に対する母語話者の評価観を探ることを調査目的としていたため、添削協力者のうち日本語教師は9名だけだった。本研究は教育的指導として

の添削の実態を記述することが目的であるので、日本語教師のデータを中心に分析することにし、日本語教師9名のうちの3名から添削過程データを新たに収集した。3名のプロフィールを表2-2に示す。

表 2-2 日本語教師 3 名のプロフィール

	性別	日本語教育歴	作文授業担当の経験
日本語教師 A	男性	6 年	3 年（主に海外の大学）
日本語教師 B	女性	12 年	4 年（主に国内の大学）
日本語教師 C	女性	7 年	2 年（主に国内の大学）

データ収集時期は、宇佐美ほか（2009）の調査から約1年が経過していた。表2-1の作文3編について、自分の授業で通常行っているのと同じ方法（3名とも赤ペンでの手書き）で添削してもらった。以後、「本研究の協力者である日本語教師3名の通常の授業と同形態の添削」を「手書き添削」と呼ぶ。手書き添削中は調査者が隣に座り、作文を読んだの質問、コメント、感想などを自由に語ってもらい、添削作業の様子を録画・録音した。XECS添削ではなく、手書き添削の過程を分析対象としたのは、日本語教師3名が普段行っている添削の方法や添削に対する意識を調査し、分析に加えたいと考えたからである。したがって、手書き添削は学習者に書き直しをさせることを前提に教育的指導として行った。これに対し、XECS添削では添削者が違和感を持つ箇所をできる限り多く特定できるように、教育的配慮は不要とし、作文の直し方を学習者に合わせて調整する必要はないという条件で実施された。また、日本語教師3名が宇佐美ほか（2009）の調査でXECS添削をしていない作文については、比較のためXECS添削も行った<sup>6</sup>。作業前に普段の添削指導や添削に対する意識についてインタビューし、作業後フォローアップインタビューを行った。

表2-3は本研究で収集したデータと宇佐美ほか（2009）が収集したデータの内訳である。XECS添削では、人により時間内に添削できた作文数に差があるため、作文1編あたりの添削者数が異なっている。本研究のデータは、表2-3の作文添削データと、日本語教師3名の手書き添削時の発話及びインタビュー（合計7時間22分26秒）を文字化したプロトコル・データである。

<sup>6</sup> 宇佐美ほか（2009）の調査では時間の関係上、一人あたりの添削作文数が3編～6編で差があった。また、本研究の調査においても1名（表2のB）は作文6のXECS添削が終わらなかった。

表 2-3 作文ごとの添削者数

		作文 3	作文 5	作文 6
X E C S 添 削	宇佐美ほか (2009) の調査	日本語教師 B と C 2 名	日本語教師 A と C 2 名	日本語教師 A 1 名
		その他日本語教師 5 名	その他日本語教師 4 名	その他日本語教師 2 名
	本調査	日本語ボランティア 6 名	日本語ボランティア 3 名	日本語ボランティア 5 名
		学校教員 3 名	学校教員 4 名	学校教員 2 名
		その他 8 名	その他 8 名	その他 9 名
		日本語教師 A 1 名	日本語教師 B 1 名	日本語教師 C 1 名
		(計 25 名)	(計 22 名)	(計 20 名)
手書き添削		日本語教師 A, B, C (計 3 名)	日本語教師 A, B, C (計 3 名)	日本語教師 A, B, C (計 3 名)

### 2.3. 作文分析対象箇所の選定

本研究では、日本語教師 3 名が添削過程で迷いを生じた箇所を分析対象とした。Truscott (1996) と Ferris (1999) の両者が指摘しているように、学習者の誤用にはさまざまな原因が複雑に絡み合って生じているものが多く、文法の説明だけでは対処できない場合がある。このような複雑な誤用は、語の選択や表記に関するような単純な誤用に比べ、コミュニケーションに支障をきたす場合も多く、修正が困難という点で深刻な誤用だと言える。宇佐美ほか (2009) の調査結果でも、単純な誤用は日本語教師以外の添削者でも意味推測がある程度可能で、修正のし方も類似していた。そこで、本研究は添削者の迷いが生じた箇所、すなわち、書き手の意図の推測や、修正が困難な箇所を特定し、それに対して日本語教師がどのように解釈し、添削したのかを分析することとした。このような複雑な誤用については、日本語教師 3 名とも、添削結果を示すだけでなく、書き手に意図を確認するなど、何らかの対応をとると述べている。つまり、日本語教師自身が添削だけでは指導が不十分だと感じている箇所を特定し、不十分と自覚しながらもどのように添削したのかを分析したということである。なぜ添削では不十分なのか、その原因は何か、どのような解決がはかれるのかを詳細にみていくこととした。

分析対象箇所選定の手続きとしては、まず、日本語教師 3 名のプロトコル・データに基づき、作文の中で 3 名に共通して添削上の迷いが生じた箇所を特定した。このうち、3 名の解釈に大きな違いが見られた 3 箇所を分析対象箇所として選定した。この分析対象箇所について、XECS 添削データを参照し、3 名以外の添削者による修正結果と合わせて分析した。また、分析対象箇所を執筆した書き手の意図を推測する手がかりとして、執筆者に

よる作文の母語訳<sup>7</sup>を参照した。分析対象箇所と該当する母語訳を表 2-4 に示す（作文の全文と母語訳は資料 2 を参照）。

表 2-4 作文の分析対象箇所と母語訳（分析対象箇所は太字部分）

作文 3	だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。 <b>たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる、かつ他人の健康のために吸わないでください。</b> （所以吸烟不只是个人问题而是社会问题，就算吸烟的人自己自暴自弃，但是也应为他人着想，请不要吸烟。）
作文 5	あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした。そしたら、先生は家をかけました。それにパパは私の耳引張る学校に！だめです。パパの面前で、先生叱りました。ちょっとはずかしい、でもちょっとおかしいね。（There was a time when an(ママ) Childresn's(ママ) Day. I skipped my class and my form teacher called to my house. I was pulled by the ear by my father all the way to school and there, in front of my father, I was scolded by my teacher. I felt a little ashamed but at the same time felt a little funny.）
作文 6	韓国の“帰省戦争”というのは、経験のある人ではなければ、ぜったい象想もできないほどである。というのは韓国人の帰省本能は、どれだけ発達しているのかやたらにうたがわくなるばかりだ。（한국의 귀성전쟁이라는 것은 경험이 없는 사람이라면 절대 상상할 수 없을 정도다. 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 펜실히(ママ) 궁금해 질 정도다.）

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 読み手の解釈の多様性

##### 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

作文 3 の分析対象箇所に対して、添削者 25 名が XECS でどのように修正したかを表 2-5 に示す。表 2-5 から前半の節「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になる」への対応が添削者によってかなり異なっていることがわかる。それに続く節「かつ他人の健康のために吸わないでください」との関係がどうなっているのか、非常にわかりにくいからだと思われる。修正パターンは大きく 3 つに分かれた。第一は「自暴自棄」が不適切であると指摘するが修正案は提示しない（8 名）、第二は「自暴自棄」ということばは修正せずに、節と節の関係を修正する（8 名）、第三は「自暴自棄」を削除したり、ほかの表現に置き換えたりする（6 名）ものである。第二の節と節を修正するパターンとしては、「たとえばたばこを吸う人が自暴自棄になったり、かつ他人の健康のために吸わないでください」のように修正後も意味がはっきりとれないものや、「たばこを吸う人が自暴自棄になることなく、他

<sup>7</sup> 正確には、母語または最も楽に文章が書ける言語であり、作文 5 の執筆者はシンガポールで日本語を学んでいる学習者で、対訳執筆言語は英語であるが、母語は中国語である可能性が高い。

人の健康のためにたばこを吸わないでほしいと思うのです」のような例が見られた。書き手の意図を母語訳から推測すると、「たばこを吸う人が自暴自棄になったとしても、他人の健康のために吸わないでください」という解釈が一番近いように思われるが、このような修正をしたのは1名だった。最も多かった修正は、「自暴自棄」は無視し、「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく、他人の健康のためにも吸わないでください」（6名）というものであった。

表 2-5 作文 3 の分析対象箇所に対する添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「自暴自棄」の修正を保留	8
「自暴自棄」は修正せずに節と節の関係を修正	8
前半を「たばこを吸う人は自分の健康のためだけでなく」の意味に修正	6
前半を「たばこを吸う人は自己中心的にならず」に修正	1
前半を削除	1
修正なし	1
計	25

### 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

XECS 添削において、日本語教師 A は「自暴自棄」の修正を保留する第一のパターン、B は節と節の関係を推測して「自暴自棄になるのもよくないし」と修正する第二のパターン、C は「自暴自棄」を含む節を削除し「健康のために吸わないでください」と修正する第三のパターンを選択していた。一方、手書き添削では、B と C も A 同様、「自暴自棄」の修正を保留し、波線や疑問符を記した。手書き添削時のプロトコル・データからは、3 名とも「自暴自棄」が文脈に関係なく表れることに戸惑い、作文 3 の中で最もわかりにくく感じている様子がうかがえた。XECS 添削と手書き添削で違いが見られたのは、XECS 添削が教育的配慮を不要としていたことと、両添削を行う間に 1 年近くが経過していたことが関係していると思われる。いずれにしても、3 名とも自分の学生であれば、作文を返却する際に本人に意図を確認すると述べており、修正が難しい部分であったと言える。

「自暴自棄」を含む節のわかりにくさについて、宇佐美ほか（2009）は作文の母語訳を参照し、その原因を接続詞の使用の誤りにあると分析した。この点に関して、母語訳を見ない B も同様の見解を示し、書き手の意図を推測しながら以下のように述べている。

作文3の分析対象箇所に対する日本語教師Bのコメント

「たとえば」と、ここにあるのですが、「たとえば」の使い方をもし間違えていなければ、たばこを吸う人が自暴自棄になると合致していない。社会問題だということをも先ず言っていて、だから、吸わないでほしいということを最後に訴えているのですが、このところ「たとえば」ということで、例示が出るのかなと思ったら例示でもなく。それから「たばこを吸う人が自暴自棄になる」としか書いていないのですが、なってもいけないので、という理由なのかなとも思ったのですが、どうしてたばこを吸う人が自暴自棄になるのか、この流れからだと全然判断できないし、「自暴自棄」という言葉が何かの言葉と間違えているのかもしれないのですが、それもちょっと判断がつかなかったのですね。

Bは、書き手である学習者の意図をさまざまな側面から推測し、わかりにくさの原因を言語形式の誤りの可能性と結びつけて分析している。たった一文を解釈するのに、ここまで分析的な読みを行えるのは経験を積んだ日本語教師ならではであろう。母語訳を見ると、Bの指摘どおり「たとえば」の使用が不適切だったことがわかる。さらに、Bは作文3を全体的に評価する際に、この一文が「結論的な文」と判断し、そこでの接続詞の誤りは作文全体にとって大きなマイナス要素であると述べた。この一文が「結論的な文」であることは、作文のタイトルが「他人の健康のために」とあることから判断できる。Cも「この段落の中心部みたいなことの結論が欠けている」と述べており、書き手の主張につながる重要部分であることを推測している。にもかかわらず、書き手がおそらく言いたかったであろう「自分が自暴自棄になるのは勝手だが、他人に健康被害を与えるのはよくないので、たばこを吸わないでほしい」という主張は、学習者の作文を読むことに慣れている日本語教師にも、まったく伝わっていなかった。

以上のことから、作文3の「自暴自棄」を含む一文が抱える問題を添削で解決することは不可能であるといえるだろう。たとえ波線や疑問符などで注意を促したとしても、それだけでは問題の重大さは書き手に伝わりにくい。書き手に意図を確認する時間が十分にとれるのであれば別であるが、そうでなければ、添削者も、添削結果を提示される書き手も、お互いの意図が汲み取れないままやり過ごしてしまう可能性が高いと考えられる。

### 3.2. 添削不可能な作文への対応

#### 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

作文5は、「あなたの国の行事について」という作文課題とはかなりずれており、「学生生活」について書かれている。語の選択や文法に関する誤りが多く、全体として非常に意

味がとりにくい作文である。なかでも、分析対象箇所は誰が何をしたのかを把握するのさえ困難であり、読み手によって解釈がまったく異なっていた。母語訳を見ると、「子どもの日にクラスをずる休みしたら、先生が家に電話をかけてきた。私は父に耳を引っ張られて学校まで連れて行かれ、父の目の前で先生に叱られた」というエピソードを紹介していることがわかる。この「子どもの日（母語訳 Children's (ママ) Day)」に相当する日本語が「子どもやすみ」となっているために、読み手に大きな誤解を与える結果となった。「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」を添削者 22 名が XECS で修正した結果が表 2-6 である。

表 2-6 「あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした」の添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「あの時は子どもやすみ」の修正を保留	8
「私は子どものとき、クラスに行かなかった」の意味に修正	6
「あの時は学校をずる休みして、クラスへ行かなかった」の意味に修正	4
「あの時は子どもが学校を休み、私はクラスへ行かなかった」の意味に修正	3
修正なし	1
計	22

最も多かったのは、「あの時は子どもやすみ」の修正を保留するパターン（8名）だったが、次に多かったのは「私は子どものとき、クラスに行かなかった」の意味に修正するパターン（6名）だった。書き手がその当時子どもだった可能性はあるものの、書き手の意図したこととはかけ離れてしまっている。さらに誤解が進んだパターンとして、「子どもやすみ」を「子どもが学校を休んだ」と解釈したものがあり、そのために親である書き手がクラスへ行けなかったという意味にとった添削者が3名いた。続く「先生はうちをかけました」の部分では、「先生が家に来た」（13名）と「先生が家に電話をかけた」（8名）の二つの解釈に、「学校に！だめです」の部分では「学校に連れて行った」（8名）と「学校に行きなさいと言った」（7名）の二つの解釈に大きく分かれた。このような部分的に異なる解釈が組み合わさることによって、読み手によってまったく異なるエピソードが生み出されてしまった。

### 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

このような多くの問題を抱えた作文 5 は日本語教師であっても理解困難であり、3名とも書き手に意図を確認したうえで指導を行う必要性に言及している。また、そのような個別指導を必要とする学習者は自分のクラスにもいると述べており、作文 5 はそれほど特殊

なケースではないという認識であった。

A は、X ECS 添削で、「子どもやすみ」は修正保留、後半部分は「先生は家に来ました。そのうえパパは私の耳を引っ張って、『だめです。学校に行きなさい』と強く言いました」と修正した。一方、手書き添削では波線と疑問符を多用して書き手の意図が不明であることを示し、「何がだめですか？」などのコメントを記入している。X ECS 添削では、違和感を持つ箇所はできる限り修正するよう依頼していたため、自分の推測に自信がなくても修正が行われたと考えられる。A は手書き添削の過程で、書き手の意図がさまざまに解釈されうることを次のように指摘し、添削だけでは対処しきれないことを繰り返し語っている。

作文 5 に対する日本語教師 A のコメント

「あの時」というのは何ですか。学生のことなのか。それとも学校にいることなのか。  
よくわかりません、これも聞きます。それから「子どもやすみ」、子どもというのは、誰？学生って今まで言っていて、「子ども」が出てきて、一体誰かわからないし。「やすみ」は、学校が休みなのか、寝ることのやすみなのかわからない。これも聞かないと私、わかりません…(略)  
「そしたら、先生は家をかけました」 どういう意味ですか。「かけます」というのは走るという意味もあるし、何か上から水のようなものを落とす、これも「かけました」。これは聞きます。もういちいち書いてわからないので。

A は、添削をする際、自分が書いたコメントを学習者が理解できるかどうかや、赤が多すぎて学習者がやる気をなくしてしまわないかという点に最も気を配っており、できればこのような添削は行わず、個別指導で学生自身に修正させることが望ましいとも述べた。

このような添削の限界と個別指導の必要性については、B と C も同様の見解を示したが、作文の修正では自らの解釈の結果を提示する方法を選んだ。B は、最初「先生は家をかけました」の部分を「電話をかけた」と判断したが、次に「パパは私の耳引っ張る」とあるので、先生が家に来てパパが私を怒ったと解釈した。ところが「学校に」とさらに続くので、やはり、先生が電話をかけて、パパが私の耳を引っ張って学校へ連れて行ったのだろうと思い直した。また、書き手が「ちょっとおかしい」と事の成り行きをおもしろがっているので、先生がパパを叱ったのではないかという「ストーリー」を自分で作ったと語っている。このような推測を経て、B は X ECS でも手書き添削でも、「子どものとき、ある日、私はクラスに行きませんでした。そしたら、先生が家に電話をかけました。パパは私の耳を引っ張って、学校に！『だめです』」と修正した。「先生がパパを叱った」という修正は

されなかったが、Bの頭の中では異なるストーリーも展開されており、書き手に確かめたいと語っている。自分が行った修正は、書き手が意図した内容である可能性の一つでしかないと認識していることがわかる。

また、Cの場合は、書き手の人物像に関する推測が分析対象箇所解釈に大きな影響を与えていた。作文の前半に書かれた「私学生じゃない、成人です」の部分から、Cは書き手が既に成人しており、働きながら学校へ通っていると推測したようであった。Cは手書き添削時、「子どもやすみ」の部分を読んで、次のように語った。

**作文5に対する日本語教師Cのコメント①**

だからやっぱり主婦で学校に行っていたのではないかなと思う。子どもが何か病気か何かで休んだから自分も行けない。だからパパというのはたぶん…違うか、自分が子どもなのですね、これ。うーん。それで、自分のお父さんが私の耳を「学校行きなさい」と、きつと耳を引張ったのですね。

Cは1年前のX ECS添削では「あの時は子どもが休むと、私はクラスに行きませんでした」と修正していた。上のコメントから、手書き添削では、子どもが休んだのではなく、書き手が子どもだったと解釈し直したことがわかる。修正は「私はクラスへ行きませんでした」に変わり、「あの時は子どもやすみ」は削除された。しかし、書き手が成人であるという推測は保持されたようであり、そのあとも次のように語っている。

**作文5に対する日本語教師Cのコメント②**

一番最初の段落にくっつけて、まず私は成人というふうに、今、自分はどのような状態で、学生といっても、成人で学生、夜間学校に行っているのかわからないですけど、自分の状況をちょっと説明したほうがわかりやすくて、そうすると、後ろのほうで、昔のことを思い出しているという状況がわかるのではないかと思いますね。

作文5の母語訳を見ると、書き手はもうすぐ学校を卒業し、成人になろうとしている人物であることがうかがえる。それとは異なる上のような解釈が生じたのは、作文5に時制の混乱が多く見られ、書き手にとって「学生生活」が過去のことなのか、現在のことなのか判断しにくいからである。さらに、通常のクラスであれば、書き手である学生に関する情報がある程度把握しているはずであるが、今回の調査では、そのような情報を添削者は



一切持っていなかった。つまり、作文5は、教室を離れ、第三者の立場で読むと、学習者の作文に慣れている日本語教師であっても、事実把握が困難なほど理解しにくい文章であるといえる。しかし、先述したように、作文5が決して特殊なケースではないことを考えあわせると、書き手の意図がまったく把握できない作文であっても、日本語教師はさまざまな推測を重ね、判断に迷いながら添削を行う場合も多いと考えられる。作文5に対する日本語教師の添削過程は、そのような添削の限界を如実に示す例としてあげられるだろう。

### 3.3. 書き手にしか解決できない問題

#### 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

作文5とは対照的に、作文6は添削者が許容できないと考える誤用が比較的少なく、修正は「像想」のような表記の誤りと語選択の誤りに集中していた。分析対象箇所は、AとCが書き手の意図がわからないと述べた箇所で、Bは意図は理解できるが、どう修正したらいいか悩むと述べていた。この部分は、韓国人が正月に帰省する際の交通渋滞について書かれており、その混雑の激しさを表現しているのは伝わるが、「帰省本能」が「発達」するとはどういうことなのか、書き手がここで何を言おうとしているのかはあいまいである。

表2-7は作文6の分析対象箇所に対する20名のX ECS添削の結果である。作文3や作文5とは異なり、何の修正も行わなかった人が5名いた。また、修正する場合は、「どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ」をどう解釈するかで修正パターンが分かれた。該当部分の修正保留が4名、表記や単語の修正だけで意味的には変化しない修正が5名、意味的に変化している修正が6名となった。意味的に変化している修正とは、帰省本能が発達していることに対して「不思議だ」「すごい」「驚く」など、書き手の評価・判断を表す表現を加筆して書き手の意図を明確にしようと試みているものである。

表 2-7 作文6の分析対象箇所に対する添削結果

修正の有無と修正パターン	該当者数
「どれだけ～うたがわしくなるばかりだ」を意味的に修正 ・どれだけ発達しているのか不思議に思う ・本当にすごいものがある ・どれだけ発達しているのか驚くばかりだ ・どれだけ発達しているのか理解するのは難しい など	6
「どれだけ～うたがわしくなるばかりだ」の意味的な修正なし	5
修正なし	5
「どれだけ～うたがわしくなるばかりだ」の修正を保留	4
計	20

上記の添削結果が示しているとおりに、作文6の分析対象箇所は、何となくひっかかる表現ではあるが、言いたいことがわからないでもなく、修正するかしないか判断が分かれる箇所である。また、母語訳を見ても「韓国人の帰省本能がどれくらい発達しているのか気になる、知りたくなる」といったことが書かれているだけで、帰省本能の発達について書き手がどう考えているのかは不明である。したがって、この文のわかりにくさは、学習者の日本語力が不足しているために生じているのではなく、書き手が表現しようとしている内容そのものが読み手にとって理解しにくいことが原因となっているといえるだろう。作文全体を通して読むと、書き手は伝統行事を守り伝えていくことが大切だと結論で述べていることから、盆や正月に大勢の人が帰省することは良いことだと考えているのではないかと推測される。しかし、分析対象箇所の直前では交通渋滞の問題を述べているので、「帰省本能」はむしろ悪い「本能」と解釈されてしまう可能性もある。このように、作文6は日本語の表現としては作文3や作文5のような重大な誤りはないものの、書き手の主張が読み手に伝わっていないという点では、同じように重大な問題を抱えているといえる。

### 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

作文6の分析対象箇所に対して、Bは「(韓国人の帰省本能が)どこまで発達しているのかわからないって言うことを言っている。それほど発達しているって言うことを言っているんだろう」とは理解したが、それをどのような表現を使って修正したらいいかで悩んだという。手書き添削で「どれだけ発達しているのかはかりしれない」と修正した。一方、AとCは「帰省本能」が発達しているのかいないのかわからないと述べ、XECS添削でも手書き添削でも修正を保留している。また、AとCは「帰省戦争」や「帰省本能」が書き手の造語なのか、どう評価したらいいかで迷ったと述べており、造語が使えているとしてプラス評価したBとは対照的であった。さらに、Cは書き手に確認したいこととして、次のように語っている。

#### 作文6の分析対象箇所に対する日本語教師Cのコメント

これは帰省本能が発達しているの、発達していないのどちらなのって、こういう書き方だとわかりにくいから、発達していると思うとか、うん、書いたほうがいいし、ただ「発達している」っていうと、何かすごくいいことに使うことが多いので、これは皮肉として使いたいのかどうかっていう確認も必要かなって思いました。(中略)それとも、ただ知らないので、帰省本能が優れて、優れてって言うか、強いついていう表現だけしたかったんだけど、発達にしちゃったみたいなのかどうかって言うことですね。

Cが問題として指摘しているのも、帰省本能の発達に対して書き手の考えが表明されていない点についてである。Cはそれを「皮肉」と受けとめ、手書き添削時、該当箇所の下線を引き、「皮肉？」と記している。さらに、その解釈はいったん保留し、帰省本能が「優れている」あるいは「強い」とだけ言いたかったのか、書き手に確認したいと述べた。このように、この部分でどの表現を選択するかは書き手の意図と深く結びついており、言語形式の誤りとして訂正できるような問題ではない。加えて、先述したとおり、帰省本能をどうとらえるかは、作文のテーマである伝統行事に関する書き手の主張とも深く関連しており、この部分をどう修正するかはこの作文にとって非常に重要な問題であるといえる。

このような書き手の主張を明確化するために必要な文章の修正は、書き手自身にしか行えない。自分の考えを表現するのに最も適した表現を選択していく過程、ここでは帰省本能をどう表現するのかを考えることに、書き手にとっての学びや成長の機会があるのではないだろうか。その意味において、教師が学習者の意図を推測して文章を修正する添削は、書き手の学びを支援する手段として適切でないと言わざるを得ない。読み手の理解が得られないことに書き手が気づき、自分の考えを明確にしたうえで、それを言語化するには、読み手である他者とのやりとりを繰り返す必要がある。書くことにおいて、他者との対話を通して自身の思考を深め、それを言語化するプロセスがいかに重要であることを示しているといえる。

#### 4. まとめ：読み手の一方向的な応答としての添削の限界

本研究は、日本語学習者の作文に対する添削の実態を明らかにするために、34名の添削結果と、そのうちの3名の日本語教師の添削過程を分析した。言語形式が不適切なために書き手の意図を読み取ることが困難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、修正のしかたも多様であった。日本語教師は、さまざまな推測を重ね、書き手の文章産出上の問題をある程度把握することに成功していた。しかし、だからと言って日本語教師も書き手の意図を完全に理解できるわけではなく、日本語教師自身も自分の解釈が一つの可能性でしかないことを十分に認識していた。

添削の問題は、何のために添削を行うのかという教師の教育観に大きくかかわっており、教室と切り離れた添削を分析した本研究では論じることに限界がある。しかし、本研究で明らかになった添削の問題は、書き手の表現したい内容が不確かな状態で、その言語形式

面のみを問題としてとらえ、形を整えようとする添削の本質に由来しており、それは添削という形態をとる限り、どのような教室においても起こりうる共通の問題である。たとえ、書き手の誤用が今回の分析対象箇所のように複雑なものでなかったとしても、読み手である他者が書き手本人に代わり、その真意を文章化することは不可能であり、他者による修正の限界は同じように指摘できるだろう。添削者が自信をもって修正した箇所が書き手の表現意図とかけ離れてしまう可能性は常にある。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る。

近年、作文へのフィードバックとして注目されているピア・レスポンスは、そのような添削の限界を踏まえ、書く過程で読み手とのやりとりを重視する。ここでの読み手の解釈の多様性は書き手に気づきを促し、書き手は読み手と対話することで自分の考えを深め、それにふさわしい表現を自分で作り出していくことが可能となる。こうした読み手とのやりとりは日本語教育の多くの現場で行われるようになってきた。しかし、やりとりによって深められた思考（内容）を言語化する段階で厳密な添削を行うようなことをすれば、学習者の学びのプロセスをそこで断ち切ってしまう可能性もあるだろう。何のための添削なのか、作文教育において何を重視するのか、教師一人ひとりが個々の現場で常に問い続けることが重要であると考えられる。

本研究は Truscott (1996) のように添削を不要と断ずるものではない。Ferris (2003) の指摘にあるとおり、言語形式面のフィードバックがないことに対する学習者のフラストレーションはかなりのものであろう。また、日本語教師にとって添削を行うことは、その限界に気づき、教師として何をすべきかを考えるきっかけとなる。重要なのは、添削過程で生じた迷いや葛藤を教師自身がどのように受けとめ、問題の解決に臨むかである。添削の要、不要は個々の現場で判断されるべきである。ここで主張したいのは、添削という一方向的なフィードバックの限界を教師、学習者双方が認識することの重要性である。日本語教師へのインタビューでは、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だけであることを添削者も添削される者も十分に自覚し、添削という縛りから自由になることが必要である。今ここで添削は本当に必要か、何のための添削なのかを問い直すことで、新たな授業デザインの可能性がみえてくるのではないだろうか。

本研究で分析した作文を書いた学習者に必要とされるのは、読み手との対話を繰り返す

ことで、自分が最も言いたいことは何であるのかを内省し、それにふさわしいことばを自分自身で見つけていくことであろう。言いたいこと（内容）を整えることでそれを表現する形（言語形式）も整えられていく。それを学習者本人が実感できれば、添削への依存を減らすことにつながるはずである。自分が言いたいことは自分にしか表現できない、そんなあたりまえのことを自覚することが、第二言語の教室では難しい状況にある。単に言語形式を整える練習の場ではなく、他者には表現できない学習者本人が言いたいこと、伝えたいことが生まれる場としての教室が必要であり、それを創るのが教師の役割であると考ええる。筆者が自らの実践でめざすのは、そのような添削の限界、すなわち他者に自分の思いを伝えるために自分のことばで語ることの必要性を学習者自身が認識し、そのためのことばを獲得していく教室の実現である。以下の章では、このような問題意識によって筆者自身が行った授業での実践研究を概観し、実践を通して明らかにされたもの、それによる教師の変容を記述することで、書くことを学ぶ教室がどうあるべきかを考察する。

### 第3章 [研究 2] ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響

前章では、読み手の一方向的な応答としての添削の限界について述べた。本章では、そのような添削にはない効果をもたらすとして、第二言語教育で広く実践されるようになったピア・レスポンスについて考察する。ピア・レスポンスが学習者の推敲作文に及ぼす影響を分析した広瀬（2000, 2004）の研究を概観し、ピア・レスポンスの特徴及び学習者が行った推敲の実態を明らかにしたうえで、研究結果が示唆する実践上の問題点と課題について述べる。

#### 1. 問題の背景と目的

1章でみたように、ピア・レスポンスは、書くことの教育においてプロセス・アプローチのなかに位置づけられ、協働学習の考え方を理論的背景に持つといわれている（Ferris & Hedgcock, 1998; 池田, 2002）。しかし、第二言語教育で実践されるようになると、教師や研究者の関心はプロダクトである推敲作文に向けられていった。推敲作文に対する教師の評価得点によって、ピア・レスポンスの効果をはかろうとする研究が行われ、教師フィードバックや自己推敲との違いが議論された。しかし、評価得点では、作文の質的な変化を把握することができず、ピア・レスポンスがどのような影響を与えたのかを判断することができない。このような流れの中、評価得点ではなく、学習者が作文をどのように書き直すのかという観点から、ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響を分析しようと試みたのが広瀬（2000, 2004）である。

広瀬（2000）の研究目的は、当時日本語教育においてそれほど知られていなかったピア・レスポンスを海外における日本語教育の現場で実践し、それが学習者の推敲作文にどのような影響を及ぼすのかを分析することだった。日本語教育におけるピア・レスポンスの先行研究は限られており、英語教育においても、外国語として英語を使用する環境でのピア・レスポンス研究はみあたらなかった。

Ferris & Hedgcock（1998）は、先行研究で指摘されているピア・レスポンスの利点と批

判についてまとめている (p.170-172)。ピア・レスポンスは L1 ライティングにおいても L2 ライティングにおいても以下のような効果がみられるという。

- ・ 学習に積極的に取り組める。
- ・ 仲間の反応をみて自分の考えを整理できる。
- ・ クラス全体や、教師対学習者で話し合うよりも、思ったことを気楽に話せる。
- ・ 実際の読み手の反応が得られる。
- ・ さまざまな観点からフィードバックが得られる。
- ・ 読み手に何が伝わり、何が伝わっていないのかを知ることができる。
- ・ 仲間の作文にコメントすることによって、自分自身の作文を分析し、修正するために必要な批判的スキルを身につけることができる。
- ・ 書くことに関して、仲間の優れている点や足りない点を知ることによって、自信を得て不安を減らすことができる。

一方、ピア・レスポンスに対する批判としては、次のような実践上の問題をあげる。

- ・ 学習者は大きな問題はそのままにして、表面的な修正ばかり行うときがある。
- ・ 学習者はあいまいで役に立たないコメントをする。
- ・ クラスメートの作文に対して、友好的でない、過度に批判的な、親切でないコメントをすることがある。
- ・ クラスメートのコメントが妥当かどうか不安に感じている。
- ・ 学習者は自分の聞く力や、仲間の外国人アクセントが原因で、話し合いに困難を感じることもある。
- ・ L2 のフォーマルな（レトリカルな）スキーマがないために、仲間のテキストの内容や構成に関して不適切な指摘をすることがある。それはアメリカのアカデミックな文脈からかけ離れた逆効果のフィードバックとなる可能性がある。

また、学習者の文化的背景の違いがグループ活動に多大な影響を与えることや、ESL 学習者が教師フィードバックを強く望んでいることなども、ピア・レスポンスに対する批判としてあげている。

英語教育の研究が指摘していたのは、ピア・レスポンスは、書き手と読み手双方にとってさまざまな利点が得られる可能性があるが、学習者同士の話し合いがうまく進まない、話し合った内容が推敲作文にいい影響を与えるとは限らない点が懸念されるということである。こうした問題点に関して、日本語教育において当時唯一のといっている先行研究であった池田の一連の研究（1998, 1999a, 1999b）は、ピア・レスポンスの話し合いのプロセス、作文プロダクトの両面から、作文学習におけるピア・レスポンス活動の有効性を実証した。池田（1999a）では、ピア・レスポンスが教師フィードバックや自己推敲よりも作文の改善に効果的であることを作文評価得点によって示し、池田（1999b）では、教師カンファレンスと比較することで、ピア・レスポンスが学習者同士の自律的かつ創造的な学びを促すことを主張した。しかし、ピア・レスポンスの話題が語彙や表記に集中し、作文の内容に注目することが少なかったことを報告し、中級学習者が学習言語でピア・レスポンスを行うには限界があったのではないかと分析している。

そこで、広瀬（2000）は学習者同士の話し合いに言語的な問題で制限が生じることがないように、話し合いに母語を使用したピア・レスポンス活動を実践し、それによって学習者の推敲作文にどのような変化がみられるのかを分析した。また、広瀬（2004）では広瀬（2000）の結果を踏まえ、推敲作文に加えて話し合いの音声データを分析することで学習者同士のやりとりの実態を明らかにし、活動プロセスと作文プロダクトの関係を再検証した。実践の場は海外から国内へ移ったが、話し合いに母語を使用するという活動デザインは共通している。以下の節では、広瀬（2000）、広瀬（2004）の概要を順に示し、ピア・レスポンスの特徴や推敲作文に及ぼす影響について考察し、研究結果が示唆する実践上の問題と課題について考察する。

## 2. 固定化している推敲パターンの特徴（広瀬，2000）

### 2.1. 手続き

対象者は、韓国の大学で日本語を主専攻とする中級レベルの韓国人学習者で、筆者が担当した3年生の作文授業を受講する学生25名である。ピア・レスポンス活動は、筆者が担当する16週間の作文授業で3回行った。なお、授業の最後に、比較のため教師フィードバックによる推敲作文も書かせた。このとき行った教師フィードバックとは、文法的な誤りは直接訂正しないでその部分に線を引き、内容についてはよい点と改善すべき点の両方の



コメントを記すというものであった。作文テーマは教科書に準拠したもので、ピア・レスポンス 1 回目「先週の日曜日」、ピア・レスポンス 2 回目「日本と韓国の習慣の違いについて」、ピア・レスポンス 3 回目「子どもが塾へ行くことについて」だった。教師フィードバックを行った作文のテーマは「私の性格」であった。

ピア・レスポンス活動は、Reid (1993)、池田 (1998) で示された実践モデルを参考にした。対話するときは母語でも日本語でもよいとし、時間は 30 分～40 分だった。グループは 2～3 人で、毎回違う相手になるように教師が調整した。最終的に推敲作文を提出するまでの流れは以下のとおりである。

- (1) 書く前のアイデアを出すための活動としてグループで話し合わせる。
- (2) 作文を宿題にし、提出させる。教師がその作文を読んでいることを知らせるために、一読者としての簡単なコメントを最後につけて返却する。
- (3) ピア・レスポンスの練習として、学習者の一人が書いた作文について、よかったところ、直したほうがいいところの順にグループでコメントし合い、最後にクラス全員でもう一度話し合わせる（練習は 1 回のみ）。
- (4) 練習と同様にグループで話し合う。教師は活動中、グループをまわって話し合いの援助をする。
- (5) 推敲作文を宿題とし、後日提出させる。

教師フィードバックは、(1)の活動を同じように行ったあと、宿題として提出させた作文に対して行い、授業時間に返却し、時間内（90 分）で推敲作文を書かせた。時間的には十分余裕があり、推敲が最後まで終わらないという者はいなかった。

## 2.2. 分析方法

分析の対象としたデータは、学習者 25 名が 4 テーマ（3 テーマはピア・レスポンス活動を、1 テーマは教師フィードバックを実施）で書いた第一稿と第二稿（25 名×4 テーマ×2 作文＝200 作文）である。200 作文を、Faigley & Witte (1981) の基準を日本語テキストに適合するように修正して作成した 21 のサブカテゴリーに分類した（表 3-1 参照）。

この基準はまず、「表面的な修正 Surface Changes」と「内容面の修正 Meaning Changes」という二つのカテゴリーに大きく分けられる。「表面的な修正」はテキストの内容には影響

を与えないレベルの修正で、さらに「形式レベルの修正 Formal Changes（表記や文法などの修正）」と「意味保存レベルの修正 Meaning Preserving Changes（単語レベルの修正で、テキストに新しい情報が付加されないレベルの修正）」に下位分類される。一方、「内容面の修正」はテキストの内容や要旨の変更にかかわるレベルの修正で、こちらも「マイクロレベルの修正 Microstructure Changes（文レベルの修正で、テキストの要旨には影響を与えないレベルの修正）」とマクロレベルの修正 Macrostructure Changes（段落レベルの修正で、テキストの要旨に影響を与えるレベルの修正）」に下位分類される。

推敲箇所の分類は全作文の半数以上を、筆者を含む評定者2名で行い、残りの作文については評定者と協議した基準に基づいて筆者が行った。ただし、マイクロレベルの修正の加筆及び削除の範囲が文を越えた場合の判定と、マクロレベルの修正の分類については、すべて評定者2名で行った。一つの作文の長さは、長いもので900字程度、短いもので300字程度のももいくつかあったが、ほとんどは400字から600字で、文章が途中で終わっているものは1例もなかった。

### 2.3. 結果と考察

学習者が修正した箇所を Faigley & Witte (1981) の基準で分類した結果は表 3-1 のとおりである。表 3-1 から、ピア・レスポンス、教師フィードバックにかかわらず、どの回を比べても数値的に大きな変化はみられないことがわかる。サブカテゴリーでみると多少ばらつきがあるが、ピア・レスポンスにおいても教師フィードバックにおいても、全推敲における表面的な修正と内容面の修正の割合はほぼ 8 対 2 となっている。つまり、作文テーマによる差も順序効果もなかったうえ、教師フィードバックと比較してもあまり差がみられなかったことになる。学習者一人ひとりでみれば、4 回ともまったく違った修正をしているともいえるのだが、25 人という集団でみるとある一定の推敲パターンのようなものがみえてくる。

サブカテゴリーの中で数値的に差が開いたのは、教師フィードバックにおいて、表面的な修正の中の I a.表記が 10%で、ピア・レスポンスよりも少なく、反対に II c.書き換えが 31%で、高くなっている点である。これは、学習者の意識が、教師フィードバックで指摘された部分の書き換えだけに集中し、教師に指摘されなかった、ひらがなを漢字に直すことや句読点の打ち方などにはあまり注意が払われなかったからだと考えられる。一方、ピア・レスポンスにおいては 3 回の結果で特に際立った差はない。これは、学習者の推敲が

作文テーマの違いやメンバーの入れ替えによっても左右されなかったことを示している。

このように、異なる条件下でも一定している、あるいは固定しているともいえる学習者の推敲パターンがどのようなものか、サブカテゴリーごとにみていくと、表面的な修正のなかのⅠ a.表記・Ⅰ b.文法・Ⅱ c.書き換えで全体の推敲の6割から7割を占めていることがわかる。また、内容面の修正のなかでみると、マイクロレベルの修正、特にⅢ a.加筆・Ⅲ b.削除・Ⅲ c.書き換えが占める割合が大きい。つまり、学習者は、多少アイデアを足したり削ったりはするものの、テキストの要旨が変わるような大きな変更は加えず、おもに表記や文法などの表面的な修正を行っていたということになる。

表 3-1 ピア・レスポンスによる推敲の種類と割合

	PR①	PR②	PR③	TF
<b>表面的な修正 Surface Changes</b>				
<b>I 形式レベルの修正 Formal Changes</b>	177(51%)	147(45%)	243(50%)	142(34%)
a.表記（漢字・カタカナ・句読点などの訂正）	84(24%)	63(19%)	136(28%)	43(10%)
b.文法（活用・時制・文体などの訂正）	80(23%)	69(21%)	95(20%)	86(21%)
c.書式（段落の一字下げ・分かち書き等の訂正）	13(4%)	15(5%)	12(2%)	13(3%)
<b>II 意味保存レベルの修正 Meaning Preserving Changes</b>	101(29%)	102(32%)	144(30%)	185(44%)
a.加筆（元の文から推論可能なものの加筆）	20(6%)	20(6%)	15(3%)	17(4%)
b.削除（削除された部分が容易に推論できる削除）	22(6%)	10(3%)	8(2%)	29(7%)
c.書き換え（単語レベルの書き換え）	53(15%)	59(18%)	105(22%)	130(31%)
d.記述順変更（前後の文の単純な入れ替え）	2(1%)	5(2%)	1(0%)	3(1%)
e.分割（一文を複数に分割する）	1(0%)	5(2%)	13(3%)	2(0%)
f.結合（複数の文を一つの文にまとめる）	3(1%)	4(1%)	2(0%)	4(1%)
小計(I+II)	278(80%)	249(77%)	387(80%)	327(78%)
<b>内容面の修正 Meaning Changes</b>				
<b>III マイクロレベルの修正 Microstructure Changes</b>	61(17%)	50(15%)	63(13%)	75(18%)
a.加筆（例の提示など、新しいアイデアの加筆）	27(7%)	26(8%)	30(6%)	27(7%)
b.削除（元の文にあったアイデアの削除）	18(5%)	8(2%)	13(3%)	25(6%)
c.書き換え（文レベルの書き換え）	12(3%)	12(4%)	16(4%)	21(5%)
d.記述順変更（段落内での文の入れ替え）	2(1%)	1(0%)	0(0%)	1(0%)
e.分割（段落内におさまる文の分割）	2(1%)	1(0%)	2(0%)	0(0%)
f.結合（段落内におさまる文の結合）	0(0%)	2(1%)	2(0%)	1(0%)
<b>IV マクロレベルの修正 Macrostructure Changes</b>	12(3%)	28(8%)	32(7%)	15(4%)
a.加筆（新しい段落や筆者の重要な意見の加筆）	3(1%)	16(5%)	15(4%)	6(2%)
b.削除（段落や筆者の重要な意見の削除）	4(1%)	11(3%)	7(1%)	4(1%)
c.書き換え（元の文章を段落ごと書き換えるもの）	3(1%)	0(0%)	7(1%)	3(1%)
d.記述順変更（段落を越えた文の入れ替え等）	1(0%)	1(0%)	3(1%)	0(0%)
e.分割（一つのアイデアが複数の段落に分割）	0(0%)	0(0%)	0(0%)	2(0%)
f.結合（複数の段落にあったアイデアが結合）	1(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
小計(III+IV)	73(20%)	78(23%)	95(20%)	90(22%)
<b>合計</b>	351(100%)	327(100%)	482(100%)	417(100%)

表 3-1 は、教師フィードバックもピア・レスポンスも、表記や文法に比べ、作文の内容にはそれほど影響を与えていないということを示している。教師フィードバックでは、内容についてよい点と改善すべき点の両方をコメントしていた。しかし、学習者の意識は、文法的な誤りを指摘された部分に集中し、内容に関するコメントはほとんど顧みられていない。

一方、ピア・レスポンスはというと、広瀬（2000）では音声データを収集していないため、活動後に学習者が書いたワークシートから話し合いの内容を推測して分析した。ワークシートに記載された仲間からのコメントは、6割が作文の内容に関するもので、さらに、そのコメントに対応する推敲箇所を分析したところ、テキストの要旨にかかわるマクロレベルの修正も行われていたことがわかった。仲間からの質問やコメントを受けて、結論として段落レベルの加筆を行っており、ピア・レスポンスが質的にみてテキストの内容への影響が小さくないことを示していた。ワークシートの具体例をみると、活動中、読み手と書き手が対等な立場で対話し、考えを深めることで、新たな表現が生まれていく過程を推測することができた。

広瀬（2000）の結果が示唆するのは、ピア・レスポンスが作文の内容をより豊かにする可能性と、活動による教室での学びの変化である。ピア・レスポンスは、教師フィードバックでは提供できない相互行為の場をつくりだし、創造的な学びを促していた。しかし、それはワークシートという、活動全体を分析するには不十分なデータからの推測であり、推敲作文の量的な分析からは、表面的な修正に偏る学習者の推敲パターンが浮き彫りになった。そこで、広瀬（2004）では、ピア・レスポンス活動で何が話し合われ、それが推敲作文にどう影響を与えるのかを改めて検証することにした。

### 3. ピア・レスポンスの話題と推敲作文の関係（広瀬，2004）

広瀬（2004）では、ピア・レスポンス活動のプロセスと、プロダクトとしての推敲作文の関係を明らかにするために、ピア・レスポンスの話題と推敲の分類を行い、どのようなピア・レスポンスがどのような推敲を促すのかを分析することを目的とした。さらに、ピア・レスポンス活動時の使用言語の違い（母語であるマレー語と第二言語である日本語）によって、活動及び推敲作文に変化がみられるのかも合わせて検証することとした。

### 3.1. 手続き

対象者は日本の大学に在籍するマレーシア人留学生で、筆者が担当した学部生対象の日本語コースを受講した5名（S1～S5）である。母語は5名ともマレー語で、来日前に国で2年間、留学のための日本語教育を受けていた。S1とS4は学部2年生、ほか3名は来日したばかりの学部1年生である。レベルチェックテスト（日本語能力試験2級レベル）の結果は表3-2のとおりで、[研究2]で対象とした学習者とほぼ同じレベルであった。グループ分けは2年生のS1とS4が分かれるようにしたが、5名は来日前からの顔見知りで普段から交流があり、話しやすさの点においてはどの組み合わせでも違いはないように思われた。本研究の学習者5名はみな、仲間同士の話し合いに躊躇を示すことはなく、全員が積極的に取り組んでいた。

表 3-2 対象者のレベルチェックテスト（100点満点）の成績

グループ名	L2 グループ			L1 グループ	
対象者番号	S1	S2	S3	S4	S5
テスト成績	36	58	42	38	56

ピア・レスポンス活動は筆者が担当する15週間の作文クラスで3回行った。活動手順は広瀬（2000）とほぼ同様で、作文テーマも類似のものとした。1回目「先週の日曜日」、2回目「日本とマレーシアの習慣の違い」、3回目は自由テーマで自分の意見を客観的に述べるという課題だった。作文の長さは500字～700字程度である。第1作文は宿題とし、推敲作文は40分程度時間をとり、授業時間内に書かせた。話し合いの時間は、1人の作文につき10分程度を目安とした<sup>1</sup>。グループ分けは表3-2のとおりで、L2グループは日本語、L1グループは母語であるマレー語をピア・レスポンスの使用言語とした。ただし、グループ内での比較をするため、1回目のみL2グループで母語、L1グループで日本語を使用した。ピア・レスポンスのやりとりはすべて録音し、母語（マレー語）でのやりとりは、マレー語を母語とする日本語上級話者に日本語への翻訳を依頼して文字化した。

さらに、推敲作文へ影響を与えた要因を判定する際の補足データとするため、ピア・レスポンスの実施ごとに個別インタビューを行った。インタビューは日本語で行い、必要が

<sup>1</sup> L2グループでは1人の作文に対して2名がコメントするという方法を取るため、ペアで話し合うL1グループよりも時間が長くなる。ただし、厳密に時間を計って行ったわけではなく、それぞれの話し合いが自然に終わるまで待ち、早く終わったL1グループには推敲作文の執筆をはじめさせた。

あれば英語も使用した。作文の修正箇所すべてに下線を引いて提示し、なぜそのように変えたのか、何の影響（ピア・レスポンス、教師の助言、自己推敲）によるものなのかを、上記の文字化資料をもとに一つずつ確認していった。また、ピア・レスポンスの感想、従来どおりの教師フィードバックや自己推敲と比べてどうか、日本語と母語のどちらで話すほうがよかったかについても尋ねた。

### 3.2. 分析方法

分析の対象としたデータは、(1)ピア・レスポンスの音声データを文字化した逐語記録、(2)5人が3テーマで書いた第一稿と推敲作文（合計30作文）、(3)推敲作文執筆後に実施したインタビューの音声データである。

まず、データ(1)を対象として、池田（1999b）の分類項目によってピア・レスポンスの話題を分類し、結果を比較した<sup>2</sup>。分類項目は、①文法（文法の話題）②表記（漢字や発音の話題）③語彙（ことばの意味についての話題）④表現（事柄の表現方法についての話題）⑤内容（作文の内容に関する話題・構成・評価など）⑥その他（作文とは直接関連しない話題）の6項目である。ただし、池田（1999b）では、「④表現」の項目に文末や文体の話題が分類されているが、文末表現と「①文法」の話題は切り離して分類できない例が多くみられたので、本研究では「①文法」の話題としてカウントした。

次に、データ(2)を対象として、作文の内容に与える影響度の観点から推敲の分類を行った。分類基準は広瀬（2000）と同じ21項目とした。

ピア・レスポンスの話題及び推敲の分類は、まず、筆者を含む日本語母語話者2名がデータの30%相当量をそれぞれ分類した。次に、両者の結果を照合し、不一致の箇所は相談して判定し直した。内容分析の一致率は93%、推敲分類の一致率は91%であり、一致率は高いとみなして残りの分類は筆者が行った。また、推敲がピア・レスポンスの影響によるのか、教師の助言によるのか、自己推敲によるのかについては、データ(1)とデータ(3)から判断した。

---

<sup>2</sup> 池田（1999b）は2名1組のピア・レスポンスを分析しているが、本研究は2名と3名の2組のピア・レスポンスを分析し比較する。2名と3名では話題の総数に当然差が出てしまうが、実際の教室活動で人数統制は困難であり、本研究では、1組の話し合いにおける各話題の割合に注目することとし、詳細は比較しない。

### 3.3. 結果と考察

#### 3.3.1. ピア・レスポンスの話題

ピア・レスポンスの内容を話題の種類から6項目に分類し、グループ別に集計した結果は表3-3、表3-4のとおりである。なお、本研究では、作文テーマが結果に与える影響は小さいとデータから判断し、2回目と3回目の結果を総合して分析を行った。

表3-3 L2グループのピア・レスポンスの話題とその割合

話題の種類	1回目(L1)	2回目(L2)	3回目(L2)	L2計
①文法	6 (23%)	7 (27%)	4 (17%)	11 (22%)
②表記	9 (35%)	4 (15%)	4 (17%)	8 (16%)
③語彙	0 (0%)	6 (23%)	3 (12%)	9 (18%)
④表現	2 (7%)	3 (12%)	2 (8%)	5 (10%)
⑤内容	9 (35%)	6 (23%)	11 (46%)	17 (34%)
⑥その他	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
合計	26(100%)	26(100%)	24(100%)	50(100%)

表3-4 L1グループのピア・レスポンスの話題とその割合

話題の種類	1回目(L2)	2回目(L1)	3回目(L1)	L1計
①文法	4 (18%)	1 (6%)	2 (9%)	3 (7%)
②表記	1 (5%)	0 (0%)	2 (9%)	2 (5%)
③語彙	1 (5%)	5 (29%)	2 (9%)	7 (18%)
④表現	2 (10%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
⑤内容	11 (52%)	9 (53%)	16 (69%)	25 (63%)
⑥その他	2 (10%)	2 (12%)	1 (4%)	3 (7%)
合計	21(100%)	17(100%)	23(100%)	40(100%)

表3-3、表3-4から、L2グループもL1グループも、ピア・レスポンスに使用した言語が異なる1回目も含め、内容に関する話題の占める割合が高いことが分かる。これは文法の話題が最も多く、内容の話題は8.9%であった池田(1999b)とは大きく異なる結果である。本研究と池田(1999b)の結果が異なった大きな理由としては、池田自身も指摘しているとおり、作文の課題に原因があると思われる。池田(1999b)では、学習者全員に同じ4コマ漫画のストーリーを書かせていた。作文の内容については、読み手も書き手もお互いに熟知していたことになるので、話題にのぼりにくかったのではないかと推察される。さらに、池田は対象

者が中級学習者であったため、話し合うのに必要な日本語能力が不足しており、内容面までは指摘できなかったことを理由としてあげている。しかし、本研究の対象者も池田(1999b)とほぼ同じレベルの学習者であり、内容の話題が最も低い割合を示した L2 グループの 2 回目でも 23%であったことから、日本語能力はそれほど大きな要因ではないと考えられる。あるテーマについて、自分自身の考えを書くという一般的な課題の場合、読み手として関心が向くのはまず内容であり、中級学習者のピア・レスポンスにもそれが反映されていることがデータから明らかになった。

また、L2 グループと L1 グループで比較してみると、いずれの回においても、内容に関する話題の占める割合は L1 グループの方が L2 グループより高く、反対に、文法の話題の占める割合は L2 グループの方が高くなっている。L1 グループで話された内容のほとんどは、読み手の作文内容に対する質問や意見、それに対する書き手の説明であり、文法や表現の誤りを指摘するようなコメントは極端に少なかった。それに対し、L2 グループは内容の話題も多かったものの、文法や表現の正誤を一つ一つチェックしていくという作業が多く、L1 グループのような話題の偏りがなかった。

このような傾向はピア・レスポンスの使用言語が異なる 1 回目においても同様である。しかし、グループ内での変化をみると、L1 グループでは、母語を使用した 2 回目、3 回目において内容の話題に集中する傾向が強まっている。1 回目と 2 回目を比較すると内容の話題の占める割合は変わらないように見えるが、内容の話題と深く関連した語彙の話題が増えており、反対に、文法の話題は助詞の「は」と「が」に言及したもの 1 つしかみられなかった。一方、L2 グループは、母語を使用した 1 回目で極端に内容の話題が増えるということではなかったが、日本語使用回では、言語的な問題から途中で話が終わってしまう場面もたびたびみられ、ところどころ母語の使用も観察された。広瀬(2000, 2004)では、中級学習者が日本語で話すことによる制約を取り除くことで、学習者同士の相互行為が深まるのではないかと考え、母語でのピア・レスポンスを実践した。データから判断すれば、母語使用はある程度の効果があると思われる。しかし、それは学習言語でピア・レスポンスを行うことに無理があるということではない。データは、日本語を使用しても、表面的な間違い探しに偏り、内容についてはあまり話されないという結果にはならないことも示している。

また、ピア・レスポンス実施後のインタビューでは、5 名全員が日本語で話すほうが勉強になるとし、日本語使用を肯定的にとらえていた。ただし、日本語だけでは十分に話し



合いができないため、マレー語の使用も認めてほしい、つまり、補助的に母語を使用するスタイルが望ましいというのが5人の共通した意見であった。

### 3.3.2. 推敲の種類

学習者がピア・レスポンス活動後に行った推敲を分類した結果は表3-5のとおりである。表3-5にはピア・レスポンス2回目と3回目の集計結果を示した。

表3-5 推敲の種類と割合（2回目と3回目の集計）

	L2 グループ	L1 グループ	合計
<b>表面的な修正 Surface Changes</b>	38(86%)	37(88%)	75(87%)
<b>I 形式レベルの修正 Formal Changes</b>			
a.表記（漢字・カタカナ・句読点などの訂正）	12	7	19
b.文法（活用・時制・文体などの訂正）	17	19	36
c.書式（段落の一字下げ・分かち書き等の訂正）	1	0	1
<b>II 意味保存レベルの修正 Meaning Preserving Changes</b>			
a.加筆（元の文から推論可能なものの加筆）	2	4	6
b.削除（削除された部分が容易に推論できる削除）	2	4	6
c.書き換え（単語レベルの書き換え）	3	3	6
d.記述順変更（前後の文の単純な入れ替え）	0	0	0
e.分割（一文を複数に分割する）	0	0	0
f.結合（複数の文を一つの文にまとめる）	1	0	1
<b>内容面の修正 Meaning Changes</b>	6 (14%)	5 (12%)	11 (13%)
<b>III ミクロレベルの修正 Microstructure Changes</b>			
a.加筆（例の提示など、新しいアイディアの加筆）	2	3	5
b.削除（元の文にあったアイディアの削除）	1	0	1
c.書き換え（文レベルの書き換え）	1	1	2
d.記述順変更（段落内での文の入れ替え）	0	0	0
e.分割（段落内におさまる文の分割）	1	0	1
f.結合（段落内におさまる文の結合）	0	0	0
<b>IV マクロレベルの修正 Macrostructure Changes</b>			
a.加筆（新しい段落や筆者の重要な意見の加筆）	0	0	0
b.削除（段落や筆者の重要な意見の削除）	0	0	0
c.書き換え（元の文章を段落ごと書き換えるもの）	0	1	1
d.記述順変更（段落を越えた文の入れ替え等）	0	0	0
e.分割（一つのアイディアが複数の段落に分割）	1	0	1
f.結合（複数の段落にあったアイディアが結合）	0	0	0
合計	44(100%)	42(100%)	86(100%)

表3-5の表面的な修正と内容面の修正の割合に注目すると、ピア・レスポンスに日本語を使用したL2グループでは表面的な修正が44箇所のうち38箇所（86%）、母語を使用したL1グループでは42箇所のうち37箇所（88%）となり、両グループで大きな違いはみ

られない。また、表 3-5 には示していないが、L2 グループが母語を、L1 グループが日本語を使用した 1 回目においても、L2 グループは 46 箇所のうち 42 箇所 (91%)、L1 グループは 34 箇所のうち 28 箇所 (82%) が表面的な修正となった。

このように表面的な修正に偏る傾向は広瀬(2000)の結果と類似している。Faigley & Witte (1981) では、熟達した書き手ほど内容面の修正を多く行うことが報告されている。中級学習者を対象とした本研究で表面的な修正に偏ることはある程度予想される結果であった。

しかし、このことは、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が、推敲作文にはほとんど反映されなかったことを示している。本研究ではピア・レスポンスで内容に関する話題の割合が多く、母語を使用した場合はさらにその傾向が強まることが確認された。しかし、上記の結果から使用言語の差は推敲作文には反映されていないことが明らかになった。では、ピア・レスポンスが推敲に与える影響はどの程度だったのだろうか。次にピア・レスポンスの影響度を検証する。

### 3.3.3. ピア・レスポンスの影響度

まず、ピア・レスポンスの影響による修正が全体のどれくらいの割合を占めるのかをみてみると、表 3-6、表 3-7 のようになった。「ピア影響」はピア・レスポンスの影響による修正、「教師影響」は教師の助言による修正、「自己推敲」はそれ以外の修正を示している。

表 3-6 ピア・レスポンスの影響による推敲の割合 (L2 グループ)

	1 回目		(L1)	2 回目		3 回目		(L2)
	表面	内容	合計	表面	内容	表面	内容	合計
ピア影響	23	0	23 (50%)	13	4	10	0	27 (61%)
教師影響	2	1	3 (7%)	2	0	2	0	4 (9%)
自己推敲	17	3	20 (43%)	4	0	7	2	13 (30%)
合計	42	4	46(100%)	19	4	19	2	44(100%)

表 3-7 ピア・レスポンスの影響による推敲の割合 (L1 グループ)

	1 回目		(L2)	2 回目		3 回目		(L1)
	表面	内容	合計	表面	内容	表面	内容	合計
ピア影響	5	0	5 (15%)	1	0	3	1	5 (12%)
教師影響	0	0	0 (0%)	0	1	2	0	3 (7%)
自己推敲	23	6	29 (85%)	28	2	3	1	34 (81%)
合計	28	6	34(100%)	29	3	8	2	42(100%)

L2 グループの日本語使用回 (2 回目と 3 回目の集計) では、44 箇所のうち 27 箇所 (61%)

がピア・レスポンスの影響を受けた修正で、母語を使用した1回目でも46箇所のうち23箇所(50%)を占めた。これに対し、L1グループの母語使用回(2回目と3回目の集計)では、42箇所のうち5箇所(12%)だけで、日本語を使用した1回目も34箇所のうち5箇所(15%)という結果であった。このようにグループ間で大きな違いがみられたのは、ピア・レスポンスでの話題の差が影響を与えていると考えられる。L2グループは内容の話題に加えて、文法や表現に関する話題も多くみられたが、L1グループはそれがなく、内容に関する話題がほとんどであった。一方、両グループとも推敲の種類はほぼ9割が表面的な修正であり、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いことが表3-5から明らかになった。つまり、表3-6、表3-7は、内容に関する話題は推敲作文に反映されにくい、文法や表記の誤りの指摘といったより具体的なアドバイスは推敲作文に採用されやすいということを示している。L1グループは、ピア・レスポンスでは内容について多く話し、推敲作文ではピア・レスポンスであまり話されなかった文法や表記の訂正を自己推敲として多く行ったということになる。

#### 3.3.4. ピア・レスポンスの具体例

表3-3、表3-4、表3-5、表3-6、表3-7から、文法や表記の話題は推敲作文に反映されやすいが、内容に関する話題はピア・レスポンスに多く取り上げられていても反映されにくいということが分かった。その理由としては次の2点が考えられるだろう。

第一に、内容について話されたとしても、それを書き手が修正すべき問題としてとらえていないということがあげられる。最も多くみられるピア・レスポンスのパターンは、次のような読み手の作文内容に対する質問、あるいは書き手の補足的な説明である。

##### 【例1】推敲に影響を与えなかったピア・レスポンス(L1グループ2回目 翻訳)

S5: マレーシア人は家族が多いから幸せですか。

S4: 必ず幸せとは限らないけど、子どもは夫婦の贈り物だから、子どもの数が増えると幸せも増えると思う。子どもが小さいときは経済的に大変だけど、将来はまた別の幸せがある。最近の人は子どもが大きくなって、親孝行をする人の数は少ない。親が年をとったとき、老人ホームに入れるケースが多い。日本人の場合は、子どもが1人か2人しかいないから、親が年をとったときに、面倒をみる子どもが多い、と思っています。幸せは子どもの数じゃなくて…

例 1 は、S4 の作文の「(マレーシア人は) 家族が多いので本当に幸せな生活だと思う」という一文について S5 が質問し、S4 が説明を加えたものである。読み手の内容理解のために行われるこうしたやりとりは、書き手に読み手の存在を意識させ、客観的な視点から自身の作文を見直す機会となる。しかし、そのような気づきは常に生じるわけではない。例 1 では、「家族が多いから幸せだ」と唐突に結論づけられたことに対して、読み手である S5 が戸惑いを表明しているのだが、S4 はそれに気づいていないようだった。上記のとおり、S4 は S5 の質問にかなり詳しく答えているが、推敲作文でそれを加筆修正することはなかった。

第二に、仮に上記のようなやりとりで気づきがあり、あるいはもっと具体的なコメントを得て、それを推敲作文に生かしたいと書き手が思ったとしても、何らかの理由で加筆や修正には至らないということが考えられる。実際、L2 グループでは S1 が活動後のインタビューで、そのような経験を語っている。S1 の作文は「国際結婚」についての意見文で、ピア・レスポンスでは結婚する二人の宗教が異なる場合の問題点を S2, S3 の両者から指摘されていた。しかし、推敲作文ではそれについて触れられていなかったもので、インタビューで尋ねると、「本当は解決策を含めて詳しく書きたかったが、時間がなかった」と答えた。このように、ピア・レスポンスでアイデアが生じても、作文には変化がみられないケースがいくつかみられた。理由としては、S1 があげた時間的な制約のほかに、書き直すことに対する書き手の意欲、学習言語で表現することの困難さなど、さまざま考えられる。

では、推敲作文に反映されたピア・レスポンスとはどのようなものであったのか。表面的な修正、内容面の修正それぞれに影響を与えたピア・レスポンスの典型的な例を以下に示す。

#### 【例 2】表面的な修正に影響を与えたピア・レスポンス (L2 グループ 2 回目)

S3 : 「日本のサラリーマンは夜まで働きすぎもいる」

S2 : その場合はなんか変じゃない。

S3 : 分かりにくい。

S2 : 「日本のサラリーマンは夜まで働きます？」ちょっと変と思う。でもどうしたらいいか分からない。

S1 : 「働きすぎ…」

S2 : もう、一回説明したでしょ。夜まで。1 回だけ人が分かった。2 回はいらぬ。

S3：「働きすぎる人もいる」がいいと思う。

例 2 は、S1 の作文の「働きすぎる人もいる」という表現をめぐって 3 人が意見を言い合ったものである。最終的に、S1 は S3 の意見を取り入れ、「働きすぎる人もいる」と訂正した。例 2 のように具体的に文法的な誤りを指摘し、代替案を提示したアドバイスは L2 グループ L1 グループともほぼ 100% 推敲作文に採用されている。また、グループ内の他者が受けた指摘を自らの作文の中に取り入れたという例もみられた。

### 【例 3】内容面の修正に影響を与えたピア・レスポンス（L2 グループ 2 回目）

S3：じゃあ、S2 さんから作文を直してみよう。段落が三つだけど、なんか、いい点とか悪い点とか段落を分けないですか。いっしょですか。

S2：いっしょです。

S3：いっしょ、困るね。

S1：そうね。

S2：なんか、一般的説明だったら、いっしょにする。

S3：分けるいいと思います。

S2：ああ、そうですか。他は？ 漢字はどうですか。全部正しいですか。

S3：「さまざまなタイプにわかる」、漢字使わないんですか。

S2：そうね。漢字。

S3：マレーシアではごみを捨てる予定がありますか。

S2：ありますよ。

S3：全然ない。毎日。

S2：僕のところは、毎日じゃない。トラックが来て…

S3：おお、そう。私のところは毎日。便利と思います。

S2：そう。

例 3 は、S2 の日本とマレーシアのごみの出し方を比較した作文について、S1 と S3 の 2 人がアドバイスしているものである。S2 の作文は 3 段落で構成されていた。S3 に両国のごみ出しのいい点と悪い点で段落を分けるようアドバイスされ、S2 は最終的に推敲作文で 4 段落に直している。内容的にはいい点と悪い点で分けたわけではないが、S2 はインタビ

ューで「友だちからもらったよかったアドバイス」として、この段落についてのアドバイスをあげ、「悪い点は見つからなかったので、ただ二つに分けた。自分でもこの2段落目が長いと思った」と話している。本人は「ただ二つに分けた」としているが、推敲作文をみると、日本のごみの出し方と両国の相違点という二つの内容で段落が分けられて加筆修正され、読みやすくなっている。

さらに、S2は例3の話し合いで、マレーシアのごみ出しの日が地域によって状況が違っていることをはじめて知り、推敲作文でその点について訂正を行っている。このような書き手の知らない新しい情報や、アイデアは推敲作文に反映されやすいといえる。例3のほかにも、テレビをテーマにしたS5の作文に対し、テレビのよい点としてS4が「ストレス解消」をあげ、S5がそれを加筆したという例がある。

しかし、本研究で観察された内容面の修正に影響を与えたピア・レスポンスは表3-6、表3-7に示したとおり、両グループ合わせて5例のみである。推敲作文に影響を与えたピア・レスポンスのほとんどは、例2のような表記や文法について具体的な修正案を示したものだ。

以上、広瀬（2004）で明らかになったピア・レスポンスの活動プロセスと作文プロダクトの関係をまとめると、次のようになる。

- (1) 日本語でピア・レスポンスを行った場合も、母語で行った場合も、取り上げられた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。また、母語で行った場合は、内容の話題にさらに集中する傾向がみられた。
- (2) 日本語でピア・レスポンスを行った場合も、母語で行った場合も、学習者が行った推敲のほぼ9割が文法訂正などの表面的な修正であり、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。

#### 4. まとめ：教室でのやりとりと切り離された推敲の実態

本章では、広瀬（2000, 2004）を概観し、ピア・レスポンスの特徴及び推敲作文に及ぼす影響について考察した。

広瀬（2000）では、韓国の大学で日本語を学ぶ25名の韓国人学習者を対象に、母語使

用を制限しないピア・レスポンス活動を実践した。Faigley & Witte (1981) の分類基準を用いて、学習者がピア・レスポンス後に書いた推敲作文の変化を分析したところ、表面的な修正と内容面の修正の割合は4対1で、ほとんどが表記や文法などの訂正だった。しかし、活動中に使用したワークシートをみると、仲間からのコメントの6割は作文の内容に関するもので、それらのいくつかはテキストの要旨にかかわるマクロレベルの修正を促していた。仲間からの質問やコメントを受けて、結論として段落レベルの加筆がされており、ピア・レスポンスが質的にみてテキストの内容への影響が小さくないことがわかった。それはピア・レスポンスが作文の内容をより豊かにする可能性を示唆していたが、ワークシートから活動プロセスを推測するには限界があり、推敲作文の量的な分析からは表面的な修正に偏る学習者の推敲パターンが浮き彫りになった。

そこで広瀬 (2004) では、ピア・レスポンス活動の音声データを分析に加え、活動プロセスと作文プロダクトの関係を再検証することを試みた。対象者は国内の大学に在籍する学部留学生5名で、全員マレー語を母語としている。日本語レベルは、広瀬 (2000) の対象者とほぼ同じ中級レベルだった。ピア・レスポンス活動の手順や作文テーマは広瀬 (2000) と同じように設定し、ピア・レスポンスの使用言語をグループによってマレー語と日本語に変えて実施した。ピア・レスポンスの音声データを文字化した逐語記録を池田 (1999b) にしたがって話題でカテゴリー化し、推敲作文の修正箇所を Faigley & Witte (1981) の基準で分類した。結果、ピア・レスポンスの話題は、母語で話した場合も、日本語で話した場合も、内容に関する話題が最も多くなり、文法の話題が最も多くなった池田 (1999b) とは異なる結果となった。しかし、推敲作文を分析すると、表面的な修正と内容面の修正の割合は9対1となり、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いことが明らかになった。

両研究が明らかにしたのは、作文を推敲することが、ピア・レスポンスでのやりとりから切り離されて行われたということである。学習者は、ピア・レスポンスではお互いの作文の内容について話し、実際に作文を書き直すときには、ピア・レスポンスでは話題にならなかった表記や文法の訂正を自己推敲として多く行っていた。

しかし、この結果は、書くことにおいてピア・レスポンスの意義が認められなかったということではない。学習者は互いの書いたものを理解し合うためにやりとりし、その過程でひとりでは気づかなかった問題に気づき、問題に対処するために自分が書いたものを読み直すことで内省を深めていた。それは、活動やインタビューでの学習者の発話、ワーク

シートなどから推測できる。少なくとも、広瀬（2000, 2004）においては、ESLの先行研究で指摘されていたような、仲間にコメントされることや、コメントそのものに対して否定的な態度をとるものではなく、教師である筆者自身も学習者同士のやりとりに、教師フィードバックではなし得ない自律的で創造的な学びの可能性を見出していた。

問題はピア・レスポンスという活動形態にあるのではなく、書くことにおいてピア・レスポンスをどう位置づけるのか、教室での相互行為の目的について、授業実践者である筆者の考えがあいまいであったことにある。学習者はピア・レスポンスによって気づきを得ても、それを書くことに結びつけることができなかつた、もしくは結びつけることに意義を感じていなかった。このように教室でのやりとりから切り離された推敲の実態が明らかになったことで、筆者は対話によって学習者が自分の考えを深め、ローカルな誤用訂正に終わることなく、内容と形式の両面からグローバルな推敲を行うことが重要だと考えていることに改めて気づいた。

しかし、実際に行われた授業を振り返ってみると、学習者にそのような推敲を促すようにはデザインされていなかった。ピア・レスポンス活動での話し合いは、第一稿を書いたあとに一回しか行われておらず、書き直した第二稿は教師に提出された。だれに向けて何のために作文を書き直すのか、推敲の目的が明確ではなかつた。学習者がピア・レスポンスで作文の内容を発展させる着想を得たとしても、それを最終提出物として教師に提出するのであれば、仲間のコメントにこたえるよりも、正確な日本語で書くことに関心が向けられるのは当然である。また、そもそも作文のテーマが教科書に準拠しており、書くことの目的は、読み手に考えを伝えることよりも、日本語で書くというスキルを身につけることが主となっていた。学習者が表面的な修正を多く行ったのは、このような授業デザインが大きく影響していたと考えられる。

広瀬（2000, 2004）で教室でのやりとりから切り離されて推敲が行われたのは、対話の目的と書く目的が乖離していたことが原因となっていた。学習者は、ピア・レスポンスでは互いを理解するためにやりとりをし、推敲作文を書くときには、より正確な日本語の文章となるよう形式を整えることを目標としていた。その結果、推敲作文に直接影響を与えたのは、内容理解のためのやりとりよりも、形式に対するフィードバックとして行われたピア・レスポンスであった。

このような結果は、次の実践研究の課題につながった。教室での対話と書くことを別々にとらえるのではなく、書くことそのものを書き手と読み手の相互行為として実践するた



めにはどのような授業デザインが必要なのだろうか。次章では、他のピア・レスポンス研究による知見と本研究の結果を比較参照したうえで、教師や学習者が相互行為の目的をどのようにとらえていたのかという観点から研究結果の再解釈を行い、実践上の問題点についてさらに考察を加えたいと考える。

## 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

前章の[研究 2]では、対話の目的と書くことの目的が乖離していたことによって、ピア・レスポンス後の学習者の推敲が表面的な修正に偏り、教室でのやりとりと書くことが切り離されて行われたことが実践上の問題として明らかになった。本章では、[研究 2]の結果と関連する他のピア・レスポンス研究を概観し、フィードバックとしてのピア・レスポンスを批判的に検討する。さらに、相互行為として書くことをデザインするために必要な観点を先行研究で行われた議論を踏まえたうえで提示し、新たな実践研究の必要性と課題について述べる。

### 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

Ferris (2003)によれば、ESLのピア・レスポンス研究は以下の3つに大別される。

- (1) 学習者同士のインターアクションの特徴を記述する研究
- (2) ピア・レスポンスが推敲や作文の質に及ぼす効果を検証する研究
- (3) ピア・レスポンスに対する学習者の態度を調査する研究

日本語教育におけるピア・レスポンス研究は(2)に分類される研究から始まった。池田(2002)は、(2)の研究を初期のピア・レスポンス研究と位置づけ、従来の指導方針とは大きく異なり、作文の内容やプロセスを重視するピア・レスポンスが教育現場で採用されるためには、プロダクトへの効果もある程度実証される必要があったと述べている。

このような研究に、ピア・レスポンスと教師フィードバックを作文の評価得点によって比較するものがあげられる。ピア・レスポンスと教師フィードバックでは評価得点において統計的な有意差はないとする研究(Hedgcock & Lefkowitz, 1992; 池田, 1999a)、ピア・レスポンスのほうが効果的だとする研究(原田, 2006)、教師フィードバックのほうが効果的

だとする研究 (Miao, Badger, & Zhen, 2006) があり, 結果は一致していない。

また, 評価得点ではなく, 推敲作文の質的な変化にピア・レスポンスの効果をみようとする研究に, Connor & Asenavage (1994), Paulus (1999), Berg (1999), 池田 (2000), 影山 (2001), Min (2006), 田中 (2011) がある。前章の [研究 2] はこのタイプの研究に位置づけられる。[研究 2] も含め, これらの研究は Faigley & Witte (1981) の分類基準を使用し<sup>1</sup>, ピア・レスポンスがどの程度推敲作文に反映されるのか, 表面的な修正と内容面の修正で違いはあるかといった点を分析の焦点としている。

(2)に分類される上記の研究はみな, ピア・レスポンスを推敲作文に何らかの効果をもたらすフィードバックとしてとらえている。フィードバックとしての有効性を実証することは, 従来と同じ観点でピア・レスポンスの価値をはかることであり, 協働学習としての学びのプロセスよりも, プロダクトとしての完成度を優先しているといわざるをえない。それは 1 章で述べたように, 近年プロセス・アプローチの限界が指摘され, 読み手重視の立場からジャンル・アプローチが登場した背景とも重なっている。すなわち, 第二言語で書くことは第一言語で書くこととは異なり, 規範としての知識やスキルを身につけるための明示的な指導を重視すべきだという立場をとることである。しかし, 規範に近づくことを最大の目的とする限り, 知識やスキルを社会的文脈から切り離すことなく学べるよう, テクストのジャンル構造に着目したアプローチをとったとしても, プロダクト重視への回帰という側面を否定することはできない。同様に, ピア・レスポンスに作文へのフィードバック効果を期待することは, 従来の教師フィードバックとピア・レスポンスを同列に扱うことであり, プロセス重視や協働の意義を失うことになる。

本来, 教師フィードバックとは異なる学習観に支えられていたはずのピア・レスポンスが, 従来の学習観のまま教師かピアかという対立だけで認識されることが, 実践においてさまざまな問題を生むことになる。それは, Ferris (2003) が分類した(1)や(3)の研究——学習者同士のやりとりやピア・レスポンスに対する態度に注目する研究の結果にもあらわれている。ESL 学習者 4 名のピア・レスポンスの特徴を分析した Nelson & Murphy (1992) では, 一人の学習者がとった攻撃的な態度が問題になり, 学習者は互いの作文にコメントする能力がないと感じ, 教師の介入を望んでいたという。また, 40 名の ESL 学習者の意識調査を行った Mangelsdorf (1992) では, ピア・レスポンスに対する否定的な意見の多くが, 仲間のコメントが信頼できないというものだったと報告している。同様に, ESL 学習

---

<sup>1</sup> Berg (1999), 池田 (2000), Min (2006), 田中 (2011) は分類基準を改定して使用している。

者 81 名を調査した Zhang (1995) は、学習者はピア・レスポンスより教師フィードバックを好むという結果を示した。さらに、日本語教育においても、30 名の学部留学生のビリーフを調査した田中・北 (1996)<sup>2</sup>が、学習者は教師以外の人に読んでもらうことに否定的な態度を示しており、ピア・レスポンス実施を困難と結論づけている。

これらの研究結果は、学習者が従来のプロダクト重視の学習観に基づいてピア・レスポンスを評価し、活動に意義を見出せないでいることを示唆している。学習者の不満や不適応が生じる原因を追究するためには、まずそれぞれの研究におけるピア・レスポンス活動がどのようなものであり、学習者がその活動においてどうふるまうことが期待されていたのかを明らかにする必要がある。なぜなら、授業実践者あるいは調査者自身が、(2)の研究と同様ピア・レスポンスにフィードバック効果を求めていたのなら、学習者が従来の教師フィードバックと比較してピア・レスポンスの善し悪しを認識することは、当然の結果といえるからだ。しかし、ピア・レスポンス活動に対する不適応は、しばしば学習者の文化的背景によるものと分析され、建設的なコメントができるようトレーニングすることが必要だといわれるようになる (Mngelsdorf, 1992; Nelson & Murphy, 1992)。実際にトレーニングを実施し、効果があったとする研究もあり (Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2006)、ピア・レスポンス活動を導入するには練習が必要であるとの認識が一般化している。

ピア・レスポンス活動がうまくいくためにはある程度の練習を必要とするという考え方は、学習者にどのようなピア・レスポンスをさせればいいのか、そのためにどのような手順を踏むべきかという方法の問題に教師の関心を集めていく。跡部 (2011) は、海外の日本語教育の現場でピア・レスポンスを取り入れた授業を自身ではじめて実践し、試行錯誤を繰り返しながら授業を改善していった過程をアクション・リサーチとしてまとめている。跡部がピア・レスポンス活動をデザインするうえで不安に感じたことや留意した点としてあげていたのは、使用言語、学習意欲、学習言語能力の差、作文トピック、グループメンバーの組み合わせや人数であった。また、2 期目となる授業ではトレーニングが足りなかったことに気づき、Stanley (1992) を参考に実施している。しかし、跡部自身も指摘しているように、これらの要因が単純にピア・レスポンス活動の成否を決めるわけではなく、トレーニングへの過度の期待は、教師が準備した枠組みの中に学習者を押し込め、従来の教師主導型の授業と変わらなくなってしまう問題をはらんでいる。

Ferris (2003) が指摘しているように、教師はピア・レスポンスに対し、教師フィードバ

---

<sup>2</sup> 田中は後にピア・レスポンスを自身の授業で実践したあとにビリーフ調査を実施し、異なる結果が出たことを報告している (田中, 2005b)。

ックとは異なり、概ね好ましいものと受けとめ、実施に積極的である。問題点を指摘した上記の研究も、ピア・レスポンスを基本的には支持する立場をとっている。しかし、このことは、ピア・レスポンスが抱えている本質的な問題をみえにくくしている可能性がある。教師フィードバックは、特に教師添削においては、それが学習者のプロダクトに効果があるのかという点で議論が焦点化されており、論じる側の立場や教育観が明白である。それに対し、ピア・レスポンスの議論では、プロダクトへのフィードバック効果を重視する者と、学習者同士の相互行為のあり方や学びのプロセスに関心を寄せる者が、互いの立場をあいまいにしたまま肯定的な結論のみが共有されているように見える。

前章の〔研究 2〕では、ピア・レスポンスの目的と書くことの目的が乖離していることが問題化した。授業実践者である筆者は、ピア・レスポンス活動で、作文の内容について深く話し合うことを期待しながらも、それが書くこととどのように関係するのか、なぜ書いたものについて話し合うのか、ピア・レスポンスという活動の目的をあいまいにとらえていた。筆者自身にもピア・レスポンスにフィードバック効果を期待する部分があったといえる。それは結果として、学習者に表面的な修正に偏った推敲を促すことになった。

無論、ピア・レスポンスによってよりよい文章に書き直されることは望ましいことである。しかし、そもそも何をもってよい文章とみるのか、書くことの目的が不問に付されたままで、ピア・レスポンスが目的化、形式化することの問題は大きい。ピア・レスポンスのトレーニングでは、適切なピア・レスポンスとそうでないピア・レスポンスを顕在化させ、教師が望ましいと感じる批判的かつ建設的なコメントができるようになることがめざされる。その結果、フィードバックとしてのピア・レスポンスの役割が助長されることになるだろう。加えて、フィードバックという観点からいえば、2章で概観したように、それが教師からのものであっても、必ずしもよい影響をもたらすとはいえない。ピア・レスポンスでよいコメントができるよう指導する立場にある教師が行ったフィードバックに対しても効果の有無で議論が分かれている。その状況で、同じフィードバックという観点からピア・レスポンスに効果を期待することは妥当といえるだろうか。教師フィードバックにはないピア・レスポンスの意義を問い直す必要がある。

次節では、このような観点から、なぜ〔研究 2〕において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、〔研究 2〕と同じ枠組みで行われた他の研究と比較し、再検証する。

## 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

[研究 2] では、25 名の韓国人学習者を対象とした広瀬 (2000) と、5 名のマレーシア人学習者を対象とした広瀬 (2004) の研究について述べたが、ここではまず、広瀬 (2004) の結果と、同じ Faigley & Witte (1981) の分類基準を用いて、推敲作文へのピア・レスポンスの影響がどの程度であったのかを分析した他の研究結果との比較を行う。

広瀬 (2004) では、ピア・レスポンスの音声データを文字化した逐語記録と推敲作文を分析し、ピア・レスポンスの影響による修正がどの程度の割合を占めるのかを算出した。結果は、グループによって差がみられ、L2 をピア・レスポンスの使用言語としたグループでは 61% (27/44)、L1 を使用言語としたグループでは 12% (5/42) だった。これは、第 1 課題と第 2 課題の作文の修正数を合計して求めたものである。この結果をどのように解釈すべきだろうか。

同様の方法で、ピア・レスポンスの影響による修正箇所の割合を分析した研究に、Connor & Asenavage (1994)、Paulus (1999)、田中 (2011) がある。これらの研究は、一つの課題を完成させるのに、ピア・レスポンスのあと教師フィードバックを行い、それぞれの結果を比較している。広瀬 (2004) は、教師フィードバックのデータは収集していないので、ピア・レスポンス実施後のデータと比較する。

ESL 学習者 8 名を対象とした Connor & Asenavage (1994) では、ピア・レスポンス後に書いた第二稿において、ピア・レスポンス影響による修正の割合がグループ 1 で 4% (3/81)、グループ 2 で 12% (9/78) となった。一方、教師フィードバックを行ったあとに書き直した第三稿では、教師フィードバックの影響による修正が両グループとも 35% 程度となり、ピア・レスポンス影響の修正との差が明らかになったが、そのほとんどは表面的な修正であったという。Connor & Asenavage (1994) は、プロダクトに対するピア・レスポンスの影響は小さいとし、協働的な活動の意義を理解することなく、ピア・レスポンスに多くを期待することに警鐘を鳴らしている。

同じく ESL 学習者を対象とした Paulus (1999) では、ペアでピア・レスポンスが実施され、11 名分の第二稿を集計した結果が 32.3% (112/347) になった。教師フィードバック後に書き直した第三稿の結果を加えると、ピア・レスポンス影響の修正は 13.9% (117/843) となったが、Connor & Asenavage (1994) の結果の 3 倍の割合であること、ピア・レスポンスと教師フィードバックはともに、自己推敲に比べて内容面の修正が多くなったことを

報告している。Paulus (1999) は、ピア・レスポンスはフィードバックとして効果的であり、授業に取り入れることを躊躇する必要はないと結論づけている。

一方、日本語学習者を対象とした田中 (2011) では、4 グループ 12 名が第一課題及び第二課題で書いた第二稿の結果が示されている。ピア・レスポンス影響の修正は 70.8% (109/154) で、表面的な修正より内容面の修正のほうが多かったという。田中は、Paulus (1999) や広瀬 (2004) などの先行研究とは異なる結果となったことについて、作文の内容・構成のみについてフィードバックをするよう教示を行ったことを理由にあげている。

広瀬 (2004) も含め上記の研究は、作文の課題数、書き直した回数、修正箇所の分類方法<sup>3</sup>、推敲ソースを特定するデータの種類<sup>4</sup>などが異なっており、単純に修正割合を比較することには意味がないと考える。しかし、Paulus (1999)、田中 (2011) と、Connor & Asenavage (1994) の結果は明らかに差があり、ピア・レスポンスに作文へのフィードバック効果を積極的に認めるか否かで、大きく異なる見解を示している。Paulus (1999)、田中 (2011) がピア・レスポンスの効果を主張するのは、ピア・レスポンスが内容面の修正を促していたからである。広瀬 (2004) の結果は、ピア・レスポンス影響の修正割合からみれば、Paulus (1999) の結果と同程度といえるかもしれないが、内容面の修正への影響はほとんどみられなかった。

表面的な修正と内容面の修正の割合については、Faigley & Witte (1981) の分類基準を用いてピア・レスポンス後の推敲作文を分析した池田 (2000)、影山 (2001) でも報告されている。中級日本語学習者を対象とした池田 (2000) では、表面的な修正と内容面の修正の割合は 7:3 であったのに対し、上級日本語学習者を対象とした影山 (2001) では、2:3 となり、内容面の修正のほうが多くなったという。広瀬 (2000) では、4:1、広瀬 (2004) では、9:1 であり、表面的な修正が圧倒的に多い。影山は、池田 (2000) と広瀬 (2000) の結果に言及し、中級学習者は書くための言語能力に限界があり、ピア・レスポンスの効果を発揮できないのではないかと推測している。このような学習者側の要因については、Faigley & Witte (1981) の研究で、熟達した書き手ほど内容面の修正を多く行うことが指摘されている。また、Faigley & Witte (1981) の基準を用いて第二言語学習者の作文を分析した研究では、表面的な修正が最も多くなったという結果が出ている (Lai, 1986; Sze,

<sup>3</sup> 広瀬 (2004) では、Faigley & Witte (1981) の分類基準を日本語のテキスト用に改定しており、田中 (2011) ではアイデア・ユニットを分析単位に用いている。

<sup>4</sup> ピア・レスポンスの音声データに加え、Paulus (1999) では思考発話法による推敲中のプロトコル・データを、広瀬 (2004) 田中 (2011) では、ポストインタビューのデータを分析している。

2002)。

上記の研究で議論されている点をまとめると、ピア・レスポンスに効果があるとする見解の根拠は、ピア・レスポンスの影響による修正が多いこと、それが内容面の修正を促していることにある<sup>5</sup>。また、研究間で結果に違いがみられる要因としては、フィードバックの教示(田中, 2011)と、学習者の言語能力(影山, 2001)があげられていた。確かに、こうした個々の要因が影響を与えていることは十分考えられる。しかし、より重要なのは、ピア・レスポンスの意義を授業実践者がどのようにとらえ、活動において学習者に何を期待していたかではないだろうか。ピア・レスポンスの影響は大きいと主張する Paulus(1999)では、事前に相手の作文を読んでワークシートにしたがってコメントを書いてくることを課していた。これに対し、影響は小さいと結論づけた Connor & Asenavage(1994)では、書き手が自分の作文をメンバーの前で読み上げ、その場でコメントを求めるという形でピア・レスポンスが行われていた。Connor & Asenavage(1994)自身も指摘しているように、内容について深く議論させたいのであれば、メンバー一人ひとりが作文をじっくり読み込む必要がある。広瀬(2000, 2004)は、議論が深まるよう使用言語を母語としたが、何を議論させたいのか、議論したことを書くこととどう結びつけるのかが明確ではなかった。つまり、教師が書くことにおいて何を重視し、教室をどのような場とするかによって、学習者の推敲は大きく変化するということである。

ピア・レスポンスのトレーニングに効果があるとする研究結果(Stanley, 1992; Berg, 1999; Min, 2006)も、実は同じことを示していると考えられる。トレーニングによって、学習者は教師の意図を理解し、ピア・レスポンスのコメントにおいても、書くことにおいても、教師の望むようにふるまうことができるようになる。しかし、教師の意図どおりに学習者をコントロールするためにピア・レスポンスが実践されるならば、ピア・レスポンス本来の意義は見失われることになる。

同様に、ピア・レスポンスの影響によって内容面の修正を増やすことが目的化すると、学習者の相互作用は限定的なものとなるだろう。学習者の自律や創造的な学びを重視するならば、規範に近づけるためのフィードバックではなく、教師が意図する既存の枠組みから自由になれるような相互行為がなされるべきである。そのためには、書いたものについて対話することが、有効なフィードバックとなるかどうかという観点をいったん放棄しな

---

<sup>5</sup> Paulus(1999)、田中(2011)では、推敲作文の評価得点が有意に上昇したという結果も示しているが、その要因と考えられるものは複数あり、ピア・レスポンスの影響によるものと特定することは難しいと考える。



なければならない。相互行為のさせ方やその結果を問題にするのではなく、実際にどのような相互行為が行われたのか、そのことにどのような意義があるのかという点に着目する必要がある。

このような研究を行うためには、書かれたものや対話の内容だけを分析しても十分ではない。上記の研究では、ピア・レスポンスの影響による修正の多寡が議論されているが、どのようなピア・レスポンスによってどう書き直されたのか、相互行為の実態が記述されていない。さらに問題となるのは、たとえ教師が意図するような内容に特化したピア・レスポンスが行われ、それが作文に反映されたとしても、書き手がそのように書き直すことをどうとらえていたかが不明だということである。仲間のコメントを無批判に受け入れ、言われたとおりに書き直すことが書き手の成長につながるとはいえず、反対に、書き直していないからといって、書き手が何も学んでいないことにはならない。修正するかどうかはさまざまな要因が関係する。理想的なフィードバックがあれば、よりよく書き直せるわけではない。広瀬（2007）では、教師フィードバックの方法の違い（記述コメントと教師カンファレンス）によって日本語学習者の推敲作文に変化がみられるか、Faigley & Witte（1981）の基準を用いて分析した。[研究2]の結果と同様、表面的な修正が大部分を占めたという点で方法間に差はみられなかったが、フィードバックを推敲作文にどの程度反映させたかという点では違いがあった。しかし、それは方法の違いによるとはいえず、書き直すことに対する動機づけの問題が大きいことが推測された。

このような書くことに対する書き手の認識も含めて考察するためには、書き手が読み手との対話をどう受けとめ、どのように書き直すのか、推敲過程そのものを明らかにする必要がある。そこで、以下の節ではこのような問題意識に基づき、[研究2]の授業デザインの問題点を改めて検討し、新たな実践研究の枠組みについて述べる。

### 3. [研究2]の授業デザインの問題

[研究2]の広瀬（2000, 2004）は研究目的が同じであり、授業デザインの方針も変わっていない。本節では、推敲が教室でのやりとりから切り離されて行われた理由を考察することで、[研究2]の授業デザインの問題点を明らかにし、相互行為として書くために必要な観点を示す。

[研究2]では、ピア・レスポンスで作文の内容について話し合っても、学習者が書い

た推敲作文にはそれがあまり反映されず、文法などの表面的な修正ばかりがなされたことが問題として筆者には認識された。言い換えれば、教師である筆者は、教室での対話によって学習者が自分の文章を見直し、ローカルな誤用訂正に終わることなく、読み手の理解が得られるよう、内容と形式の両面からグローバルな推敲を行うことが重要だと考えていた。しかし、それははじめからはっきりと意識されていたわけではなく、筆者が学習者に無意識に期待していたことが、[研究 2] で反対の結果としてあらわれることで明確になった。したがって、筆者のこのような考えは授業デザインに反映されていなかった。学習者が教室でのやりとりと書くことを切り離すことなく、グローバルな推敲を行うためには、何が必要だったのだろうか。以下では、[研究 2] の授業デザインの問題点を、書くことやその教育について先行研究で行われている議論を参照しつつ、論じていく。

### 3.1. 文章産出研究からの示唆

1 章で述べたように、ピア・レスポンスはプロセス・アプローチの中に位置づけられるが、プロセス・アプローチは、認知心理学の影響を受け、学習者の書く過程を科学的・実証的に解明しようとする文章産出研究によって支えられている。書くことの認知的側面に注目する文章産出研究から、ピア・レスポンスを実践する授業デザインに対して得られる示唆とは何か、3.1 では、文章産出研究において、書く過程に重要な影響を与えているといわれる課題設定、読み手意識、推敲過程に注目して [研究 2] の授業デザインの問題を考察する

#### 3.1.1. 課題設定

文章産出過程の研究では、課題設定や読み手を意識することの重要性が指摘されている。Hayes と Flower の文章産出過程モデル (Hayes & Flower, 1980; Flower & Hayes, 1981) では、課題環境、書き手の長期記憶が、文章産出にかかわる情報処理過程と相互作用するとされる。話題は何か、読み手はだれかといった課題環境を認識することで実際の文章産出がはじまり、長期記憶に蓄えられている話題や読み手、文章に関する知識にアクセスして内容を構想し、それを言語表現に置き換えていくという。その後 Hayes (1996) は、このモデルを発展させ、環境（社会的環境・物理的環境）と個人が相互作用する修正モデルを提示した。このモデルでの大きな変更点として、作業記憶の概念が新たに中心に据えられたことがあげられるが、動機づけや情意的側面が重視され、書くことを社会的な文脈の中でとらえている点も注目される。

一方、Scardamalia & Bereiter (1987) のモデルでは、未熟な書き手（小学生）と熟達した書き手（大学生）の文章産出過程の違いが明らかにされた。未熟な書き手は課題に関する知識を思いつくままに書き連ねるだけであり（知識表出モデル）、熟達した書き手はそれをどう表現するかを熟慮したうえで文章化を行う（知識変換モデル）。熟達した書き手の文章産出過程も、知識表出過程を含んでいるが、「内容」と「修辞」という問題空間のあいだを相互に行き来しながら、目標の達成や読み手の反応を考慮して、何をどのように書くかを決めていく点が大きく異なるという。

書くことの教育を考えるうえで、これらの文章産出研究に注目すべきことは、書くという行為のもつ対話性である。書き手は、頭の中にある知識をだれかれかまわず一方的に表出しているわけではない。書くことも言語コミュニケーションであり、そこには書き手の意思、感情、思考を伝える相手が必ず存在する。書き手は、そのコミュニケーションする相手を読み手として想定し、書かれたものがどう読まれるのか、読み手との内的対話を通して文章を産出していく。熟達した書き手は、こうした読み手との対話を意識的、無意識的に行うことができると考えられる。一方、未熟な書き手は読み手の視点を取り込むことができず、対話を開始あるいは持続できないために困難を抱えているのではないか。言い換えれば、熟達した書き手は、課題状況に即してさまざまな読み手を想定できるということであり、それはそのような言語コミュニケーションの経験を多く積んできた結果のあらわれであるともいえるだろう。

文章産出研究は、書くという個人の認知過程を明らかにしようとする研究であるが、これらの研究成果が蓄積されるにつれ、書くことの教育は個人の認知的側面にはたらきかけるだけでは十分ではないということがいわれるようになった。書くことはさまざまな要素から構成される認知的活動であるだけでなく、読み手あるいは読み手の属するコミュニティとの対話を基盤とする社会文化的な営みでもある。書くことの教育は、流暢に書けるよう、文法、語彙などの言語的知識や、トピック、ジャンル、レトリックに関する知識を教えるだけでなく、意味のあるコミュニケーションとして書くことを実践し、書くことが読み手との相互行為であることを実感する場をつくることが重要となる。しかし、[研究 2] では、授業全体としてそのような場をつくることができていたとはいえない。

[研究 2] の実践では、書く課題を教科書に準拠して設定していた。教科書は、作文の書き方を学ぶためのもので、説明、比較、因果関係など文章機能の観点から構成され、課ごとに重要表現、練習問題、書く課題が提示されている。このような教科書を使用した場

合、目標とされるのは、与えられた表現が文章中でどのように機能しているのかを理解し、その使用方法を学び、課題を行う中で適切な使用を身につけることとなる。現在では、多くの教科書が、学習者の実際のコミュニケーション場面を想定し、コミュニケーション的な内容となるようさまざまな工夫を凝らしている。しかし、表現を学ぶことを前提に設定された課題において、読み手を意識し、自分の考えを伝えようという動機が生まれるだろうか。たとえ、課題を教科書から離れて独自に設定したとしても（広瀬、2004 では自由テーマでも書かせていた）、書くことが表現を身につけるための練習であるという意識のままでいたなら、結果は同じである。

一方、教師フィードバックの影響を分析した広瀬（2007）では、[研究 2]とは異なり、教科書の学習とは別の活動として書くことを位置づけていたが、書き直しの作業は、文集への掲載や発表のための最終原稿とするために行われた。このような場合、内容を大きく見直すより、適切な表現に整えることを優先するのは、妥当な判断ともいえる。表現の練習や最終原稿の校正のために書き直すのであれば、それを読み、チェックする人は教師であり、書き手にとっては表現の正確さを追求することが第一の目的となる。

[研究 2]の課題設定で行うべきだったのは、だれに向けて何のために書くのかという、書く目的を明確にすることだったと考える。広瀬（2000）で学習者に課した作文テーマ「先週の日曜日」などは、テーマを示しただけでは、何のために書くのか不明であるし、内容を深く考え、書くことや推敲することに意義を見出せるようなテーマではない。初級や中級の作文テーマでは、このような自分の身の周りの出来事や人物について描写させるものが多く選ばれるが、それを読み手に伝えることにどのような意味があるのか、書き手が伝えたい思いを強くもち、書くことの意義を実感できなければ、その課題は表現の練習にしかない。書く課題をどのように設定するかで、学習者の文章産出過程は大きく異なることが予想される。

### 3.1.2. 読み手意識

文章産出研究では、書くことの対話性を、読み手を意識することの重要性としてとらえている。Scardamalia & Bereiter（1987）のモデルでは、熟達した書き手は読み手の反応を考慮して書き進めることができるとされ、書くことの教育は、知っていることをただ述べるのではなく、読み手に伝えるために内容を構想し、表現を練り上げることが必要だとされた。そのためには、実際の読み手を確保しなくても、書く課題として読み手を想定するだけで効果が得られるという研究もある。杉本（1989）は、英語で書くことに慣れていな

い日本人大学生に具体的な読み手・状況を設定したうえでエッセイを書かせたところ、熟達者と同じように読み手を考慮した構成の見直しや表現の吟味ができたという。英語のL1ライティング研究では、作文の試験として書くよりも、現実的な読み手に向けて書いたほうが作文の評価得点が向上したという結果も出ていることから、杉本は、言語的に習熟していない小中学生や外国語学習者であっても、適切な課題状況を与えてやれば、読み手を意識した文章産出が行えると述べている。

書き手は読み手を意識することによって内省を深め、読み手の理解を得るために文章を練り直す。ここで必要とされている読み手は、書き手とは異なる観点から書き手の言いたいことに応答する他者としての読み手である。書き手は自分以外のだれかに向けて書いている。序章でみたように、ワーチ（2004/1991）は、バフチンの「発話」や「声」の概念について論じる中で、発話のもつ「宛名性」という特徴に焦点をあてた。発話は、それがだれのものであるか、だれに向けられているかという、少なくとも二つの声と結びついている。バフチンからみれば、宛名がないときには発話は存在しないし、存在しえない。さらに、発話や宛名性の概念は話すことに限定されず、書くことも含んでいる。

この宛名性という観点から、教室で書くこと、書いたものについて対話すること、読み手を意識することの関係を考えてみる。教室で書くときに出される一般的な課題は特定の読み手を想定しておらず、しばしば書いたものを評価する教師だけが読むことになる。その場合、学習者が与えられたテーマについて説明したり、自分の意見を述べたりしたものは、すべて教師に向けた発話となるはずである。しかし、教師は書かれた内容に読み手として反応するよりも、書かれたものを評価し、指導する立場から言語形式に関するフィードバックを行う場合が多い。

2章[研究1]で、日本語教師が行った記述式フィードバックも誤用訂正が中心であった。日本語教師の記述式フィードバックを調査した上原（1997）の研究でも、誤用訂正の使用率が全体の85.4%を占めたという。加えて、上原は教師がコメントをするときは指導者か読み手のどちらか一方の視座に立っていると指摘し、読み手の立場から行われた内容への応答は、修正を促し、書き手の文章産出過程に関与していこうとする点に欠けていたと述べている。Leki（1990）は、指導者、評価者、読み手の役割を同時に担わなければならない教師の困難に言及しているが、上原は、このような分裂を教師は意識的あるいは無意識的に避けてフィードバックを行ったのではないかと分析している。

このような学習者と教師の関係で書かれたものがやりとりされると、学習者は実質的な

宛先を見失ってしまう。Leki (1990) が指摘する教師の役割の分裂は、書き手の声を受けとめ、応答する読み手が不在となる不安定な状況を生み出していることを示唆している。書き手は読み手との対話を断ち切られた状態で、宛先不明のまま書くことや書き直しを迫られているといえるだろう。

学習者に読み手を意識させたいならば、教室に求められるのは、このような対話の断絶を埋める作業であると考えられる。書くことも他者の発話に対する応答であり、他者の存在を意識することなく書き進めることはできない。ピア・レスポンスの意義は、評価者や指導者としての役割に束縛されず、真正な読み手として書き手の文章産出に関与できることにあるのではないか。読み手が書き手の応答を求めるならば、読み手の側にもテキストに対する自身の理解や価値づけを真摯に語る全人的な応答が求められる。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、同意や反駁といった反応を示す他者としての読み手であり、書き手の声に応答するよりも、テキストの向かうべき方向を規定し、誘導することを優先するような助言者としての読み手ではない。教室での対話は、「言語コミュニケーションの連鎖」(バフチン, 1988) を可視化し、二つ以上の声が発せられることによって「相互活性化」(ワーチ, 2004/1991) することをめざして行われるべきだと考える。

### 3.1.3. 推敲過程

文章産出研究において、推敲は自分自身の考えと表現のズレを調整する過程だといわれている。文章産出が終了した時点で開始されるものではなく、構想を練る段階からあらゆる過程で繰り返し行われている。Hayes と Flower のモデルでは、書き手は自分の書いたものを読み返し、書かれたものと自分の伝えたい内容とのズレを修正するとともに、構想や文章化の過程も絶えずモニターしながら書き進めるとされた。このような推敲という心的過程と、その結果としての修正という行為は一致するとは限らず、これらを区別して考えるべきだという指摘もある (Scardmalia & Bereiter, 1987; 深谷, 1999)。[研究 2] では、ピア・レスポンスが学習者の推敲に及ぼす影響を明らかにすることを目的としたが、分析の対象としたのは推敲の結果として書き直された作文であった。

青木 (2006) は、日本の英語教育における作文フィードバックのあり方を研究するにあたり、推敲の心的過程と産出物の関係を先行研究は明らかにしてこなかったことを批判的に論じた。推敲プロダクトだけに注目するのではなく、フィードバックが学習者の中でどのように処理され、推敲活動にどう影響するのかという観点からの研究が必要であるとし

で実験を行った。実験では、存在しない誤りを修正するよう指示した偽のコメントが学習者に与えられた。偽コメントを無批判に受け入れ、誤った修正を行う学習者が多くみられたことから、青木は適切な修正がみられた場合でも、主体的な判断に基づいた推敲プロセスを経ていない場合があると指摘した。また、実験の目的は具体的なフィードバックの有効性を検証することにあつたが、推敲プロセスの観点からみると、具体性の程度にかかわらず、それらが有効に利用されるか否かには、学習者の英語力や推敲力が大きく影響していたという。

青木の研究が推敲の心的過程に注目し、修正することが必ずしも書き手の学びにつながっていないことを実証した意義は大きいと考える。しかし、あるフィードバックがすべての学習者に効果的だとは限らないという指摘は、本研究で概観したピア・レスポンス研究の議論と同じ流れであり、教室活動をデザインするうえでは新たな方向性を見出す必要がある。書くことの教育において推敲の心的過程に注目するのであれば、どのようなフィードバックが必要かよりも、どのような推敲が望ましいのかを考えるべきだろう。ただし、書くことの熟達者が行っているような推敲ストラテジーを教授し、トレーニングを行うという方向に進むことは問題があると考えられる。それは書くという行為をあまりにも単純化しており、推敲ストラテジーの教授—学習という構図にしたがうことはフィードバック—修正と同じ発想に戻ることを意味するからだ。

一方、丸野（2008）は、教育心理学に関係する文章産出研究を概観する中で、推敲過程におけるメタ認知的機能の重要性を指摘している。熟達者と未熟な書き手とのあいだには、書く方略に関する知識などに大きな違いがあるのはいうまでもないが、「産出される文章の質を決定づけるうえで極めて重要な差異は、他者を意識しながらいかに構想を練るか、またオンラインで生成される文章を他者の視点からいかに吟味・検討を加えるかというメタ認知的な機能の働きにある」（p.38）と述べる。メタ認知的機能を積極的に働かせながら自己制御していくことは不可欠であるが容易ではないとして、他者を想定した社会的営みとしての書くスキルを高めることをめざした研究領域を紹介している。

その一つに、論争的な文章（アーギュメント文）を書かせたときにアーギュメントの要素をどの程度、自分の論構成の中に適切に利用できるかという研究がある。こうした研究に関心が高まる背景としては、書き手は自身の考えを主張するために、読み手との共通理解を図れるよう努力することが大切であり、「優れたアーギュメントに備わるべき要素（理由、保証、主張の範囲の限定、反論の想定や反論への反駁）」（p.38）を取り込んだ文章を

書かないと、読み手を説得することができないという考え方があるという。

ただし、アーギュメントを構成する行為は、本来、対面でのコミュニケーション場면을基盤に成り立っており、他者との具体的な対話の中では、論の流れ自体を協同で構成できる。それに対し、アーギュメント文を書くという文章産出過程では、自分ひとりでみえない他者と自己内対話を繰り返しながら論を展開しなければならないために、潜在的には優れたアーギュメントを構成する能力があっても、他者からの反論や異論に十分に考慮が及ばないという限界があると丸野は述べている。

このような限界を克服するための方略の一つとして、丸野は書いた内容を他者に説明したり他者から吟味検討してもらうことをあげている。他者の目や思考を介することで自分自身の誤りや未熟さに気づかされるという指摘は、ピア・レスポンス研究でいわれている利点とつながる。ただし、文章産出に注目した研究で言及されているのは、自己の内的思考過程を可視化するための外的資源として利用される他者の存在である。書くことそのものは個人の頭の中に閉じられた営みであり、そこで生じている問題を解決するために、いったん思考過程を外化し、他者と問題を共有し、相対化する方法として対話が選択されている。そうすることで、自らの思考過程を適切にモニターし、問題を解決する効果的な方略が使えるようになり、学習過程そのものを自己制御するメタ認知能力も身につくという。

外的資源として他者を認識し、内的思考の可視化の道具として対話をとらえることは、認知的活動としての書くことをうまく達成するためには有効であるのかもしれない。しかし、教室で仲間との協働によって学んでいく環境を考えると、他者の存在や対話の価値を認知的な側面だけでとらえることは、現実のコミュニケーションで行われていることの多くを無視することになる。学習者が教室で対話を行う他者は、一人ひとり異なる考えをもった生身の人間であり、そこでのコミュニケーションにはさまざまな意味や価値づけが含まれている。書き手と読み手はテキストを介して互いの違いに気づき、相手の理解を得るためにことばがやりとりされる。教室での対話は、他者への理解や共感を基盤に成り立つものであり、このような対話の意義を考察するためには、書くことの認知的側面だけに注目するのでは不十分である。テキストを媒介とした他者との対話、あるいは自分自身との対話に焦点をあてて書くことの教育を考える、すなわち、相互行為として書くための授業デザインを考えるためには、文章産出研究から得られる示唆とは異なる観点から、書くことをとらえる必要がある。



### 3.2. 書くことによる自己の発見・探求

内田（1990）は、子どもの推敲過程に生じる自己内対話について、メタ認知的機能とは異なる側面からその重要性を指摘している。書く過程では、他者との対話に類似した対話が自己内でも生じている。推敲はそのような自己内対話を意識的に行うよい方法であるという。内田は子どもが推敲する過程を発話思考法を用いて詳細に分析したうえで、推敲することの意義を、書くことによる認識の変化や、書く以前には自覚されなかったことが新たに発見されることにあると主張した。自分の思想を探して、よりよい表現を求める営みが書き手に達成感や満足感を与える。作文教育において教師が子どもの作文を添削することの問題を指摘し、これまで見過ごされてきた「世界に対する意識の〈一瞬のひらめき〉をことばによってとらえる」瞬間こそが大事にされなければならないと述べた。

心の中のことばを発見する過程は、自分自身を対象化し、とらえ直す過程でもある。このような書くことによる新たな発見は、ときに生きる意味を見出すことにつながる。自らの過酷な戦争体験を『卡子』に綴った遠藤誉のエピソードをとりあげ、内田は書くことで人は癒され、生きる力が与えられていくという。遠藤があとがきに記した、書くたびに出会う「新たな発見」とは、「生きていてよかった、自分が生きているのは意味のあることだ」という確認の作業」であり、内田は「人は、自分自身の発見のために、整合的な世界の中心に自分自身を位置づけるために、文章を書くという営みに従事する」（内田 1990, p.226）と結んでいる。内田のことばは、書くことを自分自身に向けることで書き手にもたらされるものがいかに重要であるかを示唆している。

書くことを生成的な記号活動ととらえる茂呂（1988）も、書くことを自分に向けること——対自的な記号使用について述べている。書く過程には二つの方向がある。一つは書き手の中で表現されたものを外へと送り出す方向であり、もう一つは書いたものを読んで自分自身に知らせる、外から内へと向かう方向である。文章産出研究では、内的に表現したことと外的な文字表現とのズレを発見し、外的表現を修正する過程がよく知られている。しかし、茂呂は外から内へと向かう方向にはこのような調整—モニタリング過程とは別のものがあるという。文字表現をもたない人が文字表現を発見した事例をあげ、書くことではじめて自分が考えていたことを回収するという過程が生起していたと述べる。それは、内的なものを外へ移したり、内的な表現を基準に外的なシンボル系を調整したりすることではなく、むしろ外的なシンボルを構成することで、「内的なもの」と「外的なもの」の二つの領域が同時につくり出されたことを意味している。このような外から内へと向かう成

分は、文字になじんでいる人には、多くの場合はっきりとした形でみられることはない。しかし、書くことによる発見、自分であることの探求は、私たちが書く中で確かに起こっているという。

書くことは一般に内容を外的なシンボル系にうまく変換することだと考えられているが、実はこの変換以上のことを含んでいる。茂呂は作文を書くことについて次のように述べる。

作文を書くということは、一般には事前に意図したことを、紙の上に定着させることだと考えられている。内から外への一方向を考えるモデルである。これは“わかったことを書くモデル”と言い換えることができる。しかし、シンボルの有意味性を自分に振り向けることを考えるとき、このモデルは十分なものとはいえない。実は、分裂した語り口から構成される表現を読むことで、書き手ははじめて自分の位置がわかるともいえる。自分がどこで何に対して身構えているのかがはじめて理解される。“わかったことを書く”だけではなく、“書いてからわかる”という面がある。書くということは、シンボルを構成した後に、あるいはシンボルを構成するさなかに、有意性を得るという面がある (pp.126-127)。

書くことの基礎には、そのとき、その場で意味をつくり出す側面が含まれている。「自分にシンボルの意味を向けるということは、自分であることを探求する場を組み上げること」(p.127)であり、他者のさまざまな語り口と身ごなしを引用し重ね合わせることで、自分の声を創造することが可能になる。序章でみたように、生成的な記号活動とは、「シンボルを有意味なものにしている状況の中の活動を指し、シンボルの意味から作られ変化する過程を対話の過程として描き出すもの」(p.105)であった。シンボルは対話場の中でのみ意味をもち、書くこと、またその獲得は、伝え合う場の中での媒介的な活動によってこそ行われるという。

内田や茂呂がいう書くことによる自己の発見・探求は、子どもの言語発達を念頭においたものであるが、書くという行為の本質をとらえたものであり、第二言語で書くことも例外ではない。第二言語で書くことを、第一言語の機械的な翻訳とみるならば、個人の頭の中の認知的活動として、何が活動を促進し、あるいは阻害する要因なのかを探る研究が行われる。ピア・レスポンス研究の中には、仲間とのやりとりをその要因の一つとしてとらえているものが多くある。しかし、書くことのもつ対話性の本質に注目するならば、第二

言語教育においても、書くことを自分に向けること、それによって書き手にもたらされるもの、対話の場でのことばの獲得について議論することが必要になる。

推敲は、書かれたテキストを介して自己への探求を続ける過程である。しかし、それは他者の存在なくしてはなしえない。書き手としての学びや成長は、読み手である他者との対話を基盤として、自分が書いたもの、つまり、自分自身と向き合い、推敲する過程そのものにあるのではないか。このような観点から推敲の意義をとらえ直し、授業デザインを考える必要がある。

### 3.3. 協働で学ぶ教室における教師の役割

本節は、相互行為として書くために必要な観点を提示するために、3.1 では文章産出研究から得られる示唆を検討し、3.2 ではそれとは異なる見方で書くことをとらえる必要性を述べた。ここでは、上に述べてきた書くことのもつ対話性を教室活動の重要な要素とするために、ピア・レスポンスのような協働的な学習はどのようにあるべきか、それを支える教師の役割について考察する。

ピア・レスポンスは、それまでの教師主導型の作文授業を批判的にとらえる立場から実践されてきた。教師が書くために必要な表現や文法を教え、モデル文を提示し、学習者が書いたものを添削するという授業での教師の役割と、学習者が協働で学んでいく学習環境をデザインする教師の役割はまったく異なる。ピア・レスポンス活動では、教師は教える人ではなく、活動を計画、実施、管理し、学習者の学びを支援する人となる。池田（2007）は、ピア・レスポンス活動における教師の役割を、情報やリソースへのアクセス方法を提示する人的リソースとしての支援、話し合いの管理運営にかかわる支援という二つの観点から論じている。「協同学習」を提唱するジョンソンらが教師の役割としてあげているのもグループ活動の管理運営についての詳細な手順である（ジョンソン、ジョンソン、& ホルベック, 1998/1984）。

活動を円滑に管理運営するために教師が行うべきこととしては、活動の目的・手順の明確化、課題や教材の工夫、適切なグループ編成、活動促進のための観察・介入、活動の評価などが重要項目としてあげられる。また、協働学習に慣れていない学習者に対しては「緩やかな導入」が必要だと池田は主張している。活動の意義や特徴を理解するために、池田の授業では、自己推敲、教師添削、ピア・レスポンスそれぞれの長所・短所を考えさせたり、他の学習者がピア・レスポンスを実践しているビデオを視聴させ、活動の問題点を指

摘させたりしているという。

[研究 2] で、授業実践者である筆者が意識して担っていたのも、上記のような教師の役割である。工夫や配慮に改善の余地があるとしても、前項 3.2 に述べた推敲の意義を学習者が実感できるようにするためには、活動の管理運営的な支援だけを行っても十分ではない。日本語で書くこと、推敲することにおいて、教師としての筆者が望ましいと思う具体的な方向性を示し、活動とリンクさせる必要がある。

秋田（2010）は、学校での数学の授業を例に、協働で学ぶ教室における教師の役割について述べている。教室には二つのコミュニケーション様式がある。一つは教師が教科内容を教え、生徒は正しい答えを言うことが重視される場合で、学校だけで通用する学校知という文脈では適切なコミュニケーションであるが、生活へのつながりやより高次の探索は生じにくい。もう一つは、生徒が協働で知識を構築していく場合であり、教師は意味の交渉を組織する役割を担う。生徒は仲間の考えを聞きながら自分の考えをつくり出していくので、たどたどしいことばづかいとなるが、それは日常生活と関連したり、教科内容をより高次に探究することにもつながるといふ。

これら二つのコミュニケーション様式は二項対立ではなく、思考を促すという観点から教室談話をみると、いくつかの段階に分けられる。それは教師が質問し、一人の生徒が答えるという T—C（教師—生徒）連鎖によって形成される談話から、生徒の多様な発話を教師が整理し、生徒が吟味できるように組織化する談話、生徒が自分たちで質問し合い、考えを述べることで授業が進行していく談話まで、教師のかかわり方はさまざまである。子どもたちが相互に意見を述べながら理解を深める話し合いができるようになるためには、個々人がその問題についての知識や解法をある程度わかっていることが必要だといふ。基本的知識がない段階で話し合うようにいわれてもうまくはいかない。話し合いが効果的に機能するのは、生徒が熟慮することを必要とし、生徒自身が考えてみようとする課題である。

秋田の主張を第二言語教育にあてはめてみると、言語知識が不足している段階で協働学習を進めても有効に機能しないという議論につながる可能性もある。しかし、初級の学習者には実施困難であるので、中級や上級になってからという安易な結論には問題がある。秋田が指摘しているのは、教室談話の多様性とそれぞれの談話がもつ可能性であり、理解進化を促す談話が行われるためには、学習者が熟慮するに値する課題が必要だといふことである。秋田はそのための教師の支援として、特定の教科内容、教材理解へとつなぐ「分

析的足場かけ」が重要だと指摘する。生徒同士のやりとりをつなぎ、参加を促す「社会的足場かけ」だけでなく、領域知識を生かせるように教材と子どもの発言をつなぐことが大切だという。

自らが数学の授業を実践し、授業において数学がわかること、教えることとはどういうことかを論じたランパート（1995/1990）の研究は、学習者が互いに学びを深める協働的な学習環境を支える教師の役割を考えるうえで示唆に富む。ランパートは、自らの授業を、真正の数学活動に参加者をたずさわらせる実践であるととらえる。学校では一般に、「数学する（doing mathematics）」ことは教師の決めたルールに従うことを意味し、「数学をわかる（knowing mathematics）」ことは教師の質問に正しいルールをあてはめることを意味している。しかし、ランパートは、数学の主張についての真理はディスコース・コミュニティでの数学的議論のなかで確定していくものであり、生徒には数学の知識を習得するだけではなく、学問的なディスコースに参加するのに必要な資質も学んでほしいと考えていた。

ランパートは教師と生徒の相互作用の新たな形式を提示し、それを実現してみせた。教師は数学の何について話し合うかを定めるために問題を選択し、生徒はその問題領域での興味、疑問、理解をみなに示すことが求められた。それは単に正しい解法と答えを探し出すことが目的ではなく、生徒たちには数学的前提と自分の方略の正当性についての問いに答えることも期待されていた。ランパートは「私の授業では、数学をわかることについて生徒たちに学んでもらいたいと私が考えていることを、自分自身の役割をどのように構成し、教室の皆になにを望むのかということのなかに表現した」（p.200）と述べる。教師が意図した教室での教師、生徒の役割や責任が話し合いという活動の中で明確化していくことで、生徒は数学的議論への参加が可能となり、学問世界のディスコースにふさわしい方法で数学することを学んでいったという。

ランパートが実践で示した教師の役割は、唯一の正解を握っている権威者としての教師とは大きく異なる。自分が望ましいと思う方法で生徒が数学をわかるには、教室の中で数学を最もよく知っている熟達者としてのふるまいを示すことが必要であり、それは生徒との数学の議論にたずさわることだという。教師は議論するときに自分が使う知識を明確にしなければならず、生徒たちの議論が数学という原野をさまようときにはそれについていくことも必要であり、生徒の主張を支持し、適切な証明法を提示し、援助することが求められると述べる。

ランパートの実践は、自身が教師として実現したい教室の姿が、生徒にも論文を読む読

者にも明確に示されており、それは数学という学問領域に教師がどのようにかかわり、いかに理解を深めているかということと強く結びついている。生徒を数学的議論に巻き込むために教師が行ったことは、議論のしかたを教えることではなく、どのような議論をしてほしいのかが生徒に伝わるようにすること、そしてその議論に教師が積極的に加わることだった。ランパートは自らの実践を真正の数学的活動への参加ととらえたが、言語教育を行う教師は自らの実践をどのようにとらえるべきだろうか。

数学をわかることは、一般的に正解を素早く得られることだと思われている。同様に、〇〇語ができるということは、相手の発話に素早く反応し、正しい言語形式で応答できることだと認識されている。このような学習観に基づき、協働学習が行われる場合も多い。しかし、唯一絶対の規範からの逸脱をなくすことが教室の目的となるならば、教師は権威者としての役割を担い続けることになる。このような教室では、協働という形式はとられていても、教授—学習という構図は変化していない。

一方、数学的真理が議論の中で形成されていくという見方があるように、言語形式の適切さは現実のコミュニケーションのあり方によって規定されるとみるならば、教師と学習者の相互作用のあり方は大きく変化する。そこには、学習者同士の協働を推進する権威者としての教師は存在せず、授業の目標として設定された課題を達成するために、互いに学び合うコミュニティが形成される。権威者ではなく熟達者としてふるまう教師がめざすのは、理想的な言語モデルを示すことだけではない。学習言語を用いてどのようなコミュニケーションを実現したいのか、すなわち、教室参加者のあいだにどのような関係をつくっていきたいのかを教師自身が明確に意識し、その意図が学習者に伝わるようなコミュニケーションを行っていくことが求められる。筆者が教室で実現したいのは、書くこと、対話することによって他者や自分自身に対する理解を深める相互行為であり、筆者が教師という熟達者のモデルとして示したいのは、書くという問題解決へのアプローチである。そのためには、学習者が書こうとする内容に積極的にかかわること、読み手であり教師である私の価値観を提示することが必要だった。

#### 4. [研究 3] [研究 4] の授業デザイン

前節で検討した授業デザインの問題点を踏まえ、5章 [研究 3]、6章 [研究 4] で示す実践研究の授業として設計した内容は下記のようなものである。対象としたのは、国内の大

学で学ぶ留学生を対象とした文章表現の授業で、同科目名、同内容で2クラス（受講者は異なる）が開講され、プレイスメントテストで中級と判定された学習者が選択科目として履修していた。筆者は、1年半のあいだに3学期（1学期は週1コマ90分×15週間）計6クラスの授業を担当した（表4-1参照）。学期が終わるごとに、授業デザインは少しずつ変更が加えられ、[研究3][研究4]の分析を行うことで、学習者や授業に対する筆者の考え方も変化していった。ここでは、授業方針と実際に行った授業の枠組みを示し、教師である筆者自身の変容と授業デザインの変化については、7章で改めて述べることにする。

表 4-1 実施期間と受講者

第1期 2007年春学期	Aクラス	10名（アメリカ3名、韓国2名、中国2名、台湾・タイ・ドイツ1名）
	Fクラス	20名（韓国4名、台湾4名、中国3名、アメリカ3名、インドネシア・マレーシア・ドイツ・トルコ・フランス・不明1名）
第2期 2007年秋学期	Aクラス	8名（韓国2名、ドイツ・フランス・ロシア・タイ・エジプト・不明1名）
	Fクラス	16名（韓国3名、アメリカ3名、台湾2名、中国・インド・ドイツ・タイ・インドネシア・ブラジル・ベトナム・セルビア1名）
第3期 2008年春学期	Aクラス	6名（アメリカ2名、台湾・ブラジル・カナダ・香港1名）
	Fクラス	20名（韓国7名、タイ5名、アメリカ2名、イギリス・台湾・ロシア・サウジアラビア・アルゼンチン・マレーシア1名）

※Aクラスは別科生、Fクラスは大学院生・学部生・交換留学生対象クラス

### 授業目標：

自分自身が考えていることを読み手にわかりやすい文章で表現できるようになることを目標とし、具体的項目として以下の3点を提示した。

- (1) 読み手を意識した文章が書けるようになる。
- (2) 自分が書いた文章を読み直し、自分でよりよい文章に書き直していく力を身につける。
- (3) わかりやすい文章を書くために必要な文法、文体、構成など、日本語の文章の「書き方」に関する基本的な知識を身につける。

よりよい文章を書くためには、読み手を意識すること、主張を明確にして根拠とともに示すこと、何度も書き直すことが重要であり、そのために教室での対話が必要だという考えを授業方針として学習者に伝えた。書くことはすべて宿題として課されること、授業中は書いたものについて仲間や教師と対話することに多くの時間がさかれることも事前に説明した。

## 授業内容：

最初の課題はお互いを知るために自分を紹介する文を書くことで、中盤以降中心となる課題は新聞に投書する 500 字程度の意見文を書くこととした。新聞への投書を主な活動としたのは、教室参加者だけではなく、対話の場を共有しない第三者に向けて書くことも学習者に意識してほしいと考えたからである。また、意見文というジャンルを選択することで、丸野（2008）が述べていたアークギュメントの構成要素を使用する必要性が書き手に意識され、自分自身や他者との対話によって内省がより深まることを期待した。想定される読み手に対して、自分が伝えたいことは何か、一般論ではなく、自分にしか書けない独自の主張を考えるよう促した。

なお、新聞への投稿原稿として定められている 500 字の字数制限は、書き手でもあり、読み手でもある学習者にとってよい条件であると考えた。書き手としての利点は、日本人大学生を対象とした研究で、書き手の情報選択やその効率的使用において字数制限が有効だとする結果が示されている（崎濱, 2005）。一方、読み手としては、長い文章は読む負担が増え、仲間の書いたものに対する理解が浅くなる場合が多いことをそれまでの経験から実感していた。対象授業の受講者にとっては、500 程度の課題が書くのにも読むのにも適切であると判断した。

一つの課題につき複数回の書き直しを求め、アイデアを考える段階から校正し原稿を完成させるまでのさまざまな段階で、仲間や教師との対話を行った。投書の意見文の内容は口頭での発表も課し、完成した原稿は新聞社へメールで送付した。意見文の課題に入る前には、文体、話しことばと書きことばの違い、論文やレポートで使われる表現、パラグラフィティングの考え方に基づいた段落構成、アウトラインのたて方などについて説明し、例文や練習のプリントを配付した。また、ウェブ上で使用できる辞書や漢字にふりがなをつけてくれるサイトなど、読み書きに役立つリソースの紹介も行った。宿題の提出はメールで行い、書いたものや、それに対するコメント、授業で配付したプリントや紹介したリソースは、大学の LMS（Learning Management System：学習管理システム）やメンバーリストを使用してクラスで共有した。

また、クラスによっては、日本人学生が学習支援のボランティアとして出席しており、グループでの対話にも読み手として参加してもらった。その際、日本人学生には、日本語の支援よりも、書いたものについての感想や意見を積極的に述べてもらうように依頼した。



教師から学習者の書いたものに対して行うコメントの形式・内容は、学期ごとに変化していった。学期を追うごとに、言語形式に対する注意喚起が減少し、反対に内容に対する疑問、意見、説明要求が増加した。ただし、文法や表現の訂正を行う教師添削は、最終稿に対してのみ行うという方針は一貫していた。教師のかかわり方も含め、新聞への投書を書く活動の詳細は、6章 [研究 4] で、学習者の相互行為の実態とともに改めて記述する。

上記の枠組みで実践した授業において、書き手は読み手との対話をどう受けとめ、どのように書き直していったのか、5章 [研究 3]、6章 [研究 4] では、学習者の推敲過程に焦点をあてて、分析を進める。

## 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

前章では、相互行為として書くための授業デザインについて考察した。本章及び次章では、前章で提示した枠組みに基づいて実施した授業を分析対象とする。本章 [研究 3] では、授業での対話を経て、個々の学習者が作文を書き直す過程に焦点をあて、次章 [研究 4] では、本章の分析を踏まえて授業デザインの改善を試みた教室において、学習者の相互行為がどう変化したのかを教室全体として分析する。本章が分析の対象とするのは学習者が書き直す過程そのものであり、学習者が教室での対話をどう受けとめ、自分が書いたものとどう向き合い、何を書き直したのか、推敲過程の全容を記述することで、対話することと書くこととの関係を考察する。

### 1. 問題の背景と目的

1章で述べたように、作文教育で書く過程を重視するようになった背景には、80年代に盛んに行われた文章産出研究の影響がある。Hayes & Flower (1980) は、文章産出過程を、プランをたて、文章化し、推敲するというような直線的なものではなく、行きつ戻りつしながら進む非単線的でダイナミックな過程として示した。第二言語の研究においても、Zamel (1983) や Raimes (1985) らが ESL 学習者の文章産出過程を分析し、第一言語の文章産出過程との類似を明らかにした。日本では、子どもの推敲過程を分析した内田 (1989) の研究や、日本語学習者を対象とした衣川 (1993) の研究などがある。こうした研究は書くことの認知的な側面に注目しており、考えていることを話しながら書くという発話思考法によって文章産出過程を明らかにすることを試みている。

ピア・レスポンスは、このような文章産出研究の影響を受けた書く過程重視のアプローチの一つとして位置づけられる。書くという本来ひとりで行う行為において、読み手としての他者の存在に注目し、協働の理念に基づき書き手と読み手の対話的活動として具現化した点にピア・レスポンスの意義があると考えられる。しかし、前章で論じたように、第二言

語の教室で実践されるピア・レスポンスは、推敲作文への効果の有無が注目されることが多い。先行研究で分析対象とされているのは、ピア・レスポンスでの学習者同士のやりとり、あるいはその結果としての推敲作文であり、ピア・レスポンスによって学習者が何を考えどのように書き直すのか、推敲過程そのものに着目した研究はみあたらない。

また、ピア・レスポンスにおける協働の考え方は、学習者同士の対等な関係を基盤としており、ピア・レスポンスで生じる相互作用と、教師とのやりとりで生じる相互作用の違いに焦点があたりがちである。しかし、読み手がピアか教師かという対立で論じることは、最初から読み手の役割を分割し、その存在意義を見失ってしまう可能性がある。4章でみたように、書くことはそもそも、読み手として想定される他者との自己内対話によって進むものであり、書く過程そのものを読み手との対話ととらえることができる。学習者にとっての読み手とは、ピアだけでなく教師も当然含まれる。さらに、その文章を読む可能性のある教室外の読み手が意識されている場合もあるだろう。書き手にとって読み手はどういう存在なのか、なぜ書く過程を重視するのか、書くことと対話することの関係を問い直す必要がある。

このような問題意識は、書くことの認知的側面だけではなく、社会的側面に注目する最近の研究動向の中にみられる。80年代の文章産出研究が書くことを書き手の頭の中に閉じられた認知的活動とみていたのに対し、近年では、書くことを社会的、文化的、歴史的な文脈において影響を受ける社会文化的実践ととらえる研究が増えつつある。Lei(2008)は、外国語として英語を学ぶ学習者を対象に、社会文化的アプローチにより作文ストラテジーを分析している。インタビューや書く過程を回想したデータに基づき、社会文化的な観点から作文ストラテジーをとらえ直している。一方、Braxley(2005)は、バフチンの「対話」を理論的背景とし、インタビューデータからESL学習者の書く行為を分析し、アカデミックジャンルの文章を書くためには、テキストから学ぶだけではなく、友人やチューターや教師など他者との対話が必要であると主張した。

序章でみたように、バフチンの「対話」の概念は、書く過程を分析するうえでも有用な示唆を与える。バフチン(1996)は、「あらゆることばは応答に向けられており、予期される応答のことばの深い影響を免れることはできない」(p.45)と述べ、ダイアログ(対話)の反意語としてモノログを用い、ことばを対話全体のコンテクストから切り離し、モノログとして分析する近代言語学を批判した。バフチンにとって、「言語とは、話し手たちの社会的な言語的相互作用によって実現される絶えまなき生成過程」(1989, p.131)であり、

その言語的相互作用のきわめて重要な形式が「対話」である。「対話」はあらゆる言語的交通にみられ、書物のような印刷物も言語的交通の一要素とみている。

本研究は、対話の意味をこのように広くとらえたうえで、教室で行われる対話を書くこととどう関係するのか、日本語学習者の推敲過程を明らかにすることを目的とする。学習者が推敲する過程は、書かれたテキスト及びテキストを介した読み手との言語的相互作用の過程であり、推敲中の発話は、自己内対話によって生じるひとりごととも対話であると考えられる。前章で検討した授業デザインに基づき、筆者自身が読み手との対話を重視した授業を実践し、学習者が書き直す過程を分析する。書くことを書き手の中に閉じられた活動としてモデル化するのではなく、読み手との相互行為として実現される社会的活動として記述することをめざす。書くことをこのようにとらえることで、教室での対話の意義を新たな観点から論じることができると考える。

## 2. 方法

### 2.1. 方法の選択

書く過程を明らかにしようとする先行研究の多くは、考えていることを話しながら書くという発話思考法によってプロトコル・データを収集し、分析している。しかし、考えを話すことと書くことを同時に行うのは被験者にとって負担が大きく、分析に耐えるデータを得るのは難しいといわれている (Hayes & Flower, 1980; 内田, 1989)。また、被験者に心の中を語らせるというプロトコル・データそのものの信頼性が問題とされる場合もある。

プロトコル・データが信頼できるとみるためには、被験者が自分の行っていることを自覚しており、それをことばで説明することができ、なおかつ偽りなく報告していると断言できることが必要とされる。茂呂 (1993) は、このような観点でデータの信頼性が問題とされるのは、プロトコルと心理プロセスを素朴に結びつけてしまっているからであり、「コミュニケーションとしてのプロトコル」という側面が忘れられていると述べている。プロトコルもまただれかとだれかの共同する対話の出来事であり、その記録にほかならない。「知的な行為についての語りは、ある種のコミュニケーション事態であり、それゆえに、ともに何かを行う人どうしの関係性から逃れられないし、何らかのコミュニケーションの「型」から逃れることができない」(pp.22-23) という。プロトコルは発話であり、それはプロトコル・データの収集や分析も、対話という社会的過程であることを意味している。

茂呂が指摘しているのは、対話の中の語りとして、プロトコルが生まれてくる場やプロセスを吟味する必要性である。

本研究もプロトコルをこのような観点でとらえ、学習者の書く過程を対話の中の語りとして分析する。具体的にいうと、発話思考法のように書き手に考えていることをひとりごととして語らせるのではなく、書き手である学習者が書く過程で直面している問題を、教師である筆者に相談しながら書き直す過程をデータとして収集し、分析するという方法を採用した。それは、書くことそのものを読み手との対話ととらえる本研究においては、読み手を目の前にして何も語らないという行為そのものが不自然であり、また学習者と教師という関係性を排除してデータ収集を行う、つまり学習者に何も援助しないで書かせることは、対話としてのプロトコルを無理にゆがめてしまうと考えたからである。そこで、本研究では、学習者が書いている間は原則として隣で見守り、問題が生じて学習者が助けを求めたときは相談に応じるとともに、教師として学習者に助言が必要であると判断した場合や、学習者がそのように修正する意図が知りたいと思ったときは自分から声をかけた。書き手である学習者に、読み手あるいは教師としてかかわりながら、書き手が抱えている問題を書き手とともに探っていくという姿勢でデータ収集を行った。

収集したプロトコル・データは、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、GTA）を用いて分析した。GTAは、既存の理論を検証するのではなく、データに根ざした理論生成を重視するアプローチである（グレイザー & ストラウス, 1996/1967）。今日では修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下, 1999）などさまざまなバージョン<sup>1</sup>が存在するが、収集したデータをコード化し、データとコード、コード同士の比較を繰り返すことで、現象を説明する概念（カテゴリー）を生成して理論化をめざすという分析方法は共通している。本研究は、GTAに依拠しつつもコード化される前の元の文字テキストの文脈を重視するという点で、GTAとは異なる立場をとる佐藤(2008)やCoffey & Atkinson(1996)のコーディングの考え方を援用した。学習者がなぜそのような推敲にいたったのか、データが生成される文脈を多面的に分析する必要があったからである。教室でのピアとの対話を経た学習者の推敲の特徴をプロセスとして理解するために、プロトコル・データを対象に、GTA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て考察を行った。

---

<sup>1</sup> 認識論的立場もさまざまであり、データは現実が反映されたものとみなす客観主義的アプローチもあれば、データと分析はともに研究参加者と共有された経験や関係によってつくられると考える構成主義的アプローチもある（シャーマズ, 2008/2006）。

## 2.2. 手続き

上述した方針に基づき、前章で記述した授業を受講した学習者を対象とし、授業の課題（新聞への投書意見文）を書き直す際に個別相談の時間を設け、学習者が教師である筆者に相談しながら書き直す過程をデータとして収集した。個別相談は、希望者を対象に研究用データとして使用する許可を得たうえで、授業時間外に実施した。授業では2～3人で対話<sup>2</sup>したあと、クラスで発表することになっており、個別相談は、その発表のための書き直しを対象とした（図5-1参照）。また、授業中の対話や学習者の作文、ワークシートなども、研究利用の許可を全員に得たうえでデータとして収集した。

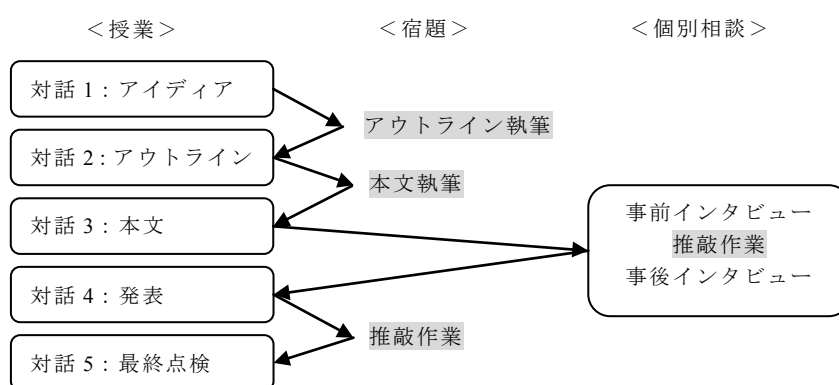


図 5-1 授業と個別相談の流れ

個別相談では、作文の書き方、直し方に関して学習者の相談にのり、作文を書きあげるまで一対一で支援した<sup>3</sup>。文法などの誤りを一方的に訂正することはせず、学習者が推敲しているあいだ、様子を観察しながら見守った。ただし、学習者が助言を求めたり、一人では問題に対処できず行き詰まったようなときには積極的に介入した。

データとして、推敲作業中の学習者と教師のやりとり、相談前後に行ったインタビュー<sup>4</sup>を録音した。インタビューは、相談をはじめる前に、書くことに対する意識（好き嫌い・困っていること・大切だと思うポイントなど）や授業でのピアとの対話の内容、学習者同士で対話することをどう思うかなどを尋ね、相談後には、どこを・どのように・なぜ直し

<sup>2</sup> 授業デザインは毎学期少しずつ変えているため、活動の形態も変化している。07 春学期は図 5-1 の対話 2、対話 5 は行っていない。

<sup>3</sup> 個別相談時の教師の対応のしかたは、市川（1993, 1998）の認知カウンセリングの考え方を参考にした。

<sup>4</sup> インタビューにかかった時間は一人 30 分ぐらいである。インタビューを含め、個別相談に要した時間は表 5-2 参照。

たか、どのような作文フィードバックが望ましいかなどについて質問した。

また、作文執筆にはコンピュータを使用し、画面上で修正されていく作文の変化をビデオカメラで録画した。この録音データと録画データから、学習者のひとりごと及び学習者と教師のやりとりを逐語記録し、録画データから作文の修正方法を文字化して（「しかし」を挿入、5行目を削除、などと記入）記録し、推敲過程データを作成した（表 5-1）。

個別相談を受けた学習者は、2007年春学期 15名、2007年秋学期 4名、2008年春学期 3名だった。このうち、分析対象者としたのは表 5-2 の 12名である。

表 5-1 推敲過程データの例

発話	作文の変化
S3: まず、スポーツのような時間がかかる活動、じゃ {メモを書く} …OK、スポーツの時間が、そして運動 {タイトルの「すぽっつ」を削除して}、ここで運動、で、あと「忙しくて」をどっちかな…まずみんなの運動のイメージは、 {「運動のための時間はなかなか作れない」まで読んで}、たぶん…	
T: このままでいいんじゃない。うん。タイトルもそうだからね。	
S3: そして、あと、だんだん定義しますから。	
T: いいかもしれない。	
S3: OK、 あと、次は、  そして、ここで {「より適切な」の前を指して}、心拍を書けば、 あ、	スポーツ「のような時間がかかる活動」を挿入。 「心拍が上がるという」を挿入。 心拍の前に「一日中」を挿入。

{ }: 修正方法を文字化したもの 「」: 産出中のテキスト

表 5-2 分析対象者のプロフィール

	性別	出身地	レベル※	個別相談に要した時間	受講クラス	ステップ
S1	女	ドイツ	5	120分	07春学期F	1
S2	女	台湾	4	120分	07春学期F	
S3	女	アメリカ	4	110分	07春学期A	2
S4	女	アメリカ	4	80分	07春学期F	
S5	男	韓国	4	70分	07春学期F	
S6	男	中国	4	86分	07春学期F	
S7	男	タイ	4	104分	07秋学期F	
S8	女	インドネシア	4	75分	07秋学期F	
S9	女	アルゼンチン	5	126分	08春学期F	
S10	女	カナダ	4	126分	08春学期A	3
S11	女	アメリカ	3	182分	07春学期F	
S12	男	中国	5	88分	07春学期F	

※ブレイスメントテスト判定レベル：1レベル（初級）～8レベル（上級）の8段階評価

### 2.3. 分析方法

分析対象としたデータは、上述した推敲過程データ、個別相談での学習者の様子や分析

観点を記録したノート、学習者が書いた作文及びワークシート、授業での学習者同士の対話を録音した音声データ、授業記録である。学習者が読み手との対話をどのように受けとめ、どう書き直したかを記述するために、推敲過程データを直接的な分析対象とし、その他のデータは推敲の実態を多面的に把握するための資料として参照した。

推敲過程データを対象とし、GTAを用いてカテゴリー生成を行った。本研究の分析は3段階に分かれている。ステップ1では、2名（表5-2のS1とS2）のデータを対象に探索的なカテゴリー生成を行った（カテゴリー生成の過程については次節で詳述する）。対象者とした2名は、推敲中の発話が多く、インタビューにおいても自らの経験や考えを率直に語っていた。さらに、教師とのやりとり及び観察された推敲過程が対照的であったこと、授業で対話したペアであったことから、この2名の事例を最初に比較検討することで、相互行為として書く過程を理解するための基礎的な概念が得られると判断とした。

ステップ1で鍵概念と呼べるような重要な概念（カテゴリー）が生成されたため、ステップ2では、それらを精緻化することを目的とし、8名のデータを加えて分析を行った。個別相談を受けた学習者の中から、データがすべてそろっていること、推敲中の発話が多いことを優先条件とし、出身地、性別、受講クラスができる限り偏らないように対象者を選定した（表5-2参照）。ステップ2では、ステップ1のカテゴリーを基礎的な枠組みとし、カテゴリーの修正、再編成を行うとともに、新たなカテゴリー生成を同時に行った。複数の事例間、カテゴリー間の比較を通してカテゴリーを精査し、最終的に三つのカテゴリー・グループにまとめた。

ステップ2の終了時点で、新しいカテゴリーが生成されることはなかったため、ステップ3では、今回生成したカテゴリーが本研究の対象者である学習者の推敲過程を説明するものであるかを確認することを目的とした。授業や個別相談において対照的な参加態度を示し、日本語を学ぶ理由や日本語学習レベルも異なる2名（表5-2のS11とS12）のデータを分析した。ここでも新たなカテゴリーは生成されなかったため、カテゴリー同士の関係を整理して階層化し、その関係をあらわす概念モデル図を作成した。さらに、このモデルを用いて、ステップ1で考察したS1とS2の事例を、二人が授業中に行った対話（約3時間分）の逐語記録データを加えて再度分析した。この推敲過程モデルと具体事例をもとに、書く過程で他者と対話することの意義を考察した。



### 3. 分析過程と結果

本節では、学習者の推敲過程を GTA によって分析する過程と、その結果として得られたカテゴリについて説明する。3.1 では、まず、学習者 2 名のデータに基づく探索的カテゴリ生成の過程（ステップ 1）を説明する。前述したように、ステップ 1 では、鍵概念となる重要概念が生成された。そこで、3.1 では、概念（カテゴリ）が生成され、それを重要概念であると判断するまでの過程について、具体的なデータを提示して説明する。3.2 では、データを加え、ステップ 1 のカテゴリを精査することで生成した最終的なカテゴリとその過程（ステップ 2 及びステップ 3）について述べる。3.3 では、最終的に生成したカテゴリ同士の関係を、概念モデル図を用いて説明する。

#### 3.1. 【内容づくり】と【文章化】の概念生成（ステップ 1）

ステップ 1 の対象者は表 5-2 の S1 と S2（以後、仮名アンネとリンダを使用する）である。ここでは、相互行為として書く過程を説明する概念を探索的に生成することを目的とし、豊富な言語データを提供している対照的な学習者 2 名に焦点をあてた。

アンネ：大学院生。母語はドイツ語。母語でも日本語でも文章を書くことが苦手であると感じており、第一稿を書くのに10時間かかった。複雑に考えすぎることが原因であると自分で分析している。書くことはチャレンジであると積極的。ピアとの対話を肯定的に評価していた。

リンダ：学部留学生。母語は中国語。母語でも日本語でも作文は苦手だと感じているが、書くことは好き。日本語でアイデアをまとめることが難しい、中国語で考えるのがよくないと思っている。ピアとの対話には否定的な評価をしていた。

2名とも日本語学習レベルは中級であるが、アンネはプレイスメントテストで一つ上のレベルに判定されていた。リンダは休学後、復帰してすぐの学期であり、自分の日本語力に対して不安を訴えていた。

ステップ1では、まず、アンネとリンダの推敲過程データそれぞれに対し、推敲過程に生じた問題とその対処法という単位で分節し、その他のデータを参照して、問題、対処法、推敲リソース、修正結果を関連付け、それがどのような推敲活動を意味しているのかを要

約するラベルをつけてコード化した。次に、コード同士の関係を明らかにし、より抽象度の高い概念（カテゴリー）に置き換えていった。それと同時に、元の文字テキストの文脈に戻り、生成したカテゴリーがどれだけ事象を説明しうるか、授業時のデータなどを参照しながら検討し、意味を解釈し直すことでカテゴリーを練り直していった。ステップ1では九つのカテゴリーを生成し、それらを統合して五つのカテゴリー・グループにまとめた。表5-3にはカテゴリーとその説明を示し、表5-4にはカテゴリーの具体例を示した。

表 5-3 ステップ1で生成したカテゴリー

カテゴリー・グループ	カテゴリー	説明
【内容づくり】	〈コア・メッセージの確定〉	結論となる主張が書き手に明確に意識化される。
	〈発信内容の構想〉	書くべきアイデアを主張に沿って取捨選択し、構想を練る。
【文章化】	〈文章化の必要性の認識〉	必要な情報が文章化されていないことを認識する。
	〈文章化に伴う困難〉	思考を文章化する際に、適切な言語形式が選択できない。
	〈文章の校正〉	文章の形式的な部分を修正する。
【自己モニター】	〈読み手意識〉	読み手の視点から評価したり、読み手の意見を吟味したりする。
	〈自己モニター〉	現状の問題点に気づき、その理由を分析する。
【書くことに対する動機づけ】		書くことや書き直すことに対する動機・意欲について語る。
【推敲方略】		さまざまな方略（ex.メモ書き、辞書）を用いて文章を書き直す。

表 5-4 ステップ1で生成したカテゴリーの具体例

カテゴリー・グループ	カテゴリー	具体例（発話の説明／発話の引用）
【内容づくり】	〈コア・メッセージの確定〉	日本とドイツのどちらの立場で学費反対をいうかを考える。(S1) 日本で学費はすごく高い、その、高いことに反対する。高い学費は一番問題だと思います。でもどちらのレベルから学費は高い、高くなるとか、それは generality, 難しすぎ。どうしよう。
	〈発信内容の構想〉	具体的に税金を上げる方法については書かない。(S1) 今の問題は具体的にどのように税金を上げるとか、あまり書いていませんけど、でも私は政治じゃなくて、あの、その問題わからないですけど…、あの、その問題わからないですけど、一番伝えたいことはその学費について考えてお願いします。
【文章化】	〈文章化の必要性の認識〉	書いたものを読み返していて、「公立大学」の説明が不足していたことに気づく。(S1) やーそれは、みんなわからないかもしれない。その「つまり経済的な理由でいい教育を受けられない人は公立大学に入学できない」。
	〈文章化に伴う困難〉	「だけ」と「ぐらい」の使い方に迷う。(S1) S: 例えば…{書く}ドイツで半年のだけです。ただただだけ…しか払わない、けど…だけぐらいである、これは… T: 「7万円だけぐらいである」は言わない。

		文法の誤りを修正する。(S2)
	〈文章の校正〉	S: 先生、これ「英語で授業プログラム」は文法が違いますでしょうか。 T: ん、ん、そうね。 S: 英語によって? T: あーおいしいおいしい。「授業プログラム」は名詞だから「によって」じゃなくて。 S: による。
【自己モニター】	〈読み手意識〉	書きながら、ピアや教師が自分の作文をどう思うかを考える。(S2) S: 多分なんか、アンネさんはもし、そう考えたら、ほかの、読み手は多分そう思うかもしれない… S: なんか先生は日本人としてその作文を読んだら怒らないですか?
	〈自己モニター〉	同じスタイル(疑問文)が続くので、修正しようとする。(S1) {「学生は高い学費が払えない場合は、どうするのだろうか」を選択して} どうするのだろうか。どちらの場合も最上の成績が必要である…ん…「でも…どのように」 {「最上の成績がもらえるのか」が続く} …ちょっと同じスタイルですね。
【書くことに対する動機づけ】		発表でみんなに説明するために書き直した。(S1) もっと、簡単に説明したいと思いましたから。そしてあの、その作文、ほかの人に発表するので、もうちょっと簡単なことば使いたいです。でも、残念ながら今、もうちょっと簡単に説明、説明したけど、どう、さまざまなほかのことも、あの、書こうと思ったけど、500字で、意見文だから…
【推敲方略】		字数を減らすために漢字のことばを使用した。(S1) T: ちょっと説明が足りないんだと思う。リンダさんの文は… S: でも、なんか最初のときは、じ、じ、じそう? T: 字数? 500字? S: そうですね。大変だから、私はもともと、ひらがなのことばたくさん入れたので、でも、字数が足りないので、多すぎるなので、全部漢字のことばに変わりました。

{ } : 修正方法を文字化したもの 「」 : 産出中のテキスト

表 5-3 に示したように、ステップ 1 では、【内容づくり】【文章化】【自己モニター】【書くことに対する動機づけ】【推敲方略】の五つのカテゴリー・グループが得られた。このうち、読み手の視点から自分の文章を評価し、問題点を分析する【自己モニター】、書くことや書き直すことに対する動機・意欲について語る【書くことに対する動機づけ】、プランニングのためのメモ書きや辞書・インターネットの使用などの【推敲方略】は、推敲過程のプロトコル・データを分析した先行研究において既に言及されている。

これに対し、【内容づくり】と【文章化】は、読み手との対話を経て書き直す過程を分析した結果生成されたカテゴリーであると考えられ、特にそれぞれの下位カテゴリーである〈コア・メッセージの確定〉と〈文章化の必要性の認識〉にその特徴が強くあらわれている。

る。【内容づくり】の「内容」とは書き手の頭の中にある書こうとするもののイメージ（表象）と、すでに書かれたテキストの内容の両方を含んでいる。最終的に文章として伝達される内容が「発信内容」であり、それは結論として読み手に最も訴えるべきメッセージ（コア・メッセージ）を内包している。意見文を例にすると、結論としての主張がコア・メッセージであり、主張を支える根拠や具体例などさまざまなアイデアをどの順番でどう書くかという構成を含めた全体が発信内容となる。

一方、【文章化】とは、内容を言語化し、内容とのズレを調整することで表現を洗練していく過程である。通常の推敲では、内容と表現のズレの調整を書き手の頭の中だけで行っているが、ここに読み手である他者が介入したことで、調整のある側面が活性化し、可視化されたと考えられる。それはステップ1では、読み手との対話によって内容そのものが変容していく場合（コア・メッセージの確定）と、書き手にとっては自明であるために内容が十分に文章化されていないことに気づく場合（文章化の必要性の認識）として観察された。以下、その具体例について説明する。

### 3.1.1. 文章化の必要性の認識

表5-4に示した〈コア・メッセージの確定〉と〈文章化の必要性の認識〉の具体例は、いずれもアンネの発話にみられたものである。アンネは、個別相談時に第二稿から第三稿へ修正した。図5-2にその変化を示す。

アンネの第二稿

学費

私は学費に反対する。ほとんど全ての学生たちは、大学に学費を払わなくては  
いけない。一般的に、学生たちがまだ経済的に自立していないので、親たちが  
学費を払うことである。残念ながら、その学費の制度はお金持ちに特権を与え  
ると思う。

日本やアメリカで、学費が高い。学生は高い学費が払えない場合は、どうす  
るのか？その場合は、二つの可能性がある。まず、一つ目の可能性は、奨学金  
に申し込むことである。二つ目の可能性は、学費無料の東大のような公立大学  
に入学することもある。どちらにおいても、最上の成績が必要である。でも、  
どのように最上の成績がもらえるのか？天才の以外、普通の人には立派な教育  
を受けさせなければならない。でも、立派な教育は無料ではない。逆に、多く  
のお金がかかる。つまり、経済的理由で、いい教育を受けられない人は、公立  
大学に入学できない。また、奨学金ももらえない。結果として、経済的に恵ま  
れない家庭の子供たちは、大学に入学できない。それで、大学教育の欠如のため、  
安い賃金しかもらえないと、自分の子供にいい教育を受けさせられないとい  
う悪循環があるように思う。

その悪循環を断つために、学費を下げるが必要になる。税金を上げたら、  
大学の学費を税金で賄う可能性があると思う。お金持ちに特権を与える学費制  
度が廃止された場合に限り、公正な社会を目指すことができる。

個別相談時に、教師に、学費反対というのはゼロにするのか、金額を下げるのか、日本の学費のことか、という質問をされ、  
答えに躊躇する。

〈文章化の必要性の認識〉の例。  
この部分を読み返し、「みんな」がわからないかもしれないと発話する。

アンネの第三稿

学費

日本やアメリカのように学費が高い国々は学費を下げるべきだと思う。一般的に、学生たちはまだ経済的に自立していないので、親たちに学費を払ってもらおう。残念ながら、その学費の制度はお金持ちに特権を与えると思う。

学生は高い学費が払えない場合は、どうするのだろうか。奨学金に申し込むか、あるいは学費が安い公立大学に入学するかである。どちらの場合も、最上の成績が必要である。しかし、いい成績を取るためには、子どものときからいい教育を受けなければならない。それには、多くのお金がかかる。つまり、経済的理由で、特に恵まれない家庭の子供たちは、大学に入学できないということだ。それで、大学教育が受けられないため、高い給料の仕事を見つけれないと、自分の子供にいい教育を受けさせられないという悪循環に陥る。

それを断つために、学費を下げる必要がある。例えば、ドイツで、半年の学費は7万円ぐらいである。国は税金を上げて、税金で学費を賄うべきだと思う。教育は社会にとって最も重要だろう。公正な社会になるために、お金持ちに特権を与える学費制度が廃止されるべきである。

個別相談時に明確化し、修正された主張。  
〈コア・メッセージの確定〉

〈文章化の必要性の認識〉による修正。

図 5-2 個別相談時に修正されたアンネの作文

アンネの作文は、日本の教育格差問題を取り上げ、大学の高額な学費に反対する意見を述べたものだった。次に示す〈文章化の必要性の認識〉の発話例は、個別相談時にアンネが自分の第二稿を読み返して、「公立大学」の説明が足りないことに気づいた場面である。

◆ 〈文章化の必要性の認識〉発話例：アンネ

S1：やーそれは、みんなわからないかもしれない。その「つまり経済的な理由でいい教育を受けられない人は公立大学に入学できない」。

T：公立大学に入学できないの？

S1：そうです。だからたぶんだれもわからない。でも、その最近調査、東大の大学で調査があって、東大の学生はみんなお金持ちの…

T：あ、そうそう、それが頭の中にあるのね、アンネさんの。

S1：はい、はい。

アンネは大学の高額な学費に反対する理由を「経済的な理由でいい教育を受けられない人は公立大学に入学できない」と書いていたが、その部分を読み返し、「やーそれは、みんなわからないかもしれない」と発話する。アンネの頭の中には、当時新聞に掲載された東京大学の学生に関する調査があり、東京大学の学生は裕福な家の子どもが多い、教育格差は問題である、というようなことが言いたかったのだが、文章化が不十分だった。アンネはこの点に自分で気づき、前後の文を含め、大幅な修正を行った。

アンネの気づきは自己内対話によって生じたものであるが、そのきっかけは「みんな」の存在にあった。つまり読み手であるクラスメートが意識されていたのである。実際の読

み手を意識することで生じたアンネの気づきは、批判的観点を持つ読み手としての自分との対話を通して、発信内容の見直し及び再構築という【内容づくり】の過程に向かったと考えられる。アンネが行った修正は、「公立大学に入学できない」という部分を、単に「いい大学に入学できない」と変えるようなものではなかった。教育格差の問題を指摘するために、頭の中で論を組み立て直し、文章化の段階でも試行錯誤する様子が観察された。【内容づくり】を経て【文章化】したアンネの修正は、段落構造を変える大幅な修正となり、経済格差が教育格差を生み、新たな経済格差につながるという悪循環を強調する内容となった（図5-2参照）。

### 3.1.2. コア・メッセージの確定

このように、読み手を意識することは文章化の必要性を認識させ、【内容づくり】を活性化させる。その【内容づくり】の中でも、主張であるコア・メッセージを明確にしていくことが推敲するうえで最も重要な過程であると考えられるが、読み手との対話が大きな影響を与えるのは、まさにこの過程においてであった。それは、現実の他者との対話をきっかけに、書き手が自分の考えのあいまいさに気づき、思考を深める過程で、主張をより明確にしていくという場合である。次に示すのは、アンネが教師との対話によって、自分のコア・メッセージが確定していないことに気づいた場面である。

#### ◆〈コア・メッセージの確定〉の発話例：アンネ

T：学費に反対と学費を下げる，最初学費に反対で学費を下げる，なんだけど，どちらですか，アンネさんの意見。学費ゼロ？学費を，今高い学費に反対？  
S1：はい，高い学費に反対する。それもちょっと考えました。ここに学費に反対する，でも，ここに学費が高い。  
T：でも，ここが一番最初だから，ちょっ，高い学費何だろうな？私は何に反対する。学費に反対するだと，ほんとに，学費を払うことに反対，になっちゃうから，ちょっと強すぎるかなあ…  
S1：うん。そ，学費を払うに…  
T：学費を払ってもいいけど，高いつていうことが問題なんですよ。で，それはどこのことを言っています？日本のことを言っています？学費に反対するっていうのは。  
S1：高い学費ちょっと反対します。でも，最近その話はドイツもあるんです。今，学費はだんだん増えているから，日本と比べるとまだ安いけど，ちょっと問題だと思いますから。  
T：一般的にね，一般的に学費のことを言っているんですね。アメリカとか，日本の学費のことじゃなくて。じゃ，それをちょっと分かるように書いたほうがいいね。大学…何て言ったらいいかな。  
S1：ドイツの問題は学費は増える。  
T：学費を上げることに反対するのね。  
S1：うん，運動ちょっと反対しますが，日本で学費はすごく高い，その，高いことに反対する。高い学費が一番問題だと思います。でもどちらのレベルから学費は高い，高くなるとか，それは generality，難しすぎ。どうしよう。

アンネは第二稿の冒頭に「私は学費に反対する」と書いていたが，第二段落では「日本

やアメリカで、学費が高い」と述べ、最終段落では、学費を下げるべきだと主張していた。この時点で、アンネが思い描いていたコア・メッセージは「高い学費に反対する」であり、それは日本やアメリカの大学の学費を思い描くことで構想されていた。しかし、アンネの頭の中では、自国ドイツの学費値上げの問題もイメージされており、「高い学費」の基準をだれの立場でどこにおくのが意識されていなかった。個別相談での教師の質問によって、アンネは自分の考えのあいまいさに気づき、コア・メッセージを「日本やアメリカの大学はドイツの大学の水準まで学費を下げるべきだ」に確定し、文章化した。アンネの〈コア・メッセージの確定〉は、メッセージをだれに向けるべきかということが、現実の読み手である教師との対話によって意識化されたことがきっかけとなっている。自分にとって「高い学費」に反対するのではなく、他者に対する主張として批判の対象を明確にすることで、自分自身の言いたいことが自覚され、【内容づくり】を経た【文章化】が行われた。

### 3.1.3. 【内容づくり】を経ない推敲

一方、アンネにみられたような自分の文章に対する気づきとそれに対応する修正は、リンドにはあまりみられなかった。つまり、リンドは【内容づくり】を経ない推敲を行っていた。リンドが個別相談時に行った修正は図 5-3 のとおりである。

**リンドの第二稿**

日本の留学生政策 政府の独り芝居？

日本が魅力的な国に進化させるために 行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議の一部は、日本留学意欲を盛り上がることで、国際化の大学を作ることである。このアジアゲートウェイ戦略は ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で 叶えるものであるが？

日本留学は 大勢の各国留学希望者にとって、候補のオプションである。この現象がおこった原因の一つは、日本生活の難しさである。高い物価はともかく、日本国民が留学生に対して、親切とはいえず、心から 受けられないと思う。留学生は 社会の一員と見なされて もらわないと、我々は 生活の難しさから 逃げられない。例えば、クレジット カートの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、潜在てきな留学生に 断念させる原因になれる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持って いる。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは 限らない。それは 留学生たちの心配することである。これらの現象は 他の国もあるかもしれないけど、日本で 特に ひどいので、“日本は 外人を排斥する”イメージは 海外で 有名である。

日本大学の国際化の程度は、不足である。英語で授業プログラムの足りなさ以外は、大学の四月入学制も 致命傷である。日本大学の学期は 他の国と ずらして いるので、他国の大学と交流することに陰をこもった。

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならない。政策的な問題より、意識的な問題の改善は大事であろう。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に 了解させたいと思う。そして、留学生の存在を 認められたいと思う。

【内容づくり】を経ない推敲の例。教師に「難しさ」「難しいことである」のどちらがいいか尋ねた。

リンダの第三稿

日本の留学生政策 政府の独り芝居？

日本が魅力的な国に進化させるために 行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議目的の一つは、日本留学意欲を盛り上がることと、国際化の大学を作ることである。このアジア・ゲートウェイ戦略は、ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で 実現できるものであるが？

大勢の各国留学希望者にとって、日本留学は決して第一希望ではない。この現象がおこった原因の一つは、日本の生活は、外国人からすると、山登りほど、大変である。日本国民は留学生に対して、確かに親切だと思うけれども、留学生を心から受け入れていないと感じる。留学生は 社会の一員と見なして もらわないと、我らは 生活の不便から 逃げられない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、潜在的に日本へ留学しに 行きたい人々に、留学を断念させる原因になる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持って いる。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは 限らない。それは 留学生たちの心配することである。これらの現象は 他の国もあるかもしれないけど、日本で 特に ひどいので、“日本は 外人を排斥する”ステレオタイプは海外で 有名である。

日本大学の国際化の程度は、不足して いる。英語による授業プログラムの足りないこと以外は、大学の四月入学制も 致命傷である。日本大学の学期は 他の国と ずらしているの、他国の大学と交流することに障害になる

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならない。政策的な問題より、意識的な問題の改善は大事であろう。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に 了解させたいと思う。そして、留学生の存在を 認められたいと思う

上記の質問によるやりとりによって修正された箇所。

図 5-3 個別相談時に修正されたリンダの作文

リンダの作文は、日本での留學生活の困難を訴え、日本政府の政策を批判する内容だった。しかし、留学生にとって何が最も大変なのか、現状のどの部分を改善してほしいのかが伝わらない内容となっていた。教師である筆者は、リンダの意図を問う質問をコメントに記し、授業でも繰り返し尋ねたが、リンダが個別相談時に筆者に質問したのは、次に示すような表現の正誤についてだった。

◆〈文章の校正〉の発話例：リンダ

S2：「この原因が起こった日本の生活の難しさ…難しいことである」どちらのほうがいいですか。

T：ここだけ変えてもあんまり意味がないかも。

(中略)

S2：難しい日本生活である？

T：難しいがまず、日本生活が難しいってどういうことですか。

S2：えっと、例えば、もしアメリカに留学して、そのキャンパスの中で学校の寮があるでしょ？ だから通学はあまり問題がありません。でも、日本では学校から1時間以上のところに住んでは別に珍しいのことでしょ。

(T：うんうん) だから。(T：そのこと) うん。それは例の一つ。

T：例の一つだよ。

S2：あとは(T：住むところとか) 欧米の人にとって多分日本の食べ物あまり慣れないと思います。

T：あー食べ物合わない(S2：そうです) そういこと？(S2：たぶん) これ、大切なことじゃない。原因の一つって言うてるから。留学生が何の原因の一つ？これは。



リンダは「日本留学は大勢の各国留学希望者にとって、候補のオプションである。この現象がおこった原因の一つは、日本生活の難しさである」の下線部分を修正しようとし、「難しいことである」「難しい日本生活である」などの表現を候補としてあげ、筆者にどちらがいいか相談した。しかし、ここで重要なのは「難しさ」が具体的に何を指すのかを明らかにすることであり、文法や語彙の問題を修正することではなかった。リンダは筆者に促され、「難しさ」の具体例を思いつくままにあげていくが、留学生にとって何が一番改善されるべき問題なのか、リンダの主張に結びつく例はなかなかあがってこなかった。リンダがこのあと行った修正は、「日本の生活は、外国人からすると、山登りほど、大変である」という表現への置き換えだった。

このように、リンダの場合は、主張のあいまいさや文章化が不十分であることを指摘されても、その場ではそれを文章化して修正するまでには至らなかった。それは、リンダにとって〈文章化の必要性の認識〉が不十分であったためだと考えられる。筆者が再三わかりにくさを指摘し、説明を求めたのに対し、発話として言語化はしても文章化して説明することはせず、作文に対して「自分にとっては完璧」という評価をし続けたからである。

しかし一方では、「この作文は、ほかの人が読んだら多分意味がわからないと思います」というような実際の読み手を意識した発言もしている。読み手の理解を得られないのではという不安を抱きながら、それがなぜなのかという自己内対話には向かわなかった。リンダの修正はアンネとは異なり、【内容づくり】の過程を経ずに行われたものだった。〈文章化の必要性〉が認識されず、内容づくりが行われないので、文法や表現などの表面的な修正、つまり〈文章の校正〉だけを行ったことになる。

#### 3.1.4. 【内容づくり】【文章化】概念の重要性：推敲結果の分析

リンダの推敲は、3章 [研究 2] の学習者の推敲の特徴と類似している。[研究 2] の学習者がピア・レスポンス後に行った修正も、リンダのように〈文章化の必要性の認識〉が不十分で、【内容づくり】を経ないために、〈文章の校正〉だけが行われたのではないだろうか。ステップ 1 で得られた【内容づくり】と【文章化】の概念は、[研究 2] の学習者の推敲結果についても説明することができるのではないかと考えられた。そこで、[研究 2] の結果と比較しつつ考察するために、アンネとリンダの推敲結果を [研究 2] と同様に Faigley & Witte (1981) の基準で分析することにした。

表 5-5 は、アンネとリンダの第四稿までの変化を比較したものである。第二稿はピアとの対話後に、第三稿は個別相談時に、第四稿はクラスでの発表後に書き直したものである

(作文全文は資料 3 参照)。

表 5-5 アンネとリンダの推敲の変移

	アンネ				リンダ			
	第二稿	第三稿	第四稿	合計	第二稿	第三稿	第四稿	合計
表面的な修正	2	9	3	14 (42%)	13	24	1	38 (76%)
内容面の修正	4	14	1	19 (58%)	5	2	5	12 (24%)
合計	6	23	4	33(100%)	18	26	6	50(100%)

第四稿までに二人が行った表面的な修正と内容面の修正の割合は、アンネが 2:3、リンダが 4:1 となっており、推敲結果からみてもアンネのほうが内容に関する推敲を活性化させていたことがわかる。特に個別相談時に書き直した第三稿にその傾向が強くあらわれている。アンネは第三稿で最も内容面の修正を多く行い、反対にリンダは表面的な修正を最も多く行った。

このことは、教師との対話がアンネとリンダに異なる種類の推敲を促したことを示している。筆者は教師として、アンネの作文にもリンダの作文にも、主張のあいまいさ、論旨のねじれという同様の問題点を感じていた。個別相談では、二人に対して同様に、具体的な文脈の中で質問しながらそれを指摘していった。教師の指摘や質問に対しては、アンネよりもむしろリンダのほうが自分の考えや、作文に書かれていないエピソードなども含め多くを語っていた。リンダは自分の日本語力に自信がなく、それが理由でピアと対話することにも否定的な評価をしていたが、教師の目からみて、日本語力が不足しているために、リンダがピアとの対話や内容面の修正ができないとは思えなかった。アンネとリンダの違いは、日本語力の差にあるのではなく、教師が指摘した問題を、リンダが言語形式の修正で解決できる問題として認識していた点にあったと考えられる。日本語力への自信のなさが表面的な修正だけに意識を向かわせ、自分の作文の本質的な問題、すなわち、伝えるべき内容が文章化されておらず、主張があいまいであることを気づかせにくくしていた。

読み手との対話は、このような書き手の気づきを促すものとなるはずであるが、読み手が教師であったために、リンダは教師を言語形式の誤りを訂正してくれる人として、個別相談でのやりとりをとらえていたのかもしれない。しかし、リンダにも〈文章化の必要性の認識〉がまったくされなかったわけではない。第四稿ではリンダも内容面の修正のほうを多く行っており、実は個別相談で内容について教師とやりとりしたことは、この第四稿に反映されていた(リンダの第四稿の変化については 4.1.2 で述べる)。

教師である筆者は、[研究2]の実践を踏まえ、本実践ではこのような内容面の修正が行われることを目標の一つとしていた。筆者にとって、アンネの第三稿やリンダの第四稿にみられた変化は「よりよい」作文への変化であった。しかし、対面でのやりとりを反映させた結果としての作文の修正が、その文脈を共有していない第三者である読み手にどのように評価されるのかという疑問もあった。

そこで、他の日本語教師3名に二人の作文に対する評価を依頼することにした。この時点で筆者が考える「よりよい」作文に対する評価観点は、〈文章化の必要性の認識〉によって【内容づくり】が行われること、なかでも〈コア・メッセージの確定〉がされることだった。しかし、【内容づくり】と【文章化】の概念を精緻化していくためには、「よりよい」作文に対する他の評価観点も考慮する必要があると思われた。このような理由から、日本語教師3名への評価依頼は、第二言語学習者の作文に対する一般的な評価観点<sup>5</sup>を提示して5段階評定してもらおうと同時に、個別にインタビューを行い、なぜその評定をしたのか、また評価者自身の評価観点から二人の作文変化についてコメントしてもらおうという方法をとった。

その結果、アンネの第三稿、リンダの第四稿を他の改稿より「よりよい」とする評価は3名に共通しており、その主な理由が前稿ではあいまいだった書き手の言いたいことがみえたことである点も共通していた。特に、上述したアンネの〈コア・メッセージの確定〉は、3名の評価に強く影響していた。このことは、【内容づくり】を経た【文章化】がその推敲過程を共有していない第三者にとっても、つまりプロダクトとしての作文のみを評価する立場からみても「よりよい」変化であり、その判断には書き手の言いたいことが明確であるかという点が大きく関わっていることを示している。アンネもリンダも、「よりよい」推敲を促す【内容づくり】に向かうためには、自分とは異なる視点をもつ他者としての読み手を必要としていたといえる。

アンネとリンダの事例分析からは、【内容づくり】と【文章化】が鍵概念であること、そこに読み手がどうかかわっているのかをさらに分析することの必要性が示唆された。ステップ2、ステップ3では、こうした観点からカテゴリーの精緻化を行うこととした。

---

<sup>5</sup> 評価項目は原田（2006）を一部修正した9項目（①主旨の明確性②具体的叙述③文章全体の構成④着眼点のおもしろさ⑤他者の視点⑥自己表現の率直さ⑦文法の正確さ⑧表現の正確さ⑨文や段落の接続関係）とした。

### 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）

ステップ2では、8名のデータを加えて分析した。先述したとおり、8名は分析対象者の属性に偏りが無いよう選定するとともに、アンネとリンダの事例分析を踏まえ、【内容づくり】と【文章化】の観点からヴァリエーションがみられるのではないかと予想される学習者を選んだ。具体的にいうと、アンネやリンダとは異なり、書くべき主張が当初からある程度明確化していた学習者（S5）、あるいは反対に主張が確定せず揺れ動いていた学習者（S9, S10）、リンダよりも日本語学習レベルが低く、文章化がより困難だと思われる学習者（S7）も分析対象に加えた。ステップ2では、ステップ1で得られたカテゴリーを手がかりに、【内容づくり】と【文章化】の動きをどのように描くことができるかという観点から個々の推敲過程データを読み込み、類似例や対極例からその動きが何を意味しているのかを分析し、カテゴリーの再編成を行った。最後に、カテゴリーと事例の関係を俯瞰的にとらえ直し、事例の個別性・具体性を考慮するとともに、事例の特殊性を超えた全体図としてのパターンを見出すことができるかという観点から、カテゴリーを精査した。ステップ2で生成したカテゴリーを表5-6に示す。

表 5-6 ステップ2で生成したカテゴリー

カテゴリー・グループ	カテゴリー	説明
【内容づくり】	〈アイディアの生成〉	書くべき内容に関連したさまざまなアイディアが生まれる。
	〈認識の深まり〉	内省により自分自身の考えを自覚し、変化させたり、深めたりする。
	〈アイディアの整理〉	書くべきアイディアを取捨選択し、文章の組み立てを考える。
【文章化】	〈思考の言語化〉	その時点で考えていることを言語化する。言語化しても文章化するとは限らない。
	〈文章化の必要性の認識〉	文章化すべき必要な情報が何かを認識する。
	〈表現の正確化〉	言語形式を整え、表現の正確さを追求する。
【読み手との対話】	〈読み手意識〉	読み手の存在を意識し、自らが想定した読み手と頭の中で対話を行う。
	〈気づきと内省〉	読み手との対話によって気づきを得る。自分と相手の違いを意識し、違いが生じる理由を内省する。

ステップ2では、【内容づくり】、【文章化】、【読み手との対話】という三つのグループ・カテゴリーが得られた。ステップ1の【自己モニター】、【書くことに対する動機づけ】の一部は【読み手との対話】に統合されたが、書くことの動機そのものを語る事例はほかにみられなかったため、動機づけという観点からカテゴリー化することはできなかった。【推敲方略】は【内容づくり】と【文章化】のそれぞれの過程で何を目的として使用したかによって分類し直し、それぞれのカテゴリーに統合した。また、【内容づくり】、【文章化】の下位カテゴリーとしてそれぞれ三つのカテゴリーをたてた。ステップ1の〈コア・メッセ

ージの確定〉は〈認識の深まり〉へ、〈発信内容の構想〉は〈アイディアの整理〉へ、〈文章化に伴う困難〉〈文章の校正〉は〈表現の正確化〉に統合した。

このステップ2で得られた枠組みでデータをほぼ説明できると判断し、確認と最終調整を目的として2名(S11とS12)のデータを追加して分析した。S11は、自分の日本語がピアと比較して劣っていると感じており、教師やピアが話す内容が理解できないことに時折感情を爆発させ、個別相談でも筆者に不満を述べ続けた。また書きたい内容が見つからないことに苛立ち、筆者に対してもっと自分に質問してほしいと訴えた。一方S12は、大学院でのゼミの発表やレポート作成に必要な書く力を身につけたいという目的が非常にはっきりしており、S11とは反対に授業や個別相談でのピアや教師との対話を最も肯定的に評価していた。個別相談では自分の書いたものについての説明を多く語り、筆者に助けを求める場面はほとんどなかった。これまでに分析した学習者とは異なる点で対照的な2名の学習者を分析することで、生成したカテゴリーが筆者の担当するクラスの学習者の推敲過程を十分に説明しうるものであるかを確認し、カテゴリー編成の最終調整を行った。最終的に生成したカテゴリーは表5-7のとおりである。

表 5-7 最終的に生成したカテゴリー

カテゴリー・グループ	カテゴリー	下位カテゴリー
【内容づくり】	〈アイディアの生成〉	・ [アイディアの生成]
	〈認識の深まり〉	・ [言いたいことの自覚] ・ [認識の変化]
	〈アイディアの整理〉	・ [構想] ・ [アイディアの削除]
【文章化】	〈思考の言語化〉	・ [自己内対話の外化] ・ [文章化のための言語化]
	〈文書化の必要性の認識〉	・ [文書化の必要性の認識]
	〈表現の洗練〉	・ [文章化に伴う困難] ・ [文章の校正]
【読み手との対話】	〈現実の他者の声に対する応答〉	・ [異なる意見への対応] ・ [意見の支持・補強] ・ [説明]
	〈内化された他者の声に対する応答〉	・ [問題提起] ・ [反論の想定] ・ [配慮]

ステップ3で新たなカテゴリーが生成されることはなかったが、【読み手との対話】概念を精緻化する過程で、下位カテゴリーの整理が必要となったため、ステップ3では、カテゴリー・グループ、カテゴリー、下位カテゴリーという階層構造で示すことにした。カテ

ゴリー・グループ、カテゴリーの基本的な枠組みに変更はないが、読み手との対話は〈現実の他者の声に対する応答〉〈内化された他者の声に対する応答〉という観点で編成し直した。表 5-8 は下位カテゴリーの説明とその具体例を示したものである。

表 5-8 最終的なカテゴリーの説明と具体例

カテゴリー	説明	具体例（発話の説明／発話の引用）
アイデアの生成	書くべき内容に関連したさまざまなアイデアが生まれる。	書いたものを読み返してアイデアが浮かぶ。(S11)
		やっぱりこの二つ [いじめと勉強が厳しいこと] は、別の問題ですよね、日本で。で、別の問題とこれがあった。…たしにそれかいたい [書きたい]。(略) …で、この二つの問題直してないから、もう一つの新しい問題 [登校拒否] が起こった [起こった]。
言いたいことの自覚	結論となる主張や最も言いたいことが書き手に明確に意識化される。	ピアとの対話を思い出し、自分の考えを内省することで主張が明確化される。(S1)
		教育は社会の成績だから、だから社会は税金で学費を支払ったほうがいい。あの、一番言いたいことは、教育というのは社会の成績です。
認識の変化	自分自身の考えを変化させたり、深めたりする。	書く過程で、結論としての主張が変化する。(S9)
		T: こっちが大事なのかな。私の国では絶対に考えられない。それを説明した。この作文で。どうしようね。私の国と違いますっていうことを書く。自分は鯨は食べられないと書く、日本人も鯨を捕るのをやめてほしいと書く、(S: あー) いろんな立場があるけど、何を言いたいのか。この作文で。どこまで言いたいのか。 S: えー (笑)。…私の食べたくないあまり、そんなことは説明するのはあまりもったいない。でも、たぶんは日本…日本人は…え、鯨捕りをやめるのことは…もし書く始めたときにそんなことは考えていなかった。でも別のときはそんなことが出て…もっと大切にしたいと考えていました。
構想	書くべきアイデアを主張に沿って取捨選択し、構想を練る。	加筆しながら結論として書くべき内容を決定する。(S9)
		…この段落に説明入れて、結論はここ {画面の「ですから、理解できるようにしたい」を選択して} だけにしたい。
アイデアの削除	重要ではないアイデアや文章化が困難だと感じたアイデアを削除する。	論旨と関係ないアイデアを削除する。(S4)
		T: じゃ、それが結論かな。この二つを解決したら国際結婚できる？ S: うーん、はい。この作文は [国際結婚の] メリットは消します。
自己内対話の外化	ひとりごとのように、書きながら考えていることをつぶやく。	考えを声に出しながら文章化していく。(S3)
		まず、スポーツのような時間がかかる活動、じゃ {メモを書く} …OK、スポーツの時間が、そして運動 {タイトルの「スポーツ」を削除して}、ここで運動、で、あと「忙しくて」をどっちかな…まずみんなの運動のイメージは、たぶん…

文章化のための言語化	文章化しようとすることをそれに先だって言語化する。言語化しても文章化するとは限らない。	<p>教師に促されて、結論としての主張を言語化する。(S10)</p> <p>S: うーん…少年は犯罪もできれば大人の同じように適当の刑罰を受けるべきだ。</p> <p>T: そのほうがわかりやすいんじゃない。書いてみて。そのほうがわかりやすいと思います。</p> <p>S: 少年は犯罪できれば大人と同じように適当刑罰を受けるべきだ。{メモを書く}</p> <p>T: で、結論は?</p> <p>S: 結論は、うーん、今の刑罰制度は、…足りない…うーん、不適當。</p>
文章化の必要性の認識	読み手にとって必要な情報が文章化されていないことに気づく。	<p>書いたものを読み返していて、「公立大学」の説明が不足していたことに気づく。(S1)</p> <p>T: やーそれは、みんなわからないかもしれない。その「つまり経済的な理由でいい教育を受けられない人は公立大学に入学できない」</p> <p>T: 公立大学に入学できないの?</p> <p>S: そうです。だからたぶんだれもわからない。でも、その最近調査、東大の大学で調査があつて、東大の学生はみんなお金持ちの…</p> <p>T: あ、そうそう、それが頭の中にあるのね、Sさんの。</p> <p>S: はい、はい。</p>
文章化に伴う困難	思考を文章化する際に、適切な言語形式が選択できない。	<p>教師に表現意図が伝わらない。(S2)</p> <p>S: 留学生は日本の、日本を助けに来ましたのことは了解…してもらいたい。</p> <p>T: 助けに来ましたの意味は?</p> <p>S: 助けても…えっと。</p> <p>T: サポートしてほしいの意味? (S:あーサポート) 留学生はサポートしてほしいの?</p> <p>S: うん、そうです。えーいやいや。</p> <p>T: 違うよね。</p> <p>S: うん、違います。なんかね。</p>
文章の校正	言語形式を整え、より適切な表現を追求する。	<p>書くべき内容を考えていて、文法の誤りに気づく。(S4)</p> <p>{「女ばかりがするだ」を指して}「だ」はいらない?</p>
異なる意見への対応	他者との考え方の違いに気づき、反論したり、受け入れたり、さまざまな反応を示す。	<p>他者と異なる自分の考えの独自性を主張する。(S7)</p> <p>Aさん(過去に対話したピア)はごみ箱の問題、私が言いたいのはシステムの問題。自分の考えると、ほかの人考える、どっちが違います。例えば私はリサイクルシステムは便利のシステムの問題、ほかの人は具体的…ここだけ考える。</p>
意見の支持・補強	他者が自分に同意することで自信をもち、意見を強化する。	<p>対話したピアがみんな自分の意見に同意したので、この作文ではそれを中心に書きたい。(S6)</p> <p>読んで…みんな [ピア] も考えと私ちよつとだいたい同じと思った。私はもしこの法律なかったら、たぶん 10 歳の人たちも居酒屋に行ってウェイターとかも [酒を] 売るかもしれない。(略)そしてこっちがきつと××私のこの作文のためは [未成年の飲酒を禁止する法律が] 必要かどうか…しか言わない。</p>

説明	他者の理解を得るために自分の考えを説明する。	自分が書いたものの中で、最も重要な部分を説明する。(S12)
		(3つのアイデアの中で)これが一番重要です。私がそのとき考えたのは、企業ととりあえず中国の関係の企業2万社以上あるんで、その中でなんか政府と留学生を採用する企業とその場をつくったらいじゃないですかね。
問題提起	読み手や読み手の所属するコミュニティに対する問題提起が書くテーマを決定する。	日本人や日本社会に対する疑問が書くテーマを決定する。(S7)
		S:…スタッフが猛烈に働いているのを見ます。…そして私の考えるは…それをこの仕事[ごみの分別作業]がこの先進国[日本]でなぜ存在しますか。 T:それ、これだとちょっとはつきりしてない。「存在しますか」だと。えっと、Sさんの言いたいことは、この仕事は必要…無駄だっていうことですよ。 S:無駄と…イメージは日本はすごい国だと思います。ですが、どうして、人は仕事する…そんでき…しないほうがいい。
反論の想定	反対意見を想定し、その対応を考える。	自分の意見に反対する読み手を想定し、その読み手に対する反駁として書きたい内容を説明する。(S5)
		整形にまったく反対する人にそういうことを言いたいですけど。なんか整形って神とか親の、親からもらった体だから、ん、ちょっとそうですね。
配慮	読み手に配慮した書き方を模索する。	日本人読者のために、日本語らしい表現を追求する。(S8)
		T:…そんなに日本人みたいな文章にしなくても説明できれば、説明できてSさんが納得できれば、自分の表現を書いたほうがいいと思うけど。さっきのこことかこことか。「強み」も。だから私直さなかった。たぶん。 S:でもなんか読者のために日本語らしい表現が必要だと思います。私のためじゃなくて、読者のため。読者は日本人だから、日本人らしい表現必要と思います。

{ } : 修正方法を文字化したもの 「」 : 産出中のテキスト [] : 意味を推測して補った箇所  
 ×× : 聞き取り不明の箇所

### 3.3. 他者への応答としての推敲過程モデル

ステップ3で最終的に得られたカテゴリーと、カテゴリー間関係をモデル図としてまとめたものが図5-4である。モデル図に示すことによって、相互行為として書く過程を、【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】という動きとしてとらえることができた。ここでは、このモデル図を用いて、カテゴリー同士の関係を説明し、【読み手との対話】の特徴について述べる。



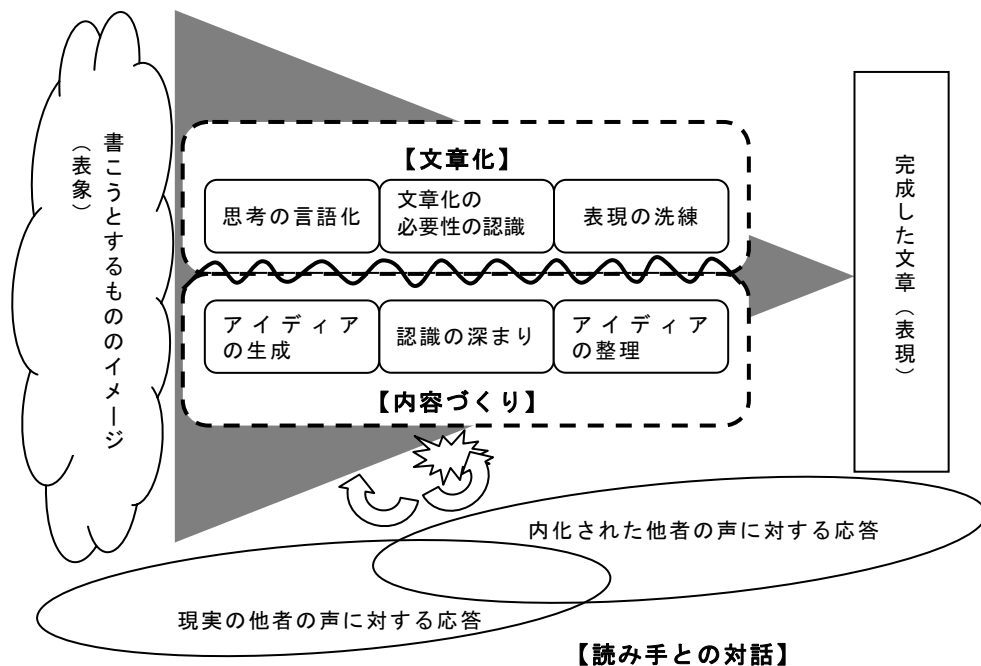


図 5-4 他者への応答としての推敲過程モデル

### 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】

先述したように、【内容づくり】の「内容」とは書き手の頭の中にある、書こうとするもののイメージ（表象）と、今まさに生成しつつあるテキストの内容の両方を含んでいる。【内容づくり】は、その内容が生成され、変容し、最終的に他者に伝達される文章の内容となるまでの過程を指す。一方、【文章化】とは、その時々刻々と変化する内容を言語化し、内容とのズレを調整することで表現を洗練していく過程である。しかし、【内容づくり】と【文章化】は個々の要素として対立し、段階的に進行するわけではない。書き手が推敲の対象として内容にアクセスしているのか、形式にアクセスしているのか、その境界はあいまいであり、【内容づくり】と【文章化】は相互に影響し合い、同時進行する非単線的でダイナミックな過程として観察された。【読み手との対話】は、その【内容づくり】と【文章化】を支え促すと同時に、絶えず揺さぶりをかけ、一つの方向にまとまっていこうとする流れを遮ろうともする。

図 5-4 の二等辺三角形は、左にある底辺から右の頂角の方向へ時間が流れていることを示している。書こうとするもののイメージ（表象）から書くべきさまざまなアイデアが生まれ（アイデアの生成）、それを言語化することによって（思考の言語化）、自分が考

えていることが明確になっていく〈認識の深まり〉。文章化すべきアイディアはどれか〈文章化の必要性の認識〉、どの順番で書くべきかを判断し〈アイディアの整理〉、それをより適切な表現に整えていく〈表現の洗練〉。その結果としてあらわれるのが文章である。書き手の思考はことばとして形を与えられることによって書き手自身に認識される。確固とした思考（内容）がはじめからあり、それにふさわしい表現（文章）を選んでいるのではない。表現することで、内容もつくられていく。時間の経過を示す二等辺三角形は、混沌としたまとまりのない思考が具体的な形を得て、文章として収束していく過程もあらわしているが、それは決して一方向に進むわけではない。左から右へ行きつ戻りつしながら、思考（内容）も表現（文章）も洗練されていく。

文章産出過程が単線的段階モデルで説明できないことは先行研究で明らかにされている。本研究で強調したいのは、第一言語による【内容づくり】から、第二言語による【文章化】へ単純に移行するのではない、つまり、頭の中に第一言語で構成された確固とした内容があり、それを機械的に第二言語に変換しているのではないということである。第二言語で表現することによって、表現しようとする内容も変容していく。それは読み手という他者を意識することで促進される。推敲は、対話した他者への応答〈現実の他者の声に対する応答〉、あるいは他者の声を内化した自分自身の問いに対する応答〈内化された他者の声に対する応答〉として進行していく。書き手の言いたいことは【読み手との対話】によってつくられていくともいえる。

本研究における【読み手との対話】の読み手には、現前の読み手（相談している教師）、過去に教室で対話した読み手（ピア）、自分が想定した読み手（新聞を読むであろう日本人）、読み手としての自分自身といった多様な読み手が含まれている。書き手はそうした読み手の発話に対して、同意、反論、説明、疑問、配慮などさまざまな反応を示し、音声としての発話や、書くことによって応答する。そうした読み手への応答を繰り返すことで、自分自身の考えに対する気づきや迷いが生じ、それがそのまま推敲へとつながっていった。つまり、他者との対話、自分自身との対話を背景にテキストと対話することが推敲の実態であり、他者の声に応答することで【内容づくり】と【文章化】が同時進行していくのである。

### 3.3.2. 【読み手との対話】の特徴

最終的に生成されたカテゴリーでは、【内容づくり】と【文章化】に加え、【読み手との対話】が新たなカテゴリー・グループとしてたてられた。【内容づくり】と【文章化】につ

いてはすでに 3.1 で述べたので、ここでは、【読み手との対話】の特徴を具体的な事例に基づいて説明する。

書くという行為は、自分をとりまく他者、あるいは他者の声を内化した自己との終わりのない対話ととらえることができる。本研究では、さまざまな読み手を設定したことで、【読み手との対話】を意識する発話が多く観察された。しかし、通常を書く過程においても、【読み手との対話】は意識的、無意識的に常に生じていると推測できる。Braxley (2005) は、書くときにはいつもライティングクラスの教師の声が頭の中に聞こえるという ESL 学習者の事例を紹介している。彼女は常にその声に応えようと努力し、そうすることが自分をよい書き手に導くと感じているという。この学習者は、他者としての教師の声を内化し、その声と対話することを一つの作文ストラテジーとして意識的に使用している。このように意識化されることはまれであるが、多くの書き手が同様のことを行っていると考えられ、本研究はそのような読み手に対する応答が可視化されやすい状況にあった。

バフチンは、ことばは自己のコンテクストと他者のそれとの境界で生きており、他者の声と自分の声は完全に切り離せるものではないと述べている。書き手は現実の他者の声とそれを内化した自分の声を区別することなく応答している場合もある。次に示すのは、そのような融合した声に応答することで自分自身の声を見出していった事例である。

◆ [問題提起] [認識の変化] の発話例 : S9

S9 : その…3 段落。アルゼンチンの鯨で、そんな大切な動物と説明して…結論…結論のところ「私に鯨はとても大切なので、小さい頃から守るためにさまざまな影響を与えてきた」。

T : 例えばどういうこと？

S9 : 学校とかテレビでも雑誌…いろんなところ。

T : 聞いたってということ？ 大切ですよっていう教育を受けたってこと？

S9 : うん。学校から家族から。テレビでもどこでもよく聞きました。

T : それで、結論はどうなるんですか。理解できないで終わっちゃうの？

S9 : …鯨捕りの日本…なんかそのアルゼンチンの問題では、去年か一昨年、えーと、日本の船が来て、その鯨を捕って、それはちょっと悪い…いるから、だから私はどうして鯨を捕るのは理解できない。

(略)

T : こっちが大事なのかな。私の国では絶対に考えられない。それを説明した。この作文で。…どうしようね。私の国と違いますっていうことを書く。自分は鯨は食べられないと書く、日本人も鯨を捕るのをやめてほしいと書く、(S9 : あー) いろんな立場があるけど、何を言いたいのか。この作文で。どこまで言いたいのか。

S9 : えー (笑)。…私の食べたくないあまり、そんなことは説明するのはあまりもったいない。でも、たぶん日本…日本人は…え、鯨捕りをやめるのことは…もし書く始めたときにそんなことは考えていなかった。でも別のときはそんなことが出て…もっと大切にしたいと考えていました。

S9 の作文のタイトルは「鯨の問題」で、結論にあたる最終段落は「このように、私にくじらはとても大切なので、小さい頃から守るためにさまざまな影響を与えてきた。です

から、私の立場で見ると、鯨捕りの日本はぜんぜん理解できない」で結ばれていた。教師にどのような影響か質問されると、学校、家族、テレビや雑誌など、自分の周囲に鯨捕りに反対するさまざまな声が存在していたことを改めて認識する。その声に影響されている自分は、日本の船が自国の近海で鯨を捕ることは理解できないと語る。それは、内化された自国の人々の声に同意し、読み手である日本人や日本社会に対する疑問として〔問題提起〕され、作文のテーマにつながっていった。鯨捕りをやめてほしいとは、書きはじめたときは考えていなかったが、「別のときはそんなことが出て…もっと大切にしたい」〔認識の変化〕と語っている。

S9 はここに至るまで、意見文としての主張がまったく形成できなかった。S9 のテーマは最初「日本料理」だった。しかし、教室での対話でピアに「テーマに何か問題があればそれを説明したほうがいい」と言われ、自分は日本料理は最高だとか高級だとか書いただけで、特に問題がなかったのでテーマを変えたと語っている。この時点で、S9 はピアや教師からの結論は何かとの問いに答えようとするものの、まだ考えが明確になっていなかった。S9 の作文は、日本人に鯨を食べることを勧められたらどうしたらよいかという問いかけで始まっており、自分には鯨捕りはやめさせられないとも述べている。S9 の中では、鯨を捕る日本に反対する声、食文化を守ろうとする日本人の声、作文の結論が何かを迫るピアや教師の声が入り乱れていた。そうした声の一つひとつ応答すること、すなわち、書くこと、あるいは現実の他者と対話することによって、自分が言いたいことが少しずつ形になっていった。S9 は、最終的に「私は、鯨捕りがやめさせられないが、この問題は解決がないと言わない。アルゼンチンと日本の文化が全然違うので、お互いにこの違いが理解できれば、次のステップに進むことができると思う」という結論にまとめた。

しかし、S9 の中で問題が解決されたわけではなく、他者の声は結論を書き終えたあとも、S9 を揺さぶり続けていた。S9 をとりまくさまざまな声がせめぎ合い、S9 自身の声と相互作用し、ある部分は共鳴しながらも、それらは決して一つに融合することはない。ここでの結論としてのあいまいさは、必ずしも否定的に評価されるものではなく、むしろ自分が本当に言いたいことを自分のことばで表現するための最初のステップになっている。「次のステップ」へ進むために、S9 の中で対話は続いていった。

このように、【読み手との対話】は【内容づくり】と【文章化】を支え促すと同時に、書き手の考えが一つに収束するのを遮ろうともする。他者へ応答することは、自分自身を見つめ直すことにつながり、自己の探求に終わりはない。推敲のサイクルはそれと呼応する

ように、テキストと自己の対話によって続いていく。本研究の学習者の推敲は、このような【読み手との対話】によって【内容づくり】と【文章化】が同時進行する過程としてとらえることができた。

## 4. 考察

前節では、学習者の推敲過程を説明する【内容づくり】、【文章化】、【読み手との対話】という概念と、それらの関係をあらわす推敲過程モデルの意味について述べた。本節では、このモデルを再び個々の事例に戻して検討することで、相互行為として書く過程で、他者と対話することの意義について考察する。

### 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

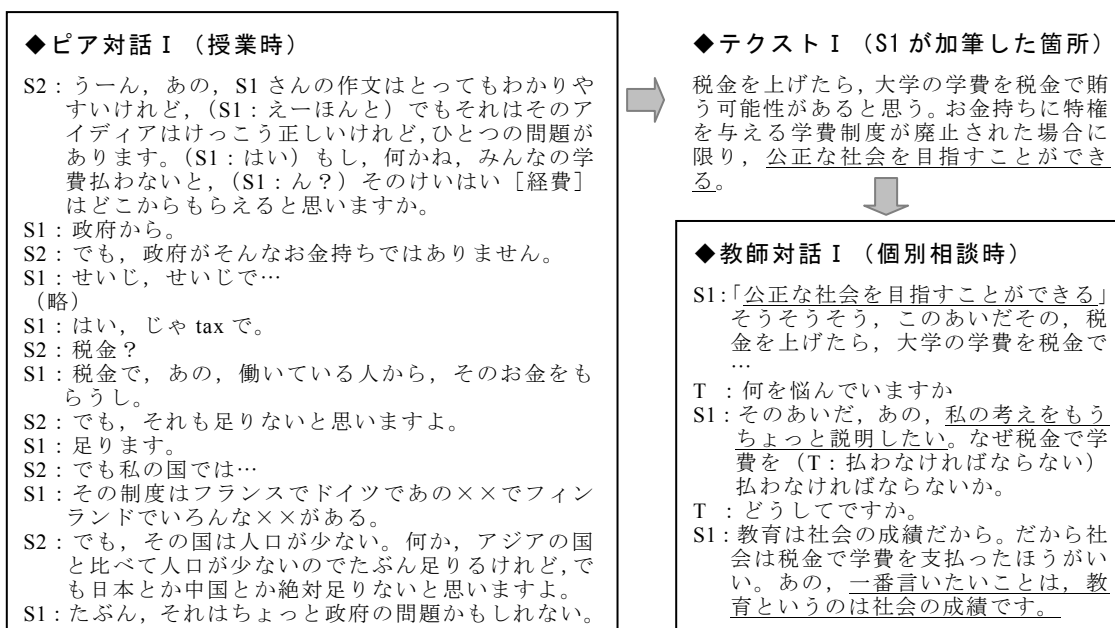
ステップ1で最初に分析したアンネとリンダの事例は、ステップ3までのすべての分析を終えたあとも、最も豊富なデータであり、学習者の推敲過程の典型的な特徴としての対照性をよくあらわしていると考えられた。そこで、図5-4の推敲過程モデルに基づいて、二人の事例を再度解釈し直すことを試みた。【内容づくり】【文章化】【読み手との対話】の関係をより具体的に描くことを目的とし、二人が授業中に行った対話<sup>6</sup>を文字化し、個別相談も含めたすべての対話が、二人の書く過程にどのような影響を与えていたのかを分析して考察する。

#### 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

図5-2に示したように、アンネの作文は日本の教育格差問題を取り上げ、大学の高額な学費に反対する意見を述べたものだった。次に示す図5-5のピア対話Iは、アンネの第一稿について、授業でリンダと対話したときのものである。

---

<sup>6</sup> アンネとリンダは07春学期の受講者であり、対話1（アイディア）、対話3（本文）、対話4（発表）を行った（図5-1参照）。



※S1: アンネ, S2: リンダ, T: 教師 (筆者)

図 5-5 ピアとの対話後にアンネが行った推敲

リンダは、学費を下げることは「正しい」ことだが、そのための「経費」をどうするのかが問題だと指摘する。アンネは税金を使えばいいと述べ、リンダは税金では「足りない」と反論する。この対話後、アンネは宿題で作文を書き直し、第二稿でテキスト I を加筆した。リンダに対する反駁 [異なる意見への対応] としてアンネの考えが文章化されている。

アンネとの個別相談は、ピア対話 I のあと修正した第二稿を対象に、授業の約 1 週間後に行った。書き直し作業に入る前のインタビューで、ピア対話 I の内容について筆者が尋ねると、アンネはリンダに税金のアイデアを反対されたことを語り、「たぶんそれは社会的な問題だと思います。あの、私にとって学ぶことはすごく大切だと思いますから、だから大学の教育はあの重視する国のほうがいいと思います。でも今たぶん中国ではそれはまだあまり…」と述べた。このように、他者の異なる考えに触発され、自分について内省することは、推敲過程において新たな方向に考えを発展させること (認識の深まり) へつながっていく。

インタビューが終わると、アンネはまずメモをとりながら修正プランを練りはじめた。「今、考えることは、一番目の段落で意見ははっきり言う。で、学費反対する。お金持ちに特権を与える。そして 2 番の段落は… (略)。問題は どうやって解決するか、それもちょっと入れたい」 [構想] と自らプランを語っている。このあと、プランをもとに実際の修正作

業に入った。教師対話 I は、アンネがテキスト I を読み返していたときのものである。ピア対話 I のリンダの発話を具体的に思い出す様子がみられ、筆者が何を考えているのか尋ねると、なぜ税金で学費を払うべきなのかを説明したいと語った [アイディアの生成] [文章化の必要性の認識]。それはなぜかと質問すると、教育は社会の成績だからという考えを言語化し [文章化のための言語化]、それによって自分が一番言いたいことはまさにその点にあることを認識する [言いたいことの自覚]。リンダとの対話時に考えたことが自分の文章を読むことで想起され、書こうとする意志によって認識が深まっていく。【読み手との対話】によって【内容づくり】と【文章化】が同時進行している。

一般的に、書くというのは、頭の中で考えている内容を外に向かって文字で表現すること、推敲はその内容と表現のズレを調整することだと考えられている。しかし、内田(1990)でも指摘されているとおり、実際は内容に合った表現を選択している場合は少なく、「具体的な表現を生成することにより、表象にはじめて形が与えられたり、変形されたり、自覚化される場合がむしろ多い」(p.218) のである。アンネの場合も、「教育というのは社会の成績」であると表現することによってはじめて自分の考えが自覚され、作文の主張が明確になっていった。アンネは教師対話 I のあと、その明確になった考えを表現する方法を思考錯誤し、最後に「教育は社会にとって最も重要だろう」と文章化した。

このように書くことで新たな表象が生成され、それが言語化されて書き手に自覚されることは書き手にとって重要な意味を持っている。内田(1990)はそれを自分自身の発見であるとしたが、内田が主張した書くことによる自分自身の発見、探求は、第二言語で書く場合にも生じており、第一言語と同様に重視すべきものだと考える。

さらに、第二言語でそれを行うということは、第二言語の世界にいる他者と自己の関係を構築する、あるいは再構築することを意味する。アンネの自分自身に対する気づきは、反対意見を述べたリンダに自分の考えをどう理解してもらおうかを探っていくなかで生じている。その気づきをことばにし、相手に伝えようとすることは、異なる考えを持つ他者との関係をつくっていくことになる。アンネの「教育は社会にとって最も重要」ということばは、リンダに向けられたことばであると同時に、リンダと同じような反応をするかもしれない他の読者の理解を得るために生まれたことばでもある。それはアンネのモノローグではなく、他者と関係を結んでいくためのダイアログとして機能している。第二言語で表現することはそのことばに応答する他者を意識することであり、第二言語で書くことは、自分が表現したもの、書かれたテキストとの対話を通して、第二言語の世界にいる他者と

対話し、自分自身をそこに位置づける過程としてとらえることができる。

このような推敲過程を経て、アンネは個別相談時に最終段落を次のように修正した（全文は図 5-2 参照）。

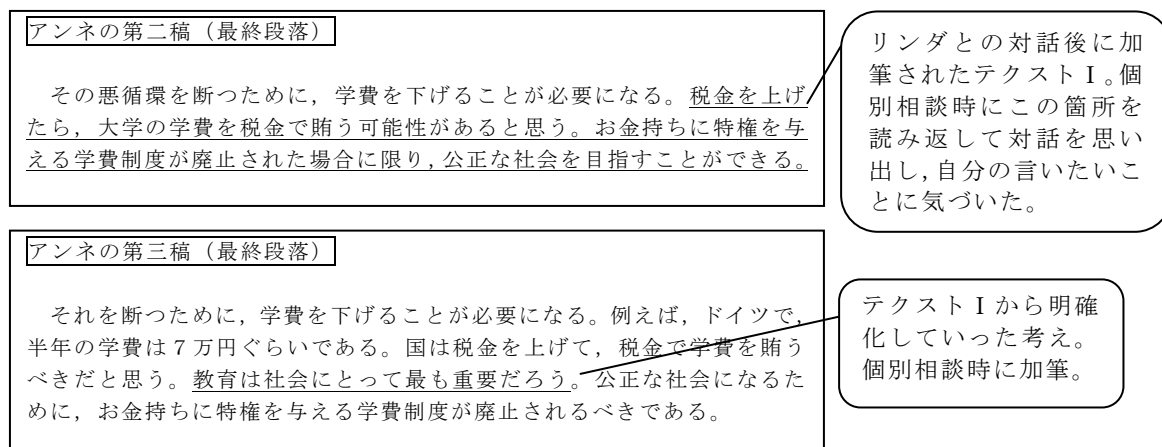
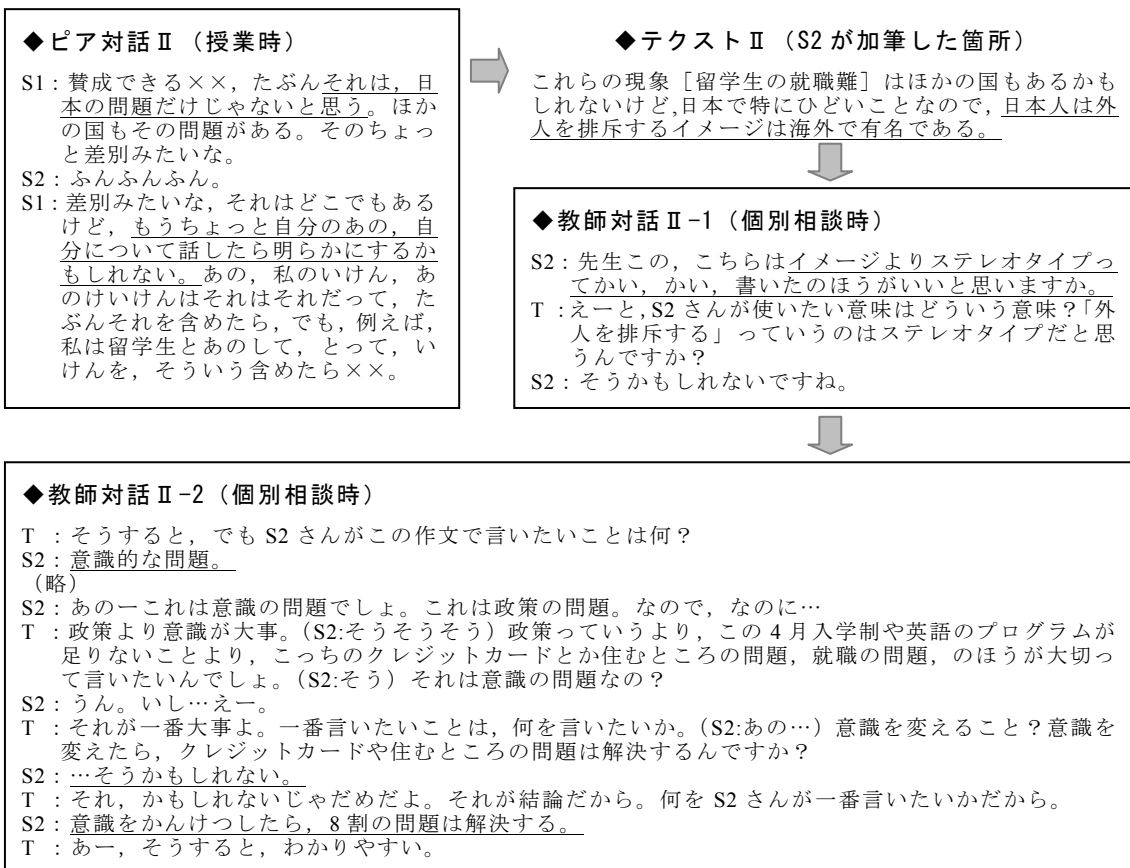


図 5-6 アンネの最終段落の変化

#### 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

一方、リンダの作文は、留学生の住宅問題や就職難などをあげ、日本政府の留学生政策を批判した内容だった（図 5-3）。次に示す図 5-7 のピア対話Ⅱでは、リンダの第一稿についてアンネが助言している。アンネはリンダに、外国人に対する差別のようなことはほかの国にもあるので、もっと自分の経験を語って、留学生としての意見を書いたらどうかと述べている。この対話のあと、リンダも宿題で作文を書き直し、第二稿にテキストⅡを加筆した。





※S1: アンネ, S2: リンダ, T: 教師 (筆者)

図 5-7 ピアとの対話後にリンダが行った推敲

個別相談のインタビューで、リンダにテキストⅡを加筆した理由について尋ねると、「それはアンネさんの問題についての答え」[異なる意見への対応] だと言い、「多分なんか、アンネさんはもしそう考えたら、ほかの読み手は多分そう思うかもしれない」[配慮][文章化の必要性の認識]と語った。リンダの場合も【読み手との対話】が【内容づくり】と【文章化】を促していたと言える。

しかし、テキストⅡに対して個別相談でリンダが行った推敲は、アンネのように自身の考えを発展させる方向へは進んでいかなかった。教師対話Ⅱ-1は、作文の修正作業に入らず、リンダがテキストⅡについて発話したときのものである。リンダは「外人を排斥するイメージ」と「ステレオタイプ」のどちらを使うべきかを気にしている[文章の校正]。リンダがこのように表現したのは、移住先のカナダの高校から日本の大学へ進学することを決めたときに、高校の先生に日本人は親切だけれど、日本社会の一員になるのは難しいと言われて反対された経験が影響していた。リンダは、アンネとの対話でも、筆者との対

話でも、カナダと日本の違いについて言及している。しかし、その経験を具体的に文章化しようとはせず、ステップ1の分析でみたように、個別相談では「日本の生活の難しさ…難しいことである、どちらのほうがいいですか」などの質問を繰り返した。アンネのように、内容的な修正プランをたてたり、自身の主張について語ることはなかった。リンダは表面的な言語形式の問題を筆者にひととおり質問すると、自分はこれ以上直せないとして、筆者に助言を求めた。

筆者は、作文を読んでも、それまでのリンダの推敲過程を観察していても、結論としてリンダが言いたいことが理解できないでいた。作文には「政策的な問題より、意識的な問題の改善が大事」と書かれていたが、何が政策的な問題で、何が意識的な問題かわからず、リンダが書いた具体例について一つずつ質問しなければならなかった。教師対話Ⅱ-2はその確認がすんだあと、筆者がこの作文で言いたいことは結局何かと尋ねたときのものである。リンダにとって、クレジットカードがつかれない、家が借りられない、就職できないなどの問題は「意識の問題」として認識されていた。しかし、意識を変えたらそれらの問題を解決できるのかという筆者の問いには「そうかもしれない」というあいまいな返答をしている。結論を強く促されてようやく「意識をかんけつ（解決：筆者注）したら、8割の問題は解決する」と語り、筆者はこの発話によってはじめてリンダの考えを理解することができた。このあと、リンダと筆者の対話は、だれのどのような意識をどう変えるのかという内容で続いていったが、それは個別相談の時間に文章化されることはなかった。リンダは、語の選択や文法に関する修正を続け、最後に「じゃ、こちら（意識的な問題：筆者注）はどうすればいいですか」とは述べたものの、結局「私はもう満足です」と言って、個別相談での推敲をやめてしまった。

リンダの事例は、内容（自身の考え）のあいまいさに起因している文章のわかりにくさの問題を、言語形式の誤りを正すことで解決しようとする学習者の推敲の特徴をあらわしている。リンダの質問は教師に正しい答えを要求するものであり、アンネとの対話のように、他者のことばを評価し、自分の考えを述べるような相互作用を生む対話には発展していかない。教師のことばは評価の対象とはならず、互いの声が交差することなく、そのまま学習者に受容される。

このような対話は、教師と学習者に特有なものといえる。加えて、第二言語の教室に特徴的だと思われるのは、表現の正確さや流暢さに注意が向き、本来最も重視すべき表現する内容について真正な対話が行われることが少ないという点である。真正な対話とは、こ

ここでは正答の存在を前提に行われる確認のための問答ではなく、他者のことばに自分の理解や評価のことばを重ねて応答する対話をさす。教師対話Ⅱ-2で、筆者は読み手として疑問を投げかけ、リンダも書き手として応答していた。しかし、リンダから筆者へ向けられた発話は、自身の日本語が正しいかどうか確認を求めるものがほとんどだった。真正な対話が行われなないのは、教師だけに原因があるのではない。学習者が自分の問題を、内容ではなく、それを第二言語に変換できないことにあると考えていることが大きく影響している。

しかし、教師対話Ⅱ-2がリンダにまったく影響を与えなかったわけではない。個別相談のあと、リンダは授業で第三稿を発表した。その際、読み手から主張は何か聞かれると、「なんか日本はもっと国際化の国に、なんか、なるために、なんか、民間とか国民の協力はとても大事だと思います」と述べ、考えが具体化している様子がみられた。発表のあとに提出されたリンダの第四稿は大きく修正されていた。教師対話Ⅱ-2で話した内容が「政策的な問題と、意識的な問題は両方存在しているとはいえ、意識的な問題の改善は優先すべきだと思う。意識的な問題を解決したら、八割の問題をなくなると思う」と文章化され、日本政府は義務教育によって若者を外国人に有効な態度を示す国際人として育成すべきだという考えも加筆された。また、海外の学生が日本への留学を躊躇する理由として、日本で就職し、国籍をとることの難しさをあげ、カナダの移民政策との違いについても言及している。こうした修正は、推敲結果の分析でみたように、対話の文脈を共有していない他の教師の理解を得ることにも成功していた。

リンダの変化は、【読み手との対話】に応答し、【内容づくり】と【文章化】が進行するには時間がかかる、あるいは教師とピアという異なる複数の他者と対話してはじめて〈文章化の必要性の認識〉に至ったなど、さまざまな解釈ができる。注目すべきなのは、〈表現の洗練〉だけで満足していたリンダが、再び他者への応答として【内容づくり】と【文章化】を行ったということ、またそれによって作文が大きく改善されたということである。リンダが授業での発表後に提出した第四稿は図 5-8 のように修正されていた。

リンダの第四稿

日本の留学生政策 政府の独り芝居？

<摘要>

最近、日本政府は「アジア・ゲートウェイ」という戦略によって、日本留学生の質と数 両方を上げるつもりです。しかし、日本留学の低い意欲の原因はただ政策的な問題ではない、日本国民の意識も絡まれている。意識的な問題は 政策的なのより先に解決しないと、留学生は生活の不便や就業の問題に陥つづける。そして、日本の国際競争力も傷つけてしまう。

日本が魅力的な国に進化させるために 行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議の目的の一つは、日本留学意欲を盛り上がることで、国際化の大学を作ることである。このアジア・ゲートウェイ戦略は、ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で実現できるものであるが？

大勢の各国留学希望者にとって、日本留学は決して第一希望ではない。この現象がおこった原因の一つは、日本の生活は、外国人からすると、山登りほど、大変である。日本国民は留学生に対して、確かに親切だと思ってくれるけれども、留学生を心から受け入れていないと感じる。留学生は 社会の一員と見なしてもらわないと、我らは生活の不便から逃げられない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、潜在的に日本へ留学しに行きたい人々に、留学を断念させる原因になる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持っている。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは限らない。それは 留学生たちの心配することである。これらの現象は他の国もあるかもしれないけど、日本で特に ひどいので、“日本は外人を排斥する”ステレオタイプは 海外で有名である。カナダやアメリカなどの国で、優秀な留学生を守るために、日本よりずっと外人に友好的な移民政策がある。北米に留学し、卒業した後有名な会社に勤め、四年や五年間に住んでいた後、あの国の国籍をとることは別に難しくなくなった。それと比べて、十年や十五年に住んでいても、国籍をもらえるとは限らない日本は、もちろん外国人にとって、理想な留学する国ではないだろう。

日本大学の国際化の程度は、不足している。英語による授業プログラムの足りないこと以外は、大学の四月入学制も 致命傷である。日本大学の学期は他の国と ずらして いるので、他国の大学と交流することに障害になる

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならぬ。政策的な問題と、意識的な問題は両方存在しているとはいえ、意識的な問題の改善は優先するべきだと思う。意識的な問題を解決したら、八割の問題をなくなると思う。そのため、日本政府は義務教育によって、日本の若者は外国人に友好的な態度を持っている国際人として、育成するべきだ。留学生は他国と交流するのに、大事な橋渡しである。日本へ留学して来て、日本の文化に恵まれた私たちは、たとえ自分に国へ帰っても、自分の国の立場だけではなく、日本の立場も守って、働こうと思う。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に了解してほしい。そして、留学生の存在を認めてほしい。

アンネとの対話、教師との対話で語っていたカナダとアメリカでの自分の経験に基づく考え。第四稿ではじめて加筆された。

教師対話 II -2 で語った自分の考え。

個別相談時に教師が、意識を改善するために何をすべきかと質問したことに対する答え。

表 5-8「文章化に伴う困難」の例。個別相談時には言語化できなかった内容が文章化された。

図 5-8 リンダの第四稿の変化

## 4.2. 自分の声を自覚する・取り戻すということ

### 4.2.1. 自分のことばで自分をとらえ直す過程

個別相談でのアンネとリンダの推敲は、このように対照的な側面が際立っていた。しかし、それは個人差とみるのではなく、推敲の対照的な特徴の一方が強く表れた状況を表す事例として解釈すべきではないかと考える。【読み手との対話】によって自分に対する気づきが生じ、主張を明確にしていったアンネも、リンダのように〈表現の洗練〉に集中し、伝えるべき内容を見失ってしまう場面もあった。一方、【内容づくり】の問題を言語形式の訂正で解決しようとしていたリンダも、ピアや教師への応答として、加筆すべき自らの考えに気づき、具体的に文章化している。ひとりの書き手が行う推敲は、書き手がおかれている状況とともに複雑に変化する。書き手が他者のどのようなことばにどう応答するかによって【内容づくり】と【文章化】の方向性は左右される。〈表現の洗練〉に集中した【文章化】も、【読み手との対話】が促している場合もある。表 5-8 の具体例に示したように、S8 は、読み手である日本人のために日本語らしい表現が必要だと述べている（〈内化された読み手に対する応答〉としての [配慮]）。正しく書くこと、日本語らしい表現をすることは、書き手の内的な欲求であるだけでなく、そうすることを要請する社会的環境が大きく影響している。学習者は自分自身の声を表現すること、決められたルールにしたがって表現することのあいだで常に葛藤している。

アンネとリンダの事例にみられた対照性は、本研究の 12 名の学習者一人ひとりの推敲過程に表れた特徴でもあった。先に示した図 5-4 のモデルは、このような学習者の推敲過程をあらわしたものである。学習者はみな、他者の存在によって、文章化されていない自分の考えに気づき〈文章化の必要性の認識〉、他者の異なる考えを理解すること、理解しようとすることによって自分自身に対する理解を深めていった〈認識の深まり〉。書く過程で他者と対話することの意義は、このような自分自身に対する気づきをもたらすことにある。本研究の事例にみられたのは、現実の他者との対話が、自分自身を内省する自己内対話に及ぼす影響の大きさであった。それは、単に考えていることを可視化し、モニターするための外的資源としての他者の必要性を示しているのではない。

バフチン（1996）は「ことばは、対話の中で、その生きた応答として生まれ、対象において他者のことばと対話的に作用しあう中で形式を与えられる」（p.45）と述べる。バフチンによれば、誰のものでもない普遍的な意義を持ったことばは存在しない。自己の対象に向かうことばは、他者のことば、評価、アクセントが対話的にうずまく緊張した環境に入

ってゆき、その複雑な相互関係の中に織り込まれ、あることばには合流し、あることばには反発しながら自分のことばが形成されていく。学習者はみな、他者のことばと評価にさらされ、それらとの対話的な緊張関係の中で自分自身の声とそれを表現することばを見出していった。それは辞書から取り出した中性的なことばではなく、他者のことばに自己の意味を重ね、吸収し、支配し、獲得したことばである。【読み手との対話】によって促進される【内容づくり】と【文章化】はそのようなことばの獲得過程とみることができる。

教室でのコミュニケーションにはさまざまな意味や価値づけが含まれている。書き手と読み手はテキストを介して互いの違いに気づき、相手の理解を得るために対話を行う。読み手は仲間である書き手への共感を示しながらも、自身の異なる考えや評価を伝え、書き手はそれに応答することで、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るものとなった。

#### 4.2.2. 推敲過程における教師添削とピア・レスポンス

書き手は他者への応答として推敲を重ねている。他者を意識することで自己に対する内省を深めることが、自分を表現する新たなことばを見出すことにつながっていく。書くことを学ぶ教室は、書き手にそのような内省を促す場となるべきだと考える。他者との対話はそのため不可欠であるが、書き手自身が対話の意義を理解し、そこに価値を見出さなければ、書き手は学びを実感することができない。

図 5-4 の推敲過程モデルにおいて、文法などの誤りを訂正する教師添削は、二等辺三角形の頂角付近にあらわれる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、二等辺三角形の底辺から頂角へ至る思考生成の過程が教師にはみえないため、〈表現の洗練〉だけが指導の対象となり、学習者に問題の本質を見失わせる可能性がある。これに対し、ピア・レスポンスは書き手の意図を確認し、二等辺三角形の底辺部、書くための土台としての思考を広げることができる。しかし、しばしば文章から逸脱したやりとりになることもあり、アイデアが生まれても文章化されず、思考の拡散に終わってしまう場合も多い。

書き手の内省を促すということは、この二等辺三角形の底辺と頂角をつなぐこと、すなわち〈文章化の必要性の認識〉〈認識の深まり〉を促すことだと考えられる。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で新たな表現が創造されていく。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、書き手にとってよりよい表現を生み出す原動力となっている。〈表現の洗練〉や〈アイディアの生成〉だけが活性化しても、推敲のサイクルは回らない。

書き手の内省を促すために他者ができることは、読み手として自分自身の価値観を示し、互いを理解するための対話を呼びかけることである。教師がすべきことは、そのような対話の場をつくり、書き手が本当に言いたいことは何かを内省し、それを表現することを見出すための支援を行うことだと考える。書き手の言いたいことは書き手にしか表現できない。伝えるべき内容があいまいなままで〈表現の洗練〉をめざしても、他者に思いは伝わらないことを書き手自身が自覚する必要がある。教師添削では解決されない問題の重大性を教師も学習者も強く認識すべきである。そのような認識にたったとき、はじめて対話の意義と価値が書き手に実感されるのではないだろうか。書き手と読み手が書かれたテキストを介して互いへの理解を深めることで、自分に対する気づきが生まれる。それを他者へ伝えようという思いが新たな表現となっていく。他者理解を必要としないモノローグは、他者への応答としての推敲を生じさせない。アンネとリンダの対話では、互いがテキストの主旨を理解し、相手の考えをいったん受け入れたうえで異なる視点を提示したことが、書き手に内省を促し、それがテキストの修正につながっていった。

## 5. まとめ：書く過程で他者と対話することの意義

本章では、教室で対話することが書くこととどう関係するのか、日本語学習者の推敲過程を記述することを試みた。日本語を第二言語とする学習者の推敲は、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、内容が作られ、変容していく。それは、他者である読み手との対話が支え、促していた。書き手は他者への応答として推敲を重ねている。他者の存在によって自己に対する内省を深めることが新たな表現の獲得につながっていく。

第二言語の文章産出過程は、第一言語よりもさまざまな要素が関係し、より複雑で困難な過程だと考えられる。教師も学習者も第二言語への変換にかかわる問題が最も重大だとみている場合も多いだろう。しかし、本研究で明らかになったのは、学習者が書く過程で直面しているの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問

題であった。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、それを解決するためには、読み手とのやりとりによって書き手自身がそのことに気づき、読み手に対する応答として推敲を重ねることが必要とされた。内容をつくっていくことと、それを表現することを切り離すことはできない。教室の読み手も、教室の文脈を共有しない読み手も、表面的な言語形式を整えただけでは、書き手の意図を理解することはできなかった。

第二言語学習者にとって、言語形式を学ぶことが重要であることはいうまでもない。問題なのは、表現したい内容と切り離して言語形式が学べると考えること、書いたものが読み手に理解されない原因のすべてを言語形式の問題としてとらえてしまうことである。日本語が上手ではないというリンダの不安は、ピアとの対話を敬遠させ、教師との対話は言語形式の訂正のためという認識から脱することを困難にさせた。第二言語だから表現できない、語彙や文法知識を増やせば書けるようになる、教師も学習者もそう思いこむことで、学習者が抱えている本質的な問題がみえなくなっている可能性ある。学習者は第二言語だから表現できないのではなく、第二言語で表現したい内容が見つからないから表現しないのであり、それはそのことばを向ける他者、第二言語の世界とのかかわりを実感できないためであるかもしれない。自分は今ここで、だれに向けて何を表現したいのか、書き手自身が他者とのかかわりの中で自分の声を自覚し、それを表現するためのことばを見出す必要がある。教室での対話はそのためにある。

学習者が、あるいは教師も、内容と切り離して言語形式が学べると考えるのは、第二言語の教室が、複雑で不規則な言語使用の実態を整理、構造化し、言語形式だけを取り出して学べる環境を努力してつくりあげてきたからだともいえる。そこでは、表現する内容と言語形式は1対1で対応し、決められた内容を正しく第二言語に変換することが重要な目的となる。そのような環境で段階的、構造的にことばを学ぶことは、その規則性、体系性を把握することに役立つ。しかし、規則性と体系性を維持するために、人為的に操作して設定した環境を、学習者はいつのまにか自然な環境であるかのように錯覚してしまう。それは、私が言いたいことを正確に表現することばがある、それがみつからないのは私の日本語が不十分だからだ、私がうまく言えないことは先生が教えてくれる（直してくれる）はずだという錯覚である。

書くことを学ぶ教室は、そのような意識を変えることがまず求められる。自分が言いたいことは自分にしか表現できない。言いたいことははじめから明確に意識されているもの



ではなく、他者とのやりとりによって自覚され、ことばとして表現されていった。書き手のことばを引き出すために、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と考える。言いたいことは伝えたい相手がいることで生まれる。他者との関係を築くために、自分自身を振り返り、表現する場が教室には求められている。

本研究で得られた実践への示唆は、次の実践研究によって新たな考察を加えることで精査すべきものである。本研究では、教室での対話を経て学習者が書き直す過程を分析しており、教室そのものの分析がなされていない。複雑な要素がからみあう教室という場を対話の観点から記述する必要がある。教室にはさまざまな声があり、そこでの対話は二者間に閉じられていない。多様な声が交錯し、せめぎあう中で、学習者がどのように自分のことばを紡いでいくのか、次章では、対話することと書くこととの関係を教室という場を記述することでさらに分析を進めていく。

## 第6章 [研究 4] 教室での対話から生まれることば

前章 [研究 3] では、学習者が対話を経て書き直す過程を分析し、書くべき内容をつくっていく過程とそれを表現する過程は一体であり、他者への応答として推敲が深まっていくことが明らかになった。自己への内省を深めることが新たな表現の獲得につながるという [研究 3] の分析を踏まえ、本章 [研究 4] では内省を深める対話の実現をめざして授業デザインに変更を加え、教室での相互行為にどのような変化がみられたのかを分析した。学習者は仲間や教師とどのように相互作用し、書くこととどう向き合い、教室での学びをどのように意味づけたのか、あ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する。

### 1. 問題の背景と目的

[研究 3] の分析を通して、学習者の書く過程に対する筆者の考え方は大きく変化した。学習者が書く過程で直面していた問題は、表現する内容にかかわるものであり、表現のしかたを学べば解決できるというものではなかった。書く前はぼんやりとしていたものが書くことではっきりし、自分が言いたいことが何かをさらに明確化するためには、書いたものについて他者と対話し、内省を深めることが必要だった。このような考えは [研究 3] の分析を進めるなかで強くなり、それと同時に授業デザインも変化していった。

まず、学習者が書く内容に意識を向けるよう工夫を試みた。自分たちが書こうとしている意見文はどうしたらいい文章となるのか、二つの対比的な文章を提示してクラスで議論した。一つは、文法や表現に誤りはないが、主張を繰り返すだけで根拠に対する考察がないもの、もう一つは、反対意見を考慮して主張を展開することを試みてはいるが、文法的な誤りを多く含んでいるものである。どちらの文章がいいと思うかは学習者によって異なり、グループやクラス全体での議論によって、学習者は互いの違いに気づき、自分の考えを理解してもらう文章を書くためには何が必要なのかを意識するようになっていった。

また、自分の意見が書けず、説明文で終わってしまう学習者が多くいたことから、自分

が一番言いたいことは何か、主張を文章化することからはじめた。ある程度主張が固まった段階で、アウトラインを組み立てていくように促した。

対話による内省を促すためには、対話の質を深めることが教師の課題となった。仲間の文章を読んで理解することは学習者にとって思った以上に困難であることがわかり、読むための時間の確保、読むことに対する動機づけが必要となった。読みが浅ければ、対話の内容は表面的な意図確認で終わってしまう。読むときには何に注目し、仲間にどのようなコメントをすればいいのかということを教師の側から提示することが必要だと思われた。

そこで、グループでの対話とは別に、クラス全体で一つの作文に対して話し合う場を設定した。それは、作文の途中経過を発表するという形式をとった。書き手は事前に作文をメーリングリストに送っておき、ほかの人は教師も含め作文に対する質問やコメントを書いてくる。当日は、事前に決めておいたコメント担当者を中心に話し合いを進め、教師も一参加者としてコメントする。コメント担当者は作文を十分に読み込んでくるので、意図があいまいだと教師が感じていたような箇所は、ほとんどがコメント担当者の質問によって意図が明らかにされていった。書き手とコメント担当者のやりとりが白熱してくると、それを聞いていた参加者からも異なる観点からコメントが出てくるようになった。教師は時折議論の交通整理をし、さらに深く掘り下げてほしい点を自身のコメントとして示すようにした。

このようなクラス全体での対話、グループでの対話のあとには、毎回、振り返りシートを提出させた。学習者は対話の中で印象に残ったこと、考えたこと、学んだことなどを教師への質問やコメントなどとともに書き、教師はそれにコメントして返却した。振り返りシートのやりとりをすることで、学習者が対話をどのようにとらえ、書くこととどのように結びつけているのかを段階的に知ることができた。

また、作文への教師フィードバックも変化した。1期目（2007年春学期）の授業では、手書きでコメントを書き、文法や表現の明らかな誤りについては下線を引くなどして注意を促していた。しかし、2期目からは文書作成ソフトウェアのコメント機能を利用し、書き手の意図がわからない箇所にはその都度何がどのようにわからないのかを記述し、自分が読んで理解した範囲を伝えた。主張のあいまいさ、根拠の適切さ、書き手の意見に対する反論なども同様に該当箇所を指摘したうえでコメントした。上記のような授業デザインの変化とともに、学習者の相互行為も変化していった。

1章でみたように、近年の日本語教育では教室での対話を重視するさまざまな授業実践

が報告されている。ピア・ラーニング（舘岡 2007）や対話的問題提起学習（野々口 2010）と呼ばれる実践では、教室参加者同士の対話によって学習課題が遂行され、学ぶ対象を理解するとともに他者との社会的関係を構築することが重視されている。学習者は課題に取り組んでいく過程で、他者と相互作用することによって学んでいくのであり、対話はそのために不可欠なものとして位置づけられている。

しかし、対話をすれば学べるというわけではもちろんない。教室でどのような対話が実現されたのか、対話の質と学びの実態が問われなければならない。舘岡（2007）は、ピア・ラーニングでは、「学習者自身」「仲間の学習者」「学ぶ対象」に対する理解が三位一体となって進化するよう授業をデザインすることが必要であり、なかでも自己との対話を通して内省を深め、自分の考えを探求する過程が重要であることを指摘している。

一方、野々口（2010）は、言語文化を異にする人々が自分たちのあいだにある問題を解決するために対話能力の養成が不可欠だと述べる。対話の成立には、他者の枠組みを否定しないで自己の枠組みを省察する姿勢と、他者の発言を支える協働的な言語使用で信頼関係を表出しながら、一時的な対峙が可能な環境をつくり、当事者性を持って自分がどう思うかを率直に述べる必要があるという。

舘岡や野々口が指摘しているのは、対話による内省を通して、自分自身の問題として学ぶ対象をとらえることの重要性である。教室で活発に対話が行われているようにみえても、それが自分とは無関係な話題として表面的に受け答えすればすむような内容であれば、対話者同士の理解は生まれず、学ぶ対象への理解も深まらない。

本章〔研究 4〕では、対話による内省を重視した授業において学習者はどのように書くことと向き合っていたのか、教室という場を記述することで、相互行為の実態を明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

### 2.1. 実践を分析する観点：発話の単声機能と対話機能

本研究では、教室での相互行為を分析する観点として、テキストは「単声機能」と「対話機能」という複数の機能から成り立つとするワーチ（2002/1998, 2004/1991）の概念を用いた。ワーチは、序章で概観したバフチンの多声性概念<sup>1</sup>と、Lotman（1988）の「テキスト

---

<sup>1</sup> 発話には常に複数の話者の声が含まれているとするバフチンの対話のとらえ方を指す。

の機能的二重性」に関する概念とを結びつけてこれを論じている。単声機能とは意味が適切に伝達される機能であり、話し手と聞き手のコードが完全に一致するとき、テキストは最大の単声性を獲得することができる。一方、対話機能とは新しい意味を生成する機能であり、単声機能においては情報システムの欠陥とみなされる話し手と聞き手の意味の不一致が、「思考の装置 thinking devise」(Lotman, 1988)としてテキストの機能そのものとなる。単一の、共有された、同質なものの見方になりがちな単声機能とは対照的に、対話機能は「声と声の間のダイナミズム、異種混交性および葛藤へと向かっていくもの」(ワーチ, 2002/1998, p.127)であるという。

ワーチはさらに、バフチンの「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」の区別に関連づけて議論を発展させる。「権威的な言葉」とは、「発話とその意味が固定されており、他の新しい声と出会っても変わることがない、という仮定に基づいた言葉」(ワーチ, 2004/1991, p.107)である。バフチンが例にあげるのは、「宗教、政治、道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉」であり、それが要求するのは無条件の承認である。「権威的な言葉」の意味は完結し、硬化しており、権威性ゆえに孤立し、他者との論争を許さない。それが単声テキストを生み出す理由になっているとワーチは述べる。一方、「内的説得力のある言葉」は対話的な活性をもたらすとされる。それは「半ば自己の、半ば他者の言葉」であり、新しい意味の可能性に絶えず開かれた創造的なものであり、「自立した思考と自立した新しい言葉呼び起こし、内部から多くの我々の言葉を組織するものであって、他の言葉から孤立した不動の状態にとどまるものではない」(バフチン, 1996, p.165)という。

ワーチは、Lotman やバフチンが主張する対話主義に基づく動的過程において社会や個人をとらえることの必要性を説いているが、テキストの単声性を否定しているわけではない。テキストは複数の異なる機能を同時に発揮するものであり、単声機能と対話機能は両者がつくりだす力の対立関係の中で理解されるべきだと述べている。どちらの機能が支配的となるかは、社会文化的コンテキストによって決まるからだ。

Wertsch & Toma (1995) では、この単声機能と対話機能の概念を用いて、日本の小学校で行われた理科の授業の教室談話を分析している。単声機能と対話機能の対照性を示す談話として、生徒が教師やほかの生徒に単に情報を伝えるという単声機能が支配的となっている談話と、ほかの生徒の発話を引用しながら自分自身の発話(科学的概念)を構築していく発話をとりあげている。後者の発話は対話機能が強くあらわれたものであり、このような談話を教室でみることは少ないと指摘する。こうした指摘は、教室が自己の発話や他

者の発話を思考の装置として機能させ、自分自身の意味や理解を獲得する場となる必要があることを示唆している。

第二言語の教室談話にも、単声機能と対話機能の対立をみることができる。例えば、教師が文法や単語の意味を説明し、学習者が習った項目を使って文をつくったり、学習者同士で質問と応答の練習をしたりする場合は、単声機能が圧倒的に優位となる。そこでは、教授項目が正しく学習者に伝わっているか、つまり学習した言語形式がいかに適切に使用できているかが重視され、学習者同士の相互行為は、言語形式の正確さや適切さの基準によって教師に評価される対象となる。「権威的な言葉」として教授された第二言語は、非母語話者にとって無条件に受け入れるしかない。

しかし、そのような場面であっても、そこでのコミュニケーションが、正答が存在する練習の対話ではなく、他者のことばに自己の理解や評価のことばを重ねる真正な対話であるならば、他者のことばを自分のことばにする機会が生まれる可能性がある。一つの発話において単声機能と対話機能は同時に機能するものであり、分析の観点として重要なのは、両機能を二項対立にとらえるのではなく、文脈の中でどのような力関係において成り立っているのかを理解することだと考える。本研究はこのような観点から、教室における学習者同士の相互行為を分析する。

## 2.2. 対象クラス

分析の対象としたのは、4章の表 4-1 に示した 2008 年春学期に開講された A クラスである。3 期目の授業で、筆者の方針や授業デザインがほぼ固まっており、クラス全体の相互行為を分析するには受講者 6 名が適切であると判断した。受講者のプロフィールを表 6-1 に、投書意見文を書く活動の具体的な流れを表 6-2 に示す。

表 6-1 受講者のプロフィール

仮名	性別	出身地	母語	レベル※
ミキ	女性	カナダ	広東語・英語	4
ハル	女性	ブラジル	ポルトガル語	4
ニナ	女性	香港	広東語	4
ジム	男性	アメリカ	英語	4
ヨウ	男性	台湾	台湾語・北京語	4
ヤス	男性	アメリカ	英語	5

※プレイスメントテスト判定レベル：1レベル（初級）～8レベル（上級）の8段階評価

表 6-2 投書を書く活動の流れ

5/1	論理的な文章とは何かを考える 1: 二つの対比的な意見文について違いを話し合う。	
5/8	論理的な文章とは何かを考える 2: どうすれば論理性を高められるかについて話し合う。	
5/15	新聞の投書の構成をグループで分析する。	
5/22	対話 1 各自のテーマについてグループでアイデアを出し合う。	
5/29	対話 2 各自のアウトラインについてグループで話し合う。	
6/5	対話 3 各自の第一稿についてグループで話し合う。	
6/12	発表者の作文に対し、クラス全員で話し合う。作文は事前にクラスのメーリングリストに流し、全員が読んでコメントを書いてくる。コメント担当者を決めておき、担当者を中心に話し合いを進める。2名ずつ3回に分けて行った。	
6/19		対話 4
6/26		
7/3	対話 5 グループで作文を最終点検し、お互いの作文についてコメントを書く。	
7/10	新聞社にメールで投書する。	
7/17	授業の振り返り: 最終稿について自分自身でコメントを書く。	

表 6-2 は投書を書く活動の流れ<sup>2</sup>を示したものである。テーマを考えること、アウトラインや作文を書くことはすべて宿題とし、クラスで対話する前にメールで提出させ、教師のコメントをつけて返却した。コメントは主に内容や構成について、わかりやすさ、主張の明確さ、説得力があるかなどの観点から記述した。対話の前に返却したのは、それまでの実践の経験から、教師コメントが学習者同士で議論するきっかけとなったり、コメントを批判的に検討し、自分たちで新しい方向を模索したりする事例がみられたからである。また、表現の誤りを訂正する添削は新聞社へ投書する最終稿執筆時にのみ行った。

### 2.3. 分析方法

分析の対象としたデータ<sup>3</sup>は、表 6-2 の対話 1~5 (クラス全員分) を録音し、文字化した逐語記録、学習者が書いた作文・振り返りシート・仲間の作文へのコメントなどの提出物、教師が書いた授業記録である。

クラス全体の相互行為の実態を把握するため、まず、上記データをもとに対話と書く過程がどのように関係し、進行したのかを学習者ごとに時系列にまとめた表 (資料 4 参照) を作成した。表の分析から、教室での対話が学習者の作文の内容に重要な影響を与えていること、つまり意見文としての主張の形成に大きく関与していることが判明した。このことは、[研究 2] [研究 3] で推敲結果を分析する際に使用した Faigley & Witte (1981) の基準では、本研究の学習者の作文変化を十分にとらえられないことを示していた。学習者は他者の発話に同意や反駁を示す中で、それらの発話を自分なりに意味づけ、自分の意見を

<sup>2</sup> 授業開始後 3 週間は、お互いを知るための活動を通して、書きことばや文体に関する基本事項を確認し、書くことに役立つリソースの紹介などを行った。

<sup>3</sup> グループ活動の音声は IC レコーダーをグループに一台ずつ設置して録音した。また、データの研究利用については学習者の了解を得た。

支える根拠や反論として作文に取り込み、ときには主張そのものを変化させていったからである。本研究の対話と作文の関係を分析するためには、だれのどの発話が作文にどのような影響を与えたのかを把握することができる記述方法が必要であり、それによって、教室全体の相互行為のプロセスが描けるのではないかと考えた。

そこで、作文の論証構造を記号によって簡潔にあらわすことができるトゥールミン(2011/1958)の論証モデルを使用することにした。このモデルは、「主張 (claim)」「データ (data)」「論拠 (warrant)」「裏づけ (backing)」「限定詞 (qualifier)」「論駁 (rebuttal)」(以下 C, D, W, B, Q, R と記す)の要素で構成される。要素間の関係と、トゥールミンが提示している例を図 6-1 に示す。

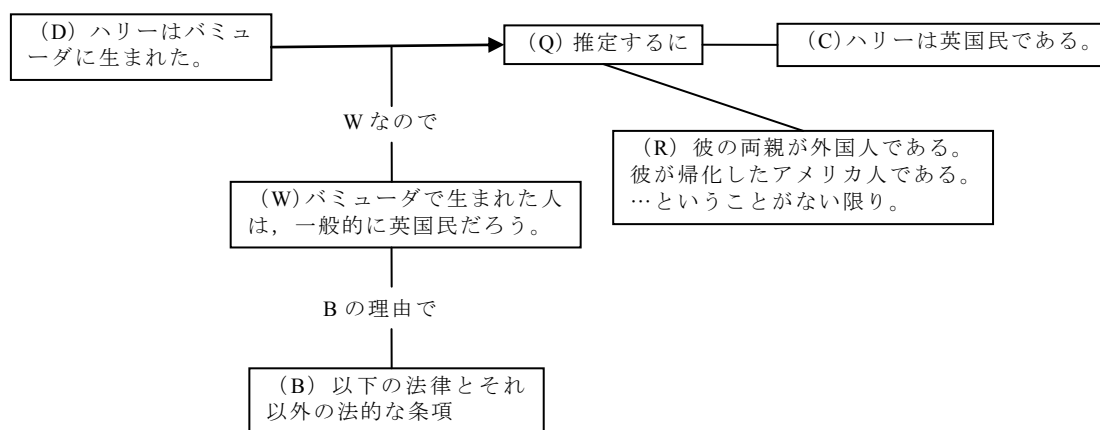


図 6-1 論証モデル (トゥールミン, 2011/1958, p.154 図 5 をもとに作成)

C は結論として述べたいこと、D は C の正当性を示す根拠となる事実、W はなぜ D から C が導かれるのかを説明する理由づけ、B は W を支持する裏づけ、Q は D から C を導く際に W の説明がどの程度確かであるのかを示す限定詞 (おそらく、必然的に等)、R は論拠づけられた C を論駁しうる例外的な条件のことを指す。このモデルは議論のスキルを高めるための規範として参照されることが多く、鈴木・館野・杉谷・長田・小田 (2007) は、大学生が初年次に修得すべき主張型レポートにおいても論証の規範として有効であると述べている。

しかし、本研究ではトゥールミンモデルを議論の規範として用いたわけではない。筆者が授業で学習者に求めていた論証構造は、自分自身の主張を明確にし、それを他者に理解してもらうための根拠とともに示すという、非常にシンプルなものである。また、根拠に



ついは事実としてのデータを示す必要はなく、データを探してくるよりもむしろ他者が納得するような理由を自分で考えることを重視していた。しかし、学習者の作文や、教室での対話の内容を分析すると、学習者がさまざまな他者の発話（仲間や教師の発話、資料として収集した書物）を自身の主張や根拠として取り込み、複雑に論を展開していることが明らかになった。トゥールミンモデルを使用すれば、そのような複雑な論証構造を記号化し、教室での相互行為の全体像を記述することが可能になると考えたのである。加えて、トゥールミンモデルで説明することのもう一つの利点は、W（論拠）という考え方を分析に用いることができる点である。

福澤（2002）は、トゥールミンの論拠を、主張と根拠（事実）を結合させる役目をする「暗黙の仮定<sup>4</sup>」と呼び、議論を進めるにあたり中心的な役割を担うものとして重視している。それは論拠が通常の議論では隠れた根拠として機能しているために、議論を行う両者のあいだに共通認識がなければ、つまり両者の論拠が同じであることが暗黙のうちに了解されていなければ、議論が成立しないからである。図 6-1 の例でいえば、バミューダで生まれた人が英国国民であると推定できるのは、英国領に生まれた人は英国国民であるという暗黙の仮定があるからであり、その仮定を共有していない人（例えばバミューダを知らない人）にとっては、D（根拠）とC（主張）を結びつけることはできない。

本研究の対話では、このような書き手の論拠や主張が問題とされ、その結果、作文の論証構造が大きく変化した。そこで、本研究ではトゥールミンモデルの枠組みを用いることで、学習者一人ひとりがどのように議論を展開し、教室での対話が論証のステップをどう支え、最終的にどのような結論に至ったのかを教室全体の相互行為のプロセスとして記述することを試みた。さらに、そのプロセスにおいて対照的な特徴を示した二人の学習者に焦点をあて、相互行為の実態を発話の単声機能と対話機能の観点から分析した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 対話から言いたいことが生まれるプロセス

トゥールミンモデルを用いて、論証構造の変化を教室での相互行為プロセスとしてまとめたのが表 6-3 である。論証構造の変化に対話の影響がみられた場合はセルに色をつけ、影響を受けた要素を下線つきの斜体で示した。要素に付した数字は、作文や対話の中で新

<sup>4</sup> トゥールミンはこのような表現をしていない。福澤は、トゥールミンが「論拠には裏づけが必要である」と述べている「裏づけ」を、「仮定の集合」ととらえている。

出した順に振ったもので、数字に付した\*は、内容的に変化は見られないが、表現が修正されたことを示している。最終的に主張が確定した時点に◆を付した。

表 6-3 論証構造の変化からみた相互行為プロセス

活動内容		書き手					
		ミキ	ハル	ニナ	ジム	ヨウ	ヤス
宿題	テーマ	主張がない	主張がない	主張がない	テーマ未定	D1→C1	D1→C1
5/22	対話 1	ヨウ	ニナ	ハル	ヤス	ミキ	ジム
	テーマ	D1→C2 提言	テーマに質問	テーマに質問	テーマに質問	内容確認	C1 説明要求
宿題	アウトライン	<u>D1</u> ,D2, →C2 D3,D4,D5 (C1)	主張がない	D1→C1	テーマ未定	未提出	D2,D3,D4→C1 W1
5/29	対話 2	ヤス	ジム	ヨウ	ハル	ニナ	ミキ
	アウトライン	D1 反論	テーマに質問	C2 提言 D1 反論 D2 提言	テーマに質問	C1 説明要求	D2 説明要求 D4 反論
宿題	第一稿	D1*,D2, →C2 D3, D4 (C1)	テーマ変更 D1,D2, →C1◆ D3,D4 W1	<u>D1*</u> , <u>D2</u> → <u>C2</u> ◆	D1,D2,D3→C1 W1	D2,D3,D4→C2 W1	D2,D3,D4→C1 W1 B1
6/5	対話 3	ヨウ	ヤス	ハル・ヤス	ニナ	ミキ	ハル
	本文	D2 助言	D4 助言	D1*,D2 反論	D1 説明要求 W1 説明要求	D2 説明要求 C2 明確化要求	C1 説明要求 D2 説明要求 D4 助言
宿題	第二稿	<u>D1</u> , <u>D2</u> *, →C2 D3,D4	D1,D2,D4→C1 W1	論証構造 変化なし	<u>D1</u> , <u>D4</u> →C1 W1	<u>D3*</u> , <u>D4*</u> ,→C3◆ <u>D5</u> , <u>D6</u> W2	D2,D3,→C1*◆ D4 W1 B1
宿題	第三稿	<u>D1*</u> , <u>D2*</u> → <u>C1*</u>	D2*,D4,D5→C1 W1	論証構造 変化なし	/	/	D2*,D3,→C1* D4 W1 B1
6/12 6/19 6/26	対話 4 発表	C1*明確化要求 D1*反論	D2*反論 D4 助言	D1*,D2 反論	C1 説明要求 W1 説明要求 D1,D4 反論	C3 明確化要求	W1 説明要求 D4 助言
宿題	第四稿	<u>D6</u> , <u>D7</u> → <u>C3</u> ◆ R	D4, <u>D6</u> →C1 W1	論証構造 変化なし	未提出	D3*,D4*,→C3 D6, <u>D7</u> W2	論証構造 変化なし
7/3	対話 5	ハル	ミキ	ジム	ニナ	ヤス	ヨウ
	最終 点検	C3 表現助言	W1 助言	C2 疑問	D5 説明要求	D8 提言	W1 反論 D3 反論
宿題	第五稿	表現の修正	表現の修正	表現の修正	D1*,D5→C2◆ W1	D3*,D4*,→C3 D6, <u>D8</u> W2	表現の修正
/	第六稿	/	/	/	表現の修正	D3*,D6,D8→C3 W2	/

### 3.1.1. 対話によって意識化される主張

ここではまず、表 6-3 からいえる結果を述べる前に、表 6-3 がどのような相互行為をあらわしているかを説明するため、ミキの事例をとりあげる。ミキの論証構造の変化は、表 6-3 で一番左の列に示している。ミキが宿題として提出したテーマは「謀殺か犯罪かの刑罰」で、対話 1 ではこのテーマについてヨウと対話した。図 6-2 は、ミキとヨウの対話 1、それを受けてミキが書いたアウトラインの論証構造を示したものである。

【対話 1：ミキのテーマに関するやりとり】

23 ミキ：入獄は 20 歳から、たぶん日本で 20 歳から入獄できる。もし、例えば子ども 8 歳、人を殺した、入獄ほうがいいのかどうか…	78 ヨウ：ミキさんのテーマは今これではないと思う。今テーマは入獄の歳を…
24 ヨウ：私？あなたの主張はどうですか。あなたはどうか考えますか。	79 ミキ：入獄の年齢…
25 ミキ：もし入獄のほうがいい。入獄すれば、あの、将来、子どもの将来はどうなって…	80 ヨウ：入獄の年齢をたぶん…決めることだと思う。でも何歳わからない。今、刑罰ではない。
26 ヨウ：え、ちょっと待って。あの、入獄、例えば 8 歳の子どもが入獄するの賛成するのか、今ミキさんは、賛成するかどうかまだわからないですから。	81 ミキ：でも、たぶん殺人のことについて話した。
27 ミキ：そう。まだわからない（笑）。問題はもし…	82 ヨウ：でも、ミキさんの話は全部子どもと…
28 ヨウ：自分の考え方はどう？	83 ミキ：うん、でも入獄は。
29 ミキ：わからない	84 ヨウ：何年でしょう。
30 ヨウ：え！	85 ミキ：うん。
31 ミキ：だから、主張がない。（笑） （中略）	86 ヨウ：年齢でしょ。…ではなく年齢とテーマするの…ほうがいいと…たぶんミキさんが年齢に興味がありますと思う。
58 ヨウ：じゃ、8 歳じゃなくて 16 歳はどう？16 歳から人が殺して入獄は賛成とか反対どっち？	87 ミキ：うん。たぶん、殺人入獄年齢。 （中略）
59 ミキ：たぶん 16 歳は入獄ほうがいい。	92 ヨウ：じゃ、今テーマは変える？
60 ヨウ：だから年齢の問題でしょ。	93 ミキ：どうする。…殺人年齢。
61 ミキ：そう。今は年齢の問題。	94 ヨウ：じゃ、殺人入獄の年齢はあの、減らすのほうがいいと思います。 <C2 提言>
62 ヨウ：たぶん、8 歳が反対。	95 ミキ：あー。 （「減らす」の意味を中国語で確認し合う。）
63 ミキ：でも何歳まで…それは…	103 ミキ：減らすほうがいい。あ、私の主張、ありがとう。 <C2 同意>
64 ヨウ：そうです。たぶん、今の私の感じはミキさんは 8 歳の子どもは入獄はちょっと厳しすぎると思うから決めることができない。でも 16 歳はできる。じゃ、13 歳はどう？	104 ヨウ：いえいえ、とんでもない。
65 ミキ：…人によって違う。みんなの…	105 ミキ：OK。
66 ヨウ：でも、法律は人によって違うではない。	106 ヨウ：じゃ、主張が減らす。でも、歳はどう。何歳以上は…
67 ミキ：そう。	107 ミキ：難しい。
68 ヨウ：だから、法律は…13 歳は絶対気持ち。	108 ヨウ：でも、今より減らすのほうがいい。理由はどうですか。
69 ミキ：あの、法律は人によって。	109 ミキ：20 歳はちょっと…日本人は 20 歳前に結婚もできるでしょ。20 歳までは飲酒とたばこあのドライブができない。結婚もできる、赤ちゃんもある、それを成人のことでしょ。 （中略）
70 ヨウ：同じ。	114 ヨウ：でも自分の意見書くのがいい。私の感じがある。今の子どもは昔はたぶん 20 歳は成年、何でもわかる、考えられる。でも今の子どもは小さいからたくさんインフォメーションがみて考えてたぶんもっと早く成人… <D1 提言>
71 ミキ：いえ。	115 ミキ：そうそうそう。私もそう考える。 <D1 同意>
72 ヨウ：法律は同じ。	116 ヨウ：はい、これも根拠に書く…でしょ。
73 ミキ：ノー、私の主張は法律は人により、ケースとか人によって…あの。 <C1 表明>	117 ミキ：あー、はい。英語でもいいですか。
74 ヨウ：えー、だめですよ。それは無理。冗談ですよ。	
75 ミキ：ちょっと難しい。	
76 ヨウ：無理と思う。法律は、書いたまま、その規則を、に、そそなんと言う、法律は一つだけ書いて人によって同じだから、だからテーマはこれでないでしょ。 <C1 反論>	
77 ミキ：もしそれできれば。	

【ミキのアウトラインの論証構造】



D1 成人化が早くなった、D2 殺人犯罪率、 → C2 日本の殺人入獄年齢を引き下げる  
D3 少年犯罪事件例①、D4 少年犯罪事件例②、D5 少年犯罪事件例③ （C1 ケースと犯罪者によって刑罰を決める）

図 6-2 対話によって意識化されたミキの主張

ミキは少年の刑罰が軽すぎると考えていたが、対話 1 の段階では、8 歳の子どもが人を殺したら入獄させるべきかわからない、だから主張がないと述べている (31)。ヨウは主張がないのにテーマに選んだことに驚き、具体的な質問を投げかけていく。16 歳ならどうか、13 歳は、と畳みかけるが、ミキは「人によって違う」(65) とし、「私の主張は法律は人に

より、ケースとか人によって」(73) 刑罰を決めるべきだとはじめて語る<C1 表明>。ミキの主張は、入獄させるかどうかは年齢ではなく、状況によって決めたほうが良いというものだったが、ヨウはそれは無理だと強く反対する。法律は人によって変えられない、ミキは年齢に関心があるのだから、殺人入獄年齢を減らす(94)という主張にしたほうが良いと話す<C2 提言>。ミキは「減らす」という表現になるほどと感心する様子を見せ(95), 「減らすほうが良い、私の主張、ありがとう」(103)と提案を受け入れた<C2 同意>。さらに、C2を支えるD1として、今の子どもは昔より早く成人になる(114)というアイデアがヨウとのあいだに共有された<D1 提言><D1 同意>。この対話のあと、筆者がミキに主張が決まったか尋ねると、「ヨウさんのおかげ」で決まったと嬉しそうに話した。対話1のあとミキが書いたアウトラインは、ヨウの提言を受け入れた論証構造(D1→C2)となり、D2, D3, D4, D5が主張を支える根拠として新たに加えられた。しかし、C2とは矛盾する、自分自身が最初に述べたC1も文章化されており、C2は「C1は無理かもしれないので、次の一番良い選択」として記述されていた。

### 3.1.2. 自分の主張を見つけることの困難

このように、対話の内容と論証構造の関係が具体的に特定できる場合のみ、対話の影響があったと判断した。表6-3から、ミキだけでなく、学習者はみなはじめから明確な主張があったわけではなく、書いたものについて対話し、書き直すことを繰り返す過程で、考えが定まり、論証構造が変化していったことがわかる。対話1では、ミキ、ハル、ニナが「主張がない」と言い、ハルとジムは主張がみつからないために、テーマを変更している。自分自身で選んだテーマであっても、それについて何を主張し、読み手に最も訴えるべきことは何かということは意識されていない。それはテーマ選定時から主張につながる自身の考えをある程度言語化していたヨウとヤスも同様だった。

学習者が選んだテーマは時事問題に関連するものが多かった(資料4参照)。新聞への投書を書くという課題設定が影響していると思われるが、筆者がテーマ選定に際して学習者に伝えたのは、教室内の読み手(仲間や教師)と教室外の読み手(新聞読者)に対して自分にしか書けない主張を考えてほしいというものだった。例えば、新聞への投書というと、環境問題などがとりあげられ、資源を大切に使う地球にやさしい生活をしようという主張が述べられる場合がある。しかし、多くの人がいろいろなところで言っている「どこかで聞いたようなだれかの意見」を繰り返し述べても意味がない。もし、そのようなテーマを選ぶのなら、なぜ自分がそのテーマをとりあげたのか、自分がそう主張することにどの

ような意味があるのか、それを読む価値があると読み手に実感してもらえるかという点をよく考えてほしいと話した。

しかし、筆者が話したことは、実際に書き、他者と対話を行って見ないと、理解できないことであったと思われる。学習者の多くは、単に関心をもったキーワードを並べ、それについて調べてみたい、知りたいという態度でのぞむ者が多かった。あるいは、とりあげた事象を深く理解しようとしないうまま、その是非や価値の有無を判断している場合が見受けられた。しかし、自分がよく理解していないことや自分の考えがまとまっていないことを文章にすることは非常に困難なことであり、学習者は書く過程でそれを認識するようになっていく。書き手の言いたいことははじめからあるのではなく、他者との相互行為によって意識化され、明確化していった。そのプロセスは学習者によって異なり、とりわけミキとヤスが対照的な特徴を示した。対話によって考えが揺らぎ、なかなか主張が確定しなかったミキに対し、ヤスはさまざまな異論がある中でも、自分の考えの正しさを主張し続けた。二人の対照性を記述することは、本実践でみられた学習者の相互行為の意味を説明し、その意義を明らかにすることにつながると考えられる。そこで、二人がどのように対話し、作文を完成させたのか、相互行為の実態を次にみていくことにする。

### 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

ミキの第一稿から第四稿までの変化と、それがあとで詳述する相互行為とどう関係しているのかを、図 6-3 に示す。第四稿までは、教師添削を行っておらず、修正はすべて学習者が教室での対話を経て行ったものである。

ミキの第一稿

日本の刑罰対象年齢

日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りないかどうか良く分からないが、今の入獄年齢を引き下げべきだと思う。未成年と言えども、殺人のような重大な犯罪もできる。

昔から未成年が人を殺す事件もうあった。平成 15 年の年齢階層別殺人率は未成年 10 万人当りの殺人検挙率は 0.73 であり、14 歳-19 歳の率は 1.15 であった。20 歳-59 歳は平均 1.56 であった。<sup>1</sup>したがって、少年の殺人犯罪は少ないである。

たとえば、平成 19 年少年 6 名は殺意を持ち、少年 2 名に殺した。<sup>2</sup>同年に、高校生が就寝中の親を殺した。<sup>2</sup>年齢は別として、自分が犯罪したことの責任を取るべきだ。

さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟度が、以前の少年に比べ増えた。そこで、彼らの犯罪可能性が多くなり、より若いから犯罪事件もあるかもしれない。彼らは自分の行為が分かると、適当な責任や刑罰を取らなければならない。

できれば、事件と犯罪者によって、刑罰を決める。年齢はそのような大切ではないと思う。未成年は殺人のことをできれば、入獄もできるだろう。彼達と成人の犯罪能力差は大きくない。

結局、少年院に入る刑罰が足りないで、入獄年齢を引き下げると思う。未成年者は殺人能力があれば、結果に苦しむはずではないか。

上記対話 1 で、ヨウの提案によって文章化された主張<C2>。

上記対話 1 で、ヨウと共有された根拠<D1>。対話 2 では、ヤスに考え方には賛成だが、これを根拠にするのは無理だと強く反対される。

上記対話 1 で、最初に言語化された主張<C1>。教師から説明を求められ、第二稿では削除されるが、個別相談時に再び話題となる。以下で詳述する。

ミキの第二稿

日本の刑罰対象年齢

日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、今の入獄年齢を引き下げべきだと思う。未成年と言えども、殺人のような重大な犯罪もできる。

昔から未成年が人を殺す事件もうあった。警察庁の「少年犯罪統計データ」によると、年齢階層別殺人率は未成年と成人に比べて、その差は大きくないである。<sup>1</sup>したがって、少年の殺人犯罪は少くないである。

年齢は別として、自分が犯罪したことの責任を取るべきだ。たとえば、警察庁の「少年非行等の概要」によると、去年少年 6 名は殺意を持ち、少年 2 名に殺した。<sup>2</sup>同年に、高校生が就寝中の親を殺した。<sup>2</sup>年齢はそのような大切ではないと思う。未成年は殺人のことをできれば、入獄もできるだろう。彼達と成人の犯罪能力差は大きくない。

さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟したことが、以前の少年に比べ、増えた。そこで、彼らの犯罪可能性が多くなり、以前よりも若いから犯罪事件もあるかもしれない。彼らは自分の行為の結果を理解する時、適当な責任や刑罰を取らなければならない。

結局、少年院に入る刑罰が足りないから、入獄年齢を引き下げると思う。未成年者は殺人能力があれば、その結果に苦しむはずではないか。

1 <http://kangaeru.s59.xrea.com/toukei.html#13> 警察庁の「少年犯罪統計データ」

2 <http://www.npa.go.jp/safetylife/syonen3/syounen190808.pdf> 警察庁の「少年非行等の概要（平成 19 年上半期）」ページ 41

主張<C1>が削除され、<C2>だけになる。

対話 3 でヨウに第一稿に書いた数字の意味を説明できず、具体的な数字を削除した根拠<D2>。

対話 3 でヨウに第一稿の 2 段落は 5 段落の例だから、一つにまとめたほうが良いと言われ、統合した。

**ミキの第三稿**

日本の刑罰対象年齢

日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、犯罪者の年齢に関係なく刑罰を決めるべきだと思う。なぜなら、未成年と言っても、殺人のような重大な犯罪も犯しているからである。

昔から未成年が犯罪事件もうあった。警察庁の犯罪統計書によると、未成年と成人の犯罪事件に比べ、未成年と成人の事件率は同じぐらいであった。<sup>1</sup>したがって、少年の犯罪事件は少ないのである。

年齢は別として、自分が犯罪したことの責任を取るべきだ。年齢はそのような大切ではないと思う。未成年は犯罪できれば、大人と同じように適当な刑罰を受けるべきだろう。彼達と成人の犯罪能力差は大きくない。

さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟したことが、以前の少年に比べ、増えた。現代の少年のほうが以前の同じ年の少年より、犯罪についての知識がもっとあるかもしれない。そこで、以前よりも若い少年が犯罪を犯す可能性が多くなると思う。

日本でも、他の国でも、どのような刑罰を決めることをちゃんと考えてほしい。年齢と関係なく、犯罪者の状況や事件によると、刑罰を決めるべきだ。

<sup>1</sup> [http://www.npa.go.jp/toukei/keiji24/pdf\\_file/H18\\_ALL\\_.pdf](http://www.npa.go.jp/toukei/keiji24/pdf_file/H18_ALL_.pdf) 警察庁の「犯罪統計書」- 罪種別成人・少年事件別共犯形態別検挙件数

個別相談時の教師との対話により、<C2>を削除し、<C1>を復活させた。対話4で主張のあいまいさをみなに指摘される。以下で詳述する。

対話4でニナに、今の少年は昔より成熟しているわけではないと反論される。

**ミキの第四稿**

日本の刑罰対象年齢

日本で凶悪犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、凶悪犯罪者の年齢と関係なく、未成年も成人も同様の刑罰を決めるべきだと思う。なぜなら、未成年と言っても、殺人のような重大な犯罪も犯しているからである。

年齢は別として、自分が犯罪したことの責任を取るべきだ。未成年は犯罪できれば、大人と同じように適当な刑罰を受けるべきだろう。彼達と成人の犯罪能力差は大きくない。

さらに、周りの少年を見れば、以前の少年とは違っている。現代の少年のほうが以前の同じ年の少年より、犯罪についての知識がより多くあるかもしれない。特に、近代のマスコミから大きい影響を受ける。そこで、以前よりも若い少年が犯罪する可能性が多くなると思う。

警察庁の「少年非行等の概要」によると、少年は犯罪少年（14歳から20歳未満）と触法少年（14歳未満）に分けた。多くの少年凶悪犯事件は犯罪少年が犯し、主に14歳から17歳までの少年である。また、その凶悪犯を犯した少年のなかで、半分以上は再犯者である。だから、凶悪犯の少年は成人の同様の刑事処分を最小に14歳に引き下がらうがいい。

日本でも、他の国でも、どのような刑罰を決めることをきちんと考えてほしい。特に凶悪犯について、年齢と関係なく、犯罪者の状況や事件によると、刑罰を決めるべきだ。

主張<C1>と<C2>の葛藤を経て、最終的に文章化された主張<C3>。以下で詳述する。

ヤスやニナに反論された根拠<D1>が<D6>に統合された。以下で詳述する。

主張を論駁する例外的な条件<R>が提示された。以下で詳述する。

図 6-3 ミキの第一稿から第四稿までの変化

### 3.2.1. 矛盾する二つの主張

ミキは、図 6-2 のアウトラインの構造をほとんど変えずに第一稿を書いた。第二稿では C1「ケースと犯罪者によって刑罰を決める」を削除し、C2「入獄年齢を引き下げるべきだ」を主張したが、考えが揺れており、非常にわかりにくい文章となっていた（図 6-3 参照）。筆者はミキとヨウの対話 1 の詳細を知らず、それまでのミキの主張の形成過程がみえていないため、第一稿に書かれていた「事件と犯罪者によって、刑罰を決める」の意味が理解できず、そのことをミキへのコメントにも記述していた。ミキの意図を筆者が理解したのは、授業時間外に行った個別相談時<sup>5</sup>だった。作文に書かれたミキの意図を質問によって確認していく過程で、筆者はミキが罪を犯した少年の「成熟度」が大切だと考えていることに気づく。

#### ◆ミキと教師の対話（個別相談時）

教師：どうもミキさんは成熟のところが気になってるみたいですね。これが大事なの。(はい) 今の若者は昔の若者より大人だから。

ミキ：みんな…各犯罪者の考えと成熟度も違う。

教師：じゃ、でも、人によって、あなたは 18 歳から刑務所で、あなたは 20 歳から刑務所にする？

ミキ：年齢は別として、その人、人だけによって刑罰する。それが言いたい。

教師：あ、その人によって、(はい) えーそれだれが決めるの？ この人はもう刑務所へ行ったほうがいいとか、この人は少年院でいいとか、そうやって決めるの、(はい) あー。

ミキ：それは最初に言いたい。でも先生はちょっとわからなかったと思う。

教師：わからなかった。前に書いたところ今わかった。人によって刑務所へ行く年齢が違うの。

ミキ：うん。

教師：え、人によってできる？ 聞いたことない。

ミキ：たぶん無理と思う。

ミキは、人によって成熟度が異なるので、「年齢は別として、…人だけによって刑罰する。それが言いたい」と語る。これは、ヨウとの対話で最初に語られたミキの主張 C1 である。しかし、人によって刑務所へ行く年齢が違うことは「たぶん無理」だと言い、「入獄年齢を引き下げる」がその次にいいと思うアイデアだと述べた。筆者との対話を通して、ミキはやはり最初に自分が言いたかったことを結論にすることに決めた。「結論は、うーん、今の刑罰制度は、足りない、うーん、不適當。…結論は日本だけではなくて、他の国も同じように年齢を別として刑罰を決めてください」と語り、第三稿に「年齢と関係なく犯罪者の状況や事件によると、刑罰を決めるべきだ」と書いた。

C2 ではなく C1 だというミキの主張を、仲間も教師もミキ自身も、この時点では十分に

<sup>5</sup> このクラスではミキだけが個別相談を希望していた。



理解できていなかった。C1が無理ならC2というミキの発話は、自分に不同意な他者のことばをそのまま無批判に受け入れるもので、そこに新しい意味は生まれていない。しかし、C1とC2が葛藤する中で、言いたいことが少しずつだが形になりはじめている。「年齢と関係なく」という表現がそれであり、このことばを他者に向けることで、ミキの主張は大きく変わっていった。

### 3.2.2. 主張のあいまいさに気づく

ミキは第三稿をクラスで発表した。第三稿の論証構造、それに関する対話 4①のやりとり、対話後に書き直した第四稿の論証構造を図 6-4 に示した。

#### 【ミキの第三稿の論証構造】

D1\*少年の知識や成熟度は以前に比べ増えた、  
D2\*殺人犯罪率（数値データ削除） → C1\*年齢と関係なく犯罪者の状況や事件によると、  
刑罰を決めるべきだ

#### 【対話 4①：ミキの第三稿に関するやりとり】

52 ヨウ：あの、この文の中心文は「年齢と関係なく犯罪者の状況や事件によると、刑罰を決めるべきだ」ですか？（ミキがうなづく）じゃ、この中心文を読んでは、えと読者は全部の年齢は同じ刑罰を決めると主張すると思います。  
53 教師：ミキさんはそうじゃないの？  
54 ミキ：みんな同じ…  
55 ナナ：例えば 5 歳と 20 歳も同じ刑罰…  
56 ミキ：同じ方法に決める、その刑罰決める、でも同じ、刑罰ではない。  
57 ヤス：それはわかりにくいですね。  
58 ミキ：え、でも、二人も殺人をした。5 歳と 20 歳。同じ刑罰を受けるではない。一人の事件をと環境をみてそれを決める。人によると刑罰決める。  
59 ナナ：でも年齢と関係なくの理由は何ですか？  
60 ミキ：それは 5 歳と 20 歳をみないで（笑）。  
61 ヤス：でもさっきから年齢をみないでその状況を…  
62 ナナ：事件と…  
63 ミキ：事件とその人の、うーん、状況。  
64 ナナ：でも、年齢。  
65 ヤス：言いたいことわかるけど、書いてることは反対してる。  
66 ミキ：年齢は少し関係、何でもいい、でも年齢は関係がある。  
67 ヤス：でも、書いてあるのは反対してる。これを書いて、同じ反対ことも書いて。  
68 ヨウ：でももしミキさんは本当にそう思います、思うなら、じゃ、強く説明しよう。みなさんに説得のために強く、あのもし本当に年齢に関係なくなったら、みなさんは同じ、どうして反対の意見つくってる、つくっています。  
（中略）  
76 ヤス：たぶんもっとあの具体的な主張が必要。例えばアメリカでは、未成年の人は、ほんとにひどい犯罪、だれか殺すとか、時々大人と同じような刑罰ができる。したらその、もしほんとにひどい…  
77 ミキ：それは年齢は…  
78 ヤス：これじゃなくて、このルールの exception, もしほんとにひどいだったら…  
79 ミキ：それももうちょっと言いたいことです。  
80 ヤス：問題はもし年齢を問わず、決めるすっごくひどい。  
81 ミキ：うん。  
82 ヤス：だからその問題は 5 歳 3 歳、もっと specific にしたほうがいい。年齢問わずはできない。  
83 ミキ：年齢を…  
84 ヤス：それはできない。みんな、だからここに書いてあることはちょっと…  
85 ミキ：年齢を決める、書いて…

#### 【ミキの第四稿の論証構造】

D6 現代の少年はマスコミの影響で犯罪の知識が多い、→ C3 凶悪犯罪者の年齢と関係なく刑罰を決めるべきだ  
D7 14 歳から 17 歳の凶悪犯が多く再犯率も高い R 凶悪犯罪者が 13 歳以下でない限り

図 6-4 ミキの論証構造と発表時の対話

発表を聞いたヨウは、ミキの主張が変わっていることに驚き、読者は C1「年齢と関係な

く、犯罪者の状況や事件によると、刑罰を決めるべきだ」を読むと、何歳でもみな同じ刑罰を受けるべきだという意味に理解すると述べる(52)。筆者はそう理解していたので、答えに躊躇するミキに返答を求めると、ミキは「同じ方法に決める…でも、同じ刑罰ではない」(56)と述べ、聞き手を混乱させる。ミキは対話1でも8歳の子どもを入獄させるべきかわからないと述べており、この時点でも結論を出せずにいたと思われる。ミキが成人と同様の刑罰の対象として想定していたのは10代の少年であり、ニナが問いただした5歳の子ども(55)は想定外だった。ミキは「事件と環境をみて」(58)刑罰を決めると説明するが、その判断には年齢が考慮されていることをミキ自身も聞き手も感じ取っていた。ニナが発した「でも、年齢」(64)ということばは、その場にいる聞き手全員の疑問を表していた。答えに行き詰まったミキは、ここでどうとう「年齢は少し関係…でも年齢は関係がある」(66)と、自分の主張のあいまいさを認める発言をする。ヤスは言いたいことはわかるが書いていることと矛盾していると言い(67)、ヨウはミキが本当に年齢に関係なく刑罰を決めるべきだと思うなら、みんなを説得できるようにはっきり説明しようと励ました(68)。

### 3.2.3. 「本当に言いたいこと」を内省する

ミキは、対話を通して、自分が5歳の子どもも大人と同じ刑罰を受けるべきだとは思っていないことを認め、「年齢と関係なく」という主張をどうすべきか迷いはじめる。考えに行き詰まったミキのために、ヤスが「具体的な主張が必要」(76)と助言する。ヤスは、アメリカの場合、本当にひどい犯罪には「ルールの exception」(78)があり、未成年でも大人と同じ刑罰を受けると述べる。ミキは、それは自分が言いたかったことだと語り(79)、ヤスは年齢を問わず刑罰を決めることはできないと強く否定した。ミキは再び「年齢を決める、書いて…」(85)と述べ、刑罰対象年齢を決めるという主張C2に再び傾いていった。ヤスとミキの対話を聞いていたヨウとニナは、「今の問題は中心文が迷っている。中心文はまだ決めてないですから、文はちょっと変です」「ミキさんの意見は中心文と違います」と、ミキの主張を表す文(中心文)がミキの考えとずれている点を繰り返し指摘した。ミキの発表はここで時間切れとなり、ミキが「また主張考える」と述べて終わった。

ミキは発表後の振り返りシートに「私が言いたいことを書いたと思ったけど、クラスメートの意見を聞いた後、たくさん質問があつて、いまもう一回かんがえていく。主張やかんきょう(根拠:筆者注)は弱い。(中略)私の言いたいこと。いま(>\_<)←を感じている。迷っています」と書いた。対話によって主張のあいまいさに気づき、自分が「本当に言いたいこと」は何かを内省している様子をうかがうことができる。ミキはこの日、授業が終了

したあとも、ヨウとニナに相談を続けていた。

### 3.2.4. 他者への応答として明確化していく主張

対話 4①のあとに提出された第四稿は、論証構造が最も大きく変化した。ミキの作文の変化（主張にかかわる部分の抜粋）を表 6-4 に示す。

表 6-4 ミキの作文の抜粋（全文は図 6-3 参照）

<p>【第一稿】</p> <p>日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りないかどうか良く分からないが、今の入獄年齢を引き下げた方がいいと思う。&lt;C2&gt;未成年と言えども、殺人のような重大な犯罪もできる。</p> <p>…さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟度が、以前の少年に比べ、増えた。&lt;D1&gt;そこで、彼らの犯罪可能性が多くなり、より若いから犯罪事件もあるかもしれない。彼らは自分の行為が分かると、適当な責任や刑罰を取らなければならない。できれば、事件と犯罪者によって、刑罰を決める。&lt;C1&gt;年齢はそのような大切ではないと思う。…</p>
<p>【第二稿】</p> <p>日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、今の入獄年齢を引き下げた方がいいと思う。&lt;C2&gt;未成年と言えども、殺人のような重大な犯罪もできる。</p> <p>…さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟したことが、以前の少年に比べ、増えた。&lt;D1&gt;そこで、彼らの犯罪可能性が多くなり、以前よりも若いから犯罪事件もあるかもしれない。彼らは自分の行為の結果を理解する時、適当な責任や刑罰を取らなければならない。…</p>
<p>【第三稿】</p> <p>日本で犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、犯罪者の年齢に関係なく刑罰を決めるべきだと思う。&lt;C1&gt;なぜなら、未成年と言っても、殺人のような重大な犯罪も犯しているからである。</p> <p>…さらに、周りの少年を見たら、彼らの知識や成熟したことが、以前の少年に比べ、増えた。&lt;D1&gt;現代の少年のほうが以前の同じ年の少年より、犯罪についての知識がもっとあるかもしれない。そこで、以前よりも若い少年が犯罪を犯す可能性が多くなると思う。</p>
<p>【第四稿】</p> <p>日本で凶悪犯罪の未成年は入獄しないで、少年院で矯正教育を受ける。この刑罰は足りない、凶悪犯罪者の年齢と関係なく、未成年も成人も同様の刑罰を決めるべきだと思う。&lt;C3&gt;なぜなら、未成年と言っても、殺人のような重大な犯罪も犯しているからである。</p> <p>…さらに、周りの少年を見れば、以前の少年とは違っている。現代の少年のほうが以前の同じ年の少年より、犯罪についての知識がより多くあるかもしれない。特に、近代のマスコミから大きい影響を受ける。&lt;D6&gt;そこで、以前よりも若い少年が犯罪する可能性が多くなると思う。</p> <p>警察庁の「少年非行等の概要」によると、少年は犯罪少年（14歳から20歳未満）と触法少年（14歳未満）に分けた。多くの少年凶悪犯事件は犯罪少年が犯し、主に14歳から17歳までの少年である。また、その凶悪犯を犯した少年のなかで、半分以上は再犯者である。&lt;D7&gt;だから、凶悪犯の少年は成人の同様の刑事処分を最小に14歳に引き下がった方がいい。&lt;R&gt;…</p>

C1とC2の葛藤を経て、最終的にC3「凶悪犯罪者の年齢と関係なく、未成年も成人も同様の刑罰を決めるべきだと思う」を書いた。また、その根拠であるD1「彼らの知識や成熟したことが、以前の少年に比べ、増えた」も修正した。これはヨウと共有したアイデアだったが、ヤスとニナには根拠がないと強く反論された。ミキはこれを、今の少年は「以前の少年とは違っている」という表現に変え、D6「特に、近代のマスコミから大きい影響

を受ける」に統合した。さらに、14歳以上に凶悪犯罪が多く、再犯率が高いというD7を加え、「凶悪犯の少年は成人の同様の刑事処分を最小に14歳に引き下げたほうが良い」というRを提示した。

作文の変化だけに注目すれば、ミキが行った修正は論理的整合性を追究する過程であり、あいまいな主張を明確にすることは意見文を書くうえで当然の帰結であるともいえる。しかし、ミキが一つひとつ吟味して書き直したことには、教室で対話した相手の声や、それに応答するミキ自身の声が含まれており、第四稿に書かれている主張は、論理的な必然性がもたらした結論というよりも、書き手と読み手が互いを理解するための一致点を模索した結果とみるべきだと考える。

ミキは他者のことばをそのまま鵜呑みにしたのでも、単に反論されたことを削除したのでもない。対話によって他者と自分の異なる考え方がせめぎあい、ある部分の変容を余儀なくされ、ある部分は自分自身に対する気づきとして新たな表現を生み出している。それは、ミキと教室参加者が互いの考えに違いがあることに気づき、それが何であるのかを探ろうとすること、相手の言いたいことを知りたい、理解したいという双方の思いが支えていた。対話の中で繰り返し語られた「人により」「年齢と関係なく」刑罰を決めるというミキのことばは、自分の思いに共感を示しつつも主張としてのあいまいさを指摘する仲間のことばと衝突し、葛藤の中で自分なりに意味づけ直す過程で変容していった。対話への応答として自身の考えを内省することで、他者への同意と反駁の緊張の中で見出される自分のことばとして、内容と表現がともにつくられていったといえる。

### 3.3. 他者のことばで語ることのもどかしさ：ヤスの事例分析

主張が揺れたミキとは対照的に、ヤスの主張は明確だった。ヤスのテーマはひきこもりで、親の責任でそれを解決すべきだという主張は終始一貫しており、対話によって論証構造が大きく変化することはなかった。ヤスの第一稿から第四稿までの変化を図6-5に示す。

ヤスの第一稿

引き籠り

引き籠りというのは普通の社会生活を避けてあんまり外に出ないで部屋の中でずっと暮らしている人だ。その人が増えてきて今日本には 100 万人がいると信じられている。今大きい社会問題になってるので解決しなければならない。これはほとんど親の責任だと思う。引き籠りを減らすために親は子どものことをよく気にしながら甘過ぎないようにするべきだ。

まず、引き籠りになる多く原因はほかの人に苛められたをきっかけにして普通の社会生活を避ける。それで子どものことや調子などをいつも聞いたりコミュニケーションをとったりした方がいい。なぜなら、子どもを助けて問題や苦勞などを一緒に乗り換えられるから。

それから、多くの親は自分の子どもが引き籠りになってしまったのが恥ずかしくて誰にも助けて頼まない。また、親は時間が立てば当然に直ると思ってるので何もしない。しかし、これらをするとその引き籠りの条件が変わらないで続けるので医者か心理者に手伝って頼むべきだ。

最後に、引き籠りの生活を支えてはいけない。もしその人の部屋の前にご飯を置いておきたら引き籠りの生活が続けられる。だから、食事を作っておくのをやめて家族と一緒に食べさせるかその人のお金で食事を買わせる。お金がなくなったら働かなければならないか家族と食べなければならぬ。部屋か家をでかけさせるのと他の人と話させるのは元気になるの一步。

引き籠りは重大な社会問題が解決ことができます。親はちゃんと子どもの世話をしたり子どもの幸福を気にしたり社交的な普通生活を支えたらきっと引き籠りの人減らしていく。両親たち、育つのに引き籠りにさせないように気をつけて下さい。

対話 1 で、ジムにひきこもりの生活はなぜだめかと聞かれ、答えた論拠 <W1> とその裏づけ <B1>。以下で、詳述する。

対話 1 で、ジムに主張を聞かれ、答えられず、教師に助けを求めた際に、発話された主張 <C1>。以下で、詳述する。

対話 2 で、ミキに食事を与えなければ子どもが死んでしまうと反論された根拠 <D4>。以下で詳述する。

ヤスの第二稿

引き籠り

引き籠りというのは普通の社会生活を避けてあんまり外に出ないで部屋の中でずっと暮らしている人だ。その人が増えてきて今日本には 100 万人がいると信じられている。今大きい社会問題になってるので解決しなければならない。これを解くのはほとんど親の責任だと思う。引き籠りを減らすために親は子どものことをよく気にしながら引き籠りの生活を支えないようにするべきだ。

まず、になる多く原因はほかの人に苛められたをきっかけにして普通の社会生活を避ける。それでもし引き籠りの子どもがいれば自分で自分の問題を解決するのができないので彼の状態についてよく聞いたりコミュニケーションをとったりした方がいい。なぜなら、子どもを助けて苦勞なことや出かけるの壁などを一緒に乗り換えられるから。

それから、多くの親は自分の子どもが引き籠りになってしまったのが恥ずかしくて誰にも助けて頼まない。また、親は時間が立てば当然に直ると思ってるので何もしない。しかし、これらをするとその引き籠りの条件が変わらないで続けるので医者か心理者に手伝って頼むべきだ。

最後に、引き籠りの生活を支えてはいけない。もしその人の部屋の前にご飯を置いておきたら引き籠りの生活が続けられる。だから、それをやめて家族と一緒に食べさせる。それともその人のお金で食事を買わせる。お金がなくなったら働かなければならないか家族と食べなければならぬ。部屋か家をでかけさせるのと他の人と話させるのは元気になるの一步。

引き籠りは重大な社会問題が解決することができる。親はちゃんと子どもの世話をしたり問題に立ち向かったり社交的な普通生活を支えたらきっと引き籠りの人減らしていく。両親たち、この問題を答えるのはあなたの力でできますので彼らを助けて下さい。

対話 3 でハルに「甘過ぎない」はどういうことがと質問され、表現が修正された主張 <C1>。

対話 2 のミキに続き、対話 3 でハルや教師にも疑問をもたれるが、修正されることはなかった <D4>。以下で詳述する。

ヤスの第三稿

引き籠り

現在日本には 100 万人がいるとかんがえられている。大きい社会問題になっている。これを解くのはほとんど親の責任だと思う。親は子どものことをよく気にしながら引き籠りの生活を支えないようにするべきだ。

まず、もし引き籠りの子どもがいれば彼の状態についてよく聞いたりコミュニケーションをとったりした方がいい。なぜなら、引き籠りの人は自分で自分の問題を解決するのができないので助けるから。それすると、苦勞なことや出かけるの壁などを一緒に乗り換えられる。

それから、多くの親は自分の子どもが引き籠りになってしまったのが恥ずかしくて誰にも助けて頼まない。また、親は時間が立てば当然に直ると思ってるので何もしない。しかし、これらをするとその引き籠りの条件が変わらないで続けるので医者か心理者に手伝って頼むべきだ。

最後に、引き籠りの生活を支えてはいけない。もしその人の部屋の前にご飯を置いておきたら引き籠りの生活が続けられる。だから、それをやめて家族と一緒に食べさせる。それともその人のお金で食事を買わせる。お金がなくなったら家族と食べなければならない。部屋か家をでかけさせるのと他の人と話させるのは元気になるの一步。

引き籠りは重大な社会問題だが解決することができる。親はちゃんと子どもの世話をしたり問題に立ち向かったり社交的な普通生活を支えたら引き籠りの人数を減らすすることができる。両親たち、この問題を答えるのはあなたの力でできますので彼らを助けて下さい。

対話 4 でジムに再び、なぜひきこもりが問題なのかと問われ、答えた論拠 <W1> とその裏づけ <B1>。ジムは対話 4 ではこの答えに納得しない。以下で詳述する。

ヤスの第四稿

引き籠り

現在日本には 100 万人の引き籠りがいると考えていて大きい社会問題だ。これを解くのはほとんど親の責任だと思う。親は子どものことをよく気にしながら、引き籠りの生活を支えないようにするべきだ。

まず、もし引き籠りの子どもがいれば、その人の状態についてよく聞いた、りコミュニケーションをとったりした方がいい。なぜなら、その人は自分で自分の問題を解決するのができないので助けるから。それすると、苦勞なことや社会に戻るの壁などを一緒に乗り換えられる。

それから、多くの親は自分の子どもが引き籠りになったのが恥ずかしくて誰にも助けて頼まない。また、親は時間が立てば当然に直ると思ってるので、何もしない。しかし、これらをするとその条件が変わらずに、続けるので心理者に手伝って頼むべきだ。

最後に、引き籠りの生活を支えてはいけない、たとえば部屋の前にご飯を置いておきること。それをするとその生活が続けられるので、やめて家族と一緒に食べさせる。部屋か家を出かけさせるのと他の人と話させるのは元気になるの一步。

親は頑張ったらその引き籠りの人が普通の性格に戻る。両親たち、これを答えるのはあなたの力でできますので彼らを助けて下さい。

対話 4 のジムと同様に、対話 5 でもヨウになぜ問題かを問われる。

対話 5 でヨウに、親は恥ずかしくないと言論された <D3>。論点はわかるが納得できないというヨウに強く反発。

教師の助言により、1 段落との重複を削除した。

図 6-5 ヤスの第一稿から第四稿までの変化

### 3.3.1. 日本語で何て言えばいい？

対話1の構想段階で、ヤスはジムに対し、ひきこもりを減らすためには、まずひきこもりにならないように親が子どもの様子をいつもチェックすること、ひきこもりになったら心理学者などに援助を求めること、ひきこもりの生活を支えないよう食事やお金を与えないことなどをすでに語っている。しかし、ジムに改めて「主張は？」と聞かれると、「ひきこもり…を減らすために、うーん、何という…親が、親は、子ども、うーん、一般的に難しい。(中略) うーん、日本語で何て言えばいいですか」と口ごもり、二人の対話はここで途切れてしまう。教師が巡回した際、ヤスは、主張を一般的な文にまとめるのは難しいと訴えた。

#### ◆ヤスと教師の対話（授業時）

ヤス：でも、日本語で何と言う？ 親は引きこもりを減らすために…  
教師：親は…  
ヤス：子どものことをよく気になって…  
教師：気にする？  
ヤス：気にする。気にして、それ子どもが病気、困っているとか…  
教師：相談にのる？  
ヤス：そう。とあとに、それと、甘すぎない。  
教師：いっぱいあるね。  
ヤス：そう。両方。  
教師：気にすることと、甘やかさない。  
ヤス：そう。  
教師：それじゃ、二つでいいんじゃないの。  
ヤス：そう。

ヤスは、ジムに主張を聞かれるまでは、ひきこもりについて雄弁に語り、途中日本語で表現できない部分があれば、英語に切り替えて話し続けていた。しかし、自分自身の主張を述べる段階になると、「日本語で何て言えばいいですか」と自問し、教師には「日本語で何と言う？」と助けを求めている。ここでヤスがことばにつまんだのは、日本語で表現できないからではなく、ひきこもりを減らすための複数のアイディアをまとめることができなかったからであると考えられる。ヤスは、筆者に自分が言いたいことを伝えようとして、「親はひきこもりを減らすために、子どものことをよく気になって」と発話し、それに加えて「甘すぎない」ことが必要だと述べている。この二つのことばは、ヤスの作文のキーワードになっていくのだが、それは「日本語で何て言えばいい」と質問したヤス本人が見出した表現である。筆者はそれを「気にする」「甘やかさない」と言い直したにすぎない。しかし、ヤスにとっては、この場面で表現できなかったもどかしさの原因は日本語の問題として認識されていた可能性がある。このあとに続く対話においても、ヤスは同じような発言を繰り返すことになった。

### 3.3.2. 言いたいことは 500 字では足りない

ジムと対話したあと、ヤスはアウトラインについてミキと対話し、第一稿ではハルと対話している。アウトラインを書く段階でヤスはひきこもりについて詳細に調べており、ミキとの対話では、7 分間相手にターンをとらせることなく、その内容を話し続けた。ヤスが語った内容はすべて自分で考えたのかと、ミキが質問すると、ヤスは全部調べたと答え、D4（ひきこもりが続けられないように部屋の前にご飯を置いておかない）だけは、自分で考えたと述べている。ヤスの 7 分間の説明のあと、ミキがやっとターンをとって発話したのは D4 についてであった。「でも、もし、お母さんは食べ物をあげない、子どもが死んで…」と反論しかけたミキに対して、ヤスは「それはそうしない。僕は食べない、死ぬまで食べない、そういうことはないです。本当に *starving* だったら絶対食べる。そしたら前に置いたらだめ。いっしょに食卓に食べるのことだけ、これはほんとに続ける、お母さんは…」と即座に否定した。

この D4 について、対話 3 でハルは「でもその例えはほんとに必要なですか」と質問し、筆者も例として長すぎないかと指摘している。読み手は、ヤスが唯一自分で考えた D4 を重要な部分とはみなしていなかったことになるが、ヤスは改稿の過程でその重要性を強調することはなく、ミキの反論にこたえることもなかった。この時点で、ヤスが一番問題に感じていたのは 500 字以内にどうやっておさめるかということ、ハルにも教師にも短く簡単にあらわすのが難しいと訴えていた。字数制限によって書き手の言いたいことが十分に表現できないということは確かにあるだろう。しかし、ここでの字数制限には、自分が最も言いたいこと、自分にしか言えないことに絞って書いてほしいという狙いがあった。

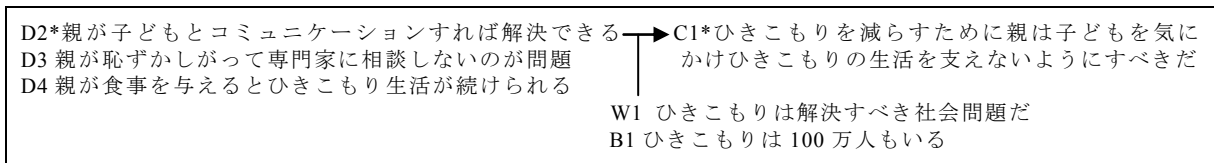
学習者が書く意見文は、ヤスのようにほとんどが調べた内容で、最後の数行が自分の意見というものが少くない。この授業では、自分の主張を支える根拠として本やインターネットなどから引用する必要はなく、なぜ自分がそう考えるのか、読み手が納得できるような理由を書いてほしいと説明していた。この場面で読み手がヤスに求めていたのは、字数制限解除によって増やすことができる詳細な説明ではなく、読み手が何について疑問を持っているのか、ヤスの考えとどのような点で異なっているのかに気づくこと、その声に何らかの形でこたえることだったと考える。

### 3.3.3. 情報として伝達される主張：「権威的な言葉」

このようなヤスと読み手のやりとりの特徴が最も顕著にあらわれるのが発表時の対話である。図 6-6 にヤスの第三稿の論証構造とそれに関する対話 4②のやりとりを示した。



【ヤスの第三稿の論証構造】



【対話 4②：ヤスの第三稿に関するやりとり】

<p>29 ジム：どうしてひきこもりのことは問題でしょうか。          30 ヤス：100 万人の社会に参加しない人、それはすっ          ごい問題。その人も何もしない。          31 ジム：じゃ、どうして？          32 ヤス：どうしてそれ問題ですか？          33 ジム：はい。言っていない。          34 ヤス：でも、それは…          35 ジム：問題だけで言った。でも、どうして問題か言          っていない。          36 ヤス：それは、…500 字だけだと思ってるんですけ          ど。でもそれはちょっとあたりまえと思ってる          んですけど、たぶん、あたりまえじゃないです          けど。…ひきこもりの人は何もしないです。部          屋にずっといる。もしあの、その人の家族とか、          知ってる人みんなそれは問題だと思ってる。ほ          かの人、あ、これは問題じゃないと思わない          人は少ないと思う。みながわかっている。それは          すごい問題。…と、経済、社会的、だったら、          経済とかも参加しないし、あの人の家族も、お          金も、使うか、ほかの人にちょっと、うーん、          苦しみをさせる（笑）、与える、と、実はあの          人たぶんわかってないけど、あの人もすごい          問題です。ひきこもり前は、ひきこもりの人と          普通の人、元気になった人は、ほんとになんか          後悔してる。あ、10 年間か 20 年間、私のちょ</p>	<p>っと、時間を無駄でした。その人すっごい…。          あと、もし、元気になったら、あと社会に入          るのは難しい。も、教育も、10 年間かいつか          わからないけど、もう入ってないし、もうあ          の、人と話すのとき、コミュニケーション能          力も力があんまりできないし。          37 ジム：じゃ、          38 ハル：病気みたいな…          39 ヤス：病気ですよ。          40 ジム：元気になるっていう意味はほかの人とコミュ          ニケーションできるっていう？          41 ヤス：うーん、それは一つのステップ。元気になる          は普通の（ジムの発話をさえぎって）、あの、          まずは部屋を出る、出かけて、なんかする。          42 ジム：でも、僕は部屋出なくても元気と思う。          43 ヤス：あ、なるほど。そう、わかった。あー、そう          ですね。あの、「元気」というのはちょっと、          ひろすぎと思います。          44 ジム：かもしれない。          45 ヤス：はい、わかりました。そしたら、それ…私も          そう思うんですけど、何て言えばいいでしょ          うか。…普通、なんか普通の人になる。それ          もちょっと…          46 教師：普通の生活にもどる？          47 ヤス：普通の生活にもどる、あーそれいい。</p>
---	--

【ヤスの第四稿の論証構造】

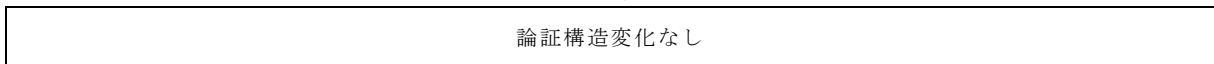


図 6-6 ヤスの論証構造と発表時の対話

ヤスの発表はミキの発表と同じ日に行われ、コメントを担当したのはジムとハルだった。これまで、ヤス是对話相手からの疑問や異論には、自信にあふれた力強いことばで反論し、言いよどむことはほとんどなかったが、対話 4②で、そもそもひきこもりはなぜ問題かを問うジム (29) に対しては戸惑いをみせた。ヤスは 100 万人もいると応じるが (30)、ジムは納得せず、どうしてそれが問題なのかをさらに追及した。先述したように、対話 1 でジムは同じ質問をしており、そのときも 100 万人という数字が提示され、それ以上議論が進まなかったのだが、ジムはここでは後へ引かなかった。ヤスは「それは…」と口ごもり、500 字しか書けないのでと弁解し、「それはちょっとあたりまえ」(36) と反論した。

ジムの質問は、ヤスの論拠 W1 に疑問を投げかけるもので、筆者もアウトラインのこ

ントに同じ質問を書いていた。このコメントを読んだヤスは、対話 2 でミキに「あたりまえだと思ったけど、もう 100 万人のひきこもりの人がいると信じられている」と述べている。先述したように、通常の議論では論拠はわかりきったこととして表に出ることは少なく、ヤスが戸惑うのも無理はない。しかし、ひきこもりの存在を親の無関心の結果として強く非難するヤスに対し、仲間も教師も、ひきこもりの何が問題なのか、親が強く非難される理由は何かを語ってほしいと思っていた。対話 5 でもヨウが同じ疑問を表明している。「あたりまえ」の論拠が共有されなければ、ヤスの主張を他者が理解することはできない。

対話 4②でヤスはジムのことばに応じ、はじめて論拠の正当性を熱心に訴えた。しかし、他者が再び応答することは拒むかのように矢継ぎ早にことばをつなぎ、ひきこもりが「すごい問題」であることを繰り返し強調した。ヤスの語り (36) は 2 分近く続いたが、ジムは納得しなかった。「でも、僕は部屋出なくても元気と思う」(42) というジムのことばは、二人が問いを共有し、その答えに接近するための対話に発展させるきっかけとなるかもしれないものだった。しかし、ヤスはそれを形式的な意味の問題ととらえてしまう。「元気」の意味が広すぎるので、ほかの表現にしたほうがいと受け取ったのである。「元気というのはちょっと、ひろすぎと思います」(43) というヤスに、ジムも「かもしれない」と応答することで、ヤスの関心は表現へと移ってしまう。「何て言えばいいでしょうか」(45) と質問し、筆者のことば (46) を受けて、「元気」から「普通の生活にもどる」(47) へ表現を変えた。このあと、筆者は表現の問題で解決しようとするヤスに対し、もう一度ジムの質問に対する内省を促そうとした。ジムの意見はひきこもりの人に近い意見だから、ひきこもりの人は同じような反対意見を言うのではと質問したり、ひきこもりの人がそういう気持ちでいたら、両親がいくらいろいろサポートしても本人は変わることができないかもしれないと反論したりした。しかし、ヤスの態度に変化はみられなかった。

ヤスの発話の特徴は、相手が知らない情報を事実として伝達しようとするもので、相手の発話は伝達方法の問題や説明不足を指摘するためのものとして受けとめられている。伝達する内容に間違いはないというヤスの強い信念は、ひきこもりについて語る専門家のことばが支えていたと思われる。ヤスは、対話 3 でハルに、ひきこもりが 100 万人いるというデータの引用元を聞かれ、「実は、斎藤先生、心理学者は世界の中で一番ひきこもりに詳しい人。この人はもう 10 年間研究してる。そしてあの人もひきこもりということばをつくりました。あの人がこれを…だから信じられてる」と答えている。ヤスは D4 だけが自分の考えだとも語っている。「世界の中で一番ひきこもりに詳しい人」のことばには、自分も

対話相手も異議をさしはさめない。ヤスの作文は、他者に評価を受けることのない「権威的な言葉」で書かれていたといえるだろう。

### 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

発表のあと、ヤスは振り返りシートに「私は日本語で本当にいたい（言いたい：筆者注）ことをあらわせない。もっとみじかくすることができます。どやってというところかえしたことを消して、2つ文を1つ文にかえることです。てんをいれるのが足りなかった。もっといれたほうがいとわかってきた。この前全然気がつきませんでした」と記した。発表でヤスがことばにつまったのは、対話 4②のジムとのやりとりの場面であり、日本語で「本当に言いたいこと」をあらわせないと感じたのは、ひきこもりがどうして問題かを説明できなかったことを指していると推測できる。そのあとに続く、文を短くすることや読点を入れることは、いずれも発表の中で仲間や教師に助言されたことである。

対話 4②のヤスの発話は、「権威的な言葉」に支えられた正しい情報を伝達するという単声機能が強く作用し、異なる声に出会っても、その声と対話関係に入ることはなかった。相手の理解が得られない場合は、正しく伝わっていないと認識され、ヤスはその原因を自分の日本語力の不足にあるとみている。しかし、ヤスは他者にターンを取らせることなく、クラスのだれよりも雄弁に語っている（36）。「本当に言いたいこと」をあらわせないのは日本語のせいではなく、目の前の仲間がなぜそのような問いを自分に向けるのかを理解しないまま、権威者である専門家や教師のことばで語り続けていたからだと考えられる。ヤスは、「部屋出なくても元気と思う」と主張するジムの真意をただそうとはしなかった。他者のことばが自分にとってどのような意味をもつのかを内省することなく、いくらことばをつくしても、それは自分の声として実感することができない。「本当に言いたいこと」はどこか別のところにあるというもどかしさがつきまとうことになる。ヤスの振り返りシートには、情報伝達の正確さを追求する単声的学習観があらわれている。ことばの単声機能だけが重視されると、期待される反応が得られない場合は失敗であり、いくら努力しても日本語では表現できないという無力感につながってしまう可能性がある。

### 3.4. 「本当に言いたいこと」はどこにあるのか

他者のことばに対するミキとヤスの態度の差は、主張の明確さの違いともいえる。両者とも他者からの問いかけには真摯に応じており、表面的には対話的なやりとりが成立していた。しかし、内省をとまわずに他者のことばを受容する、あるいは拒否することは、

一方の声が無条件に優先されたことを示し、そこに対話はみられない。両者が異なるのは、ミキが対話を通して他者と自分の違いに気づき、その違いがなぜ生じているのか、自分が言いたいことは何か、それを他者に説明し、理解を求めるためにはどのようなことばが必要かということを考え続けたのに対し、ヤスはそうではなかったという点にある。議論の前提である論拠を問題にされたヤスにとって、自身の考えを振り返ることは容易なことではなかつたろう。しかし、ミキやハルとの対話でみられたように、仲間や教師は主張や論拠に関連する他の重要な問いも繰り返し投げかけており、ヤスが内省に向かうきっかけはいくらでもあったのである。

他者とのやりとりが活発であるようにみえても、それが自身への内省をともしなければ、舘岡（2007）や野々口（2010）が指摘したような自分自身の問題として意識されず、対話者同士の理解も学ぶ対象への理解も深まらない。自分とはかかわりがみえにくいテーマであっても、他者と対話するときには、相手との関係の中で、問題を自分とかわらせて論じる必要が生じる。ヤスにとって、ひきこもりの存在やそれを放置する親はまったく理解できないものだった。外部者としての評論的な意見に徹したヤスに対し、対話相手はひきこもり本人や親の声を代弁し、自分の身にひきよせて議論していた。対話2ではミキが、ヤスが言うように親が食事を与えなければ子どもが死んでしまうと心配し、対話4ではジムが、部屋を出なくても元気だというひきこもり本人の側からの反発を示し、対話5ではヨウが、親はひきこもりの子どもを恥ずかしがっているわけではないと強く反論した。

「本当に言いたいこと」は、このような他者の声に自分の声で応答し続けることでしかたどりつけない。言いたいことは書き手の中に閉じられているものではなく、他者とのあいだで生まれ、変容していく。ひきこもりがなぜ問題なのかを問い続けたジムも、対話1で100万人という数字に驚き、対話2で語られた論拠に耳を傾け、ヤスとある部分問題を共有していた。それでもなお、「部屋出なくても元気と思う」という反論を試みたのは、ジム自身が考えてみようとする問題として対話の継続を望んでいたからだと思われる。ジムは自分の問いに対する明確な答えや主張をもっていたわけではない。ジムの振り返りシートには「ひきこもりの問題は どうして問題かとはっきり説明するのは難しい」と記されていた。

ヤスが感じたもどかしさは、ジムやほかの仲間も感じていたかもしれないものであり、それは互いのことばに対する衝突と葛藤があったことを示している。「権威的な言葉」の単声性が最大限に発揮される場では、そのような衝突はありえない。しかし、ヤスは衝突を

認めず、葛藤もなかったかのようにふるまうことで、言いたいことがみえなくなっていた。他者のことばとの葛藤は、ミキがそうであったように、自己への内省を深め、自分のことばを見出すきっかけとなりうるはずである。教室で対話することの意義は、このように異なる複数の声が「相互活性化」(ワーチ, 2004/1991) することで、新たな意味をその場でつくりだしていくことにあると考える。

### 3.5. 他者との関係をつくるということ

「主張がない」状態から作文を書きはじめたミキは、授業最終日の振り返りシートに次のように記した。

意見文を書いた。よかった。たくさん学んだ。最初は「そんなむずかしくないでしょう」と思った。しかし、もっと先生やクラスメートのコメントを聞いて、私の作文についていろいろな問題がある。実は意見文を書くのはとてもむずかしいだ。意見文を直して、最終に一番言いたかったところを書いて（そしてみながわかった）それが最も努力したことや満足したことだった。

ミキは自分が「一番言いたかった」ことが他者とのやりとりによって形になり、みなに受け入れられたことに満足し、そこに学びの意義を見出している。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。

ミキとヤスが発表した日、ヤス以外は全員、ミキの発表について振り返りシートに自分の感想を記した。ミキの発表時にはほとんど発言しなかったジムとハルも、振り返りシートにはコメントを綴っている。ジムは「ミキの年齢を問わず、同じ刑罰っていったことは面白い。5さいと20さいの話。刑罰のことは思ったより複ざつだった。それは学んだことだ」と記し、ミキの考えを評価し、関心を示している。一方、ハルはヨウやニナが指摘したミキの主張のあいまいさを自分の問題に置き換えていた。「残った印象は…多分、私は他人の文章の形をよく見めますが、内容はいつも賛成なので、あまり変なポイントを見つけません。けれども、他の意見を聞いて、深く考えることができます。例えば、今日のヨウさんのコメントはとても大事なポイントだと思いましたけど、前の読む時に、それを思え

ませんでした。ミキさんの発表のコメント後、主張がなければ、文章の容（内容：筆者注）は読みにくくなると思います。私の場合は、ミキさんの問題と同じかもしれません。」ハルは、自分自身について、文章の形式には注目できるが、内容の問題には気づきにくいこと、自分の文章も主張がないために読みにくくなっているのではないかという気づきを記している。

ミキが自己への内省を経て他者に向けて発したことばは、教室参加者一人ひとりに、ミキとの関係において自分を振り返らせる契機となった。他者との関係をつくるということは、単に共感を示すこと、親しくなることを指していない。むしろ、他者と自分が異なる存在であること、その異なりを理解することの困難さに自覚的になることこそが、関係をつくっていくことにつながる。相手に対する共感や信頼、愛情は、ことばに表現しなくても伝わる文脈がある。しかし、異なる考えをもつ者同士が、どちらか一方の声にのまれることなく、互いの立場を説明し、新しい関係をつくっていくためには、互いの理解を育む共通のことばが必要とされる。ことばを学ぶ教室では、とりわけ第二言語の教室においては、異文脈の他者との関係をつくっていくために、自己を内省し、表現する自覚的なことばの使用が学ばれるべきだと考える。

ミキは共感と反駁が入り混じる仲間のことばに触れ、そのことばとの距離をはかり、自分が立とうとする位置を探し続けていた。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自身のことばとして獲得される。それは、他者との新たな関係をつくっていく可能性をもったことばでもある。

#### 4. まとめ：他者とのかかわりの中で獲得されることば

本章では、教室での対話を通して、学習者がどのように書くことと向き合ったのか、相互行為の実態を教室という場を描くことで明らかにした。

教室での対話や書くことを通して、ミキは自分のことばを獲得したといえる。それは、他者のことばに対する理解や評価という新たな意味が付与された、自分を語るためのことばであり、他者との新たな関係をつくっていくためのことばでもある。このようなことばとは対照的に、権威者としての教師や専門家のことばは、他者の評価を拒み、正しい知識として受容することを強いる。ヤスにとって、頭の中で構想したアイディアは「権威的な

言葉」に支えられた正しい内容であり、教室ではそれを正確に第二言語で伝達することに関心が向けられていた。このような単声機能優位の発話では、結果だけが注目され、伝達に失敗した場合はその原因が追究される。失敗の原因を取り除けば、すなわち、第二言語を完璧に習得すれば、自分の「本当に言いたいこと」は相手に伝わるはずだということになる。しかし、「本当に言いたいこと」は、それが向けられる他者とのあいだでしか生まれない。他者の異なる価値観とぶつかり、ある部分は受け入れられ、ある部分は拒絶されることを繰り返す中で、自己を表現し、相手との関係をつくっていく過程であられる。ことばはそこでは伝達ではなく、人と人をつなぐために機能している。

第二言語の教室では、情報を正しく受け取り、伝達することを目的とする単声的学習<sup>6</sup>が中心となる場合が多い。受信し伝達する内容が自明なものであればあるほど、ことばは道具として認識され、いかに効率よく道具を扱うスキルが習得できるかが重視される。単声的学習に効率性を求めれば、ことばの対話機能を最小限におさえることになるだろう。正解のない相互行為としての対話を教室で行うことは、スキルの上達を目的とする訓練としては非効率である。ピア・ラーニングに対して学習者が意味を見出せず、抵抗を感じたり、仲間との言語能力差を問題視したりするのは、単声的学習観に基づくものだといえる。単声的学習観からみたことばの学びは、ことばの現実の使用場面にみられる意味のあいまいさを極力排除し、明確化あるいは定型化している内容をどれだけ規範に忠実に表現できるようになるかということを重視する。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にはどのような表現を選択すればよいのかを吟味することであり、そこでのやりとりは互いを理解するためではなく、規範を身につけるといふ共通の目標を達成するために行われる。

佐藤公治(1999)は学校教育における学習と教室での対話を論じるなかで、竹内(1986)の「共同行為」と「相互行為」を引用し、これらを混同してはならないと述べる。竹内によれば、共同の目的を遂行するためにそれぞれの関係そのものが道具になっている共同行為では、ことばは人が人を動かす手段として機能する。これに対し、人と人とが互いに価値あるものとして認めあう相互行為においては、ことばは互いのあいだを交流し、結びつきを強めるという異なる側面をみせるという。佐藤公治は、協同的学習場面において共同行為としてのことばのやりとりだけに注目すると、単に相手のことを自分に有益なメッセ

---

<sup>6</sup> 田島(2008)は、学校教育において生徒が暗記的に概念を習得する態度を「単声的学習」と呼び、概念理解を、単声的学習から始まり、自らの既有知識との間で妥当な意味を創発する多声的学習へ向かう発達過程ととらえている。

ージを出してくれる情報のソースとしてしかみなくなってしまうと警鐘を鳴らす。学びの中の会話には相互行為的なことばがいつも含まれているべきであり、互いが共感し合える関係がしっかりつくられていることで本当の意味の対話、つまり異質な考えや意見のあいだの交流がはじめて可能になると主張する。

ことばを学ぶ教室では、「相互行為」としてのことばのやりとりこそが第一にめざされるべきだろう。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。ことばの学びを、道具を扱うスキルの習得とみるならば、学習者のレベルにあった適切な教材、正誤判断としてのフィードバックがあればよく、生身の人間との対話は必ずしも必要ではなくなる。一方、互いを理解するためにことばがやりとりされる対話的活動では、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。

本研究は、ことばの単声機能や単声的学習を否定するものではない。ことばの単声機能と対話機能は同時に機能するものであり、ことばの学びも二項対立でとらえるべきでないとする。他者のことばを辞書的な意味のレベルで理解できなければ、対話ははじまらない。問題視すべきなのは、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ことばの二つの側面に自覚的になり、自分を表現することばの価値を十分に認識することがまず求められる。学習者が混乱するのは、教師あるいは学習者自身がことばの二つの機能に無自覚なまま教室活動を進めるからであり、活動の目的と内容が乖離し、何のために教室で学んでいるのかわからなくなってしまうためだと考えられる。[研究2]のピア・レスポンスの実践で筆者が抱いていた違和感はここに原因があったといえる。

しかし、ことばの単声機能や単声的学習観が強くあらわれる場面であっても、実際の他者とのコミュニケーションにおいては、そのみが単独で機能することはありえない。ヤスが「本当に言いたいこと」を言えないもどかしさを感じたのは、他者との意味交渉によって自分を表現することばを必要とした瞬間かもしれない。他者との対話は、自己との対話を促す契機となりうるはずである。ヤスにとって、新聞へ投書するという課題や500字の字数制限は、書くテーマを自分自身の問題としてとらえ、内省を深めることを難しくさ



せていた可能性がある。それは課題変更や字数制限の解除で直ちに解決されるとは思えないが、少なくともテーマの選定に対し、本実践とは異なる支援が必要であった。ヤスは、仲間の書いたものに対するコメントでは、相手の声に耳を傾け、それに対する自身の考えを積極的に語っている。ことばの単声機能だけを重視して教室活動に参加していたわけではない。ヤスが選んだテーマがひきこもりという時事問題ではなく、自分自身と関連づけられるようなより身近な問題であったなら、教室での対話に変化がみられたかもしれない。

ヤスと同様に、ジムも当初は時事問題をテーマにしようとしていた。ジムは「何を書けばいいかわかんない。何も興味がない」と語っていたが、日本社会に入りにくいと感じた外国人としての自分の経験を文章化し、教室での対話を重ねることで少しずつ授業への取り組みが変化していった。対話4の発表時点でも、「私は自分の意見をよく分かりません。主張も」と述べていたが、最後の振り返りシートには次のように記していた。

僕の作文を読むと、ちょっと気持ち悪いです。僕の書いた物を読むのが嫌いです。自分の意見もほとんど嫌いなんですけれどー。でも、この作文は僕の本当の意見をよく表示していると思います。それだけで、すこしうれしいです。

自己と向き合うことは、ときに嫌悪や苦しみをともなう。その中で得られた「本当の意見」は、教室の仲間の存在によって実感されたものであり、それをことばに表現できたこと、表現する場があったことが「うれしい」というジムのことばにあらわれている。筆者の目からは、ジムはクラスの中で書くことや対話することにおいて積極的に参加しているようにはみえず、むしろ途中でクラスをやめてしまうのではないかと心配するような面さえあった。ジムの変化は、他者がそれぞれの書いたものについて語ることばに耳を傾け、それに触発されるように自分自身も書いたものと向き合い、自分の「本当の意見」が教室参加者とのあいだで少しずつ明らかになっていく過程と重なっていた。

書くことは、書くべきテーマを見つけることと言い換えることができる。本実践は、学習者一人ひとりが教室での相互行為を通して自分のテーマを発見していく過程、すなわち他者とのかかわりの中で、自分が「本当に言いたいこと」を自覚し、それを表現することばを見出す過程として描くことができた。それは教室参加者が互いのことばを理解し、新たな関係をつくっていく過程でもあった。次章では、本章までの考察を踏まえ、第二言語で書くことを学ぶ教室がどうあるべきかを、実践研究の総合考察として述べる。

## 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

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追究した実践研究である。教室のあり方を考えるために、本研究は序章で二つの問いをたてた。一つは、学習者はどのように書いているのかという問いであり、それは書くという相互行為の全体像を記述することを必要とし、書くことの意義をとらえ直すことにつながった。もう一つは、書くことで学習者は何を学んでいるのか、教室でことばを学ぶという文脈において、書くという相互行為がどのように意味づけられるのかという問いである。

書くことが成り立つためには、書き手が言いたいことを文章という形式で表現しなければならない。第二言語教育では、言いたいことと、それを表現する言語形式は切り離して学べるという学習観・教育観が深く浸透しており、それは相互行為として書くことを実践しようとする教室において、さまざまな矛盾や軋轢を生じさせる。学習者が何を学んでいるのかという問いに迫るためには、教室で対立する言語観、価値観を表面化し、教室参加者の葛藤の意味を実践の文脈の中に位置づけることが必要とされた。

本章では、序章に掲げた二つの問いに基づき、実践研究の総合考察を行う。まず、[研究1]～[研究4]で得られた知見をまとめ、実践研究の全体の中にそれを改めて位置づける。次に、そこから導き出される考察として、書くことを学ぶ教室がどうあるべきかを議論する。最後に、二つの問いに対する答えを、実践研究のサイクルを通して得られた書くことに対する新たな見方として提示し、実践研究を総括する。

### 1. 実践研究による知見のまとめ

#### 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

[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。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。ここでは、学習者がどのように書いているのかという分析を、日本語の作文をその母語訳と対照することで行った。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添削者の解釈とともに分析した。

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、読み手の理解を困難にしていることが明らかになった。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、修正のしかたも多様であった。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。

添削の限界が認識されていながらも、添削が広く行われている状況が示唆しているのは、学習者が言いたいことを教師が代わって表現することが可能だという考え方が、教師と学習者双方にあるからだと思われる。対面のコミュニケーションであれば、特定の文脈において、聞き手が話し手の意図を推測してことばを先取りすることもあるだろう。しかし、書いたものを読み手が理解しようとする過程において、書き手に代わって読み手がその意図を汲んで言語化することは非常に特殊なことだといえる。書くときには、具体的な文脈を離れ、他者の反応を確かめることができない状態で、言いたいことを表現しなければならない。だからこそ、言いたいことは自分にしか表現できないことを実感することにつながると考えられる。しかし、添削に依存する教室では、書くことをそのようにはとらえておらず、言いたいこととは切り離して形式だけを整えることが可能だという認識が教室参加者のあいだで共有されている。

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ことが必要である。自分が言いたいことは自分にしか表現できない、そんなあたりまえのことを自覚することが、第二言語の教室では難しい状況にある。決められた内容を文章にしたり、習った文型や単語を使って書くことは、言語形式を内容と切り離して学べるものであるという認識を学習者に強くうえつける。このような書くことの練習においては、教師は学習者が書くべき内容をはじめから承知しており、その内容にふさわしい表現を教え、誤りがあれば訂正できることが前提となっている。しかし、それは現実のコミュニケーション場面では起こりえない。練習が常態化すれば、学習者は自分が

言いたいこと、つまり、書き手としての声を失ってしまう。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、伝え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する。[研究 1] で得られたのはめざすべき実践の方向性である。その方向とは、添削の限界を自覚すること、つまり、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実感し、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。

## 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

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。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、ピア・レスポンスの実践においても前述したような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点が生じていた。[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、教室で対話すること、推敲すること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）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、母語によるピア・レスポンス活動を実践し、推敲作文の変化を Faigley & Witte（1981）の基準で分類した。その結果、表面的な修正と内容面の修正の割合が 4 対 1 となり、学習者は内容をほとんど変更することなく、文法や表記の誤りだけを訂正していたことが明らかになった。しかし、活動中のワークシートの分析からは、ピア・レスポンスでは作文の内容について活発にやりとりされており、作文の要旨に影響を及ぼすマクロレベルの修正を促していたこともわかった。

そこで、広瀬（2004）では、ピア・レスポンスの音声データを加え、ピア・レスポンスの話題と推敲の関係を改めて分析することとした。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、広瀬（2000）とほぼ同じ手順でピア・レスポンス活動を行い、活動時の使用言語の違い（母語であるマレー語と第二言語である日本語）によって、活動及び推敲作文に変化がみられるのかも合わせて検証した。結果、ピア・レスポンスの話題は、母語で話した場合も、日本語で話した場合も、内容に関する話題が最も多くなったが、反対

に推敲作文では、表面的な修正と内容面の修正の割合が9対1となり、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いことが明らかになった。

このように、推敲が教室でのやりとりと切り離されて行われたことについて、4章ではその原因を分析し、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について考察した。[研究2]の学習者は、ピア・レスポンスでは、相手の書いたものを理解するためにやりとりをし、そのことを否定的にとらえる様子は観察されなかった。ピア・レスポンスでのやりとりが書くことと結びつかなかったのは、ピア・レスポンスに添削と同じような効果を期待する、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授業デザインに反映されていたからだった。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内容よりも表面的な修正を促すことになった。4章では、これらの観点から授業デザインを見直し、相互行為として書くため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。

読み手との対話をはじめするためには、だれに向けて何のために書くのかという書く目的を明確にする必要がある。教師がテーマを決め、学習者がそれについて書き、教師が読んで評価するという、作文教育での一般的な課題設定では、読み手を意識し、書く目的を明確化することは難しい。そのような課題では、学習者は教師が評価するであろう項目に注意を向けて書くことが予想されるが、作文の授業では多くの場合、それは書いた内容より

も書き方に関する項目となっている。しかし、読み手との対話は、いかに書いたかではなく、何を書いたかについてなされるものであり、書き手にとっては、何を書くべきかを追究することが書くことそのものであるはずである。書き手の学びや成長は、読み手との対話を基盤として自分が書いたものと向き合い、自分自身が書くべきテーマを探究する書く過程の中に見出されるものである。教師は、その過程で、学習者が表現しようとする内容そのものに積極的にかかわり、教師であり読み手でもある私自身の価値観を示すことが必要とされる。教室は、教師が教室参加者のあいだにどのような対話を実現しようとするのかによって大きく変化する。4章で示したのは、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である。

### 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

4章で提示した枠組みで、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することにした。[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と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て、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。GTA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の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問題だった。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、それは表現を修正すれば解決できるような問題ではなかった。他者に伝えたい内容を明確にすることと、それを表現することは切り離すことはできない。しかし、第二言語の教室ではときに、学習者も教師もそのことを忘れ、表面的な言語形式を整えることで問題を解決しようとしてしまう。第二言語だから表現できない、教師も学習者もそう思いこむことで、学習者が抱えている本当の問題、自分が言いたいことを自覚できないために表現できないということを見過ごしてしまう可能性がある。表現できない本当の理由に学習者自身が気づくためには、他者とのやりとりによって自分に対する内省を深め、他者への応答として推敲を重ねることが必要とされた。

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、自分自身の考えに気づいたり、迷ったりする。そうすること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。

[研究 3] で作成したモデルは、学習者の推敲過程に対する新たなとらえ方をあらわしていたが、[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も、このモデルで解釈し直すことができた。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になることもあり、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った。[研究 3] では、[研究 1] で議論した添削の限界と、[研究 2] で問題化した対話と書くことの乖離を、データから学習者の推敲過程をモデル化することで説明し、自分が言いたいことを明確にしていくために、対話による内省が重要であることを主張した。

#### 1.4. [研究 4] のまとめ：他者との関係をつくることば

[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。学習者が書く過程で直面していた問題は、表現する内容にかかわるものであり、表現のし方を学べば解決できるというものではなかった。対話による内省を促すために、対話の質を深めることが教室での課題となった。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、教室での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。それは単に共感を示すこと、親しくなることではない。他者と自分が異なる存在であること、その異なりを理解することの困難さに自覚的になることが、関係をつくっていくことにつながる。異なる考えをもつ者同士が、どちらか一方の声にのまれることなく、互いの立場を説明し、新しい関係をつくっていくためには、互いの理解を育む共通のことばが必要となる。ことばを学ぶ教室では、とりわけ第二言語の教室においては、異文脈の他者との関係をつくっていくために、自己を内省し、表現する自覚的なことばが必要とされている。

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たミキは、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新たな表現を見出し、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自身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、失敗の原因を取り除けば、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。しかし、言いたいことは、それが向けられる他者とのあいだでしか生まれない。他者の異なる価値観とぶつかり、ある部分は受け入れられ、ある部分は拒絶されることを繰り返す中で、自己を表現し、相手との関係をつくっていく過程が必要である。

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ヤスは、自分の「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。ヤスはそれを日本語だから表現できないと受けとめていたが、「本当に言いたいこと」は他者の声に自分の声で応答し続けることでしかたどりつけない。ヤスが「本当に言いたいこと」を言えたと実感するためには、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った。

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という観点から行われる。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った目的を共有した「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が最も必要とされる。ことばを学ぶことは道具を扱うスキルの習得となり、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。学習者が、ときには教師も抱くピア・ラーニングに対する抵抗感は、このような見方でことばの学びをとらえていることから生じている。学習者の言語能力差を問題視したり、表現の誤りが増えることを懸念するのは、ことばの単声機能を重視する単声的学習観が強くあらわれたものである。

しかし、ヤスの事例が示しているように、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。ことばには人と人をつなぐ重要な機能がある。ことばを学ぶ教室では、人と人とが互いを尊重し、認め合う「相互行為」としてのことばのやりとりこそ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。学習者が互いの書いたものについて行うやりとりは、正解のない「相互行為」としてのやりとりであり、互いを理解するために行われるものである。

そこでは、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] で明らかになったのは、教室談話にみられる単声機能と対話機能の対立だったが、その力関係は一方的なものではなく、教室全体でみても、学習者一人ひとりでみても、状況とともに常に揺れ動いていた。ことばの単声機能と対話機能は同時に機能するものであり、ことばの学びも二項対立でとらえるべきではない。[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使用方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。

## 2. 書くことの教育における省察的対話の意義

学習者はどのように書き、それを教室という文脈にどう位置づけて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。本節では、[研究 1] ～ [研究 4] の実践研究によってみえてきた、第二言語で書くことを学ぶ教室がどうあるべきかを、そこで生じている、さまざまな葛藤とともに考察したいと考える。

### 2.1. 教師がめざしたもの

ピア・レスポンスの実践研究からはじまった本研究では、研究することそれ自体が、書くこと、書くことを学ぶこと、そのための教室のあり方について、教師である筆者の考えに大きな影響を与え、研究の過程で教室が大きく変化していった。[研究 2] における筆者の関心は、学習者が自分の言いたいことをどうしたらより適切に表現できるようになるのかにあり、そのためには学習者が書くこと、書くことを学ぶことをメタ的にとらえることが重要だと考えていた。教室の仲間は自分では気づかないことを気づかせてくれる存在で

あり、互いの気づきがより多く生まれるような相互作用を起こすことが教師の役割であると認識していた。第二言語学習者同士の相互作用を活性化するためには言語的足場かけが必要であり、そのうえに仲間同士の連帯が深まるような社会的足場かけもなされなければならない。しかし、[研究 2] の結果において、筆者が期待するような書くことの学びは生じていなかった。それは、教師である筆者が教室でめざすものや、書くこと、対話することに対する考えが定まっていないことが原因となっていた。

[研究 3] の実践をはじめるとあたり、筆者が最初に行ったのは、日本語で意見文を書くことにおいて、学習者の理解と習得をどう促すかという分析的足場かけだった。読み手を意識した論理的、説得的な文章をつくっていくプロセスを体験することで、書くという活動の意味、書くことの対話性を実感してほしいと考えていた。筆者が教師としてめざしたのは、学習者が教室での対話によって推敲を活性化させ、言語形式の問題にとどまることなく、内容を熟考することで自身の考えを発展させるような書き直しがなされることだった。

[研究 3] の学習者の推敲過程の分析は、その考えをある面では後押しし、ある面では異なるアプローチが必要であることを認識させた。学習者の推敲は、教室での対話相手に対する応答として、内容と表現がともにつくられていく過程として分析された。しかし、書く過程で自己内対話として行われる他者への応答はしばしば滞り、言語形式を整えることで解決しようとする問題が浮かび上がった。[研究 4] の実践では、内容そのものをつくること、そのための対話の場をどう実現すべきかが課題となった。

学習者は自分が書くべき内容を明確に意識していないという気づきは、[研究 4] の実践において、書くべき内容をいかにつくっていくか、すなわち、意見文の主張を明確化することに目的を焦点化させた。目的を達成するためには、書き手と読み手が互いに異なる見方・考え方を提示し、相手の考えについて自分がどう思うかを率直に語るが必要となった。それは仲間同士の対話に限らず、教師自身も読み手として自分の価値観を語り、書き手に対して対話の呼びかけを行うことを含んでいた。

教師も学習者もひとりの読み手として書き手と対話を行う場合は、その対話に直接参加していない学習者に対してもさまざまな気づきをもたらした。投書を書く活動で、ある学習者は、若者のための職業訓練プログラムについて書いたが、プログラムの内容説明にとどまり、自分の意見を述べることができなかった。筆者は、調べたことを書くのではなく、それについて自分がどう思うかを書くことが必要であることを繰り返しコメントしたが、

学習者は当初教師のコメントが理解できないようだった。しかし、自分以外の書き手が仲間や教師から疑問や異なる意見を投げかけられ、それに対して書き手が懸命に自分の言いたいことを説明しようとする姿を見て、振り返りシートに次のように記した。

意見文の書き方が迷った。説明文との違い所が分からなかった。インターネットや本をいろいろな読んだ後、また理解できていなかった。でも、他人の発表を聞いたら、やっと分かった。発表の練習がいいと思う。

書き手の言いたいことは、書き手の中にあるのでも、どこか他の場所にあるのでもない。書き手の言いたいことは、外から与えられたり、書き手の中で醸成されていくようなものではなく、他者との関係性によって絶えず変容し、ことばにすることで、自分の声として実感されるものだった。

意見文の主張をつくるという実践は、書き手の思考を論理的で説得的とされる、ある決まった型に押し込めることを強いる側面がある。[研究4]において、ヤスが自らの主張の正しさを訴え続けたことは、書くことで論理性、合理性を追究する中での必然だったといえるかもしれない。しかし、論理性、説得力というものもまた、他者とのあいだで意味をなすものであり、主張を明確化することは他者とのかかわりを固定化することではなく、省察的思考によって柔軟で可能性に開かれた他者との関係をつくっていくことを意味する。

本研究で筆者が教師としてめざしたのは、学習者が自分の言いたいことを、自分とは異なる考えをもつ他者に対して、一方的に押し付けるのでも、逆にのみこまれるのでもなく、違いは違いのままとして互いの立場を認め合い、それでもなお自分が相手に理解してほしいと思うことを語ること、そのための自分のことばを学習者が獲得することだった。それは、筆者が実践をはじめの前から明確に抱いていたものではなく、筆者と学習者の相互行為を通して、学習者に必要とされているものは何かを探っていく中でもたらされた確信であり、実践の分析を終えた今この時点において言語化できる確信だといえる。

## 2.2. 第二言語の教室における対話としての学び

このような意識的、無意識的な教師の教育観によって方向づけられた教室での対話は、学習者にとってどのような意味があり、何を学んだといえるのだろうか。佐藤学（2010）は、学びには「修養」としての学び、「対話」としての学びという二つの伝統があると述べ

る。「修養」としての学びは中世の修道院や寺院、大学のリベラル・アーツの教育において形成され発展したもので、ここでの学びは、自己を少しでも完全な存在へと近づけること、あるいは自分の内面を教養で豊かにすることを目的とする。一方「対話」としての学びは、ソクラテスの「産婆術」以来の伝統を有し、対話的コミュニケーションによる学びの実践として継承されている。教室における学びは、教材や教具によって媒介された活動であり、教師や仲間とのコミュニケーションの活動であり、その過程にいくつもの対話的实践が埋め込まれている。佐藤学は、このような学びの伝統を踏まえ、学びを三つの次元の対話的实践として定義する。それは対象世界（題材・教育内容）との対話（認知的文化的実践）、教師や仲間との対話（対人的社会的実践）、自分自身との対話（自己内実存的実践）であり、学びとは「世界づくり」「仲間づくり」「自分づくり」を三位一体で追究する対話的实践であるという。

日本語教育においてピア・ラーニングを提唱する舘岡（2007）は、協働的な学習の場における学習者と「対象」「他者」「自己」の関係を論じ、知識偏重教育では学ぶ対象との関係だけが重視され、他者との対話や自己への内省が弱かったと批判する。学びのサイクルは「対象」「他者」「自己」が一体となって促進されるものであり、なかでも自己との対話、つまり自問自答しながら内省することが重要だと述べている。それは、内省がなければ、学ぶ対象に対する理解や仲間との関係が深くなっても、自分自身を振り返って変革するような事態が起きないからである。学習者は、学ぶ対象、仲間や教師との対話を通して、自分自身とも対話し、自らのアイデンティティを形成しながら学びを遂行していく。協働的な学習はそのような学びの場を与えるという。佐藤学（2010）はそれを「自己内実存的実践」と呼んだ。

第二言語で書くことを学ぶ教室では、学ぶ対象との対話、佐藤学（2010）のいう「認知的文化的実践」が最も重視され、ピア・レスポンスの実践では、他者との対話、すなわち、「対人的社会的実践」にも焦点があてられるようになった。しかし、「対象」「他者」「自己」の学びが三位一体となって促進されるためには、舘岡（2007）がいうように、自己への内省を深めることが最も重要であると考えられる。

第二言語の教室における、学びの「対話的实践」は、学びの対象である第二言語によって対話がなされるために、対話の意義と学びの関係がとらえにくくなる場合がある。対話が学びの対象である第二言語の構造や言語的意味を理解するためになされているのか、他者や自分自身に対する理解を深めるためになされているのか、ことばを学ぶことは常にそ

の両面を合わせもっており、どちらか一方に分解することはできない。問題なのは、ことばをモノ化し、道具を扱う技術の習得がことばの学びであるとして、他者とのやりとりを、目的を達成するための手段ととらえることである。

第一言語の教育においても、読み書き能力を思考や活動の「道具」あるいは「手段」とみなし、訓練やテストによって習熟する技能とみる考え方があることは第二言語教育と変わりはない。佐藤学（2009）は、日本の言語教育がこのような〔言語＝道具技能〕イデオロギーに支配されている現状を批判し、特に外国人を対象とする日本語教育において最も顕著であると述べた。〔言語＝道具技能〕イデオロギーによる教育では、社会生活を送るうえで有用な道具として、書き方の規範を身につけることがめざされる。

道具を扱う技術の習得としてことばの学びをとらえる学習観・教育観は、あまりにも広く浸透しており、さまざまな形で教室のあり方に影響を与える。対話による内省を重視する筆者の実践に対し、他の教師からは関心や共感を得た一方で、初級の学習者には不可能だ、中級の学習者に実践したのは無理があったという意見、コメントもあった。学習レベルに対するこうした見方は、そのような実践の価値は認めるものの自分の実践では条件的に不可能だとする点で共通するようにみえるが、その内実は人それぞれであるだろう。学習者や学習環境の違いは、教師のめざすものを実現するうえでさまざまな制約を与えるが、実践レベルで本当に不可能なのか、それとも困難を克服して実践するほどの価値を認めていないのか、教師の無意識の教育観、あるいは意識的な教育観の揺れが関係している。

学習者もまた教室でさまざまに葛藤している。他者の書いたものを読み、自分が書いたものに他者からコメントをもらうことで、他者や自分自身に対する理解を深めることに学びの意義を見出している一方で、新しい単語や文法を覚え、正しく書かなければならないという思いが、ときに対話の意義を見失わせる。教室という文脈における対話は、教室参加者の学習観・教育観によって多様に変化し、ときに激しく衝突する。このような衝突はないほうがよく、対立は避けるべきだという考え方もあるだろう。協働学習を実践する教師は、学習者同士の話し合いをさえぎらないよう、消極的介入にとどまる場合がみられる。教師の存在がみえなければみえないほど、学習が円滑であるかのようにとらえる傾向もある。

しかし、本実践の対話においては、教師の考え方や価値観を示すこと、それによって教師と学習者とのあいだに、あるいは学習者同士のあいだに、ときには故意に対立を引き起こすことが必要であり、それが教室での相互行為や学習者の内省を促すことに大きく影響

した。本研究が実践研究として描き出したのは、そのような対立する価値観、異なる考えとの葛藤の中で、対話によって自分自身と向き合い、他者とのかかわりの中で自分の声とそれを表現することばを見出していった学習者の姿であり、そうした葛藤から生まれる学びが教室という場やそこに集う人々の関係性を新たなものにしていく可能性だった。

### 2.3. 他者のことばの対話的理解と自分のことばの獲得

このように、対話によって自己への内省を深め、他者とのかかわりの中でことばが獲得されるとみることばは、第二言語の研究における「習得」、すなわち、正確な言語形式を円滑に産出できるという考え方とは大きく異なる。第二言語の教室において、書くことを学ぶ目的は、読み書きを「習得」することだと考えるのが一般的であるかもしれない。教室での対話を重視していても、教師である筆者、学習者ともに、第二言語での読み書きの「習得」をめざさなければならないという意識的・無意識的な思いに束縛されていた。その思いは否定すべきことではなく、また否定したとしても束縛から解放されることはありえない。しかし、本研究が明らかにしたのは、その束縛と葛藤に無自覚なままに「習得」をめざすことが、書くという言語活動の妨げになっている、つまり、「習得」をめざすことで「習得」が進まないという矛盾が生じていたということである。

[研究3]と[研究4]では、規範に従い、正しく書かなければならないという学習者の強い思いが書くことを妨げる事例と、自身の声を自覚することでそうした縛りから自由になっていく事例の対照性をそれぞれにおいて検討した。

[研究3]では、日本語で正確に書くことを重視するあまり、書くべき内容に対する考えが深まらず、そのことがわかりにくさの根本的な問題となっている学習者の推敲の実態が明らかになった。リンダは、言語形式の誤りを直すことだけに注意が向き、言いたいことが言語化されていないために相手が自分の書いたものを理解できないということになかなか気づくことができなかった。リンダとは対照的に、アンネは現実の他者や他者の声を内化した自己との対話によって推敲を重ね、言いたいことを自覚し、自分の考えを深めることで、他者の理解を得られる文章へと改稿することができた。

しかし、二人の対照性は個人差としてみるよりも、推敲の対照的な特徴の一方が強くあらわれた状況の事例として解釈すべきものであり、それは[研究3]の12名の学習者一人ひとりの推敲過程にみられた対照性でもあった。当初、自分が言いたいことは何かを内省することなく、表面的な修正を繰り返していたリンダも、仲間や教師が自分自身の理解や

異なる考え方を示し、対話を呼びかけることによって自分の声を自覚し、他者への応答として、自分のことばで自分をとらえ直す推敲を行うようになっていったのである。

一方、[研究 4] では、情報伝達の正確さを追求する単声的学習観が教室での対話の意義を見失わせ、その結果として改稿が進まないことをヤスの事例が示していた。言語形式を完璧に整えれば、言いたいことは相手に伝わるはずだと考えていたヤスは、他者とのあいだで互いを理解するためにことばがやりとりされず、自分が「本当に言いたいこと」を実感することができなかった。言いたいことは書き手の中で一方的に生まれるものではなく、それを表現する形式だけを取り出すこともできない。ヤスとは異なり、ミキが言いたいことを書けたと実感できたのは、他者と自分の違いを意識し、その違いを説明し、互いのことばのあいだに新たな意味と理解をもたらしたからである。

リンダとアンネの事例、ヤスとミキの事例の対照性は、序章で述べたコードの記号観と生成的記号観の対立に重なる。しかし、対照的であったそれぞれの発話の中でも、意味を適切に伝達するということばの単声機能と、話し手と聞き手のあいだで意味が新たに生成されていく対話機能との力関係は、文脈によって多様に変化する複雑な様相を示していた。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。

バフチンはこのような話し手と聞き手のあいだにおける新たな意味の生成を「能動的な理解」「積極的な理解」と呼んだ。言語的な意義を受動的に理解するだけでは、理解とはいえない。言語哲学や言語学が対象としているのは、中性的な意味の「受動的理解」にすぎず、それは既に理解されていることばを複製するだけであり、理解されたものを少しも豊かにしないとバフチンはいう。

実際の言語生活において、あらゆる具体的な理解は積極的である。それは理解されるものを自己の対象的・表現的視野の中にとり入れ、応答や動機づけられた反駁・同意と分ち難く一体となる。ある意味では、優位に立つのは、積極的原理としての応答の方である。それは理解のための基盤を作りだし、理解のために利害関係を考慮に入れた積極的な準備を行う。理解はただ応答の中でのみ成熟する。理解と応答は弁証法的に一体となって、相互に他を条件づけ、相互に他を離れては存在しえない（バフチン 1996, p.48）。



バフチンのいう理解とは、他者のことばに対して行う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。

辞書的な、中性的な意味のレベルで理解できなければ、能動的な理解もされない。第二言語の教室では、受動的理解の達成を当初の目標としているともいえる。しかし、だれのものでもない中性的なことばは存在しない。バフチンは、言語は規範的諸形式の抽象的な体系ではなく、世界についての矛盾しあう具体的な見解であり、個人の意識にとっては自己と他者の境界に存在するものだと述べる。

生きた社会・イデオロギー的具体性としての、矛盾をはらんだ見解としての言語は、本質的に個人の意識にとっては、自己と他者の境界に存在するものである。言葉の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが<自分>の言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である。この収奪の瞬間まで、言葉は中性的で非人間的な言語の中に存在しているのではなく、(なぜなら話者は、ことばを辞書の中から選びだすわけではないのだから!)、他者の唇の上に他者のコンテキストの中に、他者の志向に奉仕して存在している。つまり、言葉は必然的にそこから獲得して、自己のものとしなければならないものなのだ(バフチン, 1996, pp.67-68)。

ここでバフチンのいう「収奪」を、ワーチ(2002/1998)は、他者に属するものを自分のものとして取り入れる過程として「専有」という用語で概念化している。田島(2010)は、学校で教授される科学的概念を、生徒が模倣的に学習し、概念の表面的理解にとどまることを「分かったつもり」と呼び、分かったつもりの状態から、自らの日常経験知の観点をも止揚することのできる「理解」の達成に至る過程を、「一致志向的専有」から「論争思考的専有」への移行・発達過程ととらえた。生徒が教師の解釈と一致しない自らの解釈を隠蔽し、教師側に一致するように記号を専有する「一致志向的専有」は、科学的概念を自分のものとしたとはいえない状況であるが、このような過程を経なければ、実際の対話の中で、記号に対する自分の解釈と教師の解釈の不一致を、相互の引用・交渉によって専有する「論争志向的専有」には至らないのである。

学習者が自分のことばとして第二言語を「専有」するには、記号の中性的な意味理解か

ら、生きたことばの対話的理解、すなわち他者のことばに対する価値づけ、評価という能動的な応答へ向かう必要がある。しかし、それは機械的なことばの反復練習から実際の運用へと進むような段階的学習を指しているわけではない。バフチンによれば、ことばはすべて他者のことばと自分のことばに分かれるが、その境界は入り乱れており、境界線上で激しい対話の戦いが行われている。人は他者のことばの中で生きている。人の生活とは世界に自分を定位し、他者のことばに反応することであるという（バフチン、1988、pp.299-300）。学習者が第二言語で自分のことばを獲得するためには、第二言語の世界に自分を位置づけ、他者のことばに応答する自身の声に自覚的であることが必要だと考える。

#### 2.4. 声とことば

学習者が言いたいことは、周りの人々に対する応答として、ことばの形式に先行する声として潜在している。それは他の声と相互作用する中で、ことばとして意味と形を与えられていく。形がなければことばにはならないが、形を手に入れば、言いたいことが自由に言えるようになるわけではない。一般的に、第二言語を学ぶことは、ことばの形式を「習得」することであり、形式は練習によって「習得」できると考えられている。しかし、ことばのやりとりを機械的な練習として繰り返すと、学習者は第二言語で他者の声を聞くことができず、それに応答する自分の声を見失ってしまう。声を失うということは、他者のことばを能動的に理解することができないということであり、それを自分のものとして「収奪」することもできない。

本研究は、ことばの形式を軽視したり、そのための練習を否定するものではない。学習者が自分にとって必要なことばとは何か、そのために自分が学ばなければならないことは何かを内省することで、学習者それぞれが行うべき練習とは何かも明らかになるだろう。そうした内省のうえに、ことばの形式が焦点化されて学ばれることはもちろん必要である。問題なのは、練習が目的化することや、教室でのやりとりをそのための手段とみなすことであり、それが常態化することで、第二言語のやりとりにおいて学習者が自身の声を失ってしまうことである。

人と人とのやりとりの中でことばを学ぶ過程には、さまざまな葛藤や抵抗が生じる。第二言語の教室において、他者のことばと自分のことばの葛藤はあらゆる場面で複雑な形をとってあらわれる。学習者にとって、第二言語はときに自分のことばと衝突することなく、他者のことばのまま「唇の上で他者の声を響かせ」るだけであり、ときにはそこに自分自

身の声を重ねて「収奪」し、自身の文脈の中で自由に支配することを可能にする。アンネとリンダ、ミキとヤスの対照性は、このような葛藤の一面であり、それは教室という文脈の中で常に揺れ動いていた。

本研究の教育実践は、その葛藤を相互行為として書くことの中に見出し、それをあえて激化させる方向へ進めていったといえる。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。

序章で述べたように、書くことは話すこととは異なり、無意識的に習得されることはない。ヴィゴツキーは、書くことを自覚性と随意性を特徴とする心理活動ととらえ、岡本(1985)はそれを学校で教授されることばの特徴として描き、「二次のことば」と呼んだ。第二言語で書くことは、ことばを意識的に操作するという側面が最も典型的にあらわれている活動だといえるだろう。単語を一つひとつ選ぶこと、それらを文法規則に則って配列すること、第一言語との対照において意味を吟味すること、書くことは記号の意識的操作を強く要求する。

しかし、本研究で明らかになったのは、意識的な記号操作やそれにまつわる困難ではなく、ことばを向ける他者と自分がどうかかわるのかを内省し、対面していない読み手、異文脈の他者に向けて、互いの理解を深めるために自己の価値観を提示することの困難さであった。それは、他者との関係をつくる自分のことばが書き手にとっていかに重要であることを示していた。自文脈の閉塞性を脱し、異文脈の他者を理解するためのことばを無意識に習得することはできない。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、自分の声とことばを意識的に見出していく場となるべきだと考える。

## 2.5. 学習者が必要とした内省

学習者が自分のことばを獲得するために、他者のことばとの衝突や葛藤は不可避である。しかし、学習者がその葛藤の意味を内省し、自分自身で新たに意味づけることができなければ、ことばを獲得したことにはならない。

[研究3]のリンダや[研究4]のヤスは、自分が言いたいことを自覚できず、その原因を両者とも自分の日本語力の不足にあるとみていた。しかし、それは先述したように記号の意識的操作で解決されるような問題ではなく、書き手が内省によって自身をどうとらえ

直すかということが大きく関与していた。

[研究 3] のリンダの場合は、リンダ自身が自分の言いたいことを明確に意識しておらず、そのことが読み手の理解を得られない原因となっていた。リンダは当初それに気づかず、表面的な語句の修正を繰り返していたが、仲間や教師がリンダのことばを理解しようとする呼びかけによって、自分の考えを明確化することばを見出していった。

一方、[研究 4] のヤスはリンダのように言いたいことがあいまいであったわけではなく、むしろクラスのだれよりも自分の意見を強く主張していた。ヤスが言いたいことを言えないと感じていた原因は、書くべき内容のあいまいさにあるのではなく、自分を取り巻く他者のことばと自分のことばとの衝突を回避し、いまだ自分のものにしていない他者のことばで目の前の仲間に対し表面的な応答を繰り返していたために生じていた。他者の異論に動じないヤスの主張は明確ではあっても、自分と他者のかかわりを内省することなくことばをやりとりしていたために、仲間もヤス自身もヤスが言いたいことを理解することができなかった。

リンダもヤスも対話による内省を必要としていたが、リンダに必要とされていたのは、自分が何を言いたいのかを分析的に明確化していくことであるのに対し、ヤスに必要とされていたのは、自分が言いたいことを他者との関係の中でとらえ直すことだった。

二人の事例が示すように、自己への内省には二つの方向性があると思われる。一つは、自分の中での論理的な一貫性や、この世界で唯一かけがえのない個としての私を追究する、より内向きに深まっていく内省である。もう一つは、自己と他者の「距離」のとり方にかかわる内省であり、それはときに自己の一貫性を覆し、他者との「溶解」や「混合」を引き起こす。リンダにとっては自分の中でのあいまいさを他者との対話によって気づき、考えをより深めていくことが課題であり、ヤスにとっては、自分が言いたいことを他者とのあいだでどう位置づけるか、思考の対象を自己に閉じるのではなく、他者との「境界」をどう柔軟につくりかえていくかという内省が必要とされていた。

桑野（2008）は、バフチンの対話原理においては、「ともに声をだすこと＝協働」と「さまざまな声があること＝対立」の両方が必須の条件であり、重要なのは完全なコンセンサスを得ることではなく、相互開示が可能となるような状況をつくりだすことだと述べている。バフチンは、「同意」であろうと「不同意」であろうと、「能動的」でさえあれば、理解を深めうるのもであって、避けるべきは「溶解」や「混合」であるという。桑野によれば、バフチンの対話原理の要点は、「距離」を確保した「対話的能動性」を身につけてはじめて

「心に染み入る対話」が可能になるという主張にある。「心に染み入る対話」とは、内なる自己との対話の中で葛藤している者に、その内なることばを外言化できるようにアドバイスする対話とされる。「心に染み入ることば」、つまり「他者の内的対話に能動的に確信をもって介入し、他者が自分自身の声に気づくのを促す」ことばも、他者との「距離」をとれる能力しだいであるという。桑野は私たちの身体の隅々にまで「対話」が「染み入って」はじめて、他者に対しても「心に染み入ることば」が発せられると述べる。

他者との「距離」を確保した自己との内的対話は、自分のことばと他者のことばを緊密に結びつけるが、どちらかが一方をのみこんだり、融合したりすることはなく、自立性を保ち続ける。緊張した意味的な結びつきのもとで距離を保つのは容易なことではないとバフチンはいふ。先に例にあげた意見文と説明文の違いが理解できなかった学習者や、「権威的な言葉」が支える主張の正しさを訴え続けたヤスにとっては、他者のことばと自分のことばの距離に自覚的になることが必要だった。つまり、権威者としての教師や専門家のことばと自分のことば、あるいは「権威的な言葉」と融合している自分のことばとそれに反駁する仲間のことば、これらの距離をどのようにとっていくのかという内省が必要とされていたのである。

## 2.6. 他者との関係や自分自身を変えていく省察的対話

本研究は、このような内省をとまなう自己との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実証するものであったと結論づけることができる。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する。

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。書かれたものを媒介とし、書き手はより深く自己と対話できる。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、それは序章で述べたコードの記号観に基づく「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」として書くことが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。

1章で述べたように、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。フレイレは、読むという行為は単に書かれた語の意味を解説することではなく、「世界を読む」ことだと述べている。里見(2010)は、フレイレが主張する「世界を読む」とは、読まれる対象である世界と、それを読む自分とを意識的に分離する行為であり、世界のなかに生きている自分が、その自分を含む世界をあえて読む対象としてとらえ返すことだという。それはいわば指向的に世界と向き合う行為で、自分が生きている世界を、距離をおいて意識的に注視する行為、現実を異化し問題化する行為であり、このような世界と向きあう身のおき方がなければ、真の意味でのリテラシーは生まれてこないと述べている。

こうした見方にたてば、読み書きの抽象性・脱文脈性という特徴は、ことばの分析的で自覚的な使用を要求するが、読み書きを学ぶということは、そのようなことばの使用によって世界から自分自身を引き離し、批判的な分析の対象、つまり省察の対象とすることによって、自分と世界の関係を変えていくことだと言い換えることができる。フレイレは本当のことばでなければ現実を変革する力はなく、その構成要素である行動と省察を分断してしまうことになる」と述べる。行動から切り離されたことばも、省察を欠いた行動を煽ることばも、世界を変えることはできない。「真実の言葉というものは、世界を変革する力がある。人間として存在するということは世界を言葉に出して主体的に肯定して引き受け、その上で世界を変えていくこと」(フレイレ, 2011, p.120) だということのである。

自分と世界を変える本当のことばは、容易に獲得できるものではない。単に読み書きができる、あるいは機能的リテラシーを身につけるだけでは、そのようなことばを獲得することにはならない。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。自分の獲得したリテラシーがコミュニティにおいて規範的知識とされている主流派の人々は、その知識がコミュニティに新たに参入した人々にとっては相入れないものがあることや、それを持たないために彼らがどのような不利益を被っているのかということに想像をめぐらすことができない。コミュニティの規範はその主流文化の中で不動のものとして確定されており、新参者や少数派が規範を身につけそれに従うことは当然のことだと認識されている。

このような認識に反省を促すものとしてリテラシー教育をとらえるのが、「批判的リテラシー」の考え方であった。小柳（2009）は、批判的リテラシーの論者が指摘しているのは、このような規範的知識が他の知識を排除しながらその規範的地位を獲得するに至ったプロセス、つまり、それが選択的利害関心のもとに生み出されてきた事実を覆い隠し、あたかも価値中立の知識であるかのように提示されていることだと述べる。批判的リテラシーが課題とするのは、正統読み書き文化とそこから排除された文化を比較することで、なぜある物語や出来事、作品、思想が規範化され、他のものはされないのか、その歴史的、イデオロギー的な理由を明らかにすることであり、批判的リテラシーとは「支配文化の表象モデルや価値観がいかにわれわれの思考や精神のうえに規定的な作用を及ぼしているかを自覚的に読み取る能力」（p.148）であると述べている。

それは、子どもや文字を持たない人々、第二言語話者といったリテラシーを獲得しようとしている学習者だけに必要とされる能力ではなく、彼らにリテラシーを獲得させたい、させようとしている側の人間こそ自覚的に獲得していくべき能力だと考える。第二言語の教室は、すでに獲得したリテラシーの観点から、今獲得しようとしているリテラシーを分析的・意識的にとらえる場として、学習者と母語話者が、学習者同士が相互作用することで、互いが形成してきたリテラシーを批判的にとらえ直す契機となる可能性をもっている。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のではないだろうか。

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。

### 3. 書くことに対する新たな見方：実践研究の総括

本研究は、教師である筆者が自身の実践を分析し、実践の中の理論を追究することで、自身の教育観を問い直し、実践の改善へつなげることを意図して進めてきた。本研究がめざしたのは、対立する教育観・学習観をありのままに記述すること、そこから自分がめざす教室を描き出し、実現することであり、それは教室での学習者の対話の中に、研究をはじめた当初にはみられなかった新たな学びの姿として見出すことができたと考える。省察的対話を志向した実践研究としての本研究は、筆者にも、教師としての変容、成長と呼べるものをもたらした。本節では、研究目的として掲げた二つの問いに基づき、[研究 1] から [研究 4] への実践研究のサイクルを実践研究の全容として俯瞰的にとらえ直し、学習者、教師、教室というコミュニティの変化をその中に位置づけることで、書くことに対して筆者が得た新たな見方を実践研究の総括として提示する。

#### 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

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であった。ピア・レスポンスの実践を出発点としている本研究は、当初ピア・レスポンスでのやりとりが学習者の推敲過程にどのようにあらわれるのかということに関心が向いていた。学習者は書いたものについて質問し、助言し、意見を述べ合っても、それが推敲作文に反映されることはほとんどなかった。それは、教師である筆者が教室で対話する目的と、書く目的をあいまいにとらえていたからであったが、それによって書く宛先を定められなくなった学習者は、宛先に向かうべき自分自身の声を見失ってしまっていた。

失われた声を取り戻すためには、書くことのもつ対話性を教室というコミュニティの中で可視化し、コミュニティのメンバー一人ひとりが他者から向けられることばに、同意、反駁、疑念、称賛といった自分自身の評価として応答することが必要とされた。書き手に



とっての他者とは、教室で対話する仲間だけではなく、書くために収集した資料としての書物、自分が書いた意見に賛成・反対さまざまな反応を示すであろう不特定多数の読み手など、今まさに書こうとしている自分に向けられる声としての他者である。書き手はそれらの声に自分のことばで応答することによって書いている。

[研究3][研究4]の実践では、書く課題として新聞への投書意見文を設定した。それは、学習者に、教室参加者だけでなく、対話の場を共有しない第三者に向けて書くことも意識してほしいと考えたからである。学習者は筆者が意図した以上に、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った。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新聞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。

序章で述べたように、「宛名」をもつということは、必ずしも具体的な他者に向けて書くことを意味しない。発話が向けられる声は、時間的にも、空間的にも、社会的にも隔たりがあるものなのである(ワーチ, 2004/1991, p.76)。このような拡張的な「宛名」をもつからこそ人は書くのであり、逆説的ではあるが、それが書くことを困難にしている原因となっている。[研究1]や[研究2]の結果が示していたのは、教室でことばを学ぶという文脈で、「宛名」がゆがめられることにもなう学習者の困難だった。

教室での書く課題は、ときに課題を提出する教師だけが読み手であるかのように書き手を錯覚させ、書き手が書く過程で行っている対話を制限したり、偏ったものにしてしまう。

[研究1]で分析した教師添削は、書き手が言いたいことを書き手に代わってことばにしようとするものであり、書き手との対話を一方的に終わらせてしまう。これに対し、[研究2]のピア・レスポンスは、評価をとまなう読み手の応答として書き手に対話を呼びかける声としての力をもっていた。しかし、書き手はその声に応答するよりも、ことばの形式に対して絶対的な評価権をもつ教師に向けて書くことを優先させていた。

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。[研究3]はその過程を第二言語学習者の推敲過程として明らかにした。自分自身の声を自覚することなく、ことばの形式を整えることだけに意識が向けられると、書くことを支えている省察的対話は断ち切れ、書かれたものをよりよいものにするという推敲の目的も達成できなくなってしまう。

序章で述べたように、第二言語の作文教育は、書くことを頭の中で行うシンボル操作とみる「ひとりの読み書き」観によって方向づけられている。ひとりの読み書き観に束縛されているのは教師だけではなく、ときには教師以上に学習者がとらわれ、そこから身動きできなくなっている。「相互行為として書く」ことは、その縛りから自由になるために、ひとりの読み書き観を否定するのではなく、その基盤にありながらも埋もれてしまっている書くことの対話性に意識を向けるということである。

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とき、書き手は書くことで他者との関係をつくっていく自分のことばを獲得する。[研究4]では、第二言語学習者が教室での相互行為によって、書き手としての自分の声とことばを見出していく過程が明らかになった。実践研究としての本研究が得た書くことに対する新たな見方の一つは、ことばの形式に先行する声を書くことを方向づけており、その声を自覚し、自覚された声を基盤とすることが書き手にとって最も重要だということである。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。それはことばの形式を教えないということではなく、書くことに対する見方を変えるということであり、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。

### 3.2. 相互行為の過程に生じる葛藤の意味づけ

本研究の二つ目の問いは、まさにそのことを問うものだった。書くことで何を学ぶのかという問いを追究することは、ことばそのものに対する認識を問い直すことにつながる。そのような大きな問いに対し、結論として断定的な答えを示せるとは考えていない。答えは筆者の中で、書くことに対する新たな見方を得ることで徐々に変容していった。それは

日々の実践の中で問い直され構築されていくものであり、その過程を記述していくことが重要であると考え。そのような前提のうえで、本研究が筆者にもたらした答えを述べるとすれば、書くことは他者や自分自身と向き合う過程であり、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である。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こと、その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。

[研究2]の教室では失われていた声を、[研究3][研究4]の学習者は取り戻すことができた。しかし、声を取り戻したがゆえに、学習者はさまざまな葛藤を抱えることになる。序章で述べたように、導管メタファーによる伝達モデルでは、意味は送信者から受信者へ一方的に送られるものであり、送受信に不具合があるときは意味の符号化や解読に原因を求めればよかった。しかし、伝達モデルとは異なるバフチンの対話概念からみれば、言語コミュニケーションの基本的な単位である発話、それが属している声とは、社会的な環境の中でのみ存在し、意味は二つ以上の声が出会ったときに成立する。相互行為として書くことで、学習者は自分の声を自覚し、他者との関係の中で言いたいことが明確になっていった。新たな意味が生成される過程では、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。ことばを学ぶ過程、すなわち相互行為の過程には常に何らかの抵抗や葛藤が生じている。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。[研究4]の学習者は、書くテーマを考える過程で自分が漠然と抱いていた問題を認識し、他者との対話によってその問題に自身がどうかかわるべきかを内省するよう促された。学習者一人ひとりが内省を深めることで、各自のテーマは次第に教室全体のテーマとなり、教室は共有されたテーマについてともに学び考える場として、ひとつのコミュニティを形成していった。教室は当初、

学習者にとって書くことや第二言語を教師から学ぶ場であった。しかし、学習者それぞれが書くテーマを探究する過程で、各自のテーマは教室というコミュニティに共有され、コミュニティの課題として解決がめざされるようになっていった。コミュニティのメンバーはテーマの探究によって互いの考え方の違いを認め、理解しようと努力し、メンバー同士の関係が変化する過程と、各自のテーマに対する考察が深まっていく過程は連動していた。

[研究4]の学習はみな、教室コミュニティにおける省察的対話によって自分のことばを獲得していた、あるいは獲得しようとしていたが、その過程では、それぞれの葛藤を抱えていた。コミュニティメンバーに対し、言いたいことが言えたと実感できたミキと、本当に言いたいことが言えないとつぶやいたヤスの葛藤は異なる。ミキは、相反する二つの主張のあいだで揺れ、ヤスは仲間のことばと対立する「権威的な言葉」の単声性を徹底しようとしていた。伝わらないもどかしさは、学習者自身が受けとめるべきものであり、それが何によって生じているのか、自身の内的葛藤を自分自身で意味づけていくことが重要となる。ヤスのもどかしさは、規範的な日本語の存在、その獲得の困難さに由来するものであり、それを無視して自分のことば見出すことはできない。

相互行為の過程に生じる葛藤を意味づけること、それが書くことに対するもう一つの新たな見方である。読み書きは一般的に、どのような文脈にも適用可能な普遍的で中立的な技術だとみなされている。しかし、社会的な規範として定められた読み書きは、それが自分たちの言語コミュニケーションとはかけ離れている集団にとっては、さまざまな不利益をもたらす。何が規範とされるかは集団間の力関係によって決まり、主流文化のことばを学ぶ第二言語学習者にとって、読み書きは決して中立的な技術ではない。しかし、学習者自身もそのことに気づかず、規範を絶対視し、技術を身につけられない自分に自信を失っていく。

[研究3]のリンダや、[研究4]のヤスは、規範に従って正しく書かなければならないという思いが省察的対話を妨げ、そのことが第二言語で表現することを困難にしていた。しかし、リンダやヤスに必要とされていたのは、自身の葛藤を否定したり無視したりすることではなく、書くこと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、リンダやヤス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、1章で述べたように、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。さらにいえば、学術的コミュニティで必要とされることばのように規範化されていなくても、小説、漫画、ゲーム、映画などにもそれぞれのことばの世界があり、学習者はそうしたことばと接触することで、その世界をつくり出している作者や、作品の享受者たちと交流している。ときには、その世界を共通する趣味としてもつ現実の他者（仲間）とのつながりを生むこともあるだろう。

教室はそうした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場合もある。コミュニティの規範は、コミュニティの中でつくられ、つく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。

以上、本節では、実践研究から得た書くことに対する新たな見方として、「潜在的な声を基盤とすること」「相互行為の過程に生じる葛藤を意味づけること」の重要性を指摘した。書くことに対するこのような見方を、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。

実践研究としての本研究の意義は、実践研究の全容を教師である筆者の教育観とともに示すことにあると考える。具体的な実践の姿とそれをデザインする教師の意図、その変化を示すことは、実践に埋め込まれている領域固有の理論を、他の実践者や関係する他領域と共有することにつながると考えるからである。個々の実践を観察・分析し、その結果を記述するだけでは、対象となる実践は改善されても、その改善の意味を他の実践と共有す

ることは難しい。結果としての教室の変化は、その実践を構成するさまざまな要素が関係したものであり、そこから他の実践に対する具体的な示唆を引き出すべきではないと考える。本節で提示した書くことに対する見方は、筆者が自身の実践をとらえ直すためのものであり、他の実践者は、筆者の見方と実践の関係を批判的に検証することで、個々の実践の環境や条件に左右されることなく、それぞれの実践における価値を判断することができるのではないだろうか。このような意味において、本研究における実践研究の総括として上記2点を提示したい。それは、書くことに対する他のとらえ方、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。

## 終章 書くことの教育をめぐる展望

前章で提示した書くことに対する見方は、これまでの実践研究によってもたらされた筆者にとっての新たな観点であり、また、本研究に残された課題として、次の実践研究につなげるための観点である。「ひとりの読み書き」から「相互行為としての読み書き」への移行をめざした実践研究としての本研究は、その過程でさまざまな対立・抵抗・矛盾を経験した。それは教師である筆者の迷い・不安・葛藤であるとともに、それと共振する学習者、教室コミュニティ、あるいはそれを取り巻く社会的状況、教育をめぐる言説の揺れ動きとしての葛藤であった。本研究の出発点となったピア・レスポンスの実践は15年前に遡る。この間、学習や発達といった教育をとらえる観点は概念として大きく変化した。「ひとりの読み書き」から「相互行為としての読み書き」への移行もその流れの中に位置づけられるが、それは今現在、過去を振り返ることでみえる流れであり、実践を行っている時点では意識されていなかった。

本研究の意義は、そのような学習・教育の見方が社会的に変化する途上で、実践の内部から実践が向かうべき方向を模索し、その変遷過程を自身の教育観の変遷とともに示したことにある。したがって、本研究が実践研究の総括として提示した書くことに対する新たな見方は、先行研究でいわれている学習や発達、言語教育の新たな見方の中に今この時点で改めて位置づけることで、本研究の結びとしての課題と展望を描くことにつながるものとする。本章では、このような意図のもと、1章から7章までの実践研究による考察を踏まえたうえで、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る。

### 1. 書くことの学びをとらえる視座

本研究は、第二言語で自分のことばを獲得するために、省察的対話が重要であることを主張した。本研究でいう省察的対話とは、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った。教室は、省察的対話によってことばを意識的に学ぶ場であると考えられる。

意識的に学ぶという意味において、母語は身近な人々とのあいだで無意識のうちに身につけたことばであり、学ぶことばではない。教室で子どもたちが学んでいるのは、岡本(1985)がいう「二次的ことば」や書きことば、あるいは第二言語である。母語とは異なり、こうしたことばを使いこなすには意識的な操作と熟練を要する。書くという言語活動にはそれが最も要求され、熟達するのが容易ではないからこそ教室で学ぶ対象となり、容易に習得できない技術を身につけた者とそうでない者とを差別化する。

子どもにとって、二次的ことばとしての読み書きが困難なのは、それまで親しい人とのあいだで具体的な文脈の中でやりとりしていたことばを、不特定の他者を想定して、だれにでもわかることばに変換する「ひとりの読み書き」が求められるからである。しかし、序章でみたように、書くことの基礎には文脈の中でのやりとりとしての対話が生き続けており、茂呂(1988)は、幼児期のことばの使用と書くこと、書くことを学ぶ教室は連続性をもつという見方を提示している。本研究は、すでに「ひとりの読み書き」を母語で獲得した成人学習者が第二言語で書く過程においても、書くことの基盤にある対話性が第二言語の発達を支えていることを実践のデータによって示すものとなった。

しかし、子どもと第二言語学習者の抱える困難は当然ながら大きく異なる。子どもは自分の周りの身近なだれかに向けて書こうとするために、だれにでもわかることばとならないのに対し、第二言語学習者はだれにでもわかることばを書こうとするために、だれかに向けるはずの自分の声を見失っている。つまり、普遍的な技術としての読み書きを志向し、ことばの道具的・実用的側面のみを重視すると、ことばを向ける宛先としての他者の声、それに応答する自分自身の声を認識することができなくなってしまう。そして、そのことが第二言語で表現することを困難にしている。本研究が記述してきたのは、自分の声を取り戻そうとする第二言語学習者の葛藤であり、それはことばによるコミュニケーションやことばを学ぶことに対する意識を変える必要性、すなわち、言語観や言語能力観といったものの問い直しを迫られることを意味している。

以上、これまでの実践研究による考察を踏まえ、書くことの教育が向かうべき方向性を示すために、書くことの学びをとらえる視座として3点を提示したい。



- (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

これら三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。他者とのかかわりの中で自分の声を見出し、他者との関係や自分自身を変えていく省察的対話は、書くことを相互行為としてとらえることを前提として成立する。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。書くことをひとりで行う記号の技術的操作とみることが、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なる。

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、ここでいう「相互行為」とはならない。省察的対話の前提となる「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。

前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。以下、上記3点について、先行研究との関係の中で論じていく。

### 1.1. 宛名をもつ声に根ざした自分のテーマの探究

書くことが相互行為として行われるためには、他者への応答としての自身の声に自覚的になる必要があった。こうしたとらえ方は、1章で概観したように、Cazden (1996) が L1 ライティング教育をヴィゴツキー理論の解釈のされ方によって三つに分類したうちの一つ、すなわち「創造力の源泉」としての内言に注目する第一の動向に通底する。第一の動向では、内言の生成が精神間に起源をもつことから、教室は言語的に豊かな環境にあることが求められ、学習者は明示的な教授によってではなく、あくまで社会的な活動に参加することによってことばを学んでいくことが重要だととらえられていた。Cazden のいう「創造力の源泉」としての内言は、成人を対象とした L2 ライティング教育を行う本研究においては、第二言語のことばに先行する学習者の声として記述された。声を喪失したことばの技

術的操作はプロダクトとしての書かれたものを「改善」とはいえず、それは成人を対象とする第二言語の教室においても、書くことの社会的側面に注目する必要があることを示唆していた。

序章で述べたように、声、すなわち「人格としての声、意識としての声」は、社会的な環境の中でのみ存在し、静的な実在ではなく、動的な過程としてとらえられる。意味とは、二つ以上の声が出会ったときにのみ成立するものであり、その声がだれに向けられているのかという「宛名」がつねに問題とされる。しかし、話すこととは異なり、書くことにおいて「宛名」を意識することは二重の意味で困難を伴う。なぜなら、書くことは対面状況では行われず、不特定多数の読み手を想定しなければならないという、「宛名」をみえにくくする特徴そのものが書くことの本質にあるからである。書くときには具体的な文脈を共有できないために、抽象的で一般化された記号としてのことばの操作が必要とされる。宛名がみえにくいことがことばの使用を技術化し、技術化されることで「宛名」をもっていた声が失われていく。

本研究では、正しく書かなければならないという規範との葛藤の中で、学習者が見失っていた声を取り戻すために、書かれたテキストをめぐる理解と価値づけの応答の可視化を必要とした。それは、書き手と読み手とのあいだで交わされるやりとりが、中立的で客観的な判断に基づくテキストの評価ではなく、自分自身の何らかの価値観を表明するものであること、そしてそれが互いを理解するために行われるということである。テキストをめぐるやりとりに自身の理解や評価を重ねる、つまり他者の声に応答するということは、あるテキストがすでに存在するものとして共有されているコミュニティに参加し、テキストと相互作用することで、コミュニティそのものが変容したり、新たに形成されたりすることを意味する。書くことを学ぶ教室はそうしたコミュニティの一つであり、テキストの宛名が教室参加者に限定されないことで、学習者が書き手として参入するコミュニティは、教室を超えて拡大していくことになる。

コミュニティが形成される過程と、そのコミュニティにおいて書き手が自分の書くべきテーマを発見・探究していくプロセスは連動している。人と人とのあいだに生まれる原初的な声は対面状況で行われる対話と同様に書くことの基盤となり、人と人との関係が変化していくことで、書かれるもの、書くという行為そのものも変化していく。自分のテーマとは、そうした変化の過程で、ことばによるコミュニケーションの核となる声であり、他者に対するさまざまな感情や、ものごとに対する見方・考え方をかたちづけている。書

くことは、このようなテーマを省察的対話によって探究することとして学ばれるべきだと考える。

細川（2011, 2012）は、ことばの教育において自分のテーマを問いつけることの重要性を主張している。細川のいうテーマは「自分の過去・現在・未来を結ぶ、一本の見えない糸のようなもの」、「無意識のうちに興味・関心を湧き立たせる」（2012, p.16）ものであり、将来の職業や生き方にも深く関わっている。自分のテーマを発見する活動において、個人は自らのアイデンティティ生成あるいは更新の瞬間に出会うことになる。ことばの教育においては、「自らのテーマを発見・気づき、それを個人の利害だけに収束させず、社会への参加という形で実現できる人材の育成」（2011, p.24）という観点が重要となる。細川のいうテーマも、書くことと密接に結びついている。テーマが書くことの文脈で語られる際には、テーマを自分のものとしてとらえ直すことの必要性が説かれている（2008b, p.38-48）。

本研究は、学習者一人ひとりが教室での相互行為を通して自分が書くべきテーマを発見していく過程、すなわち他者とのかかわりの中で自分の声とことばを見出していく過程として描くことができた。4章で述べたように、教室での書く課題は、学習者が自分のテーマを探究する過程に強く影響する。それは、書く課題を自由にすればよいという意味ではない。与えられたテーマであっても、それを自分のテーマとしてとらえ直すこと、すなわち、与えられたテーマを媒介として他者の声に自分の声で応答することが重要となる。

本研究で、学習者が書く課題として取り組んだテーマは、学習者それぞれが日々の生活の中で抱えている何らかの問題意識を反映していた。テーマが決められないと悩んだ学習者の中には、問題意識がなく問いがたてられないということではなく、その問題を取り上げることを回避するというケースもみられた。[研究4]の学習者であるハルは、テーマがなかなか決められなかった苦しさを、振り返りシートに記していた。

意見文を書いてみた時に、テーマを決めるのは難しかったです。現在のトピックが選びたかったから、日本ブラジル移民100周年記念について話したかったです。しかし、主張がなかったので、環境問題に関するテーマを選択しました。それは、とても大切な課題のためです。テーマをやっと決定した時までには、書くことがつらかったと思います。しかし、トピックが代わったと、書いた文章に満足しつつあります。（略）

ハルの最初のテーマは「日本に住んでいるブラジル日系のアイデンティティ衝突」だっ

た。しかし、仲間との対話や教師の質問に答える過程で、自分が意見文として言いたいことが見つけられず、第一稿を書く段階で、テーマを環境問題に変えてしまった。日系ブラジル人としての自分のアイデンティティの問題を語りたかったと思われるが、それを結論として書くことは難しいと判断したようだった。ハルは、環境問題について意見文を書きあげたことに満足していたが、本当に書きたいテーマは何であったのか、本実践ではそれを探究する場をハルに提供することができなかった。書くことは自分自身のテーマを発見・探究することであり、自分自身のテーマでなければ省察的対話は生じない。新聞への投書という課題にともなう制約を取り除き、自分にとって最も大切なテーマを見つける過程を重視した授業であれば、ハルの選択は変わっていたかもしれない。主張がないからではなく、自分の声を向けるべき宛先がみえないために、ハルはテーマを他者と共有することができず、テーマを語ることばも見出すことができなかった。

しかし、自分自身と向き合うこと、対立する意見とぶつかることは、苦しくつらい過程であり、学習者がたとえ宛名をもつ声に根ざした自分自身のテーマを発見できたとしても、対象とする問題が教室に閉じられ、解決されないのであれば、書くこと、対話することの意義を実感することは難しい。学習者が自分を取り巻く社会とつながり、周囲の環境を変えていくためのことばが必要となる。次に述べる書くことの学びをとらえる第二、第三の観点は、自分のテーマを発見し、探究する過程において吟味すべきものである。

## 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

書き手が自分のテーマを発見・探究する過程と、書き手の声が向けられる宛先としてのコミュニティが形成される過程は連動しており、それは、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を媒介としている。書くことの教育は、学習者が書き手として新たなコミュニティのメンバーとなり、その中で自分のテーマを探究することによってコミュニティそのものが変容していくことを支えることであり、媒介物としてのことばの存在を無視することも、ことばだけを取り出して教えることもできない。

このような書き手とコミュニティとの関係を、茂呂（1988）は「まねくこと」と「まねかれること」との緊張関係としてとらえた。書くこと、そして文化的媒介は、その場に参加する身振りや、その場の語り口をとることで、ある場所にまねかれることをもたらす。しかし、同時に私たちの場所にまねいてもいるのであり、まねかれることと全く同じ重みでまねくことがある。すでにそこにあるものと、新たにつくり出されるものとの緊張関係

は、まねくこととまねかれることとがともにあって、文化的な媒介を成り立たせていることを背景にしているという。なぜ書くのかという問いに茂呂は以下のように答える。

なぜ書くのか。それは文化としてすでにある語り口から、固有の声を作るためだといえる。書くということはすでにそこにあった身ごなし・語り口から、あらたな身ごなし・語り口、すなわち声を組み上げることとして成り立っている (p.160)。

「われわれ自身の声を作る」ためには、すでにそこにある身ごなしや語り口をとらなければならない。「まねくこと」と「まねかれること」との緊張関係は不可避であり、その力関係はその場の文脈によって大きく変化する。すでにある身ごなしや語り口を無視して声が発話されることはありえず、身ごなしをとり、語る主体としての声なくして文化的媒介は成立しえない。話し手から聞き手へ意味が伝達されるとみるコミュニケーション・モデルを批判するバフチンも、ことばの辞書的な意味や規範性を否定しているわけではない。「ことばのジャンル」が存在せず、個々の発話を自分の意志ではじめて構築しなければならないとしたら、言語コミュニケーションはほとんど不可能であると述べている。

第二言語の教育・研究は、ことばの形式を記述し、説明し、学習者に対してどう教えるべきかについて多くの知見を重ねてきた。それらが無視して第二言語で書くことの教育を論じ、実践することはありえない。本研究が主張するのは、書くことの教育において、そうしたことばの形式に先行する書き手の声を重んじることであり、声を喪失したことばは人と人とを結びつける力をもたず、コミュニケーション行為として書くことはできないということである。他者とテーマを共有するということは、他者の声を聞くと同時に自分の声を聞き、感じることであり、書くことは他者と共有したテーマについて考え、評価し、行動することにつながらなければならない。

バフチンによれば、私たちは「言葉」を発音したり耳にするのではない。耳にしているのは「真か偽か、善か悪か、重要なことか重要でないことか、愉快的なことか不愉快的なことか等である」(1989, p.103)。「言葉」はイデオロギーや日常生活の内容や意味で充たされており、そのようなものとして私たちは「言葉」を理解し、反応する。「イデオロギー的充填物から切り離された言語形態」は、言語＝ことばの記号ではなく、おなじものを再認する「信号」でしかないとバフチンはいう。

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が自他の声を聞き、感じ、

人と人の「関係をつくることば」であるのに対し、ことばをある種の信号や刺激とみなし、他者に自分の思いどおりの反応を求めることを、ここでは、ことばの単声機能が強くあらわれた「道具的なことば」の使用と呼びたい。第二言語の教室では、特に初級の段階においては、日常の生活場面における依頼・要求・指示・命令といったことばの機能と形式を結びつけ、自分の意図するとおりに相手が反応してくれることをゴールとして練習を重ねる。定型表現を自然に滑らかに口にすることでコミュニケーションが円滑に進むという図式は、ことばがバフチンのいう「信号」の役割をもつ道具として機能していることをあらわしている。

一方、イ・ヨンスク（2000）は、「ことばの道具性」を異なる角度から論じている。ことばが「身体の延長」としての「道具」として獲得されているならば、ことばは外的物体としても内的心理としても意識されない。私たちは自分や相手が何を言おうとしているかに注意を向けるのであって、ことばそのものを意識しているのではない。「外国語の文法書」は「けっして身体化することのできないことばの残骸」として、ことばの存在を否定なく意識させる。身体の延長としてのことばは私たちを「解放」するが、「身体化できない外部の力でありつづける」ことばは「装置」として私たちを「拘束」する。イ・ヨンスクは、身体性から脱却したことばのいきつく先は人間を鋳型におしこむ「言語装置」によって支えられる「ロゴクラシー＝ことばの支配体制」だと批判するのである。

しかし、ことばの「身体性」は道具を扱う技術的な訓練によって身につくものではない。佐伯（1995）は、子どもの自我形成や学びの発達における「(身体化された) ことば——自分のからだの芯のところから発することば」(p.128)の重要性を鳥山敏子<sup>1</sup>の実践の中に見出している。佐伯は鳥山の実践について次のように述べる。

つまり、鳥山氏が強調していることは、からだの芯のところからことばにして出すことと、出されたことばをからだの芯のところから受けとめることの往復運動を徹底的に行うことを通して、「自分の深いところにある本当の思い」をまっすぐに表現する「自分のことば」を探すということである。そういう本当の「自分のことば」が出せるようになったときというのは、実は「他人のことば」を、まさにからだの芯で受けとめられるときでもある (p.125)。

---

<sup>1</sup> カマキリに「なってみる」実践（鳥山, 1985）や孫悟空の演劇の実践（鳥山, 1994）など、数多くの著書で、自分のからだや心をひらく教育実践を発表している。

このようにして探り出される「からだからのことば」を他者に語ることで自と他の分離がはじまり、自分と対立する他者に「なってみる」ことで「からだからのことば」が明確化し、「本当の私」探しがいよいよ深いものになる。ことばは道具（artifacts）の一種であり、「身体化した道具」が他者との接面形成に重要な役割をもつと同時に、「道具の身体化」に、他者の存在が重要な役割をもつ。このような、「道具と他者の相互浸透性」こそが学びをかたちづくっているのだと佐伯はいう。

母語とは異なり、第二言語や書きことばが身体化されるには意識的な学習を必要とするが、学習に多くの時間をかけても身体化されるとは限らない。ことばをことばとして意識するのではなく、他者が何を語っているのかに意識を向けるということは、他者の声を聞き、感じることであり、自分の声で応答するということである。たとえそのことばがイ・ヨンスクのいうような「身体性」——自分の身体の延長としてその存在を意識せずに操ること——を獲得していなくても、ことばにしみついている他者の声を自分のからだで受けとめ、自分の声に耳を傾けることで、「本当に言いたいこと」を「自分のことば」として他者に返すことは可能である。それはぎこちなく、たどたどしい動きかもしれないし、「自分のことば」であっても、括弧に括られた半ば「他者のことば」としてよそよそしさをぬぐえないものであるかもしれない。しかし、ことばのやりとりが人と人とのコミュニケーションである限り、自分の声とからだに根ざしたことばは他者に届く力、他者と関係をつくっていく力をもっているはずである。

鯨岡（1997）は、ことばの一義的な意味を利用しながら正確に情報や観念を相手に伝達し、理解されることをめざすコミュニケーションを「理性的（道具的・実用的）コミュニケーション」と呼び、気持ちや感情の共有をめざしつつ他者との関係を取り結ぼうとするコミュニケーションを「感性的（繋合的）コミュニケーション」と呼んだ。感性的コミュニケーションは、対面する二者のあいだで、例えば乳児とその養育者、夫婦や恋人同士、患者と看護者のように、その心的距離が近い関係にあって、気持ちのつながりや共有を求めるといった意味において「原初的コミュニケーション<sup>2</sup>」であるという。この原初的コミュニケーションこそがコミュニケーションの本態であり、理性的コミュニケーションはその上に積み重なるかたちであらわれる。「原初的」とは発達初期の段階にあらわれてくるもの

---

<sup>2</sup> 鯨岡（1997）では、「原初的コミュニケーション」とは「コミュニケーションの原初のかたち」というべきものであり、「主として対面する二者のあいだにおいて、その心理的距離が近いときに、一方または双方が気持ちの感情や繋がりや共有を目指しつつ、関係を取り結ぼうとするさまざまな営み」（p.163）として定義されている。

として、「未熟さ」と重なることは否めないが、子どもがことばを獲得し、道具的な情報伝達コミュニケーションを行うようになって、その基底をなすものとして感性的コミュニケーションも深化しつづける。鯨岡は、従来の発達観、つまり感性的コミュニケーションから理性的コミュニケーションへの移行がコミュニケーションの発達であるという見方を批判している。

鯨岡は主として対面コミュニケーションにおいて感性的コミュニケーションの意義を論じたが、それが「原初的」であるという意味において、書くことの「発達」にも重要な役割を担っているといえるだろう。岡本（1985）は子どもの発達における、「一次的事ことば」と「二次的事ことば」の重層的発達の重要性を主張し、学校教育における二次的事ことばへの過重な要求が生じさせる二次的事ことばの肥大化に警鐘を鳴らした。二次的事ことばを習得したあとも、一次的事ことばは一次的事ことばとして深まることが重要であり、二つの事ことばは相互に関連して発達していく。岡本は、「一次的事ことばが対話行動としてさらに深まってゆくためには、他者の事ことばと自己の事ことばを組み合わせながら、相手との共同作業を通して共通のテーマを追求し、そこに相手とのより深い共有世界を実現してゆこうとする態度と技術を必要とする」（p.198）と述べる。

成人を対象とする第二言語の教室においても、事ことばの重層的発達が必要とされている。序章で例にあげたセネガル出身の学習者は、筆者との1対1の対話を繰り返すことで260字の意見文を書きあげ、新聞に投書し掲載された。大学入学当初、日本語で書くことをほとんど行ってこなかった学習者は、話すことはできても、その内容を文字にして書くことはできなかった。意見文を書くにあたっては、テーマを決定することが最も困難であり、特に言いたいことはない、意見がないと言い続けた。しかし、他の学習者が日本の生活について書いた文章を読み、筆者から日本に来て驚いたことや困っていることはないかと問われるうちに、驚いたことも困っていることもないという当初の語りを徐々に変化させていった。学習者は、自分が何度か経験したこと——どんなに電車が混んでいても自分の隣に座る人がいない——を「どうしてかわからない」と語った。筆者がそれについてどう思ったのか尋ねると、やはり「わからない」を繰り返したが、嫌な気持ちなのか、悲しい気持ちなのか、怒っているのかを尋ねると、「がっかりする」という事ことばで答えた。たぶん、自分は悪い人だと思われている、それは「がっかりする」のだという。

このように、学習者がひとこと語っては、一文字ずつ綴り、時間をかけて完成させた文章は、筆者とのあいだで交わされた一次的事ことばの色合いを強く残していたが、他者のこ



とばを引用・交渉し、自分を語ることばとして、対面対話状況を超えて、読み手の心に訴えるものをもっていった。宛名をもつ声に根ざした自分のことばは、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として、他者との関係をつくっていく。「がっかりする」ということばとともにある学習者の声は、その場の文脈を共有していない新聞の読者に対しても、筆者が対面状況で感じたのと同様に、戸惑い・共感・憤りなどの思いとして読み手の声を応答させる力をもっていたはずである。

このような「自分のことば」で他者とテーマを共有するためには、そのコミュニティにおいて「自分のことば」がどう位置づけられているのかを認識し、「自分のことば」による相互行為を自分自身で意味づけていくことが必要とされる。第三の観点は、「他者のことば」との葛藤を学習者や学習者の周囲の人々がどのように理解すべきかということにかかわるものである。

### 1.3. コミュニティにおける相互行為の意味づけ

本研究の学習者はみな、日本語として正しく書かなければならないという規範意識に縛られながらも、自分の声と向き合い、他者との相互行為を重ねることでそこから自由になっていった。「規範」はコミュニティのなかで常につくりかえられていくものであるが、そのことをコミュニティのメンバーが意識することはまれであり、また困難でもある。教室というコミュニティで、他者との関係において学習者が自分の声とことばを見出したとしても、そこでのその相互行為を、教室を取り巻くさまざまな他のコミュニティとの関係において、学習者自身がどう意味づけるのかということのを考慮に入れずに、自分のことばの獲得を称揚することはできない。

相互行為として書くことを実践する筆者の教室活動に対して、それで本当に日本語力が身につくのかという批判をしばしば受ける。ここでいう「日本語力」とは、語彙力や適切な文法の使用を指していると思われる。学習者の言いたいことが伝わる文章が書けたとしても、「日本語力」が不十分であれば、それを改善することこそが教師の役割だということだろう。あるとき、自分の実践とはまったく異なる文脈で、このような「日本語力」の相談を受けた。大学での文章表現の授業を日本語母語話者の学生とともに受講している非日本語母語話者の学生についてである。担当の先生が言うには、その学生が書く文章はいいものを持っているし、言いたいことは伝わるのだけれど、助詞や漢字の間違が多い。留学生対象の日本語の授業を受けたほうがいいのかという相談だった。先生はその

学生を非常に肯定的に評価しており、だからこそ親身になって心配し、相談をしたのだらうと推察された。

このような相談は、大学で行われる日本語教育の現場ではよくあることである。専門の授業についていけない、論文やレポートを書く日本語力が足りないので、日本語のクラスで補ってほしいという要望である。もちろん、そのようなクラスは多数設置されており、そこで学ぶことは一定の日本語力の向上につながるだろう。助詞や漢字の間違いを減らすことはできるかもしれない。しかし、日本語力を身につけるためにそのクラスで学んだことばが、再びクラスの外にあるコミュニティに戻ったときに、そのまま受け入れられることはありえない。だれに対しても、どの文脈においても、同じ意味をもち、同じはたらきをすることばは存在しない。重要なのは、学習者が自分の属するコミュニティにおいて、自分のことばがどう位置づけられているのか、つまり、ここでの例でいえば、助詞や漢字の間違いがそれを読む人にどのように受け取られているのかを認識し、読み手との相互行為を自分自身で意味づけていくことである。

書くことは、コミュニティの形成とともに書き手のテーマを発見する過程として学ばれていく。あるコミュニティで必要とされることばを獲得するためには、そのコミュニティに参加し、テキストを媒介としてコミュニティと相互作用する過程を経なければならない。文章表現を受講していた学生は、セネガルの留学生とは異なり、日本語母語話者の学生と同じ試験を受けて入学している。それでもなお、文章表現を学ぶコミュニティにおいて、「日本語力」の不足を意味づける機会が与えられなかったことになる。それは、「日本語力」が絶対的で動かしがたい規範として存在し、基礎として学ばれるべきものであるという認識が学校という場においてはいかに強固であるかということを示唆している。

一般的に、読み書きはどのような文脈においても適用可能な普遍的技術として、こうあるべきだという規範に支えられている。規範からの逸脱は技術を習得していないことを示し、習得できないのは学習者の努力や能力が不足しているからだとみなされる。しかし、規範として設定されている読み書きは、だれにとっても普遍的で、価値中立的なものではなく、ある集団にとっては自分たちの言語コミュニケーションとは大きく異なるために習得に葛藤や困難を生じさせる。何を規範と定めるか、すなわち、どの集団の利益を優先するかは極めて政治的であるが、1章で述べたように、「機能的リテラシー」という概念はそのような政治性に目を向けず、客観的・中立的な認知的能力としてリテラシーをとらえることで、規範を習得できない人々に対する差別や排除を正当化する。

菊池（1995）はそれを「識字の暴力」（スタッキー，1995）として批判している。「<識字>という言葉は、技術としての読み書き能力・技術という意味と、その技術を用いる人間解放の営みやそれを用いる場（社会）における人間同士の権力関係をも含む言葉として用いられなければならない」（p.18）と述べ、「識字」と「識字術」を区別する。読み書きを教えることは政治的選択をとまなうものであり、中立の技術として識字術を教えるべきではない。私たちに求められているのは、まず個々の識字を平等に扱う必要を認識すること、つまり、従来の識字観を変えることだということである（pp.177-178）。

しかし、読み書きの政治性を認識し、それが文脈と切り離して単独で学ばれるものではないことが明らかになっても、読み書きの習得過程で生じている困難を解消する実践的なアプローチが示されているわけではなく、また、習得できないことで不利益を被る人々がいるという現実には変わりはない。言語的少数派の人々に対して、多数派の規範である読み書きを教える第二言語の教室では、規範がいかに政治的に定められたものであっても、その存在を否定することはできず、規範に縛られないまったく新しい表現を生み出すなどということも不可能である。実践の場に立つ教師に求められているのは、他者のことばとの境界で自分のことばを獲得しようとしている学習者の葛藤を理解することであり、教室は、省察的対話によって学習者が自身の葛藤を意味づけていく場となるべきだと考える。

書くことを相互行為ととらえる本研究の実践においても、規範の存在が強く意識される場面で学習者の葛藤が顕在化した。正しいとされている規範と自分のことばがずれているかもしれないという不安は、第二言語学習者にとって容易には解消できないものであり、規範が権威づけられ、その獲得を強いる学校という場においては、強まりこそすれ、解消することは不可能であるようにも思われる。読み書きが学校教育と結びつき、学歴を持つことが経済的な成功をもたらす（あるいは経済的に豊かであるという特権を維持するために学校教育を必要とする）という構図は、第二言語を学校で学ぶことにおいても同様にあてはまる。

それは、言語能力が数値によって測定可能であり、その数値を、経済的成功に結びつく進学や就職の機会が得られるかどうかを決定する指標として用いることは公平である、もしくは公平を期するために現状選択できる最善の方法であるという言語観・言語能力観に基づいている。しかし、数値化される言語能力がいかに部分的な能力であるのか、またその部分的な能力を測るのでさえも、信頼性、妥当性を確保することがいかに困難であるかは、一度でもその数値化を試みた者であれば十分身にしみており、その限界も自覚してい

るはずである。数値化できる実体としての言語能力とは、規範からのずれの程度であり、正しいか誤っているか、その線引きが容易なもの（だからこそ部分的なものとなる）だけが客観的な能力として評価されることになる。

このような状況の中で学習者がことばを学んでいることを考慮せず、権威的な規範の存在を批判し、自分のことばの獲得を称揚しても、学習者の葛藤を理解することにはならず、かえって混乱を招くことになる。規範とされているものは、中立的・客観的に定められているわけではなく、必ずしも固定的・絶対的なものではない。それは、つくりかえられ、新たに創造される可能性をもっている。重要なのは、ことばを文脈から切り離して分析することができないように、言語活動から言語能力を要素として切り出し、客観的に測定することなどできないということを学習者自身が認識し、実感することである。教室はそこに参加するすべての人がこのような実感を共有し、自らの言語観・言語能力観を問い直していく場となる必要がある。

以上が書くことの学びをとらえる第三の観点である。この観点は学習者の学びに限定されない。人と人がかかわって生きていく中で、互いにとってよりよい世界をつくっていくために、コミュニケーションとはどうあるべきなのか、コミュニティ全体としての省察的対話が必要とされている。この第三の観点は、ことばを学ぶことの視座として、コミュニティにおける言語観・言語能力観の更新につながっていくべきものだと考える。

## 2. ことばの「発達」を問い直す

コミュニティにおける相互行為を参加メンバーそれぞれが意味づけ、それぞれの言語観・言語能力観を問い直していくには、従来の第二言語の教室のように、非母語話者が母語話者に近づくことを目標として、非母語話者だけが第二言語を学ぶという形態では実現できない。岡崎（2007）は、日本人住民と外国人住民がともに地域社会を築いてくために、両者が互いをコミュニケーションの当事者としてその方法を学び合う「共生日本語教育」を提案している。「共生日本語教育」と「日本語教育」の違いは、「多様な言語・文化背景を持つ者同士が共に生きていくための言語的手段を日本語という言語で獲得する」という学ぶ目的と深く関連し、教育対象をめぐって日本語母語話者と非母語話者が対等な立場に立つかどうかという点に本質的な違いがある（p.293）。日本語母語話者も非母語話者と同様に「共生言語としての日本語」の学び手であり、その「所有権」を主張することはでき

ない。学ぶ対象を接触場面で使用される「共生言語としての日本語」(以下「共生日本語」)とし、「母語場面での日本語」(以下「日本語」)と区別することで、言語的少数派に同化を要請することのない日本語教育をめざすことができるという。

すべての人々の母語及び第二言語学習を保障したうえで、日本語母語話者と非母語話者が対等な学び手として「共生日本語」を創造していくという教室の方向性には賛同できる。岡崎も述べているように、「共生日本語」は、学術場面で使用される日本語もあれば、日常的な生活場面での日本語、職場での日本語など多種多様なものとなるだろう。重要なのは、このような多様な接触場面すべてにおいて「共生日本語」と「日本語」が平等に扱われるべきだという意識をいかに醸成できるかという点にある。牲川(2006)は、岡崎(2002)が言語的少数派の言語保障を訴える文脈で「日本語」と「共生日本語」を区別したことには理解を示しつつも、「日本語」が圧倒的なパワーをもつ現状で、地域の日本語支援の目標理念を語る際には「共生日本語」しかないという戦略的語りを選ぶべきだと主張している。牲川(2006)の主張や、それに対する岡崎(2007)の反論<sup>3</sup>は、「日本語」の規範意識がいかに堅固であり、「共生日本語」との平等の実現が困難であることを示している。それは、岡崎も牲川も、「共生日本語」を語る際に、その射程はより広いものであることをうかがわせつつも、地域の日本語教育の文脈で多くを語っていることにも象徴される。

「日本語」に対する強固な規範意識は、日本語母語話者だけが抱いているのではない。正しく書かなければならないという思いが自分の言いたいことを見失わせるという本研究の学習者の事例は、まさにこの規範意識との葛藤であった。それは、同化要請として第二言語を学ばなければならない過程でうつけられたものであるかもしれないし、学習者自身の「母語場面での〇〇語」に対する規範意識から生じたものであるかもしれない。学習者は教室の内外でさまざまな言語をさまざまな文脈で学んでおり、葛藤の意味も様相もそれぞれ異なる。そして、それはまた日本語母語話者にもいえるのである。「日本語」に対する規範意識は、方言蔑視や若者に向けられる「ことばの乱れ」批判などにもみられる。それらは受験英語や国際場面における英語の絶対的パワーへの服従から生じているかもしれない。日本語母語話者も、言語的少数派として葛藤を抱える場面はある。「共生日本語」が価値あるものとして日本語母語話者、非母語話者のあいだで共有されるためには、両者がそれぞれの葛藤を意味づけ、自らの言語観・言語能力観を更新していくことが必要となる。

---

<sup>3</sup> 岡崎(2007)は牲川(2006)に対し、日本語教育が同化要請として機能している現状を浮き彫りにし、そうした現状を克服するためには、「共生日本語」に対する明示的な「日本語」の想定が必要であると述べている。

このような言語観・言語能力観に対する意識の変化を、日本語や〇〇語といった一つの言語を学んでいく中で促すことには限界がある。母語であれ、第二言語であれ、ことばの教育を行っているすべての場で、その重要性が認知されることが必要である。しかし、国内共通語としての東京方言、国際的共通語としての英語が圧倒的なパワーをもち、それらを使いこなせることが経済的・社会的成功をもたらす前提とされる日本の現状において、自らの言語観・言語能力観を問い直すことは非常に困難であると思われる。方言に対する意識は変わりつつあり、標準語偏重の教育に対する反省がなされているが、日本の英語教育に対する意見は二分しており、現状を危機的状況ととらえる見方も強い。

大津（2009）は、文部科学省が2002年に公表した『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」とそれに基づき2003年に策定された行動計画に対し、学校教育のあり方が英語運用能力に対する社会的要請という観点だけから規定され、英語力の数値目標として英検やTOEIC, TOEFLなどが目的や根拠を示すことなく使用されている点を問題視している。深刻なのは、上記の戦略構想が英語格差をつくり出し、親の経済格差と子どもの学力格差が連動している中で、英語が生徒間の学力格差が著しい教科となっているという指摘である（江利川, 2009）。ことばが序列化され、経済格差が生み出す英語格差によって進学や就職に不利な状況にある生徒たちが存在し、それが本人の努力や能力の不足として認識されているのだとしたら、そのような社会で「共生日本語」と「日本語」の平等を実現させることなどできるだろうか。

ことばの教育にたずさわる者に求められているのは、このような現状を変えていくために、ことばは道具や技術として訓練によって習得可能だ、あるいは、そのことばにさらされる環境にあれば自然に身につくという世間に広く普及している素朴な言語観を崩していくことだと考える。訓練を必要とするという見方と自然に身につくという見方は、反対の見解であるようにみえて、実はことばの教育を価値中立的なものにとらえる点において同様である。先に、母語は学ばれる対象ではないと述べた。子どもは無意識のうちに身につけた母語（一次的ことば）でのやりとりの世界から、二次的ことば、あるいは第二言語の世界へ移動することを迫られる。そうした移動は決して自然に行われるものではなく、社会的権力関係によって方向づけられたものであり、意識的・自覚的行為として困難を伴い、習得に差が生じるからこそ、移動することが価値づけられる。その過程で、一次的ことばとして私と他者を結びつけ、私自身の感情や思考をかたちづくっていたことばは、私から引き離され、無機的なもののように扱うことが可能だと認識されていく。

ことばを学ぶことは、このような認識を強化するのではなく、ことばを学ぶ葛藤を理解し、現状を意味づけ、変革することにつながらなければならない。それはことばを学ぶ者だけに課せられている変革ではない。ことばを学ぶこと、ことばによってコミュニケーションする過程には常に葛藤や抵抗が生じている。その葛藤をひとつごとではなく、わがこととして理解し、引き受ける覚悟が、教師や学習者という役割を超えて、ことばとともに生きる私たち全員に必要とされている。そしてそれは、ことばを獲得するとはどういうことか、ことばの発達とは何かを問い直すことに必然的につながっていく。

やまだ(2011)は、従来の「発達観」や「生涯発達観」をナラティブ論の立場から批判的に問い返し、新しい発達観<sup>4</sup>を提示している。今日、人間発達ほどの年齢でも起こる可塑的で多次元的であるというものの見方や、その具体的な発達のプロセスは社会、文化、歴史的な文脈の中での相互作用抜きには研究できないという文脈主義的な見方が不可欠になった。しかし、そのような変化にもかかわらず、「何歳で何ができるか」という問い方は変わらず、横軸に年齢を、縦軸に個人の能力レベルをとり、上昇と下降を数量化する図式は保持されたままであるという。やまだは「発達における喪失の意義」という観点を導入し、「喪失」や「下降」のもつ価値や意味そのものの見直しを主張する。それは「喪失」や「下降」は必ずしもネガティブなものではなく、異なる観点からみた二つの矛盾する価値がともにあるという見方であり、ものさしは複数あるという多次元的な見方、さらに、ものさしでは測れない意味や価値の質的变化をみることが重要だというのである。

ことばの獲得や発達に対する見方も、大きな転換を迫られている。欧州評議会が発表した『ヨーロッパ言語共通参照枠』(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 以下 CEFR) や CEFR に影響を受けた JF 日本語教育スタンダード<sup>5</sup>, CEFRjapan<sup>6</sup>の開発はそうした流れの一つであるが、その理念や受容をめぐって展

---

<sup>4</sup> やまだ(2011)によれば、従来の発達観の根底には「個人主義」「線形・進歩主義の人生観」「座標軸と数量的尺度化」「一方向にすすむ不可逆的時間」などの概念があるという。これに対し、「文脈主義」「人生の意味づけを重視する人生観」「質的ナラティブによる記述」「サイクルする時間概念」にもとづく「生成的ライフサイクルモデル(GLCM)」を提案している。

<sup>5</sup> 国際交流基金が CEFR をモデルとして作成したもの。日本語の教え方、学び方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールとして、ウェブサイト上で公開されている(『JF 日本語教育スタンダード 2010 [第二版]』[http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all.pdf))。

<sup>6</sup> 「第2言語習得を基盤とする小、中、高、大の連携をはかる英語教育の先導的基礎研究」(平成16年度～19年度日本学術振興会科学研究費補助金、基盤研究(A)、研究課題番号16202010、研究代表者小池生夫)において作成された、英語教育における CEFR の日本版。その後、CEFR-J という名称に変わり、他の科研に研究が引き継がれている(排田, 2011)。

開される議論においては、異なる言語観・言語能力観が提示されている（大津, 2009; 排田, 2011; 細川・西山, 2010; 平高, 2011; 嘉数, 2011）。たとえ、CEFRを支える言語能力観がどのようなものであっても、〇〇語で〇〇ができるという can do リストによって目標や評価が具体的に示された時点で、ことばの発達はできないからできるへ時間軸上を進み、できた時点がゴールとなることが前提となる。そうした見方を否定すべきだということではない。ここで言いたいのは、ことばの発達も多元的、循環的な見方が可能であり、できることで失われることば、できないことでつくられることばもあるはずであり、できるに至らなくても、その過程で新たな発達の方向が示される可能性もあるということである。CEFRが複数の言語において、母語話者なみの、あるいは4技能に均等な言語能力ではなく、部分的な能力をもつことを肯定的にとらえるのであれば、「できない」をこれまでとは異なる見方で評価し、それを補う、あるいは新たな能力に発展させるコミュニケーションのあり方を考えることが重要になるのではないだろうか。

鯨岡（1997）は言語的やりとりの底流にある「原初的コミュニケーション」が失われることが「発達」ではないと批判し、岡本（1985）はことばの獲得によって失われるものの意味を問うこと、発達をそうした喪失の歴史においてとらえる視点をもつことの必要性を述べた。二次的ことばは論理的範疇化や表現の定式化を生じさせ、その使用経験が慣用化し自動化するほど、ことばという記号に結びついた概念は画一化・ステレオタイプ化し、情報に対する接し方や受け取り方、表現の形式も固定化され、機械化される。岡本はそれによって子どもが一次的ことばを通してそれまでに自らの中に育ててきた、数々の能力、経験的知識が失われることを危惧している。

ことばをことばとして孤立化させず、情動的なコミュニケーションの中の一部として用いていく態度や、他者との共同性への強い志向、ことばと直結した感情や自由なイメージの喚起作用、物自体や現実に対する新鮮な感心、直観性、またことばを交わすことのおもしろさやことばの音声面に対していただく興味等、一次的ことばの中に豊かにはらまれていたものを、二次的ことばは根こそぎにしかねない力を潜在させているのである（p.159）。

第二言語の発達においても同様のことがいえるだろう。文脈から切り離すことで、固定化し、規範化されたことばの形式を反復練習することで、正確に流暢に表現できるように



なる。しかし、文脈から切り離されたことばは、それが本来もっていた声を失い、その声に応答する学習者の声も生じさせなくなってしまう。「どんな発話も言語コミュニケーションの連鎖の一環」(バフチン 1986, p.160) と考えるバフチンにとって、「発話はずねに誰か(つまりは、声)に属しているもの」(ワーチ 2004/1991, p.80) であり、他の声からまったく切り離して存在することはできない。だれのものでもないことばは、だれにも「収奪」することはできない。文法や語彙を学ぶためにつくられた教科書は、いくら文脈が考慮されていたとしても、そこで語られていることばに対して、だれかに向けられている声を感じとることは難しい。なぜなら、文法や語彙を扱う教科書は、バフチンがコミュニケーションの実際の単位とする発話ではなく、それを語や文の単位で分析する、つまり、ことばから声を切り離すことを前提としているからである。

声はことばの形式に先行するものであり、ことばの形式的な操作に熟達することで声を手にするわけではない。文法や語彙を学ぶことは、二次的なことばを学ぶのと同様に、ことばを分析的・論理的に扱うことを可能にし、意識的な使用を促す。ことばの規則性を知り、意味をカテゴリー化することによって、第二言語学習者はことばを自覚的・随意的に操作できるようになる。その熟達こそが第二言語学習者にとってのことばの「発達」であるとされている。しかし、二次的なことばの発達によって一次的なことばの豊かさが失われる面があるように、声と切り離されたことばの操作は、第二言語学習者に声の存在そのものを忘れさせてしまうというリスクを常に抱えている。学習者が第二言語を学ぶのは、第二言語の世界にいる他者とコミュニケーションするためであり、他者との新たな関係をつくっていくためである。声を失うことは、第二言語の世界とのつながりが断ち切られることを意味している。

本研究の学習者の書く過程は、失われた声を取り戻し、取り戻したがゆえの葛藤を経て、新たな声をことばとともに見出していく過程であった。書くことは、その葛藤が最も強く自覚される言語活動であり、だからこそ葛藤を意味づけ、現状を変革するための行動につながる潜在力をもっている。書くことの教育は、その可能性をつぶす方向にも、育てる方向にも誘導することができる。つぶすことに無自覚な教育が「識字の暴力」を生み、それに逆らう変革をめざしたのがフレイレの教育であった。本研究は、第二言語教育において重要なのは、「識字の暴力」を自覚するには識字の実践を必要とするという「識字のジレンマ」を認識したうえで、そのジレンマを省察的対話によって学び手自身が意味づけていくことだと主張する。標準的識字を深く内面化した者が、それ以外の識字の存在や複数の識

字間にある権力関係に気づくことは難しい。しかし、その困難さを克服する可能性もことばを学ぶことでしか確保できない。書くことや第二言語を学ぶことは、ことばに対するそのような認識を深めること、それによって自分たちが生きる世界をとらえ直し、変えていくことにつながるべきである。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模索することによって、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。

### 3. 実践研究としての課題：省察的対話による変革

本研究が主張してきた省察的対話は、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。6章[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つた。つまり、先に提示した書くことの学びをとらえる第三の観点を教室活動の中に具現化するに至っていないということである。再び、セネガルの学習者の事例をあげたい。大学での一年半にわたる日本語の授業の中で、この学習者は300字程度の漢字の読み書きに慣れ、言いたいことを文章にするという経験を重ねた。筆者が感じた最も大きな変化は、日本語をどのように学んでいくかを学習者自身が決定するようになったことであり、それは学習者の周囲に対する見方・とらえ方の変化と重なっていた。入学当初、日本語学習の面でも、生活の面でも問題は別はないと語っていた学習者は、次第に自身の置かれている状況を言語化し、問題を課題としてとらえるようになっていった。それは、教室での学びの大きな質的変化であるが、「ひとりの読み書き」の習得という側面からみれば

学習成果は決して十分とはいえない。学習者が言いたいことを表現できたという感覚は、教室を一步外に出れば異なる評価にさらされることになる。

大学卒業後も日本で生活していこうとするこの学習者にとって、書くことや二次的ことばの獲得が必要とされることは間違いない。しかし、それを過度に要求すること、逆に不必要と切り捨てることはともに学習者のことばの発達を阻害することになる。学習者が日本の高校生活で培ってきたことばは、学習者の周囲の人々とのかかわりにおいて必要とされてきたことばであり、学習者の今を支えている。ことばの学びや発達は学習者個人の中にのみとらえられるものではなく、学習者を取り巻く環境とともに、周囲の人々とのかかわりにおいてとらえるべきものであり、そこから育んでいくものであるだろう。書くことはそのような学びの方向性の一つにすぎず、重要なのは周囲の人々とのコミュニケーションのあり方そのものが変わっていくことにある。

そのような意味において、本研究は、教室という閉じられた場所で、学習者同士、教師と学習者という関係のみを分析してきた点において限界がある。教室は重要なコミュニケーションの場ではあるが、学習者の生活の場の一つでしかなく、教室の外で学習者は一人ひとり異なる複数のコミュニティに属している。そこでどのようなコミュニケーションを行い、何を学び、どのようなことばを獲得していくのかを視野に入れなければ、ことばの発達の全体像をとらえることはできない。学習者が自分を取り巻く社会とつながっていくために、どのような対話が必要なのか、それによって周囲の環境をどう変えることができるのか、そのためのことばのあり方を学習者とともに模索する必要がある。実践者である教師が行う実践研究は、学習者と教師がともに学び成長する相互行為としての教育実践であり、そのような実践や学びが拡大することは、教室という閉じられた場の改善にとどまらず、教室を取り巻く社会を変革する可能性を秘めていると考える。

実践という複雑な状況下での探究・省察の過程を重視するショーン（2007/1983）は、行為の中の省察を行う教師が、自分たちの省察的实践を妨げる学校のシステムそのものに疑問をもち、教室という枠組みを超えて自分たちで新しい理解や活動の態勢を獲得していく事例を報告している。制度化されたスケジュール、他の教師と隔てられた教室、テストによる成績評価などが疑問視されるだけでなく、特権的な知を順次生徒に伝達していく場として学校をとらえるような学校観そのものにも批判が加えられていく。教師が省察的实践者としてふるまうとき、「よい授業」や「よい教室」ということばは、学校の制度改革を緊急に促すテーマとなりえるというのである。

教育の分野で行われるアクション・リサーチと呼ばれる研究アプローチは、日々の授業改善の先にこのような学校改革を志向している。秋田（2005）は、教育研究としてのアクション・リサーチが、イギリスでの中等教育学校のカリキュラム改革運動の中で形成されていった背景について述べている。教育の場では、「授業改善—カリキュラム開発—教師の専門性の発達—学校改革」というさまざまな課題をつなぐ教育研究法としてアクション・リサーチは生まれてきた。それは、教師個人がひとりで行う研究というイメージではなく、学校全体が、あるいは大学の研究者と学校や教師が協働で研究を行う共同生成的なアクション・リサーチであるという。

本研究も含め、日本語教育で行われる実践研究は、教育機関としての組織改革やカリキュラム開発の観点は弱い。それは、教科教育とは異なり、よく言えば学校制度の枠組みから比較的自由にいられること、悪く言えば制度的に統制・管理すべき対象として認知されていないことが影響していると考えられる。制度的な拘束力が強ければ強いほど、そこから自由になろうとする改革への動きも大きくなる。しかし、ここで言いたいのは、日本語教育がそのような制約が少ないために、改革が意識されにくいということではない。日本語教育を行う機関が、また教師や学習者という個人が、それぞれの社会的・制度的な制約のもとに日本語教育という実践にたずさわっていることは言うまでもない。日本語教育が学校制度の枠組みから自由であるということの意味は、日本語教育という枠組みにおさまっていれば、何をどのように教えるかについて他の領域から干渉されることはないということであり、別の言い方をすれば、日本語教育が自由にいられるのは、他の領域に踏み込むことを制限されているからだともいえる。

第二言語として日本語を学ぶことは、日本語のコミュニティに参加するための準備として基礎的な言語能力を身につけることであり、その応用として教科教育や専門分野での教育があるという考え方がある。こうした考えに対する賛否はおくとして、日本語教育にこのような予備教育的な側面が期待されていることは事実であり、そのことが他の教育分野との関係において日本語教育を孤立させ、そうした状況がより大きな社会的文脈の中で日本語教育をとらえることを困難にさせている。年少者に対する日本語教育や地域での日本語教育はこうした問題が最も強く意識される分野であろう。生活者として日本語を学ぶ学習者は、学校、家庭、職場などにおいて、すでに日本語コミュニティの一員として、コミュニティの中でことばを学んでいる。彼らが属している日本語コミュニティは、準備のためのことばを学ぶコミュニティではない。そこで学び、仕事をし、人とかかわり生きてい

く場としてのコミュニティであり、日本語を学ぶことを生活から切り離れた基礎的な技能の習得ととらえることはできない。

日本語教育の実践研究において、教室を超えた改革をめざそうとすれば、それは教育機関やカリキュラムの改善にとどまらず、より広い意味での社会的制度、コミュニティの変革を志向することになるだろう。教室内の改善であれば比較的衝突や抵抗もなく行われるものが、その領域を少しでも出ようとするれば、日本語教育がこれまで孤立していたがゆえに数々の障害にはばまれることになる。しかし、実践研究が自身の教師としての教育観を省察的対話によって更新していくものとして行われるならば、省察の対象がより広い文脈としての社会に向かっていくことは必然である。アクション・リサーチはさまざまな研究領域で用いられており、必ずしも批判的な観点をもつものではないともわれるが（保坂, 2004）、パーカー（2008/2004）は、アクション・リサーチとは「研究活動を未来構想的な政治的实践へと変革する活動」（p.174）であると明確に述べている。教育実践者が研究者である実践研究においては、教育実践＝研究活動のもつ政治性をより強く自覚することが必要であり、実践研究においては、実践が埋め込まれている社会構造に目を向けることなく、実践の改善を論じることはできないと考える。

それは、実践の対象を単純に教室の外に広げるという意味ではなく、教室というコミュニティ、学習者、教師である自分が無意識のうちに組み込まれている社会的・制度的な構造に自覚的になるということであり、実践の改善を閉じられた教室だけのものとして考えないということである。拡張的学習を提唱するエンゲストローム（1999/1987）は、発達には「個人的な転換」ととどまるのではなく、「集団的な転換」とみなされるべきだと述べ、「水平的」と「垂直的」という二つの次元で発達をとらえている。活動理論の第三世代とされるエンゲストロームのアプローチがそれまでの研究者と大きく異なるのは、学習（発達）における変化の主体を個人ではなく集団としてとらえ、活動システムやコミュニティの変革を学習（発達）として位置づけ、それを観察、記述するよりも介入によって促す環境づくりをめざしている点にあるとされる（青山・茂呂, 2000; 高木, 2010; 茂呂, 2012）。「水平的」と「垂直的」、つまり空間的・社会的次元と時間的・歴史的次元がともに強調されているのは、「多声的な形成体」としての活動システムも「どの道に向かうのか」という価値判断や意思決定をしなければならず、歴史的な背景としての異質な声たちを「再一交響化」することが重要となるからである。活動システムの運動と変化はその内的矛盾を主要な源泉としており、拡張的サイクルは、個々の主体によって、どのような実践が受け入れられ

たかを問うことから始まり、徐々に集団的運動や制度へと拡張していく。エンゲストロームは、集団的創造活動によって、あらゆる参加者の知性とエネルギーを結集し、自分たちの制度や行為を転換できなければならないとし、拡張的学習はそのような活動のために求められる新しい理論であると述べている。

実践研究においても、個々の実践が抱える内的矛盾を源泉とし、コミュニティとしての学習（発達）が志向されるべきである。ここでいうコミュニティとは、教室コミュニティを超えて、学びの対象となることばによってコミュニケーションを行うすべてのコミュニティへと拡大されたものである。そのためには、実践研究によって構築された領域固有の理論を、隣接する領域とのあいだでどのように意味づけていくかが重要となるだろう。個々の実践がつながり、相互作用することで、教室に限定されないコミュニティとしての発達の方向性が共有されるような実践研究が行われるべきだと考える。それは、実践の多様性を否定するのでも、固定化されたひとつの到達地点へ向かうことを目標とするのでもない。多様な実践の中で提起される知見を領域固有のものとして偏在させるのではなく、教室の枠を超えて適用され、つくりかえられていくものとして、精緻化し、公共化することによって、教室や教室を取り巻くコミュニティの変容をめざすという理念を、実践研究者が共有することが重要だと考える。

実践研究の理念や知見を共有化するということは、抽象的な理論化のみを進めることを意味しない。研究者が実践に介入するのではなく、実践者が自らの実践をデザインし、記述し、他者に公開していく実践研究においては、実践者でなければ描けない実践のリアリティ、具体性を追求することにこそ価値を見出すべきだと考える。遠藤（2011）は、実践者が自身の実践を記述することの意味は、実践者でなければ記述できないことを記述することに求められると述べている。重障児とかかわる教育実践者としての自分にしか記述できないものとは、自らの行う働きかけの「意図」、働きかけへの応えに対する「期待」や「願い」、異なる応えが返ってきたときの「戸惑い」であるという。どのようにかかわったのかという行為のレベルならば、第三者が詳細に観察を行うことでも記述できる。ひとつの教育実践を、単なる行為のレベルではなく意味のレベルで共有することは、実践者だからこそ描ける実践のリアリティを提示することではじめて可能となり、それは自身の次の実践や、他の実践者との実践の共有につながるというのである。

教育実践者の「意図」「願い」「戸惑い」もまた、社会的・制度的な構造の中で生起する。本研究は、教育実践者としての自身の声を、省察的対話によって他者と共有し、考え、評

価値し、行動するためのことばにしていく実践研究を模索してきた。しかし、教室コミュニティ内部における個々の学びを、教室を取り巻くコミュニティの学びとしてその変革へとつなげるためには、より広い社会的な観点から実践をとらえ直す必要がある。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新たな分析観点を得ることで、実践研究としてのさらなる発展をめざすべきだと考える。そのためにも、人々がかかわり、学び、生きていく場である教室の多様性、複雑さ、豊かさをより深く理解することが求められる。本研究がそれを実践のリアリティとして描ききれたとはいいがたい。人がことばを学ぶことの意味、学びの場に人としてかかわることの意義を、実践研究を通して今後も問い続けていきたい。

## 謝辞

この論文をまとめるにあたり、多くの方々からご指導とご支援をいただきました。心よりお礼申し上げます。

博士論文の主指導として、終始、親身なご助言とあたたかい励ましをくださった舘岡洋子先生にまず感謝の気持ちを述べたいと思います。先生との出会いがなければ、博士論文を執筆することはありませんでした。自分にとって研究とは何か、大学教員という仕事を続けていくことができるのだろうか悩んでいた時期に、先生のご研究『ひとりで読むことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』（東海大学出版会）を知りました。当時は「実践研究」ということばを意識していませんでしたが、自分がしたい研究はこれだと思い、博士論文を書こうと決意しました。博士課程入学後は、ゼミや研究会などで、多くの方々との対話によって研究を深める場をつくっていただきました。博士論文の構想、データ収集、分析、執筆の各段階で貴重なご助言をいただき、先生のコメントがいつも論文執筆の原動力となりました。博士課程入学以来6年間、先生のもとで本当に多くのことを学びました。ことばではとても言い尽くせませんが、ここに改めて感謝申し上げます。

また、副指導の細川英雄先生、小宮千鶴子先生にも、多くのご助言をいただき、深く感謝しています。細川先生には、博士ゼミで発表する場をつくっていただき、他の研究室の方々とは多様な観点から議論することができました。細川先生のコメントやゼミのみなさんとのやりとりは非常に刺激的で、研究とは何か、自分にとって日本語教育とは何かという根源的な問いについて常に考えさせられました。また、細川先生にすすめられ、早稲田大学日本語教育研究センターで「考えるための日本語」の授業を担当することになりました。この経験を通して、細川先生の書く活動や実践研究に対する考え方をうかがうことができ、自分がめざす実践の方向性を見つめ直す機会を得ました。博士論文の構想についても、大変貴重なコメントをいただきました。小宮先生には、早稲田大学でお世話になる前にも、3章2節にあたる論文執筆の際に、日本語教育学会が主催する日本語教育研究コースでご指導いただきました。その後10年以上の年月を経て、博士論文としてまとめるにあたり、再びご指導いただく機会に恵まれ、数々のご助言と励ましのおことばをいただきました。小宮先生にいただいたコメントによって、もう一度論文全体を読み手の立場から見直し、最終稿として改稿することができました。



館岡研究室のゼミのみなさんや、博士ゼミで一緒した他の研究室のみなさんから、数多くのご助言をいただきました。山内薫さん、唐木澤みどりさん、福村真紀子さんには、原稿にすべて目を通していただき、改稿のための貴重なコメントをいただきました。秋田大学の市嶋典子さんにも、原稿を読んでいただきました。学習者はだれに向けて書いているのかという「宛名」について、再度考えるきっかけをくださいました。

本論文は、筆者がこれまで勤めてきた職場で、さまざまな方々と出会い、ともに仕事をし、教育や研究について議論する中で執筆してきた論文によって構成されています。それらの論文の初出は次ページに記載しましたが、各論文の作成時にも、多くの方々にお世話になりました。お茶の水女子大学の先生方、南ソウル大学校の先生方、佐賀大学の先生方、早稲田大学の先生方、桜美林大学の先生方、国立国語研究所の先生方にお礼申し上げます。

また、論文の執筆に何よりも影響を与え、教師としての私、書き手としての私に対話を呼びかけてくれたのは、これまでに出会った学生たちの存在です。彼らとの対話がなければ、この論文は完成しませんでした。学生一人ひとりに心から感謝しています。

最後に、長期にわたる論文執筆のあいだ、常に支え、励ましてくれた夫、誠に感謝の意を述べたいと思います。

2012年12月 広瀬和佳子

## 初出一覧

本論文を構成する論文の初出は以下のとおりである。ただし、博士論文全体の中で見直し、加筆・修正している。その他の部分はすべて新たに執筆した。

- 序章 3 節** 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.
- 2 章** 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 章 2 節** 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.
- 3 章 3 節** 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.
- 6 章** 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.

## 引用文献

- 青木信之 (2006) 『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究：推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証』 溪水社.
- 青山征彦・茂呂雄二 (2000) 「活動と文化の心理学」 『心理学評論』 43(1), 87-104.
- 秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ：学校と協働生成的研究」 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編 『教育研究のメソドロジー：学校参加型マインドへのいざない』 163-189, 東京大学出版会.
- 秋田喜代美 (2006) 「足場かけ」 森敏昭・秋田喜代美 (編) 『教育心理学キーワード』 168-169, 有斐閣.
- 秋田喜代美 (2010) 「第7章 リテラシーの習得と談話コミュニティの形成」 秋田喜代美・藤江康彦 (2010) 『授業研究と学習過程』 110-125, 財団法人放送大学教育振興会.
- 跡部千絵美 (2011) 「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは：課題探究型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告」 『日本語教育』 150, 131-145.
- 石橋玲子 (1997) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響：全体的誤用の観点から」 『日本語教育』 95, 1-12.
- 石橋玲子 (2000) 「日本語学習者の作文におけるモニター能力：産出作文の自己訂正から」 『日本語教育』 106, 56-65.
- 石橋玲子 (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, 1-12.
- 池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」 『拓殖大学日本語紀要』 8, 217-240, 拓殖大学留学生別科.
- 池田玲子 (1999a) 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果：中級学習者の場合」 『言語文化と日本語教育』 17, 36-47.
- 池田玲子 (1999b) 「ピア・レスポンスが可能にすること：中級学習者の場合」 『世界の日本語教育』 9, 29-43.
- 池田玲子 (2000) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」 『お茶の水女子大学人文科学紀要』 53, 203-213.
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究：ESL から日本語教育に向けて」 『第二言語習得・教育の研究最前線：あすの日本語教育の道しるべ』 289-310, 日

本言語文化学会.

池田玲子 (2005) 「ピア・ラーニング」 社団法人日本語教育学会 (編著) 『新版日本語教育事典』 775-776, 大修館書店.

池田玲子 (2007) 「第4章 ピア・レスポンス」 池田玲子・舘岡洋子 (著) 『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』 71-109, ひつじ書房.

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.

市川伸一 (編) (1993) 『学習を支える認知カウンセリング：心理学と教育の新たな接点』 ブレーン出版.

市川伸一 (編) (1998) 『認知心理学から見た学習方法の相談と指導』 ブレーン出版.

市嶋典子 (2009) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化：学会誌『日本語教育』をてがかりに」 『日本語教育論集』 25, 3-17, 国立国語研究所.

イ・ヨンスク (2000) 「言語という装置」 栗原彬・佐藤学・小森陽一・吉見俊哉 (編) 『越境する知4 装置：壊し築く』 東京大学出版会.

岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」 『日本語教育』 133, 57-66.

ヴィゴツキー, L. S. (2001) 柴田義松 (訳) 『思考と言語 新訳版』 新読書社.

ヴィゴツキー, L. S. (2005) 柴田義松 (監訳) 『文化的一歴史的精神発達の理論』 学文社.

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』 4, 135-161.

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, 37-47.

宇佐美洋・鎌水兼貴 (2006) 「「XML」による作文添削情報表示システム」 仕様の発展について：「添削情報電子化」の真の意義を求めて」 『作文対訳データベースの多様な利用のために：「日本語教育のための言語資源及び学習内容に関する調査研究」報告書』, 145-163, 国立国語研究所.

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, 75-104.

内田伸子 (1990) 『シリーズ人間の発達 I 子どもの文章：書くこと考えること』 東京大学出版会.

- 江利川春雄 (2009) 「主権「財界」から主権「在民」の外国語教育政策へ」『危機に立つ日本の英語教育』136-155, 慶応義塾大学出版会.
- エンゲストローム, Y. (1999/1987) 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登 (翻訳) 『拡張による学習: 活動理論からのアプローチ』新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.)
- 遠藤司 (2011) 「「身体」をテーマとして重障児と関わることの意味」『質的心理学フォーラム』3, 35-42, 日本質的心理学会.
- 大井恭子 (2004) 「第11章ライティング」『第二言語習得研究の現在: これからの外国語教育への視点』201-218, 大修館書店.
- 大島弥生 (2003) 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性: 日本語非母語話者・母語話者双方に資するものを目指して」『第二言語習得・教育の研究最前線: 2003年版』198-224, 日本言語文化学会.
- 大島弥生(2009) 「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140, 15-25.
- 大津由紀雄 (2009) 「「戦略構想」, 「小学校英語」, 「TOEIC」: あるいは, ここが正念場の英語教育」『危機に立つ日本の英語教育』14-61, 慶応義塾大学出版会.
- 岡崎眸 (2007) 「第12章 共生日本語教育とはどんな日本語教育か」『共生日本語教育学: 多言語多文化共生社会のために』273-308, 雄松堂出版.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン: 言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社.
- 岡本夏木 (1985) 『ことばと発達』岩波新書.
- オング, W. J. (1991/1982) 桜井直文・林正寛・糟谷啓介 (訳) 『声の文化と文字の文化』藤原書店 (Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the world*. Methuen.)
- 嘉数勝美 (2011) 「「JF 日本語教育スタンダード」がめざす日本語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』9, 107-113.
- 影山陽子(2001) 「上級学習者による推敲活動の実際: ピア・レスポンスと教師フィードバック」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54, 107-119.
- 門倉正美・筒井洋一・三宅和子 (編) (2006) 『アカデミック・ジャパニーズの挑戦』ひつ

じ書房.

- 菊岡由夏・神吉宇一 (2010) 「就労現場の言語活動を通じた第二言語習得過程の研究：「一次的事ことばと二次的事ことば」の観点による言語発達の限界と可能性」『日本語教育』146, 129-143.
- 菊池久一 (1995) 『〈識字〉の構造：思考を抑圧する文字文化』勁草書房.
- 菊池久一 (2004) 「第2章 リテラシー学習のポリティクス：識字習得の政治性」石黒広昭 (編)『社会文化的アプローチの実際：学習活動の理解と変革のエスノグラフィー』34-52, 北大路書房.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ：質的実証研究の再生』弘文堂.
- 衣川隆生 (1993) 「日本語学習者の文章産出方略の分析」『ことばの科学』6, 51-77.
- 鯨岡峻 (1997) 『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房.
- 窪田三喜夫 (訳) 「ライティング指導」ジョンソン, K & ジョンソン, H. (編) (1999/1998) 岡秀夫 (監訳)『外国語教育学大辞典』448-457, 大修館書店. (Miller, K. S. (1998). Teaching writing, In Jonson, K. & Johnson, H. (Eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell.)
- クラーク, K. & ホルクイスト, M. (1990/1984) 川端香男里・鈴木晶 (訳) 『ミハイール・バフチーンの世界』せりか書房. (Clark, K. & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press.)
- グレイザー, B. G. & ストラウス, A. L. (1996/1967) 後藤隆・大出春江・水野節夫 (訳) 『データ対話型理論の発見：調査からいかに理論をうみだすか』新曜社. (Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company. )
- 黒谷和志 (2007) 「社会文化的アプローチからみたリテラシー教育の展開と課題」『北海道教育大学紀要 教育科学編』58, 237-248.
- 桑野隆 (2008) 「「ともに」「さまざま」声をだす」『質的心理学研究』7, 6-20.
- 桑野隆 (2011) 『バフチン：カーニヴァル・対話・笑い』平凡社新書.
- 小柳正司 (2009) 『リテラシーの地平：読み書き能力の教育哲学』大学教育出版
- 西條剛央 (2003) 「「構造構成的質的心理学」の構築：モデル構成的現場心理学の発展的継承」『質的心理学研究』2, 164-186.

- 西條美紀（2000）「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』105, 91-100.
- 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 崎濱秀行（2005）「字数制限は書き手の文章産出活動にとって有益であるか?」『教育心理学研究』53, 162-173.
- 佐々木倫子・細川英雄・砂川祐一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季（編）（2007）『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版.
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社.
- 佐藤公治（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房.
- 佐藤勢紀子（1993）「論文作成をめざす作文指導：目的に応じた教材の利用法」『日本語教育』79, 137-147.
- 佐藤勢紀子・仁科浩美（1997）「工学系学術論文にみる「と考えられる」の機能」『日本語教育』93, 61-72.
- サトウタツヤ（2001）「21世紀の教育心理学—「教育心理学の不毛性議論」に触発されつつ」『教育心理学年報』41, 139-156, 日本教育心理学会.
- 佐藤学（1998）「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』9-56, 東京大学出版会.
- 佐藤学（2003）「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』70, 292-301.
- 佐藤学（2009）「第2章 言語リテラシー教育の政治学」アップル, マイケル W.・ウィッティ, ジェフ・長尾彰夫（編著）『批判的教育学と公教育の再生：格差を広げる新自由主義改革を問い直す』39-55, 明石書店.
- 佐藤学（2010）『教育の方法』左右社.
- 里見実（2010）『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス.
- 柴田義松（2006）『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社.
- シャーマズ, K. (2008/2006) 抱井尚子・末田清子（監訳）『グラウンデッド・セオリーの構築：社会構成主義からの挑戦』ナカニシヤ出版. (Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.)
- ショーン, D. A. (2007/1983) 柳沢昌一・三輪健二『省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.)
- ジョンソン, D. W., ジョンソン, R. T. & ホルベック, E. J. (1998/1984) 杉江修治・石田祐久・

- 伊藤康児・伊藤篤（訳）『学習の輪：アメリカの協同学習入門』二瓶社。(Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.)
- 杉田くに子（1997）「上級日本語教育のための文章構造の分析：社会人文科学系研究論文の序論」『日本語教育』95, 49-60.
- 杉本卓（1989）「1章 文章を書く過程」鈴木宏昭・鈴木高士・村山功・杉本卓『教科理解の認知心理学』1-48, 新曜社.
- 鈴木宏昭・館野泰一・杉谷祐美子・長田尚子・小田光宏「toulmin モデルに準拠したレポート・ライティングのための協調学習環境」『京都大学高等教育研究』13, 13-24.
- スタッキー, J. E.（1995）菊池久一（訳）『読み書き能力のイデオロギーをあばく：多様な価値の共存のために』勁草書房。(Stuckey, J. E. (1991). *The Violence of literacy*. Boynton/Cook.)
- 砂川有里子・朱桂栄（2008）「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学習法の試み：中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に」『日本語教育』138, 92-101.
- 牲川波都季（2006）「第5章 「共生言語としての日本語」という構想：地域の日本語支援をささえる戦略的使用のために」植田晃次・山下仁（編著）『「共生」の内実：批判的社会言語学からの問いかけ』三元社.
- 高木光太郎（2010）「文化・歴史学派（ヴィゴツキー学派）の理論とその展開」佐伯胖（監修）渡部信一（編）『「学び」の認知科学事典』403-422, 大修館書店.
- 竹内成明（1986）『コミュニケーション物語』人文書院.
- 竹川慎哉（2010）『批判的リテラシーの教育：オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店.
- 田島充士（2008）「単声的学習から始まる多声的な概念理解の発達：バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から」『質的心理学研究』7, 43-59.
- 田島充士（2010）『「分かったつもり」のしくみを探る：バフチンおよびヴィゴツキー理論の観点から』ナカニシヤ出版.
- 館岡洋子（2007）「第3章 ピア・ラーニングとは」池田玲子・館岡洋子（著）『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのデザインのために』35-69, ひつじ書房.
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を实践する・探



- 究する一活動型日本語教育の広がり』41-56, 凡人社.
- 田中信之 (2005a) 「推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす影響」『日本語教育』124, 53-62.
- 田中信之 (2005b) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス：ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』126, 144-153.
- 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響：分析方法とフィードバックの教示に注目して」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 9-20.
- デンジン, N.K.・リンカン, Y. S. (編) (2006/2000) 平山満義 (監訳) 岡野一郎・古賀正義 (編訳) 『質的研究ハンドブック 1 巻：質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房.  
(Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research, second edition*, Sage Publications.)
- トゥールミン, S. E. (2011/1958) 戸田山和久・福澤一吉 (訳) 『議論の技法：トゥールミンモデルの原点』東京図書. (Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument (Updated Edition 2003)*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.)
- 鳥山敏子 (1985) 『イメージをさぐる：からだ・ことば・イメージの授業』太郎次郎社.
- 鳥山敏子 (1994) 『みんなが孫悟空：子どもたちの“死と再生”の物語』太郎次郎社.
- 中野和光 (2008) 「ジャンル・アプローチの理論と方法に関する一考察」『教育学研究紀要』54(1), 179-184.
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論：文化-歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会.
- 西口光一 (2008) 「第二言語場面相互行為実践と教師の役割：ダイアロジカルな言語コミュニケーション観の視点」『多文化社会と留学生交流』12, 25-32.
- 野々口ちとせ (2010) 「共生を目指す対話をどう築くか：他者と問題を共有し「自分たちの問題」としてとらえる過程」『日本語教育』144, 169-180.
- パーカー, I. (2008/2004) 八ツ塚一郎 (訳) 『ラディカル質的心理学：アクションリサーチ入門』ナカニシヤ出版. (Parker, I. (2004). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Open University Press.)
- 排田清 (2011) 「日本の外国語教育における複言語主義導入の妥当性：CEFR の理念と実際から」『言語教育研究』1, 1-12, 桜美林大学.
- 畑佐由紀子 (2003) 「第六章 第二言語教育における作文教育の現状」畑佐由紀子 (編著) 『第二言語習得への招待』87-100, くろしお出版.

- 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. (1989) 桑野隆 (訳) 『マルクス主義と言語哲学：言語学における社会学的方  
法の基本的問題 改訳版』未来社.
- バフチン, M. (1995) 望月哲男・鈴木淳一 (訳) 『ドスエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫.
- 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) .
- 原田三千代 (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, 3-12.
- 平高史也 (2011) 「CEFR から見た育成すべき言語能力とは何か」『早稲田日本語教育学』  
9, 99-106.
- 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.
- 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」『紀要』20, 137-155, 早稲田大学日本語教育研究セ  
ンター.
- 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.
- 深澤のぞみ (1994) 「科学技術論文作成を目指した作文指導：専門教員と日本語教師の視点  
の違いを中心に」『日本語教育』84, 27-39.
- 深谷優子 (1999) 「適切な文章にするための推敲とは」『東京大学大学院教育学研究科紀要』  
39, 313-317.
- 福澤一吉 (2002) 『議論のレッスン』NHK 出版.
- フリック, U. (2002/1995) 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) 『質的研究入門：  
〈人間の科学〉のための方法論』春秋社. (Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*,  
Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.)
- 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.

- 保坂裕子 (2004) 「アクション・リサーチ」 無藤隆・南博文・麻生武・やまだ ようこ・サトウ タツヤ (編著) 『ワードマップ 質的心理学: 創造的に活用するコツ』175-181, 新曜社.
- 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か: 「私はどのような教室をめざすのか」という問い」 『日本語教育』 126, 4-14.
- 細川英雄 (2007a) 「日本語教育学のめざすもの: 言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」 『日本語教育』 132, 79-88.
- 細川英雄 (編) (2007b) 『考えるための日本語, 実践編: 総合活動型コミュニケーション能力育成のために』 明石書店.
- 細川英雄 (2008a) 「活動型日本語教育の実践から言語教育学実践研究へ: 岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する: 活動型日本語教育の広がり』 224-234, 凡人社.
- 細川英雄 (2008b) 『論文作成デザイン: テーマの発見から研究の構築へ』 東京図書.
- 細川英雄 (2010) 「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」 『早稲田日本語教育学』7, 69-81.
- 細川英雄 (2011) 「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか: 能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から」 『早稲田日本語教育学』 9, 21-25.
- 細川英雄 (2012) 「私はどのような教育実践をめざすのか」という問い: ことば・市民・アイデンティティ」 『国際研究集会「私はどのような教育実践をめざすのか: 言語教育とアイデンティティ」 プロシーディング』 13-20.
- 細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究所」スタッフ (2004) 『考えるための日本語: 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 明石書店.
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編) (2008) 『ことばの教育を実践する・探究する: 活動型日本語教育の広がり』 凡人社.
- 細川英雄・西山教行 (編) (2010) 『複言語・複文化主義とは何か: ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 くろしお出版.
- ホルクウィスト, M. (1994/1990) 伊藤誓 (訳) 『ダイアローグの思想: ミハイル・バフチンの可能性』 法政大学出版局. (Holquist, M. (1990). *DIALOGISM: Bakhtin and his world*. Routledge.)
- ホロウェイ, I.・ウィーラー, S. (2006/2002) 野口美和子 (監訳) 『ナースのための質的研究

- 入門：研究方法から論文作成まで 第2版』医学書院。(Holloway, I. & Wheeler, S. (Eds.) (2002). *Qualitative research in nursing, second edition*, Oxford, UK: Blackwell Science Ltd.)
- 丸野俊一 (2008) 「対話の視点から捉えた書くときの推敲過程」『人工知能学会誌』23, 33-42.
- 水谷信子 (1997) 「《展望 1997》作文教育」『日本語教育』94, 91-95.
- 村岡貴子・柳智博 (1995) 「農学系学術雑誌の語彙調査：専門分野別日本語教育の観点から」『日本語教育』85, 80-89.
- 村岡貴子・影廣陽子・柳智博 (1997) 「農学系 8 学術雑誌における日本語論文の語彙調査：農学系日本語論文の読解および執筆のための日本語語彙指導を目指して」『日本語教育』95, 61-72.
- 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.
- 茂呂雄二 (1993) 「1 章 語ること・語らせること：対話としてのプロトコル」海保博之・原田悦子 (編著) 『プロトコル分析入門：発話データから何を読むか』13-36, 新曜社.
- 茂呂雄二 (2012) 「活動：媒介された有意義な社会的実践」茂呂雄二・青山征彦・伊藤崇・有元典文・香川秀太 (編集) 『ワードマップ 状況と活動の心理学：コンセプト・方法・実践』4-10, 新曜社.
- 矢高美智子 (2004) 「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』121, 76-85.
- やまだようこ (2011) 「「発達」と「発達段階」を問う：生涯発達とナラティブ論の視点から」『発達心理学研究』22(4), 418-427.
- 山辺真理子・谷啓子・中村律子 (2005) 「アカデミック・ジャパニーズ再考の試み：多文化プロジェクトワークでの学びから」『日本語教育』126, 104-113.
- ランパート, M. (1995/1990) 秋田喜代美 (訳) 「真正の学びを創造する：数学がわかることと数学を教えること」佐伯胖・藤田英典・佐藤学 (編) 『シリーズ学びと文化①学びへの誘い』189-234, 東京大学出版会. (Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27, 29-64.)
- レイヴ, J.・ウェンガー, E. (1993/1991) 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』. (Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)

- ワーチ, J. V. (2002/1998) 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. (Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.)
- ワーチ, J. V. (2004/1991) 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. (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.)
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12, 3-15.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Braxley, K. (2005). Mastering academic English: International graduate students' use of dialogue and speech genres to meet the writing demands of graduate School. In J. K. Hall, G. Vitanova, & L. Marchenkova (Eds.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning* (pp. 11-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cazden, C. (1996). Selective traditions: reading of Vygotsky in writing pedagogy. In D. Hicks. (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp.165-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.
- Emerson, C. & Holquist, M. (1981). Glossary In M. M. Bakhtin *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist Ed., Emerson, C. & Holquist, M. Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Ferris, D. R. (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*.

Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ferris, D. R. (2004). The “Grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing, 13*, 49-62.
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-387.
- Gebhard, M., & Harman, R. (2011). Reconsidering genre theory in K-12 schools: A response to school reforms in the United States. *Journal of Second Language Writing, 20*, 45-55.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and application* (pp. 1-28). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, R. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing, 1*, 255-276.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*, 17-29.
- Johns, A. M. (2011). The future of genre in L2 writing: Fundamental, but contested, instructional decisions. *Journal of Second Language Writing, 20*, 56-68.
- Lai, P. (1986). The revision processes of first-year students at the National University of Singapore. *RELC Journal, 17*, 71-84.
- Lei, X. (2008). Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing, 17*, 217-236.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.57-68). Cambridge: Cambridge University Press.

- Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lotman, Y. M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26, 32-51.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer review in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT journal*, 46, 274-284.
- Matsuda, P. K. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12, 65-83.
- Miao, Y., Badger, R., & Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179–200.
- Min, HT. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15, 18–141.
- Nelson, G., & Murphy, J. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1, 171-193.
- New London Group (2000). A pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp.9-37). London; New York: Routledge.
- Paulus, T.M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Raimes, A. (1985) What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing, *TESOL Quarterly*, 19, 229-258.
- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching writing. *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
- Reddy, M. j. (1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language, In Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp.164-201). Cambridge: Cambridge University press.
- Reid, J. M., (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.

- Silva, T. (1990). L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: research insights for the classroom* (pp. 11-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluations. *Journal of Second Language Writing, 1*, 217-233.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sze, C. (2002). A case study of the revision process of a reluctant ESL student writer. *TESL Canada journal, 19*, 21-36.
- Tardy, C. M. (2011). The history and future of genre in second language writing. *Journal of Second Language Writing, 20*, 1-5.
- Trimbur, J. (1994). Taking the social turn: Teaching writing post-process. *College Composition and Communication, 45*, 108-118.
- Truscott, J. (1996) The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning, 46*, 327-369.
- Truscott, J. (1999) The case for “The case against grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing, 8*, 111-122.
- Wertsch, J. V., & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly, 17*, 165-187.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing, 4*, 209-222.



## 資料1 研究用データ提供承諾書

**第2章 [研究1] の承諾書** 独立行政法人国立国語研究所非常勤研究員としてデータ収集を行った。

### 承諾書

独立行政法人 国立国語研究所 所長殿

私は、国立国語研究所が実施する、日本語学習者の言語運用に対する評価観・評価プロセス調査プロジェクトに対し、研究用データを提供することを承諾します。提供にあたっては、以下の条件を承知しています。

1. 「研究用データ」には、以下のものが含まれます。
  - (ア)学習者の日本語作文に対する添削データそのもの
  - (イ)添削過程の記録
  - (ウ)「調査票」に書いていただいた情報（添削者ご自身についての情報）
2. 上記「研究用データ」は、データベースに載せ、研究・教育目的に使用するため広く公開します。その際、データ提供者の氏名など、個人を特定する手がかりとなる情報は公開しません。
3. 研究データは、以下の条件を守るよう約束していただいた人にも利用を認めません。
  - (ア)教育・研究目的に限って利用する。
  - (イ) 万一データ提供者を特定できたとしても、決してそのことを明らかにしない。
  - (ウ) 添削結果や添削過程等について公の場で論ずる際は、添削者に不利益を与えたり不快な思いをさせたりしないよう、最大限の配慮をおこなう。

20 年 月 日

お名前(name) : \_\_\_\_\_

サイン(signature) : \_\_\_\_\_

本件に関するお問い合わせは下記までご連絡ください。

名前 : ○○

電話 : ○○

Email : ○○

第5章 [研究3]・第6章 [研究4] の承諾書

授業の録音と資料の使用についてのお願い

早稲田大学日本語教育研究センターでは、より良い日本語の授業をするために、研究を  
つづけています。みなさんが授業中に書いた作文、ワークシート、アンケート、授業中に  
録音した音声等を日本語教育の研究のために使わせてください。資料を使用するときは、  
プライバシーを守り、研究以外の目的で使用することは絶対にしません。

これらの資料を研究に使用してもいいという方は、下の「同意する」に✓を入れ、お名前、  
サインを書いてください。使用してほしくないという方は、「同意しない」に✓を入れ、お  
名前、サインを書いてください。ご協力よろしくお願いいたします。

科目名：文章表現○○

授業の録音と資料の使用に  同意する

同意しない

20 年 月 日

なまえ： \_\_\_\_\_

サイン： \_\_\_\_\_

【作文3】

執筆課題：たばこについてのあなたの意見

次の文を読んで、自分の意見を800字くらいの日本語で書いてください（この作文は日本人の学生や大学の先生が読みます）。

今、日本ではたばこのことが問題になっています。ある人は言います。「会社やレストラン、バスや電車など公共の場所ではたばこを吸えないよう規則を作るべきだ。また、たばこのコマーシャルは子どもに悪い影響を与えるから、テレビで放送できないようにするべきだ」。一方、次のように言う人もいます。「規則を作って禁止するのはおかしい。だれにもたばこを吸う権利があるはずだ」。あなたはどのように思いますか。たばこについてあなたの意見を書いてください。

他人の健康のために

今、日本だけではなく、全世界ではたばこのことが社会問題になっています。

人々はみんなたばこを吸う弊害を知るべきです。たばこを吸うことは自分の体を損なうばかりでなくかつ他人の健康をおどしています。たばこを吸う人は利己的であります。彼らはそんなだはこを吸わない人を度外視して、とくにおんなとこどもの健康をおどされたことを許容しない。

たばこのなかにニコチンがある、すこしのニコチンはたばこを吸う人の肺を損なって、長い時間になって、肺癌になった可能性があります。胎児にたいして、いっそう重々しいなことは奇形的な胎児になった可能性がなります。だから、たばこのことは個人問題だけではなく、全社会の問題である。たとえばたばこを吸う人が自暴自棄にな\*る、かつ他人の健康のために吸わないでください。

先日、中国では公共の場所ではだばこを吸えないよう規制を公布しました。人々がこの規制を賛同したことを表示しました。これは人々がたばこのことの危害性をわかったことを表明しました。私の意見は全世界ではこのような規制を公布することです。テーマは「他人の健康のために」というものです。

各国の政府はたばこのコマーシャルを放送することを禁止するべきです。政府から庶民

かけて、たばこを吸わないのを呼び掛けます。たばこの販売の税金を高めて、たばこを吸わないの宣伝を強めてきた、ほかの作方がない、この社会問題を始めて解決します。

为了他人的健康

现在，吸烟问题不只是在日本，在全世界范围内已成为社会问题。

每个人都知道吸烟的危害。吸烟不但损害自己的身体，而且威胁他人的健康。这种人是自私的，他们至不吸烟的人于不顾，尤其是威胁妇女和儿童的健康，是不能容忍的。

香烟里含有尼古丁，尼古丁损害人的肺，时间长了，得肺癌的可能性就大大提高了。尼古丁对于胎儿，更严重的后果是导致畸形胎儿的产生。所以吸烟不只是个人问题而是社会问题，就算吸烟的人自己自暴自弃，但是也应为他人着想，请不要吸烟。

不久以前，中国颁布了禁止在公共场所吸烟的规定，很多人对此表示赞同。这表明人们都知道吸烟的危害性。我的意见是，以“为了他人的健康”为主题，在全世界颁布类似的法令。

各国政府应该禁止播放香烟广告。从政府到平民提倡禁烟，提高香烟贩卖的税，加强禁烟的宣传，只有这样才能解决这个问题。

### 【作文 5】

執筆課題：あなたの国の行事について

あなたの国にある行事やお祭り、おいわいごとなどをひとつえらんで、日本人の学生や大学の先生たちに日本語で紹介してください。800字くらいで書いてください。(例：国の独立記念日、新年、結婚式、入学式、葬式、子どもの誕生、穀物がとれるように神様にお願いするお祭り、穀物がとれたときのおいわい、など)

### 学生の命

私の学生の命もすぐ終わります。速いね。学生の命後で、何をしましょうか？ここから何処に行きますか？私自分質問します。あのね、私見当もつかない！だめね、私考中にちよっと迷います。

学校の命、後で私きつとなつかしい。学業を終える前に、今私もひとつサメスタがある。

さつ、それから私学生じゃない、成人です。年取ったね！

私も思います、若い時、学校がきらいですね。いつも口実たくさんがある。それなら学校行きませんでした！時の大部分私眠りました。課はくり抜き！先生はほんとうに一番くり抜き。ああ、眠いね、学校は退屈な事です。

あの時は子どもやすみ、私クラス行きませんでした。そしたら、先生は家をかけました。それにパパは私の耳引張る学校に！だめです。パパの面前で、先生叱りました。ちょっとはずかしい、でもちょっとおかしいね。

中等学校後で、私ちょっとちょっと始めに学校行ってが好きでした。くり抜きのにでも時々はおもしろいとおかしいと。学校の命もう少し楽しみました、そして勉強\*は私の一部になる。

全部で私十八年ごろを勉強しました！ねがいですね。でも上ぼりは事はもっとむずかしいとも少しおもしろいです。新の物を知っています。

制服が好きですね。時々私きましょう。うらやんでね。学生の命ずっと忘れない！

My life as a student is coming to an end soon. I asked myself what should i do? Where am i going to from here. I don't even know. There is no clue for me. I feel a little lose at this thought.

I know I miss school life thereafter I still have another semester to go before I really say I've graduate and will be an adult. Oh, that is old. I am no longer a student then.

I still remember how I hated school when I was young. I always made excuses so I do not have to go to school. Most of my time in class was spent sleeping away because all the lessons were s boring teachers never fails t send me to sleep. There was a time when an Childresn's Day. I skipped my class and my form teacher called to my house. I was pulled by the ear by my father all the way to school and there, in front of my father, I was scolded by my teacher. I felt a little ashamed but at the same time felt a little funny.

But after my second year in Secondary School, I realized that I actually starting to like going to school. Though if might be boring but sometimes it was interesting and fun too. I started to enjoy school like and learning became a part of me.

If I were to count how many years I have been in school, it would be about 18 years. It was quite long. But as I progress, things get more and more difficult and it is more interesting. I will try my best to study and learn more new things.

I love my school uniform. Sometimes I still try to wear it. It brings back memories. Life as a student is unforgettable.

### 【作文 6】

執筆課題：あなたの国の行事について

あなたの国にある行事やお祭り、おいわいごとなどをひとつえらんで、日本人の学生や大学の先生たちに日本語で紹介してください。800字くらいで書いてください。

(例：国の独立記念日，新年，結婚式，入学式，葬式，子どもの誕生，穀物がとれるように神様にお願いするお祭り，穀物がとれたときのおいわい，など)

韓国の年中行事は季節ごとに多様である。まず、韓国の新年はソルナルとともに始まる。ソルナルは日本のお正月と同じ意味のある日で韓国では、旧れきで年をかぞえるのでわたしたちは、旧れきで1月1日をいわうのである。その日、子供たちは、韓国の伝統的なふくをきて、おじいさんかやおばあさんにおじきをする。すると、おじいさんたちは、かわいい子供たちに、いい話をいかせてあげたり、お年玉をあげたりする。子供たちには、おこづかいがそれもふだんは手に入らない巨額のお金がもらえるので、ひじょうにうれしい日であるのだ。また、ソルナルでは、あちごちでばらばらになってすんでいた家族全員が親のあるふるさとにあつまってソルナルをいわうため、交通ちゅうたいが毎年問題になる。韓国の“帰省戦争”というのは、経験のある人ではなければ、ぜったい象想もできないほどである。というのは韓国人の帰省本能は、どれだけ発達しているのかやたらにうたがわしくなるばかりだ。その上、日本のおぼんとした“秋夕”が9月くらいにあつて、その時もまた、韓国人の帰省本能がよぎなく発輝されるのだ。それら以外にも昔は月ごとに行事があつて、毎月、家族や親せきがあつまって何かをいわったというが、それは韓国社会が伝統的に農業にもとづいた社会であつたこそ自然に発生したものだと思う。だが、今日このごろの苦ものたちにとって伝統的な行事はあまり意味のなくめんどくさいものになっていくような気がする。それらよりは、西洋のはなやかなバルンティンディーや、クリスマスが身近にあるものになっているようだ。それに、苦ものの中では、ファイトディ

一やロズディーなど国せき不明の行事があふれている。商販のきたない手にまきこまれて、真にまものべきの伝統行事はおろそかにしてのではないか、心配になる。私たちはにない手になって伝統行事を次世代にあたえる積賃をおっているのではないか。

한국의 연중행사는 계절 별로 다양하다. 먼저 한국의 신년은 “설날”과 함께 시작된다. 설날은 일본의 **お正月**와 같은 의미가 있는 날로 한국에서는 음력으로 년을 세기때문에 우리들은 음력 1월 1일을 축하하는 것이다. 그날 아이들은 한국의 전통 옷을 입고 할아버지 할머니께 절을 한다. 그러면, 할아버지들은 귀여운 아이들에게 좋은 이야기를 들려주시던지 세뱃돈을 주신다. 아이들은 용돈이 그것도 보통때는 수중에 들어 오지않는 거액의 돈이 들어오기때문에 너무 기쁜 날이 된다. 또, 설날에는 여기저기에 흩어져살고 있던 가족 전원이 부모님이 계신 고향에 모여 설날을 축하하기 때문에 교통정체가 매년 문제가 되기도 한다. 한국의 귀성전쟁이라는 것은 경험이 없는 사람이라면 절대 상상할 수 없을 정도다. 그래서 한국인의 귀성본능이라는 것이 어느정도 발달되어 있는지 꽤실히 궁금해 질 정도다. 게다가 일본의 **おぼん**과 같은 추석이 9월경에 있어서 그때 역시 한국인의 귀성본능이 여지없이 발휘 된다. 이것들 이외에도, 옛날에는 매월 행사가 있어서 매월 가족과 친척들이 무언가를 축하하기위해 모였다고 했으나, 그것은 한국사회가 전통적으로 농경사회에 기반을 둔 사회이기때문에 자연적으로 발생한 것으로 생각한다. 하지만 근래의 젊은이들에게 전통행사는 별로 의미도 없는, 귀찮은 일이 되어가는 것 같다. 그것보다는 서양의 화려한 발렌타인 데이 든지 크리스마스가 더 가깝게 여겨지는 듯하다. 게다가 젊은이들 사이에서는 화이트 데이 든지 로즈데이등 국적불명의 행사가 넘쳐흐르고 있다. 상술이라는 알팍한 속임에 넘어가 정말로 지켜야 할 전통 행사를 소홀히 하고 있는지 않은가 염려가 된다. 우리들은 다리 역할이 되어 다음세대에 전통행사를 전해야할 책임을 지고 있지 않은가.

アンネの第一稿

学費

私は学費に反対する。ほとんど全ての学生たちは、大学に学費を払わなくてははいけない。普通に、学生たちがまだ経済的に自立していなく、親たちから金をまらう。残念ながら、その学費の制度はお金持ちに特権を与えようと思う。

最近のニュースによると、日本での貧富格差の拡大だそうである。その中の一つの問題は、教育格差だ。教育格差というのは、生まれ育った環境により、受けることのできる教育に格差が生まれることを指す。教育格差の広がり理由は、なにかんづく学費のせいだと思う。

世界で一番高い学費で、日本が最も学生の経済的負担が重いそうだ。「親に負担をかけて申し訳ない」と日本の高い学費を心配する声が聞かれる。そして、親も高い学費が支払えず、奨学金が支給される機会も少なければ、恵まれない人がどうするのか？結局、恵まれない人は大学に入学できないということである。

非特権階級の人には差別されているという危険性がある。

つまり、恵まれない人は教育されていないと、社会から葬り去られるようになる。教育の欠如の原因で、人がハイレベルな言語が分からなく、政治などを論ずることもできない。それを考えたら、将来的に誰がその人の社会的な利害や権利を代表するだろうか。

学費が廃止されないと、貧富格差の拡大が続くという危険がある。私は、それゆえに学費に反対する。

アンネの第二稿

学費

私は学費に反対する。ほとんど全ての学生たちは、大学に学費を払わなくてははいけない。一般的に、学生たちがまだ経済的に自立していないので、親たちが学費を払うことである。残念ながら、その学費の制度はお金持ちに特権を与えようと思う。



日本やアメリカで、学費が高い。学生は高い学費が払えない場合は、どうするのか？その場合は、二つの可能性がある。まず、一つ目の可能性は、奨学金に申し込むことである。二つ目の可能性は、学費無料の東大のような公立大学に入学することもある。どちらにおいても、最上の成績が必要である。でも、どのように最上の成績がもらえるのか？天才の以外、普通の人には立派な教育を受けさせなければならない。でも、立派な教育は無料ではない。逆に、多くのお金がかかる。つまり、経済的理由で、いい教育を受けられない人は、公立大学に入学できない。また、奨学金ももらえない。結果として、経済的に恵まれない家庭の子供たちは、大学に入学できない。それで、大学教育の欠如のため、安い賃金しかもらえないと、自分の子供にいい教育を受けさせられないという悪循環があるように思う。

その悪循環を断つために、学費を下げるが必要になる。税金を上げたら、大学の学費を税金で賄う可能性があると思う。お金持ちに特権を与える学費制度が廃止された場合に限り、公正な社会を目指すことができる。

### アンネの第三稿

#### 学費

日本やアメリカのように学費が高い国々は学費を下げるべきだと思う。一般的に、学生たちはまだ経済的に自立していないので、親たちに学費を払ってもらおう。残念ながら、その学費の制度はお金持ちに特権を与えると思う。

学生は高い学費が払えない場合は、どうするのだろうか。奨学金に申し込むか、あるいは学費が安い公立大学に入学するかである。どちらの場合も、最上の成績が必要である。しかし、いい成績を取るためには、子どものときからいい教育を受けなければならない。それには、多くのお金がかかる。つまり、経済的理由で、特に恵まれない家庭の子供たちは、大学に入学できないということだ。それで、大学教育が受けられないため、高い給料の仕事を見つけられないと、自分の子供にいい教育を受けさせられないという悪循環に陥る。

それを断つために、学費を下げるが必要になる。例えば、ドイツで、半年の学費は7万円ぐらいである。国は税金を上げて、税金で学費を賄うべきだと思う。教育は社会に

にとって最も重要だろう。公正な社会になるために、お金持ちに特権を与える学費制度が廃止されるべきである。

#### アンネの第四稿

### 学費

日本やアメリカのように学費が高い国々は学費を下げるべきだと思う。一般的に、学生たちはまだ経済的に自立していないので、親たちに学費を払ってもらおう。残念ながら、その学費制度はお金持ちに特権を与えると思う。

学生は高い学費が払えない場合は、どうするのだろうか。奨学金に申し込むか、あるいは学費が安い公立大学に入学するかである。どちらの場合も、最上の成績が必要である。しかし、それを実現するためには、子どものときから立派な教育を受けるに越したことはない。それには、多くのお金がかかりがちだ。つまり、経済的理由で、特に恵まれない家庭の子供たちは、大学に入学できないということだ。それで、大学教育が受けられない人にとっては、給料のいい仕事を見つけるのは非常に難しい。そのせいで、自分の子供に高価な教育が受けさせられないという悪循環に陥る。

それを断つために、学費を下げる必要がある。例えば、ドイツで、半年の学費は7万円ぐらいである。国は税金を上げて、税金で学費を賄うべきだと思う。教育は社会にとって最も重要だろう。公正な社会になるために、お金持ちに特権を与える学費制度が廃止されるべきである。

## リンダの第一稿

### 日本の留学生政策 政府の独り芝居？

日本政府が構想した、日本留学意欲を盛り上げるに目指す、アジア・ゲートウェイ戦略は ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で 叶えるものであるが？

日本留学は 大勢の各国留学希望者にとって、候補のオプションである。この現象がおこった原因の一つは、日本生活の難しさである。高い物価はともかく、日本民間が留学生に対する態度は 決して、 歓迎といえない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探しに関する問題でも、潜在留学生に 断念させる原因になれる。

日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持って いる。日本語、留学試験の勉強や高い留学代などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは 限らない。それは 留学生たち 共に 心配することである。

日本大学の国際化の程度は、不足である。英語で授業プログラムの足りなさ以外は、大学の四月入学制も 致命傷である。日本大学の学期は 他の国と ずらして いるので、他国の大学と交流することに障害になった。

日本留学の魅力をあげる為に、民間や企業界は政府に協力しなければならない。政策的な問題より、意識的な問題の改善は大事であろう。留学生は日本の国際競争力にとって、大事なのは、日本人が 分かってほしい。

## リンダの第二稿

### 日本の留学生政策 政府の独り芝居？

日本が魅力的な国に進化させるために 行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議の一部は、日本留学意欲を盛り上がることと、国際化の大学を作ることである。このアジア・ゲートウェイ戦略は ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で 叶えるものであるが？

日本留学は 大勢の各国留学希望者にとって、候補のオプションである。この現象がおこった原因の一つは、日本生活の難しさである。高い物価はともかく、日本国民が留学

生に対して、親切とはいえ、心から受けられないと思う。留学生は社会の一員と見なされてもらわないと、我らは生活の難しさから逃げられない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、潜在てきな留学生に断念させる原因になれる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持っている。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは限らない。それは留学生たちの心配することである。これらの現象は他の国もあるかもしれないけど、日本で特にひどいなので、“日本は外人を排斥する”イメージは海外で有名である。

日本大学の国際化の程度は、不足である。英語で授業プログラムの足りなさ以外は、大学の四月入学制も致命傷である。日本大学の学期は他の国とずらしているので、他国の大学と交流することに陰をこもった。

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならない。政策的な問題より、意識的な問題の改善は大事であろう。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に了解させたいと思う。そして、留学生の存在を認められたいと思う。

### リンダの第三稿

#### 日本の留学生政策 政府の独り芝居？

日本が魅力的な国に進化させるために行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議目的の一つは、日本留学意欲を盛り上がることと、国際化の大学を作ることである。このアジア・ゲートウェイ戦略は、ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で実現できるものであるが？

大勢の各国留学希望者にとって、日本留学は決して第一希望ではない。この現象がおこった原因の一つは、日本の生活は、外国人からすると、山登りほど、大変である。日本国民は留学生に対して、確かに親切だと思うけれども、留学生を心から受け入れていないと感じる。留学生は社会の一員と見なしてもらわないと、我らは生活の不便から逃げられない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、

潜在的に日本へ留学しに行きたい人々に、留学を断念させる原因になる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持っている。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは限らない。それは留学生たちの心配することである。これらの現象は他の国もあるかもしれないけど、日本で特にひどいので、“日本は外人を排斥する”ステレオタイプは海外で有名である。

日本大学の国際化の程度は、不足している。英語による授業プログラムの足りないこと以外は、大学の四月入学制も致命傷である。日本大学の学期は他の国とずらしているので、他国の大学と交流することに障害になる

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならない。政策的な問題より、意識的な問題の改善は大事であろう。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に了解させたいと思う。そして、留学生の存在を認められたいと思う。

#### リンダの第四稿

##### 日本の留学生政策 政府の独り芝居？

##### <摘要>

最近、日本政府は「アジア・ゲートウェイ」という戦略によって、日本留学生の質と数両方を上げるつもりです。しかし、日本留学の低い意欲の原因はただ政策的な問題ではない、日本国民の意識も絡まれている。意識的な問題は政策的なのより先に解決しないと、留学生は生活の不便や就業の問題に陥つづける。そして、日本の国際競争力も傷つけてしまう。

日本が魅力的な国に進化させるために行われた、アジア・ゲートウェイ戦略会議の目的の一つは、日本留学意欲を盛り上がることと、国際化の大学を作ることである。このアジア・ゲートウェイ戦略は、ある程度に有効かもしれない。でも、それは政府自身の力で実現できるものであるが？

大勢の各国留学希望者にとって、日本留学は決して第一希望ではない。この現象がおこ

った原因の一つは、日本の生活は、外国人からすると、山登りほど、大変である。日本国民は留学生に対して、確かに親切だと思ってくれるけれども、留学生を心から受け入れていないと感じる。留学生は 社会の一員と見なして もらわないと、我らは生活の不便から逃げられない。例えば、クレジットカードの申し込みや住宅の探すことに関する問題でも、潜在的に日本へ留学しに行きたい人々に、留学を断念させる原因になる。

さらに、日本企業が外国人の任用について、保守的な態度を持っている。日本語、留学試験の勉強や高い留学費用などの代価を払っても、卒業した後、日本で働けるとは限らない。それは 留学生たちの心配することである。これらの現象は他の国もあるかもしれないけど、日本で特に ひどいので、“日本は 外人を排斥する”ステレオタイプは 海外で有名である。カナダやアメリカなどの国で、優秀な留学生を守るために、日本よりずっと外人に友好的な移民政策がある。北米に留学し、卒業した後有名な会社に勤め、四年や五年間に住んでいた後、あの国の国籍をとることは別に難しくなくなった。それと比べて、十年や十五年に住んでいても、国籍をもらえとは限らない日本は、もちろん外国人にとって、理想な留学する国ではないだろう。

日本大学の国際化の程度は、不足している。英語による授業プログラムの足りないこと以外は、大学の四月入学制も 致命傷である。日本大学の学期は 他国と ずらしているの、他国の大学と交流することに障害になる

日本留学の魅力をあげる為に、日本国民や企業界や教育界は政府に協力しなければならない。政策的な問題と、意識的な問題は両方存在しているとはいえ、意識的な問題の改善は優先すべきだと思う。意識的な問題を解決したら、八割の問題をなくなると思う。そのため、日本政府は義務教育によって、日本の若者は外国人に友好的な態度を持っている国際人として、育成すべきだ。留学生は他国と交流するのに、大事な橋渡しである。日本へ留学して来て、日本の文化に恵まれた私たちは、たとえ自分に国へ帰っても、自分の国の立場だけではなく、日本の立場も守って、働こうと思う。留学生は一国の国際競争力にとって、大事な資産であるのは、日本人に了解してほしい。そして、留学生の存在を認めてほしい。

資料4 第6章 [研究4] 学習者の相互行為プロセス

		ミキ	ハル	ニナ	ジム	ヨウ	ヤス
5/19	テーマ提出	テーマ：謀殺か犯罪かの刑罰	テーマ：日本人ブラジル移住百周年	テーマ：日本の自殺問題	未提出	テーマ：食糧高と遺伝子組み換え作物	テーマ：引きこもり
5/22	対話1 アイデア	ヨウと対話 私はまだ主張がないと発言し、ヨウに驚かれる。対話を通して刑罰対象年齢を引き下げろべきだという主張にたどりつき、ヨウに謝意を述べる。その根拠として、今の少年は昔の少年より成熟しているというアイデアが二人の間で共有される。	ニナと対話 「主張が見つからない。私のテーマは難しい。移民の現象を説明したいが、結論はまだ。今年日本とブラジルの交流年ですからこのテーマを選びました」と語る。	ハルと対話 日本で自殺が多いこと、自殺についての本や映画があることに興味を示すが、「主張がない。どうしよう」と語る。 教師の質問により、マスコミの自殺の意識を変えたほうがいいにたどりつく。	ヤスと対話 「資本主義は環境を殺す」というテーマを話す。ヤスにそれを主張することは難しいと言われる。	ミキと対話 「私のテーマは遺伝子組み換え食物に賛成する。主張は人々が遺伝子組み換え作物をとりましょう」と語り、天候不良により小麦の価格の上昇、食糧不足問題について話す。ミキの話に時間がかかりすぎ、ヨウの作文について話す時間がほとんどなかった。	ジムと対話 「引きこもりは減らすべきだ。親がサポートしているのがよくない」と語る。ジムのなぜ引きこもりがダメかという質問に対し、100万人もいるという数字で答える。「主張は？」と聞かれて、日本語で答えられない。
5/26	アウトライン提出	テーマ：日本の殺人入獄年齢 主張：日本の殺人入獄年齢を引き下げる。	テーマ：日本に住んでいるブラジル日系のアイデンティティ衝突 主張：日本に来る時に、ブラジル日系人は一般的にアイデンティティの衝突の経験がある。自分の気持ちをやっと分かるために、その現象は大切なので、以下に説明しなければならない。	テーマ：日本の自殺問題はマスコミからの影響である 主張：日本のマスコミは重大な自殺意識の影響源だから、マスコミ情報の厳格な検定が必要だ。	未提出	宿題では提出せず、5/29に紙でアウトラインを提出。 主張が「遺伝子組み換え時代が来る」に変わっていた。	テーマ：引きこもり 主張：引きこもりを減らすために親は子供のことをよく気にしながら甘過ぎないようにするべきだ。
5/29	対話2 アウトライン	ヤスと対話 「少年院では刑罰が足りない」と主張するが、ヤスに少年院と刑務所の違いを聞かれて答えられない。その違いを調べたほうがいいと言われる。また、前回のヨウとの対話で生まれた「今	ジムと対話 「主張と根拠は決まっていない。テーマはブラジル人アイデンティティの衝突。私は日系三世、祖母が日本人。先生はそれは主張ではないとコメントしていて、心配している」と語る。ジ	ヨウと対話 ニナはマスコミの情報の検定が主張であり、情報の禁止はできないと述べている。しかし、ヨウに「検定した後、禁止するんでしょう」と言われ、考えを変える。この後、ほかの人から	ハルと対話 「何を書けばいいかわからない、テーマぜんぜん決まってる」と語る。ハルの作文については、質問をしており、対話への参加意欲は見られない。	ニナと対話 「遺伝子組み換え作物は何が悪いかわからないけれど反対されている。これは根拠がない。実は今食べているバナナは大体遺伝子組み換えだけど、普通の人は知らない。今小麦の値段が	ミキと対話 ヤスは、ミキに対し、一方的に（7分近く）自分の考えを話し続ける。教師も前回のジムと同様のコメント「どうして引きこもりが問題か」を書いているが、「あたりまえ」と語り、内省す

		の少年と昔の少年の違い」を根拠にあげたいと言うが、ヤスに絶対無理と否定される。ヤスは自分もその考えに賛成だが、根拠は無理と語る。	ムや教師の質問に答えられず、アイデンティティの衝突が必要と繰り返す。	禁止は難しいという意見が出て、考えを変えることはなかった。さらに、ヨウにだれに禁止してほしいかと聞かれ、「わからない、どうしよう」と答えるが、対話の終わりに「政府」と発言する。また、ヨウには、自殺率が変化したデータを示せばいいとアドバイスされる。		高いから遺伝子組み換え作物にすれば、量が増えて値段が安くなっていい」と語る。ニナは自分の意見を述べず、聞き手の役割に徹している。教師の質問をきっかけに、「厳しく検査して政府からの認証がしてあれば、みんな安心して食べられる」という、主張につながるアイデアが言語化される。	る様子は見られない。根拠は全部調べたもので、自分で考えたのはお母さんがごはんを部屋の前に置くのをやめるべきだというアイデアだと語る。ミキはご飯をあげなかったら、子どもが死んでしまう、引きこもりの理由は何か、というような質問を投げかけるが、説明にとどまり、そこから新しく考えるという様子は見られない。
6/2	第一稿提出	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヨウとの対話で生まれた主張「入獄年齢を引き下げると、その根拠の一つとして2人の間に共有されたアイデア「今の少年は昔の少年より成熟している」が文章化される。</li> <li>・ヤスの質問に対する答え「少年院に入る刑罰では足りない」が文章化される。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマが「私とあなたも地球を助けられる」に変更される。</li> <li>・環境を守るために、一人ひとりが自分の役割をすれば、人間の影響を減らすことができるという意見が述べられている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヨウとの対話で生まれた主張「自殺意識を励ます情報を禁止」が文章化される。</li> <li>・ヨウの質問に対する答え「政府が検定しなければならぬ」が文章化される。</li> <li>・ヨウのアドバイスを受け、自殺に関する映画や本の上映・出版のあとで自殺率が上昇したデータを使用している。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマが「日本にいる外人」に決まる。</li> <li>・外国人は日本社会に入りにくい例として自身の経験を文章化する。</li> <li>・日本人が外国人に慣れるように、多くの外国人が日本に引っ越すべきだという文で終わる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・遺伝子組み換え作物の利点が詳しく書かれる。しかし、人々はその作物の影響を不安に思っている。早く法律を作り、新しい農業時代を迎えようという主張でしめくられる(ニナとの対話で語っていた構想が文章化されている)。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ジムと教師の質問「なぜ引きこもりが問題か」に対する答え「引きこもりの人が100万人いる」が文章化される。</li> <li>・親が引きこもりの子どものためにご飯を用意してはいけないという考えが詳しく書かれる。「一緒に食べさせる、自分のお金で買わせる、外に出させることが元気になる一歩」など。</li> </ul>
6/5	対話3本文	<p>ヨウと対話</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「少ない」という表現が文脈からおかしいとヨウが指摘し、「少なくない」の間違いであることに自分自身で気づく。</li> <li>・ヨウが理解できないデータの数値について説明できない。ヨウにわからないことは載せないほうがいいと</li> </ul>	<p>ヤスと対話</p> <p>ヤスに、マイはしやマイバックなどの運動をすればもっと強く主張したほうがいいとアドバイスされる。特にわりばしはデータがすぐ見つかるからそれを使えばいいと言われる。教師は序論を短くして後半を長くす</p>	<p>ジムが遅刻したため最初ヤス・ハルの3人で対話</p> <p>ヤスもハルも本や映画のせいで自殺するわけではないと反論する。ハルは映画をいただけの普通の人が自殺するわけではないことをもっと説明したほうがいいとアドバイス。ニナ自身も映画や本を見ても、自殺した</p>	<p>ニナと対話</p> <p>ニナが作文のわからない部分をたずね、ジムが英語で答えるというやりとりが続く。ニナは「外人は外人だ」という表現をもっと説明したほうがいい、短くするところ、長く書くところをアドバイスしている。「問題の意識」とは何か、という</p>	<p>ミキと対話</p> <p>ミキとの対話によって、序論の書き換えが必要と気づく。食糧難を解決するため遺伝子組み換え作物を食べたほうがいい、法律を作ったみんなが安心すれば大丈夫という主張が定まってくる。ミキは主張の明確化を要求したり、根拠を指摘し</p>	<p>ハルと対話</p> <p>ハルがまず、ます形の混入と書式の誤りについて指摘。「甘すぎない」はどういうことか質問され、ヤスは母と息子の甘えの関係だと説明している。ハルも教師も母親がご飯を置いていく例はいらないのでと発言するが、ヤスは必要と繰</p>



		アドバイスされる。 ・2段落と5段落を一つにまとめたらどうかとアドバイスされる。	るようアドバイス。	い気持ちにはならなかったと語っている。	主張に関わる質問も出た。ジムは、「問題は日本人が境目をつくること。だから外国人にとって、日本の文化に入るのはすごく難しい」と語っている。しかし、境目がわかりにくい、もっと説明が必要と教師に言われる。	たり、いい影響の例の要求などをしている。	り返す。教師は引きこもりの原因と対策がいつしょになっていると指摘。ヤスはその二つはグレーで分けられないと語る。
6/9	修正 作文 提出	第二稿 ・ヨウが理解できなかった殺人率のデータが削除される。 ・2段落と5段落が一つになる（ヨウのアドバイス）。	第二稿 ・三段落が削除され、1,2段落にまとめられて短く修正される（教師のアドバイス）。 ・地球を助ける具体的な方法にポイントがおかれる（ヤスのアドバイス）。	第二稿 ・突然すぎる問題提起文が修正される（教師のアドバイス）。 ・WHOの自殺率順位が説明され、この数字を緩和させるべきだという主張が述べられる。	第二稿 ・「他の外人を見ると」が加筆され、自分が外国人であることが明記される（教師のアドバイス）。 ・序論にアメリカでは外国人は平等な処理を受けるという一文が加筆される（ニナの質問に対する答え）。 ・外国人は引越すべきだという主張が削除される。「問題の根拠は日本人の考え方ではないか」が加筆される。	第二稿 ・序論が整理される ・食糧を輸入に頼る日本は遺伝子組み換えは有用だというアイデアが文章化される。 ・正負両面があるが今までの技術と同じという反論が加筆される。 ・安全性評価が必要という結論になる（上記4点ともミキとの対話の影響が見られる）。	第二稿 ・一段落「甘すぎないように」が「引きこもりの生活を支えないように」に変化（ハルの質問に対する答え）。 ・ます形がである形に直る（ハルのアドバイス）。 ・構造はほとんど変わらず、説明が加わったり、表現が変化したりしている。
6/12	対話4 発表1	発表者：ヨウ　コメント担当者：ハル・ニナ ハルが「準備しておいた」の表現にひっかかり、それについてのやりとりが続いた。ハルは「問題を解決できるだろう」の「だろう」にも、もっと意見を強く言う表現にすべきだと発言。ニナはヨウの作文をだいたいOKだと感じていたようで、改善案についてコメントはあまりなかった。ほかの3人も特にコメントはない。ヨウの作文は語彙が難しく、準備してこなかったヤスとジムは「遺伝子組み換え食品」がわからず、最初クローンと勘違いしていた。また、ヨウの主張とみんなが考える主張が食い違っていた。教師は、安全性評価の必要性が主張なら現在の評価のどこが問題で、どのように改善すべきかを書くべきと言ったが、本人は難しくなりすぎるので、書けないと言う。  発表者：ジム　コメント担当者：ミキ・ヤス ヤスがどうやって日本人の考え方を变えるのか、主張をはっきり書いたほうが良いとコメント。ミキはアジア人は白人とは違うのでは、アメリカのことは書いていないので他の根拠を書いたほうが良い、2段落が長いとコメント。「外人は外人だ」は読んでいる人は日本人なのでわかりにくいというコメントもあった。ニナが「問題を直すのも問題である」の意味がわからないと発言。みんなが思った主張は「日本の社会に入りにくい」だったが、ジムは自分の主張が何かかわからないと発言。					

6/13	修正 作文 提出	第三稿 ・主張が「刑罰対象年齢を 引き下げるべきだ」から「犯 罪者の年齢に関係なく刑罰 を決めるべきだ」に修正さ れる（教師との対話の影 響）。					
6/16	修正 作文 提出	第三稿の表現を整えて再提 出				第三稿 序論だけが修正される。「あ なたは安心して食べられ る？」が加筆され、ハルと 議論になった「準備してお いた」が「準備していない ではないだろうか」に変わ る。	第三稿 ・引きこもりの定義が消さ れる（教師のアドバイス）。 ・序論が短く簡潔になる。
6/19	対話 4 発表 2	発表者：ミキ      コメント担当者：ヨウ・ニナ 年齢に関係なく刑罰を決めるというミキの意見にヨウが質問を続ける。年齢を決めないのか、幼稚園の子供も同じ刑罰か。それに対しミキは同じ刑罰ではない。入獄は厳しすぎる、 犯罪の理由や状況によって決めるというが、みんなは納得しない。それは年齢によって決めていることになる。ニナが5歳と22歳も同じ刑罰かという質問をし、ミキは同じ刑罰で はない、同じ方法で決めると答えるが、これにもみんな納得しない。ヤスも年齢を問わずはひどい、もっと specific がいいと言う。ひどい事件だったら20歳未満でも刑務所へ行 く。ミキは自分が言いたいことはそのようなことだと言うが、主張を決められない。ヨウ、ニナに主張があいまい、段落の中心文と意見が違うと指摘される。ニナは、今の少年が 昔より成熟しているという意見にも反対した。  発表者：ヤス      コメン担当者：ハル・ジム ハルがわかりにくい表現をいくつか指摘。話し言葉も指摘。ミキは読点が少ないので読みにくいとコメントし、ヤスは読点の問題に気づいたと振り返りシートに書いていた。ヨウ は接続詞が多すぎるとコメント。読点や接続詞の問題について教師はあまり気づいておらず、指摘していなかった。ニナは3段落（ごはんを置いておかないようにする）が説明し すぎるとコメント。ジムは引きこもりを指して「彼」とするのはおかしい。どうして引きこもりが問題かと再度コメントした。教師も引きこもりの人は問題だと思っていないかも しれないと発言。ヤスは、それはあたりまえ、問題じゃないと本人が言っても、本当は問題だと思っていると反論。ジムはまた、引きこもりは元気じゃないのか、元気になるとは どういうことかと質問した。					
6/23	修正 作文 提出	第四稿 ・最も大きく修正された。 14歳以上の少年犯罪（凶悪 犯罪）が多いことを資料で 示し、14歳に刑罰対象年齢 を引き下げるべきだに修 正。	第三稿 ・表現がかなり修正される。 二段落に「我々と地球につ いて考えるのは必要であ る」という一文が加筆され る。 ・序論に「一緒に熟考しよ	第三稿 ・教師のコメントに対応す る修正が多く見られる。二 つの文が一つにまとめら れ、自殺率と本や映画の発 表との関係について加筆さ れる。			第四稿 ・一段落と最終段落の内容 が重ならないようにという 教師のアドバイスを受けて 最終段落が短くなる。 ・読点が挿入される（ミキ のアドバイス）。

		・現在の少年のほうが成熟しているという表現をやめ、以前の少年とは違っている、特にマスコミの影響を受けると、修正。	う」という文が加筆される。				
6/26	対話4 発表3	<p>発表者：ハル コメント担当者：ミキ・ヨウ（ヨウはコメントの担当を忘れていたのでその場でのコメント） ミキは例が多すぎる。みんなが知っていることを書いてるとコメント。教師がどんな例かと質問すると、マイバックやタオルを携帯するという例をあげた。ハルはこれは具体的な行動例なので必要と反論し、ヤスもなぜいらないと逆にミキに質問していた。ミキはたぶん、あたりまえのことなので書く必要がないというようなことが言いたかったのかもしれない。ヤスはハルの文が軽い問題みたいで強い問題なのにそう見えないと言い、統計データを示して大変な問題であることをアピールしたほうが良いと述べた。ヨウは石油の欠乏と地球温暖化の問題は関係ないという考えを繰り返して述べた。また水は循環しているので問題ない、水は不足していない、電気は天然資源ではないなどを指摘。ハルは水が不足していないという点に納得せず、みんなが節約しなければならない、みんなが使える水がなくなったら困るという反論を繰り返した。</p> <p>発表者：ニナ コメント担当者：ヤス（間違えてヨウに対するコメントを書いてきた） コメント担当者のジムは休み。ニナは風邪をひいて声が出ないのでミキが代読した。ヤスはコメントを書いてこなかったが、コメントはしていた。根拠が難しい。本当にメディアが関係あるかどうか、研究はたくさんあるが、証明することは難しい。自殺が多いから映画ができたかもしれない。「自殺サークル」を自分は見たが、これは自殺を促す例としてはふさわしくない。原因はもっと深いのではと、自分の意見を述べた。ニナへのアドバイスはほとんどなかった。自殺率のデータは古いという指摘があった。教師は、自殺対策で最も必要なことがメディア規制なのか、そうでないなら、4段落は強すぎるとコメントしたが、本人はメディア規制が最も大切という意見だったので、このアドバイスは取り下げた。</p> <p>発表者：ヨウ（2回目 前回みんなが作文をよく理解できなかったため） コメント担当者：ハル・ヤス ヤスは一段落にヨウの主張がないと指摘。みんなからの質問に答えるうちに「遺伝子作物をもっととるべきだ」が一番言いたいことだと発言。ヤスはそれが書いていないと指摘。言いたいことがはっきりしないとコメントしていた。ヨウはどうしても問題提起と結論をうまく結びつけることができないようだった。</p>					
6/30	修正 作文 提出		第四稿 ヨウに指摘されたことを受け、石油、水、電気の例は削除され、紙と割り箸の消費が数字とともに例として示された（プラスチックの例も加筆）。	第四稿 構造にほとんど変化は見られない。表現の修正にとどまっている。		第四稿 ・序論が一文に短縮される。 ・最後の文「日本は先進国として、人々に安心させる評価制度を早く制定するべきだ」が加筆され、主張が明確化される（発表での対話の影響）。	
7/3	対話5 最終点 検	ハルと対話 ハルに「年齢と関係なく刑罰を決めるべきだ」は、内容とあっていないから「年齢だけで決めるべきではな	ミキと対話 ミキに良く書けたと言われ、嬉しそうな声をあげる。でも世界を守るみんなの責任についてあまり書いてい	ジムと対話 ジムの、その問題はそんなに簡単じゃないという発言に対し、特に自分の意見は示さない。ジムの作文につ	ニナと対話 自分の作文について、わかりにくいところはないか積極的にたずねている。ニナの質問をきっかけに、初め	ヤスと対話 ヤスの質問によって、序論に遺伝子組み換え作物に対する評価制度が制定されていない現状を説明したほう	ヨウと対話 ヨウは親が恥ずかしいと思うのはおかしいと強く反論。自分はひきこもりは個性で問題がないと語る。ヤ

		い)にしたらどうかと言われ、「年齢の関係だけではない」とつぶやき、それは考えなかったと発話。後日、授業で、この意見を入れたかったけど、入れなかったと語る。	ないと言われ、ハルもうなずく。また、引用元を明記したほうがいいとアドバイスされるが、作文に変化はなかった。	いては、質問を繰り返す過程で、自分が理解した内容をジムに投げかけている。6/5のジムとの対話と違う点としてあげられる。	て自分の意見を語り始める。日本人は日本語で質問したら日本語で答えてほしい。外国人は日本人と同じ処遇をうけるべきだと語る。	がいいと気づく。	スはまた100万人の数字を出して反論するが、なぜ問題なのか語らない。説得力が弱いというヨウにそれは関係ないと反論。ヨウはタイトルについても、具体的なアドバイスをするが、ヤスはタイトルも変えなかった。
7/7	修正 作文 提出	第五稿 表現の修正のみ	第五稿 表現の調整のみ	第五稿 表現の調整のみ	第三稿 ・序論で、外国人は日本人と同じような待遇を受けるべきであるという主張が明示化される。 ・第二段落で違う待遇を受ける例として英語で話しかけられる話が出される。英語ではなく日本語で話してほしいという考えが文章化される。 ・結論で再び外人を日本人と同じように扱ってほしいと書いている。 (ニナとの対話で語られたことが文章化される)。	第五稿 序論に「しかし、日本はこの遺伝子組み換え作物に対する良い制度をまだ制定していないではないだろうか」を加筆。結論との呼応が見られるようになった (ヤスとの対話の影響)。	第五稿 表現の調整のみ
7/10	修正 作文 提出				第四稿 表現の調整のみ。	第六稿 表現の調整のみ。	