

協働で書く試み

ピア・ライティングとしての「リライト活動」の可能性をめぐって

牛窪隆太

概要 本稿では、書くことに注目した「リライト活動」の実践を示し、「ピア・ライティング」としての可能性を論じる。作文授業においてピア・レスポンスを行う場合、「どのように書くか」という問題は、常に学習者の自主的な推敲と教師添削の間で揺れ動く。「リライト活動」はこの「どのように書くか」という問題を協働学習に新たに位置づけようとする試みである。まず、「意味のわからない文」をめぐって、表現意図と表現、読みの間にある「ずれ」を指摘し、書くことに焦点化した協働学習において、読みから表現意図を「引き出し」書く方法を「引き出し」「突き合わせ」「突き戻す」ことを提案する。次に、この考えの下に実践した「リライト活動」において、学習者がリライト文を産出する過程を授業データから記述し、協働学習として書きの活動を設定する際の観点を論じる。最後に、活動をデザインする教師の発想の転換を主張し今後の課題について述べる。

キーワード 教師添削、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」、「リライト活動」、ピア・ライティング、発想の転換

はじめに

日本語教育では、近年、協働学習（ピア・ラーニング）が脚光を浴びるようになった。作文授業でのピア・レスポンス（池田，1998）や読解授業でのピア・リーディング（館岡，2000）に加えて教師研修においても協働の中での教師の学びが注目されるようになり（平野，2006）その関心は今後も続いていくことが予想される。

とりわけ、作文授業におけるピア・レスポンスでは、様々な観点からの検証がなされてきた。推敲過程の解明や推敲結果だけでなく、様々なレベルの学習者を対象とした検証（影山，2001；原田，2006；など）も行われるようになり、肯定的な効果があることが言われている。また、母語によるピア・レスポンスも報告されるようになり（広瀬，2000）、様々な環境下でのピア・レスポンスが作文に与える影響を解明する試みも報告されるようになった。

その一方で、ピア・レスポンスにおける作文推敲と産出の過程において文を「どのように書くのか」という問題は、あまり注目を浴びてこなかったという現状がある。近年、作

文授業をめぐる議論の中では、作文作成時にアウトラインを作成することで構想や構成を考えさせる試み（西條，2000；吉田，2008）がなされているが、日本語力があまり高くない学習者にとっては、作文の構成や展開のさせ方だけではなく、自身の考えを日本語で表現すること自体がすでに高いハードルとなっていることが想像に難くない¹。

このことから本稿では、作文授業において「書き」に注目した「リライト（Re-write）活動」を取り上げ、「ピア・ライティング」としての可能性を論じる。

1. ピア・レスポンスと教師添削

作文授業にピア・レスポンスを取り入れ、推敲活動を学習者同士で行なわせる場合でも、誤用訂正を主な目的として推敲活動を行なう場合、そこにはある作為性が付きまとう。それは、教室の中で正解を熟知しているのは教師であるにも関わらず、そのことを学習者同士が話し合わなければならないという矛盾である。

これに関連して、池田（2007，p.80）は、教室の中で学習者の文字や文法の間違えを確実に指摘できるのは教師しかいないとした上で、ただ正しい日本語を書くことを日本語作文学習とするならば、従来の教師添削の方が目的にかなっているとしている。確かに、作文の誤用訂正が作文学習の目的であるという教育観を教師が持つのであれば、ピア・レスポンスを作文授業に取り入れる必要はないと思われる²。

一方、ピア・レスポンスをめぐる先行研究では、ピア・レスポンス後に教師フィードバックを行うことの重要性も指摘されており、教師が最終的な表現面での推敲を保障することで学習者の意識を内容面に向かわせることができるとされている（影山，2001）。このことから、学習者の心理面への配慮と同時に、教室実践において学習者をいかにピア・レスポンスに巻き込むかという、実践面での教師の戦略的な思考をうかがうこともできる。

しかしながら、ピア・レスポンスでは主に内容面に焦点を当てた話し合いを行い、誤用訂正は教師フィードバックで教師がまとめて行えばよいという二分法的発想は、作文授業の課題の一つである表現獲得の問題を無意識のうちに、議論の外へと追いやることにつながる。その結果、表現の獲得を保障できるのは教師フィードバックでしかないという暗黙の了解を抱えたまま、ピア・レスポンスにおいては、学習者の自主的な推敲による表現の

1 例えば広瀬（2004）では、中級学習者を対象にピア・レスポンス活動を行い「中級学習者には、アイデアを文章化するための技術的な指導・支援も必要である」ことが指摘されている。

2 川上（2005）は教師の持つ言語能力観が教育実践を規定することを指摘している。このことは、ピア・レスポンスにおいてもその実態は教師の言語能力観によって異なる種類のものとなっている可能性があることを示唆している。

獲得を目指すという奇妙な構図が出来上がる。教師が学習者の関心を表現から内容にシフトさせることで教室活動を推し進めようとするのではなく、「どのように書くか」という問題は覆い隠されてしまうだけなのではないか。

それでは、作文授業において、「どのように書くか」という問題を協働学習に位置づけるためには、どのような授業デザインが必要なのだろうか。次項ではこの問いに答えるため、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」という概念を提示し、協働学習としてのライト活動の枠組みを論じる。

2. 「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」とは何か

第二言語で書く行為において意味のわからない文が産出されるのは、大きく言えば、書き手の考えと表現、また、その読み手の読みの間にそれぞれ「ずれ」が存在しているためと考えられる。それは、文法的な正しさの問題だけではなく、語彙の選択から文構造、文同士の論理的つながり、更には思考のねじれにいたるまで多岐にわたる。

筆者（2005）は、作文推敲を行っている二つの授業での話し合い場面における教師の介入と学習者のレポートの変遷を比較し、作文推敲場面において教師が、学習者の考えを引き出し、突き合わせ、突き戻す介入を行う意義を述べた。その議論によれば、作文推敲場面において学習者の考えを「引き出し」「突き合わせる」こととは、経験的に蓄積されている学習者の表現（表現された形）と表現意図（表現したい内容と文脈における意味）との「ずれ」が、他者の読みによって、教室の中で課題化されることを意味し、それを学習者に再び「突き戻す」こととは、学習者自身がそのずれをもとに表現意図と表現を振り返るためのきっかけを生み出すことを意味している。

しかし、複数の学習者が集まる教室においては、学習者の表現意図と表現の間にある「ずれ」の他にも、もう一つの「ずれ」が存在する。それは、それぞれの学習者の考えや日本語力が異なることで生じる「ずれ」である。

日本語作文において、ある表現意図を日本語で表現する際に学習者が使用する語彙や文型、文の展開のさせ方は、当然学習者によって異なる。「書く」ことに注目するのであれば、学習者の間に存在するこの表現方法のずれを教室で課題化し、それぞれの学習者に突き戻すことで、学習が促進されると考えることができるのではないかと。つまり、ある表現意図を表現するために「どのように書くか」を学習者が協働で考えることに書く学習を位置づけるのである。

以上の議論から、書くことを協働学習の中で実現する際の観点として、表現意図と表現のずれ、また、書き手同士の書きのずれをどのように教室の課題とするかという点がある

ことが確認できるだろう。次項では、この考えの下、筆者が作文授業において実践したりライト活動の実践を提示する。

3. 協働で書く試み（授業実践から）

3. 1. 活動の枠組みと分析方法

筆者はタイ・バンコクにある民間日本語学校の全日制コース（1日4時間×学習期間11週）の作文授業（週1時間もしくは2時間）において、作文のリライト活動を行ってきた。今回、考察の対象として取り上げる授業実践は、2006年度3学期と2009年度1学期にそれぞれ、中級学習者を対象として開講されたコース中に行なったものである（1回1時間×3回）。このコースでは、午前中はテキストを使った授業が行われ、午後は会話、聴解、速読、スピーキング、作文など技能別の授業が行われている。

リライト活動とは、作文の意味・表現意図の不明な箇所について、学習者自身に詳しく説明してもらい、その説明をもとに教師と学習者がそれぞれに文を再構築する活動である。この活動を行なうことによって、表現主体である学習者の表現意図を「引き出し」、それを再びそれぞれの学習者が自身の日本語で表現することで「突き合わせ」、また、表現主体となったそれぞれの学習者に「突き戻す」ことで、自身の表現意図との整合性を確認すること、またお互いの表現からそれぞれが新たな表現方法を獲得することを意図した。

作文授業はあらかじめ教師が設定した複数のトピックについて、次の手順で行った。

- 1) ペア、あるいは全体で作文トピックについて話し合いを行い、アイデアを共有する
- 2) 話し合いをもとに構成メモ（各段落に記述する内容を箇条書きにしたもの）を作成し、そのメモをもとにピア・レスポンスを行う
- 3) あらかじめ宿題として提出されたメモのうち、意味のわからない箇所を教師が抜き出しシートを作成する
- 4) 2) のピア・ピアレスポンスに付随する活動として、リライト活動を行う
- 5) 構成メモをもとに作文の下書きを書き、その下書きについてピア・レスポンスを行う
- 6) 提出された下書きのうち意味のわからない箇所から3)と同様に教師がシートを作成する
- 7) 5) のピア・レスポンスに付随する活動として、リライト活動を行う

- 8) 作文を完成させる
- 9) お互いの完成稿を読み合う

作文の作成は、クラスの中で話し合いながら段階的に行い、各段階における産出文をめぐるピア・レスポンスに付随する活動として、リライト活動を位置付けた。つまり、学習者がそれぞれの作文を読み、ピア・レスポンスを行った後で、どのように書くかを考える「書きの活動」としてリライト活動を行った。

リライト活動において、作文のどの部分に問題があるかという判断を教師が行い、シートを作成することは、学習者の考えとは無関係のところ、話し合いの対象があらかじめ固定化されることを意味している。しかしながら、シート作成の段階で、教師が活動の流れをある程度シュミレーションできるということ、また、学習者の作文を読みながら、うまく書けない部分の公約数を抜き出すことで、できるだけ多くの学習者にとって意味のある活動を実現すること、さらに、話し合いの対象をあらかじめ設定し、タスク化することで、リライト活動の際に学習者同士が「同じ土俵に立つ」(館岡, 2007, p.133)ことを意図した。また、これは実践を重ねる中で経験的に得たことであるが、リライトする文を選ぶ際には、表現意図が簡単に予想できる部分ではなく、前後の部分との結びつきと絡めて問題となるものや、いくつかの解釈が可能であり内容的に更なる説明を引き出す必要がある部分などを選び、授業の話し合いの際に、表現意図への踏み込みが行われる仕掛けをつくることを心がけた。

授業の際には、ICレコーダーで音声データを採取し、学期終了後に学習者の活動に対する評価を収集するために質問紙調査を実施した³。授業分析では、1) 音声データからトランスクリプトを作成したもの、2) 学習者から提出された作文、3) 教師が作成したシート、4) 教師の板書、5) リライト活動で学習者が産出した文の5点を分析対象⁴とした。分析対象者としては、それぞれのクラスにおいて行われた定期試験の結果から、成績が中間に位置する学習者A、学習者Fを選定しデータの均整を図った。

以上のデータを用いて、各学習者の作文を対象としたリライト活動においてどのような話し合いが行われ、どのような産出文がリライト文として生成されたのか、その過程を質的に追った。尚、詳細は後述するが、活動事例1ではリライトする作業を個別に行い、活

3 質問紙調査表は日本語で作成し、タイ語で回答を得た。尚、本稿で提示した日本語訳は、タイ人の学校スタッフに翻訳を依頼し、それに筆者が修正を加えたものである。質問項目は作文授業全体の満足度、リライト活動の満足度を5段階で評価してもらい、いい点と悪い点について自由記述式で回答を得た。

4 これら分析対象については、学習者から授業改善を目的とした使用許可(学内会議や研究目的での使用についての許可)を得ている。

動事例 2 ではグループで行ったものを取り上げている。また、本稿の分析では、リライト活動の枠組みとその実際を提示することを目的としている。そのため分析中、授業内での教師や学習者の発話そのままではなく、全体の流れの中での意味として記述した。

3. 2. 活動事例 1

この項ではまず、学習者 A の作文「日本語を勉強する理由」について個別にリライトした活動の様子を紹介する。学習者 A は、子供のころから日本語を目にする機会が多く、日本に興味を持って留学を考えたが、学校で勉強するようになってから他の学生から刺激を受けて留学する動機が変わってきたという内容の作文を書いている。次の場面では、下書きについてリライト活動を行っている。授業準備として A の作文のうち、表現の不明な箇所を教師側で抜粋しシートを作成した。抜粋箇所の全文は以下のとおりである。

[学校] で日本語が上手な学生に会うと、そんなになりたいと思って、一生懸命勉強するつもりだ。日本に留学生したら、日本語が使う機会は上がって、日本語の勉強がもっと楽しくなっていくとは思う。

(※ [学校] は学校名) 【作成シートより】

この部分の前には、A が日本語の勉強を始めたきっかけとして、日本に留学しようと思ったことが書いてあった。提出された作文を通して読むと A がこの部分で言おうとしていることが、今の日本語学習が辛いということであるのか、日本に留学することへの抱負なのかがはっきりわからず、全体で意味のはっきりしない文章になっていると考えたため、この部分を抜粋した。

まず、授業のはじめに A 自身にこの文で言いたかったことを短文で説明してもらい、確認のために、教師がそれを簡条書きで板書した。中級以上の学習者の作文における課題として、短文を複文にすることで一文の中にまとまった内容を書き込んでいくことがあるが、表現意図を理解するためには、逆に短文に落とし込み文同士のつながりを検討する必要がある。ここでは、簡条書きにすることによって、A の表現意図をより明確な形で共有することができ、文同士のつながりを問題にすることができると考えた。また、語彙の選択や助詞の問題については、簡条書きにする過程で本人に確認し、教師側で表現を修正した。

教師が A の説明を基に簡条書きにしたものは以下のとおりである。

- (1) [学校] で日本語が上手な学生に会った。→そうなりたと思った。一生懸命勉強する。
- (2) 日本に留学する。→日本語を使う機会が多くなる。
- (3) 日本語の勉強が楽しくなる。 【教師の板書より】

この段階で他の学習者に何か聞きたいことはないかたずねると、まず(1)の「日本語が上手な学生にあった」ことと「一生懸命勉強する」ことの関係について、「日本語が上手な学生に会うまでは一生懸命日本語の勉強をしてこなかったのか」「どうして日本語が上手な学生に会うことが一生懸命勉強することの理由になるのか」という質問が出された。

この質問は、実際には、すでに述べたとおり、抜粋箇所の前に「日本語の勉強のきっかけは日本で生活するためだ【Aの作文より】」という記述があり、それを教師がシート作成の段階で切り落としのために出された質問ではあった。しかし、Aに説明を求めると「留学するつもりでいる日本の大学の授業は英語で行なわれるため日本語は必要なかったが、日本で生活するために最低限の日本語力をつけようと思った」と、もともとの教師の読みとは異なる「日本留学に日本語が必要だったというわけではない」という説明がなされた。

次に、(1)で言いたいことは、今一生懸命勉強していることなのか、日本語の勉強の目的が変わったことなのかという内容の質問が出された。これに対してAは、勉強の目的が変わったことを挙げた。

最後に問題となったのは、(1)(2)の文と(3)の文の関係である。「勉強の目的が変わった」と、「日本に留学すると日本語を使う機会が多くなる」ことはどのようにつながるのか、そのことと、日本語の勉強が楽しくなることとのつながりが分からないという質問が複数の学習者から出された。「日本語を使う機会が多くなる」ことが「日本語の勉強の楽しさ」につながるのであれば、そのことと「日本語を勉強する目的が変わったこと」とはどのように関係するのかという質問である。これに対してAは説明が難しいと言い、タイ語で他の学習者に説明を試みるなど考えている様子ではあったが、結局は、関係はないという結論に達した。

話し合いを通じてAの言いたいことを他の学習者が理解したのを確認した上で、それぞれライトを行ない書いた文を板書してもらった。学習者がAの説明をもとに再構築した文は以下のとおりである。BからEまでは学習者が再構築した文であり、NTは当日、授業見学に入っていたネイティブ講師が再構築した文である。

B: [学校] で日本語が上手な学生を見て、私ももっと一生懸命勉強しようと思った。それにもうすぐ、日本に留学したら日本語を使う機会が多くなるので、勉強がもっと楽しくなるだろうと思っている。

C: [学校] で日本語が上手な学生にあって、「日本語が上手になりたいなあ」と言ったものだ。だから、一生懸命勉強しようと思っていた。私にとっては、日本に留学したら、日本語を使う機会が多くなって、日本で勉強するのは楽しくなると思っています。

D: 最初、日本への留学といえば、日本で生活するいい機会だけと思ったが、[学校] で日本語が上手な学生にあってから、自分の留学する目的が変わった。今の私は、その学生たちのように上手になりたく、日本への留学に対して、新しい生活をする機会だけではなく、楽しく日本語を身につけるチャンスだと思うようになった。

E: [学校] で日本語が上手な学生に会うと、そんな風に上手になりたいと思ったので、これから私も一生懸命勉強しなければならない。ところで、日本に留学に行ってから、日本語を使う機会は多くなるし、たぶん、日本語の勉強がもっと楽しくなるかもしれない。

NT: (はじめは、ただ日本で生活してみたいから、留学することを決めた) しかし、[学校] で日本語が上手な学生に会って、自分もそうなりたと思うようになった。それで、今は日本に行くと、生活だけではなく、日本語の勉強が楽しくなるだろうと思っている。

【すべて板書より】

上掲のそれぞれの文は、同じ A の説明を文にしたものにも関わらず、その表現方法は、説明を忠実に文にしたもの、説明の空白を自分の考えで埋めたものまで多岐にわたっている。特に、先に述べた(1)(2)の文と(3)の文をどのように接続させているかを見ると、Bが「それに」で情報を付加させる形になっているのに対し、CやD、Eは話題を転換させる形で接続させている。また、NTでは「それで」が用いられることで、(3)の文が(1)(2)の文の帰結として接続されている。これらの差は、日本語表現力の差ではなく、自分の考えを日本語で表現する際に、どのような表現を使ってどのように文を組み立てるかという、それ

ぞれの「書き」をめぐる表現方法のずれである。文をリライトすることによってそのずれが引き出されることで、それが可視化されていると言えるだろう。

授業では、それぞれに自分が書いた文を説明してもらい、どのように考えてその表現を使ったのかを突き合わせることでこのずれを確認した。その後、A自身にどの文が自分の考えに一番近いか問うことで、それぞれの学習者に突き戻し、Aの表現意図とリライトを行なったそれぞれの表現意図、表現との整合性を問い、擦り合わせを行なった。

活動の当初は予定していなかったのだが、実際にはA自身も自分の文をリライトしており、その文を板書したいと申し出たことから、A自身のリライト文も板書してもらうこととなった。以下は、A自身がリライトした文である。

A： [学校] で日本語の上手な学生に会うと、「日本で生活がよくできるための勉強」という前の目的が変わって、私はその学生のようになりたいと思う。ともかく、日本に留学したら、日本語を使う機会は多くなって、「日本語が上手になるための勉強」はやさしくなるかもしれない。 【板書より】

授業のはじめに配布したシートに書かれた原文と比較すると、目的の変化についてより具体的な説明が加えられ、また、話し合いで問題にされた(1)(2)の文と(3)の文の関係も明確に示されていることがわかるだろう。このように、学習者A自身についても、他の学習者の質問に答え、クラスでの話し合いを経ることで、表現の明確化が起こっている。

活動事例1においては、学習者Aの表現意図を他のそれぞれの学習者が個別にリライトすることで、表現方法のずれが産出文のずれとして引き出される。教師は活動中、引き出された産出文のずれを教室全体で確認することで突き合わせ、それぞれの学習者に突き戻すため役割を果たしている。

3. 3. 活動事例2

次に提示する授業実践は、2009年に事例1と同じレベルの学習者を対象に、グループでのリライト活動を行った時のものである。リライト活動を始めた当初は、リライト作業を個別に行っていたが、リライト文を書く際に教師に文の正しさを確認する学習者が多くみられ、教師が個別対応せざるを得なくなることが多かったこと、また、学習者によってリライト文の産出時間にばらつきがあり、活動全体の進行を統制したいという教師側の意図から、グループでのリライトを行うことにした。

作文トピックは「就職のときに給料が高い会社と自分の好きなことができる会社とどちらを選んだ方がいいか」についての意見文である。以下に示す部分は、学習者Fが、卒

業したばかりの頃は仕事の能力を高めることが必要だという自身の意見を書き、その例として、何度も転職を繰り返している友人のエピソードを記述した部分である。

新しい仕事ははいつたら、古い問題が守っていた。それから自分の思ったことを変わったら一番大切な不要の仕事をなんて経験の仕事をよく考えるともう一番席さがする。 【作成シートより】

上掲の文では、短文間での接続の問題だけではなく、語彙レベルでも不明な箇所が多く、内容を把握することが難しくなっている。そのため授業では、まず教師が中心になって部分的に語彙の意味の確認作業を行った。その結果、「一番席さがする」が「もう一度さがす」の書き間違いであること、「経験の仕事」が「仕事の経験」であることが明らかになった。

次に、内容についての質問があるかたずねたところ、学習者から「古い問題」とは何かという質問が出された。これに対して、学習者Fから「卒業して経験がないのに給料が高い会社に入ってしまい、仕事ができないと同僚に言われる」ことであるという内容の説明がなされた。その後、「大切な内容の仕事」の内容とは何かという質問に対して、Fから「能力」という言葉が提示され、第2文の動詞「考える」の対象が「仕事の能力や経験」であることが明らかになった。

この段階で共有された学習者Fの表現意図は「仕事を変えても（仕事ができないと同僚に言われる）問題は残る。／自分の考えを変える。／一番大切なことは仕事の能力や経験だと考える。／もう一度（仕事を）探す。」であり、そのままつなげると「仕事を変えても問題は残り、自分の考えを変えて、一番大切なことは仕事の能力や経験だと考えて、仕事を探した」となるため、教師は学習者Fの表現意図を「仕事を変えても（仕事ができないと同僚に言われる）問題が残ったので、考え方を仕事の能力や経験が大切であるという考え方に変えて、仕事を探した」と理解した。

表面的な意味内容を一通り確認し、学習者から質問が出されなくなった段階で、ペアを組ませ、グループでリライトするように指示を出した。学習者はリライトするに当たり、全体で話し合った内容をペアで確認していたが、あるグループから、再び「Fさん、どうしてこの文になりましたか【トランスクリプトより】」と作文全体の内容についての質問が出された。さらにペアで話し合っているうちにFの表現意図がわからなくなったという意見も出された。

これに対して、Fは日本語での説明を試みるが、うまく説明できずにタイ語を使ってもよいかと教師に許可を求め、タイ語での説明を行っている。その後、ほかの学習者がFの話教師に日本語で説明した。その説明によると、Fの言いたいことは「この人は最初

に仕事をさがすとき、給料が一番大切だと思って、高い給料をたのむ、後で給料が高いけれども自分の能力がないので、他の人に知られると他の人はみんな嫌で、やめさせられて、新しい会社に変えて何度も同じことをしたが、最後には高い給料がそんなに大切ではなく、経験や能力が大切という考えに変わって、もう一度仕事をさがす【トランスクリプトより】ということであり、教師が把握した内容とは少し異なる内容であることがわかった。

以上の話し合いの過程を経て、学習者がリライトした文は以下の通りである。リライトは2人～3人のグループで行い、教師も同様にリライト作業を行った。(FはGのグループでリライト、Tは教師が行ったリライト文)

G: 新しい会社に入っても給料が一番大切だと思っていたら、また同じ問題があるだろう。それで彼女は考え方を変えた。自分の能力に合う給料の仕事をさがしたそうだ。

H: 新しい会社に入ってもまた前のように問題が起こった。何度も仕事を変えた後、最後にもう一度考えて、就職には一番大切なのは、高い給料ではなく、経験や能力だと思ふようになって、もう一度自分に合う仕事をさがした。

I: たとえ仕事を変えても自分の考え方を変えなければ、前の会社のような問題がまだあるように思う。だからまず、自分を変えて、仕事をさがす方がいいのではないだろうかと思う。

T: 仕事を変えても考え方を変えなかったのが、問題はそのままだった。仕事で一番大切なことは給料ではなく、自分の経験だと考えて、友人はもう一度仕事をさがすことにしたそうだ。

【すべて板書より】

まず、原文にあった「新しい仕事が入る」という表現は、それぞれ「新しい会社に入る (G, H)」「仕事を変える (I, T)」という表現に変えられている。また、「問題を守る」という部分は「また同じ問題がある」「また前のように問題が起こる」などに書き換えられている。このような語用論レベルでの表現の書き換えは、活動事例1と同様、話し合いの際に、他の学習者や教師が使用したものを再生することで起こる場合もあるが、グループで行う場合、お互いに話し合いながら修正を行うことで書き換えられることが多かった。ペアの学習者に言葉や文法の使い方を確認したり、相手が言った内容を訂正したりしている様子も

見られ、個別にリライト作業をさせる場合に比べると、教師が個別対応する必要性は少なくなつた。

次に、全文体でのストーリー展開のさせ方を見てみると、Hグループの「前のように問題が起こった」や、教師がリライトした「問題がそのままだった」では、原文に忠実に友人が遭遇した事実として描写されている。しかし、GとIのグループのリライト文では、「また同じ問題があるだろう」「前の会社のような問題がまだあるように思う」と仮定における推量として描写されている。ここで、当事者であるFが参加したHグループのリライト文を見てみると、もともとFの原文である「古い問題が守っていた」という事実としての描写は、「また同じ問題があるだろう」と推量表現に書き換えられ、Fのもともとの表現意図を維持してはいない。これは、活動事例1同様、話し合いを経ることで、Fにとっても、当初の表現意図自体が変化している可能性を示している。

一方で、Fが参加したグループの産出文を原文と比べると、表現の正確さは格段に上がっていることがわかる。このことから、書くことについての学習という意味では、活動事例1のように個別にリライトをした産出文を教室で共有するよりも、活動事例2のようにリライト作業自体をグループで行った方が、より高い効果を期待することができるという仮説を立てることができるだろう。

4. 学習者の評価

それでは、学習者はこの活動をどのように捉らえたのであろうか。今回紹介したリライト活動に対する学習者の評価について、授業後に母語による質問紙調査を行なった。この項では2009年に活動を行ったクラスで得られた結果のうち、自由記述部分に書かれた内容を示す。(7/7名の学習者より回収)

【リライト活動のいい点は何ですか】

間接的に文法を練習することができる。／決められた文と短い作文から自分が理解したことを自分の言葉でリライトする。／同じ話から自分と違う色々な書き方を勉強するチャンスがあって、文法も練習できた。／学生たちがお互いに助け合って勉強するおかげで、よくできるようになった。／友達の考えから文を作らせてみるのはとても良いアイデアだと思う。意味と意見は同じでも文のスタイルは違う。／文法と言葉を練習するチャンスになった。／先生の指導で考えを順序立てて文を作る。自分と他の人の間違いから学ぶことで、自分のことが改善できる。

／勉強したことで文を分かりやすくして問題を解決すること。それに友達の考えをわかるようになった。(計7名)

【リライト活動の悪い点は何ですか】

ときどき友達の書いた話があまりわからなくて問題が解決できなかった。／グループで話し合うとき友達を手伝わなかった人は授業で役に立つことを勉強できなかったと思う。／作文を長く書かせること。(計3名)／特になし(3名)／未記入(1名)

この活動について学習者が評価している点を見ると、文法の学習についての言及(4)が目につく。このクラスでは午前中にテキストで学習した文法を作文の中で使う学習者が多かった。学習者がリライトをする際に、既習文法を積極的に使用していたこと、教師がリライト文を作成する際にも既習文法の使用を心がけたことなどから、リライト活動が間接的な文法学習になったという意味であると思われる。また、リライト活動の「他者の話を自分の言葉で書く」という構造的な部分についても、肯定的な言及(3)が見られた。その理由としては、自分と異なる書き方からの学習が挙げられている。このことから、リライト活動が、お互いの書きのずれから書きの学習を引き起こすという協働学習としての機能を果たしていることが確認できるだろう。

5. ピア・ライティングとしてのリライト活動の意味

以上、作文授業における教師添削をめぐる問題から、「引き出し」「突き合わせ」「突き戻し」の意味を論じ、意味のずれに着目したリライト活動の実際を見てきた。

活動事例1と活動事例2において示した原文と話し合い後の産出文に見られる表現意図の変化からは、協働学習として書きの活動を設定する際の一つの観点を再確認することができる。それは、表現意図とは、決して、固定的で正確に把握できるものとして存在しているのではなく、流動的なものであり、他の学習者の質問や表現によって揺さぶられ、常に変容を遂げ続けるものとして存在しているということである。

つまり、第二言語で書く行為においても、学習者にとっての課題は、固定化された表現意図に合う固定的な表現をいかに獲得するかというよりは、自身の表現意図と自身の日本語表現の間にある断絶をいかに埋めていくかということではないか。

例えば、学習者の提出物などへのフィードバックの方法として教室でよく行われている教師が提示した誤用文の問題点を学習者に考えさせ、正しい文に直すという活動では、この断絶は固定的なものとして捉えられている。そこでなされていることは、ある表現から別の表現への機械的な操作であり、表現の裏にある表現意図が問題にされることはない。協働学習として書く活動を設定するのであれば、それぞれにどのように流動性を持たせるかということを念頭に置くことが重要であり、それにより、よりダイナミックな学習環境をデザインすることが必要である。具体的に言えば、表現意図の把握と「書き」の過程に他者との話し合いを介在させることで、学習者の内省活動を引き出し、お互いの「書き」を突き合わせることで、書きの学びが引き起こされるという活動を教室の中でどのようにデザインするのかということになる。

そのような活動において教師は、学習者の産出文の単なる添削者ではない。教師は、活動全体を動かす役割を担いながらも、表現化の際には、学習者の表現意図を表現する一人の表現者として、他の学習者同様、自分の日本語と向き合うことが求められる。教師の提示する文は、数あるバリエーションの中の一つであり、仮に複数の教師が参加した場合でも、全く同じ文が正解として産出されるとは考えにくい。

つまり、ピア・ライティングとしてのリライト活動では、まず教師自身に、正しい文を書くことを目指して誤用訂正を行うための話し合いではなく、学習者の表現意図自体を掘り起こしながら、それをそれぞれの学習者が、自分の日本語でよりよく表現する方法を探るための話し合いを行うという発想の転換が求められるのであり、それを活動の中で実現することが必要となってくるのである。

6. 今後の課題

今回提示した二つの事例を比較すると、活動事例1では、それぞれの学習者が個別にリライトした文を全体で共有し、教師が突き合わせ確認することで「書き」のずれ問題になるのに対し、活動事例2では、リライト作業そのものに他者との交渉が介在していることで、グループでの話し合いの際にも「書き」のずれをめぐる交渉が起こっている。また、グループでリライト作業を行った活動事例2では、グループ内で表現意図を確認する段階でも理解をめぐって他者との交渉が起こり、それによって、表現主体である学習者から更なる説明を引き出している様子も観察されている。

これらのことからすれば、リライト作業は、個別に行うよりもグループで行う方が効果的であると考えられる。しかし、日本国内で行う場合など、学習者の母語が違え

ば、当然、学習者には日本語のみでの話し合いが要求されることになり、学習者にとっての難易度は高くなると考えられる。また、グループで行った場合でも、原文の表現主体である学習者が入っているグループとそうでないグループとでは、話し合いの質が異なっていることも予想できるだろう。

以上のように、リライト活動を成立させるための諸条件についてはまだ多くの検討の余地が残されている。また、協働学習としてのリライト活動における学習のダイナミズムを論じるためには、実際の話し合いのプロトコル分析を行い、その過程を丁寧に検討する必要がある。その過程が明らかになることで、表現の学習を学習者がどのように行っているのかについて、より具体的に考察することができるようになるだろう。これらリライト活動を成立させるための諸条件の解明、学習プロセスの実体の解明を課題とした上で、今後もピア・ライティングの可能性を探っていきたい。

文献

- 池田玲子 (1998). 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 (2007). ピア・レスポンス『ピア・ラーニング入門 —— 創造的な学びのデザインのために』(pp.71-109) ひつじ書房.
- 牛窪隆太 (2005). 「学習者主体」の教室活動における教師関与 —— 共有化／個人化の視点から『早稲田大学日本語教育研究』7, 41-52.
- 川上郁雄 (2005). 言語能力観から日本語教育のあり方を考える『リテラシーズ 1』(pp.3-18) くろしお出版.
- 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.
- 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.
- 館岡洋子 (2000). 読解過程における学習者間の相互作用 —— ピア・リーディングの可能性をめぐって『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』23, 23-50.
- 館岡洋子 (2007). ピア・リーディング『ピア・ラーニング入門 —— 創造的な学びのデザインのために』(pp.111-145) ひつじ書房.
- 原田三千代 (2006). 中級日本語作文における学習者の相互支援活動 —— 言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か『世界の日本語教育』16, 55-73.
- 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, 27-37.

- 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, 60-79.
- 平野美恵子 (2006). 多文化共生指向の日本語教育実習による反対意見表明の変化『Web版リテラシーズ』3(1), 21-31.
- 吉田美登利 (2008). 「アイディアシート」を使った作文構想支援の効果『日本語教育』138, 102-111.
- (うしくぼ・りゅうた：早稲田大学大学院日本語教育研究科)