

作文の自律的な推敲能力の育成

—国語教育に転用可能な日本語教育方法—

埼玉大学教育学部 竹長吉正

キーワード：作文指導、推敲、カンファレンス、ピア・レスポンス、協働学習、アジア系学習者

[1] 問題意識の端緒

学習者の作文をどのように指導するか、とりわけ、学習者が一度書き上げた作文を如何に自己推敲するように仕向けていくかがここ数年来のわたくしの問題意識である。教師が添削するのもよいが、教師による添削指導以外の方法を模索し続けている。

わたくしの今までの考えを整理すると、まず、学習者の作文を前に書いた本人と教師が面接・面談し、本人の意図や書きたかったものの真相に近づく「個別指導的アプローチ」があげられる。これは主として帰国生徒対象の作文指導で実践してきた。そして、それなりの成果があり、それを小学校児童・中学校生徒の作文指導でも試みた(1)。

次に考えついたのは、「集団指導的アプローチ」である。これは従来、「相互批評」などの名で呼ばれた、いわゆる「学習者同士による批評」を媒介にした作文指導である。これは帰国生徒と日本の高校生・大学生で実践したが、帰国生徒では概ねうまくいったが、日本の高校生・大学生ではうまくいくとは限らなかった(2)。

なぜなのだろう、と思い、このことが以後長く頭に残った。「レポート」という文種にこだわり、それを「読書活動」に関連させて書かせるという指導に深く関わるがあった。このことで気がついたのは、日本の学習者は自分の作文を教師以外の他者に見られ、かつ、評価されるのを極度に嫌うという心的傾向があるということである。また、「生活文」や「感想文」はよく書かされてきたが「レポート」は大学に入るまで殆ど書いた経験がないという実態が明らかになった。そこで、海外の作文指導の有様を調べてみたところ、学習者同士で「相互評価」「相互批評」する体制が極めてよく整っていると気づいた(3)。

現在、大学生及び専門学校生を対象に作文指導を行っているが、いつも頭を悩ますのは彼らの自律的

な推敲能力を如何にして育てるかである。彼らはレポートをどうにかこうにか書き上げはする。しかし、その後の推敲段階で暗礁に乗り上げてしまう。

そのような折、日本語教育の研究会で作文の推敲指導に関する発表を聞いた(4)。それをきっかけにしていろいろと文献に当たってみると、今、日本語教育の分野で作文の推敲指導に関して盛んに実践的研究の積まれていることがわかった。

もちろん限られたものでしかないが、現在、日本語教育の分野で行われている推敲指導の研究を紹介しながら、それが国語教育にも有効であるのかどうか考えてみたい。

[2] 本発表の目的

「ピア・レスポンス」(peer response)と呼ばれる学習者同士の話し合い活動を活用した推敲指導の方法がある。これはESL (English as Second Language) の作文指導研究の中から出現したものである。それを日本において積極的に紹介しているのは池田玲子である(5)。彼女の論考を取上げ、その有効性を検討し、かつ、問題点を指摘する。

[3] 本論

ESLの作文研究では、教師添削についての批判がかなり高まってきた。それは主に次のような理由からである。第1に、教師の一方的な添削を学習者が押し付けられること。そのことによって学習者の作文を書こうとする意欲がトーン・ダウンしてしまう。第2に、学習者の自律的な推敲能力が育たないこと。つまり、作文はいつも「先生が直してくれるもの」と思い込みいつまでもたっても学習者は自ら作文を直そうとはしない。

そこで、インターアクション(interaction, 相互作用)を手段とした指導の有効性が主張されるようになった。まず生れたのがカンファレンス(confere

nce, 個人的指導法)である。これは[1]でも少し述べたように、教師が学習者と面談して作文の意味不明箇所を尋ねたり、また、学習者の表現意図を尋ねたりするもので教師が一方的に作文を直すのではなく学習者と相互交渉を繰り返しながら学習者の作文を学習者の意図に近づくよう自己推敲を促していくものである。つまり、そうすることで学習者の自律的な推敲能力を育てようともくろんでいるのである。また、学習者はこの作文カンファレンスを受けることで教師添削のときよりもはるかに密接に推敲の要点を自己把握することができる。それはこの次、自己の作文を見直すとき有効に働く。

いっぽうピア・レスポンスはカンファレンスと同じインタラクティブな手段とした指導法であるが、教師と学習者という関係よりむしろ学習者同士の関係が重視される指導法である。カンファレンスでは教師が学習者の身に寄り添う形で支援するといっても、やはり教師の権威で押し切ってしまった、あるいは、学習者の方で遠慮してしまうということがある。そこでこのピア・レスポンスではつとめて学習者同士の話し合い活動に委ねるのである。

(「ピア」とは地位・能力などが同程度の人という意味である。)そして、その活動記録を取るのである。活動記録を見ながら教師は適宜助言し、かつ、指導するのである。

それでは、ピア・レスポンスの指導の具体はどのようなものなのであろうか。池田玲子の論考から見てみよう。彼女は大学生、もしくは社会人という成人の留学生を対象に外国語教育としての日本語作文を教えている。

池田はESLの作文研究を歴史的に整理して次のようにまとめている(6)。

- 1) **Controlled Composition**…1945～1960. 教師コントロールを中心とする作文指導。テキストの構成の指導もこれに含まれる。
- 2) **The Process Approach**…1980以降。作文学習の主体は学習者(児童・生徒)であり、教師は学習者のストラテジーを援助する役割。作文の「プロダクト」よりも「プロセス」に学習の目的を置く。
- 3) **Collaborative Writing**…1992以降。プロセス・アプローチの流れを汲む。Nunan, D.が主唱者。「協働学習」(Collaborative Learning)の考え方を言語教育に取り入れた。「Writing

はテキストと自分自身のインタラクティブな書き手と読み手とが場を共有した中でのインタラクティブの中でのものである」というのが基本的な考え。作文を記述した後の「推敲」(フィードバック)はこれまで、主として教師の働きかけによってなされるのが通常であったが、それを「協働作文」では学習者同士の「ピア・レスポンス」という活動で行っていく。

また、池田はピア・レスポンスの特徴を次のようにまとめている(7)。

1. 作文の評価を第一の目的としない。
2. ピア・レスポンスの活動を通して作文の書き手が読み手を意識するようになること。相手意識を持った作文を書くようになる。
3. 教師が読むのに代って学習者相互が読むことで作文を書く(完成する)上での意味発見の機会が得られる。プロセス・アプローチの面からの効果。
4. 書き手同士で誤りをなくすことや、新たな意味の創造をする上で相互支援的な環境を作り出すこと。社会的インタラクティブの面からの効果。

3と4が特に重要である。異文化環境にある留学生、外国人子女、帰国生徒を交えての学習では教室に戸惑い、フラストレーション、怒りが発生し易い。言語学習の教室運営に難しい面がある。そこで4のような学習者同士の「相互支援的な環境」を作り出すことに大きな意義がある。

ピア・レスポンスは、自分の作文或は友達の作文を「より良くする」という課題を設定して協働学習するわけであり、その学習を通して生徒は作文を完成していくプロセスにおける書き方(表現技術)や言語の学びをする。また、それと同時に生徒は社会的協力的なインタラクティブの学びをするのである。これは一つには学習者の力(潜在的な能力を含む)を尊重すると同時に、学習者自体の「自発的な学び」を重視する考え方である。従来、学習者の力を過小評価し学習者たちで直せるところにまで教師が介入していた、その点を改めようとするものである。また、教師の方からあれこれと細かく指導しすぎて却って彼らの「自発的な学び」の芽を摘み取っていた。その点を改めようとするものである。しか

し、学習者の力が未だそこまで育っていないときはどうするのかという問題がある。また、学習者同士のピア・レスポンスはすばらしい活動であるが、教師は只その活動を傍観しているだけでいいのかという問題がある。それとなく学習者同士の会話や話し合いを援助する必要があるのではないかという意見が出てきそうである。ピア・レスポンスの特徴の第二は作文の評価よりも作文の推敲を話題として学習者同士が相互作用することである。学習者同士の協力的な人間関係を作り上げることの方が重視されている。そうであるとすれば、作文の評価自体についての学習は弱いものとなる。この点をどのように克服したらいいのか問題である。さらに、教師依存型の学習体制に慣れてしまっている生徒に対してピア・レスポンスの活動をなさしめるにはそれ相応の準備期間が必要である。池田は留学生のうち、特に教師依存型の傾向が強いとされるアジア系学習者についてピア・レスポンスの実践を行い、その可能性について考察している(8)。池田は「ここでの結果からは、これまでピア活動が不向きであるとされてきたアジア系学習者においても、充実した活動となりうる可能性を見出したといえるのではないだろうか。また、このことがこのような活動形態に体験上、あるいは文化面からも慣れているといわれる欧米系学習者をメンバーに入れた場合と、アジア系のみグループ間で比較しても異なる現象は起きてはいなかったという結果とも合わせて確認できたことになる。」(9)と述べている。池田のこの実践だけでピア・レスポンスの可能性を強調することは慎むべきだと考えるが、学習者の学習スタイルは何も固定的なものではないから今後変わり得る可能性は充分ある。欧米系学習者に比べて日本を含むアジア系学習者は確かにピア・レスポンスに関して慣れていない。それは今でもそうである。しかし、今後変わり得ることは充分考えられる。よって、わたくしはピア・レスポンスを国語教室においても勧めたいのである。

ピア・レスポンスの具体的事例を紹介する。池田からは適当なものが見出せなかった。森元桂子のもの(10)と、わたくしの創作(11)とによってそれを示すことにする。

(*事例は口頭発表時に配布する。)

[4] 結論

ESLの作文指導は外国語教育としてのものであり、母語(第一言語)教育としてのものではない。よって、ピア・レスポンスを用いた作文指導は国語教育にはなじまないのではないかという意見が出るかもしれない。また、作文指導は他者とのインターアクションをとることよりもむしろ書き手自身の内部への掘り起こしが重要なのだとする考えもあることだろう。しかし、今や国語教育の状況は他者への無関心がはびこり親しい者同士の閉鎖的なコミュニケーションが蔓延している。さらに学習者の自己表現の欲望が肥大し、他者からの批評・批判には耳を傾けぬ頑迷さが芽生えつつある。そうした学習者の状況を変える意味でピア・レスポンスは今、国語教育にこそ必要なのである。ピア・レスポンスは作文の技能を身につける上では回り道をとるものであるから多くの時間を要する。また、教師が教えた方が間違いなく、しかも、時間のロスも省ける。そのような短所があるのだが、前述したような今の学習者の状況から考えると、時間はかかっても、また、多少の間違いが生じて、このような手法を採ることの方が学習者には却って良い結果をもたらすのではないかと判断する。したがって池田玲子とはまた違った意味でピア・レスポンスの国語教育への導入を主張する。

ピア・レスポンスは推敲という活動を教師主導で行うのではなく、学習者中心で行うものである。しかも、地位・能力などが同程度の学習者同士で相互作用を繰り返しながら行うものである。よって学習者の自立性を育てる上で大きな意義がある。

なお、わたくしが関わった国語教育におけるピア・レスポンスの実践及び調査の報告については後日に行う。

注

- (1) 竹長『授業に生きる教材研究』(三省堂、1988年) pp. 165—166. 同『帰国生徒の言語教育』(三省堂、1991年) pp. 157—159. 渡辺浩史(埼玉県深谷市・中学校教諭)『作文教育における「推敲」指導の研究』(私家版、1999年4月)や大上忠幸(東京学芸大学連合大学院・院生)も「対話作文」という形で学習者との面談による推敲指導を実践している。
- (2) 前出1『帰国生徒の言語教育』参照。

- (3) 竹長『読書レポートの誕生』（東洋館出版社、1999年）pp. 149—158. アメリカの作文指導を紹介した入部明子から多くを学んだ。
- (4) 「第11回 国語と日本語の連携を考える会 研究発表会」（於・早稲田大学、2003年2月1日）森元桂子「表現をく探り出す>授業の組織化について」。
- (5) 池田玲子「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』第8号、1998年3月）、同「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——」（お茶の水女子大学『言語文化と日本語教育』第17号、1999年6月）、同「ピア・レスポンスが可能にすること——中級学習者の場合——」（国際交流基金『日本語教育論集 世界の日本語教育』第9号、1999年6月）、同「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」（『拓殖大学日本語紀要』第10号、2000年3月）。
- (6) 前出5「日本語作文におけるピア・レスポンス」を参照して竹長が整理した。
- (7) 前出6に同じ。
- (8) 前出5「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」。
- (9) 前出8に同じ。
- (10) 前出4「表現をく探り出す>授業の組織化について」。
- (11) 大上忠幸の指導記録「非漢字圏生徒に対するく書く>指導」（2000年の実践）を参照し竹長が加筆した。