

書き手が読み手に主体的に関わる

-作文支援システム TEachOtherS を使った実践デザイン-

佐野香織（ワルシャワ大学）

karikarisan@gmail.com

1. はじめに 本実践の目指すところ

「私の言いたいことを書いて、それを（相手に）理解してもらうことはとても難しい。
（表現形式に）答え、答えがない。（読み手に）答えがないのに（読み手は私の作文を）
直すことができますか？」

（作文授業後インタビューより（ ）内は筆者補足）

これは作文授業後の、作文の書き手の声である。書き手の言いたいことは書き手の中にあるのに、それを伝え、理解してもらうことの困難さ、そしてその書き手が意図する「言いたいこと」は、使用する言語形式にも、教科書のような解答がない。言いたいことは書き手であって、フィードバックをする読み手にはない。このような状態で、読み手は作文を読んで直すことができるのか、という問いかけである。この言葉が、本授業実践デザイン、「書き手が主体的に読み手に関わる」、「読み手を受け入れつつも、やりとりを通してことばを創る」授業実践を具体的に考えるきっかけとなった。

作文の授業では、教師、もしくは読み手が、書かれた作文に対してフィードバックを書き手に与え、それに対し書き手が自分の作文の修正もしくは推敲をする、という一連の流れで行われることが多い（池田 2007）。そのため、最終的な産出物である「作文」がどのように修正され良い作文になったのか、という結果に注目しがちである。しかし、上記の学習者のように、「自分の言いたいこと、伝えたいことは自分で納得して考え、ことばにしたい」という認識を生かし、書き手の考えを可視化し、書き手から読み手に意図を伝えるプロセスに注目する授業デザインは少ないのではないだろうか。

教師から学習者へ、という教師指導型実践に対する問題意識は教師の教育観からの論考が多い（原田 2006a 池田 2007）。学習者同士の協働学習、近年のピア・レスポンスにおける実践（原田 2006a, b）に見られるように、学習者が書き手として読み手に関わり、そのやりとりの過程で学ぶ姿勢を育てる実践デザインも必要になってきているといえる。

本稿では、「書き手が読み手に主体的に関わる」ことを目指し、日本国外大学における作文支援システム「TeachOtherS」を組み込んだ授業実践デザインについて説明する。そして書き手と読み手のやりとりを質的に分析した例を挙げ、実践の可能性を探ることを目的とする。

2. 作文授業実践の背景 -書き手と読み手のやりとりの観点から-

本実践では、コンピュータを介した作文の書き手と読み手とのことばのやりとり（相互作用 interaction）に注目する。

2-1 コンピュータを介した実践

近年、インターネットをはじめとしたテクノロジーの発展により、外国語教育・学習の実践にもその技術を取り入れた実践、CMC(language learning practices through computer-mediated communication)が多く見られる(佐藤・熊谷2011、佐野2010、Dooly2011等)。こうした新たな実践の流れは特に遠隔教育の場合、「時間」と「空間」に縛られず、「目標言語」を使用する国に限らず広く社会とつながることが可能になったこと、CMCにおける言語発達と文化を授業内で取り上げることができると考えられたこと、にあると思われる(Beltz2002, Kramsch & Throne2002, Ware&Kramsch 2005)。また、現実の人々を読み手として文章を書くことができることが指摘されている(杉本2004)。伝統的な外国語教育・学習から、社会参加を目指す学習観へ、という潮流とも関係があるだろう(佐藤・熊谷2011)。

上記のような状況を背景に、作文教育においてもテクノロジーを取り入れた実践が行われてきた。初期の電子メールを活用した実践として石田(2007)、才田ら(1996)が挙げられる。石田(2007)は日本語教師を目指す学生が日本語を学ぶ学習者の作文を電子メールを介して添削する、というプロジェクト設計の先駆けである。学習者が書いた作文を中心に電子メール交換をする活動の目的は、書き手にとってはより良い作文執筆のため、読み手にとっては学習者作文の添削であり、「添削」がこのプロジェクト活動の主要な役割を果たしていた。また、学習者の作文の内容に関する質問から、形式的な添削のみであった日本の学生が、内容にも注目し始めたことが挙げられている。学習者がどのように読み手に関わりやりとりが行われたのかについての分析はないが、読み手の添削フィードバックに対し、書き手が反応する、というやりとりの流れが窺える。

脇田他(1999)は、教師の作文添削の軽減と効率化を元に考えられた作文支援システムの構築とシステムを使用した実践報告である。教育実践は主に「添削」方法に焦点が当てられているため、この添削に対して学習者が読み手である教師にどのように関わっているのかは分からない。

テクノロジーを用いた作文教育実践の焦点は、主に読み手が行う作文の形式的な添削にあり、読み手と書き手とのやりとりはないことが指摘できる。また、書き手はフィードバックを「受ける」立場の存在としてデザインされている。つまり、フィードバックは読み手が書き手に与えるものであり、それに対して書き手が修正・推敲する、ということであることも指摘できる。また、実践の評価は最終的な産物としての「作文」に集中しているといえる。

2-2 書き手と読み手とのやりとりに注目した実践

一方、読み手と書き手のやりとり(相互作用)に注目し、そのプロセスの学びに重点を置く作文指導としては、ピア・レスポンスを用いた教育実践が挙げられる(池田1999、原田2006a)。原田(2006a)では、初期のピア・レスポンスは、読み手の能力の高低に関わらず、読み手はアドバイスの与え手、書き手は確認、同意など受け身的な態度であり、読み手と書き手の相互作用は高い能力の読み手から低い能力の書き手の一方通行になっているという。しかし、活動の積み重ねによって一方通行的な役割はなくなり、書き手も読み手との相互作用を通じて、自分の言いたいこと、意図したことを何とか表そうという姿勢が見られてくるという。ピア・レスポンスのような相互支援活動の場合は、ある程度、積み重ねと習熟期間が必要であることを指摘している。ピア・レスポンスは、学習者同士の互恵的な関係における対話的活動を目指したものである。書き手と読み手のやりとりにおいて、書き手が言いたいことをことばに表そうとする関係へ変化が現れることは興味深い。

牛窪(2010)は、ピア・レスポンスにおける、「内容のための学習者対話」と「教師が最終的に形式的な添削役割を担う」という二重構造への疑問から、書き手の意図と読み手の理解のズレを課題と

正されるものも多い。(1)はシステムのチェック→書き手の推敲、というやりとりにより自学で学べるものである。(2)は、作文の構成の意識化と自律学習を促すためのものである。書き手の主張したいことを表すためには分かりやすい構成が必要である。しかしこの構成に書き手自身が無頓着なまま書き続けてしまうと、書き手の主張が分からない作文で終わってしまうことが多い。(2)は、書き手自身が自分の書いた作文に「章」「節」といった構成、「作文の目的」等をマークアップすることで構成の再確認を書き手自身によって行うことで学習する。また、システムに作文構成ルールを実装依頼することで、教師はシステムと学生との作文構成ルール学習デザインをすることができる(図2)。

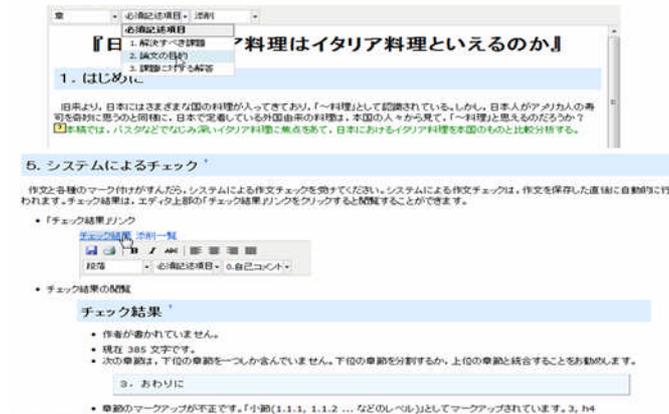


図2 作文構成のマークアップ(作文の目的)のマークアップ方法

本稿の実践で最も関連のあるシステムの特徴は、(3)の「書き手と読み手のやりとり」ができることである。(3)には大きく2つの機能がある。①自己コメント(書き手によるソロ(館岡 2011)の可視化)、②自由フィードバック(読み手から開始するやりとり)である(図1)。

作文の書き手は、(1)(2)でシステムのチェックを受けて自分の作文を修正・推敲する。その後、システムにアップされた作文を読み手が読むことになる。①の自己コメントは、作文の書き手自身から読み手への、自己対話中に湧きあがった疑問、質問、読み手への問いかけ、などである。一人で考えてきたことを「自己コメント」として可視化することができる。この自己コメントは作文をシステムに載せるのと同時に読み手へ発信される。②の自由フィードバックは、読み手が作文を読んだ後、書き手に向けて行うフィードバックである。書き手は、①自己コメントでの書き手から始まるやりとり、②自由フィードバックでの読み手から始まるやりとり、の2つのやりとりのプロセスを通して、作文を書いていく。

3-2 実践の概要

本稿で対象とする実践クラスの概要は以下の通りである。

- (1)対象クラス: 作文クラス 後期 (週1コマ/90分 15回)
- (2)対象学生: 書き手; ポーランド国立大学日本学科夜間部修士1年 8名³
読み手; 日本の私立大学学部2年生 30名
書き手と読み手の組み合わせは、書き手1名に対し読み手3~4名(グループ)
- (3)作文授業開講期間(ポーランド側): 2011年2月中旬~6月初旬
- (4)作文クラスの目標: 自分の興味や専門分野について、好きなことをテーマにレポートを作成する。

クラスの学生や日本の学生とのやりとりを通して学ぶ。

- (5) 作文の課題：文字数：3000字～3200字。論証型。書き言葉を用いる。書き手の主張が良く分かる構成にする。
- (6) 実践環境：教室でインターネットを使用することができないため、システムを使用した活動は授業外の時間に個々の宿題として行った。
- (7) 読み手の自由フィードバック：自由フィードバックは、読み手がフィードバックをしたいと考える箇所15か所に行く。フィードバックの内容は自由。読み手の第1回目のフィードバックの方法は①「フィードバックしたい箇所をマークした上で、コメントを書き込む」②「フィードバックしたい箇所をマークするのみ。コメントは書き入れない」という2つの方法があった⁴。
- (8) 書き手の自己コメント：レポート執筆プロセスにおいて、一人で悩んで来たこと、書き手と話したいこと、質問したいこと、自分の伝えたいことが伝わっているか不安な箇所等について5か所選び、自己コメントを書く。

後期作文授業では、2月中旬から4月半ばまでレポートのテーマを決め、レポートの草稿執筆まで行った。「なぜそのテーマで書きたいのか」「レポートでまとめたいと考えていることは何か」を作文クラスの学生間のやりとりを通して考える活動から、アウトライン、章をまとめるプロセスでお互いの書いたものを読み合い、対話をしてきた。作文クラスの学生は、レポートのテーマを自分で考え自分の中にある問題意識を書き表す経験は初めてであった。クラスの学生にも、自分が言いたいことを伝えるのに苦労をしている姿が見られた⁵。インターネットに浮かんだシステム上での「非対面」でのやりとりの前に、クラス内でピア・レスポンス活動を行う授業の流れにした。本稿で取り上げる、日本の大学とのシステムを介した実践の流れは表1のとおりである。

表1 TEachOtherS を介した実践スケジュール

4月下旬	ワルシャワ	初稿作成終了
5月9日	学習院	フィードバック(1回目)
5月16日	学習院	授業(誤用分析・中間言語分析)
5月19日	ワルシャワ	フィードバックへの回答+第2稿(締切)
5月23日	学習院	フィードバック(2回目), 授業(FBの方法と効果)
6月2日	ワルシャワ	フィードバックへの回答+最終草稿

本稿では、2つのフィードバック活動、①自己コメント、②自由フィードバックのうち、②の自由フィードバックについて分析する。自由フィードバックは、読み手である日本の学生からのフィードバックである。「読み手→書き手」から始まるフィードバックの流れに対し、どのように書き手は関わっていたのか、また、自分の言いたいことを伝えるにはこのフィードバック形式には限界があるのか、まず見て行きたいと考えているためである。

4. 分析と考察

4-1 分析資料と研究設問・分析方法

本稿は作文支援システムによる教育の効果を探るものではなく、システムを介するやりとりを組み

込んだ実践において、書き手が読み手とどのように関わっているのかを見るものである。本稿では、システムを介した自由フィードバック機能による読み手と書き手のやりとりを分析するものとする。また、この資料の分析は質的データ分析の手法を取ることとし、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2008) を用いて、「ポーランドの学生は日本の学生とのシステムを介したやりとりを通してどのような関係を築いていたのか」という研究設問に基づき分析を行った。

4-2 分析結果

書き手の持つ「レポート観」によって、読み手との関係の築き方が異なる可能性があることが分かった。そこで本稿では、異なるレポート観を特徴的に持った学生2名（アシャ・アンナ（仮名））を取り上げていく⁶。2名のレポート観は以下のようなものであった。

アシャ：（文法的な誤りが少ない）読みやすく面白い（レポート）

アンナ：主張が明らかなレポート

また、実践に現れた書き手と読み手とのやりとりの対話パターンは以下のようなものであった

A 読み手 → 書き手

B 読み手 → 書き手 → 読み手 → 読み手

以下、A・Bについて、アシャ、アンナの順にやりとりのデータを提示し、分析によって得た書き手と読み手の関係を記述していく。

4-2-1 アシャ

アシャと読み手のやりとりは合計16回であったが、すべて「読み手→書き手」のみであった。

A 読み手 → 書き手 「了解済みです」

読み手： も→が アシャ： 了解済みです	
原文 様々な国のラップを聞くと、大抵同じような印象を受ける。しかしアメリカラップと日本ラップの違いも注目されている。日本でラップと言うと、ヒップホップだと思われることもある。	最終稿 様々な国のラップを聞くと、大抵同じような印象を受ける。しかしアメリカラップと日本ラップの違いも注目されている。日本でラップと言うと、ヒップホップだと思われることがある。

読み手は、矢印という記号を使用した添削の単純化・明確化を行い、アシャにフィードバックとして教示した。その教示を受けてアシャは、理解受容の意思表示を読み手に示した。

アシャと読み手は、記号使用での単純な「教示」とそれを「理解受容」する関係を作っている。書き手が教示通りにフィードバックの内容を受容すれば、やりとりでの関係作りも終了する関係である。

4-2-2 アンナ

アンナの読み手との自由フィードバックにおけるやりとりは合計10回とアシャに比較して少ない。しかし、様々なパターンが見られた。

A 読み手 → 書き手 ① 「ありがとうございます」

読み手：「自分の言語」という表現より、「母国語」という単語のほうが意味が伝わりやすい。 アンナ：ありがとうございます。
--

原文 日本語の勉強を始めるとき、自分の 言語字幕 があると分かりやすい。	最終稿 日本語の勉強を始めるとき、 母国語字幕 があると分かりやすい。
--	---

読み手は、アンナの表現に対し、読み手の一方的な解釈による他の語彙使用推奨をしている。アンナは言い換え提示に対する感謝と受容で答える。アンナと読み手には「読み手の一方的な解釈下での推奨」とその推奨をただ「感謝」し内容を「受容」する関係が見られる。

A 読み手 → 書き手 ② 「分かりました」

読み手：「や」の使い方が間違っています。この場合は、「や」を「または」に変えるか、「や」を使うのなら、「日本人の先生がいない場合やお金がない場合」としてください。他にも「や」の使い方が間違っているところがいつかあったので注意してください。 アンナ：分かりました。
--

原文 日本人の先生が いない やお金がない場合、ほかの方法を考えなければならない。	最終稿 日本人の先生が いない場合 やお金がない場合、ほかの方法を考えなければならない。
---	--

読み手はアンナの文中表現に対し誤用指摘を行い、誤用への具体的な対応教示を行った。さらに同種誤用の注意喚起をしている。アンナはこの指摘の理解受容を示した。アンナは読み手と、誤用指摘教示や誤用の注意喚起を通した「教示」「指摘理解受容」の関係を作っている。

B 読み手 → 書き手 → 読み手 → 書き手 ① 「このようにしてはどうですか」

読み手：重要であるので。「が」でつなげられる二つの文章は、その内容がそれぞれ反対のことを示さなければなりません。「言語の授業は将来的に重要である」ことが原因で、「ヨーロッパで日本語を習いたい人々が多くなる」という結果になった場合には「ので」が使われます 書き手：このようにしてはどうですか。 読み手：いいと思います。 書き手：ありがとうございます。

原文 現在、学校の教育の種類が多くなった。学校だけで教えてもらうことは難しい。特に言語の授業は将来的に 重要である が、ヨーロッパで日本語を習いたい人々が多くなっている。	最終稿 特に言語の授業は将来的に 重要な ので、ヨーロッパで日本語を習いたい人々が多くなっている
---	--

読み手は、アンナの文章に対し言語形式の修正を行った。続けてこれに関連し、アンナの使用接続詞の意味提示をし、文中で使用されたものは誤用である暗示をしている。その上で、読み手解釈推測から推奨言語形式案の提示を行った。アンナは、読み手の提示（「重要であるので」）をそのまま受容せず、読み手に自己裁量による修正（「重要なので」）を行い、その確認を読み手にしている。読み手はアンナの自己裁量による修正結果への同意を示した。アンナはこの同意に対して感謝を述べている。アンナは読み手と、自己裁量による言語形式使用の「確認」「同意」の関係を作っている。

B 読み手 → 書き手 → 読み手 → 書き手 ② 「私の文章はだめでしたか」

読み手：「勉強することの時間」は、「勉強する時間」とした方がいいと思います。それから、文と文をつなぐのに「短く」を使っていますが、この表現だと、『その理由は、勉強する時間が短いから、そして、人間の脳が長期記憶できないからである。』というような意味になると思います。おそらく、勉強する時間が短いということが長期記憶できない原因だということを言いたいのだと思うので、「勉強することの時間が短いと、人間の脳はよく長期記憶できない」というふうに文をつないだ方がいいと思います。 アンナ：私の文章はだめでしたか。それからわかりにくいだけでしたか。 読み手：修正前の文章は「勉強すること」と「長期記憶できない」ことの関係がうまく表現できていない文でした。修正後は、「短い」の用法が間違っはいますが、理解はできる文になっています。 アンナ：はい、理解しました。
--

原文 その理由は、勉強することの時間が短く、人間の脳はよく長期記憶できないからである。	最終稿 その理由は、勉強する時間が短いと、人間の脳はよく長期記憶できない。
--	--

読み手は、文中表現の言い換え推奨し、アンナの書いた文では意味把握の異なりがあることを述べた。その上で、読み手の一方的な意味解釈推測による例文提示をし、この提示言語形式の使用を推奨をした。アンナは上記のフィードバックに対する内容質問をし、さらに自分が書いた文の読み手にとっての理解困難箇所・使用可否への疑問主張を読み手に示した。読み手はアンナに修正前の問題点を述べ修正後の高評価を伝えている。マルタはその内容の理解受容を示している。

アンナは読み手と、「読み手による一方的な形式的フィードバック」に対峙し「読み手解釈によるフィードバックを受けた書き手としての疑問」を投げかけることで、書き手として関わろうと試みたが、最終的には読み手の「教示」を「理解受容」する関係を作っていると考えられる。

B 読み手 → 書き手 → 読み手 → 書き手 ③ 「これを入れることは絶対に必要ですか」

読み手：日本語の勉強を始めるときに役に立つような、簡単な言葉が使われている映画もある。 アンナ：これを入れることは絶対に必要ですか。 読み手：絶対に必要か、ではなく、わかりやすい文章を書きたいのなら、直したほうが良い、と判断されるところです。 修正前の文のままでは、文章の意味が意味不明で、解釈を文を読んでいる人の想像に任せる結果になってしまいます。 アンナ：ありがとうございます。	最終稿 日本語の勉強を始めるときに役に立つような、簡単な言葉が使われている映画もある。
---	--

読み手はまず読み手の一方的な意味解釈による修正案提示をアンナに対して行った。アンナはこの修正案への反論を暗に示し、書き換えへの疑問を読み手に投げかけた。読み手はこれに対し「分かりやすさ」論の主張をし、読み手解釈依存文章の排除を展開した。アンナはこの主張に対し感謝をしている。アンナは読み手と、「読み手の一方的なフィードバックに対する反論・疑問主張」を行うが、「読み手の主張」を「理解受容」する関係を作っている。

5. 総合考察

アシャとアンナのレポート観の異なる2名のやりとりを見てきた。アシャは「(文法的な誤りがない)読みやすく面白い」レポートを、アンナは「明らかな主張があるレポート」をレポート観として持っていたが、双方共に多く見られたのは A 読み手—書き手 のパターンの、読み手の「教示」に対し「感謝受容」「理解受容」の形で書き手が受ける、という関係である。この関係は、読み手から始まるフィードバックに書き手が主体的に関わる姿は見られず、受け身で関わる事が分かる。アシャにとっては、「文法的な誤りが少ない」レポートにするための「教示」が示されたため、レポート観からいけば相互作用の目的は達成されたことになり、これ以上の相互作用を求める必要がない、ということになる。アシャの「了解済みです」には、目的が達成されたため、相手とのやりとりも打ち切りにする、という意味が含まれている可能性がある。

これに対し、「明らかな主張があるレポート」を目指すアンナには、A の「教示」「理解受容」以外のパターンも見られた。アンナは読み手に質問・疑問をぶつけている。しかし、読み手の「教示」「説明」的態度を崩せず、自分がどのように表現するためにどのような言語形式を使いたいのか、を主張することはできない。それはアンナの例②「私の書いた文はだめですか」③「これは絶対に必要ですか」にも見られる。②の例ではアンナは読み手に疑問をぶつけるが、読み手の教示に「「ばかな学生」」であることを自覚し、教示にそのまま従う。しかし、推敲結果は読み手の教示をそのまま取り入れた

ために言語形式的に誤ったものになってしまった。③の例では、アンナは「日本語の勉強を始める時」という箇所では、実は「日本語の勉強を始めたばかりの段階では」というようなことを表現したかったという⁸。しかし読み手は、アンナに対して読み手解釈の説明がないまま、まず修正案を示した。アンナは、読み手のフィードバックの修正案で書き直して、自分の言いたいニュアンスが伝わるかどうかは分からなかったという。つまりアンナは自分の言いたい内容の表現を求めて「これを入れることは絶対に必要ですか」というような質問をしたのだと考えられる。

アンナは「自分の言いたいこと」を求め一緒に考える関係を求めたいと考えたが、なかなかその関係を作れなかったことが窺える。アンナは自分が表現したかった内容ではなく、読み手からの提示を「感謝受容」するというAで見られた「教示」「感謝受容」と結局同じ関係にとどまることが分かる。

この二人のやりとりをどのように見たらいいだろうか。両者ともに読み手からのフィードバックは言語形式を中心としたものになっていた。読み手は、テキストに書かれた文法を正しく使えるようになる「習得メタファー」(Sfard 1998) 的な考えを持ち、フィードバックを行っていたことも考えられる。その中で、アシャも同様のレポート観から、正しい言語形式を習得することができ、より良く修正していくという書き手としての立ち位置を明確に持っていることが分かる。これに対し、アンナは、習得メタファーからいうと知識獲得できない「ぼかな学生」だが、書き手として参加したいという参加者としての自己を形成する過程にもある、という側面も合わせ持っていることが分かる。だからこそ、すぐには「修正」をせず推敲する過程で自己主張をし、やりとりを行っていたのだと考えられる。

しかし同時に次のようにも考えられる。アンナの場合、最終的に「感謝受容」という形で、アンナの考えを表現として具現化するプロセスを途中分断して終わってしまう結果に終わっている。アシャの場合は、読み手から提示された言語形式を使い、そのまま「置き換える」作業を行っただけで、この過程に学びがあったのかどうかは不明である。原田(2006b)では、教師フィードバックは相手が日本語教師だということから、書き手は内容を吟味せずにそのまま指摘された通りの修正をすることが指摘されている。アシャも相手が「日本の学生」であるということから内容を吟味する推敲プロセスを経ず修正だけを行い、「理解」を表すことで読み手とのやりとりを打ち切った可能性が高い。

読み手から見ると、規範から外れた一般的な言語形式の誤りであり、それをフィードバックすれば良いと思えるようなものであっても、書き手にとっては異なる捉え方をする可能性がある。書き手は、読み手のフィードバックをどのように捉えたのか伝える機会がある、という点で、自由フィードバックの機能は有意義である。しかし、アシャとアンナと読み手との関係では、やりとりを通して考えられた、というよりは、書き手が最終的に読み手である「日本の学生」の「教示」に従ったという一方的なプロセスが強いと考えられる。

原田(2006a)のピア・レスポンス実践にあるように読み手と書き手の関係は、当初は読み手から書き手への一方的な関係が続く可能性がある。アンナの「これは絶対に必要ですか」に見られたような「読み手への働きかけ」がやりとりで働くためには、一定の継続した過程が必要であること、また、書き手の、考えを表現として具現化するプロセスを断ち切らないようにするための手立てが必要であると考えられる。

6. 終わりに

本稿では、形式的なフィードバックコメントにおける書き手と読み手の関わりをみてきた。今後は「自由フィードバックコメント」で見られたような書き手と読み手との関係が「自己コメントフィードバック」でも見られるのか、どのような関係が見られるのか分析し、全体の実践デザインを見直しつつ、「書き手が読み手に主体的に関わる」実践を目指したいと考えている。本実践の分析から、「作文」という表現の一形式を形態的・文法的に正しい形の中に押し込める、ということだけを目標にするのではなく、「書き手が自分の言いたいことを相手に伝える」「相手とのやりとりを基に創り出す」ことも目標にした実践が必要であることが示唆された。「書く」ということは社会とつながるための手段である。書き手として発信し、様々な読み手と対話を行う。そこで、形式や規範など学ぶべきことは学んだ上で、さらにやりとりを通して「なぜその形式を使うのか」といった規範をも含む疑問・批判をしつつ、書き手の「ことば」を創る。形式や規範を確実にしながら、このやりとりを行うバランスが重要であることを指摘したい。

作文支援システムのような、教師支援、教師支援のためのテクノロジーを開発・授業設計に利用する場合、とかく「教師の負担軽減」「教育効果」といったことに注目がいきやすい。また、第2言語習得と言語学習の関係インプット・アウトプットメタファー (Kramsch&lam 2003)で捉えるとすると、作文指導にあたる教師も「最終的な産物としての作文」がどのように良くなったのか、と言う点だけで評価をしがちである。もちろんそれも重要であるが、しかし書き手が使いたいと考える言語使用環境で、どのように書き手の考えていることを表現し行動したいのかという観点から見る場合、やりとりのプロセスで書き手が読み手とどのような関係を作っていくのか、という面も同様に重要であると考えられる。教師はなぜそのテクノロジーを利用するのか、どのような教育観・評価観で授業をデザインするのか、ということを考えて行く必要がある。本実践を次の実践に生かしていくことを考えたい。

注：

- 1 日本人の大学学部向け初年度文章表現向けの作文支援システムとして開発された。詳細は、<http://www.teachothers.org> を参照。
- 2 相互作用を通じた学びとは、「相互作用を通じて学習者が学び合うこと」と広く定義する。相互作用は、原田(2006a)にならい、interaction と考える。
- 3 夜間部の日本学専攻全学生を対象とした授業であるため日本語レベルにはばらつきがあるが、概ね中級前半～上級前半程度と考えられる。
- 4 日本の大学側の意向で、グループごとに方法が選択されていた。
- 5 クラスの学習者のうちポーランド語よりも他言語での文章表現を得意とするものもいた。相互作用の活動で使用する言語を特に制限しなかったが、主に日本語、ポーランド語、英語を使用していた。
- 6 レポート観は、本実践の事前アンケート結果で得たものである。同様のレポート観を持つ他の学生の中でも、アジャ、アンナは読み手との関係の築き方がよく分かるやりとりを行っていたため、本稿で取り上げることとした。
- 7 インタビュー時のアンナの発言より引用
- 8 作文授業終了後に確認した。

参考文献

- 池田玲子 (2007) 「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子(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 pp71-109
- 石田敏子 (2007)『空飛ぶ教室プロジェクト -Eメールでつないだ日本語作文教室-』
- 牛窪隆太 (2010)「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」『言語文化教育研究』第9巻 1号 1-16

- 大谷尚(2008)「SCAT: Steps of Coding and Theorization ー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー、 『感性工学』 Vol. 10 No. 3 155-160
- 才田いずみ, Harrison, R., 大坪一夫, 松崎寛(1996)「コンピュータ通信を利用した日本語学習」 『日本語教育方法研究会誌-15』 Vol. 3, No. 1, pp14-15
- 佐藤慎司・熊谷由理(編) (2011) 『社会参加を目指す日本語教育 社会に関わる、つながる、働きかける』 ひつじ書房
- 佐野香織(2010)「ワルシャワ大学における実践: 文化を考えるプロセス」 2010年日本語教育研究世界大会 論文集 CD-ROM 版
- 館岡洋子(2011)「第Ⅱ部執筆編 第2章「対話」から考える」 細川英雄・館岡洋子・小林ミナ(編著)『プロセスで学ぶレポートライティング ーアイデアから完成までー』 朝倉書店
- 田中信之 (2010)「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析 フィードバックの教示と推敲の2つの観点から」 小出記念日本語教育研究会論集 18 pp. 81-92
- 原田三千代(2006a)「中級日本語作文における学習者の相互支援活動 ー言語能力の差はピアレスポンスにおいて負の要因かー」 『世界の日本語教育』 6, 55-73
- 原田三千代 (2006b)「中級学習者の作文推敲の課程に与えるピア・レスポンスの影響ー教師添削との比較ー」 『日本語教育』 131, 3-12
- 広瀬和佳子(2004)「ピア・レスポンスは推敲作文にどう生かされるか ーマレーシア人中級日本語学習者の場合」 『第2言語としての日本語習得研究』 7, 60-80
- 脇田里子、緒方広明、矢野米雄 (1999)「作文教育のためのネットワーク型添削支援システム CoCoAの実践と評価」 教育システム情報学会誌 Vol. 15 No. 4 pp270-275 (1999) 実践速報
- 山口昌也・佐野香織・金田知子・于日平(2011)「作文支援システムを媒介とした海外の日本語作文授業と日本語教育授業連携の試み」 2011年日本語教育研究世界大会 ポスター資料
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1), 60-81.
- Dooly, M. (2011) Divergent perceptions of telecollaborative language learning tasks: task-as workplan vs. task-as process, *Language Learning & Technology*, 15(2), 66-91. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2011/dooly.pdf> June 2011, Volume 15, Number 2
- Kramsch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Kramsch, C., & Lam, E. (2003). The ecology of an SLA community. In J. H. Leather & J. van Dam. (Eds.), *Ecology of language acquisition* (pp. 141-158). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Kramsch, C., & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as a global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83-100). London: Routledge.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and on the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, (2), pp. 4-13.
- Ware, P., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.