

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

「書く」行為がもつ対話性
-日本語学習者の「書き直し」の背景を探る-

工藤育子

2012年3月

1 問題意識・先行研究

本研究は日本語学習者の文章の「書き直し」過程に焦点を当て、その背景を探ることを目的としたものである。さらに、「書き直し」の背景を明らかにすることによって、「書く」行為とは、「書かれたもの」とは何かという課題に一定の答えを得ようというものである。

本研究課題に先行する問題意識の生成は、筆者がトルコの大学に日本語講師として勤めていた際、「作文」科目を任されたときに遡る。学生らの成績をつけるにあたり、「書く」行為や「書かれたもの」をどう「評価す」べきかという葛藤が生まれたのが研究の始まりである。学生らの日々の「ことば」による営みを教師が「評価する」というのは、いったい何をどうすることをいうのだろうか。「書く」行為や「書かれたもの」に価値づけを行い、成績をつけるというのは、何をどのような基準でどうはかることをいうのだろうか。数年来、「ことばの教育」の場における「評価」行為とは何かということを考え続けてきた。

筆者の問題意識は日本語教育の分野全体の喫緊の課題と重なる。しかしながら、先行研究にたずねようとしても、「評価」と「評価」にまつわる課題についての議論はほかの主題に比べれば、ごくわずかでしかない。日本語教育 136号(2008)では、「教育現場から問い直す『評価』」の特集が生まれ、「評価の問題を根源から問い直」すべきだと警鐘が鳴らされたが、なおも多くの議論があるとはいえない。

では、どのように課題に向かえばよいのか。

まず、純粋に「評価」行為に焦点を当てることは不可能である。「評価」行為の前提として「評価」の対象が存在するからである。筆者の問題意識の場合であれば、それは「書く」行為や「書かれたもの」にあたる。つまり、先に「書く」行為や「書かれたもの」とは何かということを明らかにした上で、「評価」の議論へ進む必要があると考える。

それでは、日本語教育の分野において「書く」行為や「書かれたもの」はどのようにとらえられてきたのだろうか。細川ほか(2011)によると、日本語教育の場での「書く」行為は「内容ではなく、形式面での検討が中心に展開され」、「テクニックとしての作文技術はかなり開発された」が、「何を書くのかという点に関してはほとんど研究もおこなわれ」てこなかったとされる。さらに、「添削」の議論は活発だが、「添削という行為が、具体的にどのような力を学習者につけるのかという吟味は」行われてきていないと述べ、ことばの教育の場での「書く」行為や「書かれたもの」の研究は未熟であると指摘している。

その上で、「書く」行為は「考える→書く→他者と対話する→考え直す→書く」というプロセスであると述べ、そのプロセスは「他者との対話」と「自己との対話」による活動

で成り立つと述べられている。「他者との対話」過程についてはピア・レスポンス(池田ほか 2007)や、ピア・フィードバック(隅田 2008)などの概念で述べられるところの相互行為を指していると解釈できる。「他者との対話」の議論は多い。しかし、「他者との対話」の場だけではなく、「自己との対話」の場のはたらきを明らかにしなければ、「書く」行為の全体をとらえることにはならないだろう。

そこで、本研究では「評価」の対象となる「書く」行為や「書かれたもの」をとらえるために以下の目的とリサーチクエスチョンを設け、議論を進める。

2 研究課題・研究目的・リサーチクエスチョン

研究課題：「書く」行為とは何か、「書かれたもの」とは何か
研究目的：文章の「書き直し」の背景を「書き直し」の動機・目的の語りから明らかにする

RQ.1： 第1稿と第2稿にはどのような変化があるか

RQ.2： 書き手は第1稿と第2稿の変化をどのように意味づけているか

文章の「書き直し」の背景を学習者の「書き直し」の動機や目的の語りから明らかにするという研究方法を採用したのは、筆者の実践経験による。学習者ミネが第1稿を教師である筆者に提出した後、筆者とのやりとりを経て、翌週の授業で第2稿を提出した。その際、「書き直し」た部分について、なぜ「書き直し」たのか、どのように「書き直し」たのかというような「書き直し」の動機や目的、手段などの経緯を語り始めたのである。つまり、教師とのやりとりがきっかけとなり、ミネは第1稿に照らして自分の課題を発見した。その課題解決のために何をどのように考え、「書き直し」行為に至ったかという背景が、学習者の語りによって明らかにされるという研究の手がかりを得たのである。

3 事前調査

ミネの例は筆者の手元にあるわずかな記録と記憶に頼るしかなく、根拠が薄い。そこで、筆者の勤務校、S日本語学校での「2010年夏期文章表現講座」での授業実践を対象として事前調査を行った。事前調査で以下の点が明らかになった。同時に課題も生成された。

1. 学習者はそれぞれの課題をもち、「書き直し」を行っている。
 2. 「書き直し」の動機や目的を、書き手の語りにより得ることが可能である。
- 以上より、研究方法の妥当性が確認され、「書き直し」の背景を探るという課題を追究することの意義が確認された。

<課題>

1. 「書き直し」の動機や目的を詳細に語ってもらう必要がある。
2. テーマをずらさないようやりとりを行う必要がある。

以上より、やりとりを継続するために、インタビューイの応答に対し、さらに「なぜか？」という問いを続け、内容を深めていく必要があることと、内容を深めるためにもテーマをずらさないよう気を付ける必要があるとわかった。

4 本調査：調査方法・分析方法・分析結果

事前調査によって、本研究課題追究の意義が確認され、研究方法の妥当性にも問題がないことがわかった。そこで、改めて本調査に臨み、上記に述べた目的を追究することにした。本調査では筆者の担当している E クラスの文章表現に関する授業実践を調査対象とした。調査は全部で 3 回¹に渡る。1 回の調査のおおまかな流れは以下のようになる。

1. 第 1 稿を書く→クラスでピア・レスポンス活動を行う→第 2 稿を書く 2. 書き手へのインタビュー <基本的な問いかけ> 第 1 稿と第 2 稿で変えたところはどこか(RQ.1 に相当) その部分をなぜ「書き直し」たのか(RQ.1 に相当)
--

上のような調査を経た結果、第 1 稿および第 2 稿という「書かれたもの」や、インタビューによる発話データが全回に渡って得られたのは学習者リニひとりであった。そこで、事前調査でどの学習者もそれぞれが個別の課題に向かって「書き直し」を行っていることが明らかになったことをふまえ、リニひとりを対象に分析を進めることに問題はないと判断した。リニの発話データの中でも、特に「書き直し」の背景に迫れるような詳細なやりとりが起こっている部分を 3 回の調査から各 1 部分ずつ抽出し、それらを分析に用いた。

分析には SCAT を利用した。SCAT の特徴は、「比較的小さな質的データの分析にも有効な」(大谷 2010)点にある。インタビューはリニの母語ではなく、日本語で行われた。リニの表現したいことが言語や学習環境による制約を受けている可能性を考慮した。

さて、分析を進めた結果、分析 1 から分析 3 までの各分析から、それぞれ「理論記述」と分析の経過で生成された「新たな課題」を導き出した。「理論記述」とは「書き直し」の動機や目的を語っているリニの発話、つまり一次データを、SCAT による分析の 4 つの段階を経て、それらを抽象化した概念である。「理論記述」と「新たな課題」が分析結果といえる。下に分析 1 の結果として「理論記述」と「新たな課題」を抜粋して載せる。

分析 1・「理論記述」(一部抜粋掲載)

記述番号	内容
1-1	他者の指摘をきっかけとし書き直しがおこっている。
1-2	他者の質問に詳細な説明をもって応じている。
1-3	第 1 稿を振り返り、内容を確認し、説明不足に気付いている。

分析 1・課題(一部抜粋掲載)

課題番号	内容
課題 1-1	「「他者」の指摘」の「他者」とは、本インタビューで取り上げた事例ではインタビューイ(リニ)にとって「教師(筆者)」である。教師からの指摘であることが「権威的」な指摘となり無理にも書き直したということになってはいなかったか。

5 考察

¹ 実際は 4 回行ったが、3 回目と 4 回目は同様の調査内容であるため、実質 3 回と数える。

「理論記述」の考察は以下のような手順で行った。

1. 「理論記述」の図解化（ヴィゴツキーの三角形）
2. 「精神間機能」と「精神内機能」の観点から考察
3. 「他者」と「テキスト」の関係の観点から考察
4. 「多声性」の観点から考察

まず「理論記述」を「ヴィゴツキーの三角形」（山住ほか 2008）で図解化した。「理論記述」はすべてリニの何らかの「行為」として描き出されたからである。「主体-媒介-対象」の三点をつなぐ三角形に「リニ-媒介-行為」という「理論記述」に抽出された概念を当てはめた。図解化を受け、際立って明瞭になった以下 3 点を考察の観点として議論を進める。

- ①「他者」の指摘がきっかけで「他者²と共有した」場から「自己の活動や内面」へと
いう「場の移行」
- ②「場の移行」のきっかけ
 1. 「他者と共有した場」での「他者」とのかかわりから「自己」の活動の場へ移る。
 2. 「第 1 稿」を読むという「テキスト」に対する行為から「自己」の活動の場へ移る。
- ③「自己」の活動や内面へ移ってから第 2 稿を書くまでの過程：書き手自身の内部での
活発なやりとりの繰り返し

以上のような気づきから、リニの「書き直し」の動機や目的の語りにみる「他者」と「自己」と「ことば」の関係を、「場の移行」現象においてはヴィゴツキーの「精神間機能」および「精神内機能」（2001）を用い、「書き手自身の内部でのやりとり」つまり「内言」の場を明らかにするためにバフチンの「多声」（1995）の概念を用いた。

「自己」と「他者」と「ことば」の関係を「精神間機能」、「精神内機能」の観点で考察することで図 1（分析 1、2 に関連）と図 2（分析 3 に関連）に示すモデルが導き出された。

図 1 は、第 1 稿から、第 1 稿を媒介に、「他者」との相互行為を経て、身体性により隔てられる「他者」のいない「内言」の育まれる場へと移る。そこで、「ことば」という「心理的道具」によるさまざまな内面での行為が営まれ、その後、第 2 稿が生成される。この過程は「話しことば→内言→書きことば」（柴田 2006）の関係をも表す。また、分析 3 のように、身体性によって隔てられる「他者」と共有する場がなく、第 1 稿を媒介として、「内言」の場へ移り、思考の後に、第 2 稿が生成されるという現象も抽出できた。書き手が、「精神間機能」と「精神内機能」を随意に往来し、書いていることが明らかになった。

さらに、精神内、つまり、「内言」の場での行為の詳細を「声」という観点でとらえていくことで「書く」行為および「書かれたもの」とは読み手の解釈の及ばない書き手のみが知る「背景」を含み、複雑かつ繊細な思考過程であることが描き出された。また、書き手が新たな書き手自身を発見していく過程も浮かび上がってきた。「内言」の場での行為の

²内田伸子(1990)『シリーズ人間の発達Ⅰ 子どもの文章』p.3「人はその身体性ゆえに、他者と隔てられ、個体としての側面を持つ」という記述による。

詳細は、第1稿と第2稿の異なりを表面的に見ただけではわからず、「書き直し」の背景、すなわち、精神内の行為の意味を「多声」的にとらえてはじめて明確になるものである。

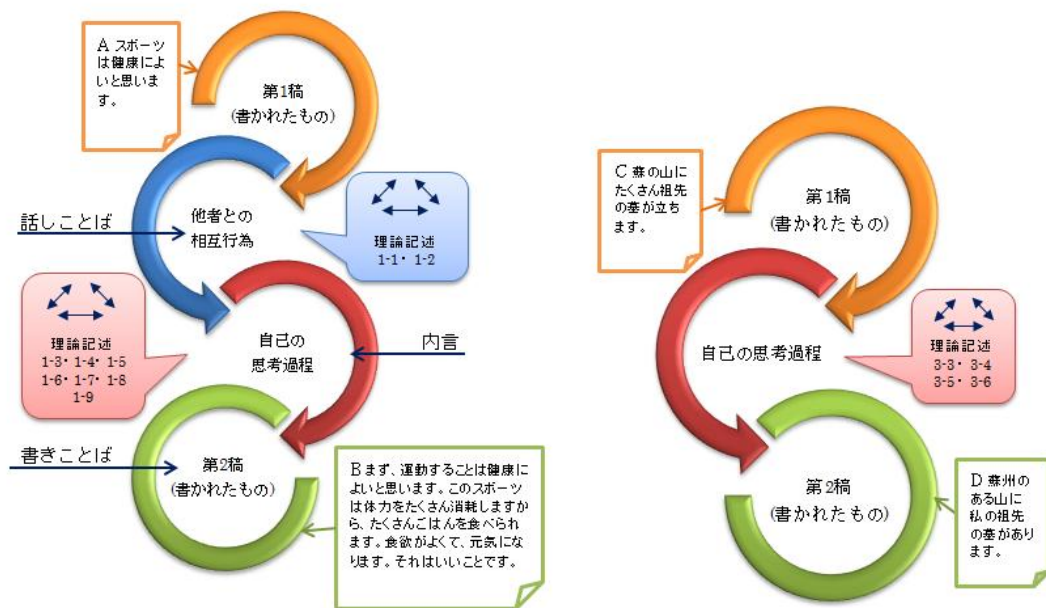


図 1.モデル 1

図 2.モデル 2

以上のように、「書く」行為および「書かれたもの」の詳細な意味は「他者」との「対話」を媒介として生成され、「対話」という概念³を通して明らかになったのである。「書く」行為は多分に対話性を帯びている、といえる。

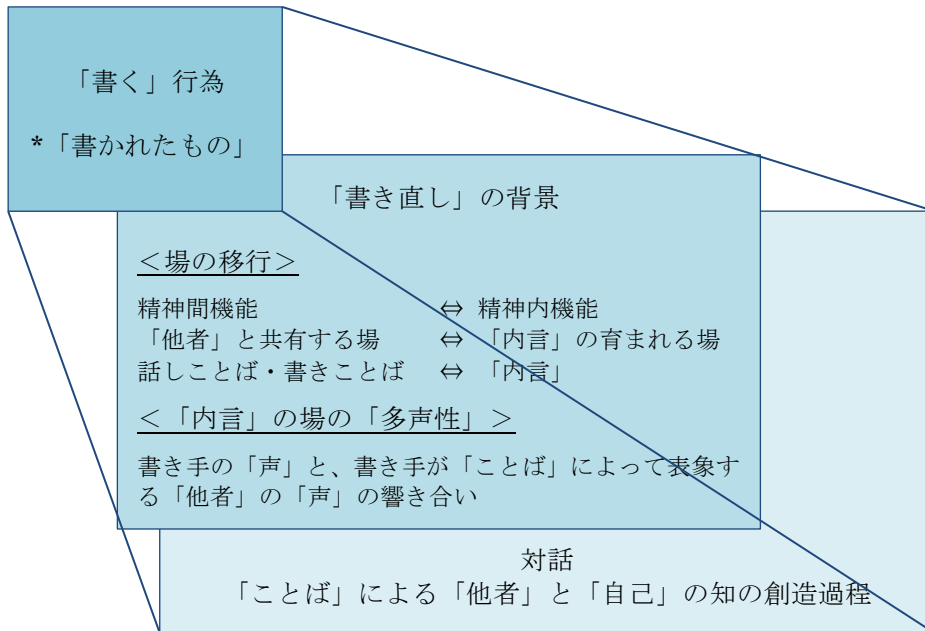
「理論記述」の考察に続いて、分析過程で生成された「新たな課題」についても、その課題性の概念により5つに分類し考察した。いずれの課題も「他者」との関係による「自己」をどうとらえるかという課題に収斂され、「対話」を追究することによって、解決に向かう可能性があるという示唆を含むことが明らかになった。

6 総括と今後の課題

図3に本調査で明らかになったことを示した。われわれに見えているものは「書く」行為という動作や、その行為の一時点を静止的に取り出した「書かれたもの」である。その行為の背景には、本研究の目的である、「書き直し」の背景を明らかにすることで浮かび上がってきた「場の移行」や「内言」の場の多声性があることがわかった。さらに、この「書き直し」の背景を追究した結果、二つの観点に共通する概念は「対話」であることが明確になった。すなわち、この両者は「対話」という概念でのみ説明が可能となるのであって、「対話」なくして、「書く」行為の背景を語ることはできないということである。

³ 「対話」とは人が互いに情報交換や情報伝達のために話し合うという次元ではなく、「ことば」によってやりとりをする³ことによって個々の思考が活性化され、新たな知を創造していく動的な現象を指すととらえる。

図 3 本調査で明らかになったこと



さて、今後は「書く」行為を始めとする「ことば」をともなう行為、つまり「対話」を、「ことばの教育」に携わる者として、どのように「評価し」ていくかという最初の問題意識に戻って議論を進めていかなければならない。

参考文献

- 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
- 大谷尚(2011)「SCAT:Steps for coding and Theorization：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」日本感性工学会論文誌 10 巻 3 号, pp.155-160.
- 柴田義松(2006)『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社
- 隅田朗彦(2008)「エッセー・ライティングにおけるピア・フィードバックの性質-ESL 学習者のコメント分析」『新潟青陵大学短期大学部研究報告』 38 号, pp.79-90.
- バフチン・ミハイル, 望月哲男訳(1995)『ドストエフスキーの詩学』筑摩書房
- 古川嘉子(2009)「評価の分野を中心に」『日本語教育』 143 号, pp.24-32.
- 細川英雄, 館岡洋子, 小林ミナ(2011)『日本語ライブラリー プロセスで学ぶレポート・ライティング—アイデアから完成まで』朝倉書店
- 山住勝広, エンゲストローム・ユーリア(2008)『ネットワーク 結び合う人間活動の創造へ』新曜社
- レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキー, 柴田義松訳(2001)『新訳版・思考と言語』新読書社