

## ピアライティングの教室への導入

### Comment introduire l'écriture par pairs en classe de FLE?

今中舞衣子

(IMANAKA Maiko)

Université de la Ville d'Osaka

maikoimanaka@gmail.com

#### 0. はじめに

「仏作文の授業」一みなさんはこの言葉から、どのような教室活動を連想するだろうか。これまで実際にライティングに特化したフランス語の授業を担当された先生もいるかもしれない。そもそも一般的に「紙の上を書く」という行為を考えると、書き手側と読み手側が、空間的にも時間的にも隔たっている場合が多い。この特徴は、同じくアウトプットの行為のひとつである「話す」と比べた場合、教室活動に不向きであるようにも思われる。

従来のような知識伝達型のライティング授業では、教師がモデルを示し、実際に生徒が書く活動はひとりで行わせ、ときには宿題にし、教師はそれをひたすら添削するという方法が、ひとつの解決策であった。しかし、メッセージを伝えるというコミュニケーション能力のひとつとしてのライティングを考えると、せっかく教室の中に複数の学生がいるというのに、それを利用する手はないのだろうか。

この問いに対する答えのひとつが、近年「ピアレスポンス」という用語によってライティングの分野にも浸透してきた、いわゆるコラボレーション型の教育・学習観である。本稿ではまず、このような学習観の理論的背景を先行研究をまじえて概観したうえで、ライティングに関して日本とフランスおよびベルギーで行った比較実験の結果を提示する。そして、第23回関西フランス語教育研究会において同テーマで実施したアトリエの参加者との議論をふまえ、コラボレーション型のライティング活動を日本のフランス語教育の現場に導入するにあたって、考察しておくべき点を整理する。

#### 1. 理論的背景

本稿のテーマは、『ピアライティングの教室への導入』である。ピアライティングのピアは、英語の peer からきている。フランス語では pair (対等の、同等の) に相当し、paire (一組の、一対の) とは異なる概念である。ピアライティングを教室に導入するというと、従来型のライティング指導のように教師が学生のライティングを修正するのではなく、同じ立場にたつペアや小グループなどの仲間どうしが協力して、執筆・修正を行うということになる。

ライティングにおけるピアという用語は、多くの場合、「ピアレスポンス」という活動に関して用いられる。これは、書かれた作文を推敲するために、学生どうしが書き手と読み手の立場を交替しつつ話し合っ、お互いが書いたものを検討する活動のことである。

ただし、実際のライティングは、ライティングにいたる計画のプロセス、実際にペンをとってライティングを行うプロセス、書き終わったあとに読み返して修正するプロセスなど、さまざまな段階をとときには順序を変えつつ含んでいる。そして、それら全てのプロセスにおいてピアによる活動が可能であるといえる。このような観点から本稿では、ピアによる一連のライティング活動を指すものとして、「ピアライティング」という用語を用いることとする。

さて、ピアによる活動を教育や学習に利用するためにはまず、「コラボレーション」という概念をおさえておかねばならない。これは近年、「協働」「協同」「共同」などさまざまな表記で説明されており、用いられる分野も認知科学、情報科学、経営学、コミュニケーション学、教育心理など幅広い。これら諸分野におけるコラボレーションの概念については、池田・館岡（2007）に詳しい。

ここでは、本稿の関心に直接関わるヴィゴツキーの考え方について簡単に述べておく。ヴィゴツキーは、子どもの知的能力は他者とのかかわり合いの中で生ずると考えた。これは、学習のプロセスを社会的な共同体への参加という観点からとらえたレイヴ&ウェンガーに代表されるような、社会構築主義的学習観に通ずるものである。さらに、1970年代以降のコミュニカティブ・アプローチの隆盛は、ペアや小グループ単位での活動、つまり学生同士のコラボレーションを取り入れた活動の重要性を、さらに強調する契機となった。

本稿では以上のような学習観のもとにピアライティングの導入について考えていくが、その実施にあたっては、これまでにさまざまな利点および問題点があげられている。

代表的な利点としては、読みと書きの両面において、分析力・批判力を育てることができる（Nystrand & Brandt, 1989）、読み手の注意や関心をよりひきつけることができるようになる（Leki, 1993）、より深い思索をひきだす（Keys, 1994）、文法的な正確さを向上させる（Storch, 1999）などがある。

一方で、ピアによる活動が困難なケースについて触れられている研究もある。例えば、被験者がグループの調和を過度に重視する場合（Storch, 2005）や他人の評価を恐れる場合（Linden-Martin, 1997）においては、ピアライティングがうまくいかない場合がある。さらに、Carson et Nelson（1996）は、集団的文化に属する被験者はピアによる活動を嫌う傾向にあると主張している。

## 2. 実験結果の提示

筆者は、先に述べたピアライティングの問題点をふまえ、対象者の文化的背景や学習習慣が異なるとピアライティングのプロセスにどのような違いがうまれるのか、特に日本人学生を対象としてピアライティング活動を行う際に注意しなければならない点は何か、という問いをたてた。そして、これらの問いについて考察するため、日本語を母語とする学生 6 組 12 名（以下 J）とフランス語を母語とする学

生 6 組 12 名（以下 F）を対象に、比較実験を行った。まず、学生がふたり一組になって協力し、与えられた 3 つの単語から連想される物語を母語によって書くという行為を、ビデオ撮影して観察した。さらに、被験者が作業完了直後に記入を行った調査用紙の内容についても分析した。そこでは、「自分のとった行動」、「考えたこと」、「気持ち」の 3 つの要素について、「書き始める前」、「書いている途中」、「書き終わった後」のそれぞれの段階に分けて内省し、思い出したことを全て記入してもらった。

各データの提示（Imanaka, 2008 に詳しい）についてはここでは省略するが、この比較実験の結果を簡単にまとめると、表 1 のようになる。

	分析方法	内容
結果①	時間の計測	F よりも J のほうが、書き始める前に多くの時間を必要としていた。
結果②	調査用紙の記入内容の分析	ピア活動の情意面での効果に関しては F のほうが顕著にみられ、J では共同執筆者の存在が心理的にマイナスに働いたり集中力をさまたげたりする例がみられた。
結果③	ビデオ録画による観察結果の描写	J のインタラクションにおいては F とは対照的に、物語の細部に関して同意を持とうとする態度や、どちらが書き手となるかをなかなか決めないという態度が観察された。

表 1. 実験結果のまとめ

### 3. 教室への導入に向けて

第 23 回関西フランス語教育研究会で実施したアトリエでは、上記の実験結果の提示を導入として、10 名の参加者による話し合いを行った。アトリエそのものもピアによる活動を意識し、ふたり組で話し合ったうえでタスクシートに意見を書いてもらい、最後に全員が結果を共有するという方式をとった。

話し合いでは参加者の経験をふまえ、日本人向けのフランス語授業の中でライティング活動をピアで行わせる場合、どのような長所や短所があるかと考えるかを話し合った。その結果を列挙したのが表 2 である。

長所	短所
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アイデアが豊富になる</li> <li>・ 相手に能力を補完してもらえる</li> <li>・ モチベーションにつながる</li> <li>・ 達成感がある</li> <li>・ 不安が軽減（分散）する</li> <li>・ 声を発するので授業に活気がでる</li> <li>・ 学生間のコミュニケーションが促進される</li> <li>・ 単純に楽しい</li> <li>・ 活動に新奇性がある</li> <li>・ 文法についてチェックしあえる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 人任せになる</li> <li>・ 進み具合が生徒によって違う</li> <li>・ はじまるまでに時間がかかる</li> <li>・ 相手の言うことを聞きすぎる</li> <li>・ すぐに意見をあわせようとする</li> <li>・ グループによる差ができる</li> <li>・ 能力があっても遠慮してしまう</li> <li>・ 何を評価するかが問題になる</li> <li>・ 指示のしかたが難しい</li> <li>・ 時間をどこで区切るかが難しい</li> <li>・ 教師の力量が問われる</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 答えのない自由な活動である</li> <li>・ 協調性がうまれる</li> <li>・ 不明な点を共有できる</li> <li>・ 息抜きになる</li> <li>・ 参加意識がうまれる</li> <li>・ 負担が分散される</li> <li>・ 心理的にポジティブになれる</li> <li>・ 完成度が高まる</li> <li>・ 異なる視点が導入される</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 語学力そのものが低いと難しい</li> <li>・ ピアでやるのが嫌な生徒もいる</li> <li>・ 授業全体の内容とのつながりを考えるのが難しい</li> <li>・ 作業が残っても宿題にしづらい</li> <li>・ グループの作り方が難しい</li> <li>・ 規模が大きいクラスだと導入しづらい</li> <li>・ 回答が無難なものになりがち</li> <li>・ クラスの雰囲気を作っておかなければ導入しづらい</li> </ul>
---	---

表2. 日本人学生によるピアライティングの長所と短所

この結果を概観すると、書き始めるまでに時間がかかる、相手の存在が心理的にマイナスに働く場合がある、相手との同意を重んじるなど、表1にまとめた比較実験の結果と同様の印象を、教える側も少なからず感じていることが分かる。またこのような結果は、先行研究でピアによる活動が困難なケースとして挙げられている要素にも通じるものである。

参加者との議論からは、他にもいくつかの興味深い論点がうまれた。

まず、学びのプロセスを重視するコラボレーション型のライティング活動において、何を評価するのかという問題がある。活動そのものはプロセス重視の考え方であっても、評価はプロダクト、つまり書かれたテキストを基準とするのであれば、そこに矛盾が生じることになるからである。

さらに、学習者主体のピア活動において、どの程度教師が介入すべきかという問題がある。実験および議論の結果を考察するに、グループの構成やリーダーの決定など、日本の教育現場ではある程度、教師のイニシアチブが求められているのかもしれない。

#### 4. おわりに

最後に、実験の結果とアトリエ参加者との議論をふまえ、ピアライティングを日本のフランス語教育の文脈で導入するにあたって、考慮しておくべき点についてまとめておく。

第一に、どのような課題を与えるか。例えば、*narratif*、*descriptif*、*informatif*、*injonctif*、*argumentatif* といったさまざまな文章のジャンルがある中で、どのような種類の文章を書かせる場合にピアによる活動が効果的といえるだろうか。あるいは、文法事項の穴埋め問題、文書の続きを作る、要約する、誤りを訂正する、等さまざまなタスクが想定される中で、どのような形式で課題を提示するかも考えておかななくてはならない。

第二に、何に注意を向けさせるか。内容、文法、文体・レトリック、あるいは文章の構成など、学生がどこに注意を向けてライティングを行うべきかということが、ピアライティングの課題を設定する際、あるいはそのプロセスや結果を評価する際にも重要になってくる。また、複数の要素に注意を向けさせる場合は、どのような

順序で注意を向けさせるかについても考えておかねばならない。

そして、上記の二点に共通するのは、ピアライティング活動に関して、最終的に何をどのように評価するか、あるいはしないのか、という問題である。この点に関しては、稿を改めてさらに論じる必要があるだろう。

最後に、ピアライティングにおける教師の役割について、教師自身が意識しておくことの重要性を示唆しておく。学生どうしのコラボレーションを利用した活動といっても、それが教師とのコラボレーションも含めた「教室」活動であることを忘れてはならない。具体的にいえば、ピア活動に関する事前指導やクラスの雰囲気づくり、学生にピアの利点を意識させるようなストラテジーの指導、学生の混乱を避けるための適切なタスクシートの配布、指示のタイミングや適切な介入の方法などについて、考慮しておくことが必要となるだろう。たとえライティング技能に特化した授業であっても、作文の添削だけにとらわれない、あらゆる資質と努力が教師に問われるということである。

### 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
- レイヴ&ウェンガー (1993) : 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』、佐伯胖訳、産業図書
- Carson, J. & Nelson, G. (1996) : Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing* 5(1), pp.1-19
- Imanaka, M. (2008) : *Influence de l'écriture collaborative sur la production d'un texte narratif – comparaison entre scripteurs francophones et japonophones*, Mémoire de DEA à l'Université de Mons-Hainaut
- Keys, C.W. (1994) : The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments, An interpretive study of 6–9th grade students, *Journal of Research in Science Teaching* 3(9), pp.1003–1022
- Leki, I. (1993) : *Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives*, Newbury House
- Linden-Martin, M. (1997) : Hesitancy working with a peer : Comparison of two studies 1995 and 1996, Paper presented at TESOL Convention
- Nystrand, M. & Brandt, D. (1989) : Response to writing as a context, C. M. Anson (Ed.) , *Writing and response theory, practice, and research*, pp.209-230, National Council of Teachers of English
- Storch, N. (1999) : Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy, *System* 27 (3), pp.363-374
- Storch, N. (2005) : Collaborative writing: Product, process, and students' reflections, *Journal of Second Language Writing* 14(3), pp.153–173