

コンピュータを活用した相互評価による推敲指導の一考察

上田 祐二

はじめに

文章表現指導における推敲の目的は、よりの確な表現を案出するために、思想と表現との照応関係を吟味させることである。推敲指導にコンピュータを活用する場合、書き直しが容易であるという利点を生かして表現を案出させていくことはこれまでにも試みられてきている。しかしながら案出に働く思想と表現との照応関係は、想定する読み手に対して適切な表現であるかという観点にもとづいても吟味される必要がある。このことは推敲指導の要点の1つであるが、その手だてとして、コミュニケーションの文脈上に文章による学習者の表現活動を置くことが考えられる。本稿では、こうした文脈を構成する上でコンピュータの持つネットワーク機能が活用できるという発想で行った短期大学での実践を取りあげ、その有効性と課題について考察したい。

1. 推敲指導における相互評価の意義とその実践的課題

推敲指導のオーソドックスな方法は、いわゆる授業者の赤ペン添削によって、推敲すべきポイントを指摘するというやり方である。しかしこの方法は、学習者の文章の処理にかかる授業者への負担が大きく、そのため学習者へのフィードバックが遅れるといった問題点がある。さらにこうした評価は、文章表現の過程という点から見ると事後の指導に留まりやすい。内田伸子(1989)は、推敲時の発話プロトコルを分析して、「作文過程が、解決案の探索→生成→評価からなる一種の問題解決過程である」ことを見出している⁽¹⁾。したがって文章に対する評価は、自己の表現を批判的にとらえるメタ認知として、推敲時における問題発見とその解決のためにフィードバックされなければ、学習者の推敲活動にとって有効に機能しない。

これらの課題に対する実践的な取り組みには、評価表や記号を利用する、文章の制作過程のどこかに絞り込む、学習者の自己評価に応じる形で評価を加えるといった方法⁽²⁾、あるいは短作文を導入することによって添削の対象となる文章量を少なくするといった方法⁽³⁾で何らかの負担の軽減を図りつつ、学習者に推敲を促そうとするものがある。しかしながらこうした授業者と学習者とのやりとりでは、ともすれば授業者に向けて書くという枠組みを超えて、読み手に対する意識を持たせにくいという状況が生じる。この点を考慮したときここで注目したいのは、学習者間の相互評価である。桑原辰夫(2001)は下書きを交流しあう「相互推敲」を用いた授業を実践した上で、

学習者同士の参加による学び合いが、書き手と読み手との認識の差異を確認しあい、書き手の目的意識・相手意識・書き方の技能の習得に対する意識化をもたらすと述べている⁽⁴⁾。これに着目すれば、相互評価にもとづく推敲活動は、たんに授業者による評価という役割を学習者に委ねることだというよりは、よりの確な表現を求める場を、書き手と読み手とのコミュニケーションの場に置くことだととらえることができる。

では学習者間の相互評価が推敲活動で機能するためには、どのような点に留意する必要があるだろうか。まず1つは、学習者の評価が推敲時に参照できるように明示されることである。大西光恵(2000)は推敲時における他の学習者の意見との関わりについて報告している⁽⁵⁾。この実践からは、書き込みによって意見が記録される形での交流が、他の学習者からの意見を踏まえた自己内対話を成立させるための手がかりとして機能していることが見て取れる。

もう1つの留意点は、相互評価における学習者自身の評価力の問題である。西山由美子(1994)は、学習者の文章評価力と文章表現力とは相関があり、文章の構成といったマクロの単位の評価力を持つ学習者は文章表現力も高いと述べている⁽⁶⁾。また大崎陽子他(2002)は、学習者に作文のプランニングとそれを具体化するための視点(「書くべき内容、目的、文章のしきたり、読者」)とを明確に意識させる介入が、それらの介入をしない指導よりも相互評価を精緻化させるということを報告している⁽⁷⁾。これらの研究にしたがえば、推敲に相互評価を取り入れることには、学習者の文章評価力そのものの向上を支援する場面が得られるという利点があるが、その場合、文章をとらえるための観点を学習者に持たせる手だてが必要になる。

2. 相互評価におけるコンピュータの機能

これまで概観してきたように、推敲指導において相互評価が有効に働くためには、(1)評価を推敲の場にフィードバックさせること、(2)評価を推敲時に明示的に参照させること、(3)評価のための観点を持たせることが重要である。それではこのような指導を行おうとするとき、コンピュータの活用にはどのような利点があるだろうか。

評価のフィードバックについては、電子メールや掲示板などのネットワークを利用することによって、フレキシブルなやり取りができるという利点があげられる。浦崎久美子他(1998)の研究では、ネットワークの目新しさと、その利用によるフィードバックの早さが、学習者の推敲を促したということが報告されている⁽⁸⁾。浦崎らの場合は授業者と学習者間のやりとりであったが、相互評価の場面においても、ネットワークの持つ柔軟性は、評価スピードの個人差への対応や学習者間の交流の組織という点で有利に働くと考える。

評価の参照については、ネットワークを利用したやり取りは、多くの場合書き合いによって行われるので、そのやり取りは記録できる。したがってそれらの記録をその

まま推敲時に参照し活用することができる。

評価の観点を持たせることについては、コンピュータという教具による学習支援の問題とはあまり関係がない。しかしながら、評価の観点にしたがって他の学習者から得られた評価を推敲に生かすため整理し吟味する上で、複製の容易な電子情報は扱いやすいという利点はある。

3. 実践の概要

これまで述べてきたような相互評価とそこでのコンピュータの活用の有効性を検討するために、短期大学で行った私の実践(2002年度「国語表現法」、考察対象の受講者数は作品提出者16名(1年生3名・2年生13名))を考察対象としたい。この授業は、思い出の品や気になる品を取りあげ、それらの物と自分との関わりを表現し、写真を添えたエッセイにまとめるという課題のもと、4回で実施した。

第1回～第2回では、フォトエッセイがどのような文章かをつかませた上で、Webページ形式の作品にすることを伝えて制作作業に入った。Webページの形式にした理由は、(1)Webページで掲示することによって、相互評価の時に閲覧しやすい、(2)Webで作品が公開されることを前提にすることによって、活動の目的と表現への責任を持たせやすい、(3)電子データの方が写真を扱いやすく、作品の見栄えもよい、といった利点があるからである。また文章のWebページ化については、文章を書き入れればよいだけのHTML形式のひな型ファイルを準備して、それにかかる負担に配慮した。

第3回では、Webページにまとめた作品を閲覧させながら、電子メールを利用して相互評価を行わせた。3人以上にメールを送る、作品リストに掲載されている自分の次の作品には必ずメールを送ることを指示し、メールがもらえないといったことが生じないように配慮した。なおメールは、授業者にもカーボンコピーが届くようにし、どのようなやり取りが行われたのかを、把握できるようにした。

第4回では、届けられたメールを参考にしながら推敲を行わせた。推敲の観点を設定する手がかりには、小林一仁(1979)が整理したもの⁽⁹⁾を参考資料として提示した。推敲後の文章は電子メールで提出させ、学習者の設定した推敲の観点について、授業者からの評価コメントを電子メールで返信した。

4. 実践の考察

(1) 相互評価による推敲活動の活性化

学習者が相互評価によって得たメールは、1～7通と差は見られるものの、約6割の学習者が3通以上の評価を受け取ることができた。また1通のメールに複数の項目を指摘しているものがあるため、平均すると5～6箇所の項目の指摘が得られた。

このようにコンピュータを利用した場合でも、相互評価の活動を活性化させるという面では一定の効果は得られた。また、メールの送信時刻は授業の後半に集中していた。これは学習者がまず多くの文章を閲覧した後で、評価を送りたい文章を選んでから書き込んでいることを表している。そのため後半になると同じ文章を複数の学習者が閲覧しているという状況が生まれている。またその一方で早い時間から評価を書き込んでいる学習者もいる。このようにコンピュータを使用することが、閲覧・評価活動の際の個人差に対応できていることがわかる。

次に、学習者からの評価が推敲にどのように生かされているかを見ていきたい。この実践における表現の課題は、想いを支える事柄を具体的に説明することである。したがって相互評価によって、出来事を説明するときにどこを焦点化し具体化するかということを考えさせるために、「書き手の想いがよく伝わったところ」「もっとくわしく聞きたいところ」を評価するように指示している。

全体的に、修正を求める項目についてその指摘にできるだけ応えようとする傾向が見られた。たとえば【事例1】の場合、文のまとまりやつながり修正した方がよい

【事例1】

【評価】

- ① 具体的にはどんなことを一番思い出しますか？
- ② 段落を変えて、高校生活のことを書かれていらっしゃると思いますが、『いつも持ち運び便利のようにアドマイザーに〜』の導入部に、『だから、』とかの前置を入れ、『入れていて、』でつなげないで、切った方が綺麗にまとまります。『・・・思い出します。だから、いつも持ち運び便利のようにアドマイザーにいれていました。』と言う風に。
- ③ 先生に「おまえ臭い」と言われても（人に非難されても）使い続けているのは本当にこの匂いが好きなんですね。よく伝わってきました。
- ④ この香水以外には使っていないのですか？
- ⑤ 『でも私は、一生この香水をつかい続けます。』につながる部分が少々強引な気が。もう少し前置きがほしいです。

【推敲前の文章】

これは、私が高校二年の時匂いとボトルに一目ぼれして買った、LANCOME の Poeme という香水です。色は見ても通りビール色で、甘い香りがします。

私は、この香水を高校時代毎日つけていたので、嗅ぐと楽しかった高校生活を思い出します。いつも持ち運び便利のようにアドマイザーにいれていて、高校三年の冬、ポケットに手を入れて登校していたら、その蓋がとれてしまいこぼしてしまうという最悪な事件が occurred。しかも私が気づいたのは、学校の駐輪場で全部こぼれてしまった後でした。教室に行きポケットを洗っても匂いはそんなにすぐとれるわけもなく、私はその日一日教室中にこの匂いを充満させてしまい、担任には「おまえ臭い」と言われてしまいました（；；）でも私は、一生この香水をつかい続けま。

【推敲後の文章】（下線は上田による）

これは、私が高校二年の時匂いとボトルに一目ぼれして買った、LANCOME の Poeme という香水です。色は見ても通りビール色で、甘い香りがします。

私は、この香水を高校時代毎日つけていたので、嗅ぐと①友達とたわいもない事で笑っていた休み時間や、今思えば嫌々言いながらも、張り切っていた体育の時間など楽しかった事を思い出します。

②当時（今もですが）私は、普段持ち運び便利のように、香水をアドマイザーにいれて持っていました。しかしそれが裏目にでて、高校三年の冬、ポケットに手を入れて登校していたら、その蓋がとれてしまいこぼしてしまうという最悪な事件が occurred。しかも私が気づいたのは、学校の駐輪場で全部こぼれてしまった後でした。教室に行きポケットを洗っても匂いはそんなにすぐとれるわけもなく、私はその日一日教室中にこの匂いを充満させてしまい、担任には「おまえ臭い」と言われてしまいました（；；）③だからそれからしばらく Poeme を使う事をひかえましたが、あの匂いに虜になっている私は又すぐ、使い始めたのでした。

④実は私、香水を集めるのが大好きなので、ほかにも5個くらい持ってるんです。⑤どれも私好みの香りなのですが、やっぱり Poeme が一番で一生続けるつもりです。

という表現に関わる評価(②・⑤)、高校生活の具体的な思い出(①・③)、使用していた香水(④)といった内容に関わる評価ともに、学習者の推敲活動に反映している。

ここで【事例1】の学習者は、それらの評価にしたがって単純に文章を訂正しているわけではない。たとえば評価②のように、どのように批正するかを明示した場合であっても、学習者はその指摘にしたがって文章の修正を試みながら、その推敲後の表現が文章の文脈にうまく位置づくかを検討しなおしている。その結果、評価者の加えた「だから」という前後の因果関係を、時間的な展開としてとらえなおし(「当時(今もですが)」)、さらに後続の文との接続関係を見直して「しかしそれが裏目に出て」という表現を補っている。

このように評価活動を、どのように書き改めるかということに対する答えを与えるのではなく、書き改めるための手がかりを与えるという形式で行わせたことにより、その後の推敲活動において解決すべき課題として他の学習者からの評価が機能している。またこのとき、指摘された事柄を問題解決の課題として取りあげる上で、電子メールの閲覧によって評価を参照できることが役立ったと考えられる。

(2) 推敲活動における評価力の獲得

(1) で述べたように、他の学習者からの評価は、どこを推敲すべきなのかに関する手がかりを教えてくれるものにすぎない。したがってそこで得られた課題についてどのような表現に改めるべきかということは、学習者の自己評価力に頼るほかない。

しかしながら本実践においてこの自己評価力の支援として用いた第4回の資料も、結論から言えば、推敲すべき箇所を見分けるための基準にすぎなかった。たとえば【事例2】の学習者は、資料を参考にして「主題は読み手にとって興味・関心があるか」「段落分けは適切か」「曖昧な表現はないか」という推敲の観点を立てている。しかしながら「ロンドンのおしゃれな若者」「雰囲気的によかった」「ものすごく外国っぽい所」などといった推敲後の表現を見ると、表現の曖昧さが克服されているとは言えない。この点については、曖昧ではない表現のイメージを明確に持たせる手だてが、実践においてもっと必要であったと思われる。

【事例2】

【評価】

日本とイギリスの違いがよく分かりました。日本だとラジオの印象は薄いけど、イギリスでラジオが流れているのはカッコいいですね☆

【推敲前の文章(一部)】

私はこのCDを聞くとイギリスでの全ての事を思い出します。イギリスではお店など至る所でラジオが流れていて、寮やステイ先の部屋でもテレビがなかったのでラジオをいつも聞いていました。

【推敲後の文章(一部)】(下線は上田による)

私はこのCDを聞くとイギリスでの全ての事を思い出します。イギリスではお店など至る所でラジオが流れていました。ちなみに私が店でラジオを聞いて”かっこいいー!”と思ったのはロンドンのTOP SHOPという服のお店です。この店はロンドンのおしゃれな若者がたくさんあふれていてそれだけでも雰囲気的によかったのですが、そこで大音量でラジオが流れていて、このものすごく外国っぽい所がとても好きになりました。

とは言え、この学習者にとって、望ましい表現のイメージが学習においてまったく与えられなかったわけでもない。たとえば推敲後に「ラジオを聞いて“カッコいいー！”と思ったのは」と表現した根拠は、他の学習者からの「イギリスでラジオが流れているのはカッコいいですよ☆」という評価を踏まえている可能性がある。もしそうであるなら、他の学習者が用いた「カッコいい」という表現を、イギリスのお店の雰囲気を伝える表現として、読み手がじゅうぶんに了解するであろう表現として利用しているのだと考えられる。しかしこの「カッコいい」という表現が、【事例2】の学習者にとっても的確な表現であったかどうかということには疑問が残る。推敲後の「カッコいいー！」に表れている長音記号や感嘆符からは、「カッコいい」にはない強調や感情の高まりが読み取れる。だとすればこの学習者は、「カッコいい」という語彙は必ずしも自分の思いを言い得ていないにもかかわらず、読み手によって承認され得るだけの適切性を持った表現であるという見なしにもとづいて、それ以上ことばを吟味することなく流用したにすぎないとも考えられる。

このように学習者が依存できる文章評価の基準が明確でない場合であっても、相互評価のやり取りの中で、他の学習者からの評価が、ゆるやかな模範としてとらえなおされていく可能性を見た。このことは、推敲活動における学習の質を見きわめるための重要な視点である。そこで次項では、こうした知識が獲得される相互評価の状況がどのようなものであったのかを考察してみたい。

(3) ネットワークが構成する書くことの場合

本実践では、第4回で他の学習者から得られた評価を、自己の文章を推敲する観点としてとらえなおさせている。まずはこの点をとらえて、学習者が評価をどのようなものとして受けとめたのかということを見る。

ある学習者は、「しかし、そんなにそのK氏はそんなことをやりそうにない方だったのでしょ。私の周りには、あまりいないタイプの方なので…。」といった評価から「K氏の詳しい性格を書く。」と観点を設定している。この場合、他の学習者からの評価は直接的な修正項目としてとらえられている。しかしその一方で、「どうしてこのCDにしようと思ったのかによ？パッケージが気に入ったとか、タイトルにひかれた、とか…どうして他のCDにしなかったのか、その店でのいきさつとかがあればいいと思います。」といった文章への書き加えを求める評価を、参考資料に関係づけて、「主題は読み手にとって興味・関心があるか」という観点としてとらえなおしている事例もある。こうしたことから見ると、相互評価によって得られた評価は、修正を求める指導というよりは、読み手からの直接的な応答という性質のものとして、書き手には意識されると考えられる。

たとえば、「イギリスでは店の至る所でラジオが流れていることから、日本とイギリスの違いがよく分かる」といった評価に対して、ラジオが流れる店内の雰囲気を書

き加えるといった事例が見られる。このような推敲の必要のない指摘として受け取られやすい肯定的な評価に対しても推敲が施されるのは、学習者の内に相互評価が、問題のある表現を正すためのものというよりは、読み手の興味・関心の中心を発見するためのものであるという見なしが働いているからだと思われる。

このように相互評価によって、評価者は読み手として文章に応答し、書き手はその応答に対して推敲するというコミュニケーション状況が生まれている。これは読み手を意識して適切な文章表現を求めさせるためには望ましい状況ではあるが、しかしこうした状況が逆に【事例3】に表れたような問題点を生む要因にもなっている。

この学習者が受け取ったメールは1通のみであり、そこには「選んでいるときの

【事例3】

【推敲前の文章】

この Teddy Bear は私が三ヶ月イギリス留学に行ったときに友達と色違いのお揃いで購入したものだ。値段も99ペンス(約200円弱)と安く色もいろいろあったし、顔つきもそれぞれ微妙に違っていった。そこが選ぶときの楽しみでもあった。ただ、日本製でないということもあって壊れやすいようだ。と言うのも、このクマはキーホルダーになっていて金具とクマのつなぎ目を糸で縫ってあり、その糸がすぐにほつれてしまう。ちなみに店のバスケットの中にクマがとっさり入っていた時点で、金具の取れているものが一杯あった。私たちは色と、顔の表情と、金具が外れているか外れていないかを見極めながら、あーだこーだ大声で騒ぎながら選んだ。私が選んだのは黄色のこのクマだったが、私は特に黄色が好きと言う訳ではない。どちらかと言うと凄く嫌いな色だ。ではなぜこのクマを選んだかと言うと実際のところ理由はない。言うならば、当初私が欲しがっていた色は白だった。だが白いクマは金具の外れているものしかなかったし、残り一つか二つしかなかった。それでも白を選んで金具を自分で縫いつけようかとも思ったが、私が本当にそれをするかどうか疑問に思ったから、というのが本音だ。だが、このクマの姿・形・表情などがとても好きになった。選ぶ時も真剣で、一杯のクマを両手抱えて持ってやっと見つけたクマだった。もしこれらの要素がなかったら、私は本当に白の金具の外れたクマを選んでしたことだろう。今このクマはMDコンポのすぐそばに座っている。そして、家に帰ればいつもそこにいる。

【推敲後の文章】(下線は上田による)

この黄色のクマさんはイギリスでの旅のお供でした。旅のお供といっても、ほぼ後半から私の旅に参加してくれました。このクマさんには姉妹があと4匹ほどいます。あとの4匹は私の友達が一匹づつ連れ添っています。

値段も99ペンス(約200円弱)と安く、もちろん顔つきも、色もそれぞれ違ってそこが選ぶとき楽しかった。ただ、やっぱり日本製でないということもあって壊れやすかった...と言うのも、このクマはキーホルダーになっていて金具とクマのつなぎ目を糸で縫ってあり、その糸がすぐにほつれてしま

い...
ちなみに店のバスケットの中にクマがとっさり入っていた時点で、金具の取れているものが一杯あった。選ぶときにクマを引っ張りだしてみたら、バスケットの底には金具だけがチラホラ...(-_-) 私たちは色と、顔の表情と、金具が外れているか外れていないかを見極めながら、あーだこーだ大声で騒ぎながら選んだ。私が選んだのはこの黄色のクマだったけど、私は特に黄色が好きと言う訳ではない。どちらかと言うと凄く嫌い!

...ではなぜ? このクマを選んだかと言うと実際のところ理由はなし。言うなら、最初私が欲しがっていた色は白だったのに、白いクマは金具の外れているものしかなかったし、残り一つか二つしかなかったのです。(T-T) それでも白を選んで金具を自分で縫いつけようかとも思ったけど... ちょっと考えて私が本当にそれをするかどうか疑問に思ったから、というのが本音ね。でも、このクマの姿・形・表情などがとてもスキ。

選ぶ時も真剣で、手に一杯のクマを抱えて持ってやっと見つけたクマだった。その時の両手からクマの体・顔が手の間からはみ出た光景は凄くいい! クマ、大量虐殺!! みたいな(笑) もし選ぶときにこんなに色々考えてがなかったら、私は本当に白の金具の外れたクマを選んでた。このクマの表情は見たまま特に変わったところはないけど、その「普通さ」に私ははまってしまった... でも何が普通かわからない。普通が一番嬉しいから。

いつも何をするということもなくそこにいるけど、いなくなると多分私は必死で探すはず! いつも傍にあるものだから、失ったときすぐに気づかないかもしれない... 普段は何も感じないけど。結局、このクマさんと思いつくことはそんなこと。イギリスで過ごした生活全部じゃなくて、ほとんどその時の一瞬だけ。

今このクマはMDコンポのすぐそばに座っている。(うるさがってるかもしれない!) そして、(今のところ) 家に帰ればいつもそこにいる。

情景と、一生懸命選んだということがよくわかる」「その黄色い熊さんはどんな顔つきで、どんな感じがするですか?」「黄色が嫌いなのに、白い熊さんを選ばなかった理由が、面白いです。でも、その熊をすごく大事にしていることがちゃんと伝わってるよ～」といった指摘が含まれていた。また、この評価を受けて「もうちょっと詳しくわかりやすく」「もうちょっと面白く」という観点を設定して推敲を行っている。

この活動そのものには特に問題はない。むしろこの学習者は推敲を加えた箇所も多く、文章全体の表現を点検しながら、比較的にいねいに推敲を行っている方である。

しかしながらその推敲の内容を見ると、以下の特徴が見て取れる。

- ① 文末での常体から敬体への書き換え。
- ② 「白だった。だが」→「白だったのに」、「思ったが」→「思ったけど」、「本音だ。だが」→「本音ね。でも」などといった話しことば調への書き換えや書き加え。
- ③ 「好きになった」→「とてもスキ。」、「クマ、大量虐殺!! みたいな」、「普通が一番難しいから。」、「思い出すことはそんなこと。」、「ほとんどその時の一瞬だけ」など、文末を言い切らない表現への書き換えや書き加え。
- ④ 「...」「!?」「(笑)」「(~~)」のような符号の多用。

このように文章を書きことばの表現として整えるというよりは、話しことばの文体へと手直ししていくという方針で推敲が行われている。そのため全体に粗雑な印象を与える文章になってしまっている。

なぜこのような推敲の方向性が生まれたのだろうか。まず考えられるのは、「もうちょっと面白く」ということを、話しことばのようにくだけて書くことだととらえているからだということである。しかしそれはなぜか。

他の学習者の文章を見ると、③、④のような極端に破格の表現が5ヶ所以上使われた文章は3例に留まる。それを見る限り、こうした文体が学習者の文章においてよく用いられている文体というわけではない。つまり、この授業の場において、当初から広く容認されている文体ではなかったということである。しかしながらこの学習者の場合、話しことばの文体が著しい【事例4】の学習者に対して、「そうそう。この文章の書き方も、自分らしさがでてよかった。それにわかりやすい」という評価を送っている。したがってこの学習者は敢えて【事例4】の文体を好意的に評価し、それを模倣したのだといちおう考えることができる。

ところが【事例4】の文章は、一方で他の学習者から改善が必要な文章として評価されており、【事例4】の学習者自身もそれを推敲時の観点にあげている。したがって【事例3】の学習者は、結果的

【事例4】相互評価時の文章（一部）

ヌーピー達ははず〜と持ち歩いてるからボロボロで真っ黒になっちゃった☆ 鍵を持ってるヌーピーは誕生日にもらったもので、先日めでたく1才になりました。おめでとうございます。ペコリ
SNOOPYはちっちゃい頃から大好きで自分の近くにはいつもSNOOPYがいた。SNOOPYグッズのなかでも特に気に入ってるものは大事なクルマの中にいて、いつも一緒に動きまわりまくってます。(以下省略)

に問題のある文章だと見なされた文章を模倣して推敲したことになっている。このように異なる評価のフィードバックにずれが生じてしまうことは、推敲指導における自己評価力の育成にとって、1つの課題となる。

しかしながらそもそも【事例3】の学習者は、こうした相互評価を通じて【事例4】のような文体の方が優れた文体だという認識を獲得したのだろうか。もちろんその可能性も否定できない。しかしながら【事例3】の学習者の持つもとの文章観は、①～④の表現特徴を用いない文章表現であった。また、この実践後に別の課題で書いた意見文にはこれらの特徴は認められない。したがって【事例3】の学習者は、このような文体を、すぐに優れた文章表現として獲得したとは考えにくい。

さらにまた、【事例3】の学習者が他の学習者に送ったメールの文体を見ると、「言葉は人のを使うと良くないって聞くけど、使ってみたいと思ったことある？もしかしたら、名前がちがうだけで、入ってるものは同じかもよ！？量がびみように違うとか！？」「日記を毎日書きつづける苦労話がもうちょっと欲しいかな。例えば、夜遅くまで時間がかかった...とか。」などといった話しことばの文体の使用が認められる。したがってこの学習者は、【事例4】のような文体を文章表現においてこれまで取ることができなかったとも言えない。

むしろここで指摘したいのは、相互評価による読み手に対する意識の形成と、電子メールのやりとりによって結ばれる読み手との関係性との相関である。すなわち、当初、Web ページとして書くには、インターネット上の見知らぬ読み手を想定せざるを得なかった。しかしこの読み手は、話しことばの文体でやりとりができる気軽な読み手であることが、相互評価におけるやりとりのなかで認識されてきた。こうして形成された読み手を意識したことによって、その読み手から好意的な反応が得られる、もしくは容認されるものとして話しことばの文体が採用されたと見るのである。すなわち【事例3】の学習者は、未知の文体を学んだのではなく、既知の文体をこうした場でも選択してよいという認識を獲得したのではないかということである。こうした見方が妥当であるならば、この学習者の取った推敲は、【事例4】の文体を模倣することであったというよりは、電子メールの文体が適切性を持つコンテキストを、Web ページという書くことの場にも適用することであったととらえることができるだろう。そしてそうした学習者の見なしは、話しことばと書きことばとの中間的な表現特徴を持つ電子メールというメディアが埋め込まれた、ネットワークという場において振る舞うことから構成されたとと言えるのではないと思われる。

おわりに

本稿では、推敲指導においてコンピュータ・ネットワークにおける相互評価という手段の有効性について、短期大学における実践事例を対象に考察した。

その結果、学習活動の個人差に対応するという点、相互評価を推敲に活用させるという点では、ある程度の成果を確認できた。しかしその活動において学習者の自己評価力の獲得をどのように支援するのかという点については課題が残された。

特に4.(3)で指摘したように、授業においてコンピュータ・ネットワークを活用するという点を、たんに学習の手段や道具として利用するということではなく、それがリソースとして埋め込まれた状況において振る舞うということとしてとらえる必要があるということは、授業を設計する上で重要な視点になると考える。仮に、コンピュータを使う場合と使わない場合とが、方法論的には等価であると考えられたとしても、ネットワークを活用した学習の場は、それが構成するコミュニケーションの場である。したがってそこで授業者が明確な表現の手だてを示したとしても、その手だてにしたがいつつも、ネットワークという場で別の表現の手だてが獲得されるといったことも起こりうるし、【事例3】の学習者に見られたように、逆にそのずれによって、学習を方向づけにくくなるといったこともあり得ると考える。

こうした点に着目しながら、コンピュータというメディアがどのようなコミュニケーションを構成しそこで学習者がどのように表現力を獲得していくのか、そしてそこに授業者がどのように関われるのかということをはっきりとすることは、国語科の授業におけるコンピュータの活用のあり方と、ネットワーク時代を生き抜くコミュニケーション能力の育成を考える上で、今後、深めていきたい課題である。

- (1) 内田伸子「子どもの推敲方略の発達－作文における自己内対話の過程」『お茶の水女子大学人文科学紀要』42、1989年
- (2) 「特集・作文の新しい評価観をめぐって－作文評価、スピードアップ－」『月刊国語教育』12-3、東京法令出版、1992年
- (3) 大熊徹「短作文のねらいと実践」『月刊国語教育』16-9、東京法令出版、1996年
- (4) 桑原辰夫「表現過程に「協同推敲」を導入した作文学習」上越教育大学国語教育学会『上越教育大学国語研究』15、2001年
- (5) 大西光恵「相互推敲活動を中心にした意見文作成の学習指導－自分の立場を明らかにしながら書く」兵庫教育大学言語表現学会『言語表現研究』16、2000年
- (6) 西山由美子「中学生の作文能力と自己評価力に関する一考察」全国大学国語教育学会『国語科教育』41、1994年
- (7) 大崎陽子・吉田甫「作文学習におよぼすプランニングと推敲とを関連させた介入の効果」日本読書学会『読書科学』46-2、2002年
- (8) 浦崎久美子・石井成郎・向後千春「大学の作文教育におけるネットワーク利用の効果」日本教育工学会『教育工学雑誌』22(Suppl.)、1998年
- (9) 小林一仁「推敲の進め方(あらゆる場面に対応できる文章表現公式帖－文章表現過程公式集)」『国文学 解釈と教材の研究』24-8、学燈社、1979年