

# 作文学習における協働法の運用 (COLLABORATIVE WRITING IN TEACHING SAKUBUN)

Dyah Prasetiani  
Semarang State University

## ABSTRACT

This study was intended to find out how collaborative writing gives better effects to the student's Japanese ability in writing. There were three aspects that investigated: (1) Teaching learning process, (2) Learner and teacher finding problems in collaborative writing, (3) Student's suggestion of collaborative writing. This study employed descriptive qualitative design by using classroom observations and interview method to collect the data. The major findings of this study are: (1) Collaborative writing enable student to practice and develop writing skills, however, the lack of grammar ability cause peer correction not appropriate, (2) Teaching learning *sakubun* becomes more various by using this technique.

**Key Words:** collaborative writing, *sakubun*

## 序論

四言語技能の中で、書く技能、特に文章表現の能力は最も総合的な言語運用能力とみなされるし、一番難しいものだと思われる。なぜなら、良い文章を書くためには文字・語彙・文法などの知識、自分の意思・考え・感情を明確に伝える能力などが必要とされる。そのことが、佐久間（1994, p. 302）は「作文指導を他の技能の学習の後回しにする傾向を生じさせるのかもしれない」と述べている。

また、書く技能は学識だけではなく、書き練習や一生懸命に書く努力で発展されることができる。しかしながらインドネシアにある日本語教育では書く技能の学習の機会が無視されている（Alwasilah 2004、p. 95）。それは言語学習におけるオーディオリンガル方法では書く力より会話に最も重点をおいているからである。今まで、大学での行われる書く技能（作文）の授業は学習者の書く力を発展させるが、作文力養成法は単に文法及び理論に集中していると思われる。また、学習者数が多いので、教師が学習者の提出した作文をすべてチェックすることは困難である。従って、上記の問題を解決するために協働法が運用されている。Alwasilah (2004、p. 96)

は、「多数の学習者はいくつかの小グループに分けられ、グループ内で学習者が文章を相互に交換して訂正する。それは多数の学習者の問題を解決するための優れた方法に相当する」と述べている。

上述の通り、協働法は有効な方法と思われる。それ故、筆者は協働法を研究したいと思う。それで、本研究では協働法効果を研究したいと思う。

本研究の目的は日本語作文学習における協働法の授業活動を描写し、教師及び学習者にとってどんな問題が生じたかを描写し、学習者が協働法及び学習者同級生の文章を訂正することに対しての意見・提案を検討することである。

## 基礎的な理論

### 1. 「書く」こと概念

日本語で、「書く」こと概念は「書き方」及び「作文」の二つの種類に分けられる。Sudjianto (年不明)

によれば、「書き方」は文字言語を書く技能であり、「作文」は単語をつないで短文・文章に書く技能である (p.

2)。本研究では「書く」というのは「書き方」ではなく、「作文」ということである。国語大辞典で言えば、『作文』は国語科教育の一文やで育度生徒が文章を作り方 (p. 1034)。姫野 (1982) は「作文は『文章による表現』である」 (p.607)」と述べている。

上述のことから、「作文」は日本語で短文から長文の文を書き、それらの文章が自分の考え方・印象・意見・感情・経験などを明確に伝える事と考えられる。それにより読者にとって理解できるようになるとみなされる。作文のアイデアは書く・聞く・読む・話すなどの様々な行為に支えられる。しかし、日本語の作文を書くことは、特に外国人学習者のためには難しい。なぜなら、書く力は総合的な外国語運用能力を表す。学習者は日本語の語彙力、構文力、表記規則の知識、自然な表現力、さらに平仮名・片仮名・漢字の三つの文字を持っていなければならない。そのような難しさが外国人学習者に必然である。各学習者が別々の難しさを経験する。外国人学習者が日本語の文章を書く

場合問題になるのは文字、表記、語句、文法、不自然な表現、文体などである。

## 2. 日本語の作文学習

作文力はアカデミックな成功と関連があり、基本的にそれぞれの学習段階に存在すべきだと思われる。日本語教育の作文学習における種々の段階は次の3点に区別される。(1) 文字表記の指導。(2) 語彙・文法教育の一形態。(3) 作文の指導。(松岡1994, p. 75)。文字表記の指導は学習者が仮名と漢字を用い、表記法に則った正しい文章が書けるようになることを目指す指導である。語彙・文法教育の一形態の指導では学習者が大切な語彙や表現を用い、文法的に正しい文章が書けるようになることを目標とする。そして、作文の指導は学習者が文章を通じて、伝達及び思考内容を表現できることを目指す指導である。

また、小川 (1993, p. 639) は初級、中級、上級の三つ段階に分けられると論述する。初級段階では、まず仮名と漢字の学習がある。漢字は初級全体で扱われる300字から500字が課ごとに配分されている。そして、新出文型を中心とし、新出語彙も使って口頭練習を繰返し、文型や語彙、文法事項が習得される。中級段階では平仮名及び片仮名の学習は終わり、漢字だけが初級に続いて、さらに300字から500字を加えることになる。上級段階はレポートや論文の形で自分の主張を実証的に、論理的に述べることが課題である。そのためには、論説文にふさわしい語彙を選択し、全体を通して段落間の関係を考え、序論、本論、結論を構成してゆくことが重要である。また、小川氏の意見に基づいて、佐久間 (1994) は、日本語教育における「書くことの学習段階」の項目を次の通り述べている。

- (1) 初級段階の書くことの学習には、文字学習とともに作文学習があり、前半からは短文作成、後半では段落作成が課せられる。
- (2) 中級段階では、...教材は、書き言葉中心になるので、初級よりも書かれた文章に接することが多くなり、書くことの内容はそろっているのである。ある課の終わりに要約文や感想文を書かせることはよく行われるが、...

(3) 上級段階では、レポートや論文の形で自分の主張を実証的に、論理的に述べることが課題である。(p. 303)

上述の通り、日本語の作文学習は初級から上級への段階をおって行われる。初級段階は文字学習に集中し、中級段階は書き内容・書き言葉中心になり、上級段階は創造的な自由作文に集中される。

作文学習の場合は、書き練習が必要であり、きちんと整理しなければならない。その理由としては、書き練習が学習者の作文に対する態度・モチベーション・提出した文章に影響を与える (Hammond 1985, p. 5) 。具体的な練習について、姫野 (1983, p. 607-608) は次のような形を述べている。

- 1) 作成。2) 問いに対する答え。3) 簡単な説明。4) モデル文の模倣。5) スタイルの書き換え。6) 作文の穴埋め。7) 再話。8) 表のまとめ。9) 要約。10) 租節の肉付け。11) テキストの書き換え。12) 体験の文。13) 痛言の文。14) 感想の文。15) 意見の文、レポートなど。

さらに、このような地道な練習の積み重ねがあつてこそ良い作文が書ける。個々に挙げた練習は順序どおり行うと言うわけではない。それぞれの練習段階で学習のレベルに応じた方法が考えられるはずである。度の場合でもまえもって口頭の評伝練習が行われているということが望ましい。

### 3. 協働法について

作文学習では、プロセス・アプローチが最新の方法として作文学習の目標に合致すると思われる (Alwasilah 1998, p. 1)

。その方法の応用はいくつかの授業活動で行われる。例としては、

conferencing、peer teaching、multiple

drafting、collaborationなどである。Collaborationとは協働とのことであり、広い意味で学習者が共に計画を作成し、この計画を一緒に行動する。協働法の教室活動はpre-writing ; focusing ideas ; evaluating、structuring and

editingのプロセス・アプローチ又はライティング・プロセスの段階に基づいて行う。

#### a. 協働法の特徴

Tinzmann (2004, p. 3) は協働法の特徴を次の通り述べている。

1) 教師及び学習者が互いに知識を等分する。

教師が教材とタスクを与え、評価し、学習者の知識・経験・言語能力・文化知識などを発展させる。一方、豊かな経験・知識を持っている学習者は同級生の学習を助ける。

2) 教師及び学習者が特定の仕方で権限を等分する。

教師は学習者の知識を発展させ、テキストを理解させ、別々の意見を言わせ、学習者同士から知識や学習ストラテジーなどを習得させる。また、教師は批判的及び創造的に考えて、教室活動としてダイアログに参加しなければならない。一方、学習者は作文を書くために、自由に質問し、インプットとして情報を収集する。もちろん、その収集の仕方は学習者の希望・ニーズに合致させる。それらの教室活動は学習者の学習モチベーションをつけさせ、自律学習の習慣を身につけさせる。

3) 教師は仲介者になる。

教師は仲介者として相当するの新情報・学習経験などを教える。学習者が困難に遭遇したときは、解決法を要求する。つまり、教師は学習者が学習をするための責任・モチベーションなどをつけさせる。

4) 異質性重視のグループ分け

協働の場合では、異質性が学習者のために必要である。その理由は学習者が別々の同級生の経験・背景・知識・意見などから学べ、自分自身の能力を高められるからである。つまり、学習者は他の人、特に同級生及び教師から知識を習得する。

#### b. 協働学習のタイプ

Murrayによると作文学習における協働のタイプは二つがある。第1のタイプは紙において大体のインターアクションが行われる協働である。第2のタイプはディスカッションで作文を書く協働である (Gunawan 2002, p. 365)。

### c. 教師及び学習者の役割

協働法では教師はディスカッション及び協働で、仲介者、モデル、コーチの三つの役割を持っている(Tinzmann 2004, p. 6)。教師は仲介者として協力を通じて問題を解決する機会を与え、タスクを与え、良い環境及び面白い教室活動を作り、学習者のレベルに相当する情報を導入する。つまり、学習者の様々な能力を発展させ、その異質性によって学習者の意識・知識・寛容さ・社会性を高める。

教師はモデルとしてthinking aloud 及びdemonstratingを行う。Thinking aloudの場合は学習者がどのように考えるのか、どのような考えを等分するかを教える。Demonstratingとは例を挙げて教える仕方である。

教師はコーチとしてヒントやフィードバックを与え、必要な場面で適当な援助を行う。例えば、学習者が色々情報を整理するために表を構成する場面である。

一方、協働の学習では学習者もcollaborator及びactive participantとしての二つの役割を持っている。それらの役割は教授・学習のプロセスの前・中・後に行動される。教授学習前のプロセスの場合は学習者はどんなことを書きたいのかを議論に参加する。教授学習のプロセスの中では、学習者はタスクを協力的に作成し、自分を発展させているかどうかをモニターする。教授学習のプロセスの後の場合には自分の文章を判断し、どんなことを書きたいのかを計画する。教師は仲介者として援助する。

### d. 評価

協働法の場合、評価は学習者同士及び教師によって行われる。同級生・読者は作文を読んで、議論して、仮名と漢字の書き方、文法、内容などの同級生の間違い(誤用)を訂正する。教師は学習者の難しい問題を援助し、作文の良い部分を賞賛する。その評価は書くプロセスの

段階に行われる。つまり、学習者は他の人の評価で、自分の事も評価できる。

## 研究方法

本研究のアプローチはデスクリプティブ・クアリティティブであり、作文学習における協働法の運用を説明し、分析する。データ収集方法は授業観察と学習者に対してのインタビューである。本研究はのサンプルはスマラン国立大学の日本語教育プログラムの2009年の学生である。

## 研究結果

### 1. 作文学習における協働法の運用

協働法の授業活動は次のように描写する。一回目の**教室活動**で教師はこれから行う活動を説明し、「舞姫」の小説を1段落よんで、学習者と議論する。次に、学習者は個人的にアイデア・アウトラインなどを簡単に早く書き、原稿用紙に自由な題名の文章を200字で書く。それはドラフト1と言われている。

二回目の**教室活動**。教師は学習者同士で互いのドラフト1作文を交換させる。訂正するうちに、教師は次のような指導をする。(1) 作文内容についてコメントを書く。(2) 誤用を訂正、つまり句読点、仮名と漢字の書き方、言葉遣い、文法、内容である。このステップはできるだけ2人にさせる。教師は仲介者なので、ただ誤用を指示し、学習者は自分自身で訂正する。混乱した場合は、同級生または教師に聞ける。後は同級生の訂正・インプット・コメントなどに基づいて宿題として作文を書き直す、これはドラフト2と言われている。このドラフト2は**三回目**に教師によって訂正される。学習者は新しいトピックを議論し、もう一度述べたステップをする。

### 2. 協働法の運用にある問題

日本語作文学習における協働法の運用にある問題は次のように分類する。**学習者にとっての問題点は：**

- (1) 日本語文法力が足りないので、長文を書くことが難しくなる。

- (2) 文法能力と原稿用紙への題名・仮名・ローマ字・省略などの書き方の知識が低いので時々訂正の仕方について学習者を悩ませる。学習者は同級生・先輩・教師に尋ねなければならない。
- (3) 学習者が忙しくて時間が足りないため、作文を書き直すことが大変になる。
- (4) 学習者はアイデアを決定することが難しい。
- (5) 忙しくて、他の授業項目のタスクがたくさんあるので短い作文が書ける。
- (6) 書くモチベーションがあまり高くない学習者はとても短い作文を書く。

**教師にとっての問題点は：**

- (1) 同級生の文法能力が弱いので、訂正の活動が最大限にならない。教師は書き直した作文を訂正するとき、またいくつかの間違いを見つける。
- (2) 作文テーマはいくつかあるから、ドラフトが多くなる。全てのドラフトをチェックすることは大変になる。

**3. 学習者の間違いの分析**

学習者が書いた作文にある間違いは次の通りである。

- a. 学習者はドラフト1で多くの間違いをする。理由は色々あるが、一番理由になるのは文法の知識が足りないことと書き忘れることである。その間違いは多い方から次のように分類する。(1) ひらがなとカタカナと漢字の書き方。例：「所」を「戸」と書く；「道ばた」を「道ばだ」と書く；「かんたん」を「かたん」お書く；などである。(2) 助詞の使い方。例：に、で。(3) 語彙選択。例：「食べ物を買う」と書きたいが「物を買う」と書く；「たてもの」の代わりに「ビル」ではなく「ビール」と書く。(4) 応用文法。例：「大きくて」と書きたいが「大くて」と書くなでである。
- b. 学習者が訂正能力を持っているが、ちゃんとししない。
- c. 一般に、学習者の作文力が上達する。学習者はみんな同級生の訂正に基づいて作文を書き直すからドラフト2には同じ間違いがない。しかし、書き直すとき新しい文を書くと、また間違いが見られる。例ば：



番	ドラフト1にある学習者の間違い (18文)	ドラフト2にある学習者の間違い (27文)
1	3文 (4線) ちゅうしゃじょに彼女の車が止めます。 → 同級生の訂正：を	3文 (3-4線) 駐車場で彼女の車を止めて。彼女たちを降ります。 → 同級生の訂正：駐車場で彼女の車を止めて、車を降ります。
2	7文 (10-11線) 「うん、うん、道をまちがえたくななければ、地図を持たなければならないよ！」 → 同級生の訂正：持った	7文 (10-11線) 「うん、うん、道をまちがえたくなければ、地図を持ったなければならないよ！」 (OK)
3	11文 (16線) リリちゃんとユカちゃん海へはしります。 → 同級生の訂正：へ	11文 (16線) リリちゃんとユカちゃんへ海へはしります。 (OK)
4	12文 (17線) 休みなつはおもしろいです。 → 同級生の訂正：なつ休み	12文 (17線) なつ休みはおもしろいです。 (OK)
5	なし	14文 (23線) 男の人がハンサムだと思います。 → 同級生の訂正： ...とてもハンサム...
6	なし	18文 (27線) ...ショックから → 同級生の訂正：ショックから

7	なし	26文 (41線) ユカちゃんはほかに 男の人と話しています。 → 同級生の訂正：の
---	----	-----------------------------------------------------

#### 4. 学習者の意見及び提案

学習者によると、協働法は面白い方法であり、学習者の作文力・書くモチベーション・知識・学ぶモチベーション・読むモチベーションなどを上げる。よく同級生に訂正されるから寛容な態度がととても増やす。質問をするための勇気が増やす。また、アイデアや語彙や構成や句読点などの書く力が改善される。さらに、学習者はこの方法を面白く、同級生の間でインターアクションを学べると考える。

同級生の訂正に関して、全ての回答者は協働法をよい活動と思っている。学習者同士はみんな訂正できるとみなされるが、時々訂正があまり理解されない。特に文法力が低い学生によって。さらに、学生によると最も適切に作文を訂正する人は教師とのことである。

#### 結論

1. 作文学習における協働法の授業活動はライティングプロセスの活動において行われる。
2. 協働法の授業中にある問題は色々ある。教師にとって評価が混乱になる。全てのドラフト (1つのテーマは2つドラフト) を評価しなければならないので時間がかかる。一方、学習者の問題は同級生の訂正が理解できるが、あまり適当ではないと思われる。特に文法能力が低い学習者によって訂正である。
3. 学習者にとっては協働法は面白い方法であり、作文力を発展させ、寛容な態度を高める。発展する作文力は段落と段落との関係、文法力、アイデア、内容、句読点、構成の要素である。つまり、学習者が自分の書いた文章を自分で訂正する能力が高めるといえるかもしれない。

## 参考文献

- 林大 1990 『日本語教育ハンドブック』、東京大修館書店
- 姫野冒子 1982 「作文の指導」『日本語教育辞典』、東京大修館書店、  
p. 607－609
- 佐久間まゆみ 1994  
「作文力の養成法：段落作成と要約作文」『日本語とに日  
本語教育教授法』、13号、302－323、明治書店
- Alwasilah, A. Chaedar. 1998. "Intellectuals Lack Writing Skills" in *Language, Culture, and Education: A Portrait of Contemporary Indonesia*. 2001. Bandung: CV Andira
- \_\_\_\_\_. 2004. "Improving Writing Skills through Collaborative Writing", in *The Tapestry of English Language Teaching and Learning in Indonesia*. Malang: State University of Malang Press
- Hammond, Eugene. R. 1985. *Informative Writing*. USA: McGraw-Hill Inc.
- Sudjianto. (tanpa tahun). "Metode Pengajaran Menulis". Makalah
- Tinzmann, M. B. et al. 1990. What Is The Collaborative Classroom. [Online]. Tersedia:  
[http://www.ncerl.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab-htm-88k-9](http://www.ncerl.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab-htm-88k-9) Januari 2004