

ピア・レスポンスが可能にすること¹ ——中級学習者の場合——

池田玲子*

キーワード: ピア・レスポンス, 作文の推敲, 学習者同士のインタラクティブ, 教師学習者
カンファレンス, 発話機能

要旨

作文の記述後に学習者同士が話し合いの活動をするピア・レスポンスは、分析的・批判的思考を促し、総合的な言語技能を必要とするインタラクティブの学習を可能にするといわれている。本稿は、日本語中級学習者を対象としたピア・レスポンスの効果を調査した池田(1998)に続く第2研究である。第1研究では作文プロダクトの分析結果からその効果を実証したが、本調査ではこの活動のプロセスの特徴を明らかにすることを目的とした。方法としては、日本語中級学習者がペアで行ったピア・レスポンスのインタラクティブを話題と発話機能の観点からカテゴリー化し、同じ学習者の作文カンファレンス(教師による個人指導)の記録と比較するというものである。その結果、中級学習者のピア・レスポンスでは、1) 語彙や文法の話題のインタラクティブが教師学習者カンファレンスよりも効果的に行われていたことが分かった。また発話機能の分析からは、2) 話し合いの進行を促す機能や発話を緩和する機能をもつ発話がみられた。このことは、学習者自身による学習活動のコントロールと考えられ、教師主導のカンファレンスの中ではみられない特徴であることが明らかになった。

1. はじめに

ピア・レスポンスは作文の推敲過程に行う学習者同士の話し合い活動である。これは、作文の推敲のために仲間の学習者が読み手となって書き手の学習者にフィードバックを与える場であり、書き手と読み手が作文を媒介にしてインタラクティブを起こす場でもある。この活動の利点は、次の2点にまとめられる。

- 1) ピア・レスポンスは、読み手の存在を意識化させることで書く目的を明確にし、推敲のた

* IKEDA Reiko: お茶の水女子大学大学院博士後期課程, 拓殖大学言語文化研究所附属日本語センター
日本語非常勤講師.

¹ 本研究の一部は、第16回お茶の水女子大学言語文化学会で口頭発表したものである。

めの情報交換や分析的、批判的思考を促す。

- 2) ピア・レスポンスでは、作文をよりよくするという課題に対し、社会的、創造的なインターアクションの学習ができる (Nunan 1992; Reid 1993; Sommer 1982).

現在、日本語の作文学習では、記述後の指導として教師添削を採用している場合がほとんどであろう。しかしながら、この教師添削については批判的にいわれることが少なくない。例えば、作文指導の目的が文法学習や語彙の学習の延長線上にあるかのようにことばのかたちに関りがちであることや、学習者自身でも直せるところにまで教師が介入しすぎるといったような指摘である (小宮 1992)。また、教師にかかる負担のわりに学習効果が上がらないという批判も聞かれる。

一方、ESL を対象とした作文研究では、こうした教師添削への批判に対し、インターアクションを手段とした意味の交渉の有効性がいわれるようになった。教師学習者カンファレンス (個人的指導法) や学習者同士の活動であるピア・レスポンスの有効性を報告した研究も少なくない。Goldsten & Conrad (1990) は、カンファレンスでは、意味を明確にすることができ、推敲のポイントを明らかにすることができること、また積極的な学習を促すという報告がされている。推敲ということを通して行うことの意義を主張している。一方、ピア・レスポンスの研究では、作文スキル養成という面からその効果を実証したものと、活動の質からその有効性を検討した研究とに分けられるが、前者は作文に対する教師評価をもとに、ピア・レスポンスが作文スキルの向上のために有効な活動であることを明らかにしている (Jacobs 1987; Chandren 1984)。後者は活動時の学習者の記録を分析するという方法で、この活動の可能性と問題点を明らかにしている。その結果からは、ピア・レスポンスが学習者に対し、多くのコミュニケーション行為を提供し、自律的創造的学習の可能性を含んでいることが報告されている (Lockhart & Ng 1995; Villamil & Guerrero 1996)。反対に、この活動の問題点として、学習者の態度や性格、教育背景、文化背景によっては効果があがらないということも指摘されている。

2. 研究の目的

本研究は、ピア・レスポンスという活動を日本語の作文学習に導入した場合、先行研究でいわれるような効果があるのかについて調査検討するものである。

池田 (1998a) の研究では、ピア・レスポンスを中級の日本語作文学習に取り入れた場合の作文プロダクトへの効果をみた。第一作文と第二作文に対する教師の評価得点をデータとし、ピア・レスポンスの活動効果をみた結果、教師フィードバックの場合や自分で推敲した場合よりもピア・レスポンスによる推敲の方が効果的であることが分かった。しかしながら、この研究は、作文のプロダクトからのみの結果であったため、作文技能向上の効果のみを実証したに過ぎない。そのため、ピア・レスポンスのもう一つの利点でもあるコミュニケーションな相互交渉、創造的な

学習過程の可能性については明らかにしていない。これらは、ピア・レスポンスのプロセスの分析をもって明らかにされるべきものであろう。

そこで本稿では、活動のプロセスをデータとし、ピア・レスポンスで実際にどのようなことが可能となるかについてさぐり、これを考察することにした。その際、ピア・レスポンスの特徴をより明確にするために、教師学習者カンファレンスの分析結果と比較対照するかたちで考察することにする。

具体的には、中級学習者の一つのペアで行われたピア・レスポンスの記録をもとに、次の二つの課題を設定した。

- 1) 学習者がピア・レスポンスで取り上げる話題は何であるか。
- 2) この活動中のインターアクションにはどのような特徴がみられるか。

3. 方 法

3-1. 被 験 者

被験者は日本語中級クラスの学習者2名である。学習者1は20代のカナダ人男性で、学習者2は20代のイギリス人男性である。日本語能力については、学習者1は日本語能力試験3級に合格しており、学習者2は2級に合格していた。しかし、両者の日本語能力は担当教師3名の観察では、読むことと書くことに多少の能力差がみられるものの、聞くことや話すことにおいてはほとんど能力差は感じられないということであった。

作文学習経験についてのインタビューからは、次のようなコメントがあった。

(抜粋)

学習者 1: 母語の作文学習は苦手だった。いつもどのくらい書かなければいけないかという量ばかりが気になった。ほとんどの場合、先生が悪いところを直して返してくれて終わりというやり方だった。外国語の作文学習経験はない。大学では先生に出すレポートを提出前に友人に見てもらうことをよくやった。

学習者 2: 母語の作文学習はあまり好きではなかった。ほとんどの場合、先生が直して返してくれたが、書いたものをもとに話し合いをすることもあった。外国語の作文はフランス語でやったことがある。いつも先生は私の文を私の知らないきれいなことばでたくさん直した。それはとてもいやだった。

3-2. 作文授業

このコースは、毎週2時間の日本語の授業で、コミュニケーション能力の養成を主目的とした。それぞれの機能については統合的な扱いで、ピア・レスポンスを実施する3か月前より、ト

ピックシラバスによる学習のかたちをとった。その中で、書くことの学習も毎回作文を課題として与えてきた。時間内で書かせる場合と、次週までの課題とすることがあった。この作文についてのフィードバックは、15～20分の教師学習者カンファレンス時に行った。ピア・レスポンスの実施はコースが3か月を経過した時点から始めた。課題作文を時間内に書かせ、次の時間(次週)にピア・レスポンスを行い、その場で第二作文(推敲作文)を書かせるというものであった。

ピア・レスポンスの導入に関する研究としては、Stanley (1992) がある。長期訓練群と短期訓練群とを比較した。長期訓練群には7週間にわたってレスポンスの仕方や内容について練習の時間が与えられ、短期訓練群では、教師が演じるレスポンス場面のビデオを学生に見せて導入するという方法であった。その結果、長期訓練群の方がインターアクションの回数が多く、レスポンスカテゴリーからも長期の方が短期訓練群よりも多様性があったという。本研究の被験者の場合、作文学習についてのインタビュー調査から、学習者1は大学時代から自分が書いたものを友人に見てもらおうということをしている点、また、学習者2は母語学習で、書いた内容について話し合うという経験があったことから、作文後の話し合いについてはさほど未知の活動ではないと判断し、短期導入の扱いで計3週(60分×3回)をその期間に充てた。

ピア・レスポンス導入のための活動

- 1) 作文の推敲方法3種についてその利点や問題点について話し合う。
 - ① 自分で読み返して推敲する。
 - ② 教師のフィードバックをもとに推敲する。
 - ③ 仲間同士で読み合って協力して推敲する。
- 2) ピア・レスポンスの活動目的と活動内容について理解する。

活動目的

書き手の目的: もっとよいものに直すために、仲間の意見を聞いたり相談する。

読み手の目的: 仲間の作文を読んで書き直しの援助をする。

活動手順

- ① お互いの作文を読み合う。
 - ② 相手の作文のいいところを言う。
 - ③ 自分の作文と似ているところ(表現 / 考え)を言う。
 - ④ 自分と違うところ(表現 / 考え)を言う。
 - ⑤ 相談したいところを言う。
 - ⑥ 直した方がいいところをアドバイスする。
- 3) ピア・レスポンスの練習(教師が進行を促す程度の援助を入れる)
 - ① 他のクラスの学生が書いた作文を使って、ピア・レスポンスの練習をする。
 - ② 前の時間に書いた自分達の作文についてピア・レスポンスをする。

以上のような導入のための活動後、説明文の課題作文について第一作文の記述後にピア・レスポンスをして第二作文を書くという授業を3回実施した。また、3回めのピア・レスポンスの後にはピア・レスポンスとは違うテーマ(同種の説明文)の課題作文に対し、教師学習者カンファレンスを行った。

作文課題：新聞の4コマ漫画のストーリーを書き、その第二作文(推敲済)を書く。

【活動手順】

①①' 漫画を見てストーリーを想像する。	
②②' クラス全体でストーリーの共通理解をする。	
③③' ストーリーを書く(第一作文)。	
<u>ピア・レスポンス</u>	<u>カンファレンス</u>
④ ピア・レスポンスをする。	④' 教師学習者カンファレンスをする。
⑤ ④をもとに第二作文を書く。	⑤' ④'をもとに第二作文を書く。

3-3. 分析方法

分析データは次のものである。

- 1) 課題作文(4種)の第一作文と第二作文。
- 2) ピア・レスポンス活動の記録(音声テープ)の文字化資料。
- 3) 教師と学習者カンファレンスの記録(音声テープ)の文字化資料。
- 4) 作文学習についてのインタビュー記録(音声テープ)の文字化資料。
- 5) ピア・レスポンスについての感想インタビュー記録の文字化資料。

以上、4種類のデータを分析の対象データとしたが、本稿ではデータの2)と3)を中心に分析し、この他のデータは考察の手がかりとすることにした。レスポンス活動時にどのようなことについて話しているかについては、ピア・レスポンス3回分の記録から分析した。

3-4. 分析観点

課題 1: ピア・レスポンスと教師学習者カンファレンス各々の話し合いを話題の点からカテゴリー化して比較する。

課題 2: ピア・レスポンスと教師カンファレンス各々のインターアクションを発話機能の点からカテゴリー化して比較する。

4. 結果と考察

4-1. 取り上げられた話題

ピア・レスポンスの文字化資料をもとにコンテンツ分析を行い、話題別に分類したところ、下の表1のようになった。

表 1 両活動における各話題の基準及び割合

話題の 카테고리基準	ピア	カンファ
① 文法: 文法の話題.	28.9%	42.9%
② 表記: 漢字や発音の話題.	11.1%	17.1%
③ 語彙: 語の意味の話題.	22.2%	8.7%
④ 表現: 事柄の表現方法や文末, 文体の話題.	17.7%	17.1%
⑤ 内容: 場面設定や人物設定, 全体の構成などの話題.	8.9%	8.7%
⑥ その他: 作文とは直接関連しない話題.	11.1%	5.7%

この結果を全体的に見ると、次のようなことが言える。第一に、ピア・レスポンスにおいては、中級学習者の場合、第2言語でインターアクションをするための言語知識にかなり制限があり、そのために話題も限られてくるのではないかと予想されたが、話題の範囲という点では、カンファレンスの結果との間に違いはない。つまり、学習者同士であっても教師が学習者に指摘するような視点を持ち、話題を選択していたといえる。第二に、ピア・レスポンスではこれまでの研究で作文の全体性、内容性への注目が可能となると報告されている (Mendonca & Johnson 1994) が、本調査の結果からはカンファレンスと同様に、内容に関する話題はあまり取り上げられていなかった。むしろ ②「表記」、③「語彙」の話題が多く、「文法」の話題も助詞や活用語のかたちなどといった部分的な観点に集中していた。この原因については、まず一つには、Mendonca & Johnson (1994) の調査をはじめピア・レスポンスの研究では上級学習者を対象としたものがほとんどであり、本調査では中級学習者であったため、まだ基礎的な細かい部分に不安があったのだろうということが考えられる。第二の原因としては、話し合いのための言語能力に制限があったことである。つまり、内容的なことに注目がなされたとしても、それを指摘する第2言語の表現が困難だったということである。第三の原因としては、作文タスクが学習者全員に同じ漫画のストーリーを書くというものであったため、お互いの作文内容に大きな違いがなかったことがいえるかもしれない。

第三に、各々の活動における話題の割合で「文法」の話題と「語彙」の話題とに顕著な違いがあった点が明らかになった。これらの話題については、以下に具体的に二つの活動例をあげて考察する。

4-1-1. 「語彙」の話題

「語彙」の話題の割合は、二つの活動では大きく違っていた。ピア・レスポンスの方がかなり割合が高かった。この原因と考えられるのは、ピア・レスポンスでは、取り上げる語彙の範囲が広いからだということが分かる。

具体的には、まず第一に、下の例1にみられるように相手の作文から未知の語彙を発見し、これを話題に取り上げる例がある。

例1 学習者2の作文についてのピア・レスポンス活動

- ① 学習者2: 私は次の文章で、絵を壁に位置をあわせているところ
- ② 学習者1: 位置はこれ? あのー。
- ③ 学習者2: 位置はどこどこに掛ける
- ④ 学習者1: どこに掛ける
- ⑤ 学習者2: どこに掛ける
- ⑥ 学習者1: そのところは位置?
- ⑦ 学習者2: そうそう、位置。

これは学習者2が書いた作文についての話し合いで、学習者2が自分の文章を自分でもう一度読み返したところ、問題点が見つかり、①でその部分の文章を音読する。ところが、学習者1はその時、その文章の中に位置という未知の語があったために②で学習者2に意味を質問することになる。学習者1の作文の冒頭は「絵をかけて行きます」。絵を壁に合わせていてとなっていて、漫画に描かれている「位置」という語彙を使用していない。「壁」「合わせる」は学習者1も使用している語彙であるが、未知の語彙を学習者2が自分と同じような文脈に使用したのを見て注目されたのであろう。活動の全般にわたって学習者1からの話題提示には、このような未知の語の意味についての自発的な学習が目立った。第二に、ピア・レスポンスでは文章中の語彙の学習だけでなく、インターアクションに使用された語の意味についても意味の交渉が行われていた。

例2 学習者1の作文についてのピア・レスポンス活動

- ① 学習者2: 「ます」と「ました」でも、英語と同じですね。話を、たとえば、上段をいうとき、最初に、か、過去形、なんという、こぼちゃんは、ああ、でも、それは「ピ」じゃない?
- ② 学習者1: 「びっくり」ああ、びっくり、びっくりああ、そうね、細かい、細かい問題もよく見れる。よく出して、
- ③ 学習者2: 細かいはなんですか?
- ④ 学習者1: 細かいはちっさい。
- ⑤ 学習者2: ああ。

上の例2では、①で学習者2が「ます形」と「た形」の使い分けについて、考えを述べている

途中、学習者1の作文のことばの表記が間違っていることが指摘される。その指摘に対し、学習者1は、②で「細かいところの問題点までよく見てくれた」とコメントしたのである。その学習者1の発話の細かいという語の意味が分からなかった学習者2が、③で質問をすることになる。

このように、ピア・レスポンスの発話に使用された語彙への注目には、作文に直接関わらない語彙の意味交渉もある。

一方、教師学習者カンファレンスでは、上に述べた第一の話題の取り上げ方(作文からの取り上げ)しか見られなかった。教師の発話の語彙が話題とならないのは、教師が学習者の負担を考え、発話の際の語彙を注意深く調整しながらインターアクションをするためではないかという理由や、もし未知の語彙が含まれていたとしても、学習者はネイティブの発話を聞くためのストラテジーを使用し、必要以外の語彙の意味に注目しないからだということが考えられる。

従って、学習者同士のインターアクションでは、相手の使用語彙の中に未知の語彙がある場合、それが意味交渉の話題となることがあり、カンファレンスよりも語彙学習の拡大の可能性が高いことがいえるのではないか。

4-1-2. 「文法」の話題

文法の話題についてはピア・レスポンスも教師学習者カンファレンスも全体に占める割合が大きかった。特にカンファレンスにおいては半分近くを占めていた。そこで、二つの活動におけるこの話題のインターアクションの質をみると、次のような違いが見出せる。

カンファレンスの場合、文法の話題15回のうち、学習者からの話題提示は2回(13%)のみであり、ほとんどが教師からの話題提示であった。このことは、一般に教師のフィードバックが文法に偏っているといわれることを裏付ける事実の一つであろう。一方、ピア・レスポンスの方は、文法力という点では両者の間には差があるので、話題提示の割合にも差がみられることが予想されたが、文法の話題の提示32回は二人が半分ずつ(16回)行っていたことが分かった。そこで、二つの活動のインターアクションの様子の違いをみると、次のような点が上げられる。カンファレンスでは教師が学習者に対し、文法の間違いを指摘した後、学習者を正しい答えに誘導するようなインターアクションのパターンが多くみられるのに対し、ピア・レスポンスでは文法力の高い学習者2が学習者1の質問に答えるという、カンファレンスと類似したインターアクションがみられる。しかし、ピア・レスポンスでは例3のようにカンファレンスの方にはみられない「自発的な練習」といえるインターアクションがみられた点が注目される。

例3 学習者2の作文についてのレスポンス

- ① 学習者2: と言って
- ② 学習者1: と言って, OK. 言ってはちっちゃい「つ」? も使いますか。
- ③ 学習者2: はい。

- ④ 学習者 1: と言って, と言って, ああ, だからと言ったら, つけますか?
と言って
- ⑤ 学習者 2: 言つたらはもし, 何々
- ⑥ 学習者 1: あ, そう, と言ったので, お父さんは
- ⑦ 学習者 2: たらを使えば次のことは, 考えとか, 予定をするとき.
- ⑧ 学習者 1: どうした方がいいですか.
- ⑨ 学習者 2: たとえば, もう少し右と言って, お父さん
- ⑩ 学習者 1: 言つたので, 言つたから, お父さんはそうします?
- ⑪ 学習者 2: うん, そう, 声を出す人はもう少し右と言ってから, から? たぶんいら
ないと思う.
- ⑫ 学習者 1: ああ, OK, OK, そのままで.

この例3は, 学習者1の作文の中に「もう少しみぎ...つてつたら」という部分があり, 学習者2が間違いを指摘したことから始まった話題である. 学習者2は①でと言ってと訂正し, 学習者1はすぐ納得したものの, ④でもう一度「たら」を試してみる. ⑥と⑦で学習者2は「たら」の用法を文法的に説明するが, ⑩で学習者1は今度は「から」を使用した文を作って学習者2に再び評価を要求する. このように学習者1は, 学習者2の文法力に頼り, 正しいかどうかの判断を要求するような面もあるが, これとは違って学習者2の意見を批判的に捉え, 自発的に練習することがある. ところが, 教師カンファレンス時においては, そのようなインターアクションはみられなかった.

従って, ピア・レスポンスもカンファレンスもインターアクションを通した言語学習ではあっても, それぞれのインターアクションが起きる状況は異なっているといえる. それは, この結果にみられたように批判的思考の可能性, 自発的学習の可能性の点である. これは Villamil & Guerrero (1996) が, ピア・レスポンスでは, 学習者にことばの説明や定義, 視点の明確化の機会を与えることができ, 学習者はタスク達成のためのストラテジーを自律的に使用するという指摘と一致する.

4-2. 発話機能

発話機能のカテゴリー化は, Lockhart & Ng (1995) の25のカテゴリーを参考に調査者が本研究のデータにあわせて7項目を削除し新たに2項目を加え, 最終的に20の機能カテゴリーに決定した(資料). 分析の対象としたのは, カンファレンスの場合, 学習者の発話のみである. 学習者の発話機能の割合をピア・レスポンスの場合とカンファレンスとで比較すると図1のようになる.

図1にみられるように, 教師学習者カンファレンスでは, 「解釈」「評価」「反対」「促進」の4

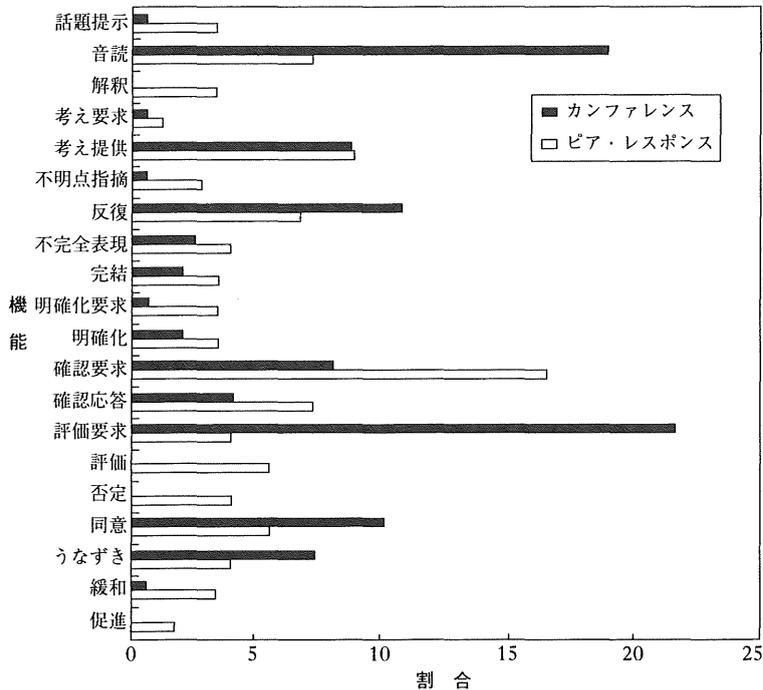


図 1 発話機能カテゴリーの割合

項目の発話がない。つまり発話の機能の多様性の点ではピア・レスポンスの方が豊かであるということになる。

カンファレンスにはない「解釈」の発話は、相手の文章や意見に対する推測や解釈を述べる機能であるが、学習者はカンファレンスで書き手の立場にしかたれないためにこの機能は現われにくいということが考えられる。もう一つには、教師が学習者に理解できる範囲のことばでインターアクションをするために、推測や解釈の必要性がないという原因もあるであろう。また、「評価」や「反対」についても同様の理由で、学習者が教師の意見に評価、反対をすることは状況からして考えにくいからであろう。

次に、筆者が今回追加した二つの機能(緩和・促進)については、ピア・レスポンスとカンファレンスとで割合の比較において興味深い違いがみられたので、以下に取り上げて考察する。

4-2-1. 話し合いの促進の機能

本研究のデータでは「促進」の機能はピア・レスポンスにのみみられたものである。学習者だけの活動においては、学習活動の全体を学習者自身が管理しなければならなくなる。この活動での話し合いは学習者同士で行うので、教師主導のかたちをとるカンファレンスとは違って、学習

者自身が話し合いの場を管理し展開するためのインターアクションが必要となる。本研究のピア・レスポンスのデータにはそのような話し合いの促進の機能をもつ発話が見られる。

例 4 学習者 2 の作文についての話し合い

- ① 学習者 1: 自慢しないでやりましょう。(笑い)
- ② 学習者 2: え?
- ③ 学習者 1: 自慢しないで, さっきの自慢する
- ④ 学習者 2: うん, うんうん
- ⑤ 学習者 1: 違う? OK でも, つづいてやりましょうか.
- ⑥ 学習者 2: はい, がんばりましょう。(笑い)
- ⑦ 学習者 1: OK, もっと早くやりましょう.
- ⑧ 学習者 2: どうぞ.
- ⑨ 学習者 1: 「糸クズを見て親切, ご親切」

例 4 では、学習者 1 が①で冗談を言ったのだけれど、学習者 2 はその冗談が理解できないという反応を示している。それが⑥まで続くが、⑤で学習者 1 がこの話題を終わり、次の話題への移行を促す発言をする。学習者 2 もこれに同意し、⑨で学習者 1 から次の話題提示がなされている。これは、話し合いの進行中に本来の目的ではない話題が発展するのを防ごうとしたための発言であろうと考えられる。

一方、教師カンファレンスでは、例 5 のように教師だけが進行役をしている。

例 5 学習者 1 と教師のカンファレンス

- ① 教師: じゃあ, なおさなきゃいけないところはどこ?
- ② 学習者 1: 「ある夏の日, こどもは帰りたかったので」
- ③ 教師: のに,
- ④ 学習者 1: 「のに, かさがありませんでした」

カンファレンスでは学習者の発話機能に「話し合いの進行の機能」はみられない。カンファレンスは教師主導で進められるからであろう。しかも例 5 のように①で教師が新しい話題を促す発話をする、学習者は自分の作文を冒頭から音読し、③で教師はすぐに問題点を指摘する。そして、次の話題に移行している。ところが、ピア・レスポンスではこの機能の発話が一方の学習者からあった後、例 4 のように、これ自体が話題提示となって手順に関する話題としてインターアクションが起きる場合がある。このことから、ピア・レスポンスの活動では、教師と学習者とのインターアクションには起こりにくい種類の言語使用場面の可能性があることが言えるのではないか。

4-2-2. 発話の緩和機能

第2言語のピア・レスポンスモデルでは、学習者同士の批判場面における心理状況を配慮してその手順が考案されている(池田 1998b)。本研究のレスポンス手順もそうした点を配慮した。但し、本研究の場合、ピア・レスポンスの導入方法が短期訓練であったため、Stanley (1992)の研究で採用された長期訓練とはちがって、レスポンスのときの具体的な言い方の練習はほとんど行わなかった。Stanley (1992)の調査では、7週間を訓練期間とし、どのようなレスポンスの言い方が相手に受け入れやすいのかということを学習者間で議論する時間が与えられていた。

ピア・レスポンスとカンファレンスの機能カテゴリーの結果では、学習者発話の中で「発話緩和機能」はピア・レスポンスの割合の方が高かった(ピア 3.4%, カンファ 0.7%)。「緩和」は相手の書いたものに対し、あるいは意見に対し否定的なコメントを言う発話の文頭や文末、あるいは挿入のかたちでみられた。

例 6 学習者2の作文についての活動

- ① 学習者 2: 「また同じかどでおじいさんとおばあさんは」
- ② 学習者 1: あの一、また、また、違う、あの、かどで、おじいさんとおばあさんは
カットした方がいいかな
- ③ 学習者 2: どっち?
- ④ 学習者 1: また、のあと「またちがう、方面に行きたい」
- ⑤ 学習者 2: あ、そう、でもそうすると
- ⑥ 学習者 1: これ、いらないかもしれない
- ⑦ 学習者 2: ああ、ああ、ああ、
- ⑧ 学習者 1: いらないかもしれない。
- ⑨ 学習者 2: ああ、それはいい。また、ちがう方面に行きたい、うん。
- ⑩ 学習者 1: カットしてみよう。
- ⑪ 学習者 2: OK, ああ、いいですか。
- ⑫ 学習者 1: いいですよ。
- ⑬ 学習者 2: ありがとうございました。
- ⑭ 学習者 1: いいえ、どういたしまして。

例6は3回目のピア・レスポンス記録である。ここでは、学習者1②の「カットしたほうがいいかな」、⑥⑧の「いらないかもしれない」、⑩「カットしてみよう」という発話が緩和機能を含んでいると思われる。

この学習者は1回目のピア・レスポンスでは、「それちょっとおかしい」「それはわかりにくい」「ちょっと長いね」というようなストレートな言い方の発話が目立った。しかし、この例6のように、3回目の活動記録では言い方が緩和されていることがわかる。相手を目の前にしたイ

ンターアクションでは、相手の声の微妙な調子や表情の変化など非言語的な情報も多く含まれる。相手に対する批判的意見は、たとえそれが相手への援助が動機であったとしても、批判される側はいつも順当に受け入れるとは限らない。こうした場合、受け入れてもらうための一つの戦略として、発話の緩和が起きるのだと考えられる。例6では㊸㊹のような挨拶、お礼の発話も、レスポンス活動全体、あるいはある話題での話し合いの場を緩和しようとするものと考えられる。つまり、その発話力を緩和することで、そこまでのレスポンスの全体を受け入れやすくさせるための機能を含んでいることになると考えられるからである。

こうした緩和機能が教師とのカンファレンスでは学習者側にほとんどみられなかったのは、学習者がここでは読み手の立場に立つことがないことが大きい原因と考えられるが、それ以前に相手が母語話者であり、しかも教師であるため、批判的な指摘をするという状況が起りにくいからということがいえるであろう。

5. ま と め

以上のように、ピア・レスポンスの活動の過程を一つのペアの事例によって分析した結果、作文の推敲に学習者同士の意味交渉が有効であるといわれることのいくつか、日本語中級学習者を対象とした本研究のデータからも実証された。以下に本調査に見出された点をまとめる。

ピア・レスポンスでは、

- 1) 語彙の意味を、作文の文脈の中で(テキストとのインターアクション)の意味理解に加え、話し合いの文脈の中でも再度交渉されることがある。また、文章中の語彙学習のみならず、インターアクションに使用された語彙についても意味の交渉過程が起きることがある。
- 2) 文法理解において、インターアクションの過程に学習者の批判的思考による自発的な練習が起きることがある。
- 3) 話し合いの場を管理し展開するための機能をもつ発話がなされ、それが一つの話題となる場合がある。
- 4) 発話力を緩和する戦略使用が可能となる。

これらの結果から、言えることは、本データにおいては第一に、ピア・レスポンスには Lockhart & Ng (1995), Villamil & Guerrero (1996) が学習者の創造的な学習及び、コミュニケーション的な交渉の場を提供していると主張する点が確認できたことである。第二に、ピア・レスポンスの研究では、Lockhart 等の研究をはじめ、ほとんどが上級学習者を対象としてその有効性を立証したのに対し、本調査では対象が中級学習者であった。上級学習者に比べれば、どの技能も不十分な中級学習者にとって、総合的な技能を必要とされるピア・レスポンスは負担が大きい

活動である。Mendonca & Johnson (1994) が報告した内容性への注目が少なかったという限界はあるものの、ピア・レスポンスの利点とされているいくつかのことが、日本語中級学習者のプロセスにも見出され確認できたことは意義のあることといえよう。

今後の課題としては、学習者レベルに適したピア・レスポンスの活動の在り方を検討する必要があるであろう。例えば、本研究の結果で見える限り、内容性などといった高い言語レベルを要するインターアクションには、中級レベルの言語知識では不十分であった。この対策として、同じ母語話者同士の組み合わせに母語の使用を一部認めることでその点がいくらか改善できることが予想できる。そうした場合の活動についての可能性も検討する必要がある。また、本調査はある特定の学習者の記録をもとにした分析結果であったので、ここではみられない現象が他のグループに起きることも十分考えられる。今後多くの記録の分析を試みることで、より詳細な信頼性の高い結果を得ることを今後の課題としたい。

謝 辞

本稿の執筆に当たっては、お茶の水女子大学の岡崎眸先生に御指導いただきました。ここに記して感謝申し上げます。

参 考 文 献

- 池田玲子(1998a) 「日本語におけるピア・レスポンスの効果 中級学習者の場合」, お茶の水女子大学修士論文。
- (1998b) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」, 『拓殖大学日本語紀要』8号, 拓殖大学留学生別科。
- 小宮千鶴子(1991) 「推敲による作文指導の可能性 学習者の能力を生かした訂正」, 『日本語教育』75号, 日本語教育学会。
- Goldsten, M. L. 1990. Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly* 24, no. 3: 443-60.
- Lockhart, C., and P. Ng. 1995. Analyzing talk in ESL peer response groups stances, function, and content. *Language Learning* 45, no. 4: 605-55.
- Murray, E. D. 1992. Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In *Collaborative language learning and teaching*, ed. D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, G. L., and J. M. Murphy, 1992. An L2 writing group: Task and social dimension. *Journal of Second Language Writing* 1, no. 3: 171-93.
- Russo, G. M. 1987. Writing: An interactive experience. In *Interactive Language Teaching*, ed. W. M. Rivers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schlumberger, A., and K. Mangelsdorf. 1992. ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing* 1, no. 3: 235-54.
- Stanley, J. 1992. Coaching student writers to be effective peer evaluator. *Journal of Second Language Writing* 1, no. 3: 217-33.

Villamil, O. S., and M. C. Guerrero. 1996. Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing* 5, no. 1: 51-75.

資 料

発話機能カテゴリー

1. トピック提示 例) 「いつも私の文章では、何々ますでおわります。どうしたらいいでしょうか」
2. 文を読む 例) 「『雨が降っていますから』 あー」
3. 解釈する 例) 「『絵をかけるところです』 だからもうおわりましたね」
4. 新しいアイデアや意見の要求 例) 「どういうふうにしたらいいと思いますか」
5. 新しいアイデアや意見の提供 例) 「私のは、『出す』を使いました」
6. 不明点を指摘 例) 「『方面』は何の意味ですか」
7. 繰り返し 例) 「あとで」「あとで」
8. 不完全な言い方 例) 「あの、だから」
9. 言い方の完結 例) 「ちがうということですか」
10. 明確化要求 例) ①発話「あなたの言ったことわかりません」
②作文「となりの人はだれのとなりですか」
11. 明確化 例) 「とてもわからなかったは、両親が全然わからなかったの意味です」
12. 内容確認要求 例) ①発話「これが気になるということですか」
②作文「おばあさんでいいのですね」
13. 内容確認応答 例) 「はい、そうです」 例) 「ああ、そうではなくて」
14. 評価の要求 例) 「合っていますか」
15. 評価 例) 「あなたの流山市民会館おもしろい、かっこいい」
16. 反対 例) 「いや、私はこれは親ではないと思う」
17. 同意 例) 「うん、そう思う」
18. うなずき
19. 話し合い緩和(新) 例) 「(どちらが正しいかわからない) ちょっと、そのままで」
「どうもありがとう」
20. 話し合い促進(新) 例) 「あの、(この作文についての話し合いはここまでで) いいですか」
「(だれから始めるか) どうぞ決めてください」