

中級日本語作文における学習者の相互支援活動 ——言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か——

原田 三千代*

キーワード: 相互支援活動, ピア・レスポンス, 協働学習, 対話, 双方向

要 旨

日本語作文教育において、教師主導型の添削に対し、最近ピア・レスポンスが注目を集めている。ピア・レスポンスとは、学習者同士で進める推敲活動のことであり、学習者が協働で互いの作文を推敲することから、相互支援的な活動として評価することができる。本研究では、そのような協働作文活動にとって、学習者の組み合わせにおける言語能力の差が負の要因となるかどうかを問題とする。

本研究では、ピア・レスポンスが日本語能力に差のある組み合わせにおいて、対等で相互支援的な活動として展開されているかを探ることを目的とし、研究1, 2を行った。研究1は、言語能力の差が読み手、書き手という役割の遂行の仕方に影響を及ぼすかどうか、研究2は、役割の遂行の仕方に違いがあるとすれば、それが活動の積み重ねによって変化するかどうかを検討する。

発話機能と会話例の分析の結果、研究1では、初期のピア・レスポンスにおいて、日本語能力にかかわらず読み手、書き手という役割意識があり、両者にはアドバイスの伝達・受容という一方向的な関係が観察される。しかし、話し合いの場の調整や社会的関係性の構築に向けての努力が行われ、日本語能力の低い読み手が書き手に対して発言を繰り返すことによって、書き手にもそれを受け止める兆しが表れている。

研究2では、活動の積み重ねによる変化に焦点を当てた。その結果、活動の推移とともに、読み手と書き手の発話機能がアドバイスの授受から「意見」「反論」「説明」「補足」などへと変化した。このことは会話例によっても裏付けられ、学習者の間には対等な立場で問題解決に取り組もうとする、相互支援的な活動が生じていると考える。活動の積み重ねによって、支援の方向は一方向から双方向へと変化し、読み手の日本語能力が書き手より低い場合であっても、対等で相互支援的な関係に基づく対話生成の過程が展開されていると考える。

* HARATA Michiyo: お茶の水女子大学大学院博士後期課程。

1. はじめに

作文課題を与えられた学習者が、習った文型や表現を使って文を書き、教師の添削を経て清書するというクラスの一連の流れは、きわめて教師主導的で受身的な個別作業の中で行われているのではないだろうか。そこには、本来書くという行為に備わっているはずの思考の深まりや「だれに向かって書くのか」「何のために書くのか」という読者意識や目的、あるいは課題に対して主体的に取り組もうとする態度が感じられない。

こうした疑問は、第二言語としての英語教育(以下 ESL)において提起され、80年代のプロセスアプローチ¹の台頭の一要因ともなった。ただし、このアプローチは、書き手が創造的な思考力を深めていく過程や文章の内容を重視するものであるが、読み手の存在が希薄であるという指摘もなされている(岡崎・岡崎 2001)。読み手がどのように読んだのか、内容が読み手にどう理解されているのかなどについては、追究されないままである。他方、書き手の書く過程に具体的な読み手を位置づけ、書き手に読み手の視点を意識化させるための活動として、最近ピア・レスポンスが注目されるようになってきた。ピア・レスポンスとは1970年代に第一言語としての英語教育に、そして1980年代に入ってからESLに導入された作文の学習方法で、学習者同士の相互作用²による作文の推敲活動を指す。この活動は従来の教師主導型の添削に対し、学習者が互いの作文に助言しあうという互恵的な目的をもつことから、相互支援的な活動としても評価することができる。

しかしながら、ピア・レスポンスが双方に意義ある活動として成立するには、いくつかの要因が作用すると考えられる。その一つに学習者の組み合わせの要因がある。特に中級レベルの学習者の場合能力差の幅は極めて大きい。一般的に考えれば、言語能力の高い者(expert)が低い者(novice)の作文に対して助言できるということは容易に想像できる。しかし、言語能力の低い者が高い者に対して助言できるかという点については、誰も疑問に思うところであろう。このような懸念は、当事者である学習者ばかりでなく学習活動を設定する側の教師にも生じるはずである。そこで、本研究では学習者間の言語能力の差に焦点をあて、作文推敲過程にピア・レスポンスを導入する場合に、言語能力に差があるグループにおいても学習者間の推敲活動が活性化され、相互支援的な活動となりうるかどうかについて探り、日本語作文教育におけるピア・レスポンスへの応用の可能性を考えたい。

¹ 1980年代の後半からESLの作文教育で注目されるようになったアプローチ。作文の完成までのプロセスである「考えを練る」「アウトライン」「文章にする」「書き直し」などが非線状的に進むという考え方に基づいている(岡崎・岡崎 2001)。

² Interactionの訳。本稿では相互作用を「言葉のやり取り」とする。

2. ピア・レスポンスの研究

2-1. 理論的背景

ピア・レスポンスは、協働学習に依拠していると言われている (Ferris 1998)。協働学習とは「言語を媒介として他者との関係性を構築する学習活動」(Nunan 1992)とされ、作文における協働学習としての協働作文は、プロセスアプローチの方法と学習者同士の相互作用を通して行われるとされる (Murray 1992)。作文は、書く過程の中に書き手だけが存在する個別作業として扱われることが多いが、ピア・レスポンスを導入することによって書く過程に読み手を位置づけ、読み手の視点を意識させる学習状況を設定することができる。ピア・レスポンスが協働学習としてその意義が十二分に発揮されるためには、読み手と書き手の間に、言語を媒介にした社会的関係性が構築されることが必要である。それは、言い換えるなら、対話を生成していく過程とみなすことができる。対話とは人間相互間の水平的関係を基軸において、人々が相互に伝えあう集団的な創造の過程であり、そこには一方向的な受容や伝達ではなく、批判的探求を伴った双方向の活動が展開される (フレイレ 1982)。ここに、対話の場において行われる、協働学習としてのピア・レスポンスの意義があると考えられる。

2-2. 先行研究

本研究では、協働学習の観点から、ピア・レスポンスにおける学習者の組み合わせの問題を考えるために、まず学習者の言語能力に言及した先行研究を取り上げる。ESL において、ピア・レスポンスによる支援活動を分析した研究に Villamil & Guerrero (2000) がある。Villamil らは、40名の ESL の中級学習者を無作為に組み合わせ、そのうち広範囲な行動観察が可能な1ペア (novice–novice) の支援活動を、時間軸に沿って詳細に記述している。支援活動は16のエピソード³からなっており、ペアの一方である書き手のテキストを推敲する過程で、様々な足場作り⁴が展開されていく。エピソード1では、読み手が書き手に対してチューターの役割を果たし、書き手はそれを受け入れるだけであったが、読み手の介入によって、書き手は次第に自分のテキストの修正や問題点の解消に積極的役割を果たすようになる。改善のための提案が両者から提出され、エピソード12~16では協働で新たな産出を行うようになる。ここには、言語能力の差を考慮しない組み合わせにおける、双方向の支援の可能性が示されている。

日本語を第二言語とする学習者の言語能力の差に関する研究として、Ohta (2001) が注目さ

³ 「書き手のテキストに関する問題や課題および課題の手続きについて議論した談話の単位」(筆者訳)とする。

⁴ scaffolding の訳。Wood, K. J. らによって提唱された概念で、能力の高い者から低い者への支援、大人の主導的な支援を表す。

れる。Ohta は 1 年に及ぶ日本語初級クラスの学習者 7 人の授業観察を通して、言語能力の低い者から高い者への働きかけが支援になるかどうかを探っている。そこからは、言語能力の高い者であっても、自分では気がつかない言語または自分の不完全な言語が、言語能力の低い者との相互作用によって変化し、新たな言語が創造されていく過程が示されている。Ohta の研究は、言語能力の低い者との相互作用によっても言語発達が促されることを示した点に意義がある。ただし、その教室活動では、作文学習であるピア・レスポンスは扱われていない。

日本語教育においてピア・レスポンスによる相互作用を分析した研究は、管見の限りごくわずかである。その中で、中級レベルの学習者 2 名を対象にした池田 (1999) の研究は、ピア・レスポンスと教師・学習者カンファレンス⁵を比較した点で特筆される。結果は、ピア・レスポンスでは、教師・学習者カンファレンスで行われていなかった意味交渉が、文章中の語彙だけでなく、ピア・レスポンスにおいて使用された語彙についても行われ、自発的な文法練習が起きていたことを示している。池田の研究は、従来の指導法である教師・学習者カンファレンスとの比較によって、ピア・レスポンスの言語的な相互作用の特徴を顕在化させた点に意義があると考えられる。しかしながら、そういった特徴の基盤となる、読み手と書き手の社会的関係性の構築という点については不明である。また、学習者間の言語能力の差に焦点を当てた記述もない。したがって、ここでの活動を有効にした要因が明確に特定できないという点が課題として残る。学習者同士の社会的関係性の構築が、言語能力の差にどう関係してくるのかを探ることは、今後日本語教育でのピア・レスポンスの可能性を追求する上で重要な課題ではないだろうか。そのために、活動プロセスをさらに詳細に分析する必要がある。

2-3. 研究目的

本研究では、ピア・レスポンスが日本語能力に差のある組み合わせにおいて、対等で相互支援的な活動として展開されているか、活動プロセスの面から探ることを目的とし、研究 1, 2 を設定した。ピア・レスポンスは、一方が読み手、他方が書き手という役割を担って始められる。研究 1 では、言語能力の差は、学習者(読み手・書き手)の役割の遂行の仕方に影響を及ぼすかどうかを検討する。遂行の仕方に違いがあるとすれば、それは時間的推移、あるいは活動の積み重ねによって変化するのか。先述した Villamil の研究は、1 回のピア・レスポンスの様相を時間軸にそって詳細に記述したものであり、先行研究において縦断的な経過による変化を観察した研究は見当たらない。そこで、研究 2 では、推敲の仕方に違いがあるとすれば、その違いがピア・レスポンスの積み重ねによって変化するかどうかを検討する。

⁵ 教師による学習者に対する個人的指導法のことを指す。

3. 研究 1: 学習者の役割(読み手・書き手)の遂行の仕方

3-1. 研究方法

3-1-1. データの概要

本研究は、名古屋の某日本語学校において、6ヶ月間(2001年10月～2002年3月)実施された中級コースの作文クラス(4時間を週1回)活動を対象とした。対象者は、表1に示すとおり、中級日本語学習者5名、18～25歳の中国語母語話者である。

表1 対象者のプロフィール

2001.10月現在

学習者	母語	年齢	性別	在日期間	学習経験	学習目的	プレースメント	能力試験
Bさん	中国語	20歳	女	6ヶ月	10ヶ月	大学進学	61点	2級レベル
Hさん	中国語	25歳	女	0ヶ月	2年	大学進学	81点	2級レベル
Kさん	中国語	19歳	男	6ヶ月	6ヶ月	大学進学	47点	2級レベル
Mさん	中国語	19歳	男	10ヶ月	10ヶ月	大学進学	—	1級レベル
Zさん	中国語	18歳	女	6ヶ月	6ヶ月	大学進学	41点	2級レベル

3-1-2. 作文課題と学習活動

作文課題は『表現テーマ別 日本語作文の方法』(佐藤 1994)を参考にした(表2参照)。一課に2週間(8時間)かけ、一週目は課題の導入、二週目は課題として書いてきた第一作文をもとに、推敲を行った(課題1, 6は自己推敲, 課題2～5はピア・レスポンスによる推敲。本研究ではピア・レスポンスによる推敲のみを扱う)。推敲後、第二作文を書き、6ヶ月のコース中に六つの作文を完成させた。作文量の指定は600～800字である。

表2 作文課題

課	テーマ	内容	手続き
1	クラスメートの紹介	インタビュー後, 紹介する	第一作文—自己推敲—第二作文
2	子どものころの家	位置関係を表す	第一作文—ピア・レスポンス—第二作文
3	環境問題	因果関係を表す	第一作文—ピア・レスポンス—第二作文
4	日本と中国の違い	比較する	第一作文—ピア・レスポンス—第二作文
5	意見を言う	意見をのべる	第一作文—ピア・レスポンス—第二作文
6	スピーチ	スピーチを書いて発表する	第一作文—自己推敲—第二作文

少人数のクラスであったため、ピア・レスポンスはペアで行った。まず、それぞれの学習者が相手の作文を2回黙読して書きいれ⁶をし、それに基づいてピア・レスポンスを行った(40~60分)。教師(筆者)は求められれば質問に応じたが、なるべくペアの話し合いを優先させ、誤りを直すだけの推敲にならないように学習者を促した。活動はほとんど日本語で行ったが、日本語に行き詰った場合には、部分的に中国語を使用した例もある(会話例4参照)。ピア・レスポンスは学習経験の有無や導入の仕方、練習期間の影響を受けやすいとされるので(Stanley 1992)、作文の最初の時間⁷に、以前の中級クラスの学習者が書いた作文をもとに、ピア・レスポンスによる推敲の練習(4時間)を行った。

3-1-3. データの収集と分析方法

4回の作文課題(課題2~5)⁸に対するピア・レスポンスを録音した音声テープ(24の組み合わせのうち、録音が可能であった12組⁹のテープ120分で、1回5~20分程度のもの)をデータとした。

本研究の対象者は、学習目的、母語、年齢などにおいて均質な中級クラスの学習者であったが、日本語能力に関してはばらつきが見られた。そこで、学習経験、該当校のプレースメントテスト、日本語能力試験から、5人の学習者のうちMとHを、このクラスの日本語能力の高い者と判断した。Mはクラスの中で唯一の日本語能力試験一級合格者(2ヶ月後)であり、Hは他の学習者に比べて学習経験が長く(2年間)、プレースメントテストが最高点であったことを参考にした。クラスメートは一律にHとMの日本語能力が自分達より上だと認識していた。日本語能力の

表3 学習者の組み合わせ

回数	読み手(左)・書き手(右)			
1	K < H	B = Z		
2	M > B	B < M	Z < H	
3	M > B	B < M	H > Z	Z = K
4	M > B	Z = K	Z < H	

*M > B は、読み手 M の日本語能力が書き手 B より高いことを表す。

⁶ 相手の作文のいいところ、自分の考えと同じ・違うところ、わかりにくいところ、直すとよくなると思うところを、相手の作文のコピーにマークし、書き込むように指示した。

⁷ あらかじめ中級クラスが始まった時点で、作文クラスに対するアンケートをとった。それに基づき、作文の最初の時間に「相手にわかりやすい作文を書くにはどうしたらいいか」についてクラスで話し合い、ピア・レスポンスについても説明した。

⁸ 4回の課題作文(課題2~5)において、ピア・レスポンスを実質的に行った期間は3ヶ月である。その間には、学校行事や長期休暇も含む。各学習者は、1回の課題作文で2~3回のピア・レスポンスを行った。

⁹ データとして使用したのは、学習者に承諾を受けて録音した音声テープである。実際の教室活動の録音のため、録音状態の悪いものはデータから除外した。

異なる組み合わせにおいて、役割を交替した場合の役割の遂行の仕方の違いを考察するため、12の組み合わせのうち、初期のピア・レスポンス(2回目)における B と M、M と B の組み合わせを取り上げる。

分析の手順は、まず量的に全体的な発話の傾向をつかむために、発話文¹⁰(総発話文: 1235)ごとに18の発話機能(参考資料1参照)にカテゴリー化し、各々の頻度数の比率¹¹を出した。発話機能の分類基準は、池田(1999)の枠組みを参考にして筆者が修正したものである。池田との違いは、第一に、以下のようなカテゴリーの追加である。「立場を述べる」は「自分は作文を書いたことがないから、助詞も弱いから...」「中国語でいいです」のように弁解や自分の方略を述べる、「説明する」は理由や例をあげて詳細に述べる、「意見を言う」は「知識のほうが範囲が広いと思います」のように自分の考えを述べることとし、「句読点の使い方、注意してください」などの「アドバイスする」とは区別した。また「関係作り」とは人間関係の構築に関わると考えられる感謝、謝罪、冗談、和らげ(強い否定を避けた表現:「はい、わかりましたけど...」)などとし、初期の活動で比較的頻繁に出現した「教師に助言を求める」をつけ加えた。第二に、分析対象から除外したものは、直接発話機能との結びつきが弱いと考えられる「文を読む」「繰り返し」「うなずき」などである。また、「明確化要求」「内容確認要求」「評価の要求」は内容に対する確認要求としてまとめられると考え「確認を求める」とした。

全発話文の20%に対して、2人の5年以上の日本語教育経験者(筆者を含む)が分類を行い(86%の一致率)、残り80%のデータは筆者が分類した。

3-2. 結果と考察

発話機能の分析をもとに、会話例をあげながら質的な考察を行う。

研究1では、役割の交替によって言語能力に差のある学習者の遂行の仕方に、違いが見られるかどうかを考える。そのために、初期のピア・レスポンス(2回目)において、読み手(M)の日本語能力が書き手(B)より高い場合と、読み手(B)の日本語能力が書き手(M)より低い場合を取り上げる。

3-2-1. 読み手(M)の日本語能力が書き手(B)より高い場合: 日本語能力 $M > B$ (2回目)

推敲活動は相手の作文をよくすることを目標にして始まったことから、当初より学習者には読み手、書き手という明確な役割意識があったと考える。そこで、発話機能の特徴から日本語能力に差のある組み合わせにおいて、こうした役割意識にどのような違いがあるかを推察し、両者の

¹⁰ 宇佐美(2003)に基づき、発話文を「会話という相互作用の中における文」とする。一発話文ごとにコーディングしたが、同一話者の発話をまとめて記述した。

¹¹ 各々の発話機能における読み手、書き手ごとの発話文/該当回における総発話文。

関係性を考察する．図1は，初期のピア・レスポンス(2回目)の記録から読み手(M)の言語能力が書き手(B)より高い場合の発話機能の割合を示したものである．

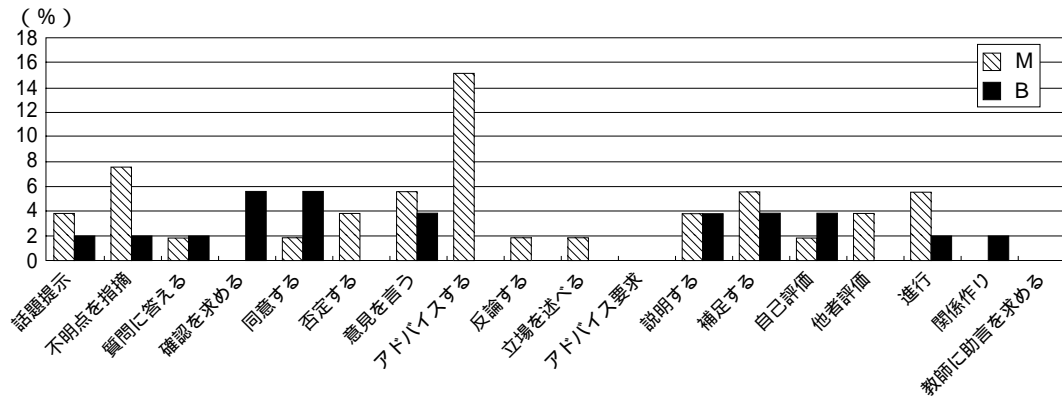


図1 読み手(M)と書き手(B)の発話機能の割合: 日本語能力 M > B (2回目)

図1によると，読み手の「アドバイスする」の比率が突出していることがわかる．また，書き手に比べて「不明点を指摘」「意見提供」「補足する」「進行」が多いことから，読み手は話し合いの進行を図り，アドバイスの与え手としての役割を担っていることがわかる．これに対して，書き手は，読み手と比較して発話量(19発話文)が少なく「確認を求める」「同意する」など受身的な反応を示している．書き手に比べて読み手の発話量(39発話文)や種類が多いことから，読み手主導型のやり取りが遂行されていると言える．

読み手主導のやり取りの特徴が，具体的な会話にはどのように表れているだろうか．次に，その会話例を示す．

【例1】(→は注目する発話を指す)

- 1 M 大きい問題はないです．ちいさいところ．
 2 B たくさん？
 →3 M うん，たくさんじゃないよ．全体から見ると，いいと思います．
 →4 B わからないところ，ありますか．
 5 M これは，生活するにしたがって車 ぶえてきたほうがいいと思います．
 6 B ああ，きたのほうが．

M(読み手)は，最初に全体的な印象を述べ，修正したほうがいいと思うところを作文を見ながら指摘し始める．これに対して，B(書き手)はMに「わからないところ，ありますか」と尋ね，読み手に自分の意図したことが伝わっているかどうかを確認している．Mは「大きい問題はない，小さいところ」「たくさんじゃないよ．全体から見るといいと思う」のように，B(書き手)に対し，否定的な指摘を緩和するような配慮をしながら対応している．

【例2】—例1の続き

- 7 M うん，これ，主語，何が．

- 8 B 主語？
 → 9 M 主語，何か．
 10 B 昔と比べると．．．
 11 M 何が比べるか，昔と比べるか，あのうわかりにくいので，
 12 B うーん，主語はない？
 → 13 M とても便利になった．何がとても便利になった．
 → 14 B あとここから，生活．．．，何がとても便利になったとかははっきり言って，わからない？
 15 M 読めませんでした．何ですか，今の生活，とても便利になった，昔と比べると．
 16 B 昔と比べるととても便利になった．とても便利になったは，昔とくらべると，とても便利になった．車ももてるようになった．
 17 M これ，ここに，現在とか書いたほうがいい．
 18 B うんうん．

M は，B に対して「主語が何か」と繰り返し明確化要求をするが，B は主語を明確にできない．そこで，M はそれが文章のわかりにくさにつながっていると考え，B に対して文法用語ではなく，具体的な質問の仕方「何がとても便利になったのか」と繰り返し説明を求めている．これに対し，B は 14 で「生活」という言葉で応答しようとするが，2 人の議論は十分かみあっているとは言えない．しかし，M は，何がわかりにくさの原因になっているのか，自分なりの解釈をして，書き手に対峙している．

これまで述べてきた B と M の相互作用は，この後の推敲の際に書き手のプロダクトを変化させるだろうか．プロダクトがどのように変化したのかを見るために，B の第一作文と第二作文の該当箇所を比較してみる．

第一作文：私たちにとって，昔と比べると，とても便利になった．

第二作文：私たちにとって，生活は昔と比べると，とても便利になった．

B は，第二作文に「何が」にあたる部分，すなわち「生活は」を書き加えることによって，実際に M（読み手）に示唆された「アドバイス」を受け入れている．つまり，M と B の相互作用は日本語能力の高い読み手から低い書き手への一方向的な流れになっていると考えられる．しかし，相手の作文を丁寧に読み，相手に配慮しながら助言するという読み手の態度が，活動を円滑に進める足場作りになっていることが推察される．

では，逆に読み手（B）の日本語能力が書き手（M）より低い場合にはどうだろうか．上述のペアの役割が交替した場合について見てみる．

3-2-2. 読み手（B）の言語能力が書き手（M）より低い場合：日本語能力 $B < M$ （2 回目）

図 2 は B と M の役割が交替した場合の発話機能の割合を示している．

全体的に読み手の発話量（読み手：45 発話文，書き手：22 発話文）や種類が多く，両者にはばらつきがみられる．特徴的なのは，読み手が書き手に「アドバイスする」よりも「不明点を指摘」

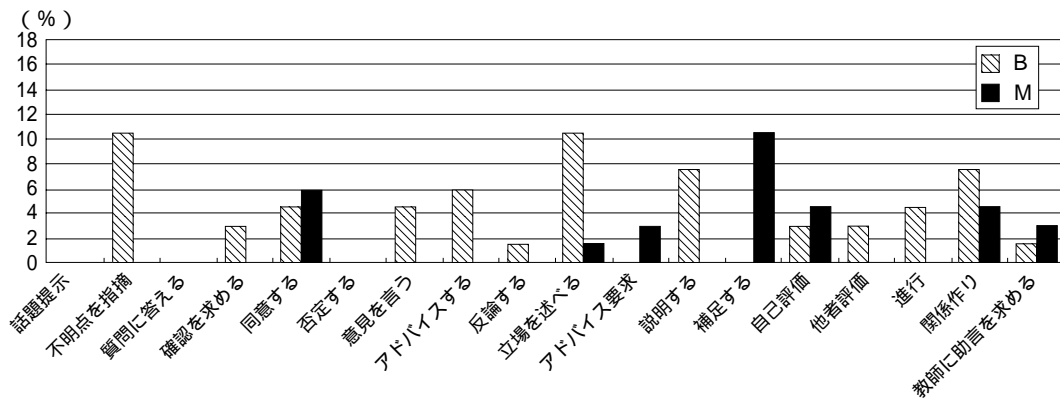


図2 読み手 (B) と書き手 (M) の発話機能の割合: 日本語能力 B < M (2 回目)

「立場を述べる」「説明する」「関係作り」が多いことである。日本語能力の低い読み手 (B) は、アドバイスによる貢献には至らず、事情説明や「関係作り」に時間を費やしている。一方、書き手は読み手の「質問に答える」よりも「補足」によって、不完全な読み手の発言(あるいは自分の発言)を完成させたり言い換えたりしていることがわかる。次の会話例 3 では、「アドバイス」よりも自分の「立場の説明」をする読み手の発話の特徴をよく表している。

【例 3】

- 1 B (人の名前)の 3 回, 4 回くらい読んだ。だけど わたし, 上手じゃない, へた, あまりわからない。助詞使うことば...。だから, それに, それでもとかわからない。
- 2 M できるだけ教えてください。
- 3 B あと, ここ, 「問題の社会に生きているわたしは」「問題の社会」って今の社会?
- 4 M うん。
- 5 B 問題?
- 6 M うん。
- 7 B 「問題がよく起きるの社会」のほうが。
- 8 M えっ, あ, ああ。/沈黙 3 秒/
- 9 B 自分で決めた, 社会問題, 今, 問題の社会 自分で思った, 「問題よく起きるの社会で生きている」。
- 10 M 納得しました。

B (読み手)は、自分自身の日本語力が M (書き手)より未熟だということを過剰に意識しており、B の発話は自己弁明から始まる。しかし、自分の日本語力に自信のない態度をとる B に対し、M が「できるだけ教えてください」(2)と謙虚な発話をしたことによって、2 人の相互作用は円滑に進んでいく。ここで B が問題として取り上げたかったのは「問題の社会」というフレーズである。B は、それを「自分で問題だと決めた社会」と解釈し、M に対し「問題がよく起きる社会」のほうがいいと助言している。「納得しました」という M の反応を得たことによって、次の発話(会話例 4)へと発展している。会話例 4 では、B が自己弁明しながらも少しずつ「不明点を指摘」し「アドバイス」を試みようとしている。

【例4】—例3の続き

- 11 B あと、何に何を考えているのか、何にじゃなくて...
- 12 M うんうん、あ、そうそう、何を。
- 13 B それに、こういう言葉ね、わたしもわからない。2人とも笑う
- 14 B 助詞一番弱いから「を」とか「に」とかいう...できない。それに、こういうできない。あと、これ、家族の、
- 15 M 養う。
- 16 B ああ /沈黙6秒/ これ、なに? 養。
- 17 M 学生时的... 我也不懂 嗯。
それにどういう意味、わたしも忘れまして。2人とも笑う
- 18 B あと、こっちのほう、「生きぬ」で「生きない」。否定のほうね。「生きぬ」だから「死ぬ」。否定になるから?
- 19 M 最後まで、最後まで。
- 20 B これだったら「生きぬ、生きぬ」で「死ぬ」ことになった、じゃない?
- 21 M /沈黙3秒/
- 22 B 大きいのまちがいない、ない。それにとか、あと、それでとか接続がよくわからない。
- 23 M ふん。ありがとうございます。
- 24 B たぶん、ここの意味、反対の意味になる。
- 25 M ふうん。
- 26 B ここ、たぶんちゃんと生きているほう、いいんじゃないかな。こうしたら...
- 27 M あとで、先生に聞きます。
- 28 B うん。作文、書いたこと、今まで、これで2回目、3回目だから、前は書いたことないから。助詞も弱くて、わからない、ありがとうございます。
- 29 M はい、どうも。

B(読み手)は自分の日本語力に自信がなく、頻繁に自己弁明を繰り返している(13, 14, 22, 28)。しかしながら、Bは読み手の役割をできるだけ果たそうとして、アドバイスをを行っている様子が窺える。これに対してM(書き手)は、日本語力では優位な立場に立ちながらも、自分が書いた言葉に対して「自分もどういう意味、忘れまして」(17)と自分の不足を表明する。これは、明確なアドバイスができずに「わたしもわからない」「こういうできない」と述べたBに対して、「筆者である私自身もどういう意味か忘れてしまったのだから、気にしなくてもいい」という意味を含めたのではないか。Mは自信のないBに対して、読み手としての責任を軽減するような配慮をしていると考えられる。

しかし、2人の会話はそれぞれ文章の理解につながる発話をしていても、十分絡み合っているとは言えない。それは18以下の2人の発話に端的に表されている。Bには、Mの文章の中に納得がいかない箇所があった。それは18, 20で示されているが、Bが「生きぬく」という語の区切りを間違えて「生きぬ」つまり「死ぬ」と解釈したことに起因している。Bは文脈から判断して「死ぬ」という意味にはならないので、Mが間違っただと確信している。18, 20でBはそれを指摘し、一旦22で話題を変えても、24, 26では再び「否定にはならないこと」に話を戻した。このことから、Bの中ではこれがMに対して指摘すべきこととして意識されている。

その間、「最後まで最後まで(生きる)」(19)という M の言葉は B の耳には入っていない。日本語能力の高い M は B のアドバイスを積極的に受け入れようとしているわけではないが、そうかといって受け入れない理由づけや反論もなく、この場面では聞き流しているようにも見受けられる。ここでは、M が内容に関するやり取りよりも B との関係性の維持を優先しようとしていたのだと考えられる。

しかし、M の発話によって、それまで積極的に発話していた B が再び自信のない態度にもどってしまう。M が「あとで、先生に聞きます」(27)と教師にアドバイスを託してしまったからである。それを受けて、B は 28 で再び自己弁明を繰り返し、読み手としての責任が十分果たせなかったという自信のなさを露呈している。さらに、アドバイスをした側であるにもかかわらず「ありがとうございます」と謝辞を述べている。読み手としての役割が十分果たせなかったにもかかわらず、自分の発言に耳を傾けてくれたことに対する感謝とも受け取れる。活動後、M は教師にこの箇所について質問し、プロダクトは次のように変化した。

第一作文：家族とかのために、生きぬけれよかったではないのか。

第二作文：家族とかのために、生きぬけばよかったのではないか。

B の指摘は相互作用の中で結実したとは言い難く、直接プロダクトに反映されてはいない。しかし、それが、M にとっては自分自身に対する問題提起となり、教師の助力を経て修正に結びついている。B の貢献度は両者に意識されていないものの、言語能力の低い読み手から投げかけられた疑問が修正への足がかりとなっていると言える。

以上のことから、初期のピア・レスポンスにおいては、学習者の意識の中に潜在的に読み手がアドバイスの与え手、書き手がアドバイスの受け手という役割分担の構図があると推測される。それは、読み手の頻繁な「アドバイス」に端的に示されている。書き手は読み手にその能力があると認めれば、読み手からのアドバイスを受け入れるが、認めなければ、他にアドバイスを求めるに足る存在、すなわち教師に助言を求めることになる。また、読み手が自分自身にその能力がないと自覚している場合は、自己弁明が行われ「関係作り」や「進行」を促すなど、話し合いの場を調節することによって、読み手の役割を果たそうとしていることが窺われる。いずれの場合も読み手から書き手への働きかけは一方的であり、指摘されたことを受容するかどうかの選択権は書き手に委ねられている。そこに成立している両者の関係は伝達・受容の関係である。すなわち、ピア・レスポンスの初期の段階では、対等で双方向の支援活動に熟成するまでには至っていないと言えるであろう。しかし、両者には少なくとも相手の話に耳を傾け、できる限り自分の言葉で説明しようとする態度が見られ、それが両者の信頼関係を構築する基盤となっていることが注目される。また、日本語能力の低い読み手の指摘であっても、それを書き手にぶつけることによって、書き手の中に疑問を生み出した。つまり、書き手は、それを自分の作文の問題として

受け止めることができたと言える。

4. 研究 2: ピア・レスポンスの積み重ねによる変化

研究 1 では、読み手、書き手という役割意識から読み手主導の活動が生じていることが観察された。また、日本語能力の低い読み手であっても、書き手に対する指摘を繰り返すことで、書き手にはそれを受け止める兆しが表れていることが示された。この兆候は活動の推移によってどのように変化していくのだろうか。研究 2 ではピア・レスポンスの積み重ねによる変化に焦点をあてる。

4-1. 研究方法

研究 1 と同様の研究方法を用い、言語能力の低い読み手 (Z) と高い書き手 (H) の初期(2 回目)と後期(4 回目)のピア・レスポンスを取り上げる。

表 4 学習者の組み合わせ

回数	読み手(左)・書き手(右)			
1	K < H	B = Z		
2	M > B	B < M	Z < H	
3	M > B	B < M	H > Z	Z = K
4	M > B	Z = K	Z < H	

4-2. 結果と考察

4-2-1. 読み手 (Z) の言語能力が書き手 (H) より低い場合: 日本語能力: Z < H (2 回目)

図 3 は、日本語能力の低い読み手 (Z) と高い書き手 (H) の初期のピア・レスポンス(2 回目)の発話機能の割合を表している。読み手の発話量、種類ともに書き手を上回り(読み手: 30 発話文、書き手: 13 発話文)、アドバイスの占める比率が高いことから、読み手主導の相互作用が行われていたことがわかる。

図 3 を見ると、読み手 (Z) はアドバイスの与え手として読み手の役割を忠実に果たそうとしていることが示唆される。しかし、Z のアドバイスに対して書き手 (H) は「Z さんの言うことがわからない」という感想を時々教師に漏らしていた。その部分の会話を以下に示す。

【例 5】

1 Z ええっと、前から。これ、この文、わけもわからないので、どうして、会うたびに言うの挨拶言葉ですか。この文が(ああ、ああ)わからない。

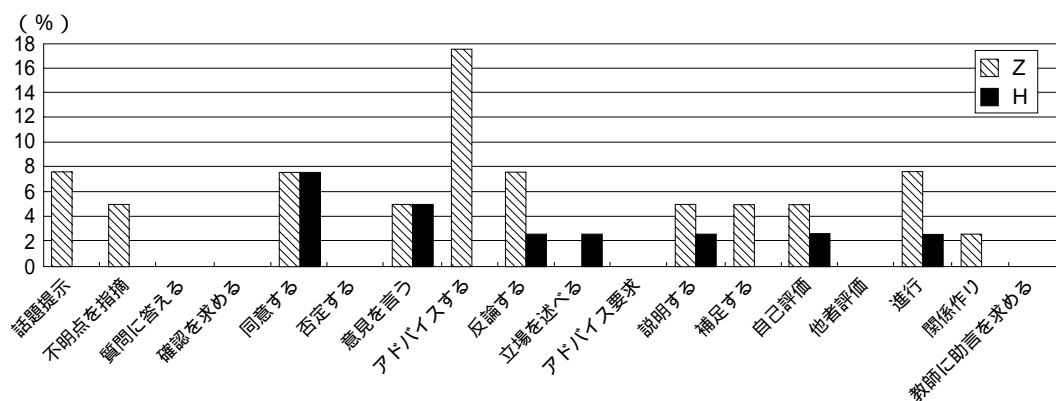


図3 読み手 (Z) と書き手 (H) の発話機能の割合: 日本語能力 Z < H (2回目)

- 2 H はい、はい。
 3 Z あうたびに挨拶の言葉を言うのほうがいいと思います。/沈黙 12 秒/
 4-a Z 挨拶言葉、
 5 H うんうんうん。
 4-b Z これはちょっとおかしいと思います。
 6 H 挨拶...
 7-a Z うん、挨拶の言葉をいう、
 8 H /沈黙 3 秒/
 7-b Z のほうがいいと思います。

Z は、H に対して「挨拶言葉」ではなく「挨拶の言葉」にするようにアドバイスしているが、H はただ相槌を打つのみで、沈黙を保つことが多かった。Z のアドバイスに対して、H は反応に窮し、意思表示をしない選択をしていたと考えられる。両者のやり取りはあまりかみ合っていないように見える。ところが、このようなやり取りも回を重ねることで何らかの変化が見られるようになる。次に後期のピア・レスポンス(4回目)について述べる。

4-2-2. 読み手 (Z) の言語能力が書き手 (H) より低い場合: Z < H (4回目)

後期のピア・レスポンス(4回目)は前期(2回目)に比較すると大きく変化していることがわかる。

図4は、後期(4回目)における発話機能の割合を示したものである。両者の発話機能の比率が拮抗し、種類、量(読み手: 112 発話文、書き手: 97 発話文)ともバランスよく配列されている。このことから、読み手がアドバイスの与え手、書き手が受け手という役割の境界が曖昧になってきたのではないかと考えられる。両者の間にはアドバイスの授受という単純なやり取りではなく「意見」「反論」「説明」「補足」の比率が高くなり、「話題提示」「進行」が減少している。つまり、「意見」「反論」などが増加することで学習者間には、対等な立場で問題解決に当たろうとする姿勢が見られるようになったことが窺われる。一方「話題提示」「進行」の減少は、話し合いの進行

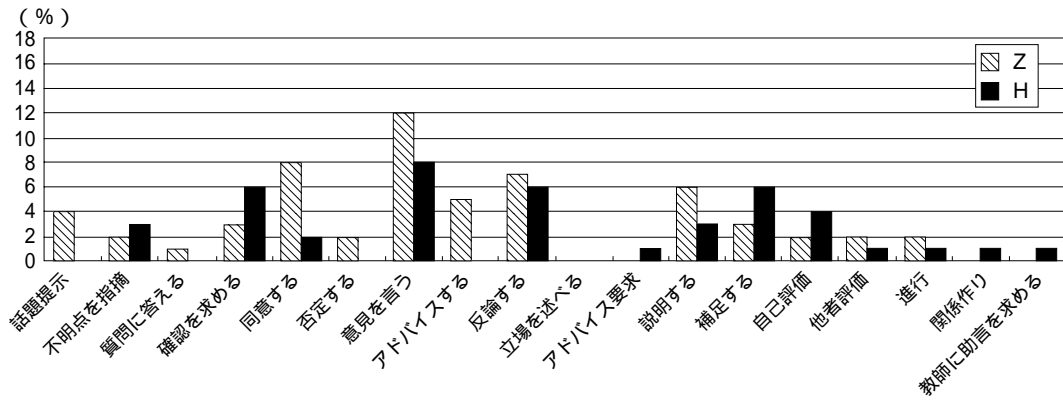


図4 読み手 (Z) と書き手 (H) の発話機能の割合: 日本語能力 Z < H (4回目)

や調整に時間をかけなくても、自律的に話し合いを遂行する環境作りが行われていたことが示唆される。

次に、会話例6において、4回目のピア・レスポンスでは、相槌や沈黙が多かった書き手 (H) が、不明点や自分の意図と異なる点について明示的に言語化するようになったという変化がある。それと同時に、Z と H の間には相手の不完全な表現をお互いに補足しあったり、相手の誤りに対して同時に声を合わせて修正するといった相互補完的な相互作用も見られる。

【例6】

- 1 Z 私たちのいいですか。
- 2 H はい、はい。
- 3 Z ええっと、前から。この文、「何度も言うと思われ」、ええっと、受身形だったら「思われ」、でも「思う」のほうがいいと思う。
- 4 H /沈黙3秒/
- 5 Z でも「思われ」、ええっと、私がそう思うでしょ。ええっと人々じゃなく。
- 6 H ちがう、ちがう。私の国、私の国、あまり言わない。何回も言う、変だなと思われ。
- 7 Z あ、そうですか。でも私の国じゃなくて、私の国の人々、人々と思います。
- 8 H うんうんうんうん。
- 9 Z あ、そうですね、「思われ」。
- 10 H 「私の国は」じゃなくて「私の国では」。
- 11 Z はい。
- 12 H 相手に変だと思う。
- 13 HZ れ、れ、れ、(H, Z 同時に)
- 14 H 間違えた。
- 15 HZ 変だと (H, Z 同時に) 思われ。笑い
- 16 H はい、わかりました。

推敲活動に入る前に Z (読み手) が「わたしたちのいいですか」(1) と切り出しているように、H (書き手) の作文を共有のものとして話し合いを開始している。ここでの2人の話題は「受身を使うか」「主語が何か」ということである。Z は「私が思う」のだから「思われ」ではなく

「思う」がいいとアドバイスしたが、H は納得していない。H が「わたし」ではなく「私の国」のことを言いたかったのだと持ち出すことによって、Z は「不特定多数の人」が「思う」、つまりどうして受身を使ったのかを理解する。H は Z によって「思われる」の背後にある「人々」を意識し、「私の国は」ではなく「私の国では」にすることを自ら提案している。Z はそれに同意し受身の形を二人で同時に訂正し合っている(13, 15)。16で H 自身が納得しているように、Z との相互作用によって、H は自らの表現意図を確認できたのではないかと考える。

【例 7—例 6 の続き】

- 17 Z 試験のために塾へ行くのは、これは、塾の本当の意味がなくなります。この文、おかしいと思います。は何々です。行くのは...
- 18 H 行くのは。
- 19 Z 行くのは、これ、主語でしょ。は何々です、何々じゃありません。でも、一つの文で二つの主語がありました。
- 20 H 二つの主語？
- 21 Z はい。
- 22 H そんなことない。二つの主語あることないよ。一つよ。行くのでは...
- 23 Z でもわたしの意見は、試験のために塾に行くのは、塾の本当の意味ではありませんと思います。本当の意味ではありません。
- 24 H 試験のために塾行く、行くのは、塾の本当の意味ではありません。
- 25 Z はありません。
- 26 H (人の名前)直してくれるの意味、わたしいたいの意味、ちょっとちがう。
- 27 Z はい。
- 28 H わたし言いたいの意味は、試験のために塾行くのは、あとう、塾、本当の意味でなくなります。
- 29 Z はい。
- 30 H なくなる。塾はちゃんと知識、何かいろいろ教えてくれるところ。
- 31 Z はい。
- 32 H ただ試験、試験のために塾に行くのは、塾、本当の意味なくなる。
- 33 Z はい、はい、わかりましたけど...
- 34 H (人の名前)言ったの、試験のために塾行くのは、塾の本当の本当の意味ではありません。本当の意味じゃない。
- 35 Z じゃないの意味。でも試験のために塾に行くの塾行くのは、塾の本当の意味がなくなります。
- 36 H この中で言いたいのは、この意味がなくなる「試験のためにだけ塾に行くと塾の、本当、本当の意味がなくなる」の意味。

Z と H は、各々「塾の本当の意味ではない」と「塾の本当の意味がなくなる」の違いを説明しようとしている。Z は二文の構文のずれを指摘しているが、「～は～が」構文に影響されて「一つの文で二つの主語がありました」と述べている。これを見ると、Z は必ずしも適切なアドバイスをしているとは言えない。他方、H は二文の意味的なニュアンスの違いを反芻しながら説明しようとしている。注目すべき点は、Z (読み手)が H (書き手)の作文に対して適切な指摘をしたかどうかということより、読み手との相互作用を通して、書き手自身が自分の意図したこと

を意識化できるようになり、最終的に「試験のためだけに塾に行くと、本当の塾の意味がなくなります」(36)という適切な文を自ら産出したことである。日本語能力の低い読み手との相互作用であっても、相手と対峙し相手の発話を受け止めることによって新たな産出につながったと言える。書き手、読み手のどちらの発話か、どちらの文かが次第に不明瞭になり、協働で修正するプロセスが観察される。中級学習者の発話においては、読み手が不明なところを指摘しても書き手自身が不明瞭で応えられない場合も多い。しかし、後期のピア・レスポンスでは、表現が限られていて未完結な形での説明しかされなくても、お互いが言葉を発することによって、お互いの不明点や主張が徐々に明瞭になり意識化されていったのではないかと考える。

研究2では、読み手の日本語能力が書き手より低い組み合わせにおいて、活動の積み重ねによる支援関係の変化を捉えた。活動の推移とともに読み手、書き手の発話機能がアドバイスの授受から「意見」「反論」「説明」「補足」などへと変化し、種類、量とも拮抗してくることを示した。初期の活動において鮮明だった読み手、書き手あるいはアドバイスの与え手、受け手という役割意識が薄れ、後期には両者が協働で、今ここにある、この文章を推敲しようとしていることだけが明確になる。問題解決に向けて、だれの考えなのか、読み手(あるいは書き手)の発言なのかどうかの区別も混然となってくる。したがって、読み手の日本語能力が書き手より低い場合であっても、活動の積み重ねによって、対等で相互主体的に活動に取り組む姿勢が生まれている。両者の相互作用が伝達・受容から対話生成へ、一方向から双方向の支援関係へと向かう兆しが観察される。

5. 総合的考察

本研究では、ピア・レスポンスが中級クラスの日本語能力に差のある組み合わせにおいて、対等で相互支援的な活動として展開されているかを探ることを目的とし、研究1,2を設定した。研究1は、言語能力の違いは学習者(読み手・書き手)の役割の遂行の仕方に影響を及ぼすかどうかを検討した。初期のピア・レスポンスにおいて役割の交替が見られる場合を取り上げた結果、日本語能力に関わらず、学習者の間に読み手、書き手という役割意識があり、アドバイスの与え手、受け手として伝達・受容の関係が生じている。また、日本語能力の低い読み手のアドバイスが直接プロダクトに反映されていない場合でも、両者は自律的な調整や関係性の構築に向けて努力し、日本語能力が低い読み手が、書き手に対して発言を繰り返すことによって、書き手がそれを受け止める可能性を示唆している。

ただし、初期のピア・レスポンスは、対等で双方向の支援活動に変化するまでには至っていない。そのため、研究2では、ピア・レスポンスの積み重ねによって学習者の役割の遂行の仕方に変化が見られるかどうかを検討した。読み手の日本語能力が書き手より低い場合であっても、活

動の推移とともに役割意識が希薄になり、両者は協働で問題解決に向かおうとしている様相が観察される。支援の方向は一方向から双方向へと変化し、両者の間には、対等で相互支援的な関係が生じていると考えられる。

これは、言い換えるなら、ピア・レスポンスが有効に機能するためにはある程度の習熟期間が必要であるということであろう。本研究では、双方向的な活動の実現のために4回の作文課題(課題2~5)に対するピア・レスポンスを要した。その活動プロセスにおいて、初期には書き手は読み手から出された一方向的な声を受け取るだけで、頻繁に教師に助言を求めることもあった。しかし、活動に習熟していく中で、次第に安易な妥協や同調をせず、納得するところまで話し合おうとする姿勢が見られるようになった。このことは、持続した活動が対話を成立させる学習環境作りにつながったことを示唆している。特に本研究の対象者にとってピア・レスポンスは新奇の学習方法であったため、それが定着するまでには時間的経過が必要だったと言える。したがって、教師は学習者の組み合わせにおける言語能力の差に問題を焦点化するのではなく、対話が生成される場を構築するためには、何が必要なかを熟慮すべきではないだろうか。

本研究では、言語能力の異なる組み合わせにおいて、双方向的な支援の可能性はあるかという問題提起を行った。教室活動を行う上で相手との言語能力の差に敏感なのは、当事者である学習者だと考えられがちだが、教室活動の成否を握る組み合わせにおいて、言語能力の異なるペアをつくることに恐れを抱いているのは、むしろ教師のほうがと言っても過言ではない。当然大きな枠の中でのレベルの設定はあるだろう(クラスのレベル設定)が、本研究の結果は、言語能力に差がある組み合わせであっても、対等に支援し合えるという可能性を示唆している。フレイレ(1982)の指摘のように、対話を実現するためには対等な人間関係を軸にして、批判的精神を伴った双方向の相互作用が不可欠である。そこでは相手の考えを受け入れ、自分の思いや情報をわかりやすく相手に伝えるだけでは不十分である。自分が発信したものを他者がどう受け止めるかを見極め、相手の言葉を受けて返す、時には批判的になり反論する中でこそ、相手と対等に向き合って論じることができる。言語能力の低い者は「どう表現していいかわからずもどかしいのだが、どこかがおかしいと思う」ということをまず口に出して言う、他方、言語能力の高い者はそのような他者の声に耳を傾ける、これが対話への第一歩でありピア・レスポンスの原点だと考える。そのためには言語能力よりもむしろ自己の発言を受け入れ、批判的に吟味してくれる場の存在や、その場において構築される他者との関係性のほうが必要だと言えるのではないだろうか。

最後に学習者の取り上げた話題に関して触れておきたい。日本語教育のピア・レスポンスの研究では、プロダクトに対するピア・レスポンスの効果や相互作用の分析(池田1999, 影山2001)の研究において、中級レベルという言語的制約がピア・レスポンスの範囲を言語形式面に狭めているのではないかという議論がなされている。これらの研究では、ピア・レスポンスは言語的制約が働く中級より上級レベルにおいてより有効に働き、中級レベルでは内容に関する推敲やマク

ロレベルの修正は少ないとされている。本研究の対象者も中級レベルであり、確かに取り上げられた話題は、語彙や文法など言語形式を中心としたものであった。また、内容に関する話題を取り上げて関連する語彙や表現力が不足し、話す意欲はあっても発話に結びつかない場合がしばしば見受けられた。しかし、クラスで習った表現や文法が話題になった場合の利点として、お互いに共通の背景知識があるため、それを基に活動に参加することができる。言語形式を中心とした相互作用であっても、そこで培われた対話生成への努力が、文を産出する際には内容にも及び、その向上に結びついたと考えられる。例えば、表現のニュアンスや受身を問題にすることは意味や機能、構造や視点の問題とも関連し、内容とも関わってくる。推敲や産出過程においてそれらを反芻して思考することが、自己への洞察や批判的分析力に結びつく原動力になっていったのではないだろうか。

6. 今後の課題

本研究の対象者は、中国語を第一言語とし、年齢、学習スタイル、文化的背景などにおいて共通項の多い学習者であった。したがって、たとえ第二言語能力の差があったとしても、お互いが理解し合える部分が大きかったと言える。また、本研究の対象者は日本語学校の就学生である。もともと日本語の習得、大学進学という学習目的が明確なため、文法や表現が議論の中心になるのは当然だったかもしれない。このような対象者は日本語学校の一つの典型ではあるが、今後日本語学習者の多様化に伴い、多様な背景をもった学習者の場合や、様々な話題を選択する可能性があるクラスでの試行の分析が必要であろう。それと同時に、言語的制約を軽減するという意味で、ピア・レスポンスを第一言語で行った場合と比較することも考えられる。そういった場合を丹念に吟味して分析していくことが、今後の日本語作文教育における、ピア・レスポンスの更なる可能性につながるのではないかと考える。

参考資料 1

発話機能のカテゴリー

	発話機能	例
1	話題提示	• 塾は... , この文全部, 見てください.
2	不明点を指摘する	• 見えますってどういうこと?
3	質問に答える	質問に対する答え
4	確認を求める	• わかる? だいじょうぶ?
5	同意する	• この意味, そうです. • 納得しました.

6	否定する	• ううん．そうじゃない．違いますよ．
7	意見を言う	• 知識のほう範囲が広いと思います． • わたしはおかしいと思います，わたし自分で考えて．
8	アドバイスする	• 句読点の使い方，注意してください． • 間違えたところ，全部読んだら．
9	反論する	• 意見が違いますから，納得できない．
10	自分の立場を述べる	• 私にはわかりにくいと思うので，何回も何回も読んで． • 中国語で言います．
11	アドバイスを求める	• できるだけ教えてください．
12	説明する	• あとは，これも，たぶん，これも． • うん，学生だから，知識を身につけたいので．
13	補足する	不完全な相手(自分)の文を完成させたり言い換えたりする．
14	自己評価	• ああ，むずかしい，直すのが．
15	他者評価	• いい意見だから．ああ，なるほどね．
16	進行	• 始めます．いい，いい，続けてください．
17	関係作り	• ありがとうございます．よくまんが，見てね． 和らげ，冗談，感謝，謝罪など
18	教師に助言を求める	• あとで，先生に聞きます．

謝 辞

本稿をまとめるにあたり，お茶の水女子大学の岡崎眸先生，佐々木泰子先生にご指導を，岡崎セミの方々より貴重なご助言をいただきましたことを厚くお礼申し上げます．また，データの収集に関して，名古屋 YMCA 学院日本語学校の元同僚，学生の方々のご協力をいただきましたことを感謝いたします．

参 考 文 献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること——中級学習者の場合——」『世界の日本語教育』9号，国際交流基金，29-43．
- (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』第23号，明治書院，36-50．
- 宇佐美まゆみ (2003) 「改訂版: 基本的な文字化原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)」『多文化共生社会における異文化コミュニケーションのための基礎的研究』，科学研究費基盤研究 (c)(2) 研究成果報告書．
- 岡崎 眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』，凡人社．
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者における推敲活動の実態——ピア・レスポンスと教師フィードバック——」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第54巻，107-119．
- 佐藤政光他 (1994) 『表現テーマ別 日本語作文の方法』，第三書房．

- フレイレ, P. 著, 楠原 彰・桧垣良子共訳 (1982) 『伝達か対話か』, 亜紀書房 .
- Ferris, K. & Hedgcock, J. S. 1998 *Teaching ESL composition Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Murray, D. 1992 Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In *Collaborative Language Learning and Teaching*, ed. Nunan, D., 100–117, N.Y.: Cambridge Univ. Press.
- Ohta, A. S. 2001 Peer interactive tasks and assisted performance in classroom language learning. In *second language acquisition processes in the classroom*, 73–127, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Stanley, J. 1992 Coaching student writers to be effective peer evaluator. *Journal of Second Language Writing*, 1 (3), 217–233.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M. 2000 Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51–68.