

ピア・レスポンス活動における質問の機能

Functions that questions perform in peer response activities

朴 恵美

要旨

ピア・レスポンス活動は、学習者同士が小グループで書かれた作文について話し合いをする活動である。本稿はその話し合いに見られる質問の機能に注目し、発話機能の分類を手掛かりに、話し合いにおける母語話者と学習者の役割の違い、および、日本語力上位の学習者と下位の学習者の役割の違いを分析・考察したものである。母語話者は学習者よりも「確認」が多いのに対し、学習者は母語話者に「アドバイスの要求」をしばしば行う。母語話者であっても「意味の質問」「内容や意図の質問」「アドバイスの要求」を行うが、それは母語話者自身のためでなく、問題の所在を学習者が的確に知るためになされる。

一方、日本語力上位の学習者と下位の学習者との比較から、上位者の行動は母語話者の傾向に似ていることが確認された。下位者とは対照的に、上位者では「意味の質問」が少ない代わりに「確認」が増えるほか、「内容や意図の質問」が多く見られる。

ピア・レスポンス活動では、日本語力が異なる者であっても、それぞれの日本語力に相応した役割を分担して参加することができる。

キーワード：ピア・レスポンス活動、発話カテゴリ、確認、意味の質問

1. はじめに

近年、日本語教育では多様な授業作りが行われている。特に話し合いを通じた相互行為により学習者が理解を深めていく試みが行われている。そこで交わされる会話についても分析が進みつつあるが、その実態の把握は未だ不十分である。

このような状況下で協働的な学びであるピア・ラーニングが日本語教育に導入され、作文授業ではピア・レスポンス活動（池田 2002）が、読解授業ではピア・リーディング（舘岡 2005）が展開されている。ピア・レスポンス活動は、添削という教師主導の一方的な修正活動とは異なり、参加者同士が自分の作文について互いに話し合いをする中で修正する活動である。作文教育としてのピア・レスポンス活動の有効性は、話し合いのコメントに基づいて修正した作文を分析した結果、表現面では教師の添削のほうが優れた面もあるものの、内容面では教師の添削より有効性があるという研究が報告されている（池田 2002・原田 2006a など）。本稿では、産出結果である修正作文ではなく、産出過程に関わるピア・レスポンス活動に注目し、ピア・レスポンス活動での話し合いがどのようになされるかに焦点を当てる。

本稿では、ピア・レスポンス活動における作文の修正を巡るやり取りの観察に主眼を置いているため、書かれた作文を書き手がそのまま読み上げる部分（「作文読み上げ」）や、話し合いの司会進行に関わる部分（「進行」）を除いた発話を「質問」「コメント」「回答」の三つに分類し、そのうち「質問」の発話について分析・考察を行う。「質問」を取り上げた理由は、参加者が、ピア・レスポンス活動で話し合いに参加するきっかけとしてよく使われているからである。どのような質問がピア・レスポンス活動の話し合いで用いられているか、その機能面を十分に分析・考察すれば、日本語力に自信のない学習者であっても、適切な支援を受けることで話し合いに参加することが可能になると考えられる。

特にピア・レスポンス活動のような書き手の役割、読み手の役割がある程度ははっきりしている会話では、質問による話し合いの参加のスキルを磨くことで相互作用性の高い日本語教育の授業だけでなく、大学のゼミのようやアカデミックな場、あるいは企業の会議のようなビジネスの場でも、そのスキルの応用が可能になることが期待される。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

2.1 ピア・レスポンス活動の研究

ピア・レスポンス活動は、協働学習として日本語作文教育に導入され、池田（1999）や池田（2002）をはじめとする池田の一連の研究が報告されている。

先行研究では対象が主に学習者同士で行われていたため、プロダクトとしての作文の研究センターであった。近年教育現場では教室において「対話」「協働学習」のような学習者中心の教室作りによりピア・レスポンス活動においても徐々に活動のそのものに焦点を合わせた研究も報告されており、母語話者が参加した接触場面におけるピア・レスポンス活動研究など、その研究の対象も幅広くなった。ピア・レスポンス活動の談話から読み手を意識した文章を書く重要性を述べた杉山他（2002）では他者の視点を取り入れることが必要だと主張する。

役割の交代で活動が深まるということを報告した原田（2006b）は、「書き手」と「読み手」という具体化された学習者の役割に焦点を当て、ピア・レスポンス活動の談話の発話機能における相互作用の質の変化を分析している。本研究においても役割の交代で活動が深まることに着目し、役割という概念を取り入れた。

また、岩田・小笠（2007）では、母語話者と非母語話者のピア・レスポンス活動の談話を発話機能から検証する試みをした。その結果、ピア・レスポンス活動は母語話者にとってはわかりやすく発話を組み立てる練習に、非母語話者にとっては対等な立場でやり取りを展開する機会になるとされていることが分かった。

以上を踏まえ、本研究では実際のピア・レスポンス活動の中でどのように話し合いがなされているか、参加者はどのように話し合いに参加するかを、発話カテゴリの中で特に質問の機能からその実態を明らかにする。

3. 調査方法

3.1 対象者とデータ

本研究は、都内の大学に在学している中級日本語レベルの学習者を対象に 4 ヶ月間（2008 年 4 月～2008 年 7 月）にわたり行った授業を参与観察したものである。

研究の対象としたのは、週 1 回の 90 分の文章表現の授業である。授業の担当教師は、言語面での表現力は教師主導の指導でみがき、内容面での表現力はピア・レスポンス活動でみがくことを考えており、二つの活動が隔週に行われるように授業デザインをしていた。ピア・レスポンス活動の機会は全部で 6 回設けられたが、最初の 2 回は練習として担当教師も間接的に関与しているので、残りの 4 回をデータとして用いていることにした。

ピア・レスポンス活動に関わる作文の授業は、すべてのテーマにおいて、宿題として課された第一作文を各自持参し、授業でそれに基づくピア・レスポンス活動を行う。そして、そこで得られたフィードバックを生かし、授業後に第二作文（推敲された作文）を書き、それを提出するという順序で実施された。6 回のテーマは表 1 の通りである。

表 1 作文のテーマ

1. 尊敬する人物（調査対象外）	4. うその功罪
2. 何かを学びはじめたきっかけ（調査対象外）	5. 日本文化のここが変
3. 現金派とクレジットカード派	6. 自殺大国とその理由

授業の特徴としては、日本語を母語とする学部生に入ってもらい、留学生と同様に活動してもらおうという点である。具体的には、留学生 3 名と日本人 1 名のグループ（母語話者参加グループ）と、留学生 4 名のグループ（留学生のみのグループ）に分かれ¹、次に、一人の作文につき、約 20～25 分のあいだ、ピア・レスポンス活動が行われた。

対象となる学習者は 7 名（中級レベル）であり、学習歴などは表 2 の通りである。国籍別では、アメリカ（1 名）ドイツ（2 名）、キューバ（1 名）、フランス（1 名）、ブラジル（1 名）、リトアニア（1 名）となっており、欧米系の学習者が中心である。

表 2 学習者のプロフィール

学習者	W さん	T さん	S さん	H さん	P さん	R さん	Y さん	
学習	自国内	2 年	1 年	2 年	2 年	2 年	0 年	2 年
	日本	10 ヶ月	2 ヶ月	2 ヶ月	2 ヶ月	10 ヶ月	10 ヶ月	10 ヶ月

一方、授業に参加した母語話者²は 3 名であり、一人 2 回ずつ、クラスに入ってもらった。1 回の授業に参加する母語話者は 1 名である。

¹ 留学生が授業に欠席した場合は全体で 3 名のグループになることもある。

² 母語話者の学部生は 3 名とも N で表す。

分析対象となるデータは、両グループで行ったピア・レスポンス活動の発話の録音4回分(720分)を文字化したものを、18の発話機能カテゴリに分類したものである。

3.2 分析の枠組み

話し合いの中での参加者の発話の仕方に注目し、分析する。そのため、すべての発話を発話カテゴリに分類する。

ピア・レスポンスの談話は、書き手が自分の書いた作文を読み上げ、読み手がその作文の表現、内容について【質問】と【コメント】を行い、書き手がそれに【回答】するやりとりが一つの典型である。そこで、発話カテゴリの分類も、【質問】【コメント】【回答】の三つの枠に入れることを原則とする。その枠に入らないものは【その他】に分類する。

【質問】【コメント】【回答】【その他】を上位カテゴリと呼び、その中に入る発話をさらに下位分類したものを下位カテゴリと呼ぶ。下位カテゴリの分類については、ピア・レスポンスの発話分類としてもっともよく言及される原田(2006b)で用いられたカテゴリを参考にしつつ、今回扱った談話の実態を加味しつつ、ラベルをつけ直した。

表3 発話カテゴリ

上位カテゴリ	下位カテゴリ	発話例
【質問】	意味の質問	割引の意味は？。
	確認	この表現で大丈夫ですか？。
	内容や意図の質問	これは、クレジットカードとどんな関係がありますか？。
	アドバイスの要求	どう言えばいいですか。
	新しい話題	そういえば、あなたの実家はどこですか？。
【コメント】	感想	面白いね。
	改善や修正の提案	意味は分かるけど、他の単語の方がいいと思う。
	判断	あんまりいらなかな。
	訂正	「おおくに」ではなく、「たいこく」。
【回答】	返答	見える、見える。
	同意	はい、ちょっと変ですね。
	否定	全然そんなことはない。
	説明	あの...ピノキオは一つの実例です。
	具体化	たとえば、おいしくなかったときも、とてもおいしかったというほうがいいです。
	補足	現金で払ったら14%、クレジットカードだったら9%。
	反論	でも、使い方はちょっと違います。
【その他】	作文読み上げ	今度は、私が作文を読みます、「日本に・・・」。
	進行	そろそろ、でももう時間がない。

4. 結果と考察

表3をもとに、ピア・レスポンス活動に出現したすべての発話がどのような発話カテゴリに属するか、母語話者参加グループと学習者のみのグループとで分けて集計したものが表4となる。

表4 二つのグループにおける各カテゴリの出現頻度数³

上位カテゴリ	下位カテゴリ	母語話者参加グループ	学習者のみのグループ
【質問】	意味の質問	231 (14.3)	229 (14.6)
	確認	251 (15.6)	236 (15.1)
	内容や意図の質問	44 (2.7)	42 (2.7)
	アドバイスの要求	17 (1.1)	5 (0.3)
	新しい話題	15 (0.9)	20 (1.3)
小計		558 (34.6)	532 (34.0)
【コメント】	感想	52 (3.2)	50 (3.2)
	改善や修正の提案	18 (1.1)	12 (0.8)
	判断	10 (0.6)	6 (0.4)
	訂正	36 (2.2)	28 (1.8)
小計		116 (7.2)	96 (6.1)
【回答】	返答	243 (15.1)	261 (16.7)
	同意	250 (15.5)	226 (14.5)
	否定	45 (2.8)	56 (3.6)
	説明	248 (15.4)	247 (15.8)
	具体化	57 (3.5)	54 (3.5)
	補足	90 (5.6)	90 (5.8)
	反論	6 (0.4)	2 (0.1)
小計		939 (58.2)	936 (59.9)
合計		1613 (100.0)	1564 (100.0)

※ ()内は% (以下同様)

一見してわかるように、上位カテゴリ、下位カテゴリとも、両グループの間ではあまり差が見当たらない。

本稿は、【質問】の分析を目的としているので、【質問】のカテゴリを見ると、目立った違いが見られるのは、下位カテゴリの「アドバイスの要求」だけである。そこで、母語話者参加グループの「アドバイスの要求」を中心に、その分布がどのようになっているか、次に見てみたい。

³ 本稿では、ピア・レスポンス活動を支える基本的な発話である【質問】【コメント】【回答】のバランスが見たいので、特殊なカテゴリである【その他】をここでは外している。

4.1 【質問】における母語話者と学習者の発話カテゴリの相違

母語話者参加グループの中で、【質問】の下位発話カテゴリが、日本語母語話者と日本語学習者とでどのような分布の違いがあるのかを示したものが表5である。母語話者参加グループと学習者のみのグループではあまり差異が見られなかったが、母語話者参加グループの中では、母語話者と学習者の役割の違いが明確にあることがわかる。

表5 母語話者参加グループの【質問】における母語話者と学習者の発話カテゴリの相違

上位カテゴリ	下位カテゴリ	母語話者		学習者	
		書き手	読み手	書き手	読み手
【質問】	意味の質問	7 (7.0)	19 (19.0)	40 (8.7)	165 (36.0)
	確認	8 (8.0)	48 (48.0)	80 (17.5)	115 (25.1)
	内容や意図の質問	0	10 (10.0)	10 (2.2)	24 (5.2)
	アドバイスの要求	1 (1.0)	4 (4.0)	9 (2.0)	3 (0.7)
	新しい話題	1 (1.0)	2 (2.0)	2 (0.4)	10 (2.2)
小計		17 (17.0)	83 (83.0)	141 (30.8)	317 (69.2)
合計		100 (100.0)		458 (100.0)	

まず、母語話者は学習者に比べ、「意味の質問」よりも「確認」に偏っている。その理由は明白で、母語話者は作文に書かれている日本語の意味がわかるため、質問をする必要がないのである。もちろん、まったく「意味の質問」がないわけではない。書き手として難しい言葉を使った場合、学習者に意味がわかるかどうかを尋ねたり、読み手として見慣れない言葉（多くはミス）を見た場合にその意味を質問することもある。しかし、読み手として違和感のある言葉を目にしたとき、言葉の選択がほんとうにこれで正しいのかわるか、「確認」することが多いと見られる。「内容や意図の質問」が多いのもこれと似た現象で、学習者がどんなつもりでその表現を用いているのか、違和感に基づいてチェックすることが多いわけである。

一方、学習者に目立つのは「アドバイスの要求」である。これは表4で見たように、母語話者グループのほうが学習者グループよりも絶対数が多いが、表5では、とくに母語話者グループの学習者が書き手としてアドバイスを要求することが多いことがわかる。これもまた理由は明白で、せつかく母語話者が目の前にいるのだから、自分の書いた作文の表現についてアドバイスがほしいと思うからである。

また、興味深いのは、母語話者が読み手の立場で「アドバイスの要求」をするケースがあるという点である。読み手としての母語話者の行動を見ていると、自分が知りたいから、聞きたいからというよりも、学習者を支援する目的で、学習者に代わって行動することが多い。つまり、学習者の代わりに、質問したり、確認したり、意図を尋ねたり、アドバイスをしたりするわけである。日本語に長けた母語話者としてディスカッションのグルー

に貢献するためには何ができるかを考えて、このような行動を選択している様子がかがえて興味深い。

こうした行動は日本語教師的な行動であり、過剰になると、学習者の自主性を妨げるおそれもあるが、適度な介入であれば、ピア・レスポンスの談話を円滑に進めることにつながる。また、こうした母語話者の行動を目にした学習者も、日本語の能力が高くなるにつれ、こうした方法を自分自身の言語行動にも取り入れることができるようになる。その意味でも参考になると思われる。

こうしたことに関連して、サクスエン（2006）は、「相手言語接触場面」の場合、参加者は、言語能力に基づき、ホストーゲストの役割を担うと考えている。母語話者の言語管理は「言語のホストとしての管理」であり、相手の発話を要約、確認などによって支援しているが、円滑なコミュニケーションが維持できることもあり、ゲストの発言権を奪う可能性もある。非母語話者の言語管理は「言語のゲストとしての管理」であり言語ホストに助けを求めたり、アドバイスを要求したりするので、母語話者に頼りしている様子もみられる。

また、注意したいことは、【質問】はもちろん自分のわからないことを相手に確かめ、適切な情報を得ることを第一の目的とした行為であるが、ピア・レスポンスの【質問】には相手と情報を共有し、共感を高めるといった側面もあり、そうした側面を、母語話者の存在がサポートしていることがある。その点を具体的な発話から確認したい。

【事例 1】

W、N：読み手 R：書き手

- 1W： そう、「いっしょ」の漢字が違う。（一生懸命の「一所」）
 2R： そうですよ、多分間違えました。
 3N： あっこれ、合ってます。
 4W： 合ってます？ ほんと？
 5N： えっと二通りあって、こう書くときもあるし、こう書くときもあるし。
 6R： いっしょ、うん、ほかの、べつの。
 7W： 分かりました。
 8W： 意味が同じですか？
 9N： 意味は同じです。
 10R： うん、同じ、一生懸命働いてる。
 11W： ありがとう。

読み手 W は作文に書かれている漢字を見て書き手 R に確認をしている場面である。読み手 W は自分が知っている「一生懸命」の漢字とは違う「一所」が書かれたので書き手 R に「確認」をしたところ、最初は自分が間違っていると認めるような発話をしている。

しかし、母語話者 N が「合ってます。」と書き手ではないが母語話者として振る舞いを見せている。そして、読み手 W が再び「確認」するのに合わせて母語話者 N による「説明」がなされる。

読み手 W は漢字が違うから意味が違うのではないかと思い、もう一度「意味の質問」をしたが、同じであることがわかり、読み手 N はそれに「同意」することで終わっている。

このように【質問】カテゴリが用いられることで、今まで知らなかったことがはっきりと分かるようになり、その新しい情報が参加者たちにも共有されている。ピア・レスポンス活動の優れた側面があらわれたやりとりであると言える。

次の事例は、参加者の共感が見られた場面である。書き手である母語話者 N の作文を読んで触発された読み手 R が自国のバス事情について「でも、(自国名)でも、電車ではなくバスがすごく混んでいます、ほんとに、多分」と述べ、それに対し、書き手 N は「バスはね、乗れる人数が少ないから」と反応したところからである。

【事例 2】

N : 書き手 R : 読み手

1N : バスはね、乗れる人数が少ないから。

2R : すごいわ、なにか、電車より、バスは乗りにくい？

3N : 乗りにくい？

4R : あの、楽できない。

5R : あのドアは、狭いから。

6N : ゆれる、ゆれる、降りるのが大変？

日本のバス事情について、読み手 R は「すごいわ、なにか、電車より、バスは乗りにくい？」と尋ねたところ、書き手 N は「乗りにくい？」がどのような意味で使われているかが分からず、「乗りにくい？」と「意図の質問」をする。

それを聞いた読み手 R は「あの、楽できない」と返答した。このように、単語自体の意味が分からないのではなく、話し手がどのような意図で捉えているかを聞く場面である。このような【質問】をきっかけに、バスで「楽できない」状況をめぐるイメージが広がって盛り上がり、参加者たちが作文の内容を超えたところで新たな共感を生み出した様子が見て取れる。

学習者が読み手の場合、「意味の質問」が 36.0%、「内容や意図の質問」が 5.2%であるのに対し、母語話者が読み手の場合、「意味の質問」が 19.0%、「内容や意図の質問」が 10.0%であり、後者の割合が増えている。その意味で、母語話者の参加は内容面に目を向けさせ、情緒的なやりとりを活発化させる可能性があると言えよう。

4.2 【質問】における日本語力上位学習者と下位学習者の発話カテゴリの相違

4.1 は、母語話者と学習者の比較であったが、もう一つ、学習者のなかでも、もっとも日本語力が上位にあると思われる学習者と、もっとも下位にあると思われる学習者を比較しておきたい。日本語力の判定は、授業を担当していた教師が四技能を総合的に考慮し判断したものである。表6の談話データからも、その判断が適切であることが確認できる。

表6 学習者内の相違におけるカテゴリ発話

上位カテゴリ	下位カテゴリ	日本語力上位の学習者		日本語力下位の学習者	
		書き手	読み手	書き手	読み手
【質問】	意味の質問	17 (3.6)	26 (5.5)	9 (4.4)	44 (21.7)
	確認	4 (0.8)	58 (12.2)	6 (3.0)	18 (8.9)
	内容や意図の質問	6 (1.3)	23 (4.9)	0 (0.0)	1 (0.5)
	アドバイスの要求	2 (0.4)	2 (0.4)	0 (0.0)	0 (0.0)
	新しい話題	0 (0.0)	1 (0.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
小 計		29 (6.1)	110 (23.2)	15 (7.4)	63 (31.0)
【コメント】	感想	4 (0.8)	10 (2.1)	0 (0.0)	2 (1.0)
	改善や修正の提案	1 (0.2)	4 (0.8)	1 (0.5)	0 (0.0)
	判断	0 (0.0)	3 (0.6)	0 (0.0)	0 (0.0)
	訂正	0 (0.0)	4 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
小 計		5 (1.1)	21 (4.4)	1 (0.5)	2 (1.0)
【回答】	返答	25 (5.3)	40 (8.4)	20 (9.9)	10 (4.9)
	同意	26 (5.5)	56 (11.8)	27 (13.3)	24 (11.8)
	否定	6 (1.3)	10 (2.1)	9 (4.4)	2 (1.0)
	説明	48 (10.1)	37 (7.8)	4 (2.0)	4 (2.0)
	具体化	15 (3.2)	13 (2.7)	2 (1.0)	1 (0.5)
	補足	11 (2.3)	21 (4.4)	1 (0.5)	18 (8.9)
	反論	0 (0.0)	1 (0.2)	0 (0.0)	0 (0.0)
小 計		131 (27.6)	178 (37.6)	63 (31.0)	59 (29.1)
合 計		474 (100.0)		203 (100.0)	

表6から、日本語力上位の学習者は、母語話者と似た行動を取っていることがわかる。特に読み手になった場合、「意味の質問」が少なく、「確認」が増えている。反対に、日本語力下位の学習者の場合は、「意味の質問」が非常に多く、「確認」が少なくなる傾向が見られる。また、日本語力上位の学習者の場合、「内容や意図の質問」が非常に多いのに対し、日本語力下位の学習者はほとんど行っていないことにもその違いが表れている。日本語力が高ければ、日本語の表現の意味はある程度わかるため、理解を前提とした「確認」や、より深い理解に関わる「内容や意図の質問」が可能になる。しかし、日本語力が低い

と、見慣れない日本語の表現自体につまずき、その意味が分からないと次の段階に進めない様子が感じられる。

しかし、重要なのは、日本語力が低い学習者でも、「意味の質問」をすれば、ピア・レスポンスの談話に参加することができるという事実である。日本語力が異なるレベルの学習者が参加しても、それぞれが質問の内容を分担することによって、多様な観点から作文の表現や内容がチェックできるということであり、グループ内の日本語力の均質性にさほど過敏にならなくてもよいということをこのデータは示唆していると思われる。むしろ、日本語教師の側としては、質問内容にこのような違いがあることを前提に、学習者の日本語力の違いによって、ピア・レスポンスの中でのそれぞれの役割を意識させるように指導することが重要であると思われる。

今回のデータで、日本語力上位の学習者はP、日本語力下位の学習者はHであるが、学習者グループにおいて日本語能力に差のあるPとHがどのように発話をおこなっているのかを、【質問】カテゴリに含まれる具体的な発話に注目して考えたい。

実例3では、書き手Pが冒頭で【質問】カテゴリを用いて、自分の書いた作文の内容が読み手によく伝わったかを確認している。

【実例3】

P：書き手 S、T：読み手

1P： 何かを言いたかったのか、わかりますか？ 一番なのは何ですか？ どんな？、わからない？。

2T： この、かわいいフィーバーのこと、かわいい、言いすぎ。

3P： 一番大切なポイントは何ですか？私が言いたかったのはなんですか？。

4P： 実は、かわいいのフィーバーは、そんなに大切ではないかもしれない。でも、大切なのは、あの～、文化のことは、あの～、人の文化と国の見方によって違います。そして、正しいと正しくないはありません。

5S： はい、正しいと正しくない。

6T： それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。

書き手Pは、自分が言いたかったことと、一番のポイントが伝わったかどうかを訊いているが、どちらも「内容や意図の質問」カテゴリを用いている。

読み手Tは作文で扱われているトピックである「かわいいフィーバー」のことだと考え、そのように答えているが、書き手Pにとってはそうした表面的な理解に満足せず、一番のポイントであり、自分が言いたかったことについて自ら説明を行っている。その後、読み手Sは書き手Pの主張に「同意」し、さらに読み手Tは「補足」として「それにさ、それはいいかどうか関係ないと思う。」と述べ、書き手Pの作文の内容を理解した上で、自分なりのコメントを加えている。

このように、日本語力が高い学習者同士では、「意味の質問」ではなく「内容や意図の質問」のレベルで議論が進むことがあり、表面的な表現の理解を前提とした、背後にある内容や意図をめぐる深いやりとりが行われる傾向がある。

一方、日本語力の面で苦勞し、クラスで発話が比較的少ない学習者である H は、ピア・レスポンス活動にどのように参加しているだろうか。

【事例 4】

H：書き手 R、N：読み手

1H：じゃあ、他のはありますか？

2R：あとは◎◎◎日本人のよくわからないけど、でも「日本人のいつもの丁寧を吃驚しました。」日本人。

3H：それは、意味は。

4R：意味は分かるけど。

5H：文法は違いますか？

6N：いつもの、「丁寧さ」。

7H：さ？

8N：丁寧さをびっくりしました。丁寧は、あの、けい、形容詞。だから、「丁寧を」は言わない、丁寧を使う、丁寧言葉を使うとか、形容詞だったら、名詞を、そうね、「さ」をつけて名詞にして。

9R：そうそうそう、丁寧さを、びっくりしました。

10N：丁寧さ。

11H：丁寧さ。

12R：あの、「を」の前は、direct complement? Direct object, make noun. だから、ときどき、「なこと」。

13H：あ、そうなんだ。

事例 4 は、書き手 H が自分の作文で何回か文法的問題を指摘されたため、自らから「じゃあ、他のはありますか？」と能動的に読み手に「確認」している文脈である。

読み手 R は、作文の内容について問題があるかどうか聞かれたと思い、「意味はわかるけど」と返答したが、書き手 H はそこに重ねて、「文法は違いますか。」と文法の問題について「確認」している。

それに応じて、読み手 N が表現の文法的な側面について「訂正」を試みたが、書き手 H がナ形容詞の語幹に「さ」を付けて名詞化するというルールを知らなかったので、読み手 N が問題になった表現を例に「説明」を試みている。それでも、書き手 H は理解に窮しているため、今度は読み手 R が英語を交えて説明を「具体化」する発話をし、書き手 H はようやく理解に至っている。

書き手 H のように口が重く、相対的に日本語力が低い学習者の場合、書き手になった時にもっとも話し合いに取り組みやすくなる。自分の書いた作文なので、その作文については誰よりも理解できているし、回答を求められるため、発言の機会も増えるからである。

5. まとめ

以上、ピア・レスポンス活動の【質問】の発話機能の分類を手掛かりに、話し合いにおける母語話者と学習者の役割の違い、および、日本語力上位の学習者と下位の学習者の役割の違いを分析・考察した。

ピア・レスポンス活動に参加している母語話者は、学習者に比べ、「意味の質問」よりも「確認」することが多い。表現の意味がわからないことが少なく、母語話者の目で違和感のある言葉をチェックし、フィードバックしているからである。一方、学習者は、リソースとしての母語話者の力を活用し、母語話者に対し「アドバイスの要求」を行う様子がしばしば観察される。

母語話者が読み手として「意味の質問」「内容や意図の質問」「アドバイスの要求」をすることもある。しかし、それは母語話者自身が必要としているからではなく、あくまで学習者支援のためであり、日本語に長けた母語話者として問題の解決につながりそうなポイントを学習者の代わりに指摘して、書かれた作文やディスカッションの質を高めることに貢献したいという意識から生まれていると思われる。

また、具体的な発話の分析から、母語話者の存在が、日本語についての正確な情報をグループ全体で共有すること、日本文化についての共感が生まれることにつながる様子も観察された。

一方、日本語力上位の学習者と下位の学習者との比較から、上位者の行動は母語話者の傾向に似ていることが確認された。読み手になった場合、「意味の質問」が少ない代わりに「確認」が増えるほか、「内容や意図の質問」も多い。下位者の場合、「意味の質問」が多く、「確認」が少なくなり、「内容や意図の質問」がほとんど見られないのが上位者とは対照的である。

また、具体的な発話の分析から、日本語力上位の学習者同士のやりとりでは、「内容や意図の質問」を用いて、作文をめぐるより深い議論が行われる一方、日本語力下位の学習者であっても、自分自身が書き手として参加する場合は、ピア・レスポンス活動に積極的に参加していくきっかけが得られる様子が見られた。

日本語教育の通常のクラス運営を考える場合、日本語力のレベルに近い者同士で構成されるのが望ましいというのが一般的な理解であるが、ピア・レスポンス活動の話し合いは、かならずしもそうではない。日本語力が違う者同士はそれぞれの日本語力に合った役割を担って話し合いに参加している様子が、今回の【質問】の発話機能の分析・考察から窺えた。

日本語のレベルの異なる者が参加しても、それぞれのレベルに応じた役割を担うことができ、お互いに学び合える。そこに、ピア・レスポンス活動の特長があり、可能性がある。

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』第9号 国際交流基金日本語国際センター、pp.29-43
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』2002年5月創刊特集号 日本言語文化学会増刊特集号編集委員会、pp.289-309
- 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
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133、pp.57-66
- ファン・サウクエン (2006) 「接触場面のタイポロジーと接触場面研究の課題」『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』国立国語研究所編 アルク、pp.120-141
- 杉山純子 (1999) 「作文クラスの Peer Feedback の可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み」『平成11年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、pp.81-86
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話協働学習』東海大学出版会
- 原田三千代 (2006a) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131、pp.3-12
- 原田三千代 (2006b) 「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—」『世界の日本語教育』16、pp.53-73

(ばく へみ 言語社会研究科博士課程)