

日本語教育におけるピア・レスポンスの談話の 相互性と協働性

朴 恵美

【博論要旨】

学習者主体の教室活動の一つとして日本語教育の作文教室にピア・レスポンスが取り入れられて以降、学習者の作文改善に多様な効果があることは、これまでの研究により確かめられている。しかしながら、ピア・レスポンスの中で行われる話し合いで参加者同士がどのような発話を行い、作文の改善に結びつけているのか、その実態はまだ十分には明らかにされていない。そこで、本研究では、活動プロセスとしてのピア・レスポンスの談話に着目し、そのプロセスの中でどのようなことが行われているのか、活動の参加者たちの発話を分析した。

本研究は、ピア・レスポンスの構成要素を、談話の発話、参加者の属性、参加者間の関係という三つに分け、それぞれの分析観点として「発話機能」「役割としての支援」「成員カテゴリー化装置」の三つを設定し、その三つの観点からピア・レスポンスの談話を詳しく分析・考察するものである。

第1章「はじめに」では、本研究の動機と背景、および本論文の構成を述べた。日本語教育における旧来の作文教育では、教師の一方的な訂正と「記述式のフィードバック」が中心であり、学習者自身が何を書こうとしていたか、何を言おうとしていたかなどは二の次とされてきた。その結果、作文の読み手である教師と書き手である学習者のあいだには、相互の理解を深めるという視点が不足していた。それを改善するためにピア・レスポンス(Peer response)が導入され、その有効性を証明する研究がなされていることを中心に紹介した。

第2章「先行研究」では、日本語教育におけるピア・レスポンス研究を取り上げて概観し、その優れた点と問題点を論じた。ピア・レスポンスに関するこれまでの一連の研究は、ピア・レスポンスのプロダクトである推敲作文に関するものが中心であり、その活動の

結果、内容面や語彙面、構成面を中心に改善が進むことを明らかにしている。一方、ピア・レスポンスの活動プロセスである推敲過程の談話を扱った研究はまだ少なく、そうした現状の下、作文のプロダクトでなくプロセスを扱う点、母語話者参加グループと学習者のみのグループを比較する点、上述の「発話機能」「役割としての支援」「成因カテゴリー化装置」という三つの分析観点を用意する点に本研究の独創性が見られることを主張した。

第3章「研究方法」では、本研究の調査方法について紹介した。調査対象者は学習者7名と母語話者3名で、母語話者参加グループ（母語話者1名と学習者3名）と学習者のみグループ（学習者4名）に分かれた。授業の中で行われた6回のピア・レスポンスのうち、最初の2回を事前練習とし、残りの4回の話し合い計720分を録音、文字化し、発話を18の「発話機能カテゴリー」に分けた。そして、「発話機能カテゴリー」と「役割としての支援」という二つの観点から分析する手法を説明した。

第4章「ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリー」では、「発話機能カテゴリー」にもとづいて談話全体を分析した結果を報告した。頻度が高い発話機能を順に挙げると、「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」となる。母語話者参加グループでも、学習者のみのグループでも、若干の順位の違いはあるが、これら5つが頻度の高い発話機能であることに変わりはない。ただし、母語話者参加グループでは、母語話者の発話機能「説明」「訂正」「判断」が目立つなど、やや違った傾向が見られる。一方、学習者のみのグループでは、日本語力の高い学習者に母語話者に近い傾向が見られることがわかった。

第5章「相互行為としてのピア・レスポンス談話：発話機能の観点から」では、ピア・レスポンスの談話における【質問】と【コメント】の機能に注目し、分析・考察を行った。

【質問】では、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。その結果、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」をしばしば行うことがわかった。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。また、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相互行為が見られた。

一方、話し合いにおける【コメント】の機能はまず、母語話者参加グループでは母語話者が学習者より「訂正」が多いのに対し、学習者は「感想」が多かった。学習者のみのグループでは「感想」が多い反面、「判断」の発話は少なかった。参加者はコメントをする際、立場によってそのスタンスも変わってくる姿が見られた。母語話者は学習者より「訂正」を話し合いで頻繁に発言している。学習者が「訂正」を期待すると同時に、母語話者は母語話者として役割があると認識している様子が見られる。

基本的に、【質問】は読み手が取る立場、【回答】は書き手が取る立場、【コメント】は読み手が書き手の意図を汲んで文章化させる時の立場であると言える。学習者と母語話者は自分たちに合う参加の仕方でもピア・レスポンスを活発にしていることが分かった。

第6章「相互支援としてのピア・レスポンス談話：『役割としての支援』の観点から」では、発話による相互行為の中で相互支援がどのような形になるか、「役割としての支援」という観点から分析・考察した。その結果、母語話者参加グループでは、書き手が「読み手の役割」を多く担う傾向が有意に見られた。内訳を見ると、「読み手の役割」を担うのは専ら書き手が学習者のときであり、書き手が母語話者のときに「読み手の役割」を担うことはむしろ稀であった。こうした傾向の背景には、母語話者がいると、日本語の表現面で母語話者に依存することがあると考えられる。母語話者参加グループでは、母語話者の日本語能力が群を抜いて高く、また学習

者からもその日本語能力への依存が見られる場合、母語話者ひとりが主導権を握って「書き手としての支援」「教師としての支援」を行い、やりとりのバランスが崩れ、一方的になる傾向が見られた。しかし、母語話者は、他の読み手からの質問に対し、表現面でも内容面でも自分の言葉で整理してわかりやすく説明する能力を備えていることは疑いなく、母語話者・学習者ともに協働学習の意味を理解できており、母語話者のリソースをうまく活用できたグループではピア・レスポンスが活性化し、活動に対する期待も高くなっている様子が見られた。

一方、学習者のみのグループでは、日本語能力の高い学習者、あるいは積極的な学習者がいない場合、「書き手としての支援」「教師としての支援」が乏しくなる傾向があり、結局どのように直してよいかわからずに、やりとりが沈滞化するケースも見られた。しかし、書き手が積極的にピア・レスポンスを利用しようとする意識が高い場合、「読み手としての支援」による発問を盛んに行い、ピア・レスポンスを盛り上げることに成功しているグループも存在した。両グループとも、書き手・読み手という本来の役割から脱却し、新たな「役割としての支援」を行うことで、ピア・レスポンスを豊かにすることが可能になる。そのように役割を交替することで、ピア・レスポンスを活性化させる、協働学習としての多様な可能性が生まれてくることが確認された。

第7章「相互意識としてのピア・レスポンス：成員カテゴリー化装置の観点から」では、逸脱した発話を対象に、成員カテゴリー化装置を用いて分析・考察した。現実のピア・レスポンスの談話では、作文の表現や内容に直接関わらない、書き手／読み手の役割の発話ではない多様な発話が散見され、それが仲間同士の関係形成・維持などの「学習者同士の社会的相互交流」という面で重要な役割を演じている。しかも、そうした逸脱した発話には一定の傾向があり、母語話者がピア・レスポンスに参加すると、大きくその性格が変わるのである。このような性質を持っており、ピア・レスポンスでの相互行為としてとらえ、参加者の関係を、把握するのに、「成員カテゴリー化装置」を用いた分析が適していると考え、分析を行った。

その結果、学習者のみのグループでは、「留学生」というカテゴリー集合に基づく協働が見られ、日本を異文化とする「生活者としての情報交換」、多様な地域から集まった「〇〇母語話者としての背景の共有」、「友人としての交感的な交流」が観察された。そこには、留学生同士の連帯感や親しさが感じられた。一方、母語話者参加グループでは、「留学生／日本人学生」のカテゴリー対に基づく協働が見られ、日本に暮らす「日本文化・社会の正確な情報提供」、多様な地域から集まった「〇〇母語話者としての背景の共有」、日本語母語話者からの「日本語知識の正確な情報提供」が観察された。そこでは、留学生同士の連帯感や親しさは影を潜め、母語話者から日本語、日本文化・社会の正確な情報提供を受ける面が強く出ていた。大切なことは、成員カテゴリー化装置によって、学習者のみのグループでは「留学生」という同質のカテゴリー集合の連帯感が強まるのに対し、母語話者参加グループでは「留学生／日本人学生」という異質なカテゴリー対が強調されるという両者の特徴を整理して把握しておくことである。

第8章「おわりに」では、こうした三つの観点から、日本語能力や一人ひとりの背景の違いによって、相互性を保ちながら、協働してピア・レスポンスを行っている活動の実態を確認した。作文推敲のために互いを支援するという目的の下、パズルのピースがはまるように、互いの長所を活かして互いの短所を補い合うという、協働に見られる相互支援をピア・レスポンスの魅力と考え、そこに日本語教育における作文教育の可能性を示した。