

# 学位請求論文審査報告要旨

2016年6月8日

申請者 朴 恵美

論文題目 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

論文審査委員 石黒 圭  
イ ヨンスク  
池田 玲子

## 1. 本論文の内容と構成

日本語教育では、従来、教室運営は日本語教師に任せられ、教師主導で運営される傾向が強かったが、近年、学習者主体の機運が高まるにつれて、学習者自らが主体的に教室を作り、教師はファシリテーターの役割を担うようになりつつある。

しかし、学習者主体の教室運営が進む一方で、学習者自身が教室で具体的にどのような活動を行っているか、客観的に観察されることは少なく、学習者主体の教育作りに欠かせない学習者相互の談話の記述・分析が遅れているのが現状である。

本論文は、作文教育の手法として90年代に注目を集め、現在は日本語教育で定着した感のあるピア・レスポンスの授業において参与観察を行い、学習者が作文の推敲をめぐり相互にやりとりしている教室談話を網羅的に記述・分析している点に大きな特徴がある。

全8章から構成され、その構成は以下の通りである。

### 第1章 はじめに

- 1.1 研究の動機と背景
- 1.2 本論文の構成

### 第2章 先行研究

- 2.1 ピア・レスポンスの定義
- 2.2 ピア・レスポンスの理論的背景
- 2.3 外国語における作文教育の歴史的変遷とピア・レスポンスの位置づけ
- 2.4 日本語教育におけるピア・レスポンス研究
- 2.5 研究目的と研究課題

### 第3章 研究方法

- 3.1 実験デザインの概要
- 3.2 対象者および教室環境
- 3.3 作文課題のテーマ

3.4	教室の学習活動
3.5	データの収集方法
3.6	データ分析の手順
第4章	ピア・レスポンスにおける発話機能カテゴリー
4.1	発話機能カテゴリーの特徴
4.2	母語話者参加グループにおける発話機能カテゴリーの特徴
4.3	学習者のみのグループにおける発話機能カテゴリーの特徴
4.4	第4章のまとめ
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
5.1	ピア・レスポンスにおける【質問】の機能
5.2	分析の枠組み
5.3	分析の結果
5.4	【質問】の考察
5.5	ピア・レスポンスにおける【コメント】の機能
5.6	【コメント】の考察
5.7	第5章のまとめ
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
6.1	ピア・レスポンスにおける参加者の「役割としての支援」
6.2	発話のカテゴリーの分析
6.3	発話機能カテゴリーによる話し合いの形成
6.4	考察
6.5	第6章のまとめ
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
7.1	分析方法
7.2	ピア・レスポンスの逸脱した発話の話段
7.3	留学生というカテゴリー集合
7.4	「留学生／母語話者」のカテゴリー対
7.5	第7章のまとめ
第8章	おわりに
8.1	本研究のまとめ
8.2	今後の課題
	初出一覧
	参考文献

## 2. 本論文の概要

本論文の章立てにしたがい、各章の概要を順に紹介する。

第1章「はじめに」では、本研究の動機と背景が示され、本論文の構成が予告されている。従来の日本語教育における作文教育では、教師による一方的な添削が中心であり、表現の訂正が重視される一方、学習者自身が何を書こうとしていたかが軽視されてきた。そうした状況の改善を目的として、学習者が主体的に作文に関われる協働学習であるピア・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近年急速に進んでいることが紹介されている。

第2章「先行研究」では、日本語教育におけるピア・レスポンス研究が概観され、その優れた点と限界が論じられている。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、その活動によって、内容面や語彙面、構成面を中心に改善が進むことが明らかにされている。その一方で、ピア・レスポンスによる学習環境の創造プロセスに注目し、そこでの談話を扱った研究がほとんどないという現状が示され、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設定し比較する点、「発話機能」「役割としての支援」「成員カテゴリー化装置」という三つの分析観点を用意する点に、本研究の獨創性が見られることが主張されている。

第3章「研究方法」では、本研究の調査方法について紹介されている。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)に分けて調査が行われている。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回を事前練習と位置づけ、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」に区分し、分析を行うこと、さらに、「発話機能カテゴリー」と「役割としての支援」という二つの観点のラベルの詳細が説明されている。

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が報告されている。頻度が高い発話機能は順に、「返答」「説明」「確認」「同意」「意味の質問」であり、母語話者参加グループと学習者のみのグループでは若干の順位の違いはあるものの、これら5つが頻度の高い発話機能であることが分かった。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、やや異なる傾向が観察されるという。一方、学習者のみのグループでは、日本語能力上位の学習者に母語話者に近い傾向が見られることが明らかにされている。

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、分析が行われている。【質問】では、発話機能の分類を手がかりに、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・考察している。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」をしばしば行っている。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作文推敲のためでなく、問題の所在を学習者に的確に知らせるためになされている。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も確認されている。事実、上位者では下位者と対照的に「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観察されている。一方、話し合いにおける【コメント】の機能では、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」が多く、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観察される。母語話者は学習者より「訂正」を話し合いで頻繁に行っており、そこからは、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の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ときの立場であると言え、学習者と母語話者は自分たちに合う参加の仕方ですピア・レスポンスを活性化していることが明らかにされている。

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になされるか、「役割としての支援」という観点から分析・考察がなされている。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」を担うのはもっぱ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まれであった。こうした傾向の背景には、母語話者の存在が、日本語の表現面での母語話者の依存につながる可能性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とされる。

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・レスポンスの活性化に成功するグループも

存在している。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ている。

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・考察が行われている。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。このような性質をピア・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、分析が行われている。

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「○○出身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「○○出身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きは影を潜め、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る。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が重要であるとされている。

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があらためて確認される。作文推敲のために互いを支援するという目的の下で、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があることが示唆され、稿が閉じられている。

### 3. 本論文の成果と問題点

日本語教育における協働学習の教室談話を扱ったものとして、本論文の成果は、大きくは次の3点にまとめられる。

第一は、ピア・レスポンスの談話を徹底的に記述・分析している点である。従来の研究にも、ピア・レスポンスの談話に注目している有力な研究はいくつか存在するが、ここまで網羅的かつ丹念に談話の分析が行われている研究は例を見ない。本研究では命題内容を基準に談話を区切って談話の発話機能ラベルをもれなく貼り、その数は3,487に及ぶ。すべてのデータに一定の基準でラベルを貼るという堅実な姿勢で研究が行われているため、談話の傾向を把握しようとするとき、量的に揺れが少なく、信頼に足る分析となっている。

第二は、ピア・レスポンスの談話を分析するさいに、独自の分析観点を持ちえた点である。「役割としての支援」という観点は筆者の創見であり、「成員カテゴリー化装置」という社会学の概念をピア・レスポンスに応用したのも筆者が最初である。前者の観点からは、参加者がそれぞれの立場に応じた役割をすることが明らかになり、後者の観点からは、一見無駄に見える、テーマから逸脱した発話にも、参加者相互の共感や連帯を生み出す社会的な相互交流という重要な役割を果たしていることが浮き彫りになっている。

第三は、ピア・レスポンスに日本語母語話者の参加を認め、日本語学習者のみのグループを日本語母語話者のグループと比較するという方法を用いている点である。そのことによって、ピア・レスポンスのグループへの母語話者の参加の実態を探ることで、その発話の意図が明らかにされ、母語話者参加の功罪が明確になっただけでなく、学習者のみのグループであっても、日本語能力上位者が母語話者に似た役割を果たすことも、母語話者との比較のなかでより鮮明になっている。

このように優れた面を備えた本論文であるが、問題点もいくつか存在する。

第一は、本論文は教室談話という作文執筆のプロセスにもっぱら目が注がれ、プロダクトである作文の分析が行われていない点である。もちろん、これまでのピア・レスポンス研究がプロダクトである作文の分析が中心で、その研究の蓄積も膨大であり、そこでは独自の知見が見出しにくいという事情は理解できるが、たとえ独創的な知見に乏しかったとしても、プロダクトである作文を談話のプロセスと結びつけて扱うことで、本研究の記述の厚みは一層増したと思われる。

第二は、ピア・レスポンスに関連する概念や表や用例の説明が簡素に見える点である。ピア・レスポンスという専門性の高いテーマであるため、自明な部分の説明は冗長にならないように配慮した面はあろうが、専門性の高い概念についてはもう少し詳しい説明が必要であろうし、表の数字や具体的な用例についても、数字や用例そのものに語らせるだけでなく、言葉による詳細な説明を添えたほうが読者の理解が深まると考えられる。

第三は、参加者の社会権力的な関係への言及が不足している点である。日本語教育の教室談話の論文であるために、社会権力的な観点はあえて避けたものと思われるが、日本語母語話者の参加によってそこにある種のヒエラルキーや同化意識が生じる場合、それを記述することも広義の談話分析としては必要であろう。また、参加した日本語母語話者も、ピア・レスポンスをとおして留学生とやり取りする中で、自己の日本語の知識不足に気づいたり同化意識への自覚が芽生えたりするケースも見られる。そうした社会権力的な面を

うまくすくい取れていれば、教室談話としてのピア・レスポンスの分析も一層豊穡なものとなりえた可能性があるだろう。

しかし、上述の問題点は、日本語教育の立場から、ピア・レスポンスの談話のプロセスを徹底して扱うという筆者の立場から出てくる面もあり、本論文の示す豊かな学術的成果の価値を大きく損なうものではない。また、こうした問題点については、本論文の筆者にも十分な自覚があり、今後の研究の推進によって克服されることが期待される。

#### 4. 結論

以上より、本論文が学位論文に値する優れた研究であることを認め、著者に一橋大学博士（学術）の学位を授与することが適当であると考えらる。

## 最終審査結果の要旨

論文審査委員 石黒 圭  
イ ヨンスク  
池田 玲子

2016年5月20日、学位請求論文提出者、朴恵美氏の論文「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」に関する疑問点について逐一説明を求め、あわせて関連分野についても説明を求めたのに対し、朴恵美氏はいずれも十分かつ適切な説明を与えた。

よって、朴恵美氏が学位を授与されるに必要な研究業績および学力を有すると認定し、最終試験において合格と判定した。