

「協働性」に着目した教室活動としての ピア・レスポンスの可能性 —活動プロセスの分析を中心に—

原田 三千代

1. 研究の背景

近年、日本語教育では、就学生や留学生、技術研修生、ビジネス関係者、外国語教師といった従来の日本語学習者に加え、外国人労働者や定住者、外国籍の子弟など、学習者の多様化、多極化が急速に進んでいる。それに伴って教える側からの固定的な教育観に基づく指導法では、日本語教育の現場に対応しきれなくなったという現実がある。その現れとして、教師主導による知識伝達や学習の成果物重視の考え方から、相互学習、参加型活動や思考過程を重視した考え方へとパラダイムの転換が試みられている。

日本語作文教育においても、教師主導型の添削に対する一つの批判として、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、「作文のプロセスの中で学習者同士のグループが、お互いの作文について書き手と読み手の立場を交替しながら作文を検討し合う活動」(池田 2001)である。元来 L1 としての英語教育の作文クラスで行われていた指導法が、1980年代からアメリカの ESL 教育に導入され、日本語教育では 90年代後半から L2 作文の教室活動として取り入れられるようになった。

Murray(1982)によると、ピア・レスポンスは、書き手の思考過程を重視した作文の手法(プロセス・アプローチ)の推敲段階において、作文課題を完成させるという各自の課題遂行を、他者と協働して行うことから協働作文活動として位置づけられている。

この協働活動の理論的背景には、Vygotsky の認知発達に関する理論があると言われている。Vygotsky (2001)は、人間の認知的発達には文化・歴史的なところに起源があると述べている。ただし、その発達は一方的に社会・文化的に決定されるのではなく、言葉を媒介にした人間同士の社会的相互作用によって得られたものが、社会的なものから心理的なものへ移行する過程にあるとしている。

この過程をピア・レスポンスに当てはめてみると、読み手との社会的相互作用によって構築されたものを、自分自身の推敲として取り入れる際に、批判的に吟味し、新たな構築が生じる過程として捉えることができる。

2. 日本語教育におけるピア・レスポンスの研究

日本語教育におけるピア・レスポンスの研究は、ESL の研究の流れを受けて、主に池田によって日本語教育に導入された。当初は、作文プロダクトにおけるピア・レスポンスの有効性の検証を研究の出发点としており(池田 1999,2000; 影山 1999,2000, 2001; 広瀬 2000,2004) 現在でもその流れを受けた研究が多い。学習のプロダクト重視の考え方から書くプロセスを重視する考え方へ、学習観が移行する段階において、ピア・レスポンスという教室活動が従来の指導法と比較しても妥当性があり、作文プロダクトの向上を妨げるものでないことを示すことに意味があったと言われている(池田 2002)。そのため、作文プロダクトの数量的な分析を通して、作文プロダクトに対するピア・レスポンスの有効性を、教師添削との比較において検証する研究が主流を占めており、活動プロセスからの研究は数が限られていた。

しかしながら、協働学習についての認識と必要性が高まっている現在、協働学習の側面からピア・レスポンスの活動の意義を捉えることは、今後教室活動のデザインの中に、ピア・レスポンスを組み込んでいく上で重要であると考えられる。

本研究において、協働的な関係とは対話(Freire1982)によって、書き手と読み手の間に構築される「対等で相互支援的な関係」として捉える。具体的には、作文プロダクトの変化に影響を与えた活動プロセスを分析することによって、個々の推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係を探り、そこにどのような読み手と書き手の学びのプロセスが起こっているか

を観察する。

ただし、個々の作文プロダクトと活動プロセスの関係を論じるだけで、読み手と書き手の関係に言及しなければ、協働学習としての意義づけがしにくいと考える。そこで、日本語能力に差のある学習者の組み合わせにおいても、対等で相互支援的な関係が構築されるかという問いを提出したい。

従来の教育観では、学習者の組み合わせを考える場合、作文プロダクトを中心にし、言語レベルという観点が非常に重要であった。そこでは、言語能力が高い者から言語能力が低い者へ、教える－教えられるという一方の関係性が存在することが推測される。しかし、ピア・レスポンスのような協働学習においては、言語能力に差のある組み合わせにおいても、対話を通して読み手と書き手の間に「対等で相互支援的な関係」が成立するかどうかが重要な問題だと考える。

さらに、Freire(1982)は、対話を生み出すには効率性ではなく、時間的経過を伴った活動経験が重要だとしている。果たして活動経験によって、言語能力に差のある学習者間には、「対等で相互支援的な関係」が構築されていくだろうか。それと同時に、読み手との相互作用で構築されたものが Vygotsky が提唱する内化の過程を通して、推敲作文に反映されるだろうか。

以上述べたことは、ピア・レスポンスという新規の学習活動に、個々の学習者がどのように習熟していくかを検討するものである。その意味で学習者の認知面に焦点を当て、そこから学習者のピア・レスポンスという活動の習熟過程を探る研究として、特徴付けることができる。

他方、ピア・レスポンスを教室活動の一つとして考えた場合、この新規の活動は、どのような経過をめぐって、作文教育の現場に根を下ろしていくのだろうか。学習者が複数いれば必ずそこには活動への習熟度という点から違いがあると考えられる。この違いがあることによって、ピア・レスポンスを軸に学び合いが生じ、結果として、ピア・レスポンスが教室活動の一つとして受け入れられていくという可能性が考えられる。そこで、習熟度の異なる学習者間の長期にわたる活動を取り上げ、活動プロセスを分析することによって、ピア・レスポンスが教室活動として受け入れられていく可能性を探る。その上で、今後作文クラスの活動のデザインを考える際の、あるい

は、教師の支援を問題にする際の示唆点を提示することができるのではないだろうか。

本論文では、L2 日本語作文クラスにおいて、就学生、学部留学生を対象に、ピア・レスポンスの活動プロセスを中心に分析することによって、「協働性」に着目した教室活動としてのピア・レスポンスの可能性を考察することを目的とする。

3. 研究 I～IVの概要

本論文では上記の研究目的に基づき、研究 I～IV を提示する。

まず第一に、個々の推敲作文の変化にピア・レスポンスがどのように関係しているかという問題を提起する(研究 I)。

第二には、日本語能力に差のある組み合わせにおいて、読み手と書き手の「対等で相互支援的な関係」は構築されるか、それは活動経験を通して、どのように変化するかという問題を取り上げる(研究 II)。

第三には、研究 II における活動経験が、作文プロダクトにどのような影響を及ぼすかを探る(研究 III)。以上は認知面から学習者の活動の習熟過程を捉えたものである。

第四には、ピア・レスポンスが教室活動として、確立されていく可能性を考える(研究 IV)。そのために、習熟度の異なる学習者間でピア・レスポンスがどのように受け継がれていくかを探り、学習という面から、教室活動としてのピア・レスポンスを捉えたいと考える。

4. 結果と考察

4.1 研究 I－推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係

研究 I では、推敲作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わっているかを探ることを研究課題 1 とした。その結果、全体的にピア・レスポンスの前後では作文の評価に肯定的変化が見られた。評価者は、内容、構成に関する変化に基づいて作文を評価し、変化の範囲は段落に及ぶものもあった。しかしながら、個々の推敲作文によって変化の傾向が異なり、さらに、個々の作文とピア・レスポンスの対応関係を考察した。

評価が高い作文、低い作文、変わらない作文、評価に揺れが生じた作文を取り上げ、ピア・レスポンスとの対応を調べたところ、共感的な理解や態度

で臨んだり、自分の意図と他者の見方のずれを認識し反対意見を表明することが、作文の質的向上に関係していた。これに対して、評価の低い作文では、その場で話題を引き出そうとした結果であっても、漫然とした一般会話となって話し合いのポイントがずれてしまったり、話し合いが充実していても、評価という観点からは作文の質的向上に直結していない場合があった。

さらに問題になるのは、評価に揺れが生じた作文とピア・レスポンスの関係である。相手から指摘された箇所を、推敲作文ではそのまま削除してしまったことが評価に揺れを招く原因となっていた。読み手は書き手の問いかけや自己開示にどう対峙していくか、書き手はその場のやり取りを、作文の中にどう反映させていくか、ここには、ピア・レスポンス自体の質の問題と、その活動を自分の作文の中に取り込む際の、自己推敲の問題が存在する。

研究Ⅰにおいて、ピア・レスポンス自体の質に関する問題として、学習者間の関係と活動の習熟期間の問題があげられる。研究Ⅰの活動プロセスの対象となったのは、活動期間中、すべて同一の組み合わせによる一回の相互作用で、学習者間の関係を考えたものではなかった。また、取り上げたピア・レスポンスは、個々の推敲作文に変化を及ぼしたもののみで、活動の積み重ねによる変化ではなかった。したがって、学習者間の関係を考慮して、ピア・レスポンスの長期的な試行の中での変化を観察する必要がある。これらの問題に関しては研究Ⅱで取り上げる。

また、ピア・レスポンスの質を高める一方で、それを作文プロダクトの中にどう反映させていくかというもう一つの問題が残る。それは、ピア・レスポンスで議論した中味を、推敲作文の中に取り入れる際の自己推敲の問題だと考えられる。研究Ⅲでは、作文評価基準を設定し、ピア・レスポンスによって養成されると考えられる自己推敲が、どのように作文全体の評価に反映されるかを検討する。

4.2 研究Ⅱ—ピア・レスポンスと学習者間の関係

研究Ⅱでは、研究Ⅰからの残された問題、活動プロセスに関する問題を扱い、研究課題 2:ピア・レスポンスは学習者間に対等で相互支援的な関係を構築するかを設定した。研究Ⅱにおける学習者間の関係とは、グループの中の日本語能力の低い者と高い者の関係である。研究Ⅱでは、言語能力の差が読み手、書き手の役割の遂行の仕方にどのような影響を

及ぼすかを検討した。初期のピア・レスポンスでは expert が読み手の場合、より主導的な役割を果たし、アドバイスの伝達・受容の関係が生じていた。日本語能力に関わらず読み手、書き手という役割意識が存在するが、言語能力の差によって読み手、書き手の役割の遂行の仕方は異なっていた。日本語能力の低い読み手は、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、書き手に対して発言を繰り返すことによって、書き手にはそれを受け止める可能性が示唆された。しかし、両者の間は対等で相互支援的な関係にまでは至っていない。

そのため、活動経験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、その発話機能が、アドバイスの授受や質問—応答パターンから「意見」「反論」「理由付け」などへと変化し、種類、量ともに拮抗していた。つまり、活動の推移によって読み手、書き手という役割をお互いに補完しあうような関係が生じ、両者が協働で問題解決に向おうとしている様相が観察された。支援の方向は一方向から双方向へと変化し、両者の間には日本語能力に関わらず、対等で相互支援的な関係が生じている可能性が示唆される。

4.3 研究Ⅲ—作文プロダクトに及ぼすピア・レスポンスの影響

研究Ⅲでは、ピア・レスポンスが作文プロダクトに及ぼす影響を考察するために、ピア・レスポンスがどのように学習者の自己推敲力に貢献するかという課題を設定した(研究課題 3)。推敲作文の平均評価得点を指標として、6回の作文課題の得点および1回目に対する6回目の得点の伸びについて、ピア・レスポンス群と教師添削群を比較した。その結果、ピア・レスポンスは、作文の内容的側面に、教師添削は言語形式的側面に有効に働くことが示唆された。学習者の自己推敲においては、ピア・レスポンスは内容的側面に有効で、言語形式に対してもマイナスの効果が見られなかったのに対し、教師添削は言語形式に対する効果が減じていた。このことは、教師添削との比較において、自己推敲に対してピア・レスポンスがより有効に働くことを意味し、教師添削が内化されにくいことを示唆している。

以上のように、研究ⅡとⅢの結果は、認知的な視点に立って、個々の学習者がピア・レスポンスとい

う新規の学習活動に、どのように習熟していくかを検討したものである。しかし、L2 日本語教室環境に目を向けてみると、習熟度の違う学習者が多数存在する。そこでは、ピア・レスポンスを軸として、習熟度の高い者と低い者との学び合いが生じ、その結果、ピア・レスポンスが教室活動として根付いていく可能性が考えられる。そこで、習熟度の異なる学習者間の長期にわたる活動を取り上げ、活動プロセスを分析することによって、ピア・レスポンスが教室活動として、確立されていく可能性を探る。

4.4 研究Ⅳ—L2 教室活動としてのピア・レスポンス

研究Ⅳでは、学部留学生を対象とした作文クラスにおいて、活動に対する習熟度の異なる学習者間で、どのようにピア・レスポンスという活動が受け継がれていくかを長期的に探ることを研究課題 4 とした。

8 ヶ月間のピア・レスポンス期間を 4 期に分け、3 人の学習者(I,S,B)の活動を観察した。S は、前半の 4 ヶ月は、活動経験のある I と、後半の 4 ヶ月は、新しいメンバーになった B と活動を共にした。I 期のピア・レスポンスでは、経験者 I から S へ、単語や表現などボトムアップ的に意味の説明が行われ、多くの言語的な足場づくりが提供されていた。他方、I からの L2 学習者としての助言が、新しい学習活動に臨む S の不安を払拭し、活動への参加に、積極的な態度を示す契機となった。この段階では、言語能力や経験の差に対する意識が色濃く存在し、S は I からの言語を主体とした足場づくりを多く受け取っていたと言える。

II 期では、S は活動の手順に慣れ、書き手、読み手として、何をすべきなのかを理解している。支援の範囲は言語形式から、段落や構成、テーマに関する議論に及んでいった。さらに、内容や構成に目を向けた I や M との相互作用から、S は、批判的に文章の中味を吟味するという新しい推敲の視点を獲得している。他方、I は、L2 の学び手として、S との相互作用を通して活動の意味を体現しているように見受けられる。III 期では、新たな参加者 B を迎えて、ピア・レスポンスが行われた。そこでは、言語能力や経験の差を払拭するような活動が展開されている。経験の有無や言語能力の差、あるいは役割の分担に対する意

う姿勢が顕在化している。そういった活動プロセスにおいて、学習者間には「対等で相互支援的な関係」が根づいていると考えられる。S は、批判的な視点から問題を捉え直し、相手の意見表明に対し、さらなる意見表明で応じられるようになっていった。B は、新奇な活動であっても、S の支援を受けながら、どういった参加の仕方をすればいいのか身につけていったと言える。

IV 期のピア・レスポンスでは、S から発信したものを、B は反芻しながら思考し、S は B に寄り添いながら待つことによって、両者の協働的な産出を可能にしている。それぞれの学習者条件や役割を越えたところの対等性や自律性に基づく働きかけが示されている。

したがって、L2 作文教育において、ピア・レスポンスという活動が経験者から未経験者へ受け継がれ、クラス活動として確立されていく可能性が示唆される。

5. まとめと今後の課題

本研究では、ピア・レスポンスの活動プロセスの分析によって、学習者が他律的に自律的に話し合いを調整している場面が観察された。また、作文プロダクトが内容に関する自己推敲の向上となって顕在化し、話題が表現形式上の問題から自発的な動機付けを伴った話題へと変化する過程が展開されていた。

今後は、学習者側の視点から、授業中の相互作用の背後にある学習者の意識とその変容の過程を捉えることを課題としたい。

参考文献

- 池田玲子(2001)「日本語作文教育におけるピア・レスポンスの研究」お茶の水女子大学人間文化研究科博士論文
フレイル, P. 里美実他訳(1982)『伝達か対話か』亜紀書房
ヴィゴツキー, L. S. 著 柴田義松訳(2001)『思考と言語』新読書社
Murray, D.(1992). Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In *Collaborative Language Learning and Teaching*, ed. Numan, D., 100-117, N.Y.: Cambridge Univ. Press.