

[第16回日本語文化学会発表要旨]

ピア・レスポンスが可能にすること
日本語中級学習者の場合

池田玲子

(1998・6・27発表)

1. はじめに

ピア・レスポンス (Peer response) は作文の推敲過程に行われる学習者同士の話し合い活動である。作文の書き手である学習者がお互いの作文の読み手ともなり、推敲のためのフィードバックを与え合う。これは、協働学習 (Collaborative Learning) の枠組みにおける協働作文学習 (Collaborative writing) の学習活動である。この活動の利点は次の2点にまとめられる。

- 1) 読み手の存在が意識化されることで書く目的が明確になり、推敲のための情報交換や批判的・分析的思考を促進する。
- 2) お互いの作文をよくするという課題に向かって、社会的、創造的なインターアクションの実際的な学習が実現できる。

(Nunan 1992, Reid 1993, Sommer 1982)

本研究ではピア・レスポンスの活動を日本語の作文学習に導入した場合、実際の活動がどのように行なわれたかを探ることで、ピア・レスポンスが作文学習において可能にすることは何であるかを明らかにしようとした。具体的な研究課題としては、次の2点である。

- 1) 学習者がピア・レスポンスで話し合ったトピックは何か。
- 2) 活動中のインターアクションにはどのような特徴が見られるか。

分析の方法としては、ピア・レスポンスのプロセスの記録と、教師学習者カンファレンス記録とを比較対象するというかたちをとった。

2. 研究の概要

被験者は日本語中級クラスの学習者2名で、学習者1はカナダ人男性(20代)、学習者2はイギリス人男性(20代)であった。

ピア・レスポンスの導入は1時間の授業で行った。データとなったのは、ピア・レスポンス3回めから5回めまでの3回(3時間分)である。

【ピア・レスポンス導入】

- 1) 自分の作文学習体験について話し合わせる。
- 2) 作文の推敲ということについて考えさせる。

3) ピア・レスポンスの活動手順を説明する。

【活動手順】

- ① 仲間の作文のいいところを言う。
- ② 自分の作文と似ているところを言う。
- ③ 自分の作文と違うところを言う。
- ④ 書き手は自分の作文について相談したいことを言う。
- ⑤ 仲間の作文の間違い部分を指摘し一緒に考える。

実際の作文タスクは、新聞の4コマ漫画のストーリーを、これを見ていない仲間に伝えるという設定で書かせ、次の週にはこの作文をもとにピア・レスポンスをさせる。同じ授業時間内に作文の全体を書き直させて提出させた。教師と学習者のカンファレンスの場合も同種の漫画について書かせ、最後に全体を書き直させた。

分析の観点及び方法は次のとおりである。

課題1：レスポンストピックと教師学習者カンファレンスの話し合いのトピックをカテゴリー化して比較する。

課題2：ピア・レスポンスと教師学習者カンファレンスのインターアクションの発話機能をカテゴリー化して比較する。

3. 結果

3-1 レスポンスのトピック

ピア・レスポンスの文字化資料からは92のトピックが抽出できた。一方、教師学習者カンファレンスでは35のトピックが扱われたことが分かった。これを、それぞれの活動の中での割合で示すと表1のようになる。

	文法	表記	語彙	表現	内容	その他
ピア	28.9%	11.1%	22.2%	17.7%	8.9%	11.1%
カンファ	42.9%	17.1%	8.7%	17.1%	8.7%	5.7%

表1に見られるように、学習者同士であってもトピックの範囲という点では違いがない。2種の活動間での違いは文法項目と語彙項目にあることがわかる。ピア・レスポンスでは文法項目がカンファレンスより少ない。これとは逆に、語彙の項目ではピア・レスポンスは文法に近い割合となっている。また、ピア・レスポンスではその他の項目において、作文とは直接関連のない、話し合いの手順についてのトピックが多いことが注目される。

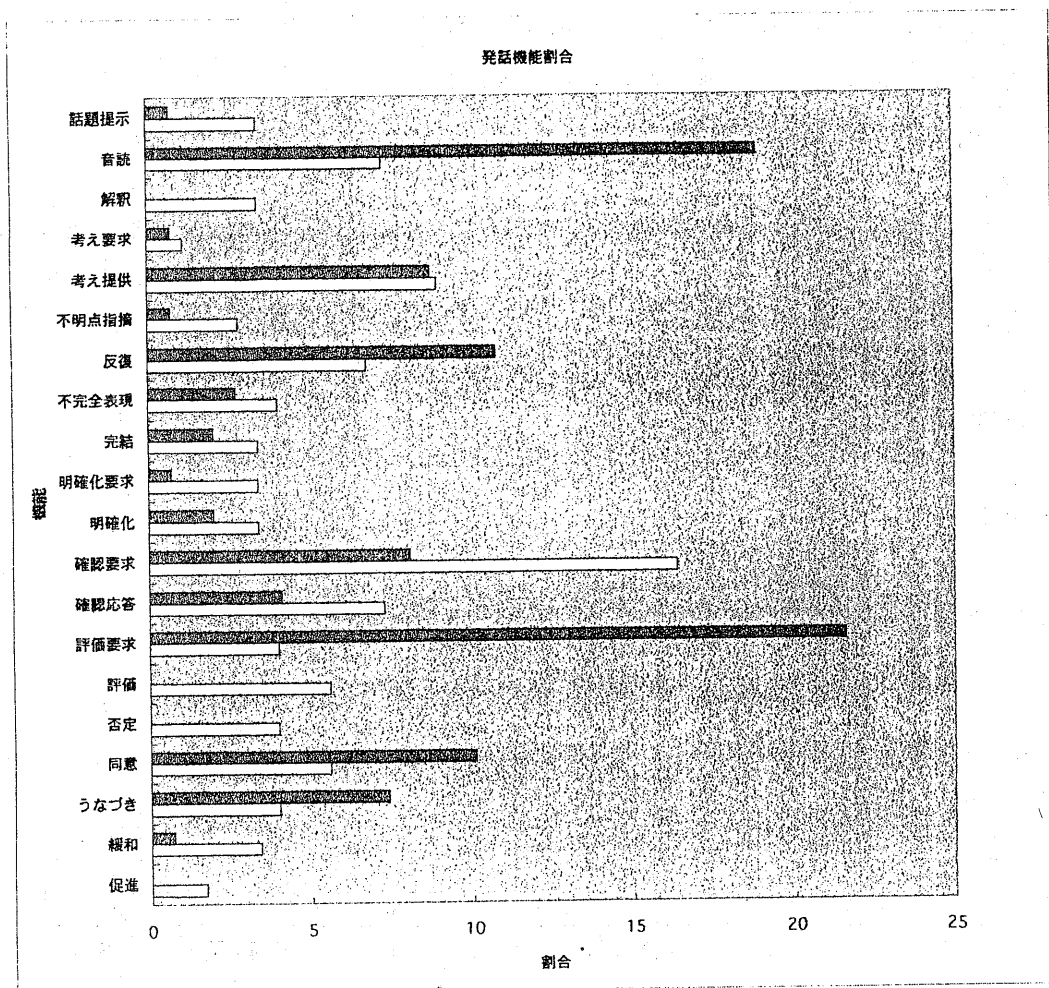
3-2 インターアクションの発話機能

発話機能のカテゴリー化には、Lockhart&Ng(1995)の25の発話機能カ

テゴリーを基準としたが、本データに合わせて調査者が一部修正したため、全体で20の機能になった。ピア・レスポンスとカンファレンスとの割合を比較したものをグラフで示すと次のようになる。

【発話機能割合】

ピア・レスポンス □ カンファレンス ■



グラフからわかるように、ピア・レスポンスで使った発話機能にはカンファレンスには見られないものがある。相手の文章や意見についての解釈、否定、評価の機能である。また、話し合いの手順に関するトピックにおいては、話し合いの進行を促進する機能と考えられる発話が、ピア・レスポンスの方にだけ見られた。

3-3 ピア・レスポンスのインターアクションの特徴

レスポンス活動におけるインターアクションのプロセスをトピックごとに発話機能に注目しながら見ていくと、次の3点の特徴が明らかになった。

1) 1つのトピックについてのターンの増加

1つのトピックにおける平均ターンは6ターンであったが、ピア・レスポンス3回のそれぞれの最高ターンを見ると、1回目では17ターン、2回目には18ターンのものがあり、3回目では29ターンもの長いインターアクションの連続が見られた。

2) 分析的・批判的思考の発展

一つのトピックについての問題解決プロセスを見たとき、1回目の活動で一方の学習者が問題提起（話題提示）をすると、次の発話者はこれに返答するという一組のターンのユニットでトピックが終了するのがほとんどである。しかしながら、3回目では相手の応答に対し再確認や、明確化を要求したりする場面が見られる。つまり、問題解決プロセスがより複雑になっている部分が見られるのである。

3) 場の緩和機能への移行

学習者1は学習者2に対し、1回目のタスクにおいてはストレートな言い方が目立った。

例1)「ちよっと、おかしいね」 例2)「それ、わかりにくい」

このような発話は、1回目のときから相手に向けての発言に緩和の配慮が見られた学習者2の発話と比較すると顕著な特徴と見られた。

例4)「全部カットしたほうがいいと……かもしれない」

しかし、回を重ねるごとに学習者1にも学習者2の使用した緩和の機能と思われる発話が目立つようになっている。

4. 考察

- 1) ピア・レスポンスで取り上げられたトピックの範囲という点では、カンファレンスの場合と違いはなかった。ここから言えることは、教師の介入のない学習者同士の話し合いでも、教師の視点のある程度もち話題選択ができるということであろう。ただ、トピックの割合を見た場合には、文法に関するトピックがカンファレンスの場合よりも低い。これは学習者がまだ中級の言語レベルであったことが原因でエラーの指摘そのものが出来なかったり、訂正が出来ないためにトピッ

クとして取り上げなかったということが考えられる

- 2) インターアクションの発話カテゴリーの結果からは、ピア・レスポンスにおける発話の機能の多様性と、社会的な言語機能の獲得が明らかになった。このことから、この活動が両者にとって総合的な言語能力を要求し、社会的ストラテジーを必要とするインターアクションの実際的な学習の場を提供したと考えられる。
- 3) ピア・レスポンスの活動を重ねていくごとに交渉の複雑さが増し、社会的ストラテジーの習得と思われるプロセスが見い出せた。このことは、ピア・レスポンスが現実の問題解決を目的とするタスクとして学習者同士のインターアクションの場を提供できたことと、教師主導の活動にはない利点のあることを明らかにしたといえる。

6. まとめ

本研究では、ピア・レスポンスのプロセスを質的に分析した結果からその可能性を考察し、この活動の特徴と利点を実証的な方法で明らかにしたことになるが、本研究の場合、分析対象が2名の学習者という限られたデータからのものであった。また学習者の文化背景から考えれば、インターアクションを主とした学習形態には抵抗のない学習者のデータであった。日本語学習者の大半を占めるアジア系学習者では、こうした活動を好まないタイプの方が多いことが予想される。今後はこうしたアジア系の学習者の活動データの結果をも分析する必要があると思われる。

参考文献

- 1) Lockhart, C. and Ng, P. (1995) Analyzing Talk in ESL Peer Response Group: Stances, Function, and Content. Language Learning 1995pp.605~655
- 2) Murray, E. D. (1992) Collaborative writing as a Literacy event: Implication for ESL instruction Nunan, D. (ed) Collaborative Learning and Teaching (1992)
- 2) Nelson, G. and Murphy (1992) An L2 Writing Group: Task and Social Dimension. Journal of Second Language Writing (1992) pp.171~193