

## 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—

池田 玲子

### 要 旨

ピア・レスポンスは欧米での外国語作文教育では現在最も一般的な学習活動となっているが、日本語教育ではピア・レスポンスに関する研究はまだごくわずかしは見られず、今後の研究に求められる点が多い。本稿は、第二言語教育におけるこれまでのピア・レスポンス研究を ESL を中心として概観し、加えて日本語教育に数少ないピア・レスポンス研究も検討した上で今後の日本語教育でのピア・レスポンス研究の方向性を探ることを目的とする。

これまでの第二言語教育におけるピア・レスポンスの研究は、大きく 4 つの焦点に基づく研究として分けられる。第一の焦点は、「作文プロダクトに見られる活動効果」である。従来の作文指導で行われる教師フィードバックとピア・レスポンスの効果を教師評価得点の結果から比較したところ、ピア・レスポンスは同等かそれ以上に効果的な活動であることが明らかにされている。また、ピア・レスポンス活動が促す推敲作業の実際をみると、作文の内容面への推敲を促進する特徴が指摘されている。第二は、ピア・レスポンスで行われる「対面の口頭によるインターアクションのプロセス」の研究である。ここでは学習者個人の学習スタイルを反映させた認知的行為や、学習者同士の社会的相互交流の実態が明らかにされた。第三は「学習者の文化背景と活動の実際」についての研究である。集団主義の文化背景をもつ東アジア系学習者の活動の問題点が指摘されたが、この点についての見解は研究により異なっている。さらに、近年になって、社会文化的アプローチによる研究が行われるようになり、第四の焦点として新たなピア・レスポンス研究の方向性を示している。

【キーワード】ピア・レスポンス、 インターアクション、 作文推敲、 協働学習

### 1. はじめに

ピア・レスポンス (Peer response) は Peer review, peer critique, peer workshop, peer feedback と呼ばれ、作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループ (ペア、あるいはグループ) でお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動である。

ピア・レスポンス活動の原型と考えられるものは、欧米における第一言語 (以下 L1 とする) の作文学習の指導法にあり、ここでは教師不在の作文学習 (The teacherless writing class) と言われている。この活動は、現実の読み手を前にしたインターアクティブなフィードバック活動により作文を完成していくもので、現在も欧米の作文教育では多く採用されているものである (Elbow 1973)。

この活動はやがて外国語作文教育にも応用されるようになったが、外国語教育でのピア・レスポンスは、現実的なインターアクションの中での外国語作文技能の発達と、学習活動を通じた社会的関係の

構築 (L2 学習環境の創造) を目指す活動として意義付けられている (Nunan 1992; Reid 1993; Ferris & Hedgcock 1998)。この、社会的な関係性の構築を目指す学習活動という点を捉えて、この学習は協働学習の一つに位置づけられる。協働学習は学習者同士が各自の課題遂行のために相互協力を行う学習方法である。理論的にはヴィゴツキーの認知発達の理論<sup>1</sup>によって支持されると言われている (Jacobs 1989; Carson & Nelson 1994; Mendonca & Jonson 1994; Villamil & Guerrero 1996a; 1996b; 2000; Ferris & Hedgcock 1998)。ピア・レスポンスはこうした協働学習の中の「協働作文学習」としても捉えられる。欧米における外国語作文教育においては、現在最もポピュラーな指導法である。

第二言語 (以下 L2 とする) 教育でのピア・レスポンスは ESL (English as a second language 以下 ESL とする) を中心に 80 年代後半から盛んに採用されるようになった。その研究は 90 年前後に始まり、今日までに作文技能上達の観点や活動に対する

学習者意識の観点などいくつかの異なる観点からの研究が進められている。しかし、日本語教育でのピア・レスポンス研究はまだ緒についたばかりで、その実践例もわずかな報告が見られるのみである（池田 1998, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b, 2001; 松本 1998; 杉山 1999; 広瀬 2000; 影山 1999, 2000; 池田・影山 2000 など）。

本稿は、これまで主に英語第二言語教育で行われてきたピア・レスポンス研究を中心に概観し、今後の日本語ピア・レスポンス研究の方向性を探ることを目的とするものである。

本稿の構成は、まず、日本語教育ではまだなじみのない「ピア・レスポンス」が、外国語作文教育の歴史的背景の中でどのように登場してきたのかについて簡単にまとめる。次にその背景の中でピア・レスポンスの研究がどこに焦点を当てて研究されるようになったのかを、主に ESL におけるピア・レスポンスの研究を中心に4つの焦点に分けて概観する。各焦点における研究は、代表的な研究を取り上げて紹介する。さらに、これに関連する日本語教育のピア・レスポンス研究についても取り上げる。4つの焦点とは、1) 作文プロダクトに見られるピア・レスポンスの活動効果、2) 対面のインターアクションの実態、3) 学習者の文化的背景とピア・レスポンス活動との関連性、そして最後に 4) 社会文化的アプローチによるピア・レスポンス研究、である。

## 2. 外国語作文教育の歴史的変遷

Silva (1991) によると、外国語作文教育の方法には現在までに次のような4つの流れがある。まず、第一が、1950 年代に主流となった制限作文アプローチ (Controlled Composition Approach) と言われる指導法である。作文学習は言語形式を強化する目的のもとに行われた。すなわち、作文学習は語彙や文法、あるいは文型の定着のための練習に位置づけられていたと言える。

第二の流れは、1960 年代の後半から現れる新旧レトリックアプローチ (Current-Traditional Rhetoric Approach) である。これは、前の制限作文アプローチが注目する文レベルの単位よりもさらに大きな単位である談話、レトリック (文体) のレベルの形式に注目するものである。例えば、文章のジャンル (叙述文、描写文など)、そのジャンルにおける理

論構造 (比較対照、仮説検証など) のそれぞれのスポットに当てはまる機能 (説明、例示、比較など) に習熟することが作文能力の伸長だとされてきた (岡崎・岡崎 2001)。

ここまでの指導法はいずれも「ことばの形式」に重点があり、最終的に書かれたものである作文プロダクトが問題にされてきた。しかし、やがてこれらとは大きく異なる視点に立つ第三の流れが登場することになる。それは、1980 年代に出現したプロセスアプローチ (The Process Approach) と呼ばれる指導法である。このアプローチは作文の書き手に注目するもので、書き手が作文を書くプロセスでたどる非線状的なプロセス<sup>2</sup>を示す創造的思考に注目するものである。つまり、書く行為は書き手の思考活動そのものであると捉え、それまでのアプローチがことばの形式を重視したのに対し、「書き手」のプロセスを重視する指導法である。

次のアプローチとして登場するのは学術英語アプローチ (English for Academic Purposes-Approach) である。このアプローチは、作文を書く上で「読み手」が誰であるか、読み手には何が求められているのかを重視するものである。学術目的のもとに書く作文には、特定の学問的内容、構造を要求する読み手の存在を意識することが重要である。言い換えれば、読み手の要求を書くことの目的に据える作文学習活動である。

外国語作文教育は歴史的に見ると、このような4つの大きな流れにまとめられる。しかし、これらは完全に新旧が交代する形で登場するわけではなく、現場では4つのアプローチが共存して行われている。日本語教育の現場でも同様にこの4つのアプローチが共存して使用されているのが現状であると言われる (岡崎・岡崎 2001)。

### 2.1 ピア・レスポンスの位置づけと研究の焦点

ピア・レスポンスはこの4つのアプローチの流れでは、第三のプロセスアプローチの中で登場してきたものである。それまで長く行われてきた制限作文アプローチ、そして次の新旧レトリックアプローチがことばの形式を重視したのに対し、ピア・レスポンスでは書かれる内容や書くプロセスを重視する。従って、ここには指導法に対する考え方の大きな転換の必要があった。こうしたピア・レスポンスが教育現場に有効性を認められ採用されるには、まずは、この学習活動が、1) 従来の指導法からもある程度

の妥当性を示すものであることが立証される必要があった。そこで、ピア・レスポンスの活動効果について検討する場合、従来までのことばの形式重視の指導で行われていた「教師フィードバック」の方法と比較され、プロダクトに及ぼす影響に違いがあるか否かを探ることが当初の研究の焦点となる。

やがて、ピア・レスポンスが協働学習であることの意義を明らかにするために、2) 学習者同士のインターアクションが可能にする学習に焦点が当てられるようになる。さらに、3) L2 学習状況において特徴的な事柄である学習者の文化的背景の影響について検討される。そして、近年では 4) 協働学習としてのピア・レスポンスを社会的なインターアクションと学習の関係の理論に基づいて検討する研究へと発展してきている。

以下の節では、4 つの焦点における研究に分けてそれぞれ代表的な研究を中心に見ていく。

### 3. 第一の焦点：作文プロダクトに見られるピア・レスポンスの活動効果

ピア・レスポンスが L1 作文教育からの応用であることは前述したが、L1 作文教育においてもそれまで一般的に行われてきた教師主導型の一斉指導を大きく転換する方法であった。L1 教育でのピア・レスポンスの研究には、こうした点を踏まえて、従来の指導法との比較からその意義が検討された研究が見られる。この節では、まずそうした L1 作文における研究を取り上げ、次にこの研究方法と同様の視点から行われた L2 作文における代表的な 2 つの研究について述べる。最後に、日本語教育におけるピア・レスポンスの研究についても取り上げる。

#### 3.1 L1 作文におけるピア・レスポンス研究

英語 L1 作文のピア・レスポンス研究には、ピア・レスポンスの活動の効果を明らかにするために、教師フィードバックの指導を受けたグループとの比較から検討されたものがある。

Karegianes, Pascarella & Pflaum (1980) は英語 L1 の高校生 49 名を対象に、ピア・レスポンスの方法で指導されたグループと教師フィードバックの指導を受けたグループとの比較からピア・レスポンスの活動効果を分析した。その結果は、学習者の書いた作文への教師評価得点が教師フィードバックグループよりもピア・レスポンスグループの方が高かったことを報告している。作文の評価に当たっては 2 名

の評価者が作文の各要素（内容・構成・語彙・文法・表記・スペル・筆跡）ごとに 5 段階評価を行っている。

大学生を対象としても同様の研究結果が報告されている。Louis (1992) では、英語を L1 とする大学学部生 87 人をピア・レスポンスと教師フィードバックグループに分け、それぞれのプロダクトの完成度を評価した結果、ピア・レスポンスの方が効果的であったことが報告されている。

これらの L1 作文研究では活動効果を測る方法として、学習者の書いた作文に対し教師評価得点を採用している。教師評価は作文の完成度を測る手段の一つであるが、作文のプロセスを重視するピア・レスポンスの方法を、教師評価のようなプロダクト重視の作文教育における物差しで測っても、教師フィードバックの方法よりも効果的であることが実証されたことになる。つまり、このことは、ピア・レスポンスが、従来のプロダクトの完成度を重視する指導法の評価観点からも有効な活動であることを意味している。

このように、L1 教育において活動効果が認められたピア・レスポンスは、以来、欧米での L1 作文教育ではますます盛んになり、やがて外国語作文教育へも応用されるようになる。外国語作文教育でのピア・レスポンスの研究も L1 作文研究と同様に、作文プロダクトの完成度を観点とした活動効果を検討する研究が行われることになる。

#### 3.2 L2 ピア・レスポンスのプロダクトの質に見られる効果

ここでは、L2 ピア・レスポンスを通して行われる推敲が、教師フィードバックによる推敲と比較したときのプロダクトへの効果を明らかにした研究のうち、初期の代表的な研究である Chaudron (1984) と Hedgcock & Lefkowitz (1992) の 2 つについて詳しく見ていく。その後に日本語学習者を対象とした池田 (2000b) の研究についても取り上げる。

##### 3.2.1 書きのフィードバックタイプのピア・レスポンスと教師フィードバックの効果についての比較研究：Chaudron (1984) の研究

ピア・レスポンスの活動タイプには、対面の口頭によるインターアクション活動のタイプと、書いてコメントするタイプがある。Chaudron (1984) は、後者のタイプを採用し、これを教師フィードバック

と比較することによりピア・レスポンスの効果を検討した。ESL の上級学習者 14 名と中上級学習者 9 名を対象として、上級者、中上級者それぞれをピア・レスポンスグループと教師フィードバックグループに分けた。フィードバックの違いが推敲作文に及ぼす影響を活動効果として、教師による作文評価得点をもとに分析した。学生のオリジナル作文と推敲作文は、クラス担当教師 2 名（評価が大きく異なる場合には第 3 者のも含む）により ESL の作文評価表（ESL Composition Profile）で採点された。この評価表は文法、構成、内容など、項目が詳細に分かれているが、ここで分析対象としたのはそれらの得点の総合得点である。

教師評価得点の分析の結果、どちらの推敲方法をとっても評価得点は向上することが分かった。教師フィードバックとピア・レスポンスの間の向上点の差、及びレベル（上級・中上級）別のグループ間の差には統計上の有意差は見られなかった。つまり、どちらのフィードバック方法を行っても推敲作文はオリジナル作文よりも向上し、推敲方法の間には明確な差がないことが検証された。このことから、Chaudron は、ピア・レスポンスを採用することは、これまでの教師フィードバックから得られるものを削ぎ落とすことなく、さらに新たな利点をもたらすことを主張した。新たな利点とは、多様な読み手のタイプに接する機会を与えること、読み手と書き手との間で行われる推敲プロセスの機会を与えることである。Chaudron はこのことが学習者の批判的思考を高めることにつながるとし、ピア・レスポンスの教育的意義を主張した。

このように、Chaudron（1984）の研究は L1 において有効性が認められてきたピア・レスポンスを、L2 に応用した上で、その効果を実証的に検証した。最終的なプロダクトを見る限り、ピア・レスポンスによる推敲活動は教師が直接介入しない活動であるにもかかわらず、教師フィードバックの場合と比較して何ら遜色のない活動であることをデータに基づいて実証したことに大きな意味があると思われる。

しかしながら、この研究では 2 つの点で疑問が残る。第一は、教師評価の得点が作文要素別（内容・構成・語彙・文法・表記）であったにもかかわらず、その総合得点のみをデータとしたため、ピア・レスポンスの効果が作文推敲のどこにあるのか、つまり、各要素の中のどの部分に効果があったのか

まで踏み込んで明確にされなかった。第二は、評価者がクラス担当者であり、学習者の作文のコピーが評価者に渡された点である。クラス担当教師であれば、渡されたコピーの文字や表現の仕方から、あるいは内容からも書き手の特定化が可能だったのではないか。つまり、評価に関わる他の要因（学習者に関する情報など）の影響が評価に及ぼされた可能性を持っていた点で信頼性に欠けると思われる。

この 2 つの疑問点については、次に紹介する Hedgcock & Lefkowitz（1992）の研究では改善されている。

### 3.2.2 対面の口頭ピア・レスポンスと教師フィードバックの効果の比較研究：Hedgcock & Lefkowitz（1992）の研究

Hedgcock & Lefkowitz（1992）は Chaudron（1984）と同様にピア・レスポンスと教師フィードバックとの効果を比較した。しかし、彼らが採用したのは対面の口頭インターアクションのタイプである。この口頭インターアクションを採用した Hedgcock et al.は、このタイプの活動に次のような意義を強調している。

1）書き手と読み手との間に行われる意味の交渉は、L2 のインプットの機会とことばの形の修正の機会が提供できる。

2）インターアクションを通した社会的文脈の中での学習が可能となる。

この 2 点から、書いてコメントするタイプのピア・レスポンスや教師添削では得られないフィードバック効果を明らかにするために、口頭インターアクションを採用した理由を述べている。

2 つの推敲方法の比較については、Chaudron（1984）と同様に教師による作文評価をもとにして、この研究では担当教師以外の教師が評価を行っている。また、評価項目についても総合点だけでなく、各項目の得点も分析の対象としている。

大学学部生 30 名をピア・レスポンスグループ 14 名と教師フィードバックグループ 16 名に分けた。どちらのグループもまずはオリジナル作文（第一作文）を書き、続いて各推敲活動後に推敲作文を書く。全ての作文は 4 名の経験豊かな教師により 5 つの項目で評価がなされる。評価項目のうち、「内容（Content）」ではテーマについての知識とトピックの適切性、「構成（organization）」では、考えを明確にするための論理性、「文法（Grammar）」では、文

法的正確さと複雑さ、「語彙 (Vocabulary)」では、語彙使用の適切性と効果、「表記 (Mechanics)」では、スペルの正確さ、句読点 (Punctuation)」や記号などの適切性の合計 5 項目について評価がなされた。

その結果、総合得点で見た場合には、Chaudron (1984) の結果と同様に 2 つの推敲方法の間に統計上の有意差は見られなかった。しかし、5 つの項目別評価の結果を詳細に見ると、ピア・レスポンスが「内容」「構成」「語彙」において有意に効果的であることが示された。「表記」には効果がなく、「文法」においては教師フィードバックの方がピア・レスポンスより効果的であるという結果も示されている。

この研究の結果から、ピア・レスポンスは学習者の作文推敲に対し、教師フィードバックとは異なった作文要素への効果があることが明らかになった。総合点の分析からは、ピア・レスポンスと教師フィードバックは同程度に推敲作文を向上させることが分かっただけであったが、推敲作文に及ぼす影響を項目に分けて見てみると、ピア・レスポンスは「内容」「語彙」の面で効果的であり、他方、教師フィードバックは「文法」及び「表記」「構成」の面において、より効果的であるという結果が見られた。さらに、口頭によるピア・レスポンスでは、口頭のインターアクションの文脈の中で、お互いの作文についてコメントし合い、そのコメントに応えることを通して作文の内容をより深めていく可能性が示された。このことから、Hedgcock & Lefkowitz (1992) は、ピア・レスポンスが学習者に自分のテキストを積極的に見直す有効な機会を与えるものであることを強調している。

以上のように、Hedgcock & Lefkowitz (1992) の研究では、ピア・レスポンスが作文推敲において作文のどの要素の改善に効果的であるのかを明確にすることができた。従って、ピア・レスポンス、教師フィードバックは各々特有の有効性を持っていることを明らかにしたことになり、作文指導上、重要な点を示唆したと言えよう。しかしながら、ここにはさらに追究されるべき点が残されている。

彼らの研究結果では、「内容」「構成」など作文の要素間の関連性については検討されることがなかった。例えば、教師フィードバックで向上した「文法」がピア・レスポンスではなぜ向上しなかったの

かについての言及はなされていない。この点について適切な説明を求めようとした場合、2 つの説明が可能ではないだろうか。第一に、オリジナル作文で見られたエラーがピア・レスポンスの推敲によって正しく修正できなかった。第二に、ピア・レスポンス推敲によって正しく修正できたのだが、推敲作文を書く段階になって加筆部分が増え、そこに再び新たなエラーが生じた。後者の場合、「新たに生じた文法のエラー」は加筆との関連付けにより明らかにすることができるであろう。また、向上した要素との関連付けからも確認が必要な点ではないかと思われる。

### 3.2.3 フィードバック方法間の比較上の問題点

前節までのところでは、Chaudron (1984) と Hedgcock & Lefkowitz (1992) の研究の意義と限界について述べてきた。これらの先行研究では、どちらも学生作文に対して行った「教師による作文評価得点」をデータとしてフィードバック効果を比較するという方法をとっている。これらの方法について、視点を変えてみると、次の疑問点が浮かび上がってくる。

先の 2 つの研究が行った方法は、オリジナル作文から推敲作文への得点の変化を教師フィードバックやピア・レスポンスのもたらした影響と捉え、結果として向上点の高いピア・レスポンスの推敲は効果的であると解釈した。しかし、ここで言う得点の変化の要因は、必ずしも外からのフィードバックの影響とは言えないのではないだろうか。具体的には、例えば Chaudron(1984)の場合、上級と中上級の学習者を対象とした結果は、教師フィードバックもピア・レスポンスも同程度に推敲作文の向上に寄与していたと報告している。しかし、上級の学習者ともなると、一度書いたテキストを再度自分で読み直すだけでかなりの程度推敲できることは、言語の教師ならば日常経験する事実ではないだろうか。先の研究方法では、他からのフィードバックなしに自分だけで行った推敲によって生じた変化についても、教師フィードバックかピア・レスポンスのどちらかの影響による効果として捉えられてしまうことになる。つまり、Chaudron(1984)が「どちらのフィードバックを受けても推敲は向上する」と述べた解釈部分には、実はフィードバックを受けなくても学習者自身の力で向上した結果も含まれている可能性がある。この点が明らかに区別できる研究方法が課題として

残された点ではないだろうか。

また、Hedgcock & Lefkowitz (1992) の研究について指摘したように、それぞれの推敲方法が作文要素のどの点に効果があるのかを特定できたとしても、その要素間の変化の関連性についての考察も必要であると考えられ、その点も課題として残された点であろう。

これらの課題に注目した上で、先行研究と同様の観点から日本語教育におけるピア・レスポンス（口頭のインターアクション）の効果を検証した池田（1999b）の研究を次に取り上げる。

### 3.3 日本語ピア・レスポンスのプロダクトへの効果：池田（1999b）の研究

池田（1999b）では、日本語作文学習にピア・レスポンスを採用した場合のプロダクトへの効果について検証した。この研究では、口頭インターアクションのピア・レスポンスを採用し、教師による評価（作文要素への評価も含む）など基本的には Hedgcock & Lefkowitz (1992) の方法をほぼ踏襲した。さらに、先行研究で残された問題点についても検討し、比較方法を修正した。修正の参考にしたのは、教師フィードバックの研究である Fathman & Whally (1990) の研究であり、その中の比較分析の方法を応用した。

#### 3.3.1 Fathman & Whally (1990)の研究から示唆される推敲効果の比較方法

Fathman & Whally (1990) の研究は、内容面と言語形式面に向けられた教師フィードバックは、それぞれ作文指導のどの時点で与えるのが効果的であるのかについて検討したものである。この研究結果のうち、特に注目される点は、「教師フィードバックがなくても学習者の推敲作文は向上していた」という事実である。これは、前述した先行研究における評価得点の向上が何によるのかという問題への一つの回答ではないだろうか。つまり、学習者は見直しをただで作文の質は向上するということが事実として実証されているからである。彼らの研究では、①内容面へのフィードバックを与えた場合、②言語形式面へのフィードバックを与えた場合、③両方を与えた場合、④フィードバックを与えない場合との4つの推敲方法間の比較を行っている。この④のフィードバックを与えない推敲というのは、自分自身の力のみで推敲した場合の結果である。

さらに、Fathman & Whallyの研究では、作文量<sup>3</sup>

の変化についても分析している。この作文量の分析からは、教師フィードバックのないグループは、教師フィードバックがあるグループに比べて作文量が増えたことが明らかにされている。彼らはこのことから、教師フィードバックは作文量を抑制する作用があることを報告している。ここでは作文量を「作文の流暢さ<sup>4</sup>」の指標としている。つまり、教師フィードバックがなされない場合、文法面では向上しないが、流暢さは向上するという結果になり、教師フィードバックは書き手に文法の正確さへの注意を促すが、そのために流暢さの向上を抑制するという解釈ができることになる。

以上をまとめると、Fathman & Whally (1990) の研究からは次の点が示唆される。

1) ピア・レスポンスと教師フィードバックの推敲作文への影響を見る場合、フィードバックのない推敲、つまり自己推敲の場合も合わせて比較することで、それぞれのフィードバックの及ぼした影響が明確にできる。

2) 作文の流暢さの指標である作文量の変化も加えることで、これまで不明だった評価得点の変化の原因を探る指標を拡大することができる。

池田（1999b）は、この2つの示唆点から先行研究の方法を修正した上で、ピア・レスポンスが作文プロダクトに与える効果について探った。

#### 3.3.2 3つの推敲方法の比較研究

池田（1999b）は、日本語中級学習者20名が、1) 自己推敲（外からのフィードバックがない推敲）、2) 教師フィードバック推敲、3) ピア・レスポンス推敲、の3つの方法において書いたオリジナル作文と推敲作文への評価得点を比較した。具体的な手順は、3つの作文トピックそれぞれに対し①オリジナル作文を書く→②推敲活動を行う→③推敲作文を書くという流れで行うが、①の翌週の作文授業に②と③を行う。従って一つのトピックは2週に渡って扱うことになる。②の推敲活動はトピックにより「自己推敲」「教師フィードバック推敲」「ピア・レスポンス」の場合がある。学習者が書いた作文（オリジナル作文と推敲作文）に対し、担当教師以外の3名の日本語教師に評価得点を付けてもらい、その変化をそれぞれの活動効果として分析した。また、作文量<sup>5</sup>の変化についても分析した。これらの測定は、被験者内要因として、20名の学習者の評価得点（文法・語彙・構成・内容、の各4段階評

価)をオリジナル、推敲作文の得点差を向上点として分散分析を行った。

その結果、教師評価の変化からは、総合得点の比較において3つの方法間に統計的な有意差は見られなかった。しかし、作文要素に対する評価得点から効果を見た場合、ピア・レスポンスの「語彙」の得点有意に向上していた。他の要素については統計的に裏付けられた効果は認められなかった。20名という限られた人数の結果であるために統計的な有意差は求めにくかったものの、素点(総合点)でみる限り、ピア・レスポンス>教師フィードバック>自己推敲、の順に効果的であった。また作文要素別の評価においては、内容、構成、語彙、文法の4項目中すべての項目においてピア・レスポンスが他の方法と比べて効果的だった。

作文量の変化については、Fathman & Whally (1990)の研究結果と同様に、自己推敲が最も増加し、教師フィードバックは増加を抑制していたことが分かった。つまり、ピア・レスポンスは自己推敲ほどには流暢さを促進するものではなかったが、教師フィードバックのように作文量の増加を抑制する活動ではないと言える。

この研究では同じ中級者の中でもレベルの差が見られたために成績上位グループ(7名)と下位グループ(13名)に分けて結果を比較したところ、ピア・レスポンスの活動効果は上位グループに顕著であったことが報告されている。このことは、今回対象とした中級日本語学習者以上のレベルのピア・レスポンスが効果的であることを示唆する。

### 3.3.3 その他の日本語ピア・レスポンスの研究

日本語教育において、ピア・レスポンスの活動効果作文プロダクトの完成度の評価からみたものには、他に影山(1999)の研究がある。影山は上級学習者6名を対象にオリジナル作文とピア・レスポンス後の推敲作文の質を比較した。日本語教師10名がコメントによる評価を行ったものをデータとしている。どちらの作文の質が高いかという質問について、日本語教師10名は6名の学習者のうち5名のものについて推敲作文の質の向上を認めている。その場合の質の向上が何であるのかについて教師コメントを「構成」「文法」「内容」に分類したところ、「構成」が最も高かったことから、上級学習者のピア・レスポンスでは「構成」面が改善される特徴が見られたことを報告している。

池田の研究も影山の研究も対象者が少ないため、ここでの結果をそれぞれの学習者レベルの傾向とは言えないかもしれない。しかし、現時点では日本語ピア・レスポンスの研究結果からも、先行研究の結果とほぼ同様に、ピア・レスポンスによる推敲活動は従来行われてきた教師フィードバック推敲の方法と比較しても、プロダクトの完成度の観点からは何ら遜色のない活動であると言えるであろう。

### 3.4 ピア・レスポンスの推敲作業の特徴

Sommers (1982)によれば、作文の推敲は読み手という手がかりを与えられることを通してはじめて進むものである。この「読み手」とは、自分で読み返す場合には自分自身であり、自己内対話となる。また、教師に提出するために書いたものについては、読み手は教師のみである。ピア・レスポンスでは読み手となるのはクラスの仲間であり、仲間からのフィードバックにより、書き手は読み手に伝わった意味の確認が可能となる。例えば、書き手は、フィードバックを通して読み手が誤解している部分、疑問を感じているところ、情報に不満を感じた箇所、理論性に欠ける部分、アイディアの発展が不十分など、あるいは語彙の選択や文法に不適切な箇所についての情報を得ることができる(Keh 1990)。

ピア・レスポンスの活動ではそうした仲間からのフィードバックを推敲作文にどう反映させるのかという書き手の行為に焦点をおく研究がある。

クラスの仲間からのフィードバックが、書き手にどのような推敲を促すのかを書かれたテキストから分析する方法がある。こうした研究に、Connor & Asenavage (1994)やPaulus (1999)の研究が挙げられる。この2つの研究は、ピア・レスポンスのフィードバックが推敲作文にどの程度反映したのかという観点から、教師フィードバックの場合の推敲結果との比較を行っている。

このような焦点における日本語ピア・レスポンス研究には、池田(2000b)、広瀬(2000)、影山(2000)のものがある。本章では、まず、ESLの学習者を対象としたConnor & Asenavage (1994)の研究とPaulus (1999)の研究を紹介し、続いて日本語学習者を対象とした池田、広瀬、影山の研究を見ていく。

#### 3.4.1 Connor & Asenavage (1994)の研究

Connor & Asenavage (1994)はESLの作文クラス

で英語の運用能力が同質の 2 つのグループ（学部 1 年生、各 13 名）の推敲の結果からピア・レスポンスの推敲の特徴について分析した。ピア・レスポンスの特徴は、教師フィードバックによる推敲作業の結果と比較して考察されている。

ここでの研究課題は次の 2 つである。(1) 仲間から与えられるフィードバックは、言語形式面や内容面、構成面などのうちのタイプの推敲に反映するか。(2) ピア・レスポンスによる推敲は、教師フィードバックやその他の情報源による推敲と比較してどのような特徴があるか。

研究の手順は、まず、第一作文についてピア・レスポンスを行い、それをもとに第二作文（推敲 1）を書く。次に二度目のピア・レスポンスを行うが、このときに教師フィードバックももらう。この両方のフィードバックをもとに、第三作文（推敲 2）を書く。このうち、データとしたのは、学習者各々の第一作文と推敲 1・2 の作文、そしてピア・レスポンス時の音声記録の文字化資料、教師コメントである。第一作文と推敲作文のテキスト分析には、Faingley & Witte (1981) の分類基準（資料 1）を採用している。この分類は、テキストの推敲部分を階層的に分類するもので、大きくは「言語形式面（Surface Changes）」と「内容面（Text-Based Changes）」に分け、さらにそれらを 2 項目に下位分類したものである。

課題 1 についての結果は、ピア・レスポンスのフィードバックが推敲作文に採用されたもののうち、内容面と言語形式面との割合を見ると、2 つのグループ間では異なっていた（グループ 1 は言語形式面の推敲が約 7 割、グループ 2 は約 6 割）。

課題 2 については、推敲作文 1 から 2 への変化を分析している。仲間のフィードバックを採用したと考えられる推敲は、どちらのグループともごくわずかであり、逆に最も多いのは、その他の情報源に基づく推敲であった。全体的に見ると、推敲部分のわずか 5% がピア・レスポンスのものであり、60% は情報が特定できないものであったことを報告している。

このように、ピア・レスポンスの活動が学習者の作文推敲に対し有用性が低い点について、Connor & Asenavage は、プロセスアプローチを背景とするピア・レスポンスは、従来のプロダクト重視（ことばの形や正確さの重視）のアプローチの観点から見

た場合、その効果が認められるものではないと述べている。つまり、ピア・レスポンスの有効性は、本来プロダクト重視のアプローチの評価観点からは高い評価が得られないのは当然であることを主張した。

さらに彼らは、ピア・レスポンスに対する教師や学習者の適切な理解の必要性と、導入を含んだ活動方法のあり方を今後さらに検討する必要があると述べた。この研究は、ピア・レスポンスの活動が現前の学習者のプロダクトの中ではその有効性は見えにくいものであるという事実を明らかにし、この活動を理解しないまま採用することに対する警告を述べたこと、また、ピア・レスポンスの授業内での具体的な実施方法を例示し、その可能性を示唆したことに大きな意義があると思われる。

### 3.4.2 Paulus (1999) の研究

Paulus (1999) は、先の Connor & Asenavage (1994) の研究について次のような 2 つの指摘をした。第一は、ピア・レスポンスによる推敲作文への影響を見る際に、推敲後の作文から推敲部分の情報源を探るという方法についての指摘である。この方法では実際のピア・レスポンスのフィードバックや、教師フィードバックのそれぞれどれだけが推敲に影響したのかが明確にされない。つまり、推敲部分とフィードバック部分との照合では、推敲の実態を説明するのに不十分であるという指摘である。第二の指摘は、フィードバックとそれを取り入れた推敲作文の質との関連性が言及されていない点である。

Paulus はこのような点を問題にした上で、Connor & Asenavage (1994) と同様の観点から、新たな研究方法によりピア・レスポンスの特徴を検討した。Connor & Asenavage の方法と異なる点は次の 2 点である。1) 特定のフィードバックが推敲作文に取り入れられたと判断する方法を、書き手が推敲中に自身で語った Think-aloud Protocols に依った。2) 推敲前の作文と推敲後の作文に対し、5 名の教師の評価得点により作文の質の変化を見た。

その結果、ピア・レスポンスのフィードバックも教師フィードバックも数の上では同程度だが、推敲への取り入れはピア・レスポンスがその 5 割であるのに対し、教師フィードバックは約 9 割が取り入れられた。推敲の内容については、ピア・レスポンスの推敲の 63.3% が内容面の推敲であり、教師フィードバックの場合はそれより低く 59.4% であった。

この結果について、Paulus は Think-aloud



Protocols の方法を採用したことで、ピア・レスポンスのフィードバックが内容面への推敲をより促進するという特徴を示すことができたと言った。

### 3.4.3 推敲作業についての2つのESL研究の限界

この章で取り挙げた ESL の2つの研究には次のような疑問が残る。

第一に、この2つの研究結果では、ピア・レスポンスと教師フィードバック以外の情報源による推敲が占める割合がかなり大きい。しかし、この点については、両研究とも考察していない。フィードバックが推敲作業へ及ぼす影響を考える上では、この点は重要ではないだろうか。例えば、次のような考察が可能であろう。特定のフィードバックが推敲作文に反映するプロセスにおいて、書き手は提示されたフィードバックそのものを自らの文章内に取り入れる場合もあれば、フィードバックがきっかけとなって、書き手自身の発想を促進させ、新たなテキストが創造される場合があるのではないか。後者の場合には、推敲作文には最初にもらったフィードバックの形との関連性が見出せないほどに異なる表現となって挿入されていたり、修正されたりすることが起こりうるであろう。この場合には推敲部分からその情報源を明確に特定化できないことになってしまう(池田 2001)。従って、フィードバックと推敲との関係をみるとき、書き手の「思考のプロセス」という点が重要になってくる。

前述した Connor & Asenavage (1994) と Paulus (1999) の研究では、オリジナル作文と推敲作文の照合による分析だったので、上で述べたような認定方法に限界があったのではないだろうか。

### 3.4.4 日本語ピア・レスポンスの場合の推敲

池田 (2000b) では、ピア・レスポンスを通した作文推敲がどのような特徴を示すかについて、日本語中級学習者 30 名を対象として、「ピア・レスポンス推敲」、「教師フィードバック推敲」、「自己推敲」の3つの推敲方法による推敲量の違いを見た。分析の方法は ESL 研究の場合と同様に、Faingley & Witte (1981) のテキスト分類基準を日本語作文に適合するように一部修正して使用した。池田の研究の場合は、先の ESL の研究方法とは違い、3つの推敲状況を区別して、それぞれ一つの方法のみの影響を特定するやり方をとった。

その結果、自己推敲のように外からのフィードバックがない推敲よりも、教師や仲間からのフィード

バックがある場合の方が推敲量が増えることが分かった。ピア・レスポンスの推敲量を言語形式面と内容面とを比較した場合には、言語形式面の推敲がより多くが促されていた。ピア・レスポンスの推敲と教師フィードバックとの比較においては、教師フィードバックは言語形式面、内容面ともにより多くの推敲を促していた。しかし、その詳細を見ると、よりテキストの大きい視点を捉えた推敲(テキスト範囲の広い部分を捉えた推敲)においては、ピア・レスポンスの方が多くを促していたことが分かった。

このように、池田の研究では、それぞれのフィードバックの影響が他と混同されないように、作文課題に対してフィードバックを割り当てる方法をとった。つまり、先行研究の問題点として指摘した「特定化できない推敲の情報源」のうち、自己の中にある情報源の場合を区別することができた。また、推敲の実態についても、内容面と言語形式面という大きな括りで見ただけでは分からなかった部分の特徴を、分類基準を増やしたことでピア・レスポンスの特徴を明らかにすることができた点に研究の意義があると思われる。

### 3.4.5 推敲量に注目したその他の日本語ピア・レスポンス研究：広瀬 (2000) と影山 (2000) の研究

広瀬 (2000) は、韓国で日本語を学ぶ大学生(中級 25 名)を対象として、母語(韓国語)を使った対面の口頭インターアクションによるピア・レスポンスを行い、3回の活動を分析している。レスポンス活動の内容は、活動後に書かせたワークシートから判断している(原則として日本語だが母語も混在していた)。広瀬はこのワークシートに書かれたフィードバックと推敲部分のテキストを Faingley & Witte (1981) の分類基準をもとに分析した。

その結果、ピア・レスポンスによる推敲は表面的推敲(言語形式面)が多く、その傾向は3回の活動間で安定していた。広瀬の場合、中級学習者を対象としたが、同じ中級を扱った池田 (2000b) の結果以上に作文の内容面に関するフィードバックの有効性を報告している。広瀬はこの結果について、母語のインターアクションを採用したことで、L2 のインターアクションの場合よりも、相手に対し込み入った部分まで伝えることができ、内容にいたる推敲を促進することが可能だったと考察している。

広瀬の研究により、ピア・レスポンス活動が表面

的な単なる間違い探しのような活動に終始せず、書き手に有効な推敲を促す意義ある活動となるためには、インターアクションを実行する学習者の負担が鍵となる点が示唆された。しかしながら、広瀬の場合のように、L2 教室で学習者の母語が共通する環境は、一般的ではない。L2 による対面の口頭インターアクションは Hedgcock & Lefkowitz (1992) が主張するように、社会的関係の構築にも大きな意義がある。では、L2 インターアクションに対する学習者の負担が低い状況での効果はどうであろうか。この点に注目した研究に影山 (2001) の研究がある。

影山 (2001) は、上級日本語学習者 6 名の口頭インターアクションによるピア・レスポンス (L2) を日本語上級学習者に採用した場合の結果を検討した。先に、母語によるインターアクションを採用した広瀬の研究の場合には、同様に中級学習者を扱った池田 (2000b) よりもさらに多くの内容面の有効なフィードバックを引き出すことができたことを報告している。影山は、この 2 つの研究結果をもとに、L2 としての日本語の口頭インターアクションに負担が少ないと考えられる上級学習者の場合のピア・レスポンスでは、より内容面への推敲を促す有効な活動が可能ではないかという仮説を立てた。分析方法は、池田 (2000b)、広瀬 (2000) と同じく、テキスト分類基準 (Faingley & Witte, 1981) による分析で、教師フィードバックの場合との比較から考察を行っている。

その結果、対面の口頭によるピア・レスポンスでは表面的 (言語形式) な推敲と内容面の推敲の割合が、およそ 2 : 3 となり、教師フィードバックでは 4 : 1 となった。従って、仮説を支持するように、ピア・レスポンスを通した推敲では内容面の推敲が多くなり、教師フィードバックと比較するとその特徴はより顕著に見られたことを報告した。

影山の研究結果では、教師フィードバックが「内容面」にも十分に向けられるように、フィードバックを書き込む用紙を言語形式面のものと区別して与えたにもかかわらず、その採用率が低かった。このことについて影山は、フィードバックが書き手の推敲にとって有効なものとなるには、インターアクションの要素が重要であると述べている。つまり、教師フィードバックの場合には、教師の書いたコメントが渡されたが、その後にそれについての質問の場が設定されてはいなかった。つまり、書き手であ

る学習者とのインターアクションが不足していたことが原因で、教師フィードバックが書き手にとって有効な推敲作業を支援するものとはならなかったと述べている。

この点は、現在日本語作文教育で一般的に採用されている教師フィードバック、あるいは教師添削の問題点を指摘していると言えよう。そして、同時にピア・レスポンスが日本語作文学習に採用される上で留意すべき点を述べており、さらに日本語ピア・レスポンス研究に今後必要とされるインターアクションのあり方を示唆していると思われる。

次節では、こうしたピア・レスポンスのインターアクションについて研究したものを概観する。

#### 4. ピア・レスポンスにおける対面の口頭インターアクションのあり方

前節までは、ピア・レスポンスの活動が書き手の推敲にどのような影響を与えたかについて、作文プロダクトからの分析による研究を概観してきた。しかし、プロダクトを対象とした研究からは、ピア・レスポンスが書き手の推敲に何らかの影響を及ぼす過程については見ることはできない。ピア・レスポンスがプロセスアプローチとして登場した背景をもち、社会的インターアクションに重要な意義がある点を考えれば、プロセス自体に焦点を当てた研究こそが本質を追求するものであると言えるのではないだろうか。言い換えれば、活動プロセスの意義性について検証することこそがピア・レスポンスの妥当な研究方向であろう。

本節では、活動中のインターアクションに注目し、そのプロセスの実態を明らかにした上で、活動の意義を探ろうとしたピア・レスポンス研究について取り上げる。

最初に ESL での研究をいくつか紹介する。ここでは、書き手と読み手の立場を体験させることが学習者に何をもたらすのかに焦点を当てた Mendonca & Johnson (1994) の研究と、学習者のスタンスと活動の関連性をみた Lockhart & Ng (1995) の研究、さらに、活動中の学習者の認知的行為と社会的行為を分析した Villamil & Guerrero (1996a) の研究を見ていく。最後に、日本語ピア・レスポンス研究の中から、活動中の学習者同士のインターアクションに注目した池田 (1999a) と杉山 (1999) について取り上げる。

#### 4.1 「書き手」と「読み手」の体験が可能にすること：Mendonca & Johnson (1994) の研究

ESLの作文教育では、教師フィードバックが学習者の作文技能の発達に対し効果が期待できない指導方法であるという批判が繰り返し行われてきた(Zamel 1985)。教師の書いたコメントが学習者にとっては理解が困難であったり、教師からあまりに多くのフィードバックが与えられたために書く意欲が低下してしまい、結局はほとんど読まないで終わってしまうなどの問題点が挙げられている。しかし、ここで批判的にになってきた教師フィードバックとは、教師が作文の間違いを訂正したりコメントを書いて返すなどのように、教師から一方的に与えられるフィードバックを指している。これに対し、教師が学習者個人と直接に相対して作文指導を行う「教師・学習者カンファレンス」では、学習者は自分が書いたものについて説明したり、教師の指摘について不明点がある場合にはその場で質問したりすることができる。そのため、この活動は学習者に積極的な書きの学習の機会を与える指導法であると言われてきた。しかし、この「教師・学習者カンファレンス」を研究したGoldstein & Conrad (1990) の研究結果<sup>6</sup>は、従来言われてきたような有効性を支持するものではなく、教師は学習者個々の学習スタイルなど学習者要因を十分に考慮した指導を行うべきことを警告した。

そこで、Mendonca & Johnson (1994) はピア・レスポンスが学生に「書き手」と「読み手」との両方の体験を通した推敲活動を行う点に注目し、学習者の活動中のプロセスとその意識について調査した。

対象となったのは、ESL の上級学習者 (12 名) で、活動中の音声記録、学習者の書いた作文、活動後のインタビューの記録の3種類を分析データとしている。

その結果は、次の3点である。1) ピア・レスポンスのインターアクションのタイプが5つにカテゴリー化され (①質問、②説明、③言い換え、④提案、⑤文法訂正)、これらのカテゴリーにそって読み手と書き手の立場での発話を分類したところ、読み手には全てのカテゴリーが見られるが、書き手には欠如するものがあつた。2) 仲間のコメントの採用 (53%) に加え、コメントとは直接関係しない自分自身の発想のきっかけとなるレスポンスがあつた点、仲間に自分の作文を音読されたときの気付きなどが

あつた。活動後のインタビューからは、仲間のコメントは推敲に有効なものだけでなく、インターアクション上のディスコースの知識 (表現) を獲得できるものとして評価されていることが分かつた。3) 活動に対する学生の意識については、全体的には肯定的であつた。注目されたのは、学生は仲間からのフィードバックは作文の内容面についてなされ、教師のフィードバックは文法面になされるものと捉えており、どちらにも重要な価値を見出していた点である。

以上の結果から、Mendonca & Johnson (1994) は、ピア・レスポンスでは読み手からの質問を通して書き手は不安な部分についての情報を得ることができるばかりでなく、教師・学習者カンファレンスとは違って、教師不在の緊張度の低いグループ活動の中で、活発な意味の交渉の場が実現できると述べている。ピア・レスポンスは、書き手に推敲という課題のもとに仲間からのフィードバックを自分の課題遂行に活かそうとするような自律的な学習の場を提供する活動であることを主張した。

このように、Mendonca & Johnson (1994) の研究は、ピア・レスポンスの活動が教師・学習者カンファレンスとは違って、読み手の体験を提供することの有効性と、学習者同士の話し合いでは、柔軟な発想の状況を創造する可能性があることを明らかにした点で意義があると思われる。また、学生が教師フィードバックとピア・レスポンスの意義を区別して捉えていることを見出したことは最も注目される点であろう。

#### 4.2 学習スタイルとピア・レスポンス活動：Lockhart & Ng (1995) の研究

学習者個人がもつ様々な学習者要因は、実際の学習活動の中で複雑に作用しながら活動自体を創造する重要な要素となるものである。Lockhart & Ng (1995) は、こうした学習者の学習スタイルとピア・レスポンスのインターアクションとの関係に注目した。この研究は香港のESL学習者 (54名) を対象として、教室で起きるダイナミックなインターアクションに焦点を当て、読み手のスタンス、発話機能、話し合った話題について探ったものである。

その結果、4つの読み手のスタンスがカテゴリー化された (権威的 Authoritative, 解説的 Interpretive, 探求的 Probing, 協力的 Collaborative)。それぞれのスタンスにおける学習者のピア・レスポンス中の態

度を分析したところ、権威的学習者と解説的学習者には共通した部分が多くあり、この2つのスタンスの学習者の態度は「評価的態度 (Evaluative Mode)」として括ることができた。一方、探求的スタンスの学生と協力的スタンスの学生の態度には「発見的態度 (Discovery mode)」という共通性があった。また、インターアクション中の発話機能もカテゴリー化した (23 カテゴリー)。例えば、探求的スタンスと協働的スタンスの読み手の場合、「意味の明確化」や「意味の共有」など、テキストの意味をより明確にしていくための活動を効果的に行っていたことが報告された。

以上のように、この研究では、学習者要因に研究の焦点を当て、学習スタイルと活動中の学生の態度との関連性を明らかにした。学習スタイルのカテゴリー化や、態度の分析、発話機能のカテゴリー化により複雑なインターアクション中の学生の様子を明らかにしただけでなく、その分析の観点を提供したことは、今後のピア・レスポンスにおける意識や態度の研究に重要な視点を提供したと言えるだろう。

#### 4.3 ピア・レスポンスでの認知的行為と社会的行為：Villamil & Guerrero (1996a) の研究

Lockhart & Ng (1995) はピア・レスポンスでの学生の発話や態度を学習活動の観点から分析した研究であるのに対し、Villamil & Guerrero (1996a) は同様の観点からも分析したが、これに加えて社会的行動の面からの分析も行った。

研究方法は、ESL の中級学習者 27 ペア (54 名) を対象に、ピア・レスポンス中のインターアクションの音声録音記録をデータとし、書き手と読み手の行動を分析するというものだった。

その結果、1) 7つの認知的行為のタイプがカテゴリー化された。①作文を読む、②評価する、③問題点を挙げる、④文章化する、⑤コメントを書く、⑥書き写す、⑦タスクの手順について言う、である。2) 学習ストラテジーとして観察されたものについては、①記号や外の情報を使う、②母語を使用する、③他者を援助する、④中間言語に頼る、⑤独り言を言う、の5つのカテゴリー化が可能だった。さらに、3) 社会的行為の観点からは、①書き手の調整 (放棄・歩み寄り・書き手の尊重・書き手の軽視・書き手の調整の阻止・書き手の調整の維持) ②協力する、③感情的になる、④書き手と読み手の役割を遂行する、の4つがカテゴリー化された。

以上の結果から、Villamil & Guerrero は、ピア・レスポンスは認知的行為の観点からは「書く」「読む」「話す」「聴く」の技能の統合的学習を実現し、コミュニケーション活動の体験を学習者に提供することができる」と述べた。また、ストラテジー使用と認知的行為の観点からは、ストラテジーを駆使しながら多様な認知的行為を行っていた点に活動の意義を強調した。最後に、この学習活動の実際が社会的観点からみた場合、協働学習として実践されていた点に意義性を見出した。つまり、学習者各自が「よりよい作文を完成させる」という個人の課題遂行のために仲間と協力し合いながら、同時に学習仲間という関係性を構築していた。教室という社会的状況 (学習者同士の人間関係) が学習行為と関連していた点を協働学習の実現として主張した。

以上、ピア・レスポンスのインターアクションについて、ESL を対象とした3つの研究を取り上げてきたが、これらの研究によりピア・レスポンスのプロセスの実態が、認知発達の観点から見ても、L2 による社会的状況の創造 (学習環境の創造) という点からも意義のある学習活動であることが実証されたと言えよう。ただし、これらの研究で明らかにされた実態が、「学習者同士のインターアクティブな作文活動」に特有のものであるのかどうか、そしてそれがなぜ作文学習に必要なのかについては、さらに検討の必要があると思われる。つまり、なぜインターアクションを学習者同士で行うのか、なぜL2 によるインターアクションなのかという点についての議論が課題として残されたことになる。この課題について、次節では、対面のオーラルピア・レスポンスと教師学習者カンファレンスの活動プロセスとの違いを追究した日本語ピア・レスポンスの研究を取り上げる。

#### 4.4 日本語学習者を対象としたピア・レスポンスのインターアクションについての研究：池田 (1999a) と杉山 (1999) の研究

池田 (1999a) は、日本語学習者 (中級学習者 2 名) を対象とした事例研究である。日本語のピア・レスポンスでの口頭インターアクションと、教師・学習者カンファレンスでの口頭インターアクションとを比較分析した。3 回のピア・レスポンス記録と2 回の教師・学習者カンファレンス記録を主なデータとし、作文やインタビューデータも補助的データとした。この研究は、前述した Lockhart & Ng

(1995) や Mendonca & Johnson (1994) の研究で明らかにされた発話機能の分類基準や話題の分類をもとにして、それぞれの活動における学習者の言語行動を分析比較した。

その結果、ピア・レスポンスでは、教師の介入がないにもかかわらず、教師・学習者カンファレンスと同様の話題でインターアクションが行われていたことが分かった。さらに、ピア・レスポンスの場合は、作文についての話題だけでなく、話し合いの手順に関する話題でもインターアクションが進められていることが分かった。発話機能の面では、ピア・レスポンスは教師・学習者カンファレンスよりも多くの発話機能を使用していた。しかも、3 回のピア・レスポンスの変化を見ると、後半には仲間の作文の批判を行う場面で「発話の緩和」が見られ、仲間同士の社会的な関係性を意識した言語行動の発達の様子が見られた。

杉山 (1999) でも中級日本語学習者 (英語話者・ドイツ語話者・中国語話者) の 3 名の学習者についてピア・レスポンスのインターアクションを分析した。2 回のピア・レスポンス活動において観察された学生のストラテジー使用状況を分析したところ、学生のストラテジー使用の頻度は、教師の指示と関連性があることを指摘した。また、活動中に学生が提示した話題は、話し合いの場に大きな議論を引き起こした例があったことから、ピア・レスポンスがコミュニケーションな教室活動として機能していると捉えられた。

以上のように、日本語学習者を対象としたピア・レスポンスの研究のうち対面の口頭インターアクションに注目した研究は、現在までにわずかにこの 2 例しかないが、この 2 例とも結果としてピア・レスポンスの活動が学生にもたらす有意義な学習の実態を報告している。池田 (1999a) では、教師・学習者カンファレンスとの比較研究により、学習者同士のインターアクションの特徴を ESL 研究の結果からさらに明確に提示したことに意義があるであろう。

しかしながら、これらの日本語学習者対象の研究は、いずれもごく少人数の事例研究であるため、ここでの結果は、今後他の多様な教室場面ではどのように見られるかの報告と併せて論じられる必要がある。また、2 つの研究とも対象となった学習者のほとんどが欧米系出身者であり、彼らの場合、作文学習に限らず母語の学習体験から学習者同士のインタ

ーアクティブな学習体験に慣れていたと推測され、そのために効果的な結果が得られたとも考えられる。したがって、今後この点についてもさらなる研究課題が残されていると思われる。

## 5. 学習者の文化的背景とピア・レスポンス

日本国内の日本語教室では、教師が東アジア系であるというだけでなく、対象となる学習者も東アジア系学習者が多数を占めている状況がよく見られる。一般に、東アジア系学習者は母国での学校教育において教師主導の学習体験をしてきている場合がほとんどで、学習者同士のインターアクティブな学習形態には抵抗を示すと考えられている。そのため、こうした学習者に対し学習者主体のコミュニケーション活動の実施は懸念されがちである。

この点に関して、ESL のピア・レスポンス研究には、ピア・レスポンスの活動に対し、東アジア系学習者は意識面において否定的であると指摘するものが見られる (Mangelsdorf & Schlumberger 1992; Mangelsdorf 1992)。ピア・レスポンスの観察記録を分析した研究では、一方では中国人学習者が、グループの中で仲間に対し攻撃的な態度をとっていたという結果が報告され、他方では、東アジア系学習者が仲間に対して批判的な発言を控え、活動全体がうまく進まなかったという報告もされている (Carson & Nelson 1996)。これらの研究は、理由は異なるものの、どちらもピア・レスポンスは東アジア系学習者に対しては適合しない活動であることを指摘している。

本節では、こうした学習者の文化的背景が活動に及ぼす影響ということに注目したピア・レスポンスの研究について概観する。以下に、まず ESL で行われた研究を 3 つ取り上げ、さらにこの分野での日本語教育の研究について検討し、今後の課題となる点を考察する。

### 5.1 ピア・レスポンスに対する意識調査から : Mangelsdorf (1992) の研究

Mangelsdorf (1992) は、ESL の学習者はピア・レスポンスをどう捉えているかを探ることを目的として、40 人の学習者に対する意識調査を行った結果をまとめた。学習者の国籍は、スペイン系、アラブ系、東アジア系、その他の 4 つのグループに分けられた。調査では①クラスの仲間に自分の作文を読んでもらって、アドバイスをもらうことは有益だと

思うか、②どのようなアドバイスが有益か、③ピア・レスポンスの活動は有効な活動だと思うか、の3つの質問について自由記述をさせた。学習者の回答を肯定的、中間的、否定的の3つに分類したところ、活動に対する否定的なコメントが最も多かったのは、東アジア系学習者グループであった。否定的なコメントの内容は「仲間からの批判は信頼できない」、「仲間の批判は感情的」、「仲間のコメントの内容は視野が狭い」などであった。また、タスクに対する自分の意識の点では、「時間不足」、「文法学習の不足」、「仲間への批判の躊躇」などがあった。

この結果から、Mangelsdorf は東アジア系学習者がピア・レスポンスの活動を否定的に捉えてしまうのは、母国において教師主導の学習を受けてきた経験が影響していると指摘した。東アジア系の学習者のコメントには「教師の意図と仲間のコメントとは一致していない」、「教師だけが自分の学習の援助をしてくれると信じている」というように学習場面での教師の役割について強い確信を示すコメントがあったことをその裏付けとして主張した。そして、このような背景をもつ学習者には、ピア・レスポンスの後に教師・学習者カンファレンスを行うなどの配慮が必要であることを提案した。

この研究は、学習者の文化的背景と活動の関係を意識調査のデータから明らかにしたものであるが、次節ではピア・レスポンスの実際の活動の観察記録をデータとした研究を見ていく。

## 5.2 ピア・レスポンス活動の社会的意義：Nelson & Murphy (1992) の研究

Nelson & Murphy (1992) の研究はピア・レスポンスのタスクとしての意義と、活動における社会的側面からの意義を検討するものであった。ESL の作文クラスの4名のグループ（チリ、ペルー、コロンビア、中国）を対象とした事例研究である。6週間の記録（ビデオ・作文・日記・インタビュー）をデータとして分析している。その結果、学習者の発言内容は大半が「言語学習に関すること」であり、学習に関係ない「個人知識」や「一般的な知識」にあたるものはほとんど話題とはなっていなかった。このことから、ピア・レスポンスはタスクとして妥当な意義を持つ活動であると述べた。しかし、社会的観点からは、対象としたグループはお互いに競争心が強く、一人の攻撃的な態度の学習者が他のグループメンバーに対し威圧的な行為を示したため、活

動の場がメンバーに均等な参加の機会をもたらすものでなかったことを報告している。この威圧的な学習者は中国人学習者だった。ところが、ESL の別の研究結果では、これとは相反する中国人学習者の様子が明らかにされている。次節では、この Nelson & Murphy (1992) の研究結果で考察された中国人学習者に疑問をもったことをきっかけとして、中国人学習者に焦点を当てた Carson & Nelson (1996) の研究を取り上げる。その後この2つの研究結果の矛盾点について考察する。

## 5.3 中国人学習者のピア・レスポンスにおける態度：Carson & Nelson (1996) の研究

Nelson & Murphy (1992) の研究では、一人の中国人学習者が活動の中で攻撃的な態度をとったという報告があった。しかし、Carson & Nelson (1996) はこの結果について、一般に言われているアジア系学習者の国民性から予想される行動とは反する点に疑問を持った。つまり、彼らはピア・レスポンスのように学習者個人の発達を目的とした協働学習の理念は、グループ全体の有益性を追求する集団主義の文化背景を持つ学習者には受け入れにくいものではないかと考えていた。

そこで、彼らは中国人はピア・レスポンスの活動に参加した場合、グループ内の調和を維持することに専心するか、あるいは他のグループメンバーに敵対するかについて探ることにした。ESL の3つのグループ（3名ずつ）のそれぞれに1人ずつ含まれた中国人学習者の態度を、活動記録と活動後のインタビュー記録をデータとした。比較対照としてグループの中の他の2人のスペイン系学習者のデータも分析された。

その結果は、中国人学習者は他のグループに敵対する意識は持たなかったことが分かった。彼らの目的は、グループの調和を維持することであり、その次に学習の意義を意識していたことが分かった。中国人学習者は書き手の感情に逆らうことを回避し、そのためには沈黙が最も礼儀正しい行為だと捉え、仲間と異なる意見を持ったときは沈黙した。これに対し、スペイン系の学習者は、教育的目的（ここでは作文を推敲すること）が第一義的なもので、仲間との関係性は二義的なものとして捉えていた。また、中国人学習者が批判を回避する理由としたのは、①書き手に対する権威の不足や、②仲間の作文内容に関する自身の知識の不足であった。つまり、中国人

学習者はピア・レスポンスにおいて書き手としての困難ではなく、読み手としての困難を示したことを報告した。このことから、中国人学習者はピア・レスポンスの活動では、批判を緩和することに重きを置くが、スペイン系の学習者は批判の必要性を重視するという大きな違いがあることを強調した。

以上のように、Carson & Nelson (1996) の研究からは、活動の実際の様子とインタビュー内容から、中国人学習者のピア・レスポンスの実態が明らかになった。この結果は、Mangelsdorf (1992) の調査結果を裏付けるものであったと言えよう。同時に、この研究では Nelson & Murphy (1992) が報告した攻撃的な中国人学習者の姿とは異なって、調和維持を重んじる中国人学習者の態度を明らかにした。

#### 5.4 ESL 研究結果に見られる東アジア系学習者に対する拡大解釈の可能性：3つの研究の結果から

文化背景が及ぼす活動に対する意識の研究結果からは、東アジア系学習者がピア・レスポンス活動において、その文化背景が及ぼす否定的見解が示された。

Carson & Nelson (1996) の結果からは、中国人学習者が仲間への批判を控えた行為の理由を、文化的規範に基づく行為であるとし、そうした学習者は活動への参加のあり方に問題が生じることを指摘した。しかし、この研究では中国人学習者の態度はスペイン系の学習者との比較において考察され、その違いが大きかったことで拡大解釈されたとも考えられる。また、Nelson & Murphy (1992) の研究で攻撃的な態度をとった学習者についても、それが中国人であるという一要因だけを取り上げた解釈ではなく、個人の持つ文化性も含めた他の学習者要因との関連性についても考察が必要だったのではないか。たとえば、この学習者の場合、他のメンバーに比べて最も年齢が高かったことや、この学習者だけが大学院入学を希望していたこと、他の学習者よりも作文の成績が高かったことなどの理由もこのような態度をとる原因として重要な意味をもつと考えられる。

Mangelsdorf (1992) の調査結果についても、確かに他の文化背景のグループの学習者よりも否定的なコメントが多い。しかし、この分析結果をみると肯定的なコメントが他の学習者グループと比較して特に低いわけではない。こうした点についてもさらに検討する必要がある。

このように、ESL のピア・レスポンス研究で論

じられる東アジア系学習者は、ESL の研究者自身が持つ過剰なステレオタイプを免れないような解釈と言えるものが見られる。

#### 5.5 日本語ピア・レスポンスに対する東アジア系学習者の場合

田中・北 (1997a, 1997b) では、中国・韓国語母語話者を対象に「自己推敲」と「ピア・レビュー（レスポンスと同義）」に対する確信を調査した。その結果、「仲間に自分の作文を見せること」の項目において、抵抗を持つ学習者が多かった。このことから、中国人・韓国人学習者にはピア・レビューの実施の困難を指摘した。

しかし、この調査結果では「作文の内容について仲間と話したい」、「仲間の意見を自分の作文に取り入れることができる」の項目に多くの学習者が賛成していることも見逃してはならない点であろう。

日本語ピア・レスポンスの研究である杉山 (1999)、松本 (1998) ではピア・レスポンスの効果を示す結果が得られている。しかし、これらの研究の対象者は、いずれも非アジア系学習者がほとんどである。ところが、作文の質の変化をみた池田 (1999b) では、アジア系学習者を対象とした場合でも活動効果が得られている。

池田 (2000a) は、前節で述べたように、ESL の学習者の文化的背景に焦点を当てた研究結果に疑問を持ち、同様の視点から、アジア系学習者と非アジア系学習者がグループメンバーとなる場合のグループ編成による活動の違いに注目した研究を行った。

池田 (2000A) は、中級日本語学習者 15 人 (3 人ずつの 5 グループ) を対象に、東アジア系 (中国・韓国・台湾) のみのグループと非アジア系 (スイス・アルゼンチン) を 1 名ずつ含むグループとのピア・レスポンスのインターアクションを比較した。

その結果、どちらの編成によるグループもその違いはなく、グループ内の 3 名にほぼ同等の参加の機会が提供されていることが明らかになった。このことは、先行研究で言われた文化的背景が活動の参加態度に影響を及ぼすという結果とは異なる結果を示したことになる。

この研究は、東アジア系学習者が多く占める日本語作文クラスにおいてもピア・レスポンスを採用したことで有効な学習活動が実現される可能性を示したと言えるであろう。しかし、こうした視点に立つ日本語ピア・レスポンスの研究は、今のところ池

田の研究以外にはない。今後こうした文化的背景による活動への影響を明らかにするような研究がなされることで、この問題へのより明確な結果が議論される必要があると思われる。

## 6. 社会・文化的アプローチによるピア・レスポンス研究

ESL のピア・レスポンス研究は、近年ますます増えてきている。これらを見ると質的研究に特徴が見られる。ことに最近になって新たな研究方法として注目されるのは、ピア・レスポンスが協働学習に位置づけられる点から、その基盤となっているヴィゴツキーの認知発達理論に基づく観点からの研究である。この焦点における研究は、まだごくわずしか見られず、日本語ピア・レスポンス研究においてはまだ分類されるものがない。ここでは、ESL の学習者を対象とした Villamil & Guerrero (2000) によるピア・レスポンス研究を取り上げ、さらにこれに関連する学習者同士のインターアクション研究にも少し触れる。

### 6.1 学習者同士の支援のあり方：Villamil & Guerrero (2000) の研究

Villamil & Guerrero (2000) では、ピア・レスポンスのインターアクションを時間軸に沿って、一瞬一瞬に発生する現象とその変化を捉える微視発生的 (microgenesis) アプローチにより分析している。ピア・レスポンスの意義をヴィゴツキーの「発達の最近接領域 (ZPD)」の概念に基づいて支援されて発達する学習能力として、そのメカニズムを探っている。ESL の作文クラス 40 名の中から 1 つのペアを選び、そのインターアクションの音声記録を資料とした。16 のエピソードが抽出され、これについて学習者同士の学習支援の観点から考察された。例えば、エピソード 1：「批判的な見方や食い違い」では、読み手が書き手に対するチューターの役割を担い、活動をリードしていく態度が見られた。書き手は読み手の指摘に回答することになった内容が、実は自分の原稿にとって重要部分であることに気づく。このことは書き手の ZPD を進めることになったと考察している。また、エピソード 5：「相手に合わせて調整するレスポンス行為」では、読み手は書き手の意思を尊重し、読み手である自分は書き手のリソースに過ぎないことを示す。このことで、書き手は自分が書いたものに対し、責任を持つようになる。このエピソードは、読み手が書き手にレスポ

ンスを受け入れやすくするための技術の一つを示したものであると述べている。特に注目されるエピソードとして、「双方向の支援」がある。ここでは、2 人の学生がお互いの作文に共通する問題点を検討し合っている様子が明らかにされている。

このようにピア・レスポンスでの学習者同士のインターアクションを「書き手」と「読み手」が創造するプロセスを単位として詳細に分析することにより、学習者同士で可能になる学習、発達の具体的実態を明確にすることができたといえよう。特に、双方向の学習の可能性を指摘した点は重要であろう。一般に言語クラスではレベル別にクラス分けされているが、教室内では学習者の言語レベルの差は様でない。教師が学習者同士の支援が起きやすいように、レベルの高い者と低い者との組み合わせを設定するのは容易ではないし、高いレベルの学習者への成果が最初から想定できない学習活動を設定することには意義性が薄い。しかし、Villamil & Guerrero (2000) の研究により、教室内でレベルを考慮しない組み合わせであっても、双方向の学習成果が可能であったことが報告されている点は注目に値する。

こうした学習者の能力差の点については、作文研究ではないが、アメリカでの日本語教室状況での学習者同士のインターアクションの研究にも同様の報告がある。Ohta (2001) は、能力の異なる学習者同士の支援がどのようになされるのか、その支援の有用性について ZPD の概念から検討している。この研究でも、学習者同士のインターアクションを Villamil & Guerrero ((2000) と同様に微視発生的な方法で分析した。その結果、仲間に対する学習支援は、能力の高い者からだけでなく、低い者も高い者に対して有効な支援が可能であることを報告している。この研究は教室での学習者同士のインターアクションという点でピア・レスポンスとは関連性が深く、能力差を考慮しないグループ活動であっても有効な学習が起きる可能性を示した点で、先の Villamil & Guerrero (2000) の結果を支持したと言えよう。

こうした微視発生的アプローチによる分析は、実験室ではなく、現実の教室で起きる複雑なインターアクションプロセスを詳細に分析する方法として有効であると考えられる。ピア・レスポンスは人間同士のダイナミックな社会的関係性の中で行われる活動であるため、活動に関わる学習者の多様な背景



(学習者要因)だけでなく、教室を取り囲む多くの環境要因との関わりが活動の成果を左右することにもなるであろう。従って、こうした複雑な現象を明らかにするために、ここで提示された社会文化的アプローチによる分析方法は、今後、多様な学習環境におけるピア・レスポンスの可能性を明らかにする研究方法であると考えられる。

## 7. まとめ

以上、ピア・レスポンスを扱った研究を ESL のものを中心にこれまでの主なものを概観してきた。その全体を大きく二つに分けると、一方は、作文プロダクトに注目したものであり、もう一方は活動プロセスに焦点を当てた研究であった。前者は、従来までの教師主導の指導で行われてきた教師添削と、ピア・レスポンスの活動とを作文プロダクトに注目して比較する研究である。この焦点の研究からは、ピア・レスポンスが従来の作文指導の理念とは全く異なる視点に立つ活動であるにもかかわらず、1) 教師評価結果が示したように、ほぼ同程度の効果をもたらしたことが分かった。また、従来の指導法には期待できなかった内容面の推敲を多く促すことも明らかにされた。このような意味ではピア・レスポンスは従来の方法を補う指導法としての可能性を示したと言える。

後者は、対面の口頭インターアクションに焦点を当てた研究で、ピア・レスポンスが学習者同士の L2 インターアクションを活動の中心とするために、作文学習を通した多様な L2 学習の可能性が明らかにされた。2) ピア・レスポンスのインターアクションは、認知的観点から、あるいは社会的観点から有効な学習の場であったことが示された。3) 学習者の文化的要因との関連性については、東アジア系学習者の活動に対する適合性について見解が分かっていた。4) 学習者同士の支援活動の点からみた場合、この活動は学習者自らが協力的な活動の中で創造していくものであり、教師不在の学習活動で可能になる部分が明確にされた。

これらの結果から、ピア・レスポンスは従来行われてきた教師フィードバックの方法に代わる指導法としても、またこれを補うものとしても意義ある活動であることが示唆された。また、この活動を実際の教室活動として採用する上では、多様な学習環境と学習者要因との関わり、さらにはこれらの関わり

りの変化の重要性についても示唆された。

以上のように ESL をはじめとするこれまでのピア・レスポンス研究からは、今後の日本語ピア・レスポンス研究に示唆する点が明確にされたといえよう。しかし、これらの示唆点は、日本語作文におけるピア・レスポンス研究に直接的に応用されるものと捉えるのではなく、ESL とは背景の異なる日本語作文教育の状況を歴史的、文化的に見直した上で、さらに現実の学習者自身の背景を考慮した上で慎重に検討されるべきものとして捉えるべきであろう。

## 8. 今後の日本語作文教育の展望

日本語作文研究では、近年になって学習者の書きのプロセスに注目したものが見られるようになった。石橋 (1997a, 1997b) では第二言語学習者が作文を書く過程で第一言語使用がどのような影響を及ぼすかについて検討した。L2 に制限のある学習者にとって第一言語の使用は思考を進める上で有効な手段であることを報告している。矢高 (1999) では作文を書き出す前のプランを立てることが作文プロセスに組み込まれることの意義を検討した。これらは書き手の作文プロセスを促進する方法としてその効果を探った研究である。

一方、学習者同士の口頭インターアクションを推敲活動に取り入れた指導法についての研究がある。西條 (2000) では、書き手の思考を深化させる作文過程 (弁証法的作文過程) を教室活動に起こすための活動について実証的な研究結果をもとに提案した。ここでは、書かれた作文について教室全体で書き手と他の学習者との間で質問、意見の交換が行われる。このやり取りを教師がメモに書き取り、活動後に渡されたメモを参考に書き手は推敲作文を完成するという活動である。教師が書き取った質問、回答の両方を書き手に与えることで、自問自答の過程が起き有効な推敲活動を引き起こしていたことを報告している。この活動は、教室全体でのフィードバック活動である点や教師の介入や指示の方法、活動手順などの点でピア・レスポンスとは違いがあるものの、現実の読み手とのインターアクションを核とした推敲活動という点では、ピア・レスポンスと類似した部分がある。さらに、得丸 (1998; 2000) では、留学生と日本人大学生との作文交換についての報告がある。留学生が書いた作文と日本人学生が書いた作

文とをお互いに匿名作文として交換し、お互いが読んだ作文について所感を書き合う。この活動が、留学生の作文学習にとって心理面と作文技能向上の点で効果的であったことを報告している。この活動は書いてコメントするタイプのピア・レスポンスと類似している点がある。また学習者同士の社会的関係性の側面からも類似点が指摘できる。しかし、現前にはない相手へのフィードバック、母語話者との作文交換という点での違いもある。

このように、ピア・レスポンスに限らず、日本語作文指導全般において「書き手のプロセス」、「学習者同士のフィードバック」という観点が注目されるようになってきたといえよう。こうした研究とピア・レスポンスとは同様の立場にあるとも言えるであろう。あるいは、ピア・レスポンスがこれら全体を統括的に含んだ活動である点では、延長線上にある指導法とも言えるのではないだろうか。

言語学習がコミュニケーション手段の獲得を目指すものであるという立場がすでに周知のこととなった今日でも、日本語教育の現場での作文指導は、いまだ文法や読解の補強的な位置づけのもとに行われている現実が多く見られる。それは、作文活動について明確な理論に基づいた具体的な指導方法の研究の不足という点にも起因するのであろう。作文学習が全ての言語技能を総動員して行われる高度な学習である点、また書くことが思考を深める活動である点を考えれば、書きのプロセスの重視、現実のインターアクションの中で書くことの意義、書くことと他技能との統一的活動のあり方についての観点から、今後の日本語作文教育の明確な位置づけを確立していくことが必要なのではないだろうか。そうした今後の日本語作文教育の課題を追究する方向にピア・レスポンスの研究課題も設定していく必要があるであろう。

## 注

1. ヴィゴツキーは、人間の認知発達には社会的なコンテクストで起きる相互行為の中で可能になると主張する。ヴィゴツキーが展開した認知発達に関する理論の中で用いた概念でありピア・レスポンスを支持する概念として挙げられるのが、「発達の最近接領域 (Zone of proximal development)」である。これは、認知発達において、「子どもが自主的に解答する問題によって決定される現下の発達水準と、非自主的に共同の中で問題を解く場合に到達する水準との間の相違」の領域を指す (柴田 訳 1967)。インターアクションの中で他者から与えられる有効な支援は、学習主体の ZPD に働きか

けてこの領域の発達を可能にする (中村 1998)。

2. 非線状的なプロセスとは、作文を書くプロセスにおいて、たとえば「テーマについて考える」、「アウトラインを作る」、「段落を書く」、「全体を完成する」などの段階を、書き手は順次にこなして書き進めるものではなく、段落を書く途中で見直してテーマに戻って変更したり、書き進める途中でアウトラインを書き直したりするなど、複雑なプロセスをたどるものであり、それは線状のルートをとらないものであることを意味する。
3. Fathman & Walley (1990) の研究では、作文量をワード数を単位として測定している。
4. Fathman & Walley (1990) の研究では、作文量を作文における流暢さ (fluency) の指標としている。作文量については外国語としての英語作文教育において、「質に重点をおいた正確さ (accuracy) 重視の指導法」と、「量に重点を置いた流暢さ (fluency) 重視の指導法」があるとされている。
- レイド (Reid 1993) によると、正確さ重視の考えは言語の要素間のルールに注目するもので、ESL でのオーディオリンガルの指導法のもとでは最も重視されるものであった。その後、コミュニケーションストラテジーが注目されるようになってからは、流暢さの方に重点が置かれるようになった。しかし、正確さと流暢さという 2 つの観点は、コミュニケーションの成立においては対立するものではなく、学習の場面や学習レベルに応じて長期的な学習の中で調整するものであると言われる (Reid, 同上)。流暢さを重視する観点において、その流暢さの評価観点は、時間内にどれだけ書けるかという作文量、具体的には語の多さが重要とされる。そのため、中にはエラーが含まれてしまうことも前提となっている。流暢さの観点では、学習者はエラーを起こすことによって書くことを学んでいくという考えがあり、形式的なエラーはあまり問題にされないからである (沖原他 1991)。日本語教育でも、石橋 (1997) が作文量を作文の流暢さとして検討している。
5. 作文量については、英語の場合のように単語の認定が不明確であるため、この研究では、石橋 (1997a) が採用した学校文法の「文節」により測定した。
6. Goldstein & Conrad (1990) は ESL の作文学習で実施されている「教師・学習者カンファレンス」の研究を行った。教師・学習者カンファレンスでは、学習者と教師との間で意味の交渉が起き、教師添削だけでは不十分な推敲箇所への指摘がなされたり、推敲のために必要なストラテジーが明確にされたりする点がこの活動の有効性とされてきた。これについて彼らは、教師・学習者カンファレンスが推敲にどのように関わってくるかについての積極的な裏づけがないことを指摘し、ESL の上級者 3 名を対象とした教師・学習者カンファレンスの記録データを分析した。その結果、教師・学習者カンファレンスが従来言われてきたインプットの機会としての有効性を支持できなかったことを報告している。その原因として学習者の中には教師の質問に答えるのみでインターアクションが成立していない場合や、活動の主導権を教師が全面的に握ってしまう場合があり、教師添削となら変わらない活動になってしまっている場合があったことを指摘している。

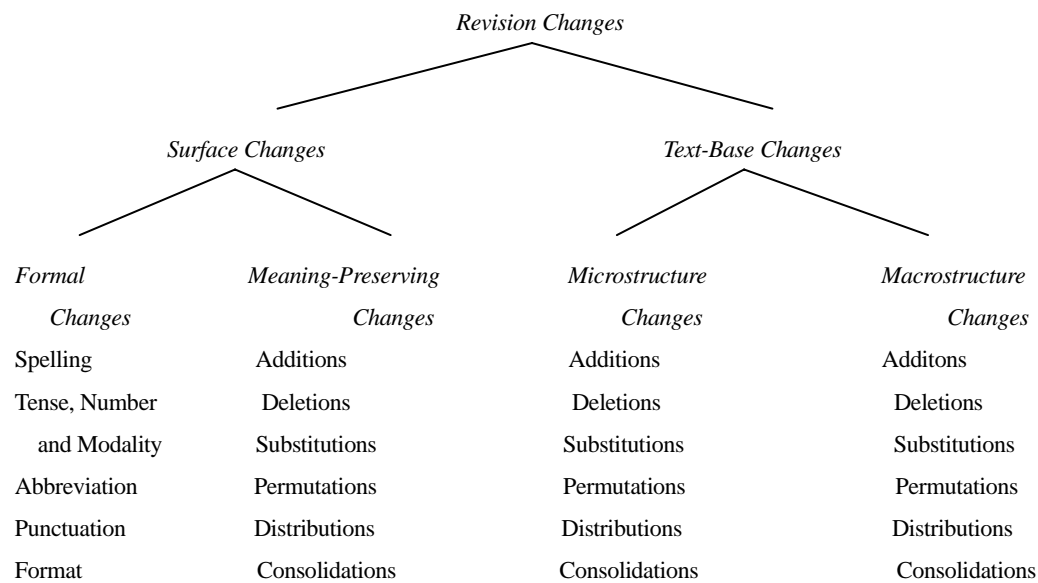
## 参考文献

- 池田玲子 (1998) 「日本語作文教育におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合―」 お茶の水女子大学大学院日本言語文化専攻修士論文
- 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすることの中級学習者の場合」『日本語教育叢書 世界の日本語教育』9号, 29 - 43.
- 池田玲子 (1999b) 「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合―」、『言語文化と日本語教育』17号, お茶の水女子大学日本言語文化学会 36 - 47.
- 池田玲子 (2000a) 「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』第10号, 拓殖大学留学生別科 47 - 55.
- 池田玲子 (2000b) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第53巻, 203 - 213.
- 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.
- 池田玲子・影山陽子 (2000) 「専門のための日本語作文授業の試み」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第5巻, 215 - 226.
- 石橋玲子 (1997a) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす効果 ―文の流暢性と複雑さの観点から―」『言語文化と日本語教育』第13号, お茶の水女子大学日本言語文化学会 67 - 77.
- 石橋玲子 (1997b) 「第1言語使用が第2言語の作文に及ぼす影響―全体的誤用の観点から―」『日本語教育』第95号, 1-12.
- ヴィゴツキー, L. S. 1934 柴田義松 訳 (1962) 『思考と言語』(上巻・下巻) 東京: 明治書院.
- ヴィゴツキー, L. S. 1960 柴田義松 訳 (1970) 『精神発達論』 東京: 明治図書.
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における 学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』 東京: 凡人社.
- 岡崎眸 (1998) 「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第51巻 289-300.
- 沖原勝昭 編集 垣田直巳 監修 (1985) 『英語のライティング』 東京: 大修館書店.
- 影山 (鈴木) 陽子 (1999) 「アクションリサーチ (AR) の可能性 ―ARは教師の専門性向上に寄与するか―」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科修士論文
- 影山陽子 (2000) 「上級学習者による推敲活動の実態 ―ピア・レスポンスと教師フィードバック―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54巻, 107-119.
- 西條美紀 (2000) 「弁証法的作文過程のための作文指導」『日本語教育』第105号, 91-100.
- 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』 81-86.
- 田中信之・北直美 (1997a) 「日本語教育における学習者の学習信念」『北陸大学紀要』第20号, 北陸大学 325-334.
- 田中信之・北直美 (1997b) 「日本語学習者の作文に対する学習信念の変容」『日本語教育論文集 ―小出詞子先生退職記念―』東京: 凡人社 461-471.
- 得丸智子 (1998) 「留学生と日本人学生による作文交換活動 ―構成的エンカウンター・グループを応用して―」『日本語教育』第96号, 166-177.
- 得丸智子 (2000) 「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」『日本語教育』第106号, 47-55.
- 中村和夫 (1998) 『ヴィゴツキーの発達論 文化―歴史的理論の形成と展開』 東京大学出版会.
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果 ―韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして―」『言語文化と日本語教育』第19号, お茶の水女子大学日本言語文化学会 24-37.
- 松本隆 (1999) 「自律的な推敲能力の育成に向けた文章表現の指導」『カナダ・アメリカ大学連合日本研究センター紀要』第22号 Inter-University Center for Japanese Language Studies Administered by Stanford University, 25-60.
- 矢高美智子 (1999) 「プランと作文の関係に関する研究―日本語学習者の場合―」お茶の水女子大学大学院修士論文
- Bruffee, K. A. (1985) *A short course in writing: practical rhetoric for teaching composition through collaborative learning*. Boston: Little.
- Carson, G. J. & Nelson, L.G. (1996) Chinese students' perception of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing*, 5:1, 1-20.
- Chaudron, C. (1984) The effects of feedback on students' composition revisions, *Relc Journal*, 15:2, 1-14.
- Connor, U. & Asenavage, K. (1994) Peer response group in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3:3, 257-276.
- Elbow, P. (1973) *Writing Without Teachers*. NY: Oxford University Press.
- Elbow, P. & Belanoff, A. (1989) *Sharing and Responding*. NY: Random, 1989.
- Faingley, L. & Witte, S. (1981) Analyzing revision, *College Composition and Communication*, 12:4, 400-415.
- Fathman, K. A. & Whalley, E. (1990) Teacher response to student writing: focus on form versus content., In Kroll, B. (ed.), *Second language Writing: Research insights for the classroom* Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (1997) The influence of teacher commentary on student revision, *TESOL Quarterly*, 31:2, 315-339.
- Ferris, D. & Hedgcock, S. J. (1998) Teacher response to student writing: Issues in oral and writing feedback. building a community of writers: principles of peer resource, In Ferris,

- D., & Hedgcock S. J. (Eds.), *Teaching ESL Composition*, 123-168, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Goldstein, M. L. & Conrad, M. S. (1990) Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences, *Tesol Quarterly*, 24:3, 443-460.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992) Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction, *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 255-27.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1996) Some input on output: two analyses of student response to expert feedback in L2 writing, *The Modern Language Journal*, 80:3, 287-308.
- Jacobs, G. (1987) First experiences with peer feedback on compositions: student and teacher reaction, *System*, 15:3, 325-333.
- Karegianes, M.L. & Pascarella, E.T.(1980) The effects of peer editing on the writing proficiency of low - achieving tenth grade students, *The Journal of Educational Research*, 73,203-207.
- Keh, L. C. (1990) Feedback in the writing process: a model and methods for implementation, *ELT Journal*, 44:4, 294-306.
- Ludiam, D. E. (1992) A sociolinguistics investigation of talk and the construction of social identities in peer instructional writing groups, (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1992). Dissertation Abstracts International, DA9233094.
- Lockhart, C. & Ng, P. (1995) Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content, *Language Learning*, 45:4, 605-655.
- Mangelsdorf, K. (1992) Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the student think? *ELT Journal*, 46:3, 274-284.
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A.(1992) School ESL student response stances in a peer review task, *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 235-254.
- Mendonca, C. & Johnson, K.(1994) Peer review negotiations: revision activities in ESL writing instruction. *Tesol Quarterly*, 28:4, 745-769.
- Nelson, L. G. & Murphy, J. M. (1992) An L2 writing group: task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 171-193.
- Nunan, D.(ed.)(1993) *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2001) *Second language acquire processes in classroom. the classroom*, Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah, NJ
- Paulus, M. T. (1999) The effect of peer and teacher feedback on student writing, *Journal of Second Language Writing*, 8:3, 265-289.
- Reid, J.(1993) *Teaching ESL Writing*, Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice-Hall.
- Silva, T.(1991) Second language composition instruction: development, issues, and directions in ESL, In Kroll(ed.) *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Sommers, N. (1982) Responding to student writing, *College Composition and Communication*, 33:2, 148-157.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M.(1996a) Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior, *Journal of Second Language Writing*, 5:1, 51-75.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M. (1996b) Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision, *The Modern Language Journal*, 78, 484-496.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M.(2000) Activating the ZPD: mutual scaffolding in L2 peer revision, *The Modern Language Journal*, 84:51-68.
- Zamel, V. (1985) Responding of student writing, *TESOL Quarterly*, 19:1, 79-101.
- Zamel, V. (1987) Recent research on writing pedagogy, *TESOL Quarterly*, 21:4, 697-715.

いけだ れいこ／お茶の水女子大学大学院 文教育学部 非常勤講師  
orikeda@helen.ocn.ne.jp

資料 1 A Taxonomy of revision Changes



Faingley and Witte (1981:403)

# Study on peer response in second-language teaching

## —Aiming at Japanese teaching through the development of ESL—

IKEDA Reiko

### Abstract

Peer response has been one of the most popular leaning activities in foreign-language writing teaching conducted in Europe and the United States. However, only a limited number of studies on peer response in Japanese teaching have been made. Thus, further studies on it should be pursued. This paper examines the perspective of the study on peer response through the development of ESL, and on the few case in the Japanese L2 classroom. Then it seeks out a direction for further study.

So far, the study on peer response in second-language teaching has been divided into four fields. The first field is “effects seen from the perfection of writing products”. Compared with the effects of teacher feedback conducted in the traditional teaching methods, those of peer response have proved equivalent or even greater by teacher’s evaluation. Moreover, writing revision by peer response showed more improvement in context. The second field is “ the process of face-to-face interaction”. It clarified learner’s cognitive behavior while reflecting their own learning styles. Social interaction among learners was also in evidence. The third field is “backgrounds and actual learning activities of learners”. The study in this field showed the divided viewpoints on the adaptability of learners from East Asia with cultural backgrounds of collectivism. Furthermore, recently, the study through the sociocultural approach has been made. This fourth field is paving the new way for the direction of future study on peer response.

【Keywords】 peer response, interaction, writing revision, collaborative learning,

(Faculty of Literature and Education ,Ochanomizu University)