
多言語多文化を背景とした教室活動としての ピア・レスポンスの可能性

— 「協働性」に着目した活動プロセスの分析—

原田 三千代*

In recent Japanese education the diversity of learners has been speeded up. The teacher-centered guidance couldn't have coped with the practical side of Japanese education. This research sought for a possibility that peer-response was responsible for the second language (L2) classroom activity with the background of multi-language and culture. Peer-response refers to a collaborative writing activity because learners revise their written work collaboratively.

The research peer-response period of eight months was divided into four terms, and the activities of three learners (I, S, B) were observed. They were international undergraduate students in the writing class of Japanese as L2. S worked with I who was proficient in activities for the first half of the term and then with B who was a new member, for the latter half. In the first term, a lot of language support was offered from I to S. In the second term, S became accustomed to the procedure of the activity and tried to play the role as writer and reader, and added discussions concerning the content and construction, and critical examination of sentences. Peer-response was carried out with a new participant B in the third term. Regardless of different proficiency in activity they actually tried to be complementary to each other and solve the problems of writing. In the fourth term, B considered what S had sent to B, while S was waiting for B, then both began collaborative production. In the L2 writing class, the activity of peer-response is taken from one who is proficient in an activity compared to the other. As a result the possibility of peer-response as a classroom activity with a background of multi-language and culture is suggested to be successful.

*お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科研究院研究員

The future subject for study will focus on awareness of learners that exist behind this activity, and its process of transformation.

1. はじめに

近年、日本語教育において、急激な外国人定住者の増加に伴う学習者の多様化、多極化が加速されており、教える側からの固定的な教育観に基づく従来の指導法では、教育現場に対応しきれなくなってきた。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、学び手の学習プロセス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。それは、言い換えるなら、最初に言語レベルに応じた学ぶべき項目が提示され、学習者の理解を促し運用できるように練習することに集約される教え方：「何をどのように教えるのか」「どうすれば効果的な定着が図れるか」という教師側の教えるスキルの習得やその実践ではなく、「学び手自身による内発的な動機づけを伴っているのか」「他者との学びや関係をどのように創造していくか」という学習者側からの問いかけを出発点にすることだと考える。

このような考え方は、言語教育における「協働学習」すなわち、言語を媒介として他者との関係性を構築する学習活動[Nunan 1992]を理論的基盤としたピア・ラーニングから多くの示唆が得られる。ピア・ラーニングとは、学習者を主体とした学習方法であり、そこでの学習は「他者との学びを通して、日本語学習における課題そのものの向上と共に、最終的には自分自身に気づいていくこと、自分自身を発見すること、そこへ向けて自律的な学び手となること」[館岡 2007 : 47]が目指されている。館岡は、ピア・ラーニングにおいては、「教室の外に出るための準備としての学びではなく、教室という社会における構成員同士の相互作用の連鎖の中で、互いの関係性に支えられながら、相互に学び合う環境を提供する」[2007 : 61]と述べている。つまり、教室も社会的実践の場の一つであり、参加者同士の相互作用を通して、協働的かつ自律的に学べるように環境をデザインすることが必要だと考えられる。こうした考え方は、第二言語(L2)作文教育にも援用され、その実践活動として最近ピア・レスポンスが注目を集めている。

本研究では、このピア・レスポンスという活動が多言語多文化を背景としたL2作文クラスの教室活動として、実現の可能性があるかという問題を提起したい。

2. ピア・レスポンスとその理論的背景

ピア・レスポンスは、元来第一言語(L1)としての英語教育の作文クラスで行われている指導法であるが、1980年代から特にアメリカのL2としての英語教育(以下ESL)

において導入されたものである。日本語教育には、一連の池田の研究[1999,2001,2002など]以来、徐々に取り入れられるようになってきた。

ピア・レスポンスの具体的な活動とは「作文プロセスの中で学習者同士の少人数のグループで、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作文を検討し合う学習活動」[池田 2002 : 289]である。この活動では、書き手は実際に自分のテキストがどう読まれるかを読み手から直接聞き、そのアドバイスや情報、意見などを推敲作文に取り入れることができる。つまり、書き手の文章産出過程に読み手も参与することで、書き手は読み手の視点を自分自身の中に持つことができるようになると言われている。

Murray [1992]によると、ピア・レスポンスは「アウトライン—下書き—推敲—書き直し」という文章産出のプロセスを非線状的に進む手法(プロセス・アプローチ)を用い、その推敲段階を読み手との社会的相互作用を通して行うことから、協働作文活動として位置づけられている。したがって、ピア・レスポンスが協働学習として、その意義を十二分に発揮するためには、読み手と書き手の間に「社会的関係性の構築」[Nunan 1992]、すなわち「言語を媒介にした、他者との対等で相互支援的な関係の構築」[原田 2006]が目指される必要があると考える。それは、言い換えるなら、読み手と書き手の間に対話を生成していく過程であり、そこには一方的な受容や伝達ではなく、批判的探究を伴った双方向の相互作用が展開されていると言える[Freire 1982]。

L2教室活動に目を向けてみると、教室の中には様々な背景を持った学習者の組み合わせによる相互作用があり、それらがダイナミックに息づいている。その中で、学習者がピア・レスポンスによる交渉の場を自分達で調整していくかどうかを探るためには、活動の「協働性」に着目し、長期的な試行の中で学習者間の関係性やその活動プロセスを見ていく必要があると考える。今後、ますます学習者の多様化や多極化が進む中で、お互いがもっている様々なリソースを活用できる相互学習や学習プロセスに重点を置く活動が探求されている。本論文では、そういった社会的背景の中で、L2教室活動としてのピア・レスポンスの応用の可能性を考えたい。

3. ピア・レスポンスの先行研究と研究課題

ピア・レスポンスの研究において池田[2004]は、その活動意義を作文プロダクトの質的向上を目指す学習方法とL2を媒介とする協働学習の側面から捉えている。ピア・レスポンスの研究は、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その出発点としており、プロダクトの数量的な分析を通して、従来の指導方法であ

る教師添削と比較した研究が多い[Hedgcock & Lefkowitz 1992, Paulus 1999, 池田 1999, 影山 2001など]。これに対して、協働学習の面から捉えた研究は数が限られている。しかし、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、「協働性」に着目した活動プロセスに焦点をあてた研究が必要だと考える。本節では、活動プロセスを扱った研究として、Villamil & de Guerrero [2000]と原田 [2006]を取り上げる。

Villamilら[2000]によると、社会的行動として協働的行為は、自由に意見を述べ合うことを前提に、相互支援的な交渉と調整を繰り返して課題目標を達成する際に生じるとされ、Villamilらの教室活動では、ピア・レスポンスによる様々な足場作り¹が観察されている。当初、読み手は書き手のテキストに対して詳細な訂正をすることでチューターの役割を果たし、書き手はそれを受け入れるだけであった。しかし、活動の経過に伴って、読み手は書き手がより積極的な関わり方ができるように書き手の意見を尊重し、書き手に合わせて行動を調整するようになる。やがて、両者から改善案が出され、最終的には協働で新たな産出が示されている。そこには、読み手、書き手からの対話的な相互作用が観察され、双方向からの足場作りが示唆されている。Villamilらの分析は現実の教室で起きる複雑なインターアクションとして有効だと言われている[池田 2002]。しかしながら、この研究で対象となったのは、一遍の作文に対する一回のピア・レスポンスの試行活動であり、読み手、書き手という学習者の役割は固定化されたままである。

原田[2006]では、活動に未経験の中国語母語話者5名の就学生に対して、L2教室活動としてピア・レスポンスを導入した。その結果、ある程度の活動期間を経て、日本語能力の異なる学習者の間には協働的な関係が構築され、対等で相互支援的な活動が展開される可能性が示唆された。しかしながら、このように、母語や文化的背景、学習目的や活動経験などが同一である対象者は日本語学校における就学生の一つの典型ではあるが、地域のクラスを含め多くの日本語クラスの実情を反映しているとは言えない。実際には、様々な背景を持つ学習者が存在するのが常である。また、原田[2006]では、ピア・レスポンスの期間を3ヶ月に設定し活動経験の積み重ねによる変化を観察したが、それは同一の組み合わせの変化の前後を比べたものであり、活動の漸進的な過程をたどってはいない。

そこで、長期にわたるL2教室活動を取り上げ、母語、L2能力、活動経験など多様な背景を持つ学習者間における活動プロセスを分析することによって、ピア・レスポンスが協働活動としてL2教室に根付いていく可能性を探ることができるのではないかと考える。その上で、今後、多言語多文化を背景とした教室活動のデザインを考え

る際の示唆を得ることができるのではないだろうか。

本研究は、L2作文クラスにおいて、長期にわたるピア・レスポンスを取り上げ、その活動プロセスを分析することによって、多様な背景を持つ学習者間でピア・レスポンスが教室活動の一つとしてどのように受け入れられていくか、その過程を特徴づけることを目的とし、研究課題を以下のように設定した。

研究課題：多様な学習者の中で、ピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるか。

4. 研究方法

4-1. 対象者と活動期間

本研究の対象となったクラスは、都内某大学の学部留学生のための日本語クラスである。実施時期は2005年4月～2007年1月で、受講した留学生21名(中国語母語話者10名：B,X,A,E,O,U,W,J,F,H、韓国語母語話者3名：I,Y,R、英語母語話者2名：C,G、ルーマニア語母語話者：K、ベルギー語母語話者：L、イタリア語母語話者：M、チェコ語母語話者：N、インドネシア語母語話者：S、タイ語母語話者：P、各1名ずつ、21～30歳の女性)である。クラスを受講するかどうかは本人の希望によるため、母語や学習目的に加えて、専攻、言語レベル(3級～超1級²⁾)は様々であった。実施期間は2005年4月～7月(前期)、2005年10月～2006年1月(後期)、2006年4月～7月(前期)、2006年10月～2007年1月(後期)の4学期で、合わせて1年6ヶ月間である。

学習者の組み合わせや役割(読み手、書き手)を交替しながらピア・レスポンスを経験することで、どのような活動プロセスが展開され、教室活動として受け入れられるようになるかを見るため、研究の対象者はクラスの学生の中で、ピア・レスポンスの経験がなく、しかも、この後に長期的にクラスを受講した(前期・後期あるいは後期・前期の計8ヶ月間)3名の留学生である(I：韓国語母語話者、1級準備中、S：インドネシア語母語話者、2級レベル、B：中国語母語話者、1級レベル)。彼女らは半年ごとに教室活動に参加した時期がずれている。

表 - 1 コース期間と対象者

実施期間	留学生	合計人数	言語レベル
2005年度前期	I K Y	3名	2～3級
2005年度後期	I Y S X P L M	7名	1～3級
2006年度前期	S P L M B R E A N	9名	超1～3級
2006年度後期	B O U W J F H G C	9名	超1～3級

4-2. クラス活動

クラス活動は、前期と後期で以下のように分かれる。

表 - 2 前期の作文課題

タイトル	文法項目
クラスメートの紹介	—
思い出に残る一枚の写真	名詞修飾
変化を述べる	～ようになる/てくる・ていく
意見を言う	～んじゃないでしょうか
日本で経験したこと	授受表現

表 - 3 後期の作文課題

タイトル	例
自己紹介/私の小さい頃の家	—
自分の問題	進路、性格、学習
身の周りの問題	住宅、隣人の騒音、食品
自国の社会的な問題	介護、若者対する見方
日本社会の問題	マスコミ、いじめ、フリータ

前期のクラスでは、文法や表現の運用練習を行い[「わかって使える日本語」2004]、クラス後、その課で話題になったことをもとに、説明文あるいは意見文を書くことを課題とした(表2参照)。作文課題はクラス活動中に提示され、全体でそれに関する話し合いを行った。また、学生から出た質問をもとに「作文の構成」「文体」「接続表現」「表記」についての説明や練習を補足した。後期は、論理的な文章構成や表現を導入し[「ストラテジーを使って学ぶ文章の読み方」2005]、主張のはっきりした意見文を書くことに焦点を絞った。作文のタイトルは、表3に示すように、個人あるいは社会的な問題をテーマとして問題提起文を書いた。その解決策や問題についての考えを深めるためにグループで話し合い[Wallerstein 1983]³、それを参考にしながら自分の意見をまとめた。題材は、個人的な問題から自国の社会的問題へ、さらに日本社会の問題へと抽象度を上げていった。その他、学生からの質問をもとに「文体」「接続表現」「はと格助詞」などの練習も補足した。

基本的に話し合いは、学習者自身に任せだが、「相手の作文のよいところを指摘することから始める」という手順を踏んで行った。学習者の活動中、教師は教室を巡回し、質問があればそれに答え、例示や説明などの補足を行うこともあった。活動内容には特に制限を設けなかったが、誤りを正すだけのやり取りにならないように学習者の注意を喚起した。ピア・レスポンスは学習経験の有無や導入の仕方、練習期間の影響を受けやすいとされるので[Stanley 1992]、導入時に実際の活動の様子を納めたビデオの視聴や、以前のクラスの学習者が書いた作文を基に練習を行った。作文完成までの

手続きは以下ようになる。

前期クラス 作文課題→全体での話し合い→草稿→ピア・レスポンス→推敲作文

後期クラス 問題提起文→グループでの話し合い→草稿→ピア・レスポンス→推敲作文

作文の枚数は、原稿用紙2～4枚程度であった。課題は、原稿用紙に手書きで書いて次の時間に提出(前期)、あるいは次の時間までにメーリングリストに添付(後期)することとし、クラスメートが書いた作文を家で読んでくることを前提とした。

4-3. データの収集と分析方法

活動の推移を可視化しやすいように、各学生の活動期間(8ヵ月)を2ヵ月ごとに4期に分けた。図1⁴⁾において色づけしてある部分は、それぞれの学生の活動期間の4期(I期、II期、III期、IV期)を示している。ピア・レスポンスはおよそ2週おきに行われた。

本研究の主なデータは、ピア・レスポンスを録音した音声テープ(1回約15分、6回分)を文字化したものである。

	05.4-5	05.6-7	05.10-11	05.12-06.1	06.4-5	06.6-7	06.10-11	06.12-07.1
Iの場合	I-I期	I-II期	I-III期	I-IV期				
	I-Y-K Y-K	I-Y-K I-Y	I-S I-M-S	I-M-S I-X-P				
Sの場合			S-I期	S-II期	S-III期	S-IV期		
			I-S I-M-S	I-M-S Y-M-S Y-S X-V-P-S	S-B S-M-A S-R	S-B S-R S-P-B S-P-M		
Bの場合					B-I期	B-II期	B-III期	B-IV期
					S-B	S-B E-B S-P-B	B-F-G B-F	B-Y-C B-Y B-F-0 B-U-W-Q

図1 ピア・レスポンス実施時期と組み合わせ

5. 結果と考察

本研究では、多様な学習者間でピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるかという研究課題を設け、Sを中心とした4期(I期～IV期)にわたる、IとS、SとBのピア・レスポンスの活動プロセスを分析した。

5-1. 1期のピア・レスポンス

Sの第一回目のピア・レスポンスの相手は、Sより4ヶ月先に教室活動を経験したIである。Iは韓国の交換留学生で、日本語能力試験1級の受験準備中であつた。Sは、インドネシアからの交換留学生で、ピア・レスポンスに関しては全く未経験であつた。国では日本語専攻の学部生であるが、長期に休学した期間もあり、自らの日本語力(2級レベル)や漢字力に不安を抱えていた。ピア・レスポンスの経験者であるIと未経験者Sとの間に、どのような足場づくりが生じているかを観察する。次に示す活動例は、Iの文章に対して行われた、Sの最初のピア・レスポンスである。

【活動経験者から未経験者への足場づくりを示す活動例1】 読み手：S 書き手：I

- 1 S あのう、ちょっと、これ、これかな？
- 2 I うんうん。
- 3 S 意味がわからなくて…。
- 4 I あ、そうですか。で、字を見ても意味がわからないですか。
- 5 S うんうん。
- 6 I ちょっと説明したほうがいいですね、ここからは。たぶん、ここから。
- 7 S はい、あ、ここからかな。一戸建て。
- 8 I 一戸建て、ことばが難しかったですか。表現がちょっとあいまいだったとか…。
- 9 S そんなことは思いませんけど…。なんか、意味はだいぶわかりますが…。
- 10 I 文章が長かったですか。
- 11 S <笑い>私にとって。あのう、そして、この言葉、縞りす？
- 12 I 縞りすは、動物で、森とかに住んでいる、小さい鼠みたいに、茶色の…。
- 13 S ねこ？
- 14 I いや、森ですんでいる、木の上に…。
- 15 S ああ。
- 16 I わかりました？
- 17 S あ、それは、これですね、<電子辞書を見ながら>縞りす。ああ…。
- 18 I 私もわからなくて、辞書でさがしてみました。で、ここからどこまで意味がちょっとわかりにくかった？
- 19 S うーん、そうね。
- 20 I 一戸建てで…。
- 21 S うーん、それだけかな。だいぶ、わかりますけど…。一戸建てで？

- 22 I うんうんうん。
 23 S 祖母と？
 24 I うんうん。
 25 S 一緒に住んでいました。ということですね。
 26 I そうですね、祖母と叔母、ええっと、父の妹、(うーん)、未婚だった祖母と。
 27 S 未婚？
 →28 I 未婚はまだ結婚していない、で、祖母とまだ未婚だった叔母も一緒に、えっ、日本語の表現がちょっとわかりにくかったかもしれないんです。

Iは「意味がわからなくて…」というSに、語彙や文章把握に対する相手の不安を察してか「字を見ても意味がわかりませんか」(4)、「ことばが難しかったですか。表現がちょっと曖昧だったとか…」(8)、「文章が長かったですか」(10)、「わかりました？」(16)、「意味がちょっとわかりにくかった？」(18)というように何度も確認している。また、Iは、頻繁に相槌をとり「縞りす」「未婚」「叔母」など語彙の説明や言い換えも丁寧に行っている。(18)では、「私もその語彙がわからなくて辞書で探してみました」と述べ「縞りす」という語彙自体が特殊であることや、表現のわかりにくさの原因の一端が自分の方にあるといった意味合いを含むことによって、相手に対する配慮を見せている(28)。ここには、読み手がアドバイスを与え、書き手がそれを受けるという役割の図式は成立していない。読み手：Sは、相手の作文を理解することに精一杯で、むしろ書き手：Iのほうが、Sに対して自分の文章の一行一行、語彙や表現を指しながらボトムアップ的に意味を確認している。それが、Sにとって文章理解の足場づくりになっていると考えられる。

一方、Iにとっては、自分の文章が読み手にどのように理解されているかを知ること、どこに問題があるか、どう推敲すればよいかを考えるきっかけになっていると言える。後で、巡回中の教師(筆者)が2人の話し合いの様子を尋ねたとき、Iは次のように述べている。

- I この部分、一戸建てで住んでいて、また、未婚だったおばも一緒にすんでいましたという文が、何かちょっと複雑で、祖母だけいっしょに住んでいたのかな、未婚だった叔母もいっしょに住んでいたのかな、ちょっと複雑な気がします。ちょっと分けて書いた方がいいですか。

Iの発話が示すように、IにとってはSとの相互作用が、自分の文章のわかりにくさ

を認識することにつながり、推敲に結びついていると考えられる。

次の活動例において、SとIは、読み手と書き手という役割を交替してSの文章に関するピア・レスポンスを行った。Iは、相槌や反復によってSの発言に対する確認を行い、発話を長く続けることが困難なSに対して、発話を短く区切り、逐一意味を確認しながら話し合いを進めている。そこにもIのSに対する配慮が示されている。

【活動経験者から未経験者への足場づくりを示す活動例2－役割を交替して】

読み手：I 書き手：S

- 1 I ふーん、意味はよくわかりました。いい思い出ですね。なんか<笑い>庭で自転車、乗って遊んだり…。
- 2 S そして、あのう、昔は私たちは小さいから、家がひろーいという感じがすね。
- 3 I ああ、そうですね。
- 4 S でも、大人になると、
- 5 I ええ。
- 6 S もっと狭い、狭くて…。
- 7 I ああ。
- 8 S そういう感じが…。
- 9 I ああ、で、この文章の意味がそんな意味？広い庭が？
- 10 S あ、でも、かわりました。
- 11 I あ、そうですか。
- 12 S なんか部屋が…
- 13 I うん。
- 14 S 自分の部屋が…
- 15 I うん。
- 16 S したいから、家の…あのう、なんか…
- 17 I 家の部屋をもっと大きくしたりして？
- 18 S 庭がなくなって…。
- 19 I なくなって？
- 20 S そういうこと。
- 21 I 家の建物が大きくなった。
- 22 S 大きくなったじゃなくて、サイズはそのままけど、部屋が増加…。
- 23 I うんうん、あ、そうか。でも、部屋の数が増加したら、家の全体的な大

きさももっと大きくなるんじゃないですか。

- 24 S じゃない、そうかもしれないけど、これは家ですね、もとはそうですが、その周りにでも、昔は部屋がただ、今は、これも部屋になったから、狭い感じが…<笑い>
- 25 I そうですね、で、庭、あ、そうか。
- 26 S 庭も建物になって…。
- 27 I あ、そうですか、で、これだけを見たら、どの理由で庭がもうなくなったのかな、とちょっと知りたくなりますね、で、このような説明がこの部分で、ちょっとだけでもあったら、理解しやすいかもしれないんです。

Sが「家の…あう、なんか…」(16)と言って言葉を詰まらせると、Iは「家の部屋をもっと大きくしたりして」(17)と説明を補足する。Iの問いかけと確認を契機として、結局Sは元の家の「サイズはそのまま部屋が増加」(22)したので「庭が狭くなった」(24)ことを自力で説明しようとしている。これに対して、Iは「その説明が(作文に)ちょっとだけでもあったら理解しやすい」(27)と助言している。この間のIとの相互作用を通じて、Sは、読み手が自分の作文にどんな情報を求めているのか、どんな補足をすれば読み手にわかりやすいのかを、体験的に察知したのではないかと考えられる。

しかしながら、これに続くピア・レスポンスでは、Sが自分の文章の内容に関してではなく、L2学習者として言語能力の限界を打ち明けることによって、二人の話合いが進んでいる。

【L2学習者としてのアドバイスを示す活動例】

読み手：I 書き手：S

- 28 S そうですね、そうしたいんですが、なかなか言葉が…。
- 29 I そうですね。
- 30 S 頭に…。
- 31 I うんうんうん。
- 32 S たくさん書きたいんですが…<笑い>
- 33 I ね、だんだん書けるようになりますと思います。あ、いいですね。
- 34 S 私は作文、できなくて…。
- 35 I いや、そんなことではないです。ほんとに、もう、私、6ヶ月たちましたね、で、最初ここに来た時は、このぐらいでも、もっと大変でした。
- 36 S え、ほんと？

→37 I ほんとに、で、すぐできると思う。

→38 S あのう、家の説明…

39 I 庭がどうやって狭くなったのかなということについて、もっと。

40 S はいはい、そうですね。

Sが「なかなかことばが…」(28)、「頭に…」(30)と口ごもっただけで、Iには、それが何を意味するのか即座に理解できたのではないだろうか。滞日6ヶ月を経た今、Iは、L2で文章を書く場合の認知的言語的な負荷や、産出したものと自分の意図との間のギャップを、Sに重ね合わせながら発言しているのではないかと考えられる。Iの文章力も6ヶ月前には自分と同程度だったことを告げられて(35)、「えっ、ほんと？」(36)というSの次の発話からは、言語に対する不安がやや払拭されたかのように見受けられる。それは「ほんとにすぐできると思う」(37)というIのことばを受けて、Sが話し合いの話題を「あのう、家の説明…」(38)と、自らの作文の話題に戻したことから窺える。

I期の活動プロセスでは、Sは活動経験者Iから段階的に様々な足場づくりが提供されている。相槌、反復、語彙の意味の確認や言い換え、文の分割、内容の補足など、読み手、書き手という役割にかかわらず、Iからの主に言語的な助言が観察される。その後、L2で文章を書くことに対する体験的助言がなされている。そのことがSの心理的負担を軽減させたのか、Sは自ら話し合いの話題を自分の作文のことに戻している。それは、Sが教室活動としてピア・レスポンスを受け入れようとしていることを示唆している。しかし、それを可能にしたのは、相手のペースに合わせて活動を遂行しようとしているIの活動に対する姿勢ではないだろうか。

5-2. II期のピア・レスポンス

SのI期とII期の活動の間には約一ヶ月が経過している。II期の活動プロセスには、SとIのペアに、M(イタリアの交換留学生、3級レベル)が加わった。ここでは、明らかにSの学習活動に対する態度の変化が見られる。自分の作文に関して、S自身が書き手として「何か意見ありますか」(1)、「わからない言葉、ありますか」(4)、「構成はどうですか」(6)とイニシアチブをとりながら、話し合いを進められるようになっている。それは、他者の作文を読み自分の作文にコメントをもらうという体験を経て、Sがピア・レスポンスという活動に慣れ、自分の活動レポーターの中に取り入れつつあることが示唆される。

Sの作文のテーマは「インドネシアの女性について」であった。Sの作文に対して読

み手Iは、主に構成について次のように言及している。

【読み手と書き手の役割を示す活動例】

読み手：M、I 書き手：S

- 1 S 何か意見がありますか。Mさんの意見も入れていますよね。でも、何かまだ入っていないことがありますか、先週の話。
- 2 M ふんふんふん、ちょっと待つてね。
- 3 S うんうんうん。
- 4 S わからないことば、ありますか。
- 5 M だいじょうぶです。父もいっしょに子育てする必要があります。これはとても便利。
- 6 S そうですね、でも、構成はどうですか。書き方とか…。
- 7 I よかったと思います。
- 8 S 複雑はないけど…。
- 9 I 構成のいい点は、ここまでは現実で、これから、問題になるかもしれないことで、その後が解決策になって、みんなで話し合ったこと、解決策、そして、書いたのがすごい、いい作文になったと思います。
- 10 S あ、そうですか。そうだといいけど、今からもっとすばいいいと言いうことがありますか。
- 11a I 今度は短い作文を書くのだから、
- 12 S うんうん。
- 11b I 限界があるのだから、こんな問題提起と解決を書く作文なら、もっと具体的な事例を入れたほうがもっといい作文になるかもしれないと思いました。
- 14 S 具体的な事例は？
- 15 I 具体的な事例は、例えば、先週話し合った中で、周りの友だちも家で子育てだけやっている、だから、残念だという話がありましたよね、もっと具体的な事例を書いたら、もっとおもしろい作文になるかもしれない。

まず、Iは、Sの作文の構成のどんな点がいいかを明示的に述べている。「現実の問題」「問題になるかもしれない点」「解決策」をバランスよく組み合わせ、グループで話し合ったアドバイスが解決策として生かされていると肯定的に評価している。さらに、Sの「今からもっとすばいいいと言いうことがありますか」(10)という問いかけに対しては、具体的な事例を入れることを提案している(13)。そこで、Sは「具体的な事例は？」

(14)と、質問を続ける。これに対して、Iは「先週話し合った周りの友達の例」(15)がそれに当たることを丁寧に説明している。

I期のピア・レスポンスでは、文章に添って語句や文の意味を逐語的に確認することが、Sにとって文章理解の足場づくりとなっていた。その活動はIに委ねられており、Sは何をすればいいのか十分把握しないまま、自分の言語能力に対する不安も抱えていた。その不安が解消されたわけではないが、II期のピア・レスポンスでは、Sも書き手として話し合いの場作りに積極的に参加し、話し合いを進行させる役割を担っていることがわかる。さらに、相手からの言語的な助言の範囲が、語彙や文を主体としたものから、構成や具体的な事例を入れた内容についての言及にも及んでいる。また、Sが一つの疑問(10)からさらなる疑問(14)へと、自分が納得のいくところまで問いを発展させて、相手から反応を引き出そうとしている点が新たに観察される。それが、Sの文章の内容を充実させるために有効に働いているのではないかと考えられる。

次の活動例では、Mの作文についてのピア・レスポンスが行われた。Mの作文は「他人と同居する際の人間関係の難しさ」がテーマであった。Mは言語レベル(3級)やクラスへの参加度から考えると、教室活動にスムーズに臨めたとは言いがたい。Mは沈黙を保つことが多く、話し合いはIとSを中心に進められている。しかし、このMの作文について3人で話し合うことが、Sにとっては、お互いの文章を批判的に振り返る契機となったという点で、重要な意味があったのではないだろうか。

【批判的な視点からの相互作用を示す活動例】

読み手：I、S 書き手：M

- 1 I これは、結論？
- 2 M すみません、私が一つのアイデアを、これ、ちょっと難しいです。どうですか。
- 3 I ええ。
- 4 S 結論の…。
- 5 I 全体的におもしろい作文だとおもいますが、何が問題で、解決策とかが何か、よくわからないです。その理由は、私は知っていますが、Mさんは、人間関係についてあまり書かなかったので、問題を探すこと自体がむずかしかったと思いますけど、で、その理由で、一人暮らしの苦しさ、不便な一人暮らしの苦しさ、不便な一人暮らしに対しての様々な考え方、そう整理できるかな。はい、Sさんはどう思いますか。
- 6 S そうですね、Iさんの言ったとおり、おもしろい作文ですけど、構成はちょっと前から終わりまで、みんなが問題でしょ、問題だけ述べて、い

いいことはあまり表れないから、いっしょに生活しては一人暮らしのいいことも書いたほうがいい、終わりに、結局、自分の家の生活、家族と楽しいです、自分の独立生活のほうが最高だという考えも入れるほうがいいと思いいと思います、最後に。

7 M ふんふんふん。

8 S それは比べるがあつて、でも、結局、この生活があつたら、独立生活のほうがいいという考えがあつた思います。結論がもつと強く…。(中略)
この前は序論でしょ。序論になって、そして、これは本論になるでしょ。さっきの言ったようにしたらいいと思います。どうですか。

9 I そう思います。

上記のピア・レスポンスにおいて、それまでゆっくり丁寧に説明していたIの口調が一変する(5)。Mの文章は、問題提起とそれに対する解決策が整理されておらず、文章の展開がわかりにくいと、結局、何を主張したいのか不明瞭なままだと指摘している。Iによると、その原因は人間関係についての記述が不足し、問題自体が不明瞭だからである。

Iは、Sに対して「Sさんはどう思いますか」(5)という質問を投げかけた。Sは、連鎖的にMが最初から最後まで問題点だけを述べている点について言及し、Mが考えている「独立生活」のいい点についても述べたほうがいいと意見表明している。Sにとって、ここでの学びは、他者の意見を受容するだけではなく、それを批判的に捉え、意見表明することだったのではないだろうか。話し合いの終わりにSが「意見文とは何か」についてIに尋ねている場面がある。それに対して、Iは次のように答えている。

I 自分の思いだけは、ほんとにいい解決法になれないかもしれないから、みんなで話し合つて、話し合ったことプラス自分の意見で、ほんとの意見文になる形。

S でも、これは自分の問題でしょ。そして、ディスカッションがあつて、みんなからの意見が聞いてもらつて、そしてから、また、自分の意見、自分の問題は自分で解決する。

グループで議論したことに自分の意見を加えることによって「ほんとの意見文」が生れるというIの発言から示唆を得て、Sは、他者の意見を取り入れるかどうかを選択し、最終的には自分で解決方法を述べるのが意見文になるのだという考えに至っている。自分の文章についても同様のことが言えるとなれば、他者との相互作用を通し

て自分の文章に批判的吟味がなされる中で、自分の中に多角的な視点を取り込むことができ、自分の思い込みや考え方の偏りにも気づくことができる。その上で、仲間の意見に依存することなく最終的な判断と選択は自分にあると言う主張は、自律的な書き手として育っていく過程を示唆している。

Ⅱ期の活動プロセスでは、Sが書き手、読み手としての役割を把握し、それをもとに話し合いの場を調整していこうとする積極的な参加態度が観察される。それと同時に、Sは、相手の文章や意見をただ受容するだけではなく批判的に捉え直すという新たな視点を、Mの文章に対するピア・レスポンスを通して獲得した可能性が示唆される。それが、今後他者の文章にコメントする際の読み手の態度につながっていくのではないだろうか。

では、Iにとってはどうか。Iは半年前にこの活動を始め、Sより先に4ヶ月という活動経験を積んでいる。その経験を通して、この活動の意義、すなわち、共感的態度に基づく自分達の相互作用の場を共に創っていくこと、そこでは、対等性や自律性に裏打ちされた批判的な捉え方や率直な意見表明が必要であることを学んできたと言える。Iは、ピア・レスポンスという教室活動の担い手として、持続的に活動を進めることによって、それを体現しようとしているように見受けられる。他方、Mについて言及すると、この時点ではその意義を十分理解し活動に習熟しているようには見えない。しかし、今後、様々な学習者との間で、役割を交替しながらそれぞれ違った形の相互作用を展開していく中で、彼女にも変化が生じるのではないかと考えられる。

5-3. Ⅲ期のピア・レスポンス

Ⅲ期のピア・レスポンスでは、新学期を迎えてIは帰国し、このクラスには新たに4人の学生が参加した。このうちピア・レスポンスの未経験者で、これ以降ピア・レスポンスを長期的に経験するのは、学部1年生のB（中国語母語話者、1級レベル）である。以下に示す活動例では、SはBに対して活動の手順を示し、BはSのリードに応じて、読み手として率直な意見表明を行っている。

【未経験者を受け入れる場の構築を示す活動例1】

読み手：B 書き手：S

- 1 S 声を出して、自分のを
- 2 B 自分のをですか。
- 3 S 最初は私から読みますね。＜音読＞
- 4 S 今は私の書いた作文について、何かアドバイスとか…
- 5 B ちょっと、Sさんの作文を聞いたら、一番に残ったのは、どうして、この

写真、覚えていたか…十分わかりました。

- 6 S そうですか、ああ、よかった。
- 7 B でも、ちょっとたりないのは、写真の内容について
- 8 S はい、そうですね、ここに書いていましたが、でも、ただ、こことかは少しだけ…。
- 9 B 友だち、何人とか…
- 10 S そうですね、ああ、そうですね、ありがとう、何人とか、あとは、どんな時？
- 11 B はい、この写真について詳しい内容、ちょっと、また書いたらいいなあ
と思って…。
- 12 S じゃあ、このほうに、もっとくわしく書いたほうがということ？
- 13 B 写真の内容とか…
- 14 S あとは、理由とかどうして？

まず、Sは、書き手が自分の作文を音読して読み手からアドバイスを得るという手順を示すために、自分から音読を始めている。Bは書き手と対面して、その作文にコメントするのは初めての経験であったが、臆することなく「ちょっと足りないのは、写真の内容について」(7)と述べ始めた。それに対して、Sは「ああ、そうですね、ありがとう」(10)と謝辞を述べ、Bがあげた例：「友達、何人…」(9)以外にも付け加えるべきポイントとして、自分から「あとは、どんな時？」(10)を追加したことによって「この写真について詳しい内容、ちょっと、また書いたらいいなあと思っ…」(11)、「あとは理由とかどうして？」(14)という更なる例示に続いていく。そういった両者の相互作用には「だれが書いた作文か」「だれのアドバイスか」という読み手、書き手の役割意識というよりも、「今、ここにある」文章の中味を充実させるために、共通の基盤で話し合おうとする姿勢が窺われる。

次に、2人の話し合いでは「人生の始まり」ということばを基点に発展していく。

【未経験者を受け入れる場の構築を示す活動例2】 読み手：B 書き手：S

- 15 S 内容とか、ちょっとわからないとか、あんまり説明が、表現の仕方を、
わかりにくい、そういう言葉があったら、教えてください。
- 16 B …人生の始まりというより、自分で自由に、なんというのか、自由な感じ。
- 17 S 自由じゃなくて、今、していることは何のためかわかんなくて、目的は、
そういうことで、学校行くのは子どもが両親が支えるから、学校へ行く、
そういうことで、これしないでください、そういうこと言ったらしない

とか、そういうこと、自分自身がないみたいない感じ、だから、高校の時は、なんか、えっ、生きてると言う感じがなく<笑い>

- 18 B そういえば、自分の人生の始まり、もっと強調するような感じがあるかもしれません。
- 19 S 自分の人生、あ、そうですね。
- 20 B もっと強調の感じがある、なぜかという自立の感じがして…。
- 21 S いいね、私もわからないけど…。
- 22 B 自分でいろいろことも、なんか自立的、私もよくわからない<笑い>どういえばいいかな。初めて自分から判断できるとか…。
- 23 S そういうことですね。
- 24 B 自分の意見をいたり、ええっと、判断、物事を判断したりとか、決めたりとか、とても基準の経験になりました。これ、いいです。
- 25 S ふーん、OK、OK、ありがとう。
- 26 B いいえ、とても経験になりました。わたし弱いのは、文の、作文、最初のところと一番後ろのところ、私、一番弱いですから、Sさんの作文みたら、あ、いいなと思って。
- 27 S あ、そうですか。
- 28 B すこしだけ、足りない部分、たぶん写真の内容について、もっと書いた方がいいかな。内容、とてもいいから。感心しました。

「内容とか、ちょっとわからないとか、<中略>そういう言葉があったら教えてください」(15)に対して、Bは「人生の始まり」(16)という言葉に違和感をもったことを述べている。つまり「今までの人生」が親の言うとおりの人生で「自分自身がないみたいな感じ<中略>生きてると言う感じがなく」(17)という意味なら「人生の始まり」とは「自分の人生」「自立」という言葉で言い換えられるというのがBの主張である。

二人の話し合いは、一見、Bのアドバイスや質問で進行しているように見えるが、ここには、話し合いの最初の段階からBの発言が生かされ、他者の意見が受け入れていこうとする活動の素地がある。それは「そうですか、ああ、よかった」(6)、「はい、そうですね」(8)、「ああ、そうですね、ありがとう」(10)、「自分の人生、あ、そうですね」(19)、「いいね、私もわからないけど…」(21)、「そういうことですね」(23)というように、Bの発言を一つ一つ受け止めてBに返しているSの態度に表れている。つまり、Sが活動プロセスにおいて仲間としてBを受け入れ、その発言を尊重する態度を示すことで、Bの発言が生かされているのではないかと考えられる。Ⅱ期の活動

例では、読み手、書き手という役割分担の意識が表出されていたのに対して、Ⅲ期では、両者が「今、ここにある」文章の問題解決に向って、対等に取り組んでいる様相が示唆されている。Sが話し合いの場の構築に寄与する一方で、Bは、自分の意見が「OK、OK、ありがとう」と他者から受け入れられていく過程を初めて経験することができたと言える。さらに、他者の文章を読むという初めての経験によって、Bは自分にはない他者の文章のよさに触れ、文章を書く際の自分の弱点、つまり「文の最初のところと一番後ろのところが一番弱い」(26)点を認識できたのではないだろうか。Bから発せられたSに対する謝辞や賛辞(26,28)には、それが示唆されている。

Ⅲ期では、新しい仲間とその意見を受け入れようとする場の構築が示唆され、それが、Bの率直な意見表明にもつながっていると考えられる。漢字圏、非漢字圏という条件を考え合わせると、SとBの日本語能力の差は歴然としている(S: 2級、B: 1級)。しかし、両者は活動経験や言語能力にかかわらず相手の文章のよさを見出し、互いのアドバイスを受け入れている。そういった両者の参加態度が相乗的に働き合って、作文推敲という課題を協働で解決していこうとする対話生成の可能性につながっているのではないかと考える。

5-4. Ⅳ期のピア・レスポンス

Ⅳ期のピア・レスポンスは「日本での経験」をテーマとしたBの作文に対して実施された。Bは、前回のSとのピア・レスポンス(Ⅲ期)で話題となった「自分の人生」「自立」というテーマを、今回は自分のテーマへと発展させている。以下に示す活動例では、相手のペースに合わせた協働的産出に注目する。

【相手のペースに合わせた協働的産出を示す活動例1】

読み手：S 書き手：B

- 1 B …言いたいことは、前、全然考えないことが今、考えるようになりました。
- 2 S ああ、そういうことね。
- 3 B はいはい。
- 4 S アルバイトもしている、勉強…あのう、最初からいろいろ経験を書いてあるは、その流れを最後までも、また経験。
- 5 B いろいろの経験。
- 6 S ちょっとまとめて、終わりは何だろう、あのう、そういう経験が大事とか言いたかったら、最後に書いたほうがいいんじゃないかな。わかんないけど、最初からずっと経験…。
- 7 B 私、たぶん特に言いたいのは、自分で感じたこと、最初は日本語、うま

くできた、そしたら自立心も強くなった、あと、考えなかったこと、今考えるようになった、その他いろいろ体験もあって、その貴重な経験により、自分は成長して大人になった。〈笑い〉はい、考え方はこうですけれども、他の人この文章、読んだらほんとにわかりますか？

- 8 S わかる。
- 9 B はつきりわかるかどうかは、わたしよくわからない。
- 10 S わかりますけど、でも、何回も、大人とか大人とか、それをまとめて、そういう経験から経験があつたから、最後に大人になった気がしている。それはどうかな。〈笑い〉
- 11 B でも、わたしにとって、貴重な経験がありました。
- 12 S ふうん。
- 13 B それによりもっと大人になる。ここで、Sさん言うように、たぶん、十分に表現できない、できなかったかな。
- 14 S 私も十分表現できないから、どうかわからないけど、貴重な経験、でも、全部すべて、貴重な経験、ではありませんか、ね！
- 15 B なんとか中国にいたとき、自分の国にいた時、言葉は問題ではありません、そしたら、特に自分の性格によって好きな人と付き合うだけで、それで自分が過ぎましたけど、日本にきてから、本当に自分の思うどおり好きな通りにならない。言葉の壁…
- 16 S わかるわかる。〈笑い〉
- 17 B でも、あまりうまくいなくても、自分が生活するために、日本語うまくいけるために、人ともっと多く使う、チャンスをしなければならない、主導的にあとは、自分の性格ももっとやわらかくしなきゃならない、それも一つの経験かな。
- 18 S おもしろい！
- 19 B 自分の国にいたとき、子どもっぽくて…。
- 20 S ああ、あれかあ！自分の国にいたときここにきてから、(はい)、それからちょっと変化も(はい)、わかるようになったような、それ、それ、書けばいい。
- 21 B そうですね、この文、たぶん中心なのは日本語の勉強かな。
- 22 S 日本語の勉強？
- 23 B もっと詳しく書けばいいかもしれません。
- 24 S うん、もっと重要なポイントをちょっと一つとりあげて、それを強調して、

最後に…

- 25 B はい、たぶん前は勉強すること、そんなに長く書かなくてもいいけど、日本語の勉強、うまくいくために周りの人と関係もうまくいって、人付き合いも努力しなきゃならない。
- 26 S そういうことですね。
- 27 B うーん、でも、たぶんもつとうまくいけるかもしれない、理解しやすくなるかもしれません。そうですね、後ろは全部、成長、日本に来てから、どうやって成長するか…。
- 28 S どういう成長しているか？
- 29 B はい、でも、日本語だったら、でもひとつの技術というような感じ、あるかもしれませんね。 もつと何か…心理的に成長することは？
- 30 S そうそうそうそう、それ、書いたほうがいい、おもしろい。
- 31 B ありがとう、心理的に成長…<つぶやきながらメモする>

SはBの文章に「日本の体験」が書き連ねてあることに対し、体験だけでなく、その体験がBにとって何を意味するのかをまとめて書くことを、忍耐強く促している。Bはそれに耳を傾けてはいるものの「自分が体験したことは全部貴重であり、必要だった」と繰り返し強調している。ここでは自分の体験を回想しながら言語化する中で(5,7,11)、どのような思考過程を経て、文章の産出につなげたらいいのかを自問自答している様子が窺える(9,13)。SはBの言語化に合わせて「わかるわかる」(16)、「おもしろい！」(18)、「ああ、あれかあ！」(20)、「そういうことですね」(26)、「そうそうそう、それ、書いたほうがいい、おもしろい」(30)というように納得や共感を示し、Bとともに追体験しているように見える。結果、Bは、何か一つポイントを決めて書いたらいいというSの助言にふさわしいキーワード：「心理的成長」と言う言葉を産出した(29)。その思考過程において、彼女は、なかなか越えられない「言葉の壁」(15)から「一つの技術のような感じ」(29)へと、日本語の位置づけを変化させている。言い換えるなら、Bは、当初、日本で経験した問題の根源をすべて言語の問題に帰していたが、日本語から自分の周りに視点を移すことによって、言葉だけが問題なのではなく、体験したすべてのことが自分の成長につながることを悟ったと考えられる。Bは(31)で「心理的成長…」とつぶやきながらメモをとっている。ここに至る過程は、Bが一人で導き出したものではなく、SとBとの協働作業による対話生成の過程の中で生れたと言えるのではないだろうか。

2人のピア・レスポンスは、偶然そこを巡回していた教師(筆者)が、「Bに何をア

ドバイスしたか」とSに尋ねた会話へと続く。

【相手のペースに合わせた協働的産出を示す活動例2】

- 32 T <Sさんに向かって>Bさんに、何、アドバイスしました？
- 33 S いえ、何も<笑い>
- 34 T えっ、今、どういうふうにかいたらいいて言ってなかった？
- 35 S はい、いろいろ経験が書いてありますが、それもすべておもしろかったと思うけど、何か1つポイント、何か言いたいことを強調して、例えば精神的に成長した感じがしているから…。それについて、ちょっと前が、まだ成長していないときとか、向こうの国にいる時とか、背景を書いて、次にどんな変化をしているかを書けばいいんじゃないかなと私は思いましたけど、でも、それもBさんが自分から…<笑い>
- 36 B Sさんのアドバイス聞いて、私、前も何か足りない感じあって、どこかよくわからなくて…。
- 37 S 私もわからないけど…
- 38 B Sさんのアドバイスを聞いたら、ああ、なるほど、このところはほつきりしたほうがいいかな、もっと精神的な成長とか何とか中心にして書いたほうがいいかな、そういうこと、わかるようになりました。ありがとうございます。<笑い>

Sは、経験ばかりを記述するのではなく、何か一つポイントを決めてまとめるあるいは結論付けるということの必要性を提案したいと考えていた。しかし、Sはそれを押しつけているのではない。自分がどうやってこのテーマを書くに至ったかという過程を振り返りながら思考しているBを目の当たりにして、S自身もその過程を追体験しているように見える。Bは、「(自分の作文には)何か足りない感じがあったけど、それがどこなのかわからなかった」(36)が、Sとの対話の中で、それが「精神的な成長」であることがわかったと述べている。Bがそこへ至るまでには、自己の体験を振り返りながら思考する過程と同時に、その過程を共に追体験してくれる仲間の存在が必要であったと言える。言い換えるなら、活動プロセスにおいて、Sは性急に答えを求めるのではなく、相手の問題は何かを相手に寄り添いながら共に考えようとし、BはSの問いかけを契機として思考を深めることができた。そういった共通の問題意識や共感的態度、さらに、思考への深化を、両者は相互作用を通して身につけていったのではないだろうか。それが2人の協働的に産出されたキーワード：「精神的な成長」

に結びついたと考えられる。

IV期のピア・レスポンスでは、協働的営みが新しい産出につながったことが示唆される。両者は異なった文化や環境を背景としながらも、個々の体験を経て抱いた問題意識を通して、お互いが共感しうる存在であったことを、実感したのではないかと考える。さらに言えば、そこに至る両者の関係は依存関係で結びついているのではなく、それぞれが独立した存在でありながら、相互的に問題解決に向かって働きかけるという活動プロセスが展開されていると考える。

6. まとめと総合的考察

本研究では、多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性を探ることを目的とし、多様な学習者の間でピア・レスポンスの活動プロセスがどのように展開されるかという課題を設定した。

研究手続きとして、活動の推移を可視化しやすいように、各学生の活動期間を2ヶ月ごとに4期に分けた。Sを中心に考えると、SはI期からIV期のピア・レスポンスの活動期間において、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のBと活動を共にした。

SはIとのピア・レスポンスにおいて、当初、活動についての理解も十分ではなく、活動経験者：Iに追従するといった参加態度であった。しかし、Iとの相互作用を通して、II期では、自分が何をなすべきかを理解し、自分に可能な、読み手としてのアドバイスを積極的に行った。そういった活動プロセスの中で、言語形式や語彙の意味に限定されていた活動が、徐々に自分にとって意味のある内容にひきつけてコメントできるようになった。III期のSは、新しい仲間Bを受け入れることとなった。そこには、相手やその考えを受け入れる場の構築の可能性と「今ここにある」共通の問題解決に向おうとする両者の姿勢が示唆されている。IV期では、SとBの相互作用から、両者が日本での体験から得たものが、日本語という「言葉の壁」を打ち破るための「勉強」だけではなく、自国では得られなかった「精神的成長」であったことが示されている。それは、Sの問いかけを、Bが反芻しながら思考し、SがBに寄り添いながら共に思考することによって得られた協働的産出だと言える。両者の間には、それぞれの学習者の母語や文化的背景および言語能力や活動経験を越えたところの対等性や自律性があり、それに基づく双方向の働きかけが存在していると考えられる。

本研究において、以上のようなピア・レスポンスの活動プロセスの分析を通して、多様な背景を持った学習者の間に、対等で相互支援的な関係が構築され、L2教室活動としてピア・レスポンスが受け入れられていく可能性が示唆されている。そこでの

個々の活動は切り離されたものではなく、次には他のメンバーと、あるいは新しいメンバーと関わり合うことによって、L2教室活動の一つとして根づいていくと考えられる。それぞれの学習者は、他のメンバーとの関わり合いの中で、SはIと、あるいは、Bと、自分達にあったやり方を実現させていく。具体的には、それぞれの相互作用を通して、どのようなアドバイスをすればいいのか、何を論点に話し合えばいいのかという活動の遂行のし方を学び、作文技能を身につけていく。この場合の作文技能とは、表現形式や規範のみにとどまらず、自分の中にある経験や価値観、信念などに裏打ちされた内発的な動機を伴ったもの、自分にとって意味のある内容にも言及できる自己表現力を身につけていくことだと考える。

「書くこととは何か」という問いに立ち戻って考えれば、ピア・レスポンスを取り入れた協働作文活動とは、「社会的関係性の構築」に根差した社会的コミュニケーションと上述した作文技能を連動させ統合させていく活動だと考える。今後、多様化多極化の加速が予測される日本社会において必要とされるのは、従来の作文教育で重視されてきた教師主導型の添削や型通りの表現文型練習ではなく、その時々状況に応じて変化する問題解決場面に対処できる社会的コミュニケーション力や自己表現力ではないかと考える。その際に、他者および他者からの学びを受け入れ、その上で、批判的な思考力や自発的な動機づけを持った書き手を育成することにつながる教室活動として、ピア・レスポンスは実現の可能性があると考える。

他方、ピア・レスポンスのような相互学習において、しばしば文化的背景の問題が議論されている。ESLの研究では、アジア系学習者のピア・レスポンスに対する否定的な側面が強調されている[Manglesdorf & Schlumberger 1992;Carson & Nelson 1996]が、ESLの手法や活動形態に追随するのではなく、それぞれの学習者の既有知識や能力を活用し、現場に応じた教室活動の創造が必要であると考え。たとえば、漢字圏や非漢字圏の学習者に応じたやり方として、原稿を音読することから始めるか、黙読して記述フィードバックするか、その混合にするか、原稿は手書きにするか、パソコンを活用するか、L1を使用するか、L2のみで行うか、あるいは、教師のフィードバックはいつ挿入するか、さらに、取り上げる課題の選定など、それぞれのクラスや状況に合わせて考慮する必要がある。

その場合、特にピア・レスポンスの初期の段階では、活動経験者と未経験者を組み合わせることによって、経験者は未経験者に心理的なサポートを含め様々な足場づくりを行い、活動を具体化することができる。他方、未経験者は経験者の存在によって活動に対する不安を払拭し、今ここで何をなすべきかを判断し、行動を調整していくことができると考える。そういった活動のプロセスを通して、彼らは、L2教室活動

の担い手として、自己効力感を増し、共に漸進的な学習のプロセスを辿っていくのではないだろうか。

L2日本語クラスにおける学習者は、学習経験や学習スタイル、文化的背景や価値観などにおいて、異質な者とのぶつかり合いの中に存在する。であるからこそ、そこに対話が起り、新たな創造の可能性が生まれると考えられる。多様性や異なりを避けたり、均質化を求めてグループ化をするのではなく、違いがあることを前提に、他者を受け入れていくことが求められる。しかし、単に他者を受容するだけでは不十分であろう。他者の意見との食い違いや衝突を恐れることなく、自分の価値観や体験、信念に基づく自己を表現していく力を身につけることが、今後、多言語多文化共生に向けての日本語教育や地域のクラスづくりに必要とされるのではないだろうか。共に問題解決に取り組み、思考し、自身の表現として表出していく、その持続的な取り組みが、異なった背景を持つ学習者間の共感を呼び覚まし、「対等で相互支援的な関係性の構築」を可能にすると言える。そのための教室活動として、ピア・レスポンスは大きな可能性を持っていると考えられる。

7. 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展開されていた。しかし、ここには、個々の学習者がピア・レスポンスの活動そのものや自分の作文プロダクトに対してどのような意識を持っていたのか、あるいはその意識がどのように変容していったかについて、学習者側の視点からの詳しい考察がなされていない。活動プロセスの分析だけでなく、内省シートやインタビュー資料の分析を行うことによって、相互作用の背後にある学習者の意識とその変容の過程がより可視化できるのではないかと考える。学習者自身の視点で、活動に対する意識とその変容を捉えたものを分析することを今後の課題としたい。

ピア・レスポンスは実践活動の中から問題を提起し、研究につなげていくというピア・ラーニングの一形態である。研究と実践はそれぞれ分離独立したのではなく、分かちがたく相互的に関係づけられていると考える。ピア・レスポンスの特徴を生かす学習場面がクラスの中でどのように設定できるか、その詳細を吟味し実践によって確かめていくことことが、ピア・レスポンスのさらなる可能性を広げることにつながるのではないかと考えられる。それと同時に、本研究を通して教室内の学習者の活動やプロダクトだけにとどまらず、教師の教育観やその背後にある教育機関、あるいは、学習者を取り巻く学習環境の問題なども視野に入れて考慮していくことの重要性を改

めて認識した。今後、これらの問題をマクロ的な視点でつなげていくことも新たな課題としたいと考える。

[注]

- ¹ 元々子供に対する大人の主導的な支援(Wood, D. J., Bruner, J., & Ross, G. 1976)を意味するか、Villamil & de Guerrero [2000]では、成人同士の学習活動に援用し「言語を媒介にした相互作用において、相手が高次レベルの言語能力や調整に達するように行う支援的な行動(筆者訳)」と捉えている。
- ² 超1級とは、母国の大学で日本語を専攻(4年生)している交換留学生、本学の学部生(4年生)、大学院受験(日本語教育専攻)をめざしている研究生の言語レベルを指す。
- ³ Wallerstein [1983]は、識字教育者であるFreire [1979]によって提唱された対話的問題提起学習をアメリカの移民を対象にしたESL教育に取り入れ、体系化した。対話的問題提起学習とは「学び手の現実に起きている問題を学習課題として教室の学習場面で提起し、学習者同士や学習者と教師とが対話を重ねていく中でその解決策を探りだしていく学習方法」[池田 2007 : 21]
- ⁴ 表2の組み合わせの中で、D、V、Qは母語話者学部生である。学期の最後に母語話者、非母語話者の話し合いの場を設定した。その場合、母語話者学部生にも問題提起文の準備を求めた。

[文献]

- 池田玲子, 1999, 「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 (お茶の水女子大学日本言語文化学会) : 36-47.
- 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, 2002, 「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」『第二言語習得・教育の研究最前線——あすの日本語教育への道しるべ』(『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号) : 289-309.
- 池田玲子, 2004, 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』明治書院, 36-50.
- 池田玲子・館岡洋子, 2007, 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 影山陽子, 2001, 「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 : 107-119.
- 名古屋YWCA学院日本語学校教材開発グループ, 2004, 『わかって使える日本語』スリーエーネットワーク.
- 原田三千代, 2006, 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動——言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』16 : 53-73.
- 一橋大学留学生センター, 2005, 『留学生のためのストラテジーを使って学ぶ文章の読み方』スリーエーネットワーク.
- Freire, P., 1971, *Educação como prática de liberdade: Extensão o Comunicação*. Rio de Janeiro: Paze Terra. P52 (=1982, 里見実・楠原彰・松垣良子共訳『伝達対話か』垂記書房.)
- Carson, G. J. & Nelson, G., 1996, "Chinese Students' Perception of ESL Peer Response Group Interaction," *Journal of Second Language Writing* 5 (1) : 1-20.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N., 1992, "Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction," *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 255-276.
- Manglesdorf, K. & Schlumberger, A., 1992, "School ESL student response stances in a peer

- review task,” *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 235-254.
- Murray, D., 1992, “Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction,” Nunan, D. ed., *Collaborative Language learning and Teaching*, N.Y. : Cambridge Univ. Press, 100-117.
- Nunan, D. ed., 1992, *Collaborative Language Learning and Teaching*. N.Y. :Cambridge Univ. Press.
- Paulus, T. M., 1999, “The effect of peer and teacher feedback on student writing,” *Journal of Second Language Writing* 8: 265-289.
- Stanley, J., 1992, “Coaching student writers to be effective peer evaluator,” *Journal of Second Language Writing* 1 (3) : 217-233.
- Villamil, S. O. & de Guerrero, M.C.M., 2000, “Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision,” *The Modern Language Journal* 84: 51-68.
- Wallerstein, N., 1983, *Language and culture in conflict: problem-posing in the ESL classroom*. New York : Addison-Wesley.

