

自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンス —学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して—

田中 信之

要旨

日本語教育におけるピア・レスポンス実施の問題点として、学習者の教師依存度の高さが指摘されている。そこで、本研究では、このような学習者のためにデザインされたピア・レスポンスを実施することにより、学習者がピア・レスポンスに適応するかを分析した。テキストマイニングを用い、学習者の内省文を分析した結果、活動第1回目後の内省文に比べ、活動第3回目後の内省文では活動の熟達化が見られることなど、ピア・レスポンスへの適応が窺えた。しかし、一方で「どのように作文を直したらいいか分からない」という意識が浮かび上がった。そこで、フォローアップ・インタビュー録音資料などを分析したところ、その背景には仲間に依存する意識や潜在的な教師主導の学習観が見られ、ピア・レスポンスに適応していないことが窺えた。つまり、教師依存の書き手から自律的な書き手へと育成するのは容易ではないことが明らかとなった。

キーワード

ピア・レスポンス 協働学習 テキストマイニング 自律的な書き手

1. はじめに

近年、日本語教育においてピア・レスポンスの実践が広がっている。ピア・レスポンスとは、「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間 (peer) 同士で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成していく活動方法 (池田 (2004))」である。池田 (2007b) は、ピア・レスポンスの意義として、①批判的思考を活性化しながら進める作文学習、②作文学習活動を通じた社会的関係作り (=学習環境作り) を挙げている。

ピア・レスポンスは、アメリカの第二言語としての英語教育 (ESL) で普及しているが、日本語教育に取り入れる際に、二つの問題点があることが指摘されている (池田 (2007b))。第一の問題点は、東アジアの学習者が持つ教師主導の学習観が、協働学習に基づくピア・レスポンスと大きく異なっていることである。第二の問題点は、東アジアの学習者が協働学習に慣れていないことである。これらの問題点を裏付けるものとして、田中 (2006) の調査がある。田中 (2006) はピア・レスポンス後にインタビュー調査を行った結果、①仲間ではなく、教師に教えてもらいたいという意識が強いということ、②仲間と話し合うという活動自体に適応できない学習者がいることが明らかとなった。特に結果①は、教師への依存度が高い背景に自律性の問題があり、それと協働学習とは深く関連していることが指摘されている。

このような教師への依存度が高い学習者に対して、どのようにピア・レスポンスを導入し、活動を進めていくかということが重要となる。池田 (2007a) はこのような学習者のために、「ゆるやかな導入」を行うことなど、5つのデザインポイントを挙げている。

そこで、本研究では、池田 (2007a) に準拠したピア・レスポンス⁽¹⁾を実施することにより、学習者がピア・レスポンスに適応するかを調べる。すなわち、ピア・レスポンスに適応するという事は、教師依存の書き手が自律的な書き手に変容したことを意味する。自律的な書き手とは、他者に頼ることなく、作文を書き上げる者ではなく、作文のプランニングから始まり、作文執筆、推敲を経て完成するまで、自分の作文に責任を持つ者である。本研究の目的は、学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して、ピア・レスポンスが自律的な書き手を育成する活動となり得るのかを検討することである。

2. 先行研究

学習者がピア・レスポンスに適応するかを調べるためには、学習者の意識を継続的に調査する必要がある。ピア・レスポンスに対する学習者の意識を継続的に調査した先行研究として、池田 (2006) と劉 (2008) がある。

池田 (2006) は大学1年生を対象としたピア・レスポンスを実施し、ピア・レスポンスの第1回目と第4回目の内省シートを比較した。内省シートのピア・レスポンスに関するコメント部分を「難しい」「難しいが面白い」「面白い」「戸惑う」「嫌い」「その他分析不明なもの」にカテゴリー化したところ、第1回目に比べ、第4回目は「難しい」が減り、「面白い」が増えていた。また、劉 (2008) は中国のJFL環境においてピア・レスポンス活動を実施し、その活動を通して学習者の意識がどう変わるかについて調査した。その結果、ピア・レスポンス実施前の第1回目の調査に比べ、実施後の第2回目の調査では仲間の作文に寄与する意識が高まり、作文を書く際にも、より積極的な意識を持つことがわかった。

これらの結果は、東アジアの学習者がピア・レスポンスに適応できることを示すものであるが、学習者の意識の変容に焦点が当てられていて、学習者意識の背景などの詳細がわからない。学習者の意識を分析するだけではなく、学習者の作文や話し合いの録音資料などをあわせて分析する必要がある。

3. 研究方法

3.1 実践の概要

本研究は、2005年4月～7月に実施された作文授業におけるピア・レスポンスを対象とした。対象者は留学生別科に在籍する学習者15名である。国籍は中国12名、韓国2名、ロシア1名で、日本語能力は中級～上級レベル(日本語能力試験2級～1級程度)である。

作文課題は日本留学試験記述問題の過去に出題された問題、および、その類題(以下、意見文)である。作文授業は週3コマ(1コマ1時間)行われ、段落構成などの練習後、6月から意見文の練習を3回行った(作文課題は本稿末尾資料1)。まず、日本留学試験記述問題の概要を説明した後、モデル作文2編を示し、文章構成等の説明をした(1コマ)。

次に、池田(2007a)に準拠し、ピア・レスポンスの導入を行った(3コマ)。まず、ピア・レスポンス活動のビデオを視聴し、活動のよい例、悪い例からピア・レスポンスを理解してもらった。その後、グループで自己推敲、教師添削、ピア・レスポンスの長所・短所を考え、発表してもらった。発表のまとめとして、ピア・レスポンスの意義を説明した。次に、実際にグループを編成し、前年度の学習者の作文を用い、ピア・レスポンスを体験した。最後に、各グループの代表者が話し合いの内容を発表し、クラス全員で共有した。

ピア・レスポンスでは、3名のグループを作り、お互いの作文を読み、話し合い、それをもとに推敲した。話し合いは作文の内容・構成のみとし、作文の表面的な推敲は教師フィードバックで行うことを説明した。話し合いの内容については、次のように指示をした。

①読み手：仲間の作文のいいところ、上手だと思うところを言いましょう。

②読み手：直したほうがいいところを指摘して、一緒に考えましょう。

③書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましょう。

話し合いは日本語で話すように指示をした。ただし、日本語で説明できない場合は母語を利用してよいと説明した。グループ編成は教師が行い、3回の活動とも同じグループ編成とした。編成方法は、日本語を話す環境を作るため、2名の韓国人学習者と1名のロシア人学習者は同じグループにせず、中国人学習者と一緒になるようにした。これにより、母語が異なるグループが3組、母語が同一のグループが1組編成された。また、グループ内の役割として、話し合いの時間を管理する進行係を決めた。

	学習者	国籍	母語/使用言語	性別	年齢		学習者	国籍	母語/使用言語	性別	年齢
グループ1	A	中国	中国語	男性	26	グループ3	I	韓国	韓国語	女性	21
	B	韓国	韓国語	男性	24		J	中国	中国語	女性	22
	C	中国	朝鮮語/中国語	男性	24		K	中国	中国語	女性	22
	D	中国	中国	女性	22		L	中国	中国語	女性	21
グループ2	E	中国	中国語	女性	20	グループ4	M	ロシア	ロシア語	男性	21
	F	中国	中国語	女性	24		N	中国	朝鮮語/中国語	女性	22
	G	中国	中国語	女性	19		O	中国	朝鮮語/中国語	女性	22
	H	中国	中国語	男性	22						

表1 学習者の背景とグループ編成 (学習者 C、N、O は中国の朝鮮民族の学習者である。母語は朝鮮語だが、学校教育における使用言語は中国語であった。年齢は 2005 年 4 月 1 日時点の満年齢である。)

一方、教師フィードバックは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者はそれをもとに推敲し、さらに教師がその推敲作文を添削するという方法をとった。

意見文の練習は1回3コマで、3回の活動で合計9コマ（9時間）行った。以下、活動の流れを示す。

1コマ目：第一作文執筆 2コマ目：ピア・レスポンス⇒ 第二作文

3コマ目：教師フィードバック⇒ 最終作文

3. 2 データ収集と分析方法

学習者がピア・レスポンスに適応しているかを調べるために、ピア・レスポンス導入時のピア・レスポンス体験後と、ピア・レスポンス活動後に内省文を書いてもらった⁽²⁾。これらの内省文をデータとする。

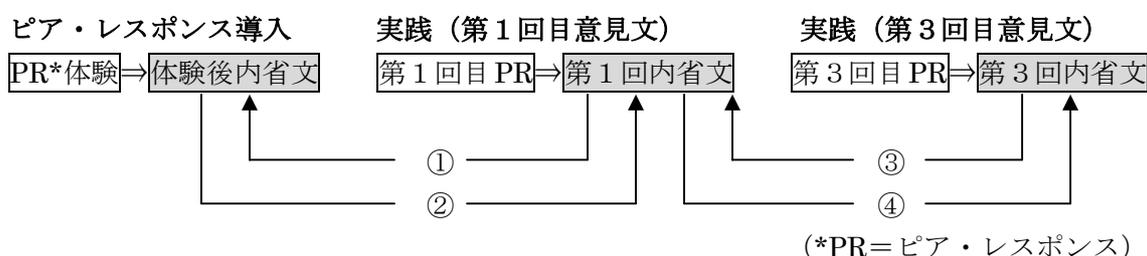
このようなテキストデータ (textual data) を分析するために、グラウンデッド・セオリー・アプローチ等の質的分析法が注目されている。しかし、これらの方法は、調査者の分析技能により分析結果が左右されること、データ分析の信頼性を高めるためには、複数の

調査者の協力が必要であることなどの困難が伴う。

そこで、本研究では、テキストマイニング (text mining) により学習者の内省文を分析する。テキストマイニングとは、テキストデータを自然言語処理によって単語や文節などに分割し、それらの出現頻度や相関関係などを分析して有用な情報や知見を抽出する手法である。テキストマイニングの利点は、①調査者が主観的にテキストデータを引用し、解釈するのではなく、調査者によって分析結果に差が出ることもないため、信頼性と客観性が向上させられること、②内容分析 (content analysis) のように事前にテキストデータをカテゴリー化 (コーディング) する必要がなく、膨大なデータを自動的に処理できることが挙げられる。ただし、テキストマイニングは、あくまでもテキストデータを有効利用するためのツールであり、データ内容を解釈して判断を下すのは人間である (那須川 (2006))。本研究におけるデータ数はあまり多くないが、今後、日本語教育において大量のテキストデータを分析する方法として、大きな可能性を秘めている。

テキストマイニングのソフトウェアは、兵庫教育大学作成のフリーソフトウェア「jNee—自由記述文からの特徴表現抽出ツール Version 0.1.0」を利用した。jNeeは2種類のテキストデータ (抽出対象の文書と比較対象の文書) を比較することにより、特徴的な表現 (以下、特徴表現) を自動的に抽出するツールである⁽³⁾。

本研究では、ピア・レスポンス導入時、ピア・レスポンスを体験した後の内省文 (以下、体験後内省文) と、第1回目のピア・レスポンス活動後の内省文 (以下、第1回内省文) と、第3回目のピア・レスポンス活動後の内省文 (以下、第3回内省文)、合計3回分の内省文を分析対象とする。



上図に示したとおり、体験後内省文と第1回内省文、第1回内省文と第3回内省文、2つの比較分析を行う。jNeeは、2種類のテキストデータの特徴表現を同時に抽出することができないため、相互に抽出対象と比較対象を入れ替え、データを処理する。つまり、第1回内省文を比較対象とした体験後内省文の特徴表現 (図の①)、体験後内省文を比較対象とした第1回内省文の特徴表現 (図の②)、第3回内省文を比較対象とした第1回内省文の特徴表現 (図の③)、第1回内省文を比較対象とした第3回内省文の特徴表現 (図の④)、合計4種類の特徴表現を抽出する。このように、各段階の内省文を比較分析することにより、学習者がピア・レスポンスに適應しているかを調べる。

ただし、テキストマイニングは、形式的・構造的な側面を主な手がかりとして、テキストデータを計量的に分析する方法であるため、内省文から得られた特徴表現だけでは学習者意識の背景まで解釈することはできない。そこで、本研究では学習者意識の背景を探るため、フォローアップ・インタビュー録音資料、作文プロダクト、話し合いの録音資料をあわせて分析する。フォローアップ・インタビューは内省文をより詳細に把握するために

行ったものである。インタビューでは、学習者に内省文の内容について自由に話してもらい、それに対し調査者は不明な点を質問する方法をとった。また、学習者に第一作文と第二作文を見せ、仲間からのフィードバックにより、どの部分を修正したかを確認した。さらに、このインタビューはカウンセリングの役割を担った。ピア・レスポンスに批判的あるいは消極的な発言があったときには、インタビューの最後にピア・レスポンスの意義や方法について説明を行った。インタビューは、体験後内省文は7名、第1回内省文は11名、第3回内省文は全員の15名に実施した。インタビュー時間は10分～30分程度であった。

4. 結果と考察

4. 1 内省文における特徴表現

表2は体験後内省文と第1回内省文の特徴表現を示したものである。jNeeの抽出結果は、スコアの大きいものから降順に並べられる。つまり、スコアが大きいほど、より特徴的な表現ということになる。また、jNeeは特徴表現のスコアに閾値を設けていないため、上位何件を特徴表現とするかは分析者が決定する。本研究では、上位20件を特徴表現として表示した。

	体験後内省文の 特徴表現	第1回内省文の 特徴表現
1	先生	のピア*レスポ
2	中で	今日
3	たこと	今日のピア*レス
4	ビデオ	日のピア*レスポ
5	いろいろな	今日
6	の中で	今日のピア*レ
7	な意見を	ったと
8	で作文を	ったと思
9	いろいろな意見を	話し合い
10	あります	に役
11	かった。\$	に役立
12	ことで	推敲に
13	練習	になりま
14	方法	グループ
15	だと思	立つ
16	いと思います。\$	自分の意見を
17	を通	推敲
18	法だと	役立
19	の方	ったと思います。
20	で作文	が推敲に

	第1回内省文の 特徴表現	第3回内省文の 特徴表現
1	自分の	回のピア*レスポ
2	今日	今回
3	自分	上手にな
4	今日のピア*レス	くなっ
5	日のピア*レスポ	話し合いがうまく
6	今日	かった。\$
7	今日のピア*レ	回の
8	自分の意見を	直す
9	自分	上手に
10	に役立	今回のピア*レ
11	かったと思	し合いがうまくい
12	うこと	今回のピア*レス
13	ませんでした。\$	みんなの
14	自分の作文	らない。\$
15	いところ	上手になる
16	に役立つ	分からな
17	の作文の	かなか
18	できる	してい
19	書い	をもら
20	活動	中国人

表2 体験後内省文および第1回内省文の特徴表現 表3 第1回内省文および第3回内省文の特徴表現

(表内の特殊文字については、「^」は文頭に出現した特徴表現、「\$」は文末に出現した特徴表現、「*」は記号であることを表す。)

上位 20 件において、「学習者がピア・レスポンスに適応しているか」という点を中心に特徴表現を見ていくことにする。表 2 を見ると、体験後内省文は「いろいろな意見」「だと思ふ」「いと思います。\$」などが抽出されている。これらの特徴表現を解釈するために、内省文において、どのような文脈で使用されたかを見てみる。

「いろいろな意見」は「いろいろな意見を集めて、その中で自分に合うものを選んで、作文を作る (学習者 C)」(下線は筆者による。特徴表現を明示した) のように、ピア・レスポンス活動を説明した表現が見られる。また、「だと思ふ」と「いと思います。\$」は、ピア・レスポンス活動に対する評価の表現である。これは、「ピア・レスポンスはいいと思います。 (学習者 N)」のように肯定的な評価だけではなく、「ただ時間が多くかかるのが欠点だと思ふ。 (学習者 G)」のような短所の指摘や、「ピア・レスポンス自体はとにかくいい手段であるが、自己推敲と教師添削が主な手段だと思ふ。 (学習者 M)」のように、他のフィードバックとの比較があった。

一方、第 1 回内省文は、「に役立つ」「推敲」「自分の意見」「グループ」などが抽出されている。これらの特徴表現がどのような文脈で使用されたかを見てみる。

「に役立つ」「推敲」は「ですから、ピア・レスポンスが推敲に役立つと思います。(学習者 L)」のように、両者が関連した表現となっている。また、「自分の意見」「グループ」はそれぞれ、「他人の長所を見つけて、自分の意見を合わせて、後に同じような作文を書く時、もっと読者にわかりやすく書くことができると思っています。 (学習者 O)」、「グループ中のほかの人の作文をチェックした時、他人の良い考え方とかき方もなろうことができました (学習者 A)」のように、ピア・レスポンス活動を評価する表現が見られた。

まとめると、体験後内省文は、ピア・レスポンスの長所・短所など、グループ活動で話し合った内容が強く反映されているのに対し、第 1 回内省文は、実体験に基づき推敲に役立つという評価等、肯定的な評価が示されている。これらのことから、ピア・レスポンス活動が円滑に導入できたことが窺える。

表 3 は第 1 回内省文と第 3 回内省文の特徴表現の上位 20 件を示したものである。

第 1 回内省文は、表 2 における、体験後内省文を対象とした第 1 回内省文と同じ特徴表現が多い。それ以外には、「ませんでした。\$」などが抽出されている。これらの特徴表現がどのような文脈で使用されたかを見てみる。

「ませんでした。\$」は「ピアとの協力関係もちよっと足りませんでした。 (学習者 N)」、「しかし上手に話しませんでした。 (学習者 J)」などの表現が見られ、学習者が活動に慣れていないことが推察される。

一方、第 3 回内省文は、「話し合いがうまく」「上手にな」「直す」「分からな」などが抽出されている。これらの特徴表現がどのような文脈で使用されたかを見てみる。

「話し合いがうまく」は「第 3 回のピア・レスポンスは、話し合いがうまくいった。 (学習者 A) や「次回は他のグループでピア・レスポンスをしても話し合いがうまくいくと思ふ。(学習者 M)」などの表現が見られ、活動の熟達化が推察できる。また、「上手にな」は「3 回のピア・レスポンスを通じて、みんなの作文が上手になってきます (学習者 L)」のよう

に、学習者は活動の継続により日本語能力の向上を実感していることがわかる。

「直す」は「どんな直すことができません。(学習者K)」のように否定的な表現が多く見られる。また、「分からな」は「話し合いの作文はとても混乱、どこから直すのは分からない。(学習者F)」、「でも、あるところは どのように直せばいいか、みんなが分からない。(学習者L)」という表現も見られるように、「直す」「分からな」との関連が推測でき、「作文をどのように直すか分からない」という学習者の意識があることがわかる。

このように、第1回内省文では、ピア・レスポンスに習熟していないことが窺えたが、第3回内省文では、活動の継続により、活動の熟達化が推察され、学習者も作文能力の向上を実感していることがわかった。しかし、その一方で「作文をどのように直すか分からない」という問題が浮かび上がってきた。これは、第1回目の内省文における「ピア・レスポンスは推敲に役立つ」という学習者の意識とは相反する意識である。ここで注目すべき点は、「直す」「分からな」の特徴表現が特にグループ2と3の学習者に多く見られたことである。この背景は詳細に分析する必要がある。

4. 2 学習者意識の背景

第3回内省文の特徴表現から導き出された「作文をどのように直すか分からない」という学習者の意識の背景を、フォローアップ・インタビュー録音資料、作文プロダクト、話し合いの録音資料から探る。

まず、グループ3の学習者Kの作文についてのピア・レスポンスを見てみる。フィードバックの対象部分は学習者Kの第一作文の第3段落である（本稿末尾資料2の第一作文を参照のこと）。この部分に対し、以下のフィードバック（不明点の指摘）があった。

L：成績別クラスにしなかったら、ほかの方法で判断。何を判断？判断？

J：ほかの方法で判断。

L：クラスのレベル？学生のレベル？

K：学生のレベル

L：学生のレベルを判断にとっても迷うということだ

I：私この部分ちょっとわからない。

このようなフィードバックに対し、学習者Kは「どうやって直すかわからなかった。難しい。」と述べている。しかし、学習者Kは難しいと感じながらも、第3段落の修正（資料2の第二作文を参照）を行っている。この修正について、「自分で考えて直しました。これのほうが良いです。(仲間のフィードバックは) 役立った。」と述べている。一方、フィードバックをした学習者Lは、「どう直せばいいのかというのが一番難しい。」と述べている。これは母語である中国語で話しても仲間の言いたいことが理解できなかったため、「最も言いたいことがピアが理解できない。」と述べている。

このように、「作文をどのように直すか分からない」とは、仲間にフィードバックをもらったが、自分の作文の問題点を改善できないというフィードバックを受ける側と、仲間の作文の問題点に対し修正案を示せないというフィードバックをする側の二通りの意味があることがわかった。

次に、グループ2の学習者Fの作文についてのピア・レスポンスを見てみる。フィードバックの対象は学習者Fの第一作文の第3段落である（本稿末尾資料2を参照のこと）。この部分に対し、以下のフィードバックがあった（中国語による発話のため、翻訳した）。

E：第二の理由は十分じゃない。その、お互いに励み合い、お互いに交流し、お互いに相談するところ。このように成績でクラスをわけなくても、このような効果が得られるはず。何かを足したほうがいいのかもわからない。

このようなフィードバックに対し、学習者Fは「自分で直すことができない。いい意見だと思うが、直せなかった。」と述べている。実際に第二作文を見ると、語彙・文法などの表面的な推敲は見られるが、フィードバックに対応する推敲は見られない。学習者Fはピア・レスポンスの評価として、「ピア・レスポンスは役に立った。でも、（ピア・レスポンスは）深いレベルはなかなかできません。」と述べている。深いレベルというのは、修正案を提出してもらえなかったという意味であろう。一方、学習者Eはフィードバックをする側から、「同じグループの友達の作文は直すことができないので、（ピア・レスポンスが）うまくいかなかった。」「正直に（仲間の作文が直せない）言うのは、うん、言えない。」と述べている。

これらのことから、学習者Fは仲間から問題点の指摘だけではなく、修正案を提出してもらうことを期待しており、学習者Eは修正案を提出することが推敲の成功につながるものだと考えていると推察できる。つまり、これらの学習者にはフィードバックとは作文の問題点を指摘するだけではなく、修正案を提出するものだという認識があると考えられる。これはフィードバックを受ける側から見ると、仲間のフィードバックへの依存を示すものであり、教師フィードバックに依存することと何ら変わりがない。このような意識では、仲間のフィードバックの質により、ピア・レスポンスが価値のない活動だと判断してしまう可能性もある。一方、フィードバックをする側から見ると、教師のように完全なフィードバックをするべきだという「フィードバックの絶対性」を示すものである。これは教師の絶対性とも言えるもので、教師主導の学習観が影響しているとも言えるだろう。

このような「仲間依存」と「潜在的な教師主導の学習観」について、グループ3のケースを見てみる。学習者Lは「みんな（フィードバックを）言わなかった。あたしはどう直せばいいかわからない。みんなが言わないと、私は困ります。」と述べている一方で、日本語能力が高い学習者Iは「みんな私に（アドバイスが）ほしいという感じ、気がして、それがちょっと負担になって」と述べている。学習者Iはそれを解決する方法として「日本語の上手な人や、専門家がグループに一人いたら、もっとアドバイスをもらえる」と提案している。このような発話は学習者間の対等性が損なわれていることを示すものであろう。

まとめると、これらの学習者はピア・レスポンスに適応していないと言えるだろう。つまり、教師依存の書き手から自律的な書き手へと育成するのは容易ではないことが明らかとなった。

4. 3 実践の改善に向けて

では、自律的な書き手を育成するためには、どのように活動を改善すればよいだろうか。

まず、読み手の立場では、仲間の作文に対するフィードバックは、すべてが完全でなくてもよいことを強調する必要がある。仲間の作文を分析的に見ることより、自分の作文を客観視できるようになり、推敲能力の向上につながることを説明する。また、書き手の立場では、仲間のフィードバックと向き合い、どのように修正するかを考えること自体が重要なプロセスであることを伝えなければならない。つまり、ピア・レスポンスにおけるフィードバックは推敲を支援する一手段であり、最終的にはその作文をどうするかは、その作文を書いた学習者に責任があることを認識させる必要があるだろう。

次に、ピア・レスポンスにおいて、作文プロダクトへのフィードバックをもとに推敲を行った後、その推敲プロセスに対してフィードバックをする機会を設けることにする。上述したとおり、作文プロダクトをフィードバックする場合、教師主導の作文教育の影響を完全に免れることは難しい。一方、推敲プロセスをフィードバックする場合、書き手は自らが推敲を行った（あるいは推敲できなかった）作文を振り返り、そのプロセスを言語化することになる。つまり、書き手はどのように推敲を行ったかを読み手に説明することにより、推敲を行ったのは他でもない、自分自身であることが実感できる。これは受動的な書き手から推敲に主体的に関わる書き手への変容を意味する。このように推敲プロセスの言語化は、推敲の責任の所在を明確にするもので、自分の作文に対する責任を意識しやすくさせるだろう。

また、読み手も書き手の推敲プロセスを共有することにより、自分自身の推敲プロセスについて内省が促されることが期待できる。このような活動は学習者を自律的な書き手へと成長させると考えられる。

5. まとめと今後の課題

日本語教育におけるピア・レスポンス実施の問題点として、学習者の教師依存度の高さ、つまり、自律性の問題が指摘されている。本研究では、このような学習者向けにデザインされたピア・レスポンスを実施し、学習者のピア・レスポンスへの適応を分析した。テキストマイニングの手法を用い、ピア・レスポンス体験後、および第1回目と第3回目ピア・レスポンス活動後の学習者の内省文を分析した結果、①ピア・レスポンス活動が円滑に導入できたこと、②第1回目に比べ、第3回目は活動の熟達化が見られること、作文能力の向上を実感していることがわかった。これらのことから、学習者はピア・レスポンスに適応していることが窺える。

しかし、その一方で、「どのように作文を直したらいいかわからない」という意識が浮かび上がった。そこで、フォローアップ・インタビュー録音資料、作文プロダクト、ピア・レスポンス録音資料を分析したところ、学習者の中には、フィードバックとは作文の問題点を指摘するだけでなく、修正案を提出するものだという認識があり、その背景には仲間のフィードバックに依存する意識や潜在的な教師主導の学習観が見られた。このような学習者はピア・レスポンスに適応していないと言えるだろう。つまり、教師依存の書き手から自律的な書き手へと育成するのは容易ではないことが明らかとなった。

今後の実践のための改善策として、作文プロダクトだけでなく、推敲プロセスをお互いにフィードバックする機会を設けることが考えられる。これにより、書き手は自らの推敲プロセスを言語化することで、推敲の責任の所在が明確になり、自分の作文に対する責任

を意識しやすくなるだろう。このような活動は学習者を自律的な書き手へと成長させると考えられる。

今後の課題は、推敲プロセスへのフィードバックが書き手の自律性を支援していくのかを分析していくことである。また、推敲プロセスへのフィードバックが推敲自体にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにしていく必要がある。

(田中 信之 たなか のぶゆき・北陸大学・n-tanaka@hokuriku-u.ac.jp)

注

1.本実践は池田玲子氏によるワークショップ(「平成16年度国立国語研究所日本語教育短期研修(第4回)教室活動における「協働」を考える」2005年3月実施)に基づくものであるが、出版物ではないため、本文中では研修内容と同様の内容が書かれた池田(2007a)に準拠するとした。

2.以下の教示を行った。

体験後：今週の授業(グループ・ディスカッション、ビデオ視聴、ピア・レスポンス練習)を通して、ピア・レスポンスについて、どのような感想を持ちましたか。

活動後：ピア・レスポンスを振り返って、感想を書いてください。話し合いがうまくいったかどうか、仲間との協力関係はどうだったか、ピア・レスポンスが推敲に役立ったかどうか、またそれらの原因などを考えてみてください。

なお、内省文は手書きであったが、すべてWord文書に作成し直し、データとした。

3. *jNee* では、2種類のテキストデータから、それぞれ *n*-gram (*n*個の文字列が隣りあって生じる共起関係) という文字列を抽出し、出現頻度の高いものを降順に並べる。この両者を比較し、出現頻度リストの順位差が大きいもの、つまり、一方では頻繁に使用されるが、一方ではあまり使用されない表現を特徴表現とする。ただし、そのままでは、ある学習者が特定の表現を繰り返し使用した場合など、全体における出現頻度が高くなってしまう。そのため、対象データの中でどれくらい一般的に使用されているかという一般性が考慮され、個人の影響を減らす手法がとられている。また、品詞ではなく、*n*-gram を利用したことで特徴表現の解釈を容易にしている。(詳細は参考文献、森田他(2007)、永田・掛川(2008)を参照のこと)。なお、*jNee* は抽出結果のカテゴリー化を目指したものではないため、分析結果をグラフ化することはできない。

参考文献

池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」『日本語学』23(1)、36-50 明治書院

池田玲子(2006)「ピア・レスポンスによる日本語表現法のデザインの可能性—東アジア系学習者のためのデザイナー」『大学での学習を支える日本語表現能力育成カリキュラムの開発：統合・協働的アプローチ』科学研究費補助金研究成果報告書 73-88

池田玲子(2007a)「ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門』

ひつじ書房

- 池田玲子 (2007b) 「批判的・論理的思考力とコミュニケーション力育成のための日本語表現法—日本語作文ピア・レスポンスの応用—」独立行政法人国立国語研究所編『日本語教育年鑑 2007 年度版』32-47 くろしお出版
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』14 21-35
- 永田亮、掛川淳一 (2008) 『jNee—自由記述文からの特徴表現抽出ツール Version 0.1.0 マニュアル』(<http://www.ai.info.mie-u.ac.jp/~nagata/tools/jnee/index.html>)
- 那須川哲哉 (2006) 『テキストマイニングを使う技術／作る技術 基礎技術と適用事例から導く本質と活用法』東京電機大学出版局
- 樋口耕一 (2004) 「デキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』19 (1) 101-115
- 森田千寿、永田亮、掛川淳一、須田幸次、森広浩一郎 (2007) 「自由記述メッセージからの学習者の特徴表現抽出」『日本教育工学会研究報告集』JSET07-5 215-222
- 劉娜 (2008) 「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどう変わるか—JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に—」『言語文化と日本語教育』34 78-81
- Remmert, D. (1997) Introducing autonomous learning in a low ability set. *Language Learning Journal*, 15, 14-20

資料1 作文課題 (3回目の意見文)

小学校で算数の授業をする場合、<A>ある人は、成績別のクラス (成績の順番でクラスを決める) にしたほうがいいと言います。また、ある人は、成績別クラスにしないうちがいいと言います。あなたは<A>とどちらの意見に賛成しますか。<A>とのどちらかの立場にたって、賛成の理由を書いてください。(平成16年度日本留学試験 (第1回) 記述問題より)

資料2 学習者Kの作文

第一作文 (下線は筆者が記入。フィードバックの対象部分)

成績別のクラス (成績の順番でクラスを決める) にしたほうがいいと思う。

私がそう考える理由は二つある。第一理由は成績別のクラスが一番公平の方法だということだ。試験するとき同じ時間と同じ問題がある。みんなは相同なスタート・ラインにいます。したがって毎人の最後の成績が自分の真実的能力を体現する。

成績別クラスにしなかったら、ほかの方法で判断にとても迷うということだ。例えば学生の出席率と授業の極積的程度は統一の標準がない。同じくない先生は毎学生の印象が違いう先生の判断だけでそんな方法を採用したら学生に対してとても不公平だと思う。

成績別のクラス (成績の順番でクラスを決める) にしたほうがいいという意見に賛成する。

第二作文 (下線は筆者が記入。修正を行った部分)

[第一段落、第二段落は省略]

第二の理は成績別のクラスにしなければ学生の勉強と先生の授業が困るというものだ。成績はよくない学生と成績のよい学生は同じクラスに授業すれば先生の授業の計画を決められない。成績よい学生にとって競争がないから上達することできない。成績よくない学生にとってだんだん学習の興味が持たない。

この二つの理由で私は成績別のクラスにしたほうが良いという意見に賛成する。

資料3 学習者Fの作文

第一作文（下線は筆者が記入。フィードバックの対象部分）

私は成績別のクラスにしたほうが良いという意見に賛成である。

私がそう考える理由は二つある。第一の理由は、成績別のクラスにしたら教師の仕事が快適になるということだ。クラス別にしてクラスの中に学生のレベルが大体同じであろう。教師が学生の水準に適して授業の準備が上手にできる。教師の授業計画がうまく行けると思う。教師が宿題を配る時、ある学生ができないという心配がなくなる。それは一番楽な方法をとって10倍のよい効果を取めると言われた。

その学生にとっては同じのレベルの友達と授業をうけて互に進歩が促進できるということである。学生がお互にの間授業について相談したり話し合ったりすることがたいへん順調に運んでいる。学生が相手から有益のところが受け入れてこれまでの長い間ずいぶんの進歩ができると思う。

したがってクラス別にしたほうが良いと思う。

第二作文

【第一段落、第二段落は省略】

学生の立場から見れば同じのレベルのクラスメートと授業をうけてお互に進歩するように促すことができるということだ。学生がお互にの間授業について相談したり話し合ったりすることがたいへん順調に運んでいる。学生が相手から有益のところが受け入れて、これすれはずいぶんの進歩が取ると思う。

したがってクラス別にしたほうが良いと思う。