

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ HOẠT ĐỘNG HỢP TÁC GIỮA NGƯỜI HỌC (PEER LEARNING) TRONG GIỜ HỌC NÓI TIẾNG NHẬT - KẾT QUẢ VÀ NHỮNG VẤN ĐỀ CÒN TỒN TẠI -

Nguyễn Song Lan Anh*

Trong những năm gần đây, kế thừa những kết quả nghiên cứu của hoạt động peer learning trong giờ học kỹ năng viết, hoạt động peer learning đã bắt đầu được áp dụng cho giờ học nói tiếng Nhật. Bài viết này tổng kết lại kết quả của những nghiên cứu về hoạt động peer learning trong giảng dạy kỹ năng nói dựa trên 04 yếu tố mà Ikeda, Harata (2008) đã nêu. Đó là: 1) Sản phẩm bài nói; 2) Quá trình thực hiện hoạt động; 3) Mối quan hệ giữa sản phẩm bài nói và quá trình thực hiện hoạt động; 4) Nhận thức của người tham gia hoạt động. Từ đó, chúng tôi tổng kết lại các kết quả nghiên cứu và các báo cáo tình hình thực hiện hoạt động này. Tuy nhiên, số lượng và nội dung phạm vi nghiên cứu trong giờ học kỹ năng nói vẫn còn rất ít. Kết quả tổng kết các nghiên cứu đã được thực hiện cho thấy, hoạt động peer learning trong giờ học kỹ năng nói mang lại cho người học cơ hội nhìn nhận lại sản phẩm phát ngôn của bản thân. Ngoài ra, hoạt động này cũng có ảnh hưởng tích cực đối với nội dung nói và sự chú ý của người nói tới người nghe. Để đề xuất hướng nghiên cứu cho tương lai, chúng tôi đã đưa ra 04 hướng cho việc thiết kế nghiên cứu cho hoạt động peer learning.

Từ khóa: *phản hồi đồng đẳng, giờ học kỹ năng viết, hoạt động nói, phát biểu/ thuyết trình, sự chú ý.*

In recent years, on the basis of research findings about peer learning in writing classes, peer learning has been implemented in Japanese speaking classes. The paper synthesizes the findings of research on peer learning in speaking classes based on 04 factors introduced by Ikeda, Harata (2008), and then reports its implementation. Such factors are: 1) presentations; 2) implementation process; 3) the relationship between presentations and implementation process; 4) the awareness of participants. However, the quantity and scope of the studies on speaking classes remain limited. It is found that peer learning in speaking classes allows learners to reflect on their presentations. Besides, it also exerts positive effects on speaking contents and audiences' attention. For further research, we recommend 04 directions to research on peer learning.

Keywords: *peer feedback, writing class, speaking activities, presentation, attention.*

* TS., Khoa tiếng Nhật, Trường Đại học Hà Nội

Email: songlananh@gmail.com

話す活動を主体とした授業における ピア・ラーニング研究の概観

— 結果と課題 —

近年、作文授業におけるピア・ラーニング研究の成果を踏まえ、実践的にピア・ラーニングを話す活動に取り入れた授業が行われるようになってきた。本稿ではまず、作文授業のピア・フィードバック研究を、池田・原田(2008)が挙げる4つの焦点、すなわち①プロダクト、②プロセス、③プロダクトとプロセスとの関係、④意識調査から概観した。その結果、これまでのところ話す活動(発表・スピーチ)におけるピア・フィードバック研究は4つの焦点で検討がなされていたが、その数はまだ非常に少なく検討の内容も限られていることがわかった。これまでの研究の概観からは、ピア・フィードバックを通じて学習者が、話す活動で自分の産出したプロダクトを見直す機会を与えていることが確認された。また気づきを得て、話す内容や聞き手への配慮に影響を与えることなども示唆された。今後の課題として、これまであまり言及されなかった活動デザインについて述べた。

〔キーワード〕 ピア・フィードバック、作文授業、話す活動、発表・スピーチ、気づき

1. 問題提起

筆者はベトナムのハノイ大学の学生と教師を対象に「話すことを目的とする授業において、教師はどのような指導を行っているか」というインタビューを行った。その結果、ベトナムの教育現場の話す指導には次のような問題点があることが分かった。学習者は、自分の発話のどこが間違っているか、その間違いをどのように修正すれば良いか、といった判断を教師に依存している。学習者は、教師

のフィードバックを受けてはいるが、同じ間違いを繰り返すことが多かった。つまり、教師による一方的なフィードバックが主体であるため、学習者は自分の発話を自分で分析し、修正し、改善しようとする意識を持つことがあまりないと考えられる。このような教師の指導だけでは学習者は日本語を話す力を高めることが難しい。先行研究によると、このような状況は、実はハノイ大学だけの問題点ではない。例えばダン 2003、グエン 2009などは、海外の教育現場の話す活動では、学習者の発話に対して教師がフィードバックを与えるのが中心であることを報告している。またそれらの教師によるフィードバックは日本語の正確さに重点が置かれる傾向があると述べている(シェイシェナリエワ 2006、グエン 2009)。

従来の作文指導についても、話す指導と同様な問題点が指摘されている。例えば、「多くの教育現場で、従来書く活動が形式的で受身的になっている。実際に学習者の産出した文章は、語彙や表現などの形式面を変えただけで、教師からの訂正をそのまま写し、清書することで完成となる場合が多い」(原田 2007)。「教師が文法、表記の誤りや表現の訂正を直接記入する方法で作文添削をしている」(上原 1997)。書くことの読者意識や目的、あるいは課題に対して主体的に取り組もうとする態度が感じられない(原田 2006)、などの指摘である。

このような問題に対応するため、ピア・ラーニングが近年注目されている。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、そこで学習者は「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付いていくこと、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」(池田 2007: 47) が目指されている。つまり、ピア・ラーニングは、「何をどのように教えるか」を重視する教室活動ではなく、教室という社会的実践の場において、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試みと言える(原田 2010)。

ピア・ラーニングの実践活動の一種としてピア・フィードバック (以下は PF) がある。本稿では池田 (2004) を参考に、PF を「学習者が与えられた状況により良く対応するために、お互いの言語運用について仲間同士で意見交換や情報提供を行う活動」と定義する。上掲の原田 (2007) は、PF を作文授業に取り入れ、PF がこのような問題点を解決できることを実証している。原田 (2007) によると、PF で行われる仲間である他者との協働的な対話を通して、自分では気づかない他者の視点を自分の中に取り入れることができ、それが分析的、批判的な思考力の育成につながるという。

近年、作文授業における PF 研究の成果を踏まえ、PF を話す活動に取り入れた実践が行われている。本稿ではまず、作文授業の PF 研究を、池田・原田(2008)の 4 つの焦点(2 章で後述)から概観する。その上で、話す活動における PF 研究を、同様の焦点に基づき概観すると共に、今後、話す活動を効果的に実施するための課題を示す。

2. 作文授業における PF 研究

作文授業における PF は 1990 年代後半に日本語教育に導入された(池田・舘岡

2007)。池田の一連の研究(池田 1998、1999a、1999b 他)が先駆的な研究であり、それ以来、徐々に多くの研究が実践されてきた。池田・原田(2008)は作文授業の PF 研究を概観し、研究の観点として 4 つの焦点を 4 つ(プロダクト、プロセス、プロダクトとプロセスとの研究、意識調査)に分けてまとめた。本章では、池田・原田(2008)では言及されていない、2008 年以降の研究を加えて、この 4 つの焦点から検討概観する。

2.1. 作文のプロダクトに焦点を当てた研究

作文のプロダクトに焦点を当てた研究には、池田(1999b)、影山(2001)、広瀬(2000、2004)、原田(2007)、田中(2008)他があり、これらの研究の結果では、池田(2002)がまとめたように、従来の作文指導で行われる教師フィードバックと比べ、PF はそれらと同等か、あるいはそれ以上に効果的な活動であることが示されている。また、PF 活動における推敲作業には「従来の指導法には期待できなかった作文の内容面への推敲を促すことも明らかにされている」(池田 2002 : 305)とも述べられている。PF が語彙、文法、表記、内容といった作文のどのような点に有効なのかに関しては、研究によって結果が異なっているが、どの研究においても、PF は作文のプロダクトに正の影響を与えていることが報告されている。

2.2. PF のプロセスに焦点を当てる研究

PF のプロセスに焦点を当てる研究は、①相互作用の特徴を言語的な機能を中心に分析したものと、②社会認知的な観点から学習者間の相互作用を分析したものがある(原田 2011 : 47)。①には池田(1999a、2000a)、杉山(1999、2002)があり、PF の話題や発話機能、学習者の態度を中心

に分析が行われている。このような先行研究は、学習者間の相互作用の特徴を明確に表す点で意義があり、PF がコミュニケーションな教室活動、及び主体的な学習の機会を提供することを示している。②には原田(2006、2008)があり、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。原田(2008)は、活動の経験が異なる学習者間において、学習者が単なる依存関係ではなく、互いに協力し合い、時には働きかけをしながら、PFを進めていたことを示している。

2.3. 作文プロダクトと活動プロセスの関係に焦点を当てた研究

プロダクトとプロセスとの関係に焦点を当てた研究には広瀬(2000、2004)、原田(2007)、李(2008)、田中(2011)が挙げられる。形態的な訂正や内容的な指摘が推敲作文にどのように反映しているかを観察している研究である。例えば広瀬(2004)は、PF の中では内容に関する話題が多かったにもかかわらず、作文の推敲の 9 割が文法や表記等の表面的な訂正だったという結果を示している。話された内容が具体的なアドバイスでなければ、推敲作文に取り入れられないと考えられる(広瀬 2004)。

教師がフィードバックの対象を絞った研究として田中(2009、2010、2011)がある。田中(2011)は、作文の「構成」と「内容」についてのみフィードバックを検討したところ、妥当性の高い修正が行われたことが明らかとなった。田中はこのことから、PF を効果的に行うためには、焦点を絞った教示やフィードバックの練習の必要性があると主張している。

また、原田(2007)は PF の協働性に着目し、第 3 者評価が高くなった作文と、

評価が低かった作文、変わらなかった作文について事例分析をした。その結果、評価が高かった作文を書いた学習者は、共感的な理解や態度で臨み、自分の意図と他者の見方のずれをしっかりと認識できていることが明らかになった。他者との協働的な関わり方を持つことによって、「書き手」は自分では気付かない他者の視点を自分の中に取り入れることができ、それが分析的、批判的な思考力の育成につながっていると述べられている。更に、李(2008)は言語能力に差がある組み合わせに注目し、レベルの差があっても、歩みよりながら展開する相互支援が作文向上につながることを事例を基に報告している。

2.4. PF に対する学習者の意識を扱った研究

学習者の PF に対する意識調査においては、概ね肯定的な結果が報告されている。PF に対する学習者の意識を調べた研究には 3 種類がある。①活動終了後の意識を調べる研究、②PF の活動の前と後の意識を比較する研究、③活動中の意識の変化を調べる研究である。

①には田中(2005、2006)、劉娜(2009)がある。例えば、田中(2005)では、「コメントを書くこと」や「仲間のコメントの効果」に対して否定的であるが、「仲間の作文を読む」、「仲間に作文を読まれる」ことに対して肯定的に捉える学習者が多かったことが明らかになった。また、劉娜(2009)では、PF 活動の意義に関して、中国人の学習者は日本語の正確さに対して否定的に評価する一方、「自分自身の能力の向上」、「他者の存在による学び」につながると肯定的に認識していることが報告されている。

②には劉娜(2007)がある。中国人学習者について、PF の実施前と実施後を比較し、作文学習観の変容が見られたこと、具体的には、仲間の作文に寄与する意識が高まり、作文課題に積極的に取り組む意識を持つようになっていたことを報告している。

③には原田(2009)があり、学習者の意識変化のプロセスを調査し、学習者が PF の漸進的なプロセスを伴い、「思考の広がり」と「思考の深まり」を往復させながら、協働性と自律性を獲得しでき、一定の動きを持った肯定的な捉え方を示すことが示唆された。

2.5. まとめ

このように作文授業における PF 研究を上記の 4 つのカテゴリーに分けて考察したところ、協働的な相互作用を重ねることで学習者の力を引き出すことができ、書く作文を向上させることが確認された。同時に他者の視点の介入で自分自身の中に課題遂行のための気付きが生じ、PF に参加することによって学習者の意識が自律的な学習になると考えられる。

では、話す活動において、PF はどのように実践、研究され、どのような結果が示されているか。3 章では話す活動を主体とした授業における PF の研究を概観する。

3. 話す活動を主体とする授業における PF の研究

話す活動にはスピーチや発表のような独話、及びインタビューや会話のような対話がある。PF を取り入れているのは発表・スピーチが多い。そのため、本稿では、話す活動の中でも、発表とスピーチに関する PF の研究を取り扱う。(スピーチというのは話したいことを多人数に話すもので、発表というのは、研究成果や調査結果をまとめた資料に基づいて多人数に説明するものである。)それらの概要を、2 章で述べた作文授業における PF の 4 つの焦点に沿って述べていくことにする。

3.1. 概観の焦点

これまでなされている発表とスピーチの PF 研究は 10 本ある。表 1 は、発表とスピーチに関する PF 研究を 4 つの焦点から整理したものである。

表 1：発表とスピーチに関する PF 研究¹

教室活動	4つの 焦点 研究	プロダ クト	プロ セス	プロダクトと プロセスとの 関係	意識 調査	PF 方法	PF 対象	レベル
発表	高橋(2001)				▲	記述	生	不明
発表プロジェクト	杉山他(2002)		●		▲	口頭	原稿	初級
スピーチ	樽田(2002)				▲	口頭	生	中上級
スピーチ	井之川(2004)				▲	口頭 記述	原稿 生	中上級
発表	村田(2004)		●		▲	口頭	録画	上級
スピーチ	金(2005)		●			口頭	録音	中上級
スピーチ	グエン(2009)	●		●	●	口頭	録音	中級
スピーチ	長谷川(2009)				▲	記述	生	上級
スピーチ	Nguyen (2017a)	●	●			口頭	録音	中級
スピーチ	Nguyen (2017b)	●	●			口頭	録音	中級
スピーチコンテスト	藤田他(2009)				▲	口頭	原稿	不明
スピーチクラブ	立間(2010)				▲	口頭	原稿	不明

発表・スピーチの中には、①原稿(スクリプト)があるものと、②原稿や事前準備がない、即興的なものがある。①の研究には、杉山(2002)、井之川(2004)、藤田他(2009)、立間(2010)がある。②の研究には、

高橋(2001)、村田(2004)、長谷川(2009)、樽田(2002)、金(2005)、グエン(2009)がある。① ② それぞれの活動手順は、次のとおりである。

表 2：発表とスピーチにおける活動手順

原稿がある場合	原稿がない場合
①話し手は話し言葉を前提とする文章を作成する ②聞き手はその原稿にフィードバックを与える ③話し手はフィードバックを受けて原稿を修正してから発表する	①話し手が発表する。 ②聞き手は発を聞いて、フィードバックを与える ③話し手はフィードバックを受けて、再び発表する

原稿に対してフィードバックをする場合は、極めて作文授業の PF に近い。しかしながら、活動がスピーチや発表であることから、学習者はその原稿が音声化されたとき、聞き手にどう受け取られるかを考えて、フィードバックをすることが求められる。池田・原田(2008)で示された 4 つの焦点は、作文と同じ産出活動である話す活動における PF 研究の分析にも援用できると考える。実際、これまでの話す活動の PF 研究は、作文授業における PF 研究の影響を受けている(高橋 2001、杉山 2002、井之川 2004、村田 2004、金 2005、グエン 2009 他)。以下に、作文授業の PF 研究の 4 つの焦点に沿って、上記 10 本の PF 研究を概観する。

3.2. 話す活動を主体とする PF 研究の焦点

3.2.1. 焦点 1：プロダクト

作文授業における PF の中ではプロダクトの焦点に当てた研究が最も多いが、話す活動における PF 研究の場合、管見の限り、グエン(2009)、Nguyen(2017b)しか

見られない。グエン(2009)は作文授業の PF のタスクの方法論(広瀬 2000、2004、原田 2007)を援用し、7 回の即興スピーチの授業に PF を取り入れた。PF の対象はスピーチの録音によるものである。最終回(7 回目)に行ったスピーチを、担当教師を除く 3 名の日本語教師に評価してもらい、スピーチの変化を分析した。結果としてすべてのスピーチの評価得点が向上し、スピーチが全体的に改善されたことが確認された。文法、語彙、流暢さ、発音を含むプロダクトの言語形式の面だけでなく、内容、構成、聞き手への配慮についても、大きく向上したことが明らかになった。Nguyen(2017b)では、10 回の「即興スピーチ」指導にに取り入れた PF の活動を経験して、学習者のスピーチの評価にはプラスの変化が見られた。また Nguyen(2017b)でも、内容、構成、聞き手への配慮の点で評価の上がる幅が他の項目に比べて大きいことが確認された。内容、構成、読み手への配慮については、作文授業における PF の先行研究でも確認されており、同様の結果が得られた。し

かしながら、教師フィードバックは言語形式面のみで、他方、PF は内容と聞き手への配慮の面のみで有効だと言い切れるのだろうか。実際に教師フィードバックとの比較において、話す活動における PF の効果を検証した研究は見当たらない。この点も検証する必要があると考える。

3.2.2. 焦点 2 : プロセス

2 章では、作文授業の PF の相互作用の特徴を記述した研究は、①相互作用の特徴を言語的な機能を中心に分析したものと、②社会認知的な観点から学習者間の相互作用を分析したものの 2 つの観点に分けられている(原田 2011)が、話す活動における PF の場合は、①の相互作用の特徴の言語的な機能による分析の研究しか見られない。それらは杉山他(2002)、村田(2004)、金(2005)である。杉山他(2002)は、発表プロジェクトについて、村田(2004)は発表について、金(2005)は即興スピーチについて、PF の活動をもとに分析を行っている。

3.2.2.1 PF を取り入れた初級発表プロジェクト

杉山他(2002)は、学習者が発表用に書いた調査報告の原稿について学習者間で推敲させ、そのプロセスを、①語彙、②文法、③表現方法、④内容の 4 点から考察している。PF では①から④のすべてについてフィードバックが見られた。また、発話機能の分析からは、語彙の意味や漢字の読み方への質問、内容面への評価、内容に関する質問が見られたことが報告されている。

この実践は学習者が書いた原稿についてお互いにフィードバックを与えるため、かなり作文授業の PF の方法に似ているが、

杉山他(2002)は、発表のプロジェクトワークに PF を取り入れることで、学習者が聞き手の視点に立ったフィードバックをして、かつ、文章の内容と共に、伝える方法、発表の仕方の重要性について意識していたと述べている。

以上のように、杉山他(2002)は作文の PF の池田(1999a、2000)、広瀬(2004)と同じく、書いた文章の話題に着目し PF を分析した。ただし、取り上げた事例が少ないため、一般的傾向はつかめない。量的な研究、あるいは質的な研究の証拠に基づく検討が必要である。

3.2.2.2 発表訓練における上級学習者のピア・フィードバック

村田 (2004) は、グループビデオ観察セッションで学習者同士に録画した発表を一部見せ、発表者の内省 2 と PF の話題を分析した。内省と聞き手からのコメントの共通点は、説明・伝達に関するコメントであり、発表者も聞き手も「聞き手に効果的に情報を伝えることができたか」を重視していることが分かる。反対に、相違点としては、発表者本人が自分の日本語の正確な使い方を気にしている一方で、聞き手は言語的な正確さよりも、音声と情意面(心理面)を重視していた。聞き手が言及した「心理面」、「非言語」、「テーマ」は、教師評価表にならない話題、つまり学習者独自の新しい話題であった。

村田は分析の結果から内省と PF の効果を次のように述べた。①学習者の観察・評価の視点を広げ、メタ認知力が高められる。学習者同士ではいろいろな観察項目を提示し合い、1 人で気付きにくい点

をお互いに教え合う機会となった。学習者のメタ認知能力を高め、自律的な評価力を高めていくために役に立つ。②「効果的な情報伝達」についての考えを深めさせる。しかし、上記①効果は十分には検証されていない。また、学習者の観察項目が多く提出されることで論点が定まらず、議論を深めるのは難しくなるため、今後教師の介入をどのように行えば良いかという課題が残った。そのため、作文の PF 研究の田中(2010)で指摘されているように、PF の対象を絞って、教示する必要がある。

3.2.2.3 スピーチにおける PF

金 (2005、2008) は、中上級の学習者に対し 1 分間の即興スピーチをさせ、録音したスピーチをグループ内で聞かせ、ピア内省をさせるという実証研究をしている。ここでいう「ピア内省」とは日本語での話す・聞く活動を行った後、その体験について他者と話し合うことによって、双方の内省 3 の促進を図ろうとするものである (金 2008 : 13)。内省を促進した場合とうまく促進しなかった場合の相互作用を比較し、相互作用に現われた発話機能を分析した。その結果、内省を促進する相互作用には、「情報の共有」と「具体的な指摘」が関わっていることが明らかにされた。内省を促進されなかった相互作用は、漠然とした指摘(評価・褒め)であることが示されている。

金 (2005・2008) は、内省を促進するかどうかという観点から、PF を取り入れている。つまり、互いの発話が、内省にどのように介入できるかという点に着目している。金の研究は内省を促進することは自律性の向上につながると主張している点で意義がある。しかし、その「ピア

内省」がスピーチの向上に貢献するか否かが検証されていないため、プロダクトに対する「ピア内省」の効果は不明である。

Nguyen (2017b) では、PF 活動の経験を積み重ねることによって、PF 活動のやり取りにはどのような変化があるのかを質的に分析した。その結果、回を重ねることによって、A)他者のアドバイスや意見に対して、単純に受け入れたり反論したりすることから、具体的な説明を伴った受け入れや反論へ、B)単なる問題点の指摘の発話から、改善案の提示を伴う発話へ、C)メタ的な視点の出現という 3 つの変化が見られた

上記の 3.2.2 で述べられた研究は、発表や即興スピーチといった授業で扱っている活動の種類が異なる。しかし、いずれの研究も、PF を取り入れることで、他者の視点が学習者自身の中に取り込まれ、またそこから自分も他者の視点に立つことが可能であることを示している。

3.2.3. 焦点 3 : プロセスとプロダクトとの関係

プロセスとプロダクトとの関係を分析した研究は、3.2.1 で概観したグエン (2009) しか見られない。この研究ではフィードバックの種類を、アドバイス型と質問型に大別し、具体的な指摘等を伴ったアドバイス型のほうが、事後スピーチに反映されやすいことを明らかにしている。この結果は作文指導における PF の広瀬 (2004) の指摘と同じく、話された内容は具体的なアドバイスでなければ、事後スピーチに取り入れられないことを意味している。このことから、教師はどのよ

うな内容の PF をすればいいか、学習者に教示する必要がある。

更にグエン (2009) では 3.2.1 で述べたように日本人 3 名の第 3 者評価が取り入れられている。評定者 2 名が「非常に聞き手を意識している」、「聞き手への配慮が増えた」とコメントした。PF を通じて聞き手と話し手が意見交換をしたプロセスがあったからこそ、話し手が聞き手の存在を意識するようになり、聞き手への配慮につながったことが示唆されている。

作文の PF 研究では、原田 (2007) のように、作文が向上したグループとそうでないグループを比較をし、協働的な関わりについて分析したものがある。話す活動における PF 研究でも、発表・スピーチが改善されたグループとそうでないグループの比較をし、協働性を見ていくことは、活動のプロセスとプロダクトの関係を見る上で必要だと考える。

3.2.4. 焦点 4 : 意識を扱った研究

話す活動における PF 研究の意識を扱った研究は、作文授業における PF 研究と異なり、数が少なく、研究はグエン (2009) のみである。この研究は、質問紙を用いて、即興スピーチにおける PF の事前と事後で、日本語を話す際に感じる不安が軽減されるかどうか分析している。結果は 15 項目のうち、5 項目で有意差が見られた 3。このことは PF が学習者の情意面に正の影響があることが示唆される。

その他に PF の活動後に学習者に感想やコメントを求めている研究がある(高橋 2001、井之川 2004、藤田 2009 他)。い

ずれも学習者は肯定的に PF を受け止めていることが述べられている。例えば PF はスピーチでの聞き手の存在を認識する手段として有効であることが示された(高橋 2001、樽田 2002、村田 2004、藤田他 2009)。また、学習者は聞き手としての意識を持つようになり、発表を真剣に聞くようになった(藤田他 2009、立間 2010)。他方、否定的なコメントもある。仲間のフィードバックに疑問を持つ(村田 2004、立間 2010 他)、仲間からの意見が多くてまとめにくい(藤田他 2009)、思ったことが言えない(村田 2004)というコメントである。

このように話す活動において意識を扱った PF 研究では、ほとんど学習者の活動終了後にコメントや感想を聞くものが多い。今後は、学習者の反応を把握して、活動を改善するために、作文授業における PF 研究 (田中 2005、2006、劉娜 2009、原田 2010) で行われたような具体的な質問が設定される意識調査や、活動の前後でどのように意識が変化するかを学習者の視点から考察調査する必要があると考える。

4.まとめ

以上、日本語教育の作文授業における PF 研究の 4 つの焦点を踏まえて、話す活動(発表・スピーチ)における PF 研究を概観してきた。PF はこの 4 つの焦点(①プロダクト、②プロセス、③プロダクトとプロセスとの関係、④意識調査)で実践、調査がされているが、その数はまだ非常に少なく、検討された内容も限られている。①プロダクトの焦点では、研究が 1 つしか見当たらないが、その評価は PF を実施することによって、内容、構成、聞き手へ

の配慮の面でプラスの評価が得られ、全体的にスピーチが改善された、というものである。従来、発表・スピーチの授業では教師によるフィードバックが主であり、言語形式に主眼が置かれてきたと言われている。だが、PFの研究では、学習者同士のフィードバックが話す内容を改善するのに有効であることが示された。学習者は互いの発表やスピーチの改善を援助し合い、学習を支援し合う力があることがわかった。②プロセスの焦点では、言語的な側面からの分析の研究があり、その結果、語彙、文法、表現方法、内容、説明・伝達能力等について、学習者がお互いに気付きを共有し、PFは単独では気付にくい点をお互いに教え合う機会となり、有効な学習の場を提供する可能性が明らかになった。③プロダクトとプロセスとの関係の焦点では、研究が1つしか見当たらないが、—具体的な指摘を伴うアドバイス型が事後スピーチに反映されやすいという結果が示された。これは、どのようなPFをすると、効果的なのかについて、教師が学習者に教示することが重要であるとうことを示している。④意識調査については、不安の軽減について調べた研究があった。正確さ、流暢さ、他人の目を気にしなくてもいいと気付くことにより、不安が軽減されることが明らかになった。さらに、他の研究で得られた学習者の感想からも、学習者がPFを肯定的に受け止めていることがわかった。

これらの結果から、PFは学習者が自身の産出したプロダクトを見直す機会を与えることが確認された。仲間と共に話すことを学ぶプロセスを共有し、相互作

用を通して他の学習者から得た気付きを自分の視点の中に取り入れ、プロダクトの自己分析を促進することが考えられる。PFは、話す活動(発表・スピーチ)の学習を支援し、主体的な学習の場を提供する意義ある活動であることが示唆された。PFによって、Lynch(2001)が主張したこと、つまり「学習者が自分のプロダクトを自分自身で分析する能力」を育成することができると考える。しかし、それぞれの焦点には3章で述べたようにまだ明確に研究されていない点が多く、今後さらに慎重に検討する必要がある。

5.今後の課題

これまでの研究では、話す活動におけるPFのデザイン(以下、活動デザイン)はあまり述べられて来なかった。最後に、今後の課題として以下の4点(①活動の方法、②グループ編成、③フィードバックの仕方に対する教示、④実際の教育現場の長期的なPFの実践)について述べる。

第一に、表1で整理したように、PFの対象は、①発表・スピーチの原稿、②発表・スピーチそのもの、③発表・スピーチの録音・録画であった。Lynch(2001)は、録音したものを学習者が聞いた際の問題点として、聞き逃したり、十分に理解し合えない可能性があるため、それを補うために、録音したものを学習者自身が文字化し、それを見ながらPFを行った。その結果として、Lynch(2007)は、文字化プロセスを通して、学習者の気付き、記憶、フィードバックされた内容についてより深く検討すると述べている。このことから活動の方法として録音・録画データと文字化データを複合的に活動していく必要があると考える。

第二に、グループ編成は、PF の授業デザインには重要な作業である。実際の教室には、同じレベルでも学習者間の言語能力に差が存在する。話す活動における PF 研究では言語能力差に着目した研究は行われていない。そのため、今後言語能力に着目し、言語能力が同等の組み合わせと言語能力に差がある組み合わせでにおいて検証する必要があるだろう。

第三に、フィードバックの仕方に対する教示については、あまり検討されていない。教師がどのように介入し、話し合わせる項目を絞っていくのか、どのような発話機能が発表・スピーチの改善に結びつくのか等の点について、さらに分析を進める必要がある。

第四に、今まで話す活動における PF 研究は、短期的な実践であった。話す活動における PF を長期的に実験授業ではなく、実際の教育現場の 1 学期の授業で経験することの効果을明らかにすることも重要だと考える。

注

- ¹ ●を付けた箇所は主目的の調査項目であり、▲は主目的ではないが、学習者に感想やコメントを求めた調査である。
- ² 村田 (2004) の内省は、話し手が自分の発表を振り返り気付いた点を述べること。
- ³ 金 (2005・2008) の内省は、学習者が自分の言語学習の体験を振り返り、その体験を再評価すること。
- ⁴ 有意差が見られた 5 項目：①文法的に正しい日本語を話せるかどうか心配だ。②間違った日本語を話していると気づい

て、不安になる。③途中で止まらずに流暢日本語が話せるかどうか心配だ。④日本人なら日本語が下手だと思われな

- ⁵ Lynch (2001、2007) は学習者が自分の発話を分析する能力の養成を重視し、気づきを促進させるためにグループで話し手の産出した発話を文字化し、相互にフィードバックを与える活動を行った。

参考文献

- (1) 池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』第 8 号、拓殖大学留学生別科、217-240。
- (2) 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9 号、国際交流基金、29-43。
- (3) 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。
- (4) 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」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号—第二言語習得・教育の研究最前線』、お茶の水女子大学日本言語文化学会・凡人社、48-83。
- (5) 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。
- (6) 池田玲子・原田三千代 (2008) 「言語教育ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育』(第二言語習得・教育の研究最前線—2008 年版)、46-83。
- (7) 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』第 23 巻 1 号、明治書院、36-50。

- (8) 井之川睦美 (2004) 「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践—ピアレスポンス・相互評価・自己評価による聞く活動の活性化—」 『群馬大学留学生センター論集』 第 4 号、43-56。
- (9) 上原久美子 「日本語教育における作文の『記述的フィードバック』について—『コード』による分析の試み—」 『南山日本語教育』 第 4 号、南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻、135-161。
- (10) 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』 第 54 巻、107-119。
- (11) 金孝卿 (2005) 「協働学習のための活動デザイン—『ピア内省』活動における創発的学習の実態から—」 『共生時代を生きる日本語教育』、凡人社、183-202。
- (12) 金孝卿 (2008) 『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』 ひつじ書房。
- (13) グエン、ソン ラン アイン (2009a) 「特定課題研究報告 即興スピーチにおけるピア活動の影響—ハノイ大学での「話す授業」の改善を目指して—」 『日本言語文化研究会論集』 5、195-222。
- (14) シェイシェナリエワ、サルタナト アマンベコフナ 「特定課題研究報告 初級から中級への橋渡しとなる会話授業の関する一考察—アラバエフ名称キリギス国立大学付属社会科学東洋大学での試み—」 『日本言語文化研究会論集』 2、249-275。
- (15) 杉山純子他 (2002) 「初級レベルにおける総合が多言語教育に関する一考察— Peer feedback を取り入れた発表プロジェクト—」 『岐阜大学留学生センター紀要 2002』、59-78。
- (16) 高橋純子 (2001) 「口頭発表活動における学生同士の相互評価の役割」 『筑波大学留学生センター日本語教育論集』 16、133-145。
- (17) 立間智子 (2010) 「ピア・ラーニング利用による自律学習、協働的学習を促す学習環境デザインの試み—アゼルバイジャンにおける日本語学習者と邦人との交流活動『日本語会話クラブ』の実践—」 『国際交流基金日本語教育紀要』 6、独立行政法人国際交流基金、139-155。
- (18) 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」 『日本語教育』 第 126 号、144-153。
- (19) 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』 第 14 号、21-33。
- (20) 田中信之 (2009) 「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—」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 1、25-36。
- (21) 田中信之 (2010) 「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析—フィードバックの教示と推敲の二つの観点から—」 『小出記念日本語教育研究会論文集』 第 18 号、81-94。
- (22) 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 3、9-20。
- (23) 樽田ミエ子 (2000) 「中上級学習者のための聞き手を意識したスピーチ指導の試み: 即席スピーチと評価スピーチ」 『東海大学紀要』 20、東海大学留学生教育センター 20、45-55。
- (24) ダン クイン チャム (2003) 「特定課題研究報告 ベトナムにおける日本語の会話授業の改善—コミュニケーション活動を積極的に取り入れるために—」 『日本語教育指導者育成プログラム論集』 2、29-64。
- (25) 長谷川由香 (2009) 「口頭表現能力育成のための試み—スピーチ指導におけるフィードバックとピア活動—」 『拓殖大学日本語紀要』 Vol19、127-139。
- (26) 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』 第 131 号、3-12。

(27) 原田三千代 (2007) 「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか—中級日本語学習者の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 15 号、小出記念日本語教育研究会、55-70。

(28) 原田三千代 (2008) 「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—」『多言語多文化 実践と研究』vol.1、東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター、27-53。

(29) 原田三千代 (2009) 「協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程—M-GTA によるインタビューの分析から—」『BATJ Journal』No.1、1-20。

(30) 原田三千代 (2011) 『協働性に着目した第二言語教室としてのピア・レスポンスの研究—活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から—』外文出版社。

(31) 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—韓国中級学習者を対象とした 3 カ月の授業活動を通して—」『言語文化と日本語教育』第 19 号、お茶の水女子大学日本語文化学会、24-37。

(32) 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」『第二言語としての日本語の習得研究』第 7 号、第二言語習得研究会、60-80。

(33) 藤田朋世・フランプ順美 (2009) 「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み—重慶大学での実践報告—」

『世界の日本語教育』19、国際交流基金、199-213。

(34) 村田晶子 (2004) 「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析—学習者同士のビデオ観察を通じて—」『日本語教育』、120 号、63-72。

(35) 劉娜 (2007) 「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどうかかわるか—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。

(36) 劉娜 (2009) 「中上級中国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの試み—学習者のふり返しシートから見た成果と課題—」『言語文化と日本語教育』(8、104-107)。

(37) Lynch, T. (2001). *Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing*. ELT Journal. Volume 55/2. 124-132.

(38) Lynch, T. (2007). *Learning from the transcripts of an oral communication task*. ELT Journal. Volume 61/4. 311-320.

(39) Nguyễn, Song Lan Anh (2017a). *Nghiên cứu về hoạt động peerfeedback trong giờ học thuyết trình không chuẩn bị trước – Những biến đổi trong quá trình tương tác của học viên*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia 2016: Nghiên cứu liên ngành về Ngôn ngữ và giảng dạy ngôn ngữ lần II Tổ chức tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế. 100 – 108.

(40) Nguyễn, Song Lan Anh (2017b). *Sự biến đổi trong năng lực thuyết trình tiếng Nhật của sinh viên sau khi tham gia hoạt động peer feedback*. Kỷ yếu Hội thảo Ngữ học toàn quốc lần thứ 20 “Ngôn ngữ học ở Việt Nam: Hội nhập và phát triển”. 1574 – 1584.