

令和元年6月19日現在

機関番号：21402

研究種目：基盤研究(C)（一般）

研究期間：2015～2018

課題番号：15K02645

研究課題名（和文）ピア・レスポンスにおける日本語母語話者と日本語学習者の差異

研究課題名（英文）The difference between Japanese native speakers and Japanese learners in peer response

研究代表者

石毛 順子（ISHIGE, Junko）

国際教養大学・国際教養学部・准教授

研究者番号：40526050

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費） 2,800,000円

研究成果の概要（和文）：本研究の目的は、グループメンバーが対等の立場でお互いの文章を読みあい、話し合う活動である「ピア・レスポンス」において、日本語母語話者と日本語学習者の意識・発話・行動・の違いを探ることである。ピア・レスポンスに対して日本語母語話者・日本語学習者ともに利点を見出しているが、日本語学習者がより困難を感じていることが示された。その困難は自分の伝えたいことを表すことであったため、日本語母語話者・日本語学習者がどのようにピア・レスポンスで意見を述べているか分析した。また、ピア・レスポンスは学習者主体の活動であり、教師は多くは介入しないため、意図を伝えたいという指示が重要であることが見出された。

研究成果の学術的意義や社会的意義

グローバル化が進む現代において、職場において母語以外でディスカッションを行うメンバーがいることが増えると考えられる。本研究において日本語学習者がピア・レスポンスに困難を抱えているということを示したことは、共生社会においては意義あることであろう。また、事前に指示をする者が基本的に活動中には介入しない場合においては、意図を示して指示を行わなければ、指示が活動に反映されないということを示したことも、既存知識の異なる多様な人々が暮らす社会においては重要だと思われる。

研究成果の概要（英文）：This research aims to clarify the difference of attitudes, utterances and activities between Japanese native speakers and Japanese learners in peer response. "Peer response" means that writers read compositions of others each other and discuss about them. Both of Japanese native speakers and Japanese learners feel advantages in peer response, however, at the same time, Japanese learners have more difficulty in it than Japanese native speakers. Japanese learners felt difficult in expressing their idea to others. Therefore, I clarified how Japanese learners and Japanese native speakers express their idea in peer response. In addition, it is important that teachers tell purposes of instructions with the instruction because peer response is learner-centered and teachers don't intervene peer response during this activity.

研究分野：日本語教育

キーワード：ピア・レスポンス 作文 日本語学習者 日本語母語話者

### 1. 研究開始当初の背景

ピア・レスポンスは近年日本語教育でも広がりを見せているが、従来の教師のみによる添削に慣れた学生の中には、抵抗を感じる者もいる。そのため、ピア・レスポンス実践に困難を感じる教師もいるが、仲間と協力して問題を解決する方法を身につけることは、大学卒業後も役立つと思われる。本研究で明らかになる、ピア・レスポンスにおける日本語母語話者と日本語学習者の発話と行動は、ピア・レスポンスを積極的・効果的に学生に実践させるための教師のサポートの参考になると考えられた。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、ピア・レスポンスにおいてピア・レスポンスの相手およびそれ以外のクラスメートの作文を検討する際の、日本語母語話者と日本語学習者の発話・行動・意識の違いを探ることである。

### 3. 研究の方法

#### (1)実施

##### 参加者、実施期間

レポート作成技術の習得を目標とする授業の受講者である日本語母語話者 26 名、作文の授業の受講者である日本語学習者 25 名 (pilot study はうち 5 名) であった。

Pilot study は 2015 年秋学期に行われた。本調査は日本語母語話者は 2016 年・2017 年・2018 年の春学期、日本語学習者は 2016 年春学期および秋学期、2017 年春学期、2018 年秋学期に行われた。

##### 手続き

##### ・日本語母語話者

この授業は 1 学期、75 分×約 30 回で行われ、1 つのレポートを書くことを目標としていた。ピア・レスポンスは 8 回目の授業から開始され、15 回または 16 回行われた。ピア・レスポンスを行うグループは 3~4 人で構成され、教員もグループに加わった。受講者がグループで報告したのは、8 回目~16 回目は研究計画に基づいた自分の興味のある分野の書籍の要約、レポートの構成を決定した 17 回目より後は、レポートの一部であった。ピア・レスポンスであるよう指示した内容は以下の A~D の通りであった。

A 初めてグループが一緒になった人に対しては、素朴な感想・印象を伝えること

B 相手の報告資料が研究計画のどの部分にあたるのか質問すること

C 相手の報告資料の不明な点を質問すること

D 相手が次の授業に準備してくることと、それが研究計画のどの部分にあたるのかを尋ねること

##### ・日本語学習者

この授業は 1 学期、100 分×約 15 回で行われ、ピア・レスポンスが行われたのは 4~5 回であった。各授業 2 日前に課題作文がメールで教員に提出され、教員は文法と語彙に対するアドバイスを word のコメント機能で書き込んだ。日本語母語話者が理解できないと思われるエラーは直接訂正せず、「要説明」と記入した。授業で教員のコメントが書き込まれた受講者全員の作文が配布され、受講者は作文を読んだ。教員が課題作文における文法と語彙の代表的なエラーに対してアドバイスをした後、ピア・レスポンスが行われた。ピア・レスポンスを行うグループは 2~3 人で構成された。ピア・レスポンスで行うよう指示されていたことは、A. クラスの中で誰の作文がいい作文か、理由を含めて話すこと、B. お互いにわからない部分を質問することであった。指示 A の内容はグループでの検討後クラス全体で共有された。再度同じテーマの作文を提出することを次回の授業実施 2 日前までの課題としており、それを踏まえうえで受講者らはピア・レスポンスをしていた。

##### ・日本語母語話者・日本語学習者共通

各グループのメンバーは固定ではなかった。各グループのピア・レスポンスはそれぞれ 1 台のビデオと IC レコーダーで記録された。

#### (2)分析

(1)の 手続きで得られたデータを、撮影されたビデオデータの発話部分を文章化したうえで以下の観点で分析した。

##### 教員の指示

日本語母語話者・日本語学習者ともに、教員の指示がピア・レスポンス中の発話・行動にどのように反映されているか分析した。

#### ピア・レスポンスの利点

日本語母語話者・日本語学習者にピア・レスポンスに利点を感じているかどうか尋ね、どのような点を利点と感じているか比較した。

#### ピア・レスポンスにおける困難

日本語母語話者・日本語学習者にピア・レスポンスに困難を感じているかどうか尋ね、どのような点に困難を感じているか比較した。

#### 相手の作文・文章に対する発話の分析

において日本語学習者の中に自分の意見を相手に伝えることに困難を感じている者がいることが見出されたことから、日本語母語話者・日本語学習者がどのように相手の作文に対して意見を述べているか分析した。

また日本語学習者は全員同じ課題で作文を書いたが、日本語母語話者は自分の専門や興味に基づいてレポートを作成したことから、それぞれ大きくテーマが異なったため、このようにテーマが異なる場合どのように意見を述べるかについても分析を行った。

#### 作文において高く評価した点

日本語学習者が他の学習者の作文において高く評価する点がピア・レスポンスの回数を経るにつれて変化するかどうか、高く評価した部分の発話をカテゴリー化したうえでカウントし、分析した。

#### レポート執筆における使用タームの専有過程

日本語母語話者が教員から説明を受けた、レポート執筆におけるタームの使用がピア・レスポンスの回数を経るにつれて変化していく過程を、タームの使用頻度をカウントして分析した。

## 4. 研究成果

### (1) 教員の指示

ピア活動で必要なのは、協力して作業を行う前のラポール形成であるため、日本語母語話者においては、「初めてピア・レスポンスを行う際には、相手の研究に対する感想を言う」という指示をした。しかし、2016年の実践ではラポール形成の意図を明らかにしなかったため、参加者らに戸惑いが見られた。その実践結果を受け、意図を明確にしたうえで指示を行ったところ、2017年には参加者らはスムーズに感想を言い、さらにはラポールを形成しようとする様々なカテゴリーの発話を得られた。本実践の2ヶ年の発話の比較から判断すれば、意図を明確にした指示が参加者のピア・レスポンスへの参加態度に反映されたとみなすこともできよう。

2016年の日本語母語話者に対する実践結果を受け、日本語学習者はピア・レスポンス未経験者であっても、指示と指示の目的が明確であればピア・レスポンスを運営できるかどうか、分析を行った。ピア・レスポンスを進行させるための発話は、経験者が中心となって行うグループもあったが、異なるグループでは未経験者がその機能を持つ発話をよく行っていた。その結果、もちろん実践経験はプラスに働くこともあるが、指示と目的が具体的であれば、未経験であってもその指示に基づいてピア・レスポンスを行っていけることが明らかとなった。

### (2) ピア・レスポンスの利点

参加者のうち、ピア・レスポンスの利点が「ない」と回答したのは日本語母語話者の1名のみであり、ピア・レスポンスに継続的に参加した学生はピア・レスポンスに利点を見出していることが伺えた。

日本語母語話者がピア・レスポンスの利点として挙げていたのは、主に「自分では気がつかない点への指摘」であった。大別すると、自分が書いたプロダクトで気がつかない点への指摘と、新たな方法への示唆に分かれた。

日本語学習者も日本語母語話者同様に「自分では気がつかない点への指摘」を挙げていたが、母語話者のように特出してはいなかった。全体として特出して多い回答はなく、参加者それぞれの考え方が違うと気づいたことや、何を修正すればよいかわかるようになったということ、作文に必要な内容・不要な内容の取捨選択の助けとなったということ、書く技術の向上などが挙げられていた。

### (3) ピア・レスポンスにおける困難

ピア・レスポンスにおいて困ったことやアドバイスがしにくかったことがあると回答したのは日本語母語話者の約1/4、日本語学習者の1/2であり、母語話者より学習者のほうが、ピア・レスポンスに困難を感じるがあるということが伺えた。

日本語母語話者が主に困難を感じる点として挙げていたのは、「自己の既有知識の不足」に関する点であった。「他者のプロダクトについて不明な点があれば質問をする」という活動がピア・レスポンスには含まれていたが、不明なのは自己の既有知識不足によるものなのか、相手の説明不足によるものなのか判断に迷い、質問がしにくかったということであった。

日本語学習者の場合は、主に「自分の伝えたいことをうまく伝えられない」という回答が見られた。

#### (4)相手の作文・文章に対する発話の分析

まず、日本語学習者が相手の作文に対してどのように意見を述べているのか分析した。その結果、多く見られた発話の機能は「1.情報要求・確認、2.称賛、3.提案、4.同意」の4カテゴリーであった。この4カテゴリーに基づいて日本語母語話者でも分析を行ったところ、同様の機能の発話が見られた。特に日本語学習者と大きな違いが見られた点は、「3.提案」において婉曲表現が多用されていたことであった。

それぞれのテーマが大きく異なる場合はどのように意見を述べるのか、日本語母語話者を対象に分析を行ったところ、特にコースの前半で自分の経験を関係付けてピアの文章に意見を述べることと、大学の他の授業で得た知識に基づいて話すということが見られた。

#### (5)作文において高く評価した点

初回のピア・レスポンスと最終回で、日本語学習者が他者の作文を高く評価する点が異なるかどうか分析した。文法や語彙などの言語形式への言及は、初回に比して最終回のほうが少なく、内容への言及は初回に比して最終回のほうが多く見られた。理由が言及されずに「いい」のように評価したケースは、初回に比して最終回のほうが少なかった。また、言及が減った「言語形式」カテゴリー内でも、初回で触れられなかった点に対する言及が見られ、初回から最終回にかけて、参加者が高く評価した理由が変化していることがわかった。

#### (6)レポート執筆における使用タームの専有過程

日本語母語話者において、特にピア・レスポンス最終回(授業27回目)に使用頻度が増加した、「研究動機/動機」、「参考文献・引用文献」、「引用・サイテーション」、「本研究」、「提案」、「章・節・項」を分析対象のタームとした。レポートの一部をピア・レスポンスで検討し始めた18回目の授業からこれらのタームの使用頻度の変化を分析した。これらのタームは18回目より前にすべて説明が終わっており、使い方の知識は持っているタームであった。「引用/サイテーション」は20回目、23回目でも頻度が多いが、27回目でも頻度が増加した。「章節項」も19回目で頻度は多いものの、27回目での頻度が著しく多くなっていた。27回目で頻度が多かったその他のタームも、26回目から増加し、27回目ですらなる増加を見せていた。この授業は上述のように、18回目からレポートの執筆を始めており、28回目最終回の授業、提出〆切はその2日後であった。知識を持っていてもピア・レスポンスでは使用されていなかったタームが、自分のレポートの中で使用されるにしたがって理解が進み、ピア・レスポンスにも多く用いられるようになったと考えられる。

### 5. 主な発表論文等

#### 〔雑誌論文〕(計2件)

- (1)石毛順子「日本語学習者が他者の作文を高く評価する点の変化」アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル、査読無、第11号、2019年7月発行予定
- (2)石毛順子「ピア・レスポンスにおけるラポール形成の目的を明確化した指示の効果」アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル、査読無、第10号、2018年。

#### 〔学会発表〕(計12件)

- (1)石毛順子「ピア・レスポンスにおける相手のプロダクトに対する発話の分析 日本語母語話者を対象として」日本教育心理学会第61回総会、2019年予定。
- (2)石毛順子「お互いのテーマが大きく異なる場合のピア・レスポンスでの意見の述べ方 - コース前半のやりとりには焦点化して - 」日本発達心理学会第30回大会、2019年。
- (3)石毛順子「ピア・レスポンスにおける相手のプロダクトに対する発話の分析」韓国語教育学会・言語文化研究学会(日本)共同開催 2018年度 第34回 冬季国際学術大会、2018年。
- (4)石毛順子「ピア・レスポンスを用いたレポート執筆における使用タームの専有過程」日本教育工学会第34回全国大会、2018年。
- (5)石毛順子「ピア・レスポンスにおける困難の日本語母語話者と日本語学習者の差異」日本教育心理学会第60回総会、2018年。
- (6)石毛順子「ピア・レスポンス参加者のピア・レスポンスに対する評価 - 参加者が考える利点に焦点化して - 」日本発達心理学会第29回大会、2018年。
- (7)石毛順子「お互いのテーマが大きく異なる場合のピア・レスポンスにおける意見の述べ方」日本教育心理学会第59回総会、2017年。
- (8)石毛順子「ラポール形成の目的を明確化した指示のピア・レスポンスへの効果」日本教育工学会第33回全国大会、2017年。
- (9)石毛順子「ピア・レスポンスにおいて日本語学習者が高く評価する点の変化」日本質的心理学会第14回大会、2017年。

(10)石毛順子「ピア・レスポンス実施前の教員の具体的指示の意義」韓国日語教育學會 2017年度春季(第31回)國際學術大會、2017年。

(11)石毛順子「日本語母語話者の初回のピア・レスポンスの特徴 教員の指示との相違の観点から」日本発達心理学会第28回大会、2017年。

(12)石毛順子「『ピア・レスポンスにおける日本語母語話者と日本語学習者の差異』パイロット調査報告」日本質的心理学会第13回大会、2016年。

〔その他〕

ホームページ

<https://ishige.jimdo.com/%E7%A7%91%E7%A0%94/2015%E5%B9%B4%E5%BA%A6-17%E5%B9%B4%E5%BA%A6/>

6. 研究組織

(1)研究分担者

なし

(2)研究協力者

なし

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。