

日本語教育におけるピア・レスポンスの研究： 有効性と自律性の観点から

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/31556 |

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



博士論文

日本語教育におけるピア・レスポンスの研究

—有効性と自律性の観点から—

金沢大学大学院社会環境科学研究科
国際社会環境学専攻

| | |
|---------|------------|
| 学 籍 番 号 | 0521022208 |
| 氏 名 | 田 中 信 之 |
| 主任指導教員名 | 加藤和夫教授 |

目次

| | |
|---------------------------------|----|
| 第1章 序論 | 1 |
| 1.1 問題の所在 | 1 |
| 1.1.1 教師添削の歴史と背景 | 3 |
| 1.1.2 作文指導のパラダイム転換 | 4 |
| 1.1.3 フィードバック方法 | 6 |
| 1.1.4 ピア・レスポンスの利点と問題点 | 10 |
| 1.1.5 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善 | 12 |
| 1.2 研究目的 | 15 |
| 1.3 研究目的に関連する先行研究 | 17 |
| 1.3.1 ピア・レスポンスの有効性 | 17 |
| 1.3.2 ピア・レスポンス導入による自律性への影響 | 22 |
| 1.4 本論文の構成 | 25 |
| | |
| 第2章 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善 | 28 |
| 2.1 作文学習に対するビリーフ | |
| —ピア・レスポンスと自己訂正を中心に— | 28 |
| 2.1.1 先行研究 | 28 |
| 2.1.2 研究課題 | 29 |
| 2.1.3 調査 | 30 |
| 2.1.4 結果 | 32 |
| 2.1.5 考察 | 37 |
| 2.2 記述ピア・レスポンスに対するビリーフ | 39 |
| 2.2.1 先行研究 | 39 |
| 2.2.2 研究課題 | 40 |
| 2.2.3 研究方法 | 41 |
| 2.2.4 結果 | 44 |
| 2.2.5 考察 | 49 |

| | | |
|--------------|---------------------------|-----------|
| 2.3 | 口頭ピア・レスポンスに対するビリーフ | 54 |
| 2.3.1 | 先行研究 | 54 |
| 2.3.2 | 研究課題 | 54 |
| 2.3.3 | 研究方法 | 55 |
| 2.3.4 | 結果 | 58 |
| 2.3.5 | 考察 | 63 |
| 2.4 | 話し合いの言語とグループ編成についてのビリーフ | 67 |
| 2.4.1 | 先行研究 | 67 |
| 2.4.2 | 研究課題 | 68 |
| 2.4.3 | 実践・調査 1 | 68 |
| 2.4.4 | 調査結果および授業改善 | 72 |
| 2.4.5 | 実践・調査 2 | 72 |
| 2.4.6 | 結果 | 74 |
| 2.4.7 | 考察 | 79 |
| 第 3 章 | ピア・レスポンスの有効性の検証 | 83 |
| 3.1 | ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から— | 83 |
| 3.1.1 | 先行研究 | 83 |
| 3.1.2 | 研究課題 | 85 |
| 3.1.3 | 研究方法 | 86 |
| 3.1.4 | 結果と考察 | 90 |
| 3.2 | 推敲に関する講義の効果 | 96 |
| 3.2.1 | 先行研究 | 96 |
| 3.2.2 | 研究課題 | 96 |
| 3.2.3 | 研究方法 | 97 |
| 3.2.4 | 結果 | 99 |
| 3.2.5 | 考察 | 106 |

| | | |
|------------|------------------------------|------------|
| 3.3 | 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— | 109 |
| 3.3.1 | 先行研究 | 109 |
| 3.3.2 | 研究課題 | 110 |
| 3.3.3 | 研究方法 | 110 |
| 3.3.4 | 結果と考察 | 116 |
| 3.4 | ピア・レスポンスの効果—ピア・フィードバックの観点から— | 121 |
| 3.4.1 | 先行研究 | 122 |
| 3.4.2 | 研究課題 | 123 |
| 3.4.3 | 研究方法 | 123 |
| 3.4.4 | 結果と考察 | 126 |
| 第4章 | ピア・レスポンス導入による自律性への影響 | 133 |
| 4.1 | 学習者のピア・レスポンスへの適応 | 133 |
| 4.1.1 | 先行研究 | 134 |
| 4.1.2 | 研究課題 | 134 |
| 4.1.3 | 研究方法 | 135 |
| 4.1.4 | 結果と考察 | 140 |
| 第5章 | 結論 | 149 |
| 5.1 | 各章のまとめ | 149 |
| 5.1.1 | 第1章 序論 | 149 |
| 5.1.2 | 第2章 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善 | 150 |
| 5.1.3 | 第3章 ピア・レスポンスの有効性の検証 | 155 |
| 5.1.4 | 第4章 ピア・レスポンス導入による自律性への影響 | 164 |
| 5.2 | 本研究の成果—日本語教育におけるピア・レスポンスの意義— | 165 |
| 5.3 | 今後の課題 | 171 |
| | 謝辞 | 174 |
| | 参考文献 | 175 |
| | 巻末資料 | 184 |

第 1 章 序論

1.1 問題の所在

日本語教育の目的の一つには、日本語によるコミュニケーション能力を育成することがある。この言語的コミュニケーションは知識だけではなく、それらを適切に使う 4 技能（聞く、話す、読む、書く）が必要である（三井（2006：740））。この 4 技能の中で「書くこと」を指導することについて、Grabe & Kaplan（1996：6）は「書く能力は自然に身につくものではない。ライティングとは、トレーニング、指示、習慣、および目的を伴ったものである。」と述べている。つまり、書く能力は、話す能力や聞く能力のように教室外におけるコミュニケーションにより自然に習得されるものではなく、教室内において、ある目標に向かい、トレーニングを行うことによって習得されるものだと言える。

では、教室で行われる作文指導は何を目標とするのか。日本語教育では、アカデミックな文章やビジネス文書が書けることなど実用的な文章の作成を最終的な目的とすることが多く、その目標に向かって学習者の「書く」能力自体を高めるための活動が行われる。この場合の書く能力とは、主旨の明確さや主張の妥当性等の「内容」的側面、文章構成や結束性等の「構成」的側面、文法や語彙等の「言語形式」的側面の 3 つの側面に分けられる。

目標はそれだけではない。実用的な文章の作成を最終的な目的とするわけであるから、教室で身につけた書く能力を教室外で発揮する必要がある。つまり、文章を作成する能力が向上することと同時に、そこに自律性が伴わなければならない。Benson（2001：2）によると、自律性について共有される概念があるという。それは、①学習者には生まれながらの素質として、学習を管理する自律性が備わっていること、②学習を管理する機会を設けるなど適切な条件下で、学習者の自律性を高めることができること、③自律的な学習は自律的でない学習よりも効果的であり、自律性の発達により良い言語学習を意味することである。また、Littlewood（1996）は言語教育を含むすべての教育の目標は自律的能力

を発達させることであり、自律性向上と外国語運用能力の向上と意欲とは互いに関連しあっていると述べている。これらのことから、作文指導においては、ただ書く能力が向上するのではなく、そこに自律性の向上を視野に入れた活動を目指す必要がある。

このような自律性は完全に独立した個人を目指すものではない。Remmert (1997: 14) は「自律という用語から自律学習は、学習者が他の学習者や教師に全く依存しない学習方法の提案だという誤解を招きかねない。(中略) 自律学習とは教師から学習者へ責任を移行するプロセスであり、その結果として学習者は教師から独立するようになる。学習者はこのプロセスを通してだんだんと責任を持つという技能を習得していくのである。」と述べている。つまり、自律性は個人の責任にかかわるものと言えよう。本研究では、「作文指導における学習者の自律性」とは「他者に頼ることなく、作文を書き上げるのではなく、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こと」と定義する。また、このような書き手を「自律的な書き手」と呼ぶことにする。ここでは、自分の学習をプランニングしたり、モニタリングしたりするというメタ認知能力、すなわち、自律的学習能力とは区別したい。

では、作文指導において、自律性を向上させることができるのだろうか。

Lee (2008) では、香港の中高等教育機関における学習者の教師フィードバックの反応を調査した結果、学習者は教師にもっとコメントを書いてもらいたいと望んでいることなどがわかった。この結果から、教師フィードバックは教師主導であり、学習者を受身的に教師に依存させてしまう可能性があることを示唆している。このような結果は作文指導に限らない。斉藤 (1996) は日本語学習者と日本語教師を対象に自律的学習についてのビリーフ (beliefs)¹を比較分析した結果、学習者は教師に依存的で、非自律的であり、一方教師はそのような学習者を否定的に捉

¹ ビリーフとは「学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識に持っている考え方」である。1.1.5 (p.12) において詳述する。

えていることがわかった。この結果を受け、斎藤は段階的に自律学習に関わるスキルを身につける必要性を説いている。

これらのことから、作文指導において、自律性を向上させるのは容易なことではなく、その目標に向かった指導方法を検討していく必要があると言えるだろう。前述したとおり、自律性の向上だけではなく、その指導方法は書く能力を向上させるものでなくてはならない。以下では、Lee (2008) で調査対象となった教師フィードバック、いわゆる「教師添削」について、日本語教育では、どのように行なわれてきたのかを見ていく。

1.1.1 教師添削の歴史と背景

作文指導に関する研究は、他の技能の研究より少ないと言われているが、さらに、その少ない研究の中では作文における誤用に関するものが多い。

水谷 (1997 : 92) の調査では、「過去 20 年間の論文約 110 編のうち、半数以上が誤用ないし表現に関するものであった」という。つまり、70 年代から 90 年代の作文指導に関する研究とは、作文プロダクト²を対象とし、その誤用を分析することにより、実践にその知見を還元したものであることがわかる。

実際の作文指導も作文プロダクトを対象として行われていたことも想像に難くない。作文の語彙や文法等の言語形式を中心に指導していた。姫野 (1982 : 607) は、「外国語教育では母国語の作文教育と違って独創性を重んじなくてもよい。よい文を覚え、まねをしたり応用したりして正確な文を書くことが第一である。」と述べており、とりわけ、作文の「正確さ」が重要視されていたことがわかる。このように日本語教育における作文指導は、学習した語彙・文法等を正確に使用できるようにする活動だと捉えられていた。

その中で、教師添削は作文指導において、重要な役割を果たしていたと考えられる。村崎 (1982 : 609) は、「添削は、厳密に言えば日本語の

²学習者が実際に書いた作文のことを指す。

native speaker でなければできない。単に表記や文法の誤りだけではなく、その場面、文脈における語句の使い方に関する微妙な誤りなどをすべてを添削する必要があるからである。」と述べている。これは、作文指導において、いかに「正確さ」が大事であるかだけでなく、作文指導における教師の絶対性を示すものだと言えるだろう。教師は学習者が書いた作文を修正する絶対的な存在であり、このような学習環境の下では学習者は作文を書くまでが学習であり、後はすべてを教師に委ねるという意識になりかねない。すなわち、活動自体が教師に依存した書き手を生み出しやすいと言えるだろう。

このように、「正確さ」を目指した語彙・文法指導としての作文指導は、教師主導型の活動であり、教師依存の学習者を生み出す可能性があることを認識しなければならない。ただし、言語形式に対するフィードバックは有効だとする Fathman & Whalley (1990)³のような研究もある。本研究は、教師添削が効果のない活動と捉え、排除しようとするものではない。また、教師添削を好む学習者すべてが自律していないと判断するものでもない。

1.1.2 作文指導のパラダイム転換

前項では、日本語教育では 70 年代から 90 年代の後半まで、教師主導型の作文指導、作文プロダクト重視の作文指導が行われてきたことを見てきた。

一方、第 2 言語としての英語教育（以下、ESL 教育）では、第一言語作文教育の影響を受け、80 年代からプロセス重視の作文指導（プロセス・アプローチ）が行われるようになってきた。ESL 教育の作文制作過程は、題名を与えて書かせ、その結果を教師が添削するという単線的な考えから、準備段階の計画や自己訂正、複数回にわたる推敲という、複線的な循環を行う過程に変わっている（岡崎（1994））。このように、作文における文章産出過程を重視する立場では、フィードバックをいかに

³ Fathman & Whalley (1990) の研究概要は P.17 において述べる。

効果的に行うかが大きな課題だと言える。

本研究では、作文指導の中で、特にフィードバックに焦点を当てて検討していく。上原（1997：137）は、「フィードバックとは、学習者の『文章産出過程』に教師が加わり、学習者の『書く行為』への協力者的介入をすること」と定義し、具体的には「文法、表記、語法、内容などの全領域で、より良い『修正（推敲）』ができるような総合的、協調的な関与をすることである。」と述べている。一方、鈴木（2005：869）は、「語学教育の場面では学習者が産出した作文や発話に対する教授者、クラスメートからの反応をフィードバックと呼ぶことが多い。」と述べている。ここで、両者の最大の相違点は、フィードバックは誰が行うものかということである。上原が教師のみを指しているのに対し、鈴木は教授者だけではなく、クラスメートも含んでいる。本研究では、「作文指導におけるフィードバック」とは、「作文推敲のために、教師および仲間が作文の書き手に対し、誤りの指摘等、何らかの支援をすること」と定義する。

このような ESL 教育におけるプロセスを重視した作文指導は日本語教育にどのような影響を及ぼしたのだろうか。

安藤（1996：317）は、「英語教育において一世を風靡したプロセス重視、或はコミュニケーション重視の作文教育の流れは、若干の調査・研究を促したほかは、これまで見てきたように日本における作文教育のパラダイムを変換させるほどの影響力を持たなかったようである。（中略）いずれにしても、日本語教育における作文教育の研究は、まだ形式面に多くの比重がおかれており、テキストと関わる具体的な書き手としての学習者が前面に出るまでに至っていない。」と述べている。

これを裏付ける調査結果が上原（1997）である。上原（1997）では、日本語教師 48 名を対象に、実際に日本語学習者が書いた作文に対し、「記述式フィードバック」を記入してもらい、分析した。その結果、文法・表記の誤りや不適切な表現の訂正を直接記入したものが全体の 85.4% となった。このように、日本語教育における作文指導では、教師添削は中心的な教授法として存在し続けている。

しかしながら、日本語教育において、教師添削以外のフィードバック

方法が存在しなかったわけではない。それは「推敲」として捉え、フィードバック指導を必要とする考え方である。

小出（1982：497）は、推敲とは「書き上げた文章をよりよい表現にするために内容形式をみがき上げていくこと。」と定義し、「訂正はなるべく個人的に指導し、教師は、間違いや、はっきりしないところを指摘し、自分で考えて直させる。進んだ段階では、学生の作文をコピーして渡し、お互いに訂正させることもできる。」と述べている。小出（1982）は推敲を「表現活動としての技術の最終段階」と捉えており、プロセス・アプローチとは異なるが、必ずしも教師に依存しない指導方法、また、協働学習の方法も示唆している。

また、衣川（1994：29）では「学部に入學する留学生の多くは、推敲の指導を体系的に受けていない。この原因の一つとして、上級の日本語学習者の推敲に関する研究がほとんど行われていないことが考えられる。」と、推敲指導、および、それに関する基礎的な調査の必要性が述べられている。

一方、第一言語教育において、内田（1990：220）は、添削は子どもの思考の育成にならないばかりか、達成感がないことを指摘し、「ただ『おかしなところを直しなさい』と突き放すのではなく、推敲の基準と直し方の具体例を与えるなど、具体的な処方箋が必要になるかもしれない」と述べている。また、「推敲は、ただ、表現の体裁を整えるためにあるのではなく、思考そのものを練る機会でなければならない」と主張している。

このように、作文指導を教師添削のみで捉えるのではなく、プロセスを重視した作文指導を取り入れていく必要がある。とりわけ、これまでの日本語教育であまり重視されてこなかった作文の内容・構成面の指導を検討しなければならない。

なお、本研究において「推敲」とは「一度書き上げた文章をよりよいものにするために、文章の言語形式、内容、構成を磨き上げていくこと」に限定して、文章執筆途中で行う読み返しや修正等は含めないことにする。

1.1.3 フィードバック方法

近年、従来の教師添削中心のフィードバック方法から、日本語教育においてもプロセスを重視したフィードバック方法が取り入れられるようになってきた。ここでは具体的なフィードバック方法として、(1)ピア・レスポンス (peer response)、(2)自己訂正 (self-correction)、を中心に見ていく。

(1) ピア・レスポンス

ピア・レスポンス (peer response) 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: 37))」である。日本語教育では、90年代後半からピア・レスポンスを取り入れた作文指導が行われるようになってきた。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・レスポンスは従来の添削中心の作文指導を変革する協働的な作文指導法として期待されている。

Ferris & Hedgcock (1998) によると、ピア・レスポンスの理論的枠組みは以下の3点であるという。

まず、プロセス・アプローチである。ピア・レスポンスは作文プロセスを重視したプロセス・アプローチに適応している。執筆の準備段階、推敲、最後の編集など様々な段階で実施することができる。

次に、第二言語習得理論である。ピア・レスポンスは第二言語の発達のために相互作用が重要な役割を果たすという点において支持される。

最後に、社会構成主義の観点からの協働学習理論が挙げられる。これは、認知発達には社会相互作用から生じるというヴィゴツキー理論に基づくものである。また、この点に関連して池田 (2001)、原田 (2005) では、ピア・レスポンスの理論的な基盤として、ヴィゴツキーが提唱した認知的概念である、最近接発達領域 (Zone of Proximal Development、

以下、ZPD)を挙げている。このZPDとは「子どもがある課題を独力で解決できる知能の発達水準と、大人の指導の下や自分より能力のある仲間との共同でならば解決できる知能の発達水準とのへだたり(中村(2004:11)の翻訳・解釈による)」のことをいう。このへだたりは、いまは大人や仲間の援助の下でしか課題の解決はできないが、やがては独力で解決が可能となる知的発達の可能性の領域だという(中村(2004:11))。すなわち、ヴィゴツキーが提唱したZPDは優れた者と子供という垂直関係において、成立するものであり、子どもが知的発達する可能性がある領域のことを指す。この垂直的な支援はスキヤフオルディング(scaffolding:足場作り)と呼ばれている。

しかし、ZPDが垂直的な支援のみであるなら、日本語学習者同士が行なうピア・レスポンスはあてはまらないということになる。だが、佐藤(1999)のヴィゴツキー理論の解釈では、熟達者との垂直的相互作用だけに限定するのではなく、発達を促進するような形で関わっている子どもとの間の共同作業、つまり水平的相互作用というものも含まれるとしている。また、「一方的に教育を受け取るだけでなく、相互作用の過程を通して、逆に最近接発達領域を形成・提供するという役割を子どもに見出すのである(p.25)」と述べている。すなわち、ピア・レスポンスという活動がZPDを形成することになる。原田(2006)では、ピア・レスポンスと、教師添削のいずれが学習者の自己推敲に影響するかを調べた結果、ピア・レスポンスのほうが自己推敲に寄与することがわかった。これは、ピア・レスポンスによって、読み手としてフィードバックを与える経験が学習者同士のZPDを活性化し、内化を促した結果だとしている。

しかしながら、必ずしも仲間と話し合う機会がそのままZPDを活性化させるとは言えないだろう。読み手と書き手がそれぞれ自分の役割を認識し、お互いが活動に対し責任を持つことが重要である。

(2) 自己訂正

本研究では、「自己訂正」とは、「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する方法」と定義する。教師の支援がなく、自ら推敲する「自己推敲」とは区別する。

Makino (1993) は、自己訂正の利点として、①教師のキューが学習者自身の作文を内省する機会を与えること、②学習者は誤用を訂正することにおいて言語能力を活性化させることができることを挙げている。また、Makino (1993) の研究から、自己訂正は作文の言語形式を対象としていることがわかる。具体的にコメントを記述する方法ではなく、推敲を促す記号であるため、作文の内容的側面、構成的側面の推敲を促すことはきわめて難しいということであろう。

また、自己訂正を取り入れた活動は単に誤用の訂正だけを目的とするのではなく、学習者が主体的に推敲に取り組めることを主眼としている。小宮 (1991: 131) は自己訂正による調査結果をもとに、「記述後の指導における教師の主な役割は、学習者による誤りの訂正をいかに適切に援助するかに変わった。これは教師がイニシアチブをとる添削とは反対の、学習者が中心となる指導法である。」と述べている。つまり、自己訂正においては学習者が活動の主体となりうる可能性を示唆していると言えよう。

(3) フィードバック方法の組み合わせ

先行研究では、ピア・レスポンスと、教師添削や自己推敲と比較することが多い。しかしながら、個々のフィードバック方法をどのように組み合わせ、どの順序で行うかという視点はあまり見られない。本研究では、ピア・レスポンスと教師フィードバックのどちらが効果的かという二項対立のように捉えるのではなく、適切な組み合わせにより、その効果をあげるということを第一に考えたい。フィードバックの組み合わせと順序について言及している先行研究に影山 (2001) と宮谷 (2001) がある。

影山 (2001) では、第一作文の後にピア・レスポンス、第二作文の後に教師フィードバックが行われている。影山は、学習者から「この方法と逆の順序なら、ピア・レスポンス後の推敲は誤用が心配で消極的にな

らざるを得ない」という指摘を受け、「最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める (p.131)」と述べている。

一方、宮谷 (2001) では、第一作文の後に自己訂正、教師との話し合い、その次に、学習者同士のディスカッション (=ピア・レスポンス) が行われている。ディスカッションでは、文章内容とわかりやすさに焦点を当てて、話し合った。これにより、読み手を考慮して書くことの必要性や、単文レベルではなく、文章の結束性や一貫性を保った文章構成の必要性を理解させることを目的とした。これについて、宮谷は「自己訂正の後にディスカッションを行うという順序で指導すると、ディスカッションの段階では、既に文章の文法、表記、語彙レベルの誤用訂正がされているので、読み手である学習者は、文章の情報の質とわかりやすさに注目することができる。」と述べている。

両者の見解はどちらも理解できるものである。時間的な制約がなければ、両方を実施することも考えられるが、現実の授業では、そのような余裕がないのが一般的である。本研究では、従来の作文指導方法で文法・語彙等の正確さに偏って指導されてきた経緯を考慮して、最後に教師フィードバックを行うことが学習者に安心感を与えると考え、ピア・レスポンス、自己訂正の順に実施することにした。

なお、本研究における実践では、ピア・レスポンスと自己訂正に加え、教師添削も行う。前述したとおり、本研究は、教師添削は効果がないと考え、排除しようとするものではない。ピア・レスポンス、自己訂正、教師添削には、それぞれ長所・短所があり、それを相補的に捉える必要がある。ピア・レスポンスは、教師添削の短所だと考えられる自律性の問題について、改善を図る可能性を秘めたフィードバック方法だと言えるだろう。

1.1.4 ピア・レスポンスの利点と問題点

以上、ピア・レスポンスと自己訂正、および、両者の組み合わせ方を見てきた。本研究では、前述したとおりに従来の教師添削中心の指導方

法を変革する大きな可能性を秘めたピア・レスポンスを中心に見ていく。

ここでは先行研究においてピア・レスポンスがどのように評価されているのかをしてみる。Ferris & Hedgcock (1998: 171) は先行研究からピア・レスポンスの利点と問題点をまとめている。

【ピア・レスポンスの利点】

- (1)学習に対して積極的になる。
- (2)仲間のフィードバックの観点から自らの考えを再概念化できる。
- (3)クラス全体や教師・学習者間のインターアクションでは実現できない緊張度が低く、より活発な話し合いができる。
- (4)真の読み手 (authentic readers) から質問やフィードバックが得られる。
- (5)学習者は多様な仲間からのフィードバックが受けられる。
- (6)フィードバックを得ることによって、読み手が自分の文章をどの程度理解したか把握できる。
- (7)仲間の文章へのフィードバックを通して、自分自身の文章を分析、推敲するのに必要な批判的思考が身に付く。
- (8)仲間の文章の長所と短所を見ることによって、自信を得て、不安を軽減できる。

【ピア・レスポンスの問題点】

- (1)より大きな推敲すべき問題をおろそかにして、表面的な問題に目を向けすぎることもある。
- (2)学習者はあいまいで役に立たないフィードバックをすることがある。
- (3)フィードバックの際に、学習者は敵対的になったり、皮肉であったり、過度に批判的であったり、不親切になったりすることがある。
- (4)仲間のフィードバックの妥当性に疑問を持つ。
- (5)学習者の聴解能力や発音能力の問題でグループでの話し合いが困難になるおそれがある。
- (6)フォーマルスキーマ (文章構造に関する知識) の不十分な学習者がフ

ードバックをした場合、仲間の作文の内容や構成が不適切なものになってしまうおそれがある。

以上は、第二言語としての英語教育（ESL 教育）におけるピア・レスポンスの利点と批判点であるが、日本語教育では別の問題点も指摘されている。

池田（2007b）によると、ピア・レスポンスはアメリカの ESL 教育で普及しているが、日本語教育に取り入れる際に、二つの問題点があるという。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。

それ以外にも、アジア系学習者はピア・レスポンスに否定的であるという調査結果がある（Mangelsdorf（1992）、Nelson & Carson（1998）等）。文化庁の「平成 21 年度国内の日本語教育の概要」（平成 21 年 11 月 1 日現在）によると、現在、日本国内の大学等機関に所属する日本語学習者は 87.0% がアジア地域の学習者であり、とりわけ中国人学習者（台湾を含まない）は 55.4% で、過半数を超えているということである。

しかしながら、このようなアジア地域の学習者がどのようにピア・レスポンスを捉えているか調査した研究はあまり見られない。そこで、次項では、このような意識調査であるビリーフ（beliefs）調査を見ていく。

なお、本研究における日本語学習者は大部分が中国人学習者である。それ以外の国の学習者は韓国人学習者とロシア人学習者のみである。よって、調査対象者が中国人学習者と韓国人学習者の場合は「東アジア系学習者」、さらにロシア人学習者も含まれる場合は「日本語学習者」と呼ぶことにする。

1.1.5 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善

ビリーフは、ビリーフ、ビリーフス、信念、確信、beliefs など様々な用語が用いられる。本研究では、ビリーフと呼ぶことにし、ビリーフと

は「学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識に持っている考え方」と定義する。

では、ビリーフを調査する目的は何だろうか。Horwitz（1987）は、ビリーフは学習者が言語学習をどのように行うかに影響を及ぼすため、そのビリーフを把握することは重要であると述べており、それにより授業改善につながると言える。また、河野（1994）もビリーフ調査により、学習の阻害要因がわかり、さらに、それを取り除くことができれば、学習を促進できる可能性があると言っている。このようにビリーフの把握は教師と学習者に貢献するものであると言えるだろう。

ビリーフ調査の方法であるが、Horwitz（1987）の BALLI（Beliefs About Language Learning Inventories）に基づくアンケート調査が多い。本研究と自律性という点で関係がある斎藤（1996）と、板井（2000）を見てみる。

斎藤（1996）は日本語学習者 51 名と日本語教師 41 名を対象に、自律的学習についてのビリーフを比較分析した。自律的学習に関する 7 つの構成要素「学習目的」「学習方法」「学習素材」「評価・セルフモニター」「学習中の気持ち」「学習環境」「教師への依存」に分け、各要素に関する項目を設けた。t 検定により、各構成要素と各項目を分析した結果、学習者と教師の間に差があったのは「教師への依存」に関わるビリーフのみであった。学習者は教師に依存的で、非自律的である一方、教師は非自律的な学習者を否定的に捉えていることがわかった。そこで、斎藤は教師は学習者に一方的に自律的学習を強要するのではなく、繰り返し自律的学習の機会を提供し自信をつけさせること、自律的学習に関わるスキルを段階的に身につけさせることを提案している。

板井（2000）は中国人学習者に受け入れられやすい教授法や教室活動を提供するため、中国人学習者のビリーフを調査した。①言語学習の性質、②コミュニケーション・ストラテジー、③教師へ要求、④媒介語の 4 つの領域、47 項目のアンケートを実施した。分析の結果、「教師がイニシアチブを取るべきだ」という項目の平均値が高いなど、教師主導の伝統的な教授法に肯定的であり、自律的学習傾向が読み取れないと報告

されている。このような結果から、コミュニケーション・アプローチのように中国国内で認知度の低い活動を導入する際には、学習者の学習観の土台を揺り動かさないように、徐々に優れた教授法を取り入れていく必要があるとしている。

両論文は学習者が教師依存であることを指摘し、その解決のためには、段階的に自律性を高める工夫が必要であるとしている。このように、BALLIに基づくアンケート調査を行った研究は、ビリーフを把握することにより、活動の方向性や導入の仕方を探ることを目的としていることがわかる。

一方、BALLIに基づく調査は学習全般を対象としたものが多く、言語学習において技能別に調査した研究や、継続した調査はあまり見られない。そこで、活動前の調査だけでなく、活動後の調査、あるいは継続した調査を行うことによって各技能の指導方法が改善できる可能性が高まると言えるだろう。

本研究では、ピア・レスポンスに対する学習者のビリーフを調査することにより、学習障害要因を特定する。さらに、実践を行い、ビリーフ調査を実施することで、授業改善を試みる。ここでは、あくまでも改善が目的であり、ピア・レスポンスの理論化、一般化を目的とはしない。また、分析の際には、質的な分析を行いたい。BALLIに基づく調査はある程度以上の学習者を対象に量的な分析が行えるという長所がある一方、ビリーフの詳細な部分を捉えることは難しいためである。

以上のように、本研究では、ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善を行うことにする。

1.2 研究目的

これまで見てきたように、日本語教育における作文指導の目的は、学習者の作文能力を向上させることだけではなく、文章執筆における学習者の自律性を高めることにある。ここでいう自律性とは自分の作文に責任を持つことであり、自律的な書き手を育成する必要がある。しかし、正確さ重視の教師フィードバックは学習者を教師依存にさせ、学習者が自分の作文に責任を持つことを放棄してしまう可能性がある。すなわち、教師がフィードバックを熱心に行えば行うほど、学習者の自律性の向上を妨げるおそれがある。このような状況において、ESL教育で普及している教師フィードバック以外のフィードバック、プロセス重視のフィードバックを日本語教育にも取り入れる必要がある。

本研究では、近年フィードバック方法として注目されている学習者同士が協働的に推敲活動を行う「ピア・レスポンス」を取り入れた作文指導を実施した。ピア・レスポンスは多様な仲間からのフィードバックが受けられることや、それらのフィードバックを通して、自分自身の文章を分析、推敲するのに必要な批判的思考が身に付くことなどの利点がある。しかし、そのような利点が見られる反面、ピア・レスポンスは東アジア系学習者に適さないという指摘がなされている。

そこで、本研究では、ビリーフ調査によってピア・レスポンスを取り入れた授業の改善を試みた上で、以下の2点を検証する。

研究課題1：ピア・レスポンスは有効か。

ピア・レスポンスはプロセス・アプローチ、協働学習理論、第二言語習得論に基づくフィードバック方法である。このピア・レスポンスが推敲にどのような影響を及ぼすかを明らかにし、その有効性を検証する。本章の冒頭において、日本語教育の目的の一つがコミュニケーション能力を育成することであり、その中でも作文指導は、書く技能を向上させることが目的であることを述べた。本研究は、その前段階としてピア・レスポンスの有効性を検証するものである。ここでは実

験研究を含む量的な研究方法をとることにする。

研究課題 2 : ピア・レスポンス導入は学習者の自律につながるのか。

教師フィードバックが教師依存の学習者を生み出すおそれがあることを指摘したが、一方、ピア・レスポンスを実践に取り入れることによって、学習者の自律につながるのかを明らかにする。ここではビリーフ調査をもとにした研究方法をとることにする。

この二つの研究課題はピア・レスポンスの有効性の有無が前提としてあり、そのうえでピア・レスポンスと自律性との関連性が問題とされる。つまり、ピア・レスポンスが有効性を示さなければ、ピア・レスポンスが自律性に影響があったとしても意味をなさない。また、このような有効性の検討は、学習者の作文能力向上のための基礎的研究であり、日本語教育における作文指導の研究に貢献するものと考えられる。なお、研究課題 1 と研究課題 2 には、関連性があることも推測されるが、本研究では両者の関連性については研究の対象外としたい。

本研究の目的は、上記の二つの研究課題の分析によって、日本語教育におけるピア・レスポンスの意義を考察することである。

1.3 研究目的に関連する先行研究

本節では、前に挙げた二つの研究課題に関する先行研究を見ていくことにする。まずは、ピア・レスポンスの有効性に関する先行研究を確認する。

1.3.1 ピア・レスポンスの有効性

(1) フィードバック効果の比較研究

ピア・レスポンスの効果に関する先行研究を見る前に、ESL 教育における作文のフィードバック効果に関する研究を見てみる。これはピア・レスポンスの効果に関する分析に資するものである。

これまで ESL 教育における作文のフィードバックの効果に関する研究はさまざまな形で行われてきた。その中でも研究の中心のテーマは、言語形式に対するフィードバックと内容に対するフィードバックのどちらに効果があるかということである。

これらのフィードバックを比較したものに Semke (1984)、Kepner (1991)、Fathman & Whalley (1990) が挙げられる。

Semke (1984) は 10 週間に全 9 回の作文を書かせ、訂正は行わずに内容に対するコメントを与えるグループ、教師が訂正するグループ、誤りを訂正し内容に関するコメントを与えるグループ、訂正記号を使い自己訂正させるグループ（作文は次週までに書き直させ、第二作文は正解を与える）の四つのグループに分け、フィードバックの効果进行调查した。ポストテストとして、フリーライティングを行い、これを統計処理した結果、正確さにおいてすべてのグループに有意差が見られなかったと結論付けている。一方、アンケート調査によると、内容に関するコメントを与えたグループのほうは作文を書く態度に積極的な影響を与えているのに対し、訂正を行ったグループは否定的な影響を与えていることが明らかになっている。

Kepner (1991) は教師がすべての誤りを訂正するグループと内容に対するコメントを与えるグループの二つに分け、フィードバック効果を

調査している。12週間で行った作文の宿題に両者のフィードバックを行い、第6回目の作文を比較した結果、正確さにおいて両グループとも有意差が見られなかったと結論付けている。しかし、作文の質においては、内容に対するフィードバックのみに有意差が見られ、言語形式に対するフィードバックよりも内容に対するフィードバックのほうが効果的であると述べている。

一方、Fathman & Whalley (1990) はすべての言語形式の誤りに下線を引くグループ (ただし、誤用に関する情報は与えない)、内容に対する一般的なコメントを与えるグループ、言語形式と内容の両方のフィードバックを与えるグループ、フィードバックを行わないグループの4つに分け、フィードバックの効果を調べた。その結果、言語形式の誤りに下線を引くグループのみに正確さにおいて有意差が見られた。

以上のように、フィードバックの効果を比較したものは研究によって結果が異なり、一定の傾向が見られない。そこで、フィードバックの効果を調査するためには、先行研究の問題点を踏まえて、分析方法を検討することが必要だと言える。さらに、二項対立のようにどちらのフィードバックが効果的かを検討することにも問題がある。それよりも、1.1.3の「(3) フィードバックの組み合わせ」で見たように、二つのフィードバックを組み合わせで指導することを前提に、それぞれがどのような効果があるかを分析するほうが意味があると考えられる。

(2) ピア・レスポンスの効果

次に、ピア・レスポンスの効果に関する先行研究を確認する。

ピア・レスポンス研究では効果に関するものが数多い。新しい実践を行う前に、教師であれば、その効果は最も注目する点であろう。

ピア・レスポンスの効果に関する先行研究は、プロダクトの観点から分析したものとフィードバックの観点から分析したものに大別できる。さらに、プロダクトの観点から分析した研究は、作文評価によって分析したものと、推敲の種類によって分析したものに分けられる。

まず、作文評価によりピア・レスポンスの効果进行分析した研究に

Hedgcock & Lefkowitz (1992)がある。日本語教育におけるピア・レスポンス研究では、この研究に依拠するものが少なくない。Hedgcock & Lefkowitz (1992)は、フランス語学習者 30 名を対象に、作文評価によりピア・レスポンス (14 名) と教師フィードバック (16 名) の効果を調べた。評価は、内容、文法、構成、語彙、表記の 5 項目の分析評価であった。各項目および総合点において、作文 2 回の評点を平均した点数を比較した結果、両グループに有意な差は見られなかったが、2 回の作文の評点の差を統計処理したところ、ピア・レスポンスは「内容」「構成」「語彙」に有意な差が見られた。すなわち、ピア・レスポンスは作文の「内容」「構成」「語彙」の向上に役立つとしている。

一方、日本語教育において、原田 (2006) は、ピア・レスポンスグループ (5 名) と教師添削グループ (5 名) を比較分析した。全 6 回の活動のうち、1 回目と 6 回目は自己推敲、2～5 回目は両フィードバックを実施した。両グループの 6 回目の推敲作文の評点、および 1 回目と 6 回目の推敲作文の評点差を比較した結果、ピア・レスポンスは作文の内容面の評点に有意な差が見られた。つまり、ピア・レスポンスは作文の内容面の自己推敲に寄与するとしている。両者の研究により、ピア・レスポンスは作文の言語形式の推敲より、作文の内容・構成に効果があると捉えることができる。

次に、ピア・レスポンス後の推敲の種類を分析した研究を見てみる。この研究には Faigley & Witte (1981) の推敲の分類 (巻末資料 1、p.184 を参照のこと) に基づき、ピア・レスポンス後の推敲の種類を分析したものが多く見られる。先行研究では、ピア・レスポンス後の推敲は、意味変化や内容に関わる推敲よりも表面変化や表面的な推敲が多いという結果が多い (Paulus (1999)、池田 (2000b)、広瀬 (2000) 等) ⁴。

⁴ Paulus (1999) と、池田 (2000 b) 広瀬 (2004) では推敲の分類法が異なる。前者は Faigley & Witte の「文章の意味内容に影響を及ぼすかどうか」という基準に基づいているのに対し、後者は前者を修正し「推敲部分の大きさ」を基準にしている。そこで、前者の分類は「表面変化」と「意味変化」とし、後者の分類は「表面的な推敲」と「内容に関わる推敲」と分けて呼ぶことにした。(第 3 章第 1 節、p.84 で詳述する)

Paulus (1999) では、英語学習者 11 名を対象にピア・レスポンスと教師フィードバックを組み合わせたフィードバックを行った。ピア・レスポンス後の推敲の種類を分析したところ、表面変化は 67.4%、意味変化は 32.6%という結果が出ている。その中でも、表面変化の下位項目である「意味保存の変化」(meaning preserving changes) は 40.7%と割合が高くなっている。また、日本語教育においても、池田 (2000b) では、日本語学習者 30 名を対象にした調査で、ピア・レスポンス後の推敲の種類を分析したところ、表面的な推敲は 70%、内容に関わる推敲は 30%であった。広瀬 (2000) も同様の結果で、全体の 79%が表面的な推敲であったという。

先行研究の中では唯一、影山 (2001) がピア・レスポンス後の推敲において、表面的な推敲より、内容に関わる推敲の割合のほうが高くなっている。影山はピア・レスポンスと教師フィードバックを組み合わせた活動において、両フィードバックの後の推敲を比較した。その結果、内容に関する推敲の割合は、ピア・レスポンスでは 66.6%、教師フィードバックでは、25%であった。この原因として、授業内のインターアクションの有無が内容に関わる推敲に影響していると推察している。確かにインターアクションも推敲に影響していると考えられる。しかし、その他の先行研究においてもインターアクションがなされており、それだけが原因であるとは言いがたい。

最後に、フィードバックを観点としたピア・レスポンスの研究には池田 (2000 b) と広瀬 (2004) がある。

池田 (2000 b) では、ピア・レスポンスにおける仲間からのフィードバックと実際の推敲を調査している。フィードバックを内容に関わるフィードバックと表面的なフィードバックに分類し、集計した結果、内容に関わるフィードバックより表面的なフィードバックのほうが多く見られた。また、実際の推敲でも表面的な推敲が多いという結果が得られている。

また、広瀬 (2004) では、日本語学習者 5 名を対象に、日本語による話し合いのグループ (L2 グループ)、母語 (マレー語) による話し合い

のグループ（L1グループ）に分け、ピア・レスポンスを実施した。ピア・レスポンスにおける話題の種類を①文法、②表記、③語彙、④表現、⑤内容、⑥その他に分類した⁵ところ、両グループとも内容の割合が一番高かった（L2グループにおける内容の割合は34%、L1グループにおける内容の割合は63%であった）。しかしながら、実際の推敲では、両グループとも約9割が表面的な推敲であった。このようにフィードバックを観点とした研究では、内容に関わるフィードバックや内容に関する話題が実際の推敲に反映していないことが明らかとなっている。

以上、先行研究からピア・レスポンスの効果について概観した。その結果をまとめると、（1）ピア・レスポンスは作文の内容や構成の作文評価を向上させること、（2）ピア・レスポンス後の推敲の種類は、意味変化や内容に関わる推敲より、表面変化や表面的な推敲の割合が高いということ、（3）内容に関するフィードバックや内容に関する話題が推敲に反映しておらず、実際の推敲では表面的な推敲が行われていること、となる。この3点を見ると、明らかに矛盾していることがわかる。内容や構成の作文評価を向上させるためには、実際の作文で、ある程度以上の内容や構成に関する推敲が行なわれて当然である。しかしながら、これらの結果を総合すると、そのようにはならない。ピア・レスポンスの実施方法、および、その分析方法を再検討する必要があると言える。

また、検討する際に、注意しなければならない点がある。ピア・レスポンスの効果进行分析の際に、教師フィードバックと比較したものが多くことである（Hedgcock & Lefkowitz (1992)、池田 (2001)、原田 (2006) など）。その理由として、池田 (2001) は、ピア・レスポンスが教育現場で力を持つためには、教師フィードバックと同等か、それ以上の効果を示す必要があったとしている。

しかし、本節の「(1) フィードバック効果の比較研究」で述べたように、必ずしも二項対立のように二つのフィードバック方法を比較する必要はない。さらに、実践の上では作文指導方法の比較は困難であること

⁵ 広瀬 (2004) では「話題」を基準として分析しているため、フィードバック数は不明である。

が少なくない。一つには、現実の作文授業において、二つの等質なクラスの授業を担当することは難しく、また、実践において、そもそも二つのフィードバック方法を比較することも倫理上問題がある。それは一方のグループのほうは効果が出ないという前提で実践を行うためである。これらのことから、実践上で二つのフィードバックを比較するより、むしろピア・レスポンスと教師フィードバックとの組み合わせを検討すべきである。

なお、ピア・レスポンスの効果を分析した研究は、大半が中級レベル⁶以上の日本語学習者を調査対象としている。初級学習者を対象とした研究もないわけではないが、極めて少ない（小笠（2007）等）。これは日本語能力の問題等、ピア・レスポンスを実施するのが困難な面があるであろう。このような点を配慮し、本研究は、中級レベル以上の日本語学習者を対象としてピア・レスポンスを実施し、考察する。

次に、ピア・レスポンスと学習者の自律性に関わる先行研究を確認する。

1.3.2 ピア・レスポンス導入による自律性への影響

教師フィードバックは教師依存を生み出す可能性があることを指摘したが、ピア・レスポンスを実施することは、学習者の自律につながっていくのであろうか。学習者の自律性を調査するにはビリーフ調査が考えられる。ビリーフ調査については、1.1.5 において述べたとおりであるが、では、フィードバックによりビリーフは変容するのだろうか。

Horwitz（1987）は、ビリーフは場依存や場独立のような認知スタイル、態度や動機のような情意要因と比較して、教師の介入の影響を受けやすいと述べている。さらに、ビリーフは間違った知識や経験に基づくものがあるため、このようなビリーフを変容させることにより、学習が促進されるとしている。このビリーフの変容について、Wenden（1991）

⁶本研究では、国際交流基金・日本国際教育支援協会が実施する日本語能力試験におけるN3レベル以上の学習者とする。

は学習者を自律的な方向へ向かわせるための、言い換えれば、自律を阻害するビリーフを転換（変容）させるための介入（intervention）の具体案を提起している。介入の具体例は Petty & Cacioppo（1986）の説得のコミュニケーションが参考にされており、新しいビリーフについての情報に偏りがなく、詳細であればあるほど、期待される方向への長期変容の可能性が高くなるというものである。介入によるビリーフの変容には①個人的関連性、②個人的責任、③複数の情報源、④肯定的かつ支援的な雰囲気 の4つの動機的要素が深く関わっているため、これらは最大限に配慮されなければならないと考えられている。岡崎（1996）は、Wenden の介入の具体案をもとにコミュニカティブ・アプローチに対するビリーフを変容させる日本語教授法の授業を行った。コース開始時とコース終了時での BALLI を用いた調査から、介入が行われたビリーフのみ変容が見られ、それは予測された方向での変容であったこと、介入が行われなかったビリーフについては、ほぼ一年間経ても比較的安定していたことなどから介入による変容の効果を報告している。

では、言語学習についても同様の変容が見られるのであろうか。言語学習は学習により言語能力の向上という成果があらわれるという点で、「日本語教授法」のような概念を学習する授業とは学習の性質が異なる。言語学習においては学習の成果が現れれば、学習者はさらに自己のビリーフを強化することが予測でき、反対に成果が現れなければ、自己のビリーフを変容、あるいは除去することが予測できる。つまり、言語学習においては介入が行われたビリーフがすべて予測された方向に変容するとは限らないことが推測できる。

河野（1994）は、学習の阻害要因がわかり、さらに、それを取り除くことができれば、学習を促進できる可能性があるとし、学習者のビリーフと日本語の到達度の関係を調べた。河野は到達度をはかるために「日本語能力簡易試験」（筑波大学開発）を使用している。得点上位者 17 名と下位者 15 名を対象に調査した結果、得点上位者のほうが「日本文化を深く知りたい」「教師に頼らず、自律的に学習すべきだ」と考え、「繰り返しの練習よりもコミュニケーションを重視する」傾向が見られた。

しかし、河野は調査対象者が少ないため一般化することは難しいと述べている。また、河野（1994）は継続的な調査ではないため、ビリーフの変容との関わりについては言及していない。

このようにビリーフは変容させることができ、しかも、それによって学習を促進させる可能性がある。「1.1.5 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善」で述べたとおりに、ビリーフ調査によって授業改善を試みることは、このビリーフ変容にもつながっていくと言えるだろう。

一方、先行研究において、ピア・レスポンスと自律性の関連性は、どのように言及されているのであろうか。

池田（2001：22）は「学習者同士の相互作用においては、教師が学習者の状態を把握しながら学習者の直面している問題を管理したり制御するのではなく、学習者自らが自分の学習目的と自分自身の現在の能力をもとに自律的に学習を管理しなければならない。」と述べている。すなわち、ピア・レスポンスにおいても教師依存の学習者ではなく、自律した学習者像が求められている。

しかしながら、先行研究では、実践を行ったうえで学習者の自律性を取り上げ、分析されているものはほとんど見られない。そこで、ビリーフを継続的に調査することにより、ピア・レスポンスの導入が学習者の自律に影響を及ぼしているのかを明らかにする必要がある。本研究では、自分の作文に対して責任を持つ書き手を「自律的な書き手」と定義したが、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を考察する。

1.4 本論文の構成

第1章では、作文指導では学習者の作文能力の向上とともに自律性を向上させる必要があるが、従来の教師フィードバックではむしろ教師依存の学習者を生み出しているのではないか、という指摘をした。そこで、本研究は学習者同士が協働し、作文を書き直していくというピア・レスポンスを導入することにより、このような状況の改善を目指した。

ピア・レスポンスは、多様な仲間からのフィードバックが受けられることや、それらのフィードバックを通して、批判的思考が身に付くことなどの利点がある一方、先行研究において東アジア系学習者はピア・レスポンスに適応しにくいことが指摘されている。

そこで、本研究では、ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善を行ったうえで、(1)ピア・レスポンスは有効か、(2)ピア・レスポンス導入は学習者の自律につながるのかを明らかにする。

本論文は、大きく分けて、ピア・レスポンスの改善を目的とする実践的研究(第2章)と、研究課題を実証する研究(第3章および第4章)という二つの部分で構成されている。

第2章では東アジア系学習者を対象とし、ビリーフ調査を行い、学習の障害となる点を把握する。その後、実際にピア・レスポンスを実施し、ビリーフ調査を行い、活動の改善を図る。

第3章では、ピア・レスポンスの有効性について、先行研究における結果に矛盾が見られることを指摘した。ピア・レスポンスは作文の内容・構成の評価を向上させるという結果の一方で、ピア・レスポンス後の推敲では意味変化や内容に関わる推敲より表面変化や表面的な推敲の割合が高いこと、さらに、内容に関するフィードバックも推敲に反映されておらず、実際の推敲では表面的な推敲が行われているということである。この点について、第3章ではピア・レスポンスの実施方法とその分析方法を再検討する。その上でピア・レスポンスを行い、その有効性を明らかにしたい。第1節および第3節ではプロダクトの観点から、第4節ではフィードバックの観点からピア・レスポンスの効果を検証する。第2

節ではフィードバックの教示に関連して推敲に関する講義の効果を分析する。

第4章では、ピア・レスポンス導入による自律性への影響を調べる。先行研究ではビリーフ自体は変容することが示されており、ピア・レスポンス導入によって学習者の自律性が高まる可能性がある。しかし、ピア・レスポンス研究においては学習者の自律性に注目して調査したものは見られなかった。そこで、第4章では、学習者がピア・レスポンスに適応できるか否かという点から、ピア・レスポンスを導入が学習者の自律に影響を及ぼすのかを明らかにする。

最後に、第5章では、各章の内容をまとめ、これらの研究から得られた知見をもとに、本研究の成果、つまり、日本語教育におけるピア・レスポンスの意義を述べる。

次頁に、本論文の構成を図で示す。

本論文の構成図

第1章 序論

作文指導における作文能力と自律性の向上
教師添削の問題点
ピア・レスポンスの利点と問題点
ビリーフ調査によるピア・レスポンス改善の必要性
本研究の目的

第2章 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善

第1節 作文学習に対するビリーフ
第2節 記述ピア・レスポンスに対するビリーフ
第3節 口頭ピア・レスポンスに対するビリーフ
第4節 話し合いの言語とグループ編成についてのビリーフ



第3章 ピア・レスポンスの有効性の検証

第1節 ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—
第2節 推敲に関する講義の効果
第3節 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—
第4節 ピア・レスポンスの効果—ピア・フィードバックの観点から—



第4章 ピア・レスポンス導入による自律性への影響

第1節 学習者のピア・レスポンスへの適応

第5章 結論

各章のまとめ・本研究の成果・今後の課題

第2章 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善

前章において、ピア・レスポンスを概観したが、ピア・レスポンスには利点がある一方、東アジア系学習者には適さないという指摘が見られた。本章では、このような先行研究の指摘を踏まえ、ビリーフ調査をもとにピア・レスポンスを改善していく。

第1節 作文学習に対するビリーフ —ピア・レスポンスと自己訂正を中心に—

本節では、日本語学習者に対してアンケート調査を実施し、作文学習に対するビリーフを分析する。ピア・レスポンスと、その比較対象とした自己訂正を中心に分析を行うことにより、ピア・レスポンスを実践する際の基礎資料としたい。

2.1.1 先行研究

本研究における学習者は主に東アジア系学習者¹であるが、このような学習者はピア・レスポンスに対して、どのようなビリーフを持っているのであろうか。

ESL (English as a second language) 研究において、アジア系学習者のピア・レスポンスに対するビリーフ調査が見られる。Mangelsdorf (1992) は ESL 作文コースの学習者 40 名を対象にピア・レスポンスについての質問をし、自由に記述させた。ピア・レスポンスに対する回答を肯定的(positive)、中間的(mixed)、否定的(negative)の三つのカテゴリーに分けたところ、アジア言語を母語とする学習者 14 名のうち、5 名が否定的な回答だった。アジア言語以外を母語とする学習者で否定的な回答をしたのは、ギリシャ語を母語とする学習者 1 名だけであった。アジア言語を母語とする学習者の否定的な意見は「仲間のコメントは教師のコメントと関係なかった」「私を手助けしてくれるのは教師だけだ」

¹ 本研究では中国人学習者と韓国人学習者のことを指す。

「仲間は教師のように十分に批判的ではない」などであった。なお、Mangelsdorf (1992) の言うアジア言語を母語とする学習者の大多数はアジア系学習者と判断してよいだろう。

調査方法は異なるが、Nelson & Carson (1998) でも同様の結果が得られている。この調査は、3組のピア・レスポンス活動（各組3名の中に中国人学習者1名ずつ）を6回にわたりビデオ録画し、それを見ながらインタビューを行うというものであった。仲間のコメントの効果について分析した結果、中国人学習者は仲間より教師のコメントの方を好み、仲間の文法と文レベルのコメントがあまり効果的でないと認識していた。また、批判的コメントを好む一方で、仲間の作文には批判的なコメントを控える傾向が見られた。

このように先行研究では、アジア系学習者はピア・レスポンスに対して否定的だという結果が得られている。先行研究におけるアジア系学習者の代表的なビリーフは仲間よりも教師のコメントを好むということである。この理由として、Mangelsdorf (1992) は、アジア言語を母語とする学習者（アジア系学習者）は教師中心の授業を受けてきたため、学習者中心の活動に否定的であることを挙げている。確かにビリーフは過去の学習経験によって形成されることが多く、これを否定することはできない。

一方、臼杵 (2002) は、中国人学習者の教師に対するビリーフをインタビュー調査した。その結果、教師に対する依存心が強い学習者がいる一方で、教師に学習者の援助者としての働きを強く求める学習者像も浮かび上がった。また、池田 (2000a) は、中級日本語学習者15名を対象にアジア系グループとアジア系・非アジア系混合グループのピア・レスポンスにおける活動を分析したところ、両者に違いは見られなかったということである。

2.1.2 研究課題

先行研究では、アジア系学習者は教師に依存的であり、ピア・レスポンスに適さないのではないかという指摘がある一方で、それはアジア系

学習者に対するステレオタイプな見方ではないかという指摘もなされている。

そこで、本節では東アジア系学習者の作文学習に対するビリーフ、特にピア・レスポンスと自己訂正に対するビリーフを明らかにする。さらに、成績上位群の学習者（以下、成績上位群）と成績下位群の学習者（以下、成績下位群）においてビリーフの差があるかどうかを検証する。

2.1.3 調査

2.1.3.1 調査対象者

留学生別科に在籍する日本語学習者 30 名である。在籍者は 45 名であるが、留学生別科プレースメント・テストとインタビューの結果により、成績上位群 14 名と成績下位群 16 名の合計 30 名を対象とした。表 2.1 は学習者の背景である。

表 2.1 学習者の背景

| 性別 | 人数 (%) | 母語 | 人数 (%) | 成績 | 人数 (%) |
|----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|
| 男 | 17 (56.7) | 中国語 | 27 (90.0) | 上位* | 14 (46.7) |
| 女 | 13 (43.3) | 韓国語 | 3 (10.0) | 下位* | 16 (53.3) |

* 「上位」は成績上位群、「下位」は成績下位群を表す。

2.1.3.2 調査項目

調査項目は Horwitz (1987) の BALLI(Beliefs About Language Learning Inventories)、安藤 (1994) を参考に作成した。Horwitz (1987) はビリーフの領域を (1) 言語学習に対する適正 (Aptitude) (2) 言語学習の難易度 (Difficulty) (3) 言語学習の性質 (Nature) (4) コミュニケーション・ストラテジー (5) 言語学習の動機 (Motivation) の 5 つに分けている。

本節では効果的な作文指導を行うために、学習活動との関わりが深い「(3) 言語学習の性質」を中心として調査項目を作成した。調査項目は ①作文学習全般に関する項目、②ピア・レスポンスに関する項目、③自

己訂正に関する項目の三つに分類した。

2.1.3.3 方法と手続き

調査は留学生別科のコース開始前に行った。調査方法は、Horwitz (1987)と同様に、調査項目に対する5段階評価(「強く賛成する」「賛成する」「どちらでもない」「反対する」「強く反対する」)のアンケート調査とした。調査票は以下のとおりである。

I 作文学習全般に関する項目

(1) 作文学習に対する態度

- 1 母語で書くことは楽しい
- 2 日本語で書くことは楽しい

(2) 作文学習の難易度

- 3 「読む」「書く」「話す」「聴く」の中で「書くこと」が一番難しい
- 4 これから書くことが上手になると思う
- 5 私は作文を書くのが上手だと思う

(3) 作文学習の適性

- 6 上手になるためには特別な能力が必要である
- 7 作文を書くのが上手な人と下手な人がいる

(4) 作文学習の性質

- 8 「読む」「話す」「聴く」の後で「書くこと」を練習したほうがいい
- 9 書く練習はあまり必要ではない
- 10 書く練習はクラス作業に向かない
- 11 たくさん書くことが大切である
- 12 一つの作文をよく考えて書き直すことは大切だと思う
- 13 作文で大切なことは明解な内容・構成だと思う
- 14 作文で大切なことは正しい文法・語彙の使い方だと思う
- 15 作文で大切なことは正しい表記・原稿用紙の使い方だと思う

II ピア・レスポンスに関する項目

- 16 自分の作文を先生以外の人に読んでもらいたい
- 17 クラスの友人と作文の内容について話し合いたい
- 18 作文の内容に関するクラスの友人の意見を受け入れることができる
- 19 クラスの友人は私の作文の文法を訂正することができる
- 20 私はクラスの友人の作文を訂正してあげることができる

III 自己訂正に関する項目

- 21 間違いは教師にすべて訂正してほしい
- 22 学習者には作文の自己訂正能力がある
- 23 間違いを自分で訂正するため、教師にヒントを出してもらいたい

なお、上記の調査票は日本語であるが、中国語、韓国語に翻訳して使用した。

2.1.4 結果

作文学習に対するビリーフの全体的傾向と成績上位群と成績下位群との間に見られる作文学習に対するビリーフの差を分析する。

表 2.2 は作文学習に対するビリーフの全体的傾向を示したものである。

表 2.2 作文学習に対するビリーフの全体的傾向（％）

| 調査項目 | 全体（N = 30） | | | | |
|-----------------------------------|------------|------|---------------|------|------|
| | 強く賛成 | 賛成 | どちらとも いえない | 反対 | 強く反対 |
| I 作文学習全般に関する項目 | | | | | |
| 1 母語で書くことは楽しい | 10.0 | 26.7 | 16.7 | 40.0 | 6.7 |
| 2 日本語で書くことは楽しい | 20.0 | 53.3 | 23.3 | 3.3 | 0.0 |
| 3 「読む」「書く」「話す」「聴く」の中で「書くこと」が一番難しい | 26.7 | 26.7 | 6.7 | 36.7 | 3.3 |
| 4 これから書くことが上手になると思う | 43.3 | 36.7 | 20.0 | 0.0 | 0.0 |
| 5 私は作文を書くのが上手だと思う | 6.7 | 16.7 | 40.0 | 26.7 | 10.0 |
| 6 上手になるためには特別な能力が必要である | 0.0 | 6.7 | 13.3 | 53.3 | 26.7 |
| 7 作文を書くのが上手な人と下手な人がいる | 36.7 | 40.0 | 16.7 | 6.7 | 0.0 |
| 8 「読む」「話す」「聴く」の後で「書くこと」を練習したほうがいい | 20.0 | 23.3 | 16.7 | 36.7 | 3.3 |
| 9 書く練習はあまり必要ではない | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 43.3 | 56.7 |
| 10 書く練習はクラス作業に向かない | 0.0 | 36.7 | 10.0 | 43.3 | 10.0 |
| 11 たくさん書くことが大切である | 33.3 | 60.0 | 6.7 | 0.0 | 0.0 |
| 12 一つの作文をよく考えて書き直すことは大切だと思う | 63.3 | 33.3 | 3.3 | 0.0 | 0.0 |
| 13 作文で大切なことは明解な内容・構成だと思う | 20.0 | 60.0 | 10.0 | 10.0 | 0.0 |
| 14 作文で大切なことは正しい文法・語彙の使い方だと思う | 30.0 | 60.0 | 6.7 | 3.3 | 0.0 |
| 15 作文で大切なことは正しい表記・原稿用紙の使い方だと思う | 10.0 | 26.7 | 33.3 | 23.3 | 6.7 |

| | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|------|------|------|------|-----|
| Ⅱ ピア・レスポンスに関する項目 | | | | | | |
| 16 | 自分の作文を先生以外の人に読んでもらいたい | 0.0 | 23.3 | 30.0 | 40.0 | 6.7 |
| 17 | クラスの友人と作文の内容について話し合いたい | 6.7 | 70.0 | 13.3 | 6.7 | 3.3 |
| 18 | 作文の内容に関するクラスの友人の意見を受け入れることができる | 26.7 | 60.0 | 3.3 | 6.7 | 3.3 |
| 19 | クラスの友人は私の作文の文法を訂正することができる | 6.7 | 56.7 | 30.0 | 6.7 | 0.0 |
| 20 | 私はクラスの友人の作文を訂正してあげることができる | 3.3 | 30.0 | 43.3 | 16.7 | 6.7 |
| Ⅲ 自己訂正に関する項目 | | | | | | |
| 21 | 間違いは教師にすべて訂正してほしい | 20.0 | 23.3 | 13.3 | 40.0 | 3.3 |
| 22 | 学習者には作文の自己訂正能力がある | 16.7 | 43.3 | 16.7 | 16.7 | 6.7 |
| 23 | 間違いを自分で訂正するため、教師にヒントを出してもらいたい | 50.0 | 46.7 | 0.0 | 3.3 | 0.0 |

2.1.4.1 作文学習に対するビリーフの全体的傾向

(1) 作文学習全般に関する項目

作文学習全般に関する項目では、まず、母語で書くよりも日本語で書くことのほうが楽しいという傾向が表れている。その一方で、書くことはその他の技能よりも難しいと考える傾向にある。これは項目5「私は作文を書くのが上手だと思う」に肯定的な回答が少ないこととも関連する。しかし、同時に項目4「これから書くことが上手になると思う」に強く肯定していることから、これからの作文学習に対する期待が表れている。

一方、作文を上手に書くためには特別な能力はいらなるとしながらも、作文が上手な人と下手な人がいるということを知っている。また、作文学習において書く練習は必要であり、どちらかというクラス活動として行えると認識している。そのときの作文学習の形態であるが、作文の

量を重視した活動に肯定的な傾向が示されている。また、作文学習では「文法・語彙」「内容・構成」「表記」の順に重視していることがわかった。

(2) ピア・レスポンスに関する項目

項目 17「クラスの友人と作文の内容について話し合いたい」、項目 18「作文の内容に関するクラスの友人の意見を受け入れることができる」、項目 19「クラスの友人は私の作文の文法を訂正することができる」は肯定的な回答が非常に多かった。しかし、項目 20「私はクラスの友人の作文を訂正してあげることができる」では回答にばらつきが見られ、項目 16「自分の作文を先生以外の人に読んでもらいたい」が否定的な回答が見られた。

(3) 自己訂正に関する項目

項目 21「間違いは教師にすべて訂正してほしい」には回答のばらつきが見られる。しかし、項目 23「間違いを自分で訂正するため、教師にヒントを出してもらいたい」は非常に肯定的な回答が示され、項目 21「学習者には作文の自己訂正能力がある」も肯定的な傾向にある。

2.1.4.2 成績上位群と成績下位群とのビリーフの差

次に、成績上位群と成績下位群のビリーフの差をしてみる。表 2.3 は、成績上位群と成績下位群における作文に対するビリーフを示したものである。

表 2.3 成績上位群と成績下位群における作文に対するビリーフ (%)

| | | 成績上位群 (N = 14) | | | | | 成績下位群 (N = 16) | | | | |
|----------|----|----------------|------|-------|------|------|----------------|------|-------|------|------|
| 調査 項目 | | 強く | 賛成 | どちらとも | 反対 | 強く | 強く | 賛成 | どちらとも | 反対 | 強く |
| | | 賛成 | いえない | | 反対 | 賛成 | いえない | | 反対 | | |
| I | 1 | 0.0 | 14.3 | 28.6 | 42.9 | 14.3 | 18.8 | 37.5 | 6.3 | 37.5 | 0.0 |
| | 2 | 28.6 | 28.6 | 35.7 | 7.1 | 0.0 | 12.5 | 75.0 | 12.5 | 0.0 | 0.0 |
| | 3 | 35.7 | 28.6 | 7.1 | 28.6 | 0.0 | 18.8 | 25.0 | 6.3 | 43.8 | 6.3 |
| | 4 | 50.0 | 28.6 | 21.4 | 0.0 | 0.0 | 37.5 | 43.8 | 18.8 | 0.0 | 0.0 |
| | 5 | 0.0 | 28.6 | 50.0 | 7.1 | 14.5 | 12.5 | 6.3 | 31.3 | 43.8 | 6.3 |
| | 6 | 0.0 | 7.1 | 7.1 | 57.1 | 28.6 | 0.0 | 6.3 | 18.8 | 50.0 | 25.0 |
| | 7 | 50.0 | 35.7 | 7.1 | 7.1 | 0.0 | 25.0 | 43.8 | 25.0 | 6.3 | 0.0 |
| | 8 | 35.7 | 21.4 | 7.1 | 35.7 | 0.0 | 6.3 | 25.0 | 25.0 | 35.7 | 6.3 |
| | 9 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 35.7 | 64.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 50.0 |
| | 10 | 0.0 | 21.4 | 14.3 | 50.0 | 14.3 | 0.0 | 50.0 | 6.3 | 37.5 | 6.3 |
| | 11 | 35.7 | 64.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 31.3 | 56.3 | 12.5 | 0.0 | 0.0 |
| | 12 | 64.3 | 28.6 | 7.1 | 0.0 | 0.0 | 62.5 | 37.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 13 | 35.7 | 42.9 | 14.3 | 7.1 | 0.0 | 6.3 | 75.0 | 6.3 | 12.5 | 0.0 |
| | 14 | 42.9 | 50.0 | 7.1 | 0.0 | 0.0 | 18.8 | 68.8 | 6.3 | 6.3 | 0.0 |
| | 15 | 7.1 | 28.6 | 35.7 | 14.3 | 14.3 | 12.5 | 25.0 | 31.3 | 31.3 | 0.0 |
| II | 16 | 0.0 | 21.4 | 28.6 | 35.7 | 14.3 | 0.0 | 25.0 | 31.3 | 43.8 | 0.0 |
| | 17 | 7.1 | 50.0 | 28.6 | 7.1 | 7.1 | 6.3 | 87.5 | 0.0 | 6.3 | 0.0 |
| | 18 | 14.3 | 57.1 | 7.1 | 14.3 | 7.1 | 37.5 | 62.5 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| | 19 | 0.0 | 50.0 | 42.9 | 7.1 | 0.0 | 12.5 | 62.5 | 18.8 | 6.3 | 0.0 |
| | 20 | 7.1 | 42.9 | 42.9 | 7.1 | 0.0 | 0.0 | 18.8 | 43.8 | 25.0 | 12.5 |
| III | 21 | 21.4 | 21.4 | 7.1 | 42.9 | 7.1 | 18.8 | 25.0 | 18.8 | 37.5 | 0.0 |
| | 22 | 21.4 | 35.7 | 21.4 | 14.3 | 7.1 | 12.5 | 50.0 | 12.5 | 18.8 | 6.3 |
| | 23 | 50.0 | 50.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 43.8 | 0.0 | 6.3 | 0.0 |

学習者 30 名を成績上位群 14 名と成績下位群 16 名に分け、 χ^2 検定を行った結果、両群に有意な差は見られなかった。本調査の対象者が 30 名と少ないことからすると、この結果は両群のピリーの差があるのかないのか判定できなかつたものと解釈できる。

2.1.5 考察

学習者は作文を書くことによって日本語能力が向上するという期待感を持っていることが示唆された。「書くこと」を難しいと認識しているにもかかわらず、作文には特別な能力を必要としないと認識しているのは、適切な方法で学習すれば、作文力が伸びると考えているためであろう。母語より日本語で書くほうが楽しいという作文学習に対する態度もそれを支持する要因と言える。このような学習者の高い動機を維持する作文指導方法を考えていくことが重要である。一方で、「1.1.1 教師添削の歴史と背景」で述べた「教師添削」の影響と思われるが、学習者は作文の言語形式を重視する意識が強いことがわかった。

ピア・レスポンスに関する項目では活動に興味を持ち、積極的に取り組みたいという意識が窺える。先行研究ではアジア系学習者がピア・レスポンスに否定的だという結果が得られているが、本節のピリー調査の結果は異なるものとなった。

ただし、ピア・レスポンスは仲間に作文を読まletakないという活動に消極的な意識が見られたこと、クラスの友人の作文を訂正することから否定的な意識も見られたことから、実施方法を十分に検討する必要がある。例えば、話し合いの対象を作文の内容のみとするか、言語形式を含めるかなどが挙げられる。実施方法によっては、その消極的な意識が強まる可能性もある。実際にピア・レスポンスを行った場合、学習者がどのように捉えるか注視していかなければならない。

自己訂正については、教師に依存するのではなく、教師に支援してほしいという意識が窺えた。この点については、先行研究で見た臼杵（2002）の指摘と一致しており、学習者は教師に学習者の援助者としての働きを求めていると考えられる。このような回答から、東アジア系学

習者は必ずしも教師に依存的なビリーフを持っているとは言えないだろう。また、このような結果から自己訂正を取り入れた作文学習は比較的容易に導入できることが推察される。

以上のように、ピア・レスポンスと自己訂正については、学習者はおおむね肯定的に捉えていることが明らかとなった。

次節では、ピア・レスポンスを実施し、ビリーフを分析したうえで、その指導方法について考察していくことにする。

第2節 記述ピア・レスポンスに対するビリーフ

本節では、前節のビリーフ調査の結果に基づき、ピア・レスポンスの実践を計画し、そのうえで学習者のビリーフを探っていくことにする。

2.2.1 先行研究

ピア・レスポンスには、コメントを書くタイプ（以下、記述ピア・レスポンス）と話し合いをするタイプ（以下、口頭ピア・レスポンス）があるが、その特徴を見ていく。これはどちらが優れているか判断するのではなく、ピア・レスポンスを効果的に行うために、両者の違いを明らかにするものである。よって、ここでは作文能力を向上させる点など両者に共通するものは言及しない。

記述ピア・レスポンスの長所について、Zhu（2001）の研究結果から、学習者間の日本語能力の差がピア・レスポンス活動にあまり影響しないということが挙げられる。Zhu（2001）は母語話者と非母語話者（学習者）の混合ピア・レスポンスグループにおけるインターアクションとフィードバックを調査した。ピア・レスポンス活動は、3組のピアグループで口頭フィードバックを行い、レスポンスシートにコメントを書いて渡すというものであった。ターン（turn）の数、発話の機能、記述コメントを分析した結果、非母語話者はターンを取るのが少ないなど、口頭インターアクションには制限が見られたが、記述コメントではピアグループへの貢献が認められた。Zhu（2001）の調査結果は、非母語話者（学習者）同士の活動においても同様の貢献が認められることを示唆している。

口頭ピア・レスポンスの長所について、池田（2004）は、ピア・レスポンスの意義として、第二言語を媒介とした学習者間の社会関係性の構築（学習環境作り）を挙げている。池田は「作文の課題遂行のために、日本語を媒介として相互助言しあうことで、学習者間の人間関係を作っていく。このことは学習者自身による作文のコンテクストの創造であり、学習環境作りの行為である（p.42）」と述べている。これはピア・レスポ

ンスの協働学習としての側面であるが、このような利点は記述ピア・レスポンスでは得られない。

また、ベイトソン・ロイシュ（1995）から、口頭ピア・レスポンスのほうがアドバイスや質問などが伝わりやすいということが考えられる。ベイトソン・ロイシュ（1995：89）は「相互作用のある対面コミュニケーションに参加している時、人はメッセージが誤解されたり、情報が欠落していることを知覚できる。ところが、メッセージが活字で伝えられる場合、省略を見つけることは難しく、ほとんど不可能である。（中略）対人接触で口づてに伝わるメッセージと活字を通して伝わるそれとでは印象が違うのがことばの難しさである。」と述べている。これはコミュニケーション上の問題点の指摘であるが、ピア・レスポンスにおいても同様だと考えられる。例えば、記述ピア・レスポンスにおいて批判的コメントをする場合、読み手が建設的なコメントをしたにもかかわらず、書き手は非難めいたコメントだと受け止めるおそれもある。このように、口頭ピア・レスポンスのほうが考えを伝えやすいと言えよう。

2.2.2 研究課題

以上のような記述ピア・レスポンスと口頭ピア・レスポンスの特徴が見られたが、前節の調査結果、「仲間に作文を読んでもらうという活動に消極的であること」から、東アジア系学習者には、記述ピア・レスポンスのほうが適していると考えられる。また、Nelson & Carson（1998）の「仲間の作文には批判的なコメントを控える」という調査結果に見られるように、仲間との調和を重んじ、仲間に面と向かって批判的なコメントをしにくいのではないかと考えられる。これらのことから、本節では、直接話し合うという方法よりも心理的な負担が軽減できる記述ピア・レスポンスを実施する。

本節では、中国人学習者を対象に、記述ピア・レスポンスを取り入れた作文授業を行い、ピア・レスポンスに対してどのようなビリーフを持っているのか調査する。また、その結果に基づき、ピア・レスポンスを行う際、どのような点を改善すべきか考察したい。

2.2.3 研究方法

2.2.3.1 調査期間

2002年9月から11月中旬 記述ピア・レスポンスを取り入れた作文授業

2003年2月上旬から3月下旬 インタビュー調査

2.2.3.2 学習者

留学生別科に在籍する中国人学習者 18名である。日本語能力は中級レベル（日本語能力試験2級程度）である。全員が日本の大学・大学院に進学を希望する者である。なお、18名の中に香港、台湾の出身者は含まれていない。表2.4は学習者の背景である。

表 2.4 学習者の背景

| | 年齢 | 性別 | | 年齢 | 性別 | | 年齢 | 性別 |
|------|------|----|-------|------|----|-------|------|----|
| 学生 1 | 40 歳 | 女性 | 学生 7 | 25 歳 | 女性 | 学生 13 | 23 歳 | 女性 |
| 学生 2 | 27 歳 | 男性 | 学生 8 | 31 歳 | 女性 | 学生 14 | 24 歳 | 女性 |
| 学生 3 | 24 歳 | 女性 | 学生 9 | 36 歳 | 男性 | 学生 15 | 21 歳 | 男性 |
| 学生 4 | 24 歳 | 女性 | 学生 10 | 23 歳 | 女性 | 学生 16 | 24 歳 | 男性 |
| 学生 5 | 22 歳 | 女性 | 学生 11 | 21 歳 | 女性 | 学生 17 | 26 歳 | 女性 |
| 学生 6 | 28 歳 | 女性 | 学生 12 | 21 歳 | 男性 | 学生 18 | 27 歳 | 女性 |

(年齢は調査時の満年齢)

2.2.3.3 授 業

授業の主な目的は日本留学試験の記述問題対策である。日本留学試験の記述問題は制限時間 20 分で、400 字の意見文を書くというものである。本授業において 9 つの作文課題で 9 回作文を書いた。作文課題は、日本留学試験において過去に出題された記述問題、および、それと類似した内容の問題を用いた。

ピア・レスポンス活動では、3名のグループを作り、お互いの作文を読み、評価票に日本語でコメントを記述させた。記述内容は、作文への

誉め言葉と、作文に対する質問・示唆の2項目であった。その後、仲間からのコメントを読んで、自分の作文を推敲させた。このように、記述ピア・レスポンスを行ったが、活動中に作文の内容について仲間と話し合うことを一切禁止するという事はなかった。

また、ピア・レスポンスのグループについては、毎回メンバーを変え、できるだけ同じ組み合わせにならないようにした。これは、より多くの異なる仲間の作文を読むことができること、異なった視点からフィードバックが得られること、メンバーが変わることで新鮮な雰囲気は保てることなど、ピア・レスポンス活動が活性化されると考えたためである。

ピア・レスポンスの導入は、まず、ピア・レスポンスの意義、コメントの書き方を説明した後、代表者2名の作文を取り上げ、クラス全体でコメントをした。このとき、コメントの内容や方法を確認、理解させた。導入の時間は60分である。ピア・レスポンスの意義として以下の4点を説明した。

- 1) 仲間の作文を読むことで、客観的に自分の作文を読むことができるようになる。
- 2) 仲間に評価してもらうことで新しい考え方が浮かぶ。
- 3) 文章分析能力が向上する。
- 4) 作文は評価されるものだという意識が身につく。

また、作文の推敲を効果的に行うために、ピア・レスポンス活動では内容および構成に関するコメントをするように指示した。文法・語彙などの言語形式の推敲は、ピア・レスポンス活動後の自己訂正で行うことを説明した。自己訂正とは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者に自ら訂正させることである。また、自己訂正後、提出された作文は必ず教師が添削をし、返却することを説明した。このことについては、影山（2001：113）では「最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」と述べている。

本授業（60分）の流れは以下のとおりである。

- 1 コマ目：作文執筆 20分、他の活動（文字・語彙指導）40分

2 コマ目：①ピア・レスポンス活動 30 分（作文を読み、評価票にコメントを記入する）

②推敲 30 分（仲間が書いたコメントを見ながら、作文を書き直す）

3 コマ目：自己訂正（推敲）30 分、他の活動（文字・語彙指導）30 分

後日、教師添削した作文を返却

作文授業全 28 回で、第 1 回目はピア・レスポンス導入、その後は上記 3 コマの授業を 9 回、合計 27 回行った。なお、学習者全員が本授業でピア・レスポンスをはじめて体験した。

2.2.3.4 調査方法

本節は記述的調査（descriptive research）をデザインし、インタビューによりビリーフを調査した。

これまでビリーフの調査は、Horwitz(1987)の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventories) などのアンケート調査が多かった。しかし、量的調査だけではビリーフを十分に把握できるか疑問だとし、近年、インタビューによる調査が行われるようになってきている（小玉・古川（2001）、臼杵（2002）など）。

インタビューは授業担当の教師（調査者）によってすべて日本語で行われた。時間は学習者一人につき 30 分程度であった。インタビューの目的は研究および次年度の授業に役立てるもので、成績とは関係がないことを説明し、録音の承諾を得てから、インタビューを行った。なお、本調査は授業・定期試験を終えてから実施したので、学習者は調査者（教師）に遠慮することなく、自由に話せたように思われる。これはインタビューにおいて、ピア・レスポンスについて否定的な回答が少なくなかったことから推測できる。

インタビュー方法は、半構造化インタビュー（調査者があらかじめ質問項目を準備しているものの、対象者の意識の流れや内省を重視して、柔軟に対応していく方法）を採った。質問項目は以下のとおりである。

- 1) 仲間の作文を読むことは役に立ちましたか。
- 2) 仲間に作文を読まれることに抵抗はありませんでしたか。
- 3) 作文評価票にコメントを書くことはどうでしたか。
- 4) 仲間のコメントは役に立ちましたか。

インタビューでは、上記以外の作文授業に関する質問もしたが、ここでは省略する。

2.2.3.5 分析方法

本節は、記述的アプローチにより、質的データと量的データとを併せて分析した。質的データとはトランスクリプト (transcript: 録音したインタビュー内容を文字化したもの) であり、量的データとは 2.1.1 で言及した Mangelsdorf (1992) の方法を参考に、質問項目ごとに学習者の回答を肯定的(positive)、中間的(mixed)、否定的(negative)の3つの回答カテゴリーに分類したものである。中間的回答とは肯定的な回答と否定的な回答が混ざったものである。

2.2.4 結果

表 2.5 は各質問項目における回答カテゴリーの学習者数をまとめたものである。

表 2.5 各質問項目における回答カテゴリーの学習者数 (%) (N=18)

| | 肯定的 | 中間的 | 否定的 |
|--------------|-----------|----------|-----------|
| 1) 作文を読むこと | 9 (50.0) | 5 (27.8) | 4 (22.2) |
| 2) 作文を読まれること | 16 (88.9) | 2 (11.1) | 0 (0) |
| 3) コメントを書くこと | 1 (5.6) | 2 (11.1) | 15 (83.3) |
| 4) コメントの効果 | 0 (0) | 2 (11.1) | 16 (88.9) |

以下、各質問項目の回答カテゴリーごとに結果 (学習者数と回答内容) および代表的な回答を示す。なお、トランスクリプトにおける文法・語彙等の誤りは訂正せずにそのまま掲載する。

2.2.4.1 仲間の作文を読むことについて

(1) 肯定的回答 9名

肯定的回答は大きく分類すると、作文分析に役立つものと作文の内容の発展に役立つというものがあつた。前者は仲間の作文と自分の作文を比較することにより、自分の良い点、悪い点の把握に役立つというものであつた(学生2、4、7、9、11、15、18)。後者は仲間の作文を読むことにより、さまざまな考え方や意見がわかり、自分の作文の内容を充実させられるというものであつた(学生6、13)。

学生7：これは他の学生の作文を読んだら、自分の言葉の能力もわかります。自分の作文と他の人の作文と比べて、どこいいところですか、どこ悪いところですか、全部勉強できます。

学生13：人々の考え方は違いますよね。だから、他の人どう考えますか。知りたいです。自分だけ、その、面は狭くて、だから、他の人の考え方を知るほうがいいです。

(2) 中間的回答 5名

中間的回答と判断したものは、読むこと自体には賛成だが、条件付きで賛成だとしたもの(学生1、5、12、14)と、その効果は不明だ(学生10)というものがあつた。前者の条件とは、自分より上手な作文だけ読みたいというものであつた。

学生1：自分よりいい作文を書いた人と一緒のグループだととても役立つが、そうじゃないと時間を浪費した感じがある。

学生10：おもしろいけど、私が書くときは、友達の・・・わかりません。*

*スクリプトにおける話の文脈から学生10の発話の趣旨は「作文を読むことはおもしろかったが、役に立つか否かはわからない」と推定した。

自分より上手な作文を読みたいと回答した学習者に、それはどのような作文かと質問した。その結果、内容が良いものと(学生1,5,14)と、日本留学試験(記述問題)の模擬試験の点数が高かった人の作文(学生12)、という回答が得られた。

(3) 否定的回答 4名

否定的回答を大きく分類すると、活動の効果に対する疑問と作文能力に及ぼす悪影響があった。

前者は、仲間の作文を読むことは役に立たないというものであった(学生3,8,16,17)。その理由は、仲間の作文のレベルは自分とほぼ同じであるから、読んでも参考にならないというものである(学生8,16,17)。また、後者は誤りが訂正されていない仲間の作文を読むと、間違った文法を覚えてしまうというものであった(学生3)。これに関連して、仲間の作文を読むよりも、別の読み物、例えば、新聞などを読んだほうが役に立つという意見もあった(学生8,17)。

学生8: あの人作文も同じレベルだから、書くのもとても下手ですから、読んでも役に立たない。

学生3: あるとき、間違ったのを、間違いの言葉とか文法とか逆に覚えたら大変だ。

学生17: もし、友達作文を読む、むしろ作文の本を見るほうがいいと思います。新聞でもいいです。自分の作文のレベルを高くと思います。

2.2.4.2 仲間に作文を読まれることについて

(2) 肯定的回答 16名

肯定的回答は仲間に作文を読まれることに抵抗がないというものであった。

学生12: いいえ、ぜんぜん(抵抗ない*)。自分書いた作文はみんな

見るのためある。

* () 内は学生が発話していないが、スクリプトの前後の文脈から筆者が推定し、読みやすくするために追加したものである。

(2) 中間的回答 2 名

中間的回答と判断したのは、活動開始時の意識が活動途中で変わったものである。最初は作文を読まれることを否定的に捉えていたが、徐々に問題がなくなったというものである (学生 1,11)。

学生 11：最初は恥かしい。自分は下手ですから。ちょっと恥かしいですが、だんだん習慣になった。

2.2.4.3 評価票にコメントを書くことについて

(1) 肯定的回答 1 名

肯定的回答はコメントを書くこと自体が書く練習になるというものがあった (学生 7)。

学生 7：意見を書く。自分の頭で言葉を組み合わせて？こういうやり方は自分の言葉。能力が上がります。

(2) 中間的回答 2 名

中間的回答と判断したものは、方法自体は認めるが、一部に問題があるというものであった。

前者は中国語で書いたほうが効果があるというものであった (学生 1)。後者は、方法の問題とは別に、学生の態度が良くなかったというものであった (学生 4)。

学生 1：中国語ならもっと書きやすい。自分が覚えている単語の中で選んで書きますから、本当に話したいことができないことが

あります。

学生 4 : 書くのはいいです。ある学生は、もし学生は、みんなまじめの読んで、たぶん意見はいいです。でも、たくさんの方はたぶん、まじめじゃないです。

(3) 否定的回答 15 名

コメントを書くことに否定的な回答は三つに分かれた。一つ目は、仲間ではなく、教師がコメントすべきだという回答である（学生 3、8、16、17、18）。二つ目は、批判的なコメントを避け、無難に誉め言葉だけを書くという回答である（学生 9、12、14、15）。三つ目は、コメントを書く方法がよくないという回答である（学生 2、5、6、10、11、13）。

三つ目の回答の理由は、「コメントがうまく書けない」「コメントがいつも同じになってしまう」「時間がかかる」「めんどろだ」「仲間がまじめにやらない」というものがあつた。また、このように回答したほとんどの学習者（学生 13 以外）は、コメントを書くより、話し合ったほうがいいという回答をした。

学生 16 : 私はやっぱり作文は先生がやるべきだと思います。

学生 14 : もし友達の作文は実は良くない。私は本当に良くないと書きましたら、たぶん友達は怒ります。だから、いいと書きました。

学生 2 : 話をするだけでいい。書くと時間がかかるし。話をすればいい意見がもらえと思う。

2.2.4.4 評価票のコメントの効果について

(1) 中間的回答 2 名

中間的回答と判断したのは、コメントが必ずしも効果があるものばかりではなかったというものである（学生 1、13）。

学生 1 : 役に立ちました。全部じゃないですが、半分ぐらい。こんな

ところはこんなに直したほうがいいんですと。半分ほどはだいたい良かったとか、字がきれいだとか、それだけですから、役に立たない。

(2) 否定的回答 16 名

否定的回答はコメントの効果がないというものであった。その理由は三つに分かれた。一つ目は、作文推敲に有益なコメントが得られなかったというものである。(学生 3、8、10、11、16、17)。二つ目は、ただ「良い」というような表面的な評価ばかりで、批判的なコメントがもらえないというものである(学生 2、9、12、14、15)。三つ目は、仲間が活動に真剣に取り組まず、コメントも十分に考えられたものではないというものであった(学生 4、5、6、7、18)。

学生 17: あんまりみんなのコメントは重要、たいしたコメントは出てこないんです。時間は無駄にかかりました。

学生 9: 他の人は全部は悪い言葉は言わないから、自分の欠点を発見することができません。

学生 4: たぶんたくさんの方は、まじめじゃない。たぶん、意見は一緒。

2.3.5 考察

(1) 仲間の作文を読むことについて

この質問項目は肯定的回答が半数を占めた。ピア・レスポンスの導入時に「仲間の作文を読むことで、自分の作文を客観的に見られるようになる」と説明した。そこまで到達されているか判断できないが、仲間の作文と自分の作文を比較、評価していた点はピア・レスポンスの基盤となりうる。また、Tsui & Ng (2000) では、香港の中等教育の第二言語学習者 27 名を対象に教師と仲間のコメントの役割を調査した結果、仲間のコメントよりも仲間の作文を読むことの方がより効果的であると考えていることがわかった。これは本節の結果を支持するものである。他

方、中間的回答の「自分より上手な作文だけ読みたい」という意見や、否定的回答の「仲間の作文より、新聞などを読みたい」という意見も無視できない。これはよい文章から学ぶという意識が強いということである。すなわち、作文を上達させるためには、いわゆる「名文」を読むことが大切だというビリーフを持っていると考えられる。

(2) 仲間に作文を読まれることについて

この質問項目は肯定的回答が約9割に上った。前節の調査では、自分の作文を先生以外の人に読んでもらいたいという学習者は2割に過ぎず、半数近くの学習者は仲間に作文を読まれることを否定的に捉えていた。しかし、本調査では、全く逆の結果が得られた。この結果の相違は、学習者が異なることも当然あるが、別の要因も考えられる。それは、前節の調査は質問紙による調査であったのに対し、本調査はピア・レスポンスを実施したうえでのインタビューによる調査であったという点である。ピア・レスポンス実施後の本調査の結果のほうがビリーフの信頼性が高いと言えるだろう。

(3) 評価票にコメントを書くことについて

この質問項目は否定的回答が8割を超えた。その中には、Mangelsdorf (1992) の調査と同じように「仲間ではなく、教師がコメントすべきだ」という意見があったが、その数は過半数以下の5名にすぎなかった。一方、話し合いをすれば、いい意見がもらえるという学習者が5名いたという結果から、ピア・レスポンス活動を話し合いにすることで、ピア・レスポンスを肯定的に捉える可能性があると言える。

(4) 仲間のコメント効果について

この質問項目は否定的回答が大半を占めた。この中の「批判的なコメントがもらえない」という回答は、仲間は批判的なコメントを控えるので、効果がないというものであった。注目すべきは4名の学生(学生9、12、14、15)が「仲間に対し批判的なコメントを避ける」と回答しながら

ら、「仲間から批判的なコメントをもらえない」と述べている点である。これは自分自身が仲間に批判的コメントが書きにくいからこそ、仲間からのコメントもあまり役に立たないと考えていると推測できる。このことは Nelson & Carson (1998) の調査結果とも一致している。

また、「仲間が活動に真剣に取り組まず、コメントも十分に考えられたものではない」という回答から、ピア・レスポンス活動の質があまり高くなかったことが窺える。入部 (1996: 53) は「グループのメンバーの読み手としての誠実さと読み手への書き手の信頼が、グループによる推敲活動を成功させる鍵を握っている」と述べているが、本授業では読み手と書き手の関係作りが十分ではなかったことが推察される。

(5) 質問項目の関連性とまとめ

質問項目ごとの関連性を詳しく見てみると、仲間の作文を読むことに否定的であった学習者4名(学生3、8、16、17)は、コメントを書くこと、コメントの効果についても否定的であったことがわかる。しかも、それらすべての質問項目において、仲間との活動は効果がないと否定し、教師の指導を強く望むという回答をしていた。また、これらの学習者に共通するのは、教師に文法・語彙等の言語形式の指導を強く望むということである。例えば、学生16は「私が何か間違えたところ、先生は直して、私はもう一度文法とか単語を間違えたことをもう一度やり直して。私は、ここで作文にとって、大切なのは内容じゃない、やっぱり日本語の文法とか、その問題です。」と述べている。これらの学習者には、ピア・レスポンスでは内容および構成の推敲を行い、自己訂正および教師添削では言語形式の推敲を行うという授業の目的や意図がほとんど理解されなかったと言えるだろう。

まとめると、評価票にコメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的な回答が多かった。先行研究で見られた「仲間より教師のコメントを好むこと」「批判的なコメントを控えること」に加えて、「仲間の作文ではなく、いわゆる「名文」だけを読みたいということ」など、ピア・レスポンスに対し否定的なビリーフが確認できた。特に、強く否定

的であった学習者は教師による文法等の言語形式の指導を望んでいることも明らかとなった。しかしながら、このようなビリーフは学習者全員に共通するものではなかった。一方で、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的な回答が多かった。「仲間の作文を読むことが自分の作文の改善に役立つ」「仲間に作文を読まれることに抵抗がない」という肯定的なビリーフが確認できた。また、否定的な回答の中にも「ピア・レスポンス活動を話し合いにすることで、その効果が上がる」という回答があり、ピア・レスポンスを肯定的に捉える可能性が示された。このような結果を総合して考えると、中国人学習者は必ずしもピア・レスポンスに否定的だとは言えない。

(6) 活動の改善

では、中国人学習者に対しピア・レスポンスを効果的に行うためには、どのような点を改善すればよいであろうか。

まず、上述したように、ピア・レスポンス活動において、記述コメントではなく、話し合う方法を取り入れることである。本調査では、中国人学習者は批判的なコメントを控えるのではないかと考え、記述コメントを採用したのだが、期待した効果が得られなかった。例えば、コメントを書かせることで、より定型的で平板なコメントとなってしまう、学習者にピア・レスポンスの効果を実感させることができなかつたかもしれない。インタビューの中にも「コメントが書きにくかった」という回答があったが、学習者が実際に書いた評価票を見てみると、ピア・レスポンス活動の回数が進むにつれ、記述コメントが簡単になっていったことが窺える。教師は活動への積極的な参加を促したが、十分な効果は上げられなかった。

次に、ピア・レスポンスの導入方法を充実させることである。ピア・レスポンスの質を大きく左右するのは、その導入方法である。本調査における作文授業は日本留学試験対策が主たる目的であったため、作文の練習回数に多くの時間を割き、ピア・レスポンスの導入に十分な時間が割けなかった。このような場合は、短時間でも効果のある導入方法を検

討しなければならない。

さらに、ピア・レスポンス活動が始まってからも、ピア・レスポンスの意義について学習者に再度説明し、確認する必要があると言える。そのためにも、教師は学習者がきちんとレスポンスできているか、その質を常に確認する必要がある。

また、本来なら教師はピア・レスポンス活動にあまり介入しないものであるが、中国人学習者の場合、教師の介入を多くすることが考えられる。特に、教師の指導を望む学習者は教師の介入が多いほうが心理的な負担や不満も軽減されるであろう。ただし、どのように介入するかなど、ピア・レスポンスにおける教師の役割は検討すべき重要な課題である。

第3節 口頭ピア・レスポンスに対するビリーフ

前節では、記述ピア・レスポンス実施後の調査において、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。しかし、その一方で、コメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的なビリーフが見られた。そこで、本節ではこのような結果をもとに活動を改善し、ビリーフ調査を行う。

2.3.1 先行研究

学習者は教師のコメント、記述ピア・レスポンス、口頭ピア・レスポンスをどのように評価しているだろうか。Tsui & Ng (2000) の調査結果を見る。

Tsui & Ng (2000) では、香港の中等教育の第二言語 (L2) 学習者 27 名を対象に教師と仲間のコメントの役割を調査した。その結果、1) 教師のコメント、2) 仲間の作文を読むこと、3) 口頭ピア・レスポンスでの仲間のコメント、4) 記述ピア・レスポンスでの仲間のコメントの順に効果があると認識していることがわかった。同じ学習者のコメントでも記述タイプと口頭タイプでは、効果の認識が違うのは注目すべき点である。

2.3.2 研究課題

先行研究と同様に前節の調査においても、記述タイプのコメントより、口頭タイプのコメントのほうが効果があると回答した学習者が多く見られた。このことから、東アジア系学習者に対し口頭ピア・レスポンスを実施する意義があると考えられた。本節では、中国人学習者を対象に口頭ピア・レスポンスを行い、そのビリーフを調査する。その結果に基づき、話し合いの問題点について考察したい。

2.3.3 研究方法

2.3.3.1 調査期間

2003年9月から11月中旬 口頭ピア・レスポンスを取り入れた作文授業

2004年2月上旬から3月下旬 インタビュー調査

2.3.3.2 学習者

留学生別科に在籍する中国人学習者 19名で、日本語能力は中級レベル（日本語能力試験2級程度）である。全員が日本の大学・大学院に進学を希望していた者である。なお、19名の中に香港、台湾の出身者は含まれていない。表2.6は学習者の背景である。

表 2.6 学習者の背景

| | 年齢 | 性別 | | 年齢 | 性別 | | 年齢 | 性別 |
|------|------|----|-------|------|----|-------|------|----|
| 学生 1 | 30 歳 | 男性 | 学生 8 | 22 歳 | 男性 | 学生 15 | 21 歳 | 男性 |
| 学生 2 | 20 歳 | 男性 | 学生 9 | 24 歳 | 女性 | 学生 16 | 25 歳 | 男性 |
| 学生 3 | 20 歳 | 男性 | 学生 10 | 24 歳 | 女性 | 学生 17 | 34 歳 | 女性 |
| 学生 4 | 25 歳 | 男性 | 学生 11 | 21 歳 | 女性 | 学生 18 | 20 歳 | 男性 |
| 学生 5 | 26 歳 | 男性 | 学生 12 | 29 歳 | 男性 | 学生 19 | 27 歳 | 男性 |
| 学生 6 | 23 歳 | 女性 | 学生 13 | 22 歳 | 男性 | | | |
| 学生 7 | 20 歳 | 男性 | 学生 14 | 32 歳 | 女性 | | | |

（年齢は調査時の満年齢）

上記の学習者 19名以外に、韓国人学習者 1名（男性）が授業に参加していたが、本調査では対象外とした。

2.3.3.3 授業

本授業では、前節の調査結果を踏まえて、次の3点を改善した。1) 口頭ピア・レスポンスを採用した。2) 第1回のピア・レスポンス実施後に、活動内容の感想を述べ合い（振り返り）、活動により推敲が成功した作文を紹介した。3) 教師がグループ間を巡回し、学習者が教師に質

間しやすい雰囲気作りを行った。これは教師との話し合いを優先するものではなく、あくまでも協働学習への心理的負担を減少させようとするものであった。

ここでの授業の主な目的は日本留学試験の記述問題対策である。先に触れたように、日本留学試験の記述問題は制限時間 20 分で、400 字の意見文を書くというものである。作文課題は、日本留学試験において過去に出題された記述問題、および、それと類似した内容の問題を用い、本授業において八つの作文課題で 8 回作文を書いた。

ピア・レスポンス活動では、3 名、または 2 名のグループを作り、お互いの作文を読み、それについて話し合った。その後、仲間からのコメントをもとに、自分の作文を推敲させた。話し合いの内容については、次のように指示した。

- 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しましょう。

話し合いは日本語で行った。これは本授業には中国人学習者以外に韓国人学習者もおり、目標言語であり、共通言語としての日本語を使わせるためである。日本語で話し合うにはその能力が不十分な学習者もいたが、韓国人学習者に配慮し、母語は使用しないように説明した（しかし、実際の活動では、かなりの学生が中国語を使用しているのが見受けられた）。

また、作文の推敲を効果的に行うために、ピア・レスポンス活動では内容および構成について話し合うように指示した。文法・語彙等の言語形式の推敲は、ピア・レスポンス活動後の自己訂正で行うことを説明した。自己訂正とは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者に自ら訂正させることである。また、自己訂正後、提出された作文は必ず教師が言語形式の添削をし、返却することを説明した。このことについては、影山（2001：113）では「最後の仕上げとしての表

面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」と述べている。

ピア・レスポンスの導入は、まず、ピア・レスポンスの意義、話し合う内容を説明した。その後、前年度の学習者2名の作文を取り上げ、クラス全員でコメントを考え、代表者がコメントを発表し、共有した。導入の時間は40分であった。また、第1回目のピア・レスポンス実施後、次の授業でピア・レスポンスの感想を述べ合った。また、ピア・レスポンス後の推敲で作文の内容や構成がよくなったものを取り上げ、クラス全員に紹介し、説明した(20分)。

ピア・レスポンスのグループ編成については、毎回メンバーを変え、できるだけ同じ組み合わせにならないようにした。これは、より多くの異なる仲間の作文を読むことができること、異なった視点からフィードバックが得られること、メンバーが変わることで新鮮な雰囲気は保てることなど、ピア・レスポンス活動が活性化されると考えたためである。

本授業(1コマ=60分)の流れは以下のとおりである。

- 1 コマ目：作文執筆 20分、他の活動(文字・語彙指導) 40分
- 2 コマ目：①ピア・レスポンス活動 30分(作文を読み、話し合いをする)
②推敲 30分(話し合いをもとに、作文を書き直す)
- 3 コマ目：自己訂正(推敲) 30分、他の活動(文字・語彙指導) 30分

後日、教師添削した作文を返却

作文授業全25回で、第1回目はピア・レスポンス導入、その後は上記3コマの授業を8回、合計24回行った。なお、学習者全員が本授業でピア・レスポンスをはじめて体験した。

2.3.3.4 調査方法

本節は記述的調査(descriptive research)をデザインし、インタビューによりビリーフを調査した。

インタビューは授業担当の教師(調査者)によってすべて日本語で行

われた。時間は学習者一人につき 20 分程度であった。インタビューの目的は研究および次年度の授業に役立てるもので、成績とは関係がないことを説明し、録音の承諾を得てから、インタビューを行った。インタビュー方法は半構造化インタビュー¹を採った。質問項目は以下のとおりである。

- 1) 仲間と作文について話し合うことはどうでしたか。
- 2) 日本語で話し合うことはどうでしたか。

2.3.3.5 分析方法

本節は質的データと量的データとを併せて考察する。質的データとはトランスクリプト (transcript)²であり、量的データとは 2.1.1 で言及した Mangelsdorf (1992) の方法を参考に、質問項目ごとに学習者の回答を肯定的 (positive)、中間的 (mixed)、否定的 (negative) の 3 つのカテゴリーに分類したものである。中間的回答とは、Mangelsdorf (1992) で述べられた用語どおりに肯定的回答と否定的回答が混ざったものである。

2.3.4 結果

表 2.7 は各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数をまとめたものである。

表 2.7 各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数 (%) (N=19)

| | 肯定的 | 中間的 | 否定的 |
|---------------|-------------|--------------|-------------|
| 1) 仲間と話し合うこと | 6 (31.6) | 8 (42.1) | 5 (26.3) |
| 2) 日本語で話し合うこと | 2 (10.5) | 16 (84.2) | 1 (5.3) |

以下、各質問項目のカテゴリーごとに結果 (回答者数と回答内容) お

¹調査者があらかじめ質問項目を準備しているものの、対象者の意識の流れや内省を重視して、柔軟に対応していく方法のことである。

²録音したインタビュー内容を文字化したもの。

よび代表的な回答を示す。なお、トランスクリプトにおける文法・語彙等の誤りは訂正せずにそのまま掲載する。

2.3.4.1 仲間と作文について話し合うことについて

(1) 肯定的回答 6 名

肯定的回答は話し合いが推敲に役立つというものであった。ただ推敲に役立ったという回答(学生 1、11、16)のほかに、次の二つが見られた。一つは、異なった視点から意見が得られたというもの(学生 10、14)と、もう一つは、話し合いにより、自分の文章が読み手にきちんと伝わっているか確認することができたというものであった(学生 12)。

学生 16：自分で、学生たちが教えたとおりに、自分でまた書いて、よく考えて考えて、先生がやっぱり作文が複雑ではない、以前よりちょっと簡単になって、わかりやすいと言いました。

学生 10：人々の考え方が全然違います。3人のグループと一緒に相談する時は、自分のわからない考え方と、他の人からもらいました。それは、自分、あっ、なるほど、これこういうところは私全然考えない、考えません、ですから、自分でもう一度、自分の考え方片付けます。

学生 12：他の人が私のそれ、私はこんなこと考えて書きましたけど、他の人が見て、そんな意味じゃないかなと、考えます。考えますから、私のやっぱりこの文章が書き方で違いますから、書き直すことができます。

(2) 中間的回答 8 名

中間的回答と判断したものは、話し合う方法自体は認めるが、一部には問題点もあるというものである。

話し合う方法のよい点については、肯定的回答と同様に推敲に役立ったというもの(学生 1、6、8、9、15、19)と、話し合いにより自分の考え方が豊かになるというもの(学生 13、18)があった。

一方、問題点については大別すると、学習者自身の能力に関する問題と、活動方法や内容に関する不満が見られた。

前者は、①日本語能力が不十分で、話し合いがうまくいかないこと（学生 18、19）、②日本語能力の問題で仲間の作文の誤りが見つけられないこと（学生 6、8）、③仲間の考えを十分理解して、意見が述べられないこと（学生 1）の 3 点があった。

学生 18：方法はいいけど、でも、みんな日本語はうまくじゃなくて、日本語でしゃべったら、ときどき説明できないから。

学生 8：間違いのところ、気が付きませんから。読んでも、あー、これは私のより上手、だからさ。

学生 1：たぶん意見もアドバイスする時も、作者の考えをよく理解することに難しいですから、正確に意見を述べることに難しいです。

後者は①グループ編成に対する不満（学生 9）、②まじめに活動に取り組まない学生がいて、十分な効果が得られないことへの不満（学生 13）、③活動の手順が効率的ではないことへの不満（学生 15）の 3 点があった。

学生 9：3 人のなかで、もっと自分が優秀、優秀な人を一グループになりたい。まだ、全然、作文書くのは全然、何もわからない人と一緒に討論するのは、何も役立ちないと思う。

学生 13：もし、まじめなら、みんなの作文読んで、よく作文の読んで考えてから、あの、役に立ちます。

学生 15：グループで話して、みんなわかりやすいと思います。このあと、作文を書いて、書きやすいです。*

* 学生 15 の発話の趣旨は、授業時間を効率的に、しかも、作文を書きやすくするためには、作文執筆後ではなく、作文執筆前に話し合ったほうがよいというものであった。

(3) 否定的回答 5 名

否定的回答は大きく分類すると、三つに分かれた。

一つ目は仲間と話し合うよりも教師に指導してほしいというものであった (学生 2、3、7)。

学生 2 : (仲間の作文は) *みんな見るだけでも大丈夫です。ほとんど先生が直しますから。みんな先生のコメントを気にするんです。先生がどのように書いたらいいですよと言ったら、おおーと書くんです。

* () 内は学生が発話していないが、スクリプトの前後の文脈から筆者が推定し、理解しやすくするために追加したものである。

二つ目は話し合いに適応できないというものであった (学生 5、4)。学生 5 のように自分の性格が話し合いに向いていないと感じている学習者と、学生 4 のように仲間とは考えが異なるため、話し合う必要を感じていない学習者が見られた。

学生 5 : みんなの日本語、例えば、私たちはみんなの日本語、性格は違いますから、ある人は、言いたいね。明るいから言葉が多いね、無口の人もありますから。

学生 4 : 他の人の思想は私と違います。他の人は、学生 4 さん、これ、そんなそんな、書いていいと思います。でも、私はそんな考えじゃない。

三つ目は、日本語能力が不十分なため、効果が得られないというものであった (学生 3、7)。ここで言う日本語能力とは仲間の作文に対し意見を述べる能力と、仲間の作文を読む能力を指している。

学生 7 : 私できれば、内容について意見にあります。でも、やっぱり日本語がちょっとだから、自分の言いたいこと、はっきり言えないので。

2.3.4.2 日本語で話し合うことについて

(1) 肯定的回答 2 名

肯定的回答は、話し合いにより日本語能力の向上が期待できるというものであった (学生 19、15)。

学生 15 : 実は、あの作文、作文は日本語で書きます。みんな母語を使って、日本語、日本語に役立たない。

(2) 中間的回答 16 名

中間的回答と判断したものは、基本的に日本語で話し合うのがよいが、表現できない時のみ母語を使用してもよいというものである。日本語使用に賛成する理由は、日本語を勉強しているから当然日本語で話すべきだということと、日本語能力、特に、会話能力の向上に役立つというものがあつた。

学生 9 : 難しいよね。日本語だけでしゃべるのは。ほとんどたぶん自分も日本語能力があまり上手に話せられない、ときもあるし、文法が間違えと、意味がわからない。その、自分が本当言いたいことをきつと伝えられないから、ときどき中国語。

(3) 否定的回答 1 名

否定的回答は、仲間の日本語聴解能力に不十分な面があるため、十分に意思疎通できないというものであつた (学生 2)。

学生 2 : みんなしゃべるときも、聞く人もそうだし、しゃべる人は大丈夫ですが、自分の考えをそのまましゃべるんですから、聞く人

はまだ聴力もそんなによくないし、何を言ったか、ずっとそのまま座ってわからないんです。そのまま中国語でしゃべって。

2.3.5 考察

前節の調査結果と比較しながら、考察していきたい。本節の学習者は前節の学習者とは異なるが、記述ピア・レスポンスと口頭ピア・レスポンスのビリーフ調査の結果を比較することにより、話し合いの問題点が明確になると考えられる。

(1) 仲間と作文について話し合うことについて

質問項目1については、中間的回答は4割強、肯定的回答は3割強、否定的回答は2割台半ばと回答がばらつく結果となった。しかし、前節の調査において、記述コメントに対する否定的回答が約8割に上ったことと比較すると、中国人学習者は記述ピア・レスポンスより口頭ピア・レスポンスのほうを好む傾向があることが示唆される。これは、口頭ピア・レスポンスの長所であるアドバイスや質問等が伝わりやすいということも影響しているのであろう。前節の調査において、仲間の作文を読むことに肯定的回答が半数を占めたことと併せて考えると、中国人学習者は「仲間の作文を読むこと」「仲間と作文について話し合うこと」「記述コメント」の順に役に立つと考える傾向がある。この点は、先行研究で見たように Tsui & Ng (2000) の調査結果と一致しており、中国人学習者のピア・レスポンスに対するビリーフだと言えるだろう。

また、前節の調査では仲間の記述コメントの効果を疑問視する学生が9割近くも見られた。しかし、本節では肯定的回答と中間的回答において、仲間の口頭コメントが推敲に役立つと述べた学習者は7割を超えた。この結果から、記述ピア・レスポンスより口頭ピア・レスポンスのほうが学習者が適応しやすく、効果を実感しやすいことが示唆される。

一方、池田(2004)がピア・レスポンスの意義の一つとして述べている「学習者間の社会関係性の構築」に関わる回答は見られなかった。これは、本授業が後期に行われたものであり、すでに学習者間の人間関係

ができあがっていたことが主な原因だと考えられる。また、作文の課題（難易度）やグループ編成も関連していて、深い人間関係を築く活動ではなかった可能性もある。

（２）日本語で話し合うことについて

質問項目２については、基本的には日本語で話し、うまく表現できないときは母語で話すという中間的回答が８割に達した。本調査では、作文について日本語で話し合うのは難しいという回答があり、実際の活動においても、多くの学習者が母語を使用しているのを確認できた。しかし、それにもかかわらず、できるだけ日本語を使用したいということである。これは一見矛盾しているように思えるが、多くの学習者が自分の日本語が不十分だと感じ、日本語を上達させたいという気持ちが強いということであろう。

また、中国人学習者が多いことから、ふだんの生活においても中国語で話すことが多く、このような環境は良くないと感じているのではないだろうか。数名のインタビューでは「中国語を使ってしまった」という表現をしていた。日本語で話し合うようにという教師の指示に反したという意味合いもあるが、中国語の使用には負のイメージもあるようである。また、母語使用に賛成した学習者においても、推敲のために役立つという積極的な理由ではなく、日本語が下手だからという消極的な理由であった。

このように日本語で話し合うことは難しく、母語も使用したが、日本語を使いたいという意識が強いことが明らかとなった。

（３）話し合いにおける問題点

仲間との話し合いにおける問題点は次の３点になる。

一つ目は、教師（または日本語が上手な仲間）に教えてもらいたいという意識が強いことである。

教師に教えてもらいたいという欲求はごく自然なものであるが、仲間との協働学習に対し完全に否定的だとすれば、教師への依存度が高すぎ

ると言える。教師への依存とは、すなわち学習者の自律性の問題である。第1章で述べたとおり、自律性とは教師に全く依存しないことではなく、自分の学習に対し責任を持つということである。自律できていない学習者、つまり、自分の学習に責任を持たない学習者ほど協働学習に否定的あるいは消極的なのではないだろうか。自分の学習に責任を持たない学習者が他の学習者の学習に深く関わるのは難しい。逆に言うと、協働学習に積極的に参加できるようにすること、あるいは協働学習に適応していくことが、学習者の自律につながるのではないかと考えられる。そのためには、第1節および第2節で提案したとおり導入の充実を図り、協働学習に対するビリーフを変容させる必要がある。第2節の実践では導入に加え、第1回目のピア・レスポンス後の推敲により作文の内容や構成がよくなった例を取り上げて紹介したが、このような方法ではまだ十分だとは言えない。

二つ目は、仲間と話し合うという活動に適応できないということである。これまでのピア・レスポンスの先行研究において、あまり論じられてこなかった点である。これまでは文化の差異によるビリーフについては研究されてきたが、今後は個性の差異がピア・レスポンス活動にどのような影響を与えるかも考えなければならない。我が国の学校教育における協働学習を考えてみた場合、様々な性格を持つ生徒に対し、その個性に合った役割を与えるということがある。しかしながら、ピア・レスポンスでは、書き手および読み手という役割のみである。しかも、本研究のように日本留学試験といった課題作文の場合、個々の専門性を発揮する内容でもない。このような限られた役割のみのピア・レスポンスであると、性格の違いや日本語能力の差が活動に影響を及ぼすと言えよう。本実践では無口な性格の学習者が話し合いに参加できずに、ピア・レスポンス活動が嫌いになってしまった。このような学習者個々の差異への対応が必要になってくる。

三つ目は、日本語能力の問題で話し合いがうまくいかないということである。中級学習者にとって作文について日本語で話し合うことは難しいことが示された。さらに、大多数が中国語を母語とする学習者であっ

たため、日本語で話さなければ伝わらないという緊張感も少なく、安易に母語を使用した可能性もある。このことから、仲間との話し合いは母語利用の問題と密接に関係していることがわかる。例えば、広瀬（2004）では母語によるピア・レスポンスが実践されているが、ピア・レスポンスでは話し合う道具としての母語の利用について、どう考えるべきだろうか。

本調査では話し合いにおいて母語を使用することに懐疑的な学習者も見られた。話し合いにおける日本語能力に問題があると回答した学習者4名（学生18、19、3、7）のうち2名は、仮に中国語で話し合ったとしても、難しいと述べている。その理由は、①日本語で書かれた作文を中国語で話し合っ、真に理解できるか疑問だ、②多くの学習者は母語で作文を書く能力も不十分だと思われ、母語で話し合いをしても有益な意見が得られないだろう、というものであった。

これらのことから、母語利用を含めたピア・レスポンス活動全体を検討する必要があるが、まずは学習者のできるだけ日本語を話したいという意識を活動に生かさなければならない。

次節では、上述した話し合いの言語（母語を利用するか否か）について、またそれに関連してグループ編成について検討する。

第4節 話し合いの言語とグループ編成についてのビリーフ

ピア・レスポンスの実践において、話し合いの言語をどうするか、つまり、日本語で話し合いをさせるか、母語で話し合いさせるかは、大きな課題である。また、話し合いの言語をどうするかということと、グループ編成は深く関わっている。筆者が担当する日本語のコースは中国人学習者が大半を占め、その他の国の学習者は少数である。このような状況で、話し合いの言語と関連して、どのようにグループを編成していけばよいかを検討する。

2.4.1 先行研究

先行研究を見ると、話し合いの言語に関する記述はほとんど見られない。これは日本国内の日本語教育の場合は日本語で話し合うことが前提と考えられているためと推測できる。広瀬（2004：60）では、ピア・レスポンスの意義は「読む・聞く・話す・書くという4技能を統合させた活動であり、学習者同士のインターアクションによってコミュニケーションスキルが身につけられること」と述べている。このことからすると、日本語で話し合うのは、学習者の「話す」「聞く」能力を向上させるためということになる。一方、広瀬（2000）では、韓国における日本語教育で、母語によるピア・レスポンスを実施している。母語を利用した理由として広瀬は、「中級学習者の言語的な制約を取り除き、作文をよりよくするための有益な話し合いの場となるよう、ピア・レスポンスに母語の使用を認めることにした（p.25）」と述べている。

グループ編成についても話し合いの言語と同様に、先行研究では教師が行うことが前提と考えられているためか、具体的なグループ編成の記述が見られず、ごく一部に教師が編成したという例が見られる。広瀬（2000）では毎回異なる仲間とグループになるように編成したとしている。また、グループ編成の指針として言及したものには池田（2004：46）がある。池田では、グループ編成については、基本的に

教師が決定権を持つとして、「編成の基準としては、学習の目的や学習の条件、あるいは課題の内容、教室の状況などの要因を適宜考慮して行っている。」と述べている。一方、池田（2001：183）においては、グループ編成は教師が行うのを基本だが、作文の課題によっては学習者が決定権を持つ場合もありうるという提案がなされている。

2.4.2 研究課題

以上の先行研究を参考に、ピア・レスポンスの話し合いの言語とグループ編成について考察するために実践を行った。本節は日本語学習者を対象として行ったピア・レスポンスの実践と、ビリーフ調査から話し合いの言語とグループ編成について分析する。

2.4.3 実践・調査 1

2.4.3.1 実践および調査期間

| | |
|------------------|------------------------|
| 2004 年 4 月から 7 月 | ピア・レスポンスを取り入れた作文 授業 |
| 2004 年 8 月 | インタビューによるビリーフ調査 |

2.4.3.2 学習者

留学生別科に在籍する学習者 12 名で、日本語能力は 4 月の時点で日本語能力試験 2 級から 1 級程度であった。2004 年 12 月に実施された日本語能力試験では全員が 1 級に合格した。国籍は中国が 10 名、韓国およびロシアが各 1 名である。

表 2.8 学習者の背景

| 学 生 | 年 齢 | 性 別 | 国 籍 | 成 績 1 | 成 績 2 | 学 生 | 年 齢 | 性 別 | 国 籍 | 成 績 1 | 成 績 2 |
|--------|-----|-----|-----|----------|----------|--------|-----|-----|-----|----------|----------|
| 1 | 21 | 女性 | 韓国 | 184 | 362 | 7 | 25 | 女性 | 中国 | 146 | 324 |
| 2 | 22 | 女性 | ロシア | 133 | 302 | 8 | 30 | 男性 | 中国 | 140 | 336 |
| 3 | 20 | 女性 | 中国 | 178 | 370 | 9 | 21 | 男性 | 中国 | 157 | 296 |
| 4 | 22 | 男性 | 中国 | 151 | 317 | 10 | 32 | 女性 | 中国 | 172 | 326 |
| 5 | 20 | 女性 | 中国 | 151 | 318 | 11 | 25 | 女性 | 中国 | 171 | 370 |
| 6 | 27 | 男性 | 中国 | 159 | 295 | 12 | 22 | 男性 | 中国 | 153 | 321 |

* 年齢は調査時の満年齢。成績 1 は 4 月実施のプレースメント・テストの点数（聴解 50 点、文法・読解 150 点、合計 200 点満点）である。試験の難易度は日本語能力試験 3 級～1 級レベルであった。成績 2 は平成 2004 年度 12 月実施の日本語能力試験 1 級（400 点満点）の点数である。

2.4.3.3 前期授業

ここでの学習目標は論理的な文章が書けるようになることである。大学進学希望者が多いことから、具体的な目標は日本留学試験記述問題が書けるようになること、入試小論文が書けるようになることなどである。授業では、論理的な文章の基礎として文・段落を練習し、その後、説明文、意見文、要約等を練習した。書く練習の際に、フィードバックの一つの方法としてピア・レスポンスを実施した。ピア・レスポンスは合計 5 回（説明文 1 回、意見文 4 回）行った。

ピア・レスポンス活動では、3 名のグループを作り、お互いの作文を読み、それについて話し合った。その後、仲間からのコメントをもとに自分の作文を推敲させた。話し合いの内容については、次のように指示した。

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しましょう。

また、作文の推敲を効果的に行うために、ピア・レスポンス活動では内容および構成について話し合うように指示した。文法・語彙等の言語形式の推敲は、ピア・レスポンス活動後の自己訂正で行うことを説明した。自己訂正とは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者に自ら訂正させることである。また、自己訂正後、提出された作文は必ず教師が添削をし、返却することを説明した。このことについては、影山（2001：113）が「最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」と述べている。

話し合いの言語は日本語とした。このことは4月に実施したプレースメント・テストの結果から、本授業に参加した学習者は母語を利用しなくても、日本語でも十分話し合いが行えると判断したためである。ピア・レスポンスの導入の際に、話す力を伸ばすために日本語で話すように指示し、母語を使用する学習者には日本語の使用を求めた。

グループ編成は、池田（2004）を参考に教師が決定した。グループ編成の方法は、①日本語を話す環境を作るため、韓国人学習者と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2組、母語が同一のグループが2組編成された。②グループはできるだけ同じメンバーにならないように毎回編成した。これにより、毎回母語が同一のグループにならないようにした。③リーダーシップがある学習者を各グループに一人ずつ配置した。

①と②については、母語が混合するグループにすること、毎回グループを変えることによって、お互いに刺激を受け、活動が活性化されると考えたためである。③については、授業担当者（筆者）がリーダー

ーシップがあると判断した学習者を中心にしてグループ編成することで、これまでのピア・レスポンスの実践で見られたような、活動に消極的な学習者に刺激を与えられると考えたためである。

ピア・レスポンスの導入では、まず、ピア・レスポンスの意義、話し合う内容を説明した後、前年度の学習者2名の作文を取り上げ、クラス全員でコメントを考えた。その後、何名かの学習者にコメントを發表してもらい、コメントの内容や方法について確認した。導入の時間は40分である。また、第1回目のピア・レスポンス実施後、次の授業でピア・レスポンスの感想を述べ合った。さらに、ピア・レスポンス後の推敲により、作文の内容や構成がよくなったものを取り上げ、その作文のどこがよくなったかをクラス全員に説明した(20分)。

本授業(意見文の練習の場合)の流れは以下のとおりである。授業時間は1コマ60分である。

- 1 コマ目：作文執筆 20分、他の活動(文字・語彙練習) 40分
- 2 コマ目：①ピア・レスポンス活動 30分、②推敲 30分(話し合いをもとに、作文を書き直す)
- 3 コマ目：自己訂正(推敲) 30分、他の活動(文字・語彙練習) 30分

後日、教師添削した作文を返却。清書として作文をワープロ入力させた。

2.4.3.4 調査目的・方法

ピア・レスポンスに対するビリーフを明らかにするために、インタビュー調査を行った。インタビューは授業担当の教師(調査者)によってすべて日本語で行われた。時間は学習者一名につき30分から40分程度であった。インタビューの目的は研究および次年度の授業に役立てるもので、成績とは関係がないことを説明し、録音の承諾を得てから、インタビューを行った。質問項目は「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」というものであった。

2.4.4 調査結果および授業改善

トランスクリプト (transcript) から、話し合いの言語およびグループ編成に関する回答を抽出した。その中で注目すべき結果は次の2点であった。

- (1) 学習者の半数 (学習者 12 名中 6 名) が積極的に母語で話し合いたいと回答した。前節の調査で見られた「日本語で話し合いたい、母語も補助的に使用したい」という意識とは異なるものであった。
- (2) グループ編成への意見や仲間への不満が見られた。例えば、「中国人同士のグループのほうがよい。(学生 4)」「自由に友達とグループを作りたい。そのほうが気が楽だ。(学生 1)」「話したくない感じがある。仲間が嫌いなわけではない。考え方が違って、意見が合わない。(学生 9)」などであった。

以上の結果から、前期授業の改善案を考えた。

- (1) 作文推敲のための話し合いが円滑に進むなら、母語も利用してもよいのではないかと考え、後期の活動では日本語と母語とどちらで話してもよいことにした。
- (2) 教師が指定したグループより、自由なグループのほうが親しい仲間とリラックスして活動できるのではないかと考え、また、母語で話し合いたい学習者同士がグループを作ることもできるのではないかと考え、後期の活動では学習者が自由にグループを作れるようにした。

これらの案に基づき、後期の授業を実践することにした。

2.4.5 実践・調査 2

2.4.5.1 実践および調査期間

2004年9月から12月中旬 ピア・レスポンスを取り入れた作文授業

2005年2月上旬から3月下旬 インタビューによるビリーフ調査

2.4.5.2 学習者

留学生別科に在籍する学習者 12 名であった（前期授業と同じ学習者）。

2.4.5.3 後期授業

後期の学習目標も論理的な文章が書けるようになることである。授業内容は日本留学試験対策、大学学部入試のための小論文対策が中心である。後期のピア・レスポンス実施回数は 4 回であった（日本留学試験の記述問題の練習において 3 回、小論文の練習において 1 回実施した）。

話し合いの言語については、前期の授業のように母語を話す学習者に日本語で話すようにという指示をせず、自由に話し合いをさせた。学習者の中には韓国人学習者がいたが、朝鮮族の中国人学習者と韓国・朝鮮語で話し合える環境にあった。ただし、ロシア人学習者については母語を話せる環境になかった。

一方、グループ編成については、話し合いたい人と自由にグループを作ってよいと指示をした。

2.4.5.4 調査目的・方法

前期授業とは異なる活動方法の影響を考察するために、インタビューによるビリーフ調査を行った。質問項目は以下のとおりであった。

- (1) 話し合いにおいて母語で話し合ってもよかったですか、どう思いましたか。
- (2) 話し合いにおいて自由にグループを決めてよいことにしましたが、どう思いましたか。

ただし、ロシア人学習者は一人であり、母語で話し合うことができなかったため、質問項目 1 は対象外とした。

2.4.5.5 分析方法

質的データと量的データとを併せて分析していくことにする。質的

データとはトランスクリプトであり、量的データとはインタビューの回答を分類したものである。質問項目1については、日本語と母語のどちらに肯定的な回答をしたかで分類した。質問項目2については、教師が指定したグループ（以下、指定グループ）と自由なグループ（以下、自由グループ）と、どちらに肯定的な回答をしたかで分類した。なお、両者が混ざった中間的な回答や、どちらにも分類できない回答は「どちらとも言えない」とした。

2.4.6 結果

表2.9は各質問項目におけるカテゴリ別の回答者数をまとめたものである。

表 2.9 各質問項目におけるカテゴリ別の回答者数（％）

| | 母語 | 日本語 | どちらとも言えない | 合計 |
|------------|--------|--------|-----------|----|
| 1) 話し合いの言語 | 6 | 4 | 1 | 11 |
| | (54.5) | (36.4) | (9.1) | |
| | 自由グループ | 指定グループ | どちらとも言えない | 合計 |
| 2) グループ編成 | 5 | 5 | 2 | 12 |
| | (41.7) | (41.7) | (16.7) | |

以下、各質問項目のカテゴリごとに結果（回答者数と回答内容）および代表的な回答を示す。なお、トランスクリプトにおける文法・語彙等の誤りは訂正せずにそのまま掲載する。

2.4.6.1 話し合いの言語

(1) 母語（6名）

母語で話すのがよいという回答は3つに分かれた。一つ目は母語で話し合ったほうが理解しやすいというものであった（学生4、7、8）。二つ目は、同一の母語を持つ者同士が日本語で話すより母語で話すは

うが自然だというものであった（学生 3、11）。三つ目は、自分が考えたことが適切な日本語で表現されているかどうかは、母語のほうが確認しやすいというものであった（学生 12）。これらの回答から、学習者は思考と表現を一致させるには母語のほうが役に立つと考えていることが窺えた。

学生 8：文法とか、中国語で言ってあげるとか、すぐ理解できるし、とてもいいでした。説明しやすい、そのほう考え方とか中国語で考えたりすると、それがしやすくなりました。

学生 11：二人は中国人ですから、強いて、無理に日本語を使うのはなんか、なんか、言えない感じですか。

学生 12：自分の考えは中国語で考えるんです。考えるんですけど、書いた文章は日本語。私の表すことは、正しいですか、私の感想と同じですか。この質問と友達に相談したい。中国語で相談したら、理解しやすいですね。

（2）日本語（4名）

日本語で話し合うのがよいという回答も 3 つに分かれた。一つ目は、日本語能力を伸ばすためによいというものであった（学生 5、10）。ただし、学生 10 は日本で表現できない場合は、中国語で話してもよいと考えていた。二つ目は、日本語の作文なので、日本語で話し合ったほうがよいというものであった（学生 9）。三つ目は、教師が活動を管理するために、日本語で話し合ったほうがよいというものであった（学生 6）。これは中国語で話すと、教師が中国語を理解できない場合、活動内容を把握できず、クラス運営ができないという指摘であった。

学生 10: ずっと今日本で勉強していますから、日本語で話すべきです。日本語で上手に表すことができない場合は中国語でもいいですが、やっぱり日本語のほうが多いと思います。

学生 9 : 自分の国の言葉で考えて、日本語に翻訳とか通訳とか、なんか、たぶん適当じゃないかもしれないですよ。

学生 6 : 一番良いのはやっぱりピア・レスポンスするときに日本語で話す。もし中国語で話したら、罰金とか。理由はもし中国語で話したら、先生が全然わからないから。何を話すか、やっぱり作文以外の話が多いから、学生のためにも日本語で話す。

(3) どちらとも言えない (1名)

話し合いではコミュニケーションが成立することが大事なので、言語にはこだわらないというという回答である (学生 1)。学生 1 は、韓国人学習者であり、日本語能力が高く、このような回答をしたと考えられる。

学生 1 : どちらでもいい。パートナーがかなり日本語が上手だったし、話してもそれが通じたということ。通じたのが一番です。

2.4.6.2 グループ編成

(1) 自由グループ (5名)

自由グループがよいという回答は 3 つに分かれた。一つ目は、リラックスして、自由に話すことができたというものであった (学生 1、9、12)。二つ目は、同じ母語を持つ者同士グループが組めてよかったというものであった (学生 4)。これは母語で話し合える環境ができてよかったという意味であった。三つ目は意見が役立ちそうな仲間と話し合えるというものであった (学生 3)。

学生 1 : 前期よりもっと気楽にできたと思います。なんていうか、わざとこの組とかこの組とか作って、その人とあったりして、相談したんじゃないかって。隣の人と自由に話してくださいとか、気が合う人と話してくださいという感じだったので、むしろ言いやすかったし、相手がなんか言っても、受け入れや

すかったと思います。

学生 12：もし仲間が良かったら、みんな話したいです。制限がない、話したいことが自由に話せます。もし仲間があまりよくないと、例えば、私とだれだれと普通はあまり話さない。その場合は、もし私が考えが多い。例えば、この作文は欠点が多い。もし言ったら、たぶん相手は怒ると思います。

学生 4：周りの人はだいたい中国人ですから、中国語でしゃべって、意味はだいたいわかります。まあ、作文のことについて、まあ、いいと思います。

学生 3：ときどき先生に（質問）*しなくても、他の自分が聞きたい人にその人の意見が役に立つと思っている人に聞きます。

*（ ）内は学生が発話していないが、スクリプトの前後の文脈から筆者が推定し、理解しやすくするために追加したものである。

（2）指定グループ（5名）

指定グループがよいという回答は3つに分かれた。一つ目は、自由グループだと仲間に甘えてしまうが、指定グループだと厳しい意見ももらえるという回答であった（学生2）。二つ目は自由グループの場合、活動に集中しなくなるという回答であった（学生6、7）。三つ目は、自由にグループを作ると、グループが固定化され、他の仲間と話す機会がなくなるというものであった（学生5、11）。

学生 2：この人たちは、たまにあなたの友達ではないから、甘い言葉を言わないで、もっと厳しくする。友達ではないから、親しい友達ではないからこそ、厳しく判断する。でも、自分を決める、相手を決める時に必ずなんか、もっと甘える？親しい関係からもっと甘える感じになります。

学生 6：これは、もし友達と同じグループになると、作文以外の話が多すぎて、やっぱり時間が無駄に時間を使うから、多い

でしょ？だから、やっぱり先生、先生が決めたほうがいいだと。

学生 5：例えば、私作って、いつも学生 4 と学生 9 がやってるんだけど、時々他の人も相談したいかなと思って。今回はこの人と今回はこの人と、やっぱり違う人は意見が違うから。やっぱり決めるほうがいいかなと思って。

(3) どちらとも言えない (2 名)

自由グループと指定グループの両者それぞれに問題点があるというものであった (学生 8、10)。これらの学習者は、自由グループの問題点について特に指摘しなかったが、指定グループの問題点についてクラスの間関係が活動に悪影響を及ぼすおそれがあるという指摘をした。

学生 8：みんな自分の作文とか、他の人の作文とか、そんなに時間がかかって、いろいろ教えたりしてないでした。仲よし同士で話し合ったので、後期は自分でグループ作ってたんじゃないですか。みんな仲よし同士で話し合ったりしたので、いろいろみんなそんなに考えてない。グループを決めたほうもいいかもしれませんが、後期とか、いろいろ関係も悪くなったので、決めても良くなったかどうかわかりません。

学生 10：ずっと同じグループに慣れたら、新しい情報は得られないです。交代的にいいです。新鮮感があります。決まったの (= 指定グループ) *は、みんなはっきり自分の意見を言えば、お互いに勉強になります。でも、決まっているグループの関係はあまりよくなければ、うまくできないです。

* () 内は学生が発話していないが、スクリプトの前後の文脈から筆者が推定し、理解しやすくするために追加したものである。

2.4.7 考察

2.4.7.1 話し合いの言語について

話し合いの言語について調査したところ、母語を支持した学習者のほうが日本語を支持した学習者より若干上回る結果となったが、大きな差は見られなかった。母語に肯定的な回答は、母語は話し合いの手段として有効だというものであったのに対し、日本語に肯定的な回答は、日本語力向上のために、日本語で話したほうがいいというものであった。ただし、実際の活動では日本語に肯定的な学習者の多くは母語で話していた。この点については、前節の調査でも同様の実態が窺えた。

これらのことから、母語で話し合いたいという学習者のビリーフに沿うことはできたが、日本語で話し合いたいと考える学習者の話す機会をなくしてしまう結果となった。話し合いの言語を自由とした理由を学習者に十分伝えなかったことで、主体的に活動に取り組むことができなかつた学習者もいたのではないだろうか。結局、話し合いの言語を自由にしても、日本語を希望する学習者と母語を希望する学習者のビリーフの差を埋めることはできなかつた。

では、今後の実践でどのようにすればよいのであろうか。

まず、話し合いの言語については、日本語と母語のどちらがいいということではなく、なぜ教師の指示する言語を用いるのかを学習者に明確に説明する必要がある。今後の実践では、話し合う意義とともに話し合いの言語について十分に説明しなければならない。本研究では、話し合いの主たる目標は作文の質的向上であるが、日本語で自分の考えを説明できること、日本語で仲間の作文の問題点を指摘できることも目標の一つと捉え、今後は話し合いの言語は日本語としたい。

また、教師が指示する言語を用いる理由を説明したうえで、学習者がどのように考えるかも確認する必要がある。教師が指示する言語を望まない学習者とはビリーフがぶつかりあうことになるが、十分に話し合わなければならない。このことについて、舘岡(2006:14)は「学習者はそれがいいと強固な信念をもって学習観を形成している」とば

かりもいえず、今まで受けてきた教育方法に影響されている場合が多い。学習者に教師の学習観・教育観を明示的に示していくことも必要だと考える。」と述べている。

一方、教師のビリーフも教師自身の学習の経験、教授経験をもとに形成されているが、実践の積み重ねにより変容する場合もあり、必ずしも強固なものとは言えない。学習者に活動の意図を説明するために、教師自身のビリーフを内省する必要があると言えるだろう。

2.4.7.2 グループ編成について

グループ編成について調査したところ、自由グループを支持した学習者と指定グループを支持した学習者はどちらも5名で、意見が分かれる結果となった。前者は、リラックスして話せたり、母語で話せたりできるなど、話し合いがよりよいものになるというものであった。一方、指定グループに肯定的な回答は、親しい仲間よりも厳しい意見が出てよいという積極的な理由も見られたが、活動に集中しなくなったり、グループが固定化されてしまったりするなど、自由グループに批判的な考えから指定グループを肯定するものが見られた。このように、グループ編成を自由にさせるという方法は、気の合わない仲間と話し合いたくない、母語が同じ学習者と話し合いたいという問題点を解決することはできたが、新たな問題点を生み出してしまうこととなった。

では、今後の実践でどのように改善すればいいのだろうか。

まず、池田（2001：183）の提案のとおり、教師がグループ編成を行うのを基本とし、一部に自由なグループ編成を取り入れたい。教師が編成する場合でも、事前にだれと同じグループになりたいかアンケートし、それを参考にグループ編成することもできる。また、自由なグループ編成を取り入れる場合も、ただ自由に編成させるのではなく、前回のグループから1名のメンバーが自由に入れ替りできるなど、条件付きのグループ編成の方法も考えられる。

また、どのようにグループを編成するだけでなく、どのようにグ

グループを育てるかという視点も必要である。グループに気の合わない学習者がいるから、その学習者を別のグループにするのではなく、グループ活動によって人間関係を作っていくことも重要である。池田（2004）は、ピア・レスポンスの意義として、「社会的関係性の構築（学習環境作り）」を挙げているが、グループにおいて人間関係作りを促す工夫が必要であろう。

2.4.7.3 グループの人間関係作りに向けて

グループで、お互い気が合わなかったり、誤解してしまったりすることはよくある。留学生別科は短期集中日本語コースであり、1週間約20時間同じクラスメートと学習するという環境があるため、日頃の人間関係が活動に影響を及ぼすことも十分考えられる。調査では、あまり話し合いたくない仲間がいるとし、活動に否定的な回答をした学習者がいた。また、人間関係が活動にマイナスの影響を及ぼすおそれがあるという回答も見られた。このような学習者の回答は、今回の活動が人間関係作りという点において、まだ不十分であることを示唆している。

では、どのようにすれば学習者間の人間関係作りが促進されるのであろうか。関田（2004：58）は「『協同』というのは、『個々のグループメンバーが、グループの全員が一つの目標を達成するために、共になくてはならぬ存在として活動しあっていく』ことです。言い換えると、グループ構成員が互恵的な相互依存関係を形成することが必然となるような目標を共有している場合、そのグループは協同していると思えます。」と述べている。本授業におけるピア・レスポンスを振り返ってみると、グループの目標がないうえに、その活動は作文完成までのプロセスの一部に過ぎなかった。学習者の目標は各自の作文完成であるため、仲間の目標（作文完成）には無関心になりやすい。それゆえ、学習者によっては仲間に貢献する意義が感じられないこともあるだろう。あるいは、話し合いで助言したところでそれが仲間に採用されるかわからないため、自己効力感が持てないという学習者も

いたのではないだろうか。このような原因で、今回の活動は相互依存関係の確立、すなわち、人間関係作りにおいて不十分な面があったと言えよう。

そこで、改善の方法として、作文の完成まで仲間とのかかわりを増やすこと、作文の目標を共有化することが考えられる。本授業では、ピア・レスポンス後の推敲や、自己訂正後の推敲においては、仲間とのかかわりはほとんどなかった。唯一、完成された作文を各自がワープロ入力し、教師がそれをまとめたものを配布しただけである。今後は、ピア・レスポンス後の推敲作文をもう一度お互いに確認しあうこと、完成後の作文をお互いに評価することなどを検討する必要がある。学習者同士が作文のプロセスにかかわり、各自の目標が達成されたかどうかを共有することは、人間関係作りを促進させるのではないだろうか。

もう一つは、グループの存続期間を見直すことが考えられる。前期の授業では毎回グループ編成を行ったが、人間関係を築くにの時間がかかるのではないだろうか。グループの存続期間について、シャラン・シャラン（2001：48）は「グループのまとまりの感覚を築き上げるまではそのまま存続させるべきだ」と述べている。ピア・レスポンスの場合、作文の課題が毎回異なるので、毎回別のグループを編成することも可能であり、前期の授業ではそうすることにより、活動が活性化すると考えた。しかしながら、教師は活動の観察やインタビューなどを通してグループにおける人間関係作りがどの程度達成されているか把握し、グループ編成をしていく必要があるだろう。

第3章 ピア・レスポンスの有効性の検証

本章ではピア・レスポンスの有効性を検証する。1.3「研究目的に関連する先行研究」で見たように、ここでは作文プロダクト、フィードバックの観点、さらにはフィードバックの教示の観点からピア・レスポンスの有効性を分析する。

第1節 ピア・レスポンスの効果 —作文プロダクトの観点から—

ピア・レスポンス研究では、その効果に関するものが多い。その中でも、作文プロダクトの観点から分析した研究が数多く見られる。しかし、個々の研究を見てみると、効果を分析する方法が異なり、その結果も一様ではない。そこで、分析方法の問題点を整理したうえで、分析方法を再検討し、推敲におけるピア・レスポンスの効果を検証する。

3.1.1 先行研究

ピア・レスポンスの効果に関する研究には、(1) 作文評価によりピア・レスポンスの効果进行分析した研究、(2) ピア・レスポンス後の推敲の種類进行分析した研究が多い。

(1) については、ピア・レスポンスと教師フィードバックを比較するため、両フィードバック後に推敲した作文（以下、推敲作文）の評点を比較したものが多い（Hedgcock & Lefkowitz (1992)、原田 (2006) 等）。

Hedgcock & Lefkowitz (1992)は、作文評価によりピア・レスポンスと教師フィードバックの効果を調べた。評価は、内容、文法、構成、語彙、表記の5項目の分析的評価（analytic scoring）であった。各項目および総合点において、作文2回の評点を平均した点数を比較した結果、両グループに有意な差は見られなかったが、2回の作文の評点の差を統計処理したところ、ピア・レスポンスは「内容」「構成」「語彙」に有意な差が見られた。一方、原田 (2006) は、ピア・レスポンスグループと

教師添削グループに分け、全6回の活動のうち、1回目と6回目は自己推敲、2～5回目は両フィードバックを実施した。両グループの6回目の推敲作文の評点、および1回目と6回目の推敲作文の評点差を比較した結果、ピア・レスポンスは作文の内容面の評点に有意な差が見られた。つまり、ピア・レスポンスは作文の内容面の自己推敲に寄与している。

このような結果は意義があるが、推敲におけるピア・レスポンスの効果を示すためには、第一作文と推敲作文を直接比較し、作文の評点が向上したかどうかを調べる必要がある。池田（1999）は、全体的評価（holistic scoring）と分析的評価（内容、構成、語彙、文法）により、ピア・レスポンス、教師フィードバック、自己推敲の第一作文と推敲作文を比較した。その結果、全体的評価では有意差がなかったが、分析的評価ではピア・レスポンスの「語彙」の評点のみが有意に向上していた。また、Yang et al (2006)は全体的評価により、ピア・レスポンスと教師フィードバックの第一作文と推敲作文を比較した。その結果、両群の評点が有意に向上していた。しかし、分析的評価ではないため、両群の作文のどの部分が向上したかはわからない。このように、第一作文と推敲作文を直接比較し、作文評価のどの部分が向上したかを明らかにした研究は極めて少ない。

（2）については、Faigley & Witte（1981）の推敲の分類（巻末資料1、p.184を参照のこと）に基づき、ピア・レスポンス後の推敲の種類を分析したものが多く見られる。ここで問題となるのが、先行研究によって分類法が異なる点である。Paulus（1999）等はFaigley & Witteの「文章の意味内容に影響を及ぼすかどうか」という基準に基づき、推敲を表面変化（surface change）と意味変化（meaning change）に分類したのに対し、池田（2000b）や広瀬（2004）などではそれを修正し分析している。この分類法は、表面的な推敲と内容に関わる推敲に分類し、表面的な推敲は文内レベルまでのもの、内容に関わる推敲は文を超えるレベルのものとしている。しかし、このような分類基準では判定が難しくなることがある。例えば、本授業の学習者が「医者は妊娠中の女性は

コンピュータを使うことは禁止だと話していました。」という文を「特に最近妊娠中の女性はコンピュータを使うことが医者から禁止されているようだ。」と修正した。この場合、文レベルの推敲だと判断し、内容に関わる推敲として集計するか、文内レベルの複数箇所の推敲だと判断し、表面的な推敲として集計するか、その判断が難しい。つまり、分類基準を「推敲による意味変化」ではなく、「推敲部分の大きさ」とすることは問題があると言えよう。

また、第1章で見たように、先行研究では、ピア・レスポンス後の推敲は、意味変化や内容に関わる推敲よりも表面変化や表面的な推敲が多いという結果が多く（Paulus（1999）、池田（2000b）、広瀬（2004）等）、内容に関わる推敲の割合が多いという結果は影山（2001）のみである。Paulus（1999）では、表面変化は67.4%、意味変化は32.6%という結果が出ている。その中でも、表面変化の下位項目である「意味保存の変化」（meaning preserving changes）は40.7%と割合が高くなっている。ここで再考しなければならないのは、これらの先行研究では同一の単位で両者を集計している点である。このような方法では表面変化や表面的な推敲の数が多くなる傾向があり、客観的な判断を下すのが難しいと言える。

3.1.2 研究課題

本節では、推敲におけるピア・レスポンスの効果を明らかにするために、以下の2点を実証することにする。

- （1）ピア・レスポンス後に推敲することにより推敲作文の評価が向上するのか。
- （2）ピア・レスポンス後の推敲作文はどのような変化をしたのか。
また、ピア・レスポンスのグループによって変化の違いがあるのか。

3.1.3 研究方法

3.1.3.1 研究方法の概要

本節は、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、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）であった。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、段落構成等を練習した後、6月上旬から中旬に意見文の練習を3回行ったが、それらの作文課題を第一課題、第二課題、第三課題と呼ぶことにする（作文課題は巻末資料2、p.185を参照のこと）。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、作文の論理性や文章構成等の説明をした（1コマ）。

ピア・レスポンス活動では、3名、または2名のグループを作り、お互いの作文を読み、それについて話し合った。その後、仲間のコメントをもとに、自分の作文を推敲した。話し合いの内容については、次のように指示した。

- 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もよいと説明した。グループ編成については、第2章第4節において考察したようにグループの人間関係を構築するには時間がかかるということから、3回の活動とも同じ組合せとした。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1名を決めた。

活動の導入は池田（2007a）¹に準拠した。第2章第3節において、教師に依存的な学習者に対し、どのようにピア・レスポンスを導入していくかが課題となった。池田の方法はこのような学習者に対し、ピア・レスポンスをゆるやかに導入するものである。まず、ビデオを視聴し、ピア・レスポンスとはどのような活動なのか理解してもらった。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。次に、実際にグループを編成し、ピア・レスポンスを体験した。作文は前年度の学習者のものを利用した。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。導入は180分（60分×3回）であった。

ピア・レスポンスでは内容・構成について話し合うこと、教師フィードバックでは作文の表面的な推敲を行うことを明確に区別した。教師フィードバックでは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者が自ら訂正を行った。その後、提出された作文は教師が添削し、返却した。

意見文の練習は一つの課題につき3コマで、三つの課題で合計9コマ（9時間）行った。

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

3.1.3.2 分析データとグループ編成

分析データは90編の作文（学習者15名の意見文3回分（それぞれ第一作文と第二作文））である。また、表3.1はピア・レスポンスにおけるグループ編成である。グループ1、3、4は非中国語母語話者1名を含むグループであるが、グループ2は中国語母語話者のみの編成となった。

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

表 3.1 ピア・レスポンスにおけるグループ編成

| | 国籍 | 性別 | 年齢 | | 国籍 | 性別 | 年齢 |
|--------|----|----|----|--------|-----|----|----|
| グループ 1 | 中国 | 男性 | 26 | グループ 3 | 韓国 | 女性 | 21 |
| | 韓国 | 男性 | 24 | | 中国 | 女性 | 22 |
| | 中国 | 男性 | 24 | | 中国 | 女性 | 22 |
| | 中国 | 女性 | 22 | | 中国 | 女性 | 21 |
| グループ 2 | 中国 | 女性 | 20 | グループ 4 | ロシア | 男性 | 21 |
| | 中国 | 女性 | 24 | | 中国 | 女性 | 22 |
| | 中国 | 女性 | 19 | | 中国 | 女性 | 22 |
| | 中国 | 男性 | 22 | | | | |

(年齢は 2005 年 4 月 1 日時点の満年齢)

3.1.3.3 分析方法

(1) 分析 1

分析 1 は、日本語教師 3 名が 90 編の作文を評価した。評価基準については、田中・長阪 (2004) において提案されている基準、①内容・タスクの達成 (以下、内容)、②構成・結束性 (以下、構成)、③言語能力²を採用した。評点は 1～5 点の 5 段階評価である。評価表は池田 (2001)、原田 (2005) 等を参考に作成した (巻末資料 3、p.186 を参照のこと)。

評価の手続きは、まず 5 編の作文を各評価者が評価し、それを全員で確認した。評価が 2 点以上異なるものについては、その原因を話し合った。残りの 85 編は評価者の個人作業とした。評価一致率 (2 名以上の評価者の評価が一致したもの) は 80.7% だった。そこで、評点は評価者 3 名の平均点とした。

第一作文の評点に比べ、第二作文の評点が向上したかを調べるために、三つの基準の評点および、それらの総合点について 1 要因被験者内の分散分析を行った。

同様の内容が書かれた池田 (2007a) に準拠するとした。

² 本研究では文法や語彙などを「言語形式」と呼んでいるが、作文評価に関しては田中・長阪 (2004) の「言語能力」を採用する。

(2) 分析 2

分析 2 では、推敲による変化を客観的に判断するために、Faigley & Witte (1981) に基づき、アイデア・ユニット (以下、IU) を用いた分類法を採用し、分析した。IU とは主語と述語をひとまとまりとした内容を表す単位のことである³。文章中の各 IU において、変化がまったくなかったものを「変化なし IU」、文章の内容に影響を及ぼさない変化があったものを「表面変化 IU」、文章の内容に影響を及ぼす変化があったものを「意味変化 IU」と分類する。カテゴリーは以下のとおりである。

- 1) 変化なし IU 推敲前の文章中の IU とまったく同じもの。
- 2) 表面変化 IU (文章の内容に影響を及ぼさない変化があったもの)
 - 2-1) 言い換え 推敲前の文章中の IU と意味の変わらない言い換え等があったもの。言語形式の変化 (文法、表記などの訂正)⁴や、意味の変わらない追加、削除、並べ替えもここに含める。
 - 2-2) 分割 推敲前の文章中の 1 IU が、2 つ以上の IU に分割され、かつ、意味の変わらない言い換えが行われているもの。
 - 2-3) 統合 推敲前の文章中の 2 つ以上の IU が 1 IU に統合され、かつ、意味が変わらない言い換えが行われているもの。
- 3) 意味変化 IU (文章の内容に影響を及ぼす変化があったもの)
 - 3-1) 追加 推敲前の文章中にない、新しい内容を含むもの。
 - 3-2) 言い換え 推敲前の文章中の IU を意味変化の伴う言い換えをしたもの。
 - 3-3) 並べ替え 推敲前の文章中の IU を意味変化の伴う並べ替えをしたもの。
 - 3-4) 分割 推敲前の文章中の 1 IU が、2 つ以上の IU に分割され、かつ、意味変化を伴う言い換えが行われているもの。

³ 邑本 (1992) の IU 認定基準の (a) ~ (f) を基準とした。詳細は巻末資料 4、p.187 を参照のこと。

⁴ ムードのように文の意味が変わるものは、意味変化 IU の「言い換え」と判

の。

- 3-5) 統合 推敲前の文章中の2つ以上のIUが1IUに統合され、かつ、意味変化を伴う言い換えが行われているもの。
- 3-6) 削除 推敲前の文章中にあったが、推敲後の文章では削除されたもの。

作文の変化を調べるために、第二作文それぞれにおいて、各IUカテゴリーに属するIUが文章全体に占める割合を算出し、平均した。これを各IUカテゴリーの平均占有率と呼ぶことにする。ただし、意味変化IUの「削除IU」は推敲作文には含まれないため、第一作文において削除IUが文章全体に占める割合を算出することにした。

また、グループ別のIUカテゴリーの平均占有率を調べる。ピア・レスポンスでは日本語でどうしても説明できない場合のみ、母語を利用してよいと説明したところ、グループ2は全員が中国人学習者だったので、母語での話し合いが見られた。そこで、日本語による話し合いと、日本語および母語による話し合いという分類で、グループ別のIUカテゴリーの平均占有率を比較することにした。

3.1.4 結果と考察

3.1.4.1 ピア・レスポンス後の推敲による作文評価の向上

1 要因被験者内の分散分析を行った結果、三つの基準の評点および、それらの総合点のすべてにおいて有意な差が見られなかった。つまり、意見文の各作文課題の第一作文と第二作文の比較では、評点が有意に向上しなかった。

そこで、2 要因被験者内の分散分析を行った。すなわち、これは各作文課題の意見文を分けずに、総合して第一作文と第二作文を比較することである。要因Aは第一作文と第二作文の2水準であり、要因Bは第一課題、第二課題、第三課題の3水準である。

定した。

表 3.2 各作文課題における第一作文および第二作文の評点

| 満点 | 第一作文の評点 (標準偏差) | | | 第二作文の評点 (標準偏差) | | |
|-------|----------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| | 第一課題 | 第二課題 | 第三課題 | 第一課題 | 第二課題 | 第三課題 |
| 総合 15 | 8.44 (1.90) | 7.78 (2.18) | 9.62 (2.07) | 8.71 (2.16) | 8.43 (2.20) | 9.86 (1.83) |
| 内容 5 | 2.8 (0.67) | 2.39 (0.83) | 3.01 (0.76) | 2.96 (0.74) | 2.61 (0.95) | 3.06 (0.68) |
| 構成 5 | 2.97 (0.64) | 2.43 (0.73) | 3.34 (0.71) | 2.88 (0.61) | 2.76 (0.72) | 3.45 (0.67) |
| 言語 5 | 2.65 (0.76) | 2.85 (0.60) | 3.23 (0.68) | 2.69 (0.81) | 2.91 (0.56) | 3.13 (0.60) |

表 3.2 は各作文課題における第一作文および第二作文の評点を示したものである。

総合点について分散分析をした結果、第一作文と第二作文の評点（以下、推敲前後の評点）の主効果（ $F(1,14)=5.97$ ）が 5%水準で有意であり、各作文課題の主効果（ $F(2,28)=5.44$ ）が 5%水準で有意であった。一方、交互作用は有意ではなかった。各作文課題の主効果について LSD 法を用いた多重比較を行った結果、第三課題の評点が第一課題と第二課題の評点よりも有意に大きいことがわかった（ $MSe=4.08, p<.05$ ）。

内容について分散分析をした結果、推敲前後の評点の主効果（ $F(1,14)=7.71$ ）が 5%水準で有意であり、各作文課題の主効果（ $F(2,28)=3.39$ ）が 5%水準で有意であった。一方、交互作用は有意ではなかった。各作文課題の主効果について LSD 法を用いた多重比較を行った結果、第三課題の評点が第二課題の評点よりも有意に大きいことがわかった（ $MSe=0.66, p<.05$ ）。

構成について分散分析をした結果、推敲前後の評点の主効果は有意ではなかったが、各作文課題の主効果（ $F(2,28)=7.24$ ）が 1%水準で有意であった。ここでも交互作用は有意ではなかった。各作文課題の主効果について LSD 法を用いた多重比較を行った結果、第三課題の評点が第一課題と第二課題の評点よりも有意に大きいことがわかった（ $MSe=0.66, p<.05$ ）。

言語能力について分散分析をした結果、推敲前後の評点の主効果は有意ではなかったが、各作文課題の主効果（ $F(2,28)=7.01$ ）が 1%水準で有意であった。ここでも交互作用は有意ではなかった。各作文課題の

主効果について LSD 法を用いた多重比較を行った結果、第三課題の評点が第一課題と第二課題の評点よりも有意に大きいことがわかった (MSe=0.40, $p<.05$)。

まとめると、総合点と内容において、第一作文に比べ、第二作文の評点が有意に向上していることが明らかになった。この結果は、ピア・レスポンス後の推敲により作文評価が向上したことを示すものであり、ピア・レスポンスが内容の推敲に影響する可能性があることを示している。また、すべての項目において、第三課題の評点が有意に向上していることが明らかになった。これは作文練習を重ねることにより、作文評価が高まる可能性が高いことを示唆している。

3.1.4.2 ピア・レスポンス後の推敲による作文変化

表 3.3 は第二作文における各 IU カテゴリーの平均占有率を示したものである。

表 3.3 第二作文における各 IU カテゴリーの平均占有率

| | 平均占有率 (標準偏差) | | | | | F 値 |
|-----------|--------------|-------------|-------------|-------------|---------|-----|
| | 全体 | 第一課題 | 第二課題 | 第三課題 | | |
| 1) 変化なし | .451 | .470 (.281) | .332 (.183) | .551 (.210) | 5.47 ** | |
| 2) 表面変化 | .261 | .259 (.170) | .269 (.168) | .256 (.129) | 0.02 | |
| 2-1) 言い換え | .215 | .241 (.173) | .201 (.127) | .203 (.119) | 0.34 | |
| 2-2) 分割 | .031 | .008 (.030) | .051 (.098) | .035 (.079) | 1.05 | |
| 2-3) 統合 | .025 | .017 (.033) | .051 (.085) | .006 (.022) | 2.47 | |
| 3) 意味変化 | .286 | .270 (.241) | .399 (.246) | .190 (.192) | 3.63 * | |
| 3-1) 追加 | .132 | .112 (.155) | .190 (.240) | .095 (.123) | 1.33 | |
| 3-2) 言い換え | .083 | .085 (.083) | .112 (.132) | .051 (.053) | 1.93 | |
| 3-3) 移動 | .045 | .006 (.022) | .021 (.043) | .018 (.036) | 0.67 | |
| 3-4) 分割 | .043 | .053 (.095) | .051 (.117) | .025 (.055) | 0.55 | |
| 3-5) 統合 | .015 | .011 (.028) | .017 (.047) | .018 (.036) | 0.21 | |

** $p<.01$ 、* $p<.05$

ピア・レスポンス後の推敲では、変化なし IU の割合が高く、意味変化 IU と表面変化 IU の割合は全体では意味変化 IU の割合が高いものの、各作文課題によって割合が異なった。ただし、先行研究に見られたよう

に表面変化（表面的な推敲）の割合が極端に高くなることはなかった。このような結果が得られた原因は分析方法を再検討しただけでなく、ピア・レスポンスでは内容・構成について話し合うこと、教師フィードバックでは表面的な推敲をすることを明確に区別し導入したことが挙げられるだろう。

また、各作文課題の平均占有率について分散分析を行った結果、「変化なし」、「意味変化」は有意であった（それぞれ、 $F(2,28) = 5.47, p < .01$; $F(2,28) = 3.63, p < .05$ ）。LSD法を用いた多重比較によると、「変化なしIU」において、第一課題の平均占有率が第二課題よりも有意に高く、第三課題の平均占有率が第二課題よりも有意に高かった（ $MSe = 0.03, p < .05$ ）。また、「意味変化IU」において、第二課題の平均占有率が第三課題よりも有意に高かった（ $MSe = 0.03, p < .05$ ）。それ以外の各IUカテゴリーには有意な差が見られなかった。

表 3.4 は第一作文における削除IUの平均占有率を示したものである。各作文課題の平均占有率について分散分析を行った結果、有意であった（ $F(2,28) = 4.07, p < .05$ ）。LSD法を用いた多重比較によると、第二課題の平均占有率が第三課題よりも有意に高かった（ $MSe = 0.02, p < .05$ ）。

表 3.4 第一作文における削除IUの平均占有率

| | 平均占有率（標準偏差） | | | | F値 |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------|
| | 全体 | 第一課題 | 第二課題 | 第三課題 | |
| 3-6) 削除 | .109 | .092 (.121) | .190 (.226) | .044 (.084) | 4.07 * |

* $p < .05$

分散分析の結果をまとめると、第一課題と第三課題では、推敲による変化が少なかったが、第二課題では意味変化と削除の割合が高いということである。この原因の一つとして、作文課題の難易度が挙げられる。第二課題の作文課題の難度が高かったため、より多くの推敲がなされた可能性がある。

また、データの詳細を見てみると、第三課題は第一課題と比べても、変化なし IU が 55% と高い。このことに関して、表 3.2 を見ると、第三課題は第一作文の評点が高く、第二作文との評価差が極めて小さいことがわかる。これらをあわせて考えると、第三課題では第一作文の評点が高かったため、推敲する部分があまりなかったのではないかと推察できる。このように第一作文の評点が高い場合、つまり作文の完成度が高い場合には、推敲の必要性が低くなることから、ピア・レスポンスの必要性も低くなり、その効果が表れにくいと言えるだろう。

表 3.5 はグループ別の各 IU カテゴリの平均占有率を示したものである。

表 3.5 グループ別の IU カテゴリの平均占有率

| IU カテゴリ | | 平均占有率 (標準偏差) | | | | F 値 |
|---------|------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------------|
| | | グループ 1 | グループ 2 | グループ 3 | グループ 4 | |
| 変化なし | 第一課題 | .455 (.329) | .575 (.094) | .445 (.305) | .477 (.301) | 0.13 1.19 0.07 |
| | 第二課題 | .393 (.111) | .415 (.136) | .310 (.248) | .170 (.086) | |
| | 第三課題 | .570 (.143) | .568 (.123) | .525 (.231) | .493 (.309) | |
| | 全体 | .423 | .519 | .427 | .380 | |
| 表面変化 | 第一課題 | .278 (.134) | .235 (.133) | .280 (.166) | .340 (.222) | 0.17 0.07 0.64 |
| | 第二課題 | .293 (.218) | .285 (.115) | .262 (.100) | .227 (.207) | |
| | 第三課題 | .264 (.094) | .270 (.132) | .270 (.128) | .150 (.085) | |
| | 全体 | .278 | .263 | .271 | .239 | |
| 意味変化 | 第一課題 | .263 (.254) | .263 (.160) | .350 (.256) | .183 (.259) | 0.21 1.02 0.46 |
| | 第二課題 | .313 (.207) | .300 (.167) | .420 (.299) | .607 (.160) | |
| | 第三課題 | .158 (.161) | .163 (.064) | .202 (.149) | .323 (.288) | |
| | 全体 | .245 | .242 | .324 | .371 | |

グループ 1、3、4 は日本語による話し合い、グループ 2 は日本語および母語による話し合いが行われた。各グループの IU カテゴリの平均占有率について 1 要因被験者間の分散分析を行った結果、有意な差が見られなかった。すなわち、話し合いにおける言語（母語を利用するか否か）と、推敲による作文変化とは関連性がないということである。広瀬（2004）においても同様の結果が得られている。広瀬は、ピア・レスポンスを母語と日本語の両方で行い比較した結果、①話し合いの話題、②ピア・レスポンスの影響による推敲の割合、③推敲成功率において、

両者に相違は見られなかったという。

これらのことから、ピア・レスポンスにおいて、話し合いの言語の相違が推敲作文に及ぼす影響はあまり大きくないと言えるだろう。

3.1.4.3 次節以降の課題

以下は、次節以降で明らかにすべき課題である。

本節では、作文の評点が有意に向上する傾向が見られたものの、各作文課題の評点をまとめて第一作文と推敲作文を比較したもので、各作文課題の作文の第一作文と推敲作文を直接比較したものではなかった。また、学習者がどのようなソースをもとにして推敲を行ったかを分析していないため、ピア・レスポンスがどの程度推敲に影響を及ぼしているか明らかでない。さらに、ピア・レスポンスの推敲作文への影響を分析するために、その分析方法を検討することはもちろんのこと、ピア・レスポンスの導入、とりわけ、フィードバックに関する教示 (instruction) にも注目しなければならない。

第2節 推敲に関する講義の効果

フィードバックの効果を考える際、どのようにフィードバックの教示を行ったかを見捨てることはできない。前節において、フィードバックの教示が学習者の推敲に影響を及ぼす可能性が示唆されたからである。そこで、本節では、フィードバックの教示を含んだ「推敲に関する講義」を実施し、その効果を分析することにしたい。

3.2.1 先行研究

第一言語教育における推敲研究には、Wallace & Hayes (1991)がある。Wallace & Hayes は、推敲を困難にする原因の一つとして書き手が推敲をどう捉えているかということ挙げている。つまり、書き手は推敲を全体的な修正と捉えずに、言語形式の修正だと捉えている可能性があり、そのことが推敲を困難にしているというのである。そこで、大学1年生38名を対象に、文章の修正方法を例証することによって、作文の全体的な修正ができるか、作文の質が向上するかを調べた。その結果、講義を受けたグループは全体的な修正が行われ、文章の質が向上したということである。

一方、日本語教育における推敲研究には小宮 (1991)がある。小宮は初級日本語学習者9名を対象に、推敲基準を用いて推敲させた。その結果、推敲基準により、新たに誤りを発見することができ、推敲を促すことが明らかとなった。しかし、この調査は作文の言語形式の推敲のみを扱ったもので、内容・構成面には触れていない。

3.2.2 研究課題

以上のように、推敲研究はまだ十分に行われているとは言えない。特に作文の内容・構成面の推敲指導は基礎的な調査から始める必要がある。本節は作文の内容・構成面の推敲指導に焦点を当て、その効果を明らかにするものである。なお、Wallace & Hayes (1991)では調査者によって用意された文章(以下、テキスト)を推敲させたが、本研究では、「一度

書き上げた文章をよりよいものにすること」を推敲練習と捉え、日本語学習者自身が書いた作文を推敲させることにした。

本節では、東アジア系学習者を対象に、作文の内容・構成の推敲を促す講義を行い、推敲させることにより、推敲の結果にどのような効果を及ぼすのかを調査する。

3.2.3 研究方法

3.2.3.1 調査期間

2001年4月上旬

3.2.3.2 学習者

留学生別科の中・上級日本語学習者30名（国籍：中国29、韓国1；性別：男性13、女性17）である。学習者は日本語能力の上位者からランダムに2群に分けた。日本語能力は留学生別科入学時のプレースメントテスト（筆記、聴解）によるものである。調査は来日直後、授業開始前に行われた。

3.2.3.3 手続き

30分で800字以内の作文を書くように指示した。作文の課題は「将来の夢」である。作文執筆から一週間後、ランダムに分けた2群の一方には推敲に関する講義を行わず（以下、講義なし条件）、他方には推敲に関する講義を行い（以下、講義あり条件）、作文の推敲を行わせた。推敲活動は、第一作文を見ながら、新しい原稿用紙にもう一度作文を書くというものであった。講義なし条件は30分で推敲するように指示し、講義あり条件は、推敲に関する講義を約10分行ってから、30分で推敲するように指示した。

3.2.3.4 推敲に関する講義

Wallace & Hayes (1991)の調査では、熟達した書き手と未熟な書き手がテキストをどのように修正したか例証するという講義を8分間行った。

講義後、学習者に例証したものは別のテキストを修正させ、作文が質的に向上したか分析した。その結果、テキストを修正させるという推敲の場合、熟達した書き手の推敲例は効果的であった。

しかし、本節は学習者自身が書いた作文を推敲する方法をとるため、熟達した書き手の推敲例が必ずしもすべての学習者に役に立つとは言えない。学習者によって第一作文の質が異なるので、おのずと推敲内容（修正の種類や量）が異なってくる可能性があるからである。

そこで、本節では作文の内容および構成面の推敲を促すために、推敲基準を提示し、推敲させることにした。推敲基準は田中他（1998）の作文評価基準を利用した。推敲基準は以下のとおりである。

1. 正確さ
 - ・助詞が適切に使われているか。
 - ・活用が正しいか。
 - ・全体的に文法的な間違いが少ないか。
 - ・言葉の使い方・選び方が適切か。
 - ・ひらがな／カタカナの表記の間違いがどれくらいあるか。
 - ・漢字表記の間違いがどれくらいあるか。
 - ・何を言っているかわからないような部分がないか。
2. 構成
 - ・作文の構成（起承転結など）が適切か。
 - ・文章に一貫性があるか。（話題が飛んでいないか。）
 - ・適切なところで段落分けがされているか。
 - ・文と文のつながりが自然か。
3. 内容
 - ・与えられたテーマがどのくらい深く考えられているか。
 - ・主旨（一番言いたいこと）が明確か。
 - ・タイトルと内容が一致しているか。
 - ・興味深い内容か。
 - ・すらすら読めるか。（理解しやすいか。）

田中他（1998）では作文評価基準として「正確さ」、「構成・形式」、「内

容」、「豊かさ」の四つを挙げている。しかし、本節では基準が多いと学習者が混乱することと、講義の時間を考慮して、「形式」、「豊かさ」は取り上げなかった。「形式」、「豊かさ」は田中他（1998）の調査で、教師が作文を評価する際の重視度が他より低かったためである。

講義では、「良い作文とは」という内容で「正確さ」「構成」「内容」の3つの基準を説明した。また、推敲方法として「内容」、「構成」、「正確さ」の順に推敲を進めるように助言した。

教示（講義なし条件）

自分の作文をもう一度よく読んで、間違いだと思うところを自分で直してください。

教示（講義あり条件）

良い作文とはどんな作文でしょうか。作文を評価する基準には「正確さ」、「構成」、「内容」の三つの基準があります。今から作文評価基準を確認します。別紙¹を見てください。次に、みなさんが書いた作文を自分で直してください。内容、構成、正確さ、の順序で作文を見直すと、良い作文になります。

3.2.3.5 分析方法

講義の効果を調べるために、推敲前と推敲後の作文を量的分析、質的分析、誤用分析、作文評価による分析の四つの面から分析した。

3.2.4 結果

3.2.4.1 量的分析

講義の効果を調べるために、まず作文の内容量を調べた。

各条件における、推敲前と推敲後の文章中のアイデア・ユニット（以下、IU）の平均数を調べた。IUとは主語と述語をひとまとまりとした、

¹別紙は98ページの推敲基準のことである。推敲基準の一つ一つについて例を挙げながら説明した。

内容を表す単位のことである²。また、各条件において、推敲前と推敲後で作文の IU 数が増減したかを調べた。これを IU 変化数とする。

表 3.6 各条件における平均 IU 数

| | 平均 IU 数 (標準偏差) (全 IU 数) | | | | | |
|----------|-------------------------|--------------|-------------|--------------|--------|--|
| | 講義なし条件 N=15 | | 講義あり条件 N=15 | | F 値 | |
| 推敲前 IU 数 | 17.7 | (3.84) (266) | 16.3 | (5.20) (245) | 0.72 | |
| 推敲後 IU 数 | 17.1 | (3.79) (257) | 14.8 | (2.45) (222) | 3.73 + | |
| IU 変化数 | -0.6 | (3.26) | -1.5 | (4.66) | 0.32 | |

+ p < .10

表 3.6 は各条件における平均 IU 数を示したものである。

推敲前の作文における各条件の IU 数について、分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。したがって、各条件における推敲前の作文の IU 数の差は見られないと言える。つまり、各条件における推敲前の作文量には偏りが無いことがわかった。

次に、推敲後の作文における各条件の IU 数について、分散分析を行った結果、有意な傾向があった ($F(1,28) = 3.73, .05 < p < .10$)。しかし、IU 変化数について分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。

3.2.4.2 質的分析

講義の効果を調べるために、作文を質的に分析した。Faigley & Witte (1981)、石井 (1998) に基づき、推敲による IU の変化をカテゴリー分類した。IU カテゴリーは変化なし IU と変化あり IU に大別される。変化あり IU は下位分類として、内容追加 IU と構造変化 IU と内容削除 IU に分類される。また構造変化 IU はさらに下位分類として、移動 IU、分割 IU、統合 IU に分類される。以下に IU カテゴリー分類を示す。

² 邑本 (1992) の IU 認定基準の (a) ~ (f) を基準とした。詳細は巻末資料 4、p.187 を参照のこと。

- 1) **変化なし IU** : 推敲前の文章中の IU とまったく同じか、もしくは意味の変わらない言い換えが行われたもの（例えば、単に語彙を入れ替えるだけの修正など）。文章中の位置が変わっていないもの。
- 2) **変化あり IU**
 - 2-1) **内容追加 IU** : 推敲前の文章中にない、新しい内容のもの。
 - 2-2) **構造変化 IU**
 - 2-2a) **移動 IU** : 推敲前の文章中の IU とまったく同じか、もしくは意味の変わらない言い換えが行われたもので、文章中の位置が変わっているもの。
 - 2-2b) **分割 IU** : 推敲前の文章中の 1 IU が、2 つ以上の IU に分割されているもの。
 - 2-2c) **統合 IU** : 推敲前の文章中の 2 つ以上の IU が、1 IU に統合されているもの。
 - 2-3) **内容削除 IU** : 推敲前の文章にあったが、推敲後の文章では削除されたもの。

推敲後の作文ごとに、各 IU カテゴリーに属する IU が文章全体に占める割合を算出した。これを各 IU カテゴリーの平均占有率と呼ぶことにする。ただし、内容削除 IU は推敲後の作文には含まれないため、推敲前の作文において削除 IU が文章全体に占める割合を算出することにした。表 3.7 は各条件における推敲後作文の IU カテゴリーの平均占有率を示したものである。また、表 3.8 は各条件における推敲前作文の内容削除 IU の平均占有率を示したものである。

表 3.7 推敲後の作文における各 IU カテゴリーの平均占有率

| IU カテゴリー | 平均占有率 (標準偏差) | | F 値 |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|-------|
| | 講義なし条件 N=15 (全 IU 数 257) | 講義あり条件 N=15 (全 IU 数 222) | |
| 変化なし | .603 (.224) | .410 (.239) | 4.54* |
| 変化あり | .397 (.224) | .590 (.239) | 4.56* |
| 内容追加 | .277 (.180) | .421 (.249) | 3.14+ |
| 構造変化 | .120 (.109) | .169 (.114) | 1.16 |
| 移動 | .036 (.043) | .071 (.076) | 1.07 |
| 分割 | .051 (.069) | .049 (.086) | 0.13 |
| 統合 | .029 (.034) | .051 (.070) | 0.35 |

* $p < .05$, + $p < .10$

表 3.8 推敲前の作文における内容削除 IU の平均占有率

| IU カテゴリー | 平均占有率 (標準偏差) | | F 値 |
|----------|-----------------------------|-----------------------------|------|
| | 講義なし条件 N=15 (全 IU 数 266) | 講義あり条件 N=15 (全 IU 数 245) | |
| 内容削除 | .277 (.203) | .400 (.279) | 1.89 |

平均占有率に角変換³を施して、分散分析を行った結果、「変化なし」、「変化あり」は有意であった（それぞれ、 $F(1,28) = 4.54$ 、 $p < .05$ ； $F(1,28) = 4.56$ 、 $p < .05$ ）。したがって、「変化なし」は講義なし条件の方が平均占有率が高く、「変化あり」は講義あり条件の方が平均占有率が高いと言える。また、「内容追加」は有意傾向であった（ $F(1,28) = 3.14$ 、 $.05 < p < .10$ ）。したがって、「内容追加」は講義あり条件のほうが平均占有率が高い傾向があると言える。

「構造変化」については、有意な差は見られなかった。また、「構造変化」の下位分類である「移動」「分割」「統合」も同様に、有意な差は見られなかった。また、「内容削除」についても、有意な差は見られなかった。

³占有率は 0～100% の範囲でしか値がとれない閉じられた尺度である。角変換はこれを正規分布に近づけるための変換法である。

3.2.4.3 誤用分析

講義の効果を調べるために、作文の誤用率、すなわち、各条件における、推敲前と推敲後の文章の平均誤用率を調べた。誤用率とは、誤りを含む IU が文章中の全 IU に占める割合を表す。推敲前と推敲後の作文をセットにし、ランダムに並べかえ、日本語教師 3 名⁴に誤用判定してもらった。誤用判定は各 IU に誤りが含まれているか否かというものである。ただし、全体的誤用（内容の理解に支障をきたす誤り）のように複数の IU に及ぶ誤りは、すべての IU を誤りと判断してもらった。判定基準は田中他（1998）の作文評価基準の「正確さ」を利用した。評価者 3 名の判定の一致率は 68.2%であった。判定が一致しないものは、評価者 2 名が一致した判定を採用した。なお、学習者によって書かれた作文はすべて原文のまま（簡体字を含む）ワープロで打ち直された。

表 3.9 各条件における平均誤用率

| | 平均誤用率（標準偏差）（全 IU 数） | | |
|--------|---------------------|-------------------|------|
| | 講義なし条件 N=15 | 講義あり条件 N=15 | F 値 |
| 推敲前誤用率 | .789 (.076) (266) | .777 (.123) (245) | 0.09 |
| 推敲後誤用率 | .769 (.101) (257) | .735 (.129) (222) | 0.59 |

表 3.9 は各条件における平均誤用率を示したものである。

各条件における推敲前の作文の誤用率を分散分析した結果、有意な差は見られなかった。また、推敲後の作文の誤用率を分散分析した結果、有意な差は見られなかった。したがって、両条件とも推敲前の作文と推敲後の作文に誤用率の変化がなかったと言える。

3.2.4.4 作文評価による分析

講義の効果を調べるために、作文評価が向上したか調べた。作文はすべてを独立させ、ランダムに並べかえ、日本語教師 5 名⁵に評価をしてもらった。評価は「優れている（5点）」「やや優れている（4点）」「ふつ

⁴日本語教育機関において教授経験を持つ日本語教師に依頼した。

⁵上記注と同じ。

う（3点）」「やや劣る（2点）」「劣る（1点）」の5段階である。作文評価の基準は、田中他（1998）の作文評価基準を利用した。これは学習者に対し推敲の講義を行った基準をさらに絞ったものである。以下に評価の基準を示す。

| 内 容 | 構 成 |
|--|---|
| 1) 主旨（一番言いたいこと）が明確か。 2) 興味深い内容か。 3) すらすら読めるか（理解しやすいか）。 | 1) 作文の構成（起承転結など）が適切か。 2) 文章に一貫性があるか。 3) 適切なところで段落分けがされているか。 |

各条件を比較する前に、評価点数における評価者間の相関を調べた。評価者5名をそれぞれ評価者A、B、C、D、Eとし、全10通り（AB、AC、AD、AE、BC、BD、BE、CD、CE、DE）の組み合わせの相関を調べた。その結果、総合点（内容と構成の点数を合計したもの、30点満点）において、すべての評価者間に1%または5%の有意な正の相関が見られた。したがって、評価者5名の評価点数にはばらつきがないものとみなす。

そこで、評価者5名の評価点数の平均値で、講義なし条件と講義あり条件の作文評価を比較することにした。総合の平均点は、各評価者の六つの評価点数を合計したものを平均したもの（30点満点）、内容の平均点は、各評価者の内容の三つの評価点数を合計したものを平均したもの（15点満点）、構成の平均点は、各評価者の構成の三つの評価点数を合計したものを平均したもの（15点満点）を示す。

表 3.10 各条件における総合の平均点数（満点 30）

| | 平均点数（標準偏差） | | F 値 |
|-------|--------------|--------------|-------|
| | 講義なし条件 N=15 | 講義あり条件 N=15 | |
| 推敲前評価 | 17.28 (2.70) | 18.55 (3.71) | 1.07 |
| 推敲後評価 | 18.81 (2.49) | 18.40 (2.71) | 0.17 |
| 評価変化数 | 1.53 (1.52) | -0.14 (2.46) | 4.73* |

* p < .05

表 3.11 各条件における内容の平均点数（満点 15）

| | 平均点数（標準偏差） | | F 値 |
|-------|-------------|-------------|-------|
| | 講義なし条件 N=15 | 講義あり条件 N=15 | |
| 推敲前評価 | 8.63 (1.69) | 9.11 (1.72) | 0.55 |
| 推敲後評価 | 9.36 (1.44) | 9.12 (1.34) | 0.20 |
| 評価変化数 | 0.73 (0.70) | 0.03 (1.23) | 3.63+ |

+ p < .10

表 3.12 各条件における構成の平均点数（満点 15）

| | 平均点数（標準偏差） | | F 値 |
|-------|-------------|--------------|-------|
| | 講義なし条件 N=15 | 講義あり条件 N=15 | |
| 推敲前評価 | 8.65 (1.26) | 9.44 (2.10) | 1.45 |
| 推敲後評価 | 9.45 (1.35) | 9.28 (1.55) | 0.09 |
| 評価変化数 | 0.80 (1.04) | -0.16 (1.42) | 4.18+ |

+ p < .10

各条件における、推敲前と推敲後の作文評価の平均点数を調べた。また、各条件において推敲前と推敲後で作文の評価点数が変化したかを調べた。これを評価変化数とする。

表 3.10 は、各条件において、総合点の平均点数を示したものである。表 3.11 は内容、表 3.12 は構成について、それぞれの平均点数を示したものである。

推敲前における各条件の平均点数を分散分析した結果、有意な差は見られなかった。したがって、推敲前の作文の評価には差がないと考えられる。つまり、各条件の作文の評価には偏りがないことがわかる。また、推敲後における各条件の平均点数を分散分析した結果、有意な差は見られなかった。したがって、推敲後の作文の評価に差がないと考えられる。

次に、各条件の評価変化数を分析した結果、総合点において、有意であった ($F(1,28) = 4.73$ 、 $p < .05$)。また、内容と構成においては有意傾向であった (それぞれ、 $F(1,28) = 3.63$ 、 $.05 < p < .10$; $F(1,28) = 4.18$ 、 $.05 < p < .10$)。

3.2.5 考察

作文の量的分析では、推敲後 IU 数を分散分析した結果、有意な傾向が見られたが、IU 変化数では有意な差が見られなかった。推敲後 IU 数の分散分析において、有意な差が出たのは、講義あり条件の標準偏差が推敲前の標準偏差から非常に小さくなったことに関係があると推測できる。つまり、講義あり条件の作文において、全体的に IU 数が減少したわけではなく、学習者間の IU 数のばらつきが、収束されたため、有意な傾向が見られた可能性がある。したがって、IU 変化数の分散分析で有意な差が見られなかったことから、各条件ともに作文量の変化が見られなかったとみなす。

作文の質的分析では、講義あり条件の方が講義なし条件よりも全体的変化があり、新たに内容を追加する傾向が見られた。つまり、講義あり条件の学習者のほうが、作文の部分的な書き換えだけではなく、「内容追加」型の推敲を行ったと言える。

内容の追加については、池田 (2000b) においても言及されている。池田は、自己推敲と教師フィードバック推敲とピア・レスポンス推敲の3つを比較しているが、他からフィードバックが与えられない自己推敲の場合、すでに書いた部分への修正・変更ということに意識が向けられず、さらに新しい文脈を作り出そうとすると推測している。

しかし、本節の結果を見ると、講義あり条件の内容追加 IU は全体の 42.1% であるが、講義なし条件の内容追加 IU は全体の 27.7% である。この結果から講義なし条件の内容追加 IU は決して高いとは言えない。一方、講義あり条件において、内容追加 IU の 42.1% は変化なし IU の 41% より高くなっている。これは学習者が、講義を受けた結果、部分的な修正・変更ばかりにとらわれず、内容追加をしたものと推測できる。

構造の変化はどちらの条件でも見られなかった。講義あり条件は42.1%の内容追加 IUがあったのに対し、構造変化 IUは16.9%に過ぎない。講義なし条件の学習者の場合、構造変化 IUはさらに11.6%と少ない。この結果から、講義を受けただけでは、文章の構造を変化させるのは難しいことがわかる。

誤用分析では、両条件ともに推敲前と推敲後の作文に誤用率の差は見られなかった。講義あり条件では、内容・構成の推敲を促すとともに、正確さも推敲基準の一つとして説明したが、推敲の結果に効果を及ぼさなかった。

作文評価による分析では、推敲前と推敲後の評価に違いが見られなかった。しかし、評価変化数を調べると、講義あり条件より講義なし条件のほうが作文評価が有意に向上することがわかった。また、内容および構成のそれぞれの基準においても講義なし条件の評価が向上する傾向が見られた。推敲前後の平均点を詳しく見ると、講義なし条件では点数が若干上がっているのに対し、講義あり条件では点数がほとんど変わらなかったと言える。

ここまでをまとめると、講義あり条件では、作文の質的变化は大きいですが、作文評価がほとんど変化しなかったのに対し、講義なし条件では、作文の質的变化は小さいが、作文評価が向上したということになる。つまり、作文の質的变化は必ずしも作文評価の向上に関係するわけではないことがわかった。

では、講義あり条件において、なぜ作文評価が向上しなかったのだろうか。以下の二つの原因が考えられる。

一つ目は、講義の時間が不足していたことが挙げられる。約10分間の講義では十分理解し、定着するには至らなかったことが推測できる。学習者の中には、どのように推敲したらよいか混乱してしまった者がいた可能性もある。講義の中で、推敲のストラテジーとして、「内容」、「構成」、「正確さ」の順に推敲を進めると、良い作文になると助言したが、学習者は十分に理解していなかったと考えられる。また、本研究では、ピア・レスポンスでは作文の内容・構成について話し合い、教師フィー

ドバックでは作文の言語形式面を訂正するというフィードバック対象の負担を述べてきたが、自己推敲する際にもフィードバックの対象を絞る方法が考えられるだろう。

二つ目は、今回の調査がただ一度の講義による、ただ一度の推敲であることが挙げられる。つまり、ただ一度の講義を行うだけでは、作文評価を向上させることが難しかったのかもしれない。もっとも、ただ一度の講義でも、その後繰り返し推敲練習を行うことによって、作文評価が向上する可能性があると考えられる。

本節における推敲に関する講義は、作文の内容を追加するという作文の質的变化をもたらしたが、作文の客観的評価を向上させることはなかった。つまり、この結果は、作文の内容に目を向けさせるという点では効果があったと言えるが、推敲基準を示すという講義だけでは不十分であることを示すものである。

次節においては、推敲基準を示すだけでなく、学習項目をもとにした講義を再検討し、ピア・レスポンスを実践した。

第3節 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—

本節では、第1節で明らかにできなかった推敲のソースを分析することにより、ピア・レスポンスがどのくらい推敲作文に影響しているかを調べる。また、前節で課題となったフィードバックに関する教示を含む講義を改善し、実施する。これにより、第一作文と推敲作文の直接の比較において、作文評価が向上するかを分析する。

3.3.1 先行研究

ピア・レスポンス後の作文変化の研究には、推敲の種類のみならず、個々の作文変化がどのようなソースをもとに推敲されたか特定できないという大きな問題がある。

池田（2002）は、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分析する方法として、フィードバックのない推敲、つまり、自己推敲を比較対象とすることで、それぞれのフィードバックが及ぼした影響が明確にできると述べている。しかしながら、ピア・レスポンス後の推敲作文の向上に有意な差が認められたとしても、ピア・レスポンスと自己推敲のそれぞれがどの程度推敲に影響していたかを明らかにすることはできない。

そこで、発話思考法やポストインタビューを用い、推敲のソースを分析する方法が有効だと考えられる。Paulus（1999）の調査では、ピア・レスポンスが影響した（以下、ピア影響）推敲は32.3%であるが、ピア・レスポンスと教師フィードバック以外のソースが影響した推敲（例えば自己推敲等、以下、自己推敲）は65.4%を占めていた。また、ピア影響の推敲は推敲全体における割合は高くないものの、63.3%が意味変化であった。

一方、広瀬（2004）はピア・レスポンスを日本語と母語の両方で行い、ピア・レスポンスの影響を分析したが、ピア影響の推敲はL2（日本語）グループは61%で、L1（母語）グループは12%であった。また、ピア

影響の推敲のうち、内容に関わる推敲は、L2グループは20%、L1グループは4.8%であった。L2グループの結果を見ると、ピア影響の推敲は推敲全体の約6割あるものの、そのうち内容に関わる推敲は2割に過ぎないということである。

このように Paulus (1999) と広瀬 (2004) における L2 グループではピア・レスポンスが推敲にどのくらい影響するか、また、ピア影響の推敲はどのような変化があるかは全く逆の結果が得られている。

また、先行研究におけるフィードバックに関する教示を見てみると、作文の良い点や直したほうが良い点などを指摘するというものが多く、フィードバックの焦点を絞っていない。そのため、学習者は注目しやすい言語形式面の誤り（文法、語彙等の誤用）に焦点を当て、フィードバックを行った可能性がある。他方、Paulus (1999) では作文の内容・構成に焦点を絞った教示を与えたが、実際の推敲では表面変化が67.4%を占めた。つまり、この結果はただフィードバックの対象を絞るだけでなく、実際の推敲に結びつく教示内容や方法が必要であることを示唆している。そこで、本節では作文の内容・構成に焦点を絞った教示を再検討したうえで、実施する。

3.3.2 研究課題

本節では、推敲におけるピア・レスポンスの効果を明らかにするために、以下の2点を実証することにする。

- (1) ピア・レスポンス後の推敲作文はどのような変化をしたのか。
また、ピア・レスポンスはどのくらい推敲作文に影響を与えているのか。
- (2) ピア・レスポンス後に推敲することにより推敲作文の評価が向上するのか。

3.3.3 研究方法

3.3.3.1 実践の概要

本節は、留学生別科において、2006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。対象者は中・上級日本語学習者 12 名であり、国籍は中国 10 名、韓国 2 名である。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）であり、作文量は 400 字程度であった。意見文の練習は 2 回行ったが、それらの作文課題を第一課題、第二課題と呼ぶことにする（作文課題は巻末資料 5、p.188 を参照のこと）。作文授業は一週間に 3 コマ（1 コマ 1 時間）行われた。

3.3.3.2 実践の内容

（1）講義

意見文の授業では、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（巻末資料 6、p.189 を参照のこと）を示した。これは文章の型を提示するためである。向後（2000：208）は、構成のパターン（文章の型）にしたがって書くのは、書き手は書きやすく、読み手は読みやすいという双方にメリットがあるとしている。また、この構成パターンは書き手の自由を奪うものではなく、内容を自由に書くことで完全な自由を確保していると述べている。これらのモデル作文を型として、作文の論理性や根拠の妥当性、文章構成の説明をした。また、意見文の前に学習した段落作成の要点もここで復習し、モデル作文の段落構造（中心文等）を確認した。

（2）ピア・レスポンス導入

ピア・レスポンス導入は、池田（2007）の方法に準拠した。まず、ピア・レスポンスの紹介ビデオを視聴し、活動内容を理解した。その後、グループ活動¹により、ピア・レスポンス・教師フィードバック・自己推敲の長所と短所を考え、発表した。このように各フィードバックの相違点の理解を促した。

（3）フィードバックに関する教示

ピア・レスポンスでは、講義における学習項目（論理性、文章構成、

¹ 3 名のグループを 4 組編成した。編成は教師が行った。ここでは座席が近くの学習者同士でグループを作った。

段落作成等)をもとに、作文の内容・構成についてフィードバックを行うように指示をした。また、仲間からのフィードバックをもとに推敲を行うことで、作文の内容・構成の質的向上を目指すことを説明した。作文の内容は「論理性、説得力」、作文の構成は「文章構成、段落作成」と定義し、学習者に対し、①「主張は十分な根拠に基づき説得力があるか」、②「文章構成、段落ができているか」という二つのフィードバックの観点を明示した。また、フィードバックを行う際は、作文の文法・語彙等の言語形式に関する項目は取り上げないこと、それらは後の推敲活動において、教師がフィードバックを行うことを説明した。

(4) ピア・レスポンス体験

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。各グループの代表が話し合いの内容(どのようなフィードバックをしたか)を発表し、それらが妥当なフィードバックであったかどうかを討議し、全員で共有した。

(5) 意見文練習

意見文の練習では、第一作文を執筆した後、2回のピア・レスポンスと教師フィードバックを実施した。1回目のピア・レスポンスでは、教示をもとに第一作文の内容・構成についてフィードバックを行った。2回目のピア・レスポンスでは、1回目のピア・レスポンスをもとに推敲した作文(第二作文)の修正箇所等を話し合った。さらに、その話し合いをもとに推敲した作文(第三作文)に対し、教師フィードバックを行った。教師フィードバックでは、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た(第四作文)。最後に、教師が第四作文に添削を行った。意見文の練習は一つの課題につき4コマ行い、二つの課題で合計8コマ(8時間)行った。

ピア・レスポンスのグループ編成は教師が行った。3名のグループを4組編成し、意見文の2回の練習は同じグループで活動を行った。また、話し合いは日本語で行うように指示をした。なお、ここでのグループ編成は、ピア・レスポンス導入時のグループ活動とは異なり、学習者の国籍、性別、性格等を考慮して、編成したものである。

表 3.13 は、以上の実践内容をまとめたものである。

表 3.13 実践内容

| | 活動 | コマ*数 | 内容 |
|---|------------------|------|--|
| 1 | 講義 | 1 コマ | 文章の型を学習（論理性、妥当性等の理解） |
| 2 | PR* 導入 | 3 コマ | ビデオ視聴による活動理解、フィードバックの理解 |
| 3 | FB* の教示 | | 学習項目に基づき、作文の内容・構成についてフィードバックをするように指示。 |
| 4 | PR 体験 | | 前年度の作文を用い、活動。フィードバックの内容を共有。 |
| 5 | 意見文練習 （二つの課題） | 8 コマ | 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：ピア・レスポンス（第二作文の修正箇所等を話し合う）⇒ 第三作文 4 コマ目：教師フィードバック⇒ 第四作文 |

*) 1 コマは 1 時間である。「PR」はピア・レスポンス、「FB」はフィードバックを指す。

3.3.3.3 分析方法

本節では、1 回目（2 コマ目）のピア・レスポンスを分析対象とする。分析対象のデータは以下のとおりである。

- （1）作文 48 編（学習者 12 名が書いた 2 回分の意見文、第一作文と第二作文）
 - （2）トランスクリプト（各グループのピア・レスポンスを録音し、文字化した資料）
 - （3）ポストインタビュー録音資料（第二作文の推敲のソースを調べるために、2006 年 8 月上旬に行ったインタビューの録音資料）
- 以上のデータを用い、二つの分析方法（分析 1 および分析 2）によって研究課題を実証する。

（1）分析 1

分析 1 は、推敲による変化を客観的に判断するために、Faigley & Witte (1981) に基づき、アイデア・ユニット（以下、IU）を用いた分

類法を採用し、分析する。IUとは主語と述語をひとまとまりとした内容を表す単位のことである²。文章中の各IUにおいて、変化がなかったものを「変化なしIU」、文章の内容に影響を及ぼさない変化があったものを「表面変化IU」、文章の内容に影響を及ぼす変化があったものを「意味変化IU」と分類した。カテゴリーは以下のとおりである。

- 1) 変化なしIU 推敲前の文章中のIUとまったく同じもの。
- 2) 表面変化IU (文章の内容に影響を及ぼさない変化があったもの)
 - 2-1) 言い換え 推敲前の文章中のIUと意味の変わらない言い換え等があったもの。言語形式の変化(文法、表記等の訂正)³や、意味の変わらない追加、削除、並べ替えもここに含める。
 - 2-2) 分割 推敲前の文章中の1IUが、2つ以上のIUに分割され、かつ、意味の変わらない言い換えが行われているもの。
 - 2-3) 統合 推敲前の文章中の2つ以上のIUが1IUに統合され、かつ、意味が変わらない言い換えが行われているもの。
- 3) 意味変化IU (文章の内容に影響を及ぼす変化があったもの)
 - 3-1) 追加 推敲前の文章中にない、新しい内容を含むもの。
 - 3-2) 言い換え 推敲前の文章中のIUを意味変化の伴う言い換えをしたもの。
 - 3-3) 並べ替え 推敲前の文章中のIUを意味変化の伴う並べ替えをしたもの。
 - 3-4) 分割 推敲前の文章中の1IUが、2つ以上のIUに分割され、かつ、意味変化を伴う言い換えが行われているもの。

² 邑本(1992)のIU認定基準の(a)～(f)を基準とした。詳細は巻末資料4、p.187を参照のこと。

³ ムードのように文の意味が変わるものは、意味変化IUの「言い換え」と判

- 3-5) 統合 推敲前の文章中の2つ以上のIUが1IUに統合され、かつ、意味変化を伴う言い換えが行われているもの。
- 3-6) 削除 推敲前の文章中にあったが、推敲後の文章では削除されたもの。

作文の変化を調べるために、第二作文それぞれにおいて、各IUカテゴリーに属するIUが文章全体に占める割合を算出し、平均した。これを各IUカテゴリーの平均占有率と呼ぶことにする。ただし、意味変化IUの「削除」は第二作文に含まれないため、本研究の対象外とした。

推敲ソースはポストインタビューにより調べた。ピア・レスポンスの録音テープを聞きながら、第一作文と第二作文を見ることによって、学習者に推敲作業を思い起こしてもらった。そして、第二作文の全推敲箇所を推敲ソースを確認した。推敲のソースは、「ピア影響」、「自己推敲」、「教師または第三者の影響⁴（以下、教師／第三者影響）」と分類し、推敲箇所を含むIUを単位として、ソース別に集計した。ただし、異なるソースによる複数の推敲箇所を含むIUもあることから、総数は延べIU数で示した。また、ソース別のIU数は表面変化IUと意味変化IUに分類した。

(2) 分析 2

分析2では、日本語教師3名が48編の作文を評価した。評価基準は田中・長阪(2004)の①内容・タスクの達成(以下、内容)、②構成・結束性(以下、構成)、③言語能力とした。①、②は本研究の作文の内容、構成の定義に対応するものである。評点は1～5点の5段階評価である。評価表は池田(2001)、原田(2005)等を参考に作成した(巻末

定した。

⁴教師の影響とは、「教師フィードバック」のことではなく、グループで仲間と話し合いが行われているとき、教師に質問することである。学習者同士の話し合いを優先するため、教師は基本的に質問に答えないことにしていた。第三者の影響とは、教室外で教師でも仲間でもない第三者を推敲のソースとすることである。

資料 3、p.186 を参照のこと)。評価の手順は、まず前年度の作文 5 編を各評価者が評価し、それを全員で確認した。評価が 2 点以上異なる場合、その原因を話し合った。次に、各評価者が個別に作文 48 編を評価した。評価一致率（2 名以上の評価者の評価が一致したもの）は 73.0% で、各評価者の評価差が 2 点以内である割合は 95.1% であった。そこで、評点は評価者 3 名の平均点とした。

第一作文の評点に比べ、第二作文の評点が向上したかを調べるために、三つの基準の評点について 1 要因被験者内の分散分析を行った。

3.3.4 結果と考察

3.3.4.1 ピア・レスポンスの推敲作文（第二作文）への影響

表 3.14 は第二作文の IU カテゴリーの平均占有率を示したものである⁵。

表 3.14 第二作文における各 IU カテゴリーの平均占有率

| | 平均占有率（標準偏差） | | |
|------|-------------|-------------|-------------|
| | 変化なし | 表面変化 | 意味変化 |
| 第一課題 | .464 (.273) | .294 (.192) | .240 (.243) |
| 第二課題 | .458 (.279) | .241 (.184) | .302 (.282) |
| 全体 | .461 | .268 | .271 |

IU カテゴリーの平均占有率を見ると、1 回目の意見文の練習（以下、第一課題）も 2 回目の意見文の練習（以下、第二課題）も変化なし IU の割合が最も高い。また、第一課題は意味変化 IU より表面変化 IU の割合が高いが、第二課題では両者は逆転している。両者を平均した「全体」を見ると、意味変化 IU の割合のほうがわずかに高くなっているだけである。しかし、ピア・レスポンス後の推敲の約 9 割が表面的な推敲であった広瀬（2004）のように、平均占有率が表面変化 IU に偏ることはなかった。これには、表面的な誤用を一つ一つ集計するのではなく、IU を用いた分類法を採用したこと、また、内容・構成に絞ったフィードバック

⁵下位項目のデータ（平均占有率および標準偏差）は省略した。

クをするように教示を行ったことが影響していると言えるだろう。

一方、第一課題と第二課題の平均占有率について分散分析を行った結果、有意な差は見られなかった。

表 3.15 第二作文における推敲ソース別の IU 数とその割合

| | ピア影響 | | 自己推敲 | | 教師／第三者影響 | |
|------|-------------|------------|------------|-----------|----------|--------|
| 全体 | 109 (70.8%) | | 40 (26.0%) | | 5 (3.2%) | |
| | 表面変化 | 意味変化 | 表面変化 | 意味変化 | 表面変化 | 意味変化 |
| 第一課題 | 15 (19.5%) | 29 (37.7%) | 23 (29.9%) | 6 (7.8%) | 4 (5.2%) | 0 (0%) |
| 第二課題 | 16 (22.5%) | 43 (60.6%) | 7 (9.9%) | 4 (5.6%) | 1 (1.4%) | 0 (0%) |
| 合計 | 37 (24.0%) | 72 (46.8%) | 30 (19.5%) | 10 (6.5%) | 5 (3.2%) | 0 (0%) |

表 3.15 は第二作文における推敲ソース別（ピア影響、自己推敲、教師／第三者影響）の IU 数とその割合を示したものである。ピア影響は 70.8%あり、推敲に大きく影響していることがわかる。また、ピア影響は意味変化 IU の割合が 46.8%と表面変化 IU より高く、自己推敲は表面変化 IU の割合が 19.5%と意味変化 IU より高い。さらに、意味変化 IU だけを見ると、ピア影響の割合は 87.8%に上る（全 82IU の意味変化のうち、ピア影響は 72 IU）。また、注目すべきは第二課題の結果で、ピア影響の割合は 83.1%であり、そのうち、意味変化 IU の割合が 60.6%と高い。また、意味変化 IU におけるピア影響の割合は 91.5%にも上る。

このような結果は、Paulus (1999)、池田 (2000)、広瀬 (2004) 等の先行研究の結果とは大きく異なる。その原因としては、作文の内容・構成のみについてフィードバックをするように教示を行ったことが考えられる。本節におけるピア・レスポンスが推敲に与えた影響が大きいこと、とりわけ推敲による意味変化に大きく寄与したことを示している。

3.3.4.2 ピア・レスポンス後の推敲による作文評価の向上

表 3.15 は各評価項目の平均点数を示したものである。

第一作文と第二作文の評点を分散分析した結果、第二課題の「構成」に有意な差が見られた ($F(1,11) = 6.15, p < .05$)。したがって、第二課題の「構成」は、第一作文より第二作文のほうが評点が高いと言える。

また、第一課題の「言語能力」と第二課題の「内容」は有意傾向であった（それぞれ、 $F(1,11) = 4.54, p < .10$; $F(1,11) = 4.41, p < .10$ ）。したがって、第一課題の「言語能力」と第二課題の「内容」は第一作文より第二作文のほうが評点が高い傾向があると言える。

表 3.16 各評価項目の平均点数（N = 12）

| | | 第一作文 | | 第二作文 | |
|------|------|------|-------------|-------------|--------|
| | | 満点 | 平均点数（標準偏差） | 平均点数（標準偏差） | F 値 |
| 第一課題 | 内 容 | 5 | 3.17 (0.78) | 3.25 (0.76) | 0.88 |
| | 構 成 | 5 | 3.28 (0.81) | 3.44 (0.74) | 1.94 |
| | 言語能力 | 5 | 2.84 (0.71) | 3.03 (0.60) | 4.54 + |
| 第二課題 | 内 容 | 5 | 3.00 (0.77) | 3.24 (0.65) | 4.41 + |
| | 構 成 | 5 | 3.02 (0.73) | 3.35 (0.74) | 6.15 * |
| | 言語能力 | 5 | 3.03 (0.71) | 3.13 (0.69) | 1.07 |

* $p < .05$ 、+ $p < .10$

各評価基準を個別に見ると、構成の評点の向上には活動の教示が関連すると考えられる。これはフィードバックのポイントを明確化したことによるものである。特に文章の型や段落作成を学習したことによって、妥当性が高いフィードバックがなされたことが構成の評点の向上に影響したと考えられるだろう。

一方、内容については評点が有意に向上する傾向が見られたが、学習者が内容に関するフィードバックをするのは難しく、妥当なフィードバックばかりではなかった可能性もある。本節では、モデル作文を用いて、妥当性のある根拠が説得力を生むことを説明し、それをフィードバックに役立てることを説明した。しかし、この説明に加えて実際に根拠を挙げるなどの練習が不足していた。このようなフィードバックの練習不足が内容の評点向上に影響したと思われる。この点については吉田（2008）の実践が参考になる。吉田（2008）は作文構想を支援するタスクシート「アイディアシート」の効果を検証しているが、内容（論理的整合）の得点の向上と、文節数の増加という効果が得られている。今後は、このような活動も取り入れる必要がある。

他方、言語能力については、フィードバックの教示においてピア・レスポンス後の推敲の対象としないことを説明した。しかしながら、1回目の言語能力の評点は有意に向上する傾向が見られた。表 3.14 を見ると、作文の内容と構成のみにフィードバックをするように教示したが、表面変化がなくなるわけではないことがわかる。また、表 3.15 から、第1回目の表面変化は自己推敲の割合が 29.9%と高いことがわかる。これらのことから、1回目において言語能力の評点が有意に向上する傾向が見られたのは、フィードバックの教示とは関係なく、主に自己推敲能力によるものと推察できる。しかし、この結果をもって、語彙や文法等の言語形式をフィードバックの対象に含めないほうがよい。これまでの実践において東アジア系学習者は文法に固執する学習者が見られたことから、言語形式をフィードバックの対象に含めることで、作文の内容・構成のフィードバック数が減少するおそれがあるからである。学習者の混乱を防ぐためにも、フィードバックの教示は作文の内容・構成に焦点を絞ったほうがよいと考えられる。

3.3.4.3 ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響

先行研究では、作文評価の分析からピア・レスポンスは作文の内容・構成に効果があるとするもの (Hedgcock & Lefkowitz 1992 等) がある一方で、ピア・レスポンス後の推敲は意味変化や内容に関わる推敲よりも表面変化や表面的な推敲のほうが多い (Paulus 1999 等) という矛盾した結果が見られた。しかし、本節において、ピア・レスポンス後の推敲は約 7 割がピア影響であり、すべての意味変化 IU のうち、約 9 割がピア影響であった。このことと、作文の内容と構成の評点が向上したことは関連があると考えられる。これらの結果を総合すると、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きく影響していることは明らかである。これは先行研究の矛盾を解決するものだと言えよう。このような結果が得られた要因としては、作文の内容・構成に焦点を絞ってフィードバックするように教示を行ったことが考えられる。しかし、それだけではなく、フィードバックの教示と、他の活動 (講義、ピア・レスポンス)

スの導入、ピア・レスポンス体験) の間に有機的なつながりを持たせたことが教示の効果を高めたのではないかと推察できる。

第1節および本節では、作文プロダクトの観点からピア・レスポンスの効果を分析した。しかし、作文プロダクトという成果物の分析だけでは不十分である。ピア・レスポンスがプロセス・アプローチに基づくという点からも、フィードバックという視点からの分析が必要である。そこで、次節ではピア・レスポンスをフィードバックの観点から分析する。本節で取り上げた教示とフィードバックの関連性についても明らかにしたい。

第4節 ピア・レスポンスの効果 —ピア・フィードバック¹の観点から—

ピア・レスポンス研究においては、その効果に関する研究が数多い。それは新しい実践を行う際にまず注目するのはその効果であるからだろう。このような研究では作文プロダクトの観点から分析することが一般的である。しかし、ピア・レスポンスを実践しようとする際、教師であれば、学習者が学習者作文に対し適切なフィードバックができるのかという疑問を持つことも少なくないだろう。

フィードバックの観点からピア・レスポンスを見るということは、すなわち、それはピア・レスポンス自体を推敲過程だと捉えることを意味する。推敲過程とは、書き手が文章を評価して問題を発見し、その問題を解決していく過程（Flower et al. (1986)）である。この点からピア・レスポンスを見ると、読み手である学習者のフィードバック（以下、ピア・フィードバック）は、書き手である学習者の推敲を支援するような質を備えているか、また、ピア・フィードバックにより問題が解決されるのかということになる。

また、Liu & Hansen (2002) はピア・レスポンスの際の教示（instruction）により、学習者が作文のどの部分（文法、構成、内容等）に焦点を当てるかが異なってくることを指摘している。前節においてフィードバックに関する教示がピア・レスポンス後の推敲および作文の評価の向上に影響することが示唆された。この点からもフィードバックに関する教示はフィードバックの対象だけではなく、フィードバックの質にも影響することが推測できる。

本節では、これまであまり注目されてこなかったピア・フィードバックの観点からピア・レスポンスを見ていくことにする。

¹ 本研究では「ピア・レスポンス」は話し合いから推敲までの活動全体を指し、「ピア・フィードバック」は学習者作文に対する具体的なフィードバックを指す。

3.4.1 先行研究

ピア・フィードバックを分析した研究について、(1)ピア・フィードバックの質に関する研究と(2)ピア・フィードバックと推敲の関わりを分析した研究に大別し、見ていくことにする。

(1)について、Leki(1990)は調査をもとに、ピア・フィードバックの質に疑問を呈している。学習者は仲間の作文に無理に発言しようとするあまり、不適切なフィードバックをすることがあり、「具体例を挙げてください」など、教師フィードバックを模倣したフィードバックが不適切な箇所で使用されていたという。一方、Caulk(1994)は、教師フィードバックとの比較により、記述式ピア・フィードバックの質を分析した。その結果、学習者の89%が妥当なフィードバックを行い、教師が同意できないフィードバックは全体のわずか6%であった。しかし、教師フィードバックとの一致率が低いため、ピア・フィードバックは有用ではあるが、教師フィードバックを代替するものではないと結論付けている。

(2)について、池田(2000b)では内容に関わるフィードバックより表面的なフィードバックのほうが多く、実際の推敲でも表面的な推敲が多いという結果が得られている。また、広瀬(2004)では、ピア・レスポンスにおいて内容に関する話題が多かった²が、約9割が表面的な推敲であったという。両研究では、内容面のフィードバックや話題が推敲に結びつかなかったのは、フィードバックが具体性に欠けるからだとしている。確かにフィードバックの質が推敲に関連していると考えられるが、それ以外にも、フィードバックの教示と関連性があることが推察できる。池田(2000b)と広瀬(2004)では、作文の良い点や直したほうが良い点等を話し合うように指示しているが、特にフィードバックの対象を絞っていない。内容・構成に焦点を絞ったフィードバックをするように教示を行った場合、フィードバックが推敲に結びつく可能性もあ

²広瀬(2004)はピア・レスポンスを①文法②表記③語彙④表現⑤内容⑥その他の6項目の話題に分類し、分析している。そのため、フィードバック数は不明である。

る。

一方、Yang et al. (2006) は、ピア・フィードバックが推敲に採用される割合（採用率）と、そのフィードバックにより推敲が成功するか（推敲成功率）を分析した。その結果、ピア・フィードバックの採用率は 67% とあまり高くないが、推敲成功率は 98% と非常に高い結果となった。推敲成功率が高かった理由については、口頭のインターアクションにより、学習者間に誤解が生じず、よりよいコミュニケーションが行われたためだとしている。ただし、フィードバックの質は不明であり、表面的なフィードバックと内容に関わるフィードバックの、どちらが推敲に影響したかも明白ではない。

以上、先行研究の問題点をまとめると、(1) ピア・フィードバックの質については一致した結果が得られていないこと、(2) 内容に関するフィードバックや話題が必ずしも推敲に結びついていないこと、(3) ピア・フィードバックの質と教示、ピア・フィードバックの質と推敲との関連性が不明であること、(4) 作文のどの部分に対するフィードバックが分類し分析されていないこと、となる。

3.4.2 研究課題

本節の目的は、学習者作文に対するピア・フィードバックを分析することである。内容・構成に関するフィードバックのみを行うように教示し、ピア・レスポンス実施後、ピア・フィードバックを分析する。分析の観点は次の 2 点である。

- (1) ピア・フィードバックの教示はピア・フィードバックに影響するか。
- (2) ピア・フィードバックの質は推敲とどのような関わりがあるか。

3.4.3 研究方法

3.4.3.1 実践の概要

本実践は第 3 章第 3 節と同一の実践である。本節は 2006 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 12 名である。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、段落作成等を練習した後、7 月から意見文の練習を 2 回行った。作文課題は、それぞれ第一課題、第二課題と呼ぶことにする（作文課題は巻末資料 5、p.188 を参照のこと）。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（巻末資料 6、p.189 を参照のこと）を示し、作文の論理性や文章構成などの説明をした（1 コマ）。

次に、ピア・レスポンスの導入を行った（3 コマ）。ピア・レスポンスの導入は池田（2007a）の方法に準拠した。まず、ビデオを視聴し、どのような活動なのか理解してもらった。その後、グループ活動により、ピア・レスポンス・教師フィードバック・自己推敲の長所と短所を考え、発表してもらい検討した。このように各々の相違点の理解を促した。

フィードバックに関する教示は、事前に学習した項目（論理性、文章構成、段落作成等）をもとに、作文の内容・構成についてフィードバックを行わせるというものであった。フィードバックをもとに推敲を行うことで作文の内容と構成の質的向上を目指すことを説明した。作文の内容は「論理性、説得力」、作文の構成は「文章構成、段落作成」と定義し、フィードバックの観点として、①「主張は十分な根拠に基づき説得力があるか」、②「文章構成、段落ができているか」を明示した。また、フィードバックでは作文の文法・語彙などの言語形式は取り上げないこと、それらは教師フィードバックで推敲することを説明した。最後に、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。各グループの代表が話し合いの内容(どのようなフィードバックをしたか)を発表し、全員で共有した。

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（下線や波線など）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。

意見文の練習は一つの課題につき 4 コマで、二つの課題で合計 8 コマ（8 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：ピア・レスポンス（第二作文の修正箇所等を話し合う）
⇒ 第三作文
- 4 コマ目：教師フィードバック⇒ 最終作文

3.4.3.2 分析

(1) 分析データ

本節では、2コマ目のピア・レスポンスを分析対象とする。また、分析データは以下のとおりである。

- 1) 作文 48 編（学習者 12 名が書いた 2 回分の意見文、第一作文と第二作文）
- 2) トランスクリプト（各グループのピア・レスポンスを録音し、文字化した資料）
- 3) ポストインタビュー録音資料（ピア・フィードバックの採用数、不採用の理由を調べるために、2006 年 8 月上旬に行ったインタビューの録音資料）

(2) 分析方法

ピア・フィードバックを表面フィードバックと内容・構成フィードバックに分類した。前者は文法や語彙等の正確さや適切さを指摘するもの、後者は内容・構成面の問題を指摘するものとした。本節では、作文に対する肯定的評価や、漢字の読み方や文法の意味を確認することは分析の対象外とした。

ピア・フィードバックはトランスクリプトより調査者が抽出し、集計した。複数名の学習者が同じ点について指摘したもの、一人の学習者が同じ点について複数回指摘したものは、一つのフィードバックとした。また、ピア・フィードバックの質を調べるため、妥当性と具体性（内容・構成フィードバックのみ）を判定した。妥当性は、教師の視点でフィードバックが適切かどうかを基準とした。一方、具体性は、指摘の理由や

根拠等が詳細に説明されているかどうかを基準とした(例えば、「第2段落がよくない」というフィードバックは具体的ではないと判定した)。これらの判定は、調査者を含む日本語教師3名がトランスクリプトのフィードバック部分を評価するという方法をとった。評価基準は「フィードバックが妥当か、具体的か」に対し、「はい」「いいえ」「どちらともいえない」の3基準であり、「はい」と判定したものを集計した。

また、ピア・フィードバックを採用したかどうかは、ポストインタビューにより学習者に確認し、集計した。ピア・フィードバックを採用しなかった場合、その理由についても質問した。さらに、採用されたフィードバックにより、第一作文に比べ、第二作文がよくなったかどうか(推敲の成否)を判定した。この判定は、上記の評価者3名がフィードバックにより書き直された第二作文の推敲箇所と第一作文を比較し、評価するという方法をとった。評価基準は「第二作文のほうが多くなった」「第二作文のほうが悪くなった」「変わらない」の3基準であり、「第二作文のほうが多くなった」と判定したものを集計した。

なお、ピア・フィードバックの質、および推敲の成否の評価手順は、調査結果の信頼性を高めるために、まず3名の評価者が各々判定を行い(評価一致率は84.2%)、次に、判定が異なるものは評価者全員で討議の上、判定した。

3.4.4 結果と考察

3.4.4.1 ピア・フィードバックと教示の関連

表3.17は、ピア・フィードバック数とその割合を示したものである。

表 3.17 ピア・フィードバック数とその割合

| | 表面 | 内容・構成 | 計 |
|------|------------|------------|----|
| 第一課題 | 11 (26.2%) | 31 (73.8%) | 42 |
| 第二課題 | 15 (41.7%) | 21 (58.3%) | 36 |
| 全体 | 26 (33.3%) | 52 (66.7%) | 78 |

表面フィードバックより内容・構成フィードバックのほうが多く、その割合は全体の3分の2となった。これは、作文の内容・構成のみにつ

いてフィードバックするように指示したためだと考えられる。表面フィードバックがすべてなくならなかったのは、学習者の中には表面的問題（文法、語彙等の誤り）に固執する者がいたためであろう。

次に、内容・構成フィードバックの詳細を見てみる。表 3.18 は、内容・構成フィードバックを下位分類したものである。

表 3.18 内容・構成フィードバックの下位分類とフィードバック（FB）数

| 内容フィードバック | | FB 数 | 構成フィードバック | | FB 数 |
|-----------|--------------------|------|------------|----------|------|
| 説得力に関する指摘 | 根拠の妥当性 | 7 | 文章構成に関する指摘 | 段落の統合 | 4 |
| | 根拠不十分 | 3 | | 段落の分割 | 2 |
| | 根拠の重複 | 2 | | 段落と段落の関係 | 3 |
| | 別の根拠の提案 | 5 | | | |
| | 小計 | 17 | | | 小計 |
| その他 | 内容に関する疑問 不明点の指摘 | 14 | 段落に関する指摘 | 段落内構成 | 7 |
| | | 2 | | 文の並べ替え | 3 |
| | | 小計 | | 16 | 小計 |
| 合計 | | 33 | 合計 | | 19 |

以下、フィードバックの具体例を挙げる。

①説得力（根拠の妥当性）に関する指摘の例

S：これはインターネットの大変さについて書いています。だから、テーマとはちょっと内容がはずしているかも。

②文章構成（段落の分割）に関する指摘の例

M：どうして第三段落と第四段落を分けましたか？一緒に生活を送ったらいいいという意見を書きたいなら、一つの段落を作ったほうがいいと思います。

③段落（段落内構成）に関する指摘の例

B：第2段落は中心（文）が二つありますから、複雑から、なんか表したいことは、はっきり表してないと思います。

④その他（内容に対する疑問）

W：「Mさんは、いつもよく歩いて本を読みますか。目には・・・？」

本節では、フィードバックの教示との関連性を見るために、フィードバックの対象で下位分類を行った。内容フィードバックは説得力に関する

る指摘、構成フィードバックは文章構成に関する指摘と段落に関する指摘に下位分類した。内容フィードバックは、この分類に当てはまらないものがあつたため、「その他」とした。「その他」は、内容に関する疑問・反論や不明点の指摘が見られた。内容フィードバックは約半数の 17 が文章の説得力に関わるもので、約半数の 16 が「その他」であつた。構成フィードバックは文章構成に関わるものが 9、段落に関わるものが 10 で約半数ずつであつた。フィードバック全体を見ると、「その他」を除く、フィードバックの教示に基づくものは約 7 割あつた。

表 3.19 フィードバック下位分類における妥当性のあるフィードバック (FB) 数とその割合

| | 説得力 17 | その他 16 | 合計 33 | | 文章構成 9 | 段落 10 | 合計 19 |
|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|------------|---------------|
| 妥当性あり内容 FB | 13 (76.5%) | 6 (37.5%) | 19 (57.6%) | 妥当性あり構成 FB | 8 (88.9%) | 6 (60%) | 14 (73.7%) |

表 3.19 は内容・構成フィードバックの下位分類における妥当性のあるフィードバック数を示したものである。表より、「その他」の妥当性が極めて低いことがわかる。その中には、自分と異なる立場で書かれた作文内容への批判的な質問・疑問等が見られた。一方、フィードバックの教示の対象である下位分類では、「段落」の妥当性がやや低いものの、「説得力」「文章構成」の妥当性は高かつた。このことから、フィードバックに関する教示はフィードバックの妥当性に大きく関わっていると言える。

以上の結果から、フィードバックに関する教示はフィードバックの数、対象および、その妥当性に強く影響していることが明らかとなつた。

3.4.4.2 ピア・フィードバックと推敲の関連

表 3.20 は、全ピア・フィードバックにおけるフィードバック妥当性・具体性のあるフィードバック数、推敲に採用されたフィードバック数(採用数)、採用数のうち推敲が成功した数(推敲成功数)を示したものである。

表面フィードバックは内容・構成フィードバックより妥当性が 73.1%と高く、採用率も 88.5%と高いが、推敲成功率は 69.6%にとどまっている。これは妥当な表面フィードバックがあっても、文法や語彙等は簡単に修正できないことを示している。

表 3.20 ピア・フィードバック (PF) の妥当性、具体性、採用数、推敲成功数とその割合

| PF | 全 PF | 妥当性あり | 具体性あり | 採用数 | 推敲成功数 | |
|-------|------|-------|------------|------------|------------|------------|
| 表面 | 第一課題 | 11 | 7 (63.6%) | — | 9 (81.8%) | 6 (66.7%) |
| | 第二課題 | 15 | 12 (80.0%) | — | 14 (93.3%) | 10 (71.4%) |
| | 合計 | 26 | 19 (73.1%) | — | 23 (88.5%) | 16 (69.6%) |
| 内容・構成 | 第一課題 | 31 | 17 (54.8%) | 26 (83.9%) | 21 (67.7%) | 15 (71.4%) |
| | 第二課題 | 21 | 16 (76.2%) | 20 (95.2%) | 15 (71.4%) | 13 (86.7%) |
| | 合計 | 52 | 33 (63.5%) | 46 (88.5%) | 36 (69.2%) | 28 (77.8%) |

一方、内容・構成フィードバックは、妥当性は 63.5%、採用率は 69.2%とあまり高くない。しかし、具体性は 88.5%、推敲成功率は 77.8%である。特に 2 回目の結果を見ると、具体性は 95.2%、推敲成功率は 86.7%と高い割合となっている。この結果は、フィードバックの採用率はあまり高くないが、推敲成功率は高いという点で、Yang et al. (2006)の結果と一致している。また、池田 (2000b) や広瀬 (2004) では、内容面のフィードバックや話題が推敲に結びつかなかったのはフィードバックが具体性に欠ける点を挙げているが、本研究ではフィードバックの具体性は非常に高く、推敲成功のための主要な要因か否かは判断できない。

以上の結果から、内容・構成フィードバックは、表面フィードバックと比較すると、妥当性や採用率は低い傾向が見られたが、推敲成功率は高くなる傾向が見られた。この原因を明らかにするために、ピア・フィードバックの妥当性・採用数と、推敲との関わりをさらに詳細に見ていくことにする。

3.4.4.3 ピア・フィードバックが推敲の成功に結びつくには

表 3.21 は内容・構成フィードバックの下位分類における妥当性、採用数、推敲成功数とその割合を示したものである。

表 3.21 フィードバック（FB）下位分類における妥当性、採用数、推敲成功数とその割合

| 内 容 FB | 妥当性あ り | 採用数 | 推 敲 成 功 数 | 構 成 FB | 妥当性あ り | 採用数 | 推 敲 成 功 数 |
|-----------|-----------|-----------|--------------|------------|-----------|----------|--------------|
| 説得力 17 | 13(76.5%) | 10(76.9%) | 9(90.0%) | 文章構 成 9 | 8(88.9%) | 5(62.5%) | 4(80.0%) |
| その他 16 | 6(37.5%) | 6(100%) | 6(100%) | 段 落 10 | 6(60.0%) | 6(100%) | 6(100%) |
| 合 計 33 | 19(57.6%) | 16(84.2%) | 15(93.8%) | 合 計 19 | 14(73.7%) | 14(100%) | 11(78.6%) |

*各パーセンテージは各コラムの左のコラムの数値を分母として計算したものである。

上述したとおり、フィードバックの教示の対象か否かにより妥当性の高さに違いがあるものの、妥当性のあるフィードバックの採用率を見ると、「段落」「その他」は 100%、「説得力」は 76.9%、「文章構成」は 62.5%と、「文章構成」を除き、高い割合となっている。また、採用されたフィードバックにおける推敲成功率は、「段落」「その他」は 100%、「説得力」は 90%、「文章構成」は 80%と非常に高い割合となっている。このようにピア・フィードバックの分析では、書き手は妥当性のあるフィードバックを高い割合で採用し、それらをもとにした推敲が高い割合で成功していることがわかった。

また、ポストインタビューによって学習者がフィードバックを採用しなかった理由が明らかとなった。表面フィードバックは「どう直せばよいかわからない」「推敲の際、フィードバックを忘れてしまった」等の理由であった。それに対し、内容・構成フィードバックは「フィードバックが誤っている」「フィードバックどおりにする必要がない」など、フィードバックの質が理由であった（不採用のフィードバック 16 のうち 13 が質に関するもの）。

実際に、学習者はどのようにフィードバックを判断し、推敲したのかを見てみる。まず、妥当なフィードバックを採用し、推敲が成功した例

を見る。

【会話例 1】（D = 読み手、S = 書き手）（作文は巻末資料 7、p.191 を参照のこと）

D: Sさんは、二つの段落に作ったんですけども、理由は、実は一つなんです。普通は意見文は二つの理由があった。普通は。でも、これ私の考えですけど、一つの理由は詳しく述べられたら、まあいいと思うけど。

S: あおう、この二段落目の理由は、紙で印刷した本とか雑誌を見たら、なんていうか、

D: うん、担当とか、自分がストーリーの主人公と一体感、でも、第三段落の意見も同じでしょう？「確かに」「しかし」の文型を使っても、いや、中心は第二段落と同じ。

S: うん、そうですよ。たいてい、同じ内容ですよ。上と下。

学習者 D は、二つの理由を挙げることを婉曲的に勧めている。これに対し、学習者 S はポストインタビューでフィードバックを採用した理由を次のように述べている。「自分がそう考えても、これを読む人は他の人なんです。だから、他の人が読んだら、Dさんのように思われると思って。」すなわち、学習者 S は読み手の視点を尊重したのである。

次に、妥当ではないフィードバックを採用しなかった例を見る。

【会話例 2】（M = 読み手、H = 書き手）（作文は巻末資料 8、p.193 を参照のこと）

M: 例えば、今のコンピュータの便利さは、もっと詳しい、二行目くらい書けると思います。そして、老人の赤ちゃんのコンピュータの不便、彼らにとって不便性、もうちょっと一行目二行目、書けると思います。それならもう、大丈夫です。そうですね。

H：内容がちょっと、少ないと。

学習者Mは学習者Hの作文の字数が少なかったため、上のような発言をした。それに対し、学習者Hはそのフィードバックを否定しなかったが、採用はしなかった。ポストインタビューで、その理由は「詳しくする必要がない。中心じゃないことを何か書くと、逆に論がわかりにくくなります」と述べている。すなわち、妥当ではないと判断したのである。

以上、ピア・フィードバックの分析において推敲成功率が高くなったのは偶然ではなく、書き手によるフィードバックの質の判断が推敲の成功に大きく関与していることが明らかになった。すなわち、書き手である学習者は内容・構成フィードバックを見極めて採用しており、それが推敲の成功につながっていると推察される。Leki (1990) は「フォーマルスキーマ（文章構造に関する知識）の不十分な学習者がコメントをした場合、仲間の作文の内容や構成が不適切なものになってしまうおそれがある」と指摘している。しかし、この批判にはフィードバックを採用する学習者の判断が含まれていない。本節の結果から、誤ったフィードバックを採用してしまうとは限らないことがわかった。

先行研究では、内容・構成フィードバックが推敲に結びつかない原因として、フィードバックが具体性に欠ける点を挙げている。しかし、本調査の結果から、内容・構成フィードバックが具体的であることは言うまでもなく、そこに、フィードバックの妥当性を見極める能力、さらには第二言語（L2）能力等が加わり、推敲が成功すると言えるだろう。

第4章 ピア・レスポンス導入による自律性への影響

第2章ではビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善を行い、第3章では、ピア・レスポンスの有効性の検証を行った。その結果、ピア・レスポンス後の推敲により作文評価が向上するなど、その有効性を検証することができた。では、ピア・レスポンスは学習者の自律につながるのだろうか。第1章において、作文指導における学習者の自律性とは「他者に頼ることなく、作文を書き上げるのではなく、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こと」と定義し、このような書き手を「自律的な書き手」と呼ぶことにした。本節では、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を考察する。

第1節 学習者のピア・レスポンスへの適応

第1章で述べたように、教師主導の授業を受けてきた学習者はピア・レスポンスのような協働学習には馴染みがなく、第2章第3節では活動に適応できない学習者も見受けられた。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、五つのデザインポイントを挙げている。

そこで、本節では、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。第2章第3節で述べたように、教師に依存的な学習者ほど協働学習に適応できないことから、協働学習に適応していくことが学習者の自律につながると思われる。本節では、学習者のピア・レスポンスへの適応過

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。

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。

4.1.1 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、ビリーフ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ビリーフ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。

4.1.2 研究課題

先行研究の結果は、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、ビリーフの変容に焦点が当てられていて、ビリーフ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なく、学習者の作文や話し合いの録音資料等をあわせて分析する必要がある。

本節の目的は、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。

4.1.3 研究方法

4.1.3.1 実践の概要

本実践は第3章第1節と同一の実践である。本節は、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、段落構成等の練習後、6月から意見文の練習を3回行った（作文課題は巻末資料2、p.185を参照のこと）。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、作文の言語形式の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。

表 4.1 学習者の背景とグループ編成

| | 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 | | | | | | |

(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。

意見文の練習は一つの課題につき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

4.1.3.2 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。教示は以下のとおりである。

ピア・レスポンス体験後：

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。

ピア・レスポンス活動後：

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、またそれらの原因等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。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・アプローチなど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、本節では、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等に分割し、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²。

本節では、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。

² *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。

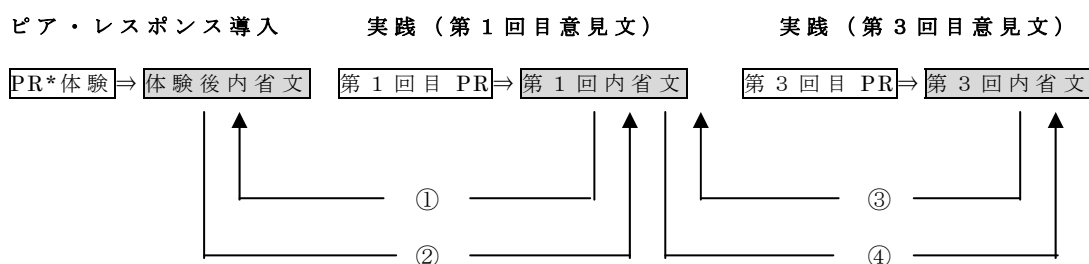


図 4.1 内省文の比較手順

(*PR=ピア・レスポンス)

図 4.1 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、二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・レスポンスに適応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。このような内省文やインタビューによる学習者ビリーフの把握は、ピア・レスポンスに適応しにくい学習者に対する教師の介入だと言える。この点については、第2章第3節において触れたが、本節において実施する。

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。

4.1.4 結果と考察

4.1.4.1 内省文における特徴表現

表4.2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。本節では、上位20件を特徴表現として表示した。

表 4.2 体験後内省文および第 1 回内省文の特徴表現

| | 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 | 立っ |
| 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 |

(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。\$」等が抽出されている。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。特徴表現を明示するため）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」等が抽出されている。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、「他人の長所を見つかって、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・短所等、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 4.3 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。

表 4.3 第 1 回内省文および第 3 回内省文の特徴表現

| | 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 | に役立っ | 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。)

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)」(下線は筆者による。特徴表現を明示するため)等の表現が見られ、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」等が抽出されている。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う。(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。これらのことから、このような学習者はピア・レスポンスに適応していることが言えるだろう。すなわち、これらの学習者は作文完成まで自分の作文に責任を持つという自律的な書き手であることが示唆された。

しかし、その一方で一部の学習者から「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」「分からない」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。

4.1.4.2 ビリーフの背景

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」というビリーフの背景を、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・レスポンスを見してみる。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（学習者Kの第一作文は巻末資料9、p.194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（学習者Kの巻末資料9、p.194を参照のこと）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。これのほうがいいです。（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

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（学習者Fの作文は巻末資料10、p.195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かもしれない。

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・文法などの言語形式の推敲は見られるが、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と）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。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。

4.1.4.3 実践の改善に向けて

本節において、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可能性を示すことができた。しかしながら、ピア・レスポンスに適応できない学習者が一部に見られたことも確かである。教師依存の書き手が自律的な書き手へと育成するためには、更なる授業改善が必要だと言えよう。

では、自律的な書き手を育成するために、どのように授業改善をすれ

ばいいのであろうか。

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。前述したとおり、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。

第5章 結論

本章では、これまでの各章で分析してきた結果をまとめたうえで、本研究の成果を述べる。本研究の成果とは、日本語教育においてピア・レスポンスを実施する意義と言い換えることができるだろう。

5.1 各章のまとめ

5.1.1 第1章 序論

日本語教育における作文指導の目的は、学習者の作文能力を向上させることだけではなく、文章執筆における学習者の自律性を高めることにある。ここでいう自律性とは自分の作文に責任を持つことであり、日本語教育において自律的な書き手を育成する必要がある。しかしながら、従来の作文指導の中心である、文法・語彙等を直接訂正する教師添削では、学習者を教師に依存させてしまうおそれがあり、学習者の自律という目的とは相反する結果となることがある。正確さを中心とした教師添削では自律性を向上させることが難しいのである。一方、第二言語教育としての英語教育（ESL教育）においては、プロセス・アプローチの登場により、プロセスを重視したフィードバックによる指導が普及することとなった。本研究では、その中でも、学習者同士が協働的に推敲活動を行うピア・レスポンス（peer response）を取り上げ、その理論的枠組みなどを検討した。

ピア・レスポンスは、プロセス・アプローチ、第二言語習得理論、協働学習理論を基盤とした活動であり、多様な仲間からのフィードバックが受けられることや、それらのフィードバックを通して、自分自身の文章を分析、推敲するのに必要な批判的思考が身に付くことなどの利点がある。しかし、ESL教育で普及しているピア・レスポンスは日本語教育に応用する際に問題点があると言われている。それは東アジア系学習者はピア・レスポンス活動に適応しにくいという指摘である。そのため、本研究では、ビリーフ調査を行い、その調査結果をもとに実践を改善することを目指した。そのうえで、本研究では、ピア・レスポンスがフィ

ードバック活動として有効か、ピア・レスポンス導入により、学習者の自律性に影響を及ぼすのかを検討した。本研究は、これらの二つの課題の分析によって、日本語教育におけるピア・レスポンスの意義を考察した。

5.1.2 第2章 ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善

第2章では、東アジア系学習者を対象に、ピア・レスポンスに対するビリーフを調査することにより、実践の改善を行うことを目的とした。

まず、第1節では、ピア・レスポンスに関する項目だけでなく、作文学習全般に関する項目、ピア・レスポンスの比較対象としての自己訂正に関する項目について、東アジア系学習者を対象にアンケートによるビリーフ調査を行った。

調査の結果、学習者は作文学習に期待していること、作文学習では言語形式を重視する意識を持っていることなどがわかった。後者については第1章でも触れたように、教師添削の影響を受けたものと思われる。

また、ピア・レスポンスと自己訂正については、学習者は肯定的に捉えていることがわかった。ピア・レスポンスについては、先行研究では否定的な結果が見られたが、本節ではむしろ学習者の積極的な意識が見られた。自己訂正については、教師に依存するのではなく、教師に支援してほしいという意識も見て取れた。

しかしながら、自己訂正に比べ、ピア・レスポンスは仲間に作文を読まれたくないという活動に消極的な意識が見られたこと、クラスの友人の作文を訂正することに否定的な意識も見られたことから、実施方法を十分に検討する必要があることが明らかとなった。

このような第1節の結果をもとに、第2節では、実際にピア・レスポンスを実施したうえで、ビリーフ調査を行い、実践の改善を行った。

第2節では中国人学習者を対象に記述ピア・レスポンスを取り入れた作文授業を行い、ピア・レスポンスに対し、どのようなビリーフを持つか調査した。ピア・レスポンス活動では、仲間の作文を読み、コメント

を書き、仲間からコメントをもらい、自分の作文を推敲した。活動後、インタビューによりビリーフを調査した。

その結果、コメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的なビリーフが見られた。しかし、これらはすべての学習者に共通するものでなく、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。仲間に作文を読まれることについては、第1節の調査では消極的な意識が見られたのだが、ピア・レスポンスを実際に経験することにより、まったく異なる結果となった。これらのことから、中国人学習者は必ずしもピア・レスポンスに否定的だとは言えないことが明らかとなった。

このような結果に基づき、ピア・レスポンス活動の改善策として、(1) 話し合いの方法を取り入れること、(2) 導入法の充実を図ること、(3) 教師の介入を多くすることの3点を提案した。

第3節では、前節のピア・レスポンス活動の改善案を受け、新たに実践を行った。

中国人学習者を対象に口頭ピア・レスポンスを実施し、ピア・レスポンスに対し、どのようなビリーフを持つか調査した。また、それらをもとに話し合いの問題点を考察した。ピア・レスポンス活動では、仲間の作文を読み、話し合い、それをもとに自分の作文を推敲した。活動後、インタビューによりビリーフを調査した。

その結果、学習者は記述コメントより、仲間と話し合う方法のほうを好む傾向があること、学習者は口頭コメントのほうが適応しやすく、効果を実感しやすいことが示唆された。しかし一方で、(1) 教師への依存度の高さ(自律性の低さ)、(2) 個性の差異、(3) 日本語能力の制限、により活動に適応できないということが明らかとなった。

話し合いについては、「基本的には日本語で話し、うまく表現できないときは母語で話したい」と考えている学習者が多かったにもかかわらず、実際の話し合いでは母語を多用している学習者が多く見られた。これらのことから、母語利用を含めたピア・レスポンス活動全体を検討す

る必要があるが、まずは学習者のできるだけ日本語で話したいという意識を活動に生かすべきだという提案をした。

第4節では、前節で課題となった話し合いにおける母語利用について検討した。ピア・レスポンスにおける話し合いの言語、および、それと深く関わるグループ編成について、実践をもとに改善を行った。調査対象者は、日本語学習者であり、実践を行い、ビリーフ調査をもとに改善を行った。

前期授業では教師がグループ編成をし、日本語で話し合いを行った。授業後の調査の結果、①母語で話し合いたい、②グループに不満があるなどの意見があった。

そこで、後期授業では話し合いの言語を特定せず、グループ編成も自由にした。後期授業の後、調査した結果、前期授業の問題点は解決できたが、新たな問題が出てきた。①日本語で話し合いたい学習者がその機会を失った、②活動に集中しなくなったなどである。今後は以下のように実践を改善し、実施することを提案した。

- (1) 話し合いの言語を自由とした理由を学習者に十分伝えなかったことで、主体的に活動に取り組むことができなかったことが推察される。話し合いの言語については、日本語と母語のどちらがいいということではなく、なぜ教師の指示する言語を用いるのかを学習者に明確に説明する必要がある。

同時に、それに対する学習者の考えも確認することによって、教師と学習者のビリーフの差異が明らかにすることができる。

- (2) グループ編成は教師が行うが、一部に自由な編成を取り入れる。また、どのようにグループを編成するかだけでなく、どのようにグループを育てるかという視点も必要である。

第2章には残された課題が二つある。一つ目は、教師に依存的な学習者に対し、どのように活動を改善するかということである。

教師への依存とは、すなわち学習者の自律性の問題である。自律性とは教師に全く依存しないことではなく、自分の学習に対し責任を持つということである。自律できていない学習者、つまり、自分の学習に責任を持たない学習者ほど協働学習に否定的あるいは消極的なのではないだろうか。自分の学習に責任を持たない学習者が他の学習者の学習に深く関わるのは難しい。逆に言うと、協働学習に積極的に参加できるようにすること、あるいは協働学習に適応していくことが、学習者の自律につながるのではないかと考えられる。

第1章において教師添削によって教師依存の学習者が生み出されるおそれがあることを指摘したが、第2章では学習者のピア・レスポンスに対する積極的な意識や、学習者はピア・レスポンスに必ずしも否定的ではないことが明らかとなった。しかし、一部の学習者にはピア・レスポンスを行った後も、教師依存の意識が見られた。この点については、第4章において、さらにピア・レスポンスを改善したうえで実施し、学習者のピア・レスポンスへの適応を通して、学習者の自律性を考察した。

二つ目の課題は第4節において考察したグループの人間関係作りである。

留学生別科は短期集中日本語コースであるため、日頃の人間関係が活動に影響を及ぼすことも十分考えられる。調査では、人間関係が活動にマイナスの影響を及ぼすおそれがあるという回答も見られたように、今回の活動が人間関係作りという点においてまだ不十分であることを示唆している。

本授業におけるピア・レスポンスを振り返ってみると、グループの目標がないうえに、その活動は作文完成までのプロセスの一部分に過ぎなかった。学習者の目標は各自の作文完成であるため、仲間の目標（作文完成）には無関心になりやすい。それゆえ、学習者によっては仲間に貢献する意義が感じられないこともあるだろう。あるいは、話し合いで助言したところでそれが仲間に採用されるかわからないため、自己効力感が持てないという学習者もいたのではないだろうか。

そこで、改善の方法として、作文の完成まで仲間とのかかわりを増やすこと、作文の目標を共有化すること、グループの存続期間を見直すことが考えられる。このような方法は互恵的な相互関係依存を形成していくであろう。これらの課題は、第3章および第4章の実践において改善を行った。

以下、第2章の研究内容について、研究課題、調査方法、調査から明らかとなった問題点、それに対する改善方法を表にまとめた。

表 5.1 第2章のまとめ

| | 研究課題 | 調査方法 | 問題点 | 改善方法 |
|-----|--|-----------------|--|---|
| 第1節 | 作文指導全般、ピア・レスポンス、自己訂正に対するビリーフを明らかにすること。 | アンケートによるビリーフ調査 | 仲間に作文を読まれたくないという消極的な意識、仲間の作文を訂正することに否定的な意識が見られたこと。 | ①ピア・レスポンスの導入を工夫すること。 ②コメントの対象を作文の内容・構成に絞ること。 |
| 第2節 | 記述ピア・レスポンスに対するビリーフを明らかにすること。 | インタビューによるビリーフ調査 | コメントを書くこと、仲間のコメントの効果に否定的な意識が見られたこと。 | ①話し合いの方法を取り入れること。 ②導入方法を充実させること。 ③教師の介入を多くすること。 |
| 第3節 | 口頭ピア・レスポンスに対するビリーフを明らかにすること。 | インタビューによるビリーフ調査 | 教師への依存度が高いこと。 学習者の性格や日本語能力の制限によって活動に適応できな | ①ピア・レスポンスに適應する、つまり自律性を高める工夫をすること。 |

| | | | | |
|-----|--------------------------------|-----------------|---|---|
| | | | いこと。 | ② 話し合いにおける母語利用の方法を検討すること。 |
| 第4節 | 話し合いの言語およびグループ編成について授業改善を行うこと。 | インタビューによるピリーフ調査 | 話し合いの言語と特定せず、グループ編成を自由にしたことによる問題点。 ① 日本語で話し合いたい学習者がその機会を失ったこと。 ② 活動に集中しなくなったこと。 | ① 話し合い言語の決定(日本語と学習者の母語のどちらか)について説明をすること。 ② グループ編成は教師が行うが、一部に自由な編成も取り入れること。 |

5.1.3 第3章 ピア・レスポンスの有効性の検証

第3章では、ピア・レスポンスの有効性を検証した。

第1節では、作文プロダクトの観点からピア・レスポンスの効果を検証した。先行研究では、ピア・レスポンスは作文の内容・構成の評点を向上させるという結果がある一方で、ピア・レスポンス後の推敲は表面変化や表面的な推敲の割合が高いという矛盾した結果が見られた。作文の内容・構成の評点を向上させるには、ある程度以上の意味変化があるはずである。先行研究のように極端に表面変化や表面的な推敲の割合が高いということは考えにくい。

そこで、先行研究における分析方法の問題点を整理したうえで、次の2点を提案した。

- (1) ピア・レスポンス後の推敲において、作文評価が向上するかどうかを調べるため、第一作文と推敲作文を比較すること。
- (2) ピア・レスポンス後の推敲作文の変化を分析する際には、Faigley & Witte (1981) の「文章の意味内容に影響を及ぼすかどうか」

という基準に基づき、アイデア・ユニット（以下、IU）を用いた分析を行うこと。

このような分析方法を用い、日本語学習者を対象に、ピア・レスポンスを実施した。実施後、（１）ピア・レスポンス後に推敲することにより推敲作文の評価が向上するか、（２）ピア・レスポンス後の推敲作文はどのように変化したのか、ピア・レスポンスのグループによって変化の違いがあるのかを分析した。

分析の結果、ピア・レスポンス後の推敲により、作文評価、特に内容の評点が向上する傾向が示された。また、ピア・レスポンス後の推敲では、変化なし IU の割合が高く、意味変化 IU と表面変化 IU の割合は全体では意味変化 IU の割合が高いものの、各作文課題によって割合が異なった。ただし、先行研究に見られたように表面変化（表面的な推敲）の割合が極端に高くなることはなかった。このような結果が得られた原因は分析方法を再検討しただけでなく、ピア・レスポンスの導入において、作文の内容・構成についてのみ推敲を行うように指示したこと、つまり、フィードバックの教示が関連したと考えられる。

また、本実践におけるグループ編成により、話し合いに母語を利用したグループと、利用しないグループが見られた。しかし、分析の結果、各グループにおいて推敲による変化の相違は見られなかった。

これらのことから、話し合いにおける母語利用よりも、フィードバックの教示のほうが推敲作文に影響を及ぼす可能性が示唆された。

しかし、第 1 節には課題も残った。第 1 節の調査結果では、作文の評点が有意に向上する傾向が見られたものの、3 の作文課題の評点をまとめて第一作文と推敲作文を比較したもの¹で、各作文課題の第一作文と推敲作文を直接比較したもの²ではなかった。また、推敲ソースを分析していないため、ピア・レスポンスがどの程度推敲に影響を及ぼしているか

¹ 第 3 章第 1 節では、「第一作文の評点と推敲作文の評点」を要因 A とし、「第一課題、第二課題、第三課題の評点」を要因 B として 2 要因被験者内の分散分析を行った。

² 各作文課題の第一作文と推敲作文において 1 要因被験者内の分散分析を行ったもの。

明白にできなかつた。さらに、ピア・レスポンスの推敲作文への影響を分析するために、その分析方法を検討することはもちろんのこと、ピア・レスポンスの導入、とりわけ、フィードバックに関する教示にも注目しなければならない。

第2節では、フィードバックの教示の観点から、どのように推敲を指導したらよいかを考察した。

推敲に関する講義が推敲結果にどのような効果を及ぼすのか調査した。東アジア系学習者を対象に、二つの条件（講義を受ける群、講義を受けない群）を設定し、作文を推敲させた。講義では作文の内容・構成の推敲を促すために、推敲基準を示した。講義の効果を調べるために、推敲前と推敲後の作文を量的、質的、誤用率、および作文評価の面から分析した結果、次のことがわかった。

- (1) 両群ともに作文の量的変化がなかった。
- (2) 講義を受けた群のほうが、作文の質的变化が大きかった。より多くの内容を追加した。
- (3) 両群ともに誤用率の変化がなかった。
- (4) 講義を受けない群は作文評価が向上したのに対し、講義を受けた群は作文評価に変化がなかった。

本節における講義は、作文の質的变化を大きくさせたが、作文評価は向上させなかった。すなわち、講義の効果は認められるが、講義内容および方法は再検討する必要があると言えよう。このような結果に基づき、第3節では、推敲基準を示すだけでなく、学習項目をもとにした講義を検討し、ピア・レスポンスを実践した。

第3節では、第1節および第2節の結果を踏まえ、東アジア系学習者を対象にピア・レスポンスを実施した。まず、前節の結果を受け、フィードバックに関する教示の改善を図り、そのうえで、第一作文と推敲作文を直接比較した。また、推敲におけるピア・レスポンスの影響を明らかにするため、推敲の際のソースをポスト・インタビューにより特定し

た。

本節におけるフィードバックの教示は、学習項目（論理性、文章構成など）に基づき、作文の内容・構成のみについてフィードバックを行わせるものであった。ただ内容・構成に関する推敲基準を示すのではなく、授業において学習した知識をもとにして、推敲するように促した。

ピア・レスポンスの実施後、上述した方法によって分析した結果、以下の二つの効果が確認できた。

(1) ピア・レスポンスは推敲全体の約7割に影響していた。また、文章の意味内容に影響を及ぼす推敲のうち、約9割がピア・レスポンスによるものであった。

(2) 第一作文に比べ、第二作文の評点は、作文の「構成」では有意に向上し、作文の「内容」では向上する傾向が見られた。

これらのことから、ピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼしていることが明らかとなった。また、ピア・レスポンスを効果的に行うためには、単にフィードバックの焦点を絞った教示をするだけではなく、講義やフィードバックの練習等と有機的に結びつけた教示を行う必要があることが示唆された。

第1節と第3節は、学習者は異なるが、どちらも作文プロダクトを観点とした研究である。両節の結果を比較検討してみる。

まず、ピア・レスポンス後の推敲変化を比較すると、両者の結果とも、推敲作文における変化なしIUの平均占有率が高かった。意味変化IUの割合と表面変化IUは同程度であり、先行研究で見られたように、極端に表面変化の割合が高くなることはなかった。これは、内容・構成に絞ったフィードバックをするように教示を行ったことだけではなく、表面的な誤用を一つ一つ集計するのではなく、IUを用いた分類法を採用したことも影響していると言えるだろう。

また、各回におけるIUカテゴリー平均占有率を分散分析により比較した結果、第1節の調査では、2回目の意見文において意味変化IUと削除IUの割合が有意に高くなったのに対し、第3節の調査では有意な

差は見られなかった。この結果から、各回の平均占有率は、学習者の作文力や作文課題の難易度が関係しており、一定の占有率になることはないと考えられる。

次に、ピア・レスポンス後の推敲による作文評価の向上であるが、第一作文と第二作文の直接の比較である1要因の分散分析では、第3節の結果にのみ有意な差が見られた。このことは、第3節において、フィードバックの教示を改善したことが大きな要因だと推測できる。フィードバックの基準を示すだけでなく、その基準について学習を積んでおくことなど、他の活動とのつながりが重要であることが明らかとなった。

第4節では、フィードバックの教示と推敲の二つの観点から、学習者作文に対する学習者のフィードバック（ピア・フィードバック）を分析した。

東アジア系学習者を対象に内容・構成に関するフィードバックのみを行うように教示し、ピア・レスポンスを実施した後、ピア・フィードバックを分析した。その結果、①フィードバックに関する教示がピア・フィードバックの対象や妥当性に強く影響していること、②書き手である学習者はピア・フィードバックの妥当性を判断し、採用するため、推敲成功率が高いことがわかった。

本節の結果から、ピア・レスポンスを実施する際には、学習者にフィードバックの焦点を明示することが重要だと言える。このようなフィードバックの教示はピア・フィードバックの妥当性を高めるものとなるだろう。

しかし、ピア・フィードバックは教師フィードバックのように完全なものではない。だが、ピア・フィードバックの不完全さを補うものとして、学習者にはピア・フィードバックの妥当性を判断する能力があることが明らかとなった。これは、他者からのフィードバックに対し受動的になるのではなく、推敲に対する主体的な作業だと言える。今後の実践では、ピア・フィードバックの妥当性を吟味することが主体的な推敲につながることを説明する必要があるだろう。

第3節と第4節は同一の実践であり、学習者は同じであるが、異なる観点で研究したものである。第3節は作文プロダクトを観点とし、第4節はフィードバックを観点として分析した。両節の結果がどのように関連しているかを見てみる。

まず、第3節では、ピア・レスポンス後の推敲によって、作文構成の評点は有意に向上し、作文内容の評点は有意に向上する傾向が見られた。また、ピア・レスポンスは文章の意味内容に影響を及ぼす推敲を促すことがわかった。

これに対応して、第4節では学習者の内容・構成に対するフィードバックをもとにした推敲は成功する割合が高いことが明らかとなった。この背景には、フィードバックの教示により、学習者のフィードバック（ピア・フィードバック）の妥当性が高まったこと、書き手である学習者にはピア・フィードバックを見極める能力があることがわかった。

これらの結果を総合すると、読み手によって妥当性のあるフィードバックが行われ、そこに書き手のフィードバックを見極める能力、さらには推敲を行うための書き手の第二言語能力、これらが一体となって推敲が行われたと推察できる。その過程では、意味内容に影響を及ぼす推敲が行われ、その結果として、作文の内容・構成の評点が向上したと考えられる。このように第3章においてピア・レスポンスの有効性が示されたと言えよう。

以下、第3章の研究内容、第1節と第3節の比較、第3節と第4節の関連を表にまとめた。

表 5.2 第 3 章のまとめ

| | 研究課題 | 分析方法 | 結果 |
|-------|--|--|--|
| 第 1 節 | <p>①ピア・レスポンス後に推敲することにより推敲作文の評価が向上するの か。</p> <p>②ピア・レスポンス後の推敲作文はどのような変化をしたのか。ピア・レスポンスのグループによって変化の違いがあるのか。</p> | <p>①日本語教師 3 名が学習者作文を評価。第一作文および推敲作文について、内容、構成、言語能力、総合の四つの基準で評価し、その差を分析。</p> <p>②アイデア・ユニット (IU) を用いた分類法を採用し、分析。</p> | <p>①ピア・レスポンス後の推敲により、作文の「内容」の評点が向上する傾向。</p> <p>②ピア・レスポンス後の推敲では、変化なし IU が高い割合。表面変化 IU と意味変化 IU は同程度の割合。</p> |
| 第 2 節 | <p>作文の内容・構成の推敲を促す講義を行い、推敲させることにより、推敲の結果にどのような効果を及ぼすのか。</p> | <p>講義あり条件と講義なし条件を設定した実験デザイン。講義の効果を調べるため、第一作文と推敲作文を</p> <p>①量的分析、 ②質的分析、 ③誤用分析、 ④作文評価による分析、の四つの面から分析。</p> | <p>①両条件とも作文量の変化はなし。</p> <p>②講義あり条件の学習者のほうが内容追加型の推敲を実行。</p> <p>③両条件とも誤用率の変化はなし。</p> <p>④講義なし条件のほうが作文評価が有意に向上。</p> |
| 第 3 節 | <p>①ピア・レスポンス後の推敲作文はどのような変化をしたのか。また、ピ</p> | <p>①IU を用いた分類法を採用し、分析。 ポスト・インタビューにより推敲ソース</p> | <p>①変化なし IU の割合が一番高く、意味変化 IU と表面変化 IU は同程度の割合。全</p> |

| | | | |
|-----|---|---|--|
| | <p>ア・レスポンスはどのくらい推敲作文に影響を与えているのか。</p> <p>②ピア・レスポンス後に推敲することにより推敲作文の評価が向上するのか。</p> | <p>を確認。</p> <p>②日本語教師3名が学習者作文を評価。第一作文および推敲作文について、内容、構成、言語能力の三つの基準で評価し、その差を分析。</p> | <p>推敲のうちピア影響は8割。意味変化IUのうちピア影響は約9割。</p> <p>②ピア・レスポンス後の推敲により、作文の「構成」の評点は有意に向上。「内容」「言語能力」の評点は向上する傾向。</p> |
| 第4節 | <p>①ピア・フィードバックの教示はピア・フィードバックに影響するか。</p> <p>②ピア・フィードバックの質は推敲とどのような関わりがあるか。</p> | <p>ピア・フィードバック(PF)を表面PFと内容・構成PFに分類。</p> <p>①PFの数、妥当性、具体性を調査。</p> <p>②PFを採用したか否かは、ポスト・インタビューにより確認。</p> <p>第一作文と推敲作文を比較し、推敲の成否を判定。</p> | <p>①表面PFより内容・構成PFのほうが高い割合。教示に基づくフィードバックは約7割、教示は妥当性に強く影響。</p> <p>②書き手は妥当性のあるフィードバックを高い割合で採用。それらをもとにした推敲が高い割合で成功。</p> <p>学習者はフィードバックの質を見て、推敲に採用するか否かを判断。</p> |

表 5.3 第 3 章第 1 節と第 3 節の比較

| | |
|---------|--|
| 実践（学習者） | 異 |
| 分析観点 | 同（作文プロダクト） |
| 共通点 | ①ピア・レスポンス後の推敲変化では、変化なし IU の割合が高いこと。意味変化 IU と表面変化 IU は同程度の割合であること。 |
| 相違点 | ①意見文の各回における IU カテゴリーの平均占有率は、第 1 節は有意な差あったが、第 3 節は有意差がなかったこと。 ②第 1 節では作文内容の評点が有意に向上する傾向が見られたが、第 3 節では作文構成は有意に向上し、作文内容、言語能力が有意に向上する傾向が見られたこと。 |

表 5.4 第 3 章第 3 節と第 4 節の関連

| | | |
|---------|--------------------|---|
| 実践（学習者） | 同 | |
| 分析観点 | 異（作文プロダクトとフィードバック） | |
| 関連する点 | 第 3 節 | 作文構成の評点は有意に向上し、作文内容の評点は有意に向上する傾向が見られたこと。 ピア・レスポンスは文章の意味内容に影響を及ぼす推敲を促すこと。 |
| | 第 4 節 | 内容・構成に対するピア・フィードバックをもとにした推敲は成功する割合が高いこと。 |

5.1.4 第4章 ピア・レスポンス導入による自律性への影響

第1章においてピア・レスポンスの問題点として、学習者の教師依存度の高さを指摘した。そこで、第4章では、このように教師依存度の高い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、日本語学習者がピア・レスポンスに適応するかを分析した。第2章で述べたように、教師に依存的な学習者ほど協働学習に適応できないことから、協働学習に適応していくことが学習者の自律につながると考えられる。第4章では、学習者のピア・レスポンスへの適応の分析を通して、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、学習者が作文能力の向上を実感していることなど、ピア・レスポンスに適応していることが窺えた。このことから、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示すことができた。

しかし、一方で一部の学習者には「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・レスポンスに適応できないケースがあることが明らかとなった。

5.2 本研究の成果—日本語教育におけるピア・レスポンスの意義—

前節では各章をまとめたが、本節では各章の考察をもとに本研究の成果を述べる。本研究の成果は三つ挙げられる。

本研究の第一の成果は、ビリーフ調査によるピア・レスポンス改善の可能性を示したことである。

言語教育において、ある活動を理論化、一般化することは極めて難しい。それは、それぞれの実践における学習環境が異なるからである。学習者、教師などさまざまな要因で、同じ実践方法をとったとしても、異なる場合もある。第2章の目的は、実践をより良いものにするために、ビリーフ調査によって実践の結果を振り返り、どのように活動の改善を行うかということであった。学習者のビリーフに実践が左右されるのではなく、ビリーフ調査によって学習の阻害要因を取り除き、作文の質的向上、学習者の自律性の向上を目指した。第2章における考察は実践方法の理論化・一般化を目指したものではなかった。しかし、同様の実践を行う教師がここで得られた知見を共有することに大きな意義があると言えよう。

舘岡（2008）は基礎科学における「理論（グランドセオリー）」に対し、実践の繰り返しの中から立ち上がる理論を「原則」と呼んでいる。この「原則」は現場の実践知が抽象化されたもので、固定的なものではなく、現場でその都度組みかえられていく半可変的なものだとしている。

その意味で、本研究におけるビリーフ調査はまさに「原則」につながっていくものであるだろう。従来のビリーフ調査はあくまでも実態を把握することが主眼であり、教授法などを採用する際の参考でしかなかった。しかしながら、本研究では、実践を振り返り改善していくために、ビリーフ調査を実施したことに意義があると言えよう。

本研究の第二の成果は、ピア・レスポンスの有効性を示したことである。ピア・レスポンスが作文の内容・構成に大きく影響していることを

明らかにした。これには二つの要因が挙げられる。一つは、ピア・レスポンスの分析方法を再検討したことで、もう一つはフィードバックに関する教示内容および方法を改善したことである。ここでまとめて述べたい。

(1) ピア・レスポンスの分析方法

ピア・レスポンスの効果に関する先行研究は数多く見られるが、分析方法が統一されていないため、結果が一様ではない。そこで本研究では、分析方法として、以下に3点を提案した。

- ① 先行研究におけるピア・レスポンスの効果の分析では、ピア・レスポンス後の推敲作文と教師フィードバック後の推敲作文を比較検討したものが多かったが、ピア・レスポンス後の推敲において、作文評価が向上するかどうかを調べるためには、第一作文とピア・レスポンス後の推敲作文を比較する必要があること。
- ② ピア・レスポンス後の推敲作文の変化を分析する際には、Faigley & Witte (1981) の「文章の意味内容に影響を及ぼすかどうか」という基準に基づき、アイデア・ユニット (IU) を用いた分析を行うこと。
- ③ 推敲におけるピア・レスポンスの影響を明らかにするため、推敲の際のソースをポスト・インタビューにより特定すること。

(2) フィードバックの教示

フィードバックの教示は作文の内容・構成に焦点を絞るだけでなく、フィードバックの教示と、他の活動（講義、ピア・レスポンスの導入、ピア・レスポンス体験）の間に有機的なつながりを持たせることが重要である。このようなフィードバックの教示のポイントをまとめると、以下の5点となる。

- ① フィードバックの焦点を絞ること。
- ② フィードバックの観点を学習者に明確に示すこと
- ③ フィードバックの観点は事前に指導する必要があること。

- ④ フィードバックの観点のみフィードバックを行うように指示すること。
- ⑤ フィードバックに関する教示を行うだけでなく、フィードバックの練習が必要であること。

一方、池田・原田（2008：268）は「ピア・レスポンスは内容、教師添削は文法、という2項対立という捉え方ではなくて、教室活動のデザインの中で、あるいはライティング・プロセスの中で、どちらに限定して、どちらに重点を置く、というのではなくて、さまざまな活動を組み合わせることで、学習環境作りに働きかけていくことが学習活動に寄与していく、教師の役割なのではないか」と述べている。

確かに、必ずしも活動を固定化する必要はないが、フィードバックの焦点を絞らずに、作文の内容、構成、言語形式のように広範囲にすることは活動に支障をきたしやすい。例えば、これまでの実践の経験からも、文法を好む学習者が文法の問題に固執することは少なくない。これは第1章で見たとおりに、教師主導の作文指導の影響が考えられる。また、Sommers（1982）が述べているように、作文の内容・構成に対するフィードバックと、言語形式に対するフィードバックを同時に行うと、フィードバックの受け手はどの誤りが最も大きな問題であるか、つまり、誤りの重篤度がわからない。これも混乱を招く結果になりかねない。

これらのことから、前述したとおり、作文知識の習得と話し合いにおけるフィードバックのつながりを強めることは、学習者にとっても活動の目的が明確になり、それがピア・レスポンスの有効性につながったと言えるだろう。

さらに、ピア・フィードバックの分析において、フィードバックの教示により、ピア・フィードバックの妥当性が高まったこと、学習者にピア・フィードバックの妥当性を判断する能力があることが明らかとなった。これらのことは、第1章で述べたピア・レスポンスの問題点の一部を解消するものである。Ferris & Hedgcock（1998：171）で指摘されて

いるピア・レスポンスの問題点（1）、（2）、（4）、（6）と、本研究における結果を比較検討してみる。表 5.5 を見ると、いずれの問題点も本研究の結果から判断すると、おおむね解消されることがわかった。このような点を明らかにしたことは本研究の成果の一つであり、ピア・レスポンスの価値を高めるものだと言えよう。

表 5.5 ピア・レスポンスの問題点と本研究の結果

| | 先行研究で指摘された問題点 | 本研究の結果 |
|-----|---|--|
| (1) | より大きな推敲すべき問題をおろそかにして、表面的な問題に目を向けすぎることがある。 | 作文の内容・構成に焦点を絞ったフィードバックの教示を行うことで、表面的な推敲に偏ることはなかった。 (第3章第1節および第3節) |
| (2) | 学習者はあいまいで役に立たないフィードバックをすることがある。 | フィードバックの教示によって、ピア・フィードバックの妥当性を高めることができた。 (第3章第4節) |
| (4) | 仲間のフィードバックの妥当性に疑問を持つ。 | 学習者にフィードバックの妥当性を見極める能力が見られたことから、推敲における問題とはなりにくいと考えられる。 (第3章第4節) |
| (6) | フォーマルスキーマ（文章構造に関する知識）の不十分な学習者がフィードバックをした場合、仲間の作文の内容や構成が不適切なものになってしまうおそれがある。 | 学習者にフィードバックの妥当性を見極める能力が見られたことから、必ずしも妥当性のないフィードバックを推敲に採用してしまうは限らない。 (第3章第4節) |

本研究の第三の成果は、協働学習と自律性との関連性を指摘し、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示したことである。

本研究では、教師自らの手により生み出された教師依存の書き手が自律的な書き手へと成長するのか、この点について分析した。自律的な書き手への成長とは協働の力によって、作文に対する責任を取り戻す過程とあってよい。ここで言う「協働の力」とは書き手と読み手の両方の立場を経験することによって「書くこと」を捉えなおすことである。つまり、自律的な書き手になるということは、書き手としての成長を意味するが、一方で、読み手としての成長をも含んでいる。読み手としての成長とは、仲間の作文に対しフィードバックができるようになることである。それは、ただフィードバックができるということではなく、フォーマルスキーマ（文章構造に関する知識）を身につけ、妥当なフィードバックができるということである。すなわち、これはスキヤフオールディング（scaffolding、足場作り）をするということである。

Hammond & Gibbons (2001: 5) は、「スキヤフオールディングとは、学習者が新しい技能、概念または理解を獲得するように設計された教師支援のことである。」と定義している。佐藤 (1999) が水平的相互作用の過程を通して、最近接発達領域 (ZPD) を形成すると述べているように、スキヤフオールディングは教師と学習者の垂直な関係のみに成立するのではなく、ピア・レスポンスのような協働学習においても成立するということになる。

また、Hammond & Gibbons (2001: 5) は、スキヤフオールディングについて「新しい状況において身に付けた技能と理解が適用できるようになるため、『何をすべきか』だけではなく、『どのようにすべきか』がわかるように、学習者が徐々に自力でできるようになる支援でなければならない。」とも述べている。これは教室を離れた場面においても、その技能が発揮できるようにするという点において、本研究における自律的な書き手の育成という目標と一致している。

これらのことをまとめると、ピア・レスポンスという場において、読み手としてフィードバックをすること(=スキュアフォールディング)、書き手としてフィードバックをもとにした推敲を行っていくこと、この両者を経験していくことが自律的な書き手へと成長させていくこととなるだろう。

本研究では、ピア・フィードバック(学習者作文に対する学習者のフィードバック)を分析すること、ビリーフ調査により書き手の意識を分析することで、ピア・レスポンスが自律的な書き手への成長に貢献しているかを検証した。

第3章第4節における調査では、学習者にはピア・フィードバックの妥当性を判断する能力があり、推敲の成功に大きく関与していることが明らかとなった。これは、仲間に依存するのではなく、自らの作文に責任を持った主体的な作業だと述べた。つまり、ピア・レスポンスにおいて、書き手は自律的な書き手へと成長するプロセスを経ていると言えるだろう。

第2章におけるビリーフ調査の結果から、自律できていない学習者ほど協働学習に消極的なことが考えられ、協働学習に適応していくことこそが学習者の自律につながるのではないかという指摘をした。この点から見て、第4章において、学習者の内省文の分析を通して、学習者のピア・レスポンスへの適応を確認できたことは、学習者の自律的な書き手への変容を示唆するものであろう。

これらの結果から、本研究において自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示すことができた。

本研究の三つの成果はそれぞれが独立したものではない。まず、ビリーフ調査によるピア・レスポンスの改善したことが基礎となり、ピア・レスポンスの有効性を示すことができた。さらには、この有効性を前提として、自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示すことができた。

5.3 今後の課題

本研究では、ピア・レスポンスに関するビリーフ調査を行い、その調査結果をもとに実践を改善することを目指した。そのうえで、ピア・レスポンスがフィードバック活動として有効か、ピア・レスポンス導入により、学習者の自律性にどのような影響を及ぼすのかを分析し、自律的な書き手を育成する活動としての可能性を示した。本研究をさらに発展させていくためには、以下の課題に取り組む必要がある。

まず、第2章においてビリーフ調査によりピア・レスポンス活動を改善した。しかしながら、ビリーフの調査には限界がある。今後は、学習者がなぜその活動を否定的に捉えるようになったのか、どのような人間関係がその活動に影響しているのかなど、話し合いの実態を詳しく分析しなければならない。そのためには、話し合いの実際を録音した資料と、ポスト・インタビューをあわせて分析することが必要である。それをもとに授業の改善を行う必要がある。

また、第3章第2節で明らかにされなかった作文評価を向上させる要因を調査する必要がある。講義なし条件では、作文の量的変化、誤用率の変化がなく、質的变化も小さかったにもかかわらず、作文評価が向上した。より効果的な推敲指導を行うためには、この点も明らかにしなければならない。

また、第3章第4節の結果を踏まえ、ピア・フィードバックをより詳細に分析していく必要がある。フィードバックに具体的な修正案が含まれるか否かにより、推敲にどのような影響を及ぼすのかを分析する必要がある。また、具体的な修正案が提出されることによって、教師依存と同様に仲間に依存することも予測される。この点についても分析していく必要があるだろう。

また、第3章ではピア・レスポンスが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼしていることを明らかとしたが、ピア・レスポンスが学習者の推敲能力の向上に貢献したか否かは明らかにしていない。第1章で述べたように、本研究におけるピア・レスポンスの有効性の検証は、作文指導による学習者の作文能力向上のための基礎的研究である。よって、

今後はピア・レスポンスを継続することによって、学習者の推敲能力が向上するかを分析する必要がある。

これについては原田（2006）が参考になる。原田（2006）では、最初の1課と最後の6課は自己推敲を行い、第2課から第5課はピア・レスポンスによる推敲を行った。このように実践を行い、1課と6課の自己推敲を比較するなど、ピア・レスポンスがどのように自己推敲に影響するかを分析した。このように、ピア・レスポンスがどのように自己推敲に反映するかを分析する方法が考えられる。また、ピア・レスポンス研究では1年以内を対象としていることが多いが、長期間にわたってピア・レスポンスを実施し、学習者の推敲を記録し、分析する方法も考えられる。このような研究の場合は作文プロダクトだけではなく、発話思考法（think-aloud）や再生刺激法等を用いて、学習者の推敲における認知過程も見ていく必要があるだろう。このような方法を用いて、ピア・レスポンスと学習者の作文能力の関連性について明らかにする必要がある。

また、第4章では自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンスの可能性を示すことができたが、一部の教師依存の学習者の意識を変容させることの難しさも明らかとなった。そこで、自律的な書き手を育成するために、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を提案した。これは、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することで、自律的な書き手へと成長させることを目的としている。今後は、このような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かなければならない。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もあるだろう。

さらに、一部の学習者に見られた「どのように作文を直したらいいかわからない」という意識は、上述した学習者の推敲能力とも強い関わりがあると考えられる。第4章では学習者の自律性の観点から分析したが、学習者の推敲能力の向上が意識の変容を促すことが予測されるからであ

る。第1章において、ピア・レスポンスの有効性を検証した研究課題1と、ピア・レスポンスの自律性への影響を見た研究課題2の、両者の関連性については、本研究の対象外とすると述べた。今後は、学習者の推敲能力と、学習者の自律性の関連性について考察していく必要がある。

謝辞

本論文をまとめるにあたり、多くの方にご指導とご協力をいただきました。ここに感謝の意を表します。

主任指導教員の金沢大学大学院人間社会環境研究科教授・加藤和夫先生には6年半もの長きにわたり、終始あたたかいご指導と激励をいただきました。当初、本論文はビリーフ調査を中心とした内容でしたが、量的分析を取り入れるなど、大きな視点で研究を捉えるようご教示くださいました。また、読み手を意識した書き手となるよう、細部にわたって文章表現をご指導くださいました。心より感謝申し上げます。

副指導教員の金沢大学大学院人間社会環境研究科教授・大瀧幸子先生には、第二言語習得研究の観点から、研究手法および着眼点等を丁寧、かつ的確にご指導いただきました。また、同じく副指導教員の金沢大学大学院人間社会環境研究科教授・萱原道春先生には、臨床心理学の観点から、本論文におけるインタビューの方法等についてご指導いただきました。心より感謝申し上げます。

学位論文審査においては、金沢大学大学院人間社会環境研究科教授・深澤のぞみ先生と、同教授・高山知明先生からも貴重なご指導とご助言をいただきました。心より感謝申し上げます。

本論文の統計手法については、金沢大学大学院人間社会環境研究科教授・岡田努先生、兵庫教育大学学校教育研究センター准教授・別惣淳二先生、同大学学校教育研究科准教授・掛川淳一先生、愛知きわみ看護短期大学看護学科准教授・石井成郎先生にご指導とご助言をいただき、本論文で扱った留学生の作文評価で、金沢大学留学生センター非常勤講師・桜田千采先生、早川幸子先生、苗田敏美先生にご協力いただきました。あわせて感謝申し上げます。

本論文に、研究資料として作文・話し合いの録音内容を提供してくださった学習者の皆さん、インタビュー調査に協力してくださった学習者の皆さんにも感謝いたします。

最後に、これまであたたかく応援してくれた妻の美佳、いつも元気を与えてくれた子どもたち、芽衣・滉大・悠生にも心から感謝します。

参考文献

- 安藤淑子（1994）「日本語教育における作文指導のための一研究—Writer's Block に関する調査—」『平成6年度日本語教育学会秋季大会予稿集』117-124
- 安藤淑子（1996）「第二言語教育としての日本語作文教育の展望」『広島大学教育学部紀要』2(45)、313-320
- 池田玲子（1999）「日本語教育におけるピア・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、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」『拓植大学日本語紀要』10、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』53、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」お茶の水女子大学大学院博士論文
- 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」『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—あすの日本語教育への道しるべ—』289-310、お茶の水女子大学言語文化学会
- 池田玲子（2003）「ピア・レスポンスを取り入れた日本語作文授業」『小出記念日本語教育論集』11、131-136
- 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・舘岡洋子『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 くらしお出版
- 池田玲子・原田三千代（2008）「ピア・レスポンスの現状と課題」『言語文化と日本語教育 2008年 11月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2008年版』48-83、お茶の水女子大学言語文化学会
- 石井成郎（1998）「文章作成後にプランを作成・参照することが推敲結果に及ぼす効果」平成9年度富山大学大学院教育学研究科修士論文
- 板井美佐（2000）「中国人学習者の日本語学習に対する BELIEFS について—香港4大学のアンケート調査から—」『日本語教育』104、69-78
- 入部明子（1996）『アメリカの表現教育とコンピュータ』教育出版センター
- 上原久美子（1997）「日本語教育における作文の『記述式フィードバック』について—『コード』による分析の試み—」『南山大学日本語教育』4、135-161
- 白杵美由紀（1997）「外国語学習と自律：学習過程仮説に関する一考察」『北陸大学紀要』21、297-304
- 白杵美由紀（2002）「学習ビリーフに関するインタビューをもとに：学習ストラテジーと学習者・教師の役割」『JALT 日本語教育論集』6、9-18
- 内田伸子（1990）『子どもの文章—書くこと・考えること』東京大学出版会
- 岡崎志津子（1994）「日本語教育の立場からみた TESL」『東京国際大学商学部編』49、117-127
- 岡崎眸（1996）「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89、25-38
- 岡崎眸・堀和佳子（2000）「言語学習についての確信—韓国人学習者の場合—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、185-201
- 小笠恵美子（2007）「初級作文授業における協働的な学習活動」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、2007年度日本語教育実践研

究フォーラム

< <http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/ogasa.pdf> > 2011 年
5 月 15 日参照

河野俊之 (1994) 「日本語学習一般に対する学習者の信念について」『日本語研修コース修了生追跡調査報告書』77-83、名古屋大学留学生センター

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

衣川隆生 (1994) 「日本人大学院生の文章推敲過程」『The Language Teacher』18(2)、26-29

小出詞子 (1982) 「推敲」 社団法人日本語教育学会編著『日本語教育事典 縮刷版』497-498

向後千春 (2000) 「「書く力」がつく最強最短プログラム」 荒木晶子、向後千春、筒井洋一『自己表現力の教室』情報センター出版局

小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み—長期研修生への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』11、51-67

小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性—学習者の能力を生かした訂正—」『日本語教育』75、124-135

小室俊明編著 (2001) 『英語ライティング論 書く能力と指導を科学する』河源社

斎藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフス—自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して—」『言語文化と日本語教育』12、58-69

佐藤公治 (1999) 『対話の中の学びと成長』金子書房

シャラン, Y・シャラン, S、(石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児訳)
(2001) 『「協同」による総合学習の設計—グループ・プロジェクト入門—』北大路書房

ジョンソン, D. W・ジョンソン, R. T・ホルベック, E. J、(杉江修治・石田裕

- 久・伊藤康児・伊藤篤訳) (1998)『学習の輪アメリカの協同学習入門』
二瓶社
- 鈴木庸子 (2005)「フィードバック」 社団法人日本語教育学会編『新版
日本語教育事典』 868-869、大修館書店
- 関田一彦 (2004)「協同学習のすすめ—互いの学びを気遣い合う授業を
通して」 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を
活性化する方法』 57-76、玉川大学出版部
- 館岡洋子 (2002)「日本語でのアカデミックスキルの養成と自律的学習」
『東海大学紀要．留学生教育センター』 22、1-20
- 館岡洋子 (2006)「教室における協働を考える—ピア・リーディングの
実践と意義—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育
紀要』 3、1-15
- 館岡洋子 (2008)「協働による学びのデザイン—協働的学習における『実
践から立ち上がる理論』」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会
編著『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広が
り—』 41-56、凡人社
- 田中信之、北直美 (1996)「日本語教育における学習者の作文に対する
学習信念」『北陸大学紀要』 20、325-334
- 田中信之、北直美 (1997)「日本語学習者の作文に対する学習信念の変
容」『日本語教育論集—小出詞子先生退職記念—』 461-472、凡人社
- 田中信之、北直美 (1998)「作文指導におけるフィードバック効果—作
文の形式面を中心に—」『北陸大学紀要』 22、411-417
- 田中信之 (2005 a)「推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす効果」『日本
語教育』 124、53-62
- 田中信之 (2005 b)「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』 126、144-153
- 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
- 田中信之 (2007)「ピア・レスポンスにおける話し合い—話し合いの言

- 語とグループ編成についての考察—」『北陸大学紀要』31、201-211
- 田中信之（2008）「ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—」『応用言語研究論集』2、45-61
- 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
- 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』18、81-94
- 田中真理・坪根由香里・初鹿野阿れ（1998）「第二言語としての日本語における作文評価基準—日本語教師と一般日本人の比較—」『日本語教育』96、1-12
- 田中真理・長阪朱美（2004）「日本語と英語を目標言語とするライティング評価基準の展望：第二言語としての日本語のライティング評価基準作成に向けて」『第二言語習得としての日本語の習得研究』7、214-253
- 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://nlp.ii.konan-u.ac.jp/tools/edu-mining/jnee/index.html> >
- 2011年5月15日参照
- 中村和夫（2004）『ヴィゴツキー心理学 完全読本』新読書社
- 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
- 原田三千代（2005）「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性—活動プロセスと作文プロダクトの観点から—」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131、3-12
- 樋口耕一（2004）「テ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

- 姫野昌子（1986）「作文の指導」 社団法人日本語教育学会編著『日本語教育事典 縮刷版』 607-609
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文におよぼす効果—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』 19、24-37
- 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』 7、60-80
- ベイトソン, G・ロイシュ, J（佐藤悦子・ボスバーグ, R 訳）（1995）『精神のコミュニケーション』 新思索社
- 三井豊子（2006）「4技能」 社団法人日本語教育学会編『新版日本語教育事典』 740-741、大修館書店
- 水谷信子（1997）「作文教育」『日本語教育』 94、91-95
- 宮谷敦美（2001）「談話構造分析を活かした初級作文指導の可能性」『岐阜大学留学生センター紀要 2001』 17-30
- 村崎恭子（1982）「作文の評価」社団法人日本語教育学会編著『日本語教育事典 縮刷版』 609-610
- 邑本俊亮（1992）「要約文章の多様性—要約産出方略と要約文章の良さについての検討—」『教育心理学研究』 40（2）、213-223
- 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
- 吉田美登利（2008）「『アイディアシート』を使った作文構想支援の効果」『日本語教育』 138、102-111
- 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
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Longman.

- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181-188
- Faigley, L. & Witte, S.P. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414
- Fathman, A. & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (eds.), *Second language writing: research insights for the classroom*. 178-190, Cambridge University Press.
- Ferris, D. & Hedgcock, S. (1998). *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. & Hayes, J.R. & Carey, L. & Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55
- Grabe, W & Kaplan, R. (1996). *Theory & Practice of Writing*, Longman.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). What is scaffolding? In Hammond, J. (eds.). *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. 49-67, Sydney: Primary English Teaching Association.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1(3), 255-276.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In Rubin, J. & Wenden, A (eds.) *Learner strategies in language learning*. 119-129, Prentice-Hall International
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The modern language journal*, 75, 305-313.
- Lalande, J.F. (1982). Reducing composition errors: an experiment. *The modern language journal*, 66, 140-149.

- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- Leki, I. (1990). Potential problems with peer responding in ESL writing classes. *The CATESOL journal*, 3, 5-19.
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: An autonomy and framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Liu, L. & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classroom*. The university of Michigan press.
- Makino, T. (1993). Learner self-correction in EFL written composition. *ELT journal*, 47(4), 337-341.
- Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT journal*, 46(3), 274-284.
- Nelson, G.L. & Carson, J.G. (1998). ESL Students' perception of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113-131.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265-289.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. Springer-Verlag New York Inc.
- Remmert, D. (1997). Introducing autonomous learning in a low ability set. *Language Learning Journal*, 15, 14-20.
- Semke, W.C. (1984). Effects of the red pen. *Foreign language annals*, 17(3), 195-202.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College composition and communication*, 33(2), 148-156.
- Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2),

147-170.

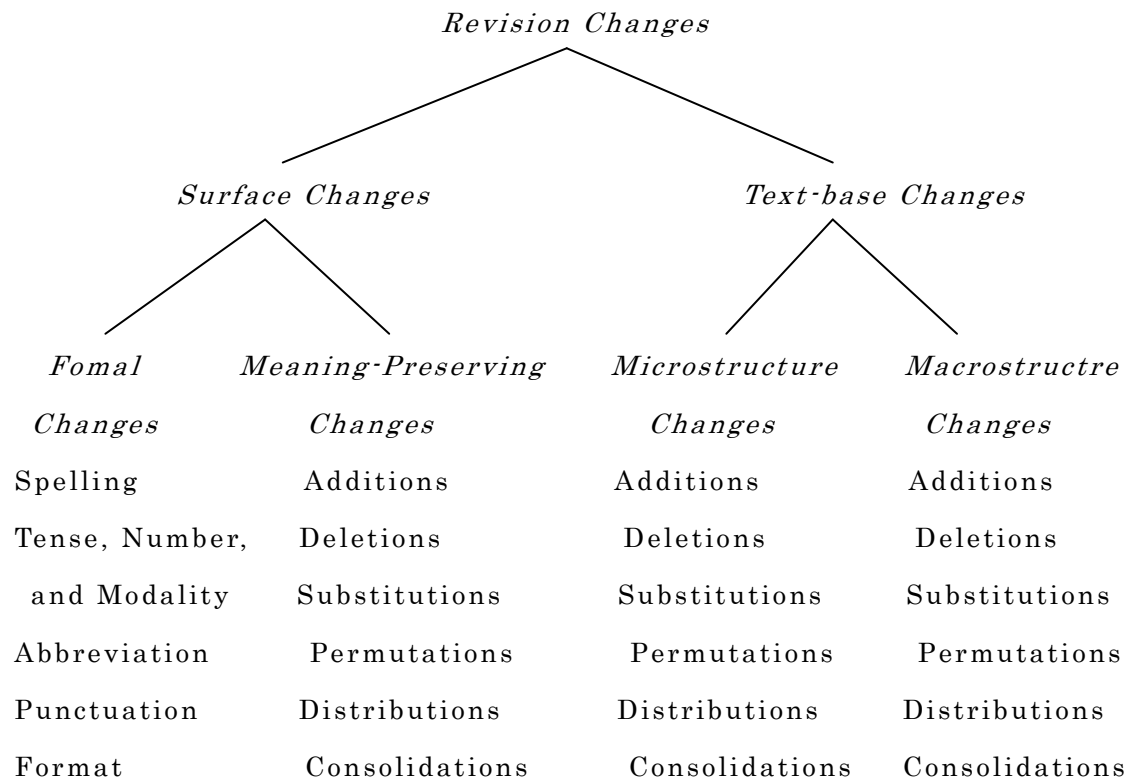
Wallace,D & Hayes,J. (1991). Redefining revision freshmen.
Research in the Teaching of English, 25(1), 54-66

Wenden, A. (1986). *Learner strategies for learner autonomy*.
Prentice-Hall International.

Yang,M. & Badger,R. & Yu,Z. (2006) .A comparative of peer and
teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of second
language writing* , 15(3), 179-200.

Zhu, W. (2001) .Interaction and feedback in mixed peer response
groups. *Journal of Second Language Writing* , 10, 251-276.

資料1 Faigley & Witte (1981) の推敲分類



資料 2 作文課題

第一課題

ある人は、〈A〉一人で生活できなくなった老人は家族と一緒に生活して面倒を見るべきだ、と言います。またある人は〈B〉一人で生活できなくなった老人は老人ホームなどの施設に入れるべきだ、と言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉と〈B〉どちらかの立場にたって、その賛成理由を書いてください。(松岡龍美・目黒真美・青山豊(2002)『日本留学試験対策 記述問題テーマ 100』凡人社より)

第二課題

ここ数年、コンピュータを使って、本や雑誌の内容を読むことができるようになりました。ある人は、〈A〉紙に印刷した本や雑誌は将来必要がなくなると言います。またある人は、〈B〉紙に印刷した本や雑誌は、やはり将来も必要だと言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉と〈B〉どちらかの立場にたって、その賛成理由を書いてください。(句読点を含む)。(日本留学試験公開問題より)

第三課題

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)にしたほうが良いと言います。〈B〉また、ある人は、成績別クラスにしないほうが良いと言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉と〈B〉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4 アイデアユニット (IU) の認定基準

- (a) 基本的には単文を1つのIUとする。したがって重文は2つのIUからなる。また複文に関しては、従属節が時間関係を表す場合は2つのIU、それ以外は1つのIUとする。
- (b) 連用修飾の句や節は原則として独立のIUとはしない。
- (c) 連体修飾の句や節については、その修飾が非限定的（非弁別的）である場合にのみそれを独立のIUとする。すなわち、その修飾部分を取り除いても残りの部分の意味が変化あるいは抽象化しなければ、取り除いた部分は独立のIUである。
- (d) ～ことを知る、～と思う、などのような埋め込み文は、埋め込まれている部分は単独のIUとはせず、それを含む全体を1つのIUとする。また、1か所に複数の文が埋め込まれている場合には、それらを分割して同一の述語によって別々の埋め込み文を作りうることに限り、それぞれの独立IUとする。
- (e) 会話文に関しては、一組のかぎ括弧でくくられる内容はたとえ複数の文からなっていようとも1つのIUとする。
- (f) 文章中で複数回言及される対象に対する修飾句・節については、それらをすべて独立のIUとする。この理由は、文章中で複数回言及されるような対象は当然複数のIUに含まれ、その結果、それらが相互にその対象を限定しあうという性質を持つので、1つのIUの中でその対象を限定修飾する必要がないためである。

資料5 作文課題

第一課題

ある人は、〈A〉一人で生活できなくなった老人は家族と一緒に生活して面倒を見るべきだ、と言います。またある人は〈B〉一人で生活できなくなった老人は老人ホームなどの施設に入れるべきだ、と言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉と〈B〉どちらかの立場にたって、その賛成理由を書いてください。(松岡龍美・目黒真美・青山豊(2002)『日本留学試験対策 記述問題テーマ 100』凡人社より)

第二課題

ここ数年、コンピュータを使って本や雑誌の内容を読むことができるようになりました。ある人は、〈A〉紙に印刷した本や雑誌は将来必要がなくなると言います。またある人は、〈B〉紙に印刷した本や雑誌は、やはり将来も必要だと言います。あなたは〈A〉と〈B〉どちらの意見に賛成しますか。〈A〉と〈B〉どちらかの立場にたって、その賛成理由を書いてください(句読点を含む)。(『日本留学試験公開問題』より)

資料 6 モデル作文

例題 1 ある人は、グローバル化のなかで外国語の教育は早く始めるほうがいいと言います。また、ある人は母語が十分に習得できてから始めるほうがいいと言います。あなたはどちらの意見に賛成しますか。どちらかの立場に立ったうえで、理由を挙げて考えを400字程度で書いてください（句読点を含む）。

解答例

外国語の勉強は、母語が十分にできるようになってから始めるほうがいいと思う。

私がそう考える理由は二つある。**第一の理由は、外国語の勉強を始める時期は早ければいいというわけではないということである。**遅く始めても短い時間ですぐに上手になる人もたくさんいる。早く上手になるために必要なことは、上手になりたいという気持と努力する姿勢である。この二つは年齢に関係ない。目的意識や熱意は、むしろ大人になってからのほうが強いと思う。

第二の理由は、言葉は考える手段だということである。人間は、言葉を使わないと考えることができない。黙って考えているときも、頭の中で言葉を使って文を作りながら考えている。このとき使われる言葉は、もちろん母語である。したがって、母語を十分に勉強しないうちに外国語の勉強を始めると、考える力を身につけることができなくなると考えられる。

このような理由で、私は外国語の教育を早く始めることには反対である。

（新試験研究グループ（2002）『日本留学試験 標準問題集〔改訂新版〕』（ユニコム）より、一部訂正）

問題 1 文章の型はどちらですか。○をつけてください。

1 型 ・ 2 型

問題 2 文章はどのような構成で書かれていますか。

第 1 段落 (意見提示) _____

第 2 段落 (理由 1) _____

第 3 段落 (理由 2) _____

第 4 段落 (意見の強調) _____

資料7 学習者Sの作文（文法・語彙・表記等の誤用は原文のまま）

第一作文

私はコンピュータを使って、本や雑誌の内容を読むことができるようになって、紙に印刷した本や雑誌は、やはり将来も必要だと思う。

それはコンピュータで読んだら感じられないびみょうな感動が本で読んだら感じられるからである。本のページを一枚一枚めくりながら読むとまるで自分がストーリーの主人公と一体感さえ感じるほどコンピュータでは感じられない感動が感じられることにちがいない。

確かにコンピュータで本や雑誌を読んだら便利ではやく読むことができる。しかし、いくら便利であっても本を読んだ後、いかなる感動も感じられないと本を読む本質を忘れていてではないだろうか。自分が主人公になって、あるいわ主人公の心を知るようになって読みつづき、いつか読み切ったら、その時の感じられる感動と達成感はいくらお金を払ってもかえないにちがいない。

したがって、このようないいところがある本や雑誌は将来もずっと愛されると思う。

第二作文（下線は筆者が記入。推敲により変化があった部分を示す）

私はコンピュータを使って、本や雑誌の内容を読むことができるようになって、紙に印刷した本や雑誌は、やはり将来も必要だと思う。

それは、コンピュータで読んだら感じられないびみょうな感動が本で読んだら感じられるからである。本のページを一枚一枚めくりながら読むとまるで自分がストーリーの主人公と一体感さえ感じるほどコンピュータでは感じられない感動が感じられることにちがいない。自分が主人公になって、あるいわ主人公の心を知るようになって読みつづき、いつか読み切ったら、その時に感じられる感動と達成感はいくらお金を払ってもかえない。

確かに、コンピュータで本や雑誌を読んだら便利ではやく読むことができる。しかし、本は携帯がかんたんなのでどこでもいつでも手に持つ

て読むことができる。逆にコンピュータはいくら小さくても携帯するためには不便である。

したがって、このようないいところがある本や雑誌は将来もずっと愛されると思う。

資料 8 学習者 H の第一作文（文法・語彙・表記等の誤用は原文のまま）

紙に印刷した本や雑誌は、やはり将来も必要だの意見に賛成する。

最近はいよいよ IT 時代だ。IT 時代で一番大切なものはやはりコンピュータである。コンピュータで音楽を聞いたり映画を見たり本を読んだりしている。これはもちろん便利だがコンピュータは携帯性が不便である。本を一冊持っていることとノートパソコンを持っていることでどちらが持ちやすいのだろう。

（以下、省略）

資料9 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。したがって每人の最後の成績が自分の真実的能力を体现する。

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言う意見に賛成する。

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いいという意見に賛成する。

資料 10 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を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を受け入れて、これすればずいぶんの進歩が取れると思う。

したがってクラス別にしたほうが良いと思う。