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－

広瀬　和佳子

要旨

ピア・レスポンスとは、学習者同士で作文のフィードバックを行う活動である。本研究は韓国人中級学習者25名に、母語によるピア・レスポンス活動を韓国の大学で3ヶ月間実施し、それが推敲作文にどのような影響を与えるのかを調査した。活動中に使用したワークシートとプロダクトとしての作文を量的・質的に分析した結果、ピア・レスポンス後に学習者が行った推敲は作文テーマやグループメンバーが違っても大きな変化はないこと、ピア・レスポンスは文法や語彙などの表面的な推敲だけでなく、内容面の推敲にも良い影響を与えていること、作文の書き手と読み手のインターアクションによる協力的で創造的な学習がなされていたことが確認された。また、このような効果が中級学習者に見られたのは、ピア・レスポンスを母語で行ったことが関係していると考えられ、外国語学習での母語によるピア・レスポンスの可能性を見出すことができた。

【キーワード】ピア・レスポンス，作文，推敲，韓国人学習者

1．　はじめに

ピア・レスポンス（peer response）とは、従来の教師添削にかわり、学習者同士の話し合いによって作文のフィードバックを行う活動である。ＥＳＬの作文教育において、ピア・レスポンスは、書き手の作文産出過程を重視するプロセスアプローチ(the process approach)の中に位置づけられ、学習者同士が共通の目的にむかって協力して学習を進めていく協働学習(collaborative learning)の考え方が理論背景となっている。ＥＳＬの先行研究では、ピア・レスポンスの理論や実践モデルについて様々な議論がなされ、作文学習に有効な活動として報告しているものも多い(Hedgcock & Lefkowitz,1992; Mendonca & Johnson,1994;Lockhart & Ng,1995 等)。このような先行研究では、ピア・レスポンスは、読む・聞く・話す・書くという4技能を統合させることができる活動であり、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、また、書き手が読み手の理解を明確に把握できるため、批評的・分析的に推敲が行えるなどの利点があげられている。一方、日本語教育においては ESL の先行研

究を踏まえた池田の一連の研究がある(1998a,1998b,1999a,1999b)。池田(1999a)では、中級レベルの学習者を対象としてピア・レスポンス活動を実施し、自己推敲や教師フィードバックよりもピア・レスポンスによる推敲作文の方が、教師の評価得点が高かったとことが報告されている。さらに、池田(1999b)では、活動プロセスの面でも教師学習者カンファレンス（教師による個人指導）との比較からその有効性を実証している。

しかし、これらのピア・レスポンスの先行研究では、必ずしも一致した見解が得られているわけではなく、活動の問題点として、学習者の文化的背景・学習レベル・性格や態度などによって効果が上がらないことなども指摘されている。学習者のレベルについて池田(1999ｂ)は、中級学習者は文法や語彙面でのピア・レスポンスは行えても、作文の内容に言及するようなピア・レスポンスを行うには言語知識が不十分であり、学習言語によるピア・レスポンスではインターアクションに制限が生じるのではないかと述べている。確かに、ピア・レスポンスの効果が認められた研究の多くは上級学習者を対象としており、ピア・レスポンスの成功は、学習者同士がいかにインターアクションを深められるかにかかっている。

そこで、本研究では、中級学習者の言語的な制約を取り除き、作文をより良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。ピア・レスポンスがもともと第１言語の作文教育から始まったことを考えれば、ピア・レスポンスに母語を用いてもその本来の目的は妨げられないはずである。本研究は、韓国の大学で日本語を学ぶ韓国人中級学習者に対し、母語によるピア・レスポンスを中心とした作文授業を約３ヶ月間行い、その効果を検証するものである。

２．研究の目的

本研究は、海外における日本語教育の現場で母語によるピア・レスポンスがどのような効果をもたらすのかを検証するため、(1) ピア・レスポンスによる推敲にはどのような特徴があるのか、(2) 学習者はどのようなピア・レスポンスを行い、それは推敲作文にどのような影響を与えるのか、の２点を明らかにすることを目的とする。

３．研究方法

３－１．対象者

対象者は韓国の大学で日本語を主専攻とする中級レベルの韓国人学習者で、調

査者が担当した3年生の作文授業を受講する学生 25 名である。授業の初めに行ったレベルチェックテスト（日本語能力試験2級相当 100 点満点のテスト。ただし1名受験しなかったため 24 人分のデータ）では、平均点が 39.3 点（標準偏差 15.2)、最低点が 15 点、最高点が 77 点であった。また、対象者は週に約 20 時間程度の日本語の授業を受けていたが、作文授業については母語においても、英語その他の外国語においても、教師添削以外の形態による授業は受けたことがないという背景をもつ学習者であった。

3－2．手順

ピア・レスポンス活動は、調査者が担当する 16 週間の作文コースで、最初の準備期間と最後の試験期間をのぞいた、約3ヶ月間で3回継続的に行った。なお、コースの最後に、比較のため教師フィードバックによる推敲作文も書かせた。このとき行った教師フィードバックとは、文法的な誤りは直接訂正しないでその部分に線を引き、内容については良い点と改善すべき点の両方のコメントを記すというものであった。作文テーマはすべて異なり、ピア・レスポンス1回目「先週の日曜日」、ピア・レスポンス2回目「日本と韓国の習慣の違いについて」、ピア・レスポンス3回目「子供が塾へ行くことについて」、教師フィードバック「私の性格」であった。

ピア・レスポンスの実施手順としては、Reid(1993)、池田(1998a)で示された実践モデルを参考にワークシートを作成し（資料参照)、それをもとに学習者同士で母語で話させ、推敲作文を提出するときに、ワークシートも一緒に提出させた。ただし、ワークシートを書くことが活動の中心とならないよう注意し、お互いの作文についての話し合いが全部終わってから最後に記入させるようにした。ワークシート記入は原則日本語としたが、ピア・レスポンス2回目だけは母語による記入も認めた。ピア・レスポンスのグループは2～3人で、毎回違う相手になるように教師が調整した。ピア・レスポンスの時間は 30 分から 40 分程度で、最終的に推敲作文を提出するまでの流れは以下のとおりである。

(1)そのテーマの作文を書くのに必要な文型・表現の導入および練習を行う。
(2)書く前のアイディアを出すための活動としてグループで話し合わせる。
(3)作文を宿題にし、提出させる。教師がその作文を読んでいることを知らせるために、一読者としての簡単なコメントを最後につけて返却する。
(4)ピア・レスポンスの練習として、学習者の一人が書いた作文について、ワークシートに従い、良かったところ、直したほうがいいところの順でグループでコ

メントし合い、最後にクラス全員でもう一度話し合わせる(練習は1回のみ)。

(5)練習と同様に母語でピア・レスポンスを行わせ、ワークシートに記入させる。

教師は活動中、グループをまわって話し合いの援助をする。

(6)推敲作文を宿題とし、後日ワークシートとともに提出させる。

なお、教師フィードバックは、(1)(2)の活動を同じように行った後、宿題として提出させた作文に対して行い、授業時間に返却し、時間内(90分)で推敲作文を書かせた。時間的には十分余裕があり、推敲が最後まで終わらないという者はいなかった。

3－3．分析方法

ピア・レスポンスによる推敲にどのような特徴があるのかを分析するため、Faigley & Witte(1981)の推敲の分類を使用した。これは、作文の推敲が内容にどのような影響を与えるのかを分析するために考案された分類で、Connor & Asenavage(1994)でピア・レスポンスが推敲作文にどの程度反映されているかを見るために用いられている。この分類は、まず大きく Surface Changes と Text-Based Changes の二つに分けられる。テキストの意味には影響しない Surface Changes は、表記や文法に関する推敲である Formal Changes と、単語レベルの加筆や削除をサブカテゴリーとする Meaning Preserving Changes に分かれ、テキストの意味に影響する Text-Based Changes もまた、Microstructure Changes と Macrostructure Changes に分かれる。Micro と Macro の違いはテキストの要旨にまで影響を与えるかどうかという点にあり、Macrostructure Changes とはテキストの要旨が変更されるような段落レベルの加筆や削除をサブカテゴリーとする。本研究では Faigley & Witte(1981)の分類をもとに分類基準を設定し、全部で21のサブカテゴリーとした（表1参照)。

この枠組みにしたがって、すべての作文（ピア・レスポンス後の推敲作文と推敲前の作文および教師フィードバック後の推敲作文と推敲前の作文で合計200作文）について推敲の分類を行った。分類は全作文の半数以上を調査者を含む評定者2名で行い、残りの作文については評定者と協議した基準に基づいて調査者が行った。ただし、Microstructure Changes の加筆および削除の範囲が文を越えた場合の判定と、Macrostructure Changes の分類については、すべて評定者2名で行った。一つの作文の長さは、長いもので900字程度、短いもので300字程度のものもいくつかあったが、ほとんどは400字から600字ぐらいで、文章が途中で終わっているものは一例もなかった。

また、学習者がどのようなピア・レスポンスを行い、それが推敲作文にどのような影響を与えているのかを見るため、ピア・レスポンスに使用したワークシートを分析した。母語での記入を認めたピア・レスポンス2回目のワークシートだけは25名全員が提出したが、ピア・レスポンス1回目では2名が、ピア・レスポンス3回目では3名が未提出だった。ピア・レスポンスの活動プロセスを分析した先行研究では、活動の様子を録画あるいは録音し、その発言内容をすべて分析に加えているが、少人数での実施に限られている。本研究ではピア・レスポンスそのものについてはワークシートという限られたデータしか得られなかったものの、25名の3回分の活動データを分析している点で意義があると思われる。

4．結果と考察

4－1．ピア・レスポンスによる推敲

全作文を Faigley & Witte(1981)の分類を用いて分析した結果は表1のとおりである。参考として、教師フィードバックによる推敲の分析結果を一緒に記した。ピア・レスポンス作文と教師フィードバック作文では、作文テーマもデータ収集方法も異なるため、厳密な意味で比較はできないが、ある程度の傾向は見ることができると考える。

この結果からまず言えることは、ピア・レスポンスによる推敲(PR)3回と教師フィードバックによる推敲(TF)1回の、どの回を比べても数値が非常に似ている点である。サブカテゴリーで見ると多少ばらつきがあるが、ピア・レスポンス3回においても教師フィードバックにおいても、全推敲における Surface Changes と Text-Based Changes の割合はほぼ8対2となっている。つまり、作文テーマによる差も順序効果もなかった上、教師フィードバックと比較しても今回のデータではあまり差が見られなかったことになる。学習者一人ひとりで見れば、4回ともまったく違った推敲を行っているとも言えるのだが、25人という集団で見るとある一定の推敲パターンのようなものが見えてくるのは注目すべき点であろう。

サブカテゴリーの中で数字的に差が開いたのは、教師フィードバックにおいて、Surface Changes の中のⅠa.表記が10%で、ピア・レスポンスよりも少なく、反対にⅡc.書き換えが31%で、高くなっている点である。これは、学習者の意識が教師フィードバックで指摘された部分の書き換えだけに集中し、ひらがなを漢字に直すことや句読点の打ち方など教師の指摘外の部分にはあまり注意がはらわれなかったからだろう。教師フィードバックでは、内容についても、良い点と改善

すべき点の両方のコメントを全学習者に与えたのだが、Text-Based Changes にはその影響が見られなかった。

表１　ピア・レスポンスによる推敲の種類と割合

	PR①	*PR②*	*PR③*	*TF*
Surface Changes				
Ⅰ Formal Changes	177(51%)	147(45%)	243(50%)	142(34%)
a.表記（漢字・カタカナ・句読点などの訂正）	84(24%)	63(19%)	136(28%)	43(10%)
b.文法（活用・時制・文体などの訂正）	80(23%)	69(21%)	95(20%)	86(21%)
c.書式（段落の一字下げ・分かち書き等の訂正）	13(4%)	15(5%)	12(2%)	13(3%)
Ⅱ Meaning Preserving Changes	101(29%)	102(32%)	144(30%)	185(44%)
a.加筆（元の文から推論可能なものの加筆）	20(6%)	20(6%)	15(3%)	17(4%)
b.削除（削除された部分が容易に推論できる削除）	22(6%)	10(3%)	8(2%)	29(7%)
c.書き換え（単語レベルの書き換え）	53(15%)	59(18%)	105(22%)	130(31%)
d.記述順変更（前後の文の単純な入れ替え）	2(1%)	5(2%)	1(0%)	3(1%)
e.分割（一文を複数に分割する）	1(0%)	5(2%)	13(3%)	2(0%)
f.結合（複数の文を一つの文にまとめる）	3(1%)	4(1%)	2(0%)	4(1%)
小計(Ⅰ+Ⅱ)	**278(80%)**	**249(77%)**	**387(80%)**	**327(78%)**
Text-Based Changes				
Ⅲ Microstructure Changes	61(17%)	50(15%)	63(13%)	75(18%)
a.加筆（例の提示など、新しいアイディアの加筆）	27(7%)	26(8%)	30(6%)	27(7%)
b.削除（元の文にあったアイディアの削除）	18(5%)	8(2%)	13(3%)	25(6%)
c.書き換え（文レベルの書き換え）	12(3%)	12(4%)	16(4%)	21(5%)
d.記述順変更（段落内での文の入れ替え）	2(1%)	1(0%)	0(0%)	1(0%)
e.分割（段落内におさまる文の分割）	2(1%)	1(0%)	2(0%)	0(0%)
f.結合（段落内におさまる文の結合）	0(0%)	2(1%)	2(0%)	1(0%)
Ⅳ Macrostructure Changes	12(3%)	28(8%)	32(7%)	15(4%)
a.加筆（新しい段落や筆者の重要な意見の加筆）	3(1%)	16(5%)	15(4%)	6(2%)
b.削除（段落や筆者の重要な意見の削除）	4(1%)	11(3%)	7(1%)	4(1%)
c.書き換え（元の文章を段落ごと書きかえるもの）	3(1%)	0(0%)	7(1%)	3(1%)
d.記述順変更（段落を越えた文の入れ替え等）	1(0%)	1(0%)	3(1%)	0(0%)
e.分割（一つのアイディアが複数の段落に分割）	0(0%)	0(0%)	0(0%)	2(0%)
f.結合（複数の段落にあったアイディアが結合）	1(0%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
小計(Ⅲ+Ⅳ)	**73(20%)**	**78(23%)**	**95(20%)**	**90(22%)**
合計	351(100%)	327(100%)	482(100%)	417(100%)

一方、ピア・レスポンスにおいては３回の結果で特に際立った差はない。これは、学習者の推敲が作文テーマの違いやメンバーの入れ替えによっても左右されることなく、安定して行われていたことを示している。このように、異なる条件下でも一定しており、ある部分、固定しているとも思える学習者の推敲パターンがどのようなものか、サブカテゴリーごとに見ていくと、Surface Changes の中のⅠa.表記・Ⅰb.文法・Ⅱc.書き換えで全体の推敲の６割から７割を占めている

ことがわかる。外国語を学んでいる学習者の注意がこのような言語形式に集中するのは当然の結果とも言えるが、教師フィードバックの有無に関わらず一定の水準を保っている点は注目される。

また、Text-Based Changes の中で見ると、Ⅲa.加筆・Ⅲb.削除・Ⅲc.書き換えが Text-Based Changes の大部分となっている。ⅢMicrostructure Changes は、テキストの要旨には影響を与えないレベルの内容の推敲であるから、学習者は主に第一作文の趣旨に沿って、アイディアを足したり削ったり、書き直したりしていることがわかる。ピア・レスポンスは Surface Changes だけではなく、このようなアイディアレベルの推敲にも多く働きかけるのではないかと思われるが、表1の数字からそれを判断することはできない。そこで、ピア・レスポンスが推敲作文にどのような影響を与えるのか、ワークシートの分析と合わせて検証を行う。

4－2．ピア・レスポンスの内容

学習者がどのようなピア・レスポンスを行い、それは推敲作文にどのような影響を与えているのかを分析するため、ワークシートを分析した。ワークシートに記入されているのは、作文の書き手が読み手から受けたピア・レスポンスである。表2は、それを内容別に分類した結果である。

表2　ワークシートに記入されたピア・レスポンスの内容とその数

	PR①	*PR②*	*PR③*	*PR 計*
1.質問	7	0	4	11 (5%)
2.作文テーマに関する意見・説明	0	7	19	26 (12%)
3.良い点の指摘	18	26	8	52 (24%)
4.改善のためのアドバイス				
Surface Changes に関するもの	37	34	12	83 (38%)
Text-Based Changes に関するもの	13	19	4	36 (17%)
その他	2	5	1	8 (4%)
合計	77	91	48	216 (100%)

表2でまとめたように、ピア・レスポンスの内容は大きく4つに分けることができた。「1.質問」は、読み手が作文の内容について、気になった点や不明確な点について質問するもの、「2.作文テーマに関する意見・説明」は、読み手が作文テーマについて自分の意見を述べたり、説明したりするものである。「3.良い点の指摘」は作文の良かった点をほめるもので、テーマの選び方・構成・具体的な例やわかりやすい説明が良かったというような、内容についてほめているものが半数以上を占めた。残りは作文の一部をそのまま引用しているもの、「難しい言葉

を使ったところ」などと記入しているものであった。「4.改善のためのアドバイス」は、さらにSurface Changesに関するもの、Text-Based Changesに関するもの、その他に分かれる。Surface Changesに関するものは、表記・文法・語彙などについて間違いを指摘しているもので、具体的に訂正内容が記入されているものがほとんどであったが、単に「文法の間違い」とだけ記されているものもいくつか見られた。Text-Based Changesに関するものも同様で、加筆すべき内容や構成について言及するなど具体的な指摘が大部分であったが、「内容が豊富ではない」といった漠然とした指摘もあった。その他というのは、Surface Changesに関するものかText-Based Changesに関するものか判別できないもので、文が短いあるいは長いといったものなどである。

次に、それぞれの数に注目すると、ピア・レスポンスが文法や語彙に関してだけでなく、作文の内容についても多く行われていたことがわかる。「4.改善のためのアドバイス」の中のSurface Changesに関するもの以外は、ほとんどが内容についてのピア・レスポンスであった。したがって、表2に示したように、ワークシートに記入されたピア・レスポンスのうちの約6割が内容についてのピア・レスポンスであったことになる。ピア・レスポンス1回目・2回目・3回目で項目間にばらつきが見られるのは、ワークシートの書式がすべて異なっていたことと、2回目のみ母語での記入を認めたからであろう。ワークシートの書式を変えたのは、作文テーマによってピア・レスポンスの進め方を変えた方がより効果的であると考えたからである。ピア・レスポンス3回目の作文は意見文だったので、ワークシートでは、まず書き手が自分の意見を日本語で要約文にまとめ、反対意見の読み手からコメントをもらうという書式にした。そのため、レスポンス総数は少なくなり、当然ながら作文テーマに関する意見は増えるという結果となった。

項目間に差はあるものの、本研究では、表2のとおり内容面でのピア・レスポンスが多く観察された。前述したように池田(1999b)では、文法や語彙面での話題に比べ内容面でのピア・レスポンスが少なかったことが報告されており、本研究のピア・レスポンスの特徴は、この内容面のピア・レスポンスにあると考えられる。そこで、ピア・レスポンスが推敲作文にどのような影響を与えるのかという点では、内容面のピア・レスポンスに絞って分析を進めることにする。

4－3．内容についてのピア・レスポンスが推敲作文に与える影響

内容についてのピア・レスポンスのうち、書き手が推敲作文に採用したものを表2の項目から拾い上げると以下のようになる。

1.質問　… 3例（11例中）

2.作文テーマに関する意見・説明　… 5例（26例中）

4.改善のためのアドバイス（Text-Based Changesに関するもの）…14例（36例中）

「3.良い点の指摘」による直接的な影響をみることはできないが、良い点を生かして悪い点を改善するという、目標設定の面では有効であったと考える。その他の項目については以下に例をあげて見ていく。

4－3－1.「質問」タイプのピア・レスポンス

例1 PR③テーマ「子供が塾へ行くことについて」学習者19の作文

推敲前の作文：

…しかし、こどもときは子供らしくあそぶときである。じゅくに行けば友だちとあそぶ時間がない。だから情緒が不安して家族愛をよくわからないできる。

PR：家族愛が何か？やすくといてくださいませんか。

推敲後の作文：

こども時親の愛をうけならば情緒的によくないと聞いた。だから、親とたくさん対読とか関心でこどもを惜しんで愛とそんちょうをうける時と思う。

例1は、読み手の質問によって書き手が説明の加筆を行ったものである。質問には辞書的な言葉の意味を問うものから、不明確な内容を問うものまで様々なレベルがある。ピア・レスポンスで頻繁に行われるのは辞書的な意味を問う質問だと予想されたが、ワークシートに記入されたのは、内容についての質問のみであった。例1は質問が言葉の意味レベルにとどまらず、読み手と書き手の間で内容にまで踏み込んだやりとりが行われていたことを推測させる。その結果、例1の学習者19は家族愛の説明を推敲作文の中で内容的にふくらませ、結論として段落の加筆を行っている。これはText-Based Changesの中でもテキストの要旨に関わるMacrostructure Changesに属する推敲であり、質問というピア・レスポンスが書き手の内容面での推敲を活性化させたことがわかる。

4－3－2.「作文テーマに関する意見・説明」タイプのピア・レスポンス

ピア・レスポンス3回目「子供が塾へ行くことについて」というテーマでは、できるだけ賛成・反対という対立する意見を持つ者同士でペアを組ませたため、意見のピア・レスポンスが活発に行われていた。「子供には多少無理があるけれど、受験競争社会という現実ではしかたがない」という読み手の意見に対して、書き手が「現実と理想は異なっているが子供に選択権を与えるべきだ」と反論した例や、書き手が自分の意見を補強する手段として、塾に反対する読み手のコメントをそのまま推敲作文に引用した例などが見られた。また、作文テーマに関する説明のピア・レスポンスとしては、日本の着物と韓国のチマチョゴリを比較した作

文で、読み手に着物の帯について説明された書き手が、その情報を加筆している例などがあった。ピア・レスポンスに見られるこのような意見交換・情報交換は、教師フィードバックではまず起こり得ないものである。上記の例では書き手と読み手が対等な立場で作文テーマについて議論しており、その内容が推敲作文へ新しい視点として生かされている。このような点がピア・レスポンスの特徴であり、効果であると言えるだろう。

４－３－３.「改善のためのアドバイス」タイプのピア・レスポンス

例２ PR②テーマ「日本と韓国の習慣の違いについて」学習者８の作文

推敲前の作文：

私は日本人たちがもっと開放的ということは韓国人たちの固定観念で正しくないことだ、とおもっている。

ＰＲ：日本人が開放的な理由を詳しく叙述して、先入観の例を書くのもいいかもしれない。

推敲後の作文：

韓国人は日本人だちの性風俗などを見て、もっと開放的な思うだっといられる。そんな、固定観念がぜんぶ正しいことではない。

例２は、改善のためのアドバイスのうち、Text-Based Changes に関するもので、読み手が書き手に、加筆した方がいいと思われる内容を具体的に指摘している。ここでは推敲作文の方が文法的な間違いが多くなってしまったが、「日本人が開放的な理由」の一つが加筆されている。このように、読み手は作文の内容を良くするために具体的で適切な指摘をしており、時には新しいアイディアを提案するなど協力的な態度で、教師フィードバックにも匹敵するような、書き手にとって有効と思われるピア・レスポンスを行っていることがわかる。ただし、加筆されることで文法的な誤りが増えるということも事実であり、この点は教師フィードバックとの併用を含めるなどして対処しなければならないと思う。

さらに、推敲作文に対する影響力が最も大きいと思われるピア・レスポンスに、読み手が構成に関わる指摘をし、書き手が大幅に加筆を行っているものがある。「結論がない」「書き手自身の考えがない」「書き手の意見が賛成か反対かはっきりしていない」など６例あり、これらの指摘をされた書き手はいずれも結論として段落レベルの加筆を行っている。ピア・レスポンスによって読み手の存在が意識され、書き手が自らの立場を明確に表明した結果である。これは、ピア・レスポンスがText-Based Changesの中でもテキストの要旨に関わるMacrostructure Changes に影響を与えているということであり、ピア・レスポンスが質的に見てテキストの内容への影響が小さくはないことを示している。

4－4．ピア・レスポンスの効果

以上見てきたように、本研究ではワークシートという限られた資料の中ではあるが、内容面でのピア・レスポンスが多く観察され、それは推敲作文にも良い影響を与えていた。ただし、その影響を量的に分析すると、表1で示したピア・レスポンス後の推敲箇所の合計1160箇所(PR①351+ PR②327+ PR③483=1160)のうち、ワークシートに記入されたピア・レスポンスの影響による推敲と判断できるものは83箇所で、その割合は7％であった。これは同じFaigley & Witte(1981)の分類の枠組みを用いて分析したConnor & Asenavage(1994)の5％という結果と類似している。しかし、本研究の結果はピア・レスポンスの一部を分析した結果であり、今回、ピア・レスポンス以外の影響による推敲と判定されたものも、実はワークシートに記入されなかったピア・レスポンスの影響を受けていた可能性がある。今後の課題として、ピア・レスポンスの内容をすべて録音し、推敲作文にピア・レスポンスが実際どの程度反映されるのか検証する必要がある。

一方、ワークシートに記入されたピア・レスポンスの例を見ると、Text-Based Changesに与える影響の大きさとともに、活動中、読み手と書き手が対等な立場で話し合い、作文を良くするという目的に向かって協力して学習を進めていくプロセスを推測することができた。これはピア・レスポンス活動が教師フィードバックでは提供できない、書き手対読み手という本物のインターアクションの場を作り出したことによって、協力的で創造的な学習を促したことを示しているだろう。先行研究でも言われているように、このような点がピア・レスポンスの最大の効果である。

なお、池田(1999b)では、語彙や文法の話題に比べて内容面でのピア・レスポンスが少なかった理由として、学習者全員が同じ漫画のストーリーを書くという作文テーマの問題と、学習者の言語面の知識不足を上げている。作文テーマについては、本研究でもテーマによって多少意見の出やすさに差があったが、それよりも、池田(1999b)の学習者が日本語能力試験 2 級合格レベルであり、本研究の学習者のレベルが同程度かそれ以下であることを考え合せると、本研究で内容面のピア・レスポンスが観察されたのは、ピア・レスポンスを母語で行ったことの方が大きく関係していると思われる。

5．まとめと今後の課題

以上、韓国人中級学習者 25 名を対象とした韓国の大学における授業で、母語

によるピア・レスポンスを３ヶ月間継続して行った結果、ピア・レスポンスが推敲作文に与える影響について、以下のような点が確認された。

(1)ピア・レスポンス後に学習者が行った推敲は、作文テーマの違いやグループメンバーの入れ替えにも左右されず、安定した一定の推敲パターンを示し、その大部分は文法や語彙などの表面的な推敲であった。

(2)ピア・レスポンスは文法や語彙などの話題だけではなく、作文の内容面にも及んでおり、それは推敲作文にも良い影響を与えていた。

また、ピア・レスポンス活動では、読み手と書き手が対等な立場で意見交換や情報交換を行い、作文を良くするために協力して学習を進めていた。これはピア・レスポンスが教師フィードバックでは提供できない、書き手対読み手という本物のインターアクションの場を作り出し、協力的で創造的な学習を促したことを示しており、ピア・レスポンスの効果として確認できた。

中級学習者に上記のような効果が見られたのは、ピア・レスポンスを母語で行ったことが関係していると思われる。第１言語の作文教育以外で母語によるピア・レスポンスを行った研究は、現在収集した先行研究の中には見あたらない。しかし、第２言語や外国語教育においても、言語的制約を取り除き、内容面で議論するようなより高度なインターアクションの場をつくり出すことができるという、母語によるピア・レスポンスの利点にもっと着目すべきではないだろうか。特に、本研究の対象者である、海外の大学で外国語として日本語を学ぶ学習者には効果的な方法であった。さらに、ピア・レスポンスの効果を高めるためには、グループ編成や作文テーマ、話し合いの方向を決めるワークシートなどで教師が工夫・調整し、より議論が活発となるようにしていくことが大切である。また、文法や語彙面での知識不足を補い手助けする目的で、教師フィードバックとの併用も考えられる。

今後の課題としては、ピア・レスポンスの活動過程を見るインターアクションのデータを多く収集し、学習者がピア・レスポンスをどう受け止め、推敲作文にどう反映させていくのか、さらに詳しく分析することがあげられる。これは少人数での実施にならざるをえないかもしれないが、ＥＳＬの先行研究や今回のデータと比較することによって、信頼性を高めることができる。また、教師フィードバックによる推敲との違いをさらに厳密に実験・調査することでピア・レスポンスの特徴および効果を明らかにできるだろう。

謝辞：本研究は平成 11 年度日本語教育研究コースにおいて、サウクェン・ファン村岡先生、谷部弘子先生はじめ多くの先生方にご指導いただきました。ここに心からお礼申し上げます。

参考文献

(1)池田玲子(1998a)「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果－中級学習者の場合－」お茶の水女子大学大学院修士論文

(2)_____(1998b)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8号　拓殖大学留学生別科　217-240

(3)_____(1999ａ)「日本語作文推敲におけるピア・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』第 17 号　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会　36-47

(4)_____(1999ｂ)「ピア・レスポンスが可能にすること－中級学習者の場合－」『世界の日本語教育』9号　29-43

(5)Connor, U., & K. Asenavage. (1994). Peer response groups in ESL writing classes:How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, *3,* 257-276.

(6)Faigley, L., & S. Witte. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication, 32,* 401-414.

(7)Hedgcock, J. & N. Lefkowitz. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, *1,* 255-276.

(8)Lockhart, C., & P. Ng. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning, 45,* 605-655.

(9)Mendonca, C. O., & K. E. Johnson. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly, 28,* 745-769.

(10)Nelson, G. L., & J. M. Murphy. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*, *1,* 171-193.

(11)Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL Writing.* Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice-Hall.

資料　ワークシート

自分の作文を友だちと相談してなおしてみましょう！

クラス：＿＿＿　No.：＿＿＿　名前：＿＿＿

＜目的＞ 友だちの意見や感想を聞いて、もう一度書きなおし、作文の技術を身につける。
もっといい作文にする。

＜方法＞
①３人グループになる。
②１人が自分の作文を２回読む。他の２人は作文を見ないでよく聞く。
③作文を聞いた２人は、順番に「一番いいと思ったところ」と「よくなかったところ・わからなかったところ」を言う。
④②で聞いた作文を今度は読んでみる。よく読んで、どこを書きなおしたらいいか、２人はアドバイスをする。
⑤１人の作文について１０分ぐらい話しあう。日本語がむずかしいときは韓国語で話してもいい。

【練習】 友だちの作文をなおす練習をしましょう。
1. 友だちが作文を読みますから、作文を見ないでよく聞いてください。
2. 友だちの作文の「いいところ」「わるいところ」を話しましょう。
3. 話したら、友だちの作文を読んでみましょう。
4. 友だちの作文の「いいところ」に線をひいてください。
5. まちがっているところは、正しいと思うことばを書いてなおしてください。
6. 自分がなおしたものを他の人とくらべてみましょう。

＜作文＞ 「先週の日曜日」

私の日曜日はだいたい午前まで寝ています。その日も午前まで寝て、１２時ごろに起きました。家族はぜんぶ教会へ行ったから一人で食事を食べて、テレビを見たり、やすんだり、しました。

５時に新婚夫婦の家にほうもん予定ですけど、４時３０分に家を出ました。行く間に店でおみやげを買いました。そして、７時に夕食を食べて全員がゲームをしました。ユーラというゲームです。

家にはむそくないうちに帰るほうがいいと思いましたが、１１時ごろ家に帰りました。新婚夫婦はとても幸せ見えそうです。

友だちと相談して作文をなおしてみよう②

NO.＿＿＿　名前＿＿＿

1. 自分の作文の中で、友だちにアドバイスをもらいたいところはどこですか。
（どう書いたらいいかわからなかったところ、上手に書けなかったところ、わかりにくい文になってしまったところなどを友だちに相談してみましょう。）

メモしてください。Memo해 주세요.

2. 1について、友だちからどんなアドバイスをもらいましたか。

メモしてください。Memo해 주세요.

3. 2のほかに、自分の作文について、次のことを友だちに言ってもらいましょう。

よかったところ 잘된 점(점)

なおしたほうがいいところ 더 좋은 점을 위한 점(점)

☆３人で相談してみましょう（１～３は書かなくてもいいです。４だけ書いてください。）

1. 友だちの作文をよく聞いて自分の意見を話しましょう。

一番よかったところ：

よくなかったところ：
（わからなかったところ）

2. 友だちの作文をよく読んで、書きなおすためのアドバイスをしましょう。

3. 自分の作文のなおしたいところを友だちに相談しましょう。

4. 自分の作文について友だちの意見を聞いたら、下の文を書いてください。

①私の作文のよかったところは、＿＿＿

よくなかったところは、＿＿＿

②友だちの意見でとても役にたったのは、＿＿＿

役にたたなかったのは、＿＿＿

5. 話しあったことをもとに、自分の作文を書きなおしましょう。

友だちと相談して作文をなおしてみよう③

NO.＿＿＿　名前＿＿＿

1. 自分の作文の要約文（大切なポイントを短くまとめた文）を書きましょう。

私は、子どもを幼稚園に行かせるのは＿＿＿と思う。

（理由）＿＿＿

（結論）＿＿＿

2. グループの友だち１人に、自分の作文にいする意見を聞いてもらいましょう。
その人の意見を参考に、自分の文章の良い点を書き足しましょう。

私は＿＿＿さんの意見に（賛成だ・反対だ・賛成でも反対でもない）。

（理由）＿＿＿

3. １・２が書き終わったら、グループでおたがいの作文のチェックをしてください。
自分の作文のよかったところ、なおしたほうがいいところを友だちからアドバイスしてもらいましょう。

Memo해 주세요.

（佐賀大学留学生センター）