

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

池田玲子

要旨

本稿は学習者同士のフィードバック活動であるピア・レスポンス (Peer response) を日本語作文学習に応用した場合の効果を探る試みである。4コマ漫画のストーリーを書いた後①自己推敲 ②教師フィードバック推敲 ③ピア・レスポンス推敲という3つの方法による推敲を行った。そして第1作文と推敲作文に対する教師評価の向上点と作文量の増加割合の観点から3つの推敲方法を比較した。その結果、教師評価においてはピア・レスポンス推敲の向上が顕著であった。作文量の増加については、ピア・レスポンスは自己推敲に次いで増加割合が高かった。さらに成績上位と下位のグループ間の比較をしたところ、成績上位グループではピア・レスポンス推敲が3つの方法の中で最も効果的であったことが分かった。

【キーワード】 ピア・レスポンス (学習者同士のフィードバック活動)、
インターアクション、読み手、コンテキスト、
アジア系学習者

1. はじめに

作文の要素には「テキスト」「書き手」「読み手」「コンテキスト」という4つがあるという (Silva 1990)。どの要素に注目するかによってその指導方法は異なるであろう。例えば「テキスト」に注目した場合、ことばの正確さや適切さ、あるいはテキスト全体の完成度が目標となった指導となるであろう。また「書き手」に注目した場合、書き手自身の適性や作文プロセスでどのようなことをするかという点に重点が置かれることになる。ピア・レスポンス (Peer response) という活動はこの4つの作文要素の内「読み手」と「コンテキスト」に注目した活動である。

具体的な活動は「書き手」である学習者と「読み手」となる学習者とがお互いの作文を読み合い、作文改善のための感想や意見を第2言語 (L2) で交換し合うというものである。通常は小グループまたはペア学習のかたちをとる。お互いの作文は事前に人数分用意しておき、お互いに読み合うか、あるいはグループの誰かが読み上げるという方法がとられる。Reid (1992, 1993) などの L2 の実践モデルでは、レスポンス項目は肯定的なものから始

め、批判的指摘や間違いの指摘は後半に行うなどの留意点が示されている(注1)。活動中、教師は各グループを回って話し合いの進行の手助けや、教師の援助が必要なグループへの介入を行う。そしてレスポンス活動後、仲間からのフィードバックをもとに学生はそれぞれの推敲作文を書くことになる。活動の実際の流れについては資料1のレスポンスシートに示した通りである。

このようなピア・レスポンスの活動について Revers (1984) はその長所を次の2点にまとめている。

- 1) 読み手の存在が意識されることで書く目的が明確になり、分析的、批判的思考が促されるので作文スキルの向上がはかれる。
- 2) 作文を改善するという現実の課題に対し学習者同士が協同して立ち向かうことで、社会的、創造的なインターアクションが起こり、統合的な言語学習が可能となる。

こうしたピア・レスポンスの活動は L2 教育や L1 教育でも広く採用されているようであるが、その実証的研究についてはまだ近年始まったばかりだといわれる (Revers 同上)。しかもその多くは上の特徴の2)のように、社会的インターアクションの側面に注目した研究がほとんどで、上に示した1)の作文スキルの向上に及ぼす効果を実証的に研究 (Chaudron 1984、Hedgcock & Lefkowitz 1992) したものは極めて少ない。まず、Chaudron (1984) は英語学習者を対象に教師フィードバックによる推敲作文と仲間からのピア・レスポンスによる推敲作文の各々の向上の程度を3名の教師評価結果をもとに比較することによってピア・レスポンスの効果をみた。結果は2つの推敲方法間、学生の言語レベル間(上級と中級)には統計的に有意な差は見られなかったという。学生はどちらのフィードバックを受けても推敲で同じ程度の向上を示すということから、ピア・レスポンスのように多様な読み手のタイプに接する機会を与え批判的思考を高め、さらに教師の負担を軽減するという点において、L2におけるピア・レスポンスの教育的意義を主張した。また、Hedgcock & Lefkowitz (1992) はフランス語学習者を対象とし、教師フィードバックグループとピア・レスポンスグループの作文を「内容」「構成」「語彙」「文法」「技能」の5つの質的観点から、第一作文から推敲作文への向上の程度を比較した。ここでは「技能」以外の項目にピア・レスポンスの方が向上したということの統計的な差が見られた。但し、文法項目においては教

教師フィードバックグループの方が高く、その他の3項目ではピア・レスポンスグループの方が高かった。Hedgcock等はピア・レスポンスの活動がテキストに効果的な活動であり、書き手にも読み手にも思考プロセスを高める活動であることを強調している。また、教師フィードバックに焦点を当てた研究である Fathman & Whalley (1990) によると、文法へのフィードバックは文法点を向上させるが、内容へのフィードバックは必ずしも内容点の向上とは結びつかない。また作文量の分析から、教師フィードバックのないグループは、あるグループに比べて作文量が増えたという。つまり教師フィードバックは作文量を制限するということになるのである。この研究結果でもう一つ注目される点は、教師のフィードバックなしでも推敲作文の得点が向上したという事実である。

以上述べてきたように、作文の学習活動としてピア・レスポンスが、教師フィードバックと同様あるいはそれをしのぐ効果があるということが実証されていることになる。しかしこれらの研究の対象者は欧米の学習者であることに注目する必要がある。一般にこうした教師の手を離れたコミュニケーション活動はアジア系の学習者には敬遠されるといわれる。従って、先に見た研究の有効性は、日本語学習者のように大半がアジア系である場合においては確認される必要がある。特に現在日本語教育の作文指導で広く行われている教師フィードバックと比べるとどうなのか、効果を対照してみなければならないであろう。日本語教育の作文領域でこのようなインターアクションを中心とした学習方法の実証的研究はまだ端緒にすぎたばかりである。そこで、ピア・レスポンスの日本語学習における可能性を明らかにし、この活動が日本語作文学習にも応用可能かどうかについて調査し検討することにした。

【目的】

本稿の目的は、ピア・レスポンス活動を日本語作文学習において行った場合の効果を実証的に探ることである。Chaudron (1984) や Hedgcock & Lefkowitz (1992) の調査方法をもとに教師フィードバック推敲とピア・レスポンス推敲に加えて Fathman & Whalley (1990) が分析対象とした自己推敲も加えた3つの方法による推敲を比較分析することにした。具体的には1) 第一作文から推敲作文への向上点を全体的評価と分析的評価(内容・構成・語彙・文法) から見ると同時に、2) 伝えたい内容をどの程度

文章化できたか。あるいは、文章を書くという学習への積極的な学習態度の観点から作文量の増加をみることにした（注2）。

具体的な研究課題は次の2点である。

- 1) ピア・レスポンスによる作文推敲では教師評価（全体的評価・分析的評価）が向上するか。
- 2) ピア・レスポンスによる作文推敲は作文量を増加させるか。

2. 方法

2-1 被験者

被験者は都内の日本語学校（中級の2つのクラス）に在籍する学習者20名で、国籍は中国15名、韓国4名、メキシコ1名である。年齢は19歳から45歳までで、男性6名、女性14名である。事前調査から学習目的は全員が生活目的であったが、このうち2名は大学進学希望者でもあった。

2-2 手順

【作文タスク】

作文タスクは新聞の4コマ漫画のストーリーを書き、その後推敲を行い全体を書き直すというものである。推敲の方法として次の3つの方法を実施した。

- 1) 自己推敲：自分だけで見直して推敲する。
- 2) 教師フィードバック推敲：教師が間違い個所の指摘や全体的なコメントを書き入れたものを見て推敲する。
- 3) ピア・レスポンス推敲：ピア・レスポンス後に推敲する。

この3つの推敲方法の課題トピックは各々ちがったものを与えたが、トピック間の難易度は第一作文に対する教師評価に有為差がなかったこと ($F(2,19)=0.634, n.s.$) また作文量にも有為差がなかったこと ($F(2,19)=2.278, n.s.$) から同程度であったと判断できる。

第一作文の作業時間は60分とした。時間内に作文を回収し、一週間後に返却する。それを推敲させた後、推敲作文を提出させた（60分の授業内）。但し、ピア・レスポンスの活動は30分という時間内で行うように指示した。一つのトピックについてのタスクは2週で完成することになる。

ピア・レスポンスの活動は Reid (1992, 1993) のモデルに基づいて、調査者が修正を加えたレスポンスシート（資料1）を使用した。実際のデータ収集は、ピア・レスポンス導入のための学習（注3）を2時間行った後の

活動ということになる。

【教師評価】

学習者の第一作文と推敲作文はワープロ化し、順不同にした上で、学習者とは面識のない3名の日本語教師に評価を依頼した。評価は①全体的評価(10段階)。②分析的評価は内容、構成、語彙、文法の4項目(各4段階)とした。またこの2つの評価は別のもので行ってもらった。なお分析的評価はHedgcock&Lefkowitz(1992)で使用されたESLの作文評価票を調査者が日本語に訳したものであるが、そのうち「表記」の項目は作文をワープロ化したことから削除した。

3. 結果

分析の対象としたデータは、学習者の第一作文とその推敲作文各々20名分と各々に対する教師評価結果である。教師評価は3名の評価点のうち2名以上が一致した得点としたが、一致のないものは得点の近い2名の平均点とした。そして第一作文から推敲作文への向上点を3つの推敲方法間で比較した。作文量は学校文法の「文節」をその単位とし、これについても第一作文から推敲文への増減を3つの推敲方法間で比較した。さらに評価及び作文量の結果とも、学習者が所属する日本語学校での成績をもとにしたグループ間(上位・下位)での比較も行った。グループ別の結果については被験者数が少ないことから統計処理は行わなかった。

3-1 研究課題1(教師評価)

【全体的評価】

日本語教師による全体的評価の結果を表1-1に示した。素点の平均点ではピア・レスポンスが最も向上していたが、3つの方法間には統計上の有意差は見られなかった($F(2,19)=1.28, n.s.$)。この結果のうち、教師フィードバック推敲とピア・レスポンス推敲との間に差がないという点についてはChaudron(1984)と一致するところである。

表 1-1 全体的評価 n = 20 Max:10点

	自己	教師 F	ピア
第一 平均値	5.18	4.77	4.58
標準偏差	2.03	1.98	1.91
推敲 平均値	5.90	5.80	6.13
標準偏差	2.50	2.06	1.82
向上点	0.72	1.03	1.55

自己：自己推敲
教師 F：教師フィードバック推敲
ピア：ピア・レスポンス推敲

次に、この結果を成績グループ別に見たものが、表1-2と表1-3である。

表に見られるように、成績上位グループも下位グループもピア・レスポンス推敲が最も向上していることが分かる。しかし、上位グループでは 2 番目にくるのが自己推敲であるという点が注目される。また、下位グループで 3 番目になる自己推敲が他の 2 方法に比べて顕著に低いことも注目される点である。

表 1-2 全体的評価 上位グループ n = 7 表 1-3 全体的評価 下位グループ n = 13

	自己	教師 F	ピア		自己	教師 F	ピア
第一 平均値	6.86	6.36	6.0	第一 平均値	4.27	3.91	3.81
推敲 平均値	8.29	7.36	8.07	推敲 平均値	4.26	4.96	5.08
向上点	1.43	1.00	2.07	向上点	0.36	1.05	1.27

【分析的評価】

表 2-1 に見られるように、素点においては全項目においてピア・レスポンス推敲が最も向上していることがわかる。しかしながら、統計上の有意差を示したのは語彙の項目のみであった。第一作文から推敲作文への変化と 3 つの推敲方法間に交互作用があったので単純主効果の検定を行なったところ、自己推敲とピア・レスポンス推敲との間の向上に有意傾向が認められた ($F(1,19) = 16.16, +p < .10$)。

表 2-1 分析的評価 n = 20 各平均値 Max4

内容	自己	教師 F	ピア	語彙	自己	教師 F	ピア
第一 平均値	2.85	2.80	2.85	第一 平均値	2.35	2.20	2.20
標準偏差	0.65	0.75	0.57	標準偏差	0.57	0.51	0.40
推敲 平均値	3.05	2.90	3.10	推敲 平均値	2.45	2.60	2.80
標準偏差	0.87	0.77	0.62	標準偏差	0.59	0.49	0.60
向上点	0.20	0.10	0.25	向上点	0.10	0.40	0.60
構成	自己	教師 F	ピア	文法	自己	教師 F	ピア
第一 平均値	2.70	2.65	2.70	第一 平均値	2.35	2.50	2.30
標準偏差	0.64	0.79	0.64	標準偏差	0.48	0.59	0.56
推敲 平均値	2.95	3.00	3.15	推敲 平均値	2.40	2.50	2.65
標準偏差	0.59	0.78	0.57	標準偏差	0.58	0.59	0.65
向上点	0.25	0.3	0.45	向上点	0.05	0	0.35

上の結果をグループ別に示したものが表 2-2 と表 2-3 であるが、ここで見られるように、上位グループでは「構成」以外の項目は全てピア・レスポンス推敲が一番向上したことになるが、下位グループでは「構成」と「文法」の 2 項目のみでピア・レスポンス推敲が高く、教師フィードバック推敲の場合がこれを補うように「内容」と「語彙」項目を向上させていることが分かる。教師フィードバックで文法間違いの指摘をしたにもかかわらず、両グループとも向上していなかった。ただし、上位グループだけに焦点を当てた場合には教師フィードバックでの内容点の向上が低く、この点では Fthman 等の結果と一致している。

表 2-2 分析的評価 上位グループ n=7

表 2-3 分析的評価 下位グループ n=13

内容	自己	教師 F	ピア	内容	自己	教師 F	ピア
第一	3.29	3.43	3.29	第一	2.62	2.39	2.62
推敲	3.71	3.29	3.71	推敲	2.69	2.69	2.77
向上	0.42	-0.14	0.42	向上	0.07	0.30	0.15
構成				構成			
第一	3.14	2.86	3.00	第一	2.46	2.46	2.54
推敲	3.43	3.86	3.71	推敲	2.69	2.54	2.85
向上	0.29	1.00	0.71	向上	0.23	0.08	0.31
語彙				語彙			
第一	3.00	2.57	2.29	第一	2.00	2.00	2.15
推敲	2.86	2.86	3.29	推敲	2.23	2.46	2.54
向上	-0.14	0.29	1.00	向上	0.23	0.46	0.39
文法				文法			
第一	2.86	3.00	2.71	第一	2.08	2.23	2.08
推敲	3.00	3.00	3.14	推敲	2.08	2.23	2.39
向上	0.14	0	0.43	向上	0	0	0.31

3-2 研究課題 2

文節を単位とした作文量の結果を表 3-1 に示す。被験者全体の結果においては 3 つの方法の間に統計上の有意差は見られなかった ($F(2,19)=2.277, n.s.$)。第一作文に対する推敲作文の増加割合の数値を見ると自己推敲が最も増加していることが分かる。また教師フィードバックが作文量を制限している。

表 3-1 作文量(文節数) n=20

表 3-2 上位グループ n=7

表 3-3 下位グループ n=13

	自己	教師	ピア		自己	教師	ピア	自己	教師	ピア
第一	66.6	67.5	56.6	第一	68.7	76.1	61.9	65.5	62.8	53.7
標準偏差	29.9	21.0	20.3	推敲	90.4	86.7	92.7	92.8	87.4	66.4
推敲	92.0	87.2	75.6	増加	21.7	10.6	30.8	27.3	24.6	12.7
標準偏差	44.1	25.3	25.0	割合%	31.6	13.9	49.8	41.7	39.2	23.6
増加	25.4	19.7	19.0							
増加割合	38.1	29.2	33.6							

一方、成績グループ別の結果からは表 3-2、表 3-3 に見られるように成績上位グループと下位グループの結果は大きく違っていた。まず上位グループではピア・レスポンス推敲の場合の増加割合が最も高く、教師フィードバック推敲が極端に低い。ところが下位グループでは上位とは反対にピア・レスポンス推敲の増加が最も少なく、教師フィードバック推敲と自己推敲とはあまり差がなかった。

4. 考察

本研究の結果から、中級日本語作文指導にピア・レスポンスを導入することが教師フィードバックと同等、あるいはそれ以上の活動効果があるということが明らかになった。

本研究の場合、対象者がアジア系の学習者であったことを考えるとピア・レスポンスのようなコミュニカティブな活動で、しかも作文という最も個人的な作業としてきた学習を行うことには、学習者にとってかなりの抵抗があったと推測される。それにもかかわらず、ピア・レスポンスが教師フィードバックと同等かあるいはそれ以上の効果を示したことは注目される点である。

一般に、教師フィードバックは文法や語彙などの細かい点に集中して行われる傾向があるが、本研究の結果ではこのような「文法」「語彙」といったかたちの領域においてもピア・レスポンス推敲の方により改善が見られた。活動記録からは次のようなやりとりの例が見られた。※「」は作文の音読。

(例1) 学習者Aの作文について(文法)

*3名のグループのうち、学習者Aと学習者Bのやり取り

[学習者A:成績下位 学習者B:成績上位]

A:「かわいそう思いました」

B:かわいそうだ

A:このことばわからない?

B:かわいそう、かわいそうだと思いました。ナ形容詞のうしろ。

A:うん。

B:ナ形容詞、だ、と思いました。

ここでは学習者Bが学習者Aの気づいていない間違いを指摘し訂正するという援助がなされている。推敲後の学習者Aの作文にも正しく訂正されていた。

(例2) 学習者Cの作文について(語彙) ※()は筆者の解説。

*3名のグループのうち学習者Dと学習者Cのやり取り

D:「はずれて」はなんですか。

C:とる。

D:とる?

C:取るですね。犬がしたのを取る。自分を取る?自分をするために

D:ああ。

(例2) 学習者Eの作文について(語彙)

*3名のグループのうち学習者E、F、Gのやり取り

F:おなか?

E:おなかを

G : 「つきだして」 ?

E : 突き出して (動作で示す)

F : 「自慢しました」

G : あー。おもしろいですね。

上の例1のように作文の文脈を使って語彙の説明をしたり、例3のように動作で示すといったいくつかのストラテジーを使用しながら効果的に意味を伝える活動を行っていることが分かる。このように学習者同士でも、ある程度の文法訂正や語彙の学習が可能であることを示している。学習活動のあり方としても教師から正しいことばを与えられるかたちの学習ではなく、書き手と読み手が場を共有し、リラックスした雰囲気の中で自律的な学習がさなれていることがわかる。

本研究では、成績上位グループと下位グループの間にはピア・レスポンスの効果という点から異なる結果が見られた。ピア・レスポンスの活動効果は上位グループにはどの観点からみても効果が高かったといえるが、下位グループにはそれほど効果的だったとは言えなかった。下位グループに限ると、分析的評価では、教師フィードバックと同等、作文量の観点からは3つの方法中増加割合が最も低かった。このことについては2つの原因が考えられる。まず第一は、当然のことながら作文の能力の差であろう。これについては両グループの自己推敲の結果から裏付けられる。具体的には全体的評価において上位グループは自己推敲の得点が教師フィードバック推敲よりも高いのに比べて、下位グループでは自己推敲は極端に低い。つまり、下位グループの学習者は自分だけで作文を改善する能力があまりないということである。第二に、学習の方法論的観点から考えると、ピア・レスポンスでは仲間とのインターアクションを行うときのスキルが必要とされる。Rivers (1984) によればインターアクションには「相手のいうことを聞き、相手との会話のやり取りをし、コンテクストを共有しながら意味の交渉をする」能力が要求されるという。ピア・レスポンスではこうした多くのL2スキルの同時的発動が要求される。そのため下位のグループの学習者には負担が重い活動であったと思われる。実際の活動例を挙げるならば、下位グループの学習者に次のような部分がある。

(例4) Hの作文について (文法)

* 学習者H、I、Jのやり取り

H : 「自分のベルトを見せました」

I : 見せました？ ああ、私意見がない。Jさん、

J : これはちょっと変ね。あとね、「それが、彼は自慢の顔をして子どもたちに自分のベルトを見せました」

H : を、を、うーん、「自分のベルトを見せました」

J : が、は何？ 「それが」

H : うん？

J : それが

H : うーん。

上の例4では下位グループの学習者 H は自分の作文について聞かれていてもうまく答えることができない。また学習者 I も活動への参加が困難な様子が窺える。このようなやり取りの内容は結局は推敲にも反映していかない。こうしたインターアクションに対する負担と、それにより引き起こされる学習意欲の低下が、作文の能力の不足とともに下位グループのピア・レスポンスに上位グループほど効果が現れない原因となっていると考えられる。(注4)

5. おわりに

本研究の結果から、中級日本語作文指導にピア・レスポンスを導入することが教師フィードバックと同等、あるいはそれ以上の活動効果があるということが明らかになった。一般に、学習者同士の活動については間違っかたちを習得することを懸念したり、あるいはアジア系の学習者には文化的背景の違いから合わないだろうと考えたりすることによって教師は敬遠しがちである。しかし、本研究が対象とした学習者においては、その二点について必ずしも従来いわれてきたとおりではないことが実証された。但し、能力差の幅が大きいといわれる中級学習者を能力別にした結果からは、成績上位者と下位者では、この活動の効果に相違があった。このことから、ピア・レスポンスの実践の際の重要な留意点が見出されたといえるであろう。また作文学習を通して日本語のいくつかの技能練習の機会を与えるという位置付けにおける新たな活動モデルを提示したことにもなる。

今後の課題としては、第一に本研究をもとに、この活動の効果と言語能力を含めた学習者要因の関係を探ることが上げられる。第2に書かれた作文と

いうプロダクトからの分析で明らかになったことを、活動プロセスの観点からも実証することで、ピアレスポンスの可能性をより深く追求することである。

謝辞：本稿の執筆にあたってご指導くださった日本語教育コースの岡崎眸先生に心より感謝申し上げます。

注

- (1)ピア・レスポンスの実践モデルについての考察及び日本語作文学習への応用案は池田（1998）に詳しい。
- (2)作文量については石橋（1997）では作文の流暢さという定義で分析した。
- (3)ピア・レスポンスの導入方法については池田（1998）の方法で一時間目は自分の作文学習体験について話し合い、二時間目は他のクラスの学生が書いた作文についてグループでレスポンス活動後を行い、その作文の推敲作文を書くという活動を行った。
- (4)中級学習者の成績レベル別の対応方法が必要と考えられる。

参考文献

- (1)池田玲子(1998)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8号 pp.217-240
- (2)石橋玲子（1997）「第1言語が第2言語の作文に及ぼす効果—文の流暢性と複雑さの観点から」 『言語文化と日本語教育』13号 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp.67-77
- (3)石橋玲子（1997）「第一言語が第2言語の作文に及ぼす影響—全体的誤用の観点から—」『日本語教育』95号
- (4)Chaudron,C.(1984) The Effects of Feedback on Students' Composition Revisions. RELC Journal,15 pp.1-4
- (5)Fathman,A.K.& Whalley,E.(1990) Teacher response to student Writing.Focus on form versus content. Second Language Writing:Research Insights for the Classroom. pp.178-190 NEW YORK : CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- (6)Guerrero,M.& Villamel,O.S.(1994) Social Cognitive Dimensions of interaction in L2Peer Revision. The modern Language Journal ,78, pp.484-496

- (7)Nunan,D.(1992)Collaborative Language Learning and Teaching.
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- (8)Russo,G.M.(1987) Writing : An interactive experience. Interactive
Langusge Teaching. pp.83-92 Edited by Rivers,W.M. CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS
- (9)Rivers,W.M.(1984) Interactive Language Teaching. CAMBRIDGE
UNIVERSITY PRESS

資料 1

『レスポンスシート』

作文推敲のために	
◆お互いの作文を読み合っ、もっと上手に書き直すための相談をしましょう。	
1. 仲間の作文を読みましよう。	
2. 読んだ作文の上手なところや面白いところを言いましよう。	
メモ	<input type="text"/>
3. 自分の作文と似ているところを言いましよう。(内容・言い方)	
メモ	<input type="text"/>
4. 自分の作文と違うところを言いましよう。	
メモ	<input type="text"/>
5. 自分の作文の直したいところを仲間に相談しましよう。(意見を聞く)	
メモ	<input type="text"/>
6. 仲間の作文の中で直したほうがいいと思うところを言いましよう。	
メモ	<input type="text"/>
7. 話し合ったことをもとにして自分の作文を書き直しましよう。	

(お茶の水女子大学助手)