



Title	日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキャフォールディングとしての可能性
Author(s)	中井, 好男
Citation	阪大日本語研究. 2015, 27, p. 29-57
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/51519
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

日本語学習者によるピア・レスポンスにおける 教師の支援とスキャフォールディングとしての可能性

Investigating Appropriate Scaffolding during Peer Response Tasks in a JSL Class

中井 好男
NAKAI Yoshio

キーワード：ピア・レスポンス、スキャフォールディング、表面的な推敲、内容に影響する推敲、思考の言語化

要旨

本稿は大学の留学生別科の作文のクラスにおいて実施したピア・レスポンスに関する報告である。ピア・レスポンスは学習者同士の推敲を通じて作文を完成させる方法で、批判的に読み解く能力の養成が可能であると言われている。本実践では、ピア・レスポンスによる推敲が文字や助詞、文法事項などの表面的な推敲に偏るといった問題が見られたが、ピア・レスポンスの進め方と教師の関わり方に改善を加えることによって、内容に関する推敲を促すことが可能となった。成果物やピア・レスポンスにおけるやりとりなどを分析した結果、1) 教師が学習者の負担となっていた表面的な推敲を担う、2) 推敲活動を進める上で障害となっていた口頭能力の不足を補う、3) 思考の言語化と作文への反映を促す、4) 推敲の手がかりを提示するといった教師による支援が、ピア・レスポンスにおける有効なスキャフォールディングとして機能していた可能性が示唆された。

1. はじめに

1.1. 研究の背景と目的

「書く」技能は、大学や大学院への進学を目指す日本語学習者にとって重要な技能の一つである。しかし、本実践の調査協力者（某大学留学生別科生6名）に対して、作文授業の開始日に作文や作文授業に関する意識を調査したところ、「孤独で地道な作業である」、「つまらない」、「表現力がなく文の組み立て方が分からない」、「先生に直してもらったものを繰り返し修正するだけ」といったように、作文に対してネガティブな印象を持つとともに、作文の授業を教師とのやりとりだけの単調なものだと認識していることが分かった。

そこで、筆者は授業にピア・レスポンスを取り入れ、学習者の作文に関する意識改革と文章作成能力の育成を試みた。ピア・レスポンスとは、「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させていく活動方法」（池田 2004: 37-38）で、学習者同士の意見交換やミスの修

正がインタラクティブな学習を引き起こすものである。

1.2. 先行研究

1.2.1. ピア・レスポンスの理論的背景

ピア・レスポンスは協働学習の1つで、ヴィゴツキー（2001）の発達最近接領域説やパウロ・フレイレ（2011）の対話による教育に基づいている。協働学習では、学習者の発達最近接領域、つまり、他者の助言や指導がなければ自力で達成できなかったことが、他者との対話による相互作用を通じて得られるスキファールディングによって自力で達成できるようになる過程が学習であると捉えられている。教師にはこのような学習のファシリテーターとして、学習者が一人ではできないところを見極めその手助けをする、あるいは、手助けとなる環境を整えることが求められる。ピア・レスポンスでは、読み手と書き手の相互作用である推敲が文章産出能力の向上のためのスキファールディングであり、その文章産出能力が向上する過程が学習となる。したがって、学習者同士の推敲が文作成のスキファールディングとなるよう支援、調整することが教師が行うスキファールディングであると考えられる。

1.2.2. ピア・レスポンスに関する先行研究

ピア・レスポンスは第2言語としての英語教育において広く用いられている方法で、Ferris & Hedgcock（1998）は次のような利点を挙げている。まずは、学習者同士あるいは教師と学習者との積極的な話し合いを通じて、読み手から作文の不明な部分や意見、多様なフィードバックが得られるという点である。次に、学習者同士の推敲活動により批判的思考を高めることができるという点である。しかし、ピア・レスポンスに参加する学習者の個性や文化的な要因などの影響によって、ピア・レスポンスの活動自体がうまく進められない場合があることが分かっている（Carson & Nelson 1996; Storch 2005）。

一方、日本語教育に関するピア・レスポンスに関する研究では、次のようなことが明らかにされている。ピア・レスポンスによる推敲は、ピア・レスポンスを行う学習者の言語能力による影響を受けるため、語彙や文法などの言語形式を中心とした表面的な推敲に偏るが、推敲過程に目を向けると、ピア・レスポンスにおける対話が内容に影響する推敲にも影響を及ぼしている可能性があるという指摘されている（原田 2006）。この内容に影響する推敲を促すには、ピア・レスポンスでのフィードバックの際に作文の内容や構成に焦点を絞るように指示する（田中 2011）ことや、学習者が話し合える環境を整備する（石田 2011）ことが重要であると言われている。さらに、ピア・レスポンスに母国語を用いることも内容に影響する推敲を深めると考えられている（劉 2012）。

また、ピア・レスポンスに関する学習者の意識調査も行われている。その調査では、自分自身の作文の間違いへの気づきやピアから知識が得られるといった肯定的な評価と、学習者同士では解決できないことがある、自分で自分のミスには気がつかないなどの否定的な意見が報告されている（劉 2009; 鳥井 2012）。それらを踏まえた上で、教師の関わり方などの提案が行われているが、具体的な改善策は示されていない。

1.2.3. 本研究の目的

ピア・レスポンスを含む協働学習では、他者の支援によって一人ではできなかったことができるようになることが学習であると考えられている。したがって、教師は学習者を支援する他者であると同時に、学習者が学習者を支援するのを助ける役割を果たすべきであると言える。先行研究では、ピア・レスポンスが推敲に与える影響、教師によるフィードバックの注意点、話し合える環境整備の重要性などについて議論されている。しかし、ピア・レスポンスという学習の理論的背景に立ち返ると、ピア・レスポンスによる推敲をスキヤフォールディングとして機能させるために、教師はどのような支援を行えばよいのかを明らかにすることが重要であり、教師や学習者間のやりとりに焦点を当てた分析をする必要があると言える。そのためには、それぞれの学習者の発達最近接領域、つまり彼らが実際にどういったところで躓いていて、どういう支援があればそれを乗り越えることが可能であるのかについて明らかにしなければならない。そこで、本研究では学習者がピア・レスポンスの推敲において抱えている問題を明らかにすると同時に、ピア・レスポンスにおける推敲が、学習者をよりよい書き手へと導くスキヤフォールディングとなるには、教師は具体的にどのようなスキヤフォールディングを行えばいいのかを検討することを目的として行った。

2. 実践と調査分析の概要

2.1. 実践の概要

本実践は、某大学留学生別科の作文の授業で行った。在籍者は、4名の中国語母語話者（学習者M、S、T、U）、1名の韓国語母語話者（学習者H）、1名のロシア語母語話者（学習者K）の計6名で（学習者名は全て仮名）、日本語のレベルは日本語能力試験N1相当であった。このレベルでは、新聞や論説といった複雑な文章や抽象度の高い文章、ニュースや講義などが把握できる能力を備えているとされている。授業は1日に2コマ（1コマ90分）を週1回、1学期の半年間行った。大学や大学院進学準備も視野に入れ、表現力や構成力の向上と「読み手に分かりやすく伝える」ことを目標とし、様々なテーマをもとにした意見文を書いてもらった。成

果物の評価は、完成稿（第3稿）が仕上がるごとに、文章表現、書き手の意見とその根拠、全体の構成という3つの項目において5段階の評価を教師と推敲を手伝ったピアが行った。

成績評価はピア・レスポンスの性質上、欠席しないことと作文を必ず期限までに提出することを重視したため、出席と提出のみで合格最低点の60点が取れるようにした。残りの40点は学習者による自己評価の点数を採用した。自己評価は100点満点で、授業最終日にそれまでの学習の振り返りや教師、ピアからの評価にもとづいて自己採点するとともに、その点数の根拠について自由に書いてもらった。筆者は、学習者の気づきの有無や実践における改善の有無に焦点を当てて学習者の自己評価点が妥当であるか判断し、必要なら自己評価点の調整を行った上で、40点満点に換算した。

また、授業の最終日にアンケートを提出してもらった。アンケートには、ピア・レスポンスに対する意見、学習を進める上で有益であったこと、授業を通して得られた気づきや作文に対する認識の変化について自由に記述してもらった。

2.2. 実践内容

本実践ではコースの途中で、ピア・レスポンスの手順に修正を加えたため、修正前後に分けて手順を示す。

2.2.1. 手順修正前のピア・レスポンスの実践内容

初回の授業で、ピア・レスポンスについてオリエンテーションを行った後、池田（1999）の手順に手を加えた形で8週間進めた。以下に、授業の流れを示す。

【授業の流れ】

①テーマに関する情報共有と意見交換、使用文型や構成の提示→②第1稿作成→③ピア・レスポンス→④第2稿作成（宿題でも可能）→⑤第2稿を学習者全員に配布（宿題の場合、メール送信）→⑥（翌週）第2稿のピア・レスポンス→⑦第3稿作成→⑧第3稿の回覧→⑨教師によるフィードバックと振り返り

池田（1999）では、中級レベルの学習者を対象に、1課題につき1回のピア・レスポンスで完成する課題を3つ課した後、教師学習者カンファレンスによる課題を1つ課している。カンファレンスはフィードバックの1つで、書かれた作文に訂正を入れるという方法とは異なり、書き手（学習者）と読み手（教師）が対面で書き手の意図や読み手の解釈について話し合うことで、文の修正を促すというものである。本実践では、このカンファレンスによる作文を行っていない。それは、直接的、明示的なフィードバックがなされるカンファレンスでは、教師の指示の

影響力が大きく（広瀬 2007）、学習者が教師への依存を強めピア・レスポンスが形骸化するのではないかという懸念があったためである。

上級レベルの学習を対象とする本実践では、作文の難易度や長さを考慮し、1 課題あたりのピア・レスポンスを 2 回に増やした。ピア・レスポンスは日本語で進めてもらった。手順修正前のピア・レスポンスで完成させた作文は 3 つで、そのテーマは教師が提示した「DV」（課題 1）、「子供の教育」（課題 2）、「死刑制度」（課題 3）であった。原稿の作成にあたって、開始当初は手書きの原稿用紙を用いていたが、作業の負担を軽減するため、PC での原稿作成へと変更した。ピア・レスポンスの際、教師は各ペアを巡回し、推敲箇所や推敲活動の進捗状況の確認を行った。第 3 稿完成後の教師によるフィードバックでは、学習者が提出した第 3 稿の原稿に文法上の誤りや内容に関する意見・感想を記述し個別に返却するとともに、ピア・レスポンスの観察から得られた推敲上の注意点などを全体で共有することを行った。その後、推敲の過程を意識化してもらうために、推敲活動の振り返りを行った。振り返りでは、各稿を見比べ、ピアの意見をどう取り入れたのか考えてもらった。

2.2.2. 実践手順の修正

9 週目以降は、以下のような修正を加えた。修正の理由については、後述する。

【修正点】

修正点 1：助詞や文法の誤用は、教師が添削する。

修正点 2：推敲における母語や媒介語（英語）の使用を許可する。

修正点 3：ピアの第 2 稿を読んだ後の意見を別の用紙にまとめて、教師に提出してもらう。

修正点 4：学習者の意見（修正点 3）を参考に教師も作文を書き、推敲の際に利用してもらう。

修正点 5：教師は学習者の意見（修正点 3）を参考に、推敲作業に参加し、推敲を助ける。

手順修正後のピア・レスポンスでは、ピアとの推敲後に内容の推敲に焦点を絞るようにフィードバックするのではなく、表面的な推敲を教師が担うことで、実質的に内容に関する推敲にかけられる時間を増やした（修正点 1）。そして、必要であれば母語や媒介語（修正点 2）を用いて内容に関する推敲を深め、その上でピアが書いた第 2 稿についての意見を簡単にまとめて提出してもらった（修正点 3）。この修正点 3 を実施したのは、学習者の意見を教師が予め把握しておくことで、推敲活動におけるより効果的な支援が可能になると考えたためである。この意見書を利用した形で行った教師の支援の改善策が修正点 4 と 5 である。

まず、修正点 4 であるが、学習者の意見で取り上げられている問題点を参考に、学習者の作文のテーマで用いられる語彙や文法を取り入れ、筆者自身が作文を作成した。そして、これをピ

ア活動のリソースとして推敲の際に利用してもらった。手順修正後は学習者に2つの作文を書いてもらったが、そのテーマは学習者自身が設定した「ゆとり教育」、「外国人労働者の権利」、「各国の若者の問題」（課題4、5）などで（表1）、筆者が書いた作文のテーマは「セクシャルハラスメント」、「高齢化社会」、「ニート」であった。

次に、修正点5である。ピアを変えて活動がうまく進むように調整したり、推敲活動が終了した後に推敲活動に関するフィードバックを行ったりするだけでなく、教師が学習者の意見や疑問を踏まえた上で推敲活動の現場に参加し、ピア・レスポンスを支援することを目指した。

表1 学習者が設定した作文のテーマ

学習者	課題4のテーマ	課題5のテーマ
M	「環境問題」	「ゆとり教育」
S	「経済と高齢化社会」	「日中貿易の問題」
T	「ひきこもり」	「留学生が抱える問題」
U	「外国人労働者の権利」	「都市開発と建設問題」
H	「各国の若者の問題」	「若者文化」
K	「ハラスメントについて」	「少子高齢化社会」

2.3. 調査方法と使用データ

本研究で使用したデータは①第1稿から第3稿までの作文の成果物、②コメント機能で記録された推敲の理由を示したデータ、③ピア・レスポンスの録音データ、④活動の様子を記したフィールドノーツ、⑤学習者へのインタビューデータ、⑥自己評価とアンケートである。ピア・レスポンスの活動の録音データは、筆者が巡回しながら任意のペアのピア・レスポンスの一部をICレコーダーに録音したものである。実際に行われたピア・レスポンスは手順修正前が計6回の113分で、そのうち録音されたのは82分であった。手順修正後のピア・レスポンスは計4回で102分行われており、録音時間は98分であった。手順修正後のピア・レスポンスは推敲活動が活発になったため、1回あたりの録音時間が増加している。録音の際は、筆者が活動の様子をフィールドノーツに記録した。学習者へのインタビューデータは6名の学習者を対象に、第3稿完成後の振り返りの際などに行った。学習者が躓いているところを知り、それを助ける教師のスキaffォールディングを考えることを目的として、①推敲活動中に生じた問題点、②その対処の方法と結果、③意見や感想という質問項目にもとづき、半構造化インタビューを行った。インタビューはすべてICレコーダーに記録した（合計510分）。協力者には、本研究の目的やデータの使用方法を説明し、必要であればデータを消去できることを伝えた上で使用許可

を得た。

2.4. 分析方法

まず、成果物の分析である。学習者が提出した第1稿から第2稿、第2稿から第3稿の間で行われた推敲について、広瀬（2000）の基準（Faigley & Witte 1981 の基準をもとに作成、表2）に基づき推敲の種類と数を分析した。なお、推敲の種類を分類する上で、その判断が困難な場合、日本語教育を専門とする大学院生や他機関での作文指導経験のある日本語教師に助言を得た。

次に、ピア・レスポンスにおけるやりとりの分析である。作文の不明箇所の指摘や意味の説明を求める発話をスタートとし、何らかの解決が見られた時点を終了とするまとまりを1つの問題解決ユニットとして、全やりとりを区切り、問題解決ユニットの特徴にもとづいて分類と集計を行った。分類の際、フィールドノーツやインタビューデータを参考にした。ピア・レス

表2 推敲の分類基準（広瀬 2000）

表面的な推敲	内容に影響する推敲
I 形式レベル	III 文レベル
a. 表記（漢字・ひらがな・カタカナ・句読点・かぎかっこ等の訂正） b. 文法（活用・時制・文体等の訂正） c. 書式（段落の一字下げや分かち書き、原稿用紙の使い方に関する訂正）	a. 加筆（例が提示されるなど、元の文に新しいアイディアが加わる） b. 削除（元の文にあったアイディアが削除される） c. 書き換え（文レベルでの書き換え） d. 記述変更（段落内での文の入れ替え） e. 分割（段落内におさまる文の分割） f. 統合（段落内におさまる文の統合）
II 意味保存レベル	IV 段落レベル
a. 加筆（元の文から推敲可能なものを加筆） b. 削除（削除されても、削除された部分が容易に推論できるような削除） c. 書き換え（単語レベルの書き換え） d. 記述変更（前後の文の単純な入れ替え） e. 分割（一文を複数の文に分割） f. 統合（複数の文を一文にまとめる）	a. 加筆（新しい段落や筆者の重要な意見が加えられる） b. 削除（段落ごとの削除、筆者の重要な意見が削除される） c. 書き換え（元の文章を段落ごと書き換えるようなもの） d. 記述変更（段落を越えた文の入れ替えや段落ごと順番が入れ替わる） e. 分割（段落中の一つのアイディアが複数の段落に分割される） f. 統合（複数の段落に散らばっていたアイディアが一つにまとめられる）

ポンスでは何が推敲対象になっていて、推敲がどのように進められたのか、そして、学習者は推敲にどのような問題を感じていたのかをフィールドノートやインタビューデータに記録されている範囲の中で確認した。

最後に、教師の助言が学習者の推敲活動に与えた影響についての分析である。手順修正後のピア・レスポンスは合計で4回しかないため、教師の助言回数と内容に影響する推敲の種類と数の量的な比較だけではなく、ピア・レスポンスの様子を記したフィールドノートや学習者のインタビューデータを用いて質的な側面からも検討した。

3. 分析結果と考察

3.1. 手順修正前のピア・レスポンス

3.1.1. 成果物に反映された推敲の種類と数

表1の分類基準を用いて、手順修正前の実践で提出された成果物の第1稿と第2稿、第2稿と第3稿で行われた推敲の種類を分類した。その結果は以下の表3の通りである。表3によると、表面的な推敲が全体の約80%を占めており、推敲が表面的な推敲に偏っていたことが分かった。

表3 手順修正前のピア・レスポンスによる推敲結果

作文	ピア・レスポンス	表面的な推敲		内容に影響する推敲	
		形式レベル	意味保存レベル	文レベル	段落レベル
課題1	1回目	46	55	18	0
	2回目	32	42	15	2
課題2	1回目	44	42	22	1
	2回目	27	41	16	4
課題3	1回目	51	52	32	1
	2回目	33	68	22	3
小計		233	300	125	11
合計		533		136	
全推敲に占める割合		全推敲数の約80%		全推敲数の約20%	

3.1.2. 手順修正前のピア・レスポンスにおけるインタラクションの特徴

録音された手順修正前のピア・レスポンスを分析すると、次のような2つのタイプのやりとりが見られた。次に、やりとりの一部を挙げながら示す。以下、分析と考察で用いる引用データについては、最後の（ ）内にデータを収集した日を示す。

①ピアによる表面的な推敲のパターン

(推敲箇所：Sの作文の「現在、中国においての教育のレベルの格差は大きい。」という1文)

M：「これって、『中国においての』じゃなくて、『において』じゃないの？」

S：「え、『において』？『の』は要らない？ありがとう。」

M：「うん、じゃ、次は…」(080512)

これは典型的な表面上の推敲の1例で、誤用に関する指摘を受け、原稿に修正を加える場面におけるやりとりである。

②ピアによる説明を聞くだけで終わるパターン

(推敲対象：Uの作文の「かわいそうなことに、厳しい教育は、子供に対して苦痛である。」という1文)

S：「これなんか複雑だね。どういう意味？」

U：「あ、子供に厳しい教育をすると、子供はかわいそうという意味。」

S：「そうだよね。う〜〜ん。」

U：「え、そうだけど、分かりにくい？」

S：「いや。大丈夫。意味分かった。」(080519)

上記のやりとりは、不明箇所の意味説明に終わるだけで、文の修正には至らないパターンの一例である。これはSがUの説明に納得し、文の訂正にまでは踏み込まなかったため、Uの一文が修正されなかった場面で、実際にこの推敲は成果物に反映されていない。

手順修正前のピア・レスポンスの録音データには、問題解決ユニットが24あり、そのうちパターン①が最も多く13、パターン②が7あった。それ以外のものは不明箇所の指摘がない、指摘があっても解決されずに終了しているパターンである。手順修正前のピア・レスポンスの録音データにおいては、パターン①と②のやりとりが多くを占めているが、これはピア・レスポンスが表面的推敲に偏ったことを裏付けていると考えられる。

3.1.3. 手順修正前のピア・レスポンスに関する学習者の意見と問題点

次に、修正前のピア・レスポンスに関する学習者のインタビューデータと振り返りの意見交換の場で聞かれた意見を示す。

まず、以下に示すのは完成した第一稿をピアと推敲している際に、筆者が学習者全員に対して行った質問に対する回答の一部である。

M：「助詞はほんとに難しいです。『は』と『が』も難しいし、『に』もできません。みんなの作文を見て、私のが違います・・・のも分かるし、〇〇さん違うも分かります。でもいつも最後に先生が教える答えが（私たちがチェックしたものと）違います。だから、まだ下手ですね。だから、もっとチェックしたほうがいいと思います。（080512）」

U：「毎週友達の作文をチェックしてあげますが、いつもうまくできません。何回もチェックして、他の人もチェックして、みんな答え同じではありません。もっと勉強しなければなりません、先生が言ったら早いですよ。（080512）」

学習者同士の推敲では正しい答えが導けないといった回答が全員から、そして、助詞や文法は結局教師に添削されてしまうといった回答が計4名の学習者から得られている。また、上述のUが回答の中で述べているチェックというのは、文法面でのチェックのことであるが、この文法面でのチェック、つまり、表面的な推敲は教師が行ったほうがよいという回答が他の3名の学習者からも聞かれている。

次に、推敲作業に関する回答も上げる。

T：「みなさん私の作文を読んで、意見を言いますが、私は日本語が上手じゃない。だから、何を言いますか、あまり分からない。私も友達に、これがいいですよと言いたいです、でも、言うことが難しい。中国人は中国語で分かりますが、他の人は分からない。分かりますけど、でも少し。本当にいいですか、どうか分からないから困ります。（080512）」

この学習者Tの回答によると、作文を始める際の意見交換や推敲作業でお互いの意見を述べる場面があっても、言いたい意見もうまく伝えられないし、相手の意見も理解することができないという。Tは中国語話者であるが、このような回答は中国語話者だけでなく、他の母語を持つ学習者からも得られている。

さらに、授業の振り返りの時間では、次のような回答も出ている。

S：「中国人の書いた作文は、中国人がすぐ分かります。日本語はおかしいです。でも、何を言いたいですか、大体分かります。（自分が読んで思ったことを相手に確認したかという教師の問いに答えて）はい。私が読んで、中国語でこれでいいですかと確認したらいつも正し

いです。私たちが書きたいことは分かりますが、でも、日本語にしたら言葉とか文法とかおかしいです。これが問題です。(080512)」

U：「私たちは中国人は間違いの日本語でも読んで分かります。中国語式の日本語ですから、Sさんの作文を見て言いたいことが分かります。中国人が書く作文は同じですから、私たちは（私たちが書いた日本語の）何がおかしいか分かりません。これはとても難しいです。間違いでも意味が分かりますから、どう変えますか。ちょっとできません。」(080512)

中国語話者である学習者は、中国語話者の書く作文を見ると、漢字や語彙の使い方や文の組み立て方が似ているため、書いた本人が何を言いたいのかが容易に理解できる。ただし、書きたいことが理解できても、それを日本語でどう表せばいいのか分からないと述べている。また、中国語話者以外の学習者がペアの場合は、文を書いた意図をどう伝えればいいのか分からないという問題点も指摘されている。このような問題は、筆者も観察しており、フィールドノートに次のような記述がある。

「作文についての意見を開始当初は日本語で頑張って話している。相手が分からないと思ったらすぐに言い換えるが、何度聞いても分からない場合もペアの学習者は『うん、分かった』と言っている。(080512)」

上述のような学習者の声は、学習者同士の表面的な推敲には限界があることと、自分の思考を日本語に言語化できないという問題があることを示している。特に、言語能力の不足がもたらす推敲活動への影響については、より指摘しやすい表記や語彙、文法の推敲を増加させる要因になっていたとも考えられる。

以上を踏まえ、筆者は2.2.2.に挙げたように、ピア・レスポンスへの改善を行った。

3.2. 手順修正後のピア・レスポンス

3.2.1. 成果物に反映された推敲の種類と数

手順修正後の実践で提出された成果物の第1稿から第2稿、第2稿から第3稿への推敲について表1の分類基準を用いて分析した。分析の結果は、以下の表4のとおりである。

表4 手順修正前のピア・レスポンスによる推敲結果

作文	ピア・レスポンス	表面的な推敲		内容に影響する推敲	
		形式レベル	意味保存レベル	文レベル	段落レベル
課題4	1回目	42	78	51	32
	2回目	49	68	55	38
課題5	1回目	46	76	62	42
	2回目	57	72	63	41
小計		194	294	231	153
合計		488		384	
全推敲数に占める割合		全推敲数の約56 %		全推敲数の約44 %	

3.2.2. 手順修正後のピア・レスポンスにおけるインタラクションの特徴

ピア・レスポンスのやりとりを分析した結果、手順修正前のピア・レスポンスにおける教師の助言とは異なるパターンが見られた。次に、手順修正後のピア・レスポンスにおける修正点をもたらした効果について検討する。以下、推敲の分類結果や教師の助言のパターン、インタビューデータ、フィールドノーツを参照しながら、修正点の効果の検証を行う。

〈修正点1〉

教師が表面的推敲を担うことがもたらした影響について検討する。

まず、推敲の結果を比較する。手順修正前後のピア・レスポンスによる推敲結果を表3、表4で比較すると、手順修正後のピア・レスポンスは手順修正前のピア・レスポンスに比べて、表面的推敲の割合が減少している。手順修正後のピア・レスポンスで提出された成果物のうち、第2、3稿に見られた表面的推敲を見ると、教師による推敲がそのまま反映されていたものが全ての表面的推敲の82%を占めていたことが分かっている。

次に、学習者へのインタビューでは以下のような回答が得られている。

U：「いい点は先生がいつもみんなの助詞を訂正してくれて、外国人のみんなにとってとても理解やすいです。先生が答えてくれて、何回も訂正するのがしやすいです。めんどくさくない。もっと内容を考えることができました。(080609)」

この回答のように「表面的な推敲に煩わされずに済むため、より内容について深く検討できた」と述べた学習者が4名、「助詞や文法の推敲は何度行っても、正しいかどうか不安だったが、教師が行うことで不安がなくなった」と述べた学習者が3名いた。また、推敲活動を記録し

たフィールドノーツには「文法に関する疑問があればすぐ手が上がり、ピア同士日本語や中国語で表現や自分の意見について話し合っている。(0800616)」という記述がある。これらのことから、教師が表面的な推敲を担ったことは、推敲における学習者の不安(Carson & Nelson 1996)を低減させ、内容に影響する推敲を促進させたことが窺える。つまり、教師が表面的な推敲を担うことが内容面の推敲を増加させた一因であったのではないかと考えることができる。

〈修正点2〉

修正点2は母語や媒介語の使用を認めるというものである。実際のピア・レスポンスでは、中国語話者同士のピア・レスポンスにおいて母語である中国語が使用されていた。また、母語が異なるペアによるピア・レスポンスにおいては、媒介語である英語は全ての推敲活動で用いられるのではなく、語彙や表現の確認などで一部使われていただけであった。ピア・レスポンス後の振り返りの際に行ったインタビューでは、3名の中国語話者の学習者が「中国語で話し合えたのは、言いたいことや文の構成を考える上で非常によかったが、やはり日本語にすることが難しかった」と述べている。中国語母語話者同士の推敲に限っては、母語使用を許可することで内容に影響する推敲が活性化された一方で、推敲を作文に反映させることには困難を感じていたことも分かる。

次に、母語を用いた推敲後に行われたやりとりを示す。

①言語化した内容の作文への反映を促す

(推敲箇所：Mの作文の「教育のシステムは国によるため、他の国のシステムを参考にするべきである。」という1文)

U：「この部分は？」

M：「これは、私は教育のシステムが国によって違うし、他の国のシステムを見て参考にしなかったらよくないですという意味。」

U：「そうなんだ。」

M：「うん。じゃ…」

筆者：「と書きましよう、Mさん。」(080714)

これは、Mが母語による説明の後、再度日本語での説明を行った場面である。Mの日本語による説明にUが納得したことで、Mは書き直さずに推敲を終わらせようとした。そのため、筆

者が推敲内容を作文に反映させることを促している（下線部分）。このパターンの助言は、手順修正後のピア・レスポンスで4回見られており、推敲後の成果物に全て反映されている。反映されていた推敲を見ると、文を書き換えると同時に新たな例を提示するといったものがあり、内容に影響する推敲の種類（表1参照）は文レベルの書き換えが4、加筆が3、削除が1であった。

〈修正点3と修正点4〉

修正点3は、筆者が学習者の意見を把握するためのものであり、それを教室での活動に利用しているため、修正点4について検証を行う。次に、修正点4に関連するやりとりの例を挙げる。

②教師の作文を取り入れる

（推敲箇所：Mの作文の「政府は温暖化対策を進め、その認識があるが、市民は意識があまりない上に、方法が分からない。」という1文）

H：「はい。じゃ、これは。この先生の文（筆者の作文を見ながら）、これ。『中高齢と若年層には大きな意識の差がある。』ね。『この差がセクシャルハラスメントという問題についての認識の差を生み出しており』も。」

M：「あ、じゃ政府と私たちの間に温暖化の大きな意識の差がある。そして、政府はがんばるけど私たちはあまり考えない…ということか。」

H：「政府はがんばるけど私たちはあまり考えない。『考える』じゃないかな。」

M：「『考えます』ね。あ〜、政府は温暖化対策を進めるはどう？進める。ですが、私たちじゃなくて、一般の市民は温暖化対策の意識が…。」

H：「温暖化対策について意識が少ない、低い？何をするか分からないって。具体的な方法が分からない。」

M：「あ、これ、そうだ。温暖化対策について意識が低い。そして、具体的な方法が分からない。政府と市民の認識の差がある。」（080623）

これはHが筆者の作文（セクシャルハラスメントに関する作文）から参考にできる箇所を示し（下線部分）、推敲を始めた場面で、Mは自身が使った語彙や表現と筆者の作文にある表現をうまく取り入れようとしていることが分かる。このHとMに関しては、インタビューの際に次のように話している。

H：「作文の相談を通じて、日本語らしい日本語を習うことができました。どんなに（どんなふうに）内容を書いたらいいかお互い考えて、先生の作文も見参考して、学生が考えた書き方とか表現、先生が書いた表現とか、どれを読んだら分かりやすいか意見を言いました。（080609）」

M：「先生と一緒に作文を書いて相談して初めてです。先生がどう考えますか、とても変ですが、私が困ったときにいい例になった。それを見てから自分の書いた文をもう一度考えて書きました。（080609）」

上記の回答からも、教師による作文例の提示は彼らにとって使用できる表現などを知る手がかりとなり、推敲作業に影響を及ぼしていたことが考えられる。

ここで取り上げたパターンのやりとりが見られたのは3回で、成果物に反映された推敲を見ると、内容に影響する推敲の種類（表1参照）として、段落レベルの加筆2、書き換え2、記述変更1、文レベルの加筆と削除が1ずつあった。

〈修正点3と5〉

修正点5も修正点3を踏まえた上で行っているため、修正点5の効果について検討する。

③ピアの意見を教師が伝える

（推敲箇所：Mの作文の「政府は温暖化対策を進め、その認識があるが、市民は意識があまりない上に、方法が分からない。」という1文）

H：「これ、Mさんのこの文。ちょっと私分かりにくい。どういう意味ですか。」

M：「あ、これ。う〜ん。温暖化対策をしましょうとみんな言いますが、それは政府だけ。普通の市民はあまり意識がない。どうするの？温暖化のために何をする？あなたも分からないでしょ？」

H：「あ、私は分かりますよ。はは。あ、これ分かった。」

筆者：「HさんはMさんのここが分かりにくいから、変えたほうがいいって。」

H：「はい。じゃ、…」（080623）

ここでは、筆者がMに文の変更を促している（下線部分）が、この推敲の対象となっている箇所は、筆者が事前にMから「書き直したほうがいい」という意見と変更案を受け取っていた箇所であった。しかし、実際の推敲場面ではMが書き直しにまでは言及しなかったため、教師がMに代わって書き直しを促している。このパターンの助言は5回見られており、成果物には

文を書き換えただけのものや、段落を書き換えるとともに新しい意見を加えるなど、内容に影響する推敲（表1参照）の段落レベルの書き換えが2と加筆が1、文レベルの書き換えが3と加筆が2反映されている。ただし、そのうちの1回は教師による助言の後、教師の作文を参考にする形（パターン②）で推敲が行われたため、パターン②による推敲の反映として見なし、上述の推敲の分類と数には計上していない。

④疑問の根拠の提示を促す

（推敲箇所：Mの作文にある「子供の教育にいい環境」に関するMの意見）

S：「じゃ、Mさんは都会のほうがいいということね。」

M：「うん、そうなのか……」

筆者：「ん？なんかおかしい？」

S：「え、Mさんは田舎がいいんじゃないの？」

筆者：「どこを読んでそう思った？」

S：「ここ（前段落）には、田舎のいいところがたくさん書いていますよね。最後は、『田舎で育てるということはこんなに利点がある。』と書いたし。」

筆者：「うん、そうだね。」

M：「田舎もいいところはあるけど、都会がもっといいといたいんだけど。」

筆者：「なるほどね。じゃ、Sさん、どうしよう。」

S：「じゃ、前の部分と合わないから、変えなきゃ。」（080707）

SはMの作文を読んで、「都会がいい」理由の記述が前段落の内容と整合性が取れていないという意見を教師に提出していた。実際の推敲場面でも、Sが指摘しMに直接説明をしてもらったが、Sは納得できなかった。しかし、納得できない理由については触れなかったため、教師がその根拠をSに示すように指示している（下線部分）。Mはその後のやりとりを経て、段落レベルでの推敲の必要性に気づくことができています。このパターンの助言は2回行われており、反映された内容に影響する推敲（表1参照）は、段落レベルの書き換えが2、記述変更が1、削除が1あった。

3.2.3. 修正点と関連のない教師の助言

⑤教師が学習者の説明を再度求める

（推敲箇所：Uの作文の「日本にいる外国人と日本人の交流はしないわけにはいかない。」とい

う1文)

S：「これは？」

U：「あ、分かりくいよね。えと、これはですね、日本にいる外国人はたくさんでしょ。日本人ももっと交流したほうがいいという意味。」

S：「そうなんだ。OK。」

筆者：「ちょっと待って。日本にいる外国人は多いんですね。それで…」

U：「あ、多いですから、多いので、えー、日本人はもっと外国人と交流するべきだと思います。」

筆者：「うん。ほら、SさんもOK？」

S：「はい、分かりました。」(080609)

Uによる説明の後、Sはそのまま推敲を終わらせようとしたが、筆者が再度言い直し求めている(下線部分)。これは、言い直すことで、思考の言語化を促し、より明確にさせるためである。このパターンの助言は7回見られており、成果物には内容に影響する推敲(表1参照)の文レベルでの書き換えが7、加筆が3、削除が2行われていた。

以上、修正点と教師の助言による推敲への影響について分類した。手順修正後のピア・レスポンスの録音データには、問題解決ユニットが24あり、そのパターンは上述の5つであった。上述のパターン以外に手順修正前のピア・レスポンスのパターン①が2回、「分からない」とい

表5 教師が助言を行った学習者と助言のパターン
(仮名の下線：推敲を受けた学習者)

	教師の助言のパターン				
	①	②	③	④	⑤
課題4					
ピア・レスポンス1回目	H・ <u>M</u>	H・ <u>M</u>	H・ <u>M</u> S・ <u>U</u>	なし	H・ <u>M</u> S・ <u>U</u> S・ <u>Q</u>
ピア・レスポンス2回目	H・ <u>M</u> K・ <u>T</u>	H・ <u>M</u>	H・ <u>M</u>	H・ <u>M</u>	S・ <u>U</u> K・ <u>T</u>
課題5					
ピア・レスポンス1回目	なし	S・ <u>U</u>	H・ <u>M</u>	S・ <u>M</u>	M・ <u>H</u>
ピア・レスポンス2回目	U・ <u>M</u>	なし	U・ <u>S</u>	なし	U・ <u>S</u>

う問題未解決のまま終わるものが1回あった。手順修正後のピア・レスポンスを行った学習者と教師が行った助言のパターンを表5としてまとめた。名前の下線はピア・レスポンスの推敲対象となった作文を書いた学習者を示している。

3.2.4. 手順修正後の教師のスキaffォールディングと推敲活動における変化

次に、手順修正後のピア・レスポンスにおける推敲活動の変化について考える。手順修正後のピア・レスポンスによる成果物で見られた内容に影響する推敲数と各ピア・レスポンスにおける教師の助言の回数を学習者ごとにまとめた（表6）。表6を見ると、教師の助言と内容に影響する推敲数の変化の傾向には3つのパターンがあることが分かる。内容に影響する推敲に着目して分類すると、以下のように分けられる。①教師の助言が少なくなる一方で、内容に影響する推敲数が増加傾向にある学習者MとUのパターン、②学習者S、H、Kのように、教師の助言の有無に関わらず、内容に影響する推敲がある一定程度行われているパターン、③教師の助言回数の減少とともに内容に影響する推敲も減少している学習者Tのパターンである。これらの傾向のパターンについて、表5にあるピア・レスポンスの様子を記したフィールドノーツ、そして、原稿完成後の振り返りの際の学習者のインタビューデータをもとに、教師の助言がもたらした影響について検討する。

まず、筆者が参加した学習者MとUのピア・レスポンスでは、学習者MとUの課題4と5について、それぞれ学習者HとSと推敲活動を行っていた。一部異なるペアになっているのは他

表6 内容に影響する推敲数と教師の助言回数

作文	課題4		課題5		作文	課題4		課題5	
ピア・レスポンス	1回目	2回目	1回目	2回目	ピア・レスポンス	1回目	2回目	1回目	2回目
Mの作文					Hの作文				
文レベル	7	8	10	12	文レベル	11	10	13	13
段落レベル	4	4	6	6	段落レベル	6	8	9	9
教師の助言の回数	4	4	2	1	教師の助言の回数	0	0	1	0
Uの作文					Sの作文				
文レベル	8	9	12	11	文レベル	8	10	11	12
段落レベル	3	5	8	7	段落レベル	6	7	8	7
教師の助言の回数	2	1	1	0	教師の助言の回数	0	0	0	2
Tの作文					Kの作文				
文レベル	11	10	9	8	文レベル	6	8	8	7
段落レベル	6	9	4	4	段落レベル	7	5	7	8
教師の助言の回数	1	2	0	0	教師の助言の回数	0	0	0	0

の学習者が欠席し、ピアの組み合わせが変わったためである。ピア・レスポンスにおける教師の助言回数を見ると、課題4で教師の助言が多くなっているが、これは課題4の推敲活動が難航していたからであり、フィールドノートにもこの記録が残っている。これらの推敲活動に関して、学習者M、U、S、Hは、実際にどのように進めていたのかインタビューで次のように述べている。

M：「作文が終わったらいつも先生が何をしたかももう一度思い出すようにしていたから、私もいつも思い出して次は間違えないようにしていました。(080623)」

U：「いつも私の間違いは何か考えて、あと先生もどんなアドバイスするかももう一度考えて、作文を書くときに気をつけました。(080714)」

学習者MとUは、第3稿完成後の振り返りの際、上に示したように述べており、作文でのミスだけではなく、どのように推敲をしたのか、また、どんな助言をもらったのかを振り返り、次の作文を書く際に注意していたということが読み取れる。

一方、学習者MとUの推敲を手伝った学習者SとHは、彼らと行った推敲活動について次のように述べている。

S：「いつももう一度作文を書いたときの注意点を見直していたので、先生がどんな説明をするのかよく聞いて（ピアの作文の推敲を）していました。(080707)」

H：「先生の質問や話を聞いて、そんな風に（ピアの作文における）間違いを見たらいいかと思い、私もしてみましたよ。(080707)」

これらのデータから、学習者SとHは、筆者が行った助言を観察し、自分たちの推敲作業に反映させようとしていたことが読み取れる。つまり、彼らは、教師が行った助言をそれぞれのピアである学習者MとUの作文の推敲作業に活かそうとしていたということである。

また、学習者SとHは、自身の作文の推敲について次のように述べている。

S：「一回間違えたところは、もう間違えないように、前の（作文の）データを参考にしました。(080707)」

H：「友達や先生の説明とか注意をよく聞いて、間違いを減るようにがんばりました。(080707)」

以上のデータから、学習者SとHも学習者MとHと同様、自分自身の作文の推敲において過去に行った訂正などを内省しながら、推敲作業を進めていた様子が窺える。

一方、学習者Tに関しては、作文完成後の全体での振り返りの際にとったフィールドノートに以下のように記されている。それは、他の学習者がピア・レスポンスでのやりとりやこれまでの訂正作業を内省するといった意見を出した際、「学習者Tは特に過去の推敲活動や作文訂正の過程の内省は行っていないと言った。(080707)」ことである。また、インタビューで学習者Tは「友達の意見や考えも聞きましたが、書き直すのがどうやってかな～、それが一番問題でした。意見はいい(の)はいいですが、直すのはなかなかできない。(080707)」と話しており、自身の推敲活動に対する内省よりも、ピアからのアドバイスを自身の作文にどう反映させればいいのかということに注意を向けていたことが分かる。

これらの推敲活動に関するインタビューデータを比較すると、学習者M、U、S、Hと学習者Tの推敲活動は、作文の作成に関する内省の有無という点で異なっている。上記のインタビューデータからは、学習者が自身の学習過程を調整する際に用いられるメタ認知ストラテジー(Oxford 1990)を使用して自身の学習を振り返り、これまで受けてきた助言を自力で行おうとしていたこと、そして、教師の助言をピアの作文の推敲作業に応用しようとしていたことが、自身の作文やピアの作文の推敲作業に影響を与えていたことが窺える。

このような推敲活動の変化をもたらした要因としては、課題のテーマの難易度やピア・レスポンスの進め方の習得など、様々な要因が考えられる。しかし、インタビューデータにもあったように、教師の助言が自身の作文の推敲やピアの作文の推敲の際に影響を与えていたという点もその要因の1つとして挙げることができるだろう。教師が行う助言については、先行研究において推敲活動に与える影響力について指摘されている(広瀬 2007)。そこで議論されている教師の助言は推敲箇所の指摘とその訂正などが学習者に直接行われるものであり、学習者の推敲活動にダイレクトに反映される。それに対して、本稿で行った教師の助言は推敲箇所の指摘や訂正方法について直接伝えるのではなく、母語による推敲後の助言(パターン①)や、提出された学習者の意見にもとづいた助言(パターン②から⑤)で、読み手となったピアが持った意見を書き手に伝えるためのものや、推敲を進めるために必要な行動を促す指示であるという点で異なっている。本実践の教師の助言は推敲結果に直接結びつくものではないため、表6のデータだけでは、教師の助言回数と内容に影響する推敲数との間に直接的な因果関係を見いだすことは難しい。しかし、上記の学習者のインタビューデータを鑑みると、本実践で行った助言は学習者の推敲活動の進め方に影響を与えていると見ることができる。ピア・レスポンスにおける教師の役割は、学習者同士の推敲活動が学習者それぞれの文章作成の活動におけるスキファールディングとなるように支援することであるなら、本実践での教師の助言はピア・

レスポンスにおける教師によるスキファールディングとして機能していた可能性が見出せるのではないだろうか。

4. 授業目標の達成度

4.1. ピア・レスポンスによる成果物の評価

以上、手順修正前、手順修正後のピア・レスポンスについて述べた。これらの活動によって生じた学習者の作文能力における変化について、他機関の日本語教師1名の助言を得て行った成果物の評価を通して検討する。本実践の目標である表現力・構成力の向上と読み手への配慮を評価項目に取り込んでいる田中・長坂・成田・菅井（2009）の評価基準（表7）をもとに、完成稿（第3稿）の評価を行った（表8）。表8の数字は筆者による評価であるが、評価者の意見が異なった項目については、他機関の日本語教師の評価を（ ）内に示した。

筆者と分析協力者の点数で差異が出ている部分に関しては、両者の話し合いによって次のような理由が分かっている。目的と内容の評価項目では主張の一貫性が見られるか否か、構成・結束性評価項目では段落分けの基準や文のつながりにおける不自然さの捉え方、読み手の評価項目では読み手を引き込む要素があるかどうか、日本語に関しては留学生の日本語に対する許容度の違いが主な理由であった。それぞれの項目において観点は異なるが、2人の評価者が持つ日本語の語感や許容度、構成の仕方や論の展開の方法における個人差が評価の違いを生んだことが分かった。

表7 成果物のライティング評価基準

評価項目		トレイト	レベル・スコア
目的・内容		目的・トピック・主張・主張のサポート	6 とてもよい
構成・結束性		文章全体の構成・適切な段落分け・段落と段落の関係・段落内の文のつながり	↑ (6段階) ↓
読み手		読み手の意識・読み手に対する配慮・読み手にとっての興味深さ	
日本語	正確さ	正確な文法・多様で効果的な文型・句読法・表記	
日本語	適切さ	適切な形式・レジスター（表現・語彙・文末スタイル・漢字とかなのバランス）	1 まだまだ

表8 完成稿（第3稿）の評価

評価項目 課題	目的・内容	構成・結束性	読み手	日本語 正確さ	日本語 適切さ
学習者M					
課題1	3	4 (3)	3	4	4
課題2	4 (3)	4	4 (3)	4	4
課題3	4	4	4	5 (4)	4 (5)
課題4	4	5 (4)	5	5	5
課題5	5 (4)	5	5	5 (6)	5
学習者U					
課題1	3 (4)	4	3	4	4
課題2	4	3 (4)	3	4	4
課題3	4	4	4	4	4
課題4	4 (5)	4 (5)	5 (4)	5	5
課題5	5	5	5	5 (6)	5
学習者S					
課題1	4	4 (5)	4	4	4
課題2	4	4	4	4	4
課題3	5	4	5 (4)	4 (5)	4
課題4	4	5	5	5	5
課題5	5	5	5	5	5 (6)
学習者H					
課題1	4	4	3	3 (4)	3 (4)
課題2	4	3	3	3 (4)	3 (4)
課題3	4	4	4	4	4
課題4	5	4 (5)	5	5	4 (5)
課題5	5	5	5	5	4
学習者T					
課題1	3	4 (3)	3	3 (4)	3
課題2	4	4	3 (4)	4	3
課題3	4	4	4	4	4
課題4	4	4	4	5	5
課題5	4	4	3 (4)	5	5 (4)

評価項目 課題	目的・内容	構成・結束性	読み手	日本語 正確さ	日本語 適切さ
学習者K					
課題1	4	4 (3)	3	4	3
課題2	4 (3)	3 (4)	3	3	4
課題3	4	4	4 (3)	4	4
課題4	4	5 (4)	4 (5)	5	5
課題5	4	5	5	5 (6)	5

表8を見ると、手順修正前のピア・レスポンスによる成果物（課題1～3）に対する評価に比べて、手順修正後のピア・レスポンスによる成果物（課題4～5）における評価のほうが、構成、読み手、日本語という評価項目において相対的に高くなっていることが分かる。構成や読み手の評価項目で評価が上がっているのは、手順修正後のピア・レスポンスが内容に影響する推敲を促し、それが反映された結果であると考えられる。特に、日本語の正確さや適切さに関する評価については、課題4と課題5では教師が表面的推敲を行ったため、評価が非常に良くなっている。しかし、構成や読み手の評価項目では、学習者Tのみ評価が伸びていないことが分かる。

4.2. 学習者による自己評価

本実践に参加した学習者が行った自己評価は80点以上であった。その自己評価には次のような理由が添えられていた。

H：「この授業で1つのことが分かりました。この授業で、私は漢字がそんなに弱かったかなと思いました。自分のミスを発見することは、本当に難しいです。でも、この作文の授業のおかげで、私は、いろいろなことを見つけられました。たとえば、助詞の使い方、「～する」と「～になる」の区別、適切な副詞語の選択など、正直に日本語の全部が間違っていると思います。(080714)」

K：「文法も難しいですが、言葉の選び方や書き言葉が難しかったです。これからも練習していきます。(080714)」

M：「作文の基本は序論、本論、結論の3つポイントが必要だと知っていたが、上手に区分しなかった。作文の授業を通じて出来ました。もちろん、勉強するのがまだ多くあります。続けて頑張ります。(080714)」

これらのデータから、学習者はピア・レスポンスを通して、それぞれが持つ弱点に気づく、あるいは再認識することができたということが分かる。そして、助詞、文型や表現、語彙、作文の構成など、自分の弱いところに注意を払わなければならないと意識を高めたことも分かる。特に語彙に関しては、池田（1999）もピア・レスポンスによる学習効果が高いことを指摘している部分である。

また、最終日に行った以下のインタビューデータから、推敲作業に関する気づきも生じていたことが窺える。

S：「授業で習った方法で作文をチェックするのは難しかったです、しかし、いつもそれを考えました。（08714）」

U：「作文を訂正するときは、他の人に読んでもらうのも大切だし、自分で読むとき、客観的に見たほうがいいと思いました。（080714）」

これらのデータからは、ピア・レスポンスで実際に行った推敲作業を自分自身の作文の推敲に応用しようとしていたことが読み取れる。さらに、以下のデータから、学習者は作文を書く際に読み手を意識するようになっており、作文についての認識を変えたことも分かった。

M：「たくさんの人に読める作文が成功な作文だと思います。（080714）」

T：「自分で読んでも気がつかない文のおかしさがあります。それが読みにくい原因だと思います。読む人になって書き直すべきです。（080714）」

K：「私は（他の授業の）発表の原稿も作っていました。発表は作るのが楽しかったですけど、作文は嫌い。でも作文でみなさん私の作文を読みます。作文を読む人は、発表を聞く人と同じです。発表は話しますが、作文は字で話します。今は作文も発表と同じと思います。（080714）」

教師による成果物の評価において読み手に関する評価が伸びている背景には、彼らのこういった意識改革が起こったことが要因の一つとしてあったのではないかとと言える。本実践は作文についての意識改革や読み手への配慮を大きな目標に掲げて行ったが、実際に学習者の中に気づきが生まれ、実践に変化をもたらしたことが分かったため、成績評価については彼らの自己評価点を採用している。

5. 本実践に関するまとめと今後の課題

以下、分析によって得られたピア・レスポンスにおける問題点と教師の支援方法をまとめ、今後の課題について述べる。

5.1. ピア・レスポンスにおける学習者の問題

まず、本実践とその分析によって見られたピア・レスポンスにおける学習者の問題について、以下の2点を挙げる。

①思考を言語化する能力

手順修正前のピア・レスポンスでは、推敲作業が表面的なものに終わることが多かった。そして、学習者へのインタビューによって、その表面的な推敲が負担になっていることが分かった。そのため、手順修正後のピア・レスポンスでは推敲活動に母語や媒介語となる英語を用いることも認め、内容に関する推敲を促した。手順修正後のピア・レスポンスにおけるインタビューデータが示しているように、中国語母語話者による母語でのやりとりは内容に関する推敲を進めたと考えられる。しかし、その内容に関する推敲は成果物には表れなかった。それは、推敲した内容、つまり、学習者の思考を日本語に言語化する能力が不足していたためであると考えられる。影山（2001）は、表面的な推敲が多くなる原因として、言語能力の不足を挙げている。本実践の調査協力者のように日本語能力試験 N1 相当の実力を持っている学習者の場合であっても、ピア・レスポンスによる推敲活動には、ピアとのやりとりに必要な口頭能力だけではなく、思考を日本語の文章として言語化する能力も非常に重要な要素であると言える。

②自分の作文を批判的に読み解く能力

しかし、表面的な推敲に偏る原因として、上述の原因以外に、次のような点も挙げることができる。それは、学習者には学習者自身が作成した文を批判的に読み解く能力が不足していたという点である。ピア・レスポンスのやりとりの分析の結果では、ピアからの指摘に対して、自身が産出した文の意味を説明するだけで、書き直そうとしないケースが見られている。これは学習者自身が作った文が自身の思考を表す文になっていないことを理解していないためであると考えられる。しかし、この批判的に読み解く能力はピア・レスポンスを通して養成されるべきものでもあり、それには教師のスキファールディングが重要な役割を果たすと言える。次に、本実践で見られた教師のスキファールディングについてまとめる。

5.2. 教師のスキファールディング

①ピア・レスポンスにおける不安要素を取り除く

手順修正前のピア・レスポンスでは口頭能力の不足などが原因で、表面的な推敲が多く行われていた。学習者へのインタビューでは、この表面的な推敲は、学習者同士では完全な修正ができないという不安を学習者にもたらししていたことが分かった。そのため、手順修正後のピア・レスポンスでは、教師がこの表面的な推敲を担うことにしたが、教師がこの表面的な推敲を担うことで、学習者の負担と不安を軽減させるだけではなく、推敲の焦点を内容に関するものへと移行させることができたと言える。

②学習者の発言やインターアクションを支援する

ピア・レスポンスのやりとりの中には、学習者にピアの作文に対する意見や推敲案があっても、それがピアには伝わらず推敲が効果的に進まないケースが見られた。この原因としては、思考を伝えるための日本語の口頭能力の不足に加え、ピアが指摘した推敲箇所を批判的に読み解く能力の不足が挙げられるだろう。本実践では、ピアの作文への意見や推敲案を教師が予め知った上でピア・レスポンスに臨み、意見や推敲案の伝達を助けることで、学習者による推敲活動をフォローし活発にさせることができた。本実践から言えることは、教師はピア・レスポンスにおける学習者の発言やインタラクションに注目し、意図している推敲作業が達成できているのかを見極め、それを支援する必要があるということである。

③思考を言語化し、それを作文へ反映させることを促す

学習者同士のピア・レスポンスでは、ピアの発言の意図が理解できた時点で推敲を終わらせてしまうケースが見られたが、自分自身の思考の説明を曖昧にせず、必ず言語化することが必要であると言える。それは、言語化することで理解が整理できるだけでなく、書き換えるべき文や内容が見えてくるからである。また、分析結果を見ると、言語化した内容を反映させずに推敲を終わらせるケースも見られている。そのため、本実践では、学習者の思考の言語化と言語化した内容を文に反映させることを促すという支援も有効であったと思われる。さらに、これらの過程を振り返ることも推敲活動に影響を与える重要なプロセスであると考えられる。このプロセスには思考を言語化する能力や批判的に読み解く能力の養成につながる可能性があると考えられるためである。

④推敲の手がかりを提示する

その思考の言語化の支援の1つとして、教師が書いた作文を推敲作業に持ち込むということ

が挙げられる。本実践では、教師が作成した作文をピア・レスポンスに持ち込み、推敲の手がかりとして利用してもらった。学習者は教師が書いた文が表す意図を読み取り、自身の思考を言語化する際のヒントとしていた。さらに、学習者は教師に答えを求めるのではなく、学習者自身で推敲を進めようとするようになった。このようなスキファールディングは学習者の意見や思考の言語化を助けるだけでなく、学習者の自律性が求められるピア・レスポンスにおいて、教師への依存度を減らすという点でも有効なスキファールディングであると言える。

学習者が協働で文章を作成する場面では、活動に従事する学習者が持つそれぞれの思考やそれを表出するための第2言語に関する言語知識が文章作成のリソースになる (Storch 2013: 25)。これは、文章を編集する作業であるピア・レスポンスにおいても同様であると考えることができる。しかし、学習者同士のコミュニケーションにおいて、学習者が持つ思考や言語知識の伝達がうまくいかない場合、上述のように、教師はピア・レスポンスにおける学習者の不安を取り除き、ピア・レスポンスを進める上で不足している能力を補うためのスキファールディングを行う必要があると言える。

本実践の協力者は、本稿の最初に挙げたように作文に対して消極的な姿勢を見せていた。しかし、実践の後半では以下のように述べており、ピア・レスポンスの実践を通して学習者が積極的になったことが分かる。

M: 「みなさんの意見を聞いて、私が言いたいことがみなさん分かったんですねと思って。でも、完全じゃなかった。まだほかの人が分からないことがあるから、もっと作文を直したかったです。(080707)」

K: 「みなさん、私の作文にいろいろ意見を言いました。難しい、分からない。でも、意見をもらってとてもいいことです。もう一度考えて作文をやり直しました。ほかの人も一生懸命考えますから、私も何回何回書いて書いて…。(080707)」

H: 「私の作文にたくさん意見があるのは、恥ずかしいでした。私の作文をみんな読んで。意見も分からないときもあるし。でも、いい経験でした。人がたくさん私の作文を話して意見をもらえます。もっといい作文を書きたいと思いました。いいですか分かりませんが、たくさん直しましたからいい作文と思います。みなさんの意見も合わせましたから。(080707)」

このような変化は、Ferris & Hedgcock (1998) が指摘するピア・レスポンスの利点であり、本実践でも観察されたということになる。このような利点を引き出すためにも、教師による適切なスキファールディングは重要な要素であると言える。

5.3. 今後の課題

今後の課題として次のような点が挙げられる。

まず、表面的な推敲の支援についてである。本実践では表面的な推敲を教師が担うことで、ピア・レスポンスにおける負担を軽減させたが、表面的な推敲もピア・レスポンスで生じる重要な推敲であり、学習者が自律的に行っている推敲であることには変わりはない。本実践では、表面的推敲が不安要素になっていたため、教師がそれを担うという改善を行った。しかし、表面的な推敲に関しては、単に教師が担うという方法だけではない他のスキヤフオールディングの方法について検討の余地が残されている。

次に、本実践で行ったスキヤフオールディングの有効性についてである。本実践は実践期間が短く、収集データも少ないため、本実践で行ったスキヤフオールディングが学習者の推敲活動にどのような影響を与えるのか、更なるデータの収集と調査を行わなければならない。それと同時に、ピア・レスポンスを進めるにあたって、どのようなスキヤフオールディングが有効であるのかを明らかにしていくことも大きな課題である。ピアからのフィードバックは内容に影響する推敲につながるだけでなく、実際に書き直す際に反映されることが多いため、有効なフィードバックができるよう学習者を支援する必要があると言われている（Swain et al. 2002）。つまり、推敲活動の支援にとどまらず、支援ができる学習者の育成も教師の役割であるということであり、スキヤフオールディングのあり方について広く検討していくべきであると言える。

また、このピア・レスポンスにおける教師のスキヤフオールディングのあり方については、学習者の自律性への影響も視野に入れた調査を行わなければならないだろう。学習者同士のピア・レスポンスは学習者の自律性による部分が大きく、批判的に読み解く力の養成のみならず、自律性の育成とも関わるからである。

謝辞

本実践を進めるに際して、実践に積極的に取り組むだけでなく、調査にも協力的に応じてくださった調査協力者の皆様に感謝いたします。また、本稿の執筆や成果物の分析にあたり、非常に多くの方のご助言、ご協力をいただきましたことに深くお礼申し上げます。

参考文献

- 池田玲子（1999）「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, 29-43.
 池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』23, 36-50.
 石田裕子（2011）「ピア・レスポンスの方法と教師の関わり方についての一考察」『同志社大学日本語・日本文化研究』9, 17-42.

- 影山陽子（2001）「上級学習者における推敲活動の実態—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.
- 田中信之（2011）「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 9-20.
- 田中真理・長坂朱美・成田高宏・菅井英明（2009）「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」『世界の日本語教育』19, 157-176.
- 鳥井俊祐（2012）「中国の大学生を対象としたピア・レスポンスに関する意識調査—自律的推敲促進の観点より—」『ポリグロシア』23, 207-217.
- 原田三千代（2006）「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスによって負の要因か—」『世界の日本語教育』16, 53-73.
- パウロ・フレイレ, 三砂ちづる（訳）（2011）『被抑圧者の教育学—新訳—』亜紀書房.
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文に及ぼす影響—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業実践をとおして—」『言語文化と日本語教育』19, 24-37.
- 広瀬和佳子（2007）「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響—コメントとカンファレンスの比較を中心に—」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』20, 137-155.
- ヴィゴツキー, L.S., 柴田義松（訳）（2001）『思考と言語』新読書社.
- 劉娜（2009）「中上級中国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの試み：学習者のふり返しシートから見た成果と課題（第38回日本言語文化学会 研究発表要旨）」『言語文化と日本語教育』38, 104-107.
- 劉娜（2012）「中国における持続可能性日本語作文教育の試み：学習者が考えを文章にしていくなプロセスを中心に—」『人間文化創成科学論叢』14, 167-176.
- Carson, J. G. & Nelson, G. L. (1996). Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 1-19.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms (New perspectives on language and education; 31)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(1), 171-185.