

ピア・レスポンスの方法と教師のかかわり方についての一考察

A Study of the Relationship between Peer Response and the Roles of Teachers

石田 裕子

要旨

本稿では、ピア・レスポンス (Peer Response ; 以下 PR) を取り入れた作文学習の実践において、PR の方法と回数、組み合わせ、学習者の推敲活動に対する教師のかかわり方の3点に違いをつけた4つの方法を比較し、推敲の結果の違いを考察した。その結果、語彙や文法などの表面的な推敲は PR の組み合わせが作為的、無作為、どちらの場合でも教師が介入することによって多く起こること、内容面の推敲は教師のかかわりの有無に影響されず作為的に組み合わせた方が多く起こること、推敲活動に教師がかかわる場合は学習者と直接やり取りした方が活発に推敲が生じることが明らかになった。そして、学習者は教師に表面的な修正を期待し、内容の推敲に関しては PR の相手と教師のどちらかにより多くを期待することはないと指摘した。

このことから、限られた時間の中で効果的に PR を取り入れた授業を行うために、教師は、推敲活動へのかかわり方やタイミング以上に、学習者が互いの作文の違いから刺激を受け合い、活発に意見交換ができる環境を作ることを重視して授業を構成する必要があると述べた。そのために、教師が内容面を重視して PR の相手の組み合わせを考え、学習者の PR の中に入って言語形式については教師主導で、内容面について学習者と直接話し合っただけで推敲を促し、書き手の伝えたいことを正確に把握した上で推敲案を提示する点に注意して PR を行うように学習者に指導することが教師の役割であると結論付けた。

キーワード

日本語 日本文化 作文 ピア・レスポンス 上級学習者 推敲活動 役割

1 はじめに

近年、日本語教育の作文学習の活動の中で PR が取り入れられることが増えてきた。池田・館岡 (2007:71) によると、「ピア・レスポンスとは、作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」のことである。協働の概念に支えられた PR を取り入れた作文の授業では、上級学習者の PR (影山 2001)

や海外で日本語を学ぶ学習者が母語を使って行う PR は作文の内容面の推敲に有効であるという研究結果が報告されている（広瀬 2000、劉 2008）。しかし、学習者の言語能力によっては、PR の話し合いの論点が文法や語彙・表現などの言語形式に終始し、作文の内容にまでは及ばないような場合もある。そして、表面的な推敲は教師が行い、学習者は内容についてのみ PR を行った実践（田中 2007・2008¹、川上 2009）や、教師主導型 PR（中井 2009）の実践も試みられ、いずれも PR が内容面の推敲に有効であると報告されている。しかし、実際の現場では、限られた時間の中で、より多くの学習者に効率的に効果をもたらすことが求められ、PR を取り入れた作文の授業でそれをどう実現するか、汎用性の高い具体的な方法の提示が求められる。

本稿では、大学の開講期間中の限られた時間の中で PR を取り入れた授業を行う場合に、より多くの学習者により効果的な授業を行うにはどのような方法をとればいいのかを明らかにするために、上級学習者を対象に PR を取り入れた 4 つの実践を比較し、考察する。川上（2009:63）は、PR を実施する上で教師が留意する点として、「①『話し合い』『コメントを書く』『シートをもとにした話し合い』の中で、どのタイプのインターアクションを選択するか、②ピア・レスポンスを作文プロセスのどこで何回行うか、③グループをどのようにつくるか、④どの時点で教師フィードバックを行うか」を挙げている。ここでは、「話し合い」による PR において、「ピア・レスポンスを作文プロセスのどこで何回行うか」「グループをどのようにつくるか」「どの時点で教師フィードバックを行うか」の 3 点について違いをつけた 4 つの方法を比較する。それは別の言い方をすれば、学習者同士での学び合いという面を強めるために教師の介入を極力少なくすることを目指した PR の試みと、学習者同士の学び合いと教師の介入による効果を同時に得ようとした PR の試みの比較であるとも言える。そうした違いが学習者の推敲活動の結果にどのような違いをもたらすのかを検証する。そして、PR を取り入れた推敲活動で学習者は表面的な推敲と内容面の推敲のどちらを誰に期待するのかを明らかにする。そこから、PR を取り入れた効果的な授業を行うための教師の役割について述べる。

2 先行研究

PR を取り入れた作文学習に関するこれまでの研究は、まず、PR 推敲・教師フィードバック・自己推敲という推敲活動の違いや学習者のレベルの違いによる PR の効果について、それらの違いが表面的な推敲あるいは内容面の推敲のどちらに有効かを調査した研究に始まる。そして、PR の際の使用言語、PR のグループ編成、PR における教師の役割に関する研究などへと展開されている。

まず、上級学習者における PR の効果について、影山（2001）は、上級学習者が PR を行った後に教師フィードバックを行う方法で推敲活動を行い、PR では内容面の推敲が多く現

れ、教師フィードバックでは表面的な推敲が多く現れたことを明らかにした。そして、学習者は最後の仕上げとして表面的推敲の場が約束されてこそ、内容に影響する推敲に取り組むことができ、教師フィードバックに表面的な訂正を期待していたと言える述べている。

次に、PRにおける使用言語については、広瀬（2000）の研究がある。広瀬は韓国の大学で中級学習者に対して母語におけるPRを実施した。その結果、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変わっても影響されないこと、大部分が文法や語彙などの表面的な推敲であったが、作文の内容面にもPRの影響が及んでいることが明らかにしている。これにより、日本語が十分ではない中級学習者でも母語を使用すればPRで一定の効果が得られることがわかる。

PRの組み合わせに関しては、原田（2006a）が中級学習者を対象にPRを取り入れた授業を行い、言語能力差が読み手・書き手という役割の遂行の仕方に及ぼす影響について研究している。そこでは、PRの言語能力の差のある組み合わせにおいても、PR活動に慣れて習熟することでPRが相互支援的な活動として展開されることを明らかにしている。そして、PRを行う際に教師は「学習者の組み合わせにおける言語能力の差に問題を焦点化するのはではなく、対話が生成される場を構築するためには何が必要なかを熟慮すべきではないだろうか（p.70）」と述べている。しかし、これは、言語能力差がある組み合わせにおいてPRが相互支援的な活動として展開されるかについて論じたものであり、言語能力差が推敲原稿にどのような変化をもたらしたかについては明らかにされていない。

また、原田（2006b）は、PRが中級学習者の自己推敲力の養成に与える影響を調査した。その結果、PRは内容的側面に有効で「文法の正確さ」に関する自己推敲力の養成に対しても維持あるいはやや向上しているが、教師添削は言語形式的側面の自己推敲力に対してはその効果が減じることが明らかになった。このことから、原田（2006b）は教師の役割について「学習活動を考える際に、教師は主導的な教え方を磨くのではなく、学習者の主体性をいかに引き出すかに焦点を当てた学習場面を創る必要がある（p.11）」と結論付けている。

こうした研究を受けて、PRにおける教師の役割に関する研究も進んでいる。

黒田・松崎（2008）は、上級学習者を対象にPRを有効に進めるための教師の役割を明らかにする目的で、PRの際に学習者が何を感じ、教師に何を求めるのかを調査した。そして、「より効果的な学習を進める鍵になるのは、学習者だけでは気づけなかった『新たな推敲の視点』を教師フィードバックが与えること（p.68）」であり、「学習者に理解可能で、今の段階より一歩上を目指す教師フィードバックが行われたときに、最もP.R.との相乗効果を期待できる（p.68）」と予想されること、「学習者が問題点を共有し、『わからない、知りたい。』と感じている時に、教師フィードバックを行うことが大切である（p.70）」ことなどを指摘している。

また、中井（2009）は、上級学習者を対象に、教師がファシリテーターとして学習者の PR の方向性を調整し、教師が多く主導する場面を取り入れることで、学習者の PR が構成などの内容に関する推敲に及ぶようになり、その結果、推敲原稿も内容面の推敲が飛躍的に増えたことを報告している。また、中井・石田（2010）は上級学習者の作文クラスで PR を取り入れた6つの実践を比較した。その結果、教師の役割として、教師が学習者と対等な立場に立ち、学習者が自身の問題点を意識化し、その改善の方向性を学習者自身の力で学び取ることができるように導くこと、教師は一参加者として学習者の推敲過程に入って推敲活動が活性化するように導くこと、学習者の能力差などを把握し、適切なペアリングを行うことを挙げている。

今回調査の対象としたのは日本で日本語を学ぶ学習者である。以上の先行研究から、このような環境で PR をより効果的に行うためには、次の5点が重要であると言える。

1. PR でインターアクションを行うのに十分な日本語力を有していること。
2. 言語能力差や多様性を活かした組み合わせを教師が考えること。
3. 学習者の主体性を引き出すような活動にすること。
4. 学習者だけでは気づけなかった「新たな推敲の視点」を教師が与えること。
5. 学習者が知りたいと感じているときに教師がフィードバックを行うこと。

本稿では、この5点を考慮し、上級学習者に対し、PR の組み合わせと方法に違いをつけた4つの実践の結果を比較し、考察を進めていく。

3 実践の概要

次に、今回の対象となったクラス・コースの内容、授業の進め方について述べる。

3-1 クラス・コースの内容

実践の対象となったクラス・コースの内容をまとめたものを表1に示す。対象は、同志社大学で2009年度・2010年度に留学生対象に開講された文章表現の授業を履修した学習者である。1期1クラスで3期分、すなわち3クラスを今回の調査対象とした。いずれのクラスでも、大学の学部レベル以上のレポート・論文が書けるようになること、論理的な思考力と論理的な文章構成力を身につけることを目標とした。レベルは、3クラスとも上級レベルで、多くの学生が日本語能力試験1級・N1レベルかそれと同等の日本語力を持っており、一部にはそれ以上のレベルの学習者もいた。しかし、実際に作文を書くとなると、どのクラスも経験・技術・日本語の表現力や運用力などの面でばらつきが見られた。学習者の出身は、1期目のクラスが中国・台湾・韓国・アメリカ・イギリス・フランス、2期目のクラスが中国・台湾・韓国・アメリカ・タイ、3期目のクラスが中国・台湾・韓国・アメリカ・オランダであった。

授業は、1期目・2期目が週1回90分の授業を14回、3期目が週1回90分の授業を15

表1 クラス・コースの内容

	1期目	2期目	3期目
レベル	上級レベル 日本語能力試験1級・N1 レベル相当、およびそれ以上		
コースの目標	大学学部レベル以上のレポート・論文が書けるようになること 論理的な思考力と論理的な文章構成力を身につけること		
作文経験・技術など	作文の経験や技術・日本語の表現力や運用力に差がある		
学習者の出身	中国 台湾 韓国 アメリカ イギリス フランス	中国 台湾 韓国 アメリカ タイ	中国 台湾 韓国 アメリカ オランダ
PR を取り入れた授業回数 ／コース中の授業回数	7／14 回	6／14 回	8／15 回

回であったが、コースの後半は期末レポートの作成準備にあてられたため、PR を取り入れた授業を行ったのは1期目が7回、2期目が6回、3期目が8回であった。

1期目のクラスでは1回目の授業で作文歴アンケート、作文に対する意識調査と PR の導入と練習、論文の基本構成などを学び、それ以降は、PR を取り入れた推敲活動を行った。2期目・3期目クラスでは1回目・2回目の授業で同様のことを行い、3回目の授業から PR による推敲活動を行った。

3-2 推敲活動の進め方と授業の内容

各クラスの PR の手順は、図1とおりでである。1期目に<A>、2期目に・<C>、3期目に<D>のパターンで行った。以下、本稿では、例えば、<A>とは図1の PR の進め方のパターン<A>を指すこととする。・<C>・<D>についても同様である。また、第1稿に対する PR を「PR1」、第2稿に対する PR を「PR2」とする。

<A>では第2稿まで、・<C>・<D>では第3稿まで作成したが、PR の方法と回数や、教師によるフィードバック、すなわち学習者の推敲活動に対する教師のかかわり方の方法とタイミングにそれぞれ違いをつけた。

PR は、<A>～<D>のすべてで基本的に学習者2人1組で行ったが、学習者の出欠等の関係で3人1組になることもあった。PR の回数は<A>・では1回、<C>・<D>では2回である。<A>・<D>では、学習者の日本語力や作文歴、母語・文化背景などを考慮して、教師があらかじめ決めた相手と PR を行ったが、・<C>では PR は無作為に組み合わせた相手で行った。PR で使用する言語については特に指定せず、日本語以外に

媒介語がある場合はそれを使用することも認めた。

また、PR に対する教師のかかわり方は、<A>・・<C>と<D>で次のような差をつけた。<A>・・<C>では、教師は PR に入って学習者の作文に対して自分の意見を言ったり、アドバイスをしたりするような積極的な介入はせず、ただ話し合いの内容を確認するのみにとどまり、何か質問された場合は答えるという程度のかかわり方をした。一方、<D>では、教師も学習者と同じくこの推敲活動の一参加者であるという立場に立ち、PR に積極的に参加した。話し合いの内容の確認に始まり、文法や語彙・表現のミスの指摘といった言語形式面のことと、内容に対する疑問点の提示、新しい視点の提示、推敲案の提案、アドバイスなどの内容に関することを教師も話し合いの中に入って提示した。しかし、話し合いの中ですべてを取り上げることは時間的に不可能であるため、PR を行う授業の前に作文を提出してもらい、教師は学習者の書いた作文のコピーをとり、それに書き込み、話し合いの後にそれを返却することにした。

PR 以外の部分での教師のかかわり方については、<A>・・<C>では、推敲原稿の添削とクラス全体に向けてのフィードバックという形をとった。まず、学習者のみで PR

図 1 各クラスの PR の進め方

1期目	<A>	第1稿作成→PR1→第2稿作成→教師による添削→教師フィードバック		
2期目		第1稿作成→PR1→第2稿作成→教師による添削→教師フィードバック→第3稿作成		
	<C>	第1稿作成→PR1→第2稿作成→PR2→教師による添削→教師フィードバック→第3稿作成		
3期目	<D>	第1稿作成→PR1+教師の参加→教師による添削→第2稿作成→PR2+教師の参加→教師による添削→第3稿作成		

クラス	1期目	2期目		3期目
PRのパターン	<A>		<C>	<D>
PRの回数	1回	1回	2回	2回
PRの回数組み合わせ	作為的	無作為		作為的
使用言語	特に指定しない 媒介語の使用も認める			
教師のかかわり方	第2稿の表面・内容面を添削 積極的にかかわらない			第1・2稿の表面・内容面を添削 積極的にかかわる
原稿の添削	クラス全体に向けてフィードバック			PRの中で個別にフィードバック
PRに対して				
PR以外の部分で				

を行って第2稿を作成し、それに対して教師が表面・内容面についての添削をしたものを学習者に返却した上で、作文で使用する文型や表現、作文の構成などを全体に向けてフィードバックする形で提示した。〈B〉・〈C〉では、それをもとに第3稿の作成にあたった。一方、〈D〉では教師はPRに参加するために作文を表面・内容面の両方について添削し、それを上述のようにPRの話し合いに参加して学習者に提示した。つまり、〈D〉では教師による文型や表現、作文の構成などの提示をPRに参加する形で個々に行ったことになる。そのため、授業内では、教師から全体に向けてのフィードバックは積極的に行わなかった。なお、〈A〉～〈D〉のいずれの場合も、学習者の書いた作文で、言語形式面の訂正が必要な部分には教師が下線を施し、その誤りの種類を記すのみにとどめた。また、内容面に関するコメントは余白に日本語で書き込んだ。

基本的に、第1稿の作成は宿題とし、授業内ではPRによる話し合いと推敲原稿の作成および内省シート²の記入を行うことにした。しかし、時間の都合などで第2稿・第3稿の作成も家に持ち帰って作成する学習者がほとんどであった。

なお、いずれのクラスでも、テーマを3つ取り上げて意見文を書いた。字数は800字程度と設定した。テーマはすべて教師が決定した³。

3-2-1 〈B〉から〈C〉へのパターンの変更について

2期目のクラスで〈B〉と〈C〉の2つの方法を取り入れたのは、次のような理由からである。

〈B〉では無作為に組み合わせたペアで、教師が積極的にかかわらない状態でPRを行って第2稿を作成した。それは、〈A〉との比較という意味と、教師が一切手を入れない状態で学習者だけの力でどこまでできるのかを確かめるためであったが、実際にはあまり活発な推敲活動は行われなかった。そこで、たとえ無作為に組み合わせた相手でもPRの回数を増やし、多くの作文に触れることで何らかの刺激を受けて活発な推敲活動が行われるのではないかと考え、PRを2回行う〈C〉の方法を実践した。

3-2-2 〈D〉での工夫

また、〈D〉では、話し合いが言語形式等の表面的なものについてのみ行われることを避け、内容にも目が向けられるようにするために、池田(2007)をもとにしたPRの手順と注意点を記したプリントを配布した。それを資料1に挙げる。3期目のクラスでは、学習者は毎回それを持参し、それをもとにPRで話し合いを進めることとした。

なぜこのようなことをしたかという点、〈A〉を実施したクラスでは、意見や考え方が合わない学習者同士がペアになった場合、険悪な雰囲気になり、話し合いがスムーズに進まなくなる場面が見られたからである。また、〈B〉・〈C〉を実施したクラスでは、話し合

いが言語形式等の表面的なものに終始する場面が何度か見られた。その多くは助詞や文型の正しい使い方や表現の自然さについての議論であったが、学習者はお互いに日本語が母語ではないので答えが出せず、話し合いが進まなくなってしまった。これまでの研究で、学習者のレベルや日本語力、PR の環境によっては、PR が表面的な項目の話し合いにとどまってしまうことが多いということが明らかになっていた。そのため、授業ではどちらのクラスでも、日本語のミスだけでなく内容にも触れることと、学習者同士では解決しない問題が出た場合は教師を呼ぶことを指示していた。しかし、実際にはそうせずに学習者だけで議論しているペアも見受けられた。そのため、内容面にも目が行くように、<D>を実施したクラスでは資料1のようなプリントを用意したのである。

4 調査の対象と方法

4-1 調査対象

3-1 で述べた学習者によって書かれた作文の第1稿から第3稿を調査の対象とする。提出された作文は、<A>が 34 作文、が 38 作文（第2稿 19 作文、第3稿 19 作文）、<C>が 20 作文（第2稿 10 作文、第3稿 10 作文）、<D>が 82 作文（第2稿 42 作文、第3稿 40 作文）の計 174 作文である。

なお、本研究を行うにあたって、学習者には授業開始時に、授業での実践を研究の対象とする旨を伝え、授業に関係するものすべてが調査対象になることについて了承を得ている。今回、調査の対象とするデータは了承を得た学習者のもののみである。

4-2 分析方法

作文の分析は、Faigley&Witte (1981) の分類をもとに広瀬 (2000) が設定した分類基準を使用する。Faigley&Witte (1981) の分類は、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もので、テキストの意味には影響しない **Surface Changes** と、テキストの意味に影響する **Text-Based Changes** の大きく2つに分けられる。**Surface Changes** は、表記や文法についての推敲である **Formal Changes** と、語レベルの加筆・削除・書き換えなどである **Meaning Preserving Changes** に分けられる。**Text-Based Changes** は、テキストの要旨に影響のないレベルの加筆・削除・書き換えなどの **Microstructure Changes** と、テキストの要旨が変わるようなレベルの加筆・削除・書き換えである **Macrostructure Changes** に分けられる。広瀬 (2000) はこれをもとに 21 の分類基準を設定した。

本稿では、**Surface Changes** を「表面的な推敲」、**Text-Based Changes** を「内容に影響する推敲」とし、広瀬 (2000) の分類に従って分析し、それを<A>～<D>のパターンごとに集計した。

5 結果

作文の分析結果を表2に示す。〈A〉では第2稿まで、〈B〉・〈C〉・〈D〉では第3稿まで書いたため、これらについては第1稿から第2稿への書き換えについての結果と、第2稿から第3稿への書き換えについての結果に分けて示す。それぞれのパターンでは調査の対象となる作文の数が違うため、各パターンにおける推敲の総数（表2の「総数（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの合計）」）に対する割合と、各パターンにおける1作文当たりの推敲の平均値も合わせて掲載した。表2では、左から、「推敲数」とあるのが推敲の種類各項目の推敲がいくつあるかを数えた数、「%」とあるのが各パターンの推敲の総数に対する推敲数の割合、「平均値」とあるのが各パターンの対象作文の数で「推敲数」を割った1作文当たりの推敲の平均値を示している。

推敲の総数は、〈A〉が 635、〈B〉の第1稿から第2稿が 327、〈B〉の第2稿から第3稿が 541、〈C〉の第1稿から第2稿が 109、〈C〉の第2稿から第3稿が 220、〈D〉の第1稿から第2稿が 1417、〈D〉の第2稿から第3稿の推敲の総数は 766 であった。また、推敲の総数の1作文当たりの平均値は〈A〉が 18.68、〈B〉の第1稿から第2稿が 17.21、〈B〉の第2稿から第3稿が 28.47、〈C〉の第1稿から第2稿が 10.90、〈C〉の第2稿から第3稿が 22.00、〈D〉の第1稿から第2稿が 33.74、〈D〉の第2稿から第3稿が 19.15 であった。推敲の総数、1作文当たりの平均値ともに、〈D〉の第1稿から第2稿への書き換えが最も多くなっている。また、どのパターンのどの稿においても、表面的な推敲が6割以上を占め、内容に影響する推敲を上回っていた。

6 PRの方法と教師のかかわり方と推敲活動との関係

ここでは、表2の推敲の総数（表2の「総数（Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの合計）」）、表面的な推敲（表2の「Ⅰ・Ⅱの計」）、内容に影響する推敲（表2の「Ⅲ・Ⅳの計」）の結果を、PRの方法や教師のかかわり方などの違いと照らし合わせて考察する。

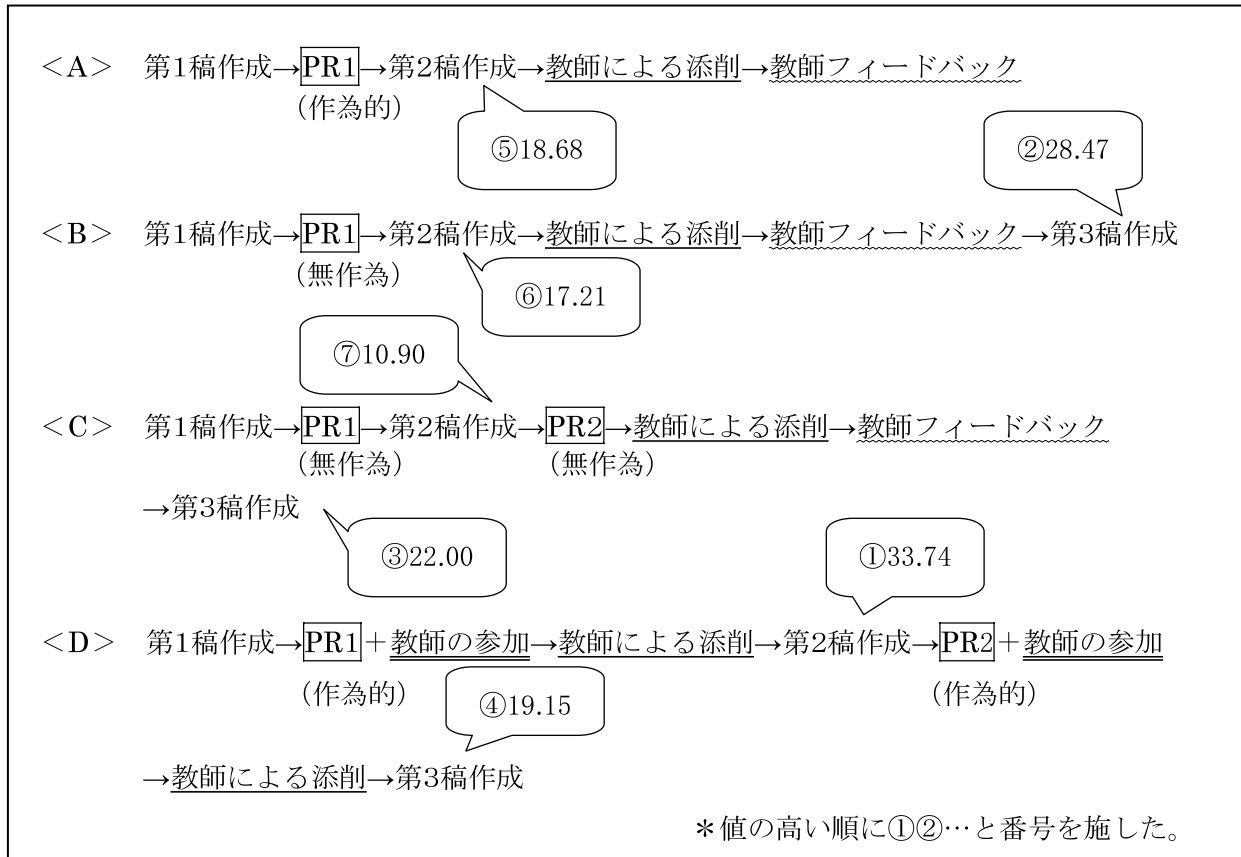
表2から、パターンごとの推敲の総数を1作文当たりの平均値で比較する（図2）。多い方から順に、〈D〉の第1稿から第2稿の 33.74、〈B〉の第2稿から第3稿の 28.47、〈C〉の第2稿から第3稿の 22.00、〈D〉の第2稿から第3稿 19.15、〈A〉の 18.68、〈B〉の第1稿から第2稿の 17.21、〈C〉の第1稿から第2稿の 10.90 となる。おおむね、PRの相手をよく考えて組んだ上でPRに教師が積極的に参加した場合、教師添削のみの場合、PRの相手をよく考えて組んだが教師はPRに積極的に参加しなかった場合、PRの相手を無作為に組んだ上に教師がPRに積極的に参加しなかった場合、の順になっている。

また、表面的な推敲と内容面の推敲の1作文当たりの平均値を見ると（図3）、〈A〉で 12.59・6.09、〈B〉の第1稿から第2稿で 13.63・3.58、〈B〉の第2稿から第3稿で 24.95・

表2 推敲の種類と推敲の数

	<A>				<C>		<D>	
	第2稿 推敲数	第3稿 平均値	第2稿 推敲数	第3稿 平均値	第2稿 推敲数	第3稿 平均値	第2稿 推敲数	第3稿 平均値
表面的な推敲(Suerface Changes)								
I Formal Changes								
a表記	56	8.82	25	7.65	30	5.55	31	14.09
b文法	71	11.18	71	21.71	154	28.47	59	26.82
c書式	14	2.20	14	4.28	1	0.18	4	1.82
Iの計	141	22.20	110	33.64	185	34.20	94	42.73
II Meaning Preserving Changes								
a加筆	37	5.83	31	9.48	56	10.35	18	8.18
b削除	13	2.05	8	2.45	15	2.77	3	1.36
c書き換え	234	36.85	106	32.42	211	39.00	72	32.73
d記述順変更	3	0.47	4	1.22	7	1.29	1	0.45
e分割	0	0	0	0	0	0	0	0
f統合	0	0	0	0	0	0	0	0
IIの計	287	45.20	149	45.57	289	53.42	94	42.73
I・IIの計	428	67.40	259	79.20	474	87.62	188	85.45
内容に影響する推敲 (Text-Based Changes)								
III Microstructure Changes								
a加筆	74	11.65	29	8.87	32	5.91	7	3.18
b削除	40	6.30	9	2.75	17	3.14	10	4.55
c書き換え	29	4.57	8	2.45	1	0.18	2	0.91
d記述順変更	4	0.63	4	1.22	3	0.55	2	0.91
e分割	16	2.52	2	0.61	2	0.37	3	1.36
f統合	7	1.10	2	0.61	2	0.37	1	0.45
IIIの計	170	26.77	54	16.51	57	10.54	25	11.36
IV Macrostructure Changes								
a加筆	10	1.57	1	0.31	1	0.18	2	0.91
b削除	1	0.16	0	0	2	0.37	0	0
c書き換え	3	0.47	0	0	0	0	0	0
d記述順変更	5	0.79	4	1.22	4	0.74	3	1.36
e分割	16	2.52	1	0.31	3	0.55	1	0.45
f統合	2	0.31	8	2.45	0	0.00	1	0.45
IVの計	37	5.83	14	4.28	10	1.85	7	3.18
III・IVの計	207	32.60	68	20.80	67	12.38	32	14.55
総数(I・II・III・IVの合計)	635	100	327	100	541	100	220	100
		18.68		17.21		28.47		22.00
				33.74		5.38		33.74
				19.15		2.53		19.15

図2 PRのパターンと推敲の総数（1作文当たりの平均値）



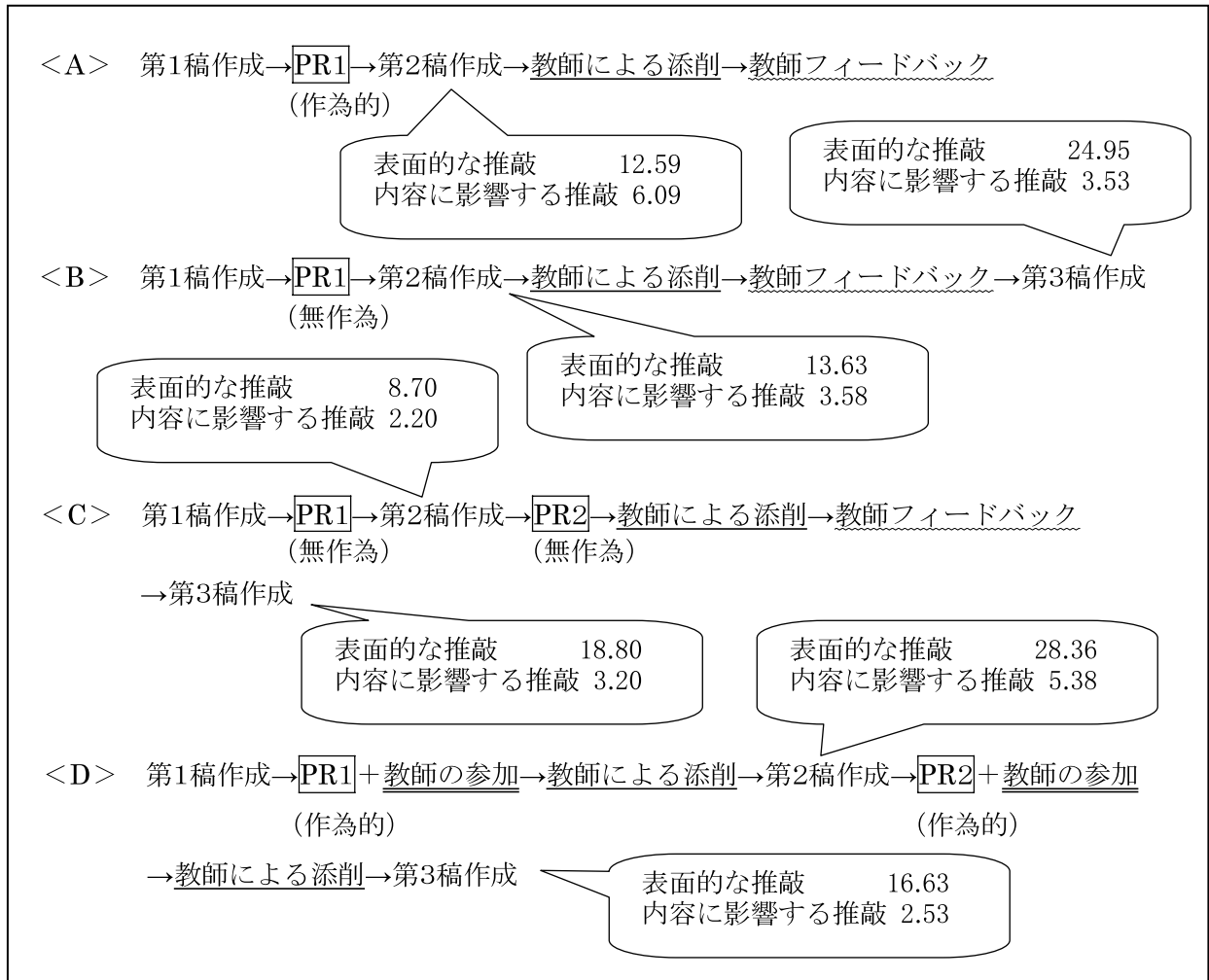
3.53、<C>の第1稿から第2稿で $8.70 \cdot 2.20$ 、<C>の第2稿から第3稿で $18.80 \cdot 3.20$ 、<D>の第1稿から第2稿で $28.36 \cdot 5.38$ 、<D>の第2稿から第3稿で $16.63 \cdot 2.53$ となっており、今回の実践の方法では、表面的な推敲がより多く起こったと言える。その理由の1つとして、学習者の自然な日本語への追求が考えられる。今回、調査対象としたクラスでは、初回の授業で行った作文に対する意識調査で「自然な日本語で書けるようになりたい」というコメントや、PR活動を重ねるにつれて内省シートに「自然な日本語を身に付けたい」「上級の語彙や文型をうまく使えるようになりたい」というコメントが少なからず見られた。このようなより自然な日本語を求める気持ちが、表面的な推敲を多く産出したのではないかと考えられる。

この結果をさらに詳しく見ると、PRの手順や教師のかかわり方の違いが、表面的な推敲と内容面の推敲の起こり方に影響していることがわかる。以下、PRの組み合わせ、教師のかかわり方、PRの回数に注目して考察する。

6-1 PRの組み合わせとの関係

ここでは、教師の介入がない場合における、PRの組み合わせと推敲結果の関係を見て

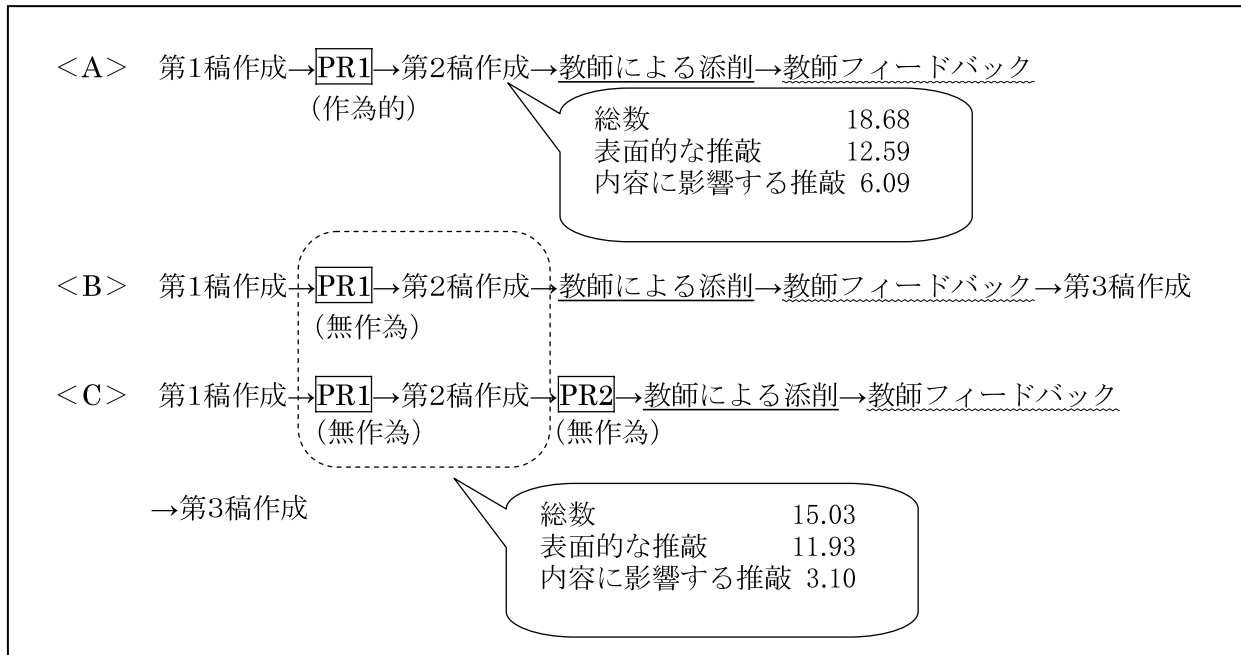
図3 PRのパターンと表面的な推敲・内容に影響する推敲の数（1作文当たりの平均値）



いくために、<A>と・<C>を比較する（図4）。

の第1稿から第2稿への推敲と、<C>の第1稿から第2稿への推敲は、同じクラスで行われ、教師は積極的にはPRにかかわらないで無作為に組み合わせた相手とPRを行った場合である。これらを合計すると、1作文当たりの平均値は推敲の総数が15.03、表面的な推敲が11.93、内容面の推敲が3.10となる。一方、PRの相手をよく考えて組み合わせ、教師がPRに積極的にかかわらなかった<A>は、1作文当たりの平均値は推敲の総数が18.68、表面的な推敲が12.59、内容面の推敲が6.09である。推敲の総数だけを見ると、<A>の方が推敲活動がやや活発に行われているだけのように見える。しかし、表面的な推敲・内容面の推敲のそれぞれについて見ると、表面的な推敲ではほとんど差がないが、内容面の推敲は<A>が・<C>の約2倍になっていることがわかる。つまり、教師がPRに介入しない場合、学習者の日本語力や作文歴、母語、文化背景などを考慮した相手と作為的に組み合わせたPRを実施した方が、内容面での推敲が多く起こると言

図4 PRの組み合わせと推敲の総数・表面的な推敲の数・内容に影響する推敲の数（1作文当たりの平均値）



える。これは、何らかの差のある組み合わせにすることで、お互いに刺激を受けて様々なことを学び合い、それが推敲に活かされるからではないかと考えられる。内省シートにも、異なる文化圏出身の相手とPRを行った学習者からは「違う国の人の考えを知ることとはとても勉強になる」という感想が、逆に出身が同じ人とPRを行った学習者からは「変なところも何となく文章の意味を理解してくれるから、そんなにアドバイスをしてくれなかった」という感想があった。

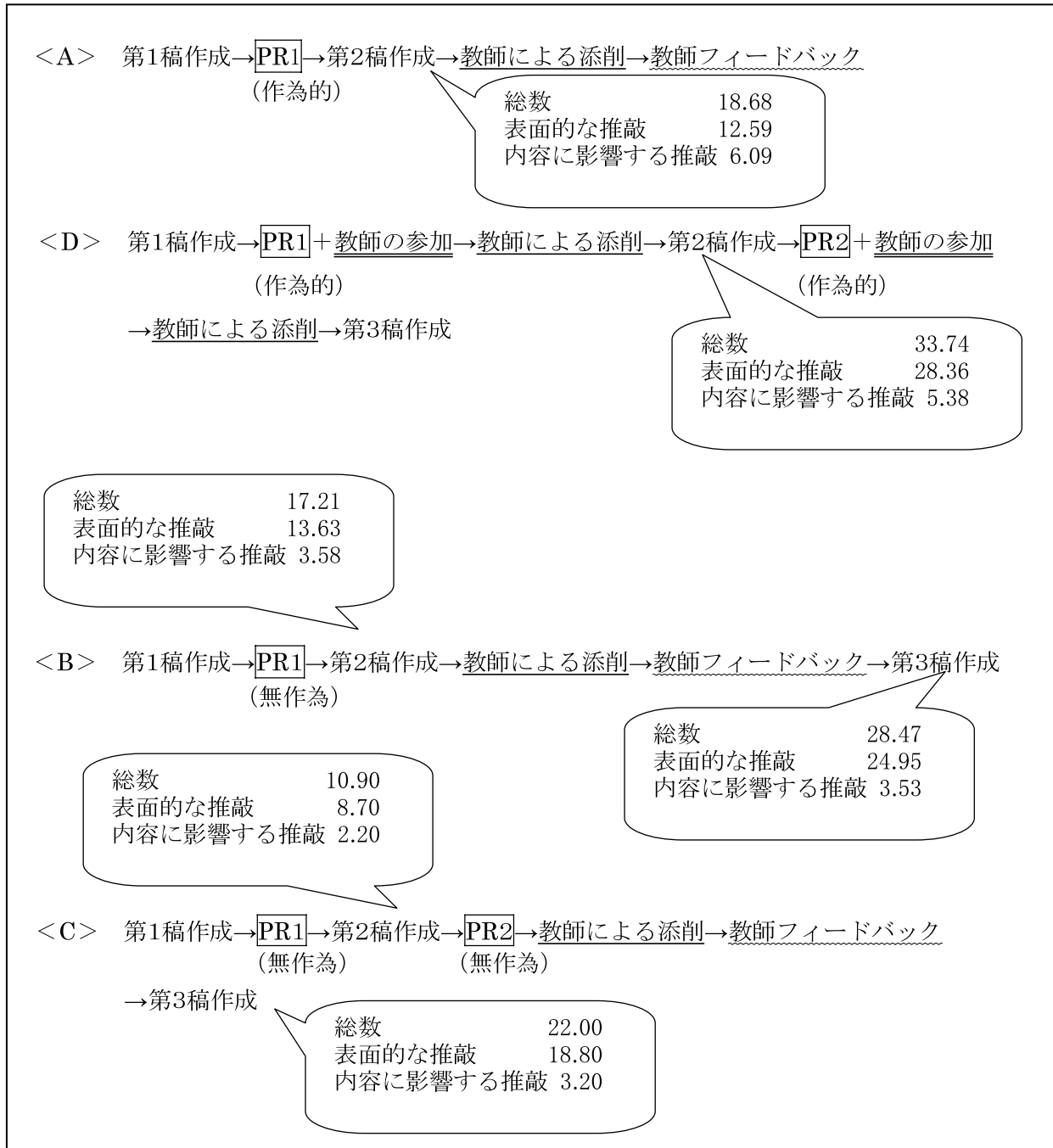
一方で、表面的な推敲は1作文当たりの平均値で見ると、<A>と・<C>でほぼ同数になっている。このことから、教師がPRにかかわらないで学習者のみでPRを行う場合、PRの組み合わせが作爲的であっても無作爲であっても、表面的な推敲に影響はないと言えるだろう。

6-2 教師のかかわり方との関係

教師が学習者の推敲活動にかかわるかどうか、いつかわるか、どのような形でかわるかという点に注目すると、以下のようなことが明らかになった(図5)。

5で述べたように、<D>の第1稿から第2稿の推敲は、総数 1417、1作文当たりの平均値 33.74 と、ともにほかに比べ最も高い値を示しており、推敲前の原稿に比べ、推敲原稿に多くの変化が起こったことがうかがえる。これを、作爲的にPRの相手を組み合わせたものの教師がPRに積極的にかかわらなかった<A>の推敲の結果と比較すると、<A>の

図 5 教師のかかわり方と推敲の総数・表面的な推敲の数・内容に影響する推敲の数（1 作文当たりの平均値）



1 作文当たりの平均値は総数が 18.68 で、<D>の第 1 稿から第 2 稿のその約 2 分の 1 である。しかし、表面・内容面に分けて詳しく見ると、<D>の第 1 稿から第 2 稿は、1 作文当たりの平均値はそれぞれ 28.36、5.38、<A>はそれぞれ 12.59、6.09 である。表面的な推敲は前者が後者の 2 倍以上であるのに対し、内容面での推敲はほとんど変わらない値

になっている。このことから、作為的に組み合わせた相手と PR を行った場合、教師が PR に参加することによって、表面的な推敲は増加するが、内容面の推敲については教師がかかわるかどうかは影響しないということがわかる。

次に、無作為に組み合わせた相手と PR を行ったあとに教師が表面・内容面の両面について添削したものを返却するという形で学習者の推敲活動にかかわった〈B〉・〈C〉の結果を見てみる。〈B〉の第1稿から第2稿の推敲と、〈B〉の第2稿から第3稿への推敲の結果を1作文当たりの平均値で比較すると、総数・表面的な推敲・内容面の推敲はそれぞれ、第1稿から第2稿では 17.21・13.63・3.58、第2稿から第3稿では 28.47・24.95・3.53 となっている。総数と表面的な推敲は後者の方が多く、それぞれ後者が前者の 1.6 倍、約 1.8 倍であるのに対し、内容面での推敲はほとんど変わらない値になっていることがわかる。また、〈C〉の第1稿から第2稿への推敲と〈C〉の第2稿から第3稿への推敲についても同様に見てみると、前者が 10.90・8.70・2.20、後者は 22.00・18.80・3.20 である。こちらも〈B〉の場合と同様、総数・表面的な推敲は後者が前者よりも2倍かそれ以上の割合で増えているのに対し、内容面の推敲はあまり大きな差がない。このことから、無作為に組み合わせた相手と PR を行った場合、表面的な推敲については、学習者だけで PR を行うよりも、教師が添削したものを返却するという形で学習者の推敲活動にかかわる方が多くなることがわかる。また、内容に影響する推敲は、教師の介入の有無にかかわらず、一定数起こるということがわかる。

この傾向は、組み合わせを作為的に行った〈A〉と〈D〉を比較した場合と同じである。つまり、何らかの形で教師が学習者の推敲活動にかかわることは表面的な推敲を促すが、内容面の推敲に大きな変化はもたらさないと見えよう。そして、教師のかかわり方は、〈B〉・〈C〉の第2稿から第3稿の場合のように添削した作文を返却するだけよりも、〈D〉のように推敲過程で教師が作文の書き手である学習者と積極的にかかわる方が、より多くの表面的な推敲を促すことがわかる。

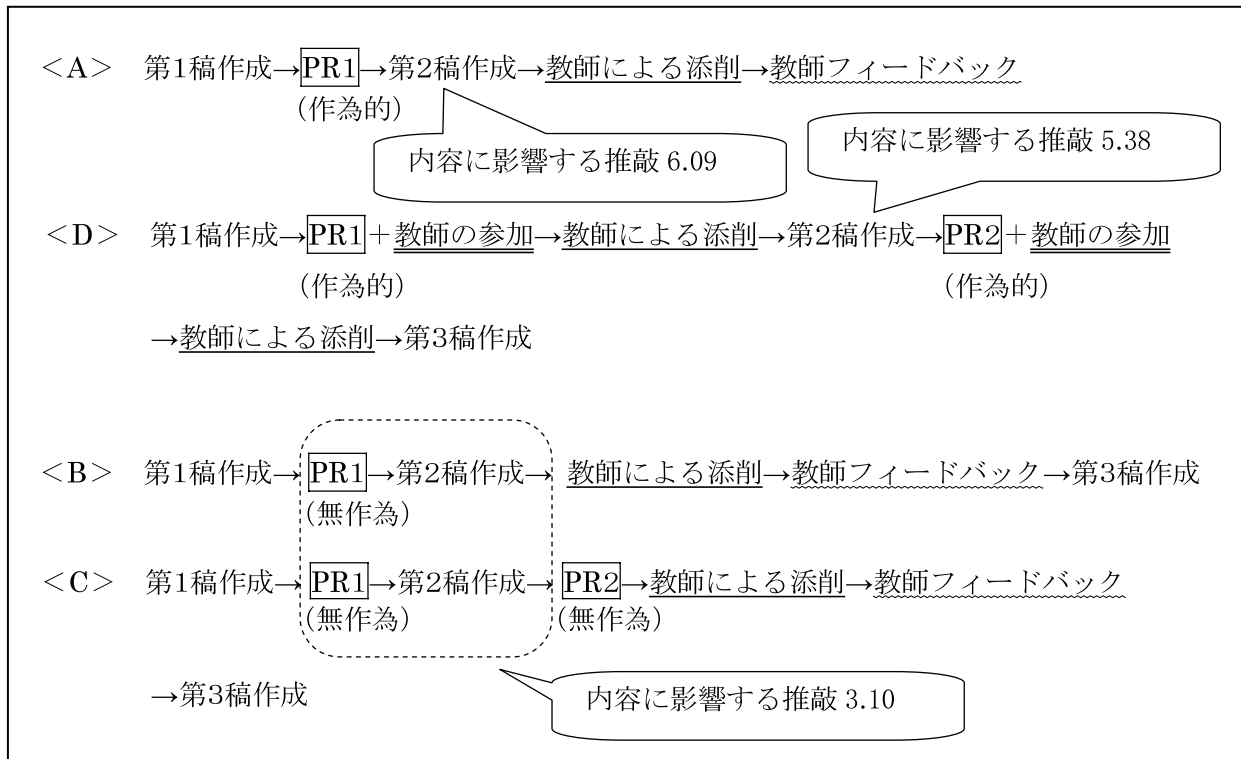
教師は表面・内容面の両方についてフィードバックしていたにもかかわらず、このような結果になったことは大変興味深い。これについては、7-1、7-2 でその理由を検討する。

6-3 PR の組み合わせ・教師のかかわり方と内容の推敲との関係

教師がかかわるかどうか内容の推敲に大きく影響しないのであれば、いったい何が影響するのであろうか。これについて、作為的に組み合わせた〈A〉・〈D〉と、無作為に組み合わせた〈B〉・〈C〉の結果を比較する（図6）。

作為的に組み合わせた〈A〉・〈D〉の第1稿から第2稿の平均値は、〈A〉が 6.09、〈D〉が 5.38 である。無作為に組み合わせた〈B〉・〈C〉の第1稿から第2稿の合計の平均値は 3.10 である。これらの間には2倍弱の差があることがわかる。6-1 で、教師が学習者の

図6 PRの組み合わせと教師のかかわり方と内容に影響する推敲の数(1作文当たりの平均値)



推敲活動にかかわらない場合は、作為的に組み合わせる方が推敲原稿の変化が多いことを指摘した。しかし、この比較からは、作為的に組み合わせれば、<A>のように教師の介入がなくても、<D>のように教師の介入があっても、値が高くなっている。このことから、教師の介入の有無に関係なく、PRの組み合わせが作為的である方が内容面の変化を多くもたらすと言うことができる。

6-4 PRの回数との関係

次に、PRの回数の違いについて見ていくためにと<C>を比較する(図5)。

・<C>ともにPRの組み合わせは無作為であるが、はPRを1回行って教師添削をもとに第3稿まで作成した場合であるのに対し、<C>はPRを2回行った上で教師添削をもとに第3稿まで作成した場合であった。6-2で見たように、両者はどちらも第1稿から第2稿の場合と比べ、第2稿から第3稿の場合の方が推敲の総数・表面的な推敲が2倍程度増えているのに対し、内容面の推敲はほとんど変わらなかった。3-2で述べたように、同一クラスでと<C>の2つの方法を取り入れたのは、の方法では推敲活動があまり活発に行われなかったことから、たとえ無作為に組み合わせた相手でもPRの回数を増やして多くの作文に触れることで刺激を受け、活発な推敲活動が行われるのでは

ないかと考えたからであった。しかし、実際にはそのようにならなかった。今回の結果からは、教師が介入する前に、無作為に組み合わせた相手との PR を何度繰り返してもあまり効果がないということがわかる。

しかし、このことをより正確に述べるためには、作為的に組み合わせた PR で、教師のかかわり方等組み合わせ以外の部分は・<C>と同じにした実践と比較する必要がある。もし、その実践で、PR の回数の違いが結果に影響しているということが明らかになれば、教師の介入の前に無作為な組み合わせの PR を何度行っても効果が得られないと言えるだろう。しかし、今回の調査ではその方法は実施していないため、ここでは、少なくとも無作為に組み合わせた今回の実践では PR の回数の違いは結果に影響しない、と述べるにとどめる。

6-5 <D>に見られる推敲の数の減少について

次に、<D>の第1稿から第2稿への推敲と、<D>の第2稿から第3稿への推敲の結果を見る。

1作文当たりの平均値が推敲の総数・表面的な推敲・内容面の推敲はそれぞれ、前者で 33.74・28.36・5.38 であるのに対し、後者では 19.15・16.63・2.53 となっている。<D>では、稿を重ねると推敲の総数・表面的な推敲・内容面の推敲のいずれも2分の1程度に減少していることがわかる。これは一見、第2稿から第3稿の作成では推敲活動が活発に行われなかったことを表していると思えそうだが、そうではない。これは、推敲すべきところの多くが第2稿の時点で修正されたためであると考えられる。なぜなら、<D>では組み合わせをよく考えて PR を行ったことによって、学習者は互いの作文の違いなどから様々な刺激を受けて活発に話し合いが進められて推敲すべき箇所が明確になった上、教師が PR の話し合いに参加したため、その傾向がさらに強まったのではないかと考えられるからである。学習者同士では限界のある表面的な推敲も、教師が PR に参加して直接伝え、かつ添削した原稿を返却することにより、スムーズに書き換えが行われたものと思われる。

<D>では2回の PR のどちらも、組み合わせをよく考え、かつ、教師が PR に加わったわけであるが、実際多くの場合、1回目の PR で表面・内容のいずれの推敲に関しても十分に話し合いが行われたと感じることがあった。中には、第2稿の時点で、完成に近い状態で書き上げる学習者もいた。そのような場合、第3稿の作成にあたってもおのずと推敲箇所が減少する。<D>で稿が進むと推敲の総数が減っているのは、このような理由があるのではないかと考えられる。

推敲活動は、作文をより良いものにするために行う活動であるので、当然、第2稿、第3稿と書き直すごとに推敲箇所が減っていくはずである。6-2で、や<C>では学習者のみの PR 推敲よりも、そのあとに行った教師の添削による推敲の方が推敲の総数と表

面的な推敲は多いことを指摘したが、これは、学習者同士の PR だけでは推敲すべきところが十分に推敲されなかったことを意味していると言えよう。逆に、<D>のように、第1稿から第2稿へ、第2稿から第3稿へと書き直していくにつれて推敲数が減少しているのは、推敲によって作文が「完成」に近づいているということになる。確かに、何をもってその作文の「完成」とするかは難しいところである。しかし、少なくとも、作文の書き手が伝えたいことが伝わるような作文、読み手に疑問等を抱かせずに読み手を納得させる作文がそれではないだろうか。PR の相手や教師からの意見を参考に作文を書き直すことで、そのような作文になっていったとすれば、<D>の方法がより効果的で、書き手の求める「完成」により早く近づける方法であると言えるだろう。

また、もし<D>の結果が、

- ・第1稿から第2稿への書き換えでは表面的な推敲の割合が高く、内容面の推敲の割合が低い。
- ・第2稿から第3稿の書き換えでは表面的な推敲の割合が低く、内容面の推敲の割合が高い

というものであれば、学習者は文法や語彙・表現などの表面的な修正が行われたのちに内容面の推敲を行うと言えるだろう。そして、教師介入のある PR は少なくとも2回行う必要があるということになるだろう。しかし、実際はそうではなく、今回の実践では表面的な推敲も内容面の推敲も同じ割合で推敲数が減少した。ということは、極端に考えると、教師介入のある PR は1回完璧に行えば、作文は「完成」する可能性もあるということになるのではないだろうか。やはり、今回の実践の中では<D>の方法がより早く「完成」に近づける方法であると言えるだろう。

7 表面的な推敲・内容の推敲を促すもの

ここまで述べてきたことから、次のようなことを導くことができる。

1. 表面的な推敲は、教師が介入することによってより多く起こる。
2. 内容面の推敲は、教師とのかかわりの有無にあまり影響されないが、PR の相手を作為的に組み合わせた方がより多く起こる。
3. 推敲活動に教師がかかわるなら、学習者と直接やり取りできるようなかかわり方をしたほうがよい。

これは言い換えれば、学習者は表面的な推敲は教師に期待するが、内容面の推敲は PR の相手の学習者、教師のどちらかにより多くを期待することはないと言えるのではないだろうか。影山（2001）は、上級の学習者の場合、PR では内容面の推敲が多くなり、教師フィードバックでは表面的な訂正を期待していると述べている。ここでは、表面的な推敲に関しては同様の結論が得られたが、内容に影響する推敲については異なる結論が得られ

た。その原因について、次に述べる。

7-1 表面的な推敲を教師に期待することについて

まず、学習者が表面的な推敲を教師に期待する点について考えていく。これについて、学習者は内省シートで次のように述べている。なお、()内の数字は、その学生が所属したクラスが何期目のクラスであったかを示す。

学習者 A (1) 「文法、助詞などを間違えたら、自分で発見しにくいので、相手が直してくれてありがたいと思う」が、「日本語は母語ではないから、相手の書いた日本語は正しいかどうか判断が下せない」。

学習者 B (1) 「みんな外国人ですから、文法の間違いはやはり先生しか教えることができません」。

学習者 C (2) 「二人は（お互いに）留学生なので、日本語の文法などは正しい指摘ができないのは残念です」「ペアも留学生なので、教えてもらった相手が正しいと思う文法は本当に全部正確かちょっと疑問があります」。

学習者 D (3) 「韓国語みたいな表現は自分でははっきりわからないので、先生からの修正に気をつけながら書き直しました」。

このことから、学習者は、自分と同様日本語が母語ではない学習者からのフィードバックだけでは表面的な部分に関しては十分だと考えていないことがわかる。日本語母語話者である教師からのフィードバックを期待しているのである。

また、他者の作文の表面的な部分について訂正することをためらうコメントも見られた。

学習者 E (1) 「相手の文章を検討する時、文法の方に自信がなくて、文の流れや文脈などしかチェックできなかった」。

学習者 F (1) 「他人の文章を訂正するのは私にとって、緊張することでした。他人（の文章）を訂正するなんて、私の日本語能力でできるかなあという不安もありました」。

いずれも、自身の日本語能力に対する自信のなさが原因で、相手の作文の表面的な訂正をためらっていることがわかる。

加えて、先述のように、今回調査対象とした3クラスでは「自然な日本語を使えるようになりたい」という意見が少なからず見られた。この要求を満たすためには、日本語母語話者に頼るしかないであろう。これらのことが関係して、表面的な推敲に関しては日本語

母語話者である教師に大きく期待するようになったと考えられる。

7-2 内容の推敲を、教師・学習者のどちらかにより多く期待しないことについて

次に、内容面の推敲は PR の相手の学習者、教師のどちらかにより多くを期待することはない点について考える。これは、学習者は日本語母語話者である教師からのフィードバックだからといって、それを多く採用するということではなく、教師からのフィードバックも PR の相手の学習者からのフィードバックも同じように扱っているのではないかと考えられる。その理由としては、次のようなことが考えられる。

まず、今回調査したクラスでは PR の際に日本語以外に媒介語が存在する場合はその使用を認めた。そのため、学習者は日本語ではうまく表現できなかった内容を媒介言語を通じて PR の相手に伝えることによって、内容面についての理解が深まり、活発に意見交換がなされたのではないだろうか。媒介言語がない場合でも、時間をかけて丁寧に話し合うことで理解が進んだと考えられる。一方、教師は常に学習者と日本語で接した上、どのクラスも常に7組以上のペアが存在したため、90分という限られた時間で1組にかける時間は制限されていた。〈D〉のように教師が話し合いに加わったとしても、PR の最初から最後まで加わられたわけではなかった。その時に取り上げられていた内容や、学習者同士の PR では解決できなかったことに対して、アドバイスをしたり、自分の意見を述べたりしただけであった。そのため、黒田・松崎（2008）にあるような、学習者が知りたいと思ったときにタイミングよくフィードバックをできなかったこともあったと思われる。つまり、教師との話し合いよりも学習者だけの話し合いの方が圧倒的に時間は長く、充実した話し合いになっていたのではないかと考えられるのである。

また、〈B〉・〈C〉の第2稿から第3稿への推敲については、学習者のいない場で教師が表面・内容面について添削したものを学習者に返却し、学習者は教師とのやり取りのない状態で第3稿を作成した。教師、学習者ともに互いにやり取りがない状態であったため、教師は学習者の作文の内容を、学習者は教師からの意見やアドバイスの内容を、誤って理解していた可能性がある。それは、〈D〉の方法で PR に加わってやり取りしている際の、次のような経験から推測できる。

教師は自分が事前に添削した時に、学習者の書いた内容を勘違いしたまま意見やアドバイスを書いてしまっていることに、学習者との話し合いを通じて気づくことがあった。そのような場合、教師は、アドバイスとして学習者の作文に書き込んだ内容や意見の訂正を話し合いの最中に行った。しかし、〈B〉・〈C〉では学習者と教師が話し合う機会がないため、たとえ教師が勘違いしたまま添削していたとしても、〈D〉では可能であったこのような訂正が行われない。おそらく学習者は、教師が誤って理解している場合には教師からのアドバイスや意見などは受け入れず、推敲を行わなかったと考えられる。また逆に、

添削した原稿を返却したあとに、教師からのコメントについて、どういう意味か、どのように訂正すればよいかなどを質問に来る学生もいた。このように質問に来てくれた場合はよいが、来なかった場合、学習者は教師からの意見やアドバイスを正確に理解できず、推敲しないままになってしまったこともあったと思われる。

また、広瀬（2000）・影山（2001）がインターアクションのある学習者同士の PR で内容面の推敲を多く生むとしたのに対し、学習者の内省シートには、次のような言葉も見られた。その言葉からは、学習者は十分に話し合いが行われても相手からの意見やアドバイスに納得がいかない場合や作文全体から考えて必要がないと判断した場合は、それを取り入れないこともあるということがわかる。

学習者 G (1) 「(言葉の定義をした方がいいのではないかというレスポンスに対し)

私は作文の簡潔さを考えて、その助言にあまり従いませんでした」。

学習者 H (3) 「(最後の段落でもう一度自分の主張の根拠を短くまとめて書いた方が

いいというアドバイスに対し) 私は最後のところにもう一度根拠を書くのは必要ないと思う。本論の部分でずっとその理由を書いているので、最後はやはり結論だけでいい」。

こうしたことが原因で、学習者は内容面の推敲に関しては、教師・PRの相手の学習者のどちらかにより多くを期待することもなかったと思われる。

これは、逆に考えれば、PRを行う際、読み手は書き手の伝えたいことを正確に把握し、書き手が納得するような推敲の案を示す必要があるということである。このような話し合いを行うことで、内容の推敲がより多く起こり、よりよい作文になっていくと考えられる。PRにおいて内容について意見やアドバイスを述べるときは、教師であれ、学習者であれ、この点に注意しなければならないと言えよう。そして、教師は授業を行う際、この点に注意して PR を行うように学習者に伝える必要がある。

8 PRを取り入れた授業をより効果的に行うために

では、どのようにすれば、より効果的な授業が行えるのであろうか。これについて考えていく。

今回、・<C>・<D>では、添削した作文に教師は言語形式などの表面的なものはもちろん、内容についても、疑問点や、松崎・黒田（2008）にあるようにテーマに対する新たな視点を提示したり、意見やアドバイスを述べたりするなどの添削を行った。その上、<D>では、PRの話し合いに教師が参加してそれらを直接学習者に伝えたのであった。にもかかわらず、内容面については教師の介入の有無が推敲原稿の変化に影響しないとい

う結果が得られた。内容面の変化は、PRの相手の組み合わせ方の違いが結果に違いをもたらすのである。このことから、教師が学習者の推敲活動に、どのような形で教師がかかわるかや、どのタイミングでかかわるか以上に、学習者が互いの作文の違いから刺激を受け合い、じっくり話し合うことができ、活発に意見交換ができるようなPRの環境を作ることを重視して授業をデザインする必要があると言えるだろう。

そのためには、PRの組み合わせが鍵となるわけだが、具体的にどのように組み合わせればよいのであろうか。今回、全クラスで意見文を課題としたが、数名の学習者から「自分と反対の意見の人と話し合うよりも、同じ意見の人と話し合った方がいい。その方が、考えが広がるし、言葉や文法も勉強になる」「同じ意見の人の方が、作文をよくするための前向きな話し合いができる」という興味深い意見が聞かれた。また、具体例を一切挙げずに論じた学習者と、具体的な話ばかりで一般化が行われていない学習者を組み合わせたところ、互いに内容面で大きな変化が起こったケースもあった。このことから、書き手と同じ意見でありながら別の視点や別の根拠を挙げて作文を書いた学習者や、違った文章の構成で書いた学習者と組み合わせの方がいいと言えそうである。しかし、この点については、PRで得た学びが学習者によってどの程度内在化され、推敲原稿やその後の推敲活動に活かされたのかを個別に詳しく見ていく必要があるため、別稿に譲りたい。だが、少なくとも、内容面を重視して組み合わせの方が効果が期待できると言えるだろう。

一方、表面的な推敲に関しては、PRの相手の組み合わせ方は結果に影響せず、教師がかかわる方が多く推敲が起こった。そして、教師がかかわる場合は、ただ添削したものを返却するだけよりも、PRに参加して直接伝えた方が推敲は多くなった。表面的な推敲については、岡崎・岡崎（2001）に、学習者は表面的な推敲については自分だけの力では限界があるとの指摘があるが、それにもかかわらず、今回は<A>のように教師が介入しない方法をとった。それは、日本語の表現力や運用力に差がある者同士をその差を補い合う形で組むことで、その差を埋められるのではないかと考えたからであった。しかし、実際には、学生だけで表面的な推敲を行うのにはやはり限界があるということがわかった。語彙や文法などの表面的な部分については、教師主導で行った方がよいと言える。

このことから、大学の開講期間中の限られた時間の中で、より多くの学習者に対してより効果的にPRを取り入れた授業を行うためには、次の3点が重要であると考えられる。

1. 教師は内容面を重視してPRの組み合わせを考える。
2. 教師はPRの話し合いの中に入り、言語形式については教師が主導的に、内容については学習者と直接話し合っ、推敲を促すようにする。
3. 教師は学習者に、作文の書き手である学習者の伝えたいことを正確に把握した上で推敲案を提示する点に注意してPRを行うように指導する。

これらを重視して、授業をデザインすることが教師の役割であると言える。その具体的

な方法としては、今回の調査対象とした実践の中では、修正の必要はあるものの<D>の方法が近いと言える。

9 おわりに

本稿では、PRの回数と方法、教師によるフィードバックの方法・回数・タイミングに違いをつけた4つの方法を比較し、それらの違いが学習者の推敲活動にどのように作用するのかを明らかにした。そして、PRを取り入れた作文の授業について、限られた時間の中でより多くの学習者にとって効果的な授業を行うための教師の役割について述べた。

今回、調査の対象としたのは、3つのクラスで実施した4つの方法であった。本当に正確に、PRを取り入れた作文の授業のやり方の違いが推敲原稿にどのような変化を及ぼし、どの方法がよりよいのか見るためには、それぞれの方法を同じ学習者に対して行うべきであろう。今回は各クラスの構成員が異なるため、結果の違いが方法の違いによるものなのか、クラスの構成員の違いによるものなのか、正確には判断できず、より厳密な比較ができたとは言えないかもしれない。さらに、今回は推敲の数から4つの方法の比較を行ったが、作文の完成度の評価という点から考察すると、違った結果が得られるかもしれない。データの分析方法の見直しや、違った観点からの分析を今後の課題としたい。また、PRの相手は内容を重視して組み合わせた方がいいと述べたが、具体的に作文の内容のどのような点を重視すればよいのかも明らかにする必要がある。今後は、学習者の個々のPR活動の様子や推敲原稿の変化を精査し、具体的にどのような組み合わせがPRに対してより効果的であるかを検討することも課題としたい。

注

- 1 田中（2007・2008）はいずれも、PRでは内容および構成について話し合うように指示し、表面的な推敲については、教師が推敲の必要な個所に推敲を促す記号を付けて、学習者はそれを基に自己訂正を行うという形をとっている。しかし、これらの研究はPRが表面的な推敲にとどまることを問題視し、このような方法をとったことによる効果に主眼をおいた研究ではない。田中（2007）は、PRにおける話し合いの言語とグループ編成についての考察を目的としたものであり、田中（2008）はPR後に推敲することで作文の評価は上がるのか、推敲原稿は表面的な変化と意味変化のどちらが多いのかという点からPRの効果を探ったものである。
- 2 内省シートには、次のような内容を記入するようにし、第2稿・第3稿作成後に記入してもらった。
 - ・PRによる推敲活動を通してどのようなことに気づいたか、何を学んだか。
 - ・PRの相手と何を話し合ったか（相手に指摘されたこと、相手に指摘したこと、

推敲原稿を作成する際に相手の指摘を参考にしたか、など)。

- ・自分にとって、今後の課題・改善すべき点は何か。
- ・この授業に対する意見や感想。

3 授業で取り上げたテーマは以下のとおりである。テーマを決めるにあたり、授業開始時に行った作文歴アンケートを参考にした。そこでは、過去にどのようなテーマで作文を書いたことがあるかを質問し、今回の授業では、過去に書いたテーマと同じにならないように選定した。

- 1期目
- ・環境を守るために人口を減らすという意見に賛成か反対か
 - ・幼少期から外国語を学ぶことに賛成か、反対か
 - ・祭では伝統を重視すべきか、観光資源として捉えて経済性を重視すべきか
- 2期目
- ・二酸化炭素排出量削減のために、政府・企業・科学者・一般人はそれぞれ何をすべきか
 - ・外国語を話すときも、心を込めて話せば気持ちは伝わるか
 - ・シンガポールの中国系の親が子供に英語名だけをつけることについて（館岡（2005）を参考にした）
- 3期目
- ・環境を守るために人口を減らすという意見に賛成か反対か
 - ・子供の外国語教育についてどう考えるか
 - ・日本の伝統文化に、地元の人ではない人や外国人が携わることが増えているが、伝統の継承のために何をすべきか

参考文献

- 池田玲子（2000）「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』第53巻，pp.203-213.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザイン』凡人社.
- 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』第54巻，pp.107-119.
- 川上麻理（2009）「内容と構成に的を絞ったピア・レスポンス」『ICU 日本語教育研究』6，pp.63-72.
- 黒田志保・松崎寛（2008）「ピア・レスポンスにおける教師の役割」『広島大学日本語教育研究』18，pp.65-70.
- 館岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版.

- 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』第 31 号, pp.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—」『応用言語学 研究論集』第 02 輯, pp.1-10.
- 中井好男 (2009) 「『作文』への学習者の気づき—教師主導型ピア・レスポンスの実践に関する一考察」『2008 年度日本語教育学会第 11 回研究集会 (関西地区) ハンドアウト集』 pp.43-50.
- 中井好男・石田裕子 (2010) 「ピア・レスポンスの実践における教師の役割に関する一考察」『2009 年度日本語教育学会研究集会—第 11 回—予稿集』 pp.29-32.
- 原田三千代 (2006a) 「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・レスポンスにとって負の要因か—」『世界の日本語教育』第 16 号, pp.53-73.
- 原田三千代 (2006b) 「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 号, pp.3-12.
- 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』第 19 巻, pp.24-37.
- 劉娜 (2008) 「中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性 (日中韓3か国合同ジョイントゼミ (北京))」『大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際的情報伝達スキルの育成」活動報告書』 pp.148-150.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981) Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, pp.401-414.

資料 1

話し合いの手順

- ①面白いところ（印象的なところ、興味・関心があるところなど）を言う。
- ②自分と同じようなところ（表現・内容）を言う。
- ③自分と異なっているところ（表現・内容）を言う。
- ④もっと説明がほしいところを言う。
- ⑤分かりにくいところを言う。
- ⑥参考になる情報があれば言う。

注意 1：相手の作文と自分の作文をよくするための話し合いである。

注意 2：相手の考えを否定したり、批判したりしない。

注意 3：遠慮せず何でも言う。一緒に考える。

注意 4：いいと思ったところは積極的に取り入れる。