

## 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—

田中信之

### 要 旨

本研究ではピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響を調査した。ピア・レスポンスの効果に関する先行研究では、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の再検討に加え、フィードバックの教示内容および方法を検討した。ピア・レスポンス後の作文の変化、推敲ソース、作文評価の向上を分析した結果、以下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、推敲作文の評点は、作文の「構成」では有意に向上し、「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、このような結果の要因として、フィードバックの教示内容および方法が影響していることが示唆された。

### キーワード

ピア・レスポンス、推敲、作文の内容・構成、分析方法、フィードバックの教示

#### 1. はじめに

ピア・レスポンスは90年代後半から日本語教育に導入され、近年、ますます実践に取り入れられるようになってきている。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である(池田2007)。ピア・レスポンス研究も盛んに行われるようになり、作文プロダクトを観点としたピア・レスポンスの効果に関する研究が数多く見られる。その中でも、日本語教育では、Hedgcock & Lefkowitz (1992)の研究結果に依拠することが多く、「ピア・レスポンスは作文の内容・構成の推敲に効果がある」という認識が定着しつつある。しかしながら、個々の研究を見ると、効果を分析する方法が異なり、その結果も一様ではない。先行研究では、ピア・レスポンスは作文の内容や構成の推敲に有効であるという結果(Hedgcock & Lefkowitz 1992、原田2006等)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<sup>(1)</sup>が高いという結果(Paulus1999、池田2000、広瀬2004等)が出ている。その中でも広瀬(2004)では約9割が表面的な推敲であったという。このように先行研究には矛盾した結果が見られる。

そこで、田中(2008)では、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。一つは、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である。もう一つは、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)<sup>(2)</sup>を用いた分析を行うことである。

これらの分析方法を用い、田中(2008)では(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かを分析した。その結果、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が示された。また、ピア・レスポンス後の推敲では、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。

しかしながら、田中（2008）は、作文の評点が有意に向上する傾向が見られたものの、三つ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<sup>(3)</sup>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<sup>(4)</sup>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。田中（2005）において、推敲に関する講義が作文の質的变化に影響したように、フィードバックの教示が話し合いや推敲に影響を及ぼすと考えられるからである。

## 2. 先行研究

ピア・レスポンス後の作文変化の研究には、推敲の種類のみ分析だけでは、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（2001）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）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ると、作文の良い点や直したほうが良い点等を指摘するというものが多く（池田2001、広瀬2004、原田2006等）、フィードバックの焦点を絞っていないことがわかる。そのため、このような方法では、学習者は注目しやすい言語形式の誤り（文法、語彙等の誤用）に焦点を当て、フィードバックを行う可能性がある。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、本研究では作文の内容・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. 研究課題

本研究では、ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響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。

### 4. 研究方法

#### 4. 1 実践の概要

本研究は、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（作文課題は本稿末尾資料1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。なお、本実践は田中（2010）と同一の実践である。

#### 4. 2 実践の内容

##### 4. 2. 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（作文は本稿末尾資料2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。

##### 4. 2. 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<sup>(6)</sup>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。

##### 4. 2. 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、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、

段落ができていないか」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. 2. 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。

#### 4. 2. 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（グループ編成と話し合いの言語の方針は、田中 2007 を参照のこと）。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1は、以上の実践内容をまとめたものである。

表1 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。

#### 4. 3 分析方法

本研究では、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。

#### 4. 3. 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) の推敲基準に基づき、IUを用いた分類法を採用し、分析する。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)<sup>(6)</sup>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。
  - 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の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<sup>(7)</sup> (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。

#### 4. 3. 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 (評価基準の詳細は田中 2008 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。

### 5. 結果と考察

#### 5. 1 ピア・レスポンスの推敲作文 (第二作文) への影響

表 2 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<sup>(8)</sup>。

表 2 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、第一課題と第二課題のどちらも変化なし 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 と表面変化 IU はほぼ同じ割合となっている。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。田中 (2008) では、第一課題と第三課題に比べ、第二課題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という結果が得られたが、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。

表 3 は第二作文における推敲ソース別の 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。

表 3 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	
	表面変化	意味変化	表面変化	意味変化	表面変化	意味変化
全体	109 (70.8%)		40 (26.0%)		5 (3.2%)	
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%)

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。本実践におけるピア・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。

## 5. 2 ピア・レスポンス後の推敲による作文評価の向上

表 4 は各評価項目の平均点数を示したものである。

表 4 各評価項目の平均点数 (N = 12)

		第一作文		第二作文	F 値
		満点	平均点数 (標準偏差)	平均点数 (標準偏差)	
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

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。

各評価基準を個別に見ると、構成については評点の向上にフィードバックの教示が関連したと推測できる。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。田中 (2010) は前述したとおり、本実践と同一の実践で、別の観点から分析した研究である。フィードバックの教示の観点から学習者のフィードバック (ピア・フィードバック)

を分析した結果、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がわかった。このことから、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。本実践では、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、第一課題の言語能力では評点が有意に向上する傾向が見られた。表2を見ると、作文の内容・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から、第一課題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、第一課題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。

### 5. 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、ピア・レスポンスは作文の内容・構成の推敲に効果があるという結果が見られる一方で、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という矛盾した結果が見られた。しかし、本調査の分析1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割がピア影響であることがわかった。このことと、本調査の分析2において、作文の内容・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だろうか。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

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はなく、フィードバックの練習が必要であること、である。

## 6. まとめ

本研究は、ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響を調査したものである。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、田中（2008）の2点に加え、インタビューにより推敲のソースを特定することを提案した。以下に3点をまとめる。

- (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、各作文課題の第一作文と推敲作文を直接比較すること。
- (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 (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。

さらに、本研究ではフィードバックに関する教示を再検討し、ピア・レスポンスを実施した。ピア・レスポンスの教示は、学習項目（論理性、文章構成等）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、それにより作文の内容・構成を質的に向上させることを目指した。

ピア・レスポンスの実施後、上記三つの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、すべての意味変化 IU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いた教示を行う必要があることが示唆された。

ただし、本研究はピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響を分析したものであり、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。今後の課題は、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ことである。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。この方法を参考に、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していきたい。

(田中信之 たなかのぶゆき・北陸大学・n-tanaka@hokuriku-u.ac.jp)

注

1. Paulus (1999) と、池田 (2000) 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 Faigley & Witte の基準を一部修正し、「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。
2. 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。IU 認定基準は 邑本 (1992) の認定基準 (a) ~ (f) とした。
3. 田中 (2008) 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。
4. 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。
5. 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。
6. 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」と判定した。
7. 教師の影響とは、いわゆる「教師添削」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、教師に質問し、コメントをもらうことである。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。
8. 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。

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』 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 (2007) 「第 4 章 ピア・レスポンス」、池田玲子・館岡洋子『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
- 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
- 田中信之 (2005) 「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 (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—」『応用言語学研究論集』 2、45-61、金沢大学人間社会環境研究科
- 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・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」『第二言語習得としての日本語の習得研究』 7、214-253
- 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

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

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

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

FAIGLEY, L. & WITTE, S. P. (1981) Analyzing revision. *College Composition and  
Communication*, 32, 400-414

HEDGCOCK, J. & LEFKOWITZ, N. (1992) Collaborative oral/aural revision in foreign  
language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1(3), 255-276

PAULUS, T. (1999) The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal  
of second language writing*, 8(3), 265-289

## 資料1 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2 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良いと言います。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良いと言います。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良いと思う。

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)