

## 小論文授業におけるピア・レスポンスについて

—自己推敲力の育成のために—

中川純子・江森悦子

### 要旨

大学院入試の小論文試験対策として、論文に対する客観的視野を育て、自己推敲しながら書く力を養成することを目的にピア・レスポンスを実践した。「ピア・レスポンス」(以下 PR)とは、作文推敲のためお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交換しながら検討する活動のことである。本稿では授業中に学習者が作成した「評価表」、学期後に行った「振り返りアンケート」の分析を中心に小論文対策授業でのピア・レスポンスの有効性について考察した。

### キーワード

日本語学校、大学院入試対策、小論文授業、ピア・レスポンス、他者評価

### 1. はじめに

本稿は、日本語学校の大学院進学クラスの小論文対策授業におけるピア・レスポンス(以下 PR)の実践報告である。クラスに在籍する学生のほとんどは日本語能力試験 N1 相当の日本語力がある。これまでの課題として学習者の作文は主張の根拠が脆弱で説得力が弱いことがしばしば問題として挙げられており、これを改善するためにはどのようなカリキュラムで授業を進めたらいいのだろうか、どのような方法がもっとも有効だろうかと考えたことが本取り組みの出発点であった。伝統的な作文授業の方法として、教師添削がある。本クラスの学習者も全員が、これまでの学校教育で教師添削による作文授業の経験を持っていた。しかし教師添削の場合、学習者側に「私はそういうつもりで書いたんじゃない」または、「先生の好みに合わせなくてはいけない」などの反応を引き起こし、添削が学習者の力として内面化されるのかどうか疑問があった<sup>(1)</sup>。入試の小論文に必要なのは、時間内に独力で論理的な文を書き上げる力である。そこで、近年様々な実践報告があり、有効性が検証されている PR という方法に着目した。協働学習である PR では、複数のクラスメートと対等な立場で議論することが可能であり、自ら立てた論拠がどの程度受け入れられるのかということも議論のなかで自ら体験することができるとされている(大島・池田他 2005)。この PR のメリットは自己推敲力の養成を目指す本クラスにも、有効性があると考え、導入を決めた。

### 2. 導入の背景と本稿の目的

#### 2.1 ピア・レスポンス実施の問題点

PR は、1980 年代から第二言語としての英語教育(ESL)における作文の学習方法として採用されてきた。従来の教師主導の作文指導は、教師の負担が多いわりには成果が現れない、書き手側に読み手に対する意識が生まれにくい、学習が受身で創造的な思考が育たないなどの批判があり、PR はこうした点を解消する新しい作文学習活動としての可能性が期待されている。

PR のメリットとして、池田(1999、2004)は、ひとつには読み手の存在を意識化させることで書く目的を明確にし、推敲のための情報交換や分析的かつ批判的思考を促すこと、そして2つ目に、作文をよりよくするという課題に対し、社会的・創造的なインターアクションの学習ができることを挙げている。

ESL における教師添削と PR の作文への具体的影響について原田 (2006a) は、Hedgcock&Lefkowitz(1992)の研究を挙げ、PR は内容、構成、語彙に作用し、教師添削は文法、表記に有効に働くと述べている。また、原田(2006a、2006b)、及び田中(2008)は日本語教育における作文授業での実践から、PR は作文の内容的な面に影響が大きいことを明らかにしている。

日本語教育に PR を取り入れる際の問題点としては、池田・館岡(2007)が、東アジアの学習者が持つ教師主導の学習観が、協働学習に基づく PR と大きく異なっていること、彼らが協働学習に慣れていないことを挙げている。田中(2009)は、PR 後のインタビューで、仲間ではなく教師に教えてもらいたい、仲間と話しあうことに馴染めないなどの学習者の声を紹介し、こうした学習者の PR への適応は容易ではないと結論づけている。また、原田(2006a)は、教師添削の効果に比べて、PR が有効に機能するにはある程度の回数や期間を有することや、特に相手に対して率直な自己表現が可能になるには、相手との信頼関係を元に、他者に向かって自己を開くような環境づくりがなされなければならない、としている。クラス全体の学習意欲の高さも PR の実施の際に重要になる。跡部(2011)は、ほとんどの先行研究は学習意欲の高いクラスで実施されており、意欲が低いと思われるクラスの導入への不安を述べている。

先行研究では、PR は他者視点の重要性を認識させ、とりわけ内容面の向上にメリットがあるが、このような方法での授業に経験が乏しい東アジア系の学習者には導入が容易ではないということが示されている。

## 2.2 本稿の目的

本実践は 2009 年度から実施し(中川・江森 2010)、2010 年度は二度目の実施であった。本稿では、この教室活動を通じて評価力の向上(分析的、批判的に作文を評価する力)がみられたかどうか、そしてその評価力を自分の論文の執筆に生かす力、すなわち自己推敲力にまで高められたかどうかを検証する。分析には PR の際に学習者が作成した「評価表」(2010 年度)、学期終了後の「振り返りシート」を用いるとともに、教師のつけた授業記録から活動時の学習者の反応などを随時参照した。

## 3. 実践の概要 (2009 年度)

### 3.1 授業概要

2009 年 10 月～12 月の期間に大学院進学クラスに在籍する中上級レベルの学習者(中国 14 名、韓国 1 名)を対象に行なわれた。授業数は、週 1 回 3 コマ(135 分)全 10 回、うち仕上げた小論文の数は 9 本であった。学習者には学期のはじめに「限られた時間内で課題に沿った小論文を完成させる」ことを目標として提示した。本実践で対象となる学習者の多くは、日本語上級レベル(N1 相当)であるが、ほとんどの学習者は制限がある中での日本語の執筆経験を持っていなかったため、活動に懐疑的であった(「振り返りシート」、および教師の授業記録より)。

1回の授業は前半と後半に分け、前半で前回の小論文のフィードバックと学習項目の導入を行い、後半で今回の課題文の執筆を行った。課題文は60分以内に600字で完成させることを基本とし、毎回異なるテーマについて書いた。小論文は執筆後に教師の決めたペアと交換し、次回までに読んでくることを課題とした。なお、ペアは学習者のレベル、得手不得手などを考慮しつつ、毎回入れ替えた。

### 3.2 ピア活動の活性化のために

学期初め、活動に消極的で、指示待ちの学生が多かった教室を活性化するために、いくつかの方法を導入した。まず前回の学習者の小論文をチェックし、とりわけ協働の場で議論のテーマとしたい問題を含む例(文体、引用、事実と主張の書き分けなどの誤用例)を抜粋した作業用のシートを作成しておく。それをクラスに配布し、学習者同士の検討による問題点への気づきを促した。シートには似たような間違いを含む用例のみを配置し、コメントや修正などは一切加えていない。

次にPRによる小論文の検討には様々な方法を利用した。導入した主な方法は、お互いの意見を述べ合う準備のためにあらかじめメモをとること、互いの小論文を音読して理解を確認し合うこと、色マーカーによる注意事項のチェックの3つである。以下、導入の意図と方法、そしてその時の学習者の反応を示す。反応は主に授業記録からの採取である。

#### a) メモ

[導入の意図]何を評価すべきかを意識する為に、あらかじめ読後感を整理しておく。

[方法]読後感を書き込むための用紙を「コメントシート」という名目で配布した。最初の4回目まで利用した。

[反応]きっかけがつかめない学習者に話し合いを促す役割を果たした。

#### b) 音読

[導入の意図]内容理解を確認するため。あらかじめ家で読んでくることを課題としていたが、どこまで読めているか疑問があったため、作業に集中させる意味もあって導入した。

[方法]互いに相手の小論文を音読する。わからないところ、読めない字などがあればその場で質問する。

[反応]積極的にやる学習者と、あまり好んでやりたがらない学習者に分かれた。

#### c) 色マーカー

[導入の意図]色づけによって論文を構成面から視覚的に捉える。

[方法]自分と相手の論文それぞれに色マーカーで線を引かせた。マーカーの箇所は意識化して欲しい学習項目を中心にその都度変更、または追加した。チェック項目は最終的に、①構成、②テーマと結論、③反対意見への譲歩、④引用箇所の4点となった。

[反応]活動は活発であり好評であった。とりわけ同じ文に対して、PRの相手とチェック箇所が違っていたときに、小論文に対する内省が促進され、議論のきっかけになった。

### 3.3 振り返りシートからの考察

「振り返りシート」は、最終回の授業の最後に、次の①②の質問に対して学習者に自由に記述してもらった。質問は次の2つである。学習者の記述内容から、質問の答えとなるキーワードを抽出し、共通する項目ごとに分類した。

① 学期の初めに行った自己評価と比べて、今期、向上したと思われる能力は何ですか。

②「良い小論文」を書くために意識しなければならないことは何ですか。優先順位の高いものから、箇条書きで書いてください。

質問①の「向上したと思える能力」については、「文体」、「文法」、「構成」というキーワード挙がり、次いで「まとめる」、「時間内に書き上げる」、「論理性」が挙げた。また、「まとめる」、「時間内に書く」というキーワードが挙げたことに関しては、10回の授業を通して毎回必ず小論文を時間内に完成し、提出するという作業を繰り返した成果と言える。

質問②の「良い小論文を書くときに意識すること」について、もっとも多く挙げたキーワードは「構成」と「意見・論点」であった。「意見・論点」は①には上がらなかった項目である。つまり、意識は出来ているが成果として実感できなかったということを表している。また、「学生同士で講評する利点」に関しては、「異なる視点からアドバイスが得られること」、「欠点の発見や改善につながりやすいこと」の2点に関するものが多く見られた。

### 3.4 2009年度の問題点と課題

学習者の振り返りの記述から、ピア活動の基盤を築けたこと、読み手を意識することの重要性は認識できていることがわかった。しかし、その認識を自分が執筆するときにも有効に生かすというところまで活動が及ばなかった。つまり、自分の主張を読み手が納得しなければ小論文としては問題である、という共通認識には至ったものの、どうしたら読み手の納得する文章に出来るのかということに関しては、まだ学習者に戸惑いの声が多く、自律した書き手を養成したとは言えない状況であった。授業記録や、当時の教室の声などをまとめてみると、次のようなことが原因として浮かび上がってくる。本授業のスタート時、教師の指示により表面的に協働を行っているという受け身な姿勢であり、活動に自主性が見られるようになるまでに時間がかかった<sup>(2)</sup>。さらに、活動の内容として、相手の小論文をよく読み、チェック項目についての出来・不出来を指摘できるようになったものの、一定の評価基準に沿ってチェックするという活動では、その時々に変わる小論文のテーマに柔軟に対応し、推敲する力には十分につながらなかった。

そこで、翌年度の実践では、活動の活性化に役に立った方法を最初から計画的に投入するとともに、学習者が能動的に作文を分析する力を養うため、毎回の授業において、学習者自らが評価基準を見出し、評価項目そのものを考える「他者評価」、「自己評価」を導入した。

## 4. 実践の概要 (2010年)

### 4.1 授業概要と学習者同士の評価活動の意義

2010年度の実践は10月～12月に中国人学習者14名を対象に行なわれた。授業数は、週1回3コマ(135分)、全9回で、仕上げた小論文の数は7本である。学習者の日本語力は上級レベル(N1相当)である。目標として、前年度と同様に「限られた時間内で課題に沿った小論文を完成させること」を学習者に提示した。2010年度の新たな試みは、学習者同士で行うPRのやり取り

大学院進学クラス 小論文授業	
評価表	小論文執筆者 _____ コメント者 _____
①	評価：まったくできていない あまりよくない よい とてもよい コメント：
②	評価：まったくできていない あまりよくない よい とてもよい コメント：
③	評価：まったくできていない あまりよくない よい とてもよい コメント：
④	評価：まったくできていない あまりよくない よい とてもよい コメント：

図1 評価表

の中に「互いに評価すること」を入れ、評価表（図1）の作成を活動に加えたことである。評価の項目は、最初は空欄で配布し、ペアの小論文を読んだ上で相手のために何を項目とすべきか、ということとその都度考えて記入させた。項目の設定に際しては、評価できない点を指摘するだけでなく、評価できる点も挙げることにした。相手の作文を評価する際に自分で評価項目を考えること、そして評価の根拠を相手に伝える訓練は、両者にとって執筆内容をより深く考えるきっかけになると考えたからである<sup>3)</sup>。

#### 4.2. 授業の進め方

授業の前半では、前回執筆した小論文についての「評価表」（最初は他者評価のみ）をペア間で提示し、互いの評価内容について話し合いを行った。その際には、2009年でピアの活性化に効果の見られた、話し合いのためのメモや、色マーカーなどを適宜導入した。

後半では、時間を決めてその日の課題文の執筆を行った。小論文執筆は、2009年度と同じく60分以内に600字で完成させることを基本とし、毎回異なるテーマについて書いた。執筆後にペアと交換し、次回までに読んで、「評価表」を書いてくることを課題とした。他者評価は7回、自己評価は2回行い、中間テスト、期末テストの2回は教師評価のみを行った（表1）。

前半のペアでの話し合いの前には、学習者が作成した「評価表」の一部を教師が紹介し、毎回、評価項目についてクラス内で考える機会を持った。また、前回の課題文に対する考え方について、話し合いの時間を取り、学期を通じて「良い小論文」についての共通認識が形成できるよう配慮した。

表1 授業の内容

科目	文章表現(小論文)		
目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>・決められた時間内に簡潔にまとめる事ができる。</li> <li>・自分の意見を他者にわかる言葉で論理的に書くことができる。</li> <li>・他者の論文を客観的に評価し、適切なコメントができる。</li> </ul>		
期間	授業内容	項目	評価
I期 (2回)	段落の概念(パラグラフライティング)を理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>・構成の基本</li> <li>・具体例</li> <li>・反対意見の考慮</li> </ul>	他者評価2回
II期 (4回)	テーマ型問題の小論文を考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者視点(論理性/説得力)</li> <li>・読みやすさ</li> </ul>	他者評価3回
III期 (3回)	長文解釈問題の小論文を考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見と他人の意見の区別</li> <li>・引用の適切な形式</li> <li>・何についての意見が求められているか</li> </ul>	他者評価2回 自己評価2回

## 5. 分析

### 5.1 方法と対象

学習者が記述した評価表と、学期終了後の振り返りシートの記述の内容からキーワードを筆者ら2名が読み取り、共通項目ごとに分類した。内容が読み取れない記述については、すべて【その他】とした。振り返りシートでは、①授業を通して小論文が向上したと思う点、②自己・他者評価という授業活動の感想を聞いた。

### 5.2 分析結果と考察

#### 5.2.1 評価表の評価項目

評価表を分析した結果、学習者が自ら考えて設定した評価項目は 13 に分類できた (表 2)。項目としては、【主張・論点】【根拠 (具体例)】【構成】の 3 点の指摘数が多く、全体の半数近くを占めている。このことから、学習者にとって重要な評価の視点となっていることがわかる。項目の出現時期を見ると、【文体の統一】【文法】などの項目は、初めの頃に比べ、後半は減少していた。一方、【反論】【反論に対する反駁】【事実と意見】は、1 回目はほとんど意識されていなかったが、【反論】、【反論に対する反駁】は中盤から評価項目として多く出現し、【事実と意見】は、4 回目に多く指摘されるようになった。

表 2 評価項目

項目 No.	表記				構成			内容					その他
	文体の統一	表現・語彙	文法	文字表記	構成	主張・論点	読者の論理性	根拠 (具体例)	反論	反論に対する反駁	オリジナリティ	事実と意見	
1	2	5	4	1	8	11	3	6	1	0	1	0	2
2	1	3	5	2	10	19	4	18	7	3	1	0	1
3	0	3	6	3	3	8	6	12	11	7	1	0	0
4	0	2	0	0	9	6	3	3	2	2	1	11	0
5	0	1	3	1	6	10	6	5	4	0	3	1	7
計	3	14	18	7	38	54	22	44	25	12	7	12	10

### 5.2.2 振り返りシート

振り返りシート (図 2) の「小論文が向上したと思う点は何か」の問いに対する回答を分類したのが図 3 である。【構成】が最も多く、【主張の表明】【事実と意見】【表現力】が上位に挙げられている。【構成】【主張の表明】については、前述の評価項目でも上位となっていることから、本活動によって、学習者側に明確に意識づけられていることがわかる。「授業での評価活動に対する感想」では、「客観的な評価を見て、自己反省できる。文章を書くときも自然に評価項目を思い出せる」(学習者 A)、「自己評価によって自分が書いたものを振り返らなければならない。弱いところを発見しやすい」(学習者 B) といったように、評価活動が内省を促し、作文力の向上のための効果を挙げる声や、「教師だけの評価より効率的。一人の考えは限界があり、視野も狭い。多くの人の意見を聞くと、もっと自分の弱点を理解できる」(学習者 C) といったように複数の視点からの客観的評価の意義を挙げる声があった。14 名中 11 名は評価活動の意義を見出し、肯定的に捉えていたが、3 名は活動に否定的、或いは、懐疑的であった。内 1 人は「授業を通して自分の文章の欠点を見つけた。しかし、どのように改善するのかについては、自己評価とクラスメートからの評価を中心に行った

図 2 振り返りシート

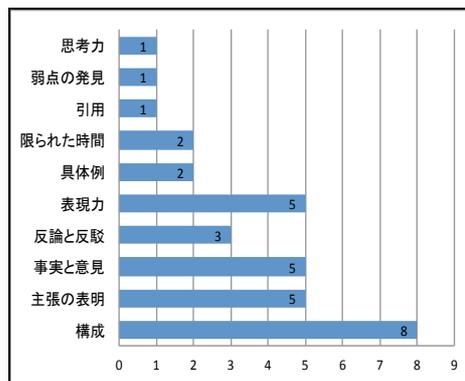


図 3 小論文が向上したと思う点

ので改善方法が身につけられなかった」(学習者 E) といったように、評価活動での学習の限界を指摘する声があった。

## 6. まとめと課題

2009年度の実践では、PRの導入と定着のための試行錯誤の時期であった。この時に音読や色マーカーなどを導入し、結果として話し合いがすすんだという結果から、協働学習に馴染みのない学習者に対しては、まず単純で取り組みやすいペアワークからはじめ、「互いから学ぶ」ことへの心理的抵抗感を取り除く段階が必要であることがわかった。

2010年度の実践では、2009年度で活動の活性化に効果があった作業を始めから計画的に組み入れ、さらに「評価」することによって、具体的にどう作文を改善していけばいいか、という自己推敲力を身につけることに重点を置いた活動を行った。すなわち評価項目も自分で決める、「自己評価」「他者評価」である。

新たに導入した評価活動によって学習者は評価基準を明確に持てるようになったことがわかった。2009年度は客観的視点の重要性が認識できたに留まったが、2010年度は学習者に多く取り上げられた(意識された)評価項目と、小論文で学習者が向上したと捉える能力の項目が一致したことから、学習者が自分で向上したと捉えられたという意味において、実際に校正しながら書き進める、自己推敲力の養成にまでつなげることができたと言える。

さらに、ほとんどの学習者は学期中に同じことを繰り返すうちに、制約の中で書くという形式に慣れてきており、2009年度の「振り返りシート」でもすでに「時間内にまとめる」が上がっていることから、本実践は入試対策にも有効だったということができる。しかし、中には学期の最後まで時間内にまとめることができないで苦勞していた学習者がいたことも事実である。苦勞する学習者が多い場合には別の訓練<sup>(4)</sup>も合わせて行う等、授業活動を検討する必要があるだろう。

(中川純子 なかがわじゅんこ・アークアカデミー・jbc02663@nifty.com)

(江森悦子 えもりえつこ・アークアカデミー・emori@arc.ac.jp)

### 注

1. いずれも 2009 年度、2010 年度の授業前にこれまでの作文授業経験について述べてもらった際に、学習者から出た感想である。
2. 田中(2011)は、PR の導入の前に、PR の紹介ビデオを視聴させたり、グループ活動で PR と教師添削、自己推敲の長所・短所を考え、発表させるなどの活動を行い、あらかじめ PR の意義について周知させる活動を行っている。本クラスでも、グループワークで教師添削との違いや、これまで受けた作文指導の経験について話し合ったり、書かせたりする機会を設けた。しかし、この時点ではやはりまだ PR のイメージが持てなかったのか、通り一遍の話し合いに終わってしまい、理論的なレベルで啓蒙的な導入を行うことは本クラスにはあまり効果がなかったと言える。それよりはむしろ自ら協働作業することで徐々にやりがいを見いだしていったように思われる。
3. 学習者参加型評価の目的として横溝(2002)は「学習者の学びの促進」を挙げ、学習者参加型評価は「学習者オートノミーの育成」と「メタ認知能力の向上」、「学習動機の高まり」の実現の手段であることを述べている。また、トムソン木下(2008)は、自己評価に

よって意識化ができ、さらに、「ピア評価の経験を自己評価に移行し、自己評価の精度を増す」ことを指摘している。

4. 例えば、模範作文を示したり、はじめから枠組みを段落として設定し、そこに文を流し込んでいくなどである。

#### 参考文献

- 跡部千絵美 (2011) 「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることは一課題探求型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告一」『日本語教育』150, 131-145.
- 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) 「日本語学習に置ける学習者同士の相互助言(ピア・レスポンス)」日本語学 23(1), 36-50 明治書院
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門一創造的な学びのデザインのために一』ひつじ書房
- 大島弥生・池田玲子 他 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』ひつじ書房
- 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, 1-10.
- 田中信之 (2009) 「自律的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンス一学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して一」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1, 25-36.
- 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響一分析方法とフィードバック同時に注目して一」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 9-20.
- トムソン木下千尋 (2008) 「海外の日本語教育の現場における評価一自己評価の活用と学習者主導型評価の提案一」『日本語教育』136, 日本語教育学会
- 中川純子・江森悦子 (2010) 「小論文授業におけるピア・レスポンスの有効性について一ピア活動の活性化と小論文力の向上についての一考察一」世界日本語教育大会予稿集 CD-ROM 版
- 原田三千代 (2006a) 「中級学習者の小論文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響一教師添削との比較」『日本語教育』131, 3-12.
- 原田三千代 (2006b) 「中級日本語小論文における学習者の相互支援活一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』16, 53-73.
- 横溝紳一郎 (2002) 「学習者参加型評価と日本語教育」細川英雄 編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing* 1(3), 255-276.