

# 作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか

—中級日本語学習者の場合—

原田三千代

## 要 旨

本研究では、ピア・レスポンスの活動の実態を捉えるために①活動の前後で作文がどのように変わったか②作文の変化に活動がどのように関わったかを考察することを研究課題とした。

その結果、①において、活動の前後で内容、構成に関する肯定的な作文の変化が見られ、その変化は段落に及ぶものもあった。②では評価が高い作文、低い作文、変わらない作文、評価に揺れがある作文を取り上げ、活動との関係を考察した。評価が高い作文では、共感的理解や態度で臨むことや他者との意見の差異を意識的に捉え、それを表明することが肯定的な影響を及ぼしていた。しかし、話し合いが充実しても、評価の観点からは質的向上に結びつかない作文もあった。

一番問題となるのは、評価が低いおよび評価に揺れが生じた作文とピア・レスポンスの関係である。そこではピア・レスポンスの質が問われ、今後長期的な試行の中で、読み手は書き手にどのような足場作りができるのか、教師はどのようなサポートができるのか考えていく必要がある。

キーワード:ピア・レスポンス 作文の質的向上 協働作文 足場作り  
内省

## 1. はじめに

これまでの日本語作文クラスの実践の中で、筆者は学習者にとって書く活動が形式的で受身的になっているのではないかという疑問を抱いていた。実際に学習者の産出した文章は、雛形の文章の語彙や表現を変えただけであったり、教師からの訂正をそのまま写して清書したりすることで完成となる場合が多い。しかし、本来書くことは読み手を伴う、創造的な思考活動である(Raim 1983)。従来 of 指導法を再考し、書くことを読み手意識の伴う主体的な活動に変えるために、作文クラスにピア・レスポンスを取り入れた。ピア・レスポンスとは、元々第一言語としての英語教育、第二言語としての英語教育の教室活動として導入され

たもので、学習者同士の少人数のグループがお互いの作文を、書き手と読み手の立場を交代させながら検討しあう推敲活動のことである。作文課題を完成させるという各自の課題遂行を、他者と協働して行うことから協働作文活動として位置づけられ、他者との協働作業を通して書き手の中に読み手意識が芽生え、それが自己の批判的かつ分析的な思考に結びつくといった特徴が指摘されている(Ferris 2003)。

しかし、それらの特徴は、実際の作文推敲過程にどのように表れるのだろうか。また一方で、ピア・レスポンスは作文クラスでは「作文をよくするためのアドバイス」として始められることが多い。協働作文活動としてのピア・レスポンスは、作文の質的向上と表裏一体をなすものだろうか。本研究ではピア・レスポンスの実態を明らかにすることによって、作文クラスにおけるピア・レスポンスの可能性を考えたい。

## 2. 先行研究と研究課題

ピア・レスポンスの研究において池田(2004)は、その活動意義を作文の質的向上を目指す学習方法と第二言語を媒介とした協働学習の側面から捉えている。第二言語としての英語教育と日本語教育において、作文の質的向上に着目した研究では、教師フィードバックが言語形式面に有効に働くのに対し、ピア・レスポンスは内容面に効果があると言われている(Hedgcock1992; Paulus1999; 影山 2001)。他方、広瀬(2004)では、ピア・レスポンスによって母語でも日本語でも推敲前より文法や表記に改善が見られたと言う。以上のように言語形式や内容といった作文の質的向上の面では、これまでもその有効性を捉えた研究が存在する。

しかしながら、協働作文活動としてのピア・レスポンスの実態を捉えるためには、活動のプロセスに焦点を当てた分析が必要だと考える。Villamil & de Guerrer(2000)によると社会的行動としての協働的行為は、自由に意見を述べ合うことを前提に、相互支援的な交渉と調整を繰り返して課題目標を達成する際に生じるとされ、Villamilらの教室活動では、ピア・レスポンスによる様々な足場作り<sup>1)</sup>が観察されている。しかし、そのような協働的行為としてのピア・レスポンスの実態を、作文の変化に対応させて分析した研究は管見の限り見当たらない。

本研究ではピア・レスポンスの活動意義を作文の変化と活動のプロセスの両面から捉え、草稿に対する推敲作文の変化を手掛りとして、ピア・レスポンスの活動の実態を捉えることを目的とする。研究課題は以下の通りである。

研究課題 1 : ピア・レスポンスの前後で作文がどのように変化したか。

研究課題 2 : 作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか。

### 3. 研究方法

#### 3.1 対象者とクラスの概要

対象者は、都内の某大学において、2005 年 5 ～ 7 月に行った日本語中級クラスの学習者 3 名 [母語 : 韓国語 2 名 (日本語能力試験 2 級レベル)、ルーマニア語 1 名 (同 3 級レベル)、全員 20 代の女性] である。

このクラスは週 1 回の中級クラス (90 分) で、文法の運用練習と読解からなる。本研究が対象としたのは、クラス前半 (45 分) の運用練習の時間である。この時間には『わかって使える日本語』(2004) で扱っている項目の練習を行い、クラス後、そこに出てきた話題や表現を使った作文を課題とした。次の時間に、提出された作文を、コピーして他のメンバーに渡し、家で読んでくるように言った。ピア・レスポンスはその次の時間に実施された。まず、本人が自分の作文を他のメンバーに音読した後、推敲メモ<sup>2)</sup>に基づいて各々の作文について話し合った。教師は話し合いを学生自身に任せたが、学生から質問があった場合にはそれに応じた。一人の作文に対する平均所要時間は約 15 分であった。

学習者は、4 つのテーマ : 「思い出に残る一枚の写真」「変化を述べる」「意見を言う」「日本での経験」(題は変更可) で、原稿用紙 2 ～ 4 枚の作文を書いた。このうち分析対象としたのは、草稿、推敲作文とも提出された 8 編<sup>3)</sup>の作文である。

#### 3.2 作文の評価者

コース後、評価者に 8 編の作文の評価を依頼した。評価者は、日本語教育を専攻する大学院生 10 名 (日本語母語話者 6 名、非母語話者 4 名) である。評価者は草稿を基にして推敲作文の変化に着目し、5 段階評価 (よくなった・少しよくなった・変わらない・少し悪くなった・悪くなった) に対応した得点 (2・1・0・-1・-2) をつけた。その際、作文が変化した箇所に下線を引き、作文評価に影響を与えたと考えられる要因の記述も依頼した。

#### 3.3 データと分析方法

分析の対象としたデータは①8 編の草稿と推敲作文②ピア・レスポンスの音声資料 (約 120 分)③評価シート (評価得点および作文評価に影響を与えたと考えられる要因の記述) である。

分析手順は、まず評価得点の平均値と標準偏差を算出し (参考資料 1)、

変化の特徴を表していると考え、評価得点の高い作文、低い作文、変化がほとんど見られない作文、得点の揺れが大きい作文を取り上げる。次に、作文の変化とピア・レスポンスの関係を考察するために、事例をあげて質的に分析する。

## 4. 結果と考察

### 4.1 作文の変化

8編の作文(NO.1～NO.8)のタイトルは、表1に示したとおりである。

	作文のタイトル	書き手
NO.1	思い出に残る一枚の写真	I
NO.2	思い出に残る一枚の写真	Y
NO.3	日本のフリーター	I
NO.4	外国での生活のタイプ	Y
NO.5	私、料理を楽しめるようになりました	I
NO.6	変化	Y
NO.7	日本の季節の楽しみ方	I
NO.8	思い出に残る一枚の写真	K

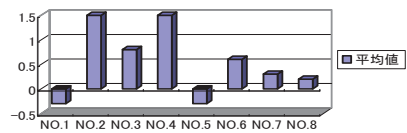


図1 作文の変化に関する平均評価得点

図1はNO.1～NO.8の作文の平均評価得点である。平均評価得点がわずかにマイナスを示している作文が2編あるが、全体としては評価が向上していることがわかる。しかしながら、個々の作文によってその表れ方は一様ではなく、最も高い平均評価得点はNO.2,NO.4、低いのはNO.1,NO.5である。また、NO.7はほとんど変化が見られず、NO.8は標準偏差が大きいことから(参考資料1)、評価に揺れがあったと考えられる。

表2 作文の変化に対する評価者のコメント

	NO.1	NO.2	NO.3	NO.4	NO.5	NO.6	NO.7	NO.8
形式的正確さ			文法的修正			文法的修正		
語彙	適切な語彙の選択			適切な語彙の選択	*直す必要のない語彙選択	適切な語彙の選択	適切な語彙の選択	適切な語彙の選択
表現	適切な表現の選択			適切な表現の選択	*表現が回りくどい	適切な表現の選択		文体の適切さ
内容:一文内	*詳細な叙述がふえ冗長 *感情的描写が削除	詳細な叙述の付加、具体性	わかりやすい例の書き換え	一文のわかりやすさ、具体性	*感情描写を削除		一文のわかりやすさ 削除部分は評価に変化なし	より明確に伝えるために言い換え
構成:段落内						適切な接続詞、接続関係に修正		
内容:段落の加筆・修正	*心情よりも出来事中心	終結部の加筆で主旨を明示 一貫性、現在に至る心境の叙述	2つのエピソードをまとめる部分を付加	「2つのタイプ」を明示し、全体の流れの論理性を高める	*まとめをなくしたことで、作文の一体感喪失			内容の取捨選択、わかりやすさ *まとめを削除(戻切れトボン) *なぜまとめをカットしたか?
構成:段落を超えた加筆・修正		終結部の加筆が全体の構成に影響	構成を意識 まとめる段落付加	段落の付与で読みやすい、内容を具体化したタイトル	*全体的な流れからはNO.1のほうが自然			段落の前後関係の調整、再構成

評価者のコメントから変化の特徴を見てみると、形式的な正確さに重

点を置いた変化から段落を越えた加筆や修正まで分類することができる(表2)。その内、色の濃い部分は評価者が3人以上同一のコメントを行ったものであり、\*は否定的コメントである。図1と対応させて考えると、文法、語彙、表現の変化が指摘されているNO.6,NO.7の評価得点が高くないことから、それらの変化は作文の評価にさほど影響を与えておらず、内容や構成の指摘が多いNO.2,NO.4の評価得点が高いことから、内容や構成の、特に段落を越えた変化が評価に影響を与えていることがわかる。また、NO.8のコメントは肯定的なものから否定的なものまで幅がある。作文の変化は他者からのフィードバックによらず自分で推敲する自己推敲の影響もあるが、ここでは推敲作文を書く前にどのようなピア・レスポンスが起こったか、それが作文の変化にどのような影響を与えたかを考えたい。

#### 4.2 作文の変化とピア・レスポンスの関係

作文の変化にピア・レスポンスがどのように関与したかを探るために、評価が高い作文と低い作文、変化が見られない作文、揺れが見られた作文を取り上げ、その際のピア・レスポンスの特徴と問題点を考察する。

##### 4.2.1 作文の評価が高い事例

まず、評価が高い作文例として、NO.2「思い出に残る一枚の写真」とNO.4「外国での生活のタイプ」を取り上げる。

##### NO.2『思い出に残る一枚の写真』

NO.2の作文は、書き手Yが新年を山で迎えたとき頂上で撮った写真について書いた作文である。評価者は、詳細な叙述や具体例の付加、現在の心境に結びつけられたまとめの加筆に対して、肯定的評価をしている。評価者が最も変化したと捉えた箇所を取り上げる。

###### 〈草稿〉

最頂上から見るソウルは今でも私の心に刻んでいる。またその日にした多い考えと決心も今まで、私の日本の生活に活力を与えている。

###### 〈推敲作文〉

最頂上から見るソウルと青空は本当にきれいであり、それは今でも私の心に刻んでいる。そして、その日にした多い考えと決心も、今まで私の日本留学生活に力を与えてくれている。日本で留学をしながら、寂しい時や大変なことがある時にも、その日登るのは難しかったが頂上で感じたやりがい思い出して頑張っている。その理由で私にとっては、この写真が最近の私の生活に精神的に役立つ大切なものだ。

推敲作文では頂上から見たソウルの印象と新年の決意が、漠然と現在の生活に結びついている。これに対し、推敲作文では現在の留学生活に山頂での新年の決意を重ね合わせ、写真について叙述することでその決意を甦らせている。それが時には「寂しく大変な」留学生活に対する心

境へと結びついている。こうした作文の変化は内容を充実させただけでなく、Y自身の留学に対する思いを再認識させた点でも重要だと考える。推敲作文の変化に至るプロセスを草稿後のピア・レスポンスから辿ってみる。

- 1 I 子供の時から高い所に上がるのが苦手なんだけど、最初の話題、山登りを一生懸命にしようと思ったのがすばらしいなあと思いました。
- 2 Y ああ、そうです。
- 3 I やったんですね。
- 4 Y 本当にこわかったんですね。
- 5 K わたしもすごいこわい。この山、何か特別な意味がありますか。  
(YがI,Kに写真を見せる)
- 6 Y 特別な山はないですけど、ソウルの人は登山とかしたいと思ったら、その山とかフカン山といわれている山に行って登山します。
- 7 K はい、わかりました。
- 8 I 何をおもったのかは秘密ですね。
- 9 Y 〈笑い〉何かな、ええっと、ああ、日本に行って頑張りたいとか、去年は特別な年だから一生懸命生きるとか決心しました。
- 10 I そんなに特別な日に行ける人、大勢いますね。大勢登りますから大変じゃなかったですか。
- 11 Y はい、登りながら人は多くて速度も遅くなって、一番上も人が込んでいるから大変でした。

書き手Yが写真を見せながら説明することによって臨場感が出、他のメンバーの共感を誘っている様子が窺える(1,3,10)。読み手の共感的理解を直に覚えるやり取りが行われたからこそ、Y自身が登山をしたときの情景や達成感が甦ってきたと考えられる。ここで、Yにそれらの思いを喚起させたのは「何を思ったかは秘密ですね」(8)というIの発言である。Iの問いかけによって、Yはあの時どうして山に登ろうとしたのかという一大決心を、作文の中で言語化していないことに気づかされる。Yはその時初めてそれを書き加えることの重要性を認識し、写真の自分と現在の自分との接点を見出したのではないかと考える。

#### NO. 4 『外国での生活のタイプ』

NO. 4は構成面の変化が大きい作文である。評価者の中には、まとめの段落を加筆したことが文章全体の構成の意識化につながり、論点ごとに段落にまとめたことによって文章の論理性が高まったとする意見があった。また、テーマを具体化したタイトルに変えたことも評価している。書き手Yは、外国での暮らし方に2つのタイプがあると述べている。

##### 〈草稿〉題『意見』

人と場面によって違うけどおおよそ二つの場合がある。ひたむきに自分のほうを守るタイプととことんその国に適應することである。前者の場合は自分の正体性を持って今まで自分が生きてきたままで生活するからあまり気をつけたりするのがないので自身は楽だと思われる。しかし他人と接するときには結構問題ができると思う。後者の場合はその国の生き方になれるために色々なのを努力しなければならない面倒な事がある。またその国の生活方に慣れたと思うけど、やはり外国人なんだから、カルチャー問題はできるになっている。でももっとその国の文化や生活を理解するのができると思う。

〈推敲作文〉題『外国での生活のタイプ』

人と場面によって違うけどおおよそ二つの場合がある。一つのタイプは、ひたむきに自分の方を守るタイプ、また他のタイプはとことんその国に適應することである。

前者の場合は自分らしさを持って今まで自分が生きてきたままで生活するから、あまり他人の顔色をうかがわなくて生活して自身は楽に生ける。でも、他国人と接するときには結構生活の差や観念の差からおきる問題が時々あると思う。

後者の場合はその国の生き方に慣れるために色々なことに努力しなければならない面倒な事がある。また、その国の生活方に適應したと自分では思うけど、やはり外国人なんだから、カルチャー問題はできるになっている。それはそうだが、この場合は前者よりもっとその国の生活に慣れたり文化を理解したりするのがしやすいと思われる。

2つの作文を比較すると、推敲作文では段落ごとに内容がまとめられ構成がより明確である。さらに、各々のタイプがよりわかりやすく対比され、それが題名の変更となって具体化されている。作文の変化が起こる前のピア・レスポンスを観察すると次のようなやり取りが見られた。

- 1 I 大体の意味はよくわかりました。ある人が他国にいて何か文化差を感じて、する仕方は2つがあって、最後にはこのある点とこのある点を一緒に持ったほうがいいと結論で書きましたよね。それがいつも一番いい意見だと、難しいけど正しい結論だと思います。
- 2 Y それを気をつけて書いた。二つ考えがあると書いて最終的にこれがいんじゃないか。
- 3 I この仕方、本当にいいと思いましたが、ちょっと最初に読んでもらった時、前の人のタイプが悪いという意見かなと思いました。(中略)後で、他国へ行ってもその国の文化に慣れるように努力する人があって、その後で自分のアイデンティティーを守って慣れるように努力するのが一番いいと言いましたから、最初の書き方がちょっと悪いかと思うように…。
- 4 Y 実は最初書いたときには、前者のほうがいいだと思いながら書いたんですが、最後に二つ点が混ざっている人がいいね。<笑い>
- 5 I もし、自分の意見が自分らしさを守りながら他国の文化を理解するように努力するのが一番いいという意見を持っているのなら、最初から自分のアイデンティティーを守るタイプのいい点と悪い点、努力する人のいい点と悪い点をちょっと平等的に、表現が悪いけど、割合が同じように書いたら最後の意見を読んで、あ、やっぱりこの点とこの点があるからこの意見が正しいなと感じられるかもしれない。
- 6 Y 私なり、そのように書いたんですが、読む人はそのように考えなくて違っちゃったんです。

書き手Yは、この文章の中で外国生活をする際に2つのタイプ、つまりアイデンティティーを守るタイプと他国の文化に慣れるために努力するタイプを説明しようとしたと述べている。両方とも取り入れるというのがYの主張である。しかし、Yは実際に書き始めた時には「前者のほうがいいと思

いながら書いた」(4)と自分の書く過程を振り返っている。それに対して読み手Iは、最初読んだときには「前者が悪いという意見かな」(3)という印象を抱いたと述べている。そこに書き手の意図と読み手の理解の食い違いがある。そこで、Iは両方の折衷案を主張するなら「両方の意見の平等にいい点、悪い点を並べて書くといい」(5)と提案している。「私なり、そのように書いたんですが、読む人はそのように考えなくて違っちゃったんです」(6)というYの発言は、自分が意図したこ

とが必ずしも読み手に伝わるわけではないという気づきを示している。YはIの指摘に十分応えられたとは言えないが、読み手を通して自分の文章がどのように理解されていくのかを実際に感じ取ることができたと言える。他者との間には常に誤解や認識のずれが生じるからこそ、その隙間を埋めるには草稿に何を書き加えればいいのか、どう修正すればいいのかについて、批判的に自分の文章を吟味する態度が生れる。そういった態度が推敲作文の構成をより明確にし「他人と接するとき」の問題を具体化し、それを明示的に表そうとする努力に結びついたのでないかと考える。

これら2つの作文例は、ピア・レスポンスが作文の質的向上に寄与した例と考えられる。ここでは、場を共有する仲間に対して共感的理解や態度を示すことや自分の考えとのずれを認識しそれを表明することが、作文の変化にも肯定的に働いたと考える。しかし、共感的理解がなされ会話が弾んだように見えても、実際には肯定的変化に結びつかない場合が存在する。次に評価が低い例をあげる。

#### 4.2.2 作文の評価が低い事例

##### NO.1 『思い出に残る一枚の写真』

NO.1の作文は、Iが交換留学生として日本へ出発する日、空港で両親と一緒に撮った写真について書いた文章である。

###### 〈草稿〉

…出発時間に間に合うために、両親と私は朝五時半にバスに乗って、バスの中で食べ物を食べたり話したりしながらインチョンまで行きました。朝早かったから大変だったけれど今思うと楽しくてちょっと懐かしい思い出です。出発前にカフェで撮った写真を見るとその日にあった様々なことが思い出します。

###### 〈推敲作文〉

…時間に間に合うために、両親と私は朝五時半にバスに乗りました。出発時間は午後一時ごろだったが、出国手続きのための時間もあって、そんなに早く出発しました。プサンからインチョンまでバスで行ったら五時半ぐらいかかります。朝早めに動くのはちょっと大変だったが、バスの中で食べ物を食べたり、話したりしながら楽しい時間を過ごしました。出発前にカフェで撮った写真を見ると、その日にあった様々なことが思い出します。

推敲作文は、内容が付加されたにもかかわらず肯定的評価には結びついていない。むしろ評価が下がったことに対し、評価者は、推敲作文において心情を表す文やまとめ(下線部)が削除され「朝早く起きてソウルまで行って、手続きにも時間がかかった」ことに重点が置かれた点を指摘している。それは、ピア・レスポンスにおいて「釜山からバスでソウルまで行くの?」「その日のうちに飛行機に乗ったの?」「朝、何時に出るの?」というように、釜山とソウルの位置関係や空港までの所要時間についての質問が数多く出たことに起因している。「朝早く釜山を出発



してソウルまで行ってすごく大変」だったことが話題の中心になり、時間などの詳細な描写が増えたことで冗長な印象を与えることになってしまった。

同様に、NO.5『私、料理を楽しめるようになりました』では、来日中に日本料理を作るのを楽しむようになったことが書かれているが、ピア・レスポンスでは「キムチの作り方」など、本題から離れた話し合いが行われていた。「話された内容が具体的なアドバイスではない場合には、作文改善に生かしくい」(広瀬 2004)と指摘されているように、漫然とした一般会話ではそれを作文の中に取り入れにくい。また、これらの話し合いが共感的態度で臨み、その場で話題を引き出そうと努力した結果であっても、どういったメンバー構成なのかによって情報の新奇さや関心事も異なる。韓国母語話者のみの話し合いでは「釜山からソウル」の旅程や「キムチの作り方」に関する話題は選択されなかったであろう。つまり、これらの事例は、話し合いの際に何をポイントにするかというピア・レスポンスの質に関わる問題を投げかけている。このような問題を考える際には、特定のメンバーの、しかも数回だけの活動ではなく、活動が習熟していく過程での長期的な変化を見る必要があると考える。

#### 4.2.3 評価に変化が見られない事例

NO.7『日本の季節の楽しみ方』は、元々作文自体の完成度が高く、段落に及ぶような変化がないため評価得点は高くない。語彙の選択や削除などの微細な変化が指摘されているのみである。ピア・レスポンスでは「雪合戦」という語彙の削除をめぐっての話し合いが行われている。書き手Iにとっては、それを削除するかどうかは日本人の季節感に関わる重要な選択であったと推察される。その後のピア・レスポンスでは、語彙の削除から「他国の国民性について云々すること」の是非を問う議論へと発展している。

- 1 I やっぱりこんな作文を書く時一番気になることは、自分なりの理由を考えて書きましたけど、日本の国民性について話すのがちょっと失礼じゃないかなという気持ちがありました。
- 2 K そう、けど、作文を書くとは実は小さい作家になると思うので、これもだめ、国民性について危ないと考えたら、ほんとの意見伝えることができないので、一番大切は自分のこと言う。例えば間違っている意見出たら、その時相手から色々な他の意見、その時会話になりますので、これはコミュニケーションになります。(中略)
- 3 Y 日本人じゃなくて、日本の生活、日本の国民性、知らないことがたくさんあると思います。生活しても知れば知るほどわからなかった部分がずっと目立って、自分で感じたこと、書いたり見たり話したりしながら、もっと生活に慣れるんじゃないか。
- 4 K あと、びっくりしました、内容。やっぱり人によって性格によって、色々なことがある。

ここで問題になったのは、自分の限られた体験の中で日本や日本人について語ることが、日本人に対して「失礼じゃないかな」(1)という I の疑問である。これに対し、文章を書くときは「小さな作家」(2)になる、「もし、間違った答えをしても相手からいろいろな意見が出る」(2)ことが「コミュニケーション」(2)に繋がると言った K のことばに、I も Y も頷いている。「小さな作家」とは、それぞれの立場や異なりを越え、率直に自己表現していく自分自身のことであろう。

『日本での経験』について書いた 2 人の作文は、期せずして『枕草子』からヒントを得たものであった。しかし、同じ『枕草子』であっても「おもしろきこと」として、K は「便座」「おしぼり」「エクステンション」「海蛸」などを列挙したのに対し、I は「桜」「花火」「紅葉」<sup>4)</sup>などを提示し、日本の季節感や美意識について述べている。この点に関して、K は「人によって性格によって内容が色々あることにびっくりしました」(4)と述べている。他者との関わりや他者の声を聞くことによって、自分とは違う感受性や価値観をもった存在を身近に感じると同時に、自分の文章が批判的に捉えられることに彼ら自身が驚いている。しかし、この事例では、相手と対峙し率直な自己表現がなされた話し合いであっても、作文の評価には直結しない場合があることも示唆している。

#### 4.2.4 評価に揺れが見られた事例

これまで述べてきたように、ピア・レスポンスでは共感的態度や理解が相手の意見に耳を傾け、自分を開くことに繋がる。さらに、他者の意見や考え方に対して自分とのずれを意識化し、意思表示することが必要だと考えられる。

しかし、それらを考慮して推敲に臨んだとしても、現実には評価に結びつかない場合(4.2.3)や、評価に揺れがみられる場合が存在する。次にその事例を取り上げ、問題点を探る。

#### NO.8 『思い出に残る一枚の写真』

NO.8 の作文は、書き手 K が数年前に研修で訪れた日本を離れる直前に、数人の友達と撮った写真についてである。異国である日本で、固い友情で結ばれた友達とは、帰国すればもう会う可能性はほとんどないことをお互いよく知っている。だからこそ、うわべだけ楽しそうな記念写真は撮りたくないといった友達を説得して撮った写真である。彼女は、その写真に写っている友達を一人一人紹介しながら、彼らに対する思いを綴っている。作文の評価に揺れを生じさせたのは、友達の描写に続く最後のまとめの部分の変化である。

〔草稿〕

でも、他の友だちと同じ気持ちです。皆さんと別れなければならぬから悲しいです。

これは私が一番好きな写真です。この絵は、その時の感情を表すの力がありますから。今でもこの絵見たら、日本を出発して、友達とまた会うチャンスがたぶんないようにわかって悲しくなります。同時に日本に来て、そんな親しい友だちができたのは、一生の思い出し！

推敲作文では、この部分がすべて削除されている。評価者のコメントでは、推敲作文が全体として適切な表現の選択や段落間の結束性に留意している点を評価したものと、終結部のまとめが削除されたことを疑問視し評価を下げたものに分かれる。終結部の削除が評価の鍵を握ると考えられるため、この部分に関する話し合いがどのように行われたのかを見てみる。「この絵は、その時の感情を表すの力がありますから」という文に違和感を持った I が、質問の口火を切った。

- 1 I 「感情を表す力」最後、「これは私が一番好きな写真です」絵はその時の感情を表しますか。絵ではすぐわかりますけど、写真が感情を表す力を持っている、その意味ですか。
- 2 K そうね、私はたぶん難しいことを言いたかったんですが、自分の写真を見るすぐ思い出すは、どこで周りの雰囲気とか、他の人見ると意味全然ないでしょ。その写真は高校生写したんですけど、写真見たとき高校生だけじゃなくてその日の全部思い出しました。
- 3 I わたしもそんな感じ、感じました。この文章の中で、でも…。
- 4 Y 文法？
- 5 I 文法的じゃなくてこの文章だけを見たら K さんの説明がなかったらそんな意味が…。
- 6 K うーん、たぶんもつと説明する。この作文では私は他の人の気持ち話したんだけど、自分気持ち、話しませんでした。(中略)みんな悲しくて写真ほしくないけど、私は友達顔をみたのでやっぱりわかった。たぶんみんな国に帰ると両親と会います。自分の娘とご主人がいますけど、私は国でも一人で住んでますのでやっぱりその時の気持ち、日本の生活もつと楽しかった。ほんとに国に帰るのは大きいだったけど、国でも私、両親とあんまり会わないので、そういう説明しなかったので、たぶんだれにもわからない。これが秘密、このストーリーの秘密。〈笑い〉
- 7 I 何かおもしろい作文でしたね。…するのは大変でしたので。

写真を見ると、それを撮った時のエピソードが古い記憶の中から甦ってくる。時間や場所や被写体だけでなく、その時の心情まで「その日の全部、思い出しました」(2)と述べている。K は、草稿の最後の一段落に交錯した思いを込めたのではないかと考える。彼女にとって、日本ですごした濃密な時間や友達との精神的なつながりは、何物にも代えがたい貴重なものであった。しかし、国へ帰ってしまえば、彼らとはほとんど会う機会がないばかりか、国には待っている人もいないという現実に向き合わなければならない。自分の脳裏に浮かんだ思いをどう表現するか、彼女には2つの選択があったと考えられる。自分の心情を表現するために、思いつく限りの言葉をモザイク的に繋ぎ合わせて何とか自己表現に結び付けるという選択と自分の心情を表現できる言語レベルを越えて

しまったため、その部分を削除してしまうという選択である。Kは草稿において前者を、推敲作文において後者を選択したのではないかと考えられる。

しかし、ピア・レスポンスにおいて K 自身が「だれにもわからない、このストーリーの秘密」(6)を明かし「もっと説明する」(6)必要性を述べたにもかかわらず、推敲作文ではすべてを削除してしまった。NO. 1, NO. 5の作文と同様、ここにはピア・レスポンスの質の問題があると考えられる。それは、Kの発言を受け止める側の読み手、YとIの反応から推察される。Yは「文法？」(4)というように、Kの発言を文法の問題に留めようとし、Iは「このストーリーの秘密」を語ったKに対して「何かおもしろい作文でしたね」という他人事のような感想を述べている。書き手やその作文に対して読み手はどう向き合えばいいのか、言い換えるなら、両者の相互作用の中で、どういった足場作りがなされていくのかを、今後問題にしていく必要があると考える。

## 5. 総合的考察とまとめ

本研究では、ピア・レスポンスの活動の実態を捉えるために、①ピア・レスポンスの前後で作文がどのように変わったか②作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったかを考察することを研究課題とした。

その結果、全体的にピア・レスポンスの後では作文の評価に肯定的変化が見られた。評価者は、内容、構成に関する変化に基づいて評価し、変化の範囲は段落に及ぶものもあった。次に、評価が高い作文、低い作文、変わらない作文、評価に揺れが生じた作文を取り上げて、ピア・レスポンスとの関係を考察した。その際、評価が高い作文では、共感的な理解や態度で臨むことや自分の意図と他者の見方のずれを認識し意見の差異を表明することが、作文の質的向上に結びついていると考えられる。他者との協働的な関わりや読み手の声を直に聞くことによって、書き手は自分では気づかない他者の視点を自分の中に取り入れることができ、それが分析的、批判的な思考力の育成につながっていると言える。一方、NO. 7の作文のように、話し合いが充実していたとしても、評価という観点からは作文の質的向上には直結していない作文もあることが示唆される。

しかし、一番問題なのは、評価が低い作文および評価に揺れが生じた作文とピア・レスポンスの関係である。ここではピア・レスポンスの質が問われている。書き手から投げかけられた疑問や自己開示に対して、

それを受け止めどう応えていけばいいのか、その鍵を握るのは読み手だと考える。読み手が書き手に対してどのような足場作りを提供できるかがポイントになると考えられる。様々なグループ編成を経験する中で、学習者がピア・レスポンスによる交渉の場を自分達でいかに調整、創造していけるかが次の課題となるであろう。このためには、ピア・レスポンスの長期的な試行の中で、活動がどのように習熟していくかを縦断的に観察する必要がある。

しかし、ピア・レスポンスの質を高める一方で、それを推敲作文の中にどう反映させていくかという問題が残る。NO.8の作文を書いたKを念頭におくと、第二言語による文章産出過程で学習者がとるストラテジーには2つあると考える。「書ける」ことに「書きたい」ことを合わせる場合と「書きたい」ことに「書ける」ことを合わせる場合である。前者は自分の「書ける」範囲内で書くので、誤りが抑えられる反面「書きたい」ことが表現できたとは言いがたい。後者は自分の言語能力を超えても「書きたい」ことに照準を合わせようとするため「書きたい」ことをただ繋ぎ合わせたような文になる。しかし、後者には学習者の自己表現に対する意欲や可能性がより顕著に表れていると考えられる。本研究において、Kは、草稿では後者のストラテジーを、推敲作文では前者のストラテジーをとったと推測される。したがって、Kは推敲作文に更なる説明を補足することなく、削除によって文章を完結してしまう。

推敲作文は、ピア・レスポンスだけでなくそれを取り入れる際に発動されると考えられる自己推敲力にも大きく左右される。ピア・レスポンスにおいて他者と向き合った後、自己と向き合うことによって、最終的な文章が産出される。その際、思考を精緻化させていく過程を、意識的に捉えるための内省が必要だと考える。つまり、他者からのアドバイスや意見を批判的に吟味選択し、どう書き直すかに習熟するために、活動後に振り返りの時間を設けることが重要であろう。また、最終的にピア・レスポンスをどう生かしたかについて読み手を交えた内省活動や、長期的な試行の中で、作文や意識の変化を自分自身がどう捉えたかなどの内省も必要になってくる。そういった学習活動を組み込むことによって、学習者の書く過程をより可視化したものにできると考える。その際、教師は「どうしてカットしたのか」と決めつけた問いを発するのではなく、各々の学習者の推敲過程に何が起きているかを知った上で、最終的な学習者の選択と判断に対し言語的サポートをするべきではないだろうか。

## 6. 今後の課題

本研究は中級クラスに取り入れた学習活動に関する研究である。したがって、文法項目に合わせた作文テーマが選択されたために、作文の種類(説明文、意見文)が必ずしも明確ではなかった。他者との考えの違いを意識し批判的吟味がより意味を持つのは意見文である。今後は意見文に的をしぼった活動を考えてみたい。また、Kの作文は、彼女の日本語レベルから考えるとかなり長文であった。非漢字圏の彼女にとっては修正の必要のない箇所を書き写すだけでも負担が大きく、推敲作文の提出回数が少なかった。今後PCの利用も視野に入れ、ピア・レスポンスに特徴的な内容や構成の推敲に集中できる活動の設定も考えていきたい。

本研究の対象者は僅か3人であった。学習者について言及すると、Iさんは「ほめ上手/コメント上手」、Yさんは「アドバイスの受け入れが上手」、Kさんは「活動初期から自己開示がよくできる」人であった。そういった3人の特徴が学習場面の中で生かされ、ピア・レスポンスが展開されていった。ピア・レスポンスの活動の特徴を生かす学習場면을クラスの中に設定するにはどうしたらいいか、その詳細を学習者の内省を通して確かめていくこと、およびその際教室活動をサポートする教師の役割についても考察することを今後の課題としたい。

### 注

- 1)scaffolding の訳。Wood,D.J.らによって提唱された概念で、能力の高い者から低い者への支援、大人の主導的な支援を表す。
- 2)話し合いに際して「相手の作文のよいところ」「自分の考えと違うところ/同じところ」「もっとよくするための助言」を尋ねるシート。
- 3)全部で12編の作文があるが、第一、第二の片方だけしか作文がないものやピア・レスポンスを行わなかった作文は除外した。
- 4)第一作文では、一連の語の中に「雪合戦」があったが、話し合いの結果削除された。

### 参考資料 1

	N	最大値	最小値	M	SD
NO.1	10	1	-1	-0.3	0.95
NO.2	10	2	1	1.5	0.53
NO.3	10	2	1	0.8	0.63
NO.4	10	2	0	1.5	0.53
NO.5	10	0	-1	-0.3	0.48
NO.6	10	1	0	0.6	0.52
NO.7	10	2	0	0.3	0.67
NO.8	10	2	-2	0.2	1.23

## 参考文献

- 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』  
vol.23 明治書院
- 影山陽子(2001)「上級学習者による推敲活動の実際ーピア・レスポンス  
と教師フィードバックー」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第54  
巻 107-119
- 名古屋YWCA学院日本語学校教材開発グループ(2004)『わかって使える  
日本語』スリーエーネットワーク
- 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ー  
マレーシア人中級日本語学習者の場合ー」『第二言語としての日本  
語の習得研究』第7号 凡人社
- Ferris,D.(2003)*Response to student writing.Implications for second  
language students* Mahwah,New Jersey.
- Hedgcock,J. & Lefkowitz,N.(1992)“Collaborative oral/aural revision  
in foreign language writing instruction”*Journal of Second  
Language Writing* 1 pp.255-276.
- Paulus,T.M.(1999)“The effect of peer and teacher feedback on student  
writing”*Journal of Second Language Writing* 8 pp.265-289.
- Raimes,A.(1983)*Techniques in teaching writing* Oxford University  
Press.
- Villamil,S.O. & de Guerrero,M.(2000)“Activating the ZPD:Mutual  
scaffolding in L2 peer revision”*The Modern Language Journal*  
84 pp.51-68.

(お茶の水女子大学大学院博士課程)