

# 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

鳥井 俊祐

## アブストラクト

筆者は自律的推敲の促進を目的とし、中国の大学3年生31名を対象に「日本語作文」コースで、内容的推敲を中心とするピア・レスポンスを1年間に渡って試みた。意識アンケート調査を実施した結果、第1・2学期末ともに全ての学習者が自分の作文の推敲にPRが有用であると考えていたことが判明した。自律的推敲については、第2学期末の調査結果から、1年間の実践によって多くの学習者が自律的に推敲するようになったと考えたことが認められた。しかしながら、第2学期末にも依然として学習者の中に書き手の「気付きの困難」という意識が見られた。書き手が自分の作文にある問題点に気付くには、活動中に読み手からフィードバックを受けることが重要だと考えられたことから、本稿では読み手からのフィードバックを促進するために、PRの改善策として1) PRの仲間の調整、2) 活動中の分析的・批判的読みの支援、3) 教師による支援の3点を提案した。

**キーワード**：中国の大学生、日本語作文、ピア・レスポンス (peer response)、自律的推敲、フィードバック

## 1. はじめに

日本語作文授業で常に問題となるのが「推敲」である。熟達した書き手は1つの作文を仕上げるのに推敲を重ねるのに対し、未熟な者は一度書き上げてしまえば、それで終わりとする(岡崎・岡崎 2005: 95)。しかし、一度も見直されていない作文は草稿に過ぎず、多くの問題点がある。森岡(1969: 28)は、特に「初歩の人々の草稿は、文章のあらゆる面に、修正すべきところが多」いため、推敲して書き直す必要があると述べている。

近年、中国の大学でも推敲に関する認識が進み、高年次「日本語作文」コースで自分の文章を修正する力の養成が強調されている(教育部高等学校外語専攻教学指導委員会日語組編 2000: 3)。しかし、筆者が勤務する浙江樹人大学では、授業中に学習者の課題作文に取り組む様子を観察していると、学習者の多くがまだ時間に余裕があるにも関わらず、書き上げた作文を一度も見直さずに教師に提出していた<sup>[1]</sup>。学習者の日本語作文学習 Beliefs を調べた結果、教師に全ての誤りの訂正を望むなど教師依存性が高いことが判明した(鳥井・姜・鐘 2010)。今後このような学習者が熟達した書き手になるには、教師に依存するのではなく、自律的推敲を意識することが重要である。

作文の推敲で学習者に自律性を意識させる活動として、近年ピア・レスポンス (peer response 以下 PR) が注目されている。PRとは「小人数グループ(ペア、あるいはグループ)(池田 2002: 289)」で、「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(池田 2007: 71)」のことである。PRの利点として、「読み手の存在を意識させることで、書く目的を明確にし、推敲のための情報交換や分析的・批判的思考(池田 1999: 29-30)」を促進することが指摘されている。このように学習者が主体的に推敲するPRは、ESL(English as a second language)で既に普及している。日本語作文指導にPR導入を提唱してきた池田(1998: 217, 2004: 42)は、ESLにおけるPRの特長として、学習者の自律的な学習ができ、自律性の意識化が可能になることを紹介している。

しかしながら、田中(2009)はPR適応過程の分析結果より、教師依存の書き手から自律的な書き手への育成の難しさを指摘している。田中(2009)は、日本の大学の日本語学習者15名を対象として、池田(2007)に準拠したPR(計3回)の適応過程を分析した。その結果、学習者の中にフィードバック(以下FB)とは作文の問題点の指摘と修正案の提

[1] 浙江樹人大学では3年次にのみ「日本語作文」コースが設置されている。本コースは学期末に期末試験を行うことになっていることから、制限時間内に作文を書き上げる訓練をするため、授業時間内に課題作文を執筆させている。

示だとする認識があり、その背景には「仲間のフィードバックに依存する意識(p. 33)」と潜在的教師主導型学習観が見られたとした。

一方、中国の大学生を対象にPR<sup>[2]</sup>を実施した事例には、英語学習者と日本語学習者を対象とした研究がある。莫(2007)は英語専攻2年生23名を対象に7週間(実施回数不明)に渡ってPRを実施した。その結果、多くの学習者がPRが有用だとただだけでなく、仲間との作文の読み合いや仲間の提案の受け入れなどに積極的の態度を示し、更にPRが自分の作文にある誤りの発見と訂正に有用であると考えたとした。孟(2009)は非英語専攻1年生40名を対象に計3回のPRを実施した結果、多くの学習者が仲間へのFBの提示や仲間からの意見の受け入れなどに積極的の態度を示し、更に仲間と教師のFBがともに重要だと考えたことを明らかにした。邵(2009)は英語専攻2年生24名を対象に評価表を用いて計5回のPRを実施した結果、PR実施前の第1回調査に比べ、実施後の第2回調査では仲間の作文の閲読及び討論に対する積極性が高まったとした。

また劉(2007)は日本語専攻3年生36名を対象に計5回のPRを実施し、それによる作文学習観の変容を調べた。その結果、PR実施前の第1回調査に比べ、実施後の第2回調査では仲間の作文に寄与する意識と作文の取り組みに対する積極性が高まったが、作文は教師訂正が最も効果的だ、教師に内容を加筆してほしい、教師に「滑らかな文章にしてほしい(p. 80)」とする意識に有意な変容が見られなかったとしている。

日本語学習者を対象とした先行研究(劉2007, 田中2009)では、PR実施後も学習者に教師依存性が窺える。しかしながら、両研究ともにPRの実施回数が少なく、日本語学習者が推敲において自律性を意識化するにはPRの実施回数が不十分だった可能性があるため、PRを多く実施する必要があると考えられる。中国の大学生を対象とした研究(劉2007, 莫2007, 孟2009, 邵2009)では、学習者のPRに対する態度と作文学習観を調べたものが多く、自律的推敲促進の観点からPRに関する意識が明らかにされていない。また、対象とした中国の大学生がPR未経験としながらも、PRの導入方法が不明なものがあり、更にPRの実施回数、使用言語、所要時間、実施手順などの実施方法が明確にされていないものが多い。東アジアの学習者はPRに馴染みが薄いため、事前にPRの導入・実施方法を十分に検討しなければ「活動の意義は見出せず期待した活動展開も見られ(池田2007: 84)」ないおそれがあることから、それらを明確にした上で実施する必要がある。

そこで本稿では、自律的推敲の促進を目的として、「日本語作文」コースを受講する中国の大学3年生31名を対象に、1年間<sup>[3]</sup>に渡ってPRの実施を試み、それに対する学習者の意識の変遷を探る。そしてその結果にもとづき、PRの方法論における今後の改善策を検討していく。

## 2. 実践

### 2.1 コース概要と対象学習者

「日本語作文」コース<sup>[4]</sup>(第1学期2009年9月7日~2010年1月4日、第2学期2010年3月2日~2010年6月25日)は3年次配当科目で、週1回80分である。2009-10年度の授業回数は第1学期17回、第2学期17回であった。第1学期は説明文の指導を行い、第2学期は小論文の指導を行った。対象学習者は、本コース受講者31名(日本語能力試験2級取得者23名2009年9月7日時点)であり、全員がPRを初めて行った。

<sup>[2]</sup> 中国語には「同伴反馈」、「同伴互评」、「同伴评价」などの訳語があるが、本稿ではピア・レスポンス(PR)に統一する。

<sup>[3]</sup> 本稿では第1学期と第2学期の2学期間を「1年間」と呼ぶことにする。

<sup>[4]</sup> 本コースは筆者が担当した。筆者は対象学習者の授業を初めて行った。

## 2.2 PRの導入方法

本コースの指導は作文の内容面を重視していることから、内容的推敲を中心にしたPRを行った。PRは対象学習者にとって新規学習経験となることから、PRの導入が極めて重要であった。そのため、授業開始から約1ヶ月間（授業では1～4回目）は、池田（1998, 2007: 86-97）を参考にPRの導入を行った（表1）。2回目と4回目は学習者が書いた作文を相互に交換してペアで実施し、その際に作文の内容面に注目するように指示した<sup>[5]</sup>。

表1 PRの導入手順

順序	内容
1回目	作文学習経験の振り返り <sup>[6]</sup> 及び日本語作文学習に関するBeliefsの自覚化
2回目	学習者が書いた作文を用いて感想コメントを書く練習
3回目	自己推敲・教師フィードバック推敲・PRの3つの推敲方法の利点と欠点の理解及びPRの目的と効果の理解
4回目	学習者が書いた作文を用いてPRの練習（約20分）

## 2.3 PRの実施方法

導入終了後、実際のPRは第1学期6回、第2学期6回の計12回行った。作文テーマは使用教材の課題を参考にし、学習者に提示した（表2）。課題作文の字数はテーマに応じて設定した（200～400字程度）。授業の流れは概ね80分2回分で、表3の通りである。PRでは内容的推敲を行うことを学習者に口頭で伝えた上で、教師添削では必ず文法・語彙などの添削を十分に行うことを学習者と約束した。これはPRの後に最後の仕上げとして教師添削で表面的推敲の機会を必ず保障することにより、PRの際に内容的推敲が促進されると考えられたからである（影山2001）。活動中の使用言語は、内容的推敲を促すために日本語・中国語の両方を使用可とし、特に日本語の使用を指示しなかった。また学習者が初めてPRを行うことから、ペアで実施することにし、仲間の選択は人間関係に配慮して学習者の判断にまかせた。PRは池田（1998）と李（2008）を参考に作成した指示プリント（資料1）を用い、話し合い形式で行った。これは話すことでコメントが促進されると考えられたからである（田中2005）。しかし、話し合いだけでは書き手が読み手のコメントを忘れるおそれがあるため、読み手と書き手ともに作文に話し合った内容を書き込んでかまわないと指示した。活動中、教師は学習者の話し合いを優先したが、文法などの表面的推敲だけにならないように内容的推敲を行うことを繰り返し強調した。

表2 2009-10年度 日本語作文テーマ

順序	第1学期	第2学期
1回目	ボランティアスタッフ募集の告知	これからの生活
2回目	運動会開催の告知	故郷の特別なもの
3回目	実家の自分の部屋	ゴミのリサイクルについて

<sup>[5]</sup> これはPRの導入として行った日本語作文学習に関するBeliefs調査により、対象学習者が他の学習者に自分の作文を読まれることと、自分が他の学習者の作文を訂正することにやや消極的であることが判明したので、それらに慣れるために行った。また同調査により、学習者が内容・構成の学習を最も重視していることも明らかとなった。

<sup>[6]</sup> 作文学習経験の振り返りは、池田（2007: 88-89）の調査票に本稿の対象学習者用に多少変更を加えたものを用いて行った。

4回目	実家の洗面所	高齢化問題について
5回目	自己ピアール文(1)	インターネット
6回目	自己ピアール文(2)	学習者によるテーマ選択

表3 日本語作文授業の流れ

順序	内容	
1回目	1) 前回の課題作文の全体フィードバック	約30分
	2) 文法・語彙・文章構成等の指導	約30分
	3) 作文の計画	約20分
2回目	1) 第1稿(草稿)	約20分
	2) 自己推敲	約10分
	3) PR	約20分
	4) 第2稿(書き直し)	約30分
	5) 提出(教師添削ののち後日返却)	

### 3. 結果と考察

本稿は自律的推敲の促進の観点から、PRに関する学習者の意識を探ることを目的としているため、第1学期末と第2学期末に意識アンケート調査を実施した<sup>[7]</sup>。調査はPRで内容的推敲を行ったことを学習者に再確認した上で実施した。その結果、両学期とも31人中29人から回答を得た<sup>[8]</sup>。意識アンケート調査の質問項目を表4に示す。質問項目(1)・(2)は両学期末に実施した。質問項目(1)はPRの有用性に関する質問で、質問項目(2)は自律的推敲に関する質問である。質問項目(3)は、PRの実施方法の改善を目的として、第2学期末にのみ行った。

表4 PRに関する意識アンケート調査 質問項目

順序	質問項目
(1)	自分の作文を推敲するのにPRは役に立ちましたか。 →はい・いいえ 理由を書いてください。
(2)	PRを行ったことで、自分で自分の作文を推敲するようになりましたか。 →はい・いいえ 理由を書いてください。
(3)	PRの実施方法で改善したほうが良いところとその理由を書いてください。

<sup>[7]</sup> アンケート調査は、学習者の回答と成績に一切関係がない旨を学習者に伝えた上で行った。アンケート調査ではPRの全体的感想と授業の感想も尋ねたが、本稿では省略する。

<sup>[8]</sup> 両学期ともに無回答だった学習者は同じ学習者である。

### 3.1 質問項目(1)・(2)の集計結果

表5 質問項目(1)・(2)集計結果

項目	回答	第1学期末	第2学期末
(1)	肯定	100% (29人)	100% (29人)
	否定	0% (0人)	0% (0人)
(2)	肯定	55% (16人)	79% (23人)
	否定	45% (13人)	21% (6人)

質問項目(1)・(2)の両学期末の集計結果を表5に示す。PRの有用性については、全ての学習者が両学期末に肯定したことから、1年間に渡って自分の作文を推敲するのにPRが有用だったと考えていたことがわかる。PRによる自律的推敲の促進に関しては、第1学期末はやや肯定が多かったものの、半数近くの学習者が否定した。しかし、第2学期末では3/4を越える学習者が肯定したことから、PRを1年間に渡って実施したことで、多くの学習者が作文の内容面において自律的に推敲するようになったと考えたことがわかる。

### 3.2 両学期末の回答理由

両学期末の意識アンケート調査で、質問項目(1)肯定的理由と質問項目(2)肯定的・否定的理由が得られたので、それぞれの代表的理由を表6・7にまとめた。以下、質問項目ごとに分析する。

#### 3.2.1 質問項目(1)の代表的理由

表6 質問項目(1)PRの有用性に関する両学期末の代表的理由(原文ママ)

第1学期末	
肯定的理由	<p>【仲間が修正すべき箇所に気付いた】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自己は気付かなかったことが他の人が気付けます。</li> <li>・別人可以看到自己不足之处, 思维的混乱之处。</li> <li>・違いところとか、自分で書いたら、ときとき、発見しませんでした。相手から読んでくれて、すぐ発見しました。</li> </ul> <p>【自分の作文にある修正すべき箇所が分かった】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・まちがいのところが見つかるので、自分の弱点がわかりできる。</li> <li>・もっと具体的に書く所が分わるようになりました。</li> <li>・何が書けるか書けないかよく分かります。文章の文脈をはっきり書きます。</li> </ul>
第2学期末	

肯定的理由	<p><b>【仲間が修正すべき箇所に気付いた】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の間違いは自分ではっきり見つけません。PR を通じて相手が発現します。</li> <li>・間違いところが見つかります。それらの間違いが自分にとって、難しいかもしれませんが、ほかの学生にとって、難しくありません。</li> <li>・相互学習ができます。自分が書いたので、よく見つけられないところと悪いところは相手の目で発見できます。</li> </ul> <p><b>【自分の作文にある修正すべき箇所が分かった】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・PRのおかげで、自分の足りたいところがよく分かる。そのため、作内の内容・構成がよくなる。</li> <li>・PR を行った。自分で書いたから、「文章はいいなあ」という感じがある。どこか省略したほうがいい、どこが書き直したほうがいい。PR を通じて知っている。</li> <li>・PR をした後、どの部分が具体的に書いたほうがいいのか、どこが省略したほうがいいのかとはっきり知っていました。文章の構成の面で、第一段落は何を書き、次の段落は何を書くか、と分かりました。</li> </ul> <p><b>【作文の書き直しに役に立つ】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で自分の作文の中に、間違うところを発見しがたいです。PR をして、間違うところが分かって後、自分の作文を改善します。修正を繰り返して、自分の作文はもっと流暢でます。</li> <li>・PR を行ったことで、自分は作文の内容には問題があるところに対して、よく考えて直して、それからもう一度作文を書く。</li> <li>・PR は必需と思う。PR することを通して、自分の作文の問題点を見つけ、さらに問題を直し、文章を書き直したら、もっと上手になるだろう。</li> </ul>
-------	--

PR の有用性について、両学期末に「仲間が修正すべき箇所に気付いた」「自分の作文にある修正すべき箇所が分かった」という肯定的理由があった。前者の理由を記述した学習者は、読み手が仲間の作文を読んだ際に書き手だけでは気付かなかった内容面の問題点に気付いたと考えていたことがわかる。後者の理由を記述した学習者は、PRにより、自分の作文にある内容面の問題点を意識化したと考えていたことがわかる。また第2学期末には、書き手の問題点の意識化がPR終了後の第2稿執筆に有用だと考えた学習者がいた。

### 3.2.2 質問項目(2)の代表的理由

表7 質問項目(2)自律的推敲に関する両学期末の代表的理由(原文ママ)

第1学期末	
肯定的理由	<p><b>【修正すべき箇所に自分で気付けるようになった】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の作文の要らない部分、良くない部分も分かるようになりました。</li> <li>・自分で内容・構成などから分析し、よくわかる。</li> <li>・文章を繰り返して読んだら、間違いどころが気がつきます。自分の作文はもっとよくなりました。</li> </ul>

否定的理由	<p>【修正すべき箇所自分で気付けない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で書いた作文によって、間違いところを自分で見つけることは難しいです。</li> <li>・因为是自己写的东西，自己很难给自己找出错误。</li> <li>・自分はどこが間違いのは知りません。</li> </ul> <p>【自分が書いたものは正しい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自己写的作文当然是把自己认为对的东西写下来。</li> <li>・总觉得自己写的是对的。</li> </ul>
第2学期末	
肯定的理由	<p>【自分で推敲したほうがいい】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で自分の作文を推敲することも重要だと思う。</li> <li>・自分で自分の作文を推敲してもいいと思います。とごが不足か自分でよく考えたほうがいい。</li> <li>・書き終わると、まず、自分で自分の作文をもう一度見たほうがいいと思う。これは自分の思路を梳理することだ。</li> </ul> <p>【自分の作文にある修正すべき箇所を把握した】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・実は、自分は作文を書く時、いつも同じ間違いが出て来ます。PR を行ったことで、自分の間違いもよく分かって、今度はもう一度ミスしませんです。間違いが出て、自分で推敲して、直しできます。</li> <li>・PR の形式はよいと思う。PR を通じて、自分のわからないところや思い出せないところをよく知る。自分も問題を分析能力を強化しつつあると思う。</li> <li>・PR を行ったことで、自分の作文の違うところやよくないところを分かって、だから、作文をよくするために、自分はよく考えることができる。</li> </ul> <p>【修正すべき箇所自分で気付けるようになった】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で自分の作文を推敲した。自分がどこで違いか、自分がどこで足りないとかすぐわかった。そこで、こんど、作文を書く時に、同じミスをしなない。</li> <li>・第一文章を書く時、実は自分がどこかで改めたほういいとちょっと分わっている。書いた後、何度かで自分の文章を読んで、問題点がどんどん出て来きた。</li> <li>・自分で自分の作文を推敲して、自分の悪いところはよくわかります。直したほうがいいところ、具体的に書かないところもわかる。私たちは作文を書く能力も高める。</li> </ul>
否定的理由	<p>【修正すべき箇所自分で気付けない】</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で自分の作文を推敲しましたが、自分のミスを見つけにくい。</li> <li>・自分で推敲で、ただ単語と表現などの小さな問題を直す。内容と構成などの誤りは気付かない。</li> <li>・自分で自分の作文を推敲するのはちょっと無理と思います。私にとって、自分の作文はもう力を尽くす書いたので、何回読んでも間違ったところが見付けられません。これは難しいと思います。</li> </ul>

自律的推敲に関して、まず自己推敲の必要性に言及した理由があった。第1学期末では、自分の書いた作文は常に正しいと考えていた学習者がおり、これらの学習者が自分の作文の内容面を分析的・批判的に読む必要性の認識を欠いて

いたことが窺える。しかし、第2学期末では自己推敲の必要性の認識が不足している学習者がおらず、PRによって一度作文を書き上げた後の分析的・批判的読みの必要性を認識した学習者がいた。

また、両学期末に「修正すべき箇所自分で気付けるようになった」とする肯定的理由があり、書き手による内容面の問題点の気付きが可能になったと考えていた学習者がいた。これらの学習者が一度作文を書き上げた後に自己推敲し、自分の作文にある内容面の問題点に自分で気付くことが可能になったと実感していたことが窺える。この他、第2学期末に「自分の作文にある修正すべき箇所を把握した」という肯定的理由があり、PRにより、自分の作文の内容面に見られる問題点を把握したと考えた学習者もいた。

一方で、第1学期末に見られた「修正すべき箇所に自分で気付けない」という否定的理由が、第2学期末にも依然としてあった。とりわけ、第2学期末に言及した学習者は、一度作文を書き上げた後に自分の作文を見直したものの、作文の内容面の問題点に自分で気付くのが難しいと感じていたことが窺える。

### 3.2.3 質問項目(1)・(2)まとめ

今回の調査では、全ての学習者が両学期末ともに自分の作文を推敲するのにPRが有用であると考えていたことが判明した。自律的推敲については、第1学期末の調査結果では自律的推敲が難しいと考えていた学習者が少なからずいた。しかし、第2学期末の調査結果で、1年間の実践によって多くの学習者が自律的に推敲するようになったと考えたことが認められた。

PRの有用性について、両学期末ともに自分の作文の推敲に、読み手による問題点の気付きと書き手の問題点の意識化が有用だったと考えていた学習者がいた。書き手が自分の作文にある問題点を意識化するには、読み手からのFBで問題点の指摘を受けることが重要である。今回の調査では、読み手からのFBは仲間の作文にある問題点の指摘であると認識していた学習者がいたと推察される。これは、「相手の意見を聞いたあと、自分の足りないところがわかった」(第1学期末)、「PRを通じて、自分の不足のところや違いところは、相手から教えてもらえる。普通は自分が何度読み、発現できない。相手に言われるとすぐわかる。」(第2学期末)という記述があったことから窺える。

自律的推敲については、肯定的理由として、両学期末ともに「修正すべき箇所に自分で気付けるようになった」と考えていた学習者がいた。このことから、本稿の対象学習者が自律的に推敲するには、書き手による問題点の気付きが重要であったと考えられる。第2学期末には自分の作文に見られる問題点を把握したと考えた学習者もいたが、書き手が自分で問題点に気付くには、書き手自身が自分の書く作文の内容面に見られる問題点について、予め十分に理解しておく必要があるだろう。そのためには、長期間に渡ってPRで読み手から問題点の指摘を受け、書き手が問題点を意識化し続けることが肝要であると考えられる。

今回の調査では、自律的推敲の促進にとって、PRの際に受けた読み手からのFBが重要な役割を果たしたと考えられる。読み手からのFBについて、田中(2009:33)は学習者に「仲間のフィードバックに依存する意識」が見られたとしたが、今回の調査では読み手からのFBが書き手の自律的推敲の支援となっていたと考えられる。

その一方で、第2学期末にも依然として自分の作文にある「修正すべき箇所に自分で気付けない」と考えていた学習者がおり、書き手の「気付きの困難」という問題が浮かび上がった。今回の調査では、読み手からのFBが自律的推敲の支援となっていたと考えられたが、自分の作文にある問題点の気付きが困難だと考えた学習者は、PRの際に読み手からのFBが十分に得られていなかった可能性がある。そのため、活動中における読み手からのFB促進の観点から、PRの改

善策を検討する必要がある。

### 3.3 質問項目(3) PRの実施方法の改善について

本節では、読み手のFBの促進の観点から、質問項目(3)の回答結果をもとにPRの改善策を検討する。

表8 質問項目(3) PRの実施方法の改善に関する代表的回答(原文ママ)

<p><b>【3人以上でPRをしたほうがいい】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・クラスメード3人か4人か、お互いに作文をPRすれば、さらに有効と思う。多くの意見が交流できる。いつも同じ相手だと同じ考えだ。</li> <li>・二人だけではなく、三人、四人でPRを実施したほうがいいと思います。多くの問題が見付かられます。</li> <li>・4人で相談するほうがいいかも。みんなのアイデアがそれぞれですから。</li> </ul> <p><b>【教師に支援してほしい】</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いつもクラスメートの間に、PRを行います。大体同じレベルですので、先生からもっと多く交流したほうが良いと思います。</li> </ul>
---

表8は、質問項目(3)に対する代表的回答である。まずPRを3人以上で実施したほうが良いと回答した学習者がいた。PRを3人以上で行えば、書き手は読み手から多くのFBを得ることができ、内容面の問題点に気付く機会が増えるだろう。今回の調査では、学習者はPRが新規学習経験となることから、PRをペアで実施し、その相手は学習者の人間関係を配慮して学習者に任せた。そのため、1年間に渡ってペアの相手が固定し、学習者は常に同じ相手からしかFBを受けていなかったと考えられる。今後、書き手が読み手から多様なFBを受けるには、学習者間の人間関係に配慮した上で、仲間を適宜変更しながら、3人以上の学習者に読んでもらうようにするといった方法が考えられる。

その際に留意すべき点は、活動中の仲間の組み合わせなど「小人数グループ(ペア、あるいはグループ)(池田2002:289)」の編成方法である。池田(2004:46)は「グループ編成については、基本的には教師が決定権を持つ」とした上で、「編成方法の基準としては、学習の目的や学習者の条件、あるいは課題内容、教室の状況などの要因を適宜考慮している。」と述べている。特に内容的推敲を中心としたPRを行う場合、石田(2011)は仲間の組み合わせが作為的であるほうが活発化すると述べている。中国の大学生を対象に内容的推敲を中心に行うPRにおける小人数グループ編成方法については、今後検討しなければならない課題である。

また人数は少なかったが、活動中に「教師の介入」を求める学習者もいた。PRは学習者主導で作文を推敲する活動であり、学習者の主体性が重視される。そのため、活動中、教師は学習者による話し合いを優先したが、この学習者は同水準の学習者同士の話し合いだけでは、作文の内容面における問題点の指摘に限界を感じ、教師の支援を求めたと考えられる。しかし、活動中に教師が学習者に問題点を指摘すると、学習者の教師依存性を高め、自律的推敲に関する意識を低下させてしまうおそれがある。今後の改善策としては、読み手からのFBを促進するために、活動中に教師が学習者の話し合いに直接に介入しないこととし、本稿で用いた指示プリントに具体的な内容面のチェック項目を追加するなどの修正を加え、読み手の分析的・批判的読みを支援するといった方法が考えられる。

しかしながら、学習者だけでは気付かない問題点もあると考えられることから、読み手からのFBを促進するために

教師による直接的支援も必要になるだろう。その場合の改善策としては、教師が話し合いの終了した少人数グループから話し合いの内容を確認し、必要に応じて読み手に問題点を示唆するといった方法が考えられる。

#### 4. 終わりに

筆者は自律的推敲の促進を目的として、「日本語作文」コースを受講する中国の大学3年生31名を対象に1年間に渡ってPRの実施を試みた。今回の調査結果は調査対象者数が少なかったため、一般化はできない。今後は調査対象者数を増やすとともに、本稿で行ったPRを改善、実施し、再度中国の大学生を対象に調査を行いたい。

#### 参考文献

- Hayes.(1996) A new framework for understanding, cognition and affect in writing. In Levy, Michael, C.& Ransdell, S. (eds.) *The Science of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc,1-28
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F. and Carey, L. (1987) Cognitive processes in revision. In Rosenberg, S. (ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume 2*. Cambridge. 176-240
- Faigley, L., & S. Witte. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 401-411
- 石田裕子(2011)「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」『同志社大学日本語・日本文化研究』9号 17-42
- 池田玲子(1998)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8号 217-240
- 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号 29-43
- 池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育』5月特集号 289-310
- 池田玲子(2004)「日本語学習にお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
- 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—創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房 72-109
- 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
- 李英淑(2008)「韓国の高校における作文授業の現状と改善策—済州外国語高等学校でのピア推敲活動を通して—」『日本語文化研究会論集』4号 33-60
- 岡崎眸・岡崎敏雄(2005)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社
- 影山陽子(2001)「上級話者による推敲活動の実際—ピア・レスポンスと教師のフィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第54巻 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—学習者の反応から見た活動の改善点—」『ICU 日本語教育研究』6号 63-72
- 田中信之(2005)「中国人日本語学習者を対象としたピア・レスポンス—ピリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126号 144-153
- 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 201-211
- 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」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』1号 25-36
- 鳥井俊祐・姜梅花・鐘俊梅(2010)「中国の大学生の日本語作文学習に関する Beliefs—浙江樹人大学のアンケート調査より—」『日語学習と研究』151号 59-64

森岡健二(1963)『文章構成法—文章の診断と治療—』至文堂 平成9年重版発行使用

劉娜(2007)「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどう変るか—JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に—」

『言語文化と日本語教育』34号 78-81

教育部高等学校外语专业教学指导委员会日语组编(2000)《高等院校日语专业高年级阶段 教学大纲》大连理工大学出版社

孟晓(2009)「同伴反馈在英语写作教学中的应用研究」《山东外语教学》131期 59-62

莫俊华(2007)「同伴互评.提高大学生写作自主性」《解放军外国语学院学报》第30卷第3期 35-39

邵名莉(2009)「同伴评价在英语专业写作教学中的运用研究」《外语教学理论与实践》2期 47-53

使用教材

C&P 日本語教育・教材研究会(1988)『日本語作文(1)』専門教育出版

アカデミック・ジャパニーズ研究会編著(2001)『大学・大学院留学生の日本語②作文編』アルク

#### 資料1 PR用指示プリント

<p style="text-align: center;"><b>よりよい作文を書くために推敲しましょう</b></p> <p><b>&lt;手順&gt;</b>-----</p> <p><b>☆読み手☆</b></p> <p>(1)相手の作文を読んで、全体の内容について感想を言きましょう。</p> <p>(2)次の箇所を線を引きながらもう一度読みましょう。</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・面白いところ</li><li>・いいところ</li><li>・わかりにくいところ(内容・表現)</li><li>・もっと説明したほうがいいのかいところ</li><li>・直したほうがいいのかいところ</li></ul> <p>(3)読み終わったら、相手にそれぞれ言きましょう。</p> <p>(4)他に参考になる情報があれば言きましょう。</p> <p><b>☆書き手☆</b></p> <p>(1)メモをしながら相手の話を聞きましょう。</p> <p>(2)自分の作文の直したいところを相手に相談しましょう(意見、考えを聞く)。</p> <p>(3)メモを見ながら、自分の作文を書き直しましょう。</p>
--