

ピア・レスポンスの可能性

ー学習者からのフィードバック後の推敲ー

古田一恵*

目次

1. はじめに
 2. 先行研究
 3. 調査
 - 3.1 目的
 - 3.2 対象者
 - 3.3 方法
 4. 結果と考察
 - 4.1 誤用数と指摘数
 - 4.2 指摘、変更の有無、修正
 - 4.3 指摘の内容
 - 4.4 自己推敲と指摘の関連
 5. まとめと今後の課題
-
-

1. はじめに

作文教育において学習者でどのような方法でフィードバック（以下FBとする）を与えたらよいのかという議論は多いが、多くの場合、教師によってFBが与えられているであろう。近年、英語教育において実践されてきたピア・レスポンス(以下PRとする)が、日本語教育においても作文指導で実践、研究が行われるようになってきた。PRとは、「学習者が自分達の作文をより良いものにしていくために仲間（peer）同士で読み合

* 南山大学大学院 人間文化研究科 言語科学専攻

い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動方法である」(池田 2004: 37-38頁)。

PRでは学習者同士でFBを与え合うので、そこには間違ったFBも現れてくる。そこで、本調査では、日本国愛知県内にある日本語学校の初級並びに中級学習者を対象にPRを実施し、学習者は読み手としてペアの作文に対して正しくFBできているかどうか、また書き手はそのFBをどの程度第二作文に取り入れるのか、更に最終的にどの程度修正につながるのかどうかを明らかにすることを目的とした。

調査方法は、PR中のFBのうち、表記面(文法、語彙などの誤り)に対する否定的FBのみを取り出し、PR実施前後の作文を読み手による誤用の指摘、書き手による変更、修正の3点から分類を行った。

2. 先行研究

池田(2004)で、PRの活動について、「異なる見方をする仲間からの助言、日ごろから身近な立場で理解し合える仲間からの助言、書き手自身が選択権をもって検討にあたることのできる助言が提供される」(池田2004: 45頁)と述べられている。また、実際の活動中、グループ内で教師の介入なしに検討することに懐疑的であった学習者が、活動を体験した後は、積極的に仲間を自分の作文の読み手として受け入れるようになったというエピソードを紹介している。一方で、Mangelsdorf (1992)では、ESL作文コースの学習者40名を対象にPRに関する質問をし、回答を肯定的(positive)、中間的(mixed)、否定的(negative)に分類し、全体の55%が肯定的な回答をしたと報告されているが、否定的な回答をしたほとんどがアジア言語を母語とする学習者であった。日本語学習者を対象にした調査では、PRに対して肯定的であったという結果の調査もあり、田中(2005)では、大学の留学生別学科で中国人日本語学習者18名を対象にPRのビリーフ調査を行い、作文を読むことにも読まれることにも肯定的な回答が多かった(読むこと9名、読まれること16名)と述べられている。また、古田(2006)では、日本語初級学習者18名、中級学習者11名を対象にPRを実施し、活動前後のビリーフの変化を観察した。その結果、初級、中級とも実施前から実施後にクラスメートの作文を読む活動にも読まれる活動に対しても肯定的なビリーフに変化する傾向がみられた。また、PR実施後のアンケート調査において、肯定的な感想では、「他の人の書き方を知ることができた」、「一つずつ丁寧に教えてくれた」などがあったが、否定的な感想では、「正しくないことを言われた」、「私

はあっているのにばつだった」など、クラスメートからのFBは正しくない、という感想が数多くあった。

実際のPR活動に関する研究では、池田(2000)は、日本語学校の中級レベルの学習者を対象に、PR推敲、教師FB推敲、自己推敲の3つの推敲方法による推敲の実際がどのように行われたのかを分析している。調査は中級レベルの日本語学習者30名を対象に行われ、第一作文と第二作文90作文と、8名分の教師FB記録とPR記録の分析が行われた。その結果、表面的な推敲（語彙、活用、時制など）では、学習者は他者からFBをもらうことによって、より活発な推敲が促されると報告している。また、教師によるFBの方が、PRで出されるFBよりも量が多いため推敲にもその結果が反映していた。しかし、FBを与えられた学習者がそれに対応する割合では、PRの方が推敲可能なFBを与えていることも明らかになった。

また、杉山(1999)では、初級後半コースの学習者4名を対象にPRを行い、peer feedback (PF) が書き手の推敲にどの程度反映されたのかを明らかにするため、PRによる修正と自己推敲による修正を表記面、内容面から分類し分析している。その結果、PR中に指摘された文法、用法、表記の誤りは、ほぼ修正されていた。また、内容や語句の不明瞭な点を指摘された部分は文章が修正・変更されたり、意味を明らかにするために文が追加されたり、削除されたりしていた。また、PR中に言及されなかった部分にも修正が見られた。しかし、1件は誤って訂正されていた。

3. 調査

3.1 目的

池田(2000)、杉山(1999)からPRでのFBを学習者が推敲に生かしていることは明らかである。本調査では、PRでの指摘が正しい指摘であるのか否か、またそれをどの程度書き手が取り入れているのか、更に指摘の内容をPR前後の作文の比較から明らかにすることを目的とした。

また、古田(2006)において、PR活動の感想の中で、内容には有効であったが、文法は間違っ直されたというような感想が見られたので、本調査においては文法、用法、表記の誤りのみを扱った。

3.2 対象者

日本国愛知県内の日本語学校で学ぶ初級学習者10名と中級学習者6名である。国籍は、それぞれ初級学習者はネパール1名 (A)、フィリピン1名 (B)、中国8名 (C~J)、中級学習者はインドネシア1名 (K)、中国5名 (L~P) である。

なお、指摘の内容の分析とフォローアップインタビューは、中級学習者6名のみ行った。

3.3 方法

まず、以下の手順でPR活動を行った。

- ① 第一作文を書いたあと、2名ずつのペアを作った。(ペアの構成：初級 A-C, B-D, E-F, G-H, I-J、中級 K-L, M-N, O-P)
- ② ペアでお互いの作文を交換し、読み合い、コメント(作文の長所、改善すべき点、内容に対する質問など)を記述した。
- ③ 作文を返却し、口頭でお互いにFBを行った。
- ④ 各自で再び自分の作文を推敲した。(第二作文)

以上の手順でPRを実施し、読み手が記述したコメントとPR前後の作文(第一作文、第二作文)を比較し、肯定的なFBを除いて、否定的なFB部分のみを取り上げ分類した。分類項目は、杉山(1999)の分類に、その指摘が正しいものであるか否かと、それを受けて書き手が変更をくわえたかどうかについての項目を加え、以下のaからiとした。なお、読み手の指摘が明確でない場合には口頭でのFBの録音資料を基に分類を行い、更に、その指摘がどのような誤用に向けられたのか指摘の内容の分析を行った。

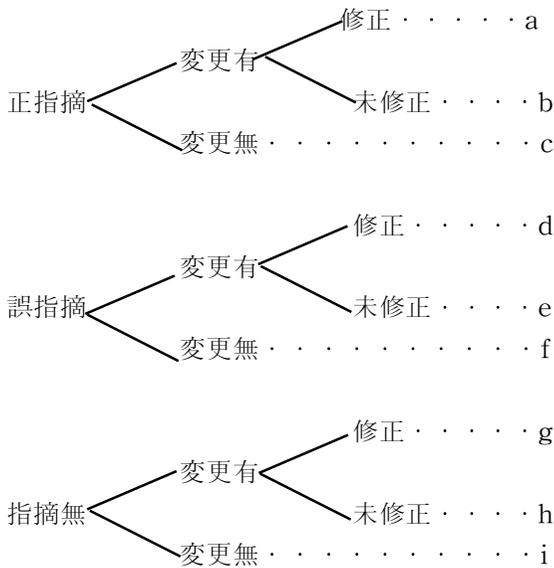
また、指摘と自己推敲の関連をみるために中級学習者18名にフォローアップインタビューを行った。

以下に本調査での分類項目と、各分類項目の例を挙げる。

分類項目aからi

- a. 読み手から誤用に対する正しい指摘(正指摘とする)を受け、書き手は第二作文においてそれを受け入れ変更を加え、修正できた。
- b. 読み手から正指摘を受け、書き手は変更を加えたが修正できなかった。
- c. 読み手から正指摘を受けたが、書き手は変更を加えなかった。
- d. 読み手から誤った指摘(誤指摘とする)を受け、書き手は変更を加えたが修正できなかった。

- e.読み手から誤指摘を受け、書き手は変更を加え修正できなかった。
 - f.読み手から誤指摘を受けたが、書き手は変更を加えなかった。
 - g.読み手からの指摘は無かったが、書き手は変更を加え修正できた。
 - h.読み手からの指摘は無かったが、書き手は変更を加え修正できなかった。
 - i.読み手からの指摘は無く、書き手による変更も無かった。つまり残った誤用。
- aからiをまとめると図1のようになる。



各分類項目の例

a (正指摘→変更有→修正)

第一作文 (書き手: 学習者C) ずっと住んでいます
 読み手(学習者D)の指摘 ずっと

第二作文 (書き手: 学習者C) ずっと住んでいます。

学習者CはDから「ずっと」という正指摘を受け、第二作文においてそれを受け入れ「ずっと」から「ずっと」と修正することができたので、これはaに分類した。

b (正指摘→変更有→未修正)

第一作文 (書き手: 学習者M) まあおの
 読み手(学習者N)の指摘 真っ青の

第二作文 (書き手: 学習者M) まさおの

学習者MはNから「真っ青の(まさおの)」という正指摘を受け、第二作文においてMは「まあおの」から「まさおの」に変更した。しかし、正しくはMの指摘ど

おり「真っ青の(まっさおの)」であるので、これはbに分類した。

c (正指摘→変更無)

第一作文(書き手:学習者H) ぶくなど

読み手(学習者G)の指摘 服(ふく)など

第二作文(書き手:学習者H) ぶくなど

学習者HはGから「服(ふく)」という正指摘を受けたが、第二作文においてHは変更を加えなかったため、これはcに分類した。

d (誤指摘→変更有→修正)

第一作文(書き手:学習者C) 窓の近くにテレビあります。

読み手(学習者A)の指摘 テレビはあります。

第二作文(書き手:学習者C) 窓の近くにテレビがあります。

学習者CはAから「テレビがあります」とすべきところに「テレビはあります」という誤指摘を受けた。しかし、Cは第二作文においてそのまま受け入れること無く、「テレビがあります」と修正することができたので、これはdに分類した。

e (誤指摘→変更有→未修正)

第一作文(書き手:学習者F) 小さいで

読み手(学習者E)の指摘 小さいくて

第二作文(書き手:学習者F) 小さいくて

学習者FはEから「小さいくて」という誤指摘を受け、第二作文においてそれをそのまま受け入れ「小さいくて」としてしまったので、これはeに分類した。

f (誤指摘→変更無)

第一作文(書き手:学習者A) 私の部屋は……にあります。

読み手(学習者C)の指摘 にいます。

第二作文(書き手:学習者A) 私の部屋は……にあります。

学習者AはCから「にいます」という誤指摘を受けたが、Aは変更を加えなかったため、これはfに分類した。

g (指摘無→変更有→修正)

第一作文(書き手:学習者K) ずっと住んでいたので、(学習者Kは今も同じ部屋に住んでいる)

第二作文(書き手:学習者K) ずっと住んでいるので

学習者Kは指摘を受けなかったにも拘わらず自己推敲により第二作文において誤用を修正することができたので、これはgに分類した。

h (指摘無→変更有→未修正)

第一作文 (書き手: 学習者P) 白い服を着て心が明るくなります。

第二作文 (書き手: 学習者P) 白い服を着と心が明るくなります。

学習者Pは指摘を受けなかったが、変更を加えた。しかし、修正には至っていないので、これはhに分類した。

i (指摘無→変更無)

第一作文 (書き手: 学習者L) 村に行くと緑を見ると・・・

第二作文 (書き手: 学習者L) 村に行くと緑を見ると・・・

学習者Lは指摘を受けず、第二作文において変更を加えなかったため、これはiに分類した。

4. 結果と考察

4.1 誤用数と指摘数

表1、2は初級と中級それぞれの誤用数と正指摘数、誤指摘数とその割合をまとめたものである。

表1 誤用数と指摘数

| | 初級 | | 中級 | |
|-----|-----|---|-----|---|
| 誤用数 | 101 | | 122 | |
| 指摘数 | 38 | | 45 | |
| | 正 | 誤 | 正 | 誤 |
| | 33 | 5 | 42 | 3 |

表2 正指摘、誤指摘の割合 (%)

| | 初級 | 中級 |
|-----------|------|------|
| 正指摘 / 誤用数 | 32.7 | 34.4 |
| 正指摘 / 指摘数 | 86.8 | 93.3 |
| 誤指摘 / 指摘数 | 13.2 | 6.7 |

表1、2を見てみると、誤用に対して、初級で32.7%、中級で34.4%が正しく指摘されている。更に正しい指摘ができていないかを見てみると、指摘数中の正指摘の割合は初級で86.8%、中級で93.3%という高い数値になる。PRを実施する際に学習者が不安に思うのが、学習者(peer)からのFBの信頼性であると思われるが、本調査においては、誤指摘、つまり誤った指摘の割合は、指摘数中、初級で13.2%、中級で6.7%と低い割合であった。さらに後で詳しく述べるが、誤指摘を受けた場合でも、その中の50%が書き手の学習者が推敲を加え、修正できている（分類項目d 誤指摘→変更有→修正）。

4.2 指摘、変更の有無、修正

表3は、3.3方法で述べた各分類項目に基づき分類した結果をまとめたものである。

表3 各項目の分類結果

| | 初級 | 中級 |
|-----------------|----|----|
| a (正指摘→変更有→修正) | 31 | 30 |
| b (正指摘→変更有→未修正) | 1 | 3 |
| c (正指摘→変更無) | 1 | 7 |
| d (誤指摘→変更有→修正) | 3 | 1 |
| e (誤指摘→変更有→未修正) | 1 | 1 |
| f (誤指摘→変更無) | 1 | 1 |
| g (指摘無→変更有→修正) | 12 | 53 |
| h (指摘無→変更有→未修正) | 6 | 6 |
| i (指摘無→変更無) | 45 | 22 |

a、b、cが読み手からの正指摘があった場合であるが、初級で31例（正指摘数中93.9%）、中級で30例（71.4%）が修正できている。なお、中級で正指摘を受けたが、文全体を削除してしまったケースが2例あった。正指摘を受けた中での修正の割合を見ると、初級で93.9%、中級で71.4%となり、初級の方が正指摘を受け入れた割合は高い。

d、e、fが読み手から誤指摘があった場合である。PRを行う際に注意しなければならない一つがこの誤指摘であろう。しかし、本調査においては、誤指摘をそのまま受け入れたケース(e)は初級、中級とも1例のみであった。更に先にも述べたが、誤指摘を受けたが、再推敲し修正できた例（d）が初級で3例、中級で1例みられた。

g、h、iが誤用に対して指摘が無かった場合である。gは、書き手は読み手からの指摘がないにも拘らず、PR後の推敲過程で、誤用に気づき修正できている例である。つまり、自己推敲により修正できた例で、特に中級で53例(誤用数中43.4%)と多く見られた。ここから学習者は、指摘された部分を書き直すだけでなく、他の部分においても推敲を行っていることが窺える。これは教師FBでは起こり得ないことであろう。なぜなら教師がFBした場合、誤用が残されることはないはずであるからである。この点で、PRは教師FBより自己推敲の機会を与えている。しかし、gでの修正は全くの自己推敲によるものではなく、aからfで指摘を受けた部分や、読み手としての活動が影響していることが、フォローアップインタビューで分かっている。詳しくは後で述べる。また、iがそのまま残った誤用であり、初級では45例、中級では22例みられた。誤用数中の割合を見ると、初級で44.6%、中級で18.0%と、初級のほうがその割合は高い。読み手は書き手に理解できる範囲でFBしようとし、また自信が無いと指摘するのをやめてしまう。録音資料で、「ここはちょっと・・・」と指摘しようとはするが、途中で諦めてしまったケースが確認できた。

4.3 指摘の内容

次に指摘がどのような誤用に向けられていたのか各分類項目に沿って述べる。上述のとおり以下の結果は中級学習者6名のみの結果である。

表4は指摘、誤用がどのような誤用に向けられたものであるのかをまとめたものである。

表 4 指摘、誤用の内容

| 分類項目 | 総例数 | 指摘、誤用の内容 | 例数 |
|-----------------|-----|----------|----|
| a (正指摘→変更有→修正) | 30 | 語彙 | 17 |
| | | 助詞 | 8 |
| | | 活用 | 2 |
| | | 漢字 | 2 |
| | | 原稿用紙の使い方 | 1 |
| b (正指摘→変更有→未修正) | 3 | 助詞 | 3 |
| c (正指摘→変更無) | 7 | 活用 | 3 |
| | | 助詞 | 2 |
| | | 語彙 | 1 |
| | | 漢字 | 1 |
| d (誤指摘→変更有→修正) | 1 | 助詞 | 1 |
| e (誤指摘→変更有→未修正) | 1 | 助詞 | 1 |
| f (誤指摘→変更無) | 1 | 助詞 | 1 |
| g (指摘無→変更有→修正) | 53 | 語彙 | 23 |
| | | 助詞 | 20 |
| | | 活用 | 6 |
| | | 漢字 | 4 |
| h (指摘無→変更有→未修正) | 6 | 助詞 | 3 |
| | | 活用 | 3 |
| | | 漢字 | 1 |
| i (指摘無→変更無) | 22 | 助詞 | 11 |
| | | 活用 | 6 |
| | | 語彙 | 5 |

正指摘全体で見ると、語彙18例、助詞13例、活用5例、漢字3例、原稿用紙の使い方1例であった。誤指摘は全て助詞に向けられたものであった。以上の結果から本調査においては、指摘は語彙や助詞に向けられることが多いことが明らかとなっ

た。g（指摘無→変更有→修正）の結果を見ると、語彙、助詞、活用、漢字の順で多く、指摘の順と一致する。先にも述べたように、フォローアップインタビューによってg（指摘無→変更有→修正）、つまり自己推敲による修正に、指摘を受けた部分（aからf）や読み手としての活動が影響している事が影響していることが明らかになったので次に詳しく述べる。

4.4 自己推敲と指摘の関連

分類項目g（指摘無→変更有→修正）は53例あったが、うち21例は他の指摘を受けた部分が影響しており、10例は読み手として指摘した部分が修正に影響を与えたことがフォローアップインタビューから明らかとなった。表5はその内容である。以下にそれぞれ事例を挙げる。

表5 PR活動が影響した自己推敲による修正の内容

| | 数 | 内容 | 数 |
|----------------------|----|----|---|
| A他の部分で指摘を受けた部分が影響した例 | 22 | 助詞 | 8 |
| | | 語彙 | 6 |
| | | 漢字 | 4 |
| | | 活用 | 4 |
| B読み手として指摘した部分が影響した例 | 10 | 助詞 | 5 |
| | | 漢字 | 3 |
| | | 活用 | 2 |

A他の部分で指摘を受けた部分が影響した例は、多いものから順に助詞、語彙、漢字、B読み手として指摘した部分が影響した例は、助詞、漢字、活用の修正が見られた。以下に、指摘された部分や、読み手として指摘した部分が自己推敲に影響した事例をあげる。まず、読み手から指摘を受けた部分が、自己推敲に影響した例を挙げる。

事例① 学習者K

分類項目a（正指摘→変更有→修正）

第一作文 漢字や作文のテストがあります。

漢字と作文（学習者Lによる正指摘）

第二作文 漢字と作文のテストがあります。

分類項目g（指摘無→変更有→修正）

第一作文 日本で日本語の勉強と旅行とかがしたいです。

第二作文 日本で日本語の勉強や旅行とかがしたいです。

事例①では、学習者Kは、第一作文で助詞の「や」から「と」への正指摘を受け、第二作文で修正することができた。そして、指摘が無い部分でも「や」「と」に注意を払い、修正することができた。学習者Kは、Lから口頭でのフィードバックの際に助詞「や」と「と」に関するメタ言語的な情報が与えられていた。

事例② 学習者P

分類項目a (正指摘→変更有→修正)

第一作文 そしで

そして (学習者Oによる正指摘)

第二作文 そして

分類項目g (指摘無→変更有→修正)

第一作文 そしで

第二作文 そして

学習者Pは、接続詞「そして」を作文中に3度使用し、全て第一作文では「そしで」になっていたが、そのうち一つに正指摘を受け、第二作文では他の2つも全て「そして」に修正できていた。

次に、読み手としての活動が自己推敲に影響した事例を挙げる。

事例③ 学習者M

学習者N 第一作文 黒いと青いが好きです。

黒と青が好きです。(学習者Mによる正指摘)

分類項目g (指摘無→変更有→修正)

学習者M 第一作文 赤いがあると

第二作文 赤があると

学習者Mは、読み手として、Nの作文に「黒い」から「黒」、「青い」から「青」にすべきと正指摘を与えた。学習者Nからは、「赤い」の誤用に対して指摘を受けなかったが、Nの誤用を指摘することで、自らの誤用にも気づき、第二作文において「赤」と修正することができた。

事例④ 学習者O

学習者P 第一作文 青は草原の色に連想します。

色を連想します。(学習者Oによる正指摘)

分類項目g (指摘無→変更有→修正)

学習者O 第一作文 ……海が想像します。

第二作文 ……海を想像します。

学習者Oは、学習者Pの作文中の助詞「に」に対して正指摘を与えた。その際、自らの誤用にも気づき、第二作文において修正することができた。

以上のように、読み手として指摘された部分が自己推敲に影響を与え、また、読み手として相手の誤用を指摘することも自分の作文をモニターする際に役立っていることが明らかとなった。

5. まとめと今後の課題

本調査において、以下のことが明らかとなった。

- ・読み手としてする指摘には正指摘が多い。
- ・正指摘を受けた場合、ほとんどが適切に修正される。
- ・読み手から誤指摘を受けても学習者は自己推敲を重ね、修正できる。
- ・表記面の指摘は語彙や、助詞に向きやすい。
- ・誤用に対する指摘がなくても読み手からの指摘、書き手としての活動が自己推敲に影響し、修正できる。

本調査では、分析の対象を表記面の誤りのみとしたが、本来PRには内容について議論し、質の向上も期待される。本調査の活動中にも内容に関する質問、提案もなされており、その分析は今後の課題とする。また、フィードバックの方法が自己推敲や第二作文での修正に影響を与えるかどうか、また肯定的なフィードバックはどのように影響しているかも調査していきたい。

【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 203-214頁 お茶の水女子大学人文科学
- _____ (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』第23巻 第1号 36-50頁 明治書院
- 杉山純子(1999)「作文クラスのPeer Feedbackの可能性—初級半ばの日本語学習者を対象とした試み—」『平成11年度日本語教育学会秋季大会予稿集』81-86頁 日本語教育学会
- 田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126号 144-153頁 日本語教育学会
- 古田一恵(2006)「作文指導におけるピア・レスポンスのビリーフ変化」『2006年度日本語教育学会第3回研究集会予稿集』45-48頁 日本語教育学会
- Mangelsdorf,K.(1992) Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think? *ELT Journal*, 46:3,274-284

要 旨

The research works on Peer response in relation to Japanese education has been increasing over the recent years. Peer response is when once students have completed their first drafts in their writing composition, they are to exchange their drafts with classmates to check whether any mistakes were made and give correct answers, including comments for further revision.

The beginner level and intermediate level of Japanese students were examined in this research project. The purpose of this study is to get a clear view on the effectiveness of feedback given by classmates through Peer response activities.

Results

- Students were able to give correct feedbacks against the errors made by other classmates.
- Although there were some incorrect feedbacks given by readers, the writer managed to self-repair their mistakes.

キーワード：ピア・レスポンス、作文、フィードバック、指摘、修正、自己推敲

투 고 : 2006. 11. 30
1차 심사 : 2006. 12. 9
2차 심사 : 2006. 12. 30

住 所 : (466-8673) 名古屋市昭和区山里町18
電 話 : 052-832-3111
e-mail : kazue.furuta@gmail.com