

パラグラフ・ライティングを基礎にした文章表現指導 —ピア・レスポンスによるプロセス・ライティングの効果を中心に—

山口恵子

要旨

本稿は日本語学校に在籍する大学院進学クラスと上級クラスにおける5期（1期は約3ヶ月）にわたるパラグラフ・ライティングを基礎にした文章表現のクラスの実践報告である。パラグラフ・ライティングを基礎にすえ、プロセス・ライティングの過程でピア・レスポンスを利用した教室活動を通して論証型の意見文、小論文、レポートを作成した。結果の考察のため、学生の課題作文の変化を客観的評価⁽¹⁾の観点から、また、終了時のアンケートとインタビュー調査を思考力、日本語力(技術の向上)とピア・レスポンス活動の活性化の観点から分析した。その結果、作品への評価の変化から、内容・構成をはじめ語彙・文法の面でも進歩を認めることができた。また、学習者は読み手を意識するパラグラフ・ライティングを学んだことにより、論理的な思考力、読解力、会話において自身の進歩を認め、またピア活動においても型から内容へと入るため、心理的な負担を軽減でき、より活発な意見の述べ合いができたという結果を得たことを報告する。

キーワード パラグラフ・ライティング、アカデミック・ジャパニーズ、
ピア・レスポンス、プロセス・ライティング、論証型パラグラフ

はじめに

近年、アカデミック・ジャパニーズ教育が取り上げられることが多くなったが、その内容はレポートや論文作成に必要な文体、表現機能別の文型などに関わるものが多い。論証型の論文、レポートの構成についてビジネス文書では当たり前になった重点先行型、欧米のパラグラフ・ライティング指導に言及したものは、英語ではあるものの日本語ではまだ殆ど見られない。ここでは、欧米では幼少から指導される読み手を常に意識した文章作成方法であり、読み手にも書き手にも便利なパラグラフ・ライティングをプロセス・ライティングとピア・レスポンスを通して指導した実践およびその結果について、学生の課題作文の変化、終了時のアンケート、学生へのインタビュー調査から報告する。パラグラフ・ライティングの習得は読者にとって分かりやすく読みやすい文章が書けるようになるだけでなく論理的思考力を育て、結果として筋の通った話し方の習得、読解力の向上、日本語力の向上などの効果があったと考えられる。また、プロセス・ライティングの実践段階において学生同士のピア・レスポンスは不可欠であり、構成から指導し内容へと向かうパラグラフ・ライティング指導の過程はピア・レスポンスを行う上で、学生の心理的な負担が少なく、その結果「日本語力の差にとらわれず対等に意見の言える」コミュニティの構築にも貢献した可能性のあることを報告したい。

1. パラグラフ・ライティングとは

1. 1パラグラフとパラグラフ・ライティング

「パラグラフ」とは「文章の一区切りで、内容的に連結されたいくつかの文からなり、全体として、ある一つの話題についてある一つのこと（考え）を言う（記述する、主張する）もの（木下 1994:180-181）」である。この「パラグラフこそ英語の文章構成における明確な単位(橋内 1995:10)」なのである。英語圏ではこのパラグラフが書けることが基本という合意があり、小学校低学年から習い始める。文を作成する次の段階が、意味のある最小単位のまとまりとしてのパラグラフを書くことになり、これは中学校から大学院までのアカデミック・ライティングおよび、ビジネス文書でも基本的な常識とみなされている(大島他 2009)。パラグラフ・ライティングを基礎にすることで、読み手も書き手も同じルールを共有するため、読むときには必要な箇所をすばやく探し出し、効率的に読むことが可能になり、書くときにはルールを習得すれば文章の巧拙に関わらず読み手を意識した論理的でわかりやすい文章を書くことが可能となる。

1. 2「パラグラフ」と「段落」

橋内(1995)は、「…日本語の文章ではパラグラフの概念が希薄であり、段落が字下げという視覚的に訴える手段で講じられているにすぎない。意味の流れを言う点からすれば、段落内の文章展開法は不明である。つまり段落を恣意的に適当なところで切る傾向がある」(p.10)と日本語に訳された「段落」の解釈は「パラグラフ」の解釈とは少し異なると述べている。パラグラフでは「1パラグラフ1アイディア」が基本であり、一つのパラグラフではひとつのポイントだけを説明し、立証するところに大きな違いがある。そこで、パラグラフの書き方と、それを用いた文章構成の練習を繰り返すことで、論理的な文章作成につなげることができると考えられる。

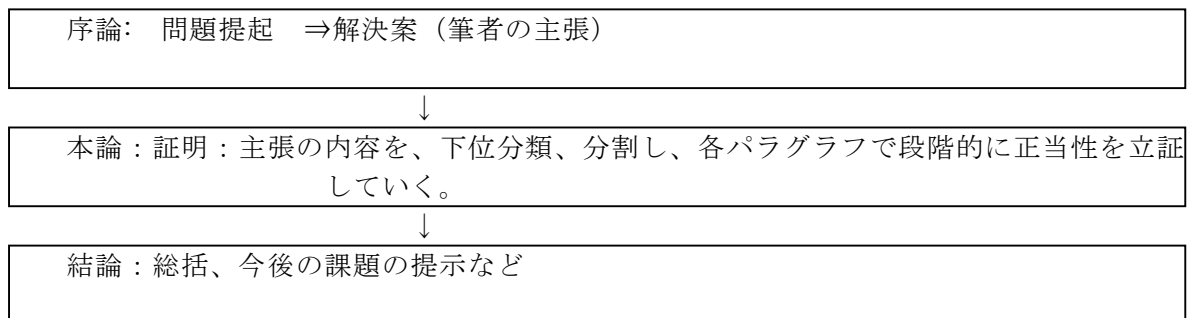
1. 3 論証型のパラグラフ

澤田(1983)によると現代のレトリックは、ディスコースの目的によって次の4つに分類される。①説明(exposition) ②論証(argument) ③描写(description) ④物語(narrative)である。また Fowler and Aaron(2004)によると私たちが読み手を想定して文章を書くときの目的は、①趣味・娯楽 ②自己表現 ③解説 ④論証による説得に大別される。これらの中で、アカデミック、ビジネス両分野で見られるのが③解説型と④論証型のライティングである。読み手に配慮しつつ、論理的に説得する必要があるためである。そして、説得力をもたせるための論理的思考の鍵となるのがパラグラフ・ライティングである。実際には「論証型」に分類される論文・レポートも「解説型」のパラグラフとの組み合わせで書かれていることが多い(加納 2002)が、今回は「論証型」のレポートを書くための「主張+根拠」型の書き方を中心に指導したため、ここでは「論証型」のパラグラフを扱う。

1. 4 パラグラフ・ライティングの特長

1. 4. 1 全体の構成

パラグラフ・ライティングは論文・レポート全体、および構成要素つまり各パラグラフの双方においてルールがある。論文・レポート全体の構成は次のようになる。



序論で絞り込んだ問題提起をし、解決のための主張を抽象論ではなく具体的に述べる。限界も同時に明確にする。本論では、証明のための議論を証拠を提示しながら過不足なく展開する。証明に必要な論拠が不十分な場合は序論に戻って主張をさらに絞り込む（加納 2002:6）

1. 4. 2 パラグラフ内の構成

各パラグラフ内は構成要素が特定しており、①主張 (claim)、②主張の理由づけ (reason)、③外部からの引用、主張および理由づけの正当性を証明するための論拠となるデータ (evidence)、④論拠および理由付けから主張を導き出すための裏づけとなるより一般的な価値観 (warrant) となる。①の主張は基本的にはパラグラフの冒頭におく（演繹的）が一番最後でもよい（帰納的）とされている（加納 2002）。

パラグラフ内の主張は日本語表現ではいわゆる中心文として表されすべての中心文をまとめたものが全体の主張つまり目標規定文（木下 1994）となる。これが英語の論文やレポートの場合はもっとも重要とされる論旨 (thesis) である。

2. プロセス・ライティングとピア・レスポンス

2. 1 プロセス・ライティング

プロセス・ライティングとは、Furneaux (1998) によれば、学習者が何を書いたか、その作品の評価はどう値するかという視点からどのように書いていくか、どのようにしていい作品に仕上げていくかということをライティング指導において強調していくことである。ライティングでのプロセスとは、まず、書き始める前にアイディアの構想を練る作業（ブレインストーミング）、そのアイディアから自分の作品の目標規定文を仮定し、全体の構

成を考える（構成、プランニング、アウトライン）、下書き（普通第一稿）、第二稿についてのフィードバック、第二稿、第二稿へのフィードバック、必要なら第n稿（nは必要により変わる）へのフィードバック、そして最終的な作品となる。このようにライティングにはいくつかのプロセスがあり、学習者は各プロセスを繰り返しながら作品を仕上げていく。このように、ライティングは再帰的な活動であり(Flower & Hayes 1981)それぞれの過程を行ったりきたりしつつ自分の作品を他者の視点の入った読み手の存在を意識した作品に書き直していく作業なのである (Furneaux 1998)。

2. 2 ピア・レスポンス

ピア・レスポンスとは「①批判的思考を活性化しながら進める作文学習」であり「②作文学習活動を通じた社会的関係作り（＝学習環境作り）(池田・館岡 2007:73)」である。ピア・レスポンスの活動は協働学習の5つの概念要素「対等」「対話」「創造」「互惠性」「プロセス」(池田・館岡 2007)を満たしているといえる。

作文指導におけるピア・レスポンスの利点については、池田(1999)、原田(2006)、大島(2009)などの報告があり、また Ferris & Hedgcock (2004)は8項目の利点⁽²⁾を挙げその結果コミュニティの構築に貢献できると述べている。

その一方で、作文指導におけるピア・レスポンスの問題点として Ferris & Hedgcock (2004)は、①学習者が内容的な面を無視することがあること、②曖昧なコメントをすることがあること、③コメントする際に言い方に問題がある場合があること、④学習者は仲間のコメントに不安を抱くことがあること、⑤仲間の言葉が聞き取れないことがあること、⑥正しい第二外国語（ここでは日本語）の文章についての知識の欠如のため仲間の文章について不適切なコメントをするなど逆効果なフィードバックを与えてしまうこと(p.227)などを挙げている。

さらに、池田・館岡 (2007) は、欧米で発展してきたピア・レスポンスをその環境になかったアジア系の学生が多いクラスに応用する場合、学生に戸惑いや抵抗があったり、教師が慣れていなかったりする難点もあげている。

3. パラグラフ・ライティングを基本とした小論文指導の実践

3. 1 研究への問い

- 1) パラグラフ・ライティングを学ぶことにより学生の書く能力、思考力、日本語力などにどんな変化があったか。あるいはなかったか。
- 2) 型から入り内容へと進むプロセス・ライティングはその過程でのピア・レスポンスで Ferris & Hedgcock(2004)の述べるような利点⁽²⁾を引き出し、難点を減らすためにどのように貢献できるか。

3. 2 実践クラスとカリキュラム

学校のカリキュラムに従い、学期によりテキストを使用した期、テキストなしで教師

作成プリントに沿って授業を行った期があるが、いずれも担当したクラスでは、パラグラフ・ライティングを基本に一つの段落の書き方から全体の構成へ、つまり、1パラグラフの書き方から、2~3パラグラフの文の構成（序論、本論、結論）へと広げ、次に5パラグラフの論証型の文章、論証型の意見文、小論文あるいはレポートの作成へと進めた。並行して、事実と意見の違い、剽窃について、引用の大切さとそのやり方、レポートの構成、さまざまなパラグラフの型など必要に応じて取り入れながら行った。

教室活動としては、書く前のブレインストーミングとしての話し合い（2、3人）、第一稿を書いた後のチェックシート（付録参照）を用いてのピア・レスポンス、第二稿でのピア・レスポンスなどを行った。2009年10月期の小論文クラスは毎回授業時間内に小論文を書きあげ、次週ピア・レスポンスを行うという手順であった。毎回の指導項目に沿って重点を置く項目を記入したチェックシートを作成し、そのシートに沿って行った。そこで検証したものは次の回（書き直し、または第二稿）への準備とした。最終回のみ学生にチェックシートを作成してもらいそれを使用した。（表1）に実践クラスの概要を示す。

表1 実践クラスとカリキュラム概要

クラス	学生、レベル	授業内容	アンケート(A) インタビュー(I)
①2008/10月期 大学院クラス (全10回)	19名（中国17、台湾1韓国1） 概ね上級レベルであるが、中級レベルの学生も混在している 能力試験1級レベルと2級レベルの学生半々ぐらい	パラグラフ・ライティングの基礎からレポート作成 テキストなし	A-1 I-1
②2009/4月期 上級クラス (全8回)	18名（中国13、台湾1、韓国3、ドイツ1） 中上級レベル	テキスト：『留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク 基礎から意見文作成まで	A-2 I-2
③2009/7月期 大学院進学クラス (全9回)	16名（中国15、韓国1） 概ね上級レベルであるが、中級レベルの学生も混在している 能力試験1級レベルと2級レベルの学生半々ぐらい	テキスト：『留学生のための論理的な文章の書き方』スリーエーネットワーク パラグラフ・ライティングの基礎→テキストに沿った文章作成練習をしつつ、意見文の書き方を習得	A-3
④2009/10月期 大学院進学クラス (全10回)	16名（中国15名 韓国1名） ③のクラスのうち中国2名韓国1名が帰国、中国人学生4名が中上級クラスより合流（内1名は1級合格者）	7月期の基礎を踏まえて毎回指定時間内に完成させる小論文作成練習 テキストなし	A-4 I-3
⑤2010/1月期 大学院進学クラス (全7回)	15名（全員中国） ④のクラスと同じ	論証型レポートの作成 テキストなし	A-5 I-4

3. 3 分析データ

次に、ピア・レスポンスとプロセスライティングを通してのパラグラフライティング指導の効果を以下の3点より考察する。

① 学生の課題作文

2009年10月期小論文クラスの課題小論文の評価の変化で分析する。このクラスは7月期からの継続生が多かったが、4名の新入生がいる。クラス全体の作文の変化、および、新たに加わった、つまり初めてパラグラフライティングを学んだ学生4名の変化をグラフで示し分析する。

② アンケート調査

アンケート実施時期は2008年10月期、2009年4月期、2009年10月期、2010年1月期である。その中で2008年10月期と2009年7月期は同じアンケートを行ったが、2009年10月期は表3に結果を示した調査は行わず、表4に示す調査を行った。

③ インタビュー調査

2009年1月期終了後、2009年4月期終了後、2009年10月期終了後、2010年1月期終了後にそれぞれ数名ずつに協力してもらい20分から30分のインタビュー調査を行った。インタビューの内容は半構造型インタビューで授業の感想、パラグラフ・ライティングについての感想、ピア・レビューについての感想および意見である。表2にインタビューを本稿に掲載した学生の情報を示す。

表2 インタビュー学生情報 (時期は本稿に掲載されたインタビューを行った時期)

	インタビュー時期	国籍	年齢 性別	在籍期間 (インタビュー時期までの)	学習目的/レベル
学生 A	2008/10 月期	中国	27 女	3 ヶ月	大学院進学/上級(2 級合格)
学生 B	2008/10 月期	中国	24 男	3 ヶ月	大学院進学/上級(1 級合格)
学生 C	2009/4 月期	中国	21 女	1 年	大学進学/中上級(初級 2 みんなの日本語 I-20 課より開始)
学生 D	2009/10 月期 2010/1 月期	中国	24 女	(10 月期の時点で) 1 年 6 ヶ月	大学院進学/上級(7 月の時点では中上級)(初級 1 みんなの日本語 I-1 課より開始)

学生 E	2009/10 月期	中国	25 男	9 ヶ月	大学院進学／上級(初級 2 みんなの日本語 I-20 課より開始)
学生 F	2009/10 月期 2010/1 月期	中国	23 女	3 ヶ月	大学院進学／上級(1 級合格)
学生 G	2009/10 月期	中国	22 女	3 ヶ月	大学院進学／中上級
学生 H	2010/1 月期	中国	23 女	3 ヶ月	大学院進学／上級
学生 I	2010/1 月期	中国	24 女	3 ヶ月	大学院進学／上級
学生 J	2010/1 月期	中国	24 女	9 ヶ月	大学院進学／上級(初級 3 みんなの日本語 II より開始)

4. 分析結果

4. 1 学生の課題作文の分析

学生の作文は 2009 年 10 月期の毎回、合計 10 回の小論文を指定時間内に書いた作品の評価の変化をグラフにした。また評価項目はその回に重視した項目により多少変化しているため、また小論文の性質上「字数」の項目も含まれている回もあるため、総合点 10 (内容 4、構成 3、語彙・文法 3) となるように換算したものである。重視した評価項目およびその詳細については添付の 5 回目と 9 回目のチェックシートを参照されたい。クラス全体の平均値を図 1 に、10 月期に新たに加わった 4 名の平均値を図 2 に示す。

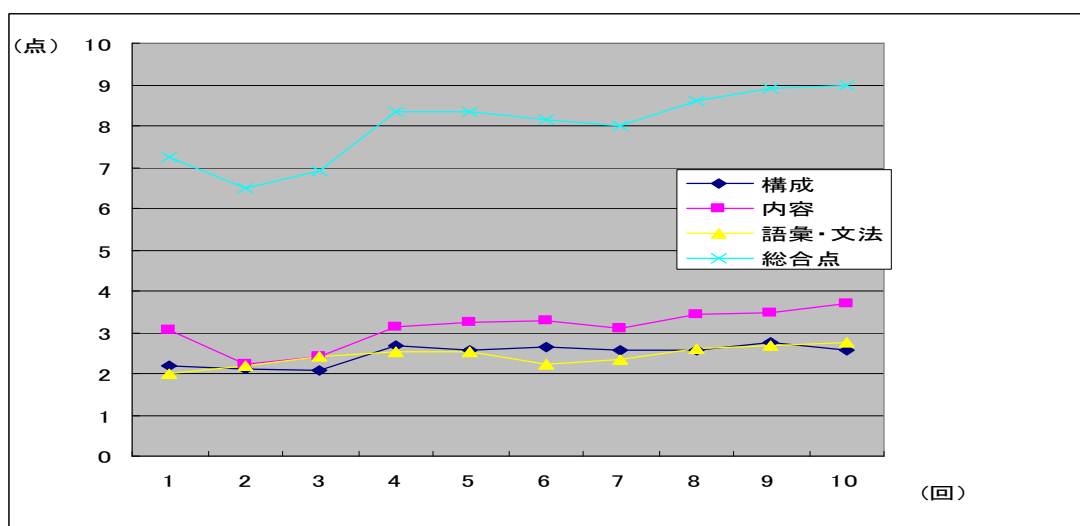


図 1 クラス全体の変化

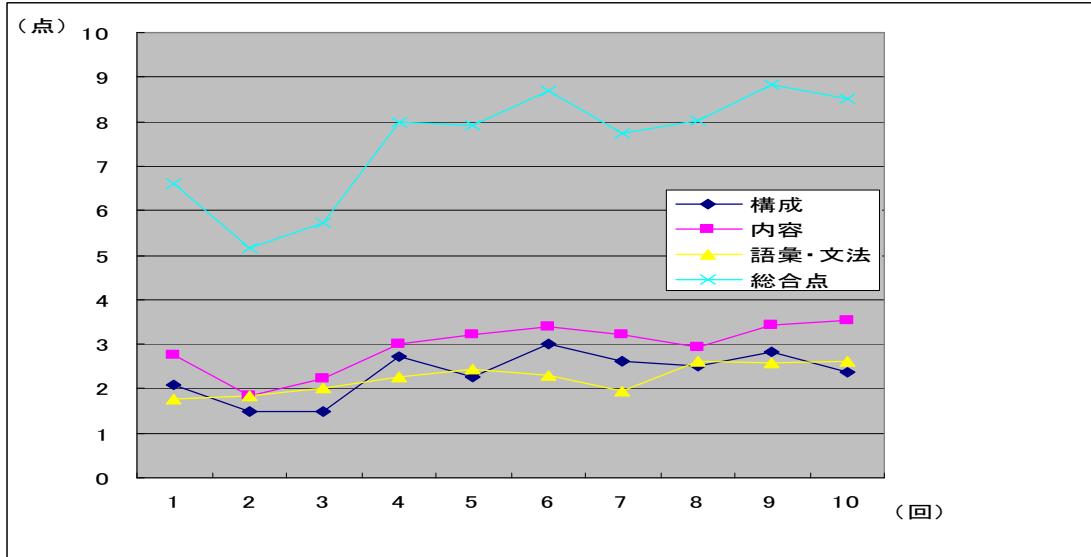


図2 2009年10月期の新入学生4名の変化

4. 1. 1 分析の結果

図1よりクラス全体として、総合点、内容、構成、語彙文法全てにおいて全体的に向上していることが分かるが、特に内容の向上が著しい。また、クラス全体としてはパラグラフ・ライティングの2期目ということもあり、緩やかな上昇といえるが、図2より、この期に初めてパラグラフ・ライティングの授業を受けた4名の伸びが顕著であることが読み取れる。

4. 1. 2 結果の考察

以上のことから、構成、内容の向上すなわち、パラグラフ・ライティングが習得できたといえ、その結果として論理的な書き方ができるようになったといえる。

4. 2 作文授業に対する学生の評価

4. 2. 1 アンケート調査

表3に2008年10月期、2009年4月期、2010年1月期のアンケート調査の結果を、表4に2008年10月期、2009年4月期、2009年10月期のアンケート調査の結果を示す。各期に行ったアンケート調査が同一ではないため、表2と表3、両方に結果のあるものと表2のみ、表3のみのデータとなっているものもある。

表3 パラグラフ・ライティングについて

5>4>3>2>1>0

	2008/10 大学院クラス(A-1)		2009/4 上級クラス (A-2)		2010/1 大学院クラス (A-4)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差
Q1 面白かった	3.60	0.74	3.00	0.78	3.75	0.89
Q2 役に立った	4.13	0.74	4.00	1.04	4.38	0.52
Q3 やりがいがあった	4.00	0.68	3.64	1.01	4.25	0.71
Q4 難しかった	3.87	1.13	4.29	0.83	3.88	0.64
Q5 内容と分量は適切だった	3.53	0.64	3.43	0.85	3.75	1.04
Q6 準備と宿題が大変だった	4.17	0.86	4.50	0.65	3.38	1.19

表4 作文授業についての感想 (自由記述より)

上位項目	下位項目	2008/10	2009/4	2009/10
パラグラフ・ ライティング の効用	(今後)役に立つ	7	5	6
	問いの立て方、論理的な考え方がわかった			4
	論理的に考えること	2	2	3
	論理的に話すこと		1	3
	分析力の向上	1		3
	マッピング	1		
	いろいろな知識の獲得	1		
技術の向上	日本語力(語彙や文法)の向上			3
	構成力の向上	1	1	5
	読解力の向上	2	2	1
	事実と意見の区別ができる			1
	書くスピード			4
	書きやすくなった(書く能力の向上)	1		6
授業運営	時間が足りなかった	1	1	
	説明が分かりにくかった	1		
	課題が多かった	2	5	2
情意面	やりがいがあった	1	3	2
	大変で苦しかった	3	2	
	難しい	3	2	1
	面白い		1	
	面白くない		1	

Q1 から Q3 および Q5 は数値が高いほど評価が高いことを示す。Q1 「面白かった」の評価は高いとはいえないが、「役に立った」、「やりがいがあった」はともに平均で4ポイント以上で、面白さなど情意面に比して有用性が評価されているといえる。特に大学院クラスでは上級クラスに比べて標準偏差の数値のばらつきも少なく、評価が高いといえる。

Q4 と Q6 は逆に数値が高いほど負荷が大きいということを意味しており、レベル的に下位の上級7A クラスで「難しかった」、「準備宿題が大変だった」がばらつきもあるが高かったといえる。特に、「面白かった」に低い評価をつけた学生はそれに反比例して「難しかった」、「大変だった」が高かった。クラスのレベルが高い方が負荷が少ないことがわかる。また1年目、2年目と負荷が減っていることもわかる。本来作文の授業はさほど「楽しい」ものではないのかもしれないが、「楽しさ」より「大変さ」が勝っていたことがわかる。

自由記述からは効用として「役に立つ」のほか、「構成を学んだので役に立つ」、「論理的に考える」、「論理的に話せるようになった」、「すぐ問題点を見つけるようになった」、「分析力がついた」などがあがっている。技術面では、「書き易くなった」、「書くスピードが速くなった」、「事実と意見を分けて書く」など書く技術への効果を挙げている。それ以外にも「読解力がついた」、「会話能力」、「日本語力が上がった」など、特に2009年10月期の学生から効果を述べるコメントが出された。毎週課題があった2008年10月と2009年4月で課題が負担で苦しんだ様子もうかがえる。またピア・レビューのあと書き直して提出することが課題になっていたが、それを面倒に感じた学生もいたことがわかる。

4. 2. 2 作文授業に対する学生の評価（インタビュー調査）

インタビューにおいても次のようなコメントが得られた。

書き方については次のように効用を感じている。

- ・「簡単じゃないよ、けど書き方がわかったから以前より簡単になった」(H: 2009.10)
- ・「まず問いを考えます。するととても書きやすくなります。」(F: 2010.1)
- ・「最初少し分かりにくいですけど今は形がわかるから、今は形に従って順番で書けばいいと思います。」(B: 2008.10)
- ・「早く書けるようになりました、それに自分の不得意な分野でも何とか書けるようになりました。」(E: 2009. 10)

また、「書く」こと以外に、読解にも有用性があることや読み手を意識して書くことにより、読み手はもとより会話でも聞き手を意識するという変化が現れていることがわかる。

- ・「多分、論文を読むとき、考え方もすごく変わった、自分も感じました。これは最初は読むときはどこで見るかとかわかんなかったです。最後をみるとか、今は論文とか例とかすごくわかりやすい、と、なんか感じました。」(A: 2008.10)
- ・「他の人は多分、自分の話を聴くときも話しやすくなりました。あとは読解をするときも、この文章はわかりやすくなりました。前はこの文章は何が言いたか、わからなかったです。今は中心文を探して読むから分かりやすくなりました。」(D: 2009.7)、

- ・「作文を勉強して、話すときも、聴く人のことを考えるようになったし、読解のときも、考えていることがわかるようになった。」(C : 7 A2009.4)
- ・「最初から自分の意見を出します。日常生活で意見を言うときもこういうふうになりました。話し方も変わりました。」(E)
- ・「H:やっぱり考えるときも書くときも中心文が一番大切、それは必ずだと思います。そうしないと読む人が何が書いてあるかわからなくなる。I:そうですね、大事だと思います。ほんとに重要だと思います。」(H、I : 2010.1)

さらに、日本語力全般へ言及した学習者もいた。D は、6 ヶ月で驚異的に日本語力の伸びたことが実感される学生であるが、読み手を意識する意義や日本語力全体への影響が語られている。

- ・「小論文の始めたときは、実は私の試験とか後の勉強とかあまり使わないですから多分意義がないと思いました。でもこのクラスで勉強して、これは作文の授業じゃなくて、日本語の授業でした。日本語をたくさん勉強しました。考え方も前は中国的、曖昧…(中略)いま、聞き手を自分が理解をします。」(D : 2009.10)

その反面、自分のスタイルを変える難しさや適応が難しかったという意見や課題の量、テーマの難しさを述べた意見もあった。さらにもっと教師に介入して欲しかったという意見も一人からだがあった。

- ・「文章、書くとき順番だけでなく最初にこういう風に考えなさいと、考え方が逆ですね。考え方から教えるとわかりやすいと思う。」(B)
- ・「省みると、毎週書くのが辛かった、でも何とかこのように続けました。結果として前より書けるようになりました。」(E)
- ・「それぞれの分野のことがよくわからないとき書くとき難しい。(テーマの分野が例えば経済などのとき)テーマが難しいと書けない。」(E、F : 2010. 1、G : 2009. 10)
- ・「先生が私たちの作文の中の間違った部分をとって説明して、いいと思いますけど、もっと詳しく説明して欲しい。」(F)

4. 3 ピア・レスポンスに対する学生の評価

4. 3. 1 アンケート調査の結果

表5にピア・レスポンスについての学生の感想を、表6にピアレスポンスの活動を含め効果的だったと思う活動についての調査結果を示す。

表 5 ピア・レスポンスについての感想 5>4>3>2>1>0

	2008/10 大学院クラス (A-1)		2010/1 大学院クラス(A-5)	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
Q1 好きだった	3.64	0.84	3.71	0.76
Q2 やりやすかった	3.50	0.65	3.53	0.79
Q3 役に立った	3.57	0.76	3.71	0.76
Q4 楽しかった	3.50	0.76	3.71	0.76
Q5 充分参加できた	3.71	0.73	3.57	0.98

表 6 どのような活動が効果的だったか (ピア・レスポンスでの活動を含めて)

5>4>3>2>1>0

2009/10 大学院クラス(A-4)	前向きに取り組めた			役に立った		
	平均	標準偏差	中間値	平均	標準偏差	中間値
・課題の小論文を書く前の話し合い (グループや隣の人と)	3.77	1.15	4	4.00	1.29	4
・自分の書いた課題文を声を出して読み上げる	3.62	1.20	4	3.46	1.13	3
・ペアの相手の課題文を読みチェックシートを使ってコメントする	3.46	1.24	3	3.46	1.05	4
・1つあるいは2つのモデル作文 (仲間の作文)を全員で読みコメントする	3.54	1.27	4	3.54	1.13	4
・教師からの修正の見直し (自分の書いた小論文の書き直し、訂正など)	3.77	1.18	4	3.77	1.36	4
・文法、表現の誤用例での誤用訂正 (プリント学習)	4.00	1.06	4	4.15	1.07	4

以上のアンケート結果の分析により分かることは、ピア・レスポンスについては評価にばらつきがあり、学生によって受け取り方が違うことである。平均が 3.5 ポイント前後とまあまあ評価できるという結果であろう。2009 年 7 月期からの継続でクラスのコミュニティ構築が進んだと思われる 2010 年 1 月期の評価が高いこともわかる。自由記述では最も多かったのが「自分では気がつかないいろいろな角度からのコメントがもらえてよかった。」というもので各期、半数前後の学生が記述している (2009 年 10 月期は 15 人中 9 名が同様のことを書いている)。次に多いのが「他の人の文を読んで自分の足りないところに気がついた。」「他の人のいいところが見習えます。」というものであった。しかし反対に「二つの意見に分かれる場合、どちらの意見に従ったらいいかわからない。」「あまりいい

意見がないので意味がない。」(2009. 10) など 2. 2 で挙げた問題点をそのまま指摘する記述もあった。

どの時点でのピア活動が効果的だったかという問を含め、どの活動が効果的だったかというアンケートに対して、自由記述でも、「書く前のブレインストーミング」をあげた学生が多くアンケートの評価も高いことは、Ferris & Hedgecock(2004)の報告を裏付けるものだが、そのほかの理由として「書いた後より書く前の方が自由に意見交換ができる」ということも考えられる。また、教師のプリント学習など他者と関わらず、受身になれる授業に評価が高いのもアジア系の学生の特徴が出ているといえるのではないかと。

4. 3. 2 インタビュー調査の結果

次に、インタビューの結果について報告する。

- ・「私は自分の日本語のレベルを高める方法の一つだと思います。他の人の文を読んでもらって勉強になりました部分があります。やり方を見てもわからないことが他人の作文を通して、ああこうやって説明すればいい、と気がつく。」(F)
- ・「これがみんなの考え方のあらわれですね。個人の考えにいいとかよくないとかいいにくい、(でも)形は言いやすいし、形に対して何か言っていると思います、内容【について】^③はむずかしいです。」(E)
- ・「自分が書くときはすごく主観的な書き方がありますからだから自分の問題が発見できないですね、だから、自分の問題も発見できるし相手の問題も発見して意識できると思い増す。本当にいいと思います。」(H)
- ・「友達のを読んで自分の不足がわかります・・・形に沿って言うのは言いやすいです、やっぱり客観的になれます。」(D:2009.10)
- ・「書き方が違うからちょっと、このよう【に】変えた方がいいとかいう考え方がたまにでました。自分の構成的な流れがありますが、他の人の文章を見て、他の面から見ると違うことがわかります・・・あとチェックのシートがありますから、大体やりやすいです。」(I:2010.1)

など、パラグラフ・ライティングのルールにのっとり、毎回の授業で強調したポイントをチェックできるチェックシートの有用性を述べる意見も多かった。更にその過程で客観的にモニターする力を涵養できたこと、それが自身の次の作文へ反映されたであろうことが伺える。

- ・「皆は対等な位置にいるから、相手が悪いところと【を】正直に話します。」(J:2010.1)
- ・「いろんな人と話してだんだん仲良くなれてよかった。」(G:2010.1)

など最初ばらばらだったクラスが共同体へと変わる様子もわかった。しかし、「関係ないおしゃべりをする人もいた。」(H,J:2010.1)など母語での私語も指摘されている。

5. 結果の考察

以上、学生の課題作文、アンケート調査、インタビュー調査の結果から 2 つの問いへの答えを考察する。

- 1) パラグラフ・ライティングを学ぶことにより学生の書く能力、思考力、日本語力などにどんな変化があったか、あるいはなかったか。

学生の書く能力、思考力、日本語力においてプラスの変化があったといえる。文章表現授業を通して、書く能力はもとより、読み手を意識する書き方を学んだため書き手の気持ちにも配慮ができるようになったからか、読解力も育ったという内省を得ることができた。また面接、インタビューなどで話すときもまず要点を先に話すという重点先行型の方法を取り入れ構成を考えて話すようになっており、それを進歩と感じていることが分かった。

- 2) 型から入り内容へと進めるプロセス・ライティングはその過程でのピア・レスポンスで Ferris & Hedgecock(2004)の述べるような利点を引き出し、難点を少なくするために貢献できるか。

貢献できたといえる。作文授業でのピア・レスポンスは利点が報告されている反面、参加者の心理的な葛藤やお互いの能力への疑問などのため充分とはいえず、また特にアジア系学生の場合不慣れのため活動に抵抗があることなどが指摘されているが、ルールに従って書くパラグラフ・ライティングの場合、まず形の確認から入り、(例えば証拠の不足、事実と意見の混在、など)それを以って内容の不足などを論ずることができるため、参加者にも心理的な抵抗が少なかったことが明らかになった。

以上のように、パラグラフ・ライティングの効果が確認されたといえるが、それと同時に、その過程においては、今までと違ったスタイルに慣れる(「スタイルを変える」と学生は考えているようである)のに苦労したり、課題に音をあげたりする様子もうかがえる。作文の授業自体が「楽しい」ものではないのかもしれないが、授業自体を「楽しんだ」学生は少なく、より「楽しく」学べるように工夫する必要も「テーマ選択」の難しさと同時に感じた。これらはこれからの課題といえる。

6. まとめ

本稿は、欧米では当たり前となっているパラグラフ・ライティングをアカデミック・ライティング指導に取り入れた、上級クラスと大学院進学クラスの実践報告である。一つ一つのパラグラフをきちんと書き全体の構成を考えることにより、日本語の巧拙にかかわらず、論理的な思考を促し結果として内容の充実、日本語力の向上が認められたといえるのではないか。またピア・レスポンスによるプロセス・ライティングを取り入れたことによ

り、学生に客観的にモニターする力がつき自身の作文力の向上に寄与したと考えられる。
テーマ選択の難しさ、より楽しく学ぶ工夫とともに、初級、中級での実践も今後の課題である。パラグラフ・ライティングは3行作文から取り入れることが可能であり、初級の作文の段階から意識的にとりいれることで分かりやすく読みやすい作文を書く力を養うことができると考えられる。

(山口恵子 やまぐちけいこ・桜美林大学・t0900263@obirin.ac.jp)

註

- (1) 学生の課題の評価は今回はピアでのチェックの後、筆者一人が行ったものである。より客観的に考察するためには複数の採点者が必要であろう。
- (2) Ferris & Hedgcock(2004) (日本語訳、山口) はピア・レスポンスの利点について次のように述べている。
- ① 学習者は積極的な役割を果たすことができる
 - ② 学習者は仲間の意見により自身の考えを整理することができる
 - ③ 学習者は教室内や教師と学習者の間では実現が難しい、本番でありながらリスクの低い予備的な話し合いに参加できる
 - ④ 学習者は本物の読者からの反応、質問や意見を得ることができる
 - ⑤ 学習者は多彩な視点からフィードバックを得ることができる
 - ⑥ 学習者はよく書けたところや未だ不明瞭なところについての読み手の考えを知ることができる。
 - ⑦ 仲間の文章についてコメントをすることにより、分析したり、自分の文章を修正したりするために必要な批判的なスキルを向上させることができる
 - ⑧ 学習者は仲間のよい面や弱点を見ることで自信を得たり不安を弱めることができる
 - ⑨ ピア・レスポンスはクラスの中のコミュニティを構築することができる
- (p.226)

- (3) 【 】 の記号の中は筆者が補ったもの

参考文献:

- 池田玲子(1999)「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果中級学習者の場合」『言語文化と日本語教育』17号、pp. 36-47, 御茶ノ水女子大学日本語文化研究会
池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房
大島弥生(2009)「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本

- 語教育』140号, pp15-25
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現ープロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
- 加納なおみ (2002) 「効果的なパラグラフ・ライティング指導のための技術統合型授業: パラグラフ・ライティングとクリティカル・リーディング」『大学生のための表現法 平成13年度成果報告書』東京水産大学
- 木下是雄 (1981) 『理科系の作文技術』中公新書 中央公論社
- 木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫 筑摩書房
- 佐渡島紗織・吉野亜矢子 (2008) 『これから研究をかくひとのためのガイドブック』ひつじ書房
- 澤田昭夫 (1983) 『論文のレトリック』講談社学術文庫 講談社
- 橋内武 (1995) 『パラグラフ・ライティング入門』研究社出版
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響ー教師添削との比較ー」『日本語教育』131号, pp3-12, 日本語教育学会
- BOOTH, W.C., COLOMB, G.G., WILLIAMS, J.M. (1995) *The craft of research. (3rd ed.)* The university of Chicago Press, Chicago
- FERRIS, D.R. & HEDGECOCK J.S. (2004) *Teaching ESL composition: purpose, process, and practice, (2nd ed.)* Laurence Erlbaum Associate, Inc., Publishers, New Jersey 日本語訳、山口
- FLOWER, L. & HAYES, J.R. 1981, "A cognitive process theory of writing." *College English*, 44
- FOWLER, H. R. and AARON, J. E. (2004) *The little brown handbook. (10th ed.)*. Pearson Education, Inc.
- FURNEAUX, C. (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell

付録

チェックシート例1 (第5回)

氏名 _____				
第5回 スローイズビューティフル		氏名 _____	さんの小論文	
語彙 文法		良い	⇒	⇒ 頑張ろう
	・ 文体 (だ／である体) はよいか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 接続詞は適切か	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 語彙の選択はよいか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 文法の誤まり	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
構成	・ 序論・本論・結論があるか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 序論、結論を除く各段落内は中心文+支持文で構成	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 主張 (目標規定文、意見) は序論にあるか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 段落間のつながりがあるか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 結論は序論の内容と呼応しているか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
内容	・ 新しい言葉の価値や意味は課題に沿っているか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ それが十分に説明できているか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 理由 (支持文) は主張を支えるに充分であるか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	・ 事実と意見の混同がないか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
字数	・ 指定文字数は守られているか	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
コメント				

チェックシート例2 (第9回)

氏名 _____		氏名 _____		
第9回 「格差社会」		さんの小論文		
問い と 答え	<ul style="list-style-type: none"> ・「問い」があるか 問い () ・「問い」に対する答え (意見、主張) があるか 主張 () ・その主張は序論と結論で同じか 	良い	⇒	⇒ 頑張ろう
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
構成	<ul style="list-style-type: none"> ・序論、結論を除く各段落内は中心文+支持文で構成 ・主張 (目標規定文、意見) は序論にある ・段落間のつながりがある [接続がスムーズか] ・反論が (意味的に) あるか 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
内容	<ul style="list-style-type: none"> ・「格差社会」の定義がわかるか ・現状と問題点がのべられているか ・主張が十分に説明できているか ・理由 (支持文) は主張を支えるに充分か ・曖昧な表現はないか 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
字数	<ul style="list-style-type: none"> ・指定文字数は守られているか 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
文法	<ul style="list-style-type: none"> ・意味の通らない文はないか 	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
コメント				