

## 日本語学習者が他者の作文を高く評価する点の変化

石毛順子

### 要旨

ピア・レスポンスを用いる授業において、初回のピア・レスポンスと最終回（4 または 5 回目）で、日本語学習者が他者の作文を高く評価する点が異なるかどうか分析した。言語形式への言及は、初回に比して最終回のほうが少なく、内容への言及は初回に比して最終回のほうが多く見られた。理由が言及されずに「いい」のように評価したケースは、初回に比して最終回のほうが少なかった。また、言及が減った「言語形式」カテゴリー内でも、初回で触れられなかった点に対する言及が見られ、初回から最終回にかけて、参加者が高く評価した理由が変化していることがわかった。

### キーワード

作文、評価、日本語学習者

## 1. 本報告の背景

ピア・レスポンスとは、仲間同士がお互いの文章をよりよくするために話し合い、検討内容をもとに、文章の構想を練り直し、推敲を重ねていく学習方法であり、レスポンスには質問・感想・意見・アドバイスなど、文章を検討する内容の発言のすべてを指す（大島ら 2005）。また、「学習者が互いに意見を交換したり、何らかのフィードバックを相互に与える協働的な学習のこと（三國 2012、p.243）」である。このようにピア・レスポンスは相手に対するアドバイスに限らず、幅広いフィードバックを指している。つまり、他の学習者の作文のよい点を見つけ、言語化することもピア・レスポンスの一つであると言える。この活動で、相手のよい点をさらに伸ばすこと、またよい点を参考にして自分の作文を改善するという教育的効果が期待できる。また、ピア・レスポンスを繰り返し行うことで他の学習者が「よい」と評価した点も参考にすることができ、評価の視点が変化していくことも考えられる。自己の既存の作文評価の視点だけではなく、ピア・レスポンスによって新たな評価の視点を得ることで、自分の作文をより多角的な点から分析し、よくすることができるだろう。

そこで本報告では、ピア・レスポンスを用いた授業実践を 4 学期分検討し、ピア・レスポンスで学習者が高く評価した点が、ピア・レスポンスを用いた授業の初回と最終回で変化しているかどうか検討し、報告する。

## 2. 授業概要および分析方法

### 2.1 分析データが記録された授業概要

ピア・レスポンスは「Writing/作文」の授業内で行われた。用いられているテキストはアカデミックジャパニーズ研究会（2015）の「大学・大学院留学生の日本語②作文編」であった。分析対象とする授業期間は 2016 年 4 月～7 月（春セメスター、以下 16Sp）、2016

年 9 月～12 月（秋セメスター、以下 16Fa）、2017 年 4 月～6 月（以下 17Sp）、2018 年 9 月～12 月（以下 18Fa）であった。授業は週 1 回、それぞれ 100 分または 110 分×13 回（計 1400 分）であった。授業回数は 13 回であったが、ピア・レスポンスを行った回数は表 1 のとおりであった。

表 1 各セメスターにおける扱われたテキストの範囲およびピア・レスポンス回数

	テキストの範囲	回数
16Sp	8～13 課	4
16Fa	1～7 課	5
17Sp	1～7 課	5
18Fa	1～7 課	5

### 2.1.1 参加者<sup>(1)</sup>

各セメスターの母語別の参加者は表 2 のとおりである。

表 2 各セメスターにおける母語別参加者

	中国語	韓国語	マレー語	英語	ドイツ語	オランダ語	ノルウェー語	ロシア語	スロバキア語	計
16Sp	2				1	1		2		6
16Fa	1	2		1			1	1		6
17Sp	2		1		1					4
18Fa	1	1		1					1	4
計	6	3	1	2	2	1	1	3	1	20

### 2.1.2 作文課題

作文課題は使用テキストの各課の「課題」を用いた。初回は、16Sp は 8 課の日本の人口と 65 歳以上の人口の割合の変化を示したグラフを読み取ってわかったこと、予想される問題、それに対する自分の意見を書くという課題であった。16Fa、17Sp、18Fa は 2 課の自分の専門について説明する課題であった。

最終回は、16Sp は 11 課のインターネットの問題を 1 つ取り上げ、解決策を述べる課題であった。1 段落ではインターネットが様々なところで使用されている具体例、2 段落は起こっている問題、3 段落で解決策を提案することが求められていた。16Fa、17Sp、18Fa は 6 課の大学生活の紹介であった。大学生活の紹介は 1 段落で「1. 国の大学はどこですか」「2. どうしてその大学を選びましたか」、2 段落で「3. 大学に入ってから生活はどう変わりましたか」「4. 大学にいる間にどんなことをしましたか」、3 段落で「5. どうして日本に来ることにしましたか」という質問への回答を含めて書くことが求められていた。字数は、2 課の課題作文は 200 字程度、その他の課題は 400 字程度と指定されていた。

### 2.1.3 手続き

課題作文は手書きではなく、word で執筆された。各授業 2 日前に課題作文がメールで

教員に提出され、教員は文法と語彙に対するアドバイスを word のコメント機能で書き込んだ。日本語母語話者が理解できないと思われるエラーは直接訂正せず、「要説明」と記入した。授業で教員のコメントが書き込まれた受講者全員の作文が配布され<sup>(2)</sup>、受講者は全員の作文を読んだ。教員が課題作文における文法と語彙の代表的なエラーに対してクラス全体にアドバイスをした後、ピア・レスポンスが行われた。ピア・レスポンスを行うグループは 2~3 人で構成され、固定ではなかった。ピア・レスポンスで行うよう指示されていたことは、A. クラスの中で誰の作文がいい作文か、理由を含めて話すこと、B. グループの中でお互いにわからない部分を質問することであった。以下、受講者に配布された授業の流れを示したレジュメからピア・レスポンスに関する指示を抜粋して掲載する<sup>(3)</sup>。

#### 1. グループディスカッションをする

##### A. クラスの中の誰の作文がいい作文か決める

★「どうしていい作文か」という理由が大切なので、理由をちゃんと話してください

##### B. グループの中でお互いに分からない部分を質問する

★わかりやすい作文が書けるようになるために、お互いに質問をしたりアドバイスをしたりすることはとても重要です

#### 2. A をまとめて「誰の作文が、どうしてよかったか」を発表する

#### 3. 2 を参考にして、もう 1 度同じ作文を宿題で書く

各グループのピア・レスポンスはそれぞれ 1 台のビデオと IC レコーダーで記録された。指示 A の内容はグループでの検討後クラス全体で共有された<sup>(4)</sup>。共有された指示 A の内容や教員のコメントおよびグループメンバーのコメントを参考にして、もう 1 度同じ作文を書いて提出することを次回の授業実施 2 日前までの課題としており、それを踏まえたうえで受講者らはピア・レスポンスをしていた。

ピア・レスポンスの行われなかった授業においては、以下のような活動を行った。まず、授業実施 2 日前までに提出された、ピア・レスポンスをもとに書き直された作文に教員は文法・語彙・構成・内容などに対するアドバイスを word のコメント機能で事前に書き込んでおき、受講者全員の作文を配布した。受講者が全員の作文を読んでから、教員が課題作文における文法と語彙、構成と内容に対してクラス全体にアドバイスをを行った。その他の時間は、テキストの事項（主に文法）を取り扱った。特に短文作成問題の場合は全員にホワイトボードに書いてもらうようにし、他の参加者の書いたものを参考にする（または自分の書いたものが他の人に読まれる）ことが課題作文のピア・レスポンス以外でも行われるようにしていた。

## 2.2 分析方法

ピア・レスポンス初回と最終回で評価する点の変化を知るために、初回と最終回のビデオデータ、録音データをもとに発話プロトコルを作成した<sup>(5)</sup>。参加者の書いた作文、ビデオデータ、録音データを用い、この発話プロトコルを分析し、参加者がある作文をよいと言及している部分を抽出した。そして、カテゴリー化を行った（カテゴリーは 3 章で後述）。

### 3. 結果

作文を参加者が高く評価した理由をカテゴリー化し、言語形式・構成・内容・詳細な理由不明の大カテゴリーにわけ、表3に示す。同じ参加者が同じ作文に対し、同じ点を高く評価している場合は2回言及していても1とカウントした。

表3 ピア・レスポンス初回と最終回において参加者が高く評価した点の比較

		初回	最終回
言語形式	間違いの少なさ	6	0
	文法・語彙の使い方	3	0
	語彙・漢字・文法のわかりやすさ	2	0
	1文の長さ(1文が長くないこと)	1	0
	「文法的によい」という言及	1	0
	漢字・慣用句の使用	1	1
	文の構造	0	1
	既習文法の使用	0	1
	計	14	3
構成	論理性	2	2
	流れのよさ	2	0
	計	4	2
内容	説明や例の具体性	10	10
	面白さ/読み手の感情に訴えかけるような内容	5	7
	課題で要求されている内容との整合性	3	7
	独自性	1	2
	情報の正しさ	0	1
	計	19	27
詳細な理由不明	読みやすさ	1	1
	理由言及なし	6	1
	段落は指定されているが理由言及なし	0	1
	計	8	3

表3によると、言語形式への言及は、初回に比して最終回のほうが少なく、内容への言及は初回に比して最終回のほうが多く見られた。理由が言及されずに「いい」のように評価したケースは<sup>(6)</sup>、初回に比して最終回のほうが少なかった。また、言及が減った「言語形式」カテゴリー内でも、初回で触れられなかった点に対する言及が見られ、初回から最終回にかけて、参加者が「よい」と言及した理由が変化していることが読み取れた。

#### 3.1 言語形式に関する言及

表3のように、初回では言語形式に関する言及が多く見られたが、最終回では減少していた。また、見られた言及も初回と最終回で異なっていた。初回で多く見られた「間違いの少なさ」に関する言及を発話例1で示す<sup>(7)</sup>。発話例1～発話例7において、「発話例1

0:12-0:32」のように、XX:XX で示されている数字は、「ピア・レスポンス開始の指示後 XX 分 XX 秒」を表している。『』は前後の会話が重なっている部分である。下線を引いた部分は、高く評価した点に言及した部分である。

発話例 1 0:12-0:32

01 A : D さんのが一番いいと思います。

02 B : なぜですか。

03 A : ん? うーんと、やっぱり、文法の間違っているところがありません『ので』

04 C : 『あまりありません』

グループには A, B, C の 3 名がおり、別グループの D の作文を A が「よい作文」であると述べたところ (01)、B に理由を求められ (02)、「間違いの少なさ」を挙げていた (03)。

発話例 2 において、初回・最終回の両方において見られた、「漢字・慣用句の使用」についての言及を示す。

発話例 2 10:31-10:45

01 F : みんなの、書きかたが違うからおもしろい

02 E : うーん…おもしろい?

03 F : そう、みんなの書き方『が』

04 E : 『こ』ちらは難しい漢字いっぱいあるから、いい作文 (G と H の作文を指しながら)。(笑う)

グループには E, F の 2 名がおり、全員の書き方が違う点が面白いと述べた F に対し (01)、理由がはっきりと理解できなかった (02) E が別グループの G と H の作文を難しい漢字が多く使われているからよい作文である (04) と評価した場面である。

発話例 3 および 4 において、初回では見られなかった、「文の構造」「既習文法の使用」についての言及を示す。発話例 3 は I と J の 2 名のグループである。J の作文の「高校を卒業後は X (地名) の大学に進学しようとしたが、Y (地名) の大学でロシア語の専攻が滑り止めになった。どうしても日本語を勉強したいと僕が一年間後、同じ状況になった。」という文の、「高校を卒業後」に「高校卒業後/高校を卒業した後」、「Y (地名) の大学でロシア語の専攻が滑り止めになった。どうしても日本語を勉強したいと僕が一年間後、同じ状況になった。」に「要説明」という教員からのコメントが付いている。

発話例 3 14:40-15:23

01 I : でもこれは、よく (J の作文を指さしながら)、

02 J : 何。

03 I : 書いたと思った。ほんとに。ほんとどうしても日本語

04 I : を勉強したいと僕は、と一年間後、えと、その文章。『ほんとに。』

05 J : 『その』なんか同じ状況は、その、

06 I : うん

07 J : もう 1 回、なんか、

08 I : うん

09 J : あの、し、(聞こえない) 試験?

10 I : うんうんうんうん

11 J : まあ、受けることになった

- 12 I: うーん、とても上手に書いたんだ  
13 J: うわ。  
14 I: えと、ええと、もっと簡単な、えと、  
15 J: うん  
16 I: ほうは、えと多分どうしても僕は、  
17 J: うんうんうんうん  
18 I: 日本語、ぶらぶらぶら、でも、その、(ひっくり返すようなしぐさ) こっち  
もっと、自然な、感じがあるので、ほんとに、いいと思った。

教員から「要説明」のコメントがついている箇所であるが、読み手である I は自分の書くであろう文の構造と J の構造を比較し (16, 18)、J のほうが自然であると高く評価していた (18)。

発話例 4 26:20-26:36

- 01 G: うん、何か、に、H も一、なんか、勉強している？  
02 F: うん。  
03 G: 勉強したの表現、とか、なんか、なぜならとか、  
04 F: うん  
05 G: 日本にいる間は、  
06 F: あー  
07 G: なんか、書いてて、よかったと思う。

発話例 4 は F と G の 2 名のグループである。別グループの H が、課題作文と同じ課でテキストにおいて取り上げられた、理由の表現や時間の表現を作文に用いているのを評価していた (01, 03, 05, 07)。

### 3.2 構成に関する言及

表 3 のように、構成に関する言及は初回も最終回も少なかった。初回、最終回に共通して見られた「論理性」に関する言及を発話例 5 で示す。

発話例 5 04:01-04:21

- 01 M: そして最後は、解決法も、出しましたね。  
02 N: うん。はい。  
03 M: それも、いい点だと思います。すごく…logical  
04 N: ロ、ロ、『ロジカル』(笑い) うん。  
05 P: 『ろ、ろ、論理的、論理的』  
06 M: 『ロジカル?』(笑い) ロジカル考え、それが好き。  
07 N: Mさんと『ほんと』同じです。

発話例 5 は M, N, P の 3 名のグループである。P は第一段落で課題の高齢化を示すグラフから読み取れた数値を述べ、第二段落で高齢化により起こる問題、第三段落で 2 つの問題の解決策を述べていた。この P の作文の論理性を M が評価し (01, 03, 06)、N が強く同意していた (07)。

### 3.3 内容に関する言及

表3のように、初回・最終回でも内容に関する言及は多く見られ、最終回ではさらに多く見られた。初回・最終回で多く見られた、「説明や例の具体性」についての言及を発話例6で示す。

発話例6 01:01-01:31

01 K: 私、L, L, Lの作文いい。

02 L: え! (自分の作文を見る)

03 K: 実はみんなの作文がいいですけど

04 L: うん、みんなそう

05 K: L

(別グループのIがLの話をしており、KとLが笑う)

06 K: いいことはなんか、具体的な内容、例えばとか例えば

07 L: 水泳?

08 K: 水泳が好きだからせ、部活動をしたとか

09 L: あ一部活動。

発話例6はK, Lの2名のグループである。大学生活を説明したLの作文をKが高く評価し(01)、Lはやや驚いたようであったが(02)、Kが「具体的な内容、例えば」と高く評価する点を述べたところ(06, 08)、Lは評価された箇所を確認していた(07)。

発話例7では、最終回でやや言及が増えた「課題で要求されている内容との整合性」に対する言及を示す。

発話例7 26:50-27:34

01 F: なんか、でも、全部の内容なんか、流れも、ちょっと似ている?と、本の中にはなんかちよっ『と』

02 F: 『おー』、ちょっと、同

03 F: うん

04 G: 全部は同じで一、

05 F: うん

06 G: で、みんなも読みやすい。

07 F: 適当、適当だから、何を書け、書いたら、書いて、いち、一と二段落。

08 G: うん。

09 F: 一と二と三段落は何がおけば、おけな、(指で数字を作りながら説明する)

10 G: うん…

11 F: おけばはずということが、こか、教科書に書いたから

12 G: 『みんなは』、

13 F: 『ちよっ』似ている。

14 G: うん。

15 F: うん、だから一、まあ、みんな『の一』、

16 G: 『みん』なの全部はいい。

17 F: うん、いいと思う。

18 G: うん、私もそう思う。

発話例 7 は F, G の 2 名のグループである。16Fa、17Sp、18Fa の最終回の課題作文は大学生活の紹介であり、各段落で書くべきことが 5 つ指定されていたため、発話例 7 では F が全員の段落に書かれていることが類似しているという指摘を行ったうえで (01)、適切に課題文の要求にこたえていることを F, G とともに高く評価していた (06, 07, 11, 16, 17, 18)。上述のように、「課題で要求されている内容との整合性」が最終回でやや言及が増えていたが、これは各段落で書くべきことが 5 つ指定されていたため、整合性への言及が増えたとも考えられる。

#### 4. 実践の分析のまとめと今後の改善

以上のように、ピア・レスポンスにおいて参加者が他者の作文を高く評価する点はピア・レスポンスに参加するにつれて変化しており、特に言語形式に対する言及が減ることが明らかとなった。また、同じ言語形式に対する言及でも、違った点に対する言及が行われていることも示唆された。構成に対する言及は初回でも最終回でもあまり多くなかったため、変化が読み取れなかったが、これは「内容」に含めた「課題で要求されている『内容』との整合性」の中で、「内容」よりもむしろ「課題で要求されている『構成』」に含まれるべき発話がないか、再分析を行うことで変化が読み取れる可能性もあると思われる。内容に関する言及は最終回に増えてはいるものの、「3. 結果」で述べたように、課題の特徴にも影響されている可能性があるため、異なる課題でのさらなる実践が必要だろう。また、初回で散見された理由のない「いい」という評価も最終回には減っており、より分析的に他者の作文を読めるようになった可能性も示唆された。このように高く評価する点に変化が起こった理由は、他の学習者のコメントを聞き、新たに評価すべきポイントを見つけることができたからと考えられる。

2.1.3 手続きで述べたピア・レスポンスに関する指示は以下のとおりであった。

##### 1. グループディスカッションをする

##### A. クラスの中の誰の作文がいい作文か決める

★「どうしていい作文か」という理由が大切なので、理由をちゃんと話してください

本研究でピア・レスポンスを通して高く評価する点に変化すること、新たな高く評価する視点が現れることを示したが、「理由をちゃんと話してください」という指示の意図を明確にレジュメにも示すことで<sup>(8)</sup>、高く評価できる点を探すことを促進できる可能性があると思われる。

本研究では変化を発見しやすくするため、初回と最終回の比較を行ったが、より細かな変化を見るには、すべての回のデータを比較し、漸次的な変化を追うという方法も考慮すべきだろう。また、本研究では PR において学習者が高く評価した点の変化を分析したが、PR によって作文そのものが初回から最終回にかけてどのように変化したのか、研究することもできるだろう。さらに、教員のコメントに焦点化して、PR とどのような違いがあるのか、検討することもできると思われる。

(石毛順子いしげじゅんこ・国際教養大学・ishige@aiu.ac.jp)

#### 注

1. Writing/作文受講者に本研究の目的、参加拒否の権利、匿名性の確保、データの管理

について説明し、参加同意を得た。

2. 16Fa の 5 回目と 18Fa の 1 回目には欠席者がいたが、欠席者の作文も配布された。
3. 「ピア・レスポンス」という用語は受講者になじみがないことも予想されるため、指示では「グループ・ディスカッション」という用語を用いた。また、このレジュメは授業 100 分すべての流れを示しているため、番号は抜粋部分だけで調整するなど、一部修正を行っている。
4. 16Fa の 5 回目は 3 名欠席、18Fa の 1 回目は 1 名欠席であったため、3 名の 1 グループでピア・レスポンスを行った。そのため、クラス全員で共有する時間は持たなかった。
5. 文字起こしは石毛 (2018) を参考に行った。
6. 「読みやすさ」は、「論理的だから読みやすい」のように理由が述べられたものではなく、単に「読みやすい」しか述べていないものである。
7. 以下、アルファベットは全て仮名である。
8. 「理由をちゃんと話してください」という指示の意図は、レジュメには「『どうしていい作文か』という理由が大切なので」としか述べられていなかった。詳細な意図は「理由は他の参加者の作文のよい点にあたり、そのよい点を参考にして自分の作文を改善してもらいたい」ということであった。この詳細な意図は口頭では述べられていたが、レジュメには示されていなかった。

## 付記

本研究は科研費基盤研究(C) 15K02645 「ピア・レスポンスにおける日本語母語話者と日本語学習者の差異」の助成を受けている。

## 参考文献

- 石毛順子 (2018) 「ピア・レスポンスにおけるラポール形成の目的を明確化した指示の効果」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 10, 27-35.
- 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』ひつじ書房
- 三國純子 (2012) 「外国語教授法・コースデザイン」, 近藤安月子・小森和子 (編) 『研究社日本語教育辞典』研究社, 231-246.