



## How can teachers activate Peer Response? : Practical Report on a University Writing course in Thailand Using Peer Reading

Akane TANO

<sup>1</sup>Faculty of Liberal Arts, Rangsit University, Pathum Thani, Thailand

\*Corresponding author, E-mail: tano.a@rsu.ac.th

### Abstract

In order to be successful in writing, Peer Response have come to be widely introduced and its effectiveness has been confirmed by a lot of researchers. On the other hand, it is not likely to be easy for learners to make negative comments on the other's composition and they made no comment on the other's composition. The reason for this situation is because there is a gap between each student in terms of writing proficiency, which make Peer Response difficult to enjoy expected effectiveness for the teacher. Therefore, in this paper, two new activities will be introduced before going forward to Peer Response for such learners: 1) grammatical error feedback with Kahoot! 2) Peer reading of model composition using jigsaw method. Feedback with Kahoot! is effective for motivating learners to correct mistakes of vocabularies and grammars by themselves. Peer reading is useful for setting the standard of criticizing other's composition. In addition, results of students' class evaluation and their composition suggest that these activities are meaningful for lowering their Affective Filter and input and output advanced. It can be concluded that these activities could play an important role in helping learners had an active discussion in Peer Response.

**Keywords:** Peer Response, writing, jigsaw method, Self-Error Correction, Feed Back, Engagement

## タイ人学習者への日本語作文指導におけるより効果的なピア・レスポンスを目指して -タイの大学におけるピアリーディングを取り入れた作文授業についての実践報告-

田野 茜

### 1 はじめに

2000 年以降、日本語教育では教師主導型の授業から学習者中心の学びを促す授業への転換が進んでおり、協働学習が積極的に取り入れられるようになってきた。その中でも特に ESL (English as a Second Language) 作文教育で取り入れられているピア・レスポンスの実践が広がっている。ピア・レスポンスとは「作文の遂行のために学習者同士が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・館岡, 2007, p71:4-5) という、ピアラーニングの一種である。ピアラーニングについては研究者間で様々な定義があるが、ここでは、「教室場面での学習において、クラスメートとの対等で互恵的な関係の中で互いに貢献し合い学び合うこと」を本稿では「ピアラーニング」と呼び、その活動の一種である「学習者が対話を通して文章読解をすすめ、読みを深める活動」を「ピアリーディング」、「互いの作文を読み合いながら添削し合う活動」を「ピア・レスポンス」として実践について述べていきたい。

本稿では筆者がタイの大学において 2019 年度 1 学期に担当した初中級学習者向けに開講された作文授業でのピア・レスポンス、およびその実践について報告するとともに、ピア・レスポンスの新たな活用の可能性について考察する。

### 2 先行研究

日本語学習者にピア・レスポンス等の作文授業における参加型学習活動が効果的であることを論じたものに池田 (1999)、広瀬 (2000)、影山 (2007) などがある。



池田(1999)では、日本で日本語を学ぶ中級学習者を対象に、自己推敲・教師フィードバック推敲・ピア・レスポンス推敲の3つの異なる方法で推敲を促し、どのような違いがあったかを検証している。ピア・レスポンス推敲では、書かれたことに対する質問や確認のレスポンスが行われたことにより、加筆が起きやすかったことを指摘している。

広瀬(2000)では、韓国で母語によるピア・レスポンスを行った結果、コメントの6割が内容面に関するものだった報告している。日本語でのピア・レスポンスを行った池田(1999)と比較して、ピア・レスポンスを母語で行ったことが関係しているのではないかと述べている。

影山(2007)では、上級学習者を対象に、ピア・レスポンスと教師フィードバックを用いた際に学習者がどのように推敲を行っているのかを調査している。ピア・レスポンスは教師フィードバックと組み合わせることにより、その効果をより発揮できると述べている。さらに、それには順番も関係しており、ピア・レスポンスの後で教師の添削があるという文法や表現の表面的推敲の場が約束されている場において、学習者間での内容に影響する推敲に取り組めるのではないかと推察している。

つまり、ピア・レスポンスの利点としては、「書き手」である学習者に「読み手」の存在をはっきりと認識させ、さらに、その「読み手」からのインターアクションがあることにより、推敲・書き直しへの動機づけが高まり、書く目的が明確化されることにあるということである。その結果、内容面でより充実した作文が産出されるようになることが期待できるため、ピア・レスポンスが評価され始めているのだと考えられる。

一方で、大島(2009)のように、ピア・レスポンスに取り組んだ参加者が相手のフェイスに配慮して活動に参加するため、相手への言語知識の提供が暗示的なものが多く、お互いの誤用修正に至らない場合があるという指摘もある。池田・館岡(2007)も、日本語教育のピア・レスポンスにおいて、話し合いをうまく進めるのは難しいと指摘している。

ピア・レスポンスには作文の読み合い、そして内容の充実・推敲が期待されているため、相手の誤りや不足を指摘するという否定的な内容が多く出てくることが予想される。それゆえ、読み手は相手のフェイスの侵害を懸念し、コメントを控えることがあるのであろう。

またアカデミックライティングの分野において、樋田・今井(2007)では、留学生へのアカデミックライティングの指導経験がある専門の教員に調査を行い、その教員の半数が、留学生の「論理的文章を書く力」が弱いことや、「文法力」が弱いことが留学生のライティング能力の問題点であると感じていることを明らかにしている。留学生が書いたレポートの構成力や独自の意見があるかどうかよりも、意味の通る日本語の文を書く能力が低いことが中上級の日本語学習者の問題点になっていると指摘している。

したがって、高等教育機関において、今後もピア・レスポンスを効果的に取り入れていくためには、自分の作文を相手に見せてコメントを受けるといった活動における心理的ハードルを下げつつ、内容面と文法面(表面的な推敲)どちらもカバーしうるようなピア・レスポンスの活用が求められていると考えられる。

### 3 授業の概要

本実践の対象となる科目の概要は以下の通りである。

1. 科目 Writing JapaneseIII (必修科目)
2. 対象 日本語学科に在籍する3年次の学生
3. 履修要件 Writing JapaneseII (2年次開講の作文科目)の単位を取得済みであること
4. 開講時期 2019年1学期(90分×30回)
5. 学習目標 既習文型を運用し、読み手に配慮した作文が書ける

#### 3.1 対象者

対象者は当該科目の受講生28名であり、受講生はこれまでに2年間、日本語を履修してきている。今回実践対象となった作文の授業と並行して、文法、聴解、会話、読解の授業も履修している。1年次は初級文型のクラスのみで、2年次の1学期と2学期に作文科目を履修しており、作文を勉強するのはこの科目が3つ目となる。



受講生の日本語のレベルは初級の内容を学び終えており、中級に相当するが、授業を担当した筆者の印象はクラス内での日本語能力の差があり、N3 を取得済みの受講生が多くいる一方で、初級の文型がうまく使えていない受講生もいるというものであった。

### 3.2 授業の内容

筆者は 2019 年 8 月から 12 月まで当該科目を担当した。90 分の授業を週に 2 回（全 30 回）行った。科目の学習目標が「読み手に配慮した作文」を書くことであるため、常に読み手を想定して書けるよう、以下のテーマを採用した(表 1)。他にも授業内容の理解度を高めるための「コメントシート」作成活動や交換留学のための志望動機を書く練習などもテーマ外活動として行っていた。

ライティングの機会が多様化していることから、メールや LINE など様々な媒体を想定して作文活動を行った。想定している媒体は以下の通りであるが、ピア・レスポンスの活動をするため、作文はすべて A5 の紙に書かせるという形をとった。各テーマ想定する相手を 2 パターンずつ用意し、同じテーマで異なった相手への文章を考えることにより、待遇表現に意識を向けさせる工夫もした。

表 1 テーマ例

|   | テーマ       | 媒体       | 相手                 | コマ数 |
|---|-----------|----------|--------------------|-----|
| 1 | アポイントをとる  | メール      | 教師(親)/教師(疎)        | 3   |
| 2 | アドバイスを求める | メール      | 友人/先輩              | 2   |
| 3 | 伝言する      | メモ(書き置き) | 教師(親)/友人           | 3   |
| 4 | 誘い・誘われる   | LINE     | 友人(親)/友人(疎)        | 3   |
| 5 | 謝る        | メール      | 先輩/日系企業社員          | 3   |
| 6 | 募集する      | LINE     | 友人(複数)/友人(親)       | 2   |
| 7 | 問い合わせる    | メール      | 大学職員(疎)/教師         | 3   |
| 8 | 経験について書く  | レポート用紙   | 後輩(同じ大学)<br>日本語学習者 | 3   |

### 3.3 前年度科目の指導で見えた問題意識

筆者は、本実践の対象者に対し、2 年次 2 学期開講科目の「Writing Japanese II」から作文科目を担当しており、本実践の前段階となる 2 年次科目においてもピア・レスポンスを導入していた。1 学期に講座を担当していた前任者同様、「ブレインストーミング→第 1 稿作成→ピア・レスポンス→第 2 稿作成→教師による文法・内容面の添削」という手順でピア・レスポンスの活動を行っていた。しかし、その際に筆者はピア・レスポンスの話し合いが教師の期待通り進まないことを強く感じていた。

2 節に挙げた広瀬 (2000) のように、ピア・レスポンスによる内容の加筆で内容面の改善がなされることを期待して、母語であるタイ語を用いてピア・レスポンスをさせたが、ワークシートの「友達の作文の分かりにくいところ/もっと説明がほしいところ」の欄には「コメントするところはない」「内容はいいです」とのコメントのみで、話し合いがすぐに終わってしまうピアが多かった。指摘があったとしても、比較的是っきり誤用だと指摘できるカタカナや漢字の表記・接続の動詞の活用のミスにとどまっていた。内容面の指摘が少なくないことにに対し、受講生からは「このままでも意味は分かる」との声が上がっていた。お互いの作文を読み合う際に指標となるものがなかったため、何に注目しながら読み進めてコメントすればいいのかが、明確になっていなかったのが原因の一つになっている可能性も考えられる。

また、受講生の能力差により、産出される作文にかなりのレベル差があり、効果的にお互いの作文を読めていないと感じていた。受講生が第 1 稿の作文を書きあげる際に辞書で調べた言葉をそのまま引用したり、文法の誤りがあったりするせいで、読んでコメントし合う活動に至る前に、文法ミスや語彙の意味の説明に時間がかかってしまい、作文を読むだけで終わってしまうケースがあった。それでも教師としては、どの語彙文型を使用すれば適切に読み手に意味が伝わる



が話し合うアクションが起きることを期待していたのだが、「自分の読解の能力がないのか、友だちの作文が複雑なのかが分かりません」と言って指摘せずに活動を終えてしまっている受講生が多かった。

ある程度推測し、意味が伝わる作文であれば言及しないでおこうというのが受講生の心理らしく、はっきり間違いであるという説明ができるもののみ指摘するというのが受講生の傾向であった。表記の誤りなどは内容の説明不足や文法の誤りに比べて相手にも納得してもらいやすいため、指摘しやすい傾向にあり、相手との関係を良好に保ちたいという心理が働くため、指摘しやすい表記の誤りのみにとどまったのであると考えられる。

#### 4 実践の流れと実践内容

3・3節で述べた問題点を改善するために、文法の誤りを比較的早い段階で訂正できるようにし、ピア・レスポンスの際に内容面に集中して読めるように工夫した。また、ピア活動による受講生の心理的ストレスを軽減できるよう配慮し、ピア・レスポンスの前にも文法フィードバック・ピアリーディングとピア活動を2つ取り入れ、ピア・レスポンスの際に意見を出しやすくした。最後の教師添削に至るまでの授業の流れとして、図1に示す順に行うこととした。丸で示されている部分は自宅学習（宿題）または授業時間内の個人活動、矢印内に示されている部分は授業時間内における他者との活動である。テーマの導入を授業内で行った後、受講生は自宅第1稿を作成し、教師に提出する。教師は授業内でゲーム型授業応答システム「Kahoot!」を用いて、文法面のFBを行い、受講生への自己推敲を促す。さらに、授業内でモデル作文を協力して読む活動である「ピアリーディング」活動を通し、作文に書くべき内容に対する意識を深め、その認識を共有させる。受講生はそれを持ち帰り、第2稿を作成し、お互いの作文を読み合いコメントする「ピア・レスポンス活動」に取り組み、さらに修正を加えたものを教師に提出する。教師は最終稿に文法・内容FBを書き込み、返却という流れである。以下、各活動について述べる。

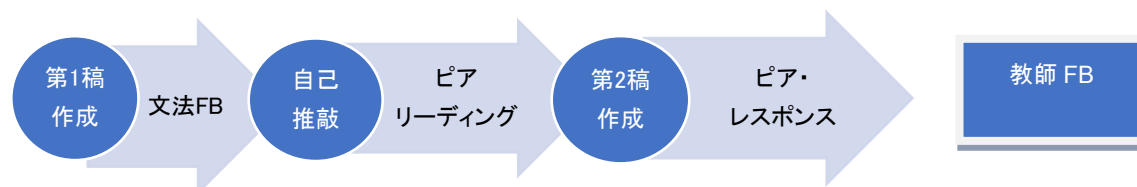


図1 テーマごとの授業の流れ

##### 4.1 文法フィードバック

教師は受講生によって提出された第1稿に目を通し、文法上の誤りや語彙選びが不適切な文など修正が必要な箇所を抽出する。しかし、ここで教員が1つ1つの作文を添削してしまったり、印や書き込みをしてしまったりすると、受講生のメタ認知能力は育たない。また、この後続くピア・レスポンス活動で他者の作文を批判的に読むためにも、自身で書いた作文を客観的かつ批判的に読めるように意識付けをさせておきたい。そのため、教員は第1稿に印をつけたり、書きこんで誤用を訂正したりせず、そのまま受講生に返却する。その代わりに、ゲーム型授業応答システム「Kahoot!」を用いて、多肢選択型クイズとして修正が必要と思われる語彙や文に焦点をあてることとした。

「Kahoot!」とはオンライン環境下で教師が作成したクイズに受講生がそれぞれ個人の端末からアクセスし、自身のタブレットやスマートフォンを操作してクイズに早押しで解答していくというエンターテインメント性のあるゲーム型授業応答システムである。受講生は匿名(自身で入力するニックネーム)で参加することができる上に、クイズの進行は教師がコントロールできるため、クイズの進行や受講生の理解に応じて途中でフィードバックを入れることもできるという利点がある。

<sup>1</sup> 「Kahoot!」のくわしい実施手順やその効果に関しては山内真理(2017)「kahoot!による学生参加の促進:ーゲーム要素による学習態度の変容ー」を参照されたい。



本実践の活動では個人ではなく、3人グループでゲームに参加させており(図2)、3人グループの代表者1人の端末をグループメンバーで見ながら話し合って解答を選ばせるというやり方をとった。ゲーム感覚で楽しみながら意見を他者と共有できるようにさせたいという考えがあったためである。

授業では、第1稿で受講生の多くに修正が必要だと思われた箇所を抜粋して「正誤クイズ」または「4択クイズ」を作成し、毎回授業開始時に10問程度の問題を出題していた(図3)。その場で正答率を確認し、正答率が低かった問題に関しては、ゲームの進行を止め、次の問題にうつる前に教師から口頭でフィードバックを行ったり、受講生に誤答の選択肢がどうして不適切なのかを説明させたりした。この活動では、教師とのやり取りやクイズの出題はすべて日本語で行ったが、受講者間での相談は意見交換を活発にし、協働を通して理解を深めるためにも母語であるタイ語の使用を認めた。



図2 Kahoot!モード選択例  
(左：個人対抗 右：グループ対抗)



図3 正誤チェッククイズ 出題例

Kahoot!での文法フィードバック活動終了後、授業時間を利用して、すぐに自分自身の作文を読み返し、クイズの問題を振り返りながら自己推敲させた。自身の誤用パターンを自覚させ、化石化を防ぐためにも、自己推敲・自己添削の結果は第1稿とは異なる色のペンで書かせるよう指示した。この際、3人グループの仲間とタイ語で話し合いや相談をしてもいいこととし、教師に質問があれば、日本語で質問させ、その都度対応した。教室全体に共有が必要であると教師が判断したのに関しては、全体に口頭でフィードバックを加えた。

#### 4.2 ジグソー法を用いたピアリーディング

文法面の自己推敲・自己添削終了後、受講生の内容面の不足に焦点を当てて作成した教師自作のモデル作文を用いたピアリーディングを実施した。ここでのピアリーディングの目的は、自分自身でも受講生でもない第三者の作文を読むことを通して、批判的に読み指摘するという感覚を養わせることである。大島(2009)で指摘されていたように、目の前に





ピア・レスポンスの相手がいれば相手のフェイスの侵害を懸念して指摘を控えることがあるが、架空の第三者を教師が設定し、ピアと協力して相談しながら読むことによって作文にコメントすることへの心理的ストレスが軽減できるのではないかという考えがあった。

また、本実践では教師が架空の日本語学習者「ボンピモンさん」「ミラーさん」「タナツチャーさん」「王さん」という4人の登場人物を設定し、その4人が書いたという設定でモデル作文を4パターン用意し、モデル作文同士を比較し内容の伝わりやすさを検討できるように工夫した。4パターンそれぞれに「いいところ」「わるいところ」を教師が盛り込んでおき、内容読解に加え、各モデル作文のいいところと悪いところを探すというピア・レスポンスのデモンストレーションとなる活動をさせた(図4)。

さらに、このピアリーディング活動ではジグソー法も取り入れた。座席表にしたがってクラス内を4つのグループに分け(図5)、Aグループ内で2人組×2ペア、Bグループ内で2人組×2ペア、というようにグループ内で2人組を作るように指示した。各グループには異なるパターンのモデル作文を配布し、ピアリーディング終了後、それぞれが読んだ作文の内容を要約して説明し(1ペア目)、いいところとわるいところを指摘(2ペア目/3ペア目)させた。この活動ではインフォメーションギャップを利用し、説明すること・説明を聞くことへの動機づけを高めるとともに、クラス内でのコミュニケーションの活性化を図ることを期待していた。また、文章を読んだ受講生がクラス内の受講生に文章の概要を伝え、その評価を伝えることで、他者が文章をどのように理解し、評価するのかわかる機会をもうけた。これは大井(2002)が作文の文化差について述べていたことをきっかけに筆者が「自分の考えるいい作文と他者の考えるいい作文には少なからず差異があり、そのことについて意識が向けられるようになることがよりよい作文の検討、ひいては他者理解・異文化理解につながるのではないか」と考えるようになったためである。

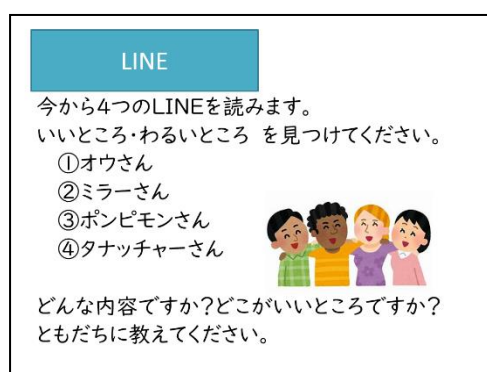


図4 指示スライド参考例

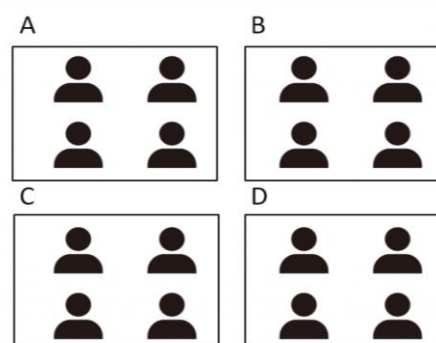


図5 ジグソー法 グループ例

この活動をふまえ、第2稿の作成に取りかからせた。本実践では書き直しの量や第2稿の推敲にかかる時間が受講者によって様々なことと授業時間の都合上、第2稿の作成は授業時間外活動(宿題)としていた。ただ、クラス全体で「いい作文とはどんなものか」というイメージを共有し、内容面にも意識が向くようになっていたため、スムーズに取り組んでいたようである。

#### 4.3 ピア・レスポンス

宿題として第2稿を書き上げた後、文法フィードバック活動とも、ピアリーディングとも、異なる相手とピア・レスポンス活動を行わせた。「他者に配慮した文章作成」を目標にしているこの授業では、これまでの質問項目である「相手の作文のいいところ」「分かりにくい・もっと説明してほしいところ」に加え、「相手の作文を読んでどんな気持ちになったか」「嬉しかった言葉」「傷ついた・配慮が足りない言葉→どんな言葉に変えると親切か」も話し合わせることにしていた。これまでと異なる相手と活動をさせたのも、常に仲のいい友達と話し合っていたのは、「配慮が足りない」と感じ



ることが少ないと懸念したためである。また、あまり話したことのない受講生への接し方からも「親疎」を意識した待遇表現選を身に着けてほしいとの考えからである。

当初はワークシートを配布していたが、3テーマ目以降はワークシートがなくても、ピア・レスポンス活動ができるようになっていたため、途中からワークシートの配布をやめて、口頭での指示のみとした。前活動を通し、着眼点を獲得したため、お互いの作文にコメントしやすくなっていたようである。

さらに、受講生には、ピア・レスポンス活動内で、修正・加筆を行った最終版を教師に提出するようにしていた。その最終版の提出は教師による文法チェックや内容チェックを目的と課されていたものであるが、次第に、不適切な文で修正を加えないと意味が伝わらないような文を書いてくる受講生が減ってきたため、最終版の提出を任意にした。

## 5 考察

4節で報告した実践内容について、受講生を対象とした授業アンケートの結果と受講生の算出した作文をもとに3・3節で述べた筆者の問題意識が改善されたかを考察していきたい。

### 5.1 授業アンケートに基づく考察

授業アンケートは3節で述べた「Writing JapaneseIII」の受講者全員に対し記名式(任意)で行われ、受講生28名全員の回答を得た。授業アンケートでは全体の満足度に加えて、各活動(Kahoot!による文法フィードバック、ピアリーディング、ピア・レスポンス)の満足度についても質問した。結果は以下の通りである。

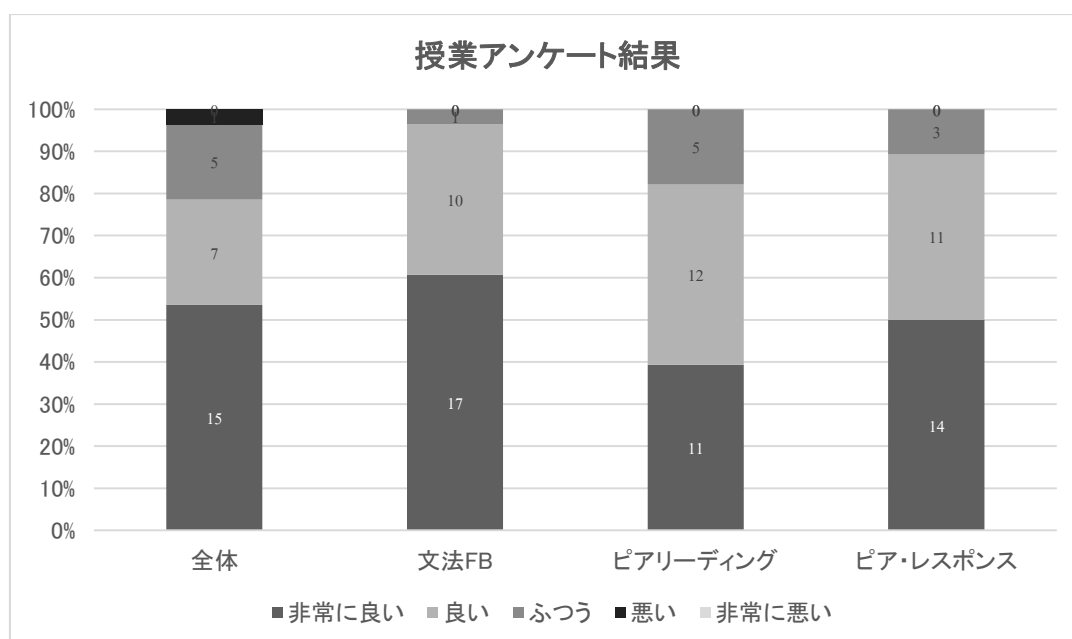


図6 授業アンケート結果

科目全体の評価としては半数以上の受講生が「非常に良かった」と回答していたが、ピアリーディングに関しては、非常に良い(39.2%)、良い(42.8%)、ふつう(17.8%)、悪い/非常に悪い(0%)と、比較的満足度の低い結果となった。ピアリーディングの項目に対する受講生からのコメントは「いい活動だけど、ときどき書いていいことと書いてはいけないことがはっきりしない」「内容を読むのが少し難しい」というものがあった。この活動は、他者が文章をどのように理解し、評価するのかわかる機会を作ろうと取り入れた活動であったが、自分が思い描く「いい作文」と他者の思う「いい作文」の間にギャップがあり、さらに、他者の思う「いい作文」にも多様性があることを知り、着地点が見つからなかった



ことが原因だったと思われる。この意見を持っているのは、成績上位層に多く、「正解」を求めている受講生によく見られた傾向である。受講生の満足度としては低かったものの、大井(2002)で言及されていた作文の文化差の観点から、多様な価値観を知り「作文に書いていいこと」の幅が広がったことを意識させることができたため、意義のある活動だったと考えられる。また、成績下位層からは「内容を読むのが少し難しい」という声も上がっていた。ピアリーディングの際のペアが成績下位層同士のペアの場合、漢字の読みに苦戦し内容読解に至らないケースがコース開講中何度かあったこともあり、こういった意見が出てきたのであろう。ピア・レスポンスよりもピアリーディングの際に座席指定し、成績上位層と成績下位層を隣同士にさせたほうが効果的なかもしれない。

しかし、そういった成績下位層からも、「ボンピモンさん(パターンBのモデル作文)のおかげで、友達の作文を理解しやすくなった」「たくさん例があって友だちの作文と自分の作文のスタイルが分かる」「ボンピモンさんにアイデア(=アドバイス)を出すのが面白い」といった声が上がっており、受講生は楽しみながらモデル作文の批判、変更点の提案ができていたと考えられる。また、小宮(1991)で、読み返しに比べて、推敲基準を設定した場合その基準が推敲を促すことを指摘されていたが、本実践のピアリーディングはその推敲基準の役割を果たしていたのだと考えられる。モデル作文を比較検討することによって、その後のピア・レスポンス活動を行う際の指標ともなりうる推敲基準を自ら獲得していることが伺え、この活動は有効であったと考えられる。

## 5.2 活動前後の受講生の作文に基づく考察

さらに、受講生の主観的な意見だけではなく、客観的に受講生の第1稿の作文と第2稿の作文、最終版の作文を比較しても、文法面・内容面ともにある程度の改善が見られた。第1稿提出後から第2稿提出までは、教師による作文への書き込みや添削など直接的なフィードバックがなされなかったにもかかわらず、テンスや活用などの文法的な誤りや表記に修正が施されていた。すべての修正が Kahoot!による文法フィードバックとは言えず、読み直しによる気づきや、他の受講生からの助言も含まれていたと可能性もあるが、少なくとも教師からの書き込み、マーカーによる誤用の指摘と同程度の効果はあったと思われる。今回の実践では、ゲーム感覚で個人が特定されることなく誤りを認識することができたため、情意フィルターが低くなり、教師からの直接的フィードバックがなくても、正しい文型使用のインプットが進んだのであると考えられる。

また、このコースの学習目標であった「読み手への配慮」であるが、原田(2006)で、ピア・レスポンスの有効性として、ピア・レスポンスを導入することによって書く過程に読み手を位置づけ、読み手の視点を意識させる学習状況を設定することができることが挙げられていたが、今回の最終版の作文を見ても読み手への配慮が見られるようになっており、ピア・レスポンスの期待する効果が出ているものととらえてよさそうである。以下に、読み手への配慮が見られるようになったと思われる例を示すとともに考察をすすめていく。





## 【受講生 A】

例 1：外国人講師である当該科目担当講師（筆者）にメールでアポイントをとる

(1)

おはようございます。

私は、教養学部日本語学科 3 年生の\*\*\*です。

\*\*先生にお願いことがあります。

私の宿題は、外国人の先生に interview しなければなりませんから、

先生に日本の文化について、interview してもらえませんか。

(2) いいつもお世話になっております。

私は、教養学部日本語学科 3 年生の\*\*\*です。

\*\*先生にお願いことがあります。

私の宿題は、外国人の先生にインタビューしなければなりませんから、

先生に日本の文化についてインタビューさせてもらえませんか。

(3) いいつもお世話になっております。

3 年生の\*\*\*です。

英語の授業の宿題についてお願いがあります。

私の宿題は、外国人の先生にインタビューしなければなりませんから、

先生に日本の文化についてインタビューさせていただきませんか。

もしよかったら、お願いします。

(1) が第 1 稿、(2) が文法フィードバックとピアリーディングをふまえて再考された第 2 稿、(3) が第 2 稿をもとにピア・レスポンスを行い、それをもとに受講生自身が修正を加えた最終版である。(1) では、表記ミスや英語表記による回避、使役文型の不使用などが見られ、日本語学習者の作文に慣れていない読み手には意味の理解に若干の支障をきたすものであった。これが(2)では、使役形が正しく使えるようになり表記ミスも改善された。また、ピアリーディングによる他のグループの発表から、モデル作文の 1 つに盛り込まれていた「いつもお世話になっております」という表現が、「おはようございます」よりも、汎用性の高い挨拶文であることを理解し、使用できるようになっていた。さらに、ピア・レスポンスを経た(3)では、「～について」お願いがあります、と前置きができるようになっていたり、「もしよかったら」と相手を気遣う表現が加筆されていたりした。また、メールの読み手である筆者は受講生にとって「受講生とある程度面識がある目上」であることから、「～ていただけませんか」を使用するなど待遇表現の変化や、読み手にとって既知知識である自己紹介(名乗り)の際の「教養学部日本語学科」の削除など、ピアリーディングおよびジグソー法での発表にはなかった観点からも修正が加えられていることも分かった。

## 【受講生 B】

同様に、受講生 B の作文も(4)が第 1 稿、(5)が文法フィードバックとピアリーディングをふまえて再考された第 2 稿、(6)が第 2 稿をもとにピア・レスポンスを行い、それをもとに受講生自身が修正を加えた最終版である。受講生 B も受講生 A と同様、第 1 稿から第 2 稿の間に冒頭のあいさつや送り仮名のミス、漢字の不使用が改善されている。ただ、依然として事情を知らない読み手には、メールを送ってきた経緯や読み手の都合を聞く意図が読み取れない。しかし、ピア・レスポンスを経た(6)では、事情説明となる「外国人の先生にインタビューしなければなりません」の一文が挿入され、読み手がより理解しやすいものとなっている。



例 1：外国人講師である当該科目担当講師（筆者）にメールでアポイントをとる

(4)

お元気ですか。

私は、日本語がつかの 3 年生の\*\*\*です。

実は、英語の宿題があります。先生にメールを書ます。

来週に先生の都合の日を教えてくださいませんか。

(5) いいつもお世話になっております。

私は、日本語学科 3 年生の\*\*\*です。

実は、英語の宿題があるので、このメールを書きました。

来週に先生の都合のいい日を教えてくださいませんか。

(6) いいつもお世話になっております。

3 年生の\*\*\*です。

英語の授業の宿題があつて、メールしました。

私は、外国人の先生にインタビューしなければなりません。

インタビューさせていただきませんか。

先生の都合のいい日を教えてくださいませんか。

また、第 1 回のテーマで獲得した「前置き」という観点は、第 2 回以降のテーマでも保持されており、テーマが新しくなっても継続して第 1 稿から取り入れることができていた。例 1 で提示した受講生 A の作文の第 2 テーマ以降の作文例をいくつか以下に示す。

例 2：面識のない日本語学科 4 年指導教員に相談する

(7) ははじめまして。

日本語学科 3 年生の\*\*\*と申します。

私は、日本への留学について相談したいのでメールしました。

例 3：JLPT 試験対策のためにスニサー先輩(架空の人物)に相談する

(8) お久しぶりですね。

私は、3 年生の\*\*\*です。

スニサー先輩は N3 も N2 も持っていますね。

だから、N3 に合格するためについて相談したいんですが、メールしました。

文法的誤りは依然あるものの、読み手を意識して前置きを加えたり、文末の待遇表現を変えたりしていることがうかがえる。教師から一方的に教えられたことではなく、他の受講生と協力しながら、自分で獲得した知識であるという意識が強く、作文として算出する際に使用する動機付けとなっているのだと推察できる。ただし、この効果に関して、筆



者はピア・レスポンスで話し合っている内容を理解できるまでのタイ語能力を持ち合わせておらず、話し合いの内容をすべて把握できたわけではないため、推察の域を出ない。

## 6 おわりに

本稿では、中級学習者に対する作文指導におけるピア・レスポンスの実施の前段階となるスキャフォールディング活動の実践について報告、考察することを通し、ピア・レスポンスをより活性化させるための活動について、ピア・レスポンスの前に文法フィードバックおよびモデル作文のピアリーディングを行うことが有効であることを述べてきた。文法面と内容面の改善を目指した本実践においてピア・レスポンス活動だけですべての誤りを修正することはできなかったが、より自律的な修正の一助となる活動の提案ができたといってもいいだろう。

また、モデル作文のピアリーディングの際にジグソー法を取り入れることにより、他者の意見に耳を傾けやすくなるほか、作文への文化差にも触れる機会を作ることでもある。他者が文章をどのように理解し、評価するのかを知る機会を多く持つことによって、文章の読み手をより意識することができるようになると考えられ、「自分自身の面白い作文」でなくとも許容される場合があることを受講生に対し十分に説明することで、より意味のある指導が行えるだろう。

ただ、今回の実践には短所もある。例えば、受講生の第1稿がすべて同じような作文だった場合、教師がモデル作文を作成する際に数多くのパターンのモデル作文を用意するのが困難になる点や、受講生同士にレベル差がある場合、モデル作文の難易度やジグソー法の際のグループ分けに慎重にならない点である。また、教師がモデル作文を作成することから、教師の意識や固定概念がモデル作文にあらわれ、結果的に教師主導型の授業になってしまいかねないという可能性もある。どのような授業にも長短があることを意識しておくことはより良い実践のために重要であろう。

また、今回の受講生は全員母語がタイ語だったため、各活動で受講生同士が母語で意思疎通を図ることができたが、同様の実践が日本語や英語などの媒介語でなされる場合には、実践方法に工夫や変更が必要となることが予想される。受講生の母語が異なるクラスでの活動方法の検討を今後の課題とし、実践を行っていきたい。

**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 , お茶の水女子大学日本語文化学会 , 36-47
- 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
- 大井恭子 (2002) 「思考力育成のための作文教育-外国語としての英語教育からの知見-」 『千葉大学教育学部研究紀要』 50 , 245-260
- 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 , 15-25
- 小宮千鶴子(1991) 「推敲による作文指導の可能性-学習者の能力を活かした訂正-」 『日本語教育』 75 , 124-134
- 槌田和美・ 今井美登里(2007) 「留学生に対する効果的なアカデミック・ ライティングの指導法および教材開発のための基礎研究」 『桜美林言語教育論叢』 3 , 1-16
- 原田三千代 (2006) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動：言語能力の差はピア・ レスポンスにとって負の遺産か」 『世界の日本語教育 日本語教育論集』 16 , 53-73
- 広瀬和佳子(2000) 「母語によるピア・ レスポンス(peer response)が推敲作文に及ぼす効果-韓国人中級学習者を対象とした3か月間の授業実践をとおして-」 『言語文化と日本語教育』 19 , 24-37
- 山内真理 (2017) 「Kahoot!による学生参加の促進-ゲーム要素による学習態度の変容-」 『コンピュータ&エデュケーション』 43 , 36-47