

# 日本語教育のピア・レスポンスに関する研究概観

## —研究方法に着目して—

陳 世花

本稿では、日本語教育のピア・レスポンスにおいて、作文プロダクトに関する研究、活動プロセスに関する研究、ルーブリックが用いられた研究の3種を対象とし、それらの研究方法に着目してピア・レスポンスの実践や効果を概観した。個々の研究を分析、整理した結果、作文プロダクトの研究では言語形式と内容、あるいは形式的な推敲と内容面の推敲の側面から検証されていた。活動プロセスの研究では学習者同士の相互作用について、主に発話機能や展開の側面から分析が行われていた。ルーブリックが用いられた研究は活動促進や内省に着目されていた。それらを踏まえ、新たな研究の可能性を検討する。

【キーワード】ピア・レスポンス、作文プロダクト、活動プロセス、ルーブリック、日本語教育

### 1. はじめに

日本語教育においてピア・レスポンス（以下、PRとする）研究が1990年代中盤に開始され、現在、教育現場でさまざまな実践が行われている。本稿では、これまでの実践研究がどのように検証されてきたかを、主に研究方法に着目して整理をし、PR研究を概観する。その上で、新たな研究の可能性について検討することを目指す。

### 2. これまでのピア・レスポンス研究の分類と本稿の分析対象とする研究

#### 2-1 これまでのピア・レスポンス研究の分類

PRとは、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数のグループ（ペア、あるいはグループ）で、お互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」（池田、2002：289）と定義されている。池田・館岡（2007）によれば、PRは学習者同士が共通の目的の下に、読み手と書き手がそれぞれの目的をもち、対等な関係で対話を通して、自分とは異なる相手の考えや価値観を自分にとって新しい意味付けをしながら活動を進めていくプロセスであるとされている。さらに、理論的背景としては、互いの不足部分の補完に加え、共有の新たな文脈が創造される学びの機会の互惠性と学びの成果の互惠性があるという協働学習の考え方が基盤にあるという。PRの効果としては、作文の質的向上のみならず、社会的関係性の構築（池田 2004, 原田 2006a）、さらにPRの回数を積み

重ねることによる自己推敲力の向上（原田，2006b）等が挙げられている。

池田・原田（2008：62）では、日本語教育においてPR研究が最初に発表された1999年（池田，1999a）から2008年までの一連のPR研究を振り返り、研究対象を焦点ごとに次のように4分類している<sup>註1</sup>。（1）作文プロダクト、（2）活動プロセス、（3）作文プロダクトと活動プロセスの関係、（4）意識・参加態度の変容である。具体的には、（1）は学習者が書いた作文、すなわちプロダクトにおけるPRの効果を検証した研究、（2）は言語的発話機能から学習者間の相互作用を分析した研究、（3）作文プロダクトと活動プロセスの対応関係を見た研究、（4）アンケートやインタビューによる調査及び振り返りシートを分析した研究である。

## 2-2 本稿の分析対象とする研究

本稿で分析対象とする先行研究は1999年以降に公開されたもののうち、日本語学習者に関わる次の代表的な三つの学会誌から選定したものを指す。①日本語教育学会の『日本語教育』、②第二言語習得研究会の『第二言語としての日本語の習得研究』、③社会言語科学会の『社会言語科学』である。①は60年にわたって日本国内外での「日本語教育の実践と学術研究の振興を図り、もって教育・学術の交流及び発展に寄与し、世界の人びとの相互理解を進行する」<sup>註2</sup>ことを目的とする学会誌である。これは日本国内外の日本語教育の実践と深化を共有し、人材育成とともに日本語で豊かな社会の創造に貢献してきている。②は「理論と実践の両方を追求する」<sup>註2</sup>という基本姿勢に基づく学会誌である。これは第二言語・外国語としての日本語習得と日本語教育の理論と実践のインターフェイスの場となることを通して、日本語教育の実践現場に寄与している。③は「言語・コミュニケーションを、人間・文化・社会との関わりにおいて取り上げ、そこに存在する課題の解明を目指す」<sup>註2</sup>学会誌である。これは日本語教育を社会の中に位置づける役割を果たしてきている。上記に加え、池田の一連の研究（1999a, 1999b, 2000）はPRを日本語教育に取り入れた先駆的な研究であるため、分析の対象とした。また、内容的に連続した同一著者による研究も分析の対象に加えた<sup>註3</sup>。

本稿では、前述した池田・原田（2008）の分類を援用しつつ<sup>註4</sup>、日本語学習者を対象としたPRにおいて、作文プロダクトに関する研究、活動プロセスに関する研究、PRにルーブリックが用いられた研究の研究方法に焦点を当て、概観することを目的とする。管見の限りでは研究は蓄積されてきているが、まだ残された課題はある。特にジャンル、分析方法、結果、主張を整理していくことが今後のPR研究の更なる発展のためには重要であると考えらる。

## 3. 作文プロダクトに関する研究

作文プロダクトの側面からPRの効果を明らかにした研究は8本ある（池田 1999b, 2000, 広瀬 2000, 2004, 影山 2001, 原田 2006b, 田中 2008, 2011）。これらの研究におけるPR前後の作文プロダクトの変化（第1作文と第2作文の変化）について、「作文のジャンル」「分析方法（分析項目、データ処理方法）」「結果」「主張」<sup>註5</sup>に整理し、表1に示す。各論文の記述内容から明らかになったことは3点ある。第一は、PRは教師添削（Teacher Feed back, 以下、TFとする）に比べ、作文プロダクトに与える影響が同等かそれ以上になる点

である。第二は、PRは研究によって言語形式あるいは内容に及ぼす効果が異なる点である。第三は、研究によって作文のジャンルや分析方法が異なる点である。以下に第一の点から述べていく。

第一では、先行研究の8本のうち、5本がTFと比較してPR効果を検証している（池田 1999b, 2000, 広瀬 2000, 影山 2001, 原田 2006b）。池田の一連の研究（1999b, 2000）から2000年代半ばまで行われてきた作文プロダクトの研究は、TFと関連づけて議論され、PR効果がTFと同等かそれ以上に影響を与えるという有効性が論じられてきたことが特徴であると言える。池田（2002）は、日本語教育の作文教育において従来の教師によって行われてきたTFに対し、新たな学習論としてのPRが日本語教育現場で行われるためには「従来の指導法からもある程度妥当性を示すものであることが立証される必要があった」（2002：290）という。具体的には、池田（1999b, 2000）は、中級日本語学習者（1999bは20名、2000は30名）を対象に、PR、TF、自己推敲に分けている。それぞれが推敲作文に与えた影響を比較することでPRの有効性を示し、日本語教育にPRの実践研究をもたらした。広瀬（2000）は、日本語能力の制約がやりとりに限界をもたらしたのではないかと池田（1999b）の考察を踏まえ、韓国の大学で日本語を専攻とする中級学習者（25名）を対象に、毎回グループを交替しながら母語によるPRの効果をTFと比較することで検証した。その結果、言語的な問題で制約が生じない母語の使用は、やりとりを活性化し、内容に影響を与えたことが示されている。影山（2001）は、上級日本語学習者（6名）を対象に、日本語でPRとTFを行った際の推敲の違いについて調査した。その結果、PRに活用できる言語能力（日本語能力）がある学習者は、内容面の推敲を行うことができたと報告されている。さらに、原田（2006b）は、TFでは学習者が常に書き手の立場であり、教師からのフィードバックに従うのに対し、PRでは書き手の立場に加え、読み手の立場に立つことができるため、このような経験が重要であることを指摘している。原田（2006b）は中級日本語学習者（10名）を対象

表1 PRによる作文プロダクトの効果

研究	作文のジャンル	分析方法 (分析項目、データ処理手法)	結果*	主張
池田 (1999b)	説明文	1項目(集計、統計) 4項目(集計、統計)	PR1>TF1>自己1 PR1*TF1*自己1	PRはTFと同等かそれ以上に効果あり PRは項目(語彙)によっては効果あり
池田 (2000)	説明文	2項目4分類17カテゴリー (集計)	TF1>PR1>自己1	PRはTFと同様に表面的な推敲に効果あり
広瀬 (2000)	説明文 意見文	2項目4分類21カテゴリー (集計)	PR1&2&3(NL)= TF1	PRは文法、語彙、マイクロレベルで効果あり
影山 (2001)	意見文	2項目4分類21カテゴリー (集計)	PR1>TF1 PR1<TF1	PRは内容面の推敲に効果あり TFは表面的な推敲に効果あり
広瀬 (2004)	説明文 意見文	2項目4分類21カテゴリー (集計)	PR2&3(NL)= PR2&3(TL)	PRは言語の違いでは効果に差がない
原田 (2006b)	説明文 意見文	2項目8分類(統計)	PR2&3&4&5> TF2&3&4&5 PR前後自己1&6> TF前後自己1&6	PRは内容に効果あり PRの回数の積み重ねによって自己推敲の向上に効果あり
田中 (2008)	意見文	3項目(統計) 3項目9分類(統計)	PR3	PRは総合点と内容に効果あり
田中 (2011)	意見文	3項目(統計) 3項目9分類(統計)	PR2	PRは内容と構成に効果あり

\* >は左右の大小関係、\*は上位・下位群ごとに項目別の結果が異なることを表す。

数字は実施された回、&は複数回の実施を示す。

NLはnative languageで母語の使用、TLはtarget languageで目標言語（日本語）の使用を指す。

に、グループを交替するPRとTFを継続的に実施し、自己推敲力が養成されるかについて比較した。その結果、学習者同士が協働的に学習活動に取り組み、回数を積み重ねることによって批判的思考力が活性化され、自己推敲力が向上したと述べている。自己推敲は、「PRであっても、TFであっても、それを取り入れる際には常に書き手の自己推敲が存在することになる」（原田、2011：42）が、自己推敲力の養成を検証するためには、PRとTFの実施前後の比較は有効な方法であったと言える。

第二では、作文プロダクトにおけるPRの効果はどの側面にどのような効果が現れたかについて研究によって指摘が異なる。特に、作文プロダクトの内容に関するPRの効果に注目している研究は、広瀬（2000）、影山（2001）、原田（2006b）、田中（2008, 2011）がある。この5本のうち、3本（広瀬 2000, 影山 2001, 原田 2006b）が前述したTFとの比較を通してPRの効果を検証している。広瀬（2000）は母語によるPR活動が、影山（2001）は学習者の日本語能力が内容面の推敲に影響を及ぼすことを指摘している。広瀬（2004）では、広瀬（2000）の結果を踏まえ、マレーシア人中級日本語学習者（5名）を対象に、グループ交替を行わず、母語を使用したPRと日本語を使用したPRを比較し、言語使用の差が影響しないことを報告している。原田（2006b）では、TFよりPRのほうが、内容の得点が一貫して高いことが示されている。また、PRが未経験の学習者や異なる学習スタイルを有する学習者の存在を指摘し、グループ編成や導入の際に、教師側の配慮や調整が必要であると考察している。田中（2008, 2011）では、中級・上級日本語学習者（2008は15名, 2011は12名）を対象に、学習者が自由にグループを作ってPRを実施した結果、内容に関するやりとりをするようにという教師からの指示が推敲作文の内容面に影響を及ぼしたと述べられている。

第三では、研究ごとに目的が異なるため、作文のジャンルや分析方法も異なる。作文のジャンルによってPRの効果に影響を与える可能性が考えられるが、管見の限りでは、作文のジャンルによるPRの効果と比較した研究は見当たらない。ここでは分析方法に注目する。作文プロダクトにおけるPRの効果の検証では分析項目に違いがあり、全体的評価と分析的評価によるものがある。たとえば、池田（1999b）では、作文プロダクトの全体的な印象を採点して評価する全体的評価を行っている。一方、池田（1999b, 2000）、広瀬（2000, 2004）、影山（2001）、原田（2006b）、田中（2008, 2011）は、複数の分析項目（例：言語形式、内容等）をそれぞれ採点して評価する、いわゆる分析的評価が用いられている。これらの分析項目の詳細を表2に示す。分析項目は大分類、中分類され、中分類を2階層にしている。研究によって分析項目が異なっており、階層の有無による違いもある。つまり、階層を設けていない大分類の「項目」（池田 1996b, 田中 2008 2011）、中分類で階層を一つ設けている「サブカテゴリー1」（原田 2006b, 田中 2008 2011）、中分類で階層を二つ設けている「サブカテゴリー2」（池田 2000, 広瀬 2000 2004, 影山 2001）が見られる。なお、分析項目が設けられていない場合は「-」で示す。

階層を設けていない項目の研究は、池田（1999b）と 田中（2008, 2011）がある。池田（1999b）は4項目（語彙、文法、構成、内容）、田中（2008, 2011）は3項目（言語能力、構成、内容）に分類し、言語能力に語彙と文法が含まれている。2本の研究とも語彙、文法、構成、内容という同様の分析観点を有している。

表2 作文プロダクトにおける分析項目

研究	大分類 項目	中分類	
		サブカテゴリー1	サブカテゴリー2
池田 (1999b)	語彙、文法 構成、内容	—	—
池田 (2000)	表面的な推敲	Aレベル【語彙、付属語レベル】 Bレベル【自立語、句、文内レベル】 Cレベル【文を越えるレベル、 段落内の意味の変更】 Dレベル【段落単位の変更・要旨 の変更】	表記、文法、 加筆、削除、書替え、記述順変更 加筆、削除、書替え、記述順変更、分割、統括
	内容面の推敲		加筆、削除、書替え、分割、統合
広瀬 (2000)	Surface Changes Text-Based Changes	Formal Changes Meaning Preserving Changes Microstructure Changes Macrostructure Changes	表記、文法、書式 加筆、削除、書き換え、記述変更、分割、統合 加筆、削除、書き換え、記述変更、分割、統合 加筆、削除、書き換え、記述変更、分割、統合 *下線は池田(2000)に加えられたもの
影山 (2001)	表面的な推敲 内容に影響する 推敲	形式面での推敲 語レベルでの推敲 文レベルでの推敲 段落レベルでの推敲	広瀬(2000)と同じ
広瀬 (2004)	表面的な推敲 内容面の推敲	形式レベルの推敲 意味保存レベルの推敲 マイクロレベルの推敲 マクロレベルの推敲	広瀬(2000)と同じ
原田 (2006b)	言語形式に関 わる評価項目 内容に関わる 評価項目	文法、表現(語彙・表現・文体)、 構成 主旨の明確性、具体的叙述、着眼 点のおもしろさ、背景の説明(説明 文)/他者の視点(意見文)、自己表現 の率直さ	—
田中 (2008)	言語能力、 構成、内容	—	—
	表面変化 意味変化 変化なし	言い換え、分割、統合 追加、言い換え、並べ替え、分 割、統合、削除 <sup>注6</sup> *池田・広瀬を参考にしたもの	—
田中 (2011)	田中(2008) と同じ	—	—
	田中(2008) と同じ	田中(2008)と同じ	—

階層にサブカテゴリー1を設けている研究は、原田(2006b)、田中(2008, 2011)がある。原田(2006b)、田中(2008, 2011)は、言語形式と内容、あるいは表面変化と意味変化の2項目に分類した上でサブカテゴリー1も設けている。田中(2008, 2011)は、池田(2000)と広瀬(2004)を参考にしたサブカテゴリー1を設けているが、サブカテゴリー2は設けていない。これが池田(2000)と広瀬(2000, 2004)との異なる点である。

階層にサブカテゴリー2を設けている研究は、前述した池田(2000)、広瀬(2000, 2004)に加え、影山(2001)がある。池田(2000)、広瀬(2000, 2004)、影山(2001)は、2項目4分類をし、17カテゴリー、あるいは21カテゴリーに分類している。池田(2000)の分析方法の枠組みが広瀬(2004)までほぼ踏襲されているが、広瀬(2000)はSurface ChangesにおけるFormal Changesのサブカテゴリー2「書式」とMeaning Preserving Changesのサブカテゴリー2「分割」「統括」が含まれている。この点が池田(2000)のサブカテゴリー2と異なる点である(表2の下線部分)。それ以降の原田(2006b)からはサブカテゴリー2が立てられていないことがわかった。

これらの研究は、「語彙、文法、内容、構成」「言語形式（語彙・文法）、構成、内容」が「言語形式、内容または、形式的な推敲、内容面の推敲」の下位分類に属しており、分類項目の用語や範囲が異なっている。つまり、8本を分析することで、研究ごとにサブカテゴリーの設定の有無に違いはあるものの、8本の共通点は言語形式と内容、あるいは形式的な推敲と内容面の推敲から作文プロダクトを分析していることが明らかになった。これらは、作文プロダクトを検証するこれまでの研究の分析観点として共通していることと言える。

以上、作文プロダクトにおけるPRの効果は必ずしも同じではなかったが、いずれの研究も作文プロダクトに対し、言語形式と内容に分析観点が集約されている。PRは、作文ジャンル、分析方法、母語の使用、日本語能力、教師の指示、グループ編成等諸要因が作文プロダクトに影響を与えている。方法論に細かな違いがあるため、PRの効果や影響は一律ではなく、研究ごとに異なる結果が出ている。

#### 4. 活動プロセスに関する研究

活動プロセスに関する研究には、池田（1999a）、伊佐地（2002）、原田（2006a）、原田（2008）、羅（2011）の5本がある。PRの際のやりとりを文字化した資料を用い、学習者同士の相互作用に対し、3章と同様に四つの枠組み（「作文のジャンル」「分析方法（分析項目、データ処理方法）」<sup>注7</sup>「結果」「主張」）に整理し、表3に示す。なお、論文の内容が不明なところや記述がない場合は、「-」で示す。

分析の結果、明らかになったことは2点ある。第一は、作文プロダクトと同様に、研究によって作文のジャンルや分析方法が異なるため、結果と主張も同一ではない点である。第二は、分析方法は話題、発話機能の二つあり、研究によって複数の分析方法を用いているものが見られた点である。活動プロセスの分析方法は、①発話機能からの検証、②発話内容からの検証の2種類であることがわかった。

発話機能から活動プロセスの特徴を分析している研究は、池田（1999a）、伊佐地（2002）、原田（2006a）の3本がある。池田（1999a）は、中級日本語学習者（2名）を対象とし、教師による学習者に対する個人指導であるカンファレンス（以下、TCとする）<sup>注8</sup>と学習者同士のPRとの比較によって、PRを特徴付けている点で注目される。学習者同士が「促進」

表3 PRによる活動プロセスの効果

研究	作文のジャンル	分析方法 (分析項目、データ処理手法)	結果*	主張
池田 (1999a)	説明文	話題（6項目：集計） 発話機能（20項目：集計）	PR3>TC1 PR3>TC1	PR項目(語彙)によっては効果あり PRは発話機能の多様性に効果あり
伊佐地 (2002)	-	発話機能（7項目：集計）	PR-	PRは質問と意見が作文に効果あり
原田 (2006a)	説明文 意見文	発話機能（18項目：集計）	PR4	PRは活動の積み重ねによって対等な立場で相互支援的な社会的関係性の構築に効果あり
原田 (2008)	説明文 意見文	発話の展開（1項目：質的）	PR6	PRは習熟期間を経てL2教室における協力的な活動として表現の可能性に効果あり
劉 (2011)	説明文 意見文	話題の内容（1項目：質的）	PR1	PRは言語活動と人間活動の一体化に効果あり

\* >は左右の大小関係を表す。

数字は実施された回数、-は記述なしを示す。

(例：つづいてやりましょうか等)する機能や「緩和」(例：かもしれない等)する機能は、TCでは見られない特徴であると指摘している。また、TCでは行われなかった意味交渉が作文の内容だけではなく、やりとりに出現した語彙についても行われ、自発的な文法練習も起きていたと報告している。池田(1999a)の研究は、日本語教育のPR研究において先駆的な研究であり、教師と学習者、学習者との学習者との比較を通して相互作用の特徴を明らかにした。上述した発話機能に加え、話題別に分析している研究は池田(1999a)のみである。池田(1999a)は、PRで取り上げた話題を文法、表記、語彙、表現、内容、その他の6項目に分類し分析した結果、PRは語彙に有効に働くことを報告している。伊佐地(2002)は、上級日本語学習者(8名)を対象に、PRが推敲作文に及ぼす影響についてワークシートに書かれた学習者同士のフィードバックと推敲作文を中心に分析した結果、他者に対する「質問」と「意見」が作文を向上させると報告している。書き手と読み手の役割といった社会的関係性に注目した研究は、原田(2006a)がある。原田(2006a)は中級日本語学習者(5名)を対象に、日本語能力に差のある学習者間によるPRは、対等で相互支援的な活動となりうるかについて調査した。その結果、習熟度に差のある学習者の組み合わせは、4回の活動の推移とともに書き手と読み手という役割意識が希薄になり、支援の方向が一方向から双方向へと変化したという。両者とも今ここにある問題に共に向き合い、対等で相互支援的な関係が生じていることを指摘している。

発話内容から活動プロセスの特徴をPRの展開や取り上げた内容の側面から質的に分析している研究は、原田(2008)と劉(2011)の2本がある。原田(2008)では、日本語学習者(21名)のうち3名を対象に、母語、学習目的、専攻、言語レベルが多様な教室で、グループを交替しながら長期間(8ヵ月)にわたってPRを行い、一部(6回分)のデータをもとにPRの展開を質的に分析した。その結果、学習者同士が協力的に活動に取り組み、教室活動としての可能性を示したという。PRの経験者は未経験者に足場づくりを行う一方、未経験者はPRの経験者のサポートにより、今ここで何をすべきかを考えて行動すると述べられている。劉(2011)は、中国で日本語を専攻とする学習者(28名)のうち1名を対象に、4ヵ月間行った作文クラスの活動の特定グループの1回分のデータをもとに話題の内容を質的に分析した(グループの交替は期間中に1回)。その結果、PRの際のやりとりが作文を向上させた上に、この活動が教室内の学習として完結せず、自身の人間活動の一環となり、生きる姿勢とも関わり合ってきていると指摘している。

以上、活動プロセスに関する先行研究は、PRが学習者のやりとりによって動的に示されている点が特徴的である。池田(1999a)では、教師と学習者という非対等の授業に比して、PRでは、対等な立場の学習者同士のインターアクションの多様性が見られていること、それにより活動を促し、思考を活性化することが可能であることが主張されていた。それに続く研究においても、PRによって学習者同士の学び合いが起こることが、さまざまなやりとりの分析から示されていたことがわかった。

## 5. ピア・レスポンスにルーブリックが用いられた研究

これまでに整理してきた「作文プロダクト」「活動プロセス」とは異なる切り取り方になるが、作文プロダクト、活動プロセス、意識・参加態度の変容についてPRを複眼的に分

析できる有効な手段であるため、ルーブリックを用いた研究という観点から整理を行う。前述した二つとは同列に並ばないことは認識しているが、PRにルーブリックを用いた研究を整理しておく必要がある。

ルーブリックとは、「パフォーマンス（作品や実演）の質を評価するために用いられる評価基準のことであり、一つ以上の基準（次元）とそれについての数値的な尺度、および尺度の中身を説明する記述語からなる」（松下、2012：82）と定義されている。教師と学習者がルーブリックを共有することで、評価観点の一貫性を保ち、課題に求められる評価の妥当性も高まる（国際交流基金、2011）。また、学習者に期待される課題の目標を明確化する点が長所である（脇田、2018）。したがって、学習者は目標を意識して学習に取り組み、授業後に自分の習熟度がどの程度かを知り、自己内省を行う機会になる一方、教師は学習者の学習状況を分析的に捉え、さらにそれをもとに次回の授業の内容を改善することができると思われる。

ルーブリックが用いられたPRの実践報告としては、羅（2013）、福岡（2020）の研究がある。羅（2013）は、台湾の大学で日本語を専攻とする学習者（23名）を対象に、ルーブリックの導入によるPR活動における学習者の学びについて調査した。作文のジャンルは意見文である。分析方法は、やりとりの所要時間とやりとりの「内容・構成」と「形式」に関わる指摘回数、作文プロダクトを比較している。ルーブリックの項目<sup>註9</sup>は、語彙、文法、文体、書式、書く理由の説明、記事の要約、グループ活動、グループ活動のまとめ記述等、他者に対するアドバイスの9項目であり、習熟度は5段階に分けられている。分析の結果、ルーブリックが「学習内容の明確化」「自己反省」「PR進行の効率化・有益化」に作用したと述べられている。

一方、福岡（2020）は、大学の中国人学部留学生（20名）を対象に、ルーブリックの記述によるPR活動における学習者の認識について調査した。福岡（2020）が用いたルーブリック<sup>註10</sup>は、定められた4項目（論理的な文章（形式、内容・構成）、読み手意識と批判的思考力、対話力、学習に対する態度）についてルーブリック内の記述欄に学習者が自分自身の内省を記載するものである。なお、習熟度は3段階に分けられている。作文のジャンルは説明文である。分析方法は、ルーブリックに書き込まれた内省記述をもとにグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach）を用いている。分析の結果、学習者の認識はルーブリックの全項目における達成度上昇に有効に働くことが示されている。

以上の2本の研究では、ルーブリックの使用目的や使用方法が異なることがわかる。前述したとおり、羅（2013）では、評価項目、習熟度、記述語からなるルーブリックを活動前に配布し、授業全般を評価する学習ツールとして活用している。一方、福岡（2020）では評価項目、習熟度は明記し、記述欄を空欄にしたルーブリックを活動後に配布し、学習過程を可視化し、内省するためのツールとして活用している。

両者の研究は、内容と言語形式の分析観点（3章 参照）に加え、態度やグループ活動等が項目化されている。このことは、評価の対象が作文プロダクトに限らないことを示しており、PRの評価に更なる広がりがあると考えられる。つまり、ルーブリックは、PRのツールとしても、内省を促すツールとしても有用であると言えるだろう。



## 6. まとめと今後の研究の可能性

以上、本稿では、日本語教育のPRにおいて、作文プロダクトに関する研究、活動プロセスに関する研究、PRにルーブリックが用いられた研究について述べてきた。最後に、まとめと今後の研究の可能性について述べる。

まず、「作文プロダクトに関する研究」については、PRがTFと比較して作文プロダクトに与える影響が同等かそれ以上であるという結果が得られた。PRの効果はいずれの研究も言語形式と内容という分析観点に基づいて分析されているが、その結果は言語形式または内容に与える影響においては研究によって異なることが確認できた。次に、「活動プロセスに関する研究」については、学習者が書き手と読み手の双方の視点をもって活動に取り組み、学習者同士が協力的な活動ができることが示されていた。いずれの研究も学習者同士の発話機能や発話内容といった言語的な相互作用を明らかにした点が特徴的であった。また、この点に注目した研究は少ないことがわかった。最後に、「PRにルーブリックが用いられた研究」については、いずれの研究も「グループ活動」や「学習に対する態度」等の分析項目が加えられていることが確認できた。ルーブリックが学習内容を明確にし、PRの進行や内省の促進に有用であることが示されていた。

今後の研究の可能性として次の3点述べる。まず、PRは作文プロダクトを書くこととやりとりをすることで成り立っており、ルーブリックを用いたPR研究は、作文プロダクトと活動プロセスの両面から学習効果を複合的に分析できる点において有効であると考えられることである。PRが学習者同士で意味を見出していくための活動プロセスでありながらも、その結果である作文プロダクトの評価のみで効果を図ろうとする場合、協働学習としてのPRの目的が損なわれるとも考えられる。従来と同様の言語形式と内容という分析観点を用いて作文プロダクトの比較のみを行うのでは、その結果を導き出した活動プロセスが見えにくい。新たな分析観点を加え、作文プロダクトの変化に伴う相互作用を促し、その活動プロセスを学習者が理解し、共に生み出す学びを身に付けるという学習効果に着目した更なる研究が期待される。次に、PRによる活動プロセスにおいて相互作用の実態を書き手と読み手という学習者の役割に焦点が当てられてきた。学習者はPRを積み重ねることで、自己を捉え直しながら、自身の成長に気づくと考える。学習者自身がどのように主体的に取り組んだかについては、今後の研究の進展が待たれる。さらに、ルーブリックには、学習目標や活動の意義が書かれており、教師の説明に代わって学習を支援できると考えられることから、ルーブリックの活用に関する実証研究が必要だと考える。PR活動が実態の変化を比較し、学習ツールとしてのルーブリックの可能性が示されているが、ルーブリックのもたらす影響についても検証ができよう。

## 7. おわりに

本稿では、日本語教育のPR研究について日本語学習者を対象とした先行研究を研究方法に着目して作文プロダクトと活動プロセスの観点に加え、新たな観点としてルーブリックを用いたPRを概観した。1990年代中盤に開始されたPR研究は、現在韓国、中国等といったアジアや欧米でも展開されている。PRの教育実践を通じて浮かび上がってきた課題をもとに今後の作文教育や協働学習について考えていきたい。

## 注

- 1) 本稿は実践研究を対象としているため、池田（1998）のESLのPRの実践モデルの考察と日本語作文教育への応用モデルについては分析対象外とした。田中・北（1996）、田中（2005）等は、研究対象が意識・参加態度の変容であるため対象外とした。
- 2) 各学会のホームページから転載したものである。  
日本語教育学会<<https://www.nkg.or.jp/gakkai/mokuteki/>>  
第二言語習得研究会<<https://jasla.sakura.ne.jp/introduction/>>  
社会言語科学会<<http://www.jass.ne.jp/>>（2022年10月7日）
- 3) 近年（2018年以降）の論文について、CiNiiを用いてキーワード（「ピア・レスポンス」「日本語教育」）で検索したところ、紀要に発表された論文は12本、『日本語教育』に発表されたレビュー論文が1本であった。主な内容は、対面授業と非対面授業の比較、JFL（Japanese as a foreign language）環境、他の教科の中への応用等であった（2022年11月24日）。
- 4) 池田・原田（2008）には意識・参加態度の変容が含まれている。本稿では活動に焦点を当てているため、それらは別稿を期す。
- 5) 「作文のジャンル」は、事柄を説明する説明文か意見を言う意見文かを示す。「分析方法（分析項目、データ処理方法）」は、作文プロダクトの変化に対し、使用された分析項目の数とその項目のデータの処理手法を表す集計と統計を示す。分析項目は大項目を項目、中項目を分類、小項目をカテゴリーと記す。「結果」は、分析項目をデータ処理した結果である。「主張」は結果からPRの効果を指す。
- 6) 他の研究では該当部分をサブカテゴリー2にしている。
- 7) 「分析方法」は、PRの文字化資料を用い、学習者の相互作用に対し、取り上げた話題または、発話機能において、用いられた分析項目の数とその項目のデータの処理手法を表す集計と統計を示す。
- 8) 教師添削（TF）は書面によるフィードバックであり、教師カンファレンス（TC）は対面によるフィードバックである。
- 9) 翻訳は筆者による。
- 10) 福岡（2020）では、「ルーブリックは、2015年に、三重大学、富山大学、大妻女子大学、同志社大学、流通科学大学（順不同）の5大学の日本語教員の共同研究によって、協働作成したものである」と記されている。

## 参考文献

- 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, 217-240.
- 池田玲子 (1999a) 「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, 29-43.
- 池田玲子 (1999b) 「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, 36-47.
- 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』53, 203-213.
- 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 2002 年 5 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—あすの日本語教育への道しるべ—』, 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・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
- 池田玲子・原田三千代 (2008) 「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育 2008 年 11 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線—2008 年版—』, 48-83.
- 伊佐地千恵子 (2002) 「ピア・レスポンス活動が作文推敲に及ぼす影響—ワークシートの内容と作文推敲の関係を中心に—」『言語文化と日本語教育』24, 74-79.
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54, 107-119.
- 国際交流基金 (2011) 『日本語教授法シリーズ 10 中・上級を教える』ひつじ書房
- 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, 144-153.
- 田中信之 (2008) 「ピア・レスポンスの効果—作文プロダクトの観点から—」『応用言語学研究論集』2, 1-10. 金沢大学人間社会環境研究科
- 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響—分析方法とフィードバックの教示に注目して—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3, 9-20.
- 田中信之・北直美 (1996) 「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』20, 325-334.
- 原田三千代 (2006a) 「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要因か—」『世界の日本語教育』16, 53-73.
- 原田三千代 (2006b) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』131, 3-12.
- 原田三千代 (2008) 「多言語多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性—「協働性」に着目した活動プロセスの分析—」『多言語多文化—実践と研究』1, 27-53.
- 原田三千代 (2011) 『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性：活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から』北京：外文出版社
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果

- 韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして— 『言語文化と日本語教育』 19, 24 -37.
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか—マレーシア人中級日本語学習者の場合—」 『第二言語としての日本語の習得研究』 7, 60 -80.
- 福岡寿美子 (2020) 「ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動」 『流通科学大学 高等教育推進センター紀要』 5, 11 -19.
- 松下佳代 (2012) 「<センター教員・共同研究者論考>パフォーマンス評価による学習の質の評価 :学習評価の構図の分析にもとづいて」 『京都大学高等教育研究』 18, 75 -114.
- 羅曉勤 (2013) 「ルーブリック評価の導入によるピア・レスポンス活動の変化」 『CAJLE Annual Conference Proceedings』, 136 -146.
- 劉娜 (2011) 「中国における持続可能性日本語作文教育の試み—学習者が考えを文章にしていくプロセスを中心に—」 『人間文化創成科学論叢』 14, 167 -176.
- 脇田里子 (2018) 「ルーブリックによるライティング評価とアセスメント」 村岡貴子・田美知子・仁科喜久子 (編) 『大学と社会をつなぐライティング教育』, 55 -74, くろしお出版

## **Abstract**

### **Overview of Research on Peer Response in Japanese Language Education: Focusing on Research Methods**

**JIN SEHWA**

In this paper, we focus on three types of studies on peer response in Japanese language education: studies on writing products, studies on activity processes and studies using rubrics, and we give an overview of the practice and effectiveness of peer response by focusing on the research methods. As a result of analyzing and organizing the individual studies, we found that the studies on writing products examined the aspects of language form and content, as well as the aspects of surface revision and text-based revision. Studies of activity processes analyzed learner interactions, mainly in terms of speech functions and development. Studies using rubrics focused on activity promotion and reflection. Based on these studies, we will discuss the possibilities for new research.

**Key words:** peer response, writing produced, activity processes, rubric, Japanese language education