

記述後の活動「ピア・レスポンス」

—初級後半日本語学習者の場合—

大塚 望

キーワード：ピア・レスポンス、記述後の指導、作文の推敲、初級後半学習者

0. はじめに

日本語の作文指導として記述後行われていることは、主として「添削」である。しかし、それに対しては教師側の負担が大きいわりに効果があるのか疑問視する向きもある（中川1992）。そこで、教師の添削だけに頼らない「ピア・レスポンス」という学習者同士の推敲活動を日本語のクラスで実際に行ってみた。ここでは初級後半の日本語学習者にとってピア・レスポンスは有効な活動であるか、また有効な活動にするためにとるべき方法や考慮する点は何かなどを考察する。授業での反省と課題を明らかにしつつ、日本語学習における作文授業のあり方についても考えたい。

1. 書くことの問題点

日本語学習者が作文を書くとき、語彙や文法にばかり目を奪われ、外国語である日本語を「書く」ということに集中してしまう結果、「読み手」というものの存在を忘れがちであることは、第二外国語を学習したことのある者なら経験的に知っていることであろう。このことは、岡崎（2001）において、熟達した書き手と未熟な書き手のとるストラテジーの違いの中にも見ることができる。つまり、「未熟な書き手は（中略）誰に向かって書いているのか考えない（p95）」と言われるものである。

また、学習者は、表現したい語彙が日本語で何と云うのかわからないとき辞書を使うことがある。しかし、辞書で見つけたその新たな語彙が文体、文脈、用法の点から適切に使えているのかどうかかわからず、迷いながら書くということもある（注1）。そして、量を書くことに困難さを覚える。さらには、頭の中で翻訳を行うために頭に浮かんできた概念や意見を即座に書くことができず、話が途中で切れてしまう、あるいは、せっかく思い浮かんだものもいざ次に書こうと思っても、その段階では忘却してしまっているといったことがありうる。

実際、筆者が授業初めに行った「書くことについてのアンケート」（回答者5名）でも「日本語で作文やレポートを書くとき、どんなことに困りましたか」という質問に対して、「たくさん書けない」と答えた学習者が大半であった。また、全員が「言葉や文法の違い」をあげた。

したがって、書くことの問題点としては「読み手不在」「書く量」「間違い」などをあげる

ことができる。

2. 書いた後の問題点

書いた後の活動として「推敲」があるが、学習者は推敲をどこまで行っているのだろうか。学習者は自分の書いたものを読み直すという活動が少なく、いわゆる「書きっぱなし」で済ませてしまうことが多い。また添削された作文についても読み直すことが少ないようである。アンケートでも「先生が返した作文をどうしましたか」という質問に対し、「一度読んだ」と答えた人が2人、「一、二度読んだ」が2人、「何度も読んだ」が1人という結果であった。ほとんどの学習者が、一度あるいは二度読み返ただけで記述後(添削後)の活動を終えている。

次に、その添削された内容についても理解されているとは言いにくい。アンケートで「どうして書き直されたのかわかったか」という質問に対し、「大体わかった」と答えた人が4人、「ときどきわからなかった」と答えた人が1人であった。

つまり、書いた後の問題点としては「書きっぱなし」「添削の意味がわからない」という点があげられる。特に「書きっぱなし」という問題は、岡崎(2001)において「未熟な書き手は(中略)一度書き上げたらそれで終わりとする。手直しは個々の言い回しや字句といった言葉の形式に焦点が当てられて行われる(p95)」と言われ、書いた後だけでなく、書いている最中にも行うべき手直しがあまり行われなことを指摘している。

それでは、書くこと、特に書いた後における活動を充実させ、次の書くことへの熟達を目指すのに有効な活動とはどんなものであろうか。熟達した書き手というものが、読み手を意識し、何度も書き直すことをストラテジーとして行う者であるならば、それを促すような活動が取り入れられる必要がある。

3. ピア・レスポンス (Peer response) と先行研究

ピア・レスポンスとは「作文の推敲課程に行う学習者同士の話し合い活動(池田 1999)」と言われるものである。この利点として、池田(1999)は次の二点をあげている。

- ・ピア・レスポンスは読み手の存在を意識化させることで書く目的を明確にし、推敲のための情報交換や分析的、批判的思考を促す。
- ・ピア・レスポンスでは、作文をよりよくするという課題に対し、社会的、創造的なインターアクションの学習ができる。

利点の第一は、第一節で問題として取り上げた「読み手不在」を解決するものである。また第二節の「書きっぱなし」「添削の意味がわからない」という問題点もピア・レスポンスという活動の中で、何度も読み直し、お互いに意見を述べ合うことによって解決されるものと考えられる。

先行研究の中には、ピア・レスポンス以外にも様々な記述後の活動への提案と実践報告があり、それぞれに効果が見られる。今回は、学習者にとって同じ立場であるクラスメートが、

自分の書いたものを読み、意見を交換するという活動の中で、学習者同士による問題解決や、動機付けの強化などが期待できるものと考え、ピア・レスポンスを書くことの授業の中に取り入れたものである。

これまでピア・レスポンスの日本語学習者への研究としては管見では池田（1999）が見られるだけであり、またその対象者は中級学習者であった。今回ピア・レスポンスの活動を取り入れた学習者は、初級後半の学習者である。新たに初級後半の日本語学習者にもこの活動が有効であるか考察し、導入する上で考慮する点などを提案したい。

4. 方 法

4. 1. 学 習 者

日本語で書く能力の上達に目標を絞った「書くこと」の授業は、週1コマ、90分で行っており、半期18コマで修了するカリキュラムである。

学習者はプレースメントテストによってレベル3に分けられた韓国、ベトナム、ネパール、イラン、ブルガリア、フランスの学生、計7名である。日本語学習歴は最長が7年で、他は皆10ヶ月から5ヶ月である。7年間というのは本国で高校から習っているためであり、他の学生よりは日本語に慣れていた。また、日本語能力検定試験を受験したことは全員ないということだったが、レベル3のクラスは日本語能力検定試験3級合格を目指す段階ということもあり、全員一通り文法の学習を終えた初級後半レベルの学生と言えよう。

4. 2. 作 文 経 験

これまでの作文学習がどのように行われていたか、また本人はそのことにどのような評価あるいは感想をもっていたのだろうか。「書くことについてのアンケート」の他に、「作文学習経験についてのアンケート」（日本語あるいは英語での回答）も行った。「書くことについてのアンケート」では、日本語学習についてのみ質問し、要望なども併せて吸い上げたものである。この「作文学習経験についてのアンケート」では、日本語学習に限らず母語の教育（いわゆる国語教育）、あるいは外国語教育における作文経験について広く質問した。これは、ピア・レスポンスの活動の取り組み方を考えるうえでの良き材料となった。

結果は以下のものである。

学習者A：作文、詩、レポートなどを書いた。楽しかった。

学習者B：いくつかのテーマの中から一つを選んで宿題として作文をしてくる。次の授業でみんなの前で読んだ。先生が添削した。

学習者C：授業の中で学んだ後、たくさん練習した。家では宿題がたくさんあった。

学習者D：高校で新聞の社説などを読んで、同じスタイル、構成で自分の意見を書いてくる。それを先生が添削した。

学習者E：第二外国語（英語）の作文について。ほとんどがエッセーを書くことをいつも宿題として出された。授業では、文章の構造（序の書き方、本文の段落や

結論など) についての説明があった。作文は教師が内容や構成について添削してくれた。大変役立った。

学習者F：授業で作文を書いて、先生が直した。それだけで、「書かなければいけないから書いた」というのが本当のところだった。

学習者G：作文は宿題で出されるのがほとんどで、授業内で教えてもらったことはほとんどないし、作文について話し合ったこともない。

このように学習者の中には文章の構成について講義を受け、それに則ってあるいはそれを意識して書くことを学習した者もいた。他は大体、書いて添削されるという学習経験であった。つまり、書いた後にそれをもとに話し合うといった活動をしたことがある学習者はいなかった。

4. 3. 授 業

ピア・レスポンスの活動を導入する前に訓練期間を設ける必要があることが言われている(Stanley 1992)。今回の授業では学習者の要望(注2)もあり、授業時間として訓練期間を設けることはしなかった。その代わりに、活動の概要を説明し、教師自身もピア・レスポンス(シート記入)に参加することによって、この活動のやり方を示した。

手順は、学習者にまず作文課題として同一のテーマを提示し、宿題(注3)として書いてくるようにした。そして、次の授業の初め30分程度時間をとり、ピア・レスポンスの活動を行った。

同一のテーマを課題としたのは、まだ日本語学習が初級後半であるため、テーマの選択を学習者に課すと負担になるばかりでなく、自分の日本語能力に向かないようなテーマを選択してしまうことを避けるためである。また、ピア・レスポンスを行うにも一度自分で書いたテーマは、内容を理解しやすく、意見を出しやすいと考えたからである。

実際のピア・レスポンスには、次のようなシートを用意した。

*内容についてだけ書いてください。文法については書かずに、話してください。	
_____ さんの作文について	
名前 _____	
いいところ おもしろいところ 上手だと思うところ	
質問 聞きたいこと わからないこと もっと知りたいこと	
段落や構成について	
アドバイスなど	

池田(1999)の定義によれば、ピア・レスポンスとは「話し合い活動」のことである。Schlumberger and Mangelsdorf (1992) の調査では、学生同士が面と向かって批判し合うことが学生によっては感情的にマイナス効果となることを考慮し、書くことによってこの活動を行ったという例がある。今回は感情的なマイナス効果だけでなく、学習者が初級後半で日本語だけで話し合いを行う困難さも考慮し、このシートを作成した。一旦、自分の考えを書くことによってまとめ、その後に話し合うという方法である。また、このシートを書くこと自体が日本語の書く学習にもなりうるという利点もある。

このシートは先行研究にもあるように、まずポジティブな感想を述べることから始めた。それは批判しあうことが感情的にマイナス効果になる可能性があることから、お互いに話しやすさという点を考慮してのものである。

その次に、質問を書くようにした。先にも述べた通り日本語能力のまだ低い学習者にとって、意見を述べたり批判をしたりすることが難しいことと、一方、日本語能力に関係なく文化的に批判的な態度をとりにくいことが予想される学習者(注4)もいるため、質問という形をとった。これによって、内容の不備や不統一あるいは誤解、誤読などもここで明らかにできると考えた。

さらに、内容面だけでなく、文章の構成という骨組み全体についての視点をもてるようになる(これは先行研究でもアウトラインや主題文などの導入によって構成力をつけようという研究がある)ために、段落や構成について考える枠をつくった。これは、もし具体的に日本語で指摘できなかつたとしても、そういう視点をもつことが意識されるようになることをねらいとした。構成への視点をもつことが熟達した書き手に近づく方途だと考えられるからである。

シートを記入する際には、内容についてだけコメントを書くように指示した。学習者は文法や語彙の間違いにもっとも関心があり、文章全体のこと、つまり読み手へ伝えたいこと、その効果的な文章構成などへは目が向きにくいことを考慮した。ただし、文法に関して何もコメントしなくていいというのは、学習者としては、間違いかもしれない文法事項をすぐに確認できないという落ち着かなさがあるろうし、また、小宮(1991)にあるように「学習者自身で解決できる問題」まで教師が引き受ける必要はない。そこで、文法的な間違いなどは話し合いの中で指摘するように指示した。

教室では二人のペアを作り作文を交換し読み合う。ペアを作るとき留意した点(注5)は、学習者のレベルと人間関係である。先行研究(Nelson and Murphy 1992)でもこの活動を嫌がった学生がいたことや、中国人学生がグループの調和を気にして有効なレスポンスができなかつたという結果も見られたからである。そこで、同じ国の出身ですすでに友人関係にある2人をペアにし、他より少しレベルの高い2人でペアを作ってもらい、残り3人はいずれも男性で年齢も近いので一つのグループとした。まず各学習者がこのシートを埋め、その後シートをもとに話し合う。

ピア・レスポンスの後は、通常の授業に戻り、その日の課題として新たなテーマを与えた。教師は回収した作文を持ち帰り、添削し、教師自身も内容に関するシートを書いた。作文の

添削は従来と似ているが、配慮する点として、今回はシートの記入もあるため、添削の方は語句や文法を中心に行った。意味がとれない箇所などはシートの内容面で質問することにした。できるだけ朱書きすることは避け、文法的な間違い以外は鉛筆あるいは青ペンで書くことにした。

そして、次の授業で返却し、学習者は教師とクラスメートからのシートをもとにもう一度書き直し、翌週に再度提出する。書き直しの際には、シートあるいは話し合いでの意見や質問のすべてに回答する必要はないこと、自分でシートを参考にもう一度よく考えて、いい作文になるように書き直すことを注意した。

これが一つの作文における記述後の活動である。学習者は一つのテーマについて一度目は自分だけで内容も構成も考えて書き、二度目は読み手の意見や質問を踏まえた上で書くということになる。まとめると以下のような流れになる。

学 習 者 の 活 動	教 師 の 活 動
1. 同一のテーマについて書く (家で宿題) — 作文1回目	
2. ピア・レスポンス (教室で) <ul style="list-style-type: none"> ・ペアあるいはグループで作文を交換し読み合う ・シートを埋める (内容中心) ・シートをもとに話し合う (内容と文法) →教師に作文とシートを提出	←学習者への支援 ←シートを埋める 添削 学生に返却
3. 教師とクラスメートからのシートをもとに書き直す (家で宿題) — 作文2回目	
4. →教師に提出	←最終的な意見を書く 添削 学生に返却
5. 教師の添削を確認する	

5. 考 察

5. 1. 第一作文と第二作文

ピア・レスポンスの結果を見てみたい。第一回目の課題「私の趣味」についての作文を取り上げる。まず、一回目に書いた作文 (第一作文) と二回目に書いた作文 (第二作文) を比較して、どのような改善が見られたのか、シートを参照しながら見ていく。

5. 1. 1. 分 量

まず作文の産出量という点から見ると、次のようになった。第一作文を①、第二作文

を②とする。(学習者Gは第一回目課題作文を提出しなかったため、第二回目の課題『11月の違い』の結果である。)

学習者A： ① 540字 → ② 780字
学習者B： ① 220字 → ② 300字
学習者C： ① 200字 → ② 360字
学習者D： ① 260字 → ② 300字
学習者E： ① 360字 → ② 420字
学習者F： ① 220字 → ② 360字
学習者G： ① 180字 → ② 360字

どの学習者も第二作文で分量が増えている。他の課題作文でも第二作文で産出量が増加していた。書く量が増えたことが一概にいい結果であるとは言えないが、初級後半の学習者にとって、量を書くことの困難さは問題の一つでもあったので、それを解決する方法として有効であると考えられる。

ピア・レスポンスの活動(特にシートの質問項目)によって、書くことあるいは説明しなければならないことが明らかになり、書き直して分量が増えたと考えられる。第二作文では、第一作文でひらがな表記だったものを漢字表記するように指摘され直しているために、字数は減少してもいいはずだが、それでも増加しているということは、内容の増加、構成の変化による増加と考えることができる。

5. 1. 2. 内 容

第一作文と第二作文の内容を比べてみると、あいまいだった点が説明されたり、あるいは書きにくいことは削除したりと変化が見られた。それによって読み手がわかりやすい文章になっている。これは、質問されることで真意を伝える工夫、あるいは複雑で自分のレベルでは言えないことは逆に言わないという選択による変化と考えられる。つまり、内容面も充実したものになったと言える。

ただ、どの程度ピア・レスポンスを踏まえて書き直すかという点は、個人差があり多くの質問のうち一点だけをとりあげて少し書き足す学習者もあり、またなるべくすべての質問に答えようとする学習者もあり、まとめ方はそれぞれの考え方によって違ったものであった。

5. 1. 3. 構 成

構成として、まず段落の数の変化について見てみる。その結果が次のものである。

学習者A： ① 3段落 → ② 4段落
学習者B： ① 1段落 → ② 4段落
学習者C： ① 2段落 → ② 3段落
学習者D： ① 2段落 → ② 3段落
学習者E： ① 1段落 → ② 3段落
学習者F： ① 2段落 → ② 3段落

学習者G： ① 3段落 → ② 4段落

学習者は原稿用紙の使い方を習い、段落を作って書くこと自体は知っている（これは母語での作文でも同様）はずであるが、実際に作文をすると上の第一作文に見られるように最初だけ字下げをして書き始め、その後は新たに段落を作ることなく最後まで行くという例が多く見られる。ほとんど段落や構成への視点がないと考えることもできる。日本語で、ある程度まとまった量を書くことに慣れない学習者は、日本語を書くことに集中し、このような構成への配慮が疎かになる傾向が見られる。

しかし、第二作文の段落数はいずれも増加していた。特に、学習者BとEは第一作文で段落を一つだけしか作っていなかったのに対し、ピア・レスポンス後は内容のまとまりごとに段落を作っている。

内容と段落の関係について見てみると、適切に分けられた、あるいは、新しい内容が新しい段落として付け加えられていた。逆に、整理して段落を減らし内容をまとめたという方向の推敲は見られなかった。それは初級後半の学習者にとって、点在する相似した段落を統合するまでの日本語能力や文章全体を見渡すという視野が、まだ不足しているためと考えられる。教師側の指摘によって、統合した段落を第二作文で作り直した例は見られた。

第一作文から第二作文への変化だけでなく、これ以降の課題作文では段落のない作文あるいは一段落だけの作文といったものは見られなくなった。これは構成への視点がいくらか作られた結果だと考えられる。

5. 1. 4. 時 間

課題作文を書くのにかかった時間についても調査した。インタビューの結果、書くのに要した時間は個人によって、長い人（3時間）から短い人（10分）と分かれていたが、第一作文と第二作文間での時間の変化としては、ほとんどの人（4人）が同じくらいの時間をかけ、一部（2人）が第二作文の方が書く時間がかからなかったと答えた（1人未回答）。同じくらいの時間を第二作文にもかけたということは、ピア・レスポンスの結果を踏まえて考えて書き直したと考えることができる。推敲が時間をかけ、考え、読み直し、書き直す活動だとすれば、まったくゼロから始める第一作文と同程度の時間を書き直しの第二作文にもかけたということには、大きな意味があると考えられる。

5. 2. 質問シート

ピア・レスポンスに使った質問シートについても言及しておきたい。最初にシートを埋めてもらったときは、一言ずつのコメントしか入っていないものが多かったが、回を重ねるうちにシートも多く埋まるようになった。教師の書いたシートを参考にして、どんなことに気をつけながら読み進めるか、何をコメントすべきかという点が次第に明らかになったと考えられる。

質問シートを日本語で書くこと自体も日本語学習の一環と受け止めている学生が多く、その意味でも学習の機会が増えていると考えられる。

5. 3. アンケート

ピア・レスポンスを二度行った後で、アンケートを行った。先行研究で言われている効果が学習者自身の中にも意識として上っているのかどうか、また不満に思っている点があるのか調査し、改善するためである。

質問は「作文を書いた後、友達の作文を読み、意見を書いて話し合いました。感想を教えてください。いいと思ったこと、困ったこと、気がついたこと、なんでもいいです。」とし、日本語あるいは英語で回答してもらった。その結果は、次の通りである。

学習者A：友達と、書いた作文のことを話すのはいいが、友達は間違いが直せない。でも、友達の作文を読んで、いろいろな情報を提供してもらえるのはとてもいい。

学習者B：とてもいいことだと思う。新しいことばや漢字、文法などを友達の作文から習った。

学習者C：書くことと読むことの技能を伸ばすのにはいい方法だと思う。

学習者D：友達の作文を読んで、同じ間違いがないかあるいは自分の間違いに気付いたり、もう一度自分の作文を読み直したりした。同じようなことをしないように気をつけようと思った。

学習者E：正しい文の作り方やどう考えを表現すればいいのかなど勉強になることが多い。書くことと話すことによって意見交換することは、書く技能を上達させるにはいい方法だと思う。でも、時々他の人が言っていることが十分に理解できないこともある。

学習者F：いいと思う。

人が書いたものを読むことによって、自分の書いたものと比較し、新たに気付いた点などがあり有効であったという感想が多かった。また、一方で、内容や構成よりも、文法や語彙を正しく使うことに関心が行き、正しく書ければいい文章であると考えている向きがあることも次の回答からうかがえた。

学習者G：いいことだとは思いますが、もっと短い時間に抑えて、新しいことを習いたい。あるいは前に書かれた作文をクラスの中で短い時間で議論するなど。もっと文法についてやりたい。

これまでの書くことに関する先行研究あるいは報告の中では、書く内容を充実させるためにアウトラインや主題文作成を試みるものも多く見られた。教師側としては、しっかりとしたレポートそして論文を日本語で書けるようになるために、このような授業を考え実際効果が見られるわけだが、一方でこのような学習者の文法重視の意見を聞くと、こちらのねらいをきちんと学習者に理解させた上で行わないと学習者の不満となることも反省として残った。

最後に、意見を交換するのに話しにくさなどはなかったかどうかについてもインタビューした結果、今回の学習者についてはそういう意見は出なかった。

6. ま と め

今回は、導入に時間をかけられなかったので、教師がその見本を示すために同じシートを使って、意見を述べた。二回目からは学習者のシートもかなり埋まるようになった。項目の中では、構成や段落などについて「いい」「悪い」のコメントは見られても、どうすればよくなるかというアドバイスまでは言及する学習者はいなかった。しかし、構成についての教師のコメントを読むことで学習者自身の中にそういう視点が持てたであろうことは、段落数の変化や構成の変化となって作文の中に表れていた。

全体的に見て初級後半には難しい活動かもしれない。学習者同士の話し合いの様子を観察していても、日本語で日本語の間違いをすべて訂正することも難しい（上級学習者もこの点は同様）うえ、特に構成について述べることは日本語能力の問題だけでなく、日本語で書くということ自体に慣れない学習者にはやはり未熟なものとならざるを得ない。学習者には日本語だけでなく外国語を使ってもいいと言ったが、話し合いも日本語の勉強と考え、外国語を使う者はほとんどいなかった。学習者自身がこの活動の全てを日本語の学習であると考えていることを示している。

初級後半の学習者にピア・レスポンスを導入する留意点として、シートを使用すること、教師もそのシートを使用すること、ペアを作るときの配慮（人間関係、レベルなど）などを試みた。

最後に教師の負担という点では、添削とシート記入の二つを教師がすることとなり、負担は減ったというよりも増えたかもしれない。しかし、学習者の第二作文での改善点あるいはその後の作文を観察すると早い上達が見られるという点では、迷いながら行う添削だけよりは有効ではないかと考えるものである。

7. おわりに

初級後半の日本語学習者にもピア・レスポンスという活動が有効であることがわかった。作文の内容・構成・量の面にわたって改善された点が多かった。また学習者自身の意識の中に「読み手」というものを意識させることができ、同時に「書きっぱなし」という問題も解決することができた。ただし、中級、上級の学習者と違い、日本語運用能力あるいは語彙数などが足りない学習者であることを考慮した取り組みの必要性がある。それは今回、試してみた方法である。

最後にピア・レスポンスの利点の一つであるインターアクションという側面を伸ばすことが、初級後半の学習者には難しい点として残るが、この点も含めて今後とも取り組んでいきたい。

注

- (1) 中川 (1992) にも同様の指摘がある。
- (2) なるべく文法をたくさん学びたいという要望があり、授業内で訓練だけの時間を数時間とることは反発があると感じられた。
- (3) 宿題にしたのは学習者の要望によるものである。
- (4) アジア人の学生に多いという研究もある (Nelson and Murphy 1992)。
- (5) 留意点としては池田 (1998) の「日本語作文への適用モデル」での留意点を参考にした。

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』第8号拓殖大学留学生別科
- (1999) 「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 国際交流基金日本語国際センター
- 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザイン — 言語習得過程の視点から見た日本語教育 —』凡人社
- 小宮千鶴子 (1991) 「推敲による作文指導の可能性 — 学習者の能力を生かした訂正 —」『日本語教育』75号 日本語教育学会
- 中川正弘 (1991) 「『作文』を『読む』／『書く』技能の位置づけと展開」『広島大学留学生日本語教育』第4号 広島大学留学生センター
- (1992) 「作文の誤りと文体」『広島大学留学生センター紀要』第3号 広島大学留学生センター
- Joan G. Carson and Gayle L. Nelson (1996). Chinese Students' Perceptions of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing* vol. 5
- Nelson, G. L., and J. M. Murphy (1992). A L2 writing group: Task and social dimension. *Journal of Second Language Writing* vol. 1, no. 3
- Schlumberger, A., and K. Mangelsdorf (1992). ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing* vol. 1, no. 3
- Stanley, J. (1992). Coaching student writers to be effective peer evaluator. *Journal of Second Language Writing* vol. 1, no. 3

The purpose of this paper is to propose the model in the writing class of the latter half of the Japanese beginners. "Peer response" is widely practiced in ESL but not in Japanese learning. So I tried this activity in my writing class. Students write compositions with the same theme at home. And they read them each other in class, write comments in the sheets and talk with. After that, they hand it in a teacher. The teacher corrects them and writes comments in the sheets. Students write it again referring to 2 sheets. The result is that producing quantity was increased; the structure of the composition was improved. It can be said it was effective activity in the writing class of Japanese beginners.