

ピア・レスポンスにおける作文の修正 —適切に修正できない項目を探る—

中林律子¹

愛知淑徳大学

Text Revision through Peer Response: Investigating the Examples of Difficult-to-Revise Items

Ritsuko NAKABAYASHI

Aichi Shukutoku University

ピア・レスポンスについてはその効果が数多く報告されているが、作文の修正が十分に行われなかったといった指摘もある。作文の修正が十分に行われなかった場合、それは何に起因するのであろうか。考えられる理由としては、読み手もその問題に気づけないこと、読み手が問題に気づき指摘をしたにもかかわらず修正が適切に行われなかったこと等がある。本稿では初年次教育科目でピア・レスポンスを実施し、推敲後の原稿に対する評定者からの評価をもとに、学生が十分に修正できなかった問題について検討した。具体的には、評定者により指摘のあった部分について、1) 他の学生から同様のコメントを受けていたにもかかわらず適切な修正がなされなかったのはどのような項目か、2) 他の学生からのコメントがなかった(他の学生も問題に気づけなかった)のはどのような項目かについて検討した。その結果、特にねじれ文や一文が長すぎるといった問題、内容面において具体性に欠けるといった問題については他の学生からのコメントがあっても適切な修正ができていないケースが見られ、このようなケースではコメントが大まかで具体的でないことが多かった。ピア・レスポンス活動が有意義なものとなるかどうかは学生のコメントの質に影響される部分が多いため、どのようなコメントが適切な修正に結び付くか、授業内で情報を共有する必要性が示された。また、文法や表現に関する問題は事前にある程度の指導を行っていても見過ごされることが多かった。これらの問題は文体の不統一や助詞の不適切な使用等多岐にわたっていたが、ライティング教材等でカバーするのが難しいような問題も含まれていた。これは、初年次生が硬い文章に触れる経験が不足していることによると思われる。初年次生が円滑に大学での学習を進められるよう、初年次教育科目内等できるだけ早い段階で硬い文章に触れる経験をより多く作ることが望ましいと考えられる。

〔キーワード：ピア・レスポンス、学生の気づき、他者からのコメント、修正、自立した学び手〕

¹ 愛知淑徳大学交流文化学部 rinakaba@asu.aasa.ac.jp

1. はじめに

ピア・レスポンスとは、作文をより良いものにするために学生同士がお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であり、他者とのやり取りを通して自らの作文の問題点等に気づき、自律した学び手となることが目指されている(池田・館岡, 2007)。ピア・レスポンスについてはこれまで数多くの研究でその効果が報告されているが、作文に対して的外れ・具体性に欠けるコメントがなされることがある(石元・末利, 2018)、文章の修正が十分に行われないことがある(福岡, 2015)という指摘もある。中林(2021, 2022)では初年次教育科目でのピア・レスポンスにおいて学生が他者の作文にどのようなコメントを行ったか、コメントを受けてどのような推敲を行ったかを分析した結果、学生が他者のコメントや作文を積極的に推敲に生かしていたことがわかった。しかし、修正が十分に行われなかった箇所のある作文も散見された。

ピア・レスポンスにおいて修正が十分に行われない場合、読み手からの指摘があったにもかかわらず適切な修正ができなかったのだろうか。または、読み手も問題点に気付かなかったのだろうか。本稿では、初年次生にとってどのような問題は修正しにくい、または気づきにくいのかについて検討を行う。

2. 先行研究

ピア・レスポンスの意義や効果については数多くの研究があるが、ここでは特に大学生の文章能力の向上について検討した研究を概観する。

ピア・レスポンスの実施により文章作成能力がどう向上するかに着目した研究として冨永(2012)、福岡(2015)が挙げられる。冨永(2012)では大学生を対象とし、ピア・レスポンスを行った授業初回時と最終時に、文章作成テスト及びピア・レスポンスをどう評価しているかについてのアンケート調査を行った。文章作成テストの採点項目は「文章の型」「必要な内容」「わかりやすい順番」「正しい文法・表現」の4項目である。その結果、アンケート調査からは、初回時と比べ最終回時ではピア・レスポンスに対して抵抗を感じる学生が減ることがわかった。さらに、文章作成テストの結果からは、ピア・レスポンスに対して抵抗を感じる学生であっても得点が向上していること等がわかった。ただし、4つの採点項目の結果の詳細については報告がない。

福岡(2015)は初年次教育科目内で約1か月にわたり実施したピア・レスポンスに参加した学生4名と参加しなかった学生3名について授業内で課したレポートの比較を行った。その結果、ピア・レスポンスに参加した学生のレポートには、主に話しことばの修正や段落冒頭での1字下げ、文体統一、引用箇所の明示、誤字脱字といった表現や形式についての修正が多く見られ、レポートの得点も上昇したことが明らかになった。しかし一方で、修正が十分に行われなかった表現や形式もあること、第1稿では見られなかった文字の変換ミスやねじれ文が第2稿に生じたケースもあることが報告されている。

一方、ピア・レスポンスにおける他者の文章へのコメントの適切性に着目した研究としては石元・末利(2018)がある。石元・末利(2018)は小論文についてふせんでコメントをやり取りするという非対面式のピア・レスポンスを行った。その結果、対面での活動ではほめ合うだけの表面的なやり取りになりがちだったのに対し、非対面での活動では「良い点」「改善すべき点」を書かせることができ、より有意義な活動となったことが報告されて

いる。石元・末利 (2018) では小論文に対し「常体で書けているか」「理由の書き方が適切ではないか」「4 部構成になっているか」等計 10 項目についての評価も行っているが、推敲後の小論文では 10 項目すべてを満たしている学生の割合が大きく上昇したという。ただし、10 項目それぞれについての評価の詳細については言及がない。

以上の研究から、ピア・レスポンスは大学生がより良い文章を書くために有効な活動であることはわかるが、具体的にどのような項目で伸びがある (またはない) のか、詳細が十分に明らかになっているとは言いがたい。大学生の文章能力の向上を目的としてピア・レスポンスを取り入れるにあたり、ピア・レスポンスによって修正が容易な項目・難しい項目がどういったものかについて検討が必要だと考えられる。

3. 研究方法

本稿では、初年次生による作文の第 1 稿 (資料 1)、学生が他者の作文に対して行ったコメント (資料 2)、他者からのコメントを踏まえ推敲を行った第 2 稿 (資料 3)、第 2 稿に対する評定者の評価 (資料 4) の 4 点を資料とし、1) 他の学生からコメントを受けていたにもかかわらず第 2 稿においても評定者から問題が指摘されたのはどのような項目か、2) 評定者が第 2 稿において指摘した問題について、第 1 稿を読み合った段階でどの学生もコメントをしていない項目はどのようなものの 2 点を検討する。以下、本稿では学生がお互いの作文にコメントをし合ったもの (資料 2) は「コメント」、評定者からの評価 (資料 4) は「評価」または「指摘」とする。

(1) ピア・レスポンスの実施方法

ピア・レスポンスは愛知県内にある私立大学において 2021 年度に開講された初年次教育科目全 15 回のうち第 4 回から第 6 回にかけて行った「ポイントを絞って自己紹介文を書く」という活動の中で実施した。使用テキストは『これなら書ける！文章表現の基礎の基礎』(山本・本間・中林, 2018) である。この作文は自己紹介でアピールしたいポイントを 1 つに絞り、そのアピールに説得力を持たせるためにどういった事例を挙げるべきかを検討し、その内容を 800 字以内にまとめるものである。履修者は初年次生 18 名である (以下、履修者 ID を S1～S18 とする)。表 1 にピア・レスポンスを含む活動を行った授業の手順、及び上記資料 1 から資料 4 がどの段階で得られたものかを示す。手順 3 から手順 6 については新型コロナウイルスの感染状況が悪化していたため非対面 (オンデマンド) で行った。

これらの活動に先立ち、第 3 回の授業までに、使用テキストにある「書きことば」「接続表現」「ねじれ文・だらだら文」「段落分け」に関する練習問題を課題として課し、第 3 回の授業内で解答の確認や必要な解説を行った。第 3 回目の授業ではピア・レスポンス活動の概要についても説明し、前年度までの学生の作文を元に授業担当者が作成した作文を読ませ、どのような問題点が指摘できるかをクラス全体で考えさせた。その際、内容面・形式面の両方に意識を向け、できるだけ具体的なコメントを行うよう伝えた。

なお、表 1 の手順 5 のコメント活動において「良い点」「改善すべき点」については 2 つ以上指摘するよう指示したが、評価項目は特に指定していない。また、自身へのコメントのうち意味や意図がわからないといったものがあれば担当教員に問い合わせるよう伝えたが、学生からの問い合わせはなかった。

表1 「ポイントを絞って自己紹介文を書く」活動手順

授業回	手順	授業形態	活動内容
第4回	1	対面	自己紹介文に使えるようなアピールポイントやエピソードで思いつくものを書き出す。
	2	対面	アピールポイントを1つに絞り、そのアピールに説得力を持たせる事例を考える。
第4回課題	3	非対面	アウトラインを作成し、Microsoft Teams の課題として提出する。問題がある場合は教員による指導のもと、修正を行う。
第5回	4	非対面	アウトラインを元に第1稿[資料1]を作成し、Microsoft Teams の課題として提出する。教員は第1稿を Microsoft Teams の授業チームにアップロードし、全員が読めるようにする。
第5回課題	5	非対面	S1～S6, S7～S12, S13～S18 の6名ずつのグループ内で互いの作文を読み合い、「書いた人への質問」「書いた人はどんな人だったか」「良かったところ」「改善したほうが良いと思ったところ」の4点についてコメントを作成し、Microsoft Teams の課題として提出する[資料2]。教員は書き手ごとにコメントを取りまとめ、書き手に送る。
第6回	6	非対面	他者からのコメントを参考に第2稿を作成し、Microsoft Teams の課題として提出する[資料3]。教員は第2稿に添削・コメントを付し、後日対面授業内で返却する。
授業外		評定者による評価[資料4] ※学生には開示しない	

(2) 評定者による評価

学生が他者のコメントを参考に推敲を行った第2稿について、評定者に評価を依頼した。評定者はこの授業で使用した教材の開発に携わっており、すでに自身の担当授業でこの教材を複数回使用した経験のある大学教員1名である。評定者には第2稿のみを見せ、内容面・形式面それぞれについて「良い点」「改善すべき点」について指摘するよう依頼した。評価項目は特に指定していない。

評定者による指摘は第2稿の本文中に書き込む形で行われたものと、別に文章として書かれたものとがあったが、重複した指摘は除外した。例えば、ある学生の第2稿の本文中に長すぎる文章への書き込みが3か所あり、それとは別に文章で「一文が長い箇所がある」という指摘があった場合は、その指摘は除外し、「一文が長い」という指摘を3つとしてカウントした。本文中へ書きこむ形で行われた指摘は文法や表現に関するものが多かったが、その他、不適切な記号の使用や句読点に関するものもあった。

評定者の指摘について本研究者が妥当でないと判断したものについては評定者と意見のすり合わせを行った。なお、評定者からの指摘は学生には開示していない。

4. 結果

表1の手順5では各学生が5名分の第1稿に対しコメントを行ったが、各学生が「良い点」として書いたコメント数は平均10.1(最大値11・最小値8)、「改善すべき点」として書いたコメント数は平均9.8(最大値12・最小値7)であった。このことから、多くの学生が担当教員の指示に従い「良い点」「改善すべき点」それぞれについて2つ以上コメントをするよ

表2 検討対象とする評定者の指摘、及び学生からのコメントの有無

項目	評定者の指摘数				学生からのコメント	
	文章	個別	除外	検討対象	あり	なし
文法・表現等が不適切	14	16	6	24	3	21
事例の適切性に問題がある	4	0	0	4	2	2
一文が長い	4	1	1	4	2	2
具体性に問題がある	4	0	0	4	3	1
各段落の量のバランスが悪い	3	0	0	3	0	3
構成が不明確	2	0	0	2	0	2
形式的な誤り(不適切な記号等)	2	2	2	2	0	2
字数不足	1	0	0	1	0	1
不要な箇所・脱線がある	1	0	1	0	—	—
導入の適切性に問題がある	1	0	0	1	0	1
不自然な改行がある	1	0	0	1	0	1
句読点の挿入・削除	0	2	1	1	1	0
計	37	21	11	47	11	36

う心がけていたことが窺えた。コメントは全体的なものも個別の箇所について言及しているものもあった。

一方、評定者による第2稿への指摘は「良い点」で61(全て文章によるもの)、「改善すべき点」としての指摘は58(文章によるもの37・個別の書き込み21)であった。以下、本稿では「改善すべき点」についての指摘に着目し分析を行う。

表2は検討対象とする評定者の指摘、及び学生によるそれらの指摘に関連したコメントの有無である。評定者による指摘のうち、第2稿で新たに生じた問題に対するものであると本研究者が確認したものについては検討から外した(表中「除外」)。これら「除外」11を除いた計47の「検討対象」の指摘について、手順5のコメント活動の際に学生から関連するコメントがあったのかどうかを表の右列に示している。

表2を見ると、本稿で検討対象とする指摘のうち、他の学生からコメントのなかった指摘は36例と指摘の約77%を占め、さらにその36例のうち「文法・表現等が不適切」に関する指摘は21例で約6割を占めている。これらの指摘が一定の学生やグループに偏っているかどうかを確認するにあたり、表3に学生別に受けた指摘数を示した。各項目の上の行(網掛けなし)は他の学生からコメントがあったにもかかわらず評定者からも指摘を受けたもの、下の行(網掛けあり)は他の学生から関連するコメントがなかったものである。例えば、S1は「文法・表現等が不適切」に関して評定者から4つの指摘を受けているが、そのうちの1つは他の学生から関連するコメントがあったもの、3つはコメントがなかったものである。

各学生が評定者から受けた指摘数は平均で2.7であり、S14のように全く指摘を受けなかった学生もいれば、S1やS10、S11のように5つ以上の指摘を受けた学生もいた。ピア・

レスポンスを行ったグループごとの指摘数を見ると、S1～S6, S7～S12のグループで19(1人当たり平均3.2), S13～S18で9(1人当たり平均1.5)と、S13～S18のグループで少ない傾向が見られた。この活動を行った時点では各学生の文章能力を把握できていなかったが、今後はグループ間の差ができるだけ大きくなならないような配慮が必要であろう。

以下ではまず、他の学生からコメントがあったにもかかわらず評定者からも指摘を受けたものについて、各学生が第2稿でコメントに対しどのような対応をしていたのかを見る。

(1) 他の学生からコメントがあったが、評定者からも問題であると指摘された項目

他の学生から関連するコメントがあったにもかかわらず問題が指摘された項目としては、「文法・表現等が不適切」「事例の適切性に問題がある」「一文が長い」「具体性に問題がある」「句読点の挿入・削除」があった(表2)。学生によるコメントと修正後の第2稿を検討したところ、問題のある箇所を具体的に指摘したコメントには対応できているものの、そうでないコメントには十分対応しきれていないケースが複数見られた。例えば、S6はねじれ文に関連して以下の2つのコメントを受けているが、具体的に修正箇所が示されているS1のコメントに対応する修正はできていたものの、その他のねじれ文の修正は十分でなかった。

〈コメント S1→S6〉

「「～は、～は」となっているところが、少し読みにくかったです」

〈コメント S4→S6〉

「所々文等と文末のつながりが間違った表現である部分がいくつかありました」

こういったケースはねじれ文や「一文が長い」といった問題で目立った。しかし、ある程度具体的に問題のある箇所が示されているにもかかわらず、修正が十分ではないものも見られた。例えば、S1はS6からの以下のコメントを受け修正を試みているが、その修正は十分とは言えない。

〈コメント S6→S1〉

「最初の文章で、～し、～と思い、という表現が続いていたため文を区切るなどしたほうが良いと思いました」

【S1 第1稿】

高校に入学し、クラスメイトの半分以上が帰国子女で自分の英語力に落胆し、高校3年間で彼女たちと同じように英語が話せるようになりたいと思い、英会話部に入部し、スピーチコンテストが開催されることを知った。

【S1 第2稿】(カッコ内が修正部分)

高校に入学し、クラスメイトの半分以上が帰国子女で自分の英語力に落胆し、3年間で彼女たちと同じように英語が話せるようになりたいと思い、英会話部に入部した。そして、スピーチコンテストが開催されることを知った。

一方、「具体性に問題がある」という指摘を受けたのはS2とS11の2名であるが(表3)、この問題に関連する学生からのコメントは以下のようなものであった。

〈コメント S6→S2〉

「いつどこで起こったのか出来事の詳しいことがあまり書けていなかったため、詳しくかけたら良いと思いました」(原文ママ)

表3 学生別の評定者の指摘

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
文法・表現等が不適切	1					1											1	
	3		1		1	2	1	2		3	2		1		1	1		3
事例の適切性に問題がある	1									1								
							1		1									
一文が長い	1				1													
		1	1															
具体性に問題がある		1									2							
																1		
各段落の量のバランスが悪い																		
		1									1					1		
構成が不明確																		
										1		1						
形式的な誤り (不適切な記号等)																		
	1				1													
字数不足																		
											1							
導入の適切性に問題がある																		
												1						
不自然な改行がある																		
				1														
句読点の挿入・削除							1											
コメントあり計	3	1	0	0	1	1	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0
コメントなし計	4	2	2	1	2	2	2	2	1	4	4	2	1	0	1	3	0	3
合計	7	3	2	1	3	3	3	2	1	5	6	2	1	0	1	3	1	3

注：各項目の上の行は学生からのコメントあり，下の行はコメントなし

〈コメント S12→S11〉

「もう少し具体的に書かれていたらより良かった」

S2 も S11 も第2稿ではより具体的に説明しようと試みている箇所が複数見られたが、どちらの第2稿にも明らかに説明が不足している箇所があった。具体性に関する問題は、どの部分の説明がどのように足りていないのかといったことを明確に示されなければ十分な修正が難しいことが窺える。

上記のように「文法・表現等が不適切」「一文が長すぎる」「具体性に問題がある」といった問題に関してはコメントに対する修正が試みられている一方、「事例の適切性に問題がある」という問題に対しては、2例のコメントに該当する箇所のどちらも修正が試みられた形跡がほとんどなかった。これは、他の適切な事例が思いつかなかつたり、大幅な変更

をすることがためらわれたりしたためではないかと推察される。

(2) 他の学生からのコメントがなかった項目

以下では、評定者の指摘のうち、第1稿においてどの学生からもコメントのなかった項目にどのような傾向があったかを見る。表2を見ると、学生からのコメントの有無にかかわらず評定者からの指摘が目立ったのは「文法・表現等が不適切」であり、その数は24と圧倒的に多く、そのような指摘を受けた学生は13名と全体の7割以上である(表3)。そのうち21の指摘は第1稿においてどの学生からも関連するコメントのないものであった。これらの指摘の内容を確認したところ、ねじれ文に関するものが3例で最も多かったが、その他の指摘は助詞や自他動詞等の誤りや並列表現の不統一、書きことばとして不適切な表現の使用等、広範囲にわたっていた。文体の不統一のような明らかな誤りもある一方、以下の例1、例2のようにライティング教材等による指導のみではカバーが難しいと思われる問題も見られた。(以下、カッコ内が不適切な部分)

【S3 第2稿】

「これから」、特に思い入れのあるエレクトーンを習って得た経験について話したい。

【S18 第2稿】

「正直」何度もやめたいと思っていた。

「文法・表現等が不適切」以外では「事例の適切性に問題がある」「一文が長い」「各段落の量のバランスが多い」「構成が不明確」「形式的な誤り」についても他の学生から関連するコメントのなかった指摘が複数あり、これらの項目は学生が問題に気づきにくい項目である可能性がある。

5. おわりに

本稿では、初年次生がピア・レスポンス活動を通して作文の修正を行う際に、どのような問題が修正しにくい、または気づきにくいのかについて検討を行った。

その結果、文法や表現等に関しては、この活動の前に適切な書きことばを用いるための練習や解説を実施したにもかかわらず問題のある箇所が散見され、授業での練習や解説が十分でなかったことが窺われた。ただし、これらの問題の中にはライティング教材等にあるような練習問題だけではカバーが難しいと思われる誤りも見られた。こういった誤りは初年次生がまだ硬い文章に触れる経験が不足していることから生じている可能性が考えられる。大学での学習が進むとともに硬い文章に触れる機会は増えていくであろうが、大学での学習をより円滑に進めるためにも、初年次科目内などで早い段階にこのような文章に数多く触れる機会を作ることが望ましいと思われる。

一方、事例が適切でない、構成が不明確、各段落のバランスが多いといった問題も学生同士では比較的気づきにくい傾向が見られたが、これらの問題はアイデアを出したりアウトラインを作成したりする段階でより丁寧な指導を行うことでカバーできるであろう。

学生同士でコメントを行う際に、特にねじれ文や一文が長すぎるといった問題、具体性がないといった問題に関しては、コメントが具体的でないと修正が十分にできないケースが目立った。活動前にできるだけ具体的なコメントをするよう指示はしていたものの、はっきり指摘しづらかったり、問題のある箇所が複数にわたっていたりして、どうしてもコメントが大まかなものになってしまう場合があったのではないかとと思われる。

学生のコメントの質はピア・レスポンス活動の質を大きく左右する。石元・末利(2018)では対面に比べ非対面のほうがより有意義な活動を行えたとの報告があったが、非対面での活動は学生のコメントの量や質に問題があった場合のフォローがしやすいうえ、学生も自分のペースで他者の作文を読んだりコメントを作成したりできるため、特に学生がこのような活動に慣れないうちは有効なのではないかと感じた。

ピア・レスポンスは学生が自律した学び手になることを目標としており、本来なら学生が自身で他者とのやり取りを通して自身の作文の問題点や相手により伝わるコメントの書き方等に気づいて行くことが望ましいと思われる。しかし、初年次教育科目の限られた授業時間の中ではそのような気づきに至るまでの十分な時間が確保できない場合もあるだろう。今回のピア・レスポンス活動に先立ち、具体的にコメントをするよう授業で伝えてはいたものの、書き手がより問題点に気づきやすくなるためにはどのようにコメントをしたらいいかクラス全体で考える時間を設けることで、より効果的なコメントのやり取りが可能になるのではないかと思われる。最終的には作文のテーマや取り上げる事例の適切性等を検討する段階から文章を書きあげるまでの全ての過程で学生同士が対面で活発に有意義な意見交換ができるようになることを目指し、教員がどの段階でこういった指導やフォローをしていくべきなのかを今後も検討していきたい。

参考文献

- 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
- 石元みさと・末利容子(2018)「非対面式ピア・レスポンスを取り入れた大学生への小論文指導—他者へのふせんを用いたコメントと個の文章の変化を中心に—」『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』, 14, 12-22.
- 富永敦子(2012)「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」『日本教育工学会論文誌』, 36(3), 301-311.
- 中林律子(2021)「『読み合う』ことで文章はどう変化するか—非対面式ピア・レスポンスの試みから—」『初年次教育学会第14回大会発表要旨集』, 70-71.
- 中林律子(2022)「非対面でのピア・レスポンスの効果と課題—『基礎演習』での実践を通して—」『初年次教育研究年報』, 7, 8-10.
- 福岡寿美子(2015)「基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動—日本人学生の場合—」『流通科学大学 附属教学支援センター紀要』, 2, 13-23.
- 山本裕子・本間 妙・中林律子(2018)『これなら書ける!文章表現の基礎の基礎』ココ出版