

## 継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が小論の作成および 推敲に対する書き手の思考態度に与える効果

深谷 優子\*

市川 洋子\*\*

本稿では、ピアレビュー方式の協同推敲活動を継続的に行うことが小論作成および推敲に対する書き手の思考態度 (mindset) に与える効果について検討した。大学生10名を対象として、1) 課題図書について各自が小論 (essay) 作成 (個別フェイズ)、2) ピアの読手による小論を読みコメント作成 (ピアレビューフェイズ)、3) リフレクションおよび小論書き直し (リフレクション & 推敲フェイズ)、を1セッションとする活動を5冊の課題図書について継続的に行った。事前および事後のアンケートから、読み経験が豊富な参加者は、読み手を想定した小論作成や推敲についての自由記述は事前事後ともに少ないが、事後の記述では書き手としての思考態度をより体系的に言語化していた。一方、読み経験が豊富でない参加者は、読み手を想定した自由記述が事後に増え、書き手としての思考態度が形成されつつあることが示された。

**キーワード：小論, 作文, 協同推敲, ピア**

自分の考えや意見を言語化して相手に伝える行為は、職業生活においてだけでなく、日常/社会生活あるいは家庭生活においても重要である。なかでも、音声ではなく書字での言語化、すなわち文章は、映像や音声による言語化ないし表現に駆逐されるものではなく、むしろ、膨大な情報を理解して、意味づけたり整理したりする際にも有効であり、したがって文章を作成する能力と文章を理解する能力も、従来以上に必要とされる能力であると言える。

文章産出に関する心理学研究の知見からは、文章の産出プロセスが拡散的な問題解決であること (cf., Hayes & Flower, 1986)、そのなかでも推敲プロセスについては書くべき情報の同定およびその文章表現が効果的で正確であるかの評価・判断・修正という問題解決的操作が重要であると指摘されている (Bereiter & Scardamalia, 1987)。そして、熟達した書き手ほど読み手としての立場から文章を産出し、推敲することが報告されている (Flower, Hayes, Cary, Schriver, & Stratman, 1986) ように、熟達した書き手とそうでない書き手とでは、推敲の量と質とにおいて違いがあり、これらの違いが最終的に産出された文章の質にも影響することが複数の研究から明らかにされている (cf., 深谷, 1999)。

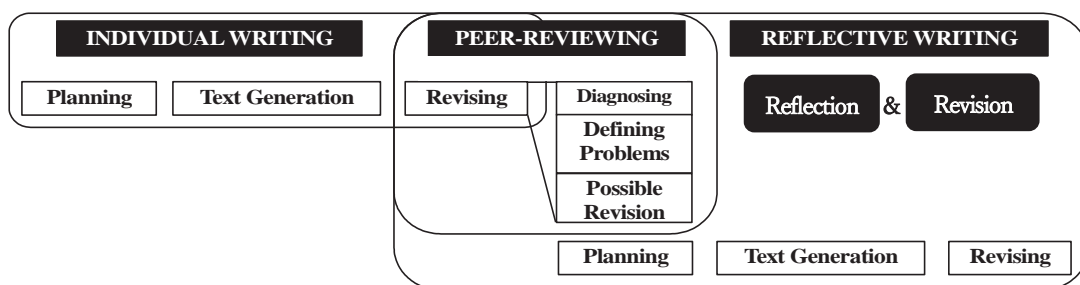
---

\*教育学研究科 准教授

\*\*千葉工業大学創造工学部 助教

こうした、読み手を意識した文章産出をするには、端的に言えば文章に接触した総量、すなわち読む経験と、そして言葉でまとめるという書く経験とを積むのが王道である。しかしながら、読む経験あるいは書く経験のいずれもある程度の時間と労力を要するものであり、それらを例えば個人で継続して実践するためには、自分自身の生活や行動を律していることが前提となるなど、万人が簡単に行うことは容易ではない。

この問題に対するひとつの解決策としては、個人ではなく複数で取り組む課題を継続して行うやりかたがあるであろう。そのような教授技法として、筆者はピアレビュー方式の協同推敲活動を提案している (Fukaya, 2003; 深谷, 2009)。これは、学術雑誌の査読 (peer-review) に着想を得た教授技法であり、ピア (仲間) が書いた意見文などの文章をお互いに交換して読みあい、評価し、改善策を提案するコメントを書く活動である。手続としては、参加者はそれぞれ1) 個別フェイズ (文章の産出)、2) 協同推敲フェイズ (他者の文章への評価コメントおよび改善策の提案、自分の文章に対するコメントの読解)、3) 再考フェイズ (リフレクションと文章の推敲) に従事する。Figure1は、ピアレビュー方式の協同推敲活動と文章産出のプロセスとの対応を示したものである。



\* This figure is a form that is simplified for convenience. Writing and revising processes are supposed to be much more dynamic and recursive.

Figure 1 Three-Phased Instructional Model that Enhances Revision and Revising Process of Writing with Collaboration

(Fukaya, 2003を改変)

通常の文章産出のプロセスは、伝統的には一人の書き手のなかに閉じているものであるが、Figure1に示しているモデルでは、一人の書き手による文章産出のプロセスだけでなく、本来の書き手とピアレビューアとが共有する協同推敲プロセスが含まれていることが見てわかる。すなわち、この協同推敲プロセスそのものが、直接的に作文の推敲プロセスの支援になりうる。すなわち、ピアからのコメントは推敲時の修正案の選択枝を増やすものであり、書き手がピアからのコメントを十分に活用できる場合には推敲前後で文章の質が向上したという結果が得られている (Fukaya, 2003; 深谷 2009)。

同様の、ピアレビュー方式の協同推敲活動のもたらす効果は、説明文理解の課題や意見文産出の課題に加え、俳句の解釈等の複数の文脈において一定程度確認されており、その理由について深谷 (2009) は「ピアという外的資源の利用可能性」「推敲時の選択枝の増加」「心的テキストへの依拠の減少」の3つの観点から論じている。

1点目の「ピアという外的資源の利用可能性」としては、文章の推敲に際し、ピアから問題個所の

指摘があったりその改善策の提案がされたりするなどピアが外的資源として機能することで、書き手が個人で行うよりも認知負荷が少なく済み、その分の認知資源を文章の質にかかわる作業に割けるようになったとしている。

2点目の「推敲時の選択枝の増加」については、自分の書いた文章にコメントされる直接的な改善策の提案が得られることに加え、自分が読み手としてコメントした他者の小論からも改善のためのオプションやアイデアを得ることができるため、いざ推敲する際に利用可能な改善策の選択枝が増加しかつその内容も多様化する。

3点目の「心的テキストへの依拠の減少」は、書いた文章の推敲の前に一定の時間と距離をとることの効果についてである。自分が書いた文章をすぐ自分で推敲するのではなく、ある程度時間を置いてから推敲するほうがよいということは経験的な tips であるが、なぜこの方略が有効かということと書き手が自分の書いた文章を読むとき、実際に書いてある文章を読み手として読み理解してだけでなく、書き手として「こう書いたはずだ」という「心的テキスト (mental text)」が想起されてしまうことが関係している (cf., Johnson, Linton, & Madigan, 1994)。すなわち、書き手としての書いた文章の記憶が、推敲を要するべき箇所の発見を妨げている。このとき、自分が書いた文章にずっと向き合いつづけるのではなく、他者の小論を読みコメントする時間や作業により、実際に書いた文章の推敲作業が容易になるということである。

これらが、とくに熟達していない書き手に対するピアレビュー方式の協同的な推敲の活動を用いた協同推敲の効果の背景にあると考えられる。実際、この活動の効果は、はじめに産出した文章の評価が低い書き手の場合に顕著であり、複数のピアの文章を読み評価等する経験や、そして自分にフィードバックされるコメントは、推敲時の選択枝を増やす直接的な効果をもっていたと考えられる (cf., 深谷, 2009)。

ただし、はじめに産出した文章の評価が低い書き手、すなわち「熟達していない書き手」でない場合であっても、参加者からはピアレビュー方式の協同推敲活動に対して好意的な評価が得られているうえに、上で指摘したようなピアが提案したコメントを直接的に取り入れる形ではなく、ピアが提示した、ピアの視点や表現方式を契機とした変化の報告もある。例えば、初めに産出した文章の評価が高い書き手の場合、ピアからの改善策の提案やコメントのバリエーションは評価が低い書き手より少なくなることから推敲後の文章に対するピアからの直接的な効果はみられにくいものの、俳句などの省略表現を解釈して文章を作成する課題の場合は、他者の視点や表現方式等を契機として解釈がさらに変化することが報告されている (深谷, 2015)。

こうした多様に効果が現れるという知見を踏まえると、この、複数の書き手(ピア)がお互いの書いた文章を読んでコメントし合うというピアレビュー方式の協同推敲活動の効果とは、ピアからの具体的な改善策の提案という支援が得られることによる結果として推敲された小論(文章)における質の向上という直接的な効果と、文章ではなく書き手の動機づけや思考態度 (mindset, 意識や態度) に与える間接的な効果という少なくとも2種類存在するようである。

間接的効果をもたらす要素は具体的には何なのだろうか。ピアからのコメントや小論だけが関連

する要素だとも考えにくい。ピアが眼前にいて同じ教室で作業をしていること、つまりピアの実在性がピアレビュー方式の協同推敲活動に重要であると考えられる参加者が多い事実(深谷・市川, 2017)からは、「ピア」の存在そのものが書き手としての思考態度の変化にとって重要であることを示唆している。ただし残念ながら、この間接的効果については十分に検討されているとは言えないのが現状である。その主な理由としては、これまでに報告されている研究では単発の実践が多く、書き手の認識の変容を十分に把握することが困難であったためである。一定期間継続したピアレビュー方式の協同推敲活動を行うことで、この間接的な効果について検討することが可能となり少数だが研究報告がある。

深谷・市川(2017)は、継続したピアレビュー方式の協同推敲活動に参加した大学生の事後のアンケートの自由記述より、書き手のピアに対する意識の変容に継続した協同推敲活動が与える効果として、次のように報告している。すなわち、ピアとは自分(書き手)と似たプロフィールをもち(全員大学1年生)つつも、同じテーマについて自分とは異なる視点や意見を提示してくれる存在であり(「新たな視点や意見を提示する存在としてのピア」)、また、その視点や意見は小論へのコメントとして提供されるため、自分のペースで持続的に利活用することが可能な資源としてとらえられている(「持続的に利用可能な資源としてのピア」)。参加者が考えるピアレビュー方式の協同推敲における重要な要素としては、筆名の使用に対する肯定的な評価(「実名でも匿名でもなく筆名で存在するピア」)、時間と対話の空間(場)を共有することの意義(「物理的な時間と対話の空間とを自分と共有するリアルなピア」)、リアルなピアとアクチュアルなコメント(「リアルな書き手/読み手としてのピア」)「アクチュアルなコメントを書くリアルなピア」の3点も指摘している。

これらの知見から、ピアレビュー方式の協同推敲は、自分の小論の評価や推敲のための改善策のオプションがピアから直接的に得られることだけが評価されているのではなく、物理的な時間と対話の空間とを自分と共有するリアルなピアがあり、そのリアルなピアが自分の書いた小論のリアルな読み手・レビュアーであるという実感が参加者の思考態度に肯定的な影響をもつと推察される。

こうした、同じ空間と時間とに書き手/読み手とそのピアが物理的に実在する設定でのピアレビュー(物理的実在型ピアレビュー)について、同様の継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が与える影響については、上述したようにピアの存在が多層的な意味をもって参加者にとらえられているが、この活動が、そもそも書くことあるいは推敲することにおいて参加者がどのように考えるようになったのかという、思考態度およびその変化の詳細については明らかになってはいない。そこで本稿では、この点について数量的な検討に加え自由記述を用いることで総合的に把握することを目的とする。

## 方法

参加者： 大学生1年生12名。うち、研究参加への同意が得られて、すべてのセッションに参加した10名を分析の対象とする。

課題： 参加者には課題図書として心理学の新書5冊を指定し、次のように教示した。「指定の新書

を読み、著者の主張や見解を要約する。次いで、各々について自分の意見を述べること。その際には具体例を挙げ、合理的な根拠を示すよう留意すること」とした。いずれの新書についても、1) 重要概念の定義や著者の見解についての説明、2) 筆者の主張とその根拠の吟味、3) 著者の主張とその事例に対する自分の意見とその根拠の提示、の観点から論じるように教示し、必要に応じて、それぞれ新書に即して具体的に説明した。また、事前に小論作成についての注意事項として、形式・内容・評価の観点等について教示した。

事前アンケート： 1) 読書実態：①読書好き程度の評定(1項目、とても好き5～まったく好きでない1の5段階評定)、②最近一か月に読んだ本のジャンルおよび冊数、③読書媒体ごとの一日の読書量(紙媒体・パソコン・スマホ等の各々について分数を回答)、④好きな本・忘れられない本の有無、⑤④で「ある」と回答した場合当該書(2冊まで)のi 書名・著者名、ii 出会ったきっかけや時期(年齢)、iii 「好き」「忘れられない」理由、iv ジャンル(種類)(いずれも自由記述)、⑥読書傾向の評定(45項目、とてもあてはまる6～まったくあてはまらない1の6段階評定)、2) 作文実態：⑦作文・小論作成時に普段していること(5項目、とてもあてはまる6～まったくあてはまらない1の6段階評定)、⑧推敲時に普段していること(20項目、とてもあてはまる6～まったくあてはまらない1の6段階評定)、⑨作文・小論作成および推敲にあたり教わったことおよび気をつけていること(自由記述)、⑩ピアレビューについての意見・期待・感想(自由記述)から構成される。なお、⑥は中野・佐藤・深谷(2014)の読書嗜好尺度を用いた。⑦および⑧は過去に同様のピアレビュー方式の協同推敲活動を行った際の参加者(今回の参加者とは異なる大学生)の自由記述から項目を作成した。

事後アンケート： 上の事前アンケートのうち、⑥～⑩を用いた。

手続： 授業の一環として行った。はじめに授業のオリエンテーションおよび研究への協力依頼(研究目的や内容・方法、所要時間、個人情報保護についての説明、参加および参加の辞退に伴うリスクがないことの確認など)を行い研究参加への同意書へのサインを得た。次の回に、1) 事前アンケート、2) 小論作成および推敲に関する形式・内容・評価の観点等の教示、を行った。その後の回からは、3) 各自で事前に指定の課題図書を読み、小論を準備(個別プロセス)、4) 授業当日準備した小論を持ち寄りピア同士で読み評価しコメントをする(ピアレビュープロセス)、5) 翌週の授業時に自分が受け取ったコメントや読んだ小論などを踏まえたリフレクションの共有および各自で書き直した(リライトした)小論の提出(リフレクション & 推敲プロセス)、を行った。この3)～5)については計2回の授業時間を要するものであり、これを1セッションとした。なお、参加者は小論作成およびコメントにおいて2種類の筆名を利用した。セッションは5回行い、それぞれで異なる課題図書を用いた。10週にわたる5セッション終了後に、6) 事後アンケートを行った。本稿では、事前および事後アンケートのうち、小論作成時および推敲時に意識していることに関する一連の質問項目⑦⑧⑨の回答を報告する。その際、①読書好き程度の自己評定、④好きな本・忘れられない本の有無、⑤④で「ある」と回答した場合の当該書に関する自由記述を踏まえて検討する。



## 結果と考察

### 1 「作文・小論作成時にしていること」および「推敲時にしていること」の評定の変化

事前および事後アンケートにおける、⑦作文・小論の作成時に普段していること、⑧推敲時普段していること、の各項目の平均は、それぞれ Table1 および Table2 のとおりである。

Table 1 作文・小論 (essay, 意見文) 作成時に普段していること (平均±標準偏差)

	事 前		事 後	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1 論点や課題について、自分の言葉で言い換えてみる	5.00	± 1.15	5.00	± 1.05
2 自分の意見を効果的に論じるための論理展開を練る	4.70	± 1.25	5.40	± 0.84 <sup>+</sup>
3 論点や課題について、何を書くべきか整理する	5.10	± 0.88	5.20	± 0.79
4 反対意見や異論を予想する	5.30	± 1.06	4.40	± 1.35 <sup>*</sup>
5 自分の考えを明確にする	5.20	± 0.92	5.40	± 0.70

<sup>+</sup>  $p < .10$ , <sup>\*</sup>  $p < .05$

Table 2 推敲時に普段していること (平均±標準偏差)

	事 前		事 後	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差
1 自分と異なる意見の人にとっても説得的な文章であるか	5.30	± 1.00	4.80	± 1.08
2 文章を読む人が納得や共感できるような文章であるか	4.40	± 1.50	4.90	± 1.04
3 題目や見出しは文章内容を適切に反映しているか	4.70	± 1.19	4.80	± 1.40
4 文章を読む人にとって理解しやすい文章であるか	4.70	± 1.10	5.40	± 1.02 <sup>+</sup>
5 自分の書きたいことが十分に表現されているか	5.00	± 1.00	5.20	± 0.75
6 音読したときに、きれいな音になっているか	3.70	± 1.62	3.80	± 1.25
7 文と文との接続・つながりがおかしくないか	4.90	± 1.22	5.40	± 0.92
8 音読したときに、読み上げにくいのか	3.90	± 1.70	3.90	± 1.76
9 音読したときに、聞き取りにくいのか	3.40	± 1.43	3.50	± 1.57
10 自分の意見が正確に表現されているか	5.00	± 1.18	5.10	± 0.83
11 見やすいレイアウトになっているか	3.70	± 1.42	4.30	± 1.00
12 文章の論理展開が適切であるか	4.80	± 1.17	5.00	± 1.00
13 誤解を生みそうな表現がないか	4.40	± 1.50	4.50	± 1.12
14 句読点の位置が適切であるか	4.60	± 1.36	4.60	± 1.28
15 わかりにくい表現がないか	4.50	± 1.12	4.70	± 1.00
16 文章全体の構成を見直す	4.60	± 1.28	4.70	± 1.10
17 段落分けは適切か	4.10	± 1.37	4.40	± 1.20
18 例や比喩は適切か	3.90	± 1.04	4.90	± 1.14 <sup>*</sup>
19 誤字脱字がないか	4.60	± 1.20	4.90	± 1.14
20 表現は適切か	4.50	± 1.28	5.10	± 0.94 <sup>+</sup>

<sup>+</sup>  $p < .10$ , <sup>\*</sup>  $p < .05$

小論作成時および推敲時のいずれにおいても多くの項目が事前の段階で、普段していることに「あてはまる」と評定されており、天井効果がみられる項目も散見される。

事前および事後アンケートの評定について対応のあるt検定を行った結果、「推敲18 例や比喩は適切か」については事後のほうがより高くなっており、こうした傾向の項目としては、有意傾向を含めると「作成2 自分の意見を効果的に論じるための論理展開を練る」「推敲4 文章を読む人にとって理解しやすい文章であるか」「推敲20 表現は適切か」であった。また、事前のほうが高かった項目は「作成4 反対意見や異論を予想する」であった。

これらの結果からは、継続したピアレビュー方式の協同推敲活動の効果として、参加者は「読み手に対して適切に伝えられる文章になっているか」により配慮するようになったと推察される。同時に、最初から反対意見や異論に対して説得するという文脈での小論作成はあまり意識されなくなったのだが、その原因や理由についての明確な答えはこの分析からは得られていない。今回、いくつかの項目で天井効果がみられたことなども考慮すると、こちらが設定した項目の評定だけからでは継続したピアレビュー方式の協同推敲活動による変化が把握しきれていないおそれもあるため、次節で事前および事後アンケートでの自由記述を補足的に検討することで、ここで得られた結果についてのさらなる解釈を試みる。

## 2 「作文・小論作成時および推敲時に気をつけていること」の自由記述

問題と目的において指摘したように、熟達した書き手は読み手の立場での文章産出や推敲を行うことができるという知見が得られている。このとき、単純に考えると読み手となった経験が寄与すると考えられるため、本を多く読む読書好きな書き手のほうが、書くこと推敲することもうまいと予想される。また、読み手となる経験を積むことにより、書くこと推敲することがうまくできるようになることも予想される。この予想が適切なのかを確認するため、読み手経験が豊富かどうかで参加者を分けて、「作文・小論作成時および推敲時に気をつけていること」の自由記述を検討した。

事前アンケートでは、「好きな本／忘れられない本の有無」を尋ねているが、この好きな本／忘れられない本が「ある」場合には、その本について「書名」「著者」「出会ったきっかけやいきさつ」「好きな理由」についても自由記述をさせたので、これらの回答について、好きな本／忘れられない本がありかつその著者や書名あるいは出会いや好きな理由について十分な言及がある参加者を、読み手となった経験が十分に豊富な「愛読書有の読書家」とし、それ以外の参加者を「一般読書家／非読書家」とした (Table3)。

Table 3 好きな本 / 忘れられない本の有無と読書好き評定

	好きな本 / 忘れられない本									
	ある					ない				
	著者・書名・出会い									
	言及有					不足・欠如				
参加者 No.	1	2	3	6	9	8	11	10	5	7
	[愛読書の読書家]					[一般読書家 / 非読書家]				
読書好き自己評定 (1-5)	5	4	4	3	5	5	5	2	3	2
平均 ± 標準偏差	4.2 ± 0.8					3.4 ± 1.5				

Table4は、事前および事後アンケートでの自由記述をこの2群に分けて記載したものである。



Table 4 継続したピアレビュー活動の前後での「小論作成・推敲時に気をつけていること」

	参加者	事前	事後
愛読書の読書家	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分に嘘をつかないこと。</li> <li>・自分を信じること。</li> <li>・自信のあることがら以外はなるべく書かない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読んでいる最中に気になったことはメモをし、本にはふせんを貼ること。</li> <li>・主張がブレないように最初と最後で自分の主張を繰り返した方が良くもしいないということ</li> </ul>
	2	他人が読んで分かりやすい文章になっていること。 自分の主張が書けていること。 論点がずれていないこと。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・意味のまとまりは乱れていないか</li> <li>・自分のいいたいことが書かれているか</li> <li>・音読したときにきれいな日本語になっているか</li> <li>→分かりやすい言葉で順序だてて書かれているか。</li> </ul>
	3	—	誤字・脱字については最も気を付けている。
	6	体験談や効果的な例を用いることを心がけている。 自分の言いたいことが一貫していることを確認するようにしている。	読んでいるときにつかれないように書くこと。 自分の意見を書くときにはオリジナリティを意識して、根拠として強いものを書くこと。
	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・書き上げてから音読して、不自然さがなく調べるようにしている。</li> <li>・推敲の折は必ず紙に印刷して、全体をふ観できるようにする。</li> <li>・漢字の密度が高すぎる時は、平易な表現に替えて均すようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・黙読(というよりも声に出さずに音読)して、違和感の有無をチェックしている。</li> <li>・一文は長くなりすぎず、けれど短くなりすぎることもないように心がける。</li> <li>・多少難しい語を使ってでも、なるべく冗長にならないよう簡潔にまとめる。</li> </ul>
一般読書家／非読書家	8	読みやすさ、てきせつな表現 自分の主張したいことが理解されそうか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・筆者の意見と賛成のときは、そこに自分なりの具体例をつけ加えたり、新しい可能性をていあんしたりすること。</li> <li>・自分が分かっていないままかいた文章は読者もわからないこと。</li> <li>・自分の意見がある程度の文量となること</li> </ul>
	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なるべく簡潔にしようとしている。</li> <li>・同じ言葉を使わないようにしている</li> </ul>	とにかく、自分の意見を丁寧に、わかりやすく書き連ねるようにした。書きたいことは、すべて書くようにしている。
	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・主張での具体例や、複数段落にわたって主張への説明を組立てる場合に関して、矛盾した表現にならないかを気をつけている。</li> <li>・文末や接続詞が単調にならないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・本文と関連ある内容になっているか</li> <li>・自分の意見に対してどのような反論の余地があるか、あるいは論理そのものが破綻していないか</li> <li>・本文の一箇所の記述に引きずられて全体の内容を見落としていないか</li> <li>・筆者の主張はあくまで踏まえる程度で、それをオリジナルのように書いていないか</li> </ul>
	5	読点や「て」で文をつなげすぎないようにする 「思った」をいれすぎないようにする	<ul style="list-style-type: none"> <li>・句読点の位置</li> <li>・こそあど言葉を使いすぎないようにする。</li> <li>・ありきたりなことは書かない。ありきたりなことから半歩でも一歩でも進んだ内容を書きたい。</li> <li>・文章構成をハッキリ分ける。</li> </ul>
	7	誤字、わけのわからない表現がないか。 自分の意見に根拠はあるか。	本文からズレていないか。 使う例はわかりにくいものではないか。 作文の基本ルールを守れているか。

以下、前節で得られた事後に高く評定された項目(「推敲18 例や比喩は適切か」「作成2 自分の意見を効果的に論じるための論理展開を練る」「推敲4 文章を読む人にとって理解しやすい文章であるか」「推敲20 表現は適切か」)を踏まえて、「文章の表記・表現」「論理展開&言いたいことが書け

継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が小論の作成および推敲に対する書き手の思考態度に与える効果

ているか」「読者」の想定」の観点から自由記述を見てみる。なお、前節で事前よりも事後においてより低い評定であった「作成4 反対意見や異論を予想する」に関連する言及は、事前ではなく事後においてのみ見られており、「自分の意見に対してどのような反論の余地があるか、あるいは論理そのものが破綻していないか(10, 事後)」の1件であった。

## 文章の表記・表現

文章での表記・表現の工夫について言及している記述を見てみると、愛読書有の読書家の場合は、表記に関する記述もあるものの、単語レベルの表記だけでなく文レベルでの表現や事例に言及する記述があり、しかもそれらは書き手の目的や意図とともに語られている。

### 愛読書有の読書家

- ・体験談や効果的な例を用いることを心がけている。(6, 事前)
- ・漢字の密度が高すぎる時は、平易な表現に替えて均すようにする。(9, 事前)
- ・誤字・脱字については最も気を付けている。(3, 事後)
- ・一文は長くなりすぎず、けれど短くなりすぎることないように心がける。(9, 事後)
- ・多少難しい語を使ってでも、なるべく冗長にならないよう簡潔にまとめる。(9, 事後)

これに対し、一般読書家／非読書家の場合、事前においても事後においても主に表記に関する記述があり、それらは書き手の目的や意図との関係で語られるのではなく、多くはそれら自体を単体で使用することが可能な、いわば具体的なハウツーのように記述されていることが多い。

### 一般読書家／非読書家

- ・読みやすさ、てきせつな表現(8, 事前)
- ・なるべく簡潔にしようとしている。(11, 事前)
- ・同じ言葉を使わないようにしている(11, 事前)
- ・主張での具体例や、(中略)矛盾した表現にならないかを気をつけている。(10, 事前)
- ・文末や接続詞が単調にならないか。(10, 事前)
- ・読点や「て」で文をつなげすぎないようにする(5, 事前)
- ・「思った」をいれすぎないようにする(5, 事前)
- ・誤字、わけのわからない表現がないか。(7, 事前)
- ・句読点の位置(5, 事後)
- ・こそあど言葉を使いすぎないようにする。(5, 事後)
- ・文章構成をハッキリ分ける。(5, 事後)
- ・使う例はわかりにくいものではないか。(7, 事後)
- ・作文の基本ルールを守れているか。(7, 事後)

## 論理展開 & 言いたいことが書けているか

自分の意見や主張について、言いたいことが書けているか等に関しては、愛読書有の読書家の場合、事前の段階でも言及されていた。事後では、より具体的な記述もあり、それらは先に指摘したような、書き手の目的や意図とともに語られていた。

### 愛読書有の読書家

- ・自信のあることがら以外はなるべく書かない。(1, 事前)
- ・自分の主張が書けていること。(2, 事前)
- ・論点がずれていないこと。(2, 事前)
- ・自分の言いたいことが一貫していることを確認するようにしている。(6, 事前)
- ・主張がブレないように最初と最後で自分の主張を繰り返した方が良いかもしれないということ(1, 事後)
- ・意味のまとまりは乱れていないか(2, 事後)
- ・自分の言いたいことが書かれているか(2, 事後)
- ・→分かりやすい言葉で順序だてて書かれているか。(2, 事後)
- ・自分の意見を書くときにはオリジナリティを意識して、根拠として強いものを書くこと。(6, 事後)

一般読書家／非読書家の場合も同様に、自分の意見や主張の言いたいことが書けているか等の記述が多い。

### 一般読書家／非読書家

- ・主張での具体例や、複数段落にわたって主張への説明を組み立てる場合に関して、矛盾した表現にならないかを気をつけている。(10, 事前)
- ・自分の意見に根拠はあるか。(7, 事前)
- ・とにかく、自分の意見を丁寧に、わかりやすく書き連ねるようにした。書きたいことは、すべて書くようにしている。(11, 事後)
- ・本文と関連ある内容になっているか(10, 事後)
- ・自分の意見に対してどのような反論の余地があるか、あるいは論理そのものが破綻していないか(10, 事後)
- ・本文の一箇所の記述に引きずられて全体の内容を見落としていないか(10, 事後)
- ・本文からズレていないか。(7, 事後)

## 「読者」の想定

読まれることや読者を想定した自由記述について、愛読書有の読書家では事前事後ともに記述は

継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が小論の作成および推敲に対する書き手の思考態度に与える効果

あるが、言及したのは5名中2名のみであり、特段記述が多いわけでも増加したわけでもない。

### 愛読書有の読書家

- ・他人が読んで分かりやすい文章になっていること。(2, 事前)
- ・→分かりやすい言葉で順序だてて書かれているか。(2, 事後)
- ・読んでいるときにつかれないように書くこと。(6, 事後)

これに対して一般読書家／非読書家の場合は、事前段階での記述は2名、事後段階になると5名中4名が読み手を想定した記述をするようになった。

### 一般読書家／非読書家

- ・自分の主張したいことが理解されそうか(8, 事前)
- ・わけのわからない表現がないか。(7, 事前)
- ・自分が分かっていないままかいた文章は読者もわからないこと。(8, 事後)
- ・とにかく、自分の意見を丁寧に、わかりやすく書き連ねるようにした。(11, 事後)
- ・自分の意見に対してどのような反論の余地があるか、あるいは論理そのものが破綻していないか(10, 事後)
- ・使う例はわかりにくいものではないか。(7, 事後)

## 討論

本稿では、継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が書き手のピアに対する認識にどのような変化をもたらすのか、その影響を明らかにすることを目的として、事前事後の関連する評定および自由記述を検討してきた。

その結果、「作文・小論作成時にしていること」および「推敲時にしていること」の評定の変化からは、継続したピアレビュー方式の協同推敲活動の効果として、参加者は「推敲18 例や比喻は適切か」「作成2 自分の意見を効果的に論じるための論理展開を練る」「推敲4 文章を読む人にとって理解しやすい文章であるか」「推敲20 表現は適切か」などの、「読み手に対して適切に伝えられる文章になっているか」により配慮するようになったと推察された。同時に、「作成4 反対意見や異論を予想する」という、最初から反対意見や異論に対して説得するという文脈での小論作成はあまり意識されなくなったように思われた。この点については、「作文・小論作成時および推敲時に気をつけていること」の自由記述を見てみると、事後での記述が1件見られたことを考慮すると、おそらく、他の項目の重要性が増し、相対的に低く評定されたためと解釈された。

自由記述の分析からは、愛読書有の読書家の場合、「文章の表記・表現」「自分の主張の論理展開」の記述において自分(書き手)の目的や意図とともに「気をつけていること」を語っていたのに対し、一般読書家／非読書家の場合、記述の量は同等もしくはそれ以上に多いものの、書き手としての自

分の目的や意図を明確にした記述は多くない。このことは、豊富な読み手経験をもつ書き手の場合、小論の作成や推敲において、自分は何をなぜどのように気をつけているのかの言語化が行われているのに対し、そうでない書き手の場合、部分的具体的なハウツーは言語化できるものの、全体としてそれがどのような意味意義をもつのかの説明にまで至らないのではないかと推察される。

また、読まれることや読み手を想定した記述が見られるかについては、愛読書有の読書家では、事前事後ともに記述はあるが、言及したのは5名中2名のみであり、特段記述が多いわけでも増加したわけでもなかったのに対し、一般読書家／非読書家の場合は、事前段階での記述は2名、事後段階になると5名中4名が読み手を想定した記述をしていた(「読者」の想定)。このことから、今回のような継続したピアレビュー方式の協同推敲活動は、豊富な読み手経験をもっていない書き手にとって、読み手を意識した言語化を促す効果があったことが推察される。

以上の、本稿での知見からは、継続したピアレビュー方式の協同推敲活動のもたらす効果のうち、参加者の思考態度(mindset, 意識や態度)に与えるいわば間接的効果の様相がある程度明らかにされたと考えられる。すなわち、読み経験が豊富な参加者は、改めて読み手を想定した記述をすることは少なく、それよりも自分の小論作成および推敲についてより体系的に言語化することに成功していた。一方、読み経験が豊富でない参加者は、事後には読み手を想定して小論を作成したり推敲したりすることについて記述するなど、書き手としての思考態度が形成されつつあることが示された。またこの結果は、ピアレビュー方式の協同推敲活動とは、読み経験の質と量とをある程度保証しうる活動であることの証左でもある。

さらにこれは、深谷・市川(2017)がピアレビュー方式の協同的な推敲の活動を用いた協同推敲の強みとして指摘しているように、単にピアの書いた文章やコメントを読むことで得られる、自分の小論の評価や推敲のためのオプションだけに価値があるのではなく、自分の書いた小論が、実際の読み手・レビュアーをもつこと、リアルなピアの存在の感覚それ自体が書き手にとって肯定的な影響をもっているという主張とも合致する。

この効果の背景には、今回のピアレビュー方式の協同推敲活動が、参加者が一同に会し行う形式のものであったことも一因であった考えられる。参加者にとっては、自分の小論へのコメントが、機械的に産み出されたものではなく、実際にリアルなピアが自分の小論を読みそして個別に焦点化するという作業から産み出されたものであると実感しやすい環境であった。これは、深谷・市川(2017)で指摘したような、リアルなピアがアクチュアルな(実在する)コメントをもたらすという、その真正性を担保しているからだとも考えられる。

ただし、常にピアの実在性が確保できるかは限らない。この方式の実践へのより一層の適用を考えた場合、当然 ICT の導入が予想されるが(cf., 深谷, 2013), その場合に想定されうる複数のデメリットのうち、深谷・市川(2017)が最も懸念していたのが「ピアの存在のリアリティが低下／欠如」である。本稿で報告したような、紙ベースでのピアレビュー方式の協同推敲活動の場合、参加者は全員同じ場(例えば教室)におり、文脈(例えば課題や作業)を共有している。自分が書いた小論が実際にその場で交換され、コメントされ、返却される様子が見てとれる。すなわち、ピア＝読み手

継続したピアレビュー方式の協同推敲活動が小論の作成および推敲に対する書き手の思考態度に与える効果

そして自分が読む文章の書き手として、その存在が視覚的にも身体的にも実感されやすい。

もし、ICTのみでピアレビュー方式の協同的な推敲の活動を用いた協同推敲を行うとするならば、同じ時間や同じ場や共通する文脈で行う必要はなく、その場合、こうしたアクチュアリティとリアリティの欠如が生じる恐れがあるのではないか。今後は、このピアの実在性をどう認識しているのか、そしてそれがどのような影響をもつのかについて検討する必要があるだろう。

## 【参考文献】

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Flower, L. S., Hayes, J. R., Cary, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- 深谷 優子 (1999). 適切な文章にするための推敲とは「東京大学大学院教育学研究科紀要」, 39, 313-317.
- FUKAYA, Yuko (2003). Effects of Peer-Reviewing in Revising Process of College Students' Writing. *The Joint Workshop of Cognition and Learning through Media-Communication for Advanced e-Learning*, 69-72.
- 深谷 優子 (2009). 読解および作文スキルを向上させるピアレビューを用いた共同推敲「東北大学大学院教育学研究科研究年報」, 57, pp.121-132.
- 深谷 優子 (2013). 国語教育『児童心理学の進歩 vol.52』, 金子書房, pp.113-134.
- 深谷 優子 (2015). 省略表現の解釈の変化における他者コメントの役割「東北大学大学院教育学研究科研究年報」, 62, 79-88.
- 深谷優子・市川洋子 (2017). 協同的な推敲におけるピアについて書き手はどう認識しているのか. *東北大学大学院教育学研究科年報*, 65, 17-29.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Johnson, S., Linton, P., & Madigan, R. (1994). The Role of Internal Standards in Assessment of Written Discourse. *Discourse Processes*, 18, 231-245.
- 中野友香子・佐藤誠子・深谷優子 (2014). 読書嗜好尺度の開発「東北大学大学院教育学研究科研究年報」, 61, 73-83.

付記1：本研究は JSPS 科研費 JP16K04288 の助成を受けた。

付記2：研究の一部は日本教育心理学会第59回総会にて発表された。



# How Student-writers Develop Reader-oriented Mindset with Collaborative Essay Revision

Yuko FUKAYA

(Associate Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Yoko ICHIKAWA

(Assistant Professor, Faculty of Creative Engineering, Chiba Institute of Technology)

In the current study, we investigated how student-writers develop reader-oriented mindset of a competent writer with the peer-review style collaborative essay revision. Ten undergraduate students participated in a series of 5 sessions of collaboration, and in each session students prepared essays on particular topics based on assigned books beforehand. This collaborative revising process includes (a) Individual writing phase, (b) Peer-reviewing phase, or a collaborative revising phase, (c) Reflective and revising phase. First, in the individual writing phase, students read assigned books and wrote essays individually. Second, in the peer-reviewing phase, the students read essays of other students and wrote comments on them. Third, in the reflective and revising phase, the students paraphrased peers' comments and revised their own essays. Before and after 5 sessions of peer-review style revisions, the students answered to the detailed questionnaires regarding reading experience, writing experience, and a mindset as a writer. Results of those questionnaires indicated that the students that were avid readers were able to restate their mindsets as competent writers whilst other students achieved considerable benefits from the collaborative essay revision so that they were gaining reader-oriented mindsets of a competent writer.

Key Words : essay-writing, collaborative revising, collaboration, peer

