

# 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

深谷 優子

本稿では、文章産出(作文)と文章理解(読解)の両プロセスを活用する教授技法(ピアレビューを用いた共同推敲)を提案する。このピアレビューを用いた共同推敲は、近年の読解研究およびリテラシー研究の知見を踏まえた、読解力をとらえる新たな枠組の理論に沿ったものである。読解内容と読み手の知識との結合状態を基にした三区別(断片的、水平的、垂直的)の読解の測度が提案されている(深谷、2009)。このとき、精緻化する方向の読解である垂直的な読解では、自分なりの言い直しをするプロセス(パラフレーズ)が重要とされており、このパラフレーズこそが、本稿のピアレビューを用いた共同推敲が読解および作文スキルの向上に有効であるための要因であることが示唆される。同時に、この技法は、うまい書き手ほど、読み手としての立場を意識して文章を書いており、とくに推敲において読み手の視点での読み直しや書き直しが文章の質に影響を与えているという文章産出研究の知見を踏まえたものである。本稿で提案するピアレビューを用いた共同推敲では、推敲プロセスを個人内からピアとの間に拡張して共有する、3フェイズモデルで文章産出(作文)およびその精緻化にアプローチする。この教授技法の理論的背景および効果をもたらす要因やプロセス、適用可能性や今後の課題について検討した。

**キーワード：** 文章理解、文章産出、推敲、共同学習

## 1. 問題と目的

現代社会において、我々は常に書籍や新聞などの印刷された文章や、電子媒体の文字情報も含めて、多様かつ大量の情報が呈示され、それらを適切に結びつけて判断しなければならない。このとき、情報は一篇の文章として呈示されるよりも、多くの情報を包含し、かつ関連づけられた形態であることが多い。このようなテキストを読解できるかどうかは、学校場面でだけでなく、円滑な日常生活にも重要である。

心理学的アプローチによる読解研究は、文学作品を読み解く、説明文を理解するといった文字・文章の理解が中心であった。しかしながら、現代社会では、複数の様式、つまり文字だけではなく、グラフだとか図表を読み解く、たとえば電話帳を使って調べるとか、時刻表を見て旅行の計画を作

ることができるか、絵であったり映像であったり、さまざまな形で表現された情報を読み解く、理解することが必要になっている。

実際、「リテラシー」は、「家庭や職業、コミュニティにおける日常的な活動において、活字の情報を理解し、それをを用いて何かを成し遂げたり、知識や素質を発達・開花させる能力(2000年の OECD の報告書より)」とされ、文章読解(Prose Literacy)、文書資料活用(Document Literacy)、計算(Quantitative Literacy)の下位リテラシーが想定されている。

OECD-PISA では「成人後の生活に関連する活動の中で、多くの種類の書かれた資料に遭遇する」ことを踏まえて読解力を想定している。そして、テキストを連続型と非連続型とに分類している。

連続型テキスト(continuous texts)は、文・段落で構成されており、具体的には、物語、解説、記述、議論、指示、文書、ハイパーテキストが該当するとされる。

非連続型テキスト(Non-continuous texts)は、「成人後の生活に関連する活動の中で」「遭遇する」「多くの種類の書かれた資料」であり、これには図、表、説明図、地図、書式、情報シート、広告、パワーチャーター、証明書が該当するとされている。

このように、一連単独の文章(連続型テキスト)に留まらない読解を検討する必要性は、今日目新しい考えではない。OECD-PISA の非連続型テキスト(Non-continuous texts)に含まれているものは、上記のように多岐にわたっているものの、実際の読解対象としては、下記の複数が含まれているテキスト、すなわち Comprehensive なテキストである場合も多い。

深谷(2005)は、複数の文字/グラフィカルな情報によって構成されているテキストを「包括的なテキスト(Comprehensive text)」とする独自のテキストの分類枠を用いている。

このような現状は、読解研究の読解対象および必要な読解スキルが領域・目的ごとに細分化され、かつ複数の様式(文字情報やグラフィカルな情報)に対応するべく高度化(複雑化)されている様子を示している。したがって、これからわれわれに必要なのは、文章理解研究から理解/読解研究への転換とも言える。今後はもっと人間の記憶理解、一般のさまざまな情報源を読み解く研究が必要になってきているであろう

## 2. 読解力概念再考

近年、日本において読解力低下と、その改善ための対策の必要性が指摘されている。文化庁が2001年度に実施した「国語に関する世論調査」では、日本人の「書く力」が低下していると感じている人が88%、同様に「読む力」は69%、「話す力」は59%に上り、国語力低下に対する懸念が広がっている。そして、2004年末に公表された OECD 学習到達度調査(PISA)で、論理的思考力を含む読解力の低下が明らかになったことを受けて、文科省は「これからの時代に求められる読解力の養成には、教科の枠を超えた共通理解と取り組みが必要だ」としている。その対策として、従来文学的文章を味わう指導に偏りがちだった「読解力」の定義を広げ、文章や資料、データを解釈し論理的に思考できる力を養成するため、国語だけでなくすべての教科や総合学習を活用していく方針を示している。このような背景を鑑みると、読解研究および読解力の育成研究全般が、社会から要請され

ていると言えるであろう。

そして、文部科学省が打ち出した読解力向上プログラムの全体像において、PISA 型「読解力」として「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれた文章や資料を理解し、利用し、熟考する能力」があり、「考える力」を中核として、「読む力」「書く力」を総合的に高めていくことが重要とされている。このように、文章やデータを解釈し論理的に思考できる力としての読解力の養成が主眼となってきている。

この流れは、他国の読解教育の流れとも合致するものである。たとえば、米国では、8年生—9年生を対象とする EXPLORE では、読解能力 (reading comprehension) を、参照 (referring: 書かれている内容を整理する) と、推論 (reasoning: 書かれていることから推論する、書かれていることについて推論する、比較・対照、一般化、著者や論理について判断する)、の二者から構成されるものとして作成されている (cf. ハッペル、2007)。領域としては、語り手の視点が重要とされる「散文(小説など)」「人文系(評論、エッセイなど)」と、情報が重要とされる「社会科学系(歴史・現代事象に関する文章など)」とに分けている。

また、韓国では、読解リテラシーを基礎的なリテラシー(文字や語彙、文法などの理解と習得)、機能的なリテラシー(分析的思考、批判的思考、創造的思考)、文化的なリテラシー(文学などのジャンル別の特質への対応、文化的な背景、コミュニケーション場面、世界に関する知識(伝統、コミュニケーション、言語表現、文学))に分類している。ここで、Listening として、母国語で行われる会話、対談、講演などを聞き取る能力も含まれている点が興味深い。また、カリキュラムのほうもこれに応じて、小学校の国語教科書「読む」「話す・聞く」「書く」の領域に分けられている (cf. キム、2007)。

いわゆる国際比較の読解力を養うことは、時代の要請で必要であろう。この意味で、包括的なテキストは、PISA 型の読解力、情報を処理するときに重要な対象物と考えられる。ただし、ここで注意すべきなのは、OECD-PISA のリテラシー概念および「読解力」テストは、あくまでも OECD の定義であり、パフォーマンスに基づく評価であって、実際のわれわれの教育プログラムの直接の効果を検討するものではないということである。また、OECD-PISA のテストは、「文化フリー」ではなく、各国の折衷案であるとも言われており、そこで強調されている読解力だけに焦点を当てることは問題をはらむ。すなわち、日本の文化特有に必要とされる読解力あるいは理解力は十分想定可能だが、そういった視点からのアプローチがとられにくくなるかもしれない。村木(2007)は「文章を根拠にして答えなければいけないということは、読むことは、人間にとってアフォーダンスな(対象が人間の動作を促す)活動」とし、「日本人にとっての読解力、そしてアセスメント」を考える必要性を指摘しているように、読解力の概念や育成に関しては、今後も議論を積み重ねる必要があらうだろう。

### 3. 構成概念としての読解(力)

「読解力」はどのような能力が関与しているのだろうか。読解の関連能力としては、文字の形態的処理(読みの速さ)や語彙(例えば Perfetti, Finger, & Hogaboam, 1978)、作業記憶容量(Daneman

& Carpenter, 1980, 1983)、知識(例えば Spilich, Vesonder, Chiesi, & Voss, 1979)、理解方略や認知資源(Bereiter & Scardamalia, 1989; Perfetti, 1985)、モニタリングスキルなどのメタ認知(秋田、1988; Brown & Smily, 1977; Markman, 1979; Pressley & Ghatala, 1990)などがあるだろう。また、読むテキストについての既有知識や親近性といったことや、短期記憶の制限なども読み手側要因としてしばしば指摘されている(cf., 秋田, 1990)。このように、読解に関連するいろいろな能力は判明しているものの、どれをとってもこれこそが現在必要とされている「読解力」と限定し定義することはできない。「読解力」とは、単一の固定的な能力ではなく、いくつかの能力の集合によって構成されているととらえるほうが適当であろう。領域や読む目的、課題などの状況や場面に応じて柔軟にとらえてもよいのではなかろうか。

読解により人は記述に含まれる情報をひとつひとつの断片的な表象に置き換えていくだけではなく、それら個々の情報同士の関係性も反映した記述全体の心的表象を形成する。そして、この記述の心的表象は、読み手の既有知識と十分に関連づけられることで、より安定して利用することが可能な表象となる(Kintsch, 1998)。つまり記述を適切に理解した状態とは、読み手の既有知識(長期記憶にて明確で適切に構造づけられている知識)に、読解した記述の心的表象(記述の表層構造と意味とに依拠したエピソード記憶: テキストベース(text base))が、関連づけられている状態だといえるであろう。

では状況モデルを作るにはどのようにしたらよいのだろうか。状況モデルは、読んだ内容と自分の知識とを結びつけることができればよいので、自分の知識を結びつけられる課題を与えればよい。読むときに目的・目標を持つ。たとえば、ディベートするときのように自分の立場を賛成か反対かを決めて読む。このように目的や課題を持って読むことによって、より深い理解となる状況モデルを作る、読んだ後で使える記憶理解、学習ができると考えられる。

読解に効果的なものに自己質問方略がある。読解中に、自分で質問を考え、それに答を出しながら読み進める。または自分の言葉で言い換え(パラフレーズ、paraphrase)をしながら読む、わからないところに線を引いて読んでいく。このような、理解のための方略をどのくらい知っていてどのくらい使えるかということも読解に関連してくるでしょう。

何をもって読解力が向上するとか、読解力が高い低いと言えるのか。読解時の目的および測度を表1にまとめた。

表1 読解の三分区(深谷, 2009)

作業内容	知識との結合	従来の区分	測 度	例
理解・記憶	断片的	テキストベース	読解の効率性	・一読後の理解・記憶の適切さ/正確さ ・再読ないし類似テキスト読解時の所要時間や、その理解・記憶の適切さ/正確さ
抽出・適用(一般化)	水平的	状況モデル	問題解決課題(転移、推論等)	・文脈や変数の操作、方略の適用
具体化・吟味(精緻化)	垂直的	状況モデル	産出課題(描写、立論等)	・表現の精緻さ ・論理の緻密さ

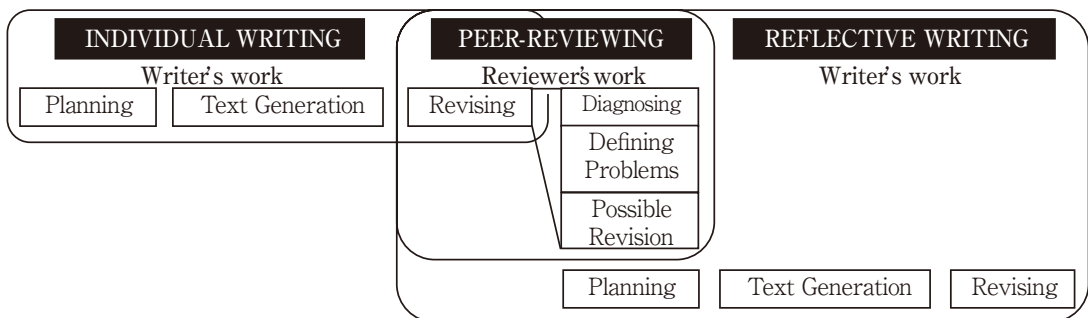
たとえば、読解力の効率性という観点がある。効率よく読めるとか効率よく学習できるということがよい面として、ひとつの文章を読んで他の似たような資料を読んだときより少ない時間で理解できることが、読解力の指標となり得る。また、資料を一回読んだだけでどのくらい理解して、その後どのくらい自分のものとして使えるか、それをどのくらい広げられるか、を読解力の指標とすることも可能であろう。そして、読解した内容からルールを抽出して、他の場面への適用できるか、という一般化の観点もあるだろう。さらに、読解した内容について、理解や表現を精緻化させていくという深める方向の読みという観点もあるだろう。

読解力の測定・評価では、状況(課題や目的、場面)に応じて変化しうる読解力であり、どのような課題・目的・場面を設定するかが重要である。読解支援、ひいては考える力、表現する(書く)力まで含めた読解力を育成しようとするとき、二つの方向性が考えられる。一点目は、読解時に視点を定めるよう教示する。役割や目的を教示することの効果は報告されている。二点目は、理解した内容を表現・吟味することを伴う課題に従事させる。このとき、「読解力」を「自分の意見を証拠(文章、他者の意見)に基づいて論理的に述べる」ととらえるならば、三点目の理解の洗練・深化に焦点を当てるべきであろう。

#### 4. ピアレビューを用いた共同推敲

##### 4.1 理論的背景

文章産出研究の知見によると、うまい書き手ほど読み手としての立場を意識して文章を書いており、とくに推敲において読み手の視点での読み直しや書き直しが文章の質に影響を与えるとされている(cf., Flower, Hayes, Cary, Schriver, & Stratman, 1986)。推敲は文章の質に重要であるが、不慣れた書き手は推敲のどのプロセスにおいても困難を感じがちである。ピアレビュー(共同推敲)では、推敲プロセスを拡張して本来の書き手とコメントーとの間で明示的かつ共有されるため、三フェイズモデルでの教授法が有効と思われる(図1参照)。



\*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)

下記はいずれも、文章産出(作文)研究からの知見で、熟達した書き手になるために必要な要件である。読む・書く経験のなかで、コミュニケーションとしての読み書きスキルを高めていくことを意図している。

- ・書くことに慣れる
- ・他者の意見に触れる
- ・評価の経験
- ・適切な(根拠のある)自己評価と他者評価
- ・建設的な対話を試みる態度
- ・他者評価やコメントを考慮しているか

## 4.2 方法・手続

ピアレビューを用いた共同推敲では、お互いの意見を交換して読みあう。呈示された他者の意見をいかに取り入れているかを評価する。これにより、文章理解が深まり(垂直的な読解の促進)、文章産出の精緻化(作文の質の向上)が促されると考えられる。なお、もともとピアレビューとは、学術雑誌の査読システムを指すものであり、学術論文が雑誌に掲載される前に同じ専門分野の研究者が読み、その論文を評価し、必要な場合は加筆修正等を促すプロセスであり、質を高めていく作業である。この概念を教育場面にも援用して、ピア=仲間による、レビュー=見直し、推敲、「共同推敲」とした。

ピアレビューを用いた共同推敲では、参加者は、それぞれ1)個別プロセス(意見文の産出)、2)共同推敲プロセス(他者の意見文への評価コメントの生成、自分へのコメントの読解)、3)再考プロセス(意見文の推敲・再産出)に従事する。なお、共同推敲プロセスでは、全体的な評価のみではなく、改善のためのコメントをするという課題設定を行い、意見交換や質の向上を促しやすくした。コメントさせるポイントとしては、書いたものをお互いに読み合い、どこを直すとよりよい文章になるか、わかりやすくなるか、などであり、こういった観点から建設的なコメントをせよと教示した。

具体的な手続きとしては、以下のようなになる(cf., Fukaya, 2003)。

第一週 個別プロセス(Individual writing) 賛否両論ある論争を読む。当初の学校側の対応に賛成か反対か5段階評定のうえ、自分の意見を書く(説得力を5段階評定で自己評価)。

共同推敲プロセス(Peer reviewing) 他人の意見を読み、より説得的になるようコメントを書く。各協力者が三名分コメントする。回収・再配布は報告者が行った(30～45分)。

第二週 コメント付のシートを学生に返却。次週の予告。

第三週 再考プロセス(Reflective writing) 当初の学校側の対応に賛成か反対か5段階評定のうえ、自分の意見を書く(説得力を5段階評定で自己評価)。コメント等について自由記述(「自分の立場は変わったか?」「もらったコメントで興味深かったものは?」他:10～25分)。

### 4.3 ワークシートの構成

3フェイズモデルに沿って、個別プロセス及び共同推敲プロセス、再考プロセスのためのワークシートを作成する。たとえば深谷(2006)の報告では、参加者は、個別プロセスおよび共同推敲プロセスで用いるワークシート(図2)と、再考プロセスで用いるワークシート(図3)の計2枚を使って作業を行う。その構成は図2および図3のとおりである。

書き手のID、名前	第一コメントのID、名前、立場 左側の意見の説得力(納得度)評価 よりよくするためのコメント
新聞記事	
自分の立場	第二のコメント
意見	第三のコメント
説得力自己評価	

個別プロセス

共同推敲 プロセス

図2 個別プロセスおよび共同推敲プロセスに用いるワークシート例(深谷, 2006a)

書き手のID、名前	前回と比較して 自分の立場や意見は変化したか?
新聞記事	
自分の立場	コメントや他人の意見で、 興味深かったものは?
意見	
説得力自己評価	感想その他

再考プロセス

図3 再考プロセスに用いるシート例(深谷, 2006a)

#### 4.4 課題内容

そもそものモデルや理論的背景より、共同推敲の効果は他者を意識した文章の精緻化に効果があると予測される。そのため、感想文や創作ではなく、意見文の産出が適していると判断した。用いる材料としては、1) 参加者が予め知識を持っており、読解自体が困難でない内容であること、2) 賛否両論あり、議論のある内容であること、の二点を満たす文章を選択した。以下の表では、著者がこれまでに用いた材料文のうち、一部の概要を掲載している。

表2 ピアレビュー実践の課題内容

期	課題		立場(賛否)
1	プロザック	病的なうつではない人間がプロザックを服用して、生活全般(本人のパーソナリティや仕事、対人関係など)が服用以前と比較して格段によくなったとする。あなたの見解を述べよ。	-
2			「病的なうつでない人間の服用」
3			
4	緑髪	「停学処分という当初の学校側の対応は妥当である」に対してあなた自身はどう考えるか。自分の立場を評価したうえで、意見を述べよ。その際、合理的な根拠を示して、他人に納得してもらえるように心がけること。	「停学処分という当初の学校側の対応は妥当」

ピアレビューを用いた共同推敲では、根拠の数と変化を精緻さの指標として分析した。この分析・研究では、「根拠を多く呈示しながら、意見を展開するほうがよい」を前提としている。このとき、他者の意見のポイントを自分の言葉で説明(パラフレーズ)できた人は、意見の質も向上していたという結果になった(Fukaya, 2003)。このとき、読んだはずのコメントがパラフレーズされていない、すなわち適切に記憶理解されていない学生も約半数いた。この理由として、三つの可能性が考えられる。

- 1 他者からのコメントを読んだが、三者からのコメントおよび自分自身がコメントをした三名の意見がすべて自分の当初の意見と類似していた可能性。
- 2 他者からのコメントを読んだが、確証バイアスにより、自分の意見を支持するコメントしか記憶理解していない可能性
- 3 他者からのコメントを読んだが、コメントが理解できずに記憶理解できなかった可能性
- 4 読まなかった。

上記については、1以外の場合、自発的なパラフレーズを促す課題内容や構成の工夫をすることで、意見の精緻化が促進される可能性がある。

#### 4.5 作文の変化

意見の深まり、すなわち意見やコメントの精緻化をとらえる指標が適切である。たとえばFukaya (2003)の研究(緑の髪問題)では、以下の6点が根拠として用いられており、うち、(a)から(d)



は三名以上の参加者が根拠としていたことから、この4点を主要な4根拠として、どの程度網羅されているのかを分析した。

- (a) 染髪は個人の問題である／ではない
- (b) 他の生徒への影響力がある／ない
- (c) 校則次第(染髪に関する事項)
- (d) 話し合いが必要(学校／保護者／本人／学級内)
- (e) その子の成績次第
- (f) 家族の問題である

受けたコメントや他者の論をうまく使えた場合、本来の書き手は適切にパラフレーズ、すなわち具体的・個別的に記述されていると思われる。Fukaya(2003)では、再考プロセスにおける興味深かったコメントの記述を「詳述なし」「詳述あり」に分類したところ、前者が37名、後者が32名であった。「詳述なし」「詳述あり」ごとに言及されている根拠数をカウントしたところ、Individual writing および Reflective writing における根拠の数について「コメントの詳述なし／あり」および「フェイズ」の2要因分散分析を行ったところ、交互作用が有意となっている ( $F_{(1, 67)} = 4.605, p < .05, MSE = 405$ )。

この現象の説明に有用と考えられるのは「パラフレーズ (paraphrase 読解した内容について、解釈や推論を行って、意味を構成する作業)」の概念である。読解した内容について解釈や推論を行なって意味を構成し、自分の知識と結びつける作業となるとても大事な認知過程だといえる。

## 5. 討 論

フィードバックされたコメントをきちんと読解することが、意見を精緻化する際に重要であることが示されてきた。

ここで提案したピアレビューを用いた共同推敲という教授技法は、大教室での講義形式という制約と利点のなか、学生や児童・生徒に自分の意見を書く・他者の意見に触れる経験、自己評価と他者評価との経験をもたらすためのひとつの方法と考えている。

この方法の有効性は少なくとも三点考えられる。まず、ピアという外的資源が利用可能なため、書き手個人の負荷が少なくなる。また、自分の意見に対するコメントと、自分がコメンターとなる経験から、推敲で論を精緻化させるにあたっての選択枝が増える。三点目として、ピアレビューおよび一定期間を置いた再考プロセスフェイズにより、書き手は心的テキスト (mental texts) ではなく、実際のテキスト推敲を促進しやすいと推察される。

今後の共同推敲の課題として、「受け取るコメントの適切さと多様性の確保」「記名(同定可能性)の確保」「意見のゆらぎの認識: ある時点での自分の意見は自分の全人格ではないという認識」の三点が挙げられよう。

以上まとめると、今後の課題として、同じコメントに対する記憶の違いに影響を及ぼす個人要因

の検討と、コメントだけでなく自分自身がコメンターとなった経験が自分の意見作成にどのように反映しているのかの検討が必要であろう。また実践的には共同推敲をより有効にすることが挙げられる。たとえば、誰かが書いているという行為のアクチュアリティと、文章のリアリティが感じられることが、作業や課題、ピアに対する信頼を醸成するために必要である。このような、現実性の確保 (actuality and reality) をいかに行うか、は実践の現場での工夫の余地があるだろう。また、参加者はフィードバックされたコメントや他者の論をきちんと読むことが必要であった。このプロセスを保証するために、課題内容や構成に配慮すべきであろう。

実践的な文脈では、さらに「推敲の特定スキルを直接教授する」「他者の論を読みコメントをした経験、もらったコメント、自分の以前の論、それらをできるだけ使うよう教示」などの教授方略もありうる。

いずれにしても、熟達した書き手ないし読み手となるためには、繰り返し読み書きに従事すること、しかも多様な視点や情報に触れることが望まれる。書くこと・読むことは、知識や対話を反芻してパラフレーズする作業 (i.e., 省察) を伴うものであり、共時的に考えが展開されていくものである。意見の多様性に触れることが考えるきっかけとなり、自分で考える時間をうみだすことになる。そうして後、自分の考えを展開したり、その説得力の自己評価が変化しうる。こういったきっかけとなりうる教授技法として、このピアレビューを用いた共同推敲を提案したい。

## 【文 献】

- 足立幸子 2007 Reading の教育の視点から 読解リテラシーの測定, 現状と課題—各国の取り組みを通じて— 東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発 (ベネッセコーポレーション) 講座 2006年度/8月国際研究会報告書
- 秋田喜代美 1988 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果 教育心理学研究, 36, 307-315.
- 秋田喜代美 1990 文章理解. 内田伸子(編) 新・児童心理学講座 第6巻 『言語機能の発達』. 金子書房, 111-147.
- Bereiter, C. & Scardmalia, M. 1989 Intentional learning as a goal of instruction. In B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, 361-392, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, A. L. & Smily, S. S. 1977 Rating the importance of structural units of prose passages: A problem of metacognitive development. *Child Development*, 48, 1-8.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. 1980 Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. 1983 Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 561-584.
- 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 2005 読解研究における課題: 包括的なテキストの一貫性と読解処理『東北大学大学院教育学研究科研究年報』, 53 (2), 163-173.

- 深谷 優子 2006a 読解力の測定と育成: 読解(力)概念の変遷を踏まえて 東京大学大学院教育学研究科教育測定・カリキュラム開発(ベネッセコーポレーション)講座 2006年度研究活動報告書, 36-49.
- 深谷 優子 2006b 読解におけるコヒアランス 日本図書館協会学校図書館部会第36回夏季研究集会東京大会報告集, 25-40.
- 深谷 優子 2009 読解における図表を用いた概要作成の効果『読書科学』, **52**, 15-24.
- 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.
- ハッベル, ジェイ 2007 ACT's EXPLORE Reading Test. 読解リテラシーの測定, 現状と課題—各国の取り組みを通じて— 東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発(ベネッセコーポレーション)講座 2006年度/8月国際研究会報告書
- キム, チャンウォン 2007 Measurement System of Reading Literacy in Korea. 読解リテラシーの測定, 現状と課題—各国の取り組みを通じて— 東京大学大学院教育学研究科 教育研究創発機構 教育測定・カリキュラム開発(ベネッセコーポレーション)講座 2006年度/8月国際研究会報告書
- Kintsch, W. 1998 *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Markman, E. M. 1979 Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, **50**, 643-655.
- Perfetti, C. A. 1985 *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., Finger, E., & Hogaboam, T. W. 1978 Sources of vocalizaion latency differences between skilled and less skilled young readers. *Journal of Educational Psychology*, **70**, 730-739.
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. 1990 Self-regulated learning: Monitoring learning from text. *Educational Psychologist*, **25**, 19-33.
- Spilich, G. S., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L., & Voss, J. F. 1979 Text processing of domain-related information of individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **18**, 275-290.

付記: 本研究は平成20年度科学研究費補助金(若手研究B: 課題番号18730402)の助成を受けた。

# Collaborative revising process with peer review improves skills of reading and writing

Yuko, FUKAYA

(Associate Professor Graduate School of Education, Tohoku University)

This article proposes an interactive technique that is based on a collaborative model of writing that is used for improvement of skills of reading and writing. In this interactive technique, three-phased instructions, including (a) Individual writing phase, (b) Peer reviewing phase, or a collaborative revising process, and (c) Reflective writing phase, were attempted. The technique is based upon findings from researches of mental processes of writing indicate that there are differences between revising skills and strategies that experts use and those that non-experts use, and that these differences suggest that revising skills do enhance the writing quality. According to the model of cognitive process of revision (Flower et al., 1986), revising is a sort of problem solving. Poor writers find difficulties in any process of revising. It is the experiences of reading by themselves, as readers, and receiving comments from critical readers, as writers, that enable writers to be competent in revision. The interactive technique is also in line with the trend of researches of reading and literacy. In addition to lack of skills or of knowledge of strategies to modify text in accordance with one's own intention, the way the reader/writer paraphrase the peer-reviewers' comments accounts for the phenomenon that some fail to advance in writing.

Key Words : reading comprehension, writing, revising process, collaborative learning