

ピア・レスポンス後の推敲種類

－個人差に着目して－

跡部千絵美（逢甲大学）

要 旨

本稿はピア・レスポンス前後の作文に見られる推敲種類ごとの推敲数及び割合とそれに影響する要因を調査したものである。主なデータは初級日本語学習者である15名の台湾人大学生が通年の必修作文授業で書いた292作文である。分析の枠組みには Faigley & Witte (1981) の推敲分類法を用いた。

結果、推敲数に縦断的变化は見られなかった。また先行研究とは異なり〈マクロレベルの変更〉の割合が回によって大きく異なっていた。推敲数には大きな個人差があり、日本語レベルとは関係が薄く、作文或いは作文授業への意欲と大きく関わっていると考えられるものであった。さらに毎回の推敲数に違いがあるかについても個人差が大きかった。推敲数に影響していたものとしてPRコメントがあるが、初稿の出来、推敲への意欲も関わっている。

キーワード：ピア・レスポンス JFL 作文 推敲種類 個人差

1. はじめに

ピア・レスポンス（以下「PR」）とは「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間（peer）同士で読み合い、意見交換や情報提供（response）を行いながら作文を完成させていく活動方法」（池田2004：37-38）である。近年日本語教育にも取り入れられ、これに関連した研究も盛んに行われている。PRは伝統的な作文授業とは異なるものであるため、これまでの先行研究はPRの効果を検証するものが多い。今後、これをさらに進めて、よりよいPRを目指した研究が求められる。

その一つとして個人差に着目した研究があげられる。仲間と意見を交換する活動に対しては好き嫌いがあり、PRへの適応には性格等が影響することが指摘されている（田中2006、富永2010等）。しかし日本語教育のPR研究で学生個人の特性や人間関係も考慮して分析を行ったものはまだ限られている（山本2009、広瀬2012、跡部2013a、2013b）。またこれらの研究はいずれもPR会話を分析したものである。PRの後、ピアからのコメントを採用するか否か、作文をどの程度推敲するかにも個人差があると予想されるが、ここに焦点を当てた研究はまだないようである。そこで本研究では、PR後の推敲作文に現れる推敲の個人差について詳細に見ていきたい。

2. 先行研究

日本語教育の分野においてPRの推敲を分析した先行研究は全てFaigley & Witte (1981) の推敲分類法を元に適宜修正を加え、分類を行っている。そこで、まずFaigley & Witte (1981) の分類法を紹介する。

Faigley & Witte (1981) では、推敲をまず〈表面的変更 (Surface Changes)〉と〈意味的変更 (Meaning Changes)〉の2つに大きく分ける。〈表面的変更〉のうち〈形式上の変更 (Formal Changes)〉は表記と文法の修正である。そして〈意味を保持した変更 (Meaning Preserving Changes)〉は大きな意味の違いを生じさせない変更である。例えば、あってもなくても文の意味が変わらないような語句の加筆・削除、同様の意味の語句の置き換え、一文を二文に分けたり、二文を一文に統合したりしても大きく意味が変化していないものである。

〈意味的変更〉のうち〈マイクロレベルの変更 (Microstructure Changes)〉は、例えば具体例の追加等で、文の意味は変化しているが、文章・段落の要約 (summary) までには変化していないものである。文を加筆・削除する等の文レベルの変更のほか、語句のレベルの変更も含まれる。そして最後の〈マクロレベルの変更 (Macrostructure Changes)〉は、段落全体の削除等、文章・段落の要約が変化する、或いは他の部分の読みに影響する変更である。なお推敲箇所が1文を超える範囲にわたる場合、全体として1箇所と数えるのではなく、1文ずつ数える。例えばマクロレベルの加筆が一段落計7文あった場合、「1」ではなく「7」と数える (Faigley & Witte 1981: 405)。また分類にはそれぞれ〈加筆〉〈削除〉等の下位項目があるが、それらの下位項目の分類は本稿の主眼ではないためここでは説明を省略する。

日本語教育の分野でPR後の推敲を分析したものには、池田 (2000)、広瀬 (2000)、影山 (2001)、広瀬 (2004)、田中 (2008) 等がある。これらの先行研究が共通して主眼を置いているのはPRの効果であり、教師フィードバック (以下「教師FB」) 等と比較したり、複数回のPRを行って結果を比較したりして分析を行っている。PRでは意味的変更が多くなることが期待され、先行研究ではこの点に着目し分析を行っている。

先行研究のうち特に本研究と関わるのは、JFL環境である韓国において母語によるPRを行いその後の作文推敲を分析した広瀬 (2000) である。広瀬 (2000) の結果によると、全3回のPRにおいても教師FBにおいても〈表面的変更¹⁾〉と〈意味的変更〉の割合は毎回ほぼ8対2であり、大きな差はなかった。3回のPRではサブカテゴリーの割合にも際立った差はなく、「学習者の推敲が作文テーマの違いやメンバーの入れ替えによっても左右されることもなく安定して行われていた」(p.29) としている。より詳しく見ていくと、〈表面的変更〉の中のサブカテゴリーではⅠ.〈形式上の変更〉のa. 表記とb. 文法、そしてⅡ.〈意味を保持した変更〉のc. 書き換えの3つで推敲全体の6～7割を占めていた。〈意味的変更〉の中ではⅢ.〈マイクロレベルの変更〉のa. 加筆、

b. 削除、c. 書き換えが大部分であった。IV.〈マクロレベルの変更〉は3～8%となっている。ただし広瀬（2000）は〈マクロレベルの変更〉を1箇所ごとに数えているようである²⁾。

PR後の推敲には元の原稿の出来やPRグループメンバー等、様々な要素が影響すると考えられるが、JFL環境で母語によるPRを行った広瀬（2000）では推敲種類ごとの割合が全体で見ると毎回ほぼ一定であったとしている。この点について、本稿のデータでも同じ傾向が見られるのか比較したい。

3. 本研究の課題

本稿では、台湾で日本語を専攻する大学生が作文授業においてPR前後に書いた作文を主なデータとし、そこで行われた推敲について主に量的に詳細を示す。本稿の課題は以下の2点を明らかにすることである。

- (1) 各回ごとに見て、推敲種類別の推敲数及び割合に縦断的变化或いは回ごとの偏りがあるか。あるとすれば影響する要因は何か。
- (2) 各学生ごとに見て、推敲種類別の推敲数及び割合に縦断的变化或いは回ごとの偏りがあるか。あるとすれば、影響する要因は何か。

先行研究では学生全体の推敲を種類別に分類し、PRの有効性を確かめていた。本稿はこれを進めて個人別に集計し、推敲の種類、推敲数、割合に個人差があるかどうかを調査する。

4. 研究方法

本研究がデータとするのは、JFL環境である台湾の大学で日本語を専攻する大学生15名が通年の作文授業において書いた作文である。学生は全員大学2年生で、同じクラスである。コース開始時には初級前半の教科書をほぼ修了していて、2名が日本語で作文を書いた経験があった。中には高校時代から日本語を学んでいた者もあり、レベルにはばらつきがある。初回アンケートによると初回に出席した14名のうち6名がPRの経験があり、そのうちケイコ、チサト、リョウコの3名が「好き」、シズカ、ノリコ、マリコの3名が「好きではない」と述べていた³⁾。

本授業のPRは3人グループに分かれ、学習者の母語である中国語での話し合いにより行った。グループメンバーは毎回異なるように教師がグループ分けした。PRのガイダンスは、第2回の授業時にイラストを多用した中国語のプリントを用いて行った。池田（1999）を参考に話し合う点を提示し、PR会話例の中国語ダイアログを示した。会話例の内容は李（2008）を参考に、問題行動（不参加、攻撃的、非受容的態度、依存）を4例と、話し合いがうまくいっている例を1例とした。第3回の授業から作文を書き始めたが、その後のコース中にも再度PRの手順を説明したり、PRコメントの練習、「いいコメント」についての話し合いを行ったりしている。さらに第3回PRか

ら口頭での話し合いに加えてPRシートも併用した。PRシートは、当初は作文の書き手がもらったコメントをメモするものとして導入し、第6回のPRからはまず読み手が作文に対するコメントを書いて書き手に渡し、それからシートをもとに話し合いを始めるようにした。用いる言語は日本語でも中国語でもよいとした。

通年の授業で10種類のテーマでそれぞれ3回作文を書いた。初稿→PR→第2稿→教師FB→第3稿で、このうち本稿が分析対象とするのはPRを挟んだ初稿と第2稿である。推敲の分類はFaigley & Witte (1981)の推敲分類法により行う。なお初稿か第2稿いずれかの作文が未提出であるものは分析対象から除外したため、本稿がデータとするのは、計292作文となっている⁴⁾。各回のテーマは、前期は受講生が他の授業で用いている読解教科書から選び「結婚」「テレビ番組」「飲み物、食べ物」「将来」「マンガ、アニメ」とした。後期は受講生からの希望も加えて「映画」「本」「失敗談」「人生最期のとき」「子供時代」とした。またPRでは毎回ランダムで選んだ1組の会話を録音した。これを文字化・翻訳したものと、毎回のPRシート、教師が毎回授業後に書いたダイアリー、授業中に行ったアンケート結果も補助的データとする。

5. 結果と考察

5. 1. 各回ごとの推敲の種類別分類

データとなった292の作文の推敲数は、合計1893箇所であった。このうち〈表面的変更〉は1158箇所、〈意味的変更〉は735箇所である。表1はデータに見られた全推敲を分類したもので、左が実際の数、右が各回ごとに占める割合である。第X回は何回目のPR前後の作文であったかを示している。また「*」のついた回には、作文未提出

表1 各回ごとの推敲種類別推敲数及び割合

| | 表面的変更 | | | | 意味的変更 | | | | 合計 |
|------|-------|-----|------|-----|-------|-----|-----|-----|------|
| | 形式上 | | 意味保持 | | ミクロ | | マクロ | | |
| 第1回* | 85 | 57% | 43 | 29% | 13 | 9% | 8 | 5% | 149 |
| 第2回 | 51 | 36% | 50 | 35% | 31 | 22% | 10 | 7% | 142 |
| 第3回 | 62 | 31% | 56 | 28% | 52 | 26% | 29 | 15% | 199 |
| 第4回 | 52 | 27% | 63 | 33% | 47 | 25% | 28 | 15% | 190 |
| 第5回* | 49 | 30% | 62 | 39% | 31 | 19% | 19 | 12% | 161 |
| 第6回 | 71 | 31% | 79 | 35% | 51 | 22% | 26 | 11% | 227 |
| 第7回* | 49 | 22% | 51 | 23% | 46 | 21% | 77 | 35% | 223 |
| 第8回* | 56 | 37% | 52 | 34% | 26 | 17% | 19 | 12% | 153 |
| 第9回 | 53 | 24% | 76 | 35% | 62 | 28% | 28 | 13% | 219 |
| 第10回 | 51 | 22% | 47 | 20% | 58 | 25% | 74 | 32% | 230 |
| 合計 | 579 | 31% | 579 | 31% | 417 | 22% | 318 | 17% | 1893 |

※割合は小数点以下四捨五入

者が各1名ずついる。そのため、全10回を単純に比較することはできないことを述べておく。

表1を見ると、第1回PR後の作文推敲は特に〈形式上の変更〉が多く〈意味的変更〉が少ないが、その後の回はほぼ同様の割合で、〈形式上の変更〉は20～30%台、〈意味を保持した変更〉も20～30%台、〈意味的変更〉のうち〈マイクロレベルの変更〉は10～20%台となっている。全学生の推敲で見ると、これらの割合は回による大きな違いはないと言える。

ただし〈マクロレベルの変更〉は、第7回と第10回は30%を超え、他は概ね10%前後となっている。広瀬（2000）は3回のPR前後の作文で推敲種類に大きな違いはなかったと報告しているが、本研究のデータでは〈マクロレベルの変更〉の割合に違いが見られた。結果が異なった要因の1つは、〈マクロレベルの変更〉の数え方の違いで、広瀬（2000）が恐らく1箇所ごとに数えているのに対し、本研究が1文ごとに数えていることが影響している。また、これは学生全員が第7回と第10回で〈マクロレベルの変更〉を多く行っているわけではなく、一部の学生の大幅な推敲が反映されたものである。学生の推敲数には個人差があり、また各回で推敲数が大きく変動している学生もいた。この点について以下で詳しく見ていくこととする。

5. 2. 各学生ごとの推敲の種類別分類

表2に学生の1作文あたりの平均推敲数を推敲種類別に示す。推敲種類ごとに推敲数の多い5名のマスに網掛けに、推敲数の少ない5名の数字をゴシック体になっている。

表2 学生の1作文あたりの平均推敲数

| | 表面的変更 | | | 意味的変更 | | | 総計 |
|------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | 形式上 | 意味保持 | 合計 | マイクロ | マクロ | 合計 | |
| アキラ | 5.7 | 10.2 | 15.9 | 7.6 | 3.9 | 11.5 | 27.4 |
| ミホ | 6.6 | 4.8 | 11.4 | 5.3 | 2.5 | 7.8 | 19.2 |
| リョウコ | 4.3 | 5.7 | 10.0 | 3.7 | 4.8 | 8.5 | 18.5 |
| ユミ | 4.2 | 6.9 | 11.1 | 3.0 | 1.2 | 4.2 | 15.3 |
| マリコ | 2.7 | 3.9 | 6.6 | 3.3 | 4.7 | 8.0 | 14.6 |
| ダイスケ | 5.2 | 2.4 | 7.6 | 2.6 | 3.9 | 6.5 | 14.1 |
| マミ | 5.2 | 3.8 | 9.0 | 2.7 | 1.7 | 4.4 | 13.4 |
| ケイコ | 3.7 | 4.4 | 8.1 | 2.6 | 2.7 | 5.3 | 13.4 |
| タケシ | 3.5 | 3.9 | 7.4 | 3.1 | 2.1 | 5.2 | 12.6 |
| チサト | 4.6 | 4.0 | 8.6 | 1.4 | 1.3 | 2.7 | 11.3 |
| ユウタ | 5.9 | 2.1 | 8.0 | 0.7 | 0.9 | 1.6 | 9.6 |
| ノリコ | 2.4 | 2.2 | 4.6 | 2.2 | 0.4 | 2.6 | 7.2 |
| シズカ | 1.4 | 1.8 | 3.2 | 2.0 | 1.8 | 3.8 | 7.0 |
| エミ | 1.7 | 2.1 | 3.8 | 1.9 | 0.7 | 2.6 | 6.4 |
| リカ | 2.4 | 1.7 | 4.1 | 1.1 | 0.2 | 1.3 | 5.4 |

※小数点第2位以下四捨五入

表2から、推敲数に個人差が大きいことがわかる。推敲数全体が最も多いのはアキラで1作文あたり平均27.4箇所、最も少ないのはリカで5.4箇所である。また推敲種類に関わらず推敲数が多いのがアキラ、ミホ、リョウコで、推敲数が少ないのがリカ、エミである。ノリコとシズカも全体を通して比較的推敲数が少ない。個人差の観点から推敲に影響を与えるものとして思い浮かぶのは日本語レベルであるが、本研究のデータではこの点と推敲数との間に深い関連はなかった。最も深く関わっていると考えられるのは、学生の作文を書くことや作文授業に対する意欲や積極性といったものである。

推敲数の多い学生のうちアキラは、日本語レベルも高くPRにも積極的で、作文クラスのリーダー的存在の学生であった。例えば3月4日のPRを観察して書かれたフィールドノートにも「アキラはいつもリーダーになってくれて、助かる。」と書かれている。ミホは日本語レベルはそれほど高くないものの、初回アンケートでは、今までに興味で日本語の文章、具体的には好きなバンドのメンバーに話したい言葉を書いた経験があると述べており、日本語の文章を書くのが好きだと伺える。リョウコも日本語レベルはそれほど高くはないが、最終回アンケートの授業の感想として他の学生達が話し合いの楽しさ等を書く中、リョウコは「先生は文法を教えた時、楽しかったと思う。何か新しい文法を習われます。」「先生にもっと文法とか今日本の生活とか聞いてほしいです。」と書いており、授業で文法知識を得ることに人一倍熱心であった。

一方推敲数が少ない2名は作文授業に消極的な学生であった。リカはクラスで唯一頻繁に遅刻する学生で、PRでピアにコメントすることにも消極的だった。録音されたPR会話ではコメントの数も少なく、その内容も「文法的には特に大きな問題がないと思う」「あなたのほうが私よりずっと詳しく書いてる」等、漠然と褒めるものが多いを占める。エミは物静かで、作文内容も一般論を書くものが多かった。例えば「結婚」というテーマで書いた作文は結婚に関する意識調査の結果を紹介するもので、「テレビ」というテーマでもテレビの普及について述べる作文である。他の学生が自分の考えや好きな物を書くのに対し、エミはあまり自己開示していなかったと言える。またノリコとシズカは日本語レベルが高く、推敲数が少ないのは日本語にも内容・構成にも大きな問題がなかったことが関係している。しかし彼女達の作文内容が読み手にとって魅力的だったかということ、必ずしもそうではない。「人生最期のとき」というテーマではシズカは“買い物をしてたくさんケーキを食べたい”、ノリコも“おいしいものを食べ、彼氏と旅行したい”という内容の作文で、内容に深みがあるとは言えない。さらに、彼女達と同様に日本語レベルが高いアキラが積極的に内容・構成を変更させてよりよい文章を模索していたことを考えると、ノリコとシズカはそうした意欲が比較的乏しかったと言える。

以上より、本研究のPR後の推敲数と関わっていたのは、作文を書くことや作文授業に対する意欲や積極性であると結論づけられる。こうした点は、学生個人がもともと

持っている性格と深く関わっており、教師が変えようとしても簡単に変わるものではない。教師にできることは、授業デザインを工夫し、推敲活動の意義を理解してもらうことであろう。

また表2を見ると〈表面的変更〉は少ないが〈意味的変更〉が多い傾向があるマリコや、逆に〈表面的変更〉が多く〈意味的変更〉が少ない傾向があるチサト、さらにその下位項目ごとに推敲数の違いが見られる学生もいる。学生の推敲数についてより詳細に見るために、次節では各学生の各回の作文推敲数を見ていく。

5. 3. 個人別各回の推敲数

学生の各回の作文推敲数を表3に示す。網掛けのマスはその学生の推敲数が最も多かった回、ゴシック体は最も少なかった回を示している。なお空欄は初稿あるいは第2稿の作文が未提出だった回である。

網掛けで示した推敲数の多かった回とゴシック体で示した推敲数の少なかった回を見ると、ある回で多くの学生の推敲数が多いあるいは少ないということはなく、また全10回を通しての増減は見られない。よって作文テーマの影響及び縦断的变化はほとんどないと言える。

また個人別に最も推敲数の多い回と少ない回、つまり推敲数の回ごとのばらつきを見ると、最も差がないのがリカで10、最も差があるのがケイコとマリコで33であった。毎回の推敲数の数値のばらつきについても個人差が大きいことが見てとれる。

表3 個人別各回の推敲総数

| | 第1回 | 第2回 | 第3回 | 第4回 | 第5回 | 第6回 | 第7回 | 第8回 | 第9回 | 第10回 | 合計 |
|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|
| アキラ | 40 | 20 | 23 | 28 | 21 | 29 | | 21 | 29 | 35 | 246 |
| ミホ | 4 | 9 | 23 | 25 | 18 | 21 | 33 | 15 | 15 | 29 | 192 |
| リョウコ | 4 | 15 | 12 | 22 | 21 | 21 | 15 | 21 | 24 | 30 | 185 |
| ユミ | 5 | 8 | 16 | 20 | 18 | 14 | 27 | 16 | 21 | 8 | 153 |
| ダイスケ | 11 | 23 | 12 | 7 | 12 | 12 | 26 | 17 | 7 | 14 | 141 |
| ケイコ | 8 | 8 | 12 | 11 | 8 | 39 | 11 | 6 | 16 | 15 | 134 |
| マリコ | 10 | 12 | 24 | 5 | | 6 | 25 | 4 | 8 | 37 | 131 |
| タケシ | 16 | 6 | 21 | 15 | 7 | 6 | 17 | 12 | 13 | 13 | 126 |
| マミ | 11 | 14 | 28 | 13 | 12 | 14 | 9 | | 13 | 6 | 120 |
| チサト | 11 | 5 | 7 | 4 | 8 | 11 | 27 | 13 | 12 | 15 | 113 |
| ユウタ | 19 | 5 | 7 | 15 | 7 | 14 | 7 | 3 | 14 | 5 | 96 |
| ノリコ | 4 | 4 | 2 | 4 | 6 | 20 | 5 | 4 | 20 | 3 | 72 |
| シズカ | 5 | 4 | 2 | 9 | 3 | 6 | 14 | 12 | 9 | 6 | 70 |
| エミ | 1 | 3 | 5 | 10 | 11 | 2 | 4 | 5 | 15 | 9 | 65 |
| リカ | | 6 | 5 | 2 | 9 | 12 | 3 | 4 | 3 | 5 | 49 |

以下で推敲数が増加した要因を探るため、各学生ごとに推敲が多かった3回の作文(同数の回があれば4回分)を取り出し、補助データと併せて見ていきたい。

5. 4. 推敲数が増加した要因

分析対象とするのは15名が書いた作文のうち、推敲が多かった3回の作文、計96作文（初稿+PR後の第2稿、延べ48回分）である。ダイアリー、PRシート（第3回以降）、録音したPR会話（一部の作文のみ）も併せて分析した。

まず推敲種類ごとに見てみると、1つの作文の中でどの推敲種類が多いかは各作文によってまちまちであった。例えばある推敲種類が50%以上を占めるものは48作文中25作文で約半数あったが、内訳は〈形式上の変更〉11、〈意味を保持した変更〉4、〈ミクロレベルの変更〉3、〈マクロレベルの変更〉7と、全体として特定の推敲種類に偏っているわけではない。

〈形式上の変更〉は表記や文法の訂正であり、〈形式上の変更〉が多い11作文の推敲が多くなった要因は、初稿に表記や文法の誤りが多く見つかったためであると言える。これに対して〈意味を保持した変更〉と〈ミクロレベルの変更〉は、日本語の間違いではなく、語句を加えたり削除したり書き換えたり、具体例を加えたりといった作業である。これらの推敲はよりよい作文にしたいという意欲の表れであると考えられる。そして〈マクロレベルの変更〉は全く新しい段落を加えたり、初稿を大幅に削除するといったものである。この推敲の動機は2種類あると考えられる。まず初稿の内容・構成に大きな問題があり、それを修正しようとするもの、そしてPRで新しいアイデアを得て、それを書きたくなったというものである。この2つははっきりと分けられるものではなく、両方が混ざり合っている場合もある。

ここでPRコメントに着目すると、〈ミクロレベルの変更〉と〈マクロレベルの変更〉、つまり〈意味的変更〉が見られる作文の多くが、PRシートでそれを促されていた。より具体的には、内容・構成の問題点の指摘、詳しい説明や自分の考えの加筆要求、“こういうことを書いてはどうか”との提案等が見られた。PRシート導入後、第3回以降の42作文のPRのうち、〈意味的変更〉を促すコメントは32作文のPRに見られた⁵⁾。そのうち29作文の第2稿で、PRコメントに従った〈意味的変更〉が行われていた。つまり、推敲が多かった作文では、多くの場合PRで〈意味的変更〉を促すコメントがあり、それによって推敲が行われたことがわかる。

ここで内容・構成の問題点を指摘するコメントから〈マクロレベルの変更〉につながった具体例として第7回のマリコの作文を示す。第7回の作文テーマは「本」であった。マリコはバンパイアが登場する恋愛ファンタジー小説を紹介する作文を書いたが、それは約2000字に渡るもので、序盤のストーリーの紹介と作品内の特殊な用語の説明がされていた。例1は初稿の最終段落である。

例1. 第7回テーマ「本」マリコ初稿、最終段落

その本には、特別な言葉がよく使いました。でも、言葉の意味が詳しく説明して、読み手にわかりやすいです。純潔飼育系列は全部で十三冊です。一冊ずつに本の名

前は違います。それに、キャラクターがたくさんいたので、紹介しませんでした。後で、特別な言葉を紹介します。バンパイアには三種類を分けます。「碧骸」が純潔的で、「魅藍」が人間とバンパイアの混血で、「徳夢」が碧骸は人間の血を飲んだ後で、意識がなくなるバンパイアです。「闇の祝い」がジェオワの血で作りました。その血がバンパイアにはいい香りです。でも、一人ずつ合うのがありません。そして、ナナがちょうど合った人です。それに、面倒くさい事が切れないで来ました。

第7回マリコのグループはPR会話が録音されていたが、ピアであるタケシとマミからは「これは何?」「複雑そう」「眠くなりそう」「カタカナばかりでわかりにくい」「わからない名詞が多すぎる」「ある一段落を・・・これを書かなくていいかも」「ストーリーのことが多すぎる」「後ろの紹介の細かいところはいらぬい」等とコメントされていた⁶⁾。確かに初稿の最終段落は、小説を読んだことがない者にとっては非常にわかりにくく、また興味も持ちづらい内容であった。最後の文も意味がよくわからず、終わり方も唐突である。PR後、マリコは最後の段落を大幅に書き換えている。

例2. 第7回テーマ「本」マリコ第2稿、最終段落

その本には、特別な言葉がよく使いました。でも、言葉の意味が詳しく説明して、読み手にわかりやすいです。私が見た後で、「すばらしくて、私には役に立った」と感じと思います。それに、「バンパイア」を書いた題材で、素敵です。見る時、「ナナ」はちょっとバカとっていますが、最後まで絶対に諦めなくなる精神は、私に感動させられました。とにかく、いい作品です。

初稿に比べて第2稿では、書き手がその作品をみんなに薦めたいと思っていることがよくわかる。読み手にとっても比較的興味を持ちやすい内容である。最後の文も作文の締めくくりにあふさわしく、内容・構成共に向上していることがわかる。以上のように、推敲が多い作文にはPRで〈意味的変更〉を促すコメントが出され、それに基づいて大幅な変更が行われた結果、推敲数が増加しているものが多かった。

推敲数の増加は、PRで〈意味的変更〉や文法・表記の訂正が促された結果生じているものがほとんどであるが、その背景要因として教師の意図しない要因が2つ見られた。まず1つ目は、5.2節で比較的意欲が乏しい学生として名前をあげたノリコとリカ、それにダイスケの3人がグループになって行った第6回PR会話の録音データに見られた発言である。

ノリコ：はいはい、ツッコんで。第一段落は全然要らないって言っているよ。(中略) どうせ私わざと書いたの、みんなにツッコまれるために。コメントしやすいでしょ？

ノリコはピアがPRでコメントしやすいように、初稿ではわざと手を抜いて書いたと

述べている。ノリコの推敲数が最も多かったのがこの発話があった第6回と第9回であるが、このように手を抜いて書いた初稿で推敲の余地が多く、推敲数が増加した可能性がある。

さらにノリコはユウタと行った第2回のPRで、次のように述べている。

ノリコ：私これから作文を書くとき、わざと少し書き間違える。これで第2稿の点数がもっと高くなる。先生はどのくらい直されるかが点数になるって言った。これで第二稿で改善して、点数が上がる。

コース開始当時、多くの学生は日本語作文授業では文法的に正しい日本語の文を書けばよいと考えていたようである。それに対して教師は内容・構成にも目を向けてほしいと考えていた。そして受講生に対して、“誰の作文にも内容・構成上の問題点はあるので、それを見つけるように”と促し、真面目に取り組んでもらうために“第2稿は初稿からどれだけ向上したかが作文点に反映される”と説明した。これを聞いて日本語レベルの高いノリコは、作文点を上げるためにわざと初稿を下手に書こうと考えたようである。このように、録音されたPR会話の中には教師の意図と学生の考えにずれがあることを示す発言が見られた。この点については稿を改め詳しく分析したい。

もう1つの背景要因として、初稿の一部がインターネット等の文章の写しである例が、分析対象である48の初稿に2例見られた。これはケイコの第6回とリカの第6回の初稿で、両方とも2人の推敲数として最多の回となっている。こうした文章はピアが理解できず、PRでは大幅な修正が求められていた。ケイコはこれに応じ、この回ではとりわけ推敲数が多くなっている。一方リカはPRでノリコから「こっちの第一段落を削る。それで第二段落をまた増やす。」と大幅な修正を提案されていたが、「私はそんな悲惨な目に遭わなきゃいけないの。」と笑って応え、その後の推敲ではほぼ〈表面的推敲〉しか行わなかった。リカが作文推敲の意欲に乏しいことはこの発言からもうかがえるが、逆に他の学生でPRコメントを受けて推敲数が増加しているのは、よりよい作文にしようという意欲の表れであると考えられる。

以上より、推敲数が多くなった要因として、PRで〈意味的変更〉や文法・表記の訂正が促されていたことがあげられる。さらに初稿の出来と推敲の意欲も関わっていると言える。また一部では背景として作文点アップのために初稿の手を抜いている可能性、及びインターネット等の文章を書き写している例が見られた。

6. おわりに

本稿では台湾の大学の作文授業で書かれた作文をデータに推敲種類別の推敲数を分析した。回ごとに見ると推敲数に縦断的变化は見られなかったが〈マクロレベルの変更〉に回ごとの偏りが見られた。これは先行研究とは異なっている。その要因は一部の学生の大幅な推敲数増加である。推敲数には個人差が大きいことがわかったが、その要因は作文及び授業への意欲と深く関わっていた。次に推敲数を各学生ごとに見た

場合も縦断的变化は見られず、特定の回で多くの学生の推敲数が増加するような偏りも見られなかった。各学生ごとに推敲数が多かった3回の作文を分析すると、多くの場合PRにおいて内容・構成の変更や日本語の誤用訂正を求められ、それに応じた結果推敲数が増加していた。ただしその背景に初稿の手を抜く、文章を丸写しするという教師の意図しない要因もあった。このような教師の意図と学生の考え、行動のずれについてはまた稿を改め報告したい。またPRコメントに従った修正で作文が改善されていないケースについても、今後別稿で詳細に分析したい。

注

- 1) 広瀬 (2000) における Faigley & Witte (1981) の各カテゴリーの和訳は本稿のものとは異なるが、ここでは本稿の訳語により結果を紹介させていただく。
- 2) 広瀬 (2000) には〈マクロレベルの変更〉を1箇所ずつ数えたか1文ずつ数えたかは書かれていないが、広瀬 (2000) と同じ枠組みを用いたという広瀬 (2004) の結果で〈マクロレベルの変更〉の推敲数が「1」という回が複数あることから、文の数ではなく推敲箇所の数を数えたと推測できる。
- 3) 本稿の学生の名前は全て仮名である。
- 4) 本授業を研究対象とすることは第2回の授業で説明しており、最終回の授業で再度受講生全員から書面による許可をもらっている。
- 5) 〈意味的変更〉を促すコメントがないPRシートには、文法や表記の誤りを指摘する、「とても悲しい気持ちと思った。」のように作文内容についての感想を述べる、「内容は詳しいです。」のように肯定的な評価を述べる記述が見られる。
- 6) PR会話は中国語でされているが、本稿では日本語訳したものを記載している。

参考文献

- 跡部千絵美 (2013a) 「JFL必修作文授業のピア・レスポンスにおける学生のスタンス」『東呉日語教育學報』40、1-24
- 跡部千絵美 (2013b) 「ピア・レスポンスで学生たちは何を話しているか—発話目的カテゴリーによる分析—」『台湾日語教育學報』20、1-30
- 李英淑 (2008) 「韓国の高校における作文授業の現状と改善案—濟州外国語高等学校でのピア推敲活動を通して—」『日本言語文化研究会論集』4、33-60
- 池田玲子 (1999) 「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 (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

- 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、107-113
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』14、21-35
- 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
- 富永敦子 (2010) 「ピアに対する指向性・満足度・文章自信度の相互影響関係の分析」『日本教育工学会研究報告集』2010 (5)、163-170
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業実践をとおして—」『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
- 広瀬和佳子 (2012) 「教室での対話をもたらす「本当に言いたいこと」を表現することば—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』152、30-45
- 山本冴里 (2009) 「noviceがexpertの学習に貢献するとき—教室空間における相互行為と「発達の最近接領域」構築—」『世界の日本語教育』19、69-88
- Faigley, Lester, and Stephen Witte. (1981), "Analyzing revision." *College Composition and Communication*, 32, 400-414.