



Title	留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について：「研究計画書」の事例をもとに
Author(s)	蔡, 苗苗
Citation	大阪大学言語文化学. 2023, 32, p. 1-18
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/91154
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

留学生のオンラインによるピア・レスポンス活動が アカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について

—「研究計画書」の事例をもとに—¹*

蔡 苗苗**

キーワード：ピア・レスポンス、アカデミック・ライティング、推敲

本研究、通过对留学生在网络环境下的同伴反应活动（以下 OLPR 活动）的实践调查，分析和考察了该活动对学术性文章（研究计划书）推敲和修订的影响，以及文章修订成功或失败的案例及其要因。结果如下，通过 OLPR 活动中推敲的内容类型和出现频率的分析，发现学习者不受同伴专业领域差异的影响，更大程度地关注文章内容的同时，也对语言形式上的问题给予同伴反馈。其次，在 OLPR 活动推敲后进行的文章的修订项目和出现频率的分析中，发现总体上推敲带来的“表面变化”多于“语义变化”。研究发现，由于修订项目偏向于“改写”和“加笔”，学习者修订方式的展开模式具有很大相似性，并且内容上的推敲较难体现到文章的修改上。其原因在于，较多关于详述与修订研究方向等推敲，如“研究目的缩小或深入”等，这些推敲在文章修订过程中伴随着极大的困难。由此推断，在研究计划书等学术性文章的 OLPR 活动中，存在部分内容无法通过活动得到改善。因此，在 OLPR 活动中除同伴的相互推敲之外，可能还需要教师等更多的外部支援。最后，在 OLPR 活动对文章修订成败及其要因的分析中，发现了主要通过“改写”来提高语言形式的准确性和恰当性等“表面变化”的修订例。另一方面，也有因自我推敲和内省的不足，毫无疑问地接受了同伴的建议，而导致词汇的误用等错误修订的情况。还发现了通过“加笔”来厘清句间关系，和对文章内容进行补充、丰富和具体化等修改例。但同时，也有一些因对段落和文章整体的逻辑展开的考虑不足而进行不当修订的案例。因此，在 OLPR 活动的导入说明时，不仅要强调“与他人对话”，还需要强调“与自己对话”，以及在促进学习者对句间的逻辑展开推敲的同时，也需要充分促进对段落之间和文章整体逻辑展开的连贯性、整合性的推敲。另外，本研究通过与实施面对面活动调查的先行研究的分析结果对

¹ 本稿は、2022 年度日本語教育学会秋季大会での口頭発表「中国人留学生を対象とするオンライン環境におけるピア・レスポンスの実態—「研究計画書」作成支援のための活動プロセスの分析から—」を元に修正・加筆したものである。また、本研究は JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援を受けている。

* 留学生网络环境下的同伴反应活动对学术性文章的推敲・改订的影响—以研究计划书为事例—（蔡 苗苗 (CAI Miaomiao)）

** 大阪大学大学院人文学研究科博士後期課程

比, 发现同期网络环境与面对面的活动实施形态的差异对活动中文章推敲和活动中文章修订的结果影响不大。因此, 即使在使用 Zoom 等同期网络环境中, 也可以通过与专业领域外的他人进行对话, 这让我们看到了在支援学术性文章写作和学术性写作教育领域应用远程协作的可能性。

1 はじめに

昨今、教師主導や知識伝達に重点を置く教授法への批判が高まり、他者との対話により学習者の自律性・主体性の養成を目指す協働学習の概念が多くの分野で重要視されてきている。日本語教育の現場においても同様に、作文推敲や読解活動等さまざまなピア・ラーニングに関する実践が積極的に行われている。本研究では、学習者が文章を相互に推敲するピア・レスポンス（以下 PR）に焦点を当てる。2000 年代以降、協働学習が第二言語としての日本語教育においては積極的に研究されているものの、日本国内の留学生のためのアカデミック・ライティング（以下 AW）教育においてはまだ少ない。レポートや論文の推敲に PR が用いられた研究はある（原田, 2015; 石黒・鳥, 2020）が、本研究で扱う文章ジャンルは従来扱われていない研究計画書であり、これは大学院入学の際に必要な文章の一種類であり、かつ、進学後にも執筆する可能性が高く、研究活動を円滑に行うための重要な文章である。

現在では、情報通信技術の発達・普及は協働学習の実施形態に更なる可能性をもたらし、実践研究のための新たな領域を切り開いたと言える。対面による PR と比べ、オンラインによる PR は時間的制約と教室内対話の限界の克服（Belcher, 1999）、すなわち時間と空間の制約を超えて教室外での対話の可能性や、学習者の自律性の促進（Hsieh, 2017）等長所が取り上げられる。特に 2020 年から現在も続く世界的な新型コロナウイルス感染症の蔓延により、教育機関で対面授業の実施が困難な状況で、対面による協働的な取り組みも難しい中、遠隔協働（Telecollaboration）の実施がさらに求められていると言えよう。

そこで、本研究では留学生を対象とするオンラインによる PR（以下 OLPR）という遠隔協働活動を取り上げ、研究計画書というアカデミックな文章に対してどのような推敲が行われ、またそれが文章の改訂にどのような影響を与えるかを明らかにすることを目的とする。

2 先行研究及び本研究の研究課題

PR による文章への影響に関する先行研究では、推敲前後の文章の評価得点について PR と教師フィードバック（以下 FB）の比較を行っているものが挙げられる（池田,

1999a; 原田, 2006)。また、評価得点ではなく、PRが文章の推敲に及ぼす影響を調査した研究では、Faigley & Witte (1981)に基づき、推敲の種類を「表面変化」と「意味変化」に分類し分析したものが多い。PRは内容的推敲を多く生む一方で、教師FBは表面的推敲を多く生むことが明らかになっている(原田, 2006)。これに対して、PRより教師FBの方が内容に影響する推敲を促す(Paulus, 1999)、PRの影響による修正の割合は低く、そのほとんどが表面変化である(Connor & Asenavage, 1994)という異なる見解も示されている。これについて、広瀬(2004)では、作文の課題数や修正箇所の分類方法が異なるため、単純に比較することができないと指摘している。なお、上記の先行研究のほとんどは、産出した文章だけに注目した改訂作業のあり方を調査したものであり、PRが文章の推敲に及ぼす影響やPRの効果は有効に分析できるが、PR活動中に学習者がどこに焦点を当て、どのような推敲を行ったのかは観察できないため、活動後の改訂作業のみを見るだけでは不十分であると言える。

一方、PR活動における推敲の種類に着目した研究には、池田(1999b)、Huisman et al. (2018)がある。池田(1999b)では、中級レベルの学習者を対象とするPR活動における推敲の種類を話題別にカテゴリー化して分析した結果、文法や語彙といった言語形式の推敲が約8割であり、内容に関する推敲がわずか8.9%であることが分かった。Huisman et al. (2018)では、大学生のAW課題を、ピアによるFBの側面(内容、構成、言語形式)から分析した結果、言語形式(62.4%)や内容(26.9%)のFBが多く、構成のFB(8.9%)はあまり見られないことが明らかにされている。しかし、PR活動による推敲がどの程度改訂に取り入れられているかは検討されていない。加えて、文章ジャンルや言語能力によって、推敲の種類においては大きな差異が見られる可能性があるため、さらなる調査が必要である。

FBに対する反応行動の調査では、文章が改善されたか否かに関わらず、学習者が自分の文章にFBを取り入れた証拠を指す言葉として、uptake(取り入れ)に注目している(Belén, 2012)。例えば、PR活動による推敲がどの程度改訂に取り入れられるかという側面に着目した数少ない研究には、Belén(2012)、井伊(2020)がある。Belén(2012)では、非同期型の遠隔協働活動の実施を通して、学習者は仲間のFBを大部分(約77%)の改訂に取り入れたと報告している。井伊(2020)は対面によるPRでは表現面のFBと内容面のFBはそれぞれ約50%、40%が反映されていることを明らかにしている。そこから、PR活動が改訂に取り入れられるか否かは実施形態の影響を受けている可能性があることを示唆している。一方で、FBへの認識は改訂作業と無関係であり、有益な相互FBだと認識していてもその後のライティングパフォーマンスに結びつかない可能性がある(Cho et al, 2006)。さらに青木(2006)はPRでは相手からFBを受け取っ

たとしても、必ず学習者がそのFBへ関与するとは限らず、文章の改善と自身の学びに有効に利用するとは限らないことを指摘している。そのため、FBに対する反応行動を調査するためには、PRの影響による文章の推敲・改訂の種類と割合だけではなく、文章の推敲・改訂の成否とその要因も分析する必要がある。

従来のPR研究には言語教育において対面でPRを実施したものが多いが、グローバル化が進むデジタル社会では、遠隔協働はESL等の分野での異文化交流活動に応用されており、同時にライティング教室においても導入されている。先行研究では、フォーラム等による非同期型やチャットによるテキストベースの同期型の遠隔協働の調査が多くなされている(Hsieh, 2017; Choi et al, 2021等)。一方、日本語教育学の分野では、まだ少数に止まっているが、学習者の意識調査(浅津ら, 2012)、対話的な相互作用の特徴(原田, 2015)、作文評価や学習者意識(田中, 2015)の視点から調査が始まっている。これらは、対面によるPRと非同期型のOLPRを組み合わせた実践である点で共通している。なお、AW教育への導入はまだ十分に行われておらず、プロダクトとしての文章の分析にも着目しつつ、OLPRの多様な調査が求められていると考えられる。また、Yanguas(2010)では、オーディオやビデオによる口頭での同期型コミュニケーションがより汎用性があると指摘している。そのため、本研究では、テキストベースではなく、リアルタイムで対話を実現するZoomによる同期型のOLPRに焦点を当てる。

以上を踏まえ、本研究の研究課題としては、以下の3点を設定する。①OLPR活動中にはどのような文章の推敲が行われているのか、②OLPR活動後は、その推敲がどの程度取り入れられ、どのような文章の改訂が行われているのか、③OLPR活動によるアカデミックな文章の推敲・改訂の成否及びその要因は何か。

3 調査概要

3.1 調査協力者

中国語を母語とする6人の日本語学習者で、全員、大学院進学を目的としている。調査時点における調査協力者の日本語レベルは、JLPTのN1に合格しているため、上級日本語学習者と見なす。協力者の概要は以下の表1に示した通りである。

表 1 協力者の基本情報 (2021.05 調査時点)

ペア番号	協力者	性別	在学段階	在日期間	専攻(学部)	希望する専攻 (大学院)
I	A	女	大学院研究生	6 か月	中国語教育	比較文学
	B	女	大学院研究生	2 年 1 か月	日本語	中国文学
II	C	女	大学院研究生	0 か月	日本語	日本文化学
	D	男	大学卒業生	1 年	日本語	国際関係学
III	E	男	日本語学校在校生	6 か月	日本語	国際政治学
	F	女	日本語学校在校生	6 か月	新聞学	国際政治学

3.2 活動の手続き

具体的な活動の流れは以下の①～④に示す。調査の実施前には、協力者に研究協力を依頼し、研究の目的・意義や個人情報の取り扱いについて説明し、書面で同意を得た。

- ① 活動導入：活動の目的、意義、やり方、話し合いの内容等について説明を行う。
- ② 事前インタビュー：日本語学習経験や学術的な文章の作成経験、ペアメンバーの分野等の希望について聞いた上でペア編成をし、2人一組のペアに分ける。
- ③ 1 回目の OLPR 活動：②の1週間後に対話的推敲活動を行う（1人の研究計画書につき30分程度）。活動後、各自で推敲・改訂を行った上での第2稿を5日後に提出する。
- ④ 2 回目の OLPR 活動：③の1週間後に再び第2稿を元に対話的推敲活動をする（1人の研究計画書につき30分程度）。活動後、各自で推敲・改訂を行った上での第3稿を5日後に提出する。

協力者には上記の③と④の OLPR 活動前の準備として、予め作成・改訂が完了した研究計画書を提出し、他のペアメンバーの書いたものを読んで検討し、コメントや質問をメモしておくことを求めた。研究計画書の作成は、目的、方法、先行研究等を含めて適切な順番で書くように説明した。また、活動中における推敲過程の内省やコメントの記録のために、活動後協力者には原田（2015）を参考に作成した「振り返りシート」を記入してもらった。さらに活動を活性化させるために、活動における話し合いの内容として、予め研究計画書の言語形式や内容、構成、引用等の項目を提示しておき、かつ池田（1999a）を参考に、①仲間の文章のいいところ、上手だと思うところを言う、②直した方がいいところを指摘し、一緒に考える、③相談したいところを言い、それについて互いに話し合うことも同時に指示した。活動中の使用言語は基本的には日本語とし、

必要に応じて共通言語である中国語もしくは英語を使ってもよいと説明した。筆者は活動にはできるだけ介入せずに参与観察を行った。

3.3 分析方法

研究課題①に対しては、池田（1999b）と Huisman et al.（2018）の文章の推敲の種類を参考にし、2回にわたる OLPR 活動における話し合いを録音・録画し、宇佐美（2020）の基本的な文字化の原則（BTSJ）を用い文字化した実際の談話データに基づき、アカデミックな文章の特性に配慮した上で独自のカテゴリーの分類を検討した。本研究では、表面的推敲と内容的推敲に大きく分類し、表面的推敲では、文法・文体・語彙・書式等を「言語形式」に統合する。内容的推敲では、あらゆる OLPR 活動中における推敲の種類を包括的に分析した結果、「内容」、「論理構成」、「引用」、「その他」という4つの項目を抽出した。その中で「論理構成」、「引用」も内容に関連するものであるが、これらはアカデミックな文章にとっては重要な推敲項目であるため、「内容」から独立させた（詳細は次の4章の表3を参照）。

研究課題②に対しては、協力者6名の研究計画書の第1稿から第3稿までにおいて行われた改訂の種類を、広瀬（2000）の基準（(Fagley & Witte, 1981)を日本語テキストに適合するように作成）に基づき分析する。この分類基準では、「表面変化」は文章の内容には影響を与えないレベルの修正で、「形式レベル（表記や文法、書式）」と「意味保存レベル（単語レベルでテキストに新しい情報が付加されない）」に下位分類される。「意味変化」は文章の内容や要旨の変更に関わるレベルの修正で、「文レベル（テキストの要旨には影響を与えない）」と「段落レベル（テキストの要旨に影響を与える）」に下位分類される。具体的な分類基準は表2に示す。

研究課題③に対しては、①と②の分析結果を踏まえて、OLPR 活動を経た文章がどのように変化するかを確認した上で、文章の改訂の成否及びその要因を分析する。

表2 改訂の分類基準（広瀬 2000 を元に作成）

表面変化	
I 形式レベル	II 意味保存レベル
a. 表記（漢字・カタカナ・句読点等の訂正） b. 文法（活用・時制・文体等の訂正） c. 書式（段落の一字下げ・分かち書き等の訂正）	a. 加筆（元の文から推論可能なものの加筆） b. 削除（削除された部分が容易に推論できる削除） c. 書き換え（単語レベルの書き換え） d. 記述順変更（前後の分の単純な入れ替え） e. 分割（一文を複数に分割する） f. 統合（複数の文を一つにまとめる）

意味変化	
Ⅲ 文レベル	Ⅳ 段落レベル
a. 加筆 (例の提示等、新しいアイデアの加筆)	a. 加筆 (新しい段落や筆者の重要な意見の加筆)
b. 削除 (元の文にあったアイデアの削除)	b. 削除 (段落や筆者の重要な意見の削除)
c. 書き換え (文レベルの書き替え)	c. 書き換え (元の文章を段落ごと書き換えるもの)
d. 記述順変更 (段落内での文の入れ替え)	d. 記述順変更 (段落をこえた文の入れ替え)
e. 分割 (段落内に収まる文の分割)	e. 分割 (一つのアイデアが複数の段落に分割)
f. 統合 (段落内に収まる文の結合)	f. 統合 (複数の段落にあったアイデアの統合)

4 結果及び考察

4.1 OLPR 活動における推敲の特徴

OLPR 活動では、協力者 A～F の研究計画書に対して行われた推敲の種類と出現頻度についての分析結果は、下記の表 3 に示す。

表 3 OLPR 活動における推敲の種類と出現頻度

	推敲の種類	A	B	C	D	E	F	合計
表面的推敲	文体・文法・語彙・書式等言語形式	1	34	5	9	4	3	56(45%)
内容	調査方法・分析視点の具体化や明確化	3	4	4	1	3	2	17(14%)
	研究目的の絞り込みや掘り下げ	0	0	1	2	1	0	4(3%)
	研究意義・位置づけの確認	2	2	1	0	1	0	6(5%)
	記述の不明箇所の確認	6	0	2	1	2	4	15(12%)
論理構成	記述の配列変更や情報の統合・分割	0	0	2	0	0	4	6(5%)
	構成要素や段落の配置の調整	0	0	0	1	1	0	2(1%)
引用	引用の手続や文献内容の確認・調整	1	1	2	2	1	1	8(6%)
その他	テーマの実施可能性や全体的な評価	2	3	1	2	2	1	11(9%)
内容的推敲	小計	14	10	13	9	11	12	69(55%)
	合計	15	44	18	18	15	15	125(100%)

まず、全体的には、表面的推敲は 125 例のうち 56 例 (45%)、内容的推敲は 69 例 (55%) となり、両者の出現頻度には大きな差異が見られなかった。協力者ごとの結果では、ペア I の B の文章のみ、内容的推敲より表面的推敲に関する出現頻度が顕著に多かったが、他者の場合と比較すると内容的推敲の出現頻度も少なくなかった。また、協力者の専攻分野に着目すれば、希望する専攻が異なるペア II と、類似したペア I・Ⅲの間では推敲の種類と出現頻度については、明らかな傾向の差異が見受けられない。以上から、協力者は相手の専攻分野にあまり影響されず、文章の内容的推敲にはより多くの関心を寄せつつ、言語形式に関する表面的推敲にも取り組んでいたことが分かった。

広瀬（2004）では、中級レベルの学習者を対象とした対面による PR 活動時の使用言語の違いによる比較分析を通して、両者とも内容的推敲が少なくなく、L2（第2言語）グループでは34%であり、さらにL1（母語）グループでは63%と本研究と類似した結果が得られている。このことから、学習者の言語能力と活動における使用言語は推敲の種類への影響要因として取り上げられるが、オンラインか対面かによる実施形態の差異は活動における推敲の種類と割合にはあまり影響を及ぼしていないかと考えられる。本研究では、活動における使用言語はL2であるが、共通言語である中国語や英語の使用も認められているため、活動中に時折出現したコード・スイッチングが言語の制限を抑えることによって内容的推敲の出現頻度の増加にも寄与していたと言える。また、活動の実施形態については、Yanguas（2010）が指摘するように、同期型のOLPRはリアルタイムで対話できるため、対面によるPRの相互作用のパターンと類似している。それにより、本研究はオンライン環境での実施となるが、言語の制限を抑えた上で対面によるPRを実施した広瀬（2004）と同様に、内容的推敲が上回る結果となったことが推測される。さらに、研究計画書といった題材であることもあり、言語形式の推敲よりも研究内容やテーマ自体について関心が向きやすく、活動中の推敲の種類と出現頻度にもそれが反映されていることが本研究のデータから明らかになった。

内容的推敲の種類を詳細に見れば、「内容」（42例）の推敲が最も多く、次に「その他」（11例）、「論理構成」（8例）、「引用」（8例）であった。「内容」の推敲は、記述内容の不明瞭さによる「調査方法」や「研究目的」といった文章の構成要素の内容に関する推敲（27例）、及び理解出来ないことに起因する「記述の不明箇所の確認」（15例）という二項に分類できる。この結果から、協力者が記述の不明箇所・不明瞭さに対して他者の文章の解釈と推敲へ積極的に関与していることが推測できる。また、推敲の難易度が比較的高い「論理構成」と「引用」の重要性への認識は一定程度共有されており、推敲は少数に止まっているものの、それらへの意見交換は協力的に展開されていることがうかがえる。

4.2 OLPR 活動による文章の改訂への影響

OLPR 活動における推敲作業の影響を受けた上での文章への改訂の項目と出現頻度についての分析結果は、下記の表4、表5に示す。

表4 改訂の項目と出現頻度

	A	B	C	D	E	F	合計
表面変化	1	22	7	5	3	4	42(60%)
I 形式レベル							
a. 表記	0	1	0	1	0	0	2(3%)
b. 文法	0	7	3	0	0	0	10(14%)
c. 書式	0	0	0	2	0	0	2(3%)
II 意味保存レベル							
a. 加筆	0	3	2	0	3	2	10(14%)
b. 削除	0	2	0	0	0	0	2(3%)
c. 書き換え	1	9	2	2	0	2	16(23%)
意味変化	5	2	6	2	6	7	28(40%)
III 文レベル							
a. 加筆	1	1	2	1	4	4	13(19%)
b. 削除	3	0	1	0	1	1	6(9%)
c. 書き換え	0	1	1	0	0	0	2(3%)
IV 段落レベル							
a. 加筆	1	0	0	0	1	1	3(4%)
b. 削除	0	0	1	0	0	0	1(1%)
d. 記述順変更	0	0	0	0	0	1	1(1%)
e. 分割	0	0	1	1	0	0	2(3%)
合計	6	24	13	7	9	11	70(100%)

表5 改訂が行われなかった項目

表面変化	II 意味保存レベル	記述順変更、分割、統合
意味変化	III 文レベル	記述順変更、分割、統合
	IV 段落レベル	書き換え、統合

まず、協力者ごとの結果では、ペア I の A、ペア III の E と F は、表面変化より意味変化に関する出現頻度が多かった。これに対して、ペア I の B、ペア II の C と D は、表面変化の出現頻度が意味変化を超えている。しかし、全体的には、表面変化は 70 例のうち 42 例 (60%)、意味変化は 28 例 (40%) となった。つまり、ペア内でも個人差が見られるものの、全体的には推敲による改訂は意味変化よりも表面変化が多いことが分かった。

各改訂レベルの項目と出現頻度を見ていくと、表面変化において、「書き換え」は 16 例と数が顕著に多くなっている。意味変化においては、「書き換え」は合計 2 例と数が

少なく、次いで「削除」、「加筆」が続き、それぞれ7例、16例であった。すなわち、表面変化と意味変化のそれぞれの中では、「書き換え」と「加筆」が最も多く見られた改訂項目である。「統合」は両方でも全く見られない改訂項目であり、「記述順変更」は表面変化では見られず、意味変化ではわずか1例である。OLPR活動による改訂が頻繁に行われた項目があるのに対し、改訂が（あまり）行われなかった項目もあることが分かった。

一方で、4.1で示したように、OLPR活動による推敲の出現頻度は表面的推敲（56例）より内容的推敲（69例）の方が多かった。内容的推敲の出現頻度は69例があったが、それに繋がる文章の意味変化の改訂は28例しかない。つまり、内容的推敲が多く行われていたにもかかわらず、実際の文章の改訂に反映できていなかった推敲が多いと言える。

次に、OLPR活動では推敲されたものがどのくらいに文章の改訂に反映・活用されていくかを、4.1の分析結果と照合しながら検討していく。井伊（2020）では、PR活動では、他者によるコメントの文章への反映状況を「反映あり」と「反映なし」に分類して分析している。本研究では、井伊（2020）を参考にし、データの実際状況を踏まえて、改訂に取り入れる程度の高低によって「反映あり（全部）」、「反映あり（一部）」、「反映なし」という3つに分類する。OLPR活動による文章改訂への反映状況は以下の表6に示す。

表6 OLPR活動による文章改訂への反映状況

		反映あり（全部）	反映あり（一部）	反映なし
表面的推敲	小計	29(52%)	0(0%)	27(48%)
内容	調査方法・分析視点の具体化や明確化	5	3	7
	研究目的の絞り込みや掘り下げ	0	1	3
	研究意義・位置づけの確認	0	1	5
	記述の不明箇所の確認	1	6	10
論理構成	記述の配列変更や情報の統合・分割	2	1	3
	構成要素や段落の配置の調整	2	0	0
引用	引用の手続や文献内容の確認・調整	1	2	5
その他	テーマの実施可能性や全体的な評価	0	0	11
内容的推敲	小計	11(16%)	14(20%)	44(64%)
合計		40(32%)	14(11%)	71(57%)
		54(43%)		71(57%)

全体的には、「反映あり」(43%)より「反映なし」の割合(57%)の方が高い。表面的推敲では、「反映あり」(52%)と「反映なし」(48%)はあまり差異が見られず、活動の中では他者からのコメントやアドバイスの半分以上が文章の改訂に取り入れられている。これに対して、内容的推敲では、「反映なし」(64%)が「反映あり」(36%)を大きく上回っていることから、内容的推敲は比較的に反映されにくいことが分かる。本研究はオンラインでの同期型PRとなるが、対面による同期型PRを分析し、表面的推敲と内容的推敲はそれぞれ約50%、40%が反映されているとの結果を示した井伊(2020)と類似した結果となった。一方で、非同期型OLPRを実施し、他者からのコメント等が大部分(約77%)の改訂に取り入れられたという分析結果を報告したBelén(2012)とは差異が見られた。以上から、改訂に取り入れられる割合は、4.1で分析した活動における推敲と同様に、対面かオンラインかにかかわらず同期型であれば類似した結果が得られるが、同期型か非同期型かという実施形態の影響を受けており、非同期型の方が文章の改訂に反映しやすいと考えられる。

内容的推敲では、特に「その他」と「内容」の推敲は改訂に反映されにくい傾向がある。これについては、文章への全体的な評価や、内容理解のための確認といった改訂に直接影響を与えない推敲がOLPR活動から多く観察されたことから、文章の改訂に反映されにくかったと考えられる。また、「内容」の詳細を見れば、「研究目的の絞り込みや掘り下げ」と「研究意義・位置づけの確認」は「反映あり」が1例にすぎないのに対し、「反映なし」は8例見られたことから、これらの推敲が改訂には極めて反映されにくい傾向があると言える。その原因は、「研究目的の絞り込みや掘り下げ」等はテーマの方向性の改訂にも深く関与するものであり、テーマの再考やそれによる改訂の意欲や能力の欠如もあるが、躊躇なく相手による意見を取り入れて根本的な改訂を行うことが困難であるためであると推察される。

「反映あり(部分)」は表面的推敲にはまったく見られないのに対して、内容的推敲には20%ほど見られた。そのことから、表面的推敲による改訂作業では、他者から提供された意見や修正案を言語形式の改訂にそのまま取り入れており、内容的推敲による改訂作業では、他者による明確化要求や確認要求等の直接的・間接的なコメントを、改訂に部分的あるいは修正した上で用いていたことが推測できる。さらに、表面的推敲と内容的推敲はいずれも、「反映あり」と「反映なし」の双方に出現したため、協力者が他者からのコメントやアドバイスを文章の改訂に取捨選択して用いている姿勢がうかがえる。なお、OLPR活動の研究計画書の改善に対する影響は、表4と表5の量的な数値データのみからの判断は難しい。そこで、文章の改訂の成否及びその要因は、典型的な改訂例を示し、質的分析を行っていく。

4.3 OLPR 活動による文章の改訂の成否及びその要因

4.3.1 表面的推敲による改訂例

本項では、表面的推敲による改訂例 (1) を示し、分析する。「<>」は推敲箇所、「-」は削除、「→」は書き換え、「+」は加筆、「⇔」は記述順変更を示す。以下は同様である。

(1) 『蓮花』には〈一言うまでもなく〉彼女の作風転換が〈はっきり→明白に〉見られ、多くの研究者はこのヒット作が彼女の創作転換において一番重要なものであると〈論じる→論じている〉。

例 (1) は、読み手 A の言語形式への指摘やコメントによって、書き手 B が表現の書き換えと削除を行ったものである。改訂後の文章では、「論じる」を「論じている」と書き換えることで、表現の正確性が向上したと言える。また、研究計画書に適さない「言うまでもなく」といった表現の削除が行われた。さらに、「はっきり」を「明白に」に書き換えるといった変更箇所では、読み手 A が「はっきり」より AW に適した表現として「明白に」を提示したことを受けて、書き手 B がそのまま「明白」を使用した結果が反映されている。ただし、ここでは「明白に」ではなく「明確に」を使用することが望ましいため、このような不適切な改訂が見られる場合があることが分かった。

先述の通り、表面的推敲による改訂においては、表現の「書き換え」が最も多く行われていた。そこでは、表現の正確さの向上だけではなく、文体としてよりアカデミック・ライティングにふさわしい表現が追求されていたことから、表現の適切性も向上したことが分かった。このように、全員が非母語話者でありながらも、OLPR 活動では言語表現をより厳密に再考する契機がもたされたことにより、研究計画書の改善に寄与する可能性が期待できる。その一方で、推敲・改訂の作業を行う際には、漢字語彙の選択において誤用が生じたものがあり、文章の改善に繋がらない不適切な改訂例も見られた。

その現象が起きた要因には次の 2 つが考えられる。まず、協力者は全員が上級程度の日本語能力を有する漢字圏の学習者であったが、母語による負の転移が生じたことによる漢字語彙の誤用や、語彙力の不足によって適切な表現の選択が困難な場合があることが挙げられる。また、さらに重要な要因は、読み手からの指摘によって、書き手には言語形式についてより厳密に再考する契機がもたらされたが、十分に自己推敲をせずに相手からのアドバイスを鵜呑みにして取り入れたことが考えられる。鎌田 (2020) でも、文章の改善に繋がった談話例とそうではない談話例との間には、書き手が他者からの修正案を鵜呑みにせずに能動的に捉えて精査しているか否かで違いがあることが指摘されている。

4.3.2 内容的推敲による改訂例

本項では、内容的推敲に関する改訂例(2)を示し、分析する。改定例(2)内の番号①～⑧は、分析の必要に応じて筆者が付加したものである。

(2) ①〈+ AIIB は、資金面で中国の「一帯一路」戦略の実施を支える柱であり、「シルクロード基金」や「上海協力銀行」と共に、中国国内経済の外界への脆弱性を軽減する役割を果たしている。⇔〉②〈AIIB と「一帯一路」を通して、既存の国際経済秩序に対する自国の新しいアプローチを示し、独自の国際秩序を作ろうとしている。〉③したがって、多くの研究者は中国は国際秩序の変更者と指摘する(西村友作、2017)。

(中略)〈+④つまり、AIIB の具体的なプロジェクトの中に、主要な参加国の相互作用と交渉過程について、研究と議論の場はある。〉

⑤〈+要するに、AIIB を研究する場合は他の投資銀行、例えば世銀や ADB などとの比較考量をしないと、その役割の大きさも客観的に評価できない。〉⑥ AIIB だけに注目すると、中国の変更者としての性格が大きく見える可能性があり、バランスをよくとれない懸念がある。⑦〈+理事会の構成、総裁の選出、投資額の高さなどから、主要国の役割を分析し中国の役割を説明する。〉⑧したがって本研究では、AIIB を主な分析対象としながらも、〈+せめて〉ADB と世界銀行との比較を念頭に置き、中国が国際経済機構で果たす役割を解明したい。

例(2)では、OLPR 活動において読み手 E の不明箇所への説明要求によって、書き手 F が内容の加筆を行ったものである。活動では、E が、②で登場した研究対象である「一帯一路」と AIIB との両者の関連性が示されておらず、後続する記述との論理展開における不整合が生じたと考えたため、両者の関連性について説明を要求し、その両者の関係を明示すべきだとアドバイスを提供した。これを受けて、F は「一帯一路」と AIIB との関係を示す内容①を②の後に追加したが、段落全体の論理展開の検討不足で、その加筆により論理の飛躍があることは把握していなかった。その後、一週間後の 2 回目の OLPR 活動において、E はその問題点を指摘し、①と②の記述順変更のアドバイスを提供した。活動後、F は①を②の前に移動する改訂を行った。それによって、記述の論理展開の曖昧さが払拭され、文相互の繋がりがより明確になり、段落内における記述の整合性が生まれたことは評価に値する。

また、活動では、E は、⑧にある「ADB と世界銀行」については前述までの箇所で全く言及されていないため唐突に感じており、「比較」と「ADB と世界銀行」に特定す

る理由について説明要求を行い、比較対象である「ADBと世界銀行」に関する内容の加筆をアドバイスした。それを受けて、Fは⑥の前後には⑤と⑦の記述を追加しており、自分の研究目的を円滑に論じるために研究の位置づけの内容を増補しようとする意図が読み取れる。なお、改訂後の文章では、⑤の加筆は、段落内における後述との不整合がある程度解消したと認められるものの、⑥と⑦の記述の論理展開の不明瞭と、⑧にある「せめて」の加筆による文体の不整合が際立っている。また、比較対象である「ADBと世界銀行」の選択理由の記述が書かれていないことから、結果として不完全な改訂にとどまっている。さらに、内容の主旨から逸脱した④の加筆による首尾一貫性の欠如と、④と⑤の複数段落における論理展開上の問題を把握できず、文章全体の論理展開が不明確になるという新たな問題が生じた。

先述したように、内容的推敲による改訂で最も多く見られる項目は「加筆」であり、それにより文相互の関係性の明確化の改訂が見られた。他にも研究計画書の研究の目的や方法といった構成要素に対して、一部の内容の欠如といった情報量が不足している問題に注目する傾向があり、「加筆」により、文章中の内容を補足・充実・具体化させている改訂例が多数観察された。一方で、例(2)でも示したように、段落や文章全体の論理展開の検討不足で、加筆により記述との不整合や首尾一貫性の欠如が生じた改訂例も観察された。

5 まとめと実践の改善に向けた示唆

本研究では、OLPR活動が文章の推敲・改訂に及ぼす影響の調査・分析を行い、活動によるアカデミックな文章の推敲・改訂の実態だけではなく、従来の研究では重視されてこなかったピア活動による文章の推敲・改訂の成否及びその要因についても検討した。

その結果として、まず、OLPR活動における推敲の種類と出現頻度に着目した分析では、表面的推敲と内容的推敲には大きな差異が見られず、相手の専攻分野が異なる場合でも、文章の内容的推敲により多くの関心を寄せつつ、言語形式に関する表面的推敲にも取り組んでいたことが分かった。次に、OLPR活動における推敲作業を経た後に、改訂された文章における改訂の項目とその出現頻度を分析した結果、全体的には推敲による改訂は意味変化よりも表面変化が多く、改訂項目は「書き換え」と「加筆」に偏っていることから、協力者全員の改訂作業は類似のパターンで展開されていることが浮き彫りになった。また、OLPR活動で推敲された内容が文章の改訂に取り入れられた割合の分析を通して、内容的推敲は比較的反映されにくいことが分かった。その原因は、4.2で示したように、内容的推敲における「研究目的の絞り込みや掘り下げ」等は、テーマの方向性の改訂作業に繋がり、困難を伴う推敲となるためであると考えられる。そこか

ら、研究計画書といったアカデミックな文章の場合、ピア活動は文章の改善には寄与できない部分があることが推測できるため、この部分を補うために教師との相談といった外部からの更なる支援が必要であると示唆される。

OLPR 活動による文章の改訂の成否とその要因の分析では、表面変化において主に「書き換え」による言語形式の正確性や適切性の向上の表面的推敲による改訂例が見られた。一方、十分に自己推敲をせずに他者によるアドバイスを鵜呑みにしたことが原因となり漢字語彙の誤用が生じるといった、文章の改善に繋がらない改訂例も見られた。意味変化においては、主に「加筆」による文相互の関係性の明確化や、文章中の内容を補足・充実・具体化させる内容的推敲による改訂が見られた。一方、段落や文章全体の論理展開に対する検討不足で、加筆により記述との不整合や首尾一貫性の欠如が生じた改訂例も観察された。

文章の構成や論理展開は、文法や表記といった表層的で局所的な誤用の問題と比較すると極めて深刻なものであり、特に大学院レベルの学習者の専門日本語ライティング能力を養成する上で重要な項目である(村岡, 2014)。本研究では、例(2)で示したように、学習者は、個々の文の論理展開に比べ、文章全体における論理展開や首尾一貫性の維持の問題に関しては特に意識化が進んでいないことが分かる。また、4.2で述べてきたように、OLPR 活動による研究計画書の改訂では、「書き換え」、「加筆」が頻繁に行われたのに対し、「記述順変更」、「分割」、「統合」は(あまり)行われなかった。「書き換え」や「加筆」と比較すると、文レベルや段落レベルの「記述順変更」、「分割」、「統合」は、文と文、または段落と段落の内容の推敲であり、情報の適切な配置(例えば、同様の種類の記述の統合やまとまった記述の分割)が求められるため、文章の論理展開や構成に大きく関与するものであると言える。そのため、学習者は、論理展開や構成上の問題の推敲・改訂への意識が欠如しており、マクロな視点で捉えようとする姿勢があまり培われていないことが分かる。

OLPR 活動による文章の改訂の成否とその要因を質的に検討した結果、不完全・不成功の改訂が観察された要因として、上述の学習者のマクロな視点の欠如以外にも、自己推敲や内省の不足が取り上げられる。池田・館岡(2007)は、対話を媒介としたピア・ラーニングでは、自己との対話を通して内省を深め、自分の考えやものの見方を探求するプロセスが重要であることを指摘している。つまり、ピア活動においては、「他者との対話」だけではなく、「自己内対話」も重要視すべきである。たとえ、活動では他者から妥当でない意見や提案が提供されたとしても、書き手が推敲や内省を深めるための持続的な努力をすれば、最終的には文章の改善に繋がる結果が得られる可能性があると考えられる。

以上を踏まえて、OLPR 活動の導入と実施に際しては、学習者には文と文の論理展開とともに、複数段落や文章全体における論理展開の整合性や首尾一貫性を十分に推敲するように促すことや、学習者自身の「自己内対話」による自己推敲やそれに伴う持続的な内省を促すことが必要であると示唆される。また、学習者同士では内容の推敲・改訂にまでは至らないという危険性が含まれるため、教師からの教育上の更なる支援も重要であると言える。

6 おわりに

本研究では、従来多く行われてきた対面による PR とは異なり、オンライン環境におけるピア活動を実施し、活動がアカデミックな文章の推敲・改訂に及ぼす影響について調査した。先行研究の分析結果との比較を通して、オンラインと対面による実施形態の差異が文章の推敲・改訂にはあまり影響を及ぼしていないことが分かった。このことから、オンライン環境においても、専門分野の違いを超え、他者との対話を通して、アカデミックな文章作成の支援を行うことが可能であると考えられ、日本語の AW 教育の現場における遠隔協働の応用の可能性が見出された。なお、本研究の調査活動は実施期間が短く、収集データも少数であったため、OLPR と対面による PR の共通点・相違点、及びオンライン環境が活動への影響を詳細に議論することは難しい。これについては、調査期間・協力者数ともに拡大し更なるデータ収集と分析を行う必要がある。また、活動の推敲過程を縦断的に観察することにより、学習者のアカデミックな文章の推敲能力や評価能力がどのように発達していくかを調査することも、今後の課題とする。

参考文献

- 青木信之 (2006) 『英作文推敲活動を促すフィードバックに関する研究—推敲過程認知処理モデルからの有効性の検証—』、溪水社。
- 浅津嘉之・田中信之・中尾佳子 (2012) 「学習者の意識分析から考える日本語作文授業における非対面ピア・レスポンスの可能性」『応用言語学研究論集』5、pp.59-70.
- 池田玲子 (1999a) 「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、pp.29-43.
- 池田玲子 (1999b) 「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果—中級学習の場合—」『言語文化と日本語教育』17、pp.36-47.
- 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。
- 石黒圭・烏日哲 (2020) 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか—学習者か

- ら学ぶピア・レスポンス授業の科学―』、ココ出版。
- 井伊菜穂子 (2020) 「第 5 章 論文作成における仲間と教師のコメント―学習者は誰のどのようなコメントを論文に反映させるのか―」石黒圭・烏日哲 (編著) 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか―学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学―』ココ出版、pp. 97-119.
- 宇佐美まゆみ (2020) 「基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ) 2019 年改訂版」.
- 鎌田美千子 (2020) 「第 3 章 論文作成におけるパラフレーズ展開―学習者は表現をどのように言い換え改善するのか―」石黒圭・烏日哲 (編著) 『どうすれば論文・レポートが書けるようになるか―学習者から学ぶピア・レスポンス授業の科学―』ココ出版、pp. 49-71.
- 田中信之 (2015) 「コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価―対面による活動との比較を通して―」『小出記念日本語教育研究会』23、pp.19-30.
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響―教師添削との比較―」『日本語教育』131、pp.3-12.
- 原田三千代 (2015) 「『日本語表現』クラスにおける対話的相互作用の分析―対面・非対面の推敲活動から―」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』35、pp.47-52.
- 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、pp.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、pp.60-80.
- 村岡貴子 (2014) 『専門日本語ライティング教育―論文スキーマ形成に着目して―』、大阪大学出版会 .
- Belcher, D.D. (1999). Authentic interaction in a virtual classroom: Leveling the playing field in a graduate seminar. *Computers and Composition*, 16, 253-267.
- Belén Díez-Bedmar, M., & Pérez-Paredes, P. (2012). The types and effects of peer native speakers' feedback on CMC. *Language Learning & Technology*, 16(1), 62-90.
- Cho, K., & Schunn, C. D., & Wilson, R. W. (2006). Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891-901.
- Choi, E., & Schallert, D. L., & Jee, M. J. & Ko, J. (2021). Transpacific telecollaboration and

- L2 writing/ Influences of interpersonal dynamics on peer feedback and revision uptake. *Journal of Second Language Writing*, 54, 1-14.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision, *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Hsieh, Y. C. (2017). A case study of the dynamics of scaffolding among ESL learners and online resources in collaborative learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 115-132.
- Huisman, B. A., & N. Saab, & J. H. van Driel, & P. W. van den Broek. (2018). Peer Feedback on Academic Writing: Undergraduate Students' Peer Feedback Role. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (6), 955-968.
- Paulus, Trena M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time!. *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93.