

英作文の修正活動における「読むこと」の効果

隅 田 朗 彦*

【要旨】本研究は教室での英作文学習において書き手が作文を修正する際に、クラスメートの書いた作文を読むことにより、自らの作文修正にそれをどう活用するかを記述したものである。教室でのL2ライティング活動におけるピア・レビューの効果は、書き手が受けるクラスメートからのフィードバックよりもむしろ、クラスメートの作文を読んで活用することに起因するという研究がある。これを踏まえ、ピア・ドラフトを「読むこと」はどのように作文修正に貢献するのか、L2作文経験の比較的浅いEFL学習者を対象に調査した。

1. はじめに

教室でのL2ライティング指導において、推敲の際にクラスメート同士でドラフトを読み合いコメントを与え合った後、与えられたコメントをもとに作文を修正する手法がとられることが多い。このような、いわゆる peer review (ピア・レビュー)¹⁾を活用した指導法は、元来のL1ライティングの手法をL2ライティングに応用している。L1ライティング研究においては、おおむね作文の質を向上させる指導法としてピア・レビューに効果があることが実証されている (Ferris, 2003: 15 参照)。L2ライティング研究においては、学習者のL2能力、ピア・レビューの方法や訓練の有無などによりその効果は異なり、必ずしもピア・レビューに効果があるという研究ばかりではないが、多くの事例や研究で有益であることが示されている (Liu & Hansen, 2002)。

ピア・レビューの理論的な効果については、読み手の存在を意識することにより、ライティングが認知的活動であると同時に社会的な活動であることの認識ができ、教師という指導する立場にあるものではなく書き手と同じ視点を持った仲間が作文を読むことにより、ライティングへの不安の緩和ができるなどの効用が挙げられる。また、仲間の作文を読むこと自体に、必然的に自分の作文を他人のものと比較することで、自分では認識できなかった作文の問題点に気づくという利点がある。さらに、他人の書いた文章を分析的に読むことで、critical reading

* 准教授／英語教育

の訓練にもなるという効果がある (Mendonça & Johnson, 1994; Mittan, 1989; Paulus, 1999; Tsui & Ng, 2000; 青木, 2006)。

わが国では今世紀に入り、高等教育機関でのライティング活動を中心にプロセス・アプローチを考慮した指導が増え、その研究も発展してきた (Cotten, 2006; Thurlow, 2002; 岡田, 2006; 隅田, 2008 など)。しかし、クラスメートのドラフトを互いに時間をかけて読み、ワークシートなどを用意した上でコメントを考えさせ話し合いを行わせることには時間がかかるため、ライティング学習指導の中にピア・レビューを入れることはかなりの労力が必要である。さらに、生徒が互いのドラフト修正に効果的なコメントを与えられるかという、教師そして生徒自身の不安からも、ピア・レビューは敬遠されがちである。実際に、生徒が効果的なフィードバックを与えられるまでにはかなりの訓練を必要とすることがわかっており、訓練の労力を考えれば、さらにピア・レビューが敬遠されるという問題が出てきてしまう。ピア・レビューの効果はある程度認識されているものの、その実施に対する時間的な制約や効果への不安が大きく、特に中等教育現場ではライティング学習プロセスに組み込むほどまでに至っていない。

そこで、比較的時間と労力をかけずに通常のピア・レビューと同様の効果をもたらす方法を考える必要性が生じる。ピア・レビューには、読むこととコメントを与えることの2つの段階があるが、Lundstrom and Baker (2009) によれば、作文能力の向上に効果があるのはクラスメートの作文を「読むこと」にあり、「コメントを受けること」の効果よりも比較的高い。つまり、クラスメートの作文を読み、読んだ際に考えたことを基に自分の作文を修正する活動にこそL2作文力の向上に効果があるといえる。したがって、読むことだけでも自分のライティングの欠点への「気付き」の効果を期待することができ、且つフィードバックを与える時間分を短縮できる。プロセスを簡素化することができれば、1つの作文にかける時間も短縮でき、より多くのトピックやジャンルについての作文学習を体験することができる。1つのトピックに長い時間をかけるよりも、より多くのトピックで作文訓練をした方が、後の作文能力向上に効果があるという研究もある (隅田, 2002)。

読むこと自体が効果的な作文修正に貢献するのであれば、次は読むことが作文修正にどのように影響しているのかを知る必要がある。しかし、多くのピア・レビュー研究は与えられるコメントのほうに重点を置いており、クラスメートのドラフト (ピア・ドラフト) を読むことによる後の作文の向上についての研究は少ない (Lundstrom & Baker, 2009)。また、フィードバックの内容を詳細に調査した研究は多いが、その結果作文がどのように変化するかを詳細に記述した研究も少ない (Ferris, 2003: 85 参照)。

本調査はこのような状況を踏まえ、教室でのライティング学習のプロセスの中で、ピア・ドラフトを読むことによって、後に第2ドラフトを作成する際に、第1ドラフトと比較しどのような変化が生じるか、そして、その変化にピア・ドラフトはどのように貢献しているかについて詳細に記述することを目的とする。

2. 研究背景

2.1 ドラフト修正の分類とピア・レビューの性質

L1 ライティングを扱った Faigley and Witte (1981) で考え出されたドラフト修正に関する分類法 (revision taxonomy) は、その後の L2 ライティング研究にも広く応用されている (Berg, 1999; Connor & Asenavage, 1994; Hyland, 1998; Paulus, 1999; 石橋, 2005 など)。Faigley and Witte はドラフトの修正を「表層的な修正 (surface change)」と「テキストレベルの修正 (text-base change)」との2つに大別し、さらにそれぞれを2つのカテゴリーに分けている。「表層的な修正」とは文の意味を変化させずに言語形式のみを変化させる修正を指し、「形式レベルの修正 (formal change)」と「意味保持レベルの修正 (meaning-preserving changes)」とに分類される。「形式レベルの修正」は綴り、時制、数、法、短縮形、句読点などに関する言語的な修正で、「意味保持レベルの修正」とは文意の変化がない範囲での語句等の追加、削除、変更、文内の語句等の順序の交換、文の分割、統合の6種の修正を指す。次に、「テキストレベルの修正」は文意の変更を伴う修正を指し、さらに、文レベルの修正で文章の要旨には影響を与えないレベルの「ミクロレベルの修正」と、文章の要旨にまで変更を加える「マクロレベルの修正」とに分類される。両者とも上記の「意味保持レベルの修正」と同様、「追加」「削除」「変更」「交換」「分割」「統合」の6種の修正が設定されている。²⁾

同様に、ドラフトの修正をマクロレベルとミクロレベルに分けて捉える方法論は多くの調査で採用されている。我が国の英作文研究を例にみると、Yakame (2005) は修正ではなくピア・フィードバックを全体レベル (general) のものと特定レベル (specific) のものに分け、前者を「全体 (overall)」「内容 (content)」「構成 (organization)」「言語 (language)」の4種、後者を「内容」と「言語」の2つのフィードバックに分類している。Noro (2004) は生徒自身の作文を評価させる際に「内容」「構成」「言語形式」「全体の質」の4つのカテゴリーで分析をさせている。³⁾ Suzuki (2008) は、フィードバックについては内容や構成も視野に入れているが、ドラフト修正に関しては言語に関わる修正のみにフォーカスしており、「語レベル」「文レベル」「談話レベル」の3種に分類している。このような研究はいずれも、修正をマクロ・ミクロの両方のレベルで捉えている。

また、書き手は特にライティング経験のない場合、概して修正の際の焦点を文法や語法などの「表層的な誤り」に向けがちで、内容や文章構成などの「全体的な誤り」にはあまり目を向けないということが報告されてきた (Liu & Hansen, 2002: 100-101 参照)。ただし、このような傾向は、文章の長さやジャンル、ライティング・タスクの性質などによって異なる可能性がある (Faigley & Witte, 1981)。例えば、Ferris (2003: 35-36) が指摘するように、大半の研究で利用されている短い文章ではそもそも全体的な修正は行いようがなく、表層的、部分的 (local) な要素にこそ焦点を当てる必要がある場合が多い。ライティング経験の乏しい書き手、特に L2 学習者のように言語能力が低い書き手の作文にはその傾向が強くと、必然的に表層的な修正

フィードバックや修正が多くなる。したがって、本質的な作文の性質を見極めたうえで、ドラフト修正を分析する必要がある。

2.2 ピア・ドラフトを読むことによる作文能力向上への効果

教室のライティング学習におけるピア・レビュー活動の中で、クラスメートからのフィードバックがドラフト修正にどれほどの効果があるかを見る研究の多くは、ピア・フィードバックのドラフト修正への反映率を検証している。その効果は事例によって異なるが、概ね50～75%程度の反映率となっている (Gascoigne, 2004; Mendonça & Johnson, 1994; Paulus, 1999; Villamil & Guerrero, 1998; Yakame, 2005 など)。ただし、いくつかの研究ではピア・レビューで扱われなかった修正がかなり多かったことを報告している。Connor and Asenavage (1994) は、ピア・レビューに基づいた修正は5%程度だったのに対し、書き手自身の推敲による修正など、その原因が特定できなかった修正が60%あったことを報告しており、Mendonça and Johnson (1994) や Villamil and Guerrero (1998) は全修正のほぼ40%に書き手自身の自己修正があったと報告している。このようなことから、フィードバックがなくともピア・ドラフトを読むことにより、書き手が自身のドラフトの問題点を把握し修正をすることが可能だと考えることができる。

Lundstrom and Baker (2009) は、ピア・レビューが有益だとする研究は多いが、フィードバックを受けて作文を修正する書き手の立場ではなく、フィードバックを与える読み手側の立場から見たピア・レビューの有用性を探る研究が少ないことを指摘している。そこで、彼らは初・中級のESL学習者91名を対象に、ピア・レビュー活動において、単にフィードバックを利用するグループ(受け手)と、逆にフィードバックを与えるだけのグループ(与え手)との間の作文能力の向上の違いを検証した。指導前に行った英作文のプレ・テストと指導後のポストテストの差を検証した結果、初級者については「与え手」のみに作文の全体的な側面で伸びが見られ、中級者は両グループとも作文の構成や論理の展開法に伸びが見られた。さらに、指導前にピア・レビューを経験していたグループと未経験だったグループに分けると、未経験者の「与え手」のみにプレ・ポストテストの差が見られ、他のグループには差が見られなかった。この調査から、ライティング初級者にはコメントを考えること、つまりドラフトを読んで分析する活動に効果があることが分かった。

同様に、作文を読むことが書き手の作文修正あるいは作文能力の向上に貢献するという研究例がいくつか見られる。Tsui and Ng (2000) はESLの高校生について、教師のコメントとピア・コメントのドラフト修正への効果を比較した。調査参加者に行ったアンケート結果によると、ピア・コメントはそれを与えられることより、ピア・ドラフトを「読むこと」から多くを得たという事実が判明した。さらに、次の事例はL1ライティング研究であるが、Marcus (1984) は大学のライティング・センターに所属するチューターのライティング力の向上を報告している。チューターは他学生の論文を読み、論文改善へのアドバイスを与えていただけだったが、自らの作文能力も同時に向上させていた。つまり、クリティカルな読みを自然に実践すること

により、自分で作文を書くときの推敲に役立てていたのである。このように、書き手は他人の作成した作文を読むことで、自然と自分の作文を向上させる方法に気が付き、それを修正に活用していることが分かる。

3. 調査

3.1 調査参加者および背景

本研究の参加者は大学の一般英語科目を受講した、英語を専攻としない1年生39名で、入学時に受験したTOEICテストのスコアが概ね400～600点に分布する初中級の英語学習者である。参加者の大半は入学前に100語以上の英文を数回書いた経験を持ち、作文を書き直す訓練を経験したことがあるのは数名であった。

調査はリスニングとリーディングの実践を中心とする前期15週のプログラムのうち、中盤の2回を使用して行われた。プログラムはスピーキングやライティングの運用能力を養成することは目標とされていなかった。

3.2 パラグラフ・ライティング課題

調査のための作文課題は、中上級者向けのESL/EFL総合教材、*Inside Out: Upper Intermediate* (Kay & Jones, 2001)、p.107にあるリーディング・パッセージを読み、パッセージの内容について与えられた問いに答えるパラグラフを書くものである。このリーディング・パッセージは、ある映画の製作・宣伝などについて記述された400語程度の文章で、この映画の予算 (Budget)、監督 (Directors)、構想 (Idea)、筋書き (Plot)、俳優 (Actors)、撮影方法 (Shoot) および宣伝 (Hype) の各項目について、項目別に1～10数文の説明が書かれている。参加者はこの英文を読み、「この映画の成功にはどの項目が貢献しているか」という問いに対してパラグラフを書くよう指示された。語数制限や時間制限は設けられず、辞書の使用は認められていた。またパラグラフ作成の際には基本的な英文パラグラフの構成法に則り、リーディング・パッセージに挙げられた事実に基づいた明確な根拠の裏付けのある意見を書くよう指示があった。筆記方法は作文用紙への手書きである。

3.3 ライティング課題実施の手順

参加者は英文パラグラフの一般的な構成について説明を受けたのち、前項のパラグラフ・ライティング課題を行い、作成した作文を担当教員 (本調査者) に提出した。前述のとおり、時間制限は設けられなかったが、大半の参加者は30分以内に作文を完成した。

提出された作文はすべてコピーされ、1週間後の授業時に、参加者各人にクラスメートの書いた作文のコピー (ピア・ドラフト) が配布された。つまり、通常のピア・レビューで2人の生徒がペアを作り自分たちの作文を交換するのと同様、提出された作文のうちの1つが参加者

1人に渡り、全員が異なるピア・ドラフトを読むよう作文の配布が行われた。⁴⁾ その際、第1ドラフトとピア・ドラフトの分量の違いや作文の質の違いなどは考慮されず、任意の組み合わせで配布された。同時に、参加者自身の書いた作文も本人に返却された。

次に、参加者は配布されたピア・ドラフトを10分程度の時間をかけて読んだ。その際、パラグラフ構成の確認をし、論旨が十分な内容や構成で論理的に支持されているかどうかには焦点を当てて読むよう指示された。読む際のガイドとなるワークシート等の補助はなかった。

読み終わったところで、参加者全員に新しい作文用紙が配布され、自分の第1ドラフトを修正するよう指示がなされた。第1ドラフトの修正時間は概ね10～20分程度であった。修正に関してピア・ドラフトをどのように利用するかについて指示は与えられなかった。つまり、ピア・ドラフトをどのように活用して作文を修正するかは書き手の判断に委ねられていた。最終的に、参加者は自分が書いた2つのドラフトとピア・ドラフトの3点を提出した。

3.4 分析の観点と分析法

提出された2つのドラフトとピア・ドラフトについて、以下の3つの観点に沿い、筆者が質的な分析を行った。

- 1) 第1ドラフトと第2ドラフトの間で何が変化したか。どのような修正が行われたか。
- 2) ドラフトの修正行動に一定のパターンがあるか。
- 3) ピア・ドラフトは修正にどう反映されているか。

1)のドラフトの修正については、先行研究の分類法の中で最も広く利用されている Faigley and Witte (1981) の分類法を採用し、ドラフト間で見られる変化を「表1」の上から2段目に表されている4つのカテゴリーに分析した。ただし、この分類はカテゴリーを厳密に分類するのではなく、出現した修正に大まかなラベルを付し、その変容の様子を記述する目的で使用した。

表1 ドラフト修正の分類法

| 表層レベル | | テキストレベル | |
|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 形式レベル | 意味保持レベル | マクロレベル | ミクロレベル |
| 綴り、時制、法、短縮形、句読点 など | 追加、削除、変更、交換、分割、統合 | 追加、削除、変更、交換、分割、統合 | 追加、削除、変更、交換、分割、統合 |

(Faigley & Witte, 1981 より)

2)の修正行動のパターンとは、上記の1)で分類された個々の修正を基盤とし、例えば「ある参加者は主としてマクロレベルの内容の追加や変更という形で修正を行うのに対し、別の参加者は表層レベルの修正に偏った修正をする」など、ドラフト修正の方略パターンを指す。3)の観点は、第1ドラフトから第2ドラフトに至るまでの表現や内容の変更に、ピア・ドラフト

に存在する表現、内容、あるいは論展開（文章構成）を活用したのがあるかどうかを検証し、ピア・ドラフトが修正にどう影響するのかを解明することをねらいとする。この観点に関しては、2)で分析された修正パターンごとに、読まれたピア・ドラフトの性質と行われた修正の比較からその関連性を分析した。

4. 結果

参加者の第1ドラフトの総語数は、50語から200語程度に分布し、平均値は約90語であった。したがって、本調査は比較的短い作文の中で、どのような修正が行われたかを観察する結果となった。ドラフト修正の際に総語数に極端な増減があったのは数例で、大半は総語数の上で第1ドラフトと第2ドラフトに大きな変化はなかった。

4.1 ドラフト修正の傾向

まず、上記の分析の観点1)にしたがい、第1ドラフトから第2ドラフトにどのような修正が行われたかを示す。第一に、「表層レベル」の修正のうち、「形式レベル」の修正は以下の数例の修正のみであった。アスタリスクのついた例は1回ずつしか出現しなかった例である。

- ◆ 主語と動詞の数の一致の調整 *: was → were
- ◆ 時制の修正 : is → was / get → got など
- ◆ 文構造の変更⁵⁾
- ◆ 重複した文の削除 *: 全く同じ2文が続いたために1文を削除

「文構造の変更」とは文意の変化を伴わない形式のみの文構造の変更で、「例1」はその代表的なものである。上段は第1ドラフト、下段は修正ドラフトの抜粋である。

例1 : They [Directors] filled it [the website] with Blair Witch mythology.

→ The website was filled with Blair Witch mythology.

[]: 筆者注

「表層レベル」のカテゴリー内で比較した場合、「意味保持レベル」の修正は「形式レベル」の修正に比べ数も種類も圧倒的に多かった。確認された修正事例は以下のリストのとおりである。上位にあるものほど顕著に確認された。前出のとおり、アスタリスクのついた事例は1度しか出現していない。

- ◆ つなぎ言葉としての副詞の追加・削除および変更 : First(ly), Second(ly) など
- ◆ 接続詞の変更 : And, → Therefore, / So, → Therefore, など

- ◆ 同じ意味の異なる表現への変更
- ◆ 普通名詞から代名詞およびその逆の変更: they → directors
- ◆ 冠詞の追加・削除: 定冠詞 the の追加と削除
- ◆ 文の分割・統合: 1文を2文に分割あるいは2文を1文に統合 (文意の変化なし)
- ◆ つなぎ言葉としての副詞の文中の位置の入れ替え *
- ◆ 節の追加 *: “, I think” の文末への挿入

例2: 「同じ意味の異なる表現への変更」

...the success of this movie was in the hype.

→ ...the success of the movie *wouldn't have been achieved without the hype*.

例3: 「つなぎ言葉としての副詞の文中の位置の入れ替え」

The directors set up a website for the hype *firstly*, and...

→ *First*, the directors set up a website for the advertisement, and...

次に、「テキストレベル」の修正のうち、「マイクロレベル」の修正、つまり、作文全体の趣旨に変更は与えず、前後の文や語句レベルに影響を与える修正には以下のようなものが確認された。語句レベルの修正には「表層レベル」の修正と見分けにくいものもあったが、分類の原則となる「意味の変更」に関わるものについてはこちらのカテゴリーに入るものと考えた。

- ◆ 1つの事実あるいは意見のサポートを強化する文の追加
- ◆ 事実をさらに詳細に記述するための語句の追加
- ◆ 些末的な内容を持つ文の削除
- ◆ 文中の些末的な語句や節の削除
- ◆ 同等の内容を伝えようとする表現の変更
- ◆ 論展開の修正に伴う文の移動
- ◆ 語句の変更: 論展開を明確にするための語句の変更 *

最後に、「マクロレベル」の修正には以下のものがあった。文の追加、削除、変更はすべて内容に関わるもので、パラグラフの構成に関わる文の順序の入れ替えや分割・統合は見られなかった。

- ◆ 論旨のサポートに必要な文の追加
- ◆ 論旨のサポートをするのに不必要あるいはサポートの弱い文の削除
- ◆ 論旨のサポートをより強化する文への変更

- ◆ 論旨の変更に伴う語句の追加・削除・変更
- ◆ Concluding sentence の追加
- ◆ 論旨を強化するためによりの確な concluding sentence への変更 *
- ◆ 論旨 (thesis statement) の追加 *

語句の追加や削除については、通例では「マクロレベル」の修正とは認識されることはないが、ここでは、語句の追加・削除に関しても、論旨が変わってしまうものについては「マクロレベル」の修正と認識した。例えば、以下の「例4」は典型例である。論旨 (thesis statement) の部分に語句が追加されることによって、文章全体の内容に大きな変化が生じる。

例4: 「マクロレベルの語句の追加」

I think the method of the shot and the hype were the most responsible for the success.

→ I think the method of the shot, the hype and *the idea* were the most responsible for the success.

4.2 修正行動のパターン

ここではドラフト分析の観点2) にしたがって、ドラフト修正の行動パターンを分類した結果を示す。今回のパラグラフ・ライティング課題は、いくつかの要素の中から映画の成功に貢献した要素を選択し、なぜその要素が成功に結び付いたのか、根拠を挙げて論じるという課題であった。ピア・ドラフトを読むことによって参加者が自分の選択した要素の妥当性を考え直し、論旨の部分から作文のすべてを修正したものから、ほとんど修正を行わなかったものまで、ドラフトの修正行動は大まかに4つのパターンに分類することができた。

第1のパターンは、作文の全体にわたり文の追加や削除が行われ、ほぼすべてが修正を受けたものである。論旨を大幅に変更し、第1ドラフトを踏襲せずにまったく新しいドラフトを再構成したものや、第1ドラフトの大部分を削除すると同時に、変更した論旨に合った内容を大幅に追加したものがある。以下に、このような修正をした「参加者A」の第1ドラフトと修正(第2)ドラフトを掲載する。⁶⁾

「参加者A」の第1ドラフト:

I think that this project is very terrible, but I don't feel that this is good, because I don't believe a ghost. Some people have ever seen them, and feel them. If they saw this movie, they would feel it is interesting.

This movie is not good but terrible. I will possibly enjoy because I like horror movie!

I expect that "THE BLAIR WITCH" will success!

「参加者A」の修正ドラフト:

I think a terrible hype is the most important and responsible for the success of “THE BLAIR WITCH”. Terrible hypes have power. People who love horror movie want to watch “THE BLAIR WITCH”. The Curse of the Blair Witch was shown on TV, and everyone is afraid of it.

I think the success of this movie was occurred to truly terrible hypes!

第1ドラフトではそもそもライティング課題で求められているパラグラフの内容や構成になっていないが、第2ドラフトはパラグラフ構成を意識した論展開に再構築され、映画に関するリーディング・パッセージに書かれた事実を利用して論旨をサポートする試みがなされている。ほぼすべての修正が「テキストレベル/マクロレベル」の修正であり、まったく新しいドラフトが作成された。

第2の修正パターンはパラグラフの論展開の方法を見直し、論旨をサポートする事実一つ一つに対し自分の解釈を表す文を付し、意見を積み上げていく構成を採用したものである。これにはほぼ同様の修正をする参加者が複数見られた。以下は「参加者B」の修正ドラフトである。追加された書き手の解釈を表す文は斜体の部分である。その他の部分については第1ドラフトから踏襲された部分である。

「参加者B」の第1・修正ドラフト

I think the hype and the shoot the most responsible for success. First, the net went wild and the site scored fifty million hits before the film even opened. *This means that the hype of the movie is attractive for many people.* Second, the actors were sent into the woods for with days without directors, crew or script. *Such a act attracts many people, too. To attract people is very important things.* Without the hype and the shoot thought, the movie wouldn't have been so successful.

第1ドラフトでは、論旨をサポートする部分はライティング前に読んだリーディング・パッセージに挙げられていた事実のみであったが、第2ドラフトは書き手がそれぞれの事実に対し、同様の一貫した解釈を付け加えることで、事実のサポートを強化する工夫を施している。本調査に使用した修正の分類法から考えた場合、これらの修正は作文の趣旨に変化を与えるものではないため、ほとんどの修正は「テキストレベル/ミクロレベル」の修正となる。

第3のパターンは今回の調査で最も多かった修正行動のパターンである。修正の多少は参加者の作文によってかなり異なるが、修正の性質は同様であった。この修正パターンは「マクロレベル」の修正も存在したが、作文修正の主体は文章全体の構成を変更するほどではない「ミクロレベル」の修正であった。参加者によっては、ピア・ドラフトを読んだ後で自分が映画の成功要素として選ぶ要素を再考したことにより、論旨 (thesis statement) を大幅に変更した例も多かった。そのため、変更された要素をサポートするのにつじつまが合うように文を追加、削除するような「マクロレベル」ともとれる修正をしている。しかし、このような修正は単な

るつじつま合わせの調整であるとも認識でき、第1パターンのような作文全体に関わる「マクロレベル」修正とは性質が異なる。参考のために、論旨の一部を変更したために、文の加筆・削除が必要になった「参加者C」の例を以下に挙げる。斜体部分が変更要素に伴う修正である。

「参加者C」の第1ドラフト

I think the factor for the success is to advertise by a website. The directors filled it with Blair Witch mythology, updated every Friday with new information. These were very important things to attract many people. Without the advertisement, the movie wouldn't have been so successful. It was very important how to advertise the movie.

「参加者C」の修正ドラフト：

I think *this movie has some point to success. First, this film was shot by only actors, it's seems very real for people and the idea that directors chose three actors who were not famous was good. Second, this movie was advertised by a website.* The directors filled it with Blair Witch mythology, updated every Friday with new information. These were very important things to attract many people *and makes this movie real.* Without them, the movie wouldn't have been so successful.

第1ドラフトでは映画の成功要素を「宣伝 (hype)」であるとしてパラグラフを展開しているが、修正ドラフトでは、成功した要素に「撮影方法 (shoot)」も含めている。したがって、変更した論旨に合うように事実を追加して体裁を整える必要があった。この参加者はリーディング・パッセージにある表現をそのまま使わずに自分の言葉に直して利用しているが、他の参加者の修正ドラフトを観察すると、ただ単にパッセージの表現をそのまま付け足すような例も多かった。

最後のパターンの修正行動は、修正がドラフト全体で1～2つにとどまり、修正の内容も大半が語句の追加・削除・変更であった。したがって、「テキストレベル/マクロレベル」の修正はまったく認められなかった。1例のみ、1文全体を移動するという修正が見られたが、これは論の展開に影響を及ぼすものではなく、同じような性質を持つ文同士を固めたという例で、「表層レベル/意味保持レベル」の修正と同等であると考えられる。

4.3 ピア・ドラフトの修正への影響

ここでは分析の観点3) について、参加者がとった修正行動にピア・ドラフトがどう影響していたか、修正ドラフトとピア・ドラフトを比較することで検証した結果を示す。分析方法として前項の修正パターンごとに比較検証を行ったが、修正パターン特有のピア・ドラフトからの影響が顕著だったのは、第2の「パラグラフの論展開の方法を見直し、論旨をサポートする事実一つ一つに対し自分の解釈を表す文を付し、意見を積み上げていく構成を採用した」修正

パターンであった。

パラグラフ内の展開法を見直す修正パターンをした5名の参加者は、ピア・ドラフトの論展開を大いに意識し、その手法を流用して修正を施したように見受けられる。例えば、前項で例に挙げた「参加者B」が読んだピア・ドラフトは、以下のとおりであった。

「参加者B」が読んだピア・ドラフト

I think the factor for the success is to advertise by a website. The directors filled it with Blair Witch mythology, updated every Friday with new information. These were very important things to attract many people. Without the advertisement, the movie wouldn't have been so successful. It was very important how to advertise the movie.

[下線:筆者追加]

再掲となるが、読み手は以下のとおり、第1ドラフトに書いていた事実を示す文の妥当性を強化する形で、上記のピア・ドラフトの下線部と同様の意見を追加した。追加された意見はやや強引にピア・ドラフトと類似のものにしようと試みたようであるが、使用する表現を自分の言葉にアレンジし、自分自身の作文に仕上げようとしている。

「参加者B」の第1・修正ドラフト抜粋（斜体部分は修正箇所）

Second, the actors were sent into the woods for with days without directors, crew or script. *Such a act attracts many people, too. To attract people is very important things.*

このような事例は同様の修正行動を行った他の参加者にも見られるが、参加者によっては追加する解釈をピア・ドラフトからそのまま転用している場合もあった。

他の3つの修正パターンについては、パターンに特化したピア・ドラフトの活用をしているという傾向は残念ながら見られなかったが、全体としては以下に述べるような方法でピア・ドラフトを活用していた。

まず、論旨をサポートする事実や意見を新たに追加したり、論旨のサポートに不適切な文を削除したりするような「テキストレベル」の修正の際に、ピア・ドラフトにある文をそのまま転用するケースが多かった。さらに、この事例は第1ドラフトには盛り込まなかった映画の成功の要素に、ピア・ドラフトが採用した要素を代入して修正を行う場合に顕著であった。この修正方略は *concluding sentence* を追加したり表現を変更したりする場合にも同様に使用されていた。

次に顕著に見られたのは、論旨のサポート文を列挙していく際の、“First,” や “Second,” などの副詞に関わる修正であった。ピア・ドラフトを真似て同じ箇所にもこのような副詞を挿入したり、逆に第1ドラフトに存在していた語をピア・ドラフトに合わせて削除してしまったりと

いう事例が顕著に見られた。このような、ピア・ドラフトを真似て修正をするという事例は「表層レベル」「テキストレベル」の修正に関わらず、ピア・ドラフトの活用法として頻繁にあった。

しかし、当然のこととして、ピア・ドラフトの影響ではない自己修正も行われていた。また、ピア・ドラフトの文や表現を参考にはしているが、そのまま流用するのではなく、同じ内容を表す文を挿入するにしても、参加者自身の判断で表現を変化させてみたり、語句を一部削除したりして工夫をしながら修正する事例も多く見られた。ただし、このような修正は参加者の恣意的な意図によって行われていた。つまり、ドラフト修正の分類カテゴリーやピア・ドラフトと第1ドラフトとの共通点・相違点などに起因する傾向は見られなかった。

5. 考察

まず、比較的短い作文にもかかわらず、様々な修正レベルで様々な種類の修正が行われた。ただし、「表層/形式レベル」の修正はほとんど見られず、かなり「表層/意味保持レベル」および「テキストレベル」の修正が多かった。これは、修正を行う際に参加者が作文の内容に着目していたことが要因だと思われる。「表層/意味保持レベル」の言語的な修正についても、接続語の変更、表現の変更など、文同士の意味のつながりや内容にも影響する修正が比較的顕著だったことから、参加者が作文の内容的な面に焦点を当てて修正を行っていたことが推測される。これは、ドラフト修正をさせる際に、論旨が十分な内容や構成で論理的に支持されているかどうかに関心を持ってピア・ドラフトを読むよう、授業担当者が指示を与えたことが大きく影響したと考えられる。また、第1ドラフトを書かせる直前に行った作文の書き方の指導の際に、自分の意見を出す際には客観的な根拠が必要であり、リーディング・パッセージから必要な事実を根拠として利用したうえで意見を述べる必要があると説いたことで、参加者を作文の内容面に着目する方向に導いたという可能性もある。

先行研究では、学習者は修正の際に表層レベルの言語的な要素に目を向けがちであり、特に作文の未経験者にその傾向が強いという報告がなされているが、本調査の英作文の経験がさほど多くない学習者でも、表層レベルと同様に全体的な修正も行っているという結果が出た。確かに、「マクロレベル」の修正が多かった参加者は一部ではあるが、1パラグラフという大変短い作文、つまり前出の Ferris (2003) が指摘するようなマクロレベルの修正の余地が少ない作文の中で、参加者は様々なピア・ドラフトを活用し推敲を行っていたといえる。

ただし、様々な種類の修正があったとはいえ、「4.1」の項で見た修正は大半が論旨をサポートする語句や文を追加したり、不要な部分を削除したりするような、内容の不十分さを補う修正であり、文章全体の構成を変えるような修正はあまり見られなかった。これは、調査参加者のような比較的 L2 ライティング経験の少ない学習者の特質であると解釈できるが、要求されているパラグラフ課題の性質に起因することも考えられる。映画の成功の要素を挙げ、それがなぜ重要だったのかを書くという課題では、論展開のバリエーションが出にくい。さらに、

第1ドラフト作成の直前に行った、英文パラグラフについての解説において紹介された「topic sentence → supporting details → concluding sentence」という一連の流れを踏襲することが不文律であるかのように参加者が認識したと推測することも可能である。したがって、多くの参加者が忠実にこの論理展開法を真似て第1ドラフトを作成したため、どれも似たような構成の作文が出来上がり、構成の点で第1ドラフトとピア・ドラフトが類似しているため、ピア・ドラフトが構成に関する修正を促す素材にはならなかったと考えられる。

次に、参加者は修正に際し、多くの部分でピア・ドラフトに沿った修正をしていたことが分かった。しかし、分析した修正パターンにしたがってピア・ドラフトの影響を解明しようとしたが、大部分において特定の修正行動が特定の性質を持ったピア・ドラフトに促されるということではなく、ピア・ドラフトは恣意的に活用されていた。したがって、どのようなピア・ドラフトを読めばどのような修正が行われるかというつながりを明確に判断することは困難である。

しかし、少数ではあるが「4.3」で示したとおり、ピア・ドラフトが一定の修正パターンを促していたという事例はあった。これはピア・ドラフトが有効に活用できることへの示唆を与える貴重な事例である。上記の「参加者B」と同様の修正パターンを示したグループは、「書き手が客観的事実に対して自分の解釈を施し、それを根拠として論旨を強化する」論展開の妥当性を読み取って修正に活用していた。この事例は同グループの参加者が読んだ複数のピア・ドラフトに一樣に見られた第1ドラフト修正への影響である。さらに、以下に見るように、このようなピア・ドラフトの影響をさらに裏付ける事例がある。これまで何度か例に挙げられてきた「参加者B」は、「注4」に記された理由により、別の参加者と全く同じピア・ドラフトを読んだ。偶然ながら、両者の第1ドラフトはトピックセンテンスの後の部分が同じ構造をしていた。結果として、同様の第1ドラフトを書いた学習者が同一のピア・ドラフトを使用し同様の修正を行ったのである。

同様の修正パターンを示した他の数名の参加者は別々のピア・ドラフトを読んだため、上記のような明確なピア・ドラフト活用の同一性は見られなかったが、このグループの読んだピア・ドラフトは一樣に「事実に基づく書き手の解釈」を含んでいた。また、参加者の第1ドラフトは一樣に、事実の列挙のみで論旨のサポートをする構成であった。したがって、読み手は事実に対する書き手の判断が全体の意見を述べる根拠として有用であることを悟り、次には書き手としてその手法を取り入れたことになる。

このようなピア・ドラフトが修正に一樣に作用した事例以外は、「4.3」に示したとおり、調査参加者のドラフト修正が個々の状況に応じて恣意的に行われていた。また、上述のとおり、ピア・ドラフトの文をそのまま引用したり、文中の語句を自分の論旨に合うような語句に置換して使ったりするなど、いわば盲目的にピア・ドラフトの文や表現を採用してしまう傾向が強かった。今回のライティング課題においては「ドラフト修正の Dos and Don'ts」のような指導は行われなかった。そのため、ピア・ドラフトの活用方法はすべて書き手に委ねられ、いわゆ

るクリティカルな読みが充分に行われなかった状況も多かったようである。したがって、修正が効果的に働いた場合もある一方、挿入された文が論旨の強化につながらなかったり、第1ドラフトから削除した文が実は重要な役割を果たしていたりする例など、修正が効果的でなかった事例が見受けられた。学習者が効果的なフィードバックを与えられるようになるにはある程度の訓練が必要であると、多くのピア・レビュー研究が示唆しているが (Berg, 1999 など)、ドラフト修正方略についても、ピア・ドラフトを活用して修正を施したことにより次のドラフトに質の向上が見られるかを確認させたり、他人の表現をそのまま転用するような剽窃行為に似た修正はしないようにと伝えたりするなどの十分な指導が必要である。

6. まとめと今後の展望

本研究は、ピア・レビューのプロセスのうち、クラスメートの作文を読むことがドラフトの修正にどのように貢献するかを調査することを目的とした。本調査の参加者である初中級レベルの英語学習者は、ライティングやピア・レビューの経験がそれほど豊富でないにもかかわらず、マクロあるいはグローバル・レベルのドラフト修正にも目が向いていた。この点を考慮すれば、読むこと自体がドラフト修正に大きく貢献しており、フィードバックを受けるという段階がなくても、様々な作文修正が導き出せることが分かった。ただし、ドラフト修正の方略については十分な指導の必要があることが示唆された。

ここで、本研究では分析しきれていない要素をいくつか挙げる必要がある。第一に、ドラフト修正の妥当性である。今回の調査では、作文の修正が妥当であったか否か、言い換えれば、第1ドラフトよりも第2ドラフトのほうが質的に優れていたかの検証は行っていない。第1ドラフトと修正ドラフトを比較し、修正を施した部分に作文の質的な向上が認められたかどうかを検証した後、ピア・ドラフトを読むことによって行われた修正が意義のあるものだったか否かの結論を下す必要がある。

第二に、本調査とは逆の方向から実験的にピア・ドラフトの貢献度を検証する必要がある。つまり、ピア・ドラフトと第1ドラフトの質を比較した上で、両者の共通点や相違点にいくつかのパターンを設定し、両者の質の違いが後のドラフト修正にどう影響するかを分析することが必要であろう。このような分析から、最初に書かれた作文に対し、どのようなピア・ドラフトを読めば有効なドラフト修正が導き出せるのかを知る有益な示唆が得られる。

最後に、本調査はピア・ドラフトを読むことからどれだけの修正が得られるかを記述する目的で行われたため、他の方法との比較は行われなかった。「読むこと」はフィードバックを与えられて書き直すことや、何の処置も行わずに単に作文を書き直すことなどと比較し、優れた修正を導き出すことができるのであろうか。このことについても比較検証を行う実験的な調査が必要である。

上述のとおり、今回の調査はピア・ドラフトを「読むこと」が作文の質の向上を促したか否

かの分析までは行わなかった。しかし、ピア・ドラフトが多様なレベルの修正を促す可能性があったという事実は、ライティング指導プロセスを一部簡略化しても、ある程度の効果が得られることを示している。今後は、作文の質の向上の有無や学習者のL2運用能力、L1作文能力の影響などを考慮したさらなる発展が見込まれる。

注

- 1) Peer revision, peer feedback, peer response なども同意。
- 2) 修正の種類は「意味保持レベルの修正」と同様であるが、節や文あるいはパラグラフ等、語句等の単位よりも大きな単位の追加、削除、入れ替え等の修正を考慮している。
- 3) Noro (2004) は、書き手が自分のドラフトを自己評価したものに対し教師がコメントを与える手法が、生徒のメタ認知能力の発達に与える影響を調査しており、ドラフト修正の調査とは異なる。
- 4) 原則として参加者全員の第1ドラフトをピア・ドラフトとして採用し、ピア・ドラフトの1篇がクラスメートの1人に渡るように配慮したが、1週目の授業でパラグラフを書き終わらず次週に提出した参加者9名についてはコピーができなかったため、その参加者の作文はピア・ドラフトに含めなかった。したがって、1つの作文がピア・ドラフトとして2人のクラスメートに配布されている場合がある。
- 5) 各項目のコロン以降に簡素化された例を載せたが、簡素化した例では修正内容がわかりにくい場合には、項目リストの後にその内容を「例」として説明した。
- 6) 以降の参加者のドラフトには多くのエラーが含まれているが、原文をそのまま掲載した。

引用文献

- Berg, E.C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Connor, U., & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: How much impact on revision? *Journal of Second Language Writing*, 3, 257-276.
- Cotten, R. (2006). Improving composition skills through peer review. 『岐阜市立女子短期大学研究紀要』第55号、9-13.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Ferris, D.R. (2003). *Response to student writing: Implications for second-language students*. NJ: Lawrence.
- Gascoigne, C. (2004). Examining the effect of feedback in beginning L2 composition. *Foreign Language Annals*, 37, 71-76.
- Hyland, K. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7, 255-286.
- Kay, S., & Jones, V. (2001). *Inside out: Upper intermediate*. Oxford: MacMillan Education.
- Liu, J., & Hansen, J. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18, 30-43.
- Marcus, H. (1984). The writing center: Peer tutoring in a supportive setting. *English Journal*, 73, 66-67.

- Mendonça, C., & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28, 745-769.
- Mittan, R. (1989). The peer review process: Harnessing students' communicative power. In Johnson, D.M., & Roen, D.H. (Eds.) *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp.207-219). New York: Longman.
- Noro, T. (2004). A study of the metacognitive development of Japanese EFL writers: The validity of written feedback and correction in response to learner's self-analysis of their writing. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 15, 179-188.
- Paulus, T.M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8, 265-289.
- Suzuki, M. (2008). Japanese learners' self revisions and peer revisions of their written composition in English. *TESOL Quarterly*, 42, 209-233.
- Thurlow, J. (2002). The role of feedback in the peer editing process. 『聖霊女子短期大学紀要』第30号、81-90.
- Tsui, A.B.M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, 147-170.
- Villamil, O.S., & deGuerrero, M.C.M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19, 491-514.
- Yakame, H. (2005). The role of peer feedback in the EFL writing classroom. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 16, 101-110.
- 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 .
- 石橋玲子 (2005) 作文推敲過程からみる自己訂正及び教師添削の効果: 中級日本語学習者の発話プロトコル分析. 『茨城大学留学生センター紀要』第3号、1-9.
- 隅田靖子 (2006) 大学授業におけるプロセス・ライティングの取り組み: アンケート調査と内省文の分析を踏まえて. 『聖学院大学論叢』第18号、249-263.
- 隅田朗彦 (2002) 自由英作文における「修正」の頻度とその効果. 第26回関東甲信越英語教育学会千葉研究大会自由研究発表.
- 隅田朗彦 (2008) エッセー・ライティングにおけるピア・フィードバックの性質: EFL 学習者のコメント分析. 『新潟青陵大学短期大学部研究報告』第38号、79-90.

(2011.9.26 受稿, 2011.11.17 受理)