

対話的推敲活動を通した文章テキストの変化

—『日本語表現』クラスレポートをもとに—

原 田 三千代

Change of the sentence text through the interactive elaboration activities.

— Based on the analysis of the “Japanese Literacy” class report —

Michiyo HARATA

要 旨

2014 年度教育学部日本語教育コース 2 年生(10 名)を対象にした『日本語表現』クラスに対面および、moodle による非対面の推敲を取り入れたブレンディッド型の教室活動を実施した。その結果、対面・非対面の推敲活動によって、それぞれ対話的な相互作用の特徴を生かした教室活動が可能であることが示唆された。そこで、本稿では、初稿のテキストと推敲活動後に産出されたテキストに焦点をあて、テキストの論述表現に変化が見られたのか、さらに、テキストの変化につながるような相互作用が行われていたのかを探るため、KHcoder によるテキスト分析および相互作用の質的な分析を行った。

その結果、対話的推敲活動によって、テキストの語彙量の増加や論述表現の多様性に結びついており、批判的な分析や自分なりの評価を伴う推敲活動がテキストの変化につながったことが示された。

キーワード：対話的推敲活動、対面・非対面、ピア・レスポンス、ブレンディッド型、academic writing

1. はじめに

従来の教育では、教師主導のもとで受身的な授業展開による知識注入型の授業が大半を占め、主体的に物事を考え判断する力の育成にはつながらなかったと指摘されることが多い。昨今、それに代わるものとして、学生間の相互作用によって情報や知識を複数の視点から吟味・分析する能力を育成し、主体的な授業への参加や思考の深化を促す“active learning”が様々な教育機関で試みられている。

本稿では、academic writing、すなわち、大学基礎教育の『日本語表現』の教室活動に、対面・非対面で行う協働的な推敲活動（ピア・レスポンス）を組み込んだ active learning を試み、academic writing の論理展開、表現技術の習得とともに、多角的な視点や批判的思考力の育成をねらいとした教育実践を取り上げる。

まず、2014 年度に試みた実践では（原田 2015）、対面・非対面の推敲活動によって、それぞれ対話的な相互作用の特徴を生かした教室活動が可能であることが示唆された。また、受講生は両方の活動を重ねること

で推敲の重要性を再確認し「自分の文章を見直し、もう一度推敲するという癖ができました」など、推敲が習慣づけられたことを述べている。

一方、文章の産出面に関しては、受講後の変化として、「文章表現力を全面的に成長させることができた」「文章表現（接続詞や助詞）をすごく考えながら文章を作るようになった」など、論述表現力の向上につながったという内省が見られた。

しかしながら、このような肯定的な印象が具体的にどのようなテキストの変化となって産出されたのか明らかではない。そこで、本稿では、対話的推敲活動と産出されたテキストの変化との関係を探ることを課題として、受講生によって産出されたレポートのテキストおよび相互作用の分析を行う。

2. 対話の生成とピア・レスポンス

ピア・レスポンス（以下 PR とする）とは、作文教育において学習者同士（仲間：peer）がお互いの作文について「読み手」と「書き手」の立場を交替させな

から推敲し合う活動のことである。学習の動機づけや目標とする学習項目への主体的な取り組みの強化といった教育効果が望めるとして、80年代にアメリカの英語教育で導入されるようになった。昨今、日本語教育においても教室活動として頻繁に取り入れられ、active learnig の試みの一つだと考えられる。それと同時に、PR は「読み手」と「書き手」の協働的な相互作用であることから、「対話」という教育的理念を具現化する学習方法であると考えられる。

「対話」の重要性をとらえた教育実践は枚挙に暇がないが、本稿では成人の識字教育の中で、対話の本質に言及しているフレイレ（1982）にそって論を進めていく。フレイレは、受身的で依存的な現実認識を、批判的で能動的な認識に移行させるために「対話」が必要であると述べている。「対話」とは、人間相互間の水平的関係に基づくものであり「対話」の二つの極が相互の信頼関係を基盤に、相互作用によって結ばれるとき、批判的探求へ向かうことが可能だとされる。

さらに、フレイレは「対話」には「問題化」が不可欠であるという。「問題化」とは、自分の見方に対する批判的な見直し（問題提起）のことである。したがって「対話」による批判的探求は、他者に対してのみならず自己と向き合い、自らに向かって問いを発することによって実現されていく。言い換えるなら、批判的探求は、他者との相互作用による対話と、知識や体験が吟味され内在化されていく過程でおこる自己内対話が積み重ねられることによって、起こると考えられる。このことを、『日本語表現』の推敲活動にあてはめると、「書き手」と「読み手」の相互作用が、活動の習熟プロセスを経ることによって、学習者間に「対等性」や「互恵性」あるいは「批判的な省察」を生じさせ、他者間および自己内の対話生成が起こると考えられる。

本実践では、対話という観点に立ち『日本語表現』クラスの 教室内活動として対面推敲活動と、教室外活動としてLMS（Learning Management System:moodle）を活用した非対面推敲活動を組み合わせたブレンディド型活動をデザインする（浅津他 2013, 田中 2015）。このようなデザインを試みたのは、対面・非対面の両活動を組み合わせることによって、文章推敲に関わる対話のプロセスをより習熟させることが可能だと考えられること、学習者の意識調査からは、学習者は両者を組み合わせた活動を支持している（Ciftci & KOcoglu 2012, Ho & Savignon 2007, Liu & Sadler 2003）ことが示されているからである。

では、これまでの対話的推敲活動（PR）に関する先行研究から、どのような問題が提起されているのだろうか。次章では、PR の先行研究を概観する。

3. 先行研究と本実践の目的

3-1. PR の先行研究

PR の先行研究は、1) 読み手と書き手の相互作用に着目した研究（活動プロセスはどのように生成されていくか）2) 作文のプロダクト（産出された文章）の研究（PR の効果が作文プロダクトの変化にどのように表れるか）3) 活動に対する学習者の認識の研究に分けられる。

1) 活動プロセスの研究は、対話の生成過程を継続的に見た研究に代表される。言語能力や活動の習熟度に差のある学習者間の相互作用において、継続的な活動を経ることで「対等性」や「互恵性」が獲得され、相互支援的な対話の生成過程が観察されるとしている（原田 2015）。

2) 作文プロダクトの研究は作文プロダクトが活動の前後でどのように変化したかを、書かれた作文の評価得点から判断した研究、活動後に推敲して書き直された作文を草稿と比較して分析した研究がある。前者は教師のフィードバックと比較されることが多く、教師フィードバックは文法に、PR は内容に有効に働くという結果が出ている（Hedgecock & Lefkowitz 1992）。後者は、「表面的な推敲」「内容に関わる推敲」という分類基準（Faigley & Witte 1981）を設け、活動後の修正作文の変化の特徴を示したものである。結果は、内容に関わる推敲よりも表面的な推敲の割合が多い（池田 2001）、反対に、内容に関わる推敲の割合が多い（田中 2011）、推敲の種類や数量には個人差が大きく学習意欲との関わりがある（跡部 2014）など、一様ではない。

3) 活動に対する学習者の認識の問題では、教師主導型の教育観に影響を受けた学習者には、教師に対する依存性の問題が存在し、主体性や批判的思考力の育成が課題となっている（田中 2011）。以上の PR に関する先行研究の中から、本稿では特に 2) の問題である推敲活動とテキストの関係を取り上げる。

これまで、一般に日本語教育における PR の先行研究では、プロダクトの変化を見る指標として、内容、構成、言語形式（あるいは推敲範囲がミクロレベルか、マクロレベルか）などが用いられてきた（Faigley & Witte 1981, 池田 2001, 原田 2015）が、推敲の種類や数量に関しては一定の結果が出ていない。田中（2015）の実践によるブレンディド型の教室活動においても、評価基準の内訳は、これまでと同様に、内容、構成、言語能力（文法・語彙などの言語形式）となっており、とり分け言語形式に関しては教師の訂正を前提に考えられている。すなわち、最終的にレポートや卒論の作成をめざし、文章の論理展開や表現力の育成が要請される academic writing において、レポートの論述性の観点からの分析が行われておらず、文章表現の評価基

準作成のための十分な基礎資料となっていないと言える。文章表現の評価基準作成のためには、言語形式も含めた推敲活動を考える必要があるのではないだろうか。

そこで、本稿では、レポートの論述性の観点から実際にどのような表現力が育成されたのかを探りたいと考え、次節では、中尾（2013）、村田（2007）のレポートの論述性の指標に関する研究を紹介する。

3-2. academic writing における論述表現の指標

中尾（2013）では、論文とは「論述性」が問われるものとされる。さらに、「論述」とは「論理的な結末に利用される表現と文体で構成されるもの」とされ、論述表現の多寡に影響を受けると捉えられている。同様に、レポートや卒論などを想定して論述することが求められる academic writing の論理展開や表現も、この「論述性」に関係し「論述表現の多寡」に影響を受けると考えられる。中尾（2012）は、論述判断の指標として、四つの指標を提示している。すなわち、接続表現（村田 2007）、文末形式、接続詞、指示語である。このうち、接続表現（村田 2007）とは、論理的展開を支える機能語句としての接続語句、接続助辞相当句を指標にして、論文に必要な接続表現を特定したものである。この他の文末形式、指示語、接続詞は、メイナード（2004）の指摘する文の結束性の指標となる機能語のうち、語として形式的に明確な判断がしやすいものが提示されている。

中尾（2012）は、academic writing を念頭に置いた短大国文科必修科目「日本語の文章表現」を履修した学生の期末レポートが、どの程度「論文らしさ」に近づいているのかを調べている。その結果、論文と比較して短大生のレポートは「論文らしい」表現や論述表現の使用に偏りがあるため、「論述」の形式と表現の関連性を明確にし、どのような文脈で提示されているのかを示す必要があると述べている。

本稿では、academic writing におけるレポートの「論

述性」を取り上げる。その際に、中尾（2012）、村上（2007）を参照して、4 つの指標、すなわち、指示語、文末表現、接続表現（接続詞、副詞、接続助詞）、助詞相当句を提示する。レポートの初稿と推敲後のテキストの記述量と論述表現に関する語彙の種類と量の増減から、具体的に論述に必要な叙述や根拠を示す機能語の変化を探りたいと考える。

3-3. 研究課題

大学基礎教育科目である文章表現、すなわち、academic writing では、分析的批判的な思考力、および、論述表現力の育成を目標に掲げている。本稿では、対話的推敲活動（PR）を取り入れた教室活動において、以下の課題を提示する。

1. 初稿のテキストとの比較において、推敲活動後に産出されたテキストの論述的表現には、変化が見られるか。
2. テキストの変化につながるような相互作用が行われていたか。

4. 実践方法

4-1. 対象者

対象者は某国立大学教育学部の『日本語表現』の受講生 10 名である。そのうち、日本語母語話者：9 名、留学生：1 名（中国語母語話者）、で、全員 2 年である。

4-2. 教室活動デザイン

本研究の実践では、academic writing で必要とされる、文章の構成、接続、引用、テーマの選定、パラグラフ・ライティング、文体、文末表現などの文章作成の知識・技能と、教育学部の学生の興味・関心を促すと考えられるレポートのテーマと内容とを関連づけながら、文章表現を行う活動をデザインした。

表 1 は、『600 字で書く文章表現法』（平川 2012）を参照し、レポートのテーマと、テーマに沿った中心的

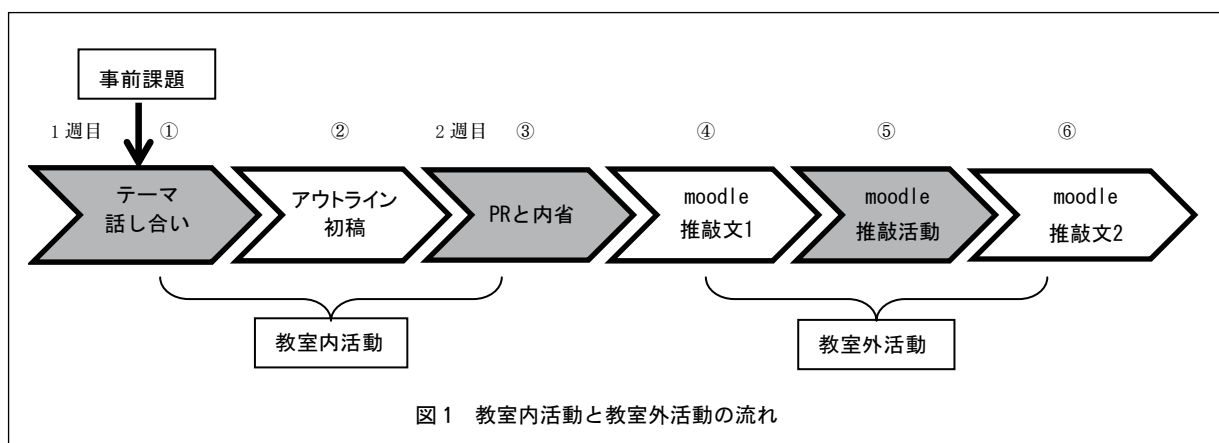


図1 教室内活動と教室外活動の流れ

な活動を記したものである。1～3回は説明文、4～6回は意見文を主体とし、それぞれの文章を完成させるのに2週ずつあてる（7回目の最終レポートは3週あてる）。1～6回の活動を遂行する中で、academic writingの技能や内容を充実させていき、最終レポートを完成させることをねらいとした。

表1 レポートのテーマ

回数	テーマ	回数	テーマ
1	自己紹介—自分のライフストーリーの語り	5	インターネットの利用—資料の活用
2	新バリアフリー法—小学校1年生の読み手	6	小中学生のLINE使用—資料の活用
3	新製品の説明 視聴覚情報の活用	7	自由テーマ—問いの生成、先行研究の引用
4	小学校英語必修化 反論・反駁		

具体的な教室活動の流れを、図1を参照しながら説明する。まず、教室活動一週目に、①受講生は事前課題として、テーマに関するタスクを行ってくる。教室活動では、文章作成の技能と同時に、テーマに合わせた背景知識を活性化させて、教室活動に臨む。②その後、何に留意して文章を書くかを話し合い（説明文であれば、説明するポイント、意見文であれば賛否両論の考え方を提示）、アウトラインを考え、初稿を書いて提出する。時間内に提出できなかった学生は、次の時間までに個別に教員に提出する。

教室活動二週目には、③3人一組のグループに分かれる。最初に自分以外の文章を黙読しコメントを書き込む。その後、順番に対面による推敲活動（PR）を行う。④活動後「振り返りシート」に、他のメンバーからどのようなコメントをもらったか、自分の文章のどこに問題があったか、考えが変わったところはどこか、考えが変わらないところはどこかなど、自分自身の文章作成および推敲過程を内省する。

次に、教室外活動として、⑤対面活動によって推敲した文章をmoodleのフォーラム上に期日までに添付する。⑥同時に、自分以外のグループメンバー（2人）とグループ以外のメンバー（1人以上）の文章を読んでコメントをつける。⑦全員のコメントが出揃ったところで、それを参考にしながら自分の文章を再読し改めて推敲する。その際、もらったコメントに返事をする。⑧締切日までに文章を完成させ、最終の文章をmoodleに添付する。

以上のような教室内・外活動の手続きを踏んだ「課題レポート」を6回書く。最終課題として、自分自身で選択したテーマによる2000字以上の「最終レポート」

を書く。完成後、ループリックにそって自己評価と他者評価、それらに対する内省を書いて提出する。

4-3. データの収集と分析

データとしたのは、次の（A）、（B）である。

（A）レポートのテキスト

6回目のレポート（テーマ：「小中学生のLINE使用」）の初稿（「第一テキスト」とする）と推敲後に提出した文章（「第二テキスト」とする）を収集する。分析データを6回目としたのは、これまでmoodleの経験がなく、コンピュータの操作上の問題がある受講生がいたため、全員のデータが安定した回のものを収集したからである。

語彙を数量的に比較するために「第一テキスト」「第二テキスト」ごとの語彙リストを作成する。語彙リストの作成には、KHcoderを利用し、総抽出語数、異なり語数、文節数、文数、段落数を抽出する。段落数は各テキストの一字下げの数、文数は句点「。」の数とする。また、一文あたりの文節数は実質語数とほぼ同じであると考え、実質語数を文総数で割ったものとする。

同様に、KHcoderを用いて、論述表現として指示語、文末表現、接続表現、助詞相当語の総数を出し「第一テキスト」と「第二テキスト」間で比較する。

抽出した指示語、接続表現（接続詞、副詞、接続助詞）、文末表現、助詞相当語を以下に示す（表2～6）。語彙の抽出に当たっては、村田（2007）、中尾（2012）、二通他（2009）を参照して選定し、「タグ」をつけひとまとまりの語句として抽出されるようにした。

表2 指示語

この	これ	ここ	これら
このような	その	それ	そこ
それら	そう	そのような	どこ
どう			

表3 文末表現

ある。	のだ。	られる。	です。
いる。	だろう。	てくる。	ます。
う。	った。	考える。	でしょう。
か。	ている。	思う。	かもしれない。
する。	である。	わかる。	わけではない。
なる。	できる。	挙げる。	ではないだろうか。
た。	ない。	賛成する。	
だ。	れる。	反対する。	

本稿では、接続詞、副詞、接続助詞を合わせたものを接続表現と考える(村上 2002)が、接続助詞は、機能語として複文をつくる働きをもつもの、接続詞と副詞は、主に前後の文の結束性に関わるものとして、別表に表した(表4, 5)。

表4 接続詞+副詞

しかし	だが	したがって	よって
そして	そういて	そうして	そのため
だから	なぜ	なぜなら	また
さらに	例えば	一方	これに対して
果たして	実際(に)	最近/近年	従来
将来	結果	特に	第～に
つ(目)	以上の～	このことから	このように
もし(かしたら)			

表4において、「以上の～」には「以上のように」「以上のことから」「以上の理由で」があり、「第～に」には「第一/二/三に」がある。それぞれ別の語として扱ったが、最終的には同じ機能を持つ語としてまとめた。また「実際(に)」は、「実際」および「実際に」を、「つ(目)」は「つ」および「つ目」を、同じ語彙として扱った。

接続助詞(表5)、助詞相当句(表6)についても「/」「()」の扱いは同様である。「時/とき」「内/うち」「かぎり/限り」など、漢字とひらがなは別の語彙として抽出したが、最終的には同じ語彙として扱った。

表5 接続助詞

が	ものの	とはいえ	のに	ので
ば	と	たら	ても	よう(に)
ため(に)	(の)に	(こと)から	時/とき(に)	内/うち(に)
かぎり/限り	際			

表6 助詞相当句

に関して/関する	について	とともに
に対して/対する	において	として
によって/よる/より	に依じて	という
を通して/通じて	にあたって	といった
にしたがって	にとつて	

第一テキストおよび第二テキストの論述表現の抽出後、対応のある2群の中央値の検定(Wilcoxonの符号付順位検定)を行って、それらの数量的変化を確認する。

(B) 対面 PR (音声資料) を文字化したもの、および、moodle フォーラム上の自他コメント

本実践では、6 回目の課題レポート「小中学生の LINE 使用」に対する教室内活動として対面 PR の音声資料を文字化したもの、教室外活動として moodle のフォーラム上の自他コメントを収集して質的に分析する。

その他、「日本語表現」の教室内・外活動や自身の文章表現についての変化や気づきなどを尋ねた活動終了時のアンケート(2014.7 月)を参考資料とする。

5. 結果と考察

本稿では、対話的推敲活動(PR)を取り入れた教室活動において、まず、初稿のテキストとの比較によって、1. 推敲活動後に産出されたテキストの論述的表現に変化が見られるかどうか、さらに、2. テキストの変化につながるような相互作用が行われていたかを探る。

5-1. テキストの数量的変化

図2～6は、KHcoderによるテキストの数量的変化に関する記述統計(参考資料1)に基づいた箱ひげ図である。箱ひげ図は第一テキストと第二テキストの数

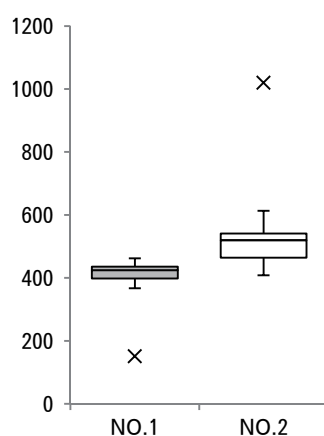


図2 総抽出語数の変化

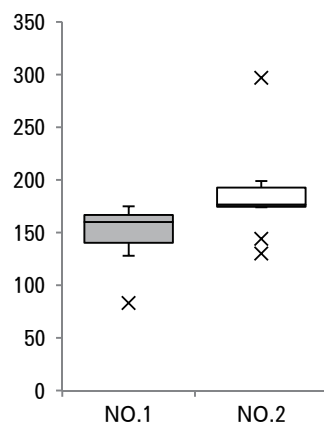


図3 異なり語数の変化

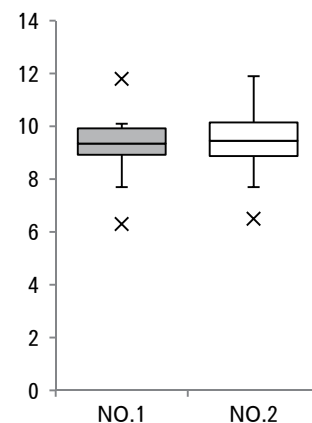


図4 文節数の変化

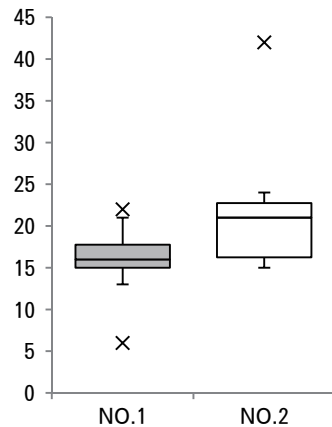


図5 文数の変化

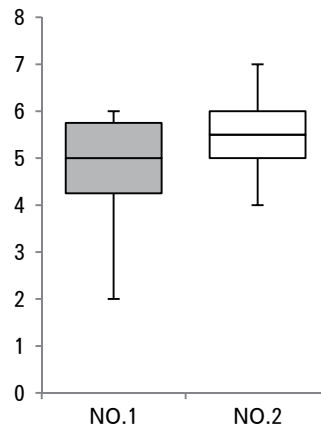


図6 段落数の変化

量的変化を視覚的に示している。長方形の箱の部分には各テキストのデータの50%が含まれ、箱から上下に伸びた線は、最大値（上限）と最小値（下限）を表している。したがって、箱の長さ（四分位範囲）が長いほどデータの散らばりが大きいことを示している。箱内の横線は中央値、×印はその範囲外となる外れ値である。第一テキストに比べ、第二テキストにおいて、ほとんどの項目で数量が増加しているが、一文中的文節数はほとんど変わらずデータの散らばりが少ないことがわかる。

第一テキストと第二テキストにおいて、対応のある中央値の差の検定（Wilcoxon の符号付順位検定）を行ったところ、総抽出語数（ $Z = -2.803$, $P < .01$ ）、異なり語数（ $Z = -2.803$, $P < .01$ ）、文数（ $Z = -2.670$, $P < .01$ ）に有意差が見られた。つまり、総抽出語数、異なり語数、文数において、第二テキストは第一テキストより有意に増加していることから、語数の増加が文数の増

加につながったことがわかる。しかし、段落数に関してはもともと原文の字数に800字程度という制限を設けているので、段落の増加にはつながっていない。

一方、文節数に関してもほとんど増加を示していない。これは、一文中的文節数を実質語数とみなして概算したためとみられ、第二テキストにおける変化が実質語よりも機能語の増加に影響を与えたと考えられる。

また、第二テキストの異なり語数が有意に増加していることから、語彙の種類が増加し、第一テキストに比べて第二テキストでは多様な語の使用が認められる。

5-2. 論述表現の数量的変化

図7, 8は、KHcoderによる論述表現の数量的変化に関する記述統計（参考資料2, 3）に基づいた箱ひげ図である。語彙、文、段落に関するテキストの数量的増加の中で、academic writingの指標となる論述表現に絞って変化の様相をみている。

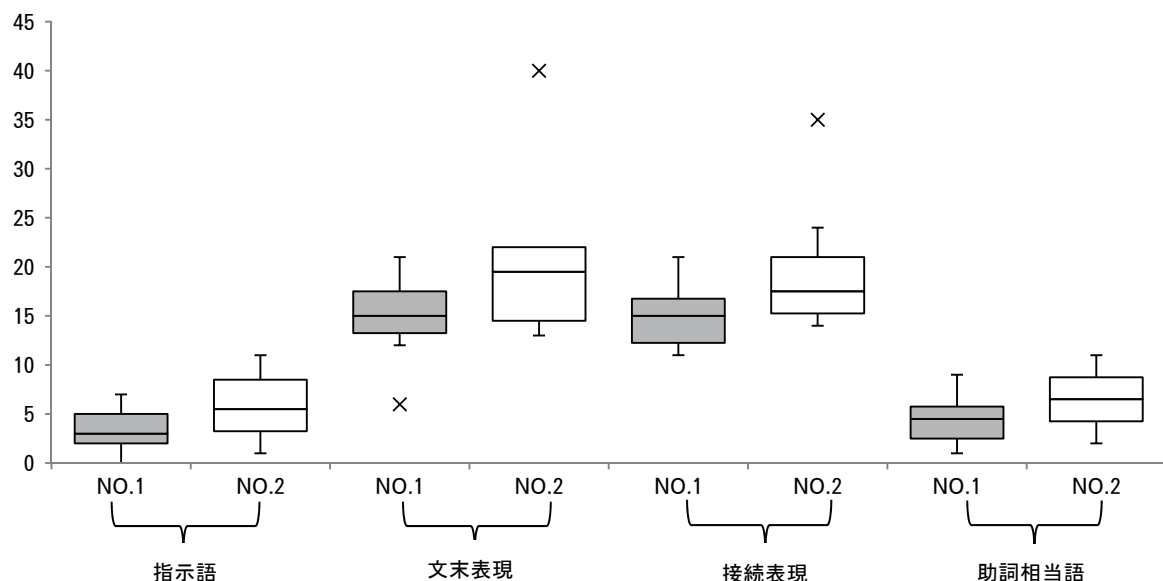


図7 論述表現の変化

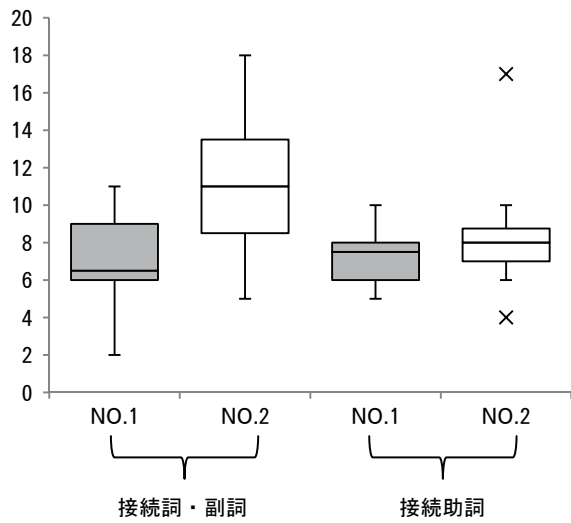


図8 接続表現の変化

論述表現を指示語、文末表現、接続表現（接続語＋副詞、接続助詞）、助詞相当語に分類すると、どの表現も第二テキストの語彙量が増加している。また、箱の長さが長くなっていることから、データの散らばりが大きくなったことがわかる（図7,8）。つまり、論述表現の数量増加に伴い、表現の種類の幅も広がっていると考えられる。そこで、各々のテキストにはどのような表現語句が表れているのか、変化の詳細を見てみる必要がある。また、指示語についても、他の名詞と結びついて副詞的に使われる場合があるので、どのような語句となって出現したのか次節で確認する。

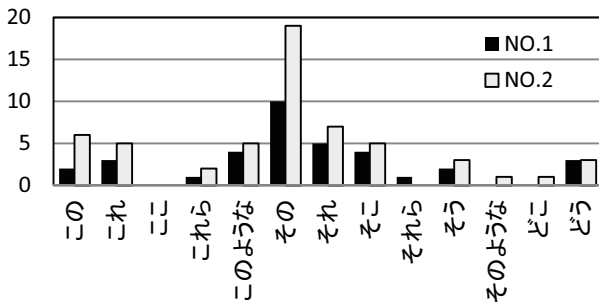


図9 指示語

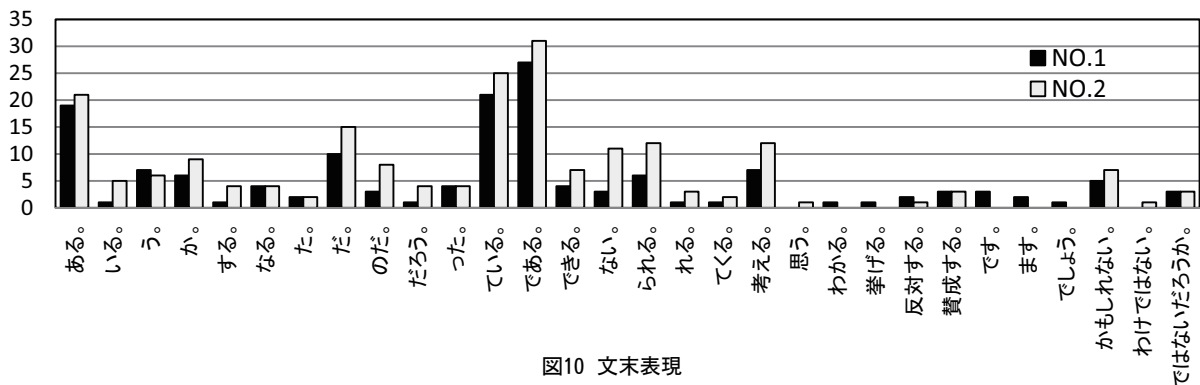


図10 文末表現

接続表現の内訳図を見てみると（図8）、第一テキストと第二テキストの接続助詞にはほとんど変化が見られないが、接続詞・副詞は増加し、その幅が広がっていることがわかる。

テキストの数量的変化を見るために行った、対応のある中央値の検定（Wilcoxon の符号付順位検定）を、論述表現についても行ったところ、指示語（ $Z = -2.388$, $P < .05$ ）、文末表現数（ $Z = -2.313$, $P < .05$ ）、接続表現数（ $Z = -2.527$, $P < .05$ ）、助詞相当語数（ $Z = -1.973$, $P < .05$ ）に有意差が見られた。接続表現の内訳に関しても中央値の検定を行ったところ、接続詞＋副詞数において（ $Z = -2.405$, $P < .05$ ）、有意差が見られた。しかし、接続助詞に関しては有意差がなかった。つまり、指示語、文末表現、接続表現、助詞相当語に、さらに、接続表現の中では接続詞・副詞において、推敲活動を媒介としてテキストにより大きな変化が生じたと言える。

5-3. 論述表現の具体例

では、具体的にはどのような論述表現が使用され、推敲活動を通して第二テキストに変化が見られるのだろうか。図9～13は、指示語、文末表現、接続詞・副詞、接続助詞、助詞相当語において選択された個々の語彙を表している。これらの論述表現を概観すると、第一テキストより第二テキストの数量が増加している。

個別にみていくと、「指示語」（図9）は、文脈指示の「ソ」系の使用が多い。再読や推敲を通して、指示語を増やし、それが前文との整合性や結束性に機能しているのではないかと考えられる。

「文末表現」（図10）の第一、第二テキストを見ると、文体の変化が見られる。文章の中で文末スタイルの統一が留意され、「です」「ます」「でしょう」などの敬体から「である」「だ」「のだ」「だろう」などの常体へと変換されている。また、動詞の種類よりも受身形、疑問形、複合動詞や「のだ」文などの形態的变化が増加している。例えば、「考える」は数量的に増加しているが、これは「考える」という基本形のみならず、「考えられている」「考えられる」など、「ている」や受身

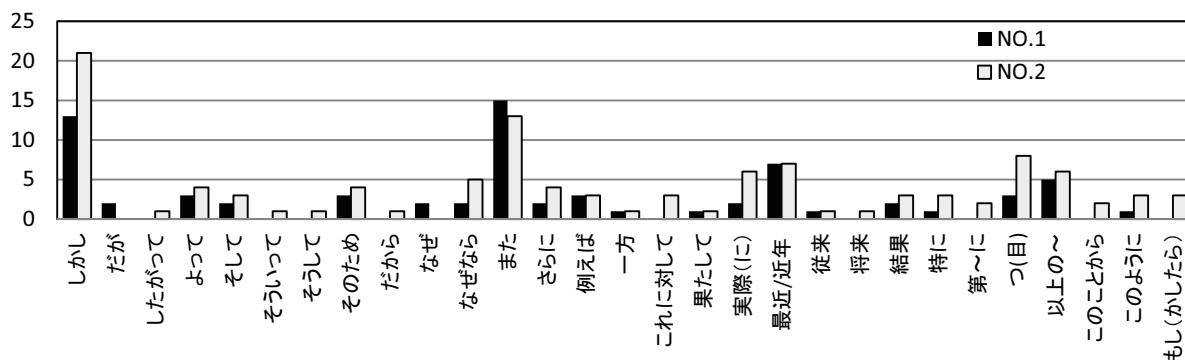


図11 接続詞・副詞

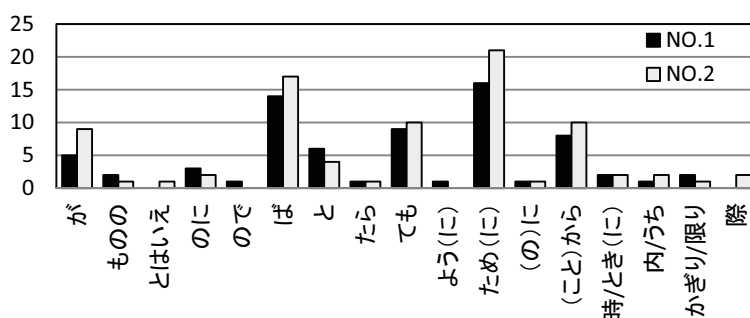


図12 接続助詞

形などと組み合わせることで、文末表現を増加させていると言える。それが、結果的には論述表現の多様性につながっていることが示唆される。

「接続表現」(図 10)では、「接続詞・副詞」的な用法の種類や数量がおしなべて増加している。「そのため」「このように」の増加に加えて、「そういて」「そうして」「これに対して」「このことから」が新規に加わり、指示語と組み合わせ、前文との結束性を促す語が増えている。接続詞では、逆接「しかし」の増加が目立つ。新たに「したがって」「だから」などが加わったため、全体的にバラエティに富んでいる。副詞的な用法も併せて考えると、結果や理由を述べる、結論づける:「したがって」「よって」「なぜなら」「結果」「以上の～」順に述べることで内容を整理して提示する:「第～に」「つ(目)」や、仮定条件を表す:「もし(かしたら)」などが増加、あるいは、新規に加わっている。減少、あるいは、消去した語には「また」「だが」「なぜ」がある。「だが」「なぜ」はそれぞれ「しかし」「なぜなら」が増加したため、それらに吸収された可能性がある。「また」は、従来から受講生のレポートには頻繁にみられる接続詞であるが、接続表現の増加を考え合わせると、推敲によって精査され、「また」とは異なる接続詞の選択が試みたのではないかと考える。

受講後のアンケートにも「接続詞や根拠に気をつけて文章を書くようになった。一貫性を意識するようになった」と教室活動に対するふり返りがあった。推敲

を通して、受講生は、とりわけ接続表現に注意を払うようになった変化がテキストにも表れている。

これに対して、接続助詞の種類や数量はそれほど増えていない。第一テキスト、第二テキストにおいて、一定量の出現数があるのは、「が」「ば」「ても」「ため(に)」「(こと)から」など、限られた範囲の接続助詞である。元々受講生の文章は、一文が長いという傾向があったため、むしろ接続詞や副詞を使って二文にし、それらに関係づけようとした、あるいは他者との推敲によって、他者にとってわかりやすい文、すなわち読み手の立場からの推敲が行われたのではないかと推察される。他方、「ば」や「ため(に)」「(こと)から」「が」の増加は、それらがレポートなどの論述に適した表現として意識されたのではないかと考えられる。

「助詞相当語」(図 13)は、第一テキストと第二テ

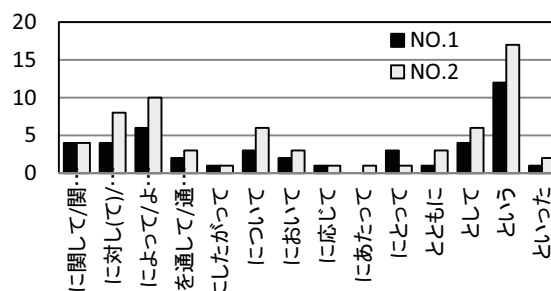


図13 助詞相当語

キストの間には統計的な有意差は生じていないが、ほとんどすべて（「にとって」以外）増加している。受講生にとっては論述表現としての「助詞相当語」の使用範囲が広がる傾向にあると考えられる。

論述表現を個々に見てみると、「文末表現」「接続表現」（「接続詞」「副詞」）「指示詞」が増加しているが、単独の品詞というより、まとまりのある語句として、前文と後文の結束性や一貫性に関わっていると言える。テキストの文脈や内容に留意することで、論述表現の選択を吟味することにつながったと考えられる。

では、これらの表現の伸びに、推敲活動はどのような影響を与えていたのだろうか。次節では、推敲活動における受講者間の相互作用を見てみる。

5-4. 論述表現の変化に影響を与える推敲活動

本稿では推敲活動として、第一テキストをもとにした対面推敲活動と、その後修正されたテキストをもとにした moodle による非対面推敲活動を取り上げる。

5-4-1. では、「小学生の LINE 使用」について意見文を書いた後に行った、2 つの対面推敲活動を見てみる。

5-4-1. 対面の推敲活動：A・B・C・D の相互作用

参加者は A、B、C、D で、C の作文を介して、接続表現について吟味している。

B1：LINE は便利だから使ったほうがいいという理由がきていて、その下に、子どもを犯罪被害もあるとかで、ちょっとそういう意見もあるっていうんで『だが』とか『しかし』とか、『一方』じゃない？『確かに』…。

A2：『確かに』は？

B3：『一方』『確かに』とか、逆接の接続を入れるといいかなと思って。あと、〇〇さんが言っとったので「しかし、子どもが犯罪に巻き込まれやすいということに注目すべきなのは犯罪者の…」私は、ここ、なくていいかな。「しかし、注目すべきなのは犯罪者の LINE の悪用ではないだろうか」…。

A5：ああ、確かに。

B6：禁止してもほかのところでいじめが起こるのではないだろうかってあって、まとめ。そのときに『また』とか、で、『また』とか使っちゃっているから、『また』『また』になるなあってなったら、『さらに』…

C7：直さないといけいないな、これ。

ここまで、C の作文に対して、A と B は逆接の使い方、省略すべき箇所、接続詞「また」の繰り返しなどを指摘している。C はそれを受けて「直さないといけいないな、これ」（C7）と、自分の修正箇所を認識している。しかし、「読み手」はそれらの修正だけでは不十分だと考えており、さらに、「説得力がない」と思われ

る部分を提示している。

D8：あと、なんか、もっと説得力がない、説得力というか、いろいろな話を出して、こういうこと、裏サイトだったり、スタンプは感情を伝えるとか、もっと説得力のある根拠とかを出していかないと、反対派はいつまでも…。それは単にあなたの意見じゃない、考えだけじゃないって言って、こういう社会的な理由を持って出て行ったほうが説得力があるなあとと思って。

C9：はい。あとは、こっちにも何か、ちょっと踏まえなといけない。だから、反論のところで、犯罪被害とかいじめとか、依存なのか、一つだけを絞ったらいいのかなあと今思ってる。これ、伝えたいことが多すぎて、逆にややこしくなって何についてなのか、私はすごく困ってた。

B10：確かにここで犯罪って言っとるのに、ここからは急にいじめが始まるから。

D11：そうそう。一つに絞っても大丈夫かなあと思う。

B12：それが、ここですごい LINE 便利ってことを語りすぎてから、ここを飛ばして、中に LINE は便利って以外で小学生が使うべき理由を…

C13：オーケー。

B は B8 で、説得力を増すためには、個人的な意見ではなく、それが成立する論拠を挙げる必要性を主張している。C はそれを受け止めると同時に「伝えたいことが多すぎて、逆にややこしくなって何についてなのか困った」（C9）というように、文章を展開する上での問題点を出している。これに対して、他の「読み手」は、「話の展開が急すぎる」（B10）「（根拠を）一つだけにしぼる」（D11）「LINE の便利さ以外のことを述べる」（B12）など、C のテキストをめぐって、それぞれが批判的に分析し、どうすれば説得力が増すのか、その方策を提供し合っている。このような批判的な読みが示されたからこそ、C は第一テキストの書き直しのヒントを得て、同意を示していると言える。

5-4-2. 対面の推敲活動：G・H・I の相互作用

次に、H のテキストを介しての G、H、I の推敲活動についてみる。ここでは、I が H の作文に対して、根拠を示す部分に引用を入れることをアドバイスしている。

I1：内容はすごいいいんやけど、根拠として、引用をやっぱり入れたほうがいいかなと思って。それはあなたの考えでしょになってしまうから。どこかに、根拠のところに引用を入れるべきかなって思いました。

H2：根拠って、反対しているから、反対意見ってことか…

G3：ここからここまでじゃない。

C4：根拠の部分に入れるべきかなあ。

G5：ここからここまでだね。

「根拠」ということばを受けて、H は、何に対する根拠なのかを自問自答している。そこで、G は一回目は「ここからここまでじゃない?」(G3) と他のメンバーに同意を求めるように、二回目は「ここからここまでだね」(G5) と確信するように、挿入箇所を具体的に示している。

これに対して、I は同意し「三つの問題とは何か」という、次の疑問に移っている。

I6：そうそう。ちょっと入れるといいかも知れへんというのと、私読んどったときに、三つの問題があるって言われた割には、三つが数えにくかったのさ。

G7：一つ、二つ、三つ。

I8：そうそう、三つっていうふうに言うなら、三つってわかりやすいような書き方に変えるか…

H9：三つの問題とは、ここで…。

I10：中傷いじめ、スマホ依存、犯罪被害ってことだけど、そのまま読んでいくと、中傷いじめとスマホ依存がつながるとるやんか。で、犯罪被害は犯罪被害で文章になっとるやんか。だから、あれ、二つじゃないみたいな。いつの間に終わっちゃったかみたいな感じになとって。それだったら、もうちょっとなんか書き方を変えたほうがいいかもしれないと思った。だから、三つの問題って言わずに、なんか違う方法で、一つ目、二つ目、三つ目みたいに言ったほうがわかりやすいかなと思った。あとは、最後のほうで『子どもと保護者との間にルールの認識の差があることがわかる』っていうのがいきなり出てきて、たぶんここが引用なんやろうけどどういう意味なんやろうみたいな…。

H11：家庭でのルールを作ればいいけど、認識の差があるから、ルールを把握できてないっていうつながりなんだけど。ルール作ればいいって言っているけど、実際調査的には親は 10 個の決まりを作ったはずだけど、子どもは 5 個の決まりだと思ってるっていうことがその調査からわかって、結局ルール把握できてなければ、ルール作っても意味がないっていう反駁に移ってただけど、いきなりってこと?

「三つが数えにくい」という I に対して、G は「一つ、二つ、三つ」というように実際に数えて見せ、H も具体的な内容について言及しようとした。しかし、H の発言を待たずに、I は「中傷いじめ」「スマホ依存」「犯罪被害」という内容を示した上で、それらの内容の切れ目が曖昧なので、「一つ目」「二つ目」「三つ目」というように順序立てて述べることを提案している。さらに、I は、最後の部分が唐突で、引用かどうかも不明瞭だと述べている。これに対して、H は自分の文章の

内容や構成を詳しく説明しようとするが、そこで初めてその「唐突さ」が認識できたように見える。それを「いきなりってこと?」(H11) というように、問いの形で他のメンバーに確かめている。

C12：引用とかを使って、それを言ってからの方がわかりやすいかもしれない。

B13：引用…。

C14：内閣府調査でこうこうこうだということが示されているというんで、子どもと保護者との間にルールの認識の差があることがわかるみたい。こっち、なんかの資料から?

H15：そういう、認識の差っていう題の資料。

I16：これとかもそうなんやなあ。

H17：自分でネットで探した。

I18：そうなんや。

H19：とりあえず、わかりにくってことだよ。個々のつながりが。はい、考え直します。ありがとうございます。

I の主張は、反駁に移る前に「子どもと保護者の間に LINE を使うルールの認識の差がある」ことを示す資料を引用をしたほうがいいというものであった。しかし、実際、H は「自分でネットで探した」(H17) という内閣府調査の資料を引用して反駁するという手順を踏んでいた。I は H15 の発言で、初めて H の意図を理解したことが推察される (I16, I18)。同時に H も、主張とそれを支える根拠の重要性、さらに、その根拠を過不足なく表現するには、引用内容を吟味して、本文の適切な場所に主張と関連させながら挿入する必要があることを学んでいる。

H の「とりあえず、わかりにくってことだよ。個々のつながりが」(H19) という発言は、自分では根拠となる資料を引用したつもりでも、「読み手」にはそれが伝わっていないことが認識されたと言える。

これら 2 つの推敲活動からは、個々の文や文脈に合わせて、どのような接続表現を使ったらいいのか、文と文のつながりや文章の展開をスムーズにするにはどうすればいいか、また、論述に説得力を持たせるには、どのように引用すればいいかについて、それぞれが自分の知恵や論述方法を出し合い、それぞれのテキストを吟味し合いながら、議論していることがわかる。それがだれのテキストかということより、今ここにあるテキストに対峙している姿勢がうかがえる。

その後、巡回していた教師 (T) の、どのような活動だったのかという質問に、H と G は次のように答えている。

H21：ああ、もうめっちゃ議論しました。

T22: ああ、そうなの。

H23: めっちゃ議論、けんかした(笑)。

G24: してないよね。

H25: 私はこう思ったんだって思って。

T26: それでどうなったの? 結果としては。

H27: 自分としてはこうだけだって言ったら納得してもらえたけど、でも結局は、こうやって説明しないとわからないわけだから、直す。

議論中に、文章の中で意図したことが伝わらなかったことはなかったかという教師の質問に、Hは、自分が考えたことを表現したことで再認識したが(H25)、文面だけでは理解されていないことがあったと述べている(H27)。つまり、Hの主張は、他のメンバーとの場や時間を共有した中での相互作用では理解されたが、文面を補足したり説明したりしなければ理解されなかったということで、結局文章としては不十分であったことが認識されている。したがって、不十分な個所を、再度他者に理解されるように書き直す必要があるという考えを示している。そこには、他者との対話をきっかけとして、自己内対話を再び進めようとしているHの推敲態度が示唆されている。

一方、これを受けた、moodleによる非対面の推敲活動は、どのようなものであったろうか。

5-5. moodleによる非対面の推敲活動

第一テキストに対する受講生同士の対面推敲活動後、それぞれの受講生はテキストを修正し、moodleに投稿した。次にあげるコメントは、投稿されたテキストに対するmoodle上のコメントである。

ここでは、前節において取り上げたHとIがテキストの修正を経て、投稿したそれぞれのコメントを見える。

1) 2014年07月11日(金曜日)13:17 -Iの投稿

LINE利用によって、3つの問題が発生するとあらかじめ示し、LINEでの中小、いじめの問題について具体例を入れていて、よりわかりやすい文章になったと思います。ただ、反駁の内閣府の調査の記述では、子供と保護者の間に認識の差があるという記述だけで、理解しにくい気がしました。具体例を含めた引用などがあると、よりわかりやすいと思います。

2) 2014年07月14日(月曜日)00:08 -Hの投稿

ご指摘ありがとうございます。

全体を通して根拠が弱いのかなと感じました。検討し、自分なりにまとめ、わかりやすさを心がけたいと思います。

ありがとうございました!

Iは1)において、Hの意見文について推敲活動の際に指摘した点について、前半の「3つの問題」に対しては改善を認め、評価しているが、後半の部分では再度不十分さを指摘している。反駁の部分に具体例を含めた引用があればわかりやすくなることを述べている。これに対し、Hは、2)において、根拠の弱さについて再検討をすることで結んでいる。対面から非対面につながるIとHの相互作用からは、水平的な関係性(フレイレ 1982)の中で、一つのテキストに対して納得のいくまで考えていこうとする態度が読み取れる。場や時間を共有しながら、自分の問題に他者を巻き込んでいく、やがては場や時間を越えても、その関係性を維持できる、つまり、対話の基盤が構築されているのではないかと考える。

次に、他のグループNのテキストに対するHのコメントを見てみる。グループの推敲活動を共有しなかったメンバーに対して、Hはどのようなコメントをしたのであろうか。

3) 2014年07月11日(金曜日)15:59 -Hの投稿

引用がしっかり使われていて説得力のある文だと感じました。反駁の中にも根拠が入るともっと良い文になるのではないかと思います(*^。^*)

「しかし小学生は転校した友人がいない限り、ほぼ毎日友人と顔を合わせるであろう。そうした直接的な交流がある環境の中で、顔を合わせてではなく、LINEを介した会話ばかりになってしまうことは、コミュニケーション能力を養う上で好ましくないと考えるからである。」というところは、小学生だからこそ禁止すべきだという意見にはつながっていないように感じました。私たちでも同じことが言えると思います。それだったら、前半部分の「私はLINEを使用しているが、主に普段、会えない友人との会話や部活・学科の連絡などのために使用している」をやめて、いきなり「直接的な交流がある環境の中で顔を合わせてではなく、LINEを介した会話ばかりになってしまうことは、コミュニケーション能力を養う上で好ましくないと考えるからである」を導入しても良いかと思いました。

Nさんの意図が良くわかってない中での意見なので、見当違いなことを言っているかも しれません。

すみません。よかったらご検討お願いします。

Hは対面での推敲活動を共にしなかったNのテキストに対しても、率直な意見を述べている。特筆すべきは、説得力のある文にするには、根拠を示すことや引用をすることなど、対面の推敲活動のときに自分自身が指摘された点をリソースとして、他者のテキストを批判的にみていることである。

ただ、最後に「Nさんの意図が良くわかっていない

中での意見なので、見当違いなことを言っているかもしれません。すみません。よかったらご検討お願いします」というように、N に対する配慮を見せている。

本稿は、文章産出において、論述表現を中心にして、対話的推敲活動が文章産出にどのような影響を与えたのかを探ることを目的とした。初稿のテキストと推敲活動後に産出されたテキストに焦点を当て、テキストの論述表現に変化が見られたのか、さらに、テキストの変化につながるような相互作用が行われていたのかを課題とした。KHcoder によるテキスト分析の結果からは、語彙量や論述表現の増加および多様性につながったことが示された。次に、相互作用の分析からは、対面・非対面の推敲活動を繰り返すことによって、それぞれの受講生の中に、対話的推敲活動とはどのようなことが体験的に獲得されていた可能性が示唆される。テキストを分析し、自問自答し、批判的に考え、自分なりの評価ができること、それが、推敲力であり、その基盤となるのが自他を突き合わせて対話することだと考える。大学基礎教育にとってこのような力を育成することが喫緊の課題なのではないだろうかと考える。

6. 今後の課題

今後は、このような対話的推敲活動によるテキストの変化を文章表現の評価、特に評価基準（ループリック）の作成につなげて考えたい。その際、学生の自己評価を中心に、評価基準をどのように作成していくのか、そのプロセスを追い、さらに、それを基に自己評価、他者評価、教師評価の実施とそれらがどのように関連づけられるかを考えたい。

さらに、本稿の先行研究では言及しなかった教室活動に対する学習者の意識の変容に関する問題が残されている。教室活動後、どのような意識の変化があったのかについて考察を深めることで、『日本語表現』以外の科目にも援用することが可能である。科目に応じたデザインをし、その実施を試みたいと考える。

参考文献

- 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 59-70
- 跡部千絵美（2014）「ピア・レスポンス後の推敲種類一人人差に着目して」『小出記念日本語教育研究会論文集』 22 19-31
- 池田玲子（2001）「日本語作文教育におけるピア・レスポンスの研究」お茶の水女子大学人間文化研究科博士論文

- 田中信之（2011）『日本語教育におけるピア・レスポンスの研究：有効性と自律性の観点から』金沢大学博士学位論文
- 田中信之（2015）『小出記念日本語教育研究会論文集』 23 19-31
- 中尾佳子（2012）「文系短大生の学期末レポートの論文らしさ」『大妻国文』 44 大妻女子大学国文学会 1-26
- 中尾佳子・田中信之（2013）「ピア・レスポンス後の文章における『論理性』と『主観性』」『CAJLE Annual Conference Proceedings10』 172-181
- 二通信子・大島弥生・佐藤勢紀子・因京子・山本富美子（2009）留学生と日本人学生のためのレポート・論文表現ハンドブック」東京大学出版会
- 原田三千代（2015）「第 5 章 協働的フィードバックとしてのピア・レスポンス」『フィードバック研究への招待—第二言語習得とフィードバック—』 139-179 大関浩美（編）くろしお出版
- 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—』『三重大学教育実践総合センター紀要』 35 号 47-52.
- 樋口幸一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシ出版
- 平川敬介（2012）『600 字で書く文章表現法』大阪教育図書
- フレイレ,P./里美実・楠原彰・松垣良子共訳（1982）『伝達か対話か』亜紀書房
- 村田年（2007）「専門日本語教育における論述指導のための接続語句・助詞相当語句の研究」統計数理研究所特集 第 66 巻 第 2 号 269-284
- 村田年（2002）「論理展開を支える機能語句 接続語句・助詞相当語句による文章のジャンル判別を通して」『計量国語学』 23-4 185-206
- メイナード・泉子・K（2004）『談話言語学：日本語のディスコースを創造する構成・レトリック・ストラテジーの研究』くろしお出版
- Ciftci, H., & Kocoglu, Z. (2012). Effects of peer e-feedback on Turkish EFL students' writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (1), 61-84.
- Faingley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-415.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 4, 51-70.
- Ho, M., & Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO Journal*, 24 (2), 269-290.
- Liu, J., & Sadler, R. W. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 193-227.
- 本研究は平成 27～29 年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）、課題番号：15K02638）の助成を受けたものである。

参考資料 1

表 7 論述表現に関する記述統計

	人数	平均		標準偏差		最小値		最大値		中央値	
		NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2
総抽出語数	10	395.10	553.90	89.87	173.49	151.00	408.00	462.00	1020.00	424.50	519.50
異なり語数	10	150.00	185.60	28.06	44.58	83.00	130.00	175.00	297.00	160.00	176.50
文節数	10	9.22	9.34	1.47	1.48	6.30	6.50	11.80	11.90	9.35	9.45
文数	10	15.90	21.60	4.43	7.92	6.00	15.00	22.00	42.00	16.00	21.00
段落数	10	4.60	5.40	1.51	0.97	2.00	4.00	6.00	7.00	5.00	5.50

参考資料 2

表 8 論述表現に関する記述統計

	人数	平均		標準偏差		最小値		最大値		中央値	
		NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2
指示語	10	3.50	5.70	2.42	3.30	0.00	1.00	7.00	11.00	3.00	5.50
文末表現	10	14.90	20.10	4.20	7.91	6.00	13.00	21.00	40.00	15.00	19.50
接続表現	10	14.80	19.30	3.16	6.41	11.00	14.00	21.00	35.00	15.00	17.50
助詞相当語	10	4.40	6.60	2.37	2.91	1.00	2.00	9.00	11.00	4.50	6.50

参考資料 3

表 9 接続表現に関する記述統計

	人数	平均		標準偏差		最小値		最大値		中央値	
		NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2	NO.1	NO.2
接続詞＋副詞	10	7.10	11.10	2.92	3.73	2.00	5.00	11.00	18.00	6.50	11.00
接続助詞	10	7.20	8.40	1.48	3.44	5.00	4.00	10.00	17.00	7.50	8.00