

非対面でのピア・レスポンスの効果と課題

——「基礎演習」での実践を通して——

中 林 律 子
NAKABAYASHI Ritsuko

1. はじめに

ピア・レスポンスとは作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いた文章を検討する活動を指し、他者とのやりとりを通して自らの問題等に気づき、自律的な学び手となることが目指されている（池田・館岡 2007）。通常ピア・レスポンスは対面で話しながら作文の構想を練ったり、互いの作文について批評し合ったりすることが多い。しかし、対面での活動に抵抗を感じる学生がいたり、欠席者がいる場合に実施が困難になったりすることがあるという指摘があり（富永 2012、福岡 2015）、非対面でのピア・レスポンスの実践もある。石元・末利（2018）は付箋にコメントを書かせるという方法で非対面のピア・レスポンスを行った結果、対面での活動では褒め合う傾向が強いのに対し、ただ褒めるだけの表面的なやり取りに終わらなかったと報告している。

本稿では初年次教育科目において非対面でのピア・レスポンスを行った結果を検討する。具体的には、1) 学生が他者の作文にどのようなコメントを行ったか大まかな傾向をまとめたのち、2) これらのコメントをもとにどのような推敲が行われたのかを検討する。さらに、3) 非対面でのピア・レスポンスの成果と課題について、学生から出された意見を参考にしつつ検討する。

2. 実施方法

非対面でのピア・レスポンスは交流文化学部の初年次教育科目である「基礎演習」の第4回～第6回に実施した「ポイントを絞って自己紹介文を書く」という活動の中で行った（第5回・第6回の授業はオンデマンドで実施）。履修者は1年次生 18名である（以下、履修者IDをS1～S18とする）。

活動は『これなら書ける！文章表現の基礎の基礎』（山本他 2018）に沿って表1の手順で行った。表中の手順5、手順6がピア・レスポンス活動に相当する。手順5では履修者を6名ずつの3グループに分け、互いの作文を読ませ、「書いた人への質問」「書いた人はどんな人だと思ったか」「良かったところ」「改善したほうがいいと思ったところ」の4点についてワークシートにコメントを記入させた。その後、教員がこれらのコメントを学生ごとに

取りまとめ、自分へのコメントを参考にして作文を推敲するよう指示した（手順6）。

表1 「ポイントを絞って自己紹介文を書く」活動手順

	活動内容	授業形態
手順1	アイデアを出す	対面
手順2	アイデアの中から取り上げるトピックを決め情報を足す	対面
手順3	アウトライン作成	オンデマンド
手順4	第1稿作成	オンデマンド
手順5	他者の作文にコメントをする	オンデマンド
手順6	コメントを元に第1稿を推敲	オンデマンド

3. 結果

3.1 他者へのコメントに見られた傾向

ここでは学生が他者の作文の「良かったところ」「改善したほうがいいと思ったところ」についてどのようなコメントをしたかについて述べる。コメントは項目別にまとめ、「内容面」「形式面」のいずれかに分類した。表2はクラスの1/3以上の学生が「良かったところ」としてコメントした項目である。内容面に関するコメントをした学生が多く、特に「内容の詳しさ」「構成のわかりやすさ」についてはほとんどの学生が言及している。これは、第1稿を書く前に表1の手順2や手順3といった活動を行うことで、これらの点についての意識づけがなされたためではないかと考えられる。

表2 1/3以上の学生が「良かったところ」
として挙げた項目

項目		人数
内容の詳しさ	内容面	16名
構成のわかりやすさ	内容面	16名
文・表現の上手さ	形式面	9名
伝えたいことの明確さ	内容面	9名
心情描写の豊かさ	内容面	8名
タイトルの面白さ・適切さ	内容面	7名

表3はクラスの1/3以上の学生が「改善したほうがいいと思ったところ」として挙げた項目である。「良かったところ」と異なり、形式面でのコメントが多いことが目立つ。内容面に関するコメントとしては「説明が不十分」「構成が悪い」といったものが多く、このことから学生が内容の詳しさを構成に着目していたことがわかる。構成については「一つ目の例が長すぎると思った(S5)」等、段落間のバランスに言及するコメントが目立った。

表3 1/3以上の学生が「改善したほうがいいところ」として挙げた項目

項目		人数
文法・表現が不適切 (ねじれ文、話しことばの使用等)	形式面	16名
説明が不十分	内容面	14名
構成が悪い(各段落のバランス等)	内容面	12名
表記の揺れ・不適切さ	形式面	8名
読点が多すぎる・少なすぎる	形式面	8名
1文が長すぎる	形式面	8名
形式の誤り(改行時に1マス空いていない、カッコの使い方等)	形式面	8名

3.2 推敲に見られた傾向

ここでは他者からのコメントを受けて学生がどのような推敲を行ったのかについて述べる。第1稿と推敲後の原稿を比較し、どのような修正が試みられたのかを項目別にまとめた。表4は1/3以上の学生が修正を行った項目である。

表4 1/3以上の学生が修正を行った項目

項目		人数
より効果的な語・表現・文への修正	内容面	17名
具体性を高める内容の追加	内容面	15名
語・表現の削除	形式面	13名
不適切な語・表現・文の修正	形式面	13名
読点の挿入・削除	形式面	12名
語・表現をより詳しく記述する	内容面	11名
表記の修正	形式面	10名
内容の削除(文レベル)	内容面	9名

ほとんどの学生が行った「より効果的な語・表現・文への修正」とは、例1のように誤りではないが何らかの変更がなされたものを指す(矢印右側下線部が修正後の語・表現)。同じく内容面での修正としては「具体性を高める内容の追加」(例2)、「語・表現をより詳しく記述する」(例3)が多く見られ(下線部が追加部分)、学

生がより詳しい・わかりやすい説明を試みていたことが窺われた。表4に挙げた項目以外にも、最終段落のまとめの内容の変更や取り上げる事例の追加・変更といった大幅な修正を行った学生も複数いた。

内容面については「改善したほうがいいと思ったところ」としてよりも「良かったところ」としてコメントをした学生が多かったが、多くの学生が修正を試みている。これは、学生が他者の文章から刺激を受け、それを自身の推敲に生かそうとしたことの表れだと考えられる。

例1 「より効果的な語・表現・文への修正」

(S3) ある日、→小学3年生の時、
(S4) 私にも関係していると思う。
→私にも受け継がれていると思う。

例2 「具体性を高める内容の追加」

(S10) サッカーを始めてすぐに、朝起きるのが辛く寝坊したり、練習が始まってすぐ暑さにやられたり、自分には無理だと感じ諦めようと思ったこともありました、
(S12) 始めてすぐのころはボールに触ることもできず、ただひたすら校庭を何十周も走っていました。あまりの辛さに、家に帰って泣いてしまうようなことが多々ありました。

例3 「語・表現をより詳しく記述する」

(S3) 近隣の高校の生徒が集まる展示会や大会で

一方、形式面では全体の7割以上にあたる13名の学生が「語・表現の削除」(例4)を行っているが(取り消し線部分が削除された箇所)、クラスの半数にあたる9名が文レベルの内容の削除も行っている。これは、より内容面を充実させる記述を増やした分、余計だと判断した部分を削ることで字数の調整を図ったためと考えられる。「語・表現の削除」と同様に13名の学生が「不適切な語・表現・文の修正」を行っているが、例5に挙げた「ら抜きことば」「話しことば」「ねじれ文」に関する修正が目立った(矢印右側下線部が修正後の語・表現)。

「改善したほうがいいと思ったところ」として形式面の問題に言及したコメントは、「『だったら』は話し言葉なので、直したほうがいいと思います。(S1)」「3段落目の最初の文が少し違和感があると思います。(S7)」など具体的な指摘をしたものが多かったため、多くの学生が細かい点まで修正を試みていた。しかし、「ねじれ文」や「読点が多すぎる(または少なすぎる)」「一文が長すぎる」といった問題については十分に修正されていないケースが散見され、学生によるコメントからだけでは適切な修正を行うことが難しい項目のあることが示唆された。

例4 「語・表現の削除」

(S4) 一つ目は、四歳からピアノを習っていたことである。また、調べによると、
(S15) 選手が必要としていることをしっかりと前もって準備できているかが不安だった。
(S9) 私は幼いころから大見知り激しく人前に立って何かをするということが苦手だった。

例5 「不適切な語・表現・文の修正」

(S10) 出れなかったり、
→出られなかったり、(ら抜きことばの修正)
(S13) どンドン→着々と (話しことばの修正)。
(S17) その時私がしていたのは負けず嫌いな性格からくる努力のおかげだと考えていた。
→その時私は負けず嫌いな性格からくる努力のおかげだと考えていた。(ねじれの解消)

4. 成果と課題

ここでは授業内で独自に行った授業アンケートの回答を参考にしつつ、活動の成果と課題について考える。非対面でのピア・レスポンスを通して、学生が他者からのコメントを真摯に受け止め、推敲に生かしたことがわかった。授業アンケートにおいても14名の学生が「自分では気づけない問題点に気づくことができた」と回答しており、他者からのコメントが参考になっていたことがわかる。また、「他の人の考えや意見が参考になった」と回答した学生も3名おり、学生が他者の作文から良い刺激を受けていたことも窺えた。

一方、活動の課題としては以下の3点が挙げられる。

第1に、質の問題のあるコメントがあることである。授業アンケートでは「オンデマンドだとうまく伝えたいことを文章にまとめることが難しく、分かりづらいコメントになってしまったり、送られてきたコメントの中に理解できなかったものもあったり、改めてこういった活動は対面で行いたかったと感じた。(S3)」という意見があった。実際に今回の活動においても「わかりやすかったです」など、具体的になく修正等に生かすにくいコメントがわずかではあるが見受けられた。このような場合、コメントを書いた学生に意図を確認したり、コメントを修正させたりするといったフォローが必要だと考えられるが、対面の場合、教員がすべての学生間のやり取りを把握し、その場でフォローすることは困難である。こういったフォローは対面よりも非対面での活動のほうが行いやすいであろう。

第2に、他者の作文にコメントをするという活動に対し、非対面であっても抵抗を感じる学生がいることである。授業アンケートでは「(他者の)改善点を探すのは

難しかった。自分の作文が不完全だから、相手にダメだしするのは少し気が引けた。でも、メンバーからもらった改善点を参考により良い文章が書けたので、自分の意見も役立ててもらえたら嬉しいなと思った。(S18)」という回答があった。こういった回答は1例のみであったものの、実際には多くの学生が同様に感じていたのではないだろうか。より効果的なピア・レスポンスを行うためには、事前に教員が学生に活動の意義や成果をしっかりと理解させることが必要不可欠だと考えられる。

第3に、推敲を行う際、学生同士のコメントからだけでは十分な修正が難しい項目があることである。どのような項目については修正が困難なのか、教員からどのようなフォローが効果的なのかといった点については、今後の課題としたい。

5. おわりに

今回の活動を通し、非対面であってもピア・レスポンス活動を取り入れることによって文章能力や文章作成に対する意識の向上が見込めることがわかった。授業アンケートでは「今後、自分の文章を他者にチェックしてもらおうようにしたい」といった回答が多く見られたが、「読み手を意識すること・客観的な視点を持つことの大切さに気付いた」といった趣旨の回答も複数見られた。より自律した読み手・書き手になるためには、自身が客観的な視点を持つことが必要不可欠である。こうした視点を育てるためにもピア・レスポンス活動は有益であると考えられる。

参考文献

- 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
石元みさと・末利容子 (2018) 「非対面式ピア・レスポンスを取り入れた大学生への小論文指導—他者へのふせんを用いたコメントと個の文章の変化を中心に—」 『東京学芸大学国語教育学会研究紀要』 14, pp.12-22.
富永敦子 (2012) 「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」 『日本教育工学会論文誌』 36 (3), p.301-311.
福岡寿美子 (2015) 「基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動—日本人の場合—」 『流通科学大学 付属教学支援センター紀要』 2, pp.13-23.
山本裕子・本間妙・中林律子 (2018) 『これなら書ける！ 文章表現の基礎の基礎』 ココ出版

付記

本稿は初年次教育学会第14回大会(2021年9月11日～9月12日、オンライン開催)における自由発表に基づくものです。