

ピア・レスポンスに対する満足度とその理由

Satisfaction with peer response on students writing and its reasons

富永 敦子*
Atsuko Tominaga*

向後 千春**
Chiharu Kogo**

早稲田大学ライティングセンター* 早稲田大学人間科学学術院**
Writing Center, Waseda University*
Faculty of Human Sciences, Waseda University**

<あらまし> 大学の文章表現授業において学習者同士のフィードバック（ピア・レスポンス）を5回行い、毎授業後、ピア・レスポンスに対する満足度とその理由を調査した。分析の結果、1回目は、初対面の人と会話し、親しくなれることに満足を感じ、2回目以降は文章について互いに意見を述べあい、文章を改善できることに満足を感じる事が示唆された。

<キーワード> 協同学習 文章作成 ブレンド型授業 満足度 ピア

1. はじめに

1.1. ピア・レスポンスに関する研究

ピア・レスポンス (peer response, 以下ピア) とは、「作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループでお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討し合う作文学習活動」(池田 2002) である。井下 (2008) は、今後の文章表現授業の必須条件の一つとしてピアなどの協働による学習を挙げている。実際に文章表現授業にピアを取り入れている大学も増え、それにともないピアに関する研究も増えている。

大島 (2005) は、大学初年次の文章表現授業にチーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れた。授業最終回にアンケートを取ったところ、約6割の受講生がピアにおける仲間からのコメントが有効であったと回答した。

白石・鈴木 (2008) は、大学初年次生に文章を書いてもらい、受講生1人あたり5人～6人の文章に対して、指定された用紙にコメントするというピアを行った。採点の結果、ピア後の文章はピア前よりも評価点が高くなった。また、受講生のコメントについて適切度を分類した結果、76%が適切なコメントであった。

井下 (2002)、田中 (2008) も同様に、ピアが受講生の文章作成能力の向上に効果があ

ることを示している。

ピアが文章作成能力の向上に効果があるのは、グループのメンバーと互いの文章を見せ合い、意見交換することにより、受講生自身が自分の問題点に気づいていくからではないだろうか。池田・舘岡 (2007) は、ピアには「仲間との相互作用による学び」があるとし、そのメリットとしてリソースの増大、相互作用による理解深化を挙げている。リソースとは、文章作成のための方略や知識のことを指す。ピアでは、話し合いを通じて、お互いのもつ方略や知識を出し合い、共有するようになる。相互作用による理解深化については、受容と発信の2つの側面がある。ピアでは、自分が書いた文章に対して、グループのメンバーから意見や質問を受けることになる(受容)。メンバーの意見を聞くことにより、書き手は異なった視点や理解を知ることになる。また、ピアでは、自分の理解や意見をメンバーにわかるように、説明しなければならない(発信)。メンバーに説明することにより、気づきと整理が生まれる。

1.2. 研究の目的

先行研究より、ピアが受講生の文章作成能力の向上に効果があることが示唆された。当然、受講生のピアに対する満足度も高いものと推測される。

本研究では、文章表現授業でピアを継続して行い、以下の2点を検討する。

- (1)ピアの回数によって、満足度はどのように変化するのか
- (2)受講生は、ピアのどのようなところに満足するのか

2. 授業

2.1. 授業の概要

2009年度に私立大学で開講された文章表現授業を対象とした。履修登録者数は160人で、80人のクラスが2クラス設けられた。

授業は、eラーニングによるオンデマンド講義と教室授業とを組み合わせ合わせたブレンド型授業であった。受講生は、教室授業を受ける

前に、eラーニングによるオンデマンド講義を視聴し、練習問題に取り組んだ。教室授業では、練習問題に関するピアを中心に行った。

2.2. eラーニングによるオンデマンド講義

オンデマンド講義のコンテンツはeラーニング作成ソフトのStreamAuthorを使って教師が作成し、大学のLMSによって配信された。

オンデマンド講義は5章から構成された(表1参照)。各章はほぼ同じ展開で進められた。たとえば、「2. 列挙の記述」では、最初にこの章で学ぶこととゴールを示した。次に列挙パターンを使っていない悪文例を示し、なぜわかりにくいのかを解説した。次に、列挙パターンを使った修正例を示し、なぜわか

表1 オンデマンド講義のコンテンツと練習問題

コンテンツ	学習内容	練習問題
1章 わかりやすい文章の基本	わかりやすい文章にするためのポイント(一文一義、接続詞の使い方、キーワードを使って文をつなげるやり方、読点の打ち方など)を学ぶ。	1. 接続詞を使った文章 一文一義などに気をつけながら、順接、逆接、並列、例示、話題転換など8種類の接続詞を使った文章を書く。
2章 列挙の記述	特徴や機能など、並列する複数の事柄を説明する「列挙」の記述パターンと、その作成手順を学ぶ。	2. 取引先の要望について 取引先との打合せメモから、コンピュータシステムに対する取引先の要望を読み取り、整理して書く。読み手は上司。
3章 意見と理由の記述	説得力ある意見を述べるための「意見と理由」の記述パターンと、その作成手順を学ぶ。	3. デジタルカメラの推薦文 お客様の状況と要望、デジタルカメラ3機種の機能比較表を読み、そのお客様にあった機種を選び、説得力のある推薦文を書く。読み手はお客様。
4章 定義の記述	対象物の全体像、用途、メリットなどについてわかりやすく説明する「定義」の記述パターン、その作成手順を学ぶ。	4. トレーサビリティについて 企業向けに書かれたトレーサビリティの資料2種類を読み、一般の消費者向けにトレーサビリティの定義、用途、メリットなどについてわかりやすく説明する。読み手は一般消費者。
5章 レポートの書き方	マップを使ってアイデアを広げるやり方、マップからアウトラインへ、アウトラインから段落構成へ、さらにアウトラインを文章化するやり方を学ぶ。	5. SNSについて SNSについて調べて800字~1000字のレポートを書く。書く際は、マップ、アウトライン、段落構成を作成する。

りやすくなるのかを解説した。最後に、具体的な例題をもとに、文章の作成手順を解説した。作成手順は表 2 のとおりであった。

表 2 文章の作成手順

- | |
|----------------------|
| [1] 与えられた資料から情報を抽出する |
| [2] 情報を分類・グループ化する |
| [3] 読み手と目的にあった情報を選ぶ |
| [4] 説明順序を決める |
| [5] 文章の型に当てはめて書く |
| [6] 推敲し、文章を仕上げる |

2.3. 練習問題

練習問題は章ごとに用意された(表 1 参照)。練習問題は難易度が徐々に高くなるように設定された。1 章は接続詞を使った短文なので文字数が少ないが、2 章～5 章は 4 個～5 個の paragraph から構成されるので、書くべき文字数も多くなった。

また、2 章～5 章の練習問題は、資料から必要な情報を読み取り、読み手と目的に合わせてわかりやすく記述するというものであった。資料の分量は章を追うごとに多くなった。2 章が約 500 字、3 章が 2 ページ、4 章は資料が 2 種類あり、それぞれ 2 ページと 10 ページであった。5 章は学習者が資料を探した。資料の分量が多くなるほど、情報の抽出、分類、読み手と目的にあった情報の選択が難しくなる。

練習問題は、オンデマンド講義で解説した、文章の作成手順(表 2)にしたがって作成するように指示した。受講生は、ワープロソフトの文書ファイルに、[1]～[6]の各作業結果を自由形式で入力し、ピア前日までに大学の LMS に提出した。

2.4. ピア・レスポンス

教室授業は隔週で 7 回行われ、そのうちピアを行ったのは 5 回であった。受講生がピアの中で積極的に意見交換できるようにするために、以下の 2 点に配慮した。

1 つ目はグループの編成方法であった。大学生を対象とした協同学習の場合、多種多様な特性を持つメンバーが集まった異質なグル

ープのほうが等質グループよりも学習効果が高い(安永 2006)。グループは、学力、対人関係能力、コミュニケーション能力などによって編成できる。

そこで、本授業では受講生の対人関係能力によってグループを編成した。対人関係能力の測定には、Kiss-18 (Kikuchi's Social Skill Scale・18 項目版)(菊池 1988)を使用した。初回の教室授業において Kiss-18 を使って受講生の対人関係能力を測定し、各グループに対人関係能力が高い受講生と低い受講生が混在するように編成した。1 グループは 6 人とした。ただし、欠席者のために人数が少なくなったグループは、一時的にほかのグループと合併し、必ず 4 人～6 人で話し合えるようにした。

2 つ目はアイスブレイクの実施であった。アイスブレイクとは、活発なコミュニケーションを行うための自己開示の場である(堀ほか 2007)。簡単なゲームをメンバー全員で行うことにより、お互いのことを知り合い、うち解けることができる。本授業では、毎回ピアの前にアイスブレイクを行った。

ピアは、「ピアの進め方」という資料を配付し、それに基づいて行った。「ピアの進め方」は、文章の作成手順(表 2)と対応させた。受講生は、[1]～[6]の作業結果を持ち寄り、グループ内で作業結果を照らし合わせながら、話し合いを進めた。進行役を決めるようにという指示は出さなかったが、グループの中で話し合って進行役を決めたり、自発的に進行役を務める学生がいたりした。

ピアの最中、教師は各グループを回り、話し合いが進んでいないようなグループには、質問をしたりヒントを与えたりして適宜介入した。また、練習問題の中で討論すべきポイントについては、タイミングを見計らってピアを止め、全体に対してレクチャーを行った。

ピアの最後にメンバー同士で文章を交換し、「ピアの進め方」内の文法・表現チェック項目を参考に、互いに文法や表現について添削を行った。ピアの時間は約 1 時間であった。ピア終了後、受講生は自分の文章を修正し LMS に再提出した。

3. 方法

ピア終了後に、ピアに関するアンケートを毎回行った。設問は以下のとおりであった。

(1)ピアの経験（学習者同士で、各自の文章についてディスカッションした経験）はあるか

(2)今日のピアに満足したか

(3)満足した理由、または満足しなかった理由はなにか

(1)については「ある・ない・覚えていない」の3択から選択してもらった。(1)は1回目のみ答えてもらった。(2)については、「とても不満・やや不満・どちらともいえない・まあまあ満足・とても満足」の5件法で回答してもらい、1点～5点に得点化した。

(3)は自由記述であった。

アンケートは、REAS(リアルタイム評価支援システム)を使って作成し、Web上で授業時間内に回答してもらった。

4. 結果

4.1. 分析対象

登録受講生160人のうち、すべてのピア(全5回)に出席した62人を(男性49人、女性13人：1年生50人、2年生5人、3年生5人、4年生2人)を分析対象とした。

4.2. ピアの経験

ピアの経験について「ある」と回答した受講生は16人、「ない」と回答した受講生は34人、「覚えていない」と回答した受講生は12人であった。

4.3. 満足度の平均と度数分布

ピアの満足度の平均は、1回目が4.21 ($SD=.65$)、2回目が3.94 ($SD=.76$)、3回目が3.92 ($SD=.73$)、4回目が3.79 ($SD=.83$)、5回目が4.00 ($SD=.88$)であった(図1参照)。1要因被験者内の分散分析を行った結果、

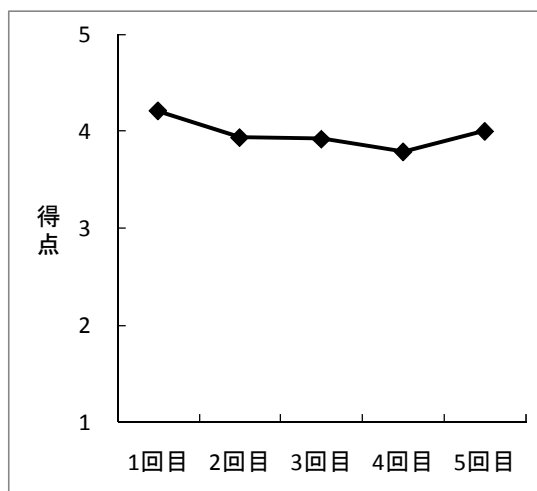


図1 満足度の変化

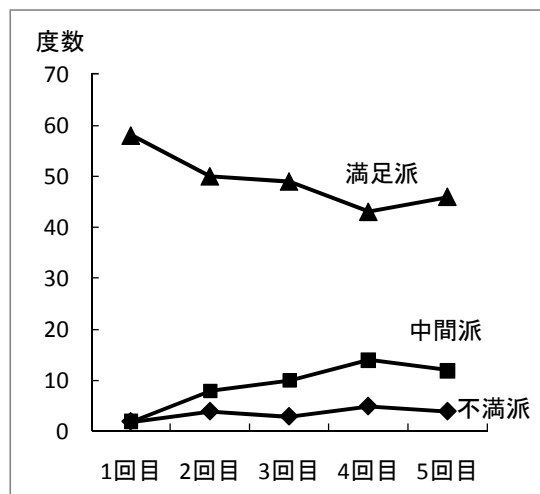


図2 満足度の度数

表3 満足度の度数 ($n=62$)

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
不満派	2 (3.23%)	4 (6.45%)	3 (4.84%)	5 (8.06%)	4 (6.45%)
中間派	2 (3.23%)	8 (12.90%)	10 (16.13%)	14 (22.58%)	12 (19.35%)
満足派	58 (93.55%)	50 (80.65%)	49 (79.03%)	43 (69.35%)	46 (74.19%)

5%水準で有意差があった ($F(4,244)=2.82$, $p<.05$). 多重比較 (LSD 法) を行った結果, 1回目は2回目, 3回目, 4回目より有意に高かったが, 5回目とは差がなかった. それ以外の回には有意な差はなかった ($MSe=0.519$, $p<.05$).

次に「とても不満」「やや不満」と回答した受講生を「不満派」, 「どちらともいえない」と回答した受講生を「中間派」, 「とても満足」「まあまあ満足」と回答した受講生を「満足派」として度数をまとめた(図2, 表3参照). 不満派はどの回も最も少なく, 3.23%~8.06%程度であった. 中間派は, 1回目は3.23%と少なかったが, 2回目以降, 12.90%, 16.13%, 22.58%, 19.35%と増え, その分, 満足派が減った.

4.5. 満足度の理由の分類

満足度の理由に関する自由記述は, GTA (グラウンデッドセオリーアプローチ) (戈木 2005) の手法に準じて分析した.

まず, 受講生のコメントを1文ずつに区切り, 切片化した. 1つの文に複数の内容が記述されているときは, 内容ごとに区切った. たとえば, 「全員で意見を言い合うことができたが, その分, すべての文章を見る時間がなかった」というコメントは, 「全員で意見を言い合うことができた」と「すべての文章を見る時間がなかった」の2つに分けた. 切片化した結果, 1回目は79件, 2回目は71件, 3回目は70件, 4回目は64件, 5回目は65件のコメントになった.

次に, 理由を分類するために, 切片化したコメントにプロパティとディメンションを付けた. プロパティとは属性, ディメンションはその値である. たとえば, 前述の「すべての文章を見る時間がなかった」というコメントは, プロパティを「進め方」とし, ディメンションは「時間が足りなかった」とした.

1回目~5回目のすべてのコメントを切片化し, プロパティとディメンションを付けた結果, 7つのプロパティ<交流><意見交換><文章改善><雰囲気><進め方><メンバーシップ><その他>に分けられた. プ

ロパティの内容は以下のとおりであった.

<交流>

<交流>には, グループのメンバーとの触れあいに関するコメントを分類した. 「メンバーとうち解けた」「他学年なのにフレンドリーで楽しかった」「和やかに会話が進んだ」「メンバーがいい人だった」「緊張した」といったコメントは<交流>に含めた.

<意見交換>

<意見交換>には, 文章に関する意見のやり取りに関するコメントを分類した. 「メンバーで意見交換できた」「各メンバーから異なった意見が出た」「自分の意見をたくさん言えた」「問題点を指摘してもらえた」「あまり活発に話し合えなかった」といったコメントは<意見交換>に含めた.

<文章改善>

<文章改善>には, 練習問題の出来具合や, 自身の文章力に関するコメントを分類した. 「自分の文章力がわかった」「自分の間違いを発見できた」「自分では考えつかなかった意見を取り入れた」「さまざまな表現方法があることがわかった」「メンバーの文章力が上がり, 高度な修正ができるようになった」「学生同士では深い添削が難しい」といったコメントは<文章改善>に含めた.

<雰囲気>

<雰囲気>には, グループの雰囲気に関するコメントを分類した. 「グループの雰囲気が良かった」「盛り上がった」「グループとしてのまとまりができてきた」「前よりも話しやすい雰囲気になってきた」「テンションが低かった」といったコメントは<雰囲気>に含めた.

<進め方>

<進め方>には, ピアの進め方に関するコメントを分類した. 「時間が足りなかった」「効率よく進められた」「円滑に進んだ」「プリントの順番どおりにしっかりできた」といったコメントは<進め方>に分類した.

<メンバーシップ>

<メンバーシップ>には、ピアを行う際に各メンバーに求められる行動や姿勢に関するコメントを分類した。「全員が真剣に取り組んだ」「集まりが悪かった」「練習問題を忘れて迷惑をかけた」「自分の文章を印刷してこなかった」「遅刻した」は<メンバーシップ>に分類した。

<その他>

これら6つのプロパティに分類できないコメントを<その他>に分類した。「問題なかった」「体調不良」「いつもどおりできた」などは<その他>に分類した。

4.6. 各回における満足度の理由

回ごとに7つのプロパティの比率を表4と

表4 各回の満足度の理由プロパティの比率

	1回目	2回目	3回目	4回目	5回目
<交流>	44.3%	9.9%	8.6%	6.3%	6.2%
<意見交換>	19.0%	36.6%	47.1%	45.3%	24.6%
<文章改善>	15.2%	29.6%	22.9%	28.1%	32.3%
<雰囲気>	12.7%	4.2%	2.9%	1.6%	4.6%
<進め方>	2.5%	5.6%	4.3%	1.6%	6.2%
<メンバーシップ>	3.8%	11.3%	8.6%	10.9%	13.8%
<その他>	2.5%	2.8%	5.7%	6.3%	12.3%

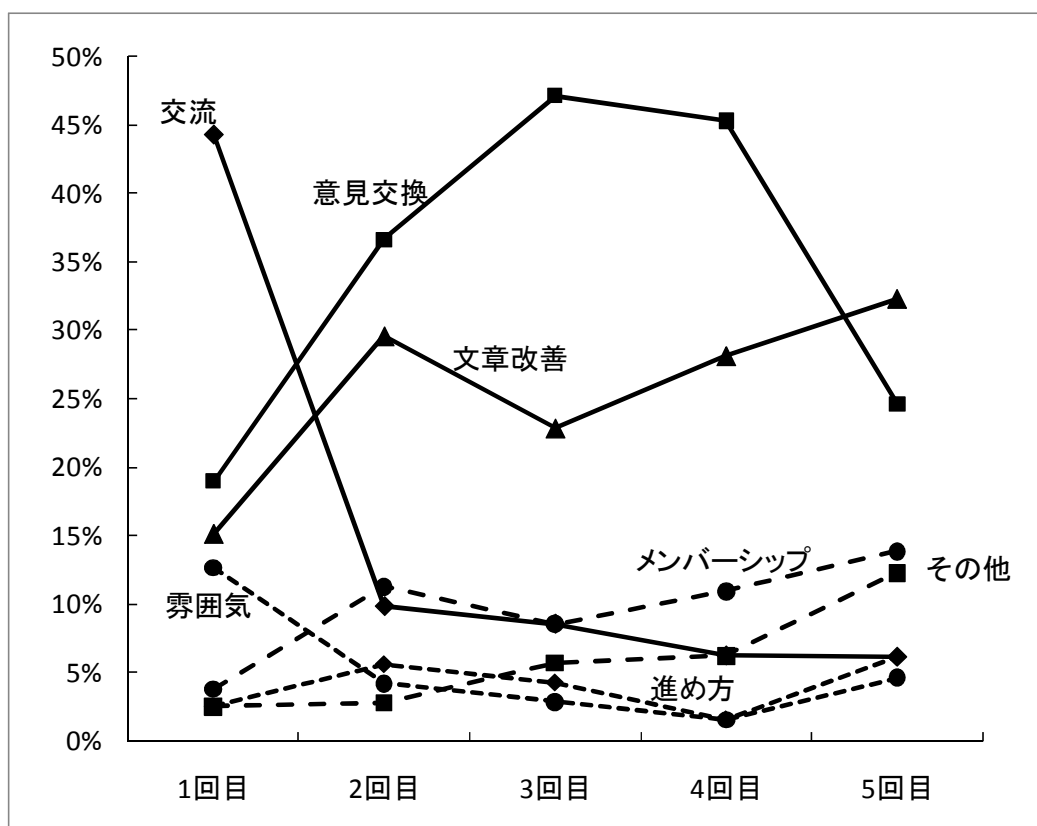


図3 各回における満足度の理由プロパティの比率

図3に示した。回によって、プロパティの比率が異なった。

1回目は、＜交流＞が最も多く44.3%を占めた。次に多かったのは＜意見交換＞(19.0%)、＜文章改善＞(15.2%)、＜雰囲気＞(12.7%)であった。

2回目は、＜交流＞(9.9%)と＜雰囲気＞(4.2%)が減り、代わりに＜意見交換＞(36.6%)と＜文章改善＞(29.6%)が増えた。この傾向は3回目、4回目、5回目も同様であった。

5. 考察

5.1. ピアに対する満足度の変化

ピアに対する満足度は、どの回も3.79以上の高い値を示した。しかしながら、ピアに対する満足度の理由を分析した結果、回によって主たる理由が異なっていた。

1回目のピアでは、＜交流＞が満足度の主たる理由になった。1回目の＜交流＞のコメントには、「初対面だが、気軽に話せた」「いままで知らなかった人たちと話せたのが良かった」「初めて会った人と良い感じになれた」のように、初対面の人と良好なコミュニケーションを取れたという記述が多く見られた。受講生にとって、初対面の人とコミュニケーションを取ることは重大事のようなものである。このことから、1回目のピアでは、初対面の人と会話し、親しくなれたかどうかは満足度に影響するものと推測される。

2回目以降のピアでは、＜交流＞に代わり、＜意見交換＞＜文章改善＞が満足度の主たる理由になった。＜交流＞が減ったのは、1回目でメンバー同士が親しくなり、抵抗なく会話できるようになったことにより、初対面の人とのコミュニケーションを意識しなくてもすむようになったためであろう。

2回目以降で＜意見交換＞＜文章改善＞が主たる理由になったのは、1回目より練習問題が難しくなり、意見交換しなければならなくなったことが挙げられる。練習問題が難しくなると、間違っただけを書いたり、わかりにくい文章を書いたりするため、その点を指摘し合うことが多くなった。指摘し合うこ

とにより、互いの文章が改善された。「問題点を指摘してもらえた」「間違いを教えてもらった」「みんなで話し合い、文章を修正できた」などのコメントが増えたことから＜意見交換＞＜文章改善＞が行われたことがうかがえる。このことから、2回目以降のピアでは、問題を解決するために、意見を積極的に述べあい、その結果、自身の文章が改善されたかどうかは満足度に影響するものと推測される。

以上のように、ピアのどこに満足したのかは回によって異なると考えられる。1回目の満足度が2回目～4回目よりも高かったのは、初頭効果だけでなく、初対面の人と会話し、親しくなれたことも影響していると推測される。

6. 結論

文章表現授業において5回のピアを行い、ピア終了後にピアに対する満足度とその理由を毎回調査した。その結果、次のことが明らかになった。

- (1)ピアに対する満足度は、どの回も3.79以上の高い値を示した。特に、1回目のピアは満足度が高かった。
- (2)1回目のピアでは、受講生は初対面の人と会話し、親しくなれることに満足を覚える。
- (3)2回目以降のピアでは、受講生は文章について互いに意見を述べあい、文章を改善することに満足を覚える。

以上のことから、ピア本来の活動ができるのは2回目以降と考えられる。ピアは1回だけでなく、同じメンバーで2回以上行うほうがよい。

参考文献

- 堀公俊, 加藤彰, 加留部貴行 (2007) チーム・ビルディング 人と人を「つなぐ」技法. 日本経済新聞出版社, 東京
- 池田玲子 (2002) 第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて. 言語文化と日本語教育, 5, 289-310

- 池田玲子, 舘岡洋子 (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, 東京
- 井下千以子 (2002) 考えるプロセスを支援する文章表現指導法の提案. 大学教育学会誌, **24(2)** : 76-84
- 井下千以子 (2008) 大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに. 東信堂, 東京
- 菊池章夫 (1988) 思いやりを科学する. 川島書店, 東京
- 大島弥生ほか (2005) ピアで学ぶ大学生の日本語表現—プロセス重視のレポート作成. ひつじ書房, 東京
- 戈木クレイグヒル滋子 (2005) 質的研究方法ゼミナール—グラウンデッドセオリアプローチを学ぶ. 医学書院, 東京
- 白石藍子, 鈴木宏昭 (2008) ピアからのコメントが学生のレポートに与える影響—コメントの適切性に着目して. 日本教育心理学会総会発表論文集, **50**, p.784
- 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
- 安永悟 (2006) 実践・LTD 話し合い学習法. ナカニシヤ出版, 京都