

LMS を活用した非同期型ピア・レスポンスの実践の試み

嶋田みのり・斉藤幸一・宮原千咲

要旨

本稿では、日本人大学生を対象に LMS を活用したピア・レスポンスの実践について報告し、その効果と課題について考察した。その結果、7 割以上の学生がピアのコメントが自分のレポートの修正に役立ったと回答し、多くの学生が他のメンバーからのコメントを活かしてアウトラインの修正やレポート作成を行っていたことがわかった。その一方で、非同期型ならではの難しさとして、LMS の機能によるものや文字によるコミュニケーションの難しさを感じる学生もいることが明らかになり、実践上の工夫が必要であることがわかった。

キーワード

ピア・レスポンス、遠隔授業、初年次教育、非同期型、LMS

1. 背景と目的

本稿は、LMS を活用した非同期型ピア・レスポンスの実践について報告し、その効果と課題についてまとめたものである。

ピア・レスポンスとは「学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士 (peer) で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動方法」(池田 2004) である。国内では、2000 年以降、日本語教育の文脈での留学生を対象とした実践が広まったが、2000 年代中頃に入ってから日本人大学生を対象にした実践についてもその実践が多く報告されるようになった(大島 2005、深谷 2009、富永 2011 など)。筆者もこれまでの数年間、日本人大学生を対象にしたライティング科目において、ピア・レスポンスを導入してきたが、2020 年以降、新型コロナウイルス感染拡大の影響によるオンライン授業の実施から、LMS (Learning Management System) を活用した非同期型のピア・レスポンスを実施することになった。

ピア・レスポンスは、対話を重視した学習活動であることから、対面での活動が主流ではあるが、ICT の普及に伴い、コロナ禍以前からオンラインを活用した非同期型のピア・レスポンスの実践も報告されている。しかし、その多くは対面でのピア・レスポンスの時間的制約を解決するために導入されており、対面でのピア・レスポンスを実施した上で、非同期型のピア・レスポンスを取り入れている事例が多い(浅津他 2012、浅津 2013、田中 2015、中尾 2015、原田 2015 など)。非同期型のピア・レスポンスのみを実施している事例としては、心理的負担軽減を目的に匿名性を重視した実践(鈴木 2020、2021)が挙げられるが、本実践で行った LMS を活用した実名によるピア・レスポンスとはその目的や実施方法が異なる。また、先行研究によると、非同期型のピア・レスポンスは、対面でのピア・レスポンスに比べ、「肯定的評価」が有意に多く、「問題点の指摘」が有意に少ない(田中 2015、鈴木 2021)ことや、学生が非同期型でのピア・レスポンスよりも対面での

ピア・レスポンスを好む（田中 2015）傾向があること等が指摘されており、対面のピア・レスポンスとは違った特徴や実践上の工夫が必要であることが想定される。コロナ禍以降、多くの大学において、オンライン授業が実施されたが、所属大学の方針や学生の受講環境等様々な制限から、非同期型の授業を実施せざるを得ない場合もあり、非同期型の授業において、ピア・レスポンスをどのように効果的に行うことができるのか、その方法や課題に関する知見を共有することは意義があると考えられる。そこで、本稿では、オンライン授業で実施した LMS を活用した非同期型ピア・レスポンスの実践の事例について報告し、その効果と課題について考察していく。

2. 授業の概要

対象の授業は、私立 A 大学にて、2021 年度に開講された 1 年生対象の文章表現科目 2 クラス（受講者計 142 名）である。本授業は、コロナ禍のため学期を通して一度も対面での授業をせず、フルオンラインで実施した。基本的な授業形態は、LMS⁽¹⁾ 上で講義動画を配信し、課題を提出させる非同期型（オンデマンド型）の授業である。

本授業は、前半を文章理解、後半を文章産出に重きを置いて設計した。授業前半では、心理学の知見を活かした読解法かつ協同学習である「LTD 話し合い学習法」（安永 2014、以下 LTD）の実践を行った。LTD は、個人学習による予習ノートの作成と、グループによるミーティングの 2 つの活動で構成されている。本授業では、教員が選定した論説文（身近な社会問題に関する新聞記事）を読んで予習ノートを作成することを事前課題として課し、4～6 名のグループによるミーティングを通して、予習ノートの共有やディスカッションを行い、文献を読み深めた。なお、LTD のミーティングは非同期型で行うのが難しいことが予想されたため、第 4～7 回の 4 回のミーティングに限り、Zoom を使った同期型と LMS を用いた非同期型の 2 方式で実施し、学生自身に希望する受講方式を選択させた。その結果、82 名が同期型、60 名が非同期型を選択した。本授業では、LTD を通して文献の読み方の習得や身近な社会問題について理解を深めるとともに、協同学習によるディスカッションスキルや協同作業認識の向上を目指した。

表 1 授業実践の概要

回	授業内容	回	授業内容
1	ガイダンス	8	レポートの構成/テーマ設定
2	グループ作り/振り返りの仕方	9	情報収集/参考文献の書き方
3	LTD の説明、予習ノート作成の仕方	10	テーマ再検討/アウトライン作成
4	LTD ミーティング①	11	ピア・レスポンス①（アウトライン）
5	LTD ミーティング②	12	引用の仕方
6	LTD ミーティング③	13	レポートの文体/表現
7	LTD ミーティング④	14	ピア・レスポンス②（初稿）
		15	レポート最終稿提出

ピア・レスポンスの活動に LMS を活用するメリットは、グループ内の意見交換のやりとりを教員が確認できる点である。本実践で使用した manaba には、グループごとの掲示板へのアクセス数やコメント数が表示されるため、教員は、どのグループが活発に意見交換できているかが画面上で一目でわかるようになっている。そのため、停滞しているグループを容易にみつけ介入しやすいというメリットがある。また、オンライン上でグループ内で意見交換できる場を教員が簡単に設定することができるため、学生はグループ活動にすぐに取り組むことができる。また教員が指定した期間内であればいつでもどこでも作業できるという点も学生にとってのメリットであるといえる。

実践上の工夫としては、3 点ある。1 点目は、書き手のオーナーシップを意識させた点である。大島他（2005）などの大学生を対象としたテキストでは、互いのアウトラインを読み、書き手が自分のアウトラインを再生した後、聞き手（読み手）が相手のアウトラインを再生し、展開がうまくできているところや分かりにくいところ、提案等を書き手に伝えるという手順が示されている。しかし、非同期型で実施する場合、リアルタイムで読み合ったり、互いのアウトラインを再生したりすることが難しい。そこで、LMS の掲示板で、アウトラインを貼り付け、共有することにしたが、ただ共有しただけでは、書き手も読み手もコメントしにくいことが想定される。そこで、アウトラインを共有する際、書き手自身がアドバイスを欲しいところや悩んでいるところ等を読み手に伝えるように指示した。また、相手のコメントや指摘を受け入れるかどうかは、最終的には書き手自身が判断することを明記した（図 2）。そうすることで、書き手はオーナーシップを意識することができ、主体的にピア・レスポンスの活動に取り組むことができると考えた。また、読み手も、書き手自身が相談したい点を知ることでコメントしやすく、心理的な負担も軽減するのではないかと考えた。

2 点目は、教員が学生に気を付けてほしい点を「見るポイント」として明示した点である。対面授業時には、学生の理解度に合わせ、教員が介入して指導したりすることができるが、非同期型の授業ではそれが難しい。また、先行研究でも、対面授業時より、「問題の指摘が有意に少ない」ことが指摘されていたため、本実践では、あらかじめ指摘してほしいポイントを掲示板に示した（図 2）。

3 点目は、グループ編成についてである。本授業では、ピア・レスポンスだけではなくグループでの活動を多く取り入れているが、グループ編成の際に、小グループでの活動が苦手な学生が重ならないよう配慮した。具体的には、第 2 回授業時に、コミュニケーション不安尺度（近藤・ヤン 1996）のうち、小グループでの活動に関連する 6 問について、5 件法で回答してもらい、回答結果から、小グループ活動に不安や苦手意識を覚えている学生を推測し、該当する学生がグループに固まらないようグループを編成した。また、グループのメンバー間の信頼関係を構築するために、グループを固定し、授業を通して同じグループで活動してもらうこととした。そうすることで、ピア・レスポンスの活動に対する心理的負担を軽減できるのではないかと考えた。

3. 分析方法

本稿では、1 回目のアウトラインのピア・レスポンスに焦点を当て、ピア・レスポンスの満足度や困難点について明らかにするために学生のアンケート調査を分析した。アン

ケート調査は、1 回目のアウトラインのピア・レスポンスを実施した第 12 回目の授業後に実施し、127 名（回答率 89.0%）から回答を得た。事後アンケートは、「グループのメンバーのコメントは、レポートの修正に役立ちましたか」、「グループのメンバーのアウトラインを読んで、自分のアウトラインを修正しようと思いましたか」、「自分の思ったことや気づいたことすべてを相手に伝えられましたか」の 3 問について、5 件法で回答を求め、「他のグループのメンバーからのコメントや指摘で、実際に自分のレポートの修正に活かしたことは、どのようなものでしたか」、「相互コメント活動を行う中で難しいと感じたことは何ですか」の 2 問について自由記述での回答を求めた。なお、ここでいう「レポート」とは、完成原稿のことではなくアウトライン段階の原稿のことである。

4. 結果と考察

図 3 は、事後アンケートの結果をまとめたものである。「グループのメンバーのコメントが役立ったか」については、「とてもそう思う（42 人）」、「まあまあそう思う（50 人）」の合わせて 72.4%の学生が肯定的な評価をしていた。また、グループのメンバーのアウトラインを読んで、自分のアウトラインを修正しようと思った学生も 65.5%（82 人）いることがわかった。このことから、本実践のピア・レスポンスが、自分のレポートの修正や学びに有効であると考えている学生が多いことがわかった。

また、「自分の思ったことや気づいたことすべてを相手に伝えられたか」という問いに対しては、72.4%の学生が「とてもそう思う」「まあまあそう思う」と回答していた。先行研究では、対面でのピア・レスポンスに比べ、「肯定的評価」が有意に多く、「問題点の指摘」が有意に少ない（田中 2015、鈴木 2021）ことが指摘されており、問題点を認識していても人間関係に配慮して、指摘しない学生が多いことが想定されたが、そのような学生は多くないことがわかった。

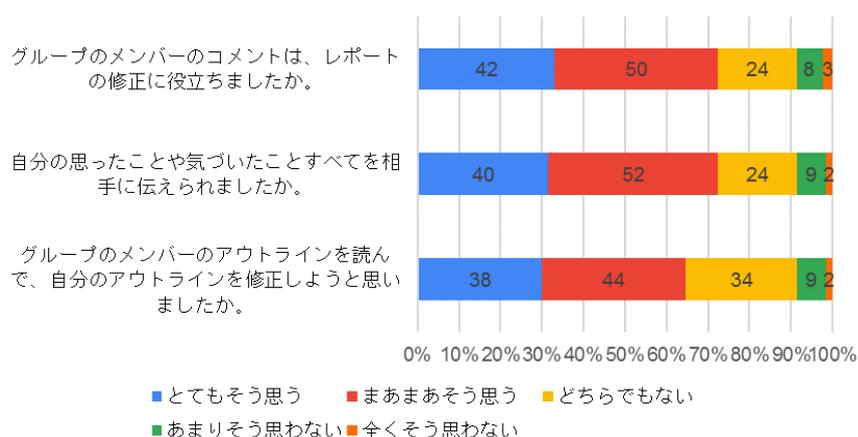


図 3 事後アンケートの結果

次に、「他のグループのメンバーからのコメントや指摘で、実際に自分のレポートの修正に活かしたことは、どのようなものでしたか」という質問に対する自由記述を分析した。その結果、「特にない」と回答したのは 11 人（8.7%）いたが、それ以外の 116 人（91.3%）の学生は、他のメンバーからのコメントを活かして自分のアウトラインの修正

やその後のレポート執筆に役立てていたことがわかった。この 116 人の記述内容を分類したところ、【内容】、【文章構成】、【表記・形式】、【変更なし】に分けられた。図 4 が示すように、多くの学生が、表層的な修正ではなく、内容や文章構成に関する修正をしていたことがわかった。【変更なし】は、アウトラインの修正や変更はないものの、「内容が具体的によいとのコメントを受けて、修正というよりは自分のレポートの内容に自信を持つことができた」等のように、書き手の自信につながっているものや「問題提起から大きく話がそれていなかったとコメントをもらったので、そのまま情報収集を続けられた」など、グループメンバーからの肯定的な評価を受け、修正する必要がないと判断していた。

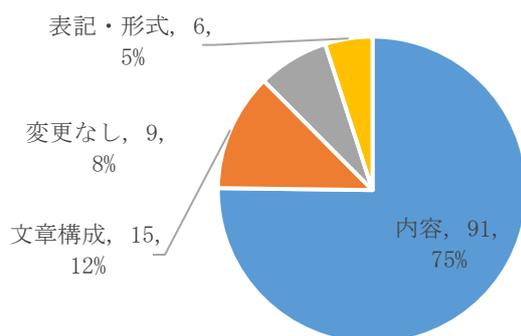


図 4 アウトラインの修正の内容

最後に、ピア・レスポンスで学生が感じた困難点についてみていく。「相互コメント活動を行う中で難しいと感じたことは何ですか」という問いに対する回答結果をまとめたものが表 2 である。

表 2 学生が感じた困難点

カテゴリー (件数)	内容	件数
掲示板でやりとりする難しさ (50)	タイミングが合わず円滑に進められない	40
	コメントを返さない人がいること	5
	自分の考えが伝わっているか確かめられないこと	3
	だれかが始めないと始まらなかったこと	1
	掲示板が見にくい	1
適切なアドバイスをする難しさ (38)	適切な修正案を提示すること	11
	問題点をみつけること	9
	書き手の意図を読み取ること	8
	アウトラインの段階で介入すること	3
	自分の知らないテーマに対しコメントを述べること	2
	前に書いた人と違うアドバイスをすること	2
	自分の指摘が適切かわからないこと	2
	良い点を見つめること	1
相手が不快にならないようにコメントすること (15)	否定的なコメントをすること/褒め合いになること	6
	書き手が不快にならない伝え方をすること	6
	思っていることを率直に伝えること	3
文字でやりとりすることへの難しさ (11)	自分の考えを言語化すること	7
	話せないので意見が伝わりにくいこと	3
	決められた分量で思ったことを伝えること	1
修正すること (2)	アドバイスを活かして修正すること	2
	その他	4
	特になし	9

大きく、【掲示板でやりとりする難しさ】、【適切にアドバイスをする難しさ】、【相手が不快にならないようにコメントする難しさ】、【文字でやりとりする難しさ】、ピアからのアドバイスを受けて【修正すること】の5つに分類できた。

最も多かったのは、【掲示板でやりとりする難しさ】である。LMS 上でコメントを書いたが返事が来るのが遅い」や他のメンバーが「コメントを書いたことに気付くのに遅れてしまう」といった記述が多くみられた。これらは、LMS や非同期型の活動の特性による困難さであるといえる。また、「コメントを返さない人がいる」ことに不満を抱く学生もいたことがわかった。次に多かったのが【適切なアドバイスをする難しさ】である。問題を見つけても、適切な提案や修正方法を提示することが難しい、また、「相手のアウトラインが完璧すぎて問題点が見つからなかった」というような、対面でのピア・レスポンスでも起こりうるものと、「書き手の意図を読み取ること」など、非対面ならではの困難さもみられた。これは、対面時のように対話を通して書き手の意図をその場で確認することが難しいことが影響していると考えられる。また、【相手が不快にならないようにコメントすることの難しさ】や【文字でやりとりすることへの難しさ】も、非対面ならではの難しさであると考えられる。このように、対面のピア・レスポンスでは感じにくい、非同期型や非対面ならではの困難点が多くみられることわかった。

5. まとめと今後の課題

以上、本稿では、LMS を活用したピア・レスポンスの実践について報告し、その課題について考察した。分析の結果、7 割以上の学生がピアのコメントが自分のレポートの修正に役立つと回答していることがわかった。また、他の学生からのコメントによる修正はなかったものの、ピアからの肯定的な評価によって「自分のレポートの内容に自信を持つことができた」と回答しているものもあり、9 割以上の学生が他のメンバーからのコメントを活かしてアウトラインの修正やレポート作成を行っていることがわかった。また、アウトラインの段階でのピア・レスポンスにおいては、表層的な修正は少なく、多くの学生が内容や文章構成に関する修正に役立っていることがわかった。

一方で、非同期型ならではの難しさを学生は感じていることが明らかになった。LMS を活用したやりとりでは、互いにいつコメントが来るのか、あるいはいつコメントが来たのかがわからないことやコメントが遅いことに対して不満を感じている学生や多くみられた。こうした問題は、LMS の機能に依存するため、教員が解決しにくい問題でもあるが、コメントの時期を短く設定するなどの工夫が考えられる。また、「書き手の意図を読み取ること」や「相手が不快にならないようにコメントすること」、「相手の反応や意図が伝わりにくい」といった文字によるコミュニケーションの難しさを感じる学生もいることがわかった。コロナ禍以降、オンライン授業では、こうした文字によるコミュニケーションや相互評価の活動が増えることが想定される。文字上でも対人関係に配慮したコミュニケーションの仕方や相手の学びに役立つフィードバックの仕方、その指導方法について考えていく必要がある。本研究では、前半の LTD の活動がピア・レスポンスにどのような影響を与えたかについては検証することができなかった。ピア・レスポンスの活動は、メンバー間の人間関係や信頼関係の構築の程度等にも左右されると考えられる。今後、LTD による人間関係の構築の程度や協同作業認識の変化の違いによってピア・レスポンスの活動にど

のような影響が出るのか検証していく必要がある。

(嶋田みのりしまだみのり・東北学院大学・mshimada@mail.tohoku-gakuin.ac.jp)

(斉藤幸一さいとうこういち・大阪電気通信大学・k-saito@osakac.ac.jp)

(宮原千咲みやはらちさき・広島修道大学・c-miyaha@js.shudo-u.ac.jp)

注

1. 対象校では、株式会社朝日ネット社の manaba を LMS として採用している。

参考文献

浅津嘉之 (2013) 「非対面ピア・レスポンスにおける人間関係の構築と維持の特徴」『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』, 11-19.

浅津嘉之・田中信之・中尾桂子 (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.

池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言 (ピア・レスポンス)」『日本語学』 23(1), 36-50.

大島弥生 (2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チーム・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』 27(1), 158-165.

大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2014) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現[第2版]』 ひつじ書房

鈴木靖代 (2020) 「学習者の心理的負担軽減を目的とした匿名ピア・レスポンス : Google ドライブを活用した試み」『一橋日本語教育研究』 8, 15-24.

鈴木靖代 (2021) 「オンライン授業における匿名ピア・レスポンス : 対面授業との比較を通して」『一橋大学国際教育交流センター紀要』 3, 15-26.

近藤真治・ヤンインリン (1996) 『コミュニケーション不安の形成と治療』 ナカニシヤ出版

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」『小出記念日本語教育研究会論文集』 23, 19-30.

富永敦子 (2011) 「ピア・レスポンスに対する満足度及び理由に関する調査」『大学教育学会誌』 33(1), 122-129.

中尾佳子 (2015) 「学生の意識分析と人間関係の配慮の方法からみた非対面ピア・レスポンスの可能性」『大妻女子大学紀要. 文系』 47, 152-133.

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, 47-52.

深谷優子 (2009) 「読解及び作文スキルを向上させるピアレビューを用いた共同推敲」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 57(2), 121-132.