

アカデミック・ライティングにおけるピア・レスポンスと評価の関係  
—2012年度～2014年度にかけての実践からコースデザインを再考する—  
A RELATION BETWEEN PEER RESPONSE AND EVALUATION IN ACADEMIC  
WRITING FOR RECONSIDERING THE COURSE DESIGN FROM PRACTICES  
THROUGH 2012 TO 2014

中尾桂子,大妻女子大学短期大学部  
Keiko Nakao, Otsuma Women's University Junior College division

## 1. はじめに

### 1.1. 現状

昨今、新入生に、アカデミック・ライティング（以下 AW）として、形式的な知識の向上と論理的思考の方法を学ぶ科目が必修で実施されるが、本学部学科の新入生も、AWとして論文、レポートの作成方法、すなわち、作成時の約束事の内容とその内容、約束履行の方法を学ぶ。それは、新入学の年から毎学期レポートを書くため、早めに AW に慣れる必要があること、さらに、卒業論文が必修の短大生の場合、2年目にゼミ指導を受けて卒業論文等を書くために1年次に形式上の技術を習得しておく必要があることによる。

入学年の限られた時間で、効率よく、AWにおける規則的な技術を既知の知識とする必要があるのだが、大学に入学当初の新入生の多くは、思考を記述する行為に不慣れである上に、形式的規則を遵守する理由を理解するのに時間がかかる。さらに、思考を記述することは、自然に習得した話し言葉とは異なる面があることから、日本語の母語話者ではあっても、その学習は、ほぼ外国語としての日本語学習に近い学習となる場合も多い。いわゆる従属節内の「は」と「が」の使い分けなど、日本語母語話者も誤用が多いものは、高等教育以前の国語教育の中での文法学習の経験が少ないことによる影響だとも考えられ、文法上の規則を客観的に学び、全ての学生の足並みのある程度そろえるための練習や、各自の記述に対する認識を一新する動機付けが不可欠となる。

また、2016年度より、本学部でも学部留学生を受け入れる。学部における留学生用のための授業は教養科目として設定されているのみで、日本人学生と同じ内容の授業を留学生にも履修してもらうことになるが、短大生の AW に関する問題や習得課程では上級日本語学習者の問題とかなり近い問題もあるため、協働学習を盛り込んだコースデザインの是非について、従来の方法を再考したい。

### 1.2. 実践の背景と課題

新入学の年に、イメージがつかめないうまま、遵守すべき約束事を学ぶ学生のために、分析力、考察力、意欲向上に効果的な授業実践法や、様々な工夫が、教育実践報告の場で報告されるようになってきている（田中、近森、徳永、山田 2008）。報告の多くは学生に具体的なイメージをつかませるため、「よく考える」場を設けるものが多い。思考力と表現力を合わせて強化しようとする立場で実施される学習活動としては、協働学習、ピア・ラーニング、KJ法、BSなど、従来から教育の現場で広く行われている活動や、それらを折衷して簡易モデル化したジグソ

一学習など、多くの学習方法が実践されている。これらに共通する考え方は、記述の際の推敲、再考は読者への配慮が不可欠であるというものであり、そのために「他人の目」を意識したコミュニケーションの中でプロセスを重視する活動を授業中に実践するという考え方が主流である。

このうち、語学の授業での作文教育に導入されることの多いピア・レスポンスは、学生の意識の変容が観察されるかどうかでプロセスが充実すると考えられており、特に、日本語教育の分野での特別な文脈の中では、協働学習をピア学習として、新たに昨今の時代に合わせた形として取り立てるために「ピア・ラーニング」という名称でグループ学習と区別した実践が導入されている（池田・館岡2007）。そして、そのプロセスにおける学習者の学びの内的変化に対する成果の報告や、その分析研究が、日本語教育や教育学のスタンスから盛んになっていることから、他者を介して自己を見つめる学習活動の効果に対して、ある程度の肯定的な共通認識がもたれるようになってきていると考えられる。

このような同等の他者とのインターアクションを通して、学習内容のイメージがつかむことを期待し、AWにピア・レスポンスを導入した授業を標準化したいが、ピア・ラーニングには、人間関係の構築に時間がかかる。多項目にわたり、また、達成度がある程度決まっている授業で、どのように学習活動に取り入れるかは工夫が必要である。

以上のような現状、先行研究、課題を受け、2012～2014年の3年間、短期大学の新生の授業「日本語の文章表現 A, B」の、課題の推考時にピア・レスポンス（文章相互推敲協働学習：以下PR）を組み込んだ。初年次のAWの授業において、記述の「見直し」を強化するという目的を主なものとしたが、本稿では、このPRを組み込んだ授業について、PRの重要性という点で考察すべく、期末レポートの点数とアンケートの印象から再考したい。

### 1.3. 本稿で報告する実践内容

2012年度～2014年度の3年間の実践内容（表1）と授業の流れ（表3）は同じである。ただし、年度ごとの実施概要を表2に示すが、その担当者や授業時間等、諸条件が異なっている。

表1: 授業内容・テーマ

前期	メモ、ノートテイキング、掲示、メール、手紙、企画・提案書、学級新聞、エントリーシート、レポート書式
後期	(2年次卒業論文のゼミの準備) 論文の書き方、文献調査、文献整理法

表2: 2012年度～2014年度の実践概要

年度	クラス数	担当者数 (人数と専門)	授業内容	授業の流れ	PR実施の方法	結果
2012	4クラス	4人 (専任1人;日本語教育, 非常勤3人;国文学)	市販教材の提示順を独自にアレンジしたもの	全体作業→個人作業→PR→個人作業清書	15回中6～7回ほど。 3人～5人のグループで適宜。	学習者の「見直し」増加, 期末レポート平均点63.2(前年63.0と変化なし)
2013	3クラス	3人			毎時間の課	学習者の「見直し」

		(専任 3 人;日本語教育, 近現代文学, 古典文学)			題推考時 15 分間, 3 人で PR (説明→やりとり)	し」増加, 期末レポート平均点 まちまち 46.3-63.1-70.1
2014	3 クラス	1 人 (専任 1 人;日本語教育)			毎時間の課題推考時 15 分間, 3 人で PR (説明→やりとり)	学習者の「見直し」増加, 期末レポート平均点 52.5-68.1-58.6 若干統一的吗?

筆者の担当授業では, 15 回の実施のうち, 初回と最終回の 2 回, 即ち, コースの前後に, 語彙力推定テスト, 意見文, 日本語能力試験過去問題, CanDo アンケート, 授業アンケートを実施し, 授業は行っていない。したがって, 授業は, 15 回のうち 12 回となるが, この 12 回で表 1 にあげた AW の約束事を学ぶ。

学習内容は, 前期に, 意図を明確にした文章, 目的別の文章, 意見文など, 基本的に文章に関する練習を行い, 後期に, 文体, 事実と意見の記述方法, パラフレーズ, 要約, 段落構成, 文章構成, 調査, レポートの構成, 体裁を学ぶ。全て 1 回 1 テーマで, 先の内容の知識を積み上げながら, 毎回, 次の流れで進めた。

- ①全体練習でポイントを確認＝ループリックを確認
- ②課題へ個人で取り組む
- ③ピア間で協働学習
- ④個人で再考と清書後提出

はじめに, その課のテーマと練習目標を説明し, 目標を考えるために全体練習を行う①。そして, 練習後のフィードバックとして, 目標が具体的にどのような形になっているかを示し, それをその課, その目標のためのポイントとして板書, または, パワーポイントで掲示する。これに各ポイントごとの点数をつけてループリックとし, 学生に確認してもらう。ループリックの観点は基本的に, 各科 5 つ程度とし, その点数配分は, その重要度に応じて, 5 点～1 点としていた。合計点数は特にそろえていたわけではないが, おおむね, 15 点～25 点の間になる。たとえば, 「段落」の作り方を理解する課では, 「段落構成が 3 つからなる」, 「いわゆる「中心文」が簡潔に段落の中心ポイントを示す」「支持文が中心文を説明する内容である」「まとめ文が中心文と関連している, または, 同じ内容である」「まとめの文は中心文をパラフレーズしている」ことをポイントとし, 各配分を 5 点, 4 点, 3 点, 3 点, 3 点で, 合計 18 点としていた。

全体練習後, 学生は, ループリックを参照しながら, 個人で評価のために提出する課題を実施する②。そして, 各自が同じ課題を持ち寄って, ③の協働学習に入る。毎回異なる 3 人で, 各自の記述方法の説明→コメント→コメントへの反論や意見交換を行った上で, 最後の④の段階に進み, 個人で PR 後の気づきを踏まえて記述や内容を再考して清書する。授業中に時間がなくなった場合や, よく考えたい場合は, 次週までの宿題とした。課題の提出は次回の授業開始前までとし, 15 回目の授業日までであれば, 再提を何度でも行うことを認めた。

また、次の回の授業開始時に、前回のポイントを復習し、それが、提出された学生の課題のどの部分に相当するのかを、表示システムを利用して全員分を素早く全員で確認していった。そして、ルーブリックに照合した場合の完成度について教師が簡単に講評し、前回までのルーブリックとそのポイントを再確認した。

このフィードバックは、前回のポイントの確認を目的とし、各学生の記述がどのように具体化されたかを見るものとして、学期初めにクラス内での共有を断っている。そのため、学生の記述の中の該当部分を復習ポイントの例のようにまとめて指摘していく。どれが誰の記述かも特に隠さず行うが、何が良いから何点であるかを明確に言い、必ず、どの学生の記述も良い部分と今ひとつ立った部分を指摘するコメントをつけた。10分という時間でまとめてポイントごとに見て行くためか、特に学生から、公開好評に対する不満の声は出なかった。

以上の授業の流れと時間配分を、前回の復習や課題のフィードバック、学生の授業ポートフォリオに対する設定時間を合わせて表3に示す。

表3:授業の流れ

①小クイズ 3種とその答え合わせ(10分)→②前回の復習(提出した課題のフィードバック+前回達成目標復習=15分)→③今回の課題の全体練習(15分)→④回の達成目標と基準の全体確認(5分)→⑤個別応用練習(15分)→⑥個別応用練習推敲(ピア・レスポンス=20分)→⑦清書(5分)→⑧授業日誌・ポートフォリオ(5分)
---

なお、2014年度の授業では、毎回の授業で使用するテキスト、授業での配布物を、1,2週間前にコース管理のためのLMSに掲載した。また、指示、ルーブリックは授業の後で、LMS上の授業のページに掲載した。2012年から2013年までは学外のmoodleを利用し、2014年度は学内のmanabaシステムを利用した。

学生のポートフォリオや学習日誌は各回の授業にリンクさせた掲示板にアップしてもらった。掲示板は学生に確認の上でクラス全員に公開する形にし、授業目標、PR活動、評価課題に対する振り返り、気づき、疑問等を簡単に書くとした。

以上は、指示内容、評価観点、数回前の課題やルーブリック、授業内容の積み上げの順も、各自が自分で意識的に何度も確認するためであった。また、記述に責任を持つため、さらに、仲間の感覚に自身を投影してリアルに共感する場を設けるため、作業の結果や掲示板の表示は全て記名式でクラス内で共有するとした。

授業は、LMSの利用、記述の公開、課題の提出、講評の簡便さを考え、情報実習室で実施し、各自1台のパソコンと2人に1台の教卓モニターがある環境で行った。ただし、提出する課題は、手書きでの提出も認めており、パソコンか手書きか、どちらで課題を実施するかも含めて、各自、使いやすい方を自分で選んでもらった。前回の課題の講評は基本的に情報実習室のモニターを利用して実施しているが、手書き提出の場合はOHPを利用して講評した。

## 2. データ分析にあたって

### 2.1. リサーチクエスチョン

本稿では、AWとして実践した授業の流れとその概要のうち、PRの実施の有無と期末レポートの評価点との関係を記述的に概観する。これにより、ピア活動

は評価点に影響するか、また、一方で、条件の異なる3クラスの授業アンケートを比較してPRが結果の何に影響しているかを考察する。これらの考察を通して、今後のコースデザインの際のPRのウエイト、その方法について判断する。リサーチクエスチョンは次の2点とし、その結果からデザインを再考するものである。

なお、2012～2014の授業方法と内容は同一で、学習条件の差が年度ごとにはあるが、学生は全て異なるため、今回は2014年度の実践の結果で考察する。

1. ピア活動の実施と成果の点数に関係があるか
2. ピア活動は何に影響するのか

## 2.2. 調査対象

2014年度後期のAWの授業は、必修科目として、初年次の約40人の学生が履修していた。そのうち32人の学期末のレポートの評価点と授業アンケートを調査対象とする。

授業は15人ずつの3クラスに分けて実施したが、対象の期末レポートを提出していない学生は対象にしない。32人の実施環境は表4のとおりである。

表4：2014年度後期のクラスと条件

クラス	時限	対象人数(在籍人数)	PRの実施	教師の関わり
B	木2限AM	7人(15人)	PR実施	机間巡視なし
C	木3限PM	11人(17人)	PR実施	机間巡視あり
A	金2限AM	14人(16人)	PR実施なし	机間巡視あり

学期末の試験の代わりに、学期中に学んだ技術を駆使して期末レポートを作成することがAWの評価の対象であったが、期末レポートの詳細指定は、13回目の授業、すなわち、12月の最終週の授業で紹介した。レポートのテーマは自由とし、評価観点となるループリックと合わせて提示した。また、1月中の2回の授業中に、期末レポートの構成や調査に関するPR活動に、それぞれ10分～15分ほど時間をとった。そして、期末レポートの提出は、授業終了から2週間後を期限とした。

提出された期末レポートのテーマは、おおむね、別の授業等で課されたレポートや、別の専門の授業内容に基づいた内容となっていた。個人的な趣味で書いているものも若干混ざるが、以下に、各クラスから2～3点ずつランダムに選んだレポートのタイトルを示す。

- 佐幕派と尊王攘夷派の考えの違い
- 『オツベルと白象』のストーリー展開に見られる関係性の変貌
- 夏目漱石の人生経験と人間性について—漱石の生い立ちと『私の個人主義』を中心に—
- 「千と千尋の神隠し」の登場人物から見る友情—友情によって成長する千尋—
- なぜ人は嘘をつくのか—嘘の存在意義—
- 過去から現在までの寿司の流れ—『寿司の歴史』ブックレポート—
- 本場の北海道で食べるジンギスカンが美味しい理由とは

なお、初年次の学生の学力差は大きく、偏差値で見ると、15以上の開きがある場合もある。そこで、コース開始と終了時に、特定非営利活動法人日本語検定委員会の日本語検定3級問題を課し、足並みを確認するようにしている。この検定試験は、日本語の総合力を測定するためのものとされ、漢字や語彙など特定の領域に限定せず、日本語の総合的な運用能力を測る。その内容は1.敬語、2.文法、3.語彙、4.言葉の意味、5.表記、6.漢字の6つの領域から出題される（日本語検定試験サイト）。2014年度は、高校生以上を基準とする3級の問題を実施したが、受験者全員が60～70%達成していることから、だいたい準3級～3級の日本語の知識があると考ええる。

また、授業での学習後、記述の向上が見られるかを確認して、期末レポートを見る意味を確かめた。それは、授業開始前と授業終了時に学生に書いてもらった意見文の語彙の多様性と難易度の変化を見ることで確認した。意見文は、コース開始時に「日本は豊かか」、終了時に「成功の可否に関わらず、チャレンジすることへの是非」がテーマであるが、どちらも約20分で400字～600字程度である。

2つの意見文の難易度と多様性の数値化は次のように行った。語彙の難易度は、テーマの異なる意見文の比較であるため、実質語ではなく、文法機能語を比較している。比較の基準は「リーディングチュウ太」の「単語レベル」に基づく「語彙の難易度」を利用した。また、語彙の多様性は、コーパスサイズに影響を受けないと言う Guiraud 値 (G 値) を用いた (石川 2008)。

これらの数値で、前期、後期ともに意見文を提出した30人の語彙の多様性と難易度を見たのだが、まず、授業の開始時と終了時に記述する意見文の延べ語数、異なり語数、G 値の差を T 検定 (両側) で比較すると、延べ語数は前期と後期の差は  $t(36)=2.828, p=0.00760<.01$  で有意に差が見られたが、異なり語数は  $t(36)=0.953, n.s.$  で有意差がなかった。多様性を表す G 値は  $t(36)=4.118, p=0.00021<.01$  で有意差があった。すなわち、学生の記述は、授業前後で、その記述の量と多様性に差があるが、異なり語数自体は変化がない。ただし、意見文は記述量を指定したため、その影響が考えられるとすると、数値上はさほど大きな差でもないが、多様性があると判断した。

一方、「リーディングチュウ太」の単語レベルに基づく語彙の難易度で前期後期の差を見ると、片側検定で、 $t(28)=2.636, p=0.0135<.05$  で有意差があり、後期に難度が上がっていると考えられた。

以上、意見文の文体的特徴を比較したのみではあるが、語彙の多様性と難易度が変化していることから、元々の学生の記述能力差があったとしても、授業での学習効果もあると認められる。授業の学習の効果を見るにあたり、学習の学びの成果として期末レポートの評価点で学生の記述能力を見ることにも、ある程度の妥当性があると考ええる。

### 2.3. 分析手法と分析に用いるデータ

PR 実施の有無と期末レポートの評価点との関係を記述的に概観するとは、言い換えれば、日本語のアカデミック・ライティングの能力に影響する記述の言語的特徴と授業活動を調べることである。

そのための方法はいくつか考えられるが、牧野 (2000) は、成績との関連を見る目的で授業評価の規定因を調べるにあたり、重回帰分析を用いている。それは、授業の総合評価や満足度に影響を与える要因を特定するにあたり、授業評価の各因子、自己評価の各因子、単糖教員特性因子など、各因子カテゴリーのそれぞれのいずれかが別のカテゴリーの満足度や成績に影響を与えることを考慮するために各要因の相互作用を含めた多変量解析が望ましいからだとしている。本稿でも、原因となる変数と結果となる変数の間の関係をおしなべて分析することが目的であるため、牧野 (2000) を踏襲し、重回帰分析を用いる。

重回帰分析には College Analysis を、t 検定には菅谷充「こんにちば統計学」を利用する。t 検定では、片側検定か両側検定かで検定結果の見方に差があるが、本稿では、「仮説が「A は B より～であるか」のような"大きさの違いを調べる"場合は片側検定で、仮説が「A と B には差があるか」というような"差の違いを調べる"場合は両側検定」と言う、シリウス先生の心理統計学 (2015.3.15 訪問) にしたがうことにする。また、日本語解析と、各学生ごとの延べ語数、異なり語数の計上には KH Coder を利用する。

重回帰分析では、学期末の最終レポートの採点結果を目的変数とするが、①文章の情報を説明変数とする場合と、②学習時の諸条件、③学習への取り組み方を表す指標を説明変数とした場合の3種類の観点でいくつかの説明変数を検討する。最終的に影響のありそうな観点を同列に利用して重回帰分析を行い、最終課題に対する、PR の実施・非実施、授業時間差、教師の態度といった観点からレポートの得点への影響の度合いを見ることで評価点に対する説明的分析を行う。

なお、①文章の情報としては、G 値、段落数、章数、節数、文数、漢字数、単語レベルとする。G 値は、KH Coder で解析する際に出る  $n\_total(Token)$  と  $type (Type)$  を用いて計算する ( $G=Types/\sqrt{Tokens}$ )。段落数は各テキストの1字下げの数とし、章節数は、「章」「節」タイトルの数、文数は句点「。」の数である。また、漢字数はリーディングチュウ太で漢字レベルをチェックした際に出力される漢字総数とし、単語レベルは、同じく「リーディングチュウ太」(以下、チュウ太)の語彙レベル判定の結果、「難しい」「少し難しい」「ふつう」「やさしい」「とてもやさしい」を5, 4, 3, 2, 1の5段階の数字に置き換えたものとする。②の学習時の諸条件としては、PR 実施有無、授業時間、教師の関わり方の一つ、机間巡視の有無とする。③の指標は、出席数、課題提出数、掲示板への投稿数とする。

以上、①②③の説明変数をいくつか検討しながら、重回帰分析を繰り返し、PR の実施の有無が評価点と関係するか、何が最も影響があるか、それらはどの程度の影響かを確認する。

2014年度後期のAWの授業は、必修科目として、初年次の約40人の学生が履修している。そのうち32人の記述として、学期末のレポート、授業アンケートを調査対象とする。授業は15人ずつの3クラスに分けて実施したが、対象の記

述は授業の前後に記述した意見文，期末レポートの3点全てとなるため，提出していない学生の記述は対象にはならない（表5）。

表5:2014年度後期のクラスと条件

クラス	時限	対象人数(在籍人数)	PRの実施	教師の関わり
B	木 2 限 AM	7人(15人)	PR 実施	机間巡視なし
C	木 3 限 PM	11人(17人)	PR 実施	机間巡視あり
A	金 2 限 AM	14人(16人)	PR 実施なし	机間巡視あり

### 3. 結論

#### 3.1. PRの実施，非実施が期末レポートの評価点に関係するか

学期末の最終レポートの採点結果を目的変数とし，①文章の情報（G 値,段落数,章数,節数,文数,漢字数,単語レベル），②学習時の諸条件（PR 実施の有無，教師机間巡視の有無，授業時限，出席数，課題提出数，掲示板投稿数）を表す指標の2分野の観点を説明変数として一列に扱い，重回帰分析を行った。

①の結果，重相関係数  $R=.77$ ，決定係数(寄与率) $R^2=.59$ であった。自由度調整済重相関係数が.69（残差正規性の SW 検定確率 0.0675）で，残差の正規性があり，重回帰式の検定利用が可能と見なされる。重回帰式は，レポート点  $=45.9838-7.7207*G$  値  $+0.4439*段落数-2.7920*章数+0.7201*節数+0.3557*文数+0.0260*漢字数+11.4784*単語レベル$ であった（ $p<.05$ ）。複数の目的変数のうち，College Analysis の変数自動選択（変数増減法）を実施すると，2回の Step で文数と G 値が選択された。Step1 の文数のみの回帰式が  $Y=27.1579+0.6371X1$  で，G 値を加えた重回帰式は  $Y=67.7084-0.3598X1+0.7945X2$  となる。いずれも有意なモデルであるが（ $p<.05$ ），文数での回帰式の  $R^2$  が.41，文数と G 値に基づく  $R^2=.51$  である。文数と G 値の場合の偏相関係数が.71 と高めであるが，.8 を超える程ではないため，問題はないと考える。

以上から，レポートの評価点に最も影響を与えているのは文数と多様性の少なさだと考えられる。AW の文章では，パラグラフ内の文章構成も，章節内の文章構成も，Topic と Support のパタンでの繰り返しが多くなるため，数値上はバリエーションが低くなるはずであるから，妥当な観点ではないか。

ついで，②学習時の諸条件（PR 実施の有無，教師机間巡視の有無，出席数，課題提出数，掲示板投稿数）を説明変数として重回帰分析を行った結果， $R^2=.29$ ，重相関係数  $R=.54$ （自由度調整済.40）で，重回帰式は，レポート点  $=83.2753+0.7017*PR$  実施有無  $+14.2430*机間巡視-94.5403*出席数+58.2805*課題提出数+6.2715*掲示板投稿数$ である。残差正規性の SW 検定確率 0.54 で，残差の正規性があり，重回帰式の検定利用可能とみなせるが，重回帰式の有効性の検定の結果，F 検定値 2.18，自由度 5,26，確率値 0.088 で，重回帰式は有効であるといえないという結果であった（AIC295.01，DW 比 1.7539）。

以上，文体の特徴を表す指標に関しては，文の多さがプラスに，G 値がマイナスに評価点に影響するとわかったが，PR 等の教室活動や教師の働きかけといった学習環境や学生の学習への取り組みの積極性については成績に影響するわけでもないという結果であった。



### 3.2. PR の影響

3.1 節で期末レポートの評価点に影響する観点を見たが、期末レポートの成績には、長文で、単調な形式が影響するとわかったものの、結局、PR 等学習環境や学習への学生自身の取り組みと PR との関係は見られなかった。では、学生の努力や、授業への動機は成績評価と別のものなのだろうか。

先の 3.1 節で重回帰分析の際に見た学習環境の量間の相関行列表を見なおすと、PR の実施の有無と出席数 (.685) , 掲示板投稿数 (.657) , 課題提出数 (.516) には中程度の相関が見られる。課題提出数は出席数とも相関が高いが (.610) , おしなべて、授業への参加と PR の実施には、ある程度の関連性が考えられるため、学生の PR への印象や授業活動に対する印象を見た。

学期末の大学実施の授業アンケートとは別に依頼した、「文章表現」のクラス内のみでのアンケートを見る。これは、授業内容についての印象や PR に対する印象を問うアンケートに無記名での協力を依頼したものである。授業の内容や理解についての 5 項目、すなわち、①授業目的への理解、②授業での課題に対する理解、③授業の各回のポイントに対する理解、④授業開始前に期待していた目標は充足したか、⑤本授業を受けて自分の記述の変化を自覚するかの 5 つの観点に関を尋ねている。①～⑤それぞれに対する印象は全て自由記述で答えてもらったが、その中に、「(とても) そう思う」、「まあそう思う」、「どちらでもない」、「あまりそう思わない」、「全く思わない」という記述があった場合、それぞれに 5～1 の数字を付与し、①～⑤の全てに 5 段階に代えられる記述があるアンケート分のみを集計した。それぞれ、木 2 は 10 人、木 3 は 13 人、金 2 は 13 人で、計 36 人分であった。

結果、木 2、木 3 では①～⑤の全てで平均 4 であったが、金 2 のみ平均 3.83 であった。それは金 2 の③「各回のポイント理解に対する印象」の平均だけが 3 であったことによる。

授業内容への理解の集大成である期末レポートの評価点は、先に見たように、木 2 (49.6) < 金 2 (55.6) < 木 3 (66) の順で、金 2 はほぼ平均である。金 2 は授業中の質問も多く、熱心に授業の課題に取り組む学生が多かったが、全てのやり取りは教師と各学生であり、学生同士では話をしない PR 非実施クラスである。

金 2 のみがレポートの評価点に関わらず、理解に対して十分でなかったと思う人が多かったということは、各課のポイント理解度を客観視する機会がなく、自己認識や問題、ポイントの位置づけに対する確認の機会が少なかったからではないか。そのように考えると、やはり、PR という、他者の目と自己の参加責任で成り立つ協働活動を通して再考を重ねることが、学習目標や学習のポイントの理解に影響する可能性が考えられる。

そして、自尊感情や自信といった、成績の良し悪し(クラス平均)といった数字には見えなくても、アンケートに表れる総合印象と関連した学びの重要性が認められたと言うことになるのだろう。そう考えれば、やはり、授業への参加動機や積極性に関連する意識が、文数や語彙の多様性等に、間接的に影響を与えている可能性が否定しにくい。

ピア活動は、成績に、直接、影響するほど大きな関係が見られなかったものの、授業への積極的な参加の動機には影響していると推測できることから、日本人学生の初年次指導としてのアカデミック・ライティングクラスでは、協働学習としてのピア活動を組み込み、また、語彙力と文章構成を強化することを中心に、両者に関連する談話機能を担う文法的な知識を紹介することは有益だと考えられる。

#### 4. まとめ

2012～2014 年度に共通した実践を行い、ピア・レスポンスの実施と期末レポートの評価点との関係を記述的に概観するため、2014 年度の授業を例に、学期末レポートの点数を目的変数、授業の諸条件や学習意識、文章の状況を説明変数として重回帰分析を行った。これと 2014 年度の授業アンケートの結果とを照合して学生の意識を考え合わせ、ピア活動の是非を分析した。

結果、成績には、文の数と AW 構成を保持した語彙の適切な使い方が直接関係し、ピア活動は成績に、直接、影響するほどの関係が見られないとわかった。しかし、アンケートの分析からは、授業の理解や動機には影響していると考えられたことから、その有効性が確認できた。

学部新生の初年次指導としての AW クラスは、多岐にわたる項目を短い時間の中で確実に習得してもらう必要があるため、ループリックや管理を工夫して、積極的に PR を導入するのが良いと判断できる。

※本研究は、H24～H26 科研基盤(C)24520598 「ピア・レスポンスの何が文章の質的向上と評価結果に影響するのか」、ならびに、H27～H29 科研基盤(C)15K02638 「文章表現における対話的教室活動のデザインと評価基準の構築」の助成を受けた研究成果の一部で、中尾桂子(2015)「ピア・レスポンスと評価の関係—2014 年度後期のライティング授業のケースから—」平成 26 年度統計数理研究所共同研究利用レポート 342, pp51-69.を加筆修正したものである。

#### 参考文献

- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房。  
 石川慎一郎 (2008) 『英語コーパスと言語教育』大修館書店。  
 シリウス先生の心理統計学 (2015.3.15) <http://homepage2.nifty.com/nandemoarchive/index.htm>  
 菅谷充「こんにちは統計学」(2015.3.15) <http://www.m-sugaya.jp/python/index.html>  
 日本語読解学習支援システムリーディングチュウ太 <http://basil.is.konan-u.ac.jp/chuta/>  
 田中賢治, 近森節子, 徳永寿老, 山田晃 (2008) 「大学初年次における「国語力育成プログラム」の開発——立命館大学経済学部を事例として」『立命館大学大学行政研究・研修センター紀要』4号, 49-63.  
 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—』, 金沢大学大学院社会環境科学研究科博士論文。  
 牧野幸志 (2000) 「学生による授業評価の規定因の検討 (1) —多変量解析を用いた因果モデルの検討—」『高松大学紀要』第 36 号, 55-66.  
 College Analysis : <http://www.heisei-u.ac.jp/ba/fukui/analysis.html>  
 KH Coder : <http://khc.sourceforge.net/>