

# コンピュータを媒介したピア・レスポンスの実践と評価

－対面による活動との比較を通して－

田中信之（富山大学）

## 要 旨

ピア・レスポンス実施の際、時間的制約がある。この問題を解決するため、コンピュータを媒介したピア・レスポンス（以下、CMPR）を導入した。中・上級学習者11名を対象に教室内で対面によるピア・レスポンス（以下、FFPR）を実施した後、授業外の自由な時間に自宅等でやりとりできる非同期型のCMPRを実施した。そして、作文評価、フィードバック、学習者意識の観点からCMPRとFFPRを比較分析した。その結果、①CMPRよりFFPRのほうが活動後の推敲により作文評点が向上する傾向があり、②CMPRはFFPRより問題点を指摘するフィードバックが有意に少なく、③学習者はCMPRよりFFPRを好む傾向があった。これらの結果から、両活動の同期・非同期の違いが影響していることが示唆された。非同期型のCMPRはFFPRと性質が異なることを認識し、書く動機づけを高め、学習者の自律性を促す改善を行う必要がある。

**【キーワード】**：コンピュータを媒介したピア・レスポンス 対面によるピア・レスポンス 同期・非同期 自律性 動機づけ

## 1. はじめに

作文指導における「協働」の導入は、教師から学習者への一方向の活動を、学習者と学習者の双方向の活動、対話へと拡張させた。これにより教師は添削の負担が軽減される一方で、文法や語彙等の知識伝達だけでなく、学習者の学びを支援するファシリテーターとしての役割も担うようになった。このような学習環境の変化を別の角度で見ると、授業外に行っていた添削の一部が授業内にピア・レスポンスとして組み込まれたことになる。ピア・レスポンスは、授業内に仲間の作文を読み、コメントをする十分な時間が必要であり（Ho & Savignon 2007: 283）、活動が機能するには、ある程度の回数と期間を要する（原田2006b: 10）と指摘されている。しかし、ピア・レスポンスに多くの時間をあてると、他の活動に影響を及ぼすことになる。ピア・レスポンス実施においては時間的制約が避けられない問題だと言える。

このような問題を解決するため、コンピュータを活用した活動が考えられる。本研究では、これを「コンピュータを媒介したピア・レスポンス（Computer Mediated Peer Response 以下、CMPR）」と定義し、「対面によるピア・レスポンス（Face to Face Peer

Response以下、FFPR)」と区別する。FFPRは対面の環境で行う活動であるのに対し、CMPRはコンピュータを媒介して学習者と学習者が繋がっている環境で行う活動だと捉える。すなわち、両者は同じピア・レスポンスだが環境が異なっているとみなす。

CMPRは二種類に分けられる。一つは、チャットを使用する等の同期型活動で、授業内外で行える。もう一つは授業外の自由な時間に自宅等で学習管理システム・ブログ・メール等を使用し、お互いに意見交換を行う非同期型活動である。本実践ではコメントする時間が十分に確保できる非同期型のCMPRを採用し、実施した。

## 2. 先行研究

日本語教育では90年代後半からFFPRが行われるようになった。一方、英語教育では、そのころからCMPRが実践されはじめ、すでに多くの研究がなされている。コンピュータ利用により、①オーセンティックなコミュニケーションや意味交渉の機会を増やし、動機を高めること (Liu & Sadler 2003: 195)、②教室の壁を越えて、相互作用の可能性を拡張し、時間的制約と教室内の対話の限界を超えることができること (Belcher 1999: 255)、③教師と学習者にフレキシビリティを提供するだけでなく、対面によるフィードバックが苦手な学習者は心理的圧力が軽減できること (Ho & Savignon 2007: 273)、④より多くのライティングの練習を提供し、協働的なライティングを活性化させ、修正を促進させること (Ciftci & Kocoglu 2012: 62)、などの長所が挙げられる。

先行研究ではCMPRとFFPRを比較分析したものが多く、その中でも特に学習者意識の観点から分析したものが数多く見られる。Ho & Savignon (2007) はESL教育の学習者37名を対象に、Wordのコメント機能を用い、メールでやり取りする非同期型CMPRを行った。アンケートにより学習者意識を調査した結果、学習者はCMPRよりFFPRを好む傾向が見られた。また、インタビュー調査の結果から、33名中24名(72%)の学習者がCMPRとFFPRを組み合わせた活動を支持していることが明らかとなった。また、浅津他(2012)は日本語学習者34名を対象に学習管理システム(Moodle)を利用した非同期型CMPRを行った。アンケートにより学習者意識を量的・質的に分析した結果、CMPRとFFPRはともに評価が高く、CMPRは自律学習を促す可能性が示された。

一方、学習者意識を分析観点とした研究以外はあまり見られない。分析観点が異なる研究には次の二つがある。Ciftci & Kocoglu (2012) はトルコ人EFL学習者30名をCMPR(15名)とFFPR(15名)の二つのグループに分け、両者の効果を比較した。CMPRはコンピュータ教室でブログを利用した同期型活動であった。プリテストとポストテストを比較した結果、両者とも成績が向上していたが、CMPRのほうがより成績が向上していた。また、Liu & Sadler (2003) は、<Wordによるコメント+CMPR>と<手書きによるコメント+FFPR>を比較した。CMPRはコンピュータ教室でチャッ

トを利用した同期型活動であった。分析の結果、手書きよりWordのほうがフィードバック総数が多く、修正フィードバックの割合も高かった。また、学習者はFFPRよりCMPRを好む傾向が見られたが、FFPRのほうが効果が高かった。これらの結果から、WordコメントとFFPRの組み合わせを提案している。

以上、CMPRとFFPRを比較分析した先行研究の結果をまとめると、①学習者意識を分析観点とした研究に偏りがあること、②非同期型CMPRを対象とした、テストの成績やフィードバック頻度等を分析観点とした研究が見られないこと、③学習者はCMPRとFFPRの組み合わせを支持していることとなる。このような結果から、①学習者意識以外の観点から非同期型CMPRを分析する必要があること、②学習者意識と、それ以外の観点から総合的に分析する必要があること、③CMPRとFFPRの優劣を決めるのではなく、両者の組み合わせを前提として評価を行う必要がある。

### 3. 研究目的

本研究の目的は非同期型CMPR（以下、CMPR）とFFPRを組み合わせた実践を行い、両者の比較を通して、CMPRの評価を行うことである。なお、本研究はケース・スタディであり、CMPRの効果について一般化を目指したものではない。

## 4. 研究方法

### 4. 1. 実践概要

本研究は、2012年4月～7月に留学生別科において実施された作文授業におけるピア・レスポンスを対象とした。対象者は中・上級日本語学習者11名であり、国籍は中国9名、ブラジル1名、ベトナム1名である。学習目標は「論理的な文章が書けるようになること」で、『改訂版留学生のための論理的な文章の書き方』（スリーエーネットワーク）を使用し、文章の基礎から、文、段落、意見文、説明文と段階的に練習を行った。ピア・レスポンスは意見文の練習時に作文の質的向上を目的とし、導入した。

作文授業は一週間に3コマ（1コマ60分）、半期で45コマ行われた。意見文の課題は日本留学試験記述問題の過去に出題された問題とその類題であり、作文量は400字～500字程度であった。課題は五つで、三つの課題でFFPRを行った後、二つの課題でCMPRを行った。これは学習者全員がピア・レスポンスを経験したことがないため、FFPRで活動に慣れ、人間関係を構築しておくことで、CMPRが円滑に進められると考えたからである。

### 4. 2. 実践内容

表1は実践内容である。以下、表に沿って活動手順を説明する。

表1 実践内容

	活動	コマ数	内容
1	講義	1コマ	意見文（論理性、文章構成、段落作成等）の理解
2	FFPR 導入	3コマ	ビデオ視聴等による活動理解 仲間（peer）へのフィードバック内容を指示 前年度の作文を用い、FFPRを体験
3	意見文練習 （第一課題～ 第三課題）	12コマ	1コマ目：第一作文執筆 2コマ目：自己推敲、FFPR⇒ 第二作文 3コマ目：FFPRと推敲のプロセスを全体共有 4コマ目：教師フィードバック⇒ 第三作文
4	CMPR 導入	1コマ	コンピュータ教室でMoodleの利用法を説明
5	意見文練習 （第四、第五 課題）	授業外 活動	第一作文を執筆し、Moodleにアップロード。お互いに フィードバック（CMPR）後、第二作文をアップロード。 その後、教師フィードバック

まず、意見文（論理性、文章構成、段落作成等）に関する講義（1コマ）を行った。次に、FFPRの導入では、ビデオ視聴等によってFFPRに対する理解を促した。本実践では、仲間（peer）へのフィードバックは作文の内容・構成の質的向上を目指したものであり、作文の内容は「論理性、説得力」、作文の構成は「文章構成、段落作成」と定義した。これに基づき、学習者には①「主張は十分な根拠に基づき説得力があるか」、②「文章構成、段落ができていないか」を観点にフィードバックするように指示した。さらに、作文の文法・語彙等の言語形式は取り上げないこと、それらは教師がフィードバックを行うことを説明した。最後に、前年度の学習者の作文を用い、FFPRを行う活動を体験した（これらの活動は3コマ、詳細は田中2011を参照のこと）。

意見文（第一作文）を執筆した後、自己推敲、FFPRを行った。FFPRでは上記の講義および活動をもとにお互いの作文を読み、フィードバックを行った。授業後、各自推敲を行い、第二作文を提出した。次の授業ではFFPRと推敲のプロセスを共有した。学習者2名の作文を取り上げ、グループ内の読み手がその作文に関して、どのような話し合いを行ったか、また、書き手がそれをもとにどのように推敲を行ったかを報告した。次に、教師フィードバックを行った。教師フィードバックでは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線等）を記し、学習者はそれをもとに推敲し、再提出した（第三作文）。最後に、教師が作文に添削を行った。一つの課題につき4コマ授業を行い、三つの課題で合計12コマ行った。

CMPRは学習者と教師がともに利用しやすい学習管理システム（Moodle<sup>1)</sup>）を採用した。CMPR 導入（1コマ）ではコンピュータ教室でMoodleの使用方法を説明した。IDおよびパスワードを渡し、ログイン方法、入力・閲覧方法等を確認した。大学の

ウェブサイト、学内LANからログインできることを伝え、IDおよびパスワードを紛失しないように注意した。最後に、授業外の活動を説明した。第一作文を執筆し、自宅等のパソコンでMoodle上にアップロードし、FFPRと同様にフィードバック（書き込み）を行い、それをもとに1週間以内に第二作文をアップロードするように指示した。なお、アップロードされた第二作文は授業外の活動として教師フィードバックを行った。

グループ編成は教師が行った。4名のグループを2組、3名のグループを1組編成し、五つの作文課題において同じグループで活動を行った。FFPRからCMPRに移行する際、慣れたグループのほうが活動を行いやすいと考えたためである。

### 4. 3. 分析

本実践におけるCMPRを評価するため、作文評価、フィードバック、学習者意識の三つの観点からFFPRとの比較分析を行った。

#### 4. 3. 1. 分析データ

分析データは以下の4点である。

- (1) 作文（第一作文および第二作文）108編<sup>2)</sup>
- (2) 各グループの話し合いを録音し、文字化した資料
- (3) Moodle上の書き込み
- (4) インタビューを録音し、文字化した資料

#### 4. 3. 2. 分析方法

作文評価では、第一作文と比べ、活動後の第二作文の評点が向上したかを調べた。日本語教師3名が108編の作文を評価した。評価基準は①内容、②構成、③言語能力（文法・語彙等の言語形式）で、評点は1～5点の5段階評価である（評価基準は田中2008を参照のこと）。評価の手順は、各評価者が作文評価例を確認したあと、個別に作文108編を評価した。各評価者の評価差が2点以内である割合は92.7%であった。そこで、評点は評価者3名の合計点とした。第一作文の評点に比べ、第二作文の評点が向上したかを調べるために、三つの基準および、それらの総合点の評点について1要因参加者内の分散分析を行った。

次に、CMPRとFFPRにおいて、学習者が仲間の作文に対し、どのようなフィードバックを行ったかを比較した。フィードバックは、原田（2006a）の発話機能カテゴリー、宇佐美（2007）のコメントカテゴリーをもとに、①肯定的評価、②不明点の指摘、③問題点の指摘、④提案、⑤直接訂正、の五つのカテゴリーに分類した（表2）。「提案」とは、修正案の提示、問題点の指摘やアドバイス要求に対する回答を指す。「直接訂正」とは、言語能力に関する問題点に対し、訂正案のみを直接的に述べることである。なお、本研究では、口頭によるフィードバックとMoodle上の書き込みにおけるフィードバックを同等のものとして扱った。



表2 フィードバック・カテゴリーとその例

	カテゴリー	例
1	肯定的評価	Aさんの作文はいいところと悪いところの文はバランスがよいと思います。
2	不明点の指摘	「信頼させやすい」この部分の意味はよくわかりません。
3	問題点の指摘	2段落は、この賛成しないことの、いいところは言いすぎかもしれませんね。
4	提案	多分、二つに、この文を二つに分かれたほうがよいかもしれません。
5	直接訂正	今は「は」が必要ない。

フィードバックの分類は、宇佐美（2007）をもとに、フィードバック中に含まれている言語表現により判定した。ただし、学習者によく見られる誤用は文脈から意図を推測し判断した。

また、学習者意識を調査するため、学期末にインタビューを行った。時間は1名につき10～30分で、質問項目は①FFPRの良い点・悪い点は何か、②CMPRの良い点・悪い点は何か、③CMPRとFFPRのどちらを好むか、その理由は何か、であった。本研究では、紙幅の都合上、③のみを分析対象とした。

## 5. 結果と考察

### 5. 1. 作文評価

表3は各評価項目および総合点の平均点を示したものである。FFPRの第一課題では、言語能力と総合点において、第二課題では構成と総合点において評点が有意に向上する傾向が見られた。しかし、第三課題では構成において評点が有意に低下する傾向が見られた。これはFFPRが必ずしも推敲に効果をもたらすわけではなく、学習者同士が話し合い、推敲する活動は負の作用を及ぼすこともありうることを示している。一方、CMPRの第四課題では言語能力において評点が有意に向上する傾向が見られたが、第五課題では有意な差は見られなかった。以上の結果から、CMPRよりもFFPRのほうが作文評点を向上させる傾向があることがわかった。Ciftci & Kocoglu（2012）では、同期型CMPRとFFPRがともに作文の成績を向上させていたことからすると、同期型と非同期型のCMPRでは作文評価への影響が異なる可能性がある。

しかし、本調査の結果のみでは各PRにおいて、どのようなフィードバックが行われ、それがどのくらい推敲に影響したか判断できない。本実践と同様のFFPRを行った田中（2011）は、FFPRが作文の内容・構成の推敲に大きな影響を及ぼすことを明らかにした。このことから、本実践ではFFPRは作文の推敲に影響を及ぼし、CMPRは推敲にあまり影響を及ぼさなかったと推測できる。

表3 各評価項目および総合点の平均点 (N = 11<sup>3)</sup>)

		第一作文		第二作文	F値
		満点	平均点 (SD)	平均点 (SD)	
第一課題 (FFPR)	内 容	15	9.3 (1.27)	9.2 (1.40)	1.00
	構 成	15	10.2 (1.83)	10.5 (1.50)	1.00
	言語能力	15	8.1 (0.94)	8.6 (0.92)	5.00+
	総合点	45	27.6 (2.65)	28.3 (2.53)	4.37+
第二課題 (FFPR)	内 容	15	8.9 (1.38)	8.9 (1.38)	0.00
	構 成	15	9.4 (1.72)	10.2 (1.47)	4.18+
	言語能力	15	8.7 (1.48)	9.3 (1.81)	2.22
	総合点	45	27.0 (3.36)	28.4 (3.28)	4.05+
第三課題 (FFPR)	内 容	15	9.5 (1.67)	9.4 (1.87)	0.10
	構 成	15	9.7 (1.54)	9.5 (1.72)	3.75+
	言語能力	15	8.7 (1.48)	9.3 (1.81)	2.22
	総合点	45	27.9 (3.57)	27.7 (4.09)	0.06
第四課題 (CMPR)	内 容	15	9.6 (1.97)	10.2 (1.19)	2.40
	構 成	15	9.7 (2.00)	10.3 (1.54)	0.62
	言語能力	15	9.6 (1.97)	9.9 (1.98)	3.75+
	総合点	45	28.9 (4.54)	30.4 (3.98)	2.10
第五課題 (CMPR)	内 容	15	8.2 (1.27)	8.0 (1.35)	2.22
	構 成	15	9.6 (1.37)	9.5 (1.44)	1.00
	言語能力	15	9.5 (1.37)	9.6 (1.37)	1.00
	総合点	45	27.3 (3.19)	27.1 (3.34)	0.65

+ p < .10

## 5. 2. フィードバック

表4は、各PRとフィードバックのクロス表である。 $\chi^2$ 検定を行った結果、フィードバックの偏りは有意であった ( $\chi^2(4) = 13.52, p < .01$ )。そこで、残差分析を行った結果、CMPRはFFPRに比べ、「肯定的評価」が有意に多く、「問題点の指摘」が有意に少なかった。

CMPRで肯定的評価が多くなったのは、活動に慣れた仲間同士でもあっても、顔が見えない状況では、肯定的評価により人間関係を維持しようとしているからだと考えられる。一方、データを詳しく見てみると、FFPRでは、第一課題に比べ、第二課題と第三課題では肯定的評価が少なくなっている。これは活動に対する慣れが影響していると推測できる。FFPRのあとにCMPRを実施したことを考えると、CMPRにおいて学習者がより人間関係に配慮していることがわかる。

表4 各PRとフィードバックのクロス表（フィードバック数）

		肯定的評価	不明点の指摘	問題点の指摘	提案	直接訂正
FFPR	実際度数	51	5	77	56	17
	期待度数	61.5	6.0	63.9	60.3	14.3
	残差	-2.52*	-0.64	3.11**	-1.04	1.15
CMPR	実際度数	52	5	30	45	7
	期待度数	41.5	4.0	43.1	40.7	9.7
	残差	2.52*	0.64	-3.11**	1.04	-1.15

\*\* p<.01、\*p<.05

また、時間が制限されたFFPRより、十分に考える時間があるCMPRのほうが問題点の指摘が少なくなっている。このことから学習者は自由にコメントできる時間を有効に利用できていないことがわかる。Liu & Hansen (2002: 149) は、アジア系学習者のように協働に不慣れな場合、対面でないコミュニケーションによって相互作用が大きく変化する可能性があるとして述べているが、本実践では大きな効果をもたらさなかった。

### 5. 3. 学習者意識

表5は各PRに対する学習者の好みをカテゴリー化したものである。どちらを好むか、それを積極的に支持するのか、あるいは他方の短所を挙げ、それよりもよいと消極的に支持するのかを分類した。その結果、CMPRよりFFPRを好む学習者のほうが多く見られた。支持理由別にみると、積極的支持よりも消極的支持が多かった。そこで、後者を詳しく見てみる。

表5 各PRに対する学習者の好み

好み	回答人数	支持理由別人数	理由の詳細
CMPR	3名	積極的支持 1名	時間的余裕
		消極的支持 2名	恥ずかしさ 教師主導の授業の少なさ
FFPR	8名	積極的支持 3名	会話能力の向上 対話の利点
		消極的支持 5名	動機不十分 時間不足 活動の不活発さ コンピュータ環境の不備

FFPRに対する不満からCMPRを支持したコメントには二つの理由が見られた。「恥ずかしさ」は仲間に向って自分の意見が言いにくいことである。先行研究でも対面による心理的圧力が指摘されている (Ho & Savignon 2007: 273) が、本実践ではこのような学習者はわずか1名であった。また、「教師主導型の授業の少なさ」は教室内では教師が学習者に教えるものであり、学習者同士の活動は授業外に行うべきだとする考え方である。導入方法の工夫等により、協働的活動に抵抗を示すアジア系学習



者は減ってきており、むしろ協働に肯定的な学習者が増えてきたように思われる。しかしながら、教室活動は教師が中心となって行うものだという認識は根強い。この学習者もピア・レスポンスの意義は認めつつも、教師の指導を求める気持ちが強かった。

一方、CMPRへの不満からFFPRを支持するコメントにも二つの理由が見られた。「やる気が出なかった」「アルバイトをしているので時間がなかった」「みんながあまり書き込んでいないので」等の動機づけに関わるものと、「家にコンピュータがないから」という学習環境に関わるものが見られた。多くの先行研究においてコンピュータの使用が学習者の作文の際の動機づけを高めていると報告されている（Ho & Savignon 2007: 273等）が、本実践では、そのような傾向は見られなかった。上述した学習者の理由からすると、コンピュータ利用よりも同期か非同期かが学習者の動機づけと強く関わっていると考えられる。Liu & Hansen (2002:89) ではピア・レスポンスにおける同期・非同期の長所短所がまとめられている。非同期の短所として、コンピュータ環境の不備やフィードバックの遅さは挙げられているが、学習者の動機づけは挙げられていない。授業外の自由な時間における学習者の動機づけが本実践の大きな問題点だと言える。

#### 5. 4. 総合的考察

本実践では、学習者がお互いの作文を読み、コメントするのに十分な時間を確保するため、CMPRを採用した。しかし、インタビューの結果を見るかぎり、授業外の時間を有効に利用できたとは言えない。このことがフィードバックの内容に影響を及ぼし、さらには、それが推敲結果にも反映していると推察できる。

実践を振り返ると、教師には協働という枠組みがあれば、授業外の活動であっても主体的に取り組めるのではないかと、FFPRが活発に行われていたから、CMPRも活発に行われるのではないかと、という期待があった。日本語教育における協働の実践では協働と自律性の関わりが指摘されており（田中2006: 30、原田2009: 14）、協働が自律性の発達に必要であることも指摘されている（Little 1996: 210）。しかしながら、これらは学習者が協働の場にいることが前提とされたものであり、本実践のCMPRでは協働の環境があっても、そこに学習者を導くことは容易ではなかった。自律性には「学習管理能力」と「自らの学習に対する責任」の側面が見られる<sup>4)</sup>が、CMPRの実践において、より必要なのは前者であり、メタ認知ストラテジーの利用が求められていると言える。

授業内で教師は学習者にMoodleに書き込むように励ましたが、十分な効果が得られなかった。ブラジル人学習者はインタビューでCMPRに対し「実はやるのが悪くないですが、やろうと思うとやりたくなくなってしまう。運動みたいに。」と述べている。このことから、自律性を促すためにも授業外に課題を行おうとする動機づけが必要だったと考えられる。

本実践では、FFPRとCMPRは同様の課題であり、同一のグループ編成であった。これは教師の視点からデザインされたものであり、FFPRからCMPRへの移行をできるだけ円滑に行うことを意図していた。ここには学習者が文章を書きたいという意欲や新しい刺激は含まれておらず、学習者の動機づけを高めることができなかった。学習環境のデザインに学習者の視点が欠けていたと言える。また、CMPRではフィードバックする時間が十分にある一方で、即座にフィードバックがもらえない。本実践のCMPRでは、インタビューでの回答にも見られたように、書き込みが一方向で終わってしまうことが多く、FFPRのように学習者間で相互交渉されることが少なかった。このこともフィードバックを行おうとする動機づけに影響したと推測できる。

このようにCMPRでは「自律性」と「動機づけ」が重要であり、これらが「協働」と結びつくことによって、より良い実践になると考えられる。

## 6. まとめと実践の改善に向けて

非同期型のコンピュータを媒介したピア・レスポンス (CMPR) と対面によるピア・レスポンス (FFPR) を組み合わせた実践を行い、両者を比較分析した結果、次の3点が明らかになった。

- (1) CMPRよりもFFPRのほうが推敲によって作文評点が向上する傾向が見られた。
- (2) 仲間の作文に対するフィードバックにおいて、CMPRはFFPRより「肯定的評価」が有意に多く、「問題点の指摘」が有意に少ないことがわかった。
- (3) 学習者はCMPRよりFFPRを好む傾向があった。

これらの結果から、本実践のCMPRはFFPRと比較して、ピア・レスポンス導入の目的である作文の質的向上への影響は小さく、実践を改善する余地が大きいと言える。また、これらの結果は両活動の同期・非同期の違いが影響していることが示唆された。CMPRでは自律的に活動ができず、FFPRを支持する学習者が見られた。CMPRによって確かに学習環境は拡大したが、学習者を協働の場に導くことは容易ではなかった。つまり、非同期の環境において協働だけで動機づけするのは難しく、本実践のCMPRは必ずしも自律性を促すわけではなかった。

今後の実践の改善に向けて二つの案が挙げられる。一つは作文課題を再検討することである。例えば、学習者が自ら作文課題を設定することが考えられる。このように学習者が選択権を持ち、内発的動機づけを高めることによって、自律性を促す必要がある (デシ／フラスト1999)。もう一つはFFPRとCMPRの関係を再検討することである。本実践はFFPRからCMPRへの単純な移行であり、CMPRは教室外の独立した活動であった。齋藤他 (2014) はオンラインでの書き込みと教室でのフィードバックを組み合わせた活動を行っている。アンケート調査の結果、協働的な学びやコミュニケーションの活性化が実感されていること、学習者は主体的に活動に取り組んでいることが明らかとなった。このように教室外と教室内を繋いだ学習環境をデザインすること

によって、学習者の書く動機づけを維持できるようにしたい。

## 注

- 1) 本実践では北陸大学のHokudaiMoodleを使用した。
- 2) 第一課題で1名が欠席したため、第一作文と第二作文の2編が少なくなった。
- 3) 同上の理由により、第一課題は10名での分析となった。
- 4) Holec (1981: 3) は自律 (Autonomy) を「ability to take charge of one's own learning」と定義しているが、青木・中田 (2011: 2) はそれを「自分自身の学習を管理する能力」と訳す一方、津田 (2013: 36) は「自らの学習に責任を持つことのできる能力」と訳している。このことから自律には「管理」と「責任」の両側面があることが確認できる。

## 参考文献

- 青木直子・中田賀之 (2011) 『学習者オートノミー 日本語教育と外国語教育の未来のために』 ひつじ書房
- 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
- 宇佐美洋 (2007) 「学習者作文に対する教師コメントの分析 — より効果的なコメントを書くための視点 —」『日本語教育』135、60-69
- 齋藤智美・渡部みなほ・田所直子・川名恭子・田中敦子 (2014) 「総合的言語活動としての『日本語かきこ』 — 振り返りアンケート調査からみる学習者の評価 —」『早稲田日本語教育実践研究』2、45-64
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス — ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る —」『小出記念日本語教育研究会論文集』14、21-35
- 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、45-61
- 田中信之 (2011) 「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響 — 分析方法とフィードバックの教示に注目して —」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3、9-20
- 津田ひろみ (2013) 『学習者の自律をめざす協働学習 中学校英語授業における実践と分析』 ひつじ書房
- デシ、エドワード・L / フラスト、リチャード (1999) 『人を伸ばす力 内発と自律のすすめ』 新曜社
- 原田三千代 (2006a) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か」『世界の日本語教育』16、53-73
- 原田三千代 (2006b) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響 —

- 教師添削との比較 — 『日本語教育』 131、3-12
- 原田三千代 (2009) 「協働作文活動としてのピア・レスポンスに対する認識の変容過程 — M-GTAによるインタビューの分析から —」 『BATJ Journal』 10、1-20
- Belcher, D.D. (1999). Authentic interaction in a virtual classroom: Leveling the playing field in a graduate seminar. *Computers and Composition*, 16, 253-267.
- 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.
- Ho, M., & Savignon, S.J. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO Journal*, 24(2), 269-290.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: Promoting learner autonomy through the use information systems and information technologies. In R. Pemberton et al. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 203-218). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- 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.
- Liu, L., & Hansen, J.G. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

本研究はJSPS科研費（基盤研究（C）24520598）の助成を受けたものである。