流通科学大学　高等教育推進センター紀要　第 5 号，11-19（2020）

ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動

Peer Response Activity Using Rubric

福岡寿美子*
Sumiko Fukuoka

研究演習のクラスにおいて、ルーブリック（Rubric）を用いたピア・レスポンス（Peer Response）活動を行った。ピア・レスポンス実施後に、各学習者が、その活動をふり返り、ルーブリックの項目ごとに、その達成度について記述を行った。ルーブリックの記述後に、インタビューを実施し、学習者の認識の変化について、M-GTA により分析を行い、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動の特徴と傾向を明らかにした。

キーワード：ピア・レスポンス、ルーブリック、研究演習、インタビュー、M-GTA

Ⅰ．はじめに

これまで、福岡[1)]では、日本人学生と交換留学生によるピア・レスポンスを実施し、作文プロダクトやグループ編成等を中心とした分析および考察を行うことによって、作文評価の平均上昇率は、日本人学生より交換留学生の方が大きいこと等が明らかになった。

次に、福岡[2)]では、初年次教育の日本語表現科目において、日本人学生同士によるピア・レスポンスの応用を試み、レポートの評価項目を中心とした分析および考察を行うことによって、レポートの内容よりも形式に関して、より活発にピア・レスポンスが行われていること等が明らかになった。

そして、福岡[3)]では、さらに応用を試み、日本人学生同士によるピア・レスポンスにおいて、レポートの評価者と評価基準、並びにプロダクトによる分析および考察を行い、さらに、福岡[1)]の分析および考察も合わせて、総合的に考察した結果、日本人学生にとっては、作文よりもレポートにおいて、よりピア・レスポンスの可能性が生かされるのではないか等の示唆が得られた。

また、福岡[4)]では、対話的教室活動の観点から、学部留学生と日本人学生によるピア・レスポンスを試み、作文プロダクトやふり返りシートの分析および考察によって、学部留学生は日本語学習等の実質面での学びが多く、日本人学生は心理面での学びがあることが明らかになった。

さらに、福岡[5)]では、学部留学生の日本事情および日本人学生の異文化交流のクラスにおいて、パワーポイントのスライドを用いたピア・レスポンスの応用を試み、スライドの相互評価等の分

* 流通科学大学人間社会学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

（2019 年 12 月 12 日受理）
©2020 Center for Promotion of Higher Education

析および考察によって、言語レベル差のあるクラスにおいても、より対等にピア・レスポンスが行われる可能性が示唆された。

これらの先行研究を踏まえ、研究演習Ⅱのクラスにおいて、ルーブリック[6)]を用いたピア・レスポンス活動を実施した。各学習者がその活動をふり返って、内省をし、ルーブリックの項目ごとに、その達成度について記述を行った。その後、インタビューを実施し、それを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach （以下、M-GTA とする）[7)]により分析を行った。

本研究では、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を行い、その活動における学習者の認識の変化について、M-GTA により分析を行い、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動の特徴と傾向を明らかにすることを目的とする。

このような先行研究および研究目的を基に、次章では、研究方法について述べる。

Ⅱ．研究方法

１．研究対象者とクラスの概要

本研究の対象者は、本学の学部専門選択科目である研究演習Ⅱの受講者の中国人学部留学生 20 名で、日本語能力は、Ｎ２～Ｎ１レベルである。

研究演習Ⅱのクラスでは、学部留学生が、ピア・ラーニング（Peer Learning）によって、論文の構成および表現について学び、論理的な文章が書けるようになることを目標とする。クラス活動は、①参加型学習、②対話型学習、③協働学習、④自律学習の４つを基本的な考え方として行う。

評価基準は、教師から提示し、課題および発表（50%）、出席状況および参加度（50%）とした。

２．ルーブリック

５大学の共同研究により、協働作成をしたルーブリックは、パフォーマンスを質的に評価するための基準表と考える。ルーブリック作成に際して、以下の５つの学習目標を設定した。（１）論理的な文章を作成するための観点として、アカデミック・ライティングの知識・技能が身についたか自身で確認できる。（２）読み手意識をもって文章が書ける。（３）批判的に思考する力を身につける。（４）協働的推敲活動によって対話力を身につける。（５）学習過程をふり返り問題点を解決しようとする態度を身につける。学習目標を設定後、この目標に対応したルーブリックの枠組みを考えた。枠組みは、大きく「１．論理的な文章」「２．読み手意識と批判的思考力」「３．対話力」「４．学習に対する態度」の４つで、「１．論理的な文章」は、「1－1 形式」と「1－2 内容・構成」の２つに分け、全部で５つとした。そして、それぞれの下位項目として規準を設けた。学習者の内省を促すために、ルーブリックにおけるマトリックスの記述欄を空欄にして、学習者の内省を自身の言葉で自由に書き込めるようにした。また、ルーブ

リックは、その達成度を考えるために、「80%以上達成」「60%以上達成」「60%未満」の３段階のレベル（基準）を設定した。以下、表１「ルーブリック」に示す。

表１　ルーブリック

表の左側の欄の規準（項目）の達成度（80%～、60%～、～60%）を右欄で選択し、その空欄に内省を記述する。その際、自分の活動を思い出して、特に印象に残ったもの（達成できたもの、できなかったものなど）に関して、その具体例や理由と、その改善に向けての取り組み方法などを書いてください。

	80%以上達成	60%以上達成	60%未満
1. 論理的な文章			
1-1　形式			
・正しい文字・表記で書く			
・適切に語彙・表現を使う			
・正しい文法で書く			
・文体を統一する/書き言葉を使う			
・引用を適切に行う			
・適切な分量（字数）で書く			
1-2 内容・構成			
・テーマを提示する			
・問題提起ができる			
・根拠（具体例など）を示す			
・自分の考えを書く			
・適切に論述展開をする			
２．読み手意識と批判的思考力			
・読み手意識を持って、書く			
・テキスト・資料を批判的に読む			
・仲間の文章を分析的に読む			
・仲間からのコメントの批判的に検討する			
３．対話力			
・対等に話し合う			
・仲間に自分の思ったことを伝える			
・仲間の文章に指摘・批評をする			
・仲間に貢献しようとする			
・コメントを受け入れる姿勢を持つ			
４．学習に対する態度			
・資料収集や読書などをして、背景知識を持つ			
・学習過程をつねにふり返える、次回の目標設定をする			
・活動に積極的に取り組む			
・教室外でも自律的に活動を進める			
・期限を守る			

３．ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動

ピア・レスポンスの実施時期は、2016 年４～７月の約４か月間である。

学習者は、４つのグループ A～D に分かれ、『改訂版大学・大学院留学生の日本語②作文編』[8)]（アカデミック・ジャパニーズ研究会編 2015）を基に、まずは、第１回目のテーマ（X）「（自）国の特別なもの」について、400 字の作文を書く（以下、作文①とする）。作文①について、対面かつ同期で、ピア・レスポンスを行い、そのコメントをもとに、同テーマで再度作文を書く（以下、作文②とする）。

これらの活動をふり返って、内省をし、ルーブリックを用いて、記述を行う（以下、ルーブリック［１］とする）。さらに、対面かつ同期のピア・レスポンスを行い、３度目の作文を書く（以下、作文③とする）。これまでの活動をふり返って、内省をし、２度（枚）目のルーブリックの記述を行う（以下、ルーブリック［２］とする）。

これらの一連の活動に対して、一人ずつインタビューを行う（以下、インタビュー【１】とする）。これら全体の活動に対して、教師のフィードバックを行う（以下、教師フィードバック＜1＞とする）。

次に、第１回目とは異なるメンバーによるグループを作成し、第２回目のテーマ（Y）「各（中）国の国民性」について、400 字の作文を書く（以下、作文④とする）。作文④について、対面かつ同期で、ピア・レスポンスを行い、そのコメントをもとに、同テーマで再度作文を書く（以下、作文⑤とする）。

これらの活動をふり返って、内省をし、ルーブリックの記述を行う（以下、ルーブリック［３］とする）。そして、今度は、自律学習の観点から、非対面かつ非同期[9)]のピア・レスポンスを、ドロップボックス（Dropbox） を媒体として活用し、作文を書く（以下、作文⑥とする）。これまでの活動をふり返って、内省をし、４度（枚）目のルーブリックの記述を行う（以下、ルーブリック［４］とする）。

これらの一連の活動に対して、再び、一人ずつインタビューを行う（以下、インタビュー【２】とする）。これらの活動に対して、２度目の教師フィードバックを行う（以下、教師フィードバック＜２＞とする）。

以上が、本研究におけるルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を中心としたクラス活動の主な流れである。

４．対話的教室活動のデザイン

３節におけるルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を中心としたクラス活動を、対話的教室活動のデザインとして、以下、表２「対話的教室活動のデザイン」にまとめる。

表２　対話的教室活動のデザイン

第１回：テーマ（X）;（自）国の特別なもの					
作文①	対面・同期	作文②	対面・同期	作文③	
	ピア・ レスポンス		ピア・ レスポンス		教師フィード バック＜１＞
		ルーブリック ［１］		ルーブリック ［２］	
				インタビュー 【１】	
第２回：テーマ（Y）; 各（中）国の国民性					
作文④	対面・同期	作文⑤	非対面・非同期	作文⑥	
	ピア・ レスポンス		ドロップ ボックス		教師フィード バック＜２＞
		ルーブリック ［３］		ルーブリック ［４］	
				インタビュー 【２】	

以上、全体で、作文は６回、ピア・レスポンスは４回（対面・同期が３回、非対面・非同期が１回)、ルーブリックは４回、インタビューは２回、教師フィードバックは２回行った。

５．データの収集と分析方法

本研究における M-GTA の分析は、上述の表２における第２回目のテーマ（Y）のルーブリック［４］の記述後のインタビュー【２】におけるグループ A のメンバー４名（Ⓐ、Ⓑ、Ⓒ、Ⓓ）を対象[10)]とした。

以下、インタビューの２つの質問項目および M-GTA の分析手順等は、５大学で共通とした。

学習者自身が記入したルーブリックを見ながら、10～15 分の半構造化インタビューを行い、学習者の許可を得て、IC レコーダーで録音した。質問項目は、（１）ルーブリックによる自己評価を行って変わったこと、（２）ルーブリックの有効性について考えたこと、の２つである。

インタビュー内容を文字化したデータは、M-GTA により分析を行った。M-GTA は、人間と人間が直接的にやり取りをする社会的相互作用に関わるもの、研究対象とする現象がプロセス的性格をもつ研究に適するとされるので、本研究の目的と分析対象の焦点化に適した手法だと考え、用いた。M-GTA による分析の手順は、以下の（１）から（５）とする。（１）録音データの文字

化、（２）キーワード特定、（３）概念化、（４）カテゴリー化、（５）理論化の流れに沿って、コーディングを抽象化していき、結果図を作成し、ストーリー・ラインを書く。

このような研究対象者とクラスの概要、ルーブリック、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動、対話的教室活動のデザイン、データの収集と分析方法等における研究方法を基に、次章では、研究結果と考察について述べる。

Ⅲ．研究結果と考察

１．M-GTA による分析結果

M-GTA による分析の結果図を、以下の図１「ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動における学習者の認識プロセス」に示す。

結果図作成に当たっては、５大学の各教員によって、議論をし、相互にチェックを行った。≪カテゴリー≫、【概念】、「⇔」反対の関係、「⇒」時間的な流れ（変化の方向）を示す。

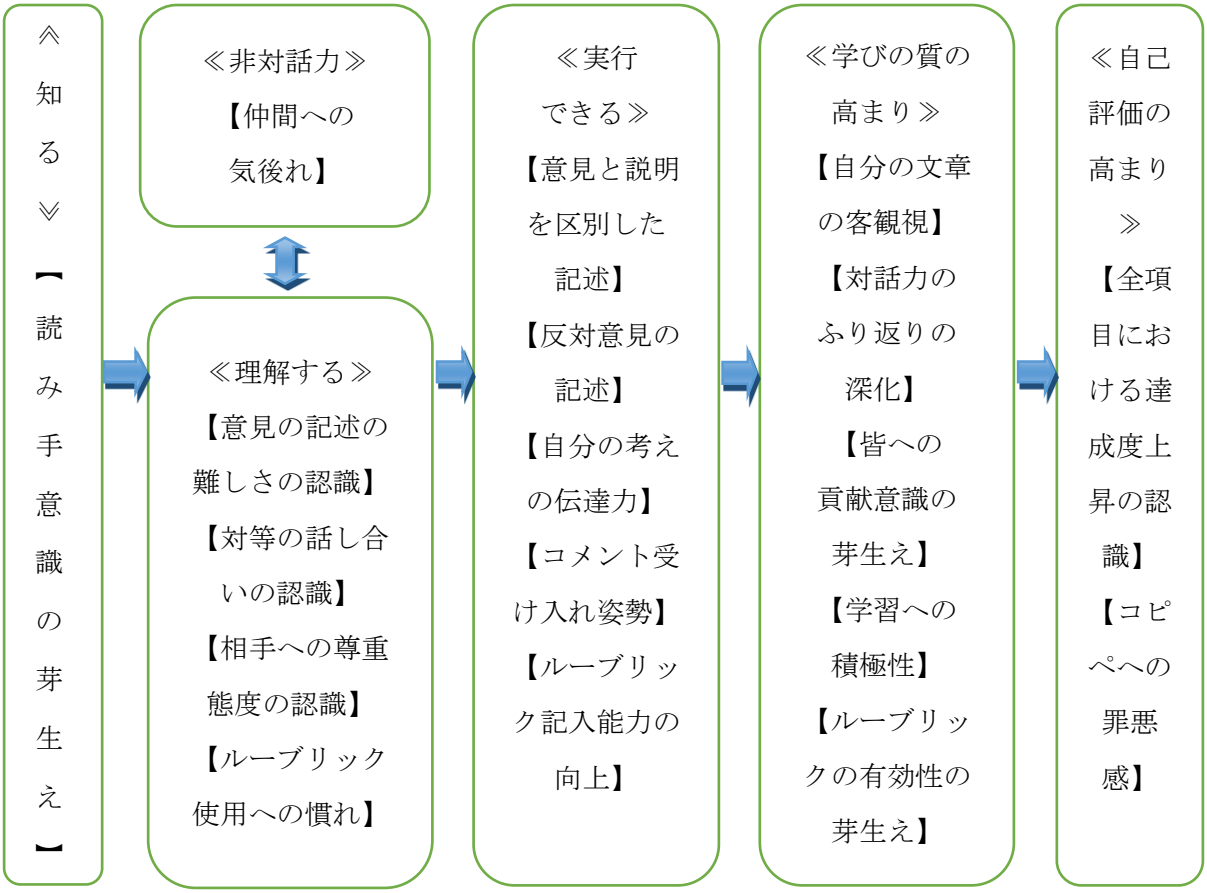


図１　ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動における学習者の認識プロセス

本研究の結果図は、主に横一列のシンプルな変化の方向性が示されたことが、特徴的であるといえる。

図１の分析結果を、≪カテゴリー≫名、【概念】名で、表現し、以下に、ストーリー・ラインを示す。

【読み手意識の芽生え】を≪知る≫ことにより、【意見の記述の難しさの認識】、【対等の話し合いの認識】、【相手への尊重態度の認識】、【ルーブリック使用への慣れ】などを≪理解する≫。これに対して、【仲間への気後れ】から≪非対話力≫の者もいる。

次に、【意見と説明を区別した記述】、【反対意見の記述】、【自分の考えの伝達力】、【コメント受け入れ姿勢】、【ルーブリック記入能力の向上】などが≪実行できる≫ようになり、さらに、【自分の文章の客観視】、【対話力のふり返りの深化】、【皆への貢献意識の芽生え】、【学習への積極性】、【ルーブリックの有効性の芽生え】など≪学びの質の高まり≫が得られ、そして、【全項目における達成度上昇の認識】、【コピペへの罪悪感】など≪自己評価の高まり≫が得られる。

ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を行うことによって、学習者の認識が、≪知る≫から、≪理解する≫へ、そして、≪実行できる≫になり、さらに、≪学びの質の高まり≫となり、≪自己評価の高まり≫が得られるまでになっていることが分かる。

２．M-GTA による分析結果からの考察

本研究では、表２からもわかるように、４か月のクラス活動期間中に、４回のルーブリック記述活動を行った。その成果からか、M-GTA の分析結果の図１において、≪理解する≫では【ルーブリック使用への慣れ】、≪実行できる≫では【ルーブリック記入能力の向上】、≪学びの質の高まり≫では【ルーブリックの有効性の芽生え】、≪自己評価の高まり≫では、ルーブリックの【全項目における達成度上昇の認識】と、ルーブリックに対する学習者の認識が高まっていくプロセスがうかがえる。

すなわち、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を１回だけではなく、２回、３回、４回と回を重ねたことによって、学習者は、【ルーブリック使用への慣れ】が生じ、それによって、【ルーブリック記入能力の向上】となり、【ルーブリックの有効性の芽生え】があり、ついには、ルーブリックの【全項目における達成度上昇の認識】にまで至っていることが分かる。

≪理解する≫において、【対等の話し合いの認識】をしている学習者Ⓐ、Ⓑ、Ⓒがいる一方で、【仲間への気後れ】から≪非対話力≫の学習者Ⓓもいる。「自分の考えをⒶさん、Ⓑさん、Ⓒさんに、あまり伝えていない」、「恥ずかしいから」、「みんなは優秀だから、すばらしいから」（Ⓓ）という認識である。ピア・レスポンス活動においては、「対等」「対話」「互恵性」等の要素がある一方で、日本人学生と留学生によるピア・レスポンス活動ではなく、留学生同士のピア・レスポンス活動においても、このような認識があることが明らかになった。

一方、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動における学習者の仲間への認識の変化では、まず、【相手への尊重態度の認識】を≪理解する≫ようになり、次に、【コメント受け入れ姿勢】を≪

実行できる≫ようになり、そして、【皆への貢献意識の芽生え】により、≪学びの質の高まり≫へと至っていることが分かる。

つまり、【相手への尊重態度の認識】が、【コメント受け入れ姿勢】となり、【皆への貢献意識の芽生え】へと、仲間への認識が、「尊重態度」から「受け入れ姿勢」へ、さらに、「貢献意識」へと、変化し、高まっているのが分かる。

本研究のルーブリックを用いたピア・レスポンス活動における学習者の認識のプロセスの特徴の一つとして、≪自己評価の高まり≫における【コピペへの罪悪感】が、挙げられる。これまで、コピペをすることへの抵抗感があまりなかった学習者Ⓓが、「前は、1回目、2回目のときは、ちょっとインターネットとかで、コピーして、やりました。それが、今回は、全部自分で、やりました」と述べた。コピペをした文章について、ピア・レスポンス活動を行ったり、その活動をふり返って、内省をし、ルーブリックを記述していくことは、回を追うごとに、次第に苦しくなって、できなくなるという。

これらについては、本活動を行う前には、まったく想定していなかった学習者の認識の変化ではあるが、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動の想定外の効果が得られたことは、本研究にとってはもちろんのこと、今後も本活動を続けていくことの意義が示唆されたといえよう。

作文だけではなく、レポート、論文等のアカデミック・ライティングにおいて、自身の活動をふり返って、内省を行い、マーク方式ではなく、自身の言葉で、考えて、記述するルーブリックを用いたピア・レスポンス活動は、コピペ対策にとって、有効であるといえるのではないだろうか。

このようなM-GTAによる分析結果およびM-GTAによる分析結果からの考察を基に、次章では、まとめを行う。

Ⅳ．おわりに

本研究では、研究演習Ⅱにおいて、中国人学部留学生に、ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を行った。この活動における学習者の認識のプロセスを探るべく、インタビューを行い、M-GTAを用いて、分析した。

その結果、本研究の結果図は、変化の方向性が、主に横一列のシンプルなものとなった傾向にある。

そして、本研究では、特に、ルーブリックに対する学習者の認識が、【ルーブリック使用への慣れ】から、【ルーブリック記入能力の向上】へ、そして、【ルーブリックの有効性の芽生え】へ、さらに、ルーブリックの【全項目における達成度上昇の認識】へと、高まっていくプロセスが確認できたことが、特徴的である。

また、【対等の話し合いの認識】がある一方で、【仲間への気後れ】から≪非対話力≫の学習者

もいることが明らかにされた。

一方で、学習者の仲間への認識が、【相手への尊重態度の認識】から【コメント受け入れ姿勢】へ、そして、【皆への貢献意識の芽生え】へと、変化し、高まっていくのが、確認できた。

さらに、本研究の学習者の認識のプロセスにおける一つの大きな特徴は、≪自己評価の高まり≫における【コピペへの罪悪感】が、認識されたことである。本活動における想定外の効果ではあったが、今後の有効性が、示されたといえよう。

ルーブリックを用いたピア・レスポンス活動を行うことによって、特に、本研究においては、【コピペへの罪悪感】の気づきが、大きな特徴となった。この学習者の気づきを、本活動だけに終わらせることなく、他の活動や科目にも取り入れ、展開させていくことを今後の課題とする。

引用文献、注

1）福岡寿美子：「日本人学生と交換留学生におけるピア・レスポンス」,『流通科学大学高等教育研究センター紀要』10（2013）1-14.

2）福岡寿美子：「日本語表現科目におけるピア・レスポンス―レポートの分析を中心に―」,『日本語教育論集』23（2014）41-48.

3）福岡寿美子：「基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動―日本人学生の場合―」,『流通科学大学教学支援センター紀要』2（2015）13-23.

4）福岡寿美子：「学部留学生と日本人学生によるピア・レスポンスの試み―対話的教室活動の観点から―」,『日本語教育論集』25（2016）41-48.

5）福岡寿美子：「学部留学生と日本人学生によるピア・レスポンスの試み―日本事情および異文化交流クラスの場合―」,『流通科学大学論集―人間・社会・自然編―』29，No.2（2017）43-51.

6）ルーブリックは、本研究当初の 2015 年に、三重大学、富山大学、大妻女子大学、同志社大学、本学（順不同）の５大学の日本語教員の共同研究によって、協働作成したものである。

7）木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践―質的研究への誘い』（弘文堂，2003）を基とする。

8）学習者の日本語能力のレベル差があったことと、限られた前期の授業期間内に複数回のプロダクトの産出を必要としたため、この度は、作文において、ピア・レスポンス活動を行った。

9）このピア・レスポンスは、教室内における対面かつ同期の活動ではなく、各学習者が、ドロップボックスを媒体として、教室外で任意の時間に行う活動である。

10）各グループにおける各学習者の出席状況、参加状況、活動状況等を踏まえ、本グループのメンバーを分析対象とした。

付記：本研究は JSPS 科研費 JP15K02638 の助成を受けた研究成果の一部である。