

LMS を活用したライティング指導の実践報告

Teaching Academic Writing Using LMS

若林玲奈*

Reina Wakabayashi

Email: wreina@dokkyo.ac.jp

獨協大学全学共通カリキュラム英語部門では、2010年度より My DOC (My Dokkyo Online Community) の名称により LMS (Learning Management System: 学習管理システム) である *Blackboard Learn*™ を導入している。本稿では、LMS を学習ツールとして活用する試みを、筆者担当のライティング授業を事例に報告する。学習者同士が互いに書いたものを読み合い、意見交換を行うピア・フィードバックの指導では、学習者は書き手と読み手両方の役割を担っている。しかし、その研究の多くが書き手としての学習者に焦点を当てており、読み手として学習者が得られる効果について考察したものはまだ少ない。ここで報告する指導では、他の学習者のライティングを分析的に読むことを活動の中心に据えたピア・フィードバックを実施した。ピア・フィードバックでは、文章の見直しの要点を確認し、コメントを記入するためのワークシートが使われるが、2つのエッセイトピックについてそれぞれ紙のワークシートを用いて、もしくは LMS 上でピア・フィードバックを実施し、その後の学習者の推敲行動の違いを比較した。その結果、紙のワークシートを用いたピア・フィードバック後の推敲は LMS 上で行ったピア・フィードバック後の推敲より多く行われ、文法やメカニクスといった表層面よりも内容面に注意を向けたものであった。また、LMS 上での実践はより多くの文章を見直すことが可能であるものの、紙のワークシートを用いて見直しを行った方が学習の充足感が得られるとの報告があった。

Dokkyo University Interdepartmental English Program has implemented My DOC, an LMS (Learning Management System) by *Blackboard Learn*™. This paper reports on the use of LMS as a learning tool in an academic writing course taught by the author. In peer feedback, a teaching methodology in which learners read one another's text and exchange comments, learners have a dual role as a writer and a reviewer. However, peer feedback research to date has focused on the writer's role and studies examining the effects of taking a reviewer's role are still scant. This study introduces an instruction of peer feedback focusing on the reviewer's role. Worksheets that provide revision criteria in peer feedback were prepared in both paper format and on LMS, and the differences in the students' revision behaviors after using the two different formats were investigated. The results indicated that more revisions were made, and more meaning-level revisions were made than surface-level revisions after the students used the paper format worksheets in peer feedback instead of the ones on LMS. Moreover, engaging in peer feedback on LMS enabled the students to read more students' texts, yet the students preferred paper based to online peer feedback.

*: 獨協大学外国語学部

1. はじめに

獨協大学全学共通カリキュラム英語部門(全カリ英語)では、2010年度より My DOC (My Dokkyo Online Community)の名称により LMS (Learning Management System: 学習管理システム)である *Blackboard Learn™* を導入している¹。現在、My DOC はコーディネーター教員による資料・教材の配布や各教員の授業運営に活用されている。授業における活用は、学生への連絡事項の掲示、資料配布や課題のやりとりが主であるが、今後は全カリ英語の教育目的である、一般学術目的の英語の訓練と自律英語学習者の育成・支援の促進に向け、学習ツールとしてのさらなる活用が期待される。本論では、LMS を学習ツールとして活用した指導の試みを、筆者担当のライティング授業を事例に報告する。

2. 指導の背景

2.1 ブレンド型の英語指導

対面授業とオンライン学習を併用したブレンド型授業²は、教室での指導に加えて、オンライン上に配信された教材を使って学習者が主体的に学習に取り組むことを可能とする。これは授業外での学習時間を確保し、自律学習を促進する指導形態を取り、英語指導においてもその教育効果が報告されている(安達他, 2009, 見上他, 2011)。LMS は、(1)学習コンテンツの配信、(2)コミュニケーションツール、(3)成績管理の機能を備えており(井村・神谷, 2006)、ブレンド型の英語指導に適したシステムである。例えば、*Blackboard Learn™* には、連絡事項を載せる掲示板、電子ファイルまたは音声、映像による学習コンテンツを配信する機能があり、コミュニケーションツールとして、メールのやりとり、ブログ(各自記事を作成し、コメントを受け付ける)、wiki(参加者全員で記事を編集する)、グループ日誌(参加者を限定して記事を作成し、共有する)、チャット等の機能がある。さらに、課題提出箱の設置と、提出ファイル、学習履歴の保存などを含めた成績管理も可能である。また、LMS の導入により、紙の教材を必要枚数印刷するなどの授業準備や、従来教室で行われて来た活動をオンライン上で行うことで、作業の効率化が図ることができる。これにより教員の授業管理の負担を軽減し、限られた授業時間を学習者とのコミュニケーションや対個人の指導により多く割くことを可能とする。

2.2 ライティング指導とピア・フィードバック

ライティング指導において、学習者同士が互

いに書いたものを読み合い、意見交換を行う活動は、ピア・フィードバックと呼ばれる(Liu & Hansen, 2005)。ピア・フィードバックの利点として、次のような点が挙げられる。(1)他の学習者のライティングを読むことを通して批判読みの力が強化される、(2)教師のみならず、より多くの読み手からフィードバックを得られる、(3)多様な読み手の視点からフィードバックを得られる、(4)自分と同等レベルの学習者の視点からフィードバックを得られる、(5)教室に共同体意識が生まれる(Ferris, 2003)。また、ピア・フィードバックの練習を行うなど適切に実施することで、推敲行動およびそのライティングの質の向上に効果があることが報告されている(Berg, 1999; Hedgcock & Lefkowitz, 1992; Lockhart & Ng, 1995a, 1995b; Min, 2005, 2006, 2008; Paulus, 1999; Villamil & De Guerrero, 1998)。指導の現場では、上記の(5)の教室の共同体意識に関連して、授業の雰囲気作りの一貫としてピア・フィードバックが行われる場合もあるだろう。しかし、なぜピア・フィードバックをライティング指導に取り入れるのか、という問いは、授業時間が限られた状況では特に、考察に値する。

ピア・フィードバックにおける学習者は書き手と読み手両方の役割を担っているが、上記のピア・フィードバックの利点(2)(3)(4)はいわば書き手として、つまり、他者からの意見を受け取る側として学習者を捉えている。これまでの研究の多くがこの書き手としての学習者に焦点を当てており、上記の利点(1)のような、学習者がピア・フィードバックの活動から読み手として得られる効果について考察したものはまだ少ない(e.g., Lundstorm & Baker, 2009; Tsui & Ng, 2000; Zhu & Mitchell, 2012)。他の学習者が書いたものを分析的、批判的に読むことで自身のライティング力が向上するといった効果の有無を検証し、ピア・フィードバックをライティング指導に取り入れる意味をさらに考察する必要がある。

3. 実践と検証

以下に、ライティング指導において、LMS を学習ツールとして活用した実践を紹介する。本実践の目的は、読み手の役割に焦点を当てたピア・フィードバックを LMS 上で実施する有用性を検証することである。具体的な検証方法として、学習者のピア・フィードバック前後の文章を比較して、推敲行動を分析した。

3.1 対象クラス

筆者が担当するライティングクラスで指導を行った。法学部2年生、TOEIC IP® 500点以上取得者対象のクラス指定科目であった。25人が在籍していたが、データ収集にあたってはすべての授業活動に参加し、当該課題を提出した11人の学習者を対象とした。

¹My DOC 導入経緯については飯島(2012)を参照。

²対面授業に対するオンライン学習の比率がハイブリッド型授業では45-80%であるのに対し、ブレンド型授業では45%以下である(Smith and Kurthen, 2007)。

3.2 指導の流れ

二年生対象の全カリ英語ライティング科目では、複数のパラグラフから成るエッセイを指導する。授業シラバスは教員によって異なり、対象クラスの授業スケジュールは表1に示す通りである。半期に渡り、90分授業を週1回、合計14回実施した。

表1 授業スケジュール

授業週数	授業内容
1-2	パラグラフライティング復習
3-4	エッセイライティング概要
5-9	エッセイトピック①
10-14	エッセイトピック②

ひとつのエッセイトピックにつき5週に渡り指導を行った。本指導では、読み手の役割に焦点を当てたピア・フィードバックの指導効果を考察するため、他の学習者のライティングを分析的に読むことをピア・フィードバックの活動と位置づけて実践した。エッセイトピック①の指導の流れは表2に示す通りである。

表2 指導の流れ (エッセイトピック①)

授業週数	授業	課題
5	構想・アウトライン作成	イントロパラグラフ
6	イントロパラグラフに紙のワークシートを用いたピア・フィードバック	イントロ推敲含む第1稿
7	第1稿に紙のワークシートを用いたピア・フィードバック	第2稿
8	第2稿に紙のワークシートを用いたピア・フィードバック	第3稿
9	Criterion®による自己点検	最終稿

一回のピア・フィードバック実施で各自2人から3人のクラスメートの文章を見直した。それぞれの文章につき10分から15分間の見直しを行った後、ペアまたは3人組となり、15分程度の時間でそれぞれが行った文章の見直しを報告し合い、問題点の指摘や改善方法の提案が難しかった点について相談し合った。その際、書き手と読み手のやりとりではなく、互いに読み手の役割に集中するため、見直した文章の書き手以外の学生と組み合わせるよう調整した。

ピア・フィードバックでは、文章の見直し

の要点を確認し、コメントを記入するためのワークシートが使われる (Liu & Hansen, 2005; Wakabayashi, 2008)。見直し項目の作成は、学習者中心の活動であるピア・フィードバックに教師が介入する部分であり、学びを方向付ける重要な要素となる。ワークシートは一般に、文章の構成、内容、文法、メカニクス、そしてフォーマットの形式について確認・分析し、改善の提案を記入する質問項目で構成される。表3は、イントロパラグラフについて見直す用途に、筆者が作成した質問項目一覧である。

表3 イン트로パラグラフ用見直し質問項目

<p>【主題文について】</p> <p>1. Write the thesis statement.</p> <p>【イントロ (導入) について】</p> <p>2. Which type of introduction does the author use? (Funnel: general background information/ dramatic/ interesting/ funny/ surprising statistics/ historical background/ none of above)</p> <p>3. Does the writer give enough general statements before s/he presents the thesis statement?</p> <p>【統一性について】</p> <p>4. Are all the sentences on topic? If not, specify the sentences that break the rule of unity.</p> <p>【結束性について】</p> <p>5. Do the sentences flow smoothly from beginning to end? If not, specify the problematic sentences.</p> <p>6. Are pronouns used consistently? If not, specify the problematic sentences.</p> <p>【フォーマットについて】</p> <p>7. Does the introductory paragraph begin with an indent?</p> <p>8. Make sure there is no use of enter key from the beginning to the end.</p> <p>【文法について】</p> <p>9. Indicate (underline etc.) or correct any grammatical problems directly on the paper with colored ink.</p> <p>【句読点について】</p> <p>10. Correct any punctual problems (use of comma, period, question mark, exclamation mark, spacing, capital letters) directly on the paper with colored ink.</p> <p>【綴りにについて】</p> <p>11. Indicate (underline etc.) or correct any spelling problems directly on the paper with colored ink.</p>

以上のように、エッセイトピック①については紙のワークシートを使用してピア・フィードバックを実施したが、エッセイトピック②について

は、作業効率と学習効果の向上をねらい、LMS 上のアンケート機能を使って実施した。質問項目は、基本的に紙のワークシートのもと同じであったが、例えば“Write the thesis statement. (主題文を書け)”という指示について、“Copy and paste the thesis statement. (主題文をコピーペーストせよ)”といった具合に、操作の指示において変更が加えられた。

エッセイトピック②の指導の流れは表4に示す通りである。

表4 指導の流れ (エッセイトピック②)

授業週数	授業	課題
10	構想・アウトライン作成	イントロパラグラフ
11	イントロパラグラフに LMS 上でピア・フィードバック	イントロ推敲含む第1稿
12	第1稿に LMS 上でピア・フィードバック	第2稿
13	第2稿に LMS 上でピア・フィードバック	第3稿
14	Criterion®による自己点検	最終稿

アンケート機能を使ったワークシートの作成方法として、見直しのためのひとまとまりの質問を対象の文章毎に作成し、それぞれに文章を書いた学習者の名前を付けた (図1参照)。

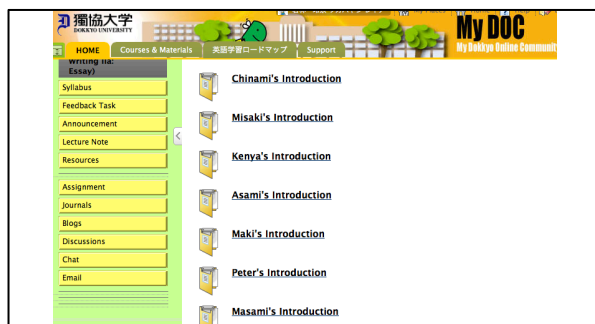


図1 LMS 上のアンケート機能を使ったピア・フィードバック開始画面

作業の手順として、学習者の名前が書かれた冊子の形のアイコンをクリックするとアンケート回答開始画面となり、そこに Word ファイルで添付のある文章を同時に開き、1項目ずつ画面に表示される質問をクリック操作またはキーボード入力により回答した (図2参照)。文中に直接訂正や書き込みを行う作業は、問題のある箇所を含んだ文章をコピーして回答欄に貼付け、その文章の訂正により行った。

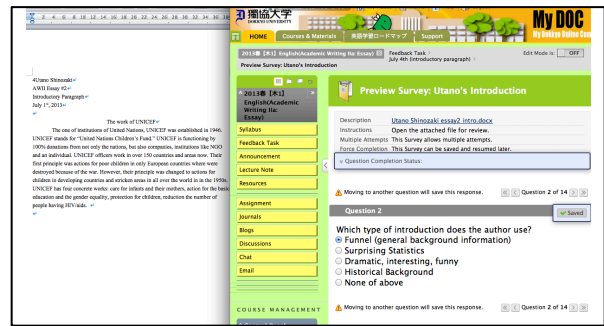


図2 LMS 上でのピア・フィードバック実施画面

紙のワークシートを使用したピア・フィードバックでは、時間的制約により、1回の取り組みにつき最大3人までのクラスメートの文章の見直しを行ったが、LMS 上での実施では、手書きで行うよりも早く質問項目に回答できることが想定され、数量の制限を設けずに各自のペースで文章の見直しを行った。その結果、例えば、イントロパラグラフの場合、エッセイトピック①では全体で33人分の文章が読まれた (N=11) が、エッセイトピック②では48人分の文章が読まれた (N=11)。また、各自のペースでできるだけ多くの文章を見直すことを優先したため、LMS 上で実施した際は、見直し後のペア・3人組での共有や相談は行わなかった。課題はすべて LMS 上で電子ファイルにより提出した。

3.3 検証方法

熟達した書き手はそうでない書き手と比較して、形式面よりも内容面に焦点を当てて推敲を行うとされる (Raimes, 1985; Sasaki, 2002; Zamel, 1983)。これはつまり、形式面よりも内容面に焦点を当てることが、熟達度が高い推敲能力の表出であることを意味する。この前提に立ち、紙のワークシートを使って実施したピア・フィードバック (エッセイトピック①) と LMS 上で実施したピア・フィードバック (エッセイトピック②) 後にそれぞれ学習者が行った推敲について、行った書き直し処理を比較した。比較材料として、導入文と主題文で構成されるイントロパラグラフに限定して、第1稿と最終稿を比較した。また、両種のピア・フィードバックに取り組んだ後にアンケートを実施した。

3.4 結果と考察

推敲の分析は表5に示されるような、Faigley and Witte (1981)の分類に基づいて行った。

表5 推敲活動の分類

表層面		内容面	
形式	意味保持	マクロ	ミクロ
綴り、時制、短縮形、句読点等	追加、削除、変更、交換、分割、統合	追加、削除、変更、交換、分割、統合	追加、削除、変更、交換、分割、統合

(Faigley & Witte, 1981)

内容面のマクロ、ミクロの違いは、ミクロレベルの推敲が文章全体の要約に影響を及ぼさないのに対し、マクロレベルの推敲は、文章全体の要約に変化が生じる。エッセイトピック①、②それぞれのイントロパラグラフの第1稿と最終稿を比較した推敲の分析結果は表6の通りである。

表6 イン트로パラグラフの第1稿と最終稿を比較した推敲の分析結果

推敲の分類	エッセイトピック① (N=11)	エッセイトピック② (N=11)
形式	6	2
意味保持	15	13
表層面合計	21 (42.0%)	15 (71.4%)
マクロ	15	6
ミクロ	14	0
内容面合計	29 (58.0%)	6 (28.6%)
推敲合計	50 (100%)	21 (100%)

表6にあるように、紙のワークシートを使用したピア・フィードバックを実施したエッセイトピック①についての推敲と、LMS上でピア・フィードバックを実施したエッセイトピック②についての推敲を比較すると、前者の方が全体の推敲数が多く、また、内容面の推敲の割合が高かった。これについて、熟達度の高い推敲は形式面よりも内容面に焦点を当てたものであるとすると、紙のワークシートを使用したピア・フィードバックの方が、LMS上で実施したものよりも内容面に焦点を当てた書き直しにつながる見直しとなった可能性がある。

アンケート結果を見ると、表7に示されるように、学習者自身も、紙のワークシートで実施したピア・フィードバックの方に、より学習の手応えを感じたことが伺える。

表7 紙とLMS上でのピア・フィードバックを比較したアンケート回答結果 (N=9)

1. 紙のワークシートで行う/ My DOC (LMS)上で行うフィードバックそれぞれの良い点は？

【紙のワークシート】

- 細かく分析できる
- 手書きでさっさと自分の考えを書き込めるところ
- 手を動かしながら頭で考えることで記憶に残りやすいところ
- 自分の手で間違いを書くことで、より理解が深まると思う
- しっかり見れる
- 英文が読みやすい
- 手書きで達成感が出る
- いつでも書ける (パソコン不要だから)
- すぐ取り組める

【LMS】

- 手軽
- 文を貼付けられるところ
- 一人あたりが早く終わるところ
- 簡単に効率よく進められる
- 多く進むことができる (人数)
- 紙の節約になる
- PCの勉強になる

2. 紙のワークシートで行う/ My DOC (LMS)上で行うフィードバックそれぞれの難しい点は？

【紙のワークシート】

- 書くのが面倒
- 時間がかかる
- 紙が増える

【LMS】

- 記憶に残りづらい
- 素早くできることで見落とすところが多いと思う
- 手抜きになりやすい
- 英文が読みにくい

ピア・フィードバックのLMS上での実施は、作業効率の向上とそれによる学習の質と量の向上を目指すものであった。実際、LMS上で実施したピア・フィードバックはパソコンを使ってコメントの記入が比較的素早く行われたことで、より多くの文章を読むことを可能にしたようである。しかし、学習の質に関しては、学習者は紙のワークシートに手書きで記入すること自体に学習の手応えを感じたようであった。これらの結果より、作業効率の向上が必ずしも学習の質の向上につながるとは限らないこと、また、LMSのようなオンラ

インのシステムを学習ツールとして使用するには、意識的、無意識問わず、学習者のこれまでの学びの経験、慣れ、好みや学習スタイルが、学習の取り込みに影響する印象を受けた。

4. おわりに

本実践の目的は、読み手の役割に焦点を当てたピア・フィードバック、すなわち他の学習者のライティングを分析的に読むことに焦点を当てた文章の見直しを LMS 上で実施する有用性を検証することであった。作業効率の向上とそれによる学習の質の向上を目指し、LMS 上での実施を試みたところ、実際に、作業効率良く多くの文章を見直すことができた。しかし、推敲行動の分析結果およびアンケートの回答結果から、オフラインで紙のワークシートを使用したピア・フィードバック後の推敲の方が、LMS 上での取り組み後のものよりも、熟達度の高い推敲行動とされる内容面の書き直しが多く含まれた。ピア・フィードバックの実施形態と、その後に行った推敲の方法に直接的な関係があったか否かは不明であるが、LMS 上でより多くの他の学習者の文章を読み、パソコンに入力する形で書き直しの提案を行うよりも、紙のワークシートを使用して一つの文章をより長い時間をかけて読む方が高次の推敲処理につながり、しいては推敲力が向上する可能性が考えられる。また、今回の取り組みでは、エッセイトピック①に取り組んだ学習効果により書ける文章の質が上がり、エッセイトピック②では文章改善のために必要な推敲の数が減ったことも考えられる。また、アンケートの結果については、作業の順番として、LMS 上でピア・フィードバックに取り組む以前に、紙のワークシートによる取り組みを複数回経験していたことにより、紙のワークシートを用いた活動に慣れていた影響も無視できない。また、紙のワークシートを用いた取り組みでは文章を見直した後に他の学習者とペア・3 人組になって読み手として共有と相談を行っていたが、LMS を使用した際は、より多くの文章を読むことを優先させて、話し合いの機会は設けなかった。それにより、文章の読み込みや分析が手薄になり、推敲に繋がらなかったのかもしれない。さらには、トピック①、トピック②と書く過程で、ライティングもしくはピア・フィードバックに対する動機付けが低下した可能性もある。効率的かつ効果的な英語指導を模索する上で、学習者が必要とする指導、ライティング指導におけるピア・フィードバックの有用性を考察し、学習ツールとして LMS を活用する試みを今後も続けて行きたい。

参考文献

- (1) 安達一寿・内田実・片瀬拓弥・川場隆・高岡詠子・立田ルミ・成瀬喜則・原島秀人・藤代昇丈・藤本義博・山本洋雄・吉田幸三(著)・宮地功(編), 『e ラ

ーニングからフレンド・イット・ラーニングへ』, 共立出版, 2009.

- (2) Berg, E. C. The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), pp. 215-241, 1999.
- (3) Faigley, L., & Witte, S. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, pp. 400-414, 1981.
- (4) Ferris, D. R. *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003.
- (5) Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. Collaborative oral/aural revision in foreign language instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), pp. 255-276, 1992.
- (6) 井村誠・神谷健一 英語教育における Learning Management System の導入事例, *Memoirs of the Osaka Institute of Technology, Series B*, 51(2), pp. 47-52, 2006.
- (7) 飯島優雅 *Blackboard Learn™* を活用した「全カリ英語 EGAP Can-do List」, 情報学研究, 創刊号, pp. 65-74, 2012.
- (8) Liu, J., & Hansen, J. G. *Peer response in second language writing classrooms*. Michigan: The University of Michigan Press, 2005.
- (9) Lockhart, C., & Ng, P. Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, 45, pp. 605-655, 1995a.
- (10) Lockhart, C., & Ng, P. Student stances during peer response in writing. In M. L. Tickoo (Ed.), *Reading and writing: Theory into practice* (pp. 118-132). SEAMEO Regional Language Centre: RELC, 1995b.
- (11) Lundstorm, K. & Backer, W. To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), pp. 30-43, 2009.
- (12) 見上晃・西堀ゆり・中野美知子『英語教育におけるメディア利用—CALLからNBLTまで—』英語教育学大系 第12巻, 大修館書店, 2011.
- (13) Min, H. Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33, pp. 293-308, 2005.
- (14) Min, H. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), pp.118-141, 2006.

- (15) Min, H. Reviewers stances and writer perceptions in EFL peer review training. *English for Specific Purposes*, 27, pp. 285–305, 2008.
- (16) Paulus, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8, pp. 265–289, 1999.
- (17) Raimes, A. What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly* 19(2), pp.229–258, 1985.
- (18) Sasaki, M. Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes, In S. Ransdell and M. Barbier (Eds.), *New directions for research in L2 writing* (pp. 49–79). London, Kluwer Academic, 2002.
- (19) Smith, G. G., & Kurthen, H. Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), pp. 455–474, 2007.
- (20) Tsui, A. B. M., & Ng, M. Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9, pp. 147–170, 2000.
- (21) Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C. M. Assessing the impact of peer revision on L2 Writing. *Applied Linguistics* 19(4), pp. 491–514, 1998.
- (22) Wakabayashi, R. Creating an effective peer response sheet: An empirical study. *OnCUE Journal* 2(1), 3–23, 2008.
- (23) Zamel, V. The composing processes of advanced ESL students: six case studies. *TESOL Quarterly* 17(2), pp. 165–187, 1983.
- (24) Zhu, W., & Mitchell, D. A. Participation in peer response as activity: An examination of peer response stances from an activity theory perspective. *TESOL Quarterly*, 46(2), pp. 362–386, 2012.

(2013年9月30日受付)
(2013年12月18日採録)