

# ピア・レスポンスにおける教師の役割

## —教師の成否判断と学習者の自己上達感からの考察—

伊藤 奈津美・石川 早苗・ドイル 綾子・藤田 百子・柴田 幸子

### 要旨

本研究はピア・レスポンスでの教師の役割を検討するため、①教師はピア・レスポンスの成否判断を何によって行っているか、②学習者はピア・レスポンスの何を評価しているか、またその評価要素は「レポートが書けるようになった」という自己上達感と関連があるかを調査した。その結果、教師はピア・レスポンスが『うまくいった』という判断をピア・レスポンス中の様子とプロダクト、またはプロダクトにつながる気づきや内省に関連を見出し判断するのに対し、『うまくいかなかった』場合には個人の能力や属性・態度、ピア・レスポンスの意義理解に原因を求める傾向があることがわかった。一方学習者に関しては、クラスメイトとの関係構築や情意面の充実感がレポートの自己上達感の重要な要素であることがわかった。以上から教師は学習者のピア・レスポンスの意義理解への働きかけを行うこと、学習者同士の関係性の構築を支援することが必要であると提案した。

キーワード：意義づけ、関係性の構築、メタ認知、外化、場の形成

### 1. はじめに

近年、第二言語教育における教師主導から学習者主体へのパラダイムシフトに伴い、日本語教育にピア・ラーニングが取り入れられることが増えてきた。池田・館岡（2007）によれば、ピア・ラーニングとは言葉を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく活動である。このうち、作文・レポートを書く際に行われるピア・レスポンスは早稲田大学日本語教育センター（以下、CJL）で開講されている総合科目群の多くの科目でシラバス<sup>1)</sup>に組み込まれている。ピア・レスポンスとは、「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動」（池田・館岡 2007：71）である。総合科目群は、日本語の4技能の段階的な学習を目的とし、初級から上級までの6つのレベルで構成されている。そして、同一の授業内容で各レベル5クラスから10クラス程度を開講している。1クラスの定員は15名から20名で、1つのクラスを複数の教員が担当するチームティーチングの形式で実践されている。このように同一シラバスで複数のクラスが開講されている場合、授業の質を全クラスで担保する必要があるため教師はコーディネーターによって作成された共通のシラバスに則って授業を行う。多くのレベルのシラバスには、作文やレポートを書き、学習者同士で話し合うというピア・レスポンスが含まれている。シラバスにピア・レスポンスが含まれている場合、複数の教師がチームティーチングで関わることとなるため、ピア・レスポンスについて教師間の認識や学習者へのアプローチの方法等、実践の共有が重要になると考えられる。チー

ムティーチングで行うピア・レスポンスに関しては、ピア・レスポンスを行った教師がどのような意義を持ってピア・レスポンスを行っていたのかについて調査した伊藤・柴田・ドイル (2015) の研究がある。当該研究では、ピア・レスポンスに対する各教師の意義づけを分類し、意義づけと実践との関わりを論じている。

また、チームティーチングであるかにかかわらず、教師は日々の実践において「うまくいった」「うまくいかなかった」という成否判断を繰り返し行っている。その判断は、教師自身が目指すもの、つまり実践に対する意義づけを基に行われているのではないだろうか。授業中の活動の1つであるピア・レスポンスにおいても、教師の成否判断は、教師のピア・レスポンスに対する意義づけと関連していると考えられ、教師は自身のピア・レスポンスに対する意義づけにより実践を組み立て、その成否を判断しているのではないだろうか。しかし、その成否判断は教師の推測をもとにしていると考えられ、教師が「うまくいった」と判断したとしても、実際に学習者の利益あるいは成功体験などに繋がっているかは明らかではない。果たして、教師の成否判断は学習者のピア・レスポンスに対する評価と重なるのであろうか。

本研究では、教師がピア・レスポンスに対する成否判断を何によって行っているのか、そしてその教師が行う成否判断とピア・レスポンスに対する教師の意義づけにはどのような関連があるのかを明らかにする。次に学習者の視点から、学習者はピア・レスポンスの何を評価しているか、またその評価要素はレポートに対する自己上達感と関連があるかを明らかにする。本稿では自己上達感をレポートや作文について「よく書けるようになった」と学習者自身が持つ実感とし、作文やレポートなどのプロダクトが実際に向上しているかは問わない。これら教師に対する調査と学習者に対する調査の結果からより効果的なピア・レスポンスのために、教師は何を行えばよいのか考察する。

## 2. 先行研究

### 2-1. ピア・レスポンスの実践に対する教師の振り返り

ピア・レスポンスの実践を振り返った研究に跡部 (2011) がある。跡部 (2011) では自身の台湾での作文授業をフィールドとした課題探求型アクションリサーチの報告が行われている。この中で跡部 (2011) はピア・レスポンスの成功には多様な要因が絡んでおり、「学習者のレベル、PR<sup>2)</sup>時の使用言語、話し合いの人数、ガイダンスの内容、教師の添削方法」(p.143) 以外にも「教師と学生の関係」、「作文のテーマ」、クラスの雰囲気を作るリーダー的な学生の存在もピア・レスポンスが効果を発揮するために必要な要素だと指摘している。また、授業の課題として、ピア・レスポンスを通して作文の問題点を発見する「プロセス」が重要であることが学習者に伝わらなかったこと、プロセスを重視する場合、学生と母語で話し合える環境のほうが適していることから日本人の教師がピア・レスポンスを実施することに限界があったこと、また教師主導型の授業の反省として生まれたピア・レスポンスが教師主導型の活動になってしまう危険性があることを挙げている。また、中井 (2015) は自身のピア・レスポンスの実践を振り返った上で、教師がどのような支援を行ったらよいかを分析し、「1) 教師が学習者の負担となっていた表面的な推敲を担

う、2) 推敲活動を進める上で障害となっていた口頭能力の不足を補う、3) 思考の言語化と作文への反映を促す、4) 推敲の手がかりを提示する」という4つの具体的な支援の方法を提案している。

このように、これまでの研究では自身の実践を振り返り、その上でピア・レスポンス実施時の課題の報告や教師による支援方法の提案が行われているが、複数の教師によるピア・レスポンスの振り返りを分析した研究は管見の限りない。そこで、本研究では、どのようなときに教師はピア・レスポンスが『うまくいった』『うまくいかなかった』と感じているかを複数の教師にアンケート調査をすることで明らかにし、その上でピア・レスポンス時の学習者への支援方法を提案したい。

## 2-2. ピア・レスポンスに対する学習者の評価

ピア・レスポンスに対する学習者の評価に関する先行研究には、ピア・レスポンスを行ったクラスにおいて学習者がピア・レスポンスに肯定的か否定的か、またなぜそう思うのかを明らかにした研究が多く見られる。先行研究を概観すると、ピア・レスポンスに対する学習者の反応は概ね肯定的であることがわかる(田中・北 1996, 跡部 2011, 鳥井 2012, 望月 2013, 中井 2015)。その理由としては、他者からのコメントにより気づきが得られる点が挙げられたケースが多く(跡部 2011, 鳥井 2012, 望月 2013)、他にも学習者同士の関係性構築を肯定的な面として学習者が挙げていたという報告(跡部 2011)もある。また学習者からの否定的な意見としては、改善点として「ピアワークに時間が取られると執筆作業が進まないで、その点の調整が必要」(望月 2013: 94)、ピア・レスポンスで嫌な経験をした時として「①ピアが有効なコメントをくれない時」「②ピアの作文がどれも似たようなもの時」「③話し合いが盛り上がらない時」(跡部 2011: 141)、学習者の不満の声として「自分の期待するようなアドバイスが得られなかった、学習者同士では適切なアドバイスが難しい、作文を読み合う時間ももったいない、周りの声が聞こえて話し合いの声が聞きにくい」(川上 2009: 70)といった点が指摘されている。このように、これまで、学習者のピア・レスポンスに対する評価とその理由が多く報告されてきた。

しかし、ピア・レスポンスのどのような点を評価する学習者が自己上達感を得たのかを明らかにした研究は管見の限りない。この関連がわかれば、教師がピア・レスポンス実施に際しどのような側面に気を配ればいいのかの示唆が得られるはずである。そこで本研究では、学習者の自己上達感と学習者がピア・レスポンスで何を評価しているかの関連を明らかにする。

## 3. 研究の目的

本研究では、教師がピア・レスポンスに対する成否判断を何によって行っているのか、そしてその教師が行う成否判断とピア・レスポンスに対する教師の意義づけにはどのような関連があるのかを明らかにする。次に学習者の視点から、学習者はピア・レスポンスの何を評価しているのか、またその評価要素はレポートに対する自己上達感と関連があるのかを明らかにする。これら教師に対する調査と学習者に対する調査の結果からより効果的

なピア・レスポンスのために、教師は何を行えばよいのか考察する。

調査Ⅰでは、教師にどのような時にピア・レスポンスが「うまくいった」「うまくいかなかった」と感じているかをたずねるアンケート調査を行った。調査Ⅱでは、学習者にピア・レスポンスの「よかった」点をたずねるアンケート調査を行った。

#### 4. 教師が考える「うまくいった」「うまくいかなかった」ピア・レスポンスとは

##### 4-1. 調査Ⅰの概要

2015年秋学期終了時の1月末に、ピア・レスポンスがシラバスに含まれるCJLの総合科目群の授業を担当したことのある教師に対し、CJLでの経験についてたずねるアンケート調査を行い、28人の教師から有効回答を得た。アンケート調査協力者の日本語教師としての経験年数、経歴は様々である。調査ではどのようなときにピア・レスポンスが「うまくいった」、「うまくいかなかった」と感じたのか、自由記述式で問うた。これらの回答から、キーワードを抽出し、カテゴリー化を試みた。本研究では教師がピア・レスポンスに対する成否判断を何によって行っているのか、及びピア・レスポンスに対する教師の意義づけと活動後に教師が行う成否判断に関連性があるのかという研究課題を掲げている。そのため、カテゴリー化にあたっては、ピア・レスポンスに対する教師の意義づけを分類した伊藤他(2015)を援用することとした。伊藤他(2015)ではチームティーチングでピア・レスポンスを行ったことのある教師にピア・レスポンスに対してどのような意義づけをしているのか自由記述式アンケート調査を行い、意義づけを次のように分類している(表1)。まず、①活動のプロセス、②学習者のメタ認知能力の育成、③プロダクトの完成度に大別し、さらに活動のプロセスを、日本語能力に着目した「技能面」と、学習者間のコミュニケーションや関係性の構築に着目した「社会面」に分類している。

表1 ピア・レスポンスに対する意義づけの分類(伊藤他:2015)

① 活動のプロセス	技能面
	社会面
② 学習者のメタ認知能力の育成	
③ プロダクトの完成度	

※一部、筆者により編集

##### 4-2. 調査Ⅰの結果

###### 4-2-1. 教師がピア・レスポンスの成否を判断する要素

調査の結果、伊藤他(2015)のピア・レスポンスに対する意義づけの分類と成否を判断する要素は概ね重なっていた。重なっていた要素は「活動のプロセス(技能面)」(以下「技能面」)、「活動のプロセス(社会面)」(以下「社会面」)、「プロダクトの完成度」(以下「プロダクト」)である。重ならなかった要素は、国籍や性格、意欲といった学習者の属性・態度、ピア・レスポンスの意義を理解するメタ認知能力である。これらはピア・レスポンスの目的とはならないため意義づけには現れなかったと考えられる。しかし、これら

2つ以外の要素は先行研究で挙げられた意義づけの要素と重なっていたため、意義づけと成否判断には関連性があるということがわかった。成否判断の要素として確認された2つの要素のうち1つを①「活動のプロセス」の下位項目におき「活動のプロセス（属性・態度）」（以下「属性・態度」）とした。また、ピア・レスポンスの意義を理解するメタ認知能力を、②「学習者のメタ認知能力の育成」の下位項目におき、自己推敲力や気づきによる内省と区別し、それぞれ「プロセスのメタ認知」（以下「メタ認知（プロセス）」、「プロダクトのメタ認知」（以下「メタ認知（プロダクト）」と位置づけ再分類した（表2）。

表2 教師がピア・レスポンスの成否を判断する要素

① 活動のプロセス	技能面（日本語能力）
	社会面（学習者間のコミュニケーション、学習者同士の関係性の構築）
	属性（国籍、性格、得手不得手）・態度（意欲）
② 学習者のメタ認知能力の育成	プロセスのメタ認知（ピア・レスポンスの意義理解）
	プロダクトのメタ認知（自己推敲力、気づきによる内省、多様な視点）
③ プロダクトの完成度（作文・レポートの改善）	

それぞれの要素に分類したアンケート回答例を以下に記述する。

#### 「技能面」

- ・「クラスの学生の性格や日本語レベルを掌握でき、活動がスムーズになったとき」
- ・「ペアになった学習者に差があったとき（漢字力、語彙力）」

#### 「社会面」

- ・「こちらから何か促さなくても、活発に話し合いが行われている」
- ・「学生同士の関係性やクラスの雰囲気がよくなったと感じたとき」
- ・「活発なやりとりが見られなかったとき」
- ・「クラスの雰囲気に左右されることが多いため、うまくいく場合とうまくいかない場合との差が大きい。その調節が難しい」

#### 「属性・態度」

- ・「他国籍であること」
- ・「パートナーから刺激を受けたという学生の様子を見たとき」
- ・「大人しい、大学生ばかり、アジア系が多いなど」
- ・「やる気がある人とない人が混在している場合」

#### 「メタ認知（プロセス）」

- ・「ピアの説明；目的を説明した」

- ・「ピア活動の意義をきちんと学生に理解してもらえなかったとき」

「メタ認知（プロダクト）」

- ・「学生が他の人の作文を読んで、相手の足りないところを見つけると同時に自分の改善すべき点にも気が付いてくれたとき」
- ・「ピア活動で出たコメントが学生の中で残っていないなと感じたとき」

「プロダクト」

- ・「分かりにくい表現が分かりやすい表現に変わった（直った）時」
- ・「ピア活動で有益なコメントが出てこなかったり、出てきても最終的にそれがリライイトに反映されていないとき」

#### 4-2-2. ピア・レスポンスが『うまくいった』と教師が感じた場合に挙げた要素

教師は表2の要素のうち、どの要素を基にピア・レスポンスの成否を判断しているのだろうか。表3にまとめたように、ピア・レスポンスが『うまくいった』と教師が感じた場合に挙げた要素の延べ人数を多い順に見ると、「社会面」を15人、「メタ認知（プロダクト）」を13人、「プロダクト」を12人、「属性・態度」を5人、「技能面」を2人、「メタ認知（プロセス）」を1人が挙げている。これらの要素については、単独の要素を挙げる教師と複数の要素を挙げる教師がいた。

表3 教師が『うまくいった』と判断する要素（延べ人数）

	うまくいった
社会面	15
メタ認知（プロダクト）	13
プロダクト	12
属性・態度	5
技能面	2
メタ認知（プロセス）	1

次に、『うまくいった』と感じた場合の要素の組み合わせを見ると（表4）、単独の要素を挙げる教師より、複数の要素を挙げる教師のほうが多いことがわかる。単独の要素では「メタ認知（プロダクト）」が5人で最も多いが、複数の要素では「社会面＋プロダクト」が7人、「社会面＋メタ認知（プロダクト）」が4人のように、2つの要素を挙げた教師が最も多く、中でも、「社会面」との組み合わせが多い。また、28人中22人が「プロダクト」と「メタ認知（プロダクト）」を1つないしは双方とも挙げていることから、「社会面」「プロダクト」「メタ認知（プロダクト）」が、『うまくいった』と判断する際の重要な要素であると言えるだろう。



表4 教師が『うまくいった』と判断する要素の組み合わせ

1 要素	メタ認知（プロダクト）	5
	社会面	2
	プロダクト	2
	メタ認知（プロセス）	1
	合計	10
2 要素	社会面＋プロダクト	7
	社会面＋メタ認知（プロダクト）	4
	メタ認知（プロダクト）＋プロダクト	2
	技能面＋属性・態度	1
	社会面＋属性・態度	1
	属性・態度＋メタ認知（プロダクト）	1
	合計	16
3 要素	技能面＋社会面＋属性・態度	1
	属性・態度＋メタ認知（プロダクト）＋プロダクト	1
	合計	2

## 4-2-3. ピア・レスポンスが『うまくいかなかった』と教師が感じた場合に挙げた要素

表5は、ピア・レスポンスが「うまくいかなかった」と感じた場合に挙げた要素の延べ人数である。多い順に見ると、「技能面」13人、「属性・態度」12人、「メタ認知（プロセス）」7人、「社会面」6人、「プロダクト」と「メタ認知（プロダクト）」が各1人であった。

表5 教師が『うまくいかなかった』と判断する要素（延べ人数）

	うまくいかなかった
技能面	13
属性・態度	12
メタ認知（プロセス）	7
社会面	6
プロダクト	1
メタ認知（プロダクト）	1

次に、教師が『うまくいかなかった』と感じた場合の要素の組み合わせを表6に示す。表6を見ると、28人中19人が単独の要素を挙げており、『うまくいった』と判断するときとは逆に、複数の要素よりも単独の要素を挙げる教師のほうが多いことがわかる。19人のうち「技能面」、「属性・態度」を単独で挙げた教師がそれぞれ7人おり、複数の要素の組み合わせを見ても、9人中7人が「技能面」、「属性・態度」を1つないしは両方挙げ

ている。単独の要素及び複数の要素の組み合わせを併せると、28人中21人が「技能面」, 「属性・態度」に言及していることから、このふたつの要素が『うまくいかなかった』と判断する際の重要な要素であると言えるだろう。

表6 教師が『うまくいかなかった』と判断する要素の組み合わせ

1 要素	技能面	7
	属性・態度	7
	社会面	3
	メタ認知（プロセス）	2
	合計	19
2 要素	技能面+属性・態度	3
	メタ認知（プロセス）+プロダクト	1
	技能面+社会面	1
	技能面+メタ認知（プロセス）	1
	合計	6
3 要素	技能面+属性・態度+メタ認知（プロセス）	1
	社会面+属性・態度+メタ認知（プロセス）	1
	社会面+メタ認知（プロセス）+メタ認知（プロダクト）	1
	合計	3

#### 4-3. 考察

##### 4-3-1. 『うまくいかった』『うまくいかなかった』と感じた場合に挙げられた要素

これまで成否を判断する際に現れる要素について見てきたが、『うまくいかった』場合と『うまくいかなかった』場合に挙げられた要素には顕著な違いが見られた。『うまくいかった』『うまくいかなかった』という判断のもとになる要素を組み合わせからみると、『うまくいかった』と感じた場合には、単独の要素では「メタ認知（プロダクト）」を判断要素として挙げた教師が最も多く、複数の要素では、「社会面」と「プロダクト」または「社会面」と「メタ認知（プロダクト）」の組み合わせを挙げる教師が多かった。単独の要素で「メタ認知（プロダクト）」を挙げた教師は、学習者に気づきや内省などの変化が起きていると感じた場合に『うまくいかった』と判断していると考えられる。そして、複数の要素を挙げた教師は、話し合いの活発さや学習者間の関係性の構築（「社会面」）など、ピア・レスポンス中の学習者の様子・雰囲気と、その後に提出されるプロダクトやプロダクトにつながる過程である気づきや内省（「メタ認知（プロダクト）」）に関連を見出し、総合的に『うまくいかった』と判断しているのではないだろうか。一方、『うまくいかなかった』と感じた場合には、判断要素として単独の要素を挙げた教師が過半数を占めた。中でも、「技能面」や「属性・態度」を挙げた教師が多いことから、『うまくいかなかった』と感じた場合、多くの教師がその要因を学習者個人の能力や属性・態度に求める傾向にあると言えるだろう。



『うまかった』『うまくなかった』と感じた場合に挙げられたそれぞれの要素は対照的であり、『うまかった』場合に多く挙げられた「メタ認知（プロダクト）」、「プロダクト」は『うまくなかった』要素としてはほとんど挙げられていなかった。先に述べたように、『うまくなかった』と感じた場合、多くの教師は学習者個人の能力や属性・態度にその原因を求める傾向にあるため、ピア・レスポンスを行うことによって生まれる気づきや内省（メタ認知）、その後に提出されるプロダクトに原因を求める教師が少ないのではないだろうか。一方、『うまくなかった』場合に単独の要素として多く挙げられていた「技能面」、「属性・態度」は、『うまかった』場合の単独の要素には全く挙げられていなかった。このように「技能面」「属性・態度」といった学習者「個人」の要素のみで「うまかった」と判断していないことから、ピア・レスポンスは個人の活動ではなく、学習者同士で作り上げる活動であると教師が認識していると推察される。

延べ人数からみても、『うまかった』『うまくなかった』という判断のもとになる各要素を挙げた教師の数の差は顕著であった。組み合わせの表で対照的な結果が出た「技能」、「属性・態度」、「メタ認知（プロダクト）」、「プロダクト」については前述の通りであるが、「社会面」、「メタ認知（プロセス）」の2項目についても、要素として挙げた教師の数に差がみられた。まず、「社会面」は『うまかった』と感じた場合に多く挙げられ、『うまくなかった』と感じた場合には少ない。これは、話し合いの活発さや学習者間の関係性の構築（「社会面」）などが確認でき、ピア・レスポンス活動中の学習者の様子・雰囲気が良いれば『うまかった』と感じる教師が多いためと言えるだろう。『うまくなかった』と感じた場合は、話し合いが活発にならないなどの原因が学習者個人の能力や属性・態度にあると考えているためだと思われる。もう一方の「メタ認知（プロセス）」は、『うまくなかった』場合に多く挙げられ、『うまかった』場合には少なかった。これは、ピア・レスポンスの目的や意義を学習者が理解していれば活動がうまくいき、反対に理解できていない場合や理解不足の場合、『うまくなかった』と教師が判断するためだと考えられる。そうであるならば、ピア・レスポンスの意義が学習者に伝わるまで、教師はその意義を示し続ける必要があるだろう。さらに、学習動機を高め学習者の積極的なピア・レスポンスへの参加を促す支援が望まれるのではないだろうか。

#### 4-3-2. ピア・レスポンスの流れと教師の成否判断

次に、教師が行う成否判断を、ピア・レスポンスの流れに関連して考察する。本稿では、ピア・レスポンスの流れを、次のように考える（図1）。

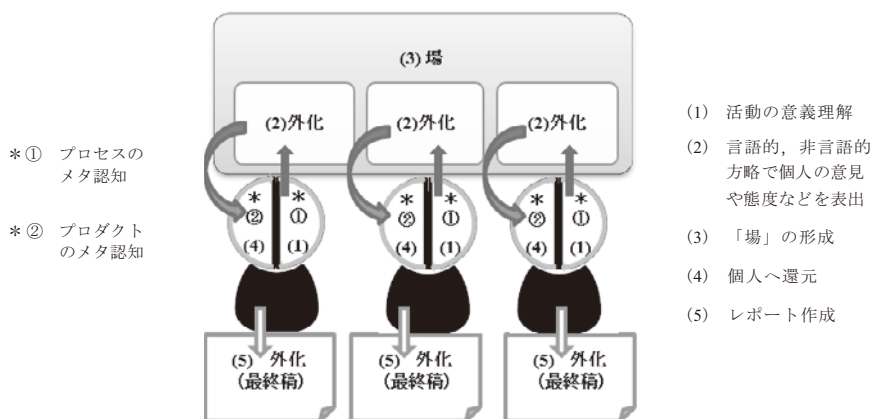


図1 ピア・レスポンスにおける学習プロセス

学習者はまず、(1) 教師の説明を聞いて活動の意義を理解し、話し合いの中で (2) 言語的、非言語的方略で個人の意見や態度などを表出する（「外化」）。ここでの「外化」とは、「批判的思考を活性化させる」という学習者個人の認知的なプロセスに対し、発話やレポート作成、表情やジェスチャーなど、言語的、非言語的な方略によって、学習者の内面から外へと表現されるプロセスのことをいう。そして、個人の「外化」が集まり、(3) 「場」が形成される。「場」とは言語的、非言語的方略で表出された個人の外化の総体を指す。「場」で得たものが、(4) 個人に還元され、気づきや内省などのメタ認知が促され、改稿につながる。この過程が繰り返され、(5) 最終稿に至る。教師はこの流れの中で、個人の「外化」の総体である (3) の「場」と、最終稿として「外化」された (5) のプロダクトを見て「うまくいった」と判断しているのに対し、「うまくいかなかった」と感じる場合の多くは、「場」に「外化」された (2) の個人の技能、属性、態度を見て判断していると考えられる。

しかし、本来ピア・レスポンスは協働により個人では成しえない成果を生むとされる活動であり、「個人」に注目すべきではないだろう。個人の「外化」は他者との関係性によって異なるものであり、常に固定されたものではない。したがって、目の前で表出されている「外化」がどのような関係性のうえに表出されたものかに注目すべきである。

## 5. ピア・レスポンスで学習者は何を評価しているのか

### 5-1. 調査Ⅱの概要

#### 5-1-1. 調査目的と調査協力者

調査Ⅱでは、学習者へのアンケート調査によって学習者がピア・レスポンスの何を評価しているか、またその評価要素と学習者の「レポートがよく書けるようになった」という自己上達感の有無に関連があるか、あるとすれば自己上達感を得た学習者がどの要素を評価しているのかを明らかにすることを目的として行った。

2015年春学期終了時の7月、「総合日本語」科目の中上級・上級クラスの学習者のうち、調査協力に同意した学習者を対象とし、35人から有効回答を得た。学習者の国籍は様々

であり、日本語学習歴も異なるが、全員「総合日本語」科目でピア・レスポンスを経験している学習者である。当該コースでは「レポートを作成する」という目標が設定され、ピア・レスポンスによって改稿に取り組んだレポートが評価の対象となっている。

### 5-1-2. 調査項目と分析方法

アンケートでは選択式の回答項目を用意し、レポートを書くときにクラスメイトと話し合うことでよかったことは何かを問うた。アンケートの設問は以下の通りである。

よかったことはなんですか。☑をしてください。	
<input type="checkbox"/> レポートがもっとよく書けるようになった。……「プロダクトの完成度」	
<input type="checkbox"/> 新しいことばを知った。	} 「活動のプロセス（技能面）」
<input type="checkbox"/> 新しい文法がわかるようになった。	
<input type="checkbox"/> クラス以外でも、日本語で話せるようになった。	
<input type="checkbox"/> 話し合いが楽しかった。	} 「活動のプロセス（社会面）」
<input type="checkbox"/> 日本語で話すことに慣れた。	
<input type="checkbox"/> この授業が楽しくなった。	
<input type="checkbox"/> グループのメンバー。	
<input type="checkbox"/> クラスメイトと仲良くなった。	} 「学習者のメタ認知能力の育成」
<input type="checkbox"/> いろいろな考えを知った。	
<input type="checkbox"/> 自分で間違いが直せるようになった。	
<input type="checkbox"/> 新しい考えが生まれた。	
その他（英語でもいいです）【（自由記述欄）】	

選択式回答項目の作成にあたっては、教師の成否判断は学習者のピア・レスポンスに対する評価と重なるのか、その関連性を見るため、ピア・レスポンスにおける教師の意義づけを分類した伊藤他（2015）を援用した。まず、伊藤他（2015）の「プロダクトの完成度」（以下、「プロダクト」）にあたる項目として「レポートがもっとよく書けるようになった」という項目を作成した。そして、ピア・レスポンスを通じてよりよいレポートを書くことがコースの目標となっていることから、「レポートがもっとよく書けるようになった」を選択した学習者は自己上達感を得た、選ばなかった学習者は自己上達感を得られなかったと考えた。その他の項目についても上記アンケートの設問で挙げたように「活動のプロセス（技能面）」（以下、「技能面」）に該当する項目として「新しいことばを知った」「新しい文法がわかるようになった」「クラス以外でも日本語で話せるようになった」を作成し、「活動のプロセス（社会面）」（以下、「社会面」）に該当する項目として「話し合いが楽しかった」「日本語で話すことに慣れた」「この授業が楽しくなった」「グループのメンバー」「クラスメイトとなかよくなった」を作成した。また「学習者のメタ認知能力の育成」（以下、「メタ認知」）に該当する項目として「いろいろな考えを知った」「自分で間違いが直せるようになった」「新しい考えが生まれた」を作成した。以上、「レポートがもっとよく書けるようになった」「その他」を除く12項目のうち学習者はどの項目を『よかった』と評価しているのか及び、選択された項目と自己上達感の有無との関わりを分析した。

## 5-2. 調査Ⅱの結果

調査Ⅱの結果を表7にまとめた。

表7 学習者アンケートの結果

要素	項目：アンケートの選択肢	各項目の 選択者数 (35人)	自己上達感		
			あり (18人)	なし (17人)	
活動の プロセス	技能面	・新しいことばを知った	12	8 / 44%	4 / 24%
		・新しい文法がわかるようになった	11	7 / 39%	4 / 24%
		・クラス以外でも日本語で話せるようになった	9	7 / 39%	2 / 12%
	社会面	・話し合いが楽しかった	22	13 / 72%	9 / 53%
		・クラスメイトと仲良くなった	19	13 / 72%	6 / 35%
		・日本語で話すことに慣れた	16	10 / 56%	6 / 35%
		・グループのメンバー	10	8 / 44%	2 / 12%
		・この授業が楽しくなった	9	7 / 39%	2 / 12%
学習者のメタ認知 能力の育成	・いろいろな考えを知った	21	12 / 67%	9 / 53%	
	・自分で間違いが直せるようになった	19	11 / 61%	8 / 47%	
	・新しい考えが生まれた	17	8 / 44%	9 / 53%	

まず、学習者がピア・レスポンスの何を評価しているかについて述べる。表7の各項目の選択者数を見ると、35人中半数以上の学習者が『よかった』とした項目は「社会面」の「話し合いが楽しかった」「クラスメイトと仲良くなった」の2項目である。また、「メタ認知」では「いろいろな考えを知った」「自分で間違いが直せるようになった」の2項目である。一方、相対的にあまり評価されていないのは「技能面」及び「社会面」の「グループのメンバー」「この授業が楽しくなった」であろう。

次に、学習者がピア・レスポンスを評価した要素と自己上達感の有無との関連を見る。アンケートの選択肢「新しいことばを知った」を見てみると、自己上達感を得た学習者は18人中8人(44%)が選択しているが、自己上達感を得ていない学習者は17人中4人(24%)しか選択していない。このようにすべての選択肢を見てみると、最後の「メタ認知」の「新しい考えが生まれた」という項目以外はすべて自己上達感を得た学習者のほうが明らかに多くの学習者が選択している。つまり、自己上達感を得た学習者とそうでない学習者には、その選択に相違があると考えられる。

そこで、自己上達感を得た学習者一人一人がピア・レスポンスのどの要素を評価していたかに焦点を当て図式化を試みた(図2)。自己上達感を得た学習者は図2の★印で示した箇所にあたる要素を選択していた。

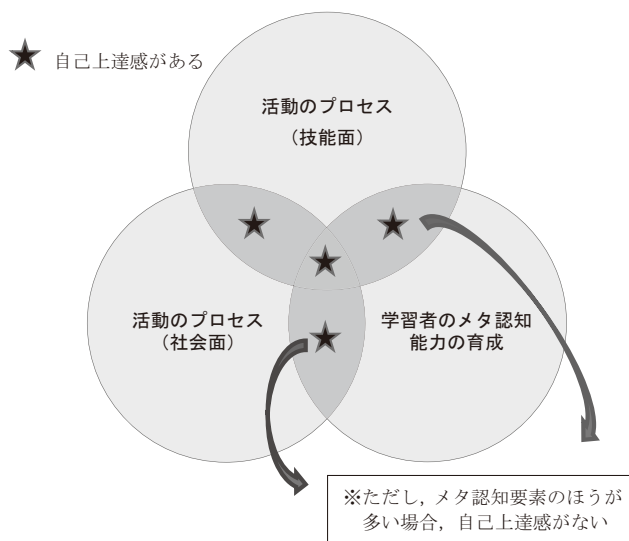


図2 自己上達感と『よかった』と評価した要素との関係

まず、自己上達感を得た学習者が選んだ組み合わせで最も多かったのは「技能面」「社会面」「メタ認知」の3つの要素すべてを組み合わせた場合で、18人中11人である。自己上達感を得られなかった学習者1人もこの3つの要素を選んでいるが、この学習者の自由記述を見ると、ピア・レスポンスに対して、「話すのには役に立った」と述べており、「レポートがよく書けるようになった」というレポートに対しての自己上達感は得られなかったと見られる。また、「技能面」「社会面」の2つの要素を挙げた学習者2人も両者とも自己上達感を得られている。次に「社会面」「メタ認知」の2つの要素を選択した学習者について見てみよう。この2つの要素を選択した学習者は7人であるが、このうち自己上達感を得た学習者は4人である。自己上達感を得られなかった学習者3人はいずれも「社会面」よりも「メタ認知」の項目をより多く選択していた。2つの要素の組み合わせでは「技能面」「メタ認知」の組み合わせもある。この組み合わせについては3人の学習者が選択したが、このうち1人は自己上達感を得た学習者であり、2人は自己上達感を得られなかった学習者である。自己上達感を得た学習者1人は「技能面」の項目数と「メタ認知」の項目数が同数であった。一方、自己上達感を得られなかった学習者2人は「技能面」よりも「メタ認知」の項目をより多く選択していた。2つの要素を評価していても、上述したように、「メタ認知」の項目を含む2つの要素を選択した場合、「メタ認知」の項目が多いと自己上達感を得られないようである。このことは、直後のプロダクトの完成度に「メタ認知」の項目が直結していない、つまり「メタ認知」の項目は即効性のあるものではないため、「よかった」とは思っても「レポートがよく書けるようになった」という自己上達感には結びつかなかったと考えられる。以上のことから、自己上達感を得た学習者は、基本的に「社会面」とその他の要素という組み合わせを評価していることがわかる。

### 5-3. 考察

「レポートが書けるようになった」と感じた学習者の大多数は、「社会面」にあたる項目

を選択しており、かつそれ以外の評価要素に分類される項目を選択していた。「社会面」は自己上達感を支える重要な評価要素であると言えるだろう。これはクラスメイトとの関係構築や情意面の充実感がなければピア・レスポンスによるレポート作成の自己上達感には繋がらないことを示している。つまり、学習者のピア・レスポンスに対する満足度を高めるためには、学習者間関係性の構築が基盤となることが改めて明らかとなった。そのため、教師は学習者が教室で関係性を構築できるように支援する役割を担う必要がある。このことは、通常の授業運営でも当然求められることではあるが、学習者同士の協働による活動であるピア・レスポンスでは相補的な関係性の構築、相互理解に繋がる関係性の構築を図るため、教師のより手厚い支援が求められ、その積み重ねが効果的な活動に導くことになるだろう。

一方、「社会面」の項目を選択していながら、「レポートが書けるようになった」という自己上達感がない学習者は、「社会面」に関わる項目だけを単独で、あるいは「社会面」よりも「メタ認知」に関わる項目を多く選択していた。また、「メタ認知」の要素は自己上達感の有無による選択者数の違いがほとんど見られなかった。このことは、学習者がメタ認知能力に価値を見出していることを示しているだろう。しかし、本研究の結果から学習者はメタ認知的なものを得たとしても、それだけではレポートに対する自己上達感は得られていないことがわかる。つまり何かに気づくこと、新しい考えを知ることはピア・レスポンス後のレポートの改稿に伴う上達感には直結しにくいということである。このことは研究対象とした科目ではピア・レスポンス後に提出するレポートが評価対象であり、学習者にとっては日本語能力を評価されるプロダクトであることも関係しているであろう。

## 6. ピア・レスポンスを行う際の教師の役割とは

### 6-1. 教師の振り返りと学習者の視点

本研究では、チームティーチングで実践したピア・レスポンスの後に教師が活動を振り返って成否を判断する際の視点と、学習者が自己上達感を得ている場合にピア・レスポンスのどのような点を評価しているのかを見てきた。ピア・レスポンスが『うまくいった』と判断する基準は、教師により様々であるが、「社会面」、「メタ認知（プロダクト）」、「プロダクト」によって判断する教師が多い。一方、学習者では、自己上達感を得た大多数の学習者は、「社会面」に関する要素を選択している。教師と学習者に共通するのは、「社会面」である。このことから、ピア・レスポンスの結果を肯定的に捉える場合、教師も学習者もピア・レスポンスが行われている「場」の雰囲気や学習者同士の関わりなど、「個人」ではなくピア・レスポンスの総体を捉え、判断していると考えられる。

さらに、教師が『うまくいかなかった』と判断する場合の視点は『うまくいった』と判断する場合の視点と異なり、学習者が自己上達感を得られなかった場合の視点も自己上達感を得られた場合と異なることが分かった。教師の『うまくいかなかった』という判断は、「技能面」や「属性・態度」に因るものが多い。一方、自己上達感のない学習者も、「技能面」を評価していない学習者が多い。このように、ピア・レスポンスの結果を肯定的に捉える場合には、「場」の雰囲気を見て判断することが多かったのに対し、否定的に



捉える場合には、「個人」に焦点をあてることが多い点で共通している。つまり、教師も学習者もピア・レスポンスを肯定的に捉える場合には「場」に注目するのに対し、否定的に捉える場合には、「個人」に注目する傾向にある。

ピア・レスポンスは、プロダクトの完成のために採用される活動の1つであり、プロダクトの完成のために必ず必要な活動ではない。最初から最後まで個人でプロダクトの完成を目指すプロセスもある。個人で完成を目指す以上の成果が得られず、「個人」のみを捉えて成否を判断するのであれば、あえてピア・レスポンスを行う必要はないと考える。このように考えると、ピア・レスポンスの成否を判断する際、「場」を捉えて判断することが適当なのではないだろうか。

## 6-2. 教師の役割

以上の結果から、より効果的なピア・レスポンスに向けて、チームティーチングでは教師のどのような働きかけが有効か考察する。まず、教師を対象とした調査Ⅰで明らかになったように、なぜピア・レスポンスをするのかという意義を学習者により明確に示す必要があると考える。これにより、学習者はピア・レスポンスの「場」で何を「外化」すべきか理解できるだろう。

さらに、学習者を対象とした調査Ⅱで明らかになったように、学習者は「メタ認知（プロダクト）」を評価しているが、必ずしも自己上達感に繋がっていなかった。これは、気づきや新しい考えを知ることがあったとしても、それらはピア・レスポンス後のレポートの改稿には直結しにくいためであると考えられる。メタ認知的な気づきはピア・レスポンスの重要な成果の1つである。しかし、調査対象とした科目ではプロダクトのみが成績評価の対象になっており、メタ認知的な気づきへの評価は考慮されていない。メタ認知的な気づきも学習の成果の1つであると考えれば、メタ認知的な気づきを評価に加えるべきであろう。しかし、外化されにくい要素であるため、評価の工夫が求められる。また、評価を再考するだけでなく、学習者に対しメタ認知的な気づきは日本語能力や思考力といった自己の成長に結び付く重要な要素であることも教師は伝え続けなければならない。そうすることで、学習者もピア・レスポンスを行うことの意味を深く理解し、より能動的にピア・レスポンスに取り組めるようになるのではないだろうか。

調査Ⅰ、Ⅱに共通する結果として明らかとなったのは、「社会面」の重要性である。ピア・レスポンスを成功させるために、教師は学習者同士の関係性の構築を支援する必要があるだろう。前述したように、「場」を形成する「個人」の「外化」は常に固定されたものではなく、関係性の中で構築されるものである。よって、教師は「個人」が表出する「外化」がどのような関係性のもとで表出されるものなのか見極めたうえで、良好な関係性が築ける「場」をプロデュースすることが重要であり必要であると考えられる。伊藤他(2015)によれば、チームティーチングでピア・レスポンスを担当する教師のピア・レスポンスに対する意義づけは様々であり、その意義づけにより実践が異なる場合があるという。意義づけが異なっていたとしてもチームティーチングでより効果的なピア・レスポンスを実践するためには、意義、評価方法に加え、どのような「場」が形成されるべきかについても、チームとして話し合いを持ち、自分たちのチームはどのようなピア・レスポ

スを行うのか共通認識を持つことが必要であろう。

## 7. 今後の課題

本研究は、先行研究では述べられていなかった教師のピア・レスポンスに対する成否判断の要素及び学習者の自己上達感とピア・レスポンスの評価との関連性を明らかにした。

しかし、ピア・レスポンスの成否を判断する場合、教師は視点を「個人」ではなく「場」へ向ける必要があると述べたが、どのような「場」を形成するべきかは熟考の必要があるのである。例えば、「場」を捉えて判断していると思われる教師の記述の中には、「盛り上がっていた」という記述が見られたが、盛り上がって話されていた内容が、ピア・レスポンスの意義づけに沿うものであったかどうか、今回のアンケートからは測れなかった。今、目の前の「場」で何が起きているのか、今後調査方法を改めて調査、検討していく必要がある。

ピア・レスポンスを行った授業の成績評価はプロダクト（作文やレポート）で測られることが多いと考えられるが、学習者はピア・レスポンスで得たものを全てプロダクト（作文やレポート）であるレポートに反映しているとは限らない。反映したいと思った時にそれができる日本語能力があるか、反映させるだけの時間的余裕があるかなど、様々な要因で反映されない場合もあるだろう。今後は、プロダクトに反映されない成果をどのように成績評価につなげるべきかについても検討したい。

さらに、今回は教師のピア・レスポンスの実践に対する成否判断と学習者の自己上達感の有無により、よりよいピア・レスポンスの実践を考えてきた。しかし、教師がピア・レスポンスを成功したと判断し、学習者が自己上達感を得たとしても実際にどれほどプロダクトの向上に影響があったかは明らかになっていない。したがって、教師の『うまくいった』という判断と学習者の「レポートがうまく書けるようになった」という自己上達感がプロダクトの完成度と連動しているのかさらなる調査が必要である。

また、今回の調査は、学期終了後に行った調査であるが、学習者がピア・レスポンスから何を学んでいるのか、学んでいたのか、学期中から継続的・長期的な調査を行う必要があるだろう。

## 注

- 1) 本研究では、学習項目に加え、コースデザインの要素も含むことばとして使用する。
- 2) PR とはピア・レスポンスのことである。

## 参考文献

- 跡部千絵美（2011）「JFL 環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは一課題探求型アクションリサーチによる台湾の作文授業の実践報告」『日本語教育』150号, 131-145.
- 池田玲子（1999a）「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9号, 29-43.
- 池田玲子（1999b）「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』17号, 36-47.
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひ

つじ書房

- 伊藤奈津美・柴田幸子・ドイル綾子（2015）「ピア活動の意義をどう捉えるか—教師へのアンケート分析から—」『日本語教育学会研究集会関西地区（兵庫）予稿集』, 21-24.
- 川上麻理（2009）「内容と構成に的を絞ったピア・レスポンス—学習者の反応から見た活動の改善点」『ICU日本語教育研究』6号, 63-72.
- 田中 信之・北直美（1996）「日本語教育における学習者の作文に対する学習信念」『北陸大学紀要』20号, 325-334.
- 鳥井俊祐（2012）「中国の大学生を対象としたピア・レスポンスに関する意識調査—自律的推敲促進の観点より—」『ポリグロシア』23号, 207-217.
- 中井好男（2015）「日本語学習者によるピア・レスポンスにおける教師の支援とスキヤフォールディングとしての可能性」『阪大日本語研究』27号, 29-57.
- 原田三千代（2006）「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号, 53-73.
- 広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文におよぼす効果：韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおして」『言語文化と日本語教育』第19巻, 24-37.
- 広瀬和佳子（2012）「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することは—発話の単声機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』152号, 30-45.
- 広瀬和佳子（2015）『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン—日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』ココ出版
- 望月通子（2013）「ピア・ラーニングに対する学習者の認識と学びのプロセス」『関西大学外国語学部紀要』(8), 87-97.
- FERRIS, D. R. (2003) *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

（いとう なつみ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
（いしかわ さなえ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
（ドイル あやこ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
（ふじた ももこ, 早稲田大学日本語教育研究センター）  
（しばた さちこ, 大東文化大学）