

ピア・レスポンスの現状と今後の課題

池田玲子・原田三千代

詳細目次

0. 司会者による講師紹介
1. 講演の概要
2. 自己紹介と研究の背景
 - 2.1. 担当科目など
 - 2.2. 授業風景の紹介
 - 2.3. 研究の枠組
 - 2.3.1. 協働学習とは
 - 2.3.2. ピア・レスポンスとは
 - 2.3.3. 文法・語彙・文型学習と作文学習
 - 2.3.4. 作文授業担当の思い出
 - 2.3.5. ESL ピア・レスポンス研究との出会い
 - 2.3.6. 文化背景と授業方法
3. ESL ピア・レスポンスから日本語教育へ (ESL の実践・特徴・理論背景・応用の動機)
 - 3.1. ESL のピア・レスポンス研究
 - 3.2. 研究結果
 - 3.2.1. 教師フィードバックとピア・レスポンス
 - 3.2.2. ピア・レスポンスの推敲作業
 - 3.2.3. ピア・レスポンスのインターアクション
 - 3.2.4. 活動参加と学習者要因
 - 3.2.5. 練習期間の効果
 - 3.2.6. 活動タイプ
 - 3.2.7. 研究から分かってきたこと
 - 3.3. ピア・レスポンスの利点と問題点
 - 3.4. ピア・レスポンスの理論
 - 3.5. 日本語教育への応用の試み
 - 3.5.1. 当時の日本語作文教育の課題
 - 3.5.1.1. 作文教育の位置づけ
 - 3.5.1.2. 添削指導の問題
 - 3.5.1.3. 作文教師の役割
 - 3.5.1.4. 学習意欲
 - 3.5.2. 私の疑問
 - 3.6. 実践の失敗からの気づき
 - 3.6.1. 問題の所在
 - 3.6.2. 対処方法の考案
 - 3.6.3. 過度な介入の失敗
 - 3.6.4. 参加のサポート
 - 3.6.5. 活動開始のサポート

3.6.6. 私が得た気づき

4. 日本語教育のピア・レスポンス研究 (プロダクト、プロセス、意識・参加の態度、多様な教室)

4.1. 研究の焦点はどこか？

4.1.1. 作文プロダクト

4.1.2. 活動プロセス

4.1.3. 作文プロダクトと活動プロセスの関係、その両面から

4.1.4. 意識・参加態度の変容

4.2. 多様な教室の様相

4.3. 研究の動向

4.4. ピア・レスポンス研究の今後の課題

5. 日本語教育のピア・レスポンスの応用・発展

5.1. 日本語表現法

5.1.1. 導入：アイスブレーキング

5.1.2. 活動意義の理解のために

5.1.3. 具体的な働きかけのモデル提示

5.1.4. 目的にそった参加方法のモデル提示

5.1.5. 評価の問題

5.2. 海洋政策文化学研究法

5.3. 食の安全と安心のためのコミュニケーション

5.4. 学校教育の教師研修

5.5. 海洋学分野の協働研究プロジェクト

6. 日本語ピア・レスポンス研究の今後の課題

6.1. 日本語ピア・レスポンスの今後の研究課題 (1)

6.2. 日本語ピア・レスポンスの今後の研究課題 (2)

7. 東アジアの日本語学習者への適用例

参考文献

稿末資料

ライティング教育／ピア・レスポンス研究に関する池田玲子氏の主要著作（抄）

ライティング教育／ピア・レスポンス研究に関する原田三千代氏の主要著作（抄）

日本語ピア・レスポンス研究の文献とその概要

ピア・レスポンスの現状と今後の課題

池田玲子・原田三千代

本稿は、2008 年 5 月 16 日にお茶の水女子大学で池田玲子・原田三千代の両氏が行なった同題の講演（お茶の水女子大学日本言語文化研究会主催）をもとに加補筆・再構成したものである。録音の文字化は佐々木嘉則の監修のもとで早川杏子が担当した。

0. 司会者による講師紹介

司会：本日の進行役を務めますのは、修了生で、現在政策研究大学院大学におります、近藤彩と申します。どうぞよろしくお願い致します。

ピア・レスポンスは、約 10 年前に、池田先生の修士論文がきっかけとなり、日本語教育に導入されました。今日では、日本や中国、そして韓国、インドネシアでも取り組みがなされ、ますます広がりを見せていることは、皆さんもすでにご存知かと思います。また日本では、日本語教育に限らず、大学での表現法科目への応用など、いろいろな領域へと応用されています。本日は、これまでのピア・レスポンスにおける実践、そして研究、そして広がりを見せている現状を踏まえて、御報告、御講演をいただきます。では、池田玲子先生（東京海洋大学）、原田三千代先生（専修大学）、どうぞ宜しくお願い致します。

1. 講演の概要

池田：池田でございます。宜しくお願い致します。

原田：原田です。どうぞ宜しくお願いします。

池田：今日の講演は 2 人で行います。しかも順番でやるわけではなく、サンドイッチといいますか、途中交替の形でやらせていただきます。

これには理由がありまして、1 つは、「ピア」って「仲間」の意味ですから「仲間同士」の講演という意味です（笑）。今回は、ピア講演ということにしました。もう 1 つの理由は、私はピア・レスポンスを日本語教育で約 10 年前から始めたのですが、原田さんは、この 3 月にピア・レスポンスの博士論文を出されたばかりなので、彼女に一番ホットなピア・レスポンス研究の情報をぜひ紹介してほしいという私の希望です。

ピア・レスポンス研究は、日本語教育では 10 年ぐ

らいの歴史がありますが、アメリカの ESL では 84 年あたりからですから、もう 25 年ぐらい続いているのでしょうか。今もまだ作文研究の中で盛んに研究されているテーマの 1 つです。まだまだ研究する部分があるということだと思います。ケース・スタディも多いので、研究の視点がどんどん増えています。ピア・レスポンスは人間に関する研究だといってもいいでしょうね。だから、やってもやっても「まだここも」、「まだここも」というように次々課題が出てくる研究なのだと思います。日本語教育のピア・レスポンスは私たちの段階ではまだまだ不十分です。今日は、この実践研究に関心のある方が集まってくださっていると思います。まだ研究テーマを決めていない方はこれがどんなものなのかを知っていただきたいと思います。また、もうすでに実践や研究をされている方には、最新の情報を提供して、今後の研究の参考にしていただきたいと思います。そして、皆さんの中からどなたかピア・レスポンスの研究仲間になっていただき、この実践研究を私たちと共にもっともっと進めてほしいというお願い、あるいは、お誘いになるかもしれませんね（笑）。今日は、皆さんにピア・レスポンスの研究の発展にかかわっていただきたいというメッセージを込めてお話ししたいと思います。

では、本日の内容を簡単に説明します。まず、私の自己紹介から始めたいと思います。

次に、ESL 研究から日本語教育へ私がピア・レスポンスを応用してきた時代のことをお話しします。96 年、97 年ごろの状況です。私が日本語教育に導入したきっかけ、動機、その時の作文教育現場と、なぜ私がその研究を始めたのかということについてお話をします。

そして、原田さんにバトンタッチしまして、日本

語教育のピア・レスポンスがその後、どのように進んでいったのか、今はどういうところに研究の焦点があるのかというところを、一番ホットな原田さんに報告していただきます。なんだか私、司会者みたいですね(笑)。

それから、3 番目が、日本語教育のピア・レスポンスの応用・発展版として、ここは私がお話をします。私は今、日本語教育学科がない大学に勤務しております。海洋学を教育研究する東京海洋大学というところにおります。私はそこで日本語教師として留学生対象の日本語を教えています。他にも「表現法」(アカデミック・ライティング、プレゼンテーション)や水圏環境コミュニケーション学を担当しております。私がこうして、抵抗なく日本語教育以外の教育研究にチャレンジできたのは、ピア・レスポンスを研究してきたからだと思っております。ピア・レスポンスは他の科目にも適用可能性があるということを少しお話します。

それから、4 番目に、日本語ピア・レスポンス研究の今後の課題を皆さんに提示したいと思います。この話題は原田さんのところでも出るかもしれません。実は、この部分はどのような内容を話すか、2 人でまだ打ち合わせをしていない部分なんです。

それで、5 番目には皆さんからのご意見や情報がありましたら、ぜひ頂きたいと思っております。私たちの報告に何かご指摘がありましたら、ぜひお願いします。たぶん2 人の目では届いてない部分が多くあると思いますので宜しくお願い致します。

2. 自己紹介と研究の背景

現在の池田の実践

大学授業でのピア・レスポンス

◆留学生対象

- 1) 日本語科目 (学部 1~3 年生)
- 2) 短期・研究生・院生補講授業

◆一般学生対象

- 1) 日本語表現法 (学部初年次必須科目)
- 2) 海洋政策文化学研究法 (学科専門基礎科目)
- 3) 卒論ゼミ
- 4) コミュニケーション論

2.1. 担当科目など

では早速ですが、自己紹介に入ります。現在、私は大学の授業でピア・レスポンス、ピア・ラーニングを実践しています。私が担当している科目は、1

つは留学生の日本語教育です。これは、「総合日本語」とか、「日本語演習」とか「日本事情」とか、皆さんも聞き慣れた科目ですよ。海洋科学部の留学生は各学年 10 名前後ですが、短期の交換留学生がいますので、日本語クラスはどれも 15 名から 20 名を超える場合があります。私ともう 1 人の日本語担当の教員が学部の日本語科目を担当しております。私たち日本語教員は日本語科目以外に、学部 1 年生学生対象の「日本語表現法」も担当しています。先ほど少し触れたアカデミック・ライティングとアカデミック・プレゼンテーションの授業です。私たち海洋大科学部では、この表現法の授業にピア・レスポンスを取り入れています。本日の資料につけましたのは、この表現法授業用のテキストの一部です。実は許可をとっておりません。私を含む海洋大の表現法担当で書いたテキストの一部ですので、勝手にコピーしてきました。表現法の授業にピア活動を取り入れたのは日本では海洋大が初めてです。表現法のテキストの中にピア・レスポンスの活動方法があるのも日本ではこれだけです。私たちは、7 年前に大学の基礎科目としての表現法にピア・レスポンスを応用したわけですが、最初は恐る恐ると言いますか、ドキドキしながらでした。でも、まあこれまで大きな問題もなく、学生からの誹謗中傷をうけることなく今日まで続けております。

それから、私は学科の専門基礎科目の授業も担当しております。私は海洋政策文化学科というところに所属しております。海洋科学部は全体的には理系なんですけれど、この学科だけが文系色が強い学科です。私はこの学科の専門科目としてのコミュニケーション授業を担当しております。書いて伝え合うことと対面の対話能力の育成に力をいれています。海の危険や水圏環境の保全に関することを地域の人々に伝えていく能力、そういう場をデザインし伝え合うことができる人材を育成しています。この授業もピア・ラーニングのデザインで実施しております。

それから 4 番目は卒論ゼミです。私はこれまで自分が経験してきたゼミのやり方が一般的なやり方だと思っていたんですけど、ゼミのあり方というのいろいろあるようですね。海洋大では実験系の研究室がほとんどで、学生たちは 3 年生の後期になると自分が卒論研究をしようと思うラボを選ぶことになるんです。その後、実際にラボに配属され、研究

テーマを決めて卒論研究に取り組んでいくことになります。では、ラボでの自分の研究テーマ決定はどのようにするのかというと、これが面白いですね。ある先生に、「先生の研究室では学生にどのように研究テーマを決めさせていくのですか」と聞くとおもしろい返事が返ってきました。「大人の事情だからね、それは」って(笑)。「大人の事情ってなんだろう？」つまり、ラボではすでに学生に担当させる研究テーマがあって、学生が入ってくると、当然のようにそれらのテーマをあてがうという状況があるようです。だから、学生自身に研究テーマを考えさせたり、選ぶ余地はほとんどないそうです。研究テーマをめぐる議論をさせたりすることはないそうです。そういう世界もあるのですね。

私のところの海洋政策文化学はまだ新しい分野なので、研究領域が確立していません。日本には、まだないんじゃないかな。ちょっと似たものがアメリカにあるらしいのですが、日本で応用できるのかどうか、まだ誰もやっていないのでわかりません。確実に言えるのは、この研究は、広い分野の内容を統合するとか現状を俯瞰的に捉えていかなければならないということでしょうか。そうすると、互いの見たいものをあわせていくことが必要になります。つまり、コミュニケーションが重要になってきます。だから、私のコミュニケーション論の授業では、学生が書いたものをゼミの中で発表しあったり、互いに交換してコメントを書き合ったりしながら、理解の共有、そして創造を生み出す協働をピア・ラーニングの考えで進めています。

他にも、大学院のコミュニケーションの授業でもピア・ラーニングを実施しています。食品流通安全管理専攻といって、今、食の問題がとても注目されていますよね。食のリスク・コミュニケーションという研究分野は日本ではまだ確立していませんが、食の安全のためのリスク・コミュニケーションは、今後重要な分野となると思います。たとえば、報道のあり方、メディア、企業間、企業内、組織内、企業と消費者、それぞれの価値観や状況把握、認識のあり方によってコミュニケーションの仕方は違ってきます。相手や状況に応じて、内容をいかにわかりやすく伝えあうかが中心課題になります。お互いのコミュニケーションが取れていないと、組織の中でも伝え合えないし、伝えたつもりでも相手にとって分かりやすい言葉でないと理解されない。専門家は

専門用語で言っても相手には伝わりません。そうすると相手は危険を知らないままに日常をおくることになり、そこに事故や問題が起きてしまう。コミュニケーションの授業ではどうしたら、知識や情報をうまく共有していくかを考えさせます。この授業では、ピア・ラーニングの考え方をメソッド化したケース・メソッドという討論型の授業を採用しています。

2.2. 授業風景の紹介

図1は日本語クラスです。右のペアは韓国の短期留学生と中国人学部生です。前の2人は中国人学部生同士です。今年のクラスは、韓国人学生が3名です。この大学では中国人留学生が一番多く、次はインドネシアですね。あ、思い出してしまいました。さきほど、近藤さんがこの講演を正しく紹介してくれましたが、実は今回の講演のポスターの内容紹介の1箇所には偽りがありました。ピア・レスポンスの事例の1つにフィリピンとありますが、それはインドネシアです。すみません。フィリピンだと思ってくださった方がいたら、申し訳ございません。お詫び申し上げます。正しくはインドネシアの事例でした。

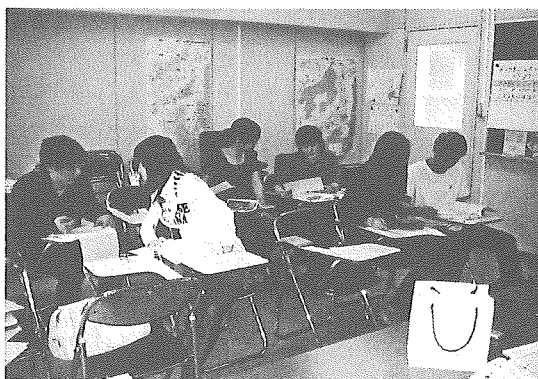


図1 日本語クラスのピア・レスポンス活動風景

図2は日本語表現法のピア・レスポンスの写真です。私の隣にいらっしゃる若くて学生みたいな方は食品生産科学科の食品微生物研究者です。このクラスの表現法の授業は、彼と一緒に担当しています。学生は学部1年生です。彼らは将来はこの先生の授業も受けることになります。そのときの基礎学習として、この日本語表現法があるので、この先生と一緒に授業内容を相談し合いながら進めていきます。

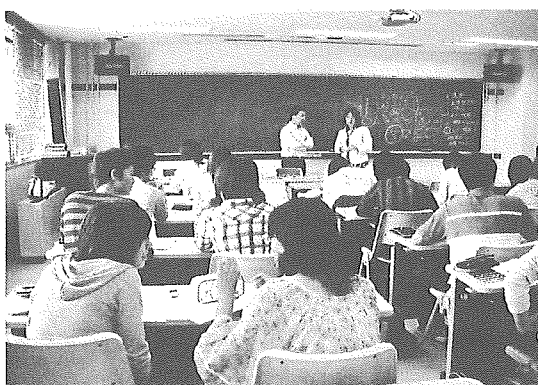


図2 日本語表現法クラスのピア・レスポンス活動風景

私は文系ですので、一般的なライティング授業として進めますが、レポート課題の内容は食品生産に関するものとしています。毎回の授業ではこの先生に登場してもらって、この分野特有の部分を説明してもらいます。このクラスの場合、学生のレポート課題には食品関連であることという条件をつけています。この写真は、ちょうど活動の入りかけのところですね。クラスはだいたい30名から35名程度です。表現法のクラスは50人ぐらいのサイズもあります。ピア・レスポンスはこの人数でもできるんですよ。それは、先生が教室に2人いるからでしょうと言われるんですが、専門の先生(学科専門)は、活動の指示はほとんどしませんし、とくに活動の補助がなくても1人でもできます。

写真の中には、学部で中国人留学生が3名います。短期留学の韓国人学生もいます。平均して40名中3名ぐらいの割合で留学生がいます。彼らは学部生ですから上級レベルの日本語ができますが、口頭能力は文系の学生ほどには高くありません。もちろん理系の能力はとても高いんですよ。ですから、正直言って、最初のうちはうまくピア・レスポンスできるのかという心配もあります。そういえば、ある学会で、海洋大の表現法授業では、日本人学生と留学生のピア・レスポンスをするという発表をしたときに、会場にいらした方から「1年生の留学生にはこんな授業は無理でしょう」と言われたことがあります。私はそんなことはありませんと答えました。たしかに留学生の口頭能力には制限がありますが、書かれた内容については、日本人と留学生という差はあり



図3 日本語表現法クラスのピア・レスポンス活動風景 (日本人学生ペアと日本人学生・留学生ペア)

ません。むしろ留学生のほうが、年齢が上の場合が多く、彼ら自身も自分の言語力不足を補おうと、深い内容を書いている場合が多いです。活動では、留学生の方が内容をしっかり書き、どこをディスカッション課題としたいか、他にどういう情報がほしいのかということを確認していれば、日本人学生とでも十分にピア・レスポンスできるんですよ。

彼らのピア・レスポンスを見ていると、身振り手振りを駆使していますし、いろんなストラテジーを使っています。表現法は日本語教育の教員が担当する科目ですので、留学生にはこの科目のための補助的指導もしています。例えば、表現法で出された課題を書いたら、授業前にチューターに日本語チェックをしてもらう時間を設けるとか、日本語科目の授業で、表現法を扱い、予習のようにして留学生同士で活動練習をしておくようにしています。こうしておいてから、本番に臨ませると学習動機が高くなります。留学生たちは日本人学生とピア活動ができることを楽しみにしています。日本人学生も普段は自分から留学生に話しかけるということができないけれど、授業でペアになると貴重な異文化体験ができると言って、彼らも楽しみにしています。

図3の一番前の左側は中国人留学生です。3列目の右側も中国人学生です。他は日本人学生です。

図4は海洋政策文化学研究法という授業の様子です。私は学科の専門科目を担当しています。この授業ではケース・メソッドという授業方法を取り入れています。ケース・メソッドは、看護学、経営学。開発教育などの授業でよく採用されているようです。このケース・メソッドも協働を中心概念とした教授

法です。その意味では、ピア・ラーニングだと言っていると思います。でも、ほんとうにケース・メソッドがピア・ラーニングなのかどうかを確認したくなって、去年、私は慶応義塾大学の MBA コースを聴講しました。やはり、ケース・メソッドはピア・ラーニングなんだと確認しました。ケース・メソッドは授業方法として確立したもので、次にこれをして、その次にこれをしてという手順が明確に決まっています。海洋政策文化研究法は学部1年生の科目ですから、ケース・メソッドそのものではなく、負担を軽減するためにアレンジして実施しました。



図4 海洋政策文化研究法の授業風景
(シミュレーション「町の懇談会」)

2.3. 研究の枠組

2.3.1. 協働学習とは

協働学習 (ピア・ラーニング) の定義

協働の概念要素 (池田 2007)

「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」

ピア・ラーニング (館岡 2007)

言語を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行していく

今更ですが、協働学習とは、ピア、つまり「仲間同士の学びあい」です。かつて、私は協働学習を定義するために、ほかの分野の協働の定義を調べてみました。それをもとに日本語教育独自の協働の主要概念を5つ提示しました。次の5つです。「互いに対等であること」、「対話を行っていること」、これは、必ずしも口頭の対話とは限りません。書く場合もありますし、手話や、自分の頭の中の対話もあると思います。そして、この学習が「創造を目指している」

こと。だから、議論の場は情報交換だけで終わるものではありません。協働に似た語として「連携」がよく使われますが、「連携」というのは、お互いにつながって情報交換するところまでしか意味していないと思います。つまり、必ずしも両者が共生に共通の新たな部分を創り出そうっていうところまでは目標にしていけないと思います。これに対し、協働は、創造を目指すというところが特徴です。これまで無かったものを作り出そうとして互いを理解し、協力するのです。もちろん、ちょっと協働したからといって、創造が生まれるわけではありません。協働には時間がかかりますし、時間をかけない協働はありません。創造が見えない協働の段階には、ほんとうに協働かどうかの判断はできませんが、目指しているかどうかは見えると思います。目指しているけれど、まだプロセスの途中だという場合があります。また、創造が生まれたら、そこで協働は終わりというわけでもありません。プロセスでは必ず次の課題が生まれているからです。

実は、私はこの概念要素を2004年までは3つにしていたんですね。ですが、やはり、「プロセス」ということの重要性を実感することが何度もありました。実践の面でも、研究の面でもプロセスっていうところを忘れてはならないと思います。協働の利点や効果、成果を説明しようとするとき、それはいつも協働しているプロセスにある、あるいは、プロセスそのものだということに気づかされるからです。それからもう1つは互恵性ですね。互恵性は、プロセス自体の中にある互いの満足部分であり、それは価値付けること、意味づけることによって実体が確認できるところだと思います。もしかしたら、協働の成果を客観的に示すことができる部分だといえるかもしれません。これがないと、協働は続かないんだなあということも実感しています。しかし、もちろんこれらはすべて仮説です。おかしいというご指摘があれば、本当におかしいのかもしれないので、ぜひご意見をお願い致します。

それから、ピア・ラーニングの一番新しい定義は、館岡さんのものを使わせてもらいました。「言語を媒介として、学習者が協力して学習課題を遂行していく」(池田・館岡 2007:51)、このような学習の仕方をいいます。

2.3.2. ピア・レスポンスとは

ピア・レスポンスの定義

学習者たちが自分たちの作文をより良いものにしていくために仲間同士で読み合い、意見交換や情報提供を行いながら作文を完成させていく活動方法 (池田 2004)

つまり、ピア・レスポンスというのは、作文、文章に関してのピア・ラーニングですね。「ピア・ライティング」という呼び方はなく、「ピア・レビュー」とか「ピア・エディティング」「ピア・クリティック」とか、「ピア・フィードバック」というものもあります。でも、私は教室活動としては、この「レスポンス」が適切だと思います。必ずしも発話者や書き手が意図したフィードバックだけを指すのではなく、もっと広い意味でのレスポンスだと思います。

どうでしょうか、このあたりで、ピア・ラーニング、ピア・レスポンスを知らなかった方に、少しイメージしていただけたでしょうか。では、私はこの後も、ピア・レスポンスの研究のことを続けてお話しします。

2.3.3. 文法・語彙・文型学習と作文学習

まず、私がピア・レスポンスの研究を始めた当時のお話をこれからしていきます。ちょっとここで皆さんに考えていただきたいんですが、例えば、今皆さんがある教室で作文を教えているとします。文法の学習をして、昨日の語彙はこれだけだった。文型の練習はこれとこれだったとします。だから、学生はだいたいこの表現が書けるようになっているはずだと思ったとき、その段階で、学習をもっと進めようとして課題を出しますよね。例えば、「日本語学校の決まりについて、あなたの意見を述べよ」という作文課題を出したとします。学生が次の日、教師に提出してきた作文をみると、「ええっ、まさか！本当にこの学生が書いたのだろうか……」というぐらいの長い文章が書いてあった。そのときに、教師は学生に躊躇することなく「よく頑張りましたね！」と言えるでしょうか。実は、このエピソードは私の研究仲間の岩田夏穂さんが話してくださった実際のエピソードなんです (笑)。これはまだ、続きがあります。その学生が「実は先生、私は翻訳ソフトを使ったんですよ」と言ったとします。このとき、皆さんだったらどうしますか。たしかに、文章を見たらあちこち不自然です。翻訳ソフトを使っているから

でしょう。そういう学習の仕方を皆さんだったらどのように思われるでしょうか。岩田さんは、これを私と原田さんに、それぞれ別の機会に話したんです。原田さんはそのときなんて答えたの？

原田：「別に自分の言いたいことだったらそれを使ったらいいんじゃない？」というような回答をしたと思います。

池田：「自分の言いたいことだったらそれを使ったらいいんじゃない」と言うことを、原田さんは言ったそうです。「池田先生はどうですか」って言われて、あ、原田さんがという話しの前に私が答えたのは「いいんじゃない？ 何か？」でした。もちろん、これだけで終わっちゃいけないですよ。学生には『翻訳ソフトだからあちこち文章が変だね』ってことを言って、たぶんこれからはおしていくんでしょう？」と私は言うだろうと答えました。皆さんはどうでしょうか。多くの教室の先生方はどういうふう

2.3.4. 作文授業担当の思い出

では、ここで、皆さんの資料の中に「作文指導再点検！」というプリントがありますので見てください。これは私がよく自分のワークショップで使ってきたものです。私は今回のように講演だけをするのは久しぶりで、考えてみたら5年ぶりですかね。ずーっとワークショップばかりやってきました。ピア・ラーニング関係だと数えたら30回ぐらいありそうです。これは、ワークショップのウォーミングアップの段階によく使う課題です。いかにも何かの調査用紙のようですが、これには仕掛けがあって、まずは参加者の皆さんにこれらの項目をチェックしてもらうことにしています。

例えば、

Q1：次のような経験をしたことがありますか。

あるいは、そのような場面を見たり聞いたりしたことがありますか。

- ①コースの授業時間が不足してきたとき、「作文授業」はよくカットされた。
- ②授業担当者を決めるとき、作文担当者は最後まで決まらなかった。

②を見てください。あるとき、日本語学校で来学期の授業担当を決めようとして、「私は会話を担当する」「私は聴解を」「私は文法を」って、先生方がそれぞれ自分の担当の希望を出していくのですが、「じ

やあ、作文は誰がやるの？」となってしまう、そうしているうちに、その担当が私にまわってきたんです。決して私が作文指導が得意だというわけではないですよ。私が新人教師のときには、過去に国語教員経験があったので、「池田さん、国語の先生だったでしょ？」と聞かれて「はい」って言ったら、「じゃあ作文お願いね」っていわれたのです。なんで国語の先生だったら作文なんだろうって、そのときは不思議でしたが、最初は素直に引き受けました。きくと、日本語教育には特別なやり方があるのだろうと思ってベテランの先生方に「日本語の作文指導って、どうやってやればいいんですか」って聞くと、「まあ、適当に？」「ええっ！適当って何？」って（笑）。『適当』って、『ちょうどいい』っていう言葉でしょ？」。でも、ベテランの先生方からはそれ以上の説明はなかったんですね。

Q1：（続き）

- ③職場の日本語教師に作文指導方法について相談したが、「普通にやればいい」といわれた。
- ④作文の授業にだけ出席しない学生が多い。

私は当時金曜日の午後の作文授業を担当していました。すると、学生たちたちは金曜日の午後にアルバイトを入れるようになってしまっていて、午後のクラス的人数がとても少なくなってしまうんです。

Q1：（続き）

- ⑤作文の授業が教師の都合により、他の技能（読解や会話、聴解）と入れ替えになったとき、学生がとても喜んだ。
- ⑥作文の宿題の時は、いつも未提出者が多かった。
- ⑦作文の授業では教室に活気がなかった。
- ⑧学生に作文の授業が一番いやだと言われた。
- ⑨何のために作文を勉強するのかと質問されて困ったことがある。
- ⑩丁寧に添削した作文を学生に返却したら、そのままカバンにしまわれた。

これぐらいの試練ならまだいいんですが、学生の中には返された作文を私の目の前で破る学生もいましたよ。「なんて失礼な！」という怒りでいっぱいでした。「私は目を真っ赤にして、添削したのに……破らないでよ」と心の中で叫んでいました。そういう悲しい思いをしました。

それから、

Q2：自分の学習体験を振り返って教えてください。

御自分の、これがメインになると思いますが、先生方の体験を振り返った時に、例えば、読書感想文、書いたことがありますか。

- ①読書感想文
- ②遠足など学校行事に関する回想的な作文
- ③学習レポート
- ④小論文
- ⑤その他

「その他」が本当は聞きたいんですけど、「その他」って出ないんですね。

さきほど言ったとおり、私は以前、国語教員だったんです。自状しますと、自分が国語教員だったとき、生徒に書かせたのは①番（読書感想文）だけでした。それも1年に1回ぐらい。本当に恥ずかしいことですが、実際そんな感じでしたね。だって、添削がたいへんですから。ざっと数えても100人以上の作文添削をすることになるでしょ。

Q3:作文の技能について学習したことがありますか。

「原稿用紙の使い方」、とかね。文章構成を勉強したという回答はなかなかありませんね。

Q4：作文の指導法で、教師添削以外の方法で指導されたことがありますか。

もう、皆さんおわかりのように、これは、私が日本語作文教師として経験した苦い思い出です。それを質問項目に並べただけなんです。アンケートでも何でもなくて。実際、その日本語学校では、2年目の担当者決定会議でもまた作文を担当する人がいなくて、「じゃあ、2年目だし、池田さん、ほら、慣れてるでしょ。」って言われて、「1年で慣れるの？」と言いたかったのですが言えなくて。さらに、3年目になると、もう私には希望も聞いてもくれない。「池田さん、作文ね。得意でしょ」って感じで（笑）。もう、私は作文担当がいやで、いやで。昔の日本語学校は今よりもっともっと学生数が多かったですよ。95、6年ごろは、上級クラスでも30人ぐらいいました。だから、上級の2つのクラスの作文を添削するのは、それはそれはたいへんです。高校の教員のころ、日本人学生の文章を添削するのですらいへんですが、それ以上に留学生の文章はもっともっと……。午前には文法の授業も担当して

いたので、その提出物のチェックもありますし、その上作文添削なんて。だから、困って、困って、この研究を始めたという経緯があります。研究テーマを苦労して探しあてたということではなく、教える時に自分が楽になりたいから研究しようという思いで決めたテーマです。

2.3.5. ESL ピア・レスポンス研究との出会い

作文教育に苦労していたころ、いざ作文の研究を進めていこうと決心しても、日本語教育には実証的な研究がありませんでした。ところが、本当に偶然に、ピア・レスポンスを見つけたんです。あれは、神田外国語大学の図書館でのことです。ESLの作文研究の論文集 (Carson & Neison 1996) があったので立ち読みをしていたとき、「おもしろい!」と思ったのが、ピア・レスポンスだったんです。「なんておもしろいだろう、私もやってみたい」と思いながら読み進んでいくと、論文の最後のあたりに「アジアの学生には向いてない」と書いてあったんです。当時、私の担当クラスはほとんど中国人でしたから、その部分の記述を読んで私はがっかりしました。神田外語大からの帰り道、ピア・レスポンスのことは私の頭から消えそうになっていました。しかし、電車の中で急にまた思い出して、「待てよ!」と思ったのです。「アジアの学生には向いてない」と書いてあったけれど、あの論文は中国人とスパニッシュを比較している。そこがなぜか気になり始めました。ココに何か……。イメージとして、その時は、スパニッシュの学生に対する私がもつイメージは、日本語クラスでみたごくわずかの例からのものだったのですが、「あんな陽気な国民性をもつ人たちだから、彼らと中国人と比較してもねえ……」と思うと、ますます引かかるものがありました。やがて、日本の日本語教育でやってみたらどうなるだろうかという思いが湧いてきました。当時の私は、アメリカだろうと日本だろうと、学生の背景など大きな問題だとは思っていませんでした。ひとまず、文献に書かれているとおりを自分の教室で実践してみようという思いにかられ、無謀にも自分のクラスで何度かやってみました。意外にうまくいったなあと感じたこともたまにはありましたが、ほとんどは学生をいわずに動揺させる危ない活動でした。

2.3.6. 文化背景と授業方法

5年前、私は南米に日本語教育の仕事で行く機会があって、ブラジル、ペルー、コロンビアでピア・

ラーニングのワークショップをしてきたんですが、私が思っていた以上に南米の方々は、学生も教師も人と関わるのが大好きで、とてもノリがよかったです。ピア・ラーニングは初めてだろうと思って、丁寧に説明しようとしたんですが、説明する先から、もう説明はいいからとにかくやってみようという態度でした。参加された日本語教師たちは少しも戸惑うことなく、ワークショップのプログラムをどんどん進めてくれました。日本人の先生方が多いのに、誰も躊躇しないのが不思議でした。「日本語教育で考えてみませんか」と言うと、研修に参加した日本語教師方は「じゃあ、こうかな、こうかな」って、あれこれ面白い活動をどんどん考え出して見せてくださいました。6時間のワークショップがあつという間に終わりましたね。私は、ほとんど疲れなかったのを記憶しています。そういう風土なんですかね。あの時、神田外国語大学の図書館で読んだ中国人についての記述は、やはり比較対象の点からも、アメリカという特定の場でのピア・レスポンスという点からも、もっと深く解釈を検討するべきだなと思えました。

実際、私自身が表現法の授業で、日本人学生を対象にピア・レスポンスをすることになったときに、日本人のクラスと、留学生クラスとは、全く様子が違うことに改めておどろかされました。同じピア・レスポンスをしても、日本人学生って、授業中は能面のような顔をして先生を見ているんですよ。大げさかもしれませんが、本当で、日本人学生たちは感情を見せない授業用の顔をしてるんですね。「この様子では、この後のピア活動なんて、してくれないんじゃないか」って、指示を出す前に私自身が怖気づいてしまうことがよくあります。かなりの実施経験を積んでもそういう恐怖に駆られることがありました。ところが、最近では、私も強くなって、能面表情の学生たちに向かって「じゃあ、この話し合いを10分でやってくれるかな」と言えるようになりました。意外に学生たちはすぐにグループを作って話し合いを始めるんですよ。私の指示が上手になったからじゃなくて、やはり人間だれしも人の考えや、自分に対してどう思っているのかを知りたいものだということだと思います。それなのに敢えて自分の方から、自分の書いたものを「ねえ、見て、見て」とは言わない。しかし、教師がグループ編成や切り出し方を提示してあげるだけで、彼らの話し合い

いという気持ちが前面に出てきて、互いに自分の思いを表現しようという気になるようです。学生たちは回を重ねるごとに、活動にも慣れてきて、ピアでやっていくことに何かいいことがある、何か意味があると感じ始めるようです。そうすると、とにかく活動前の教師の説明なんて、もうそのぐらいでいいからという態度で、「早く活動の時間にして!」と目で訴えてきます。南米で見た日本語教師たちの姿と似ています。

3. ESL ピア・レスポンスから日本語教育へ (ESL の実践・特徴・理論背景・応用の動機)

3.1. ESL のピア・レスポンス研究

私がピア・レスポンスを研究しようと思い立った時には英語の文献しかなかったのですが、私は英語はとても苦手でした。それでもこの研究をなんとか続けられたのは、ピア・レスポンスが本当に面白かったからでしょうね。そのころ読んだ研究には次のような研究がありました。

◆1980年代後半～現在

- 1) プロダクトに見られる活動効果
- 2) 推敲の特徴 (異なるフィードバック間の比較)
- 3) インターアクションの実態 (レスポンスの種類、発話機能)
- 4) 学習者要因 (文化背景・性格・専門など) と参加態度
- 5) 活動練習期間と学習効果
- 6) モードの異なる活動 (口頭、書きのコメント、オンラインなど)

3.2. 研究結果

- 1) 教師フィードバックと PR のフィードバックは、プロダクト教師評価に差がない。
- 2) PR のフィードバックは内容面に多く、推敲にも有効に反映する。
- 3) PR には教師学習者カンファレンスよりも多くの発話機能が見られる。
- 4) PR において協力的な学習者は自分の作文も向上する (権威的・攻撃的な学習者は向上しない)。
- 5) グループの中に権威的な学習者がいると活動が促進しない。
- 6) PR 活動の練習期間には有効である。

7) 東アジアの学習者 (中国人・日本人) は活動参加に問題がある。

3.2.1. 教師フィードバックとピア・レスポンス

皆様のお手元の資料に「日本語ピア・レスポンス研究の文献とその概要」という表がありますよね (稿末資料参照)。これは決して完成版ではありません。もし、今ここにいらっしゃる方にも、「私の研究が書かれていない?」っていう方がいらしたら、ぜひ、教えてください。これは、研究の全体を示そうと思って作ってみた表です。2008 年のものは本当について最近私の手元に届いたものだけです。広島大学の紀要が届いたのでそこにあったピア・レスポンスの論文を入れておきました。

この表にもとりあげられているとおり、ピア・レスポンスをした後、プロダクトにはどのような効果が出るか。つまり、どれだけ作文が良くなるのか。これが教師にとってもっとも興味があるところだと思います。でも、実際には文章力はそんなにすぐには伸びないですよ。文章なんて、そんなにすぐ良くなりませんよ。私は、自分がここまで作文研究をしてきて、少しだけ人の文章をチェックするのが上手になったかなぐらいの感覚です。相変わらず自分の文章力は上達しないという悩みを今でも抱えていますから。まだまだ思ったように書けません。この人上手だな、下手だなっていうのが分かるようになっただけが私の 10 年間の成長部分です。昔はそれすら分からなかったんですから。だから、ピア・レスポンスをして、自分の書いたものに他者の目を通してもらって、他者からいろんなコメントもらって、そして自分が実際その目になってみて修正していけるようになる。でも、こうすることによって、良い文章が書けるようになるという結果は、もっと後になってゆっくり出てくるのであって、時間がかかると思います。

3.2.2. ピア・レスポンスの推敲作業

それから、2 番目が推敲の特徴です。異なるフィードバック間の研究をしている論文がいくつかありました。例えば、教師がフィードバックした場合と、ピア・レスポンスの場合とはどのように推敲作業が違うのか。だいたいの傾向としては、先生は言語の形に注目しがちなので、教師フィードバックを受けた作文の場合は、文法、表記がとても良くなる。一方、ピア・レスポンスはお互い様ぐらいのレベル同

士でやっているの、書き手が文法が分からないところは、相手も分からない場合が多い。けれども、内容面に関しては、仲間から関心をもってもらったり、質問されたりして、さらに考える機会がもてるので、内容が非常に面白くなったり、情報が増えたりして変わります。

3.2.3. ピア・レスポンスのインターアクション

それから3番目に、インターアクションの実態を扱ったものがあります。ピア・レスポンスというのは、いくつかタイプがあります。対面のピア・レスポンス活動はごく一般的です。対面の場合は、作文も書くし、読むし、話すし、聞くわけですね。技能的に見れば総合的な学習ということができます。相互交流の勉強にもなります。この総合的な学習だという主張をする時の根拠として、ピア・レスポンスの場合、学生の発話機能の使用範囲が広がることでそれを示すことができます。例えば、先生からの個人指導の場合、いつも先生が質問する役で、学生は常にその質問に答えるというパターンのやり取りになり、学生の発話機能は限定されてきます。ところが、ピア・レスポンスの場合だと、「あなたは どう思いますか」とか、「ちょっとこのあたりで次へ進みませんか」、「時間ですから、あと1つにしますか」など、話し合いの進行に関する発話機能までも加わります。さらに、面白いと思ったのは、学習者たちは相手にコメントするときに、発話を緩和させるようになることです。やり取りの場の維持をしようと思うためでしょうか。つまり、人間関係をうまく維持していこうとして、相手の気持ちを配慮したくなるのでしょう。それが発話の緩和となって現れるようです。例えば、「ここは、ちょっと違うように思いますが」、「他にどういったらいいか、私にはアイディアがないのですが……」というような発話があって、「えっ、この人がこんな表現を使えるなんて」と驚かされることがあります。ピア・レスポンスをするというのは、人間関係を作っていくことでもあるのです。そのために、意図的に自覚的に言語表現の工夫をしながら、言葉を使っていくというわけですね。

3.2.4. 活動参加と学習者要因

それから4番目が、学習者要因です。文化背景に焦点を当てた研究です。例えば「中国人はこの学習においてどのような参加をするか」という研究もあります。それから、個人の性格をみたものもありま

す。他に、ペア同士の専門が違う場合、専門が同じ場合、組み合わせでどう変わるかという研究もあります。学習スタイルの違いで、ピア・レスポンスの効果を見たものもあります。学習スタイルを4つに分類して、権威的な学習者、知ったかぶりや横柄な態度をとる人、アドバイザーに徹している権威的な人。それから、攻撃的で難癖ばかりつける人、それから3番目が探求的な人。これは、とにかく知りたい、なぜなぜと問いかけてくる好奇心旺盛なタイプの人です。4番目が、協力的なタイプの人です。この4タイプに分けた場合に、ピア・レスポンスの活動の後で自分の作文が向上したかどうかを見ています。そうしますと、一番向上しているのが「協力的なタイプ」なんです。協力的なタイプの学生は、自分の力を全部相手に提供しているように見えるのですが、実はそのことは自分の学習にプラスになっていて、自分の作文も向上するというのです。私はよく表現法の授業では、「相手にいろんな意見を言ってあげなさい、言いたいことがあったら遠慮なく言った方がいいですよ、黙っていたら、1回分の授業成果が半分になってしまいますよ」って言うんですね。

「あの人の作文を良くするために、私が頑張らなければならない」なんていうケチな人は、実は自分の勉強を半分にしてしまっているということです！」って脅すんですね(笑)。それは、相手の作文の書き手になった仮想体験と、自分が書き手になった実体験との両方の体験をする、つまり倍の学習体験ができるわけですね。その次に向上したのが、探求的なタイプです。そして、だめだったのは権威的なタイプです。権威的なタイプって、自分は能力が高いと思っている学生に多いんですが、そんな学生はピア・レスポンスをしても自分の作文は良くなっていない。だったらひとりで書いてればいいでしょうってことです。意外な事実のようでもあります。納得はいきますね。

3.2.5. 練習期間の効果

5番目は、活動練習期間と学習効果の関係です。スタンリーというアメリカの研究者の研究(Stanley 1992)がいて、長期練習のグループの方が短期導入クラスの学生たちよりもかなり効果的だったという結果を明らかにしています。当然といえば当然ですが、性格とか文化ではなく、だれでも練習すればよくなるという可能性を見出してくれたということですね。

3.2.6. 活動タイプ

それから、6 番目は、ピア・レスポンスには書きのピア・レスポンスというタイプがありましたが、最近では書きのタイプの活動にオンラインがあります。オンラインのピア・レスポンスですね。

3.2.7. 研究から分かってきたこと

では、これらの研究から何が分かってきたかという、教師フィードバックと、ピア・レスポンスのフィードバックは、プロダクトに対する教師評価に差がない、あるいは、ピア・レスポンスの方が高い、という結果が驚きの結果ですね。ただ、これは評価方法とも一緒に見なきゃいけないので、ここにもまだ課題がありますね。今のところは、ピア・レスポンスのフィードバックは、内容面に多く、内容推敲に有効だということが分かっています。3 番目に、教師カンファレンスよりも、ピア・レスポンスのほうが多くの発話が見られる。4 番目、ピア・レスポンスにおいて協力的な学習者は自分の作文も向上する。グループに権威的な人がいると、活動が促進しない。それから、ピア・レスポンスの練習期間は有効である。7 番目に、私がかつて図書館の立ち読みでショックを受けた論文と同じような内容のものが 3 つぐらいあります。「東アジア (中国人、日本人) の学習者は活動参加に問題がある」という指摘です。彼らは言いたいことを言わないとか、みんなとの調和を重んじるから批判をしないとか、沈黙が多く消極的な態度だといって批判しています。でも、不思議なことに筆者は東アジアの学生は「沈黙が多い」と指摘しておきながら、後のインタビューで彼らが沈黙の理由を「考えていた」と言ったと記述しています。つまり、考える態度として沈黙ではいけないということでしょうか。とにかく沈黙を学生の不参加の態度と捉えていることが分かります。私は「沈黙」行動にマイナス評価をしてしまうのはまずいように思います。実際、日本の学校教育の協同 (協働) 学習の研究者は、黙っている場合も「頭の参加」があると明言しています。頭の中で対話しているから、それも参加だという解釈ですね。そういう考え方は、アメリカのピア・レスポンスの研究者にはないのでしょうか。この部分はアジアの研究においては、もっと議論したいところです。

3.3. ピア・レスポンスの利点と問題点

表 1 は Liu らの 2002 年の本に示されている内容をもとに作りました。私が博論を書いた後ですね。こ

の本がもっと前にこれが出ていたら、英語を読む苦労がなかったのにと思います。ESL のピア・レスポンスのことがよくまとまっていると思います。でも、ちょっと偏っている感じもします。これを書かれた Liu さんってたぶん、中国人研究者だろうと思うんですが、問題点の中に文化的な視点を取上げていません。ピア・レスポンスは、社会的な能力を発達させるということを言っていますね。問題点として挙げているのは、当然といえば当然のことですが、学生は漠然としたコメントしかできないという点です。たとえば単に書き手に「これ、いいね」とレスポンスするだけだという例です。確かに、私も今、表現法授業のデータを取りながら、学生たちの内省を見ているんですが、学生は内省欄に「とても楽しかった」とだけ書いてくることがあります。だから、私はその部分に赤で、「どこが？」って書いて返すんです。「あなたは、どのぐらい参加していましたか？」って意地悪っぽく書くこともあります (笑)。表現法の授業では毎回の授業後に内省を書かせています。自分の学習なのだから、自分で意味づけをしてほしいと思うからです。活動を振り返って、「どうだった？」って聞いていくだけで、回を重ねていくとそれが変化していくのが面白いですね。あ、この会場に内省研究のキムさんがいましたね。この活動に慣れてくると金さんが指摘しているように、学生のコメントは具体的になっていきます。最初は「び

表 1 ピア・レスポンスの利点と問題点 (ESL の場合)

利点	問題点
①現実の読み手からのレスポンスによって、批判的・主体的な書きの学習ができる。	①学生同士の漠然としたコメントにより学習意欲が減退する。
②仲間同士のコミュニケーションの機会を通じて信頼関係を築くことができる。	②過度な批判や交渉の未熟さから活動への参加不足を招く。
③メタ言語能力・談話力を促進させる。	③言語構造に偏った指摘やアクセントへの不正確さを助長する。
④多様なレベルに対応した学習の実現が可能となる。	④時間配分の失敗や事前学習への対処不足から学習活動に混乱を招く。

Liu & Hansen(2002 : 8) *Peer response in second language writing classrooms* 参考

っくりした。人と話すのは面白いんだなあ」などと書いてきます。正直な感動を表現しているのもあって、「よく話している友達だったのに、彼がこんなことを考えているなんて知らなかった」とか、「人は、僕とは違うことを考えていたんだ」というように、実に感動が伝わってくるものがあります。これらを見ていると、私も含めて、授業の中で真剣に自分の意見を発して議論する経験は、日本の教育現場ではほとんどなかったんだなあと思って思いますね。回が進むと、「この文はもうちょっとこうしたほうが良かったなあ」とか、具体的な記述になってきます。「ここについて意見がほしかったけど、自分の引き出し方も悪かった」などと、相手が悪かったとはあまり言わないんですよ。だんだん。自分自身の思考が、相手の思考を取り込んでいっている形ですね。これは、ヴィゴツキーが言う、相手の頭が自分の頭の中の領域になってしまう現象でしょうか。そういう内省になっていくところが、すごく面白いと思いますね。

3.4. ピア・レスポンスの理論

- 1) Process Writing Theory (Elbow 1973)
 - 2) Collaborative Learning Theory
(Nunan 1993, Bruffee 1985)
 - 3) Vygotsky's Zone of Proximal Development
(Vygotsky 1934, Donato 1994)
 - 4) Interaction and Second Language Acquisition
(Long 1985, Pica 1987)

先ほど、ちょっと触れましたが、ピア・レスポンスを支える理論としては、ESLの研究では、Process Writing Theory、Collaborative Learning Theory とか、ヴィゴツキーの最近接発達領域の概念などが上げられています。4 番に関しては、実はその後に検討された人が何人かいて、ヴィゴツキー理論とこれとは違うんだと、後になって分かってきました。ヴィゴツキーの発達の理論という社会的な学習と、Second Language Acquisition とは違いますね。4 番を理論基盤として、ピア・レスポンスのことを書いている人もいますが、私はやはりちょっと違うと思います。

3.5. 日本語教育への応用の試み

3.5.1. 当時の日本語作文教育の課題

3.5.1.1. 作文教育の位置づけ

それから、ピア・レスポンスを試みるようになって、私の疑問が少し解決できた部分があります。私がこれまで日本語学校で実践してきた午前中の文法の学

習と、午後に担当していた作文の授業は、実は一続きの文法授業だったんだということです。「何でこんなこと直さなきゃいけないの、私？」という添削作業の疑問は、あれは文法学習の課題だったとすると納得できるのです。しかし、それならば作文授業とは何か、その位置づけはどう考えればいいのかと新たな課題が浮かび上がってきます。

3.5.1.2. 添削指導の問題

作文添削指導の問題点について言えば、教師が赤ペンで直していったら、学生は、当然それに従って直します。写すといったほうがいいかもしれません。でも、もしかしたら、教師が指摘した赤の中には、学生にしてみれば、ただのミスタイクだったのに、ということもありますよね。私だってよく間違えますし、そうしたミスタイクと本当に間違っているところとは違います。それらを区別しないまま、同じ赤で指摘するのはどうでしょうか。実際、先生に言われなかったって自分で直せますよと言ってくる学生もいましたし、学生の中には私より年齢が上の人や、別の分野では優秀な人もいます。プライドが傷つけられたり、学習意欲をなくす学生もいます。つまり、ここには、早すぎる教師添削の問題があるのです。

3.5.1.3. 作文教師の役割

3 番目は、作文教師の役割とは何かという問題です。学生が政治学とか生物学とかいう専門的な内容を書いてきた時に、私たちにはそれを適切に直せませんよね。こんなとき、作文教師はどこまで関わればいいんだろうかという疑問をもつはずですよ。

3.5.1.4. 学習意欲

なんと言っても学習意欲の問題が大きいです。最近の留学生試験でも記述式問題がありますし、AO入試というのもあります。つまり、最近では文章学習に対して関心が高くなってきていますよね。留学生も、今は文章が書けなければならないという意識をもつようになっています。でも、私が研究を始めたころはまだそうでもありませんでした。「私には日本語作文は必要じゃない」「文章は書けなくてもいい」とはっきり言う学生が何人もいましたよ。私はそんな中で、作文授業をどうやっていこうかと悩んでいました。

3.5.2. 私の疑問

- ・文法学習との違いは？
- ・学習意欲の低さの原因は？
- ・学生の作文教育経験は？

学生は何で書きたくないんだろうか、なぜ意欲がないんだろうかと考えますが、要するに学生は生活上必要がないし、それでも授業が面白ければよかったのですが、なんと言っても作文授業が面白くない上に難しい。だから興味がもてなかったんですね。私は、教室で学生に黙って作文を書かせているとき、家でやれることをなんでこの教室でやらせるのかってということが一番疑問でした。彼らは何も疑問に思わないのだろうか、彼らは今までどんな作文教育を受けてきたのかを知りたくなりました。

3.6. 実践の失敗からの気づき

失敗

- ・特定の学習者による権威的なコメントや過度な批判
- ・仲間へのコメント不足（準備不足による）
- ・過度な教師介入・不適切なグループ編成
- ・指示に反する母語使用・学習者の背景への配慮不足

3.6.1. 問題の所在

こうした疑問を何とかしなければならなかったと思うので、その1つの解決策としてピア・レスポンスをやり始めたのです。実は最初は失敗だらけで、やっぱり論文を読んだだけではダメなんだなあっていうのを痛感しましたね。だから、みなさんに私のワークショップに来てくださってということになるんですが……、やっぱり読んだだけじゃ分からないと思います。

私の実践での失敗の多くは、特定の学生がすごく権威的になってしまう状況と沈黙状況ですね。これは、言語レベルだけの話じゃないんです。ある文化では、年齢が上の人には絶対に批判しないので、そういう現象がグループの中に如実に出るんですね。反対に、あの人には言えない、言いたいけれど言えないというような状況です。また、専門知識がないから言えない場合だけでなく、専門が同じだったりすると、かえって指摘できないようです。それが正しいかどうかは気になるいからでしょうか。そういう事情を、私は何も把握しないままでグループを組

ませてピア・レスポンスをさせていました。

それから、「仲間へのコメントが不足になる」というのは、学生の準備不足が大きいですね。でも、最近の私の学生は行儀がいいのか宿題をしてくるんですよ。一番の理由はたぶん、私が年を取って恐い先生になったからかなー（笑）。以前は、「来週あなたたちは作文を書いて来ないと教室で何もすることはできませんよ。それは困るでしょ。」って言うのですが、それでも数名が「書いてきませんでした」って平気で言っていました。じゃあ、どうするかってことになったとき、こっちはその状況を全然考えていなくて、「どうしよう？」って、ただ学生に怒っていたんですね。でも、それは実は自分に対して腹が立っていたんですよ。「この学生がきちんと作文を書いてくるように、どうして私はうまく言えなかったんだろう」って自分に対して怒っているのに、相手に怒ってしまう。そうすると、せっかく準備してきた学生がとぼちちりを受けてしまいます。とにかく学習環境作りがうまくできなくなっていました。

3.6.2. 対処方法の考案

でも、最近はいろいろあの手この手を使うようになりました。私がうまく脅すのでやってこない学生はあまりいないんですが、もし書いて来なかったら、「いいですよ～私が手を取り足を取り教えてあげるから、こちらにいらっしやい」って言って、私の横に置くんです。ところが、そうした準備不足の学生は、他の学生たちが楽しそうに活動しているのを見ると疎外感をもってしまうのか、「来週は必ず書いてきます」と言いだします。そして、本当に書いてくるんです。他にも、「書いてこなかったのなら、今日はあなたの学習はできないから、そこでちょっと見ていなさい」と言って、教室の前の席に座らせて宿題の作文を書かせたりします。ちょっとプライドの高い学生には、とりあえずグループ参加を許可しておいて、「今日はあなたが準備してこなかったのだから、あなたの学習は半分になってしまうけれど、グループの中で仲間に2倍貢献してくださいね」という指示を出します。ピア・レスポンスって双方向のものだから、半分の体験はできますからね。「あなたも損しないし、相手の人もコメントをもらうから損をしないでしょ」と。大学生だからそこまで言います。成人の日本語学習者には、このようには言えないかもしれませぬ。

3.6.3. 過度な介入の失敗

それから次に、過度な教師介入の問題です。これも私はしょっちゅう失敗しました。私は根本的におしゃべりでお節介だから、「先生ー」と呼ばれるとうれしくなって「はいはい」って応えてしまうんですね。そうすると学生は、聞きっぱなしになってしまいます。グループ活動のテープ録音を聞くと、「ここは、先生に聞こうね」って言っていることがあります(笑)。これは私を呼べば解決するから、あえて自分たちでは話し合わないという手段ですかね、実はそう仕向けたのは私だということですね。これは大失敗ですよ。だから、教師はファシリテーターに徹しなきゃいけないのだと反省させられます。

活動のデザインは教師がやっていなきゃいけないですね。活動中に密かに学生の様子をチェックして廻っているのが大切ですね。顔色や態度を見て、「あの学生とあの学生とは仲が悪いな、次回は組ませないでおこう」とか、「ここは、大切なところだから、ちょっと危険だけど対立させて議論させようか」とかね。だから、観察しながら頭の中は、もう忙しい、忙しい。ファシリテーター役のほうが、厳しく管理する教師よりも、きっと数倍忙しいと思いますよ。

3.6.4. 参加のサポート

今でも、「不適切なグループ編成」をしてしまいます。学生には、「別に皆さんは、恋人同士になろうというわけじゃないし、来週は席が変わるからね」と言っておくと、彼らも「しょうがないなあ、まあそれならね」と思って、抵抗を減らすことができます。そういう指示の仕方というか、配慮はなるべくしています。最近は籤でグループ編成を決めさせたり、青札、赤札を取ってグループ分けをするなどいろいろ楽しんでいます。そうやって最初から楽しくしてあげるとやりやすいですね。

3.6.5. 活動開始のサポート

もう1つの失敗は活動のスタートです。先生方はなかなか最初の発言者が出ないというのを悩んでいるので、ワークショップの中でも、先生方にはたっぷり時間を使って「アイスブレイキング」をやってもらいます。表現法の授業でも日本語の授業でも取り入れています。たとえば、初回の授業では、ただの自己紹介ではなく、どんなアイスブレイキングにしようかと考えますね。とにかく、最初に口火を切る人が誰かという点が難しいようです。こ

れも少しサポートしてやります。この間は、「昨日の夜、何を食べた？ お互いに報告しあって」と指示すると、学生はなんでそんなこと言われるのか訳が分からないまま私の指示に乗せられて話すんです。食べたものなんて自己開示できない内容じゃないでしょう？ そこで、「(昨日の夕食が) 豪華な人から始めよう」って指示すると、学生は疑問に思いながらも話し始めます。たまに指示を失敗することがあります。アイスブレイクだったのに、あまりに深く話し込んでしまうことがあるんです。この間、「連休で一番楽しかったことは何？ それを自己紹介に加えましょう、はいどうぞ」って言ったら、みんな話し込んでしまって、5分のつもりが10分経っても……それで、私は慌てて「そのへんで、もういいから、いいから」って。そういう失敗もたまにはあります。

それでも、スタートで躓くことのないようにするための手立てとしては効果的な方法だと思います。こうした、ちょっとした補助っていうのがかなり重要です。もちろん、欧米の学習者たちには必要ないものかもしれません。あるいは、かつてにアイスブレイクからやっていますね。特に私が最初にピア・レスポンスを実施したのはイギリス人とカナダ人の英語教師だったので、彼らのピア・レスポンスではアイスブレイクなんて工夫する必要はありませんでした。

3.6.6. 私が得た気づき

気づき ★目的に適したデザインの必要性

- ◆活動意義の説明
- ◆活動参加態度の理解と合意
- ◆学習者の背景を考慮した組み合わせ
- ◆活動の予告と準備 (目的・目標の明確化、事前課題)
- ◆教師自身の役割認識
- ◆教師の役割についての学生の理解

いろいろな失敗が、どんどん研究の課題になっていったんですね。でも、まだまだ一部しか研究になっていません。これだけ気づきがあっても、それをデザインでどう解決できるかですね。

たとえば、ピア活動の意義の説明が大切だということに私はなかなか気づきませんでした。「なんでこんなことやなくていいんだ、これは遊び？」というように、この活動に戸惑いを感じる学生がいます。何のためにということが明確になっていない

と、教師が意図しない方向にどんどん流れていきます。だから、ある程度の理解と合意が得られてないとだめですね。学習者一人一人の背景を考慮した組み合わせが必要だとか。ピア活動の予告も重要でした。来週までに自分の作文を書いてこなかったら、その時間はどうするのかっていうことを、学生にきちんと説明して理解してもらわないといけません。

それから、教師自身の役割についての認識も大切ですね。学生の学びについて、よけいなお世話をしちゃいけないってことですよね。こういう教師の役割について、学生にも理解してもらわないといけません。「先生に何でも聞けばいい」という学びの放棄に導いてはいけません。「私でなく、皆さんが考える課題です」と、ちょっと冷たくすることも必要かもしれません。

では、私の話しはこのぐらいにして、その後の日本語ピア・レスポンス研究の全体像を原田さんにお話ししてもらいます。

4. 日本語教育のピア・レスポンス研究 (プロダクト、プロセス、意識・参加の態度、 多様な教室)

研究における2つの観点

1. 研究の焦点はどこか。
2. 多様な教室の様相

研究の動向のまとめ

原田(2008a)の紹介

ピア・レスポンス研究の今後の課題

原田：では、私の方からは、90年代後半から現在に至る、日本語教育のピア・レスポンスの研究をたどってみます。次のような点について述べたいと思います。まず、ピア・レスポンス研究を2つの観点から分けてみたいと思います。1つ目は、研究の焦点はどこかということで、何を研究の対象にしているか、ということです。それから2つ目は、多様な教室の様相ということで、いろいろな教室のタイプがありますので、それに基づいて分けてみました。それから、研究の動向のまとめをします。そして、原田(2008a)の研究をご紹介します。最後に、ピア・レスポンス研究の今後の課題について述べたいと思います。

では、主な研究の焦点はどこか、ということで、

その焦点を4つに分けてみました。

4.1. 研究の焦点はどこか？

4.1.1. 作文プロダクト

4.1.2. 活動プロセス

4.1.3. 作文プロダクトと活動プロセスの関係、 その両面から

4.1.4. 意識・参加態度の変容

まず、作文プロダクトに関して。それから、活動プロセスに関して。それから、作文プロダクトと活動プロセスの関係性について。あるいはまた、その両面から捉えたものについて。それから、意識・態度の変容ということの研究課題にしたもの。それを4つに分けました。では、それぞれ、少し詳しく見ていきたいと思います。

4.1.1. 作文プロダクト

作文プロダクトにおけるピア・レスポンスの効果 の検証

従来の指導法(教師添削)との比較

池田(1998, 1999b, 2000 etc.), 影山(1999, 2001)

広瀬(2000, 2004), 大塚(2002), 駒田(2002)

松本鋼次他(2004), 原田(2006b), 劉(2007), 易(2007)

徳間(2007), 岩崎(2008)

まず、作文プロダクトについての研究です。これまでの日本語教育のピア・レスポンスについて、最も多く研究されてきたのは、作文プロダクトに関するものです。これは当然といえば当然で、一般的に作文教育では、評価対象はあくまで書いたものであり、それが学習効果の有無の判断材料とされてきました。したがって、プロダクトに対して、どのような影響を及ぼしたかというピア・レスポンスの効果の検証が第1の研究対象になっています。その場合、ピア・レスポンスは新規の学習活動なので、従来の活動法、先ほど池田先生からお話がありましたが、私も教師添削というのを長年やってまいりました。その2つの方法を比べて、ピア・レスポンスのどういうところが効果があるのか、ということに注目が集まりました。結果としては、ピア・レスポンスは教師添削と比べて、同等、あるいはそれ以上、有効に働くという結果がほとんどですが、では、どういった点に有効なのか、という点に関しては、必ずしも一定の結論が出ていません。内容なのか、それとも文法なの

か、という議論がなされてきました。活動の導入、グループ分け、言語的制約の問題、教師の役割などが議論されてきました。以上挙げましたのは、今までの研究にありました。これは、お手元に配りました、ピア・レスポンスの研究の表の「作文プロダクトの研究」資料と一致しております。かなり数が多いと思います。そのような研究です。

4.1.2. 活動プロセス

言語的発話機能から学習者間の相互作用の分析 活動プロセスの特徴やその変容を見る

池田(1999a,2000), 杉山他(1999, 2002)
松本隆(1999), 松本隆他(2004), 原田(2006a, 2008)

では、次に移りますが、活動プロセスについての研究です。つまり、他者との相互作用が、どのように展開されていくかを主眼においた研究です。学習者間の相互作用を研究対象とした点については、ピア・レスポンスはピア・ラーニングの一形態であり、協働学習を理論的基盤としているところからも領けらると思います。

「言語的発話機能」と言いますのは、先ほど池田先生からお話がありましたけれども、

それぞれの発話が話題提示とか、明確化要求とか、反論・同意など、どのような機能を持っているかを示すことで、それらが活動プロセスにおいて、具体的にどのように現れて、どのように変容するか、というのを見ています。研究は、作文プロダクトに比べると、かなり少ないです。作文プロダクトの方がいかに研究が多いかということが視えると思います。

4.1.3. 作文プロダクトと活動プロセスの関係、その両面から

作文プロダクトと活動プロセスの対応関係、その両面から見たもの

形態的な訂正や内容的な指摘が個々の作文にどのように反映されているか

佐藤(2002), 伴他(2002), 古田(2006), 六笠(2006), 原田(2007), 小笠(2007)

それから、次は作文プロダクトと、活動プロセスの関係、及び両面から見たもの、ということです。形態的な訂正や内容的な指摘がこの作文にどのように反映しているかを観察しています。ESLの研究、また日本語教育の研究において、教師添削では形態

的な訂正、ピア・レスポンスは内容的な指摘が見られると言われていますが、研究結果からは必ずしも明確な結論が出ておりません。ここに挙げましたのは、これらに関する研究です。この中で、佐藤から原田(2007)までのものは、作文プロダクトと、活動プロセスの関係のものです、対応関係をやりました。小笠(2007)のものは、言語技術に関する側面と、協働活動の側面と、両面から考察したという研究です。

4.1.4. 意識・参加態度の変容

アンケートやインタビューによる調査 ふり返しシートの分析

日本語教育では活動に対する肯定的な意識変容が見られたとする研究が多い

田中(1996,2005,2006), 池田(2005), 村松(2006),
劉(2007), 易(2007), 古田(2007), 黒田・松崎(2008)

次に挙げましたのは、意識、参加態度の変容ということですが。これは、アンケートやインタビュー調査、振り返りシートの分析を通して、ピア・レスポンスに対する意識、または態度変容を見たものです。ESLの研究では、Carson & Nelson (1996)などは、東アジアの学習者は集団主義に基づく考え方、これまでの母国の学習経験によって、かなり活動への消極的な態度を示す、ということがありますが、そういう、例えば、批判を躊躇するとか、教師に対する絶大な信頼感があるとか、仲間に対しては信頼していない、突如、仲間に対して攻撃的な態度を取る、などというような態度が現れる、その効果の現れ方がいろいろ異なるという結果を表しています。

しかし、日本語教育では、活動に対する肯定的な意識変容が見られたとする研究が多く挙がっています。ここに挙げました研究の中では、田中(1996)の学習者に対する意識調査では、教師以外の人に自分の作文を読んでもらうことに対し、否定的な態度を示していますが、最近の研究では、記述的なフィードバックよりも、口頭フィードバックの方が有効であり、他者に自分の作文を読んでもらうことに対しては、肯定的な回答を示しています。

4.2. 多様な教室の様相

国内の L2 日本語クラス (就学生、留学生対象)

多様な学習者のクラス(言語レベル etc.)

池田(2004), 原田(2008)

接触場面の活動を取り入れたクラス

NS が活動に参加、作文サポーター

山本(2004), 吉本(2005), 駒田(2006)

次は、ピア・レスポンス研究を見ていく際に、2 つ目の観点として、ピア・レスポンスが実施される日本語教室の多様な様相というものを考えてみます。特徴的なクラスを 5 つ考えてみました。

今まで述べてきた研究の大部分は、L2 の日本語学習者を対象としたものです。しかし、その中でも、多言語・多分野を背景とした L2 クラスで実施されたもの、例えば言語レベルひとつを要因として取ってみても、中級クラス、初級クラスってふうにレベルを固定したものではなくて、初中級から超級まで 1 つのクラスにまとめて学習者がいる、というようなクラスを扱ったものです。原田(2008)のものは、「活動プロセス」のところにありますが、活動プロセスの分析をしましたが、クラス自体としては、そういうクラスであった、ということです。それから、日本語母語話者 (NS) が活動に参加するという接触場面を扱ったものもあります。ただし、NS は例えば、ビジターや作文補助サポーターという形で参加しまして、そこで真の意味での参加者というよりは、補助というような形で参加するクラスです。

文章口頭表現法のクラス

井之川(2004), 川崎(2007)

アカデミックジャパニーズ

小笠・岩田 (2005), 岩田・小笠 (2007)

NNS-NS 参加 学習者の母語が同じクラス (国内、海外)

広瀬 (2000,2004), 松本鋼次他 (2004)

劉 (2007), 易 (2007)

教師研修活動に未経験な教師の研修

丸山(2005)

次は、文章口頭表現法のクラスです。先ほどにも例が出てきましたけれども、学部生のクラスです。上にあるのは学部留学生に対するアカデミックジャ

パニーズを習得するようというクラスで、下の方のクラスは NNS と NS、つまり非母語話者と母語話者両方正規のメンバーとして参加するということで実施されたものです。

次に、学習者の母語が同じクラス、これは、国内と海外にあります。これもすべて作文プロダクトのところにあった研究ですけれども、クラスというカテゴリーですのでここに持ってきました。表の中で、ブルーのところは海外で実施されたピア・レスポンスの研究です。それですね、国内では、マレー語での活動、それから、海外の JFL 環境では、韓国語、インドネシア語、中国語の母語を媒介語とした活動が実施されています。

それから 5 つ目は、教師研修を扱ったものです。地域の日本語教室にピア・レスポンスを取り入れる際に、活動が未経験の教師の研修を扱ったものです。教師の研修を扱った研究に関しては、この 1 点のみです。

4.3. 研究の動向

当初の研究は作文表現の改善に及ぼす影響という観点からプロダクトへの効果



学習者間の相互作用や意識変容に着目
多様な対象者や教育機関、地域の拡大
日本語教育以外分野でも応用

以上述べたことをまとめますと、研究の動向を見ますと、当初の研究では、ピア・レスポンスが作文プロダクトから作文表現の改善にどのような影響を与えるのかという観点からその効果が検証されてきました。

これに対して、フィードバックの過程そのものが、書き手・読み手にどのような影響を与えるのか、そこにどのような関連性があるのかについては、あまり研究が進んできませんでした。しかし、最近の研究では、作文プロダクトの研究から、学習者間の相互作用や意識変容、あるいは協働学習の側面から、書き手・読み手の関係性とか、学習環境に焦点を当てた研究が徐々に出てきています。

一方、実践のあり方として、当初就学生や学部留学生の日本語教育の日本語教室に限られたものでしたが、現在ではその実践や対象者、教育機関、地域もかなり広がりを見せています。日本語教育以外の

分野でも応用されているということも先ほどお聞きしましたが、池田先生にまた述べていただきます。

原田 (2008a) 「協働性」に着目した L2 教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 ―活動プロセスの分析を中心に―

研究 1: 推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係

研究 2: ピア・レスポンスと学習者間の関係

研究 3: 作文プロダクトに及ぼすピア・レスポンスの影響

研究 4: L2 教室活動としてのピア・レスポンスの可能性

このような先行研究をふまえ、原田(2008a)では、協働学習の面からピア・レスポンスの意義を捉えることが、今後日本語教育の教室活動にピア・レスポンスを組み込んでいくこと際の重要な課題だと考えました。そこで、1 つの方向性として、協働に着目した L2 活動としてのピア・レスポンスの可能性に言及した研究をご紹介します。

原田(2008a)の研究は、4 つの点から構成されています。研究 1 では、推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係について捉えました。ただし、これは個々の推敲作文においてピア・レスポンスの前後でどのような変化をするか見たものですので、1 回の推敲作文の変化なんですね。それではプロセスという観点からは十分捉えられていないと言えます。

それで研究 2 では、協働学習の主要因である学習者間の関係というものを、日本語能力に差がある組み合わせにおいて捉え、そこで、対等で相互支援的な関係が構築されているかどうかという問いを提出します。これは先ほど、協働というものをいろいろな立場から捉えるという要素の 1 つとして「対等」とか「相互支援」「双方向の活動である」「支援的である」「互恵的である」という要素を含んで、ピア・レスポンスがどのような特徴を備えているかということ明らかにしたいというふうに考えました。そして、つまりそれが活動の習熟、活動を進めるという視点が加わった時に、どのような変化が見られるかということを考察しました。

研究 3 では、研究 2 と同一の対象者の作文プロダクトに及ぼす影響を見ました。それによって、作文教育に何らかの還元ができるのではないかと考えました。

それから研究 4 では、ピア・レスポンス活動を教室活動としてみた場合を考えます。L2 教室には、言語能力だけではなく、さまざまな背景を持った学習者が存在しています。そのうち、活動の習熟度が異なる学習者の相互作用を取り上げ、長期にわたる実践活動を観察しました。これが原田(2008a)の研究の概要です。それを少し各研究にわたってご説明したいと思います。

研究 1: 推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係

対象者: 中級日本語学習者 3 名

作文評価: 8 編の草稿に対する推敲作文の変化

分析方法: 平均評価得点、評価者(10 人)コメント
作文の変化に対応した相互作用の分析

結果:

1) PR は全体的に作文の質的向上を促す。

共感的理解や態度、他者との意見のずれ

2) 低評価の作文、ゆれが見られる作文がある。

研究 1 では推敲作文の変化とピア・レスポンスの関係について述べたものです。これは対象者は、中級日本語学習者 3 名です。作文の評価は、8 点の作文に対する推敲作文の変化を見て、点数化をしました。分析方法は、平均評価得点、評価者 10 人のコメントを得、推敲作文の変化に対応した相互作用の分析を行いました。結果としては、ピア・レスポンスは全体的に作文の質的向上を促すということです。つまり、ピア・レスポンスの前後では、作作文評価が向上する、評価が肯定的になる、というものです。その要因としてはどのようなことが考えられるかというと、共感的な理解や態度、他者との意見のズレを認識して、反対意見の表明をした場合が高評価に結びついていました。

しかし、ピア・レスポンスをしたからといって、必ずしも全ての作文が肯定的な評価を得るというわけではなく、むしろ下がった評価の作文とか、ゆれが見られたもの、そして変化が見られなかった作文もありました。ここでは、ピア・レスポンス自体の質、ピア・レスポンスの活動プロセスがどのように行われているか、ということが次の課題になると思います。それから、読み手、書き手の関係性に注目して、どういうふうにピア・レスポンスが進んでいくか、ということを活動の積み重ねをもとにしながら、次の研究に続けました。

研究2：ピア・レスポンスと学習者間の関係

対象者：中級学習者 5 名

データ：PR 活動の音声資料(120 分)

分析方法：18 の発話機能に分類

結果：

- 1)当初、日本語能力に関わらず「読み手」「書き手」という役割意識
- 2)活動の積み重ねによって活動に双方向性
対等で相互支援的な関係構築の可能性

研究2では、協働学習の主要因である学習者の関係ということと、ピア・レスポンスの関係というものを見ました。それが活動の積み重ねによってどう変化するか、ということです。対象者は中級学習者 5 名、データはピア・レスポンスの音声資料を 120 本取りました。それから分析方法は、ロックハートの発話機能を基準にして、18 の基準に分類しました。その結果としましては、当初日本語能力に関わらず読み手、書き手という役割意識が存在しました。それは特に、日本語能力が高い読み手から日本語能力が低い書き手に対してアドバイスという形になって顕著に現れます。また、日本語能力の低い読み手から書き手に投げかけられた疑問が書き手に対する働きかけとなっています。両者は自律性の調整や関係性の構築に向けて努力していましたが、対等で相互支援的な活動に変化するには至っておりません。そこで、積み重ねによる活動の変化に焦点を当てて考えてみました。積み重ねによって発話量が増えて、発話機能が読み手・書き手で拮抗していました。活動が一方から双方向へ変化して、対等で相互支援的な関係というものが構築されたのではないか、あるいは可能性があるのではないか、ということを示唆していました。

研究3：作文プロダクトとピア・レスポンスの関係

対象者：中級学習者 10 名

(PR 群：5 名、TFB 群：5 名)

期間：6 ヶ月間

作文：6 つの作文課題の草稿と推敲作文(計 120)

データ分析：両群の平均評価得点の差の検定

結果

- 1) PR は内容、TFB は形式的側面に有効
- 2) 習熟期間を経た自己推敲において
PR は内容に対して有効
TFB は言語形式に対する効果が減じている

次にそれに関するものを、作文プロダクトと、ピア・レスポンスの関係ということで見てみました。対象者は中級学習者 10 名です。ピア・レスポンスグループが 5 名、教師添削グループが 5 名です。期間は 6 ヶ月間です。6 つの作文課題の草稿と、推敲作文を 120 データとしました。両群の平均の差の測定を行いました。その結果として、ピア・レスポンスは内容的側面に有効であった、教師添削は、形式的な側面に有効であったということがありました。それから、習熟期間を経た自己推敲、と言いますのは、自分で推敲する、ピア・レスポンス、あるいは教師添削をした後の推敲ではなくて、自分自身でやった推敲を、1 回目と 6 回目にやりました。ピア・レスポンスはその自己推敲において、内容に対して有効であった。それから教師添削は、言語形式に対する効果というのが以前は高まっていたんですが、自己推敲においては、減じていたという結果となりました。つまり、ピア・レスポンスは習熟期間を経て自己推敲を促すけれども、教師添削は促しにくかった。つまり自分の中に内化しにくいというようなことが考えられると思います。

研究4：L2 教室活動としてのピア・レスポンスの可能性

対象者：初中級～超級の学習者 21 名のうち活動に対する習熟度の違う 3 名を中心に

R：韓国語母語話者、1 級準備

S：インドネシア母語話者、2 級

B：中国語母語話者、1 級

期間：8 ヶ月(前期・後期)

データ分析：期間を 4 期に分けた音声資料(120 分)を質的に分析

次は、研究4です。研究1～3は個々の学習者の相互作用に焦点を当てた研究ですが、ピア・レスポンスを L2 の教室活動としてみた場合、どのように多言語・多文化を教室に受け入れられていくかという点を探りました。対象者は初中級から超級の学習者 21 名が存在するクラスです。活動に対する習熟度の違う 3 名を中心にそのインタラクションを見てみました。その 3 名というのは、R と S と B です。R は韓国語母語話者で、その当時 1 級の準備をしておりました。S はインドネシア母語話者で、2 級を持っておりました。B は中国語母語話者で、学部生でしたので、1 級を持っておりました。上の 2 人は交換留

学生で、1年間日本に来て、日本文化とか、言語を勉強するコースに入っている。Bは学部の留学生として、その日本語のクラスを受けた人でした。期間は8ヶ月、大学の前期のコースと後期のコースで8ヶ月です。データ分析は期間を4つに分けて音声資料を取ってインタラクションを分析しました。

結果

- 1) I期 経験者から未経験者へ言語的支援やL2学習者としての経験的助言
- 2) II期 活動への慣れ、役割意識
- 3) III期 未経験者を受け入れる場の構築に寄与
- 4) IV期 相手のペースに合わせながら協働的産出

結論

習熟度が異なる学習者間でPRが受け継がれる
L2教室活動として実現の可能性

結果を1期から4期まで分けて見ました。1期では経験者、つまりピア・レスポンスの活動を習熟した人から未経験者へ言語学習やL2の経験的助言というのが数多く行われていました。2期では、活動経験の浅いSにも活動への慣れが生じて、読み手とか、書き手の役割意識が生じていました。3期では、未経験者を受け入れる場の構築にSが寄与するということが見られました。4ヶ月という活動経験を積んだSが未経験者にどう対応していくかというところを観察しました。4期では、相手のペースに合わせながら、作文を2人で作っていくというような共同的産出が見られました。例えば1つの話題をめぐって、思考過程を共有していく、ということが共有できるかということ、例えば、日本に来て、日本語の位置づけというのはどういうものであるか、留学生生活というのはどういうものであるか、それから自分の生活態度や生き方というのは、母国と日本ではどう違うのかということ、お互いに話しあう中で、日本語というのは1つの技術みたいな感じ、日本語を勉強することはもちろん大事なんだけれども、留学生生活で、人とどういう関係を築いていくか、ということがもっと大事なんじゃないか、ということなどを2人で話し合いながら、留学の意味っていうのを見つめ出そうとしていました。そこでは、精神的な人間の成長につながるのではないかっていう話し合いが行われていました。結論としては、習熟度が異なる学習者間で、ピア・レスポンスはクラス

の中で受け継がれていくということです。L2言語活動としてピア・レスポンスを教室活動として実現させる可能性というのが大きいのではないかと結論付けました。

4.4. ピア・レスポンス研究の今後の課題

評価の問題

1) 作文プロダクトの評価

2) 活動プロセスの評価

教師、学習者の意識の変容

教師の役割

最後に、日本語教育におけるピア・レスポンス研究、及び実践上の課題として、次の3点を取り上げます。

それは評価の問題と、教師・学習者の意識の問題と、教師役割についてです。私は同僚から、「私はピア・レスポンスを研究しています」と言うのと、「ピア・レスポンスは効果があるんでしょうか」とよく聞かれます。そういう場合、私はどう言いたいかって言うのと、「何をもって効果と言うんでしょうか」と聞き返したくなります。学習活動の効率性とか成果物の完成度に重点を置くのか、協働学習という側面から他者との人間関係構築に基づくコミュニケーション能力とか、批判的思考力に重点を置くのかといった問題があります。また、評価の問題として、作文プロダクトの評価の問題なのか、活動プロセスの評価の問題なのか、ということがあります。

評価の問題として、作文クラスだから作文を評価しても、従来から行われております、表記・語彙表現・文法・内容構成といったそういう評価基準でいいのか、という問題があります。私自身はピア・レスポンスを通して培ったと考えられる批判的な視点だとか、自己表現力とか、課題の明確性を思考するなどというような評価基準をもう少し取り入れて、多角的に作文プロダクトを評価できるのではないかとこのように考えます。

次に、協働学習という観点からですが、他者との相互作用をどう評価するかという問題です。これまで、ピア・レスポンスは活動プロセス、書き手・読み手の影響そのものがあまり言及されてきませんでした。しかし、活動の評価は、活動がどのように行われたか、自分ではどう取り組んだか、他者との相互作用から自分は何を学んだか、何を発見したか、ということをも自分なりの評価、あるいは他者からの評価ということですね。内省の形で表す、というよう

なことができるのではないかと考えます。つまり、プロダクトという一側面だけでなく、多方面から見ていく、という視点がこの活動には必要なのではないかと、言うふうに考えます。

次に、学習者・教師の意識変容に対してです。教師自身もこれまで受けてきた学習経験や文化的な背景を背負って生きています。学び手の学習プロセスを重視した活動をデザインしたつもりでも、往々にして、理念と実践の乖離があります。例えば、私などもどうしても間違いを訂正し始めてしまう習性が教師にはあるのかなと思ったりもします。実際に教師も学習者の学習プロセスを疑似体験することで、間違いの指摘にこだわるということはこういうことなんだ、とか、学習プロセスを辿るということはどういうことなのか、ということを経験することによって、あらためて自分のビリーフというものを認識して、ピア・レスポンスを組み込んだ活動デザインに活かせるということができるのではないかと、いうふうに考えます。

最後に、教師の役割についてです。今まで述べてまいりました先行研究では、今後の課題として、教師の役割について言及したものが多く、教師の役割を、ピア・レスポンスで見落とされがちな、文法的な訂正を補うことだ、とされています。私自身は、ピア・レスポンスは内容、教師添削は文法、という2項対立という捉え方ではなくて、教室活動のデザインの中で、あるいはライティング・プロセスの中で、どちらに限定して、どちらに重点を置く、というのではなくて、

さまざまな活動を組み入れることで、学習環境作りに働きかけていくことが、学習活動に寄与していく、教師の役割なのではないかと考えています。私のところは以上です。

5. 日本語教育のピア・レスポンスの応用・発展

1. 表現法 (アカデミック・ライティング、プレゼンテーション) *PR
2. 専門科目
「海洋政策文化研究法」 「コミュニケーション論」 *LTD
3. 卒論ゼミ *PL
4. 大学院科目
「食のリスク・コミュニケーション」 「食品

安全管理演習」

* ケース・メソッド

5. その他

異分野協働プロジェクト

地域と大学との連携プロジェクト

学校教育の教師研修

池田：皆様のお手元の資料 (稿末資料参照) の表の中で★印がついているものは、海外で実施された日本語教育のピア・レスポンスです。会話のクラスや日本語表現法、L2 学習者のアカデミックジャパニーズもあります。それから、学習者と日本人の接触場面、日本語学校の事例もあります。山本さんは日本語学校の例で、大学の英語学科の学生を日本語クラスに連れてきてピア・レスポンスをした事例です。吉本さんはピア・レスポンスとは言っていませんが、これも作文についてのピア活動なので、この中にいれました。作文サポーターを入れた教室です。日本語教師の研究については、私たちは丸山さんのものしか知らないんですが、もし、他にピア・レスポンスの教師を研究対象にしたものがありましたら教えてください。

それから日本人学生の表現法もいくつか挙げました。国語教育に引用してくださった例があります。埼玉大学の竹長先生と早稲田の研究会でお会いしたときに、竹長先生が国語教育でも応用したら有効じゃないかというコメントをいただいたことがあります。その後ご自身の論文に書いてくださったみたいですね。日本の英語教育、これは勝手に表の中に入れてしまいましたが、日本語教育のピア・レスポンスからの応用ではなく、ESL 研究から応用されたものだと思います。日本の英語教育にはもっとあるかなと思いますが、まだ調べできていません。

私のほうから 15 分くらいお話をさせていただいたのは、ピア・レスポンスの研究が目指すところについてです。教室の「学び」をいかに学習者主体とするかの課題です。ピア・レスポンスは、日本語教室だけではなくて、他の教室にも応用の可能性があるということを述べたいと思います。

そして最後に、私がピア・レスポンスを他分野に応用していくなかで、日本語教育でも「これは明らかになっていないな」と気が付いたことをご報告します。皆さんの中で研究してくださる方がいらっしゃれば、私たちもぜひお手伝いさせていただきたい

と思います。

5.1. 日本語表現法

では、まず、表現法についてのお話です。先ほど授業の様子を写真で見させていただきましたが、具体的にどういうものかというのをもう少し詳しく分かっていただくために、テキストの一部をコピーしてきました。資料の中の A3 のものです。テキストから 3 課と 6 課を抜粋してきたのですが、『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』というテキストです。海洋大学科学部の担当者（日本語教育）と一緒に書きました。学生用なのに、ほとんど先生用だと言われることがあります。つまり、このテキストどおりに実施すれば授業ができますというものなんです。例えば 3 課のところを見ていただくと、どのようにピア・レスポンスを進めているのかがイメージできるのではないのでしょうか。

5.1.1. 導入：アイスブレーキング

最初はアイスブレーキングですね。ここにある質問項目に、「直感でいいから丸をつけて」と言って、学生たちにすぐに答えさせるんです。

- ① 仲間とよく話すか、日常生活の中で人とよく議論をすることがありますか
- ② 授業での話し合い活動は好きですか
- ③ 仲間との話し合い活動の利点はなんですか
- ④ 仲間との話し合いがうまく進まない原因があるとしたら何でしょうか
- ⑤ 仲間同士の話し合いで注意することは何ですか

この質問に答えてもらった後で、結果を自己分析してごらんと言います。心理学などは全然ふまえていません。私が勝手に項目を作っただけです。「協調性、あなたはありますか？」みなさんもどうぞやってみてください。それから、寛容度、探求志向、わがまま度、攻撃性、毒舌度はどうですか？ 自己分析だなんて、それほど課題ではありませんが、これは、ピアの活動で、こうしたことがよく問題になっていたの、活動前に学生に注意しておいてほしいというメッセージを伝える狙いもあります。

実際の授業では、これが書けたところで、「では、隣の人と見せ合ひましょう」という突然の指示をだします（笑）。学生たちはワーワー騒ぎますよ。そこで、すかさず、「では、仲間に自分の答えを見せながら、自分の回答結果を言い訳してもいいですよ。ここに○したけれど、でも私は……なんてね」と。学生同士は互いに自己アピールのようなことをして

います。これがアイスブレーキングになるんですね。たとえば、「攻撃的だとみんなに言われるから、ここに○したけれど、私自身は悪気がないの」などと言っているのが聞こえてきます。なかなか自己開示できている様子です。

5.1.2. 活動意義の理解のために

こうした活動の後に、批判的思考の重要性について説明します。テキストには心理学の文献を引用しました。道田氏が批判的思考について書いている本から一部を引用しました。「批判というのは、単に相手を非難することじゃないみたいだね。例えば、私がピンクの洋服を着ていたとして、私に「池田先生、どう見てもピンクは似合わない」と思ったとき、池田が好きでピンクを選んで着ているんだからと思って、何も指摘しないか。それとも「それ似合いませんよって」言ってあげるか。もし、言わないとどうなるか。などと問いかけます。言わないとその人の成長に全然貢献しないという説明をします。「私の家族なら、お前にはそれは似合わないよって言うてくれるでしょ。皆さんが本当のことを言わないと、私は本当に自分に似合う色を探さないでしょう？」と。批判的思考がピア活動の重要なところだと強調します。

5.1.3. 具体的な働きかけのモデル提示

活動の具体的な指示も示していますが、「つまり、こういうことが言いたいんですね。」「どうしてそう思うの？」っていうのをやらせていくんですね。あまりに示しすぎという感じを受けるかもしれませんが、初めてピア・レスポンスをする学生にとっては、こうして丁寧に練習させないとなかなかその先が進みませんので。

テキストの 3 課では、まだ「ピア・レスポンス」という呼び方を使っていません。「ピア活動は仲間同士で活動することです」というぐらいの説明です。人はみんな生活の中でピア活動を自然にやっているのですが、教室でやるとなるとかなり違和感や抵抗があります。6 課あたりになって、ようやくピア・レスポンスという呼び方を使います。「書き手にとっての目的っていうのはね、自分の文章がどういうふうに相手に読まれるのかを知ること」と、書き手、聞き手の役割、目的を理解してもらいます。

5.1.4. 目的にそった参加方法のモデル提示

その次に、この活動では、話し合いの中で改善のための手がかりをつかむことが目的だと説明します。手がかりが重要であって、答えを見つけるのではな

い。相手は先生ではないから、必ずしも正しいことは言わないかもしれない。「読み手は、仲間の文章を分析的に読むことで書き手の意図を理解しようと努力しますね。相手の文章を読んで、一緒に具体的な改善方法を考える。だから両方とも考えることになりますね」などと言います。ここは、ちょうど昨日の海洋大の授業でしゃべったばかりなので、今すらすら口から再現できましたね。それから、ピア・レスポンスの参加態度については、「皆さんは A 先生、B 先生になるんじゃないくて、積極的な 1 人の読者になってください。ここは、おかしいと思うとか、知らないことがあれば質問すればいい。書いた人が説明不十分なのだから何とかしなければならないのです。」それでも活動のイメージ化が難しい学生もいますので、さらに課題 3 の下にある花子さんと太郎さんのやり取りのシナリオを見せます。海洋大学の科学部は天王洲にあるので、天王洲花子さんと、北品川にも近いので北品川太郎さんという架空の人物がテキストに出てくるんですよ (笑)。太郎さんはちょっとオトボケの性格で、花子さんはしっかり者の女の子なんですね。学生にこのシナリオで演じさせるんです。すると、「先生、若い人はこんな風にしゃべらないですよ」って痛い指摘がかならず戻ってきます (笑)。だから、「ごめん、ごめん。これはおばさんたちが、頭をつき合わせて作ったものだからそうかもしれない。じゃあ、悪いけど、あなたたちの最近の若者言葉でやってみて」と言うと、彼らは張り切って演じます。昨日の授業でも演じてもらったんです。全体が今の会場の人数ぐらいなので、教室はもうわあわあにぎやかになって楽しそうでした。彼らの本領発揮場面ですから。終わった後に、「この教室には留学生がいるから、彼らのために、最近の若者言葉を教えてあげてください」と言って、1 つか 2 つのペアを指名して実演してもらいます。学生はそういう場面では、もうノリノリですね。留学生は、それを聞いて、これが最近の若者言葉かとびっくりするようです。私には今ここで彼らの真似はできませんが、たしかにテキストのシナリオとはあちこち違いますね。学生にはそういうところを楽しませておいて、この後、難題のピア・レスポンスをやらせていくわけです。自分の作文についての検討になったら課題は重いですからね。

このような導入を私が考えたのは、東アジアの学習者にはピア・レスポンスは難しいものなんだと痛

感してきたからです。失敗を何度もしてきました。だから、私の導入方法をアメリカに持って行って紹介しても、「何だ、これは？」とあきられてしまうでしょうね。やはり、東アジアには東アジアのピア・レスポンスがあると思います。そのことを実証しなければならないのですが、今後やろうと思っていますが、皆さんの中にも、もし、やってみたい方がいらしたらどうぞお願いします。

今、日本人学生を対象に実践している表現法も、留学生へのアカデミック・ライティングの授業も、後半はプレゼンテーションの学習になります。誰かがプレゼンテーションをして、それに学生全員がコメントを書く、それをもとに、発表者は資料を直したり、発表原稿を修正します。

5.1.5. 評価の問題

先ほど、原田さんの発表にピア・レスポンスの「評価」の話題があったんですが、協働学習の評価の問題は、まだ議論中ですね。これこそが協働学習の評価だと言っている人は、まだ誰もいません。私はコミュニケーションの授業では、自己評価に徹しているんです。学生に内省シートを毎回の授業後に書かせるんですが、授業の終わりに 30 分もとっています。自分の学習を振り返って「今日勉強した項目、内容は何か」「あなたは、それについてどんな学習をしましたか、どんなことを知ったのですか」について記述させています。学生の書いたものを見ると、コースの前半ではシートに半分ぐらいしか埋まりません。A4、1 枚です。シートは、一番上に、「あなたの授業参加度は 1~5 までのどのぐらいですか。1・2 の場合は、理由を書いてください」と指示しています。1 や 2 の評価にした場合、どうして参加度が低かったのかを問います。風邪で熱があったとか、このことについては知らなかったのか、とても難しかった。何も発言できなかった、などと書き入れてきます。私は私の観点で評価しますと学生には、予め言っておきます。実際、ほとんど自己評価のままにつけても問題ないくらいです。学生は正直につけてくれるんですよ。ピア・ラーニングは主体的な学習だから、自分の学習については本人が最もよく把握しなければなりませんからね。

留学生とペアになった日本人学生の中には、「きょうの授業では、となりの留学生にうまく説明できなかった」と言って、自己評価を 2 にしてしまう学生もいます。こうした学生心理は面白いですね。この

方式にしてみても初めて見えてきた学生の実態です。このように、協働学習においては、自己評価がかなり大きな意味を持っていると思います。

それから、提出用シートのところには、相手がどのようにあなたのことを言ってくれたか、相手のものをあなたはどのように読みましたか、という部分も書かせますので、そこは、他者評価であり、仲間評価としてとても重要だと思います。私はこの仲間評価も学習の評価に入れるべきだと思っています。プレゼンテーションの学習では、仲間の評価を取り入れています。教師が見るところと、学生がはかる観点とは確かに違うんです。授業では、仲間をプレゼンテーションの聴衆としているので、これはもともと妥当性のある評価だといえるかもしれません。プレゼンテーションに対して出す仲間同士のコメントは、非常に細かい視点から述べられています。一般的な観点からものを言う教師よりも、よほど具体的に説得力のあるものではないでしょうか。その意味では、学生コメントは豊かで仲間の学習をより発展させる要因となる可能性をもつものです。たとえば、「ペアで組んだ時、この人は根拠がとてもゆるかったのに、今日のプレゼンテーションでは、そこがみごとに直っていてすごく良かった」などを書いてくるんです。こうしたコメントは、かつてペアで検討しあった仲間同士でないと書けません。だからこそ仲間の評価を重く扱うべきだと思います。私のこの考えは、まだ実証しておりません。今後ここを進めていきたいと思っています。誰か一緒にやりませんか。

5.2. 海洋政策文化学研究法

専門科目としての海洋政策文化学への応用もしています。これは学問自体が新しいので、この授業は従来の方法というのがありません。だから開発のチャンスでもあるのです。この授業では、異文化コミュニケーションの課題から始めて、最後は協働的コミュニケーションを取上げます。外国人でなくても、人は皆、異文化同士だから、だから、誰と話すのでも異文化コミュニケーションだと思って、違いを前提に合意形成していくにはどうしたらいいかという課題です。

5.3. 食の安全と安心のためのコミュニケーション

最近、大学院の「食のリスク・コミュニケーション」を担当しているのですが、ここでもピア・ラーニングで授業を進めています。このコースは社会

人なので、学生たちはこんな授業はまったく初めてだといって目を丸くします。最近、私はビジネスの研修会や新入社員の研修会などに呼ばれるので、本当はコミュニケーションについての講演をしてほしいと言われているのに、ちゃっかりワークショップをやったりするんですね。新入社員の研修ではワークショップも可能です。ときどき管理職研修っていうのがあるんです。参加者は私より年配で、ほとんど男性です。「知らない人との話し合いなんて、そんな指示なんか聞いていられるか」みたいな顔をして、隣の人とはかたくなにしゃべらない。今日は失敗したかなと思っていると、講演が終わってから、「先生、これはうちの社内の教育にいいですよ」って。「だったら自分でもやってみてよ!」と思いますね。「自分はやらない。しかし社員にはいいと思う」というのは面白いですね。

5.4. 学校教育の教師研修

海洋大は港区にあるので、港区の教育委員会から小中学校の教師研修に何かやってほしいと言われて、去年はピア・ラーニングで海の教育方法をデザインするというのを提案したんですね。そしたら、これなら小学校の今の授業にも応用できるんじゃないですかと言ってくれた先生が2人いました。20名ほどの参加者の中で2名だけなんです。まあ最初は2名でもいいかと思っています。今年、また教育委員会からの要望がありました。8月にやろうと思っています。今度は何人の方が参加してくれるか楽しみです。

小学校でのピア・ラーニングは、すでにあります。実は、4年前に葛飾区の国際学級でピア・レスポンスを小学生対象にやってみたいという教師グループがいて、実際の授業見学に呼ばれて行ってみました。とてもうまく実施されていました。「あー、こういうふうにするのか」と、私には勉強になりました。ほとんど漢字など書けない外国籍の生徒が、自分の言いたいことを一生懸命仲間に伝えようとするんです。ときには、自分の作文には書いていないのに、やり取りの中で文脈をどんどん創造していくんです。本当はこういうことを書きたかったんだということや、こういうふうに進ませていきたいという気持ちが伝わってきます。終わったあとに、先生が寄り添って、生徒にさっきの話を再生させていました。日本語の表現を教えていくんですね。それはなるほどいい方法だなと思いました。日本人の小学校教育への応用も考えられますね。

5.5. 海洋学分野の協働研究プロジェクト

この数年、私は大学内で異分野間協働プロジェクトを進めています。海洋環境学の先生たちと、私のような日本語教育の者とは異分野同士なので、普段は専門の話などしないのですが、このプロジェクトでは新たな分野を開発することが目的なので、互いの書いた論文を読みあったりします。彼らの気づきが面白いですね。「へえー、文化系ってこう考えるんだ。違うね。違うよまったく」と。かれらの言う「こう違う」というところが、私にはまだよくわからないんです。彼らの世界からすると、私の言っていることはとっても奇異なことだという感情だけが伝わるのですが、具体的内容が伝わってこないんですね。だから、今後協働のプロセスを共有していくのが楽しみです。次第に私たちに理解させる手段、説明を相手側が発見していくのだと思います。私のほうでもそれを発見していくことが課題となります。それでだんだん彼らは何を言おうとしているのかがこちらにも明確になってきます。

合意形成を目標とした授業のやり方は、PBL (Problem Based Learning) という名前がついているようで、今は海洋学関係の授業にも応用されている例があります。日本語教育にもこのPBLをやっている方がいましたね、東北の方でしたね。私はこれもピア・ラーニングの具体化だと思います。ケース・メソッドに近いようなものがいくつかでできます。この辺も研究していくと面白いと思います。

6. 日本語ピア・レスポンス研究の今後の課題

6.1. 日本語ピア・レスポンスの今後の研究課題 (1)

最近の英語ピア・レスポンス研究を眺めると

- ◆東アジア (中国、香港、台湾、韓国、日本) の英語教育 (外国語) におけるピア・レスポンス
- ◆ESL のEメール、オンラインによるピア・レスポンス

Journal of Second Language Writing より

- 1) 2006 年 A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class (中国)
- 2) 2007 年 Engaging literacy : A biliterate student's composing practices beyond school (韓国)
- 3) 2006 年 Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers (台湾)

最後に、ピア・レスポンスの研究課題を提示したいと思います。参考になるかと思ったので、こういう情報を示しました。最近の英語のピア・レスポンス研究を眺めると、東アジア、香港、台湾、中国、韓国での研究が活発になってきているようです。これは Second Language Learning ですが、College composition にも、中国での実践、韓国での実践、台湾での実践があります。去年、館岡さんと台湾へ行って、ピア・ラーニングのワークショップをしてきました。高雄と台北と台中で行いました。参加者の方々はとても興味を示してくださいました。半分近くは台湾人の先生でしたが、「こういうやり方があるんですね」と関心を持ってくださったので、もしかしたらこれから台湾の日本語教育でもピア・ラーニング研究が始まるかもしれませんね。韓国でもピア・レスポンスの実践が出てきたようで、先月、韓国から問い合わせが来て、外国語としての韓国語教育の分野の大学院生から、英語の文献でピア・レスポンスを探していたら、日本人の友達から日本にもあるよと言われたようです。私の研究論文を見たということでした。今後は日本語教育からの応用のかたちで韓国の英語教育にもどんどん応用されたいいなと期待してしまいました。韓国ではやりやすいんじゃないかなと一言を加えて、お送りしました。アジアの学習者のピア・レスポンスっていうのを、もう少し広げていったら、そういう研究は面白いんじゃないかなと思います。

6.2. 日本語ピア・レスポンスの今後の研究課題 (2)

1. 教師研究
2. 学習評価 (内省の位置づけ)
3. 作文課題の比較
4. 他技能との統合活動 (読解・会話など)
5. グループ編成 (同質・異質)
6. 多様な教室 (学びの場) のデザイン
口頭・書きのコメント・オンラインなど活動手段による特徴と効果
教師研修・企業内教育・海外の日本語教育・海外の国語教育
7. その他、多様な活動要因
グループサイズ・男女・年齢・専門領域
グループワークの時間・認知スタイルなど

最後に私が研究課題として出したいのは、原田さんと重なりますがピア・レスポンスの教師の研究で

す。教える側の人たちが、どのように教える側の役割を理解し、独自のやり方で遂行していけるようになるかとか、教師主導型の教育をしていた人たちが、ピア・ラーニングをする時に、どのような違和感を持っているか、それがどのように変化していくかという研究が考えられます。丸山さんの研究は、ボランティア教師の人たちにピア・レスポンスを研修したときのもので、6ヶ月間の内省データを取っているんです。研修の最後に、教師たちが自分の教室でピア・レスポンスを実践したときに、それがどのように実現されたか。中には、頑なにピア・レスポンスをやれないと言い張る教師がいるのですが、そういった教師にも後になって意識の変容があったというところが印象的でした。

2 番目が学習評価の課題です。さきほども出しましたが、評価の研究に内省データが有効なのではないでしょうか。

3 番めに、作文課題の比較研究です。この研究は意外に少ないですね。主張的な文章でピア・レスポンスをする場合にはどのような活動プロセスができるかとか、説明的な文章にピア・レスポンスが向いているなど、あんまりないですね。

それから4番めに、多技能との統合活動の研究です。これはまだないと思います。台湾でのワークショップでは、私と館岡先生とで初めてやってみました。読解と作文を統合させたデザインです。あの当時の日本のメディアで話題になっていたのが「自殺」だったんです。暗い話題なので館岡さんはこれを扱うのはいやだと言って反対しました。日本が暗いイメージの国に思われるからだと言いましたが、私は「現実を見なくちゃ」と、言い張って結局このテーマにしました。館岡さんが、まず新聞記事をピアで読み合う活動をしたあとに、私が「自殺しようとする人たちにメッセージを送る」という作文課題を設定しました。新聞記事をピアで読み合う、自殺について議論する、自殺志願者にメッセージを書く(手紙文)という流れで活動を進め、最後に、私がアカデミック・ライティングの構成を提示して、さっき書いたメッセージをこの構成の意見文に書き換えようという課題を提示しました。このように読解活動から作文学習へとつなげていったのです。最初の読解テキストは新聞記事ですが、次は仲間の書いたものを批判的に読むことになります。暗い課題の割りには明るく楽しく活動できました。

会話学習のピア・ラーニングについては、岩田さんが博士論文で書かれましたけれども、他にはないと思います。

それから、ピア・レスポンスのグループ編成については、原田さんがいくつか研究されていますけれども、これもまだ少ないと思います。ケースでしかできないので。ケース・スタディは一般化できないといわれていますが、たくさんあればいくらか傾向も見出せると思います。

また、多様な教室での学びのデザインとは、日本語教育以外の教室のことです。私みたいに日本語学科がないような大学では、研究の可能性がありますね。海外の国語教育への応用を研究してくださる方があるといいですね。

それから7番目が多様な学習者要因です。グループサイズとか男女比とか年齢とか、専門領域、グループワークの時間とか認知スタイルもあるかなと思います。

いくつか課題を出しましたが、私の10年前のピア・レスポンス論文からこれだけたくさんの人たちが研究をつないでくださったことを思うと感謝、感謝です。日本語ピア・ラーニングの正体が少しずつ見えてきた部分と、そうでない部分が区別できるでしょうか。この研究は、確実にあと10年の命はあると思いますので、みなさんにこの研究をお勧めいたします。それでは、私の発表はこれぐらいにします。

7. 東アジアの日本語学習者への適用例

司会：池田先生、原田先生、ありがとうございます。では、時間が限られておりますので、早速質疑応答をお願い致します。

池田：すぐには質問が出ないようなので、私の方から補足をしますね。原田さんの研究は、中級くらいですか。

原田：最初のほうは中級ですが、あとのほうはレベルはまちまちです。

池田：ワークショップやると、「初級ではできませんよね」ってよく言われるんですが、私は初級でもできると思います。私はやっていました。「あいうえお」ができて、2週間しないうちにピア・レスポンスを日本語クラスでやっていたんですが、「でもさっき見たような日本語表現法の授業みたいにはできないでしょう」「母語がわからなかったら、先生もできないじゃないですか」と思われますか。

アメリカの論文の中に、ビデオで先生たちが演じて、ビデオで導入する仕方があります。私自身も、2000年に数名の方に手伝っていただいて、デモテープを作りました。初級の学習者には、「こんな活動をして、こんな参加をしてほしいです」という説明は難しいので、初級ではこのビデオを見てもらいます。そうすると、見ながらいろいろ思うことがあるようで何やら互いに言い合っています。母語なので正確にはつかめませんが。最初のうちは、書いてきた2、3行ぐらいの作文をピア・レスポンスします。ワークショップでは、参加者にこのビデオを見せてきましたが、最新バージョンには原田さんが登場しているんです。原田さんが今日ここで見せるのはいやだというので、今日はやめます(笑)。実は、ビデオの中では原田さんは意地悪な学生役で登場するんです。本当はすごくいい人なのに(笑)。ワークショップでこれを見せたところ、その後、いくつかの日本語学校の先生方から、自分たちの学校でも同じようなビデオを作りましたよという報告がありました。今回、私は近藤さんから韓国語バージョンで作った導入テープがあると聞いたので、ぜひ見せていただきたいと思っています。皆さんもご覧になりたいですよ。

私が作ったデモビデオは4シーンで構成されています。1つは、グループの話し合いに参加したくない人がいるとどうなるかというものです。2つ目が、横柄な人、攻撃的な人がいたらどうなるか。3つ目が、コメントしてあげているのに、コメントをもらっている書き手が、その3倍ぐらい言い返すというシーンです。4番目には、理想的な活動を見せます。うまくいっている活動例です。このビデオは、作文の先生たちに演者になってもらっているんです。さて、デモビデオどうですか？出せますか？……こういう沈黙はよくないですね。

イ：皆さん、こんにちは。私は韓国の高校で教えていますが、JFL環境でピア・レスポンスができるといふ最終的な目標を目指して、準備したものなんです。まだ、本当に不十分ですけども、見ていただければと思います。

池田：これはテキストを読んでいるところですよ。お互いに交換して読んでいるところですか。ああ、分からないところに印をつけていますね。

〔ビデオの声〕

教師：皆さん読みましたか。

学生：はい。

教師：では、これからワークシートを配ります。

このワークシートを見ながら、ピア・レスポンスの活動を進めてみましょう。

コメントしている学生：これ、よくわからない。

コメントされている学生：ん？

コメントしている学生：少し説明してください。

(作文)「来年は試験があつて、勉強をしなければなりません」。どんな試験ですか？

コメントされている学生：試験？うしろ、読みましたか。

コメントしている学生：はい。

コメントされている学生：(韓国語で説明)

コメントしている学生：(韓国語)日本人は、分からないと思います。

だから、「大学試験」と書いた方がいいと思います。

コメントされている学生：(韓国語)

司会：これ、怒ってるんですね、仲間から指摘されて。

イ：そうですね。どういう活動の時、どういうやり方がいいかということ、ちょっと学生に、一緒に考えたいという目的で、わざと良くない例を挙げて作った場面です。あの、こういう場面が3つあるんですけども、こういう場面を見て、「みなさんはどう思いますか」というふうに、主に導入活動として取り入れたものです。で、こういう悪い例だけだとあとで困るんじゃないかなあと思って、いい例も一緒に見せて、これからやるピアという言葉、高校生にとっては難しい概念なので、どういうやり方がいいかということを教師と一緒に考えてみる、という意味で作ったものです。

司会：李さん、どうぞここに(座って)。遠慮して端っこでしゃべっていますけれど(笑)。全体的には大体8分ぐらいのデモです。4つ悪い例と、1ついい例があつて、ピアってなんだろう、っていうところを、これを見て、導入していく、という感じです。あの、ディスカッションと、合体させているので、そういった研究も高校生に話させるっていう活動も取り入れてピア活動もやっていますので。こういった研究に着目しても研究ができるんじゃないかと、いうふうにイさんも考えてい

ます。

池田：この方たち、演技上手いですね（笑）。

【ビデオの声】

コメントしている学生：だから、「読みますでした」、ここは「読みます」、のほうがいいと思います。

コメントされている学生：……。 (窓の外を見ている、コメントを聞く気がない様子)

コメントしている学生：あとは、手紙だから、あいさつ。

コメントされている学生：(韓国語)

コメントしている学生：あいさつを入れたほうがいい。

コメントされている学生：(韓国語)

池田：ありがとうございました。やっぱりそこで教える先生たちが演じるというのがすごく効果的だと思います。ESLの論文にもそのことが書かれていて、私が教室でやった時にも、その教室を担当している先生たちが演じたのを作りました。あのように見せるんですね。そうすると、説明の言葉はほとんど分からなくても、ビデオにこめられたメッセージが学生たちにはよく伝わるようです。だから、初級でもやっていけるんですね。補足としては、日本語表現法でやっているんですが、英語の先生からコメントがあつて、最近英語の学生がプレゼンテーションをする時に、「私はこういうふうに思います。その理由の第1は、…」というふうに意見が構造化されてきている。だから、1つの言語でできるようになったことは別の言語使用のときにも転移するんだなあと確認できましたね。それと、専門科目の先生からは、「昔はゼミで授業で『質問ありますか』と学生にふつても、誰も質問しなかったけれど、最近はすごく質問するようになった」と言っていました。学生の質問の種類がいろいろ増えているともいわれました。確認をしたり、聞き落としだったり、意見だったり、意見を引き出すものであったり、それらをまとめるものであったり。質問が出にくいアジアの学生には、グループにさせて、まず小さいグループで話しやすい環境で議論してから、あとで質問を出してくださいと言うんですよ。そうすると、どんどん言いたいことを発表しますよ。でも時間がないので、あとは個別でよろし

いですかね。

司会：池田先生、原田先生、本当にありがとうございました。(拍手) ご来場くださいました皆様、金曜日のお忙しい時間にお集まりいただき、ありがとうございました。今後ともどうぞ宜しくお願い致します。

参考文献

- 易晓莉(2007)「日本語作文におけるピア・レスポンスの可能性—中国人初級学習者の場合—」北京外国語大学日本語学研究中心日本語教育専攻修士論文
- 池田玲子(1998)「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』8, 217-240.
- 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, 29-43.
- 池田玲子(1999b)「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 池田玲子(2000a)「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』10, 47-55.
- 池田玲子(2000b)「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 203-213.
- 池田玲子(2001)「日本語教育におけるピア・レスポンスの研究」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 博士論文
- 池田玲子(2002)「第二言語教育でのピア・レスポンス研究：ESLから日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育 2002年5月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線 —あすの日本語教育への道しるべ—』289-310.
- 池田玲子(2004)「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』23(1), 36-50.
- 池田玲子(2005)「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』編集委員会(編)『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集—』凡人社 203-224.
- 池田玲子(2008)「批判的・論理的思考力とコミュニケーション力育成のための日本語表現法 —日本語作文ピア・レスポンスの応用—」国立国語研究所(編)『日本語教育年鑑 2007年版』くろしお出版
- 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
- 石田英夫・大久保隆弘・星野裕志(2007)『ケース・メソッド入門』慶応義塾大学出版
- 岩田夏穂(2008)「接触場面の「自由会話」と「対話的問題提起学習の話し合い活動」における会話参加の様相—会話参加上の課題解決力を育成する活動デザインに向けて—」お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 国際日本学専攻 博士論文

- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』133, 57-66
- 岩崎朱美(2008) 「ピア・レスポンス的手法ではどのように推敲されたか—中上級学習者のための作文授業の報告—」『高知大学総合教育センター就学・留学生支援部門紀要』2, 84-98
- 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2004) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房
- 大塚望 (2002) 「記述語の活動『ピア・レスポンス』—初級後半日本語学習者の場合—」『留学生センター紀要』5 新潟大学留学生センター 39-50
- 小笠恵美子 (2007) 「初級レベルの作文授業における協働的学習に向けた試み」『東海大学紀要』27, 55-66.
- 小笠恵美子・岩田夏穂 (2005) 「レポート作成における留学生と日本人学生のピア・レスポンスの意義」『社会言語科学会第15回大会発表論文集』198-201.
- 影山陽子 (1999) 「アクションリサーチ(AR)の可能性 —AR は教師の専門性向上に寄与するか」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 影山陽子 (2001) 「上級学習者による推敲活動の実態 —ピア・レスポンスと教師フィードバック」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54, 107-119.
- 川崎直子 (2007) 「アカデミック・ジャパニーズの実践報告—ピア・レスポンスを通して—」『愛知産業大学日本語教育研究所紀要』No.4 5-13
- 金孝卿 (2006) 「第二言語としての日本語教室における内省活動の研究 『ピア内省』を組み込んだ活動デザインの提案」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士論文
- 黒田志保・松崎寛 (2008) 「ピア・レスポンスにおける教師の役割」『広島大学日本語教育研究』18, 65-70.
- 駒田朋子 (2002) 「協同訂正で作文はよくなるか」『南山大学国際教育センター紀要』3, 32-38.
- 駒田朋子 (2006) 「上級日本語コースの『研究レポート』—『日本人との話し合い』『ピア・フィードバック』を取り入れた活動」『南山大学国際教育センター紀要』7, 31-50.
- 佐藤恵美 (2002) 「協同訂正におけるフィードバックの効果」『南山大学国際教育センター紀要』3, 63-75.
- 杉江修治 (1999) 『バズ学習の研究』風間書房
- 杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ (編) (2004) 『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部
- 杉山純子 (1999) 「作文クラスの Peer Feedback の可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み」『平成 11 年度日本語教育秋季大会予稿集』81-86.
- 杉山純子・野原美和子・藤江希子・宮谷敦美 (2002) 「初級レベルにおける統合型言語教育に関する一考察：Peer feedback を取り入れた発表プロジェクト」『岐阜大学留学生センター紀要 2002』59-78
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりて読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 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, 325-334.
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに—」『日本語教育』126, 144-153.
- 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, 21-33.
- 徳間望 (2007) 「ピア・レスポンスによって推敲の着眼点は変化するか —中級レベルにおける 3 カ月の試み—」『第 16 回小出記念日本語教育研究会予行集』71-75.
- 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・レスポンスによって負の要因か—」『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 (2007) 「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか —中級日本語学習者の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』15, 55-70.
- 原田三千代 (2008a) 『協働性』に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 —活動プロセスの分析を中心に—お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 博士論文
- 原田三千代 (2008b) 「多言語・多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 —「協働性」に着目した活動プロセスの分析」『多言語多文化 実践と研究』1, 27-53.
- 伴紀子・架谷真知子・駒田朋子・佐藤恵美・加盟文馨 (2002) 「ライティング指導における協同訂正の導入」『南山大学国際教育センター紀要』3, 76-90.
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果 —韓国中級学習者を対象とした 3 カ月の授業活動を通して—」『言語文化と日本語教育』19, 24-37.
- 広瀬和佳子 (2004) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか —マレーシア人中級日本語学習者の場合—」『第二言語としての日本語の習得研究』7, 60-80.
- 古田一恵 (2006) 「作文指導におけるピア・レスポンス後の推敲」『第 17 回第二言語習得研究会全国大会予稿集』75-76
- 古田一恵 (2007) 「ピア・レスポンス活動後の自己推敲 —ビリーフとの関連—」『2007 年度日本語教育学会秋季大会』197-202.
- 松本鋼次・Yuddi A Muliadi (2004) 「ピア活動を取り入れた授業の効果に関する一考察 —インドネシアの大学でのアクションリサーチを通して—」『日本語教育研究』105-119.
- 松本隆 (1999) 「自律的な推敲能力の育成に向けた文章表現の指導」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究セン

- ター紀要』22, 25-60.
- 松本隆・河野玉姫・佐藤有里 (2004) 「ライティング授業の談話分析 学習者は協働推敲にどう参加するか」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』27, 1-23
- 丸山伊津紀 (2005) 「現職日本語教師対象ピア・レスポンス体験研修の検証」桜美林大学大学院国際学研究科修士論文
- むさしの参加型学習実践研究会 (2005) 『やってみよう参加型学習 ―日本語教室のための4つの手法 理念と実践』スリーエーネットワーク
- 村松一徳 (2006) 「初級の成人学習者に対するピア・レスポンスの有効性―作文に対する動機付けの向上―」『教育学研究紀要』第 52 巻(2) 中国四国教育学会 550-555
- 山本真紀代 (2004) 「初級段階におけるピア・レスポンスの試み」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』18, 57-81.
- 吉田一郎・大西弘高編 (2006) 『実践 PBL チュートリアルガイド』南山堂
- 吉本恵子・松井玲子・桑原里奈・小川美由紀・梨本順子 (2005) 「日本人の支援を受けた教室環境の改善 ―作文サポーターとは何か―」『日本語教育学会春季大会予稿集』95-99.
- 劉娜 (2007) 「JFL 環境における中上級中国語母語話者を対象とするピア・レスポンスの有効性」『言語文化と日本語教育』33, 133-136
- 劉娜 (2007) 「ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどうか変わるか ―JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に―」お茶の水女子大学大学院修士論文
- 六笠恵美子 (2006) 「中級レベルの作文指導における教師フィードバック ―学習者主体の支援を施行した対話的指導―」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- Barnes, L. B., Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1994) *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*, Harvard Business School Press. (高木晴男 (訳) 1997 『実践原理 ケース・メソッド ディスカッションリーダーシップの本質』ダイヤモンド社)
- Bruffee, K. A. (1985) *A short course in writing: practical rhetoric for teaching composition through collaborative learning*, Boston: Little.
- Carson, G. J. & Nelson, L.G. (1996), Chinese students' perception of ESL peer response group interaction, *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 1-20.
- Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning, J. P. Lantolf, & Appel, G. (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, NY: Ablex Publishing, 33-56.
- Elbow, P. (1973) *Writing without teachers*, NY: Oxford University Press.
- Ferris, D. & Hedgecock, J. S. (1998) *Teaching ESL composition purpose, Process and Practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company. (関田一彦(監訳) 2001 『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』玉川大学出版部)
- Liu, J. & Hansen, J. H. (2002) *Peer response in second language writing classrooms*, Ann Arbor, MI, The University of Michigan Press.
- Long, M. (1985) Input and second language acquisition theory, S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.) *Input in second language acquisition*, 377-393.
- Murray, D. (1993) Collaborative writing as a literacy event : Implications for ESL instruction, D. Nunan, (Ed.) *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993) *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge University Press.
- Pica, T. (1987) Second language acquisition, social interaction and the classroom, *Applied Linguistics*, 8, 3-21.
- Reid J. (1993) Collaborative and cross-cultural activities, *Teaching ESL writing*, Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- Stanley, J. (1992) Coaching student writers to be effective evaluator, *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 217-233.
- Vygotsky, L. (1934) 『思考と言語』(上下巻) 柴田義松 (訳) 1962 明治書院
- Woods, D. R. (1994) *Problem-based Learning: How to gain the most from PBL*, Waterdown, Ont. (新道幸恵 (訳) 2004 『PBL (Problem-based Learning) 判断力を高める主体的学習』医学書院)

いけだ れいこ／東京海洋大学海洋科学部
orikeda@kaiyodai.ac.jp

はらた みちよ／お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科研究員
michiyoharata@jcom.home.ne.jp

稿末資料：

ライティング教育／ピア・レスポンス研究に関する池田玲子氏の主要著作（抄）

学位論文

池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合―」お茶の水女子大学大学院人文科学研究科日本言語文化専攻 修士論文

池田玲子 (2001) 「日本語作文教育におけるピア・レスポンスの研究」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科比較文化専攻 博士論文

その他の論文

池田玲子 (1998) 「日本語作文におけるピア・レスポンス」『拓殖大学日本語紀要』, 217-240.

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, 29-43.

池田玲子 (1999b) 「日本語作文におけるピア・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, 36-47.

池田玲子 (2000a) 「アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察」『拓殖大学日本語紀要』10, 47-55.

池田玲子 (2000b) 「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53, 203-213.

池田玲子 (2001) 「中上級を対象とする作文指導の方法」岡崎眸・岡崎敏雄 (著)『日本語教育における学習の分析とデザイン 言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社 105-107.

池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究 ESL から日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育 2002 年 5 月増刊特集号 第二言語習得・教育の研究最前線 ―あすの日本語教育への道しるべ―』289-310.

池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』23(1), 36-50.

池田玲子 (2005) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」『共生時代を生きる日本語教育―言語学博士上野田鶴子先生古希記念論集―』凡人社 203-224.

池田玲子 (2005) 「ピア・ラーニング」日本語教育学会 (編)『新版日本語教育事典』大修館書店 775-776.

池田玲子 (2006) 「協働学習としてのピア・レスポンス」『日本語教育ブックレット9 教室活動における協働を考える』国立国語研究所 15-31.

池田玲子 (2007) 「ピア・レスポンス」池田玲子・舘岡洋子『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 71-109.

池田玲子 (2008) 「批判的・論理的思考力とコミュニケーション力育成のための日本語表現法 ―日本語作文ピア・レスポンスの応用―」国立国語研究所 (編)『日本語教育年鑑 2007 年版』くろしお出版 31-47.

池田玲子・影山陽子 (2000c) 「専門のための日本語作文授業の試み」『お茶の水女子大学人文科学紀要』5, 215-226

教材

大島弥生・池田玲子・加納なおみ・大場理恵子・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』ひつじ書房

ライティング教育／ピア・レスポンス研究に関する原田三千代氏の主要著作（抄）

学位論文

原田三千代 (2005) 「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性 ―活動プロセスと作文プロダクトの観点から―」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 修士論文

原田三千代 (2008a)『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 ―活動プロセスの分析を中心に―』お茶の水女子大学大学院人間文化研究科 博士論文

その他の論文

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 (2007) 「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか ―中級日本語学習者の場合―」『小出記念日本語教育研究会論文集』15, 55-70.

原田三千代 (2008b) 「多言語・多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 ―「協働性」に着目した活動プロセスの分析」『多言語多文化 実践と研究』1, 27-53

日本語ピア・レスポンス研究の文献とその概要
作文プロダクト

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
池田玲子 (1998)	日本語作文におけるピア・レスポンス	中級学習者	ESL のピア・レスポンスの実践モデルの考察と日本語作文教育への応用モデルの提出
池田玲子 (1999b)	日本語作文におけるピア・レスポンスの効果 ―中級学習者の場合	中級学習者 20 名	自己推敲、教師 FB と比較して、PR による推敲作文の向上が見られるが全体的評価に有意差なし。分析的評価の語彙のみ有意差
池田玲子 (2000)	推敲活動の違いによる推敲作業の実際	中級学習者 30 名	表面的推敲では、他からの FB を得ることにより活発な推敲がうながされる。特に教師 FB が量が多い。
影山陽子 (1999)	アクションリサーチ(AR)の可能性 ―ARは教師の専門性向上に寄与するか	上級学習者 6 名	上級者の PR では、構成面が改善する。
影山陽子 (2001)	上級学習者による推敲活動の実態 ―ピア・レスポンスと教師フィードバック	上級学習者 6 名	教師 FB に比べ PR は内容に関わる推敲の比率が高い。PR は教師 FB と組み合わせることにより効果的である。
広瀬和佳子 (2000) ★韓国	母語によるピア・レスポンス(peer response)が推敲作文に及ぼす効果 ―韓国中級学習者を対象とした 3 カ月の授業活動を通して	中級学習者 25 名	母語(韓国語)による PR では、文法、語彙だけでなく、内容についても推敲が行われていた。
広瀬和佳子 (2004)	ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか ―マレーシア人中級日本語学習者の場合	中級学習者 7 名	PR を母語で行っても日本語で行っても作文改善の効果が見られたが、作文の修正の 9 割は文法や表記の訂正であった。
大塚望 (2002)	記述語の活動「ピア・レスポンス」 ―初級後半日本語学習者の場合―	初級後半 7 名	分量の増加、段落、内容の説明は増加する。書きにくいことを削除する傾向がある。
駒田朋子 (2002)	協同訂正で作文はよくなるか	準上級学習者 18 名	作文推敲には必ずしも効率的ではなかったが、自分の作文を見直し他の表現の可能性を探ろうとする態度が生まれた。
松本鋼次他 (2004) インドネシア	ピア活動を取り入れた授業の効果に関する一考察―インドネシアの大学でのアクションリサーチを通して―	中級学習者 1 名の作文(大学 4 年生クラス)	AR の過程を振り返ったところ、その過程で取り入れたピア・レスポンスによって、作文につなぎの言葉がうまく使えるようになり、読み手を意識したわかりやすい文が書けるようになったことが確認できた。
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	中級学習者 10 名	教師 FB との比較において、PR は内容的側面に有効に働く。教師添削は言語形式的側面に効果的ではなかった。
劉娜 (2007) ★中国	JFL 環境における中上級中国語母語話者を対象とするピア・レスポンスの有効性	中国日本語学科の大学生 71 名	教師 FB との比較において、PR は 7 回目の第一作文の形式面への効果の有意傾向が見られ、自己推敲は内容面に効果があった。
易曉莉 (2007) ★中国	日本語作文におけるピア・レスポンスの可能性 ―初級学習者の場合―	初級 23 名	初級クラスに PR を導入し、教師の支援を加えた活動をデザインした結果、プロダクトに対する改善が見られた。
徳間望 (2007)	ピア・レスポンスによって推敲の着眼点は変化するか ―中級レベルにおける 3 カ月の試み―	中級学習者 17 名	3 カ月の PR では、推敲の着眼点にあまり変化が見られなかった。加筆、削除、文法などの側面は、自主性に任せても変化が起こりやすい。しかし、記述順変更は変化が起こりにくい。
岩崎朱美 (2008)	ピア・レスポンス的手法ではどのように推敲されたか ―中上級学習者のための作文授業の報告―	中上級学習者 9 名	受講者は論旨を明確にするために作文全体を整理し直し、より詳しく具体的に述べるために加筆した。また、推敲する中で考察を深めた。

活動プロセス

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
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 —	中級学習者 2 名	教師学習者カンファレンスとの比較において、PR には意味交渉や自発的な文法練習が生起していた。
池田玲子 (2000)	アジア系学習者に対するピア・レスポンスについての考察	中級学習者： アジア系 9 名、 欧米系 6 名	話題数やターン数、話題提示の回数において、アジア系のみグループ、欧米系を含むグループの差異は見られなかった。
杉山純子 (1999)	作文クラスの Peer Feedback の可能性：初級半ばの日本語学習者を対象とした試み	初級学習者 4 名	PR はコミュニケーションな教室活動の一つとして機能するが、推敲援助の方向に導くためには教師の役割も重要である。
杉山純子他 (2002)	初級レベルにおける総合が多言語教育に関する一考察 — Peer feedback を取り入れた発表プロジェクト —	初級学習者 8 名	PF による推敲活動は、聴き手を意識した文章を書くことの重要性を認識する。内容や論構成の際他者の視点を取り入れる過程が生じた。
松本隆他 (1999)	自律的な推敲能力の育成に向けた文章表現の指導	中上級学習者 10 名	PR は自律的な推敲能力の育成を達成する有効な手段の一つである。
松本隆他 (2004)	ライティング授業の談話分析 学習者は協働推敲にどう参加するか	中上級学習者 8 名	協働推敲に教師も参加し談話分析を行った。協働推敲、個別指導、ピア・レスポンスの組み合わせや選択に意義があることがわかった。
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・レスポンスによって負の要因か —	中級学習者 5 名	日本語能力に差のある組み合わせにおいて、PR による活動の積み重ねを通して対話生成の過程が展開されている。
原田三千代 (2008)	多言語・多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性 — 「協働性」に着目した活動プロセスの分析	初中級～超級の 学部留学生 21 名	8 カ月という習熟期間を経て、PR が L2 教室における協働的な活動として実現の可能性を持つものあることを示唆している。

作文プロダクトと活動プロセスの関係

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
佐藤恵美 (2002)	協同訂正におけるフィードバックの効果	準上級学習者 18 名	形態上の書き直しにつながった要因として「別表現の提示」「問題箇所指摘」「質問・確認」「書き手自身の気づき」が観察された。
伴紀子他 (2002)	ライティング指導における協同訂正の導入	準上級学習者 18 名	話し合いで言及された書き直し箇所は改善の割合が高い。「問題箇所指摘」が多くの場合書き直しのきっかけとなっている。
古田一恵 (2006)	作文指導におけるピア・レスポンス後の推敲	上級学習者 8 名	読み手からの指摘が自己推敲による修正に影響するだけでなく、読み手として相手の誤用を指摘することも自己モニターに役立っている
六笠恵美子 (2006)	中級レベルの作文指導における教師フィードバック — 学習者主体の支援を施行した対話的指導 —	中級学習者 5 名	教師による対話的指導は形式面への適切な改善を促すだけでなく、内容に関わる推敲を促す可能性が高いことが示唆された。
原田三千代 (2007)	作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか — 中級日本語学習者の場合 —	中級学習者 3 名	活動の前後で内容、構成に関する肯定的な作文の変化が見られ、そこには共感的理解や態度、他者との意見の差異を意識的に捉えることが影響していた。
小笠恵美子 (2007)	初級レベルの作文授業における協働的学習に向けた試み	初級学習者 10～ 12 名	作文の技術的目標、協働的目標が達成できたことから、初級学習者においても協働的やりとりを入れた作文活動は可能である。

意識・参加態度の変容

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
田中信之 (1996)	日本語教育における学習者の作文に対する学習信念	中級学習者 30 名	成績上位群と下位群の学習信念に差は見られなかった。教師以外の人に作文を読んでもらうことには消極的だった。自己訂正を中心にした FB の組み合わせを考慮する必要がある。
田中信之 (2005)	中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査をもとにー	中級学習者 18 名	記述式 PR、仲間のコメントの効果には否定的、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。
田中信之 (2006)	中国人学習者を対象としたピア・レスポンスービリーフ調査から話し合いの問題点を探るー	中級学習者 19 名	話し合いの問題点として、教師への依存度の高さ、個性の差異、日本語能力の制限などが見られた。
池田玲子 (2005)	アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び	アジア系学習者 4 名	PR 活動の参加を促進する要因には、学習者のもつ文化的な要因だけでなく、教室環境や相互行為から顕在化してくる別の要因もある。
松村一徳 (2006)	初級の成人学習者に対するピア・レスポンスの有効性ー作文に対する動機付けの向上ー	初級学習者 4 名	PR は初級学習者の作文に対する動機を高め、維持することに影響を与える。教師の指導のあり方が今後の課題である。
劉娜 (2007) ★中国	ピア・レスポンス活動によって作文学習意識はどうか変わるかーJFL 環境の中上級中国語母語話者を対象にー	中国日本語学科の大学生 36 名	JFL 環境における PR を通して中国人学習者に変容が見られたのは、仲間の作文への寄与と作文課題への取り組みだった。
易曉莉 (2007) ★中国	日本語作文におけるピア・レスポンスの可能性ー初級学習者の場合ー	初級 23 名	PR に対する意識は、自分の作文の改善に役立つとしながらも同時に文法問題に対する不安を抱えていた。
古田一恵 (2007)	ピア・レスポンス活動後の自己推敲ービリーフとの関連ー	上級学習者 8 名	PR に肯定的なビリーフを持つ学習者は、PR を積極的に取り入れ、否定的なビリーフを持つ学習者は自己モニターに頼る傾向があった。
黒田志保・松崎寛 (2008)	ピア・レスポンスにおける教師の役割	上級日本語学習者	教師フィードバックとピア・レスポンスの併用を継続的に行うことによって、PR は教師フィードバックの内化を促進する。

多様な教室

◆L2 学習者（多様な学習者を対象／留学生を対象とした表現法、アカデミックジャパニーズ）

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
池田玲子 (2004)	日本語学習における学習者同士の相互助言	上級学習者	言語レベルだけが相互助言の参加を決定するものではなく、パソコンのスキルなど様々な要因が参加の要因となっていた。
原田三千代 (2008)	多言語・多文化を背景とした教室活動としてのピア・レスポンスの可能性ー「協働性」に着目した活動プロセスの分析	初中級～超級の学部留学生 21 名	多言語・多文化を背景とした L2 作文クラスにおいて、PR が協働的な活動として、活動の経験者から未経験者へ受け入れられていた。
井之川陸美 (2004)	口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践ーピア・レスポンス・相互評価・自己評価による聞く活動の活性化	学部留学生 9 名	PR は作文添削活動だけではなく、スピーチでの聴き手の存在を認識する手段としても有効である。
川崎直子 (2007)	アカデミック・ジャパニーズの実践報告ーピア・レスポンスを通してー	学部留学生	文量が増加し作文の構成も向上したことから、PR は初級日本後学習者にも効果的な活動。

◆学習者と日本人

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
山本真紀代 (2004)	初級段階におけるピア・レスポ ンスの試み	初級後半学習者 28名	発話能力の低さは話し合いの参加度に影響はない。日本 人学生の参加の様子からは、相互理解をしようとする態 度が観察された。
吉本恵子他 (2005)	日本人の支援を受けた教室環 境の改善—作文サポーターと は何か—	作文サポーター	作文サポーターの役割は足場作りの支援者と捉えられ、 学習者、サポーター、教師が協働的に関わりあっていく あり方が示唆された。
駒田朋子 (2006)	上級日本語コースの「研究レポ ート」—「日本人との話し合い」 「ピア・フィードバック」を取 り入れた活動	上級学習者 17名	研究レポートの完成に日本人学生との話し合いやピア ・フィードバックの活動が有効であった。
小笠恵美子 ・岩田夏穂 (2005)	レポート作成における留学生 と日本人学生のピア・レスポ ンスの意義	学部留学生 4名 日本人学生 4名	PR では、読み手を意識する、主張を明確にする等の行 為が観察され、留学生、日本人学生双方の学びにおける 有効性が示唆された。
岩田夏穂・ 小笠恵美子 (2007)	発話機能から見た留学生と日 本人学生のピア・レスポンスの 可能性	上級学習者 5名 日本人学生 5名	NS-NNS の PR は、NS にとってはわかりやすく自らの 発話を組立てる機会を提供し、NNS にとっては対等な 立場でやり取りを展開する機会を提供する。

◆日本語教師

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
丸山伊津紀 (2005)	現職日本語教師対象ピア・レス ポンス体験研修の検証	日本語教師 10名	PR に未経験の日本語教師に内省を習慣化することによ り、ピリーフを意識化でき、変革する可能性があること が確認できた。

◆日本人学生（表現法）

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
大島弥生 (2005)	大学初年次の言語表現科目に おける協働の可能性 —チーム・ティ칭ングとピア・ レスポンスを取り入れたコー スの試み—	学部生 9 クラス 300 名	多人数クラスにおいても、ステップ化したレポート作成 プロセスの共有を通じて、学習者間のピア活動を取り込 んだプロセス指導が有効である。
池田玲子 (2006)	ピア・レスポンスによる日本語 表現法のデザインの可能性 —東アジア系学習者のための デザイン—	日本人学生 116 名	学生はピア活動に対し、コース前半は消極的だったが、 後半は面白さを感じていた。また、活動意義として、読 み手の視点、学習スキルとしての意義を認識していたこ とが分かった。
Ikeda & Kano (2002)	Collaborative writing through peer response in writing classes in Japan: a new challenge to a cultural myth?	日本人大学生 116 名	日本人学生は、作文コースを通じてピア活動に慣れてい った。学生はピア活動の意義を理解した上で活動に参加 していた。
三原祥子 (2005)	書く力を育てるピア・レスポ ンスを取り入れた指導	看護学生	PR を取り入れた書くことの指導は他者との協働的態度 や論理的思考力の向上に寄与し、構成や表記法も身につ けられる。
岩田夏穂 (2006)	大学初年次の文章表現の協働 推敲（ピア・レスポンス）活動 に見られるやり取りの様相— 手順の指示と活動の展開との 関連に注目して—	日本人大学生 2 名	手順の指示は円滑な活動のリソースとなっていた。また、 学生は肯定的指摘は自発的、明示的に示すが、否定的 指摘は冗談等に組み込む、意見・評価・情報要求と提 供の形で行う、あえて指示以外の箇所で行う等、さまざ まな工夫をする傾向があった。
池田玲子 (2007)	批判的・論理的思考力とコミュ ニケーション力育成のための 日本語表現法 —日本語作文 ピア・レスポンスの応用—	日本と中国の大 学生 各 160 名	日本と中国の国語教育における作文学習指導方法の比 較を行った結果、どちらも教師主導の指導であった。と くに仲間同士でテキストを検討する活動は、中国人学生 はほとんど経験していなかった。

◆国語教育

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
竹長吉正 (2003)	作文の自律的な推敲能力の育成:国語能力に転用可能な日本語教育方法	国語科教育 大学生、専門学校生	学習者の自立性を育てる上で、国語教育にピア・レスポンスを取り入れる意義がある。

◆日本の英語教育

研究者 (年)	タイトル	対象者	結果
畑野喜信 (2004)	英作文指導における peer correction の可能性	英語科教育 高校2年生 43 名	生徒の自己評価からは訂正自体の信ぴょう性には不安が残るが学習意欲の向上、自学自習の態度の可能性はある。
矢亀尋美 (2004)	ライティング指導におけるピア・フィードバックの効果に関する研究	理系大学生 30 名	英語能力の差にかかわらず前向きな学習態度と肯定的な感想を得た
佐藤泰子 (1996)	ライティングにおけるグループワーク: Peer-Response Group Work の効果の考察	中・高校性、大学生 ESL/EFL writing class	ESL/EFL ライティング指導法におけるグループワークとその効果に対する考察
Fujita Tomoko (2002)	The Effectiveness of Peer Review in a Second Language Writing Class in Japan.	EFL writing class 22 名の大学 1 年生	学生は PR に肯定的な態度で臨み、多くのコメントを得ているが、final draft の評価は下がっていることから、取り入れる際に問題がある。