

ピア・レスポンスにおける話し合い
—話し合いの言語とグループ編成についての考察—

田 中 信 之 *

Discussion in Peer Response: An inquiry into language used
during discussion and group organization

Nobuyuki Tanaka *

Received November 2, 2007

Abstract

This study made improvements to peer response activities after taking into account how such activities were carried out including which language was used during discussion and how the group was formed based on the results of student interviews. During first semester, the lecturer decided on group formation and all groups were to use Japanese in their discussions. Based on results of a survey carried out at the end of semester, opinions were such that ① students wished to discuss in their mother tongues and ② students were dissatisfied with the group formation. Based on this, students were free to choose which language they preferred for group discussion as well how groups were formed during the second semester. A survey was then carried out at the end of the semester and although problems seen during the first semester had been resolved, new problems emerged. Those being ① students wishing to discuss in Japanese lost the opportunity to do so and ② students concentrated less on the activity at hand, amongst other problems. Hereafter, the following improvements will be carried out.

- 1) Language used during group discussion will be Japanese. Proper explanation will be given as to why Japanese will be used but the students' opinions will be taken into account.
- 2) The lecturer will decide on group formation but also allow some freedom.
- 3) Not only consider how groups are formed but allow freedom for new relationships to develop within the group.

Keywords

peer response, discussion of essays, language used during discussion, group organization.

* 留学生別科
Japanese Language Course

1. 実践における問題点

近年、日本語教育においてピア・レスポンスが実践されることが多くなってきた。ピア・レスポンスとは「学習者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 (peer) 同士で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動方法 (池田 (2004))」である。筆者は2002年、2003年に中級学習者を対象としたピア・レスポンスを実践したが、その中で問題点が浮かび上がってきた。

それは話し合いの言語をどうするかである。中級学習者を対象とした実践では、導入時に日本語で話し合うように指示したが、母語で話し合う学習者が見られた。しかしながら、学期末に学習者にインタビュー調査したところ、母語で話し合った学習者の多くはできるだけ日本語で話し合いたいという希望を持っていることがわかった (田中 (2006))。このように、日本語で話し合いをさせるか、母語で話し合いをさせるかは、大きな課題となった。

また、話し合いの言語をどうするかということと、グループ編成は深く関わっている。筆者が担当する日本語のコースは中国人学習者が非常に多く、その他の国の学習者は少数である。このような状況で、話し合いの言語と関連して、どのようにグループを編成していけばよいのであろうか。

本稿は上級学習者12名を対象としたピア・レスポンスを実践し、話し合いの言語およびグループ編成について考察する実践研究¹⁾である。インタビューによるビリーフ調査をもとに、実践方法を振り返り、改善していくことを目的としている。ビリーフ (beliefs) とは、「学習者が言語学習 (その方法や効果) について意識的または無意識に持っている考え方」であり、それを把握することは授業改善につながると言える。

2. 先行研究

先行研究を見ると、日本語教育におけるピア・レスポンスでは日本語で話し合うのが主流であることがわかる。広瀬 (2004) では、ピア・レスポンスの意義として、「読む・聞く・話す・書くという4技能を統合させた活動であり、学習者同士のインターアクションによってコミュニケーションスキルが身につけられること」と述べている。すなわち、日本語で話し合うことは学習者のスキル獲得のためということである。一方、広瀬 (2000)、広瀬 (2004) では、母語によるピア・レスポンスが実施されている。広瀬 (2000) は「中級学習者の言語的な制約を取り除き、作文をよりよくするための有益な話し合いの場となるよう、ピア・レスポンスに母語の使用を認めることにした」としている。

一方、グループ編成であるが、先行研究を見ると、教師がグループ編成を行っているが、具体的なグループ編成についての記述は極めて少ない。広瀬 (2000) では毎回異なる仲間とグループになるように編成したとしている。また、グループ編成の指針として、池田 (2004: 46) では「グループ編成については、基本的に教師が決定権を持つ。編成の基準としては、学習の目的や学習の条件、あるいは課題の内容、教室の状況などの要因を適宜考慮して行っている。」と述べている。また、池田 (2001: 183) においては、「グループ編成は授業の場合、教師が行うのを基本とし、作文の課題によっては学習者が決めることも可能であろう。」という提案が

なされている。

このような先行研究に基づき、実践を行い、話し合いの言語とグループ編成について考察していきたい。

3. 実践・調査 1

3-1. 実践および調査期間

2004年 4月から 7月	ピア・レスポンスを取り入れた作文授業
2004年 8月	インタビュー調査

3-2. 学習者

留学生別科に在籍する学習者12名である。日本語能力は4月の時点で日本語能力試験2級から1級程度であった。12月に実施された日本語能力試験では全員が1級に合格した。国籍は中国が10名、韓国およびロシアが各1名である。

表1 学習者の背景

学生	年齢	性別	国籍	成績 1	成績 2	学生	年齢	性別	国籍	成績 1	成績 2
1	21	女性	韓国	184	362	7	25	女性	中国	146	324
2	22	女性	ロシア	133	302	8	30	男性	中国	140	336
3	20	女性	中国	178	370	9	21	男性	中国	157	296
4	22	男性	中国	151	317	10	32	女性	中国	172	326
5	20	女性	中国	151	318	11	25	女性	中国	171	370
6	27	男性	中国	159	295	12	22	男性	中国	153	321

年齢は調査時の満年齢。成績1はプレースメント・テスト（4月実施）の点数（聴解50点、文法・読解150点、合計200点満点）である。試験の難易度は日本語能力試験3級～1級レベル。成績2は平成16年度日本語能力試験1級（400点満点）の点数である。

3-3. 前期授業

学習目標は論理的な文章が書けるようになることである。大学進学希望者が多いことから、具体的な目標は日本留学試験記述問題が書けるようになること、入試小論文が書けるようになることなどである。授業では、論理的な文章の基礎として文・段落を練習し、その後説明文、意見文、要約などを練習した。書く練習の際に、フィードバックの一つの方法としてピア・レスポンスを実施した。ピア・レスポンスは合計5回（説明文1回、意見文4回）行った。

ピア・レスポンス活動では、3名のグループを作り、お互いの作文を読み、それについて話し合った。その後、仲間からのコメントをもとに、自分の作文を推敲させた。話し合いの内容については、次のように指示した。

- ①読み手：仲間の作文のいいところ、上手だと思うところを言いましょう。

②読み手：直したほうが良いところを指摘して、一緒に考えましょう。

③書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合しましょう。

注意事項として、ピア・レスポンス活動では内容および構成について話し合うように指示した。文法・語彙などの形式面の推敲は、ピア・レスポンス活動後の自己訂正で行うことを説明した。自己訂正とは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線など）を記し、学習者に自ら訂正させることである。また、自己訂正後、提出された作文は必ず教師が形式面の添削をし、返却することを説明した。これは、影山（2001）が「最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」と述べるように、作文の推敲を効果的に行うためである。

話し合いの言語は日本語とした。ピア・レスポンスの導入の際に、話す力を伸ばすためにも、日本語で話すように指示した。母語を使用する学習者には日本語の使用を求めた。これは、4月に実施されたプレースメント・テストの結果により、本授業に参加した学習者は母語を利用しなくても、日本語でも十分話し合いが行われると判断したためである。

グループ編成は、池田（2004）に基づき教師が決定した。グループ編成の方法は、①日本語を話す環境を作るため、韓国人学習者とロシア人学習者は同じグループにせず、中国人学習者と一緒になるようにすること。これにより、母語が異なるグループが2組、母語が同一のグループが2組編成された。②グループはできるだけ同じメンバーにならないように毎回編成すること。これにより、毎回母語が同一のグループにならないようにした。③リーダーシップがある学習者を各グループに一人ずつ配置するようにすることであった。①と②については、母語が混合するグループにすること、毎回グループを変えることによって、お互いに刺激を受け、活動が活性化されると考えた。③については、これまでのピア・レスポンスの実践で、活動に消極的な学習者も見られたため、本授業ではリーダーシップがある学習者を中心にしてグループを編成した。

ピア・レスポンスの導入は、まず、ピア・レスポンスの意義、話し合う内容を説明した後、前年度の学習者2名の作文を取り上げ、クラス全員でコメントを考えた。その後、何名かの学習者にコメントを発表してもらい、コメントの内容や方法について確認した。導入の時間は40分である。また、第1回目のピア・レスポンス実施後、次の授業でピア・レスポンスの感想を述べ合った。さらに、ピア・レスポンス後の推敲により、作文の内容や構成がよくなったものを取り上げ、その作文のどこがよくなったかをクラス全員に説明した（20分）。

本授業（意見文の練習の場合）の流れは以下のとおりである。授業時間は60分である。

1日目：作文執筆20分、他の活動（文字・語彙練習）40分

2日目：①ピア・レスポンス活動30分、②推敲30分（話し合いをもとに、作文を書き直す）

3日目：自己訂正（推敲）30分、他の活動（文字・語彙練習）30分

後日、教師添削した作文を返却。清書として作文をワープロ入力させた。

3-4. 調査目的・方法

ピア・レスポンスに対するビリーフを明らかにするために、インタビュー調査を行った。インタビューは授業担当の教師（調査者）によってすべて日本語で行われた。時間は学習者一名につき30分から40分程度であった。インタビューの目的は研究および次年度の授業に役立てる

もので、成績とは関係がないことを説明し、録音の承諾を得てから、インタビューを行った。質問項目は「ピア・レスポンスについてどのような感想を持ちましたか」というものであった。

3-5. 調査結果・授業改善

トランスクリプト (transcript) から、話し合いの言語およびグループ編成に関する回答を抽出した。その中で注目すべき結果は次の2点である。

- (1) これまでの実践の学習者と異なり、母語で話し合いたいという学習者がいた。(学習者12名中6名)
- (2) グループ編成への意見や仲間への不満が見られた。例えば、「中国人同士のグループのほうがよい。(学生4)」「自由に友達とグループを作りたい。そのほうが気が楽だ。(学生1)」「話したくない感じがある。仲間が嫌いなわけではない。考え方が違って、意見が合わない。(学生9)」などである。

以上の結果から、前期授業の改善案を考えた。

- (1) 作文推敲のための話し合いが円滑に進むなら、母語も利用してもよいのではないか。そこで、日本語と母語とどちらで話してもよいことにする。
- (2) 教師が指定したグループより、自由なグループのほうが親しい仲間とリラックスして活動できるのではないか。また、母語で話し合いたい学習者同士がグループを作ることでもできる。そこで、学習者が自由にグループを作れるようにする。

これらの改善案に基づき、授業を改善し、実践することにする。

4. 実践・調査2

4-1. 実践および調査期間

2004年9月から12月中旬 ピア・レスポンスを取り入れた作文授業
2005年2月上旬から3月下旬 インタビュー調査

4-2. 学習者

留学生別科に在籍する学習者12名である(前期授業と同じ学習者)。

4-3. 後期授業

後期の学習目標も論理的な文章が書けるようになることである。授業内容は日本留学試験対策、大学学部入試のための小論文対策が中心である。後期のピア・レスポンス実施回数は4回であった(日本留学試験の記述問題の練習において3回、小論文練習において1回実施した)。

話し合いの言語については特に指定せず、自由に話し合いをさせた。前期の授業のように、母語を話す学習者に対し、日本語で話すようにという指示は一切しなかった。ただし、韓国人学習者は、朝鮮族の中国人学習者と韓国・朝鮮語で話し合える環境にあったが、ロシア人学習者については母語を話せる環境になかった。また、グループ編成については、話し合いたい人と自由にグループを作ってよいと指示をした。

4-4. 調査目的・方法

改善された活動を考察するために、インタビュー調査を行った。質問項目は以下のとおりである。

(1) 話し合いにおいて母語で話し合ってもよかったですが、どう思いますか。

(2) 話し合いにおいて自由にグループを決めてよいことにしましたが、どう思いますか。

ただし、ロシア人学習者は一人であり、母語で話し合うことができなかったため、質問項目1は対象外とした。

4-5. 分析方法

質的データと量的データとを併せて分析していくことにする。質的データとはトランスクリプトであり、量的データとはインタビューの回答を分類したものである。質問項目1については、日本語と母語のどちらに肯定的な回答をしたかで分類した。質問項目2については、教師が指定したグループ（以下、指定グループ）と自由なグループ（以下、自由グループ）と、どちらに肯定的な回答をしたかで分類した。なお、どちらにも分類できない回答は「どちらとも言えない」とした。

5. 結果

表2は各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数をまとめたものである。

表2 各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数（人）

	母 語	日本語	どちらとも言えない	合 計
1) 話し合いの言語	6	4	1	11
	自由グループ	指定グループ	どちらとも言えない	合 計
2) グループ編成	5	5	2	12

以下、各質問項目のカテゴリーごとに結果（回答者数と回答内容）および代表的な回答を示す。なお、トランスクリプトにおける文法・語彙などの誤りは訂正せずにそのまま掲載する。

5-1. 話し合いの言語

5-1-1. 母語（6名）

母語で話すのがよいという回答は3つに分かれた。一つ目は母語で話し合ったほうが理解しやすいという回答である（学生4, 7, 8）。二つ目は、母語の同じ者同士が無理に日本語で話すのは違和感があるという回答である（学生3, 11）。三つ目は、母語で考えたことが適切な日本語で表現されているか、これを母語で確認したいという回答である（学生12）。すなわち、母語は思考と表現を一致させる手段だということである。

学生8：文法とか、中国語で言ってあげるとか、すぐ理解できるし、とてもいいでした。説明しやすい、そのほう考え方とか中国語で考えたりすると、それがしやすくなりました。

学生11：二人は中国人ですから、強いて、無理に日本語を使うのはなんか、なんか、言えない感じですか。

学生12：自分の考えは中国語で考えるんです。考えるんですけど、書いた文章は日本語。私の表すことは、正しいですか、私の感想と同じですか。この質問と友達に相談したい。中国語で相談したら、理解しやすいですね。

5-1-2. 日本語（4名）

日本語で話し合うのがよいという回答は4つに分かれた。一つ目は、日本語能力を伸ばすためによいという回答である（学生5）。二つ目は、日本語を勉強しているので、当然日本語で話すべきだという回答である（学生10）。ただし、日本で表現できない場合は、中国語でもよいと考えていた。三つ目は、日本語の作文なので、日本語で話し合ったほうがよいという回答である（学生9）。四つ目は、母語利用に否定的な立場から、日本語で話し合ったほうがよいという回答である。これは中国語で話すと、教師が理解できないため、学習者はきちんと話し合いに取り組まないという考えであった（学生6）。

学生10：ずっと今日本で勉強していますから、日本語で話すべきです。日本語で上手に表すことができない場合は中国語でもいいですが、やっぱり日本語のほうが多いと思います。

学生9：自分の国の言葉で考えて、日本語に翻訳とか通訳とか、なんか、たぶん適当じゃないかもしれないですよ。

学生6：一番良いのはやっぱりピア・レスポンスするときに日本語で話す。もし中国語で話したら、罰金とか。理由はもし中国語で話したら、先生が全然わからないから。何を話すか、やっぱり作文以外の話が多いから、学生のためにも日本語で話す。

5-1-3. どちらとも言えない（1名）

話し合いにおいてコミュニケーションが成立するのが大事なので、日本語でも母語でもどちらでもよいという回答である（学生1）。

学生1：どちらでもいい。パートナーがかなり日本語が上手だったし、話してもそれが通じたということ。通じたのが一番です。

5-2. グループ編成

5-2-1. 自由グループ（5名）

自由グループがよいという回答は3つに分かれた。一つ目は、リラックスして話せたり、話したいことが自由に話せたりできたという回答である（学生1, 9, 12）。二つ目は、同じ母語を持つ者同士グループが組めてよかったという回答である（学生4）。これは母語で話し合える環境ができてよかったという意味であった。三つ目は意見が役立ちそうな仲間と話し合えるという回答である（学生3）。

学生1：前期よりもっと気楽にできたと思います。なんていうか、わざとこの組とかこの組と

か作って、その人とあったりして、相談したんじゃないかって。隣の人と自由に話してくださいとか、気が合う人と話してくださいという感じだったので、むしろ言いやすかったし、相手がなんか言っても、受け入れやすかったと思います。

学生12：もし仲間が良かったら、みんな話したいです。制限がない、話したいことが自由に話せます。もし仲間があまりよくないと、例えば、私とだれだれと普通はあまり話さない。その場合は、もし私が考えが多い。例えば、この作文は欠点が多い。もし言ったら、たぶん相手は怒ると思います。

学生4：周りの人はだいたい中国人ですから、中国語でしゃべって、意味はだいたいわかります。まあ、作文のことについて、まあ、いいと思います。

学生3：ときどき先生に（質問）*しなくても、他の自分が聞きたい人にその人の意見が役に立つと思っている人に聞きます。 *（ ）内は筆者追加

5-2-2. 指定グループ（5名）

指定グループがよいという回答は3つに分かれた。一つ目は、自由グループだと仲間に甘えてしまうが、指定グループだと厳しい意見も言えるという回答である（学生2）。二つ目は自由グループの場合、活動に集中しなくなるという回答である（学生6, 7）。三つ目は、自由にグループを作ると、グループが固定化され、他の仲間と話す機会がなくなるというものである（学生5, 11）。

学生2：この人たちは、たまにあなたの友達ではないから、甘い言葉を言わないで、もっと厳しくする。友達ではないから、親しい友達ではないからこそ、厳しく判断する。でも、自分を決める、相手を決める時に必ずなんか、もっと甘える？親しい関係からもっと甘える感じになります。

学生6：これは、もし友達と同じグループになると、作文以外の話がとっても多い。やっぱり時間が無駄に時間を使うから、多いでしょ？だから、やっぱり先生、先生が決めたほうがいいだと。

学生5：例えば、私作って、いつも学生4と学生9がやってるんだけど、時々他の人も相談したいかなと思って。今回はこの人と今回はこの人と、やっぱり違う人は意見が違うから。やっぱり決めるほうがいいかなと思って。

5-2-3. どちらとも言えない（2名）

グループ編成の方法について、自由グループと指定グループのどちらも良くない点があるという回答であった（学生8, 10）。これらの学習者が指定グループが良くないとした理由は、クラスの人間関係が活動に悪影響を及ぼすおそれがあるというものであった。

学生8：みんな自分の作文とか、他の人の作文とか、そんなに時間がかかって、いろいろ教えたりしてないでした。仲よし同士で話し合ったので、後期は自分でグループ作ってたんじゃないですか。みんな仲よし同士で話し合ったりしたので、いろいろみんなそんなに考えてない。グループを決めたほうもいいかもしれませんが、後期とか、いろい

る関係も悪くなったので、決めても良くなったかどうかわかりません。

学生10：ずっと同じグループに慣れたら、新しい情報は得られないです。交替的にいいです。新鮮感があります。決まったの（=指定グループ）*は、みんなははっきり自分の意見を言えば、お互いに勉強になります。でも、決まっているグループの関係はあまりよくなければ、うまくできないです。 *（ ）内は筆者追加

6. さらなる改善に向けた考察

6-1. 話し合いの言語について

調査の結果、母語に肯定的な回答は、母語は話し合いの手段として有効だというものであった。一方、日本語に肯定的な回答は、日本語の学習だから、日本語力を伸ばすためにも日本語で話したほうがいいというものであった。しかしながら、実際の活動では日本語に肯定的な学習者の多くは母語で話していた。これは田中（2006）の結果と一致する。

まとめると、話し合いの言語を自由にするだけでは問題を解決することはできなかった。母語で話し合いたいという学習者のビリーフに沿うことができたが、日本語で話し合いたいと考える学習者の話す機会をなくしてしまう結果となった。したがって、日本語で話し合わせるためには、教師の指示が必要だと言える。

では、今後の実践でどのようにすればよいのであろうか。

まず、話し合いの言語は日本語にする。後期の導入では、日本語と母語の両者の利点を追求して、指示が不明確になってしまった。今後は、日本語で話し合う意義を十分に説明する必要がある。話し合いの主たる目標は作文の質的向上であるが、日本語で自分の考えを説明できること、日本語で仲間の作文の問題点を指摘できることも目標の一つとしたい。

また、教師が話し合いの意義を説明したうえで、学習者がどのように考えるかも確認する必要がある。母語での話し合いを望む学習者とはビリーフがぶつかりあうことになるが、十分に話し合わなければならない。

館岡（2006）は「学習者はそれがいいと強固な信念をもって学習観を形成しているとばかりもいえず、今まで受けてきた教育方法に影響されている場合が多い。学習者に教師の学習観・教育観を明示的に示していくことも必要だと考える。」と述べている。一方、教師のビリーフも教師自身の学習の経験、教授経験をもとに形成されているが、実践の積み重ねにより変容する場合もあり、必ずしも強固なものとは言えない。学習者に活動の意図を説明するために、教師自身のビリーフを内省する必要があると言えるだろう。

6-2. グループ編成について

調査の結果、自由グループに肯定的な回答は、リラックスして話せたり、母語で話せたりできるなど、話し合いがよりよいものになるというものであった。一方、指定グループに肯定的な回答は、親しい仲間よりも厳しい意見が出てよいという積極的なものもあったが、活動に集中しなくなったり、グループが固定化されてしまったりするなど、自由グループに批判的な考えから指定グループがよいというものであった。このように、グループ編成を自由にさせるという方法は、嫌いな仲間と話し合いたくない、母語が同じ学習者と話し合いたいという問題点

を解決することはできたが、新たな問題点を生み出してしまうこととなった。

では、今後の実践でどのように改善すればいいのだろうか。

まず、池田（2001：183）の提案のとおり、教師がグループ編成を行うのを基本とし、一部に自由なグループ編成を取り入れたい。教師が編成する場合でも、事前にだれと同じグループになりたいかアンケートし、それを参考にグループ編成することもできる。また、自由なグループ編成を取り入れる場合も、ただ自由に編成させるのではなく、前回のグループから1名のメンバーが自由に入れ替りできるなど、条件付きのグループ編成の方法も考えられる。

次に、どのようにグループを編成するだけでなく、どのようにグループを育てるかという視点も必要である。グループに嫌いな学習者がいるから、その学習者を別のグループにするのではなく、グループ活動によって人間関係を作っていくことも重要である。池田（2004）は、ピア・レスポンスの意義として、「社会的関係性の構築（学習環境作り）」を挙げているが、グループにおいて人間関係作りを促す工夫が必要であろう。この点については、次節で考察する。

6-3. グループの人間関係作りに向けて

グループで、お互い気が合わなかったり、誤解してしまったりことはよくある。留学生別科は短期集中日本語コースであり、1週間約20時間同じクラスメートと学習するという環境があるため、日頃の人間関係が活動に影響を及ぼすことも十分考えられる。調査1では、学生9があまり話し合いたくない仲間がいるとし、活動に否定的な回答をしている。また、後期の調査では、学生8と学生10がクラスの人間関係が活動にマイナスの影響を及ぼすおそれがあるという回答をしている。このような学習者の回答は、今回の活動が人間関係作りという点においてまだ不十分であることを示唆している。

では、どのようにすれば学習者間の人間関係作りが促進されるのであろうか。関田（2004：58）は『『協同』というのは、『個々のグループメンバーが、グループの全員が一つの目標を達成するために、共になくてはならぬ存在として活動しあっていく』ことです。言い換えると、グループ構成員が互恵的な相互依存関係を形成することが必然となるような目標を共有している場合、そのグループは協同していると見なすのです。』と述べている。本授業におけるピア・レスポンスを振り返ってみると、グループの目標がないうえに、その活動は作文完成までのプロセスの一部に過ぎなかった。学習者の目標は各自の作文完成であるため、仲間の目標（作文完成）には無関心になりやすい。それゆえ、学習者によっては仲間に貢献する意義が感じられないこともあるだろう。あるいは、話し合いで助言したところでそれが仲間に採用されるかわからないため、自己効力感が持てないという学習者もいたのではないだろうか。このような原因で、今回の活動は相互依存関係の確立、すなわち、人間関係作りにおいて不十分な面があったと言えよう。

そこで、改善の方法として、作文の完成まで仲間とのかかわりを増やすこと、作文の目標を共有化することが考えられる。本授業では、ピア・レスポンス後の推敲や、自己訂正後の推敲においては、仲間とのかかわりはほとんどなかった。唯一、完成された作文を各自がワープロ入力し、教師がそれをまとめたものを配布しただけである。今後は、ピア・レスポンス後の推敲作文をもう一度お互いに確認しあうこと、完成後の作文をお互いに評価することなどを検討する必要がある。学習者同士が作文のプロセスにかかわり、各自の目標が達成されたかどうか

を共有することは、人間関係作りを促進させるのではないだろうか。

もう一つは、グループの存続期間を見直すことが考えられる。前期の授業では毎回グループ編成を行ったが、人間関係を築くのに時間がかかるのではないだろうか。グループの存続期間について、シャラン・シャラン（2001：48）は「グループのまとまりの感覚を築き上げるまではそのまま存続させるべきだ」と述べている。ピア・レスポンスの場合、作文の課題が毎回異なるので、毎回別のグループを編成することも可能であり、前期の授業ではそうすることにより、活動が活性化すると考えた。しかしながら、教師は活動の観察やインタビューなどを通してグループにおける人間関係作りがどの程度達成されているか把握し、グループ編成をしていく必要があるだろう。

7. 今後の課題

本稿ではビリーフ調査から授業を改善しようと試みた。しかしながら、ビリーフ調査には限界がある。今後は、学習者がなぜその活動を否定的に捉えるようになったのか、どのような人間関係がその活動に影響しているのかなど、話し合いの実態を詳しく分析していきたい。そのためには、話し合いの実態を録音した資料と、ポストインタビューをあわせて分析することが必要である。それをもとに授業の改善を行っていきたい。

注

- 1) 本稿はピア・レスポンスの実践方法の一般化を目指したものではない。より良い活動にするために、どのように活動の改善を行い、その結果をどう考察したかを報告するものである。

参考文献

- 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博士論文
池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23.1 36-50
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
シャラン, Y・シャラン, S, (石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児訳) (2001) 『「協同」による総合学習の設計—グループ・プロジェクト入門—』北大路書房
ジョンソン, D. W・ジョンソン, R. T・ホルベック, E. J, (杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤訳) (1998) 『学習の輪—アメリカの協同学習入門—』二瓶社
関田一彦（2004）「協同学習のすすめ—互いの学びを気遣い合う授業を通して」杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著『大学授業を活性化する方法』57-76 玉川大学出版部
館岡洋子（2006）「教室における協働を考える—ピア・リーディングの実践と意義—」『バンコク日本文化センター日本語教育紀要』3
田中信之（2006）「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」『小出記念日本語教育研究会論文集』14 21-35
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ヶ月間の授業活動とおして—」『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