

# ピア・レスポンスでの事前打ち合わせ —実践の文脈に基づいた教師役割の考察—

浅津 嘉之（関西学院大学日本語教育センター）

本稿の目的はPRにおける教師の役割を検討することである。研究課題は、PRを実践する中で浮かび上がる課題に対して、教師は、学習者が自分で考えて判断するようにしながら、どのようにPRに介入できるかである。分析として、PRのレコーディングデータとフィールドノーツをもとにして筆者のPR実践過程を描き、学習者がなにをコメントしていいかわからないでいることを課題として示した。そして、その解決策として教師と二人で行う「事前打ち合わせ」を設け、学習者が書き手としてどのようなコメントを求めるかを考えるようにした。その結果、学習者が自分の課題を見つけられるようになっていく一方で、教師の助言や提案に頼る場面が見られた。これらの結果をもとに、学習者がPRで自発的にコメントができるようになる方法の1つとして、書き手としてどのようなコメントがほしいかを考える機会を提供することと、その過程に教師が入ってともに考えることを提案した。ただし、事前打ち合わせに教師はどのように関わるか、教師のスキファールディングと学習者の主体性・能動性の発揮をどのように両立するかは課題として残る。また、こうした課題は先行研究では指摘されておらず、筆者自身の教育現場で浮かび上がったことから、PRでの教師役割を検討するには、教師が向かう個々の実践の文脈をもとにした分析が重要であると指摘した。

キーワード：ピア・レスポンス 教師役割 実践の文脈 事前打ち合わせ 学習者の主体性・能動性

## 1. 実践の背景

筆者は学部正規留学生を対象としたレポートライティングの授業を担当している。この授業では、レポート作成のための基本的な知識やスキルの習得をとおして、主体性や批判的思考力、他者との協働性も身につけることを目的にピア・レスポンス（以下、PR）を取り入れている。PR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，2007，p. 71）である。対象が作文であってもレポートであっても、文章を生み出す過程に読み手としての役割を組み込むことに変わりはない。筆者の取り組みの中で毎回の課題となるのは、学習者がPRに能動的に参加し、自分とピアのために建設的に議論を進め、そこでの気づきを原

稿作成に反映する環境をいかにして作り出すかである。池田（2007，p. 74）ではPRの利点として、実際の読み手の存在や多様な視点からのフィードバック、ピアとの創発、信頼性の構築などが挙げられている。これらが実際の現場で生み出されるように教師としていかに働きかけていくか、筆者の実践では試行錯誤が続いている。

PRの実践と効果検証については、これまで作文プロダクト、PRでの活動プロセス、ピアやPRに対する学習者の認識、作文学習に対する学習者のビリーフといった観点から研究されている（岩田・小笠，2007；田中，2011；原田，2011など）。PRでの教師役割については伊藤ほか（2017）がある。伊藤ほかは、教師がなにをもとにPRの成否判断（「うまくいった」「うまくいかなかった」）を行うか、一方で学習者はPRのなにを評価しているかについて、複数の教師と学習者へのアンケートによって調査した。その結果から、PRをより効果的に行うための教師役割として、学習者にPRをする意義を明確に示してPRでなにを外化するべきか理解させること、PRでの気づきや発見はレポートの改稿には結びつきにくいいため、メタ認知的な気づきも評価に加えると同時に、自己の成長に結び付く重要な要素であることを伝えること、学習者同士の関係性の構築を支援することを提案している。では、こうした意識調査から明らかとなった教師役割を、現場では具体的にどのように実践していけばよいだろうか。

## 2. 先行研究

本章では、まず、個別の文脈である授業実践を分析することの意義を「実践ベース・アプローチ」（市川，2019）をもとに確認し、次に、PRにおける教師の役割を実践から考察した2つの研究を取り上げる。

### 2. 1. 実践研究

市川（2019）は教育心理学に「自ら教育実践をもちながら研究する」という実践ベース・アプローチを提唱し、研究者が教育実践にどの程度関与しているかを示す「教育実践への関与」と、関心があるのは一般的な知見を得ることか個々の実践を分析することかを示す「研究関心」を軸に教育心理学における研究アプローチの全体像を描いている。これによると、教育心理学は、研究の関心が一般的知見で教育実践への関与が弱い「基礎的教育心理学」<sup>1</sup>、研究の関心は一般的知見だが実践への関与が強い「自らの実践を通しての基礎研究」、研究の関心は実践事例で教育実践への関与が弱い「他者の実践の観察・分析」、研究の関心は実践事例で実践への関与も強い「自らの実践の分析」の4つのアプローチで構成されるという。これを日本語教育学に当てはめると図1のようになると考える。（次頁）

---

<sup>1</sup> ここには「客観的な実験や調査の実施・分析」「教育・評価の手法開発」も含まれる。

図1は筆者が市川（2019，p. 5）を参考に日本語教育学に当てはめて作成したものである。市川は、これまでの教育心理学では実験・仮説検証に基づいた心理学での理論や、測定・評価手法の開発が教育現場での応用につながっていないと批判し、実践者の関与と実践の個別性を軸にして研究アプローチの全体像を描き、理論と実践とのつながりを主張している。

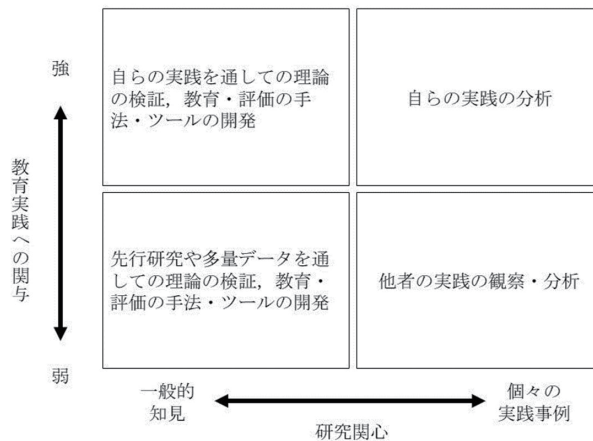


図1 日本語教育学の研究アプローチの全体像（市川(2019)をもとに作成）

日本語教育学においても、「教育実践への関与」は教育学としての重要な軸であり、「研究関心」も日本語と教育に関わる汎用的で理論的な部分（一般的知見）と、それらを教育の現場で活用する実践的な部分（個々の実践事例）が想定できる。そのため、日本語教育学での研究アプローチ全体を捉えるのにも「教育実践への関与」と「研究関心」が軸として応用できると考えられる。ただし、市川の図では、横軸の「研究関心」は「一般的知見」の方が「個々の実践事例」よりも面積が広く、名称は「基礎研究」「基礎的教育心理学」と名付けられてアプローチ全体の半分以上を占める。これは、基礎研究と実践の往還を目指しながらも、実践が実験や検証で得られた知見を土台として行われることや、教育心理学での「一般的知見」の重要性和優位性を表しているのではないだろうか。教育が目的である日本語教育学では、研究はなんらかの形で教育現場に関わっており、理論と実践とがより密接に相互作用し、現場から理論を生成する帰納的な方向が十分にあるのではないかと考える。このため、一般的知見での「基礎」という表現は避け、4つの面の大きさも均等にした。また、この4つの面は截然とわかれるのではなく、「教育実践への関与」と「研究関心」という要素をどの程度持ち合わせるかを示す。こ

うした図 1 からは、実践者自身が行う個々の実践に焦点を当てて分析し知見を得ていくことも、日本語教育学を構成する有力なアプローチの 1 つとして位置づけられることがわかる。

## 2. 2. PR における教師役割

PR における教師役割について、自身の実践をもとに考察したものとして石田 (2011) と中井 (2015) を取り上げる。

石田 (2011) は大学の日本語上級留学生の文章表現授業 (800 字程度の意見文を計 3 テーマで作成) を対象にして、PR での学習者の組み合わせ (教師による作為か無作為か)、PR 実施のタイミングと回数、教師のかかわり方 (PR への参加、添削、フィードバック) に違いをつけながら 3 期 (1 期 14 回) の実践を行った。これらの組み合わせによって、合計 4 パターンの PR の進め方が展開された。提出された作文の内容にどのような推敲が行われていたかを分析した結果、内容面の推敲は、教師のかかわりの有無には影響されず、学習者の組み合わせを教師が作為的に行う方が多く起こることがわかった。そこから、大学の授業という時間の限られた中で PR を効果的に行うには、教師は内容面を重視して学習者の組み合わせを考えること、内容については教師が PR の中に入って学習者と直接話し合って推敲を促すようにすることなどが提案されている。

中井 (2015) は大学別科の日本語上級留学生の作文授業を対象にして、意見文作成での PR における教師のスキファールディングを検討している。学期中に合計 5 つのテーマで意見文を作成し、各意見文は第 3 稿まで作成、その過程では 2 回の PR を行っている。活動を進める中で、中井自身のフィールドノートと学習者の声から、学習者同士の表面的な推敲には限界があることと、学習者が自分の思考を日本語に言語化できないことが推敲活動に影響している可能性が浮かび上がり、4 つ目のテーマ以降は PR に 5 つの修正を行った。主な修正は、学習者にピア原稿への意見を PR 前に教師に提出してもらうことであり、それを参考に教師も PR に参加して推敲活動のサポートをする、教師も作文を書いて示し、推敲の参考にしてもらうというものである。成果物、PR のやりとり、教師助言の影響を分析した結果から、PR における教師のスキファールディングとして、PR における学習者の不安要素を取り除く、学習者の発言やインターアクションを支援する、思考を言語化して作文へ反映させることを促す、推敲の手がかりを提示することを提案している。

石田も中井も、PR を行う中での学習者の様子や反応を見ながら教師のかかわり方を変えている。石田は、教師ができるだけかわらない状態での PR から始め、推敲活動の活発さを見極めながら、PR の回数を増やしたり添削の方法を変えたりして教師のかかわる部分を増やしている。時間に制限のある授業の中で、いかに PR を効果的に行うかを模索する実践である。中井は、PR を進める過程で出てきた学習者の声に基づき、そ

の課題を教師がいかにしてクリアできるかを示している。学習者が PR に安心して取り組み、推敲を深めるために教師はいかに環境を作り出すかを模索する実践である。

こうした両者の実践が示唆することは、PR を進める中での教師の動的なかかわりである。学習者の主体性の発揮や自律性の育成を目指して PR の実施方法を事前にデザインしておくだけでなく、実施中は学習者が実際に取り組む様子を見ながらいかにそのデザインを修正するか、PR 現場への介入も含めて考える必要があることを示している。そして、これらの実践は図 1 で示した日本語教育学における研究アプローチでは「自らの実践の分析」に位置づけられる。こうしたアプローチでの知見が他のアプローチのものとは有機的に結びついて日本語教育学の研究全体を形作っていくためには、他者が行う個々の実践を PR に取り組む実践者が自分の文脈に応用できるようにすることが重要ではないだろうか。そのためには、実践者である教師が自分の実践の文脈を具体的に記述し、その中でなにが起こり、どう考え、どのように対策をとったかを明示する必要があると考える。

### 3. 目的

本稿の目的は PR における教師の役割を検討することである。そのための研究課題は、PR を実践する中で浮かび上がる課題に対して、教師は、学習者が自分で考えて判断するようにしながら、どのように PR に介入できるかとする。筆者の文脈での PR 実践過程を描くことで、PR への教師のかかわり方を検討する。

## 4. 対象授業

### 4. 1. 授業概要

対象とする授業は、2021 年度春学期に学部正規留学生 1 年生に開講されたレポートライティング（週 1 回 100 分、計 14 回、必修科目）である。COVID-19 対策のため、全回 Zoom による同時双方向型オンライン授業として行われた。授業の目的は「大学における学習活動や研究活動を行うために必要な日本語に関する知識、コミュニケーション能力、論理的思考力の習得をめざす」であり、このための活動として、レポート作成に関する基本知識の学習、テーマに関する資料の読解、クラスメートとの PR を行い、学期中に 1500 字程度のレポートを 2 本作成する。レポートはルーブリックにより評価する。こうしたシラバスの大枠は科目代表者であるチーフ教員によってデザインされており、実際に授業に入る教員はそのシラバスを理解し、各活動を担当クラスでいかに行うかを考えて実行する。筆者は複数あるクラスのうちの 1 クラスを受け持った。このクラスの担当は筆者のみであり、週替わりで他の教員が入るようなことはなかった。本稿はこのクラスでの実践を記述する。

表 1 に授業の大まかな流れをまとめる。考察の対象とする PR は説明の便宜上①から

⑥を付けている。なお、後述のように、第 1-4 回でも原稿についての話し合いは学習者同士で行った。しかし、それらはクラスの雰囲気作りや原稿へのコメント練習として位置づけていたため、ここでは PR として扱わないこととする。

表 1 授業の流れ

回	内容
1-4	レポート作成のための基本知識の学習 書式設定、書き言葉、情報検索、パラグラフライティング、事実と意見の区別など
5-9	レポート 1 （課題：衰退する商店街を活性化するための方法を根拠とともに提案する） 主題文→アウトライン→PR①→第 1 稿→PR②→第 2 稿→PR③→第 3 稿
10-13	レポート 2 （課題：子どもの貧困を解消するための対策を根拠とともに提案する） 主題文→アウトライン→PR④→序論・本論→PR⑤→第 1 稿→PR⑥→第 2 稿
14	総括・ふりかえり

第 5 回から 13 回について、アウトラインや各稿の作成は宿題として授業時間外に取り組んだ。授業時間ではレポートに関する共通資料の読解、ブレイクアウトルームでの PR、レポート作成に関する項目の補足解説などを行った。

受講生は韓国の出身者 6 名で、所属は国際学部や経済学部、法学部など、様々であった。本授業での成果物やレコーディングデータは研究のために資料として使用し、個人が特定されないかたちで発信することを学期開始時と終了時に説明して同意を得た。

## 4. 2. PR 概要

PR は 1 グループ 3 名、合計 2 グループにわかれてブレイクアウトルームで行った。3 名としたのは、原稿を読み合って話し合いをするには、各人が担当する文量、発言のしやすさ、コメントの受け入れと検討のしやすさから考えて適切な人数だと考えていたことと、受講生が 6 名であったことからである。各 PR の時間は 40 分程度とし、様子を見て延長もした。PR 中、教師は各ブレイクアウトルームを見て回った。その際、原稿にコメントすることはせず、話し合い状況を確認したり、話し合われていないようであればコメントの観点や例を示してコメントが生み出せるようにしたりした。

PR の様子はグループ代表の学習者に全 PR をレコーディングして提出してもらった。これはブレイクアウトルームのために教師が各 PR を観察することが難しいためである。PR での取り組みを成績評価に入れる必要と、教師が様子を把握してフィードバックや授業改善、研究に活用したい考えがあった。レコーディングの際は、顔を映したくない場合はカメラオフを認めたが、特定の学習者が常にオフにすることはなく、回によってオンやオフがあり、その時の個人や周囲の状況で判断していたようである。そのため、

レコーディングが学習者の PR 参加に否定的な影響を与えたとは考えにくいと言える。

## 5. 実践

本章では、各 PR のレコーディングデータと筆者のフィールドノーツをもとに、授業を進める中でどのような課題が浮かび上がり、担当教員である筆者がどのように考えてどのような対策をとったかを記述する。

### 5. 1. 第 1 回から 4 回

初回から第 4 回までの間も、学習者がグループにわかれて話す機会を設けるようにした。春学期で全員が学部 1 年生であり、所属学部も異なって顔を合わせるのがこの日本語授業以外にないことから、クラスメートと打ち解けて話し合いに慣れることを目指した。第 4 回授業では、「説明文と意見文」を作成してチェックリストをもとに互いの原稿にコメントをした（約 15 分）。この際、次の PR からはレコーディングしてもらうために、その練習としてレコーディングをしてもらった。

この時のレコーディングからは、発言が特定の学習者に集中していること、なにを話しているかわからず、授業とは関係のない話をしたり沈黙が続いていることが見られた。筆者がブレイクアウトルームに入って時間延長の希望を聞いても、それまで沈黙であまり話し合っていないが、すべて終わったと報告していた。こうした状況に対して筆者は、レポートでの論証が始まれば意見も出しやすくなり、PR を重ねてやり方にも慣れていけば発言の偏りや沈黙は解消されていくのではないかと考え、特に対策は考えなかった。

### 5. 2. PR①

PR①はレポート 1 のアウトラインについてである。PR に先立ち、各自がアウトラインを授業 LMS 内の掲示板に授業開始までにアップロードしておいた。PR では、ピアのアウトラインを読むことから始まる。コメントはルーブリックを参考にするよう指示した。グループの編成は教師が受講者名簿を参考にランダムに設定した。S6 が欠席だったため、ペア (S1、S2) と 3 名グループ (S3、S4、S5) にわかれた。<sup>2</sup>

PR①から明らかになった課題は、ピアのアウトラインを理解するのに時間がかかっていることと、なにをコメントしているかわからないでいることである。アウトライン理解の場面はペアとグループで、コメントができない場面はグループで見られた。ここではグループでのやりとりを取り上げる。<sup>3</sup>

<sup>2</sup> 以下、T は教師、S1 から S6 は学習者を示す。

<sup>3</sup> 以下に示す場面は、レコーディングデータを筆者が文字化したものである。学習者の発話をそのまま文字化しているが、言い淀みやフィラーなど本研究目的に直接関係のないものは省略した。全角 1 文字分



場面 1 S4 が S3 と S5 に画面共有で自分の原稿を見せてから沈黙が約 2 分続いている

S4:全部読みましたか  
S5:はい読みました  
(沈黙約 2 分後、教師が入室)  
T:え 何の時間?  
S4:待っています  
S5:だからなにを質問すればいいのかって  
T:あ S5 さんね 質問がなかったらね アドバイス  
S5:アドバイス  
T:こうした方がいいよとか もちろん質問とか確認 [後略]  
(教師の退室後、沈黙約 30 秒)  
S5:全般的にいいと思います  
(沈黙約 30 秒)  
S3:配達サービスとかスタンプのまだ具体的な方法はありますか  
S4:配達とかスタンプが 外的にも影響があることですか  
S3:はい  
S4:あはい そうですね [後略] では次にしましょうか  
S5:はい

ここでは S4 の原稿を読むのに約 2 分かかり、その間は沈黙が続いている。読み終わっても沈黙は続き、それはなにを話せばいいかわからないからであることが S5 の「なにを質問すればいいのか」という発言からわかる。教師が質問がなければアドバイスや確認をすることを勧めるが、最終的に出てきた発言は「全般的にいいと思います」であった。S3 からは「具体的な方法」を書いてはどうかという提案が 1 つ出されている。

PR①からわかることは、ピアのアウトラインの理解が作成した本人に確認や質問をしながら理解されていくというよりも、限られた PR の時間の中で個人作業として行われていることである。また、評価の指標となるループリックがあるだけでは、コメントを生み出すことにつながっていない。このことは第 4 回の話し合いでも見られ、チェックリストがあっても原稿へのコメントの参考にはなっていないようであった。

筆者は、ピアのアウトラインを理解するにはあまり時間がかからず、レポートのループリックを参考に全体の構成や問いと主張のつながりが確認したり指摘したりされ、そ

---

の空白はそこに「間」があることを示すが、その継続時間は考慮していない。



うしたやりとりを通してアウトラインが発展し、互いのアウトラインへの理解も深まっていくという展開を想定していた。しかし実際は、アウトラインを読んで理解するために沈黙状態になり、なにをコメントしていいかわからず、「全般的にいい」という具体性のない評価と提案が1つ出ただけで次のメンバーのアウトラインに話に移っている。アウトラインの理解が個人作業に終始せずにやりとりを通して行われ、そのためにピアへのコメントが生み出されるようにするにはどうすればよいだろうか。

そこで、PR②以降では3つの変更を行うこととした。1つ目は、原稿は事前にクラスのweb 掲示板<sup>4</sup>にアップロードしてピアが読めるようにし、PR 前までに読んでおくこととする。PR という限られた時間の中で外国語である日本語で書かれたアウトラインを読み、相手がなにを言おうとしているのかを読み取るには、まずは個人で読み込む十分な時間が必要である。原稿への理解がなければコメントにもつながらないと考えた。

2つ目は、教師がグループを編成する。石田（2011）では、学習者の日本語力や作文歴、母語・文化背景などを考慮して教師が学習者を作為的に組み合わせたほうが内容面の推敲が多く起っていた。本実践でも内容面の推敲が行われることを目指すが、そのためには互いの考えを理解するためのやりとりが生まれることが必要であり、話しやすい雰囲気はまずは重要であると考えた。そこで、PR②と③ではメンバーを固定し、これまでの話し合い時に発言が多かったS1とS2をわけてS1、S3、S6と、S2、S4、S5とした。メンバーを固定して1つのレポートに継続的に取り組むことも、ピアのテーマや目的、主張が理解でき、内容に関してコメントがしやすくなると考えた。

3つ目は、自分の原稿についてPRで相談したいことをPR前に整理しておく。読み手の立場でコメントが難しいのであれば、書き手として相談内容を提示し、意見を求めるようにしてはどうかと考えた。コメントができるようになるには、どのようなコメントがほしいのかを考えることが重要な経験になるのではないだろうか。そして、相談内容を検討する段階には教師も関わることとする。中井（2015）では、考えていることをことばに表し、それを推敲に結びつけることが意図されているが、PRでの話し合いに向けての準備段階においても、書き手の立場としての考えや課題、不安を話してもらうことで問題意識を持ってPRに臨み、問題を解決しようとする意識が生まれるのではないだろうか。そこで、PR前に教師と学習者との2人の時間を設け、執筆の課題はなにでそのためにはピアからどのようなコメントを得るべきか教師が指摘や確認、助言をすることで、PRでの相談内容を設定することとする。ここではこれを「事前打ち合わせ」と呼ぶ。

学習者には、この「事前打ち合わせ」を導入する理由として、PR①では沈黙が続いてコメントをすることの難しさも訴えられていたことをふりかえり、その解決策として、

---

<sup>4</sup> 授業では大学のLMSを使用し、課題や資料の提示・提出を行っている。

PR には読み手としてコメントをするのではなく書き手として相談を持ち込むようにすること、どのようなことを相談していいかを教師とともに考えれば PR で話しやすくなる可能性があると考えたこと、そして、教師として各学習者の執筆状況とレポート内容を把握しておきたいからであることを伝えた。

### 5. 3. PR②③

PR②は第1稿、③は第2稿についてである。事前に原稿を読んでおくことと、教師によるグループ編成、事前打ち合わせがPRにどのように影響していたかを見る。

次の場面では、S1とS3、S4の発言からピアの相談にすぐに応答している様子が、S6とS5の発言から事前打ち合わせで検討したことが話題とされている様子が見られる。

#### 場面2 S6がPR②で質問をしている

S6:あと質問がありますけど 自分の主張に街をきれいにすることや商品を見やすく置くことという対策案を挙げましたが それが本当に 商店街を活性化できるかという先生のコメントがあつて どう思いますか みなさんは

S1:でもそれは 支える根拠が あつたら あり得る内容だと思います 私はこれ読んでああこういう考え方もあるんだって思いました

S3:私も 衛生は ここ重要だと思ってめっちゃいいだと思います

#### 場面3 S5がPR③で今の自分のレポートの文字数が多いことを話している

S5:どうすればいいか悩んでいます

S4:参考文献の量が大きく割いていますよね

S5:先生は結論の量を 少し少なくすればいいんじゃないかって言いました

ここでは事前打ち合わせで指摘されたと明言されているが、他では明言されない場面も見られた。次の場面はその例であり、同時に、S1が話し合いをスタートさせ、その話し合いが続くように自分の相談をピアに投げかけている場面である。

#### 場面4 S1がPR②で話し合いを始めている

S1:誰からしますか〔中略〕私からじゃあします 私のレポート 私はいちおう主張として 商店街自体の魅力を高めるべきではないかと 主張したんですけど〔中略〕根拠を2つ取り上げました。1つ目が時間レンタルショップと2つ目がお母さんが子どもと利用できるレンタルスペースっていう2つを取り上げて根拠といちおうしたんですけど 納得できる根拠でしたか？

教師のフィールドノーツの記録によれば、「納得できる根拠」は、事前打ち合わせで教師が他の読み手も納得できるものかクラスメートに確かめてはどうかと提案したものであった。S1 については、冒頭で「誰からしますか」と S3 と S6 に問いかけたが誰も反応しなかった。そこで「私からじゃあします」と宣言し、自らが話し合いを始めようとしている。

以上の場面から、ピアからの相談にすぐにコメントができていること、S1 が PR を主導していること、事前打ち合わせで課題となったことが PR に持ち込まれていることがわかる。事前に原稿を読んでおくこと、教師が意図的にグループを編成すること、事前打ち合わせをすることによって、PR が沈黙になり、なにを話していいかもわからない状態になることを回避できる可能性が考えられる。

しかし、次の場面に見られるように、教師に言われたから PR で相談しているという受け身的な姿勢が感じられる場面もある。

#### 場面 5 S1 が PR③で自分の根拠の適否について相談している

S1:私のこと質問してもいいですか 私のレポートで 根拠を 2 つ書いたんですけど [中略] 1 つ目の根拠が 商店街の魅力を高めるっていう根拠になるかどうかを なんかにちょっと違うのかなあって思ったんですけど これで納得できるかどうかを先生がみんなに聞いてみてって言ったんで

S1 は自分では「なんかにちょっと違うのかなあって思った」が、教師に「みんなに聞いてみて」と言われたために PR で話題に上げている。事前打ち合わせをすることで学習者が自分の原稿に課題を見つけるようになる可能性がある一方で、その課題への対応方法は教師の提案どおりにしようとする姿勢が感じられる。このことは、場面 2 での「先生のコメントがあって」や場面 3 での「先生は [中略] って言いました」からも感じられる。事前打ち合わせが、学習者が自身の課題を自分ごととして受け止め、どのように解決していくかを考える機会を奪っているのではないだろうか。

そこで、レポート 2 では、事前打ち合わせで教師が学習者になにを相談するべきか指摘や助言するのではなく、学習者の方から PR で相談しようとする考えを挙げてもらうこととする。その学習者の状況や考えによって対応は変えるが、教師は基本的に聞き役となる。

#### 5. 4. PR⑤⑥

PR④⑤⑥はレポート 2 についてである。アウトラインについての PR④は、当初はそれまでどおりグループにわかれて PR として行う計画であった。しかし、クラスメートがどのような問いと主張を立てて、どのようなレポートを計画しているか全員で共有し

たほうがよいと考え、グループにわけず全員の前で発表し、教師も含めた全員で確認、コメントすることにした。このことは同時に、教師も参加して質問や確認、指摘をすることで、学習者にどのようなコメントをすればいいかを考える参考となることを意図した。PR④は授業スケジュールでは PR として位置づけているが、クラスメート全員の原稿について学習者同士で行ったものとは言えないため、本稿の考察では対象外とする。

PR⑤は序論・本論に、PR⑥は第 1 稿に対するものである。グループ編成は、S1、S2、S5 と、S3、S4、S6 とした。S1 と S2 を同じグループにしたのは、S5 がまだなにをコメントすればいいかが掴めない様子であったため、発言の多い S1 と S2 と同じグループにすることで参考にならないかと考えたためである。また、S3 と S4 がパラグラフライティングの書き方について共通の課題を抱えており、同じグループにして相談し合えるように意図したためである。<sup>5</sup>

次の場面は PR⑤における S1 と S2 の発言である。相談内容は自分自身で考えたことだが、相談するのは教師に言われたためというものである。

#### 場面 6 S1 が主張の根拠に挙げているものは必要だと思うかどうかを聞いている

S1:これ先生と相談 する時 一対一で話してた時に出了内容なんですけど みんなに聞いてみてって言われたんで 言います なんか私のところの 4 番に日本の貧困化対策っていう内容があるんですけど これが私の主張を支えるっていうか この内容 全体の内容に必要なのかどうかを 私が悩んでいたから 先生がみんなに聞いてみてって言ったんで これは必要だと思いますか [後略]

#### 場面 7 S2 が主張の根拠に使うのは成功事例か事例の紹介かを相談している

S2:私が先生と 2 人の時間で質問したことをみんなで共有したらいいじゃないかと先生が言ったんですけども [中略] 私が先生に質問したことを言ってみようかなあと考えていますけれども [中略] 今までの成功事例を根拠にしていたんですけども [中略] 二人とも成功事例じゃなくて こんなボランティア活動がある ボランティア活動しているから こんなボランティア活動したらいいじゃないかと 書いていることに理解したんですけども 正しいですか

いずれの場面においても、クラスメートに意見を求めてみようという教師の発言を受

---

<sup>5</sup> PR④による学習者のコメントの質への影響と、S3 と S4 の組み合わせによる両者の推敲への影響は別稿で考察する。

けてその相談をしていることがわかる。「全体の内容に必要なのかどうかを 私が悩んでいた」や「私が先生に質問した」から、自分の原稿の課題を自分で見つけられるようになっている可能性は考えられる。しかし、なにを PR で問いかけるべきかについては教師の助言や提案に頼っていると言える。教師が PR で聞いてみるように勧めたことによって、学習者が安心して PR で発言できるようになっている一方で、自分が直面する課題に対してどのように対応するか考えているとは言い難い。問題を発見するだけでなく、その問題を解決しようとする能力や態度の育成のためには、事前打ち合わせでの教師と学習者との向き合い方を再考する必要がある。本実践はこの課題を残して学期を終了した。

## 6. 考察と主張

本実践の流れについて浮かび上がった課題と対策をもとに表 2 にまとめ、本実践から PR での教師役割について指摘できることを 2 点示す。

表 2 本実践の課題と対策

PR①	課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピアの原稿理解が個人で行われており、PR 内で時間を要している</li> <li>・ループリックが参考にあるが、なにをコメントしていいかわからない</li> </ul>
	対策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ピアの原稿を事前に読んでおく</li> <li>・グループ編成を教師によるものとする</li> <li>・教師との事前打ち合わせを設け、PR での相談内容を決める</li> </ul>
PR②③	課題	事前打ち合わせで教師に聞いてみてと言われたから聞いている
	対策	事前打ち合わせでは学習者から相談内容を挙げる
PR⑤⑥	課題	相談内容を考えられているが、問題解決への向き合い方は受身的である

1 つ目は、PR で学習者が読み手としてなにをコメントしていいかわからないでいる状況に対して、書き手としてどのようなコメントがほしいかを考える機会を提供することである。そして、自分にとってどのようなコメントが必要かを考える過程では、教師とともに考えて原稿の課題点やアイデアを示していくことが、自分の課題を意識化する助けとなるのではないだろうか。先行研究で指摘されている PR での教師役割は、学習者の推敲作業に入って、考えていることを言語化させるなどして推敲を促すことであった。本実践ではそれらを参考にして、PR 内での推敲の場ではなく PR を行う前の段階に教師が入ることで、問題が意識化されて PR でのやりとりが活発化することを目指した。

結果、PR ではそれまでよりもコメントのやりとりが行われるようになったが、発言は教師の指示に基づくもので、問題解決への主体性が感じられなかった。推敲や PR で

のやりとりを促進するための教師介入が、一方で学習者の受身的で教師依存的な姿勢を生み出してしまふことが浮かび上がった。こうしたことへの対策として、例えば、学習者の提示する課題が明確化、具体化されるような問いかけをすることで、自身の課題をより意識化させることができないだろうか。そうすることで、教師のコメントはあくまで他者としての1つであり、より多くのコメントを集めて自分で判断していきたいという姿勢が生まれるかもしれない。教師のスキファールディングと学習者の主体性や能動性とのバランスについては、さらに実践を行っていく必要がある。

2つ目は、PRでの教師役割について、教師が行う実践の文脈をもとにした分析の重要性である。石田（2011）で指摘されていた教師によるグループ編成は、編成の観点は異なるものの、本実践の文脈でも有効的であった。一方で、上述のように、中井（2015）や伊藤ほか（2017）で指摘される思考の外化や言語化に関わる教師のサポートは、学習者が自身で課題を見出すことにはつながったかもしれないが、かえって教師依存の傾向を生み出してしまった可能性が伺えた。この点は先行研究では指摘されておらず、本実践で行ったグループ編成の観点や「事前打ち合わせ」がこうした傾向に影響した可能性が考えられる。このことから、教師役割を考える上では、実践者である教師が自分の実践の文脈を具体的に示し、その中でなにが起こり、どう考え、どのように対策をとったかを記述していくことが、一般性を目指して量的に行う分析とともに重要であると言える。

## 7. おわりに

本稿の目的はPRにおける教師の役割を検討することであった。研究課題として、PRを実践する中で浮かび上がる課題に対して、教師は、学習者が自分で考えて判断するようにしながら、どのようにPRに介入できるかとした。分析として、PRのレコーディングデータとフィールドノーツをもとにして筆者のPR実践過程を描き、学習者がなにをコメントしていいかわからないでいることを課題として示した。そして、その解決策として教師と二人で行う事前打ち合わせを設け、学習者が書き手としてどのようなコメントを求めるかを考えるようにした。その結果、学習者が自分の課題を見つけられるようになっている一方で、教師の助言や提案に頼る場面が見られた。事前打ち合わせにおいて教師はどのように関わるか、教師のスキファールディングと学習者の主体性・能動性の発揮をどのように両立するかは、今後も実践と検討が必要である。最後に、これらの結果をもとに、学習者がPRで自発的にコメントができるようになる方法の1つとして、書き手としてどのようなコメントがほしいかを考える機会を提供することと、その過程に教師が入ってともに考えることを提案した。また、こうした課題は先行研究では指摘されておらず、筆者自身の教育現場で浮かび上がったことから、PRでの教師役割を検討するには、教師が向かう個々の実践の文脈をもとにした分析が重要であると指摘

した。

本稿の意義は、教師役割を考察する上では、個々の実践文脈の記述が重要であることを示したことにあると考える。一方で、分析はレコーディングデータとフィールドノートだけをもとにしている。教師も参加したクラス全体での PR④や、同じ課題を持つ学習者同士の組み合わせの影響も本稿では分析できていない。事前打ち合わせでの教師のかかわり方とともに、分析資料をさらに広げて実践全体を多角的に考察し、その結果を教師研究の中に位置づけて「実践の文脈化」（市川，2019）を行っていくことが今後の課題である。

## 謝辞

本研究は科研費（20K00698）の助成を受けたものである。

## 参考文献

- 原田三千代（2011）『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究—活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から—』外文出版社
- 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
- 市川伸一（編）（2019）『教育心理学の実践ベース・アプローチ 実践しつつ研究を創出する』東京大学出版会
- 池田玲子（2007）「第4章 ピア・レスポンス」池田玲子・館岡洋子『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.
- 石田裕子（2011）「ピア・レスポンスの方法と教師のかかわり方についての一考察」『同志社大学日本語・日本文化研究』9, 17-42.
- 伊藤奈津美・石川早苗・ドイル綾子・藤田百子・柴田幸子（2017）「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—」『早稲田日本語教育実践研究』5, 57-73.
- 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.
- 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ュアフォーリングとしての可能性」『阪大日本語研究』27, 29-57.