creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-동일조건변경허락 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



동일조건변경허락. 귀하가 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공했을 경우에는, 이 저작물과 동일한 이용허락조건하에서만 배포할 수 있습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

文学博士 学位論文

韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究



２０１２年 ２月

釜慶大学校 大学院

日語日文学科

石塚　健

文学博士 学位論文

韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究

指導教授 孫 東 周

이 論文을 文学博士 学位論文으로 提出함.

２０１２年 ２月

釜慶大学校 大学院

日語日文学科

石塚 健

石塚健의 文学博士 学位論文을 認准함

２０１２年 ２月



主審　　장 상 언　　(인)

委員　　권 기 수　　(인)

委員　　전 성 엽　　(인)

委員　　조 강 희　　(인)

委員　　손 동 주　　(인)

目次

*Abstract ……x

第１章　序論……1
１．１　本研究の目的 ……1
１．２　本研究の構成 ……5

第２章　先行研究 ……8
１．ピア・ラーニングとは ……8
１．１　ピア・ラーニングの背景 ……8
１．２　ピア・ラーニングの特徴 ……9
２．協働学習の用語の定義 ……10
３．協働学習の基本要素 ……12
３．１　ジョンソン兄弟の五つの要素 ……12
３．２　池田の五つの要素 ……15
４．協働学習を支える理論 ……16
４．１　状況的学習論 ……16
４．２　最近接発達領域 ……18
４．３　学習者主体 ……19
５．多様な協働学習 ……20
５．１　対話的問題提起学習 ……20
５．２　LTD学習法 ……21
５．３　バズ学習 ……22
５．４　参加型学習 ……22
６．日本語教育における協働学習 ……23
６．１　ピア・レスポンス ……23
６．１．１　ESLからピア・レスポンス ……24
６．１．２　ピア・レスポンスの利点と問題点 ……26

６．１．３　日本語教育への応用と現在までの研究の動向 ……27
６．１．４　ピア・レスポンス研究の三つの課題 ……30
６．２　ピア・リーディング ……31
６．３　作文教育・読解教育以外の協働学習 ……33
６．４　日本語教育における協働学習の課題 ……34

第３章　ピア・レスポンスの試み ……37
１　はじめに ……37
２　ピア・レスポンスにおける実践研究の動向 ……37
３．調査の概要 ……40
３．１　授業の概要 ……40
３．２　分析方法 ……42
４　結果と考察 ……44
４．１　要因の分類 ……44
４．２　グループでうまく話し合いができたか ……46
４．３　１回目と２回目ではどちらのグループがよかったか ……48
４．４　３人グループと４人グループの場合 ……49
４．５　ピア・レスポンスへの抵抗感・グループ継続期間 ……51
４．６　話し合いの内容の質に関する質問への回答 ……52
４．７　５件法の質問項目に対する回答 ……53
５　まとめ ……55

第４章　ピア・リーディングの試み ……59
１．はじめに ……59
２．ジグソー学習法 ……60
２．１　ジグソー学習法とは ……60
２．２　日本語教育におけるジグソー学習法の実践 ……61
３．調査の概要 ……63
３．１　授業の概要 ……63
３．２　分析方法 ……65

４．結果と考察 ……65
４．１　調査結果の概略 ……65
４．２　分類項目（１）「新しさ」……66
４．３　分類項目（２）「学習者」……67
４．４　分類項目（３）「教材」……69
４．５　分類項目（４）「授業運営」……70
４．６　分類項目（５）「学習効果」……71
４．７　分類項目（６）「自律性」……73
４．８　分類項目（７）「他者の影響」……73
４．９　分類項目（８）「楽しさ」……74
５．まとめ ……74

第５章　ピア・ラーニングの問題点を探る ……78
１．はじめに ……78
２．ピア・リーディングの問題点 ……79
３．調査の概要 ……81
３．１　授業の概要 ……81
３．２　分析方法 ……83
４．結果と考察 ……83
４．１　５件法による授業アンケート結果 ……83
４．２　所感文の分析結果 ……84
４．３　問題点の分析（１）「学習者」……88
４．４　問題点の分析（２）「授業運営」……89
５．まとめ ……94

第６章　学習者のビリーフⅠ ……97
－中国人学習者との比較を中心に－
１．はじめに ……97
２．ビリーフ調査の先行研究 ……98
３．調査の概要 ……99

３．１　授業の概要 ……99
３．２　分析方法 ……101
４．結果と考察 ……102
４．１　仲間の作文を読むこと ……103
４．２　仲間に作文を読まれること ……104
４．３　仲間にコメントを言うこと ……105
４．４　仲間からのコメント ……107
５．中国人学習者との比較 ……108
５．１　仲間の作文を読むこと ……108
５．２　仲間に作文を読まれること ……109
５．３　仲間へのコメント ……109
５．４　仲間からのコメント ……110
６．まとめ ……111

第７章　学習者のビリーフⅡ ……113
－ 話し合いの言語およびグループに関して－
１．はじめに ……113
２．使用言語・グループに関する先行研究 ……114
３　調査の概要 ……116
３．１　授業の概要 ……116
３．２　分析方法 ……117
４．結果と考察 ……118
４．１　話し合いの使用言語 ……118
４．１．１　JFL環境の場合 ……118
４．１．２　JSL環境の場合 ……121
４．２　話し合いのグループ編成 ……122
４．２．１　JFL環境の場合 ……122
４．２．２　JSL環境の場合 ……124
４．３　グループメンバー ……125
４．４　仲間から学ぶことと教師から学ぶことの違い ……128

５．まとめ ……130

第８章　日本語教師のイメージ調査 ……132
１　はじめに ……132
２　教師のイメージ調査の先行研究 ……133
３　調査の概要 ……138
４　結果と考察 ……139
４．１　３校の結果 ……140
４．２　先行研究との比較 ……141
４．２．１　上位３カテゴリー ……141
４．２．２　「教師の役割」の下位カテゴリー ……142
４．２．３　「教師の姿勢」の下位カテゴリー ……144
４．２．４　「教師の言動」の下位カテゴリー ……145
４．２．５　「その他」 ……145
４．２．５．１　「その他」の下位カテゴリー「親密さ」……146
４．２．５．２　「その他」の下位カテゴリー「日本の代表」……150
４．２．５．３　「親密さ」「日本の代表」以外の回答……152
５．まとめ ……152

第９章　ピア・ラーニングにおける教師の役割 ……156
１．はじめに ……156
２．理論的アプローチ ……157
２．１　協同学習における教師の役割 ……157
２．１．１　ジョンソンらの主張 ……157
２．１．２　ジェイコブズらの主張 ……159
２．１．３　エリザベス＝バークレイらの主張 ……160
２．２　日本語教育における教師の役割 ……162
２．２．１　学習者オートノミーの視点から ……162
２．２．２　状況的学習論の視点から ……163
２．２．３　学習者が期待する教師の役割 ……164

２．２．４　成人教育における教師の役割 ……166
２．２．５　アカデミックライティング指導の視点から ……168
２．３　ピア・レスポンスにおける教師の役割 ……169
２．３．１　池田の主張 ……169
２．３．２　黒田・松崎の主張 ……172
２．３．３　アカデミック・ジャパニーズの視点から ……174
２．３．４　二つのファシリテーション ……174
２．３．５　コーチングとティーチング ……176
２．４　ピア・リーディングにおける教師の役割 ……177
２．４．１　舘岡の主張 ……177
２．４．２　ジグソーリーディングの実践から ……178
３．教師の役割の意識調査 ……180
３．１　調査の概要 ……180
３．２　調査の結果と考察 ……181
３．２．１　教師に必要な役割 ……181
３．２．２　授業形態 ……184
４．考察 ……185
４．１　新たな五つの役割 ……185
４．１．１　学習システムの構築 ……186
４．１．２　学習内容の理解への支援 ……189
４．１．３　個人への対応 ……190
４．１．４　問題への対処 ……195
４．１．５　評価 ……195
５．まとめ ……197

第１０章　結論 ……200

参考文献 ……211

参考資料 ……231

Study of the peer learning for Korean learners

Ken Ishizuka
Graduate School
Pukyong National University
Directed by Professor Dong Ju Son

Abstract

This is a *Peer Learning* study that targets Korean native speakers. The subjects are mainly university students who are learning Japanese as a foreign language in a JFL (Japanese as a Foreign Language) environment.

The purpose of this study is threefold: ① to explore the effects of activities and analyze problems that arise when *Peer Response* (writing education) and *Peer Reading* (reading education), which are both becoming mainstream in *Peer Learning* in Japanese education, are introduced; ② to carry out a *Belief Survey* into learners' *Peer Learning*; ③ to investigate the role of teachers in *Peer Learning*.

Chapter 1 describes the background and purpose of the study and outlines its tasks. Chapter 2 is a precedent study. Theories about and trends in cooperative learning in Japanese education are outlined and the tasks and purposes of this study are clarified. Chapter 3 is about a practice study of *Peer Response* which includes students working together to polish their writings. Chapter 4 is about a practice study of *Peer Reading* using the *Jigsaw Learning* method, a cooperative reading learning method. In chapter 5, focusing on problems based on practices tried in Chapters 3 and 4,

actual problems and the reasons behind them are explored.

Chapters 6 and 7 consider a survey of learners' awareness about *Peer Learning*. Chapter 6 clarifies characteristics of Korean learners through a *Belief Survey* into *Peer Response* and a comparison to Chinese learners. Chapter 7 focuses languages learners use to discuss their writings , group organizing, quality of group members, and differences between learning from peers or teachers, and then learners' awareness is analyzed by way of a *Belief Survey*.

Chapters 8 and 9 are on a teacher's role in *Peer Learning*. In Chapter 8, the role of a teacher is considered through an image survey on teachers. Chapter 9 adopts two approaches to identifying a desirable teachers' role in future: a survey of learners' awareness of the teacher's role and a theoretical examination of teacher theories in cooperative learning. Chapter 10 considers this study overall.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

第１章　序論

１．１　本研究の目的

近年、言語教育の世界では言語教育観のパラダイム変化の影響を受けて協働学習が注目されている。言語教育だけではなく、学校教育や経営学など多様な分野で協働の概念や理念が広まってきており、日本語教育においても作文教育であるピア・レスポンス（peer　response）、そして読解教育のピア・リーディング（peer　reading）を中心に協働の理念に基づく学習法が導入されてきている。「きょうどう」には「協働」「協同[1]」「共同」、または「協調」「コラボレーション」のようにさまざまな表記や表現があるが、これは多くの分野でこの概念が取り入れられている証である。

筆者が協働学習への関心を持つに至る契機は大人数授業の問題点の解決策や改善策を模索する中でのことであった。言語学習は少人数授業が理想とされているが、大学の授業などでは３０名を超える外国語教育のクラスが設定されていることもある。場合によっては５０名以上の大人数教室で言語教育をしなければいけない状況も少なくない。そのような状況の中で、これまでの教師主導による一斉授業を中心とした方法では大人数の授業において十分な効果は上げられず、また学習者中心の授業であっても限界があった。

教師→学習者という一方的な知識伝達の授業ではなく、学習者自身が答えを見つけ問題解決をしていくという学習者主体の理念に基づいた新たな学習法を導入しない限り改善は見られないという実感があった。そのような授業への葛藤の中、最も効果が見込まれる解決法として出合ったのが協働学習である。この協働学習という理念や学習法は大人数の授業の解決策としてだけではなく、より多くの学習者にこれまで以上の学習効果が見込めると考えら

[1] 本研究では「協働」の表記を中心に使用するが、引用するもの、特定の分野で主に使用されているものについては原則として原書での表記をそのまま使用する。

れた。

池田（2007）は協同学習が注目されている理由として「協同学習への関心の高まりは、教育研究の分野から純粋に沸き起こったものというよりは、教育を取り巻く社会全体で、人の認知についての考え方にパラダイムシフトが起きたことが影響している」と述べている。日本の協同学習は、近年の極めて広い領域で起きているパラダイムシフトの中で全国的規模の動きとなりつつある。従来、協同学習は小学校教育や中学校教育が主な対象となってきたが、現在では大学教育や外国語教育など多様な分野や教育の場において導入が急速に進められている。

協同学習は日本のみならず海外でも積極的な導入が試みられており、アメリカではジョンソン＆ジョンソン、シャランなどの研究者によって研究および実践が行われている。ジョンソン他（2001）は教育の新旧パラダイムの比較を通して協同学習を取り入れる意義を述べている。古いパラダイムにおいて知識は「教員から学生に転移するもの」であり、学習者は「受身的な器（教員の知識で満たされる）」であるという学生観がある。そして、授業の目的は「学生を分類・選別すること」であり、人間関係は「学生間、教員と学生の間で非人間的な関係」となってしまう。また、学習環境は「競争的・個別的な学習」となり、授業の前提として「専門家はみな教えることができる」ということになっている。

新しいパラダイムは上記の概念とは全く異なっており、知識については「教員と学生がともに構築するもの」であり、学生観は「自分の知識を積極的に構成・発見・生成する主体」へと変化している。授業の目的は「学生の能力と才能を開発すること」であり、「学生間、教員と学生の間で人間的な関わり合い」のある人間関係が生まれるとしている。そして、学習環境は「クラスでは協同学習、教員間では協同チーム」であり、授業の前提は「教えることは複雑で相当な訓練を要する」ものとなっている。

これらの新たなパラダイムの変化は外国語教育にも影響を与え、第二言語の英語教育（ESL：English as a second language）の分野で広まってきた。その後、協同学習は日本語教育にも導入され作文教育や読解教育を中心に実践研究が積み重ねられてきている。これまでの研究では主にプロダクトに見

られる活動の効果や推敲の特徴、インターアクションの実態などが中心であり、協働学習が日本語教育でも一定の効果を上げることができることが証明されてきた。しかし、今後の課題としてさまざまな対象への実践研究の積み重ねが求められており、特に日本語を外国語として学ぶJFL環境[2]における実践はまだ十分に行われていないというのが実情である。国別の協働学習、母語別の協働学習を調査する研究も徐々に始まってきているが、その数は限られている。その中でも日本語学習者が最も多い韓国語母語話者を対象とした実践は協働学習の研究を進める上で最も求められる対象の一つであるといっても過言ではない。

もう一つ韓国語母語話者の学習者を対象とした実践研究を行う意義として東アジアの学習者を対象とした実践の重要性が挙げられる。英語の第二言語教育（ESL）のピア・レスポンス研究ではアジア系の学習者は協働学習には適合しないといわれている。しかし、池田（2000）はアジア系の中級クラスの学習者を対象にピア・レスポンスを実践し、活動記録からアジア系学習者でも十分に活動できることを明らかにした。この実践研究の結果からは欧米系の学習者との差は見られないとしている。

そして、池田・原田（2008）では東アジアの学習者にはピア・ラーニング[3]は難しいものであるとした上で、東アジアには東アジアのピア・ラーニングがあると主張している。この学習者別のピア・ラーニングがあるという指摘は非常に重要であるが、すべてを「東アジアの日本語学習者」のみで捉えるべきではない。東アジアと一口にいっても、韓国・中国・香港・台湾があり、範囲を広げればモンゴルやロシアなどの東北アジア地域も含めることができるが、これらを単純に一つの対象枠として限定してしまうのは現実的ではないだろう。

各国、各母語話者別に特徴の違いは存在するため、今後はJFL環境でも母語

---

[2] 「JFL」とは「Japanese as Foreign Language（外国語としての日本語）」の頭文字をとったものであり、外国で日本語を学習する環境を指す。反対に、日本語を日本に住みながら学習する場合は「JSL」、「 Japanese as Second Language（第２言語としての日本語）」という。

[3] 教室場面での協働的な言語教育活動を表す時、本研究では「ピア・ラーニング」と表記する。

話者別の実践研究も必要になってくる。そして、池田・原田（2008）の「東アジアには東アジアのピア・ラーニング」という表現を借りれば「韓国には韓国のピア・ラーニング」があることになる。しかし、現段階では本格的な実践研究は行われておらず、韓国におけるピア・ラーニングは果たして効果があるのかに関しては未解決の状態である。これらを実証していくことは日本語教育におけるピア・ラーニング研究に大いに貢献できるものと考えられる。

韓国語母語話者を対象としたピア・リーディング[4]の研究として本研究では主に大きく三つの観点から分析を行う。一つは韓国におけるピア・ラーニング導入の可能性であり、二つ目は学習者の意識である。そして最後の三つ目は教師の役割である。これまでのピア・ラーニング研究では活動の効果やプロダクトの内容、活動プロセスなどが主に研究されてきたが、現場の主役である学習者がどのようにピア・ラーニングを捉えているのかという学習者の意識、そして、実際にピア・ラーニングを行う教師の役割については特に研究の対象としては注目されることが少なく、今後の課題として残されたままである。しかし、これらを解明することによって現場での学習効果のみならず、授業デザインの向上や学習活動の質の向上、情意面でのプラス効果につながる可能性が高い。

本研究では韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究を行うが、研究の目的は大きく分けて三つある。①日本語教育におけるピア・ラーニングで主流となっているピア・レスポンス（作文教育）とピア・リーディング（読解教育）を取り入れた場合の活動の効果と問題点の分析。②学習者のピア・ラーニングに対するビリーフ調査。③ピア・ラーニングにおける教師の役割である。対象は主に日本語を外国語として学ぶJFL環境の大学生である。これらの観点から実践研究を行い、日本語教育およびピア・ラーニング研究の一助となれるよう貢献することを目指す。

本研究における研究課題は以下のとおりである。

---

[4] 本研究では「韓国語母語話者の学習者」と表記するが、文献の引用および先行研究との比較を行う際には便宜上、韓国人学習者と表記することがある。

【研究課題１】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践〔第３章〕
【研究課題２】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・リーディングの実践〔第４章〕
【研究課題３】ピア・ラーニングの問題点の分析〔第５章〕
【研究課題４】ピア・ラーニングにおける学習者の意識をビリーフ調査により分析〔第６章および第７章〕
【研究課題５】ピア・ラーニングにおける教師の役割の考察〔第８章および第９章〕）

１．２　本研究の構成

本研究の構成は以下の通りである。第２章は先行研究である。協働学習の理論および日本語教育における協働学習の流れを概観し、本研究の課題と目的を整理する。まず、ピア・ラーニングの背景および協働学習の基本要素を主にジョンソン兄弟と池田の研究から見ていく。そして、状況的学習論や最近接発達領域、そして学習者主体などの協働学習を支える理論を概観した後、日本語教育に影響を与えている対話的問題提起学習、LTD学習法、バズ学習、参加型学習など多様な協働学習の学習法の特徴を見る。次に日本語教育における協働学習の先行研究を作文教育のピア・レスポンス、ピア・リーディング、その他の協働学習という順で確認していく。それらを分析する中で、どのような研究の動向があり、残されている課題点は何なのかを明らかにした上で本研究の目的と意義、そして研究課題を再確認する。

第３章は協働で作文を推敲するピア・レスポンスの実践研究である。ピア・レスポンスによる作文授業をJFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象に行った質問紙調査の結果を分析、考察する。主に学習者の意識、授業運営、情意面の観点から分析を試みる。さらに、グループでの話し合いの成否の条件について、その原因に焦点を当てて考察を行う。そして、今後、JFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスによる作文授業を行

う場合の実施の可能性についても考えていく。

第４章は協働的な読解学習法の一つであるジグソー学習法を取り入れたピア・リーディングの実践研究である。JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究において、作文教育だけではなく読解教育においても一定の効果と導入の可能性が期待されるのかという観点から分析する。対象者はJFL環境の韓国語母語話者の大学生であり、活動終了後に受講した学習者によって書かれた所感文を資料として、ジグソー学習法の成果と課題を考察する。

第５章では第３章と第４章で試みた実践から特に問題点に焦点を当て、実際にどのような問題点があり、その原因は何なのかについて探っていく。 授業後の５件法による質問紙調査および所感文の自由記述回答をデータとして分析を進めていく。

第６章と第７章では学習者のピア・ラーニングに対する意識調査を行う。韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、学習者はどのような意識を持っているのかをビリーフ調査を通して解明する。そして、調査の結果を田中（2005）で実施された中国人学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような相違点が見られるのかを分析することを目的とする。

第７章では話し合いの言語、グループ編成、グループメンバーの質、 仲間と教師から学ぶことの違いに着目し、学習者の意識をビリーフ調査から分析する。話し合いの言語とグループ編成に関しては、調査の結果を田中（2007）で実施されたJSL環境の学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者にはどのような相違点があるのかを分析していく。

第８章と第９章はピア・ラーニングにおける教師の役割である。第８章では教師の役割を教師のイメージ調査から考え、第９章では協働学習の教師論における理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識の調査という二つのアプローチにより今後あるべき教師の役割を考察する。

第８章では比喩生成課題という方法によりJFL環境の韓国人学習者の教師イメージを調査し、JFL環境の韓国人学習者が日本語教師をどのように捉え、意識しているのかを探ることを目的として分析を試みる。調査対象は韓国にあ

る３大学で日本語を学ぶ大学生であり、分析は主に先行研究の岡崎· 池田· 影山（1999）との比較を中心とする。この教師のイメージ調査はピア・ラーニングにおける教師の役割を考察する上での前段階として、まず本研究の対象者であるJFL環境の韓国語母語話者の学習者が持つ教師の役割や教師の姿勢、そして教師の言動について抱く意識を把握することを目的としている。

第９章では第８章での調査結果の内容を踏まえた上で、協働学習の教師論における理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識の調査という二つのアプローチにより今後あるべき教師の役割を考察する。ピア・ラーニングにおける教師の役割という観点から、まず、協同学習、日本語教育、ピア・ラーニングの先行研究で扱われている研究から教師の役割についてどのような主張があるのかを明らかにする。次に、上記の理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識の調査という二つのアプローチによりピア・ラーニングにおける新たな教師の役割を提示することを目的とする。

第１０章では第２章から第９章までの結果を踏まえた上で、本研究の総合的考察を行う。

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

第２章　先行研究

１．ピア・ラーニングとは

１．１　ピア・ラーニングの背景

近年、日本語教育における言語教育観の転換が起こっており、言語構造を中心とした知識の伝達からコミュニケーションができるようにし、それに加えて学習者が自律的に学ぶことができるように支援するという考え方が広まってきている。

教授法としてはオーディオリンガル・アプローチからコミュニカティブ・アプローチへの転換であり、さらにコミュニカティブ・アプローチの流れとは別に、「学習者主体」という考え方も大きな影響を及ぼしている。教師がどのように教えるのかという教授法への関心から学習者中心へ、そして学習者主体へと変遷してきた。

そして、教師の関心も「言語のしくみ」→「教え方（教授法）」→「学習者の学びとその支援」へ移ってきたと考えられる。池田（2007）は「知識やスキルを伝える、使えるように練習する、身につけさせるといった教育観から、学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援する、という教育観への転換」であると説明している。

池田（2007）は、さらにこの背景として「学び」というものは学び手が自ら構成するものであるという構成主義的な学習観があるとし、このような学習観の転換がパラダイムシフトに結びついていると述べている。原田（2007）も日本語教育では学習者の多様化、多極化が進んできていることも重要であると指摘している。従来の教育観に基づく指導法では対応しきれない現実があると述べ、「その現れとして、教師主導による知識伝達や学習の成果物重視の考え方から、相互学習、参加型活動や思考過程を重視した考え方へとパ

ラダイムの転換が試みられている」とし、言語教育観の転換が指摘されるようになってきた。

池田（2007）は続いて、「協働的学習、参加型学習、体験学習などと呼ばれるものはみな学習者を主体に考えた学習方法」であり、ピア・ラーニングの性質としては教授法として捉えるべきではない。対話による相互交流が重要であり、他者との学びを通して最終的には自律的な学び手となることが目指されているのだとしている。

１．２　ピア・ラーニングの特徴

「ピア・ラーニング」とは、学習仲間（peer）同士で学び合う学習の呼び名（池田，2007）であり、「協働学習」と同じ意味だと言ってもいいが、協働学習といった場合、背景や対象者、教育の場など極めて広い領域の学習が含まれる。話題の焦点を明確にするため、教室の学習場面に絞った仲間同士の協働学習のことは「ピア・ラーニング」と呼ばれている（池田，2007）。本研究でも教室場面での学習者同士の学び合いを「ピア・ラーニング」と呼び、学習者個人と相互行為の中の学び、学習者の意識、教師との関係などに焦点を当てていく。

ピア・ラーニングには大きく二つの目的があり、学習課題を遂行するという狭い意味での学習目的と、仲間との学びを通して社会的な関係を築くことを学び、自分自身を発見し、気付いていくという広い意味での学習目的がある。

ピア・ラーニングの大きな特徴は学習のプロセスを共有することである。学びというものはすでに決まっているものではなく、学習者同士が相互作用の中で見つけたり、生み出していくものとされている。「対話」を通して「内省」し、それを「外化」するという過程を他者と共有するのである。

仲間との相互作用による学びの利点としては、まずリソースの増大が挙げられる。人的リソースが増えることで不足していた知識や学習ストラテジーを獲得することができる。第２のメリットは相互作用による理解深化である。仲間との対話によって理解が深まったり、創造的な考え方が生まれる可能性

がある。異なる視点からの意見により自己モニターが促進され、メタ認知ができるようになり客観的に自分自身を相対化できることに大きな意味がある。

また、情意面でのメリットもある。課題達成に向けた仲間との協力の中で楽しさだけではなく達成感を得るということは動機づけにおいて効果があり、内発的動機を維持させるだけではなく、外発的動機をも誘発することも十分にありえる。

２．　協働学習の用語の定義

ここでは「ピア・ラーニング」という用語の定義をする。ピア・ラーニングの考え方の基盤には協働の概念があるが、「きょうどう」といっても、「協働」「協同」「共同」「コラボレーション」「コーポレーション」など、いくつかの異なる表記や類義語が存在する。これらの表記や語彙の違いについては同一分野の中でも統一はされておらず、たとえ同じ表記を使用したとしても同一の意味で使われているとは限らない。

池田（2007）は「認知科学」「情報科学」「まちづくり」「経営学」「コミュニケーション学」「学校臨床」「学校教育」「教育心理」「外国語教育」の各分野における協働の定義について整理しているが、非常に多様であり現在のところ核となる概念要素がどれなのかを確定することは容易ではないと述べている。

Lepper&Whitmore（2000）は「協同」の核となる概念は、合同作業（united labor）や一緒に作業することであるとし、大きな意味での「協同」を以下の三つに分けている。

①同調としての協同（coordination）：個々の人間が共通の目的のために協力したり競争したりする状況はすべてcoordinationの一種である。
②協調としての協同（cooperation）：明示的あるいは暗示的に共有された目標を達成しようとする意図的な行動であり、次のcollaborationと

比べて構成員の成果を同定することが容易である。

③相互介入としての協同（collaboration）：cooperationとしての協同と同様に明示的あるいは暗示的に共有された目標を達成しようとする意図的な行動である。しかし、構成員が相互介入する度合いが高いため、構成員の成果を同定することが難しい。協同の成果は、構成員が互いに学びあい、その努力による創発的プロセスから生じた結果である。この協同は協調以上に教育的効果を生むと考えられており、事例研究では、情意面・認知面・社会面において効果が認められたという。

Lepper&Whitmore（2000）では、上記③のcollaborationを「協同」と呼んでおり、大きな意味での「協同」との区別がなされていない。

舘岡（2005）は「教室場面での学習者間の相互作用や互恵性と学習との関係を重視したい」という立場から、上記③のcollaborationを「協働」と呼び、それを重視した学習を「協働的学習（collaborative learning）」と呼んでいる。池田（2004）はcollaborative learningを「協働学習」、cooperative learning を「共同学習」として両者を区別している。

しかし、実際には決まった使い分けはなく、collaboration自体の訳語としての表記の問題も絡んでおり、「協働」と「協同」はかなり錯綜している。関田（2004）は使われ方が使う人によってさまざまであると断った上で、「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」ことを「協同」としている。換言すると「グループ構成員が互恵的な相互依存関係（positive interdependence）を形成することが必然となるように目標を共有している場合、そのグループは協同している」と述べ、単なるグループ学習を「共同学習」と定義している。

分野で見れば、認知心理学や教育心理学では「協同」が、教育学や日本語教育学では「協働」の表記が多いように思われるが、それも一概には言えない（舘岡, 2005）。本研究では舘岡（2005）にしたがって「協働（collaboration）」を互いに協力して何かをつくりあげる創造的な活動を行うこととし、collaborative learningを「協働学習」と呼ぶことにする。しかし、原著を

引用、または参照する際には原著の表記にしたがうことにする。

「協働」と「協同」の違いは上記の通りであるが、本論文では 教室場面での学習者同士の学び合い、学習者個人と相互行為の中の学び、学習者の意識、教師との関係などに焦点を当てているために、これに関わる「協働学習」や「協同学習」を統一して「ピア・ラーニング」と呼ぶ。しかし、教室場面を超えた、広範囲の「collaborative learning」を意味する場合には「協働学習」という用語を使用する。そして、先行研究等で使用されている漢字の表記は引用などの際にはそのまま使用するが、大きく分けて日本語教育に関する場合は「協働」を、その他の分野の場合は基本的に「協同」という表記で表すことにする。本論文における「ピア・ラーニング」の定義は舘岡（2007）にしたがい、「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」とする。

３．　協働学習の基本要素

協働学習といっても、単に2人以上のグループを組めば 自動的に協働学習となるわけではない。協働学習であるためにはいくつかの基本要素を満たしている活動でなければならない。ここではジョンソン兄弟による五つの基本要素と池田による五つの基本要素を概観する。

３．１　ジョンソン兄弟の五つの要素

アメリカでは1960年代から協同的学習の方向付けがなされ、1970年代からジョンソン兄弟やシャランらが活動を始めている。ジョンソン兄弟は協同学習に関して大きな誤解があるとしている。

例えば、物理的に他の学生の近くにいることや他の学生と教材について討論すること、また他の学生を助けること、他の学生と学習内容を共有するこ

となどについてはどれも協同学習において重要ではあるものの、「協同」はそれにとどまらないものであり、一定の基本的な要素を満たしていなければならないと主張している。ジョンソン兄弟による「協同学習」の五つの基本要素は以下のとおりである。

①相互協力関係
②対面的－積極的相互作用
③個人のアカウンタビリティ
④スモールグループでの対人的技能
⑤協同活動評価

「相互協力関係」は単純な助け合いではなく、互恵的な相互依存関係であり、「浮沈をともにする」関係とも言われている。学生は、自分と他のメンバーとの結びつきは深く、仲間が成功しない限り自分も成功しない関係であると信じなければならないとしている。この「相互協力関係」は後の②～⑤の基本要素すべてに関わる重要な概念である。学習者が共通の目標に向かって互いを尊重し、分担された役割に使命感を持つような状態において実現される。自分の努力だけではなくメンバーの努力も必要であり、どちらが欠けても成功しないような連帯感を感じている場合、「相互協力関係」が生まれているといえる。

協同学習では互恵的な相互依存という点が重要であり、グループの成功のためにメンバー全員の努力が必要不可欠で、いわゆる「ただ乗り」があっては互恵的な関係であるとはいえない。そのため学習者同士が「浮沈をともにしている」ということを理解する必要がある。

「対面的－積極的相互作用」は学習者同士が顔を合わせて行う励まし合いのことである。この対面の相互活動の質が重要であり、お互いの援助、支持、励まし、賞賛によって成功を促進し合うような相互作用の機会が求められる。

問題解決に向けた様々な説明活動の中で、グループ内で自分の意見を言ったり、他者の意見を聞いたり、互いの意見を比較検討したり補完したりしながら、互いの考えが影響を及ぼし合うことを理解させることが重要である。

このような活動が十分に行われれば学習活動におけるフィードバックとなり問題解決に向けて効果的な作用をすることが学習者に理解される。

「個人のアカウンタビリティ」とは学習者個人の行動を説明する責任であり、ジョンソンら（2001）は（a）課題達成のためにさらに支援を必要としているのは誰かということ、そして（b）他人の努力に便乗はできないことを理解していることが大切だとしている。「個人のアカウンタビリティ」を構築するには一般に各メンバーに個別のテストをしたり、ランダムに一人のメンバーを選び、その学生の成果でグループ全体の成果を代表させる方法がある。

協同学習が効果的に行われるためには自分の割り当てをしっかりとやり遂げようとする責任感を学習者が持たなければならず、「ただ乗り」はできないということを明確に認識することが不可欠である。自分の役割と他者の役割は違うものであるが、どの役割が欠けても課題が解決しないため、学習者全員がグループの最終成果に責任があるのだということを自覚する必要がある。実際の活動では自分が担当した箇所を仲間に伝えたり、説明したりすることを通してグループへの貢献に対する使命感が生まれ、学習が促進されていく。

「スモールグループでの対人的技能」はリーダーシップや意思決定、紛争処理などの対人・対集団に関する社会的技能のことである。人間は他者との協力や上手な相互交渉のような社会的な技能を生まれながらにして持っているわけではないため、協同学習の中で必要な技能として教える必要がある。例えば、自分の意見のみ述べて他者の意見を聞かない、自分の意見が否定されると他者を中傷したり悪口を言う学習者が皆無とはいえず、仮にそのような学習者がいた場合、効果的な協同学習にはつながらない。

具体的には表現の仕方や話し方の工夫、わかりやすくはっきりとした声、他者の意見を聞く時の態度などを意図的に身につけさせる。この社会的対人技能を身につけることによって互いを信頼し、支え合うような質の高い協力になり、コミュニケーション能力の向上にもつながる。

「協同活動評価」というのはグループでの評価による改善のための手続きのことである。ジョンソンら（2001）は「教員はグループが目標をいかにうまく達成しつつあり、またメンバー同士の関係を効果的に維持しているかに

ついて分析することを保証しないといけない」と述べている。グループ内で自分たちはどの程度目標を達成しているのかということや、効果的に問題解決に取り組む協力関係を作れているか、などを振り返ることで目標達成のためにどのように改善していけばよいのかを考える作業である。

３．２　池田の五つの要素

日本語教育における協働学習の先駆者である池田は協働の概念要素について以下の五つを挙げている。

①対等
②対話
③創造
④プロセス
⑤互恵性

池田は日本語教育以外の分野の協働の定義を調べた上で、日本語教育独自の主要概念を五つ提示した。まず、①「対等」と②「対話」は互いに対等であることと、対話を行っているということである。これは必ずしも口頭の対話のみを指すのではなく、筆記コメントや手話、自己内省なども含まれている。これらはジョンソン兄弟の基本要素とも共通するものである。

そして重要な点はこの「対等」で「対話」によって行われる学習が創造を目指しているということである。単なる情報交換を目的とした連携ではなく、新たなものを生み出すという点は協働学習において不可欠である。さらに、池田は④の「プロセス」を非常に重要視している。池田自身、2004年までは①～③の三つのみを提示していたが、現在では協働学習におけるプロセスの重要性を見落としてはならないため基本要素に加えられている。

協働学習では結果のみならず、結果に至るまでの過程が重要であり、学習プロセスの中での気付きや学びが協働の利点や学習効果、そして成果につな

がると考えられている。

最後の⑤は「互恵性」で、これもジョンソン兄弟の基本要素と共通している。いわゆる「ただ乗り」といわれるような、ある特定の学習者のみが学習効果を得るのではなく、学習者全員が利益を得られるような学習でなければいけないということである。

池田の場合は対等な対話で互恵性があるという点はジョンソン兄弟と共通しているが、評価や社会的技能については含まれていない。しかし、協働の学習過程の中で生み出されていく創造的なものを重視しており、実際の言語学習の場面に即した基本要素であると考えられる。筆者もピア・ラーニングが協働的な学習であると考えて行った実践の授業や活動では上記の①～⑤の基本要素が含まれるようにデザインした。ジョンソン兄弟の基本要素も重要であるが、本論文の立場としては池田の五つの基本要素に従うことにする。

４．　協働学習を支える理論

協働学習を理解する上で、これを支える理論や考え方を把握しておく必要がある。本研究においてもこれらの理論は実践において大きな影響を及ぼしている。ここでは協働学習の背景にあるいくつかの理論について概観する。その理論とは「状況的学習論」「 最近接発達領域（ZPD）」「学習者主体」である。

４．１　状況的学習論

さまざまな社会的活動に参与することを通して学ばれる知識と技能の習得実践のことを「状況的学習（situated learning）」と呼び、環境との相互作用のあり方から学習を捉えようとする立場である。

状況的学習が成立するための場、または学習を成り立たせる構成主体は、

実践共同体（実践コミュニティ）と呼ばれる。実践コミュニティのメンバーになることは、参加の概念で説明され（＝学習することは「協働の企て（joint enterprise）」である）、状況的学習の場合、その段階の初期は、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation, LPP）と呼ばれる。実践コミュニティへの参加は、状況的学習の深度によりLPPから十全参加（full participation）に移行するというようにモデル化されている。

Lave＆Wenger（1991）は徒弟制を含む生産様式における実践共同体で行われる学びのあり方を研究し、その成果を踏まえて、学校という形態に代表される現代社会における学びの見方をも見直し、学びというものの根本的な再概念化を行っている。LPPという概念によって捉えられる学習とは、学習主体が実践共同体（community of practice）の正式メンバーとして実際の活動に参加し（この要素を指して「正統的」という）、参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程全体を指す（学習の初期段階には共同体の中心的役割は果たさないので「周辺参加」という）。

ここからは日本語教育における状況的学習論の研究の動向を見ていく。西口（1999）は行動主義の学習観から認知主義の学習感への転換を概観し、状況的学習論の成立と、正統的周辺参加の概要を説明した上で、日本語教育への応用の可能性を探った。

続いて、川上（2000）は新たな言語教育観の転換についてマルチリテラシー、状況的学習論などの視点から捉えるという研究を行った。日本語教育は転換期にあることを述べ、「目的論の不在」があるという問題点を挙げている。そして、東北大学の留学生を対象にした「日本事情」の授業の実践報告でもテーマ設定、観察、調査、インタビューなどを行う調査型の実践が行われた。その結果から、言語教育観の転換を迎え、日本語教育でも多民族化・多文化社会に生きる人間に必要な言語能力、いわば「メタ言語能力」を含む能力を育成する言語教育の構築へ転換するべきであると結論付けている。

小澤（2001）は 状況的学習論と従来の学習論を概観した上で、状況的学習論の視点から教師教育を展望した。日本語教師が身に付けるべき専門性についてのより具体的な研究が必要であり、教育学の分野で佐藤学を中心に進め

られている研究は、日本語教育の分野に応用するためには実験対象の選択法など検討を要する点があるものの、方法論として活用しうるものであることを指摘した。さらに、「教師教育」において、日本語教育でも状況的学習論が促進するような「知識の注入型」教育から「実践の中での教育」へという方向転換はすでに始まっているとも述べている。

朴（2004）は韓国、中国、台湾（すべて女性）の短期留学生へのインタビュー調査から、彼女たちがどのようなネットワークを形成していくのかを状況的学習論の観点から考察した。価値観によって形成されるネットワークのタイプが異なることが窺えた。さらに、ネットワーク形成の主要な場が大学に傾いているのは大学側の支援サポートがあるためであると分析している。そして、留学生が一つの学習主体であり、学習主体の自己認識とその変化が多様なネットワーク形成と発展の過程で顕在化されるとしている。

松本（2007）は状況的学習論という概念について考えた上で、従来の学習感とそこにあった問題点を概観し、日本語教育に新しい視座を提供する学習論である状況的学習論について、その歴史的背景と特徴を紹介している。状況的学習論という視点に立った日本語教育研究を踏まえ、今後の日本語教育の可能性について 主にピア・レスポンスとピア・リーディングを通して検討した。

語学教育全体の流れは「より早く目標に到達するため」「より効率的に多くの学習項目を習得するため」の教育から「目標言語をうまく用いて文化的な生活を営む私」というアイデンティティを作るための教育へと変化しつつあると指摘している。今後の課題としては、学習者が実践共同体に参加する中で自分らしさを発揮しつつ自己実現を図ることができる学びの場をいかにデザインしていくことができるかにあると述べている。

４．２　最近接発達領域

状況的学習論の中の一つの中心的な分析的視座に、最近接発達領域（zone of proximal development 略してZPD）というものがある。ZPDとは人が

自分ひとりでは遂行できないが、より有能な他者の介添えや他者との協働で遂行できるような、次段階の能力発達の潜在的な領域をいう（ヴィゴツキー1962，1970）。池田（2007）は教育の観点から「この「最近接発達領域」を適度に設けるデザインが学習環境としてふさわしい」と分析し、「他者からのちょっとした援助[5]によりできるようになる環境デザインをすることが必要」であると述べている。佐藤（1999）は最近接発達領域を「相互作用が具体的に展開されている『場』」であり、「大人、子ども両方を含めた他者との相互作用による学習と発達の可能性を論じたもの」であると説いている。

４．３　学習者主体

細川（2005）は戦後の日本語教育の流れの検討の中で日本語教育が何に焦点を当ててきたのかを「日本語教育」と「日本事情」の視点から、そのタイプの変遷をまとめている。

<表１>　「日本語教育」と「日本事情」そのタイプと変遷

タイプ	タイプA	タイプB	タイプC
項目	六十年代～七十年代	八十年代	九十年代～
	「何を？」	「どのように？」	「なぜ？」
目的と内容	日本語学・日本学（日本に関する専門的知識）	日本語教育・日本の社会・文化（コミュニケーション能力・日本についての教養的知識）	日本語文化教育学（日本語運用による問題発見解決能力開発）
目標	教育内容（授与性・価値性・確定性）	教育方法（効率性・円滑性・到達性）	教育関係（相互性・協働性・合意性）

[5] wood（1976）はこの「ちょっとした援助」のことをスキャフォールディング（scaffolding）と呼び、教育にはたえずスキャフォールディングが必要であると述べている。なお、日本語では「足場作り」と訳される。

細川は「学習者主体と学習者中心のもっとも大きな違いは、教師が教室活動の最終的な目的を握っているか否かだろう」と述べた上で、「「学習者主体」とは、学習者に主体的に学習させることではないのである。学習の主体が学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考え方およびその概念が「学習者主体」である」と定義している。[6]さらに教室空間については「「担当者主体」の上に成り立つ「学習者主体」という協働的主体の産物」であると述べている。そして、教師の役割については「活動の主体はあくまでも学習者」だとし、「思考と表現の活性化」を支援していくことが仕事になるとしている。

５．多様な協働学習

ここでは言語教育との関わりが見られる協働学習について概観する。これらの学習法も少なからず日本語教育へ影響を及ぼしている。

５．１　対話的問題提起学習

ブラジルの識字教育者であるパウロ・フレイレの理論と実践が基になっており、学び手の現実に起きている問題を学習課題として教室の学習場面で提起し、学習者同士や学習者と教師とが対話を重ねていく中でその解決策を探り出していく学習法である。課題提起型の日本語教育や地域の日本語教育へ多大な影響を与えている。

[6] 細川（1995）では「学習者主体」を「学習者の問題意識を引き出すことの意義を重視し、そのあり方を明確にするための用語」とも定義している。さらに細川（1999, 2002）では学習者はものを見る個別の視点、つまり「個の文化」を持っていることが主張されている。

５．２　LTD学習法

LTD学習法[7]はヒル博士（William F. Hill）が考案した協同学習の一技法である（安永，2006）。大学教育に対する危機感や受動的な学習態度、学習過程の軽視、記憶中心の学習などの問題意識から出発し、学習課題の理解の深化だけではなく、分析的、論理的、批判的思考スキルの獲得、言語スキルや対人関係スキルの発達、そして学習意欲の向上などの効果が期待できるとしている。

具体的な運営は、事前の予習と独特な学習過程によって進められる。そして、授業では八つのステップからなるLTD過程プランに忠実に従わなければならない。

〈表２〉 LTD過程プラン（ミーティング用）[8]　安永（2006）より

段階	ステップ	討論内容	配分時間
準備	St.1　導入	雰囲気づくり	3分
理解	St.2　語いの理解	ことばの定義と説明	3分
	St.3　主張の理解	全体的な主張の討論	6分
	St.4　話題の理解	話題の選定と討論	12分
関連づけ	St.5　知識の統合	他の知識との関連づけ	15分
	St.6　知識の適用	自己との関連づけ	12分
評価	St.7　課題の評価	学習課題の評価	3分
	St.8　活動の評価	学習活動の評価	6分

LTD学習法は活動展開が非常に明確にされているが、全体を支える理念としては競争的意識の排除、自己の拡大と同時に他者との関係性からの学びを基盤としており、協働学習の理念と重なっていることがわかる。

[7] LTD学習法のLTDは「Learning Through Discussion」の頭文字である。
[8] プランは60分で終わるように計画されており、ミーティングだけではなく予習用のプランも同様に八つのステップが定められている。（レイボウ，2004；安永，2006）

５．３　バズ学習

バズ学習は塩田芳久によって生み出され育てられた日本の代表的な協同学習のひとつである。1950年代後半から実践され、教室は教師や子どもたちからなる社会であり、そこでの人と人の相互作用が何よりも重要であるという考え方に基づいている。バズ学習は少人数のグループによる短時間の話し合い（バズ・セッション）を重視し、単なる技法とは捉えずに「信頼に支えられた人間関係を基盤とする教育」であることを強調している。認知面だけではなく動機付けなどの情意面の目標も重視している。

５．４　参加型学習

「参加型学習」は言語教育以外に開発教育・生涯教育・人権教育・住民福祉・総合学習などの文脈でよく見られる。

定義は「学習者が、その学習過程に、単に受け手・聞き手としてではなく、自主的に協力的に参加することを目指す学習方法」であり、また「学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を実現するための多様な方法・手法によって特徴づけられる学習」である。

日本では1990年代前後から徐々に使われるようになってきた。参加型学習の特徴としては、リラックスした雰囲気の中で学習者の知識や経験や意見が引き出されること、相互の理解が促進され、互いに新しい発見をしていくことが期待される学習方法だという点である。この学習での教師は参加者それぞれの背景を尊重し、対話を生み出し、相互の学び合いを促進するための「ファシリテーター（促進者）」の役割を担う。

学習活動として挙げられるものには、発表、対話、実験、見学、調査、スタディー・ツアー、ワーキングキャンプなどがあり、教室のように限られた空間でも可能な活動としては、ディベート、フォト・ランゲージ、シュミレ

ーション、ロールプレイング、プランニングなどがある。

参加型学習は日本語教育でも実践されており、多文化共生社会の構築を目指す地域活動として、東京都武蔵野市のボランティア日本語教室での実践がある（むさしの参加型実習実践研究会，2005）。この活動における参加型学習の定義の一つ目は「教師が生徒に一方的に行う講義型、知識伝達型学習ではなく、学習者が学習過程に参加し、さらには学習者の社会参加をねらいとする学習」である。また、さらに「学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を可能にするための多様な参加型の方法・手法によって特徴付けられる学習」とも定義される。

その他、日本でも実践されている学習方法として「シナゴジー理論による相教学習」「ケースメソッド」「ワークショップ」なども協働の要素「対等」「対話」「創造」「互恵性」「プロセス」の五つが確認できるが、言語教育や日本語教育との関連は非常に薄い。

６．日本語教育における協働学習

日本語教育において実践されている協働学習は、ピア・レスポンス（作文教育）とピア・リーディング（読解教育）の二つが主流である。近年は作文や読解以外の協働学習も増えてきたが、実践研究の数としては上記の二つには及ばない。ここでは日本語教育におけるピア・レスポンスとピア・リーディングについて概観する。そして、作文・読解以外の協働学習にも触れ、最後に日本語教育における協働学習にはどのような問題点があるのかを検討し、本論文の研究課題を確認していく[9]。

６．１　ピア・レスポンス

[9] 日本語教育における協働学習の研究史に関しては参考資料を参照。

ここでは日本語教育におけるピア・レスポンスの研究について概観する。英語教育から日本語教育への導入、ピア・レスポンスの利点と問題点、 日本語教育への応用と現在までの研究の動向、そして、この分野の今後の課題点を検討していく。

６．１．１　ESLからピア・レスポンス

ピア・レスポンスは当初、米国で外国語としての英語教育ESL（English as a second language）において導入された。1980年代から現在までの研究の流れを池田・原田（2008）を参考に見ていくと、主に六つの観点からの研究が中心となってきたことがわかる。

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）

これらの研究結果を順にまとめると、以下のとおりになる。
①の「プロダクトに見られる活動効果」に関しては、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。①はどれだけ作文が良くなるのかという観点からの研究である。
②の「推敲の特徴」ではピア・レスポンス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。教師フィードバックとピア・レスポンスの比較が中心となるが、大体の傾向として教師フィードバックを受けた場合、文法や表記がよくなり、ピア・レスポンスの場合は書き手が文法が分からない場合、相手も分からない場合が多いが、内容面に関しては仲間から関心を持

ってもらったり、質問のやり取りなどを通して、さらに考える機会が得られるため、内容の充実度が上がり、挿入される情報量も増えてくる。

③の「インターアクションの実態」に関しては、ピア・レスポンス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ことが指摘されている。対面のピア・レスポンスが一般的だが、このような総合的な学習を通して相互交流をしていくと、学習者の発話機能の使用範囲が広くなるとされている。教師→学習者という一方方向での個人指導の場合、質問と応答の流れが固定されてしまう傾向があるが、ピア・レスポンスの場合、質問や応答だけではなく、話し合いの進行に関する発話機能や人間関係を維持するためにやり取りの場の発話を緩和させるという現象も表れてくる。

④の「学習者要因」に関しては、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が、権威的・攻撃的な学習者は向上しない。つまり、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。

⑤の「活動練習期間と学習効果」に関してはピア・レスポンス活動の練習期間は有効であるとの結果が出た。長期練習のグループの方が短期導入クラスの学習者よりもかなり効果的だったという結果である。

⑥の「モードの異なる活動」に関しては、一般的にピア・レスポンスにおいては対面のインターアクションが主流であるが、それ以外に書きのピア・レスポンスやオンラインのピア・レスポンスなど多様なピア・レスポンスが登場してきている。

ESLにおける研究で興味深いのは東アジアの学習者についての言及である。池田・原田（2008）では東アジアの学習者は中国人・日本人となっているが、ESLでは東アジアの学習者は活動参加に問題があるという指摘がある。その理由として、「沈黙が多い」「言いたいことを言わない」「調和を重んじるあまり批判をしない」「消極的」が挙げられているが、池田・原田（2008）はその点に関しては簡単に首肯できないとしている。沈黙しているといっても学習者にインタビューすれば、その沈黙の時間に「考えていた」と明言しており、決して不参加なのではなく「頭の参加」はしていることがわかる。ESLの研究では考える態度としての沈黙をマイナス評価としているために、結論として東アジアの学習者の参加態度に問題があるとしているが、この点は慎

重に議論する必要がある。
その後、日本語教育へは池田（1998）を皮切りに導入、応用され、実践研究が積み重ねられてきた。

６．１．２　ピア・レスポンスの利点と問題点

このように言語学習に導入されたピア・レスポンスには利点だけではなく、同時に問題点も存在する。まずESLの場合のピア・レスポンスの利点と問題点を見ていく。
一つ目はFerris & Hedgcock（1998）によるESLにおけるピア・レスポンスの利点と問題点である。

ピア・レスポンスの利点（Ferris & Hedgcock, 1998）
- 書き手にとって現実の読み手から即時のフィードバックが得られる。
- 批判的思考を促進することで、テキストの分析能力が向上する。
- 他技能を融合させた総合的学習が可能となる。
- 自律的な学習の機会を提供する。
- 仲間からのフィードバックにより考えを再認識する機会が提供される。
- 仲間同士であることで緊張度の低い学習者の場が実現できる。
- 学習のための多様なリソースが提供される。
- 仲間の学習の実態を知ることで学習の刺激が得られる。
- 現実的なインターアクションの学習が実現する。
- 協力的な学習の体験の中で、仲間との信頼関係ができる。

ピア・レスポンスの批判点（Ferris & Hedgcock, 1998）
- 学習者はテキストの表面的な問題に固執する。
- 学習者同士は曖昧なコメントを与えてしまう。
- 批判的コメントを出し合うことで学習者間に精神的負担が生じる。
- 仲間に対し間違ったフィードバックを与えてしまう。
- 学習者同士の間違った言い方や発音の問題が学習されてしまう。

・文法力やスキーマの不足から十分な学習効果を生み出せない。
・学習スタイルに適合しない場合がある。

このように様々な利点と批判点が存在する。以下はLiu（2002）によるESLにおけるピア・レスポンスの利点と問題点である。

〈表３〉 ピア・レスポンスの利点と問題点

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。 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。 ③メタ言語能力、談話力を促進させる。 ④多様なレベルに対応した学習の実現が可能となる。	①学生同士の漫然としたコメントにより学習意欲が減退する。 ②過度な批判や高尚の未熟さから活動への参加不足を招く。 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*）

自律性の向上、リソースの増大、多様なインターアクション、総合的学習、仲間との信頼関係、テキスト分析能力の向上などが共通した利点として挙げられている。そして、問題点に関しては、間違ったフィードバック、曖昧なコメントなど不正確な情報を与えてしまう点が共通している。

６．１．３　日本語教育への応用と現在までの研究の動向

ピア・レスポンスは1990年代後半から日本語教育へ導入されるようになってきた。ここでは日本語教育に取り入れられてから現在に至るまでの研究の動向を見ていく。研究の焦点としては以下の五つを挙げることができる。

①作文プロダクト
②活動プロセス
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意識・参加態度の変容
⑤多様な教室の様相

①「作文プロダクト」の研究は、これまでの日本語教育のピア・レスポンスにおいて最も多く研究されてきた研究である。作文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主な研究対象となっている。教師添削とピア・レスポンスの比較など、作文教育では新規な活動であるピア・レスポンスが従来の添削方法と比べてどのような効果があるのかという観点からの実践研究が多い。

結果としてはピア・レスポンスは教師添削に比べて、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ある。しかし、池田・原田（2008）が指摘しているように、それが内容なのか文法なのかという、どういった点に有効なのかについては一定の結論が出ていない。

従来の指導法（教師添削）との比較をした実践研究は以下の通りである。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）。

②の「活動プロセス」では言語的発話機能から学習者間の相互作用の分析や活動プロセスの特徴やその変容を見るというような研究が多い。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ある。言語的発話機能というのは、それぞれの発話が話題提示や明確化要求、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、という観点から分析している。主な研究には池田（1999a，2000）、杉山他（1999，2002）、松本隆（1999）、松本隆他（2004）、原田（2006a，2008）などがある。

③の「作文プロダクトと活動プロセスの関係」に関する研究は形態的な訂

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という観点からの研究である。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るが、現在のところ明確な結論は出ていない。主な研究としては、佐藤（2002）、伴他（2002）、 原田（2007）、小笠（2007）などがある。

④の「意識・参加態度の変容」であるが、これは質問紙調査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ある。東アジアの学習者が対象の場合、ESLにおいては否定的な結果が出ているが、日本語教育の場合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。学習者に対する意識調査では田中（1996）で教師以外の人に自分の作文を読まれることについて否定的な態度が示されるという結果が出ているものの、近年の研究では反対に他者に作文を読んでもらうことに対しては肯定的な回答が多いことがわかってきている。そして、フィードバックの方法としては記述よりも口述の方が有効であるということが明らかになった。主な研究としては、田中（1996，2005，2006）、池田（2005）、村松（2006）、劉（2007）、易（2007）、吉田（2007）、黒田・松崎（2008）がある。

⑤の「多様な教室の様相」はピア・レスポンスが実施される日本語教室の多様な場面や活動に焦点を当てた研究である。言語レベルなど多様な学習者のクラス（池田，2004；原田，2008）や日本語母語話者（NS[10]）が活動に参加しサポートするもの（山本，2004；吉本，2005；駒田，2006）、文章口頭表現法のクラスでのピア・レスポンス（井之川，2004；川崎，2007）、学部留学生を対象としたアカデミックジャパニーズでのピア・レスポンス（小笠・岩田，2005；岩田・小笠，2007）、NNSとNSが参加、または学習者の母語が同じクラス（広瀬，2000、2004；松本他，2004；劉，2004；易，2007）、教師研修活動に未経験な教師の研究（丸山，2005）など多様な状況でのピア・レスポンスの実践が報告されている。

1990年代後半から現在までのピア・レスポンス研究の動向をまとめると、

[10] 日本語母語話者のことを「native　speaker」の頭文字をとって「NS」といい、日本語学習者のことを「non　native　speaker」を略してNNSという。

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及ぼすのかという観点からその効果が検証されてきた。近年は学習者間の相互作用や意識変容の観点からの研究も増えてきている。そして、実践研究も日本語教室に限らず、対象者や教育機関、地域に関しても多様な広がりを見せている。

６．１．４　ピア・レスポンス研究の三つの課題

ピア・レスポンス研究の今後の課題として池田・原田（2008）は次の三つを挙げている。それは「評価」「教師・学習者の意識」「教師の役割」である。

「評価の問題点」としては何を評価し、何をもって効果があるとするのかという点が曖昧であるとされている。活動の効率性、成果物の完成度、コミュニケーション能力、批判的思考能力、作文プロダクト、活動プロセス、他者との相互作用など多様な観点をどのように評価するのかという点である。全体として一定の評価基準などはなく、実際に授業で実践した場合に各項目をどのように評価すればよいのかという指針が出されておらず、研究の動向としては模索段階であるといえる。

次は「教師・学習者の意識」である。これまではピア・レスポンスという「活動」に焦点を当てた研究が大半であったが、実際に日本語を学習する学習者の意識に関しては重要視されてこなかったというのが現状である。近年、ビリーフ研究として学習者はピア・レスポンスという活動に対してどのような意識を持っており、どのような捉え方をしているのかという研究が増えつつあるが、その数はまだ限られたものであり、今後、多様な学習者を対象とした実践研究が期待される。

最後の「教師の役割」に関してもピア・レスポンスでは非常に重要な要素であるにもかかわらず、まとまった研究がないのが実情である。様々な研究の今後の課題として教師の役割の重要性が指摘されているが、教師の役割を重点的に分析したものは黒田・松崎（2008）のほか限られたものしかない。授業デザインをする上で教師はどのような役割を果たすべきなのか、介入度

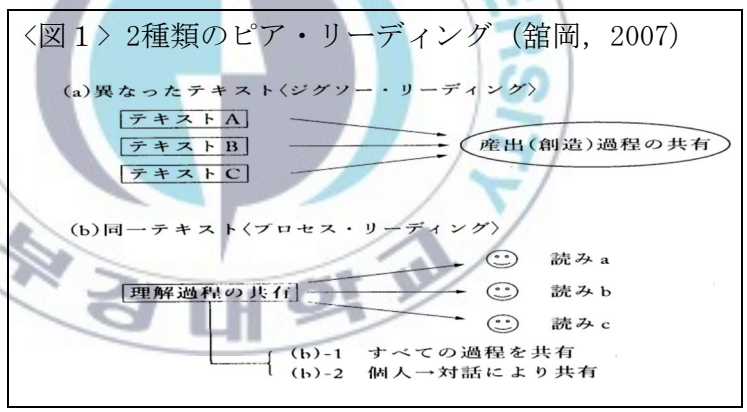
はどの程度が適当なのかについては未だ答えは出ていない。教師の役割は学習者によって変わって来る面もあるであろうが、どの対象者にどのような役割をするべきかという点も今後の課題であろう。教師の役割は上記の学習者の意識とも関連しており、教師の役割を学習者がどのように考えているのかについても調査する必要性があるだろう。

６．２　ピア・リーディング

日本語教育におけるピア・リーディング研究は舘岡によって導入された。舘岡は読解授業の問題点、読解過程の研究、読解授業の学習観を契機にピア・リーディングを日本語の授業の取り入れ始めた。ピア・リーディングの定義を舘岡（2005）は「学習者同士が助け合いながら対話的に問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」としている。

ピア・リーディングの研究では方法論として主に学習者の読みの「過程」に注目することからプロトコル分析[11]が中心であり、その他、授業アンケートも分析の対象とされる。

〈図１〉2種類のピア・リーディング（舘岡，2007）



舘岡（2000）では①仲間と学ぶ、②読みの結果でなく「過程」そのものを共有する、という要素を含んでいる「ピア・リーディング」が読みの学習の上で重要な二要素であり、自律的な読みの学習としてピア・リーディングが有効であることを論じている。

そして、舘岡（2003）では、中級から上級の学習者を対象にピア・リーデ

[11] プロトコル分析とは、読みの過程を声に出して話してもらい、そのデータを分析する方法（1999、2001a）である。

ィングの実践が行われ、結果として、活動を通して自分の考えを変えたり、読みに広がりが出てきたこと、そして情意面でも有効であることが示唆された。しかし、人数と時間の制約があると指摘されている。また、仲間の役割として知識・方略などのリソース、読みのモニターの二つがあることが明らかになった。

駒田ほか（2004）では南山大学留学生（中上級）を対象に読解の協同学習を実践した。実践は3回に分かれるが、１、2回はペア、3回目は3人のグループで実践を行い、録音および文字化した資料の分析から概ね効果的な反応であり、学習効果が見られたが、理解不足などの課題も残ったことが報告されている。

舘岡（2006）では「教師主導による読解授業」と「協働による読解授業」と呼ばれる対比的な二つのアプローチによる授業の比較検討が行われた。授業アンケートの結果から「楽しく、積極的になり、他者の異なった視点や意見を聞くことができ、自分の見方の幅が広がり、理解が深まる」という利点があるものの、問題点として「共同作業による「ただ乗り」、発散的な話し合い、集中力の低下、教師のような要を得た説明が仲間から受けにくい」ということが挙げられることがわかった。これらの結果から、個人の読みがじっくりと行われるような「ソロの生成」、「学習への参加者が互いに同じ土俵に立って建設的なインターアクションできるような教室デザイン」、「互いに変容することを受け入れ認め合える共同体の生成」の三つが協働的学習の授業デザインの観点から改善のためには必要であると主張している。

近藤（2006）は上級学習者を対象にピア・リーディングの実践を試みた。対象者はJLPT１級以上の上級学習者で、国籍は多国籍、主に東アジア出身である。授業への学習者の能動的参加を促すためにインフォメーションギャップを利用した読解の授業を行った。内容理解においては、グループワークを通して個人の読みを深めていく様子が確認され、さらに学習者の能動的参加が見られた。

2008年以降は砂川・朱（2008a，2008b，2010）、志賀（2010）で見られるように、ピア・リーディングでジグソー学習法を取り入れた実践も行われるようになってきた。

日本語教育におけるピア・リーディングの研究は舘岡を中心に実践研究が積み重ねられてきた。ピア・レスポンスほどの事例数ではないが、様々な学習者を対象に実践が行われてきた。全体的にはどの研究でも一定の学習効果が見られ、学習者の情意面でも肯定的な結果が得られた。問題点に関しては「ただ乗り」や「間違った情報の伝達」などピア・レスポンスと共通する点もいくつかあり、今後の課題となっている。

６．３　作文教育・読解教育以外の協働学習

ここではピア・レスポンス、ピア・リーディング以外の日本語教育における協働学習にはどのような研究があるのかを見ていく。日本語教育では1998年以降、多くの実践研究が始まるようになるが、それ以前には中村（1991）の大学における専門分野の教官と日本語教官による協働のビデオ講義やゼミナールを実施した報告しかない。

1998年以降、協働学習は作文教育や読解教育を中心に実践研究が積み重ねられていくが、それ以外の分野も徐々にその数を増やしていく。様々な活動、地域、学習者を対象に実践が行われるようになってくる。以下、活動別に見ていくと、

a. 日本語母語話者と共に活動する実践研究（木谷・前田，2006；横内，2007；岩田・小笠，2007；岡本，2010）
b. 日本語教育実習および日本語教員養成での協働の試み（岡崎2000，2001；有田，2004；平野，2006；大西，2006）
c. 聴解活動における協働学習の試み（市嶋，2005）
d. 情意的観点から協働学習を捉えた研究（元田，2006）
e. 参加型学習および地域の日本語教育における協働学習を取り入れた実践研究（和田，2000；むさしの参加型学習研究会，2005；栃木，2006）
f. プロジェクトワークにおける協働学習（下平，2001）
g. 教師と学習者の協働による授業デザイン（土屋，2007）

h.韓日交流活動（渡邉，2007；村野，2007）
i.コンピューターやSNS[12]を利用した協働学習（佐藤，2007）
j.スピーチ教育における協働学習の試み（藤田・フランプ，2009）
k.発音指導における協働学習の試み（房，2010）

などの実践研究が報告されている。

６．４　日本語教育における協働学習の課題

ピア・レスポンスを始めとした協働学習には多様な利点や効果があることは明らかになっているが、反面、様々な課題や問題点があることも指摘されている。池田（2004）は今後の研究の課題として以下の３点を挙げている。

①さまざまな教室条件や多様な学習者に対して、協働学習をどのような方法で実施していくかについて、具体的な実践例とそれを裏付ける研究の継続。
②学習者（特にアジア系）や教師には伝統的な知識伝達型の学習観を持っている者が多い中、ESL（English as a second language）の方法をそのまま応用することは適切ではなく、危険が伴うため、教師自身が教室の状況を詳細に分析し、その分析に基づいて協働学習をデザインするための資料として、適切な導入の方法と実施のための多様なモデルを提案すること。
③日本語教育では、学習者同士の活動の意義について協働学習の視点からの認識はまだ殆どない。

また、舘岡（2006）は「学習観の転換を背景に、改めてさまざまな協働的学習が試みられている。しかし、何を協働するのか、何のために協働するの

[12] SNS（Social Network Service）ソーシャル・ネットワーキング・サービスの略。社会的ネットワークをインターネット上で構築するサービスを言う。例：mixi、Facebookなど。

か、そもそもなぜ協働なのかを検討することなく行った実践においては、協働の成果が十分に生み出されるとは考えられない」と述べ、学習者が一緒に取り組めばそれでいいのではなく、協働によって目指すものや協働のあり方を検討する必要性を強調している。つまり、これまでの研究では協働の目標やゴールが見えないことが多いことを示唆している。

次に、現在、先行研究から浮かび上がった主な問題点および課題を「情意面」「クラス環境」「クラス運営および実施上の諸問題」「教師の役割」「新しい学習法、指導法研究の方向性 」の五つのカテゴリーにわけて提示する。

A　情意面

・情意面の研究が十分ではない。作文プロダクトや活動プロセスへの研究は増えているものの、実際に日本語を学ぶ主役である学習者の観点からの研究が非常に限られている。ピア・ラーニングに対してどのような意識を持っているのか、また授業に参加した場合、ピア・ラーニングの活動をどのように捉えているのか、学習者は教師の役割をどのように考えているのかなどの研究なしでは十分とはいえない。

B　クラス環境

・JFL環境(Japanese as a foreign language)の学習者を対象とした研究が不足している。特に海外で学ぶ日本語学習者を対象とした実践が少ない。韓国は韓国国内で日本語を学ぶ学習者が非常に多いが、この対象者に対するピア・ラーニングの事例を増やす必要がある。

C　クラス運営および実施上の諸問題

・授業デザインおよび実際の授業における具体的な問題点としてはどのようなものがあるのかという観点からの研究が不足している。授業運営上の問題点、ピア・ラーニングを進行させる上での問題点にはどのようなものがあり、どのような対策が求められるのかを考える必要がある。

D　教師の役割

・Cに関連するが、教師の役割はピア・ラーニングにおいて非常に重要である。多くの研究の今後の課題に協働学習の教師の役割が挙げられている。しかし、本格的に研究された例は少ない。協働学習における教師の役割につい

て詳細な分析が必要である。

E　新しい学習法、指導法研究の方向性

・ジグソー学習法など「協同学習」で用いられる学習法の応用は可能かという問題。

・作文教育、読解教育以外の実践研究の不足。

上記のA～Eの課題点を解決するために、本論文では以下の１～５の研究課題を設定した。ここで再確認する。

【研究課題１】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践〔第３章〕

【研究課題２】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・リーディングの実践〔第４章〕

【研究課題３】ピア・ラーニングの問題点を探る〔第５章〕

【研究課題４】ピア・ラーニングにおける学習者の意識をビリーフ調査により分析（中国人学習者との比較〔第６章〕/話し合いの言語とグループメンバーを中心に〔第７章〕）

【研究課題５】ピア・ラーニングにおける教師の役割について理論的な側面からのアプローチおよびイメージ調査により分析〔第８章および第９章〕

これらの研究課題を設定し、実践を通して分析を試みる。

第３章　ピア・レスポンスの試み

１　はじめに

第３章は【研究課題１】のJFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践研究である。近年、作文教育を中心に協働学習の概念を取り入れたピア・レスポンスの研究が活発になっている。従来の教師対学習者という一方的なインターアクションではなく、グループメンバーとの話し合いを通して学ぶことで、さらなる学習効果があることがさまざまな実践研究により報告されている。

ピア・レスポンスを取り入れた作文授業は日本国内だけではなく、日本国外の現場でも多く導入され始めており、その効果が期待されているが、いまだその数は少ない。

第３章はピア・レスポンスによる作文授業をJFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象に行った実践における質問紙調査の結果を分析、考察したものである。ピア・レスポンスなどの協働学習において、重要な活動の一つとされる話し合いを行うグループに着目し、「学習者」「情意面」の観点から分析をする。さらに、グループでの話し合いが上手く行われる条件とは何かについて、質問紙調査の結果を踏まえて、その原因に焦点を当てて考察を行う。

そして、今後、JFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスによる作文授業を行う場合の実施の可能性や、より効果的な授業デザインについても検討する。

２　ピア・レスポンスにおける実践研究の動向

ピア・レスポンス（peer　response）とは「作文のプロセスの中で、学習者同士がお互いに書いた作文をもとに書き手と読み手の立場を交換しながら、インターアクションを通して作文を検討する活動」（池田，2003）　をいう。

第２章でも触れたが、日本語教育におけるピア・レスポンスの研究は池田（1998，1999）から始まる。ここでは主に実践研究の流れを中心に先行研究を見ていく。まず、活動プロセスの特徴を明らかにするという目的でピア・レスポンスという活動を日本語の作文学習に導入した場合、先行研究で言われるような効果があるのかについての調査検討が行われた。

続いて、池田（2000）や影山（2001，2003）に見られるような推敲活動やフィードバックの検討が行われ始める。主にピア・レスポンス推敲、教師フィードバック推敲、自己推敲の比較が中心となる。それらの研究から学習能力別により効果が異なること（池田，2000）、インターアクションの有無が要因となることが確認されている（影山，2001）。

その後はレベル別、学習者の母語別の実践研究が増えてくる。ピア・レスポンスの実践では主に対象は中級や上級の学習者であるが、大塚（2002）や山本（2005）のように初級学習者を対象とした研究もあり、一定の学習効果があることが報告されている。学習者の母語別に焦点を当てた実践もあり、マレーシア人中級日本語学習者を対象とした広瀬（2004）、中国人学習者を対象とした田中（2005，2006）などがある。

韓国人学習者を対象としたピア・レスポンスの実践研究としては広瀬（2000）がある。韓国の大学で３ヶ月間ピア・レスポンスを実施し、それが推敲作文にどのような影響を与えるのかを調査したものである。主に作文プロダクトとワークシートをデータとして分析が行われ、結果として①ピア・レスポンス後の学習者の作文はテーマやグループメンバーが異なっても大きな変化はないこと、②文法や語彙などの表面的な推敲だけではなく、内容面の推敲にもプラスの影響を与えていること、③作文の読み手と書き手のインターアクションによる協力的で創造的な学習がなされていたことが確認された。そして、以上の効果が得られたのはピア・レスポンスが学習者の母語で行われたためであるとし、母語によるピア・レスポンスの利点と可能性に着目している。

ピア・レスポンスには活動実施におけるいくつかの留意点があるが、池田はピア・レスポンス研究における留意点として以下の四つをあげている（池田，2003）。

（1）どのタイプのインターアクションにするか
（2）プロセスのどこで行うか
（3）グループ編成をどうするか
（4）教師フィードバックはどこでどのように行うか

これまでのピア・レスポンス研究では上記の（1）、（2）、（4）に焦点が当てられた実践研究が多いが、このようにグループ編成の重要性も指摘されており、「グループ編成は、ピア・レスポンスの活動を進める上で重要な部分」（池田，2007）という言及もある。そして、元田（2006）は、「いかに学習者を活動に責任を持って積極的に学習課題に関わらせることができるか」が教室運営において重要な課題であると述べている。また広瀬（2007）も「学習者の推敲活動を活性化させるものは何か、そしてその要因とは何か」を研究していくことが今後のピア・レスポンス研究で求められると提言している。

このようにピア・レスポンスの特徴であるグループに注目した研究の必要性が指摘されているものの、これまでこの点に焦点を当てた研究は少ない。また、先行研究では教師側の立場からの分析が中心であり、実際にピア・レスポンスを行う学習者の意識は注目されないことが多かった。

しかし、実際に現場でピア・レスポンスを実施した場合、どうすれば話し合いはうまく行くのか、また学習者自身は自分が所属するグループについてどのように考えているのかという疑問が湧いてくる。さらにJFL環境の場合、そもそもピア・レスポンスという活動形態が学習者に受け入れられるのかという根本的な問題もある。

３　調査の概要

３．１　授業の概要

調査対象者は韓国の大学で日本語を学ぶ韓国語母語話者の学習者５９名である。授業名は「日本語文章作成法」というもので、日本語専攻の選択科目として開設されているものであり、受講は学部２年生以上から可能である。対象レベルとしては初級後半から中級前半程度であり、学習者の大半は日本語専攻の２年生である。４年生が７名、３年生は１６名であり、残りの３６名は２年生である。男女比は男性１２名対女性４７名である。学習者の専攻は、９名を除いてすべて日本語専攻である。

授業後の質問紙調査の冒頭で「これまでに受けてきた作文授業のやり方」を質問したが、３３名が日本語の作文の授業が初めてと答えており、３名を除いては今回のようなピア・レスポンスによる作文の授業を受けた被験者はいなかった。

この「文章作成法」の授業は２００８年度１学期に行われ、期間は３月から６月までである。授業は１週間に１回、２時間連続の授業が行われ、１時間の授業は５０分である。授業時間内では作文を書くことはなく、すべて宿題とし、教室ではグループによる話し合いや教師によるフィードバックを行った。

作文完成までの流れを見ていく。まず教師が与えたテーマで作文を原稿用紙６００字から８００字の範囲で作成し、授業の２日後に提出する。作文のチェックは２段階に分かれており、第１回目のチェックで教師は学習者が自分で考えながら間違いの原因に気付いた上で、訂正させるという目的があるため、文法や語彙などの日本語の間違いや不自然な箇所に傍線を引き授業時間の開始時に学習者へ返却する。

そして、２コマの授業時間の中でグループにごとに一人一人の作文のピ

ア・レスポンスをさせた[13]。その後、話し合いの結果を参考に再度推敲し、1回目と同様に授業の２日後に提出する。2回目の教師添削ではすべてを正しい日本語に直し、コメントをつけて再度返却する。

全体のスケジュールの前半の段階で、学習者が作文の構成や内容を考えずに、いきなり書き始めてしまうことが目立ったため、後半からは作文計画シートを提出させた。作文計画シートにはタイトルとこれから書く作文の簡単な内容、そして段落数と各段落の内容を書かせ、文章作成に計画性を持たせるようにした。

そして、後半には例として教師が作成した作文例も配布した。当初はモデル作文を見せてしまうと、全員がモデル文に似せて書いてしまい、学習者自身が本当に書きたかった内容が書けなくなる恐れがあったため、前半ではあえてモデル文は紹介しなかった。しかし、回を重ね、文章作成にも慣れてきた段階で作文例を紹介するようにした。作文例は深く解説すると教師の作文が絶対的なものになってしまい、学習者の文章作成における創造性を束縛してしまう恐れがあるので簡単に内容を確認する程度にした。

グループでの話し合いでは特にリーダーを設定することはせず、ジョンソン他（2001）で紹介されている協同学習の話し合いのルールを参考に「司会者」「時計係」「書記係」「発表係」の係を各学習者に担当させ、グループメンバー全員が話し合いに参加するようにした[14]。

１時間目は作文を返却し、各グループでピア・レスポンスを行った。話し合いの流れとしては、まず１回全員でメンバー全員の作文を回して読んだ後、各自の作文を約１０分から１５分程度の時間でチェックするように指導した。

---

[13] 話し合いに際して、グループでのピア・レスポンス開始前に池田（2004，2007）で紹介されている議論のきっかけなるような話し合いのモデルを教師が学習者に説明した。レスポンスの項目と提示順は以下のとおりである。①もっとも印象的な（面白い）ところはどこか。②理解が難しいところはどこか。③もっと説明がほしいところはどこか。④直した方がいいと思うところはどこか。⑤情報提供や提案ができるところはないか。⑥書き手に相談したいことは何か。

[14] 「司会者」はグループでの話し合いの進行を担当し、「書記係」はグループで提出するプリントや話し合いをメモを取る仕事をする。「時計係」は制限時間に話し合いが終わるように気を配る。そして、「発表係」はグループで話し合った内容を代表してクラス全体に発表する。

グループによっては回して読むことはせずに、話し合いの最初からグループで一人ずつ、作文を読み進めながら話し合う方がやりやすいと考えるグループもあった。話し合いのやり方については特に厳しく規制することはなく、基本的にグループでやりやすい方法で行ってもらうことにした。そして、表面的な推敲のみに意識が行ってしまうことを避けるため、内容面の推敲も行うよう指示した。

使用言語に関しては特に規制はしなかった。日本語での話し合いが望ましかったが、学習者の大半が初・中級の学習者であり、日本語ですべてを説明することは非常に困難であり、内容的にも不十分になってしまうため、学習者同士の話し合いを円滑に進めるため、学習者の第１言語である韓国語の使用を認めた。

グループは４人グループを基本とし、４人グループにならないところは３人グループにした。５人グループにしなかったのは、学習者のグループ内での発話量を増やすためである。グループはくじ引きにより決定した。グループは全体スケジュールの前半が終わった段階で再度くじ引きにより変えたため、どの学習者も学期中に二つのグループに所属したことになる。

ピア・ラーニングにおける教師の役割として池田（2007）は「ファシリテーター（facilitator：促進者）」の重要性を指摘している。教師は支援者に徹するべきであり、介入はできるだけ避けるべきであるとしている。今回の実践では池田（2007）で提示されている教師の役割にしたがい、教師は支援者として行動し、学習者の話し合い活動に積極的な介入を行うことはしなかった。

３．２　分析方法

全授業終了後に行った質問紙調査では以下の項目について質問した。

〈表１〉　調査での質問項目表

質問項目

①これまで受けてきた作文授業のやり方
②1回目のグループの人数 1回目のグループはうまく話し合いができたのかとその理由
③2回目のグループの人数 2回目のグループはうまく話し合いができたのかとその理由
④1回目のグループと2回目のグループではどちらがうまくいったか
⑤（3人グループと4人グループの2パターンを経験した人に） どちらがうまくいったか
⑥グループで話し合って書くのと一人で書くのとはどちらがよいか
⑦自分の作文が他の人に読まれることについてどう思うか
⑧他の人の作文を読むことについてどう思うか
⑨同じグループでいる期間はどのくらいがよいか
⑩グループでの話し合いの内容はどのようなものだったか （1回目のグループ　2回目のグループ）
⑪グループのメンバーにアドバイスをしたりして、助けることができたか
⑫グループのメンバーのコメントは役に立ったか
⑬教師がチェックしたあとの全体的なコメントは役に立ったか
⑭グループでの話し合いは役に立ったか
⑮作文計画シートは作文の構成を考えるときに役に立ったか
⑯教師が提示した作文例は作文を書くときに役に立ったか
⑰文法などの説明は勉強になったか
⑱作文の授業は楽しかったか
⑲作文の授業は時間が早く流れる感じがしたか
⑳授業の感想

②から⑤はグループでの話し合いがうまく行ったのかについての質問であり、⑥から⑩はピア・レスポンスによる授業の運営に関係する質問である。⑪から⑲では５件法による授業全体の効果や評価に関する質問をした。⑳では全体的な授業の感想を自由記述にして記入してもらった。

自由記述の分析に際して、一文の中に二つ以上の内容がある場合はそれぞれ内容別に分けて分析した。記述に際しては日本語と韓国語の両言語を使用可とした。日本語の記述に際して文法的に誤りのある回答は調査者が訂正をした。

4　結果と考察

4．1　要因の分類

②から⑤の質問に対しては「はい・いいえ」の回答以外に、その回答をした理由を記述するように求めた。被験者の記述を見ていくと、学習者が捉える話し合いの成功、不成功の要因を探ることができる。理由に関する被験者の回答の要因を分析すると以下のように分類できる。[15]

＜表２＞　要因の分類

要因	分類項目	回答例
プラス要因	○グループメンバー	
	・メンバーのレベル	日本語が上手な人がグループを引っ張ってくれた
	・メンバーの性格	皆が真面目だった メンバーの性格がよかった
	・メンバーの構成	人数がちょうどよかった 同い年の友達だったから
	・メンバー同士の親密度	次第に仲良くなって授業以外でも一緒に

[15] 学習者の全記述回答は参考資料を参照。

		会うようになった
	○授業のやり方	作文を読んで話し合うという形式がよかった
	○協働学習の成功	お互いに助け合うことができた
マイナス要因	○グループのメンバー	
	・メンバーのレベル	メンバーのレベルが似たりよったりで勉強にならなかった
	・メンバーの性格	他のメンバーが真面目でなかった 無口な人が多かった
	・メンバーの構成	自分だけが男だった
	・メンバー同士の親密度	親しくなかったから
	○協働学習の不成功	仲良くなり他の話をすることが多かった

要因は大きく「プラス要因」と「マイナス要因」に分けられる。その中でさらに「グループメンバー」「授業のやり方」「協働学習の成功」に下位分類される。そして、最も回答の多かった「グループメンバー」ではさらに下位分類として「メンバーのレベル」「メンバーの性格」「メンバーの構成」「メンバー同士の親密度」の四つに分けられる。

マイナス要因ではプラス要因と同じく「グループメンバー」はあるものの「授業のやり方」に対する回答がなかったため含まれていない。そして、「協働学習の成功」に関しては、マイナス要因の回答であるため項目名を「協働学習の不成功」とした。

「グループメンバー」とは被験者がピア・レスポンスによる話し合いの成功・不成功の要因がメンバーにあると捉えているということである。ここではさらに「レベル」「性格」「構成」「親密度」に下位分類される。

「メンバーのレベル」は例えば「日本語が上手な人がいたから」「日本に行ってきた日本語がうまい先輩がいたから」「みんなが私（上級者）にいろいろと聞いて、私を中心に作文について話し合うことができた」など、メンバーのレベルが大きな要因となっていると捉えている場合である。反対にマイナスは「レベルが同じで勉強にならなかった」など否定的に捉えている場

合である。

「メンバーの性格」は「グループメンバー全員がやさしかった」「皆が真面目だったから」などメンバーの性格がよかったためグループの雰囲気がよくなり、その結果話し合いがうまくいったと捉えている場合であり、反対はメンバーの性格がよくなかったなどが主な理由である。

「メンバーの構成」は「友達と一緒だった」「同い年の人がいた」など一緒になったグループの構成が大きな要因となっている。マイナス要因としては「自分だけが男で話しにくかった」などがある。

最後の「メンバー同士の親密度」は、一緒のグループになったときにはそれほど親しくなく、ぎこちない感じであったのが、話し合いを重ねていく中でだんだんと親しくなり、その結果話し合いがスムーズに行き、雰囲気がよくなったと捉えている場合であり、お互いが親しくなったことが大きな要因と捉えている場合である。

「授業のやり方」とは話し合いを通して作文をよくしていくというピア・レスポンスという方法がよかったのだと学習者が捉えている場合であり、「協働学習の成功」は学習者がグループでの話し合いでお互いに助け合うという雰囲気ができ、実際に助け合ったことが話し合いの成功の大きな要因と捉えている場合である。

４．２　グループでうまく話し合いができたか

〈表３〉は「グループでうまく話し合いができたか」という質問に対する回答数を表にしたものである。

＜表３＞　グループでうまく話し合いができたか（複数回答あり）

要因	分類項目	１回目のグループ		２回目のグループ	
		４人グループ	３人グループ	４人グループ	３人グループ
ス	○グループメンバー	25	4	28	7

	・メンバーのレベル	12	1	15	2
	・メンバーの性格	4	0	7	2
	・メンバーの構成	7	3	3	3
	・メンバー同士の親密度	2	0	3	0
	○授業のやり方	4	4	10	1
	○協働学習の成功	8	0	4	2
マイナス要因	○グループのメンバー	9	3	1	1
	・メンバーのレベル	3	0	0	0
	・メンバーの性格	1	3	0	0
	・メンバーの構成	5	0	0	1
	・メンバー同士の親密度	4	0	1	0
	○協働学習の不成功	1	0	1	1

表から全体的にグループメンバーへの比重が大きいことがわかる。その中でも特に「メンバーのレベル」に回答した被験者が多いことがわかる。これは１回目、２回目のグループでも傾向は変わらず、学習者の多くが話し合いの成功・不成功の要因がグループのメンバーのレベルにあると捉えていることを表している。これはマイナス要因においても同様である。

協働学習ではグループメンバー間の関係は対等で平等なものが望ましいと言及されることが多いが、実際には話し合いをリードし、推敲においても日本語のアドバイスができる者がいる場合、話し合いがうまくいっていると感じる学習者が多いということになる。

「授業のやり方」と「協働学習の成功」はどちらも合計するとほぼ同様の人数である。「授業のやり方」に関しては、ほとんどの学習者が作文の授業で学習者同士が話し合いながら推敲するという活動自体が初めてであった。そして、これまでの教師→学習者という図式では得られなかった学習者同士という新たな刺激が加わり、しかも実感として達成感を得ていることから、このような回答をしたのではないかと思われる。

「協働学習の成功」はお互いが助け合ったということに注目したものであ

るが、このように回答した被験者は記述回答でグループのメンバーについては触れていないものの、実際に話し合いの中で助け合いが起こる場合は、まずグループメンバーが良い、または合っていることが条件としてあることを書いていた。表では「グループメンバー」と「協働学習の成功」は他の項目として分かれているが、被験者の記述回答を見ると、この二つの関係は垂直的な関係であり、まず基礎としてグループメンバーがあり、それが満たされた上で協働学習が成功したと捉えているとも考えられる。

話し合いがうまく行くためにはまずグループのメンバーがどのように組まれるかが重要であり、それが満たされない限りピア・レスポンスが効果的に行われる可能性は低いといえる。そして、メンバーに関しては特にメンバーのレベルが非常に大きく影響しており、同程度のレベルの学習者で集まるのではなく、適度な習熟度の差が必要だということがわかった。授業の全体的な感想を自由記述で書いてもらった回答にもあったが、グループ内に一人以上の上級者がいるとアドバイスだけではなく、自然と司会者の役割も果たすようになり、話し合いの流れがスムーズに行くと感じている学習者が多い。グループ内のレベルに関しては上級者のみで構成されている場合に比べ、初級者、または中級者のみで編成されたグループではお互いに教え合うという関係が築きにくいために話し合っても達成感が得られないのではないかと考えられる。

４．３　1回目と2回目ではどちらのグループがよかったか

＜表４＞は１回目のグループと２回目のグループのどちらがよかったかについ
て質問した結果をまとめたものである。どちらがよかったかを聞いた上で、その理由も記述してもらった。そして、その理由を記述した内容を分析していくと４．１で取り上げた分類に当てはめることができる。

〈表４〉　1回目のグループと2回目のグループのどちらがよかったか【要因別】

	分類項目	１回目と２回目の比較	
		１回目	２回目
要因	○グループメンバー	14	18
	・メンバーのレベル	8	11
	・メンバーの性格	2	1
	・メンバーの構成	2	2
	・メンバー同士の親密度	2	4
	○授業のやり方	0	0
	○協働学習の成功	5	12

〈表５〉 1回目のグループと2回目のグループのどちらがよかったか【全体】

1回目	2回目	どちらもよい・選べない
19	33	4

どちらがよかったかを聞いた質問であったので、マイナスの回答はなかった。そして、「授業のやり方」に関してはどちらも同様の進め方であったため回答はなかった。「どちらもよい・選べない」と答えた被験者は４名であった。

全体的に見ると２回目の方が多いが、これはピア・レスポンスによる授業に学習者が十分慣れてきたため、最初のぎこちなさはなく、話し合いがスムーズに進行したためだという回答が多かったことが影響している。

どちらがよかったかの理由では４．２同様、その要因をグループメンバーにあると捉えている被験者が多いことがわかった。そして、そのメンバーの中でも「メンバーのレベル」が１回目、２回目でも同様に他の「メンバーの性格」「メンバーの構成」「メンバー同士の親密度」よりも上回っていた。このことからも学習者はグループでの話し合いが上手くいったかどうかについてはグループのメンバーが大きくその要因として影響しており、特にメンバーのレベルが重要であると捉えていることがこの結果から読み取れる。

４．４　３人グループと４人グループの場合

表６は３人グループと４人グループという２種類のグループを経験した被験者のみが回答したもので、グループの構成人数としてどちらがよかったのかを質問した結果をまとめたものである。

〈表６〉　グループの構成人数ははどちらがよかったか　（　）は回答数

3人グループ	4人グループ
7	17
・早く終わるから。 ・お互いに作文を詳しく検討することができるから。 ・話し合いやすいから。 ・人数が少なく、話し合いがたくさんできたから。 ・４人よりもちょうどいい。 ・話し合うのにちょうどよかった。	・4人が机の配置をしやすかったから。 ・4人ならばペアになることもできるが、3人だと1人疎外されてしまう人がでるから。 ・人が多い分、日本語の知識も増えた気がした。 ・人数が多いほど、意見がたくさん出て、対話の流れもよかった。（４） ・４人の方がいろいろな意見が出るから。（２） ・人数の問題ではなく、同じグループになった人の問題だと思う。特に人数が少ないことで悪いと感じたことはなかった。 ・人数が多いから。 ・人が多いので雰囲気がもっと活発だった。 ・３人では何かうつろな感じだった。

３人グループと４人グループでは回答数に差があるが、これは全体として

４人グループの方が多く、３人グループの方がグループ数の設定では少なかったためである。これもどちらがよかったかの質問への回答の後にその理由を記述してもらったが、それぞれの理由を見ると３人グループも４人グループも一長一短であり、どちらがよいかはここからは結論づけられない。

３人グループでは人数が少ないために、じっくりと時間をかけて話し合うことができ、発話量も増え、話しやすいというメリットがある。４人グループではペアになることが出来るという３人グループにはない特徴があり、そして活発な話し合いが実現できれば人的リソースが増えるために、より多くの意見が出るという長所がある。

４人グループでは回答としては特になかったが、３人グループでは「一人が疎外される」や「人数が少なくてうつろな感じだった」というように否定的な回答もいくつかあった。

このグループの人数に関しては上記の理由だけではなく、学習者個人の趣向もあるためにいずれが絶対的に正しいと結論づけることはできないだろう。

４．５　ピア・レスポンスへの抵抗感・グループ継続期間

以下はピア・レスポンスのやり方について今後も導入可能か、また実施可能かという観点から質問した内容について集計したものである。

〈表７〉　ピア・レスポンスへの抵抗感およびグループの継続期間

◇グループで話し合って書く作文と１人で書く作文について		◇自分の作文を他の人が読むこと	
①グループで話し合うほうがいい	40	①いいと思った	40
②グループでも1人で書くのも同じ	10	②何とも思わなかった	16
③1人で書くほうがいい	8	③読まれるのは嫌だった	2
◇他の人の作文を読むこと		◇同じグループでいる期間	
①勉強になった	46	①1学期間、ずっと同じがいい	13
②何とも思わなかった	11	②今回のように、途中で１回	38

		変えるのがいい	
③嫌だった	1	③2回以上変えたほうがいい	8
		④毎週変えたほうがいい	1

グループか一人かという質問ではグループで話し合って書くというピア・レスポンスのやり方のほうがよかったという回答が多かった。そして、ピア・レスポンスではどうしてもその方法上、他人の作文を読み、同時に自分の作文も他人に読まれることになるが、その点に関してはそれほど大きな抵抗はなく肯定的に捉えている。これらのビリーフに関しては第６章および第７章で改めて詳しく論ずることにする。

そして、話し合いを行うグループの期間については学期中に１回変更する、つまり、約２ヶ月に１回のペースでグループを編成し直すのが適度であるという回答であった。このように答えた背景には、たとえグループの雰囲気が良かったとしても、２ヶ月を過ぎ、活動に慣れていくにしたがって、これまでの集中した話し合いができなくなる場合が多くなるということがある。ただ、グループが非常にうまく行き、何も問題がない場合はグループを変えてしまうことで、現在の居心地の良さが失われてしまうのではないかという不安も生まれる可能性がある。

４．６　話し合いの内容の質に関する質問への回答

〈表８〉　グループでの話し合いでは主にどのようなことを話し合ったか？

内容	1回目	2回目
①文法、表現、単語、漢字などの日本語に関することのみ	45	35
②日本語に関する話し合い以外に、文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについて	7	12
③ 文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについてのみ	4	7

④話し合いはしないで、それぞれ別々に行動していた	2	4

表は話し合いでどのような話し合いが中心的に行われていたかという話し合いの内容の質に関して質問した結果である。１回目も２回目もほぼ同様の傾向を見せており、大半が表面的な推敲[16]に関する話し合いであった。③の内容面のみと答えた被験者の場合はそれほど表面的な推敲に時間がかからなかったため、メンバー各自の作文内容を話題として話すことできたということでこの項にチェックをしていた。

表面的な推敲のみになってしまう傾向が多いのは、まず教師がチェックした箇所を訂正するだけで時間が足りなくなってしまうことがまず理由として挙げられる。そして、構成や内容面に関してはどこが悪いのか、どこを直したらさらによくなるのかがわからなかったり、他のメンバーの作文を読んで、もっとこうしたらいいと思っても、それを相手に伝える自信がなかったりするという場合もある。表面的な推敲に関しては、もともと教師のチェックがあり、それを訂正すればよいという明確なゴールがあるが、内容面に関しては非常に主観的な部分が多く、なかなか話題にしにくいということがある。

４・７　５件法の質問項目に対する回答

＜表９＞は５件法の質問項目である。主に授業の進め方や効果について質問した。＜表１０＞は５件法による質問への回答をまとめたものである。

〈表９〉　５件法の質問項目

質問項目
⑪グループのメンバーにアドバイスをしたりして、助けることができたか
⑫グループのメンバーのコメントは役に立ったか

[16] 「表面的な推敲」はここでは教師にチェックされた、文法や単語、表現の間違いを直すことを指し、「内容面の推敲」とは文章全体の内容や構成の書き直しを指す。

⑬教師がチェックしたあとの全体的なコメントは役に立ったか
⑭グループでの話し合いは役に立ったか
⑮作文計画シートは作文の構成を考えるときに役に立ったか
⑯教師が提示した作文例は作文を書くときに役に立ったか
⑰文法などの説明は勉強になったか
⑱作文の授業は楽しかったか
⑲作文の授業は時間が早く流れる感じがしたか

〈表１０〉　５件法の質問への回答数

質問	A	B	C	D	E
⑪	20	25	2	6	1
⑫	20	35	2	2	0
⑬	39	19	0	0	0
⑭	14	37	7	1	0
⑮	18	25	10	5	0
⑯	17	36	4	4	0
⑰	24	32	2	1	0
⑱	22	31	6	0	0
⑲	18	26	9	4	1

〔A＝とてもそう思う　B＝そう思う　ｃ＝どちらでもない　D=そうおもわない　E＝全然思わない〕

５件法の質問に関しては全体的に見て、概ね「とてもそう思う」「そう思う」への回答が多かった。

⑪の「グループのメンバーにアドバイスをしたりして、助けることができたか」という質問には否定的な回答が多少あった。これは日本語能力が低く、アドバイスを常に受ける立場にいた学習者が回答していたためである。⑫の「グループのメンバーのコメントは役に立ったか」では多くの学習者が役に立ったと捉えており、学習者同士のコメントが学習にプラスの効果を与えて

いることがわかった。

⑬の「教師がチェックしたあとの全体的なコメントは役に立ったか」ではすべてが「そう思う」、または「とてもそう思う」にチェックをした。ピア・レスポンスはグループでの学習者同士の話し合いが中心になるものであるが、教師フィードバックも軽視してはいけないことがここから示唆される。

⑭の「グループでの話し合いは役に立ったか」でも概ね肯定的な回答であり、⑮の「作文計画シートは作文の構成を考えるときに役に立ったか」と⑯の「教師が提示した作文例は作文を書くときに役に立ったか」に関してはプラスの評価もあるが、多少の否定的な意見もあった。作文計画シートは予め作文の概略、構成を考える上では役立ったが、学習者の中には考えがまとまっていなかったり、書き始めてから大きく内容が変わっていったりする者も多く、文章作成の上で意味がないと捉えてしまう場合も多いようだった。教師の作文例は元々、一つの例としての紹介程度にしていたため、それほど印象に残らなかったと思われる。

⑰の「文法などの説明は勉強になったか」に関しては全体的にプラスの評価だったものの、文法だけではなく作文技術についても講義して欲しいという要望が多くあった。ピア・レスポンスでは学習者同士の話し合いに多くの時間を割くために、必然的に教師による説明は少なくなる。このことで学習者の中には物足りなさを感じる者が多かったのではないかと考えられる。⑱の「作文の授業は楽しかったか」も概ね肯定的な評価であった。

⑲の「作文の授業は時間が早く流れる感じがしたか」は集中して作文の授業や話し合いに参加できたかを問うために質問したものであるが、これも大半は「そう思う」以上の評価であったが、何名かは非常に時間が長く感じたと捉えていた。ただ、これは個人によって時間の感じ方が違うために、じっくり深く話し合うことができてよかったという場合もプラスの評価と捉えることもできる。

5　まとめ

第３章では【研究課題１】のJFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践研究を試みた。内容はJFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象に行われたピア・レスポンスの実践での質問紙調査の結果を分析、考察したものである。学習者の意識、授業運営、情意面の観点から分析をした。さらに、グループでの話し合いの成否の条件について、その原因に焦点を当てて考察を行った。そして、今後、JFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスによる作文授業を行う場合の実施の可能性についても考えた。

今回のピア・レスポンスを取り入れた作文授業の授業分析および質問紙調査の結果を見ると、話し合いがうまくいった要因として、グループのメンバー構成がよい条件であることの重要性を指摘することができる。特にグループメンバーに「上級者が助けてくれたから」「上手な先輩がいたから」など、グループ内に習熟度の差がある方が、同程度のレベルの学習者が集まったグループよりもよい雰囲気を保てるという可能性が見えた。

今回の調査を通して、話し合いがうまくいくためにはグループのメンバーが大きな要因となっていることが確認できた。特にメンバーのレベルが大きく影響しており、グループ内に日本語の能力の高い学習者がいることが重要である。

自由記述による授業の感想に上級者から教えてもらうことと、メンバーに自分が持っている知識で教えることに肯定的な意見が非常に多かった。また〈表３〉からもわかるように、学習者は上級者から教えてもらうことが効果的な話し合いの成否に関わっていると多く捉えており、これらの結果から判断して、日本語の上級者を適宜配分すると話し合いがスムーズに行く可能性が高いといえる。

ただし、この場合、能力的に低い学習者のみが恩恵を受け、上級の学習者は損をしていると捉えられてしまう可能性も否定できない。現に、授業後の自由記述感想でも、常に上級者である自分だけが教える役割に徹していたという回答があったように、双方向的で互恵的な関係が築かれない危険性もあり、上級者の学習意欲にも影響を及ぼしかねない。原田（2006）でも指摘さ

れているように、教師は学習者の言語能力差だけに注意を払うのではなく、双方向的な対話の場が生成されるように教室運営を行うべきであろう。

グループの人数については〈表６〉の結果から、３人グループと４人グループではどちらかが決定的によいとは言い切れない。グループの人数としては３人、４人グループそれぞれに長所と短所があり、現段階ではどちらがよいということは断定できない。人数よりもグループのメンバー構成に教師は十分に配慮する必要があるのではないだろうか。今後の課題として、人数に関しては３、４人構成だけではなく、２人のペア、５人グループなども考えられるので、さまざまな人数のグループのパターンで調査することも可能であろう。

〈表８〉の話し合いの内容に関する回答から、先行研究で言われているように、学習者は主に内容面の推敲よりも表面的な推敲を行うことが確認されたが、実際には学習者にとって日本語での作文は初めてという場合が多く、まず正確に内容を伝えられる文章を書くことが目的となっているために、内容面の推敲までは手が回らなかったというのが事実であろう。また、教師がチェックした箇所の訂正に多くの時間を割かなければならず、内容面の推敲をするには時間的に余裕がないということも原因の一つとして考えられるだろう。

５件法の質問への回答から、ピア・レスポンス、教師フィードバックともに役に立ったと学習者は捉えている。このことから、JFL環境であっても、ピア・レスポンスの導入は十分可能であることが、５件法の質問への回答からも読み取れる。これまで山本（2005）や小笠（2007）の初級段階におけるピア・レスポンスの研究でその実施の効果と効果が確認されてきたが、学習者がJFL環境の場合であっても活動の効果は期待できることがわかった。

授業の感想でピア・レスポンスという新しい活動に慣れるのに時間がかかったという否定的な回答が多かった。これは、原田（2006）でも同様の指摘があり、今後導入の際は活動前の入念な準備が必要なのではないかと思われる。例えば、事前の調査や、面接、ピア・レスポンスの説明などに十分な時間を取り、授業の形態にある程度慣れた状態で始める必要がある。また、池田（2007）でも提案されているように、ピア・レスポンスが初めての学習者

には説明の後に簡単なシミュレーションを行うことも有効ではないかと思われる。

今回の調査によりピア・レスポンスをはじめとする協働学習では授業方法やフィードバック以外に、教師は授業デザインの一つとして、グループ構成を慎重にしなければならず、グループが「話しやすい」グループであることが、協働学習の成功の大きな要因の一つであることが明らかになった。

教師の立場から今回の実践の試みを振り返ってみると、予想以上に円滑に活動が行われたという印象であった。当初は学習者にとって初めての学習法であり、また自分の作文を読まれるということで非常に否定的に受け入れられるのではないかという危惧があったが、実際にはその反対でピア・レスポンスの活動は韓国において、より積極的に導入されるべき学習法であると思われる。活動プロセスだけではなく、作文のプロダクトでも日本語だけではなく、内容面でも推敲後の成長が見られることから、語学の学習としても学習効果は大いに期待できる。

今後の残されている課題点として挙げられるのは、まずペアや５人以上のグループなど、より多様な人数のパターンでの検証である。習熟度に差のあるグループと差のないグループ、親しい学習者同士とそうでない場合、ピア・レスポンスを導入した場合とそうでない場合との比較など、多様なケースの比較、分析を作文作成の過程、作文プロダクト、質問紙調査、相関関係の分析を通して行う必要がある。

ピア・レスポンス研究においてはJFL環境の学習者を対象とした研究、また韓国語母語話者を対象とした研究は未だその数が少ない。今後は多様な角度からの実践研究を積み重ねていくことが必要である。

第３章では協働的な作文教育の実践研究を試みたが、次章ではピア・レスポンス同様、日本語教育のピア・ラーニングで積極的に取り入れられている、ピア・リーディングという協働的な読解教育の実践研究を行う。

第４章　ピア・リーディングの試み

１．はじめに

第３章では韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践を試みた。続いて、第４章では日本語教育において、もう一つ研究が盛んに行われているピア・リーディングの実践を試みる。JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究において、作文教育だけではなく読解教育においても一定の効果と導入の可能性が期待されるのかどうかを探っていく。

第２章でも触れたように、日本語教育では「協働学習」が注目され、特に作文教育では「ピア・レスポンス」として導入され多くの実践研究が報告されているが、読解教育でも「ピア・リーディング」として舘岡（2000）を中心に導入されその効果が明らかにされている。

ピア・リーディングを最初に日本語教育へ取り入れた舘岡はピア・リーディングを「学習者同士が助け合いながら問題解決を行い、テキストを理解していく読みの活動」（舘岡，2000）と定義している。ピア・リーディングは①仲間と学ぶ、②読みの結果ではなく「過程」そのものを共有する、という要素を含んでおり、自律的な読みの学習として有効であり、「認知的にも情意的にも可能性を持っている」（舘岡，2007）と主張している。

ピア・リーディングの一つの活動例として舘岡（2007）はジグソー学習法について紹介しているが、現段階で日本語学習者を対象とした実際の現場での実践研究は限られている。日本語教育におけるジグソー学習法に関してはその導入が試みられているが、対象者に注目してみると有田（2004）では日本語教員養成入門科目を受講する留学生と日本語母語話者の社会人学習者であり、砂川・朱（2008）では中国の日本語専攻出身の大学院生となっており、韓国語母語話者や大学生を対象とした実践はない。

舘岡（2004）によるJSL環境で日本語を学習する留学生を対象としたピア・リーディングの事例はあるものの、JFL環境の学習者を対象とした実践および

韓国人学習者を対象とした事例はいまだ報告されていない。しかし、ピア・リーディングにおける先行研究の実績やジグソー学習法の利点を考えると、これをJFL環境の学習者を対象に取り入れても、情意面や認知面で一定の効果は得られるのではないかと予想される。

そこで第４章では、韓国の大学で日本語を学ぶJFL環境の学習者を対象として協働による読解授業の実践をジグソー学習法を取り入れて行い、読解の授業として効果があるのかを探る。また、今回の読解の授業方法として取り入れたジグソー学習法による授業を学習者はどのように捉えているのか、そして活動自体の問題点と課題を考察し、今後、ジグソー学習法を導入することが期待できるのかという可能性を見出すことを目的とし、分析と考察を進めていく。まず、ジグソー学習法の先行研究を概観し、続いてデータの分析結果を項目別に考察していくことにする。

２．ジグソー学習法

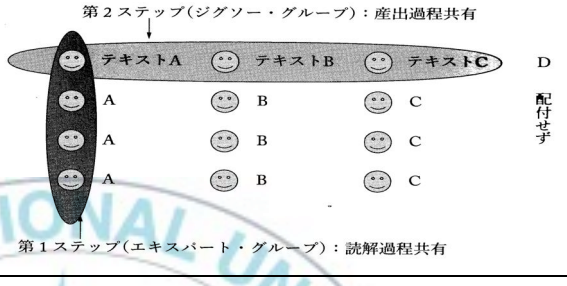
２．１　ジグソー学習法とは

ジグソー学習法とは、もともとは異文化間の偏見を克服するために開発された学習法で、共通の目標を目指して協力し、情報を分かち合うことにより、互いを認め合う態度を養おうとするもの（砂川・朱，2008）であり、有田（2004）でも触れられているように「子供たちの学習集団を「競争する集団」から「協同する集団」へ変えることを意図して考案された」学習法である。

ジェイコブスほか（2005）では具体的なジグソー学習法による活動が紹介されているが、その中でジェイコブスらはジグソー学習法には「互恵的な支え合い」が必要だと述べ、活動を進めていく上で三つの重要なポイントがあると指摘している。

一つ目は「共通目標の設定」であり、グループメンバーに自分たちは共通のゴールを目指していると思わせることが互恵的な関係を強固にするために必要であるとしている。二つ目は「資源の共有」である。グループが成功するために分かち合うべき独自の資源を各メンバーが持っていることが求められ、その資源には「情報」と「物質的な材料[17]」の２種類がある。三つ目は「相互賞賛」と「報酬の共有」による互恵的な関係づくりであるが、「報酬」は外的報酬を第一とするものではないことが授業計画の段階で求められる。

〈図１〉ジグソーリーディング（舘岡，2007）



さらに、ジェイコブスらは以上の三つ以外に「役割分担による互恵的な支え合い」「仲間意識による互恵的な関係づくり」「外的挑戦に対する支え合い」の三つも互恵的な関係づくりに不可欠であると提案している。ここでいう「外的挑戦」とは、人に対する競争ではなく、ある「基準」に対して挑戦するという意味での「外的」であり、他の学生やグループ間での競争は協同の精神を広めるという、より大きな目標を考えるためには控えめにするべきであると主張している。

実際の教室活動としてはジグソーパズルのように各自が教材の一部分を担当し、その個所の理解を深め他者に責任を持って説明できるように学習する。その後、インフォメーションギャップを活用しメンバー同士のインターアクションを通して共通のゴールを目指しながらタスクを遂行していくことが一般的である。

２．２　日本語教育におけるジグソー学習法の実践

[17] 「物質的な材料」は教室活動や実験などで使用される器具や文房具、用紙などを指す（ジェイコブス他, 2005）。

日本語教育におけるジグソー学習法としては有田（2004）による日本語教員養成入門科目を受講する留学生と日本語母語話者の社会人学習者を対象としたものがある。２００２年後期（受講者２０名。うち留学生２名、社会人学生５名）２００３年度前期（受講生２４名。うち留学生５名、社会人学生１名）の学習者を対象にジグソー学習法を実施した。ジグソー学習は９０分授業の前半約４５分を使って行われ、後半では教授法の変遷や日本語の表記・文法・語彙などの科目について講義が行われた。

資料は活動終了後に受講者によって書かれた所感文である。得丸（1998）を参考に①第一段階で学生の自由記述による所感文から、この活動にとって重要と思われる表現（文または文章）を抜き出し、②第2段階でこれらのうち共通項を持つと思われるものを、７項目としてまとめた。７項目を順に挙げると「楽しい」「学習内容の理解」「コミュニケーション能力」「責任感・プレッシャー」「自他理解」「批判的（critical）な読み方の問題」「エクスパート・グループの充実」となる。

このような受講者の所感文をもとに分析が行われた結果、有田は情意的機能への動機付け、学習内容理解の深化、「責任」意識による学習意欲向上等の効果が観察されたと分析している。そして、「テキストを批判的に読む態度が強調されるべきこと」と「教師の適切な介入により学習困難者の発見とそこへの対処を怠らないこと」が留意点として見出された。

他にジグソー学習法を取り入れたものとしては砂川・朱（2008）がある。「受身型」「独習型」の学習スタイルに慣れ、自主的・協働的な研究態度の基に成り立つ学術的コミュニケーション能力が身に付きにくいという問題を克服する目的でジグソー学習法を取り入れた授業を行った。

調査は北京日本学研究センターで実施された「日本語教育特殊研究」という授業で行われ、１００分授業が１７回行われた。対象となる学習者は同センターの日本語学・日本語教育コースの修士・博士課程を含めた１６名であり、全員が中国語母語話者である。この授業での目標として掲げられた学術的コミュニケーション能力とは、〈論文読解〉〈討論〉〈発表〉〈論文執筆〉の4種の能力であった。

アンケート調査は各質問項目に５段階評価と自由記述で回答するものの２

種類が含まれたものであり、自由記述の分析方法は有田（2004）を参考に分析された。

アンケートの分析から大多数が学術的コミュニケーションの技能獲得や研究に対する自己認識の高まりに達成感を得、学習スタイルも「協働型」「自主型」への意識の芽生えが確認された。運営面の課題が浮き彫りになったものの、自主的・協働的な研究態度を自覚させる試みとしては一定の成果が認められた。

３．調査の概要

３．１　授業の概要

ジグソー学習法による読解授業[18]は２００８年１２月３０日から２００９年１月２１日まで行われた。授業は1回あたり５０分授業であり、全部で８回行われた。学習者は韓国語を母語とする中・上級の学習者であり、人数は１１名（女性３名、男性８名）であった。

使用教材は短編の推理小説を選択した。西村京太郎（1998）『あなたが名探偵―19の難事件を解決しろ 新企画!犯人は袋とじの中』（講談社文庫） に収録されている二編の短編推理小説『ラーメンたぬきの死（斉藤栄著）』と『深夜の目撃者（藤村正太著）』である。この小説は問題形式になっており、作品の末尾に作者が提示した推理小説に関する問題と正解が袋とじになっているものである。正解を見つけるという共通の目的を学習者が持つことができ、分量的にもページ数が１０枚程度に収められているので大きな負担がな

[18] ジグソー学習法による読解授業は釜慶大学校外国語教育院主催の冬季日本語集中プログラムで行われ、プログラム開始前のプレースメントテストおよび面接によって中・上級クラスに 分けられた学習者を対象とした

く、適当であろうという理由からこの教材を選択した。
授業の流れの概要は以下の通りである。

読解授業の流れ

まず、各自にページ数が順不同になっているストーリーのプリントを配布
↓
第１ステップ　エキスパートグループ ・担当箇所が同じ人同士が集まり、内容や日本語の理解を深める
↓
第２ステップ　ジグソーグループ ・それぞれ違う箇所を担当した３人（または４人）が集まって、ストーリーの全体を把握し、理解を深めた後、最後の問題を話し合って解く

①ジグソーグループ（４人グループが二つ、３人グループが一つ）に分かれる。グループ内でそれぞれ１～３の番号を割り当てる。
②教材となる推理小説のページを順不同に混ぜた状態にし、それを３分割した後、それぞれに１から３の番号を振り、ジグソーグループに配布する。
③学習者は各自、自分が担当する番号の推理小説の文章（約３～４頁程度の分量）を手にする
④【第１ステップ】次に同じ箇所を担当する者同士が集まり（エキスパートグループ）、担当箇所の内容について教師から配布される未習の単語や語彙、各ページのあらすじをまとめるプリントを参考にグループで話し合いながら、自ら未習の語彙や表現を探し、意味を確認しながら担当箇所の理解を深めていく[19]。
⑤【第２ステップ】ジグソーグループに戻り、まず推理小説全体のページの順番を合わせる。
⑥順番が正しく並べられたら、グループで話し合って問題（犯人やアリバ

[19] 授業時間は話し合いのための時間として設定し、個人的な読解は課題にして授業時間外に読んできてもらった。

イの証明など）の解答を考える。

以上の手順で１回目は『ラーメンたぬき』を、２回目に『深夜の目撃者』を読んだ。なお、１回目終了後にグループ替えを行った。

そして、教師は第３章のピア・レスポンスの試みと同様に支援者としての役割を果たすため、学習者の話し合い活動に積極的な介入を行うことはしなかった。

３．２　分析方法

活動終了後に受講した学習者によって書かれた所感文を資料として、ジグソー学習法の成果と課題を考察した。分析手順としては得丸（1998）と有田（2004）を参考にした。第１段階で、１２名の自由記述による所感文から、本活動にとって重要と思われる表現（文または文章）を抜き出した。第２段階で、記述された内容を砂川・朱（2008）の分析方法を参考にラベル付けし、これらのうち共通項を持つと思われるもの８項目としてをまとめた。

４．結果と考察

４．１　調査結果の概略

以下が分析の結果、分類された８項目である。（　）内は回答数を表す。

〈表１〉 項目名と回答数（全回答数は190）

上位項目	下位項目	回答数	合計

「新しさ」		16	16
「学習者」	「レベル」	18	28
	「授業に取り組む姿勢」	10	
「教材」	「推理小説」	13	28
	「テキストの難易度」	7	
	「生教材」	3	
	「その他」	5	
「授業運営」	「授業の進行」	27	52
	「担当箇所以外の理解不足」	10	
	「グループ編成」	7	
	「心理的不安」	3	
	「時間不足」	3	
	「教師の役割」	2	
「学習効果」	「読解能力向上」	6	22
	「読解能力以外の学習能力向上」	8	
	「役に立った」	8	
「自律性」		10	10
「他者の影響」		12	12
「楽しさ」		10	10

以上のように自由記述の結果、８項目に分かれた。以下、各項目別に考察していく[20]。

４．２　分類項目（１）「新しさ」

この「新しさ」には学習者がジグソー学習法による読解授業をこれまでと

[20] 全回答のうち、「その他」に含まれる回答が１２あったが、分類とは関連性が薄いため表からは削除した。

は違った斬新な活動であり、新鮮であると述べた回答が含まれている。「ただテキストを読んだり、説明を聞いて理解したりする授業とは全く違ったからです」「読解の授業でただ読むだけではなく、内容について話し合って結論を出していくのは結構よかった」「今回の読解は今まで受けた授業とは、ちょっと違う方式で行われて面白かった」のような肯定的な表現が見られた。

このような記述があった背景にはこれまでの読解授業のステレオタイプのイメージが根強く学習者の中にあるということが影響していると考えられる。例えば、「通常、講読の授業では新聞記事やコラムなどをよく読むのだが、今回は違っていた」「読解授業といえば、資格試験の読解問題を読む授業だと思っていた」「今回の読解は今まで受けた授業とは、ちょっと違う方式で行われて面白かった」のように、読解授業といえば扱うテキストや読解を進めていく手順が決まっており、学習者自身も読解授業とはそのような形式のものであるという固定化した先入観を持っている。

そのため、今回のように読解授業を一人ではなくグループで行うということが学習者の先入観を崩す結果になり、しかも学習者はそれを肯定的に受け入れている。

４．３　分類項目（２）「学習者」

この「学習者」の項目には学習者に起因するもの、学習者のレベルやお互いの個人差、意欲や熱意、そして学習スタイルに関する回答が含まれている。「学習者」は下位項目として「レベル」「授業に取り組む姿勢」の二つに大きく分けられる。

まず、「レベル」の回答を見ていくと、「他のグループに比べて読解力が落ちるグループはずっとついていけなくなってしまう可能性がある」「グループを分ける段階で自分が実力不足のため、他のメンバーに迷惑をかけるのではないかと緊張してしまった」というように、自分の日本語能力不足によって他のメンバーに迷惑をかけてしまうのではないかという不安を常に抱えていたという否定的な意見があった。

協働学習のグループ編成は池田（2007）でも言われているように、非常に重要であり、そのポイントに池田は「多様性」を挙げている。この「多様性」により「メンバーの多様な視点、多様な知識と経験が互いに補完し合うだけでなく、多様な要因の関連付けによって新たな創造を生み出す可能性（池田, 2007）」が生まれるとしているが、今回の調査で学習者は学習者間の能力差は否定的に捉えられており、特に他のメンバーへ迷惑をかけてしまうのではないかという不安を強く抱えていることがわかった。

二つ目の下位項目は「授業に取り組む姿勢」である。「レベル」だけではなく、他の学習者が授業に取り組む姿勢や読解に向き合う態度についても言及が多かった。これも「レベル」同様に否定的な回答が多く、例えば「基本のグループで勝利したいがために自分が知っていることを隠し、見つけた重要な手がかりを言わない態度はいかがなものかと思った」「一生懸命取り組む学生がいる反面、自分のパートに対する理解がまだ十分ではなく、日本語の能力を離れた問題を感じた」というような競争を意識しすぎるあまり、学習意欲が裏目に出てしまったケースもあったようである。

また、「メンバーの１人が自分のパートを読んでこなかった時は、基本グループは完全に迷宮入りしてしまうという短所がある」「１人が自分の担当部分をしっかりとやってこないと、この授業は成り立たない」とあるように、ジグソー学習法が授業の進行の観点において、全メンバーが同じような進度で読みを進め、課題をこなしていくということが守られない場合、グループ全体の読解が進まないという難しさあることが明らかになった。

その各メンバーのバランスが崩れてしまうという欠点は「日本語能力が高い者や学習意欲の高い者が、まず自分で読んでしまおうという気持ちが生まれてしまう」「意欲溢れる学生がルールを守らずに授業前に他のパートのすべてのテキストを読んで来てしまうと、そのグループはすぐにテキストの順番を合わせ、文章全体の流れがわかってしまう」というような回答に見られる。学習者自身は自律的で積極的に授業に参加しているものの、その行動が行き過ぎてしまうと「協働」にならず、相互互恵的な関係を築けなくなってしまうという悪循環を招く事態になりかねない一面がある。

このように「学習者」は「レベル」と「授業に取り組む姿勢」の二つに分

けることができるが、全体的に否定的な回答が多く、新たな協働学習の課題が浮き彫りになった。

４．４　分類項目（３）「教材」

読解授業で扱った教材、推理小説、生教材に関して言及のあったものがここに含まれ、下位項目として「推理小説」「生教材」「テキストの難易度」「その他」の四つに分けられる。

まず、「推理小説」を教材に指定したこと自体が学習者には好評で、グループ内で明確な到達目標を設定しやすく、また内容自体も興味を持てるものだったようである。

学習者の回答には、「難しい単語の意味を探していると大意の把握もうまくできず、授業自体が嫌になってしまったのだが、推理小説で授業をしたのでより面白かった」や「単純に読解で得ることのできる答えではなく「推理」というテーマで推論したりする過程が重要であったため、グループでのディスカッションを導く適切な方法だと思う」というような肯定的な意見が多かった。また、「教材はやはり興味深い推理小説であったので、飽きることなく楽しんで授業に参加することができた」や「推理小説を選んだおかげで内容が難しくても、おもしろかったです」に見られるように、テキストの難易度としてはかなり高かったものの題材が面白かったために、それほどの負担を感じなかったという意見が多く、ジグソー学習の使用教材としては適切であったと考えられる。

しかし、実際の「生教材」である市販の推理小説の文庫本を使用したことで、非常に「テキストの難易度」は高くなってしまった。特に語彙や漢字が難解であり、辞書にも出てこない語彙のために非常に苦労したという意見もあった。

教材に関していえば、「推理小説」を使用教材として選択したことは肯定的に受け入れられていたものの、「生教材」であったために「テキストの難易度」が上がってしまい、その点で学習者は負担を感じていたということが

明らかになった。

４．５　分類項目（４）「授業運営」

ジグソー学習法の方法について、例えば授業の進め方やグループの構成、教師の役割、今後の授業への提案などがここに入る。下位項目として「授業の進行」「担当箇所以外の理解不足」「グループ編成」「時間不足」「教師の役割」「心理的不安」の六つに分けられる。全回答１９０のうち、５２の回答がこの「授業運営」に含まれる。おおよそ３分の１が授業運営に関する回答で、その中の大半が否定的な回答であった事実を鑑みると、ジグソー学習法は導入の際、その授業運営に細心の注意を払う必要があるといえる。

「授業の進行」に関していえば、授業の方法に対するアイデアや提案が多く書かれていた。学習者の提案としては読解を進めていく上で、内容を確認する作業、他のグループの考えの確認、各ページの語彙や表現、要旨などの確認といったように、読解作業の細かい段階でクラス全体や個別での確認作業を行っていかないと、実際に読みを進めている学習者にとってはテキスト全体の内容や流れがわからないという状態になってしまう。そこで、準備段階や各ページのあらすじ、内容の情報交換などを確認する時間が欲しかったというような意見が多かった。

このような提案は「担当箇所以外の理解不足」と深く関わっているともいえる。学習者の自由記述回答には「自分の担当箇所の読解も難しかったが、他の人のパートはどうなのか全体的な内容がよくわからなかった」「他の人が話すことが理解できないため、作業が遅くなり、正解に辿り着くのが大変だ」というように、全体の流れがよく把握できないという問題がある。そのために「自分が担当するパートは確実に理解しているが、他のパートについては話し合いを通してのみ知ることができるので、会話能力や表現能力が足りない場合、曲解してしまうこともある」という意見に見られるように、自分の担当箇所は確実に理解できても、他の箇所は実際に読んでいないため、他のメンバーの要約文やまとめの発表を聞いても理解できなくなってしまう。

その結果、ジグソー学習のねらいの一つである各メンバーが自分の担当を責任もって理解し、伝えるという活動がうまく機能しなくなってしまう。

「グループ編成」に関しては、「時々、同じグループ内で同じ箇所を担当する人が含まれることが人数上の問題で起こり、自分が話すことが重複してしまうことが多かった」という回答に見られるように、人数が割り切れない場合の対処法が課題として残った。

その他、「時間不足」や読解授業では緊張したというような「心理的不安」が数は少ないながらも見られた。予想よりも言及が少なかったのが「教師の役割」である。今回の授業ではあえて教師は積極的にグループの話し合いの介入することはせず、周りから見守るという姿勢を続けた。当初は、教師は授業時間内はほとんど具体的な指導は行わず、机間巡回に大半の時間を使っていたので、教師の介入についての言及が多いのではないかと予想していたが、「教師の役割」についての意見は少なかった。しかし、記述の回答には表れなかったものの、この「授業運営」で指摘された数々の問題の裏には教師の役割も大きく影響している可能性がある。これらの問題の解明は次章で詳細に論じることにする。

４．６　分類項目（５）「学習効果」

今回の読解授業を通して役に立ったり、読解能力や会話能力が向上したという学習効果に関する意見である。下位項目として「読解能力向上」「読解能力以外の学習能力向上」「役に立った」の三つに分けられる。

「読解能力向上」においては「各ページの要約、キーワードを見つけ、書き出したことは日本語の読解能力向上と内容把握において非常に役立った」「事件の前後の状況を考えながら読むという能力も十分に向上した」というような読解能力が上がったという回答のほかに、「なぜ順番がそうなのか、因果関係を考えることになり、単純に内容だけではなく文章の構成までも考えることになりました」や「特に推理小説の正解を見つけるために本文の内容をより深く、詳細に理解しなければならないためにさらに細かい読みをす

るようになったのがよかった」というような、単純な読みではなく、スキミングやスキャニング[21]、そして読解ストラテジーを駆使した読みを行うようになっていたことがわかった。

単に文章の意味を理解するだけでは達成されないタスクであり、他のメンバーと相互に担当箇所を説明するためにスキミングによる大意取りを行ったり、問題解決のための必要な情報を得たりするというスキャミングの力を養えたと実感したようである。また、実際の話し合いの中では日本語のレベルが高い者がメンバーに読解のポイントや内容理解を深めるためのストラテジーなどを話し合いの中で確認し合うという場面も実際の現場では見られた。

今回のジグソー学習法を取り入れた読解授業では「読解能力の向上」の他に「正解を探すためにみんな日本語でしゃべっていたので、会話の実力までうまくなった気がします」や「それぞれの担当部分を分析して内容を理解し、同じ部分を担当するエキスパートグループのメンバーたちとお互いに話し合いながら、自分のパートについて自分の考えを他に人に伝え、内容を共に解釈するという点は読解だけではなく、会話の能力向上にも非常に役に立った」というような回答にも見られるように、会話能力が向上したと実感した学習者が多かった。

ジグソー学習法の場合、自分が担当した箇所をメンバーに説明するという活動が入る。実際の授業時間内では読むという活動はほとんど行われず、グループメンバー同士で内容について話し合うことに大半の時間が使われた。授業名は読解であったが、４技能すべてを活用せねばならず、特にメンバー同士で話し合う時間に授業時間の多くが使われたため、このような会話の能力が向上したと実感した学習者がいたのではないかと思われる。

その他の「役に立った」には具体的にどのような学習効果があったのかという細かい記述はないが、全体的に役に立った、日本語が上達した、自信がついた、勉強になったなどの回答が含まれる。

「学習効果」を全体的に見ると、ジグソー学習法のねらいが的中した回答

[21] 文や文節、文献から大意をくみ取る読み方で、実際の社会生活で新聞、雑誌などを読む場合の方法をスキミング（skimming）といい、指定された情報を文献から探し出す練習をスキャニング（scanning）という。

であったといえる。読解の授業であったため読解能力が向上したという意見のほかに、グループ内での話し合いを通して会話を中心とした他の言語技能の能力も伸びたと感じた学習者が多かったということは読解だけにとらわれない協働学習の長所がうまく学習者に影響した結果と捉えることができるのではないだろうか。

４．７　分類項目（６）「自律性」

「自律性」には強制されて、または指示されて受動的に学習するのではなく自分から勉強をしたり、勉強せざるを得ない状況になったという場合、または自律的な学習へと変わっていったなどの言及が含まれる。

「あらすじが気になって単語を自分から探すようになった」「自分の担当部分の内容を他の人に説明するために重要な単語を何度も使うようになったのがよかった」という回答にもあるように、与えられた課題をこなすというよりも自然に自分から行動を起こしていくようになった。また、「話し合わざるを得ない状況だった」「誰かから強制的に話すようさせられるのではなく、たくさん話せたのがよかった」とあるように、強制的な学習を強いられていると感じてはいなかったようである。

学習者が自律的に学習することは協働学習においては特に重視されており、池田（2007）は協働学習の教育観として「学習者自身の学びを引き出す、より自律的に学べるように支援する」ように転換してきたと述べている。今回の実践での観察でも学習者は教師に頼らずに、各自が自分の担当箇所に責任を持ち、グループのメンバーと相互に協力をしながら、自律的な姿勢を見せていた。

４．８　分類項目（７）「他者の影響」

「他者の影響」には 学習者同士の相互作用、相互理解、相互互恵関係、イ

ンターアクションに関わる意見が含まれる。ここでは１人ではなくグループで行ったために読解の活動が有意義に行われ、さらに学習も進んだという回答と、他のメンバーのおかげでタスクを遂行できたという感謝の気持ちが述べられていた。

そして記述の中には「他の人の意見を聞く機会があってよかった」「１人で読解の勉強をするのとは異なり、グループのいろいろな人の意見を聞くことができるために効果的だったと思う」に見られるように、他者の影響により１人で学習することでは得られない効果を感じた学習者もいた。

他者の存在について池田（2007）は協働学習では他者の存在を「リソースとしての他者（１＋１＋１…）」というよりも「対話の相手としての他者（「１」の変容または１＋α）」として捉えることを重要視しており、単にリソースの数が増えるだけではなく、１＋１以上の新たな気づきや理解の深化という認知面におけるメリットや情意面のメリットの存在も示唆している。

学習者は話し合いを通して、お互いに課題の遂行を助け合うことだけではなく、学習の面でもリソースの数以上の深い理解や新たな気づきを得られたのではないかと考えられる。

４．９　分類項目（８）「楽しさ」

全体的に授業に楽しさを感じたという意見がここに含まれる。「楽しかった」「おもしろかった」という記述であるが、具体的にどのような点が楽しかったのかについての言及はなく、全体的に興味を持てたという回答をこの項目に分類した。

５．まとめ

JFL環境の韓国語母語話者の大学生を対象にジグソー学習法を取り入れた読

解授業の実践を学習者の所感文を資料として主に有田（2004）の分析方法を参考に分析をした。資料を分析した結果、被験者の記述は①「新しさ」②「学習者」③「教材」④「授業の運営」⑤「学習効果」⑥「自律性」⑦「他者の影響」⑧「楽しさ」の八つの項目に分かれた。

分析の結果、明らかになった点をまとめると以下のとおりである。

まず、「新しさ」から分かるように、読解の授業としての斬新さ、新鮮さを学習者は肯定的に捉えている。そして「学習者」の項目では下位項目として「レベル」と「授業に取り組む姿勢」の二つに大きく分けられ、学習者のレベルの違いや学習意欲により、授業運営面に支障をきたすだけではなく、自分が他の学習者よりもレベルが低いと認識している学習者の情意面にも影響していることが判明した。一方、「教材」の回答からは読解の教材として推理小説を選択したことは肯定的に受け入れられていたものの、生教材であったこともあり、学習者には難易度が高かった。

そして、今回の実践の大きな課題として明らかになったのが「授業の運営」であった。ジグソー学習法の授業運営面の課題として自分が担当した箇所以外はよくわからないという弱点が明らかになった。「授業の運営」は全体の項目の中でも最も回答数が多く、しかも否定的な意見が大半であった。「グループ編成」や「時間不足」への否定的な回答以上に「授業の進行」への記述が最も多かった。

さまざまな否定的な意見や提案などがあったが、その多くの意見が「担当箇所以外の理解不足」が原因であると考えられる。「授業の進行」が円滑にいかない場合、学習者は自分の担当箇所以外の内容理解ができなくなり、その結果、読解作業が進みにくくなるという悪循環を招いてしまったようである。さらに、教師の役割として支援者、観察者の立場に徹した場合、学習者は不安を覚える傾向にある。

「学習効果」では読解の能力だけではなく、その他の技能も学習でき、全体的にも役に立ったという肯定的な回答が見られた。そして、協働学習で重視される「自律性」に関しては、強制的で受身的な読みではなく、協働的で自律的な読解過程を学習者は経験できることが回答から見えてくる。そして、学習者はグループ活動による学習者同士の相互作用について、他者の影響を

学習者は肯定的に捉え、グループ活動がうまく行く要因の一つとしていることが明らかになった。

先行研究と比較してみると、有田（2004）の項目とは「学習内容の理解」や「自他理解」の２項目については非常に類似点が見られたが、「コミュニケーション能力」や「批判的（critical）な読み方の問題」に関しては共通点はそれほど見出されなかった。これは対象者の違いに原因があると考えられる。そして、「責任感・プレッシャー」は今回の実践でも言及は見られたものの、有田（2004）で見られたような肯定的な評価にはつながらず、学習者にとっては否定的な要素として捉えられていた。

砂川・朱（2008）では対象者が日本語を研究する大学院生だったこともあり、学術的な研究で必要な能力の獲得が大きな成果として報告されている。さまざまな能力やストラテジーが学習者に身についたことが明らかになっており、本研究でも多様な学習効果があった点が共通点していた。砂川らの実践では教師の役割について触れられており、「教師に求める改善点」として主に「教師の言動」への意見が多かったことを報告している。本研究でも教師の役割への言及はあったものの回答数自体は少なかった。教師の役割は非常に重要であり、学習者は教師の役割をどのように捉えているのかは興味深いが、この点は第８章と第９章で詳述する。

教師の授業観察から今回の試みを考察してみると、ピア・リーディングおよびジグソー学習法は読解の学習法としては予想以上に学習効果があると思われた。授業デザインに関しては教師として非常に神経を使う学習法であるが、学習者が積極的に取り組んでいる様子から、これまでの読解授業では見られなかった能動的で自律的な学習が見られた。個人の責任が明らかになったことと、メンバーとの話し合いの中での気付きや発見が学習者にとっては好意的に受け入れられていたようである。ピア・レスポンスでの実践の成功と合わせて考えると作文であっても読解であっても協働的な学習は韓国において十分導入が可能であり、大きな学習効果が期待できるのではないかと思われる。

今回の学習法として導入したジグソー学習法について見てみると、ジグソー学習法による授業はほとんどの項目で学習者は肯定的に受け入れていたが、

「学習者」と「授業運営」の項目で否定的な言及が見られた。JFL環境の韓国語母語話者にもジグソー学習法を取り入れた読解授業の試みは一定の成果が認められる実践であったが、一方で多くの問題点が浮き彫りになった。

先行研究でも問題点には触れられているが、実際にはそれよりもジグソー学習法の効果を中心に分析されており、具体的にどのような課題が今後残されているのかについての詳細な言及はない。今回の実践授業でも先行研究で見られたようなさまざまなプラス効果が明らかになったものの、一方で多くの問題点も見えてきた。特に「学習者」と「授業運営」ではマイナス評価が多く、授業デザインの観点から見ると、今後解決していかなければならない問題点が多数ある。

次章では今回の実践で明らかになったピア・ラーニングの問題点に焦点を当て、その原因と改善策を探ることにする。

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

第５章　ピア・ラーニングの問題点を探る

１．はじめに

第5章ではピア・ラーニングの問題点は何なのかということを明らかにするためにピア・リーディングの実践研究の実践を通して、そこで得られたデータから問題点に着目し、どのような問題があり、そしてどのような原因があるのかを解明していく。

本研究は韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究であるが、韓国語母語話者を対象とした研究の数は限られており、これまでの研究では広瀬（2007）、石塚（2009a，2009b，2010，2011）がある程度である。広瀬（2007）、石塚（2009a）の研究はピア・レスポンス、つまり作文教育の研究であり、読解授業（ピア・リーディング）の研究は石塚（2009b）のみである。

韓国語母語話者を対象としたピア・リーディングの研究に石塚（2009b）があり、これは本研究の第4章の内容と同一である。

内容を簡単にまとめると以下のとおりである。対象者はJFL環境の韓国語母語話者の大学生で、活動終了後に受講した学習者によって書かれた所感文を資料として、ジグソー学習法の成果と課題を考察した。分析手順としては得丸（1998）と有田（2004）および 砂川・朱（2008）を参考にした。

記述された内容を先行研究の分析方法を参考にラベル付けし、これらのうち共通項を持つと思われるものを８項目としてまとめた。その８項目とは①「新しさ」②「学習者」③「教材」④「授業運営」⑤「学習効果」⑥「自律性」⑦「他者の影響」⑧「楽しさ」である。

分析の結果、ジグソー学習法による授業はほとんどの項目で学習者は肯定的に受け入れていたが、「学習者」と「授業運営」の項目で否定的な言及が見られた。JFL環境の韓国語母語話者にもジグソー学習法を取り入れた読解授業の試みは一定の成果が認められる実践であったが、一方で多くの問題点が浮き彫りになり、今後の協働による読解授業の大きな課題になると分析され

た。ここで表出した問題点はピア・リーディングだけではなくピア・レスポンスにも共通するものであり、ピア・ラーニング全体としての問題として考えていく必要がある。

そこで、本稿ではピア・ラーニングの問題点とは何なのかということを明らかにするために、第４章の内容である石塚（2009b）のデータの中から、その否定的な側面、つまり学習者から得られた回答の否定的な回答に注目し、ピア・ラーニングにおける問題点という観点から分析を試みる。

これまでのピア・ラーニングの実践研究では肯定的側面を中心に議論されることが多く、否定的な側面に関しては看過されてきた。第５章ではその否定的な側面や問題点、ピア・ラーニングの課題に注目し、分析を行うことで、どのような点を学習者は否定的に捉えているのかを探っていく。そして、その原因はどこに起因するのかについて考察し、さらに今後のピア・ラーニングおよびピア・リーディングの課題を考えていく。

２．ピア・リーディングの問題点

第２節では日本語教育におけるピア・リーディング研究での問題点の指摘について見ていくことにする。以下の表は日本語教育におけるピア・リーディング研究での問題点をまとめたものである。

〈表１〉　協働学習による読解授業における先行研究での問題点の指摘

舘岡洋子（2000）	・少人数で専門性の高いテキストの読解を行うという場面では大変有効であるが、非常に時間を食うのですべての読解授業で実施するわけにはいかない。 ○英語を母語とする上級学習者2名。
舘岡洋子（2003）	・課題として「協働学習の形態」「他者の役割」ついて見当が必要である。つまり、協働で行わない場合との比較。また「話し合いの頻度と学習の関係」についても見当の必要あり。

	○対象は中級から上級の17名。（日本語能力試験2級から1級のレベル）母語は中国語6名、ロシア語4名、タイ語3名、ドイツ語2名、韓国語2名。
舘岡洋子（2004）[22]	・「評価」をどうするか、対話的協働学習に不向きな学習者もいるのではないか、教師のビリーフと学習者のビリーフが合わないときはどうするのかという課題が残る。
駒田朋子他（2004）	・概ね効果的な反応であり、学習効果が見られたが、理解不足を残してしまうのではないかという危惧があるなどの課題も残った。 ○対象は中上級の学習者。人数は不明。国籍はアメリカ合衆国、インドネシア、タイ、中国、台湾、韓国、オーストラリアの計７カ国。
舘岡洋子（2006）	・予習をしてこない人や意欲のない人もいて、共同作業における「ただ乗り」が起きる。 ・コミュニケーション上のロス（脱線、非母語によるコミュニケーションの困難さなど）があったり、話し合いが発散的になったりしやすい。 ・集中力が低下することもある。 ・教師説明のような要を得た説明は仲間からは得にくい。 ・リーダーシップをとる学習者がいないと発散的になる。 ・「ソロ」「インターアクション」「変容（変容を受け入れ、認め合える共同体の生成）」の三つが改善へ向けた授業デザインのステップとして重要である。 ○留学生別科の学習者20名。ロシア６、韓国６、タイ２、ノルウェー１、ウズベキスタン１、グルジア１、ドイツ１、中国１、台湾１。
近藤有美（2006）	・よく話をする学習者とあまり話さない学習者がいたということをグループのリーダー的存在の学習者は気にかけている。 ・しかし、実際には発話量は問題ではなく、どの学習者も十分に参加しているという意識を持っていた。 ・内容理解だけではなく、文体や文法、文章表現、内容の感想など深

[22] 実践研究ではないため、対象者はなし。

	い内容について学習者は話したがっていた。 ○日本語学校の上級学習者12名。韓国２、台湾5、中国2、ドイツ１、フィンランド１、アメリカ１

それぞれの先行研究の問題点を見ていくと、「学習者要因」に関わる問題点が多いことがわかる。学習者の言語学習スタイルが協働学習に適合しなかったり、興味を持てずに積極的に参加できなかったりする場合、それが他のグループメンバーに負の影響を与えてしまう可能性がある。メンバー全員が予習をし、意欲的に参加し、他のメンバーを配慮するような場合は問題がないが、全員の足並みが揃わない場合、活動が円滑に進まないという指摘がある。また、グループ内でのコミュニケーションがうまく図れない場合、十分に活動に参加しているという意識が持ちにくくなることがある。

先行研究では対象者がすべて上級学習者、または中上級の学習者であるために、グループ内での意志伝達には問題がない可能性が高いが、レベルが中級以下の場合は話し合いが十分になされず、内容としても深い内容にならないことが指摘されている。その他、評価の問題であったり、レベルの問題なども見られるが、全体としては学習者要因に関わる問題点が多いことが先行研究から見てとれる。

３．調査の概要

３．１　授業の概要

授業の概要は第４章と同様である。ジグソー学習法による読解授業は１コマ５０分授業で、全部で８回行われた。学習者は韓国語を母語とする中・上級の学習者であり、人数は１１名（女性３名、男性８名）である。

使用教材は短編の推理小説である。西村京太郎（1998）『あなたが名探偵

―１９の難事件を解決しろ 新企画!犯人は袋とじの中』（講談社文庫） に収録されている二編の短編推理小説である。作品名と著者は『ラーメンたぬきの死（斉藤栄著）』と『深夜の目撃者（藤村正太著）』である。

この小説は問題形式になっており、作品の末尾に作者が提示した推理小説に関する問題と正解が袋とじになっているものである。このテキストを選択した理由は二つある。一つは、正解を見つけるという共通の目的を学習者が持つことができること。もう一つは分量的にもページ数が１０枚程度に収められているので大きな負担がなく、適当であるだろうという理由である。

授業の流れの概要は以下の通りである。

①ジグソーグループ（４人グループが二つ、３人グループが一つ）に分かれる。グループ内でそれぞれ１～３の番号を割り当てる。
②教材となる推理小説のページを順不同に混ぜた状態にし、それを３分割した後、それぞれに１から３の番号を振り、ジグソーグループに配布する。
③学習者は各自、自分が担当する番号の推理小説の文章（約３～４頁程度の分量）を手にする
④【第１ステップ】次に、同じ箇所を担当する者同士が集まり（エキスパートグループ）、担当箇所の内容について教師から配布される未習の単語や語彙、各ページのあらすじをまとめるプリントを参考にグループで話し合いながら、自ら未習の語彙や表現を探し、意味を確認しながら担当箇所の理解を深めていく。
⑤【第２ステップ】ジグソーグループに戻り、まず推理小説全体のページの順番を合わせる。
⑥順番が正しく並べられたら、グループで話し合って問題（犯人やアリバイの証明など）の解答を考える。

以上の手順で１回目は『ラーメンたぬき』を、２回目に『深夜の目撃者』を読んだ。なお、１回目終了後にグループ替えを行った。そして、教師は支援者や促進者としての役割を果たすため、グループ活動への積極的な介入は

控えるように行動した。

３．２　分析方法

活動終了後に受講した学習者によって書かれた所感文を資料として、ジグソー学習法の成果と課題を考察した。所感文の分析手順としては得丸（1998）と有田（2004）を参考にした。第１段階で、１２名の自由記述による所感文から、本活動にとって重要と思われる表現（文または文章）を抜き出した。第２段階で、記述された内容を砂川・朱（2008）の分析方法を参考にラベル付けし、これらのうち共通項を持つと思われるものを８項目に分類した。所感文の他にプログラム終了後には５件法によるアンケートも実施した。

４．結果と考察

４．１　５件法による授業アンケート結果

以下の表は今回のジグソー学習法を取り入れたピア・リーディングの授業全体の効果について５件法で質問した内容の結果である。

〈表〉 質問項目と結果

〔A=ぜんぜん思わない/ぜんぜんよくなかった　B=思わない/よくなかった　C=どちらでもない　D=少し思う/よかった　E=とても思う/とてもよかった〕

〈表２〉　５件法による授業アンケート結果

	質問項目	A	B	C	D	E
1	読解授業はおもしろかった	0	0	1	6	4

2	この授業は日本語の学習に役に立った	0	0	1	8	2
3	準備が大変だった	1	0	4	5	1
4	テキストの難易度は適当だった	0	1	4	4	2
5	読解能力が向上した	0	0	4	7	0
6	日本語の文法の理解が深まった	0	2	5	3	1
7	日本語の語彙の勉強になった	0	0	2	6	3
8	日本語の表現や文型の勉強になった	0	0	3	7	1
9	グループでの話し合いにちゃんと参加した	0	0	2	6	3
10	グループのメンバーにアドバイスをしたりして助けることができた	0	0	6	3	2
11	グループのメンバーの意見やコメントなどの発言は役に立った	0	0	1	4	6
12	グループでの話し合いは読解を進める上で役に立った	0	1	1	5	4

全体的に〈A〉〔ぜんぜん思わない・ぜんぜんよくなかった〕と〈B〉〔思わない・よくなかった〕に対する回答は非常に少なかった。〈C〉以上にほとんどの回答が集まっており、特に〈D〉に最も多くの回答が寄せられた。

この結果から活動自体は学習者にとって準備が大変であったものの、興味深く学習することができ、読解力向上、文法、語彙、表現や文型などの日本語の勉強に役立ったことがわかる。話し合いに関しては積極的に参加し、円滑な相互作用を通して他のメンバーの影響を肯定的に受けたということが読み取れる。

しかし、同時に行った自由記述回答の分析結果では主に「学習者」「授業運営」の項目に対して否定的な回答があり、５件法の結果の印象とは若干異なる。そこで、所感文の分析結果の全体を確認した上で、否定的な回答が寄せられた項目の分析を進めていくことにする。

４．２　所感文の分析結果

以下が分析の結果、分類された8項目である。（　）内は回答数を表す[23]。

〈表３〉　項目名と回答数[24]（全回答数は190）

上位項目	下位項目	回答数	合計
「新しさ」		16	16
「学習者」	「レベル」	18	28
	「授業に取り組む姿勢」	10	
「教材」	「推理小説」	13	28
	「テキストの難易度」	7	
	「生教材」	3	
	「その他」	5	
「授業運営」	「授業の進行」	27	52
	「担当箇所以外の理解不足」	10	
	「グループ編成」	7	
	「心理的不安」	3	
	「時間不足」	3	
	「教師の役割」	2	
「学習効果」	「読解能力向上」	6	22
	「読解能力以外の学習能力向上」	8	
	「役に立った」	8	
「自律性」		10	10
「他者の影響」		12	12
「楽しさ」		10	10

上記の表は第４章で見たものと同様のものである。以下、各項目の内容と

[23] 石塚（2009b）では分類項目数は９項目であったが、さらなる分析の結果、「その他」を分類から削除したために８項目となっている。
[24] 「新しさ」「自律性」「他者の影響」「楽しさ」には下位項目はない。

例を確認していく。

①「新しさ」(16)

これまでの読解授業とは異なり、新鮮であったり、斬新であったと捉えたもの。

例：「新鮮な印象を受けました」「ただテキストを読んだり、説明を聞いて、理解する授業とは全く違ったからです」

②「学習者」(28)

学習者に起因するもの、例えば、学習者のレベル、個人差、学習意欲、学習スタイルなどに関わる意見など。

例：「授業時間中に最も強く感じたのは個人差だった」「自分に与えられたテキストにいかに没頭したのかというのが差になって表れた」「メンバーの１人が自分のパートを読んでこなかった時は、基本グループは完全に迷宮入りしてしまうという短所がある」

③「教材」(28)

読解授業で扱った教材、推理小説、生教材に関して言及のあったものがここに含まれる。

例：「小説や新聞ではこのような楽しさは味わえない」「テキストが推理小説だったので、犯人という答えを見つけるために楽しく積極的に参加することができました」

④「授業運営」(52)

ジグソー学習法の方法について、例えば授業の進め方やグループの構成、教師の役割、今後の授業への提案などがここに入る。

例：「自分が担当した部分の発表が正しくなかったときには、答えを探すことができないので、チームの一人一人が頑張った気がします」「自分の意見を他の人に話してみるということができる課題だったからよかった」「皆が持っていた小説がバラバラになっていたので、お互い

に話し合わなければ進行ができなかったため話し合いがうまく行ったと思う」

⑤「学習効果」(22)

今回の読解授業を通して役に立ったり、読解能力や会話能力が向上したという学習効果に関する意見。

例：「各ページの要約、キーワードを見つけ、書き出したことは日本語の読解能力向上と内容把握において非常に役立った」「多様な表現を学ぶことができるチャンスをもらえたことがとてもよかった」

⑥「自律性」(10)

強制されて、または指示されて受動的に学習するのではなく自分から勉強をしたり、勉強せざるを得ない状況になったという場合、または自律的な学習へと変わっていったなど。

例：「誰かからの強制はなく、たくさん話せたのがよかった」「話し合わざるを得ない状況だった」

⑦「他者の影響」(12)

学習者同士の相互作用、相互理解、相互互恵関係、インターアクションに関わる意見。

例：「みんなの日本語が上手で１人が上手ではなくても、お互いに手伝いながら話し合えた」「１人で読解の勉強をするのとは異なり、グループのいろいろな人の意見を聞くことができるために、効果的だったと思う」

⑧「楽しさ」(10)

全体的に授業に楽しさを感じたという意見がここに含まれる。

例：「授業を楽しみながら受けることができたことがとてもよかった」「何よりも興味を持って取り組めた授業だった」

上記の８項目の回答を分析してみると、①「新しさ」③「教材」⑤「学習効果」⑥「自律性」⑦「他者の影響」⑧「楽しさ」の項目では大部分が肯定的な回答であった。

しかし、一方で②「学習者」④「授業運営」では否定的な意見が多く、ピア・リーディングの問題点がこの２項目に集中していることが分かった。自由記述の回答の多くはこの「学習者」と「授業運営」に寄せられており、この２項目をさらに分析することで問題点の原因および改善策が見えてくるのではないかと思われる。

４．３　問題点の分析（１）「学習者」

以下の表は「学習者」の項目における肯定的意見と、否定的意見の中から代表的なものをまとめたものである。「学習者」全体の回答数２８の中で一つの回答のみが肯定的回答であり、その他はすべて否定的回答であった。

〈表４〉　「学習者」の回答例

項目名	下位項目名	学習者の回答例
学習者	レベル	＜肯定的意見＞ ・日本語が上手な人が進行役を務めたのでうまくいった ＜否定的意見＞ ・グループごとのレベル差の影響 ・能力の低い学生への配慮を要望 ・レベル差により各学生の学習量に差が出る ・グループ内活動でのレベル差の調整 ・能力の低い学生が他のメンバーに与える影響
	授業に取り組む姿勢	＜否定的回答＞ ・学習意欲の差により各学生の進度に差が生じる ・学習意欲の差により内容理解に差が出てくる ・課題をしないため他のメンバーに迷惑がかかる

		・グループ間の競争を強く意識するあまり、エキスパートグループで重要な手がかりを言わない

これまでの先行研究では学習者のレベルに関しては、上級レベルの学習者でない場合、日本語によるインターアクションが難しくなるために活動に支障をきたすという指摘がなされてきた。しかし、今回の実践研究での結果を見ると、学習者のレベルについては授業の活動可能な対象レベルという観点ではなく、学習者間のレベル差、またはグループ間のレベル差が学習進度に影響を与えてしまうのではないかという学習者の心理的不安につながってしまい、否定的な意見が現れたのだということがわかる。

先行研究では学習者のレベル差は読解活動を行う対象としては上級レベルでないと難しいという観点からの分析のみであったが、今回の調査の結果からそれ以外の要因があることがわかった。グループ内でのレベル差、学習量の差、グループ間での差などが学習進度および学習者の情意面に負の影響を与えるということがわかる。

しかし、本来の協働学習の理念から言えば、このような学習者間の「差」があるからこそ学びが生まれるという考えが根底にある。今後の授業デザインを考えていく上では、学習者が否定的に捉えている学習者要因に関わる問題をどのようにプラスの方向に結び付けていくかが重要になってくるであろう。

４．４　問題点の分析（２）「授業運営」

以下の表は「授業運営」の項目における肯定的意見と、否定的意見の中から代表的なものをまとめたものである。「授業運営」全体の回答数５２のうち、八つの回答のみが肯定的なものであり、すべてが「授業進行」の下位項目に含まれる。その他は否定的回答および中立的な回答である。

〈表５〉　「授業運営」の回答例

項目名	下位項目名	学習者の回答
授業運営	授業の進行	＜肯定的意見＞ ・自分の意見を他の人に話せる ・学生同士の討論を通じて日本語のコミュニケーション能力を向上させるやり方がよい ・ただ文章を読んで解釈する他の読解授業のやり方に比べ、負担が少ない ・このようなグループ方式の授業は推理小説を読解する場合に非常によい
		＜否定的意見＞ ・他のグループの意見を聞く時間がもっと欲しい ・学習者により発話量が大幅に異なるのでそれを改善して欲しい ・正解に対する討論をする時間が欲しかった
	担当箇所以外の理解不足	＜否定的意見＞ ・他の人のパートはどうなのか全体的な内容がよくわからなかった ・他のメンバーの説明を聞いても、はっきりせずに簡単に話しても何を言っているのまったく理解できない ・他の人が話すことを理解できないため、作業が遅くなり、正解に辿り着くのが大変
	グループ編成	＜否定的意見＞ ・人数上の問題で、自分が話すことが重複してしまうことが多かった ・実力者や年長者に依存する傾向がある ＜中立的意見＞ ・グループのリーダーや代表を決めるのは、読解の内容の分担やグループメンバー全員の責任感を高める上で重要だ

		・グループのメンバーは３，４名がいい ・多くもなく少なくもない人数であれば、じっくりと話し合いに取り組める ・グループの人数は最少の人数にしなければならないと思う（２，３人程度。これ以上は問題がある）
	時間不足	＜否定的意見＞ ・自分の担当部分の作業で手一杯 ・授業時間内に読むのは無理だと思う ・自分の担当部分を読むのに忙しく、グループの活動に移れない ・わからない単語や表現を探す時間が足りなかった
	教師の役割	＜否定的意見＞ ・教師の参加不足 ・教師の積極的な参加を要望
	心理的不安	＜否定的意見＞ ・非常に難しく、緊張する ・他グループへの敗北への不安感 ・他のグループとの競争だったので多少緊張した

「授業運営」には下位項目として「授業の進行」「担当箇所以外の理解不足」「グループ編成」「時間不足」「教師の役割」「心理的不安」の６項目がある。

ジグソー学習法では活動の多くの部分を学習者に任せる場合が多い、教材の準備や活動の流れは当然のことながら指導するが、それ以外の活動においては教師は支援者の立場をとるために、学習者の活動に積極的に介入するということはしない。それが大きな原因になっていると考えられるが、「授業の進行」では学習者同士でどのように活動を進めていったらよいのか迷ってしまうという意見が多かった。

協働で行う読解授業、特に今回のような役割の分担が明確なジグソー学習法の場合、学習者の自律性に委ねる場面が非常に多くなる。ほとんどの学生が協働学習による授業は初めてだったということもあり、教師の介入が少ない支援者の立場の場合には混乱してしまう可能性が多いことがわかった。

「グループ編成」に関しては中立的な意見が多く、主にグループの人数に対する要望が多かった。２、３名、または３、４名がよいという意見が多く、学習者としてはじっくりとグループメンバーで話し合うことができる少人数が適していると捉えていることが分かる。

「時間不足」は「授業の進行」と重複する内容もあるが、自分の担当箇所を完璧に理解するには時間が足りなかったようである。今回の活動では学習者個人の役割や責任が大きいために自分の担当箇所だけは完全に理解しておきたいという心理的作用があったようである。その原因も影響していると考えられるが、個人の責任とグループ間の競争を意識しすぎてしまった学習者は、それらが「心理的不安」にも影響してしまったようである。

この項目で注目したいのは「担当箇所以外の理解不足」である。先行研究では注目されなかった点であったが、これはピア・リーディングおよびジグソー学習法の大きな問題点と捉えてよいのではないかと考えられる。この読解授業は各自の役割分担を明確にし、それぞれが相互作用を通して、メンバーがお互いに理解を深めていくことを目標としている。

しかし、現実には自分の担当箇所は自分が責任を持って理解したものの、その他の担当箇所についてはほとんど内容を知らないという場合が多かった。授業内では各自が担当した箇所の内容を他のメンバーに伝えるという時間は十分に設けたが、たとえ時間は多くても、口頭による説明だけでは他のメンバーの担当箇所については深い理解が得られなかったようである。

また、反対に自分が自分の担当箇所を説明する時に、本当に自分が適切な説明をしているのかという不安に駆られてしまったという学習者もいたようである。全体的な内容がつかめていない状況では、お互いが助け合いながら理解を深めていくという作業が円滑に進まないという欠点が見えてきた。

舘岡（2007）はジグソー・リーディングの重要なポイントとして「焦点化」

「可視化」「受容」の三つを挙げている[25]が、今回の結果に関していえば、舘岡のいう「可視化」がより重要性を増してくるのではないかと思われる。個人の責任も重要であるが、他のメンバーの学習した内容を「可視化」して、つまり視覚的に目に見えるように提示し、理解を深めていくという活動が欠かせないのではないだろうか。その「可視化」が遂行できるように導くことが教師の役割の一つにもなるであろう。このことは個人への対応や評価とも関連が深いと思われるが、この点に関しては第９章で詳述する。

「授業運営」に関しては全体的に否定的な意見が多かったが、全体を通して分析してみると、いずれも「教師の役割」につながる問題なのではないかと思われる。「授業の進行」「グループ編成」「時間不足」などは教師がより多く介入し、学習者それぞれのケアを十分にしていけば解消できる問題でもある。また、「担当箇所以外の理解不足」についても授業を進めていく中で他のメンバーの内容を理解するための多様な活動を組み込んでいき、さらにどの学習者も理解できるように教師が導くことが求められるのではないだろうか。

通常、協働学習における教師の役割としては「ファシリテーター（facilitator：促進者）」と呼ばれるような「支援者」の立場であるべきであるという主張が多い。学習者主体の自律的な学習を教師の過度な介入で妨げるのではなく、教師は教室運営を活発にし、円滑に授業が進むように調整していくという役割が一般的である。

今回の実践研究でも教師はあえて学習者の活動に積極的に介入するということはせずに、外から見守る支援者の立場を貫いた。しかし、所感文の自由記述回答の「教師の役割」にもあるように、学習者は教師が支援者の立場でいる場合、「何もしていない」「参加していない」というように否定的に捉える傾向があるようである。これは学習者の教師に対するイメージという問題に関わるために、その点についてはさらに別の観点から調査をしなければ

[25] 「焦点化」とは話し合いが散漫にならないように論点を絞り明確にすることであり、「可視化」とは他者への伝達のためにも自分自身の内省のためにも考えをなるべく具体的にすることである。また、「受容」とは他者の考えや意見を「受容」できるような柔軟さを持つことを意味する。

ならないだろうが、今回の実践の結果から学習者は、教師は授業において、主導的に活動するものだと考えており、完全な支援者ではなく、積極的な介入も含めた支援者であることを望んでいるということがわかった。積極的な介入がどの程度を基準とするのかは議論になるところであるが、今後はピア・ラーニングにおける教師の役割が大きな課題点となってくるのではないかと思われる。

ピア・ラーニングにおける一般的な教師のイメージとしては、教師はあくまでも支援者、調整者であり、学習者主体の活動を支えていく存在であると思われている。しかし、今回の実践研究を通しての見解としては、ピア・ラーニングにおける教師は学習者主体の自律的な学習を妨げない範囲で、より積極的な介入を試みた方がより効果的であると思われる。また、学習者の立場からしても、何もしないよりはしっかりと見守った上で指導をしてもらうことを望んでいることが言えるのではないだろうか。もちろん教師が単なる知識の伝達者として学習者の学習の機会を奪うことは避けなければならないが、学習ストラテジーを教えるファシリテーターとしてはより積極的に介入し、指導していくことが効果的なのではないかと思われる。協働学習における言語教育観、教師のあり方に対する観念の転換が必要になってきているのではないだろうか。

５．まとめ

協働学習を取り入れた読解授業、ピア・リーディングをJFL環境の韓国語母語話者を対象に実践し、方法としてはピア・リーディングの中のジグソー学習法というやり方で授業を行った。授業後の５件法による質問紙調査および所感文の自由記述回答の分析から以下の点が明らかになった。

５件法のアンケート結果では、学習者はジグソー・リーディングによる読解授業を肯定的に捉え、学習効果があったと認識していることがわかった。しかし、所感文の自由記述回答の分析の結果を見てみると、「学習者」と

「授業運営」に関しては否定的な回答が多かった。教師はその役割として、学習者が自分の担当以外の箇所の理解をどのように深めていけるかをデザインしていくことが求められる。学習スタイルや学習動機の個人差による問題を防ぎ、円滑な授業運営ができるように授業の進行方法や全体のルールを調節していかなければならないであろう。これはピア・リーディング以外のピア・レスポンスなどにも共通する点である。

「教師の役割」に対する直接的な記述回答はないものの、それぞれの回答の裏には教師の役割への要望が隠れていることが読み取れる。今後は日本語能力の個人差による心理的な不安をどのように払拭させるかが課題の一つとなる。

今回の調査で注目した「担当箇所以外の理解不足」に関しては舘岡（2007）の「焦点化」「可視化」「受容」のうち、「可視化」が一つのキーワードになり、特にジグソー・リーディングの場合は重要であると考えられる。自分の担当箇所を重点的に学習できるという長所がある反面、他の部分の理解においては不足してしまうという短所も同時にある。いかに他のメンバーが担当した箇所を理解するかが鍵となるが、各自の理解した内容をできるかぎり同じグループのメンバーやクラス全体で目に見える形で共有するという作業を授業運営の中で教師は考えていく必要があるのではないだろうか。教師がクラス全体に同時に働きかけることのできる時間を有効に使い、学習者の理解を深めていくことが求められるであろう。

そのような全体での活動を充実させると同時に、学習者個人へのケアについても教師の役割は非常に大きい。協働学習では全体学習の一斉授業という形態は稀であるために「個人」「ペア」「グループ」での学習が中心となる。すると、どうしてもレベル差などが要因となり、学習が遅れがちな学習者も現れてくる。そのような状況では教師はいかに学習者一人一人に向き合うことができるかが重要になってくる。

一人の学習者の指導に集中するためには学習者が互いに教え合う教室運営のシステムを確立することも一つの解決策であると考えられる。単純に教師が支援者の立場にのみ固執し、すべてを学習者の自律性に任せるだけでは限界がある。今後の協働学習では放っておいても学習者同士が学び合うような

状況が生まれるように授業デザインを考えていく必要があるのではないだろうか。

学習が開始されると、どうしても学習者の中で習熟度に差が出てくる。学習者には自律的な学習を求めるが、その裏では教師がこれまで以上に学習者の活動に深く介入し、学習の進行を管理し、授業運営をコントロールしていくことも求められるのではないだろうか。そのためには「学習者」の項目で問題になっていた学習者同士の習熟度の差を上手く利用し、学習者が自然と学び合えるような状況を作り、学習者に任せられる部分は適切な指導の下で任せ、教師は学習の進度や理解に苦しむ学習者のケアに時間をかけるべきである。そのための具体的な改善策を実践研究の中から探っていくことが今後の大きな課題である。

その他の課題としては、プロセスリーディングの場合でも同様の問題が起こるのかという課題が残る。グループ活動だけに注目するのではなく、学習者の内省活動の時間も十分に取る必要がある。今回の結果から協働学習における教師の役割の重要性が確認できたが、韓国語母語話者の教師に対するイメージがどのようなものなのかを理解しておくと、教師の介入度についてもヒントを得られるのではないかと思われる。そして、 一人の学習者の指導に集中するための学習者が互いに教えあう教室運営のシステムの具体案を今後は実践研究を積み重ねていく中で確立させていくことも課題の一つであろう。

ここまでの実践でピア・ラーニングにおける学習者の意識と教師の役割の二つが非常に重要であることが明らかになってきたが、先行研究ではこの二つの観点に注目した研究は少なく、今後の課題として残されることが多い。しかし、実際にピア・ラーニングにおいて活動するのは主役である学習者と支援者である教師である。その重要な二つの要素を研究することはピア・ラーニングの研究において大きな意義があると考えられる。第６章以降は学習者のピア・ラーニングに対する意識と教師の役割に着目し、実践および調査を通して分析を進めていくことにする。

第６章　学習者のビリーフⅠ

－中国人学習者との比較を中心に－

１．はじめに

第５章では実践研究の結果から学習者の意識と教師の役割の重要性を確認した。ピア・ラーニング研究においてこの2点は注目されるべき観点であるが、先行研究は非常に少なく、今後多くの実践や調査が期待される。

これまでのピア・レスポンスではプロダクトに見られる活動効果、推敲の特徴、インターアクションの実際、学習者要因、活動練習期間と学習効果、モードの異なる活動[26]が中心となってきた。研究の動向として、当初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はどのようなものかが検証されてきたが、近年では学習者間の相互作用や意識変容、多様な対象者や教育機関、地域の日本語、そして日本語教育以外の分野での応用など幅広い範囲に広がっている。

しかし、今後残されている課題点として池田・原田（2008）は「評価」（作文プロダクトの評価、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」の三つを上げており、現在でも、これらは多くのピア・レスポンスの研究の今後の課題として提議されてはいるものの、実際の研究はそれほどなされていないというのが現状である。

特にピア・レスポンス活動の主役である学習者が活動をどのように捉えているのかという意識調査はほとんどなされておらず、学習者のビリーフ[27]を

[26] モードとはここでは 口頭によるコメント、記述によるコメント、オンラインなどを指す。

[27] ビリーフ（belief）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

調査したものでは管見の限り、田中（1996，2005，2006，2007）の調査しかなく、しかも対象者は中国人学習者である場合が多く、韓国人学習者の場合はどうなのかという疑問点が残されたままである。

そこで、第６章では韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、韓国人学習者[28]がピア・レスポンス活動において、学習者はどのような意識を持っているのかをビリーフ調査を通して解明していく。そして、調査の結果を田中（2005）で実施された中国人学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような相違点が見られるのかを分析することを目的とする。

２．ビリーフ調査の先行研究

まず、日本語教育におけるピア・レスポンスのビリーフ調査を概観する。田中・北（1996）は中国人学習者（台湾人は含まない）・韓国人学習者を対象に「自己推敲」と「ピア・レスポンス」に対するビリーフ調査をした。その結果、「仲間に自分の作文を見せること」の項目において抵抗感を持つ学習者が多く、中国人や韓国人の学習者を対象としたピア・レスポンス活動の実施の難しさを指摘した。しかし、一方で「作文の内容について仲間と話したい」「仲間の意見を自分の作文に取り入れることができる」に関しては多くの学習者が賛成しているとも述べている。

田中（2005）は中国人学習者（台湾人は含まない）に対して、毎回活動相手を変えてピア・レスポンスを行い、その後どのような意識を学習者は持っているのかを目的としてインタビュー調査を行った。被験者は留学生別科の

たは無意識に持っている考え方」をいう。（田中，2007）

[28] 本研究では基本的に韓国語母語話者という表現をしてきたが、このビリーフ調査では中国人学習者を調査した研究との比較を行うため、あえて韓国人学習者と表記するが、意味内容は韓国語母語話者と同じである。

中国人中級学習者１８名であり、結果として他人に作文を読んだり読まれたりすることには肯定的だが、評価を書いたりメンバーからのコメントに対しては否定的であるという結果が出た。

田中（2006）では中国人学習者１９名を対象にピア・レスポンス活動を実践し、話し合いの問題点を考察した。ビリーフ調査の結果から、「教師への依存度の高さ（自律性の低さ）」「個性の差異」「日本語能力の制限」という三つの話し合いの問題点を明らかにした。それぞれの問題点から「活動の導入方法」「教師の介入方法」「母語利用の方法の検討」を考える必要性があることを指摘している。

田中（2007）は上級学習者１２名（中国１０名、韓国１名、ロシア１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を行った。話し合いの言語およびグループ編成に関しては次章のテーマであるため、田中（2007）の内容は第７章で詳述する。

３．調査の概要

３．１　授業の概要

韓国人学習者を対象にピア・レスポンスを取り入れた作文の授業を行い、ピア・レスポンスに対してどのようなビリーフを持っているのかを調査することが第一の目的である。そして、中国人学習者 の結果と比較し、韓国人学習者との間にどのような相違点が見られるのかを分析することを第二の目的とする。

調査項目は仲間の作文を読むことと読まれること、仲間にコメントを言うことと言われることについてである。また、それ以外にも現場の教室では実際的な問題となる話し合いの言語やグループの編成、望ましいグループメン

バー、そして仲間から学ぶことと教師から学ぶことの違いについても質問した。

調査期間と被験者数は以下の通りである。

〈表１〉 調査期間と被験者数

	期間	被験者数
①	2009年2学期（9月～12月）	55名（2クラス：27名+28名 ）
②	2010年1学期（3月～6月）	35名（1クラス）
③	2010年2学期（9月～12月）	39名（1クラス）

被験者は韓国の某大学で日本語を学ぶ学習者であり、被験者数の合計は１２９名である。作文の授業のレベル設定は中級であり、学習者も中級レベルが大半であるが、上級や初級の学生も授業申請しているため、少数ではあるが、それらの学習者も含まれている。作文の授業は大学２年生の科目として設定されているが、再受講の学習者も申請しているために３年生、４年生の学習者も若干数含まれている。日本語専攻の選択科目であるために、大多数は日本語を専攻とする学習者であるが、中には他学科の学生も申請している。

授業の流れであるが、ピア・レスポンスを取り入れた作文の授業は１週間に１回、２時間連続の授業が行われ、１時間の授業は５０分である。授業時間内で作文を書くことはなく、課題すべて宿題とし、教室ではグループによる話し合いや教師によるフィードバックを行った。

作文完成までの流れは、まず教師が与えたテーマで作文を原稿用紙で６００字から８００字の範囲で作成し、授業の２日後に提出する。作文のチェックは２段階に分かれており、第１回目のチェックで教師は学習者自身に考えてもらうため、文法や語彙などの日本語の間違いや不自然な箇所に傍線のみを引き授業時間の開始時に学習者へ返却する[29]。

[29] 傍線は３色で色分する。赤色→日本語の間違いや文法的な誤り、意味不明な箇所。青→文法的な間違いではないが不自然な表現、語彙など。日本語らしい日本語ではない箇所。意味は理解できるが日本語らしくない表現。緑→漢字や作文ルールなど

そして、２時間の授業時間の中でグループ別に１人ずつ作文のピア・レスポンスをさせた。その後、話し合いの結果を参考に再度推敲し、１回目と同様に授業の２日後に提出する。２回目の教師添削ではすべてを正しい日本語に直し、教師のコメントをつけて再度返却する。

グループでの話し合いでは特にリーダーを設定することはせず、ジョンソン他（2001）で紹介されている協同学習の話し合いのルールを参考に、「司会者」「時計係」「書記係」「発表係」という四つの係を各学習者に担当させ、グループメンバー全員が話し合いに参加するようにした[30]。

１時間目は作文を返却し、各グループでピア・レスポンスを行った。話し合いの流れとしては、まず１回全員でメンバー全員の作文を回して読んだ後、各自の作文を約１０分から１５分程度の時間でチェックし、お互いにコメントし合うように指導した[31]。

使用言語に関しては特に厳しい規制はしなかった。学習者の大半が初・中級の学習者であり、日本語ですべてを説明することは非常に困難であり、内容的にも不十分になってしまう可能性がある。話し合いでは学習者同士の話し合いを円滑に進行させるために学習者の母語である韓国語の使用を認めた。

３．２　分析方法

調査方法は質問紙調査[32]である。学期の授業は全１５週であるが、期末試

特に表記に関するチェック。漢字で書くべきところ、日本式の漢字になっていないところ、作文の表記として正しくない箇所。

[30] 「司会者」はグループでの話し合いの進行を担当し、「書記係」はグループで提出するプリントや話し合いをメモにとる仕事をする。「時計係」は制限時間に話し合いが終わるように気を配る。そして、「発表係」はグループで話し合った内容を代表してクラス全体に発表する。第３章の実践で設定した係と基本的に同じである。

[31] コメントは記述コメントではなく口頭によるコメントである。

[32] 田中（2005）のビリーフ調査ではインタビュー調査により行われたが、本研究では被験者が多人数のためすべての被験者に対してのインタビュー調査の実施は困難であるとの判断から質問紙調査を実施した。

験直前の授業（１４週目）終了後に質問紙を配布し記入してもらった。質問紙は無記名であり、使用言語は日本語と韓国語の両言語の使用を可とした。

質問項目は田中（2005，2007）を参考に作成した。質問項目は以下の通りである。

１）仲間[33]の作文を読むことは役に立ちましたか。
２）仲間に作文を読まれることに抵抗はありませんでしたか。
３）仲間にコメントを言うことはどうでしたか。
４）仲間のコメントは役に立ちましたか。
５）グループでの話し合いの「使用言語」についてはどう思いますか。
６）「グループの決め方」についてはどう思いますか。
７）グループのメンバーにはどんな人がいると、うまくいくと思いますか。
８）グループのメンバーにはどんな人がいると、あまりうまくいかないと思いますか。
９）グループでの仲間から学ぶことと、先生から学ぶことにはどのような違いがありますか。

１）～４）の質問項目については田中（2005）を参考に、被験者の回答を肯定的、中間的[34]、否定的の三つの回答カテゴリーに分類した。質問５）～９）の「使用言語」「グループ編成方法」「グループメンバーの質」「仲間と教師から学ぶことの相違点」についての詳細な分析は次章で行う。

４．結果と考察

＜表２＞はビリーフ調査での各質問項目における回答カテゴリー別の回答

[33] ここでは比較対照の先行研究で使われている用語に合わせるため「仲間」という用語を使用しているが、意味は「グループメンバー」と同一の意味として使用する。
[34] 中間的回答とは肯定的回答と否定的回答が入り混じったものと、肯定的か否定的のどちらでもないものの両者である。（田中，2006）

数を表したものである。質問は１）～４）の質問である。

〈表２〉　各質問項目における回答カテゴリーの回答数　複数回答あり

	肯定的	中間的	否定的
１）仲間の作文を読むこと	126	2	13
２）仲間に作文を読まれること	94	17	9
３）仲間にコメントを言うこと	86	14	15
４）仲間のコメントの効果	116	0	1

４．１　仲間の作文を読むこと

仲間の作文を読むことについては圧倒的に肯定的な回答が多かった。以下は質問紙に書かれていた理由の例である。

〈表３〉　「仲間の作文を読むこと」の回答例　（）内は回答数

肯定的	・はい役に立ちました。(57) ・自分と違う意見や価値観を知ることができてよかったです。(20) ・自分よりも日本語が上手な人の作文を読むと、自分が知らなかった単語、文法、表現もわかるようになる。(16) ・自分と違う多様な表現が見られるから。(7) ・自分の間違っていた部分をお互いに話すことができてよかった。(5) ・自分の作文と比較して自分の間違えた部分と他の友達の間違えたところを全部知ることができてよかった。(4) ・自分の意見と違う仲間の作文を読みながら、考えの幅や視野が広がるような気がします。(4)
中間的	・書こうとする内容がある程度分かれば、新しい語彙を理解することができるが、そうでない場合は役に立たない。(1)
否定的	・時間が少し足りなかった。(3)

	・知らない単語ばかりなので読みにくかったです。（2） ・意味を理解しにくかった。（2） ・どれが正しい表現なのかわからなかった。（1）

回答の理由を見ていくと、日本語の文法や作文の表現だけではなく、テーマに対する仲間の考え方についても作文を読むことで参考になったというものが多かった。授業時間内のピア・レスポンスでの話し合いの場面では日本語の語彙や文法などの表面的な内容の話し合いが多かったという印象があったが、学習者自身は他のメンバーの作文を読むことを通して、言語的な面だけではなく仲間の考え方や表現など、さまざまな気付きを経験していたことがわかる。そして、その気付きを肯定的に捉えていることが回答から窺える。

否定的な回答を見ていくと、仲間の作文を読んでも読みにくかったり時間がなかったりしたために、じっくりと読むことができなかったことが大きな理由となっている。仲間の作文を読んだのはグループでの話し合いが始まる前であり、読んでいるメンバーの作文には教師のチェックの傍線が書き込まれている。間違っている箇所をグループで話し合って考えてもらうために、敢えて傍線部のみのチェックにしてある。そのために間違った日本語がそのままになっているところや意味不明な箇所がそのままの場合もある。おそらくそのようなことが否定的回答につながっているのではないかと考えられる。仲間の作文を読むときは、通常推敲前に読むことが多いが、リライト完成後にも読む時間を与えれば、また新たな気付きが学習者に起こる可能性も期待される。

４．２　仲間に作文を読まれること

〈表４〉は「仲間に作文を読まれること」の回答例である。

〈表４〉　「仲間に作文を読まれること」の回答例　（　）内は回答数

肯定的	・ありませんでした。（68）

	・みんなに読んでもらって直してもらえてよかった。（2） ・前にやったことがあるから慣れていました。（2） ・そもそも、作文は人に読まれるものですから。（1） ・読まれることを知っていたからもっと丁寧に書くことができた。（1）
中間的	・最初は恥ずかしかったが、慣れていくにつれて大丈夫になった。（13）
否定的	・少しありました。自分が下手なので。（3） ・ちょっとあります。自分の秘密を書く場合もあるので。（1）

回答を見ていくと、仲間に作文を読まれることに対して抵抗感を持っていない学習者が多いことがわかった。事前の予想では自分の作文を他人に読まれることは恥ずかしいという回答がかなり多いのではないかと考えていたが、実際にはその反対の結果が出た。授業開始前に仲間に作文を読んでもらうことの意義を説明してはいたが、これほど肯定的意見が出るというのは想定外であった。

作文を読まれること自体は恥ずかしいという正直な理由を書いた被験者も多かったが、中間的回答を見てもわかるように、慣れていくにしたがって抵抗感は薄れていく学生も少なくない。この作文を読まれることというのは最初から抵抗のない状態を期待するのは難しいが、作文を読み合うことの意義を十分に説明しておけば、回数を重ねるにしたがって慣れていき、次第に抵抗感が薄れていくものであるといえる。

しかし、あまりに自分の日本語能力に自信がない場合や人に見られたくない内容を書いてしまった学習者の場合は抵抗感を強く感じてしまう。ピア・レスポンスでの作文テーマは他人に読まれても問題のないものにすることが授業デザインでは求められる。

４．３　仲間にコメントを言うこと

〈表５〉は「仲間にコメントを言うこと」の回答例である。

〈表５〉　「仲間にコメントを言うこと」の回答例　（　）内は回答数

肯定的	・よかったです。（28） ・役に立ちました。（17） ・皆で一緒に直すという方法はすごくいいと思う。（3） ・自分が知っていることを教えてあげることで、自分でもう一度確認し応用することができる機会だった。（2） ・お互いに知っていることを交換したことがよかったです。（2） ・みんなで一緒に考えて正しい表現を探し出すのがよかったです。（2） ・教えることで自分の理解もさらに深まった。（2） ・先生への質問の量が減ってよかった。（1） ・1人で直すのよりは、より早くて理解しやすかった。（1）
中間的	・ちょっと難しかったけど、よかったです。（3） ・あまりコメントは言ったことがありませんでした。（3） ・コメントよりもお互いの間違いを教え合うことが多かった。（1）
否定的	・日本語が上手ではないので、あまりコメントは言えなかった。（6） ・自分の間違いが気になりすぎて、あまりコメントできなかった。（2） ・コメントは言い合ったが、誰もはっきりとわからなくて、結局先生に聞いてしまうことがあったのが残念でした。（1） ・よくわかっていないのに教えてしまう可能性がありました。（1）

全体的に肯定的な意見が多く寄せられた。コメントを言うことで自分自身の理解が深まり、それによって達成感を得られたためであろう。中には「先生への質問の量が減ってよかった」とあるように、自分たちで解決できるものは解決しておき、どうしてもわからないものだけ先生に聞くという流れになる場合もあるようである。

このようにどうしてもわからない段階までグループ全員で時間をかけて考えた後に教師に質問することで、さらに理解も深まるのではないかと考えられる。授業の効率性を考える際に、教師への質問が絞られていくことで質問の数が減ると同時に質問自体の質も上がる、そして質問量が減ることで教師が多くのグループの質問に答えることができるという好循環につながる可能

性がある。

否定的な回答を見ると日本語能力に自信がないためにコメントが言えなかったり、言ったとしてもそれが確実な答えなのか学習者には最終的な判断ができないことがあったりしたようである。このようなケースに対応するのがピア・レスポンスにおける教師の大きな役割の一つであろう。

最終的には作文プロダクトを教師が最終的にチェックすることは約束するとしても、グループでの話し合いだけでは解決されないまま疑問点が置き去りにされてしまうおそれがある。この問題はピア・レスポンスの大きな課題の一つであるが、どう対応していくのかについて教師の役割の観点から考えていく必要がある。

４．４　仲間からのコメント

〈表６〉は「仲間からのコメント」の回答例である。

〈表６〉　「仲間からのコメント」の回答例　（　）内は回答数

肯定的	・はい。役に立ちました。（66） ・自分で気付かなかったところを知ることができた。（17） ・仲間のコメントを通して詳しく理解することができた。（3） ・リライトするときに本当に役に立った。（1）
中間的	・なし
否定的	・あまり役に立たないと思います。（1）

否定的回答一つを除いてすべて肯定的回答であり、非常に役に立ったと回答した被験者が多かった。仲間からコメントをもらうことで理解が早まると同時に、自分では気付かなかった日本語やテーマに対する考え方や意見を知ることができるということが圧倒的な肯定的意見につながったと思われる。

５．中国人学習者との比較

第５節では中国人学習者を対象に行われたピア・レスポンスの調査結果との比較を行う。比較するためのデータは田中（2005）のものを使用する。現在、ピア・レスポンスにおけるビリーフの研究は始まったばかりであり、その中でも一つの国の学習者のみを対象としたものは田中の研究以外には見当たらない。ここでは今回の調査の結果と田中（2005）で得られた結果とを比較分析し、中国人学習者とはどのような相違点があるのかという考察を通して韓国人学習者の特徴を検討していく。なお、比較する回答は質問項目の１）～４）であり、質問文は同文である。

次の表は田中（2005）が行った調査での各質問項目における回答カテゴリーの結果である。

〈表７〉 各質問項目における回答カテゴリーの回答数（田中，2005）

	肯定的	中間的	否定的
１）仲間の作文を読むこと	9	5	4
２）仲間に作文を読まれること	16	2	0
３）仲間にコメントを書くこと	1	2	15
４）仲間のコメントの効果	0	2	16

５．１　仲間の作文を読むこと

本調査では肯定的回答は１２６と圧倒的に多いが、中国人学習者の場合は肯定的回答が他よりも多いものの圧倒的ではなく肯定的回答が比較的多かった。田中（2005）の回答でも「仲間の作文を読むことは、さまざまな考え方や意見がわかり、作文の内容の充実に役立つ」とあるように、文法や語彙などの表面的なところだけではなく、作文を通して書き手の考え方にまで意識が向けられているという点は共通していた。韓国人学習者も中国人学習者も

仲間の作文を読むことについては肯定的なビリーフを持っているといえる。

５．２　仲間に作文を読まれること

仲間に自分の作文を読まれることについては中国人学習者の場合でも圧倒的に肯定的回答が多かった。自分の作文を読まれると、自分が上手でないことが分かってしまって嫌だというような否定的な回答が肯定的回答を大きく上回ると予想されたが、結果的には中国人学習者と韓国人学習者の両方で大多数の学習者が仲間に読まれることを肯定的に捉えており、抵抗感や拒否感はないと答えている。

田中（2005）は田中・北（1996）の研究では仲間に作文を読まれることについては否定的な回答が非常に多く、その原因として田中・北（1996）が質問紙調査をしたためであるとしているが、本調査はインタビューではなく質問紙調査であり、本調査の結果も田中（2005）と同様の傾向を見せていることを考えると、その原因が調査方法にあるとは断言できない。

５．３　仲間へのコメント

この仲間へのコメントに関しては本調査と田中（2005）では逆の結果となった。中国人学習者を対象とした調査では否定的な回答が圧倒的に多かった。一方で韓国人学習者を対象とした今回の調査では肯定的回答は８６であり、他の回答よりも数として非常に多い。

田中（2005）は否定的な回答が多かったことを受けて、「ピア・レスポンス活動を話し合いにすることで、ピア・レスポンスを肯定的に捉える可能性がある」と述べている。本調査は田中（2005）の評価表への記入によるコメントとは異なり、グループでの話し合いの中での口頭によるコメントである。本調査のような話し合いにすることで肯定的な回答が多く得られた結果を見る限りにおいては、田中（2005）の指摘したピア・レスポンス活動の仲間へ

のコメントを話し合いにすれば学習者は肯定的に捉える可能性があるという指摘は支持できることになる。

５．４　仲間からのコメント

仲間からのコメントも中国人学習者を対象とした調査では否定的な回答が圧倒的に多いが、韓国人学習者を対象とした本調査では全く反対の結果となった。本調査では回答数全１１７のうち、否定的回答はたった一つであり、中間的回答もなく、残りのすべては肯定的回答であった。韓国人学習者と中国人学習者では仲間からのコメントに対するビリーフに非常に大きな違いが見られる。

その原因を探っていくと、韓国人学習者や中国人学習者という属性はそれほど大きな影響を与えていないのではないかと考えられる。田中（2005）では以前にも触れたようにコメントの方法が評価表に記述するという方法であるが、そのコメントの仕方に大きな原因があると考えられる。中国人学習者の回答例を見ていくと、「批判的なコメントがもらえない」「コメントがいつも同じだった」「仲間には批判的なコメントは避ける」という回答にもあるように建設的なアドバイスの交換ができていないことが否定的回答の多さにつながっているとも見て取れる。

口頭によるコメントの場合は話し合いという場で学習者同士のインターアクションがあり、お互いに仲間と確認し合いながら助け合うことができるが、記述式のコメントの場合、インターアクションが一方的にならざるを得ない。読み手と書き手の関係づくりがうまく行かず、ピア・レスポンスの質が落ちてしまったため、役に立っていないと感じてしまったことが中国人学習者を対象とした調査では否定的回答が多くなった原因の一つではないかと考えられる。

田中（2005）では被験者に共通する点として「教師に文法・語彙などの形式面の指導を強く望むということ」が言えるとしているが、韓国人学習者を対象とした本調査の結果では仲間とのピア・レスポンス活動の中で日本語の

文法や語彙や表現を学ぶことができたと多くの被験者が回答している。記述式コメントの場合、仲間から十分な形式面での助言をもらうことができなかったために、教師指導を強く望む意見が寄せられたのではないだろうか。

次章で詳述するが、学習者は仲間から学ぶことと教師から学ぶことの役割の違いを明確に認識していることがわかっている。中国人学習者を対象とした調査での被験者は仲間からでも十分得られる学習効果を感じることができずに、伸長感や達成感を得られなかった可能性が非常に高い。したがって、学習者の国籍よりもコメントの方法に大きな原因があったと分析できる。

６．まとめ

田中（2005，2007）を参考に質問紙を作成し、韓国人学習者を対象としてビリーフ調査を実施した。その結果、１）仲間の作文を読むこと、２）仲間に作文を読まれること、３）仲間にコメントを言うこと、４）仲間のコメントの効果に関してはいずれも肯定的な回答が非常に多かった。

続いて、中国人学習者を対象にピア・レスポンスを行い、学習者のビリーフを調査した田中（2005）の調査結果との比較を行った。韓国人学習者の場合は仲間の作文を読むこと、作文を読まれること、コメントを言うこと、コメントの効果のすべての質問項目において圧倒的に肯定的な回答が多かった。しかし、中国人学習者の場合は仲間の作文を読むことと、自分の作文を読まれることに関しては肯定的な回答が多かったが、コメントを書くことと仲間のコメントが役に立つのかという質問に関しては反対に否定的な回答が非常に多く、韓国人学習者の場合とは対照的である。

結果が異なった原因はコメントの与え方、つまりピア・レスポンスの方法の違いであると考えられる。記述によるコメントよりもグループでの話し合いの中でインターアクションを行いながら口頭でコメントを与え合う方が学習者がより肯定的なビリーフを持ちやすいということがわかった。

田中自身も「ピア・レスポンス活動において、記述コメントではなく、話

し合う方法を取り入れること」を提言しており、本調査の結果を合わせてもピア・レスポンスでは話し合いが有効であることがわかる。他に田中（2005）は「ピア・レスポンスの導入方法を充実させること」と「本来なら教師はピア・レスポンス活動にあまり介入しないものであるが、中国人学習者の場合、教師の介入を多くすること」を中国人学習者に対しピア・レスポンスを効果的に行うための改善点としてあげているが、この２点に関しては韓国人学習者においても同様のことがいえる。

本調査でも導入時にピア・レスポンスの意義と効果、そして手順などを丁寧に説明した。学習者は活動当初はわからないものの、だんだんと慣れていくにしたがって次第にピア・レスポンスという活動を導入する意義を学習者自身が感じ取っていくことが回答の分析から明らかになった。教師の役割についても通常ピア・レスポンスでは「ファシリテーター（促進者）」のような支援者であるべきだという認識が強いが、中国人学習者や韓国人学習者の場合は教師があまりにも支援者に徹してしまうと学習者は戸惑いを感じ、十分な学習効果が得られない可能性がある。教師の介入度についてはレベルや人数によっても異なるため普遍的な基準を設定するのは難しいが、学習者主体でありながらも適度な教師主導であるという姿勢を学習者は望んでいるのではないかと思われる。

第６章では韓国人学習者を対象としたビリーフ調査および中国人学習者との比較を行い、主に仲間の作文を読むことや読まれることに関して、そしてコメントの効果の分析を行った。「使用言語」「グループ編成方法」「グループメンバーの質」「仲間と教師から学ぶことの相違点」については次章で論ずることにする。

ピア・レスポンスにおいては学習者のビリーフを理解するだけでは不十分である。同時に教師の役割についても考えていく必要がある。学習者がどのように捉えているのかを把握してこそ教師はピア・レスポンスを取り入れる上でどのように授業デザインをしていけばよいのかを考えていくことができる。学習者のビリーフの実態を把握するだけではなく、教師の役割についても深く考察していく必要がある。

第７章　学習者のビリーフⅡ

－話し合いの言語およびグループに関して－

１．はじめに

第6章では学習者へのビリーフ調査を行い、「仲間の作文を読むこと」「仲間に作文を読まれることに抵抗があるかどうか」「仲間にコメントを言うこと」「仲間のコメントは役に立ったか」というグループ内でのインターアクションに関する学習者のビリーフについて調査および分析が行われたが、話し合いでの使用言語やグループ編成の方法、グループメンバーの質、 仲間と教師から学ぶことの違いに関してはまだ分析は行われていない。

第７章では韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、韓国人学習者がピア・レスポンス活動において学習者はどのような意識を持っているのかをビリーフ調査を通して解明していく。特に 話し合いでの使用言語やグループ編成の方法、グループメンバーの質、 仲間と教師から学ぶことの違いに関する質問項目への回答をデータとして分析する。話し合いの言語とグループ編成に関しては、調査の結果を田中（2007）で実施されたJSL環境の学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような相違点が見られるのかを分析する。

この分析によりJFL環境の韓国人学習者を対象とした場合、具体的な授業デザインや教室環境をどうすればよいのかを考える一つの参考資料として貢献することができると思われる。

２．使用言語・グループに関する先行研究

グループの話し合いの言語やグループ編成の重要性は指摘されてはいるものの、この観点からの実践研究は少なく、現在ではJSL環境の学習者を対象にした田中（2007）の調査があるのみである。

田中（2007）は上級学習者１２名（中国１０名、韓国１名、ロシア１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を行った。調査の結果、話し合いの言語に関しては、母語に肯定的な回答は話し合いの手段として有効だというものであり、日本語への肯定的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方がいいというものであった。しかし、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。

グループ編成に関しては「自由グループ」「指定グループ」のどちらも回答数は同数であった。「自由グループ」ではリラックスして話せる、母語でできるなど話し合いやすくなるという理由があり、「指定グループ」で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る反面、活動に集中できなくなる、グループが固定化されてしまうなどの問題点もあることを指摘している。

第３章の内容と重複する部分もあるが、グループでの話し合いにおいて、グループメンバーの質は非常に重要な要素である。実際に話し合いをする学習者自身は自分が所属するグループにどのようなメンバーがいると好ましいと考えているのか、またどのようなメンバーがいるとうまくいかないと認識しているのかについての研究は限られている。この点についても触れられた研究は少なく、調査としては池田（2010）のものがあるのみである。

以下の表は池田（2010）が東京海洋大学でのアカデミックライティングの授業である「日本語表現法」の授業においてコース終了後に行った学習者へのアンケート調査の結果である。対象は日本人学習者であり、質問は「ピア活動がうまくいったと思う相手の特徴は何か」というもので順位は以下のとおりである。

〈表１〉 うまくいった相手の特徴（池田，2010）回答数は214名

順位	相手の特徴	割合
①	自分の文章の理解者	33.6%
②	明確な指摘をしてくれる人	27.1%
③	自分の目標的存在となる人	25.7%
④	情報提供者	7.9%
⑤	自分と共通点がある人	5.6%

池田（2010）はこの調査結果を踏まえて、言葉の形にとらわれてきた作文教師に対し、学び合いの学習者たちは二つの重要なメッセージを送っているとしている。

一つは「文章を書くという人間の行為の本質を知らせるメッセージ」であり、書くことが他者に働きかけ、内容を読み手と書き手が共有できてこそ文章を書く意図が果たせるのだということである。そして、第二のメッセージが「書き手が今の文章をさらによくしたいと思う時、語句や表現だけではなく内容を充実させたいという要求が大きい」ということである。読み手と書き手の共有、そして内容の充実を学習者は求めており、その要求を満たしてくれるメンバーを望んでいると思われる。だが、この調査ではうまくいかなかった相手の特徴についての調査は行われていない。

ピア・ラーニングにおいては仲間との相互作用を通して学んでいくとされているが、実際の学習プロセスにおいては仲間[35]となるグループメンバーからの学びだけではなく教師から得る学びも当然あるはずである。しかし、これまでの研究ではメンバー同士の学びに関してのみが着目され、教師からの学びとの違いについては論じられてこなかった。ピア・ラーニングにおける「学び」とは一体どのようなものであるのか、仲間から学ぶことと教師から学ぶことのにはどのような異なる「学び」があると学習者は捉えているのか

[35] ここでの「グループメンバー」は同じグループを構成する人間という意味を表し、「仲間」とは同じグループで共に目標達成に向かって協働的な活動を行う者同士を指す。

に焦点を当てた研究はない。

３　調査の概要

３．１　授業の概要

韓国人学習者を対象にピア・レスポンスを取り入れた作文の授業を行い、ピア・レスポンスに対してどのようなビリーフを持っているのかを調査することが本調査の大きな目的である。第６章では仲間の作文を読むことと読まれること、仲間にコメントを言うことと言われることについてを中心に分析した。この第７章では、話し合いの言語やグループの編成、望ましいグループメンバー、そして仲間から学ぶことと教師から学ぶことの違いについて、韓国語母語話者の学習者はどのようなビリーフを持っているのかを調査することが目的である。

調査期間と被験者数は以下の通りである。この調査は第６章での調査と同様である。

〈表２〉　調査期間と被験者数

	期間	被験者数
①	2009年2学期（9月～12月）	55名（2クラス：27名+28名 ）
②	2010年1学期（3月～6月）	35名（1クラス）
③	2010年2学期（9月～12月）	39名（1クラス）

被験者は韓国の某大学で日本語を学ぶ学習者であり、被験者数の合計は１２９名である。作文の授業のレベル設定は中級であり、学習者も中級レベルが大半であるが、上級や初級の学生も授業申請しているため、少数ではあるが、それらの学習者も含まれている。作文の授業は大学２年生の科目として

設定されているが、再受講の学習者も申請しているために３年生、４年生の学習者も若干数含まれている。日本語専攻の選択科目であるために、大多数は日本語を専攻とする学習者であるが、中には他学科の学生も申請している。

なお、授業の流れに関しては第６章と同内容である。

３．２　分析方法

調査方法は質問紙調査である。学期の授業は全１５週であるが、期末試験の前の最後の授業（１４週目）終了後に質問紙を配布し記入してもらった。質問紙は無記名であり、使用言語は日本語、韓国語の両言語の使用を可とした。

質問項目は田中（2005，2007）を参考に作成した。質問項目は以下の通りである。

１）仲間の作文を読むことは役に立ちましたか。
２）仲間に作文を読まれることに抵抗はありませんでしたか。
３）仲間にコメントを言うことはどうでしたか。
４）仲間のコメントは役に立ちましたか。
５）グループでの話し合いの「使用言語」についてはどう思いますか。
６）「グループの決め方」についてはどう思いますか。
７）グループのメンバーにはどんな人がいると、うまくいくと思いますか。
８）グループのメンバーにはどんな人がいると、あまりうまくいかないと思いますか。
９）グループでの仲間から学ぶことと、先生から学ぶことにはどのような違いがありますか。

１）～４）の項目については第６章で分析した。第７章では５）～９）の質問項目に対する回答をデータとして分析を行う。

５）の質問項目については「日本語」「韓国語」「日本語と韓国語」の三

つに、６）の質問項目については「先生」「その他」の二つの回答カテゴリーに分類した。

６）～９）の質問項目についてはＫＪ法（川喜田，1967）を用い、ＫＪ法の手順に従って、各内容をカード化した上でカード間の近親性を見出し、表札をつけ、グループ化した。その際、一つの回答に複数の意味内容が含まれると判断した場合は、それぞれ１単位と見なした。また、類似したものがないと判断された場合は無理なグループ化は避けた。

４．結果と考察

４．１　話し合いの使用言語

４．１．１　JFL環境の場合

〈表３〉は「話し合いの言語」の回答数を表し、表４はその回答例である。

〈表３〉　「話し合いの言語」の回答数

日本語	韓国語	日本語と韓国語
26	77	16

〈表４〉　「話し合いの言語」の回答例　（　）内は回答数

日本語	・日本語を使用した方が日本語の勉強になる。（19） ・日本語で普段話す機会がないから日本語の方がいい。（2）
韓国語	・日本語で話したら話し合いができないと思います。（13） ・韓国語でないと理解ができなくて苦労すると思う。（10） ・韓国語の方が話しやすいです。（8） ・日本語だと上手な人だけ話してしまうので、話し合いだけは韓国語でいい。（7）

	・文法など日本語で説明できない部分もあるから。（8） ・韓国語の方が意味伝達が確実だから。（5） ・日本語より詳しく説明できるから。（3）
日本語と韓国語	・メンバーのレベルが同じかどうかで決まると思う。（1） ・できるだけ日本語にして、追加の説明は韓国語にする。（1）

「日本語」の回答には日本語で話し合うことで日本語の勉強になるという意見が大半であった。全体的に見ると韓国語がいいという回答が「日本語」の約３倍近くあった。実際には話し合いの場面で意思伝達ができない場合、話し合いそのものが進まない上に理解も遅くなる。レベルが上級でグループ内のレベルが一定の場合には日本語で話し合う意味があるであろうが、JFL環境で学習者の母語がすべて同じ場合には話し合いは母語でも全く問題はないであろう。

反対に無理に日本語使用を強制することで生まれる理解不足を警戒するべきである。回答には日本語と韓国語の両方を使うという折衷案もあったが、実際にグループでの話し合いの中で効果的に使い分けることはかなりの困難を伴うのではないかと予想される。現実的な状況を考えると、JFL環境で母語が同一の場合は学習者の母語を使用する方が学習者のニーズに合っているといえるだろう。

しかし、クラス環境において学習者が上級者のみで構成されている場合は、日本語によるピア・レスポンスの方が日本語能力向上にもつながる可能性が高い。メンバー同士で日本語で話し合ったとしても意思疎通に問題がなく、自分の主張やアドバイスなどのコメントを的確に伝えることができ、聞き手もそれを問題なく理解する能力を持っているのであればJFL環境であっても日本語による話し合いは十分に可能である。

ただし、グループメンバー間で日本語能力に大きな差が顕著に見られる場合は学習者の母語で行っても効果は期待できる。ピア・レスポンスの大きな目的の一つがメンバーとの話し合いの中で作文を推敲していくというところにあるため、話し合いの使用言語はメンバーが話しやすい言語に設定するか、グループごとに決めてもらうという方法が考えられる。話し合いでの日本語

使用はピア・レスポンスにおいては二次的なものであり、日本語で話し合いを進行させることが可能な場合は積極的に導入するべきであろうが、学習者の母語が同じ場合は話し合いの質を高めることを第一に考えることが重要である。

しかし、留学生など韓国語を母語としない学習者で韓国語能力が十分ではない場合は共通語の日本語で話し合うことになるであろうが、話し合いの際に使用言語を十分に駆使できない場合は教師のケアが必要になってくるであろう。

〈表２〉を見ると、日本語を指示する回答では「日本語を使用した方が日本語の勉強になる」「日本語で普段話す機会がないから日本語の方がいい」とあり、絶対的に日本語でないと話し合いが成立しないということではない。付加的な条件として日本語での話し合いであれば、より多くの学習が期待できるということであり、必須要素としては捉えられていない。しかし、韓国語使用を支持する回答を見ると、「日本語で話したら話し合いができないと思います」「韓国語でないと理解ができなくて苦労すると思う」「文法など日本語で説明できない部分もあるから」など、話し合いの成立の可否に関わる理由が挙げられており、問題の深刻さでいえばこちらの方が強い。

その他、韓国語使用の利点として「日本語より詳しく説明できるから」「韓国語の方がいっぱいアイデアが出る」「日本語だと深い内容は話せません」など話し合いの質の向上が挙げられている。また、「日本語で話すのは会話の時間にもできるから」「作文の授業だから別に日本語で話さなくてもいい」という回答に見られるように学習者自身が作文の推敲における話し合いの重要性を認識していることが窺える。間違った日本語で教えてしまったり、意思伝達に誤解が生じてしまったりする危険性を学習者は理解しており、仲間の作文の向上だけではなく自分の作文をさらによくするためには話し合いで十分なインターアクションが行われる必要性を明確に意識していることがわかる。

以上の結果から、JFL環境の学習者を対象にピア・レスポンスを行う場合、話し合いでの使用言語は学習者の母語で行っても十分に効果は期待できることがいえる。ただし、すべての学習者が上級以上である場合や異なる母語の

学習者がいる場合には共通語として日本語を使用する方が現実的である。

４．１．２　JSL環境の場合

ここではJSL環境の学習者を対象にした田中（2007）の調査結果との比較を試みる。

〈表５〉 田中（2007）の「話し合いの言語」の回答者数

日本語	母語	どちらとも言えない
4	6	1

田中（2007）の被験者は全員が上級者であり、被験者数も異なるため単純な比較はできないが、話し合いの言語に対する意識としてはJFL環境の場合と似た結果となった。母語がよいという理由も「理解が早い」「同じ母語の者同士が日本語で話すのには違和感がある」「母語の方が思考と表現を一致させやすい」というように共通する回答が多かった。

日本語がよいという意見には「日本語能力を伸ばすためによい」「日本語の授業なのだから日本語で話すべき」という理由があった。JFLの場合と比べると被験者が上級の学習者ということもあり、当然、または積極的に使用すべきだという回答であり、できれば使用した方がよいというJFLの場合とは積極性が異なっている。

田中（2007）は話し合いの言語は日本語とし、日本語で話し合う意義を十分に説明する必要があるとしている。そして、日本語で自分の考えを説明したり、仲間の作文の問題点を指摘できることも目標の一つとすると付け加えている。しかし、これは上級の学習者のみで構成されているクラスでのみ可能であり、中級以下の学習者の場合やレベルが混在している場合には実施が難しい、クラスとしては話し合いの使用言語は統一した方がよい。授業では評価という要素が加わるため、学習者は日本語で話し合いを行ったがうまく出来なかった場合に、自分の成績や評価を非常に気にする傾向がある。ピア・レスポンスでは作文の質的向上やさらなる推敲が目的であるために、使

用言語の選択は学習者のレベルを十分把握した上で決定するべきである。

４．２　話し合いのグループ編成

４．２．１　JFL環境の場合

ここでは今回の調査の結果について考察する。

〈表６〉は「話し合いのグループ編成」の回答数を表し、＜表７＞はその回答例である。

〈表６〉　「話し合いのグループ編成」の回答数

先生が決める	その他の方法
111	8

〈表７〉　「話し合いのグループ編成」の回答例　（　）内は回答数

先生	・レベルのバランスがいいから。（47） ・知らなかった人と仲間になりやすいと思います。（24） ・親しい友達同士だと楽しいが、日本語の勉強にならない。（11）
その他	・どんな方法でもかまわない（4） ・文句が出る可能性もあるので、くじ引きもおもしろい。（1）

グループ編成に関しては親しい者同士のグループを望むのではないかと予想していたが、実際には教師の決定を支持する回答が多かった。最も多かった理由は教師が決める方がレベルのバランスがよいからだという理由である。日本語が上手な人と苦手な人が混在している場合、多様なことを学ぶことができるが、逆に先生が決めないと上手な人だけ、下手な人だけのグループができてしまう可能性がある。

友達同士では集中できずに学習効果が上がらないことを学習者自身が気付いている点が興味深い。知り合いとグループになるのもいいが、それよりもレベルのバランスが重要であると捉えている。

また、レベルのバランス以外でも今まで知らなかった人と出会えるからという理由が非常に多かった。同じ学科であったとしても、実際にはなかなか知り合う機会は少なく、ピア・レスポンスのようなグループ主体の授業があれば、今まで知らなかった人とも仲間になることができるというのはJFL環境の大学における大きな特徴の一つであろう。

ただし、注意する点としては絶対的にお互いを知らない者同士にする必要性はないということである。学習者の中には少数ではあるが、全く知らない人と同じグループになることを非常に怖れる人やどうしても友人、知人でないと参加意欲が激減してしまう人もいる。筆者は現在、現場の実践ではピア・レスポンスの活動前にインタビューや自己紹介シートへの記入などを行い、十分に学習者の状況や意見を把握した上で、慎重にグループ分けを行う。機械的にレベル別、男女別、学年別に分け、グループメンバーの多様さのみを求めてしまうと、グループの活動がうまくいかない危険性がある。一人一人の学習者と時間をかけて接することが非常に重要である。

ピア・ラーニングにおけるグループ編成は「多様性」が重要であると言われる。池田（2007）は「効果的なグループ編成のポイントは、多様性である」としており、さらに「メンバーの多様な視点、多様な知識と経験が互いに補完し合うだけでなく、多様な要因の関連付けによって新たな創造を生み出す可能性がある」と述べている。日本語学習の場合「多様性」には言語レベル、学習暦、文化背景、年齢、学習目的、背景知識、学年などが考えられるが、池田（2007）でも言われているように最も重視されるのは言語レベルであろう。習熟度別指導やレベル別指導などに代表されるように日本語学習ではレベルの均質性を重要視してきたが、ピア・ラーニングにおいては均質性に執着する必要性はそれほど高くない。

このように「多様性」は重要であるが、言語レベルを中心とした多様性を追求するだけではなく、学習者の性格や人間関係などの背景知識などの諸条件を考慮していくことが教師の役割としても求められるだろう。

「その他」として自由な組み合わせやくじ引きなどがあったが、いずれも少数意見であり、ピア・レスポンスにおけるグループ編成は教師が決定するというのが学習者のビリーフにも合っているといえる。

４．１．２　JSL環境の場合

ここではJSL環境の学習者を対象にした田中（2007）の調査結果との比較を試みる。

〈表８〉　田中（2007）の「話し合いのグループ編成」の回答数

自由グループ	指定グループ	どちらとも言えない
5	5	2

自由グループの利点はJFL環境の場合と同様に「リラックスできる」「気楽に話せる」「意見が役立ちそうな仲間と話し合える」という点があげられている。指定グループの場合も「厳しい意見も言える」「集中できる」「いろいろな他の仲間と話す機会ができる」のように共通するメリットが述べられていた。

改善策として田中（2007）は「教師がグループ編成を行うことを基本とし、一部に自由なグループ編成を取り入れたい」と述べている。事前にアンケートを行い、学習者が誰とグループになりたいか調査をした上で、それを参考にグループ編成をすることを提案している。そして、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わりできるなど、条件付きのグループ編成の方法を考えている。

しかし、この田中（2007）の改善案には問題点もある。指定グループを基本とし、一部に自由なグループを取り入れるというのは柔軟な案に思えるが、非常に中途半端な対策であると言わざるを得ない。学習者への配慮は十分しなければならないが、教師の指示が不明確になった場合、学習者も不安を覚えることになる。

話しやすさ、気楽さも大切であるが、見落としている重要な点は池田（2004）でも触れられているように「社会的関係性の構築（学習環境作り）」である。自由グループにして親しい人間同士のみで話し合った場合に話しやすい

のは当然であり、その時点ですでに社会的関係性がある程度構築されている。社会的関係性を構築するためには時間が必要であり、毎回グループを変えてピア・レスポンスを行う場合、十分なメンバー同士の人間関係作りができない。

筆者の実践でも最初の１、２回の活動ではまだ学習者同士の人間関係が成熟しておらず、お互いを探る段階であるために活発な話し合いに結びつかないグループも少なくない。しかし、３回、４回と慣れていくうちにグループ内での人間関係が構築されグループ内独特の話し合いの雰囲気が作られていく。授業開始前のアンケート調査およびインタビュー調査は必要であるが、誰とグループになりたいのかという点のみを質問するのではなく、言語レベル、学習暦、文化背景、年齢、学習目的、背景知識、学年など他項目にわたり個別の調査を行い、総合的にバランスを考慮しながらグループを教師が編成する方が効果的である。

しかし、次第に慣れてきたグループも時間が経つと親しさが増える反面、集中力が落ち、緊張感が抜け、新鮮さがなくなっていくため、そのような状況になりかかった時に新しいグループ編成をする方が適切であろう。筆者の実践では5回～7回程度でグループを再編成するが、授業観察の結果からはその程度の回数が適度であると考えられる。しかし、グループ内での社会的関係性の構築の期間、グループの存続期間に関しては別に調査する必要があるだろう。

４．３　グループメンバー

〈表９〉はグループメンバーに関する質問の回答数である。

〈表９〉　「望ましいグループメンバー」と「望ましくないグループメンバー」

望ましいグループメンバー	望ましくないグループメンバー

順位	内容	回答数	順位	内容	回答数
1	日本語が上手な人	60	1	積極的に参加しない人	38
2	積極的な人	31	2	あまり話さない人/ 無口な人	23
3	やさしい人/親切な人	12	3	やる気がない人	11
4	リーダーシップがある人	7	4	1人だけでしようとする人	10
5	協力的な人	4	5	非協力的な人	9

「望ましいグループメンバー」では１位に「日本語が上手な人」、２位が「積極的な人」、そして３位に「優しい人/親切な人」が来る。「望ましくないグループメンバー」では１位が「積極的に参加しない人」で、２位が「あまり話さない人/無口な人」、そして３位が「やる気がない人」となった。

回答の結果を見るとグループメンバーの能力や性格、活動への参加度が重要であることがわかる。調査前はメンバーの性格を最も重要視するのではないかと予想していたが、それよりもメンバーの日本語能力の高さ、そして積極性を重視していることがわかった。

この理由としてはメンバーの日本語能力が高ければ自分の作文の向上につながるというのが大きいであろう。メンバーの中で日本語能力が高い人がいない場合、お互いの作文の問題を解決することができない可能性がある。それは自分にとっても損であるし、自分が損をする場合、同時にグループメンバーも損をしてしまうのがピア・ラーニングの特徴でもあるため、お互いの作文を推敲する上では日本語能力の高い学生の存在は非常に大きいといえる。

日本語能力が高かったとしても、その学習者に積極性がない場合は活動が順調に進まず、結局、メンバーの作文の推敲に支障をきたすことになる。最初は初対面の学習者同士で始めることもあるため、グループをリードしてくれる存在の学習者がいるとスムーズに話し合いが進む。そのために、リーダーシップのあるメンバーを望む傾向にあるようである。

そして、相手への配慮のないメンバーが存在する場合も同様で、インターアクションがグループ内で活発にならない。いずれにしても自分の作文の推敲に支障があることが懸念されるメンバーは望ましくないということになる。

グループで協力して作文を推敲していくという活動だけに積極的に参加しない人や口数の少ない人は敬遠されるようである。どの回答を見ても、グループの雰囲気を壊す人、他のメンバーに負担がかかる人がいる場合、うまく話し合いができない原因の一つになる可能性がある。

以下の〈表１〉は本章第２節で引用したものであるが、池田（2010）が東京海洋大学においてアカデミックライティングを学習する「日本語表現法」の授業でコース終了後に行った学習者へのアンケート調査の結果である。

〈表１〉　うまくいった相手の特徴（池田，2010）（回答数＝214名）

順位	相手の特徴	割合
①	自分の文章の理解者	33.6%
②	明確な指摘をしてくれる人	27.1%
③	自分の目標的存在となる人	25.7%
④	情報提供者	7.9%
⑤	自分と共通点がある人	5.6%

この調査対象者は日本語母語話者であることも影響し、本調査の結果とは異なる点が多い。日本語母語話者が日本語によるアカデミックライティングを学習するということで使用言語に関しては問題はない。そのために〈表９〉ではメンバーの日本語能力の高さが重要となっているが、この調査では言語能力には触れられていない。積極性やメンバーの性格についても言及はなく、池田（2010）の調査では「読み手と書き手の共有」と「内容の充実」の二つを学習者の持つ意識であるとしている。

韓国語母語話者の学習者も内容の共有については求めていないわけではないだろうが、日本語を外国語として学ぶ学習者にとってはまず自分の作文が正しい日本語で完成されるということが大きな目標の一つである。そのため、深い作文の読解以前に第一段階として互いの文章が日本語として正しく読み

手に理解されるかが重要になってくる。そのために役立つメンバーとして韓国語母語話者の場合は、メンバーの日本語能力、積極性、そして性格が高い順になったのだと考えられる。

しかし、「内容の充実」に関してはどちらも共通している。韓国語母語話者の場合も作文を書く上での目標は自分の作文が充実したものになることであり、その点に違いは見られない。ただ自分の目標を達成するために何を重要視するのかが異なってくるというのが池田（2010）との大きな相違点である。

４．４　仲間から学ぶことと教師から学ぶことの違い

〈表１０〉は仲間と教師から学ぶことの違いに関する質問の回答数である。

〈表１０〉　「仲間から学ぶこと」と「教師から学ぶこと」の回答

仲間から学ぶこと			教師から学ぶこと		
順位	内容	回答数	順位	内容	回答数
1	気楽に話したり質問できる	17	1	先生の方が正確	15
2	韓国語で話すので理解が早い	6	2	正しい日本語を学べる	7
3	よく間違える文法を学べる	4	3	先生の方が詳しい	6
4	細かいところを学べる	4	4	広い範囲の日本語	5
5	韓国人の立場で学べる	3	4	日本語らしい日本語	5

「仲間から学ぶこと」と「教師から学ぶこと」の違いについて質問した。この質問は先行研究のビリーフ調査にはないもので、今回の調査で新しく質問項目として入れた。この質問はピア・レスポンスにおける教師の役割について学習者の視点から見ようというものである。

ピア・レスポンスにおける学びについてはその効果が先行研究において論

じられてきたが、本来仲間から学ぶことと教師から学ぶことには違いがあり、これまでその点については触れられてこなかった。二つの学びについて学習者はどのような意識を持っているのかを知るために質問項目に加えた。

「仲間から学ぶこと」を見てみると、「気楽に話したり質問できる」「韓国人の立場で学べる」というように情意面の利点と、詳しい内容を学ぶことができ、その上理解も早いという学習効率の利点が目立つ。「教師から学ぶこと」を見ると、「正確」「正しい」「詳しい」「広い範囲」「日本語らしい日本語」という回答が多く寄せられた。これらはどれも仲間からは十分に学べないことであり、教師のみができることである。

この質問項目における興味深い結果は、学習者は明確に仲間から学ぶことと教師から学ぶことの役割の違いを認識しているということである。日本語は教師からのみ学ぶものであると考えている学習者は少ない。話し合いの中で仲間から学ぶこともあることを明確に認識している。そして、違いを認識しているだけではなく、はっきりとした役割分担があると学習者自身が理解している。

この点は教師の役割を考える上で非常に大きい。教師の役割としては学習者のビリーフから明らかになった役割を中心に果たせばよく、学習者が仲間から学ぶことができると捉えているものに関しては、全般的に任せるという姿勢も必要であろう。学習者は活動の中で誰から何を学べるかを理解している。教師は仲間から学べることについては過度な介入をするべきではなく、教師のみが役割を果たすことの出来る「学び」を提供できるように努めることが求められる。

ピア・ラーニングにおける教師の役割の議論の中ではよく「ファシリテーター（促進者）」であるべきだという主張がなされる。過度な介入を避け、学習者主体になるような授業デザインをするべきであるという考え方である。しかし、単純に介入を控え、何もしないという姿勢は学習者に不安と不信感を与えてしまう危険性がある。

今回の調査でもわかるように教師の役割と仲間の役割はしっかりと分かれている。その点を踏まえて、教師の果たすべき役割は積極的に果たし、仲間で学べる点については、その役割を十分に認識した上でファシリテーターと

しての介入をしていくべきであろう。

これまでの教師の役割の介入度については過度な介入はするべきではないということだけで認識されてきたが、今後はより詳細に「仲間同士で学べる、仲間同士の方が効率的に学びが行われるところの介入には注意が必要である」という認識が必要なのではないかと思われる。

5．まとめ

韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、韓国人学習者がピア・レスポンス活動において、学習者はどのような意識を持っているのかに着目し、ビリーフ調査を行った。特に話し合いでの使用言語やグループ編成の方法、グループメンバーの質、 仲間と教師から学ぶことの違いに関する質問項目への回答をデータとして分析した。話し合いの言語とグループ編成に関しては、調査の結果を田中（2007）で実施されたJSL環境の学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような相違点が見られるのかを分析した。

話し合いの言語では韓国語使用を望む声が多かった。レベルが上級でグループ内のレベルが一定の場合には日本語で話し合う意味があるであろうが、JFL環境で学習者の母語がすべて同じ場合には話し合いは母語でも問題はないと思われる。JFL環境の学習者を対象にピア・レスポンスを行う場合、話し合いでの使用言語は学習者の母語で行っても十分に効果は期待できるが、すべての学習者が上級以上である場合や異なる母語の学習者がいる場合には共通語として日本語を使用する方が現実的である。

グループ編成に関しては予想外の結果として教師の決定を支持する回答が多かった。最も多かった理由は教師が決める方がレベルのバランスがよいからだという理由である。このような「多様性」に配慮することは重要であるが、言語レベルを中心とした多様性を追求するだけではなく、学習者の性格や人間関係などの背景知識などの諸条件を考慮していくことが教師の役割と

しても求められるだろう。

話し合いの言語とグループ編成の項目ではJSL環境を対象にした田中（2007）の調査結果と比較を試みた。被験者数とレベルに違いがあるために単純な比較はできないが全体的には似た傾向を示している。ここでも話し合いの言語とグループ編成を取り仕切る教師の役割の重要性が確認できた。

「望ましいグループメンバー」では１位から順に「日本語が上手な人」「積極的な人」「優しい人/親切な人」であった。「望ましくないグループメンバー」では１位から順に「積極的に参加しない人」「あまり話さない人/無口な人」「やる気がない人」となった。グループメンバーの能力や性格、活動への参加度を重視していることがわかった。この理由としてはメンバーの日本語能力が高ければ自分の作文の向上につながるためである。お互いの作文を推敲する上では日本語能力の高い学生の存在は非常に大きいといえる。

最後にピア・レスポンスにおける学びの違いについてであるが、「仲間から学ぶこと」を見てみると、情意面の利点に加え、詳しい内容を学ぶことができ、さらに理解も早いという学習効率の利点が目立った。「教師から学ぶこと」を見ると、「正確」「正しい」「詳しい」「広い範囲」「日本語らしい日本語」など、仲間からは十分に学べないことであり、教師のみができることが書かれていた。学習者は明確に仲間から学ぶことと教師から学ぶことの役割の違いを認識しており、はっきりとした役割分担があると学習者自身が理解していることが明らかになった。

興味深い点は、学習者は明確に仲間から学ぶことと教師から学ぶことの役割の違いを認識しているということである。この点は教師の役割を考える上で非常に大きく、学習者は教師の役割と仲間の役割の違いを明確に認識している。その点を踏まえて、教師の果たすべき役割を考え直していく必要がある。

第８章　　日本語教師のイメージ調査

１　はじめに

第８章および第９章ではピア・ラーニングにおける教師の役割について考察していく。この第８章では日本語教師[36]のイメージ調査を通して、韓国語母語話者の学習者が抱く教師に対する意識をまず明らかにする。そして、次章では調査結果を踏まえた上で日本語教育で議論されている協働学習における教師の役割に関する先行研究での理論的なアプローチも加えて、JFL環境における韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングでの教師の役割はどうあるべきかについて探っていく。

教師の役割を研究する観点として理論的アプローチ、教育実践的アプローチなどさまざまなアプローチが考えられるが、それら以外にも実際に日本語を学習する学習者が日本語教師という存在をどのように捉えているのかを把握することも研究の観点としては不可欠である。

教師の役割を考えていく際には大きく分けて教師と学習者という二つの視点からの研究が考えられるが、まず日本語教師に対する学習者の意識やイメージを把握しておくことが第一段階として必要である。本研究の対象者である韓国語母語話者の学習者が意識している教師の役割や教師の姿勢、そして教師の言動を明らかにしておくことは、ピア・ラーニングにおいて教師の役割を考える上でも非常に重要である。

第９章では教師の役割をピア・ラーニングの観点から論じていくが、この第８章ではその前段階として本研究の対象者であるJFL環境の韓国語母語話者の持つ教師の役割や姿勢、そして言動などを教師のイメージ調査という方法を通して分析していく。ピア・ラーニングにおける教師の役割を論じた池田（2010）も教師の役割を考えていく上での重要な研究方法であるとして、ま

[36] ここで言う「日本語教師」とは日本語母語話者のネイティブ教師を指す。

ず教師のイメージ調査を行っている（岡崎・池田・影山，1999）。

これまで日本語教育における教師イメージの研究は数が限られており、管見の限りでは岡崎（1996）、岡崎（1998）、 岡崎・池田・影山（1999）のみである。本研究ではその中でも日本語学習者を対象にした岡崎・池田・影山（1999）との比較を中心に行うことにする。この研究は日本語学習者を対象としており、その中でも東アジアの学習者に焦点を当て、第二外国語として日本で日本語を学ぶ学習者が持つ教師イメージの分析をしている。

しかし、 岡崎・池田・影山（1999）の対象者はすべてJSL環境の学習者であり、対象者の学習環境に注目した場合、JFL環境の学習者の教師イメージはどうなのかという疑問が湧いてくる。果たして同じ日本語学ぶ学習者ならば、学習環境が異なっても日本語教師のイメージは全く同じなのであろうか。

韓国は日本語学習者数の最も多い国であり、多くの韓国語母語話者の学習者は韓国国内で外国語として日本語を学習している。東アジアの韓国語母語話者の学習者を考える場合、JSL環境の学習者だけではなく、JFL環境の学習者を対象とした研究も必要なのではないかと思われる。

これまで日本語教師、アジア系の学習者が調査対象となってきたが、 韓国語母語話者の学習者のみを対象にした研究はなく、JFL環境の学習者が持つイメージを知るという観点からも考察の意義がある。そこで、本研究ではJFL環境の韓国語母語話者の学習者が日本語教師をどのように捉え、意識しているのかを探ることを目的とする。そしてJSL環境の調査との比較を通してJFL環境における教師イメージの相違点及び特徴を考察する。

第８章では先行研究との比較を中心とするため、調査方法は岡崎・池田・影山（1999）を参考に比喩生成課題という方法を採用した。学習者に「日本語の先生」をテーマに比喩作文を書いてもらい、その比喩したものと内容を考察し、先行研究との比較を通して韓国語母語話者の学習者が抱く日本語教師のイメージを分析する。

２　教師のイメージ調査の先行研究

比喩作成課題によるイメージ調査では、まず岡崎（1996）が大学における教授法科目の受講生を対象として調査を行った。この調査は被験者の言語教育観の変容の過程を1年にわたる縦断調査で追ったものであり、岡崎は分析で肯定的な結果を報告している。

続いて岡崎（1998）は日本人教師がどのような教師像を持っているかを探る研究を行った。調査の結果、「役割」「姿勢」「言動」の三つのカテゴリーに分類し、結果として権力者や伝達者というよりは、学習者との間に双方向的学習を想定した教師象を持っていることを指摘した。つまり、日本語教師は学習者を精神的に支える「支援者」として自らをイメージしており、たとえ知識であっても教師が占有するものではなく、学習者とも容易に共有できる一般教養的知識といった解釈をしているという特徴があることを指摘している。

岡崎・池田・影山（1999）では岡崎（1998）の研究を踏まえ、対象をアジア系の学習者に焦点を当てて、学習者がどのような教師像をもっているのかを岡崎（1998）同様に比喩作成課題によって調査した。

調査の結果、「日本語教師は学習者を支援する人」という日本語教師イメージを学習者がもっていることが確認され、教師が考える以上に学習者は、自分の日本語学習を、自分のなすべきこととして明確に位置づけた上で、その学習への支援者として教師を捉えていると分析している。また、岡崎（1998）の教師が抱くイメージとは対照的に、学習者は「教師指導」の姿勢を持つ教師をイメージする傾向にあり、どちらかといえば「権力者」をイメージするという結果が得られ、教師と学習者が抱くイメージにギャップがあることを指摘している。

ここで、分析の比較対象とした先行研究の分類における比喩とその例を簡単に概観する。岡崎（1998）と 岡崎・池田・影山（1999）では基本的な分類は同じであるが、教師の自己イメージを研究目的とした岡崎（1998）の被験者が日本語教師であり、 岡崎・池田・影山（1999）の場合は日本語学習者だったということもあり、一部異なる分類項目名がある。今回の分析では対象が日本語学習者であるため、分類としては岡崎・池田・影山（1999）で示さ

れているものを使用する。

分類は上位カテゴリーとして「教師の役割」「教師の姿勢」「教師の言動」の三つがあり、各カテゴリーにはさらに下位カテゴリーが含まれる。

〈表１〉は「教師の役割」の下位カテゴリーの比喩と理由説明の例である。

〈表１〉　「教師の役割」の比喩と理由説明の例（岡崎・池田・影山，1999）

下位項目名	比喩の例	理由説明の例
①育てる	「家族」 「親」 「母親」	・生活上の世話をしてくれる ・いつも親切 ・学生一人一人に関心を持っている
②支える	「友達」 「親友」 「相談者」	・いつもそばにいて手伝ってくれる ・何でも相談に乗ってくれる ・真剣に聞いてくれる
③教える	「小学校の先生」 「幼稚園の先生」	・優しく教えてくれる ・丁寧に教えてくれる ・詳しく教えてくれる
④知識を与える	「辞書」 「百科事典」	・知識豊富 ・すぐに答えが出る ・正しい日本語を言う
⑤文化の橋渡しをする	「ミキサー」 「橋」	・多文化の人を話し合わせる ・両国の間にある人
⑥導く	「船長」 「案内者」 「羅針盤」	・勉強のガイドをしてくれる ・方向を与えてくれる

続いて、〈表２〉は「教師の姿勢」の下位カテゴリーの比喩と理由説明の例である。

〈表２〉　「教師の姿勢」の比喩と理由説明の例（岡崎・池田・影山，1999）

下位項目名	比喩の例	理由説明の例
①相互学習	「物々交換」 「水」	・自分の知識を提供し、学生の情報をもらう ・学習者に溶け込む
②学習者重視	「味の素」 「料理人」	・素材の味を大切にしながらおいしく作る ・材料を吟味し、お客の喜ぶ料理を出すことが課されている
③学習者主体	「地図」 「応援団」	・使わないと紙、でも使うと活用可能 ・代われないので、せめて応援するしかない
④教師主導	「魔術師」 「医師」	・分からせる ・学生の問題点を探し直してやる

そして、〈表３〉は「教師の言動」の下位カテゴリーの比喩と理由説明の例である。

〈表３〉　「教師の言動」の比喩と理由説明の例（岡崎・池田・影山，1999）

下位項目名	比喩の例	理由説明の例
①演技	「役者」 「タレント」	・教室という舞台でおおげさに振舞わなければならない ・いろんな役割を演じ歌ったり踊ったりする
②元気	「バイオニッククジェミー」 「魚屋のおばさん」 「スポーツインストラクター」	・教室の中ではへこたれない ・いつも元気でお客に声をかける ・身体を使うから
③肉体労働	「親」 「幼児に対する母親」 「職人」	・何度も同じことを言う ・同じことを飽きもせず繰り返す ・細かい作業が多いから

以下のデータは 岡崎・池田・影山（1999）の調査結果である。これらのデータは後に本研究での調査結果と比較する。被験者は日本語学校、あるいは

大学の予備教育機関に所属するアジア系の学習者130名である。[37]

〈表４〉　上位３カテゴリーの分類結果　（岡崎・池田・影山，1999）

	①役割	②姿勢	③言動	④その他	合計
人数	129	43	13	13	198
割合	65%	21%	7%	7%	100%

上位カテゴリーでは全体的に「役割」の割合が高い。日本語学習者は教師に対し、「役割」という点からイメージしているものが過半数を超えている。この点について 岡崎・池田・影山（1999）は「日本語指導に臨む姿勢や、具体的な言動に注目して教師を考えるというよりは、自分の日本語学習にどのように役立っているか、あるいは役立ちえるかという観点から、専ら機能的に教師を見ようとしていることがわかる」と分析している。

〈表５〉　「教師の役割」の分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①育てる	②支える	③教える	④知識	⑤文化	⑥導く	合計
人数	34	55	13	16	5	6	129
割合	26%	43%	10%	12%	4%	5%	100%

「①育てる」と「②支える」の割合が高いが、「③教える」や「④知識を与える（以下「知識」）」は両方を合計しても２割程度しかなく、「①育てる」と「②支える」の約７割とは対照的である。 岡崎・池田・影山（1999）では「学習者は、教師を、教えたり知識を与えたり、異文化の橋渡しをしたりして日本語学習をリードする、狭い意味での「日本語教育の専門家」と見るより、自分を精神的に支え、学習を側面から支援してくれる「サポーター」と考える傾向が強い」と分析している。

[37] 国籍別の割合は中国74名、台湾23名、韓国23名、タイ1名である。学習暦は1ヶ月から7年までであり、日本語学習は来日後に始めたという場合がほとんどであったが、母国での学習経験を持つものもいた。（岡崎・池田・影山，1999）

〈表６〉　「教師の姿勢」の分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①相互学習	②学習者重視	③学習者主体	④教師主導	合計
人数	2	8	1	32	43
割合	5%	19%	2%	74%	100%

他の項目に比べて「④教師主導」の割合が非常に高い。「教師の姿勢」の結果について 岡崎・池田・影山（1999）は「学習者は、日本語学習の成否を決める中心人物は、日本語を学ぶ学習者自身というよりは教える教師であり、学習者が日本語が分かったり上手に出来るようになったりするのは、全く以って教師の力量次第というように考えているのではないだろうか」と分析し、さらに「学習者と対等の立場で日本語学習に臨むというよりは、教師が魔術を使ってあっという間に日本語を「分からせて」しまうという考えだと言える」とし、「魔術師」が比喩に挙げられている原因を考察している。

〈表７〉　「教師の言動」の分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①演技	②元気	③肉体労働	合計
人数	10	2	1	13
割合	26%	43%	10%	100%

「教師の言動」に関しては全体的な回答数が少ないが、三つの中では「演技」が最も多い。上の分類に含めるには無理があり、しかし、新たな分類カテゴリーとして独立させるには量的に不足しているものは「その他」となり、例えば、教師を憧れの対象としてイメージしているようなものや、「将来の夢」「先生のように上手になりたい」などがある。

３　調査の概要

被験者はJFL環境で日本語を学習する韓国の大学生６０６名である。調査は

韓国国内にある大学で行われた。客観性を高めるため、調査対象の大学は1校だけではなく、韓国国内にあるA校、B校、C校の３校の大学に通う学習者を対象とした。調査の方法は先行研究にしたがって比喩作文である。岡崎（1998）をもとに「日本語の先生」「日本語の授業」「日本語を学ぶこと」の三つの比喩作成を課した。比喩だけではなく、その比喩の説明も書くように指示をした。

本研究では先行研究の分析方法にしたがい、「日本語の先生」についての回答のみを分析の対象とする。被験者に調査における使用言語の制限は与えなかった。調査用紙は各大学の教員に配布され、それぞれが授業時間等に記入をさせ回収し、最終的に筆者が受け取るという流れで集めた。

被験者はすべて韓国人大学生であり、学習者の母語は韓国語である。日本語能力レベルは入門レベルから上級まですべてのレベルの学習者が含まれており、学習暦も多様である。データ収集については学習者の所属する学校の教師、および個人的な交友関係から行った。なお、比喩作成には授業時間以外にも家庭での個人作業としたものもあったため、時間についての制限は設けなかった。

分析手順は先行研究と同様である。 岡崎（1998） および岡崎・池田・影山（1999）を参考に作成された比喩を分析した。分析では比喩そのものと続いて書かれている理由や説明を総合したものをデータとして扱った[38]。まず、比喩とその理由を分析しながら、全体として 岡崎（1998）で分類された「教師の役割」「教師の姿勢」「教師の言動」の上位カテゴリーに振り分け、その後、各カテゴリーの中に含まれる下位カテゴリーのいずれに当てはまるのかを先行研究の基準に照らしながら分類していった。

4　結果と考察

[38] 分類では同じ比喩であっても続く理由説明によっては異なるカテゴリーに分類されたものもある

４．１　３校の結果

まずは調査対象となった大学３校の結果を確認する。その後、３校を合わせた結果をJFL環境における韓国語母語話者の学習者の教師イメージとして岡崎・池田・影山（1999）の結果と比較していく。全体としては先行研究と同様、上位カテゴリーとして「教師の役割」「教師の姿勢」「教師の言動」という三つの分類が可能であった。次にそれぞれの群を下位カテゴリーに分類した。

〈表８〉　上位３カテゴリーの分類結果（３校の結果）

	①役割	②姿勢	③言動	④その他	合計
A校	88	19	12	69	188
B校	114	19	10	140	283
C校	45	18	7	65	135
3校合計	247	56	29	274	606
割合[39]	40.8%	9.2%	4.8%	45.2%	100%

〈表９〉　「教師の役割」の分類結果（３校の結果）

	①育てる	②支える	③教える	④知識	⑤文化	⑥導く	合計
A校	4	0	24	15	7	26	76
B校	9	7	45	25	9	19	114
C校	1	3	25	7	4	5	45
3校合計	14	10	94	47	20	50	235
割合	6.0%	4.3%	40.0%	20.0%	8.5%	21.3%	100%

〈表１０〉　「教師の姿勢」の分類結果（３校の結果）

	①相互学習	②学習者重視	③学習者主体	④教師主導	合計

[39] 「割合」は３校合計の数字の全体に占める割合である。

A校	5	2	11	3	21
B校	2	4	4	9	19
C校	1	1	7	9	18
3校合計	8	7	22	21	58
割合	13.8%	12.1%	37.9%	36.2%	100%

〈表１１〉　「教師の言動」の分類結果（３校の結果）

	①演技	②元気	③肉体労働	合計
A校	11	0	1	12
B校	8	0	2	10
C校	6	0	1	7
3校合計	25	0	4	29
割合	86.2%	0.0%	13.8%	100%

回答数はA校は１８８、B校は２８３、そしてC校は１３５であった。非常に興味深い点は、３校とも全体的な回答の傾向が類似していることであった。大学による回答の傾向に大きな違いは見られなかった。

４．２　先行研究との比較

４．２．１　上位３カテゴリー

本研究では先行研究と比較するために、A校、B校、C校の三つの回答を合計したものを分析データとした。以下、それぞれ 岡崎・池田・影山（1999）の結果と比較しながら結果を考察していく。

〈表１２〉　上位３カテゴリーの分類結果

	①役割	②姿勢	③言動	④その他	合計

3校合計	247	56	29	274	606
割合	40.8%	9.2%	4.8%	45.2%	100%

〈表４〉　上位３カテゴリーの分類結果　（岡崎・池田・影山，1999）

	①役割	②姿勢	③言動	④その他	合計
人数	129	43	13	13	198
割合	65%	21%	7%	7%	100%

①から③までの項目別の割合の比率は類似しているが、どちらも「①役割」「②姿勢」「③言動」の順で回答が多い。韓国の調査でも学習者は教師のイメージとして役割に関して意識が高いことがわかった。

〈表４〉との比較で大きな違いは「④その他」の項目である。岡崎・池田・影山（1999）が７％なのに対し４５．２％であった。先行研究では上位３カテゴリーの①から③に大部分が含まれていたが、今回の調査では、それらに含まれない回答が半数近くを占めていた。換言すると、JFL環境の学習者には日本での調査では表れなかった教師へのイメージがあるということである。この点が今回の調査の結果として大きな特徴であるといえる。

岡崎・池田・影山（1999）では学習者は教師の指導に臨む姿勢や言動よりも、自分の日本語学習に役立っているのかという機能的な観点から見ようとしていると分析している。今回の調査でも、「④その他」の回答数に差があるものの、「①役割」「②姿勢」「③言動」の割合に関しては類似の比率を見せており、回答の内容と合わせて考えてみても、学習者は教師のイメージを機能的なものとして捉えていることがわかった。

４．２．２「教師の役割」の下位カテゴリー

〈表１３〉　「教師の役割」の分類結果

	①育てる	②支える	③教える	④知識	⑤文化	⑥導く	合計
3校合計	14	10	94	47	20	50	235

割合	6.0%	4.3%	40.0%	20.0%	8.5%	21.3%	100%

〈表５〉 「教師の役割」の 分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①育てる	②支える	③教える	④知識	⑤文化	⑥導く	合計
人数	34	55	13	16	5	6	129
割合	26%	43%	10%	12%	4%	5%	100%

〈表５〉との比較で顕著なのは「①育てる」と「②支える」が相対的に少ない一方で、「③教える」と「⑥導く」が多いことである。調査開始前は「④知識」と「⑤文化」が他の項目に比べて多いのではないかと予想していたが、結果として先行研究との比較でも割合としてはそれほど大きな差は出なかった。

JFL環境の学習者ということで文化の橋渡しをする存在として捉えている場合が多いのではないかという事前の予測があったが、結果としてはそれほど数字は高くなかった。詳細は後述するが、その他の「②日本の代表」という新たな分類項目に回答が移ったと考えることもできる。日本と韓国の文化の架け橋というよりも、学習者は日本人教師を日本や日本文化の代表という観点から捉えているのではないだろうか。

「④知識」の回答には「電子辞書」や「パソコン」などの比喩が多かった。韓国では知識の伝達者というイメージが多いのではないかと予想していたが、これも「⑥文化」同様に回答数は相対的に多くはなかった。比喩にあった辞書やパソコンなどは学習者が個人で所有しているものであり、日本語の知識は自分で検索するという意識が高いことが影響しているとも考えられる。そして、もう一つ考えられるのは、大学における授業の大部分が大人数での授業のため、教師が個別に学習者に教えるということが少なく、授業時間の中で全体に伝えるという場面が多いことが原因とも考えられる。

日本での調査は日本語学習や授業に直接関わりのない場面での教師との接触に関する回答が多かったが、韓国での調査では日本語学習そのものに関わる回答が多かった。このことはJFL環境（大学の場合）の教師と学習者の接点は日本語の授業時間に限られる場合が多いことが原因ではないかと思われる。

そして韓国語母語話者の学習者は教師の役割として自分達を引っ張って行ってくれる存在であると認識していることがわかる。

岡崎・池田・影山（1999）では役割に関して、自分を精神的に支え、学習を側面から支援してくれるサポーターのように考える傾向が強いと分析しているが、今回の調査結果から判断すると、学習者は教師を教えたり、知識を与えたり、日本語学習をリードしていくという日本語教育の専門家として見ているという逆の結論が導き出せるのではないだろうか。

４．２．３「教師の姿勢」の下位カテゴリー

〈表１４〉「教師の姿勢」の分類結果

	①相互学習	②学習者重視	③学習者主体	④教師主導	合計
3校合計	8	7	22	21	58
割合	13.8%	12.1%	37.9%	36.2%	100%

〈表６〉「教師の姿勢」の分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①相互学習	②学習者重視	③学習者主体	④教師主導	合計
人数	2	8	1	32	43
割合	5%	19%	2%	74%	100%

割合を見てみると、大きな特徴として「③学習者主体」と「④教師主導」が対称的である。〈表６〉との比較では「③学習者主体が」多く、「④教師主導」が少なくなっている。

〈表１３〉では「⑥導く」が多いが「教師の姿勢」では「④教師主導」が割合としては少なくなっている。しかし、「３校合計」の中だけで見ると「③の学習者主体」とほぼ同じ割合であり、「①相互学習」と「②学習者重視」よりも多い。

この「教師の姿勢」というのは、どの程度教師が介入するかということが一つの目安になっているが、この結果からは韓国語母語話者の学習者は教師の介入を求めていることが伺える。日本語学習の主役は自分たちであるが、

その学習自体を導き、牽引してくれる存在であると捉えているのではないかと考えられる。

この結果は先行研究とも類似している。 岡崎・池田・影山（1999）では、学習者は日本語学習の成否は教師にかかっており、日本語の能力向上は教師の力量次第と考えていると分析している。今回の結果からも学習者はそのような傾向が見て取れるが、「③学習者主体」が多いことからもわかるように、先行研究ほど強くはない。授業などでの教師の牽引力を求めているものの、日本語の学習に関してはあくまでも学習者個人の問題であり、教師は学習者の「日本語学習」を支える一つのリソースとしての存在と捉えているのではないだろうか。

４．２．４　「教師の言動」の下位カテゴリー

〈表１５〉　「教師の言動」の分類結果

	①演技	②元気	③肉体労働	合計
3校合計	25	0	4	29
割合	86.2%	0%	13.8%	100%

〈表７〉　「教師の言動」の分類結果（岡崎・池田・影山，1999）

	①演技	②元気	③肉体労働	合計
人数	10	2	1	13
割合	26%	43%	10%	100%

「教師の言動」は今回の調査でも全体的な回答数は少なく、回答は「①演技」に集中した。日本語の授業、特に入門レベルや初級レベルでは非言語などを多用する傾向があることがその理由ではないかと思われる。

４．２．５　「その他」

今回の調査では上位３カテゴリーの「④その他」に含まれる回答が多かっ

たことが大きな特徴である。つまり、従来の分類には含まれないイメージを被験者の多くが持っていたことになる。

〈表１６〉　「その他」の分類結果

	①親密さ	②日本の代表	③その他	合計
3校合計	115	42	117	274
割合	42.0%	15.3%	42.7%	100%

「その他」の回答数は全体で２７４であり、上位３カテゴリーの中では４５．２％を占めている。全体の約半数近い回答が先行研究の分類には含まれなかったことになる。この「その他」に含まれる回答がJFL環境の学習者、韓国人学習者が抱く教師イメージの大きな特色を表していると思われる。

「その他」の回答を比喩だけではなく、その理由としてかかれた文章も合わせて分析すると、さらに大きく二つに分類することができる。これらの回答は先行研究にはなかったものである。

まず一つは、「身近な人間関係」「親しくなるか、親しみやすさが重要」という回答に見られるような、教師を身近な先輩や友達のように捉えているという「親密さ」である。回答を見ていくと、教師と学習者自身がどの程度親しいのかについて言及しているものが非常に多い。

もう一つは、「表と裏」「本音と建前」「遠いけど近い」「内面と外面」という回答に見られるように教師をステレオタイプの「日本・日本人」で見ているという特徴である。

次に「①親密さ」「②日本の代表」の回答例を見ていくことにする[40]。

４．２．５．１　「その他」の下位カテゴリー「親密さ」

〈表１７〉は今回の調査から得られた「親密さ」の例である。

[40] 回答はハングルで書かれたものは筆者が 意味内容を韓国語母語話者に確認ながら日本語に翻訳した 。日本語で書かれているもので文法的に間違いのある箇所はできる限り原文を生かしつつも、意味が変わらないように配慮しながら訂正した。

〈表１７〉　「親密さ」の例

比喩	理由
風	近づこうとすると遠ざかってしまう。何か学生と先生の間に壁があるような妙な気分。
秘密の箱	相手の気持ちがよくわからない。
クラシック音楽	最初は難しいが、聞いてみるとすぐに慣れていくクラシック音楽のように、日本人の先生達も最初は近づきがたい感じがあるが、いつの間にか慣れていくためである。
友達	好きな日本語を一緒にやっていく友達みたいな存在です。
外国人の友達	韓国人先生よりも親しく、そして楽しく授業をするから。
見知らぬ人	まず、近づいて親しくなりたいが、まだそれは気まずいから。
先生としての日本人の友達	先生は日本語を教えてくれるし、私たちにとって初めてできた日本人の友達だからです。
内心がわからない	親切だが真心を感じられない。授業ではよく教えてくれるが、それ以上の事は感じられない。
親近感	親しい感じで授業をしてくれますし、すべての学生と話そうとするから。
友達	ただ親しい感じを受けます。ある程度話も通じますから、友達みたいです。
磁石	たとえ違うN極とS極であってもお互いに心開けば、もっと近づくことができるし、お互いの力を合わせればより強力になる。
友達	一度話してみると、親切ですぐ友達のように親しくなれるか。
日本人の友達	先生だと思っていますが、何か気楽な感じです。
秋	秋のように熱くもなく、寒くもない。いつも不足というわけでもなく、それ以上ということもない。一つの線を引いて教えているようだから。
枕	いつも気楽な感じなので枕のような存在だと思います。
鉄	冷静で守りが硬い印象を受けます。

アパートの隣人	韓国人の先生よりも緊張するし、非常に気を使う。
親しい友達	他の学科の教授よりも親近感がある。
隣の家のおばさん	いつもやさしいし、近い存在だから。
冷静と情熱の間	学生に対して情熱を持って教える先生もいるが、形式的で冷たい先生もたくさんいるから。
壁	授業では優しいが、意外とかたいイメージがあります。自分にとっては馴染みにくいというイメージがあります。
年上の友達	韓国の教授と学生の間にあるような距離感はなく、気楽に挨拶したりして親切だ。
格式	日本人の先生といると、ちょっとわからない壁を感じます。
氷	授業中は氷のように厳しいが、普段は氷が溶けて水のように温かく接してくれるから。
友人	韓国人の先生とは違い、日本人の先生はまるで友達のように話すことができる。
もぐら	近づくと穴に入ってしまい、引き下がると出てくるような人。
隣人	親近感を持って近づくことができる存在だから。
パイナップル	外は硬いが中は甘くて柔らかい。
友達	学生との間に壁がない。
友達	日本語を習っている学生として、先生と距離があったら日本語の勉強ができないから。
親切だけど遠い人	いつも親切に何もかも答えてくれて、よくしてくれるんですけど、いつも何か距離を感じるんです。
影	近づきたいし、話しかけたいが、なかなか近づけない存在。
太陽	明るく接してくれるが、近づきがたいから。
たまねぎ	だんだん慣れてくると親しくなれるから。
辛いラーメン	言葉はあまり通じないが、近づきたいし親しくなりたい存在。
外国人の友達	先生のイメージというよりも友達のような感じです。
隣のおじさん	気楽な感じもあれば、近づきがたく気まずい感じもあるから。
兄	権威的ではなく親近感があるから。

水	授業中一生懸命教えてくれる時は熱いお湯のようですし、授業以外に外で会った時は温かいお湯のようです。教授と学生というような関係ではなく、人と人としての情を感じるから。しかし、怒った時は冷淡な感じがするので冷たい水のようです。
フランスパン	外は硬いが中はやわらかいから。
新学期	慣れるまでは時間がかかる。そして妙な緊張感がある。
月	皆が見ているものであるが、どこか寂しい。月と地球が離れているように、どこか文化的な距離があるような気がするので。

教師を比喩する際に「友達」と書いた回答が非常に多かった。本来、教師と学生はその立場が明確に違うものであるが、同じ友達であると考えている回答が多くあったことは想定外であった。また、どの調査対象機関でも共通してこのような回答があったことを考えると、これは韓国人学習者の持つイメージとして考えてよいのではないかと思われる。

このように教師を友達という語彙で例える例は先行研究にはない。回答を見ていくとプラスのイメージとマイナスのイメージがあり、友達のように気楽で、親しくなれるというような回答がある一方で、日本人の先生と自分との間には壁があり、親しみにくいというようなマイナスイメージの回答もある。

全体的な回答を見ていくと、教師と学習者との間にある人間関係の距離について言及するものが多かった。学習者がどの程度先生と親しい関係なのか、気安く話せるのかというような基準で教師を捉えている。教師という職業や地位という観点からではなく、自分との人間関係上の親密度を重要視している点は予想外の結果であった。他の科目の教師や韓国人教師との比較の上で、日本語教師について考えていることが読み取れる回答も多いことから、学習者にとって日本人の先生は別格の印象を持っている学習者が多いともいえる。この結果に関しては日本語教師だけなのか、それとも他の英語教師や他の言語の教師にも同様に見られるものなのかについては不明である。

教師と学生は役割としても異なる存在であるが、回答を見ていくと教師と学習者との関係を一本の線上にあるものとして考えており、その長さ、つま

り人間関係としての距離が長いのか短いのかというような感覚でイメージしている学習者が非常に多いことがわかった。

韓国語母語話者の学習者にとって日本語教師というのは肯定的な意味で捉えた場合は他の先生とは異なり、自分たちと近い存在であり、 逆に否定的に認識している場合には壁を感じるというような回答になってくる。どちらにも共通しているのは日本語の先生は自分たちにとって親しい存在であって欲しいという願望である。

４．２．５．２　「その他」の下位カテゴリー「日本の代表」

〈表１８〉は今回の調査から得られた「日本の代表」の例である。

〈表１８〉　「日本の代表」の例

比喩	理由
日本	やっぱり先生を通して日本のいろんなことを学んでいるから。
映画	小さいが、日本を感じることができるため。
日本	日本のことについて、いつも考えさせてくれるから。
日本の顔	学生達は授業時間に先生から聞く日本に関するすべてのことを受け入れていく。教師は自身が教師であると共に日本の文化使節団でもあることを知っていなければならないから。
一番近い日本人	韓国の学生にとって一番近くに存在する日本人だから、ある時は先生ですけど、先生の意味を超える存在でもある。
日本の生活	一緒にいると、日本語も上達するし、日本について知ることもできるから。
日本人	日本についてよく知っているから。
現実	韓国人の先生よりも正確な日本語を使うので、より現実感のある日本語を勉強することができるため。
NHK	まるでNHKのチャンネルのように日本語だけで話すため。
日本のガイド	日本語だけではなく日本全般の気になるところを先生を通して

	知ることができるから。
日本人を映す鏡	普段はそれほど日本人に会う機会がないために日本人の先生を見て日本について考えるようになるから。
日本の旅行	間接的に日本の文化や生活などを日本人から聞くことができ。
日本のマスコット	日本語を教えながら同時に日本を教えるという役割があるためにマスコットだと思います。
日本そのもの	日本人の先生と話していると日本が見えます。小さい日本だと思います。
日本の代表	多くの日本人に会っていない学生も多いので、日本人の先生を見て日本人はこうなんだと思うようになるからです。
本当の日本人	日本人の先生は典型的な日本人だと思います。
日本	日本に行かなくても近いところで日本人と会話ができるし、日本の文化も習えるから。
東京	日本といえば先生を思い出しますし、日本といえば東京をまず思い浮かべるから。

この「日本の代表」というカテゴリーもJFL環境の学習者の大きな特徴である。JSL環境であれば、常に日本人と接する機会に恵まれているが、JFL環境の場合、日本語教師は学習者にとって直接接することのできる数少ない日本人であり、日本語や日本文化などを理解しようとする際に自分が知っている先生と通して理解しようとする傾向があるようである。

学習者にとって日本語教師は他の教師とは違った種類の存在として捉えられている傾向があり、知識の伝達者、指導者、権力者であると同時に支援者である。そして、JFL環境の学習者にとっては日本語教師は数少ない直接接触できる日本人である。学習者は教師を日本という国や文化、日本人の代表や典型として捉え、教師を通してそれを感じ取ろうとしているのではないかと考えられる。

「教師の役割」においては、文化の橋渡しをするという「⑤文化」への回答が予想外に少なかったが、これは「日本の代表」に多くの回答が寄せられたことと相関している可能性が高い。日本語教師と日本の文化が強く結びつ

いていることは否定できないが、学習者の立場から考えるとJFL環境での日本語教師は日本と韓国の文化の架け橋というイメージよりも、教師そのものが「日本」や「日本語」であり、また「日本の文化」の典型的なものであると認識しているのではないかということが調査結果から窺える。

４．２．５．３　「親密さ」「日本の代表」以外の回答

その他の中にも「①親密さ」「②日本の代表」に含まれない回答がある。回答数としては１１７であり、割合としても４２．７％にもなり、「その他」全体の半数に近い。ここには分類カテゴリーに入らない回答で一つのカテゴリーとして独立させるには回答数が少ないものが含まれる。

例えば、「先生の性格」「先生への憧れ」「役に立つ」「公平さ」「必要」などであるが、どれもごく少数であったため、本研究では新たなカテゴリーにするには十分でないと判断した。

今回の調査結果からは新たに「①親密さ」「②日本の代表」を新たなカテゴリーとして分類したが、今後さらに分析を進めていけば「その他」の中から新たなカテゴリーを設けることができるかもしれない。その他の中で半数に近く、１００以上の回答があるということで、この中にも韓国語母語話者の学習者の教師イメージを理解する上で重要なものも含まれていると予想できるが、現段階ではさらなる分類項目の設定には至っていない。この「その他のその他」に関する分析は今後稿を改めて論ずることにする。

５．まとめ

同じ日本語学ぶ学習者ならば、学習環境が異なっても日本語教師のイメージは全く同じなのであろうかという疑問点がある。また、東アジアの韓国語母語話者の学習者を考える場合、JSL環境の学習者だけではなく、JFL環境の学習者を対象とした研究の必要性がある。そこで、そのような観点から比喩

生成課題という方法を採用し、JFL環境の韓国人学習者の教師イメージを調査した。JFL環境の韓国語母語話者の学習者が日本語教師をどのように捉え、意識しているのかを探ることを目的として分析を試みた。

調査対象は韓国にある三つの大学で日本語を学ぶ大学生であり、分析は主に先行研究との比較を中心にした。主に 岡崎・池田・影山（1999）の結果との比較対照を行った。

まず、「上位３カテゴリー」を見てみると、「①役割」→「②姿勢」→「③言動」の順で回答数が多かった。そして、「その他」が多く、先行研究には見られない回答が多く、 JFL環境の学習者には日本での調査では表れなかった教師へのイメージがあるということが明らかになった。この点は今回の調査の大きな特徴の一つである。

「教師の役割」では「③教える」「④知識」「⑥導く」が多い反面、「①育てる」「②支える」が少ないという先行研究とは反対の結果が出た。JSL環境では日本語の授業以外での教師との接触が多いのに対し、JFL環境の場合では日本語教師と学習者との接点は授業時間に限られることが多く、また全体的に大人数授業が多いために、一人一人に時間をかけて接するということが少ないということも影響を与えていると思われる。 このような「教師の役割」に関する結果は次章のピア・ラーニングにおける教師の役割にも深い関連がある。

「教師の姿勢」に関していえば、先行研究同様「④教師主導」は多いが、同時に「③学習者主体」も比較的多かった。教師の介入度という観点から見ると、学習者は教師に日本語の学習を導いてもらいたいと思っているが、完全な教師主導ではなく学習者を生かすような形で進めて欲しいというニーズが見えてくる。教師が主導的に学習や授業を進行させていき、学習者への介入度もある程度高い形を望んでいるかと思われる。

「教師の言動」は先行研究とほぼ同様であり、全体的な回答数も最も少ない。「②元気」「③肉体労働」の回答数は０のものもあり、５以上のものはなかった。三つの中で最も多いのは「①演技」である。

「その他」をさらに分析していくと「親密さ」「日本の代表」という二つの新たな分類項目に分けることができた。「親密さ」では学習者は教師と学

習者との関係を親しさという人間関係の距離を基準にして捉えていることがわかった。「友達」という回答が多いことからもわかるように、多くは教師との肯定的な親しさを言及した回答が多かったが、同時に「壁を感じる」「距離感がある」など否定的に捉えたものもあり、必ずしもプラスイメージではなく、肯定と否定が混在しているという結果であった。

「日本の代表」では日本語教師を日本人や日本文化の典型として見ていることが大きな特徴であった。これは学習者が接することのできる日本人が日本語教師しかいないというケースが多いことが原因と考えられる。自分の知っている数少ない日本人である日本語教師を通して日本を理解しようとしていることが読み取れる。

全体としてみると、日本語教師は学習者を育て、支えていく存在というよりは、自分達を導く役割があるが、姿勢としては教師主導であると同時に学習者主体であり、教師が主導的な役割を果たす存在であると捉えている。教師の存在としては、いかに学習者と近い関係であるのかということが重要であり、これはJFL環境の特徴と考えられるが、教師を日本・日本人の代表や典型として認識している。

最後に今回の調査結果を踏まえて、ピア・ラーニングの観点からの教師の役割を考えてみると、JFL環境で韓国語母語話者の学習者を対象とした場合は、教師の介入度を高めることが重要なのではないかと考えられる。従来、ピア・ラーニングでは教師はファシリテーターとしての役割が望ましいと言われている。学習者の自律的な学習を支援するために教師はあまり介入せずに、支援者として学習を促進させる役割を果たすべきだという考え方であるが、韓国の場合は単なる支援者としての役割に徹しただけではうまく行かないことが予想される。

学習者は教師の役割や姿勢として日本語の学習を導いてもらいたいと潜在的に考えており、すべての学習過程を任せてしまうと物足りなさや不安感を覚えてしまう恐れがある。学習者の日本語学習を支援することが最も望まれる役割であることに変わりはないが、学習プロセスの中での教師の介入度は高くしなければならないのではないか。それは授業進行だけではなく、学習過程に積極的に関わり、学習者と近い距離感の中で学習ストラテジーをはじ

めとした支援を行っていくことがJFL環境の韓国人学習者の場合は求められているのではないかと思われる。イメージ調査からは以上のような分析が可能であるが、これだけでは十分ではなく、理論的なアプローチも加えていく必要がある。これらのピア・ラーニングとの関連については次章でさらに詳細に論じることにする。

今回の調査は比喩生成課題という先行研究の方法を踏襲して行ったが、今後はサンプル数を増やし、インタビューなどの質的な調査も加え多角的な視点からの分析を試みる必要がある。また、調査をする際に「日本語を学ぶこと」「日本語の授業」という題でも比喩作文を書いてもらったが、今回は先行研究との比較が中心であったため、「日本語の先生」という題で書かれたものだけを分析の対象とした。しかし、調査の結果、先行研究にはない「その他」が多く含まれていたこともあり、被験者が書いたその他の題による比喩作文の内容も加味してさらに深い分析をしていきたいと考えている。

また、今回は「日本語の先生」という題の比喩作文のみを資料としたが、調査の際には同時に「韓国人の先生」という題でも比喩作文を書いてもらっている。その資料のデータも組み合わせていくとさらに興味深い結果が見えてくる可能性がある。

今回の調査対象は韓国語母語話者の大学生であり、日本語学校や中学・高校の学習者は含まれていないため韓国語母語話者の学習者として一般化することは現実的ではない。今後はさらに調査対象者の種類を増やし、総合的な考察を行っていく必要性がある。

第８章で見てきた調査はピア・ラーニングにおける教師の役割や学習者の意識を明らかにするための足がかりとしての役割がある。次章では先行研究における教師の役割の議論を検討しながらピア・ラーニングとの関連を理論的なアプローチから探っていくことにする。

第９章　ピア・ラーニングにおける教師の役割

１．はじめに

第８章では本研究の対象者であるJFL環境の韓国語母語話者が持つ教師の役割・姿勢・言動を把握することを目的に教師のイメージ調査を実施した。第９章ではピア・ラーニングにおける教師の役割について考察していく。ピア・ラーニングにおける教師の役割としては「支援者」「調整者」「ファシリテーター」の役割に徹するべきであるという一種の常識がある。これは学習者の自律的な学習を実現させるためには教師は従来の知識伝達型の教師主導タイプ一辺倒では難しいという認識から来ている。

教室活動では学習者が主体となるため、教師の出番は一見少ないように見えるが、学習者が主体的かつ自律的に学習していくためには教師の役割や責任は大きい。先行研究ではピア・レスポンスでもピア・リーディングでも今後の課題として教師の役割の重要性が多く指摘されている。しかし、これまでピア・ラーニングにおける教師の役割を扱った研究は限られており、課題点として残されているのが現状である。多様な学習者が増えていく現在の日本語教育において現場で対応する教師の役割について考えることは非常に意義のあることである。

教師の役割を考えた場合、絶対的で普遍的な教師の役割を指摘することは難しく、学習環境や学習条件によって変わっていくものであるが、実際に「ファシリーテーター」という一言で果たしてピア・ラーニングにおける教師の役割をすべて説明できるのか。また、教師の役割はそれだけしかないのかという疑問が湧いてくる。

単純に学習者を支えるファシリテーターという教師像だけでは現場の教師もどのように学習者に向き合っていけばいいのか把握しにくいことも事実である。そこで、ピア・ラーニングにおける教師の役割について具体的にどのような役割が存在するのかを見ていく必要がある。そして、JFL環境の学習者

の場合や韓国語母語話者を対象としてピア・ラーニングを導入する場合に教師の役割はどうあるべきなのか、またどうすれば最も学習者の役に立つのかという点を明らかにすることも求められる。

そこで第９章ではピア・ラーニングにおける教師の役割という観点から考察をしていく。ピア・ラーニングにおける教師の役割を考えていく上で、まず協同学習、日本語教育、ピア・ラーニングの各分野で扱われている先行研究から教師の役割についてどのような主張があるのかを明らかにする。そして、この理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識調査という二つのアプローチにより考察していくことにする。

２．理論的アプローチ

２．１　協同学習における教師の役割

まずは協同学習における教師の役割について見ていくことにする。この協同学習の理論や基本的な精神は日本語教育における協働学習にも多大な影響を与えており、教師の役割についても日本語教育の場合を考える上で欠かせないものである。ここではジョンソンらの協同学習、ジェイコブスらの協同学習、バークレイらの協同学習で述べられている教師の役割を概観し、基本要素や共通要素にはどのようなものがあるのかを探っていく。

２．１．１　ジョンソンらの主張

ジョンソン他（2001）はフォーマルグループ[41]を用いる際の教員の役割に

[41] フォーマルグループとは通常２、３日から２、３週間続く固定されたメンバーで構成されるグループである。他にインフォーマル・グループとベースグループがある。インフォーマルグループは一時的なグループで、1回の話し合いか、せいぜいそ

ついて、以下の五つの役割があるとしている。

（1） 授業のねらいを特定する
（2） 授業を行う前に学生を学習グループに配置することについて決める
（3） 課題と目標を学習者に説明する
（4） 協同学習グループの効果を観察し、質問に答えたり作業技術を教えたりといったように作業支援や社会的技能を教えるために介入する
（5）学生の到達度を評価し、うまく協力しあえたかを学生が話し合うときに助言者となる

そして、時間軸で見たステップの観点から教師の役割を細かく挙げているものもある。

〈表１〉 協同学習を組み立てる教師の役割 （ジョンソン他，2001）

1	指導目標を明確にする	11	達成の基準を説明する
2	グループの大きさを決める	12	望ましい行動を具体的に示す
3	生徒をグループに振り割る	13	生徒の行動を観察・点検する
4	教室の配置を考える	14	課題に関する援助を与える
5	生徒の相互協力関係を促す教材を工夫する	15	協同のための技能指導を途中に入れる
6	役割を割り当て相互協力関係を促す	16	授業を終結させる
7	学習課題を説明する	17	生徒の学習を質的・量的に評価する
8	目標面での相互協力関係を作り出す	18	グループがどれほどうまく機能したかを査定する
9	人の責任を求める体制を作る	19	アカデミックな論争を仕組む
10	グループ間の協力を促す		

の授業時間かぎりの特別なグループをいう。ベースグループとは、1学期間や1年など長期にわたって存続する協同学習グループである。

協同学習が１～１９の順で進む中での教師の役割が設定されている。従来の教師主導の授業とは教師の役割が大きく異なることがわかる。１～９は学習環境の整備であり、１０～１５は学習プロセスの中における学習者への支援および促進である。最後の１６～１９は学習者の評価に関わる項目で、どの程度理解できているのか、グループはうまく機能しているのかを確認する。このようにステップで見ていくと「学習環境の整備」「支援・促進」「評価」という大きく三つの役割があることがわかる。

学習内容をどのようにうまく説明するかということよりも、すべての役割のベースには課題遂行のための自律的な学習をいかにスムーズに進行させるかという基本精神がある。

２．１．２　ジェイコブズらの主張

以下の(１)～(９)はジェイコブスらが掲げる協同学習における教師の役割である。

（１）　協同の精神の模範となる
（２）　協働の基礎固めの準備をする
（３）　授業の全体像を提示して、前後の授業との関連付けを行う
（４）　生徒が課題を明確に理解できるように手助けする
（５）　その課題を行うのに必要な知識と技能を生徒が身につけているか、また、知識を深め技能に磨きをかけることができるような資料や資源があるかどうかを確認する
（６）　生徒間の交流を観察する
（７）　問題を抱えた生徒やグループに介入して手伝う
（８）　授業の締めくくりをする
（９）　活動の中で学んだことを今後の学習に統合する

ここでもジョンソンらと多くの点が共通している。(１)～(３)は「学習環境の整備」であり、(４)～(７)は「支援・促進」、(８)と(９)は「評価」に

関連する役割である。ジェイコブスらはこれらの教師の役割を提示した上で、教師の介入について一つの留意点を指摘している。「教育は職業の中でも人の手助けにかかわる職業と位置づけられる」とし、教師は課題の遂行に問題が生じた場合、即座に介入したい衝動に駆られるが、それは学習者がお互いに学び合うチャンスを奪ってしまうことになると警告している。介入に関しては質問による介入をするなど穏やかに行うべきであると主張している。

２．１．３　エリザベス＝バークレイらの主張

バークレイらは大学教育における協同学習の技法を紹介する中で、教師の役割にも触れている。その中で、教師が担う適切な役割について協同学習の文献中には意見の相違が表れているとしている。それは、(a)「学生たちのグループ学習を組織し指導する上で、教師は最小限の役割を演じるべきだという信念」と、(b)「教師は学習課題を組み立て、グループの取り組みを観察し、課題に従事しない学生がいれば注意する責任を課すべきだという信念」の二つである。一つは最小限の介入を示唆しており、もう一つは積極的な支援の義務である。

実際には教師はこの対極的な教師像の中間程度に自らの立場を位置づける。あるいは教師自身の言語教育観やによって、その役割の比喩や特徴には多様性が出てくる。

そして、バークレイらはさまざまな教師の姿勢として以下のa～dを挙げている。

a「コーチ」
　学生の学業を向上させるために、観察し、強制し、共に取り組む
b「ファシリテーター」
　学習環境を調整して自律的学習を奨励する人
c「マネージャー」
　学習条件を整え、望ましい学習効果をあげるプロセスを管理する一連の指導手順をあつかう

d「共同学習者」
　知識を構成するうえで必要な相互作用の相手という役割を強調

これらはどれも協同学習において教師の役割として不可欠な要素であるが、いずれも各教師の教授スタイルによって重要視する観点は変わってくる。ここからわかることは、授業における教師の新しい役割に対する自己認識の多様さを反映しているということである。

ただし、教師の役割に関しては普遍的な合意があり、「大学教師に求められる新しい役割は、単なる「情報分配器」以上であるということ」を強調している。

そして、協同学習を実践する教師の役割における責任という観点から以下のa～eの役割を提示している。

a【学生を方向付ける】
　「協働学習の目的と（それを通して達成したい）目標に学生たちを向かわせること」
b【グループを編成する】
　「学習グループの大きさ、持続時間とグループ学習の実施方法を決定すること」
c【学習課題を組み立てる】
　「学習課題を作成して、割り当てること」
d【学生間の協力を促す】
　「積極的な、建設的な参加を保証すること」
e【協同学習を評価する】
　「学習を査定し、評価すること」

このバークレイらの主張も他の教師の役割と共通しており、大きく分けるとa～cが「学習環境の整備」になり、c～dが「支援および促進」、そしてeが「評価」となる。どの主張にも共通しているのが「課題遂行において自律的な学習を実現」するための役割であり、これらの協同学習の精神は日本語教

育におけるピア・ラーニングにも多大な影響を与えている。

２．２　日本語教育における教師の役割

２．２では日本語教育における教師の役割についてのいくつかの主張を見ていくことにする。協働学習における教師の役割への直接的な言及ではないが、それぞれの教師の役割への指摘には協働学習との共通点が多く見られる。ここでは日本語教育における教師の役割論で議論されている学習者オートノミー（learner　autonomy）、状況的学習論、学習者が期待する教師の役割、成人教育における教師の役割、アカデミックライティング指導での教師の役割という多様な教師の役割についての主張を見ることにより、近年の日本語教育における言語教育観の変化と共に教師の役割の認識についても協働学習と共通する点が多いことを確認していく。

２．２．１　学習者オートノミーの視点から

青木（2001）は、教師の役割の前提として「教育の目的」ということを指摘している。そして、日本語教育の目的とは学習者が具体的に何を学びたいか決めた時、それを学べるように手伝うことであると述べている。つまり、何を学びたいかは学習者の決めることであり、教師が決めることではないとしている。

そして、学習者が自分のニーズや希望に役立つように、こうした意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力を「学習者オートノミー（learner　autonomy）」といい、これを育てることが非常に重要であると主張している。「学習者オートノミー」とは簡単に言えば「自分のことは自分で決める」ことである。この「学習者オートノミー」を育てるためには「学習のコツを教える」「経験についての内省」「カウンセリング」「学習者を信じること」が必要である。

そして、教師に求められる役割として「環境の整備」の重要性を指摘して

いる。その内容は大きく分けて以下の4点である。

（1）教師の役割の一つは学習者が情報にアクセスできる環境を作るということ
（2）相談相手、コンサルタントとなるのも教師の仕事
（3）学習のための環境整備として大切なのは、人とのネットワーク作り
a学習者たちが自分たちでそうした関係を作れることが目標だが、それができるようになるまでは教師のイニシアチブが不可欠
b伝統的教育を受けてきた人たちの中には授業で学習者同士がおしゃべりをするのは悪いことだと思い込んでいる人も多いので、こうした固定観念を壊してあげるのも教師の仕事
（4）学習者と地域の人々とのネットワークづくりの支援も教師の仕事

この青木の主張は日本語教育全般の教師の役割を対象として述べられたものであるが、ピア・ラーニングにおいて一般的に求められるべきとされる教師の役割と共通する点が非常に多い。青木の論文は2001年のものであるが、この時期はピア・レスポンスやピア・リーディングをはじめとした新しい学習法が日本語教育に導入された時期とも重なる。教師の言語教育観の変換が行われた時期であり、学習者主体の考え方が広まってきていることがわかる。

ピア・ラーニングとも共通する点として「環境作り」「コンサルタント」「ネットワーク作り」が挙げられる。興味深い点としては「学習者たちが自分たちでそうした関係を作れることが目標だが、それができるようになるまでは教師のイニシアチブが不可欠」とあるように、教師の介入を無条件に避けるというような姿勢ではなく、学習者の状況を見ながら判断することの重要性を指摘している点である。そして、(3)のbで述べられている「固定観念の除去」を教師の一つの役割としている点も重要であり、この指摘はこれまでのピア・ラーニングにおける教師の役割の指摘の中にはなかったものである。

２．２．２　状況的学習論の視点から

西口（2001）は授業担当教師の最も重要な役割として、共同体の実践活動を教室という場に編成していくことを挙げている。そのためには、学習者が主体的に問題を解決できるようにする援助である介添え（スキャフォールディング：scaffolding）が必要であると述べている。また、必要に応じて自ら介添えしたり、他の学習者の介添えを促したりしながら協働的に相互活動を進めていくことも、もう一つの教師の役割としている。

そして、状況的学習論の立場から詳しく見てみると「プログラム・コーディネーター」の役割があるとし、その役割は大きく二つあると述べている。一つは「カリキュラムのデザイン」であるが、従来の学習言語事項や教材の部分などを各時に配当することではない。学習者がすでに身につけている日本語力とコミュニケーション・ストラテジーを含む各種の認知的方略を最大限に駆使しすることが重要であり、「共同体の生成と発展のために寄与し、成員が相互に言語的・認知的・社会文化的に成長できる活動を授業担当教師が計画し構成できるようなテーマを、各時に設定しなければならない」としている。

もう一つの役割は授業担当教師や学習者と連絡を取りつつ、教室内および教室外で行われるそれぞれの活動が共同体構築の活動になるように導くことである。これがない場合には一貫性のない単なる言語学習のための学習活動の配列に過ぎなくなってしまう。

西口は状況的学習論の立場から教師の役割を「プログラム・コーディネーター」という用語で表現し、スキャフォールディングの必要性を述べている。ここでも教師の役割は単純な学習項目の配列や一方的な情報の分配ではなく、学習者が自身の力で問題解決ができるような状況を設定することであり、また共同的な活動になるように導くことであるとしている。このような視点はピア・ラーニングの考えと共通する基本的な要素であるといえる。

２．２．３　学習者が期待する教師の役割

これまで教師の立場から見た教師の役割について見てきたが、反対に実際

に学習をする学習者自身はどのような教師の役割を期待しているのかという疑問が湧いてくる。この学習者の意識については小池（2004）が半構造化インタビューにより調査している。この調査の目的は「初級の学習者は教師に対してどのような役割を期待しているか」「初級の学習者は学習者自身の役割をどのように捉えて、教師の役割を期待しているのか」の二点である。学習者はゼロレベルスタートの学習者の国立大学に通う留学生で、学習者の出身国は１９カ国と多様である。被験者は全員で２６名で、男性１８名、女性８名である。調査方法は半構造化インタビューを行いKJ法により分析が行われた。以下の表はインタビュー調査をまとめた結果である。

〈表２〉 学習者が期待する教師の役割

１．授業内容・技術	１）教える内容	・母語話者の発音、読み方 ・文法規則を説明 ・知識を与える ・どの文型が重要か教える ・教える項目を示す
	２）教え方	・よりよい方法で説明 ・簡単な方法で教える ・明確な説明 ・適切に説明 ・理論と実践を結びつける ・注解のシートを与える
	３）目的	・学生に理解させる
	４）教室活動	・多くの絵を使用 ・ピアディスカッション
２．学習者への支援	１）学習方法	・学習方法のアドバイス
	２）学習を促進	・学生を励ますこと ・多く学習できるように励ます ・ベストを尽くすように励ます ・日本語を話すように励ます

	3）情意面の支援	・興味を持たせる
3．個々の学習者の状況理解	1）全体的状況を理解	
	2）授業内での観察	・学生がどう感じているか ・学生のムード ・学生の理解度
4．教師自身の特質		・教えた経験 ・魅力的なこと

学習者が重要視する教師の役割は「授業内容・技術」が５０％と半数をしめており、３０％が「学習者への支援」、１５％が「個々の学習者の状況理解」、５％が「教師自身の特質」となっている。授業を受ける学習者の立場としては授業時間に教師と接する場面が多いここと、学習者のニーズとして授業での日本語能力向上が大きな目的であることから、授業内容とそれを上手に教える技術に回答が多く集まるのは当然であろう。

注目すべき点は３０％を締める「学習者への支援」と３位の「個々の学習者の状況理解」である。「個々の学習者の状況理解」も内実は学習者への支援につながることであり、二つをあわせると４５％となる。一般的には教授経験や人格的な部分に言及する回答が多いと考えられやすいが、実際の結果では学習者への支援や理解を学習者自身が期待しているという点は興味深い。協働学習ではこの二つの点を教師の役割として重要視する傾向があるが、学習者自身も期待している役割であることがわかる。

２．２．４　成人教育における教師の役割

教師の役割として日本語教育では、近年学習者への支援の重要性が指摘されるようになり、学習者の意識としてもそれを期待しているということがわかった。では、そのような役割が重要であるといっても「ファシリテーター」や「支援者」などという言葉一つだけでは説明しきれない多くの役割が実際には存在する。教師の役割には場面別に見てどのような役割があるのかについて梅田（2005）はクラントン（2003）を参考にまとめている。ここでは場

面別の他に学習者の学習環境が「他者決定的」「自己決定的」「相互決定的」なのかという基準も入れている。

〈表３〉 成人教育における教師の役割

役割	主な特徴	使う場面	
専門家	・専門知識を伝える	・詳しい説明と洞察を提供する ・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	他者決定的
計画者	・企画する	・学習者に学習経験がない ・教材を開発する	
教授者	・何をすべきか教える ・指示する、指導する	・特定の技能に関する目的がある ・学習者に学習経験がない	
ファシリテーター	・ニーズに応える ・奨励する、援助する	・学習者が自己決定的である ・学習者に学習経験がある	自己決定的
情報提供者	・教材を提供する	・個別的な一括プログラム ・上級学習者	
学習管理者	・記録する、評価する、準備する	・個別教育と遠隔教育 ・学習者が自立	
モデル	・行動や価値観のモデルになる	・ほとんどの場合（特に価値観や複雑な認識にかかわる学習）	
メンター	・助言する、指導する	・長期にわたる関係 ・個人が互いに認め合って、それぞれ自立している	相互決定的
共同学習者	・学ぶ、学習者とともに計画する	・教育者と学習者が到達目標を共有する ・上級学習者	

改革者	・問い直す、問いを引き出す、意識を変容させる	・到達目標が個人の意識変容や社会の変化である ・エンパワーメントをめざす	
省察的実践者	・実践を検討する ・考え方や理論を展開する	・どんな場合にも	
研究者	・観察する ・仮説を立てる ・実践の理論を作る	・どんな場合にも	

このように非常に多くの役割が考えられることがわかる。梅田（2005）は学習者の自律性を高める教育のあり方と教師の役割について、成人教育の枠組みから検討した。その結果、教師が「教授者」「ファシリテーター」「学習管理者」「改革者」の役割を教室や教室外で担っていくことが重要ではないかとの結論に至ったとしている。

しかし、注意点として「脱「教授者」的な役割を担うことは、場合によっては学習者の「どうして教えてくれないのか」という不満につながることになる」と警告している。この点は非常に重要で、支援者的な役割を過度に進めた場合、教師自身は支援者として振舞っていると自信を持っていたとしても学習者の立場から見れば怠慢と捉えられてしまう可能性は否定できない。

２．２．５　アカデミックライティング指導の視点から

鈴木・松本（2006）はアカデミック・ライティングの指導の実践の中で教師の役割についてまとめている。そこでは教師に求められるものとしてはコースデザインや指導法を体系化すること、指導内容や指導方法の効果を考え、これらの小さな積み重ねがどのように循環（スパイラル）していくかを考えること、デザインした指導内容や指導法を実際に教育現場で日々積み重ねて行うことの３点が挙げられている。

そして、鈴木・松本（2006）はアカデミックライティング指導における教師の役割を学習ステップの流れからさらに細かく説明している。それは以下

の(１)～(５)である。

(１)コース開始時に、学習者に到達目標を提示する
(２)コースデザインや指導内容、指導法を設定する
(３)日々小さいことを根気良く指導し、積み重ねる
(４)目標到達時に、学習者に達成感を持たせる
(５)コース終了時に、学習者に達成度を評価させる

これらを見ていくと、ステップにおける教師の役割は他のものと共通しており、(１)と(２)は「学習環境の整備」、(４)と(５)は「評価」に当たる。(３)では支援や観察という言葉はないものの、「支援および促進」にあたると思われる。

２．３　ピア・レスポンスにおける教師の役割

ここではピア・レスポンスにおける教師の役割の研究を見ていく。教師の役割を論点としたものは黒田・松崎（2008）のみであるが、他にも教師の役割について言及されているものがある。ピア・レスポンスを日本語教育に導入した池田の主張、黒田・松崎の主張の他にアカデミック・ジャパニーズの実践、ファシリテーション、コーティングとティーチングにおける教師の役割に関する議論を見ていくことで、協働による作文教育における教師の役割はどのように考えられているのかを探っていく。

２．３．１　池田の主張

池田（2003）はピア・レスポンスの導入方法における教師の役割を「長期練習型」か「短期練習型」かという観点からまとめている。

長期練習の場合は以下の(１)～(３)が考えられるとしている。

（１）活動の目的・意義を明確にするために
・ピア・レスポンスについての研究例を簡単に紹介する
・前の期の学生の授業感想を紹介する
・前の期の学習効果についての調査結果を示す
・練習のためのピア・レスポンスを体験させる（サンプル作文使用）
（２）話し合い活動の練習のために
・前の期の学生の作文をもとにしたピア・レスポンスを体験させる
（グループ編成・進行役を教師が指定）
・活動後に自分たちで行ったレスポンス活動をクラス全体で報告させる
・レスポンスの質について全体で討議させる
（３）他者の視点による推敲の体験をさせる
・他クラス、または前の期の学生の作文を修正し、修正結果をグループで比較し合う

そして、短期練習の場合は以下の3点がある。

（１）教師が活動の利点を説明する
（２）教師が手順や注意点を説明する
（３）実際の様子を見せて注意点を確認させる

長期と短期の違いはあるものの、基本的な役割は共通している。ピア・レスポンスという比較的新しい学習法を導入した場合、従来の教師主導型の授業に慣れていた学習者の場合、非常に戸惑うことが予想される。その問題点への事前の対処が重要であることが示されている。

続いて、池田（2004）ではピア・レスポンスの活動の概略を紹介し、ピア・レスポンスが協働学習の書きの学習に位置づけられることについて、従来学校教育で行われてきたグループ学習や協働学習とはどのような関係にあるのかを検討している。この論文では外国語のピア・レスポンスに関するこれまでの研究からこの活動の特徴と相互助言活動に学習方法がどのような意義をもつのかについて述べた上で、教師の役割についても議論が展開されて

いる。

その中で池田（2004）は「ピア・レスポンスを実施する時の小グループの編成や基本的なレスポンス手順などの指示は教師の計画のもとに行われるが、実際の活動展開そのものは学習者に任せられる。その場合、教師は基本的にはグループ内の活動には参加せず、教室全体の調整者としての役割につく。また学習者の学習リソースともなる」と述べている。そして、介入度についても触れ、教師の介入度は学習者の言語レベルによっても、その他の要因によっても異なるとし、普遍的な基準は設けられないとしている。

最後に今後の課題として、さまざまな教室条件や多様な学習者に対して、協働学習をどのような方法で実施していくかについて、具体的な実践例とそれを裏付ける研究の継続性を主張した上で、「特にアジア系の学習者の多くは知識伝達型の教育による学習観を持っている者が多い。したがって、ESLでの方法をそのまま応用することは適切なやり方ではないだろう」と述べている。

つまり、これは教師の役割の多様性を示唆しているともいえる。日本語学習者すべてに共通する絶対的な基準というものはなく、学習者の属性によって教師の役割も変わってくる。第二言語としての英語学習で考えられている教師の役割のみを一方的に導入してもうまくいくとは限らない。韓国語母語話者を対象とした場合、またはJFL環境の学習者を対象とした場合には教師の役割も自ずと変わってくると予想される。

そして、池田（2007）はピア・レスポンスにおける教師の役割を以下の(１)～(７)にまとめている。

(１)ピア・レスポンスの導入
(２)活動目的と手順の明示
(３)グループ編成と更新
(４)授業デザイン
(５)活動の支援（話し合い活動の管理運営）
(６)人的リソース
(７)評価

これらを見ると協同学習における教師の役割と共通してる点が多いことがわかる。(1)～(4)は「学習環境の整備」にあたり、(5)と(6)は「支援および促進」であり、(7)が「評価」になる。「人的リソース」はこれまでの教師の役割としては出てこなかったが、作文という課題を遂行する上で必要な役割であり、他には出てこなかった役割であるが、これも学習者の支援の一つに含まれる。

最も新しい主張として池田（2010）はピア・ラーニングは日本語教育における教育観の変遷の中では教師主導型日本語教育から学習者中心の教育、さらには学習者主体の教育観へと転換してきたところに登場したという教育観の変遷に触れ、それにつれて教師の役割にも変化が生じていることを述べている。

従来の教師が学習者の学習の全責任を負い教室を管理してきたのに対し、ピア・ラーニングの教師は学習者自身が主体的に学べるように学習を支援する役割を担うとされているというこれまでの役割を確認した上で、「教師が自らの役割である支援をどう行うのかは、学習者が教えてくれているのである」というように、学習者の存在も教師の役割論に含めている点が新しい。

ピア・ラーニングの教室では学習者の学習を支援することが教師の役割だとされているが、実は、教師もまた学び手として学習者から支援されながら自らの課題を遂行していく存在なのではないかという提言がなされている。これまでの教師の役割論では教師の立場から見た教師の役割と学習者の立場から見た教師の役割という二つの視点からのみ論じられてきたが、教師も学習者から学ぶという相互支援的な視点も生まれてきているということがわかる。

２．３．２　黒田・松崎の主張

ピア・レスポンスにおける教師の役割のみを研究目的にしたものに黒田・松崎（2008）があり、教師の役割について本格的に論じられた論文としては初めてのものである。

これまでのピア・レスポンス研究ではすべて教師フィードバックとピア・レスポンスの差異にばかり目が向けられており、両者が２項対立で捉えられているところに問題があったと指摘している。先行研究では教師フィードバックとピア・レスポンスがどのように関係しているかについての言及が不十分であるという問題意識から、話し合いの活動を効果的に進めるための教師の役割について焦点を当て、ピア・レスポンスを行った場合、学習者は何を感じ、教師に何を求めるのかを目的に調査が行われた。対象者は某大学の大学院の留学生３名（フィリピン２名、スリランカ１名）のグループと上級の大学生の留学生３名（中国２名、イタリア１名）である。

結果としては、①学習者は、話し合い以前に受けた教師フィードバックを話し合いの視点に取り入れている。すなわち、教師フィードバックの内化が進んでいること、②学習者が問題点を共有し、「わからない、知りたい」と感じている時に、教師フィードバックを行うことが大切であることがわかった。

この研究からは教師の役割として教師フィードバックの重要性と教師の介入度および介入のタイミングについてのヒントを得ることができる。教師が学習者に直接接する場面として教師フィードバックがあるが、それをどのようにすれば効果的なのかということは教師の役割論を考える上で重要である。また、教師フィードバックのタイミング、言い換えれば教師による介入の時期についても、どのような時に教師は積極的に介入するべきであるかを解明する一つのポイントが示唆されている。教師の介入は避けるべき、または穏やかに行われるべきという主張が多い中、介入の方法とタイミングについての言及は興味深い視点である。

しかし、どの学習者に対しても同じことが言えるのかという点については疑問が残る。調査では非常に高レベルの学習者が対象となっているが、初級や中級の学習者でも同様の対処が可能なのか、または教室内の学習者の個人差にも対応できるのかについては述べられていない。この研究では教師のフィードバックの効果とフィードバックのタイミングの重要性が指摘されている点で非常に意義深いが、実際の現場でどのように教師自身が対応していけばよいのかまでの議論はなされていない。

２．３．３　アカデミック・ジャパニーズの視点から

川崎(2007)は四技能の育成を目的としたアカデミック・ジャパニーズの実践報告の中で教師の役割について論じている。このアカデミック・ジャパニーズの授業は生教材を通して、読解、作文、発表の三分野からなる授業を行うもので、作文の授業でピア・レスポンスを実施しZPD（最近接発達領域）を活性化させ内化させることを図った実践である。

スキャフォールディング（足場づくり）が起き、学習者の動機づけが高まったという効果に触れた上で、「ピア・レスポンスを成功に導くためには、教師側の周到な授業計画とその準備にかかる労力が必要とされる」というように教師の「環境整備」の重要性を指摘している。

また、「ピア・レスポンスではたとえ教師の介入が不必要だと言っても、学習者が何をすべきなのかその目的とプロセスを正確に把握できるよう、教師による的確な指示が欠かせない要素であると思われる」というように、従来の考え方である教師介入の不必要性には注意するべきであり、一概に介入を避けるべきではなく、教師が積極的に果たすべき役割は多いと主張しているが、この点は本研究の実践からも同様のことがいえる。

２．３．４　二つのファシリテーション

ピア・ラーニングではよく「ファシリテーター（促進者/支援者）」という言葉で教師の役割が説明されることがあるが、その「ファシリテーター」自体に焦点を当てて具体的に論じたものに、加藤（2010）がある。この研究は学習者同士が学び合う活動、ピア・ラーニングにおける「ファシリーテーターとしての教師の役割」を教室内における学習者へのファシリテーションとして理論的、実践的観点から論じたものである。

ファシリテーターとしての教師は学習者の学びを促す存在として学習者に対してファシリテートするが、ファシリテーションには心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの二つがあるとしている。また、二つの

ファシリテーションをさらに「学習者個人」「学習者間」「学習者全体」のの観点から考察をしている。

これまで「ファシリテーターとは参加者主体の学びを促進し、容易にする役割を持つ人物のことを指していた。ピア・ラーニングの中のファシリテーターも同様に、学びを支援する存在である」と定義した上で、ファシリテーションを「心理的ファシリテーション」と「能力的ファシリーテーション」の二つに分けている。

心理的ファシリテーションとは主に学習者の情意面を支援する役割を指し、能力的ファシリテーションとは学習者の日本語能力が向上するように支援する役割をいう。

〈表４〉 心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーション

	学習者個人	学習者間	学習者全体
心理的ファシリテーション	・協働的能力の促進 ・自律的能力の促進 ・不安の除去 ・動機付けを高める	・ペア・グループ編成（互恵的・平等的な関係の構築、グループ内の規範・ルールの確認）	・信頼関係の構築 ・学習方法の浸透
能力的ファシリテーション	・各技能の促進 ・能力に応じたタスクの分配 ・ソロ（一人での活動）の促進	・能力促進・実際使用の練習のための場の構築	・知識の構築・収集・統合・分配 ・活動の場の構築

心理的ファシリテーションとは、ここでは学びを促すための学習者への心理的働きかけを想定している。心理的働きかけとは言語能力を直接的に伸ばすものではなく、間接的に学びの発生を簡易化させる役割を持ったファシリテーションであるといえる。そして、加藤（2010）はファシリテーターとしての教師はこのような学習者個人、学習者間、学習者全体に対して、心理

的・能力的ファシリテーションを行うことが必要不可欠であると主張している。

ここではファシリテーションをさらに具体的に心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションという新たな視点から分類した点が新しいが、多くが「学習環境の整備」に関する役割であり、情意面での支援は見られるものの、その他の支援に関してはそれほど触れられていない。また、「評価」の観点からの分類がなく、心理、能力のほかに評価の視点が入れば不足が補えるだろうと思われる。

２．３．５　コーチングとティーチング

影山（2003）は教師の役割の一つであるフィードバックに着目し、コーティングとティーチングという観点から実践を通して考察をしている。この研究はコーチングの知見を取り入れ、教師のフィードバックを分析したもので、都内にある国立大学で学部留学生向けに開講された作文クラスの学生を対象にしている。レベルは初中級から上級の学習者であり、論文では国籍や人数は不明である。

効果的なインターアクションが実現されるために教師はどのような働きかけをすべきであろうかという問題意識から学習者同士のインターアクションについての教師フィードバックデータから教育的意義を探ることを目的とするしている。

フィードバックには大きく「ティーチング（知識・ルールの伝達）」「カウンセリング（傾聴+共感）」「コーチング（積極的傾聴+指摘）」の三つがある。「コーチング」とは成長ポイントの気づきを促し、自ら成長することを手助けするものである。

実践の結果から影山（2006）は「学習者のインターアクションの部分を取り上げたコメントのほうが、総括コメントよりもコーチング・カンバセーションとなっていることがわかる」としている。その原因として「発話の緩和は相手との社会的な関係性を意識したものと考えられる」と分析している。学習者同士のインターアクションそのものの中に入りこんだ形のコメントに

おいて、教師はコーチング・カンバセーションを多く用い、総括コメントにおいてはティーチング的な評価をしていることがわかり、それらは「無意識に行われていた行動であったが、そこにピア・レスポンスを導入する教師の期待が反映されていることがわかった」と述べている。

２．４　ピア・リーディングにおける教師の役割

日本語教育ではピア・レスポンス同様に読解教育であるピア・リーディングも広まってきた。その中での教師の役割についてどのように論じられているのかを探っていくことにする。ピア・リーディングを日本語教育に取り入れた舘岡の主張に加え、ピア・リーディングの代表的な学習法の一つであるジグソー学習法を取り入れた実践研究での主張を見ていくことにする。

２．４．１　舘岡の主張

「ピア・リーディング」という活動によって、個人的活動とみなされがちな読解活動を仲間との社会的活動として位置づけなおし、「対話的協働学習」の可能性とピア・リーディングにおけるピア（仲間の学習者）の役割および対話による協働学習の意義について検討した舘岡(2004)の研究がある。この論文では内省する時間を持つことが重要であり、内省にも配慮したデザインを工夫する必要があるとしている。そして、「学習者」を中心として「対象」「他者」「自己」の三角形が結ばれるが、この三者が一体となってこそ協働的な学びは促進されるという結論に至っている。そして、舘岡は 協働的な学習の場での教師の役割を考える中で、以下の(１)～(３)を教師の役割として示している。

（１） デザイナー
（２） ファシリテーター
（３） コーチ、支援者

「デザイナー」とは学ぶ対象と自己と他者を結ぶ連動的な学びが成り立つような環境をデザインする役割である。そして、そのダイナミックな動きがより深まるよう促進するのが「ファシリテーター」である。(3)の「コーチ」および「支援者」とは適度な足場作りにより適切に導いていく役割である。

続いて、舘岡（2005）は二人の被験者によるプロトコル分析の結果から教師の役割について言及している。学習者がストラテジーを学ぶことができたかどうかということはプロトコルからだけでは不明であり、その解決には教師の介在や教師による意識化が必要であると述べている。学習者のみでは見落とされてしまう点を教師が学習に結びつけ定着を図ることが教師にできることである。

舘岡（2005）は教師の役割は二つあるとし、まず「読み手の意識化を高めるための促進者」を挙げている。これは適切な指摘によりメタ認知を働かせることである。第二の役割は「その場で得たルールの汎用化」である。転移可能にするために、ルールの普遍化や拡大を促すことである。教師は適切な「足場作り」を与えることが重要であるとしている。

２．４．２　ジグソーリーディングの実践から

有田（2004）は日本語教員養成入門科目の授業で協同学習の学習法の一つである「ジグソー学習法」を導入した。受講者の書簡文の分析から情意的機能への動機付け、学習内容理解の深化、「責任」意識による学習意欲向上等の効果が観察された。被験者は２００２年後期（受講者２０名。うち留学生２名、社会人学生５名）２００３年度前期（受講生２４名。うち留学生５名、社会人学生１名）である

有田（2004）はジグソー学習法におけるエクスパートグループ[42]で十分な協同学習ができない場合があると指摘し、「こうした活動に初めて参加する

[42] ジグソー学習法では担当箇所が同じメンバー同士が集まり、内容の理解を深めていくプロセスがある。そこでのグループをエキスパート・グループと呼ぶ。有田（2004）ではエクスパート・グループと表記しているが、語の意味は同じである。

学生にとって、授業に能動的に参加することに一定の困難が伴うのは当然であるものの、教員はエクスパート・グループへの丁寧な介入を行って、過剰な困難を感じている学生を見つけ出し、個別の対処を施す準備は必要であろう」と述べている。

砂川・朱（2008）は「受身型」「独習型」の学習スタイルに慣れ、自主的・協働的な学術的コミュニケーション能力が身につきにくいという問題点を克服する目的でジグソー学習法を導入した。調査は北京日本学研究背センターで実施され、被験者は大学院生は１６名（修士課程１０名、博士課程６名）である。アンケート調査から大多数が「独習型」から「協働型」へ、「受身型」から「自主型」への意識の芽生えが確認できたと報告している。

この調査では学習者の意識も質問項目に入っており、「教師に求める改善点」を被験者に質問した。ここから学習者が期待する教師の役割が見えてくる。

〈表５〉 教師に求める改善点

上位項目	下位項目	回数	計
教師の言動	論文の背景や論文内容について説明してほしい	2	8
	論文について教師の考えを聞かせてほしい	2	
	教師も討論に参加してほしい	2	
	質疑応答のとき、学生が積極的に質問するように参加を促してほしい	1	
	読解する論文を事前に教えてほしい	1	
教室運営	発表や討論の時間を延長してほしい	3	4
	グループの人数を減らしてほしい	1	
論文	学生のレベルや関心に合わせてほしい	2	3
	短い論文を選んでほしい	1	

ここでは「教師の言動」が最も多い。下位項目を見てみると教師の参加や介入を学習者が求めていることが読み取れる。支援者に徹した場合、学習者に不安が生まれるため教師の力添えが課題遂行においては必要になってくる

という理由が考えられる。

３．教師の役割の意識調査

池田（2010）で「教師も学習者から学ぶという相互支援的な視点も生まれてきている」と述べられているように近年では教師の役割や学習者が望む教師の役割や授業形態にもこれまでとは違うものが見られるようになってきた。そうなると実際に授業で活動する学習者はこのような相互支援的な教師の役割についてどのような意識を持っているのかという疑問が生じてくる。学習者が望む教師の役割については小池（2004）で調査が行われているが、ピア・ラーニングの実践研究ではまだ行われておらず、韓国語母語話者やJFL環境の学習者を対象とした調査もまだない。

そこで、教師の役割を考える上でのもう一つのアプローチとして学習者への意識調査を行った。調査は質問紙調査であり、２００９年と２０１０年に行われたピア・レスポンスを導入した作文授業で実施した。

３．１　調査の概要

ピア・レスポンスを導入した作文の授業を受講した学習者を対象に「(１)教師にとって必要な役割とは何か」と「(２)あなたが望む授業形態は何か」という二つの質問をした。調査は記述式の質問紙調査である。

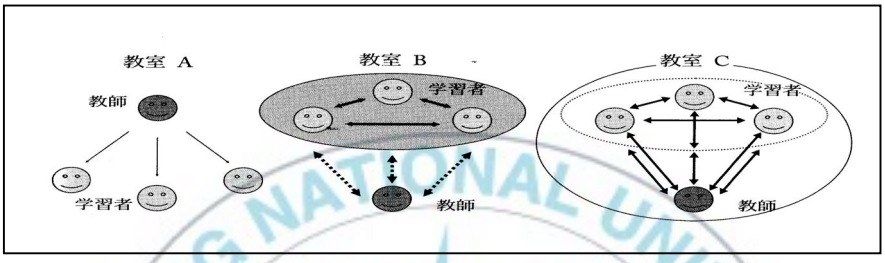
(１)の質問項目に関しては調査用紙に回答を記述してもらい、(２)の質問項目では下の図の教室A～教室Cのうち、どの授業形態を望むのかについて選択してもらった。

教室Aは「教師主導型」の授業で、教師が一方的に知識を伝達する形式である。教室Bは「教師観察型」の授業であり、学習同士の協同が中心となり、教師はそれをサポートして支えることを表している。今回の実践授業で行った

ピア・レスポンスはこの教室Bであった。教室Cは「教師参加型」の授業で、授業を運営すると同時に一参加者として教師も学習者との相互作用に参加するタイプである。

被験者は図を見ただけではよく理解できない可能性が高いために、調査前に以下のA～Cタイプの授業形態について詳しく説明した。

〈図１〉　三つの授業形態



〈表６〉　調査期間と被験者数

	期間	被験者数
①	2009年2学期（9月～12月）	55名（2クラス：27名+28名 ）
②	2010年1学期（3月～6月）	35名（1クラス）
③	2010年2学期（9月～12月）	39名（1クラス）

この教師の役割に関しての質問紙調査の被験者は韓国の某大学で日本語を学ぶ学習者であり、被験者数の合計は１２９名である。調査期間は２００９年２学期から２０１０年２学期までである。作文の授業のレベル設定は中級であり、学習者も中級レベルが大半である。２年生対象の授業であるが、それ以外の学年の学生もおり、日本語専攻科目であるが、それ以外の学科の学習者も含まれている。被験者数は上記の表のとおりであるが、回答には無記入のものもあったため、実際の回答数と異なる場合がある。

３．２　調査の結果と考察

３．２．１　教師に必要な役割

以下の表は「教師に必要な役割とは何か」について質問した回答をまとめたものである。調査用紙に書かれた記述を内容ごとに分け、五つのカテゴリーに分類した。記述回答の中に二つ以上の内容が含まれている場合はそれぞれの内容ごとに一つの回答として分けた。(　)内の数字は回答数を表す。

〈表７〉　教師に必要な役割とは何か　（複数回答あり）

【教授能力】（50）	・わかりやすく説明してくれること（14） ・日本語に興味が湧くようにすること（6） ・やさしく説明してくれること（4） ・学生を積極的に授業に参加させるようにすること（4） ・学生のレベルに合わせた授業をすること（2） ・学生たちが集中できるように授業をすること（2） ・学生に新しいことを教えること（2） ・質問にちゃんと答えてくれること（2） ・一人ではわからないことを見つけて教えること（2） ・学生に情報と知識を与えること ・日本語についてよく知っていること ・教える能力 ・学生が自ずと質問したくなるような授業内容 ・韓国語でも時々説明してくれること ・学生がわからないと思っている時に教えてくれること ・日本語のチェック ・勉強が楽しくなるような雰囲気を作ること ・間違いをすぐ見つけてくれること ・細かい説明をしてくれること ・関連のある教材や資料を提示してくれること ・いろいろな日本語の知識を教えること
【教師の姿勢】（27）	・親切さ（4） ・責任感（3）

	・学生の立場で理解しようとする態度（4） ・学生への差別がなく平等なこと（3） ・やさしい先生（2） ・授業のためにしっかりと準備する先生（2） ・学生への愛情（2） ・誠実な態度 ・真心で学生に接すること ・一つでも多く教えようとする態度 ・学生の日本語能力向上にために常に頑張ること ・学生の話すことを聞こうとする態度 ・親近感があること ・権威的ではない態度
【支援者】（24）	・学生が自分で学べるように導く役割（7） ・学生を率いる力、リーダーシップ（4） ・フィードバック（4） ・話し合いのサポート（4） ・学生と意見を交わすこと（2） ・必要な時にアドバイザーになること ・学習方略（ストラテジー）を指導すること ・学生が自信を持てるように助けること
【学生への関心】（15）	・学生への関心（6） ・学生たちの意見や話をよく聞くこと（3） ・学生とのコミュニケーション（2） ・学生たちと仲良くすること ・学生の望んでいることが分かること ・学生との交流 ・すべてのグループへの関心
【正しい日本語/自然な日本語】（11）	・正しい日本語の使い方を学生に教えること（4） ・日本語らしい日本語を教えてくれること（3） ・正しい知識を教えること（3）

	・自然な日本語に直してくれること

教師の「教授能力」が最も多く、続いて「教師の姿勢」「支援者」「学生への関心」「正しい日本語/自然な日本語」なった。「教授能力」は小池（2004）での調査同様に回答数としては最も多く「支援者」に関しても学習者の意識として高いことがわかった。カテゴリーの中に「正しい日本語/自然な日本語」があるが、これは日本語ネイティブ教師の場合では求められる役割の一つであろう。今回の調査では「教師の姿勢」と「学生への関心」への回答が多かったことが大きな特徴である。言語を教える場合に教える能力やテクニックと同様に学生への態度や接し方への言及が多い。回答の理由を見ていくと学生に対する親切で平等に接する教師像を求めていることがわかる。どの学生にも平等に接するが学生との距離は比較的近くあるべきであるというような捉え方があるようである。

この結果で最も興味深いのが「学生への関心」である。この項目は他の調査結果にはないものであり、韓国語母語話者の学習者が強く意識を向けている点であると思われる。学生との交流やコミュニケーションを学習者自身が求めており、それが見られない場合は教師の学生への無関心と捉えられる可能性がある。

学習者は教師に学習者との距離を置いた支援者であるよりもインターアクションを通してしっかりとケアをすることを望んでいることがわかる。自律的な学習の中でも学習者は教師が自分または自分が所属するグループに関心を見せて欲しいと願っている。そしてその関心はどの学生、どのグループにも平等でなければならないと認識している。

このように教師の役割として「学生への関心」という回答が出てきたという点は他の研究結果にはない特徴であり、教師がピア・ラーニングを実施する際に留意しておくべき重要なポイントである。このような学習者の情意面・心理面の特徴を捉えておくことが韓国語母語話者の学習者を対象とした場合には必要になってくる。

３．２．２　授業形態

以下は授業形態を選択する質問の回答を表にしたものである。

〈表８〉 授業形態の結果（有効回答数113）

	教室A	教室B	教室C	その他
2009年2学期	1	12	31	2
2010年1学期	1	8	20	1
2010年2学期	0	9	29	0
合計	2	29	80	3

その他には「わからない」「文法、会話、作文など授業の形態によって変わってくると思う」「どれでもよい」などの回答が含まれる。教室Aが最も少なく、教室Cが圧倒的に多い。教室Bを選択した被験者もいたが、教室Cと比べると３分の１に満たない。教室Cをただ単に教師に質問しやすそうだと捉えて選択した被験者もいた可能性はあるが、回答の理由として「教師とのコミュニケーションが図れる」ことや「教師の意見も聞くことができる」というように教師も参加した話し合いの方が望ましいと捉える被験者が多い。教室Bの説明として事前に「学習者同士の協同が中心となり、教師はそれをサポートする」形態であると伝えていたが、結果的には教室Cを多くの被験者が選択した。しかも、一つのクラスだけではなく、他のクラスでも同様の傾向が見られた。

４．考察

４．１　新たな五つの役割

これまで協同学習、日本語教育、ピア・レスポンス、ピア・ラーニングに

おける教師の役割に関する議論を見てきた。どの分野においても共通している点は「学習環境の整備」「支援・促進」「評価」の三つである。そして教師の役割はファシリーテーターに代表されるように、学習者を学ばせるように支援する役割であるというのが一般的な見解であるということもわかった。

実際に協働学習では授業は学習者主体であり、学習者は自律的に問題解決を遂行できるようになることを大きな目標としている。そのため教師も介入に関しては慎重になるべきであるという主張が常識とされてきた。教師が支援者としての立場を守るということは確かに重要なことであるが、果たして実際にその認識だけで十分なのであろうか。

支援者やファシリーテーターという言葉は比較的イメージの容易な役割であるものの、具体的にどのようなファシリテートをすれば学習者の求める形と合致するのかについてはまだ明らかにされていない。協働学習における教師の役割として指摘されてきた点はいずれも重要であるが、今後はそれに加えて新たな観点をプラスしていく必要があるのではないかと思われる。JFL環境での協働学習、韓国語母語話者を対象とした協働学習の視点からの教師の役割も考察していけば、より効果的な学習が実現していくと思われる。

これまでの理論的アプローチや意識調査を踏まえて、筆者は以下のような教師の役割が今後は重要になってくると考えている。

１．学習システムの構築
２．学習内容理解への支援
３．個人への対応
４．問題への対処
５．評価

以下、それぞれの役割について詳しく考察していくことにする

４．１．１　学習システムの構築

「学習システムの構築」はこれまでの議論では「学習環境の整備」と表現

されていたところである。学習環境を「整備」すると表現した場合、学習者が学習しやすいような状況を作り、後は学習者に任せるというような解釈もできてしまう。しかし、本来ピア・ラーニングにおいて教師は学習者が最終的なゴールや問題解決が達成されるまでのステップをレールを敷くように明確に設定しておく必要がある。

本研究の実践でも表出した問題点には授業運営に関わるものが多かった。それは学習活動を学習者の自主性に任せるため学習内容の枠を作る程度に留めておいたことに原因があった。学習者は自律的に進めようとしてもピア・ラーニング自体が新しい学習方法であるために、既知のやり方との差異に困惑し不安を覚えてしまうという現象が起こっていた。

これは学習者の立場からはゴールまでのステップや道筋が見えないということであり、教師は単なる環境ではなく、可視的にゴールまでの道筋や線路が分かるように十分で明確なシステムを構築することが必要なのではないかと思われる。ここにはピア・ラーニングの導入、協働学習の概念の説明、ニーズ調査、目標の設定、グループ分け、教室の配置、学習課題の設定、教材の選定などが含まれる。

しかし、これのみでは不足であり、学習システムの構築のためには、学習目標の達成および学習プロセスの中のステップを踏んでいくことでどのようなことができるようになるのかという「can-doリスト」を作成し学習者と共有する必要性がある。

ファシリテーターとして見えないレールを敷き、そこへ学習者を誘導するという役割もあるであろうが、そうなると梅田（2005）の「脱「教授者」的な役割を担うことは、場合によっては学習者の「どうして教えてくれないのか」という不満につながることになる」という指摘にもあるように、学習者の立場から見ればマイナスの役割になる可能性がある。それを防ぐためにもゴールとステップの可視化と明確化は不可欠であり、これを怠ると教師の認識と学習者の認識に否定的な差が生まれ学習効果を失う恐れがある。

そして、学習システムの構築のためにはペアやグループの人間関係へのケアも重要である。青木（2001）が指摘しているように「人とのネットワーク作り」は協働で教え合いをする活動においては最も重要な要素の一つである。

本研究の第７章のビリーフ調査でも明らかになったことであるが、グループ内での人間関係がうまく機能しない場合、学習者には学習効果だけではなく情意面でのストレスが大きくかかってくる。そのため、青木（2001）で述べられているように「学習者たちが自分たちでそうした関係を作れることが目標だが、それができるようになるまでは教師のイニシアチブが不可欠」である。今後は「グループ」を超えてグループメンバー同士が同じ目標に向けて邁進する「チーム」として機能できるように導くことが重要である。

また、池田（2000）や池田・原田（2008）でも指摘されているように、東アジアの学習者の場合、学習スタイルとして協働的な学習方法に戸惑う学習者が出てくることも予想できる。青木（2001）で「伝統的教育を受けてきた人たちの中には、授業で学習者同士がおしゃべりをするのは悪いことだと思い込んでいる人も多いので、こうした固定観念を壊してあげるのも教師の仕事」という指摘は重要である。池田（2003）でも指摘されているようにピア・ラーニングの導入は協働学習にまだ馴染みのない環境においてはその重要性が増してくるであろう。

大切なことは学習者が自主的に考え、判断、行動、反省を行いながら学習の成果を改善しようとしている様子が見られる授業になるようなシステム作りである。学習者自身が、「分かりたい、日本語が上手になりたい、どこが悪いのだろうか、どうすればいいのか」と思えるような仕組みを作っておけば自律的な学習につながる可能性は高く、教師の介入に関しても、それらが出た時が最適のタイミングになる。

学習者が自主的に行う条件として田尻（2009）は以下の(１)～(４)の条件を挙げている。

(１)力がつく活動・学習だと認める
(２)やり方がわかる
(３)面白い
(４)上達が感じられる

田尻（2009）では上記のすべてが満たされていなければならないとしてい

る。田尻は四つを提示しているが、これらに共通する重要なポイントは、それを学習者自身が知るだけではなく、十分に納得しているかどうかということではないかと思われる。

自分自身の能力向上に確実につながると理解し、その目標までの行程が明確になっていなければならない。そして、(3)の「面白い」というのもゲーム感覚の楽しさだけではなく、学習内容への興味深さという点で面白くなければならない。そして、自分の成長が感じられることが合わさってこそ学習が円滑に進むようになる。教師はこの条件を含めた活動を考えることが重要な役割の一つである。

４．１．２　学習内容の理解への支援

日本語の教師であるために当然のことながら日本語や日本文化の知識を教えることが含まれる。例えば、ピア・レスポンスの場合では日本語の文法の他に作文技術や文章作成の基礎を教えることは教師の役割の基本要素として存在する。

それ以外に、ここには学習内容理解につながるための支援が入る。池田（2007）にあるような「人的リソース」としての役割の他に、特に重要なのは学習ストラテジーの支援である。知識伝達型にのみ徹してしまうのではなく、自律的な学習を進めさせるためには学習者自身が問題解決やタスク推敲ができるようにその学習方法の技術をしっかりと学ばせる必要がある。

学習ストラテジーはオックスフォード（1994）によると「学習をより易しく、より早く、より楽しく、より自主的に、より効果的にし、且つ新しい状況に素早く対処するために学習者がとる具体的な行動である」と定義され、直接ストラテジーと間接ストラテジーの二つに大きく分けられる。

直接ストラテジーには覚えるための「記憶ストラテジー」、理解するための「認知ストラテジー」、足りない知識を補うための「補償ストラテジー」がある。そして、間接ストラテジーには自分で自分を管理する「メタ認知ストラテジー」、心をコントロールする「情意ストラテジー」、他の人との関わりを促す「社会的ストラテジー」がある。教師はこれらの学習ストラテジ

ーを学習者が使えるように指導し、また教師自身もこのストラテジーを使って学習者が円滑に活動を進められるように助けていく必要がある。

ファシリテーターとしての教師、支援者としての教師という言葉では、話し合いをまとめる「調整役」という解釈がされやすが、実際の現場ではこの学習ストラテジーを教え、教師自身もこれらのストラテジーを使って学習者をゴールまでのレールから脱線させないように助けていくことこそが「支援」といえるのではないだろうか。これまでの距離を置いた支援ではなく、過度な介入を避けつつも近い距離を維持するという認識に変えるべきであろう。

４．１．３　個人への対応

この「個人への対応」はこれまでに言及されてこなかった新しい役割である。単純なように思えるが、ピア・ラーニングにおける教師の役割の最重要概念としてこの「個人への対応」を考えていく必要がある。ペアやグループによる活動が中心になるピア・ラーニングと個人への対応は一見すると相容れない概念に思えるが、学習者の意識の観点から見るとその重要性は高い。

本章の第3節での調査の結果を見てもわかるように、学習者は教師による支援を望むと同時に関心を持ってもらいたいという希望を持っている。これは質問などの人的リソースとしての役割の他に教師とのインターアクションを通してコミュニケーションをしたいという希望の表れである。有田（2004）の実践での調査結果にもあるとおり、学習者は教師の言動として「論文についての教師の考えを聞かせてほしい」や「教師も討論に参加してほしい」などを学習者自身が求めている。学習者は教師の参加や介入を学習者が求めており、教師の力添えが課題遂行においては必要になることが明らかになっている。

そして、小池（2004）では「学習者への支援」「個々の学習者の状況理解」の二つで全体の４５％を占め、学習者への支援や理解を学習者自身が期待しているということが明らかになっている。協働学習ではこの「学習者への支援」「個々の学習者の状況理解」を教師の役割として重要視する傾向があるが、学習者自身も期待している役割であることは押さえておくべきである。

「介入」という言葉が教師の役割を論じる際に頻繁に使われるが、これは一人一人の学習者の「ケア」という概念で捉えた方がいいのではないかと思われる。「介入」という言葉には否定的なニュアンスが含まれており、入るべきではない状況であえて入るというような語感がある。そうではなく各学習者を見守りながらも相互作用を通して学習者と教師が理解し合えるように「ケア」をするという意味では「積極的なケア」はむしろ大いに行うべき役割ではないだろうか。

川崎（2007）はピア・レスポンスでは教師の介入が不必要だと言われているが、学習者が目的とプロセスを正確に把握できるように、教師による的確な指示が不可欠であると述べている。このようにこれまで常識として認識されてきた教師介入の不必要性に全面的な肯定はできない。「介入」という否定的な概念ではなく、多くの教師が積極的に果たすべき役割を再認識することが今後求められるのではないだろうか、その役割として重要なのが３番目の「個人への対応」である。

これは端的に言えば「いかに１対１の状況を作り出すか」ということである。いくらペアやグループの学習を多用するといっても、学習プロセスの中で気付き、学んでいく主役は一人一人の学習者である。ピア・レスポンスでは最終的に教師のフィードバックが全学習者の保証されるという約束が学習者には肯定的に受け入れられるとされているが、そのような各学習者への充実した対応があればこそ、学習者の立場から考えても効果的な学習が達成される。多人数の環境では教師の労力が増すために実施は容易ではないだろうが、その点は「学習システムの構築」や「評価」の方法を工夫して対処していくべき問題であると思われる。

なぜ、そもそも「個人への対応」が重要なのかということが基本的な問題として浮上するが、これまでピア・ラーニングにおいて学習者は「学習者」という一つの固定された概念の枠でのみ捉えられることが多かった。実践研究でも対象者の説明では国籍や日本語レベルなどの何らかの基準により、ある一定のまとまりとして見られてきた。

しかし、実際の現場では多様なレベルの学習者が入っているというケースは多く、たとえ中級というクラス設定であったとしてもクラス内でのレベル

差、動機付けの高さには大きな違いが見られる。そして、学習を進めていく中では必ずといっていいほど習熟度の差が出てくる。このような実際の現場で必ず起こると考えられる現象を度外視して、一つの「学習者」としてのみ扱うことは、教師の対応としては学習者の利益にはつながらない可能性が高い。

では、個人への対応を考えるといっても、現実的には学習者一人一人が異なるために条件は千差万別である。しかし、便宜上あえて学習者をタイプ別に分けておいて、教師が対処する目安としておくということも一つの方法として考えられる。その一つの目安として「Will-Skillマトリクス」の考え方を応用することができる。これはビジネス用語として定着しているものであるが、相手をやる気・能力の基準で四つに分けることにより、効果的にその人に関わることができるようにするために考えられたものである。この考え方は言語教育でも有益なものではないかと思われる。

以下の表が「Will-Skillマトリクス」である。能力とやる気の高低を基準に四つのタイプに分け、それに対応する方法を提示しているものである。

〈表９〉 Will-Skillマトリクス

skill能力 【高】	やる気を出させる	委任する
skill能力 【低】	命令する	指導する
	will能力 【低】	will能力 【高】

この能力とやる気による分け方はわかりやすいが、言語教育や協働学習には必ずしも合わないところがある。例えば「委任する」はただ任せればいいのかというと現実的にはすべてを委任するだけでは不足であり、「命令する」というのは協働学習の理念から外れる対応方法である。そこで、基本的な枠組みは採用し協働学習に合う形で修正を試みると以下の表のようになる。

〈表１０〉 ピア・ラーニングにおけるWill-Skillマトリクス

日本語能力　【高】	Cタイプ 「心に火をつける」 「本気にさせる」 「面白さを感じさせる」 「自尊心を高める」	Aタイプ 「気付かせる」 「より深い学習をさせる」 「自尊心を高める」
	「ファシリテーター」	「共同学習者」
日本語能力　【低】	Dタイプ 「信頼を得る」 「ケアをする」 「不安を解消する」 「心に火をつける」 「本気にさせる」	Bタイプ 「学ばせる」 「指導する」
	「コーチ」	「マネージャー」
	動機付け　【低】	動機付け　【高】

学習者の資質としては人間性や協調性なども協働学習では求められるが、多くの基準を含めると複雑化してしまうために、ここではあえて便宜的に動機付けと日本語能力の二つを基準にしている。タイプはAからDの四つに分かれる。

Aタイプは動機付けも高く、日本語能力も高い学習者の場合である。このタイプはいわゆる「fast　learner」であり、同じタスクであっても他の学習者よりも進度が早く習熟度も進んでいる。Aタイプの学習者には課題やゴールの答えとなるべき内容を気付かせるように導くことが求められるだろう。ペア学習やグループ学習では進度の遅い学習者へのケアばかりが重要視されるが、実際にはこの「fast　learner」へのケアも同様に重要である。進度が早いあまり手持ち無沙汰になり、教え合いに意義を見い出せずにやる気が減退してしまう怖れもある。Aタイプにはより深い内容の課題を提供することで自尊心を高め、さらに仲間に教えることでさらに深く学べることの意義を理解させていくことが、「教え合い・学び合い」の授業を実現させるためには必要である。

Bタイプの学習者は動機付けは高いが日本語能力が十分ではない場合である。このような学習者はやる気は十分であるので、知識面でのフォローや指導、ゴールに到達するための手順やプロセスをAタイプよりは管理していくことが必要である。学習条件さえ整えば学習効果を上げやいタイプである。

Cタイプは日本語能力は十分であるものの動機付けが低いタイプである。このタイプの場合は上位面、心理面でのケアが重要になってくる。まずは学習に対して本気になるように「心に火をつける」ことが重要である。また、学習内容への興味が高まると動機付けが向上する可能性がある。そして元々日本語能力が高いため自尊心を高めるようにケアすることも必要である。

Dタイプは動機付けも日本語能力も不十分なケースである。このような学習者の場合、日本語学習自体に不安を覚えている場合が多い。Cタイプ同様、情意面・心理面でのケアが必要であるが、それに加えて学習への不安を解消させ、教師との信頼関係が強くなるようなサポートが求められる。

これらのA～Dのタイプの学習者に対してはバークレイらが提示している四つの役割と対応させることもできる。Aタイプは「共同学習者」であり、 知識を構成するうえで必要な相互作用の相手という役割である。これはAタイプの特徴である「気付かせる」に最も近い。

Bタイプは「マネージャー」である。学習条件を整え、望ましい学習効果をあげるプロセスを管理する一連の指導手順を扱う役割であり、多くを任せてしまうというわけでもなく、指導一辺倒に徹するわけでもない。到達目標に至るまでの過程を設定し、ゴールまでのレールから脱線しないようにチェックをしていくことが必要である。

Cタイプは「ファシリテーター」である。学習環境を調整して自律的な学習を奨励する役割である。日本語能力自体は高いため、きっかけさえつかめば非常に伸びが早くなることが予想される。特に心理的なケアに重点を置くべきタイプである。

最後のDタイプは「コーチ」に当てはまる。学習者の学業を向上させるために、観察し、共に取り組む役割が求められる。命令や指導のみでは効果は低く、教師が引っ張っていく強いリーダーシップは必要であるが、同時に観察と相互作用も組み合わせていくことが重要である。

もちろんこれらの役割はタイプ別に一つしか当てはまらないものではなく、どのタイプにも共通しているが特にその役割の特徴が近いものを対応させている。ピア・ラーニングのような協働的な学習で最も重要なことは、この学習法の最終目的は学習者自身が気付き、そして学び取るということにある。しかし、すべての学習者を同様にケアしながらゴールにたどり着けるように導くことは容易ではない。ある程度学習者のタイプを把握した上で、それぞれの学習者に合った対応をしていくことが教師の役割として重要である。

一対多の授業形態は教師にとって楽であるが、個々の生徒の到達度の測定は困難である。生徒と１対１で向き合わなければ、問題解決への円滑な流れは作れず、個々の学習者の日本語力は伸びない。授業を通して生徒を伸ばせるかどうかは、いかにして１対１の状況を作り出すかにかかっているのである。一人の生徒の指導に集中するためには、教え合いのシステムを作り、放っておいても生徒同士が学び合っている状況を生み出さなければならない。

４．１．４　問題への対処

これは学習者同士の相互作用の中で発生する問題への対処である。ピア・ラーニングの活動の中では様々な問題が起こることが予想される。グループ活動が円滑に進まない、ゴールまでのステップを順調に進んでいない、学習者同士で間違いを教え合っている、学習スタイルに合わないなど多種多様の修正点が現れてくる。それらを適宜、チェックし望ましい軌道に乗るように導くことは重要な役割の一つである。

この「問題への対処」は「個人への対応」と「評価」とも関連が深い、しっかりとした評価システムの中で活動中の問題への対処は常に行われるべきであり、問題への予防も同時に行わなければならない。そして、問題の対処に関してはペア、グループのみを対象とするのではなく、個人への対処も当然必要になってくる。

４．１．５　評価

学習者個人、ペア、グループのいずれにしても到達目標へ学習を進め、課題達成による学習効果を高めるために評価は非常に重要である。全体の評価だけではなく、各ステップの点検も重要な役割の一つである。そして、評価において忘れてはならないのが、評価をする目的である。学習者の成績をランク別に分けたり、一定の基準により点数をつけたりするというような評価だけでは不十分である。評価は学習者の日本語能力が伸びるための助けとなるべきものである。

評価は個人、ペア、グループの学習形態別に行い、学習者も教師もお互いに現在の到達度などを把握できるようにシステム化しておくことが重要である。そのためには「学習システムの構築」でも述べたcan-doリストを明確にし、学習者と教師がそれを共有しておくと学習プロセスの重要性を理解させることもできる。今回提示した１～５の教師の役割はいずれも関連し合っており、項目ごとに相関関係にある。

「fast　learners」を正当に評価し、夢中になれるような学習システムを作ることにより、彼らが夢中になっている間に他の生徒に手を差し伸べる心理的余裕も生まれる。そして、充実感を得た「fast　learners」が仲間を手伝い始めることにより、「教え合い・学び合い学習」の実現につながるのである。

今後のピア・ラーニング研究およびピア・ラーニングにおける教師の役割を考えていく場合、この評価をどうするのかという観点が最も注目されるべきではないかと思われる。筆者の提示した新たな教師の役割の１～４を効果的に行うためには、いずれも適切な評価システムとの組み合わせが重要になってくる。例えば、教科基準表であるルーブリックやポートフォリオの活用、田尻（2010）で紹介されている自学ノートなどを評価方法として学習システムに組み込むことも有効であろう。評価対象に関してもグループのみを対象とするのではなく、個人とペア、そしてグループという学習形態別に評価していくことも忘れてはならない。

評価という場合、教師側からの評価が大部分を占めるが、学習者自身の内省も積極的に取り入れていく必要がある。内省には個人内省、ペア内省、グループ内省などが考えられるが、学習者が学習者自身に対して行う評価と学

習者同士で行う評価も共に重要である。ただし、内省や学習者同士の評価を最終的な学習者の成績にどのように組み入れるかについては今後の課題であろう。

評価を行う場合、総括的評価や形成的評価が主な評価方法として考えられるが、それ以外にも知識ではなく、何が出来るかの能力を調べる実践能力評価や知識を獲得したかどかを調べる知識評価を取り入れ、多角的な視野から評価していくことが求められる。また、中間的、最終的な評価ではなく活動前に行うテストも不可欠である。そして「個人への対応」でも触れた学習者のタイプを調べるためのテストの開発なども今後は必要になってくる。

「学習システムの構築」でcan-doリストの必要性を述べたが、それ以外にも能力目標基準として全体的な能力の基準である「ゴール」やより具体的な能力の基準である「オブジェクティブ」、そして非常に具体的なコンテクストを記述した能力基準である「アウトカム」などを事前に設定しておき、学習者と共有するということも評価を考える上で重要である。

これまで述べてきたあらゆる評価の方法をどのように学習プロセスに組み入れていくのか、そしてどのような評価がピア・ラーニングの評価として有効なのかについてはピア・ラーニング研究の今後の最重要課題である。この評価に関して本研究ではまだ新たな役割の一つとしての提言の段階にあるが、今後はより具体的なピア・ラーニングにおける評価システムを探ることを一つの目標としたい。

５．まとめ

理論と調査の二つのアプローチから教師の役割を分析し、ピア・リーディングにおける新たな教師の役割を提案した。筆者が提示した１～５の教師の役割はわかりやすく鉄道に例えることができる。

鉄道には終着駅があり、それはゴールであり到達目標でもある。そして、その終着駅に向かうためには途中に駅が存在するが、各駅はゴール到達まで

のステップである。教師は鉄道会社であり、終着駅と途中の駅を設定し、それをつなぐレールを敷く。学習者は列車の車両であり、その教師が敷いたレールに乗って終着駅に他の乗客と共に向かっていく。それぞれのステップはcan-doリストの各項目に該当する。

列車には 普通、快速、急行、特急 というように多様な種類がある。学習者も同様に人によって進度、習熟度、動機付け、日本語能力に違いが見られるが、どの列車も速度や停車駅に違いはあっても終着駅は同じである。鉄道会社ではそれぞれの列車の種類によってダイヤ、つまり時刻表が組まれている。教師も学習者のタイプによって対応を調整していくことが求められるのである。

そして、列車がスムーズに走り、目的地に到着するためには日々の点検と問題への対処が欠かせない。教師も学習者自身が自律的に学習できるように細かいケアとチェックが必要である。そして業務全体を評価することによって、より乗客のニーズに応えられる経営をすることができる。

田尻（2009）は授業における重要な要素を三つ挙げている。それは「伸長感・達成感・満足感」である。田尻自身は日本の学校英語教育出身の研究者であるが、この三つの要素は日本語教育およびピア・ラーニングでも共通するものである。そして、「これら「伸長感、達成感、満足感」を感じることができてこそ、生徒はその授業が好きになる」と述べている。

田尻は「伸長感・達成感・満足感」の三つとしているが、これらを合わせて一言で言えば「充実感」ということになるだろう。学習者は自分が取り組んでいる活動に「充実感」を見い出すことができれば、心理的にも能力的にも大きく伸びていくだろうということは容易に想像できる。

そして、「伸長感・達成感・満足感」を得て「充実感」を感じることができたとしても、それだけでは十分ではない。これらに加えて学習者が自分自身で納得して参加しているかという要素も忘れてはならない。学習者が十分に納得し、学習活動に「充実感」を感じることができるように尽力することが教師の役割として最も求められることなのである。

その実現のためには「いかに１対１の状況を作り出すか」ということがキーポイントになる。一見すると「協働」と関連の薄い印象のある「１対１」

であるが、信頼関係に基づく充実した活動にするためには、このことは教師の姿勢として学習者にも期待されていることなのである。



第１０章　結論

日本語を外国語として学ぶJFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの実践研究を行った。

研究は大きく分けると①日本語教育におけるピア・ラーニングで主流となっているピア・レスポンス（作文教育）とピア・リーディング（読解教育）を取り入れた場合の活動の効果と問題点の分析。②学習者のピア・ラーニングに対するビリーフ調査。③ピア・ラーニングにおける教師の役割の三つである。

これらの三つの観点からの研究としては、JFL環境の学習者を対象とした実践研究、韓国語母語話者を対象とした実践研究という調査対象の点において新しい。そして、学習者の立場からの研究、つまり学習者がピア・リーディングにおいてどのような意識を持っているのかについてはこれまでの先行研究では大きく注目されなかったが、本研究ではその点を明らかにした。ピア・リーディングにおける教師の役割については、先行研究ではその重要性は指摘されていたものの、課題点として残されたままであった。本研究ではこれまでに本格的に研究されてこなかった教師の役割に関して、いくつかのアプローチから考察を行った。

第１章では研究の背景と研究目的を述べた上で本研究における研究課題を明記した。そして、第２章では協働学習の理論および日本語教育における協働学習の流れを概観し、問題点を整理した上で本研究における研究課題を再確認した。

まず、ピア・ラーニングの背景および協働学習の基本要素を主にジョンソン兄弟と池田の研究から確認した。そして、状況的学習論や最近接発達領域、そして学習者主体などの協働学習を支える理論を概観した後、日本語教育に影響を与えている対話的問題提起学習、LTD学習法、バズ学習、参加型学習など多様な協働学習の学習法の特徴を確認した。次に日本語教育における協働学習の先行研究をピア・レスポンス、ピア・リーディング、その他の協働学習という順で見ていった。それらを分析する中で、どのような研究の動向が

あり、残されている課題点は何なのかを明らかにした上で本研究の目的と意義、そして研究課題を再確認した。

本研究における研究課題は以下のとおりである。

【研究課題１】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践〔第３章〕

【研究課題２】JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・リーディングの実践〔第４章〕

【研究課題３】ピア・ラーニングの問題点を探る〔第５章〕

【研究課題４】ピア・ラーニングにおける学習者の意識をビリーフ調査により分析（中国人学習者との比較〔第６章〕/話し合いの言語とグループメンバーを中心に〔第７章〕）

【研究課題５】ピア・ラーニングにおける教師の役割について理論的な側面からのアプローチおよびイメージ調査により分析〔第８章および第９章〕

第３章は協働で作文を推敲するピア・レスポンスの実践研究である【研究課題１】のJFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの実践研究を試みた。研究内容はピア・レスポンスによる作文授業をJFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象に行った質問紙調査の結果を分析したものである。学習者の意識、授業運営、情意面の観点から分析をした。さらに、グループでの話し合いの成否の条件について、その原因に焦点を当てて考察を行った。そして、今後、JFL環境の韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスによる作文授業を行う場合の実施の可能性についても考えた。

結果を見ていくと、まず話し合いがうまくいくためにはグループのメンバーが大きな要因となっていることが確認できた。特にメンバーのレベルが大きく影響しており、グループ内に日本語の能力の高い学習者がいることが重要であることが明らかになった。次に、５件法の質問への回答から、ピア・レスポンス、教師フィードバックともに役に立ったと学習者は捉えており、このことから、JFL環境であってもピア・レスポンスの導入は十分可能である

ことが５件法の質問への回答からも読み取れる。これまで山本（2005）や小笠（2007）の初級段階におけるピア・レスポンスの研究でその実施の効果と効果が確認されてきたが、学習者がJFL環境の場合であっても活動の効果は期待できることがわかった。

そして、調査の結果からピア・レスポンスをはじめとする協働学習では授業方法やフィードバック以外に、教師は授業デザインの一つとして、グループ構成を慎重にしなければならず、グループが「話しやすい」グループであることが協働学習の成功の大きな要因の一つであることが明らかになった。

第４章はピア・リーディングの学習法の一つとして知られるジグソー学習法を取り入れた読解授業を分析したものである。JFL環境の韓国語母語話者を対象としたピア・ラーニングの研究において、作文教育だけではなく読解教育においても一定の効果と導入の可能性が期待されるのかどうかを主に分析した。対象者はJFL環境の韓国語母語話者の大学生であり、活動終了後に受講した学習者によって書かれた所感文を資料として、ジグソー学習法の成果と課題を考察した。分析手順としては得丸（1998）と有田（2004）および 砂川・朱（2008）を参考にした。記述された内容を先行研究の分析方法を参考にラベル付けし、これらのうち共通項を持つと思われるもの９項目としてをまとめた。その８項目とは①「新しさ」②「学習者」③「教材」④「授業運営」⑤「学習効果」⑥「自律性」⑦「他者の影響」⑧「楽しさ」である。

分析の結果、ジグソー学習法による授業はほとんどの項目で学習者は肯定的に受け入れていたが、「学習者」と「授業運営」の項目で否定的な言及が見られた。JFL環境の韓国語母語話者にもジグソー学習法を取り入れた読解授業の試みは一定の成果が認められる実践であったが、一方で多くの問題点が浮き彫りになった。ピア・ラーニングを理解し、効果的な活動とするためには実践で明らかになった問題点を詳細に分析する必要があることが明らかになった。

第５章では第４章で出てきた問題点に焦点を当て、その原因は何なのかについて考察を進めていった。協働学習を取り入れた読解授業であるピア・リーディングをJFL環境の韓国語母語話者を対象に実践し、方法としてはピア・リーディングの代表的な学習法の一つであるジグソー学習法を取り入れた授

業を行った。授業後の５件法による質問紙調査および所感文の自由記述回答の分析から以下の点が明らかになった。

５件法のアンケート結果では、学習者はジグソー・リーディングによる読解授業を肯定的に捉え、学習効果があったと認識しているが、「学習者」と「授業運営」に関しては否定的な回答が多かった。教師はその役割として、学習者が自分の担当以外の箇所の理解をどのような深めていけるかをデザインしていくことが求められる。学習スタイルや学習動機の個人差による問題を防ぎ、円滑な授業運営ができるように授業の進行方法や全体のルールを調節していかなければならないであろう。

「教師の役割」に対する直接的な記述回答はないものの、それぞれの回答の裏には教師の役割への要望が隠れていることが読み取れる。今後は日本語能力の個人差による心理的な不安をどのように払拭させるかが課題の一つとなる。そのためには全体での活動を充実させることと共に、学習者個人へのケアについても教師は考える必要があり、そのケアに関してはシステム化していなければならない。個人差、習熟度の違いなどの差を否定的に捉えるのではなく、逆に上手に利用していけるような授業デザインが必要である。

第５章までの実践でピア・ラーニングにおける学習者の意識と教師の役割の二つが非常に重要であることが明らかになってきたが、先行研究ではこの二つの観点に注目した研究は少なく、今後の課題として残されることが多い。しかし、実際にピア・ラーニングにおいて活動するのは主役の学習者と支援者の教師である。その重要な二つの要素を研究することはピア・ラーニングの研究において大きな意義があるとの認識から第６章以降は学習者のピア・ラーニングに対する意識と教師の役割に着目し、実践および調査を通して分析を進めていった。

第６章と第７章では学習者のピア・ラーニングに対する意識調査からの考察を行った。第６章では韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、韓国人学習者がピア・レスポンス活動において学習者はどのような意識を持っているのかをビリーフ調査を通して解明することを第一の目的とした。そして、調査の結果を田中（2005）で実施された中国人学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような

相違点が見られるのかを分析することを第二の目的とした。

田中（2005，2007）を参考に質問紙を作成し、韓国人学習者を対象としてビリーフ調査を実施した。その結果、１）仲間の作文を読むこと、２）仲間に作文を読まれること、３）仲間にコメントを言うこと、４）仲間のコメントの効果に関してはいずれも肯定的な回答が非常に多かった。続いて、中国人学習者を対象にピア・レスポンスを行い、学習者のビリーフを調査した田中（2005）の調査結果との比較を行った。

韓国人学習者の場合は仲間の作文を読むこと、作文を読まれること、コメントを言うこと、コメントの効果のすべての質問項目において圧倒的に肯定的な回答が多かった。しかし、中国人学習者の場合は仲間の作文を読むことと、自分の作文を読まれることに関しては肯定的な回答が多かったが、コメントを書くことと仲間のコメントが役に立つのかという質問に関しては反対に否定的な回答が非常に多く、韓国人学習者の場合とは対照的である。結果が異なった原因はコメントの与え方、つまりピア・レスポンスの方法の違いであると考えられる。記述によるコメントよりもグループでの話し合いの中でインターアクションを行いながら口頭でコメントを与え合う方が学習者がより肯定的なビリーフを持ちやすいということがわかった。

第７章では韓国人学習者を対象にピア・レスポンスの授業を行い、韓国人学習者がピア・レスポンス活動において、学習者はどのような意識を持っているのかをビリーフ調査を通して解明した。特に話し合いでの使用言語やグループ編成の方法、グループメンバーの質、 仲間と教師から学ぶことの違いに関する質問項目への回答をデータとして分析した。話し合いの言語とグループ編成に関しては、調査の結果を田中（2007）で実施されたJSL環境の学習者を対象としたビリーフ調査の結果と比較し、韓国人学習者と中国人学習者ではどのような相違点が見られるのかを分析した。

結果として、話し合いの言語では韓国語使用を望む声が多かった。レベルが上級でグループ内のレベルが一定の場合には日本語で話し合う意味があるであろうが、JFL環境で学習者の母語がすべて同じ場合には話し合いは母語でも問題はないと思われる。

グループ編成に関しては予想外の結果として教師の決定を支持する回答が

多かった。最も多かった理由は教師が決める方がレベルのバランスがよいからだという理由である。このような「多様性」に配慮することは重要であるが、言語レベルを中心とした多様性を追求するだけではなく、学習者の性格や人間関係などの背景知識などの諸条件を考慮していくことが教師の役割としても求められる

話し合いの言語とグループ編成の項目ではJSL環境を対象にした田中（2007）の調査結果と比較を試みた。被験者数とレベルに違いがあるために単純な比較はできないが全体的には同様の傾向を示している。ここでも話し合いの言語とグループ編成を取り仕切る教師の役割の重要性が確認できた。

最後にピア・レスポンスにおける学びの違いについてであるが、学習者は明確に仲間から学ぶことと教師から学ぶことの役割の違いを認識しており、はっきりとした役割分担があると学習者自身が理解していることが明らかになった。

この点は教師の役割を考える上で非常に大きく、学習者は教師の役割と仲間の役割の違いを明確に認識している。その点を踏まえて、教師の果たすべき役割を考え直していく必要がある。その教師の役割については８章と９章で調査および分析を行った。

第８章と第９章はピア・ラーニングにおける教師の役割である。第８章では教師の役割を教師のイメージ調査から考え、第９章では協働学習の教師論における理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識の調査という二つのアプローチにより今後あるべき教師の役割を考察した。

教師の役割を研究する観点として理論的アプローチ、教育実践的アプローチなどさまざまなアプローチが考えられるが、それら以外にも実際に日本語を学習する学習者が日本語教師という存在をどのように捉えているのかを把握することも重要である。そこで、 第８章では比喩生成課題という方法により、JFL環境における韓国語母語話者の学習者が日本語教師をどのように捉え、意識しているのかを探ることを目的として分析を試みた。調査対象は韓国にある３大学で日本語を学ぶ大学生であり、分析は主に先行研究の岡崎･池田･影山（1999）との比較を中心に行った。

結果は「上位３カテゴリー」を見てみると、先行研究には見られない回答

が多く、JFL環境の学習者には日本での調査では表れなかった教師へのイメージがあるということが明らかになった。そして、「その他」をさらに分析していくと、「親密さ」「日本の代表」という二つの新たな分類項目に分けることができ、「親密さ」では学習者は教師と学習者との関係を親しさという人間関係的な距離を基準にして捉えていることがわかった。「日本の代表」では日本語教師を日本人や日本文化の典型として見ていることが大きな特徴であった。自分の知っている数少ない日本人である日本語教師を通して日本を理解しようとしていることが調査の結果から読み取れる。

全体としてみると、日本語教師は学習者を育て、支えていく存在というよりは、自分達を導く役割があるものの、姿勢としては教師主導であると同時に、学習者主体であり、教師が主導的な役割は果たす存在であると捉えている。 教師の存在としては、いかに学習者と近い関係であるのかということが重要であり、これはJFL環境の特徴と考えられるが、教師を日本· 日本人の代表や典型として認識している。

今回の調査結果を踏まえて、ピア・ラーニングの観点からの教師の役割を考えてみると、JFL環境で韓国語母語話者の学習者を対象とした場合は、教師の介入度を高めることが重要なのではないかと考えられる。従来、ピア・ラーニングでは教師はファシリテーターとしての役割が望ましいと言われている。学習者の自律的な学習を支援するために教師はあまり介入せずに支援者として学習を促進させる役割を果たすべきだという考え方であるが、韓国の場合は単なる支援者としての役割に徹しただけではうまく行かないことが予想されるため、教師の役割については新たに見直す必要がある。イメージ調査からは以上のような分析が可能であるが、これだけでは十分ではないために９章では理論的なアプローチも加えて教師の役割についての考察を行った。

第９章ではピア・ラーニングにおける教師の役割という観点から、まず協同学習、日本語教育、ピア・ラーニングの先行研究で扱われている研究から教師の役割についてどのような主張があるのかを明らかにした。その上で、理論的なアプローチに加えて、教師の役割に関する学習者の意識の調査という二つのアプローチにより考察を進めた。

まず、協働学習における教師の役割として協同学習の分野で述べられてい

る教師の役割を分析した。いずれの協同学習においても「学習環境の整備」「支援および促進」「評価」が教師の役割として含まれていた。どの主張にも共通しているのが「課題遂行において自律的な学習を実現」するための役割であり、これらの協同学習の精神は日本語教育におけるピア・ラーニングにも多大な影響を与えていることがわかった。

続いて、日本語教育における教師の役割についてのいくつかの主張を分析した。協働学習における教師の役割への直接的な言及ではないが、それぞれの教師の役割への指摘には協働学習との共通点が多く見られた。日本語教育における教師の役割論で議論されている、学習者オートノミー（learner autonomy）、状況的学習論、学習者が期待する教師の役割、成人教育における教師の役割、アカデミックライティング指導での教師の役割という多様な教師の役割についての主張を見ることにより、近年の日本語教育における言語教育観の変化と共に教師の役割の認識についても協働学習と共通する点が多いことを確認した。

そして、次にピア・ラーニングのピア・レスポンスにおける教師の役割の研究である。教師の役割を論点としたものは黒田・松崎（2008）のみであるが、他にも教師の役割について言及されているものがある。ピア・レスポンスを日本語教育に導入した池田の主張、そして、黒田・松崎の主張の他にアカデミック・ジャパニーズの実践、ファシリテーション、コーティングとティーチングの観点から教師の役割に関する議論を見ていくことで、協働による作文教育における教師の役割はどのように考えられているのかを探った。さらに、ピア・リーディングやジグソー・リーディングの実践研究で述べられている教師の役割についても分析した。

理論的アプローチに続いて学習者への意識調査を行った。近年では教師の役割や学習者が望む教師の役割や授業形態にもこれまでとは違うものが見られるようになってきたが、実際に授業で活動する学習者はこのような相互支援的な教師の役割についてどのような意識を持っているのかという疑問が生じる。学習者が望む教師の役割については小池（2004）で調査が行われているが、ピア・ラーニングの実践研究ではまだ行われておらず、韓国語母語話者やJFL環境の学習者を対象とした調査もまだない。そこで、教師の役割を考

える上での一つの参考資料とすべく、２００９年と２０１０年に行ったピア・レスポンスを導入した作文授業で教師の役割についての質問紙調査を実施した。

ピア・レスポンスを導入した作文の授業を受講した学習者を対象に「(１)教師にとって必要な役割とは何か」と「(２)あなたが望む授業形態は何か」という二つの質問をした。調査は記述式の質問紙調査である。(１)の質問項目に関しては調査用紙に回答を記述、(２)の質問項目では教室A～教室Cの三つのタイプのうち、どの授業形態を望むのかについて選択してもらった。教室Aは「教師主導型」、教室Bは「教師観察型」、教室Cは「教師参加型」である。

（１）の結果で最も興味深いのが「学生への関心」である。この項目は他の調査結果にはないものであり、韓国語母語話者の学習者が強く意識を向けている点であると思われる。学生との交流やコミュニケーションを学習者自身が求めており、それが見られない場合は教師の学生への無関心と捉えられる可能性がある。教師は学習者との距離を置いた支援者であるよりもインターアクションを通してしっかりとケアをする存在であることを学習者は望んでいる。自律的な学習の中でも学習者は教師が自分または自分が所属するグループに関心を見せて欲しいと願っている。そして、その関心はどの学生、どのグループにも平等でなければならないと認識している。

このように教師の役割として「学生への関心」という回答が出てきたという点は他の研究結果にはない特徴であり、教師がピア・ラーニングを実施する際に留意しておくべき重要なポイントである。このような学習者の情意面・心理面の特徴を捉えておくことが韓国語母語話者の学習者を対象とした場合には必要になってくる。（２）の授業形態は教室C、教室B、教室Aの順で回答数が多く、予想通りの結果となった。

協同学習、日本語教育、ピア・レスポンス、ピア・ラーニングにおける教師の役割に関する議論を見てきたが、どの分野においても共通しているのは「学習環境の整備」「支援・促進」「評価」の三つである。そして教師の役割はファシリーテーターに代表されるように学習者を学ばせるように支援する役割であるというのが一般的な見解であるということもわかった。

協働学習における教師の役割として指摘されてきた点はいずれも重要であるが、今後はそれに加えて新たな観点をプラスしていく必要がある。JFL環境での協働学習、韓国語母語話者を対象とした協働学習の視点からの教師の役割も考察していけば、より効果的な学習が実現していくと思われる。

これまでの理論的アプローチや意識調査を踏まえて、筆者は以下の五つの教師の役割が今後は重要になってくると考えている。

１．学習システムの構築
２．学習内容理解への支援
３．個人への対応
４．問題への対処
５．評価

新たな提案の特徴としては学習環境の設定ではなくゴールまでの学習プロセスをシステム化する役割を果たす点がまず挙げられる。学習者が迷わずにステップを踏んで目標を達成できるように主導していくことが求められる。第８章の教師のイメージ調査でも明らかになったが、このように主導的な役割を果たすことを学習者自身も期待している。

そして、個人への対応の重要性を指摘した。今回の分析や調査から得られた一つの結論は「いかに１対１の状況を作り出すか」ということである。学習者は教師のイメージ調査から学習者主体でありながらも教師主導を望む傾向が確認され、意識調査からも教師の積極的な支援や自分たちへの関心、そして教師との相互作用を望むことが明らかになっている。それらを解決する一つのキーワードとなるのが、上記の「いかに１対１の状況を作り出すか」である。これまでは「介入」という言葉で表現されてきたが、今後はそのような否定的な語感のある言葉ではなく、学習者一人一人を「ケアする」というような対応が求められる。個人といっても千差万別であるが、本研究では便宜上四つの学習者タイプに分けた。それぞれのタイプ別に教師の役割は異なり、どのように対応するべきであるかということを提案した。

学習者が自律的に学習を行い、問題解決および課題の遂行を達成すること

がピア・ラーニングの大きな目的であるが、それを実現させるためには田尻（2010）が強調する「伸長感・達成感・満足感」を学習者が得られるかが鍵となる。この三つを合わせて一言で表現するとすれば「充実感」である。学習者自身が自分自身で納得して参加しているかという要素も不可欠であり、学習者が十分に納得し、学習活動に「充実感」を感じることができるように尽力することが教師の役割として最も求められることなのである。その実現のためには「いかに１対１の状況を作り出すか」が教師として求められる。一見、「協働」と関連の薄い印象のある「１対１」であるが、信頼関係に基づく充実した活動にするためには、このことを実現してこそ学習者のニーズにも合致する活発な授業が展開される。

本研究の今後の課題としては「評価」が残されていると思われる。協働学習における評価も教師の役割や学習者の意識と同様に残されていた課題点であるが、本研究では評価までは扱えなかった。教師の役割でも触れたように学習者個々に対応するためには評価を充実させ、効果的な評価システムにより個人への対応を行っていくことが重要である。グループ、ペア、個人に対する評価だけではなく、活動のプロセスとプロダクトへの評価、学習者の内省による自己評価など多様な角度からの評価が考えられる。上記の五つの役割が円滑に進むためには評価という観点は研究しなければならない大きな問題である。このピア・ラーニングにおける評価については今後の課題とする。

参考文献

相原次男（2008）「協同原理と競争原理の関係をめぐって」『協同と教育』pp. 6-10　日本協同教育学会

青木直子（2001）「第Ⅲ部　第１章　教師の役割」『日本語教育を学ぶ人のために』pp. 182-197. 世界思想社

青木直子・尾崎明人・土岐哲編（2001）『日本語教育を学ぶ人のために』世界思想社

秋田喜代美（1996）「教える経験に伴う授業イメージの変容－比喩生成課題による検討－」『教育心理学研究』pp. 176-186　日本教育心理学会

有田佳代子（2004）「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」『日本語教育』123号　pp. 96-105　日本語教育学会

易暁莉（2007）「中国における読解授業の現状とピア・リーディングの試み－上級学習者を分析対象にして－」『日本言語文化研究会論集』3号　pp. 87-114　日本言語文化研究会

池田広子（2007）「批判的ふり返りによる聴き手の学び－日本語教師の協働的ふり返りの可能性－」『言語文化と日本語教育』34号　pp. 47-50　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会

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号　pp. 217-240　拓殖大学

――――（1999a）「ピア・レスポンスが可能にすること」『世界の日本語教育』9号　pp. 29-43.　国際交流基金

――――（1999b）「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果」『言語文化と日本語教育』17号　pp. 36-47　お茶の水女子大学日本言語文化学研究改編

――――（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号　pp. 47-55　拓殖大学

――――（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号pp. 203-213
――――（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』増刊特集号 pp. 289-310 お茶の水女子大学日本言語文化学研究会編
――――（2003）「ピア・レスポンスを取り入れた日本語作文指導」『小出記念日本語教育研究会論文集 』11号 pp. 131-136 小出記念日本語教育研究会
――――（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』Vol.23,pp36-50. 明治書院
――――（2010）「ピア・レスポンスの学び合いと教師の役割 －学習者に支援される教師の学び－」『教育と医学』58号（12）（通号690号） pp. 1126-1134 慶應義塾大学出版会/教師と医学の会
池田玲子・舘岡洋子（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
池田玲子・原田三千代（2008）「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」『言語文化と日本語教育』 pp. 46-83 お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
池田輝政・戸田山和久・近田政博・中井俊樹（2001）『高等教育シリーズ104 成長するティップス先生－授業デザインのための秘訣集－』玉川大学出版部
石塚健（2009a）「 JFL環境の初・中級韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスの研究－質問紙調査の分析から見る協働学習の成功要因と授業デザインの可能性－」『東北亜文化研究』18号 pp. 423-446 東北アジア文化学会
石塚健（2009b）「韓国語母語話者の学習者を対象としたジグソー学習法による読解授業の試み 」『日語日文学』44号 pp. 41-60 大韓日語日文学会
石塚健（2010）「ピア・リーディングによる読解授業の問題点を探る－JFL環境で学ぶ韓国語母語話者の学習者を対象とした実践を通して－ 」 『日語日文学』47号 pp. 171-187 大韓日語日文学会

石塚健（2011）「JFL環境の韓国人学習者を対象としたピア・レスポンスの研究　－ビリーフ調査および中国人学習者との比較－」『東北亜文化研究』28号　東北アジア文化学会
石塚健・孫東周（2011）「JFL環境における韓国人学習者の日本語教師イメージ　－比喩生成課題による調査－」『日語日文学』51号　pp. 120-135　大韓日語日文学会
石原努（2009）「授業を創る　協同学習を位置付けた授業展開」『内外教育』5958号　pp. 18　時事通信社
市嶋典子（2005）「聴解活動における協働　－語彙拡大の視点から－」『早稲田大学日本語教育実践研究 』3号　pp. 217-223　早稲田大学大学院日本語教育研究科
井之川睦美（2004）「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践－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－」『群馬大学留学生センター論集 』4号　pp. 43-57　群馬大学留学生センター
岩崎（2008）「ピア・レスポンス的手法ではどのように推敲されたかー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』第2号　pp. 84-98　高知大学総合教育センタ
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号　pp. 57-66　日本語教育学会
植田一博・岡田猛編著（2000）『認知科学の探求　協同の知を知る　―創造的コラボレーションの認知科学―』共立出版
牛窪隆太（2005）「日本語教育における学習者主体－日本語話者としての主体性に注目して－」『リテラシーズ 』1号　pp. 87-94　くろしお出版
梅田康子（2005）「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割－学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る－」『言語と文化』１２号　pp. 59-77　愛知大学語学教育研究室
江利川春雄（2010）「英語教育に“なぜ”“どう”協同学習を導入するのか」『英語教育』59号　pp. 10-13　大修館書店
エリザベス，バークレイ・パトリシア，クロス・クレア，メジャー（2009）

『協同学習の技法　大学教育の手引き』ナカニシヤ出版
追手門学院大学教育研究所編（2006）『大人数授業をどう改革するか』アスカ文化出版
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・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み－」『大学教育学会誌 』51号　pp. 158-165　大学教育学会
大島弥生（2009） 語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140号　pp. 15-25　日本語教育学会
大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑朗・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
大竹啓司（2007）「中級クラスにおける協働学習のアクション・リサーチ」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』4号　pp. 171-180　国際交流基金バンコク日本文化センター
大塚望（2002）「記述後の活動「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号　pp. 39-50　新潟大学留学生センター
大西博子（2006）「日本語教育における協働的実践研究の可能性－言語能力観・教育観の捉えなおしの観点から－」『早稲田大学日本語教育実践研究 』5号　pp. 211―222　早稲田大学大学院日本語教育研究科
岡崎眸（1996）「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』pp. 25-38　日本語教育学会
_____（1998）「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学人文科学紀要 』51号　pp. 289-300　お茶の水女子大学
_____（2000-2005）『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究』科学研究費補助金研究　基盤B-2　研究成果報告書（実践編）研究代表者　岡崎眸
岡崎 眸・池田 玲子（2002）「書評 Ohta,A.S.著「Second Language Acquisition Processes in the Classroom」--学び手の視点からの第二言語発達過程 」『社会言語科学 』pp. 135-144　社会言語科学会

岡崎眸・池田玲子・影山陽子（1999）「日本語学習者による日本語教師のイメージーアジア系学習者の場合ー」『お茶の水女子大学人文科学紀要 』52号　pp. 269-279　お茶の水女子大学
岡崎眸・岡崎敏雄（2001）『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育』凡人社
岡崎 眸・池田 玲子（2002）「書評 Ohta,A.S.著「Second Language Acquisition Processes in the Classroom」--学び手の視点からの第二言語発達過程 」『社会言語科学 』pp. 135-144　社会言語科学会
岡崎洋三・西口光一・山田泉編著（2003）『日本語教師のための知識本シリーズ③　人間主義の日本語教育』凡人社
岡本能里子（2010）「国際理解教育におけることばの力の育成　ー大学における協働学習を通した日本語教育からの提言―」『国際理解教育』16号　pp. 67-73　国際理解教育学会
小笠恵美子（2007）「初級レベルの作文授業における協働学習に向けた試み」『東海大学紀要. 留学生教育センター 』27号　pp. 55-66　東海大学
小川高士編著（2007）『日本語教育のフロンティアー学習者主体と協働ー』くろしお出版
小澤伊久美（2001）「教師教育展望--状況的学習論の視点から 」『ICU日本語教育研究センター紀要 』11号　pp. 37-48　国際基督教大学日本語教育研究センター
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」お茶ノ水女子大学大学院修士論文
――――（2001）「上級学習者による推敲活動の実態ーピア・レスポンスと教師フィードバックー」『お茶の水女子大学人文科学紀要 』54号　pp. 207-119
――――（2003）「ピア・レスポンスのインターアクションに対する教師フィードバック」『お茶の水女子大学人文科学紀要 』56号　pp. 103-113
――――（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』, pp. 31-50　南山大学国際教育センター

加藤伸彦（2010）「ピア・ラーニングにおける「ファシリテーターとしての教師　―理論と実践からみる教室内における二つのファシリテーション―」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7号　pp. 61-70　国際交流基金バンコク日本文化センター
勝間和代（2008）『ビジネス頭を創る七つのフレームワーク力 ビジネス思考法の基本と実践』ディスカヴァー・トゥエンティワン
金子奨（2008）『学びをつむぐ〈協働〉が育む絆』大月書店
川上郁雄（2000）「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』pp. 1-19　宮城教育大学
川喜多喬（2008）「新入社員から「協同学習集団」づくりを徹底～顧客からの褒め言葉が殺到～」『能力開発』29号　pp. 6-10　中央職業能力開発協会
川喜田二郎（1967）『発想法』中公新書
――――――（1970）『続・発想法』中公新書
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』4号　pp. 5-13　愛知産業大学日本語教育研究所
菅正隆・中嶋洋一・田尻悟郎（2004）『英語教育　ゆかいな仲間たちからの贈りもの』日本文教出版
顔幸月・渡部倫子・小林明子・縫部義憲（2007）「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性―日本語専攻の場合―」『日本語教育133号　pp. 67-76　日本語教育学会
木谷直之・前田綱紀（2006）「外国人日本語教師と高校生ボランティアの協働による素材収集型交流活動の意義－高校生ボランティアの気づきに注目して－」『国際交流基金日本語教育紀要 』2号　pp. 31-47　国際交流基金
倉本充子（2005）「正統的周辺参加としてのICT活用国際協同学習」『Kwansai review 』23号　pp. 439～448　関西英語英米文学会
クラントン（2003）入江他訳『おとなの学びを拓く－自己決定と意識変容を目指して－』鳳書房

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号　pp. 65-70　広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 / 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座紀要編集委員会編
小池真理（2004）「学習者が期待する教師の役割　－半構造化インタビューの結果からー」『北海道大学留学生センター紀要』８号　pp. 99-108　北海道大学留学生センター
洪在賢（2009）「ピア活動において学習者同士が共同的に問題を解決する動機・目的は何か」『筑波応用言語学研究』16号　pp. 31-44　筑波大学大学院博士課程人文社会科学研究科
神戸大学付属住吉中学校・神戸大学付属中等教育学校著（2009）『生徒と創る協同学習ー授業が変わる・学びが変わるー』明治図書
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』pp. 32-39　南山大学国際教育センター
————（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』pp. 31-50　南山大学国際教育センター
駒田朋子・津田彰子・大西涼子・亀井文馨（2004）「読解授業における協同学習の導入－中上級日本語コースでの実践ー」『南山大学国際教育センター紀要 』5号　pp. 63-78　南山大学国際教育センター
小宮 千鶴子（1991）「推敲による作文指導の可能性--学習者の能力を生かした訂正」『日本語教育』pp. 124-135　日本語教育学会
近藤有美（2006）「学習者の能動的参加を目指した上級読解授業の試み」『日本語教育研究』pp. 26-39　言語文化研究所
迫田久美子・古本裕美・中上亜樹・坂本はるえ・後藤美知子（2009）「シャドーイング実践におけるペア学習型と教師主導型授業の比較」『広島大学日本語教育研究』19号、pp. 31-37　広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 / 広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座紀要編集委員会編
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』第3号　pp. 63-75　南山大学国際教育センター
佐藤公司（1996）『認知心理学から見た読みの世界－対話と協同的学習をめざして－』北大路書房
――――（1999）『対話の中の学びと成長』金子書房
佐藤慎一（2007）「協働でのコミュニケーションを支援するシステム」『学習情報研究』198号　pp. 36-39　学習ソフトウェア情報研究センター
佐藤雅彦・宮本律子（2009）「協働作業を用いた日本語文型指導」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』31号、pp. 109-118　秋田大学教育文化学部付属教育実践総合センター
佐藤学（2004）『習熟度別指導の何が問題か』岩波ブックレット　No.612
澤邉 裕子（2007）「日本語教育と韓国語教育の協働による日韓交流活動－高校生を対象とした実践の事例から－」『日本文学ノート 』42号　pp. 91-75　宮城学院女子大学日本文学会
塩田芳久（1989）『授業活性化の「バズ学習」入門』明治図書
志賀 玲子　(2010)「教室環境作りにおけるジグソー学習法の可能性--中国人大学生を対象に」『一橋大学国際教育センター紀要 』1号　pp. 47-56　一橋大学国際教育センター
下平 菜穂（2001）「実践共同体としての日本語クラスに関する一考察 」『日本語教育論集 』17号　pp. 77-96　国立国語研究所
ジーン，レイブ・エティエンヌ，ウェンガー（佐伯胖訳）（1993）『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』産業図書
ジェームス，W.タム.＆ロナルド，J.リュエット.（斉藤彰吾監訳・池田絵美訳）（2005）『コラボレーションの極意－協働を導くための五つのスキル』春秋社
ジャック・C・リチャーズ＆シオドア・S・ロジャーズ著（アントニー・アルジェイミー＆高見澤孟監訳）（2007）『アプローチ＆メソッド　世界の言語教授・指導法』東京書籍
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

ジョンソン，D.W.・ジョンソン，R.T.・スミス，K.A.著（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
ジョージ，ジェイコブズ・マイケル，パワー・ロー，ワン，イン著（関田一彦監訳）（2005）『先生のためのアイディアブック－協同学習の基本原則とテクニック－』日本協同教育学会
ジョージ・ジェイコブス（2008）「協同学習で新しい言語を学ぶ」『協同と教育』pp. 58-69　日本協同教育学会
杉江修治（2007）「私的協同教育史」『協同と教育』pp. 6-8　日本協同教育学会
杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ編著（2004）『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部
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』pp. 59-78
鈴木克義・福田誠治・田中いずみ（2009）「協同学習と小学校英語で学力世界一　―フィンランド・メソッドの本質とは－」『協同と教育』pp. 47-51　日本協同教育学会
鈴木秀明・松本順子（2006）「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考える－ラウンドテーブルのフィードバックをもとに－」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム』pp. 1-10　日本語教育学会
砂川有子・朱桂栄（2008a）「学術的コミュニケーションの能力の向上を目指すジグソー学習法の試み－中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に－」『日本語教育』138号，92-101　日本語教育学会
――――――――――（2008b）「中国人大学院生を対象とするジグソー学習法の試み－インタビュー結果を踏まえて－」『言語文化と日本語教育』pp. 53-56　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
――――――――――（2010）「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について　－活動間の有機的連携という観点から－」

『日本語教育』145号　pp. 25-36　日本語教育学会
関田一彦（2005）「協同教育と協同学習」『協同と教育』pp. 32-35　日本協同教育学会
関田一彦・安永悟（2005）「協同学習の定義と関連用語の整理」『協同と教育』1号　pp. 10-17　日本協同教育学会編集委員会
関山聡之（2009）「ペアを固定化したピア・レスポンスに対するビリーフ調査　－韓国語母語話者の場合－」『比較文化研究』89号　pp. 93-104　日本比較文化学会
瀬沼克彰（2008）『人気を呼ぶ！協創・協働の生涯教育』日本地域社会研究所
築道和明・田尻悟郎（1997）「英語科における「教科指導」と「生徒指導」『教育実践研究指導センター紀要７』島根大学　pp. 27-39
武田 知子・得丸 智子（2006）「作文交換活動における韓国人大学生の異文化理解 」『東アジア日本語教育・日本文化研究 』pp. 35-46　東アジア日本語教育・日本文化研究学会
田尻悟郎（2009）『（英語）授業改革論』教育出版
舘岡洋子（2000）「読解過程における学習者間の相互作用－ピア・リーディングの可能性をめぐって－」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要 』23号　pp. 25-50　アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
舘岡洋子（2000）「読解過程における学習者間の相互作用－ピア・リーディングの可能性をめぐって－」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要 』23号　pp. 25-50　アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
――――（2003）「読解授業における協働的学習」『東海大学紀要. 留学生教育センター 』23号pp. 67-83　東海大学留学生教育センター
――――（2004）「対話的協働学習の可能性　－ピア・リーディングの実践からの検討－」『東海大学紀要. 留学生教育センター 』24号　pp. 37-46　東海大学留学生教育センター
――――（2005）『ひとりで読むことからピア・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
――――（2006）「読解授業における教師主導と協働的学習　－二つのアプローチから協働の教室デザインを考える－」『東海大学紀要．留学生教育センター 』26号　pp．33-48　東海大学留学生教育センター
田中敦子（2009）「ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性－中級レベルの向後表現能力の向上をめざして－」『留学生教育』14号、pp．57-64　留学生教育学会
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号　pp．325-334　北陸大学
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号　pp．144-153　日本語教育学会
――――（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号　pp．21-35　小出記念日本語教育研究会
――――（2007）「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－」『北陸大学紀要』31号　pp．201-211　北陸大学
――――（2010）「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析―フィードバックの教示と推敲の二つの視点から－」『小出記念日本語教育研究会論文集』18号、pp．81-94　小出記念日本語教育研究会
田中康之（2001）「実践記録　中学校歴史的分野「江戸幕府の成立」におけるジグソー学習法の試み」『社会科教育開発研究』pp．45-52　社会科教育開発学会 / 社会科教育開発学会学会事務局編
田畑理咲（2007）「ティーチングからコーチングへ　－日本語教育への応用に関する一考察」『日本語教育と異文化理解 』6号　pp．1-9　愛知教育大学国際教育学会
土屋真理子（2007）「教師と学習者がデザインする協働型授業に向けて－選択日本語クラスにおける取り組みから－」『拓殖大学日本語紀要 』17号　pp．191-202　拓殖大学国際部

筒井昌博（1999）『ジグソー学習入門　－驚異の効果を授業に入れる24例－』明治図書
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ヶ月の試みー」『第16回小出記念日本語教育研究会予稿集』pp. 71-75　小出記念日本語教育研究会
得丸智子（1998）「留学生と日本人学生による作文交換活動--構成的エンカウンター・グループを応用して 」『日本語教育学会』pp. 166-177　日本語教育学会
――――（2004）「作文交換活動で日本人大学生と留学生が共に活動する意義 」『日本女子体育大学紀要 』pp. 59-67　日本女子体育大学
栃木英子（2006）「「協働型ジャーナル・アプローチ」の試みーにほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通してー」『早稲田大学日本語教育実践研究 』5号　pp. 13-22　早稲田大学大学院日本語教育研究科
富永敦子・向後千春（2010）「ピア・レスポンスに対する満足度とその理由」『日本教育工学会研究報告書』10号　pp. 95-102　日本教育工学会
中村重穂（1991）「 専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育ー橋大学に於ける実践報告ー 」『日本語教育』74号　pp. 172-185　日本語教育学会
成田昌子（2009）「作文のフィードバックに関する意識調査」『文化外国語専門学校紀要』22号 pp. 25-43　文化学園文化外国語専門学校
西川純（2006）『「勉強しなさい！」を言わない授業　ー年間を通して、クラス全員の成績を上げ続けるなんて簡単だ！ー』東洋館出版社
西口光一（1999）「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100号　pp. 7-18　日本語教育学会
――――（2001）「第Ⅱ部　第４章　状況的学習論の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』pp. 105-119. 世界思想社
西口光一編（2005）『日本語教師のための知識本シリーズ④　文化と歴史の中の学習と学習者　日本語教育における社会文化的パースペクティブ』凡人社
縫部義憲（1994）『日本語授業学入門』瀝々社

野田晃（2009）「互恵的に学び合う協働学習の成立要件とその効果に関する一考察　－2年生「チャレンジ村の遊び場作り」の実践を通して」『教育実践研究』19号　pp．99-104　上越教育大学学校教育実践研究センター
野元弘幸（2001）「第3章　フレイレ的教育学の視点」『日本語教育を学ぶ人のために』pp．91-104．世界思想社
朴恵美（2009）「中級日本語学習者のピア・レスポンスを活性化させる要素－日本人学生の参加を中心として－」『言語文化と日本語教育』38号　pp．70-73　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
朴金秋（2004）「状況的学習論から見る東アジア留学生のネットワークの構築--短期留学生3名に対する縦断的調査をもとに 」『留学生教育』9号　pp．127-140
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号　pp．53-73　国際交流基金
――――――（2006b）「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」『日本語教育』131号　pp．3-12　日本語教育学会
――――――（2007）「「協働性」に着目した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－」『言語文化と日本語教育 』34号　pp．31-34　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
――――――（2007a）「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか　－中級学習者の場合－」『小出記念日本語教育研究会論文集 』15号　pp．55-70　小出記念日本語教育研究会
――――――（2007b）「「協働性」に着目した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－」『言語文化と日本語教育 』34号　pp．31-34　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
――――――（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』第１号　pp．27-53　東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター

房賢嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み－発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題―」『日本語教育』144号 pp. 157-168　日本語教育学会
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』第3号　pp. 76-90　南山大学国際教育センター
伴紀子監修・宮崎里司編（2009）『タスクで伸ばす学習力　学習ストラテジーを活かした学びの設計』凡人社
平野美恵子（2006）「多文化共生志向の協働型日本語教育実習における実習生間の関係性－準備期間3ヶ月の話し合い分析－」『言語文化と日本語教育 』33号　pp. 37-46　お茶の水女子大学
広瀬和佳子（2000）「母語によるピア・レスポンス（peer response）が推敲作文におよぼす効果－韓国人中級学習者を対象とした３ヶ月間の授業活動をとおして－」『言語文化と日本語教育』19号　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会，pp. 24-37　お茶の水女子大学
――――――（2004）「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるかー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習得研究』7号　pp. 60-80　第二言語習得研究会
――――――（2007）「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響－コメントとカンファレンスの比較を中心にー」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要 』20号　pp. 137-155　早稲田大学日本語教育研究センター
福田誠治（2005）『競争しなくても世界一　－フィンランドの教育－』アドバンテージサーバー
房賢嬉（2010）「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み－発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題―」『日本語教育』144号　pp. 157-168　日本語教育学会
藤田朋世・フランプ順美（2009）「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試みー重慶大学での実践報告」『世界の日本語教育』pp. 199-213　国際交流基金

古屋憲章（2004）「協働的コミュニティーの設計、運営者としての日本語教師－私にとって総合活動型日本語教育とは何かー」『早稲田大学日本語教育実践研究 』1号　pp. 139-145　早稲田大学日本語教育研究科
細川英雄（1995）「 教育方法論としての「日本事情」--その位置づけと可能性 」『日本語教育』87号　pp. 103-113　日本語教育学会
――――（2001）「問題発見解決学習と日本語教育」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要 』14号　pp. 89-101　早稲田大学日本語教育研究センター
――――（2005）「学習者主体とは何か　－日本語教育における学習者主体と協働の意味－」『日本語学』24(2)　pp. 96-110　明治書院
細川英雄編著（1999）『日本語教育と日本事情　－異文化を超えるー』明石書店
細川英雄編（2002）『日本語教師のための知識本シリーズ②　ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
前野文康・伊牟田翼（2009）「ピア・レスポンスにおける有効なグループ編成　―タイ人中級学習者の場合―　『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』pp. 175-180　国際交流基金バンコク日本文化センター
牧 かずみ（2004）「 協働で作る授業の実践--学びの共同体としてのクラス 」『信州大学教育システム研究開発センター紀要』pp. 3-11　信州大学教育システム開発センター
益川弘如（2007）「多様性を利用した授業形態―ジグソー学習法と協調学習支援システムの組み合わせ」『静岡大学教育実践総合センター紀要』14号　pp. 39-46　静岡大学教育学部付属教育実践総合センター
松本明香（2007）「状況的学習論の視点からの日本語教育研究の潮流 」『東京立正短期大学紀要 』35号　pp. 163-175　東京立正短期大学
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ー」『日本語教育研究』pp. 105-119　日本語教育学会
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 』pp. 25-60　アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
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号　pp. 1-23　アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター
松山安雄（1988）「子ども同士の学び合い、教え合いージグソー学習法についてー」『教育と医学』36号　pp. 554-560　慶応義塾出版会教育と医学の会編
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
宮崎里司（2001）「外国人力士の日本語習得と学習ストラテジー:社会的ストラテジーを中心として」『講座日本語教育 』37号　pp. 1-13　早稲田大学日本語研究教育センター
————（2002）「外国人力士の日本語習得:言語管理と自然習得 」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要 』15号　pp. 119-131　早稲田大学日本語教育研究センター
宮崎里司・J.V.ネウストプニー（1999）『日本語教育と日本語学習　ー学習ストラテジー論にむけてー』くろしお出版
むさしの参加型実習実践研究会（2005）『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための四つの手法～理念と実践～』スリーエーネットワーク
村野良子（2007）「ピア・ラーニングにおける母語話者参加者の学びー言語学習についての確信を中心としてー」『学習院大学文学部研究年報』54号　pp. 21-35　学習院大学文学部
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ー作文に対する動機付けの向上ー」『教育学研究紀要』52号　pp. 550-555　中国四国教育学会/中国四国教育学会編
元田静（2006）「協働的活動にかかわる日本語学習者の情意的・社会的変数ー自尊感情・雰囲気・モラールを中心にー」『東海大学紀要. 留学生教育センター 』26号　pp. 19-32　東海大学 留学生教育センター

安永悟（2006）『実践・LTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
――――（2008）「協同による大学授業の改善」『教育心理学年報』pp. 163-172　日本教育心理学会
矢高 美智子（2004）「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』pp. 76-85　日本語教育学会
山本真紀代（2005）「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号　pp. 57-81
横内美保子（2007）「日本語母語話者と非母語話者の混成クラスにおけるインターアクションー相互協働活動支援の試みー」『信州豊南短期大学紀要 』24号　pp. 1-21
横溝紳一郎編　大津由紀雄　柳瀬陽介著　田尻悟郎監修（2010）『英語教師田尻悟郎の挑戦　生徒の心に火をつける』教育出版
横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ、ダリヤグル（2009）「ピア・リスニングの試みー海外の日本語教育における課題解決の視点からー」『日本語教育』141号　pp. 79-89　日本語教育学会
吉田一恵（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』pp. 197-202　日本語教育学会
吉本 惠子（2006）「講演 作文授業における「教師間の協働」について 」『AJALT』pp. 31-34　国際日本語普及協会
吉田友樹（2010）「協同学習の進め方Q&A」『英語教育』59号　pp. 34-36　大修館書店
李英淑(2008)「韓国の高校における作文授業の現状と改善策－済州外国語高等学校でのピア推敲活動を通してー」『日本言語文化研究会論集』4号　pp. 33-60　日本言語文化研究会
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号　pp. 133-136　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
――（2008）「中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性」お茶の水女子大学大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際

的情報伝達スキルの育成」活動報告書　pp. 148-150　お茶の水女子大学
――（2008）「中国における持続可能性日本語教育の試み　-ピア・レスポンスを取り入れた中級作文クラスを対象に-」『言語文化と日本語教育』40号　pp. 102-105　お茶の水女子大学日本言語文化学研究会
レイボウ，J. ・チャーネス，M. A. ・キパーマン，J. ・ベイジル，S.R.（丸野俊一・安永悟訳）（2004）『討論で学習を深めるにはーLTD話し合い学習法』ナカニシヤ出版
レベッカ・L・オックスフォード著　宍戸通庸・伴紀子訳（1994）『言語学習ストラテジー　外国語教師が知っておかなければならないこと』
Y.シャラン・S.シャラン著　石田裕久・杉江修治・伊藤篤・伊藤康児訳（2001）『「協働」による総合学習の設計ーグループ・プロジェクト入門―』北大路書房
和田綾子（2000）「海外大学の短期体験型日本語学習プログラムー地域共同のプロジェクトワークの試みー」『ポリグロシア 』3号　pp. 99-109　立命館アジア太平洋センター
Ferris, D. & Hedgcock, J.S (1998) Teaching ESL Composition: Purpose, process, and practice. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, NJ.
Lave,J. and E.Wenger(1991) Situated Learning - Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press. 佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』産業図書
Lepper,M.R.　and Whitmore,P.C.(2000)「協同―社会心理学的視点から―」植田一博ほか編著『協同の知を探る―創造的コラボレーションの認知科学―』2-8.　共立出版
Wood,D., J.S.Bruner, and G.Ross(1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17:89-100

本研究は以下の論文を中心に構成されている。

①第3章

石塚健（2009a）「 JFL環境の初・中級韓国語母語話者の学習者を対象としたピア・レスポンスの研究－質問紙調査の分析から見る協働学習の成功要因と授業デザインの可能性－」『東北亜文化研究』18号　pp. 423-446　東北アジア文化学会

②第4章

石塚健（2009b）「韓国語母語話者の学習者を対象としたジグソー学習法による読解授業の試み 」『日語日文学』44号　pp. 41-60　大韓日語日文学会

③第5章

石塚健（2010）「ピア・リーディングによる読解授業の問題点を探る－JFL環境で学ぶ韓国語母語話者の学習者を対象とした実践を通して－ 」 『日語日文学』47号　pp. 171-187　大韓日語日文学会

④第6章および第7章

石塚健（2011）「JFL環境の韓国人学習者を対象としたピア・レスポンスの研究　－ビリーフ調査および中国人学習者との比較－」『東北亜文化研究』28号　東北アジア文化学会

⑤第8章および第9章

石塚健・孫東周（2011）「JFL環境における韓国人学習者の日本語教師イメージ　－比喩生成課題による調査－」『日語日文学』51号　pp. 120-135　大韓日語日文学会

本文では上記の論文を基に加筆、修正、補完を行った。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、多くの方々の御世話になりました。ここに深く感謝の意を表します。

終始暖かい激励とご指導、ご鞭撻を頂いた指導教官である、釜慶大学校人文社会科学研究科日語日文学部教授　孫東周博士に深く感謝申し上げます。孫東周博士には研究活動全般にわたり格別なる御指導と御高配を賜りました。私が曲がりなりにも博士論文をまとめることができたのは、先生が研究者としてのやりがいと面白さを常に私に示してくださり、私の研究に辛抱強く付き合ってくださったからに他なりません。この師恩は決して忘れません。

学位論文審査において、貴重な御教示を賜りました釜慶大学校人文社会科学研究科日語日文学部教授　張相彦博士、仁済大学校人文社会科学大学日語日文学科教授　全成燁博士、新羅大学校人文社会科学大学日語日文学科教授　權奇洙博士、釜山大学校人文大学日語日文学科教授　趙堈熙博士に心より感謝申し上げます。先生方の有益なご助言により、自分一人では気付かなかった多様な視点からの検討を加えることができました。

調査の依頼を快くお引き受けくださった釜山外国語大学校英・日・中大学コミュニケーション日本語学部外国人教授　奈須吉彦先生、釜山外国語大学校英・日・中大学ビジネス日本語学部外国人教授　松浦恵子先生、同外国人教授 飯田真紀子先生、釜山外国語大学校グローバルランゲージスクール専任教授　庭山真理子先生、新羅大学校文社会科学大学日語日文学科専任講師小林彰雄先生のお力がなければ、今回の論文は完成しなかったと思います。

そして、私の実践研究の授業に参加し、質問紙調査に協力してくださったすべての学生のみなさんに心から感謝の意を表します。学生の皆さんの協力がなければこの博士論文は完成を見なかったことでしょう。

最後になりましたが、博士課程に進学する機会を与えてくださり、ありとあらゆる場面で私を温かく見守り続けてくれた私の家族に深く深く感謝いたします。遠く日本の地から私を支えてくださった母、姉、そして親戚の皆様に心から感謝いたします。そして、どのような状況においても誠心誠意の応援をしてくれた素晴らしい妻と娘に心から感謝の意を表します。

参考資料

１．【第3章　参考資料】質問紙調査の全回答

【１】これまで受けてきた作文の授業のやり方。[(　)内の人数は回答者数を表す]

・なし、はじめて（33）

・テーマを決めて書く。（3）

・前と大体同じだった。（3）

・韓国語の作文では今回のようなやり方はなかった。

・テキストの問題を見ながら、受け答えするというやり方。

・大学の集中プログラムでの作文の時。

・英語でやったことがあるが、簡単な会話の作文のみだった。

・グループではなく好きな人と組むペアだった。

・グループでリレー小説を書いた。

・高校の国語の時間に書き方だけ。

・週に一つ作文を書いたり、学期中２回グループで発表したりした。

・前に同じような授業を受けたが、その時は手書きではなくパソコンを使って作文を書いた。

【２】話し合いはうまくいったかの理由についての記述回答（1回目のグループ）[(　)内の人数は回答者数を表す]

人数	4人グループ
はい	はい　40
いいえ	いいえ　11
理由	プラス **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（12）** ・よくできる先輩がいたから。（２）

	・日本語が上手な人がいて、作文の時に自分の間違った表現や言葉を教えてくれて役に立ったから。 ・日本語が上手な人がリーダーになって導いてくれたから。 ・自分より日本語が上手な人がいて、よい勉強になった。 ・他の人が全員、自分より上手な人で、自分がわからないことを説明してくれた。 ・上手な人が多かったから。 ・日本語が上手な人がグループに２人いた。 ・みんなが私（上級）に聞いて、私を中心に作文について話し合うことができた。 ・多様なレベルの学生と一緒だったから。 ・４人が同じレベルだったから。 **☆メンバーの性格（4）** ・皆が真面目で、やさしかった。 ・メンバーの性格がよかった。 ・元気な人ばかりだった。 ・全員が一生懸命やる人たちだったから。 **☆メンバーの構成（7）** ・親しい友達がいたから。（３） ・よく知っている人と同じグループになったから。（２） ・新しい学生に会って、楽しかったから。 ・グループのメンバーとは話すのが初めてだが、同じ日文科の学生だったのでよかった。 **☆メンバー同士の親密度（2）** ・まず４人が仲良くなって、授業以外でも一緒に会って食事をしたりしたので、誰一人抜けることなく、仲良く話し合いができました。 ・コミュニケーションが次第にうまく行くようになったから。 **☆授業のやり方（ピア・レスポンス）（4）** ・グループで受ける授業は初めてで面白かった。 ・お互いの作文を読んで話し合うという形式だったのでやさしかった。 ・グループで話し合うことによって、自分では気づかないことがわかったから。 ・グループでの話し合いが、お互いを理解するということにとても役に立ったから。 **☆協働学習の成功（助け合ったから）（8）**

	・グループでお互いに助け合うことができたから。（３） ・互いに間違えたところがあったら、相談して直した。 ・お互いに教えあって、自分が知らなかったことがわかるようになった。（２） ・お互いに助け合いながら自然に会話できたから。 ・仲良く一緒に自分の作文を回して読んだり、問題を解いたりしたから。 **マイナス** **☆メンバーのレベル（3）** ・話し合い自体はうまくいったが、レベルが似たり寄ったりで役には立たなかった。 ・４人のレベルが低かったから。 ・みな２年生でまだ日本語が上手ではなかったから。 **☆メンバー構成（5）** ・グループで自分だけが男だったから。 **☆メンバー同士の親密度（４）** ・仲良くなれなかったから。 ・親しくなかったです。 ・他の２人とは話さなかったから。 ・初めて会った人がいたから。 **☆メンバーの性格（1）** ・無口な人が多かったから。 **☆協働学習の不成功（1）** ・仲良くなって、他の話をすることが多かった。

人数	3人グループ
はい	はい　7
いいえ	いいえ　1
理由	**プラス** **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（1）** ・上手な人が１人いて、助けになった。 **☆メンバーの性格（0）**

	☆メンバーの構成（3） ・人数がちょうどよかった。 ・人数が少なかったので静かだった。 ・全員、友達だったから。 **☆メンバー同士の親密度（0）** **☆授業のやり方（ピア・レスポンス）（4）** ・間違った部分があれば、お互い例を比較したり、自分がわからない部分があれば、すぐに聞くことができたりしたのがよかった。 ・同じ目的でグループになったので、話に集中できたからだと思う。 ・メンバー同士でお互いにアドバイスできる授業だったから。 ・このようなやり方のほうが、やりがいがあり、楽しかった。 **☆協働学習の成功（助け合ったから）（0）** **マイナス** **☆メンバーのレベル（0）** **☆メンバー構成（0）** **☆メンバーの性格（3）** ・他のメンバーが真面目ではなかった。 ・他の人が自分ではできないと逃げていた。 ・授業に関係ない話ばかりしていた。

【３】話し合いはうまくいったかの理由についての記述回答（２回目のグループ）［(　)内の人数は回答者数を表す］

人数	4人グループ
はい	はい　41
いいえ	いいえ　5
理由	**プラス** **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（15）** ・よくできる人がいたから（３） ・特にエースがたくさん手伝ってくれた。

	・先輩のアドバイスがあって助かった。（２） ・日本語が上手な人がリーダーになって導いてくれたから。 ・先輩がよく教えてくれた。（２） ・よくできる友達がたくさん助けてくれたから。 ・学年の上の人がいて、自分が知らなかったことがよくわかるようになった。 ・みんなが私（上級）に聞いて、私を中心に作文について話し合うことができた。 ・正直言うと日本語がけっこう上手だったのが２人、まだちょっと能力不足なのが２人いて、ちょうどよかったので、一対一で話し合うことができた。 ・グループメンバーのレベルが同じくらいだった。 **☆メンバーの性格（7）** ・皆、明るい人だったので、いつもいい雰囲気で話し合うことができたと思う。 ・皆、性格もよく、気持ちがよく合ったから。（２） ・グループメンバー全員がやさしかった。 ・グループが楽しい人が多かった。 ・メンバー全員がよく勉強していた。（２） **☆メンバーの構成（3）** ・同い年の友達だったから。 ・全員２年生だった。 ・よく知っている人と同じグループになったから。 **☆メンバーとの親密度（3）** ・最初はぎこちなかったが、作文を媒体として、次第に親しくなっていった。 ・他のメンバーの作文を読むことで、自分が知らなかった表現などを勉強することができたから。 ・後輩と知り合いになることができ、他の授業でもあいさつなどをするようになりよかった。 **☆授業のやり方（ピア・レスポンス）（10）** ・勉強だけではなく、それぞれのテーマを見て、それぞれの話を聞いて、楽しかった。 ・お互いによく説明をし合っていたし、雰囲気もよかった。 ・間違った部分があれば、お互い例を比較したり、自分がわからない部分があれば、すぐに聞くことができたのがよかった。

	・人が多かった分、いろいろな意見が聞けてよかった。 ・互いに間違えたところがあったら、相談して直した。 ・メンバーでお互いに教えあって、自分が知らなかったことがわかるようになった。 ・お互いに助け合いながら自然に会話できたから。 ・お互いによくアドバイスできたから。 ・アドバイスをたくさんもらった。 ・二回目のグループだったので、雰囲気がすぐわかったから **☆協働学習の成功（助け合ったから）（4）** ・メンバー同士でよく協力し合えた。（２） ・４人で一緒にお互いの間違いについて話し合うことができたから。 ・活気ある雰囲気で気軽にアドバイスし合うことができたから。 **マイナス** **☆メンバーのレベル（1）** ・同じグループの他の人たちがまだ日本語が下手だったので、あまりうまく進まなかった。 **☆メンバーの性格** **☆メンバー構成** **☆メンバー同士の親密度（1）** ・親しくなかったです。 **☆協働学習の不成功（1）** ・アドバイスをほとんどしなかったから。

人数	3人グループ
はい	はい　11
いいえ	いいえ　2
理由	**プラス** **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（2）** ・先輩がいて役に立った。 ・自分よりもみんな日本語が上手で、わからないことがあるとよく聞いた。 **☆メンバーの性格（2）**

	・みんなが親切だった。 ・皆が真面目だった。 **☆メンバーの構成（3）** ・親しい人と同じグループになったから。 ・グループの１人は自分の友達だった。 ・以前から会ってみたい人だった。 **☆メンバー同士の親密度（0）** **☆授業のやり方（ピア・レスポンス）（1）** ・間違った部分をお互いに指摘し合い、テーマについて話し合うという授業のやり方だったので、難しくなかった。 **☆協働学習の成功（助け合ったから）（2）** ・みんなが積極的で話し合うのも面白かった。 ・何となく、うまく話し合うことができた。 **マイナス** **☆メンバーの構成（1）** ・メンバーの１人がもともと嫌いな先輩だったために、あまり話さなかった。 **☆協働学習の不成功（1）** ・自分の作文は自分でリライトすることが多かった。

【４】1回目のグループと2回目のグループのどちらがよかったかの理由についての回答[(　)内の人数は回答者数を表す]

1回目	2回目	どちらもよい／選べない
19	33	4
メンバー **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（8）** ・１回目のグループの人たちの日本語が上手だったので、もっと高いレベルの話とか、	**メンバー** **〇グループメンバー** **☆メンバーのレベル（11）** ・日本語がまだ下手な自分を上手な先輩が助けてくれたから。（５）	

指摘があった。 ・日本語が上手な人がいて、とても助かった。 ・上手な人が多かったから（４） ・他の人が自分より上手だったので、たくさん教わった。 ・グループのメンバーのレベルが似たり寄ったりだったから。 **☆メンバーの性格（2）** ・メンバーの性格が明るかった。 ・気が合った。 **☆メンバーの構成（2）** ・女の子ばかりで安心した。 ・３人という人数がちょうど良かった。 **☆メンバー同士の親密度（2）** ・友達（人間関係）がよかった。 ・最初のグループの人との方が親しくなったから。 **☆協働学習の成功（5）** ・１回目はお互いにアドバイスもよくしたし、コミュニケーションもよくなった。 ・お互いの意見を話し合うことがより活発に行われたから。 ・４人だったのでいろいろな意見がでた。 ・2回目のグループではメンバーが授業に来なかった。 ・1回目は日本語で話すことが多かったし、チェックしてもらったが、2回目はただ人の作文を読んで終わるような感じだった。	・1回目のグループは自分よりもみんな日本語が上手だったが、2回目のグループは自分とほぼ同じレベルだった。そのため、1回目よりは間違いは多かったが、1回目よりもっとがんばった。 ・とびきり上手な人がいて、直すときにたくさん習った。 ・１回目のグループには先輩がいなかったが、２回目のグループには先輩がいた。 ・先輩がいたから。 ・メンバーの能力が似たり寄ったりだったから。 ・学年が上の人が一緒でわからない部分をたくさん教わった。 **☆メンバーの性格（1）** ・１回目の人は全員静かで、チェックが終わったら各自の用事をしていた。 **☆メンバーの構成（2）** ・自分（男）のグループは、１回目は男が１人、２回目は男が２人だったから ・同い年の友達だったから。 ・人数が少なかったから。 **☆メンバー同士の親密度（4）** ・親しい友達と同じグループだったから。（４） **☆協働学習の成功（12）** ・前のグループよりお互いの作文について対話ができたから。 ・お互いに助け合うことができたから。 ・１回目は先輩たちがすべてしてくれたが、	

	２回目は一緒に勉強できた。 ・作文について多くの話ができた。 ・３人グループでよく話し合えたから。 ・たくさん話し合いができたから。 ・人が少なく、話がたくさんできたから。 ・授業のやり方に慣れ、話し合いにも余裕ができてきたから。 ・作文能力が多少上がったから。 ・1回目のグループは友達と話し合うことがよかったが、面白さより日本語の向上の役に立つのでやはり2回目の方が少しよかったと思う。 ・他の人を助けてあげることができたから。 ・２回目のメンバーの方がもっと説明をしてくれる。 ・グループのメンバーのおかげで、作文を直すことができた。	

【５】授業の感想 ［(　)内の人数は回答者数を表す］

プラス	・個人主義的な雰囲気のある大学の授業で、お互いに助け合う授業、先輩、後輩、友達が足りない部分をお互いに助け合うというやり方がよかった。 ・とてもよかった。（４） ・とても楽しかった。（６） ・とても役に立った。（８） ・先生のコメントが役に立った。（３） ・いい経験だった。 ・作文を交換して読むことは初めてで良かったです。 ・先生の話が面白かった。そして、作文を通して漢字の勉強ができた。 ・作文を通して自信を持てるようになった。 ・グループと一緒にアドバイスもできてよかった。

	・一番感動したのは先生のメッセージで、学生のために一生懸命書いてくれた先生はすごいです。ただ、グループはあまり好きではなかったが、勉強にはなった。 ・作文の計画を先に立てるのが良かった。 ・グループで相談しながら、チェックする方がもっと詳しく自分の作文を振り返ることができてよかった。 ・最初は「作文」ということでつまらないのではないかと思っていたが、思っていたよりもおもしろかった。 ・グループでやると他の人に日本語の説明を聞いたり教えたりして、一人で作文を勉強するよりももっと勉強になったと思います。 ・作文の授業は楽しく、役に立った。 ・日本語で作文する機会はそれほど多くなかったが、この授業を通して、基本的な作文の書き方や自分の意見を日本語で表現することがとても役に立ち、少し作文に自信がつきました。 ・作文が上手になったと実感できたのでよかった。 ・難しかったが役には立った。 ・作文のテーマがおもしろかった。 ・途中で先生がしてくれる話が役に立った。 ・自分の日本語のレベルが上がった気がする。 ・このようなやり方がとてもいいと思います。 ・いろんなテーマで作文をすることができて、とてもおもしろかった。 ・他の授業よりも楽しかった。 ・最初はグループでのディスカッションに慣れなかったが、時間が経つにしたがって、非常にためになると思うようになった。 ・最初は慣れなかったが、よく間違う部分などをチェックすることができて、他の授業に比べ面白かった。 ・グループで授業するという形式はとても勉強になると思った。 ・いろいろな人に助けられて楽しかった。 ・ただ聞くだけの授業ではなく、直接する感じでよかった。 ・何回受けても役に立つ授業だと思う。 ・お互いに書き直しながら、親しくなれて本当によかった。

	・作文を通して、漢字と文法を勉強することができてよかった。 ・自分がまだ上手じゃなかったので大変だったが、授業はよかった。 ・授業が半分ほど過ぎた頃、最初の作文を見たが、自分の実力が上がったことを実感した。 ・「料理」など普段あまり使わない語彙を使って書くテーマなどはよかった。
中立	・授業はよかったが、提出期間にもう少し余裕があるとよい。 ・赤ペン青ペンのチェックが怖かった、でも今はそれが恋しい。 ・人数は３人程度がよいと思う。 ・日本語らしい日本語を正確に書くことが難しかった。 ・グループ編成では上級者を適宜配分する方が良い。 ・グループに１人は上手な人がいる方がよい。 ・授業ではなく遊んでいるような気がした。
マイナス	・自分が4年生ということもあって、チームで勉強するよりも自分だけがチェックしているようで残念だった。 ・作文の授業は１時間程度でいいと思う。 ・過去のことを回想するテーマが多くて大変だった。 ・もう少し創造力を発揮することができるテーマだとよかった。 ・リライトしたのに間違いが多かった。 ・間違いやすい文法について事前に教えてくれたらよかった。 ・表現が難しいので、表現中心の授業がよかった。 ・やり方が多少違ったので、適応するまで時間がかかった。 ・もっとどうすればいい内容になるのかを考えたほうがよかった。 ・毎週作文を書かなければいけないことは面倒くさかった。 ・毎週作文を書くのはちょっと大変だった。 ・作文は３回目だが、わからないことが多い。 ・難しい。 ・たまに書きにくいテーマがあった。

２．【第3章　参考資料】質問紙調査のアンケート用紙

１学期　授業アンケート

このアンケートはこれからさらに授業をよくするための研究以外の目的はありません。みなさんの情報はプライバシーが守られています。誰が書いたものかは特定できませんので、安心してください。韓国語で記入してもかまいませんが、読みやすい字で書いていただけるとうれしいです。

1回目のグループ

☆1回目のグループは何人でしたか？　　＿＿＿＿人

☆1回目のグループはうまく話し合いができましたか？　　［　はい　　いいえ　］

※（はい）と答えた人　　☆それはどうしてだと思いますか？

※（いいえ）と答えた人　☆それはどうしてだと思いますか？

2回目のグループ

☆２回目のグループは何人でしたか？　　＿＿＿＿人

☆２回目のグループははうまく話し合いができましたか？　［　はい　　いいえ　］

※（はい）と答えた人　☆それはどうしてだと思いますか？

※（いいえ）と答えた人　☆それはどうしてだと思いますか？

☆1回目のグループと2回目のグループはどちらがよかったですか？［　1回目　2回目　］

☆なぜそう思いますか？

※3人グループと4人グループの２パターンを経験した人に聞きます。

☆どちらの方がよかったですか。［　3人グループ　　4人グループ　］

☆なぜそう思いますか。

どういうグループが話し合うのに理想的だと思いますか。

☆あなたはグループの中ではどのような役割を果たしましたか。

☆あなたはグループの活動がうまくいくためにはどういうことが必要だ、大切だと思いますか？

☆あてはまる（　　）に〇を書いてください。

◇グループで話し合って書く作文と1人で書く作文について

①グループで話し合って書くほうがいい。（　　）②　グループでも1人で書くのも同じ。（　　）

③　1人で書くほうがいい。（　　）

◇自分の作文を他の人が読むことについて

①　いいと思った。（　　）②　何とも思わなかった。（　　）③　読まれるのは嫌だった。（　　）

◇他の人の作文を読むことについて

①　勉強になった。（　　）②　何とも思わなかった。（　　）③　嫌だった。（　　）

◇同じグループでいる期間は、

①1学期間、ずっと同じがいい。（　　）②今回のように、途中で１回変えるのがいい。（　　）

③２回以上変えたほうがいい。（　　）④毎週変えたほうがいい。（　　）

☆グループでの話し合いでは主にどのようなことについて話し合いましたか？

あてはまる（　　）に○を書いてください。

◇１回目のグループ

①文法、表現、単語、漢字などの日本語に関することのみ　（　　）

②日本語に関する話し合い以外に、文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについて。（　　）

③　文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについてのみ。（　　）

④話し合いはしないで、それぞれ別々に行動していた。（　　）

⑤その他（　　）

◇２回目のグループ

①文法、表現、単語、漢字などの日本語に関することのみ　（　　）

②日本語に関する話し合い以外に、文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについて。（　　）

③　文章の構成や内容など、どうすればもっとよい作文になるかについてのみ。（　　）

④話し合いはしないで、それぞれ別々に行動していた。（　　）

⑤その他（　　）

☆あてはまる数字をチェックしてください。

◇グループのメンバーにアドバイスをしたりして助けることができた。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇グループのメンバーのコメントは役に立った。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇先生がチェックした後のコメントは役に立った。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇グループでの話し合いは役に立った。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇文法などの説明は勉強になった。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇作文の授業は楽しかった。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

◇作文の授業は時間が早く流れる感じがした。

とてもそう思う	そう思う	どちらでもない	そう思わない	全然思わない

☆ **授業の感想を書いてください。**

（例：授業の進め方でこうした方がもっとよかったと思う点など）

・日本語をどのくらいの期間勉強しましたか？（　　）

・現在、何歳ですか？　（満　　歳）・性別は何ですか？（　女性　　男性　）

・何年生ですか？（　　年生）[例：２年生]

・日本語のレベルはどのくらいですか？

（　入門　初級　中級　中上級　上級　）

・日本語の資格を持っていますか？[例：JLPT2級]（　　）

・専攻は日本語ですか？（　はい　いいえ　）

３．【第４章　参考資料】自由記述回答の全回答

項目名	学生の記述内容
新しさ	・この授業は今までの授業とはかなり違った ・新鮮な印象を受けました。 ・ただテキストを読んだり、説明を聞いて、理解する授業とは全く違ったからです。 ・授業の進め方も新鮮でした。 ・自分の意見を発表する授業は何回もありましたが、この授業は少し違いました。 ・一般的な読解と異なり、退屈せず楽しかった ・犯人を協働で見つけるというのが斬新だ。 ・独特なやり方による読解授業に触れることができ、有益な授業だったと思う。 ・読解の授業でただ読むだけではなく、内容について話し合って結論を出していくのはけっこうよかった。 ・読解の授業を推理小説でしたこと自体が新鮮で面白かった。 ・通常、講読の授業では新聞記事やコラムなどをよく読のだが今回は違っていた。 ・「読解授業」と言えば、資格試験の読解問題を読む授業だと思っていた。 ・この授業では市販されている推理小説を読み犯人を捜すという活動だった。 ・今回の読解は今まで受けた授業とは、ちょっと違う方式で行われて面白かった。 ・特異だったシステムは分けられたテキストを読んで来てそれをグループの皆で合わせるという点。 ・グループ構成で「エキスパートグループ」というのが特異だった。
学習者	レベル ・日本の小説が読めない人には難しい授業だと思います。 ・自分が上手ではなかったのでうまくいかなかったと思う。 ・他のグループに比べて読解力が落ちるグループはずっとついていけなくなってしまう可能性がある。 ・改善策として他の人に比べて能力の低い学生を配慮したプログラムであるといい。 ・著しく他者よりも読解力が低い学習者には部分的に韓国語を加味した読解問題を使用するのが実質的にはよいのではないかと思う。 ・実際に読解授業で最後まで自力で問題を解決できなかったグループもあったのではないかと思う。

	・上級クラスの人たちは全員が日本語能力試験1級レベルの文法や語彙力を持っており、専攻として勉強してきた人が多かった。 ・私1人だけは、また日本語の学習を始めてわずか6ヶ月にも満たない学習暦であり、資格などもないので大変だった。 ・グループを分ける段階で自分が実力不足のため、他のメンバーに迷惑をかけるのではないかと緊張してしまった。 ・レベルの個人差により調べなければならない単語の量が変わってくると思う。 ・自分のようにすべて翻訳して話し合いに臨むタイプもいれば、簡単なメモのみを書き話し合いに参加する人もいて、エキスパートの成果が人によって差がでてしまっていた。 ・参加した学生のレベルがバラバラだったため、水準をどこに合わせるのかが大変だったと思うが仕方がない。 ・グループ編成はくじ引きで作ったので同じチームと言っても実力の差が大きくてちょっと困ったときもありましたが、大低よく出来上がってよかったです。 ・でもレベルの差を反映してグループを作ったらどうでしょうか。そうしたら難しすぎて困るときはなくされると思います。 ・でも、ちょっと後のために話したいことは、トトロクラスの中にも個人的に差があって、グループのひとりがうまく読解できなかったら、グループのみんなに影響を与えるから、それがちょっと問題だったと思いました。 ・自分はクラスの中で、劣等性だったから他の人に迷惑をかけてしまって、申し訳ないと思いました。 ・個人的な実力も考えてグループを分けてください。 ・日本語が上手な人が進行役を務めたのでうまくいった。 **授業に取り組む姿勢** ・基本のグループで勝利したいがために、自分が知っていることを隠し、見つけた重要な手がかりを言わない態度はいかがなものかと思った。 ・授業時間中に最も強く感じたのは取り組む姿勢における個人差だった。 ・自分に与えられたテキストにいかに没頭したのかというのが差になって表れた。 ・一生懸命取り組む学生がいる反面、自分のパートに対する理解がまだ十分ではなく、

	日本語の能力を離れた問題を感じた。 ・メンバーの1人が自分のパートを読んでこなかった時は、基本グループは完全に迷宮入りしてしまうという短所がある。 ・1人が自分の担当部分をしっかりとやってこないと、この授業は成り立たない。 ・順序がバラバラのものを正しい順序にしなければならないため、1人の問題がグループに大きな影響を与える。 ・日本語能力が高い者や学習意欲の高い者が、まず自分で読んでしまおうという気持ちが生まれてしまう。 ・意欲溢れる学生がルールを守らずに授業前にすべてのテキストをすべて読んで来ると、そのグループはすぐにテキストの順番を合わせ、文章全体の流れをわかってしまう。 ・ルールを守らないとある一人が主導することになってしまう。
教材	**推理小説** ・小説や新聞ではこのような楽しさは味わえない。 ・テキストが推理小説だったので、＂犯人＂という答えを見つけるために楽しく積極的に参加することができました。 ・推理小説という選択がよかったと思う。 ・推理小説に興味があったから。 ・推理マンガが好きなので、いろいろとおもしろかった。 ・教材で使われた本を買いたいと思った。 ・難しい単語の意味を探していると大意の把握もうまくできず、授業自体が嫌になってしまったのだが、推理小説で授業をしたのでより面白かった。 ・単純に読解で得ることのできる答えではなく「推理」というテーマで推論したりする過程が重要であったため、グループでのディスカッションを導く適切な方法だと思う。 ・推理小説を読解の教材にしたのは非常に楽しいことだった。 ・条件や事件を推測して答えや人物を探し出すという「推理」というジャンルの小説が授業の面白さを増した重要な要素だと思う。 ・推理小説を利用した読解授業は他のどんな読解授業の勉強方法よりも価値がある有益な授業だと思う。

	・教材はやはり興味深い推理小説であったので、飽きることなく楽しんで授業に参加することができた。 ・推理小説を選んだおかげで内容が難しくても、おもしろかったです。 **生教材** ・レアリアで、本物の日本の小説だったのでわからないことが多かった。 ・実際に日本の小説を原文の形で触れることができよかった。 ・これまで日本の書物を読む機会が別になかった韓国人の学生に、推理小説のように近づきやすい物を選んで、読解することができてよかったと思います。 **テキストの難易度** ・テキストの難易度も適切だった。 ・難しい単語があってすこし大変だったです ・今回のテキストは学生のレベルよりも多少難易度が高かったと思う。 ・漢字も多く、辞書にも出ない慣用句もあり部分的に理解できなかった。 ・最初の「ラーメンたぬき」の場合、よく読めず内容も理解できなかった。 ・私にはちょっと難しかったので大変でした。 ・だが一部は難しすぎて困った時もありました。 **その他** ・立て書きが苦手だったが、この機会でちょっとでも慣れたので良かったです。 ・個人的に残念だったのは、今回のような長文の小説ではなく、やや短い文章であったり挿画入りのものを通して犯人や証拠を見つけるなどのもっと話し合いができるテキストがあればと思った。 ・小説の内容が興味深いテーマだったのでとてもおもしろかった。 ・最初は縦書きで読みづらかったが次第に慣れていった。 ・教材の選択も適当だった。
授業運営	**授業の進行** ・自分が担当した部分の発表が正しくなかったときには、答えを探すことができないので、チームの一人一人が頑張った気がします。

	・自分の意見を他の人に話してみるということができる課題だったからよかった。 ・学生同士の討論を通じて日本語のコミュニケーション能力を向上させるこのような授業のやり方はいいと思います。 ・文章を読んでストーリーの順番を合わせ、そして犯人とその手がかりを見つけていく方式だったので、ただ文章を読んで解釈する他の読解授業のやり方に比べ、負担が少なかった。 ・このようなグループ方式の授業はさまざまな手がかりや犯人を捜していくという推理小説を題材に授業をすることにおいて、非常に効果的だと思う。 ・グループ同士の競争心理を刺激し、興味を誘発したのがよかった。 ・それぞれのグループメンバーの推理を聞くことができる点がよかった。 ・皆が持っていた小説がバラバラになっていたので、お互いに話し合わなければ進行ができなかったため話し合いがうまく行ったと思う。 ・グループメンバーが全員同じようなレベルであったと仮定した場合、全体的に他の人たちがしてきた部分を読み、他の人がやってきた分からない部分について話す時間があったら、小説全体の話をする機会が増えるので、もっと効率的に進むのではないかと思う。 ・だいたい皆で話したが、一言も話せなかった人もいたので順番を決めて話すのもいいと思う。 ・正解に対する討論をしてみるのもいいのではないかと思う。 ・正解を先生が教えるのではなく、お互いが出した答えをお互いが話し合い、「なるほど、そんな考えもあるのか、それが正解かもしれない」というような意見を出し合う過程があってもよかった。 ・正解が出るまで続けるのではなく、短い時間でも制限時間を設けて答えを出し、それをグループごとに発表し、ディスカッションをした後に再提出させるという方法も面白いだろう。 ・重要な手がかりは詳しい表現とか些細な部分の中でありましたので、今更考えてみたらその部分まで説明するのはちょっと無理じゃなかったかなと思います。 ・消去法に沿って犯人を捜すのも良かったですが、反対に犯人を明らかにしてから、なぜその人が犯人かその理由を捜すのも楽しいと思います ・運営上、問題だと思った点は、文章についての知識が全くない状態でエキスパートグ

	ループに分かれてしまったこと。（まだ文章を読む前の時間） ・他の意見を聞くわけでもなく、一人で読むというおかしな時間になってしまった。 ・文章についての情報や知識がないために話すことがなかった。 ・このわからない単語を調べる時間をどう利用するかが課題になると思う。 ・この時間に単語を調べることになっていたが、お互いにやり取りする何かがあるべきだった。 ・そして、短い時間内で答えを導き出さなければならないため、基本グループの各メンバーは読む時やエキスパートグループでの情報交換の時間に単語の注釈や簡単な解釈（全文、乃至はページごとの要約文）を作成するべきだと思う。 ・他のグループの意見や推測を聞いて答えを考えていくというのも面白いと思う。 ・スクリプトの内容をちゃんと理解しているかどうかが話し合いがうまくいく要因だと思う。 ・グループメンバー同士で話し合った後、あらすじや重要な単語などをまとめて書いたのだが、一枚一枚のあらすじをもっと詳しくお互いに説明しあう方がよかったと思う。 ・ウォーミングアップや「真実に関する内容」の読解を追加し、本格的な授業に入る前の準備段階がもう少しあればよかった。 ・一つのテーマが終わってから、最後に韓国訳のテキストをもらえればうれしかった。 ・自分と自分のグループが解釈した部分と実際の正解との差を見ることがいい勉強になると思う。 **担当箇所以外の理解不足** ・内容の順番を決める時にも、全体の内容が分からないので、時間とか事件の流れなどに気をつけながら話し合いました。 ・エキスパートグループから帰ってきて、ページ番号を合わせるために、それぞれのページの説明をしてくれと頼むと、はっきりせずに簡単に話しても何を言っているのかまったく理解できなかった。 ・他の人が話すことを理解できないため、作業が遅くなり、正解に辿り着くのが大変だ。 ・少なくともエキスパートグループで話し合いが終わったら、それぞれのエキスパート

	グループごとに立って、ページごとの要約を発表（立って口頭であらすじを話す）すれば基本グループに帰っても、大きな混乱は防げると思う。 ・一文だけの簡単な話だけでは、全体の文章の理解にはつながらない。 ・韓国語での要約でも日本語の要約でも構わないが、ある程度、文章の要約を押さえた上で基本グループに戻れば、さらにスムーズに行ったと思う。 ・そして、自分が担当する部分を、自分はちゃんと説明していると思うかよくわかりませんでしたが、それは大筋だけでした。 ・各パートの内容が翻訳されていたり、重要単語がすでにあげられており、基本グループに戻った時にそのようなプリントがあれば全体的な話の流れを把握することができるので話し合いもさらにスムーズに行ったと思う。 ・自分が担当するパートは確実に理解しているが、他のパートについては話し合いを通してのみ知ることができるので、会話能力や表現能力が足りない場合、曲解してしまうこともあるので、全体的な読解の内容を読んでみて、それについて話し合いながら犯人を捜すようにすればもっと緊張感があってよかったと思う。 ・自分の担当箇所の読解も難しかったが、他の人のパートはどうなのか全体的な内容がよくわからなかった。 **グループ編成** ・時々、同じグループ内で同じ箇所を担当する人が含まれることが人数上の問題で起こり、自分が話すことが重複してしまうことが多かった。 ・グループの人数は最少の人数にしなければならないと思う。（２，３人程度。これ以上は問題がある） ・一度も同じグループになれなかった人とは親しくなれなかったのがおしかった。 ・グループ内の推理過程では実力者や年長者に依存する傾向がある ・読解授業のみのグループであっても、グループのリーダーや代表を決めるのは、読解の内容の分担やグループメンバー全員の責任感を高める上で重要だと思う。 ・グループのメンバーはやはり今回のように３，４名がいいと思う。 ・多くもなく少なくもない人数であれば、じっくりと話し合いに取り組める。 **時間不足**

	・自分の担当部分の作業で手一杯だったので、授業時間内に読むのは無理だと思う。 ・基本グループに分かれた後、授業時間が余っているときに、自分の担当部分を読むのに忙しかった。 ・わからない単語や表現を探す時間が足りなかった。 **教師の役割** ・もう少し先生が周囲で積極的に参加してくれればよかった。 ・小説の内容とグループ分け、推理に対する説明を要求すること以外は実質的な参加がなかったようだ。 **心理的不安** ・非常に難しく、緊張した授業だった。 ・他のグループの立場として競争に負けてしまうと失望感を味わってしまう。 ・他のグループとの競争だったので多少緊張した。
学習効果	**読解能力向上** ・各ページの要約、キーワードを見つけ、書き出したことは日本語の読解能力向上と内容把握において非常に役立った。 ・基本グループで本来のメンバーが再会し、一つの話を構成し、推理していくという過程は文章を解読する上で非常に役に立った。 ・事件の前後の状況を考えながら読むという能力も十分に向上した。 ・推理小説を読みながら、事件の解決の手がかりになるような重要なポイントをチェックしていく能力が向上した。 ・なぜ順番がそうなのか、因果関係を考えることになり、単純に内容だけではなく文章の構成までも考えることになりました。 ・特に推理小説の正解を見つけるために本文の内容をより深く、詳細に理解しなければならないためにさらに細かい読みをするようになったのがよかった。 **読解能力以外の学習能力向上** ・正解を探すためにみんな日本語でしゃべっていたので、会話の実力までうまくなった気がします。

	・それぞれの担当部分を分析して内容を理解し、同じ部分を担当するエキスパートグループのメンバーたちとお互いに話し合いながら、自分のパートについて自分の考えを他に人に伝え、内容を共に解釈するという点は読解だけではなく、会話の能力向上にも非常に役に立った。 ・客観的に見て、グループに分かれての読解授業はフリートーキングと日本語の読解を同時に学習することができる機会になりよかった。 ・難しかったが、漢字や表現などいろいろと役に立った。 ・授業が終わって自分が担当する部分を解釈していく中でわからない単語や熟語を学ぶことができ、語彙力向上に非常に大きく役に立った。 ・さまざまな視点から問題を解決しようとする中で、自分の考えの幅も広くなった。 ・多様な表現を学ぶことができるチャンスをもらえたことがとてもよかった。 ・自分の意見と考えを日本語で話すことができたのが最も勉強になった。 **役に立った** ・ちょっと難しかったが役に立ったと思う。 ・個人的には非常に伸びたと思う。 ・この授業を通して、自信がついたと思う。 ・常に細かいチェックをしてくれる先生のおかげで日本語が上手になったと思う ・でも、難しかったおかげで勉強になったとおもいます。 ・聴解の授業や文法と漢字の授業、そして読解授業も全部楽しくて、役に立ちました。本当に生きている日本語を教えてもらって、日本語を専攻としてやっている自分には、日本語が上達できるいい機会でした。 ・本当にいろいろ勉強になったと思う。 ・犯人を捜すためにいろいろ考えたのがよかった。
自律性	・誰が犯人なのか知りたい、他のチームより早く謎を解けてみたいという気持がわくわく沸き出したので、楽しかったのです。 ・話し合わざるを得ない状況だった。 ・基本のグループに帰って、文章の順序を合わせる間に自分の意見を言うようになった。 ・一応、自分の部分について勉強をやって、エキスパートグループと話し合って、自分

	が担当した部分について纏めて、本来のグループに戻って正解を探すという形をしていた先生の授業は、みんなの競争心を刺激して、勉強しなくてはいけない雰囲気になって、学生全部頑張った切っ掛けになったと思います。 ・作業の過程の中で継続して日本語を使うようになった。 ・誰かから強制的に話すようさせられるのではなく、たくさん話せたのがよかった。 ・分けて読んでくるから、お互いに話さないといけない。だからおもしろかった。 ・「クイズをなんとかして解きたい」「犯人を捕まえたい」というような人間の本能を誘発した。 ・自分の担当部分の内容を他の人に説明するために重要な単語を何度も使うようになったのがよかった。 ・あらすじが気になって単語を自分から探すようになった。
他者の影響	・他の人の意見を聞くことができてよかった。 ・お互いに自分の担当部分を説明したり討論したりして話し合いがうまくいった。 ・お互いに推理して犯人を捜すことがおもしろかったです。 ・他の人の意見を聞く機会があってよかった。 ・みんなの日本語が上手で1人が上手ではなくても、お互いに手伝いながら話し合えた。 ・1人で読解の勉強をするのとは異なり、グループのいろいろな人の意見を聞くことができるために、効果的だったと思う。 ・みんなで力を合わせたのでやさしかった。 ・正解を当てるためにみんながんばったので、うまくできた。 ・みんな自分が担当する部分をちゃんと読んできたからスムーズに行った。 ・でも普通の読解ではなく、意見を正しく伝える対話能力の勉強になったと思います。 ・皆の協力がなかったらできなかった。 ・他の人が分かりやすいように原文から漢字や単語の意味を書き、全体的な翻訳文を準備して比較し、絵なども書きながら全員が協力して話し合いができるように努力した。
楽しさ	・おもしろかった。 ・久しぶりにおもしろい授業だった。 ・問題を解くのがおもしろかった。

	・日本の探偵になった気がした。 ・全体的に授業はおもしろかった。 ・むしろ本当に楽しくて意味深い時間でした。 ・先生、本当に楽しかったんですから、そのまま再開してもいいと思います ・何よりも興味を持って取り組めた授業だった。 ・初めての日本語の小説で難しかったが、犯人を捜すのが本当におもしろかった。 ・授業を楽しみながら受けることができたことがとてもよかった。
その他	・またお会いしたい。 ・それ以外に全部良かったと思います。 ・１ヶ月間やりがいがあることやったと思われて、絶対忘れない思い出だと感じます。 ・本当にありがとうございます。 ・pass-jの時、本当にありがとうございました～ ・授業において不満は全然ありません、 ・私は推理小説の授業に完全に満足してますからほとんど言いたいものがありません。 ・グループで行う授業は慣れていたので大丈夫だった。 ・このプログラムの中で読解授業が最も大変だった。 ・緊張した授業だった。 ・私の場合は自分のパートのプリントをもらってから、毎日、読解の解釈をして夜寝られなかった。 ・効果的な読解授業だったと思う。

４．【第6章　参考資料】ビリーフ調査の全回答

ビリーフ調査１）～４）の質問の全回答である。（　）内は回答数を表す。

１）作文を読むこと

肯定的	126	・はい役に立ちました。（57） ・自分と違う意見や価値観を知ることができて、とてもよかったです。（20） ・自分よりも日本語が上手な人の作文を読むと、自分が知らなかった単語、文法、表現もわかるようになる。（16） ・自分と違う多様な表現が見られるから。（7） ・自分の間違っていた部分をお互いに話すことができてよかったです。（5） ・自分の作文と比較して自分の間違えた部分と他の友達の間違えたところを全部知ることができてよかった。（4） ・自分の意見と違う仲間の作文を読みながら、考えの幅や視野が広がる。（4） ・間違っていたところを一緒に直しながら、文章を正しく書く方法についても考えることができた。（2） ・自分には考えもしなかったことを考えさせられることもありました。（1） ・チームでやってお互いに教え合いながらする方が役に立ちます。（1） ・みんなで協力して間違いを直すので役に立った。（1） ・いい文章は真似して書けるのでいい。（1） ・漢字の読みの勉強になる。（1） ・日本語らしい日本語を互いに学ぶことができた。（1） ・同じ表現でも違うニュアンスで書く方法を学べた。（1） ・作文能力向上につながったと思います。（1） ・他の人の作文を読んでおくと、間違った部分へのコメントがしやすくなる。（1） ・本では間違いやすい文法を習ってはいたが、実際によく間違える問題点に直接接することができてよかった。（1） ・1人では直しづらい部分を一緒に解決することができた。（1）
中間	2	・書こうとする内容がある程度分かれば、新しい語彙を理解することができるが、そうでない場合は役に立たない。（1）

的		・最初はよくわからなかったが、慣れていくにつれて段々と言いたいことが理解できるようになった。(1)
否定的	13	・あまり役に立たなかったです。(3) ・時間が少し足りなかった。(3) ・知らない単語ばかりなので読みにくかったです。(2) ・意味を理解しにくかった。(2) ・よくわからなかった。(1) ・どれが正しい表現なのかわからなかった。(1) ・自信がないときは少し抵抗がありました。(1)

2）作文を読まれること

肯定的	94	・ありませんでした。(68) ・自分以外の人が同じテーマでどんなふうに考えるのか、それから、その考えをどのように日本語で表現するのかわかったような気がします。(9) ・みんないい人だったので、抵抗はありませんでした。(2) ・みんなに読んでもらって直してもらえてよかった。(2) ・前にやったことがあるから慣れていました。(2) ・グループメンバーと親しかったので抵抗はなかった。(1) ・そもそも、作文は人に読まれるものですから。(1) ・読まれることを知っていたから、もっと丁寧に書くことができた。(1) ・全然なかったわけではないが、読むことで得られることがたくさんあった。(1) ・その人の作文を読んだ後、感想を聞くのがとても役に立った。(1) ・言語学習は一人で勉強していては全然上達しないのでこのやり方はいい。(1) ・慣れてくると、それが一番面白くなった。(1) ・慣れていくにつれて細かくチェックできるようになった。(1)
中間的	17	・最初は恥ずかしかったが、慣れていくにつれて大丈夫になった。(13) ・ちょっと恥ずかしかったけど、いい経験になった。(2) ・最初は面倒だったが、結果的に実力が上がったので、とても役に立った。(1) ・もしあまり知らない人だったら大変だったと思う。(1)
否	9	・少しありました。自分が下手なので。(3)

定 的		・ちょっと恥ずかしいです。（3） ・ちょっと読みにくかった。（2） ・ちょっとあります。自分の秘密を書く場合もあるので。（1）

3）仲間にコメントを言うこと

肯 定 的	86	・よかったです。（28） ・役に立ちました。（17） ・みんなで一緒に間違ったところを直すという方法はすごくいいと思います。（3） ・最初は注意深くコメントしたが、親しくなるにつれて自然になった。（4） ・おもしろかったです。（2） ・いいコメントをたくさん言うことができました。（2） ・自分が知っていることを教えてあげることで、自分でもう一度確認し応用することができる機会だった。（2） ・お互いに知っていることを交換したことがよかったです。（2） ・コメントを言うことが作文の授業で一番いいところでした。（2） ・みんなで一緒に考えて正しい表現を探し出すのがよかったです。（2） ・教えることで自分の理解もさらに深まった。（2） ・自分がよく分からないことを仲間に聞いたり質問に答えたりするのがいい。（1） ・お互いに助け合いながら一緒に成長することができます。（1） ・私も知らなかったことをコメントしながら理解できるようになりました。（1） ・コメントを言うときは、何か自分が先生になったような気がしてよかった。（1） ・いい経験でした。（1） ・自分の考えを仲間に言うことができ、互いの考えを比較することができた。（2） ・一応、年上だったので大丈夫でした。（1） ・勉強になると思って頑張りました。（1） ・コメントを言うことで自分の足りない部分がわかります。（1） ・いろいろと考えることができてよかったです。（1） ・1人で直すのよりは、より早くて理解しやすかったのでよかったです。（1） ・自分の日本語能力が上がりました。（1） ・メンバーと協力してよくできました。（1）

		・文法の間違いなどを指摘することができた。（1） ・自分が以前間違えたことのある箇所を教えてあげることができた。（1） ・知識を共有することはいつも楽しいので。（1） ・一緒に直すことがよかった。（1） ・考えていく過程のを通して自分の日本語力も上がったような気がする。（1） ・先生への質問の量が減ってよかった。（1）
中間的	14	・あまりコメントは言ったことがありませんでした。（3） ・ちょっと難しかったけど、よかったです。（3） ・知っていることは言えたが、わからない場合は一緒に探しました。（2） ・自分のコメントがちゃんと合っているのか、少し不安だった。（2） ・グループメンバー内で年の差があまりなければ問題はないと思う。（1） ・コメントというよりは、お互いの間違いを教え合うことが多かったと思う。（1） ・自分もわからなかったことが多かったです。（1） ・自分は上手じゃないけど、がんばりました。（1）
否定的	15	・日本語が上手ではないので、あまりコメントは言えませんでした。（6） ・コメントを言うのは難しかったです。（3） ・自分の間違いが気になりすぎて、あまりコメントできなかった。（2） ・コメントは言い合ったが、誰もはっきりとわからなくて、結局先生に聞いてしまうことがあったのが残念でした。（1） ・ちょっと抵抗がありました。（1） ・ちょっと恥ずかしかったです。（1） ・よくわかっていないのに教えてしまう可能性がありました。（1）

4）仲間のコメントは役に立ったか？

肯定的	116	・はい。役に立ちました。（66） ・自分がわからなかったことや気付かなかったところを知ることができた。（17） ・仲間のコメントを通して詳しく理解することができた。（3） ・非常に役に立ちました。「ありがとう」という思いです。（2） ・自分が上手ではなかったから、友達にたくさん助けてもらいました。だから今回の作文が楽しかったと思います。（2）

		・間違った日本語を迷わずに直すことができて役に立った。（2） ・自分が気付かなかった文法的なミスなどがチェックできてよかった。（2） ・いろいろな意見を聞くことができた。（2） ・わかりやすかった（2） ・先輩のコメントが役に立った（1） ・教わることで表現の幅が広がるから。（1） ・よく間違える漢字や文法をすぐに直してくれたので助かった。（1） ・作文への興味が湧いてきた。（1） ・リライトするときに本当に役に立った。（1） ・自分のを見てもらって、みんなが一生懸命直してくれてよかったです。（1） ・1人では解決できないミスを直せるのでリライトの役に立った。（1） ・お互いに助け合うのがよかった。（1） ・特に文法の間違いを直すことができて役に立った。（1） ・よくわからない表現も友達の書き方を見て勉強になった。（1） ・いろんなやり方で考えることができました。（1） ・はっきりコメントしてくれて非常に役に立った。（1） ・日本語がまだ上手ではない私には友達のコメントは本当に役に立ちました。（1） ・上手な人がいたから役に立った（1） ・互いに意見を交換していろいろな知識を得ることができます。（1） ・間違ったところがあれば仲間が直してくれて次に失敗することがない。（1） ・いろいろな表現方法を知ることができてよかった。（1） ・意見を言い合う過程でフィードバックを通して学習効果を感じた（1）
中間的	0	
否定的	1	・あまり役に立たないと思います。（1）

５．【第６章・第7章・第9章　参考資料】ビリーフ調査用紙・教師の役割に関する意識調査

授業アンケート

このアンケートはこれからさらに授業をよくするためものです。研究以外の目的はありません。みなさんの情報はプライバシーが守られています。誰が書いたものかは特定できませんので、安心してください。 韓国語で書いても、日本語で書いても大丈夫です。韓国語の場合は、読みやすい字で書いていただけるとうれしいです。成績には含まれません。

◇次の質問に答えてください。質問に対しての答えとその理由をできるだけ具体的に書いてください。

1）仲間の作文を読むことは役に立ちましたか？

2）仲間に作文を読まれることに抵抗はありませんでしたか？

3）仲間にコメントを言うことはどうでしたか？

4）仲間のコメントは役に立ちましたか？

5）話し合いでの使用言語は韓国語でもいいということにしましたが、グループでの話し合いの「使用言語」についてはどう思いますか。答えと理由をできるだけ具体的に書いてください。

例）日本語を使用したほうがいいと思います。なぜなら、日本語の勉強になるからです。

6）話し合いのグループは先生が決めましたが、「グループの決め方」についてはどう思いますか？ 答えと理由をできるだけ具体的に書いてください

例）先生が決めるほうがいいと思います。その理由は、先生が決めたほうがレベルのバランスがいいからです。

7）グループのメンバーにはどんな人がいると、うまくいくと思いますか？

8）グループのメンバーにはどんな人がいると、あまりうまくいかないと思いますか？

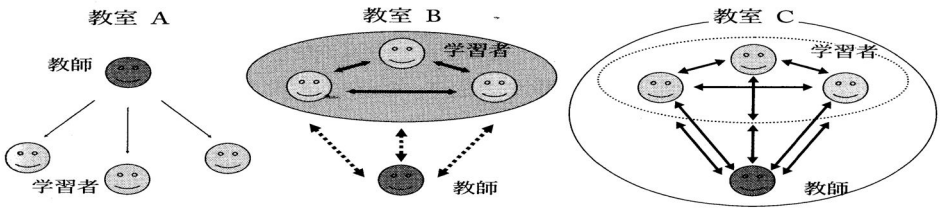
9）グループでの仲間から学ぶことと、先生から学ぶことにはどのような違いがありますか？

10）「教師の役割」についてはどう思いますか？

今回の作文の授業では主に「授業運営」「作文チェック」「グループの話し合いへのサポート」「作文のフィードバック」などに教師は関わりました。 今回のようなやり方の作文授業で、あなたが「教師の役割」として望むことや「こうだったらいい」と思う要望は何ですか？

11）あなたが考える「教師に必要な役割」とは何ですか？

12）あなたが望む「授業形態」はどのようなものですか？図を参考に答えてください。



1 教室Aのタイプ。「教師主導型」の授業。教師が一方的に知識を伝達する形式

2 教室Bのタイプ。「教師観察型」の授業。学習者同士の協同が中心となり、教師はそれをサポートして支える。

3 教室Cのタイプ「教師参加型」の授業。授業を運営すると同時に一参加者として教師も学習者との相互作用に参加する。

4 それ以外の形態。

※4にした人に質問します。それはどのような形態ですか？具体的に説明してください。

学年:_____年生 専攻:_____ 性別:[女 男]

日本語学習暦（何年間、日本語を勉強しましたか）:_____年

６．【第７章　参考資料】ビリーフ調査の全回答

ビリーフ調査５）～９）の質問の全回答である。（　）内は回答数を表す。

５）話し合いの言語

日本語	26	・日本語を使用した方が日本語の勉強になる。（19） ・日本語の授業だから日本語の方がいい。（3） ・日本語で普段話す機会がないから日本語の方がいい。（2） ・日本語の方がいいが、慣れることが重要。（1） ・2年生なのだから日本語で話す方がいい。（1）
韓国語	77	・日本語で話したら話し合いができないと思います。（13） ・韓国語でないと理解ができなくて苦労すると思う。（10） ・韓国語の方が話しやすいです。（8） ・日本語だと上手な人だけ話してしまうので、話し合いだけは韓国語でいいのではないかと思います。（7） ・文法など日本語で説明できない部分もあるから。（8） ・韓国語の方が意味伝達が確実だから。（5） ・日本語より詳しく説明できるから。（3） ・日本語では時間がかかり過ぎるから。（3） ・日本語で話すのは会話の時間にもできるから。（3） ・作文の授業だから別に日本語で話さなくてもいい。（2） ・日本語だと深い内容は話せません。（2） ・韓国語の説明が必要な人もいるから。（2） ・日本語が完璧でないのに日本語で言ったら、すごくわかりにくい。 ・日本語で話し合うことが理想だが、限界があると思う。 ・日本語だと正確な意味の把握に支障をきたすから。 ・先生の説明が聞き取れなかったとき助けてもらえるから。 ・間違った日本語を説明してしまったりすることもあるから。 ・メンバーの日本語レベルが違うから。 ・日本語では微妙なニュアンスの違いは説明できない。

		・円滑なコミュニケーションが必要だから。 ・韓国語の方がいっぱいアイデアが出る。 ・韓国語の方がいろいろな意見が出ると思う。 ・日本語で韓国人と話すのは恥ずかしいです。
日本語と韓国語	16	・両方使った方がいいと思います。(6) ・日本語を使用するのもいいですが、日本語での説明が難しいときは韓国語を時々使うのも大事だと思います。(3) ・どちらでもいいです。日本語は勉強になるし、韓国語の場合は意思伝達が早いです。(3) ・日本語で話すためには話し合いの時間をもっと取らないと無理だと思う。(1) ・場合によっては日本語でもいいと思うが、会話の授業ではないので、日本語だけというのは不便だと思います。(1) ・メンバーのレベルが同じかどうかで決まると思う。(1) ・できるだけ日本語にして、追加の説明は韓国語にする。(1)

6）話し合いのグループ編成

先生	111	・レベルのバランスがいいから。(47) ・知らなかった人と仲間になりやすいと思います。(24) ・先生が決める方がいいと思います。(17) ・親しい友達同士だと授業時間は楽しいが、日本語の勉強にならない。(11) ・先輩とも一緒のグループになれるのでよかった。(4) ・グループ内の問題を未然に防げるから。(1) ・授業で居眠りをすることが絶対にありませんし、雰囲気もいいです。(1) ・日本語を通して実力を上げられるように、うまく組んでくれたと思います。(1) ・助け合いになるから先生の方がいいです。(1) ・他の人の日本語力がわからないから、先生の方がいい。(1) ・親しい人が同じクラスにいない場合は、グループに参加するのが難しいから。(1) ・いろいろな人と勉強する方がいいと思うから。(1) ・仲がいい人だけのグループになってしまうから。(1)
そ	8	・どんな方法でもかまわない(4)

の他		・知り合いと同じグループならいいですが、別のグループでもかまいません。（1） ・自由でいいと思う。（1） ・文句が出る可能性もあるので、くじ引きで決めるのもおもしろいと思います。（1） ・先生が決めるのが一番だが、くじ引きでもかまわない。（1）

7）グループのメンバーにはどんな人がいるとうまくいくと思いますか？
回答数：136

・日本語が上手な人（60）
・積極的な人（31）
・やさしい人/親切な人（12）
・グループを引っ張ってくれる人/リーダーシップがある人（7）
・先輩（4）
・協力的な人（4）
・説明が上手い人（3）
・おもしろい人（3）
・日本に留学した人（3）
・自分と親しい人（2）
・日本のレベルがだいたい似ている人（1）
・作文の経験が豊富な人（1）
・日本人（1）
・チューターのような存在（1）　※まとめができるので
・社交性のある人（1）
・他の人と意見を共有できる人。（1）
・雰囲気を和やかにする人（1）
・よく質問する人（1）
・自分の意見をたくさん言う人（1）
・上手な人と下手な人が一緒にいるといい。（1）

8）グループのメンバーにはどんな人がいるとうまくいかないと思いますか？　回答数：120

・積極的に参加しない人（38）
・あまり話さない人/無口な人（23）
・やる気がない人（11）
・１人だけでしようとする人（10）
・非協力的な人（9）
・よく遅刻・欠席をする人（8）
・日本語が下手な人（4）
・自分の意見を強く主張しすぎる人（4）
・おしゃべりばかりする人（3）
・自分より日本語が下手な人（3）
・他の人にまかせる人（1）
・不親切な人（1）
・人の作文や日本語の能力を見下す人（1）
・メンバーと仲良くしようとしない人（1）
・課題を出さない人（1）
・４人の中で友達が２人だったりすると、意外にやりずらい。２対２になってしまうから。（1）
・日本語が上手な人だけ、または下手な人だけのグループの場合。（1）

9）グループでの仲間から学ぶことと、先生から学ぶことにはどのような違いがありますか？

①グループでの仲間から学ぶこと（回答数：57）

仲間
・気楽に話したり質問したりできる（17）
・韓国語で話すので理解が早い。（6）
・わかっていても間違ってしまう文法を学べる。（4）
・仲間からは細かい点を学べる（3）
・仲間から学ぶことは韓国人の立場で学ぶことができる。（3）
・仲間から学ぶことは自分とは違う意見だったが、それこそが学びだった。（3）
・仲間と間違える部分は共通しているのでお互い協力できる。（3）

・自分が知らないことを一緒に探して理解していくことができる。（1）
・日本語に対する拒否感が生まれない。（1）
・仲間に見せることになるので、1人で先生から学ぶことより、もっと気を使って作文を書くようになった。（1）
・話し合ってから答えが出ることも多いので、それも勉強になった。（1）
・簡単な日本語で表現する方法を学んだ。（1）
・一方的な感じではなく、一緒に考え出すというような感じがあって、学習したことを覚えやすいと思います。（1）
・お互いわからない部分を教え合う（1）
・学生たちは実際に日本で使われている日本語の表現をよく知らない。（1）
・ついやってしまうミスをチェックしてもらえる（1）
・答えが出るまでに時間がかかるが、相談するという点がよかった。（1）
・自分で納得するまで考えられる。（1）
・グループから学んだことの方が長く記憶に残る。（1）
・話し合いを通してお互いに実力が上がる。（1）
・仲間の表現を参考にして自分が使うことができる。（1）
・本当に合っているのか結局わからないところもある。（1）
・わからないことがあると当惑してしまう。（1）
・散漫になってしまう可能性がある。（1）
・韓国語を直訳したような表現を教わることがある。（1）

② 先生から学ぶこと　（回答数：62）

先生
・先生の方が正確（15）
・正しい日本語を学ぶことができる。（7）
・先生の方が詳しい（6）
・先生は広い範囲の日本語を教えてくれる。（5）
・日本語らしい日本語を学べる（5）
・専門的な内容を教えてくれる（4）
・先生の方がわかりやすい（4）

・先生からは具体的に学ぶことができる。(2)

・グループで話し合ってもわからないところを直してくれた。(2)

・先生から学んだことは信頼できる。(3)

・先生からの学びは日本語の実力向上につながる。(1)

・先生から学ぶ方が楽だ。(1)

・日本語で説明してくれるから聞き取りの練習にもなる。(1)

・一方的に教わるので、あまり考えない。(1)

・微妙な日本語のニュアンスの差が学べる。(1)

・日本でよく使われる表現を学べる。(1)

・最終的に先生がチェックしてくれるので安心できる。(1)

・新しいこと学べる。(1)

・基本的な作文のルールを学べる(1)

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

7．【第８章　参考資料】比喩生成課題　記入用紙（日本語と韓国語）

◇「日本語の先生」「日本語の授業」「日本語を学ぶこと」というテーマで[比喩作文]を書いてください。

[比喩]とは例えることを言います。何かに例えて、その理由を具体的に述べるというものです。

☆例えば「日本語の先生」なら

例1)「日本語の先生を例えると<水>だと思います。その理由は教師というのは学習者に溶け込んでいく存在だからです。〇〇～」

例2)「日本語教師とは<魔術師>のようなものだと思います。その理由は学習者に魔法のように難しい内容をわかりやすく教えることを望まれる人だからです。〇〇～」

というように、理由も必ず具体的に書いてください。また、そのように考えるようになったきっかけやエピソードなどもあるともっといいです。できるだけたくさん説明してください。

☆日本語で書いてもらえると嬉しいですが、韓国語でも大丈夫です。

「日本語の先生」

_____

_____

「日本語の授業」

_____

_____

「日本語を学ぶこと」

_____

_____

名前:_____ 学年:_____年生 専攻:_____ 性別:[女 男]

日本語学習暦(何年間、日本語を勉強しましたか):_____年

◇이 조사는 일본어교육의 이미지에 관한 조사의 앙케트 용지입니다. 이름은 쓰지 않아도 됩니다. 이 조사에서 얻은 데이터는 연구목적 이외에는 사용하지 않습니다. 바쁘시겠지만 협력해주시면 감사하겠습니다.

◇「일본어 선생님」「일본어 수업」「일본어를 배우는 것」이라는 테마로 [비유작문]을 써주세요. [비유]라는 것은 예를 드는 것을 말합니다. 뭔가에 비유해서, 그 이유를 구체적으로 진술하는 것입니다.

☆예를 들면 「일본어 선생님」이라면

예1) 「일본어 선생님을 비유하자면 <물>이라고 생각합니다. 그 이유는 교사라고 하는 것은 학습자에게 동화되어 가는 존재 이기 때문입니다. ○○~」

예2) 「일본어 교사란 <마술사>와 같다고 생각합니다. 그 이유는 학습자에게 마법처럼 어려운 내용을 알기 쉽게 가르치는 것을 바라는 사람이기 때문입니다. ○○~」

와 처럼, 이유도 반드시 구체적으로 써주세요. 또, 그렇게 생각하게 된 계기와 에피소드 등도 있으면 더 좋습니다. 가능한 한 많이 설명해 주세요.

「일본어 선생님」은 일본인인 일본어 선생님을 생각해주십시오. 한 명의 특정한 선생님이 아니라, 일반적인 일본어 선생님의 이미지입니다.

☆일본어로 써주시면 좋지만, 한국어라도 괜찮습니다.

「日本語の先 生」(日本人の先生)

「日本語の先生」を例えると、_____だと思います。

_____

理由→

_____

「日本語の授 業」

「日本語の授 業」を例えると、_____だと思います。

_____

理由→

_____

「日本語を学ぶこと」

「日本語を学ぶこと」を例えると、_____だと思います。

_____

理由→

_____

学年:_____年生　専攻:_____　性別:[　女　　男　]

日本語学習暦(何 年 間、日本語を勉 強しましたか?):_____年

あなたの日本語のレベル [　入門 ・ 初級 ・ 中級 ・ 上級　]

ご協力ありがとうございました!

９．【参考資料】協働学習研究史

以下の表は日本語教育における代表的な協働学習の研究を整理したものである。なお、表には日本語教育以外の分野であっても日本語教育および本研究に関連性の高い研究も含まれている。

〔凡例〕

分野	筆者 （発行年）	タイトル
	内容	

1998年以前		
ジグソー	松山安雄 （1988）	「子ども同士の学び合い、教え合いージグソー学習法についてー」
	・学級集団のもつ問題点として一斉授業、競争的な指導を挙げ、それが生徒間に優越感と劣等感を与えると指摘。それらを解決する一つの方法としてアロンソンのジグソー学習法を紹介。ジグソー学習法の指導効果として①グループの仲間への好感度が増大、②学校が好きになる、③自尊心が高まる、④学習意欲が低下している生徒に効果があることを述べる。また、成績に関してもジグソー学習法を導入した方が高いと述べ、日本の学校教育でも大いに活用されるべきであると主張している。	
協働学習	中村重穂 （1991）	「専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育ー一橋大学に於ける実践報告ー」
	・専門分野の教官によるビデオ講義やゼミナール実施。 ・聴解力の向上、発話意欲の増大などの成果があるものの、クラス運営上の問題が目立つ。 ○17名（中国7名、台湾5名、韓国4名、アメリカ1名）レベルは中級、上級が大　半	
作文	小宮千鶴子 （1991）	「推敲による作文指導の可能性--学習者の能力を生かした訂正」
	・学習者の推敲能力を探るために教師からの援助を３段階に分けて推敲の調査を行った。 ・調査1→読み返すだけの推敲	

	（可能であったが、発見された誤りの数は少なかった。） 調査２→推敲基準を用いて推敲。 （新たに誤りが発見され、基準は推敲を促すことがわかった。） 調査３→教師の指摘した誤りを訂正させる。 （指摘を受ければ訂正できることがわかり、誤りの発見と訂正はいずれも正確だった） ・初級終了段階の学習者（中国系）9名。	
1998年		
作文	池田玲子 （1998）	「日本語作文におけるピア・レスポンス」
	・日本語作文学習の問題点 （1）内容、構成に注意がいかない。（2）教師添削に時間がかかる。 ・ピアレスポンス （1）内容、構成に焦点をおいた活動が可能。（2）他技能との統合が可能。 （3）学習者の自律性の意識化が可能。 →ピア・レスポンスの主な実践モデルを考察し、日本語学習者を対象とした作文学習への応用モデルを提出した。	
作文	得丸智子 （1998）	「留学生と日本人学生による作文交換活動ー構成的エンカウンター・グループを応用して」
	・留学生と日本人学生との作文交換活動の初年度の試みを紹介。 ・作文交換に強い抵抗感があった留学生が次第に積極的に取り組むようになり、半年後にはほとんどの留学生に指示されるに至る。 ・分析は留学生の所感から。 ・所感文から活動を通して自己開示的、受容的風土が醸成され、日本人学生との心理的交流、日本および日本人理解、自己への気付きが体験され、文章表現を中心とする日本語能力が向上することがわかった。	
1999年		
作文	池田玲子 （1999a）	「ピア・レスポンスが可能にすること」
	・中級学習者を対象としたピア・レスポンスの効果を調査した池田（1998）に続く第２研究。	

	・活動プロセスの特徴を明らかにすることを目的とする。 ・ピア・レスポンスという活動を日本語の作文学習に導入した場合、先行研究で言われるような効果があるのかについての調査検討。 ・中級学習者には負担であり、内容性への注目が少なかったという限界はあるが、ピア・レスポンスの利点が中級学習者にも見出されたことは意義がある。 ・課題は母語の使用などを認めるかなどの活動のあり方の改善策。 ○中級クラスの学習者2名（①カナダ人、②イギリス人） ○レベルは①がJLPT3級、②がJLPT2級	
作文	池田玲子（1999b）	「日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果」
	・４コマ漫画のストーリーを書いた後①自己推敲、②教師フィードバック推敲、③ピア・レスポンス推敲という三つの方法による推敲を行った。 ・第１作文と推敲作文に対する教師評価の向上点と作文量の増加割合の観点から三つの推敲方法を比較した。 ・教師評価においてはピア・レスポンス推敲の向上が顕著であった。 ・作文量の増加については、ピア・レスポンスは自己推敲に次いで増加割合が高かった。 ・成績上位と下位のグループ間の比較では、成績上位グループではピア・レスポンス推敲が三つの方法の中で最も効果的であった。	
協働学習	岡崎眸・池田玲子・影山陽子（1999）	「日本語学習者による日本語教師のイメージーアジア系学習者の場合ー」
	・岡崎（1996，1998）に続いて、学習者に焦点を当て、学習者がどのような教師像をもっているかを比喩作成課題によって分析する。 ・学習者は教師を支援者として捉えているが、指導の際は教師主導をイメージする。 ・「役割」、「姿勢」、「言動」の上位カテゴリーからさらに下位カテゴリーに分類。 ・学習者は自己責任性、自律性を認識しているが、教師は学習に介入し、引っ張っていくことも巨視の役割として重要だと考える傾向がある。 ・日本語教師は基本的に自身を支援者としてイメージしている。 ・教師が持っている「学習者中心主義」の意図が学習者に伝わっておらず、また伝わっていたとしても元々教師主導の考え方を強く持っている学習者には、それが受け入れられない。	

	・研究方法として比喩作成課題を採用。 ○日本語学校、大学の予備教育の教育機関に所属するアジア系の学習者130名。中国74名、台湾23名、韓国32名、タイ1名。	
状況的学習論	西口光一 (1999)	「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」
	・行動主義の学習観から認知主義の学習感への転換を概観。 ・状況的学習論の成立と、正統的周辺参加の概要。 ・日本語教育への応用の可能性を探る。	
作文	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」
	・協働学習の授業形態を、作文指導におけるプロセス・アプローチの中に採り入れ、修辞的言語操作の学習指導を行った実践報告。 ・学生の意識調査、授業観察、教師の内省から検討 (1)学生は協働推敲を意義あるものとして自覚している。 (2)協働推敲を通して学生は、文章構成法と推敲の要点を明確に意識するようになった。 (3)書く力は書くことによってこそ伸びるという信念を抱いている学生が多い。	
ジグソー	松山安雄 (1988)	「子ども同士の学び合い、教えあいージグソー学習法についてー」
	・ジグソー学習法の長所と導入の必要性を間接にまとめてある。 ・日本語教育ではなく学校教育の観点から協同によるジグソー学習法が有効であると主張。 ・エキスパートグループを「カウンターパート・グループ」と呼んでいる。 ・成績向上の例として蘭の研究を紹介している。	
2000年		
作文	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」
	・アジア系の中級クラスの学習者を対象にピア・レスポンスを実践。 ・活動記録から、アジア系学習者でも十分に活動できることが明らかになった。	

	・欧米系の学習者との差は見られず。 ・分析データは３０分間のテープ録音を文字化したもの。 ・「話題の種類」と「発話のターン」について分析。 ・学生の個人要因がマイナス要因となった点が今後の課題となる。 ○拓殖大学留学生センターの中級の学生。中国と韓国の学生。他にスイスとアルゼンチンから一人ずつ。	
作文	池田玲子（2000b）	「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」
	・ピア・レスポンス推敲、教師フィードバック推敲、自己推敲の三つの方法の比較。 ・教師評価を最も向上させたのはピア・レスポンス。 ・学習能力別のグループで上位グループではピア・レスポンスの効果が確認できたものの、下位グループでは教師フィードバック推敲の方が効果的。 ・教師フィードバックの方が学生に多くの推敲する機会を与えるが、PRの方が推敲可能なフィードバックを与えている。 ・課題としてはフィードバックのあり方の検証。 ○対象は日本語学校の中級学習者30名でアジア系。レベルは中級。中国23名、韓国5名、台湾2名、年齢は22-38までの男性6名、女性24名。	
状況的学習論	川上郁雄（2000）	「転換期の日本語教育」
	・新たな言語教育観の転換についてマルチリテラシー、状況的学習論などの視点から捉える。 ・日本語教育では転換期にあることを述べ、「目的論の不在」があるという問題点を挙げている。 ・東北大学の留学生を対象にした「日本事情」の授業の実践報告。テーマ設定、観察、調査、インタビューなどを行う調査型の実践。 ・言語教育観の転換を迎え、日本語教育でも多民族化・多文化社会に生きる人間に必要な言語能力、いわば「メタ言語能力」を含む能力を育成する言語教育の構築へ転換するべきと主張。	
読解	舘岡洋子（2000）	「読解過程における学習者間の相互作用－ピア・リーディングの可能性をめぐってー」
	・①仲間と学ぶ、②読みの結果でなく「過程」そのものを共有する、という要素を含んでいる「ピア・リーディング」が読みの学習の上で重要な二要素である。 ・ピア・リーディングの有効性として、①学習者が他の学習者から直接に知識や方略が学べる、②	

	①をきっかけとして自己と異質の他者に出会い、事故を見直す機会が与えられ、自律的学習が促進される。 ・少人数で専門性の高いテキストの読解を行うという場面では大変有効である。 ・同じ母語、共通の文化背景を持った仲間であることも実施しやすい面を持っている。 ・非常に時間をくうのですべての読解授業で実施するわけにはいかない。 ・自律的な読みの学習としてピア・リーディングが有効であることを論じた。 ○英語を母語とする上級学習者2名。	
作文	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ー韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動をとおしてー」
	・韓国人中級学習者25名に、母語によるピア・レスポンス活動を韓国の大学で3ヶ月間実施し、それが推敲作文にどのような影響を与えるのかを調査。 (1) PR後の推敲作文はテーマやグループメンバーが違っても大きな変化はない。 (2) PRは文法や語彙などの表面的な推敲だけではなく内容面の推敲にも良い影響を与えている。 (3) 作文の書き手と読み手のインターアクションによる協力的で創造的な学習がなされていた。 ・以上のような効果が中級学習者に見られたのは、ピア・レスポンスを母語で行ったことが関係していると考えられる。	
協働学習	和田綾子 (2000)	「海外大学の短期体験型日本語学習プログラムー地域共同のプロジェクトワークの試み
	・日本人学生をパートナーにした協同プロジェクトワークの報告。 ・地域の協力なしではプロジェクトの成功はなかった。 ○トルコの国立大学、日本語教育学科4年生のうち成績優秀者6名（男性3名、女性3名）レベルは中上級程度。	
2001年		
状況的学習論	小澤伊久美 (2001)	「教師教育展望―状況的学習論の視点からー 」
	・教師が身に付けるべき専門性についてのより具体的な研究が必要であり、教育学の分野で佐藤らが進めている研究は、日本語教育の分野に応用するためには実験対象の選択法など検討を要する点があるものの、方法論として活用しうるものであることを指摘。	

	・状況的学習論と従来の学習論を概観 ・「教師教育」において、日本語教育でも状況的学習論が促進するような「知識の注入型」教育から「実践の中での」教育へという方向転換はすでに始まっている。 ・「教師の専門性」があいまい。 ・何かモデルを型として自らにあてはめ矯正する形で内省しようという傾向がある。 ・互いの知見から協同で学びあうという素地ができあがっていない。	
作文	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－」
	・PR後の推敲時にどのような推敲を経験しているのか。 ・対象は日本で学ぶ研究留学生。授業担当者2名。レベルは上級から超上級。 ・教師FBとPRでは推敲の種類が大きく異なるのはインターアクションの有無にその原因がある。 ・インターアクションが効果的に行われるにはある程度の言語能力が必要。 ・順序としてはPRの後に教師FBが約束されていることが重要。 ・教師FBとPRの組み合わせが重要。 ・情意、教室風土、ビリーフなどの影響によってPR後の推敲やPRの効果が変化することが考えられる。 ・学習者情意に焦点を当てた調査を行う必要がある。 ○日本語上級学習者（研究留学生）。人数不明。	
協働学習	下平菜穂 （2001）	「実践共同体としての日本語クラスに関する一考察 」
	・1週から15週までは構造シラバス、16週から19週はプロジェクトワーク形式の授業。 ・授業分析から学習者が互いに支援し合っていることがわかった。 ・しかし、データがすべて教師がいる場面であるという問題があった。 ・学習者が2人だけだったので、例えば上級者などの熟練者との関係などがわからなかった。 ・研究では、学習者同士の活動の意味づけや役割の交渉の過程が見えてこなかった。 ○初級日本語クラス。ブラジルと中国からの国費留学生2人。2人とも30代はじめの女性で、教員研修生。	
ジグソ	田中康之 （2001）	「実践記録　中学校歴史的分野「江戸幕府の成立」におけるジグソー学習法の試み」

ー		
	・学校教育での実践。教科は社会科 ・生徒の学習意欲、生き生きとした学習活動、各自が自己の特性を生かした学習のまとめができたことが成果として報告されている。	
学習者主体	細川英雄 (2001)	「問題発見解決学習と日本語教育」
	・日本語運用能力の向上のための総合的な言語活動の一つとして問題発見解決学習を位置づけ、この考え方と方法について検討する。 ・問題発見解決学習の目的と意義について述べる。	
言語習得	宮崎里司 (2001)	「外国人力士の日本語習得と学習ストラテジー:社会的ストラテジーを中心として」
	・外国人力士の日本語習得過程を、社会的ストラテジーを中心に検証した研究。 ・データは相撲関係者へのインタビューの文字化資料。 ・「学習動機」「社会文化情報（相撲教習所）」「日本人ネットワーク」「日本語に浸る環境」が大きな特徴。	
2002年		
作文	池田玲子 (2002)	「第二言語教育でのピア・レスポンス研究ーESLから日本語教育に向けてー」
	・ピア・レスポンスの展望論文。 ・ピア・レスポンス研究をESLを中心として概観し、日本語教育におけるピア・レスポンスの研究も検討した。 ・大きく四つの焦点の基づく研究である。 ①「作文プロダクトに見られる活動効果」②「対面の口頭によるインターアクションのプロセス」 ③「「学習者の文化背景と活動の実際」④「新たなピア・レスポンスの研究方向性」 ・外国語作文教育の歴史的変遷についても簡単にまとめられている。	
書評	岡崎 眸・池田玲子 (2002)	「書評 Ohta,A.S.著「Second Language Acquisition Processes in the Classroom」--学び手の視点からの第二言語発達過程 」
	・『教室における第二言語習得過程の研究』の書評	

作文	大塚望 (2002)	「記述後の活動「ピア・レスポンス」－初級後半日本語学習者の場合－」
	・分量、内容、構成、時間、質問シート、アンケートから分析。 ・学習者は多国籍7名の初級後半。 ・全体的に初級後半では特にPRでは利点とされるインターアクションなどの側面で難しいのではないかと言えるが、活動自体の効果は有効である。 ○学習者は7名。1名を除いて、すべて初級後半レベル。（韓国、ベトナム、ネパール、イラン、ブルガリア、フランス）	
作文	駒田朋子 (2002)	「協同訂正で作文はよくなるか」
	・協同訂正によって作文がよくなったかどうかを形態上の変更の改善率という点から検討する。 ・576箇所の書き直しのうち6割が「改善」、4割が「非改善」であった。 ・作文の推敲という点からは効率的とは言えない数字であるが、話し合いと書き直しとの関係をみると、学習者は話し合いで言及された箇所以上に言及されていない箇所を書き直している。 ・作文の推敲という点では効率的な活動とはいえないが、自分の作文を見直し他の表現を探ろうとする態度が協同訂正によって生み出されたことが明らかになった。	
言語習得	宮崎里司 (2002)	「外国人力士の日本語習得:言語管理と自然習得 」
	・外国人力士の言語習得の研究 ・「教師管理、学習者管理、管理者不在」の三つの管理タイプに加えて、「フォーマリティー」、「ミクロ・マクロ」がある。 ・論文では外国人力士の「社会的ストラテジー」と「リソース」の関係に焦点を当てている。 ・「構造化リソース」と「非構造化リソース」 ・外国人力士が使うリソースを「メディアネットワーク」と「会話行動ネットワーク」に分類。 ・日本語を習得する上での言語管理者は存在しないが、常に目標言語に漬け浸された、理想的な習得環境が提供されていた。	
2003年		
作文	池田玲子 (2003)	「ピア・レスポンスを取り入れた日本語作文指導」

	・ピア・レスポンスの具体的な活動例が主にレベル別にまとめてある。 ・ピア・レスポンスの概略。 ・ピア・レスポンスの利点と批判点、および留意点がまとめられている。 ・留意点としては①どのタイプのインターアクションにするか。②プロセスのどこで行うか？回数は？③グループ編成をどうするか？④教師フィードバックはどこでどのように行うか？	
作文	影山陽子 (2003)	「ピア・レスポンスのインターアクションに対する教師フィードバック」
	・コーチングの知見を取り入れ、教師のフィードバックを分析。 ・学習者のインターアクションの部分を取り上げたコメントの方が、総括コメントよりもコーチング・カンバセーションになっている。総括コメントではティーチング的な評価をしている。 ・それらは無意識に行われ、そこにピア・レスポンスを導入する教師の期待が反映されている。 ・複数の教師が授業に関わった。学生１～2人に対し教師1名 ○都内にある国立大学で学部留学生向けに開講された作文クラスの学生。レベルは初中級から上級。国籍不明。人数不明。	
読解	舘岡洋子 (2003)	「読解授業における協働的学習」
	・ピア・リーディングの実践。 ・活動を通して、自分の考えを変えたり、読みに広がりが出てきた。そして情意面でも有効であることが示唆された。 ・しかし、人数と時間の制約がある。 ・仲間の役割として知識・方略などのリソース、読みのモニターの二つがある。 ・課題として「協働学習の形態」、「他者の役割」ついて見当が必要。つまり、協働で行わない場合との比較。また「話し合いの頻度と学習の関係」についても見当の必要あり。 ○対象は中級から上級の17名。（日本語能力試験2級から1級のレベル）母語は中国語6名、ロシア語4名、タイ語3名、ドイツ語2名、韓国語2名。	
2004年		
ジグソー	有田佳代子 (2004)	「日本語教員養成入門科目におけるジグソー学習法の試み」
	・日本語教員養成入門科目の授業で協同学習の学習法の一つである「ジグソー学習法」を導入し、	

	受講者の書簡文の分析から情意的機能への動機付け、学習内容理解の深化、「責任」意識による学習意欲向上等の効果が観察された。 ○2002年後期（受講者20名。うち留学生2名、社会人学生5名）2003年度前期（受講生24名。うち留学生5名、社会人学生1名）	
作文	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・レスポンスの活動の概略。 ・ピア・レスポンスが協働学習の書きの学習に位置づけられることについて、従来学校教育で行われてきたグループ学習や協働学習とはどのような関係にあるのかを検討する。 ・外国語ピア・レスポンスに関するこれまでの研究からこの活動の特徴をまとめる。 ・相互助言活動に学習方法がどのような意義をもつのかについて述べる。	
スピーチ教育	井之川睦美（2004）	「口頭表現授業におけるスピーチ教育の実践－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－」
	・スピーチ準備段階でピアレスポンスを導入。 ・聞き手の活動を活性化させるため相互評価を導入。 ・自己評価からは聞き手を意識した気づきが観察された。 ・教員によるフィードバック方法の検討が必要。 ○学部1年生4名、3年生1名、研究生1名で、3名は1年間の短期交換留学生。国籍は中国6名、台湾1名、アメリカ1名、スロベニア1名。専門は、教育学部4名、社会情報学部1名、工学部1名。日本語能力にはばらつきがあり、口頭能力においては中上級から上級レベルと考えられる学生が混じっている。	
読解	駒田朋子・津田彰子・大西涼子・亀井文馨（2004）	「読解授業における協同学習の導入－中上級日本語コースでの実践－」
	・南山大学留学生（中上級）を対象に読解の協働学習を実践。3回に分かれるが、１、2回はペア、3回目は3人のグループで実践。概ね効果的な反応であり、学習効果が見られたが、理解不足などの課題も残った。 ・教師は1名ではなく２、3名で行われた。 ○対象は中上級の学習者。人数は不明。国籍はアメリカ合衆国、インドネシア、タイ、中国、台	

	湾、韓国、オーストラリアの計７カ国。	
教師の役割	小池真理 (2004)	「学習者が期待する教師の役割－半構造化インタビューの結果から－」
	・学習者が期待する教師の役割について半構造化インタビューにより調査。 ・調査の目的は「初級の学習者は教師に対してどのような役割を期待しているか」、「初級の学習者は学習者自身の役割をどのように捉えて、教師の役割を期待しているのか」の2点。 ・調査方法は半構造化インタビューを行いKJ法により分析が行われた。以下の表はインタビュー調査をまとめた結果である。 ○学習者はゼロ レベルスタートの学習者の国立大学に通う留学生 ○学習者の出身国は１９カ国。被験者は全員で２６名で、男性１８名、女性8名。	
読解	舘岡洋子 (2004)	「対話的協働学習の可能性　－ピア・リーディングの実践からの検討－」
	・「ピア・リーディング」という活動によって、個人的活動とみなされがちな読解活動を仲間との社会的活動として位置づけなおし、「対話的協働学習」の可能性を検討する。 ・ピア・リーディングにおけるピア（仲間の学習者）の役割および対話による協働学習の意義について検討する。 ・内省する時間を持つことが重要であり、内省にもは慮したデザインを工夫する必要がある。 ・「学習者」を中心として「対象」「他者」「自己」の三角形が結ばれる。この三者が一体となってこそ協働的な学びは促進される。 ・「評価」をどうするか、対話的協働学習に不向きな学習者もいるのではないか、教師のビリーフと学習者のビリーフが合わないときはどうするのかという課題が残る。	
作文	得丸 智子 (2004)	「作文交換活動で日本人大学生と留学生が共に活動する意義 」
	・作文交換活動で進行する「日本人大学生／留学生と交流すること」に関する心理過程を把握するため、質問紙調査を実施し、因子分析を行った。 ・対象は日本人大学生100名、留学生71名。 ・因子分析の結果、「日本人／留学生を越えた普遍的関係親密感」、「日本人／留学生イメージの柔軟性」、「視野の拡大」の3因子を抽出。 ・分析の結果、「日本人／留学生を越えた普遍的関係親密感」体験の機会となり得ることが判明。 ・日本人大学生と留学生が共に活動する意義があると言える。	

協働学習	牧 かずみ （2004）	「協働で作る授業の実践--学びの共同体としてのクラス 」
	・英語教育の実践報告 ・ペア、グループの活動を取り入れた授業 ・自由記述による所感文をデータに分析 ・「グループ作業」「英語使用」「シャドーイング」「単語テストのやり方」 ・学習者には受け入れられていた ・対象者は明確ではない ・研究方法に不備あり。	
状況的学習論	朴金秋 （2004）	「状況的学習論から見る東アジア留学生のネットワークの構築-短期留学生3名に対する縦断的調査をもとに -」
	・韓国、中国、台湾（すべて女性）の短期留学生へのインタビュー調査から、彼女たちがどのようなネットワークを形成していくのかを状況的学習論の観点から考察。 ・価値観によって形成されるネットワークのタイプが異なることが窺えた。 ・ネットワーク形成の主要な場が大学に傾いているのは大学側の支援サポートがあるためである。 ・留学生が一つの学習主体であり、学習主体の自己認識とその変化が多様なネットワーク形成と発展の過程で顕在化される。	
作文	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ーマレーシア人中級日本語学習者の場合ー」
	・日本語でも母語でもPRで取り上げられた話題で最も多かったのが、内容に関する話題。 ・日本語でも母語でもPR後で行われた推敲の9割が表面的な推敲であり、内容は取り上げられなかった。アドバイスが具体的でないことが原因。 ・PRの影響によって7割が推敲前よりよくなった。 ・教師の役割を明確にした方がよいという提言。 ・学習者の文化的背景、ビリーフ、仲間への意識に関する情意的要因を分析する必要性あり。 ○日本の大学に在籍するマレーシア人留学生5名。中級学習者。	
学習者主	古屋憲章 （2004）	「協働的コミュニティーの設計、運営者としての日本語教師ー私にとって総合活動型日本語教育とは何かー」
	・「総合活動型日本語教育」における教師の役割について、Sという人物との対話を通して考えて	

体	いく。	
作文	矢高美智子 (2004)	「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」
	・L2作文産出過程のうちプランに注目し、プランでのL1の使用は有効か、またプランでのL1使用は、L2作文の質にどのような影響を及ぼすかをレベル別に検証。（中上級と上級学習者） ・実験の結果、L1使用使用の影響、効果はレベルにより異なることが明らかになった。中級ではプラン作成にL1が有効であり、作文の内容生成にはL1が有効なストラテジーであることが明らかになったが、作文の質には影響を及ぼさなかった。 ・一方、上級では、プランでのL1使用の有効性はなく、作文ではL1のプランをもとに書かれた作文はL2のプランをもとに書かれた作文より「統一性」が劣り、プランでのL1使用はよい影響を及ぼさなかった。 ・対象は中級日本語学習者34名と上級日本語学習者21名。	
2005年		
聴解	市嶋典子 (2005)	「聴解活動における協働　－語彙拡大の視点から－」
	・教室参加者（教師、学習者、実習生）の相互行為を分析し、聴解の実践において、どのような協働学習が行われたかを考察する。 ・手続き、分析方法などが不十分で具体的にどのような「協働」が行われたのかは不明。 ○対象クラスは早稲田大学別科　聴解６A。しかし、人数、属性は不明。	
学習者主体	牛窪隆太 (2005)	「日本語教育における学習者主体－日本語話者としての主体性に注目して－」
	・デューイやロジャーズなどの教育学の知見を基に「学習者主体」とは何かについて論じている。 ・「教室－学習者」間での主体性ではなく「日本語－学習者」間での主体性を問題とするべきであると論じている。 ・学習者の考えを日本語を結びつけることが重要。 ・教師が提供し、そこに学習者が参加することで達成される。 ・しかし、具体的な考察が課題として残されている。	
教師	梅田康子 (2005)	「学習者の自律性を重視した日本語教育コースにおける教師の役割－学部留学生に対する自律学習コース展開の可能性を探る－」

の役割	・教師の役割には場面別に見てどのような役割があるのかについて梅田（2005）はクラントン（2003）を参考にまとめている。ここでは場面別の他に学習者の学習環境が「他者決定的」、「自己決定的」、「相互決定的」なのかという基準も入れている。 ・ここで挙げられている役割としては「専門家」「計画者」「教授者」「ファシリテーター」「情報提供者」「学習管理者」「モデル」「メンター」「共同学習者」「改革者」「省察的実践者」「研究者」がある。 ・梅田（2005）は学習者の自律性を高める教育のあり方と教師の役割について、成人教育の枠組みから検討した。その結果、教師が「教授者」「ファシリテーター」「学習管理者」「改革者」の役割を教室や教室外で担っていくことが重要ではないかとの結論に至ったとしている。	
作文	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・ティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み－」
	・大学初年次の言語表現科目で異分野の教員間の協働と、学習者間の協働活動の双方をコースに組み込んだ実践。 ・アンケートにより一定の学習効果は見られたものの、掘り下げをどうするか、効果の維持をどうするかについて課題が残った。 ○対象は東京海洋大学の学生300名。大多数が日本語母語話者だと思われる。	
正統的周辺参加	倉本充子（2005）	「正統的周辺参加としてのICT活用国際協同学習」
	・PCを利用した国際的な学習プロジェクトを正統的周辺参加の視点から、その意義を考察している。	
協同学習	関田一彦（2005）	「協同教育と協同学習」
	・協同教育、協同学習、グループ学習の関係について論じた。	
協同学	関田一彦・安永悟（2005）	「協同学習の定義と関連用語の整理」
	・「協同、協調、共同、協働」というように用語の使用が混乱しているので整理する。	

習		
作文	田中信之 （2005a）	「推敲に関する講義が推敲結果に及ぼす効果
	・日本語学習者（上級）30名を対象に二つの異なる条件（推敲に関する講義を受ける群、推敲に関する講義を受けない群）を設定し、作文を推敲させた。 ・講義内容は、作文の内容・構成の推敲を促すための推敲基準を示すもの。 ・①2群ともに作文の量的変化がなかった。②講義あり条件の方が質的変化が大きい。③２群ともに誤用率の変化がなかった。④講義なし条件の作文評価が向上し、講義あり条件は作文評価に変化が見られなかった。 ・作文の質的変化を大きくさせたが、作文評価は向上させなかった。 ・講義の効果は認められるが、講義内容および方法は再検討する必要がある。	
作文	田中信之 （2005b）	「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－」
	・中国人学習者１８人を対象にピアレスポンスを取り入れた作文授業を行い、その結果に基づき、ピア・レスポンス活動の改善策を検討する。 ・ピア・レスポンス活動の改善策として①話し合いの方法を取り入れること②導入法の充実を図ること③教師の介入を多くすることの三つを提案。 ○留学生別科に在籍する中国人学習者18名。日本語のレベルは中級レベル。JLPT2級レベル。全員が日本の大学・大学院に進学を希望する者。18名の中に香港、台湾の出身者は含まれていない。	
学習者主体	細川英雄 （2005）	「学習者主体とは何か　－日本語教育における学習者主体と協働の意味－」
	・教師中心→学習者中心→学習者主体へという日本語教育の流れを検討しつつ、学習者主体とは何かということを考える。	
作文	山本真紀代 （2005）	「初級段階におけるピア・レスポンスの試み」
	・初級後半の学習段階の学習者を対象にピア・レスポンスを実践。 ・日本人にも参加してもらって行ったピア・レスポンスの分析。 ○前半4回28名。後半2回は前半の学生と英語を勉強している日本人学生6名。どちらも20代の男	

	女。（台湾の男子学生1名のみ30歳）台湾M5名、台湾F6名、香港F1名、韓国M2名、韓国F4人、中国F2名、タイM3名、タイF2名、カンボジアM1名、ベトナムF1名、インドM1名。	
2006年		
協働学習	大西博子（2006）	「日本語教育における協働的実践研究の可能性－言語能力観・教育観の捉えなおしの観点から－」
	・筆者を含めた4人が実習に向けて協働的に活動する中で特に互いの言語教育観について議論を交わしていく様子を記録。	
協働学習	木谷直之・前田綱紀（2006）	「外国人日本語教師と高校生ボランティアの協働による素材収集型交流活動の意義－高校生ボランティアの気づきに注目して－」
	・「素材収集型」交流活動に参加した高校生ボランティアへのアンケートから①異なる視点の存在に気づき、新たな意味や価値を見出すことができた。 ・②インターアクションを楽しみながらコミュニケーションについて新たに発見することができた。 ・③「構成主義に基づく学習」を体験することができた。 ・外国人教師側のデータがないのが課題。 ○2004年度「米加英研修」は16名の研修生と14名の日本人高校生が参加。2005年度の「大洋州研修」は39名の研修生と39名の高校生が参加。	
作文	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」
	・レポート作成活動に「日本人との話し合い」「ピア・フィードバック」の二つの活動を導入。 ・完成レポートと学習者の振り返り文をもとに論じ、結果的に有効であることがいえる。 ・学習者は17人（多国籍）	
読解	近藤有美（2006）	「学習者の能動的参加を目指した上級読解授業の試み」
	・授業への学習者の能動的参加を促すためにインフォメーションギャップを利用した読解の授業。 ・対象者はJLPT１級以上の上級学習者で、国籍は多国籍。主に東アジア出身。 ・内容理解においては、グループワークを通して個人の読みを深めていく様子が確認された。 ・学習者の能動的参加が見られた。	

教師の役割	鈴木秀明・松本順子（2006）	「論文作成支援活動における日本語教師の役割を考えるーラウンドテーブルのフィードバックをもとにー」
	・鈴木・松本（2006）はアカデミック・ライティングの指導の実践の中で教師の役割についてまとめている。そこでは教師に求められるものとしては、コースデザインや指導法を体系化すること、指導内容や指導方法の効果を考え、これらの小さな積み重ねがどのように循環（スパイラル）していくかを考えること、デザインした指導内容や指導法を実際に教育現場で日々積み重ねて行うことの三点が挙げられている。 ・そして鈴木・松本（2006）はアカデミックライティング指導における教師の役割を学習ステップの流れからさらに細かく説明している。それは以下の(１)～(５)である。 ・(１)コース開始時に、学習者に到達目標を提示する。(２)コースデザインや指導内容、指導法を設定する。(３)日々小さいことを根気良く指導し、積み重ねる。(４)目標到達時に、学習者に達成感を持たせ。る(５)コース終了時に、学習者に達成度を評価させる	
作文	武田知子・得丸智子（2006）	「作文交換活動における韓国人大学生の異文化理解 」
	・2004年、韓国人大学生34名、日本人大学生42名の作文と感想文が分析対象。 ・韓国で日本語を勉強する学習者が日本人大学生との作文交換活動を通して、異文化理解が進んだかを検証。 ・認知面、感情面、行動面で異文化理解の様相が見られ、学習者は相違点よりも共通点に着目していた。	
読解	舘岡洋子（2006）	「読解授業における教師主導と協働的学習　ー二つのアプローチから協働の教室デザインを考えるー」
	・「教師主導による読解授業」と「協働による読解授業」と呼ばれる対比的な二つのアプローチによる授業を比較検討。 ・予習が不十分な学習者がいると支障をきたす。 ・リーダーシップをとる学習者がいないと発散的になる。 ・「ソロ」、「インターアクション」、「変容（変容を受け入れ、認め合える共同体の生成）」の三つが改善へ向けた授業デザインのステップとして重要である。 ○留学生別科の学習者20名。ロシア６、韓国６、タイ２、ノルウェー１、ウズベキスタン１、ブルジア１、ドイツ１、中国１、台湾１。	

作文	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－」
	・話し合いの問題点 1）教師への依存度の高さ（自律性の低さ）2）個性の差異、3）日本語能力の制限 ・活動の導入方法、教師の介入方法、母語の利用方法を考える必要がある。 ○留学生別科に在籍する中国人学習者19名。日本語能力は中級レベル（JLPT2級程度）。全員が日本の大学・大学院に進学を希望する者。香港、台湾の学習者は含まれていない。	
協働学習	栃木英子（2006）	「「協働型ジャーナル・アプローチ」の試みーにほんご・わせだの森「日記グループ」での実践を通してー」
	・ジャーナル・アプローチによる実践研究。 ・ジャーナルの発表を通して語彙・表現の定着率が高まる効果が見られた。 ・学習者の自信が高まった。 自己評価が学習動機を高めることにつながった。 ○地域実践クラス学習者2名と筆者が参加。	
作文	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ー」
	・初期のピア・レスポンスにおいて、日本語能力にかかわらず読み手、書き手という役割意識があり、両者にはアドバイスの伝達・受容という一方向的な関係が観察されるが、後に双方向の活動に変化していく。 ・活動の推移とともに発話機能がアドバイスの授受から「意見」、「反論」、「説明」、「補足」などへ変化した。 ・活動の積み重ねによって、支援の方向は一方向から双方向へと変化し、読み手の日本語能力が書き手より低い場合であっても、対等で相互支援的な関係に基づく対話生成の過程が展開。 ・対象は中級学習者5名（中国語母語話者）で、日本語学校の就学生。 ・課題として、多様な学習者の場合や様々な話題を選択する可能性があるクラスでの試行の分析が必要。 ・言語的制約を軽減すると言う意味で、ピア・レスポンスを第一言語で行った場合と比較することも考えられる。 ○名古屋の某日本語学校の中国人母語話者の学生。5名。18-25歳。学習目的はすべて大学進学。レベルは中級。男性2人、女性3人。	

作文	原田三千代（2006b）	「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響－教師添削との比較－」
	・ピア・レスポンスが中級学習者の自己推敲にどのような影響を与えるかを考察。 ・ピア・レスポンスは作文の内容的側面に、教師添削は言語形式的側面に有効に働くことが示唆。 ・学習者の自己推敲においては、ピア・レスポンスは内容的側面に有効で、言語形式に対してもマイナスの効果が見られなかった。 ・教師添削は言語形式に対する効果が減じていた。 ・教師添削とPRとの比較において、学習者自身の推敲に対してピア・レスポンスがより有効に働くことを意味し、教師添削が内化されにくいことを示唆している。 ・作文の種類の統一が必要（例えば意見文だけに）がある。 ・振り返りの時間を確保する必要がある。 ○名古屋の某日本語学校の中級日本語学習者10名。中国語母語話者8名。韓国語母語話者2名。	
協働学習	平野美恵子（2006）	「多文化共生志向の協働型日本語教育実習における実習生間の関係性－準備期間3ヶ月の話し合い分析－」
	・初期は「知らない者」が「知っている者」から受動的に受け入れていたが、中期以降は「知っている者」の情報を「知らない者」が即座に利用し新しいアイデアを生み出した。 ・個人のリソースから全体へのリソースとなっていった。 ・発話連鎖をより包括的かつ体系的に分析し、話し合いの展開の様相を縦断的に観察することで、実習生間の協働体制構築の過程を探ることが必要である。 ○日本語教育実習に参加した院生9名（日本５・韓国１・台湾２・中国１）	
作文	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－」
	・学習者４名を対象にピア・レスポンス語の動機付けについて調査。 ・ピア・レスポンスの意義は認めつつも、心では教師の指導を望んでいる。 ・教師指導のあり方が今後の課題となる。 ○フィリピン、ネパール、ミャンマー、中国の学生４名	
協働学習	元田静（2006）	「協働的活動にかかわる日本語学習者の情意的・社会的変数－自尊感情・雰囲気・モラールを中心に－」
	・情意的観点からは自尊感情に着目し、また社会的観点からはグループの雰囲気およびモラールに	

	着目して、これらの要素が協働的学習の成功にどのように関わっているのかを、実際の日本語授業における学習活動を通して探索的に検討する。 ・いかに学習者を活動に責任を持って積極的に学習課題に関わらせることができるか、教師がどのような心理的準備段階を用意すればよいかを考えることが肝要。 ・グループでの振り返りの時間の確保が必要。 ○日本語学習者22名。（中国17名、台湾2名、タイ2名、韓国1名）レベルは中級から上級。	
2007年		
読解	易暁莉 （2007）	「中国における読解授業の現状とピア・リーディングの試みー上級学習者を分析対象にしてー」
	・教師主導型、受身の学習が現状の中国の読解授業にピア・リーディングを取り入れた。 ・その結果、主体的な学習、学習者が読みの過程を共有していることがわかった。 ・学習者同士でも言語知識の学習を実現していることが明らかになった。 ○＜読解授業の現状＞ 読解授業の担当教師 （大学１２校、１６名/高校１５校１５名）学習者２０名（上級１０名、中級１０名） ○＜ピア・リーディング＞ 大学専攻１２名（上級８名、中級４名）日本語学校の学習者６名（中級） 日本語学校の非常勤講師２名（上級）	
協働学習	池田広子 （2007）	「批判的ふり返りによる聴き手の学びー日本語教師の協働的ふり返りの可能性ー」
	・日本語教師研修を考える第一歩として「自己の実践を徹底してふり返ること」により、どのような教師の力量を積み上げていくことが可能かについて追求した。	
作文	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」
	・母語話者（ＮＳ）である日本人学生と日本語母語話者（ＮＮＳ）である留学生が参加する文章表現のクラスにおいて、ピア・レスポンスを行い、発話機能とそのプロセスの分析を行った。 ・NSがスムーズな展開の方向付けを行う一方、テキストの記述を手がかりに、NSとNNSがともに話し合い活動を管理している。	

	・両者は相互理解を目指し、意見交換をしている。 ・情報交換が語彙情報に偏る傾向があるものの、それが知識形成、作成する文章の内容深化につながる可能性がある。 ○上級レベルの中国人留学生5名と日本人学生5名。	
協働学習	大竹啓司 （2007）	「中級クラスにおける協働学習のアクション・リサーチ」
	・協働学習のアクションリサーチ ・条件つきで協働学習の有効性を確認。 ・条件とは教師のサポート。 ・教師の介入に対する学習者の意識は２分されていた ○国際交流基金バンコク日本文化センター日本語部。レベルは中級。国籍はタイ。	
作文	小笠恵美子 （2007）	「初級レベルの作文授業における協働学習に向けた試み」
	・作文の実践から、初級レベルも協働的な学習が可能であることを報告。 ・協働的な活動に意義を感じさせることが肝要。 ○授業参加者は10-12人。基礎コースの学習者。留学生。中国3人、バングラディシュ1人、イラン1人、パキスタン1人、タイ1人、ラオス1人、ネパール1人、アメリカ１～3人。大学院進学志望者3人、大学学部進学希望者6人、大学学部在学中１～３人。	
作文	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」
	・四技能の育成を目的としたアカデミック・ジャパニーズの実践報告。 ・生教材を通して、読解、作文、発表の三分野からなる授業を行う。 ・作文の授業でピア・レスポンスを実施しZPD（最近接発達領域）を活性化させ内化させることを図った。 ・グループの編成、準備、時間短縮の課題あり。 ・スキャフォルディング（足場づくり）が起き、学習者の動機づけが高まった。 ○前期は19名、後期は12名。中国語母語話者の留学生。大部分は上級レベル。少数の中級学習者。	
教師	顔幸月・渡部倫子・小林明子・	「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性　―日本語専攻の場合―」

イメージ	縫部義憲 （2007）	
	・日本語学習者はどのような日本語教師を望ましいと考えているのかを教師の行動特性の観点から解明することが目的。 ・「Ⅰ学習者への配慮」「Ⅱ専門家としての今日職歴」「Ⅲ日本語教師の専門性」「Ⅳインターアクションへの配慮」 ・1年生は日本語教師に最も多くのものを求めている。 ・2年生以降ではすべての因子が下降している。 ・（1）継続して下降するもの（「Ⅲ日本語教師の専門性」） ・（2）3年生で上昇するもの（「Ⅰ学習者への配慮」） ・（3）4年生で上昇するもの（「Ⅱ専門家としての教職暦」「Ⅳインターアクションへの配慮」）	
協働学習	佐藤慎一 （2007）	「協働でのコミュニケーションを支援するシステム」
	・協働学習における参加者同士のコミュニケーションを促進するため、主に、SNSとWebアルバムで構成されるシステムを構築し、実際の国際協働プロジェクトにおいて活用した。システムは活発に活用され、体面でのコミュニケーションを保管するようなやり取りも観察された。 ・ソーシャル・ネットワーキング・サービスの利用、デジカメデータの共有。 ・システムは活発に活用された。 ・相互理解の深化が見られた ・客観視が見られた。	
協働学習	澤邉 裕子 （2007）	「日本語教育と韓国語教育の協働による日韓交流活動－高校生を対象とした実践の事例から－」
	・日韓の高校生の手紙のやり取りを分析。	
協同学習	杉江修治 （2007）	「私的協同教育史」
	・筆者の協同学習、協同教育の歴史についてのエッセイ的な文章。	
作文	田中信之 （2007）	「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－」

	・話し合いの言語とグループ編成をどうするかという問題意識から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。 ・ビリーフとは（beliefs）「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」 ・対象は北陸大学留学生別科に所属する大学生12名。ほとんどが中国出身で、残りは韓国1名、ロシア1名である。 ・分析資料はインタビュー調査のトランスクリプト。 ・結果 ⇒話し合いの言語について 日本語、学習者の母語、どちらとも言えないに分かれたが、筆者は話し合いの言語は日本語にし、使用の意義を説明した上で、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ために、十分な話し合いが必要。 ⇒グループ編成について 池田（2001）の提案に従い、教師がグループ編成を行うのを基本とする。教師が決定するグループ編成にもバリエーションがあるので、それを活用する。グループ編成だけではなく、グループを育てるという「社会的関係性の構築（学習環境作り）」の支店も重要。	
作文	田畑理咲（2007）	「ティーチングからコーチングへ　－日本語教育への応用に関する一考察」
	・学習者の自律学習を最終目標とする日本語教育においても、近年、学校教育現場等で注目されている「コーチング」は効果が期待できる。 ・学習者の言語レベルが低い場合には「ティーチング」から始め、徐々に「コーチング」の比重を大きくしていかなければならない。 ○中国人留学生（女性）。上級。人数は不明。おそらく2名。	
協働学習	土屋真理子（2007）	「教師と学習者がデザインする協働型授業に向けて－選択日本語クラスにおける取り組みから－」
	・日本語学校の上級選択日本語クラスを対象に行った実践報告。 ・教師と学習者が共に授業設計を行い、共に話し合いを重ねながら学習を進める協働型授業の過程で、学習者の学習に対する意識がどのよう変化していったかについて。 ・また、教師の役割はどのように変わっていったのかについて。 ・ビジターの視点からの分析が欠如している。	

	・学習の評価が教師のみであった。 ○拓殖大学日本語学校の上級選択日本語クラスが対象。暮らす人数は9名。レベルは上級。中国３、台湾３、モンゴル１、トルコ１、フィリピン１．全員進学希望。	
作文	原田三千代（2007a）	「作文の変化にピア・レスポンスがどのように関わったか　－中級学習者の場合－」
	・活動の前後で作文がどのように変わったか。 ・作文の変化に活動がどのように関わったかを考　察 ・文法項目に合わせた作文テーマではなく意見文の方がいいだろう。 ・ピア・レスポンスの活動の特徴を生かす学習場面をクラスの中に設定するにはどうしたらいいか、その詳細を学習者の内省を通して確かめていくこと、およびその際教室活動をサポートする教師の役割を考える必要がある。 ○中級学習者3名。韓国2名（JLPT2級レベル）ルーマニア1名（同3級レベル）、全員20代の女性。	
作文	原田三千代（2007b）	「「協働性」に着目した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－」
	・ピア・レスポンスに関するレビュー論文 ・ポスター発表の要旨	
作文	広瀬和佳子（2007）	「教師フィードバックが日本語学習者の作文に与える影響－コメントとカンファレンスの比較を中心に－」
	・対象者は大学で日本語を学ぶ留学生9名。 ・どちらのフィードバックも9割が表面的な推敲。 ・コメントによる推敲は実質的な内容面の推敲が見られなかった。 ・コメントとカンファレンスでは、推敲の影響のしかたに大きな差があった。カンファレンスでは、教師アドバイスが学習者の推敲に直接反映される割合が高かったのに対し、コメントではその割合は小さかった。 ・課題としては、学習者の推敲活動を活性化させるものは何か、その要因を探っていくこと。 ・フィードバックの種類によって推敲活動に実質的な違いが見られるのか。 ・フィードバックされた内容は学習者の内部でどのように処理され、推敲作文として産出されるのか、これらの問いを検証していくことが、効果的な作文指導法に役立つであろう。 ○初級文法をひととおり学習した段階の学習者。9名。台湾２、中国１、韓国３、アメリカ２、フィリピン１。男性5名、女性4名。	

ジグソー	益川弘如 （2007）	「多様性を利用した授業形態―ジグソー学習法と協調学習支援システムの組み合わせ」
	・多種多様な学習教材を学習者が分担して調べてまとめた後に、相互に説明しあうジグソー学習形式を核に、知識経験の異なる学習者との意見交換を通して学習材料間の関連等を考え、その繋がりを協調学習支援システム上に外化して享有させる活動を組み込んだ、協調的知識構成型の授業形態を紹介し、学部授業や講演等での実践事例を紹介。また、このような授業形態の重要性について、人の知識構築に関する学習発達理論から考察した。	
状況的学習論	松本 明香 （2007）	「状況的学習論の視点からの日本語教育研究の潮流 」
	・状況的学習論という概念について考える。 ・従来の学習感とそこにあった問題点を概観し、日本語教育に新しい視座を提供する学習論である状況的学習論について、その歴史的背景と特徴を紹介する。 ・状況的学習論という視点に立った日本語教育研究を踏まえ、今後の日本語教育の可能性について検討していく。主にピア・レスポンスとピア・リーディング。 ・教師の役割（例：協働学習におけるグループ分け） ・語学教育全体の流れは「より早く目標に到達するため」「より効率的に多くの学習項目を習得するため」の教育から「目標言語をうまく用いて、文化的な生活を営む私」というアイデンティティを作るための教育へと変化しつつある。 ・今後の課題としては、学習者が実践共同体に参加する中で自分らしさを発揮しつつ自己実現を図ることができる学びの場をいかにデザインしていくことができるか。	
協働学習	村野良子 （2007）	「ピア・ラーニングにおける母語話者参加者の学びー言語学習についての確信を中心としてー」
	・韓国協定大学の学生に対する夏期日本語研修　にピア・ラーナーとして参加し、新しい学習　の方法を体験することを通して、日本語教育　専攻の日本人学生の言語学習についての確信　に何らかの変容が認められるかどうかを研究　課題とする。 ・ビリーフの質問紙調査。 ・17名のデータが有効。 ・日本人学生の言語学習観や言語学習の方法についての考え方は安定しているが、ピア・ラーニングの背景となっている学習観については、肯定する方向への変化が若干認められた。 ・言語学習観が大きく覆ることはなかったが、新しい学習観を否定しない傾向がみられた。	

	・動機付けや態度といった情緒面に大きく影響を及ぼした。 ・非母語話者教師の容認や誤用に対する寛容といった、現在日本語教育で主流となりつつある考え方への変化が認められた。	
協働学習	横内美保子 （2007）	「日本語母語話者と非母語話者の混成クラスにおけるインターアクションー相互協働活動支援の試みー」
	・日本人学生と留学生との混成クラス（科目名：日本語教授法）におけるインターアクションを重視したクラス活動の実践報告。 ・コメントの分析から、一定の効果をもたらした。 ・活動の意識化するための機会を設けることが今後の課題。 ○日本人学生6名、中国語母語話者4名。中上級レベル。留学生1名が男性、他は全員女性。	
作文	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」
	・JSL環境での作文教育の改善方法として採用されたピア・レスポンス（以下、PR）がJFL環境の中国においても効果があるかどうかを顕彰し、JFL環境でのPR実施に当たっての提言を試みる。 ・対象は中国の某大学の日本語学科の3年生2クラス。 ・実施期間は4ヶ月でPRで推敲するクラスと、教師フィードバック（以下、FB）のクラスに分け、作文添削及び推敲を異なる方法で行い、PRとFBの作文プロダクトの比較を原田（2005）の方法を参考に分析した。 ・結果 ⇒形式面では「文法の正確さ」、「構成の適切さ」に有意な差が見られ、PRの方が若干点数が高かった。内容面では「トピックの整合性」「具体的叙述」の２項目で有意な差が見られ、これもPRの方が若干平均点が高かった。筆者は中国人学習者にとっては従来の教師添削の指導法の影響を受け、PRでも言語の形式面に意識を向けてしまう傾向があると分析している。また、内容面で効果があったのは、仲間との相互作用の影響により、多角的な視点を養成することができたため。	
2008年		
協同学習	相原次男 （2008）	「協同原理と競争原理の関係をめぐって」
	・中国の事例、『相互扶助論』を軸に競争と協同についてのエッセイ的な文章。	

作文	池田玲子・原田三千代（2008）	「ピア・レスポンスの現状と今後の課題」
	・池田・原田の両氏による講演を文字起こししたもの。ピア・レスポンスを初めて日本語教育に導入した池田のピア・レスポンスとの出会いや研究動機の背景、ピア・レスポンスのこれまでの研究動向および今後の課題などが網羅されており、ピア・レスポンスの実態と今後の課題が会話体で説明されていくので非常に分かりやすく、レビュー論文の役割も果たしているといええる。 ・末尾にはピア・レスポンス関係の論文などがまとめられており、先行研究の動向を知る上で非常に役に立つ。	
協同学習	川喜多喬（2008）	「新入社員から「協同学習集団」づくりを徹底～顧客からの褒め言葉が殺到～」
	・株式会社コムロの新入社員教育および社員教育の実体を報告。	
作文	黒田志保・松崎寛（2008）	「ピア・レスポンスにおける教師の役割」
	・これまでのピア・レスポンス（ＰＲ）研究ではすべて教師フィードバックとＰＲの差異にばかり目が向けられており、両者が2項対立で捉えられているところに問題がある。 ・先行研究では教師フィードバックとＰＲがどのように関係しているかについての言及が不十分である。 ・以上の問題意識から、ＰＲを効果的に進めるための教師の役割について焦点を当て、ＰＲを行った場合、学習者は何を感じ、教師に何を求めるのかを目的に調査を行った。 ○対象者は某大学の大学院の留学生3名（フィリピン2名、スリランカ1名）のグループと上級の大学生の留学生（中国2名、イタリア1名）。 ・結果 ⇒①学習者は、話し合い以前に受けた教師フィードバックを話し合いの視点に取り入れている。すなわち、教師フィードバックの内化が進んでいる ②学習者が問題点を共有し、「わからない、知りたい」と感じている時に、教師フィードバックを行うことが大切。	
協同	ジョージ・ジェイコブス（2008）	「協同学習で新しい言語を学ぶ」

学習	・基調講演の書き起こし。 ・第２言語の指導における協同学習の使用を裏打ちする理論の概観。 ・それらの理論の第２言語の指導への応用を知る。 ・第２言語の指導において協同学習を使用することへの懸念に応える方法を知る。	
ジグソー	砂川有子・朱桂栄（2008a）	「学術的コミュニケーションの能力の向上を目指すジグソー学習法の試みー中国の日本語専攻出身の大学院生を対象にー」
	・「受身型」「独習型」の学習スタイルに慣れ、自主的・協働的な学術的コミュニケーション能力が身につきにくいという問題点を克服すう目的でジグソー学習法を導入した。 ・大多数が「独習型」から「協働型」へ、「受身型」から「自主型」への意識の芽生えが確認できた。 ・北京日本学研究脊センターで実施、大学院生は16名（修士課程10名、博士課程6名） ・データはアンケート調査	
ジグソー	砂川有子・朱桂栄（2008b）	「中国人大学院生を対象とするジグソー学習法の試みーインタビュー結果を踏まえてー」
	・ 砂川有子・朱桂栄（2008a）論文の元となった学会でのポスター発表要旨	
レビュー論文	安永悟（2008）	「協同による大学授業の改善」
	・協同学習の理論と技法の観点から、協同による大学授業の改善を目指した最近の実践報告と実践研究を概観し、今後の検討課題を指摘している。 ・大学授業を取り巻く現状と改善の必要性、協同学習に基づく授業づくり、協同による大学授業の実践、学習事態の構造化、協同による授業に影響する要因についてさまざまな分野の研究を紹介している。	
作文	李英淑（2008）	「韓国の高校における作文授業の現状と改善策ー済州外国語高等学校でのピア推敲活動を通してー」
	・韓国の高校での作文授業にピア・レスポンスを導入 ・学習者と教師のビリーフも調査 ・教師、学習者の両者とも作文授業を肯定的に位置づけているが、教師添削については両者の認識	

	にずれがある。 ・ピア・レスポンスでは作文の質的向上が見られた。 ・読み手の視点が芽生える、レベルの差があっても相互支援する、能動的な取り組みにより思考が深まることが観察された。 ○外国語高校の学生10名	
作文	劉娜 （2008）	「中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性」
	・中国の日本語作文教育にピア・レスポンス活動の導入の可能性を作文プロダクトの観点から検証することが目的。 ・ピア・レスポンスと教師フィードバックとの比較。 ・4ヶ月間、週一回（90分授業） ・9項目の評価基準によって得点化した。 ・教師フィードバックとの比較においてピア・レスポンス活動終了後の作文には作文評価の向上が見られた。 ・第一作文の評価得点では「文法の正確さ」「構成の適切さ」でFB群よりもPR群の方が評価得点が高かった。 ・自己推敲作文の評価得点では「トピックとの整合性」「具体的叙述」の2項目でFB群よりPR群の方が評価得点が高かった。 ○中国の大学3年生36人（1級から2級の学習者）、PRのクラスと教師FBのクラスに分けて実践。	
2009年		
ジグソー	石原努 （2009）	「授業を創る　協同学習を位置付けた授業展開」
	・ジグソー学習を小学校の国語科教育で取り入れた実践の報告。 ・効果ありとしてあるが、具体的な調査概要の情報がない。	
作文	大島弥生 （2009）	「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」
	・日本語ピア・レスポンス活動について語の選択を支援する場としての可能性を論じた。 ・修正発話以外にも読み手の主張を確かめて疑問や反論を提供する発話の中で、語の選択肢が提供される可能性がある。	

	・アカデミックな語彙、課題に相応しい語彙使用を協働で試行する場としての機能も持ちうる。 ・フェイスの脅かしの可能性、学習者のスタンスによって意味交渉の室が異なる可能性を踏まえた、教育上の配慮が求められる。	
協働学習	洪在賢 （2009）	「ピア活動において学習者同士が共同的に問題を解決する動機・目的は何か」
	・学習者の視点からピア活動を見直し、学習者がピア活動において協働的に問題を解決することが何のためであるかを明らかにすることが目的 ・①ピア活動には様々な種類の動機・目的があり、学習や学習者とは関係のないものもある。 ②必ずしも「協働学習」が動機・目的ではない ③「課題達成」が句集者にとって比重の重い動機・目的である ④互いに協働して問題を解決するのは協働学習のためではなく単に課題を完成するためである。 ○韓国ソウルのA大学の学生　16名（女6・男10）　初級～初中級	
協働学習	迫田久美子・古本裕美・中上亜樹・坂本はるえ・後美知子 （2009）	「シャドーイング実践におけるペア学習型と教師主導型授業の比較」
	・授業形態の違いによるシャドーイングの効果を明らかにし、今後のシャドーイングの指導法を検討することが目的。 ・ペア学習型と教師指導型授業の二つのグループに対しシャドーイングを実施。 ・事前、事後調査の結果、教師主導型授業の指導を受けたクラスの方が日本語能力の伸びが見られ、その有効性が実証された。 ・ペアではレベル差によるシャドーイングの気付きが起こりにくかったことが影響を与えている可能性を指摘。 ・二つの指導法の双方の欠点を補うには、学習者同士のフィードバックと教師から学習者へのフィードバックを複合させることが重要である。 ○韓国人大学生26名	
協働学習	佐藤雅彦・宮本律子 （2009）	「協働作業を用いた日本語文型指導」
	・協働学習活動を取り入れた文型の授業実践を行い、日本語を学習する留学生が文型をどのように学んだのかを試験解答や授業中に学生が作成した例文などをもとに分析することが目的。	

	・分析の結果、学生がテストの解答に用いた例文には、自分達が作成したものと他の学生達が作成したものの両方が常に含まれることが明らかになった。 ・学生が他者と協働して例文を作成することや、他者の作成した多くの例文に接することに意義を感じていることがわかった。 ○留学生（韓国15、台湾5、中国1、タイ1）	
協同学習	鈴木克義 福田誠治 田中いずみ （2009）	「協同学習と小学校英語で学力世界一　―フィンランド・メソッドの本質とは―」
	・フィンランドが学力世界一、そして小学校英語でも世界一になったのは協同による学習のおかげである。 ・田中の小学校英語での実践の紹介	
作文	関山聡之 （2009）	「ペアを固定化したピア・レスポンスに対するビリーフ調査　－韓国語母語話者の場合」
	・１対１のペアを固定化した。 ・あいての作文を読むことに関して肯定的になるか否定的になるかは、活動相手の作文が自分にどれだけ役に立つかということに影響を受ける。 ・読み手のビリーフが肯定的になる条件は、両者が親しい間柄であることと読み手自身が日本語能力に自信を持っていることにある。 ○釜山外国語大学　中級日本語作文クラス40名	
協働学習	田中敦子 （2009）	「ピア・ラーニングによる日本語翻訳クラスの可能性－中級レベルの向後表現能力の向上をめざして－」
	・論文長の文章は書けるが口語表現を使いこなせないため、口語表現の幅を広げることを目指す、日本語翻訳クラスを実践した。 ・日本人ボランティアとのインターアクションを経て翻訳する。 ・他者からアイデアを得ながら自分の日本語をモニターし、語彙や表現だけでなく背景知識を学ぶ必要性に気付きを得た。 ・活動を振り返ることによって自分に足りない点や学習内容を見直し、今後の学習意欲を高めるきっかけとなった。 ・データは授業終了後のアンケートと三つの授業振り返りレポート	

	○多国籍の学習者16名	
作文	成田昌子 （2009）	「作文のフィードバックに関する意識調査」
	文化外国語専門学校の学校内でのアンケート調 査結果報告。 ①中上級の作文のフィードバックについて教師がどのような添削方法を効果的だと思っているか。 ②現在行っているフィードバックの方法についてどのような点に疑問を感じているか。 →結果 ・自分の添削方法や現状のフィードバック方法に疑問を持つ教師が多いことが明らかになった。 ・改善策の一つとして、教師間での意見の共有の場を作ること、フィードバックをより重視した指導を取り入れることを提案。	
協働学習	野田晃 （2009）	「互恵的に学び合う協働学習の成立要件とその効果に関する一考察　－2年生「チャレンジ村の遊び場作り」の実践を通して」
	・小学2年生を対象に「遊び場」を作るという実践教育を通して、協働学習の成立要件を分析。 ・①グループ構成員の思いや願いが一致すること。②集団による問題解決が必要な状況が生まれること。③試行錯誤の場と伝え合う場の設定の三つが成立要件として挙げられている。	
協働学習	藤田朋世・フランプ順美 （2009）	「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み－重慶大学での実践報告」
	・スピーチ教育にピア・ラーニングを入れた実践。 ・学年を混ぜたグループでスピーチコンテストに向けて協働学習をしていく。（発表者はグループで一人） ・教師は一切介入しない。 ・ピア・ラーニングをまとめた先行研究の部分はよくまとまっている。 ・活動に対する学生の評価は概ね好評。 ・課題としては「目的の説明を十分にする」「内省活動を取り入れる」「十分な準備時間の確保」「審査方法（スピーチの）の再考」「今後の授業形式」の五つ。 ・アンケートをデータに分析。 ○重慶大学の65人の学生	
作	朴恵美	「中級日本語学習者のピア・レスポンスを活性化させる要素　－日本人学生の

文	(2009)	参加を中心としてー」
	・プロダクトではなくピア・レスポンスのプロセスに焦点を当てた。 ・発話機能カテゴリーの観点から分析 ・高い割合を示した発話機能カテゴリーは「説明する」「同意する」「確認する」であった。 ○NNS7名　NS3名	
作文	前野文康・伊牟田翼 (2009)	「ピア・レスポンスにおける有効なグループ編成　―タイ人中級学習者の場合―」
	・対人均衡が優れていると言われるタイ人学習者に適切なピア・レスポンスのグループ編成について考究。 ・固定グループ、半固定グループ、変動グループの三つのグループに分けた。 ・ピア・レスポンスの会話を録音し文字起こし。訂正済みの第二作文を見ながら、グループ編成の違いが及ぼす影響について分析した。 ・授業は前4回。 ・変動グループ→表面的な推敲よりも作文の印象や教師からされる評価についての言及が目立つ。 ・固定グループ→表記面での推敲が多く見られた。 ・半固定グループが最も適しているのではないかと分析 ○キングモンクット工科大学ラカバン校　産業教育学部　日本語学科4年生10名（中級）	
聴解	横山紀子・福永由佳・森篤嗣・王璐・ショリナ、ダリヤグル (2009)	「ピア・リスニングの試みー海外の日本語教育における課題解決の視点からー」
	・中国とカザフスタンでのピア・リスニングの実践報告 ・ピア活動では言語知識の共有および欠落した理解を補う方策の共有が行われていた。 ・話し合いの文字化資料を分析 ・学習者は日本語の知識を共有し、推測を共有した結果、自らの理解を拡大、修正していた。 ・問題点→「結果」の不整合が問題になった場合。「結果の」加算のみが行われた場合。 ・「過程」重視のタスクがあって初めてピア活動が効果を上げる。 ・母語で行われたため抽象性の高い思考操作が可能であった。 ○カザフスタン→初級5名　中国→初級60名	
2010年		

作文	池田玲子 （2010）	「ピア・レスポンスの学び合いと教師の役割　ー学習者に支援される教師の学びー」
	・日本語教育におけるピア・ラーニングの概要 ・教師たちの戸惑い ・学習者の不安とピア・レスポンスの特長 ・ピア・レスポンスについてのアンケート調査結果 ・教師の役割について考える	
英語教育	江利川春雄 （2010）	「英語教育に“なぜ”“どう”協同学習を導入するのか」
	・日本の英語教育で実施可能な協同学習の基本原理と導入の方法を筆者なりに10項目にまとめた。 ・「建設的な支え合い」「教師主導のグループ作りと机の配置」「小集団でコミュニケーション力育成」「個人の責任の明確化」「ハイレベルな教材やタスクの設定」「グループによる振り返り」「学びを深める教師に」「授業公開と教師の同僚性の向上」「自分の授業改革から全校的な改革へ」「保護者・地域住民の参加」	
協働学習	岡本能里子 （2010）	「国際理解教育におけることばの力の育成　ー大学における協働学習を通した日本語教育からの提言ー」
	・日本人学生と留学生との協働の授業（作文）を通して多様な学びが実現した。 ・理論的すぎて実践の結果や著者の主張がわかりにくい ○留学生15-25名（アジア系）、日本人学生5-8名	
協働学習	加藤伸彦 （2010）	「ピア・ラーニングにおける「ファシリテーターとしての教師　―理論と実践からみる教室内における二つのファシリテーションー」
	・学習者同士が学び合う活動、ピア・ラーニングにおける「ファシリーテーター」としての教師の役割」を教室内における学習者へのファシリテーションとして理論的、実践的観点から論じた。 ・教師は学習者の学びを促す存在として学習者に対してファシリテートする。 ・心理的ファシリテーションと能力的ファシリテーションの二つがある。 ・二つのファシリテーションを「学習者個人」「学習者間」「学習者全体」の観点から見た。 ・学期末のアンケートがデータだが、教師の役割との関係が不明。 ○タイの大学生　大学4年生29名　ほとんど中級以上	
ジ	志賀玲子	「教室環境作りにおけるジグソー学習法の可能性ー中国人大学生を対象にー」

グソー	(2010)	
	・ジグソー学習法を取り入れることによって教室内で言語使用が促進される環境が作られることが観察された。 ・問題点を改善するためには、教師の介入場面の必要性を主張。	
ジグソー	朱桂栄・砂川有里子 (2010)	「ジグソー学習法を活用した大学院授業における学生の意識変容について　ー活動間の有機的連携という観点からー」
	・砂川・朱（2008）のインタビューデータを分析 ・意識変容が生じた要因を活動間の有機的な連携という観点から考察 ・①活動の過程で生じる情報差が学生の参加動機を強め、協力し合う環境作りに役立った ②活動間の有機的連携が個々の活動目的を明確にし、自主的な関わりの必要性を自覚させた ③活動中に生じた問題が次の活動の成果につながる要因として積極的な役割を果たした。すなわち、ジグソー学習法がもたらす活動間の有機的連携が、学生に自主的・協働的な研究態度の必要性を自覚させる要因となったことが判明した。 ・成果を生んだ三つの要因 ①情報差の存在　②活動目的の明確さ　③挫折と成功の体験	
作文	田中信之 (2010)	「学習者作文に対するピア・フィードバックの分析―フィードバックの教示と推敲の二つの視点からー」
	・フィードバックの教示と推敲の二つの観点から、学習者作文に対する学習者のピア・フィードバックを分析。 ・内容・構成に関するフィードバックのみを行うように教示し、PRを実施後ピア・フィードバックを分析。 ・①フィードバックに関する教示がピア・フィードバックの対象や妥当性に強く影響している。 ・②書き手である学習者はピア・フィードバックの妥当性を判断し、採用するため、推敲成功率が高いことがわかった。 ・ピア・フィードバックには不完全さがあるが、それを補うものとして学習者にはピア・フィードバックの妥当性を見極める能力があり、それが推敲の成功に大きく貢献している。 ○学習者12名（留学生別科：中国10名、韓国2名）	
作文	富永敦子・向後千春 (2010)	「ピア・レスポンスに対する満足度とその理由」

	・大学の文章表現授業において学習者同士のPRを行い、毎授業後に満足度を調査。 ・1回目は初対面の人と会話し、親しくなれることに満足を覚え、2回目以降は文章について互いに意見を述べ合い、文章を改善できることに満足を覚えることが示唆された。 ・グループ編成はkiss-18を使用。 ・満足の理由分析にはGTA（グラウンデッドセオリーアプローチ）を採用。 ・理由の分析により七つのプロパティに分けられた。 ・〈交流〉〈意見交換〉〈文章改善〉〈雰囲気〉〈勧め方〉〈メンバーシップ〉〈その他〉 ○私立大学の大学生160名	
発音	房賢嬉 （2010）	「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み　－発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題―」
	・ピア・モニタリングの実践報告 ・学習者間のやりとりの文字化資料 →発音に関する手がかりを話し合いながら、共に説明を構築し、そのことが仲間の自己モニタリングを促していることが推測された。 ・実践後の学習者へのインタビュー資料 →自分の発音への注目と教室外での自己モニタリングの遂行が窺われた。 ・実践方法の問題点として、学習項目の時間配分やフィードバックの仕方、社会的関係性作りが指摘された。 ○日本在住の韓国人学習者15名（女10名、男5名）	
英語教育	吉田友樹 （2010）	「協同学習の進め方Q&A」
	・協同学習に関するQ&A。 ・「協同学習に生徒が取り組まない場合」「協同学習の評価」「グループメンバーの決定」「同僚と取り組むため」の質問に筆者が答える。	
作文	劉娜 （2010）	「中国における持続可能性日本語教育の試み　-ピア・レスポンスを取り入れた中級作文クラスを対象に-」
	・研究発表要旨 ・学習者の第一稿の作文ができあがるまでのプロセスは何か？ ・グループでのPRは第二稿の作文にどのように反映されているか。 ・大きい変化が見られた学生「K」を中心に分析	

	・他のグループとの情報の共有が鍵 ・第二稿に関して、結論は出なかったものの、どのように書いたらいいという方向性は充分議論されていた。 ・「持続性」の意味が不明。 ○中国某大学の3年生28名

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교