

# ピア・レスポンスの効果を高めるグループ編成

## —小論文のグループ添削における実践を通して—

Organization of the Group to Increase the Effectiveness of Peer Response :  
A Practical Case of Editing Essays Mutually

外 山 敦 子

TOYAMA Atsuko

キーワード：ピア・レスポンス、グループ編成、日本語リテラシー教育

### はじめに

大学進学率が50%を超え、大学内における学生間の学力や学習スキルの格差が拡大していると指摘されている<sup>1)</sup>。大学のユニバーサル化の進行に伴い、大学の学びへの円滑な接続を目的として「初年次教育」が注目されるようになり、その一環として2000年ごろから日本語母語話者を対象とした日本語リテラシー科目が全国で開設されるようになった<sup>2)</sup>。

当初、大学で行われていた日本語リテラシー教育は、ひな形を与えてレポートの形式を習得させる「技法解説型」の指導や、文法上の誤りや不適切な表現を修正する「問題指摘型」の添削指導を中心に展開されることが多かった。こうした指導は、学生の文章力を目に見える形で向上させる点において即効性を発揮するものと考えられていた。これに対して井下千以子は、大学における日本語リテラシー教育を「書く行為を通して表現力や思考力を高めることを目的とする教育」であるべきと指摘している<sup>3)</sup>。井下が述べるように、書くことや話すことは思考の外化であるという側面を考慮するならば、教員が規範的な答えを与えるのではなく、学生自らが思考し答えを導き出す行為の先に、日本語リテラシーの向上が目論まれなければならないだろう。

こうした考え方に基づいて、7～8年前から大学の日本語リテラシー教育に「ピア活動」が導入されるようになった<sup>4)</sup>。ピア活動とは、学生同士で小グループを作り、互いに協力し合って問題解決を図る学修方法のことである。ピア活動は、留学生を対象とした日本語教育で2000年ごろから導入されるようになり<sup>5)</sup>、その成果に基づいて日本語母語話者を対象とした日本語リテラシー教育にも広がったという経緯がある<sup>6)</sup>。文章作成の過程でおこなわれるピア活動には、書く＝考えるという個人の内的な行為が他者との関係性を通じて外在化するため自分の思考が明瞭になり、結果としてライティングの質が向上するというメリットがあり、近年多くの実践事例が報告されている<sup>7)</sup>。

富永敦子によれば、ピア活動の実践研究は以下の3つに大別されるという。第1に、学習者が

書いた文章（プロダクト）を評価・分析することにより、ピアの効果を明らかにしようとする研究（プロダクト分析）、第2に、ピア活動中の会話分析などからピアの効果を明らかにしようとする研究（プロセス分析）、第3に、授業アンケート等から学習者がピア活動の効果をどう認識しているかを分析する研究（学習者の認知的評価の分析）である<sup>8)</sup>。これまでの研究では、おおむねピア活動の導入で学生の文章力や学習満足度に向上がみられたという結果が報告されており、ピア活動が文章表現科目の授業改善に一定の役割を果たしていることがうかがえる。ピア活動をより活性化させるためには、①どのような課題を与えるか、②どのような手順をふまえるか、③どのようにグルーピングするか、④各人にどのような役割を与えるか、などを十分に検討する必要がある<sup>9)</sup>、理論や実践を通した不断の改良が求められる。しかし、従来は活動のプロセスやその結果の分析が中心であり、活動の前提となるグループ編成に関する実証研究は報告されていない。

そこで本稿では、ピア活動時のグループ編成方法によって個人の書く力の向上に差が生じるのかを検証することとする。

## 1. 日本語リテラシー教育のピア活動に有効なグループ編成の考え方

ピア・グループの編成方法は、早くから国外で様々な研究がおこなわれている。その結果、個人の持つ様々な資質（学力、適性、活動態度、性別、年齢、人種など）に関して多様なメンバーが集まったグループ、すなわち集団内異質を基本としたグループ編成（以後「異質G」という）の効果が高いというのが、一般的な考え方として定着している<sup>10)</sup>。

異質Gの主な利点には、①活動を通して、異質な人を受容する態度を涵養できる、②異なる視点の混在により活動の質向上が期待できる、③学力の高い学生が学力の低い学生を手助けするので一層の助け合いが期待できる、などが報告されている<sup>11)</sup>。反対に、異質Gの欠点としては、①学生が多様な意見や意見の不一致から生じる緊張関係に抵抗を感じることがある、②学力の高い学生が支配的になり、学力の低い学生がリーダーシップを発揮できないことがある、③学力の高い学生同士のやりとりが十分にできなくなり、学問的刺激が少なくなることがある、などが指摘されている<sup>12)</sup>。

一方、集団内同質を基本としたグループ編成（以後「同質G」という）は、ある特定の構造化されたスキルや教科目標の習得を図る場合に有効であるとされる<sup>13)</sup>。例えば、言語学習では、学習集団が同程度の知識レベルやスキルを持っていた方が相互に高め合うことができる。反面、同質Gには多様なメンバーとの豊かなやりとりや交流の体験がないという欠点がある<sup>14)</sup>。

つまり、これまでの実証研究で明らかになっていることは、①ピア活動のグループ編成として「異質G」と「同質G」の考え方があるが、両者にはそれぞれ長所と短所があること、②一般的には「異質G」が有効であること、③ただし学習内容によっては例外もある、すなわち目

的に応じてグループ編成を考慮しなければならないこと、の3点である。

では、大学の日本語リテラシー科目におけるピア・グループは、どちらが有効なのだろうか。たとえば、文章力の向上には、基本的な語彙や文法知識などの語法や修辞法などの表現技術の習得が不可欠だが、このようなスキルは先に述べたいわゆる「言語学習」の範疇であると考えられる。現在、大学教育の現場ではランダムにグループづくりがおこなわれていることが多い<sup>15)</sup>。大学では、ピア・グループの編成方法にあまり意識的ではないのが現状のようだ。

そこで、大学の日本語リテラシー科目のピア活動に適したグループの編成方法とその成果との関係について調査をおこなった。

## 2. 調査対象とする授業実践

調査対象とする授業科目は、本学の全学共通履修科目「日本語表現T1」（1年前期開講／全学部必修／2単位）である。本科目は、受講者数2,420人（2013年度前期実績）を学科専攻別に68クラスに分け、稿者を含む専任教員6人と非常勤講師3人で担当している。1クラスあたりの受講者数は平均35人で、クラス規模が比較的小さいことが特徴である。

本科目は、初年次教育の一環として、大学における学修に欠かせない二つの文章力（①事実を正確にかつ分かりやすく説明する力、②論理的に自分の意見を述べる力）を身につけることに重点を置き、その実践としての小論文を計3回作成する。講義第5～13週目を初級～上級の3期に分け、1期で1本の小論文を作成する。1期ごとにテーマや文字数などの難易度は上がっていく。小論文は、①グループで小論文のアイデアを出し合う、②アイデアに基づいてアウトラインを作成し草稿を作成する、③草稿をグループで読み合ってコメントを交換し、それに基づいて書き直す、という3ステップで作成し、各ステップに1時間限分を充てる。

今回は、このうち③の学習活動、すなわち「ピア・レスポンス」<sup>16)</sup>を調査した。ピア・レスポンスは、学生同士で互いの小論文やレポートをチェックする機能を果たすだけでなく、他者の文章の長所や短所から、自分の文章に応用する分析的評価能力を身につけることもできる。本年度のピア・レスポンスは、書き手を含む4人1組のグループを編成し、書き手以外の3人が文章を読み、書き手に質問したり意見を述べたり、修正方法のアイデアを提供したりした。

実際の活動の様子の一例を紹介する。以下の文章は、『「新聞は必要ない」という意見に賛成か、反対か」（800字）というテーマで書いた学生の草稿の前半部分である。

「人生の価値観に影響を与えるメディアは何か」と<sup>17)</sup>2,000人に質問したところ、テレビが78%で1位、ネットメディアが68%で2位、新聞は61%で3位だった。新聞は、新興のメディアに押されてその影響力を弱めているといえる。

しかし、影響力を弱めているとはいえ、<sup>18)</sup>重要性については今も変わらず存在する。よって、「新

聞は不要だ」という意見に反対する。

新聞の重要性が現在も変わらない理由は、欧米を中心に近年注目される<sup>③</sup>メディアリテラシーにある。メディアが多様化し、無数の情報が錯綜する現代において、<sup>④</sup>単一のメディアに頼ることは、誤報や虚偽の情報を招きやすい。しかし、複数のメディアで得た情報を比較・対照し、取捨選択すれば、そうしたことを避けられる。《後略》

この文章を読んだメンバーからの指摘の一部を紹介する。文中①の「2,000人に質問したところ」に対し、グループメンバーは「誰が質問したのかが分からず、執筆者自身が調査したかのような誤解を招く」と指摘した。②「重要性については今も変わらず存在する」という箇所には、「どのような重要性なのかが書かれていないので、唐突な感じがする」という意見を述べた。③「メディアリテラシー」に対しては、「一般になじみのある用語とまではいえないので、簡単な解説が必要」とアドバイスした。④「単一のメディアに頼ることは、誤報や虚偽の情報を招きやすい」という書き手の主張に対しては、「なぜそのようなことが起こりうるのか、根拠となる具体例を挙げるとよいのではないか」という修正案を提示している。

グループメンバーからの指摘に基づき、執筆者は小論文を修正した。次の文章は、同じ学生の書いた小論文の完成稿である。

<sup>①</sup>輸入住宅販売のセルコホーム（仙台市）が、2013年に2000人を対象に「人生の価値観に影響を与えるメディアは何か」を調査したところ、テレビが78%で1位、ネットメディアが68%で2位、新聞は61%で3位だった。新聞は、新興のメディアに押されてその影響力を弱めているといえる。

しかし、影響力が低下したとしても<sup>②</sup>メディアとしての形が違う以上、<sup>③</sup>メディアリテラシー（情報を評価・識別する能力）が必要とされる現代において、新聞はその価値を保持できる。よって、「新聞は不要」という意見に反対する。

メディアが多様化し、無数の情報が錯綜する現代において、単一のメディアに頼ることは、誤報に気づく機会を失うことにつながる。<sup>④</sup>例えば、東日本大震災の際にツイッターに嘘が出回り混乱を招いたという事例がある。ツイッターはメディアとはいえないが、このような情報も含め、受信者が複数のメディアを利用して情報を比較・対照し、取捨選択していれば避けられた事態である。そうした複数の情報源の一つとして、新聞はやはり必要なのだ。《後略》

完成稿では、①の「誰が調査したのか」という指摘に対して、調査主体を明確にすることができた。②の「新聞の価値の重要性」については、「メディアとしての形」が異なることを強調して、書き手の主張を明快に伝えることができたようになった。また、③では「メディアリテラシー」の用語説明を追加し、④では単一のメディアに頼ることの危険性を、東日本大震災発生時の誤報を例に挙げて、根拠に説得力を付与している。

### 3. 調査の方法

本調査の目的は、大学における日本語リテラシー科目のピア活動に有効なグループ編成の検討である。特に、学力が同等のグループ編成と学力が異なるグループ編成のうち、どちらがより文章力の向上に寄与するかを検証する。

まず、基準となる学力測定には、本学の新入生全員が受験する「新入生学習力調査（国語）」（株式会社ベネッセコーポレーション／2013年4月1日実施）の素点と、「日本語表現T1」の講義第1週（同年4月16日）に実施する「日本語表現T1プレテスト」（授業担当者が作成）の素点を使用した。

調査日は、「日本語表現T1」小論文課題2（中級）のピア・レスポンス（講義第10週／同年6月25日）と、小論文課題3（上級）のピア・レスポンス（講義第13週／同年7月16日）の2回とした。

調査対象者は、稿者が講義を担当する文学部国文学科4クラスのうち、学力測定結果の平均点が同等の2クラス（以後「Aクラス」「Bクラス」という）を選び、このうち小論文2と小論文3の草稿および清書をそれぞれすべて提出した75人（履修登録76人）である。

グループ編成は、次のようにおこなった。まず、A・B各クラスの学生を、成績上位層（各クラス上位4分の1）、成績下位層（同下位4分の1）、成績中位層（同残り2分の1）に分け、Aクラスのピア・グループは同質の学力層4名編成とし、Bクラスのピア・グループは、上位層1名、下位層1名、中位層2名の計4名編成とした。

1回目の調査では、小論文2（中級）のピア・レスポンスを対象とした。ピア活動前（草稿）とピア活動後（清書）の双方を同一の基準（6項目10点満点）に基づいて教員が採点し、得点差を算出する。この得点差をピア活動の成果をみなす。例えば、草稿が5点で清書が8点だった場合、当該学生はピア活動によって文章力が3点分向上したことになる。この得点差のクラス平均値を算出し、AクラスとBクラスとで比較する。平均値が高いクラスのグループ編成が、「より効果のあったグループ編成」ということになる。

次に2回目の調査では、小論文3（上級）のピア・レスポンスを対象とする。その際、AクラスとBクラスのグループ編成を逆にして、Aクラスを異質G、Bクラスを同質Gとし、同様の調査を実施した。

さらに、各回の調査ではピア活動に対する「ふりかえり」も実施している。

#### 4. 調査の結果

図1は、草稿から清書の伸び平均をクラス別にあらわしたものである。

まず、同クラス内における1回目と2回目の点数の伸びの違いに着目する。Aクラスの1回目は1.58点、2回目は2.15点で、2回目の方が得点の伸びが

大きかった。一方、Bクラスの1回目は1.84点、2回目は1.9点で、Aクラス同様2回目の方が得点の伸びが大きいことが分かった。これは、グループ編成の違いにかかわらず、同じ学習方法を繰り返したことによって、成果があがったことを示している。文章指導には、同手法を繰り返す反復学習が効果的であることが明らかになった。

次に、同回内でグループ編成の差による点数にどのような違いがあったかを確認すると、1回目はAクラス（同質G）が1.58点、Bクラス（異質G）が1.84点で、異質GのBクラスの方が得点が高かった。2回目はAクラス（異質G）が2.15点、Bクラス（同質G）が1.9点で、同じく異質GのAクラスの方が得点が高い結果になった。つまり、同一回内で比較すると、いずれも異質Gの方が点数が高く、ピア・レスポンスには異質Gの方が効果的であることが明らかになった。

学生自身の「活動に対する満足度」を確認しよう。図2は、各回のピア活動後におこなったふりかえりである。「自分はグループ活動に貢献できたか」「グループ活動は自分にとって利益があったか」の2点について、「とても貢献できた／利益があった」から「全く貢献できなかった／利益がなかった」までの4段階の尺度で尋ねた結果である。

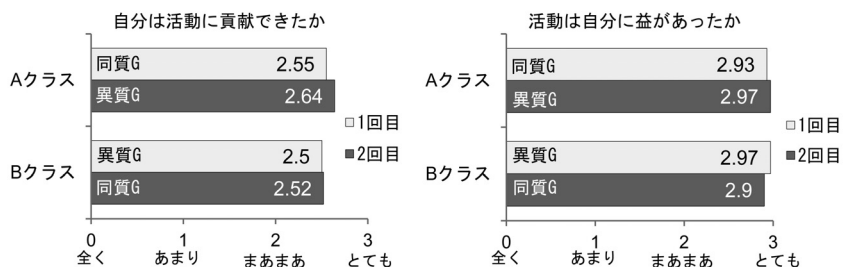


図2 活動のふりかえり（自己評価／クラス別）

まず、活動貢献度をあらわす「自分はグループ活動に貢献できたか」に関しては、いずれも2.5～2.64ポイントの高評価で、グループ編成や回数の違いによって数値に大きな差がないことがわかった。さらに、利益享受度をあらわす「グループ活動は自分にとって利益があったか」では2.9～2.97ポイントとなり、活動貢献度よりもさらに高い数値を示す結果となった。このことから、ピア・レスポンスそのものが受講生にとって大変有益な活動であったことがうかが

えよう。

以上のように、大学のライティング科目におけるピア・グループは、集団内異質の方がより効果が高いことが明らかになったが、ここでさらなる疑問を提示したい。それは、学力の違いによって取り組みに差が生じるのか、という問題である。一般に異質Gのデメリットとして、①学力の高い学生の学問的刺激が少ない、②学力の低い学生がグループ内でリーダーシップを発揮できないと指摘されているが、今回の調査ではその点についてどのような結果が得られたのだろうか。

そこで、①の学力の高い学生の学問的刺激を検証するため、まずは図3に学力各層の草稿と清書との伸び平均をあらわした。

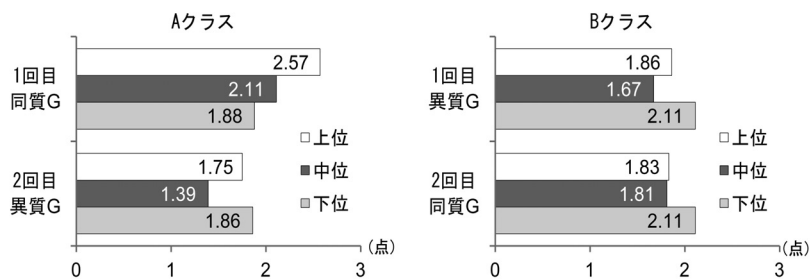


図3 学力層別の草稿→清書の伸び平均点（クラス別）

学力上位層を確認すると、同質Gの点数（Aクラス1.75点、Bクラス1.83点）よりも、異質Gの点数（Aクラス2.57点、Bクラス1.86点）の方が高いという結果になった。つまり、ピア・レスポンスでは、上位層同士よりも、学力の低い層と共にグループを組んだ方が、上位層の文章力をより向上させていたことが分かった。したがって、学力上位層も異質Gで相応の学問的刺激を得ていることが明らかになった。

次に、②学力の低い学生のグループ内におけるリーダーシップを検証するため、図4にピア活動時の貢献度を学力層別にあらわした。

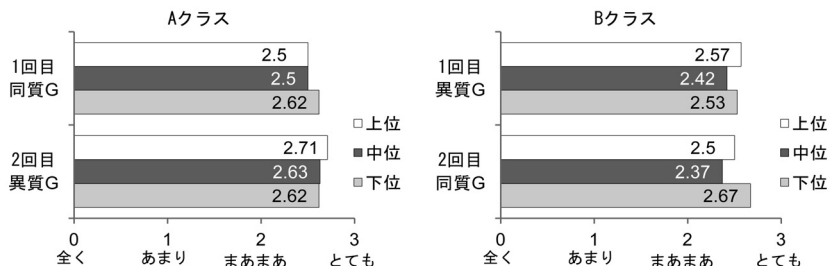


図4 学力層別の活動のふりかえり（活動貢献度自己評価／クラス別）



異質Gにおける学力各層の活動貢献度を比較する。Aクラスでは上位層の2.71ポイントが最も高く、次いで中位層の2.63ポイント、下位層の2.62ポイントと続く。Bクラスでも、上位層の2.57ポイントが最も高く、次いで下位層の2.53、中位層の2.42と続いている。この結果、両クラスともに上位層の学生が最もピア活動に貢献したという認識を持っていることが明らかになった。一方で、下位層と上位層との差は1ポイント未満であり、学力層間で活動貢献度に大きな差はないことも分かった。つまり、学力の低い層であっても、他の層と同様にピア活動に貢献していると自認しており、グループの構成員としての役割を十分に果たしているであろうことが明らかになった。

以上のように、今回の調査では先行研究で報告されている異質Gの欠点がみられなかったが、それはなぜなのか。ピア活動後の学生の感想の中から理由を探してみたい。

- ・ 他の人の文章で「なんか読みにくい」と思った同じことを、自分の文章でも見つけてしまった。(上位層)
- ・ 自分が分かっていることを、知らない相手にいかに伝えるか。伝わらないものです。分かりやすく伝える難しさを改めて感じた。(上位層)
- ・ グループ活動でもらったアドバイスがかなり参考になったので、自分も積極的に参画した。(上位層)
- ・ 今まで受けてきた小論文の授業と全く違って驚いた。グループで小論文について意見を言い合えるのは、本当によかった。(中位層)
- ・ 友人に自分の文章を指摘してもらうことで、自分の陥りやすい癖を知ることができた。(中位層)
- ・ 最初は自分の文章をみんなに読んでもらうのは嫌だったが、今では、読んで！って感じ。(下位層)
- ・ 同じグループの人が一生懸命改善点を考えてくれて嬉しかった。私も役に立とうと思って、必死に頑張った。(下位層)

一般に、異質Gのデメリットは、学力の高い学生とそうでない学生との関係が、「教える側」と「教えられる側」とに固定化することによって生じると考えられる。しかしピア・レスポンスの場合は、「他の人の文章で『なんか読みにくい』と思った同じことを、自分の文章でも見つけてしまった」という感想にもあるように、他者の文章の改善策を検討しながら、自分の文章改良の手がかりをつかむことができる。つまり、「読みにくい」文章からも学ぶことが多いため、「教える側」と「教えられる側」の関係が一方向ではないのである。さらに、別の学生の「自分が分かっていることを(中略)分かりやすく伝える難しさを改めて感じた」というコメントにもあるように、自分の説明が伝わるかを知るためには、多様な人に読んでもらった方がよいことを、ピアを通して理解していく様子がうかがえる。

また、「同じグループの人が一生懸命改善点を考えてくれて(中略)私も役に立とうと思って、必死に頑張った」というコメントからは、学力の高くない学生が、グループから利益を享



受することで、積極的にピア活動に参画していく様子がうかがえる。このような、学習活動に対する能動的な姿勢が、前述の活動貢献度のポイントの高さに結びついたといえるだろう。

## おわりに

本稿では、大学の日本語リテラシー科目におけるピア活動のグループ編成に着目し、特に、同じ学力レベルのグループと多様な学力レベルのグループのうち、どちらがより個人の書く力の向上に寄与するのかを検証した。

その結果、多様な学力レベルで編成したグループの方が学習効果が高く、ライティングの質的向上に貢献していたことが明らかになった。つまり、大学の日本語リテラシー教育は、特定の構造化されたスキルの体得を目的とする従来の「語学教育」と同列あるいはその延長線上に無批判に位置づけるのではなく、「書く行為をとおして論理的思考力を高める」という普遍的でありながらも新しい教育活動であるとの認識あるいは定位が必要になるだろう。

今回はピア・レスポンスのグループ編成について検証したが、日本語リテラシー教育には様々な側面があり、すべてのピア活動で同様の結果が得られるとは限らない。また、そもそもピア活動が有効ではない学習課題もあるだろう。このように、個別の学習課題とピア活動およびそのグループ編成との関係性を明らかにするのが、今後の課題である。

## 注

- 1) たとえば、金子元久『大学の教育力』（筑摩書房、2007年）など。
- 2) 井下千以子『大学における書く力考える力ー認知心理学の知見をもとにー』（東信堂、2008年）。
- 3) 注2に同じ。
- 4) 大島弥生ほか『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』（ひつじ書房、2005年）など。大島による「ピア活動」の定義は、「協同学習」とほぼ同じであると稿者は捉えている。しかし、「協同学習」という用語の使い方には研究領域間や研究者間で若干の差があり、「協同」に「協働」や「共同」の字を当てたり、ほぼ同種の学習活動が「協調学習」といわれる場合もあり、統一を図りがたい現状がある。そこで本稿では、大学のライティング指導現場で近年よく使用される「ピア活動」を用いることとする。
- 5) 池田玲子ほか『ピア・ラーニング入門ー創造的な学びのデザインのためにー』（ひつじ書房、2007年）など。
- 6) 注4に同じ。

- 7) 井下千以子『大学における書く力考える力—認知心理学の知見をもとに—』（東信堂、2008年）、大島弥生ほか『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』（ひつじ書房、2005年）、鈴木宏昭編『学び合いが生み出す書く力—大学におけるレポートライティング教育の試み—』丸善プラットフォーム、2009年）などのほか、稿者にも「文学部共通専門教育科目『実践日本語表現法』の実践報告—学生による小論文相互添削の試み—」（『愛知淑徳大学論集—文学部・文学研究科篇—』第34号、2009年3月）、「愛知淑徳大学における日本語リテラシー教育の展開」（『愛知淑徳大学論集—文学部・文学研究科篇—』第36号、2011年3月）等の実践報告がある。
- 8) 富永敦子「文章表現授業における大学生のピア・レスポンス指向性の変化と要因の分析」（『日本教育工学会論文誌』第36巻第3号、2012年12月）。
- 9) 杉江修治ほか編著『大学授業を活性化する方法』玉川大学出版部、2004年。
- 10) 杉江修治『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版、2011年。
- 11) ジョージ・ジェイコブスほか著、関田一彦監訳『先生のためのアイデアブッカー協同学習の基本原則とテクニック』ナカニシヤ出版、2005年。
- 12) エリザベス＝パークレイほか著、安永悟監訳『協同学習の技法—大学教育の手引き—』ナカニシヤ出版、2009年。
- 13) 注12に同じ。
- 14) 注12に同じ。
- 15) 注9に同じ。
- 16) 「ピア・レスポンス（Peer Response）」のほかにも、「ピア・レビュー」、「ピア・エディティング」という用語も用いられるが、学習活動の内容はほぼ同じである。

## 付記

本稿は、愛知淑徳大学全学日本語教育部門主催「平成25年度 授業実践報告会」（平成25年9月3日）で発表した内容をまとめたものです。席上で様々なご教示を賜りましたことに厚くお礼申し上げます。