［調査・実践報告］

スピーチ準備作業におけるピアワークは学習者にどのような影響を与えるか

—— 初中級および中上級の日本語学習者によるアンケート調査から ——

清水慶子・鹿目葉子

1．はじめに

近年，外国語教育だけではなく日本語教育においてもピア・ラーニングを取り入れた授業が展開されている。日本語教育においては，学習者同士が協働的に作文を推敲する「ピア・レスポンス」（池田・舘岡 2007）や学習者が対話を通して読みを深める「ピア・リーディング」（舘岡 2005）などさまざまなピア・ラーニングが行われており，その有効性も数多く実証されている（田中 2011，冨永・向後 2010 等）。また，中国の重慶大学日本語学科における「グループ・スピーチコンテスト」（深澤他 2012）やグエン（2009）による即興スピーチとピア活動を取り入れた授業など口頭コミュニケーションにもピア・ラーニングを取り入れた試みが行われており，その効果の高さが報告されている。

筆者らはスピーチの授業開始前，スピーチやスピーチの授業に関する聞き取り調査を行った。その結果，K 大では教師がトピックを与え学習者個人でスピーチの原稿を執筆し発表させていたため，発表時に間違った文法を使用したり構成がしっかりしていないスピーチが多くみられたという。また，「人前で話すことが恥ずかしい」や「間違った日本語を話すことが心配だ」という心理的な不安をかかえたままスピーチの授業や学内のスピーチコンテストに望んでいたこともわかった。同様に T 大でもスピーチを苦手とする学生から「インタビュー結果やグラフ発表などの調査結果を発表することには恥ずかしさを感じないが，スピーチのように自分の考えを皆の前で発表するのはとても緊張する」という意見が出された。

グエン（2009）の調査によると，ピア活動前の学生の多くは日本語を正しく言えるかどうかに不安を持っていたという。しかし，ピア活動後，ほとんどの学生がピア活動は日本語の正確さに対する不安を軽減する効果があると述べていたという。

そこで，先行研究による実証をもとに筆者らは対象校におけるスピーチの授業にピア・ラーニングを取り入れることにした。ピア・ラーニングを取り入れるにあたりスピーチの準備を次の3段階に分けた。１つ目はスピーチの構成を考える時間，２つ目はスピーチの原稿を執筆する時間，３つ目はスピーチを発表する時間である。そして，筆者らは以下の２点を考慮にいれスピーチの構成を考える時間とスピーチの原稿執筆後にピア・ラーニングを取り入れることに

した。その2点とは，①スピーチにおいて大切なことはスピーチプランをたてること（國分2001），②学習者個人によるスピーチの原稿執筆では文法等の間違いが多く見られたこと，である。さらに，スピーチの原稿を作文と捉え，ピア・ラーニングのなかのピア・レスポンスを試みることにした。授業後にアンケート調査を実施したところ，スピーチの原稿を執筆する際およびスピーチに向けて学習面，心理面および機能面において好ましい影響があることがわかった。

なお，対象校であるT大はJSLで初中級者であり，K大はJFLで中上級者である。筆者らがJSLとJFL，さらにレベルが異なる対象校に同じ手法で授業を試みた理由は，ピアワークには汎用性があるのではないかと考えたからである。

本稿では，その実践結果を報告し今後の課題についても述べる。

2．ピア活動に関する先行研究

舘岡（2005）によれば，ピア・ラーニングとはピア（peer：仲間）と学ぶ（learn）ことであり，対話を通して学習者同士が互いの力を発揮し協力して学ぶ学習方法のことである。そして，ピア・ラーニングにおいてもっとも重要な概念は，「協働」，つまり，人と人とが互いに力を出し協力して創造的な活動を行うことだと述べている。また，ピア・ラーニングの学習目的を狭義と広義の二つに分け，前者は読解や作文などの課題を遂行することによって，それらのスキルを向上させること，後者は仲間といっしょに学ぶことによって，人と人との社会的な関係を築き，自分の考えを検討し視野を広げ，さらには自分自身を発見していくこととしている。中国の重慶大学日本語学科では「グループ・スピーチコンテスト」を開催するにあたり，このピア・ラーニングの概念を取り入れ，その可能性を探った実践結果を報告している」（深澤他 2012）。そこでは，教師が一切介入せず，学生間の協働によってスピーチ原稿の執筆から発表までを準備する。スピーチコンテスト後のアンケート調査では，学生同士での意見交換や文法，表現，スピーチをお互い指導し合う上で協働作業が見られ，他の学生との知識共有を通して新しいことを発見できた喜び，同じ目標に向かって協力することで達成感を感じたという意見が多く聞かれたという。さらに，その達成感が「日本語が上達した」という実感につながったことも報告されている。また，グエン（2009）による即興スピーチにピア活動を取り入れた研究では，スピーチの「内容」，「構成」，「インターアクション」にプラスの改善が見られ，学生が日本語を話す際に感じる不安を軽減したという結果が得られている。

では，ピア・ラーニングをどのような形でスピーチのどの時間に取り入れたらよいのだろうか。國分（2001）によれば，スピーチの原稿を書く上で大切なことはスピーチプランを立てることだという。スピーチプランは，トピックの選定，要旨の設定，柱立ての設定，資料の追加（文章の肉付け），結論の設定の５つに分けられており，これらは作文の構成である起承転結に等しいと考えられる。スピーチの原稿を作文と捉えた場合，ピア・ラーニングのなかに学習者同士が協働的に作文を推敲する（池田・舘岡 2007）ピア・レスポンスがある。池田・舘岡（2007）によると，ピア・レスポンスでは学習者（ピア）同士が互いの作文を読み，おもしろ

い点，わかりにくい点などを指摘し，また，もっとこうしたらいいのではないかといったアドバイスをする。読み手からのフィードバックは自分では気づかなかったことに気づかせ，多様な視点を与えてくれるだけではなく，自分自身の読み手としての批判的読解の経験は，自らの作文活動を意識的に振り返ることにもなるという。

これは，授業前の聞き取り調査の結果である文法や構成面における問題や「間違った日本語を話すことが心配だ」，「自分の考えを皆の前で発表するのはとても緊張する」という心理的な問題を改善する可能性があると考えられる。

そこで，上記から筆者らはスピーチの構成を考える時間とスピーチの原稿執筆後にピア・レスポンスを取り入れることにした[1)]。

3．調査の概要

3.1　調査目的

本稿の目的は2つある。まず，スピーチ準備作業としてのスピーチプラン作成後および原稿執筆後のペア活動は学習者にどのような影響を与えるのか，また初級日本語学習者と中上級日本語学習者ではそれらの影響にどのような相違が見られるのか。以上の２つを調査することにある。

3.2　調査対象

調査対象は，東海大学別科日本語研修過程（以下　Ｔ大と略す）の初中級レベルに在籍する10名とタイ国国立カセサート大学（以下　Ｋ大と略す）の中上級レベルに在籍する20名である。前者の内訳は，タイ人５名，デンマーク人１名，ベトナム人１名，モンゴル人１名，サウジアラビア人１名，アラブ首長国連邦１名（男性：４名　女性６名）であり，後者はタイ人20名（男性：１名　女性：19名）である。20名の内，５名は日本留学経験者であり，10名は前期終了後に日本へ留学する。

3.3　実践概要

3.3.1　Ｔ大の実践内容

Ｔ大の初中級レベルでは，文章表現能力と口頭表現能力を培うために「作文」・「話しかた」授業がある。授業は１コマが90分で週に１コマずつあり，１学期中にそれぞれ15回行われる。１人の教師が「作文」と「話しかた」の両方の授業を担当する場合もあるが，筆者はこの学期に「作文」を担当しなかったため，作文担当教師と連携しスピーチ準備を進めた。全15回の授業のうち，「作文」５回，「話しかた」４回，LL（聴解授業）１回，計10回の授業をスピーチコンテスト[2)]の準備に充て，前週の「作文」の授業で書いたものを，翌週の「話しかた」の時間に口頭で発表した。

「作文」授業での書き進め方についてここでは詳しく述べないが，アウトライン作成，各自

のスピーチテーマについてのグループでの話し合い，インタビュー等でピア・レスポンスを取り入れた。また，スピーチテーマについての話し合いでは日本人学生ボランティアに参加してもらい，エピソードを引き出したりアウトラインを考える際の手助けをしてもらった。

「話しかた」ではスピーチ原稿のアウトライン段階から完成稿までを通じて，発表メモを作成し発表メモだけを見ながら話す練習を行った。発表練習の進め方は，ペアまたは３人グループの中で練習した後，クラス全体に向けて話し，スピーチコンテスト本番までに全員が実際に発表する場所で話す経験を複数回体験するようにした。「話しかた」でのピア・レスポンスでは，構成面では「語彙が適切で，耳で聞いた時にわかるか」「話し手の主張が明確に述べられており，分かりやすいか」，音声面では「声や発音が分かりやすいか」「速さが適切か」「目線は聞き手に向けられているか」についてコメントおよびアドバイスをするように指示した。尚，このクラスは学習者がまだ初中級レベルであるため，文法的な指摘や文の構成についてのピア・レスポンスは難しいと判断し，これらの指導は教師が行うに留めた。ペアやグループを決める際は学習者の進度を見て組み合わせを指示することもあれば，仲が良い学習者同士で自発的にペアを決めることもあった。学習者がメモを作成する速さによりペア・グループワークに移る時間が異なるため，ピア・レスポンスにかける時間は事前には指定せず，早く終わった学習者達には読む練習や発音のチェックをするなど臨機応変に対応した。原稿を完成させた後は，日本語のアクセント，イントネーションを学習者自身に確認してもらうため教師がそれぞれの原稿を音読，録音し，モデル音声として Moodle 上にアップロードした。学習者は自宅でモデル音声を聞いて練習した後，教室内で教師による音声チェックを受けた。その際のフィードバックは全て日本語のみで行った。表１は，ピア・レスポンスを取り入れた実施方法とそのフローをまとめたものである。

表１　ピア・レスポンスを取り入れた実施方法とフロー（T 大学の場合）

	ピア・レスポンス
トピック	教師側が例を提示 , 学習者が選択
ピア	教師側が指示または学習者に選択させた組み合わせ　　学習者２～３名
実施時間	事前に指定はせず，臨機応変に対応
ピア・レスポンスの流れ	学習者個人でアウトラインを作成　→　ピア・レスポンス　→ →　学習者の自己訂正　→　原稿を作成　→　スピーチ発表 （平行して）　　↑ →　アウトラインスピーチ　→　ピア・レスポンス

3.3.2　K 大の実践内容

授業は1コマが60分で週３コマあり，週３コマで１回の授業となっている。中間テスト前までの８回の授業は教師側からスピーチのトピックを提示し，中間テスト後の８回の授業は学習者本人で選択したトピックについてスピーチプランを作成する。教師側からスピーチのトピックを提示する理由は，中間テスト前に毎年「校内弁論大会」が開催されトピックは対象校の日

本語教師達が決めるためである。スピーチプランの作成は最初の1時間で行う。作成後，ペアになり各自スピーチプランについて相手に説明をする。その後，原稿を作成し，作成後，再度ペアになり原稿のチェックを行う。毎回のピア・レスポンスの制限時間は授業時間の制約上，一人につき約15分を目安とした。スピーチプランにおけるピア・レスポンスでは，「要旨において，話し手がいいたいことが明確でわかり易いか」，「柱立ての設定において，話しの流れがきちんと組み立てられているか」，「結論は具体的に述べられているか」，「改善するべき点があるか」などについてコメントおよびアドバイスをするよう指示した。また，原稿におけるピア・レスポンスでは「文法が正しく使われているか」，「言葉の選択は正しいか」，「わかりにくい点」などについてコメントおよびアドバイスするよう指示した。K大では，中国の重慶大学の事例結果にある「学生同士での意見交換や文法，表現，スピーチをお互い指導し合う上で協働作業が見られた」を参考に前述の指示以外は，ピア・レスポンスの過程において教師は一切介入しなかった。しかし，毎回のスピーチ発表後，教師側からのコメントとして文法およびアクセントやイントネーションの訂正を行った。その際，フィードバックは日本語のみで行った。また，ペアを決める際，教師は指示を与えず学習者同士で自由に決めさせた。その結果，仲が良い友達同士でペアとなっていた。表２は，ピア・レスポンスを取り入れた実施方法とそのフローをまとめたものである。

表２　ピア・レスポンスを取り入れた実施方法とフロー　（K 大学の場合）

	ピア・レスポンス
トピック	教師側が提示（前半），学習者が選択（後半）
ピア	学習者に選択させた組み合わせ，　学習者２～３名
実施時間	執筆前：各学習者　約15分 執筆後：各学習者　約15分
ピア・レスポンスの流れ	学習者個人でスピーチプランを作成→ピア・レスポンス→ 学習者個人で自己訂正→原稿を作成→ピア・レスポンス→スピーチ発表

3.4　分析方法

スピーチ準備作業としてのスピーチプラン作成後および原稿執筆後のペア活動は学習者にどのような影響を与えるのか，また初中級日本語学習者と中上級日本語学習者ではそれらの影響にどのような相違が見られるのかを探るためアンケート調査を実施した。その結果を分析し考察する。なお，アンケート調査の内容は対象校で同一であるが，初中級学習者と中上級学習者では質問の表現が多少異なっている。内容は下記のとおりである。

表3　アンケート調査の内容

	T大	K大
(1)	授業で，友だちとペアやグループになってスピーチの練習をしました。みんなの前で何回か発表の練習をして，友達の評価を聞きました。これはあなたのスピーチの役に立ちましたか。立ちませんでしたか。どうしてそう思うのか，その理由も教えてください。	授業で，友達とペアになってスピーチプランや原稿のチェック，そして原稿を相手に読む練習をしました。これは，あなたのスピーチに役立ちましたか。その理由も書いてください。
(2)	友だちからコメントをもらったり，チェックしてもらうのはどうでしたか。どうしてそう思うのか，その理由も教えてください。	友達からコメントをもらったり，友達にチェックしてもらうことについてどう思いますか。その理由も書いてください。
(3)	スピーチやその準備について，意見があれば書いてください。	スピーチ前の準備作業について，意見があれば書いてください。

4. 結果と考察

4.1　結果

4.1.1　T大の結果

アンケート項目（1）の結果は次の通りである。対象者９名のうち７名が同じクラスの学習者にスピーチ練習を評価してもらうのは役に立ったと回答した。役に立った理由として，まず「話し方や読み方が上手になった」「何回も友達の前で練習するので，自分のスピーチをよく覚えられた」「スピーチに出てくる言葉を毎日使って話すようになった」という言語能力の向上や暗記活動に役立つという理由が挙げられた。次に，「自分では間違いをなかなか見つけられないので，他の人にチェックしてもらうのはいい」「（教師ではなく友達が評価するので）辞書で調べた難しい言葉やみんなが分からない単語を使うのではなく，自分の言葉で説明できた」のように，ピア・レスポンスの相手が教師ではなく学習者であることのメリットを挙げる学習者もいた。また，「勇気が出た」「少し緊張しなくなった。本番と同じ場所で練習するのはいいと思う」という心理面での効果を述べる学習者もいた。一方，「役に立たなかった」「どちらでもない」と回答した1名は「練習の時に覚えられなかった」「発音を間違えて友達の前で発表した」と回答している。このことから，ピア・レスポンスに肯定的な学習者は，学習者同士で活動をする場合は対教師の発表練習や発音練習より練習機会が多く持てること，何回も練習することで口を動かすので暗記にもつながる等の機能面と，心理面での効果を好意的に捉えていると考えられる。一方，ピア・レスポンスを肯定的に捉えられなかった学生は，たとえ学習者同士の練習段階でも「よく覚えて，正しい発音ができないといけない」と考えてしまっていたことが窺える。

（2）については対象者９名のうち８名が良いと答え，１名が良くないと答えた。良いと答えた学習者はその理由として，「自分の悪い点はわからないが，友達と先生のコメントから悪い点が見える。だから次の練習の時に良くすることができる」「友達からコメントをもらって，もっとがんばろうと思った」「自分のテーマがおもしろいかどうか自分でわからない。しか

し，友達からコメントをもらったりチェックしてもらうと，テーマがおもしろいかどうかわかる。それですぐテーマを直せた（変えられた）」と述べた。また，「友達にコメントをもらったり，チェックしてもらうのはいい。でも，自分はまだ（友達に比べて）頑張っていないと思う」と答えた学習者もいた。このことから学習者は，学習者同士の客観的な視点や評価を自身がよりレベルアップするための要素として肯定的に受け止めていたと考えられる。

（3）については，上記の（1）（2）の回答に各自の考えを記述している学習者が多かったためコメントは少なかったが，1名の学習者だけが「この準備方法は友達と練習するから，よく覚えることができる」と述べていた。

上述の３つの質問以外にＴ大学のクラスでは４つ目の質問として，クラスメイトのスピーチを評価することは自分自身のスピーチに役立つかどうかを尋ねた。この質問には対象者９名のうち８名が役に立ったと回答した。その理由についてある学習者は「出身国により日本語の発音が異なるので，スピーチを理解するために，熱心に聞くようになった。その結果，発表者の笑顔や声の大きさの大切さを学んだ」と述べていた。この学習者は実際の発表時にも自身の気付きを活かしていた。このことから，他者評価をするという教師的な役割を与えることでお互いのスピーチを熱心に聞くようになり，学習者自身の気付きも多くなるという効果が考えられる。

4.1.2　K 大の結果

（1）の結果は次の通りである。まず，対象者のうち19名がピア同士によるスピーチプランと原稿チェックおよび原稿を読む練習は役に立ったと回答した。残り１名はスピーチプランのチェックのみ，あまり役に立たなかったと回答した。役に立った理由として，「正しい文法や構成の仕方がわかる」，「相手に説明しながら自分が言いたいことが整理される」，「相手の原稿を読むことで読解力がつく」，「原稿を相手に読む練習はスピーチの本番に向けて緊張を軽減させ自信をもたせてくれる」，「原稿を相手に読むことで相手がわからない部分がわかり，修正しやすくなる」などが挙げられた。一方，スピーチプランのチェックは役に立たなかったと回答した１名は，「友だちは正しい文法を教える力がないので，先生にチェックしてもらうのが一番だ」を理由として挙げた。上記の対象者の回答から，ピア・レスポンスを文法の確認や構成の修正，読解力を養うという学習面だけではなく，スピーチに向けて緊張を軽減させるという心理面においても影響を与えたことが窺える。

（2）については，対象者のうち19名が良いと答え，1名が良い面と悪い面があると答えた。まず良い理由として，「自分の良い点，悪い点がわかって，応援もしてくれる」，「相手に自分が言いたいことが伝わっているかを判断できる」，「力づけてくれる言葉をもらえるから」，「自分のスピーチの原稿をさらによくすることができる」などが挙げられた。一方，悪い面として，「友だちだから傷つけたくないし，仲が悪くならないように率直なコメントが言えない」

と答えていた。

上記の対象者の回答から，ピアからのコメントやアドバイスは自分自身では気づかなかったことを気づかせ，自分が言いたいことが伝わっているのかを判断する指標となり，また，心理面を支えてくれる役割を果たしていると考えられる。しかし，相手との関係を気遣うあまり自分の率直な意見を述べていないことも窺える。

(3) については，学習面，心理面，時間面，その他から意見が述べられた。まず，学習面であるが対象者20名全員の意見をまとめると次のとおりである。①相手の意見を聞いたり，話し合ったり，相談できるので原稿を書くのに役立つのでいい，②アイデアが浮かばない時にアドバイスをもらえるのでいい，③相手から質問された時に答えられるよう，自主的に文法や語彙を調べるようになった，④スピーチの構成がわかるようになり，明確に伝えられるようになったのでいい，である。次に，心理面であるが対象者のうち回答した17名の意見をまとめると，①人前で話す前にペアの相手に聞いてもらうことで安心感が持てるのでいい，②ペアの相手が勇気づけてくれるので，話す時に自信をもって話すことができるのでいい，であった。しかし，のこり3名は，スピーチを発表する前に自分が話す内容が相手にわかってしまうのが嫌だと回答した。続いて時間面であるが，対象者のうち①9名が10～15分，②5名が30分ぐらい，③1名が1時間ぐらい，④5名は無回答であった。それぞれの回答者は，①ちょうどいい時間である，②15分では短すぎる，③ゆっくりと時間をかけて話し合いたいから，を理由として挙げていた。最後にその他として，ペアの組み方についての意見があげられた。①親しい友達とだけ組んだほうがいいが13名，②自由にいろいろな人と組んだほうがいいが4名であり，①は，親しい友達であれば何でも話すことができるから，②は，いろいろな意見を聞いて視野を広げたほうがいいから，を理由として挙げていた。

表４は質問（1）と（2）についての両大学の結果を，共通点と相違点にわけまとめたものである。

表４　Ｔ大・Ｋ大の結果

	共通点	相違点
(1)	学習面 ・自分では間違いをなかなか見つけられないので，他の人にチェックしてもらうのはいい ・辞書で調べた難しい言葉やみんなが分からない単語を使うのではなく，自分の言葉で説明できた ・原稿を相手に読むことで相手がわからない部分がわかり，修正しやすくなる ・相手に説明しながら自分が言いたいことが整理される 心理面 ・勇気が出た ・少し緊張しなくなった。本番と同じ場所で練習するのはいいと思う ・原稿を相手に読む練習はスピーチの本番に向けて緊張を軽減させ自信をもたせてくれる	Ｔ大：機能面 ・話し方や読み方が上手になった ・何回も友達の前で練習するので，自分のスピーチをよく覚えられた ・スピーチに出てくる言葉を毎日使って話すようになった ・練習の時に覚えられなかった ・発音を間違えて友達の前で発表した Ｋ大：学習面（文法・構成） ・正しい文法や構成の仕方がわかる ・相手の原稿を読むことで読解力がつく ・友だちは正しい文法を教える力がないので，先生にチェックしてもらうのが一番だ
(2)	学習面 ・自分の悪い点はわからないが，友達と先生のコメントから悪い点が見える。だから次の練習の時に良くすることができる ・自分のテーマがおもしろいかどうか自分でわからない。しかし，友達からコメントをもらったりチェックしてもらうと，テーマがおもしろいかどうかわかる。それですぐテーマを直せた（変えられた） ・自分の良い点，悪い点がわかって，応援もしてくれる ・相手に自分が言いたいことが伝わっているかを判断できる ・自分のスピーチの原稿をさらによくすることができる 心理面 ・友達からコメントをもらって，もっとがんばろうと思った ・力づけてくれる言葉をもらえるから	Ｔ大：自己内省 ・友達にコメントをもらったり，チェックしてもらうのはいい。でも，自分はまだ（友達に比べて）頑張っていないと思う Ｋ大：他者評価 ・友だちだから傷つけたくないし，仲が悪くならないように率直なコメントが言えない

上記の表から（1）および（2）の質問に対する共通点は学習面と心理面に見られる。学習面ではピアを通して「気付き」があり，「自分の言葉で説明ができた」，「相手がわからない部分がわかり，修正しやすくなる」，「相手に自分が言いたいことが伝わっているかを判断できる」という回答から説明をする際に使用する言葉や相手にわかりやすく伝えるための言葉の選択を学習したことが窺える。また，心理面からは学習者に勇気を与え，緊張を軽減させ自信をもたせたことがわかる。一方，（1）の質問に対する相違点としてＴ大は，「話し方や読み方が上手になった」，「スピーチをよく覚えられた」，「スピーチに出てくる言葉を毎日使って話すようになった」など言語能力の向上や暗記活動といった機能面に効果を見出し，Ｋ大は文法，構成，読解力といった学習面に効果を見出している。また，（2）の質問に対する相違点としてＴ大は，ピアとの比較から自己内省をしており，Ｋ大は，他者評価をする際の批評の仕方について述べている。

本研究では，第二言語環境（T 大）と外国語教育環境（K 大），また，多国籍クラス（T 大）と同国籍クラス（K 大）による影響については調査を実施していない。しかし，T 大では出身国による発音の違いや自身の発音について言及した学習者が見られた。第二言語環境や多国籍クラスで学習している場合，母語話者を含め様々な発音を耳にする。学習言語でスムーズに他者とコミュニケーションを取れることは留学生活における心理的負担の軽減にも繋がるので，自身や他者の発音に対する意識が高くなるのではないかと考えられる。

一方，K 大は文法を重視した考え方をする学生達が多く見られる。また，本スピーチの授業を受講した学生達は 4 年生および 5 年生の共同クラスである。K 大では，本授業に関わらずタイ社会における上下関係や和を大切にするという文化がクラスの中でも垣間見える。これらのことが，T 大との相違点と関係しているのではないかと推測される。

4.2　考察

4.2.1　T 大の考察

学習者は概ねピア・レスポンスの活動に積極的に参加しており，評価も肯定的であった。学習者の回答から，ピア・レスポンスに積極的な学習者はピア・レスポンスに参加することで得られる効果を①機能面，②（他者の視点がもたらす）客観性，③心理面の点から特に評価していると考えられる。この中で筆者が特に注目したいのは上に述べた客観性と，学習者がピア活動の相手をどう捉えていたかである。学習者が教室の仲間を人的リソースととらえ，その相手と視点を尊重することは協働学習の 5 つの要素の一つである「対等」（池田・舘岡 2007）が実践されていると言えるだろう。さらに 1 人の学習者は，ピア・レスポンスで相手のスピーチを熱心に聞き，それにより自身の気付きがあったと回答している。池田（2004）はピア・レスポンス導入時に学習者に理解してもらいたい点の一つとして，仲間へのコメントが相手を助けるためだけでなく自分の分析力の向上にもつながると述べている。この学習者はクラスの中で最年長であり学士課程を修了して来日した。日本語の成績もクラスで上位に入っていた学習者だが，このピア・レスポンスで他者から得るものがあるとしている。これはピア・レスポンスは対象言語の習得度の差を問わず行える（Tang and Tithecott 1999）ことを示している。ピアの相手と自身は鏡のような存在であり，上述の学習者はこれを体現したと言える。

4.2.2　K 大の考察

ピア・レスポンスは学習面および心理面に好ましい影響を与えると考えられる。学習面においては，モチベーションを高めること，自分では気づかなかったことに気づかせること，多様な視点を与えてくれることが挙げられる。そして，「正しい文法や構成の仕方がわかる」，「相手に説明しながら自分が言いたいことが整理される」ということからスピーチの原稿を書く上でプラスの改善が見られたといえる。また，作文，ここではスピーチ原稿になるが，その原稿に必要とされる論理的思考力（西隈 2009）としての「発想力」が「アイデアが浮かばない時にヒントをもらう」ことから向上し，「読解力」と「表現力」が「相手に理解してもらうため

の言い回しを考えるようになった」,「相手の原稿を読むことで読解力がつく」ということから養われたといえる。さらに,「相手から質問された時に答えられるよう，自主的に文法や語彙を調べるようになった」という学習者の意見から，学習者が自分のニーズに気づき，自覚的に学習をすすめられるようになること，学習者が自分の学習を自分自身で管理できる力を身につけること（グループさくら 2007）と定義されている自律学習を導いたと考えられる。 また，心理面においては,「人前で話す前にペアの相手に聞いてもらう」,「ペアの相手が勇気づけてくれる」という言葉から原稿を相手に読む練習がスピーチ本番に向けてのプレスピーチとなっていたといえる。さらに,「安心感が持てる」,「話す時に自信をもって話すことができる」という言葉から，プレスピーチの回数を重ねることで緊張を軽減させ，それが自信に結びつくと考えられる。

4.2.3 両大学の考察から

上述の考察から，両大学の学習者達はピア・レスポンスの活動に積極的に参加し，肯定的な評価をしていることがわかる。T 大の「勇気が出た」,「少し緊張しなくなった。本番と同じ場所で練習するのはいいと思う」という意見や K 大の「ペアの相手が勇気づけてくれる」,「安心感が持てる」,「話す時に自信をもって話すことができる」という意見から，ピア・レスポンスの活動は学習過程を通して学習者の心理面にプラスの影響を与えたといえる。また，T 大の「自分の悪い点はわからないが，友達と先生のコメントから悪い点が見える。だから次の練習の時に良くすることができる」という意見や K 大の「原稿を相手に読むことで相手がわからない部分がわかり，修正しやすくなる」という意見はピア・レスポンスの活動には客観性を養う側面があり，それが学習者に気付きを与え，より良いスピーチのためのヒントや学びを与えたことがわかる。

今回の調査における興味深い点として，T 大の初中級学習者は発表練習や発音練習を通して得られる言語能力の向上や暗記活動といった機能面をピア・レスポンスの活動の効果として評価していた。一方，K 大の中上級学習者は「正しい文法や構成の仕方がわかる」,「相手の原稿を読むことで読解力がつく」,「相手から質問された時に答えられるよう，自主的に文法や語彙を調べるようになった」といった学習面にその効果を見出していた。それらを両大の相違点と捉えるならば，スピーチまでの段階においてどの点に重きを置くかといった学習者の考え方の違いといえるだろう。これは，レベル別におけるスピーチの指導の際の1つのヒントを示唆している。

5. まとめと今後の課題

本研究は，授業開始前におけるスピーチやスピーチの授業に関する聞き取り調査の結果を問題提起として，先行研究をもとに原稿執筆前の準備段階および原稿執筆後にピア・レスポンスを取り入れることを試みた。アンケートの結果から，ピア・レスポンスは学習面や心理面および機能面に好ましい影響があることがわかった。

学習面では協働で文法の確認や構成の修正を行ったり，新しい知識の獲得や，考える力，読解力，自身への気付きという客観性が養われ，心理面ではモチベーションを高めたり心理的不安を軽減させるという効果がみられた。また，機能面では発表練習や発音練習の機会が多く持てることから口を動かすことを通して暗記力の向上にもつながった。さらに，初中級学習者は言語能力の向上や暗記活動といった機能面に，中上級学習者は文の構成や読解力といった学習面にピア・レスポンスの活動を評価していることから，レベル別におけるスピーチの指導の際の１つのヒントが得られたと思われる。

以上のことから，原稿執筆前の準備段階および原稿執筆後にピア・レスポンスを取り入れた本研究は初中級学習者および中上級学習者のスピーチの上達に役立つと考えられる。

しかし，その一方で課題もある。

初中級学習者では，ピア・レスポンスの際にピアの相手の前で発音や暗記がきちんとできなかったという学習者のコメントがあった。ピア・レスポンスはその段階で完璧に仕上がっていることが目標ではなく，ピアの相手と共に成長していくことが目標だが，それをきちんと学習者に伝えられなかったことがこの学習者の心理的負担を生み出してしまったと考えられる。したがって今後の課題として，学習者に「途上だから完璧でなくていいこと」「いっしょにどんどん良くしていく」ことをもっと伝えることが挙げられる。今回の実践授業は学習者10人という少人数クラスで行うことができ，そのため教師もそれぞれの学習者に目が届きやすい環境であった。このようなケースでは，教師が積極的に「前の発表より良くなった点」を見つけ学習者に発信することが学習者の自信につながり，学習者間でもお互いの成長を見つける姿勢につながるだろう。

中上級学習者では，「友だちは正しい文法を教える力がないので，先生にチェックしてもらうのが一番だ」という意見からピア・レスポンスの意義について学習者に理解してもらうとともにペアの作り方についても考える必要があるだろう。また，「友だちだから傷つけたくないし，仲が悪くならないように率直なコメントが言えない」という意見は，Mangelsdorf & Schlumberger（1992）の ESL 教育におけるピア・レスポンスの研究の中の結果と合致する。

つまり，アジア系の学習者は仲間への批判的コメントを躊躇する傾向があるという。これは，「批判的」という言葉をネガティブに捉えていると考えられる。したがって，批判的思考についても考慮する必要がある。さらに，浅津・田中・中尾（2012）や Liu & Hansen（2002）はピア・レスポンスを授業に導入する場合，その実践的利用に時間的制約の問題があると指摘している。今回は授業時間の制約から各対象者につきピア・レスポンスの時間を約20分から30分とした。アンケート調査では学習者達が望ましいと考えるピア・レスポンスの時間が記入されているが，この時間には個人差があると考える。したがって，ピア・レスポンスの授業時間内における妥当な時間配分についても考えなければならない。

環境による影響については，本研究では調査対象としなかったため，充分な考察に値する回答は得られていない。しかし，興味深い違いは，K 大では見られなかった発音に関する回答を，T 大では２人がしていたことである。外国学習において発音の問題を避けては通れず，特に JSL 環境では発音の悪さが留学生活に不便さをもたらすことも否定できない。一方，JFL 環境の学習者にとっても，他者の前で外国語のスピーチをするのは自分の発音を他者に評価してもらう貴重な機会であろう。今後の調査では，学習者が持つ音声についての意識は学習環境により違いがあるのかどうかも，ピア・レスポンス時の日本語会話も含めて明らかにしていきたい。

注

1）池田・舘岡（2007）は，ピア・レスポンスについて「作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のこと」と述べている。しかし本稿ではスピーチの原稿を作文と捉えた上で，原稿執筆後のピア・ラーニングの対象を書かれた内容についての情報や意見を交換するだけではなく，学習者の発音や発表態度等についてもその対象とすることとした。

2）T 大学では１学期に1回「日本語スピーチコンテスト」を開催する。春学期の「日本語スピーチコンテスト」に出場する学生は，２段階の選抜で選ばれた学生である。まず，クラスのスピーチコンテストにはクラス全員が参加し，クラス代表２，３名を選ぶ。次に同レベルの複数のクラスが合同で行うレベル別スピーチコンテストがあり，ここでレベル別代表２，３名を選ぶ。このレベル別代表が「日本語スピーチコンテスト」に出場する。

参考文献

浅津嘉之・田中信之・中尾桂子（2012）「学習者の意識分析から考える日本語作文授業における非対面ピア・レスポンスの可能性」『応用言語学研究論集』5，59–70.

池田玲子（2004）「日本語学習における学習者同士の相互助言（ピア・レスポンス）」『日本語学』23, 36–50

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.

國分康孝（2001）『心を伝える技術』PHP 文庫.

グループさくら（2007）『自律を目指すことばの学習―さくら先生のチュートリアル』凡人社

舘岡洋子（2005）『ひとりで読むことからピア・リーディングへ』東海大学出版会

田中信之（2011）「ピア・レスポンスが推敲作文に及ぼす影響―分析方法とフィードバックの教示に注目して―」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』3，9-21

冨永敦子・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集』JSET10-2，95−102

西隈俊哉（2009）『大学・大学院留学生のためのやさしい論理的思考トレーニング』 株式会社アルク

深澤のぞみ・陳会林・張鵬（2012）「日本語教育におけるスピーチ指導の可能性―全中国選抜スピーチコンテスト西北ブロック予選の参加校の取り組みを例として―」『応用言語学研究論集』5，16−42.

吉満たか子（2007）「外国語授業におけるペアワークの有効性―ドイツ語授業での実践を基に―」『広島外　国語教育研究』10,169−195.

グエン，ソンランアイン（2009）「即興スピーチにおけるピア活動の影響―ハノイ大学での「話す授業」の改善を目指して―」『日本言語文化研究会論集　2009年』5号

Liu, L. & Hansen, J.G.（2002）*Peer response in second language writing classroom*. The university of Michigan press.

Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A.（1992）‘School ESL student response stances in a peer review task.’ *Journal of Second Language Writing*, 1, 235−254.

Gloria M. Tang & Joan Tithecott（1999）‘Peer Reponse in ESL writing’. *TESL Canada Journal Revue TESL Du Canada, 16, 20−38*