

基礎演習クラスにおけるピア・レスポンス活動

—日本人学生の場合—

Peer Response Activity in the Basic Seminar Class

—Case of Japanese Students—

福岡 寿美子*

Sumiko Fukuoka

日本語教育における留学生同士によるピア・レスポンス活動を、初年次教育の基礎演習における日本人学生同士によるピア・レスポンス活動へ応用し、そのレポートを分析することによって、日本人学生と留学生によるピア・レスポンス活動との違いを探り、その特徴や困難点を明らかにするとともに、その課題と可能性について考察した。また、ピア・レスポンスを行ったグループの学生と行わなかった学生のレポートプロダクトの違いについても明らかにした。

キーワード：ピア・レスポンス、日本人学生、レポート評価、プロダクト分析、ピア・ラーニング

I. はじめに

1. 研究の背景

近年、日本語教育のみならず大学教育においても、教師中心 (teacher-centered) による一斉授業から、学習者中心 (learner-centered)、学習者主体 (learner-agency)¹⁾ による参加型学習、対話型学習、協働学習等へとその教育観や学習観においてパラダイムシフト²⁾ が起こっている。

舘岡³⁾ は、日本語教育における言語教育観も時代とともに変化し、言葉を教えるということは、学習者に言語構造を中心とした知識を伝達することであるという考え方から、学習者が実際にコミュニケーションができるようにすることであるという考え方へ、さらにコミュニケーションができることに加え、学習者が自らを発見するために日本語を使い、また日本語を自律的に学ぶことができるように支援することであるという考え方へと移り、それにともなって、教師の関心も言語のしくみから、教え方・教授法へ、さらに学習者の学びとその支援へと移ってきているという。

佐々木²⁾ は、日本語教育におけるパラダイムシフトについて、その背景とともに論じ、日本語教育の役割が、「教育する」から、「支援する」へ、そして「共生する」へと変化してきたという。

仲間 (peer) と協力して学ぶ (learn) ピア・ラーニング (peer learning) は、学習者たちが自律的か

* 流通科学大学 商学部、〒651-2188 神戸市西区学園西町 3-1

つ創造的に学ぶことができるように、教師は引き出しサポートするという教育観に基づいており、対話という相互交流的な活動が重要で、他者との学びをとおして日本語学習における課題そのものの向上とともに、自分自身に気づいて、自己を発見し、自律的な学習者となることが目指されている³⁾。

このような背景を踏まえ、次節では、ピア・ラーニングの一つであるピア・レスポンス (peer response) およびピア・レスポンスの先行研究について述べる。

2. 先行研究

ピア・レスポンスは、協働学習の考え方による作文学習方法であり、レスポンス (response) は、そこにおける質問、感想、意見、情報提供の発話とされている⁴⁾。

日本語教育における日本語非母語話者を対象としたピア・レスポンス研究は、2000年前後から始まり、その先行研究の多くは、原田⁵⁾に代表されるように、活動プロセス、作文プロダクト、学習者の認識の観点等からの分析によるものである。日本語非母語話者だけではなく、日本語母語話者も対象とした研究は、得丸^{6) 7)}、岩田・小笠⁸⁾、福岡⁹⁾等に見られる。

一方、大学教育における日本語母語話者、すなわち日本人学生を対象としたピア・レスポンス研究は、2000年代半ばに始まるが、大島¹⁰⁾、富永^{11) 12)}等に、わずかに見られるだけである。大島¹⁰⁾は、大学初年次の必修の言語表現科目における協働の可能性について、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を紹介し、その課題と可能性について探っている。また、富永¹¹⁾は、文章表現授業において、ピア・レスポンスを試み、その満足度および理由に関する調査を行っている。さらに、富永¹²⁾は、文章表現授業における大学生のピア・レスポンスの指向性の変化とその要因について分析している。

このようなピア・レスポンスの先行研究を踏まえ、次節では、本研究の研究目的について述べる。

3. 研究目的

元来英語母語 (L1) 教育におけるピア・レスポンスが英語第二言語 (L2) 教育に応用され、さらに日本語第二言語教育すなわち日本語教育へ応用された。本研究では、これらを踏まえ、さらに日本語母語教育において、ピア・レスポンスの応用を試みる。

日本語教育におけるピア・レスポンスは、日本語作文教育において、学習者同士が、お互いの作文を書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動⁴⁾である。これを基に、本研究では、初年次教育の基礎演習のレポート作成において、日本語を母語とする日本人学生同士が、お互いのレポートを書き手と読み手の立場を交替しながら検討するピア・レスポンスへの応用を試みる。

本研究は、これらのピア・レスポンスへの応用の試みによるレポートを分析することによって、日本人学生と留学生によるピア・レスポンスとは異なる点やその特徴および困難点等を明らかにすることを目的とする。また、ピア・レスポンスを行ったグループの学生と行わなかった学生のレポートのプロダクトを分析することによって、その違いを明らかにすることを目的とする。

このような研究目的を基に、次章では、研究方法について、各節において、研究対象者とクラスの概

要、ピア・レスポンス活動の概要、レポートの評価者と評価基準について述べる。

II. 研究方法

1. 研究対象者とクラスの概要

本研究の対象者は、本学の基礎演習A¹³⁾における本クラスの受講者¹⁴⁾のうちの日本人学生7名（以下、J1、J2、J3、J4、J5、J6、J7とする）である。J4のみ女子学生である。

基礎演習Aでは、共通シラバスによって、学生生活の基本、クラスの融和、コミュニケーション力、講義の受け方、情報収集、レポート作成等について学ぶ。レポート作成にあたって、情報収集のためのメディアセンターツアーおよびライブラリツアーを実施¹⁵⁾し、また、レポートの書き方、要約および引用の方法等についても学ぶ。レポート作成に際して、ピア・レスポンスを行った。

2. ピア・レスポンス活動の概要

ピア・レスポンスの実施時期は、2012年6月～7月の約1か月間である。日本人学生全員がこれまでにピア・レスポンスの経験はない。まず、『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—』¹⁶⁾の「ピア活動の意義」により、ピア・レスポンスの導入を行う。次に、各自テーマを決めて、A4用紙2枚程度のレポートを作成する（以下第一稿とする）。レポート作成は、手書きではなく、ワープロ書きとする。7名の学生のうち、J1、J2、J3、J4が1つのグループ¹⁷⁾である。J5、J6、J7の3名は、ピア・レスポンスに参加しなかった¹⁸⁾学生である。本研究では、ピア・レスポンスを行ったグループの学生と行わなかった学生について、そのレポートの違いをみる。レポートの第一稿について、1人約15分を目安に、順番に読んで、それぞれ話し合いをし、コメントを言い、記入していく。細かい進め方は、学生に委ねた。ピア・レスポンスの話し合いをICレコーダーで録音¹⁹⁾した。ピア・レスポンスを行った後、話し合いおよび記入によるコメントを基に、各自再度レポートを作成する（以下第二稿とする）。最後に、ピア・レスポンスを行った感想等、振り返りシートを書く。

以上が、本研究におけるピア・レスポンスの大まかな流れである。

3. レポートの評価者と評価基準

上述のピア・レスポンス等によって得られた、各学生のレポートの第一稿7編および第二稿4編の計11編について、それぞれ日本語教育あるいは国語教育を専門とする教員²⁰⁾である評価者5名（T1、T2、T3、T4、T5）に各10点を満点として評価を依頼した。5名はいずれも日本語が母語の評価者である。T5は国語教育が専門である。レポートの評価基準は、各評価者の評価ポイントに委ねた。各評価者のレポートの評価ポイントは、表1のとおりである。できる限り、各評価者の表現を尊重するものとする。

表1 各評価者のレポートの評価基準

評価者	レポートの評価ポイント
T 1	文体の統一、段落の初め、記号の使い方、引用の表現、全体の構成、参考文献
T 2	文体が統一されているか、「はじめに」と「おわりに」が対応しているか、明らかに剽窃と分かる、話しことばが使われている
T 3	文章の内容の一貫性、表現の適切性、形式が整っているか
T 4	記号の使い方、構成、文体統一、段落の初め、表およびグラフの利用、引用・参考文献の示し方、字体の適切さ、話しことばの使用、段落の分け方
T 5	レポートの組み立て、データの収集、自分の意見と他者の意見の区別、図表の活用

このような研究対象者とクラスおよびピア・レスポンス活動の概要、レポートの評価者と評価基準等の研究方法を基に、次章では、研究結果について述べる。

Ⅲ. 研究結果

1. 評価者および評価基準による分析結果

上述の評価者および評価基準によって、各学生のレポートの第一稿（以下①とする）および第二稿（以下②とする）をそれぞれ評価し、得られた結果を表2にまとめる。尚、ピア・レスポンスを行わなかった学生は、①のみの評価とする。

表2 各評価者による各学生のレポートの第一稿および第二稿の評価

学生	①	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 1-T 5の ①②の平均点数	①②の 平均点数の差
	②							
J 1	①	9.00	6.00	8.00	2.00	9.00	6.80	—
	②	9.50	7.00	9.00	3.00	10.00	7.70	+0.90
J 2	①	8.00	5.00	7.00	6.00	6.00	6.40	—
	②	8.50	6.00	8.00	7.00	7.00	7.30	+0.90
J 3	①	7.00	5.00	6.00	7.00	8.00	6.60	—
	②	7.50	4.00	8.00	8.00	9.00	7.30	+0.70
J 4	①	8.50	4.00	6.00	2.00	7.00	5.50	—
	②	9.00	4.00	7.00	4.00	7.00	6.20	+0.70
T 1-T 5の ①の平均点数		8.13	5.00	6.75	4.25	7.50	6.33	—
T 1-T 5の		8.63	5.25	8.00	5.50	8.25	7.13	+0.80

②の平均点数								
T 1-T 5 の ①②の平均点数の差		0.50	0.25	1.25	1.25	0.75	0.80	
J 5	①	7.50	4.00	8.00	6.00	8.00	6.70	—
J 6	①	6.00	4.00	7.00	6.00	7.00	6.00	—
J 7	①	6.00	3.00	6.00	2.00	7.00	4.80	—
T 1-T 5 の ①の平均点数		6.50	3.67	7.00	4.67	7.33	5.83	

※各平均点数は、いずれも小数点第3位を四捨五入したものである。

2. プロダクトの分析結果

前節の評価者および評価基準による分析結果に関して、各学生が各自のレポートのどの箇所を、どのように修正しているか否かについて、プロダクト分析として表3にまとめる。各学生の修正箇所等の一覧は、それぞれのレポートにおいて、頻度が高い順に列挙するものとする。因みに、記号●の記述は、①より②が修正され改善が見られる事項、記号■の記述は、①と②において、修正がなく改善が見られない事項、記号▼の記述は、①より②が改悪されている事項とする。

表3 各学生のレポートのプロダクト分析

学生	●修正され改善が見られる事項 ■修正がなく改善が見られない事項 ▼改悪されている事項
J 1	●①では、GREE・Mobageの利用者の男女比および年齢層が単なる数字の羅列であるが、②では、それぞれを円グラフにまとめている。
	■最初の1か所以外は、すべてパラグラフの最初の1字下げがない、章・節の番号の不備、「もっと」「まあ」等の話し言葉の多用、体言止めの使用、記号・数字の不適切な使用、誤字、文体の不統一
J 2	●①では、すべてパラグラフの最初の1字下げがないが、②では、半分修正できている。①では、文体の不統一が6か所見られるが、②では、2か所修正されている。
	■「けど」「～なんて」「じゃないかな」等の話し言葉の使用、章・節の番号の不備、レイアウトの工夫が必要、小見出しがない、引用箇所の明示がない、記号の不適切な使用、表現の誤用

J 3	<p>●①では、文体が、すべてです／ます体であるが、②では、全体の3／4が、だ／である体に修正されている。①では、文章の字体が、明朝体とゴシック体が混在し、明らかにコピー・アンド・ペーストと見られる箇所が、②では、字体が明朝体に統一されている。</p> <p>①の記述内容を②で変えている。</p> <p>■レイアウトが適切でない、章・節の番号の不備、引用箇所の明示がない、体言止めの使用、数字表記に全角と半角が混在し不統一、理由を示す文の表現が正しくない</p> <p>▼①では、写真の説明があるのに、②では、写真の説明がなくなっている。</p> <p>①では、文字の変換ミスがないのに、②では、文字の変換ミスが起こっている。</p> <p>①では、文のねじれがないのに、②では、文のねじれが起こっている。</p>
J 4	<p>●①では、パラグラフの最初の1字下げが全体の半分以下しかできていないが、②では、さらにその半分以下しか修正できていない。</p> <p>■文体の不統一（特に、ある一つの章では、約8割が、です／ます体になっている）、パラグラフの最初が1字下げになっていない（2字下げ、3字下げ、4字下げもある）、レイアウトが適切でない、引用箇所の明示がない、語句の使い方の間違い、誤字脱字、「?」「——」等の記号の不適切な使用、「そんな」「けど」等の話し言葉の使用、体言止めの使用</p>
J 5	<p>■引用箇所の明示がない、章番号の不備、体言止めの使用、パラグラフの最初の1字下げがない、脱字、「?」等の記号の不適切な使用、レイアウトの工夫が必要</p>
J 6	<p>■文体がすべてです／ます体、パラグラフの最初の1字下げがまったくない、レイアウトが適切でない、箇条書きだけの章がある、引用箇所の明示がない、明朝体とゴシック体が混在、「?」等の記号の不適切な使用、参考文献の具体的な表示がない</p>
J 7	<p>■パラグラフの最初の1字下げがまったくない、文字の大きさ（ポイント数）が章によって異なる、引用箇所の明示がない、「・」「,」等の記号等の不適切な使用、レイアウトが適切でない、語句の表記の不統一、誤字脱字、体言止めの使用、文体の不統一、参考文献の表示がない、提出方法に問題あり</p>

このような評価者および評価基準による分析結果およびプロダクトの分析結果を基に、次章では、考察を行う。

IV. 考察

1. 評価者および評価基準による分析結果からの考察

表2より、まずは、ピア・レスポンスを行ったJ1、J2、J3、J4の4名の学生のレポートの評価について考察する。レポートの第一稿および第二稿におけるT1、T2、T3、T4、T5の5名の

評価者の平均点数の上昇点は、10点満点中、0.8点である。この点数は、期せずして、福岡⁹⁾における日本人学生と交換留学生による作文でのピア・レスポンスの上昇点と一致する。もちろん福岡⁹⁾では、3つのグループの実施による平均点であり、対象者も日本人学生だけではなく、イギリス人留学生や韓国人留学生も含まれている。しかも評価者5名も異なる。このように「作文」と「レポート」、「日本人学生と交換留学生」と「日本人学生」、「異なる評価者」等の異なる条件下においても、劇的な上昇点にはならないまでも、10点満点中、0.8点という約1割の上昇点が得られたことにより、まずは、ピア・レスポンスを試みてみる価値はあると思われる。さらに、福岡⁹⁾では、イギリス人留学生が、作文でのピア・レスポンスにおいて、1.7点や1.6点と上昇点が高い中、日本人学生3名の上昇点は、0.2点や0.3点と低く、平均点で辛うじて0.4点であった。このことから鑑みるに、日本人学生にとっては、作文よりもレポート作成において、よりピア・レスポンスの可能性が活かされるのではないかと考える。もちろん、本研究において、個々の学生の各評価者による評価点を見ると、必ずしも上昇点が高い者ばかりではなく、一番高い者で2.0点、また、レポートの第一稿および第二稿において、上昇点が0点の者もいる。中には、J3のように、-1点となっている者もいる。

一方、T1、T2、T3、T4、T5の5名の評価者の評価点について見てみると、いずれもベテラン教員であるが、その評価点は、第一稿においては、2.0点から9.0点、第二稿においては、3.0点から10点と、実に幅が広くバラエティーに富んでいる。評価基準があっても、レポート評価は様々な要素が複雑に絡み合い、如何に難しい作業であるかが窺えるとともに、ベテラン現役教員のレポート評価の実態を垣間見る思いでもある。しかしながら、各評価者の第一稿の平均点および第二稿の平均点における上昇点は、0.25点から1.25点であり、結局は、その平均上昇点は、0.8点となる。

次に、ピア・レスポンス実施日に欠席し、ピア・レスポンスを行わなかったJ5、J6、J7の3名の学生のレポートの第一稿の評価について考察する。5名の評価者による3名の個々人のレポートの評価点に差はあるものの、3名の平均点の5.83点は、ピア・レスポンスを行った4名の第一稿の平均点の6.33点より、0.5点低いと言える。クラスにもよるが、初年次教育において、ピア・ラーニングを行う場合、欠席者が入れ替わり立ち替わり多いことは、困難点の一つでもある。

以上のことより、困難点における課題はあるものの、総合的に鑑みると、大学初年次教育の日本人学生同士のレポート作成において、ピア・レスポンスの可能性が示唆された。

2. プロダクトの分析結果からの考察

表3より、各学生のレポートプロダクトの分析結果について考察する。ピア・レスポンスを行うことによって、レポートの内容について修正を行なっているのは、J3のみである。他の者の修正は、大半がレポートでの話し言葉や1字下げ・文体統一など表現や形式に関するものである。このことより、初年次教育のレポート作成におけるピア・レスポンスでは、内容に関する修正は少なく、表現や形式に関する修正が多く見られる特徴があると言える。

また、パラグラフの最初の1字下げがないものが大半で、特に、ピア・レスポンスを行わなかった

J 5、J 6、J 7の3名は、まったく1字下げが行われていない。インターネット上における文章の影響からか、昨今は、パラグラフの最初の1字下げをしない文章を書く学生が多く見られ、それを修正することは、彼らにとって難しいことのように見える。このことは、J 4が、①において、パラグラフの最初の1字下げが全体の半分以下しかできておらず、ピア・レスポンス後の②においても、さらにその半分以下しか修正ができていないことから窺える。

また、引用箇所の手がかりがないものが大半で、特に、ピア・レスポンスを行わなかった3名は、参考文献の表示もなかったり、箇条書きだけの章があったり、文字の大きさ（ポイント数）が章によって異なっていたり等、相対的にレポートのクオリティーが低い傾向にあると言える。

さらに、レポートであるにも関わらず、文体がすべてです／ます体であるものや文体の不統一が多く見られる。J 3は、①では、文体がすべてです／ます体であるが、ピア・レスポンス後の②では、全体の3／4が、だ／である体に修正されている。このことより、一度ではなかなか完璧に修正されないことが分かる。加えて、J 3は、①より②において改悪されている事項、すなわち写真の説明がなくなる、文字の変換ミスや文のねじれが起こっている。このようなことは、福岡⁹⁾では、起こりえなかったことであるが、これが、初年次教育の日本人学生同士によるレポート作成におけるピア・レスポンスの実情であると言える。

また、レポート等の論理的な文章においては、情緒喚起を目的とした表現である体言止めを使用しないのが一般的であるが、意外にも体言止めの使用が多く見られる。また、話し言葉の使用も多く見られる。しかし、これらは、ピア・レスポンスにおいても修正が見られないことより、そもそも日本人学生において、これらに対する気づきがないのではないかと思われる。

以上のことより、日本人学生同士によるレポート作成におけるピア・レスポンスでは、内容に関する修正より表現や形式に関する修正が多く見られる特徴があることが明らかになった。

また、パラグラフの最初の1字下げや引用箇所の手がかりがないものが大半で、これらは、特に、ピア・レスポンスを行わなかった学生のレポートプロダクトに顕著に見られ、相対的に彼らのレポートのクオリティーが低い傾向にあることが分かった。

さらに、文体の不統一も多く見られ、パラグラフの最初の1字下げとともに、これらは、一度のピア・レスポンスでは、完璧に修正されないことが分かった。加えて、改悪される場合もあることが明らかになった。これらは、初年次教育の日本人学生同士によるレポート作成におけるピア・レスポンスの困難点であり、課題でもある。

このような評価者および評価基準による分析結果からの考察およびプロダクトの分析結果からの考察を基に、次章では、まとめを行う。

V. おわりに

本研究では、日本語教育の留学生同士の作文におけるピア・レスポンスを大学初年次教育の日本人

学生同士のレポート作成におけるピア・レスポンスへの応用を試みた。その結果、欠席者が入れ替わり立ち替わり多く、ピア・ラーニングそのものの実施が困難な状況やピア・レスポンスを行っても、一度では、修正が完璧に行われなかったり、場合によっては、改悪されてしまうケースはあるものの、

劇的な上昇点にはならないまでも、10点満点中、0.8点という約1割の上昇点が得られることより、ピア・レスポンスを試みてみる価値はあり、その可能性が示唆された。

基礎演習では、レポート作成能力の育成とともに、仲間との交流やコミュニケーション能力の育成も目標としている。この点において、ピア・レスポンスは、仲間同士がお互いの文章をより良くするために話し合い、検討内容をもとに、文章の構想を練り直し、推敲を重ねていく学習方法であり、「文章を媒介とした対面のコミュニケーション活動」⁴⁾であると言えるので、より基礎演習の目標とも合致しており、実践に値するのではないかと考えた。

また、これまで、より良い文章を書くのに、一般的に信じられてきた方法は、机やパソコンの前で、一人で静かに考え、練り、整理して、文章を完成させていくというものであった。しかし、ピア・レスポンスでは、一人の学習者が書き手であると同時に仲間の文章の読み手となる。仲間のために読み手となることは、文章を丁寧に読んで、不十分なところに気づき、質問をしたり指摘したりすることによって、読み手の視点を得ることができる。良い読み手になれば、その豊かな視点で自分の文章についても、多くの点に気づき、その気づきが、より良い文章への推敲につながっていく¹⁰⁾ので、初年次教育におけるレポート作成において、従来の方法とは異なり、日本人学生にとっても多くの気づきがあるのではないかと考え、応用を試みるに至った。

また、本研究において、レポートの内容に関する修正は少なく、表現や形式に関する修正が多く見られることが明らかになったが、これに関しては、学習者がより深い内容までも活発に話し合いができるよう、導いていく工夫が必要だと思われる。そもそもピア・ラーニングの考え方は、教師は、学習者の気づきや学びを支援するファシリテーター (facilitator) であり、学習者の主体的な学びを側面から援助する人であるという考え方である。教師のファシリテーターとしての向上が望まれるところである。

本研究では、主にレポートのプロダクト分析を行い、ピア・レスポンスの話し合いをICレコーダーで録音したものの、音声データは参考資料として扱ったに過ぎない。音声データは、沈黙が続く傾向にあり、また録音時間も短く、活発に話し合いが行われたとは言い難い。この点においても、福岡⁹⁾とは異なり、初年次教育の日本人学生同士によるレポート作成におけるピア・レスポンスの困難点が窺える。今後は、ピア・レスポンスの様子をビデオで撮影し、映像を分析することによって、発話だけではなく、うなづき、フィラーなどや目の動き、顔の表情など身体的なノンバーバルコミュニケーションの要素に関する分析を試み、学習者同士の活動プロセスの観点から、さらに詳しい分析を試みたい。そして、本研究における困難点や課題を解決へと導いていくことを今後の課題とする。

引用文献、注

- 1) 小川貴士:「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか—文芸批評論のコミュニケーション論との関連から—」,『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働—』(くろしお出版, 2007) 第2章 21-36.
「学習者中心」と「学習者主体」は、異なる概念である。
- 2) 佐々木倫子:「パラダイムシフト再考」,『日本語教育の新たな文脈—学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性—』(アルク, 2006) 第5章 259-283.
- 3) 館岡洋子:「ピア・ラーニングとは」,『ピア・ラーニング—創造的な学びのデザインのために—』(ひつじ書房, 2011) 第3章 35-69.
- 4) 池田玲子:「ピア・レスポンス」,『ピア・ラーニング—創造的な学びのデザインのために—』(ひつじ書房, 2011) 第4章 71-109.
- 5) 原田三千代:『「協働性」に着目した第二言語教室活動としてのピア・レスポンスの研究—活動プロセス・作文プロダクト・学習者の認識の観点から—』(外文出版社, 2011) 1-235.
- 6) 得丸智子:「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』96 (1998) 166-177.
- 7) ———:「留学生と日本人学生の作文交換活動における個人心理過程」,『日本語教育』106 (2000) 47-55.
- 8) 岩田夏穂・小笠恵美子:「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 (2007) 57-66.
- 9) 福岡寿美子:「日本人学生と交換留学生におけるピア・レスポンス」,『流通科学大学高等教育研究センター紀要』10 (2013) 1-14.
- 10) 大島弥生:「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』27, No. 1 (2005) 158-165.
- 11) 富永敦子:「ピア・レスポンスに対する満足度および理由に関する調査」,『大学教育学会誌』33, No. 1 (2011) 122-129.
- 12) ———:「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』36, No. 3 (2012) 301-311.
- 13) 1年次前期開講全学共通の卒業に必修の2単位科目である。1年次後期は同様の基礎演習Bが開講されている。
- 14) 全受講者数は14名である。
- 15) 全学共通で実施され、実施日程は各クラスによって、事前に割り振られている。
- 16) 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂:『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, 2005) 1-109.
- 17) 実際は14名の受講者を3つのグループに分けて、ピア・レスポンスを行ったが、本研究では、その中から1つのグループを任意に選んだ。
- 18) ピア・レスポンスの実施日に授業を欠席した。

- 19) 本研究は、レポートプロダクトの分析を中心とし、これらの音声データは参考資料として扱う。
- 20) いずれも教育歴が十数年から数十年のベテラン教員である。

付記：

本研究は、平成 24 年度～平成 26 年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）の基盤研究（C）、課題番号：24520598、研究課題名：「ピア・レスポンスの何が文章の質的向上と評価結果に影響するのか」の助成を受けた研究成果の一部である。