

ピア・レスポンスにおけるラポール形成の目的を明確化した指示の効果

石毛順子

要旨

ピア活動を授業に導入するにあたり、教員のみからのフィードバックに慣れた学生に、学生同士でアドバイスをさせることの難しさを感じるといった声も聞く。ピア活動で必要なのは、協力して作業を行う前のラポール形成だと思われる。そこで、ラポール形成を行う助けとするために「初めてピア・レスポンスを行う際には、相手の研究に対する感想を言う」という指示をした。しかし、2016年の実践ではラポール形成の意図を明らかにしなかったため、参加者らに戸惑いが見られた。その実践結果を受け、意図を明確にしたうえで指示を行ったところ、2017年には参加者らはスムーズに感想を言い、さらにはラポールを形成しようとする様々なカテゴリーの発話が得られた。本実践の2ヶ年の発話の比較から判断すれば、意図を明確にした指示が参加者のピア・レスポンスへの参加態度に反映されたとみなすこともできよう。

キーワード

ピア・レスポンス、ラポール、指示

1. 本報告の背景

現在では学習者主体の教育が重要視され、ピア・レスポンスやピア・ラーニングを行うためのテキストも多く出版されている（大島ら 2005、館岡 2015 など）。しかし、実際ピア活動を授業に導入するにあたり、教員のみからのフィードバックに慣れた学生に、学生同士でアドバイスをさせることの難しさを感じるといった声も聞く。ピア活動で必要なのは、協力して作業を行う前のラポール形成だと思われる。ラポールとは、もともとはカウンセリングで使用される用語で、カウンセラーとクライアントの間で構築される信頼関係のことをいうが（加賀美 2005）、カウンセラーとクライアントの関係に限らず広く用いられている。

そこで本報告では、ピア・レスポンスをやりやすくするためのラポール形成を目的とした指示の実践を2学期分報告し、指示に基づいてどのような反応が得られたかを示す。

2. 指示の具体的な目的を示さなかった2016年の実践

2.1 実践概要

この実践は大学において行われ、参加者⁽¹⁾はレポートの書き方を学ぶ授業の受講者7名（日本語母語話者）および教員1名であった。この授業は1学期、約30回（1回75分）で行われ、1つのレポートを書きあげることが目標としていた。受講者は1回目の授業で興味のある分野・テーマをあげ、2～6回目でそれに関する書籍の要約を報告した。7回目に何を調べたいのかを書いた「研究計画」を教員と相談しながら具体化した。1～7回目の授業においてはピア・レスポンスはなされず、個々の学生がクラス全体に報告をした。

ピア・レスポンスの際にすべきことを書いたレジュメは 6 回目の授業で配布され、以下の 0~2 が解説、説明されていた（斜体の文はレジュメの抜粋である）。

0. 初めてグループが一緒になった人に対しては、*素朴な感想・印象を伝える（一緒のグループになるまで、直接感想をいう機会がないため）。*

1. 当日の資料について

研究計画との整合性（どの部分に当日の資料が相当するのか）

当日の資料の不明な点

2. 次にやることについて

研究計画との整合性

レポートの構成が決定した後はレジュメの「研究計画」の部分を「構成」と入れ替えてピア・レスポンスを行うように指示されていた。教員が指示 0 を含めた意図は、指示 1 では相手を批判することも含まれるため、それ以前にラポール形成が必要だと考えたからであった。もちろん、相手の要約に対して感想を言うだけでラポールが形成されるとは言えないだろう。しかし、教員からの指示とはいえ、いきなり相手の要約に批判的なアドバイスをすることは困難であり、またアドバイスされる側もアドバイスを受け入れにくいという可能性もある。感想を言うことが相手の要約に意見を言う前のラポール形成の助けとなるのではないかと考え、感想を言い合う指示 0 を含めた。しかし、ラポール形成の意図は十分に説明されていなかった。

ピア・レスポンスは 8 回目の授業から開始した。グループメンバーは固定ではなく、毎回教員がグループを 2 つ作り、グループメンバーは事前にメーリングリストで知らされた。全員の「初めて同士のピア・レスポンス」が終了したのは、20 回目の授業（ピア・レスポンス実施 12 回目の授業）であった。

教員は毎回 1 つのグループにメンバーとして加わった（グループメンバー全員にアドバイスが終わった場合は、異なるグループへ移動してアドバイスを行うこともあった）。

受講者がグループで報告したのは、8 回目~16 回目の授業（ピア・レスポンス 1~8 回目）は研究計画に基づいた自分の興味のある分野の書籍の要約であり、レポートの構成を決定した 17 回目より後は、レポートの一部であった。ピア・レスポンスはビデオとボイスレコーダーで記録された。

ピア・レスポンス初回となる 8 回目の授業では、研究計画を再検討するグループ I（3 名）、レポートの参考となる書籍の要約について指示 0~指示 2 に基づいて検討を行うグループ II（4 名）に分かれた。教員はグループ I にピア・レスポンス開始の指示の後約 49 分まで、グループ II に開始後約 50 分~74 分参加した。3 章では、グループ II に教員が参加するまでの約 49 分のピア・レスポンスを検討する。なお、ピア・レスポンス初回時点でのそれぞれの研究テーマは、表 1 の通りであった。

表 1 2016 年度 ピア・レスポンス初回におけるグループⅡメンバーの研究テーマ

参加者	テーマ
A ⁽²⁾	音楽と人間の知覚—心地よい音階のメカニズム—
B	ビジネスとしての大衆文化の変遷と今後の展望について
C	モンスターペアレントの心理とその対策
D	日本のグローバリゼーションにおける自文化と異文化意識

2.2 指示 0 に対する反応

参加者が感想を言おうと試みた発話を抜き出し、発話例 1 と発話例 2 に示す。発話例の XX:XX は、「ピア・レスポンス開始の指示後 XX 分 XX 秒」を示す。

発話例 1 4:37-5:12

- 01 A: じゃあ感想?
02 B: うーん、感想は、かん、感想ですか。
03 A: どんな感じ。感想。
04 B: ま、うーん、なるほどなって思いました。
05 (C、笑う)
06 B: (笑いながら) え、感想
07 A: ちなみにこれ質問していい? これ 2 個で、こう作品名なの?
08 C: えーと、かぎかつこの中は
09 D: 章の名前とかですよ? 二重鍵かっこの本の名前ですよ?

発話例 2 5:39-6:16

- 01 C: 章の名前は、(持参した本をめくる)
02 A: 感想。
03 B: なんかがあれですかね、研究計画と一緒に見て、あれしたほうがいいですか。
04 A: そうだね。
05 C: 追い詰められる教師達って章。
06 B: ああ、なるほど。
07 A: (口に手をやりながら何か言っているので聞こえない) じゃなくて
08 B: じゃこれ、今回のって、どちらかといえば教師側の立場から言ってたんですか?
な、なんて言うんでしょうね。あー。
09 C: いやなんか、前ほど教師側じゃない。

発話例 1 の発話 01~06 において参加者は指示 0 に基づいて感想を言うことを試みたが、何を話せばよいのかわからなかったようであった。そのため、A は感想を言おうとするのではなく、指示 1 にしたがって発話 07 「ちなみにこれ質問していい?」と言うことでピア・レスポンスを継続・発展させようとした。

さらに発話例 2 の 02 で A は感想を言うことを試み、発話 03 で B は A に応じて感想を言

う方法を示した。しかし、発話 05~09 で見られるように、C が要約をしてきた章の内容の確認に話題は移っていた。したがって、指示 0 のような目的の示されない指示は実行しにくいと思われる。

3. 指示の具体的な目的を示した 2017 年の実践

2016 年でラポール形成を意図して行った指示が、指示の意図を明確にしていなかったことで十分に機能していなかったと考えられたため、2017 年は指示においてラポール形成という目的を明確化した。

3.1 実践概要

実践概要は 2016 年とほぼ同様である。2016 年と異なる部分を記述する。参加者は受講者 9 名および教員 1 名であった。ピア・レスポンスの際にすべきことを書いたレジュメは以下の通りであり、下線部が 2016 年と異なる点である（斜体の文はレジュメの抜粋である。下線は本研究において筆者が追加したものである）。

0. 初めてグループが一緒になった人に対しては、素朴な感想・印象を伝える

☆このグループディスカッションに入るまで、主に教員—受講者のインタラクションが主であり、他の受講者の研究について感想をいう機会がなかった。以下の 1 で相手の要約/レポート (6 月以降) に意見を言うことになるが、「研究計画との整合性」「不明な点」から始めると言いにくさを感じる場合もある。そのため、0 で相手が始めようとしている研究について感想をいうことで、相手の研究を評価している、認めているという態度を伝えるため。

1. 当日の資料について

研究計画との整合性 (どの部分に当日の資料が相当するのか)

当日の資料の不明な点

2. 次にやることについて

研究計画との整合性

毎回教員が受講者 3 名のグループを 3 つ作り、グループメンバーは事前にメーリングリストで知らされた。11 回目の授業（ピア・レスポンス実施 4 回目の授業）が終了した時点で「まだ一緒のグループになっていない人」を確認し、その後は毎回のグループ告知メールに「まだ一緒のグループになっていない人」を記載したうえで、グループが初めて一緒になる場合は「初めて」と記載し、「初めて一緒のグループになる」ということを意識化させようとした。全員の「初めて同士のピア・レスポンス」が終了したのは、21 回目の授業（ピア・レスポンス 13 回目の授業）であった。

ピア・レスポンス初回となる 8 回目の授業では、研究計画を再検討するグループⅢ（2 名）、レポートの参考となる書籍の要約について指示 0~指示 2 に基づいて検討を行うグループⅣ（2 名）およびグループⅤ（3 名）に分かれた（欠席 2 名）。教員はグループⅢにはピア・レスポンス開始のクラス全体への指示の後約 19 分まで、グループⅣには開始後約 19 分~64 分（約 55 分）、グループⅤには 64 分~72 分（約 8 分）参加した。3 章で

は、グループⅣ、グループⅤにそれぞれ教員が参加するまでの約 55 分、約 8 分のピア・レスポンスを検討する。なお、ピア・レスポンス初回時点でのそれぞれの研究テーマは、表 2 の通りであった。

表 2 2017 年度 ピア・レスポンス初回におけるグループⅣ・Ⅴメンバーの研究テーマ

グループ	参加者	テーマ
Ⅳ	E	ジェンダー役割意識と働き方の変容
	F	教育現場における性同一性障害の子どもや周りの子どもへの指導方法、また性同一性障害についての教育
Ⅴ	G	科学はどのように科学されるべきか—科学と宗教の均衡をめぐって物質世界と精神の在り方を考える—
	H	商店街を活性化させるために街ができること
	I	地域社会における芸術の役割と文化政策の展望

3.2 指示 0 への反応

感想を伝えること目的を、レジュメで「0 で相手が始めようとしている研究について感想を言うことで、相手の研究を評価している、認めているという態度を伝えるため」と記述した。指示 0 の目的を明示したことにより、感想を言うことに限らず、参加者の発話には相手の研究を尊重し、今後のピア・レスポンスをやりやすくしていくようなものが見られた。さらに、本報告の実践において参加者はそれぞれ興味のある分野が大きく異なり（表 2）、既有知識も異なるため、相手の研究を尊重し、相手の研究テーマを理解しようとするものも見られた。相手への共感または尊重が伴うと思われる発話の 카테고리を①～⑦に示す。

- ① 同じグループになったことへの喜びの表明
- ② 研究遂行の難しさへの共感
- ③ 相手のテーマへの興味
- ④ 相手の説明方法への称賛
- ⑤ 相手の研究テーマに対する自己の知識不足の表明
- ⑥ 自己の経験と相手のテーマとの関連づけ
- ⑦ 自己のテーマと相手のテーマとの関連づけ

以下、発話例を提示し、カテゴリー①～⑦の具体例を示す（下線部）。『』は、前後の発話と重なっている部分である。

発話例 3 1:10-1:49

- 01 E: 素朴な感想、印象をまず伝えれば (笑う)
- 02 F: はい。
- 03 E: いいんですかね (笑う)。
- 04 F: はい。

- 05 E: 素朴な感想。性同一障害の研究。私も結構ジェンダー関係『に興味が、』
06 F: 『はいはい、そうですね。はい。』
07 E: そう。あるのでー、結構、同じグループになれてよかったなって
08 F: はい。
09 E: 思ってた。まなんか、いろいろ、お互い学べるといいのかなって『ゆうのを』
10 F: 『はい。』
11 E: 思いました。んー。ただやっぱりなんか結構、センシティブな内容『なのでちょっと、』
12 F: 『うん、そうなんですよ。』
13 E: 結構難しいだろうなって

発話例 3 において、発話 07 と 09、および 09 と 11 で「①同じグループになったことへの喜びの表明」がなされ、発話 11 と 13 で「②研究遂行の難しさへの共感」がなされていた。さらに、感想へ移行できなかった 2016 年の発話例 1 の 01~06 および発話例 02~04 と異なり、01~05 において、ラポールを目的とした感想へスムーズに移行できていると思われた。

発話例 4 18:17-18:45

- 01 F: んーなんか学校とかでも、
02 E: うんうん。
03 F: でもジェンダーと、
04 E: うん。
05 F: なんだろう。その身体的特徴、
06 E: うん。
07 F: ジェンダーで判断してるのかそれとも身体的特徴で判断して、例えばなんか、新しい教科書とか持ってくるときに、がっ小学校とかだと男子行けよみたいな感じだったじゃないですか。
08 E: うん。
09 F: 男の子持ってきてくださいとかなんか卒業式の準備とかしてても重いものは男の子が持つとか、

発話例 4 においては、01、03、05、07、09 で「⑥自己の経験と相手のテーマとの関連づけ」が見られた。

発話例 5 7:10-7:23

(Hの研究テーマに対するGの質問とその回答を聞いた後で)

- 01 I: すごいこれを聞いててー、このテーマについて知ってることとかを聞いてて思ったのが、私の、今回読んできた要約の、本とすごい内容が近いなってゆうのを『すごい思ってた。』
02 H: 『ほう。』

03 I: (資料を一番上に出しながら) 見てもらったらわかると思うんだけど。

発話例 5 においては、発話 02 で「⑦自己のテーマと相手のテーマとの関連づけ」が見られた。

発話例 6 31:20-31:32

(34:15 頃から、G が自分の研究内容を H、I からの質問に答えながら説明している)

01 I: でも今説明していただいて、なんかさっきのあの、この(机を叩きながら)これが固いけどー、

02 G: 『そうですね、うんうん(うなずく)』

03 I: 『空っぽとかなんか』 すごい具体例があったらすごいわかりやすかったです。

04 G: あ、そうですね。

(H、I、G、うなずく)

05 G: それはそうしようと思います。だってなんかこう言いたいこと、についてほんとに概念って抽象的なんで、

発話例 6 では、03 で「④相手の説明方法への称賛」が見られた。ただ称賛するのではなく、「具体例があったら」と条件を付けることにより、G もそれに応じて、今後の執筆の方針を立てることができていた。

発話例 7 27:35-27:57

01 H: すごくおもしろいってか、全然科学と宗教の関係性とかあの一ないなっと思ってたんですけど、

02 G: ああ、『はい。』

03 H: 『確かに』 ああなんか、今の話聞いてて似てるなあってゆうの

04 I: うんうん。

05 H: ちょっとわかった気がする。

06 G: (発話聞こえない) 『じゃないんですよね。』

07 H: 『理系じゃないんで』 全然何も知らないんですけど。

08 G: ええ。

09 H: なんか、でも最終的にどのようなゴールを目指してるんですか。

発話例 7 においては、01 で「③相手のテーマへの興味」、07 で「⑤相手の研究テーマに対する自己の知識不足の表明」が見られた。01、07 で「相手の研究を評価している、認めているという態度」を表明したうえで、09 で不明点を尋ねるというストラテジーが取られていた。

発話例 8 32:18-32:36

01 H: じゃ、とりあえず、その、計画、が結構、おもしろかったなって、おも、思いました。(笑う)

- 02 G:『ありがとうございます』。
03 H:『なので。』 え、なんか文献とか、読んでなんか、具体例とか、いっぱい出てきたら、
04 G:『あ、そうですね。』
05 H:『もっと』なんか面白くなるなど

発話例 8 においては、発話 01 で「③相手のテーマへの興味」がなされている。01 で「相手の研究を評価している、認めているという態度」を表明したうえで、03 と 05 で具体例を要求するというストラテジーが取られていた。

以上のような相手への共感または尊重が伴う発話は、指示 0 の意図を参加者が読み取り、なされたと思われる。発話例 7 で見られたストラテジー、発話例 8 で見られたストラテジーからも、指示 0 の「ラポールを形成する」という目的を明確化したことの効果が表示されたと考えられる。

4. 2016 年の実践の再分析

2017 年の実践により、ラポール形成を目的とした参加者の発話カテゴリーが得られたため、指示の目的が明示化されていなかった 2016 年でも、ラポールが形成されると思われるような発話が行われていたかどうか、再分析を試みた。

発話例 9 1:01-1:18

- 01 B: (D に話しかける) A さんのこれ、めっちゃ難しいよね。
02 (C、B と D のほうを向く)
03 B: なんかね。
04 D: うーん。
05 B: 自分も吹奏楽部だったから。なんか、なんとなくわかるけど。
06 D: うん、全然音楽関係ない人だったら。
07 B: わかんない『だろーね』。
08 D: 『ね。わかんないよね』。
09 A: (グループを離れていたが戻ってくる) ん?
10 B: これ難しいテーマだなと思って。

2016 年の初回のピア・レスポンスにおいては、発話例 9 の発話 05 において見られたような「⑥自己の経験と相手のテーマとの関連づけ」および 10 の「②研究遂行の難しさへの共感」の発話が複数行われていた。しかし、それ以外のカテゴリーの発話は見られなかった。

5. 2016 年および 2017 年の実践のまとめ

ピア・レスポンスを行うにはラポール形成が欠かせないと考え、ラポール形成の一つの助けとすべく「感想を言う」という指示を行った。しかし、2016 年の実践ではラポール形成の意図を明らかにしなかったため、参加者たちに戸惑いが見られた。その実践結果

を受け、意図を明確にしたうえで指示を行ったところ、2017 年には参加者たちは、感想と言っても何を言えればいいのかわからないという状態にはならず、スムーズに感想が言え、さらにはラポールを形成しようとする様々なカテゴリーの発話が得られた。2017 年の結果は、1 回のピア・レスポンスでラポールが形成されたということを必ずしも意味せず、参加者らが教員の指示を言語行動に反映させ、ラポールを形成しようとするふるまいを示したということの意味するだろう。また、2017 年の実践においては、発話例 3 における参加者 E と F の「ジェンダー」と「性」、発話例 5 における参加者 H と I の「地域」のように、もともとテーマに関係性があったことも、初回のやりとりをスムーズに行わせた要因であったとも考えられる。しかし、このような条件を踏まえても、本実践の 2 ヶ年の発話の比較から判断すれば、意図を明確にした指示が参加者のピア・レスポンスへの参加態度に反映されたとみなすこともできよう。

(石毛順子いしげじゅんこ・国際教養大学・ishige@aiu.ac.jp)

付記

本研究は科研費基盤研究(C) 15K02645 「ピア・レスポンスにおける日本語母語話者と日本語学習者の差異」の助成を受けている。

注

1. 2016 年、2017 年ともに参加者には研究の目的、参加拒否の権利、匿名性の確保、データの管理について説明し、参加同意を得た。
2. 参加者のイニシャルはすべて仮名である。

参考文献

- 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 (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
- 加賀美常美代 (2005) 「カウンセリング」佐々木倫子・谷口すみ子・西川寿美・林さと子 (編) 「8 言語習得・教授法」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育辞典』大修館書店
- 館岡洋子 (2015) 『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房