

# ピア・レスポンス活動によって 作文学習意識はどう変わるか

## —JFL 環境の中上級中国語母語話者を対象に—

劉 娜

### 1. はじめに

ピア・レスポンス (Peer Response) とは、作文学習の中で学習者が自分たちの作文をより良いものにしていくために、仲間 (peer) 同士で読み合い、意見交換や情報提供 (response) を行いながら作文を完成させていく活動である (池田 2004)。日本語教育のピア・レスポンスは、英語母語教育から ESL へ応用されたものを更に応用してきたと述べられている (池田 1998)。

近年、JSL (日本語を第二言語として学ぶ) 環境における日本語作文教育にピア・レスポンス活動が次第に取り入れられるようになった。それと同時に、ピア・レスポンスの学習効果や学習者のピア・レスポンスに対する意識などについての研究もなされてきた。特に、日本語学習者数の多いアジア系学習者を対象とする研究が多く見られる。しかし、これらの実践や研究は JSL 環境の日本語学習者を対象とするものがほとんどであり、JFL (日本語を外国語として学ぶ) 環境の中国におけるピア・レスポンスに関する研究はピア・レスポンスの学習効果を検証した劉 (2007) のほかに見当たらない。しかし、ある新しい教授法を導入する際、その学習効果だけではなく、それに対する学習者の受容態度を検証する必要もあると考えられる。

そこで、本研究では、中国の JFL 環境におけるピア・レスポンス活動を実施し、その活動を通して学習者の意識はどう変わるかについて調査し、学習意識の面から中国でピア・レスポンスを実施する可能性を考える一つの手がかりを提供したい。

### 2. 先行研究と研究課題

日本語教育の対象者はアジア系の学習者が極めて多いことは周知のことだが、ESL のピア・レスポンス研究では、アジア系の学習者はピア・レ

スポンス活動に適さないという指摘 (Mangelsdorf & Schlumberger 1992, Carson & Nelson 1996 など) がある。一方、JSL のピア・レスポンス研究では、学習者のピア・レスポンスに対する意識調査において ESL の場合と異なり、より肯定的な結果が報告されている (池田 2005, 田中 2005, 2006)。

Mangelsdorf (1992) は ESL 作文コースの学習者 40 名を対象にピア・レスポンス活動について質問し、自由に記述させたところ、活動に対する否定的なコメントが最も多かったのは、アジア系学習者であったことが分かった。母国において教師主導の学習を受けてきた経験が影響しているため、協働的で学習者中心の活動に馴染まないと Mangelsdorf が指摘している。しかしながら、田中 (2005) は Mangelsdorf と同じ手法で、ピア・レスポンス経験後の中国人学習者 18 名にインタビュー調査を行った結果、「仲間の作文を読む」及び「仲間に作文を読まれる」ことに対して、肯定的に考える学習者が多かったことを明らかにした。

ところが、これらの先行研究では、学習者数の極めて多い中国の JFL 環境の学習者はどんな作文学習意識を持ち、ピア・レスポンス活動を通してその意識が変わるかどうかについては言及されていない。そこで、本研究では、次のような課題を立てたいと思う。

研究課題：ピア・レスポンス活動によって、学習者の作文学習観は変わるか

### 3. 研究方法と分析方法

#### 3.1 対象者と実施時間

中国の某大学で日本語を専攻とする大学 3 年生 36 名を対象者とする。対象者の日本語能力は日本語能力試験 1 級か 2 級合格である。調査時まで学習

者全員3年生の上半期に同一の教師による作文の授業を受けたが、全員ピア・レスポンスの経験はない。

ピア・レスポンスを実施したのは、2006年3月から2006年6月までで、週1回90分の授業である。

### 3.2 データ収集

作文学習観を調べるのに、質問紙調査の手法をとった。質問紙作成のための予備調査では、中国で日本語を専攻として勉強している学習者5名に対し半構造化インタビューを行った。作文学習に関する意識を中心に質問をした。

次に、インタビューの音声資料を文字化し、その要点を抽出し、予備調査の結果を踏まえ、全部で35項目を含めた作文学習観の質問紙を作成した。筆者は質問紙を中国語に翻訳し、日本語レベル上級の中国語母語者1人に確認を依頼した。訳文に対して二人の間で一致した結果が得られた。質問紙調査は対象者の母語の中国語で実施され、各質問項目に対して、次のように4段階評価してもらった。(1. そう思う 2. ややそう思う 3. あまりそう思わない 4. そう思わない)

### 3.3 分析方法

まず、中国人学習者全体の作文学習観の因子構造を明らかにするために、ピア・レスポンス活動に協力した学習者(36名)のほか、同じ大学の3年生125名の合計161名の日本語学習者に対して、作文学習観の質問紙調査を実施した。欠損データを除いて、合計150名の学習者のデータを手で

きた。これらの質問紙の調査結果に対して、因子分析を行った(主因子法、Kaiserの正規化を伴うバリマックス回転)。

続いて、ピア・レスポンスを実施する直前と直後に2回にわたって上記の作文学習観の質問紙調査を行った。PR群の活動前各因子の因子尺度得点と活動後各因子の因子尺度得点について、t検定を行った。

## 4. 結果

前節で作成した35項目の質問項目を対象に、150人の学習者の質問紙調査の結果を用いて因子分析を行った。初期解は主因子法を用いて求めた。因子数を5つに指定し、バリマックス回転を行った結果、因子抽出後の共通性が0.2以上の質問項目を残して、因子パターンの大きさがいずれの因子でも0.35に満たないものを削除し、再び同様の手順で因子分析を繰り返した。最終的に得られた各因子の因子パターンが0.35以上、あるいは-0.35以下の質問項目は表1の通りである。信頼性の検討のため、クローンバックのアルファ係数を算出したところ、第一因子は0.81、第二因子は0.809、第三因子は0.677、第四因子は0.623、第五因子は0.589という結果が得られた。第五因子のアルファ係数がやや低めであるが、内部一貫性に欠損をきたすほど低くないことと判断し、以下の5因子に決めることにした。

表1 作文学習観の因子構造

Q	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
<b>第一因子：仲間の作文への寄与</b>					
24 私は自分と同じようなレベルの人の作文を見て、役立つコメントが出せる	0.772	0.136	-0.02	0.093	0.143
23 私は自分より日本語が下手な人の作文を見て、役立つコメントが出せる	0.707	0.11	0.051	0.028	0.147
26 私は仲間の作文の表記を直せる	0.618	-0.016	0.141	-0.01	-0.049
27 私は仲間の作文の語彙を直せる	0.586	-0.024	0.208	-0.08	-0.111
28 私は仲間の作文の文法を直せる	0.583	-0.027	0.094	-0.06	-0.177
25 私は自分より日本語が上手な人の作文を見て、役立つコメントが出せる	0.553	0.242	-0.02	0.093	-0.001
29 私は仲間の作文の内容面についてコメントができる	0.501	0.022	0.032	0.026	0.059
<b>第二因子：仲間のコメントへの信頼</b>					
20 仲間の語彙についてのコメントが役に立つ	-0.003	0.913	0.047	-0	0.039
21 仲間の文法についてのコメントが役に立つ	0.006	0.912	-0.01	0.015	0.037
19 仲間の表記についてのコメントが役に立つ	0.076	0.765	-0.09	0.066	-0.049
22 仲間の内容についてのコメントが役に立つ	0.13	0.521	-0.02	-0.02	0.225
17 自分と同じぐらいのレベルの仲間と作文を見せ合うことが役に立つ	0.178	0.385	0.065	-0.12	0.169

第三因子：自己推蔽能力への自信						
13	自分の書いた作文は自分で語彙の間違いが直せる	0.031	0.12	0.755	-0.05	0.033
14	自分の書いた作文は自分で文法の間違いが直せる	0.158	-0.006	0.664	0.009	-0.049
12	自分の書いた作文は自分で表記の間違いが直せる	0.181	-0.162	0.509	0.129	0.175
第四因子：作文課題への取り組み						
30	作文を書いて先生に提出する前に、私は自分の作文を読み直す	0.141	-0.072	0.121	0.649	0.056
31	先生に直してもらった作文を何回か読み返す	0.165	-0.082	0.128	0.59	0.094
33	作文を書く前にアウトラインを書く	-0.049	0.012	-0.01	0.475	-0.104
32	先生に直してもらった作文を書き直す	-0.123	0.068	0.019	0.436	0.021
34	作文を書くプロセスの中で、書いた内容を読み返しながらか書いていく	0.02	0.009	-0.16	0.403	0.026
第五因子：教師や仲間への要望						
8	自分の書いた作文は、先生に提出して直してもらおうほうが一番効果的だ	-0.02	0.168	0.125	0.026	0.614
10	先生に自分の作文の内容について加筆してほしい	0.025	0.211	0.019	0.106	0.511
16	自分より日本語が下手な人には作文を見せても役に立たない	0.015	-0.155	0.032	0.027	0.424
18	自分より日本語が上手な人に作文を見てほしい	0.317	0.099	-0.11	0.07	0.417
11	先生に自分の作文を滑らかな文章にしてほしい	-0.125	0.066	-0.01	-0.12	0.408
	因子付加量の二乗和	3.014	2.931	1.448	1.447	1.392
	アルファ係数（信頼性分析）	0.81	0.809	0.677	0.623	0.589

表2 学習者の1回目と2回目の学習観変容のt検定

	N	1回目平均	2回目平均	SD	t値	p値
1回目第1因子-2回目第1因子	32	14.71	12.32	5.68	2.387	0.023*
1回目第2因子-2回目第2因子	32	8.53	7.73	4.13	1.096	0.282
1回目第3因子-2回目第3因子	32	7.56	6.86	2.96	1.334	0.192
1回目第4因子-2回目第4因子	32	10.37	8.92	4.48	1.832	0.077
1回目第5因子-2回目第5因子	32	8.46	7.74	3.81	1.077	0.29

\* p<.05      \*\* p<.01

次に、ピア・レスポンス活動を通して学習者の作文学習観が変わるかどうかを検証していく。

ピア・レスポンスを実施した学習者を対象に作文学習観の質問紙調査をピア・レスポンス活動の直前と直後の2回にわたって行った。この2回の質問紙調査の結果を比べることで、ピア・レスポンスの経験を通して学習者の作文学習観が変わるかどうかを見てみる。

具体的な方法としては、まず、1回目と2回目の質問紙調査の結果について、各因子のそれぞれの尺度得点を算出する。次に、1回目と2回目の尺度得点について、対応のあるt検定を行う。その結果は表2の通りである。

表2を見て分かるように、第1因子<仲間の作文への寄与>については、1回目の調査結果と2回目の調査結果の平均値に5%水準で有意な差が見られ、因子尺度得点の平均値は14.71から

12.23になった。今回の調査では、数字が小さいほど当該因子・質問項目に対して肯定的に考えることになっているため、この結果からピア・レスポンス群の学習者は1回目の調査より2回目の調査の際、仲間の作文へより寄与できると思うようになったといえる。また、第4因子<作文課題への取り組み>については、1回目の調査結果と2回目の調査結果の平均値に10%水準で有意傾向が見られた。因子尺度得点の平均値は10.37から8.92になった。つまり、ピア・レスポンス群の学習者は作文を書く際、より積極的になったと推察できる。以上の結果からは、ピア・レスポンスを経験したグループにおいて、ピア・レスポンス活動の前と後の作文学習観を比べると、統計的に変容が見られたのは第1因子と第4因子で、ほかの3つの因子においては有意な変容が見られなかったと考えられる。

## 5. 考察と今後の課題

JFL環境におけるピア・レスポンス活動を通して、中国人学習者の作文学習観の変容が見られたのは第1因子<仲間の作文への寄与>と第4因子<作文課題への取り組み>であった。ピア・レスポンス活動には「書き手」と「読み手」が欠かせないものである。「書き手」は自ら責任を果たして第一作文を書いてくるのはピア・レスポンス活動の前提条件になっている。実際に活動を行うのに、「読み手」は「書き手」と一つの目標に向かって、つまり作文をよくするという目標に向かって協力しなければならない。このような体験を通して、従来「書き手」意識のみ強く持っていた学習者の「読み手」としての意識も高まったのではないかと考えられる。仲間の作文を読むことでその作文に何らかの形で寄与できたことから、仲間の作文へより寄与できると思ったのであろう。また、中国社会が情報化社会になりつつあり、昔のように教師だけが日本語をはじめとするさまざまな知識の情報源であった時代ではなくなり、学生も多様なルートから知識や情報を手に入れられるようになった。これらの情報を利用して、ピア・レスポンス活動中に仲間の作文に対して提言ができたのではないかと考えられる。このような社会の変化も学習者の意識の変容に影響を与えたと考えられる。

第4因子<作文課題への取り組み>に変容が見られたのは、ピア・レスポンス群に第一作文を書いた後、第二作文（推敲作文）を書くように要求したのではないかと考えられる。これは特に第4因子の質問31の「先生に直してもらった作文を何回か読み返す」、質問32の「先生が直した作文を書き直す」の2つの項目に大きな影響を与えたのではないかと推察できる。調査後に学習者を対象とするフォローアップインタビューから、「最初は書き直すのが面倒だったけど、分からないものを調べるようになったから、よかったと思う」などの発言もこの変容を促した要因の説明になるのではなかろうか。また、作文を仲間と読み合うため、読んでくれる仲間に迷惑を掛けないように学習者は作文を書く段階から注意を払って書くよう

にしているとフォローアップインタビューからうかがえる。この意識が質問33「作文を書く前にアウトラインを書く」と質問34「作文を書くプロセスの中で、書いた内容を読み返しながら書いていく」に影響を与えた可能性があると思える。

以上、ピア・レスポンス活動を通して見られた中国人学習者の作文学習観の変容について調べたが、作文学習観と作文プロダクトの質的向上との関係についてはまだ明らかになっていない。ピア・レスポンス活動は作文活動である以上、学習効果を懸念している日本語教師が少なくないと思われる。中国にピア・レスポンスを導入するにあたって、学習者の学習意識と作文プロダクトの関係について調べる必要があると思われる。これを今後の課題としたい。

### 参考文献

- 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』第8号, 拓殖大学留学生別科 217-240
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習活動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』明治書院 vol.23 pp36-50
- 池田玲子 (2005) 「アジア系学習者のピア・レスポンスでの学び」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集』pp203-224
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ピリール調査をもとに—」『日本語教育』126号 144-153
- 田中信之 (2006) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ピリール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』第14号 21-33
- 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』第33号 pp133-136
- Carson, G.J. & L.G. Nelson (1996) Chinese Students' Perception of ESL Peer Response Group Interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5:1, 1-20.
- Mangelsdorf, K. & A. Schlumberger (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 171-193