

# 中国の日本語作文教育におけるピア・レスポンスの可能性

劉 娜

## 要 約

本研究は中国の日本語作文教育にピア・レスポンス活動の導入の可能性を作文プロダクトの観点から検証することを目的とする。中国の大学3年生36名を対象とし、その作文を教師フィードバックとの比較において、9項目の評価基準によって得点化した。その結果、教師フィードバックとの比較においてピア・レスポンス活動終了後の作文には作文評価の向上が見られた。

## 【キーワード】

中国の日本語作文教育、ピア・レスポンス、教師フィードバック、作文評価

## 1. はじめに

筆者は長年日本語を習ってきた学習者としての経験から、「読む」「聞く」「話す」の技能は少しずつ身に付けてきたものの、「書く」ことはなかなかうまくできないと実感している。また、中国で日本語専攻が設置されている大学10校を対象にアンケート調査を実施した張・陳（2004）では、7割の大学が、日本語専攻の学生の「書く」能力は「読む」「聞く」「話す」に比べて劣っているように思うと回答している。

「書く」能力が習得しにくい原因はいろいろ考えられるが、その一つは指導方法にあるのではないだろうか。中国で行われている日本語の作文教育は概して日本人教師が担当しており、方法としては教師添削が多い。しかし、中国の教育の現状として大人数クラスが多いので、現場の日本人教師からは「クラスの人数が多いから、一人ひとりの指導が行き届かない」という発言が出されており、学習者個々人に応じた作文の内容面や問題点の指導が難しいことがうかがえる。これは中国の日本語作文教育において広範に採用されている教師添削という指導法が内容指導に関して限界があることを示している。

同じような問題に直面している日本における日本語の作文教育では、この問題を解決するために内容面と学習者同士の相互作用を重視したピア・レスポンス（Peer Response）という活動が実施され始め、それに関する研究も数多く出ている。

本研究は、JSL環境での作文教育の改善方法として採用されたピア・レスポンスがJFL環境の中国においても効果があるかを検証し、中国でのピア・レスポンス実施に当たっての提言を試みるものである。

## 2. 先行研究

ESLのピア・レスポンス研究では、アジア系の学習

者は集団の協調性を重視する文化背景や教師主導型の教育を受けてきたため、ピア・レスポンスの活動に適さないという指摘がある（Mangelsdorf & Schlumberger 1992）。一方、日本語教育のピア・レスポンス研究では、中国人や韓国人などのアジア系学習者を対象とするピア・レスポンスの実態や可能性が紹介されている（池田1999、2004、広瀬2000、原田2006）。

池田（1999）は、教師フィードバック、自己推敲、ピア・レスポンス推敲の3つの推敲方法間の違いを検証した。推敲作文における教師評価の向上点を比較したところ、ピア・レスポンス活動の「語彙」の得点が有意に高かったという結果が出されている。また、原田（2006）は、5名の中国人中級学習者を対象にピア・レスポンス活動を実施し、ピア・レスポンス活動は教師フィードバックと比較して、推敲作文の内容的側面に有効に働くという結果を得ている。

以上のようにJSL環境の日本語作文教育においてはピア・レスポンスに関する実践や研究が徐々に行われるようになってきたが、日本語学習者数の多数を有するJFL環境においては、韓国人学習者を対象とする広瀬（2000）の研究以外見当たらない。

## 3. 研究目的および研究課題

上述の先行研究を踏まえ、本研究の目的は、中国の日本語教育におけるピア・レスポンス活動の有効性を、教師フィードバックとの比較を通して作文プロダクトの観点から検証することとする。

そして、「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・レスポンス活動が作文評価のどの面に効果があるか」を調査することを本研究の課題とする。

#### 4. 研究方法

##### 4.1. 対象者

本研究は中国の某大学の日本語学科の3年生2クラスを対象とした。1クラス（36名）はピア・レスポンスの作文授業を、もう1クラス（35名）は教師添削型の作文の授業を実施し、2クラスとも同一教師が担当した。学習者の日本語能力レベルは、日本語能力試験1級または2級に合格しており、授業開始前の日本語能力に関して両クラスは統計的に有意な差がなかった。

##### 4.2. 実施時間と作文活動

授業は2006年3月から6月までの4か月間にわたって週1回（1回90分）実施した。

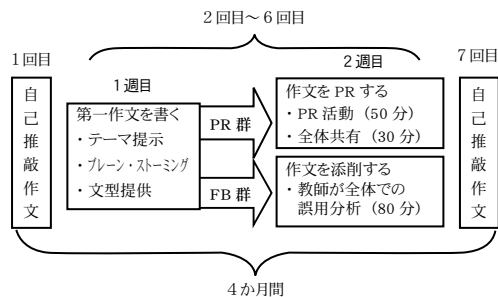


図1 PR群とFB群の活動の流れ

1つの課題に2週間かけ、第一作文と第二作文を書いた。1回目と7回目は2クラスとも第一作文の後、自己推敲作文を書いた。2～6回目の1週目は作文課題を導入し、テーマについてクラス全体で話し合い、自宅で第一作文を書いて提出させた。2週目は、ピア・レスポンスクラス（以下PR群とする）ではそれをピア活動によって推敲し、教師添削クラス（以下FB群とする）では作文を教師が添削して学生に返却し、授業では第一作文で見られた文法などの誤用についてクラス全体で教師による指導を行った。そして、両群とも書き直した第二作文を翌週までに提出することを課題とした。

##### 4.3. 分析データ

両群の7回目の第一作文と自己推敲作文（第二作文）を分析対象とした。これは、ピア・レスポンス活動の最終目標は自己の中に読み手としての「他者」を作ることなので、活動を終了した時にもその効果が残ることが望ましいと考えたからである。

##### 4.4. 分析方法

作文の評価は、原田（2006）の評価項目を一部改訂して用いた。表1で示したように言語形式面3項目、内容面6項目の計9項目とし、それぞれ1～3点の3段階得点評価とした。

表1 作文の評価項目

形式に関する評価項目	内容に関する評価項目
表現の適切さ 文法の正確さ 構成の適切さ	トピックとの整合性 主旨の明確性 自己表現の率直さ 着眼点の独創性 具体的叙述 他者の視点

この評価基準に従って、日本語教育経験のある日本語母語話者6人が作文評価を行った。評定者の評価を安定させるために、まず全作文の20%を全員が評定し（一致率81.2%）、残りの80%は1つの作文に対して3人ずつ割り当て、2人以上が合致した得点をその作文の得点とした。合致しなかった場合にかぎりもう一人（筆者）の評価点を加えて判断した（その総数は5.6%であった）。

#### 5. 結果と考察

まず、PR群とFB群の1回目の第一作文の評価得点の平均値に差があるかどうかを調べた。 $t$ 検定の結果、統計的には有意差が見られなかったため、PR群とFB群の推敲活動前の作文の質が同等であるとみなした。

次に、7回目の第一作文の9つの評価項目得点について $t$ 検定を行い、表2のような結果になった。

表2 7回目の第一作文の各評価項目の平均得点

項目		平均値		$t$ 値	有意確率
		PR	FB		
形式面	表現の適切さ	1.90	1.72	1.369	.171
	文法の正確さ	1.97	1.76	1.894	.065
	構成の適切さ	2.45	2.14	1.775	.083
内容面	トピックとの整合性	2.52	2.38	1.057	.295
	主旨の明確性	2.61	2.45	1.127	.264
	自己表現の率直さ	2.03	2.03	-.018	.986
	着眼点の独創性	1.77	1.72	.306	.760
	具体的叙述	2.26	2.14	.766	.447
	他者の視点	1.71	1.72	-.073	.942

9つの評価項目のうち、有意傾向が見られたのは、「文法の正確さ」と「構成の適切さ」だけで、いずれもFB群よりPR群のほうの評価得点が高かった。つまり、教師フィードバックと比べ、ピア・レスポンス活動が第一作文の評価の「文法の正確さ」と「構成の適切さ」の面に有効であると考えられる。

続いて、7回目の自己推敲作文の9つの評価項目の得点について  $t$  検定を行ったところ、表3のような結果が得られた。

表3 7回目自己推敲作文各評価項目の平均得点

項 目		平均値		$t$ 値	有意 確率
		PR	FB		
形式面	表現の適切さ	2.00	1.86	1.742	.103
	文法の正確さ	2.00	1.97	.339	.735
	構成の適切さ	2.52	2.34	1.181	.243
内容面	トピックとの整合性	2.58	2.28	2.468	.017*
	主旨の明確性	2.74	2.55	1.431	.158
	自己表現の率直さ	2.23	2.07	1.053	.297
	着眼点の独創性	1.97	2.00	-.204	.839
	具体的叙述	2.35	2.03	2.222	.030*
	他者の視点	1.65	1.55	.434	.666

\* $p<.05$  \*\* $p<.01$

7回目の自己推敲作文においては、「トピックとの整合性」と「具体的叙述」の2つの評価項目に両群の間に有意な差が見られた。2つともFB群よりPR群のほうの平均評価得点が高かった。換言すれば、教師フィードバックと比べ、ピア・レスポンス活動は7回目の自己推敲作文の「トピックとの整合性」と「具体的叙述」の面に有効だと言えるだろう。

## 6. 中国の日本語教育への示唆と今後の課題

中国でピア・レスポンス活動を4か月間実施した結果、教師フィードバックと比較して、作文プロダクトの観点から一定の効果が見られたことが分かった。今回の調査では、学習者同士が作文の言語形式面に関して指摘する場面が多く見られたが、今後ピア・レスポ

ンスの導入や学習者の作文意識転換などを工夫することにより、中国でピア・レスポンスを実施できることが示唆された。

今後の課題としては、ピア・レスポンスを経た後の推敲作文はどうなっているのか、またピア・レスポンス活動中の学習者同士の相互作用はどうなっているのかを調べる必要がある。また、本研究では、学習者に母語使用を許可したが、母語がピア・レスポンス活動中にどのように使用されていたのか、どのような役割を果たしたのかについては、明らかになっていない。今後、ピア・レスポンスを実施する際の母語使用の実態や役割を明らかにすることによって、より積極的に母語をピア・レスポンス活動に取り入れる試みをし、JFL環境におけるピア・レスポンス活動に関して新たな提言を行いたいと考える。

## 参考文献

- K. Mangelsdorf & A. Schlumberger (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 171-193
- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合」『世界の日本語教育』第9号 29-43
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESLから日本語教育に向けて」『言語文化と日本語教育』2002年5月増刊特集号 日本言語文化学会増刊特集号編集委員会 289-310
- 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 36-50
- 原田三千代 (2006) 「中級学習者の作文推敲課程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較」『日本語教育』131号 3-12
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文におよぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月の授業活動をととして」『言語文化と日本語教育』第19号 24-37
- 张静・陈俊森 (2004) 「日语写作教学法探讨关于任务教学法和结果教学法的实证性研究」『日语学习与研究』总第119期 36-42