

中上級中国語母語話者を対象とした ピア・レスポンスの試み —学習者のふり返りシートから見た成果と課題—

劉 娜

1. はじめに

近年、中国において学習者の「独立性と自主性」を重視する教育改革が行われており、学習者の主体性と学習者同士の相互作用を重視した学習活動が提倡されるようになった。(金・吳 2004)

しかし、教育現場では、このような実践がまだ少ない。日本語教育においては、日本語専攻の主幹科目である精読の授業にペア・ワークを取り入れる試みをした楊 (2008)、第二外国語として日本語を学ぶ学習者を対象にペア・ワークを行った宋 (2005) のほか、管見の限りない。特に、作文の授業では、作文を書き→教師に提出し→添削してもらい→教師から作文を返されるという流れが一般的であり、なかなか学習者の主体性を重んじる授業にできない。

1990 年代から、日本の日本語教育では、内容重視と学習者同士の相互作用を重視したピア・レスポンスが行われるようになってきた。ピア・レスポンスとは、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)。

本研究では、中国において学習者の主体性を重視する授業を実現させるために、ピア・レスポンスを導入し、その可能性を検討していきたい。

2. 先行研究と研究目的

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, Mangelsdorf 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は ESL の場合と異なり、より肯定的な結果が報告されている (田中 2005)。

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 は指摘している。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。

ピア・レスポンスに対する学習者の意識についての研究は、ESL や JSL などで行われてきたが、JFL 環境の中国の学習者がこの活動をどのように受け入れているかに言及する研究はまだ見当たらない。教室環境、使用言語及び目標言語が違うと、学習者の意識も異なると考えられる。

そこで、本稿では、学習者がピア・レスポンス活動をどのように評価し、そのように評価する背景にどんなものが働いているかを探り、中国の日本語作文教育に新規の活動として導入されたピア・レスポンスを応用する際の示唆を得たいと考える。

上記の研究目的を達成するために、次の研究課題を設けた。

課題：学習者はピア・レスポンス活動をどのように受け止めているか。

3. 研究方法

3.1 調査対象者

本研究は、中国の某大学の日本語学科の大学3年生36人を研究対象とした。この36人のクラスにおいて、4か月間（2006年3～6月）ピア・レスポンス活動（5回）を行った。このクラスの日本語作文の授業を担当したのは、中国の大学で7年間作文の授業を担当していた日本人ベテラン教師であった。

3.2 作文課題と学習活動

作文を7回書かせた。そのテーマは①迷信について、②親離れ、③私の長所と短所、④10年後の私、⑤都市紹介、⑥見合いと結婚、⑦インスタント食品の功罪の7つである。

ピア・レスポンスは、基本的にはペアで対面の口頭による活動タイプで行う。まず、それぞれの学習者が互いに相手の作文を2～3回黙読して、読み手は授業前に配られた授業用シートの質問項目に基づいて質問し、書き手はそれに答えたり議論したりする話し合いをする（50分～60分）。ピア・レスポンスをする際、教師は求められれば質間に応じるようにしたが、活動中に口を挟むことはなるべく避けるように依頼した。グループでの話し合いを優先させるように、学習者同士の話し合いと推敲に十分時間をとった。また、ピア・レスポンス活動の終了後、活動ふり返りシートを書いて提出するように指示した。

3.3 データと分析方法

分析データは、毎回のピア・レスポンス活動後に学習者に記入させた活動ふり返りシートとし、コース終了後に行ったインタビューの録音の文字化資料を補助データとする。ふり返りシートは延べ94名¹分であり、インタビューを実施できたのは31名である。

ふり返りシートは、①活動の良かった点、②悪かった点、③どんな相手が話しやすいか、④どんな相手と話したくないか、⑤自由記述欄の5つの項目からなっている。本研究では、学習者がどのようにピア・レスポンス活動を受け止めているかを見るため、振り返りシートの①と②を中心に分析することにする。インタビューは半構造化形式で、学習者の母語である中国語で筆者が行い、所要時間は学習者一人につき10～15分程度である。質問は、「活動の全体的な感想」、「うまく行った

時はどんな時か」、「うまく行かなかった時はどんな時か」、「この活動をよくするための提案があれば教えてください」である。分析方法としては、振り返りシートの記述を①「良かった点」と②「悪かった点」に従ってカテゴリー化した。また、学習者の具体的な考えを探るために、振り返りシートと関連するインタビューの内容を紹介していく。

4. 結果と考察

4.1 ピア・レスポンス活動の意義

学習者のピア・レスポンス活動を経験してよかったですと思うことは、「自分自身の能力の向上」、「他者の存在による学び」と「情意面の満足感」の3つ（表1）に分けることができた。以下で詳しく見ていく。

「自分自身の能力の向上」というカテゴリーに7つの項目が入っている。4技能のうち、書く・話す・読むという3つの技能がピア・レスポンス活動を通して高めることができると学習者が思ったり期待したりしていることがうかがえる。また、実際の活動内容として、「日本語で話すチャンスが増える」、「他の人の文章が読める」と認識している学習者もいる。

「他者の存在による学び」というカテゴリーに8つの項目が入っている。仲間の作文を読むことを通して、「仲間の作文から文法などの知識を学ぶことができ」、「仲間のミスを見て、自分も気をつける」と同時に、「仲間が作文を直してくれ」たり、「自分の作文について考えさせられ」たり、「自分の欠点を気づかってくれ」たりするという直接的な効果も得られると学習者が考えている。

ピア・レスポンス活動では、学習者は「クラスメートとコミュニケーションができる」、「仲間と話すのが楽しい」と認識して、「情意面の満足感」を得ることができる。

表1 ピア・レスポンス活動の意義

カテゴリー 一名	項目（人数）
1. 自分自身 の能力の 向上	1) 書く能力を高めることができる (11) 2) 会話をする能力を高める (10) 3) 日本語の能力を高める (5) 4) 文章を読む能力を高める (2)

	5) 日本語で話すチャンスが増える (2) 6) 自ら活動に参加するから、印象に残る (1) 7) 他の人の文章が読める (1)	問題点 しまう (3) 4) 作文を書く回数が減ってしまう (3) 5) レベルが違うから、ペアの組み合わせが難しい (2) 6) ペアではないほうが良い (1) 7) 先生による評価がない (1)
II. 他者の存在による 学び	1) 仲間の作文から文法などの知識を学ぶことができる (14) 2) 仲間が作文を直してくれる (12) 3) 仲間のミスを見て、自分も気をつける (4) 4) 自分の作文について考え方させられる (4) 5) 自分の欠点を気づかせてくれる (4) 6) 仲間の間違いを見つけることができる (3) 7) 仲間の意見が聞ける (3) 8) 作文の質を高めてくれる (2)	III. 日本語で自己表現するとの難しさ 1) 今のレベルでは、日本語で議論するのが苦手だ (2) 2) 自分の考えを日本語で自由に伝えられない (2)
III. 情意面の満足感	1) クラスマートとコミュニケーションができる (11) 2) 仲間と話すのが楽しい (2)	

4.2 ピア・レスポンス活動の課題

続いて、学習者のピア・レスポンス活動を経験して悪かったと思うことをまとめていく。大きく「日本語の正確さに対する心配」、「活動デザインに関する問題点」及び「日本語で自己表現することの難しさ」の3つのカテゴリー（表2）に分けることができる。

表2 ピア・レスポンス活動の問題点

カテゴリー名	項目（人数）
I. 日本語の正確さに対する心配	1) 不適切な箇所が分かっても直せない (9) 2) 自分のレベルでは仲間のミスが指摘できない (6) 3) 直した部分が正しいかどうか判断できない (6) 4) 間違いが直されないまま残っている (3) 5) 自分より上手な仲間の作文が直せない (1) 6) 2人とも解決できない問題について教えてくれる人がいない (1) 7) 仲間が直してくれた箇所がまた間違っている (1)
II. 活動デザインに関する	1) 時間がかかる (27) 2) 活動の時間が短い (4) 3) 先生の講義を聞く時間が減って

学習者は「自分のレベルでは仲間のミスが指摘できない」、「不適切な箇所が分かっても直せない」、「自分より上手な仲間の作文が直せない」と自分自身の日本語力に自信がなかったり、仲間とのピア・レスポンス活動を終えても「直した部分が正しいかどうか判断できない」、「間違いが直されないまま残っている」、「仲間が直してくれた箇所がまた間違っている」と危惧したりしている。

今回の学習者がピア・レスポンス活動に対して否定的に思っているのは、Carson & Nelson (1996) で言られているように互いに批判することを躊躇するためではなく、自分自身或いは仲間の語学力不足ゆえにコメントが不正確になることを恐れることが多いからである。また、上記の項目から学習者同士のコメントがごく表層的な文法ミスの指摘に終始することが多く、内容や構成まで立ち入れないことが推測できよう。日本語の正確さを心配することから、学習者は完成作文に焦点が当っていた「従来の作文フィードバック」と同様のことを期待していたことがうかがえる。

次に、今回の「活動デザインに関する問題点」というカテゴリーを詳しく見ていく。「時間がかかる」と思っている学習者が圧倒的に多いことがわかった。活動を設定した際に、学習者にお互いの作文について十分議論してから改稿に移行するほうがいいと考慮して、ピア・レスポンス活動の時間を 50 分と設定した。しかし、学習者がインタビューで述べている典型的なことは、「長くても 30 分ぐらいで十分だと思っている。文法などのミスが多くても、相手の作文を読み終わるのに何分間のこと、ミスを探すのにまた何分間で十分だし、その後お互いに話し合って、全部で 30 分ぐらいで十分だと思っている」。

活動の時間が長いことと関連して、「先生の講

義を聞く時間が減ってしまう」ことに対して不満に思う学習者がいる。学習者同士のピア・レスポンス活動に充てる時間が長ければ、相対的に教師が講義する時間が少なくなる。今回の対象者は大学3年生の学生たちであり、ネイティブ教師の授業を受け、生の日本語や日本語作文の書き方に接することができるは作文の時間だけであったため、学習者が教師の講義を望んでいるとみられる。

「作文を書く回数が減ってしまう」ことに対して、否定的に考える学習者もいた。今回の調査では、じっくりお互いの作文を議論する時間を設けたかったため、作文の作法など学習者の関心を持っている所を考慮できなかった部分があると考える。

最後に、「日本語で自己表現することの難しさ」というカテゴリーを見てみよう。今回の調査では、使用言語を日本語に指定したが、「難しい表現があったら、母語の中国語で話していい」という指示を出した。主な使用言語を日本語にすることに対して、「自分の考えを日本語で自由に伝えられない」と思う学習者がいた。また、活動では「すべて中国語を使うとなると、この活動の本来の意味を失ってしまうような気がする。心の中で葛藤があるね。」という語りもあった。この語りから、学習者は日本語でコミュニケーションしたいが、うまくできないという葛藤があることがうかがえる。

5. 中国の日本語教育への示唆と今後の課題

本研究の結果から、中国の日本語教育にピア・レスポンスを導入する際、以下の示唆が得られると考える。

①作文の内容や構成にもコメントできるように、

事前の導入活動を工夫する。

- ②時間の配分について、学習者の「効率よくやりたい、もっとたくさんの作文を書きたい」という要望に応えて学習状況や作文の課題に応じて活動をデザインする必要がある。
- ③ピア・レスポンス活動を活発に行うことと日本語によるコミュニケーションの両立を図れる工夫をする。

注

1. 初回のピア・レスポンス活動後の振り返りシートは回収できなかっただため、今回の分析は4回分のものとなる。

参照文献

- 池田裕子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』第23巻第1号1月号、明治書院 36-50
- 金延暉・吳希紅 (2004) 『自主与引導——基於自主學習の課堂教學引導策略研究』華東師範大學出版社
- 田中信之 (2005) 「中国大学習者を対象としたピア・レスポンススピリーフ調査をもとに」『日本語教育』126号、53-62
- 楊峻 (2008) 「グループワークの経験が中国大学習者の言語学習観に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の受講生を対象とする実証的研究」『世界の日本語教育』第18号 113-131
- Carson,G.J.& Nelson, G. L. 1996.Chinese students' perception of ESL peer response group interaction. *Journal of Second Language Writing*, 5/1: 1-20
- Mangelsdorf, K. 1992. Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the student think? *ELT Journal*, 46/3:274-284
- Mangelsdorf, K. & Schlumberger, A. 1992. School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1/3:235-254

りゅう な／お茶の水女子大学大学院 比較社会文化学専攻
xiaoer3199@yahoo.co.jp