

# 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

劉 娜

## 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ため、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。また、「教師が添削した作文を読みもしない学生がいて困っている」との声もよく耳にし、学習者も自分の書いた作文を積極的に修正しようとする姿勢が少ないようである。つまり、現場の教師の努力が教授効果に結びついていないと考えられる。これら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や教授効果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。

池田 (2002) は、従来の「新旧レトリックアプローチ」がことばの形式を重視したのに対し、ピア・レスポンスでは書かれる内容や書くプロセスを重視

する」指導法であるため、指導法に対する考え方の大きな転換が必要であり、ピア・レスポンスの有効性が認められ、教育現場に採用されるには「まず、従来の指導法からもある程度の妥当性を示すものであることが立証される」ことが必要で、そこで、「従来までのことばの形式重視の指導で行われていた教師フィードバックの方法と比較され、プロダクトに及ぼす影響に違いがあるか否かを探ることが当初の研究の焦点」となったと述べている。

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どうかを検証し、JFL 環境でのピア・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。作文課題は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。

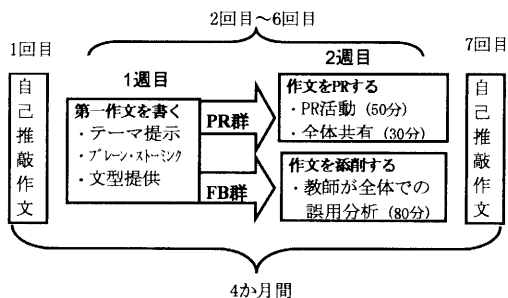


図 1 PR 群と FB 群の活動の流れ

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。作文は通常 400 字以上とした。PR 群の推敲活動は、主に口頭で行い、母語でも日本語でもよいとした。

#### 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。また、補助データとして活動中のテープによる発話記録と学習者が授業後に書いた振り返りシートを使用した。なお、処遇前の PR 群と FB 群の作文プロダクトの差を見るために、第 1 回目の第一作文を分析データとした。

#### 4.4 分析方法

作文の評価は、原田 (2005) 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	トピックとの整合性
文法の正確さ	主旨の明確性
構成の適切さ	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と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)。作文の評価得点について、統計的に分析を行った。

## 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。両群に統計上の有意差がなければ、推敲活動前の作文の質は同等であると仮定できる。*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、両群の 7 回目の第一作文について、形式面と内容面の評価得点の平均値に差があるかどうかを調べた。形式面に関する 3 つの評価項目の得点と、内容面に関する 6 つの評価項目の得点をそれぞれ合計した。両群の 7 回目の第一作文の合計得点について *t* 検定を行い、表 2 のような結果になった。

表 2 7 回目第一作文の形式面と内容面の平均得点

項目	評価得点平均値		<i>t</i> 値	有意確率
	PR 群	FB 群		
形式面	6.32	5.62	1.998	0.052
内容面	12.90	12.45	0.935	0.354

7 回目の第一作文の形式面の評価得点において、有意傾向が見られた。PR 群の平均得点は 6.32 であるのに対し、FB 群は 5.62 であり、PR 群のほうが FB 群よりわずかに高かった。内容面においては有意な差が見られなかった。

続いて、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 3 のような結果になった。

表 3 7 回目の第一作文の各評価項目の平均得点

項目	平均値		<i>t</i> 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	ビ・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」だけである。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」という面に有効であると考えられる。

次に、両群の 7 回目の自己推敲作文の形式面と内容面の評価得点の平均値に差があるかどうかを調べた。*t* 検定を行った結果、表 4 のようになった。

表 4 7 回目自己推敲作文形式面と内容面の平均得点

項目	評価得点平均値		<i>t</i> 値	有意確率
	PR 群	FB 群		
形式面	6.45	6.17	1.102	0.275
内容面	13.52	12.48	2.040	0.046*

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

7 回目の自己推敲作文の内容面の評価得点において、有意差が見られた。PR 群の得点平均値は 13.52 であるのに対し、FB 群は 12.48 であり、PR 群のほうが FB 群より高かった。形式面においては有意な差が見られなかった。

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 5 のような結果が得られた。

表 5 7 回目自己推敲作文各評価項目の平均得点

項目	平均値		<i>t</i> 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	ビ・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. 結果のまとめと総合考察

7 回目の第一作文については、両群の間に統計的には有意な差が見られなかったが、「形式面」、中でも「文法の正確さ」と「構成の適切さ」において有意傾向が見られ、PR 群の評価得点がわずかに高かった。7 回目の自己推敲作文については、両群の間に「内容面」及びその下位項目の「トピックとの整合性」「具体的叙述」に有意差が見られ、PR 群の評価得点が高かった。

形式面で PR 群に有意傾向がみられたことは、活動中の会話記録に「どこに間違いがあるか、見てみて(ください)」などの誤用訂正についての指摘要求やコメントが多く見られたことから、中国の学習者はピア・レスポンスの初心者であるため、従来の教師添削による誤用訂正の経験により「言語形式面」に注意が払われていたと推測できる。また、学習者は作文の授業を文型練習と位置づけられていた可能性がある。これは、活動中、「内容面」に注目するようにと指示しても、学習者は文法に注目していたことが見受けられたことと一致する。さらに、中国人学習者にとって仲間の役割に関する一般的な認識もうかがえる。特に自分より成績上位の仲間と組むことによって「勉強になった」「いろいろ直してくれてよかった」という声が授業後の振り返りシートから分かった。これは、仲間の力を信頼して「先生」のように見ているからだと考えられる。つまり、仲間同士でのピア・レスポンスを行いながら、最初のころは特に「言語形式」に注目していた可能性が高いと推測できる。

一方、ピア・レスポンスが自己推敲での第二作文の内容面に効果があったことも分かった。これは先行研究でも指摘されているように、ピア活動の経験を重ねることによって、仲間との相互作用により多角的な視点を養成することができると示唆される。

## 7. 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を試み、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

- 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 日本言語文化学会研究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 (2005) 「日本語中級作文におけるピア・レスポンス活動の可能性—活動プロセスと作文プロダクトの観点から」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士前期課程 日本語教育コース 2004年度修士論文
- 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おして」『言語文化と日本語教育(お茶の水女子大学日本語文化研究会)』第19号 24-37
- K. Mangelsdorf & A. Schlumberger (1992) School ESL student response stances in a peer review task. *Journal of Second Language Writing*, 1:3, 171-193
- 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

りゅう な／お茶の水女子大学大学院 日本語教育コース

xiaocer3199@yahoo.co.jp