

中国の作文授業におけるピア・レスポンスの試み

——中級日本語学習者を対象に——

The Trial of the Peer-response in the Chinese Composition Class
-----For Intermediate Japanese Learners-----

薛 倩[†]
Xue Qian

Abstract This paper introduces a collaborative learning method called peer response which made it quite different from the Japanese writing classes dominated by the teacher. The research result shows that peer response activity is effective for both students who is good at Japanese and student who is not. On the other hand, analysis on the group composition has proved that students number in a group and the way to group students have effect on the writing quality improvement and the evaluation results.

1. はじめに

中国の大学では、日本語を専攻とする学生に対し、四技能「読む」「聞く」「話す」「書く」の習得をカリキュラムの中心としている。日本語の四技能の中で、日本語学習者にとって、最も難しいとされているのは「書く」力だと言われている。特に、自分の主張や判断を論理的に客観的に書く意見文、論文のようなものは日本語学習者にとって、極めて難度の高い課題となる。したがって、「書く」力を養うために、作文授業が一つの重要な手段になる。しかし、中国の作文授業の現状から見れば、作文課題を与えられた学習者が、習った文法や表現を使って文を書き、教師の添削を受けるという伝統的な授業のやり方を行っている。こうした教師からの一方的な添削指導では、学習者の思考活動やコミュニケーション活動としての作文学習を展開することはできなくなる。

また、作文授業を担当する何人かの中国人先生にインタビューしたところ、「添削にはかなり時間と労力をかけたが、学生があまり見てくれない」、「文法の添削にかなり負担が大きいので、内容にまで深く検討した添削を行う時間がない」、「学生の作文の内容面について詳しい情報を持っているわけではないので、内容理解を前提とす

る作文指導はできない」などの答えが多かった。小宮¹⁾ (1991)、中川²⁾ (1992) が指摘したように、教師添削は教師にかかる負担が大きく、学習意欲に対し、マイナス効果をもたらす。したがって、中国の作文授業では、より効果的な指導方法の導入がとても重要な課題となっている。

2. 先行研究

岡崎³⁾ (2001) では作文を書くとき、「誰に向かって書くか」、「何のために書くか」を重視するべきだと言っている。他方、書き手の書く過程に具体的な読み手を位置づけ、書き手の読み手の視点を意識化させるための活動として、ピア・レスポンスが注目されるようになってきた。

池田⁴⁾ (2007) によれば、ピア・レスポンス（以下、ピア）とは作文の推敲のために学習者同士がお互いの書いたものを書き手と読み手の立場を交替しながら検討する活動のことである。ピアはもとは英語の第1言語の作文教育において考案され、実践されてきたものであるが、近年第2言語の作文教育にも応用され始め、ESL（英語を第2外国語する言語教育の略称）では広く採用されてきている。日本語教育においては、池田⁵⁾ (1999) は日本語中級学習者がペアで行ったピア・レスポンスのインターアクションを話題と発話機能の観点からカテゴリー化し、同じ学習者の作文カンファレンス（教師による個人指導）の記録と比較した結果、語彙や文法の話題の

[†] 愛知工業大学 基礎教育センター研究員（豊田市）
（東南大学教員 中国・南京市）

インターアクションが教師学習者カンファレンスよりも効果的に行われていたことがわかった。田中⁶⁾⁷⁾⁸⁾(2006、2007、2009)は中上級者を対象にしたピアの実践授業によって、ピアが作文授業において有効的なことを明らかにした。また、広瀬⁹⁾(2000)は韓国の大学において韓国人の日本語中級学習者に対し、母語によるピアの実践授業を行った。結果はピアを母語で行ったことで、ピアが文法や語彙だけでなく、作文の内容面にもよい影響を与えたといひ、海外の大学で外国語として日本語を学ぶ学習者には効果的な方法であったと述べている。

このように、ピアは作文授業にかなり効果があるのに、中国の大学ではピアを授業に取り入れることは殆どない。中国の作文授業の実情から言えば、日本語学習者が作文を書くときには、語彙や文法にばかり目を奪われ、外国語としての「日本語」で作文を書くということにばかり集中してしまう結果、「読み手」という存在を忘れがちになる。それに、学習者は、表現したい言葉が日本語で何というか分からないときには、いつも中日辞書あるいは電子辞書を使って調べる。しかし、それで見つけた新しい言葉が文脈や用法などの面で適切に使うことができるかどうかは、迷いながら使っていることもある。また、書いた後の「推敲」という活動、つまり「読み直す」ことは少なく、大体「書きっぱなし」で済ませつしまう。今の中国の作文授業の現状をいかに改善していくか。ピアは作文授業にどういうふうに取り入れたらいいか。我々日本語教師にとってこれから考えなければならない重要な課題となっている。

3. 研究目的

本研究では、ピア・レスポンスを中国の日本語作文授業に取り入れることを試み、取り入れ方とその効果を明らかにすることを目的とする。研究課題①中級の中国人日本語学習者にとって、ピア・レスポンスは有効な活動であるか。研究課題②ピア・レスポンスを有効な活動にするために取るべき方法は何であるか。以上の課題を明らかにしつつ、中国の日本語学習における作文授業のあり方についても考えていきたい。

4. 研究方法

4.1 研究対象者

本研究の対象者は筆者が勤めているS大学の日本語学部の2年生6名である。S大学では2年生の後半には(2月~6月)基礎日本語作文授業が設けられている。少人数クラスのため、筆者が担当するクラスでは15人の学習者がいる。日本語能力試験N2の模擬試験を実施した。15人の成績で高い点数から低い点数の順番で縦で並べ、

上から30%を上位群とし、下から30%を下位群とした。詳しい内訳は表1で示す。

表1 被験者の内訳

上位群	下位群
A (女)	X (女)
B (女)	Y (女)
C (女)	Z (男)

4.2 ピア・レスポンス活動の概要

ピアの実施時間は2013年2月~6月の一学期である。作文授業は、毎週2コマ(1コマは45分)で、合計15週間行なった。使用教材は『日語写作』(胡伝乃¹⁰⁾、1998)である。クラス全員に対する実験ではないので、学期が始まる前に、被験者の6名だけに、ピア・レスポンスの意義及び授業時間外を使いペアでピア・レスポンスを行う趣旨を伝えた。次に、「日本についての印象」をテーマとして、原稿用紙でそれぞれ400字程度の作文(以下第1作文とする)を書かせた。

学期中6名の学生をペアで3つのグループに分け、それぞれピアを行う。(表2)

表2 グループ分け

G1	G2	G3
A	B	X
Z	C	Y

第2週目、第7週目、第12週目に出された作文課題(表3)を使い、授業外の時間にこの6名の学習者を集め、ピア活動を行う。各グループでお互いの作文を15分間読み、それについてのコメントなどを交流する。細かいやり方は各グループに任せた。筆者は各グループの話し合いをそれぞれICレコーダーで録音した。言葉の使用や表現などについては、分からないときには、教師に聞いてもよい。ピア活動が終わったあと、得られたコメントをもとに、もう一度自分で推敲して書き直す。

16週目に期末試験を行う。テーマは「日本の若者」(以下第2作文とする)である。期末試験が終わった後、6名の被験者に対しインタビューを行った。

以上が、本研究におけるピア活動の大まかな流れである。

表3 作文課題

週間	テーマ
第2週目	環境問題
第7週目	日本と中国の違い
第12週目	意見を言う(特定の話あり)

4・3 作文評価基準

作文評価基準は福岡¹¹⁾(2013)の作文評価ポイントを参考に5つの基準(表4)を作った。もと高校国語教師をしていた日本人先生に学習者が書かれた第1作文と第2作文の評価を依頼した。各基準の満点は10点である。

表4 作文評価基準

P1	誤字・脱字などの表記的なこと、句読点や記号などの形式的なこと
P2	文字、言葉の正確さ、助詞の使い方
P3	文章の流れ・運びなど構成的なこと
P4	テーマに沿った内容か、文章から考えが伝わるか
P5	自分の考え・主張が入っているか

5. 結果と考察

5・1 分析結果

日本人評価者によって、各学生の第1作文(以下①とする)と第2作文(以下②とする)をそれぞれ評価し、得られた結果を表5にまとめた。

表5 各学生の第1作文と第2作文の評価

学生	グループ	① ②	P	P	P	P	P	平均 点数	① ② の 差
			1	2	3	4	5		
A	G1	①	8	9	8	10	9	8.8	0.4
		②	9	9	9	10	9	9.2	
Z	G1	①	5	5	4	4	6	4.8	1.6
		②	6	7	6	6	7	6.4	
B	G2	①	8	8	8	8	9	8.2	0.6
		②	9	8	9	9	9	8.8	
C	G2	①	9	8	8	8	9	8.4	1.0
		②	9	9	9	10	10	9.4	
X	G3	①	5	4	5	5	6	5	0.3
		②	5	5	5.5	5	6	5.3	
Y	G3	①	5	5	4	5	6	5	0.4
		②	5	6	4.5	5.5	6	5.4	

5・2 考察

表5の結果より、A、X、Yの3名の学生の①と②の平均点数の差は0.3か0.4で、Bは0.6で、Cは1.0に達した。それに対し、Zの①と②の平均点数の差は1.6である。下位群であるZは本ピア・レスポンスの活動において、最も作文プロダクトの変化が大きかった学生といえる。

なぜZの作文評価は大きく上昇したかを検証するため、ICレコーダーで録音した内容を文字化してみた。Zのペアメンバーは成績上位群のAである。話し合いの中で、Aは文字語彙誤用の指摘の他、特に以下のようなことをZに教えた。

「A：この文は長すぎる。Zのような言語能力の足りない人はこのような長い文を書くとき、前後関係は何なのか、何を言いたいのか、まったくわからなくなる。こういうとき、できれば、短い文を作ることがお勧めなのだ。接続詞を使って、短い文をつなげるの。このように、読者が分かりやすくなるかも。例えば、…(筆者訳)」

Zの①と②を比較して見ると、確かに、②のほうが接続助詞の使用が多くなり、また、文は短くしたことで、言いたいことがもっとはっきりと伝わってきた。Aからの助言でZのP2、P3、P4の点数が他より高く上昇させたと考えられる。実験後、Zにインタビューをしたとき、Zは「最初は日本語の作文をどう書けばいいか全くピンと来なかったが、Aと交流し、またAの書いた作文を読んで、なるほど、こういう書き方もあるんだ、こういうときにこう書けばもっとわかりやすくなるんだとだんだん分かってきた。Aから作文の書き方を色々学んだ。私も作文を好きになった。(筆者訳)」と話した。つまり、Zは今回のピア活動を通して、確かに自分の作文能力を高めたといえよう。この実験で、(研究課題①)中級の中国人日本語学習者にとって、ピア・レスポンスは有効な活動だと思われる。

Z以外の5名の学生の録音及びインタビューも分析してみた。Aは一方向的にZに有効なアドバイスや誤用の修正を行ったことで、別にZから期待していた意見などが得られないことが分かった。XとYはともに成績下位群の学生で、ピア活動を行うとき、黙って相手の作文を読み、自分の文法能力以内で誤用の指摘だけ話し合い、文の構成や意味伝達に関することには殆ど触れなかった。また、G2のBとCはともに成績上位群の学生で、ピアを行うとき、活発な話し合いをし、文の構成や表現の仕方について最もよく話し合った。それで、BとCのP3とP4の点数が高くさせ、平均点数差を上昇させたと考えられる。つまり、ペアでピアを行うとき、G1の中の下位群の学生及びG2のように両方も上位群の学生には結構効果があるのに対し、G1の中の上位群の学生及びG3のように両方も下位群の学生にはあまり効果が見られなかった。つまり、(研究課題②)ピア・レスポンスを有効な活動にするために、学生を組み合わせるときの工夫が必要と考えられる。

6. おわりに

本研究において、上位群と下位群の学生をペアで組み合わせ、作文におけるピア活動の有効性を明らかにした。上位群と下位群ペアの下位の学生及び上位群と上位群ペアの学生にとって、より効果的な活動であることが示唆された。一方、両方とも下位群の学生ペアでは、積極的なピア活動が見られず、作文の質的向上が見られない。

今後の課題として、作文授業において有効で活発なピア活動を行うために、各グループの人数や、グループメンバーの編成について、もっと深く考える必要がある。本研究は学生の作文点数による分析を中心とし、ICレコーダーやインタビューによる音声データは、参考資料として扱ったが、今後は会話分析などの質的研究を行っていきたい。

主な参考文献：

- 1) 小宮千鶴子：「推敲による作文指導の可能性 学習者の能力を生かした訂正」、『日本語教育』, 75号, 124-135, 1991
- 2) 中川正弘：「作文の誤りと文体」、『広島大学留学生センター紀要』, 第3号, 21-31, 1992
- 3) 岡崎敏雄, 岡崎眸：『日本語教育における学習の分析とデザイン——言語習得過程の視点から見た日本語教育』, P99, 凡人社, 東京, 2001
- 4) 池田玲子, 舘岡洋子：『ピア・ランニング入門——創造的な学びのデザインのために』, P71, ひつじ書房, 東京, 2007
- 5) 池田玲子：「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』, 9, 29-43, 1999
- 6) 田中信之：「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス——ピリーフ調査から話し合いの問題点を探る」, 『小出記念日日本語教育研究会論文集』, 14, 21-35, 2006
- 7) 田中信之：「ピア・レスポンスにおける話し合い——話し合いの言語とグループ編成についての考察」, 『北陸大学紀要』, 31, 201-211, 2007
- 8) 田中信之：「自立的な書き手を育成する活動としてのピア・レスポンス——学習者のピア・レスポンスへの適応過程の分析を通して」, 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』, 1, 25-36, 2009
- 9) 広瀬和佳子：「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果：韓国人中級学習者を対象とした3ヶ月間の授業活動を通して」, 『言語文化と日本語教育』, 19, 24-37, 2000
- 10) 胡伝乃：『日語写作』, 北京大学出版社, 北京, 1998
- 11) 福岡寿美子：「日本人学生と交換留学生におけるピア・レスポンス」, 『流通科学大学高等教育研究センター紀要』, 第10号, 1-14, 2013

(受理 平成 27 年 3 月 19 日)