

初級日本語作文教育におけるピア・レスポンスの試み

易晓莉 610101 四川成都 四川师范大学外国语学院

概要: 現在、中国の日本語教育において、学習者主体の理念が重視されてきている。しかし、作文教育では、学習者の主体性を保障する具体的な指導法はまだ提供されていない。ピア・レスポンスは学習者同士が意見交換を行いながら、作文を完成させる学習活動である。本研究はピア・レスポンス活動が初級学習者の作文プロダクトの質への影響を検討するものである。ピア・レスポンスを導入する実験授業を行い、作文プロダクトの質への影響を分析した結果、推敲作文では「構成」に関する改善が顕著であり、内容に関する「表現、文型の適切さ」、文法の「助動詞の活用」、「副詞」の改善も多く行われたことがわかった。

キーワード: 初級学習者; 学習者主体; ピア・レスポンス; 推敲文の質

一 はじめに

作文の練習がある場合、教師は学習者に作文課題を与え、学習者の書いたものを回収し、添削を経て、もう一度清書をさせるといった流れがよく見られる。この一連の活動では、教師が主導的になり、受身としての学習者のほうが「何のため書くのか」、「だれのため、書くのか」といった読み手意識を持ちながら、自分の書いたものを振り返って検討する機会はない。今までの初級学習者に対する作文指導を見れば、作文記述後の指導は教師の添削が中心とされている。言語形式の正しさに注目する添削では内容に関するコメントが不十分であるという指摘がある。また、作文学習では「書く」技能の向上のみ実現でき、他の技能と相互的に促進されると

いう認識は現状の日本語の作文教育に見出し難い^[1]。しかも、こうした観点に立った具体的な活動やモデルや、その効果を実証的に考察した研究はまだ少ない。以上の中国における初級日本語作文教育が抱えてきた問題に注目し、教育現場において、書くことに対する認識を転換し、そのための具体的な学習の方法を検討する必要があるのではないかと考える。

近年、日本国内における日本語作文教育の分野ではピア・レスポンス (peer response) の研究が盛んになっている。ピア・レスポンスは以下のような特徴を持っている: ①作文の書き手に「読み手」の意識を持たせる、②「書く内容」に注目する、③作文を媒介とした第二言語によるインターアクション活動を通して、言語技能の統合的な学習の実現が可能になる (池田 2002)^[2]。

そこで、本研究では、ピア・レスポンスという方法を初級日本語教育に取り上げ、これを中国の作文学習の場合に応用した効果について検討する。そして、そこから得られた結果から、現在、中国の日本語作文指導が抱える問題点の解決への示唆を考えてみたい。

二 研究方法

実験授業の対象者は初級日本語学習者下位 18 人、上位レベル人だった。3つの作文テーマ「もし…たら」、「楽しい一日」「嫌な一日」、「携帯電話は必要か? 不必要か?」を設定した。学習者は各作文テーマについて、第1作文を書き、2人か3人組に組み合わせ、作文を交換し、日本語か中国語で意見を話し合った^[3]。ピア・レスポンス後、第2作文を書いた。下位と上位クラスから、別々に無作為に2組の学習者 (4人/5人) が書いた2種類の作文を抽出し、その作文資料を分析した。分析データは以下のとおり。

クラス A (初級下位): 第1作文 (2組×3回) + 第2作文 (2組×3回)

クラス B (初級上位): 第1作文 (2組×3回) + 第2作文 (2組×3回)

三 分析と結果

1. 作文の質への影響

本研究ではピア・レスポンス活動による効果が作文要素のどの部分に見られるのかを明確にするために、分析項目として、斉木ゆかり他(1998)^[4]の作文評価基準を参考にし、修正した。項目別に元作文(第1作文)で間違っただ所の件数と、推敲文(第2作文)でそれを改善した箇所の件数との割合を求め、項目別に元作文から推敲文への改善率(向上点)を統計した。但し、両作文に照合していない場合、例えば、元作文にはあった部分が推敲作文では削除されたり、加筆されたりする部分もあるので、本研究ではこのような変更があった場合、改善した項目に含まないことにした。その結果以下の表1に示す。

表1 推敲文の改善率

カテゴリー	項目	下位	上位
構成	文の流れ、接続	52.6%	40%
	文の完全、重複	66.7%	40%
	文体	25%	37.5%
表記	発音	0%	12.5%
	漢字	0%	0%
	中国語の使用	11.7%	12.5%
文法	助詞の誤用、脱用	21.7%	23.8%
	動詞の活用	23%	28%
	助動詞の活用	33.3%	87.5%
	形容詞、形容動詞の活用	16.7%	26.7%
	副詞	33.3%	35%
	接続詞	33.3%	8.2%
	テンス	50%	20%
	アスペクト	25%	27.5%

续表1

カテゴリー	項目	下位	上位
内容	語彙の適切さ	22.2%	38.7%
	表現、文型の適切さ	42.8%	38.5%

以上の表からわかるように、下位と上位の学習者の推敲文には、レベル別、項目別に改善率の違いが見られる。ここでは改善率が30%以上の項目を改善率が高い項目とし、一方、改善率が30%以下の項目を改善率が低い項目にする。それぞれの結果は以下の表2、表3に示す。

表2 推敲文での改善率が高い項目 (30%以上の項目)

下位 (高→低)

文の完全、重複	66.7%
文の流れ、接続	52.6%
テンス	50%
表現、文型の適切さ	42.8%
助動詞の活用	33.3%
副詞	33.3%
接続詞	33.3%

上位 (高→低)

助動詞の活用	87.5%
文の流れ、接続	40%
文の完全、重複	40%
語彙の適切さ	38.7%
表現、文型の適切さ	38.5%
文体	37.5%
副詞	35%

表に示すように次のようなことが明らかになった。

第一に、初級下位の学習者の推敲作文では「構成」に属する「文の完全、重複」、「文の流れ、接続」という項目の改善率はそれぞれ66.7%、52.6%に達し、上位学習者の推敲文ではそれぞれ40%、40%に達し、「構成」に関する改善が著しいと考えられる。下位、上位の初級学習者両方とも、相手の作文を推敲する時、文章の流れに注目し、「構成」という話題を多く取り上げた。それに従い、活動中でよく扱われた「構成」の話題がそれに関する推敲を促し、推敲文では効果が見られたと言えよう。

第二に、下位の学習者の推敲文では「表現、文型の適切さ」の改善率は42.8%になり、上位では「語彙の適切さ」の改善率が38.7%であり、「表現、文型の適切さ」の改善率が38.5%である。この結果から、書き手が言いたいことをよく伝えるよう、「表現、文型」についての改善が行わ

れたと見られる。その理由として、下位、上位の初級学習者両方とも、「表現」の話題を多く取り上げ、作文の文の表現方法に関して、学習者同士が推敲を行ったことがわかった。その推敲は「表現」の改善に有効であると言えよう。

第三に、下位学習者の推敲文では、「テンス」の改善率は50%、他の3つの項目「助動詞の活用」、「副詞」、「接続詞」の改善率は同様に33.3%に達している。一方、上位学習者の推敲文では、「助動詞の活用」の改善率が最も高くなり、87.5%である。その他、「語彙の適切さ」、「副詞」の改善率はそれぞれ38.7%、35%になり、推敲文には文法知識に関する改善が見られることが分かった。その理由を考察すると、上位の学習者の推敲文では「文法」、「語彙の適切さ」に関する改善が著しくなるのは、ピア・レスポンスの活動中、取り上げた話題には「文法」、「語彙」が最も多く見られ、そういう話題は推敲の促進になるからだと言えよう。一方、下位学習者の話題では「文法」は他の話題と比べ、割合が低いが、書き手が他者からの文法に関する指摘に気づき、自分で文法の間違いを見直した。従って、学習者のピア・レスポンスの活動は文法への改善において、部分的な効果が見られると言えよう。

以上は改善率が高い項目についての分析と考察結果であった。次に、改善率が低い項目について分析と考察を行う。

表3 推敲文1での改善率が低い項目(30%以下の項目)

下位 (低→高)		上位 (低→高)	
発音	0%	漢字	0%
漢字	0%	発音	12.5%
中国語の使用	11.7%	中国語の使用	12.5%
形容詞、形容動詞の活用	16.7%	テンス	20%
助詞の誤用、脱用	21.7%	助詞の誤用、脱用	23.8%
語彙の適切さ	22.2%	形容詞、形容動詞の活用	26.7%

表3に示すように次のようなことが分かった。

第一に、初級学習者のレベルに関わらず、下位、上位の学習者両方とも、「表記」の「発音」、「漢字」の改善率が極低く、推敲文ではこの部

分の改善が極めて少なかった。学習者の作文の推敲活動では、あまり「表記」に注意を払わないことが明らかになった。

第二に、「表記」のカテゴリーに属する「中国語の使用」について、下位、上位とも同様に改善率が低いことがわかった。その理由を考察すると、次のことが言えよう。(1) 日本語の漢字の書き方が中国語に近いので、間違えても気付かなかった場合がある。(2) 初級の段階では語彙力が極弱いので、日本語の語彙がわからない場合、文章を進めていくため、中国語をそのまま借りることが多い。

第三に、下位、上位の学習者の推敲文にはもう一つ共通な問題点が見られる。それは文法のカテゴリーに属する「形容詞、形容動詞の活用」、「助詞の誤用、脱用」の改善率が低いことである。ピア・レスポンスの活動中、「文法」に関する話題があつたが、初級学習者は文法能力が低いので、学習者自身の気付き、見直しが難しいことがわかった。

第四に、推敲文では、上位の学習者は「語彙の適切さ」の改善率が高いのに対し、下位の学習者は「語彙の適切さ」の改善が少ないことがわかった。その理由としては、初級下位の学習者は語彙知識が上位より少なく、ピア・レスポンス活動では、「語彙の不適切さ」に注意しなかったこと、また、注意してもどのように直したらいいのか、分からなかったからであろう。

四 終りに

本研究ではインターアクションの言語の制限を取り除いた結果、第二言語能力が非常に低い初級の学習者も作文の内容について多くコメントを行うことが明らかになっている。この活動は作文学習では学習者の読み手の意識、他者とのズレへの意識化、初級から自己評価能力を養成するという位置付けにおいて、新たな活動モデルを提示したことになろう。今後はこの結果を仮説とし、データの量をもっと加えることにより、一般化への可能性を探りたいと思う。

注釋:

[1] 岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における 学習分析とデザイン 言語習

- 得過程の視点から見た日本語教育」, 東京: 凡人社, 90-127 ページ。
- [2] 池田玲子 (2002) 「第二言語教育のピア・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 月特増刊特集号, 日本言語文化学会研究会増刊特集号編集委員会, 289-310 ページ。
- [3] 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス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ヶ月の授業活動を通して—」『言語文化と日本語教育』第 19 号, お茶の水女子大学日本言語文化研究会, 24-37 ページ。
- [4] 斉木ゆかり・照木ミドリ・川幡愛恵美 1998 「作文評価の標準化のために」『東海大学紀要 留学生教育センター』8 号, 東海大学留学生教育センター, 53-69 ページ。