

中国人学習者を対象としたピア・レスポンス

ービリーフ調査から話し合いの問題点を探るー

田中 信之

要 旨

本稿では、中国人学習者 19 名を対象にピア・レスポンス活動を実践し、話し合いの問題点を考察した。活動では、仲間の作文を読み、話し合い、それをもとに自分の作文を推敲した。全 8 回の活動後、インタビューによりビリーフを調査し、その結果をもとに考察した。話し合いの問題点は次の 3 点である。1) 教師への依存度の高さ (自律性の低さ)、2) 個性の差異、3) 日本語能力の制限、により活動に適応できないということが明らかとなった。1) および 2) から、活動の導入方法および教師の介入方法を考える必要がある。また、3) から母語利用の方法を検討していく必要がある。ただし、多くの学習者は話し合いで母語を使用していたにもかかわらず、基本的には日本語で話し合い、母語の使用は極力控えたいと考えていることも明らかとなった。この点から、日本語を話したいという動機を生かしながらも、母語利用の方法を考えていかなければならない。

キーワード：中国人学習者 ピア・レスポンス 作文についての話し合い
ビリーフ インタビュー

1. はじめに

近年、日本語教育ではピア・レスポンス (peer response) を取り入れた作文指導が行われるようになってきた。ピア・レスポンスとは「作文のプロセスの中で、学習者同士がお互いに書いた作文をもとに書き手と読み手の立場を交換しながら、インターアクションを通して作文を検討する活動 (池田 (2003))」である。

本稿は田中 (2005) に続く研究である。田中 (2005) では、中国人学習者 18 名を対象にピア・レスポンスを取り入れた作文授業を行い、ピア・レスポンスに対しどのようなビリーフ (beliefs) ¹⁾ を持つか調査した。その結果に基づき、ピア・レスポンス活動の改善策を考察した。ピア・レスポンス活動では、仲間の作文を読み、コメントを書き、仲間からコメントをもらい、自分の作文を推敲した。全 9 回の活動後、インタビューによりビリーフを調査した。その結果、コメントを書くこと、仲間のコメントの効果には否定的なビリーフが見られた。しかし、

これらは全被験者に共通するものでなく、仲間の作文を読むこと、仲間に作文を読まれることには肯定的なビリーフが見られた。この結果に基づき、ピア・レスポンス活動の改善策として、1) 話し合いの方法を取り入れること、2) 導入法の充実を図ること、3) 教師の介入を多くすることの3点を提案した。

この提案をもとに、本稿では中国人学習者を対象としたピア・レスポンスに話し合いを取り入れ、その結果から話し合いの問題点について考察したい。

2. ピア・レスポンスのタイプ

ピア・レスポンスには、コメントを書くタイプ（以下、記述ピア・レスポンス）と話し合いをするタイプ（以下、口頭ピア・レスポンス）があるが、その特徴を見ていく。これはどちらが優れているか判断するのではなく、ピア・レスポンスを効果的に行うために、両者の違いを明らかにするものである。よって、ここでは作文能力を向上させる点など両者に共通するものは言及しない。

記述ピア・レスポンスの長所について、学習者間の日本語能力の差がピア・レスポンス活動にあまり影響しないということが挙げられる。Zhu (2001) は母語話者と非母語話者（学習者）の混合ピア・レスポンスグループにおけるインタラクティブとフィードバックを調査した。ピア・レスポンス活動は、3組のピアグループで口頭フィードバックを行い、レスポンスシートにコメントを書いて渡すというものであった。ターン（turn）の数、発話の機能、記述コメントを分析した結果、非母語話者はターンを取るのが少ないなど、口頭インタラクティブには制限が見られたが、記述コメントではピアグループへの貢献が認められた。Zhu (2001) の調査結果は、非母語話者（学習者）同士の活動においても同様の貢献が認められることを示唆している。

口頭ピア・レスポンスの長所について、池田（2004）は、ピア・レスポンスの意義として、第二言語を媒介とした学習者間の社会関係性の構築（学習環境作り）を挙げている。池田は「作文の課題推敲のために、日本語を媒介として相互助言しあうことで、学習者間の人間関係を作っていく。このことは学習者自身による作文のコンテキストの創造であり、学習環境作りの行為である」と述べている。これはピア・レスポンスの協働学習としての側面であるが、このような利点は記述ピア・レスポンスでは得られない。

また、口頭ピア・レスポンスのほうがアドバイスや質問などが伝わりやすいやうということが挙げられる。ベイトソン・ロイシュ（1995：89）は「相互作用のある対面コミュニケーションに参加している時、人はメッセージが誤解されたり、情報が欠落していることを知覚できる。ところが、メッセージが活字で伝えられる場合、省略を見つけることは難しく、ほとんど不可能である。（中略）対人

接触で口づてに伝わるメッセージと活字を通して伝わるそれとでは印象が違うのがことばの難しさである。」と述べている。これはコミュニケーション上の問題点の指摘であるが、ピア・レスポンスにおいても同様である。例えば、記述ピア・レスポンスにおいて批判的コメントをする場合、読み手が建設的なコメントをしたにもかかわらず、書き手は非難めいたコメントだと受け止めることも考えられるのである。

では、学習者は記述ピア・レスポンスと口頭ピア・レスポンスをどのように評価しているだろうか。Tsui & Ng (2000) と田中 (2005) の調査結果を見てみる。

Tsui & Ng (2000) では、香港の中等教育の L2 学習者 27 名を対象に教師と仲間のコメントの役割を調査した。その結果、1) 教師のコメント、2) 仲間の作文を読むこと、3) 口頭ピア・レスポンスでの仲間のコメント、4) 記述ピア・レスポンスでの仲間のコメントの順に効果があると認識していることがわかった。

また、田中 (2005) では、ピア・レスポンスに対するビリーフを調査した結果、記述コメントに否定的な回答が多かった。その理由としては、仲間ではなく、教師がコメントすべきだというものや、批判的なコメントを避け、無難に誉め言葉だけを書くという中国人学習者のビリーフに基づくものがあつた。しかし、それ以外にコメントを書く方法自体が良くないとする回答もあつた。例えば、「コメントがうまく書けない」「コメントがいつも同じになってしまう」「時間がかかる」「めんどろだ」などである。このような回答をしたほとんどの学習者 (6 名中 5 名) は記述コメントより話し合いを取り入れたほうが良いという回答をしていた。

3. 調査

3.1 調査目的

本稿では、中国人学習者を対象に口頭ピア・レスポンスを行い、そのビリーフを調査する。その結果に基づき、話し合いの問題点について考察したい。

3.2 調査期間

2003 年 9 月から 11 月中旬 口頭ピア・レスポンスを取り入れた作文授業
2004 年 2 月上旬から 3 月下旬 インタビュー調査

3.3 学習者

留学生別科に在籍する中国人学習者 19 名である。日本語能力は中級レベル (日本語能力試験 2 級程度) である。全員が日本の大学・大学院に進学を希望する者である。なお、19 名の中に香港、台湾の出身者は含まれていない。表 1 は学習者の背景である。

表 1 学習者の背景

	年齢	性別		年齢	性別		年齢	性別
学生 1	30 歳	男性	学生 8	22 歳	男性	学生 15	21 歳	男性
学生 2	20 歳	男性	学生 9	24 歳	女性	学生 16	25 歳	男性
学生 3	20 歳	男性	学生 10	24 歳	女性	学生 17	34 歳	女性
学生 4	25 歳	男性	学生 11	21 歳	女性	学生 18	20 歳	男性
学生 5	26 歳	男性	学生 12	29 歳	男性	学生 19	27 歳	男性
学生 6	23 歳	女性	学生 13	22 歳	男性			
学生 7	20 歳	男性	学生 14	32 歳	女性			

(年齢は調査時の満年齢)

上記の学習者 19 名以外に、韓国人学習者 1 名 (男性) が授業に参加していたが、本調査では対象外とした。

3.4 授業

本授業では、田中 (2005) の調査結果を踏まえて、次の 3 点を改善した。1) 口頭ピア・レスポンスを採用した。2) 第 1 回のピア・レスポンス実施後に、活動内容の感想を述べ合い(振り返り)、活動により推敲が成功した作文を紹介した。3) 教師がグループ間を巡回し、学習者が教師に質問しやすい雰囲気作りを行った。これは教師との話し合いを優先するものではなく、あくまでも協働学習への心理的負担を減少させようとするものであった。

授業の主な目的は日本留学試験の記述問題対策である。日本留学試験の記述問題は制限時間 20 分で、400 字の意見文を書くというものである。本授業において 8 つの課題で作文を書いた。課題は、日本留学試験において過去に出題された記述問題、および、それと類似した問題を用いた。

ピア・レスポンス活動では、3 名、または 2 名のグループを作り、お互いの作文を読み、それについて話し合った。その後、仲間からのコメントをもとに、自分の作文を推敲させた。話し合いの内容については、次のように指示した。

- ① 読み手：仲間の作文のいいところ、上手だと思うところを言いましょう。
- ② 読み手：直したほうがいいところを指摘して、一緒に考えましょう。
- ③ 書き手：相談したいところを言い、それについてお互いに話し合いましょう。

話し合いは日本語で行うこととした。これは学習者に積極的に日本語を使わせるためだけでなく、本授業に韓国人学習者もいたことにもよる。日本語で話し合うにはその能力が不十分な学習者もいたが、韓国人学習者に配慮し、母語は使用しないように説明した。しかし、実際の活動では、かなりの学生が中国語を使用しているのが見受けられた。

注意事項として、ピア・レスポンス活動では内容および構成について話し合う

ように指示した。文法・語彙などの形式面の推敲は、ピア・レスポンス活動後の自己訂正で行うことを説明した。自己訂正とは、教師が作文に推敲を促す記号（下線や波線など）を記し、学習者に自ら訂正させることである。また、自己訂正後、提出された作文は必ず教師が形式面の添削をし、返却することを説明した。これは、影山（2000）が「最後の仕上げとしての表面的推敲の場が約束されてこそ、外国語学習者は内容に影響するような推敲に取り組める」と述べるように、作文の推敲を効果的に行うためである。

ピア・レスポンスの導入は、まず、ピア・レスポンスの意義、話し合う内容を説明した後、昨年度の学習者2名の作文を取り上げ、クラス全員でコメントを考え、何名かの学習者にコメントを発表させた。そのコメントに対し教師が評価をすることにより、コメントの内容や方法を確認、理解させた。導入の時間は40分である。また、第1回目のピア・レスポンス実施後、次の授業でピア・レスポンスの感想を述べ合った。また、ピア・レスポンス後の推敲で作文の内容や構成がよくなったものを取り上げ、クラス全員に紹介、説明した（20分）。

ピア・レスポンスのグルーピングについては、毎回メンバーを変え、できるだけ同じ組み合わせにならないようにした。これは、より多くの異なる仲間の作文を読むことができ、ピア・レスポンス活動も活性化されると考えたためである。

本授業（60分）の流れは以下のとおりである。

1日目：作文執筆 20分、他の活動（文字・語彙指導）40分

2日目：①ピア・レスポンス活動 30分（作文を読み、話し合いをする）

②推敲 30分（話し合いをもとに、作文を書き直す）

3日目：自己訂正（推敲）30分、他の活動（文字・語彙指導）30分

後日、教師添削した作文を返却

作文授業全25回で、第1回目はピア・レスポンス導入、その後は上記3日間の授業を8回、合計24回行った。なお、学習者全員が本授業でピア・レスポンスをはじめて体験した。

3.5 調査方法

本稿では、記述的調査（descriptive research）をデザインし、インタビューによりビリーフを調査することにする。

インタビューは授業担当の教師（調査者）によってすべて日本語で行われた。時間は学習者一人につき20分程度であった。インタビューの目的は研究および次年度の授業に役立てるもので、成績とは関係がないことを説明し、録音の承諾を得てから、インタビューを行った。インタビュー方法は半構造化インタビュー²⁾を採った。質問項目は以下のとおりである。

- 1) 仲間と作文について話し合うことはどうでしたか。
- 2) 日本語で話し合うことはどうでしたか。

3.6 分析方法

本稿では、記述的アプローチにより、質的データと量的データとを併せて考察していくことにする。質的データとはトランスクリプト (transcript)³⁾ であり、量的データとは Mangelsdorf (1992) を参考に、質問項目ごとに学習者の回答を肯定的(positive)、中間的(mixed)、否定的(negative)の3つのカテゴリーに分類したものである。中間的回答とは、Mangelsdorf (1992) で述べられた用語(mixed)どおりに肯定的回答と否定的回答が入り混じったものと、肯定的か否定的のどちらでもないものの両者とする。

4. 結果

表2は各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数をまとめたものである。

表2 各質問項目におけるカテゴリー別の回答者数 (人)

	肯定的	中間的	否定的
1) 仲間と話し合うこと	6	8	5
2) 日本語で話し合うこと	2	16	1

以下、各質問項目のカテゴリーごとに結果 (回答者数と回答内容) および代表的な回答を示す。なお、トランスクリプトにおける文法・語彙などの誤りは訂正せずにそのまま掲載する。

4.1 仲間と作文について話し合うことについて

4.1.1 肯定的回答6名

推敲に役立ったという回答 (学生1, 11, 16)、違った視点から意見がもらえるという回答があった (学生10, 14)。また、話し合いにより、自分の文章は読み手にきちんと伝わっているか確認することができるという回答もあった (学生12)。

学生16: 自分で、学生たちが教えたとおりに、自分でまた書いて、よく考えて考えて、先生がやっぱり作文が複雑ではない、以前よりちょっと簡単になって、わかりやすいと言いました。

学生10: 人々の考え方が全然違います。3人のグループと一緒に相談する時は、自分のわからない考え方と、他の人からもらいました。それは、自分、あっ、なるほど、これこういうところは私全然考えない、考えません、

ですから、自分でもう一度、自分の考え方片付けます。

学生 12：他の人が私のそれ、私はこんなこと考えて書きましたけど、他の人が見て、そんな意味じゃないかなと、考えます。考えますから、私のやっぱりこの文章が書き方で違いますから、書き直すことができます。

4.1.2 中間的回答 8 名

話し合う方法はよいが、問題点もあるという回答であった。話し合う方法のよい点については、肯定的回答と同様に推敲に役立ったという回答（学生 1、6、8、9、15、19）と、話し合いにより自分の考え方が豊かになるという回答（学生 13、18）があった。

問題点については、次の 6 つがあった。1) 日本語能力が足りなくて、話し合いがうまくいかないこと（学生 18、19）2) 仲間は作文が上手だが、自分は下手だ。仲間の作文に対する意見が言えず、自信もないということ（学生 6、8）、3) 仲間の考えを十分理解して、意見を言うのが難しいこと（学生 1）、4) 作文が上手な人とだけグループになりたいということ（学生 9）、5) 学生の態度が問題だということ。つまり、まじめではない学生がいて、十分な効果が得られなかったということ（学生 13）、6) 活動の手順が効率的ではないということ（学生 15）である。学生 15 は作文が上達するためにはできるだけ多く書くべきだと考えており、授業時間を効率的に、しかも、作文を書きやすくするためには、作文執筆前に話し合うほうが良いと回答した。

学生 18：方法はいいけど、でも、みんな日本語はうまくじゃなくて、日本語でしゃべったら、ときどき説明できないから。

学生 8：間違いのところ、気が付きませんか。読んでも、あー、これは私より上手、だからさ。

学生 1：たぶん意見もアドバイスする時も、作者の考えをよく理解することに難しいですから、正確に意見を述べることに難しいです。

学生 9：3 人のなかで、もっと自分が優秀、優秀な人を一グループになりたい。まだ、全然、作文書くのは全然、何もわからない人と一緒に討論するのは、何も役立ちないと思う。

学生 13：もし、まじめなら、みんなの作文読んで、よく作文の読んで考えてから、あの、役に立ちます。

学生 15：グループで話して、みんなわかりやすいと思います。このあと、作文を書いて、書きやすいです。

4.1.3 否定的回答 5 名

話し合いに否定的な理由は 3 つに分かれた。一つ目は仲間と話し合うよりも教師に指導してほしいという回答である（学生 2、3、7）。二つ目は話し合いという活動に適さないということである。これは、人の性格によっては合わない人がいるというもの（学生 5）、仲間とは考え方が違うので、それに対する意見を考えたくないというものがあった（学生 4）。三つ目は、日本語能力の問題があるということである（学生 3、7）。これは、仲間の作文を読んでも理解できないから、コメントできないというもの（学生 3）と、日本語ではっきりと自分の意見を言うことが難しい（学生 7）というものであった。

学生 2：（仲間の作文は）*みんな見るだけでも大丈夫です。ほとんど先生が直しますから。みんな先生のコメントを気にするんです。先生がどのように書いたらいいですよと言ったら、おおーと書くんです。

学生 5：みんなの日本語、例えば、私たちはみんなの日本語、性格は違いますが、ある人は、言いたいね。明るいから言葉が多いね、無口の人もありますから。

学生 4：他の人の思想は私と違います。他の人は、学生 4 さん、これ、そんなそんな、書いていいと思います。でも、私はそんな考えじゃない。

学生 7：私できれば、内容について意見にあります。でも、やっぱり日本語がちょっとだから、自分の言いたいこと、はっきり言えないので。

*（ ）内は筆者追加

4.2 日本語で話し合うことについて

4.2.1 肯定的回答 2 名

必ず日本語で行うべきだという回答であった（学生 15、19）。その理由は、話し合うことで日本語能力が向上するというもの（学生 19）と、作文が日本語だから、日本語でなければならないというもの（学生 15）があった。

学生 19：（日本語で）*しゃべったら、しゃべりが、上手になるんじゃないですか。

学生 15：実は、あの作文、作文は日本語で書きます。みんな母語を使って、日本語、日本語に役立たない。

*（ ）内は筆者追加

4.2.2 中間的回答 16 名

基本的には日本語で話し合うが、表現できない時のみ、母語を使用するという回答である。日本語使用に賛成する理由は、日本語を勉強しているから当然というもの、日本語能力（会話能力）の向上に役立つというものがあった。

学生 9 : 難しいよね。日本語だけでしゃべるのは。ほとんどたぶん自分も日本語能力があまり上手に話せられない、ときもあるし、文法が間違えと、意味がわからない。その、自分が本当言いたいことをきつと伝えられないから、ときどき中国語。

4.2.3 否定的回答 1 名

否定的回答というカテゴリーであるが、日本語使用に否定的というものではなく、母語使用に賛成するという回答であった（学生 2）。その理由は日本語のレベルが低いからというものであった。

学生 2 : みんなしゃべるときも、聞く人もそうだし、しゃべる人は大丈夫ですが、自分の考えをそのまましゃべるんですから、聞く人はまだ聴力もそんなによくないし、何を言ったか、ずっとそのまま座ってわからないんです。そのまま中国語でしゃべって。

5. 考察

田中（2005）の調査（以下、前回調査）の結果と比較しながら、考察していきたい。本調査の学習者は前回調査と異なるのだが、記述ピア・レスポンスと口頭ピア・レスポンスのビリーフ調査の結果を比較することにより、話し合いの問題点が明確になると考えられる。

仲間と作文について話し合うことについては、中間的回答がもっとも多く、肯定的回答と否定的回答がほぼ同じ回答数となった。前回調査において、記述コメントに否定的な回答が非常に多かったことと比較すると、中国人学習者は記述ピア・レスポンスより口頭ピア・レスポンスのほうを好む傾向があると言える。これは、口頭ピア・レスポンスの長所であるアドバイスや質問などが伝わりやすいということも影響していると推測できる。前回調査において、仲間の作文を読むことには肯定的な回答が多かったこととあわせて考えると、中国人学習者は「仲間の作文を読むこと」「仲間と作文について話し合うこと」「記述コメント」の順に役に立つと考える傾向がある。この点は Tsui & Ng（2000）の調査結果と一致しており、中国人学習者のピア・レスポンスに対するビリーフと言えるのではないだろうか。

前回調査では、仲間のコメントは役に立たないという回答が多かった（学習者 18 名中 16 名）が、本調査では、仲間のコメントが推敲に役立つなど肯定的な回答が多く見られた（学習者 19 名中 14 名）。このように対照的な結果となったのは、話し合いを取り入れた効果だと言える。一方、池田（2004）が述べている「学

習者間の社会関係性の構築」に関わる回答は見られなかった。これは、本授業が後期に行われたものであり、すでに学習者間の人間関係ができあがっていたことが主な原因だと考えられる。また、作文の課題（難易度）やグルーピングも関連していて、深い人間関係を築く活動ではなかった可能性もある。

中間的回答および否定的回答に共通する問題点は次の3点になる。一つ目は、教師（または日本語が上手な仲間）に教えてもらいたいという意識が強いことである。二つ目は、仲間と話し合うという活動自体に適応できないということである。三つ目は、日本語能力の問題で話し合いがうまくいかないということである。

一つ目については、教師に教えてもらいたいという欲求はごく自然なものであるが、仲間との協働学習に対し完全に否定的だとすれば、教師への依存度が高すぎると言える。教師への依存とは、すなわち学習者の自律性の問題である。

Remmert (1997: 14) は「自律という用語から自律学習は、学習者が他の学習者や教師に全く依存しない学習方法の提案だという誤解を招きかねない。(中略) 自律学習とは教師から学習者へ責任を移行するプロセスであり、その結果として学習者は教師から独立するようになる。学習者はこのプロセスを通してだんだんと責任を持つという技能を習得していくのである。(筆者翻訳)」と述べている。自律できていない学習者、つまり、自分の学習に責任を持たない学習者ほど協働学習に否定的あるいは消極的なのではないだろうか。自分の学習に責任を持たない学習者が他の学習者の学習に深く関わるのは難しい。逆に言うと、協働学習に積極的に参加できるようにすることが、学習者の自律につながるのではないかと考えられる。そのためには、田中(2005)で提案したとおり導入の充実を図り、協働学習に対する学習者のビリーフを変容させる必要がある。本授業では導入に加え、第1回目のピア・レスポンス後の推敲により作文の内容や構成がよくなった例を取り上げて紹介したが、このような方法ではまだ十分だとは言えない。

二つ目は、協働学習への適応性という問題であるが、これまでのピア・レスポンスの先行研究において論じられてこなかった点である。これまでは文化の差異によるビリーフについては研究されてきたが、今後は個性の差異がピア・レスポンス活動にどのような影響を与えるかも考えなければならない。学校教育における協働学習の場合、様々な性格を持つ生徒に対し、その個性に合った役割を与えるということがある。しかしながら、ピア・レスポンスでは、書き手および読み手という役割のみである。しかも、本授業のように日本留学試験といった課題作文の場合、個々の専門性を発揮する内容でもない。このような限られた役割のみのピア・レスポンスであると、性格の違いや日本語能力の差が活動に影響を及ぼすと言えよう。学生5は、無口な性格のため話し合いに参加できずに、ピア・レスポンス活動が嫌いになってしまった。このような学習者個々の差異への対応が

必要になってくる。

三つ目の日本語能力の問題だが、中級学習者にとって作文について日本語で話し合うことは難しいことがわかる。本授業においては、日本留学試験と類似した意見文を作文課題とし、ピア・レスポンスでは作文の内容および構成を話し合うように指示したため、学習者にとって日本語の使用は大きな負担となったと考えられる。さらに、大多数が中国語を母語とする学習者であったため、日本語で話さなければ伝わらないという緊張感も少なく、日本語でピア・レスポンスを行うのがより困難だと感じたのではないかと推測できる。広瀬（2005）では母語によるピア・レスポンスが実践されているが、中級学習者を対象としたピア・レスポンスでは話し合う道具としての母語の利用を考える必要がある。

しかしながら、母語を使用すれば、すべて解決できるというものではない。日本語能力に問題があると回答した学習者4名（学生18、19、3、7）のうち2名は中国語で話し合っても、難しいと述べている。その理由は「日本語の作文を中国語で話し合っても、よく理解できない感じがある（学生18）」「作文の内容については中国語で話しても意見が少ない。なぜなら仲間の多くは中国語で作文を書いたとしても、問題があるからだ（学生7）」というものであった。

日本語で話し合うことについては、「基本的には日本語で話し、うまく表現できないときは母語で話す」という回答が非常に多かった。本調査では、上述したとおり、作文について日本語で話し合うのは難しいという回答があり、実際の活動においても、多くの学習者が母語を使用していた。しかし、それにもかかわらず、できるだけ日本語を使用したいという意識が強いことが明らかとなった。これは、多くの学習者が自分の日本語が不十分だと感じ、日本語を上達させたいという気持ちが強いということである。また、中国人学習者が多いことから、ふだんの生活においても中国語で話すことが多く、このような環境は良くないと感じているのであろう。数名のインタビューでは「中国語を使ってしまった」という表現をしていた。日本語で話し合うようにという教師の指示に反したという意味合いもあるが、中国語の使用には負のイメージもあるようである。また、母語使用に賛成した学習者においても、推敲のために役立つという積極的な理由ではなく、日本語が下手だからという消極的な理由であった。

中国人学習者を対象としたピア・レスポンスにおいて、母語を利用する場合には、まず、母語を利用する「後ろめたさ」のような意識を変容させてやる必要がある。一方で、学習者のできるだけ日本語を話したいという意識も生かさなければならぬ。上述したように、母語利用により話し合いの問題がすべて解決するわけではないが、日本語能力の差異については解決できるであろう。ただし、母語利用を効果的なものとするためには、母語利用を含めたピア・レスポンス活動

全体を考えていかなければならない。

6. まとめと今後の課題

本稿では、中国人学習者 19 名を対象に口頭ピア・レスポンス、すなわち、話し合いを取り入れたピア・レスポンス活動を行った。全 8 回の活動後、インタビューによりビリーフを調査し、その結果をもとに話し合いの問題点について考察した。話し合いの問題点は次の 3 点である。

1) 仲間ではなく、教師に教えてもらいたいという意識が強いということ、2) 仲間と話し合うという活動自体に適応できないということ、3) 日本語能力の問題で話し合いがうまくいかないということが明らかとなった。1) については、教師への依存度が高い背景に自律性の問題があり、それと協働学習とは深く関連していることを指摘した。2) については、個性の差異がピア・レスポンスに及ぼす影響を指摘した。3) については、中級学習者が日本語で作文の内容や構成について話し合うことの難しさを指摘した。

これらの問題点を解決するために、以下の改善策が考えられる。

1) および 2) については、ピア・レスポンスの導入の改善がまず必要だが、それだけでは解決できない。必要に応じて、ピア・レスポンス後に教師が介入を行うべきである。例えば、内省文を書かせるなどして、ピア・レスポンスを否定的に捉えているのがわかったら、教師がカウンセリングを行い、ピア・レスポンスへの理解、適応を促す必要があるだろう。3) については中級学習者のピア・レスポンスの場合は、母語利用の方法を考える必要がある。ただし、多くの学習者は話し合いで母語を使用していたにもかかわらず、基本的には日本語で話し合い、できるだけ母語の利用は控えたいと考えていることも明らかになった。したがって、中級学習者に対しては、日本語を話したいという強い動機を生かしながらも、母語も有効に利用をするという方法を考える必要があると言えよう。

今後の課題として、上述したように、ピア・レスポンスの導入方法、および教師の介入方法を引き続き検討していかなければならない。また、口頭ピア・レスポンスにおける母語利用の方法およびその効果について調査したい。さらに、上級日本語学習者は日本語での口頭ピア・レスポンスに対しどのようなビリーフを持つのか、それは効果的に行われるのかについても調査する必要がある。そのためには、今後はビリーフ調査だけではなく、話し合いの内容を録音し分析すること、活動により作文が質的に向上したか分析することが必要となるだろう。

注

1) 学習者が言語学習（その方法や効果）について意識的または無意識に持っている

る考え方。

- 2) 調査者があらかじめ質問項目を準備しているものの、対象者の意識の流れや内省を重視して、柔軟に対応していく方法のことである。
- 3) 録音したインタビュー内容を文字化したもの。

参考文献

- 池田玲子 (2003) 「ピア・レスポンスを取り入れた日本語作文授業」『小出記念日本語教育研究会論文集』11 131-136
- 池田玲子 (2004) 「日本語学習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』23.1 36-50
- 影山陽子 (2000) 「上級学習者による推敲活動の実態－ピア・レスポンスと教師フィードバック－」『お茶の水女子大学人文科学紀要』54 107-119
- 田中信之 (2005) 「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス－ビリーフ調査をもとに－」『日本語教育』126 144-153
- 広瀬和佳子 (2005) 「ピア・レスポンスは推敲作文にどう反映されるか－マレーシア人中級日本語学習者の場合－」『第二言語としての日本語の習得研究』7 60-80
- ベイトソン, G・ロイシュ, J (佐藤悦子・ボスバーグ, R 訳) (1995) 『精神のコミュニケーション』 新思索社
- Mangelsdorf, K. (1992) Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT journal*, 46:3, 274-284
- Remmert, D. (1997) Introducing autonomous learning in a low ability set. *Language Learning Journal*, 15, 14-20
- Tsui, A.B.M. & Ng, M. (2000) Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170
- Zhu, W. (2001) Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 10, 251-276

(北陸大学留学生別科)