

ピア・レスポンスにおける有効なグループ編成 ——タイ人中級学習者の場合——

前野 文康、伊牟田 翼

1. はじめに

タイにおける国立大学の法人化に伴い、多くの高等教育機関では学生数を拡大するため、日本語を学ぶ学生も増加傾向にある。しかし、従来行われてきた教師添削の作文授業においては、学生が多くなれば、時間的な制約から、適切な指導ができなくなるであろう。そこで、現在のタイ国内での高等教育における大人数の日本語の授業に対して、有効な指導法として考えられるのが、教師が一人で教えるのではなく、学生同士で教え合うという考え方に基づいたピア・レスポンスである。

しかし、これまで、タイ人学習者に対して、グループ編成による違いがどのようにピア・レスポンスに作用するのかといった研究はなされていないと思われる。池田（2007）は教師によるグループ編成の指示が曖昧な場合、学習者の活動意欲を一気に削いでしまうおそれがあると指摘する。またタイ人は対人均衡が上手であるが八方美人的なところがあり、ホンネとタテマエの使い分けが巧妙であるとされる（岩城 1990:191）。このことから、ピア・レスポンスを行う際、タイ人学習者は他人を批判することは避けるだろうと考えられる。そこで、本稿では対人均衡が優れていると言われるタイ人学習者に適切なピア・レスポンスのグループ編成について考究したい。

2. 先行研究

臼杵（2002）、田中（2005）などに見られるよう、最近ではアジア人学習者に対しても、ピア・レスポンスの手法が取り入れられ、研究も進んでいることから、タイ人学習者にも十分に適応できると考えられる。

また原田（2006）はアジア系学習者に対し、内容と言語形式の二つの評価項目について、ピア・レスポンスのグループと教師添削のグループに分け、評定平均で伸びの分析を行ったところ、ピア・レスポンスのグループは内容に関する項目で有効であったと述べている。

このようにピア・レスポンスがどのような項目に有効であるのかということについての先行研究は進んでいるものの、それは常にグループを固定している場合が多く、グループを入れ替えたものなどの研究はされていない。

3. 研究方法

3.1 研究目的

本研究では、タイ人学習者のグループ編成の違いによるピア・レスポンスへの影響について考察するため、固定グループ、半固定グループ、変動グループの3つのグループに分けた。固定は1回目から4回目まで同じメンバーのグループ（A・B）、半固定は1、2回目が同じメンバーのグループ（C・D）、3、4回目はメンバーを変更したグループ（C・E）にした。変動は毎回メンバーを変更するグループ（F・G、F・H、F・I、F・J）である。

3.2 対象者

対象学生 : キングモンクット工科大学ラカバン校 産業教育学部 日本語学科
4年生10名（中級）

グループ分け : 固定グループ（一切変更しない）

1回目	2回目	3回目	4回目
A・B	A・B	A・B	A・B

半固定グループ（2回目で変更する）

1回目	2回目	3回目	4回目
C・D	C・D	C・E	C・E

変動グループ（毎回変更する）

1回目	2回目	3回目	4回目
F・G	F・H	F・I	F・J

実施科目 : 評論文

実施期間 : 2008年11月から2009年2月までの4ヶ月間

テーマ : 1回目 「国際交流について」
2回目 「特別な日に食べる料理」
3回目 「食料の国際化について」
4回目 「男女平等について」

3.3 分析方法

ピア・レスポンスの会話をICレコーダーで録音し、文字起こしした。そして、訂正済みの第二作文を見ながら、グループ編成の違いが及ぼす影響について分析した。

4. 分析結果

4.1 固定グループについて

固定グループでは、1回目はお互いの作文を交換して読み、交互に指摘するという順番が守ら

れ、一人が連続で相手の作文を指摘することはなかった。また相手との関係づくりのために、相手の作文を褒める場面が何度も出てきた。

2 回目ではどちらの発言も表記に関することが多かった。また、話し言葉を書き言葉に訂正するように促す助言が何度もあった。発言の順番は初め、学生 B（以下、大文字は学生を指す）ばかりであったのが、次第に A も指摘するようになっていた。2 回目での A からの発言に対して、特に漢字・カタカナの表記等に関しては、すぐに訂正が行われていた。

3 回目は A から度々表記の訂正を求められた際、言葉では認めていても、記述上の訂正が行われなかった箇所が多かった。A は B に文法に関する指摘をしたのに対し、B は受け入れたような答えをしたものの、ピア・レスポンス後に提出した第二作文での訂正は見られない部分が多かった。

最後の 4 回目のピア・レスポンスでは黙読が続き、発言は少なかったものの、相手を褒めると言ったような部分はなく、素直な指摘のみがされ、効率的に進められていた。

以下の文は 4 回目の A と B とのピア・レスポンスの内容である（丸括弧は筆者による意味の補足である。また、タイ語は太字で示した）。

A：あのう。私の意見は、「もう結婚した」という文はちょっと変だ。

B：どう。

A：「結婚している」

B：「結婚している」

A：の方がいいんじゃない。ううん。結婚した。

B：あ。はいはいはい。

A：タイ語は（タイ語でも不自然でしょう？）。

B：タイ語は。わかります。

A：うん。それで、「タイでは結婚しているかまだ結婚していない男は」の方がいいと思います。

B さんは？

B：はいはい、そう思います。ううん、難しいな。

この発話では、A が B に文法的には正しい指摘をしたのに対し、B は A からの指摘後に自分の作文の訂正をすることはなかった。

4.2 半固定グループについて

半固定グループの 1 回目では、片方の作文を音読しながら、共に読んでいく形式で行われた。最初は相手との関係づくりのために、笑ったりすることがあったが、次第に少なくなったように見受けられた。ここで補足すべきこととして、岩城（1990）によれば、タイ人の気質として、微笑には色々な型があり、友情からの微笑と、どう反応すべきかわからないための微笑などが

あるという点が挙げられる。

また、C は積極的に D の問題だと考えられる箇所を指摘したので、D は受身になり、雰囲気も重くなった。しかし、その事が正確さを求める動きに繋がったのか、互いに辞書で間違いを確認し、相手への指摘を裏付けることもあった。

2 回目でも D の受身の姿勢は変わらず、C も 1 回目同様、指摘を多く行った。ただ、1 回目とは異なり、D は C の訂正を認める傾向が強くなった。また、2 回目では辞書を用いることはなかった。これは、相手の日本語能力を信用しているからだと考えられる。

3 回目からは C と E で組んだ。1、2 回目とは対照的に、互いに信頼しているようで、大変テンポ良く進んだ。しかし、相手を信じる傾向があるためか、辞書を引かずに、漢字を誤読しても気付かない場面や、読めない漢字があっても飛ばしてしまう場面があった。

4 回目は、3 回目と比較して、発話量は半減した。また、相手を批判しまいとしているのか、相手が不快に思うような文法の指摘はなかった。その上内容に関するものも見受けられたが、ほとんどは表記や語彙ばかりであった。

今回の半固定グループでは、音読でのピア・レスポンスが中心であったため、表記・内容面についての言及よりも、漢字の読み仮名に関する話題が多く見られた。この点については 5 章で後述する。

4.3 変動グループについて

変動グループの 1 回目も、一人の作文を音読しながら、共に読んでいく形式で行われた。ただ、タイ語での指摘がほとんどであった。また、最初は緊張した様子だったが、次第に相手との人間関係づくりができたからか、和やかで、微笑のある雰囲気になった。加えて、全体的にかなりの時間がかかった。

2 回目も 1 回目と同様に音読しながら行われた。毎回相手が変わるので、その相手を和ませようと笑う場面が見られ、音読中も笑いが絶えなかった。また、表記等の表面的な指摘よりも内容に関する指摘が多かった。ただ、後半からはタイ語での説明が多くなった。

3 回目は黙読で進められ、互いに間違いの指摘が活発に行われた。また、笑い声が絶えなかった。以下は 3 回目の相手の作文の評価をした場面である。

F: あのお、君の作文は先生から、よく間違うところがあるか。

I: いつも、私の作文はたくさん間違う。

F: でしょ。私も。いつも間違う。私たちは日本人、タイ人ですから。

I: ふふ。悪いことですね。

F: チェックしましょう。

F は I の作文の全体的な印象に目を留め、いつも先生からどのように評価されているのかとい

うことについての質問を行っている。つまり F は 1、2 回目のピア・レスポンスを経験したことで、毎回のメンバーが変わるたびに、相手の作文の特徴を捉えようとし始めているのではないかと考えられる。

4 回目も黙読で進められたが、発話量は少なく、一度の発話で全ての間違いを指摘したら、終わりとなった。ただ、このことが何に起因しているのかは不明確である。しかし、ピア・レスポンス後の原稿用紙を見ると、かなりの数の訂正が行われていた。

5. まとめと今後の課題

今回の研究では、固定グループにおいては、回数を重ねるにつれて、内容に関する話題が少なくなった。一方で、次第に表記・文法の訂正が目立った。

変動グループでは、相手の作文の表面的な推敲は行われず、むしろ作文の印象や相手の作文がいつも先生からどのように評価されているのかといったことについての言及が目立った。このような内容に関する批判的な指摘をする場合は、タイ人の特徴である微笑による友好関係の維持に努めるのではないかと考えられる。

つまり、今回の研究では、固定グループにおいては表記面での推敲が多く見られた。このことは、広瀬（2004）のマレーシア人中級日本語学習者へのピア・レスポンスの結果、ピア・レスポンスで用いられる媒介語が、母語であっても日本語であっても、9 割が表面的な推敲であり、内容に関する話題は作文に反映されていなかったとしている点と重なる。

加えて、今回の研究では、変動グループは内容面での推敲が中心に行われており、固定グループとは反対の傾向を示したと言える。

このように考えると、両者の性格を併せ持った半固定グループが表記面、内容面の両方を訂正できる最も適切なグループ編成になるのではないかとと思われる。しかし、今回の半固定グループは終始音読で相手の作文を読みながら、コメントを行っていたため、漢字の読み間違えの訂正ばかりに時間と労力が費やされてしまった。今後はピア・レスポンスの際の方法も統一させ、より適切なグループ編成について研究していきたい。

参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』、ひつじ書房
- 岩城雄次郎（1990）『日タイ比較文化考』、勁草書房
- 臼杵美由紀（2002）「学習ビリーフに関するインタビューをもとに——学習ストラテジーと学習者・教師の役割——」『JALT 日本語教育論集』、第 6 号、pp.9-18
- 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』、第 126 号、日本語教育学会、pp.144-153

原田三千代（2006）「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響——教師添削との比較——」『日本語教育』、第 131 号、日本語教育学会、pp.3-12

広瀬和佳子（2004）「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』、第 7 号、第二言語習得研究会、pp.60-80