

英語圏初級学習者の PL による指導 —初級テキスト「みんなの日本語」を使用しての PL による 日本語指導の分析と学習者の習得の関係—

池原明子 (福岡第一高校)

1. はじめに

PL は日本語教育において様々な分野で取り入れられてきており、これまで、作文指導に於ける PR (ピア・レスポンス) (池田 1999, 2004 他)、読解授業に於ける PR(ピア・リーディング)(館岡 2005 他)では多くの実践報告がなされ、その成果が実証されてきている。さらに、音声教育に於ける Peer Listening(ピア・リスニング) (横山他 2009. 4)、Peer Monitoring (ピア・モニタリング)、(房賢嬉 2010. 1)、母語話者である日本人学生と留学生による PR、ピア評価などの試みもなされ、その成果が報告されている。我が校に於いても、英語圏初級学習者を対象にした、仮名指導、漢字指導に PL (ピア・ラーニング) を取り入れたことで、従来の教師主導の教授法よりは学生の満足度、成績等に於ける成果が実証されている。これまでの初級学習者を対象にした PL による指導の実践報告では、教室のクラス活動で部分的に PL が取り入れられているものがあるが、特に総合テキストを使用しての PL による指導に関する報告はみられない。今回、英語圏 0 初級レベルの学習者を対象に、多くの日本語教育機関で使用されている、日本語の総合テキスト「みんなの日本語初級 I」(2 版) を使用しての PL による指導の成果と問題点を報告したい。

2. 研究の背景と目的

日本経済大学では毎年 1 年の短期日本語集中コースに英国のオックスフォード、ケンブリッジ大学から交換留学生を迎え入れている。学生はほとんどが英語母語話者であり、日本語のレベルは 0 初級、全くのビギナーである。日本語の授業は仮名の導入からスタートする。本校では 2010 年 9 月から仮名の学習に学習者同士が協力し、理解を構築していく教室活動、協働学習 (Peer Learning) (以下 PL) を取り入れ、習得率、書き方の正確さ、学習者の満足度の高さ等の成果を得、2011 年より、漢字の指導にも PL を取り入れ、非漢字圏学習者にみられる漢字嫌いが減り、習得度が高まるなどの成果を得た。学習者のイギリスの大学に於ける学習方法は言語習得に際しても、主に各個人で自立的、かつ、自律的に学習、習得することが期待されており、言語習得のための協働学習の方法にはあまり関心がなく、慣れていなかったが、これまでの仮名学習、漢字学習への PL 導入で成果を収めたことを踏まえ、総合テキスト「みんなの日本語 I」(第 2 版) を使用しての日本語の指導に全面的に PL の教授法を取り入れることで、同様の成果が得られるかをみるのが本稿の第一の目的である。「みんなの日本語 I、II」(第 2 版) は文法積み上げ方式のせいもあり、2013 年以降、教師主導に、部分的に PL を取り入れた指導は行なわれてきていたが、仮名指導、漢字指導における PL 導入の成果と比較して、教師主導によるものと、PL 導入による成果にあまり差がなく、学生の満足度も二者に於ける差があまりみられなかった。さらに、昨年度と同コースで難読症 (dyslexia) (ディスレクシア) の学生が 2 人含まれ、最終的にはこの 2

人は最後の3カ月は脱落してしまった。今回も難読症の学生が1人参加することになり、クラスの学生全員が脱落することなく、最後まで授業に参加できる教授法として、今まで、部分的に取り入れてきた、PLをメインテキストの授業に全面的に取り入れてその成果を検討することが第二の目的である。

協働学習は複数の学習者が「共通の目標」をもって課題に取り組み、協力、助け合うことで単独ではできない創造的な成果を得ることができるとされている。(舘岡、池田 2007)そのメリットとして、課題の達成のみではなく、個人の情意面、社会面の発達、集団全体の成長があげられている。情意面では活動を通して、自己効力感や学習意欲が高まり、自尊感情の向上がみられ、社会面に於いては仲間意識や他者との交流、他者との相互作用の方法や協力の方法を学ぶことができると言われ、英語圏初級学習者を対象に行ったPLによる仮名指導、漢字指導にはその成果がみられた。

3. 対象者と方法

3.1 対象者と期間

対象学習者はイギリスのケンブリッジ大学、オックスフォード大学の学生9名、その中に難読症の学習者一人(イギリス人)、ドイツ語母語話者一人(ドイツ人)、中国語話者(中華系マレーシア人)一人が含まれる。学習者の年齢は21歳から22歳。男女の比率は男4名、女5名であった。コースの期間は2015年9月から2016年7月まで、そのうち学習者が来日した2015年9月から2016年3月までを調査期間とする。学習者の日本語のレベルは難読症の学習者が約4カ月の学習経験があることを除いて、他全員が0初級、ほとんど日本語の学習経験がなく、ひらがな、カタカナの導入からスタートした。

ほぼ全員がPLについての知識があり、高校・大学等で言語学習を除く科目での経験があった。

3.2 実践の概要

現在までの実践経験から、学習者のPLに対する認識、意識化がPLの成果に大きく影響することが確かめられていることから、学習スタート前のオリエンテーションでコースの説明、と同時にPLについて目的、意義、学習方法、クラス活動の流れ等について詳細に説明した。さらに、各項目に入る前に、活動方法、意義について確認し、クラス活動の際、教師は学習者のPLによるクラス活動の進行を確認し、各クラス活動についてのフィードバック(以下FB)を各レッスン後口頭で、更に月1回、その成果、反省を記述してもらい、内省の機会を作った。尚、オリエンテーション、各項目に入る前の確認、FBは英語で行った。テキストとして多くの日本語教育機関で使用されている、総合テキスト「みんなの日本語I」(第2版)を使用し、以下の項目をPLで行った。

「みんなの日本語I」(第2版)

- 1 本冊：新出文型、例文、練習A、練習B、練習C、会話、問題(聴解問題+語彙、文法、読解問題)、
- 2 翻訳文法解説書、英語版：新出語彙、文型、例文、会話の翻訳、文法説明
- 3 標準問題集

他に文型練習帳などがあるが、PLで行ったのは主に上記1, 2, 3のテキストである。

1の新出文型の導入、練習Aは教師主導で行い、教師、学習者によるQ&A、練習のあとPLによる

活動に移行した。練習 B、C は教師、学習者による練習後 PL で、会話も同様に行い、特に C、会話はクラス内で発表後、各成果をクラス全体で共有するようにした。2 の新出語彙は教師による導入後、各自、語彙チェック、確認後、覚え、PL によっての確認を行った。課末問題、標準問題は各課終了後の宿題とし、クラスで解答を PL で確認後正解を配布、ペア相手の解答を採点、その間違いについて互いに話し合いを行うようにし、その後回収して教師が最終確認するようにした。実際の授業では、仮名学習と「みんなの日本語 I」（第 2 版）は同時進行で PL によるクラス活動が行われ、3 週間後の仮名学習終了後、引き続き漢字学習が「みんなの日本語 I」（第 2 版）と同時進行で PL によって行われた。PL はペア、または 3 人のグループで行い、その組み合わせは、特別希望がない限り、原則として毎回変えた。

3.3 調査資料

調査資料は以下の 4 点である。

- 1 クラス活動中の学習者のやり取りを録音し、文字化したもの
- 2 PL による「みんなの日本語 I」の学習についてのアンケート（2015 年 12 月、2016 年 3 月実施）
- 3 PL についてのアンケート（2016 年 3 月実施）
- 4 半構造化インタビュー（2015 年 12 月、2016 年 3 月実施）
内容は 1) PL がうまくいったか、
2) PL による学習法は自分にとって有効だったか、の 2 点に絞った。

4. 結果と考察

4.1 結果

2011 年以来、仮名学習、漢字学習に PL による指導を行うと同時に総合的な日本語の指導に「みんなの日本語 I、II」を使用して、部分的に PL を導入し、昨年度まで一定的な成果を収めてきた。5 年間毎年改善を重ね、昨年度まで PL による仮名学習、漢字学習には成果があったが、総合的な日本語の学習に於いてはあまり成果が見られなかったことから、部分的に取り入れていた、PL を全面的にとり入れることで、よりクラス内の社会的関係性が育成され、集団的な学びの可能性を創出できるのではないかと考えた。

毎回、FB の時間を設け学習者の内省を促す機会を作ったことで、学習者各自の PL に対する認識が深まり、クラス活動に於ける積極的、主体的な対話が生まれ、結果として全体的に日本語の習得率が上がった。さらに、今まで教師主導（教師が回収・チェック・返却）で行ってきた聴解、問題、標準問題に新たに PL を取り入れたことで文型・語彙などに於ける正確な理解、主体的な取り組みを促した。2 回に亘って行ったアンケート結果でも全員が教師主導よりは文法的誤りに対する認識がより深まり、しっかり記憶に留まると指摘している。対話による互いの誤りを検討することで教師からの一方的な情報提供より、学習の楽しさを実感できると答えている。

今回、ペア、グループに於ける活動後、その結果をクラスで文法の問題点を提示、練習 C、会話の発表、成果を討議、コメントするなど、クラスでシェアする（分かち合う）機会を設けたことで学習者のさらなる理解を促し、集団的な学びを生み出したのではないかと考える。

4.2 考察

3 回のアンケートの回収率はいずれも 100%であった。学習者は全員が PL による学習を教師主

導よりも楽しい、主体的に取り組み、誤りなどの理解・認識もより深まり、記憶の定着の助けになると答えている。特に難読症の学習者が「みんなで話し合って活動するので、ついていけない人がいない」と答えており、他の学習者の不満もなく、満足度が高かったことから、PLによる学習から社会的関係性の育成が創出され、学びの共同体が成立していたと考える。アンケート分析の結果、学習者はPLの利点として、教師主導の一方的な情報の供与と機械的になりがちな練習ドリルと比べて、学習者同士の対話によることで学習者が主体的に関われ、より深く理解でき、各自の誤りに対する認識も深まると認識していた。問題点としてペア双方、グループ全員が誤りを誤りと認識できていない場合を9人中3人があげ、文法項目以外に特に発音に関して母語話者である教師のチェック、指導が必要だと2人が答えている。今回の実践では教師による導入後にPLによる学習を進め、さらにクラス全体で問題を共有する機会を設けたことにより、ある程度の上記の問題点は解決できたと考える。結果として、各復習テスト平均点90%以上、各課語彙テストがほぼ100%、3月に行ったJLP模擬テストN4レベルは全員合格点が取れ、2015年9月～12月、2016年1月～3月の出席率も90%以上であった。以上のことから、PLによる学習の成果が上がったと評価できるのではないかと思われる。

5. 今後の課題

今回の調査の課題として以下の3点が挙げられ、今後の課題としたい。

- 1 今回の実践は3人の教師によるチームティーチングで行われた。過去3年間同じ3人の教師が担当し、PLの方法等は共通概念が共有できていたとはいうものの、学習者の活動にどのように介入するかなどの細かい点での教師間のFB、問題点、各項目の詳細な検討が充分になされたとは言い難い。
- 2 本調査が難読症の学習者を含んだ日本語の指導にPLを取り入れた第1回目の調査という、我々にとって実験的な側面もあり、この結果を普遍化することはできないので、更に調査をしていく必要がある。
- 3 学習者に行ったアンケートの回答の一部に一般的なPLによる学習についての質問と、今回行われたPLによる「みんなの日本語I」について問う質問とに混同がみられたので、アンケートに際しての十分な説明が必要であり、今後教師間での質問項目の検討と、より明確な質問項目の作成が必要である。

【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

原田三千代(2006, 10)「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』131号pp3-12

館岡洋子(2005)『ひとりでもよむことからピア・リーディングへ：日本語学習者の読解家過程と対話的学習』東海大学出版社

房賢嬉(2010, 1)「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み」—発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—日本語教育144号 p157-168

横山紀子他(2009, 4)「ピア・リスニングの試み」—海外の日本語教育における課題解決の視点から—日本語教育141号 p79-89