

JFL 環境のタイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフ —テキスト・マイニングによる分析—

前野文康

要旨

本稿では大学生のタイ人日本語学習者を対象とした作文授業の実践を報告する。各々の意見を仲間（他者）に伝え、承認し合い、さらにそれぞれの意見を深めることを目指し、ピア・レスポンスを取り入れた授業を試みた。インタビューにより、タイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフを調査した。テキスト・マイニングにより分析した結果、表記、内容ともに相談できた学習者がいた一方で、表記のピア・レスポンスのみにとどまった学習者や、ピア・レスポンスをしなかった学習者がいたことがわかった。今後は、前者の学習者がどのようなビリーフを持っているのか調べる必要がある。また、ピア・レスポンスの過程に対する評価方法も検討する必要がある。

キーワード

作文、タイ人日本語学習者、ピア・レスポンス、ビリーフ、テキスト・マイニング

1. はじめに

筆者は、自分の担当する作文の授業でピア・レスポンスを取り入れた実践を行っている。それはピア・ラーニングの理念がヘーゲル現象学の「自由の相互承認」を実現させようだろうと考えているからである。

池田・館岡（2007：51）は「ピア・ラーニングは仲間と学ぶという活動を通して、教室を社会として位置づけ直す試みだとも言える」と述べている。つまり、ピア・ラーニングにおいては、他者との関わり自体が大きな目的の 1 つになっている。本稿でも、ピア・ラーニングとは、「仲間と一緒に学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらに自分自身に気づいて発見していく」（池田・館岡 2007：51）ものと定義する。

一方、ヘーゲル現象学について苦野（2011：26）は「各人はどうしても『生きたいように生きたい』という〈自由〉を求めてしまうが、この自由は、ただ独りよがり『自分は自由だ』と主張しているだけでは決して獲得できないものである。自らの〈自由〉を十全に獲得しうするためには、私たちは他者からの承認をどうしても必要とするからである」と述べている。つまり、人が社会の中で自分の思うように生きていくためには、他者との関わりが必要になってくるということである。

したがって、作文の授業にピア・レスポンスを取り入れれば、他者との関わりを通して互いに承認し合い、それぞれの意見を深めることが可能であり、そのことはすでに田中（2011）によって実証されている。しかしながら、タイにおけるピア・レスポンスの先行研究は限られており、タイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフを調べたものは見当たらない。そこで、本稿ではタイ人日本語学習者を対象にした作文の授業にピア・レスポンスを取り入れた実践を報告する。

2. 先行研究

ピア・レスポンスは 90 年代後半より日本語教育に取り入れられ始めた（池田・原田 2008）。しかし、ピア・レスポンスの効果への期待が寄せられる一方で、アジア系学習者の学習観が教師主導型であり、ピア・ラーニングの考え方と大きく異なる背景を持つこととや、ピア・ラーニングに不慣れなことが困難点として指摘されている（池田・館岡 2007）。大竹（2007）はタイの学校教育が教師主導型で行われており、学習者も教師から知識を得るということを期待して教室に来ると述べている。アジア系学習者を教師主導型の教育に慣れている学習者と捉えるなら、タイ人日本語学習者もアジア系学習者に含められると言えるだろう

石橋（2009）はタイ人日本語学習者の作文産出のビリーフについて、①「正確さ志向」（教師や母語話者に自分の書いた作文が日本語として正しいかどうか添削してもらいたい）、②「メタ認知志向」（作文産出の計画など）、③「アイディア精緻化志向」（まず書くことによって、そして書いたところを読み返すことによって書きたいことを精緻化していく）、④「ピア協働志向」（友達との活動が作文をよくすると考えている）、⑤「作文産出困難意識」（作文産出が他の言語技能より困難であると感じており、困難であるから母語使用は作文産出の干渉と考えている）、⑥「表記に対する意識」（句読点、漢字の表記に関連）の 6 因子が抽出されたと述べている。①「正確さ志向」や⑤「作文産出困難意識」、⑥「表記に対する意識」を考慮すると、タイにおけるピア・レスポンス活動においては、田中(2011)のように教師添削を取り入れた授業設計が適していると判断できる。

3. 実践の概要

3.1 授業概要

本調査は、タイ（バンコク）の国立大学において行われた作文の授業（2013 年 6 月～9 月）を対象にしている。授業の到達目標として、「1. 文法的な正確さに重点を置いた文章の書き方を学ぶ」、「2. 日常生活やビジネス場面などでの現実の状況に関連した文章の書き方を学ぶ」が決められている。ピア・レスポンスは、自分の伝えたいことを仲間（他者）との関わりを通して深めていくことを目指しているが、大学のカリキュラムには含まれていない。

3.2 授業内容

初回の授業で授業目標や成績について説明し、池田・館岡（2007）を参考に、ピア・レスポンスの「緩やかな導入」を行った。具体的には、「作文学習についてのアンケート」により、それぞれの作文の学習背景の振り返りを行い、「自己推敲」、「教師添削」、「ピア・レスポンス」のいい点と悪い点を全体で話し合った。ピア・レスポンスの目的については、池田・館岡（2007）のピア・ラーニングの目的を参考に、「リソースの増大」、「相互作用による理解進化」、「社会的関係性の構築と学習への動機付け」（池田・館岡 2007 : 53～55）に関する内容を初回の授業で説明した。作文は、ピア・レスポンスなしで書くものとピア・レスポンスありで書くものに分けた。

教師添削では、田中他（2009）を参考に作成した評価シート⁽¹⁾を用い、内容や構成、表記や原稿用紙の使い方などを確認した。大学生のタイ人日本語学習者の日本語学習に対するビリーフと動機付けの関係を調査した成田（1998）や宇都木（2011）の「誘発的志向」（「卒業に必要なだから」、「試験でいい成績を取りたいから」など）から推測すると、ピア・レスポンスの目的である、自分の伝えたいことを仲間（他者）との関わりを通して深めていくことが軽視され、成果物である作文で高評価が得られるかという点のみが重要視されてしまう可能性がある。そこで、ピア・レスポンスなしで書いた作文には教師添削を行い、評価を成績に反映し、ピア・レスポンスありで書く作文では、作文の前後に目標と振り返りを書いてもらう自己評価を取り入れた（ただし、成績には反映しなかった）。また、池田・舘岡（2007）はピア・レスポンスに不慣れな学習者のために、活動の手順をできるだけ具体的に示すことがいいと提案しているが、本授業では「熟達した書き手」（Krashen & Lee 2004 : 11）の作文ストラテジー⁽²⁾を用いて作文を書く力を育成することを目指し、教師側からの活動手順の提示をしなかった。学習者の組み合わせは2人1組で任意に組ませた。作文のテーマは学習者が卒業後、日系企業で働くことが多いことを考慮し、盤谷日本人商工会議所の所報に掲載されたタイ人・日本人社員間の仕事上の食い違いの事例を参考に、その食い違いが起こる原因について考えてもらうものである（表1）。

表1 作文のテーマの一例

タイにある日系企業での話です。あるタイ人社員は「日本人だけで意思決定を行う。タイ人社員を信頼していない」と言っています。一方、ある日本人の上司は「仕事を任せられるように、自主的に成長してほしい」と言っています。なぜこのような意見に違いが出ると思いますか。あなたの意見を述べてください。

3.3 対象者

対象者は日本語を主専攻で学ぶタイ人日本語学習者 43 名である。インタビュー調査は2013年10月に実施した。その時点でフェイス・シートにより属性を調べたところ、日本語学習歴の平均は 4.48 年（SD 1.76, 範囲 9-2）であった。また、池田・舘岡（2007）を参考に作成した「作文学習のためのアンケート」を確認したところ、日本語で作文を書くことが「好き」は 21 名、「嫌い」は 3 名、「どちらでもない」は 19 名で、推敲することが「好き」は 36 名、「嫌い」は 7 名であった。このことから、推敲活動であるピア・レスポンスに対し、多くの学習者に適性があったと考えられる。なお、全員が本授業で初めてピア・レスポンスを体験した。

4. 研究方法

4.1 目的

本調査の目的は JFL 環境のタイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフをインタビュー方法により明らかにすることである。

4.2 データ収集と分析方法

学期終了後、43名の学習者に対して半構造化インタビューを約30分ずつ行い、ICレコーダーで録音した。ビリーフに関する調査では、Horwitz (1987) の BALLI などのアンケート調査が行われることが多いが、本調査では田中 (2005: 147) の「量的調査だけではビリーフを十分に把握できるか疑問」という考えを取り入れ、インタビューによる調査を試みた。また、質問項目は小玉・古川 (2001: 55) を参考にし、学習者のナラティブを引き出せるような以下の4項目にした。

- ①この授業のよかったところを教えてください。
- ②この授業の悪かったところを教えてください。
- ③この授業でおもしろかったことやうれしかったことを教えてください。
- ④この授業で辛かったことや大変だったことを教えてください。

なお、インタビューでは、学習者のナラティブを引き出すため、対象者には授業の感想を聞くだけでなく伝え、質問者の研究目的が学習者に伝わらないように留意した。

インタビュー内容の分析にはグラウンデッド・セオリー・アプローチや KJ 法などの質的手法が用いられることが多いが、本稿では樋口 (2004) が提唱した計量テキスト分析が行えるソフトウェア (KH Coder) を使い、テキスト・マイニングによる分析を試みた。テキスト・マイニングは、ビジネスやマーケティングの分野において利用されてきたが、近年は学術領域においても積極的に取り入れられている (日和 2013)。樋口 (2006: 10) は「計量的分析手法をテキスト型データに適用することの利点としては、大きく分けて、信頼性・客観性の向上とデータ探索の2点を挙げることができる」と述べており、これがテキスト・マイニングを採用した理由である。

5. 結果と考察

インタビュー結果を文字化したテキストデータから、質問者の発話およびそれらの質問に対する聞き返しを分析対象から除外した結果、総抽出語数は 54,914 語で、そのうち分析対象としたのは 20,677 語である。総異なり語数は 1,214 語で、そのうち分析対象としたのは 934 語である⁽³⁾。

まず、ピア・レスポンスに関して述べられている部分を取り出すため、関連語検索を行った。表2は「ピア・レスポンス」という語と強く関連している語のリストの一部である。

表2 「ピア・レスポンス」と関連の強い語 (5位まで)

順位	抽出語	品詞	全体	共起	Jaccard
1	話す	動詞	116 (0.032)	21 (0.171)	0.0963
2	作文	サ変名詞	370 (0.101)	40 (0.325)	0.0883
3	友達	名詞	149 (0.041)	20 (0.163)	0.0794
4	書く	動詞	346 (0.094)	33 (0.268)	0.0757
5	相手	名詞	35 (0.010)	11 (0.089)	0.0748

「全体」の列には、その語が分析対象データ内の文中における出現数と出現する確率（前提確率）が示される。順位が上がるほど、「ピア・レスポンス」という語との関連が強くなる⁽⁴⁾。「ピア・レスポンス」との関連が強い語として、「話す」や「作文」、「友達」などが表示されている。

次に、関連語検索で表示されたリストをもとに、共起ネットワークを描画した（図 1）。検索の条件として指定した「ピア・レスポンス」は 2 重の正方形で囲まれている。語の色分けは社会ネットワーク分析で言う「中心性」によるもので、背景色が濃いほど中心性が高く、ネットワーク構造の中で中心的な役割を果たしていると捉えられる（樋口 2013）。

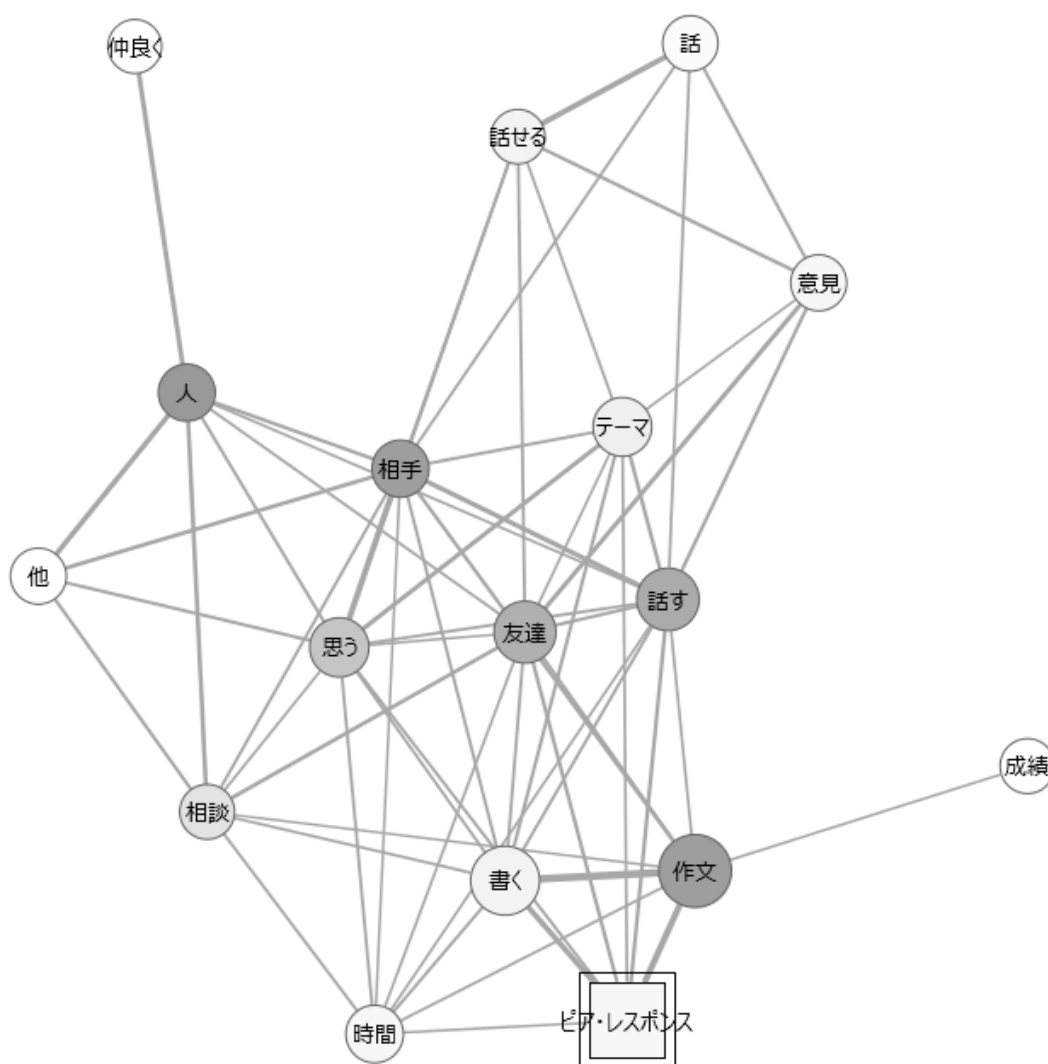


図 1 「ピア・レスポンス」の共起ネットワーク

図 1 において、最も中心性が高い語は、「作文」、「話す」、「友達」、「書く」、「相手」、「人」であった。共起ネットワークは、頻繁に共起する語と語を線で結んだネットワークであり、共起ネットワークの中に出てきた語のすべてが一つの文章内でつながっているわけではない。したがって、本調査では、中心性が最も高い語（「作文」、「話す」、「友達」、「書く」、「相手」、「人」）のうち 3 語が共起している文脈を文書検索により探ることにした。具体的には、「作文・話す・友達」、「話す・友達・相手」、「相手・友達・思う」、「思

う・相手・人」の4つのパターンである。上記の3語が実際にテキストデータ内で共起している文脈を確認するために文書検索を行った。

本調査はインタビューにより学習者の意識を調べたものであるため、実際に教室で行われたことにまで言及することはできないが、ピア・レスポンスができた、あるいはできなかったと認識している意見、そして授業改善に関する意見に分けることができた。以下、順に見ていく。なお、共起ネットワークと一致する語には下線を引いた。カッコ内の数字は意見の数を表している。

まず、ピア・レスポンスができた学習者の意見を見ていく。これには、肯定的な意見と懐疑的な意見が見られた。まず、肯定的な意見から見ていく。

- ・ 友達の意見を知り、自分の意見を見直せた。(7)
- ・ 作文のテーマがよくわかり、相手の意見を知ることもできた。(2)
- ・ アイディアが増えて、作文の内容がよくなる。(3)
- ・ 日本語でピア・レスポンスをすれば、話すスキルが上達する。(1)

次に、懐疑的な意見を見ていく。

- ・ 作文のテーマの理解を確認するのみ。互いの意見が異なるのは当然なので、それ以上の話し合いはしない。(2)
 - ・ 作文のテーマの理解が双方で異なるとどちらが正しいかわからなくなった。(1)
 - ・ 仲が良くないと作文の表記面しか相談しないし、それ以外は話す気になれない。(1)
- 続いて、ピア・レスポンスが難しいと認識していた学習者の意見を見ていく。
- ・ 作文のテーマが難しく、互いの作文が終わっていないので、2時間では足りない。(9)
 - ・ 作文を書くときは、書くことに集中するため。(3)
 - ・ 自分の日本語能力が不足、ピア・レスポンスができなかった。(3)
 - ・ 自分だけで考えて書く相手とはピア・レスポンスができない。(1)
- 最後に、授業改善案を見ていく。
- ・ 自分がピア・レスポンスをしようとしても、相手が書いている最中だったら、話しかけることはできない。だから、教師の指示で時間を区切ったほうがいい。(3)
 - ・ 作文を書き上げてからピア・レスポンスをしたほうが内容がよくわかる。(2)
 - ・ 表記面（漢字など）だけで、内容に関する話し合いは時間不足でできなかった。(2)
 - ・ 自分より日本語能力が高い相手だと助けてもらえるが、同程度だと互いにわからず大変だった。(2)
 - ・ それぞれ別々の作文を書き上げる授業では協力しないので、2人で1つの作文を書くのほうがいい。(1)
 - ・ 作文をタイ語で考えている段階では日本語のピア・レスポンスができない。ピア・レスポンスをするなら、日本語のみを使ったほうがいいが、実際問題として、タイ語のほうが簡単だ。(1)
 - ・ 多様な意見が得られるので、相手は毎回ランダムで決めたほうがいい。(1)
 - ・ ピア・レスポンスで書いた作文は1人で書く作文よりもよくできたので、成績に反映させてほしかった。(1)

以上のインタビューにより得られた意見をまとめる。まず、ピア・レスポンスに対する肯定的な意見を見ていく。池田・館岡（2007）でも述べられているが、相手とのやり取りにより、意見が交換できたり、アイデアやリソースが増えたりすることが実感できていることがわかる。次に、懐疑的な意見を見る。大半の意見は作文の表記面のみのお話し合いを行っていることを示している。この点は、タイ人日本語学習者について調査した平川（2009：13）の「外国語学習において、文法、翻訳、特に語彙の学習を重要視している」という主張を支持している。このことから、初回の授業で説明した内容に関する話し合いをする意味が伝わっていなかった可能性がある。また、ピア・レスポンスが難しかった原因を考えると、実際の仕事上の問題をテーマにすることは難しすぎたようである。この原因を文書検索で確認したところ、「自分には働いた経験がないから想像できない」という意見が見られた。そして、ピア・レスポンスをしながら書くことに抵抗を感じている意見と自分の日本語能力への自信のなさから消極的になっている意見を合わせると、ピア・レスポンスを困難にする要因が見えてくるのではないだろうか。最後に改善案を見る。時間を区切る、2人で1つの作文を書く、相手をランダムで決める、などの教師からの外的な働きかけを求めていることがわかる。この点も平川（2009：14）の「目標の設定、授業の主導権、間違いの訂正に関しては教師の介入を望んでおり、その点ではやや教師依存の傾向がみられる」という調査結果を支持している。今後ピア・レスポンスの過程への教師の介入を強めれば、今回より多くの学習者が内容面も含めたピア・レスポンスをするかもしれない。

5. まとめ

本稿では、JFL 環境のタイ人日本語学習者のピア・レスポンスに対するビリーフを調査した。インタビュー調査からわかったことは、表記面、内容面ともに扱ったピア・レスポンスができていた学習者がいる一方、表記面のチェックのみの学習者や、ピア・レスポンスをしなかった学習者がいたことである。ピア・レスポンスがうまくできなかった学習者がいたことは、初回の授業でのピア・ラーニングの意義に関する説明がうまく伝わっていなかったことや、大学が設定している授業目標が文法的な正確さを求めているため、他者との活動が必ずしも必要ではないということも影響している可能性がある。今後はピア・レスポンスができた学習者はどのような考えを持っているのか調査していきたい。そして、その結果によっては、ピア・レスポンスを作文の授業に取り入れる必要性を再検討することもありうるであろう。

（前野 文康 まえの ふみやす・玉川国際学院・fmaeno@gmail.com）

注

1. 授業で使用した評価シートは以下の URL を参照のこと。

<https://drive.google.com/file/d/0Bx2Ddk09vMe1eGNam0FFcTNQYUU/edit?usp=sharing>

2. 「熟達した書き手」がとる作文ストラテジーについて、以下のように述べている。①何を書くか、どう書くかよくプランを練る。②書いている最中、自分の書いたものをよく読み直しながらかき進めていく。③何度も推敲をする。内容の手直しもする。④[プランー下書きーチェック]の間で何度も往復がある。

3. KH Coder による語の抽出は茶筌 (IPADIC) の形態素解析の結果をほぼそのまま利用しており、作成者の樋口氏により、「分析時の利便のために若干の変更と簡略化」がなされている。KH Coder の品詞体系については、樋口 (2013) を参照されたい。
4. 「共起」の列には、指定した条件に当てはまる文中で、その語がいくつの文に出現したのかという数と、その語が文中に出現する確率 (条件付き確率) が表示される。「Jaccard」の列には、結果の表示順に用いられた Jaccard 係数の値が表示される (樋口 2013)。

参考文献

- 石橋玲子 (2009) 「日本語学習者の作文産出に対するビリーフとストラテジーの特性—タイの大学生の場合—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 6, 23-32.
- 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
- 池田玲子・原田三千代 (2008) 「言語教育ピア・レスポンスの現状と今後の課題 (第二言語習得・教育の研究最前線 □2008 年版)」『言語文化と日本語教育』 46-83.
- 宇都木隆寿 (2011) 「日本語能力と日本語学習動機づけの関係—タイ人大学生を対象にして—」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 8, 65-74.
- 大竹啓司 (2007) 「中級クラスにおける協働学習のアクションリサーチ」『国際交流基金バンコク日本語センター紀要』 4, 171-180.
- 小玉安恵・古川嘉子 (2001) 「ナラティブ分析によるビリーフ調査の試み—長期研修生への社会言語学的インタビューを通して—」『日本語国際センター紀要』 11, 51-67.
- 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.
- 田中信之 (2011) 「日本語教育におけるピア・レスポンスの研究 □有効性と自律性の観点から □」金沢大学大学院社会環境科学研究科博士論文
- 田中真理・長阪朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ—評価基準の検討—」『世界の日本語教育』 19, 157-176.
- 苫野一徳 (2011) 『どのような教育が「よい」教育か』講談社
- 成田高宏 (1998) 「日本語学習動機と成績との関係—タイの大学生の場合—」『世界の日本語教育 日本語教育論集』 8, 157-176.
- 樋口耕一 (2004) 「テキスト型データの計量的分析—2 つのアプローチの峻別と統合—」『理論と方法』 19(1), 101-115.
- 樋口耕一 (2006) 「内容分析から計量テキスト分析へ—継承と発展を目指して—」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要理論と方法』 32, 1-17
- 樋口耕一 (2013) 「KH Coder 2.x リファレンスマニュアル」
 <<http://khc.sourceforge.net/dl.html>> (2014 年 02 月 20 日)
- 平川俊助 (2009) 「タイ人日本語学習者のビリーフ—スアンスナンタ・ラチャパット大学における調査から—」『北海学園大学日本語教育研究』 2, 1-18.

日和恭世 (2013) 「ソーシャルワーク研究におけるテキストデータ分析に関する一考察」
『評論・社会科学』(同志社大学人文学会) 106, 141-155.

HORWITZ, E.K. (1987) Surveying Student Beliefs About Language Learning, In
Wenden A. and Rubin J. Eds, *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood
Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp.119-129.

KRASHEN, S., & LEE, S.Y. (2004) Competence in Foreign Language Writing:
Progress and Lacunae. *Literacy across Cultures: Special Joint Issue: Learning
and Teaching Reading at the Tertiary Level On Cue*, 12 (2), pp.10-14.