

0 初級学習者の Peer Learning による 仮名の指導の学習効果

池 原 明 子

要 旨

日本語教育では通常、仮名の指導は日本語初級学習者に対して、最初に行われ、従来、教師主導で定着が図られてきた。日本語学習過程での仮名の習得は学習者にとって今後の日本語習得上、大きな指針となる。学習者の自律的学習能力の養成を目指し、その過程のステップとして、学習者同士が、学んでいく過程をピア（学習仲間）で共有し、協力しながら理解を構築していく教室活動、Peer Learning（ピア・ラーニング）を仮名の指導に取り入れ、2年間の成果を分析した。1回目は2010年9月来日の学習者を対象に行い、2回目はその成果を踏まえ、改善を加えて、2011年9月来日の学習者を対象に行った。2回に渡る仮名指導、教室活動へのPeer Learningの導入の学習効果と問題点を、学習者間のやりとりの文字化資料、学習者へのインタビュー資料、アンケートの分析から探った。1回目、2回目とも学習者同士のやりとりからは話し合っていくことが自律的な学習を促していることが推測された。インタビューやアンケートからは学習者の満足度は高く、テストの結果にも平均点の上昇がみられ、教師主導の指導より、効果的に学習が行われたと推測できた。今後は更に多様な学習者を対象に実践を重ね、その効果と成果を検討していくことが必要になる。と同時にPeer Learningによる、仮名以外の文字導入の実践の成果も見ていくことが必要になるであろう。

[キーワード] 0 初級学習者 仮名学習 教師主導 自律的な学習

PL (Peer Learning、ピア・ラーニング)

フィードバック (Feedback)

1 研究の背景と目的

本研究は Peer Response ピア・レスポンス、Peer Reading ピア・リーディング等で既実践され、成果を上げてきた Peer (仲間) 同士で協働してクラス活動を行っていく方法を仮名の指導、学習に取り入れ、2010年9月より、日本経済大学に於いて2回に渡って実施した Peer Learning ピア・ラーニング (以下 PL) による仮名の指導、学習の試みの報告である。

日本語教育の文字導入に於いて一般的に最初に行われるのが、仮名の導入である。(石田1996) その方法として大きく分けて次の2つが考えられる。

- ① 仮名の導入・習得後にテキストに入る。
- ② 仮名の導入・習得とテキストの導入を同時に行っていく。

①の場合、五十音表に従って一文字ずつ

- A ひらがな導入後にカタカナを導入する方法
- B ひらがな、カタカナを随時導入する方法

(ひらがなの清音導入後、カタカナの清音導入、それから、ひらがな、カタカナの濁音・促音・長音・拗音導入)

が考えられる。

②の方法では

- A 五十音順に一文字ずつ仮名を導入する方法
- B テキストに出てくる新出語彙に準じて仮名導入を行って行く方法

があるが、現在のところ①のBの方法が趨勢を占めている。

いずれにしても教師主導で文字導入、学習が行われているのが現状で、文字の形、筆順の不正確さは学習者の認識がない限り、そのまま定着してしまう。この問題を解決するために Peer Learning (以下 PL) を導入することで

学習者の自律的な文字学習が促せ、正確さに対する認識も促せるのではないかと考えた。PL は日本語教育では、特に作文指導に於ける Peer Response (池田2004他、広瀬2004他、大島2006他、原田2006他、上田2010等)、読解における Peer Reading (館岡2005他)、聴解における Peer listening (横山他2009) 等の実践を通しての成果が報告されている。

本稿では、文字学習過程で文字の形、書き方、発音に注意を向け、学習者同士が話し合い、Feed Back (以下 FB) を行い、さらに各自が FB を行うことで、自己の間違いに気づいて、修正を行うようになった。この2回の学習を比較・検討し、その成果と課題をみていく。

2 仮名学習に PL を導入する意義

PL 活動の意義は作文における Peer Response、読解における Peer Reading、聴解における Peer listening 等の先行研究でその意義の実証が進んでいる。作文では「作文の質的向上」、学習者間の「社会的関係性の構築」(池田1999)、読解、聴解では「知識や方略の学習」、「理解の見直しや修正」(館岡2005他)(横山、他2009)(房2010) が成果として期待出来ることが確認されている。しかし、文字の導入過程のみに焦点をあてた、PL による、クラス活動の報告はなく、特に PL を取り入れた0初級における文字導入(仮名の導入)に関する実践の報告はない。

文字の習得も読解、聴解と同じく、受容技能であり、Peer で文字習得の過程を共有することで A. 他の学習者から直接、知識や方略が学べ、B. 自己の文字習得を見直し、自律的に学習できるようになると考えられる。本稿では2回渡る、PL による仮名学習において上記 A、B がどれだけ観察されたかについて、2回の仮名指導の過程を比較検討しながら、仮名学習終了後のアンケート、インタビューを分析し、その成果と問題点について報告を行う。

3 実践の概要

本研究は2010年9月、翌2011年9月に来日した、本校のケンブリッジ大学、オックスフォード大学（イギリス）からの交換留学生の日本語クラスにおける仮名学習時のPLの会話データ、文字データ、学習者間のやりとり、提出物、小テスト、仮名学習後のアンケート、インタビュー等を分析し、教師主導時とPL導入後の2回に渡る仮名学習における学習効果を比較検討し、考察したものである。

3-1 参加学習者

2010年9月来日の学習者

学習者 10人（すべて英語圏）

国籍 イギリス（内アイルランド1人、スコットランド2人、
ウェルズ系1人）

男女比：男性9人、女性1人 年齢：21～23歳

2010年度日本語クラス 使用言語：英語

→ 既習言語：フランス語、ドイツ語

日本語能力：0初級（日本語学習の経験なし）

文字 → 仮名の知識0

2011年9月来日の学習者

学習者 10人

国籍：イギリス8人、ドイツ1人、オーストリア1人

母語：英語・ドイツ語・ハンガリア語

男女比：男性7人、女性3人 年齢：21～29歳

2011年度日本語クラス 使用言語：英語

→ 既習言語：フランス語、ドイツ語、中国語

（中国語は中国に2年滞在、4年の学習歴有り）

日本語能力：0 初級（日本語学習の経験なし、
内、1 人、自学で漢字を学習）
文字 → 仮名の知識 0、漢字 200～500 字（2 人）

2010年度生は、全員が英語圏で日本語学習の経験は全くなかったが、2011年度生は国籍もイギリス、ドイツ、オーストリアと3カ国にまたがり、内1人は1ヶ月程の日本滞在がきっかけで簡単な会話と漢字を自分で勉強している。もう1人は日本語学習の経験はないが、中国語の学習経験が4年あり、いずれも漢字が200字から500字、認識できた。全員がケンブリッ大学、オックスフォード大学の卒業生、または修士課程、博士課程の学生で学習者間の使用言語は英語である。

3-2 手続き・導入方法

仮名学習は、2010年度生は9月1日来日し、9月6日～10月1日、2011年度生は9月2日来日し、9月6日～9月30日、いずれも約3週間行った。

方法は1で述べた②のB、仮名の導入・習得とテキストの導入を同時に行っていき、ひらがな、カタカナを随時導入する方法、つまり、ひらがなの清音導入後、カタカナの清音導入、それから、ひらがな、カタカナの濁音・促音・長音・拗音を導入する方法をとった。これは教師主導の際の仮名導入においても同じ手順で行われた。週5日、1日90分2コマのうち60分（週、計300分／5時間）をPLによる仮名の指導、学習にあてた。

導入方法は最初の時間に教師による英語でのオリエンテーションを行い、PLの概念、学習の進め方、PLの学習の方法、PLでやっていくことができるかの確認をした。

PL学習における使用言語は教師・学習者間の指示、コミュニケーション、学習者間の会話、やりとりは学習者全員が1回目（2010年度生）、2回目（2011年度生）いずれも日本語の学習経験がない、ほぼ、0初級レベルで、仮名文字についてもほとんど知識がなかったことから、全て英語で行われた。

尚、PLでのグループ分けは2人組のペアで行い、期間が3週間と短いので、メンバーは固定した。学習者は1回目、2回目とも、10名で、2010年度生は全員、母語が英語で、10人中、6人はPLの知識があった。内4人はPLの経験者だった。2011年度生は母語が英語、ドイツ語、ハンガリア語の3カ国語で10人中7人はPLの知識があり、7人全員がPLの経験者だった。

4 データ資料・アンケートの分析

分析にはPL学習中の学習者間の会話データ、文字データ（提出物、小テスト等）、仮名学習後のアンケート、仮名学習後のインタビューなどの資料を使用した。

- *このアンケートの質問項目は学習者の日本語能力が充分ではないため（日本語能力0）全文英語であり、ここに提示したのは日本語訳（筆者訳）である。
- *記述は、各項目、2010年、2011年を左右並べて、比較対照し、違いが分かりやすいようにした。
- *アンケートの回収率は2010年度生100%（10人中10人）、2011年度生90%（10人中9人）だった。

1 仮名学習にPLを取り入れたことの評価

1-1-PL、または協働学習について前に聞いたことがあるか。

<u>2010年度生（回答者10人）</u>	<u>2011年度生（回答者9人）</u>
・ない → 4人	・ない → 2人
・ある → 6人	・ある → 7人

どこで、いつ聞いたことがありますか。

2010年度生

- ELT のティーチングコースで。
- 教師研修で。
- 小学校の読解の時間に。
- 先生の話で。
- 母が教師で母から聞いた。

2011年度生

- 中学校・高校で。
- 教師研修で。

1-2-PL、または協働学習を前にしたことがあるか。

2010年度生

- ・ ない → 6 人
- ・ ある → 4 人

2011年度生

- ・ ない → 2 人
- ・ ある → 7 人

どこで、いつしたことがありますか。

2010年度生

- 小・中・高の多くの科目で行われていた。
- 教師研修で。
- 小中学校のスペイン語クラスで。
- ELT のティーチングコースで。

2011年度生

- 中・高の多くの科目で行われていた。
- 教師研修で。

1-3-PL でひらがな・カタカナを勉強するのは楽しかったですか。

2010年度生

2011年度生

・全員 → 楽しかった。

・全員 → 楽しかった。

理由

- | | |
|-------------------|-----------------|
| －よりリラックスできて楽しい。 | －より集中できる |
| －和気藹藹となってよかった。 | －より成果が上がった |
| －学び方、コツが分かち合えてよい。 | －みんながより活発になる |
| －授業がより生き生きとなる。 | －退屈なことがない |
| | －より参加型の勉強の方法で良い |

1-4-PL は仮名学習にいい方法だと思いますか

2010年度生

2011年度生

・いい方法だと思う → 9人 (10人中) ・全員がいい方法だと肯定

理由

- | | |
|-----------------------------------|----------------|
| －学習者同士が助け合うことで
いい学習環境を作り出している。 | －より参加型である。 |
| －学習するのが楽しくなる。 | －よりインタラクティブな活動 |
| －学習者がよく犯す間違いが分かる。 | －より楽しい。 |
| －他人の間違いから学べる。 | |
| －先生に間違いを指摘されるより
恥ずかしくなくていい。 | |

1-5-教師主導と PL とどちらが仮名学習に役に立つと思いますか。

2010年度生

2011年度生

- | | |
|-----------------|-----------------|
| ・ a PL → 9人 | ・ a PL → 9人 |
| ・ b 普通の教授法 → 0人 | ・ b 普通の教授法 → 0人 |
| ・ a + b ⇒ 1人 | |

理由

(1-4とほぼ同じ理由)

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> －学習者同士が助け合うことで
いい学習環境を作り出している。 －学習するのが楽しくなる。 －学習者がよく犯す間違いが
分かる。 －他人の間違いから学べる。 －先生に間違いを指摘されるより
恥ずかしくなくていい。 | <ul style="list-style-type: none"> －より参加型でインタラクティブ。 －集中力、主体性が要求される。 －バラエティに富み、競争心も
刺激する。 |
|---|---|

1-6-PL 教授法での仮名学習は楽しかったですか。

2010年度生

- ・ a はい → 10人
- ・ b いいえ → 0人

2011年度生

- ・ a はい → 9人
- ・ b いいえ → 0人

理由

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> －上達が明白で動機づけになる。 －いい練習だった。 －退屈ではなく、楽しんでできた。 －PL は学び方、習得のコツを
他の学生と分かち合えてよい。 －楽しい教授法で、いい学習環境
を作り出している。 | <ul style="list-style-type: none"> －パートナーとの協働なので、
集中できる。 －クラス活動が活発になる。 －退屈を感じない。 －とても役に立つ。 |
|---|--|

1-7-PL による仮名学習で書き方、読み方、聴解、発音をパートナーと互いに協力し合って学習できましたか。

2010年度生

- ・ a は い → 6人
- ・ b いいえ → 2人
- ・ a + b ⇒ 1人

2011年度生

- ・ a は い → 6人
- ・ b いいえ → 2人

理由

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - 犯しやすい間違いなどについて考えるようになった。 - どうして間違えたのか、どうしたらその間違いを直していけるのか客観的に考えられるようになった。 - <u>自分の間違いと同時に他者の間違いからも学べる。</u> - <u>学ぶのに時間がかかりすぎる。</u> | <ul style="list-style-type: none"> - 相手の言うことを聞いたり相手に説明することで覚えやすくなった。 - より正確な理解が求められる。 - 他人に教えるのは自分にとっていい勉強になる。 - 一人に教えるのは楽しいし、自分が覚える助けになる。 |
|---|--|

1-8-PL による仮名学習でパートナーと助け合うことができましたか。

2010年度生

- ・ a は い → 8人
- ・ b いいえ → 1人
- ・ a + b ⇒ 1人

2011年度生

- ・ a は い → 9人
- ・ b いいえ → 0人

どのように行いましたか。

- 互いのアイデアを交換し、建設的な批判ができた。
- 覚えるコツなどを教え合い、チェックするときにアドヴァイスした。
- 間違いを直し合った。
- 時々相手の間違いを指摘しにくい時もある。
- 互いの間違いを直し、説明し合うことで学ぶ助けになった。
- 各々、違う所ができ、教え合うことで助け合った。

2 回目で追加したアンケート項目

1-9-仮名を勉強する際、あなたのパートナーとうまく協働作業ができたと思いますか。(2011年度生のみ)

- ・ a は い → 8人
- ・ b いいえ → 1人
- ・ a + b ⇒ 1人

・ どのように行いましたか。

- 交替で練習
- テキストを交換、チェックし、語彙などを練習
- 互いに間違いを直し合った。
- PL はペアでの活動を活発にし、集中力を増す。遊ばなくなる。

2 学生自身による日本語能力上達度の評価

2-1-どの分野でPLによる仮名学習がうまく機能したか。

2010年度生

- ・読む → 9人
- ・書く → 8人
- ・聞く → 3人
- ・発音 → 5人

2011年度生

- ・読む → 4人
- ・書く → 7人
- ・聞く → 2人
- ・発音 → 6人

2-2-どの分野でPLによる仮名学習がうまく機能しなかったか。

2010年度生

- ・読む → 0人
- ・書く → 0人
- ・聞く → 3人
- ・発音 → 5人

2011年度生

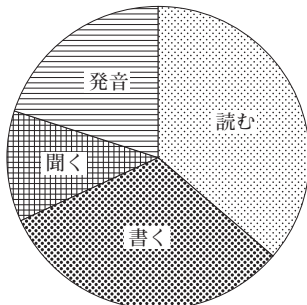
- ・読む → 0人
- ・書く → 1人
- ・聞く → 0人
- ・発音 → 0人

－聴解・発音は間違いを定着させる可能性がある。

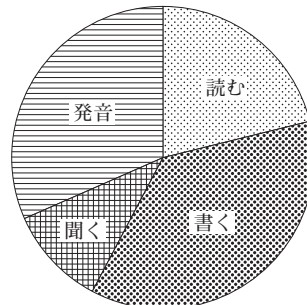
－聴解・発音は日本人教師主導で教えた方がよい。

どの分野でPLによる仮名学習がうまく機能したか

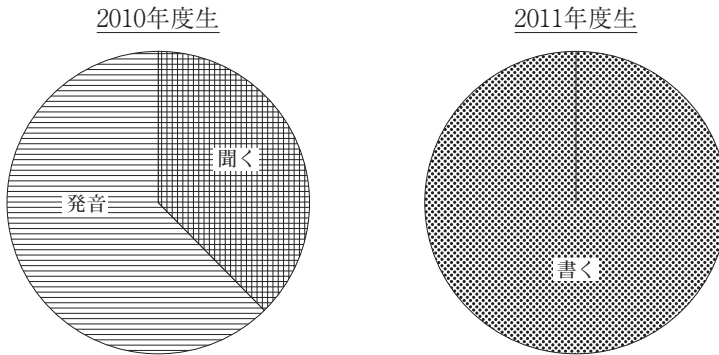
2010年度生



2011年度生



どの分野で PL による仮名学習がうまく機能しなかったか



5 結果と考察

2009年以前、教師主導による、仮名の導入が行われていたが、筆順、文字の形に関する、教師によるフィードバックの効果は一部の学習者には有効性・定着度の点で疑問があった。PLの導入によって、学習者同士が文字の形の妥当性、正確性を検証していく過程がみられ、学習者の筆順、文字の形の訂正の度合いは上がり、2010年度生、2011年度生のいずれに於いても、正確性が増した。これは学習者が互いに筆順、文字の形の正確さを検討していく中で、他者の間違いと同時に自己の間違いも認識し、そのフィードバック（以下FB）の過程で仮名習得を容易にし、正確さを追求する要因になったと考えられる。さらに、そのことが定着度を高めていったと思われる。それは2009年以前のデータと比べて、2010年以降、仮名の習得率が上がり、仮名の習得に困難を感じる学習者の割合の減少がみられたことにも表れている。毎日行われる、小テストの結果にも2010年度、2011年度のいずれにおいても、約10%の平均点の上昇が見られ、仮名学習終了後のアンケートによると全員がPLによる仮名学習を肯定的にとらえている。2010年度生は教師主導より、間違いを恥ずかしく感じないで心地よく認識でき、楽しんで学ぶ、学習環境が創出されたと答え、自分の間違いと同時に他者の間違いからも学べること

を発見している。2011年度生も教師主導に比べると、集中度が増し、インタラクティブで、学習者の主体性が要求されると答え、より自律的な学習が行われるようになったことを示唆している。特に書き方、読み方の習得に於いて、2010年度生、2011年度生、いずれも、話し合い、情報を交換していくことで互いの不足している知識や方略を補い合い、上達していることが認識できて、習得が容易になったと答えている。

一方、2010年度に於いて、仮名聴解に3人、発音に5人がPLより、教師主導に学習効果を認め、その理由として学習者の誤解、間違いの定着あげていた。2011年度において、この点を考慮し、オリエンテーションで聴解（仮名の聞き取り）、発音をPLで行う際の留意点を学習者同士で話し合う時間を設け、認識を促すと同時に教師も適宜、示唆を与えていくようにした。その結果、クラス活動の観察記録データの分析結果、仮名学習終了後のインタビュー、アンケートの分析結果からも「聞く」「発音」に関しても教師主導より、PLによる学習に効果を認めている。これは学習者のFBがうまく機能していたことを示しているといえる。

6 まとめと課題

2010年、2011年の2回に渡って、仮名学習のPLによる文字導入を中心に見てきた。仮名学習は文字の形、筆順のみならず、文字と音の一致、発音も重要である。2010年度、仮名学習終了後の学習者のアンケートの回答に現われているように、学習者の文字の形、筆順の習得にPLは有効に機能した。これは被験者10名中、6名にPL学習の経験があったことも有効に働いたと思われるが、文字と発音の一致に関しては、2010年度、PLはあまり有効に機能しなかった。2011年度は前年度の問題点を改善するために、事前のオリエンテーション等で、学習者のPLへの認識、活動の方法、特に仮名の聞き取り、発音学習の際のPLによるペア・ワークの活動方法の確認・認識を深め、さらに各過程で、活動後のFBの時間を設け、各自が、記述、ペアでの

検証を行った。このことが、学んだことや問題点などの FB を促し、学習者の内省を深めて、自律的な学習を進めることに繋がったと言える。更に、2011年度においても、被験者10名中、7名に PL 学習の経験があったことは2010年度と同様、PL による仮名学習を進めるのに有効に機能したと考えられる。本稿で報告した実践は、被験者の半数以上に PL の知識と経験があり、英語圏の学生で PL での教師、学習者間の指示、コミュニケーション、学習者間の会話、やり取り等全て英語で行われている。このため、この実践を普遍化することはできないが、仮名指導に PL を導入していくことの有効性は実証できたと考えられる。今後、多様な学習者への PL による仮名指導の実践を重ね、実証していくことが必要だと思われる。更に仮名以外の漢字などの文字導入・指導に於いても PL を導入することの有効性、成果を検討していくことも必要であろう。

参考文献

- (1) 石田敏子 (1996) 『改訂新版日本語教授法』大修館書店
- (2) 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
- (3) 国際交流基金 日本語国際センター『仮名入門』凡人社
- (4) 財海外技術研修協会 (AOTS) 『一人で学べるひらがなカタカナ』
- (5) 浅田和泉 (2002) 「漢字圏学習者への平仮名指導」『佐賀大学留学センター紀要』
- (6) 小島協子「初級学習者に対するイメージ介入によるカタカナの指導について」『岡山大学留学センター紀要』
- (7) 伊藤芳輝 (1990) 「外国人学習者に対する表記の指導」『日本語教育指導参考書 14 文字・表記の教育』国立国語研究所 p72-145
- (8) 伊藤芳輝 (1991) 「日本語教育における文字習得」『日本語学第 10 巻 3 号』明治書院 p31-37
- (9) 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
- (10) 尾中美代子 (2002) 「日本語学習者のための自律学習支援を考える」日本語教育学会季大会予稿集 pp172-177
- (11) 池原明子 (2004) 「協働学習によるプロジェクトワーク」実践研究フォーラム論集 p23-30

- (10) 池原明子 (2010) 「協働学習によるプロジェクトワーク学習の学習効果 — 日本語能力差のある多国籍クラスに於いて協働学習を取り入れたことによる学習効果 —」世界日本語教育大会論文集 (台湾)
- (11) 池原明子 (2011) 「Peer Learning による、かなの指導」 — 0 初級学習者の仮名習得過程に与える Peer Learning の学習効果 — 世界日本語教育大会論文集 (天津)
- (14) 吉本恵子 (2007.5, 27) 「協働的な学習を可能にする教室環境の改善 — 日本語上級クラスの対立解消プログラムの導入 — 日本語教育学秋季大会予稿集 pp153-158
- (15) 久野由宇子 (2007) 「ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を延ばす方法を探る」 — 「4 コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試み — WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』
- (16) 大島弥生 (2009.1) 「語の選択支援の場としてピア・レスポンスの可能性を考える」日本語教育 140 号 p15-25
- (17) 藤森弘子 (2010.1) 「高度専門職業人養成課程における日本人学生と留学生の協働作業及びピア評価の試み」日本語教育 144 号 p73-84
- (18) 藤田朋世・フランプ・順美 (2009.3) 「ピア・ラーニングの概念を取り入れたスピーチコンテストの試み」 — 重慶大学での実践報告 — 世界の日本語教育 19 号 p199-213
- (19) 大島弥生・池田玲子・大場理恵子・加納なおみ・高橋淑郎・岩田夏穂 (2005) 『ピアで学ぶ大学生の日本語表現』
- (20) 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
- (21) 横山他 (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
- (22) Lantolf, JP., & Thorne, SL. (2006). Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press
- (23) Yutaka Fujieda (2007.3) Perceptual Change Toward Peer Response: How Writers Incorporated Feedback Into Revisions. Kyoaigakuen University
- (24) Robert Croker Teacher-directed Reciprocal Peer Observations: “Looking with” not “Looking at”. Nanzan University
- (25) David Boud, Ruth Cohen and Jane Sampson Peer Learning and Assessment. University of Technology: Assessment and Evaluation in Higher Education, 2, 4, 413-426