

「漢字クラスにおけるピア・ティーチング」

西山友恵（東海大学留学生教育センター）

要旨

漢字学習では漢字圏学習者と非漢字圏学習者を分けて指導する方が効率的であるとされている。本稿では、異なる参加者で行った3つの漢字クラスについて実践報告を行う。実施した授業のうち2つのクラスで学習者同士の教え合う様子が確認できた。その教え合いの活動を「ピア・ティーチング (peer teaching)」と呼ぶ。教師主導のクラスとピア・ティーチングのクラスを比較し、その効果の考察を行う。

【キーワード】漢字クラス、ピア・ティーチング、非漢字圏学習者、漢字圏学習者

1. はじめに

漢字学習において、漢字圏学習者 (Learners from Kanji Background : 以下 LKB) と非漢字圏学習者 (Learners from Non-kanji Background : 以下 LNB) とは、別のクラスに分ける方が効率的であるとされている (武部 1984, 1989)。字形・字義の両面で既有知識が異なることや、それに際し、教授内容や指導のポイントも異なるため、多くの教育現場で漢字クラスは LKB と LNB とを分けて教える方法が採られている。筆者が勤務している学校においても、2005年度までは、LNB のみに漢字の指導を行っていた。その際、教師は「教える人」、学生は「教わる人」という関係で教室内のインターアクションは教師と学生間だけで行われることが多かった。

本稿では2005年度に行った2つの「LNBのための漢字クラス」と実践フォーラムでは報告できなかった2006年度春学期⁽¹⁾に行ったLKB対象の「漢字クラス」についての報告も併せて行う。

2005年度秋学期に実施した「LNBのための漢字クラス」の科目名にあるように、本来はLNB対象のクラスであるが、参加希望がありLKB4名も加わった。それによって、LNBのみで授業を行った漢字クラス(2005年度春学期)と異なる授業が展開できた。LKBが漢字クラスに加わり、混合クラスとなって漢字クラスでもピア間のインターアクションが生まれた。筆者は授業計画の時点で、クラスの形態の変化によって教室内にピア⁽²⁾活動が起こるとは予想していなかった。漢字の学習において、教師と学生間の「教える、教わる」インターアクションのほかに、ピアの「教え合う」場面が見られた。本稿では、LNBとLKBの混合クラスで見られた教え合いのピア活動を「ピア・ティーチング (peer teaching)」と呼ぶ。

ピア・ティーチングが見られた混合クラスについて、以下の3点を中心に報告する。漢字クラスの概要を述べる、LNBクラスと混合クラスとで変更した点を挙げる、混合

クラスにおいてどのような効果があったのかを考察する。同様に2006年度春学期に行ったLKBの「漢字クラス」についても概要と授業の効果についても考察を行う。また、学期末に実施した「漢字クラスについてのアンケート」及びフォローアップ・インタビュー（以下インタビュー）の結果についても併せて紹介したい。

2. 漢字クラスの実践報告

2-1 漢字クラスの概要

3つの漢字クラスの概要を以下に示す。2005年度は春学期と秋学期ともに「LNBのための漢字クラス」として開講された授業である。2006年度の春学期はLKBとLNBを2つに分けた「漢字クラス」として開講され、筆者はLKBクラスを担当した。授業は週に1回、90分の授業を12回行った。学習者のレベルは3つのクラスともに基礎レベル⁽³⁾である。授業では『みんなの日本語 本冊 ()』の漢字の読み書きができる⁽⁴⁾、正確な筆順で書ける、の2点を目標にして行った。クラスの学習者数及び学習者の背景、使用教材は表1の通りである。

表1 漢字クラスの概要

開講期間		2005年度春学期	2005年度秋学期	2006年度春学期
クラス及び学習者の人数		LNBクラス(6名)	混合クラス LNB(7名)LKB(4名)	LKBクラス(6名)
学習者の背景	LNB	韓国3 ⁽⁵⁾ , ネパール1, インド1, ミャンマー1	タイ3, 韓国1, スリランカ1, ミャンマー 1, インドネシア1	なし
	LKB	なし	中国3, 台湾1	中国5, 台湾1
使用教材		『みんなの日本語 初級 漢字練習帳』, 自作プリント, 漢字カード		『みんなの日本語 初級 漢字 英語版』, 自作プリント, 漢字カード

LNBのみが参加した2005年度春学期を「LNBクラス」、LKBとLNBで構成された2005年度秋学期を「混合クラス」、LKBのみの2006年度春学期を「LKBクラス」と呼び、以下、授業の内容と効果を詳述する。

授業は、3つのクラスに共通して下の図1の手順で行った。

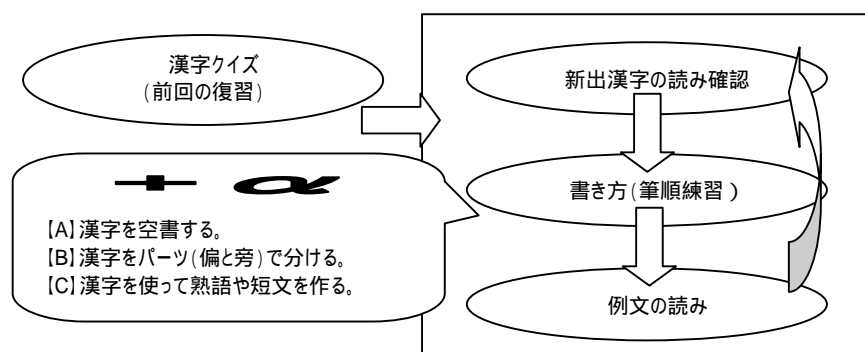


図1 授業の手順

2-2 LNB クラスの紹介

2-2-1 2005 年度春学期の LNB クラスの活動

上記の図 1 の手順 から と、それが機械的にならないよう加えた活動も、ほぼ教師主導で行った。教師が漢字を導入し、 から を繰り返すのが授業の流れであった。

LNB クラスは一連の活動で学習者がやや受身であり、漢字を練習するのに一様に時間がかった。練習時間を十分に取ることで、授業のテンポが作りにくいという感じがあった。個々の学生の質問に対しては、教師が答えるだけという単調な授業になってしまった。学習者は非常にまじめに取り組んだが、「積極的」や「活発」といった雰囲気ではなかった。LNB クラスのインターアクションは図 2 の通りである。

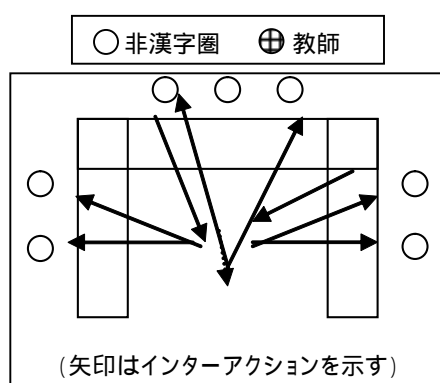


図 2 LNB クラス

2-2-2 LNB クラスのインターアクションとその効果

先に述べた「単調」な授業になった要因のひとつは、教師が授業の大半を学習者の練習や筆順をチェックすることに時間を割いていたことにある。LNB にとって、新出漢字を見てすぐ認識することや、覚えて練習することも容易ではない。練習しているうちにだんだん違う漢字に字体が変化してしまうことはしばしば見られる。そうならないように、教師は学習者の練習を一回一回確認してまわるのが授業の流れとなっていた。そのため、LNB クラスでは、学習者と教師というインターアクションが固定しており、教師は「教える人」、学生は「教わる人」という関係も定着していた。ピアのインターアクションも筆者の記憶では無く、教師と学生間だけで行われることが多かった。LNB クラスでは、時間をかけて、個々の練習の進度や定着を見ながら指導ができたという利点はあるが、わざわざクラスに参加して漢字の学習をしているのに「個人とテキスト」「個人と教師」のインターアクションでしか学べなかったという意味で課題の多い授業となった。

2-3 混合クラスの紹介

2-3-1 2005 年度秋学期の混合クラスの活動

本来「LNB」対象の漢字クラスに希望で LKB が 4 名参加した。混合クラスでも、図 1 の手順 から は同じである。しかし、加えた活動の【A】手本を書いてもらう活動は LKB

に書いてもらうように変更した。すると、空書活動の参加度は、LNB クラスで行った教師が行うときより、積極的に行われるようになった。【B】、【C】の活動においては、混合クラスではLKBとLNBが混ざって座っているので、さまざまな活動で協力し合う様子が見られた。(例1：LNBがLKBに漢字の読みを教えていた。例2：LKBがLNBに漢字の旁を教えていた。)

漢字の授業内では、教師と学生間の「教える、教わる」インターアクションの他に、ピアの「教え合う」場面が見られた。LNBクラスでは観察できなかったピアのやりとりがあった。(図3参照)LNBクラスで教師は個々と黒板の間との動きばかりであったが、混合クラスでは、ピアのやり取りの支援に時間を使うことができた。

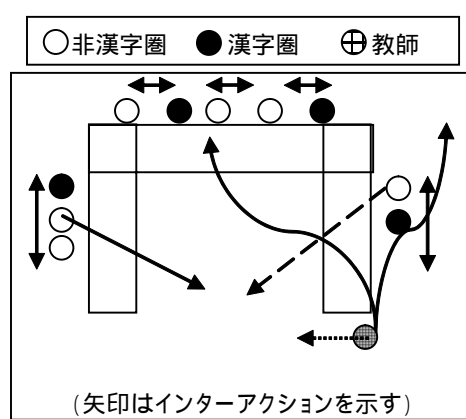


図3 混合クラス

2-3-2 混合クラスのインターアクションとその効果

先に述べたように、混合クラスでは学習者全員が「隣にいるいつでも聞ける先生」となっていた。それは授業の中での様々な活動に良い形で影響した。学期末に行ったアンケート⁽⁶⁾とインタビューより、学習者もからもそのような答えが得られた。混合クラスにおいて、ピア・ティーチングのメリットは以下の3点認められた。

LNBにとって:

1. 質問への迅速な答えが得られた。 [教えてくれる人がすぐとなりについて聞ける。]
2. きめ細かい教えが得られた。 [見なかった書き方をポストイットに書いてくれた。]
3. よい雰囲気です。 [中国人の先生とてもいいです。]

LKBにとって:

1. 学びが深くなった。 [中国語との違いをもう一度確認できた。]
2. 教えのリバース現象が起こった。 [特に読み方、注意するようになった。]
3. 学習の場が増加した。 [(漢字だけではなく日本語を) 勉強する時間が増えた。]

([] は学習者のコメントである)

混合クラスではLNBとLKBのピア、またLNB、LKB同士のピアで確認し合ったので、教師だけが「教える人」というわけではなく、学習者同士が互いの「先生」となって、問題を解決していた。混合クラスでは、教師の役割が変化した。ピアで解決できなかったも

のを手伝ったり、授業の時間配分の決定や、学習者をサポートする役目へと変わった。

2-4 LKB クラスの紹介

2-4-1 2006 年度春学期の LKB クラスの活動

学校のカリキュラム上、2006 年度は LKB と LNB を分けて授業を行うことになった。この授業では、混合クラスで得られたピア・ティーチングが、より活性化することを目指し、教師の介入をできるだけ減らして授業を進めた。授業は『みんなの日本語 初級 漢字 英語版』と補足プリント⁽⁷⁾を用いて授業を行った。授業の手順は他の授業と同様であるが、LKB クラスでは漢字の読みを強化するために、前回の授業で勉強した漢字のディクテーションを毎回、授業のはじめに取り入れた。

教師の説明は、LKB クラスでは母語が同じであることと、漢字に対する既有知識があるので、主に「新字体・簡体字・繁体字」との字体の違いの整理や、読みに関することに重点を置いて行った。学習者は母語が揃っているため、中国語、台湾語の使用は可とした。LKB クラスではピア・ティーチングは母語を交えた日本語で行われていた。

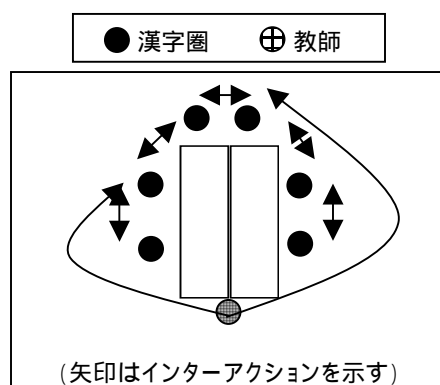


図4 LKB クラス

2-4-2 LKB クラスのインターアクションとその効果

LKB クラスにおいても、混合クラスのように教師主導ではなく教師役を学習者に変更して授業を行った。結果、混合クラス同様に学習者間の動きが見られ、教師はピアの学習のサポートを行う役目となった。

LKB 同士で:

1. 母語の字体との比較を注意深くするようになった。
[一人で勉強できるかもしれないけど、小さい違いが自分ではわからない。違いを覚える練習をした。]
2. 読みの強化ができた。
[書くのは大丈夫。聞いて書くのが特に難しかった。点々、後ろの「う」があるかないかの練習ができた。]
3. 間違いの共有ができた。 [みんなでチェックするのがよかった。間違えるの方が同じとわかった。難しい場所も同じだった。]

([] は学習者のコメントである)

また、学期末に行ったアンケートとインタビューからは次のような回答が得られた。

今まで LKB に対する漢字クラスを開講していなかったことをふまえての「LKB にとっても漢字クラスは必要か」の問いには、全員が「必要だ」と回答した。漢字の書きに関しては自習できる部分が多いという意見もあったが、授業の効果の 1. のように、母語の字体との細部⁽⁸⁾の比較を勉強できたのがよかったという意見が多かった。

また、文法や聞き取りなど漢字の授業以外は混合クラスであるのに対し、漢字クラスは LKB と LNB が分かれて学習することについて「漢字クラスを LKB, LNB と同じにする方がいいと思いますか。分ける方がいいと思いますか。」という問いを設けた。この問いに対しては、全員が「別のほうがいい」と回答した。理由は「一緒だったら、時間が遅い」「中国人は比較的易しく漢字を学ぶことができる。漢字のない国の人には漢字を勉強するのが遅いと思う。いつも漢字が難しいと話す。進度の面から考えても一緒に勉強するのは負担。メリットはない。」という意見もあった。これらの意見は、普段の文法クラスなどで一緒に勉強している様子から LKB は LNB より漢字学習に対しては「優位」であると自覚し、LNB の漢字学習を見て「大変そう」や「苦しそう」といった印象があったからだと考える。また、実際に「漢字」に特化した学習を LNB と一緒にした経験がないので、文法のクラス等で感じたマイナスのイメージから混合クラスを望まないという意見が聞かれたのだろう。

よって、今後の「漢字クラスへの提案は？」という問いに対しても、「今のように分かれて勉強するのがよい」という意見が多かった。また、要望として、授業の中で「自分たちでは留意しきれない LKB にとって難しい点を整理して、教えて欲しい。」という意見もあった。難しい点とは授業の効果 1. と 2. のコメントにも見られるように字体や読みについてである。授業の冒頭に実施した「漢字クイズ」に関しては、授業の効果 3. のように、間違いの共有ができたことや、「黒板に大きく書くのが覚えやすい」「フィードバックがすぐ得られるので、毎回すると覚える」という意見が得られた。LKB にとって漢字学習は既有知識を生かして学習できる反面、母語の漢字の干渉を受ける場合があることも LKB 自身もよく認識しているようだった。LKB クラスでは、それを個人で確認するだけでなく、ピアで確認し合う場となっていた。

2-5 まとめ

混合クラスにおいては LKB と LNB のピア・ティーチングと、LKB 同士、LNB 同士のピア・ティーチングの 4 つの形態が可能であることが確認できた。また、LKB クラスでは LKB 同士のピア・ティーチングがおきることがわかった。クラスの参加者は異なるが、混合クラス、LKB クラスの両方でピア活動の成果があった。

3. 考察

今回の実践でわかったことは授業の中で、新出漢字を練習するだけでなく、仲間の学習

の方略も学び合っていたということである。新出漢字を学習するという漢字のクラスにおいても、「仲間の学習者から直接に知識や方略が学べる」ことや、「自己を見直す機会が与えられる」というピア活動の意義（館岡 2005）が認められた。自分と背景の異なる学習者がいる混合クラスにおいて、例えば、漢字の筆順を学ぶことや、未習漢字を速く調べる方略も他者から学べる。また、背景が同じ学習者同士であっても、自分自身の学習を見直すということにおいても同様である。ピア・ティーチングでは、漢字を覚える方略を他者はどうしているのかを聞いたり、既習・既知の漢字について再確認できる場になり得た。ピア・ティーチングを通じて他者の学習方略（ストラテジー）を教わり、自己の学習をモニターし直すことができる。ひとりでは難しいことも、ピア・ティーチングが行われる漢字のクラス下では、クラスで漢字を学ぶ意義を見出すことができると考える。

以上のことから、漢字についての先行研究（武部 1984, 1989）で言われる効率の面を考慮しつつも、クラスで漢字を学ぶことの意義を問い直し、学習者が漢字を習得するにはどのようなデザインが良いかを考えなければならない。

4. おわりに

本稿では 2005 年度に実施した LNB のための漢字クラスにおいて、LNB、LKB が混合クラスで協働し学んだことによる効果を中心に述べた。当初は漢字を母語で知っている LKB がいつも「教える人」で、LNB がいつも「教わる人」になるかと懸念していたが、このクラスでは役割の固定はなかった。双方に学びがあった点に注目すると、今後も漢字クラスのデザインの工夫と改善を引き続き行う必要がある。また、LNB 同士、LKB 同士の教え合いも確認できたため、2006 年度に行った LKB の漢字クラスにおいてもピア間の学びを生かした活動ができた。

今回、報告した異なる 3 つの漢字クラスにおいて、クラスの構成が学びに貢献したのか、ピア・ティーチングが学びに貢献したのかの関係を検証するまでは至らなかった。また、授業観察では個々のピアの学びのプロセスまでは解明することができなかった。

今後、それらを解明するためにも、漢字クラスでのピア・ティーチングのプロセス観察と効果の検討を行い、ピア活動を積極的に取り入れた漢字の授業を実践していきたい。

注

- (1) 本学は年度を 2 つ分けた 2 学期制をとっている。その学期を春学期と秋学期と呼んでいる。（2005 年度別科日本語研修課程の授業は、春学期は 4 月 14 日から 7 月 27 日まで、秋学期は 9 月 29 日から 2 月 1 日までで実施した。2006 年度春学期は 4 月 14 日から 7 月 26 日で実施した。）
- (2) ピアとは仲間（peer）を示す。近年、JSL の現場においても、漢字の他の技能（主に

産出)ではピア活動がさかんに行われ、作文教育における「ピア・レスポンス(peer response)」、読解の授業における「ピア・リーディング(peer reading)」のピア活動の提案やその実践の効果が報告されている。活動の中で「協働(collaboration)」が起きることを目指し、他者との相互作用の中で「協働的学習」が生まれることを期待している。

- (3) 東海大学別科日本語研修課程では、2005年度、上級・中級・初級・基礎の4つのレベルを設けていた。全10クラスで基礎レベルは2クラスであった。2006年度はレベルの名称変更があり、上級・中級・初中級・初級の4つのレベルで分けている。全10クラスで初級レベルは3クラスである。本稿で報告する学習者は2005年度の基礎レベル、2006年度の初級レベルであり、名称は異なるが両方とも日本語未習者のクラスである。
- (4) その他に基礎レベルでは『日本語能力試験出題基準』(国際交流基金)の4級漢字の読み書き、3級読みの定着。
- (5) 韓国において、漢字使用は限られた場面だけである。日常生活で漢字を使用する場面よりハングルを使用する方が多いため、本学では韓国語母語話者を非漢字圏学習者に分類している。
- (6) LNB, LKBへの共通質問とそれぞれに問う質問があったため、LNB用, LKB用の2つを作成し実施した。
- (7) 新出漢字の画数と音訓読みを記入するプリントである。
- (8) 「学習」という漢字について、簡体字の「習」、繁体字の「學」は字体が大きく異なるため比較的母語との字体の注意がし易い。LKBの言う「小さい違い」とは、「海」と「海」の傍の部分の字体の違いを指している。

引用文献・参考文献

- (1) 池田玲子(1999)「ピア・レスポンスが可能にすること 中級学習者の場合」『日本語教育論集 世界の日本語教育』第9号, 国際交流基金日本語国際センター
- (2) 石田敏子(1986)「英語・中国語・韓国語圏別日本語学力の分析」『日本語教育』58号, 日本語教育学会
- (3) 大島弥生ほか(2005)『ピアで学ぶ大学生の日本語表現 プロセス重視のレポート作成』, ひつじ書房
- (4) 太田ミユキ(2006)「背景の異なる学習者同士の漢字・語彙学習と学習環境のデザイン」, 第9回 JSL 漢字学習研究会資料
- (5) 佐々木正人(1984)「「空書」行動の文化起源 漢字圏・非漢字圏との比較から」『教育心理学研究』第32巻, 第3号 日本教育心理学会
- (6) ジョンソン D.W. ほか(1998)『学習の輪 アメリカ協同学習入門』, 二瓶社
- (7) 武部良明(1984)「入門課程の漢字指導 非漢字系学習者の場合」『講座 日本語教育』

20, 早稲田大学語学研究所

- (8) 武部良明 (1986) 『漢字の教え方 日本語を学ぶ非漢字系外国人のために』, アルク
- (9) 武部良明 (1989) 「日本語教育と漢字」 『日本語学 特集漢字』 6月号, 明治書院
- (10) 武部良明 (1991) 『文字表記と日本語教育』, 凡人社
- (11) 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』, 東海大学出版会
- (12) 玉村文郎 (1993) 「日本語教育における漢字 その特質と教育」 『日本語教育』 80号, 日本語教育学会
- (13) 豊田悦子 (1995) 「漢字学習に対する学習者の意識」 『日本語教育』 85号, 日本語教育学会