

## ピアティーチングを通しての文法学習

### The Implementation of Peer Teaching in Grammar Learning

富倉 教子  
TOMIKURA Kyoko

〔要旨〕

初級レベルの学習者を対象にした文法導入のクラスの場合、教師がその意味や使い方を解説し、またその事例を提示するなど教師中心の授業になる傾向がある。そこで今回文法授業のクラスにおいて学習者が主体的に学習に取り組むことを目的としてピアティーチングを実施した。本稿ではその活動と学習者の自律学習並びに言語学習効果との関連性を見た。対象は初級日本語の2クラスで協力者は11名である。学期の最後にピアティーチングについてのアンケートを配布し、回収後分析を行った。結果ピアティーチングを行ったことにより、日本語を学んだと回答した協力者が全体の80%以上を占めたことがわかった。一方この活動に対して難しいと回答した数も多くみられる中、学習者が他者との関わり合いの中で、自らの知識や理解を内省し、さらに自らが学ぶという主体的に日本語学習に取り組んでいる姿も確認された。

**Key word:** ピアティーチング、自律性、学習者中心、協同学習、文法学習



## 1. はじめに

ピアティーチングは様々な分野で使用される教授法であり、言語教育ではターゲット言語の学習効果だけでなく、学習者の自律性 (autonomy) を育て、学習を楽しむといった効果が確認されている (Assinder, 1991; Benson, 2001; Cooke, 2012; Littlejohn, 1988; 西山, 2006; Wharton, 2012)。またピアティーチングによって学習者がターゲット言語に対して好感を持つようになったという事例も確認されている (Fitz-Gibbon & Reay, 1982)。

過去ピアティーチングは筆者自身教師として、また学習者として幾度か体験してきているが、学習者がその活動をどう捉えまた個々の学習自体にどのように紐づいているかは不透明であった。そのため本研究は実際にピアティーチングが学習者に与える影響とその学習効果との関連性を明らかにすることを目的に行った。

調査を行なったのは日本語初級レベルの文法中心のクラスである。このクラスの特徴は、聴解、読解、作文、会話などの活動は基本的には行わず、文法導入に特化している点である。通常は教師が中心となって文法の知識を与え、それについて簡単な口頭練習をペアワークなどで行うといった授業を実施してきた。そこで、教師中心ではなく学習者主導となる機会を与えると想定されるピアティーチングを実施した。本研究はピアティーチングと学習者の文法学習及び学習者の自律性など教育的側面との関連性なども探究し、今後の言語教育に貢献することを目的としている。

## 2. 先行研究

### 2.1 言語学習と『自律性』

『自律性』の基本概念は、60-70年代のLL教室やオウディオリンガリズムといった行動主義的な考え方からの移行を基とする、言語教育の理論や方法論の改革と一致する (Benson, 2001)。70年代以降、外国語教育の目的であるコミュニケーション能力はより徹底的に詳細に調査され (Littlewood, 1981)、その中で提唱されている Communicative approach は、今まで受け身であった学習者が活動や学習に対して主体的 (中心の存在) になることを意味している (Littlewood, 1981; Nunan, 1988)。そして、Benson (2001, 17) は「コミュニケーション ティーチング、学習者中心、自律性は、学習の過程で重要な主体となる学習者とともに焦点を当てる」(筆者訳) としている。

一方、Benson (2001) は『自律性』を育てる上で『相互依存 interdependence』の重要性を示している。Benson (2001, 14) は、以下のように多くの研究者達 (特に英国) によって『独立 independence』は『自律性』の同意語と理解されること、また同時にその問題も指摘している。

『独立』が『自律性』の同意語になったとき、それは教師や教科書などに過度に頼る『依存

dependence』の反対語として使われる。しかしながらこの使用についてのひとつの問題は教師や他の学習者と同じ目標に向かって作業する『相互依存』においても反対の意味としても理解されることである（筆者訳）。

さらに Benson（2001、13）は「選択や強制に関わらず教師や他の学習者から孤立して学習することは学習者の『自律性』を育むとは限らない」（筆者訳）とし、同時に教室における『協同 collaboration』といった社会的連携が学習者の『自律性』を育てるのに重要な役割を果たしているとも述べている（Benson、2001）。

Nassaji and Fotos（2011、107）もその著書の中で、協同作業の重要性を以下のように述べている。

学習者が他者と協同作業を行ったとき個人では習得できなかったことを育て、また彼らが現在持っている言語の知識を使いつ強化することができる。特にさらに自分よりスキルが上の人やクラスメートと作業を行うとき、それは学習者が一人で学ぶ時よりさらに高い認知的レベルに到達することを助ける。他の言い方をすると、他者との協同作業を通して新しい知識はインタラクションで始まり、学習者の中で内在化し、強化される（筆者訳）。

## 2.2 ピアティーチングと『自律性』及び先行研究

上記のように『自律性』を育てる上で『相互依存』が鍵となること、また具体的には教室で教師または他の学習者との『協同』が重要であるということ踏まえて、Benson（2001、152）は「いくつかの実験的なプログラムは、学習者が教室での活動計画をコントロールすることは『自律性』と『言語習得』の両方において良い結果をもたらすことができるということを示唆している」（著者訳）とし、ピアティーチングもその学習者が計画をコントロールする方法として位置付けている。

ここで、実際に行われた過去のピアティーチングに関する研究をいくつか振り返る。

まずバーレーン大学で行われた、Littlejohn（1983）の研究をみる。ここで Littlejohn はアラブ人学生 24 人を対象に文法学習におけるピアティーチングの効果について研究を行った。実験前被験者は英語学習とは単語と文法を意味し、教師と学習者の役割は明確に分離していると捉えていた。前年度に単位を落した一般英語のクラスを再履修した被験者のレベルは中級下で、英語に対するモチベーションはあまりなく、コミュニケーションアプローチの経験もグループワーク、ペアワークの経験もほぼなかった。ピアティーチングの前にグループワークに慣れるという意味もあり、グループに分かれて前年度の復習を行い、何が難しかったか簡単であったかを報告する。その後希望した学生は文法について調べ、分かったことをクラスに発表し、また練習、課題、ゲームなどを用意した。この活動で、学習者同士はお互いに間違いを修正したり、質問し合ったりすることに対し、教師が教授する時に比べよりリラックスして臨んでいる姿が報告されている。

さらにその後グループの中で学習者同士が活動の計画を立て、実行するという授業などが行われた。学期の最後に学習者が不合格になったテストを再度実施した。その結果、他の伝統的な教師主導スタイルのクラスと比べ、平均して同等かまたはそれ以上の正解率となった。さらにテストの成果以外に英語学習を超えたところでのスキルや態度が発達し始め、また責任感や教室で受動的から能動的役割になるその後の変化などが確認されたとしている。

次に、Assinder (1991) が行ったオーストラリアにおける「English for Further Studies」コースでの研究を見る。この研究では出身国及びアカデミックレベルも異なる学習者が対象となっている。被験者の英語レベルは中級下から上、出身国は韓国、日本、インドネシアなどである。コースは語学のスキルだけではなく、オーストラリア及び世界のことについて学ぶことを目的としている。クラスは2つのグループに分かれ、それぞれ違うビデオを視聴した。その後各グループでそれぞれ学んだものを別のグループに教え合うという活動を行った。別のグループに教え合う前に、各グループで単語、読解問題、穴埋め問題など視聴した video をもとにワークシートを作成し、同時にどのように別のグループに教えるかを話し合った。学期の最後にアンケートを配布して、学習者のコメントを収集した。その回答と Assinder 自身が観察し感じたこととして、以下の項目においてそれぞれ増加が見られたとしている。それらはモチベーション、参加、「本物」のコミュニケーション、理解度の深さ、自身の学びに対する責任とコースに臨む姿勢、己に対する自信と他人との相互尊重、スキルとストラテジーの数、そして正確性である。

最後に西山 (2006) による日本国内における漢字学習での研究を見る。ここでは漢字の基礎を学ぶ2つのクラス - ①非漢字圏の学習者 (7名)・漢字圏の学習者 (4名) 混合のクラス、②漢字圏の学習者 (6名) のクラス、でのピアティーチングの効果を見る。特記すべきことは、一部教師が先導したものの、ここではピアティーチングが学習者間で自発的に行われたというところにある。まず①の混合クラスにおいて毎回決まった授業のルーティン (新出漢字の読み、書き方、例文の読みなど) の中で、漢字の手書きを教師が漢字圏の学習者に教えるよう仕向けたところ、他の学習者が空書きを行う活動をより積極的に行うようになり、また他の活動 (漢字の偏と旁に分ける、熟語や短文を作る) では非漢字圏と漢字圏の学習者が混ざって座っていたため漢字圏の学習者が非漢字圏の学習者に教えるだけでなく、非漢字圏の学習者も漢字圏の学習者に漢字の読み方を教えるなど、それぞれで教え合うという行動が見られたとしている。この結果を受け、翌年開講されたクラス②においても学習者が教師の役割を担うピアティーチングを取り入れ、学習者からは学期末のアンケートとインタビューにより新出漢字を学ぶだけでなく、互いの知識や学び方も吸収し、また自己に対する評価も再確認することができたという回答を得たとしている。

以上、これらの研究からピアティーチングや協同作業を通して学習の成果だけでなく、学習に対する前向きで積極的な姿勢、己の学習に対する責任が育まれたことなどが確認されている。

### 3. ピアティーチングの活動と調査の概要

本研究では以下のように日本語初級文法のクラスにおいて、ピアティーチングという学習者同士がより主体的になって学習に取り組むことを想定した方法を実施し、学習者の文法学習への影響及び学習者の自律性形成に繋がるのかどうかを探求する目的で調査を行った。

#### 3.1 協力者

本研究の協力者は私立大学における日本語初級クラス Japanese1 (以下 J1) <初級下から中> と Japanese2 (以下 J2) <初級中から上> の学習者合計 11 名である。出身国は J1 は北米圏 2 名、ヨーロッパ圏 1 名、アジア圏 1 名 (計 4 名)、J2 は北米圏 5 名、南米圏 1 名、アジア圏 1 名 (合計 7 名) となっている。なお、調査は 2018 年 5 月 (J2) に 2 回と、同年 7 月 (J2, J1) に 1 回実施した。また学期末 (7 月末) にアンケート調査を行った。

#### 3.2 日本語のクラス (Japanese1、Japanese2) について

J1、J2 クラスは共に毎日 90 分、週 5 回、14 週 (一学期) 総合的に日本語を学ぶコースである。週 5 回の内容は曜日によって活動内容が分かれる (文法 1 <1 コマ、90 分>、聴解 <1 コマ>、文法 2 <1 コマ>、トータルスキル <1 コマ>、作文/読解 <1 コマ>)。このうち、今回「文法 1」のクラスにてピアティーチングの調査を実施した。この「文法 1」では毎回教科書にある文型を導入し、その後聴解、トータルスキル、作文/読解で、この「文法 1」で導入された新しい文型を練習、強化していくコースとなっている。同様に「文法 2」では「文法 1」の文型の理解をより深め、またより実践的な形で練習を行う。上記の通り「文法 1」は各課の文型の導入を集中的に行うため、通常の授業は教師が中心となり講義型になる傾向があった。また教科書は J1、J2 各 10 課ずつ掲載しており、一学期間に基本 1 回 (週) の授業で 1 課分を導入するカリキュラムである。

#### 3.3 ピアティーチングの概要

上記のように、「文法 1」のクラスにおいて、毎回 1 課分、順番に新しい文法項目を導入するという予定になっている。例えば授業 1 回目は第一課の文法項目全て、授業 2 回目は第二課の文型、授業 3 回目は第三課、という具合である。

今回ピアティーチングを行った授業回、及び扱った主な文法項目は以下の通りである。

表1 ピアティーチング実施回と扱った文法項目

	Japanese 1	Japanese 2
実施した回数と授業日	第12授業日（1回）	第4,5,12授業日（3回）
扱った文法項目（実際のものから一部抜粋）	< #12 授業日 > ・V たことがある ・～がほしい／～たい ・～たがる／ほしがる ・たら	< #4 授業日 > ・V方 ・VながらV ・～なくてはいけない／ならない ・～なくてもいい < #5 授業日 > ・とき ・比較級、最上級 < #12 授業日 > ・推量（そうだ） ・～ことにする／なる ・比喩（ようだ／みたいだ）

J1、J2いずれの授業回も毎回新しい文型を平均して4-5項目を導入した（「比較級」で「AはBより」「Aの方が」「Aほど」など一項目の中で復習文型が出てくる場合も含む）。またJ2に関して協力者7名のうち、2名は3回実施のうち1回ずつ授業を欠席しており、各2回ずつの参加となった。

協力者の日本語学習の期間と知識、習熟度などの差、また学習者への負担などを考慮し、J1では学期最後の10課の1回に、またJ2でも同様に学期開始後しばらく経過してから2回実施し、その後通常授業（教師主体の文型導入）を挟んで最後の課で再び実施を行った。

### 3.4 ピアティーチング活動の手順

ピアティーチングの実際の流れは以下の通りである。

#### <授業の前>

このコースの履修者は毎回授業の前に、その日「文法1」の授業で扱う予定の課を予習してることが宿題となっている。教科書には英語での文型の解説、並びに文型を使用した例文などが掲載されている。

#### <「文法1」の授業で>

1. 2-3名ずつのペアまたはグループになる
2. 導入予定の文法項目の選定（基本1ペア／グループに1つの文型）  
\*通常各グループで希望する文型を選択
3. その後グループで、担当となった文型について理解を深めどのようにクラスで発表するか（教えるか）を話し合う
4. その後クラスで、他の学習者にその文型について、使い方など例を挙げながら説明する（提

示の方法、形式は自由。実際には口頭発表と黒板を使用して発表するグループが多かった)

### 3.5 アンケート調査

学期末の最後にピアティーチングに関するアンケートを配布し、質問に回答してもらった。質問内容は4項目である(表2参照)。アンケートは初級のクラスのため設問、回答含め英語表記で行った。各クラスにおける履修者数は、J2は11名、J1は5名であったが、アンケートに協力してくれた7名(J2)及び4名(J1)分を回収、分析を行った。

アンケートの質問項目は富倉(2017)が行った日本語学習者の話す活動とモチベーション研究を参考にした。この研究では自由にトピックを選択し発表する活動と協力者の「話す」学習に対するモチベーションを調査した。その結果、協力者は自身が興味のある課題を選択できることからその課題を困難と捉えず、むしろ楽しんでその活動を行うことがわかった。また、自分が選択したトピックを紹介したい、発表したい、という自律的学習への効果にもつながることがわかった。さらに93%の協力者が日本語を学んだと回答した(富倉、2017)。以上のことから、この活動に対して「楽しい」と感じることで、日本語学習への意欲及び学習効果、そして自律学習、は相互に関連していると推測し、今回「この活動は楽しかった」「大変だった」「日本語を学んだ」という項目(表2参照)を使用した。

アンケートではリッカ一度尺度の5段階評価(とてもそう思う、そう思い、どちらとも言えない、そう思わない、全くそう思わない)を使用した。また4設問中3問(#1,2,4)に関して「そう思う」または「とてもそう思う」と回答した場合、その理由などについて自由に書き込む記述欄を設けた。なお、質問#3)に関して記述欄を設けなかったが、協力者から自発的に出たコメントを回収した。

表2 アンケートの質問項目

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1) この課題は大変だった</li> <li>2) この課題をして日本語を学んだ</li> <li>3) 日本語で文法を学ぶ場合、通常の授業(教師が主に教授)より文法発表の方を好む</li> <li>4) この課題をするのを楽しんだ</li> </ol> |
|--|

## 4. 結果

リッカ一度尺度と記述されたコメントで得られた結果は以下の通りである。

### 4.1 リッカ一度尺度(5段階評価)から見たピアティーチング活動

今回上記質問項目(表2参照)について、ANOVA(一元配置法)にて分析を行い、それぞれの項目に対する協力者全体の傾向を見た。また同様に4つの項目を比較することで、協力者が今

回の活動を総括してどのように捉えたのかも探った。この分析にあたり、リッカ一度尺度の5段階レベルにそれぞれ点数を配分した。最高レベル「とてもそう思う」を（5点）とし、レベルが下がるごとに点数が減り、「全くそう思わない」を（1点）とした。それぞれの項目の平均と標準偏差は以下の通りである。最初に両方を合わせた11名の結果を見る。（なお5段階評価の結果について、この2つのクラス間で統計的に重要な差は見られていない（ $F(1,9) = 1.10, p > .05$ 。））4つの質問項目間で統計的に重要な差は見られなかった（ $F(3,30) = 1.95, p > .05$ ）が、平均を見ると「この課題をして日本語を学んだ」が一番高く、次に「課題を楽しんだ」、「課題は大変だった」となり、「文法発表の方を好む」が一番低い結果となった。

表3 アンケート4項目の平均・標準偏差（11名）

質問	M (平均)	SD (標準偏差)
1) この課題は大変だった	3.545	1.157
2) この課題をして日本語を学んだ	4.091	0.668
3) 日本語で文法を学ぶ場合、通常の授業（教師が主に教授）より文法発表の方を好む	3.182	0.936
4) この課題をするのを楽しんだ	3.727	0.862

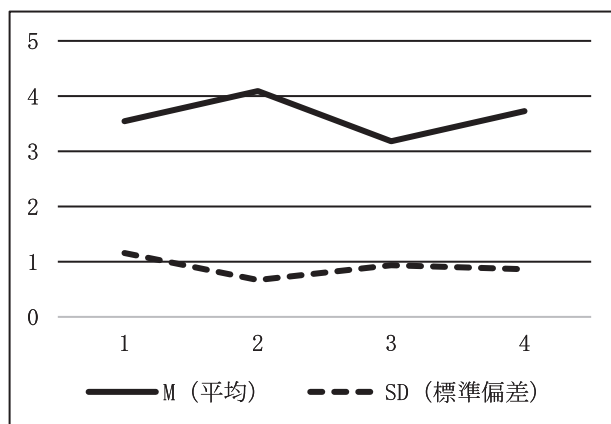


図1：アンケート4項目の結果（J1 &amp; J2）

次にJ1とJ2における平均と標準偏差は以下の通りである。J1とJ2を統合した結果と同様に、各グループで4つの項目間で統計的に重要な差は見られなかった（ $J2:F(3,18) = 0.87, p > .05$ 、 $J1:F(3,9) = 1.74, p > .05$ ）。また平均値を見た場合ニクラスを統合した時同様に、「この課題をして日本語を学んだ」はいずれのクラスでも最も高く、さらにJ1では「この課題をするのを楽しんだ」も「日本語を学んだ」と同様に一番高い値を示している。



表4 アンケート4項目の平均・標準偏差 (J27名)

質問	M (平均)	SD (標準偏差)
1) この課題は大変だった	3.429	1.400
2) この課題をして日本語を学んだ	4.000	0.535
3) 日本語で文法を学ぶ場合、通常の授業（教師が主に教授）より文法発表の方を好む	3.143	1.125
4) この課題をするのを楽しんだ	3.429	0.728

表5 アンケート4項目の平均・標準偏差 (J14名)

質問	M (平均)	SD (標準偏差)
1) この課題は大変だった	3.750	0.433
2) この課題をして日本語を学んだ	4.250	0.829
3) 日本語で文法を学ぶ場合、通常の授業（教師が主に教授）より文法発表の方を好む	3.250	0.433
4) この課題をするのを楽しんだ	4.250	0.829

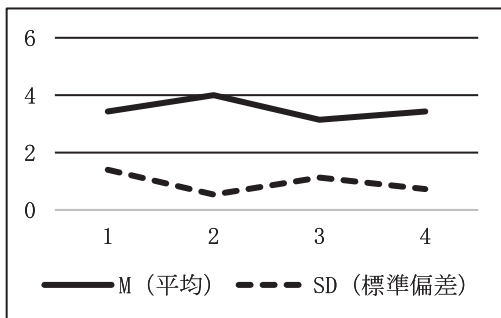


図2: アンケートの結果 (J2)

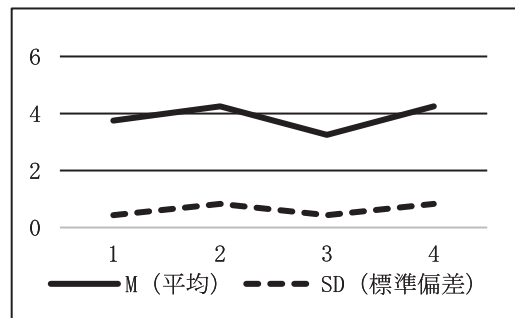


図3: アンケートの結果 (J1)

## 4.2 学習者と自律性 (学習者の記述回答より)

次に示すのは、学習者の記述回答の部分である。設問、回答ともに英語表記のため、アンケートの内容は調査者が翻訳を行った。また必要と思われる箇所に括弧で意味を補った。

<協力者Aの場合> (J1クラス)

協力者Aは質問2「この課題をして日本語を学んだ」と質問4「この課題をするのを楽しんだ」に対していずれも「とてもそう思う」と回答している。その理由はそれぞれ「この課題は好きだった。なぜならば文型のパターンを掴み始めることができたし、それらを自分のものとして捉えることができた」(質問2)、また、「違った形 (いつもの授業と比べて) なので新鮮に感じたとし行うのは楽しかった。何かを教えるのは自身のためにも良い方法だと思う」(質問4)としている。いずれの回答からも、協力者Aは自分の選択ではなく他からの強制(教師)でピアティーチングを行うという活動であったが、この活動を自分のもの(自分に役立つもの)として捉え、文

法を学んだ様子が分かる。つまり、Benson（2001）が述べているように、学習者が中心となって学ぶ自律した学習につながった可能性が見られた。

#### <協力者 B の場合>（J2 クラス）

次に、協力者 B の場合を見る。以下協力者 B の回答を参照する。

資料 1 4つの質問項目に対する協力者 B の回答

	質問	協力者 B の回答
1	この課題は大変だった	全くそうは思わない
2	この課題をして日本語を学んだ	とてもそう思う。 私たち（学生たち？）や他の人に教えることで文法に関する知識を維持することができる
3	日本語で文法を学ぶ場合、通常の授業（教師が主に教授）より文法発表の方を好む	どちらも好きだ
4	この課題をするのを楽しんだ	そう思う。仲間に文法を明確に説明することができる。

協力者 B も協力者 A 同様に、ピアティーチングの活動を通して、他人に教えることは自分の学びになると回答している。つまり「教えてもらう」という受け身ではなく、「自らが学ぶ」という能動的な姿勢を表し、そして日本語をととても学んだと述べている。さらに仲間に教えることの楽しさをも示し「この課題は大変だった」に対して「全くそうは思わない」と回答している。

#### <その他の協力者>

上記 2 名の協力者からのコメントの他に、「この課題をするのを楽しんだ」の回答から、ピアティーチング活動は「どこの理解が欠けているのが把握できる可能性、そしてもっと質問できる可能性がある」、「クラスの後で、それ（文法）を学んだということを確認した」と言った協力者 AB 同様に学習者自身が主体となって学んだ姿勢が窺えた。

## 5. 考察

上記のようにピアティーチングを行い、4つの質問項目間で統計的に重要な差は見られなかったが、「この課題をして日本語を学んだ」が比較的多く賛同を得、また J1 では「この課題をするのを楽しんだ」も同様の賛同を得た。そしていずれも平均値は 4（「そう思う」）を上回る結果となった。

また協力者の記述回答から、選択または強制に関わらず、このピアティーチングの活動を通して、学習者が主体的に学習に取り組む姿勢、並びに自己を内省し学習者自身の知識や理解の確認及び強化へと導いた可能性が一部ではあるが、見受けられた。

さらに今回このピアティーチング活動から協同学習及び学習者の文化的背景といった観点について次節で考えてみたい。

## 5.1 社会的活動（他者の存在）の影響

ピアティーチング活動はペアまたはクラス全体という二つの側面で他者（他の学習者）と密に関わりを持つ一種の社会的活動である。前述のように Benson（2001）は相互依存（教師と学習者または学習者同士が同じ目標に向かって学ぶこと）の重要性を説いているが、さらに「協同的であり支援的な環境の中で、学生がその学習において彼らが決定する機会」（Benson、2001、151）（著者訳）が『自律性』を育む重要な要因であるとしている。

ここに寄せられた以下のコメントは二つの活動（①クラスで発表／教えるためにペア／グループで話し合う活動②実際にクラスで発表／教える活動）のいずれの活動（または両方）に対して寄せられたもので、そこには他者の存在が学習者に与える影響が垣間見える。

まず質問 1) 「この課題は大変だった」に対して協力者からは以下のコメントが回収された。

### 資料 2 「この課題は大変だった」の回答（一部を抜粋）

1. 「他の人が理解しやすくするように文法のポイントについて話すこと／説明すること（は大変だった）。」（協力者 A）
2. 「彼ら（他の学習者）が理解できるようにクラスに文型を説明すること」
3. 「他の学生に情報過多により負担にならないようにすること、また容易で理解しやすくすること（は大変だった?）」

協力者自身（またはペア）の日本語の知識の不足、または教えることに慣れていない、といった理由でこのピアティーチング活動は容易なものではないということは想定できる。しかし、それ以外に上記のように「他人・相手」を意識し、相手が負担なくしかもわかりやすく教える、という相手への配慮があり、それが一層この課題を難しいものにさせていたのではないかと推測できる。

一方、他者の存在が協力者の主体的な学びへと導いた可能性も見受けられる。上記（4.2 学習者と自律性）で見た協力者 A のコメントを資料 2（#1）で振り返ると「この課題が大変である」に対して他人に説明する大変さを表している。しかし、すでに述べたようにこの協力者 A はこの活動に対して全体的に前向きな姿勢を示している。そこには相手を配慮したことが課題を難しくしたと同時に、それが自分の学びへと繋がっていき、最終的にその活動を楽しむことができたとも考えられる。つまり他者との介入があるこの活動が協力者 A を自身の学びへと導いた可能性がある。その他にも「他人に教えることによってもっと学んだ」といった教室での社会活動を通じて自らの学びを明確に認識している別の協力者も確認された。

最後に、「この活動をするのを楽しんだ」に対する回答から、他者の存在（または他者との協同作業）が、学習へのモチベーションにつながった可能性が窺える。初級レベルの学習者には新しい文法項目に関するこの課題は容易なものではなく、実際にそう回答する協力者も比較的多い傾向（平均3.545）にあるが、同時に「楽しんだ」という回答もほぼ同数（平均3.727）確認された。「この活動をするのを楽しんだ」で「とてもそう思う」と答えたその理由として「何かを教えるのは自身のためにも良い方法だと思う」（前述協力者A）、また「そう思う」と回答した理由「仲間に文法を明確に説明することができる」（前述協力者B（資料1））などがあり、特に後者（協力者B）は「この課題は大変だった」に対して「全くそうは思わない」と回答している。また「教師になりたいのでこれは良い練習」という別の協力者からのコメントもあり、むしろこの活動を他の学習者に教える「楽しみ」と捉えている協力者も報告されている。

上記のように、これらのコメントはいずれも他者との関わりが日本語学習をより主体的に捉え、学習者の「自律的学習」へと導き、また学習への動機付け及び学習を楽しみと感じることに繋がった可能性が窺える。

## 5.2 文化的要因

Benson (2001, 55) は「自律性」と「文化」の関係について、「哲学、心理学、教育に関して、ヨーロッパ的言説に大きく基づく概念が、非ヨーロッパ的背景においても適するのかどうかということも考慮する必要があるだろう」（著者訳）とし、「自律性」の基本的な考えは非西洋圏にはあまり共鳴しないものかもしれないと述べている。また「自律性」と文化の関係は深く、東洋文化圏においても「自律性」のプログラムが成功しているとしつつも、その使用についてはプログラムが実施される其々の文化に応じて調整する必要性も説いている（Benson, 2001）。

今回この研究では協力者11名の文化的背景は以下の通り、西洋文化圏9名、非西洋文化圏2名である（北米圏7名、ヨーロッパ圏1名、南米圏1名、アジア圏2名）。そして、今回のピアティーチング活動はこれら学習者の文化的背景も考慮して実施を試みたが、「通常の授業より文法発表を好む」というアンケートの結果では、5段階評価で平均（3.182）という結果であり、また記述コメントでは明確に教師主導で教えるのを好むと回答している西洋文化圏から来た協力者も2名見られた。これは活動の内容や協力者の日本語の知識、性格といった様々な理由や背景が考えられるが、この活動が学習者に適していなかった、または積極的に参加するという主体性を高めるものではなかったと個々が認識していることは確認できる。

またアンケートを実施した際にピアティーチング活動に関する内容とは別の質問項目として以下2点を用意した：①「日本語のクラスで、自分で形式やトピックを決める課題を好む」②「日本語のクラスで自分がよくできているかどうかは自分で決めたい」（Noels et al., 2014）。その結果前者は平均3.214、後者は2.518となり、いずれも予想よりは低い結果となった。この質問項目はNoelsらが行った「自己決定理論」（Deci & Ryan, 2002）における「自律性」の研究で使用された質問項目の一部を使用したものである。「自己決定理論」では自律性、有能性、関係

性の欲求を満足させることは自発性を高めるとある (Ryan & Deci, 2000)。そして「自律性」の欲求は「自身の行動がより自己決定的であり、自己責任性を持ちたいという欲求」(田中・廣森、2007、62) であるとされている。Noels (2013) が行ったスイスのスイス・ドイツ語圏の学生と日本にいる日本人の学生におけるこの3つの欲求についての比較研究では、予測に反し洋の東西を問わず両方の文化圏にとって「自律性」の欲求とモチベーションが共に一番大きく関連しているという結果が出ている。

今回実施したアンケートのみで学習者の「自律性」を測ることは難しいと考えられるが、「自律性」を育むまたは尊重する授業や活動が「西洋」文化に特化して定着し、また反対にその文化圏の学習者にとって受け入れ易いものであるだろうといった短絡的な予測は改善する必要があるだろう。言語学習において「自律性」のある「学習者が主体となる」教室活動を組み立てる際、課題の内容などに加え、学習者の文化的背景だけでなく、学習者の言語知識、趣向、性格など様々なものを考慮に入れる必要があるということを改めて示唆していると考えられる。

### 5.3 今後の課題

今後の課題としてまずピアティーチング活動における文法課題内容の再確認が挙げられる。今回のように初級学習者を対象に文法項目といった知識と経験を問う課題を提示する場合、学習者が負担になりすぎないように出題範囲や内容、また予習ではなく復習を目的に実施するなど、活動の内容を見直す必要があるだろう。

活動を行うタイミングとして単元テスト、及び中間、学期末テスト前の復習活動などに当てることが考えられる。この活動はクラスで他の学習者に発表(教授)することも勿論、この教授のためにペアまたはグループで何をどのように発表/教えるかといった準備を行う、この活動こそ既習の内容の理解を深め自身のもので捉える良い機会と考えるからである。一方、ある程度の知識が入ってきた学期半ばで、それまでの学習者の進捗状況を確認する意味で、発表活動の一貫としてこの活動を行うことも考慮されるだろう。特に通常講義的な授業であった場合、主体的に活動することを要求される活動が入ることは、前述の協力者のコメントで新鮮だったとあったように、今後の学習に取り組む姿勢に影響が出るのではないかと考える。

さらにこのような発表活動(特に初級話者の場合)に対して、躊躇する学習者の不安や負担を緩和する配慮を行うことも必要であると考えられる。希望する学習者のみクラスで発表及び教授を行うこともその一策であろう。また全員が交代で教授する場合は、十分に準備できる時間や必要な教材などの提示も考慮される。その他、ペアやグループ分けも全ての活動を行う上で、重要な要因となるであろう。

最後にピアティーチングと「自律性」または「学習者主体」を調査する上で、今回はその一部を垣間見ることができたが、学習者の本意をどこまで正確に読み取ることができたのかという疑問が残るなど、今後調査の方法についてはより研究を深める必要もあるだろう。これらを踏まえ今後は文化の影響についても探究しながら、言語習得との結びつきをさらに追求していきたい。

参考文献

- 田中博晃・廣森友人（2007）「英語学習者の内発的動機づけを高める教育実践的介入とその効果の検証」『JALT Journal』第29巻、第1号、59-80. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ29.1-3>
- 富倉教子（2017）「「自由発表」とモチベーション——日本語学習者の「話す」活動に対する影響と効果——」『早稲田日本語教育実践研究』第5号、3-20.
- 西山友恵（2006）「漢字クラスにおけるピアティーチング」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』 <http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/nishiyama.pdf>（2021年9月14日アクセス）
- Assinder, W. (1991) Peer-teaching, peer-learning: one model. *ELT Journal*, 47 (3), 219-27. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.218> (2021年8月24日アクセス)
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*, Harlow, UK: Pearson Education Ltd.
- Cooke, S. (2012) Developing learner autonomy in a grammar class. *The Language Teacher*, 36(4), 49-54. [https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/36.4\\_art2.pdf](https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/36.4_art2.pdf) (2021年9月14日アクセス)
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002) *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Fitz-Gibbon, C.I. and Reay, D.G. (1982) Peer-tutoring: brightening up FL teaching in an urban comprehensive school. *British Journal of Language Teaching*, 20 (1), 39-44.
- Littlejohn, A. (1983) Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*, 17(4), 595-608. <https://doi.org/10.2307/3586615> (2021年8月24日アクセス)
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, New York and London: Routledge.
- Noels, K.A. (2013) Learning Japanese; Learning English: Promoting Motivation Through Autonomy, Competence and Relatedness. In M.T. Apple, D.D. Silva, and T. Fellner (eds.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp.15-34). Bristol: Multilingual Matters.
- Noels, K.A., Chaffee, K.E., Michalyk, M. & McEown M.S. (2014) Culture, Autonomy and the Self in Language Learning. In Cszér, K. & Magid, M. (eds.), *The Impact of Self Concept on Language Learning* (pp.131-154). Bristol: Multilingual Matters.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Nunan, D. (1988) *The Learner-centred Curriculum: a Study in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wharton, C. (2012) Experimenting with Autonomy: Learners Teaching Learners. In K. Irie & A. Stewart (eds.), *Realizing Autonomy: Practice and Reflection in Language Education Contexts* (pp.33-48). London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230358485> (2021年3月23日アクセス)