

同伴評價活動中母語和外語對讀者的 作文推敲過程產生的影響 —對日語學習者的思維過程進行分析—

龔 雪¹

中文摘要

本研究以 2 名中文為母語的高級日語學習者為對象，用“出聲思考法”探索了在推敲理解作文過程中，母語和外語對學習者個人的“閱讀過程”以及“修改作文過程”產生的影響。

分析結果指出，在“閱讀理解過程”中，學習者通過多個“行動連鎖”闡述了自己的感想和主張，對作文所寫內容「驗證」和「提問」的同時，用自己的想法彌補了作文缺失的內容和不恰當的部分。與中文相對，在使用日語閱讀時“行動連鎖”偏少，學習者僅提及到作文所寫內容並未深入進行思考。另外，在“修改作文過程”中，無論母語還是外語都偏重於對作文的日語表現形式層面的修改。用中文修改時可以根據作文上下文的内容舉出更多具體的修改建議，但用日語時卻缺少明確的修改建議，因此可以看出用外語修改作文是存在界限的。從這個結果可以看出，即使是高級日語學習者，在作文推敲過程中所需要的“思考能力”“問題解決能力”“表現力”等方面也會由於使用母語或者外語存在差異。

關鍵詞：出聲思考法、使用語言、作文推敲過程、行動連鎖、邏輯思維

¹ 麗澤大學大学院言語教育研究科

The impact of the language used by Chinese learners of Japanese on the process of essay writing -From Japanese and Chinese Speaking Protocols-

GONG Xue¹

Abstract

The purpose of this study was to investigate the influence of differences in language used on the individual's protocols in the process of essay correction for two Chinese advanced Japanese learners. Using the Think-aloud method as a research method, qualitative analysis was performed from "behavior chain", "logical thinking ability", and "concrete indication". As a result, with regard to 'behavior chain' in Chinese, the person cleverly switched his/her point of view and thought about his/her impressions and assertions through multiple action chains, whereas in Japanese, there were few behavior chains. Regarding "logical thinking ability", Chinese is more active than Japanese, because meta-cognition is more active, and logical reasoning and relationships of the original text are inferred, and therefore logical thinking is possible. Therefore, it is suggested that even advanced learners influenced 'thinking ability,' 'problem-solving ability,' and 'expression ability,' etc., which are necessary for essay correction.

Key words: think-aloud protocol, used language, logical thinking ability, behavior chain, pointing out

¹ Reitaku University Chikuro Hiroike School of Graduate Studies Language Education

ピア・レスポンスにおける読み手の作文 推敲過程

—日本語と中国語による発話プロトコルから—

龔 雪¹

要旨

本研究では、中国語を母語とする上級日本語学習者2名を対象に、ピア・レスポンスにおける読み手の作文推敲過程を「読解過程」及び「添削過程」から捉え、使用言語による個人のプロトコルの特徴を探ることを目的とした。その結果、「読解過程」において、中国語の場合は、被験者が自分の感想や主張を複数の行動連鎖を通して述べており、【検証】や【問いかけ】といった点検をしながら、内容の欠如や不適切だと思われた箇所を自分の考えで補っていた。一方、日本語では行動連鎖が少なく、作文に書かれていることのみに関及する傾向が見られた。「添削過程」において、言語を問わず、表面的な指摘が多かったが、中国語の場合は、文脈に沿って具体的な例示が多く見られた。一方、日本語では指摘がしきれていないことから、具体性を伴う指摘をすることに限界があることがわかった。この結果から、上級学習者であっても、母語と目標言語では、読みの過程に必要な「思考力」「問題解決力」「表現力」等において差が表れることが示唆された。

キーワード：思考発話法、使用言語、作文推敲過程、行動連鎖、
論理的思考

¹ 麗澤大学大学院言語教育研究科

ピア・レスポンスにおける読み手の作文推敲過程 —日本語と中国語による発話プロトコルから—

龔 雪

1.はじめに

1.1.研究背景

グローバル化が進む現代社会において、学校教育以外にも様々な動機で語学を学ぶ人が増えている。学習者の多様化が加速し、教育現場での伝統的な一斉授業では、多様なニーズに対応しきれなくなっている。そのような中、近年、協働学習の理念に支えられた学習活動が言語教育に取り入れられ、学習の成果物を重視する考え方から、学習プロセスを重視する考え方への転換が試みられている。協働学習の言語教育観は作文教育にも浸透し、代表的な教室活動の一つに、ピア・レスポンス（以下 PR）がある。PR とは、作文プロセスの中で学習者同士の少人数グループでお互いの作文について書き手と読み手の立場を交換しながら検討しあう作文活動（池田 2002）とされ、1990 年代後半から実践に取り入れられるようになった。

1.2.問題意識

これまで作文授業における PR を行った実践報告の中には、作文プロダクト（成果物）の質的変化を明らかにする研究（池田 2000b、2002；影山 2001 等）や、学習者間の相互作用から活動プロセスに着目する研究（池田 1999、原田 2006 等）が多くなされている。一方、PR において、学習者は相手の作文を読み、仲間同士で話し合い、各自の作文を書き直すといった一連の作文推敲過程に参加する。これまでの先行研究を概観すると、話し合いや話し合った結果がどのように作文プロダクトに反映されるかに焦点が当てられている。しかし、ここで、見逃してはいけないのは、PR の話し合いの段階に入る前に必ず行われる作文を読む段階のことである。PR における読み

の活動は、学習者が単に他者の作文の内容を理解するだけではなく、後で相手に読み手の視点からコメントすることや読んだ作文をよりよくするために意見を述べるといった目的を持つ活動である。この段階は引き続く PR での話し合いの活動に影響を与えると考えられるが、そこに焦点が置かれた研究はあまりない。

また、PR はお互いの作文について意見を出し合うことが主なやり方であるため、そこで使用される言語が活動の様々な面に影響を与えることが十分考えられる。これまでの先行研究では、母語または目標言語による PR での話し合いの特徴や活動に与える影響に焦点が当てられていた。しかし、話し合いだけでなく、読みの段階を含む PR の一連の活動において、母語と目標言語の知識を持ち合わせた学習者がいずれの力を発揮して学習に参加する可能性も否定できない。この観点から、PR の読みの活動において、使用言語が読み手の作文推敲過程にどう関与するのかに焦点を当てる必要があると筆者は考える。

以上により、本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、PR の前段階で読み手が行う読みの活動において、読み手個人によるプロトコルに焦点を絞り、日中両言語による特徴を明らかにしていきたい。以下では、まず、PR に関する先行研究について、使用言語の面から述べていく。次に、PR では「他者の作文を読む」ことから、読解過程に関する先行研究を紹介する。

2. 先行研究

2.1. PR における使用言語に関する先行研究

PR における使用言語に関する先行研究では、学習者同士の話し合いにおける目標言語による制約、母語使用、作文プロダクトとの関係に焦点を当てた研究が多い。この節では、それに関する先行研究を取り上げる。

使用言語によって PR の質が異なる可能性を示唆した初期の研究に池田（1999）がある。池田（1999）では、PR と教師添削を比較し、

PR の効果を検証したところ、PR は教師添削と同様に文法に着目した表面的な推敲が多く、内容に関する話題があまり取り上げられなかったことが明らかにされており、言語能力の制約があったことが示唆されている。当該研究をきっかけに、広瀬（2000）をはじめ、母語による PR の効果を検証する研究が行われるようになった（田中 2006、劉 2009、龔 2020 等）。

広瀬（2000）では、韓国人中級日本語学習者 25 名を対象に、母語による PR が推敲作文に及ぼす効果を考察したところ、PR を母語で行ったことで、文法や語彙だけではなく、作文の内容面にも好影響を与え、母語使用が作文のプロダクトに良い影響を与えたと述べられている。また、母語と目標言語のそれぞれによる PR に参加した学習者の意識を調べた研究には、劉（2009）田中（2006）などがある。劉（2009）では、中国人日本語学習者に PR 活動を行う際の使用言語についてインタビューを行い、日本語で自己表現をすることの難しさなどを示している。同じく田中（2006）でも、作文の内容と構成について日本語で話し合うことが難しいことが指摘されている。

さらに、龔（2020）は上述してきた先行研究を踏まえ、実際に話し合いの内容を分析対象にしている。龔（2020）では、中国人上級日本語学習者 6 名を対象に、中国語あるいは日本語で行われた PR の話し合いを「内容」「構成」「言語形式」の観点から質的分析を行った。その結果、「内容」「構成」に関しては、中国語の話し合いでは文章の前後の関連性が触れられ、「明確化要求」から「アイディアの提示」へという行動連鎖も観察された。日本語の場合は、アイディアを思い至ったとしても、言語で表現することの困難さが示唆されている。「言語形式」に関しては、言語を問わず、コメント数が多かったことから、表面的なものに注意が向きやすいことが示されている。しかしながら、龔（2020）では、この 6 名の被験者が PR の話し合いに参加する前に、書き手の作文をどのように読んでいたかについては明らかにしていない。

2.2. 読解過程に関する先行研究

1.2.では、PR の話し合いの段階に入る前に必ず行われる作文の読みの段階に焦点を当てる必要があると述べた。この節では、研究の方法と分析観点に関連する先行研究として、読解過程に関する研究を取り上げる。

個人の読みの過程を分析する方法として、作文や読解研究では思考発話法 (think-aloud protocol) がよく用いられている。思考発話法とは、課題を達成する間に頭に浮かんだことをすべて声に出して語ることである。個人の読解過程においては、思考発話法を用い、学習者の言語能力の差が読解過程と理解に与えた影響を明らかにした研究がある。例えば、森 (2000) では、思考発話法を用い、母語話者と日本語学習者の読解過程を分析したところ、母語話者は社会的・感情的次元において、作者と対話する形で進められていたのに対し、中級者の場合は、単語や短い句の解読などボトムアップ・ストラテジーが中心で、上級者の場合は、未知語の意味を推測することにも部分的にでき、文の理解もほぼ正確に理解していたと報告されている。森 (2000) からは学習者の言語能力の差によって異なる読みのストラテジーを使用していることが確認された。

PR のための読みの段階では、内容を理解するだけではなく、書き手に読み手の視点を伝えるという目的を持って活動を進めることが考えられる。読みの目的に焦点を当てて読解過程を解明した研究には封 (2013) がある。封 (2013) では、日本語による読解力が中級及び上級である読み手を対象に、読解過程が目標 (①人に伝えるために読むという「伝達目標」と②批判的に読むという「批判目標」) によってどう異なるのかを検証している。その結果、①「伝達目標」においては、読解力中級者の場合、部分的な理解をするために、メタ認知行動と認知行動を行い、語、句、または文単位の命題レベルの理解を構築していることを示しているのに対し、読解力上級者の場合は、全体的な理解をするために、メタ認知行動と認知行動を行い、テキストベースの理解を構築していることが示された。②「批

判目標」においては、読解力の差があるにもかかわらず、いずれも目標設定を行い、読みを進めていることが示された。封（2013）の分析観点は、PRにおける読み手の読みの活動を探る上で示唆を与えてくれる。

3. 研究目的と研究課題

本研究では、中国語を母語とする日本語学習者を対象に、PRにおける読み手個人によるプロトコルに焦点を絞り、中国語と日本語それぞれを用いた場合の思考過程を明らかにすることを目的とする。

PRの前段階で読み手が行う読みの活動には、他者が書いた作文を読んで理解するという「読解過程」と、他者の作文をより良くするために考える「添削過程」があると想定できる。本研究では、この二つの過程において、使用言語によってそれぞれの過程にどのような違いがあるのかを検討する。具体的には、以下の課題を設ける。

課題 1：作文の「読解過程」において、使用言語によって読みの過程はどのように異なるのか。

課題 2：作文の「添削過程」において、使用言語によって指摘はどのように異なるのか。

4. 研究方法

4.1. 被験者

本研究の被験者は中国語を母語とする上級日本語学習者女性 2 名（W 及び J）である。この 2 名は同じ日本の大学院言語教育研究科に通っていた大学院生であり、すでに龔（2020）の PR 実験に参加し、書き手の作文を読むことから作文を書き直すところまでの一連の活動を一度経験したことがある。被験者の基本情報を表 1 に示す。

表 1 被験者の基本情報

被験者	日本語能力試験	来日時間	日本滞在期間	日本語学習歴
W氏	N1	2017年	3年間	7年間
J氏	N1	2014年	6年間	6年間

4.2. 実験の流れ

実験の流れを実験前、実験中及び実験後に分けて説明する(図1)。

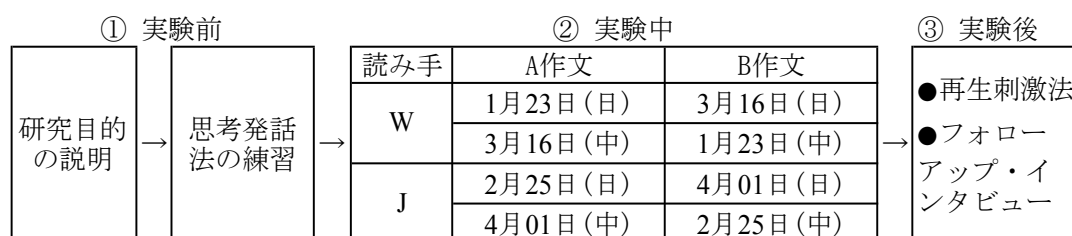


図1 実験の流れ

①実験を行う前に、本研究の目的について説明した。参加者の不安感・緊張感の解消するために、約50分思考発話法の練習を行った。練習は2段階に分けた。まず、繰り上がりの必要な計算クイズ3つの練習を行った。次に、日本語で書かれた練習用作文で思考発話法の練習を行った。使用言語は日本語、中国語いずれも可とした。

②実験本番、本実験で用いた作文は、日本語能力試験N1に合格した上級中国人日本語学習者6名が書いた作文のうち、選んだ2本である(以下、A・B作文とする)。いずれも龔(2020)で集めたもので、作文のテーマは「スマホの是非」で、800字程度である。A・B作文の選択基準は、田中他(1998)の作文の評価基準を元に、事前に行った第三者評価(日本人日本語現役教師3名)において総合点が35点同点であったものである。採点は1~3点の3段階評価である。A・B作文による各項目の評価得点を表2に示す。

表2 A・B作文による各項目の評価得点

作文	項目 評価者	表現の適切さ	文法の正確さ	構成の正しさ	主旨の明確性	具体的記述	着眼点の面白さ	総得点
		A	評価者1	1	2	2	2	
評価者2	2	1	2	2	2	2		
評価者3	2	2	2	2	2	2		
B	評価者1	2	2	2	2	2	3	35
評価者2	2	1	2	2	2	2		
評価者3	2	2	2	1	2	2		

同点であった 2 本の作文を選んだ理由は、課題 2 における使用言語によって指摘の相違を分析するには、作文の言語表現や構成などできるだけ同質なものにすることがあるからである。

実験の手順について、被験者 W を例にして述べる（図 1 参照）。まず、1 月 23 日に W に A 作文を渡し、推敲する過程において、思考を日本語で発話するよう依頼した。ただし、日本語で行う際に、仮に日本語による認知負荷で思考を邪魔したと判断された場合は、中国語で発話しても良いとの説明を加えた。次に、B 作文に対して中国語による思考発話法を行った。記憶を薄めるために、中国語を用いる A 作文、日本語を用いる B 作文による実験までは 6 週間以上の期間を置いた。

③実験後、発話意図が不明な箇所や推敲が切れた箇所などを確認するために、録音した発話データを聞かせながら、再生刺激法によるインタビューを行った。また、実験に関する感想を聞くために、フォローアップ・インタビューも行った。

フォローアップ・インタビューでは主に両言語それぞれによって他者の作文を推敲してみた感想、各言語による思考発話法のやりやすさ、作文推敲の際に注目されたところなどであった。W 及び J いずれも活動に積極的に取り込んでおり、好印象を受けたことが確認された。

2 名のインフォーマントからわかってきたのは、「読解過程」においては、中国語でも日本語でも、言語と関係なく、いずれもうまく思考を巡らせていた。一方、「添削過程」においては、中国語ではうまくいったのに対し、日本語では考えたことを日本語で表現する際はたまに支障が出ることを確認された。

5. 分析方法

課題 1 では、作文の読解過程において、使用言語によって読みの過程はどのように異なるのかを調べるために、読み手の発話を詳しく見る必要があるとしている。そこで、本研究では、PR における読

読み手の作文推敲過程を行動単位に分け、質的分析によって読み段階の行動の分割や意味概念を付与した「読解における行動範疇」（封 2013）を参考にした。読み手の読解過程を「メタ認知」及び「認知」から行動連鎖の相違を思考発話法で明らかにする。「メタ認知」は「モニタリング」と「コントロール」から、「認知」は「理解、予測・推測」からなっている。

課題 2 では、作文の添削過程において、使用言語によって指摘の内容はどのように異なるのかを調べるために、龔（2020）の話題カテゴリーを踏まえ、作文の添削過程における「指摘」という行動範疇を参考にし、添削過程における各言語によるプロトコルの相違を明らかにする。

表 3 本研究における読み手の作文推敲過程の行動範疇

作文推敲過程	上位		下位	詳細
課題 1：読解過程	メタ認知	モニタリング	評価	①意見 ②感想
			点検	①問いかけ ②訂正 ③検証
		コントロール	調整	①進み方の選択
			計画	①目標設定 ②計画立案
	認知	理解・ 予測・推測	読み	—
			意味明確化	①言い換え
			要点把握	①要約 ②照応関係の指摘
			背景知識・ 経験の活用	①内容の知識の利用 ②個人の経験との照応③ 内容のイメージ化 ④具体例の活用 ⑤社会・ 文化の知識の利用 ⑥文章構造の知識の利用 ⑦書き手に関する知識の利用
			言語知識の 活用	①語彙知識の利用 ②文法知識の利用 ③文・ 節構造の分析 ④中国語の漢字知識の利用
			記憶	—
課題 2：添削過程	指摘		構成	①文の前後、段落などの入れ換え ②段落に収 まる文の分割・結合 ③段落の分割・結合
			内容	①元の文のアイデアの削除 ②例示・アイ ディアの提示 ③確認・明確化要求
			言語形式	①表記漢字、句読点などの訂正 ②文法活用、 時制などの訂正 ③表現の適切さ

本研究では、封（2013）及び龔（2020）のカテゴリーを踏まえ、新たな本研究における読み手の読みの過程の行動範疇（表 3）を作成した上で、分析を行った。「読解過程」と「添削過程」における

カテゴリーの分類は筆者を含む中国語母語話者 2 名が行った。意見が統一しないところは相談して判定し直した。

6. 結果と考察

この節では、各被験者の作文推敲過程における「読解過程」及び「添削過程」の発話を文字化し、表 3 に従って分類した。言語ごとに産出した発話量を合計した上で質的分析も行った。各被験者の発話量を表 4 にまとめた。次に、6.1 では「読解過程」、6.2 では「添削過程」の分析結果を示す。

表 4 読み手の作文推敲過程における各言語による発話量

作文推敲過程	A作文				B作文			
	W		J		W		J	
	中	日	中	日	中	日	中	日
読解過程	151	68	39	23	90	27	54	53
添削過程	21	26	13	22	22	17	11	19
合計	172	94	52	45	112	44	65	72

6.1. 課題 1 の分析結果

作文の「読解過程」において、各言語による各被験者のプロトコルを質的分析した結果を表 5 に示す。さらに、「読解過程」におけるカテゴリーの分類基準を表 6 に示す。

PR においては、被験者が他者の作文を推敲する際に、読解を行うだけではなく、作文をより良くすることを目的に、作文を添削する行為も含まれるため、各被験者の発話を取り上げる際に、「添削過程」における行動も一緒に取り上げることにする。

作文の読解過程において、各言語による各被験者のプロトコルの特徴を質的分析したところ、各言語による「行動連鎖」及び「論理的思考」から顕著な相違が見られた。なお、本研究における行動連鎖とは、表 3 の読解過程や添削過程を踏まえた作文の推敲を進める上での一連の行動の連続体のことを指す。以下、6.1.1.では「行動連

鎖」、6.1.2.では「論理的思考」から見られた相違について、各言語によるプロトコルを提示しながら述べていく。なお、() はプロトコルの通し番号、「」は原文、【 】は表3の行動範疇、〔 〕は筆者による日本語訳を意味する。

表5 「読解過程」における行動範疇

読解過程				A作文				B作文				
				W		J		W		J		
				中	日	中	日	中	日	中	日	
メタ認知	モニタリング	評価	意見・感想	34	16	8	3	18	8	8	4	
		点検	問いかけ	9	1	5		11	2	3	2	
			訂正			1						
			検証	6	3	4		3		6	2	
	コントロール	調整	進み方の選択	4	9	1	8	2		5	12	
		計画	目標設定							1		
			計画立案									
合計				53	29	19	11	34	10	23	20	
認知	理解・予測・推測	読み	—	47	30	2	22	21	16	8	30	
		意味明確化	言い換え	41	2	14		27	1	14	1	
		要点把握	要約		1	2		2		2		
			照応関係の指摘							2		
		背景知識・ 経験の活用	内容の知識の利用									
			個人の経験との照応	1				2				
			内容のイメージ化									
			具体例の活用									
			社会・文化の知識の利用			1						
			文章構造の知識の利用	6	2	1				5	1	
			書き手に関する知識の利用									
		言語知識の活用	語彙知識の利用	2	2							
			文法知識の利用	1	1			4			1	
			文・節構造の分析									
			中国語の漢字知識の利用		1							
		記憶	—									
合計				98	39	20	22	56	17	31	33	

表 6 読み手の作文推敲過程における行動範疇の定義

評価	意見・感想	内容や自分の理解・考えに対して、意義・価値を与える。
点検	問いかけ	内容や自分の考え・理解に質問したり、疑問を抱く。
	訂正	自分の考え・理解を修正する。
	検証	内容や自分の考え・理解の妥当性を吟味する。
調整	進み方の選択	進み具合をコントロールする。
計画	目標設定	目標を達成するために、方向付けを行う。
	計画立案	目標を達成するために、具体的なステップを示す。
読み	—	テキスト・課題文を音読する。
意味明確化	言い換え	翻訳などを行い、内容を言い換える。
要点把握	要約	二命題以上の内容をまとめる。
	照応関係の指摘	かけ離れたもの同士の関係を指摘する。
背景知識・経験の活用	内容の知識の利用	文章の内容についての知識を使う。
	個人の経験との照応	文章の内容と自身の経験と見比べる。
	内容のイメージ化	頭の中で情景を描く。
	具体例の活用	文章で挙げられたや自ら例を考えて理解する。
	社会・文化的知識の利用	社会・文化的知識を使う。
	文章構造の知識の利用	文章の論理展開についての知識を使う。
	書き手に関する知識の利用	作者に関する知識を使う。
言語知識の活用	語彙知識の利用	母語・外国語の音韻・形態素・語彙の知識を使う。
	文法知識の利用	文法知識を使う。
	文・節構造の分析	文を分割して主語・述語などを分析する。
	中国語の漢字知識の利用	中国語の漢字知識を使う。
記憶	—	内容を暗記する。
指摘	構成	文の前後、段落などの入れ替え
		段落に収まる文の分割・結合
		段落の分割・結合
	内容	元の文のアイディアの削除
		例示・アイディアの提示
		確認・明確化要求
	言語形式	表記漢字、句読点などの訂正
		文法活用、時制などの訂正
		表現の適切さ

6.1.1. 日中両言語による行動連鎖の相違

本節では、本実験用作文を提示し、プロトコルを示しながら言語

による相違について述べる。W が下記の作文内容について、両言語とも言及していたものの、行動連鎖が異なることが確認された。次に、中国語によるものを〈例 1〉で、日本語によるものを〈例 2〉で示す。(下線部は筆者による追記)

〈実験用 A 作文〉 スマホの是非

(前略) スマホが様々な便利をもたらした同時に、大勢な問題も行ってきた。①例えば、スマホ依存症、人間との交流能力低下(コミュニケーション能力)。スマホ依存症とは、その人の生活にスマホがもはや空気や水みたい、不可欠なものようになっていた。(後略)

〈例 1〉 中国語によるプロトコル

48 「スマホが様々な便利をもたらした同時に、大勢な問題も行ってきた。例えば、スマホ依存症、人間との交流能力低下。」【読み】

49 首先就是他這個，「例えば」後面這個好像不是很完整。

[まず、「例えば」の後ろの文は整っていないような気がする。]

【評価 意見・感想】

50 在作文裏面「スマホ依存症」「人間との交流能力低下」它是一個詞，但是我覺得應該把它說完整。【言語形式 表現の適切さ】

〔「スマホ依存症」と「人間との交流能力低下」が名詞で終わっているが、作文では文になるべきだ。〕

51 因為它是作文不是レジユメ簡寫就可以了對吧，這是不行的，我覺得。【評価 意見・感想】

〔これは作文で、レジユメではないからだ。簡単に書けばいいということではない。やってはいけないことだと思う。〕

52 然後前面一句話就是說，手機給我們帶來各種各樣便利的同時。【意味明確化 言い換え】

〔そしたら、前の文で書かれていることは、スマホが様々な便利をもたらしたと同時に。〕

53 便利をもたらす這個詞是對的嗎？我先代表懷疑一下。【点検 問

いかけ】

〔「便利をもたらす」この表現は正しい？ちょっと疑問に思う。〕

54 哈哈，有點狼人殺的感覺。【評価 意見・感想】

〔人狼ゲームみたい(笑)〕

55 下面就是帶來了很多的問題。【意味明確化 言い換え】

〔その次は、多くの問題も生じている。〕

56 這個是行ってきた吧，我覺得有問題も行ってきた這樣的組合？

【点検 問いかけ】

〔うん、「問題も行ってきた」こんな組み合わせがある？〕

57 我想想怎麼改，我想一下哈。【調整 進み方の選択】

〔どう直すかをちょっと考えさせて。〕

58 嗯，改成スマホが人間生活に様々な便利を得て、生活には便利である比較好。【言語形式 表現の適切さ】

〔スマホが人間生活に様々な便利を得て、生活には便利であるに直した方がいい。〕

59 我覺得可以用様々な問題がある？ 【点検 問いかけ】

〔「様々な問題がある」でもいいのかな〕

60 我想一下。【調整 進み方の選択】

〔ちょっと考えさせて〕

61 然後，我覺得這句話可以改成另外一句話，簡單一點比較好吧。就是いろいろな問題がある就可以了我覺得。【言語形式 表現の適切さ】

〔この文は他の文に変えてもいい。簡単に表現した方がいいかもしれない、「いろいろな問題がある」のほうがいいと思う。〕

62 比如說你看他前面寫スマホ依存症，然後他後面就是解釋什麼叫做「スマホ依存症とは」。【背景知識・経験の活用 文章構造の知識の利用】

〔彼はスマホ依存症のことを書いてからスマホ依存症とは何かを述べている。〕

Wは原文を読み(48)、「例えば」の後続文が適切ではない(49)と評価し、不適切と思った理由(50)と感想(51)を述べている。原文を言い換え(52)、「便利をもたらす」という表現(53)に疑問に思い、ゲームの経験を思い出し、感想を述べている(54)。次に、原文を言い換え(55)、「問題も行ってきた」という表現がおかしいことに気づき(56)、調整(57)のために考える時間を取り、Wなりの解決策を出している(58)。また、「大勢な問題も行ってきた」という表現(59)に疑問を思い、調整(60)を取ってから解決策を出している(61)。さらに、文章構造の知識を利用し、自分がそう思った理由を述べている(62)。この一連の流れは、行動範疇(表3)で表すと次のようになる。【読み】(48)→【評価】(49)→【言語形式】(50)→【評価】(51)→【意味明確化】(52)→【点検】(53)→【評価】(54)→【意味明確化】(55)→【点検】(56)→【調整】(57)→【言語形式】(58)→【点検】(59)→【調整】(60)→【言語形式】(61)→【背景知識・経験の活用】(62)となり、15の行動連鎖が見られた。

一方、同一箇所についての日本語によるプロトコルを次に示す。

〈例2〉日本語によるプロトコル

- 40 「スマホが様々な便利をもたらした同時に、大勢な問題も行ってきた。」【読み】
- 41 いろいろな問題があるっていい。【言語形式 表現の適切さ】
- 42 「例えば、スマホ依存症、人間との交流能力低下。」【読み】
- 43 スマホ、でも、これは「スマホ依存症、人間との交流能力低下」このまま終わるちょっと、足りないかもしれない。【言語形式 表現の適切さ】
- 44 「スマホ依存症とは、例えばスマホ依存症と人間との…」【読み】
- 45 「例えば、スマホ依存症とコミュニケーション能力の低下がある。」例えば、例えばじゃなくて、次にスマホ依存症は何かを具体的に説明したほうがいいかな。【内容 例示・アイディアの提示】

〈例 2〉から、W が【読み】(40)→【言語形式】(41)、【読み】(42)→【言語形式】(43)、【読み】(44)→【内容】(45)のような単一の言語使用をしており、理由や感想までに言及できず、一文ずつ読んで直すという進め方であったことがわかった。

W 及び J のプロトコルから行動連鎖を分析したところ、A・B 作文を合わせて、中国語では〈例 1〉のような 5 つ（行動連鎖 4 つまでは両言語に差がなかった）以上の行動連鎖が見られたのは、W が 19 回、J が 10 回であった。これに対し、日本語によるプロトコルは W も J も 5 つ以上の行動連鎖は全く出現しなかった。このように、中国語の場合は、日本語の場合に比べて行動連鎖が多いことが明らかになった。

表 4 の各項目の出現数から、「メタ認知」においては、中国語では、「評価」や「点検」が多く、「認知」においても、「要点把握」「背景知識・経験の活用」が数多く使われていたことが確認された。このことから、中国語による読解過程においては、被験者が見解を述べる際に、自分の感想や主張を述べ、背景知識や経験を生かし、言語知識の内省を行いながら、複数の行動連鎖を通して作文を読んでいたのに対し、日本語の場合は、「メタ認知」「認知」を生かせる行動連鎖が少なく、主に「言語形式」のような表面的な推敲に留まっていることが明らかになった。また、日本語の場合は、意見がうまく表現できない場合は、「えっと次」「うん、後で見る」「続き」のような行動が多く使われ、実験をうまく推進させるには、進み方の調整が中国語より数多く使われていたことが確認された。

6.1.2. 日中両言語による論理的思考力の相違

「行動連鎖」をさらに質的分析をしたところ、「メタ認知」による「点検」においても相違が見られた。点検は両方共通した行動であったが、同一箇所をとっても、プロトコルが著しく異なっていることがわかった。下記に、W と J のプロトコルを提示しながら、「点検」による相違について述べる。

6.1.2.1.点検 (J氏)

Jは6.1.1.の実験用作文の下線①について、両言語ともに自分の見解を述べている。中国語を〈例3-1〉で、日本語を〈例3-2〉で示す。

〈例3-1〉中国語によるプロトコル

- 14 然後スマホ依存症、人間交流能力低下。【意味明確化 言い換え】
〔それから、スマホ依存症、人間交流能力低下〕
- 15 這兩個是一樣的問題還是承接問題？【点検 問いかけ】
〔「スマホ依存症」と「人間交流能力低下」は並列問題なのか、それとも「人間交流能力低下」がスマホ依存症から生じた問題なのか。〕
- 16 應該是，主要講的是「スマホ依存症」、然後從而導致人間交流能力低下。【点検 検証】
〔主にスマホ依存症について述べている。人間交流能力低下はスマホ依存症によって引き起こされた問題のはずだ。〕
- 17 那這裏就不應該是頓號，「スマホ依存症」癥引起了人間交流能力低下。【言語形式 表記漢字、句読点などの訂正】
〔そしたら、ここは句読点ではない。スマホ依存症が人間交流能力低下の問題を引き起こした。〕
- 18 用ために？【点検 問いかけ】
〔「ために」に入れ替える〕
- 19 不對ために表示因為，スマホ引起的不能用ために。【点検 訂正】
〔違う、「ために」は原因を表すものだ。スマホが引き起こしたことを述べているので、「ために」は使えない。〕
- 20 引起了，になってしまう。【言語形式 表現の適切さ】
〔引き起こした、になってしまう。〕

Jは、原文を言い換え(14)、「スマホ依存症」及び「人間交流能力低下」の関係が並列なのか、関係性によるものなのかに疑問に思い

(15)、両者の因果関係を検証している(16)、スマホにより引き起こされた問題としたら、句読点の訂正が必要であると述べている(17)。次に、他の表現を試し(18)、自己訂正をしている(19)。さらに、Jなりの解決策(20)を出している。

一方、同一箇所についての日本語によるプロトコルを次に示す。

〈例 3-2〉 日本語によるプロトコル

23 例えば、スマホ依存症、人間との交流能力低下（コミュニケーション能力）。【読み】

24 人間との交流能力低下という問題が発生しています。【言語形式表現の適切さ】

〈例 3-2〉 から、Jが原文①を読み、原文の表現に疑問に思い、ただ表現を変えていることがわかった。

6.1.2.2.点検（W氏）

Wにおいても、類似した特徴が見られた。Wは「このインターネットを利用するために、スマホがその端末として、私たちの生活に入った」(②下線部分)という文について、両言語ともに自分の見解を述べている。この文に関する中国語と日本語によるプロトコルを〈例 4-1〉〈例 4-2〉で示す。(下線部は筆者による追記)

〈実験用 A 作文〉 スマホの是非

(前略) では、現代社会の人々、どのように情報を集め、または発信するでしょう。それはインターネットである。インターネットがあるからこそ、情報化社会に入れる。②このインターネットを利用するために、スマホがその端末として私たちの生活に入った。(後略)

〈例 4-1〉 中国語によるプロトコル

29 為了使用網路，然後スマホ作為電波那個發信的，進入我們的生活。

【意味明確化 言い換え】

〔このインターネットを利用するために、「スマホ」がその端末として、私たちの生活に入った。〕

30 我覺得首先可能スマホ也並不是為了使用網路然後進入我們的生活的吧，因為スマホ進入我們生活，最開始是因為通話呀，只是後來時代發展不同了，然後大家才開始利用網路，才有了智慧型手機，智慧型手機出現才有了這樣子，所以我覺得並不是說為了使用網路這樣子。這個意思可能有點兒問題，他不是為了使用網路才進入我們生活，它早就進入我們生活了。【点検 検証】

〔スマホが私たちの生活に入った理由は、インターネットを使うためではないと思う。最初、スマホが私たちの生活に入ったのは通話のためだ。ただ、時代の発展につれ、ネットを利用し始め、スマホが出現した。だから、ネットを利用したいから、スマホを使っているわけではないと思う。表現の仕方にちょっと問題があると思う。インターネットを使うために、(スマホが)私たちの生活に入ったわけではない。ずっと前から私たちの生活に入っていたと思う。〕

31 他這個表達有點怪怪的。「私たちの生活に入った」。【評価 意見・感想】〔この表現はちょっとおかしい。「私たちの生活に入った」〕

〈例 4-1〉を見てわかるように、W は作文の下線②部分を中国語に言い換え (29)、スマホが生活に入った理由について自身の場合と照らし合わせ、疑問を抱いている(30)。時代の発展につれ、インターネットを使うようになり、ネットに繋がるスマホが登場したと述べ、インターネットを利用するために、スマホが生活に入ったわけではないと反論している。このような点検に続けて、「私たちの生活に

入った」という表現が適切ではないと評価している(31)。

一方、日本語による「点検」の例を次に示す。

〈例 4-2〉日本語によるプロトコル

25 このインターネットを利用するために、「スマホ」がその端末として、私たちの生活に入った。】【読み】

26 うん、でも、インターネットを利用するために、スマホじゃなくて、パソコンも出来るし、でも、こっち、えっと、これはスマホよりはスマホがもっと便利。【点検 検証】

27 あー、意味がわからない。【評価 意見・感想】

日本語では、W が原文②(25)を読み、内容に対して点検を行っている(26)。その次、「あー」とため息をしてから、「意味がわからない」と発言し、続いて自分の感想を述べていた(27)。なお、(26)に関しては、発話の意味が読み取れない部分があったため、事後に行われた中国語による再生刺激法によってその発話内容を確認した。「スマホだけじゃなく、パソコンもできるし、でも、パソコンよりスマホの方がもっと便利だ」を述べたかったことが確認された。

〈例 3〉〈例 4〉で取り上げた日中両言語によるプロトコルの事例から、中国語の場合は、被験者が書かれている内容を読んで理解するだけではなく、【検証】や【問いかけ】といった点検をしながら、内容の欠如や不適切だと思われた箇所を自分の考えで補っていることが示された。要するに、中国語では、被験者のメタ認知（モニタリング）がより活性化し、問題解決に至る思考が活発となり、関係性や原文の論理性を推論しながら発話していたと言える。

一方、日本語の場合は、各被験者は書かれていたことのみと言及し、文章の前後関係や関係性などに触れていないことがわかった。自分の頭の中で内容を掘り下げたり、展開をしようとしても、「詳

しく説明するのは...」「もっと人はどのように、えっと...うん...」のように途切れてしまったり、言いたいことがうまく表出できなかったこともプロトコルから確認された。

6.2.課題 2 の分析結果

6.2.1.指摘の出現数から見られた相違

他者の作文に対する「添削過程」において、被験者が何について指摘をしようとしたかを龔（2020）の「話題カテゴリー」を踏まえ、各言語による「構成」「内容」「言語形式」の出現数をまとめた結果を表 7 に示す。

表 7 添削過程における指摘の出現数

添削過程			A作文				B作文				
			W		J		W		J		
			中	日	中	日	中	日	中	日	
指 摘	構 成	文の前後、段落などの入れ換え			2						
		段落に収まる文の分割・結合									
		段落の分割・結合			2				2		
	合 計				4				2		
	内 容	元の文のアイディアの削除					2		3	3	
		例示・アイディアの提示	3		6		7		3		
		確認・明確化要求	3	4			3	4	3		
	合 計		6	4	6	0	12	4	9	3	
	言語形式	表記漢字、句読点などの訂正			1						
		文法活用、時制などの訂正		1		1					
		表現の適切さ	15	21	2	21	10	13		16	
	合 計		15	22	3	22	10	13	0	16	
	合 計			21	26	13	22	22	17	11	19

項目ごとに見ていくと、「構成」に関しては、全体的に他の項目

に比べて出現数が少なかった。W は作文の構成について言及していなかったのに対し、J は A 作文合計 4 回、B 作文合計 2 回の指摘にとどまった。「内容」に関する指摘の出現数は、A・B 作文ともに、W 及び J いずれも中国語の方が多かった。一方、「言語形式」に関しては、日本語の方がいずれも多かった。

「内容」「構成」について指摘する際は、コンテキストを読み解き、言語表現とそのコンテキストの関係を理解した上で指摘するのに対し、「言語形式」は語彙の入れ替えや文法、時制などの表面的な訂正であり、認知的負荷が「内容」「構成」のほど大きくはないため、「内容」「構成」より「言語形式」の方が言葉で表現しやすいと考えられる。

6.2.2. 指摘の具体性から見られた相違

本節では、日中両言語による指摘を質的に見ていくことにする。龔（2020）では、指摘を「直接的な指摘」及び「間接的な指摘」に二分されている。「直接的な指摘」とは、読み手が「「伝播」を「伝達」に変えましょう」のような直し方を具体的に例示するもので、「間接的な指摘」とは、「もう少し詳しく説明したほうがいい」「このまま終わると、表現が足りないかもしれない」のような相手に考える機会を与えるものを指す。それに倣い各被験者のプロトコルを A、B 作文ごとに分析した結果を表 8 に示す。

表 8 を見ると、A、B 作文を問わず、「構成」「言語形式」に関しては、直接的な指摘が主なやり方になっていることがわかる。一方、「内容」に関しては、中国語による指摘が基本的に「直接的な指摘」であったのに対して、日本語では基本的に「間接的な指摘」が多かった。「直接的な指摘」を〈例 5〉に、「間接的な指摘」を〈例 6〉に抜粋する。（下線部は筆者による追記）

表 8 直接・間接的な指摘の出現数

直接・間接的な指摘の出現数			W		J	
			中	日	中	日
A作文	指 摘	構 成			4 (直4・間0)	
		内 容	6 (直4・間2)	4 (直0・間4)	6 (直6・間0)	
		言語形式	15 (直14・間1)	22 (直21・間0)	3 (直3・間0)	22 (直22・間0)
合 計			21	26	13	22
B作文	指 摘	構 成			2 (直2・間0)	
		内 容	12 (直10・間2)	4 (直0・間4)	9 (直8・間1)	3 (直3・間0)
		言語形式	10 (直10・間0)	13 (直13・間0)		16 (直16・間0)
合 計			22	17	11	19

〈例 5〉「内容」に関する「直接的な指摘」

22 你可以直接說怎麼收集。みんなはインターネットを利用する、情報を集めることが多いです。可以說現在人都是利用通過網路來搜集情報這樣子。

〔「どのように情報を集めるのか」と直接言えばいい、みんなはインターネットを利用する、情報を集めることが多いです。人々がインターネットを通して、情報を収集していることを言ってもいい。〕

〈例 6〉「内容」に関する「間接的な指摘」

35 でも、最後の「利用者の相手はいつも」、従って、どのような、悪い影響を与えるのはちょっと詳しく説明したほうがいい。

中国語の場合は、〈例 5〉の下線部のように、前後の文脈に合わせて直接的に例示・アイデアを提示していることが観察された。一方、日本語の場合は、〈例 6〉の下線部のように「～したほうがいい」や「どのように～」をはじめとした間接的な表現が多数使われ、一

見アイデアの提示をしているように見えるが、具体性が欠けており、どのように直すかまでは言及していないことがわかった。また、被験者が指摘を試みても、「もっと人はどのように、えっと、うん...。」や「どのように情報を集めるのかは...。」など代替案が思いつかず、指摘がしきれていない場面が 17 回見られた。このことから、被験者の言動と思考が必ずしも結びついていないことや、具体性が伴う指摘をすることに限界があることが明らかになった。

一方、「構成」「言語形式」に関して、言語を問わず、W 及び J いずれも「直接的な指摘」が主であったことがわかった。被験者が文法や語彙などの推敲を行い、「持ち運びやすい」ではなく、「持ち歩きやすい」に変える」のような「直接的な指摘」が顕著に多かったことがわかった。特に J の場合、中国語では「内容」や「構成」について語っていたが、いったん日本語で行うことになると、一方的に「言語形式」に焦点を当て、「直接的な指摘」が中心となった。よって、作文を添削していく過程において、学習者は「言語形式」の方に目が向きやすいだけでなく、言語にかかわらず、表現しやすいと考えられる。「内容」「構成」よりも「言語形式」の方が言いやすいという点は、フォローアップ・インタビューでも確認された。

また、中国語の場合、「言語形式」を指摘してから、「日本語学校ではこのように教わったような気がする」「この文は過程を示すものだから、「交流ができなくなる」の前に、「徐々」を入れたほうがいい」などのように自分自身の経験や理由を述べていた。このことから、中国語では、気持ちや意見を言葉にする表現力が高く、根拠・理由を提示したより説得力のある指摘をしていることが示唆された。

7.まとめと今後の課題

本研究では、PR における読み手の作文推敲過程に焦点を当て、「読解過程」及び「添削過程」において、使用言語によって、読み手個人のプロトコルにどのような違いが現れるかを明らかにした。結果

をまとめると、次のようになる。

まず、「読解過程」において、「行動連鎖」と「論理的思考」という点から相違が見られた。「行動連鎖」に関して、中国語の場合は、被験者が自分の感想や主張を複数の行動連鎖を通して述べていたのに対し、日本語の場合は、行動連鎖が少なく、表面的な推敲に留まっていることがわかった。また、「論理的思考」に関して、中国語の方が、被験者のメタ認知がより活性化し、問題解決（修正）に至る思考が活発であり、作文の論理性や関係性を推論しながら発話していたことが観察された。一方、日本語では、各被験者は書かれていたことのみと言及し、文章の前後関係や関係性などに触れていないことがわかった。

次に、「添削過程」において、指摘の出現数と指摘の具体性から相違が見られた。指摘の出現数を項目ごとに見たところ、「構成」は全体的に出現数が少なかった。中国語だけは「構成」についての指摘があり、日本語に変わるとすると、作文のテーマとかけ離れた内容との関係を照応的に見る「構成」の指摘が出てこなくなった。また、中国語では「内容」、日本語では「言語形式」の方が多かった。

指摘の具体性において、「内容」に関しては、中国語の場合、前後の文脈に合わせて直接的に例示・アイディアを提示していることが観察された。一方、日本語の場合、具体性が伴う指摘に至らない場合が多かったことがわかった。「言語形式」に関しては、言語を問わず、直接的な指摘が主であったが、中国語では、言葉での表現力が高く、より説得力のある指摘が多く見られた。

今回の結果は、あくまでも PR の話し合いの前段階で、読み手が他者の作文を理解し、より良い作文のために意見を述べることを前提として行うといった作文推敲過程に見られた思考過程を明らかにしたものである。この研究を通してわかってきたことは、母語である中国語の方が他者の作文の内容面における理解や質的な向上に役立つ観点が生じる可能性が高く、深いレベルでの認知処理がで

きることである。このことは使用言語による PR での話し合いに関する多くの先行研究の結果と一致している。ただし、それらの先行研究からは読み手がどのように深い認知処理を行っているのかが不明であった。本研究では、読み手個人の読みの過程を質的分析した結果から、母語である中国語の場合、読み手は自分の感想や主張を述べ、言語形式の訂正だけではなく、背景知識や経験を生かし、言語知識の内省を行いながら、複数の行動連鎖を通して作文を読んでいたことがわかった。また、他者の作文を深く掘り下げて添削を行っていたことから、母語で作文推敲を行ったほうが、続く PR での話し合いにおいて、より良い作文にするための解決策を読み手が提供できる可能性が高いと考えられる。一方、目標言語である日本語の場合は、プロトコルが言語形式だけに集中しており、深い認知処理には至っていないように見受けられる。しかし、それこそ PR において仲間同士による協力的な話し合いの場を作る価値があるとも考えられる。

ただし、読み手が他者の作文を推敲する過程で生じた観点が、そのまま PR での話し合いに直接反映されるとは限らない。母語と目標言語の知識を持ち合わせた学習者の作文推敲過程が PR での話し合いにどのように反映されるかをさらに分析していく必要がある。今後、引き続きプロトコルのデータを増やしつつ、PR の話し合いにおいても分析を進め、中国語を母語とする学習者を対象とした日本語教育の現場に資する研究を進めていきたい。

謝辞

調査に協力したくださった方々、多くのご助言とご指導をくださった指導教員である近藤彩先生と金孝卿先生に深くお礼申し上げます。

参考文献

- 封静宜、「読みの目標が読解過程と理解に与える影響—読解指導の応用に向けて—」博士学位論文、2013。
- 劉娜、「中上級中国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの試み—学習者のふり返しシートから見た成果と課題—」、『言語文化と日本語教育』 38、2009、104-107。
- 龔雪、「使用言語に着目したピア・レスポンスにおける話し合いの様相—中国語と日本語による比較から—」、『言語と文明』18、2020、63-82。
- 池田玲子、「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」、『世界の日本語教育』9、1999、29-43。
- 池田玲子、「推敲活動の違いによる推敲作業の実際」、『お茶の水女子大学人文科学紀要』53、2000b、203-213。
- 池田玲子、「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」、『言語文化と日本語教育』増刊特集号、2002、289-310。
- 影山陽子、「上級学習者による推敲活動の実態—ピア・レスポンスと教師フィードバック—」、『お茶の水女子大学人文科学紀要』54、2001、107-119。
- 田中信之、「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査から話し合いの問題点を探る—」、『小出記念日本語教育研究会論文集』14、2006、21-35。
- 野田尚史、「中国語話者の日本語読解—調査方法と調査結果—」、『中国語話者のための日本語教育研究』8、2017、1-15。
- 広瀬和佳子、「母語によるピア・レスポンス (peer response) が推敲作文に及ぼす効果—韓国人中級学習者を対象とした三ヶ月間の授業活動をとおして—」、『言語文化と日本語教育』19、2000、24-37。

原田三千代、「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスにとって負の要因か—」、『世界の日本語教育』16、2006、53-73。

森雅子、「母国語および外国語としての日本語テキストの読解—Think-aloud 法による3つのケース・スタディー—」、『世界の日本語教育』10、2000、57-72。