

習熟度が異なるペアにおける協力的対話と日本語の習得の効果 —7つの文法項目に焦点を当てて—

王 文賢

要旨

本研究は、中国で日本語を専攻する大学生を対象に8週間にわたって、ディクトグロスを行い、習熟度が中程度の学習者 (M) に焦点をあて、ペア内の習熟度の違いが対象項目の習得効果及び協力的対話における役割に及ぼす影響を調査した。その結果、以下のことが明らかになった。習熟度のより高いパートナーに教えられることから、習熟度のより低いパートナーを支援することからも受益するが、習熟度の低いパートナーを支援することからより一層受益する。

[キーワード] ディクトグロス、協力的対話、習熟度、役割、受益

1. はじめに

中国の大学における日本語学習は、一般的に、教師主導による一斉授業で行うことが多く、学習者の主体的な学習能力が発揮しにくい。また、文法知識は身につけるものの、運用力が十分養成されないといった問題点があることが指摘されている (蔡 2006)。

近年、第2言語 (以下、L2 とする) 習得の研究分野において、社会文化理論のアプローチで、言語学習の社会的側面が研究されている。社会文化理論によれば、人間の認知の発達 (言語の発達を含む) は、他者との社会的インタラクションに媒介されて実現するという。社会文化理論では、言語は単なるコミュニケーションの手段ではなく、最も重要な認知手段であると捉えている。この見地から、L2 についても、言語使用は言語問題の解決と言語知識の構築を媒介するとされている。

Swain (2000) は、社会文化理論の観点から協力的対話 (collaborative dialogue) という概念を提案し、社会的活動面と認知的活動面から、協力的対話が学習者の L2 習得に果たす役割を強調している。協力的対話とは、学習者同士が問題解決や知識の構築を行っている際の対話である (Swain 2000 : 102)。共同タスクを遂行する過程で、言語的問題に遭遇した時、インタラクションを通じて、協力し合って問題を解決し、言語知識を構築することが可能である。Swain は、このような認識を踏まえ、協力的対話は言語使用と言語学習が同時に起こる対話であり、従って、それ自体が言語使用に媒介される言語学習であると主張している。

協力的対話を促す学習形態として、ペアワークがあげられる。しかし、実際、中国の大学の日本語教室では、あまりペアワークは行われていない。その背景には、相対的に習熟度の

高い学習者からは学べるかもしれないが、果たして習熟度の低い学習者とのインタラクションから受益するのかと不安に思う教師や学習者が多いのが原因の一つではないかと思われる。そこで、本研究では、自分より習熟度が高い学習者をパートナーとする場合と、反対に習熟度が低い学習者をパートナーとする場合では、習得効果が異なるかどうかを検討する。

2. 先行研究

協力的対話がL2習得に及ぼす効果を調査する研究では、普通、LREs (language - related episodes) を分析単位とする。LREs とは、学習者同士が自分たちの産出する言語について話し合ったり、質問したり、訂正したり、もしくは自己訂正したりする対話の部分である (Swain & Lapkin 1998 : 326)。以下、2.1で、LREs とL2の発達の関係、2.2で、習熟度が異なる学習者間の協力的対話という順で、先行研究を概観する。

2.1 LREs とL2の発達

同じタスクを行っても、学習者の遭遇する問題が必ずしも同じではないため、ペアによって産出するLREsは異なる。そこで、L2の発达到に及ぼすLREsの効果を調べるために、研究者はそれぞれのペアが産出したLREsに基づき、ペア或いは個人の言語問題をチェックするテスト (tailor-made-test) を作成し、事後テストとすることが多い。

LaPierre (1994) (in Swain 1998) は、フランス語イマージョンクラスの8年生48人に1つのディクトグロスタスク¹を行わせた。タスク終了約1週間後に事後テストを行った結果、LREsのうち、正確に解決したものの79%、未解決なものの40%、また不正確に解決したものの29%が正答だった。つまり、正確な解決の場合、事後テストにおいて正しく答える傾向が強いのである。

Swain & Lapkin (1998) は、フランス語イマージョンクラスの12ペアの学生にジグソータスクを行わせ、LREsの数と事後テスト得点の間に有意な正の相関があることを確認した。

Adama (2007) は、中級レベルのESL成人学習者25人を対象に、コミュニケーション活動における学習者同士のフィードバックが、①疑問文、②過去時制、③場所の前置詞という難易度が異なる3項目の習得に及ぼす効果を調査した。タスク終了5日後に活動中に産出されたLREsに基づいて作成した個人向けの事後テストを行った。その結果、疑問文、過去時制、前置詞のそれぞれの正確率の平均値は、58%、75%と44%だった。項目によって、効果が異なるが、学習者同士のフィードバックが対象項目の習得を促進したと筆者は結論付けている。

Kim (2008) は、事前テストにより未知語を確認した上で、対象とする韓国語学習者32人のうち、半数をペアで、半数を個人で発話思考をさせながら、ディクトグロスタスクを行わせた。その結果、次のことが明らかになった。①ペア群が産出した未知語関連のLREsの数は個人群の2倍だった。②LREsの正確解決率においては、ペア群が53%だったのに対して、個人群は30%だった。③LREsにのぼった未知語の習得率においては、ペア群が70%だったのに

対して、個人群は35%だった。これらの結果を受け、Kimは、パートナーの協力を得たペア群がより多くのLREsに触れたこと、特に正確解決に到達したLREsにより多く触れたことが語彙の習得につながったと述べている。

以上の研究結果は、LREsが言語学習の機会を与える可能性が高く、特に正確に解決したLREsがL2習得に効果的であることを示唆している。しかし、事前テストを実施して習得効果を測定した研究はKim(2008)1本だけで、ほとんどの研究が事後テストだけで習得を測定しており、LREsがL2習得に及ぼす効果についてはまだ十分実証されているとは言えない。

2.2 L2習熟度と協力的対話

普通、同じクラスの学習者でも、L2習熟度は一様ではない。習熟度の相違はペアワークにおいてどのように協力的対話に影響を及ぼすだろうか。

Leeser(2004)は、スペイン語学習者42人を、2人とも習熟度が高いペア(H-H)、習熟度が高い学習者と低い学習者のペア(H-L)、また、2人とも習熟度が低いペア(L-L)という3タイプのペアに編成し、1つのディクトグロスタスクを行った。その結果、 $H-H > H-L > L-L$ の順に、即ちペアメンバーの習熟度が高いほど、次の3点の傾向があることが明らかになった。①LREsをより多く産出した。②語彙関連のLREsに比べ、文法関連のLREsをより多く産出した。③言語問題をより多く正確に解決した。Kim & McDonough(2008)は、韓国の大学における中級レベルの韓国語学習者(M)8人に、同じレベルの8人とM-Mペア、また上級レベルの8人(H)とM-Hペアを組ませて、1つのディクトグロスタスクを行った。その結果、文法関連のLREsの数においては、両タイプのペアの間に差はなかったが、語彙関連のLREsの数及び正確に問題を解決したLREsの数については、M-MよりもM-Hのほうが有意に多かった。以上の習熟度が異なるペア間のLREsの比較を行った研究から、学習者の習熟度はLREsの数、関連言語項目及び問題解決の結果に影響を及ぼすことが分かった。

Watanabe & Swain(2007)は、中級レベルの英語参加者(M)4名に、習熟度がより高い参加者4名とM-Hペア、習熟度がより低い参加者4名とM-Lペアを組ませた。まず、ペアでエッセイを書かせ、そこに現れた不適切な言語形式を事前テストとして分析した。次に、英語母語話者にペアで書いたエッセイの中の不適切な言語形式を修正してもらった。そして、ペアに自分たちの書いたエッセイと母語話者に修正されたエッセイを両方渡し、その違いについて話し合いをさせた。2日後に、参加者にタイプされた事前テストのエッセイを渡し、個人でそのエッセイをもう一度推敲し、直したいところを直すように指示した。事前テストで使われていた不適切な言語形式を正しく修正できた件数を事後テストの得点とした。この研究で、以下のことが明らかになった。①LREsの数においては、平均してM-HペアのほうがM-Lペアより多かった。②事後テストの得点においては、Mは平均して、Lとのペアワークの後のほうが、Hとのペアワークの後より高かった。つまり、Mは自分より習熟度が低いパートナーとの共同作業において、自分より習熟度が高いパートナーとの共同作業よりも多く学べたので

ある。Watanabe & Swain は、習熟度の高い学習者と低い学習者を組み合わせることに明らかな価値があると述べている。

以上の研究により、次のことが明らかになった。①LREs の数、関連言語項目及び問題解決の結果はペアの習熟度に影響を受ける。②学習者はペアワークにおいて、習熟度の高いパートナーからも習熟度の低いパートナーからも受益する。③習熟度の高いパートナーからよりも習熟度の低いパートナーからより多く受益する可能性を示す事例があった。同じクラスでも学習者の習熟度は一様ではないという指導の現場を考えると、習熟度の異なる学習者が学び合えることを示唆する②③は、重要な意義がある。特に、③については、もしこのことが真に検証されれば、習熟度の低いパートナーからは学べないとする中国の教師や学習者の考えを払拭することが可能である。しかし、このことに示唆を与えた Watanabe & Swain (2007) では、焦点を当てた参加者が 4 人と少なく、また、タスクも 1 回だけだったため、パートナーの習熟度の違いが LREs と習得効果に及ぼす影響については、十分検証されたとは言えない。従って、比較的多くの学習者を対象に、また長期間にわたる調査を行うことによって、習熟度の異なる学習者ペアが互恵的に学びあえるかどうかを明らかにする必要があると考える。

3. 本研究の目的と課題

本研究では、日本語の7つの文法項目を対象にし、パートナーの習熟度の違いが習得効果及び協力的対話における役割に及ぼす影響を調査することを目的とする。そこで、Watanabe & Swain に倣い、習熟度が中程度の学習者 (M) のうち半数を習熟度が高い学習者 (H) と、残りの半数を習熟度の低い学習者 (L) とペアにし、それぞれ MH と ML という 2 タイプのペアを編成する。MH 群の M を MH-M、ML 群の M を ML-M とし、両群の M に焦点を当てて、調査と分析を行う。研究課題は以下の通りである。

- ① MH-M と ML-M とでは、習得効果において違いがあるか。
- ② MH 群と ML 群では、LREs の産出数と問題解決の結果において、違いがあるか。
- ③ MH-M と ML-M が協力的対話において果たす役割には、どのような違いがあるか。

4. 方法

4.1 参加者とペア編成

中国で日本語を専攻する大学 2 年生 44 名が本実験に参加した。参加者は実験時点では、日本語をおよそ 1 年学習している。実験前に、参加者の日本語の総合授業 (週 8 時間) を 1 年若しくは半年担当している 3 人の教師に、各参加者の全般的な日本語能力を、クラスの中で相対的に高い (H) か、中程度 (M) か、或は低い (L) か、評定してもらった。また、総合的な運用力を測定する SPOT² を行った。SPOT の得点と教師の評定を合わせて、筆者 (実験担当者) が 44 名の参加者のうち、習熟度の高い 11 名を H、習熟度が中程度の 22 名を M、また習熟度の

低い11名をLというように、習熟度の異なる3群に分けた。更に22名のMをランダムに11名ずつに分け、それぞれHとLとペアにして、MH群とML群という2タイプのペアを編成した。実験中、群内におけるパートナーは固定せず、1人の参加者が3~4人とペアを組んだ。

4.2 対象項目

本研究では、「受け身表現」、「可能表現」、「てくれる」と「てしまう」、格助詞後の「は」、連体修飾節（以下、連体節と略す）の主格「が」及び連用修飾節（以下、連用節と略す）の主格「が」を対象項目とする。これらの項目は、中国人学習者が中級、更に上級段階に入っても、なかなか適切に運用できないという教育現場における長年の経験を元に選定した。どの項目も初級の日本語教科書に出ており、うち、「受け身表現」、「可能表現」、「てくれる」、「てしまう」と連体節の主格「が」の用法については、参加者は、それまでの授業で明示的指導を受けている。一方、格助詞後の「は」と連用節の主格「が」は、初級の教科書の文中では、使われるものの、学習項目としては扱われず、今回の参加者も、この2つの項目の用法については明示的指導を受けていない。以上の7項目の産出に問題が生じると予測し、これらの項目が高頻度で出現するテキストを選ぶことにした。

4.3 事前事後テスト

実験開始1週間前に、対象項目の習得状況を調べるために、下記の例のような文法テストを行った。問題1と問題3は、それぞれ格助詞後の「は」と連体節及び連用節の主格「が」の測定である。この3つの項目については、文法性判断（正確な文と非正確な文が半分ずつ）による測定で、各項目8問ずつである。問題2は、文完成によって、その他の項目を測定するものであり、各項目4問ずつである。なお、問題2と問題3には錯乱問題を6問ずつ混ぜた。実験終了直後には、事前テストと同じ形式で、同じ難易度の事後テストを実施した。

【文法テストの例】：

問題1. 次の文の下線に「は」が必要だと思えば、そこに「○」をつけなさい。

- (1) 中国の大学生に_____一番人気がある日本人は木村拓哉だ。
- (2) 日本で_____野球が人気がある。

問題2. 次の文の括弧の中の動詞を最も自然な形に変えて文を完成させなさい。

この頃仕事が忙しくて、日曜日も(休む)_____ので、大変です。

問題3. 次の文には助詞の使い方が正しい文と正しくない文があります。正しい文なら、括弧に(○)を、正しくない文なら、括弧に(×)をつけなさい。また、間違っている助詞に線を引いて、その下に正しい助詞を書きなさい。

- (1) 叔父は日本に留学していた時は、日本は治安がもっと良かった。()
- (2) いつも彼は来ると、みんなすぐ帰る。()

4.4 実験授業の手順

2009年の11月から12月まで筆者が教師役を務め、通常授業の時間帯に、合計9回にわた

り、毎回 50 分ぐらいで、2 つのテキストを使って、ディクトグロスタスクを行った。そのうちの 1 回目は参加者にタスクの手順ややり方を知ってもらうための練習時間とした。タスクの手順は以下の通りである。①学習者の背景知識を活性化する目的からテキストの内容にかかわる話をし、また出現する未習語彙を説明する。②テキストを 2 回聞かせる。1 回目はメモを取らずに全体の内容を聞き取り、2 回目は適当にメモを取るよう参加者に指示する。③ペアでテキストを再構築させる。④再構築完了後、フィードバックの目的で元のテキストをスクリーンに映して参加者に見せる。

4.5 タスク用のテキスト

日本で市販されている初級レベル学習者向けの多数の日本語教材から実験対象者の日本語聴解レベルに合う短い文章を選定した。文章の長さを 200 字程度に揃えるため、日本人教師に元の文章の表現などに少し手を加えてもらった。このようにして用意した短いテキストを日本人教師に普通のスピードで読んでもらって録音し、CD を作成した。タスク用のテキストには、受身表現と「てくれる」はそれぞれ 12 回、「可能表現」、「てしまう」と格助詞後の「は」は、それぞれ 9 回、連用節の主格「が」は 8 回、また、連体節の主格「が」は 5 回出現する。

4.6 データ

本研究では、習得効果において、習熟度が中程度の学習者 (M) がパートナーの習熟度の違いに影響を受けるかどうかを調査するため、M のテスト得点を分析データとする。また、参加者がペアでテキストを再構築している際に行った対話の録音を文字化し、Swain & Lapkin (1998) の定義に基づいて、対象項目関連の LREs を抽出し、分析データとする。

5. 結果

5.1 MH-M と ML-M とでは、習得効果において違いがあるか。

事前テストと事後テストの得点の比較により、8 回のペアワークによるタスク活動が習得に及ぼす効果を見ることにする。また、両群の M の伸び率を比較することにより、習得効果において違いがあるかを明らかにする。両群の M のテストの得点を表 1 にまとめた。なお、得点は、各対象項目ごとに百分率で示す。

まず、事前テストの結果を見ることにする。表 1 が示すように、「てしまう」を除き、両群の M とも 50 点程度の平均値か、それ以下にとどまっており、まだ十分な習得に至っていないことが分かる。各項目において、両群の M の間に差があるかどうかを、 t 検定で調べた結果、どの項目も有意差がなかった (受け身表現 : $t(20)=0.57$, n. s. ; 可能表現 : $t(20)=0.81$, n. s. ; てくれる : $t(20)=0.86$, n. s. ; てしまう : $t(20)=0.83$, n. s. ; 格助詞後の「は」 : $t(20)=0.80$, n. s. ; 連体節の主格「が」 : $t(20)=0.29$, n. s. ; 連用節の主格「が」 : $t(20)=1.00$, n. s.)。従って、対象項目に関して実験前の両群の M は同じレベルだと考えられる。

次に、M が実験後に対象項目の習得を進めたかどうかを見ることにする。そのために、M の事

前テストと事後テストの平均値の間に有意差があるかどうかについて、群別に t 検定を行った。表1の最右欄が示すように、MH-MとML-Mに共通の結果として、以下のことがあげられる。①「受け身表現」、「可能表現」、「てくれる」、及び「てしまう」の4項目においては、1%水準で、事前と事後の間に有意差が見られ、事後テストの平均値のほうが高かった。②格助詞後の「は」は成績が伸びなかった。一方、MH-MとML-Mの相違点として、連体節及び連用節の主格「が」において、ML-Mは5%水準で事前事後の間に有意差が見られ、事後テストの平均値のほうが高かったのに対し、MH-Mは、事前事後の間に有意差が見られなかった。これらの結果から、両群のMは共通して多くの対象項目において成績を伸ばしたが、ML-MはMH-M以上に多くの項目の成績を伸ばしたことが分かる。

表1 2群のMのテスト得点 記述統計量

対象項目	群別	事前		事後		事前と事後の間の有意差
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
受け身表現	MH-M (N=11)	52.27	20.78	97.73	7.54	**
	ML-M (N=11)	56.82	16.17	97.73	7.54	**
可能表現	MH-M (N=11)	29.55	21.85	68.18	16.17	**
	ML-M (N=11)	27.27	20.78	65.91	20.23	**
てくれる	MH-M (N=11)	45.45	31.26	81.82	22.61	**
	ML-M (N=11)	47.73	28.40	93.18	11.68	**
てしまう	MH-M (N=11)	68.18	22.61	97.73	7.54	**
	ML-M (N=11)	65.91	16.85	97.73	7.54	**
格助詞後の「は」	MH-M (N=11)	51.14	15.26	57.95	19.58	
	ML-M (N=11)	53.41	25.06	75.00	13.69	
連体節の主格「が」	MH-M (N=11)	27.27	31.03	27.27	24.25	
	ML-M (N=11)	40.91	28.00	61.36	24.66	*
連用節の主格「が」	MH-M (N=11)	2.27	7.54	6.82	11.68	
	ML-M (N=11)	2.27	7.54	20.45	24.54	*

* $p < .05$ ** $p < .01$

更に、両群のMとも成績が伸びた項目の伸び率（事前事後の得点差）において、群間差があるかどうかを見るために、 t 検定を行った。その結果、「てくれる」($t(20) = 2.132, p < .05$)と連体節の主格「が」($t(20) = 2.784, p < .05$)について、ML-MがMH-Mよりも有意に高かった。この2項目において、ML-Mのほうが成績の伸びが大きかったことが確認された。

以上の結果をまとめると、MH-MもML-Mも大部分の対象項目について、事後テストで有意に伸びたが、「てくれる」と連体節の主格「が」の伸び率においては、ML-MがMH-Mに比べ、有意に高かった。このことから、Mは自分より習熟度の低い学習者との協力的対話からより多く受益した可能性があることが示唆される。先行研究(LaPierre 1994; Swain & Lapkin 1998; Kim 2008)がLREsの数と正確解決数が習得に及ぼす効果を指摘していることを受け、次節では、本研究の対象項目関連のLREsの数及び解決結果が習得に影響を及ぼしたどうかを確認することにする。

5.2 MH群とML群では、LREsの産出数と問題解決の結果において、違いがあるか。

MH群とML群がタスク遂行中に産出した対象項目関連のLREsの数を別々に確認した。また、Swain (1998) と Leeser (2004) に従い、LREsの結果を正確解決、未解決及び不正確解決の3タイプに分類した。正確解決とは、自己訂正或いはパートナーの回答や訂正によって、問題だった言語形式が解決されたLREsで、下の事例1はその例である。未解決とは、下の事例2のように、自分たちの産出した言語形式に問題があったことに気づいても、二人とも正確な言語形式を知らないか、或いはパートナーに正確な言語形式が提供されても、それを受け止めないというLREsである。また、事例3のように、不正確な解決に終わったLREsを不正確解決とする。例中、() 内は筆者の中日訳である。

【事例1】：

L5³：食事をすすめて、

M21：すすめられました。

L5：すすめられました。

【事例2】：

M3：はたらかな、はたらかな什么(なに)？

H4：有没有しまう(「しまう」はない)？后面有没有と思う(そのあと「と思う」はない)？

M3：不知道(分らない)。下面那句是・・・(次は・・・)

【事例3】：

M20：どこに行くかなかなか決めません、是「決めません」吗(「決めません」でいい)？

L1：应该是(そうだと思う)。

表2に8回のタスクにわたって両群が産出したLREsの数と3タイプの結果の数をまとめた。

表2 群別のLREsの数とその結果

対象項目 (テキスト中の出現回数)	群別	LREs 数	LREsの結果		
			正確解決	未解決	不正確解決
受け身表現(12)	MH	46	46	0	0
	ML	45	42	3	0
可能表現(9)	MH	32	26	3	3
	ML	32	24	6	2
てくれる(12)	MH	43	41	1	1
	ML	48	46	0	2
てしまう(9)	MH	30	28	2	0
	ML	30	28	2	0
格助詞後の「は」(9)	MH	8	8	0	0
	ML	7	7	0	0
連体節の主格「が」(5)	MH	3	1	1	1
	ML	3	2	1	0
連用節の主格「が」(8)	MH	4	4	0	0
	ML	3	3	0	0

各項目のLREsの数においては、両群の間にあまり差はなかった。また、両群に共通して、「受け身表現」、「可能表現」、「てくれる」、「てしまう」に関するLREsが多かったのに対して、格助詞後の「は」、連体節及び連用節の主格「が」関連のLREsが非常に少なかった。しかし、

これは、この3項目において、問題がなかったというわけではない。次の例のように、実際、対話中には「は」と「が」を省略したり、「が」であるべきところに、「は」を使ったりしたエラーが多く生じていたが、ペアのいずれもがその問題に気がつかず、LREsにならなかったものである。

例1：こちらで（→では）情報が少ない。

例2：私は（→が）日本へ日本語勉強に行くことについて、先生はどう考えになりますか。

表2が示すように、LREsの結果においても、全般的に両群の間にあまり差はなく、両群に共通して、大部分の言語問題が正確に解決できた。以上の結果から、パートナーの習熟度の高低に関わらず、対象項目に関するLREsの数及び解決結果に目立った違いはないと言える。それでは、なぜ、ML-MはMH-Mに比べ、よりよい習得成果を遂げたのだろうか。これを明らかにするために、協力的対話におけるMの役割についてより詳細に見ることとする。

5.3 MH-MとML-Mは協力的対話における役割においてどのような違いがあるのか。

Mの役割を明らかにするために、まず、学習者同士がどのようなLREsを産出したかを見ることにする。今回確認したLREsを大きく分けると、2タイプになる。1つは、L2産出において確実に問題が生じたため、自分或いはパートナーがその問題を解決しようとしたもので、これを問題生起-解決タイプとする。このタイプのLREsには、①エラーと修正、②不完全発話と補足、③質問と回答、④母語（中国語）代用と日本語への言い直しといったものがある。このうち、エラーと修正が最も多く、問題生起-解決タイプの31%~65%を占めている。もう1つのタイプは確実な問題発生ではなく、ペアメンバーが言語形式について確認したものであり、確認要求-是認タイプと呼ぶことにする。このタイプのLREsには、2種類ある。1つは、⑤対象項目を正確に産出しても、パートナーにそれでいいかと確認を求め、パートナーがそれを是認したものである。もう1つは、⑥パートナーの産出した正確な対象項目を聞き返し、パートナーはそれを説明したり是認したりしたものである。次にそれぞれのタイプのLREsの事例をあげる。

<問題生起-解決タイプ>

【事例4（①エラーと修正）】：

H3：しかし、この店では、クレジットカードは使えないと、

M3：と言いました。

H3：言われ、言われました。

M3：うん、言われました。

H3：言われました。

事例4で、M3は「いう」の受身表現を使うべきところを「言いました」といった。パートナーのH3がその間違いに気づき、「言われ、言われました」と修正した。それに続き、M3はH3の修正を繰り返した。

【事例5 (②不完全発話と補足)】:

L3:そこで食事をすすめ・・・

M18:食事を勧められました。

L3は「すすめ」まで言って、そのあとの受身表現がすぐには出てこなかった。そこで、M18はそれを「勧められました」と補足して、完全な発話にした。

【事例6 (③質問と回答)】:

L8:プロポーズしました还是什么(それとも)?

M13:プロポーズされました。

L8:プロポーズをされました。プ、ロ、ポーズ、を、され、ました。

M13:没有を(「を」はない)。

L8:プロポーズされました。

この対話では、L8は、とりあえず「プロポーズしました」と産出したが、それが正しいかどうか分からないため、パートナーに質問した。そこで、M13は正しい形式をL8に教えた。L8はそれを繰り返した時に、少し間違いを犯したため、M13はそれを指摘した。最後にL8は正確に受け身表現が産出できた。

【事例7 (④中国語代用と日本語への言い直し)】:

L3:他干吗了?他在我的生日那天求婚了?(彼は何をした?プロポーズ?)

M14:プロポーズ、プロポーズ、プロポーズされました。

L3:プロポーズされました。

L3は、日本語の代わりに中国語で言ったのに対し、M14はそれを日本語に言い直した。それで、L3はM14の助けで、日本語で言いたかったことが正確に言えるようになった。

<確認要求-是認タイプ>

【事例8 (⑤確認と是認)】:

H7:ある家で招待されて、食事をすすめられました。被动吧(受け身表現ね)?

M4:嗯,被动(うん,受け身表現)。

H7:すすめる、勧められました。

H7は、言語形式を産出したあと、メタ言語でM4にそれが正しいかと確認を求めた。M4はそれを是認したあと、H7は、もう一度発話した。

【事例9 (⑥確認と是認)】:

H10:歴史が好きなので、古い建物が見られるところへ行きたいです。

M2:我听得是「ばしよ」(私は「ばしよ」と聞こえたけど)。

H10:ばしよ、見られる場所。

M2:見られる場所?

H10:就能看见,好像(見られるという意味、多分そうだと思う)。

M2：嗯（うん），見られる。

この対話で、H10の「見られる場所」という発話を聞いて、M2は、「見られる」の発音を強調しながら、聞き返した。その応答としてH10は、中国語で「見られる」の意味を説明した。その説明を聞いて、M2は納得して、それを繰り返した。

問題生起一解決タイプと確認要求一是認タイプのLREsの数について、両群別々に確認して、表3にまとめた。両群とも問題生起一解決タイプが圧倒的に多かったが、両群を見比べると、問題生起一解決タイプについては、どの項目においてもMH群に比べ、ML群のほうが多かった。

一方、確認要求一是認タイプ

表3 両群におけるタイプ別のLREsの数

については、MH群のほうがより多かった。この結果から、群によってLREsのタイプが異なる傾向が指摘できるが、では、こうしたLREsの中で、両群のMとそのパートナーはどのような役割を果たしているのだろうか。

2タイプのLREsにおける参加者の役割を表4にまとめた。

対象項目	群別	問題生起一解決	確認要求一是認
受け身	MH	29	17
	ML	34	11
可能	MH	23	9
	ML	29	3
てくれる	MH	36	7
	ML	43	5
てしまう	MH	24	5
	ML	26	4
格助詞後の「は」	MH	6	2
	ML	7	0
連体節の主格「が」	MH	3	0
	ML	3	0
連用節の主格「が」	MH	2	2
	ML	3	0

参加者のうち、特にMの役割に注目したいため、表4中、Mとその数値を太字にした。5.2で問題生起に対する解決の結果を正確解決、未解決と不正確解決に分類したが、そのうちの正確解決を解答提供として、表4に示した。パートナーの問題生起に対して、解答を提供したのがほとんどだったが、中に、Mが自分の犯したエラーを自己修正したこともあったため、それを「解答提供側：件数」欄の（ ）に記述した。また、確認要求と是認は表裏一体だったため、確認要求のデータだけを表4に示した。

両群のMの役割を見比べると、次のことが分かる。問題生起一解決においては、MH-Mは、パートナーのHから解答を受けたことが多かったのに対し、ML-MはパートナーのLに解答を提供したことが多かった。また、確認要求一是認においては、ML-MはMH-Mと比べて、自らが確認要求をする立場に立つことが少なかったことが分かる。このように、パートナーの習熟度の違いにより、MH-MとML-Mの果たした役割が異なっている傾向が見られた。そこで、更に、両群のMの果たした役割について有意な違いがあるかどうかを明らかにするために、関連するLREsを多く産出した「受け身表現」、「可能表現」、「てくれる」及び「てしまう」という4項目に絞り、問題生起、解答提供及び確認要求のそれぞれの件数において、MH-MとML-Mの間に有意差があるかどうかについてt検定を行った。その結果を表5にまとめた。

表5から以下のことが分かる。①問題生起において、MH-Mのほうが有意に多かったのに

対し、解答提供においては、ML-Mのほうが有意に多かった。つまり、問題生起-解決タイプのLREsにおいて、両群のMの役割が逆転しているのである。②確認要求においては、「てくれる」についてのみ、ML-Mのほうが有意に少なかった。つまり、「てくれる」に関しては、ML-MはMH-Mが確認要求をしたのとは違って、主にパートナーのLの確認要求を是認する役割を果たしたのである。

表4 2タイプのLREsにおける参加者の役割

対象項目	群別	問題生起-解決		確認要求-是認	
		問題生起側：件数	解答提供側：件数	確認要求側：件数	是認側：件数
受け身表現	MH	M : 22 H : 7	H : 21 (M : 1) M : 7	M : 6 H : 11	H : 6 M : 11
	ML	M : 5 L : 29	L : 4 (M : 1) M : 29	M : 4 L : 7	L : 4 M : 7
可能表現	MH	M : 18 H : 5	H : 15 M : 3	M : 3 H : 6	H : 3 M : 6
	ML	M : 9 L : 20	L : 4 M : 19	M : 2 L : 1	L : 2 M : 1
てくれる	MH	M : 28 H : 8	H : 28 M : 8	M : 5 H : 2	H : 5 M : 2
	ML	M : 7 L : 36	L : 6 M : 35	M : 0 L : 5	L : 0 M : 5
てしまう	MH	M : 16 H : 9	H : 16 L : 8	M : 3 H : 2	H : 3 M : 2
	ML	M : 7 L : 19	L : 4 (M : 2) M : 18	M : 0 L : 4	L : 0 M : 4
格助詞後の「は」	MH	M : 5 H : 1	H : 5 M : 1	M : 1 H : 1	H : 1 M : 1
	ML	M : 1 L : 6	L : 0 M : 6	M : 0 L : 0	L : 0 M : 0
連体節の主格「が」	MH	M : 2 H : 1	H : 1 M : 0	M : 0 H : 0	H : 0 M : 0
	ML	M : 3 L : 0	L : 0 (M : 2) M : 0	M : 0 L : 0	L : 0 M : 0
連用節の主格「が」	MH	M : 0 H : 2	M : 0 M : 0	H : 2 M : 0	M : 2 H : 0
	ML	M : 3 L : 0	L : 1 (M : 2) M : 0	M : 0 L : 0	L : 0 M : 0

表5 協力的対話におけるMの役割

対象項目	群別	問題生起			解答提供			確認要求		
		平均値	標準偏差	有意差	平均値	標準偏差	有意差	平均値	標準偏差	有意差
受け身表現	MH-M (N=11)	2.00	1.27	**	0.73	1.27	**	0.55	0.69	
	ML-M (N=11)	0.45	0.82		2.73	1.42		0.36	0.67	
可能表現	MH-M (N=11)	1.64	0.92	**	0.27	0.65	**	0.27	0.47	
	ML-M (N=11)	0.82	0.60		2.09	1.04		0.18	0.41	
てくれる	MH-M (N=11)	2.55	1.29	**	0.73	1.19	**	0.45	0.52	**
	ML-M (N=11)	0.64	0.81		3.18	1.40		0.00	0.00	
てしまう	MH-M (N=11)	1.45	0.82	**	0.73	1.10	**	0.27	0.47	
	ML-M (N=11)	0.64	0.51		1.82	1.08		0.00	0.00	

**p<.01

表4と表5に取り上げたのは、参加者が対象項目の産出において自分たちの問題に気づき、その解決を図る時に話題にした LREs だったが、不正確な言語項目を産出して、相互に気づかずに議論しなかったことも当然ある。共同タスク実施中の学習者の発話録音から LREs として取り上げられなかった M のエラー、即ち見逃された M のエラーの数を表6に示す。一般的にエラーが見逃された数は、ML-M のほうが MH-M より多かったことが分かる。これは、パートナーの L が M の犯したエラーを見逃したことが多かったことを示す。一方、表4に示したように、MH-M に生じた問題の多くはパートナーの H に気づかれた。

以上の結果をまとめると、協力的対話においては、全般にわたって、MH-M はパートナーに支援されたことが多かったのに対し、ML-M はパートナーを支援したことが多かった。このように、協力的対話においては、MH-M と ML-M がそれぞれ助けられ役と助け役をしたという異なる傾向が見られたのである。

表6 見逃された M のエラーの数

対象項目	群別	数
受け身	MH-M	4
	ML-M	10
可能	MH-M	7
	ML-M	11
てくれる	MH-M	8
	ML-M	16
てしまう	MH-M	12
	ML-M	15
格助詞後の「は」	MH-M	33
	ML-M	39
連体節の主格「が」	MH-M	16
	ML-M	15
連用節の主格「が」	MH-M	32
	ML-M	34

6. 考察

6.1 パートナーの習熟度の違いが学習効果に及ぼす影響

パートナーの習熟度が異なる M の習得効果において、事前事後テストの成績により以下のことが明らかになった。①成績が伸びた項目は、ML-M が 6 項目だったのに対し、MH-M はそのうちの 4 項目だった。②成績の伸び率においては、「てくれる」と連体節の主格「が」について、ML-M のほうが有意に高かった。これらの結果から、習熟度のより高いパートナーからだけではなく、習熟度のより低いパートナーとの協力的対話からもより一層受益することが確認された。これは、Watanabe & Swain (2007) の知見と一致するが、Watanabe & Swain (2007) における少数の事例とは異なり、44 名の対象者による 8 週間にわたる調査により、本研究は、習熟度のより低い仲間との協力的対話からは学べないどころか、より多くが学べることを実証することができた。

Johnson & Johnson (1989: 57) は、共同学習に関する研究レビューで、学習者が協働学習の活動の中で知識の説明にかけた時間は学習効果と高い相関があると主張しているが、ML-M が主として L の問題を解決する役割を果たすことを通してから受益したことは、Johnson & Johnson の主張を裏付けたと言えよう。ML-M は、L の対象項目にかかわるエラーを修正したり、不完全な発話を補足したり、質問に回答したり、母語による発話を日本語に言い直したりすることを通じて、自分の知識を強化したり、洗練したりすることができたと推測される。このことは、特に、「てくれる」において、ML-M が MH-M に比べ、成績の伸び率が有意に高かったことによっても裏付けられる。すべての項目の中で、ML 群が産出した「てくれる」関連の

LREsの数は48件と最も多く（表2参照）、そのうち、MはLの問題生起に35件と最も多くの解答を提供した（表4参照）。また、確認要求-是認においても、ほかの項目と違い、ML-MはMH-Mに比べ、確認の頻度が有意に少なく（表5参照）、主にパートナーの問題を解決する役割を果たしたことが分かる。このように、ML-Mは主にパートナーの問題を解決する役割を果たすことを通して、より一層受益したものと考えられる。

また、連体節及び連用節の主格「が」においても、ML-MはMH-Mより有意に成績が良かったことが確認されたが、この2つの項目に関連するLREsは、両群とも3つか4つしか産出しなかった（表2参照）。このことは、LREs以外の要因が成績の違いをもたらした可能性を示唆する。以下では、この2項目に関して、両群のMが産出した正確な発話数と不正確な発話数の両方から見ていくことにする。連体節の主格「が」に関しては、MH群は合計44件産出し、うち、MH-Mの正確な発話数は11件、不正確な発話数は18件だった。一方、ML群は合計42件産出し、うち、ML-Mの正確な発話数と不正確な発話数は18件ずつだった。つまり、不正確な発話数においては、両群のMは同じだったが、正確な発話数においてML-MはMH-Mより多かった。また、連用節の主格「が」に関しては、MH群は、合計88件産出し、うち、MH-Mの正確な発話数は21件、不正確な発話数は32件だった。一方、ML群は合計87件産出し、うち、ML-Mの正確な発話数は35件、不正確な発話数は39件だった。つまり、連用節の主格「が」にも連体節の主格「が」と同じ傾向があり、不正確な発話数においては両群のMの間にあまり差がなかったが、正確な発話数においては、ML-MがMH-Mより多かった。これらの結果から、ML-Mの正確な産出がこの2項目の習得に効果を及ぼした可能性が示唆される。5.3で分析したように、ML-Mは協力的対話をリードする役割を果たしたことから、MH-Mと比べて正確発話を多く産出し、そのことがLREsの少なかった項目の習得にも結びついた可能性がある。

外国人学習者にとって、「は」の習得の困難さは周知のとおりである。今回、両群のMとも格助詞後の「は」について、事前と事後の間に有意差が見られなかったことは、このような「は」の使い方の習得困難度を示唆するものと考えられる。格助詞後の「は」に関連するLREsを見ると、他の項目とは違い、メタ言語的な議論をせずに、単に「は」が抜けているパートナーの発話にリキャストを与えるものが目立った。学習者がこの項目の使い方についての明示的な指導を受けていないことは前述したが、明示的な議論が少なかったのは明示的知識の欠如によるものと考えられる。今後は、明示的指導を行った上で、この項目に関連するLREsの数や特徴及びそれらが習得に及ぼす効果を考察することを課題としたい。

6.2 パートナーの習熟度の違いがLREsに及ぼす影響

先行研究では、習熟度が高いペアが低いペアに比べ、より多くのLREsと正確解決数を産出したことが報告されているが（Leeser 2004; Watanabe & Swain 2007; Kim & McDonough 2008）、本研究では、ペアの習熟度の違いは対象項目のLREsの数と結果には目立った影響を及ぼさな

かった。このように先行研究と異なる結果を得たのは、本研究では、広範にわたる LREs を調査した先行研究と違い、タスク用のテキストに高頻度に出現する特定の 7 つの文法項目だけを対象としたことによるものと考えられる。

6.3 パートナーの習熟度の違いが協力的対話における M の役割に及ぼす影響

協力的対話における M の役割の分析により、MH-M はパートナーに支援されたことが多かったのに対し、ML-M はパートナーを支援したことが多かったことを明らかにした。この結果から、ペアワークにおける役割はパートナーの熟達度に影響を受けることが示唆される。

本研究の参加者は、1 年ほどの間一緒に日本語を学習していて、お互いの日本語レベルを知っているため、パートナーの習熟度によって、自分の役割を調整した可能性がある。相対的に習熟度の高い学習者は、ペアワークの進行に対してより強い責任感を持ち、パートナーの発話をモニタリングしていたと推測される。Ohta (2001: 77-79) は、インタラクションにおける学習者同士の支援について、選択的注意、ワーキングメモリの制約といった認知理論を援用して、次のように解釈している。L2 を口頭産出するには、様々な音韻、語彙、統語問題を解決するために、多くの注意リソースを要する。まだ熟達度が低い学習者にとって、それらの問題を瞬時に解決する資源容量を十分持っていない可能性が高い。しかし、聞いているパートナーにとっては、産出の負担がないため、聞こえてくる発話の適切さを分析したり、また次に何が来るかを推定したりすることが可能である。つまり、聞いているパートナーは、話し手に協力する注意資源を十分持っていることから、自分ではまだ自動的に産出できない言語項目についても、パートナーに援助を提供することが可能である。

7. 終わりに

本研究により、教える側の学習者も教えられる側の学習者も仲間との協力的対話から学習の機会を得ており、対象項目の習得を促進したことを明らかにした。協力的対話によって、学習者同士が自分たちの言語問題に気づき、また協力して問題の解決に努力した。そのような努力の過程で、新しい知識を構築したり、既存知識を強化したり、洗練したりして、有意な習得効果を遂げたと考えられる。本研究の結果は、協力的対話が言語使用に媒介される言語学習だという Swain (2000) の主張を改めて実証したと言える。

また、2 タイプのペアにおける M の協力的対話における役割の分析によって、次のことが分かった。M は、自分より習熟度の高い仲間とペアを組んだ場合、仲間にエラーを指摘されたり、教えられたりすることが多かったのに対し、自分より習熟度の低い仲間とペアを組んだ場合、仲間にフィードバックを与えたり、教えたりすることが多かった。また、M は習熟度の低い仲間を援助することから、より一層受益することも明らかになった。言い換えれば、学習者同士のインタラクションの中で、習熟度のより低い仲間もパートナーの学習に貢献することができるのである。これは習熟度の異なる学習者のペアワークの有効性に疑問を持つ

中国の教師や学習者に対し、確かな反証を示すことができたと言える。

本研究は、M に焦点を当てて調査を行ったが、社会文化理論に基づいて言えば、学習者同士のインタラクションは互惠的である。今後、このような協力的対話がHとLの学習に及ぼす効果も明らかにする必要がある。また、インタラクションの中で、学習者の役割は必ずしも固定しておらず、習熟度のより低い学習者もパートナーを支援することがあると Ohta (1995, 2001) が指摘している。今後、習熟度のより低い仲間がどのように習熟度のより高い仲間に協力を提供するかも明らかにしたい。なお、本研究では、対象項目に関する LREs のコーディングは筆者一人で行った。今後、複数の評定者に判定してもらうことで、より精緻な結果を出したいと考えている。

注

- ¹ ディクトグロス (dictogloss) : 教師或いは研究者が一つの短いテキストを普通のスピードで学習者に2、3回読みあげ、そのあと、ペア或いは小グループでそのテキストを再構築させるタスクである。ディクトグロスは、学習者の意識を意味生成に向けながら言語の文法的処理を行わせる好適な手段だと指摘されている。(Kowal & Swain 1994 : 84)。
- ² SPOT (Simple Performance-Oriented Test) : 自然な速度の音声テープを聞きながら、解答用紙に書かれた同じ文を目で追っていき、文中の()に聞こえた音(ひらがな1字)を書き込ませるテスト法である。学習者の総合的レベルを分けるのに有効なテスト法だと主張されている(小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 1996)。
- ³ 便宜上、MH群のMをM1~M11、ML群のMをM12~M22とし、また、H11名とL11名もそれぞれ、H1~H11、L1~L11とする。

参考文献

- (1) 蔡全胜 (2006) 「中国の日本語教育における諸問題についての考察」『日語教学与教材创新研究—日語专业基础课程综合研究』曹大峰主编、高等教育出版社、37-47.
- (2) 小林典子・フォード丹羽順子・山元啓史 (1996) 「日本語能力の新しい測定法『SPOT』」『世界の日本語教育』6号、201-218.
- (3) Adam, R. (2007) Do second language learners benefit from interacting with each other? In Mackey, A. (ed.) *Conversational Interaction in Second Language Acquisition*, Oxford, 29-51.
- (4) Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989) *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- (5) Kim, Y. (2008) The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(1), 114-130.

- (6) Kim, Y. & McDonough, K. (2008) The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211-234.
- (7) Kowal, M. & Swain, M. (1994) Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
- (8) LaPierre, D. (1994) Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning. Unpublished master's thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada.
- (9) Leeser, M. (2004) Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-82.
- (10) Ohta, A. (2001) *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (11) Swain, M. (1998) Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge, 64-81.
- (12) Swain, M. (2000) The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- (13) Swain, M. & Lapkin, S. (1998) Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-338.
- (14) Watanabe, Y. & Swain, M. (2007) Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 1-22.