

学習者は他者の誤用を訂正するか

—会話授業での学習者同士のやりとりから—

若井誠二（カーロリ・ガーシュパール大学）
szeidzsi@yahoo.co.jp

【要約】

会話の授業における学習者同士の相互誤用訂正について調べた。結果、誤用訂正はほとんど行われず、自分の知りたい情報を相手から引き出したり、議論発生のきっかけとなる働きかけが行われていることがわかった。また、学習が進むにつれ、この働きかけがより直接的になり、一方で課題遂行の妨げにならぬよう配慮がなされるようになっていた。

1. 教室における「価値としての複言語主義」に対するアプローチ

複言語主義は「能力としての複言語主義」と「価値としての複言語主義」という二重性を持つ(Beacco&Byram 2007)。「能力としての複言語主義」とは、コミュニケーションの目的のために複数の言語を使い、異文化間の交流にも参加できる市民を目指すものである(CEFR 8.1.)。一方「価値としての複言語主義」とは複数言語を学ぶことで言語的寛容を市民が身につけ、民族主義を打破する姿勢や態度を身に付けることを目指すものである(CEFR 6.1.3.3)。価値としての複言語能力向上を目指す一般的なアプローチは、目標言語文化との比較より自文化を内省させるというものである(例えばLázár他2007、詳しくは松浦依子、宮崎玲子、福島青史2012)。しかし筆者は言語や文化を個人の差と捉えた上で「他者を自らの人的リソース¹に組み込むことは得であり、それ故に(言語・文化の違う)他者と折り合うことが重要である。」ことを学ばせるというアプローチを取っている(若井2010)²。このためまずは課題達成という縛りをかけてクラスを組織化し、学習方法は学習者に一任するというReeve, Deci, & Ryan (2004)の対組織の自律支援的環境づくりを行っている。そして、学習者同士の会話の質を「相手を自らの人的リソースに組み込んでいるか」の指標としている(若井2012-1)。これまでの実践結果(若井2009, 2010, 2011, 2012-2)より、学習者が相手と折り合ってこれを自らの人的リソースに組み込もうとするとき、①学習者同士の会話が「考え(知識)や経験をお互いに説明試合交流する、納得するまで会話しようとする経験交換ケース(川合・西川2003)」となり、②人的リソースの対象がクラス全体に広がり、③相手を学習に巻き込む声かけが起きる、ことなどがわかっている。本論は、上記アプローチを取った会話授業において学習者がどのような他者(学習者間)訂正を行うのかを明かにするのが目的である。

¹分かつ持たれた知能(中原・長岡2009)への組み込みでもよい。

²同アプローチを取る背景には「相手は必ずしも目標言語母語話者ではない」「母語話者間にも言語的・文化的差異がある。」「ハンガリーは相手の国籍・民族を問わず他者を信頼できないという社会的問題を抱えている(若井2010)」がある。

2. 2011/2012 年度後期会話 IV における学習者間訂正の可能性

今回、筆者が担当した「会話 IV」の基本データは以下の通りである。

表 1. クラス概要

科目名	: 会話 IV
担当クラス	: 履修人数の関係で 3 つに分けられたクラスの 1 つ ³
学習期間	: 2012 年 2～4 月 (週 1 回 90 分。全 10 回。1 回は試験のため授業数は 9 回)
履修者	: 主専攻 1 年生 (日本語既習者として入学した者) 3 名 主専攻 2～3 年生 (日本語初心者で入学した者) 7 名 副専攻 3 年生 2 名
レベル	: 日本語能力試験 N3～5
目的	: ①調査の目的や方法、そしてグラフの形で示したデータ分析の結果について、聞き手が理解できるように説明ができる。 ②発表者の発表内容について議論ができる。
使用教科書	: 『トピックによる日本語総合演習 中級前期』『同 中級後期』スリーエーネットワーク
テスト	: 3 人 1 組で「司会者」「発表者」「質問者」に別れての講演形式。 ①教科書にあるグラフの説明 ②自らが調べた、あるいは自らがデータを集めた調査内容について説明

本調査のデータ収集に先立ち、筆者は 2011/2012 年度後期開始時に全ての担当クラスにおいてビリーフス調査⁴と他者からの誤用訂正に関する意識調査を行った。結果、学生は以下の 6 つのタイプに分類された。

表 2. ビリーフス (メタファー) 調査による教師・学習者像のタイプ

タイプ	教師 (例)	学習者 (例)
1	環境整備 (プレイランドの管理人/EU)	(子供/EU 加盟国)
2	知識 (シェフ/庭師)	(客/種)
3	舞台監督・指揮者	役者・演奏家
4	師匠・先輩・親	弟子・後輩・子
5	アイドル	ファン
6	運転手・操縦士	乗客

³ 3 つのクラスのうち、1 クラスを筆者が、2 クラスを別の母語話者教員が担当した。目的、使用教科書、テストは 3 つのクラスとも同じであった。

⁴ 若井・岩澤 (2004)、宮崎・坂上 (2009) を元にした質問、および若井 (2004) を元にしたメタファー表への記入及び記入したメタファーに関するコメント等

また、タイプごとに同級生の前で日本語を話すことや他者からの誤用訂正に対する意識の違いがあることも分かった。

表3. 教師像のタイプと他者誤用訂正に対する気持ち

タイプ	教師	A	B	a	b	c	d	e
1	環境整備	◎	×	●	●		●	
2	知識	×	○	●	●	●		●
3	舞台監督・指揮者	△	△	●		●		●
4	師匠・先輩・親	○	△	●			●	
5	アイドル	◎	◎	●				
6	運転手・操縦士	○	×	●		●		●

・A、B は下の考えに対する同意者の割合が 100%の場合「◎」、50%以上「○」、50%未満「△」、0%「×」とした。

A: クラスメートの前で日本語を話しても恥ずかしくない。

B: 教師の指示通りに学習するのがよい。

・a,b,c,d,e は、「他者から誤用を訂正されたとき、いつイライラするか。」という質問に対する自由記述をタイプ化したもので、同タイプの回答があった場合「●」とした。

a: (学習のためだと思い) イライラしない。/イライラするが自分のためだと理解する

b: 友人関係があればイライラしない。

c: 周りにたくさん人がいるときに誤用訂正されるとイライラする。

d: 傷つけられたり、責められたり感じるとイライラする。

e: 会話の流れを止められるとイライラする。

会話 IV の受講生 12 名はこのうちタイプ 2～5 に属していた。したがって他者と折り合って自分の人的リソースとして組み込む点から、上記の b～e を考慮した誤用訂正が行われると予想した。

3. 結果と考察

2011/2012 年度後期の会話 IV の授業でも例年同様、対組織の自律支援的環境づくりを基本方略とした。具体的には①コース全体及び各々の授業での達成目標そして試験における評価基準を明確に提示し、②クラス全員がこの目標を達成することを求め、③具体的な練習方法は学生に任せた。そして毎回 90 分の授業のうち 60 分以上は必ず自由練習時間にあてた。自由練習は課題の性格から 3 人 1 組で行われることが多かったが、基本的にグループピングも学習者たちに任せた。各授業は IC レコーダー 2～4 台により録音した。今回はコース初期の 2・3 回目の授業（以下、「初期」とする）、及び

試験前の8・9回目の授業（以下、「末期」とする）における学生同士の会話から、誤用訂正に関する部分を選び、その分析を行った。

3-1. 授業での訂正

どの授業においても、かなりの量の学習者同士のやりとりがあったが、初期では学習者がクラスメートの話す日本語を訂正した例は8例にとどまった。このうちの7例は資料を読む部分などのいわゆる台詞部分であり、台詞以外での訂正例は1例しかなかった。そして台詞部分の訂正のうち1例では「～じゃない？」と質問する形での訂正が図られていた（プロトコル1）。また唯一台詞以外でおきた訂正は相手の少し強い反応があったため、訂正者がすぐ話題をそらしていた（プロトコル2）。

プロトコル1（台詞部分の訂正「～じゃない？」：初期）

A：安全性の割合は4.5%です。これはとても面白いです。

B：こと nem?

じゃない？

A：面白いことだと思います。

プロトコル2（台詞以外での訂正：初期）

A：読み取れます。hat...mm...Hogyan olvassuk

ええと、どう読めばいいの？

B：Az お年玉（お年玉の説明をハンガリー語で説明）

A：3番多い、お年玉をおくるもの、ことです。igy ertemes.

これで通じるよね。

B：お年玉をおくる人・・・

（「お年玉をおくること」と「お年玉をおくる人」の違いを説明）

A：nem ugyanaz?

同じじゃないの？

B：Ez nászajándék lenne?

これって結婚式のお祝いって意味だよね？

一方、末期では学習者がクラスメートの話す日本語を訂正する例が13例あった。しかし、このうち7例は同じ学生に対するものであった。そして7例すべてが台詞部分であった。この学生は末期までほとんど授業活動に参加しておらず試験内容についても把握していなかった。このため周りの学生が限られた時間での学習量を確保するため議論をせず訂正することで先に進もうとしていたと思われる。また、残りの6例についても全てが台詞部分であった。このように初期・末期のいずれにおいても相互訂正があまり行われていないことがわかった。

3-2. 訂正の替わりとなるもの

授業で訂正の替わりに見られたのが自分の知りたい情報を相手から引き出したり、議論発生のきつ

かけとなる働きかけであった。これらには以下のようなものがあった。

表4. 学生からの働きかけの種類

①モニタリング	日本語で行われる発話の合間に入るハンガリー語のつぶやき。自らの間違いを訂正したり、思考過程を表したり、自信のなさや困難を表す。特に困難さを表すモニタリングが相手からの情報を得やすい雰囲気を作っていた。
②質問	台詞部分を読んだり、自分の意見を話している途中で読めない漢字やわからない語彙などについて質問する。ほとんどの場合ハンガリー語。
③確認	台詞部分を読んだり、自分の意見を話している途中で自信がない部分について相手に確認を求める。ほとんどの場合ハンガリー語。
④途中でつまる	台詞部分を読んだり、グラフについて説明している際につまる。これが相手からの情報提供のきっかけとなっていた。
⑤途中でハンガリー語になる	グラフについて説明したり自分の意見を話している途中でいきなりハンガリー語となる。ハンガリー語で言った後に、すぐ同じ言葉を日本語で言う場合とそうでない場合がある。特に後者が相手からの情報提供のきっかけとなっていた。

プロトコル3 (途中でハンガリー語になる + モニタリング: 初期)

B: 中国に観光名所がいっぱいあります。例えば万里のちょうじょう。一番人気です。ezert それから、**nem tudom ezert hogy van**
だから 「だから」を何て言うかわからない
A: だから
B: だから中国や観光への観光客がたくさんあります。

プロトコル4 (つまった相手に情報提供: 初期)

A: ハンガリーでは・・・
B: Nekem fomalmam sincs
何て言えばいいか全然わからない
A: ハンガリーにおせいぼをあげることはありませんから、**igy nem jo.**
これじゃ駄目だ
ハンガリーにはおせいぼはありません。クリスマスがあります。そのときハンガリー人は (つまる)
B: **Drága ajándékokat vásárol**
値段が高いプレゼントを買う
A: 高いプレゼントを de nem magas, 物価が高いプレゼントを
でも「高さが高い」じゃない
A: 先生 sokat költenek?

たくさんお金を使う？

教：～にたくさんお金を使う。

A：ハンガリー人はクリスマスにたくさんお金を使う。例えば・・・

プロトコル5（質問：末期）

A：どうしてフランクフルトに住宅価格は magas 高い。

高い

C：フランクフルトはドイツの町ですよ。

A：はい

C：Mondjuk, azért, tottémóきれいな町です。

ええと、それで

A：És pénz. Németországban jótkeres.

そしてお金。ドイツでは収入が多いよ。

C：Ja tényleg. そしてドイツ人の平均給与は高い legyen mondjuk

ああ、そうだね。

まあ、言ってみれば

mindig たかい。たかいですから、mondjuk ók szóval とても

いつも

だから、彼らは言ってみれば

金持ちで mondjuk luxus..**azt hogy van?**

ええと、豪華なって何て言うんだっけ

B：Mindjar megnezem.（辞書を見る）ラグジャリー

すぐ見るよ。

A：ぜいたく。Szerintem zeíták

私は・・・と思う

C：ぜいたくな住宅を買います。

3-3. 初期と末期の違い

モニタリングを含むこれら発話者側からの働きかけは初期・末期のいずれにおいても多数発生した。しかしモニタリングに関しては、質の面での変化が見られた。

表5. 学生からの働きかけの変化

	モニタリング	質問	確認	詰まる	ハンガリー語
初期	57	22	7	8	12
末期	25	34	11	7	3

(モニタリングの質の変化)

初期では57例中25例が困難さを表すものであった。しかし末期では困難さを表すものは25例中5例のみに留まった。最も多かったのは自身の発話に対するモニタリングであった(11例)。

この背景には練習を重ねることで困難さが減少したこと、あるいはわからないことをすぐ回り

に聞くことができる関係が築けてきたことが考えられる。この他、末期では課題遂行中になるべく流れが切れなような工夫もなされていた。例えば初期では議論が17例発生したが、それらの全てが課題遂行中の発話者側からの働きかけにより発生したものであった。そしてその内3例については10分以上議論していた。一方、末期では議論自体は32例と初期の倍発生していたが、これらのほとんどが課題前もしくは後に行われていた。また課題中に発生したもの（8例）についても3分を超えるものは1例しかなかった。

上記の発話者からの働きかけの他に、初期・末期のいずれにおいても課題に参加している学習者が別の学習者に声をかける「声かけ」の例が見られた。この声かけは①課題から外れた者を活動に引き戻すもの、②目的達成に向けた活動の修正を呼びかけるもの、③ハンガリー語でのやり取りを日本語に戻すもの、（例えば「今のハンガリー語のやりとりを日本語でもう1度言ってみよう。」等）であった。これらは初期・末期のいずれにも見られ、いずれの時期にも特に①と③の割合が目立ったが、声かけの数自体は初期では8例だったのに対し、末期では18例とその数が増え、特に活動の修正に関するもの割合が増えた。また末期では授業だけでは足りないので授業外でも練習しようという呼びかけや、別のグループの課題遂行に対しての声かけも見られた。

表6. 声かけの機能

「声かけ」の機能	初期	末期
活動への引き戻し	4	6
活動の修正	3	8
ハンガリー語から日本語へ	1	2
授業外での練習の呼びかけ		1
他グループの活動修正		1

4. 今後の課題

コース前の調査より、学習者同士の訂正は以下の点を考慮して行われると予想をした。

- ・友人関係があればイライラしない。
- ・周りにたくさん人がいるときに誤用訂正されるとイライラする。
- ・傷つけられたり、責められたりと感じるとイライラする。
- ・会話の流れを止められるとイライラする

しかし、実際の学習者同士のやりとりを調べると、訂正ではなく相手から情報を得るための働きかけをすることで上記の点をクリアしていることがわかった。

表 7. 学生による他者否定回避の方法

学習者が気にしていた点	解決方法
友人関係があればイライラしない。	友人関係と言えるかどうか定かではないが、議論を重ねることにより、同じ学習目標を達成するチームメンバーという意識が生まれた。初期に比べ末期では学習目標達成のための活動修正の声かけが増えたことからことからもこれを読み取れる。
周りにたくさん人がいるときに誤用訂正されるとイライラする。	グループを構成するメンバーは授業により流動的であったが、活動自体は2～4名の少人数で行っていた。
傷つけられたり、責められたりと感じるとイライラする。	発話者がモニタリングにより「困難さ」を周りに可視化した。また同様に発話者が周りに質問したり、確認を求めたりした。これら発話者側の働きかけにより、他者から責められることなく課題達成のための「サポート」が得られていた。
会話の流れを止められるとイライラする	基本的に発話者側がサインを出さない限り、周りは情報提供を行わなかった。同じように、発話が途中でハンガリー語になっても、発話者自身がすぐそれを日本語で言い直す場合、同じタイミングで他者が情報提供をすることもなかった。

なお、発話者から発生されるサインはほとんどがハンガリー語によるものであった。会話の授業においてメタレベルでのやり取りも目標言語で行うことを期待するのであればこの点は問題と言える。今回の調査では「声かけ」を通じてハンガリー語で行ったやりとりを日本語でやり直そうという動きが見えたが、学習者の日本語能力とメタレベルでのやりとりの使用言語の関係については今後更に調査を進めて行きたい。

参考文献

川合千尋・西川純 (2003) 「小集団における話し合いの実態と、その変容に関する研究」『臨床教科教育学会誌』1号, 15-34.

後藤滋樹・野島久雄 (1993) 「人間社会の情報流通における三段構造の分析」『人工知能学会誌』8(3), 348-356.

中原淳・長岡健 (2009) 『ダイアログ対話する組織』ダイヤモンド社

西川純 (2003) 『「静かに！」を言わない授業』東洋館出版

松浦依子・宮崎玲子・福島青史 (2012) 「異文化間コミュニケーション能力のための教育とその教材化について——ハンガリーの日本語教育教科書『できる』作成を例として」『国際交流基金日本語教育紀要』8号, 87-101.

宮崎玲子・阪上彩子 (2009) 「ハンガリーの大学で学ぶ日本語学習者のビリーフ」『日本・ハンガリー協力

フォーラム事業 ハンガリー日本語教育シンポジウム 2008 論集』, 22-31.

若井誠二 (2004) 「メタファー分析から見る教師のビリーフス」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 16, 53-57.

若井誠二 (2008) 「正義感のあるクラスを目指して 教師の取り組みと日本人セッション授業での学習者の姿」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 20, 34-44.

若井誠二 (2009) 「日本語授業における『学び合い』と他者とのかかわり」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 21, 10-16.

若井誠二 (2010) 「学習者による日本人ゲストの活用」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 22, 84-92.

若井誠二 (2011) 「学習者による日本人ゲストの活用 2」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 23, 59-69.

若井誠二 (2012-1) 「学習者自律・自律学習の捉え直しー他者との関係の調整という視点からー」『リユブリャーナ大学文学部アジア・アフリカ研究学科第2回国際シンポジウム報告論文集』, 66-71.

若井誠二 (2012-2) 「会話授業とは何か (1)」『日本語教育連絡会議論文集』 Vol. 24, 19-27.

若井誠二・岩澤 和宏 (2004) 「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』 14号, 123-140.

Beacco ,J.C., Byram, M. (2007) Guide for the development of language education policies in Europe: Main version (Revised edition). Strasbourg: Council of Europe, 17-18.

Council of Europe (2001) Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. & Peck, C. (eds.) (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence, - A guide for language teachers and teacher educators, European Centre for Modern Languages.

Reeve, J., Deci ,E.L., Ryan ,R.M. (2004) Self-determination theory:A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D.M.McInerney & S.V.Etten (Eds.), Big theories revisited. Greenwich,CO: Information Publishing Press, 31-60.