

協働的な説明構築

——発音ピアモニタリング活動を協働学習たらしめるもの——

房 賢 嬉*

Collaborative Explanation Constructing in Pronunciation Peer Monitoring Activity :

What Supports Collaborative Learning?

BANG Hyeonhee

abstract

In recent years, group study where students collaborate in Japanese language education and advance each other study has been positively received. In order to successfully perform collaborative learning, a teacher needs to offer suitable support to the group. It is necessary to analyze what the group's intention is otherwise group study does not work. In this research, two different groups were analyzed on the basis their pronunciation activities from two point of view, firstly content of utterance and secondly discourse patterns. The result of this analysis is as follows. From the group (following group B) whose activity did not work to the group (following group A) which activity succeeded the main difference was the strategy used. Group A used various kinds and number of strategies than group B. In particular, the numbers of question strategies important for interaction used in group A exceeded about 14 times from group B. Moreover, in group A, it was observed that when a question occurred, group members responded positively giving explanations, and offering information, deepening discussion, and Collaborative explanation constructing new knowledge.

Keywords : collaborative learning, pronunciation, collaborative explanation constructing, peer monitoring activity, discourse patterns

1. はじめに

近年、日本語教育においても、学習者同士がやりとりを通して学びあう協働学習を対象とする研究が多くなされている。協働学習は仲間と学習の過程を共有することによって、理解を深めることや、仲間から知識やストラテジーが学べること、モニタリング効果をさらに高めること、お互いに助け合う社会的関係性の構築、さらに学習への動機づけなどにいい影響があると言われている(池田・館岡, 2007)。発音教育においても発音や発音学習過程を内省するピアモニタリング活動を通して学習者の意識の変容を試みたもの(房, 2004)や、発音に関して学習者同士が独自の基準について話し合うもの(河野・小河原, 2006)などがある。しかし、発音学習における協働学習の研究はまだ少なく、実践方法や手順なども定まっていないのが現状である。協働学習という学習形

キーワード：協働学習、発音、協働的説明構築、ピアモニタリング活動、談話パターン

*平成16年度生 国際日本学専攻

態を用いて現場では様々な活動が実践されてきているが、一つ一つの実践を詳細に観察してみると、協働学習の根幹を成す相互行為がスムーズに展開されているものもあれば達成されていないものもあることが分かる。相互行為がスムーズに展開されている活動とそうでない活動の差はどこにあるだろうか。

学習者が仲間とのやりとりを通して目標言語の発音方法について内省したり知識を調整したりする活動（以下、ピア・モニタリング活動）を実施したが、本研究では、その中で相互行為のあり方が明らかに異なると解釈される2つのグループのやりとりを比較分析し、その違いを検討することにする。

2. 先行研究

本郷（2003）では、学習者同士が話し合いながら言語について気づきを得ることを目標とするディクトコンボという活動を行い、学習者同士が話し合うという相互行為と言語に対する訂正の関連を探ることを研究課題として設定した。そのため、相互行為のあり方が異なっていると担当教師によって解釈された二つのグループを取り上げ、相互行為の特徴とモニタリングの特徴という二つの観点から比較した。

4回のやりとりを談話分析とトピックの数量的分析の手法で分析した結果、やりとりがうまく行くと評価されたグループでは、各参加者がお互いの発話を認めたくて、それらを関連付けながら、話が一つの方向に収束していくように促す談話調整行動が多く見られた。また、発話内容を分析した結果、トピックの総数、即ち誤用訂正に関連する発話内容が多いうえに文脈上の意味の確認が多いことが報告されている。一方、やりとりがうまく行かなかったと評価されたグループでは、関連のない発話が同時に起こることや、同じ内容の発話が繰り返され、調整行動が見られないという傾向があった。また、断片的な言語知識の表明が多く、文脈から離脱しているため、言語形式が具体的な文脈でどのような意味を表すかの追求はできなかったという。

K, Chan (1996) は、活動の種類によって学習効果が異なるかどうかを、科学学習の場合に絞って検討している。生徒にペアを組んで作業するように求め、各ペアを①「問題中心説明群」(条件:仲間とともに知識の不足を認識し、問いを作り出し、説明を構築するように促す)、②「論証群」(条件:自分たちが知っている知識に信念を持ち、それを裏付ける証拠を見出すように促す)、③「知識活性化群」(条件:すでに知っていることを想起するように促す)の3つの条件に割り振った。各群の事前テストと事後テストでの得点を分析した結果、問題中心説明群が他の2つの群より高い得点を示した。

さらに、談話パターンの詳細な分析を通して、活動の仕方が異なる場合、どのように異なる結果が生じるか、そのプロセスの特徴を質的に探った。結果、知識活性化群では、ある意見についての批評や探索がなされず、表面的な同意をすることによってやりとり自体も表面的になっていることがわかった。また、論証群は互いに自分達の主張をしつづけるあまり、互いの協同理解を深めることができなくなっていることが分かった。一方、問題中心説明群では、仲間から出された疑問に対して同意を表明、今度はそれを自分の疑問として言い換えることによって探索が維持され、お互いが質問と説明を繰り返しながら探索を続けるという説明構築的活動が見られた。すなわち困難点の原因を明確にし、互いに説明要求をしたり説明を提供したりする中で、別のアイデアが生まれ、それが更なる問題点の認識と探索を導いたのだという。この結果から協働による学習がもっとも生産的であるのは、「説明構築的」に学習活動を行う場合であったと結論付けている。

これらの研究から、活動の内容や形態こそ異なっているものの、「生産的・活発的な協働学習が行われた活動」にはある共通点のあることが分かる。一つ目は、疑問やアイデアを投げかけたとき、それが仲間にも共通の話題として認められることである。二つ目は、お互いが仲間の疑問やアイデアに対し明確化要求や質問を行いながら説明を要求し、それに応えて説明を提供することを繰り返すことで協働的に説明を構築していく過程が生じていることである。いくら疑問やアイデアが出されても、それを追求することなく、簡単に同意したり、それと関連のない別のアイデアが次々と出されたりしたのでは、問題は解決されず、話し合いも深まらない。

3. 研究目的と研究課題

本稿では、発音ピアモニタリングにおいて相互行為のあり方が一見して異なる2つのグループを比較する。そ

の違いの特徴を検討することにより、発音学習において協働学習の根幹を成す相互行為がうまくいくために何が重要か探ることを目的とする。本郷（2003）では、協働学習の目的が作文の誤用訂正であるため、やりとりの内容は言語形式や語彙、機能、意味に関するものが中心となっていたと考えられる。しかし、本研究での協働学習の目的は、学習者が仲間とのやりとりを通して、自分の発音や発音の方法についての内省をし、発音に関わる知識や技能を再構築することであるため、その過程において学習者が様々なストラテジーを駆使しながらお互いの発音に対する問題の解決に挑戦することである。

そこで本研究では、活動中の相互行為を学習ストラテジーの観点から分析し、その特徴を探る。また、談話パターンを協働的な説明構築⁽¹⁾の観点から質的に分析する。研究課題は次の2点とする。

研究課題1. 両グループのやりとりは、学習ストラテジーの種類と数の観点からどのように異なるか？

研究課題2. 両グループの談話パターンは、どのように異なるか？

4. 研究方法

4.1 対象者

対象クラスは、2003年5月から8月までの日本語中級会話クラスで3人の教師によるチームティーチングで行われた。クラスに参加したのは、韓国人成人日本語学習者15名（女10、男5）で、毎週3～4名がランダムに4つのグループに分かれて活動を行った。本研究の対象者は、2003年6月13日に「有声音と無声音」について活動したグループの4名と6月14日に活動した4名、計8名で年齢は20代から30代である。

表1 対象者のプロフィール

| グループ | 学習者 | 性別 | 職業 | 滞日歴 |
|------|-----|----|-------|--------|
| A | A | 女 | 英語の教師 | 1年2ヶ月 |
| | I | 女 | 会社員 | 2年10ヶ月 |
| | L | 男 | 会社員 | 1年1ヶ月 |
| | Y | 女 | アルバイト | 2ヶ月 |
| B | G | 女 | 会社員 | 3ヶ月 |
| | J | 男 | 会社員 | 1年2ヶ月 |
| | K | 女 | 大学院生 | 1年2ヶ月 |
| | P | 女 | アルバイト | 3ヶ月 |

グループ活動で取り上げる学習項目、グループ成員の数、一緒に参加した教師を統一したグループの中から、担当教師による評価と学習者が書いた当日の活動の振り返りの2つの点で顕著な差が見られた2つのグループを取り上げ分析対象とした。教師により肯定的に評価されたグループ（以下グループA）では、学習者間のやりとりが教師の介入がなくても学習者同士の協力で活発に行われていたのに対し、教師の評価が否定的だったグループ（以下グループB）では、学習者間のやりとりが活動中何度も途切れ、その都度教師が質問をして話題を提供したり、ヒントを与えてやりとりを進めなければ活動が進まなかった。他方、学習者の振り返りで、グループAでは、当日のやり取りから気づいたことが反映され、具体的な指摘がなされていたのに対し、グループBでは、「有声音と無声音の差がまだよく分からない。とにかく日本人の発音を真似してみる」といったもので当日の授業のテーマとあまり関係がなく具体的な指摘に乏しかった。

4.2 ピアモニタリング活動の概要

対象クラスは週1回、2時間の日本語会話クラスで、ピアモニタリング活動には約40分間が当てられた。教師⁽²⁾はグループの話し合いに参加はするが、その関わり方はグループの話し合いが行き詰った時に円滑に行われるように意見を呼びかけたり、ヒントを与えたりする助言者としての役割に限られていた。教師による明示的な発音授業は行わなかった。活動の流れは次の通りである。

(1) 事前活動（家庭での個人学習）

予め発音の教材と付録のモデルテープが配布されている。学習者はそれを使って発音学習日記を書きながら、

課題となっている単語や文章を発音しそれを録音したものを持って教室活動に臨む。

(2) 教室活動 (学習者 3～4 名+教師 1 名によるグループ学習)

日本語または韓国語で、お互いが家庭で学習してきたものに対する評価や発音方法に関する意見交換をする。

4.3 分析データと分析方法

分析データは、2つのグループが有声音と無声音についてやり取りした録音記録(1 回分×約 40 分×2 グループ)である。

分析は Chamot (1999) を援用する。Chamot (1999) は、タスクを効率よく遂行する際にメタ認知が果たす役割を重視し、メタ認知ストラテジーを「プランニング」、「モニタリング」、「問題解決」、「評価」というメタ認知プロセスに従って分類している。ピアモニタリング活動は、各自が学習して気づいたことについて振り返りながら自分たちの問題を解決していく「タスク」として考えることができる。「タスク」が上手に遂行できるということは、言い換えれば、メタ認知プロセスを構成する個々のメタ認知ストラテジーとしての学習ストラテジーが多く使えるということではないだろうか。

表 2 メタ認知モデル (Chamot, 1999)

| プロセス | プロセスを構成する代表的なストラテジー |
|--------|---|
| プランニング | 目標を設定する、背景知識を活性化する、学習を自己管理するなど |
| モニタリング | 焦点を絞る、ルールを見つけ出す、体を動かす、実物を利用するなど |
| 問題解決 | 質問して確かめる、言い換える、情報源を利用する |
| 評価 | 目標の達成度を確認する、理解度をチェックする、ストラテジーを自己評価する、予測や推測を確かめる |

研究課題 1) ピア・モニタリング活動の記録 (音声テープ) の文字化資料を用いて Chamot (1999) によるメタ認知モデルの分類を援用して分析を行う。

研究課題 2) ピア・モニタリング活動の記録 (音声テープ) の文字化資料を用いて、やりとりを協働的な説明構築の観点から分析する。

5. 結果と考察

5.1 学習ストラテジー

ピア・モニタリング活動中の両グループのやりとりから合計 18 種類のストラテジーが抽出された。それらは、モニタリング (①～⑬)、問題解決 (⑭～⑰)、評価 (⑱) に属するストラテジーとして分類された (図 1)⁽³⁾。これらのストラテジーの使用で見られた大きな特徴は、両グループ間で使用数に大きな差が見られたことである。グループ A では 152、グループ B では 31 であり、A グループの方が圧倒的に多かった。

また、ストラテジーのバリエーションにおいても両グループの間に大きな差が見られた。グループ A では 18 種類ものストラテジーが見られたのに対し、グループ B では 9 種類しか見られなかった。

2つのグループのやりとりで見られたストラテジーがどう異なるか具体的な事例を通してみることにする。

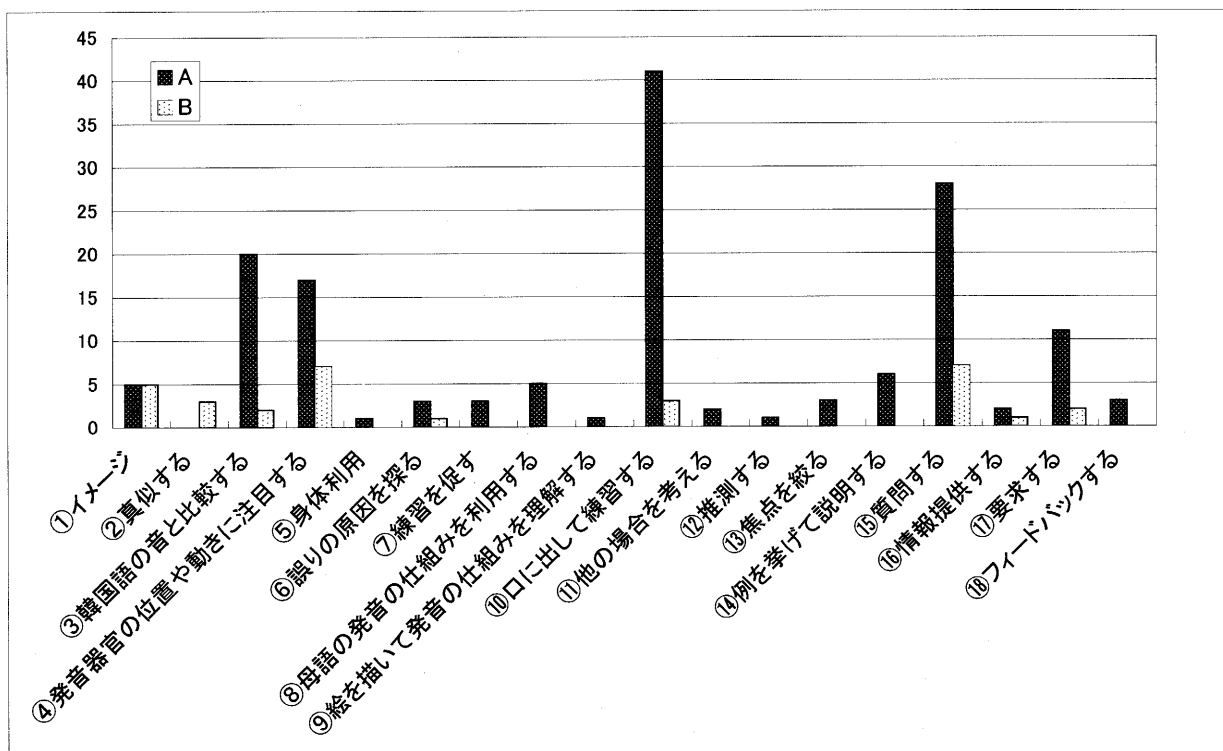
(1) モニタリング

学習者はお互いが持っている発音の問題を解決するために多様なモニタリングを行っている。モニタリングにおいても、全体傾向と同じように、両グループの間にストラテジーの使用数とバリエーションに大きな差が見られた。

A グループには見られた「身体の利用」、「練習を促す」、「母語の発音の仕組みを利用する」、「絵を書いて発音の仕組みを理解する」、「他の場合を考える」、「推測する」、「例を挙げて説明する」といった 9 種類のストラテジー項目が B グループには見られない。

一方、グループ B では 3 回言及されたが、グループ A では 1 回も出なかったストラテジーに「真似する」というストラテジーがある。グループ B で比較的多く使われているのが「真似する」や「イメージ」といったスト

図1 出されたストラテジーの数



ラテジーである。仲間同士のやりとりにおいてただ「真似する」と言われたとき、聞いている人にとっては、どのように真似したのか内容の見当がつかないであろう。例えば、「蜂がブンブン飛んでいるような音を出した」というような発言に比べてみよう。こちらは「真似する」に比べて具体的で話し手の言わんとしていることが分かりやすいと思われる。「イメージ」に関しても同様のことが言える。有声音は「暗いイメージ」、無声音は「明るいイメージ」と説明されても、イメージを共有していない人にとってはどんな音を指しているのか理解しにくい。他方、有声音を出すときの口の様子を説明したり、声帯の振動の度合いを説明したりするとしたら、聞き手はそれぞれ具体的にイメージすることができるであろう。このように「真似」や「イメージ」は、他のストラテジーに比べて具体的でないため、そこからやり取りが広がりやすく、すぐ終わってしまうと考えられる。

実際グループBのやりとり（会話例1）を見ると、学習者Gは「真似する」と言い、それが仲間になかなか共有されないのをみた教師が介入して、真似の方法について説明を要求した。ところがGはそれに対して依然として「真似する」と繰り返すだけであった。仲間の誰もそれを受け取って話題の継続を実現することができず、結局やり取りは広がりを見せないまま、この話題には終止符が打たれた。

【会話例1 -やり取りが単発で終わる（グループBから）】

| | |
|---|----|
| 1T: Gさんは、どのように気をつけて発音しましたか？ | |
| 2G: <u>ただ真似なんですけど。</u> | 真似 |
| 3T: ちょっと考えてみんなに紹介してください。 | |
| 4G: うん、 <u>みんなまねじゃないですか？</u> 外国語は自分の言語じゃないから、そう思うけど。【中略】・・・ <u>結論は真似です。</u> | 真似 |
| 5P: でも、発音うまいです。 | |
| 6G: え？ | |
| 7P: 有声音の発音がうまいです。 | |
| 8G: ありがとうございます。 | |

それに対し、次に示すグループAからとった会話例2では、韓国語と比較するといったより具体的なストラテジーから始まり、それがヒントとなって次から次へと色々なストラテジーを用いながら話を進めていることが分かる。

【会話例 2 - やりとりが広まり、深まる (グループ A から)】

| | |
|---|----------------------------|
| 1A: ... 한국식으로 말하면 【韓国式で言う】、「센젠 /senjen/」 이렇게 되잖아요 【こうなるでしょう】 「센젠 /senjen/」 じゃなくて、せんぜん、せんぜん | 韓国語と比較 |
| 2L: 誰かちょっと区別して発音してみてください。韓国式と日本式と <中略> (日本語の発音と韓国語の発音の比較を行っている) | 要求 比較 |
| 45A: 先にも説明したことあるんですけど、せんぜん、せんぜん、ぜん、ぜん、ちょっと短い感じ、韓国式は、日本式は、ちょっと 이렇게 【こう】 引く、호흡기 【声帯】 とか音をちょっとひくいて 【引いて】 出す。 | 口に出して練習 イメージ 発音器官の動き |
| 46L: 韓国式より、日本式に発音する場合、舌が前の歯に近く <中略> | に注目 比較 |
| 51Y: 絵になんか。 < A が絵を描きながら、説明 > | 要求 絵を利用 |

A グループでは、発音の仕組みを説明するために口に出して練習したり、相手が提示した発音方法を試すために練習したりする場面が多く見られ、「口に出して練習する」という項目が B グループより遥かに多い。これは A グループでモニタリングが活発に行われていたことを反映していると考えられる。

(2) 問題解決

問題解決のプロセスに関わるストラテジーの使用数は、グループ A と B の違いをさらに際立たせる。グループ A では、やりとりの中で仲間に適切な質問をすること (⑮)、情報提供をしてやりとりを豊かにすること (⑯) や、説明やアドバイスを要求すること (⑰) が見られた。

特に質問は、表 3 にみられるように、学習者の質問の総数でみると、A グループは B グループの約 4 倍である。次に、質問の具体的な内容でみてみよう。「発言を促す質問」とは、'A さんはどうですかのようにグループメンバーに発言を促す質問である。次の「ヒントや方向性提示の質問」は、グループ A の方が多い。この質問は、例えば、'有声音を発音する時、口の中はどのようなか?' や、'のど (声帯) はどんな感じか?' など、発音の方法を模索するための具体的なヒントやこれから話を展開していくための材料になるものである。

次に、「確認の質問」においても両グループには差が見られる。「確認の質問」とは、仲間の発言が分かりにくい場合、理解のために確認したり、自分の理解や聞いたことが正しいかどうか確認したりする質問である。グループ A の方は、学習者が意見をだしたとき、それに対して仲間が積極的に確認するのに対し、グループ B ではそういった確認に消極的であることが分かる。つまり、仲間の意見に対して食いつきが見られず、意見が出てそれが議論の対象とされることなく流れていっていた可能性を表している。

表 3 グループ A、B の質問の回数と種類

| 質問の種類 | グループ A | グループ B |
|-----------|--------|--------|
| 発言を促す | 0 | 2 |
| 確認 | 15 | 3 |
| ヒントや方向性提示 | 8 | 1 |
| 明確化の要求 | 5 | 1 |
| 合計 | 28 | 7 |

問題解決のプロセスの中では、適切な質問や要求によって説明が起こり、問題点が明確になり、解決に向けてやりとりが発展する可能性が大きい。グループ A で問題解決のメタ認知プロセスを構成するストラテジーが B グループより多く見られたということは、A グループでは B グループに比して問題解決に向けてのやりとりがより活発に行われていたことを反映しているといえる。

(3) 評価

A グループではお互いに発音方法を出し合い、それを自主的に練習してチェックしたり、フィードバックしあったりする過程が見られたが、B グループにはそうした過程は見られなかった。

5.2 談話パターン

2つのグループの談話パターンを分析した結果、Aグループでは学習者同士が協働的に説明構築を行っているのに対し、Bグループでは議論が深まらずに単発的に終わるパターンが多かった。詳しく見てみよう。

5.2.1 グループA

グループAでは、頻繁に疑問やアイデアを提示し、それについてお互い質問や説明を行っていた。つまり、協働的に説明構築をしながら自由な探索活動を行っていたといえる。また、議論が深まるにつれ韓国語へと頻繁にコードスイッチングが行われていた。⁽⁴⁾

会話例3は、韓国の標準語と有声音の発声の仕方が似ているというLのアイデアから始まる。

【会話例3 - やりとりが広まり、深まる (グループAから)】

50L: 지금 생각났는데요, 혹시 한국에서 출신이 어디세요?

【今思い出しましたが、韓国で出身はどこですか?】

51T: 서울이요. 【ソウルです】

→ 52L: 서울에서 일반지방하고 다르게, 숫자셀때 약간 무게감을 준다구요. 아세요? 그거? 사백원, 사천원. 그런게 있잖아요. 저는 서울 출신이 아니라서 모르는데 들어보면 알거든요. 【ソウルの言い方は他の地方の方言と違うけど、数字を読むとき、少し重さをかけるのを知っていますか? 4百ウォン、4千ウォン。そのような場合ですね、僕はソウル出身じゃないから分からないですけど、聞いたら分かるんですよ】

→ 53Y: 그래요? 【そうですか?】

→ 54L: 일이삼사오륙칠팔할때 백원 이백원 삼백원 사백원 약간 내려갔다 올라오는 그런 느낌이 있는데, 한국 말로 이것을 덴도우를 이렇게 써보면, 그냥 이걸 한글 읽으면, 가볍다구요. 무게감없이. 「덴도우」근데, 일본어로 읽으면, 약간 좀 뭐라고 할까, 「でんどう」「でんどう」

【12345678を言うとき、百ウォン、二百ウォン、三百ウォン、四百ウォン、少し下がって上がる感じがするけど、韓国語でこれを「덴도우/dendou/」を書いて、韓国語で読むと軽いですよ。重さがなくて。「덴도우/dendou/」。でも、日本語で読むと、ちょっと少し、なんと言うか「でんどう」「でんどう」】

→ 55A: あ、ちょっと重い感じ

56L: 더, 더 울리는, 무게감이 실리고, 【もっと、もっと振動する、重さがかかる感じ】

57A: 아, 울리는 【あ、振動する】

58L: 음, 그런 느낌. 【うん、そんな感じ】

59A: 울리는 【振動する】

学習者Lは家庭で個人学習をしているとき、有声音の発音の仕組みが韓国標準語の数字の読み方と似ていることに気づいた。そこで、そうした気づきがあったかどうかを教師や他の学習者に聞いている(52L)。それに興味を示した学習者Yがその発言に返答をすることによって、共通の話題としてグループに認知されることになる(53Y)。Lがさらに詳しい説明を加えることによって議論は発展し、韓国語で表記したものを発音したときと日本語の有声音は発音が違うことについて述べている(54L)。それを受けてAは、言い換えをしながらLの意見を支持する(55A)。その後、AとLは自分たちの意見をしばらく共有する(55～59)。声帯を重く感じることと声帯を振動させることの関連性について探索はしているが、まだ具体的な説明構築までは至っていない。さらに続いて女の人は声帯が振動しないのではないかという新しい質問によって新しいやりとりがスタートしている(69L)。

【会話例4 - やりとりが広まり、深まる (グループAから)】

69L: 여자들은 잘 안 울리지 않아요? 【女の人は声帯が震えないでしょう?】

70A: 예 【はい】

→ 71Y: 울리는데요 【震えますよ】

72L・Y: <発声練習のように> あ、あ

→ 73Y: でんどう、でんどう、でんどう、울리는데? 【震えているけど】

<中略>

→ 76A : 다 울려요, 울리는 건 똑같이 울리는데, 아!
 【確かにみんな震えますね。震えることは同じだけど、あ!】
 77L: 저는 모르겠어요, 제가 다르게 발음을 해서 그런지 모르겠는데, 느낌이 저는 다르게 울리거든요. 【私は、
 分からないですけど、私の発音方法が違うからかもしれないけど、震える程度が違うんです】
 78T : 다르게 울리세요? 【震える程度が違いますか?】
 → 79L : 예, 더 밑의 쪽에서 많이 울리구, 그러니까 강약이 확실히 차이가 나요.
 울리는 강약이. 【はい、もっと下の方でたくさん震えて、ですから
 強弱が確実に違います。震える程度が】
 // A : 아! 【あ!】
 → 80A : 아, 저기, 뭐, 「だいどころ」 나 「だいがく」 나 보면, 똑같이 한국에도 「다」
 라는 발음이 있잖아요. 근데, 그냥 우리는 그냥 「다」 그냥 「다」 가볍게 가는데, 근데, 여기서는 다이가く、だい、
 약간 살짝 止まったとき、파열되는 느낌이 있어요. <中略>
 【あ、あの、何か、「台所」とか「大学」とかは、同じように韓国語にも「だ」という発音がありますよね。で
 も、そのまま、私達はそのまま、「だ」と軽く発音してしまうけど、でも、日本語では、だいがく、だい、ちょっ
 と少し止まったとき、破裂する感じがあるんです】

学習者 L は、女の人は声帯が震えないという誤った考えを持っていた。学習者 A はこの意見に対して同意した
 が学習者 Y の反論 (71Y、73Y) によって、この問題は認められ、やりとりが進められる。学習者の中には、教
 科書の説明を頼りにして有声音と無声音の違いは声帯の振動の有無として区別をしている者もいた。しかし、学
 習者 L のように女の人は「声帯が振動しない」や、母音を付けて発音するため「無声音も振動する」などと考え
 ている学習者も多かった。最初は同意を示していた学習者 A は、自分の考えを修正し、L と一緒に「た」音と「だ」
 音の違いを声帯の震える度合いの差 (76 ~ 79) や破裂するときの差についての説明を一緒に構築している (80A)。
 会話例 3 では、「重い」、「振動する」という具体的ではない説明しか行われていなかったのが、会話例 4 になると、
 「有声音は、もっと下で震えて、震える程度が違う」といったより詳しい説明を協働で導いている。

この後、「ザ行」についてやりとりがさらに続いて、会話例 5 では学習者 L が今までのやりとりが「ぜん」の
 発音の仕組みを考えることに集中していることに気づき、他の有声音（「が」や「だ」）の場合は、舌の動きとは
 あまり関係がないという疑問を投げかけることから新しいやりとりが始まっている (178L)。

【会話例 5 -やりとりが広まり、深まる (グループ A から)】

→ 178L : 마지막 한가지만 얘기해도 되요? 그러니까 제 생각인데, 지금ぜん만 가지구 하잖아요, 근데 다른거
 다 보니까, 허하구, 그런거 보다두, 다른거 하면, 허가 별느낌이 없거든요,
 【訳: 最後に一つだけ話してもいいですか?これは、私の考えですが、今「ぜん」の発音だけに絞って話
 していますよね。でも、他の発音を考えると、舌と、そんなものよりも、他の、舌とあまり関係ない発音
 もあると思いますけど】
 → 179Y・A : うん、うん、うん。
 → 180L : 근데 대체적으로 한국거는 음을 모았다가, 뱉는 느낌이 없고,
 【訳:ところで、大体、韓国の発音は音を集めて出す感じじゃなくて、】
 181A : あ! そう
 182L : 그냥 이렇게 나오는 것같구, 【ただすっとこう出る感じで】
 183A : うん! そう、そう、そう
 → 184L : 일본식은 약간 모았다가, 으, 으, 【日本語の有声音は、ちょっと息を集めて、う、う】
 <手で空気を集めて、前に出すポーズをしながら> 이런 느낌 【こんな感じ】
 → 185Y : 힘이 들어요, 일본어할 때는 【喉が疲れます、日本語を発音するときは】
 186A : 한국어 할 때는 그냥 하면 되는데, 모았다가 파열되는 느낌 【韓国語を発音するときは、そのまま
 発音すればいいのに (日本語は) 息を集めて破裂させる感じ】

Lの疑問を受けてYとAがその意見に同意することで、グループの話題として認められる。やり取りは韓国語と日本語の語頭の有声音を比較しながら話が進められている。学習者Lの「韓国語は、音を集めて出す感じではなく、すっと出る(182L)」という説明を受け、学習者Aが同意しながらそれを支持し、学習者Lの漠然とした説明(184L)を受けて学習者Yは、「喉が疲れる」と言い換えている。これは、有声音を発音するときの声帯が緊張している状態を具体的に説明していると思われる(185Y)。Yの発言に刺激を受けた学習者Aはさらに「息を集めて破裂させる」と指摘し、今までの議論を概念化している(186A)。「息を集めて破裂する」というのは、声帯を緊張させて破裂するときの様子を学習者の言葉で表現しているのである。今まで舌の動きに限定していたやりとりを、調音法の違いや声の有無に広げており、「ガ行」の音と「ダ行」のような音の特徴である「有声破裂音」というところまで説明構築を進展させていることが分かる。

上に示した会話例3から5までの流れからわかるように、グループAでは、グループメンバーの一人の単純な疑問からやりとりが始まったが、他のグループメンバーはその意見に対して簡単に同意するのではなく、新たな疑問を次々と出しあうことで、お互いが協働的に説明構築を行っていた。その中で、具体的な意見をより抽象的な概念にまで進展させることに成功しており、活動の目的に沿ったやりとりが行われていたと言える。

5.2.2 グループB

他方、グループBではグループメンバーが疑問を言ったり質問をしたりしても、それがグループ全体の議題として取り上げられることが少なく、話が進展しない場面が多く見られた。その発話例を以下に示す。

【会話例6 -やり取りが単発で終わる(グループB)】

→ 1K: 日本の方は、声が細いというか、だから有声音がきれいに出るんじゃないですか?
 韓国人は、ちょっと声が太いから有声音と無声音の区別が難しい。

→ 2G: うん、うん

<沈黙3秒>

3T: でも、日本人でも声が太い人いるんですよ。

4K: でも、なんか女の子の声聞いたら、本当になんか、こう、本当に針のような声ですね。
 びっくりしました

<沈黙2秒>

5T: 私の知り合いにも、すごい男の人みたいな声の女の子がいるんですよ。

6K: もちろんそんな人もいるんですけども、女の子の発音はきれいですよ。

学習者Kは、韓国人と日本人の声の質が違うため有声音と無声音の出し方に差があるのではないかと疑問を持っている。そのため、有声音と無声音を区別して発音することが韓国人にとって困難であると思い、それについて話しているが(1K)、学習者G一人だけがその話に反応を示し、同意をした(2G)。その後誰もその話題を引き取るものがおらず沈黙が続いていることに気づいた教師Tが介入し、声の質と有声音を出すこととは関係がないことを間接的に伝え、議論を促そうとした。しかし、その教師の促しにのってくるものが出来ず、Kが提起した話題はそのまま流れてしまった。Kは仲間とのやりとりができず、自分の意見が本当かどうか確かめる機会を失ったといえる。

この会話はAグループの「女の人は声帯が震えない(会話例4)」と同じように学習者の思い込みによる誤った知識から始まったものである。グループAでは、学習者の協働的な説明構築によりそのような思い込みが修正されていったのに比べると対照的である。

他にもこのように単発的に終わるやりとりは多く見られた。次に示す会話例7がその典型例といえる。会話例7のターン50から84のやり取りの中で、学習者同士で協働的に説明構築をすることは一回もなく、やり取りは本題から徐々に脱線している。やりとりの途中で教師がヒントになるような質問をしても(79T)、Gは「そこまでは考えていない」(80G)といい、この話題のやりとりは終わってしまった。34ターンにも及ぶこのやり取りは、学習者の意見が1つに絞られることなく深い議論にならないまま終わっていることが特徴的である。議論がなかなか深まらないことは、Aグループでは頻繁に見られた韓国語へのコードスイッチングがBグループでは見られなかったことにも示されていると言えるのではないだろうか。

【会話例7-やり取りが単発で終わる(グループB)】

→ 50G: ただ真似なんですけど。

【中略】

→ 57T: ちょっとコツを教えてください。

【中略】

75T: 「だいがく」だと韓国語的に「だいがく」と言うとき、ふつうそういいませんか? ちょっと注意しないと、たいがく、たいがくという風に、韓国語的に言う場合多いですね。

76 全員: そうですね。

77 K: やくそくも。

78 T: そうですね、やくそくも。

→ 79 T: それと自分がうまくできた発音と、比較はしてませんか?

→ 80G: そこまでは。

【中略】

以上、両グループのやりとりを分析し、どのように異なるかを発話の内容と談話パターンで見てきた。勿論、これらの結果で相互行為のあり方が異なった原因のすべてを語ることはできない。上記の結果が出された原因はグループメンバーが持つ知識の差や今回のタスクがBグループのメンバーにとって難しいものであったり、興味が湧かないものであったりした可能性もないとはいえない。というのも、グループAには英語教師がいて、英語の音声知識を持っており、日本語の音声を理解するのが他のメンバーよりも容易で、その分グループへの貢献度も大きかった可能性もあるからである。しかし、そのような貢献ができるように彼女の意見に同意を示したり、反論したり、質問をして説明を引き出したのはグループの他のメンバーである。彼女1人の力ではなくグループメンバーが協働的に説明を構築していたことは会話例を見て窺える。

6. まとめと今後の課題

以上、相互行為のあり方が異なると思われる2つのグループを比較したが、その違いは以下のようにまとめられる。

- ① 使用しているメタ認知ストラテジーの総数がBグループよりAグループの方が多く、種類も多様である。
- ② 問題解決に関わるAグループではBグループに比べて「質問」ストラテジーの数が遥かに多く、またその内容も学習内容に密接に関連しているものであった。
- ③ Aグループでは提示された疑問や意見に対し、学習者同士が協働的に説明構築を行っている。一方、Bグループではグループで出された疑問に対してすぐ同意したり、沈黙したりする場面が見られた。学習者同士による説明要求や情報提供が少ないため、議論が深まらずに単発的に終わるパターンが多かった。

ストラテジー使用の多寡が必ずしも活動の成否⁽⁵⁾に結びつくわけではないが、問題解決に向けてより妥当な説明を導き出すためには、多くの説明を協働で生成する必要がある、その過程で多様なストラテジーが使われる可能性がある。本研究の結果からも、グループAでは説明構築の過程でメタ認知プロセスを構成する多くのメタ認知ストラテジーが用いられていたことが分かった。しかし、個々のストラテジーやその組み合わせについては今後さらに検討する必要があると思われる。

Aグループの学習者は、提起された知識をそのまま受け入れるのではなく、それを自分の経験や既有知識に照らして疑問を投げかけ、その疑問に協働で説明を構築し新しい知識を仲間と共に構築していることが分かった。このAグループが行っていた協働的な説明構築こそが協働学習を成功に導くものではないかと思われる。

本稿ではやりとりの中で達成された学習者の協働的な説明構築に焦点を当てて分析したため、学習者の発音の改善と活動中のやり取りのあり方との関係はみていない。今後の課題としたい。

注

- (1) 協同による学習は、学習者同士がともに新しい理解を社会的に構築する過程である。新しい情報が分からなかったり、納得がいかないときは説明を要求したりすることによって説明が生成される (K, Chan 1996)。説明をする側だけでなく、聞く側にも気づきが起こり、聞いた説明にまた新たな情報を加えたり、説明を補いあったりする。このように納得できる説明を探していく過程を本研究では協働的な説明構築と呼ぶ。
- (2) 教師 (筆者本人) は韓国語母語話者、日本語教育専門の大学院生。
- (3) 活動に入る前に司会を誰にするか、活動の流れをどうするかといったプランニングの過程は本研究のデータでは見られなかった。活動の初期にはプランニングが少し観察できたが、回を重ねるにつれ学習者一人が司会を務めたり、話の流れを作ったりするのではなく、全員で流れを作るようになっていった。
- (4) 本稿では談話パターンに注目して分析するため、両グループのコードスイッチングの詳細な分析は今後の課題とする。
- (5) 活動の目的を達成できるかどうかを指す。即ち、ピアモニタリング活動の目的である学習者が仲間とやりとりを通して発音方法や知識を内省したり、調整したりする行為が達成できること。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門－創造的な学びのデザインのために－』ひつじ書房
- (2) 鹿島央 (2002) 『日本語教育を目指す人のための基礎から学ぶ音声学』スリーエーネットワーク
- (3) 河野俊之・小河原義朗 (2006) 「独自の基準についての話し合い」『日本語教育方法研究会誌』vol.13 No.2, 10-11
- (4) 木村隆・尾関直子・藤岡真由美 (2005) 「学習ストラテジーの効果的な指導法」『言語学習と学習ストラテジー－自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ』大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会編著 リーベル出版
- (5) ジョンソン, D. W, ジョンソン, R. T, ホルベック, E. J (1998) 『学習の輪 アメリカの協同学習入門』杉江修治, 石田裕久, 伊藤康児, 伊藤篤 (訳), 二瓶社
- (6) Chan (1996) 「協同による科学学習における問題を中心に据えた探索」, 『協同の知を探る－コラボレーションの認知科学－』, 植田一博・岡田猛編著, 共立出版 108-133
- (7) 房賢嬉 (2004) 「発音学習におけるグループモニタリング活動の可能性－学習者の意識の変化を中心に－」『言語文化と日本語教育』27号, 129-143
- (8) 本郷智子 (2003) 「中級レベルの学習者同士による誤用訂正活動－グループ・モニタリングの実際－」『日本語教育』118号, 96-105
- (9) O' Malley, J., A. Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press

(2007年12月1日受理)