

外国語としての日本語の授業における タスクタイプと学習者の発話と焦点化の分析

畑佐由紀子・藤原ゆかり¹

(2011年10月6日受理)

An Analysis of Task Types, L2 Learners' Focus, and Their Production
in Japanese as a Foreign Language Classrooms

Yukiko Hatasa and Yukari Fujiwara¹

Abstract: Pair work activities support natural communication and facilitate students' self-directed learning (Johnson & Johnson, 1992). Recently, negotiation of form and meaning through peer-interaction during the pair/group work is found facilitative in second language acquisition (Long, 1996; Swain & Lapkin, 2001; Pica, 2008). However, little is known about its effectiveness in Japanese language settings since preceding researches are grounded on Indo-European language settings. Therefore, the data from the tasks performed in actual Japanese classes were analyzed to investigate this argument.

The speech length, accuracy, and complexity, as well as the number of language related and form-meaning negotiation episodes, were analyzed using 12 hours of recorded data from the intermediate and advanced levels. The results show that the higher proficiency learners produced more complex but less accurate utterances. The speech length is affected by the task types rather than the proficiency levels. In addition, intermediate and advanced learners paid little attention to forms during pair and group work.

Key words: pair work, task type, focus on form

キーワード：ペアワーク，タスクタイプ，焦点化

1. はじめに

1960年代にコミュニケーション能力の重要性が認識されるようになってから、現実的な言語場面を想定した指導や、コミュニケーションな教室活動が求められるようになった。近年注目を浴びている Task-Based instruction (TBI) (Ellis, 2003; Pica, 2008a) や Content-Based Instruction (CBI) (Binton, 2003; Binton, Snow, & Wesche, 1989) も、単に言語を学習することだけを目的とするのではなく、言語を使って何らかの課題を達成したり、ほかの教科を学ぶことによって、学習意欲を高め、より現実的な言語使用を支援しようとする

ものである。しかしながら、コミュニケーションを重視しすぎる問題点も、1980年代以降 ESL での研究をはじめとして、明らかにされてきている (Swain & Lapkin, 1982, Pica, 1994; Williams 1999)。同時に、コミュニケーション活動でよくみられるペアワークの有効性についても様々な研究がなされ、その積み上げを元に今日提唱されているのが Form-Focused Instruction (FFI) である。日本語でも、FFI に用いられる訂正フィードバック研究においては様々な研究がなされており (Moroishi, 2001; Takahashi, 2007)、訂正フィードバックの効果は指導法や学習環境によって異なることが報告されている (Lyster & Mori, 2006)。もしそうであるならば、フィードバック以外の授業活動も指導法や学習環境によって異なる

¹ 東京国際大学言語コミュニケーション学部

可能性もあり、ESL 研究の結果や提言が日本語に当てはまるかどうか検証する必要がある。

しかし、日本語の授業活動の研究は教室外で行われた実験 (Koyanagi, 1998; Egi, 2004, 2007; Long, Inagaki & Ortega, 1998; Iwashita, 2003) や質的に授業中の談話を分析した研究 (Ohta, 2001; Mori, 2002) が殆どである。訂正フィードバックを除くと、授業活動と発話の関係を総合的にみた研究は、印欧語と比べると、きわめて少ない。本研究では、このギャップを埋めるため、教室内のペアワークに焦点を当て、その特徴と有効性について調査した。

2. 先行研究

コミュニケーションを大量に受けることは第二言語を習得するためには非常に重要であるが、意味のあるコミュニケーションをしているだけでは、習得できない言語項目があることや、理解力、語彙力、流暢さは伸びても、不正確な発話のまま化石化してしまう傾向があることが指摘されている (Swain & Lapkin, 1982; Spada & Lightbown, 1989)。Swain (1985) は、正確さを犠牲にせずに、コミュニケーション能力を高めていくためには、理解可能なインプットを与えるだけでは不十分であり、学習者は聞き手が理解できる発話、いわゆる理解可能なアウトプットを産出する必要があると主張した (アウトプット仮説)。理解可能であるためには、文法的、談話的、さらに社会言語学的に適切なアウトプットでなければならないが、学習者はそのようなアウトプットを産出するために、自分の能力と正しい発話とのギャップに注目し、言語形式を分析し、仮説を立て、発話を構築しようとする。そして、聞き手からフィードバックを得ることで自分の仮説の正誤性をテストすることができる、それが習得をもたらすというのである。また、Long (1991) は、理解可能なインプットを得るためには、インターアクションを通じて意味交渉をすることが重要であると主張した。学習者は、意味交渉を通してより理解しやすいインプットを対話者から得ることができるだけでなく、訂正フィードバックを受け、自分の中間言語にはない対象言語規則や自分の知識と対象言語の違いに注意をはらったりすることができるのである。

第二言語や外国語の授業で、理解可能なインプットとアウトプットの機会を多く与えるには、教師主導の授業だけでは不十分であり、ペア・少人数のグループワークが有効であることがわかっている (Long, 1996; Ohta, 1999)。教師主導の授業では、学習者の発話内容、形式、ターンが教師によってコントロールされるため、

教師と学習者との対話はイニシエーション、応答、フォローアップという単純な形態の繰り返しに終わり、インターアクションの機会も意味交渉も少ない。一方、ペアワークでは、学習者同士が相互理解をしようとするため、会話ははるかに複雑になり、意味交渉も増える (Ohta, 1999)。その結果、ペアワークはインプットに対する理解度を上げ (Pica, Young & Doughty, 1987; Loschky, 1994; Polio & Gass, 1998)、習得にも役立つ (Mackay, 1999; Ellis & He, 1999) ことが明らかにされている。また、協働作業を通して学習者同士が自分と相手の学びに責任を持つことは自立学習を支援する利点があると考えられている (Johnson & Johnson, 1992; Adams & Hamm, 1996)。

しかし、学習者同士がインターアクションをすれば、それだけで意味交渉がおこり、学習効果が上がるとはいえない。Schmidt & Frota (1986) は、言語を機能的に使える自然習得者は、自分の発話とより正確な発話の違いに気がつかないと報告しているが、教室内においても、ただ話しているだけでは、必ずしも言語形式に注意を向けられるとは限らない。Ellis (1992) は教室内では学習者同士がお互いをよく知っており、正確に話さなくても意思疎通が容易になるため、正確さに注意を払わないことがあることを指摘している。また、Williams (1999) は授業中にどの程度学習者が自発的に言語形式に注意を向けるかを調査したが、初級と中級の学習者はコミュニケーション的な活動をしている最中に言語形式に注意を向けることがほとんどなかった。一方、上級学習者は初級・中級学習者よりは言語形式に注意を向けていた。しかし、レベルに関係なく学習者が注意を向けるのは語彙であって、文法には注意を向けていなかった。Ellis (2009) は、学習者言語は母語話者の言語に比べて非文が多いため、言語形式に注意が向かず、コミュニケーション的な活動は間違いの化石化につながる可能性があることを指摘している。そこで、現在はコミュニケーション的な活動の中で言語形式にも注意を向かせる指導法、いわゆる Form-focused Instruction が提言され、言語形式とコミュニケーションの両方に注意を向けさせるタスクの有効性が明らかにされている (Swain & Lapkin, 2002; Pica, 2005, 2008b)。

では、これらの研究結果は日本語教育にも当てはまるのであろうか。日本語は印欧語とは言語体系が異なるため、特に初級ではより文法重視だと言われる。また、中上級では CBI や文化等を多く取り入れたコミュニケーション的な授業がなされることも多い。このような環境で行われるペアワークが印欧語のペアワークと同等に扱える程似ているかどうかは、まだ明らかでない。

また、ペアワーク中の学習者の発話の特徴や、ペアワークが習得を促進するインターアクションを引き出しているかどうかについては、ペアワーク中の談話を分析した質的研究はあるが (Ohta, 2001; Mori, 2002)、これらがペアワークのタイプや学習者の習熟度によって異なるかどうかを体系的に分析したものは見当たらない。

最後に、実際の授業を通して授業活動の効果を探る場合、アンケートや事後テストを用いて学習者の満足度や習熟度を調べた実践報告がなされることが多い。しかし、このような実践報告は、活動全般を通じた授業の効果を探ることができても、授業活動が学習者の発話にどう影響しているのかを直接的に観察し、有効性を検討することはできない。

そこで、本研究は実際の授業現場でなされるペアワーク中の学習者の発話を分析し、その特徴を明らかにするとともに、教室中習得におけるペアワークのあり方について考察する。

3. 研究課題

- 1) 中・上級日本語学習者のペアワーク中の発話にはどのような特徴があるか。
- 2) ペアワークのタイプによって、学習者の発話の特徴は異なるか。
- 3) 中・上級日本語学習者は、ペアワーク中にどの程度、言語形式に注意しているか。

4. 研究計画

4.1. データ

データは、米国の夏期日本語集中講座の中級と上級クラスの各6時間、計12時間の授業のビデオデータおよび録音データからなる。録音データは、各クラスの学生5人ずつにICレコーダーを渡し、授業中の発話を録音してもらった。本研究では、それらのデータの内、学生グループワークでの会話データを書き起こしたものをを用いた。音読や単語の読みあげなど、学習者同士の会話とは言えないものは除外した。その結果、中級では19、上級では38のペアワークが対象となった。

4.2. 分析方法

研究課題1と2にある発話の特徴を調べるために、学習者の発話の長さ、正確さ、複雑さに焦点を当て、以下の指標を用いて頻度を調べ、分析した。

(1) 発話の長さ

授業観察システム「COLT」の発話の長さの指標 (Spada & Fröhlich, 1995)、長さの分類は以下の通り

- 極小：単語か2、3語でなる短文

- 非持続的：3節かそれ以下の主として短文からなる単純な文の羅列 (3節以下の文を含む羅列) 複文は殆どない

- 持続的：連続した文の羅列で複文有

(2) 発話の正確さ

総節数の中の正確な節数の割合 (Elder & Iwashita, 2005; Skehan & Foster, 1997, 2005)

(3) 発話の複雑さ

1 T-unit の平均節数 (Iwashita, 2006; Norris & Ortega, 2009)

また、研究課題2)のペアワークと発話の特徴の関係を調べるために、発話の長さ、正確さ、複雑さをペアワークのタイプごとに調べ、発話の特徴が類似する活動を分類した。

更に、研究課題3)の学習者が会話中にどの程度言語形式に焦点を当てているかを調査するために、Language Related Episode (LRE) (Swain & Lapkin, 1995, 1998)と意味と形式の交渉 (Long, 1996; Lyster & Ranta, 1997)を用い、LREと意味と形式の交渉の頻度と、発話が正しく修正される頻度を調べた。

(4) LRE (Language Related Episodes) (Swain & Lapkin, 1995, 1998)

学習者同士で会話をする中で、言語について話している部分、つまり以下のような談話を含むエピソード

- (a) 言語項目の意味について質問をする場合
- (b) 発音や表記の正確さに関する質問をする場合
- (c) 文法に関する質問をする場合
- (d) 自分や相手の語彙・発音・文字などの使用について、直接的もしくは間接的に質問をしたり修正したりしている場合

(5) 意味交渉 (Long, 1991)・形式の交渉 (Lyster & Ranta, 1997)

学習者の不正確な発話に対して、対話者が明確化や繰り返しを求めたりするなど、意味や形式を理解するために相互に交渉をする部分が含まれる会話で、分析単位はエピソードより短く、主にIRF (Initiator, Response, Follow-up)の3つの発話からなる

5. 結果

本節では、まず研究課題1)の中級と上級の発話の特徴を長さ、正確さ、複雑さの観点から説明する。その後に、それぞれのレベルで見られた活動のタイプによって発話の特徴が異なるかどうかについて述べる。最後に、ペアワーク中に学習者がどの程度言語形式に焦点を当てていたかについて報告する。

5.1. 日本語の中級、上級の授業で行われるペアワークにおける発話の長さ、正確さ、複雑さ

5.1.1. 発話の長さ

発話の長さに関しては、中・上級のいずれでも、1・2語からなる「極小」や「非持続的」な発話が大半を占めていた。しかし、レベルによってその割合は異なる傾向が見られた。中級では「非持続的」が62.1%と最も多く、「持続的」は1.8%でほとんどなかった。一方、上級では「極小」が53.8%と半分以上の発話を占め、「非持続的」が38.0%で中級より少なかった。また、「持続的」は8.4%で、割合は依然として少ないものの、中級の4倍と多かった。

表1. 中・上級のペアワークの発話の長さの発話の頻度と割合

	極小	非持続的	持続的	計
中級	139(36.1%)	239(62.1%)	7(1.8%)	385
上級	549(53.8%)	388(38.0%)	86(8.4%)	1,023

5.1.2. 発話の正確さ

ペアワーク中の発話の正確さについては、中級では総節数の62.9%が正確であり、上級では67.5%の節が正確なものであった。中級と上級の差は大きくないが、習熟度によって正確さは上がる傾向が見られた。ただ、上級になっても約3分の1の節が間違っており、正確に話せているとは必ずしも言えないことが分かった。

表2. 初級・中級・上級の総節数と正しい節数

	正しい節の数	総節数
中級	298(62.9%)	474
上級	1,085(67.3%)	1,023

5.1.3. 発話の複雑さ

中・上級では、短文に従属節が1節あるかないかの発話が多く、必ずしも複雑といえる発話を産出しているわけではなかった。

また、一般的に学習者のレベルが上がると、発話が複雑になると考えられるが、本研究では、中級は1.39、上級が1.30で、中級の方がより複雑な発話をしていた。これは、上級で「極小」の発話が半分以上を占めていたのに対し、中級では「非持続的」発話が6割以上を占めていたことによると考えられる。

表3. 中・上級の発話の複雑さ

	中級	上級
1 T-unitの中の平均節数	1.39	1.30

5.2. ペア活動のタイプによる発話の特徴

5.2.1. 中級の活動タイプによる発話の長さ、正確さ、複雑さの傾向

中級で主に見られたペアワークは、①特定の文法項目を用いてペアで文を作るなど教師のコントロールが厳しく自由度が低い活動と②指定されたテーマについてペアでディベートをする形式的制約があまりない活動がの2種であった。そこで、①を自由度の低い活動、②を自由度の低い活動として分析した。

その結果、「持続的発話」は、ペアワークの自由度の高低にかかわらず、極めて少ないことがわかった。しかし、自由度の高いペアワークでは、「非持続的」発話が67.4%で、自由度の低いペアワークの53.9%より多く、逆に「極小」は30.0%で、自由度の低い活動の45.4%より少なかった。このことから、自由度が高くなれば、発話が長くなる傾向があるといえる。

表4. 中級のペアワークのタイプと発話の長さの頻度と割合

タイプ	極小	非持続的	持続的	計
自由度低	69(45.4%)	82(53.9%)	1(0.7%)	152
自由度高	70(30.0%)	157(67.4%)	6(2.6%)	233
計	139(36.1%)	239(62.1%)	7(8.4%)	385

つぎに、正確さは自由度が低いペアワークでは60.2%の節が正しかったが、自由度の高い活動では63.8%の節が正しく、自由度が高くなると正確さが増す傾向が見られた。

表5. 中級のペアワークのタイプと総節数と正しい節数

活動タイプ	正しい節の数	総節数
自由度低	74(60.2%)	123
自由度高	224(63.8%)	351
計	298(62.9%)	474

最後に、自由度が低い活動では、1 T-unit 中の平均節数が1.09、自由度が高い活動では1.51と、自由度が高いペアワークの方が発話が複雑になる傾向が見られた。印欧語の先行研究では、コミュニケーションではより複雑な談話構造と発話が産出されることが明らかにされており (Ellis, 2008)、本研究もこれを支持する結果となった。

表6. 中級のペアワークのタイプと発話の複雑さ

活動タイプ	1 T-unit 中の平均節数
自由度低	1.09
自由度高	1.51

5.2.2. 上級の活動タイプによる発話の長さ、正確さ、複雑さの傾向

上級では、①ロールプレイ、②写真や絵の説明、③視聴したビデオのあらすじと感想を話す活動、④特定のテーマについて話し合う活動があった。①と②はあらかじめ活動内容や使用可能な言語項目が制限されていたため、ペアにかかわらず使用言語項目や話の流れが酷似していた。一方、③と④はペアによって内容、言語項目、流れが異なっていた。①から④について、それぞれ発話の長さ、正確さ、複雑さについて分析したところ、①②の結果に違いは見られず、③④も各々同様の傾向を示した。そこで、①②をまとめて、自由度の低い活動、③④を自由度の高い活動としてまとめて、分析した。

まず、発話の長さでは、自由度にかかわらず「極小」が多かったが、自由度が低い活動では56.0%、自由度が高い活動では52.0%と、自由度が低い方がやや「極小」が増える傾向が見られた。また、「非持続的」発話は自由度の高い活動では35.7%、自由度が低い活動では41.1%と、自由度が低い方が多かった。しかし、「持続的」発話は自由度が高い活動では12.3%、低い活動では2.8%と自由度が高い方がはるかに多かった。したがって、自由度が高い活動では、発話が長くなっていた。これは、中級の結果と同じ傾向を示すものであった。

表7. 上級のペアワークのタイプと発話の長さ

活動タイプ	極小	非持続的	持続的	総発話数
自由度高 (n=28)	312 (52.0%)	214 (35.7%)	74 (12.3%)	600
自由度低 (n=11)	237 (56.0%)	174 (41.1%)	12 (2.8%)	423
総合 (n=39)	549 (53.8%)	388 (38.0%)	86 (34%)	1,023

正確さにおいては、自由度の低い活動では71.3%の割合で正しい節が産出され、自由度の高い活動(65.4%)より正確であった。この傾向は発話の長さとは逆であった。また、中級のペアワークの正確さの結果とも逆の傾向を示していた。

表8. 上級のペアワークのタイプと総節数と正しい節数

活動タイプ	正しい節の数	総節数
自由度高	703 (65.4%)	1,075
自由度低	382 (71.3%)	536
計	1,085 (67.3%)	1,613

また、発話の複雑さにおいては、自由度の高いペアワークでは、1 T-unitに含まれる平均節数が1.41、自由度の低い活動では1.11と、自由度が高い方が複雑な発話に至っていた。この傾向は中級の結果と同様であった。

表9. 上級のペアワークのタイプと発話の複雑さ

活動タイプ	1 T-unit 中の平均節数
自由度高	1.41
自由度低	1.11

以上、活動のタイプで発話の特徴をみると、中級、上級とも、自由度が高い方が発話が長く、複雑になる傾向が見られた。これは印欧語の先行研究で見られた結果と一致していた (Pica, Young & Doughty, 1987; Ellis, 2008)。しかし、正確さにおいて、中級では自由度の高い方が、上級では自由度の低い方が正確であった。

5.3. ペアワーク中の学習者の言語に対する焦点の当て方

5.3.1. エピソードの分析

学習者がどの程度言語形式に注意を向けているかを探るために、会話中のエピソードを分析した。表10と11は中級、上級の発話の問題があったエピソードがどの程度LREになり、そしてLREがどの程度正しい発話修正に至ったかを分析したものである。

まず、中級では74.6%、上級では71.4%のエピソードが間違った発話を含んでいた。このうちLREになった発話は、中級では54.5%であったのに対し、上級では28.6%と低かった。つまり、上級では71.4%の発話の間違いがLREにならず、上級学習者が大半の発話の間違いに気が付かなかったか、気がついても無視していたことを意味する。

また、LREが正しい修正に至った率を見てみると、中級では25%、上級でも21.4%と低い。つまり、本研究の中級や上級の学習者は、発話の問題に気がついた場合であっても、学習者同士で修正することがなかなかできなかったようである。

その結果、問題のある発話が正しく修正されたのは、中級で13.6%、上級では6.1%と極めて少ない。これは、本研究の学習者が協働作業中に間違いを直すことが殆どできていなかったことを意味する。

表10. 中級のペアワークにおけるエピソードとLREと発話修正

中級 (エピソード数=59)	頻度	／エピソード数	／発話問題のあるエピソード数	／LRE
発話の問題を含むエピソード	44	74.6%	100%	
発話の問題がLREになったエピソード	24	40.1%	54.5%	100%
LREで発話の問題が解消されたエピソード	6	10.2%	13.6%	25.0%

表11. 上級のペアワークにおけるエピソードとLREと発話修正

上級 (エピソード数n=137)	頻度	／エピソード数	／発話問題のあるエピソード数	／LRE
発話の問題を含むエピソード	98	71.5%	100%	
発話の問題がLREになったエピソード	28	20.4%	28.6%	100%
LREで発話の問題が解消されたエピソード	6	4.4%	6.1%	21.4%

しかし、発話の修正率が低いのは、LREエピソードを基準とした分析であることが原因である可能性がある。中級や上級では、テーマについて話し合ったり、会話を作ったりする活動が多いため、エピソードも長い。LRE分析では、エピソードの中に複数の間違いがある場合、一つでも修正されないと、正しい修正がなかったという結果になる。

そこで、次に、各発話における間違いを対象とする意味と形式の交渉の分析を通して、学習者が発話の問題に関してどのように対応していたのかを、より細かい単位で探る。

5.3.2. 意味と形式の交渉

意味と形式の交渉の分析では、中級学習者の間違いの総数は68で語彙の間違いが33、文法が32、語彙と文法の複合的な間違いが3であった。しかし、間違いの種類にかかわらず7割以上の間違いについては意味交渉がなされなかった。すなわち、中級学習者は多くの

場合、間違いに気がつかないか無視する傾向があった。しかし、意味交渉があったものに関しては、文法では9つの間違いに対して5つ、語彙では8つの間違いに対して5つと、半数以上の間違いが修正されていた。

表12. 中級の意味・形式の交渉と発話修正

項目	意味交渉あり		意味交渉なし	計
	成功	計		
文法	5(15.6%)	9(28.1%)	23(71.9%)	32
文法と語彙	0	0	3(100%)	3
語彙	5(15.2%)	8(25.2%)	25(75.8%)	33
計	10(12.7%)	17(21.6%)	51(78.4%)	68

上級の意味と形式交渉の分析でも、中級と同様の傾向が見られた。上級では、185の間違いのうち96が文法、56が語彙、そして語彙と文法の複合的な間違いが33で、中級より文法や複合的な間違いが多かった。そのうち、複合的な間違いに対しては、意味や形式の交渉が起これず、全く修正されなかった。一方、文法の87.5%、語彙の55.4%、全体の80%の間違いは交渉に至らなかった。つまり、上級学習者は、全体的に間違いに気が付かない傾向が強かったが、それでも語彙には比較的気づきやすく、文法や文法を含む複合的な間違いには気がつかない傾向が顕著にみられた。

表13. 上級の意味・形式の交渉と発話修正

項目	意味交渉あり		意味交渉なし	計
	成功	計		
文法	8(8.3%)	12(12.5%)	84(87.5%)	96
文法と語彙	0	0	33(100%)	33
語彙	15(26.8%)	25(44.6%)	31(55.4%)	56
計	23(12.4%)	37(20.0%)	148(80.0%)	185

しかし、中級学習者と同様、一度交渉が起これると、60%以上が正しく修正されていた。その結果、文法の8.3%、語彙の26.8%、全体の12.4%の間違いが正しく修正されていた。

6. 考察

本研究では、1) 中・上級の学習者のペアワーク中の発話にはどのような特徴があるか、2) ペアワークのタイプによって学習者の発話の特徴は異なるか、そ

して、3) 中・上級の学習者がペアワーク中にどの程度言語形式に注意を向けるかを課題とした。

まず、発話の特徴については、レベルにかかわらず「極小」と「非持続的」発話が多かった。「持続的」発話は中級では殆ど見られず、上級であってもさほど多くなかったことから、学習者の言語能力が持続的な談話を構成できるほどのレベルには到達していなかった可能性が考えられる。

発話の長さに関して特徴的なのは、上級学習者の発話には極小が半数以上の53.8%を占めていたことである。これは、中級では文で話す傾向があったのに対して、上級では不完全文や句や単語からなる発話が多かったことに起因すると考えられる。母語話者の「極小」「非持続的」「持続的」な発話の割合を調査した先行研究がないため、明確なことは言えないが、日本語の母語話者の会話に不完全文が多いことなどを考えると、上級ではより日本語らしいやり取りがなされていた可能性がある。あるいは、この短いやり取りが感情の表出や意味の確認など学習者特有の機能を果たしている可能性も考えられる。本研究では学習者の発話の機能についての分析をしていないので、今後談話分析を通して解明していく必要がある。

正確さにおいては、中級の62.9%、上級の67.3%の節が正確なものであった。上級の方がやや正確であるとは言えるものの、いずれのレベルも3割以上の節に間違いが見られた。この正確さの程度が、印欧語と比較して高いかどうかは、印欧語での先行研究がないため、本研究では明らかにできない。したがって、今後は言語間での比較を通して、言語能力に伴いインターアクション中の正確さがどのように変化するかについても、調査する必要がある。

研究課題2)におけるタスクタイプと発話の関係については、ペアワークの自由度の高低は、学習者の発話に影響を与えることが分かった。自由度の高い活動では、発話が長く、複雑になる傾向が見られた。これは、ESLの研究結果(Pica, Young & Doughty, 1987)を支持するものであり、言語体系にかかわらず、自由度が高いペアワークでは、より複雑で長い発話が産出されることがわかった。

しかし、正確さにおいては、中級と上級では異なる傾向が見られた。中級では、自由度が高くなると正確さが上がり、上級では逆に下がっていた。発話が長く複雑になれば、認知的負荷も高くなるから、正確さが下がると考えられる。したがって、上級学習者が自由度の高い活動で不正確になる傾向を示したことも十分説明可能である。

しかしながら、中級の学習者の傾向は説明がつかない。

そこで、中級の自由度が低い活動、つまり文完成課題について、書き起こしデータを質的に分析したところ、この課題が、進出の文法が導入された直後に行われていたことが分かった。また、殆どの項目が「～にかけて」「～をはじめ」など形式よりも使い方やニュアンスが難しい項目であった。そのため、教師の説明や例文提示では、学習者の理解が不十分で、非文になってしまうことが多かったからと考えられる。更に、新出項目を使って文を作ろうとした結果、その項目に注意がいてもほかの部分に注意がいかず、不正確になったケースも見られた。

研究課題3)の学習者がどの程度言語に注意を向けるかについては、先行研究とは一部異なる結果が得られた。Williams (1999)では、レベルの低い学習者ほど言語形式に注意しない傾向があったが、本研究では中級学習者の方が上級学習者より注意していた。これは、Williamsの学習者がコミュニケーションタスクをしていたのに対し、本研究の中級学習者はコミュニケーションタスクだけではなく、文完成課題など個々の文法を明示的に練習する課題を行っていたため、形式により注意が向きやすかったのではないかと考えられる。コミュニケーション活動では学習者の注意が意味のやり取りに向けられるため、言語形式には注意が向きにくく、言語運用能力の低い学習者ほど形式に注意を向ける余裕がないはずである。しかし、本研究の中級学習者は特定の形式の使い方を練習しており、文法を使って練習しているのだという意識が普段から高い。そのため、ESLの学習者と比べると、正しく発話することに注意が向けられていた可能性がある。一方、上級ではWilliamの学習者同様、文法を意識しないコミュニケーション活動を行っており、意味に注意が向いていたため、言語形式には注意が十分向いていなかったと考えられる。

7. 教育的示唆

本研究では中・上級の日本語の授業でも、ESLの授業と同様の問題が観察された。学習者は多くのコミュニケーション活動をし、より複雑で長い文を産出しようとしているものの、言語形式には十分注意が向かず、レベルが上がるほど、間違いを訂正することができなくなっていた。Ellis (1992)が指摘するように、これらのレベルでは、意思疎通が可能だけに、毎日机を並べお互いをよく知っている学習者同士であれば、正しく話さなくても意味が通じてしまうと考えられる。しかし、このようなコミュニケーションが続くと、間違いが化石化してしまう可能性も否めない。従っ

て、日本語においても Form-focused instruction で用いられる指導法を取り入れ、コミュニケーションの質を上げるために形式に注意する活動が必要だと思われる。例えば、省略可能な助詞などの場合、短く音が小さく顕著さに欠けること、省略しても意味が理解可能なことなどから、学習者の注意が向けられにくいものもある。このような文法項目に対しては、VanPatten (2004) が提唱する処理指導を応用し、意味を処理するために対象文法項目の理解が必要となる文脈を用いることによって、学習者の注意を自然に目標文法項目に向けさせられる可能性がある。また、ペアで聞き取った文章を再生する dictgloss (Swain & Lapkin, 2001) や文法を CBI のトピックと扱う活動 (Fotos & Ellis, 1991) や、特定の文法項目があるがために質が高くなった文章とそうでない文章を用い、その理由について考えさせる読解活動 (Pica, 2006) 等は、印欧語ではあるが既に効果も検証されている。これらの手法は日本語にも応用できる可能性がある。

中級レベルの教科書や授業活動には文法項目を紹介し、いくつか例文を提示した後、すぐ例文を作る活動をするものが多いが、この前の前作業として、上記のような活動を取り入れることで、より理解が深まる可能性がある。さらに、自分の発話に対する振り返りのセッションを設けたり、自分の作文と母語話者が修正した作文の比較をさせたりすることで、学習者の自分の言語形式に関する意識を高めさせることができるのではないだろうか。

8. まとめ

本研究は外国語としての日本語の授業の中でもペアワークに焦点を当て、これらの活動が学習者のどのような発話を引き出しているかを調査した。その結果、学習者の発話はペアワークの活動のタイプによって、長さ、正確さ、複雑さが異なることが分かった。また、レベルが上がるとともに学習者の発話の長さ、正確さ、複雑さが上がるわけでないことが分かった。更に、中級・上級のコミュニケーション活動では、学習者の注意が言語形式に向かない傾向があり、特に上級では文法の間違いを学習者同士で直すのは困難であることが分かった。これらを踏まえて、日本語においても、特に中上級では言語形式を処理させるコミュニケーション活動の必要性が明らかになった。

しかしながら、本研究は実際の教室現場を用い、データのサイズもさほど大きくないことから、今回この調査に参加してくれた機関や教師の教え方が影響している可能性は否定できない。従って、米国の全ての日本

語教育現場全体の傾向を探るためには、今後さらなる研究が必要である。また、本研究では、学習者の発話を量的に分析したため、今回現れた結果がどのような理由でえられたものか、明確にできない。したがって、学習者のやり取りを細かく質的に見ていくことで、原因の解明につながるのではないかと考える。

【参考文献】

- Adams, D. M. & M. Hamm. (1996). Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum. Springfield, IL: C. C. Thomas.
- Brinton, D. (2003). Content-based instruction. In D. Nunan (Ed.), *Practical English language teaching* (pp.199-224). New York: McGraw Hill.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Elder, C., & Iwashita, N. (2005). Planning for test performance: Does it make a difference? In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language*. (pp.219-238). Philadelphia: John Benjamins.
- Egi, T. (2004). *Recasts, Perceptions and L2 Development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgetown University.
- Egi, T. (2007). Recasts, learners' interpretations, and L2 development. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp.249-67). Oxford University Press.
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, **14**, 1-23
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008) *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. and He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**, 285-301.
- Fotos, S. & R. Ellis. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, **25** (4), 46-69.
- Iwashita, N. (2003). Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: Differential effects on L2 development. *Studies in Second*

- Language Acquisition*, **25**, 1-36.
- Iwashita, N. (2006). Syntactic complexity measures and their relation to oral proficiency in Japanese as a foreign language. *Language Assessment Quarterly*, **3**, 151-169.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1992a). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Ed.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp.174-199). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koyanagi, K. (1998). *The effects of focus-on-form tasks on the acquisition of a Japanese conditional "to": Input, output and task-essentialness*. Unpublished doctoral dissertation, Georgetown University, Washington D. C.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Gisberg & C. Kramisch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp.39-52). Philadelphia, PA: J. Benjamins.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp.413-468). San Diego: Academic Press.
- Long, M. H., Inagaki, S., & Ortega, L. (1998). The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish. *Modern Language Journal*, **82**, 357-371.
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, **16**, 303-323.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, **28**, 269-300.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, **20**, 37-66.
- Mackay, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**, 557-587.
- Moroishi, M. (2001). Recasts and learner uptake in Japanese classroom discourse. In X. Bonch-Bruevich, W. J. Crawford, J. Hellermann, C. Higgins, & H. Nguyen (Eds.), *The Past, present, and future of second language research: Selected proceedings of the 2000 Second Language Research Forum* (pp.197-208). Boston: Cascadilla Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, **30**, 555-578
- Ohta, A. S. (1999). Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. *Journal of Pragmatics*, **31**, 1493-1512.
- Ohta, A. S. (2001). *Second Language Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese*. Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, **28**, 49-79.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal*, **89**, 339-352.
- Pica, T.: (2008a) *Teaching and research relationships in task based learning and teaching*. B. Spolsky & F. Hult (eds.). Handbook of Educational Linguistics (pp.523-538)/ Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pica, T. (2008b). Task-based instruction. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp.1175-1186). New York: Springer.
- Pica, T, Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, **21**, 737-758.
- Polio, C. & Gass, S. M. (1998). The role of interaction in native-speaker comprehension of nonnative speaker speech. *Modern Language Journal*, **82**, 308-319.
- Schmidt, R., & Frota, S. N. (1986). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp.137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, **1**, 185-211.
- Skehan, P., & Foster, P. (2005). Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp.193-216). Philadelphia: John

- Benjamins.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT communicative orientation of language teaching observation scheme: Coding conventions and applications.*, National Centre for English Language Teaching and Research (NCRLTR), Macquarie University, Sydney.
- Spada, N. & Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7, 11-32
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1982). Evaluating bilingual education: A Canadian case study. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82, 320-337.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second-language learning, teaching and testing* (pp.99-118). London: Longmans.
- Schmidt, R. W. & Frota, S. N. (1986). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp.137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Takahashi, N. (2007). *The differential effects of perceptual saliency on recasts in L2 Japanese: Learners' noticing, interpretation, detection, and subsequent oral production.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City, IA.
- VanPatten, V. (Ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Williams, J. (1999) Learner generated attention to form. *Language Learning*, 49, 583-625.