

学習者による第一言語使用のコントロール

—ハンガリーにおける事例より—

若井誠二 (カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学)

Controlling The Use of First Language by Learners:
A Case Study in Hungary

Seiji WAKAI (Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary)

キーワード： 第一言語使用, 自律支援, 目標の理解, 経験交換ケース

Keywords : first language use, autonomy support, understanding course goals,
experience-exchange case

SUMMARY

It has been considered that teachers should decide whether students can use their first language or not in the foreign language classroom. But it should be decided by learners. In this paper, I investigated whether the students control the use of their first language where the teacher provides students with both high freedom and high structure. A result showed that if learners understand the Course Goals, they can control their first language use on their own.

1. はじめに

第二言語教室において学習者の第一言語が同じ場合、第一言語の使用をどうするかについては議論の対象となる。例えば、直説法、コミュニカティブアプローチ、あるいはナチュラルアプローチなどは第一言語非使用の考えを後押ししている (Pennycook 1994、p169、Krashen 1985 p14)。また、対照言語学に基づく考えから、第一言語の使用が母語干渉を引き起こすため第二言語学習の妨げとなるという説 (Pacek、2003)もある。一方で理解促進、高いレベルでの認知調整という点から教室における第一言語使用をポジティブに捉える考え方もある。例えば Storch・Aldosari (2010)はペアワークにおける学習者の第一言語使用が学習者同士の情報交換や相互サポート、目標の明確化や目標達成のための交渉、アイデアの生成などの役割を果たすと主張している。これら学習者の第一言語使用の議論は教室における学習者の第一言語使用をコントロールするのは教師であるという立場より行われることが多い。しかし、学習が学習者のものであるなら、教室内における第一言語使用のコントロールも教師ではなく学習者自

身がイニシアチブを取って行うべきものである。

Reeve, Deci, & Ryan (2004) は対組織の自律支援的環境づくりとして「組織化」と「自由度」の確保の重要性を訴えている。若井 (2013) はこれに基づきハンガリーの大学の初級日本語会話授業において「クラスのメンバーが自分だけではなくクラス全員の課題達成のために考え動く」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して自由度を与えるというアプローチを取った。結果、コース全体を通じて Storch・Aldosari が指摘する第一言語のやりとりが発生したものの、授業を重ねるにつれそれが課題中ではなく課題前後に行われるようになり、課題遂行が日本語のみで行われるようになった点を明らかにしている。これは学習者が達成目標を理解し共感していれば、それに合わせ自ら第一言語使用のコントロールを行うことを示唆している。ただ若井 (2013) では第一言語使用量のコントロールについては明らかになっていない。そこで本論では初中級日本語会話クラスを対象に若井 (2013) と同様のアプローチを取り、量的な側面より学生がどのように第一言語使用をコントロールしようとするかについて検証を行う。

2. 対象クラスと教師のアプローチ

2.1 調査対象クラス・履修者

ブダペストの K 大学日本学科が開設する「会話 IV」(2013 年 2~4 月、全 10 回。初中級者対象)。同コースの目標は、あらかじめ用意された資料や自分で調べてきたデータについて①調査の目的や方法そしてデータについて聞き手が理解できるように説明できる。②説明内容について議論ができる。の 2 点である。履修者は 18 名であった。

2.2 手続き

①課題の設定・評価の可視化

最初の授業で学期末に行われる試験について以下の流れで行うことを告げた。

ア：発表者役、質問者役、司会者役の 3 人 1 組で試験を行う。

イ：発表会形式で課題を勧める。

- ・司会者が発表者を紹介する。
- ・発表者が、あるテーマについてグラフや表を用いて発表する。
- ・発表終了後、司会者が質疑応答の呼びかけを行う
- ・質問者と発表者が質疑応答を行う。質問者から発表が出ない場合には司会者が質問を促したり、司会者自身が質問を行う。
- ・司会者がまとめをおこない。発表会を終了する。

ウ：役割を交替する (全員がすべての役割を行うまで続ける)

どの 3 名で試験を受けるかについては試験直前まで未定とした。そして、テストの評価基準を明示し、試験において誰と組むことになるろうとも、自分だけでなくクラス全員が評価基準に達することができるよう考えて動くことを求めた。また、発表や議

論は自分の日本語能力をひけらかす場でないこと、そして発表者や質問者が能力を発揮できるかどうかは司会者次第であり、司会者役となった者は参加者全員が議論に参加できるようにするためにどうすべきか考えて行動するようにと伝えた。

②学習方法への非介入・時間と場所の確保

基本的に授業では「誰と組んでも議論ができる。クラス全員の目標達成を意識することだけを求め、練習時に誰と誰が練習するか、どのような練習をするかについては介入しなかった。グラフの説明、質問、司会、あるいはインタビューなどでデータを集める時に必要な語彙・文法・例文は資料にまとめこれを配布した。そして授業中もインターネット等を自由に使えるようにした。一方、授業では教師の説明時間を最低限に押さえ、学生が練習にあてる時間をできるだけ多くとれるように心がけた。

2.3 記録・分析方法

ビデオカメラによる撮影は履修生からの許可が下りなかったためこれを行わなかった。一方、10回の授業のうち、3回目以降の計7回分をICレコーダー2~4台により録音した。これらの録音記録より学生のやりとりをプロトコル化し分析対象とした。

3. 分析結果

3.1 達成目標の理解という点より

音声データを取った7回の授業における学生同士のやりとりについて、課題遂行（司会・発表・質疑応答・まとめ）部分を除いたものをカテゴリー化したところ以下のようになった。

表1 課題遂行中、課題前後に発生したやりとりの種類

A.課題中のやりとり	A-1. 課題の語彙/表現の確認 A-2. 課題内容に関する議論 A-3. 課題内容に関係ない雑談 A-4. 課題の流れの確認修正/雑談からの引き戻し
B.課題前のやりとり	B-1. 次の課題選び、役割決め B-2. 課題の内容、表現、内容の確認
C.課題後のやりとり	C-1. 課題の流れに関するモニタリング

まずはこれらのやりとりに「経験交換ケース」（三崎・国吉・西川・桐生・水落 2011）や、「他者に対するサポート」「目標達成に向けての参画の働きかけ」（若井 2008、2009）が含まれているかについて調べた。「経験交換ケース」とは根拠が明示された説明や相手への質問・問いかけを含む会話のことである。「経験交換ケース」や「他者へのサポート」には例えば困っている相手に説明をしたり、相手の質問に答えたりという他者の目標達成を意識した態度・行動が含まれる。一方、相手に質問をしたり、相手が理解できるような説明を試みたり、自分を相手の立場に置き換えて「自分ならこうする」という立場からアドバイスを行うことは、自らの認知プロセスを刺激する

働きかけでもある。従って「他者の目標達成のために考え・動くことは自らの学習深化にも繋がる」ことを学習者が理解・体験していれば、これらは教師に強制・誘導されずとも自然に発生する。一方、「目標達成に向けての参画の働きかけ」は、注意が散漫になったり遊んでしまっているクラスメートを学習に引き戻す行為であり、他者の目標達成を意識した態度・行動と言える。しかし一方で自らの学習深化のため、より多くの他者を人的リソースとして確保しようとする働きかけでもある。従って「他者に参画の働きかけを行うことが自らの学習深化にも繋がる」ことを学習者が理解・体験していれば、これも教師に強制・誘導されずとも自然に発生する。これらの点より、自由度が確保されたクラスにおいて「経験交換ケース」「サポート」「参画の呼びかけ」が発生しているということは、「自分だけでなくクラス全員が評価基準に達することができるように考えて動くこと（が自分自身にとって得であること）」を学生が理解・意識していると判断できる。

本調査における各プロトコルを分析したところ A-1「課題の語彙/表現の確認」、A-2「課題内容に関する議論」のやりとりにおいて「経験交換ケース」のやりとりが発生していた。例えば、事例1においては、AとBのやりとりで別の授業に関連する語彙を学んだCが絡むことで、AとBの理解が進んでいることがわかる。（本論で示す各事例のやりとりのうち斜体太文字部分はハンガリー語で話された部分である。またアルファベットは学生を示すが、事例により指す学生は異なる）

事例1 A-1「課題の語彙/表現の確認」における経験交換ケース

- A: 今は3について話すの？
- B: 何でもいいよ・・・とにかく話をすればいいんだよ。
- A: ん～、この漢字がわからない。
- B: 残念だけど私も読めないよ。
- C: **最初はおせいぼ、さっき私が読んだやつだよ。そして2つ目は夏のプレゼントでちゅうげんだよ。**
- B: ちゅうげん
- C: そう、書いてあるの见えない？
- B: あんまり见えない。
- A: 夏の何？
- C: ええと、私達かおる先生の授業で習ったんだよ。夏のプレゼントと冬のプレゼントがあるってこと。
- B: そういうの知っているといいね。
- C: それなんだけど・・・
- B: じゃあ、このおせいぼは冬のプレゼントってこと？
- C: そうそう。日用品だったりチョコレートとか食品とか・・・

事例2ではAがBの発話を受け、課題資料が国内旅行をデータ化したものであるこ

とを述べ、ハンガリーについて述べる場合でもまずは国内旅行に関する比較から始めるべきだと指摘している。

事例2 A-2「課題内容に関する議論」における「経験交換ケース」

A:ここですね。ハンガリーの旅行の目的とか
B:ああ、それ
A:適当に、それと比べると何がちがうか、どう思う。
B:ハンガリー人はたぶんあまり外国に旅行しないと思います。
A:でも、それ(課題資料)に、外国へ行くかどうかは書いてないよ。
B:わかったけど、でも、旅行するなら外国でしょ。
A:温泉とか、何か外国のイメージではない、これなんか日本の中にする旅行。
B:わかった。
A:それで考える問題
B:わかった。ごめんね。たぶんハンガリーにも温泉が有名です。ま、ヘーヴィーズとかね。

一方、A-4の「課題の流れの確認修正」は「今何をやるべきか」の確認をしあうもので、「雑談からの引き戻し」と合わせクラスメートを活動に参加させるための「参画」の役割を果たしていた。事例3はAが発表者の説明をよく聞かず課題とずれた質問をしたため、Bが「課題の流れの修正」を行いAを活動へと呼び戻している。

事例3 参画の役目を果たすA-4「課題の流れの確認修正」

A:あの、どんな贈り物を贈りますか？
B:え、何？
A:どんなプレゼントを・・・
B:じゃあ、聞き間違いじゃなかった。そんなこと知らないわよ。
A:でも、ここにあるでしょう。
B:でも、今はそれじゃないよ。
A:違うの？
B:それじゃないよ、今はこの課題について話しているんだよ。
A:あ、本当だ。
B:誰にプレゼントをあげるかだよ。
A:じゃあ、誰に贈りますか。

なお、A-3。「課題内容に関係ない雑談」は、A-4「課題の流れの確認修正/雑談からの引き戻し」の働きかけがない場合でも、すべて課題へと戻っていた。事例4ではハンガリー人にお金がないという話から雑談が始まったものの、雑談を始めたA自身が課題に関する質問を行うことで活動を課題に引き戻している。

事例4 雑談と活動との行き来1

(海外旅行先に関するグラフの説明中)

A:そうですね。あの、ハンガリー人の海外旅行先は何としますか。何だとしますか。

C:あ〜、となりの国

A:となりの国?

(中略)

C:ハンガリー人は金持ちじゃないから。

A:あ〜、たぶん

C:たぶん

A:あの、大きい人はたくさんお金があります。例えば私 (雑談開始)

B:大きい人?

A:とってもたくさん

B:大きい人?

A:大きい人 はい。

B:(何か言ってるわらう。)

A:勝手に言っていればいいよ。窓からお金をすてるします。両手で!.

B:あははは。

A:あの、

B:トイレにお金を行きました。

A:あの、どうして中国人はハンガリーに・・・ (雑談終わり)

以上、学生は課題遂行活動と並行させる形で「経験交換ケース」のやりとりを発生させ、「参画」の働きかけを通じて仲間を活動に引き戻し、そして雑談と課題を行き来させながら課題を遂行していることがわかった。この点より、学生等は「試験において誰と組むことになろうとも、自分だけでなく、クラス全員が評価基準に達することができるよう考えて動くこと」という達成目標を理解して授業活動に望んでいると判断した。

3.2 学生の第一言語使用状況

3.2.1 目標言語を積極的に使用する学生の存在

各プロトコルの分析より4名の学生(以下1~4とする)の会話能力が他のクラスメートと比較すると高く、そして積極的に日本語を使用していることがわかった。(事例2は1~4によるやりとりである。)7回の授業において課題遂行部分を除いた1~4同士のやりとりを会話内容の終了までを1として数えたところ85例あった。これらの中でハンガリーの固有名詞を除いて一言でもハンガリー語が使われた例は21例であった。

表2 履修生1~4同士のやりとりにおける第一言語使用

種類	数 (ハンガリー語を使用/全体)
A-1. 課題の語彙/表現の確認	4/16
A-2. 課題内容に関する議論	12/42
A-3. 課題内容に関係ない雑談	3/5
B-1. 次の課題選び、役割決め	2/10

このうち15例は1語のみがハンガリー語となったものであり、3例は1文のみがハンガリー語となったものであった。2文以上のハンガリー語使用があったのは3例にすぎず、それらはいずれもA-3「課題とは関係ない雑談」中に発生したものであった。

事例6 1~4のやりとりにおいて1語のみハンガリー語が現れた例

- 1: 私は違う国に出て戻りたくないというジェネレーションです。
 2: 暮らすのは難しい
 1: 正確じゃない、なんか **見通し**は何?
 2: わからないんですけど
 1: 将来、自分の将来がちょっとわからなくて。何も確かではない。
 3: 仕事もないし、外国に住んだほうがおもしろい。

事例7 1~4のやりとりにおいて1文のみハンガリー語が現れた例

- 3: はい、みなさんこんにちは。今日は、(つまる)
 2: **何のテーマについて話すか言わないと駄目だよ。**
 3: 主要都市の、何だっけ
 2: 住宅
 3: 住宅価格の比較についてお話したいと思います。じゃ、そのCのグラフ見てください。

また1文のみハンガリー語が現れた3例や1語のみハンガリー語が現れた15例のうち、相手から情報を引き出すためのコードスイッチ(事例8)にあたるものは1例もなかった。一方、1~4以外の学生同士における、課題遂行部分以外でのやりとりではほとんどのやりとりでハンガリー語が含まれていた。そしてその中には相手からの情報を引き出すためのコードスイッチも複数例あった。

事例8 1~4以外の履修者によるやりとり例

- A: ハンガリーで夏で、うー、学校
 B: 学校がありません。
 A: **何て言うんだっけ**
 B: **何が?**
 A: **休みって何だっけ**
 B: 休み、夏休み

3.2.2 1~4 とそれ以外の学生のやりとりにおける第一言語使用

1~4 は7回の授業のすべてにおいて1~4以外の学生とも一緒に活動を行っていた。このうち、1~4以外の学生の中で課題遂行部分以外で1~4とのやりとりでの発話総数が10回以上あった者4名をア~エとし分析対象とした。

まず、会話内容の終了までを1やりとりとした上で、7回の授業における課題遂行部分以外のやりとりより①ア~エ同士、②ア~エと1~4(1対1)、③ア~エ(1名)と1~4(2名以上)のものを抽出した。そしてこれらのやりとりにおけるハンガリー語使用を「語」「文」「会話」レベルに分類し、ア~エと1~4のハンガリー語使用傾向について分析した。結果以下の点が明らかとなった。

表3 やりとりの分類

語レベル	ハンガリー語での1往復以上のやりとりやハンガリー語文の使用はないが、固有名詞などを除き、1語でもハンガリー語の使用があったもの
文レベル	ハンガリー語での1往復以上のやりとりはないが、ハンガリー語文の使用が最低1回はあったもの
会話レベル	ハンガリー語での1往復以上のやりとりが最低1回はあったもの

表4 ア~エ、1~4のハンガリー語使用

	総やりとり数	ハ語未使用	語レベル	文レベル	会話レベル
①	35	5	1	14	15
②	58	23	9 (3)	23	3(3)
③	17	14	3 (1)	0	0

()内の数字は全体における1~4によるハンガリー語使用

まず、①のア~エ同士のやりとりでは、35例中30例でハンガリー語が使用されていた。そしてこのうち半数が会話レベルでのハンガリー語使用であった。一方、②のア~エと1~4の1対1でのやりとりではア~エによるハンガリー語使用量が減少した。一方1~4も、例は少ないもののア~エによる語彙に関する質問への回答や、ア~エに対するアドバイスを行う際にハンガリー語を使用していた。

事例9,10 ア~エに対する1~4のハンガリー語使用例

(語彙レベル: 語彙・表現の確認)

ア: 最初、実際って何だっけ

1: 実際

(文・会話レベル: 課題の流れの修正)

エ: 職場と仕事関係の総計は・・

3: それは必要ないよ。

③のア～エ1名と、2名以上の1～4のやりとりでは、ア～エによる文・会話レベルでのハンガリー使用がなくなり、使用例は「jelentkezniは何ですか。」のような語彙確認の場合に留まっていた。

次に、①、②、③におけるやりとりの質について分析した。結果、以下の2点が明らかとなった。

- ・ ②のア～エと1～4の1対1のやりとりでは、事例9,10でも見られるように1～4がア～エから出される語彙や表現に関する質問に答えたり、ア～エに対して課題の流れの確認や修正を行っていた。
- ・ ①（ア～エ同士）よりは②（アと1～4の1対1）、②よりは③（アと複数の1～4）のやりとりで、課題内容に関する議論の割合が多くなっていた。（①35例中6例、②57例中18例、③17例中14例）なおやりとりにおける課題内容に関する議論の出現数について、カイ二乗検定にて比較を行ったところ、①と③、②と③で、いずれも1%の有意水準で差が見られた（①と③が $P=0.00001$ 、②と③が $P=0.00021$ ）。

表5 ①、②、③におけるやりとりの質（特に数が多かったもの）

	やりとりの質	数
①	A-4. 課題の流れの確認/修正	10
	A-1. 課題の語彙/表現の確認	9
	A-2. 課題内容に関する議論	6
②	A-1. 課題の語彙/表現の確認	19
	A-2. 課題内容に関する議論	18
	A-4. 課題の流れの確認/修正	9
③	A-2. 課題内容に関する議論	14
	A-3. 課題内容に関係ない雑談	3

特に③においては、事例11のように1～4のやりとりの中にア～エが入ることによって1～4のやりとりが活性化される例が14例中8例に見られた。

事例11 アの発言が1～4のやりとりを活性化させた例

<p>1: え? グルメは何? グルメはさっぱりわからないけど。 2: そうですね、私は先週もわからなかった。 1: そうだね。グルメは・・・電子辞書は・・・ ア: <u>レストランのスペシャリストです。</u> 2: あ～、わかった。 ア: レストランと、・・・ 2: なんかも有名なレストランとか有名な・・・えへへ。特別なレストラン 1: わかった。</p>
--

ア:日本人は・・と和食が大好きから、レストランに行きます。レストランへ行きます。
 2:でも、そうね。それはハンガリー人も。食べることが好きだから・・高いところじゃないけど・・・が好きです。それは多分人間は同じです。あ～そう。
 1:でもそれは目的になるか。
 2:ハンガリー人はたぶん目的にならない
 1:私食べ物のためにどこへも行きません。
 2:そうそう、近いところでいいし。
 1:でも、まあ外国に行ったら食べますけど。

事例 11 では、1 と 2 が旅行目的の 1 つとして資料に提示されている「グルメ」の意味がわからなかった。しかしアの「レストランのスペシャリスト」という発言により、それが意味することを理解した。そしてそれが旅行の目的となるか疑問を抱きつつも「でも、まあ外国に行ったら食べますけど。」という発言を導き出している。アの「レストランのスペシャリスト」という発言は旅行目的としての「グルメ」の説明としては正しいものではない。しかし、1 と 2 はアの発言の意味を理解し更に議論を重ねることで学習を深化させた。一方、自分が言いたいことが相手に伝わったと実感したアは、その後も更に自分の言いたいことを伝えようと積極的に日本語による発言を重ねていた。

日本語能力が高く日本語を積極的に使用する 1～4 は、日本語能力が高くなく日本語使用に積極的ではないア～エに対し「日本語能力が低いので役に立たない」とレッテルを貼り排除することはなかった。そしてア～エの（語彙や課題の流れなどの）困難点に丁寧に対応しつつア～エを「課題の内容に関する議論」におけるリソースとして確保・利用していた。一方、ア～エも 1～4 に対し「日本語能力が高く自分達の相手はしてくれない」とレッテルを貼り排除することはなかった。そして 1～4 を単なる辞書代わりとして利用するだけでなく、課題内容に関する 1～4 のやりとりを、じ「自分だったらどうするか」という自己モニタリングのリソースとして利用し、必要に応じて日本語で 1～4 に対するサポートを行っていた。

4. 学習者による第一言語使用の実態

以上の結果より、次の点が明らかとなった。

- ① 日本語能力が高く日本語を積極的に使用する学習者は、同じく日本語能力が高く日本語を積極的に使用する相手とはほぼすべて日本語のみでやりとりをし、課題の内容に関する議論を多数発生させていた。
- ② また、日本語能力があまり高くなく日本語使用に不安がある相手に対しても第一言語使用を最低限に抑えていた。ただし相手が困難を感じない点に対しては第一言語を最低限使用しこれに丁寧に対応していた。そして彼らを課題の内容に関する議論に巻き込んでいった。

- ③ 日本語能力があまり高くなく日本語使用に積極的ではない学習者も、日本語を積極的に使用する相手に対してはより積極的に日本語を使用していた。そして自らの日本語が相手の学習深化につながる経験を通じ、更に日本語使用に積極的な姿を見せた。

以上、会話の授業において学生が「自分を含むクラスメートすべての目標達成のため考え動く」ことを理解している場合、日本語を積極的に話そうとする学習者とやりとりする中で、学習者自身が第一言語使用量のコントロールを行う点が明らかとなった。

本調査の結果、第二言語学習の教室において学習者の積極的な目標言語使用を期待する場合も、必ずしも教師が学習者の第一言語の使用量を直接コントロールしようとする必要はないことがわかった。そしてそのかわりに学習目標を意識させ、学習者が自分より目標言語使用に積極的なクラスメートとやりとりできる空間と時間を確保することが、有効な方法となり得ることが明らかとなった。

参考文献

- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London & New York: Longman
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. London & New York: Longman.
- Pacek, D. (2003). Should EFL Give Up on Translation? Talk Given at the 11th Annual Korea TESOL International Conference, October 18th 2003, Seoul.
- Storch, N. & Aldosari, A., (2010). Learners use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), pp.355-375.
- 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, pp.31-60.
- 三崎隆, 国吉真輝, 西川純, 桐生徹, 水落芳明 (2011). 理科の授業内容に関する生徒の理解のプロセスに関する事例研究、中学校第2学年単元「天気の変化」を例に『理科教育学研究』52:1, 65-74.
- 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」『第20回日本語教育連絡会議発表論文集』34-44.
- 若井誠二 (2009). 「日本語授業における『学び合い』と他者との関わり」『第21回日本語教育連絡会議発表論文集』10-16.
- 若井誠二 (2013). 「学習者は他者の誤用を訂正するかー会話授業での学習者同士のやりとりからー」『第25回日本語教育連絡会議発表論文集』63-71.