

論文

M-GTAを使った質的分析による
日本語学習者のペアワーク観

平 田 裕*

要旨

本稿は、日本語の初中級学習者38名分のアンケートの自由記述部分をデータとして、KH CoderとM-GTAを用いて質的分析を行い、学習者がペアワークに対して持つ特徴的な感覚や認識をモデル図としてまとめたものである。KH CoderはM-GTAで概念生成を行う際の補助的なツールとして使用した。ペアワークに関するこれまでの先行研究と本稿が大きく違うのは、学習者がペアワークに代わる練習形態を経験した上でアンケートに回答しているという点である。分析のプロセス全体を通して、学習者がペアワークをどのように捉えているのかということで見えてきたのは、楽しさ、気楽さ、ルースさ、これでいいのかという不安感、確信のなさ、自信が持てない感じ、などであり、これらが矛盾せず混在したものである。敢えてラベル付けをすると、本稿では「ペアワークのゆるさ・あやうさ」とした。学習者それぞれの発話機会を増やすことと、教師が即時・直接フィードバックをする機会を増やすことは両立するのが難しい課題であるが、継続的な課題として考えていくべきだろう。

キーワード

日本語初中級学習者, ペアワーク観, KH Coder, M-GTA, 日本語についての不安感

* 立命館大学大学院 言語教育情報研究科 教授

目 次

- I. はじめに
- II. 教授法研究とペアワークの研究
 - 1. 教授法研究
 - 2. ペアワークの研究
- III. 研究方法
 - 1. アンケートの対象者と実施方法について
 - 2. 分析方法
- IV. 結果及び考察
 - 1. KH Coder によるキーワード探索
 - 2. M-GTA による分析
- V. まとめ

I. はじめに

本稿は、日本語の教え方についてのアンケートの自由記述部分をデータとして、日本語学習者がペアワークをどのように捉えているのかを質的分析によって捉え、考察することを目的とする。平田 (2002, 2003) では、アンケートの自由記述部分については代表的だと思われるものを抜粋して考察するに留まっていたため、今回、あらためて KH Coder と M-GTA を用いて質的分析を行う。KH Coder は M-GTA で概念生成を行う際の補助的なツールとして使用する。分析対象は日本語の初中級学習者で、2002 年度春学期から 2003 年度春学期にかけて収集した 38 名分のデータである。

特に初中級ぐらいまでのレベルの場合、ペアワークを想定した練習は多くの市販教科書で提供されている。コミュニカティブ・アプローチ以降の日本語の授業運営において、ペアワークはごく普通に、当然のように行われる練習形態になっていると言えるだろう。つまり、あまり意識されなくなっている。これが、ペアワークを研究テーマとする先行研究が少ない理由の 1 つだと考えられる。また、比較対象となる練習形態がないというのも研究対象としにくい理由だろう。

本稿で分析するデータは古いものではあるが、ペアワークと別の練習形態を比べた上での学習者のコメントであり、先行研究では分析されることがない種類のものである。本稿のデータを収集したアンケートでは、ペアワークは回答者にとって当然行うべき、デフォルトとも言うべき練習形態ではない。このようなデータの分析は、学習者がペアワークをどのように捉えているかを把握し、ペアワークのメリット/デメリットを考える上で有効な示唆を与えるものだと考えられる。本稿の目的は練習形態の比較ではないため、質的分析はペアワークのみを対象とする。

分析の結果、M-GTA で生成した概念は以下の 6 つである：①【ペアワーク観】、②【発話機

会：練習意欲】，③【ペアリングに対する不満】，④【日本語についての不安感】，⑤【聞くことからくる学び】，そして，⑥【教師に対する期待】。これらの関係性や階層性を考え，学習者がペアワークに対して持つ特徴的な感覚や認識をモデル図としてまとめた。分析のプロセス全体を通して，学習者がペアワークをどのように捉えているのかということで見えてきたのは，楽しさ，気楽さ，ルースさ，これでいいのかという不安感，確信のなさ，自信が持てない感じ，などであり，本稿ではこれを⑦【ペアワークのゆるさ・あやうさ】とした。

本稿の構成であるが，以下，次のⅡでは先行研究のレビューとからめて教授法研究とペアワークの研究について論じる。その次のⅢでは，研究方法に関する内容としてデータを収集したアンケートおよびその分析方法について説明する。続いてⅣでは，KH Coder と M-GTA を用いた分析結果と考察を書き，最後にⅤで本稿のまとめを行う。

Ⅱ．教授法研究とペアワークの研究

この章は2節構成で，まず，次の節では先行研究に触れながら本稿の研究背景となる教授法研究の流れについて論じる。次に，ペアワークについての先行研究をレビューし，ペアワークに関する研究の必要性について論じる。

1. 教授法研究

外国語教育の分野ではこれまで様々な教授法が考え出されてきたが，1990年代以降の日本語教育では「学習者の多様化・多様性」がキーワードの1つになっており，それと呼応するように，教授法についての議論は停滞していると言えるだろう。例えば，田中・斉藤(1993)は，著書の最終章の1つの節のタイトルを「教授法時代の終わり」とし，教授法の功罪を議論している。また，岡崎・岡崎(1990)は「唯一絶対の教授法との決別(p.6)」という前提でコミュニカティブ・アプローチの理解と普及に努めている。この傾向は日本語教育に限ったものではなく，例えば Richards and Rodgers (2001: 初版は1986) は20世紀以降の様々な教授法やアプローチを検証した後，最後の章を“The post-methods era”というタイトルにして外国語教育の今後を議論している。コミュニカティブ・アプローチ以降の新しい視点と試みという点では Focus on Form (Long 1991; Doughty and Williams 1998 など参照) が挙げられるが，コミュニカティブ・アプローチに沿ったものであり，その弱いところ(文法力と正確性)の改善・向上のためという動機付けで見ることができる。外国語教育観や教授法のパラダイムシフトというような大きな動きではない。

教授法についての研究が停滞している主な理由は3つ考えられる。1つは，学習者の多様化，そして教育環境および教育条件の多様化に対応しなくてはいけないというニーズと，教授法の

議論には本質的に相反するところがあるからだろう。教授法の議論には method の普遍性を求めるところがあり、その実践単位も一般的には教室という対グループでの外国語教育である。教授法の議論の中で、多様性や個別性への対応を中心的な課題として扱うのは難しいところがある。

2つ目の理由はコミュニカティブ・アプローチの属性そのものである。コミュニカティブ・アプローチは体系化された“method”という限定的なものではなく、もっと柔軟な“approach”であるという考え方をしているため (Johnson and Morrow 1981 : Brumfit and Johnson 1979 ; 高見澤 1989 ; 岡崎・岡崎 2001 など参照)、極端な話、運用力を重視していれば何をやっても「コミュニカティブ・アプローチです。」と言えなくもない。近年の外国語教育では運用力を重視するのは当然のことであり、そういう意味では意識としてコミュニカティブ・アプローチから外れることはほとんどない。言い換えると、コミュニカティブではない別の教授法を議論するというのは考えにくいだろう。

3つ目、最後の理由は教授法の比較は難しいということにある。教授法による学習効果を測るためには、学習の始点と終点での状態を比較しなければならないが、学習者の言語運用能力、特に会話力を客観的に測るのは簡単ではない。また、教授法の比較として一般化するためには、学習者の個人差、教師の個人差をどうするかという問題もある。学習者の個人差に関しては、人数を増やして統計を使うという対応が考えられる。しかし、教師の方の問題を人数で統計的に解決するというのは非現実的である。一人の教師が異なる教授法で2つのクラスを教えるという策も、その教師がその2つの教授法に対して同等のビリーフと習熟度を持つというのは無理があるため、同条件での比較になるとは考えにくい。比較をするにしても、教授法というレベルではなく、教え方をマニュアル化して複数人で実践できるようなものにしないと難しい。

このように、近年、教授法についての議論は停滞している状況だが、では、クラスルーム単位での教授法について議論することは意味のないことになってしまったのだろうか。教師が教え方に無頓着であってよいはずはないので、そうではないはずである。ただ、これまでの教授法の議論は「どれか一つを選んでそれだけを使う」という明示されていない前提のようなものがあつたので、そういう前提での議論は意味がないと言えるだろう。

具体的には、例えば、オーディオリンガル法が盛んになって口頭能力を重要視するようになると文法訳読法は時代遅れの悪いもののように捉えられたり、コミュニカティブ・アプローチが盛んになってからはオーディオリンガル法の機械的な練習が時代遅れの悪いもののように捉えられたりというように、教授法の変遷は全面的な切り替えを迫るものだったと言えるだろう。例えば、オーディオリンガル法の手法とコミュニカティブ・アプローチの手法を併用するというようなことは、外国語教育の現場では全く合理的なことであっても、教授法の議論とし

てはなかったのである。

実際のところ、外国語学習者の学習行動や実際の運用形態は様々であり、複数の教授法の手法を組み合わせて使うのは外国語教育の現場では全く合理的なことである。簡単に対応関係を見ると、単語や文法の学習、そして作文や翻訳という運用形態には文法訳読法の手法が強みを発揮するし、活用／変形／単純応答などの機械的練習は当然オーディオリンガル法の手法ということになる。もちろん実際に会話力を養うためには機械的な練習で終わっては不十分であり、コミュニケーション・アプローチの考え方や手法も必要になってくる。或る教授法を採用するからそれが強みを発揮する部分以外は軽視してもよいということではない。これまで教授法の議論が排他的にどれか1つを選ぶというようなトーンになっていたのは、それぞれの教授法の背景となる習得理論や理念が相容れないが多かったためだとも言える。

ここでは、それぞれの教授法の背景となる習得理論や理念などは無視して、それぞれの教授法の具体的な手法を適切に応用できればよいと主張しているのではない。それぞれの手法を適切に応用するためには、やはりその背景となっている習得理論や理念などを理解する必要がある。そうした意味においても、教授法についての議論はこれからも重要である。本稿はこのような認識をもって、ペアワークをテーマとして取り上げている。

Focus on Form については既に上で簡単に触れたが、当時のコミュニケーション・アプローチを最終到達点とはせず、教授法の研究を進めた1つの成果とみることができるだろう。具体的なポイントとしては、当時のコミュニケーション・アプローチが軽視していた部分、すなわち、文法力と正確性の重要性を見直したというのが一般的な見方だろうが、もう1つの別の捉え方がある。すなわち、教師の役割の再評価である。一般的なコミュニケーション・アプローチでは、ペアワークにしるロールプレイにしる、S-S (Student-Student) が象徴的な練習形態であったのに対し、Focus on Form では elicitation や recast など、T-S (Teacher-Student) を重要視している。授業の中で学習者に対して誤用矯正などのフィードバックをするという教師の役割、それは facilitator や coordinator ではなく、文字通り “teacher” としての役割の再評価だと言えるだろう。

前章で、本稿で分析するデータはペアワークと別の練習形態を比べた上での学習者のコメントだと書いたが、その練習形態は教師も含めたクラス全員で1つの会話を行うというもので、T-S も S-S もあり得る。それとの比較ということで考えると、本稿のテーマである学習者のペアワーク観は、学習者の S-S 観、学習者が非母語話者同士の S-S での練習をどう捉えているかとも言える。

2. ペアワークの研究

前章にも書いたように、ペアワークそのものを研究テーマとする先行研究は少ない。一般的

には比較対象となる練習形態がないため、ペアワーク単独での実践報告、効果検証というような研究になることが多い。例えば、中原・河内らの研究グループの一連の研究は、ペアワークの最中の学習者を詳しく観察したものである(中原ほか 2013; 河内ほか 2013; 河内ほか 2014; 中原ほか 2016)。また、日本語教育ではなく大学でのドイツ語教育であるが、吉満(2014)はペアワーク時のペアの作り方について、自由座席、座席指定、そしてくじ引きという3つの方法を実践し、アンケート調査を行っている。また、高校での英語教育であるが、若海・尾崎(2017)は学習習慣の確立とペアワークの活用について研究している。

ここで1つ注目に値するのは、上記の先行研究で実際に行っているペアワークは、コミュニケーション・アプローチで考えられている典型的なペアワークではない、またはそのような典型的なペアワークを中心に考えられたものではないということである。コミュニケーション・アプローチで言うところの典型的なペアワークは **information gap** や目標言語を使った問題解決型のタスクであるが、上記の中原・河内らの研究グループの一連の研究では「モデル会話をもとに学習者がペアで新たな会話を作成し、それをクラス内での発表で共有するという活動」(中原ほか 2013)をペアワークとして行っている。また、吉満(2014, p.170)が引用しているペアワークの定義は「2名で行う場合のグループワーク」(Schwerdtfeger 1989)というもので、ペアワークに関しては「課題に取り組むだけでなく、例えば、全体で課題の答え合わせをする前にペアで確認させたり、教科書の会話を音声教材で聴く前にペアで発音できるか試してみるという具合に、授業の様々な段階でペアワークを導入している。」と述べている(同上, p.185)。若海・尾崎(2017)で言及されているペアワークは、「隣同士でペアになり、(教科書本文を) **one sentence** ずつ交代で読む。2回目は読む順番を反対にして読む。2回読み終わったペアから座る。その後、ランダムで3~4組を指名し、全員の前で読んでもらう。」であったり、「(復習プリントの)英問英答については、隣同士のペアを活用。この時、分からないところがあれば、生徒はペアの相手と確認し合ったり、2人とも分からなければ他のペアに聞いて、一緒に考えることも可能。練習後、ランダムで指名、問題毎に違うペアに発表させる。」、また、「過去の入試長文問題を配布。20分程度で問題を解く。その後、解説解答を配り各自で答え合わせをした後、ペアで確認。教員は机間巡視をしながら質問に答える。最後に、生徒の間違ひの多かった問題、分かりにくい問題等を中心に解説。」というような使い方をしている。

ここで言えることは、「ペアワーク」という用語が指すものを整理しておかないと、議論に混乱が生じるということだろう。いま、日本語教育で通用している「ペアワーク」には、大きく2つの流れから来たものが混在していると考えられる。1つは、コミュニケーション・アプローチの発展に伴って外国語教育の中で有力な練習形態として広まったペアワークである。既に上で述べたように、このペアワークの代表的なものとしては、**information gap** や問題解決型のタスク、ロールプレイなどがあげられる。いろいろな派生型はあるにせよ、基本的には、

① 目標言語だけを使用する, ② クラスの学習者全員が S-S のペアとなって一斉に行う, ③ 実践により口頭でのコミュニケーション能力を直接養うことを目的とする, という 3 つの特徴があると言えるだろう。これを「狭義のペアワーク」と呼ぶことにする。本稿がテーマとしているのはこのペアワークである。

もう 1 つは, 外国語教育に限ったものではなく, 教育界全体に広まっている協働学習/ピア・ラーニングの流れによるものである。日本語教育では読解や作文を対象にした「ピア・リーディング」や「ピア・レスポンス」が代表的なものとしてあげられるが, こちらの考え方で行われるペアワークでは使用言語を目標言語に限定する必要はない。また, 目標言語での口頭能力を「直接」養うことを目的としていないことが多い。むしろ, 学習者が流暢に使える L1 または媒介語を積極的に活用し, グループとしての総合的な学習を促進しようというものだと言える。

このように見てみると, 上の「狭義のペアワーク」と協働学習/ピア・ラーニングで行われるピア活動の一種としてのペアワークは, 狭義と広義という形で重なっているものというよりも, 別のものと理解した方がよさそうである。この 2 つの流れからの「ペアワーク」の混在や, 区別が曖昧になっている理由としては, 「狭義のペアワーク」が当初よりも広い意味で使われるようになったということが考えられる。コミュニカティブ・アプローチは「教授法」という厳密なものではなく柔軟性を持ったアプローチであるとする考え方から, ペアワークについても information gap などの当初の典型的なタイプだけでなく, 様々な練習内容が「これもコミュニカティブ・アプローチでのペアワーク」という認識になっているのではないだろうか。

前章で, (狭義の) ペアワークに関する先行研究が少ない理由として以下の 2 つをあげた。まず, コミュニカティブ・アプローチ以降の日本語の授業運営において, ペアワークはあまりにも当然のように行われる練習形態になっているということ。そして, 比較対象となる練習形態がないということである。この 2 つに加えて, 協働学習/ピア・ラーニングで行われるピア活動の方に研究の興味がシフトしたということも, (狭義の) ペアワークの研究が少なくなっている理由としてあげられるだろう。

或る練習形態を選択し, より有効な活用をするためには, より深い理解が必要なのは当然である。教授法研究が停滞し, コミュニカティブ・アプローチという言葉を見聞きすることも著しく減り, 口頭での運用力を高めるためのペアワークに関する研究も少なくなっている今こそ, あらためてペアワークに関して考えてもいい時期なのではないだろうか。本稿で分析するデータはペアワークと別の練習形態を比べた上での学習者のコメントであり, 先行研究では分析されることがない種類のものである。ペアワークのメリット/デメリットを考える上で有効な示唆を与えるものだと考えられる。

Ⅲ. 研究方法

1. アンケートの対象者と実施方法について

本稿で分析するアンケートデータは、2002 年度春学期から 2003 年度春学期にかけて収集したものである。筆者が日本の大学の短期留学プログラムで担任として教えていた初中級の会話クラスの日本語学習者を対象としている。この短期留学の日本語プログラムでは同レベルの授業が会話クラスと読み書きクラスに分けられており、全て担任制となっている。初中級というレベルは、初級教科書『げんき』2 冊を終えた次のレベルという設定である。留学生の国籍はアメリカが 60% 程度で一番多く、他は様々な国/地域から留学してきているが、いわゆる欧米圏からの留学生がほとんどで、十分な英語力があることが留学の条件となっている。

アンケートの回答は任意で、各学期が終わった時にアンケート用紙を配布、回答は授業時間外に行い、学生のメールボックスのセクションに別途設定したメールスロットに提出してもらうという手順で行った。任意提出ということで、アンケートの回収率は 50% 程度であった。提出されたアンケートの中には選択式の設問だけ回答して自由記述欄に何も書いていないものが各学期 1, 2 名分あり、最終的に今回分析対象とする自由記述データは 38 名分である。

アンケートは全文を英語で作成しており、自由記述も英語での回答を求めている。アンケートの設問は 2 つの練習形態の比較、つまり、従来のペアワークと筆者が授業で行ったものの比較という形で問うている。アンケートではその 2 つの練習形態について以下のように説明している。

- (a) In the conventional pairwork, everyone in class makes up a pair and practices between two students. On the other hand, what we did in our class is to do our conversation together, either between two students, or between you and me.

アンケートの設問のうち、7 つは 5 件法の選択式で、効果、楽しさ、発話機会、リスニングに関して、総合評価などを問い、最後に以下の文面で自由回答を求めている。この自由記述での回答を今回の分析対象とする。(選択式部分の結果については、平田 (2002, 2003) に載せている。)

- (b) Please write any comments about pairwork and what we did in class.

筆者は上の (a) の意味でのペアワークは全く行っておらず、当該の短期留学プログラムは担任制であるため、アンケート回答者は回答時の一学期間は会話クラスでペアワークを全くやっていない。つまり、アンケート回答者がペアワークに言及する場合は、過去の経験を思い出してということになる。回答の中には、上記の説明のペアワークにあたるものを経験したことがないというコメントが 2 件だけあった。

前章でも述べたが、教授法や練習形態などの比較をしようとする場合、それ以外を客観的に同じ条件にして比べるというのは現実的にかなり難しい。本稿の場合も、同じ条件での比較ではないというのが分析や解釈時の大前提となる。厳密な客観性をもって優劣を判断するというものではないが、このような検証・考察であってもそれぞれの特徴やメリット/デメリットをより具体的に把握するという点において意義のあることだと考えられる。先にも述べたが、ペアワークだけの検証ではなく、比較対象となる練習形態を学習者が実際に経験した上でコメントしたデータというところが、ペアワークに関する先行研究と本稿の大きな違いである。

2. 分析方法

質的研究での分析手法は様々なものが考案されているが、本稿では M-GTA (木下 2003 など参照) を使って分析する。M-GTA で分析するためのインタビューデータの目安として、木下 (2003, p.125) は 10 人分から 20 人分という数字をあげているが、M-GTA は複数の調査対象者のデータをまとめて分析し、1 つのまとまった結果を導くことに適している。(しかし、質的分析であるので、木下は最低何人以上が必要と限定している訳ではない。) 本稿のデータはアンケートの自由記述部分であり、インタビューのように臨機応変にその場で掘り下げた質問をしてより深いコメントを得ているというものではない。一人分のデータ量は一行のものから 170 語程度のものでそれほど長くないのであるが、インタビューとは違い、回答があった内容に関してはほとんど無駄な部分がないとは言えるだろう。

また、M-GTA を使って分析するための補助的なツールとして KH Coder 2 を使用した (樋口 2014 など参照)。KH Coder はテキストデータを統計的に分析するためのソフトウェアで、単語の出現頻度や共起性を調べることなど、様々な機能が提供されている。本稿で行う分析はあくまで質的分析であって、量によって分析を確定していくものではない。しかし、テキストデータから概念生成などの作業を行う際に、分析者の印象や思い込みによって偏った分析にならないようにするためには、KH Coder などの統計的分析ツールの併用は有効だろう。

分析の手順としては、まず手書きの自由記述部分を学期別・個人別にタイプ入力した。手書きデータであることと、更に回答者には英語の非母語話者も含まれているので、単語のスペリングは一般的な英語と違う場合も少なくない。この段階で、手書き特有の省略形や (b/c: because; cos: because; w/: with など) スペリングの間違いなどは分かる範囲で修正した。文法の間違いと思われるものは直していない。タイプ入力後はエクセルのスペルチェック機能での修正、文章を読んで単語の間違いと分かるものの修正などを行った。M-GTA での分析用には、この段階のものをエクセルからワードファイルに適宜移して使用した。

KH Coder の分析手順としては、まず、省略形の修正やスペルチェックなどを済ませたエクセルデータをテキストファイルに移し、KH Coder の 1 次入力ファイルとした。KH Coder で

単語ごとの出現頻度表を作成し、この結果を確認して最終的なテキストデータの調整を行った。例えば、“sensei, instructor, teacher, professor” という 4 語は “teacher” に統一し、目視で見逃していた “cont. to make” を “continue to make” に修正するなどである。また、“he/she” や “one/two” というような記述の仕方は KH Coder では結果がおかしくなるので、それぞれ “he she” と “one two” に修正した。(KH Coder ではコーディングによる変換などの機能も提供されているが、今回は手書きデータが元であり、入力用のテキストファイルを修正した方がいいものも混在していたため、コーディングは使わなかった。) このようにして作成した確定版入力ファイルを使用し、単語ごとの出現頻度の順位表、KWIC コンコードダンス画面からの前後共起リスト (樋口 (2014) で「コロケーション統計」と呼んでいるもの)、共起ネットワーク図、クラスター分析の樹状図などを作成した。

IV. 結果及び考察

1. KH Coder によるキーワード探索

今回分析対象とする日本語初級中学習者 38 名分自由記述データを KH Coder の前処理にかけると、延べ語数 2,484、異なり語数 527 であった。そのまま出現頻度順のリストを出すと、be 動詞や “I” や “we” などの代名詞、その他、分析のためのキーワードにはならないと思われる語がリストの上位を占めるので、そのような語は KH Coder の stop word リストに入れて分析対象から外した。このような対応後の出現頻度順の単語のリストを右の表 1 にサンプルとして提示する。サンプルなので、出現回数は 8 回までのものになっている。

ここからは頻度による機械的な抽出作業ではなく、学習者のコメント原文を何度も読み、頻度表と照らし合わせてキーワードを探していくという作業を行った。右の表 1 ではシェードで示しているが、例としては、[pairwork, make, teacher, speak,

抽出語	品詞	出現回数	抽出語	品詞	出現回数
class	Noun	36	learn	Verb	11
pairwork	Noun	22	mistake	Noun	11
think	Verb	21	people	Noun	11
what	W	20	use	Verb	11
get	Verb	18	japanese	Adj	10
make	Verb	17	other	Adj	10
more	Adv	17	time	Noun	10
teacher	Noun	17	very	Adv	10
know	Verb	15	opportunity	Noun	9
also	Adv	13	say	Verb	9
speak	Verb	13	feel	Verb	8
when	W	13	method	Noun	8
everyone	Noun	12	practice	Noun	8
more	Adv	12	really	Adv	8
student	Noun	12	sometimes	Adv	8

表 1 出現頻度順の単語リスト

everyone, student, learn, mistake, opportunity, feel, practice]などがキーワードとしてピックアップしたものである。上の表は頻度 8 までのリストであるが、作業としては全ての語を一通り見ている。キーワードがだいたい決まると、それらを念頭に置いて学習者のコメント原文を読

み返し, M-GTA の概念形成につなげることになる。

M-GTA の概念形成のためのイメージ作りとして, KH Coder の共起ネットワーク図も利用した。右の図 1 に出現頻度が 4 以上の語の共起ネットワーク図を示す。本稿では白黒表示になっているが, PC の画面では関係性が強い語群のグループ分けを違うカラー表示で見ることができる。例えば, 図中に付加した大きな楕円で示したグループには [opportunity, more, speak, pairwork, practice, correct]

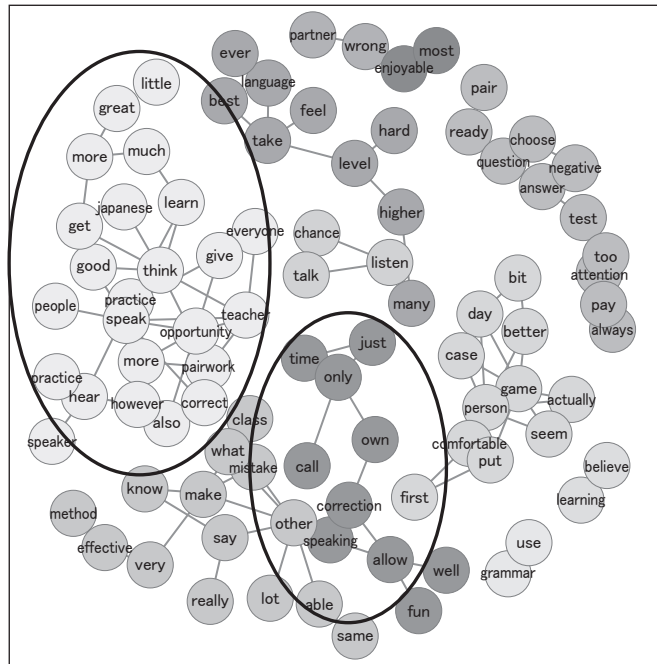


図 1 共起ネットワーク図

などの語が含まれていることが分かる。小さい方の楕円で示したグループには [correction, speaking, allow, own] などの語が入っていることが分かる。これらのグルーピングは KH Coder で自動的に作成されたものであり, それらが何を意味するのか, どのような概念生成が適しているのかは元の記述データを見て考えることになる。

単語の共起性の確認ということでは, 特徴的なキーワードに関して KWIC コンコーダンス画面から前後共起リストも作成し, 共起頻度が高い語を確認した。下の表 2 に, “opportunity” と “correction” の例を示す。今回は KH Coder のデフォルトの設定のまま使用し, 検索語の前後 5 語内での共起頻度となっている。

opportunity						correction					
順位	語	品詞	合計	左	右	順位	語	品詞	合計	左	右
1	give	Verb	5	4	1	1	mistake	Noun	2	0	2
2	speak	Verb	4	2	2	2	allow	Verb	2	2	0
3	more	Adj	3	3	0	3	compare	Verb	1	0	1
4	less	Adj	1	1	0	4	conscious	Adj	1	1	0
5	speaking	Noun	1	1	0	5	immediate	Adj	1	1	0
6	correction	Noun	1	0	1	6	everyone	Noun	1	0	1
7	everyone	Noun	1	0	1	7	japanese	Adj	1	0	1
8	get	Verb	1	1	0	8	learning	Noun	1	1	0
9	hard	Adj	1	0	1	9	make	Verb	1	1	0
10	sleep	Verb	1	0	1	10	opportunity	Noun	1	1	0

表 2 共起頻度リスト

上の表でシェードで示しているが、“opportunity”に関しては [speak, speaking, correction] をキーワード群として考え、“correction”に関しては [mistake, conscious, immediate, opportunity] をキーワード群として考える。本稿では例示していないが、KH Coder の提供する機能ではクラスター分析の樹状図も単語のつながりを視覚的に捉えるためには有効だと考えられる。

以上のように、出現頻度リスト、共起ネットワーク図、共起頻度リストなどを利用し、学習者の自由記述データからキーワード・キーワード群をまとめ、M-GTA の概念生成の手掛かりとした。

2. M-GTA による分析

KH Coder で抽出／生成したキーワード・キーワード群を念頭において元のテキストデータを読み返し、M-GTA の分析ワークシートを使って生成する概念を固めていった。結果として、①【ペアワーク観】、②【発話機会：練習意欲】、③【ペアリングに対する不満】、④【日本語についての不安感】、⑤【聞くことからくる学び】、⑥【教師に対する期待】という 6 つの概念を生成し、これらの関係性や階層性を考えることで、①【ペアワーク観】は②／③／④を内包するものと捉えた。全体をまとめるものとして、明らかにしつつあるプロセス（ペアワーク）の特徴は⑦【ペアワークのゆるさ・あやうさ】とした。木下（2003, p.184）では、「概念」、「カテゴリー」、「明らかにしつつあるプロセス」という用語を階層的に提示しているが、本稿では作業手順の段階的なものとみなしている。

以下にそれぞれの概念のバリエーション（具体例）をいくつか示し、説明を加える。その後、全体のモデル図を提示し、相関性や階層性などを説明する。具体例は、スペルなどの修正以外ほぼ原文のままで、英語の非母語話者のものと思われるものもあるが、文法上の修正はしていない。

①【ペアワーク観】

- (a) pairwork was more fun to get to know classmates better.
- (b) I don't think pairwork is very good because it's harder to speak in Japanese if you know the teacher is not listening.
- (c) Pairwork makes you a little lazier because you don't really have to know everything when talking to a partner.
- (d) (比較対象の練習形態の場合) you gain a certain confidence I don't think you get from pairwork.

学習者のペアワーク観の具体例として、上の (a) のようにペアワークは楽しいという回答

がある反面, (b) や (c) のようにあまりポジティブではないコメントもある。上の (b) は, 教師が聞いていないと日本語を話しにくいというものであるが, 非母語話者同士の S-S で日本語を使う必然性・必要性の低さを学習者が感じていることが分かる。また, (c) の “make you a little lazier” は書き方としてはネガティブであるが, それが, リラックスできることや学習者同士で楽しいということとの両面性を表していると考えられる。最後の (d) は比較対象の練習形態を経験した上でのコメントであるが, ペアワークの気楽さや日本語についての不安などから, 自信や確信につながらないという学習者の認識を示していると考えられる。

この①【ペアワーク観】は, ペアワークの様々な要素についての意見, つまりここでは M-GTA で生成した他の関連概念, ②【発話機会: 練習意欲】, ③【ペアリングに対する不満】, そして④【日本語についての不安感】を包括するものと見ることができる。生成した 6 つの概念のうちの残り 2 つ, ⑤【聞くことからくる学び】と⑥【教師に対する期待】はペアワークに関する直接的なコメントから生成したのではなく, 比較対象の練習形態との関連で出てきたコメントから生成したもので, ①【ペアワーク観】には含めない。

②【発話機会: 練習意欲】

- (a) Pairwork usually gives the individuals more practice.
- (b) I like pairwork because it seems you get to speak more.
- (c) When the number of people in the class is larger (more than 8 people) perhaps doing pairwork would be better.

発話の機会については上の (a) (b) (c) のようにペアワークの利点と認識しているコメントが多く, 学んでいる日本語で話したい, 話すことで練習したいという意欲ともとれるだろう。

③【ペアリングに対する不満】

- (a) Pairwork will be less effective if the learning of 2 students differ a lot.
- (b) I also feel strange speaking Japanese with non-Japanese people that I don't know.
- (c) Pairwork makes you a little lazier because you don't really have to know everything when talking to a partner.
- (d) We would often say everything wrong, and start to talk in English.

発話の機会についてと同様, S-S のペアで練習することに関する問題点を指摘する回答も多かった。上の (a) (b) (c) (d) がその具体例であるが, 「同レベルの相手じゃないと練習にならない」, 「日本語の非母語話者と日本語で話すのは変」, 「S-S だとリラックスしすぎる (意識)」, 「間違いだらけになって英語を使い始める」というようなコメントである。これらはペアの相

手(クラスメート)に対する不満というよりも、学習者同士でペアを組むことについての問題意識と捉えた方がよいだろう。

日本語の正確性については別の概念としているので、ここには具体例としてあげていないが、相手が使っている日本語が正しいのかどうか分からないというようなコメントも学習者同士のペアでの会話練習に起因するものと言えるだろう。

④【日本語についての不安感】

- (a) It is easier to make mistake without knowing. And in many cases even the partner says something wrong, the other one may not be sure he/she really makes the mistake or not.
- (b) With pairwork your partner might be using the new grammar incorrectly so you would get used to hearing the wrong thing for a while.
- (c) (比較対象の練習形態の場合) Everyone benefits from the teacher at the same time rather than if the teacher were having to spread out and spend only a few minutes with each pair.
- (d) (比較対象の練習形態の場合) we can be able to know what we say or use is wrong, or merely unnatural.

学習者同士がペアで練習することに起因するものであるが、練習時の日本語について不安を示すコメントも多かった。上の具体例 (a) (b) (c) は、「ペアの両方が間違っていることも多い」、「間違った日本語を練習中に聞き続けることになる」、「机間巡視でそれぞれのペアを回るので充分とは言えない(意識)」というようなものである。最後の (d) では、学習者は正確性だけでなく日本語としての自然さについても意識していることが分かる。

コミュニケーション・アプローチの元々の考え方としては誤用矯正を重視しないというのがあるが、この結果からも、学習者は自分達が使っている日本語の正確性や自然さを強く意識していると言える。ただし、自然習得という環境でも同様の傾向かどうかは不明で、大学などの語学コースで顕著な傾向かもしれない。語学コースでは、小テスト、中間、期末など、テストを多数受けなくては行けないからである。

⑤【聞くことからくる学び】

- (a) (比較対象の練習形態の場合) you learn a lot from other people's conversations and the teacher constantly corrects people's mistakes which you learn a great deal from too.
- (b) (比較対象の練習形態の場合) to hear a native speaker speak.

この⑤【聞くことからくる学び】は、比較対象の練習形態を経験したことによって出てきたコメントから生成した概念で、全体図の中ではペアワーク観の外に配置する。上の (a) (b) が具体例であるが、「他の人の会話を聞くこと、そして他の人の間違いを教師が直すのを聞くことでも多くを学べる」、「母語話者が話すのを聞く (のがよい)」というようなものである。(例としてあげるものが少ないのはコメントの件数が少ないことと対応しているのではなく、内容の種類が少ないことによる。)

⑥【教師に対する期待】

(a) It is great to get immediate feedback from the instructor, and that if we were doing pairwork we would often say everything wrong, and start to talk in English.

(b) To point out or not the mistake the other one made will also become a problem.

この⑥【教師に対する期待】も上の⑤と同様、比較対象の練習形態を経験したことによって出てきたコメントから生成した概念で、全体図の中ではペアワーク観の外に配置する。上の (a) (b) が具体例であるが、(a) のように「即座の誤用矯正がよい」とするコメントは多かった。また、(b) はペアリングや日本語の正確性に関するコメントともとれるものであるが、「相手の日本語の間違いに気がついて、学習者同士の場合は間違いを指摘するのも気軽にできるものではない」という内容で、教師に対する期待と見ることが出来る。

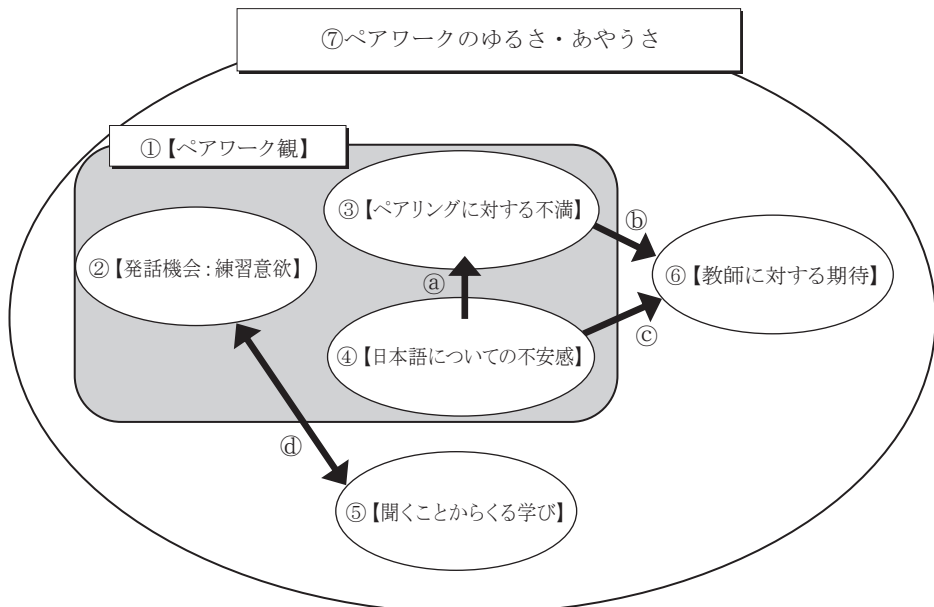


図2 学習者がペアワークに対して持つ感覚/認識のモデル図

以上、M-GTA の手法で生成した 6 つの概念をそれぞれ説明してきたが、それらの関係性や階層性を整理してモデル図にしたものを前ページの図 2 に示す。

上の個別概念のところでも説明したように、①【ペアワーク観】は、②【発話機会：練習意欲】③【ペアリングに対する不満】、④【日本語についての不安感】を内包し、ペアワークについての全体的な印象として生じる感覚や評価である。図中の矢印⑩は、③【ペアリングに対する不満】の要因として④【日本語についての不安感】も大きいことを示している。

⑤【聞くことからくる学び】と⑥【教師に対する期待】はペアワークについての直接的なコメントから生成した概念ではなく、比較対象の練習形態を経験したことによって出てきたコメントから生成したものであり、図 2 では①【ペアワーク観】の外に配置している。これら 2 つは、ペアワーク観の外にある潜在的な認識と言ってもいいだろう。

学習者は②【発話機会：練習意欲】をペアワークの利点と捉えながらも、その一方では教師にモニターされた会話を聞くこと、教師が他の学習者の誤用矯正をしているところを聞くこと、つまり⑤【聞くことからくる学び】が利点の認識として潜在的にあると言える。この関係性を図中では矢印⑪で表している。また、⑥【教師に対する期待】は、③【ペアリングに対する不満】や④【日本語についての不安感】が大きな要因となっている。これらを矢印⑩⑫で表している。

全体を俯瞰すると、ペアワークという練習形態（練習のプロセス）に対して学習者が持っている特徴的な感覚や認識は、楽しさ、気楽さ、ルースさ、これでいいのかという不安感、確信のなさ、自信が持てない感じ、であり、これを⑦【ペアワークのゆるさ・あやうさ】と表すことができるだろう。練習の楽しさはモチベーションにもつながるものであるが、自分が使ったり聞いたりしている日本語について確信が持てないのは、学習や習得に大きく影響すると考えられる。

V. まとめ

本稿では、日本語の初中級学習者 38 名分のアンケートの自由記述部分をデータとして、KH Coder と M-GTA を用いて質的分析を行い、学習者がペアワークに対して持つ特徴的な感覚や認識をモデル図としてまとめた。手順としては、まず KH Coder を用いてキーワード・キーワード群を抽出／生成し、それを手掛かりの 1 つとして M-GTA で概念生成を行い、生成した概念を構成要素としてそれぞれの関係性や階層性を考えてモデル図にした。

M-GTA での分析の結果として生成した概念は、①【ペアワーク観】、②【発話機会：練習意欲】、③【ペアリングに対する不満】、④【日本語についての不安感】、⑤【聞くことからくる学び】、⑥【教師に対する期待】という 6 つである。ペアワークに関するこれまでの先行研究と

本稿が大きく違うのは、学習者がペアワークに代わる練習形態を経験した上でアンケートに回答しているという点であるが、それが分析結果に直接つながったのが、⑤【聞くことからくる学び】と⑥【教師に対する期待】という2つの概念だろう。この2つは特に比較対象の練習形態があることによって、学習者に潜在的にある認識が浮かびあがったものだと考えられる。また、②【発話機会：練習意欲】、③【ペアリングに対する不満】、そして④【日本語についての不安感】の3つも、比較対象の練習形態を経験したことによって学習者の中でより明確になった認識だと考えられる。

分析のプロセス全体を通して、学習者がペアワークをどのように捉えているのかということで見えてきたのは、楽しさ、気楽さ、ルースさ、これでいいのかという不安感、確信のなさ、自信が持てない感じ、などであり、これらが矛盾せず混在したものである。敢えてラベル付けをすると、本稿では⑦【ペアワークのゆるさ・あやうさ】とした。

どのような練習形態もメリットとデメリットの両面性があり、その練習を実践する教師によっても学習者が持つ印象や学習効果は変わってくる。本稿でも論じたように、教授法や練習形態の客観的な比較は現実的にはかなり難しい。本稿の場合も、アンケート回答者は回答時の一学期間は会話クラスでペアワークを全くやっておらず、ペアワークに関するコメントは過去の学習経験によるものである。このような前提条件付きではあるが、上述のように、ペアワーク単独での調査・研究では見えなかったところ、また、見えにくかったところが明確になったのではないだろうか。

授業というフォーマットで、例えば15人程度の学習者を教える場合、学習者それぞれの発話機会と教師の即時／直接のフィードバックの機会は、一方を増やそうとすると一方が減ってしまう関係で、相反する要素だと言える。よいバランスを考えるにしても、学習者の人数やレベルも大きく影響する。練習形態を考える上で、絶対解のない、継続的な課題として考えていきたい。

<参考文献>

- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社。
岡崎眸・岡崎敏雄 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育 (日本語教師のための知識本シリーズ)』 凡人社。
河内彩香・増田真理子・中原なおみ (2013) 「ペアワークを中心とした会話練習におけるインターアクション観察 (2) —「ブレインフォーム」の学習プロセスを観察する一環として—」 『日本語教育方法研究会誌』 20 (2) : 46-47 頁。
河内彩香・増田真理子・中原なおみ・竹山直子 (2014) 「ペアワークを中心とした会話練習におけるインターアクション観察 (3) —サンプル会話の「談話構造」「ターゲット文型」のタイプが活動に与える影響—」 『日本語教育方法研究会誌』 21 (1) : 106-107 頁。

- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』 弘文堂。
- 高見澤孟 (1989) 『新しい外国語教授法と日本語教育』 アルク。
- 田中望・斉藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』 大修館書店。
- 中原なおみ・増田真理子・河内彩香 (2013) 「ペアワークを中心とした会話練習におけるインターアクション観察—活動の各段階で、どのような学びが起こっているのか—」 『日本語教育方法研究会誌』 20 (1) : 112-113 頁。
- 中原なおみ・河内彩香・藤田朋世・増田真理子 (2016) 「ペアワークを中心とした会話練習におけるインターアクション観察 (4) —ペアワークで学習者はパートナーをどうアシストしているか—」 『日本語教育方法研究会誌』 22 (3) : 46-47 頁。
- 樋口耕一 (2014) 『社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して』 ナカニシヤ出版。
- 平田裕 (2002) 「ペアワークの功罪」 『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』 第 12 号, 83-114 頁。
- 平田裕 (2003) 「ペアワークの功罪 II」 『関西外国語大学留学生別科 日本語教育論集』 第 13 号, 15-36 頁。
- Brumfit, C.J. and K. Johnson (eds.) (1979) *The コミュニカティブ・アプローチ to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Doughty, C. and J. Williams (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. and K. Morrow (eds.) 1981. *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- Long, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Ginsberg K., de Bot, R., and Kramsch, C. (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John benjamins, 39-52.
- Richards, J.C. and T.S. Rodgers (2001) *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. 2nd edition*. Cambridge: Cambridge University Press. (First edition in 1986)
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989) Gruppenarbeit und Partnerarbeit. In Bausch, Karl-Richard et al. (ed.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 171-173.

<日本語教科書>

- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語 げんき I 第 2 版』 Japan Times. (本稿のアンケート実施時は第 1 版の時期)
- 坂野永理・池田庸子・大野裕・品川恭子・渡嘉敷恭子 (2011) 『初級日本語 げんき II 第 2 版』 Japan Times. (本稿のアンケート実施時は第 1 版の時期)

Japanese learners' perceptions of pairwork: A qualitative analysis using M-GTA

Yu Hirata *

Abstract

This paper provides a qualitative analysis of Japanese learners' characteristic feelings and thoughts during pairwork in class. The subjects of this study were 38 advanced beginner level learners, and their responses to a questionnaire were analyzed using KH Coder and M-GTA. This study is notably different from previous studies about pairwork in that the learners answered the questionnaire after they had actually experienced an alternative practice format. The key notions that emerged through the qualitative analysis were "enjoyment," "relaxation," "looseness," "skepticism and uneasiness," "not being convinced," "not being confident," etc., and these notions coexisted without contradiction. To conclude, this study labeled these characteristic notions as "looseness and uncertainty of pairwork." It is a difficult challenge to increase the individual learner's speaking opportunity while increasing immediate feedback and correction from the instructor. We should, however, keep seeking a better solution to this challenge.

Keywords:

Advanced Beginner Level Japanese Learners; Perceptions of pairwork; KH Coder; M-GTA; Uncertainty about Japanese.

* Professor of Graduate School of Language Education and Information Science, Ritsumeikan University.

