

小学校の日本語教室における児童・教師間の相互作用

—内容重視の日本語学習場面における会話の分析を通して—

齋藤 ひろみ・菅原 雅江

1. 研究の目的

小学校の日本語教室 (JSL の子ども達を取り出しで学習) において実施された内容重視の日本語教育の授業における相互作用の分析を行い、子ども達がどのように他者のアイディアを共有し、そのプロセスでどのように言語面の精緻化を行っていくのかを明らかにしたい。

2. 理論的背景

2.1 内容重視の日本語教育

岡崎 (2002) に「学び手側に存在する違いや多様性を第二言語教育の方法に反映させようというのが内容重視の第二言語教育のそもそもの出発点だったといえます (p49)」とあるように、「内容重視の日本語教育」では学習者中心主義の立場で日本語教育を考える。そのため、学習者の持てる力や経験、関心から立ち上がる「学びたい内容」が優先され、その学習の実現のための言語的手段として言語項目が位置づく。そうした、内容重視の考え方を取り入れた年少者向けの日本語カリキュラムに、文部科学省が開発した「小学校における JSL カリキュラム」がある。本研究の分析対象である授業は、そのトピック型カリキュラムに基づいて実施されたものである¹。トピック型の授業展開について簡単に紹介する。本研究で分析を行ったのは、探求段階の相互作用である。トピック型の授業展開次の3段階からなる。

<p>体験：トピックに関する既有知識や経験を、体験や具体物を利用した活動を通して活性化する。</p> <p>探求：活性化された既有知識や経験を土台に、活動への参加を通して課題を探求する。</p> <p>発信：探求のプロセスや結果を、多様な方法で他者に伝達する。</p>
--

2.2 教室における相互作用に関する先行研究

(以下の知見をもとに分析の枠組みと方法を決定)

- ①メーハン (Mehan1979) は小学校の低学年の教室における授業を分析し、教室内の教師—子ども間の相互作用が、教師の先制 (Initiation) —子どもの応答 (Reply) —教師の評価 (Evaluation) という3段階の連鎖として組織されていることを明らかにした。この三段構造の相互作用は、先制に対する適当な応答が得られるまで拡張されることがある。また、関連するトピックについての相互作用の連鎖を生むこともある。このレベルの相互作用の単位が更に大きな連鎖となり授業の導入 (opening) —展開 (instructional) —まとめ (Closing) という局面からなる授業を構成する。
- ②佐藤公治 (1996) は、国語の読解の授業を分析し、認知心理学の立場から討論過程における相互作用の展開と発話内容との関係を明らかにしている。分析結果、子ども達の間での議論展開が活発になるにつれて子どもの発話回数が増え、「子ども—子ども」連鎖による相互作用も増えている。また、子ども達の発話は、自分の視点からの一方向的なメッセージや応答的な反応から、複数の視点を持ち相手の意見に関連付ながら自分の考えを述べるといった自説の精緻化や他者の質問に対する説明が増えたという。
- ③ベルプラッツェ (Verplactse2000) は中学校の理科の授業 (LEP 生徒を含む) の相互作用分析を行い、インターアクティブな授業を行う教師が用いるディスコース・ストラテジーを分析している。その結果、インターアクティブな授業を行う教師の発話は、引き出しに関しては、生徒の疑問を代弁して質問の仕方のモデルを示し、フィードバックは直接的な修正や評価を伴わず、全体に対する繰り返し (repetition)、言い換え (paraphrases)、非公式な発話 (back-channel) という受容的な形で行われていた。こうしたストラテジーは次の4つの作用をもたらした。1. 修正

や評価を伴わない繰り返しは学習への動機付けとなる。2. 他の生徒がその生徒の発話を知り、考えを共有する。3. 教師と生徒、生徒間の相互作用を通して、生徒の発話が再構成されて学問的に相応しい表現で発話される。4. 教師によって生徒個人の疑問がクラス全体の問題となり、相互作用による共同のため環境を整備する。

3. 資料と分析方法

3.1 分析資料

【表1】分析対象の授業の一覧

授業のタイトル (活動内容)	学年/数	国	時間
①どんなときに水を使う (写真や絵を見て昔の水利用の様子を知り、現在の自分の生活と比較して、感想を書く)	5年 /4	ベ5	11分
②水の旅 (水を沸騰させ、その湯気を冷やして水滴を作る実験をし、実験のやり方と結果を文にまとめる)	5年 /5(1)	ベ5	7分
③そばうち (体験学習でそばうちをした時のビデオを見たり、写真を並べたりして、そば作りの手順について説明する文を書く)	3年 /7(1)	中4,ラ 1,カ2	6分
④勝者はどっち? (動物の格闘技トーナメント表を見て、優勝する動物と、その動物が勝ち上がる理由を考え、文にまとめる)	2,3年 /8	ベ5,タ 1,カ2	8分
⑤よかったね、でも何があったの (泣き顔から笑い顔に変わる絵を見て、その間にどんな出来事があったのかを想像し、それを作文する)	2,3年 /8(1)	ベ3,タ1 中2,カ 2	15分
⑥虫の声 (歌「虫の声」の虫の鳴き声 (音声資料) を聞いてその特徴をことばで表し、虫の姿 (写真) とマッチングし、その理由を書く)	2年 /2	ベ2	15分
⑦たまごはわかる? (卵を落とす実験ビデオを見て割れるかどうかを予測する。「割れなかった」という結果の理由を推測し、文と絵で表す)	2年 /8(2)	中4,ベ4	14分

()内: 滞日2年未満の児童数、国欄(エスニックルーツ)中: 中国 ベ: ベトナム カ: カンボジア タ: タイラ: ラオス

3.2 分析方法

- ①教師と子どもの発話数、教師と児童による先制 (initiation) 発話数を調べ、子どもの主導性について分析する。次に、子どもの主導性の低い授業と高い授業に関して、「T(教師) - S(子ども)」 「S - S」という発話連鎖の比率から相互作用の特徴を探る。
- ②2つの授業 (子どもの主導性の低い授業と高い授業) の相互作用について、「リポート」と「言い換え」に着目し、発話のアイデア (考え、意見、感想等) が全体に共有されて次の発話に取り込まれているか、言語面での精緻化がどのように生じているのかという観点で分析する。

4. 結果と考察

授業の探求段階の録画ビデオとその文字起こし資料を分析する。授業、参加児童、分析対象とした時間について表1に簡単に表わす。実施校は、エスニックルーツをもつ児童が多数在籍する学校であり、彼らの多くが日本生まれか幼少期に来日した子ども達である。そのため、日常生活場面での会話には不自由していないが、読み書きの力の弱さが問題となり、教科学習にはなかなか参加できない児童が多い。そうした児童の取り出しの日本語教室で平成13～15年にかけて実施された授業である。

4.1 教師と子どもの発話数と発話の連鎖のタイプ

表2に、全授業のターン数、先制発話数、表3に授業⑤と授業⑦の発話連鎖タイプ別数を示した。この7つの授業の中では、授業③「そばうち」、⑤「よかたね」、⑥「虫の声」が教師主導型、授業②「水の旅」と⑦「たまごはわかる?」が子ども主導型と考えられる。実施年度、担当教師、参加した子ども、データの長さの点で、共通点の多授業⑤「よかたね」と授業⑦「たまごはわかる?」を取り上げて比較することにする。

S-Sの連鎖数の比率は大きく異なり、授業⑤が教師・子ども間の相互作用が中心であるのに対し、授業⑦は教師・子ども間の相互作用に子ども・子ども間の相互作用が差し込まれたかたちで展開していると考えられる。

【表2】発話数

	発話数		先制発話の数	
	総数	T/S (Sの%)	総数	T/S (Sの%)
①水はどこから	143	62/81 (56.6%)	62	46/16 (25.8%)
②水の旅	181	68/113 (62.4%)	68	38/30 (44.1%)
③そばうち	154	64/90 (58.4%)	60	50/10 (16.7%)
④動物格闘技	161	68/93 (57.8%)	72	50/22 (30.6%)
⑤よかったね	184	81/103 (56.0%)	55	44/11 (20.02%)
⑥虫の声	202	102/100 (49.5%)	87	67/20 (23.0%)
⑦卵は割れる	266	101/165 (62.0%)	108	62/46 (42.6%)

【表3】発話の連鎖

	T-S	S-S
授業⑤	81	21
授業⑦	100	63

4.2 アイディアの共有化と言語面での精緻化

授業⑤では、前半と後半で相互作用の特徴には違いがあった。前半は、子ども達が前後の発話との関連付けをせずに、単独で主張する発話が続いていたが、後半は会話1で示すように、IRE構造の相互作用の連鎖によってディスコースが構成されている。Eとして、教師は子どもの発話を繰り返しや言い換えをして受容的に受け止め、発話内容の確認を行っている(3,7,11,15,17)。その繰り返しや言い換えが「繋ぎ」となって、次の子どもの発話に取り込まれている(2,6,8,14,18)。ただし、先行発話が刺激となって連想されたことを主張するにとどまり、この相互作用を通してアイディアが精緻化されているわけではない。言語面では教師の言い換えがモデルの役割を果たしているが(7,11,15,19)、子ども達の産出への影響は明確には見られない。

【会話1】 ⑤「よかったね」

1T: うれしかったその理由はいろいろあるよね。サーカス
を見たり映画を見たりしました。花火をしました。
2S9: 花火を見てうれしい。
3T: いいですね 花火。
4S3: はい。
5T: じゃあS3さん。
6S3: 花火から空を見てとってもきれいでうれし
かった。
7T: きれいなものを見てうれしかったのね。
8S9: 花火を見る。
9T: じゃあS11さん。
10S11: みんなと: みんなが笑わせたから。
11T: みんなが笑わせたのか。
12SS: はい はい。
13T: おっ じゃあS10さん。
14S10: きれいな花を見てうれしい
15T: いいですね S10さん。花を見てうれしかったんだ。
じゃあS9さん。
16S9: 遊園地へ行って楽しい。

17T: 遊園地ね。(不明)。はい S4さん。

18S3: どっかで見たことないプールが行きたくなったから楽し
くなった。

19T: プールに行けることになったのか。そうかそうか。

20S9: 言われた。

《凡例》T: 教師 S1~11: 子ども (S1~S8 2年生、S9~
S11 3年生) SS: 複数名が同時に発話 S: 特定できな
い発話 「.」: 下降 「?」: 上昇 「:」: 音ののび
し 下線: 先行するアイディア 網掛け: 繰り返し、言
い換え (凡例は会話2も同じ)

授業⑦の授業は、前半が授業⑤の後半の相互作用の特徴を有していたが、後半は会話2のように、教師の介入は少なく、子ども間の相互作用が中心になって展開していた。自説に追加説明を加えたり(24,32)、他者のアイディアを表現面で補ったり(25)する発話や反論(33,36,41)し、その根拠を追加する(38,43,45)発話が見られ、「下に水があったから割れなかった」というS2のアイディアを巡って、授業前半に共有された「落ちた時の音がヒントになる」、「柔らかいもので衝撃を抑えたに違いない」という論点がここでの主張や反論の根拠になっている。子ども間の相互作用によってアイディアが精緻化されたと言える。教師は明確化要求(22,26,28)と管理(31,35,37)のための介入をしているが、教師による先行発話の繰り返しや言い換えはあまり見られず、一部取り込みによる明確化要求(2)と言い換えによる確認(44)がある程度である。言語面の精緻化に関しては、教師のモデル提示や明確な修正要求は見られないが、子ども自身が「説明」「反論」に相応しい表現方法を探る様子が見られる(32,36,42)。

【会話2】 ⑦「たまごはわるる?」

21 S2: 先生、タオルじゃない、水。
22 T: 水? ほお、タオルじゃなくて 下に水があったの?
23 S: 水。
24 S2: 下に落ちてよね。
25 S: 割れない。

26 T: こうやって (箱の中に水をまくジェスチャー) 水まいて あつたの?	37 T: だつて.
27 S2: 違う.	38 S6: あつそう. しかも ぼとぼと えっと音がしてなかつた けど.
28 T: どうなってるの?	39 S7: あつタオルがあつて.
29 S2: 水の	40 S6: そんな そんな早く やれるわけないでしょ. <略 ぬれていなかった理由について17ターン>
30 SS: (不明、卵が落ちたジェスチャー)	41 S3: S2 さんに質問です. 何でたまご落ちたのに 普通はス イスイしますよ. でも 普通は 今は落ちたら音なるんです よ. でも たまごではバケツに入れた音なりませんよ.
31 T: ちょっと S6 さんしっかり聞いて.	42 S7: どんなことよ. <略 他の子から質問要求3ターン>
32 S2: <u>バケツ</u> に水を汲んで それから (落とすしぐさ)	43 S3: <u>ポツチャー</u> ンですよ. そのときはバーンだよ.
33 S6: じゃなんで あれはぬれてなかつたの?	44 T: ポツチャーンで音がするんだよな.
34 S8: 空気入ってるから.	45 S3: 違う音.
35 T: S8 さん S7 さん ちゃんと話聞いて. 今、何ていつてくれた? (S6に)	
36 S6: えっと じゃなんで えっと ぬれ ぬれていなかった んですか.	

4.3 考察

分析結果から、7つの授業で見られた相互作用の特徴を次のようにまとめることができる。

- ・発話の割合に関わらず、教師が評価(E)で受容的に子どもの発話のリピートや言い換えを行うことが、アイデアの共有化と表現モデルの提示となる。それが、子ども達から次の発話を引き出し、相互作用の連鎖を呼びこむ。
- ・S-S連鎖の割合が多い授業では、子ども間で先行するアイデアの取り込みが生じ、アイデアが精緻化される。こうした相互作用の連鎖によって、内容探求のゴールに向かってアイデアが前後に交差する動的なディスコースが形成される。そのプロセスでは言語形式の意識化が見られる。

5. 今後の課題

発話のリピートや言い換えが頻繁に見られる相互作用を通して、アイデアが共有され言語形式の精緻化が起きることを明らかにできた。しかし、相互作用のこうした特徴が学習活動のタイプによって或いは授業の局面によって異なるであろうことも予測された。そこで、今後は学習活動のタイプの違いという視点からの分析を加え、子どもたちの日本語学習の場における相互作用の分析を継続していきたい。

注

1. トピック型の他に、教科志向型がある。トピック型は、子どもの興味関心のあるトピックを、教科志向型は教科内容を巡って多様な活動へ参加することを通して、日本語で学習参加するための基礎的な力をつけることをねらいとする(詳細は文部科学省(2002)『学校におけるJSLカリキュラム(小学校編)最終報告書』を参照のこと)。授業の分析は日本語教室のプログラム開発の過程で、学校との協働研究として行ったものである。

参考文献

- 岡崎眸(2002)「内容重視の日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人者 pp.49-66
- 佐藤公治(1996)『認知心理学からみた読みの世界—対話と共同的学习をめざして—』北大路書房
- Verplaetse, L.(2000)Mr. Wonder-full: Portrait of a Dialogic Teacher. In Hall, K. & Verplaetse, L.(Ed.) *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. pp221-241. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehan, H.(1979)*Learning Lessons*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

さいとう ひろみ/東京学芸大学国際教育センター
shiroimi@u-gakugei.ac.jp
すがはら まさえ/東京学芸大学大学院修士
masaesugahara@k7.dion.ne.jp