

帰国児童・生徒クラスの 「日本語と教科の統合学習」における教室会話の分析

齋藤 ひろみ

目 次

- 1、はじめに
- 2、分析の枠組み
- 3、分析資料と分析方法
- 4、分析の結果
 - 4 - 1 言語習得が行われている話段
 - (1) ことばを覚えたり発音を確認したりするための発話
 - (2) ことばの意味や使い方についての疑問を解決するための発話
 - (3) ことばについて自分の考えや気づいたことを伝えるための発話
 - 4 - 2 教科内容の学習が行われている話段
 - (1) 自分の考え、感想を表明するための発話
 - (2) 疑問点や異なる意見を主張するための発話
 - (3) わからないことについて説明を求めるための発話
 - (4) 作業の状態を報告するための発話
 - 4 - 3 その他の話段
 - (1) 教室の状況や教材・教具の状態について不満や苦情を表明するための発話
 - (2) クラスメイトの学習態度について教師に訴えるための発話
 - (3) 授業の運営に関して要求をするための発話
 - 4 - 4 教科学習のプロセスにおける発話の役割
- 5、おわりに

1、はじめに

年少者日本語教育に関連する機関や小中学校等の外国人及び帰国児童生徒の日本語指導を行っている現場で、編入後に直面する問題として第一に日本語、そして第二に学力の問題があることが認識され、教科学習を可能にする日本語能力の養成の必要性が広く叫ばれ、様々な試みが進められている^{注1}。中国帰国者定着促進センター（以下センター）でも、4ヶ月の研修を通して 教科学習の機会を確保し教科の知識と技能を高めたい、 帰国児童・生徒が教科学習を行うために必要な日本語の力（いわゆる学習言語能力^{注2}）を少しずつ身につけさせたい、 日本の小中学校の授業スタイルに慣れ、編入後戸惑わずに教科の授業を受けられるようにしたいという思いから、内容重視のアプローチを応用した「日本語と教科の統合学習」の実践を行ってきた（池上 1999、齋藤他 2000、齋藤 1998、1999）。センター内ではこの内容重視の統合学習について、総じて児童の教科面及び言語面での学習の成果があるという評価を得ている。その理由として、日本語で授業を行っても授業として成立する、教科内容について日本語でやりとりができるようになる、教科に関連することばをある程度覚える、教科の知識や技能を身につけられる等が挙げられている。

そこで、本稿では、内容重視のアプローチの理念である体験重視、プロセス重視という立場に立脚し、教室における日本語及び教科内容の学習のプロセスに見られる教師と児童・生徒、児童・生徒間の相互作用に注目して会話分析を行う。児童・生徒がどのような場面で、誰に対し、どのような機能で日本語を使用しているのか、つまり「はたらきかけのやりとり」について記述を試みる。分析結果から、統合学習が教科内容の学習を促進し言語能力を高める上でどのような点で効果的であるのかについて考察し、よりよい「教科と日本語の統合学習」の在り方を考えるための資料としたい。

しかし、現在のところ同様のテーマによる会話分析の例はほとんどなく分析の枠組みや方法については確立したものがない。そこで、本稿では先行研究で提示されている会話の発話機能の分析のための項目を参考に、本研究の目的に照らして枠組みを作成し分析を進めることにする。

2、分析の枠組み

従来の教師主導型語学教育の授業では三段階談話、まず教師が話しかけ（initiate）、次に学習者が応答し（respond）、後に教師がそれに対してフィードバックするという談話からなっていることが多いという研究結果がでている（Ellis1985）。しかし、この三段階談話は学習者のインプット源としては学習者同士のコミュニケーションなどが制限され言語学習の機会を抑制することになるとして批判を受けている。一方、従来型の語学教育への批判から生まれた内容重視のアプローチでは、内容（ここでは教科内容）に関する学習活動において、学習者は自発的、積極的にコミュニケーションを図ろうとするため、本物のコミュニケーションの機会が得られ、言語能力を高めることができるという理念に基づいている。そのため、内容重視の授業においては、パターン化された三段階談話ではなく、教師或いは他の学習者との相互作用が豊かに繰り広げられると期待される。

そこで、熊谷（1997）の発話機能^{注3}の分析項目を参考に教師と児童・生徒、或いは児童・生徒間の相互作用の状況进行分析のための枠組みを考えてみる。熊谷は発話を特徴の束として捉えることの重要性を主張し、分析項目として三つのカテゴリー（発話の機能、発話の相手、会話の流れの構成）とその下位項目から成るリストを作成し、それを利用した分析方法を提示している。本稿では、この熊谷の分析の枠組みを参考に、児童・生徒の発話行為、つまり発話によって遂行される行為的機能、を中心に分析を行うための枠組みを設定した。本研究の目的は個々の発話の詳細な分析ではないので、熊谷の分析項目から必要な項目を選択し、階層性を一段下げて分析項目を作成した。（各項目の名付け、及び定義付けも熊谷を参考に行った）。以下にその分析項目を示す。

児童・生徒の発話分析のための分析項目

（1）発話の機能

- 情報要求（相手に情報の提供を求める）
- 行為要求（相手の行動を促す）
- 注目要求（相手の注意・注目を喚起する）
- 陳述・表出（情報内容を述べる）
- 注目表示（相手のことば、何らかの存在などを認識したことを示す）

発話練習（ことばの習得のために教師の発話を復唱するなど）

（2）発話の相手

- マトモの聞き手（特定の人物に発話が直接向けられる）
- ワキの聞き手（その場にいる他の人物への「聞かせ」）
- 不特定多数の聞き手（聴衆などへの語りかけ）
- 話し手自身（独り言）

（3）会話の流れの構成

- 自発的（直接向けられたはたらきかけへの反応ではない発話）
- 事態の推移（出来事、事物、参加者の動作・行為など）
- 自分に向けられた発話（直接自分に向けて発せられた発話）
- 他者に向けられた発話（他の人に向けて発せられた発話）

第二言語習得のプロセスにおける会話の分析であるため、発話の機能として、発話そのものを発話の目的とする、ことばの学習のための発話を機能として加えることにした。

3、分析資料と分析方法

1989年10月から1999年2月までの4ヶ月間（57期）センターの小学校中学年クラスにおいて研修を行っていた帰国児童・生徒7名（表1）を対象に実施した算数と社会の授業（表2）の録画ビデオ及びそれを文字化した資料を分析対象とした。授業を担当した教師は小学校教師歴3年、日本語教育歴9年の女性教師で、日常会話レベルの中国語の力を有している。

文字化に当たっては、本分析に必要な情報を、茂呂（1997a）に紹介されている一般的な文字化の方法に従って記すことにした。また、身体的行為や非言語行動については（ ）内に示し、母語（中国語かロシア語）による発話はゴチック太文字で日本語訳を載せた。また、数を1から10まで唱えるような発話は途中を省略し（省略）と示した。

文字化記号

- ・発話者 t = 教師 s 1 ~ s 7 = 個々の児童・生徒 S = 児童・生徒全員
- ・イントネーション ピリオド . = 下降 疑問符 ? = 上昇
- ・発話の重なり [をつかって結ぶ
- ・ポーズ (.) = 長さに関係なく区切りと感ぜられる程度の間があった箇所
- ・音ののびし :
- ・発話内容が不明なものについては（不明）と記す。

分析の単位は、ターン（話者の交代による区切り）とするが、一つのターンが発話の機能と一対一対応になっているとは限らず、二つ以上の機能を含む可能性もある。分析は、話段（談話上の目的によって区切られた発話のまとまり(ザトラウスキー1993)^{注4})で区切り、どのような活動が展開されているかという観点から、話段を言語の習得が行われている話段、教科内容の学習が行われている話段、その他（学習以外の目的）の発話の三つに分類する。その後、各話段を構成している発話について、ターンを単位として発話の機能、発話の相手、会話の流れの構成という三つの局面からその特徴を探っていく。

< 表 1 > 61 期 小学校中高学年クラス

児童	年齢	来日前の就学歴	母語	小数の学習歴
s 1	9	小学3年生	中国語	未習
s 2	11	小学4年生	中国語	小学4年の内容まで既習
s 3	11	小学4年生	中国語	小学4年の内容まで既習
s 4	12	小学5年生	中国語	小学4年の内容まで既習
s 5	13	中学1年生	中国語	小学6年の内容まで既習
s 6	13	小学5年生	中国語	小学5年の内容まで既習
s 7	13	中学1年生	ロシア語	小学5年の内容まで既習

日本の小学校の指導カリキュラムに照らし（教科書を参照して）、中国で何年生に該当する内容を学習したかを示した。

< 表 2 > 分析対象とした授業の概要

授業	実施時期	授業の内容	指導形態	活動内容
算数	'98/12 /14 10週目	小 数 の 足 し 算 引き算	一 斉 指導	小数の意味と言い方を知る→操作をしながら小数の加減法についてやりとりする→計算の練習をする
社会	'99/1 /13 14週目	り ん ご と み か ん の 産 地	一 斉 指 導、個別 作業	果物の産地についてやりとりする→地図帳で果物の産地を調べ白地図を仕上げる→産地についてまとめる

4、分析の結果

4 - 1 ~ 3 の 3 つの節で、話段の例を挙げ、前述の分析の枠組みに沿って会話分析を行っていく、4 - 4 では児童・生徒がどのように学習を進め、学習のプロセスにおいて発話はどのような役割を果たしているのかという点に焦点を当て、会話全体の構成について考察を行う。

4 - 1 言語習得が行われている話段

この話段は言語の習得を意識した発話から成るが、その発話は大きく（１）ことばを覚えたり発音を確認したりするための発話、（２）ことばの意味や使い方についての疑問を解決するための発話、（３）ことばについて自分の考えや気づいたことを伝えるための発話の三つに分けられた。

（１）ことばを覚えたり発音を確認したりするための発話

この目的の発話には、教師の指示でモデル発話を一斉にリピートする、教師の誘導や示唆により発話する、教師の発話を聞き取り自ら発話練習するという３つのタイプの発話行為が見られた。

教師の指示でモデル発話を一斉にリピートする

教師が明示的にリピートを求め（１、３、５、７）、児童・生徒はそれに応じて復唱している（２、４、６、８）。クラス全体に向けられた発話をきっかけに教師を主な聞き手として発話練習を行っている。（括弧内は発話 NO、以下同じ）

< 例 1 > 社会科 新出の用語の意味の確認と発話練習をしている場面

1	t	じゃあ(.)これ（黒板に貼ってある語彙カードを指し）一回読みます．産地．
2	S	産地．
3	t	産地．
4	S	産地．
5	t	りんごの産地．
6	S	りんごの産地．
7	t	みかんの産地．
8	S	みかんの産地．
9	t	はい(.)いいです．

教師の誘導や示唆により発話する

教師が板書やカード等を指し示しながら間を取って発話を促し(1,6,9) 児童・生徒はその要求を理解し復唱している(2,7,8,10,11)。教師の発話は明示的に直接行為を要求するものではないが、児童・生徒はその発話をきっかけに主に教師を聞き手として発話練習を行っている。

<例2> 算数 小数の導入場面

1	t	(板書しながら) 1: [2、3 (省略) 7、8、9、10.
2	S	[2、3 (省略) 7、8、9、10.
3	s1	十分の: ?
4	T	十に(カード「分けた」を示し) 分けた:(.)覚えていますか?
5	s357	分けた.
6	t	分けた(.)十に: [分けた:(.)一つ:
7	s1	[分けた
8	s123	一つ.
9	t	一つ分.
10	s6	一つ.
11	s2,3	一つ分.

自発的に発話練習する

教師が新しいことばを導入している時(1)に、児童が自発的に発話(2)。教師が発話練習を切り上げようとしている(7)が、その後も発話練習を続ける(8,9,10)。これは教師の先行発話をきっかけに、聞き手をあまり意識せずどちらかといえど話し手自身を聞き手として自発的にことばの練習をしている発話である。

<例3> 算数 新出の用語の導入場面

1	t	(カード「小数点」を貼って) 小数点.
2	s2	小数点(.) 小数点.
3	t	(Sに向かいリピートを促して) 小数点.
4	S	小数点.
5	t	小数点.
6	S	小数点.
7	t	はい いいです.
8	s1	零点一.
9	s4	[小数点:(.) 零点一.
10	s7	[小数点:

(2) ことばの意味や使い方についての疑問を解決するための発話

児童・生徒はことばについて疑問に思ったことを「～は何ですか」と直接質問したり((3)の例6参照) 考えられる二つの表現を示してどちらが正しいかを尋ねたり、他のことばで言い換えて自分の理解が正しいか判断を求めたりして、ことばについての情報を要求する発話を行っている。

二つの表現のどちらが正しいか尋ねる

s7が0.1の読み方について、「れい」ではなく「ぜろ」ではだめかと質問している(3)。教師の先行発話をきっかけに自発的に発した、教師をマトモの聞き手とした情報要求の発話である。

<例4> 算数 小数点の読み方を導入している場面

1	t	零点ーリットル.
2	S	零点ーリットル.
3	s7	零点? ゼロ?
4	t	ううん(.) 零(.) ゼロじゃない. 零点.
5	s3,6	零点ーリットル.

言い換えで確認する

新出の語でまだ自信がもてない語彙「地方」を自分が知っている語彙「グループ」に言い換え(4) 確認しつつ、次のテストに地方に関する内容が含まれるかを尋ねている。外的なきっかけのない自発的な発話で、教師をマトモの聞き手とした情報要求の発話である。

<例5> 社会 社会科のテストについて話している場面

1	s7	先生、これはテストありますか?(地方のカードを指さしながら)
2	t	ありません.
3	s3	ありません?
4	s7	地方? グループ?
5	t	グループ、ありません.

(3) ことばについて自分の考えや気づいたことを伝えるための発話

児童・生徒間でことばの意味や使い方について教える、正しい言い方に訂正する、自分の考えを主張する、気づいたことや知っていることを述べるという教示・伝達という働きかけを持つ陳述の発話が見られた。

質問した児童に対し、ことばの意味を教える

s7 の教師へのことばの意味についての質問「すずしい、何ですか。」(3)を受けて、s5 が s7 に対して s7 が知っていることばに言い換えて説明している(5)。教師はそのやりとりで紹介し、クラスで共有化できるように全体に向かって説明をしている。他者がもう一人の他者（教師）に向けて発した発話をきっかけに、その発話者をマトモの聞き手として教示的に陳述を行っている。

<例 6> 社会 日本の各地方の気候について復習している場面

1	t	北海道は夏：？
2	s 1356	すずしい。
3	s7	すずしい(。)何ですか？
4	t	涼しい？寒い(。)じゃない。
5	s5	少し寒い。
6	t	少し寒い。(扇ぐジェスチャー) ああいい(。)すずしい。
7	s7	あ - あ。

互いに自分の考えを主張し合う

教師の「いくつ」という問いかけ(1)に対する答え「10」の言い方について児童・生徒5人が自分の考えを主張している(3～11)。收拾がつかないので教師がヒントを与え(12)、s3 が同様の方法で自分の考えを説明していく(13)。s3 の説明で他の児童・生徒も納得した(14)が、あらたに s7 が質問をし(16)、それには教師が答えている(17)。児童・生徒間のやりとりで、互いが話し手であり聞き手である。同時に、発話していない児童・生徒及び教師をワキの聞き手として意識した強い口調の陳述である。

<例 7> 算数 小数の足し算のやり方について学習している場面

1	t	1 は 0.1 がいくつ？
2	s5.6	じゅう。
3	s5	じゅうつ。
4	s2	じゅう。
5	s6	じゅうつ。
6	s3	とお。
7	s7	じゅうつ。
8	s5	つ。
9	s3	とお。

10	s7	とお。(s3 と顔を見合わせて頷く)
11	s5.6	つ。
12	t	いち(。)に(。)さん(。)(省略)きゅう(。)じゅう。
13	s3	ひとつ ふたつ みっつ よっつ(省略)このつとお。
14	s5	ああ。(自分の間違いに気づき、頭を抱えながら)
15	t	とお(。)いいです。じゅう(。)いいです。じゅうつ(。)はだめ。
16	s7	とおつ だめ？
17	t	とおつ(。)だめ。
18	s5	とおつ - ？

数の言い方が問題になっているので、平仮名で表記した。

ことばについて気づいたことを述べる

教師の指示(1)を聞き、s7 が母語であるロシア語と同じ音のことばがあること気づき(2)、それについて述べている(7)。先行する発話をきっかけとした自発的発話で、マトモの聞き手を教師とした陳述である。

<例 8> 社会 白地図の作業の説明場面

1	t	みかんの産地は橙色で染めて下さい。
2	s7	だいたい？
3	t	だいたい色。
4	s7	だいたい？
5	t	だいたい。
6	s5	だいたい。
7	s7	ロシア語 くださいください(。)ダ - イダ - イ。
8	t	はははは(笑い)
9	s7	ダ - イダ - イ。

4 - 2 教科内容の学習が行われている話段

児童・生徒は教科学習のプロセスで(1)自分の考え、感想を表明するための発話(2)疑問や異なる意見を主張するための発話(3)分からないことについて説明を求めるための発話(4)作業の状況を報告するための発話が見られた。

(1) 自分の考え、感想を表明するための発話

教師の問いかけに対し積極的に考え(答え)を表明する発話、また他の児童・

生徒の発話内容に対する自分の気持ちや感想を抑揚を付け長く伸ばした音(「あ - 、え - 」等)で表現する発話が見られた。

自分の考え(答え)を表明する

児童・生徒達は、教師の問いかけ(1)に対し自由に自分が考えた答えを述べている(3~8)が、児童・生徒それぞれの発話が次の発話のきっかけになっている。「こうかなあ」と思ったことを少しずつ口にしながら答えを探そうと試みているようで、互いの発話を聞きながら自分の答えを修正しようとしている様子が窺える。マトモの聞き手は教師で、他の児童・生徒をワキの聞き手として意識して発話している陳述・表出の発話といえる。

<例9> 算数 量(1デシリットル以下)の表し方を確認する活動場面

(小数の意味と言ひ方は導入済み)

- | | | |
|---|----|---------------------------------------|
| 1 | t | (OHP のデシリットルマスに水を描き込んで指さして)じゃあ、ここまでは? |
| 2 | S | あ: |
| 3 | s5 | いち、あ:? |
| 4 | s7 | 一分の |
| 5 | s2 | 一(.) |
| 6 | s7 | 五分 |
| 7 | s2 | 五分の: |
| 8 | s6 | 十分の:
十:(.)五 |

例9の全体は資料参照

感想を表明する

次の(2)の例10、NO4のs3に見られるように抑揚を付けて音を伸ばした「うーん?」「え-?」というような発話が多く見られた。周囲の注目を喚起すると同時に自分の気持ちや感想を簡単に表明し、不特定多数の聞き手(教師及びクラスメイト)の反応を求めている行為要求の発話と考えられる。肯定的な感想よりも否定的な態度の場合にこのような形での発話が多く現れていた。

(2) 疑問点や異なる考えを主張するための発話

学習している内容や教えられた事柄について強く疑問を感じ、そのことを説明しようとする発話や、他の児童・生徒の発話に反発して質問の形で自分の意見を強く主張する発話が見られた。

疑問点を説明しようとする(途中で母語にスイッチ)

全体でリットルマスに入っている水の量が1/10だと確認した後のやりとりである。まず、s5が教師に疑問に思ったことを伝えている(1)。教師は図で示して説明する(2)が、自分の考えが異なることを再度中国語で発話している(3)。それを聞いた同じ中国からの児童s3が批判的態度をとった(4)ため、s5は日本語で説明しようとする(5)が途中で諦めている。それに対し、s3はジェスチャーで説明するという方法で解決を試みている。疑問に思ったことを説明しようとする自発的な発話で、マトモの聞き手は教師である。ただし、日本語での説明ができず、途中中国語にスイッチしている。

<例10> 分数を復習している場面(小数の導入前の活動として)

- | | | |
|----|----|-------------------------------------|
| 1 | s5 | (黒板のリットルマスの絵を指し)先生(.)十に分けた:? |
| 2 | t | (マスの目盛りと水の入っている部分を指し)はい(.)一つ分. |
| 3 | s5 | 十分の九のはず. |
| 4 | s3 | う-ん?え-? |
| 5 | s5 | じゅう: |
| 6 | s4 | どういう意味?(s5に向かって) |
| 7 | s5 | 十等分した九つ分だろう |
| 8 | s3 | (ジェスチャーでs5に説明) |
| 9 | t | (黒板の絵を指さしながら)1234(省略)910に分けた(.)一つ分. |
| 10 | s5 | ああ(.)先生わかりました. |
| 11 | t | 1234(省略)8910に分けた(.)一つ分 |
| 12 | S | 1234(省略)8910に分けた:一つ分 |

質問の形で自分の考えが異なることを主張する

内モンゴル出身のs5以外の児童・生徒が、内モンゴルにはりんごがないと主張した後の会話である。教師が中国のりんごの産地についてまとめようとした時に(1)s5がハルビンにはりんごがないと言いだし(2)強い口調で自分の正当性を主張している(4)。それに対しハルビン出身の児童・生徒は、s5の考えには論理性がないと主張している(5,6,7)。疑問の形式を用いた陳述・表出の発話で、マトモの聞き手は前段の会話で自分に反対した児童と教師で、他の児童・生徒をワキの聞き手として意識して発話していると考えられる。

<例 11> 中国のりんごの産地についてやりとりをしている場面

1	t	りんごの産地は内モンゴルとハルビン．	
2	s5	ハルビンありません。	
3	s1346	あります	
4	s5	ハルビン (.)内モンゴル同じ	【 どうして内モンゴル ありません？（笑い） 同じ：？
5	s34		
6	s6	同じじゃない．	
7	s14	同じじゃない．（笑い）	

(3) わからないことについて説明を求めるための発話

情報要求の発話であるが、ことばについての質問同様「～何ですか」という形で質問が多い。他には、提示された事柄を言って、その後に「分かりません」と言うケースもよく見られた。例えば、他の児童が答えを 0.7 と言っているが、自分は違うと思うし、どうしてそうなるのか分からないということを表わそうとして、「0.7、わかりません。」と発話した例がある。これは自発的な発話であるが、きっかけとなっているのは、授業中の事態の推移や、自分が直接の聞き手にはなっていない教師や他の児童の発話である。

(4) 作業の状況について報告するための発話

教師が作業の状況と結果について問いかけた(1)のに対して、児童・生徒は自分の白地図を見ながら反応している(2,4,6)。s5は自分の白地図が未完成であることに気づき(5)、隣の席のs7にも指摘され(8)、自分から教師に報告している(9)。発話の相手は教師であり、クラス全体に発せられた教師の発話と他の生徒の発話を受けて、発話に至っている。教師をマトモの聞き手とした陳述・表出の発話である。

<例 12> 社会 りんごとみかんの産地の白地図作成作業について確認している場面

1	t	(OHP でりんごとみかんの生産量の多い五つの県に色を塗った地図を見せて) じゃあ(.)皆さん見てくださいね(.)みんなも同じですか？同じ？
2	S	同じ：

3	t	(OHP の地図を指しながら) 青森	岩手	ここ	山形
4	s567		同じ		同じ(.)
		先生．			
5	s5	あっ わかりました．			
6	s7	先生 佐賀？			
7	t	佐賀？ここですよ．九州の左の上．			
		(Sは各自自分の作成した地図を OHP の地図と見比べてチェックする)			
8	s7	(不明 隣の席の s5 に向かって小声で) 全部じゃない．			
9	s5	ぼく 全部じゃない．少し忘れました．			

4-3 その他の話段

学習以外の目的のために交わされた発話について分析する。ここに分類された話談は予想以上に多く、(1)教室の状況や教材・教具の状態について不満や苦情を表明するための発話、(2)クラスメイトの学習態度について教師に訴えるための発話、(3)授業の運営に関して要求をするための発話が見られた。

(1) 教室の状況や教材・教具の状態について不満・苦情を表明するための発話

s6、s5 が OHP の投射状態が悪くて見えないと訴え(2,3)、そこで s7 がカーテンを閉めたらどうかと教師に提案している(4)。教師に注目要求の呼びかけをし、学習の条件が悪いことを訴えて、状況を改善するよう行為要求をしている発話である。発話の相手は教師で、きっかけとなったのは OHP の投影内容がよく見えないという事態であり、それを解消するために発せられた自発的な行為要求の発話である。

<例 13> 算数 OHP を使って活動を始めようとしている場面

1	t	(OHP を操作している)
2	s6	先生(.)小さい．
3	s5	ぼく 遠い．
4	s7	先生(.)まど．
5	t	あっ そうですね(.)カーテン．

(2) クラスメイトの学習態度について教師に訴えるための発話

s5 は s1 がこの時間の学習に関係のない勉強をしているのを見つけ、かなり強い口調で教師に訴え、注意するように求めている(1)。それに反応して、s6 は s1 が何をしているのかを尋ね(2)、状況が分かった後、s5 と共に s1 を非難している(4)。否定的態度を伴う行為要求の自発的発話で、マトモの聞き手は教師であるが、他の児童・生徒をワキの聞き手として強く意識している発話であると言える。

<例 14> 算数 小数の意味についてやりとりをしている場面

- | | | |
|---|----|----------------------------------|
| 1 | s5 | (s1 を指さして) あっ、だめ。日本語 勉強。 |
| 2 | s6 | 何が勉強？ |
| 3 | s5 | s1 くん、日本語 勉強。 |
| 4 | s6 | s1 くん、日本語 勉強。 |
| 5 | t | 日本語じゃなくて(。)算数勉強しましょう(。)s1 君(。)ね。 |

(3) 授業の運営に関して要求をするための発話

学習内容に直接関わる発話ではないが、授業の進展や作業の開始を催促したり、指名を要求したりするための発話も見られた。例えば、教師が学習した内容を確認しようとする「わかりました」と繰り返し発話し、次の活動に入ることを要求する。或いは、練習問題の答えを板書する活動では、挙手して「先生、ぼく、ぼく。」と自分を指名するように要求する。また、作業手順の説明が終わる前に、教師の説明に割り込んで、「先生、色鉛筆ください。」と用具の配布を求める発話で作業開始を催促する等である。これらの発話は教師に対して発せられた行為要求の発話である。教師の発話が直接のきっかけにはなっているが実際は授業や活動の推移を捉え、その流れを変えたいと思ったことが発話に結びついていると考えられる。

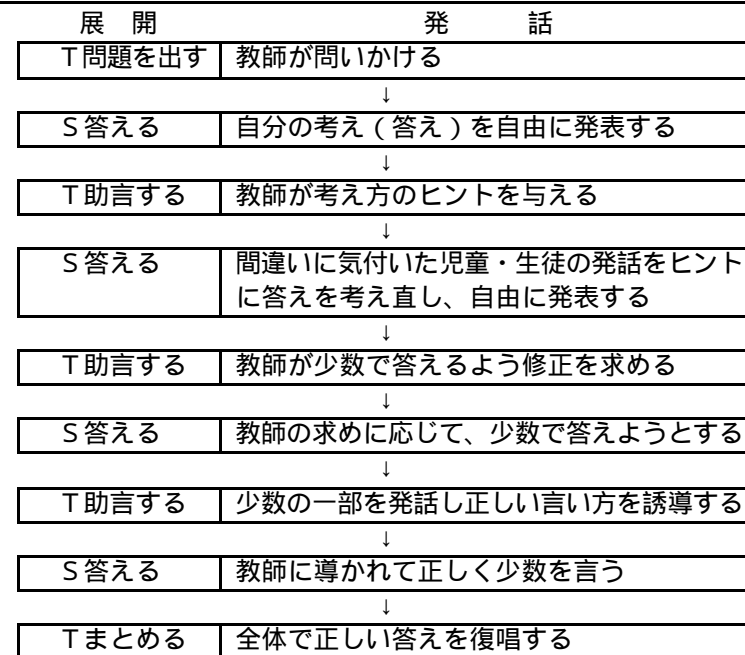
4 - 4 教科学習のプロセスにおける発話の役割

以上、展開される活動によって話段を分類し、各話段で見られた個々の発話の発話機能、発話相手、会話の流れの構成について分析を行ってきたが、この節では会話全体的構成に注目する。それぞれに特徴を持つ個々の発話が、教科学習のプロセスにおいて相互にどのようなはたらきかけをしているのかという点から

考察を進める。学習が進められているプロセスを見るためには学習活動全体が見られる適度の長さの会話が必要である。そこで、前述の会話例 9 と会話例 15 を例に考えて行きたい(資料参照)。

それぞれの会話がどのような流れで進められていたかを活動の展開と発話のフローチャートで示し、それを元に分析を行う。

<会話例 9 の流れ> 算数 はしたの量の表し方を確認する活動場面



T : 教師 S : 児童・生徒

全体としては、問いかける・助言する・誘導するという教師からののはたらきかけに、児童・生徒が反応するというパターンで授業が進められていることがわかる。それぞれの段階を詳しく見ると、児童が反応するの活動では、児童・生徒それぞれが日本語で発話し、他の児童・生徒の発話をヒントに答えを修正していることがわかる。例えば の 3~8 の発話は皆が単語レベルで答えを言っているが、自分とは異なる答えが刺激となってスキーマが活性化され、自分の答えを修正したり(s2, s7) 答えを考え出したりしている(s6)。一見したところ児童・

生徒が答えを自分勝手に発話している様に見えるが、上記のように細かく見てみると、それぞれの発話が相互に作用し、共働して正しい答えの方向に収束していく過程と捉えることができる。また、日本語での発話であるため、表現する上での困難（言いよどみ、ことばの途中でとぎれる等）が見受けられるが、それも互いの発話により、相応しい言い方が想起され適切に答えることができるようになっていく様子も見られる。例えば の 15～17 では、先行する s5 や s2s3 の発話を受けて、s7 が正しい言い方をしている。

< 会話例 15 の流れ > 社会 白地図を見ながら、りんごの産地についてまとめる活動の場面

展 開	発 話
T 問題提起	教師が問いかける
S 答える	数人の児童・生徒が質問の意味を取り違え、間違っ て答えを言う
T 助言する	S の反応をモニターしながら、OHP やカードを利用 したり、キーワードを繰り返し発話したりして質問の 意味を確認する
T 指名する	S の反応を見て指名して発話を求める
S 答える	間違っ て答える
T 助言する	教師が答えが違うことを指摘し、カードを利用してヒ ントを与える
S 答える	他の児童が答える
T 指名する	で間違っ た児童を再度指名する
S 答える	他の児童の答えをヒントに、教師の補助を受けなが ら文章で答えを言う
T まとめる	フィードバックし、答えを板書してまとめる

T 質問する	他の見方で考えることを促す問いかけをする
S 答える	気づいた児童が答えを言う
T まとめる	答えへのフィードバックをし、板書する
S 質問する	上記の答えが聞き取れなかった生徒が質問する
T 問いかけ る	答えを導くためにその生徒に同じ質問をする
S 答える	質問を聞き取り答えるよう教師がヒントを与える 教師が質問をした児童が答える
T S まとめ る	板書した答えを読む（復唱の形で）

これも会話例 9 同様、一つのテーマについて、教師がはたらきかけ、児童・生徒が反応するというやりとりが重ねられていく展開である。この会話に見られる相互作用そのものが、段階を踏んで物の見方を深め考え方を多様にしていく過程であると言える。 ～ では、教師の補助の下、一人の児童 s3 を軸に、他の児童・生徒の答えを取り込んで、りんごの産地についてまとめていく姿が見られる。また、算数の授業の会話例 9 と異なる点として、教師が頻繁に文字による情報（語彙カード）を提供して考え方の方向性を調整している点（ ） 文にして板書するという方法で考え（答え）を確認している点（ ）が挙げられる。知識を日本語と結びつけて蓄積し、それを活用するという過程を、授業の一貫として意識的に組み込んだものである。この後「みかんの産地」についてもまとめる活動を行ったが、答えの発表の仕方がうまくなっており、ここでの読みの活動が効果的に作用したものと思われた。一方、言語面で制約のある児童・生徒であり、母語でことばの確認をしたり（ の 7 ） 作業について母語で確認をしたりする姿が見られた。また、教師が説明を繰り返し、語彙カードで補助して、ようやく児童・生徒が教師の発話の意図を理解し、答えられるようになった場面が見られる（

）。理解や産出に困難がある場合は、理解を助ける助言と産出を助けるヒントの提供が重要であることがわかる。

以上二つの会話では、第二言語である日本語を使って「他者の発話により刺激を受ける→既知の知識が活性化しそれを表出する→フィードバックを受ける→フィードバックによって得られた情報を取り込み、再構築したものを表出する」という認知的活動が営まれていたと考えられる。児童・生徒間、児童・生徒と教師間での相互作用、言い換えればコミュニケーションが、教科内容の理解や知識の構築上、大きな役割を果たしていることを示していると言えよう。

5、おわりに

以上の教室会話の分析結果から、内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合学習」が、言語学習の場としても、教科学習の場としても、効果的であると言えるのではないだろうか。その理由として次の4点が挙げられる。

教師の指示に従ってことばを復唱するのみならず、ことばを学習しているという意識に基づいた、意欲的な質問や発言が見られ、言語学習の場として活気あるものであった。

内容に関する関心の高さからであろうか、分からない点についての情報要求の発話や、意見陳述の発話等、自発的な発話が多く見られた。

児童・生徒間の相互作用が多く見られ、単語レベルではあるが、互いの意見や考えを交換することにより知識が活性化し、学習内容が理解でき、更に新しい知識を獲得していく、という学習のプロセスが見られた。新しい知識を得、概念を形成し、それを記憶するための道具として、日本語を利用していると言ってもよいであろう。

学習には直接関係のない授業の運営や教材・教具の状態、クラスメイトとの関係等に関する要求を目的にした発話が多く見られ、活動中心の体験型学習であることが、学習以外の目的のための自発的な発話を誘発していると考えられる。多様な活動が組み合わせられることで、自然なコミュニケーションが生じることがわかる。

この教室会話の分析を通して、帰国児童・生徒がどのようにことばを身につけ、

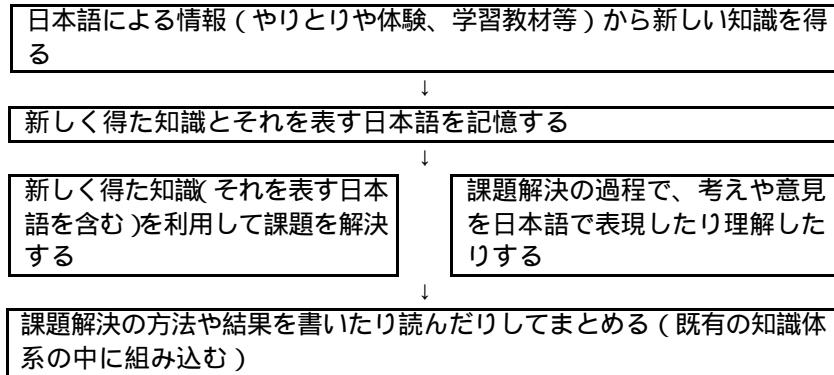
教科の内容を学習していくのかについて、その一端を示せたのではないかと思う。漠然と感じてきた感触を、目に見える形で提示できたことの意味は大きいと感じる。特に、日本語と教科の統合学習が、日常生活上のやりとりの力（生活言語能力）のみならず、教科の知識や概念を獲得し、その知識を利用して問題を解決していく言語面の力（いわゆる学習言語能力）を活性化するための、効果的な場と成り得ることを示すことができた点は、日本語と教科の統合学習の方法を今後も模索していきたいと思っている筆者には、大きな後押しとなる結果であった。

一方この分析を通して、学習者主体で活動を展開することの難しさを、改めて認識することになった。一斉授業の形態では、従来型語学学習の特徴である三段階談話が多く見られるため、グループ学習を導入するなどして、児童・生徒が協力して活動する場を増やしていくことも考えていくべきであろう。また、会話に見られる児童・生徒の反応から、相互作用が認知的側面の活性化を促進するためには、言語面での適切な統制（インプットの調整）や産出（アウトプット）を促進するための補助、言語知識の理解と蓄積（インテイク）のためのストラテジー、言語活動が活発に行われるための環境の整備が重要であることを強く感じた。

分析の枠組みも方法も、まだまだ検討を加えていかなければならない段階であるが、日本語と教科の統合学習の授業実践と会話の分析を並行して進め、それぞれから得られた知見を相互に活かし、統合学習の様々な可能性と具体的な方法を模索していきたいと思う。

【注釈】

- 注 1) 教科学習を可能にする言語能力を高める指導のための資料として、小学校の教科書で使用している語彙や文型の調査研究が進められている(白鳥他 2000)。また、年少者の日本語教育用テキストの中にも教科に関連する内容や語彙を取り入れようという試みも行われている。
- 注 2) 友達との会話など日常生活上の伝達能力を示す生活言語能力に対して、認知的学力的技能に結びついた言語能力を学習言語能力と呼んでいる(Cummins 1986)。しかし、現在のところ、学習言語能力の実体は示されておらず、実際の言語運用の場でどのように現れるのかが特定されていない。そこで、学習言語能力を新しい概念を獲得しその概念を操作し問題や課題を解決していくというプロセスで働く力と捉えれば、以下のような一連の学習活動において学習言語能力が活性化され高められると考えられる。



- 注 3) 熊谷は発話の機能を会話を構成する個々の発話を持つはたらきかけの内容と捉えている。本稿でもこの捉えたかに従って分析を進めていく。
- 注 4) ザトラウスキー(1993)は、「応答ペア」や「先行発話連鎖」のような小さい単位と、「開始部」「終了部」というような大きい単位の他に、話題の展開を支える中間的な段階の単位が形成されているという考えから、発話などの小さい単位が繋がった「話段」という単位を設定した。

【引用文献】

- ・熊谷智子(1997)「はたらきかけのやりとりとしての会話」茂呂雄二編『対話と知』新曜社 pp.21-46
- ・茂呂雄二(1997a)「談話の認知科学への招待」茂呂雄二編『対話と知』新曜社 pp.1-20
- ・ポリー・ザトラウスキ - (1993)『日本語の談話の構造分析』くろしお出版
- 【参考文献】
- ・池上摩希子(1999)「実践報告 センター小学生低学年クラスにおける算数プログラム設計」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp.93-105
- ・コリン・ベーカー著、岡秀夫訳(1996)『バイリンガル教育と第二言語習得』大修館書店
- ・齋藤ひろみ(1998)「内容重視の日本語教育の試み—小学校中高学年の子どもクラスにおける実践報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第6号 pp.106-130
- ・齋藤ひろみ(1999)「教科と日本語の統合教育の可能性—内容重視のアプローチを年少者日本語教育へどのように応用するか—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp.70-92
- ・齋藤ひろみ、池上摩希子、田中義久、小川珠子、大沢操子(2000)「子どもクラス授業実践記録 内容重視のアプローチによる「日本語と教科の統合学習」の例」『中国帰国者定着促進センター紀要』第8号
- ・白鳥智美、玉井裕子、小澤容子、樋口万喜子(2000)「児童生徒に対する日本語教育のための語彙調査—社会科教科書の語彙—」2000年度日本語教育学会春季大会予稿集 pp.136-141
- ・マイケル・スタップズ著、南出康世、内田聖二訳(1989)『談話分析』研究社
- ・マルコム・クールタード著、吉村昭市、貫井孝典、鎌田修訳(1999)『談話分析を学ぶ人のために』世界思想社
- ・茂呂雄二(1997b)「発話の型」『対話と知』pp.47-78 新曜社
- ・Cummins, J. & Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*. Longman
- ・Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press

【資料】

<例 9> 算数 端のかさを少数で表す練習の場面

4 - 4 節のフローチャートの番号に対応

1	t	(OHP のデシリットルマスに水を描き込んで指さして) じゃあ(.)ここまでは?
2	S	あ:
3	s5	一、あ:?
4	s7	一分の
5	s2	一 分
6	s7	五 点
7	s2	五分の: 十分の:
8	s6	十:五
9	t	(升の目盛りを指さして) これ よく見て(.)1(.)2(.)3(.)4(.)
10	s5	あっ(.)十分の一リットル. じゃなくて.
11	s2	十分の五リットル
12	s725	あっ: 十分 の五リットル
13	s6	十分の五リットル
14	t	は:(黒板の等号記号を指さす) 小数は何?
15	s5	五点:
16	s23	五 点:
17	s7	零点五
18	t	零 点:
19	s123	零点五
20	s6	零点五
21	t	(板書しながら) 零点五 リットル
22	S	零点五
23	t	あっ(.)ごめんごめん(.) デシリットル(.)零点五デシリットル.
24	S	零点五デシリットル

<例 15> 社会 りんごとみかんの産地の白地図を見てまとめる活動場面

(会話例 12 の次の活動である)

1	t	はいそれじゃあ みんなで考えてみましょう(.)いいですか?まず 黒板を見ます.黒板を見ます.(黒板をコツコツ叩く) (OHP の地図のりんごの産地を指しながら) りんごは 1,2,3,4,5 ですね.どんな地方に多いですか?
2	s7	えっ?あ:
3	s6	青森.
4	t	いいですよ.だれか?りんごの産地は:?(OHP の地図を指して)これ(.)見てくださいね.
5	s5	青森.
6	t	どんな地方に多いですか?どんな地方?(カード「地方」を指す)どんな地方?
7	s5	どんな地方(小声で).
8	s3	(小声でつぶやく)あたたかい、今わかった.
9	t	あっ、はい、s3 さん.
10	s3	あたたかいの地方.
11	t	そうですか?青森、岩手、山形は:(黒板に貼ってある語彙カード「東西南北」「暖かい、暑い、涼しい、寒い、」を指し示す)
12	s7	寒い. 北です.
13	s3	寒いです.
14	t	はい、じゃあ、りんごの——? どうぞ s3 さん、産地は::?
15	s3	産地は: 天気? 寒い地方に 多いです.
16	t	(カード「寒い」を指す) 多い:
17	t	ね、いいです.(上で s3 が発表したことを板書)
18	t	寒い地方はどちらですか?寒い地方.
19	s1	北.
20	t	そうですね.(板書「北の」)
21	s6	どこ?
22	t	寒い地方はどちらですか?
23	s4	どこに書くの.(s3 に向かって)
24	s3	自分で書くんじゃないの.(s4 に向かって)
25	s6	北

26	t	みんなで読みます．みんなで．いいですか．みんなで．	
27	s5	は？	
28	t	りんごの産地は： どうぞ．	
29	S	りんごの産地は	
30	t	北の	
31	S	北の	
32	t	寒い地方に	
33	S	寒い地方に	
34	t	多いです	
35	S	多いです。	