

学習者の自発的発話が始まる発話連鎖の終了に関する 質的研究

——初級日本語クラスの一斉授業の場合——

文野 峯子*

キーワード: 自発的発話, 日本語クラス, 発話連鎖の終了

要 旨

教師主導の一斉授業では、ときに学習者が自発的に意見や情報を提供することがある。このような学習者の自発的発話に教師がどう対応するかは、その後の授業展開に大きな影響を及ぼす。自発的な発話の受け入れによって、学習者の言語運用練習が可能となる上に、学習者の言語産出意欲を高め授業の活性化を図ることもできる。自発的な発話を提供した話題によって、学習項目についての理解が深まることも期待できる。一方、自発的な発話に教師が応じることは、教師が進める一斉授業の流れの滞りとも見られる。このように、自発的発話に教師がどう対応するかは、授業運営上重要な課題であると考えられるが、これまで研究の対象とされることは少なく、その実態が十分に解明されているとは言い難い。

本稿では、厳しい言語的な制約をもつ初級日本語クラスで、学習者の自発的発話に教師がどう対応するかに注目して、実際の教室談話を吟味した。その結果、教師はほとんどの自発的発話を一旦受け入れ、その後やりとりを通じて円満な終了を図っていることがわかった。教師が受け入れることによって成立した発話連鎖は、教師が直前の学習者発話を下がり調子でくり返したりまとめたりする⇒教師のまとめ発話が学習者に発話連鎖の「終了」の合図として共通理解される、という手続きを経て速やかに収束していた。

教師が終了を意図したにもかかわらず終了が先に延ばされたケースでは、教師は連鎖の終了意図を明確にするために「褒め」や「謝辞」といった日常会話で利用される終了の挨拶を利用する、あるいは教師の意図を視覚的に明示するために黒板を活用するといったさまざまな方略を利用していた。教師は、学習者の自発的発話に一律に対応するのではなく、学習者ひとり一人との対話の中で適切な終了方法を模索することによって、教師主導の授業と学習者の主体性を重んじる授業という難しい課題の解決を図っていることがわかった。

* BUNNO Mineko: 人間環境大学教授。

1. はじめに

1-1. 研究の背景

近年、日本語教育の分野では、学習者のコミュニケーション能力は「学習者自身がコミュニケーション能力な学習活動を行うことによってはじめて可能になる」(ジョンソン・モロウ 1981; 小笠原 1984: 64) というコミュニケーション・アプローチの教育・学習観が注目されるようになった。このような教育・学習観は、教師や研究者に「学習者自身が話題、相手、目的、言語形式などを主体的に決定する発話」、すなわち「学習者の自発的発話」の重要性を認識させることになった。

学習者の自発的発話は、ペア・ワークなど自由な発話を誘導するタイプの活動内だけでなく、教師主導の一斉授業の中でも頻りに観察される。一斉授業に提示される学習者の自発的発話は、Mehan (1979) が指摘するように、その後の授業展開に影響を及ぼす可能性があるという意味で、授業の流れを管理する教師にとって重要な意味を持つ。たとえば、教師は自発的発話を授業に取り込むことによって、学習者が積極的に参加する活発な授業を演出することができる。学習者の授業参加意欲を高めることもできる。一斉授業の内容を膨らませ発展させることも可能である。しかし、学習者の自発的発話は、教師が前もって予測できないという意味で対応が難しいというマイナスの側面も持つ。自発的発話に教師が応じてやりとりを開始することは、直前までの教師主導の流れの一時中断、あるいは方向転換を意味する。一旦開始した挿入連鎖は、「収束」というタスクを教師に課することにもなる。自発的発話に応じない、すなわち自発的発話を無視する行為は、学習者の言語運用練習の機会を奪うことにもつながる。学習者の発話意欲を削ぐことにもなりかねない。言語的な制約を持つ日本語教育の場では、学習者の発話内容を教師が明確に把握できない、あるいは教師の意図が学習者に伝わらないなどの事態も予測される。このように、一斉授業で教師が学習者の自発的発話をどう利用・管理するかは、効果的な授業運営にとって重要な課題なのである。

1-2. 研究の焦点と意義

収集したデータには、2つのタイプの自発的発話が見られた。1つは問題解決を目的としたタイプであり、もう1つは学習者が個人的なコメントを提示する情報提供タイプである。小論は、後者の情報提供タイプの自発的な発話(以下、短く「自発的発話」と呼ぶ)を分析の対象とし、もう1つのタイプである問題解決型の自発的発話については別に分析することにした¹。具体的には、日本語運用能力が限られた学習者を対象とした日本語教室で、教師は学習者の自発的発話にどう

¹ 問題解決を目的とした応答要求型で始まる発話連鎖の終了過程については、文野峯子(2004)で分析を行った。

対処し、一旦開始した発話連鎖をどう終了に導いて教師始動の流れを回復するのか、また、その作業が停滞したときに教師はどのような方策を講じるのかを、実際の教室談話の事例を解釈することによって解明してみる。

実際に教室で起こっていることを意識的に捉えなおし、そのプロセスを理解することは授業を運営する教師にとって重要課題である。本研究は、日本語教師が日常直面する課題にどう取り組むべきかを考える際のがかりとなる情報を提供するという意味で、日本語教育に寄与できるものとする。

2. 先行研究

2-1. 一斉授業の構造と発話連鎖の終了

自発的発話の分析の前に、一斉授業の構造と発話連鎖の終了に関して先行研究から得られた知見を整理しておきたい。

教師主導の教室談話が、IRE/F（以下 IRF）² という3項連鎖構造を基本としていることは、Mehan（1979）等によって明らかにされている（Mehan 1979, Heap 1988, Cazden 2001）。IRFとは、「教師の始動ターン（I: initiation）」→学習者の応答ターン（R: response）」→「教師のフィードバック（F: feedback）ターン」という3つのターンで構成される発話連鎖である。Mehan（1979）の観察によると、3項連鎖構造の3番目、つまり教師のFターンには肯定的評価と否定的評価の2種類がある。肯定的な（F）は、それまで続いた連鎖を終了させる機能を持つ。それに対して、否定的（F）は「明示的に提示されることは少なく、教師が質問を続けるなどの形で暗示されることが多い」（Mehan 1979: 64）と言う。

一方、齊藤（2000）は、この3項連鎖構造を実際のデータにつき合わせてみて、IRFの境界が必ずしも話者交代に一致しないこと、教師の一発話内に直前の発話へのフィードバック（F）と次の発話を誘導する問いかけ（I）の連続する箇所（齊藤は「F/I発話」と呼ぶ）が頻繁に見られることを報告する。そして、この「F/I発話」は、教師が中心となり教室談話を操作する現象が言語を通して明示されている箇所であると指摘する（齊藤 2000: 56）。教師中心の一斉授業は、直前の連鎖を終了させ次の段階を開始する「F/I発話」を軸として構築されていると言うのである。

² Mehan（1979）は、教師の発話要請（I）の返答を評価して、1つの発話連鎖を終了させる教師発話を（E）ターンと呼んだ。一方、Mehanの提示したIREの枠組みにもとづいて教室談話のディスコースの研究を進めたCazden（2001）やHeap（1988）は、教師が学習者の返答を受ける発話は実際には評価だけではなくさまざまな機能を持つことを指摘し、（E）ターンではなく（F）ターンを使用している。

2-2. 自発的発話に関する先行研究

これまで、授業進行中に挿入される自発的発話の多くは授業遂行の「妨害」と考えられていた。たとえば、Mehan (1979) は、米国の子どもの学級を調査し、児童の自発的発話は教師が始動した IRF 連鎖の途中ではなく完了後に提示されなければならない、また、教師の興味を引く内容を持たなければ無視や制裁の対象となることを指摘している。一方、近年の学校教育現場を対象とした研究には、子どもを知識や命令の一方的な受け手としてでなく授業構築の主体的な参加者であるとして学習者の自発的発話を捉えた報告が見られる。たとえば、藤江 (2000) は、小学生がフォーマル、インフォーマルのどちらにも解釈可能な両義的発話という発話スタイルを用いて、教師やクラスメートとの関係性を配慮しながら巧みに授業に参加していることを報告している。

これら母語話者学級を対象とした研究と比べて、日本語教室の自発的発話に注目した研究は緒についたばかりの感がある。また、研究の主たる目的においても、自発的発話の分類を主とするもの(武田, 2001)や自発的発話とそれを導く教授活動との関係を議論するもの(野原, 1999)はあるが、教師が一旦開始した連鎖を収束させるプロセスを吟味する研究は今だ見られないとすることができる。今なお多くの教室で採用されている一斉授業で、教師が自発的発話にどのように対応しているかについては、その実態がいまだ十分解明されないままになっていると言っても過言ではないだろう。

3. データ

3-1. 研究対象としたクラス

本稿が研究対象としたのは、地域在住外国人が生活に必要な日本語を学ぶために通う都内の日本語教室である。クラスは 2001 年 3 月 27 日に開始した初心者クラスで、週 2 回、夜各 2 時間、自主作成教材の構造シラバスにもとづく教科書を使って行われていた。筆者は、3 月 27 日から 12 月 14 日までの間に 8 回の訪問をし、約 13 時間分の録画および録音データを収録した。学習者の人数は、毎回 10 名前後であった。学習者の母語は英語、中国語、韓国語、スペイン語、ネパール語、トルコ語であった。教師は日本語教育経験のある日本人ボランティアで、教師の使用可能な外国語は英語であった。

3-2. データ内の自発的発話

収集されたデータには、音量や視線などから判断して明らかに教室中央に向けて学習者が個人的な意見やコメントを提示する自発的発話が 67 例見られた。そのうち、教師に受け入れられず結果的に独り言に終わったのは 5 例であった。また、教師に受け入れられることによって開始した

自発的発話の連鎖(62例)の大半(56例)は、自発的発話の話者と教師の間で短いやりとりが行われた後終了していた。開始から終了までに6ターン(3往復)以上のやりとりが見られたのは6例であった。つまり、データ内のほとんどの自発的発話は、一旦教師に受け入れられ、速やかに終了していたと見ることができる。

4. 分析と考察 1: 教師のくり返し発話による発話連鎖の終了

ここではまず、比較的速やかに終了した事例を3つとりあげる。3つの事例は、「教師が自発的発話を下がり調子でくり返す、あるいは自発的発話の内容をまとめてくり返す」→「教師が、同一発話内で新たな連鎖を開始するための発話要請を行う」→「学習者が教師の要請に応えることによって新たな連鎖を成立させる」という一連のやりとりの後に終了している。齊藤(2000)の用語を借りれば、学習者の自発的発話に対する教師の発話が「F/I発話」となることによって、すなわち教師の発話が直前の連鎖の終了と次の連鎖の開始機能を持つ発話となることによって、連鎖が終了しているということになる。

以下、各々の事例について詳しく検討してみる。

4-1. 肯定的評価による終了

[事例1 「おめでとう」]

*文字化に使用する記号の凡例は、論文の最後にまとめて記載する。

*リは中国話者、ウは韓国話者

- | | | |
|-----------|------------------------------|------------|
| 1 T | 今日は隣の人↑隣の人の誕生日、皆さん、隣の人にあげまーす | |
| | はい、どうぞ、はい、あげてください | |
| 2 リ | ゴさん、これは誕生日のプレゼント、あげます | |
| ⇒ 3 ウ | おめ、おめでとう | (ウ・自発的発話) |
| ⇒ 4 T (F) | おめでとうございます | |
| | (I) じゃ、皆さん、おめでとうございます | (T・次の段階開始) |
| 5 SS | おめでとうございます | |

事例1の授業では、授受表現の口頭練習が行われている。2リは教師の「あげてください」という指示にしたがってとなりのゴに「プレゼント、あげます」と言いながら手渡す。教師が次話者を指名し、発話内容を指定して応答を要請するという一斉授業のパターンによって授業が進められていることがわかる。この構造では、2リの後にはりの会話の相手として教師に指名されたゴの反応が続くことが期待される。しかし、ここでは教師に指名されていない学習者ウが3ウ「おめでとう」という挨拶表現を提示する。この3ウは、教師に指名されない者が教師の要請する内容以外の情報を提供する発話、つまり自発的発話である。

Mehan(1979)の報告では、IRF途中に割り込む発話は無視や制裁の対象となった。しかし、事例1では、教師は3ウの割り込み発話を受け入れただけでなく、ウが提示した話題を教師始動

の新たな連鎖に取り入れて発話要請を行っている。ウの提示した話題は、教師が始動する新たな連鎖のテーマとして取り上げられたのである。その結果、教師の4T最初の「おめでとうございます」という下がり調子のくり返しは、3ウに対する肯定的な評価となったと見る事が可能となる。

4T「じゃ、皆さん、おめでとうございます」は、学習者の応答を得て新たな連鎖を開始している。石井(1997)は、授業の導入部に現れる教師の「はい」「じゃあ」「さあ」は、「授業を予定通りに管理・進行しようという教師の意識と密接なものである」(同書:23)と述べる。すなわち、「はい」は、子どものターンが終わったことを示す合図であり、「じゃあ」は次の手順を指示する合図であると言う。事例4Tの「じゃ」には、この石井の解釈を当てはめることができるだろう。「じゃ」が、次の手順の開始サインとなり、続く「皆さん、おめでとうございます」が新たな連鎖の始動発話として理解されるための準備態勢を整えたという解釈である。つまり、4T「おめでとうございます、じゃ、皆さん、おめでとうございます」は、「肯定的な評価」→「次の段階の開始サイン(「じゃ」)」→「次の段階始動発話」と解釈できるのである。

4T-5SSという新たな連鎖の開始は、同時に3ウが開始した発話連鎖が終了したことを示す。事例1の3ウが開始した発話連鎖は、教師4T発話が「肯定的な評価/新たな連鎖の開始のための発話要請(F/I)」となることによって、教師始動の連鎖IRFと同様の手順で終了したと見ることができる。

ここで注意しなければならないのは、一連の終了過程は4Tについて参加者全員が理解を共有することによって成立しているということである。たとえば、4Tの最初の「おめでとうございます」の意味について他の学習者が質問をしたとすれば、教師の新たな連鎖を開始するための始動発話は続かなかっただろう。同様に、「じゃ、みなさん、おめでとうございます」がクラス全員を対象に次の段階を開始するための応答要請として理解されなければ、5SSの応答は得られず、結果として新たな連鎖は開始できなかつただろう。このように見ると、3ウが開始した発話連鎖は、教師が一方向的に終了させたというよりは、教師発話の意味に関して学習者全員が解釈を共有することによって、つまり参加者全員が4Tを3ウに対する肯定的評価であると同時に3ウが開始した連鎖を終了する意図を持った発話であると共通理解した結果終了できたと考えるのが妥当であろう。このように見ると、事例1は、一斉授業の典型的な終了パターンと同じ仕組みで終了したと見ることができる。つまり、学習者発話に対する教師の下がり調子のくり返しが発話に対する肯定的な評価と解釈されることによって、連鎖の終了が導かれたのである。

4-2. 連鎖終了を確認する(F)ターン

事例2でも、事例1同様に教師が学習者の自発的発話を受け入れた上で学習者の発話内容をまとめてくり返している。そしてそれが、連鎖終了の合図として理解され、自発的発話の連鎖が終

了している。

[事例2 「ふぐ」]

* ビルは英語話者, ゴおよびウは韓国語話者

- 1 T トルコの料理はおいしいです
 → 2 ビル 日本の料理, 危ないです (ビル・自発的発話)
 ⇒ 3 T ん↑
 4 ビル 危ないです =
 5 T =危ないです↑
 6 ビル ふぐ
 7 T あー↓, ふぐ, ふぐ
 → 8 ビル (笑い)
 ⇒ 9 T (F) そう, 日本の料理は危ないです, ふぐ
 (I) (ゴ, ウに)じゃあ, 韓国料理は
 どうですか↑ (T・次の段階開始)
 10 ゴ おいしいです

事例2は、教師に指名された学習者が形容詞を使って自国の代表的な料理の説明をする授業の一部であり、1 T は事例部分直前のトルコ語話者による返答のくり返しである。2 ビル「日本の料理, 危ないです」は、教師に指名されない学習者による自発的発話である。3 T の「ん↑」は、4 ビル「危ないです」というくり返しを得ていることから教師の問い返し発話と解釈してよいだろう。7 T 「あー↓, ふぐ, ふぐ」— 8 ビル(笑い)の連鎖は、ビルの自発的発話の内容が教師によって理解され、そのことを話題提供者ビルが確認したことを示していると解釈できる。

結局、ビルによって提示された「ふぐ」の話題は、9 T で終了している。それは、9 T の「じゃあ, 韓国料理はどうですか↑」に韓国語話者ゴが応えて、新たな連鎖を成立させたことによって明らかになる。教室中央の発話連鎖の話題は、ビルの提示した「ふぐ」から「韓国料理」に移ったのである。つまり、構造上は事例2も事例1と同様に、教師による「自発的発話のくり返し」→教師による同一発話内の「新たな連鎖の始動発話」→学習者の応答による「新たな連鎖の成立」という手順で終了している。教師も学習者も9 T のまとめ・くり返しを連鎖終了のサインとして、そしてそれに続く「じゃあ, 韓国料理はどうですか↑」を次の段階の始動発話として、すなわち9 T を「F/I 発話」として共通理解していることがわかる。

ただ、事例1と事例2では、「F/I 発話」の(F)ターンの意味が異なっている。事例1の自発的発話「おめでとう」は、次の段階の連鎖に取り込まれた。その結果、事例1の(F)ターンは、自発的発話に対する教師の肯定的な評価と解釈できた。一方、事例2の「ふぐ」の話題は新たな展開に取り込まれなかった。この意味で、事例2の9 T 「そう, 日本の料理は危ないです, ふぐ」というまとめ発話は、自発的発話の提示行為や話題の適切性に対する肯定的な評価というよりは、むしろ「ふぐ」の発話連鎖の終了を確認するためのくり返しと見るのが妥当であろうと思われる。

4-3. 制裁となる (F) ターン

事例 3 は、自発的発話の継続の試みが教師のくり返し発話によってさえぎられる例である。

[事例 3 「中国はお金」]

* ゴ, およびウは韓国語話者, アンは中国語話者

- | | | |
|-----------|---------------------------------------|--------------|
| 1 T | 父の日, ゴさんのお父さん, お父さんに何を | |
| 2 ゴ | 同じ | |
| 3 T | お金をあげる, あ, そうですね,
子どもがあげます, あげます ↑ | |
| → 4 アン | 中国, だいたいみんな, ねえ, お金 | (アン・自発的発話 1) |
| ⇒ 5 T | 中国は, お金 | |
| → 6 アン | お金 | |
| ⇒ 7 T | はい | |
| → 8 アン | <u>あのねえ</u> | (アン・自発的発話 2) |
| ⇒ 9 T (F) | お金をあげます, 父の日, お父さん,
お母さん XXX, | |
| | (I) じゃあ, 韓国はどうですか | (T・次の段階開始) |
| | 父の日に何をあげますか ↑ | |
| 10 ウ | ありません | |

ここでは、「あげます, もらいます」という文型の運用練習が教師主導で行われている。1 T で教師は韓国語話者ゴに父の日に何をあげるかを質問している。2 ゴ「同じ」は、直前の中国語話者りの返答「父の日にお金をあげます」と同じことが韓国の場合にも言えることを述べたものである。教師は 3 T 「お金をあげる, あ, そうですね」と 2 ゴの返答内容に対して理解を示した後「子どもがあげます, あげます ↑」と問い返している。これは、贈る物が「お金」であることは理解したが、子どもが父親にお金をあげるというのが本当かどうかを応答した韓国語話者ゴに確かめようとしたものだろうと解釈できる。

ところが、教師に応答を求められたゴが教師に答える前に、中国語話者アン「中国, だいたいみんな, ねえ, お金」が提示される。自発的発話である。この 4 アン「中国では贈り物として品物ではなく現金が用いられる」という趣旨であり、教師の疑問「韓国では子どもから親にお金をあげるか」という質問に答える内容となっていない。つまり、4 アンは、教師に指名されていない者の割り込みであるだけでなく、教師の質問に答える内容としても不十分な発話である。しかし、教師は 5 T で「中国は, お金」とアン「中国, だいたいみんな, ねえ, お金」の発話をくり返し、自発的発話を始動発話とする挿入連鎖を成立させている。

事例 3 の 9 T 「お金をあげます, 父の日, お父さん, お母さん XXX, じゃあ, 韓国はどうですか ↑」は、アンによる自発的発話をまとめた形でくり返し、その後で「じゃあ」と他の学習者に対して新たな連鎖を開始している。この点では、事例 3 の 9 T は一見事例 2 の 9 T に似ている。

事例3の9Tが事例2の9Tと異なるところは、事例3の9Tが8アン「あのねえ」の直後に提示されていることである。「あのねえ」は、発話開始の合図と考えられる。つまり、アンは「あのねえ」によって自発的発話の発展を試みたと見ることができる。しかし、9T以降アンが発話は見られない。9Tのくり返し発話がアンが発話の継続を阻止したことになる。この意味で、9Tは、アンが始動した発話連鎖を終了させ新たな連鎖を開始させる「F/I発話」であると同時に、アンにとっては発話継続を制止する制裁発話となっているという解釈が可能となる。

また、事例3の9T「F/I発話」直前の教師の発話(5T, 7T)は、アン自発的発話に対する教師の姿勢を暗示していると考えられる点で興味深い。SchegloffとSacks(1973; 北澤裕・西阪仰編訳, 1989)は、「会話は単純に終結するのではなく、終了にもち込まれるのだ」(同書: 179)と説く。つまり、会話の終了は一方が「うん…」、「わかった…」、「そうだね…」などによってもはやこれ以上もしくは新たに話す事柄が何もないことを示し、それにもう一方が同意したときに達成されると言うのである。この解釈を適用すると、事例3の5T「中国はお金」というくり返しおよび7T「はい」は、これ以上現在の話題を進展させる意思がないことを示し得る発話であると解釈することができるだろう。

この点で、事例3の5Tおよび7Tは、事例2の3T「ん↑」および5T「=危ないです↑」と対照的である。事例2の3T, 5Tでは教師が話題提供者に対して積極的に発話要請を行い話題の展開を図っていた。一方、事例3の5T, 7Tは、教師が話題の発展に消極的な姿勢を示し、連鎖の終了を志向していたと見ることができるだろう。このように見ると、事例3のやりとりは、教師が自発的発話の発展に消極的な姿勢を示したにもかかわらずアンがさらに進展させようと試み、その試みが教師によって阻止されたという解釈が可能となるのである。

4-4. 発話の解釈と連鎖の終了

とりあげた3つの事例では、いずれも「教師による自発的発話のくり返しが連鎖の終了機能を持つ発話として学習者に理解される」→「学習者が発話の継続を控える」→「教師が次の段階を始動するための発話要請を行う」→「教師の要請に学習者が応えることによって新たな連鎖が開始する」という仕組みで自発的発話の連鎖が終了していた。

3つの事例の教師によるまとめやくり返しの発話は、「直前の学習者発話を下がり調子でくり返す」という構造的に似た形を持っているにもかかわらず、さまざまな機能を担った発話として解釈されていた。しかし、さまざまに解釈され得る発話も、これらに続く教師の発話が学習者の応答を得て次の連鎖を開始させたとき、連鎖を終了させる機能を持つ発話と解釈できた。つまり、教師は、必ずしも肯定的な評価に依らなくても、教師によるまとめやくり返し発話が学習者に終了の合図として共通理解されたとき、直前の連鎖を円満に終了させることができるということになる。

3つの事例から導き出された発話連鎖の終了の条件，すなわち「教師の発話を参加者が終了の合図として共通理解する」という条件は，同時に教師のくり返し・まとめ発話に対する理解が共有されなかった場合には，教師が終了を意図しても終了過程が停滞する可能性を暗に示すことになる．実際，データには，教師によるくり返しや次の段階の提示発話が，連鎖の終了および新たな連鎖の開始発話として学習者に理解されないケースも見られた．以下，連鎖の終了がスムーズに導かれず停滞する事例を通して，通常的手段で円滑な終了が導かれないと判断した際に，終了の滞りを打開するために教師がどのような方策を講じるのかを考察する．

5. 分析と考察 2: 発話連鎖の終了を誘導する教授行動

5-1. 褒めや謝辞による円満な終了

事例4は，学習者リが提示した「食べ放題」の話題に隣の学習者ゴも関心を示し，話題提供者リ，教師および隣の学習者ゴの3名で40ターンにおよぶ連鎖が展開された後，教師が「若いですね」という褒めことばをリに投げかけて終了する例である．

[事例4 「食べ放題」]

*リは中国語話者

- 1 リ 食べ放題
 2 T そうですねえ，千円払います，千円(食べるジェスチャー)
 ああ，おなか一杯食べます，でも千円です
 3 リ (笑いながら)そうそうそう
 4 T 食べ放題
 ~~~~~ (中略) ~~~~~  
 8 ゴ 50分まで  
 9 T はあい，よく知ってるー(笑い)  
 10 リ 50分まで，何を50分まで  
 ~~~~~ (中略) ~~~~~  
 40 リ 全部行った，食べ放題，食べました
 41 T 食べました↑
 42 リ タイ，タイ料理
 43 T タイ料理もあります
 44 リ タイ料理，食べ放題，ピザ，食べ放題，
 カレー食べ放題，いろいろな
 ⇒ 45 T リさんは若いですね．若いですね
 → 46 リ ありがとう
 47 T young
 私食べ放題だと(ジェスチャーで太るしぐさ)
 48 リ そのときは，うーん，(0.6)はずかしい
 ⇒ 49 T 分かりました．どうもありがとう。
 じゃあ，今日，トルコのお菓子 (T・次の段階開始)

40リ「全部行った，食べ放題，食べました」は，リやゴが提示した「すしの食べ放題」や「中

華料理の食べ放題」に自身が行ったことがあるということを説明している。41 T で教師は、上がり調子で「食べました↑」とくり返す。この上がり調子が誘導した 42 リ「タイ、タイ料理」に対して、43 T で教師は「タイ料理もあります」と下がり調子で発話のまとめを行う。これは[事例 3「中国はお金」]でも見たようにこれ以上の話題の発展を望んでいないというメッセージにもなり得る発話である。ただ、この 43 T で教師が引き続きターンをとり続けていないことから、この発話で教師が「食べ放題」の話題を終了させようとしたのかどうかは不明である。少なくとももとにとってこの 43 T が連鎖終了の合図となっていないことは、続く 44 リでりがさらに「タイ料理、食べ放題、ピザ、食べ放題、カレー食べ放題、いろいろな」と「食べ放題」の話題をさらに発展させていることからうかがうことができる。

この 44 リによる話題発展の試みは、45 T「りさんは若いですね。若いですね」という褒めことばによって継続が阻止される。45 T は、46 リの「ありがとう」という応答を得ていることから「褒め—受け入れ」の連鎖を成立させている。このような挨拶の交換は、会話を円滑に終了させる機能を果たすことができる。岡本(1990)によれば、日常会話では会話終了の直前で感謝やお詫びのくり返しによる「つくろい」(岡本 1990: 147)の発話交換が見られると言う。感謝やお詫びの表明は、好意のやりとりによってお互いの関係がマイナスにならないようにしながら新しい話題を提供しない方法であり、連鎖を円満に終了に導く機能を担っているというのである。45 T「りさんは若いですね」—46 リ「ありがとう」は、岡本のことばを借りれば円満な終結のための「つくろい」の発話交換であると考えることが可能であると思われる。

ただ、一斉授業が円滑に進行しているときには、このような「つくろい」部分はあまり見られないことから、自発的発話が開始した連鎖の終了直前に現れたこの「つくろい」部分は、事例 3 が通常の方法によって終了できなかったことを暗示しているという見方も可能となる。つまり、連鎖の終了部分に見られる教師の褒めことばは、通常のターン配分による連鎖の終了が容易でないと判断した教師が、確実に連鎖を終了させるために、あるいは円満に終了させるために利用する方略の 1 つであると見ることができるだろう。

[事例 4「食べ放題」]の話題は、45 T の褒めことばが話題提供者に受け入れられることによって一応収束に向かう。ただ、46 リ「ありがとう」以後も引き続き教師とりによる一往復の日常会話のようなやりとりが見られる。教師が「食べ放題だと自分は太ってしまう」という内容の発話を投げかけ、りがそれに対してそうだと「はずかしい」と応じる。その直後の 49 T で教師が次の段階の開始宣言をしていることから、この 47 T—48 リの冗談交じりのやりとりも、その直前の「若いですね」—「ありがとう」と同様の「つくろい」の機能を持つと考えてもよいだろう。つまり、事例 4 の「食べ放題」の連鎖は、「褒め」—「受け入れ」および冗談のやりとりという 2 種類の「つくろい」部分を経て 49 T「わかりました。どうもありがとう。」という教師からの謝辞によって円満な終了を達成したと見ることができる。

この「ありがとう」という教師からの謝辞も興味深い。なぜならば、通常の一斉授業の連鎖を終了させるには、「わかりました」という教師の理解・受け入れ表示で十分であると考えられるからである。その意味で、「わかりました」に続く「どうもありがとう」という謝辞は、連鎖を円満に終了させたいという願望と同時に、教師にとって連鎖の終了が特別な配慮を必要とするものであったことを暗に示しているという見方もできる。付け加えられた謝辞は、容易でないと判断した連鎖の終了を確実にするための方略であるという見方も可能となるのである。

次の事例 5-1 でも謝辞による円満な終了の試みが見られる。

[事例 5-1 「梅干」前半]

*キムは韓国語話者

- | | | |
|---------|--|--------------|
| 1 T | じゃあ、(リを見て)りさんは | |
| → 2 キム | 私は日本の、日本りよりの = | (キム・自発的発話提示) |
| 3 T | = (キムに) はい ↑ | |
| 4 キム | 好きです、ハハハ | |
| 5 T | (キムに) 日本料理が好きです | |
| → 6 キム | あー、梅干と、納豆と、おいしいフフフ | (キム・自発的発話 1) |
| 7 T | (正面を見て) おいしいと ↑ (.) おいしいは、
おいしいと、 思います、おいしいと | (T・次の段階開始) |
| 8 キム | おいしいと、うん | |
| ⇒ 9 T | おいしいと ↑ (黒板に向かう) | (T・次の段階開始) |
| → 10 キム | 梅干と、すしと、ハハハ | (キム・自発的発話 2) |
| 11 T | (キムに) 本当 ↑ <u>どうもありがとう、</u>
<u>おいしかった ↑</u> | |
| 12 キム | うん | |

2 キム「私は日本の、日本りよりの」は、1 T で教師が学習者リを指名して連鎖を開始しようとしたときに割り込んだ自発的発話である。教師はその割り込みに「はい ↑」と反応して聞き手となる。そして、5 T で「日本料理が好きです」とキムの発話をまとめてくり返す。次の教師発話 7 T では「おいしいと ↑ (.) おいしいは、おいしいと、思います、おいしいと」と新たな項目の提示を行っていることから、この 5 T のくり返し発話はキムが開始した連鎖の終了を試みたものと解釈できる。しかし、この 5 T はキムにとっては終了の合図とならずキムは 6 キムで自己の話題の詳細を述べ始める。

6 キムによる自発的発話の話題継続行為に対して教師は応答をせず、7 T では正面を見て学習者全員に向けて「おいしいと 思います」という文型の提示を行っている。キムの「日本料理が好きです」という割り込み発話を利用して、「～と 思います」という文型を導入しようとしたものと考えられる。一方、キムは 8 キム「おいしいと、うん」で教師の提示する新しい項目を理解したかのように見えるが、実はそうでないことが 10 キムによって明らかになる。10 キム「梅干と、すしと、ハハハ」で、キムは引き続き自己の話題を展開させようとしている。キムは、教師が新たな段階の提示によってキムの提示した話題の終了を図っていることに気づいていないことになる。

教師は10キムに11T「本当↑、どうもありがとう」と謝辞を述べてから、キムに向かって「おいしかった↑」と質問する。これは、次の段階への移行がキムに理解されていないことを知った教師が、7Tおよび9Tで開始した新たな展開を一旦中断して再びキムに向けて自発的発話の連鎖の終了に向けた語りかけを行ったものと見ることができよう。

11Tの「本当↑」という語尾上がりの発話は、「どうもありがとう」が続いていることから問い返しというよりはキムの注意を引く機能を果たしていると解釈できる。また、「どうもありがとう」という謝辞に続く11T「おいしかった↑」という上がり調子の問いかけも、教師がキムの意見に関心を示して質問したというよりは、円満な終了に向けた「つくろい」の試みと理解できるだろう。つまり、11T「本当↑どうもありがとう」は、教師が謝辞によって連鎖の終了を明確に示し、「おいしかった↑」—「うん」という「つくろい」のやりとりで連鎖の円満な終了を図ったものという解釈が可能となるのである。

5-2. 黒板の利用

前例[事例4「食べ放題」]では、教師による謝辞や教師と学習者の「つくろい」のやりとりが自発的発話を円満な終了に導いていた。しかし、[事例5-2]では、教師の謝辞や「つくろい」による終了の試みの失敗が示される。11Tの謝辞や11T—12キムの「つくろい」のやりとりの後、14キムは「梅干、納豆、すし、そば」となおも自発的発話をくり返している。

[事例5-2「梅干」後半]

- 9T おいしいと↑(黒板に向かう)
 10キム 梅干と、すしと、ハハハ
 11T (キムに)本当↑どうもありがとう、
 おいしかった↑
 12キム うん
 13T おいしい、と思います、おいしいと
 ⇒ |思います(黒板に「おもいます」と書く)
 14キム |[omoimasu]、フッフ、梅干、納豆、すし、そば (キム・自発的発話継続)
 ⇒ 15T おいしいと、(黒板を指しながら)| 思います (T・次の段階開始)
 16キム (微笑みながら)| [omoimasu]
 → (真剣な表情で) [omoimasu]↑
 17T (キムに)思います(頭に手をやる動作)

ここで注目されるのは、9T(黒板に向かう)、13T(黒板に書く)、15T(黒板を指す)という教師の黒板の利用行為である。なぜなら、黒板の文字によって、口頭で伝えることが難しかった教師の意図を学習者に気づかせた可能性がうかがえるからである。

黒板は、教師に優先的に使用が認められた道具である。教師は黒板を使うことによって管理者としての立場を強調することが可能である。板書行為は学習者の注目を集めやすいだけでなく、書かれた内容の明確な伝達とその共有を可能にする。さらに、黒板に書かれた内容は現時点の重

要事項であるというメッセージも伝えることができる。口頭表現の聞き取り能力が十分でない日本語学習者にとって、黒板による視覚的表示はきわめて有効であると言える。教師は、黒板に書くという行為によって、またその結果として示された文字表示によって伝達内容を明確にかつ効果的に伝えることが可能である。[事例 5-2]では、黒板に書かれた文字を指しながら再度提示した 15 T「おいしいと、思います」が、キムに気づきを促していることがうかがえる。キムはまず教師の 15 T「思います」に重ねて、「(微笑みながら) [omoimasu]」と言い、続けて今度は真剣な表情で「[omoimasu]↑」と語末を上げてくり返している。この 2 度目の上がり調子の「[omoimasu]↑」は、キムが「思います」という単語を明確に認識したことを示すと考えることができる。キムは、教師が耳慣れない単語を提示していることに気づき、その意味を問うために「[omoimasu]」を上がり調子でくり返したのだらう。この 16 キム「[omoimasu]↑」に教師は説明で応じている。つまり、両者は「16 キム—17 T」で「質問—説明」の新たな連鎖を開始したのである。新たな連鎖の開始は、結果としてそれまで続いた連鎖の終了を意味する。2 キムが開始した連鎖は、教師が提示した「思います」という単語にキムが気づいたことによって終了したことになる。「思います」は 7 T で 1 回、13 T で 2 回口頭提示されたが、それらに対してキムは目に見える反応を示していない。キムが「思います」を、教師の提示する新たな学習項目であると気づいたのは、黒板の「思います」を示しながら発話された 15 T によってであると解釈してよいだらう。その意味で、黒板に書かれた文字は、キムの気づきを促したと考えることができる。

ここではさらに、教師が黒板に書くという作業を 9 T ですでに開始していることにも注目したい。教師は、口頭でキムの発言にこたえつつ、もう一方で黒板を利用して明確な伝達を図る作業を並行して進行させている。そして、15 T で黒板による表示が完成した文字と口頭表現を一致させて再度新たな学習項目の提示を行っている。一方では口頭のやりとりを、そしてもう一方では黒板による視覚的なやりとりを同時に管理しているのである。この事例は、言語的な制約を持つ日本語教室で自発的発話の管理をする上で、黒板がきわめて重要な役割を果たしているということを示唆するものであろう。

6. まとめと今後の課題

授業の流れを管理する教師が一斉授業中に提示される学習者の自発的発話にどう対応するかは、効果的な教授活動を考える上で重要な課題の 1 つである。しかし、これまでの日本語教室を対象とした授業談話研究では、学習者の自発的発話のタイプや機能、あるいはペア・ワークの中で産出される自発的発話と言語習得の関係等に関心が集まり、学習者の主体的な言語産出活動を教師がどう管理しているかについての実態は十分に明らかにされていない。

本稿は、一斉授業中に提示された学習者からの自発的発話に教師がどう対応し、一旦開始した挿入連鎖をどのように円満に終了に導くのかを検討した。その結果、教師はほとんどの自発的発話を受け入れてから、話題提供者とのやりとりを通じて円満な終了を図っていることがわかった。多くの自発的発話の話題は、教師が直前の学習者発話を下がり調子でくり返し、その教師発話が学習者に連鎖終了の合図として理解されることによって収束を迎えていた。

ただ、教師の発話が学習者に終了の合図として共通理解されず、自発的発話が開始した連鎖が継続・発展するケースも見られた。教師が終了を意図したにもかかわらず終了が先に延ばされたケースでは、教師が連鎖の終了意図を明確にするために「褒め」や「謝辞」といった日常会話で利用される終了の挨拶を利用したり、教師の意図を視覚的に明示するために黒板を活用したりとさまざまな方略を利用していた。

これらの分析結果は、言語的な制約を持つ日本語教室においても、教師は発話の非明示的な意味の共通理解を図ることによって授業の流れを管理していること、ただし、教師の発話は必ずしも学習者全員に一樣に解釈されるとは限らないこと、つまり共通理解を得るための方策が必要となる事態も生じること、教師は学習者の自発的発話に一律に対応するのではなく、学習者ひとり一人との対話の中で適切な方法を模索することによって「クラス全体を対象とした一斉授業の遂行と学習者ひとり一人の主体的な参加を促す授業」という課題の解決を図っていること、などを示唆していると考えることができる。また、分析結果は、授業を振り返る際「教師が何をしたか・何を言ったか」というよりはむしろ、教師発話を「学習者がどう解釈したか」という視点で授業を見直す必要があることも示していると言えよう。

今回の分析結果は、言語によるやりとりに焦点が当たり、教師の言語行動を解釈する上で重要な要素となる教師の視線、身体の向き、笑いなどの非言語行動については検討することができなかった。また、発話連鎖の収束過程に注目したため、学習者の自発的発話が教師主導の流れに取り込まれ発展するケースについて十分な検討がなされなかった。今後、これらも視野に入れて自発的発話の連鎖のバリエーションを検討し、日本語教室の一斉授業が構築される仕組みを明らかにしていきたい。

文字化の表記記号

T; 教師, SS; 複数の学習者, →; 学習者の注目発話, ⇒; 教師の注目発話, (カンマ); 極短い切れ目, (1); 1秒間のポーズ, —; 音の引き伸ばし, |; 同時発話, =; 間隔をおかずになされる発話, (); 発話以外の非言語行動, ↑; 上がり調子の音調, [ローマ字表記]; 意味を理解せず音のみをくり返していると判断される発話

参考文献

- 文野峯子 2004 「『質問—説明』連鎖の終了に関する質的研究——初級日本語クラスの一斉授業の場合」『日本語教育論集』20号, 独立行政法人国立国語研究所(34-49)。
- Cazden, C. B., 2001, *Classroom Discourse, The Language of Teaching and Learning*, Heinemann.
- 藤江康彦 2000 「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能——小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析」『教育心理学研究 2000』48, 教育心理学会, 21-31。
- Heap, J., 1988 On Task in Classroom Discourse, *Linguistics and Education* 1, 177-198.
- 石井恵理子 1997 「教室談話の複数の文脈」『日本語学』Vol. 16 No. 3, 明治書院, 21-29。
- ジョンソン, K.・モロウ, K. 編著 1981, 小笠原八重訳 1984 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』, 桐原書店。
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons——Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- 野原美和子 1999 「学習者の自発的な発話を導く教師の学習支援的言動——積極的な自発的な発話の場合——」『世界の日本語教育』9, 国際交流基金日本語国際センター, 101-113。
- 岡本能里子 1990 「電話による会話終結の研究」『日本語教育』72号, 145-159。
- 齊藤眞美 2000 「教師のピボット式インターアクション管理方式」『日本語教育』107号。
- Shegloff, E. and Sacks H., 1972, Opening up Closings, *Semiotica*, Vol. 7: 289-327, 北澤裕・西阪仰訳 「会話はどのように終了されるのか」北澤裕・西阪仰編訳 『日常性の解剖学』, マルジュ社, 1989: 175-241。
- 武田詩子 2001 「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」『日本語教育方法研究会誌』Vol. 8, No. 2, 18-19。