

分析と考察

1、日本語力の向上に関する量的な分析

教科（国語）と言語（日本語）を統合した学習支援を行った結果、学習者の日本語力はどのように変化したのだろうか。ここでは学習者の日本語力を、語彙や文法の習得という面からではなく、教える側と教えられる側とのコミュニケーション能力という観点からとらえていく。なお、分析にあたっては学習者Sを主な対象とし、Sに対する7ヶ月間（全21回）の学習支援の中から次の5回の授業をデータとして用いた。

【表 - 6 分析に用いた授業】

	時期	教材（ジャンル）
1	1999年12月8日（第1回）	『海の命』（文学的文章）
2	2000年1月27日（第6回）	『海の命』（文学的文章）
3	2月9日（第7回）	『海の命』（文学的文章）
4	5月9日（第17回）	『そこまで飛べたら』（文学的文章）
5	6月13日（第20回）	『そこまで飛べたら』（文学的文章）

この5つの授業を選んだのは、

- ・いずれも「読むこと」を中心とした学習であること
 - ・教材のジャンルが共通していること
 - ・上記の条件を満たした上で、可能な限り1ヶ月ごとの変化をみたかったこと
- という理由による。また、分析の観点は次の4点であるが、これらはすべて学習支援終了後（2000年6月27日以降）に設定したものである。

- （1）どのくらい自分から話そうとしているか。
- （2）発話の長さがどれくらい伸びているか。
- （3）1つのトピックスを構成するやりとりがどれくらい増えているか。
- （4）「聞き返し」の表現形式にどのような変化が見られるか。

（1）どのくらい自分から話そうとしているか

甲斐（1996）は授業におけるやりとりを、「私的な会話を禁じられ、公的かつ生産的な会話だけが許可・推奨される授業の中では、子どもたちの会話は日常的な様相とは全く別のものとしてとらえる必要がある。つまり、子どもたちの会話を指示・命令する存在としての教師の存在・発言を考えなければならない」ものであるとし、日常的なやりとりと峻別している。そして、教師の発話の意味や役割をもとに授業の談話を分類し、4つのユニットの型を設定した。

【表 - 7 授業談話のユニットの型】

種類	発話のパターン	備考
A型	T + C + T、T + C、T	1問1答型、教師主導型
B型	C + T + C、C + T、C	質問型、要望型
C型	T + C + C	儀式型、あいさつ型
D型	C + C + … + T	発話発展型

『授業を構成する発話ユニットの分析』甲斐（1996）より）

甲斐（1996）の調査によれば、教師からの説明や講義が多く注入的授業が大勢を占めている日本の学校教育ではA型が多く、「子どもたちの自主的な発言」の現れとして位置づけられるB型ユニットはきわめて少ない。子どもの発言を育てる教育に取り組んでいる学校で初めて1割を越える程度であるという。

さて、Sの学習支援は教師と生徒が1対1の個別指導の形で行った。学校の一斉授業とは

大きく異なる形態ではあるが、授業における A・B 型ユニットの数はどうになっているだろうか。

【表 - 8 学習者 S の授業におけるユニットの用例数】

授業実施日	A 型の用例数	B 型の用例数	B 型の割合
12/8	95	52	35%
1/27	85	26	23%
2/9	82	33	29%
5/9	67	65	49%
6/13	86	51	37%

【表 - 8】からは、時間の推移と用例数の増減に関連がないこと、学校での一斉授業に比べて B 型ユニットの割合が高いことがよみとれる。参考までに学習者 R のデータと比べてみる。

【表 - 9 学習者 R の授業におけるユニットの用例数】

授業実施日	A 型の用例数	B 型の用例数	B 型の割合
5/24	42	5	11%
7/12	48	8	14%

学習者 S に比べて学習者 R の発話では、B 型の割合はかなり低い。これは S と R の性格や学習スタイルがかなり影響していると考えられる。部活動にも熱心で交友関係も広い S と、入学以来 2 ヶ月間、片言のやりとりを友だちと交わす以外は学校でほとんど日本語を話さなかった R とはおのずと授業における発言の様相も異なってくるのだろう。

このように「どれくらい自分から話そうとしているか」という姿勢は学習者の個人差に負うところも大きく、学習者 S については当初から自主的な発言が多く、しかも B 型の占める割合に時間の経緯に伴う変化が見られなかったことから、今度は個々の発言の中身に注目して S の日本語力の変化をとらえていくこととする。

(2) 発話の長さがどれくらい伸びているか

この項ではまず、学習者 S の発話を「言語による具体的な内容（解釈や説明、感想、質問など）を伴うもの」とそれ以外のものとに分類し、発話の中身を概観してみる。

【表 - 10 A 型における S の発話の内容】

(例)

	言語による具体的な内容を伴う応答	絵やジェスチャー等による応答	応答 (うん)	応答 (否定)	聞き返し	その他	計
12/8	32 (45%)	4	3	0	18	16	71
1/27	38 (55%)	9	9	1	6	6	69
2/9	44 (66%)	6	1	3	7	7	67
5/9	23 (43%)	11	3	5	4	8	54
6/13	35 (53%)	10	6	3	7	4	65

(注)「計」の値が左欄の合計にならないのは、一つの発話の中に「聞き返し」と他の項目との重なりが存在するためである。

【表 - 1 1 B 型における S の発話の内容】

(例)

	言語による具体的な内容を伴う応答	絵やジェスチャー等による応答	応答 (うん)	応答 (否定)	聞き返し	その他	計
12/8	35 (61%)	11	0	0	3	9	57
1/27	21 (70%)	3	1	1	0	4	30
2/9	20 (63%)	9	0	0	1	2	32
5/9	45 (69%)	8	2	0	6	4	65
6/13	33 (60%)	16	1	1	2	2	55

次に、【表 - 1 0】【表 - 1 1】の「言語による具体的な内容を伴う応答」を対象に、学習者 S の発話の長さにおける変化を「ポーズ」「文節」という単位を用いて追究していく。発話の長さの測定には、発話に要した時間、文節数、文字数、行数、ポーズ数などの方法が先行研究では採られているが、ここでは、意味のあるまとまりがどれくらいいつながっていくのかということを見るために、ポーズと文節の単位を用いることとした。

【表 - 1 2 学習者 S の 1 つの発話における平均ポーズ数】

	12/8	1/27	2/9	5/9	6/13
A 型におけるポーズ数	1.4	1.4	1.6	1.8	1.8
B 型におけるポーズ数	1.5	1.4	2.7	1.7	1.7
A B 型両方におけるポーズ数	1.4	1.4	1.9	1.7	1.7

2月9日のB型のポーズ数がひととき高くなっているが、これは「ポーズ数が17」という用例が一つあるためであろう。全体的には2月の授業を境にポーズ数が増加が認められる。そこで、その要因を探るために「ポーズ数が1」「ポーズ数が3以上」からなる発話の状況を調べてみた。

【表 - 1 3 「ポーズ数が1」の用例数】

	12/8	1/27	2/9	5/9	6/13
「ポーズ数1」(その割合)	47 (70%)	44 (75%)	43 (67%)	38 (53%)	37 (55%)
「ポーズ数3以上」	4 (6%)	5 (8%)	9 (14%)	11 (15%)	11 (16%)

「ポーズ数が1」の発話は、12月と1月の授業では全体の7割以上を占めていたが、2月9日からは減少傾向にある。その一方で「ポーズ数が3以上」の発話は2月9日の授業を境に大きく増えている。これらのことから、学習者 S の発話は支援開始後3ヶ月目頃から伸長し、「1つのまとまり」から「複数のまとまりをつなげた形」へ発展しているといえる。

次に文節の数を見てみよう。

【表 - 1 4 学習者 S の 1 つの発話における平均文節数】

	12/8	1/27	2/9	5/9	6/13
A 型における文節数	2.0	2.0	1.8	2.7	2.7
B 型における文節数	2.2	2.0	4.4	2.5	2.4
A B 型両方における文節数	2.1	2.0	2.6	2.5	2.6

文節数も2月9日のB型の値が高くなっているが、全体的には支援開始後3ヶ月目に入った頃に増加が認められる。その背景には次に示すように、1文節による発話が漸減していること、その一方で3文節以上からなる長い発話が5月以降の授業ではかなり増えていることがあげられる。

【表 - 15 「文節数が1」「文節数が3以上」の用例数】

1つの発話における文節数	12/8	1/27	2/9	5/9	6/13
「1」(全体に占める割合)	32 (50%)	26 (45%)	25 (40%)	26 (37%)	25 (37%)
「3以上」(全体に占める割合)	18 (28%)	12 (21%)	16 (26%)	28 (40%)	24 (36%)

以上のことから、ポーズを単位にしても文節を単位にしても7ヶ月の間に学習者Sの発話の長さにはプラスの方向への変化が見られ、第1回の授業(12/8)と第20回の授業(6/13)とを比べると、ポーズ数で1.21倍、文節数で1.24倍に伸長している。

(3) 1つのトピックスを構成するやりとりがどれくらい増えているか

トピックスを構成するユニット数の変化

授業におけるトピックスは主に授業者の用意した質問が中心となっている。授業の中では学校の行事や今後の予定などの話題が入り込んでくることはあるが、今回の分析では教材の読解に関わるトピックスだけを対象とした。分析に取り上げた授業は

- ・新しい教材に入ったばかりで、前回の復習を含まないもの(12/8, 5/9)
- ・前回の復習と新しい部分の理解の両方を含むもの(1/27, 2/9, 6/13)

のように、その性格に差がある。また復習のための質問と新しい理解のための質問、さらにはまとめのための質問は難易度が異なる。このように、授業の性格や質問のレベルが話題の展開に影響を与えることは当然予想されるが、ここでは1つのトピックスを構成するユニットの数から全体の傾向をとらえることを主なねらいとした。その結果は次に示すとおりである。

【表 - 16- 1つのトピックスを構成する平均ユニット数】

	12/8	1/27	2/9	5/9	6/13
平均ユニット数	5.3	11.7	8.9	10.2	9.2

【表 - 16- 】では「12/8」と「1/27」の数値の差が大きいことから、この間に行われた「12/22」と「1/19」のデータを追加した。(【表 - 16- 】参照)

【表 - 16- 1つのトピックスを構成する平均ユニット数】

	12/8	(12/22)	(1/19)	1/27	2/9	5/9	6/13
平均ユニット数	5.3	(4.2)	(6.5)	11.7	8.9	10.2	9.2

【表 - 16- 】では、初めの3回とそれ以降の数値との間に大きな差が見られる。「1/19」「1/27」「2/9」はいずれも「前回の復習 + 新しい部分の理解」という同じ構成の授業であることから授業内容や設問のレベルによる影響を除外して考えると、1つのトピックスをめぐるやりとりは支援開始後2ヶ月半頃から急速に膨らんでいるといえよう。

ユニット数の増加要因

トピックスとユニットの関係の中で、最もシンプルな形は「1トピックス-1ユニット」の関係である。

T: 太一君は海のこと好き? 嫌い?

S: 好き。

T: 好き、そうそう。海がすき。そうだね、はい、いいよ。

《12/8の授業記録より》

「1トピックス-1ユニット」の関係に、学習者が聞き返しをしたり、1回で正しく答えられなかったり、学習者が正しく答えても教える側がよく聞き取れなかったり、確認のために答えを繰り返したり、というやりとりが加わるとユニットの数は増加する。しかしこれらの

要因だけではユニット数の大幅な増加については説明しきれない。そこで、5回の授業の中からユニット数が11を超えるものを取りだし、その構造を明らかにしてみることとする。「ユニット数11以上」を対象としたのは、【表-17】に示すように12/8と1/27の間では、「ユニット数11以上」割合が最も増加しているためである。

【表-17 1つのトピックスを構成するユニット数の分布】 (例)

トピックスを構成するユニット数	12/8	(12/22)	(1/19)	1/27	2/9	5/9	6/13
1~5	14 (61%)	5 (83%)	6 (67%)	1 (11%)	3 (27%)	1 (10%)	2 (15%)
6~10	7 (30%)	1 (17%)	1 (11%)	5 (56%)	5 (45%)	6 (60%)	7 (54%)
11~	2 (8%)	0	2 (22%)	3 (33%)	3 (27%)	3 (30%)	4 (31%)

「ユニット数11以上」の用例を調べてみると全部で17例あり、そのうちの13例は次の【図-5】に示す構造となっている。

【図-5 ユニット数11以上にみられるトピックスの主な構造】 (例 1/27の授業から)

ユニットの型： A2 - A2-A1-B2-	A2-A3-A2- A3-B3-A3-B2- A2-A2-A2-A3-B2	B2- B2-B2-A2
T : Q Q' ヒント	語句説明 Q1 Q1'' Q1''' 補足	
S : x	Q1' 確認	RC Q2

(注) 「Q : 質問」「RC : 聞き返し」「 : 正答」「x : 誤答や沈黙」「 : 不十分な答え」
 「A3 : 教師 学習者 教師」「A2 : 教師 学習者」「B2 : 学習者 教師」のやり取りを表す。

最も用例数の多かったのは【図-5】に示したような構造であった。【図-5】はトピックスの核になる質問に加えて、学習者の答えの不足を補うための質問や、答えは十分だがさらに読み深めたり定着を図るための質問がQ1'やQ2として行われている構造をもつ。一方、誤答(不十分な答えや返答がない場合も含む)や「聞き返し」が続くことでユニット数が11以上になっているものは17例中1例に過ぎなかった。このことから、ユニット数の増加は誤答や聞き返しが積み重なって生じたのではなく、教師や学習者から出された補助的あるいは発展的な質問によっていくつかの小さなまとまりが続いて成立し、その結果としてやり取りが膨らんでいったと推測される。

(4)「聞き返し」の表現形式にどのような変化が見られるか

尾崎(1992)は「聞き返し」を「相手に自己訂正を求め、結果として理解可能なインプットを引き出すという重要な働きをする」ものとしてとらえている。つまり聞き返しは理解可能なインプットを増やし、その根底には新しいことを学ぶ意欲やわかるようになりたいという意思が存在しているといえる。

尾崎(1989、1992)は聞き返しの表現形式を

- 動詞型 (例：分かりません、もう一度言って下さい)
- 名詞丁寧型 (例：今ですか)
- 名詞普通型 (例：今?)
- 不完全型 (例：解決って)
- 間投詞型 (例：え? は?)

の5つに分類し、さらに、学習者(non-native speaker)の日本語力の程度によって、どのような聞き返しの表現形式を多用しているかということを示した。その中で、初級学習者の特徴としては、

- 「動詞型」をよく使う。
- 「名詞丁寧型」をほとんど使わない。

「名詞普通型」をよく使う。しかも、前の発話の一部または全部を単純に繰り返すことが多い。

学習者 (non-native speaker) は、全体的に「間投詞型」の使用が少ない。

日本語力の向上とともに、学習者の聞き返しの表現形式は日本人のそれに近づく。ということが指摘されている。このような先行研究を踏まえて、Sの聞き返しを分類してみると、次のような結果が得られた。

【表 - 18 学習者Sの聞き返しの表現形式】 (例)

	動詞型	名詞丁寧型	名詞普通型	不完全型	間投詞型	不明	合計
12/8	1	0	14 (67%)	1	5 (24%)	0	21
1/27	0	0	3 (50%)	0	3 (50%)	0	6
2/9	0	0	5 (63%)	1	2 (25%)	0	8
5/9	0	0	3 (30%)	2	5 (50%)	0	10
6/13	0	0	3 (33%)	0	3 (33%)	3	9

成人のみを対象とした尾崎の指摘と同列に比較することはできないが、学習者Sの場合、「動詞型」が少ないことと「間投詞型」が多いことが先の指摘とは異なる点である。しかし、

T: じゃあ、このお話で、お父さんについて知ってること、教えて。
 S: お父さん?
 T: うん、お父さん。 (99/12/8)

という例のように、前の発話を単純に繰り返す「名詞普通型」の聞き返しが多いことは尾崎 (1989、1992) に共通した特徴であり、しかもこのような聞き返しは時間の経過とともに減少傾向を見せていることから、Sの日本語力が初級レベルから徐々に向上していることが推測される。