

学習者はどのように主体的な授業参加をしているか：
自発的発話に注目して

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/2297/17337 |

学習者はどのように主体的な授業参加をしているか —自発的発話に注目して—

北京師範大学 冷麗敏

要旨

在以教师为主导的课堂教学中引发学生自主参与课堂的教师行为是什么？本研究是这一研究课题之一部分。为了得到所设定研究课题的答案，笔者认为首先有必要明确学生是如何自主参与课堂的。

关于学生自主参与课堂的行为，本研究关注学生在课堂上的自主发话并对其进行观察分析。根据所收集到的资料并基于先行研究，通过对学生与教师对话案例的观察和分析，将学生的自主发话分为以下几类并予以定义。(1)“解决问题式自主发话”、(2)“支援式自主发话”、(3)“提供信息式自主发话”、(4)“阐明观点式自主发话”、“表达意愿式自主发话”。由此，本研究明确了在以教师为主导课堂上的学生自主参与行为。

キーワード： 学習者の主体的な授業参加 自発的発話
授業分析システム FOCUS

1. はじめに

本研究に先立ち、中国の6大学で意識調査¹を行い、大学専攻日本語課程における主幹科目「総合日本語」の教室活動の現状を調べた。その結果、授業は教師の説明を中心に展開され、教室のインターアクションは教師により主導されており、一方向的なやりとりが多く行われていることが明らかになった(冷：2005)。

授業は教師の教授活動と学習者の学習活動の相互作用により構成される。この相互作用の過程において教師は教える活動を主導しており、学習者は学ぶ活動の主体として授業に参加している。しかし、教室のやりとりが教師の一方向的な伝達になってしまうと、学習者は授業の聞き手という立場にまわることを余儀なくさ

れ、受身的な授業参加になりがちである。

ところが、学習者が自ら進んで発信し、周囲とやりとりをしながら授業に参加するといった主体的な授業参加は重要である。このような学習者の主体的な授業参加のある授業と、学習者がただ単に教師の伝達を聞いてノートを取ったり、質問に答える授業と、この両者では学習者が自身の学ぶ活動の内容や方向を把握することができるか否かという点において、その学習活動には根本的な違いがある。学習意欲を保つ重要な感情として、学習者自身の自発性や自身の意思でコントロールしているという統制感が挙げられる（市川 1995：28）。この統制感は、学習者が他者に発信し、周囲とやりとりをし、自身の学ぶ活動の内容や方向への把握をすることによって得られるものである。また、学習者の発信や他者とのやりとりは教室のコミュニケーションの内容や方向に影響を与え、その結果、教師や他者と共に授業を作り上げ、授業に貢献しているという充実感をもたらす。このように、学習者の主体的な授業参加は学習意欲を高め、学習効果を生み出すものと考えられる。

2. 学習者の自発的発話に関する先行研究

日本語教育では日本語の授業における学習者の自発的発話（以下、自発的発話と称する）を取り扱った研究は数が限られているが、野原（1999）、武田（2001）、文野（2005）は代表的研究として挙げられる。次でこれらの先行研究では自発的発話に関し、どのように定義しているのか、どんな分類をしているのか。また、自発的発話に対し、どんな見解を示しているのかを整理する。

野原（1999）は自発的発話を分類し、これを導く「教師の支援言動」との関連を追及している。この研究は自発的発話について、「発話をするように個人的に直接求められたり強制されたりしていない時に、学習者が進んで応答したり、自ら質問や発言をすること」と定義している。武田（2001）は「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」を検討しているが、この研究は自発的発話の定義に関し、野原（1999）の定義を参考し、「発話をするように直

接求められたり強制されたりしていない時に、学習者が自らの意志によって行う発話」としている（武田 2001： 18）。文野（2005）は一斉授業における「学習者の自発的発話が開始する発話連鎖の終了に関する」研究であるが、ここでは自発的発話の定義について、「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」としている。

野原（1999）、武田（2001）は自発的発話について分類をしている。野原（1999）では、学習者の発話を「自発的な発話」と「受身的な発話」に分けている。他者から直接求められたり強制されたりしていない時に、自ら進んで行った発話は「自発的な発話」であり、それ以外は「受身的な発話」である。また、「自発的な発話」には「積極自発」と「消極自発」がある。「学習者が理解できないと思うことや知りたいと思うことの答えを、質問や依頼をするという形で」自発的に行った発話、つまり、「問題克服するために成された自発的な発話」は「積極自発」であり、それ以外は「消極自発」だとしている。「消極自発」とは、「他の学習者が質問に答えている際に手助けをすることや、教師や他の学習者などの他者がクラス全体に対して行った質問や要請に、自ら進んで応答する」発話、つまり、「直接的・個人的に発話を要請されている訳ではなく、発話することを避けようと思えば避けられる状況下で、自ら考え、進んで行った発話である」（野原 1999： 105）と述べている。

武田（2001）は自発的発話を次のように3種類に分けている。

（1）「問題解決の発話」：授業中に学習者自身が感じた疑問や言語的な問題を解決するための教師に対する情報要求、確認など。

（2）「問題解決支援の発話」：他の学習者が応答している時の言いよどみ、誤りに対する訂正、正答の提示など。

（3）「発展の発話」：上記のような問題のないところで、授業の内容や談話に興味を示し、さらに深めていこうとする発話。（武田 2001： 18, 19）

上述のように、自発的発話の分類に関しては、野原（1999）と武田（2001）は、内容的に包含関係にある。例えば、学習者が分

らないことや知りたいことがあり、質問や依頼の形で行った自発的な発話は、野原(1999)では、「積極自発」としており、武田(2001)では、「問題解決の発話」としている。また、「他の学習者が質問に答えている際に手助けをする」発話を、野原(1999)は「消極自発」としているが、他者の「手助けをする」発話として、武田(2001)では、「学習者は他者が応答している時の言いよどみや誤りに対する訂正、正答の提示など」と述べて、「問題解決支援の発話」としている。

このように、自発的発話の分類に関しては、野原(1999)と武田(2001)は、内容的に包含関係にある。例えば、学習者が知らないことや知りたいことがあり、質問や依頼の形で行った自発的発話は、野原(1999)では、「積極自発」としており、武田(2001)では、「問題解決の発話」としている。また、「他の学習者が質問に答えている際に手助けをする」発話を、野原(1999)は「消極自発」としているが、他者の「手助けをする」発話として、武田(2001)では、「学習者は他者が応答している時の言いよどみや誤りに対する訂正、正答の提示など」と述べて、「問題解決支援の発話」としている。

一方、自発的発話に関し、上述の先行研究はそれぞれ見解を示している。野原(1999)では、まず、「学習者の自発的な発話は、自己の自由な発想によって言語の創造性を活用した結果である。」(野原 1999 : 104) としており、「自発的な発話によって学習者の話したいと思う気持ちは満たされ、知りたいという欲求は、自発的な発話をもたらす他者の答えや意見によって満たされる。そしてその満足感が学習意欲を高め、ひいては学習効果をも高める」ことや、自発的発話は「意味の交渉のあるインターアクションを導き、理解可能なインプット・理解可能なアウトプットの量を増やすという重要な働きがある」(野原 1999 : 103, 104)。学習者の学習意欲や学習の動機づけを高める教室活動は学習者の自発的な発話に基づいて行われる教室活動である(野原 1999 : 103) と、自発的発話は学習の意欲を高めることや、言語習得には重要な働きを持っていると論じている。

武田（2001）では、学習者の自発的発話は他の学習者や教師に受け入れられたことで、学習者は「クラスに貢献できるという満足感」を得られることと、学習者がクラスへの貢献により動機が高めること（武田 2001： 119）と述べている。

文野（2005）では自発的発話の働きを指摘する同時に、そのマイナスの面にも言及している。一斉授業の自発的発話は「授業展開に影響を及ぼす可能性がある」。「例えば、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」と指摘している。一方、自発的発話はマイナスの面を持つとし、「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。（中略）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」（文野 2005： 60）と述べている。

上述の先行研究からは次のような示唆が得られる。

まず、日本語の教室に現れた自発的発話、その働きについて再確認できたことである。例えば、自発的発話は学習者の主体的な授業参加行動である（文野：2005）こと、学習者は「自発的な発話によって『話したいと思う気持ちは満たされ、知りたいという欲求は、自発的な発話をもたらす他者の答えや意見によって満たされる』ことからの満足感を獲得し、学習意欲を高め、ひいては学習効果をも高める」（野原：1999）ことが挙げられる。

このように、自発的発話は言語習得には重要な働きを持っており、一斉授業に参加する学習者の意義のある行動である。

3. 研究の概要

（1）対象

国内の大学専攻日本語課程の「総合日本語」の、1年生の2学期目の授業を対象とする。この科目は他の聴解、会話、読解、作文等の科目と並んで専攻日本語課程の主要科目であるが、最も中心的な科目である。対象とする授業では主に教科書の文法項目の

説明、既習の文法項目の定着を図るための置き換え練習、文型を使った応用練習が行われる。なお、授業は週に3コマあり、1コマは100分である。

学習者は男性6名、女性16名、計22名。男性6名のうち、韓国人留学生在が2名と、英国籍で香港の留学生を1名含む。3名の留学生とも中国語が堪能であり、授業中、教師の中国語による説明が何の支障もなく理解できる。データ収集を開始するまでの学習者の日本語学習時間は約200時間で、日本語は初級レベルである。なお、学習者は授業が撮影されていること、また、これは学習者のテストの成績や評価に関わるものではなく、教師の研究のためにのみ利用されることを承諾している。

担当教師は筆者で、中国語母語話者である。教室の媒介語は中国語である。クラスは2組に分け、それぞれコの字型になって座る。

(2) データ

「総合日本語」の授業を収録した撮影資料と授業の文字化資料をデータとする。授業の撮影資料は約44時間分である。その中から教授活動には学習者が中心となるようなロールプレイ等のタスク活動を含む授業を除外し、あくまでも教師が中心となり、上述(1)のような教授活動を展開した授業のみを、利用可能なデータとして10時間分選出した。なお、最終回の授業では学習者が事前準備した3分間スピーチを行っている。学習者が中心となる活動と考えることも可能だが、学習者同士のインターアクションをねらった活動ではないため、研究の対象に含めた。

4. 分析の方法

まず、対象とする授業の撮影資料について文字起こしを行った。次は文字化データを Fanselow (1987) の授業分析システム FOCUS (Foci for Observing Communications Used in Settings、多様な状況における伝達行動を観察するための焦点) を利用し、文字化資料のコーディングを行った²。その際、教室のやりとりを「move」を単位として区切った³。

自発的発話に関し、本研究は観察されたデータに基づき、先行研究（野原：1999；武田：2001）を参考にした上、これを「発話をするように求められていない時に、自ら質問・依頼をしたり、情報提供・意見陳述をしたり、思いを語ったりするために行った発話」と定義する。これに対し、学習者が求められて応答する発話、「うん」「ああ」「はい」等の応答詞を中心とするあいづち的な発話（杉戸：1987）、他者の発話（またはその一部）をただ反復する発話は非自発的発話とする。教師がクラス全体に質問を投げかけ、特に指名されていない状況で誰かが答える、という場合も非自発的発話と考える。

5. 分析の結果

観察されたデータに基づき、先行研究を参考した上、自発的発話を、（１）「問題解決の発話」、（２）「支援の発話」、（３）「情報提供の発話」、（４）「見解表明の発話」、（５）「意思表示の発話」（図１）と５種類に分類した。以下、分類した自発的発話について、その定義を示し、事例を用いて述べる。

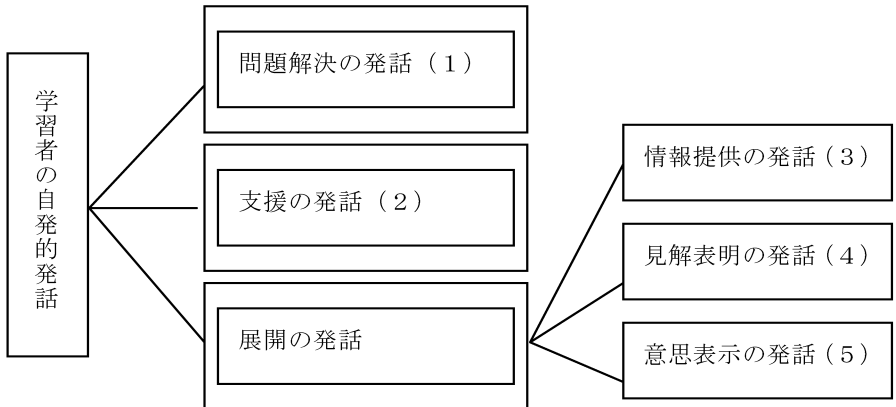


図1 「自発的発話の種類」

5.1 問題解決の発話

「問題解決の発話」に関し、武田（2001）の定義を採用し、次のように捉える。学習者自身が感じた疑問や言語的な問題を解決

するために、教師や他者に対する情報要求、確認、依頼をする時に行う発話は「問題解決の発話」である。

【事例 1 一年生の日本語】(データ x⁴)

No.66T: うん、一年生、一年生の、そう、日本語、日本語でした。

→No.67L1: 一年生。わたしたちより、日本語が…上手ですか。

<問題解決の自発的発話>

No.68T: わたしたちより、日本語が上手ですか。

No.69LL: {笑い}。

教師が自身の授業見学の話をする場面である。見学したのは中学一年生の日本語クラスだった。No.66 で教師がその話題を終了しようとしたところ、No.67 で L1 は教師に向かって、中学一年生の日本語が自分たちよりも上手かと質問し、自分が抱いた疑問を解決しようとして、「問題解決の自発的発話」を行っている。

5.2 支援の発話

「支援の発話」は、武田 (2001) の「問題解決支援の発話」を言い換えたものである。名称を変えたのは、「問題解決支援の発話」の定義に対し、名称が必ずしも適切とは言えないと考えたからである。そもそも、「問題解決の発話」は、学習者が質問をする等の時に行う発話のことである。これをもとに、「問題解決支援の発話」とは何かを考えると、他の学習者が質問をする等、何らかの問題解決をしようとしている等の時に行った支援の発話という解釈になる。しかし、武田 (2001) はこれを「他者が応答している時」に手助けする発話と定義しており、この「問題解決支援の発話」には、「問題解決」している時と、「応答している」時の両方が含まれていると考えられる。このような名称と定義の不一致を避けるため、本研究では武田 (2001) の「問題解決支援の発話」を「支援の発話」と言い換えた。

【事例2 MP3】(データⅢ)

No.95L14:zhong guan cun…、zhong guan cunへ…、MP3を…、
買います。

No.96T:ああ…。

No.97L14:かい、かい…

→No.98L13: {L14に} 買う (①)⁵。 <支援の自発的発話>

No.99LL:買う (②)、予定です。

文法項目「～予定です」の応用練習で学習者が自分の週末の予定を語っている場面である。No.95でL14は自身の週末の予定を語っているが、言いよどんだりしながら述べている。それに、文末には「～予定です」が使われておらず、「買います」で発話が終了している。これに対し、教師はNo.96で相づち的な発話で応答するが、その後に、L14はNo.97で「かい、かい…」と発話を続けようとし、再び言いよどんでしまう。そこへ、L14の隣のL13が、「買う」と提示し、L14を支援する自発的発話を行う。しかし、このNo.98L13の支援の発話「買う」はアクセントが「①」型になっている。これには複数の学習者が反応し、No.99でL13の「買う」(①)のアクセントを修正しながら、「買う(②)、買う予定です」というように、L14の代わりに、その予定を最後まで言い表し、「支援の自発的発話」を行っている。

5.3 展開の発話

「展開の発話」は、武田(2001)の「発展の発話」(授業の内容や談話に興味を示し、さらに深めていこうとする発話)を取り入れたが、観察された自発的発話について分析したところ、一言、「発展の発話」と言えども、学習者の「さらに深めていこうとする発話」においては、種類の異なるものが見られた。そこで、「発展の発話」とするものについてさらに吟味したところ、「情報提供の発話」「見解表明の発話」「意志表示の発話」の3つに分けられた。

一方、再分類した後の「発展の発話」という名称は、そのもと

もとの定義の「内容を深めていこうとする発話」のみでは、不十分である。例えば、「情報提供の発話」「見解表明の発話」「意思表示の発話」などにより、その時の話の内容を深めていったものもあれば、その時の話を次の段階に運んだりしたものもある。このため、本研究では、「発展の発話」に対し、新たに「展開の発話」として捉え、ここでは、教室のその時の話の内容を深めたり、その時の話を次の段階にまで運んだりする自発的発話を「展開の発話」と定義する。以下に「展開の発話」に見られた3種類の自発的発話の定義を示し、事例を挙げながら述べる。

5.3.1 情報提供の発話

「情報提供の発話」とは、学習者が何らかの情報を提供するために行った自発的発話である。

【事例3 朗読】(データX)

No.191L14:先生。

No.192T:はい。

→No.193L14:うん…実は、9日夜、うん…と、Jさんのグループは…、うん…、しません。〈情報提供の自発的発話〉

No.194T:まだしていません。

→No.195L14:朗読。〈情報提供の自発的発話〉

No.196T:まだやっていないね。

この前の流れでは学習者の発表が行われた。それが終わって、教師が教科書の文法説明に入ろうとする場面である。L14はNo.193、No.195で、教師に向かって他のグループ(が行う予定だった)朗読をまだしていないと情報を提供している。このL14の「情報提供の自発的発話」がきっかけとなり、その後、教室の教授活動は「朗読」に移る。

5.3.2 見解表明の発話

「見解表明の発話」とは、学習者が意見や主張など自身の考え

を述べるために行った自発的発話である。

【事例4 賛成】(データX)

No.405T : L11 さんの意見、わ、わたしは賛成。

→No.406L11 : わたしも、L17 さんの話…に、賛成です。＜見解表明の自発的発話＞

No.407LL : {笑い}。

No.408T : ちょっと、違うんじゃないんですか。

文法項目「でも」の応用練習で手紙とメールが話題になる場面である。この前の流れでは、手紙とメールに関し、学習者L17の意見が話題とされていた。No.405で教師はこの前の流れに現れた学習者L11の意見に対し、自身の賛成の態度を表明している。その後、L11はNo.406で自分がL17の意見に賛成すると主張し、自身の考えを述べた「見解表明の自発的発話」をしている。実は、L11の意見がL17とは異なっていたのである。そこで、教師はNo.408でそのことに言及し、L11の意見に食い違いがあると指摘している。

5.3.3 意志表示の発話

「意思表示の発話」とは、学習者が感情を表わしたり感想を述べたりする等の自発的発話や、教室の人間関係作りのために行った挨拶等の自発的発話である。次では学習者が感情を表す事例（【事例5】）と教室の人間関係作りのために行ったお礼を述べる事例（【事例6】）を示す。

【事例5 うれしい】(データIX)

No.62T : 今日は、食堂は無料です。

No.63L11 : 無料です。

No.64L13 : ただ…

→No.65L12 : う、れ、しい。＜意思表示の自発的発話＞

No.66LL : {笑い}。

エイプリルフールについて語る場面である。教師はその意味の説明にNo.62 で例を挙げている。これに対し、学習者が反応している。No.63 では、L11 が教師のNo.62 発話の一部である「無料です」と反復をしている。No.64 では、L13 が「ただ…」と言い換えている。続いてNo.65 で、L12 の「う、れ、しい」という発話が現れている。このL12 のNo.65 発話はL12 がジョークのつもりで言ったとも考えられようが、この時のL12 の心情を表した「意思表示の自発的発話」である。

【事例6 ありがとう】(データX)

No.134L8: すみません、うん、わたしの作文は、今…/寮で…/。

No.135LL: / {笑い} /。

No.136L11: / 忘れました/。

No.137L8: / わたしは/…、水曜日…発表…してもいいですか。

No.138T: [Cに] いいですか。

No.139L11: はい。

No.140L4: いいです。

(中略)

No.144T: {L8に} みなさん、/ はい/ って。

→No.145L8: / ありがとう/。 <意思表示の自発的発話>

No.146LL: {笑い}。

この日、発表予定のL8は、レジュメを寮に忘れてきたので、No.134とNo.137で自分が別の日に発表してもよいかと、教師に依頼をしている。これに対し、教師は答えを出さず、その代わりに、No.138でL8の質問をクラスに投げかけ、決定権をクラスに譲る。そこへ、No.139L11、No.140L4のように、L11とL4はL8に同意を示す発話をしている。このことを教師がNo.144で取り上げ、L8に伝えたところ、L8はみんなから同意が得られたことに対し、「ありがとう」と言って、No.145で感謝の気持ちを表す自発的発話を行っている。

6. まとめと今後の課題

以上、観察されたデータに基づき、先行研究を参考にした上、分類した自発的発話について、その定義と事例を挙げて分析を行った。これらの自発的発話に表されているように、一斉では学習者が主体的になって、問題解決をするなり、情報提供をするなり、また、見解の陳述や意思表示をするなど、自ら進んで発信し、周囲とやりとりをしながら、授業に参加していることが明らかになった。

このように、本稿の分析により、学習者の主体的な授業参加行動をとらせることができた。今後、こういった学習者の行動は教師のどんな行動と関連をしているのか、つまり、学習者の主体的な授業参加行動は教師のどのような行動によって導き出されたのか、この両者の関連を探りたい。

謝辞： 本研究は国立国語研究所の杉戸清樹先生、金田智子先生、国際交流基金日本語国際センターの横山紀子先生のご指導の下、進めてきたものです。記して感謝申し上げます。

¹本調査は北京日本学研究中心実施のプロジェクトの一環であり、調査内容の一部は国立国語研究所『日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究』を参考に筆者が中国学習者用にアレンジした。

²発話機能「Move Type」のコーディングに関し、第三者によるチェックでは94%の一致度が見られた。

³談話分析ではいわゆるムーブ (move) は「会話の中で話し手が発するスピーチの最小の機能的な単位」である。(津田 葵:1989『英語学大系 第6巻 英語学の関連分野』、P419 参照。

⁴10時間のデータの各授業データにおける発話番号である。

⁵アクセント記号である。No.99 発話にある「(◎)」も同。

参考文献

- 市川伸一著 (1995) 『現代心理学入門 3 学習と教育の心理学』、岩波書店
- 杉戸清樹 (1987) 「発話のうけつぎ」『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相 座談資料の分析』, 68 - 106, 国立国語研究所.
- 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. 8NO. 2, 18-19, 日本語教育方法研究会.
- 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—積極的な自発発話の場合—」『世界の日本語教育』9, 101-113, 国際交流基金日本語国際センター.
- 文野峯子 (2005) 「学習者の自発的な発話が開始す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—」『世界の日本語教育』15、国際交流基金日本語国際センター、59-74.
- 冷麗敏 (2005) 「中国の大学における『総合日本語 (精読)』に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本語文化研究会論集』創刊号、国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所・政策研究大学院大学、59-73.
- John F. Fanselow (1987) *Breaking Rules Generating and exploring alternatives in language teaching.* Longman New York & London.

文字化で用いた記号

No. : 発話番号。T : 教師。 L : 学習者。 LL : 複数の学習者。 // : 同時発話。 ↑ : 上がり調子。 … : 音の引き伸ばし。 { } : 非言語行動。