

言語のクラスにおけるレポート形成—授業の談話分析に基づいて  
**FORMING RAPPORT IN LANGUAGE CLASSROOM –  
 BASED ON THE ANALYSIS OF CLASSROOM DISCOURSE**

印道緑, 北九州市立大学  
 Midori Indoh, The University of Kitakyushu

## 1. はじめに

外国語教育において、教師の学習者に対するフィードバック行動（Feedback moves: 以下 F-moves と記す）はクラス運営に大きな影響を与えるものだ。フィードバックとは一般的には「学習者の考えや感情を受け入れたり、賞賛、励まし、批判などを加えたりすること」と定義されるが、教室活動を教師と学習者との協働作業と位置付けると、授業における協働的環境を形作り、維持し、深めていく技術であるともいえよう。この協働的環境は、教師と学習者、あるいは学習者同士のインターアクションの積み重ねによって、ある程度の時間をかけて形成されるものであり、理想的には、学習者はこの環境の中で、自由に、また自律性をもって言語を学習することが可能となる。この発表では、協働的環境の中で形作られる教師と学習者、または学習者間の協力関係を「レポート」と呼ぶ。このレポートの形成がさらにまた、クラスの協働的環境を促進していき、その循環の中で「学習者による自発的行動としての発話（Learner Initiatives: 以下 LI と記す）が引き起こされると考えられる。（Indoh 2000、2003）この LI のパターンを観察することにより、レポートの形成がどのような影響を受けるかがより明確になるだろう。

この発表の目的は、初級日本語の授業を文字化した資料を用い、教師と学習者間、また、学習者同士のインターアクションの中で、LI がどのように出現するかを観察し、分類することである。LI の中でも、特に、レポートの形成に関連が深いと推測される「複数の学習者間のインターアクションで生じる LI」に焦点を当てる。ここで用いた初級の授業は北九州市在住の外国人学習者のための支援講座という性質上、年齢、国籍等かなり多様な学習者が受講しており、彼らがどのような「協働的環境」を作り、その結果どのようなレポートが出現するのかを談話分析の手法を用いて明らかにしたい。

## 2. LI の機能と F-moves

談話分析におけるインターアクションの基本単位としてよく知られているものに IRF structure がある。以下に例を示す。

### Extract 1

1 T: カメラは何のために使いますか。 (I: Initiation)

2 S: 写真を撮るために使います。 (R: Response)

3 T: はい、そうですね。写真を撮るために使います。 (F: Feedback)

3 の発話が教師による F-moves である。この IRF structure は談話を抜き出す際の単位となるものだが、その IRF chain に入りきれないものに、学習者による自発的発話としての LI がある。Garton (2002:48) は教室活動において、LI を “an attempt to direct interaction in a way that corresponds more closely to the interests and needs of the learners and develops their interactional management skills” と位置付けている。また、LI の特徴として次の二つの条件を挙げている。

1. The learner's turn does not constitute a direct response to teacher elicitation.
2. The learner's turn gains the 'main floor', and is not just limited to a 'sub floor'.

以下に LI の例を示す。

#### Extract 2

(教室活動：T はレアリアとして電子辞書を S に見せ、文型「～は～に便利です」の導入をしている。S2 は T の示した電子辞書について質問している)

- 1 T: これは何をするのに使いますか。(I)
- 2 S all: 言葉を知るのに使います。(R)
- 3 T: はい、言葉を知るのに使います。これは辞書よりもとても軽くて、便利ですね。これは旅行に便利です。これは旅行に便利です。言ってください。電子辞書は・・・。(F)
- 4 S all: 電子辞書は旅行に便利です。(R)
- 5 S2: その電子辞書はいくらですか。← (LI)
- 6 T: 高いですよ。3万円ぐらい。私もほしいです。(F)
- 7 S2: あなたのではないんですか。← (LI)
- 8 T: 違います。借りました。(F) (教室：笑い)  
えー、これは本です。(T は本を見せ、次の練習に移る)

S2 の発話 5、7 は Garton の 2 条件を満たしていることが分かる。これらの LI は教師にとっては全く予測できない内容であり、また、とっさの意思決定が必要となるため、6、8 の F-moves は典型的な IRF chain の F-moves 3 とは質的に異なっていることも分かる。また、8 の F-moves の後には教室内で笑いが生じている。van Lier (1996) は contingency という用語で、この教室内のインターアクションにおける LI の働きを次のように表している。

Contingency is what gives language first an element of surprise, then allows us to connect utterance to utterance, text to context, word to world. The conditions for a contingent language act are set up by alluding to the familiar, the given, the shared, then a surprise is sprung in the form of the new, the unexpected, and then joint interpretive work is undertaken which simultaneously connects the new to what is known, and sets up expectations for what is to happen next. (1996:171-172)

以上のことから、LI は教室活動において、驚きや意外性といった変則的な要素を投げかけることで学習者間のコミュニケーションを活発にし、レポート形成に影響を与えていることがうかがえる。

### 3. 5つのタイプのLI

以下に、授業の文字化資料の分析により行ったLIの分類を提示する。収集した文字化資料の中からすべてのLIを抽出した結果、5つのタイプのLIに分類することができた。ここでは、各タイプの代表的なものを挙げて、例示する。

#### 3-1. タイプ1：複数の学習者による意味・用法の擦り合わせのLI

##### Extract 3

(教室活動：Tは絵カードを用い、句型導入の状況説明をしている。S1はコンビニの意味が理解できていない。S2、S3、S4はS1の意味理解を促している)

T：私の姉はコンビニで働いています。

S1：コンビニ・・・。

S2：コンビニエンスストア、コンビニエンスストア。← (LI)

S3：セブンイレブン。← (LI)

T：ファミリーマート。

S4：ローソン。← (LI)

S3：ローソン。それはコンビニ。分かりますか。← (LI)

S1：(笑っているが、まだ分かっていない様子)

(途中、省略)

S3：漢字が・・・。← (LI) (S3、S2はS1が中国人なので、漢字で書けば分かることをTに伝えようとしている)

S2：中国語、わかる。← (LI)

S3：漢字。← (LI)

S2：うん。漢字がわかる。中国。漢字。← (LI)

T：(漢字で「店」と板書する)

S1：はい。

T：分かりますか。

S1：はい。

##### Extract 4

(教室活動：Tは句型「形容詞1の接続形、形容詞2」の復習として、クラスの学習者を挙げ、その学習者がどのような人かを言わせている。S2、S3はS1の形容詞接続形の誤用訂正を促している)

T：S1さん、Snさんはどんな人ですか。

S1：Snさんは・・・髪が長くて・・・

S2：長くて。← (LI)

S3：長くて。← (LI)

T：長くて。

S1: 長くて。  
**S3: 髪が長くて。← (LI)**  
 S1: 髪が長くて、・・・かわいい。  
 T: うん、かわいい。  
**S3: そうですね。← (LI)** (クラス: 笑い)

### 3-2. タイプ2: 教師や他の学習者に対する説明の LI

#### Extract 5

(教室活動: T は学習者の国の法律やルールについてクラス全体でペアワークの結果を報告する活動を行っている)

T: 終わりました?じゃ、S1さん、S2さんの国はどうでしたか。  
 S1: 全部いい。靴とたばこ車、全部いい。  
 T: 18歳、たばこ吸ってもいいですか。  
**S2: いいよ。ほんとに18歳から。でも、みんな12歳から。法律、18歳から。でも、みんな吸っています。若いから。高校生、中学生から。← (LI)**  
 (クラス: 笑い)  
**S1: 小学生?← (LI)**  
**S2: 小学生 ← (LI)** (聞き取り不能)  
 T: 小学生?すごいですね。  
 S2: よくないね。

#### Extract 6

(教室活動: 文型「～ば、～」の文型練習。T はかぜをどうやって治すか、各国の民間療法について学習者に聞いている。この場面では、S1 が答えた内容について他の学習者 S2 が興味を持って話しかけている)

T: S1さん、S1さんの国はどこですか。  
 S1: メキシコです。  
 T: メキシコ、メキシコではどうやってかぜを治しますか。  
 S1: えーと、いっぱいビール飲みます。  
 T: ビール。(クラス: 笑い) ビールで治りますか。  
 S1: そう、ビールとテキーラ。  
 T: お酒を飲めば、かぜが治ります。  
 S1: そうそうそう。  
**S2: 本当?← (LI)**  
 T: すごいですね。  
**S1: 本当、本当、本当、本当。そうそう。汗がいっぱい出ますと、次の日の朝、気分が、気分がいいです。← (LI)**  
**S2: あなただけ。← (LI)**  
**S1: ぼくだけじゃないよ。本当に、いっしょ。← (LI)**  
**S2: いっしょ?← (LI)**

**S1: だれでも、だれでもする。← (LI)**

3-3. タイプ 3: 教師あるいは他の学習者が提出した話題についての質問・コメントの LI

Extract 7 (Extract 2 と同じ)

(談話は Extract 2 を参照)

Extract 8

(教室活動: T は文型「～は～にいい」の練習で、たばこを持った人の絵カードを見せている。S3 は T の質問に答えた後、喫煙者についてのコメントを述べている)

T: S3 さん、これは何ですか。

**S3: ああ、それは馬鹿な人です。 (クラス: 笑い)**

**ああ、たばこを吸わないでください。← (LI)**

T: これはたばこですね。たばこは体にいいですか、悪いですか。

S all: 悪いです。

Extract 9

(教室活動: T は「～てはいけません」「～てもいいです」の文型を使ったまとめのタスクを行う準備として、学習者の各国の校則について聞いている)

T: 韓国では校則はありますか。

S1: はい、ありますよ。

T: どんな校則ですか。

S1: パーマしてはだめです

**S2: (S1 をさして) 昔だから。← (LI)**

(クラス: 笑い。その後校則での髪の話で話が続く。途中、省略)

T: いろいろありますね。では髪のほかにはありませんか。

3-4. タイプ 4: 教師に対する指示としての LI

Extract 10

(教室活動: ひらがなでディクテーションの答え合わせをしている)

T: えっと、3 番。「きゅうきゅうしゃをよんでください」、きゅうきゅう・・・きゅうで、もう一度「う」が入ります。えっと、きゅうきゅうしゃ。「きゅうきゅうしゃをよんでください」

**S1: 「きゅうきゅうしゃ」のところは漢字ですか。← (LI)**

T: 漢字? あ、はい。「きゅうきゅうしゃ」は本当は漢字です。

S1: 漢字。

T: はい。

**S1: 漢字、書いてください。← (LI) (クラス: 笑い)**

T: ああ、すいません。「きゅうきゅうしゃ」の漢字は・・・(T は板書する)  
救急車です。これが車の「しゃ」ですね。助ける、救うとかの、・・・  
えーと、急ぐ、急ぐ。ピーポーピーポーって急ぐじゃないですか。  
(クラス: 笑い)

### 3-5. タイプ 5: 複数の学習者間の実際的情報交換としての LI

#### Extract 11

(教室活動: 文型「～なら、～」の文型練習後のタスク活動。学習者の国に旅行するための情報を得る、または情報を与えるというタスク活動。クラス全員の前で発表している)

- T: (S2 の国のホテルについて質問するよう、S1 に指示している) じゃ、  
S1 さんがホテルを聞いてください。  
S1: ん、きれいなホテルに泊まりたいんですが・・・。  
S2: はい、プラウプラウと、私のうち。(クラス: 笑い)  
T: (S2 に文型「～なら、～」を使って答えるよう誘導している) ホテルなら、  
きれいなホテルなら・・・。  
S2: あ、きれいなホテルなら、プラウプラウホテル。(クラス: 笑い)  
ホテル。プラウプラウ。(クラス: 口々にプラウプラウと言う) プラウプ  
ラウ。でも、意味がちょっと分かり(聞き取り不能)。← (LI)  
(以下太字はすべて LI)  
Sn (特定不能): むずかしい。  
S2: プラウプラウ。(クラス: 笑い。口々にプラウプラウと言う) と、と、  
S1: と?  
S2: 私のうち。(クラス: 笑い)  
S3: 私のうち。わあ。(驚きの声)  
S2: (S2 は S3 に何か説明している。聞き取り不能)  
S3: うち。  
S2: いえ。  
S3: ああ、いえ。  
S2: でも、今、日本でも、奥さん、いましてら、あつ、います。いました。  
いたら、(日本語でどう言おうかと考えている) ひとり、いれます。  
(聞き取り不能)  
S3: 私のいえは大きいです。  
S2: 大きい。  
S3: 大きい。  
S2: 大きいです。  
S3: 何人住んでいますか。  
S2: ぼく、ひとりで、  
S3: ひとり。  
S2: と、奥さん、

- S3 : 奥さん。  
 S2 : はい。でも、大丈夫です。  
 S3 : 大丈夫。  
 S2 : 大丈夫です。よっつの部屋がある。  
 S3 : 部屋、部屋。  
 S2 : と、トイレがさん。  
 S3 : さん。  
 S2 : さん。  
 S4 : 三つ。三つの部屋。  
 S2 : 四つの部屋と三つのトイレ。  
 Sn (特定不能) : すごい。

#### 4. 結論

最後に、複数の学習者間で生じた LI とその結果現れてきたラポートの特徴についてまとめる。まず、複数の学習者間で生じた LI については、その教室活動の特徴から、次の2種類に分けられる。

1. 主に文型・文法項目の導入、説明、練習の過程において生じるもの：  
タイプ1
2. 主に文型導入後の練習、復習、まとめのタスク活動等を行う過程で生じるもの：  
タイプ2、タイプ3、タイプ5

タイプ4の「教師に対する指示としてのLI」は、複数の学習者間ではあまり見られないことからこの分類には入れなかった。話題としては、前者1は文型・文法項目の用法、語彙の意味が中心であり、後者2は教師あるいは他の学習者が提出した話題の内容が中心である。特に、内容重視の後者2に入るタイプの3種類のLIについては、タイプ2の Extract 6、タイプ3の Extract 9 (S2のLIの後、髪型に関する校則の話題で学習者同士の話が長く続いている)、タイプ5の Extract 11に見られるように、教師の関与がほとんどなされていないという点で、教室内で生じる authentic な会話、言い換えれば、「クラスを構成するメンバーが協働的環境の中で作り上げる実際のインターアクションのありよう」が浮き彫りにされている部分だといえよう。

次にラポート形成の特徴としては以下の2種類に分類できる。

1. 文型・文法項目の用法や語彙の意味が分かっていない学習者を他の学習者が協働して「助ける」という働きを持つもの：タイプ1
2. 教師や学習者が提出した話題について、興味を喚起された他の学習者が「説明、質問やコメントをする」という働きを持つもの：タイプ2、タイプ3、タイプ5

これらのレポートは両者ともに、他の学習者への関心に基づいて関与がなされるという点で共通しており、Garton (2002:48) の定義にあるように、他の学習者への興味や関心等のやむにやまれぬ必要から生じた LI がきっかけとなって「自分たちの会話を続けていく」という学習者側の選択がなされた結果、出現したものであるといえる。さらに、後者2のレポートにおいては、学習者間で実際的情報交換の会話を楽しむという特徴が顕著に見られる。その結果、会話に直接参加していない聴衆としての他の学習者の間にも笑いが生じ、クラス全体として自由に、また自律性をもって楽しく言語を学習できる環境が出現している。また、教師にとっては、LI の働きとレポート形成のメカニズムを認識することは、クラスのインターアクションについての実像を深め、意思決定能力を高めることにもつながるだろう。

今後は授業のデータに基づき、さらに詳細な分析を行って、LI の出現とレポート形成のメカニズムを探ることにより、教師の F-moves の働きを明らかにしていくことが課題となろう。

#### 参考文献

- Garton, S. (2002). Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal* 56(1), 47-56.
- Indoh, M. (2000). A context-sensitive approach in Japanese language teacher development. *Journal of the faculty of Humanities, Kitakyushu University*, 59:49-76.
- Indoh, M. (2003). The roles of 'Follow-up moves' in Japanese language teaching. *CIEE Journals, The University of Kitakyushu*, 1:67-90.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.