

日本語習得のための発話を重視した 読み聞かせ会の実践

—児童のストーリー・テリングを中心に—

伊 東 久 実

はじめに

本研究は、日本に在住する日本語支援を必要とする児童の日本語能力を維持・向上させるために、子どもの活発なアウトプット活動を盛り込んだ公立図書館における読み聞かせ会のプログラム開発を行い、その有効性の検証を目的とする。子どもの活発なアウトプット活動とは、児童が読んだ絵本について実験者と1対1の対話活動(以下、ストーリー・テリングと呼ぶ)と、児童全員を対象として絵本の内容に関連させたテーマを設定して、話す、作るなどの発話を促進させる活動(以下、アクティビティと呼ぶ)の2つから構成される。新型コロナウイルス感染防止で、2020年に調査予定地としていた図書館読み聞かせ会がすべて中止となったため、同年の実施場所を公立A小学校とし、限られた回数と人数、時間内で実施することにした。絵本で発話を促すことが日本語習得支援に有効であるかを児童の発話の内容分析をとおして検討する。本論においては、ストーリー・テリング場面における次の3点を明らかにする。

- ①児童の発話量が増加するか
- ②児童の発話の質が深まるか
- ③児童と聞き手の双方向性が高まるか

文科省調査によると、日本語指導が必要な児童生徒数は4万人台を超え、その居住地は限定した都市ではなく、全市町村(1,741)の半数に上る。都道府県レベルでみると、日本語指導が必要な児童の在籍数が2年前より減少に転じたのは限られた自治体にとどまり、全国的に増加傾向にある(文科省 2019)。一方、こうした児童を受け入れる学校での指導体制の整備は追いつかない現状がある。さらに、2019年5月時点で小学校、中学校、外国人学校などに在籍していない不就学の可能性のある児童・生徒は1万9,471人にも上る(文科省 2020)。こうした不就学の子どもの多い背景には、我が国に暮らす外国人は義務教育の対象外であるとの制約があるからだ。

(2) 日本語習得のための発話を重視した 読み聞かせ会の実践 (伊東久実)

日本語支援は、これまで学校教育や一部の民間支援団体に頼ってきた。しかし、今や支援を必要とする児童への日本語教育は社会全体で担うべき必要に迫られている。各地域に存在する図書館の教育的資源を活用して、日本語支援への協力をより積極的に呼びかけたい。このプログラムによって日本語能力の向上が実証されれば、活動への賛同を呼びかけることができる。全国の日本語支援を必要とする児童への支援活動が図書館を拠点として広がることによって、日本語習得の機会を現在得ることができない児童の日本社会への適応を促進することができると思う。

1. 研究の背景と先行研究

1.1. アウトプット仮説

第二言語習得では「アウトプット仮説」としてアウトプットの機会を重視している。Swain (1985) は、第二言語の習得にはインプットと共にアウトプットが不可欠であることを主張した。Swain は、カナダでフランス語のイマージョン教育を受けた生徒の言語能力を調査したところ、インプットによって得られる受容能力（読む、聞く）はネイティブ・スピーカー並みに高かったが、アウトプット能力（書く、話す）はかなり劣り、その理由は授業内でフランス語をアウトプットする活動が不十分であったためであり、アウトプットを引き出すタスクを与える必要を主張した。

1.2. インタラクション仮説

その後 Long (1996) によって「インタラクション仮説」が提唱された。Long は、第二言語習得におけるインタラクションの重要性を示した。理解可能なインプットを重視しつつ、学習者は意味の理解をアウトプットによる相互交流によって促進させるとする考えである。相互交流によって学習者が意味を理解し、意図を伝えようと努力することでインプットの効果は増すとされる。また、相互交流の中で生じる相手から学習者へのフィードバックには言葉の修正や確認が生じ、このことが学習者のインプットとアウトプットの量を増やし、新たな言語の習得につながると考えられている。

1.3. 先行研究

国府田 (2004) は、第二言語としての日本語教育 (JSL 教育) について考察し、絵本を通じた「読む・書く」活動は対話活動を促し、児童の言語活動も増やしたとし、絵本は言語使用の機会が少ない児童にそのモデルを与えることができると主張する。そして、問題解決や考えるための「学習対話」が読み書き能力に影響を及ぼすことを述べている。

また、山口 (2002) は、日本語イマージョン教育を行う小学校で3年生を対象に絵本を用

いた日本語教育を3か月間実践した。児童が、絵本を読む前に絵を見て内容の予測を行い、読んでいる最中に頁ごと教師との質疑応答をとおして意味や内容の確認をし、読後に教師に内容を説明する方法で読解ストラテジーの特徴と読解力（正答率の推移）の分析を行った。その結果、児童は絵から予測して未知・既知の単語を抜き出しながら読むという読解ストラテジーを取るようになり、5人中4人が読解正答率を40～50%伸ばした。

先行研究は、発話活動を取り入れた絵本による言語指導の効果を示している。だが、両研究は児童の発話の質には触れていない。このため、発話の質と日本語習得効果との関連を考察する必要があると考える。

以上を踏まえ、本研究では、絵本を活用した言語習得活動を読書推進に留めない。インタラクション仮説を基に、読後に発話者である児童が聞き手である図書館員との相互交流を通しての言語習得を目指すことにする。そして、児童の発話の内容分析をとおしてその可能性を検討する。

1.4. 発話の質の検討

田中・辻（2015）は、Been（1975）が提唱した読解発問の3つの型「事実発問」、「推論発問」、「評価発問」についてその特徴を解説している。

- ①事実発問：テキストに明示されている情報の理解を確かめる。
- ②推論発問：テキストに直接示されていない内容を生徒に推量させる。
- ③評価発問：生徒の意見や評価を促す発問で、テキストに対する生徒の考えや自らの体験を表明させる。

そして、推論発問と評価発問は生徒から異なる考え方を引き出すこと、また、生徒にテキスト情報を読む動機を高め、生徒間の協同学習を促す点についての有効性を示唆している。

大下（2009a）は、それぞれの発問が引き起こす発話の質の深さについて、授業内の発話をその質に応じて以下の「操作的活動」、「情報处理的活動」、「解釈的活動」、「人間的活動」の4つに分類した。

- ①操作的活動：模倣活動のような機械的活動。教師の発問に対して生徒は意味に注意を向けずに活動を行う。
- ②情報处理的活動：正確に情報を表出する情報授受の活動。例えば、場面を正確に描写したり、書いてある情報を正確に読み取る活動。
- ③解釈的活動：得た情報に対して自分なりに意見や考えを述べる活動。

(4) 日本語習得のための発話を重視した 読み聞かせ会の実践 (伊東久実)

④人間的活動：生徒の情意面を表出する活動。「解釈的活動」よりも生徒の感動や同情、時には強い反発など、生徒の感情が反映する活動。

そして、自己関与度の高い活動ほど生徒の内発的コミュニケーションの意欲は活性化され、長く複雑な発話を促すと主張する (大下 2009b)。さらに大下は、「操作的活動」→「情報处理的活動」→「解釈的活動」→「人間的活動」の順で発話の質が深くなると考える。

こうして田中らの3種類の発問を大下に対応させることによって作成した「発問に対応する発話の質の分類」(伊東 2020) を以下に示す。

【表1】発問に対応する発話の質の分類

田中らによる発問の種類	大下による発話の質の分類
該当なし	操作的活動
事実発問	情報处理的活動
推論発問	解釈的活動
評価発問	解釈的活動、人間的活動

質の深い発話を促すには、発問の仕方が重要となる。生徒と教師の間で表面的な事実情報を交換させるのが事実発問であり、推論発問はテキスト内の情報を基に、生徒が推量した発話を促す。これに対して、評価発問はテキストに対する生徒自身の考えや、自らの体験から得た感情の表出を促す発問であるため、両者の間に深いレベルでのインタラクションをもたらす発話を生徒から引き出すことを可能にすると考えられる。

2. 実践

2.1. 実践の概要

山梨県内の公立A小学校に在籍する日本語を母語としない2、3年生13名を対象とし、令和2年7月16日から7月28日までの期間に計6回、それぞれ25分間、教室にて実施した。児童は自由参加とし、毎回の実践には日本語指導担当教員2～3名の協力を得た。児童は実験者が用意した40冊の絵本から毎回異なる2冊を借りて帰り、返却時に「どちらかお話したい本」について、実験者と1対1の対話活動(ストーリー・テリング)を行う。1対1で行うストーリー・テリングとは別に児童全員を対象としたアクティビティも実施する。ストーリー・テリングにおいては、実験者はそれぞれの本について事前に「事実発問」、「推論発問」、「評価発問」の3種類を用意して子どもの発話を促すが、子どもの反応に応じて柔軟に発問を変え、子どもの自由な発話を最重要視して交流を持つ。

児童の積極的な参加を促す工夫として、児童は1冊読み終えるごとに1枚のチャレンジシールを得ることができる。事前に配布されたチャレンジシートは、6枚のシールが貼られると完成できる仕組みになっている。なお、絵本は山梨県立図書館作成『絵本の世界へ』（2019）と、A小学校使用の国語教科書（光村図書 2020）内「本の世界を広げよう」を基に選書した。

2.2. リサーチ・クエスチョンと評価方法

本研究においては、ストーリー・テリング場面の検討のみとし、絵本を活用した積極的な発話を促す活動が日本語習得に効果を与える可能性の有無を検討する。なお、アクティビティ場面については次号以降に行う。具体的には以下のリサーチ・クエスチョンを検討する。

RQ1：ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の発話の音節数は増えるか。

RQ2：ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の発話割合が増えるか。

RQ3：ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の発話の質が深まるか。

RQ4：ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童と実験者の双方向性は高まるか。

リサーチ・クエスチョンごとの評価方法は次のとおりである。

RQ1の音節数には「うーん」などの間投詞は含まないことにする。また、RQ2の児童の発話割合については、「児童の音節数 ÷ (児童の音節数 + 実験者の音節数)」で表す。

RQ3の「発話の質が深まる」については、「発問に対応する発話の質の分類」（伊東 2020）により次のように定義する。事実発問（テキストに明示されている情報の理解を確かめる発問）よりも推論発問（テキストに示されている情報に基づき、直接示されていない内容を生徒の背景知識から推量させる発問）、さらに推論発問よりも評価発問（テキスト内の情報に対する生徒の考えや態度を表明させる発問）の方がより質の深い発話を促す。このように、3種類の発問に対応する児童の発話から、発話の質の深さを測る（【表2】）。そして、自己関与度の高い活動ほど、生徒の内発的コミュニケーションの意欲が活性化され、長く複雑な発話を促す（大下 2009b）とされることから、評価発問は事実発問に比べ自己関与度の高い発話を誘導するため、より日本語習得が促進されると捉えることにする。

【表2】 発問に対応させた発話の質の深まり（※発話（返答）がある場合○、ない場合×、深度は3が最も深い）

発問の種類 深度	事実発問	推論発問	評価発問
1	○	×	×
2	○	○	×
3	○	○	○

【表2】に示すとおり、事実発問だけでなく推論発問、評価発問への返答が引き出されることを「発話の質が深まる」と考えることにする。

RQ4の「双方向性が高まる」の判断は、児童と実験者の間に Ito (2015) が分類したターン・テイキング (相互発話) の3つのテクニック「① return question (聞き手と発話者が役割を交換する)、② follow-up question (話題を深める)、③ bonus information (追加情報を与える)」のいずれかが現れた場合とする。双方向性が高まると、会話が長く継続し発話の量が増えることから、ターン・テイキングのテクニックの使用は日本語習得に効果をもたらすと捉えることにする。そして、児童の発話を録音し、リサーチ・クエスチョンに照合して発話内容を検討する。

2.3. 倫理的配慮

研究内容の説明を参加募集用紙に明記し、録音の承諾を参加児童および保護者から事前に得る。録音内容は個人が特定されないようにデータ処理し研究目的以外には使用しない。データ処理が完了し次第、速やかに破棄する。(研究許可：身延山大学令和2年度第2回定例教授会)

3. 結果

各回の個人の発話内容の変化からその特徴を分析し傾向を捉えた。参加者13名のうち目標とした6冊の読書を完了した3名の児童について、ストーリー・テリングの発話記録を【表3】から【表5】に示す。

【表3】A児(3年生)ストーリー・テリングの発話記録(※実は実験者を示す)

初回 貸し出された絵本：『これはのみのびこ』と『なぞなぞのみせ』

実：絵本を読めましたか？ どちらの本の話をしてくれますか？

A：これはのみのびこ。

実：これ、面白いよね、だんだん話が長くなっていくんだよね。のみのびこの背中にすんでいるのは誰だったかわかった？ → [事実発問]

A：沈黙⁽¹⁾ → [事実発問に対する発話×]

実：のみのびことぶちって、きょうだいなのかな？それともお友達なのかな？ → [推測発問]

A：うーん。⁽²⁾ → [推測発問に対する発話×]

実：お友達なんだよ。もし、ちっちゃいのみにあつたらなんて名前をつけたい？ → [評価発問]

A：うーん、わからない。⁽³⁾ → [評価発問×]

※児童の音節数：16、実験者の音節数：149

第2回 貸し出された絵本：『ぶたのたね』と『きゃべつくん』

実：どちらの本の話をしていただけますか？

A：ぶたのたね。

実：これ、だれだかわかる？ → [事実発問]

A：きつねはかせ。 → [事実発問に対する発話○]

実：きつねはかせの話でおおかみが一番驚いたのは、どんな話だと思う？ → [推論発問]

A：ぶたの木がどんどんおおきくなって、ぶたの実こういうふうになる → [推論発問に対する発話○]

実：そういう話しなんだね。そうかそうか。ほんとだ大きくなる！出てくる中で誰がいちばん好きだった？ → [評価発問]

A：沈黙 → [評価発問に対する発話×]

実：おおかみさん好きだった？

A：う、ん。⁽⁴⁾

※児童の音節数：42、実験者の音節数：122

最終回 貸し出された絵本：『やさいのおなか』と『どうぶつえんガイド』

実：どちらの本の話をしていただけますか？

A：やさいのおなか。

実：やさいのおなか、どんな話だったか教えてください。 → [事実発問]

A：あの一、これなあに？って。(と、もじもじ自信なさげに聞き取れないくらいの声で言う)
→ [事実発問に対する発話○]

実：これなあに？ あっ、なんだろこれ？

A：ねぎ。(小さな声で)

実：あ、ねぎか。ねぎを切ってここを見たんだ！

A：うん。(とても小さな声で)

実：おもしろいね！次のこれはれんこんだ、れんこん食べたことある？

A：うん。

実：好き？

A：ううん。(少しの間があってから) これなあに。(小さい声でつぶやく)

実：ピーマンだ、ピーマン嫌いでしょ！どう？ → [評価発問]

A：うん(とても小さい声で)。(少しの間があってから) ちょっと好き！(自信をもってはっきり言う)⁽⁵⁾ → [評価発問に対する発話○] 〈中略〉

実：やさいのおなかは全部同じ形をしているのかなあ？ → [推論発問]

A：していない。 → [推論発問に対する発話○]

実：そう、してないよね。(次のページをめくりながら) これね、待って待って、分かんない。何これ？

A：(すごく大きな声で自信をもって) さつまいも！！⁽⁶⁾

実：確かにそうだ！ さつまいも、食べたことあるでしょ！

A：うん！(明るい声で)

実：これはね、キャベツ！

A：これ蜘蛛みたい！⁽⁷⁾

実：あ、ほんと、蜘蛛みたい、きもち悪いね。

A：うん！（続けて聞き手に対してしっかりとした口調で）これなあに！⁽⁸⁾ 〈後略〉

実：これはねえ、……、わかんないなあ。

A：たまねぎ。

実：確かにそうだ！

A：これなあに？

実：これはねえ、わかんない！

A：トマト！

実：トマト、好き！

A：だーい好き！

実：私もね、大好き。毎日毎日たくさん食べているよ。

A：(次のページをめくって) これ、大好き！これなーんだ！

実：いちじく？

A：うん？

実：違う？何？

A：にんじん！

実：これわかった、かぼちゃ！

A：うん、かぼちゃ。

実：かぼちゃは好き？

A：だーい好き！

実：そう、大好きなんだ。この中で、何がいちばん好きですか？ → [評価発問]

A：(じっくり考えて) うーん、トマト！！⁽⁹⁾ → [評価発問に対する発話○] 〈後略〉

※児童の音節数：152、実験者の音節数：508

ストーリー・テリングの初回には、事実発問・推論発問・評価発問に対する発話はどれもなかった。第2回目には、事実発問と推論発問に対する発話があった。最終回には3種類すべての発問に対する発話があった。初回のA児は、実験者が質問の正解を持っている事実発問や、予想される答えをもっている推論発問に対していつも自信のない返答をしていた。発話の状況からA児は確かに読書をして来ていることが伺えるのだが、事実・推論・評価発問に対してすべて下線部(1)、(2)、(3)のように沈黙だったり「うーん」、「わからない」と、苦しそうに小声で発話する。2回目になって発話が聞かれる場面でも自信なく、首をひねりながら、あるいは、下線部(4)のように実験者の提示した言葉に促されて返答しようとしているようにも思える発話であった。

ところが、最終回では実験者が正解を持っていない素振りで、まるで実験者も初めて読むかのようにしてA児と共に読み進めたところ、A児は発問に対して下線部(5)、(6)のように徐々に声のボリュームが上がり、自信をもって発話するようになっていった。そればかりか、下線部(8)のようにA児から実験者に発問をしかけ、立場を交換して会話をリードしていくこと

になった。その後も実験者とA児は、発問者と発話者の役割を交互にしつつ対話活動を進めていった。この点から双方向性が高まったといえる。また、下線部(7)のように自由に自分の感じたことを発話したり、下線部(9)のように評価発問に対しても文は短いながらも生き生きとした発話が聞かれた。

【表4】B児（3年生）ストーリー・テリングの発話記録（※実は実験者を示す）

<p>初回 貸し出された絵本：『さとうとしお』と『こんなしっぽでなにをするの？』</p> <p>実：どちらの本の話をしていただけますか？</p> <p>B：しっぽのほう。</p> <p>実：どんな話だったかな？ → [事実発問]</p> <p>B：からだのことが書いてあるのが、ちょっとたのしかった。 → [事実発問に対する発話○] 〈中略〉</p> <p>実：どうして動物によってしっぽの形がちがうんだろう？</p> <p>B：沈黙 → [推論発問×]</p> <p>実：この中でペットにするとしたらどの動物がいい？ → [評価発問1]</p> <p>B：天井を歩ける、いちばん欲しい動物、うーん、カメレオン。 → [評価発問1に対する発話○]</p> <p>実：どうしてそれがいいの？ [評価発問2]</p> <p>B：色が変わる。[評価発問2に対する発話○]</p> <p style="text-align: right;">※児童の音節数：91、実験者の音節数：102</p>
<p>最終回 貸し出された絵本：『しずくのぼうけん』と『かさぶたくん』</p> <p>実：どちらの本の話をしていただけますか？</p> <p>B：これって、しずくの冒険</p> <p>実：しずくの冒険って、しずくがどんな冒険したの？ → [事実発問1]</p> <p>B：最初からめっちゃきれいで、だれか、水おちて、えっと、次から汚くなった。 → [事実発問1に対する発話○]</p> <p>実：ほんとだ、汚くなっちゃった。そうだね。そして？ → [事実発問2]</p> <p>B：<u>次</u>⁹⁰、クリーニングして、<u>次</u>、人が病院のところ冷えて、<u>次に</u>⁹¹、お医者さんとその水を見て、もう一回きれいになった。 → [事実発問2に対する発話○]</p> <p>実：ほんとだ。で、B君は、この話の中でどこがいちばん好き？ → [評価発問1]</p> <p>B：<u>えっと</u>、これ、ふふ、ふふっふ、⁹²（笑い声をあげながらページを指さす）</p> <p>実 これ？何かどこか落っこちゃったの？何なの？</p> <p>B：（笑いながら）石みたいになったのー！ → [評価発問1に対する発話○] 〈後略〉</p> <p style="text-align: right;">※児童の音節数：172、実験者の音節数：192</p>

B児の初回は、推論発問に対する発話はなかったが、事実発問と評価発問に対する発話があった。最終回では、初回と同様に事実発問と評価発問に対する発話が聞かれた。ただし、初回とは発話の意欲が異なっていた。初回では、聞き手の発問に対して「問われたので答え

る」、または「問われた事柄に答えを探して回答する」と感じられる発話であった。それに対して最終回には、下線部(10)、(11)のとおり「次」や「次に」の接続詞を使用して情報を追加して自ら発話の量を増加させている。また、下線部(12)のように笑い声をあげ、楽しみながら主体的に発話する姿が見られた。あまりに楽しそうに話すので、児童の発話の流れを大事にしたところ、推論発問を行うことができなかった。

【表5】C児(3年生)ストーリーテリングの発話記録(※実は実験者を示す)

<p>初回 貸し出された絵本：『でんしゃにのって』と『こんなしっぽでなにをするの？』</p> <p>実：どちらの本の話をしてくれますか？</p> <p>C：でんしゃにのって。</p> <p>実：うららちゃんが電車の中に落したものは何だった？ → [事実発問]</p> <p>C：名前、知らない。(と言いながら絵本に描かれた切符を指す) → [事実発問に対する発話○]</p> <p>実：それ、電車の切符って言うんだよ。</p> <p>C：チケットみたいななの？</p> <p>実：そうそう、チケット。チケットをうららちゃん落としたんだよね。</p> <p>電車の中で、「ぼんだぼんだ」とアナウンスがあったら、誰が乗ってくると思う？ → [推論発問]</p> <p>C：わに。 → [推論発問に対する発話○ (返答が誤答であった場合でも、沈黙と「わからない」以外は発話があったとみなし○とする)]</p> <p>実：夏休みにはどこに行きたいですか？ 行く予定はある？ → [評価発問]</p> <p>C：ブラジル。 → [評価発問に対する発話○] 〈後略〉</p> <p style="text-align: right;">※児童の音節数：75、実験者の音節数：173</p>
<p>最終回 貸し出された絵本：『かえるをのんだととさん』と『こぶじいさま』</p> <p>実：どちらの本の話をしてくれますか？</p> <p>C：かえるをのんだととさん。</p> <p>実：どんなところがおもしろいと思った？ → [評価発問1]</p> <p>C：<u>鬼がくわれたところ</u>。¹³ → [評価発問1に対する発話○]</p> <p>実：あ、すごい大きい口だね。</p> <p>C：<u>この鬼をぐばっと</u>¹⁴ <u>飲んだんだよね!</u>¹⁵</p> <p>実：飲まれて、鬼はどんな気持ちだったのかなあ？ → [推論発問]</p> <p>C：<u>おこる気持ち</u>。 → [推論発問に対する発話○]</p> <p>実：おこる気持ちだよねえ。</p> <p>C：<u>そしたら</u>¹⁶人間を食べて、和尚様が、豆をなげて、<u>そしたら</u>¹⁷鬼がうちみたいに出た。</p> <p>実：ととさん、最後どうなっちゃうの？ → [事実発問1]</p> <p>C：え、元気になる。 → [事実発問1に対する発話○] 〈中略〉</p> <p>実：C君にも、こういう和尚様みたいな人が家族の中にいる？ → [評価発問4]</p> <p>C：いない。 → [評価発問4に対する発話○]</p>

実：いればいいと思う？ → [評価発問5]
 C：あ、違う、いる。⁰⁸ → [評価発問5に対する発話〇] 〈後略〉
 ※児童の音節数：153、実験者の音節数：224

C児は、初回と最終回とも同様に、事実発問・推論発問・評価発問すべての発問に対して発話している。ただし、初回と最終回とでは音節数（発話の量）が異なっていた。C児の初回発話は、一つの発問に対して一答で完結している。それに対して、最終回には下線部(14)、(15)のように、前の発話に新たな情報を追加している。同様に、下線部(16)、(17)のように言葉をつないだり、下線部(18)のように言い換えたりして発話の量が増加している。また、下線部(14)のように擬態語を交えるなど、C児が聞き手に対して意欲的に発話する姿が見られた。各発問に対する児童の発話の結果は以下のように整理される。

【表6】 音節数と1ターンあたりの音節数の変化（※ターンとは児童に与えられた発話機会を示す）

開催回数	A児			B児			C児		
	音節数	ターン	1ターンあたりの音節数	音節数	ターン	1ターンあたりの音節数	音節数	ターン	1ターンあたりの音節数
第1回	16	4	4	91	6	15.17	75	9	8.33
第2回	42	5	8.4	/			/		
第3回	/			172	7	24.57	153	13	11.77
第4回	152	30	5.07	/			/		

【表7】 発話割合の変化（※nは総音節数を示す）

開催回数	A児		B児		C児	
	音節数	発話の割合	音節数	発話の割合	音節数	発話の割合
第1回	16	9.70% (n=165)	91	47.15% (n=193)	75	30.24% (n=248)
第2回	42	25.61% (n=164)	/		/	
第3回	/		172	47.25% (n=364)	153	40.58% (n=377)
第4回	152	23.03% (n=660)	/		/	

【表8】各発問に対する発話の状況

開催回数	A児 第1回<第2回<第4回			B児			C児 第1回<第3回		
	事実 発問	推論 発問	評価 発問	事実	推論	評価	事実	推論	評価
第1回	×	×	×	○	×	○	○	○	○
第2回	○	○	×	/			/		
第3回	/			○	-	○	○	○	○
第4回	○	○	○	/			/		

【表6】のとおり、A児、B児、C児ともに回を重ねるごとに音節数が増加した。3人の児童のストーリー・テリングの合計回数は7回となり、そのうち6回が1ターンの音節数が増えている。流暢さが増したことがわかる。

また、【表7】のとおり実験者とのストーリー・テリングの中で児童の発話割合は、2回目以降は1回目と比較すると3人とも増加した。特にC児は、10%以上発話割合が向上した。

そして、【表8】のとおり回を追うにつれて発話の質の深さに変化があったのがA児である。3人の中で推論発問を与えられなかったB児を除く2人は、それぞれ質が深まったり、質の深さを保った。さらに、双方向性の高まりについては、回を重ねるにしたがって実験者に対して児童全員が自ら新たな話題を立てたり、実験者からの質問に答えた後で追加情報を与えようとしており、ターン・テイキングのテクニックが現れている。

4. 考察

RQ1（ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の音節数は増えるか）については、回を追うごとに総音節数が増えたばかりでなく、1ターンごとの音節数も増えた。そのことから児童の流暢さは増し、多くを語るできるようになったと言える。

RQ2（ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の発話割合が増えるか）については、3人の児童全員は回を重ねるごとに発話割合を増加させた。実験者よりも児童がインタラクションの主導権をもった。これらから児童のストーリー・テリングへの参加度が高まり、積極的な発話が行われたことがわかる。

RQ3（ストーリー・テリングの回を追うごとに、児童の発話の質が深まるか）については、回を追うごとに発話の質を深めた児童もいれば、質の深さを保った児童もいた。一人の児童は、初回は事実発問・推論発問・評価発問のすべてにおいて発話がない状況から第2回、最終回へと回数を重ねるにつれて、すべての発問に対して発話できるようになった。しかし、

もう一人の児童は、初回から深いレベルでの発話が出来ていたため、初回に比べて発話の状況に大きな変化はなかったが、質の深まりは保持された。変化した1名の児童については、短期間の調査における変化なので活動の効果とは断定できないが、回を重ねるごとに聞き手との関係は深まり、安心感を得たことで深いレベルの発話が促進されたと考えられる。

RQ4（ストーリー・テリングの回を追うごとに、実験者と児童の双方向性は高まるか）については、3人の児童とも回を追うごとに実験者との双方向性は高まった。3人とも、初回には見られなかったが最終回には新たな情報を自ら付け足したり、聞き手と発話者の役割を自然に交換するなどして双方向性を高め、それによって発話の総音節数は増えることになった。インタラクシオン仮説によれば、これは結果的に日本語習得に効果をもたらすと言えるだろう。双方向性を高めた原因としては、単に両者の関係性の深まりや慣れによるものだけではない。聞き手（実験者）が発問の解答を持っていると児童が感じる状況では、児童の発話はいつも自信なく、小声で、一文での発話に留まる様子が見受けられた。その一方で、聞き手も児童と一緒に初めて絵本を読み合っていると児童が感じた状況、すなわち聞き手が解答を持っていない状況では、児童は自信を持って答えるばかりか、聞き手（実験者）に質問をするなど会話をリードする様子も見られた。質問をする人、正解を求められる人と役割が固定されるのではなく、聞き手と話し手（児童）が同等に共有した物事を楽しむ状況が、双方向の発話を可能にした。

実験期間が短く検証数が少ない結果からではあるが、児童の音節数、発話割合、双方向性が高まったこと、また、発話の質が深まったり保持されたことから、絵本を活用したストーリー・テリングには、インタラクシオン仮説に則れば日本語習得に効果を与える可能性があると言える。

おわりに

児童はストーリー・テリングの回数を重ねていくに連れて、聞き手に対して積極的に発話をするようになった。インタラクシオン仮説に基づくと、ストーリー・テリングによって児童の総音節数が増加し発話の質が深まると、児童に気づきや修正の機会が与えられることになり、それは日本語力の向上につながる。この積極的な発話をもたらしたのは、絵本を媒体として児童と共通の世界を楽しむ聞き手の姿勢である。こうした聞き手の存在のおかげで児童は自ら思ったことや考えたことを言葉にして表出することができる。

校長によると、「学校内には、話の内容は理解できても自分が話すことに消極的だったり、人前で話すことが恥ずかしいとか、間違ったら困るという気持ちからか、通訳に頼って自ら話そうとしない児童が見られる」、また「児童同士は日本語を使用せずに母語で話すことが多い」とのことであった。こうした児童たちにとって、間違いを恐れずに1対1で話せる環境

は重要であろう。実践後に校長は活動成果として「クラスの中の決まった人間関係では話せない子にとって、ストーリー・テリングは話すことに対する心理的なハードルを下げることでできたのではないか。そうした活動を外部の人に期待する」とも語った。

本研究において推奨する図書館での日本語支援は、文法や文字指導を単独で行うのではなく、児童は絵本を読み、その内容を語り、自分の考えや思いを伝え、その行為に耳を傾けて寄り添う大人との双方向性の中で新たな言語の習得をめざす。今回の結果を基に、今回は図書館のリソースを活用する実践を試みる。

〈参考文献〉

- 伊東久実 (2020) 「Summer Reading Challenge に基づく絵本による日本語習得支援—発話を促進する発問試案—」, 『身延山大学仏教学部紀要』 第21号.
- 大下邦夫 (2009a) 『コミュニカティブクラスのすすめ』, 東京書籍.
- 大下邦夫 (2009b) 『意見・考え方重視の英語授業—コミュニケーション能力養成へのアプローチ—』, 高陵社書店.
- 国府田晶子 (2004) 「絵本と対話による「読み書き能力」の育成—JSL 教育を必要とする定住型児童を対象に—」, 『早稲田大学日本語教育研究』 第5号.
- 田中武夫・辻智生 (2015) 「推論発問および評価発問を活用した英語リーディング指導の実践—高等学校における1年間の実践事例を通して—」, 『教育実践学研究』 第20号.
- 文部科学省総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課 (2019) 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」 (https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/08/23/1420501_004.pdf)
- 文部科学省 (2020) 「外国人の子供の就学状況等調査結果について」 (https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_02.pdf)
- 山口真帆子 (2002) 「日本語を母語としない年少者に対する絵本を用いた日本語教育—イマージョン教育でのケーススタディー—」, 『横浜国大言語研究』 第20号.
- 山梨県立図書館 (2019) 『絵本の世界へ』 (https://www.lib.pref.yamanashi.jp/kodomo_shien/shien_hakkou.html)
- Been, S. (1975) Reading in the foreign language teaching program. *TESOL Quarterly*, 9.
- Brown, R. (1991) Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 12.
- Ito, T. (2015) “Analyzing Turn-Taking Behavior in Japanese and English Films” *Journal of Intercultural Communication*, 18.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.
- Long, M. (1996) The role of the linguistic environment in second language acquisition, in Ritchie, W. C. and Bhatia, T. K. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, Academic Press.
- Rinvoluceri, M. (1999) The humanistic exercise. In J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some rules of comprehensive input and comprehensible output in its development, in S. M. Gass and C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Academic Press.

(本研究は科学研究費基盤研究(c)「公立図書館における日本語支援活動のプログラム開発」(20K00711)による成果の一部である)

〈キーワード〉日本語習得支援、1対1の対話活動、発話促進、インタラクション仮説