

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

— アクティビティを中心に —

伊 東 久 実

はじめに

本研究は、伊東（2021）に続くものである。そこでは、日本語支援を必要とする児童を対象とした子どもの活発なアウトプット活動を盛り込んだ読み聞かせ会のプログラムのうち、ストーリー・テリングの有効性を検証した。ストーリー・テリングとは、実験者と児童が行う1対1の対話活動である。

本論では、プログラムのもう一つの柱であるアクティビティについて、日本語習得における意義を検討する。アクティビティとは、1対1で行うストーリー・テリングとは異なり、児童全員を対象として行う体験的な「作る」、「話す」活動の総称である。アクティビティでは毎回1冊の絵本の読み聞かせを行い、読後には自然な談話で生起する発話を促すために絵本の内容に関連させたアウトプット活動を行う。読み聞かせ会の実施場所は公立図書館を想定していたが、新型コロナウイルス感染防止対策により図書館での読み聞かせ会が中止となったため、昨年度と同じく調査実施場所は公立A小学校とし、図書室において司書の協力を頂きながら実施した。

本研究においては、絵本を活用した積極的な発話を促すアクティビティでの談話が、言語習得にどのような意義を持つのかを先行研究に基づいて明らかにすると共に、実践での発話内容の分析をとおしてアクティビティの有効性を検討する。具体的には、McCarthy, Michael (1991) が言語習得における重要性を指摘する「丁寧な交換」が行われる談話（＝教師が予め用意している答えを確認するためでない談話）が成立するかどうかを確認する¹⁾。

1. 先行研究

1.1. 教室内の「枠付け交渉」

McCarthy は、談話分析の手法を使って教育・学習プロセスでの発話行為を分析し、教師の教え込みによる単純な発話行為ではなく、丁寧さが求められる念の入った発話行為、つまり自然な談話に見られるような話し手がお互いの発話を支援したり、完結させたり、追跡したり、返事を確認したりするなど、さまざまな特徴を含む発話が言語習得において重要であ

ることを指摘している。この点について、以下詳細を示す。

McCarthy は、Sinclair と Coulthard (1975) の談話分析を基に、教室では教師と生徒はお互いかなり固定した役割を持って話し、その談話は「高度に構造化された順序に従っている²⁾」点を例証している。

【例 1】 教室内の「枠付け交渉」(略：T は教師、P は発言する生徒を示す)

T : Now then... I've got some things here, too. Hands up. What's that, what is it? (それじゃあ、次は……こんなものあるよ。手を上げて。これは何かな、何だろう)

P : Saw. (のこぎりです)

T : It's a saw, yes this is a saw. What do we do with a saw? (のこぎりだね、そう、これはのこぎりだ。のこぎりで何をするのかな)

P : Cut wood. (木を切ります)

T : Yes. You're shouting out though. What do we do with a saw? Marvelette. (そう。でも、ずいぶん大きな声だね。のこぎりで何をするのかな、マーベレット)

P : Cut wood. (木を切ります)

T : We cut wood. And, erm, what do we do with a hacksaw, this hacksaw? (木を切るんだね。それじゃ、ええっと、弓のこでは何をするのかな、この弓のこだよ)

P : Cut tree. (木を切ります)

T : Do we cut trees with this? (これで木を切るのかな)

P : No. No. (ううん、違います)

T : Hands up. What do we do with that this? (手を上げて。これで何をするのかな)

P : Cut wood. (木を切ります)

T : Do we cut wood with this? (木を切るのかな)

P : No. (違う)

T : What do we do with that then? (じゃあ、何を切るのかな)

〈後略〉

【例 1】で見られる「Now then... (それじゃあ、次は……)」で授業が始まり、その授業の一コマが教師の「Right, Now then... (そのとおり、じゃあ次は……)」で終わる進め方を、McCarthy は「生徒に対して授業の一コマの始まりと終わりを伝える明確な合図をして〈中略〉質疑応答の連鎖の両側に、あたかも『枠』をはめているようである³⁾」として構造化されたこのやり取りを「枠付け交渉」と呼んでいる。

そして、この「枠」内では「始動 (教師の質問、命令、情報の提供)」、「応答 (生徒の答え)」、「追跡 (教師による回答の確認と評価)」の 3 部からなる交換が行われていること、また、教室での「追跡」の極めて重要な役割は、教師の要求に生徒が応えたかを生徒に伝えることと述べている。さらに、生徒は応答以外の役割を割り当てられることはめったになく、

『追跡』の練習をすることはまずない⁴⁾。そして、このような質疑応答の場合、「教師は、通例、生徒に尋ねた質問の答えを先刻承知している⁵⁾」と述べる。

したがって、語学教育における質疑応答の多くは、自然なコミュニケーションとは異なり、「この質問は、教師が生徒の理解度を試す有効な手段⁶⁾」と認めつつも McCarthy は、語学の授業において、生徒は学習時間のすべて、または大半を先生が先刻承知していることを言いなさいという虚構のコミュニケーションに費やしており、「生徒（少なくとも低学年の生徒）には話し手としての権利がほんのわずかしか与えられていない⁷⁾」と批判する。教室は「生徒の発言に対する教師の評価が談話構造におけるきわめて重要な過程をなす場である⁸⁾」と警告し、この「枠付け交渉に使える英語の語の数は、かなり限られていること、および、人によっては習慣的に同じ語を使う⁹⁾」と指摘しているのである。

1.2. 教室外の「丁寧な交換」

教室内の「枠付け交渉」に対して、教室外の会話について McCarthy は気のおけない間柄の二人の会話を分析し、お互いが始動したり、応答したり、追跡したりする権利を持ち、単なる質問－回答の授業とは異なり、時にはお互いに情報を伝えあったり確認し合ったりしている点を重要視している。

【例2】教室外の「丁寧な交換」（略：Jはジョゼフ〔研究員〕、Cはクリス〔ジョゼフと同じ学部の助教授〕を示す、二人は親しく互いに気のおけない間柄である）¹⁰⁾

C : Hello Jozef. (おはよう、ジョゼフ)

J : Hello Chris... could you do me a great favour? (おはよう、クリス……ちょっと頼まれてくれないかな)

C : Yeah. (ああ)

J : I'm going to book four cinema tickets on the phone and they need a credit card number. Could you give me your credit card number... they only accept payment by credit card over the phone. (電話で映画のチケットを4枚予約しようと思っているんだけど、クレジットカード番号が必要なんだ。君のクレジットカードの番号を教えてくださいませんか……電話で支払いができるのは、クレジットカードだけなんだ)

C : Ah. (あらら)

J : I telephoned there and they said they wouldn't do any reservations. (電話したんだが、予約できないと言うんだ)

C : Without a card. (カードがないと、だろう)

J : Yes and I could pay you back in cash. (そう、で、後から現金で返せないかなと思って)

C : Yes, sure no problem at all. (ああ、いいよ、お安いご用だよ)

J : Yes. (そう)

C : Mm... I've got this one, which is an access card. (えっと……ぼくの持っているのはこれだ、アクセスカードだよ)
J : And I just tell them your number. (じゃあ、番号を伝えるだけだね)
C : You tell them my number... this one here. (番号を伝えて……この番号だよ)
J : And they tell me how much. (そうすると、料金を教えてくれるんだね)
〈後略〉

これは、教室内での【例1】とは異なり、このやり取りにおいてジョセフとクリスはほぼ対等の関係にある。そのため、一見「自由」で構造がないと思われる談話であるが、二人の間には授業の場合と同様に「始動」→「応答」→「追跡」の交換が連鎖的に見られる。同じパターンを持ちながらも、教室内の「質問」→「回答」の授業とは異なり、教室外の【例2】ではお互いに情報を伝えあったり、確認しあったりしていることが明らかである。McCarthyは「ここにおいて、教室にないと考えられるのは、クリスのことばによる支援である¹¹⁾」という。クリスによることばの支援とは、「Yes, sure no problem at all. (ああ、いいよ、お安いご用だよ)」の一文である。McCarthyは、丁寧な交換時に見られる発話の特徴として、この「ことばによる支援」を挙げ、さらに①事柄の背景の説明など質問以外の「始動」(I'm going to book four... etc.)、②相手の言いたいことを予測しての「完結」(Without a card.)、③返事の「確認」(You tell them my number... this one here.)、④相手の言った内容を深めるための質問や応答である「追跡」(And they tell me how much.)、の4点を詳細に示している。そして、教室内の【例1】に見られる「そっけのない交換」と、【例2】の自然な談話に見られる「丁寧な交換」の違いを指摘する¹²⁾。このようにしてMcCarthyは「一見散漫な構造を持つ発話のように見えても、実は規範に忠実で規則的なパターンがあり、このパターンこそが、節や文における統語的なパターンと同様に語学教師の役に立つ¹³⁾」と述べ、言語習得における「丁寧な交換」が行われる談話の有効性を認めている。

では、教室において「丁寧な交換」が可能となる談話をどのように展開するのがよいだろうか。McCarthyは、第二言語学習者と母語話者の双方のデータを比較し、後者を基準に前者を評価し、語学教育に役立つ教授法を考察している。

本研究に活用できる方法として、以下の5点が挙げられる¹⁴⁾。

1. (学習者が自然に「振る舞う」ことができるように) ありふれた伝達機能を教える時でも最小の脈絡を作ることが大切である。個々の発話だけを教えてもあまり役に立たない。役割と場面設定が重要である。
2. (学習者の発話の機会を多くするために) 正確さや流暢さを評言するのではなく、話の

内容を評価（または反応）する。

- 3.（2と同様に）質問者は発話者の発話を十分に促す役割を果たすよう、相手の発話を助けることに気を使いながら発話の交換を行う。
- 4.（話し手の交換が自然にできるように）学習者がいつ、どんなことを話すかの規制をゆるやかにする。
- 5.（一人の話し手が他の話し手の話を誘発しやすくするために）会話の中に相互性を確保する仕組みを用意する。たとえば、自分の気持ちや経験について（意見、育ち、趣味など）、学習者が互いに共通点や相違点を見つけ出すような話題を用意する。

以上、McCarthy は「初級レベルにおけるサバイバルキットとしての定型表現の有用性を否定するものでもないし、また、母語話者の言語の大半は、確かに定型表現的であることを忘れるべきでない¹⁵⁾」と断ったうえで、言語習得においては教師が生徒に正しい答えを知っているかどうかの確認だけで終わらない自然な談話・自然なコミュニケーションを大切に考えている。生徒の答えを教師が考えている「正答」と一致するかどうかの確認以上のコミュニケーション、つまり、相互性を持った積極的で活発な発話促進の重要性を指摘する。

さらに「丁寧な交換」時に見られる発話の特徴を、教室内の単純な「粹付け交渉」と比較して、次のように説明している¹⁶⁾。単なる「質問」→「回答」の授業とは異なり、互いが始動したり、応答したり、追跡したりする権利を有しているため、お互いが①返事の確認や、②相手の言った内容を深めるための質問や応答を行い、③相手の言いたいことを予測して相手に代わって発話を完成させたり、④質問以外の始動（背景の説明など）でも許される。

2. 実践

2.1. 実践の概要

1冊の絵本の読み聞かせ後に、児童全員を対象としたアクティビティを行う。アクティビティは、絵本の内容について語り合うビブリオバトルやアニメーションとは異なり、読後に絵本の内容に関連させた「作る」、「描く（書く）」、「話す」のアウトプット活動を行い、自然な談話で生起する発話を促す。対象は、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児童で、令和2年度と令和3年度に実践した。

令和2年度は、2～3年生13名を対象とし、令和2年7月16日から28日までの期間に計6回、それぞれ25分間、公立A小学校の教室において実施した。毎回の実践には日本語指導教員2～3名の協力を得た。

令和3年度は、1～5年生12名を対象とし、令和3年7月26日から8月5日までの期間に計6回、それぞれ60分間、会場を公立A小学校の図書室として、学校図書館司書と日本語指

導教員2名の協力を得て実施した。読み聞かせと「脈絡作り」は司書が担当し、「作る」、「話す」活動は実験者が中心となって担当した。また、毎回の学校図書館司書の協力に加え、活動期間中2名の公立図書館司書の参加を得て、活動後の振り返りを行った。両年度ともアクティビティの活動中は、子どもの自由な発話を最重要視した。

2.2. アクティビティの内容と実践方法

令和2年度は、4つのアクティビティを実践した。「みんなの夢はなあに？ 思ったこと、考えたことを伝えよう」をテーマとして、選定した4冊の大型絵本に合わせて次の活動を行った。『おまえうまそうだな』（2003）では「おはなし作ろう！ パラパラ漫画作り」を、『なつのいちにち』（2004）では「色に関する言葉を見つけよう！ 色セロファンのお虫メガネ作り」を、『おじいちゃんのごくらくごくらく』（2006）では「言葉に込める想い・ありがとうのハガキ作り」を、『しりとりのだいすきなおうさま』（2001）では「50音表からを見つけよう！ ことば探し」を行った。

令和3年度は、「どんな国に行ってみたい？」をテーマに5冊の絵本を選定した。『つきのぼうや』（1975）では「ランタンを囲んでおはなし作り」を、『いろいろへんないろのはじまり』（1977）では「ペーパークロマトグラフィーで色を発見しよう！」を、『パクションバーガーくん』（2020）では「好物をはさんだハンバーガー作り」を、『くいしんぼうしまうま』（1988）では「私のしましま洋服作り」を、『あるのかな』（2007）では「ことばさがし・ことばあそび」を行った。

2.3. リサーチ・クエスチョンと検証方法

2.3.1. リサーチ・クエスチョン

アクティビティにおける自然談話において「粹付け交渉」ではない「丁寧な交換」が成立するだろうか。

2.3.2. 検証方法

McCarthy に基づき、丁寧な交換を可能にする5つの方法と、丁寧な交換時に見られる発話の特徴を分析する基準を設定し、それらの出現を確認する。児童と実験者の発話状況を記録し、出現が確認されることによって「粹付け交渉」でない「丁寧な交換」が行われる談話が成立したと捉えることにする。

④丁寧な交換を可能にする5つの方法

- ①役割と場面を設定する。
- ②正確さや流暢さを評言するのではなく話の内容を評価（または反応）する。
- ③相手の発話を助けることに気を使いながら発話の交換を行う。
- ④い

つ、どんなことを話すかの規制はゆるやかである。⑤会話の中に相互性を確保する仕組みを用意する。

㊸丁寧な交換時に見られる4つの発話の特徴

- ①返事の確認（同意や反意など）。②追跡（相手の言った内容を深めるための質問や応答）。③補足完成（相手の言いたいことを予測して相手に代わって発話を完成させる）。
- ④質問以外の始動。

2.4. 倫理的配慮

事前に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¹⁷⁾。

3. 結果

アクティビティの際に交わされた児童と実験者の発話状況は、以下の通りである。なお、事例枠内の丸数字は、㊸丁寧な交換を可能にする5つの方法の①から⑤に該当していることを表している。また、㊸4つの発話の特徴についてはそれぞれ、[返事（同意・反意）]、[追跡]、[補足完成]、[質問以外の始動]と略して表記した。まず、参加人数の多い順から3つのアクティビティを示して検討する。

【アクティビティ1】『おまえうまそうだな』（2003）「おはなし作ろう！ パラバラ漫画作り」

（略：実は実験者、アルファベットは児童を示す）

実：（読後、感想について発表した後に）この絵本は、アニメーション映画にもなったんだよ。今日は、みんなで動く絵とお話を作ってみようと思います。これからパラバラ漫画をつくりましょう。手元のノートにすでに書かれてある丸の中に、目と口を描き入れてください。次に、ノートを順にめくっていきと絵が動き始めます。この絵にお話を考えてください。①⑤⑦ 例えば、「お日様が海に沈みました。海の水が冷たいので、やっぱりお空がいいなと戻っていきました。」や、「雨粒が空から落ちてきました。地面にぶつかって……」などなど。どしん、どしん、ふんわ、ふんわ、など音を入れてもいいですよ。文字を書きたい人は、白いところに書いてもよいですし、お話を話すだけでもよいです。誰が、どこで、何をしているお話でもよいですよ！④①

作ったお話を聞かせてください。 → [質問以外の始動]

〈各自パラバラ漫画作りを行う〉

実：お話を考えた人は、発表してください。

（児童A、B、Cの手が上がる）

実：Aさん、発表をお願いしますね。

A : (1場面) ボールさんが落ちてきました。

実 : ボールさんだね !

A : (2場面) そして、パーンと跳ねて

A : (3場面) 痛い !

A : (4場面) もとにもどりたーい !

実 : ボールさんのお話を作ったんだね、「もとにもどりたーい」なんて、元の場所まで行きたい
ボールさんの気持ちがよく分かるね ! ㉔ → [返事 (同意)]

A : (無言であるが、微笑みながら嬉しそうに照れる様子で斜めに視線を落とす)

実 : 発表ありがとう。

実 : 次はBさん、発表をお願いします。

B : (1場面) やあ、元気だね !

B : (2場面) でも、ちょっとだけ悲しいなあ。

B : (3場面) でも、元気 !

B : (4場面) ズーン

B : (5場面) でも、やだやだ。

実 : やっぱりやだなんだ、おもしろいねー。㉕ → [返事 (同意)]

B : (6場面) バチャーン (先ほどよりも大きな声で) ㉖

B : (7場面) 痛い痛い ! うー

B : (8場面) もう帰ろっと、バイバイ !

実 : なんか、気持ちが動く様子がよく表れていたね。発表ありがとう。 → [返事 (同意)]

実 : Cさん、お待ちせしました。お願いします。

C : (1場面) 初めての時に、

C : (2場面) 嬉しいと歩いていて……そして泣いたの。

実 : どうして泣いちゃったのかしらねえ。㉗ → [追跡]

C : (3場面) 自転車に乗って

実 : 自転車に乗って ! ㉘

C : (4場面) 転んで泣いたの。

C : (5場面) テレビを見ていてもまだ痛い。

実 : まだ痛いのが治らないんだ。そして ? → [追跡]

C : (6場面) おしまい

実 : ありがとう。早く治るといいね。 → [返事 (同意)]

(ここで、時間切れとなる。次の授業に移動するように促し、児童と別れる)

〈3日後の週明け〉

(児童Bが、教室に入ってすぐにバラバラ漫画を手に実験者の近くに来る)

B : (バラバラ漫画について) 私、もっとお話つくったの ! ㉙

実 : お家で作ってみたの ! ? → [追跡]

B : うん。私がお話ししてもいいですか。㉚ → [質問以外の始動] ← [児童の始動]

実 : じゃあ、聞かせて ! → [返事 (同意)]

B : うーんと……

(実験者がBの作品を手にとってお話を聞こうとするが浮かない顔である)

実：私だけでなく、この前のようにみんなに聞いて欲しいってことね？ → [補足完成]

B：そう！ お話したいの。 → [返事（同意）]

実：オッケー！ じゃあ、支度ができたら、みんなに話してくださいね！

B：うん！ 早く用意する。

B：（支度完了後、児童の方を向いて）お話しします。

（漫画を動かしながら創作した話を発表する）

絵本に関連した活動としてパラパラ漫画作りを行った。パラパラ漫画は、全員に基本となる同一の丸を施した帳面を配布し、児童は丸の中に目と口を書き込んでストーリーに合った表情を作る⑦。このようにして完成される作品は、同一の動きをするパラパラ漫画でありながら、それぞれがセンスを生かした異なるストーリーとなるように仕掛けられている。つまり、児童の発話には互いに「⑤相互性」があり、児童が自然に発話（発表）できるような脈絡作り、すなわち「①場面設定」が行われている。この活動は、実験者が求めるストーリー（正答）を持っていないため、「④いつ、どんなことを話すかの規制はゆるやか」である⑧。

また、児童の発話は短く、決して流暢であるとは言い難いが、実験者は児童の発話を理解しつつ肯定的に「②話の内容を評価」している⑨。このことは同様に⑩でも見られる。実験者がストーリーの展開を「おもしろいね」と肯定的に評価したことで、児童の次の発話が大きな声になっていることから⑪、自信を持って発話していることがわかる。さらに、児童の発話を十分に促すよう「③相手の発話を助けることに気を使いながら」発話の交換を行っている⑫。

上記のような実験者と児童による発話の交換が行われたためか、次の活動時に、児童Bは実験者に対して自ら発話している⑬⑭。初回の活動は教師の「聞かせてほしい」という発話から始動したが、次の回は「私に話させて！」と児童の始動に変化している。児童が自ら応答以外の役割を担っていることがわかる。

丁寧な交換時に見られる発話の特徴については、[返事（同意・反意）]、[追跡]、[補足完成]、[質問以外の始動] のすべてが見られた。

【アクティビティ2】『バックンバーガーくん』（2020）「好物をはさんだバーガー作り」

（略：司は司書、アルファベットは児童、実は実験者、教は教師を示す）

司：バックンバーガーくんのお話でした。いろいろな珍しいハンバーガーが出てきたね。みんなもきっと好きなのがあるんでしょうね、お話たくさん聞かせてね。今日も楽しい活動を楽しもうね。 → [質問以外の始動]

B：ハンバーガー好き！

実：Bさんはどんなハンバーガーを食べたことがありますか①⑤⑦？ 中には何が入っていたかな？

B：キャベツ。②

実：（言葉を発せず笑顔で頷きながらしばらく間を取る）②④

C：サラダ！⑤

実：確かに、キャベツやレタス、サラダバーガーっていうのもあるよね。② 自分の好きなものをこのバンズに挟んで、自分の好きなハンバーガーを作っちゃおう！レタスやキャベツの入っているハンバーガーでなくても大丈夫、絵本のパッくんハンバーガーくんみたいに、アイスクリームが入っていたり、

H：チョコレート！ でもいい。 → [補足完成]

実：そう、よくお話を聞いていたね。というわけで、売っていないハンバーガーでもいいですよ。自分の食べたいバーガーをどんな中身でもいいので入れて作りましょう。⑤⑥

B：お肉、チーズ、トマト！

実：いいねえ。 → [返事（同意）]

それは、普通のバーガーだけど、何でも好きなものを、このバンズに入れてください。私は、こんなふうに魚、フッシュバーガー！

H：猫におすすめ。（一同、笑う） → [返事（同意）]

実：他には、どんなのがあるかな？

D：えび。

実：そうだね。では、挟んでみたいものを入れた自分のバーガー作りましょう。（作り方を説明）そして、何を挟んだかを発表しましょう。④

〈製作中に〉

J：先生、クッキー入れていい？⑦

教：いいよ、内緒で入れちゃえ！④⑧ 何クッキーかな。あと何を入れる？③⑨ → [追跡]

J：5つ入れちゃう。

教：いいよ、ビッグマックみたいだ。顎に気を付けなきゃ。 → [返事（同意）]

J：何でも入れちゃえ。

教：口に入らなかつたらナイフとフォーク持ってくればいいか。

J：もう4つ入れちゃってるんだけど。嫌いなものはいやだ。納豆は絶対入れない。うーん、なんだっけ。

教：いっぱい、いっぱい。こだわりのハンバーガー！

J：1、2、3、4……10個入っちゃってるよ。数えたら10個も入っちゃってる。

〈発表〉

実：では、Hさんのバーガーは何バーガーでしょうか？何が挟んであるかな？くるくるくるっと回してください。せーの！

J：お肉？

I：卵？

H：た、卵とお肉と、あと2つあります。

J：豆？
 H：豆じゃありません。
 E：リンゴ！ リンゴ。
 H：No！
 E：ヒント、ヒントください。③㉞ → [質問以外の始動] ← [児童の始動]
 H：ヒント？ と、えっと、豚から……
 司：できる！ → [補足完成]
 E：う～ん、何？
 実：わかった、もしかしてベーコン？
 H：そう。
 児童ら：ベーコンだって、あー。
 H：もう一個。
 司：ヒント、ヒントをください。何色のものですか？③㉟ → [追跡]
 H：赤色のものです。
 A：えび？
 H：当たり！
 〈後略〉

『バックンバーガーくん』(2020)は、アイスクリームやとうがらしを挟んだ珍しいハンバーガーが登場する。児童には絵本に登場したハンバーガーを話題のきっかけにして、自分がこれまで食べたことのあるハンバーガーについて発話が促されている㉟。その際、児童の「キャベツ」という返答は㉞、「レタス」の言い間違いとも考えられたのであるが、「②正確さを評言せず」にしばらく間をおいていたところ㉟、別の児童から「サラダ！」という発話が聞かれた㉟。この発話に助けられ、自然な修正が行われた㉟ことで児童の意欲的な発話の中断は避けられている。

そして、児童がこれまでハンバーガーを食べた経験をもとに各自、自由に自分が食べてみたい中身を挟んだハンバーガーを作り発表し合うという「①場面設定」と「⑤相互性のある」活動が提案されている㉟。

ハンバーガーにクッキーを挟むという児童の発想に対しては㉞、教師が否定することなく面白がり「④どんなことを話すかの規制はゆるやか」にすることで㉟、その後の児童の積極的な発話と活動を促進させている。さらには、児童の発話に対して実験者が主観を交えた返答を行ったり、「③相手の発話を助けることに気を使いながら発話の交換を行う」ことで、互いがテンポのよい発話を促すことに成功している㉟㉟㉟。

丁寧な交換時に見られる発話の特徴は、[返事(同意・反意)]、[追跡]、[補足完成]、[質問以外の始動]のすべてが見られた。

【アクティビティ3】『いろいろへんないろのはじまり』（1977）「ペーパークロマトグラフィーで色を見よう！」（略：実は実験者、アルファベットは児童、司は司書を示す）

実：今日の絵本は色のお話でした。この絵本に描いてあったように、みんなの知っている色は、本当にいろいろな色が混ざってできているのか、これから実験をして確かめてみませんか。そして、絵本に出てきた色が何色と何色からできているかを私とお友達に教えてください。①

① → [質問以外の始動]

児童ら：（拍手しながら）イエーイ！

実：どんな風にするか見ていてくださいね。絵本にでてきたオレンジ色、これをこんな風にしてみます。（ペーパークロマトグラフィーの方法を説明する）

〈各自、希望する1種類の色について実験を開始する〉

実：では、Eさんに尋ねてみましょう。何色の実験をしましたか？

E：黒の実験。

実：黒は、何色が混ざってできていましたか。

E：水色とピンクです。

実：みんなに見せてくれますか。⑤⑦（持ち上げて笑顔で見せる）

実：ほんとだ、水色とピンクが見えるね。驚いた！②㊟ ありがとう！ → [返事（同意）]

実：次に、青色を実験してくれた人はいますか？⑤（児童F、G、H、I、Jが手を上げる。日頃は話さず、めったに声を聞くことのないGも手を上げている）

実：G君、青色は何色が混ざってできていましたか？

G：紫、み、み、水色。②

実：みんなに見せてあげてくれますか。（Gが持ち上げる）ほんとだ、紫ときれいな水色だね！②㊟ ありがとう！（Gは照れくさそうに、はにかむ笑顔。教師に「すごいじゃん！」と褒められる）→ [返事（同意）]

〈引き続き、オレンジ、赤、緑について児童が発表する〉

実：では、Hさんは何色について教えてくださいか？

H：あの一、いいことを考えました。次は、大きな紙を用紙して、いろいろな色の絵の具も用意して、その紙の上で黄色とか赤とかを混ぜて、何色になるか、えーと、② → [質問以外の始動] ← [児童の始動]

実：クイズにするの！ → [補足完成]

H：そう！

実：Hさん、すごく、いいアイデアだね！④㊞ → [返事（同意）]

H：今日は一つの色が何色と何色とか、比べたじゃん。そして、それを工夫して、次はクイズ、たくさんの色を混ぜたらって、そういう問題にするの！㊟

実：それ、とっても楽しそうだね！ → [返事（同意）]

〈次の活動時〉

実：この前、ペーパークロマトグラフィーをした後に、Hさんが新しい遊びを考えたので、みんなと一緒にやってみたいと話してくれました。そこで、今日はHさんが作ってきてくれたこの「色の表」を使って、クイズを出してくれるそうです。では、Hさん、前にどうぞ。

H：(恥ずかしそうにしながら始動の言葉を考えている) これからクイズを出します。㉞ → [質問以外の始動]

実：この色はな、何と、何で、できているでしょうか？ (児童ら沈黙)

司：いくつの色からできてるんですか？ ヒントは？㉟ → [追跡]

H：2つ。難しいかな。

J：はい、赤と青。

H：ブブー、もしかしたら青じゃない。じゃあ、Aさん。 → [返事 (反意)]

A：紫と黒。

H：ブブー、でも、紫はあっているけど黒はあっていない。

H：Dさん。(挙手している児童を指名する)

D：赤と紫。あってる？ → [追跡]

H：むずかしいかな？ 答え言っていない？ → [追跡]

児童ら：いい

〈中略〉

H：空色と紫！

〈後略〉

この活動は、絵本の内容に関連させて、目に見えている色は、色と色の組み合わせでできていることをパーパークロマトグラフィーの実験を通して体験することである。絵本の話が本当かどうか実際に試して発表するという脈絡作り、すなわち「①場面設定」が行われている①。そして、自分の担当した色を友達と伝えあうことは「⑤相互性」が確保された活動といえる②。活動の特徴は、色の組み合わせを児童に理解させることではなく、組み合わせで出来ていることの驚きや発見を体感すること、それを他者に伝えることを目的としている。そこで、実験者は「黒は何色と何色からできているでしょうか」と問いかけず、また、児童の答えに対して「はい、正解です」または、「違います、その答えには何色が足りません。」という返答をしていない③。また同様に、接続詞を使用せず単語のみの発話であっても「②正確さや流暢さを評言せず」、児童の驚きに対して実験者が「きれい」、「驚いた」などの言葉で共感している④⑤。日本語指導教師の話によるとGさんは、日頃なかなか声を聞くことができない児童である。ところが、促されずとも挙手をして発表をしたことから、「⑤相互性」のある環境の中で、驚きや感動の体験が用意されることが児童の発話を促すのに重要であることがわかる。

さらに、積極的に活動に参加していたHさんからは、自ら活動を始動する発話が飛び出した⑥。自分にとって興味のある楽しい活動を、さらに発展させる方法を思い付いた、と新たな活動の提案をしたのである。実験者が予想していない発話に対して「④いつ、どんなことを話すかの規制はゆるやか」であり⑦、このことが児童と実験者の自然な話し手の交換やそ

の後の児童の発話機会を増やすことにつながっている㉞。

次の活動時においては、実験者の発話が始動でなく、Hさんの「これからクイズを出します」という児童の始動に変化している㉟。【アクティビティ1】にも見られたように、今回も児童が自ら応答以外の役割を得ていることがわかる。そして実験者は、児童が始動した発話に自信が持てず中断することがないように、「㉡相手の発話を助けることに気を使いながら発話の交換」を行っている㉢。これによりHさんの発話は継続し、さらに参加者相互の発話が促進された。

丁寧な交換時に見られる発話の特徴については、[返事（同意・反意）]、[追跡]、[補足完成]、[質問以外の始動]のすべてが見られた。

上記3つの事例以外は出現の有無についてのみ示す。全9つの実践結果は【表1】のとおりである。

【表1】「丁寧な交換を可能にする5つの方法」と「丁寧な交換時に見られる4つの特徴」に関する出現の有無

| アクティビティ | ㉡丁寧な交換を可能にする5つの方法 | ㉢丁寧な交換時に見られる4つの特徴 |
|------------------------------|-------------------|-------------------|
| おはなし作ろう！ パラパラ漫画作り | 5つ有 | 4つ有 |
| 好物をはさんだハンバーガー作り | 5つ有 | 4つ有 |
| ペーパークロマトグラフィーで色を発見しよう！ | 5つ有 | 4つ有 |
| 言葉に込める想い・ありがとうのハガキ作り | 5つ有 | 4つ有 |
| 色に関する言葉を見つけよう！ 色ゼロファンの虫メガネ作り | 5つ有 | [補足完成] 以外有 |
| 50音表から見つけよう！ ことば探し | 5つ有 | [補足完成] 以外有 |
| ランタンを囲んでおはなし作り | 5つ有 | 4つ有 |
| 私のしましま洋服作り | 5つ有 | 4つ有 |
| ことばさがし・ことばあそび | 5つ有 | 4つ有 |

4. 考察

本稿では「アクティビティにおける自然談話において『粹付け交渉』ではない『丁寧な交換』が成立するだろうか」をリサーチ・クエスチョンとした。

それに対する答えは、ほぼ成立すると言える。なぜならば、9つのアクティビティの全部

において「丁寧な交換を可能にする5つの方法」、すなわち①最小の脈絡を作る、②正確さや流暢さを評言するのではなく話の内容を評価（または反応）する、③相手の発話を助けることに気を使いながら発話の交換を行う、④いつ、どんなことを話すかの規制はゆるやかであること、⑤会話の中に相互性を確保する仕組みを用意すること、のすべてが確認できた。さらに、9つのアクティビティの内、7つにおいて「丁寧な交換時に見られる発話の特徴」の4つすべてが確認できた。残りの2つのアクティビティにおいては4つの特徴の内、3つが確認できた。

9つのアクティビティでの検討結果ではあるが、このような丁寧な交換を可能にさせた理由を以下のように考える。まず、絵本を活用したアクティビティは、絵本の読み聞かせから開始する。したがって、アウトプット活動の場面設定や文脈化、さらに児童が互いに絵本の内容に関するそれまでの経験や作品に込めた思いに対して、共通点や相違点を見つけることが容易である。また、その絵本に関連させて自由な発想でアウトプットを促進させる創作活動であるため、活動中の発話は自由で規制は緩やかである。その際、大人は言葉の流暢さを求めるのではなく、創作内容における発話の援助に重点が置かれている。そのため、3つの実践事例で確認されたように、自然な談話上で「枠付け交渉」とは異なる「丁寧な交換」が成立している。その結果、「丁寧な交換」が行われたことを裏付ける「丁寧な交換時に見られる発話の特徴」を、9つの実践中7つにおいて確認することができたと考えられる。

さらに、丁寧な交換が行われたアクティビティにおいて、児童は実験者の質問に対して回答するばかりではなかった。「私の考えを話させてください!」、「みんなに伝えさせて!」という自発的かつ積極的な発話が生まれた。これは、McCarthy が言語習得上重要と指摘する「お互いに始動したり、応答したり、追跡したりする権利¹⁸⁾」を持ち、「単なる質問-回答の授業とは異なり、ときにはお互いに情報を伝えあったり、確認し合ったりしている¹⁹⁾」行為である。

おわりに

今回のアクティビティにおいては、McCarthy が言語指導上重要と考える「丁寧な交換」が確認できた。アクティビティは、テキストに明示された情報を見つけて答えさせる活動ではなく、児童の自己関与度の高い活動を通して積極的で自発的な発話を促進する。

「丁寧な交換」が行われるアクティビティにおいて特徴的だったのは、教師が期待する「正解」を超える発話が発されたことである。一般的に教室内の発話では、児童は尋ねられていない内容を話すことは例外的である。しかし、本実践においては、児童から活動の提案や質問が行われた。言い換えれば、「丁寧な交換」が行われる場面において児童はアクティビティでの発見や自身の創作内容を「伝えよう」として発話をしていた。すなわち、「実験者が期待

する回答をして認められたい」ではなく、児童は伝えたい想いを持って発話を始動した。この伝えたい気持ちこそが言語習得を促進させる重要な要因である。

公立図書館での実践を想定して、学校図書館司書、公立図書館司書、および日本語指導教師からの助言は次のとおりである。①理解度によって選書は低学年向けと高学年向けの2群に分ける。アクティビティに向けて、できる限り同じ創作活動が可能となる2冊の絵本を用意する、②地域の学校や児童館との連携を取りながら参加者を募集し、準備を進める。

「一度のイベントで終わらせるのではなく、今回のように回数を重ね、一人一人の個性に合ったコミュニケーションを取ることが必要なのだと感じた」との司書の言葉どおり、本稿で提案するアクティビティは、大人と児童の継続的な相互交流の中で日本語支援を行っていくものであることを再認識して、課題への対応を行っていききたい。

註

- 1) 活動内容の検討は、原著でなく翻訳書を基に行った。
- 2) McCarthy (1995, 12-13) 参照。
- 3) McCarthy (1995, 14) 参照。
- 4) McCarthy (1995, 175) 参照。
- 5) McCarthy (1995, 20) 参照。
- 6) McCarthy (1995, 21) 参照。
- 7) McCarthy (1995, 21) 参照。
- 8) McCarthy (1995, 21) 参照。
- 9) McCarthy (1995, 15) 参照。
- 10) McCarthy (1995, 22-23) 参照。
- 11) McCarthy (1995, 24) 参照。
- 12) McCarthy (1995, 24-25) 参照。
- 13) McCarthy (1995, 26) 参照。
- 14) McCarthy (1995, 174-175, 178-179, 184, 196) 参照。
- 15) McCarthy (1995, 174) 参照。
- 16) McCarthy (1995, 23-25) 参照。
- 17) 研究活動申請（倫理）は、身延山大学令和2年度第2回定例教授会（令和2年5月13日）において承認された。
- 18) McCarthy (1995, 23) 参照。
- 19) McCarthy (1995, 23) 参照。

〈参考文献〉

- 伊東久実（2021）「日本語習得を促す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―」、『身延山大学仏教学部紀要』第22号。
- 菅原 創（2018）「子どもの発達とことばはどのように関連しているか」、『保育内容ことば 第3版』、赤羽根有里子・鈴木穂波編、みらい。

マイケル・マッカーシー著、安藤貞雄・加藤克美訳（1995）『語学教師のための談話分析』、大修館書店。
略：McCarthy（1995）

McCarthy, Michael (1991) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Sinclair, J. McH. and Coulthard, Malcolm (1975) *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.

（令和4年度科学研究費基盤研究C課題番号20K00711「公立図書館における日本語支援活動のプログラム開発」による研究成果の一部）

〈キーワード〉日本語習得支援、絵本、自然な談話