

地域ボランティア日本語教室における学習者間学習 —教師の学習者間学習への関わり—

中江 由貴

要旨

本論文では、地域ボランティア日本語教室における学習者間学習への教師の関与について会話分析の手法を用いて分析した。

現在までに教室の中で行われる会話について会話分析やその隣接分野における多数の論文が発表されている。また、日本語教育の場で行われるピア・ラーニングについても教師の役割やピア・ラーニングの可能性、意義などについて多くの研究が行われている。しかしながら、現在のところ、従来型の教師中心の教室で時折みられる学習者間学習をミクロのレベルで分析した研究は、少なくとも会話分析やその隣接分野の研究ではみられない。そこで本論文では、従来型の教師中心の教室で時折みられる学習者間学習への教師の関与について会話分析の手法を用いて詳細に検証した。

1 はじめに

本論文では、地域ボランティア日本語教室の中で観察された学習者間学習への教師の関与について会話分析の手法を用いて分析する。

本論文を執筆するきっかけは、筆者が地域のボランティア日本語教室で1年間ボランティアとしてインド人と中国人に日本語を教えたことである。その日本語教室では、様々な国籍の人が通っており、彼らは日本で仕事をしている、日本の学校に通っている、日本人との結婚などの理由で日本に

住んでいた。このように人や物が簡単に行き来できるようになった現代において異なる第一言語の人々が交流する場はとても多い。また日本は、少子高齢化が進み労働者人口の減少が問題にされ、労働者を確保すべく外国からの移民を増やそうとする案が挙がっている。そこで、地域ボランティア日本語教室の分析を通して、どのようにして異なる言語や文化の者同士が円滑にコミュニケーションをとっているのかを明らかにしたいと思いはじめたのである。しかしながら、前もって何も仮説を立てずに同じデータを何度も観察(unmotivated looking)していくうちに学習者が学習者に何かを教える際の教師の関わり方に特徴的な現象が見えてきたのである。そこで本論文では学習者間学習が行われる際に教師がどのように関わっているのかについて述べていく。

2 会話分析とは

2.1 会話分析の成り立ち

会話分析が確立する以前、1960年代後半まで、社会学や言語学において日常的な会話は研究の対象とされていなかった。そのような日常的な会話が研究対象として認められるようになった背景には、アーヴィン・ゴフマンとハロルド・ガーフィンケルという2人の社会学者の影響がある。アーヴィン・ゴフマンは、今まで社会学者や人類学者が気に留めていなかった日常生活での人間の活動に注目し、社会の成り立ちを日常生活から見つけ出した人物である(e.g., Goffman, 1963, 1964, 1967, 1981)。そして、ハロルド・ガーフィンケルは、社会の成員が常識や共通理解からどのように日常生活を成り立たせているのかを研究するエスノメソドロジーを確立した人物である(e.g., Garfinkel, 1967)。これらの人物の影響を受けて1960年代後半に社会学者のハーヴィー・サックス、エマニュエル・シェグロフ、ゲール・ジェファソンによって会話分析が確立された。

2.2 受け手に合わせたデザイン

会話分析において基本となる法則の一つに「受け手に合わせたデザイン

(recipient design) (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974)がある。「受け手に合わせたデザイン」とは、話し手は、話を聞いている相手が誰であるのかを考慮し、その発話が聞き手にとってふさわしいように発話をデザインすることである。例えば、ある人物について述べるときにその人物が話し手と聞き手の共通の知り合いである場合には話し手はその人物の名前を用いてその人物を表すが、聞き手がその人物について知らない場合には話し手は「私の友達」などと言ってその人物を表す。このように話し手は「この受け手」、会話の「この時点」、「この場所」、「この状況」を考慮して相互理解を達成することを最優先としたデザインをする(細田 2014)。

2.3 話者交替

会話は一人の人間が一方向的に話をして成立しているわけではなく話し手と聞き手が交替して成り立っている。話者交替を語る上で順番構成単位(TCU) (Sacks, 1974) が大切な要素である。TCU とは一つの順番をとることができる単位のこと、語、節、文などで成り立っている。TCU は文脈に依存しており、会話は常に主語＋動詞＋述語のような文単位で成り立っているのではなく、様々な構造で会話を成り立たせている。そして、文法的な完了や行為の完了、イントネーションなどから聞き手に順番の終了を予測させ、順番移行が可能な場所 (TRP) (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) で話者交替が起こる。話者交替の規則の詳細は、次の通りである。

1. TRP において(a)現在の話し手が次の話し手を選択する、(b)現在の話し手が次の話者を選択しなかった際は、自己選択する、(c)現在の話者が次の話者を選択せず自己選択も起こらなかった場合は現在の話し手が話し続けてもよい。

2. TRP のたびに規則 1 が適応される。(Sacks, 1974)。

また、現在の話者が次の話者を選択する方法には、名前を呼ぶことやある特定の人にしか答えられない質問をするなどして選択する方法や次の話者へ視線を向けて選択するなどの非言語を用いる方法がある。

2.4 分析方法

会話分析の目的が人々の自然な相互行為を明らかにすることであることから分析対象は、分析者が作り出した会話ではなく自然発生した会話となる。どのような形で発生した会話でも問題がないが決して研究者が研究の目的のために故意に発生させた会話であってはならない。会話は一人の二人の会話や複数の人で行われる会話、電話での会話、ラジオ、ニュースインタビュー、教室会話など様々であり、それらの会話をビデオやレコーダーを用いて録音録画する。そして、分析する際は、その録音録画したデータと文字化されたトランスクリプトを用いる。トランスクリプトは、一般にゲール・ジェファーソンが開発した表記法を用い、会話参加者の発話を聞こえた通りに詳細に文字化する。文字化するものには、笑いやイントネーション、声の大きさなどの言語的なものから、視線、ジェスチャーなどの非言語のものや必要に応じて沈黙や周りの状況などについても記述していく。(Atkinson & Heritage, 1984)。そして分析する際は、録音録画したデータと詳細に文字化されたトランスクリプトの両方を何度も検証し、話し手と聞き手がその時々どのようなことに志向を向けて、いかにして協働で相互行為を構築するのかを詳細に分析する。分析をする際、分析者は事前に会話参加者の背景や分析者自身の勝手な思い込みを持ち込まず、会話参加者はなぜその行為をその時に行ったのかということを会話参加者の立場から観察を行う(Sacks, 1984; Psathas, 1995)。

2.5 会話分析の適用

会話分析は、日常の会話以外に教室、病院、法廷、インタビューなど様々な制度化した会話の分析に適用されている(Applied Conversation Analysis)(ten Have, 2001)。ここで大切なことは、会話のやりとりによって会話参加者自身が、その会話の中で、ある会話が日常の場面での会話なのか又は教室や病院などの制度的場面での会話であるのかをやり取りの中で公に示すということである。そして、制度化した会話には日常行われる会話の特徴や話者交替の規則に当てはまらない特徴が見られることがある。制度的場

面における会話の特徴は以下である(Drew & Heritage, 1992)。

1. 会話参加者はある目的を達成するために相互行為を行う
2. その場で扱ってよいトピックと扱ってはいけないトピックがある
3. その社会制度特有の推論的枠組み手順に結びついている

この特徴を病院で行われる医者と患者の会話を例にすると1 医者と患者はその医者と患者といった役を会話の中で行い診断という目的を達成させる、2 患者の容体などに関するトピックのみを扱う、3 医者は患者の発話に対して驚きや共感の発話をしない、と当てはめることができる。また、制度化された会話と日常会話の違いは順番交替システム、特に「事前配分」(pre-allocation)と「順番配分」(turn allocation)に顕著に表れている(Liddicoat, 2011; Heritage, 2004)。「事前配分」とは会話参加者が何を話すのかを決定するのではなく、それぞれの制度場面によって相互行為で果たすべき役割が前もって決められることである。例えば、インタビューであれば、インタビューする人が質問しインタビューされている人がその質問に答えるというように役割が事前に決まっていることがあるということである。「順番配分」とは誰がいつ話をするのか決められるということである。例えば、教室で教師は次に話す学習者を指名しその指名された学習者が次の話者となるというように順番が決められるということである。このように制度場面での会話には日常会話とは異なる特徴がいくつか見られる。

3 教室の中で行われる会話

ここでは教室の中で行われる会話について記していく。Erickson (2004)は教師中心の従来型の授業(teacher-centered, formal classes)において教師が話の話題の選択や誰がいつ話をするのかといった順番配分などの相互行為を決定する権利を保有していると論じた。

また、Mehan (1979)は教室の場面で、教師が学習者に対して行う質問について検証した。それによれば、教室の場面で教師が学習者に行う質問は、働きかけ(Initiation)と応答(Reply)と評価(Evaluation)で構成されている (IRE)。働きかけとは教師が学習者に対してする発話のことであり、主に質問であ

る。応答とは、学習者が教師の働きかけに応答することである。そして、評価とは、学習者の応答に対して教師が評価を行うことである。例えば、教室以外の場面で、時間を尋ねて、時間を答えてもらった場合、時間を尋ねた人は、答えてくれた人に対して、感謝の気持ちを述べるが、教室で教師が学習者に時間を尋ね、学習者が時間を答えた時には教師はその学習者の答えに対して、学習者の答えが正しいかなどの評価を行う。このように質問の答えに評価を行うことは、日常の会話と区別することができ、教室の会話に見られる特徴である。このような教室で行われる質問と日常的な場面で見られる質問の違いには、質問する人がその質問の答えをあらかじめ知っているのかどうかといったことが関係している。質問者があらかじめ知っていることについて質問をするのは、質問者が回答者にその知識があるのかをチェックするためである。一方で、質問者があらかじめ知らないことについての質問は、質問者はその質問の答えを回答者が知っていると推測して質問し、質問者は、その答えを必要としているために行う。そして、質問者があらかじめ知っている答えについてする教室場面での質問は、期待される答えが得られるまで続けられるが、なかなか期待される答えが得られない場合には、教師は、情報を加えた質問をしたり、同じ学習者や異なる学習者に質問を繰り返したり、質問を簡略して複雑にしないようにしたりして期待される答えが得られるようにする。教師の期待される答えの追求とそれに対する前向きな評価は次に挙げる研究にもよくあらわされている。Hosoda & Aline (2010)は、小学校の英語の授業で起こる拍手について分析を行った。拍手は、一つの活動や連鎖が終了した後、次の活動や連鎖が始まる前に起こり、教師主導で開始されることが観察された。また、演説や演奏など他の場面では拍手は複数の人々が共同で行うが、授業では、教師が単独で拍手を行うこともあることが観察された。そして、拍手は、good や okay などのプラスの評価の言葉とともに起こる。しかしながら、学習者が教師の望まない答えを答えた場合には、拍手することを控え、教師は自身が期待した答えが得られるまで拍手をしないことが示された。

以上のように教師が前に立って授業を行う伝統的な形式の授業場面では質問の本質は日常会話とは異なり、その違いは教師の返答の追求や評価の仕方に表れる。

一方、下記の論文は、学習者間学習を重視した教室の相互行為について検証したものである。Hellermann & Pekarek Dohler (2010)は、言語学習場面で学習者同士がどのようにタスクに取り組むのかについて検証した。様々な第一言語の背景を持つ初級の学習者がグループでタスクに取り組む場合、タスクについて教師の説明を受けた後に黒板などに書かれたタスクで用いる表現などを理解した上でグループ内の他のメンバーとの共通に理解していることを配慮しながらタスクに取り組み始めた。しかし、共通言語があるグループでは、タスクに取り組む際に、黒板などに書かれた表現を理解することから始めずに、共通言語を用いて、タスクを達成させるために必要なことについて話し合いを行う行為が観察された。また、高いレベルの学習者のグループでは、タスクに取り組んでいた学習者が他のやる気のない学習者によってタスクの達成を阻害されることが観察された。このように、Hellermann と Pekarek Dohler はグループのメンバーの言語的背景や習熟度レベルによってタスクへの取り組みに違いがあることを明らかにした。

また、Hosoda & Aline (2009)は、日本の大学で行われる英語の授業の学習者同士のグループディスカッションを検証し、話者と聞き手の言語形式と発話行為への志向について分析した。第一言語話者と第二言語話者の会話においては、第二言語話者は第一言語話者に自身の発話の正しさを確認することが行われることがあるが(Hosoda, 2000, 2002, 2006)、第二言語同士の会話でも自身の発話が正しいのかを確認する行為が見られた。更に話者は、自己開始自己修復を通して自身の発話における言語形式に志向を向けることも多く見られた。一方聞き手は、話者の言語形式よりも行為に志向を向け、たとえ話者の言語の形が間違っていたとしても、話者からの確認要求などが無い限り、訂正などは行わなかった。また、聞き手が訂正した場合に話者がその訂正を受け入れない場面も見られ、第二言語話者は他の

第二言語話者である聞き手をその言語の熟練者としてではなく対等な者とみなしていることが観察された。また、著者は学習者間の修復と言語レベルの関係についても示唆している。初級レベルの学習者間では聞き手からの修復がよく行われるが、レベルが上がるほど学習者間修復が起きにくくなるのではないかとのことである。

タスクに取り組んでいる学習者がどのように会話の順番交替を行うのかについて Hauser (2009)は、現在の話し手がタスクについて自身の意見を述べているときにその発話の完了可能場所に到達したとしても他の学習者は「うん」などの最小限の言葉の反応やうなずきなどの非言語の反応をするのみで現在の話し手は自身の意見を更に述べ続けることが頻繁にあることが観察された。そして、話者交替は、まず現在の話し手が自分は十分に意見を述べたことを示したあとに、次の話者は誰であるのかを現在の話し手や他の学習者とジェスチャーや目線などを用いて交渉し、その結果次の話者に選ばれた者自身が次の話者であることを受け入れるという3段階のプロセスで構成されていることが示された。

以上のように従来型の教室の中で行われる会話では、教師が話題を決定したり順番配分を行ったりすることや質問の返答に対して評価を行うなど日常で行われる会話の特徴とは異なる現象が多く見られることが報告されている一方、学習者間活動が中心の教室においては、習熟度レベルにもよるが、自己修復の優先や身体を用いての表現など日常会話との共通点もいくつか明らかにされた。しかしながら、現在のところ、本論文の課題である従来型の教師中心の教室で時折みられる学習者間学習を詳細に渡って検証した研究は、少なくとも会話分析やその隣接分野の研究ではみられない。

4 日本語教育におけるピア・ラーニング

現在までに語学学習における学習者間の協働学習(ピア・ラーニング)について多くの研究が発表されている。ここでは日本語教育の場でのピア・ラーニングについて述べていく。

池田(2009)は、ピア・ラーニングとは仲間と協力して学ぶ方法であり、ピ

ア・ラーニングの目的は、課題を遂行するという事と仲間と共に学ぶことによって人と社会的な関係を築くことを学び、自分自身とういうものに気づき自分自身を発見していくということであると述べている。また、池田によればピア・ラーニングには「リソースの増大」「理解深化」というメリットがあるとのことである。「リソースの増大」とは、教室にいる学習者は、それぞれ異なった文化、経験、知識などを持っているため、各自が持っているリソースをお互いに提供することにより、限られた時間で利用できるリソースが増大することである。「理解深化」とは、仲間との対話により、自身を客観視し考えを整理することができるということである。ピア・ラーニングには、認知面のメリットだけでなく、異なる者同士が協力して学ぶことにより他者との社会的関係を築くことを学ぶことや仲間と学習することで達成感や楽しさをもたらすといった学習の動機づけなどの情意面のメリットもある。また、池田はピア・ラーニングにおける教師の役割については、「学習者」を中心とした「自己」と学習者の取り巻く世界である「対象」と仲間の学習者の「他者」の三角形を支え、三位一体となるように促すことやよい循環が続くように授業をデザインすることだと述べている。

また、加藤(2010)はピアラーニングにおけるファシリテーターとしての教師の役割を理論的、実践的観点から論じている。加藤は、タイの大学の「翻訳」の授業で行ったペアワークおよびグループワークを分析して、学習者個人、学習者間、学習者全体の心理的ファシリテーションと学習者個人、学習者間、学習者全体の能力的ファシリテーションについて検証した。教師は、学習者個人の心理的ファシリテーションとして、授業時間以外にも、学習者が教師と発表内容について話し合うことを奨励していた。また、学習者間の活動としては、ペアやグループは学習者自身で決められるようにしたが、グループ内で協力し合い、すべての学習者がグループで取り組んでいる内容を理解しなければならないようにタスクをデザインした。教室全体の活動としては、学習者同士で学ぶことの学習方法を説明し、構造的なペアワークから非構造的なグループワークへと活動の種類を変えてい

った。また、能力的ファシリテーションについて学習者個人については、学習者同士で教えあう方法がとられ、言語能力以外にも、発表の仕方など学習者自身で考えることも要求され、教師は、誤りがあった場合のみ訂正を行った。学習者間では、初期段階から、ブレインストーミングやペアワークを行い、最後の活動で自立的に計画し、発表を行えることが求められた。教室全体では、学習者全員から意見を集め「知識の構築」をそして、内容の出来とその選考理由を離し合うことで「知識の共有」が行われ、学期末のアンケートから、発表での不安の軽減やグループの話し合いの意見から新しい言葉の使用が見られたことが判明した。また、学習者はグループワーク活動を続けることに肯定的であることが分かり、このような教師のファシリテーションが学習者の学びを促す可能性を示唆した。

仲間の学習者と共に読解を行う「ピア・リーディング」については舘岡(2006)が、どのような協働的学習が行われれば学びにつながる可能性があるのかを検証した。ピア・リーディングを学びにつなげるには、学習者が個人でしっかりと内容を理解し疑問点などを把握して自分の理解や意見について述べたり、他の学習者の理解や意見を聞いて自身と他の学習者との異なりと重なりに気付いたり、話し合いを通して自身の意見や理解を変えたり、他の学習者の意見や理解を変えたりすることができるような学習環境をデザインしていくことが大切なのではないかと論じた。

最後に会話分析の手法を用いた研究としては、岩田(2009)が大学の日本語教員養成課程の文法の授業で実施した留学生と日本人学生のピア活動の会話データを詳細に分析し、協働学習の可能性を考察した。日本語母語話者の学習者は日本語を学んだ経験が無いいため、日本語の教科書を見ただけでは学習者に何を学ばせようとして設定されているのか分からなかったが、留学生の学習者は日本語学習の経験者であり日本語の教科書の設定を理解できたため、ピア活動の際に日本人学生に自身の意見を述べる事ができた。また、日本語文法の知識の所有は日本人母語話者であり日本語母語話者こそが日本語文法の専門家であって留学生は素人であるとみなしていた日本人学生も、留学生との活動を通して母語話者だけが日本語と日本語文法の

権威ではないことを実感する機会となったことを示した。また、留学生との活動により日本人学生は日本語を客観視することを学び、一方留学生の学習者は、自身の意見が日本人学生によって価値のあるものとして評価されることで自身を日本語を教えてもらう立場ではなく問題を解決する有効なリソースを持つ主導的な立場にあることを実感できたのではないかと論じた。日本人学生と留学生の協働学習をデザインする際に教師に求められるのは、日本人学生が日本語を学習言語として分析する視点を持っていないことや、留学生は日本語の能力が低く課題を遂行することに難があるといった葛藤を織り込みながら活動や課題を配置し、その葛藤を対等な対話を通して学びのプロセスへと方向づけることだと結論付けた。

以上の研究に見られるように協働学習には仲間と学習する安心感や楽しさといった精神的なものや異なる知識や文化背景を持った仲間と学習することで新たな視点を得るといった様々な利点がある。そして、協働学習を行う際、教師は協働学習が学習者の学習を促すように授業をデザインしたり学習者に働きかける必要がある。

5 データ

本研究で使用するデータは、関東地方にあるボランティア日本語教室の授業をビデオカメラを用いて録音録画したものである。このボランティア日本語教室では、ボランティアが学習者にインタビューを行いレベルや希望を配慮して、グループを決めている。授業で用いる教材は、『みんなの日本語初級Ⅰ・Ⅱ』や関連の文法練習帳や教師が独自に選んだ教材などである。撮影は、教師と学習者が異なる3つのグループをそれぞれ1時間45分、計5時間15分行った。撮影する際は参加者に撮影の目的やデータの扱いについて説明し許可書への署名をお願いした。

一つ目のグループ(G1)の詳細は、日本人ボランティア教師1名・中国人学習者2名・台湾人学習者1名・インド人学習者2名のクラスである。このグループにおけるボランティア日本語教師(Mai)は16年間ボランティアとして教えた経験がある。このグループの使用教科書は『みんなの日本語

初級Ⅱ』で、撮影を行った日の授業では30課の復習と31課を行った。このグループの詳しい席順は図1に記載している。

二つ目のグループ(G2)の詳細は、日本人ボランティア教師1名・アメリカ人学習者1名・ミャンマー人学習者1名のクラスである。このグループにおけるボランティア日本語教師(Kei)は10年間ボランティアとして教えた経験がある。このグループの使用教科書は『みんなの日本語初級Ⅱ』で、撮影を行った日の授業では、35課の復習を行った。このグループの詳しい席順は図2に記載している。

三つ目のグループ(G3)の詳細は、日本人ボランティア教師1名・ミャンマー人学習者3名・インド人学習者2名のクラスである。このグループにおけるボランティア日本語教師(Mie)は18年間ボランティアとして教えた経験がある。このグループの使用教科書は『みんなの日本語初級Ⅰ』で、撮影を行った日の授業では、2課を行った。このグループの詳しい席順は図3に記載している。

表1は3つのグループの詳細をまとめたものである。

	学習者数	国籍・名前 ¹	授業内容	ボランティア教師
G1	5人	中国 Sol・Che インド Bas・Sam 台湾 Jin	『みんなの日本語 初級Ⅱ』 30課・31課	Mai ボランティア歴 16年
G2	2人	アメリカ Ale ミャンマー Sue	『みんなの日本語 初級Ⅱ』 35課	Kei ボランティア歴 10年
G3	5人	インド Ame・Sha ミャンマー Tim・ Nau・Sen	『みんなの日本語 初級Ⅰ』 2課	Mie ボランティア歴 18年

表1 3つのグループの詳細

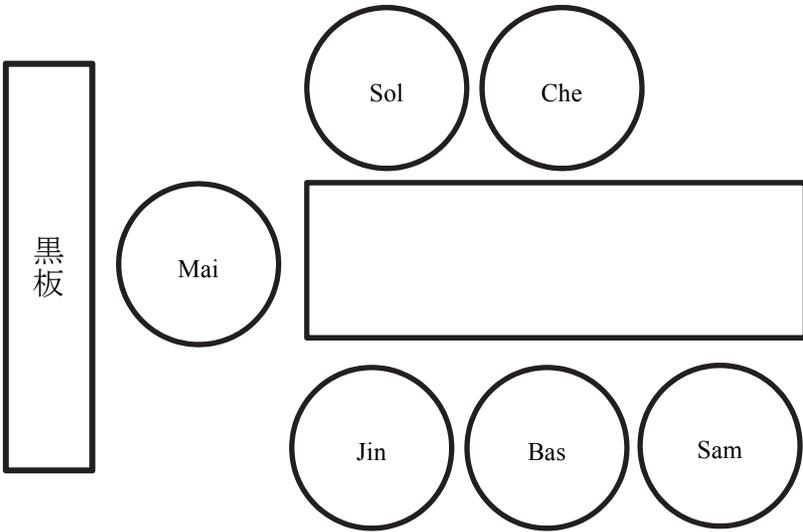


図1 G1の席順

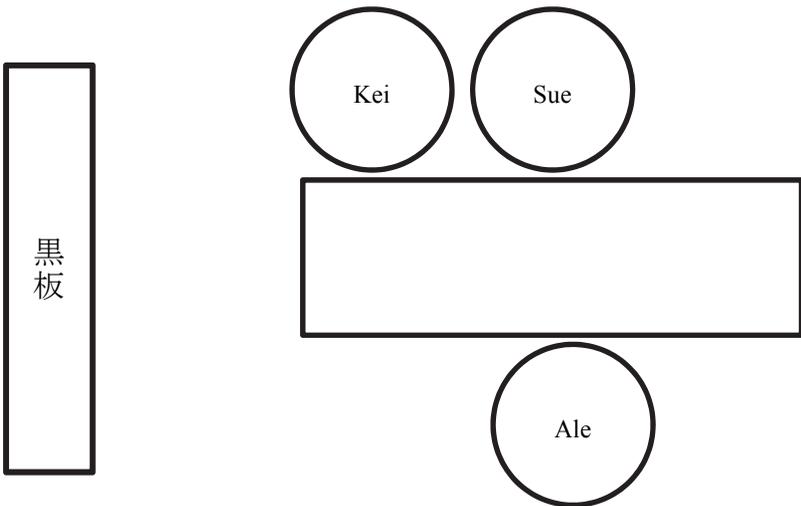


図2 G2の席順

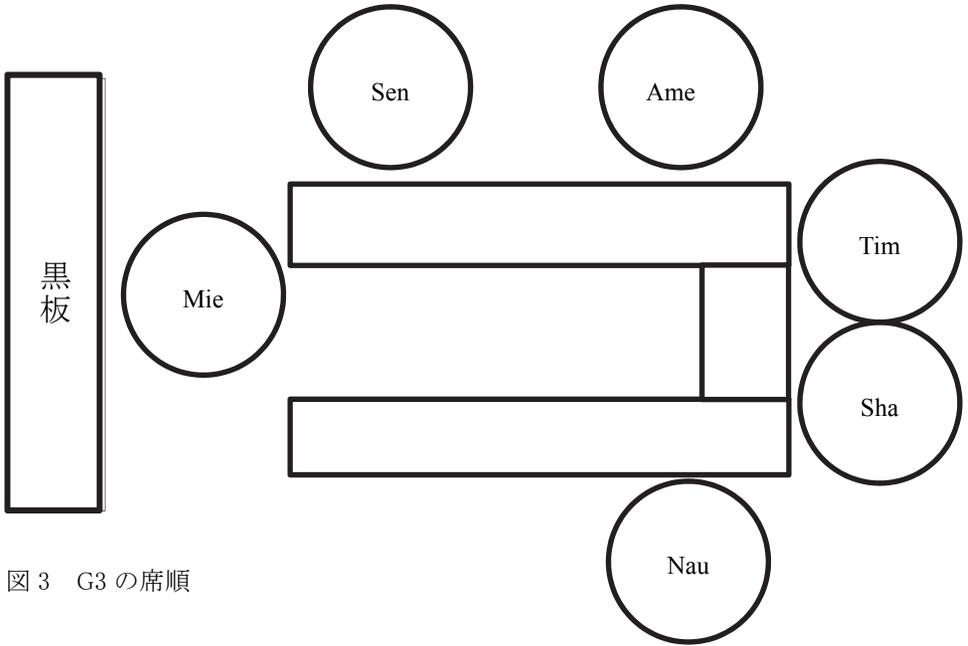


図3 G3の席順

6 分析

ここから学習者間学習と教師の関与についての分析結果を論じていく。分析の結果、学習者間学習への教師の関与は(1)教師の学習者間学習への関与、(2)教師の学習者間学習への非関与、(3)他の学習者の発話の教師への確認、(4)自身の発話についての教師への確認、(5)教師の誘導の5つに分類できることが分かった。以下に5つの現象をそれぞれ解説していく。

6.1 教師の学習者間学習への関与

教師の学習者間学習への関与とは学習者間学習に教師が自ら関わることである。今回のデータの中では、学習者同士の学習に教師が関わるパターンがいくつか観られた。それらは(a)他の学習者に向けられた質問に教師が答える(b)学習者の他の学習者に対する説明ややりとりを教師が肯定する(c)学習者の他の学習者に対する説明を肯定し説明を加える、の3つである。

6.1.1 他の学習者に向けられた質問への応答

学習者が他の学習者に対して行った質問に対して教師が返答する様子が観察された。次の例では、学習者(Tim)が学習者(Ame)に質問をしているが教師(Mie)が質問に答えようとしている。

- (1) [C3-1-2014-01-25-00;10]
- 01 Mie: これは何ですか? (.)マイクです.
- 02 Tim: マイク? ((Ame に視線))
- 03 Ame: マイク.
- 04 (0.2)
- 05 Ame: マイク.
- 06→Mie: [ま-マイ-((Ame に視線))
- 07 Sha: [あれはマイクです.((Mie に視線))
- 08 Ame: same as [English
- 09 Mie: [そうね(.)うんそ[うね(.)まああれは,
- 10 Tim: [aa microphone.

例(1)では学習者達は「これ」「それ」「あれ」の勉強をしている。1行目でMieは「これは何ですか?」「マイクです」と自分自身で「これ」を使った質問の仕方と答え方のモデル会話をする。2行目でTimはAmeに視線を向けて「マイク?」と「マイク」という言葉の聞き取りの確認又は「マイク」の意味を問う質問をする。3行目でAmeは「マイク」と言うがTimから反応を得られずもう一度5行目でも「マイク」と繰り返す。6行目でMieはAmeに視線を向けて「ま-マイ-」と何かを言いかけるがShaに「あれはマイクです」という「あれ」の使い方又は「あれ」がマイクであるのかを確認する発話をされたため自らの発話を止める。Ameは5行目の「マイク」の後にTimから反応を得られなかったためTimの2行目の質問は「マイク」という言葉の意味の問題であったのだと判断し、8行目で「same as english」

と「マイク」の説明を加える。9行目でMieは7行目のShaの「あれはマイクです」という確認に対する肯定の返答を行う。8行目でTimは6行目のAmeの「same as english」に対して「aa」と何かに気付いたことを示し「microphone」と英語の「マイク」にあたる言葉を発することにより「マイク」の意味を理解したことを表す。従ってここでは、教師(Mie)は学習者(Ame)に向けられた学習者(Tim)の質問に答えようとするが他の学習者(Sha)から質問を向けられてしまったため途中で学習者(Tim)の質問に関与することを止めたと考えられる。

6.1.2 説明ややりとりの肯定

次に学習者が他の学習者に向けた質問に対する返答や学習者間のやりとりに教師が「うん」などと言って肯定することが多く見られた。次の例では、学習者(Ame)の他の学習者(Tim)からの質問に対する応答に教師(Mie)が肯定している。

(2) [C3-1-2014-01-25-02:40]

- 01 Mie: ((「コースター」とカタカナとローマ字で板書している))
 02 Ame: コースターコースター. ((板書を読んでいる))
 03 Mie: コースター. ((学習者の方を向く))
 04 Tim: コースター? ((Ameに視線))
 05 Ame: コースター like a stand.
 06 Tim: ああ.
 07 Ame: same as English.
 08→Mie: そうそうそうそう(コースター). ((板書を終え学習者の方を向く))

この会話の前に教師(Mie)は「これはコースターです」とコースターの実物を見せて「これは」の使い方を練習していた。1行目でMieは「コースター」と黒板に板書している。2行目でAmeは「コースターコースター」と板書を読む。3行目で板書をしていたMieは一瞬学習者の方に振り返り「コ

一スター」と発話する。4行目でTimはAmeに視線を向けて「コースター？」と「コースター」を問題化する質問をする。5行目でAmeは「コースター like a stand」と「コースター」の意味の説明をしてTimの質問に答える。6行目でTimは「ああ」と理解したことを示すが7行目でAmeは「same as english」とさらに「コースター」の説明の補足を行う。8行目でMieは「そうそうそうそう」とAmeの「same as english」という説明を肯定する発話をする。

同様に次の例でも教師(Mie)が学習者間の質問と応答の肯定をする。

(3) [C3-0-2014-01-25-00:00]

- 01 Nau: ここ:そこ(0.2)あ[そこ.((板書を読んでいる,黒板の方を向いていたMie
02 は学習者の方を向く))
- 03 Sha: [for here?(.)そこ.((Ameに視線))
- 04 Ame: そこ there (.)and, ((手で遠くの方に伸ばす))
- 05 Nau: あそこ.((shaに視線))
- 06 Sha: far.
- 07 Ame: the[re.
- 08→Mie: [うんうん

ここでは「ここ」「そこ」「あそこ」を勉強している。1行目でNauは「ここそこあそこ」と黒板に書かれている板書を読む。Mieは黒板を見つめ何かを書こうとしていたが学習者の方を向き、学習者の様子を見つめている。3行目でShaはAmeに視線を向けて「for here そこ」と「そこ」の意味が「for here」であるのか確認する。Ameに視線を向けていることからAmeへ確認をしたと考えられる。4行目でAmeは「そこ there」と「そこ」の意味は「there」であることを示す。そして「and」と言い手で遠くの方に伸ばす。Ameがこのジェスチャーを続けている間にNauは「あそこ」とAmeのジェスチャーに合わせるように発話する。6行目でShaは「far」と「あそこ」の理解候補を述べる。7行目でAmeは「there」と手を遠くに

伸ばすジェスチャーをしながら発話する。8行目で学習者のやり取りを見ていた Mie は「うんうん」と学習者間のやり取りを肯定する発話をする。

6.1.3 説明の肯定と説明

また、学習者が他の学習者に行った説明に対して教師が肯定し更なる説明を加える場面も見られた。次の例では、教師(Mie)は学習者(Ame)の発話に肯定し説明を加えている。

(4) [C3-1-2014-01-25-04:16]

01 Mie: パソコンの~~の~~:: (0.2) [雑誌です.]

02 Ame: [雑誌です.]

03 Tim: パソコン.

04 Nau: パソコンの~~の~~::,

05 Mie: パソ[コン].

06 Ame: [it's a short form for personal computer:, ((Tim, Sha
07 に視線))

08 Mie: [パーソナル≠コンピューター≠

09 Ame: [パソコン].

10 Tim: あ(.)はい[はいはい].

11→Mie: [あっそうそうそうパーソナルコンピューターはパソコンです.]

ここでは「名詞+の+名詞」の勉強をしている。1行目で Mie は実物の雑誌を手に持ち「パソコンの雑誌です」と「名詞+の+名詞」の使い方を示す。「の」で「名詞」を繋げる練習をしているために「の::」と言葉の伸ばしと強調がされたと考えられる。2行目で Ame は Mie の「パソコンの」に続く言葉である「雑誌です」と答える。3行目で Tim は「パソコン」と発話する。4行目で Nau は「パソコンの」と「の」を強調させて発話する。5行目で Mie は「パソコン」という言葉を繰り返す。すると6行目で Ame は Mie にオーバーラップして「it's a short form for personal computer」と「パ

ソコン」の意味説明を自ら開始する。ここで視線が Tim や Sha に向けられているため彼らに向けた説明と考えられる。Ame の説明を聞いていた Mie は 8 行目で「パーソナル≠コンピュータ≠」と Ame の 6 行目の説明の「personal computer」の部分を繰り返す。この Mie の発話と同時に 9 行目で Ame は「パソコン」ともう一度言う。10 行目で Tim は「あ」と何かに気付いたことを示し「はいはいはい」と「パソコン」を理解したことを示す。11 行目で Mie は「あっ」と何かに気付いたことを示し「そうそうそうパーソナルコンピュータはパソコンです」と Ame の説明を肯定し改めて「パソコン」の説明をする。

以上のように教師は自身に向けられた質問ではなくても答えようとしたり学習者の他の学習者の質問への応答を肯定したり、学習者の他の学習者への応答に更に説明を加えるなどして学習者間で行われるやりとりに関与することが観察された。

6.2 教師の学習者間学習への非関与

教師の学習者間学習への非関与とは、学習者間学習が行われている際に教師が学習者に関わりを持たないことである。本研究データでは、教師が学習者間学習に関わらない場面は、(a)教師が他のことに集中している場合、および(b)教師が学習者間の使用言語を理解できなかった場合に観察できた。

6.2.1 教師が他のことに集中している場合

教師は他のこと、例えば板書をする、授業の教材の準備をする、他の学習者とやりとりする等他のことに意識を集中している場合、学習者間学習が行われていてもそのやりとりに関与しないことが多くあった。次の例では、学習者(Ame)が他の学習者(Sha)に「どこ」の意味を英語で教えるが教師(Mie)は学習者間のやり取りに関わらない。

(5) [C3-2-2014-01-25-7:25]

01 Mie: ((黒板に「トイレはどこですか?」と板書している))

02 Ame: どこ is where.

03 Sha: う:↓ん.

1行目で Mie は黒板に「トイレはどこですか?」と板書をしている。2行目で Ame は黒板の板書を見ていたが、教師が「どこ」と書いたタイミングで Sha に視線を向け、Sha に「どこ」の意味を英語で教える。3行目で Sha は「う:↓ん」と理解したことを示す。この例においては、教師は、学習者間学習が行われても、全く学習者に関わっていない。教師は板書に集中し学習者のやりとりに注意を向けていなかったため学習者間のやり取りに関わらなかったのだと考えられる。

教師が学習者間のやりとりに注意を向けない場面は板書の時だけではない。次の例では教師が授業で使用する教材の準備をしている間に学習者間学習が起こっている。

(6) [C3-1-2014-01-25-09:35]

01 Sha: ちが-ちがいます。((黒板を見ながら))

02 Mie: う:::ん.

03 (12.0) ((Sha はノートにメモしており Mie は授業で使う道具を準備している))

04 Sha: meaning? ((Ame に視線))

05 Ame: no its not.

06 Sha: (its not)

この会話の前に教師(Mie)は「いいえちがいます」と板書していた。1行目で Sha は、黒板の板書を読んで「ちが-ちがいます。」と発話する。2行目で Mie は「う:::ん」と Sha の発話を容認するような反応を示す。3行目での 12.0 の沈黙の間 Sha は黒板の板書をノートにメモし、Mie は次に授業で使う小道具の準備をしている。4行目で Sha は Ame に視線を向けて

「meaning?」と Ame に「ちがいます」の意味を英語で尋ねる。5 行目で Ame は「no its not」と「ちがいます」の意味を英語で教える。6 行目で Sha は「its not」と Ame の発話の一部を繰り返しノートにメモをする。ここでは、教師は、授業で使う教材の準備に取り組んでいたため学習者のやり取りに関わらなかったと考えられる。

また 3 人以上の学習者がいる場合に教師がそのうちの 1 人とのやりとりに集中し、その他の学習者が学習者間で行っているやりとりに注意を向けないことがある。以下の例のクラスでは教師(Mai)が 5 人の学習者を教えている。

(7) [C3-4-2013-12-21-2:30]

- 01 Mai: 日本語の勉強を続けます。(Che に視線、指さし)
 02 Che: 日本語の: 勉強を続けようと思います。
 03 Mai: (黒板を指す)
 04 Che: [思ってい[ます].
 05 Sam: [つづき?](Bas に視線)
 06 Mai: [う:ん.
 07 Sam: what is つづき?(Bas に視線)
 08 Mai: 日曜日[デパートで買い物します。(Sol に視線、指さし)
 09 Bas: [continue.(Sam に視線)

ここでは、教師が読んだ「ます形」の文を指名された学習者が「意向形＋と思っています」の文に変える練習をしている。1 行目で Mai は Che に視線と手を向けて「日本語の勉強を続けます」と発話し Che を次に回答を行うものとして指名する。2 行目で Che は「日本語の: 勉強を続けようと思います」と発話する。この発話において Che は「続けます」を「続けよう」と意向形の文に変えている。3 行目で Mai は黒板の「意向形＋と思っています」を指でさす。そうすると 4 行目で Che は「思っています」と 2 行目の自分の回答の一部である「思います」を「思っています」に訂正するこ

とによって Mai の 3 行目の指さしが 2 行目の自分の回答の「思います」の部分の訂正を要求しているものであるという理解を示す。その発話と同時に Che の斜め前に座っている Sam は隣の Bas に視線を向けて「つづき？」と発話し、それに対し 9 行目で Bas は「continue.」と言って「つづき」の意味を Sam に教える。この Sam と Bas のやりとりの間、Mai は Che とのやりとりに集中していたため、Sam と Bas のやり取りにまったく関わることなく、8 行目で Sol を次の回答者として指名し、練習を続ける。

また、次の例に見られるように、教師は学習者間学習が行われていることに気付きながらも学習者のやりとりに関与しないこともある。

(8) [C3-2014-01-25-29:40]

- 01 Sha: 教室 mean? ((Ame に視線)) ((Mie は Sha に一瞬視線を向ける))
 02 Ame: Classroom.

1 行目で Sha は Ame に視線を向けて「教室 mean?」と質問する。2 行目で Ame は「classroom」と教室の意味を英語で教える。その際、教材を見ていた Mie は一瞬 Sha の方を見るが Sha と Ame のやりとりに関わらない。Sha の目線が Mie ではなく Ame に向けられていて Ame に問われた質問であることが明らかであったため、そのやりとりに関わらなかったと考えられる。

一方、次の例で見られるように、学習者からの関与の誘いがあるが教師は関与しない場合もある。

(9) [C3-2-2013-12-21-11:30]

- 01 Che: ありませんから。
 02 Mai: そう。
 03 Sol: ↑あ:: [貼ってから。
 04 Che: [だから貼ってから [出してください。
 05 Sol: [出してください。
 06 Mai: [そう出してくださいそうそうそう。

- 07 Bas: 貼って>ありませんからく、
- 08 Mai: [うん、
- 09 Che: [うん、
- 10 Bas: 貼ったら、
- 11 Mai: 貼ってから、
- 12 Bas: 貼ってから出してください、
- 13 どうして、この手紙は切手は貼ら出してください、((言い終わる直前に
14 Mai に視線))
- 15 Jin: でも [今、
- 16 Mai: [そう今、
- 17 Jin: 手紙は(.) 手紙はス-あの:[:切手、
- 18 Bas: [スタンプ無い、
- 19 Jin: はいありませんからそれから貼って((手紙に切手を貼り手を前に出し手紙を
20 出すジェスチャー))
- 21 Bas: 貼ってありませんからどう [して、(Mai に視線を向ける))
- 22 Che: [貼ってありませんから貼ってあり(.)ません
23 means(0.2) you [didn't,
- 24 Jin: [before before you(.)before you send the mai
25 your mail doesn't have any stamps.
- 26 Bas: あ:[:..
- 27 Jin: [that's why you paste[the stamp.
- 28 Bas: [okわかりました、
- 29 Mai: 次、

この会話は「この手紙、切手が貼って () から、貼ってから、出してください」の () に当てはまる言葉を選ぶという問題に取り組んでいて、正しい答えを Jin が答えた後の会話である。1行目で Che は「ありませんから」と答えを確認し、2行目で Mai は「そう」と Che の確認を肯定する。3行目で Sol は「あ: : 」と何かに気付いたことを示した後「貼ってから」

と発話する。4行目でCheは「だから」と1行目の「ありませんから」という自分の発話に続いていることを示して「貼ってから出してください」と発話文を完成させる。Solも5行目で正しい解答の一部の「出してください」を繰り返す。6行目ではMaiは「そう出してくださいそうそうそう」とCheとSolの解答の繰り返しが正しいことを示す。7行目でBasは「貼ってありませんから」と言い、答えの確認をする。8行目と9行目でMaiとCheはBasの確認に「うん」と答え10行目でBasは「貼ったら」と7行目の自身の発話に続く文を開始する。11行目でMaiは「貼ってから」と発話し「貼ったら」ではなく「貼ってから」だという趣旨の訂正する。12行目でBasは「貼ってから出してください」と発話することによりMaiの訂正を受け入れる。ところがその直後に13行目でBasは「どうして」と、どうして切手を貼ってから出すのかという質問をする。Maiに視線を向けたことからMaiへ向けた質問と考えられる。15行目でJinは「でも今」とBasの質問に答えようとする。16行目でMaiはJinにオーバーラップしながら「そう今」とBasの質問に答えようとするが、JinはBasへの説明を続けたためその後Maiは話を続けない。19行目でJinはジェスチャーを交えBasへの説明を完了させる。しかしながら21行目でBasは「貼ってありませんからどうして」とJinの説明を受けてもまだ理解の問題を解決できなかったことを示す。22行目と23行目でCheはBasに英語で説明をしようとするがJinにオーバーラップされ途中で発話を止める。Jinは24行目と25行目でBasに英語で説明をし、26行目でBasは「あ：）」と知識変化が起こったことを示したが27行目でJinは説明を続け、完了させる。28行目でBasはJinの発話にオーバーラップして「okわかりました」と説明を理解したこと26行目より強い形で示す。学習者のやり取りを観察していたが関わらなかったMaiは学習者のやり取りが終わりBasが理解したことを見届けてから「次」と次の問題に進む(29行目)。ここでは、Basの質問に答えようとしたMaiの発話にオーバーラップが起きたことや取り組んでいた問題にJinやCheがBasに積極的に対処していたためMaiはBasに理解の問題を投げかけられたにもかかわらず、

その問題の解決に関与しなかったと考えられる。

6.2.2 教師が学習者間の言語を理解できなかった場合

教師は日本語以外の言語で行われた学習者のやりとりを教師が理解できなかった場合にも学習者間学習に関与しなかった。次の例では、ミャンマー出身の学習者(Nau)と同じくミャンマー出身の学習者(Tim)が学習者間学習を行っている。

(10) [C3-2-2014-01-25-24:30]

01 Nau: あそこ-((Mieに視線))

02 Mie: あっ.

03 Nau: あそこです.((Timに視線))

04 Mie: うん.

05 Nau: (ミャンマー語) ((Timに視線))

06 Tim: あちらです.((Nauに視線))

07 Nau: (ミャンマー語) ((Timに視線))

ここではこのクラスは「ここ」「そこ」「あそこ」の使い方の練習をしている。1行目でNauはMieに視線を向けて「あそこ」と発話する。2行目でMieは「あっ」とNauの発話に反応を示す。3行目でNauは同じミャンマー出身のTimに視線を向け、「あそこです」と発話する。4行目でMieは、「うん」とNauの3行目の発話を容認する発話をする。しかし、5行目でNauは視線をTimに向けたままミャンマー語で話しを始める。その時MieはNauから視線をそらし別の作業を始める。6行目でTimはNauの発話に「あちらです」と応答する。7行目でNauはTimに視線を向けたまま再びミャンマー語で話をする。このNauとTimのやりとりの間Mieは2人のやりとりに関与せず別作業を続けた。教師は学習者の視線が自分に向けられなかったことや自分の理解できない言語で学習者間学習が行われたため何も関与しなかったと考えられる。

以上のように教師は板書をしていたり他の学習者と話をしている学習者のやりとりに気付かない場合ややりとりに気付いても関与しない場合に学習者間学習に関わらないことがわかった。

6.3 他の学習者の発話の教師への確認

他の学習者の発話を教師に確認するとは、他の学習者から言葉の意味などを教えてもらった学習者がその教えてもらったことが正しいのか正しくないのかを教師に質問などをして確認することである。次の例では、学習者(Ale)に「近所」の意味を教えてもらった学習者(Sue)が教師(Kei)に Ale の説明が正しいのか確認している。

(11) [C3-3-2014-01-18-29:55]

- 01 Sue: <きんじょは:>? ((Kei に視線, Ale は電子辞書を使っている))
 02 Kei: 近所 近所はどうゆう意味でしょ (0.2) 近所.
 03 (2.0) ((Sue は教科書を眺めている・Ale は電子辞書を使っている))
 04 Sue: [近所は.
 05 Ale: [近所は:: (0.2) 同じ::: 場所. ((Ale はSue に視線を向けている))
 06→Sue: 同じ場所? ((Kei に視線))
 07 Kei: そう [同じエリアですね.
 08 Ale: [だから,
 09 Sue: あっそれ一番.

ここでは、「Aさんは近所に引っ越しました、新しい住所はどこでしょう」という練習問題に取り組んでいる。1行目でSueは「近所は?」とKeiに視線を向けて質問する。2行目でKeiは「近所はどういう意味でしょ」と発話しSueの質問には答えない。3行目の3.0の沈黙の間Sueは教科書を見つめAleは電子辞書で何かを調べている。4行目でSueは「近所は」と発話するがそのまま続けない。オーバーラップしてAleは「近所は」と言い言葉を伸ばしながら「同じ場所」と近所は同じ場所であることを示す。

6行目でSueは「同じ場所?」とKeiに視線を向け確認する。7行目でKeiは「そう」と言って容認するがその後「同じエリアですね」と「同じ場所」ではなく「同じエリア」であることを示す。8行目でAleはKeiの「そう」を聞いて「だから」とテキストを見て、答えに当てはまるものを選び始める。9行目でSueは「あっ」と何かに気付いたことを示してから「それ1番」と発話し答えが1番であることを示す。

次の例では学習者(Che)の発話を学習者(Bas)が教師(Mai)に確認している。

(12) [C3-2-2013-12-21-3:20]

- 01 Mai: やっておいとらい[いですか].
 02 Bas: [あっやった].
 03 Mai: うんやって.
 04 Bas: [やって].
 05 Che: [やって].
 06 Mai: うん.
 07 Bas: やって(.)やります.
 08 Mai: うん.
 09 Che: 同じで[す].
 10 Mai: [やって(.)][や-
 11→Bas: [同じ意味ですね? ((Mai に視線))
 12 Che: [同じ意味です].
 13 Mai: [そうです そうです].

ここでは「アメリカへ出張する前にどんな準備を()おいたらいですか」の()にふさわしい動詞を答える練習を行っている。1行目の発話の前に「して」という答えが出たためMaiは1行目で「やっておいとらいですか」と「やって」もふさわしい答えであることを示す。2行目でBasは「あっ」と何かに気付いたことを示し「やる」の「た形」の「やった」と発言する。3行目でMaiは「うん」とBasの発話に肯定し「やって」と

「て」を強調することで、Basの「やった」ではなく「て形」の「やって」が正しいことを表す。4行目と5行目でBasとCheは同時に「やって」とMaiの発話を繰り返す。6行目でMaiはBasとCheの発話に「うん」と反応する。7行目でBasは「やって(.)やります」と「やって」の「ます形」の「やります」と発言し「やって」の「ます形」が「やります」であるとの知識があることを示す。8行目でMaiは「うん」と7行目のBasの発話が正しいことを示す。9行目でCheは「同じです」と「やって」もこの抜粋の前に出てきた「して」も意味が同じであると発話する。10行目でMaiは再び「やって」と発話を繰り返しBasに「やる」の「ます形」ではなく「て形」を用いることを示したと考えられる。「や-」と何かを言いかけるがBasが発話を始めたため話を止める。11行目でBasはMaiに視線を向けて「同じ意味ですね?」と「して」と「やって」が同じ意味であるのかを確認する質問をする。これは9行目のCheの「同じです」という発言が本当であるかどうかをMieに確認するためと考えられる。

次の例では学習者(Ale)が書いた「はなまる」の記号が正しいのか学習者(Sue)が教師(Kei)に確認する。

(13) [C3-3-2014-01-18-16:11]

- 01 Kei: あと記号例えば矢印も記号といいますね(.)矢印。(指で机に矢印を書く)
 02 (Keiは黒板の前に移動する)
 03 Sue: はなまる? (自分のノートを見ている)
 04 Kei: これも記号ですよ矢印。(板書している)
 05 Ale: [矢印。(ノートを取っている)
 06 Sue: [はなまる?(ノートに何か書いている)
 07 Kei: あとこうゆうのも記号。(板書している)
 08 (1.0) (Keiは元の位置に戻る,AleとSueはノートを取っている)
 09 Ale: うん?
 10 Sue: 先生はなまる?(Keiに視線)
 11 Kei: そうそうはなまるとか[全部こうゆうのは記号といいますね.]

- 12 Sue: [ahhah
 13 あ: :はい.
 14 Ale: はなまるはこれ. ((ノートにはなまるを書き始める))
 15 (2.2) ((Sue は Ale のノートを見ている))
 16 Kei: あっはなまるも記号です. ((Ale のノートを見る))
 17→Sue: あはなまるはこれ? ((Ale のノートを見る))
 18 Kei: ¥hha はなまるはそう Ale さんの¥
 19 Ale: まるまるまる. ((まるを書くジェスチャー))
 20 Sue: これ: : : (0.3)これ? ((ノートにはなまるを書いている))
 21 Kei: そうそうそれはなまる.

この会話の前に○や×などの記号を書いていた。1行目で Kei は指で机に矢印を書きながら「あと記号たとえば矢印も記号といいますね」と他の記号の例を提示する。その後 Kei は黒板の場所へ移動する。3行目で Sue は「はなまる?」と発話するが誰も反応しない。Sue 自身もノートの方を見ながら発話していることから Sue 自身に向けた発話と考えられる。4行目で Kei は「これも記号ですよ矢印」と板書をしながら矢印も記号であることを説明する。5行目で Ale は「矢印」と言いながらノートをとる。6行目で Sue は再び「はなまる?」と述べるが誰も反応しない。ここでも Sue はノートをとりながら発話していることから誰かに向けた発話ではないと考えられる。7行目で Kei は板書した記号を指して「あとこういうのも記号」と更なる記号の例を示す。8行目の 1.0 の沈黙の間 Kei は黒板の前から元の位置に戻り、Ale と Sue はノートをとっている。9行目で Ale は「うん?」と何かに疑問があるような発話をするが誰も反応しない。10行目で Sue は「先生はなまる」と Kei を質問の対象者であることを示し「はなまる」に関する質問をする。この質問は「はなまる」が記号であるか否かであるのかを問う質問なのかあるいは「はなまる」がどのようなものであるかを問う質問であるのかははっきりしない。しかしながら文脈から判断して Kei は前者であると考え 11行目で「そうそうはなまるとか全部こうい

うのは記号と言いますね」とはなまるも記号であると答える。12行目で Sue は Kei の「そうそうはなまるとか」を聞いてから笑いで反応を表し13行目で「あ::はい」と理解を示す。一方 Ale は Sue の10行目の発話を後者の意味ととらえ14行目で「はなまるはこれ」とノートにはなまるを書いて Sue にはなまるがどのようなものであるのかを示す。16行目で Kei は Ale のノートを見て「あっ」と何かに気付いたことを示すが「はなまるも記号です」と再びはなまるが記号であることを述べる。17行目で Sue は「あ」と何かに気付いたことを示し Ale のノートを見ながら「はなまるはこれ？」と Ale の書いたはなまるの絵は本当にはなまるなのかどうかの確認をする。18行目で Kei は「はなまるはそう Ale さんの」と Ale が書いたはなまるは正しいことを示す。19行目で Ale は「まるまるまる」とはなまるの書き方をジェスチャーを交えて Sue に示す。20行目で Sue はノートにはなまるを書きながら「これ？」と確認する。21行目で Kei は「そうそうそれはなまる」と Sue の書いているはなまるが正しいことを示す。

次の例では、学習者(Che)の説明が正しいのか学習者(Bas)が教師(Mai)に確認する場面と学習者(Che)と学習者(Bas)のやり取りを聞いていた学習者(Jin)がそのやり取りの内容が正しいのかを教師(Mai)に確認する場面が見られる。

(14) [C3-3-2013-12-21-19:10]

- 01 Mai: じゃ(0.2)Samさん(.)じゃないあ:のBasさん(0.2)にほんご:能力試験を
 02 [::受けましょう。(Basを指さす))
 03 Bas: [haha
 04 受け(.)日本語のりよ::[:::,
 05 Mai: [能力試験.
 06 Bas: 能力[試験を::受けよう.
 07 Che: [能力試験を受けよう.
 08 Sol: 受け[よう.

- 09 Mai: [¥そうですね¥((Bas を指さす))
- 10 Jin: [受けよう.
- 11 Sol: [↑あ::..
- 12 Bas: 受け[よう.((プリントに視線))
- 13 Jin: [すいません(.)能力試験なんで[すか?((Mai に視線))
- 14 Mai: [能力試験?
- 15 ((Mai は黒板に「日本語能力試験」と漢字で書き始める))
- 16 Che: 能力試験(.)能力((中国語で話し始める, Jin に視線))
- 17 Sol: ((中国語で話す))
- 18 Jin: お:う((Sol に視線))(.)能力(0.2)[おお能力試験.((黒板に視線))
- 19 Che: [能力能力[試験.((黒板に視線))
- 20 Bas: [なに?((Che に視線))
- 21 Che: 能力 test あ::[:ability language ability test.
- 22 Bas: [(language)
- 23 test 能力 test.
- 24 Che: 能力しけ[ん.
- 25 Bas: [受けよ means pass?
- 26 Che: 受け-受け accept.
- 27 Bas: [accept.
- 28 Che: [受けよう.
- 29 (0.3)
- 30 Mai: [¥ね¥((板書を終えて振り返り Bas に視線を向ける))
- 31 Che: [日本語を-
- 32→Bas: accept.((Mai に視線を向ける))
- 33 Mai: ¥ね¥
- 34 Bas: 受け[よう.
- 35 Mai: [受けよう.
- 36 Che: [受けよう.
- 37 Sol: [受けよう.

- 38 Mai: ♪あの::Sam さん[ね♪(Bas に視線))
 39→Jin: [えっすいません受けよう-受けようは受付ですか?(Mai
 40 に視線))
 41 Che: あ-
 42 Mai: [違う try try.
 43 Jin: [ちが-[ちがう.
 44 Che: [(try)
 45 Bas: try try 受けよう.
 46 Jin: 受けよう.

「日本語能力試験を受けましょう」を「意向形」の「受けよう」に変える練習をしている。1行目でMaiはBasの名前を呼ぶことと指さすことでBasを次に回答するものとして選択する。3行目でBasは「haha」と笑うことで自身が回答するものとして選ばれたことを認識していることを示し3行目で「受け」とだけ言い「日本語のりょ:::」と言葉探しを開始し4行目でMaiはBasの言葉探しの途中から「能力試験」とBasの言葉探しの手助けをする。6行目でBasは「能力試験を受けよう」と正しい答えを述べる。7行目でCheはBasにオーバーラップして「能力試験を受けよう」と答えを述べる。8行目でSolは「受けよう」とJinとCheの発話の「受けよう」の部分を繰り返す。9行目でMaiは微笑みながら「そうですよね」とBasの答えを肯定する。10行目でJinは「受けよう」とMaiの発話にオーバーラップして答えを繰り返す。11行目でSolもMaiとJinにオーバーラップして「↑あ:::」と何かに気付いたことを表す発話をする。12行目でBasはプリントを見ながら再び「受けよう」と答えを繰り返す。13行目でJinは「すいません」と断りの言葉の後「能力試験なんですか?」と「能力試験」は何であるのかの質問をする。14行目でMaiは「能力試験?」と確認し、黒板に漢字で「能力試験」と書く。Jinが台湾人であり、漢字を理解できると判断したため黒板に漢字を書き説明したと考えられる。16行目でCheはJinに視線を向けて「能力」と日本語で説明しようとするが途中

から中国語で何か話し始め17行目でSolもCheに答えるように中国語で話を始める。18行目でJinはSolに視線を向けて「おう」と発話しSolの発話に反応を示す。その後黒板を見て「能力」と発言し「おお」と何かに気付いたことを示し「能力試験」を理解したことを示す。19行目でCheは黒板を見て「能力能力試験」と発話する。20行目でBasはCheに視線を向けて「なに?」と「能力試験」が何であるかの質問をする。21行目でCheは「能力test」と「試験」を「test」と英語に変えて説明する。そして「あ……」と言葉探しをし「ability language ability test」と英語で「能力試験」の説明をする。23行目でBasは「test 能力test」とCheに確認する。24行目でCheは「能力試験」と「test」が「試験」であることを示す。25行目でBasはCheに視線を向けて「受けよう means pass?」とCheに「受けよう」の意味を質問する。26行目でCheは「受け-受け accept」と「受ける」の英語の意味を教えようとする。27行目でBasは「accept」とCheの説明を繰り返す。28行目でCheは「受けよう」と発話し「受けよう」の意味が「accept」であることを示す。30行目でMaiは板書を終えBasに視線を向けて「ね」と微笑む。31行目でCheは「日本語を」というが途中で発話を止めその後何も発話しない。32行目でBasはMaiに視線をむけて「accept」と「受ける」の意味が「accept」であることを確認するが33行目でMaiは「ね」と微笑むだけではっきりとした返答をしない。34行目でBasは「受けよう」と発話する。35行目でMaiは「受けよう」と繰り返し「受けよう」が答えであることを示す。36行目と37行目でCheとSolも「受けよう」と繰り返し扱っている練習の答えが「受けよう」であることを理解していることを示す。38行目でMaiは「あの::samさんね」というが視線がBasに向いていることからSamに向けられた発話なのかBasに向けた発話なのか曖昧である。39行目でJinは「えっ」と何かに気付いたことを表し「すいません」と言った後「受けようは受付ですか?」と「受けよう」の意味は「受付」であるかと質問する。視線がMaiに向けられていることからMaiに向けられた質問だと考えられる。41行目でCheは「あ」というが話を続けない。42行目でMaiは「違う」

と「受けよう」は「受付」ではないことを示し「try try」と「受けよう」の意味を英語で説明する。4 3行目で Jin は Mai とオーバーラップして「ちが-ちがう」と発話し自身の「受けよう」の意味が「受付」であるという理解を打ち消す否定の発話をする。4 5行目で Bas は「try try 受けよう」と「受けよう」は「try」であることを示す。4 6行目で Jin は「受けよう」と Bas の発話を繰り返す。

次の例では学習者(Ale)の発話を学習者(Sue)が教師(Kei)に確認する。しかし、今回の例では今までの例とは異なり学習者(Ale)は自身の発話を教師(Kei)に確認しながら学習者(Sue)の直面した問題に対処する様子も見られる。

(15) [C3-1-2014-01-18-13:49]

- 01 Ale: 図書館のカードをなくしてしまっただが: : どうすればいいですか:
02 か: . ((プリントを読んでいる))
03 Kei: どうすればいいですか? ((Sue に視線))
04 (0.5)
05 Sue: もう一度つくって(0.3)つくってばいいですよ((Kei に視線))
06 Ale: つくれ[つくれば? ((Sue に視線))
07 Kei: [つくって((プリントを指さす))
08 Ale: [つくれば? ((Kei に視線))
09→Sue: [あっあつつくれば(0.8)先生(.)つくれば。
10 Kei: つくれば。
11 ((Sue うなづく))
12 Kei: 作るの(.)Aさんが作りますか?

Ale と Sue は会話形式の練習問題に取り組んでいる。1行目で Ale は、「図書館のカードをなくしてしまっただがどうすればいいですか」と自分に割り当てられた問題の部分を読む。3行目で Kei は Sue に視線を向けて「どうすればいいですか?」と発話し Sue が次の話者であることを示す。

4行目の0.5の沈黙の間 Sue はプリントを見つめている。正しい答えが何であるかを考えていると考えられる。また、この間、Kei と Ale は何も発言をせず次の話者である Sue の発言を待っている。5行目で Sue は「作る」の「て形」である「つくって」と発話し0.3の沈黙の後「つくってばいいですよ」と1行目の Ale の質問に対応する答えを答える。6行目で Ale は「つくれ」と発話した後、「作る」の「条件形」の「作れば?」と発話し Sue に視線を向ける。視線が Sue に向けられたことから、この発話は Sue に向けられたものであると考えられる。また、ここでの Ale の発話が「作れば?」と断定ではなく上がり調子であることから断定した答えを Sue に教えているというよりもむしろ正しい答えの可能性がある答えの候補を Sue に提示していると考えられる。7行目で Kei は Ale の発話にオーバーラップして「作って」と「て」を強調することとプリントのある部分を指さし Sue に正しい答えに繋がるヒントを与える。8行目で Ale は6行目と同じ「作れば」と繰り返す。この時 Ale は Kei に視線を向けていたことから Kei に向けられた発話だと考えられ Kei に自身の答えが正しいのかを確認したと考えられる。9行目で Sue は「あっあっ」と何かに気付いたことを表し、次に「作れば」と発話したことから、先の6行目の Ale の「作れば」という発話を正しい答えの候補として認識したと考えられる。そして、0.8の沈黙の後、改めて「先生」と Kei の注意を引き「作れば」と Ale の答えが正しい答えであるのかを確認する。10行目で Kei は「作れば」と Sue の発話を繰り返すのみで、正しいか正しくないのかについての発話は行わない。11行目で Sue はうなずいて自身の答えは「作れば」であることを示す。12行目で Kei は「作るのは(.)A さんが作りますか?」と図書館のカードを作るのは誰であるのかと質問することにより、Sue に正しい答えである「作ってもらえば」という回答が得られるようなヒントを与える。

このように、学習者は他の学習者の発話や説明をそのまま受け止めないで教師にその発話や説明が正しいのか教師に確認をすることが観察された。また、学習者が他の学習者に答えの候補や単語の意味などを説明する際に教師に自身の説明が正しいのかを確認することがある。このような学習者

が他の学習者に教える際に教師に確認する行為については次に詳しく解説する。

6.4 自身の発話についての教師への確認

自身の発話について教師に確認するとは、他の学習者に単語の意味などを説明した学習者が教師に自分が説明した内容が正しいのかを教師に確認することである。次の例では、学習者(Sha)に「この・その・あの」の使い方を教えている学習者(Ame)が自身の説明が正しいかどうかを教師(Mie)に確認する。

(16) [C3-1-2014-01-25-19:30]

01 Ame あ::あ(.)この(.)マイク((机の上のマイクを指ししながら))(0.8)

02 あ(.)その:マイク((机の上のマイクを指しながら))

03 (1.8)

04 Sha ok.

05 (0.2)

06 Mie あ(0.2)うん.

07 (0.3)

08 Ame あの時計((壁に掛けてある時計を指しながら))

09 (0.3)

10→Ame あ:正し[いですか?((Mieに視線))

11 Mie [はいはいはいはい.

この会話の前に Ame は Sha に「この・その・あの」の説明を英語でしていた。1行目で Ame は自分の前に置いてあるマイクを指して「このマイク」と発話し 0.8 の沈黙の後自身からは少し遠い別の机の上にあるマイクを指して「そのマイク」と「この」と「その」の使い方の実演をする。3行目の 1.8 の沈黙の後に Sha が「ok」と Ame の説明を理解したことを示す。5行目の 0.2 の沈黙の後 6行目で Mie は「あ」と何かを言いかけるが 0.2 秒

の間をあけて「うん」と Ame の説明を肯定する発話をする。0.3 の沈黙の後 8 行目で Ame は自身から遠い教室の壁に掛けてある時計を指して「あの時計」と「あの」の使い方を示す。その後誰からも反応が得られずに 0.3 秒の間があく。10 行目で Ame は Mie に視線を向けて自身の「あの」の使い方の説明が正しいのかを「正しいですか」と質問することで確認する。11 行目で Mie は「はいはいはいはい」と Ame の説明が正しいことを示す。次の例では学習者(Ame)が教師(Mie)に確認しながら学習者(Sha)に数字の読み方を教えている。

(17) [C3-2-2014-01-25-26:50]

- 01 Ame: ろ : く (0.2) >ろくく.
 02 Sha: e:si[x. ((ノートをとっている))
 03 Ame: [six.
 04 (0.3)
 05 Ame: あ : なな or あ : しち.
 06 (0.7)
 07 Sha: なな (0.3) seven. = ((ノートをとっている))
 08 Tim: =しち.
 09 Ame: あ : しち also.
 10 Tim: は ↓ い.
 11 (0.5)
 12 Ame: はち.
 13 (0.3)
 14 Sha: は : ち. ((ノートをとっている))
 15 Ame: うん eight (0.2) きゅう.
 16 Sha: きゅう. ((ノートをとっている))
 17 Ame: >k y u< きゅう.
 18 Tim: (gofgofhh).
 19 (0.5)

- 20→Ame: きゅう or く? ((Mieに視線))
 21→ [きゅう or (0.2) く ((ShaはMieに視線))
 22 Mie: [きゅう or く(.)く. ((Shaノートをとる))
 23→Ame: both ok?
 24 Mie: う:ん.
 25 Ame: i see.

1行目でAmeは「ろ:く」と数字の「6」の日本語の読み方を教える。2行目でShaは「six」と発話しながらノートをとる。3行目でAmeは「six」とShaの発話を繰り返す。Shaがノートを取り終えたのを見ていたAmeは5行目で数字の「7」の読み方を「あ:なな or あ:しち」と「なな」と「しち」二通りの読み方を教える。7行目でShaは「なな」「seven」と「なな」が「seven」であることを理解していることを示す。Shaの「seven」の発話にラッチングして8行目でTimは「しち」と数字の「7」の読み方には「しち」もあることを示す。Timの発話を受けてAmeは「あ:しち also」と英語を交えて「しち」も数字の「7」の読み方の一つであることを再び説明する。10行目でTimは「は↓い」と直前のAmeの発話を肯定する発話をする。Shaがノートを取り終えたのを見ていたAmeは12行目で「はち」と数字の「8」の読み方を教える。14行目でShaは「は:ち」とノートをとりながらAmeの発話を繰り返す。15行目でAmeは「うん」とShaの発話を肯定し「eight」と「はち」の意味を英語で示す。0.2の沈黙の後「きゅう」と数字の「9」の読み方を示す。それを受けて16行目でShaは「きゅう」と発話しながらノートをとる。17行目でAmeは「kyu」とローマ字でどのように表すのかアルファベットを用いて説明する。0.5の沈黙の後20行目でAmeはMieに視線を向けて「きゅう or く」と数字の「9」の読み方は「きゅう」であるのか「く」であるのかの確認する。Ameは21行目で再び「きゅう or く」とMieへの確認を繰り返す。22行目でMieはAmeの発話とオーバーラップして「きゅう or く(.)く」と数字の「9」の読み方は「きゅう」か「く」であることを示す。ここで「く」が繰り返

されたのはオーバーラップされたためと考えられる。またここで Sha はなにも発話しないが Mie と Sha のやりとりから「く」も数字の「9」の読み方であることを理解しノートをとったと考えられる。Ame は23行目で「both ok?」と数字の「9」は「きゅう」と読んでも「く」と読んでも大丈夫であるのかを確認する。24行目で Mie は「う:ん」と「きゅう」と「く」はどちらの読み方も大丈夫であることを示す。25行目で Ame は「i see」と理解したことを示す。

以上のように他の学習者に何かを説明するとき説明している学習者は教師に自身の理解や説明が正しいのかを確認しながら進めることがあることがわかった。

6.5 教師の誘導

教師の誘導とは、学習者に単語などの理解に問題があった時に教師が他の学習者に単語などの意味を教えるように促すことである。次の例では教師(Mai)は学習者(Jin)に視線を送り「出席」の意味が分からない学習者(Sam)を助けるように促している。

(18) [C3-3-2013-12-21-10:55]

01 Mai: 出席こうね出席。(黑板に「しゅっせき」と書きながら)

02 Che: 出席(0.5)出席し[よう.

03 Bas: [出席しよう.

04 Sam: 意味は何ですか?(Maiに視線)

05→Mai: 出席って,(Jinを見る)

06 Jin: 出席は[show up hahh((Samに視線))

07 Che: [出席しよう.

08 Sam: Show up?((Jinに視線))

09 Jin: Show up to:::(.)presentation or meeting.((Samに視線))

10 Sam: Ok.

この会話の前に「出席する」を意向形の「出席しよう」に変える問題に取り組んでいた。1行目でMaiは黒板に「しゅっせき」と書きながら出席について説明する。2行目でCheは「出席」と言いその0.5の沈黙の後「出席しよう」と改めて先の問題の答えを繰り返す。3行目でBasも「出席しよう」と答えを繰り返す。4行目でSamは「意味は何ですか?」とMaiに視線を向けて「出席」の意味を尋ねる。5行目でMaiは「出席って」と出席について何かを言いかげながら視線をJinに向ける。すると6行目でJinはSamに視線を向けて「show up」と「出席」の意味を英語で説明する。したがって5行目でMaiははっきりとJinにSamに「出席」の意味を教えるように頼んだわけではないが、JinはMaiから向けられた視線をSamに教えるようにとの促しと捉えたのである。7行目でCheは「出席しよう」と言う。このCheの発話は黒板を見ながら発せられているためJinやSamなどに向けられたものではなく先の問題の答えである「出席しよう」を再び繰り返したただけだと考えられる。8行目でSamはJinに視線を向けて「show up?」と6行目のJinの「show up」の発話を上がり口調で繰り返し「show up」の理解に問題があったことを示す。9行目でJinは「show up to presentation or meeting」と説明を加える。10行目でSamは「ok」とJinの説明を理解したことを表す。

次の例では教師(Mai)が学習者(Jin)に視線のみならず指さしも加えて学習者(Bas)を助けるように促す。また、教師から促されていない学習者(Sam)も加わる。

(19) [C3-2-2013-12-21-15:20]

01 Bas: 普通体なに?

02 (2.0)

03→Mai: あの普通体な-普通体. ((Jinに視線を向け指さし))

04 Jin: 普通体は[::::,

05 Sam: [normal normal [normal

06 Jin: [友達と. ((手でジェスチャー))

07 Mai: そう友達としゃべる.

この会話の前に教師から黒板に書かれた文章「みなさんいいですか。用意はできましたか。それでは第31課を勉強しましょう」を普通体に変えるように指示があった。1行目でBasは「普通体なに？」と質問の発話があるが誰も反応しない3行目でMaiは「あの普通体な-普通体」とSamの質問に答えようとしながらJinに視線と手を向ける。4行目でJinは「普通体は::::」と普通体についての説明を始める。5行目でSamはJinにオーバーラップしながら「normal normal normal」と「普通体」を英語で説明する。6行目でjinはSamにオーバーラップして「友達と」とジェスチャーを交えて説明を続ける。Jinの説明を聞いていたMaiは「そう」とJinの発話を肯定し「友達としゃべる」とJinの説明に付け加えを行う。

次の例では、教師(Mai)は最初に学習者(Jin)に「福袋」を知っているかどうかの確認をし、Jinに視線を向け他のわかっていない学習者(Bas)に手を向けることによりその学習者(Bas)を助けるように促す。

(20) [C2-6-2013-12-21-3:20]

01 Mai: 大きいデパー [トはね.]

02 Che: [福袋.]

03 Mai: そうそう福袋

04 Che: [福袋]

05 Sol: [福袋]

06 Mai: 福袋ってわかる? ((Samに視線))

07 ((Mieは黒板に「福袋」と書く))

08 Mai: これわかる? ((Jinに視線))

09 Jin: わか[る. ((うなずきながら))

10 Mai: [わかる? ((黒板を指しながら)) ((Samに視線))

11 ((Samは首を横に振る))

12→ ((Maiは視線をJinに向け手をSamに向ける))

- 13 (1.5)
 14 Sam: sale? ((Jin に視線))
 15 Mai: セール [じゃ- ((黒板に「ふくぶくろ」と書き始める))
 16 Sam: [near sale? ((Jin に視線))
 17 (0.8)
 18 Jin: they put some expensive(.)stuff [but,
 19 Sam: [yeah yeah 一万 you can get
 20 lot [of things.
 21 Mai: [そうそうそう大きいバッグで,

この会話の前に日本ではお正月でもデパートが開いているという会話をして
 いた。日本のお正月のデパートについて聞いていた Che は 2 行目で「福
 袋」と発話する。Mai は 3 行目で「そうそう福袋」と Che の 2 行目の発話
 を肯定する発話をする。Che と Sol は同時に「福袋」と発話する。6 行目
 で Mai は Sam に視線を向けて「福袋わかる？」と質問する。その後 Mai は
 黒板に「福袋」と書く。そして Jin に視線を向けて「福袋」の漢字がわか
 るかどうか又は「福袋」がどういった意味であるのかを問う質問をする。
 9 行目で Jin はうなずきながら「わかる」と発話し「福袋」の漢字がわか
 る又は「福袋」がどういったものであるのかを知っていることを示す。次
 に 10 行目で Mai は Sam に視線を向けて、黒板の「福袋」を指しながら「わ
 かる？」と「福袋」の漢字がわかるか又は「福袋」がどういったものであ
 るのかについての質問をする。11 行目で Sam は首を横に振り「福袋」の
 漢字又は意味が分からないことを表す。12 行目で Mai は視線を Jin に向
 け同時に手を Sam の方に向けて Sam に Jin が「福袋」について何か教える
 ように促す。1.5 の沈黙の後 Sam は「sale」と「福袋」の理解候補を言う。
 15 行目で Mai は「セールじゃ-」Sam の理解候補を否定する発話を仕掛け
 るが途中で止め黒板に今度はひらがなで「ふくぶくろ」と書く。16 行目
 で Sam は Jin に視線を向けて「near sale?」と質問する。0.8 の沈黙の後 Jin
 は「they put some expensive(.)stuff」と「福袋」がどのようなものであるの

かを英語で説明する。「but」と説明を続けようとするが19行目でSamが「yeah yeah」と理解を示したのでJinは説明を続けない。Samは更に「一万 you can get lot of things」と「福袋」の説明をする。JinとSamのやりとりを聞いていたMaiは「そうそう大きいバックで」と「福袋」の説明を加える。

次の例では教師(Mai)が学習者(Jin)に「埋め立て」について説明した後「埋め立て」がわからない学習者(Bas)に対して「埋め立て」の説明をするように視線と指さしで促している。

(21) [C3-1-2013-12-21-27:45]

01 Mai: 埋め立てってわかる? ((Jinに視線))

02 Jin: うめたて[:::.]

03 Mai:: [海を, ((手でジェスチャー))

04 Jin: わかりました.

05→Mai: Basさん(.)あの[::, ((Basに視線, JinからBasに手を移動させる))

06 Jin: [でも行徳は埋め立てですか? =浦安は埋め立て, ((Maiに
07 視線))

08 Mai: [埋め立てですね.]

09 浦安.

10 Jin: 築地は埋め立てですか?

11 Mai: そうですね.

12 Bas: 埋め立て? ((Jinに視線))

13→ (MieはJinに視線を向けたままBasを指さす)

14 Jin: land field.

この発話の前に地震について話していた。1行目でMaiはJinに視線を向け「埋め立てってわかる?」と埋め立てがどのようなものであるのかを問う質問をする。2行目でJinは「うめたて:::」と言葉探しをする。3行目でMaiはJinの発話にオーバーラップして「海を」とジェスチャーを交え

て説明する。4行目で Jin は「わかりました」と「埋め立て」が何であるのかを理解したことを示す。5行目で Mai は「Bas さん」と Bas の注意を引き、Jin の方から Bas の方へと手を移動させて Bas に Jin から「埋め立て」について何か説明をするように促す。しかし6行目で Jin は「でも行徳は埋め立てですか？浦安は埋め立て」埋め立てされている場所についての質問をする。8行目で Mai は「埋め立てですね浦安」と埋め立ての場所を答える。10行目で Jin は「築地は埋め立てですか？」と更に埋め立てされている場所についての質問をする。11行目で Mai は「そうですね」と築地が埋め立てであることを示す。Mai と Jin のやりとりを見ていた Bas は12行目で「埋め立て？」と Jin に視線を向けて質問する。ここで Jin に視線を向けたのは、先のやりとりから Jin に「埋め立て」の知識があると判断したためだと考えられる。Mai もまた Jin に視線を向けたまま Bas を指さして Jin が Bas に「埋め立て」の説明をするように促した。14行目で Jin は「land field」と「埋め立て」を英語で説明する²。

次の例では教師(Mai)は学習者(Jin)に「苦手」の意味が分からない学習者(Bas)に「苦手」の意味を説明するように促すが学習者(Jin)がうまく説明することができない。

(22) [C3-2-2013^12-21-29:25]

- 01 Mai: だって:::苦手.
 02 Bas: え?
 03 Mai: 苦手.
 04 Bas: 苦手なに?
 05→ (0.3) ((Mai は Jin に視線))
 06 Bas: 心配ですか?
 07 Jin: 苦手.
 08 Sol: 苦手.
 09 ((Mai は黒板に「苦手」と書く))
 10 Che: どうして(.)お金がないんですから[hahahh.

- 11 Sol: [あ::.((黒板を見ている))
 12 Che: あっ苦手((黒板に視線)) () (.) difficult. ((Bas に視線))
 13→ ((Mai は Bas を指さしている))
 14 Bas: difficult? ((Mai に視線))
 15 Mai: 難しいじゃない苦手.
 16 ((Mai は黒板に「にがて」と書く))
 17 Che: 苦手.
 18 Jin: 苦手[は,
 19 Mai: [あのね,
 20 Bas: 苦手. ((ノートをとる))
 21 Mai: えっと:,
 22 Sam: Basement?
 23 Che: 上手(.) 苦手. ((手を上下させる))
 24 Jin: 上手じゃない.
 25 Mai: 好きじゃない.
 26 Bas: 好きじゃないああ.

この発話の前に Mai は一度も富士山に登ったことがないという話をしていた。1 行目で Mai は「だって::: 苦手」と富士山に登らない理由を説明する。2 行目で Bas は「えっ？」と Mai の発話の聞き取り又は意味の理解に問題があることを示す。3 行目で Mai は「苦手」と繰り返す。ここで「苦手」を繰り返すことで Mai が Bas が先の自身の発話の聞き取りに問題があったと判断したためと考えられる。4 行目で Bas は「苦手なに？」と「苦手」の意味が何であるのかを問う質問をする。Mai はすぐに Bas の質問に答えずに Jin に視線を向けて Jin が答えるように促す。すぐに答えが得られないため Bas は「心配ですか？」と「苦手」の理解候補を示す。7 行目で Jin は「苦手」と言うのみで発話しない。8 行目で Sol も「苦手」と繰り返すのみで発話しない。9 行目で Mai は黒板に「苦手」と書く。10 行目で Che は「どうして(.) お金がないんですから hahahh」と富士山に登らない理由の

候補を笑いを交えながら示す。11行目でSolは黒板を見て「あ::」と発話し知識に何らかの変化があったことを示す。12行目でCheも黒板を見て「あっ」と知識に変化が起きたことを示しBasに視線を向けて「difficult」と「苦手」の意味を英語で教える。ここでMaiはBasに手を向けてBasに対して誰かが何かを言うように促す。14行目でBasはMaiに視線を向けて「difficult?」とCheの発話を上がり口調で繰り返しCheの発話が正しいのか確認する。15行目でMaiは「難しいじゃない苦手」と「difficult」を日本語の「難しい」に訳し「苦手」の意味は「difficult」ではないことを示す。そして「にがて」と今度はひらがなで板書する。17行目でCheは「苦手」と発話するだけで説明は行わない。18行目でJinは「苦手は」と苦手について何か発話しようとする。19行目でMaiは「あのね」と説明を始めようとする。20行目でBasは黒板に書かれた「にがて」を自分のノートに書く。21行目でMaiは「えっと」と言葉探しをする。22行目でSamは「basement?」と理解候補を示す。23行目でCheは「上手(.)苦手」と手を前後させて「上手」の反対が「苦手」であることを示し「苦手」の説明をする。24行目でJinは「上手じゃない」と「苦手」の意味は上手ではないことであるとの理解候補を示す。しかしながら25行目でMaiは24行目のJinの理解候補を取りかわずに「好きじゃない」と「苦手」の意味を説明する。26行目でBasは「好きじゃないああ」と「苦手」の意味を受け入れる。

以上のように教師が目線や指さしなどを使って学習者が他の学習者に説明などを行うように促すことがある。その場合教師はあらかじめその学習者に説明できるほどの知識があるか確認したり説明をした後に促すこともあるが、知識が十分でない学習者に促してしまった場合には学習者の説明がうまくいかないこともある。

7 まとめ

本論文では、地域ボランティア日本語教室の中で見られた、学習者が他の学習者に単語の意味などを教える学習者間学習へのボランティア教師の

関わりについて論じた。分析から教師は、板書や授業で使う教材の準備をしている場合や他の学習者とやり取りをされていて他の学習者が行っているやりとりに注意を向けていない場合に全く学習者間学習に関わらないことが分かった。これは、教師が他のことに集中していて学習者のやり取りに注意を向けていないことを考えれば教師が学習者間学習に非関与であることは当然のことと考えられる。また、話されている言語が理解できない場合は、具体的に何が話されているのかの理解ができないため教師が学習者間学習に関与できなかったのだらうと考えられる。しかしながら学習者間学習に注意を向けながらも、教師があえて関与しない場合がある。その場合には、学習者間学習が問題なく行われていたためあえて教師が関与する必要がなかったためと考えられる。

一方で教師自身に向けられた質問では無いにもかかわらず答えようとすることや、学習者の他の学習者に対する説明ややり取りを教師が肯定するなど、学習者間学習に教師自ら関与することもあることが分かった。自身に向けられた質問では無いにもかかわらず答えようとする行為は、教師が学習者の質問に答えることが当然とされる教室という場面で行われた相互行為であることや質問の内容が授業に関連していることであることが起因しているのではないかと考えられる。

また、教師が学習者と他の学習者間の説明ややりとりを肯定したり説明を加えるすることも、教室という場面であることや説明の内容が授業に大きく関わっていることや、教師は学習者よりもそのことについてより知識がある者であるといったアイデンティティーが関係していると考えられる。

更に、学習者が自発的に他の学習者に教えるのではなく教師が学習者に他の学習者を助けるように促しを行うことがあることも分かった。この場合教師は、事前に学習者にそのことに対する知識があるのかを確認したり説明したりする場面が見られることがあったが、事前確認を行わなかった場合には時として促した学習者にそのことに対する知識が十分ではなく学習者学習がうまく行われなことがあることも分かった。

また、自発的に他の学習者に単語の意味などを教えた学習者が教師に自

分の説明が正しいのかを確認することがあることが分かった。この行為は、他の学習者に教えた学習者は教師がそのことについて自分よりもより知識がある者であるとみなしているため生じた行為だと考えられる。それとは逆に、学習者に教えられた学習者が教えてもらったことが正しいのかを教師に確認することもあることが分かった。ここは教えられた学習者は、教えてくれた学習者よりも教師がよりそのことに対する知識がある者であるとみなしているため教師に確認するのであろうと考えられる。

以上のように学習者間学習への教師の関与には教師自身が自分を学習者よりも知識がある者としてとらえていることや教室において教師は学習者に教える役割をするといったことに志向していることが深く関係しているのだろう。そして教えた学習者も教えられた学習者も教師をより知識のある者として捉えていることが学習者間学習への教師の関わりに繋がっているだろうと考察される。

本論文では学習者間学習への教師の関わりを5つに分類し、学習者間学習への教師の関与には教室という場面での教師の役割や教師が自分自身のことをどのように捉え、学習者も教師のことをどのように捉えているのかといったことが関係していることを示すことができた。その一方で、効果的な学習者間学習への教師の関与の教育的含意を示すことはできなかった。また、今回は、ボランティアの日本語教室のデータのみを扱ったため今回示した現象が正規の日本語の授業でも行われる現象であるのかの検証をすることができなかった。今後の研究では、長期に渡るデータの観察や正規の日本語教室のデータの観察を行い、いかにしたら教師は効果的に学習者間学習に関与できるのかやボランティア日本語教室と正規の日本語教室との相違点や共通点などについて明らかにしていく必要がある。

注釈

1. プライバシーの保護のため、学習者と教師の名前はすべて偽名としてある。

2. ここで学習者(Jin)は埋め立てのことを「land field」と教えているが、正しくは「reclaimed ground」である。

参考文献

- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). Preference organization. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp.53-56). Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work* (pp.3-65). Cambridge University Press.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1963). *Behaviour in public places: On the social organization of gathering*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 6,133-136.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essay on face to face behavior*. New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hauser, E. (2009). Turn-taking and primary speakership during a student discussion. In H. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspective* (pp.215-244). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Center.
- Hellermann, J., & Doehler, S. P. (2010). On the contingent nature of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, 1, 25-45.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. In R. Sanders &

- K. Fitch (Eds.), *Handbook of language and social interaction* (pp. 103-146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hosoda, Y. (2000). Other-repair in Japanese conversations between nonnative and native speaker. *Issues in Applied Linguistics*, 11, 39-65.
- Hosoda, Y. (2002). Analyzing Japanese native-nonnative speaker conversation: Categories, other-repair, and production delay (Unpublished doctoral dissertation). Temple University.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied linguistics*, 27, 25-50.
- 細田由利(2014).受け手に合わせたデザインと成員カテゴリー 未発表原稿
- Hosoda, Y., & Aline, D. (2010). Teacher deployment of applause in interactional assessments of L2 learners. *Pragmatics & Language Learning*, 12, 255-276.
- Hosoda, Y., & Aline, D. (2013). Two preferences in question-answer sequences in language classroom context. *Classroom Discourse*, 4, 63-88.
- 池田玲子 (2009) 教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学びー 『日本語教育の過去・現在・未来』 第2巻 pp.133-158 社凡人社
- 岩田夏穂 (2009) 大学の日本語教員養成課程の文法授業における留学生と日本人学生の協働学習の試み WEB版「日本語教育実践研究フォーラム報告」
- 加藤伸彦 (2010) ピア・ラーニングにおける「ファシリテーターとしての教師」ー理論と実践からみる教室内における二つのファシリテーションー 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』7号 61-70.
- Liddicoat, A. J. (2011). *An introduction to conversation analysis*. New York: Continuum.
- Mehan, H. (1979). “What time is it, Denis?” Asking known-information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28, 285-294.

- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk in interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. F. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp. 337-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 21-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- スリーエーネットワーク (1998)みんなの日本語初級 I 本冊 スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (1998)みんなの日本語初級 II 本冊 スリーエーネットワーク
- 館岡洋子 (2006) 協働的学習はいつも学び合いになるか—学びにつながる協働的学習を考える『高見澤孟先生古希記念論文集』 pp.81-92.
- Ten have, P. (2001). Applied conversation analysis. In A. W. McHoul & M. Rapley (Eds.), *How to analyze talk in interactional contexts* (pp. 3-11). London: Continuum.

添付資料

トランスクリプトで用いる記号

- : 音の伸ばし
- . 音の下がり
- , 音が少し上がっている
- ? 音が上がっている
- ゝ ?よりは上がっていないが多少上がった音
- (0.0) 沈黙
- (.) 少しの沈黙

—	音の強調
A	大きい音
↑	上がり調子の音
↓	下がり調子の音
°	小さい音
<>	ゆっくりした音
><	早い音
h	息を吐く
.h	息を吸う
(h)	笑い
(())	分析者のコメント
()	聞き取れなかった場所
[]	音の重なり
=	音のつながり