



日本語少人数グループにおける教室談話の分析

文法問題解決の場面にて

品部 直美

アブストラクト

本稿では、教師と学習者または学習者同士が互いにどのようにインタラクションを行い、それがどのように学習を促進しているかという一端を知る目的で、日本語クラスで参加者の間に生じた会話を分析した。対象としたのは、スペイン語及びカタルーニャ語の二言語を母語とする少人数の成人学習者のグループである。日本語母語話者である教師と非母語話者である生徒が全員で文法問題の答え合わせをしている場面において、約8分間に生じた87ターンのやりとりを選び詳細に談話分析を行った。今回の分析対象は、文法問題の確認という本来学習者間の協同作業を促進する目的で用意されたタスクではなかったが、学習者が積極的にインタラクションを先導し、既存の知識や他の生徒や教師の発言を基に推測を行いながら意味を構築して行く様子が観察された。これは、それぞれの学習者にとって、学習の足場かけとなり得るようなインタラクションであったと考えられる。

キーワード: 日本語教育、談話分析、インタラクション、足場かけ

1. はじめに

より高い能力を持つ他者の助けがあった場合に個人が到達できる能力や知識が存在する領域を「発達の最近接領域」(ZPD: Zone of Proximal Development)と呼んだヴィゴツキーの考えかた、及び、この領域において他者の援助を借りながら子供が少しずつ難しい課題をこなせるようになっていくというブルーナーの足場かけ(scaffolding)の比喩は、現在外国語教育において重要な概念となっている。van Lier (1996)によると、成人に対する外国語教育の場合、学習者は自らの力で学習を進めて行けるような力はある程度は身につけていると考えられるから、より知識の豊富な教師が学習者の援助をするという非対等な足場かけのみならず、もっと対等な関係の個人間における足場かけの形態も考慮に入れることが重要となる。実際、ピアライティングの課題でも、学習者同士がメタ言語的思考を深め意味の構築のため協力し合うやりとりが観察され、同レベルにある学習者間に足場かけが見られたとの報告もある(Antón & Di Camilla, 1998; Esteve & Cañada, 2001)。

教室でグループ活動をする際に生じるインタラクションは、目標言語における認知的発達のための重要な機会と成り得るが、他のクラスメートもしくはより知識の豊富な者と共に課題に取り組みさせる機会を与えることが、自動的に発達の最近接領域において学習者が活動していることを保証する訳ではないことに注意する必要がある(van Lier, 1996)。van Lier (1991)が述べているように、外国語学習の成否が学習の認知的側面と社会的側面を統合できるかどうかにかかっているとすれば、実際に教室においてどのようなインタラクションが行われているのかを詳細に分析し、他者との心理的過程が各個人の心理的過程を突き動かすような効果を生んでいるのかを確認する必要がある。

そこで、本稿では、少人数の成人日本語クラスにおいて、文法問題の解決とその意味を理解しようとする過程で、学習者と教師との間で実際にどのようなインタラクションが生じたのかを分析する。文法問題を解決するというタスクは個人的且つ受動的なイメージがあり、学習を促すような有益なやりとりは起こりにくいように思われるが、実際にはどうであろうか。次の二つの問いに絞って検討したい。

- 1) このクラスの参加者は、インタラクションを通じてどのように意味の理解という課題を遂行しているのだろうか。
- 2) 参加者間のインタラクションは、他者との間の心理的過程または各個人の内面における心理的過程のレベルで、どのような役割をになっているのだろうか。

2. データの収集と分析方法

本稿で分析するのは、初級後期の日本語のクラスにおいて、教師と生徒の間で観察されたやりとりである。このクラスは、3人の生徒 Helena, Julia, Luis (以下、HE, JU, LU と略す。なお、いずれも本名ではない。)と日本語母語話者の教師(筆者自身)から成る小さなグループである。授業は週一回2時間である。

このクラスの生徒は、いずれも成人学習者で、スペインのカタルーニャ地方の言語であるカタルーニャ語とスペイン語のバイリンガルであり、教師とはスペイン語で話すが、生徒同士は主にカタルーニャ語でコミュニケーションをとっている。このクラスにおける日本語の使用は、参加者同士のコミュニケーションの手段としては非常に限定的である。

録音した授業中の談話のうち約8分の間に観察された87ターンを分析対象とした。データの分析方法は、Esteve & Cañada (2001)の用いた方法を参考にし、音声データを文字化した後、一つ一つのターンについてその機能を分析すると共に、談話全体をいくつかのエピソードのまとまりに分け、エピソード単位での解釈を行った。¹

3. 分析結果

3.1 学習者が直面した問題と意味を構築する過程

授業は宿題であった文法問題の答え合わせから始まったが、本稿で分析した部分は、主にその練習問題の中の一つについて生徒と教師の間でおこったインタラクションである。最初のやりとりは、授業が始まる前に生徒二人の間で自然発生的におこった会話であり、二つ目は練習問題の答え合わせの際に、クラス全員が参加したやり取りである。

問題となったのは次の文法練習で、Aの文を括弧内の表現を使って、Bのように「たら」を使った文型に変えるというものである。この練習問題自体は、動詞の正しい活用形を知っていれば解けるので、特に複雑な課題ではない。しかし、生徒にとって困難だったのは、問題のテーマである文型自体よりも、これらの文の意味を理解することであった。そのため、エピソード5と6を除いては、参加者のやりとりは意味の解釈に関するものである。

A. どうしたら音が大きくなりますか。(音量つまみを回す)

B. 音量つまみを回したら、音が大きくなります。²

このAとBの文を理解することは、日本語が少しできる人から見れば、それほど難しいことのように思われるが、実際には学習者にとってかなり複雑な認知過程が要求される課題であった。授業のやりとりの中で、学習者がこの練習問題の意味を理解して行くプロセスを、順に示したのが表1である。

表1：意味理解のプロセス

談話の ターン番号	学習者	言及された文中の 要素*	質問または 発言の内容	インタラクションについての 描写または説明
L. 21-26	LU, HE	(a)	意味	HEがLUに(a)の意味を尋ねる。LUは(a)「どうしたら」を「いつ」と関連付け、HEは「どうして」と関連づける。どちらの推測も、(a)が疑問詞だという点は当たっているが、意味は言い当てていない。
L. 32-35	JU, HE	(i)	意味	JUが(i)「まわす」の意味を聞き、教師が答える。HEが意味を確認する。
L. 46-47	HE	(g)	語の構成	HEは(g)「音量つまみ」が一つの単語かどうか尋ね、教師がそうだと答える。
L. 48-51	HE	(g)	意味	HEが(g)の意味を尋ね教師が説明する。またターン47の説明を一部修正し、より詳しく解説する。
L. 52-53	HE	(b) (d) (e)	意味	HEは(b)「音」の意味について自分の解釈を述べる。その後、(d)「大きく」と(e)「なります」について理解できていなかったことに気づき、教師に質問する。教師は、この部分全体の意味を説明する。

日本語少人数グループにおける教室談話の分析
文法問題解決の場面にて

L. 54-55	HE	(d)	意味	HEは(d)「大きく」自体の意味が知りたいようで、自分の推測を述べつつ教師に質問する。教師は、HEの推測を修正し、この問題文の発話が使われ得る一般的な状況(例:オーディオセットの使用方法について解説する)について説明する。
L. 56-60	HE LU	(d) (e)	語の活用 理解の表示	HEは(d)の形容詞が(e)に接続するときの形が正しいかどうか聞く。教師は、HEがこの部分の意味を聞いているのだと思い、更に説明する。HEは教師の発言から正しい活用形を聞き取り確認する。LUも理解したことを示す。
L. 61-66	LU HE	(a)	意味 理解の表示	LUは(a)「どうしたら」がどういう意味か聞き自分で質問に答える。教師はLUの推測を正しいという。HEはこのやりとりから(a)の意味に気づく。ターン21-26でLU(a)に関し、別の推測をしていたが、その後のやり取りで正しい意味を導きだすヒントを得たようである。
L. 67-73	LU	(a)	語の構成または 文法要素	LUは(a)に練習問題のテーマである「たら」が含まれていることに注目し、これについて質問する。教師はprivate speechによって考えを整理し、LUの推測が正しいにも関わらずそれを否定する。(a)は決まった形だと説明し、LUもこれを受け入れる。
L. 74-79	HE LU	(a)	意味 理解の表示	(a)の意味を説明するために用いたスペイン語の疑問詞「cómo」についてHEが質問する。「cómo」には、何かをする方法を尋ねる意味と物の性質を尋ねる意味があるが、HEは(a)を後者の意味で捉えているため、文全体の意味がよく理解できない。教師の説明で理解するが、この時の理解は「ah」(ターン77)に表れている。LUの方は、既に61-66で正しく意味を推測できているため、既に知っている情報を再確認したことを「vale」(ターン76)を使って表現している。
L. 80-83	JU	(a)	日本語の関連表現	JUはHEが(a)の意味を特定するためにスペイン語で示した例を、既習の知識を利用して日本語の疑問詞に置き換える。
L. 84-87	LU	(a)	要約	LUは74から83で行われたやりとりを要約し、教師もこれを承認する。

* 「(a) どうしたら (b) 音 (c) が (d) 大きく (e) なります (f) か。 (g) 音量つまみ (h) を (i) 回す。」の中で、それぞれの場面で問題とされた要素を示す。

この練習問題を理解する上で生徒にとって問題であった点は、大きく次の2つであると考えられる。一つ目は、談話の流れから分かるように、学習者がこの文に出てくる多くの単語の意味を知らなかったことである。そのため、この文の全体的な意味も分からず、知っている単語を使って分からない単語の意味を類推することも困難であった。

第二の問題は、この練習問題が完全に文脈から切り離された形で唐突に提示されていることである。もし、日本語母語話者がこの練習問題の文を読んだら、まずオーディオセット等の使い方について説明しているような場面を想像するのではないだろうか。しかし、言語能力の不十分な学習者は、提示された文型や単語から適切なボトム・アップ処理を行って、適切なスキーマを思い描くことができ

ない。普段何かを読んで理解するとき、人は状況のヒントや状況に対する背景知識と文法や意味等の言語情報を総合的に使うインタラクティブな認知過程を経て、読んでいる内容を理解する (Eskey, 1988; Grabe, 1988)。この練習問題でも、状況に関する言語的説明や絵などがあれば、学習者の理解を助けるヒントになったかも知れないが、完全に文脈から孤立した文として示されたために、一体何についてどういう場面で使われる文なのかという基本的な情報を把握するのが難しかったと考えられる。例えば、ターン 33 で「回す」という言葉の意味を教師が動作を交えて説明しているが、HE はすぐ後に上昇イントネーションで意味を聞き返しており、この生徒がこのときにまだ「音量つまみ」の意味を理解していなかった (ターン 46-48) ことを考え合わせると、ボリュームのつまみを回すという動作自体を上手く思い描けていなかった可能性が高い。

3.2 観察されたやりとりの主な特徴

表1にも見られるように、練習問題の一文から意味を構築して行く過程で、学習者と教師または学習者同士の間で活発なインタラクションが生じたが、このインタラクションでは意味の理解と共にメタ言語的な側面についても注意が向けられた。言語自体について意識的に考えることは、言語を自然に聞きながら学ぶことができる年齢を超えた成人学習者にとって重要である。メタ言語的知識を持ち、メタ言語的側面に効果的に注意を向けられるようになることは、学習者の言語習得の助けとなるからである (van Lier, 1996)。

生徒と教師のインタラクションの中でもこのメタ言語的側面が見られる。この授業の参加者一人一人が言語的要素に関する自身の考えを質問やその他の形で出し合うことで、互いの発言を足場としながら徐々に意味の理解に向かって行く過程を観察することができる。生徒達の疑問は、多くの場合教師によって解決されるが、だからといって生徒が受け身で教師の答えを待っている訳ではない。学習者は認知レベルで活発に推測や分析を行って疑問を解消しようとしているのであり、それは学習者のインタラクションにも表れている。

文法の練習問題の答え合わせという活動の性質上、教師の質問に生徒が答えそれをまた教師が正しいか否かを評価する場合のように Initiation (開始)、Response (応答)、Feedback (評価) の順で展開される I-R-F 型のやりとりを想定しがちだが、これに近い型のやりとりが見られたのは、エピソード5から始まる第二部分の冒頭のみであった。それ以外の部分では、生徒の方が質問によってインタラクションを開始し、教師が何らかの応答をすると、それに対し生徒が疑問を解消できたことを示したり、さらに質問を重ねたりして、むしろ生徒の方が主導権を持つ場合もあった。特に興味深い例がターン 84-87 で、通常なら授業のポイントとなる内容を整理したり要約したりするのは教師の役割であることが多いが、生徒の一人 LU がみんなで話して理解したことのポイントをまとめる部分があり、ここでも生徒が能動的にインタラクションに関わっていることが観察された。

3.3 参加者相互の心理的過程

3.3.1 教師による足場かけ

教師と学習者との間の足場かけは、分析した会話の多くの場面で観察されるが、例えばターン 46-60 では、HE が教師の助けで次第に意味を理解して行く様子が分かる。HE の教師に対する質問は、問題となっている文全体の意味ではなく、各単語に対するものであり、部分から全体への理解へという方向性がある。ターン 46-51 で「音量つまみ」の語の構成と意味を尋ねた後、「音が大きくなります」の部分を理解しようとするが、教師の説明で納得できないと、更に質問を重ねて意味を特定しようとする (ターン 54)。教師はおそらく単純にスペイン語に訳して説明するのでは意味を理解するには不十分だと考え、ターン 55 で音楽を聴く時にボリュームを調整するという問題文自体には明示されていない情報を付け加える。これは、問題文を特定の文脈に位置づけ、意味理解のためのトップ・ダウン処理を助ける情報だと言える。

ターン 52-58 では、HE が聞きたいことが「大きくなります」全体の意味なのか、「大きい」という個別の単語の意味なのか、それともこの部分の形容詞の活用の問題なのかという点に関し、教師が理解した HE の質問の意図と HE が本当に聞きたかったことが若干ズレているようでもあるが、二人の間では意味の交渉が行われ、HE は質問を重ねることで最終的に知りたい情報を手に入れる。

3.3.2 生徒同士のインタラクション

生徒同士が問題文の意味について話し合うのはまず 21-26 の HE と LU の会話であるが、まず HE が「どうしたら」の意味について聞くと、二人がそれぞれに自分の推測した意味を言う。この対話では、HE が質問することによって、LU も疑問点の存在を改めて認識し、その後この点について考え続けてターン 64 の推測に至ったものと考えられる。

その他のインタラクションは、主に日本語の知識をより多く有する存在である教師と日本語の学習途上にある生徒との間の非対等な足場かけであるが、そのやりとりの中にも、間接的に生徒同士の対等な足場かけと似た側面があるのではないかと考えられる。一人の生徒が疑問を

提示し、それに教師が答える時、教師の答えを繰り返したり(ターン 32-35)、理解したということを音声的に表現する等の方法で(ターン 56-60、61-66、74-79)、他の生徒も何らかの反応を示している。これは、一つの疑問が必ずしも一人の生徒のものだけではなく、他の生徒にも共有されていたということであり、一人が何か質問することで、他の生徒は問題の所在を認識し、その点について理解を深める機会を得る。その意味では、質問するという行為自体が、他のクラスメートの学習において足場かけになる可能性を含んでいる。

さらに、ターン 80-83 のJUの発話と 84-87 にかけてのLUの発話に注目するならば、その機能が単純に教師に質問したり助けを借りたりといったものとは異なっていることに気づく。両者の発話は、共に疑問詞「どうしたら」の意味を HE が正しく掘めなかったことに端を発する(ターン 74)。HE の誤解を解くために直接説明するのは教師であるが(ターン 75)、これを補足するように、JU はJU 自身の日本語に関する既習の知識を利用して、HE がターン 74 でスペイン語で述べた用例にふさわしい日本語の疑問詞を挙げ、「どうしたら」の正しい意味との違いを明確にしようとしている。他方、LU は「どうしたら」の意味について、ターン 74 以後の参加者間のやりとりを整理する形でポイントをまとめている。これらの JU と LU の発話は、彼ら自身が理解したことを確認する作業であると同時に、他のクラスメートに対しても意味構築の過程を助ける役割を担っていると考えられる。

これらのことから、足場かけに必要な知識を提供し、直接の手助けを行うのは教師であるとしても、一人の学習者が教師を相手に疑問を提示して他の生徒にも問題に注意を向けさせたり、既習の内容を想起させたり、それまでの会話からポイントを整理したりするような学習者の発話行為は、間接的に同じレベルにある生徒同士の足場かけに似た効果を生んでいると言えるのではないだろうか。

3.4 各個人の内面における心理的過程

各個人の内面的な心理的過程については、その一端を分析した談話から読み取ることができる。一例として、private speech が挙げられるが、private speech は本来社会的・コミュニケーションの性格を持ちながらも、その機能は心理的なものであり、話者が認知活動を方向付け、組織するため自分自身に向けてする発話である(Antón & Di Camilla, 1998)。

例えばターン 52 の HE の発話では、この学習者は「音」と「大きくなります」の意味を推測しようとするが、上手くそれぞれの関係とふさわしい意味を見つけられないことに気づき、途中から発言内容を質問に切り替える。「uh」とその前の上昇イントネーションに続く間隙は、おそらく教師に向けて発せられたものではなく自分自身に対する問いかけであり、この private speech は HE が「大きくなります」の意味がよく分かっていなかったことに気づいたということの表れと見ることができよう。

52. HE: (vale es que yo he encontrado) "oto" como: ruido / lo de:: ookii // uh / ¿qué es / "ookii ku:narimasu"? [(そうか、私は見つけたんだけど) 「おと」は「ruido」で「おおきい」は、ん? 「大きくなります」って何?]

Private speech の使用は、生徒に限ったことではなく、時には教師も考えを整理するために自分自身に向けた発話をすることがある。ターン 67 で教師はLUの質問を受け、68 で private speech の形で問題となっているフレーズを繰り返すことで、言語的分析を試みつつLUへの答えを探している。ターン 70 で教師の答えに確信のなさが見られることから、教師がこの質問に答えるために、自分自身の中で何らかの認知プロセスを経る必要があったことが伺える。

Private speech の他にも、さらに間接的にはあるが、「どうしたら」という表現を理解するためにLUとHEがそれぞれ行った認知活動の一部を窺うことができる。この二人の学習者は、授業の始めに既に「どうしたら」の意味が分からないことを自覚している。HE は、音声的にも類似している「どうして」と関係のある言葉だろうと推測するが、LU がターン 64 で「cómo」という意味だと言い当て、教師がこれに肯定的評価を下すまでは、「どうしたら」の適切な意味を推測できなかったようで、それは「ah」(ターン 66)という感動詞に表れている。しかし、その後「どうしたら」に当てた訳語の「cómo」の意味するところがはっきりと分からないことに気づき、ターン 74 でもう一度意味を特定するために質問し、77 で最終的に「どうしたら」の理解に至ったと考えられる。

他方、「どうしたら」の理解に対するLUの認知過程に関しては、授業の始めには正しく意味を推測できていなかったのに、ターン 64 に至って突然正しい意味を言い当てる。この間のインタラクションに直接「どうしたら」の意味を説明している箇所はなく、どのような過程を辿ってLUが適切な推測を導くことができたかをこの談話分析の範囲内ではっきり知ることができないが、ターン 64 に至るまでのクラス全体でのやりとりが、LUが意味について考える上でのヒントになっていることはまず間違いなく、LUがその後のターン 67-71 の間に「どうしたら」の構成について文法的分析まで行っていることを考えると、LUが思いつきで意味を言い当て偶然それが当たっただけとは考えにくいからである。つまり、ここではターン 26 と 64 の間の他者とのインタラクションという社会的認知過程

が、1人個人が推測を行う際に辿った個人的認知過程に良い形で影響を与えたと言うことができる。

3.5 学習者の母語の使用について

Antón & Di Camilla (1998)は、少なくとも初級の外国語学習者には、さまざまな課題をこなすことのできる社会的空間を構築するために、学習者の母語の使用は必要なことなのではないかと言う。異なった個人間に構築される関係においても、各個人の認知レベルにおいても、母語は学習者の関係を仲介する強力な手段と成り得るからである。本稿においても、学習者の母語が理解に役立つ場面があったが、当該クラスのように、母語の使用が極端に多いグループにおいて、母語の使用が本当に有益なのかそれとも障害になることの方が多いのかについては、慎重な議論が必要であろう。そのため、ここではこのテーマに深入りはしないが、母語の使用に関して観察されたことについて簡潔に言及しておきたい。

HEが日本語の意味を理解する上で、スペイン語の訳語がHEを混乱させる場面が2度観察されたが、これは単語の意味についてより深く理解する機会ともなった。最初のケースでは、HEが「大きい」の意味をスペイン語の「grande」と理解したことで、この二つの語の間の意味的なずれが問題となった。「grande」は面積や体積が大きい等の意味で使われる時には日本語の「大きい」と重なる部分の多い単語であるが、音に関して大きいという意味では通常使われない。スペイン語の訳語で理解しようとしたことで、HEは「大きい」という単語の解釈にとまどったようであり、教師がこの意味のずれを修正しようとしていることがターン54-55で観察される。

第二の問題は、61から87までのターンでテーマとなった「どうしたら」の解釈である。この練習問題の文では、「どうしたら」は「どのような方法をとれば」という程の意味であろうが、この表現を説明するために使用したスペイン語の疑問詞「cómo」は、他にも何かの性質や形状について尋ねる場合に使うなど更に広い意味と用法を持つ。HEの用いた例を使うなら、「cómo」は「どんな映画ですか」や「その映画はどうですか」と質問するような場面でも、「どうしたら音が大きくなりますか」と聞く時にも使用できる。そのため、「どうしたら」に当たる意味を特定するために、3人の生徒と教師の間で活発な意味交渉が行われた。これら二つのテーマについてのやり取りにおいて、学習者の母語で日本語を理解しようとしたことで意味の解釈に混乱を与えたが、反面母語の使用があったからこそ、このように活発なやりとりが生まれ、学習者により意識的に意味について考えさせる機会を与えたとも言えるのではないかと。

4. おわりに

本稿で分析したのは8分間という短い時間に日本語の教室で参加者間に起こったインタラクションであったが、その中で言語に関する多くの考察ややりとりが観察された。今回分析対象としたのは、文法問題の答え合わせをしている場面であり、学習者間の協同作業とインタラクションを通して学びを促進するために用意されたタスクではなかったが、そのような一見受動的な活動でも、参加者間に活発な認知活動を呼び覚ます可能性があることは興味深い。

第一の問い(このクラスの参加者は、インタラクションを通じてどのように意味の理解という課題を遂行しているのだろうか)に関しては、これまでの分析に見られたように、主にメタ言語的な性格のインタラクションによって、問題となった文の理解に至った。意味構築のプロセスでは、目標言語に関する知識がもっとも豊富な教師の役割が重要であったが、生徒もただ受動的に教師の助けを待っている訳ではなく、質問によって教師とのやりとりを先導し、既存の知識やインタラクションの中で明らかにされていくヒントを総合しつつ推測を行う等が会話の分析から観察された。

第二の問い(参加者間のインタラクションは、他者との間の心理的過程または各個人の内面における心理的過程のレベルで、どのような役割をになっているのだろうか)については、参加者同士のやりとりが、足場かけとなり意味の理解に重要な役割をになっていることが観察された。書き言葉の意味の理解は、本来的に個人の認知活動として行われる性質のものであるが、このクラスで問題となった文の理解は、参加者間のインタラクションによって得られたと言える。教室という社会・認知的空間において、学習者は疑問や推測を提示したが、それに伴うやりとりが、各人が自身の個人的認知スペースで内面的に進める意味構築の作業を助け、その意味で社会的側面と認知的側面は教室におけるインタラクションの中で相互に関係し合っているとと言える。

注

1. 談話を文字化する際に使用した記号及び文字化した談話資料とその分析については、巻末の資料1、2を参照。
2. Junichi Matsuura & Lourdes Porta Fuentes (2003), *Nihongo, Japonés para hispano hablantes, Cuaderno de ejercicios complementarios 2* Barcelona, Herder の練習問題 (p. 11)。

参考文献

- ANTÓN, M. & DI CAMILLA, F. (1998). Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 3, pp. 314-342.
- ESKEY, D. E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Davine y D. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* pp. 93-100, Nueva York, Cambridge University Press.
- ESTEVE, O. & CAÑADA, M. D. (2001). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento. In C. Muñoz [coord.], *Trabajos en lingüística aplicada*, pp. 73-83, Barcelona, Univerbook.
- GRABE, W. (1988). Reassessing the term “interactive.” In P. L. Carrell, J. Davine y D. Eskey, *Interactive approaches to second language reading* pp. 56-70, Nueva York, Cambridge University Press.
- VAN LIER, L. (1991). Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures. *Applied Language Learning*, vol. 2, nº 1, pp. 29-68.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum, Awareness, Autonomy & Authenticity*, London: Longman.

【資料1】談話を文字化する際に使用した記号

P	教師。
LU, HE, JU	学習者。
/, //, ///	長さに応じた間隙。最短のものを「/」で表す。
porque::	直前の音の引き伸ばし。
¿?	質問口調。
¡!	感嘆口調。
	上昇イントネーション。
(no entiendo)	談話が不鮮明で転記した内容が不確か。
XXX	談話が不鮮明で転記不能。
((risas))	転記者による説明及び注釈。
[はい]	日本語への翻訳。なお、適当な訳語のない一部のフィラーやスペイン語またはカタルーニャ語の「Sí」(はい)及び「No」(いいえ)については訳さない。
= =	直前のターンとの間に感知可能な間隙がない。
=....=	二人以上の発話が重なっている部分。

【資料2】本稿で分析した教室における談話の転記とその解釈

1. 第一部分

1.1 状況

授業の初めに教師が宿題だった文法の問題は難しかったか学習者に尋ねる。Helena が難しかった部分について話し始め、隣に座っている Luis に疑問点を説明する。教師は授業の準備をしながら聞いている。

1.2 談話の転記

1. P: los deberes no eran dificiles, ¿no? [宿題は難しくなかったよね。]	学習者に宿題は難しかったか聞く。
---	------------------

2. HE: bueno / algunas frases no: = no las he entendido =[うん、分からなかった文がいくつかあった。]	難しい部分があったと答える。
3. P: = ah: vale = // ahora lo veremos [そう。じゃこれから見ましょう。]	了解する。
4. HE: = = la 6 la 7 y la 9 [6、7、9番]	分からなかった文を示す。
5. LU: la 9 (tampoco) [9番も]	一つの文について話し始める。
6. LU: porque hay un (billete) por ahí // pero:: XXX /// [ここに(切符)があるから、でも・・・]	疑問を表明する。
7. HE: y ¿qué es tabun? [「たぶん」って何?]	「たぶん」の意味について質問する。
8. LU: uhm	Helena が言及した単語がどれだか分からないということを表明する。
9. HE: Tabun [たぶん]	単語を繰り返す。
10. LU: Tabun [たぶん]	上昇イントネーションで単語を繰り返す。Helena が言った単語を確かめているようである。
11. HE: Tabun [たぶん]	上昇イントネーションで自信なげに単語を繰り返す。
12. P: ta / ta / tabun / o:: [た、た、たぶん]	問題となっている単語が「たぶん」なのか尋ねる。
13. HE: O da:: [それとも、た・・・]	別の発音の可能性を示し始める。
14. LU: = = botan [ぼたん]	別の単語を示して、これではないかと聞く。
15. HE: ¡ai això! / perdona XXX [あ、それ、ごめん・・・]	言いたかった単語が「ぼたん」であることに気づいて謝る。
16. P: ¡ah! / vale / (bien) ((教師が配布プリントを整理し終わるまで約35秒の間隙がある。))	HE が言いたかった単語がどれか分かったこと表明する。
17. P: vale / era: la página 11 ¿no? [では、11ページだったよね。]	もう始める準備ができたことを示す。宿題が11ページであったことを生徒に確認する。
18. LU: uh	肯定する。
19. JU: = sí =	肯定する。
20. HE: = uh = ///	肯定する。
21. HE: doshitara // ¿ qué significa? // doshitara/ [「どうしたら」ってどういう意味? 「どうしたら」]	「どうしたら」の意味を聞く。
22. LU: no sé /// XXX pero::: [知らない、・・・ でも・・・]	知らないと答え、何かコメントする。
23. HE: no::: sí: itsu ¿no?	意味を言って確認を求める。
24. LU: Sí: itsu =es cuándo XX=[うん、「いつ」 は「cuándo」・・・]	「いつ」は「cuándo」という意味だと言う。
25. HE: = doshi- // doshite es XXX =[どうし、「どうして」は・・・]	別の単語「どうして」を示し意味を考える。
26. LU: será cuándo::: o algo así / [「いつ」とかそんな意味だと思うけど。]	意味を予測する。

日本語少人数グループにおける教室談話の分析
文法問題解決の場面に於て

27. P: empezamos // A ver:: [じゃあ、始めましょう。]	授業の開始を告げる。
28. LU: a ver (vamos a ver) [さあ、見ていこう。]	教師の表現を反復する。それまでの疑問を解決したいとの考えを示すようである。
29. P: ((笑う。))	笑う。
30. P: ja: ichiban o: Helena san onegai shimasu (...)	HE に一番の答えを言うように頼む。

1.3 エピソード単位の解釈

エピソード1 (1-6): 教師が宿題は難しかったか聞くと、LU と HE がそれぞれの疑問について話し始める。

エピソード2 (7-16): HE が LU にある単語の意味を聞くと、LU も教師も HE がどの単語について聞いているのか分からないし、HE は自信なげな調子で単語を繰り返すが、そのうち LU が HE の発音が間違っていたことに気づき、HE の言おうとしていた単語を言い当てる。HE も間違いに気づく。

エピソード3 (17-20): 教師が宿題になっていたのが何ページだったか確認する。

エピソード4 (21-26): まだ、教師は授業を始めていない。その間、HE は LU に宿題の中に出て来た単語の意味を聞く。二人は、他の疑問詞と関連づけて意味を推測しようとする。

2. 第二部分

2.1 状況

宿題の答え合わせのため、教師は生徒を順に当てて答えを求め、6番があたった Julia は、練習問題の指示通り文型を変換しようとするが、他の生徒が問題となっている文の意味を理解するため、教師に質問し始める。この質問の一つは、L.21 から 26 で Helena と Luis が授業開始前に話し合っていた問題点である。

2.2 談話の転記

31. P: ja / rokuban o: Julia san onegai shimasu	JU に 6 番の答えを求め。
32. JU: dooshitara:: otoga:: ooki / ookii:: // ku na: kunarimasuka // onryou tsumami wo ma / wasu ¿qué es mawasu? [どうしたら音が大きくなりますか、音量つま みを回す。「回す」ってどういう意味?]	6 番を読んで、「回す」の意味を尋ねる。
33. P: Mawasu es girar así / una cosa [「回す」はこ うやって何かを回転させること] ((回す動作をする。))	JU の質問に答える。
34. HE: girar [回転させる?]	単語の意味を確認する。
35. P: sí	肯定する。
36. JU: uh:: onryou tsumami o uh:: mawa mawattara oto ga: ooki:: ku narimasu	6 番の答えを言う。
37. P: uh::casi casi pero / es un poco diferente [惜し いけどちょっと違う。]	JU の答えが違うという。
38. JU: eh:: // mawa: / mawashi	問題の箇所を発見する。他の答えを言い、上昇イント ネーションで教師に確認を求め。
39. P: mawashi	「まわし」に続いて文を完成させるように求める。
40. JU: mawasu	別の答えを言う。

41. P: sí / la forma era:: pasado:: informal ¿no? [そう、形は普通形過去だったよね。]	動詞の形と時性を示してヒントを与える。
42. JU: ///sí	同意する。
43. P: mawashi:: una cosa más [まわし・・・ともう一つ]	「まわし」に続いて足りない部分を言うように促す。
44. JU: uh: /// no sé [分かりません。]	考えた後分からないと言う。
45. P: ((笑)) a ver / mawashi: tara // onryoo tsumami wo mawashi tara // y / sí [ええと、音量つまみをわしたら]	正しい答えを言う。
46. HE: = = onryo:: tsumami ¿es una: es una palabra entera:: todo junto? [音量つまみはそれだけで一つの単語?]	単語について自分の推測が正しいか確認を求める。
47. P: sí	肯定する。
48. HE: ¿y qué es? [で、何?]	単語の意味を聞く。
49. P: a ver / onryoo / sí: sí que se puede:: separar en:: dos partes / onryoo es volumen / = de un sonido = [ええと、音量、そう、二つの部分に分けられる。音量は音のボリュームのこと。]	単語の意味と構成について47で述べたことを修正しながら説明する。
50. HE: = sí =	理解したと言う。
51. P: sí / de un sonido // y:: tsumami / es una parte para agarrar // entonces es / es que es volumen ¿no? // un botón para: ajustar eso // [そう、音の。つまみは回す部分で、ボリュームだね。それを調整するためのボタン。]	より詳細に説明する。
52. HE: (vale es que yo he encontrado) oto como: ruido / lo de:: ookii // uh / ¿qué es / ookii ku:narimasu? [(そうか、私は見つけたんだけど)「おと」は「ruido」で「おおきい」は、ん? 「大きくなります」って何?]	「おと」と「おおきい」の解釈について疑問を示す。
53. P: ookii / otoga ookiku naru / que:: = hay más volumen = ¿no? [「おおきい、おとがおおきくなります」はボリュームがもっとあるってことだね。]	意味を説明する。
54. HE: = ookii x grande o:: = [おおきいて、grande]	「おおきい」の意味を特定しようとする。
55. P: sí / grande pero en este caso:: más alto /// por ejemplo si escuchas una música // y:: si ajustas este volumen / sube::: [そう、おおきい、でもこの場合は、もっとalto(高い)ってこと。例えば音楽を聴く時に、このボリュームを調整すると音量が上がる・・・。]	HEの解釈を修正しつつ例を挙げて「おおきい」の意味を説明する。

日本語少人数グループにおける教室談話の分析
文法問題解決の場面に於て

56. HE: o sea / (yoroki) kunaru [つまり、(よろき)く なります]	動詞の接続の形を確かめようとするが、正しく言えない。
57. P: kunaru sí / naru ¿no? / verbo es naru // ookikunaru es un:: una forma para expresar el cambio ¿no? // que se hace:: grande / o se hace: alto [「くなる」そう、「なる」でしょう。動詞は「なる」。 「大きくなる」は変化を表す形だったよね。大きい状態に なる。]	HE が言った活用形は正しいと言い、生徒に「なる」 の意味を思い出させようとする。
58. HE: ookikunaru	56 で正しく言えなかった「おおきくなる」を正しく 繰り返す。
59. P: uhm	活用が正しいことを認める。
60. LU: uhm	理解したことを示す。
61. LU: y / perdona es que pero no: no he encontrado / no / no he entendido es = doshita:: = no perdón / doshitara // ¿doshitara es? [それから、すみませんが、 調べても見つからなくて、分からなかったのが「どうし たら」。「どうしたら」って何?]	他の語について質問する。
62. P: = uhm =	LU が言っている語がどれなのかすぐには分からない。
63. P: Ah/ = doshitara =	単語を見つける。
64. LU: = cómo =	自分の推測した意味をスペイン語で言う。
65. P: sí sí: / cómo / cómo / cómo	LU の推測が正しいことを伝える。
66. HE: ah	理解したと示す。
67. LU: pero tara este ¿es el tara que estamos usando? [「たら」って今使っている「たら」と同じ?]	語の構成について自分の予測を示し、教師の評価を求 める。
68. P: sí:: doshitara otoga ookiku narimasuka	日本語で発音してみる。これによって、頭の中で分析 しているようである。
69. LU: no: // es otra cosa [やっぱり、別のことかな。]	自分自身の推測を否定する。
70. P: sí: es otra cosa creo yo [うーん、違うことだと思 うけど。]	自信なげに同意する。
71. LU: vale / es que a lo mejor digo:: es un verbo :: que:: funciona como:: algo / o ¿no? [そうか。何らか の形で機能する動詞かと思ったんだけど。]	67 の推測に至った理由を説明する。
72. P: doshitara ya:: es una forma fija: = que significa: cómo = [「どうしたら」はもう決まった形で「cómo」の意味 だけど。]	LU の考えを否定しもう一度意味を説明する。
73. LU: = es una forma fija = [決まった形だね。]	教師の説明を受け入れる。

74. HE: pero:: (por eso utilizaste) doshitara / (es decir) ¿cómo: es ese:: esa película? [でも、「どうしたら」を(だから使ったの)?どんな映画ですか。]	用例を挙げて疑問を提示する。
75. P: a / ah es que:: e / en esta oración se pregunta una / la manera para hacer algo / =en este sentido cómo ¿no? = [あ、この場合何かのやり方を聞いているんだよ。その意味でスペイン語の「cómo」に当たる。]	HE が混乱している理由に気づき、スペイン語の訳で表そうとした意味を更に詳しく説明する。
76. LU: = vale = [そうか。]	理解したことを示す。
77. HE: = ah vale = [あ、そうか。]	理解したことを示す。
78. HE: por eso (se ha) [だから・・・]	分かったことを説明し始める。
79. P: o sea se [つまり・・・]	更に説明しようとする。
80. JU: = = la película sería do dodesuka [映画なら「どうですか」よね。]	74 の例にふさわしい日本語の疑問詞を提示する。
81. P: sí	同意する。
82. JU: XXX es cómo	何かを説明しようとする。
83. P: sí / sí sí / dodesuka / eiga ha / doudesuka / doudeshita ka	JU に同意し、JU の言った疑問詞を使って、日本語で文を作る。
84. LU: o sea en este caso es cómo hay que hacer para: / algo [つまりこの場合は、どのように何かをすべきかということだよ。]	理解したことをまとめる。
85. P: sí / sí sí sí	LU の言ったことに同意する。
86. LU: No:: qué forma tiene o cómo es (o cómo es) [どんな形かとかどんなものかということではなくて。]	84 にさらに説明を付け加える。
87. P: sí / sí // de que manera hace: una cosa [そう、そう。どんな方法で何かをするかということ。]	LU に同意し、自分の言葉で説明を繰り返す。
(...)	

2.3 エピソード単位の解釈

エピソード5 (31-35): 教師が JU に練習問題の答を求めると、JU は問題を声に出して読んだ後、わからない単語の意味を聞く。教師は答え、HE がその意味をもう一度確かめる。

エピソード6 (36-45): JU は答えを言うが、教師がその答えに間違っている部分があることを伝える。JU は間違いは動詞の活用部分であることに気づき、別の活用を上昇イントネーションで言うことで、教師の評価を求める。JU の答えは正しいが、教師がこの上昇イントネーションを確信のなさの現れと理解し、「まわし」だけではなく「まわしたら」という完全な形を言わせようとした。JU はこれを自分の答えに対する否定的な評価と受け取り、正しかった動詞の活用を辞書形に変えてしまう。教師はこれを辞書形から JU が適切な活用を考えようとしているのだと理解し、JU の言った辞書形が正しいと伝えるため「sí」(ターン41) という。その後、教師は文法的な説明によりどの活用形を使うべきか明示し、「まわしたら」という答えを求めていることを JU に示す。JU には教師の意図が伝わらないようで、教師は結局自分で答えを言う。

エピソード7 (46-51): HE は同じ練習問題中の別の単語について説明する。最初に語の構成について、続いてその意味について尋ねる。教師は意味について説明すると共に、自身が語の構成について最初にした説明を修正しつつこの部分を翻訳する。

エピソード 8 (52-73): HE は文の一部をスペイン語に翻訳することで理解しようとする。このプロセスで、「大きい」という単語の意味が分からないことに気づく。教師はスペイン語で説明するが、HE は納得できず単語をスペイン語に訳してみる。教師はいったん HE の示したスペイン語訳を受け入れたものの、この単語に関して日本語とスペイン語の間に意味的齟齬があることに気づき、訳語を修正すると共にさらに文法的な説明を加える。HE はターン 56 で形容詞の正しい活用を知りたかったようで、教師が次のターンで使用した活用を聞き取って、58 で発音し直す。教師はこの HE の言った活用を肯定的に評価し、LU が理解したことを示す。

エピソード 9 (74-87): LU は質問するが、教師は何について聞いているのかすくには分からない。教師が説明し始める前に、LU は該当する部分にスペイン語の訳を当てる。教師はこれを肯定的に評価し、HE も分かったと言う。LU は語の構成に関してもう一つ質問する。教師は考えた後、実際には LU の推測は正しいのであるが、LU の推測を確信の持てない様子ながらも否定する。そして、「どうしたら」は決まった形だと LU に言い、LU は納得する。HE はターン 64 で LU が当てた訳語についてもう一度質問する。教師は、単語の意味について説明を加え、LU と HE は納得する。それから、JU が HE が例として出したスペイン語の「cómo」の意味を日本語の疑問詞で言い換える。教師は JU の言うことを正しいと認め、日本語で例文を作る。LU は「どうしたら」の意味について話し合ったことをまとめ、教師はそれを承認する。