

日本語教室における参加構造の基本類型

齊藤 眞美

要 旨

本研究では、日本語教室のコーパスを分析対象とし、参加者構造と参加構造という枠組みを用いて、クラスルーム・インターアクションのメカニズム的コンテキストの類別を試みた。第一段階として、参加者構造により、対象を教師と学習者の参加者セットによる全体活動に絞り込んだ。次に、Shultz et al. (1982) における「話し手、聞き手、主要な話し手、主要な聞き手、二次的な話し手、二次的な聞き手」というインターアクションに対する参加の役割のカテゴリーを用い、その組み合わせである参加役割セットによって参加構造のタイプをⅠ、Ⅱ、Ⅲに類別した。この基本類型は、「教室参加者が知る必要のあること」の一端を明らかにするものである。

1. はじめに

日本語教育に限らず、あらゆる教室における教授実践は、クラスルーム・インターアクション（以下、CIとする）を通して行われる。CIは、教育の質を決定づける重要なものであり、これまでに多くの研究が対象としてきている。CIへのアプローチは、教授者自らによる、日常の教授実践の改善を目的とした実践寄りのものから、研究者が、CIそのものの理論構築を目的とした理論寄りのものに至るまで、様々である。この中で、日本語の教室において「教室というコンテキストで、教師と学習者それぞれが効果的に参加するために知る必要のあること」(Mehan 1985)は十分明らかにされていない。その第一の理由は、日本語のCIを分析するための体系的、実践的枠組みが、

未だ確立されているとはいえない状況であることである。また第二に、CIを対象とした研究の多くが、一回限りのもので、枠組みを異なる教室へも拡大し、枠組み自体の妥当性を高めるような、継続的かつ発展的な研究がないことも、要因として挙げられる。

体系的枠組みを確立するためには、CIを部分的に捉えるのではなく、包括的に捉えることのできる理論的枠組みが必要である。実践的枠組みを確立するためには、その枠組みを用いた研究成果を、教授者がそれぞれの教育現場に生かすことのできるような情報が枠組みの中に盛り込まれている必要がある。このような枠組みを考える際の一つのキーワードは、コンテキストである。いかなる教室も、コンテキストの中に埋め込まれているからである。また、実践者が参照すべきCIを選択するためには、どのようなコンテキストにおける教授実践なのかを知らなければならない。言語教室を対象とした研究において、コンテキストを考慮することの重要性が繰り返し指摘され(Breen 1985; Holliday 1994, 1999; Seedhouse 2004; van Lier 1988 等)、第二言語の教室でも、van Lier (1988)によるCIの4タイプ⁽¹⁾、また、Seedhouse (1996)のコミュニケーションモード⁽²⁾等、いくつかのアイデアが提示されている。しかしながらこれらの枠組みは、CIのコンテキストに対する理解を深めるのに貢献しているものの、具体的なデータを分析する目的のものではない。第二の継続的かつ発展的な研究に関しては、こうした研究を行うために、多くの研究者がアクセスできるようなまとまったデータが必要である。

体系的、実践的な枠組みがあれば、理論と実践との乖離を是正することができ、実践者である教授者が、研究成果を現場により還元しやすくなる。また、継続的な研究が行われれば、枠組み自体の妥当性も検証され、発展的な研究が期待でき、結果的に、教室参加者に対し、CIのメカニズムを提示することができる。

本研究では、日本語教室のコーパスを分析対象とし、参加者構造と参加構

造という枠組みを通じて、日本語教室における CI のメカニズム的コンテクストを類別し、明らかにすることを目的とする。日本語教室のコーパスは、村岡（2008）の一部を使用する（第3章参照）。村岡（2008）は、「教室の観察から教室の理解へ、さらにそうした理解に基づいた教育理論・学習理論の構築へとすすめていく基礎研究」（p. 1）の必要性を認め、日本語授業コーパスを作成し、今後の教室研究の発展や教師研修等に貢献することを目的としている。日本語教室のコーパスの存在は、より多くの研究者・実践者による授業そのものへのアクセスを可能とし、継続的・発展的な枠組み開発に資する一つの方略である。本研究もこの基本ラインに立ち、日本語授業コーパスを用い、多様な教室における CI のコンテクストを捉える枠組みを帰納的に導き出す。その際に用いるのが、参加者構造、参加構造という概念である（次章参照）。CI は、二者による対話とは異なる。二者による対話であれば、互いに話し手と聞き手という役割を交替させてインターアクションを成り立たせるのが通常であるが、CI は、教師と学習者という社会的役割を持った参加者全員が、それぞれのインターアクション上の役割を果たすことによってインターアクションを維持し、構築する。従って、二者対話とは異なる枠組みが必要となる。参加者構造と参加構造は、こうしたタイプのインターアクションの動態を可視化する分析的枠組みであり、その場におけるエコロジー環境を説明可能な秩序として示す（Shultz, Florio and Erickson 1982）。次章では、この参加者構造と参加構造を詳しく見ていくことにする。

2. 参加者構造と参加構造、及び本研究の枠組み

2.1 参加者構造

Philips（1972）は、文化人類学的視点から、学校の授業において、アメリカンインディアンの子供たちの参加の様子が、非アメリカンインディアンの子供たちと異なることを、参加者構造（participant structure）という概念を用

いて説明した。Philips (1972) の参加者構造とは、教師がCIを統制する場面での「インターアクションの構造的配置上における、いくつかの可能なバリエーション」(p. 377) を指し、アメリカンインディアンと非アメリカンインディアンの子供たちとの間で参加が異なるインターアクションのコンテキストを特定するものである。教師は、学習目的や、生徒たちの注意を引く等の情緒的目的に応じて、様々な参加者構造の中でCIを整理している。この参加者構造を観察した結果、アメリカンインディアンの生徒たちは、他の生徒の前では一人で話したがらない、クラス全体の活動であっても小グループの活動であっても教師が生徒の発話を聞いているような場合には話したがらない、一方、話す役割と聞く役割とを区別しないようなグループ活動には比較的進んで参加する、教師やリーダーによってではなく、自分で話すことや行動を決められるような機会を活用する等の特徴が見られた (Philips 1972: 380)。Philips (1972) は、単にこのような特徴があることを示すだけでなく、教室で見られたこれらの特徴が、アメリカンインディアンの子供たちがそのコミュニティーで日常的に慣れ親しんでいる参加者構造を反映していることも指摘している。つまり、教室における参加者構造は、それぞれが帰属するコミュニティーでの参加者構造と深く関わっているのである。Philips (1983) は、小学校の教室における参加者構造を、以下の四つのタイプに分けている。第一のタイプは、教師が全ての学習者とインターアクションするもの、第二は、教師がクラス全体の中から小グループのみに焦点を当ててインターアクションを行うもの (他の生徒たちは、机で自分の作業を行う)、第三は、教師とある学習者との一対一の話で、第四は、それぞれの生徒が机で作業を行い、互いにインターアクションはないものである。これらの参加者構造は、教師と生徒という基本的な社会的役割関係を前提とし、教師がインターアクションを行う生徒の数 (全体なのか、グループ内の数名なのか、一人なのか、ないのか) を分類の基本的要素としている。このように、Philips (1972) に

における参加者構造は、教師主導の教室場面におけるインターアクションの構造的配置のバリエーションを指している。

2.2 参加構造

Shultz et al. (1982) は、参加構造 (participation structure) という用語を用い、「一つの社会的場面を共に作り上げている全てのメンバー間の、インターアクション上の権利と義務の分配におけるパターン」(p. 94) と定義づけている。Shultz et al. (1982) は、参加構造という概念を用い、学校の授業場面と、その授業参加者である生徒のうちの2名の家庭の夕食時の場面との比較を行った。参加構造は次の三要素によって分類されている。第一の要素は一度に話す人の数で、一人一人が順番に話しているか、二人以上が重なったり同時に話したりしているか、である。第二の要素は、参加者が果たす役割の種類で、全ての参加者が同等の役割を果たすか、主要な (primary) 参加と二次的な (secondary) 参加の間に違いがあるか、である。主要な参加者とは、全体の中の一つのサブグループの中で起こる会話に従事する人で、主要な話し手 (primary speaker) と、主要な聞き手 (primary attender) が含まれる。二次的な聞き手 (secondary attender) とは、会話に直接参加せず、聞いているだけの人である。第三の要素は、会話フロアの数で、それが一つかそれ以上か、である。会話フロアとは、話し手と聞き手が共同で働くことにより、相互行為的に生産されるまとまりである。従って、ある人が単に言葉を発するだけではフロアにおける話し手とはならず、話し手が話し、聞き手から話し手として注視されるという、両者の共同的相互行為によって、話し手たる権利を得ることになる。この三つの要素により、授業場面と夕食場面のインターアクションを、次のタイプ I、II、III A、III B、IV の参加構造に分類している。タイプ I は、一部の人だけが参加した、整然としたタイプで、数人のみが、主要な話し手と主要な聞き手として参加し、その他は、二次的な聞き手とし

て最小限の参加しているものである。タイプⅡは、タイプⅠの全体版で、全ての人に参加している。話し手は一人しか存在せず、この話し手が全体に向けて発話をする。話を向けられた全て的人是、聞き手として参加する。タイプⅠとⅡは、一人、或いは一人ずつが整然と話すタイプで、通常の授業の多くはこれらのタイプになる。一方、タイプⅢは、参加者間の役割交換がより頻繁に起こり、重なりもある、雑然としたものを含む参加構造である。ⅢAは、主要な話し手と主要な聞き手間でインターアクションが行われるのはタイプⅠと同様であるが、一人かそれ以上の二次的な聞き手だった人が、主要な話し手と主要な聞き手間で話されていることに関連のある発話をすることによって、二次的な話し手 (secondary speaker) となる。二次的な話し手の発話は、主要な話し手と主要な聞き手によって反応される場合も無視される場合もあり、主要な話し手と主要な聞き手間の話は二次的な話し手のコメントを受けつつ、基本的には維持される。この他、二次的な聞き手も存在する。タイプⅢBは、タイプⅠ或いはⅡの中で、主要な話し手と主要な聞き手が維持されず、他の参加者を巻き込んで進行するか、或いは主要な話し手の役割が他の人へ交替していくようなタイプである。タイプⅣは、いくつかのサブグループの人たちがそれぞれのグループでフロアを形成し、異なるトピックの会話を同時に随所で行っているようなものである。

2.3 本研究の枠組み

以上の参加者構造と参加構造を比較すると、必ずしも明確に区別できるような概念ではないが、同一概念でもないことがわかる。両者の違いは、何に対してより焦点を当てるか、その強調する点の違いであると言える (Shugar and Kmita 1990: 274)。参加者構造がインターアクションへの参加者の構造のバリエーションを強調するのに対し、参加構造は、参加者のインターアクションの構造のバリエーションを強調する。両者は密接に関係している。まず参

加構造は、参加者構造に枠づけられる。つまり、参加者構造を選択することにより、そこで起こるインターアクションの可能性を規定する。日本語教室の授業形態（全体活動、グループ活動、ペアワーク、個人作業等）を参加者構造のバリエーションとすると、これらの授業形態を選択するという事は、そこで起こるインターアクションの起こり方の可能性を決定づける意味を持つ。一方、参加構造は、そのインターアクションの可能性を具体的な場面で具体的なインターアクションとして、現実化する。様々な日本語教室で同様の参加者構造があっても、実現された実際のインターアクションはクラス間で、或いは同一クラス内でも時により異なる。参加構造は、インターアクションの過程において現実的に生成されるのである。

本研究では、日本語教室における参加者構造と参加構造の両者の重要性を認め、両者を組み合わせて用いる。第一段階として、参加者構造により、対象を絞り込み、第二段階で、絞り込んだ参加者構造の参加構造を分類する。第一段階の参加者構造による絞り込みに関しては、まず、前述のいわゆる授業形態の別がある。日本語教室では、教師が学習者全体を対象に行う活動形態の他、ペアワーク、グループワーク、個人作業等の形態が存在し、それぞれに異なった参加構造を持つ⁽³⁾。本稿では、全体活動、即ち Philips (1983) の第一のタイプの参加者構造に焦点を当てる。これに加え、参加者の種類も考慮する必要がある。日本語教室の場合、参加者の種類として、教師と学習者という社会的役割をもつカテゴリーが基本となるのは Philips (1972, 1983) と同じであるが、この他、ビジター、ゲスト、見学者、調査者等といった参加者も参加者構造の構成員となる場合がある。ここでは、これらの構成員のセットを参加者セットと呼ぶこととする。参加者セットのバリエーションが参加構造に影響を与えることが予想されるため、参加者セットも区別する必要がある。本稿では、最も基本的な教師と学習者のみの参加者セットを対象とする。

第二段階である参加構造の分類に際しては、Shultz et al. (1982) の参加構造の分類要素のうち、参加者が果たすインターアクション上の役割の種類を用いる。Shultz et al. (1982) 同様、話し手、聞き手、主要な話し手、主要な聞き手、二次的な話し手、二次的な聞き手のカテゴリーを用いる。これらの組み合わせのセットを参加役割セットと呼び、参加役割セットにより、第一段階で絞り込んだ CI の類別を行う。

3. データと文字化規則

3.1 データ

本稿で扱うデータは、平成 16～19 年度科学研究費補助金基盤研究 B(2) 『教室参加者の共同構築的情報インデックスを付した日本語授業コーパスのための調査研究』の一環として収集された⁽⁴⁾。村岡 (2008) で作成された日本語授業コーパスは、国内外の日本語教室を対象としており、七つのグループに大別されている。本稿のデータは、そのうちの一つの saito-corpus であり、何れもハンガリーで 2005 年 3 月に収集された。中等教育機関の二つの授業 (各 45 分間)、一般成人を対象とした公的日本語教育機関の二つの授業 (各 90 分間) が対象で、日本語のレベルは全て初級である。何れの教室データも、ビデオカメラ 2 台、IC デコーダー 3～4 台によって、録音・録画された。その他、授業に関する主要な情報は、以下の通りである。

表 1 saito-corpus の対象となる教室の概要

No.	教育機関の種類	学習者数	授業の内容	教授者
コーパス 1	中等教育機関	7 名	会話練習、聴解	日本語母語話者
コーパス 2	中等教育機関	9 名	語彙練習	日本語非母語話者
コーパス 3	一般成人対象公的機関	10 名	会話練習	日本語母語話者
コーパス 4	一般成人対象公的機関	9 名	文型練習、聴解	日本語非母語話者

3.2 文字化規則

録音・録画データは、授業文字化システム（村岡 2008）に基づき文字化された⁽⁵⁾。ここでは、システムの概要と、次章の発話例で用いる記号に限定し、説明することとする。

3.2.1 基本的アウトライン：書式

授業文字化システムは、CHILDES⁽⁶⁾を参考としている。基本レイアウトの書式から見ていくと、まず最左端の列を経過時間欄とし、データ開始時から5分ごとに記述し、その隣の列に発話番号を4桁で記述し、その隣からの発話欄に1発話を1行に（cf. 宇佐美 2005）記述している。3列目以降は各参加者の列が続き、最左列（第3列目）は教授者「TEA」、続いて不特定個人「Sx」/学習者複数名「SS」/クラス全体「ALL」/その他参加者「OTH」/調査者「RES」をひとまとめにした列、その隣から順番に学習者個人をS1, S2...と学習者の人数分の列を横並びに記述してある。ただし次章の例では、紙面の都合上、経過時間の列と、発話をしていない参加者の列は省略している。

基本的アウトラインの例：書式

経過時間	発話番号	*TEA	Sx/SS/ALL/OTH/RES	*S1	*S2
5:00	69	はいじゃあ、きいてください。			
		%add:ALL			

3.2.2 発話欄

次に、発話欄で用いる記号等を説明する。発話欄には、1行目に発話と発話情報、2行目に付加情報を記述している。1行目の発話には、発話そのも

の記述の他、イントネーション記号（息継ぎ「,」、上昇型イントネーション「- ?」、下降型イントネーション「-」、句末上昇型イントネーション「-`」、先行する語を伸ばして発話「-:」）、ポーズ（発話内の1秒以上のポーズ「#」、或いはポーズの秒数を「#(3.0) = 約3秒のポーズ」と記述）、節内の韻律（音節の長音化「:」、減速化「>> (発話) <<」）、中断「//」、聞き取れない箇所「xxx」が含まれる。1行目にはこの他次のような発話情報を[]内に付している。非言語的情報を、「=!」に続けて[=! 笑いながら]のように記述する。この他、発話のない非言語行動は「0」、強勢は[!], 他人の発話の引用や会話文や読解文の読みは["], 人物や事物の指示対象等を説明する場合には[=記述], 日本語以外の言語を用いた場合に日本語の翻訳をつける場合は[:j記述], 発話内容に疑問が残る場合は[?], 発話が重なった場合には、重なり始めに[/], 短いあいづちは話し手の発話部分に聞き手のあいづちが挿入された位置で[/=参加者記号:記述]と記述する。

3.2.3 付加情報

2行目の付加情報には、発話に付随する行動や発話を伴わない行動（うなずき、指さし、手振り等）を「%act:」の後に、全ての発話について、話しかける相手を「%add:」の後に、日本語以外の発話を日本語に翻訳する場合に翻訳を「%J:」の後に、場面情報や行動の注釈等をつける場合には「%exp:」の後に、それぞれ記述した。

4. 参加構造の種類

本研究で分析した日本語教室コーパスの参加構造は、参加役割セットから、次の三つに類別された。以下、それぞれの参加役割セットと参加構造の特徴を、コーパスからの例を参照しながら挙げていく。

4.1 タイプI：話し手と聞き手

タイプIは、「話し手と聞き手」の参加役割セットによる参加構造である。ここでは、参加者全員が、話し手か聞き手の役割を果たすことが期待され、それ以外の役割がない⁽⁷⁾。タイプIが典型的に出現するのは、教師が学習者全体に向けて指示をしたり、説明をしたりする場面で、教師が話し手、学習者全員が聞き手の役割を果たし、双方の役割が相互に交替することはない。

例1 タイプI：「話し手－聞き手」役割交替なし（コーパス1より）

発話番号	*TEA	Sx/SS/ALL/OTH/RES
0069	はいじゃあ、きいてください。 %add:ALL	
0070	きょうは、#(1.0)はい。#(3.0) %add:all,%act:黒板に字を書く	
0071	エーさん#(1.0)エーさんです。#(3.0) %add:ALL,%act:黒板にエーさんを書く	
0072		Sx:エーさんです。 %add:TEA
0073	ビーさんです。 %add:ALL,%act:ビーさんを書く	
0074		Sx:し、シー。 %add:TEA
0075	ピンポン。#(3.0) %add:ALL	
0076	シーさんです。#(3.0) %add:ALL,%act:シーさんを書く	

例1は、会話練習の導入時の例で、教師（話し手）が学習者全体（聞き手）に向けてモデル会話の登場人物を黒板に書きながら説明をしているところである。学習者は、基本的には聞くだけの役割であるが、コメントを口にした（0072, 0074: 例中の発話番号を示す、以下同様）、笑ったりという反応を示すこともある。これらの反応は、教師によって無視されること（0072）もあれば、ピックアップされること（0074）もある。

例1は、一方的に話し手が話すパターンで、話し手と聞き手の役割交替はなかったが、次の例では、話し手と聞き手との役割が交替する。これはいわゆるドリルの場面である。

例2 タイプI：「話し手－聞き手」役割交替あり（コーパス1より）

発話番号	*TEA	Sx/SS/ALL/OTH/RES
0150	じゃあいってください,チョコレート,すき?	
	%add:ALL	
0151		SS:チョコレートすき?
		%add:TEA
0152	うんもういちど,チョコレートすき?	
	%add:ALL	
0153		SS:チョコレートすき?
		%add:TEA
0154	うん.	
	%add:ALL,%act:左手を上げて手をつまむ動作	
0155		SS:うん.
		%add:TEA
0156	ミルカのチョコレートあるけど,いっしょにたべない?	
	%add:ALL,%act:右手を上げて手をつまむ動作	
0157		SS:ミルカのチョコレートあるけど,いっしょにたべない?
		%add:TEA
0158	うんもういちど.	
	%add:ALL,%act:体を揺らす動作	

例2は、教師の発話をオウム返しに学習者が繰り返しているところで、教師対学習者全体で、話し手と聞き手の役割が相互に交替する。また、基本的に学習者全員が参加することが期待される。

この他、タイプIには学習者が話し手となるケースもある。学習者が課題を報告するような場面である。但し、この場合に学習者が話し手となるには、教師による指名、或いは許可が必要となる。

4.2 タイプII：主要な話し手、主要な聞き手、二次的な聞き手

タイプIIは、「主要な話し手、主要な聞き手、二次的な聞き手」の参加役割セットによる参加構造である。ここでは、参加者の一部で言語的インターアクションが行われ（主要な話し手と主要な聞き手間）、その他の参加者は二次的な聞き手としてそれを聞いている状態である⁽⁸⁾。

例3 タイプII：「主要な話し手、主要な聞き手、二次的な聞き手」

(コーパス3より)

発話番号	*TEA	*S6	*S8
0376	どんなスポーツが好きですか.どんなスポーツが,好きですかS6さん. %add: S6		
0377		あ.テニスと,バレーボール,が好きです. %add:TEA	
0378	あそうですね.いいですね.わたしもてにすが好きです. %add: S6		
0379	S8さんどんなスポーツが好きですか? %add: S8		
0380			スイミング,好きです. %add:TEA
0381	すいえいが好きです.スイミングが好きです. %add: S8		
0382			Ja.[:j ぞう.]xxx. %add:TEA

例3は、「～が好きです」という教授項目を用いて会話練習をしている場面である。教師がS6を指名することにより(0376)、S6を主要な聞き手にしている。教師とS6が主要な話し手－主要な聞き手としてやりとりをしている間(0376-0378)、他の参加者は、このやりとりを二次的な聞き手として聞いている。続いて、教師がS8を指名することにより(0379)、S8が主要な聞き手となり、S6は二次的な聞き手となる。今度は教師とS8が主要な話し手－主要な聞き手としてやりとりをし(0379-0382)、それをその他の学習者が二次的な聞き手として聞いている。学習者が教師に対して質問をする場合も、このタイプに属する。また、一部の学習者同志が話し、主要な話し手と主要な聞き手となり、それを、教師を含めた他の参加者が二次的な聞き手として聞いているケースもタイプIIに含まれる。

例3は、教師の指名により、主要な聞き手が参加者全員に明確に認識されるが、次の例は、同様の参加役割セットであるものの、学習者の主要な聞き手が明確に示されないケースである。

例4 タイプII：「主要な話し手、(主要な聞き手)、二次的な聞き手」

(コーパス4より)

発話番号	*TEA	Sx/SS/ALL/OTH/RES
0490	つぎ,あしたは,あしたはなんなんですか,なんようびですか?あしたは?	
	%add:ALL	
0491		SS: かようびです.
		%add:TEA
0492	そう,かようびです.	
	%add:ALL %act:板書しながら.	
0493	なんがつなんにちですか?#あしたは,さんがつ-? ははは.	
	%add:ALL	
0494		SS: ようか, よ,ようか
		%add:TEA %exp: 8日と4日が曖昧
0495	Melyik?	
	%add:ALL %J:どっち?	
0496		SS: ようか
		%add:TEA %exp: 8日と4日が曖昧
0497	ようか vagy [:j それとも] よっか.	
	%add:ALL	
0498		SS: ようか
		%add:TEA %exp: 8日と4日が曖昧
0499	ようか, Szuper! [:j いいですね.]	
	%add:ALL	

例4は、教師が特定の学習者を指名せず、全体に質問をなげかけている。学習者のうちの誰かが自ら進んで教師の働きかけに応答することが期待される。このように発話した学習者が、二次的な聞き手から主要な話し手となる。主要な話し手は一人の時もあれば、例4のように、複数の学習者が同様の応答をすることもある。この場合は、複数の学習者がほとんど同時に話し出し、重なりが多く見られる。例3では、教師の指名によって主要な話し手と主要な聞き手のセットが形成された。しかし例4では、学習者の発話が全て教師に向けられていることから、教師が主要な聞き手となっていることは明らかであるが、教師の発話は主要な話し手だけに向けられているわけではなく、常に学習者全体に向けられていることから、学習者側に主要な聞き手はなく、

学習者は一律二次的な聞き手のままとになっている。

4.3 タイプⅢ：主要な話し手、主要な聞き手、二次的な話し手、二次的な聞き手

タイプⅢは、主要な話し手、主要な聞き手、二次的な話し手、二次的な聞き手の参加役割セットによる参加構造である。これは、参加者の一部で行われるタイプⅡに、他の参加者が二次的な話し手として参入したケースである。他は二次的な聞き手としてそれを聞いている状態である⁽⁹⁾。

例5 タイプⅢ：「主要な話し手、主要な聞き手、二次的な話し手、二次的な聞き手」(コーパス2より)

発話番号	*TEA	Sx/SS/ALL/OTH/RE	*S2	*S5	*S6, S7, S8, S9
0022	そして、なんがつなんにちですか? %add:S2,%act:手でS2を指す				
0023			さんがつ-きゅう# (5.0)こ# (5.0)さんがつ-# (5.0) %add:TEA		
0024				A kilencedik az a. # (4.0)	
0025				%add:TEA %J: ここのかは. こ# (3.0)こ# (2.0) %add:TEA,%act:頭を抱える	
0026		SS:ここのか.# (8.0) %add:TEA			
0027					S6,S7,S8,S9:0 %act:教室の中に入ってくる
0028	じゃ、なんにちですか? %add:S2,%act:手でS2を指す				
0029			さんがつ-:ここのか. %add:TEA		
0030	ここのかですね. %add:S2				

例5は授業の開始後間もなくの場面で、ウォーミングアップとして日にちや曜日を復習しているところである。教師がS2を指名し(0022)、S2は応答し(0023)、ここに教師とS2の間に主要な話し手と主要な聞き手のセットが形成される。しかしながら、S2が「ここのか」と答えるべき部分につき、ポーズが生じ、そこにS5が代わって答えようと、二次的な話し手となって参入するが、「こ」までしか出てこず、S2同様に答えを完成させられず、頭を抱える(0025)。ここでさらに他の複数の学習者が二次的な話し手として、

正しい答えである「このか」に到達する (0026)。S6、S7、S8、S9 が授業に遅れて入ってきたことに中断され (0027)、教師は主要な聞き手として S2 を再度指名し (0028)、答えを確認する (0029-0030)。以上のように、主要な話し手と主要な聞き手 (教師と S2)、二次的な話し手 (S5 と他数名の学習者)、及びこれらを聞いているだけの二次的な聞き手というセットによって構成されているものが、タイプⅢとなる。

5. まとめと課題

本研究では、まず参加構造を分析する対象を、教師と学習者の参加者セットによる全体活動という参加者構造に絞り込んだ。これを下表のような参加役割セットの違いにより類型化した。

表2 参加役割セットの違いによる参加構造の類型

参加役割 類型	話し手	聞き手	主要な話し手	主要な聞き手	二次的な話し手	二次的な聞き手
I	○	○	-	-	-	-
II	-	-	○	○ -	-	○
III	-	-	○	○	○	○

タイプⅠは、クラス全体が、話し手か、聞き手のいずれかになるケースである。教師が学習者全体に説明をする、学習者が教師の指名・許可を受けて発表する、ドリル等の場合の参加構造である。タイプⅡは、教師がある学習者を指名したり、或いは学習者が教師に対して質問をしたりして、教師とある学習者の間でやりとりが行われ、それを他の学習者たちが聞いている場合や、教師が全体に向けて質問をして、学習者の中から自ら進んで答えるような場合の参加構造である。前者は、主要な聞き手が特定できるが、後者の場合は、教師はクラス全体に向けて通常話すため、主要な聞き手を特定するこ

とは困難或いは不可能となる。タイプⅢは、主要な話し手と主要な聞き手とのセットに、他の参加者が参入する場合で、参入した参加者が、二次的聞き手から、二次的話し手となるようなケースである。

以上から、Shultz et al. (1982) の参加役割は、日本語教室の基本的な参加構造を分類する際にも有効であることがわかった。但し、主要な聞き手が特定できないケース（タイプⅡの例4）があり、これは教室の参加者構造の特徴が反映しているものと考えられる。

本研究で示された日本語教室における参加構造の基本類型は、CI の大まかなメカニズム的コンテクストを捉える枠組みとなる。今後この基本類型とコーパスを活用する可能性として、次が考えられる。まず、他のコーパスや新しい対象へ分析を拡大していく際に、参加者構造により対象を限定し、異なる教室の CI 間でその参加構造の比較をすることが可能となる。つまり、同様の参加者構造で、どのような参加構造のバリエーションがあるのか、その CI の詳細をコーパスによって知るための有効なインデックス（村岡 2008）となる。また、CI の参加者のうち、インターアクションの起こり方を決定づける役割を担うのが教師である（新井 1995）以上、教師の働きかけによってどのような参加構造が生じるのか、各タイプの参加構造の中で学習者一人一人がどのような役割を果たしているのかを、教師自身が自覚し、教授目的に応じて参加構造を変化させ、ある参加者構造に生来備わっている制約の中で、CI の可能性を創出するような、実践的活用も期待できる。

参加構造の基本類型は、絶対的なものではなく、研究の目的に応じてさらに詳細な分類基準を設けることもできる。例えば、Au and Mason (1981) は、インターアクションのパターンと読解指導との関連を見るという目的で、タイプの異なる 2 名の教師による CI に焦点を当て、トピック（教師が導入したトピックか、生徒が導入したトピックか）、生徒の役割（一人だけで教師と話す、主導的話し手、コメンテーター、平等な話し手の一人）と生徒の話し手の数、

生徒が *turn* を得た方法（自主的かつ教師に指名される、自主的ではないが教師に指名される、教師による指名を待つことなく、話すことによってフロアを奪う）の三つの要素により、9タイプの参加構造を用いて分析をしている。

本研究の基本類型は、コーパスのように大量で多様な対象のインターアクションのコンテキストを大まかに捉えるためのものであった。教室という場におけるエコロジー環境を、説明可能な秩序として示す、その秩序が参加構造である（Shultz et al. 1982）とすると、基本類型で捉える秩序はごく基本的な秩序に過ぎない。参加構造の類型が変化する要因やプロセス、参加構造とCIの目的との関連等、より動的で戦略的な秩序も今後明らかにしていく必要がある。また、日本語レベルの変化に伴う参加構造の変化の有無、日本語教室における日本語でのCIによる参加構造と、学習者の母語でのCIによる参加構造の差異の有無等、言語教室・日本語教室に特有の「知る必要のあること」を明らかにすることを課題としてあげたい。

注

- (1) van Lier (1988) は、トピック志向の強弱と活動志向の強弱の組み合わせにより、1: *talking* (トピック志向-、活動志向-)、2: *telling* (トピック志向+、活動志向-)、3: *instructing (eliciting)* (トピック志向+、活動志向+)、4: *drilling (playing)* (トピック志向-、活動志向+)、の四つのCIのタイプを区別している。
- (2) Seedhouse (1994) は、四つの教室モードを挙げ、それぞれ1: *Real-World Target Speech Community*、2: *Classroom as Speech Community*、3: *Task-oriented Speech Community*、4: *Form and Accuracy Speech Community* としている。
- (3) これに関連し、Shultz et al. (1982) では、フロアの数に参加構造を分類する一つの要素となっている。

- (4) 詳細は、村岡（2008）を参照。
- (5) 詳細は、村岡（2008）第4章「日本語授業コーパス・システムの開発」（pp. 122-128）の、最終版授業文字化システムを参照。
- (6) CHILDES については、MacWhinney(1995)、MacWhinney 監修、宮田 Susanne 編（2004）を参照。
- (7) Shultz et al.（1982）では、タイプⅡがこれに相当する。
- (8) Shultz et al.（1982）では、タイプⅠがこれに相当する。
- (9) Shultz et al.（1982）では、タイプⅢがこれに相当する。

参考文献

- 新井眞美（1995）「turn-taking への関わりからみた教室内インターアクションにおける教師と学習者の役割」『言語文化と日本語教育』第10号 pp.1-12.
- 宇佐美まゆみ（2005）『改訂版：基本的な文字化の原則（Basic transcription for Japanese: BTSJ）』, <http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj.htm>
- MacWhinney, B. 監修、宮田 Susanne 編集（2004）『今日から使える発話データベース CHILDES 入門』ひつじ書房
- 村岡英裕編（2008）『教室参加者の共同構築的情報インデックスを付した日本語授業コーパスのための調査研究』平成16-19年度科学研究費補助金基盤研究 B(2) 研究成果報告書（研究課題番号 16320065）
- Au, K. and Mason, J. (1981) Social organization factors in learning to read: The balance of rights hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 17-1, pp. 115-152.
- Breen, M. P. (1985) The social context for language learning - a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 135-58.
- Holliday, A. (1994) *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Holliday, A. (1999) Small cultures. *Applied Linguistics*, 20-2, pp. 237-264.
- MacWhinney, B. (1995) *The CHILDES Project; Tools for analyzing talk*. 2nd Edition. Mahwah, N.J.:LEA.
- Mehan, H. (1985) The structure of classroom discourse. In Tuen A. van Dijk ed. *The Handbook of Discourse Analysis*, Vol. 3. London: Academic Press.
- Philips, S. (1972) Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in the community and classroom. In C. B. Cazden, V. P. John, and D. Hymes eds. *Functions of language in the classroom*. New York: Columbia University, Teachers College Press, pp. 370-394.
- Philips, S. (1983) *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.
- Seedhouse, P. (1994) Linking pedagogical purpose to linguistic patterns of interaction: the analysis of communication in the language classroom. *International Review of Applied Linguistics*, 32-4, pp. 303-320.
- Seedhouse, P. (2004) *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Shugar, G. W. and Kmita, G. (1990) The pragmatics of collaboration: Participant structure and the structures of participation. In G. Conti-Ramsden and C. E. Snow eds. *Children's language*, Vol. 7. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 273-303.
- Shultz, J. J., Florio, S. and Erickson, F. (1982) Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore and A. A. Glatthorn eds. *Children in and out of school*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, pp. 88-123.
- van Lier, L. (1988) *The Classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman.