

# 取り出し授業における 外国にルーツをもつ子どもと教師のやりとり

山内幸恵子（ユライ・ドブリラ大学プーラ）  
syamauchi@unipu.hr

## 【要約】

本研究では、取り出し授業で行われた外国にルーツをもつ子どもたちと教師とのやりとりを観察し、言語社会化の観点から分析する。データ分析の結果、取り出し授業においても、小学校の通常学級で典型的に見られる参加の構造に則ったやりとりを通して、社会化が起こっていることがわかった。また、その参加の構造は、通常、教師の発話をきっかけに形成されていくものであるが、子どもの発話をきっかけに形成されるやりとりも観察された。

## 1. はじめに

日本の在留外国人数は年々増えており、それに伴いさらなる増加が予想されるのが外国にルーツをもつ子どもたちである。その中で、公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数は2023年度の調査で69,123人（日本国籍を含む）に上っている（文部科学省, 2023）。この状況を受けて、外国にルーツをもつ子どもたちや日本語指導が必要な子どもたちに対し、さまざまなサポートが行われている。

そのうちの 하나가、日本語指導が必要だと判断された場合に対象となる「特別の教育課程」による指導である。本研究では、この「特別の教育課程」のもとで行われた取り出し授業を対象にし、その授業の中で子どもたちと教師との間でどのようなやりとりが行われているのかを分析する。分析を通して、子どもたちが取り出し授業の中でただ日本語指導を受けるだけでなく、子どもたち自身の言語活動の場に行っていることを示したい。

## 2. 分析の視点

子どもたちと教師のやりとりを観察するのに言語社会化（Language Socialization）の観点から分析・考察を行う。言語社会化とは言語の使用を通じて、子どもがその社会のルールや規範を身につけ、その社会の一員となっていくことであり、大人と子どもの言語による相互行為を観察することによって言語社会化が顕在化されるという（Ochs, 1986）。この言語社会化には、「言語を使うための社会化（socialization to use language）」と、「言語を通じた社会化（socialization through language）」という2つの意味がある（Ochs, 1986, p. 2）。言語を使うための社会化とは、明示的に言語によってルールや言語構造などが示され指導されることだと考えられる。一方、言語を通じた社会化は、言語による明確な指示や教授ではなく、相互行為の流れの中で暗示的に示されるものであると解釈できる。

また、Anderson (1995) は、小学校1・2年生の社会科の授業で1年以上にわたって参与観察を行い、録音・録画やインタビューによってデータを収集した。そこから、日本の小学校の授業における話し方の様式や談話の特徴を、社会的文脈での言語使用や役割と関連させて言語社会化の観点から分析し

た。Anderson は相互行為を観察する中で、日本の教師と子どもたちの教室談話の特徴を発見し、その参加構造の形を4つの構成要素からなる「I-P-Rx-E」とした。Mehan (1979) が発見したアメリカの小学校の典型的な教室参加の構造である、教師と子どもの一対一 (dyadic) のやりとりを特徴とするI-R-Eと比較して、日本の小学校に見られる参加の構造であるI-P-Rx-Eでは、子どもたちの相互行為や協働を促す役割を教師が担って授業を進めていくとしている。

I (initiation) -P (presentation) -Rx (reaction) -E (evaluation) におけるI (initiation) は、教師からの発問や質問などによる問いかけや指示であり、P (presentation) は教師のIに対して応答する子どもの発話、Rx (reaction) はPに対するクラスメイトの反応で、E (evaluation) は教師による子どもたちに対する反応である。つまり、教師の質問などに対して指名された一人の子どもが応答し、その応答に対してクラスメイトが反応する形で是非を示し、教師がPとRxにおける子どもたちのやりとりを評価するということである。そのため、この構造では、子どもの回答や発表 (P) に対する実質的な評価はクラスメイト (Rx) によって行われており、ここでの教師の役割は、子どもたちの相互行為を円滑に進めることであるという。これは、教室での形式的なやりとりに見られ、この形式でやりとりを行うことによって、日本の社会的な特徴として挙げられている集団性や協働性を推し進めることになっていると主張している。

本研究ではこのI-P-Rx-Eの形式に沿ってやりとりを分析し、言語社会化の概念を用いて子どもたちと教師のやりとりを考察することで、取り出し授業で起こっているやりとりを言語的な側面からだけでなく、社会的な側面からも捉えることができると考える。

### 3. 研究方法

本研究では、公立小学校授業への参与観察、子どもの保護者への質問紙調査、および、取り出し授業担当の教員へのインタビュー調査を実施した。教員へのインタビュー調査については、本稿では紙幅の関係上割愛させていただくが、データ分析では、インタビューの内容を参考に行っていることを記しておく。

#### 3.1 参与観察

##### 3.1.1 参与観察データ収集

筆者は、ある公立小学校で開講されている取り出し授業に、2018年11月から2020年3月までの約1年半の間、週に1日、観察者および支援者として参加させてもらった。また、在籍学級でも許可を得て観察した。

参与観察の対象とした小学校の2年生 (2019年度当時) の中国にルーツをもつ子どもたちは、週に4日計8回、国語の時間に取り出し教室で国語の授業を受ける。筆者はそこで、2019年度2学期後半の時期に、1回45分の授業を7回にわたって録音させてもらった。その録音の文字化データの一部を、本研究の分析対象とする。また、参与観察中に筆者が記述したフィールドノーツは分析の参考にする。

また、データ収集時期は、2学期後半であったため、子どもたちはすでに数か月間、2年生として取り出し授業を受けていた。そのため、子どもたちはこのクラスでの担当教員の授業の仕方や教室での決まり事などを知っている。したがって、授業の仕方やルールという側面において、子どもたちと教師のやりとりで見られるのは、子どもたちの社会化の過程ではなく、ある程度の社会化がなされた状態であると考えられる。それを踏まえたうえで、子どもたちと教師のやりとりを分析していく。

### 3.1.2 参与観察対象者

参与観察の対象は、日本生まれの中国にルーツをもつ小学2年生(2019年度当時)の子ども3名と、取り出し授業で2年生を担当している教員1名(以下、担当教員、または教師)である。本研究では取り上げないが、子どもたちはこの教室で、週に1回、中国語の授業も受けている。中国語の授業は、自治体から派遣された中国語母語話者の講師が担当している。

以下、子ども3名の保護者に対する質問紙調査から得られた、国籍や家庭での言語使用などといった子どもたちの背景の一部を記す。

あきら(仮名)は、母親が中国籍であり、父親と本人は日本国籍である。家庭では、父親とあきらは日本語を使って話をするが、母親と、そして兄弟同士では中国語で話をするといい、彼が家庭で最もよく話をするのは、母親と父親である。あきは保護者以外にも、近隣に住む大人と日本語で話す機会が多々あるそうである。

次に、ハオラン(仮名)は、両親共に中国籍であり、ハオラン自身も中国籍である。ハオランの保護者、少なくとも母親は日本語を話すことができ、家庭内では、日本語と中国語の両方を使用することであるが、7割は中国語を使用しているという。家庭で最もよく会話を交わす相手は母親であり、その会話は中国語で行うようにしているのだそうだ。その理由として、ハオランの中国語能力の低下を感じており、中国語に接する機会を増やすためだとしている。しかし、家の外では、中国語よりも日本語の方をよく使用するとしており、ハオランは自宅近隣住民の大人と日本語で話す機会も少しだけあるという。

そして、スーチー(仮名)は、両親共に中国籍であり、本人も中国籍である。家庭では、ほとんどが中国語で話をしていてのことであるが、家の外で話すときなどは日本語を使うこともあるのだそうだ。そして、家庭で子どもと最もよく話をするのは母親であり、そのときも中国語で話すという。ただ、教師のインタビューによれば、子どもから母親に話すのは日本語で、母親からは中国語で子どもに話すということもあるようだ。彼が保護者以外の大人と日本語で話すことも少しはあるそうだが、どのような相手と話すかは明らかでない。

3名の子どものたちは全員日本生まれで、保育園あるいは幼稚園も日本で経験してきており、日本社会での経験という点では日本人の子どもたちとあまり変わらない。しかし、このように、家庭で子どもたちが保護者との会話で使用するのは中国語の場合が多く、大人と日本語でやりとりをする機会のほとんどが学校にあるという状況である。

本研究が対象とした取り出し授業の担当教員は、20代後半で教師歴10年未満の中堅教師である。データ収集時は当該小学校に赴任して1年目であり、これまでに国際教室や日本語教室といった取り出しでの授業を受け持ったことはない。

データ分析においては、対象者を以下のように表記する。

あきら(仮名)	S1	子ども2名の同時発話	例) S1S2
ハオラン(仮名)	S2	子ども3名の同時発話	Ss
スーチー(仮名)	S3	教師	T

### 3.2 質問紙調査

研究対象である子ども3名の国籍や家庭での使用言語といった背景を知るため、本研究では、子ど

もたちの保護者を対象に質問紙調査を実施した。保護者が日本語母語話者でないことを踏まえ、質問紙は日本語と中国語のものを用意した。

3名の子どもの保護者を対象に行った質問紙調査から、両親と子どもの国籍、また、子どもが日本生まれであること、日本に居住している理由、家庭内での両親兄弟と子どもとの使用言語、子どもの日本語の使用状況、そして、保護者の取り出し教室に対する考えなどを知ることができた。

#### 4. データ分析

本章では、参与観察時の録音およびフィールドノーツによって得られたデータを分析する。日本の小学校の授業で典型的に起こっているとされている Anderson (1995) の I-P-Rx-E の参加の構造に則ってデータを観察した。すると、取り出し授業においても、その構造に沿ったやりとりが多く行われていることがわかった。その中で、1) 典型的な I-P-Rx-E の参加の構造に沿ったやりとり、2) 子どもの発話がきっかけとなって I-P-Rx-E の構造が創られる場面を取り上げる。I-P-Rx-E の参加の構造に沿った形式的なやりとりから、子どもたちが発話の定型表現を用いて授業に参加していく様子を提示する。またそれだけでなく、構造からやや逸脱し、子どもが自由な発話を行う場面も分析することによって、子どもが与えられた枠内にとどまらず、主体的にやりとりに参加していることを示す。

##### 4.1 典型的な I-P-Rx-E の参加の構造に沿ったやりとり

ある一連のやりとりの中に、I-P-Rx-E の参加の構造に沿ったやりとりがいくつか見られた。その一連のやりとりを時系列順に、例 1-1 から例 1-5 の 5 つに分けて考察していく。そして、本章の以下のデータには I-P-Rx-E のそれぞれのターンに該当する発話の右側に【I】【P】【Rx】【E】と記す。

以下の例 1-1 では、教師が「まず」「次に」などの順番を表すことばを教科書の中から探すように子どもたちに指示 (Initiation) をする。そこから例 1-2 から例 1-5 のやりとりが生まれる。

##### 例 1-1

- 1 T : じゃあ、「まず」の他に順番を表すことば探してごらん。 【I】
- 2 S1 : 動物園のページって言っちゃった。
- 3 T : あるかな? ある? 「まず」の他に順番。
- 4 S2 : 最初。 【P】
- 5 T : 書いてある? ここに書いてあるやつやで。どんなん使ってるかな? 【E】

教師が1行目で I-P-Rx-E の Initiation にあたる指示を行い、3行目と5行目はその指示を繰り返し、指示の内容を明確化しながら子どもに活動を促している。1行目では「探してごらん」と指示を与えるにとどまっているが、5行目では、それに「どんなん使ってるかな?」と質問を加えている。ここでは、Ochs (1986) が子どもの状況理解を助ける言語使用の一つとして挙げているように、子どもがこれから何を言ったらよいかを導く質問を与えていると言える。

そして、4行目で S2 が教科書に載っていないことばを述べたのに対して、5行目で教師は、すぐには否定するのではなく、教科書から探すようにと、指示を明確化して与えている。例 1-1 の中だけでは I-P-Rx-E は成り立っていないが、5行目は、4行目の S2 の Presentation に対する教師の Evaluation とも言える。この5行目の教師の発話には、「違います」などといった評価のことばは含まれておらず、

その代わりに、明確化の質問がなされているという点で、Cook (1999) が指摘しているこの参加の構造における教師の役割の特徴を表している。Cook は、この構造での教師の役割は、子どもたちに評価を与えるのではなく、子どもたちのやりとりや思考がより円滑に進むよう手助けをすることであるとしており、ここでは教師が評価のことばを使わないことによって、その役割を果たしていると言える。

例1-2では、例1-1の教師による Initiation を受けて、S1 が Presentation を行い、S2 と S3 が Reaction をし、そして教師が Evaluation を行うという流れが見て取れる。

#### 例 1-2

- 1 S1 : 「次に」です。どうですか? 【P】
- 2 S2S3 : いいです。 【Rx】
- 3 S2 : 「次に」、「そして」、
- 4 T : 「次に」ってどこに書いてありますか? 【E】

1 行目で、S1 が「どうですか?」と、クラスメイトに対して Reaction の要求を投げかけていることは、2 行目の S2 と S3 の「いいです」という返事からわかる。この 1 行目の「～です。どうですか?」を受けて、それでいいと思えば「いいです」という返事をする一連の流れは、この取り出し教室に限らず、在籍学級でも行われている。これは、教師が発問や質問を行って子どもを指名した場合に、子どもが自分の意見や回答を述べる、まさに発表 (presentation) の際の定型表現になっている。このような定型的な表現を使用するといったルーティン化された場面は、子どもに言語学習の機会を与えるという (Peters & Boggs, 1986)。

そして、この例 1-2 の中では、教師は S1 の回答に対して Evaluation にあたる評価のことばを述べていない。4 行目で S1 の回答を受けて、それを確認し、さらに詳しく掘り下げるための質問をしている。本研究のデータにおいて、子どもの Presentation に対して「いいです」「違います」などといった評価の表現を教師が使うことはほとんどなかった。その代わりに、子どもの発話を受けて、それを明確化する質問を投げかけたり、相槌を打ったり、子どもの発話を繰り返したりする。つまり、例 1-1 でも述べたように、Cook (1999) が指摘している I-P-Rx-E の構造で起こる Evaluation の表現が使われている。Evaluation において教師が評価の表現を使用しないことによって、クラスメイトによる Reaction が Evaluation の役割を担っているのである。また、これは教師が Evaluation のターンで、子どもの発話を聞いていたことを示すためのものでもある。

次の例 1-3 は、例 1-2 で見たルーティン化されたやりとりの中で、子どもがクラスメイトの「どうですか?」という質問より先回りして Reaction をする場面である。

#### 例 1-3

- 1 T : 「次に」、まだあるか、はい S3 さん。  
(中略)
- 2 S3 : これ、から、「それから」。 【P】
- 3 S1 : 「それから」。いいです! 【Rx】
- 4 T : お、「それから」はどこに書いてある? 【E】

2行目のS3は前述した「～です。どうですか？」という定型の表現は使っていない。しかし、3行目で、S1はS3のPresentationを受けて、定型表現を待たずに、「いいです！」とReactionを述べている。これは、クラスメイトがPresentationをした場合、他の者はReactionをするというルーティンが定着しているためであると考えられる。また、S1はS3の回答である「それから」を繰り返し、自身のS3の回答に対する理解も示している。これは、例1-2の3行目でもS2が他のクラスメイトの回答を繰り返していることと同じであると言えよう。

また、この例でも、4行目で教師は、評価の表現を述べずに明確化の質問を与えている。例1-1でも述べた通り、教師のここでの役割が、S3に対する評価ではなく、子どもたちのやりとりの促進であることがわかる。

次の例1-4では、例1-3でも見られたように、ルーティン化された場面において、子どもたちが簡略化したReactionを行う様子が見られた。また、教師のEvaluationとして、子どもの発話を繰り返す方法が採られている。

#### 例1-4

- 1 T : S2さん。
- 2 S2 : はい、「今度は」。 【P】
- 3 S1 : はい。 【Rx】
- 4 S3 : はい。 【Rx】
- 5 S1 : いいです。 【Rx】
- 6 T : 「今度は」。 【E】

ここまで、教師のEvaluationは子どものPresentationに対して、明確化の質問、もしくは、子どもの発話を繰り返すという方法であった。だが、以下の例1-5では、教師はEvaluationとして回答についての評価ではなく、回答の仕方についての評価を述べている。

#### 例1-5

- 1 S1 : はい！
- 2 S3 : はい！
- 3 S2 : はい！
- 4 T : S1さん。
- 5 S1 : はい、「最後に」です、どうですか？ 【P】
- 6 S2S3 : いいです。 【Rx】
- 7 T : 発表の仕方上手ー、「最後に」。 【E】

5行目でS1は、しっかりと定型の表現に則ってPresentationを行っている。そのことについて、7行目で教師は「上手」という評価のことばで発表の仕方について言及している。また、例1-3と例1-4では、子どもたちは、ルーティン化された場面でPresentationに対してReactionをするという役割は果たしていたが、S2とS3は、定型表現を使った完全な形ではPresentationを行っていない。この7行目の教師の発話は、そのことに対してのEvaluationの意味も含まれていると考えることができる。

つまり、直接に S2 と S3 に発表の仕方について指導することをせず、S1 に対する肯定的なフィードバックによって、暗に S2 と S3 にもフィードバックを与えていると考えられる。

ここまで、例 1-1 から例 1-5 で、Anderson (1995) の I-P-Rx-E の参加の構造に沿って発話を観察してきた。この構造は、本研究のために収集したデータの他の場面においても多く見られるものであった。他のクラスメイトの Presentation を受けて Reaction をするというルーティンは、他の人の話を聞いていなければできないことである。現に、話を聞いていなかった子どもが Reaction をせず、教師から指摘を受ける場面もあった。Cook (1999) が指摘するように、子どもたちはこの構造の中で、他者の意見やことばに耳を傾けることを学んでいる。そして、教師が評価の表現を用いないことで、教師による Evaluation よりも前に、クラスメイトによる Reaction によって Evaluation が行われている。これらのことから、取り出し授業においても、参加の構造に沿った言語社会化が行われているということがわかる。

#### 4.2 子どもの発話をきっかけに開始する I-P-Rx-E

本節では、子どもの一言によって、その後に I-P-Rx-E の構造が形成されるという場面を取り上げる。子どもの発話が I-P-Rx-E の流れを創り、教師と子どもたちのやりとりの場が構築されるきっかけとなる。子どもたちは、構造の流れを習得し、そこからさらに、自ら主体的に構造に参加しようとしていることがわかる。

例 2-1 は、子どもたちが「自」の漢字を学習している場面である。漢字の学習の活動は、教師が画数や漢字の読み、意味などを子どもたちに質問していき、子どもたちは挙手をして、指名されたらそれに答えるという方法が採られる。ここでは、漢字の画数を勉強してから、その漢字と似ている漢字、もしくは、その漢字の一部と似ている漢字、その漢字に含まれる別の漢字（例えば、学習漢字が「明」であれば「日」「月」「目」など）を子どもたちが考えて答えるという活動をしている。

##### 例 2-1

- 1 T : 画数は何画ですか? 【I】
- 2 Ss : はーい!
- 3 T : S3 さん。
- 4 S3 : 6 画です、どうですか。 【P】
- 5 S1S2 : いいです。 【Rx】
- 6 S1 : あ、似てる場所ある。はい。
- 7 S2 : はい!
- 8 T : 似てる場所、先行きますか? (S2 : はい) はい S1 さん。 【I】
- 9 S1 : はい、ちょっと前出てもいい。
- 10 S2 : いや前に出なくていい。
- 11 S1 : はい、ここ、あ、間違えた。
- 12 T : あ、いいよ ( )。
- 13 S1 : ここがなかったら目っていう字に似ています。どうですか。 【P】
- 14 S2S3 : いいです! 【Rx】
- 15 S1 : いいで?

16 T : 目似てるね、はい。 【E】

まず、1行目で漢字の画数を問う Initiation が教師によって行われ、4行目で S3 による Presentation、5行目でクラスメイトによる Reaction が行われる。本来であれば、その後に教師からの Evaluation が入って、I-P-Rx-E の流れが完成するはずである。しかし、ここでは、6行目で S1 がターンを取っている。前節でも確認した通り、クラスメイトによる Reaction が Presentation に対する Evaluation の意味も含んでおり、この構造における教師の役割は子どもたちの相互行為を促すものであるため、教師の Evaluation は Presentation の内容に関する評価にはなっていない。そのため、S1 は5行目の Reaction で Presentation に対する評価はなされたとして、このターンは完結したとみなし、教師の Evaluation を待たずにターンを取っていると考えられる。つまり、S1 はそこに自分がターンを取るスペースを見出し、成功したことになる。そして、それが成功したということは、この6行目の S1 の発話が、漢字の似ている箇所を探すという次の活動に移る流れを創り出したことからもわかる。

また、8行目の教師の「似てる場所、先行きますか？」という発話は、別の活動よりも先に、他の漢字に「似てる場所」を探す活動を行うかどうかを子どもたちに確認しているものと考えられる。そのことから、教師の元々の意図としては、他の漢字に似ている箇所を探す活動を、この時点ではまだ行わず、別の発問をするつもりであったと思われる。しかしながら、6行目の S1 の発話によって、教師の意図とは異なる活動に先に移行することになった。ただ、教師はそこで S1 の発話をなかつたことにはせずに、そのまま次の活動に移ることを認め、S1 を指名して、授業を進めている。S1 の発話によって、8行目で教師が改めて Initiation を行い、13行目で Presentation、14行目に Reaction、16行目に Evaluation という、典型的な I-P-Rx-E の構造のもとに場が構築されている。一方で、6行目の S1 の発話の後、8行目で教師によって Initiation が行われたということは、やはり教師の意図した社会化の構造によって場が構築されているとも言える。

S1 がターンを取ることができたのは、漢字の似ている箇所を探すという活動が通常このクラスで行われていて慣れており、すでにやりとりを身につけているからである。つまり、子どもたちは普段の活動をルーティンとして実践しながら、それを実践していく構造の中で社会化されており、その構造に自ら主体的に参加していこうとしているのである。

次の例 2-2 は、例 2-1 の続きのやりとりである。ここでも、子どもがターンを取り、それに後続する形で I-P-Rx-E の構造が形作られ、やりとりが進んでいく。

#### 例 2-2

- 1 S1 : 次の人どうぞ。
- 2 T : 次の人どうぞ、似てる所ありますか。 【I】
- 3 S2S3 : はい！
- 4 T : 一個ずつ言ったら終わりね。はい S2 からどうぞ。
- 5 S2 : はい。
- 6 T : はよ来て。来るんやったら早く来て。
- 7 S2 : はいー、この (S1 : あと一つ残ってる) 中がはしごみたい、これがこう。 【P】
- 8 T : (笑い) (S1 : (笑い)) 漢字じゃなくてはしごに似てると (S2 : はしご (笑い))、似てます、1年生もはしご車勉強してるわ。はい S3 どうぞ。 【Rx】 【E】

例 2-1 の 16 行目で、教師の Evaluation によってターンが一区切りとなり、その後、例 2-2 の 1 行目で S1 がターンを取っている。1 行目の S1 の発話は、本来ならば、次の発話を促す Initiation として教師によって行われるはずのものであり、そのことは 2 行目で教師が全く同じフレーズで子どもたちに対して発話を促していることからわかる。この 1 行目の S1 の発話がなされたことによって、2 行目で教師が同じフレーズで発話を促し、再度「似てるところありますか」と Initiation を行っている。そして、それに続いて、7 行目で S2 が Presentation を行い、8 行目では S1 によって笑いという形で S2 の Presentation に対して Reaction が取られ、同行で教師も Evaluation を行うという、I-P-Rx-E の構造が成立している。

ここでも忘れてはならないのは、1 行目の S1 の発話のターンテイキングの直後に教師が発話を行っているという点である。例 2-1 と同様に、子どもによって流れが創られるきっかけとなる可能性をもつ発話の後に、教師によって Initiation が取られていることから、あくまでも教師が設けた構造の中でのやりとりになっている。しかし、ここで注目すべきは、1 行目の S1 の発話が、教師が日常的に使用していると思われる表現でターンを取っているということである。4 行目と 8 行目からわかるように、教師は次の子どもを指名して発話を促す際には、「～どうぞ」という表現を使用している。S1 は教師がいつも使っていることばを自分のものとし、また、それを使って発話を促し、次にターンを渡すという教師の役割そのものをここで実践している。また、18 行目の教師の発話がなかった場合、S1 の発話が Initiation となり得る内容である。そのことから、子どもたちは、この教室で参加の構造に入り込み、そこでの言語使用を行っていく中で、自らがこの参加の構造に主体的に働きかけることができるようになったと考えられる。

## 5. 考察

4 章で、小学校における授業参加の構造に基づいて取り出し授業でのやりとりを観察し、取り出し授業でもその構造に沿ったやりとりが行われていることがわかった。その参加の構造に入り込んで授業内のやりとりを続けていくことで、子どもたちは日本の小学校での授業における参加の仕方とその発話の仕方を通して社会化されている。その一方で、子どもたちは日々、参加の構造に入り込んで授業を受けるにつれ、その構造を踏まえながら、発話の機会を創り、授業に主体的に働きかけを行っていた。この取り出し授業の中には、子どもたちが授業を構築していく余地が設けられていることもわかった。

ここで、参加の構造について批判的に考えてみると、子どもたちは、日本の小学校の授業に参加し、そこで自身の考えを発表するためには、否応なく上述した参加の構造に入り込まざるを得なかったと言える。また、その構造によって言語社会化がなされることで、他者の意見に耳を傾ける (Cook, 1999) といった、日本社会で重視されている行動においても社会化が起こることになる。これには、外国にルーツをもつ子どもの日本社会への同化といった問題をはらんでいることに注意しなければならない。ただ、上述したように、言語社会化は受動的なものではなく、子どもたちの能動的な働きかけによるものであることを念頭に置いておきたい。そして、その参加の構造の内にとどまるのではなく、教師や他の子どもたちとのやりとりを通して、子どもたちの自発的な発話や主体的な学びが起こる環境をつくることも重要であろう。

## 6. 今後の課題

本研究では、取り出し授業においても、通常学級と同様に Anderson (1995) が提唱した I-P-Rx-E の参加の構造に則って授業が行われていることを明らかにした。そして、その与えられた構造のもとでも、子どもが自ら発話の機会をつくり、主体的なやりとりを行っている様子を描写した。このことは、冒頭で述べたように、外国にルーツをもつ子どもたちが、一方的に支援を受ける存在ではなく、主体的に他者に働きかけ、自ら学びを得る存在であることを示すのに寄与したと考える。

しかし、本研究には課題も多い。残念ながら、子どもたちの在籍学級でのやりとりをデータに収めることができなかったことがその一つである。子どもたちの取り出し授業でのやりとりについて論じるには、学校での言語使用の大部分が行われている在籍学級でのやりとりとの関連の内に考察することが最善である。そうすることで、取り出し授業での子どもたちの言語使用を、学校生活を通した全体的なつながりの中で見ることができからである。また、本研究は、短期間に数回の授業でデータ収集を行ったが、より長い期間データを収集してやりとりを観察することで、子どもたちの成長や社会化の様子がより鮮明に、具体的に捉えられると考える。小学校でのデータ収集の難しさを踏まえながらも、これを今後の課題としたい。

また、本研究で提示したようなやりとりが必ずしも他の取り出し授業で起こっているとは言えず、環境や参加者が異なれば、発生するやりとりも異なる。このようなやりとりが取り出し授業の一般的な特徴であるとは言えず、また、このようなやりとりをするべきであると主張するつもりはない。ほかにも、教員・支援者不足や散在地域での支援拡充の困難さなど、解決すべき課題は多いと言えよう。

## 参考文献

- 文部科学省 (2024) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (令和 5 年度)」の結果について <[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569\\_00006.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00006.htm)> (2026 年 1 月 20 日)
- Anderson, F. E. (1995). Classroom discourse and language socialization in a Japanese elementary-school setting [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hawaii.
- Cook, H. M. (1999). Language socialization in Japanese elementary schools: Attentive listening and reaction turns. *Journal of Pragmatics*, 1443-1465.
- Mehan, H. (1979). Learning lessons: Social organization in the classroom. Harvard University Press.
- Ochs, E. (1986). Introduction. In B. B. Schieffelin. & E. Ochs. (Eds.). *Language Socialization Across Cultures*, 1-13. Cambridge University Press.
- Peters, A. M. & Boggs, S. T. (1986). Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In B. B. Schieffelin. & E. Ochs. (Eds.). *Language Socialization Across Cultures*, 80-96. Cambridge University Press.