

DLA <読む>における実施者の「ほめ」

— 実施回数の違いに着目して —

永田良太

(2018年10月4日受理)

The Compliments of Practitioner in DLA<Reading>

— Focus on the number of practice of DLA —

Ryota Nagata

Abstract: This study clarified that the practitioner's compliments change, as the number of practice increases. By analyzing the practitioner's compliments in dialogic language assessment (DLA), this paper revealed the following points: 1) Japanese practitioner praises more than foreign practitioner. 2) Both Japanese practitioner and foreign practitioner, the percentage of the "evaluation compliments" keeps decreasing, as the number of practice of DLA increases. On the other hand, the "emotional compliments" keeps increasing, as the number of practice of DLA increases. 3) Both Japanese practitioner and foreign practitioner, the kind of compliments is different depending on the grades of the target child. 4) Both Japanese practitioner and foreign practitioner, the percentage of the compliments keeps increasing in the specific aspects of discourse processing. This research shows us that in both Japanese practitioner and foreign practitioner, their consciousness change from "evaluation person" to "dialogist" as the number of practice of DLA increases.

Key words: practitioner, Dialogic Language Assessment (DLA), discourse processing, evaluation compliments, emotional compliments

キーワード: 実施者, 対話型アセスメント (DLA), 談話展開, 評価のほめ, 感情のほめ

1. 研究の目的

近年、公立の小・中・高等学校に在籍する日本語指導を必要とする児童生徒数は増加している。平成28年度の「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」によれば、平成28年5月1日現在、日本語指導を必要とする外国人児童生徒数は34,335人であり、平成26年に行われた前回調査から5,137人増加している。また、日本語指導を必要とする日本人児童生徒も9,612人在籍しており、こちらも前回調査から1,715人増加している。いずれも過去最多の人数となっており、これらの児童生徒に対する日本語指導は公立学校における喫緊の課題であると言える。

このように、公立学校に在籍する児童生徒に対する

日本語指導の必要性が高まっている状況を受けて、これらの児童生徒の日本語能力を把握するための方法が開発されてきた。そのうちの一つに「対話型アセスメント (Dialogic Language Assessment, 以下 DLA)」がある。DLA は<話す>, <読む>, <書く>, <聴く>に関するさまざまなタスクから構成されており、それぞれのタスクについて、実施者 (指導者) と対話形式で進めて行く中で、児童生徒の日本語能力が測定されることになる。また、そのような対話を通して、実施者と児童生徒との人間関係が構築されていくと考えられる。児童生徒の日本語能力を測ることに加えて、人間関係を構築することができる場所に DLA の特徴があると言える。

そのような対話における人間関係の構築に重要な役

割を果たす行為の一つに「ほめ」がある。「ほめ」は「他者から評価されたい」という相手のポジティブ・フェイイスを満たす発話行為であり、DLAの「実践ガイド」においても「ほめ」の発話が例示されているように、DLAを通して児童生徒との人間関係を構築する上で、「ほめ」は重要な役割を果たすと考えられる。では、実際にDLAを遂行するに際して、実施者はどのように「ほめ」を用いているのであろうか。また、そこでの用いられ方はDLAの実施回数の違いによって異なるのであろうか。

さらに、近年の在留外国人の増加に伴い、高い日本語力を持つ外国人が日本語支援者となる状況が社会の中で見られつつある。このような状況をふまえ、本研究では、DLAの実施者として、母語話者と非母語話者という観点も加えて分析・考察を行う。

2. 日本語の「ほめ」

日本語の「ほめ」に関しては、「ほめ」の対象や「ほめ」に用いられる表現についてこれまで明らかにされている。例えば、「ほめ」に用いられる表現としては、評価語、感情表現、羨望表現などが指摘されている（大野2003）。また、そのような表現レベルでの分析に加えて、「ほめ」に至るまでの展開（熊取谷1989）や「ほめ」に対する応答（寺尾1996、平田1999、大野2004など）など、「ほめ」を分析する範囲は談話レベルに拡大している。永田（2017）では、本研究と同様、DLAのデータを分析資料として、そこに見られる実施者の「ほめ」を談話レベルで分析しており、実施者の発話に見られる「ほめ」の種類は、以下に述べるようなDLAの各段階と関わることに明らかにされている。

本研究においては、「ほめ」に関するこれらの知見をふまえ、「ほめ」の種類と談話展開上の出現位置という観点から、DLAの実施回数の違いによって、実施者の「ほめ」に違いが見られるかどうかについて明らかにする。

3. 分析資料

3.1 DLA<読む>について

まず、本研究で分析を行うDLA<読む>の進め方およびそこで行われるタスクについて確認しておきたい。DLA<読む>は①「読むまえに」、②「読みましょう」、③「話し合ひましょう」、④「読んだあとで」という四つの段階から成る。それぞれの段階の概要を以下に記す。

まず、①「読むまえに」において実施者は、一つか

二つのキーワードを確認することで、テキストに関わるテーマについて、児童生徒の興味や関心を引き出すとする。また、絵や挿絵を見せたりテキストの最初の部分を読み聞かせたりして、これから読むテキストの内容を予測・推測させることも行われる。

次に行われる②「読みましょう」は、児童生徒がテキストを読む段階である。読み方に関して、実施者が読み聞かせをした後、児童生徒が音読もしくは黙読を行うことになる。

③「話し合ひましょう」では、まず、読んだ内容について、あらすじや要旨を口頭で児童生徒に再生させる。その後、口頭再生に含まれなかった情報についての追加質問や理解を深めるための質問が実施者から行われる。さらに、内容についての感想や意見、その意見の理由や根拠についての質問が児童生徒に対して行われる。

最後に、④「読んだあとで」では、それまでのやり取りを振り返るとともに、普段の読書習慣および読みへの内省についての質問が行われる。

このように、DLA<読む>においては、それぞれの段階で実施者が行うべきことが明確に定められており、実施回数や実施者の母語にかかわらず、一定の談話展開上の型を有したデータが得られる。この点で、実施回数の多少および実施者の母語による違いを比較するのに適したデータであると言える。

4.4節においては、上記のようなDLA<読む>のそれぞれの段階のうち、「ほめ」がどのような段階で見られるのかについての分析を行う。

3.2 データの概要

本研究で分析を行うデータは大学生と大学院生の計4名が実施者として小学校1年生から6年生までの児童に対して行ったDLA<読む>を録音して文字化したものであり、実施者と児童の学年の関係は任意である。なお、実施者は児童に対していずれも「先生」として接しており、実施者と児童が1対1で15分から20分程度行われた。

児童の国籍は中国籍の者もいれば日本国籍を取得している者もいるなどさまざまであるが、日本語能力に関してはいずれの児童も母語レベルであり、日本語に関する支援を受けずに在籍学級で授業を受けている。このように日本語能力が一定の児童のデータを分析することで、本研究で明らかにしようとする実施回数の違いが実施者の「ほめ」にどのように関わることが明らかになると考えられる。

一人の実施者は異なる児童に対して複数回、DLA<読む>を実施している。本研究では、実施回数によ

る違いを見るために、ほぼ同じ学年の児童に行ったデータのうち、実施回数が少ないものと複数回行った後のものとを比較する。

表1にデータの概要を示す。なお、実施者の中国人留学生2名の日本語力はいずれも超級レベルであり、DLAもすべて日本語で行われた。

表1 分析データ

実施者	実施回数（児童の学年）	
A(日本人学生)	2回目(5年生)	16回目(5年生)
B(日本人学生)	6回目(5年生)	13回目(5年生)
C(中国人留学生)	3回目(6年生)	11回目(5年生)
D(中国人留学生)	4回目(4年生)	8回目(3年生)

4. 分析結果と考察

4.1 実施回数の違いによる「ほめ」の出現数

4名の実施者について、実施回数の多少別に「ほめ」の出現数をまとめたものが表2である。なお、以下においては便宜上、実施回数が少ないデータを「少」、実施回数が多いデータを「多」としてそれぞれ表す。

表2 DLA <読む>の実施回数別の「ほめ」の総数

A少	A多	B少	B多	C少	C多	D少	D多
24	31	14	36	42	19	13	8

先に述べたように、DLA <読む>においては定められた段階をふんで進められることになるため、今回分析したデータの談話の構造や長さはほぼ一定である。このことをふまえて表2を見ると、日本人実施者と外国人実施者とでは、実施回数の違いによる「ほめ」の出現数に違いが見られることがわかる。すなわち、日本人実施者においては、DLAの実施を重ねた方が「ほめ」の回数が増える傾向が見られるのに対して、外国人実施者には逆の傾向が見られる。

では、そのような「ほめ」の回数の変化はどのような「ほめ」において見られるのであろうか。以下においては「ほめ」の種類という観点から、この点について分析を行う。

4.2 実施回数の違いと「ほめ」の種類

前節で見たように、DLA <読む>を繰り返し行うことによって実施者の「ほめ」の回数には違いが見られたが、そこで用いられる「ほめ」の種類に関しても違いが見られるのであろうか。

「ほめ」の種類に関して、本談話資料においては、大野(2003)で指摘されている「事実」、「感情」に加

えて、「評価」と「ねぎらい」が見られた。大野(2003)で指摘される「お礼」や「お祝い・挨拶・決り文句」が見られず、「評価」や「ねぎらい」が新たに見られたのは、今回のデータがタスクを遂行しながら日本語力を測定することを目的とした対話であり、実施者はタスクを遂行する児童に対して評価者や支援者としての役割を担うという談話の性格が関わると考えられる。以下にそれぞれの例を示す。

事実：「全部言えたね」、「時計読めるんだね」、「色々なスポーツできるんだね」など

感情：「すごいね」、「びっくりしちゃった」、「楽しかった」など

評価：「いいね」、「上手にできました」、「よく知ってるね」など

ねぎらい：「頑張ったね」、「一生懸命やりました」など

先に見た表2の「ほめ」の内訳を、上記の「ほめ」の種類別にまとめたものが表3である。

表3 DLA <読む>の実施回数の違いによる「ほめ」の種類の変化

	評価	感情	事実	ねぎらい	合計
A少	9 (37.5%)	13 (58.3%)	0 (0%)	1 (4.2%)	24 (100%)
A多	8 (25.8%)	21 (67.7%)	1 (3.2%)	1 (3.2%)	31 (99.9%)
B少	5 (35.7%)	7 (50%)	0 (0%)	2 (14.3%)	14 (100.1%)
B多	11 (30.6%)	26 (66.7%)	1 (2.8%)	0 (0%)	36 (100.1%)
C少	39 (92.9%)	1 (2.4%)	1 (2.4%)	1 (2.4%)	42 (100.1%)
C多	16 (84.2%)	2 (10.5%)	0 (0%)	1 (5.3%)	19 (100%)
D少	7 (53.8%)	6 (46.2%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)
D多	3 (37.5%)	5 (62.5%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)

DLA <読む>を繰り返し行うことで、「ほめ」の回数だけでなく、「ほめ」の種類にも違いが見られることが表3からわかる。A～Dのいずれの実施者にも「評価」と「感情」の「ほめ」が多く見られるが、その割合を見ると違いが見られる。

日本人実施者A・Bにおいては、DLA <読む>を繰り返し行うことで、いずれも「評価」の割合が減少しているのに対して「感情」の「ほめ」の割合が高くなっ

ている。先に例示したように、「感情」の「ほめ」は「すごいね」や「びっくりしちゃった」など児童の発話やタスクの遂行に対する実施者自身の感情の発現であり、このような「ほめ」が見られることから、実施者が児童との対話により深く入り込んでいることがうかがわれる。換言すれば、DLA<読む>を繰り返す行うことで、「評価者」から「対話者」へという役割意識の変化が実施者の中に生じているとも言えよう。

外国人実施者CもDも、DLA<読む>を繰り返す行った場合に「評価」の割合が減少しているが、日本人実施者と比べると、「評価」の「ほめ」が見られる割合は依然として高い。特に、外国人実施者Cにはそのような傾向が顕著である。

加えて、外国人実施者Cには日本人実施者には見られないような「感情」の「ほめ」の表現（「感動した」など）が見られた。先に述べたように、「ほめ」は相手のポジティブ・フェイスをみとす行為であり、人間関係の構築に重要な役割を果たすが、過剰な「ほめ」は「ほめ」自体への疑念を生じさせ、人間関係を逆に損ねる恐れがあることに留意すべきであろう。

4.3 対象児童の学年と「ほめ」

これまで見てきたように、DLA<読む>の実施回数と実施者の「ほめ」には関わりが見られるが、ここでDLA<読む>の対象児童の学年によって実施者の「ほめ」に違いが見られるのかについて確認しておきたい。前節までに分析を行ったデータはいずれも中学年および高学年の児童に対してDLA<読む>が行われたものであるが、低学年の児童に対して行われた場合にはどのような「ほめ」が見られるのであろうか。

実施者A・B・Cが低学年の児童に対して行ったDLA<読む>においてどのような「ほめ」が見られたかをまとめたものが表4である。なお、実施者Dに関しては、低学年児童を対象としたDLA<読む>が行われなかったことに加えて、学年による違いをより明確にするために、ここでは高学年を対象としたDLA<読む>を行った3名の実施者を分析し、今後に向けての研究上の課題を探ることとした。

表4 低学年におけるDLAに見られた「ほめ」

	評価	感情	事実	ねぎらい	合計
A	5 (55.6%)	3 (33.3%)	0 (0%)	1 (11.1%)	9 (100%)
B	7 (41.2%)	7 (41.2%)	0 (0%)	3 (17.6%)	17 (100%)
C	11 (39.3%)	17 (60.7%)	0 (0%)	0 (0%)	28 (100%)

先に見た表3と比べると、日本人実施者A・Bにおいては「評価」の「ほめ」の割合が2名ともに高いことが分かる。その一方で、外国人実施者Cにおいては、「感情」の「ほめ」の割合が顕著に高い。これらの結果から分かるように、DLA<読む>における実施者の「ほめ」は「学年」という相手の属性に応じて使い分けられている可能性がある。この点については今後データを追加してさらに検証する必要があるが、対象児童の学年によって実施者の意識が「評価者」もしくは「対話者」へと変容する可能性が示唆されることは注目すべきであろう。

4.4 談話展開との関わり

先に述べたように、DLA<読む>は①「読むまえに」、②「読みましょう」、③「話し合しましょう」、④「読んだあとで」という四つの段階から成る。また、それぞれの段階はさらに具体的なやり取りによって構成されている。ここで、それぞれの段階でどのようなやり取りが行われるのかについて、確認しておきたい。

①「読むまえに」では、選ばれたテキストについてのやり取り（「テキスト選び」）や選ばれたテキストについて、実施者がキーワードを提示して、児童生徒の関心を引き出すためのやり取りが行われる（「興味・関心」）。加えて、絵や挿絵を見たり、最初の部分を読み聞かせたりして、テキストの内容を予測・推測させることも行われる（「予測」）。

②「読みましょう」では、児童生徒自身が音読するか黙読するかを選択して、テキストを読む（「子どもの読み」）。

③「話し合しましょう」では、まず、児童生徒にテキストのあらすじや要点を語ってもらう（「要点の再生」）。そこでの再生に含まれなかった内容については、実施者が追加の質問を行い、テキストについての理解が深められることになる（「理解を深めるやりとり」）。加えて、テキストについての感想（「感想」）や意見およびその理由（「意見」）が求められる。

④「読んだあとで」では、全体のやり取りのふり返り（「ふり返り」）や読みへの内省および読書習慣が尋ねられることになる。ただし、「読みへの内省」と「読書習慣」のやり取りに関しては、今回のデータには見られなかった。

このようなDLA<読む>の各段階のどこに実施者の「ほめ」が見られるかをまとめたものが以下の表5である。なお、同一の実施者において、実施回数の増加に伴って「ほめ」の割合が高くなった段階には網掛けが行ってある。

表5 DLA <読む>を繰り返し実施することによる「ほめ」の変化（談話展開との関わり）

		A 少	A 多	B 少	B 多	C 少	C 多	D 少	D 多
読む前に	テキスト選び	3 (12.5%)							
	興味・関心	2 (8.3%)			1 (2.8%)	6 (14.3%)			
	予測	1 (4.2%)	3 (9.7%)	4 (28.6%)	4 (11.1%)	5 (11.9%)	1 (5.3%)	3 (23.1%)	1 (12.5%)
読みましょう	子どもの読み	4 (16.7%)	3 (9.7%)	3 (21.4%)	6 (16.7%)	7 (16.7%)	3 (15.8%)	2 (15.4%)	
話し合いました	要点の再生	3 (12.5%)	4 (12.9%)	1 (7.1%)	10 (27.8%)	5 (11.9%)	5 (26.3%)	2 (15.4%)	4 (50%)
	理解を深めるやりとり								
	感想（解釈）	7 (29.2%)	12 (38.7%)	2 (14.3%)	10 (27.8%)	10 (23.8%)	4 (21.1%)	3 (23.1%)	3 (37.5%)
	意見	1 (4.2%)	5 (16.1%)	3 (21.4%)	4 (11.1%)	5 (11.9%)	5 (26.3%)		
読んだあとで	ふり返り	3 (12.5%)	4 (12.9%)	1 (7.1%)	1 (2.8%)	4 (9.5%)	1 (5.3%)	3 (23.1%)	
	読みへの内省								
	読書習慣								

DLA <読む>を繰り返し行った場合、「話し合いました」の部分で実施者の「ほめ」が増加していることが表5から分かる。また、そこで見られる「ほめ」の種類に着目すると、いずれの実施者においても「感情」の「ほめ」増加していた。ここから、先に述べたような「評価者」から「対話者」へという役割意識の変化は「話し合いました」という対話の部分において実現されることが示唆される。

ここで、DLAの談話展開と「ほめ」との関わりに関して、永田（2017）では、DLA <話す>における実施者の「ほめ」は談話展開と関わるということが明らかにされている。このような観点で、本研究のデータを分析すると、「頑張ったね」や「一生懸命やりました」といった「ねぎらい」の「ほめ」は上記の談話展開の局面うち、「読みましょう」の「子どもの読み」と「読んだあとで」の「ふり返り」にのみ見られた。ここから、DLA <話す>とDLA <読む>というDLAの種類にかかわらず、「ほめ」が談話展開に関わることが示唆される。

5. まとめと今後の課題

本研究では、高学年を対象としたDLA <読む>の対話のデータに見られる実施者の「ほめ」について、DLAの実施回数が増えるにつれて「ほめ」がどのよ

うに変化するかを日本人実施者と外国人実施者という属性の違いに着目して明らかにした。本研究で明らかになったことを以下にまとめる。

- I. 日本人実施者ではDLAの実施回数が増えるにつれて「ほめ」が増加するが、外国人実施者では減少する。
- II. 「ほめ」の種類に関して、外国人実施者は「評価」の「ほめ」が顕著に多い。
- III. 日本人実施者においても外国人実施者においても、DLAの実施回数が増えるにつれて「評価」の「ほめ」の割合が減少する一方で、「感情」の「ほめ」が増加する。
- IV. 日本人実施者においても外国人実施者においても、対象児童の学年によって用いられる「ほめ」の種類が異なる。
- V. 日本人実施者においても外国人実施者においても、実施回数が増加するにつれて、DLA <読む>の「話し合いました」において「ほめ」の割合が増加する。

本研究で明らかになったように、日本人実施者においても外国人実施者においても、DLAの実施回数が増加するにつれて「ほめ」に変化が見られる。特に、「評価」の割合が減少して「感情」の「ほめ」の割合が増加することは注目すべきであろう。このような結

果から、実施回数の増加に伴って「評価者」としての関わり方から「対話者」としての関わり方に意識の変化が生じていることが推察される。また、そのような関わり方の変化は「話し合しましょう」という談話の特定の局面で生じていることも本研究において明らかになった。

一方で、実施回数が増加するにつれて、日本人実施者では「ほめ」が増加するのに対して外国人実施者では減少するなど違いも見られた。これらの違いが何に起因するのか、また、「ほめ」の出現数を通して示唆された「評価者」から「対話者」へという関わり方の変容は実施者自身の意識の上でも見られるのかについて、さらに検討する必要がある。いずれも今後の課題としたい。

【参考文献】

- 大野敬代 (2003) 「人間関係からみた「ほめ」とその工夫について－シナリオにおける「働きかけ表現」として－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』(10-2), pp.337-346, 早稲田大学大学院教育学研究科
- 大野敬代 (2004) 「待遇からみた「ほめ」の応答とそ

の工夫－シナリオ談話における politeness ストラテジーとしての分析から」『早稲田大学教育学部学術研究 (国語・国文学編)』(52), pp.27-39, 早稲田大学教育会.

熊取谷哲夫 (1989) 「日本語における誉めの表現形式と談話構造」『言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究』(2), pp.97-108, 広島大学教育学部日本語教育学科.

寺尾留美 (1996) 「ほめ言葉への返答スタイル」『日本語学』15 (5), pp.81-88, 明治書院.

永田良太 (2017) 「ほめ」は談話展開にどのように関わるか－DLA<話す>における実施者の「ほめ」に着目して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』66, pp.129-135, 広島大学大学院教育学研究科

平田真美 (1999) 「ほめ言葉への返答」『横浜国立大学留学生センター紀要』6, pp.38-47, 横浜国立大学.

【謝辞】

本研究は、2018年度 JSPS 科研費16H03435 (基盤研究 (B)) 『多文化共生社会におけるホストパーソン・支援者の接触支援スキルと意識の変容』研究代表者: 義永美央子) の助成を受けたものである。