

日本語授業における教師の疑問文と教授ストラテジー

河口苗子

名古屋大学大学院国際言語文化研究科

naeko_san@hotmail.com

1. はじめに

日本語授業において、教師は計画した通りの授業を実現するために、様々な教授ストラテジーを用いているが、中でも教師の質問は学習者の理解把握や授業参加の促進のための重要なストラテジーであると考えられる。しかし、全ての質問に対して学習者から期待通りの応答（「正答」）が出されるとは限らない。学習者からの正答が出なかった場合、教師はどのようなストラテジーを選択して正答へと導こうとするのだろうか。本研究では、学習者から正答が得られなかった場面とそこで生じたインターアクションに注目し、教師がどのように学習者から正答を導こうとしているのかを考察する。

2. 先行研究

日本語授業の教授ストラテジーに焦点をあてて研究したものに加藤(1998)、村岡(1999)がある。加藤(1998)は教師の誤用訂正ストラテジーの機能の分類を通して、質問の機能と学習者の反応によって教師が使用するストラテジーが異なることを明らかにしている。村岡(1999)は3人の日本語教師の導入活動において発問型エクステンジが高い割合で使用されていたこと、発問の使用に教師の学習者参加促進ストラテジーの相違が表れていることを論じている。

質問に焦点をあてて研究したものに Long& Sato(1983)、中村(1996)がある。Long& Sato(1983)は、教師と教室外の接触場面での母語話者が用いる質問に注目し、教師が referential questions よりも display questions を多く用いていること等を指摘している。一方、中村(1996)は日本語実習授業において観察された実習生の教授行動のうち、「要請」に注目し、要請に関する指導技術と意識の問題を明らかにしている。

以上、教授ストラテジーと教師の質問を研究対象にしたものはいくつか挙げられるが、授業内容や学習者の言語レベル等の教室環境による使用ストラテジーの相違はあまり論じられていない。そこで、本研究では、同一教師のレベルの異なる2つの日本語授業を分析対象とし、教師が正答を導き出そうとする場面を考察する。

3. データ

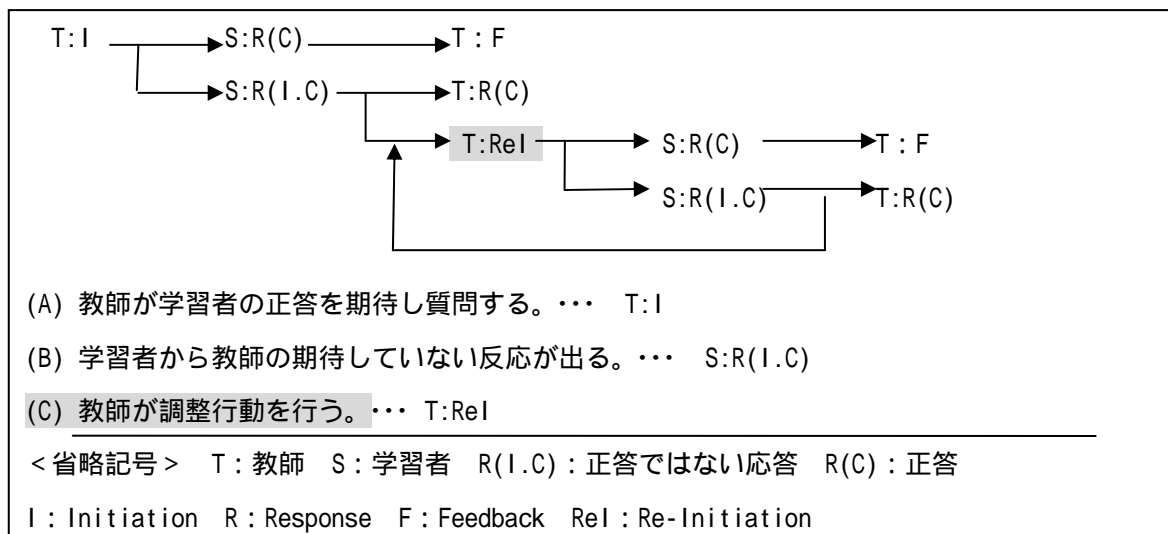
本調査は大学の2004年度後期に開講された2クラスの日本語授業(各計13回)の録画・録音

記録、参与観察によるフィールドノートに基づいている。調査対象としたクラスは初級後半の会話・聴解と中上級の文法のクラスである。本研究は両クラス各7回を分析対象とする。

4. 学習者から正答が出なかった場面における調整行動

Mehan(1977)の相互作用の構造に従ってみていくと、教師の質問から次の学習者から正答が得られなかった場面が次のような exchange の連鎖になっていることがわかる。

図1：教師の質問・調整行動のインターアクション



本研究は上記(C)の教師の調整行動を中心に考察する。(C)において正答が出たのか出なかったのか、さらに正答が出た場合は、学習者が出したのか、教師が出したのかという点で以下の3通りに分けることができる。

	学習者によるもの	教師によるもの
正答あり	(1)	(2)
正答なし	(3)	

表1：調整行動の結果観察される正答の表出

本稿では、表1(1)の学習者から正答があった場面に焦点を絞り、図1(C)の調整行動において観察された教師のストラテジーを具体的に考察していく。

5. 結果と考察

調整行動を経て学習者からの正答が得られた場面には、使用されたストラテジーが一つの場合と複数の場合があった。複数のターンに渡って複数のストラテジーが観察されたという事実は、一つ目(またはそれ以降)のストラテジーが成功していなかったということを意味する。以下の2つの事例を分析し、調整行動として選択されたストラテジーが成功しなかった要因を検討する。

5.1. 事例1 (初級クラス)

1. T: で、えーと、ここで「確実に」というのがありましたけど、この意味。(板書)「確実に」確し、安く確実に行く *これ、何か確実なんでしょうね。	12. S9: あー、モノレールの
2. C (反応なし)	13. S1: あーXXXが
3. T: 何か確 実	14. T: んん 違う違う違う。何か確実ですか。(「が」を強めて)何か確実
4. S4: XXX (少し笑って隣のS1を見る)	15. S4: 時間 ⁽¹⁾
5. S3: XXX	16. T: そうです。時間
6. S1: 安全。	17. S4 (うなずく)
7. T: 安全 安全	18. T: 時間が確実です。(板書)
8. S9: 給料 (すぐに首を横に振る)	19. S1: 時間
9. T: 給料 違う。	20. T: うん。時間、時間が確実。タクシーだと東京は車が多いですから、遅いかもしれません。モノレールは必ず何時出発も到着。ね。それが確実です。
10. S9: あー、 タクシーを、	
11. S4: 時間	

事例1は、旅行会社の社員が「安く確実に行くならモノレールに乗るといいですよ」と客に勧める発話文をめぐってのやりとりである。教師は、この「確実に」という言葉がどのような意味で使われているのかと学習者に質問している。しかし、正答の「時間」が学習者から出されるまで、何回ものターンの受け渡しが行われている。

このクラスは普段から学習者の自発的発話がよく見られ(時にはその結果無秩序状態になることもある)事例1においても同様に、教師が「学習者の発話を上昇イントネーションで繰り返す」(T7)「否定する」(T9)といったストラテジーで以って正答ではないことを学習者に伝えると、学習者がそれぞれ発話し始めた。しかし、ターン11に注目すると、すでにS4が一度正答を発話していることがわかる。それにもかかわらずやりとりが延長したのは、S4の正答が他の学習者の発話と重なり、教師の耳に届かなかったためであった。このように、自発的な発話が重なることで、教師が学習者の個々の発話を把握できない状態になることが事例1より確認できる。

5.2. 事例2 (中上級クラス)

1. T: はい。さあ、だれとだれだ。S10 (フルネーム)さん。だれとだれだ。	6. T: みなさんそう
2. S10: 同僚。	7. SS: 上司と部下。
	8. T: うーん。(片方の手を高く上げ、片方の

(1) 事例中の [] は正答を示す。なお、略記号は以下の通りである。T=教師, S=学生, C=学生全体, = 上昇イントネーション, * = 短いポーズ, | = 発話の重なり, XXX = 不明箇所

<p>3. T: 同僚。同僚。会社の同僚</p> <p>4. S10 (Tと目を合わせたが反応なし)</p> <p>5. C (反応なし)</p>	<p>手を低めにあげて)これ上司と部下、なん ですね。うん。かたっぽの人はとてもくだ けてるけど、かたっぽは丁寧。はい。はい。 じゃあ2番。</p>
---	---

事例2は中上級クラスの例である。2人の会話を聞かせ、その2人がどんな関係であるかを教師が確認する場面である。事例1と同様に教師は「学習者の発話を上昇イントネーションで繰り返す」(T3)というストラテジーを使用した。初級クラスのように、学習者からの発話を引き出すことはなかった。だが、発話者をS10からクラス全体に変えることで、学習者の正答が導かれた。「みなさん」という言葉で、それぞれが発話権を得たと理解し、その結果同時に正答が発話されたのである。このクラスは自発的な発話が少なく、基本的に学習者からの発話は教師の指名か、または質問がある時に限られていた。教師もこのようなクラスの暗黙のルールを理解しており、積極的に発話者を替えるストラテジー(T6)を用いていた。事例2より、このようなクラスにおいて「発話者を替える」というストラテジーは有効であると解釈できる。

6. まとめ

本稿は、同一教師のレベルの異なる2つの日本語授業の、特に教師の調整行動における複数のストラテジー使用場面を分析してきた。そして、ストラテジーの成功が学習者の参加の仕方、クラスの社会的ルールの影響を受けている可能性があることを指摘した。教師は個々の学習者やクラス全体を評価しながら授業を進めているが、学習者も同じく、教師や他の学習者、クラス全体の状況を参加者の一員としてその時々で判断しながら授業に参加している。今後は他のストラテジー使用場面の分析を進め、クラス参加者とストラテジーの関わりをさらに追求していきたい。

7. 参考文献

- 加藤好崇(1998)「教師の誤用訂正のストラテジー」、『東海大学紀要』18号, 東海大学留学生教育センター, 11 - 26 頁.
- 中村透子(1996)「日本語クラスにおける教師の要請と学習者の反応」, 南山大学院外国語学研究科日本語教育専攻『南山日本語教育』3号, 51 - 74 頁.
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論』凡人社.
- 山下早代子(1993)「教室内のインターアクション 日本語教員養成講座における教師の発話」, 『日本語教育学会春季大会予稿集』平成5年度, 日本語教育学会, 61 - 66 頁.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Massachusetts/ London: Harvard University Press.