

国立国語研究所学術情報リポジトリ

A case study on the closing process of asking-answering sequences

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 文野, 峯子, BUNNO, Mineko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001889

「質問-説明」連鎖の終了に関する質的研究
—初級日本語クラスの一斉授業の場合—

A case study on the closing process of asking-answering sequences

文野 峯子

BUNNO, Mineko

要旨

言語的な制約の中で学習者の質問にどう応えるかは、日本語教師が日々直面する課題である。本稿は初級日本語教室で学習者の質問に教師が応える「質問-説明」連鎖に焦点を当て、その終了に至るプロセスを質的に検討した。分析の結果、連鎖の終了は学習者からの終了開始の提案に教師が合意することによって達成されること、学習者の終了の提案は必ずしも教師の説明を理解した結果とは限らないこと、連鎖の展開や終了に教師と学習者が共有できる英語や漢字といった媒体が大きく関わることなどが示唆された。また、情報処理に要する労力と効果に関する教師および学習者各々による判断やクラスメートの沈黙が連鎖の早期終了を促す可能性も観察された。

キーワード：「質問-説明」連鎖 会話分析 協働構築 処理労力

1. はじめに

1.1 日本語教師の重要課題-学習者始動の「質問-説明」連鎖

本稿は、初級日本語教室の一斉授業において、学習者の質問・説明要請に教師が応える連鎖（以下「質問-説明」連鎖と呼ぶ）に注目する。この学習者始動による「質問-説明」連鎖は、日本語能力が限られる学習者を対象とする日本語教師にとって困難が予測される課題である。それは、学習者の日本語能力が十分でないために、教師の説明発話が学習者によって理解されないことがあるからである。日本語能力の限られた学習者に対する説明行為では、教師の発話調整の適否が学習者の理解の成否を大きく左右する。学習者の理解が達成されないことは、教師の教授能力に対するマイナス評価にもつながる。理解の達成に時間を要することは、授業の中断が長引くことを意味し、授業運営上の問題にもなる。初級日本語クラスの学習者始動の「質問-説明」連鎖に教師がどのように対処するかは、日本語教師にとって大きな課題だと言えるだろう。

1.2 学習者始動の「質問-説明」連鎖の構造とリスク

ここで、学習者始動の「質問-説明」連鎖の構造と、その構造が教師および質

問者である学習者に与える脅威について明確にしておきたい。

Mehan (1979) は、教師主導の一斉授業は「教師による I (発話誘導Initiation)」 「学習者による R (応答Response)」 「教師による E (評価Evaluation)」 という3項連鎖構造 (IRE) によって遂行されると言う。たとえば、教師「Aさん、今何時ですか。」-A「1時です。」-教師「そう。1時です。」という教室のやりとりでは、1番目で教師は話題を選び、質問に応えるべき学習者Aを指定し、返答を求める。そして3番目で学習者の返答が正しいか否かを知らせ、連鎖を終了させる。教師は、IREの1番目と3番目のターンをとることによって、やりとりの内容や発話担当者を指定し、連鎖の開始、終了の決定といった流れの管理を行うことができるのである。

しかし、本稿が注目する学習者始動の「質問-説明」連鎖では、IREの各発話の担当者が逆になる。学習者が1番目の始動発話 I で質問内容を提示し、教師を返答者として指定する。そして、3番目のE発話によって学習者が返答を理解できたかどうかを教師に知らせ、やりとりの終了を決める。流れの管理権は、教師ではなくむしろ学習者に移る。流れの管理権が学習者に移ることは、授業の管理者としての教師の立場を脅かすことになる。

一方クラスメートの前で質問をするという行為は、質問者である学習者にとってもリスクがある。まず、質問をすることによって問題が公になる。それによって、質問者の知識不足がクラスメートに知られる可能性も出てくる。次に、教師から返答が得られたとしても、言語的な制約があるため教師の発話が即座に理解できるとは限らない。教師の説明が理解できず、自己の理解能力のなさが公になる危険性もある。さらに、教師主導の主たる流れを中断して個人の課題解決のための質問をするという学習姿勢がクラスメートから否定的反応を招く可能性もある。

つまり、学習者始動による「質問-説明」連鎖は、教師にとっても質問者にとってもリスクのあるやりとりであり、その意味で両者にとってできるだけ速やかな終了が望まれる課題でもあると言うことができる。

1.3 観察の視点-授業は協働作業であるという見方

近年、授業は参加者各々が利害や関心のぶつかり合いの中で達成する「社会的相互行為」(志水, 1998) であるという見方が注目されている。この相互行為論の立場では、「授業」を教師が作成したシナリオ通りに進むものではなく、参加者が互いに相手の発話を解釈することによって構築する「協働作業 (collaborative work)」(Cazden, 2001) であると捉える。たとえば、教師の説明を聞いていた学習者が教師の発話に現れた「小説」という単語の意味がわからず、「しょうせつ↑」と上がり調子で繰り返したとする。この学習者の「しょう

せつ↑」は、教師がその意味を説明する返答を返すことによって単語の意味の説明を求める発話として解釈される。誰からの反応も得られなければ、「しょうせつ↑」は独り言と解釈されるかもしれない。このように発話の意味は聞き手の解釈に依存していると考えられる。相互行為論の立場では、教室談話を、学習者と教師が相手の発話をどう解釈し、それにどう対応するかによって変化していく動的なプロセスとして捉えるのである。

授業の動的なプロセスを把握するには、発話の意味は次の発話によって解釈可能になるとして個々のターンを詳細に観察していく会話分析の手法が有効である（細田，2003）。

ところで、授業の動的なプロセスに焦点を当てた教室談話の質的研究には、母語話者児童の学級を対象としたものが多く（茂呂，1991；岡本，1997；石井，1997；藤江，2000）、非日本語母語話者の成人を対象とする日本語教育の現場に焦点を当てたものはあまり見られない。非日本語母語話者を対象とした斎藤（2001，2003）の研究は、帰国児童の母語使用に焦点を当てており、成人を対象とするものではない。また、日本語学習者始動の質問を扱った武田（2001）の報告はやりとりのプロセスに注目するものではなく、教師の返答発話について「学習者の質問に対して正解を与えるタイプが多かった」と示すに留まっている。つまり、言語的リソースが制限される成人対象の日本語教育の現場で、学習者が始動した質問の連鎖がどのように展開し、いかに収束されるかという日本語教師の日々直面する課題は、いまだその実態が明らかにされないままになっているのが現状であると言える。

本稿では、言語的制約の中で、教師にとっても学習者にとってもリスクを孕む連鎖がどう終了するか、また終了に影響を及ぼす要因は何かを実際のやりとりのデータを見ながら相互行為論の視点を参考にして分析してみようとする。以下、3つの事例の分析を通して、学習者によって始動された「質問-説明」連鎖が言語的な制約の中で終了に至るプロセスを吟味する。「3. 事例分析1」では、質問者による理解過程が可視化されているケースの分析により、「質問-説明」連鎖の終了の特徴を観察する。後半「5. 事例分析2」では学習者による理解が公にされないまま終了を迎えるケースを2例とりあげ、学習者の質問に対する教師の説明がいかに不完全なまま終了するのか、またそれに影響を及ぼす要因は何かを検討する。

2. データ

本稿が研究対象としたのは、地域在住外国人のための日本語教室である。クラスは2001年3月27日に開始した初心者クラスである。クラスは週2回、夜各2時間で、構造シラバスにもとづく教科書を使用していた。筆者は、3月27日から12月

14日までの間に8回の訪問をし、約15時間分の録画および録音データを収録した。学習者の人数は、毎回10名前後であった。学習者の母語は英語、中国語、韓国語、スペイン語、ネパール語、トルコ語であった。教師は日本語教育経験のある日本人ボランティアで、教師の使用可能な外国語は英語であった。

ここでこのクラスが持つ言語的な制約を整理しておく。まず、学習者は日本語の初心者であり、コミュニケーションのための日本語が不足していることである。これは、教師が説明を行う際に日本語の使用が制限されることを意味している。クラス全員が共有できる文字はひらがなである。また、英語を理解しない学習者もあり、英語をクラス共通のコミュニケーション手段として利用することが難しい多言語混在のクラスである。つまり、教師は説明の際に日本語だけでなく自身が利用可能とする英語の使用も制約を受けることになる。

3. 事例分析1 理解の過程がみられる例

文字化の凡例は、本文の最後にまとめて記載する。

[事例1-1 「思います」前半] *Aの母語は韓国語

- 1 T おいしいと、
2 A (微笑みながら)
→ (表情を変えて)
⇒ 3 T (Aに) 思います (頭に手をやる動作)
4 A ああ↓
⇒ 5 T I think (クラスに) 思い
6 A (Tを見て)
[おもいます]

事例1-1の2Aでは、学習者Aから「思います」がわからないという説明要求表示がある。2Aが「思います」についての説明要求であることは、文末の上がり調子と3Tの返答によって解釈可能となる。2Aの要請に対して、教師はまず3Tで頭に手をやりジェスチャーで意味を示そうと試みる。「質問-説明」連鎖の開始である。5T「I think, 思います」で教師は英語と日本語を並列させることによって「思います」の説明を続ける。この説明の継続は、3Tのジェスチャーが十分な理解を得ることができなかったという教師の判断を示している。2Aから5Tまでのやりとりは、学習者が「思います」という単語の意味について教師に説明を求め、教師がジェスチャーや英語による言い換えで学習者の理解を図る「質問-説明」連鎖であることがわかる。

[事例1-2 「思います」後半] *A, Bの母語は韓国語

- 6 A (Tを見て) ふーん, [omoimasu]
 (Tに) おもい, おもい, が, (手でかばんを持つ動作) かばん
 ⇒ 7 T うーん, そのおもいは, これは重いです, 思いますは動詞↑verb
 → 8 B ああ↓, えーと漢字が違います
 9 T 漢字が違います, そ, 漢字が違います (黒板に漢字「思」, その下に「重」を書く)
 これ, わかります↑
 → 10 A ああ↓, ああ↓ (大きくうなづく)
 11 T これは違います, これ思います (.)
 heavy, heavyはこっち (.) think
 12 A (指で上を指し) 上
 13 T そう上
 14 A 漢字が違い
 15 T 違います, そうです
 → 16 A ああ (ノートに書き始める)
 17 T 思います, (クラスに) そうですね, 思います(.) どこまでいきました
 ↑ (笑い)

「思います」に関する「質問-説明」連鎖は, 6 Aの「おもい, が, かばん」によって解決への展開をみせる。Aは教師の「おもい」という音を聞き取り, 「重い」を推論したのであろう。Aの推論は誤っていたが, これがきっかけとなり教師の発話 7 T「そのおもいは, これは重いです, 思いますは動詞↑verb」, および学習者Bの発話 8 B「漢字が違います」が提示される。その結果「重」, 「思」という漢字が黒板に書かれ, 10 A「ああ (大きくうなづく)」が得られる。10 A「ああ」は, 9 T「これ, わかります↑」に対する理解表示ととれる。しかし, 11 Tで教師がなおも「思います」に関連したやりとりを続けていることは, 教師が10 A「ああ」を, この「質問-説明」連鎖の最終的な終了を示すサインとして受け取ってないことを示している。教師は, 黒板の漢字を指しながら「重い」と「思い」の違いについて確認を行う。つまり, 漢字の意味がどう違うのかについて確認する必要があると判断したのである。

データからは, 教師の英語発話を学習者Aが理解したかどうかは確認できない。11 T「think」に対する12 A「上」は一見Aが「think」を理解しているように見えるが, その前の教師発話 5 T「I think, 思います」からAが「重い」を推論しているのを見ると, Aが「think」を理解したという判断は下しにくい。データから観察できることは, 質問者Aが漢字の併記によって「重い」と「思います」が異なる単語であることを理解したこと, そのAの理解表示を教師が連鎖

終了の合図として受け入れたこと、Aもこれ以上質問しないことにより連鎖の終了を了承したことである。

結局この「思います」の連鎖は、16Aの「ああ（ノートに書き始める）」を受けた教師が17T「思います、そうですね、思います」とキーワードを繰り返すことによって終了を迎える（注1）。2A「[omoimasu] ↑」を始動発話とする「質問-説明」連鎖は、16Aの「ああ」を合図に、「Aが理解を表示する→教師がそれを連鎖の終了の提案と受け取る→教師が終了宣言を行う」という手続きを経て終了したのである。

ここで、事例1の「質問-説明」連鎖がクラス全体に公にされていることを確認しておきたい。なぜならば、クラス全員が見守る中でのパフォーマンスは、個人的な対話場面よりも相互理解の失敗による当事者へのリスクが高く、やりとりを終了に向かわせる要因となり得ると考えるからである。

教師と質問者のやりとりがクラスを聴衆として行われていることを明らかに示す場面は、8Bの参入である。8B「漢字が違います」は、6A-7Tをふまえて行われている。これは、質問者と教師のやりとりを当事者ではないBが聞いていたことを示している。また、教師がAへの返答5Tや終了宣言17TをAだけでなくクラス全体に向けて発話していることや、9Tでやりとりの当事者ではないBの参入発話を受け入れた行為も、「質問-説明」連鎖がA個人だけでなくクラス全体に公開されていることを観察可能にしている。これらBや教師の発話は、授業のやりとりが直接の相手だけでなく聴衆の目を意識して行われていることをうかがわせるものであると言えよう。

4. 考察1 「質問-説明」連鎖の終了

事例1「思います」の分析によって、学習者始動による「質問-説明」連鎖およびその終了過程に関して次の3点が観察された。

1)「質問-説明」連鎖は質問者の「ああ」などの理解表示を以って終了を開始する。ただ、質問者のどのような表示を連鎖の終了開始の合図とするかは教師の判断に委ねられる。

事例では10Aの「ああ」ではなく、16Aの「ああ」が教師によって終了の提案として受け入れられた。このデータからわかることは、連鎖の終了にはその正当な理由として質問者のうなずきや「ああ」などの理解表示が必要であること、ただし、質問者による理解表示が終了の提案となるのは、教師によってそれが終了のサインとして受け入れられたときであること、つまり、両者が終了の合図について見解を一致させたときに初めて終了が達成されるということである。質問者がどの説明コメントに対してうなずくか、教師がどのうなずきを終了の合図とするかは、それぞれがそのときで判断をするということである。この

ことから、「質問-説明」連鎖の終了は教師と質問者が協働で達成する作業であるという解釈が可能となる。

2) 日本語の使用に制約を受ける言語環境では、英語や漢字が利用可能か否かが「質問-説明」連鎖の展開や終了に密接に関係している。

事例では、教師が「思います, think」, 「動詞, verb」と英語による置き換えを行っている。また、学習者も漢字の利用を提案している。これら教師および学習者の英語や漢字による置き換え行為は、参加者がことばの置き換えを問題解決の有効かつ必要な手段であると考えていることを示すものと言えよう。

事例1で漢字という媒体が利用できなかった場合を考えると、日本語の使用に制約を持つ教室では、教師と学習者が共有できる日本語以外の言語や文字の有無が授業の展開ややりとりの終了に大きな影響を及ぼすという解釈が可能となるだろう。

3) 終了のプロセスはクラスの他者にも共有されている。

このことは、問題解決に当事者以外の者が参加する可能性を意味している。事例1ではBが問題解決のきっかけとなる提言をした。また、プロセスが他者に共有されることは、当事者のパフォーマンスが他者の評価の対象となるという意味で当事者に心理的なプレッシャーを与える可能性も意味する。いずれの場合も、やりとりが公開されているということが、「質問-説明」連鎖の展開に影響を及ぼす可能性を示すものと考えられる。

5. 事例分析2 理解に至らない連鎖の終了

5.1 事例2「小説」

事例1では、質問者の理解に向けた展開が見える「質問-説明」連鎖を吟味した。そこでは、質問者の理解を促進する手段として漢字への置き換えが重要な機能を果たしていた。では、英語や漢字への置き換えが学習者の正しい推論を導くことができない場合、連鎖はどのようなプロセスを経て終了するのだろうか。質問者は何を基準に終了の提案を行い、教師はどのようにそれに合意し終了宣言を行うのだろうか。以下、理解過程が示されずに終了に至るプロセスを検討する。

事例2では、スペイン語を母語とするCがクラスのやりとりで使用された「小説」という単語の意味の説明を教師に求めている。

[事例2「小説」] *Cの母語はスペイン語

1 C [shosetsu]

2 T 小説, あ, そうか, ノベール, スペイン語がわかりません, フフフ

- ⇒ (黒板に向き novel と書きながら) えーと, ノーベルって v-e-l でしたっけ。
でも (前を向き) スペイン語はどうなんだろう, 小説, スペインの有名な小説, ハハハ, 何だろう, わからない
(C を向き, 手で四角を描きながら) 本, 物語, ノベール,
3 C [shosetsu]
4 T うーん, (C に近づき) いろいろな本があります
5 C いろいろ, ほん
6 T うーん, 小説は (書くジェスチャー) 書きます
7 C [shosetsu]
⇒ 8 T 小説 (黒板の「小説」に「しょうせつ」と仮名をふる)
スタインベック, わかんないな
(黒板の文字を指し) うーん, ペルーの (.) 本です
(手で四角を作りながら C に) 本です, 本の種類
9 C (T に 3 回 うなずく)
10 T はい, それじゃあ XXX

以下教師からの情報とそれに対する C の反応を表にしてみる。

[表-1]

教師の発話	学習者の発話
2 T 小説, ノベール, ノーベル (novel 板書小説, スペインの小説, 本, 物語, ノベール 4 T いろいろな本 6 T 小説, 書きます 8 T 小説 (黒板の「小説」, 「しょうせつ」), 本, 本, 本の種類	3 C [shosetsu] 5 C いろいろ, 本 7 C [shosetsu] 9 C (うなずく)

表-1 にみるように, 教師からは「小説」(黒板の文字を含めて) 7 回, 「ノーベル」2 回, 「ノーベル」1 回, 英語「novel」の板書 1 回, 「物語」1 回, 「本」5 回のように英語や漢字への言い換えを含めたキーワードの繰り返しが見られる。一方 C の発話は教師の発話の中から聞きとった単語のリピートである。学習者 C の単語のリピートは, 教師によって不十分な理解の表示と判断されている。それは, 3 C が 4 T を, 5 C が 6 T を, そして 7 C が 8 T を引き出していることから明らかである。

ところが, 10 T 「はい, じゃあ」で, 教師はクラスに向けて次の段階への移行宣言をしている(注 2)。9 C のうなずきを教師が連鎖の終了のサインとして受け入れ, 連鎖を終了したのである。教師は 8 T まで説明を続けることによって, C から理解が得られないという判断を公にしていた。9 C のうなずきは, どのよ

うにして終了開始の合図となったのだろう。

ここで、8 Tに対する9 Cのうなずきが何を意味しているのかを見ておこう。8 Tでは「小説」、「本」、「本の種類」といったすでに提示されたキーワードが繰り返されている。8 T発話の中の「小説」はCが説明を必要としている単語である。「本」が小説の意味の理解に十分な情報でないことは直前の4 T「いろいろな本があります」-5 C「いろいろ、ほん」でも示されている。教師は、4 T「いろいろな本」に対する5 C「いろいろ、本」を完全な理解の表明とは解釈せず6 Tで説明を継続している。したがって、この9 Cのうなずきは、「小説」の意味の完全な理解表示とは考えにくい。9 Cは完全な理解の表示というよりむしろ、情報提供を求めるのをやめる宣言であると解釈されるべきであろう。教師も9 C以降は、情報提供をやめている。両者が、これ以上理解のための交渉をやめること、すなわち「質問-説明」連鎖を停止することにおいて同意したという解釈が可能となるのである。

5.2 事例「を」と「の」

[事例3 「を」と「の」] *Aの母語は韓国語 (Aは事例1のAと同一人物)

- 1 T (「のじっしゅう」、「をじっしゅうします」を上下に併記) 日本料理の、
実習に、来ました、日本料理を実習しに来ました
- 2 A 先生、「を」、「の」、同じですか
- 3 T いえ、日本料理を(.) 実習します、日本料理を(.) 実習
- 4 A
- 5 T 日本語を、勉強
- 6 A 日本語を↑、日本語を↑
- 7 T (黒板を指しながら) を、勉強
- 8 A
- 9 T (黒板の文を指しながら) 日本料理の
- 10 A 実習
- ⇒ 11 T ここまでは(黒板の文を指し) (5) direct object
私は日本料理を、実習、します。私は日本料理の実習を、します。
meaning is the same but structure, ここは、実習します (13) ここが全部、
日本料理の、実習、日本料理の、実習、を、 します
- 12 A (黒板を見ながら) を、します
- 13 T 日本語を、勉強します(.)
- ⇒ 英語でいいですか↑
- 14 A はい

⇒15T I study Japanese, I study Japanese, 日本語を勉強します, 日本語, 日本語の勉強を, します, literally meaning, I do Japanese, studying Japanese, うーん, 日本語, の, 勉強, をします, (小声で) ちょっと complicated だけど, 同じ, 意味は同じ

16A あ, そうですか

17T はい (絵をクラスに見せて) あのう, そうですね, ○さんです, ○さん

事例3では, 教師が学習者の要請に応じて「日本料理の実習をします」と「日本料理を実習します」の構造の違いを説明している。実は, この構文については, この連鎖の5分ほど前に「日本語の勉強をします」と「日本語を勉強します」という文が出てきたときにクラス全体に向けた説明がなされている。黒板にはそのとき説明用に使用した2文型「Nのべんきょうをします」と「Nをべんきょうします」が併記されたまま残っている。

教師が「のじっしゅう」, 「をじっしゅうします」と黒板に書いたところで2A「『を』, 『の』, 同じですか」という質問が出される。以下事例2と同様に事例3の2A以降の教師の発話と学習者の発話を, キーワードを中心に表にしてみる。

表-2は, 事例3も事例2「小説」と類似のパターンを持っていることを示している。つまり, 教師はキーワードの繰り返しや英語の説明によって質問者の推論を促す。一方質問者は教師の発話の一部を繰り返す。質問者の繰り返しが不完全な理解の表示となりTの説明を次々と引き出すという構造である。結局, 事例3は理解のプロセスや理解を確認する連鎖がみられないまま, 16Aの「あ, そ

[表-2]

教師の発話	学習者の発話
3T 日本料理を実習します, 日本料理を実習します	4A します
5T 日本語を勉強	6A 日本語を, 日本語を
7T を勉強します	8A します
9T 日本料理の	10A 実習
11T direct object 日本料理を実習します 日本料理の実習をします meaning is the same but structure 実習します, 日本料理の実習, 日本料理の実習をします	12A をします 14A はい
13T 日本語を, 勉強します(.) 英語でいいですか	
15T I study Japanese, I study Japanese 日本語を勉強します, 日本語, 日本語の勉強をします literally meaning, I do Japanese, studying Japanese 日本語の勉強をします, 意味は同じ	16A あ, そうですか

うですか」が終了開始提案となり連鎖が終了する。

15Tまで、教師も質問者も互いに完全な理解が得られていないことを共有したまま、「を」と「の」の違いについての連鎖を停止することに合意していると見ることができる。

ここで、16A「あ、そうですか」について吟味しておく。16Aは15Tの最後のことば「意味は同じ」の後に出されている。「意味は同じ」は、質問者の最初の質問2A「『を』、『の』、同じですか」とペアとなり得る発話である。2A「同じですか」-15T「意味は同じ」がペアであるとすれば、2Aから15Tまでのやりとりは、2A-15Tという一対の発話に集約されることになる。3Tから15T前半の「を」と「の」の説明はAに理解されなかったかもしれないが、「を」と「の」が文全体の意味に違いを生じさせるものではないという部分が理解されたという解釈が可能になるのである。

ところで、事例3の13T「英語でいいですか↑」-14A「はい」は注目すべき挿入連鎖である。これについては次節6.2で考察する。

6. 考察2 終了の背景

前半の事例1「思います」と同様に事例2「小説」および事例3「『を』と『の』」でも、質問者のうなずき等を教師が終了のサインとすることにより連鎖が終了した。いずれの事例も、終了は両者の終了についての合意によって成立していた。

しかし、事例1と事例2および事例3とでは終了に至るプロセスが大きく異なっていた。事例1では、漢字の併記が質問者の推論を導く過程が見られた。一方事例2, 3では、日本語による言い換え、英語による置き換え、黒板上の文型併記等さまざまな置き換えストラテジーが試みられたが、いずれも質問者の問題解決に向けた絞り込みの過程を誘導することができなかった。それにもかかわらず質問者が終了開始のサインを出し、教師がそれを受け取り終了に合意した。つまり事例2, 3では、完全な問題解決に至らないまま連鎖を停止することに関して教師と質問者の両者が見解を一致させたのである。以下、完全な理解が得られないケースにおける連鎖終了の提案-合意を促した要因について見てみることにする。

6.1 教師によるキーワードの繰り返し

事例2, 3で共通しているのは、いくつかの問題解決方法を試みた後の教師によるキーワードの繰り返しである。これは、利用可能な手段を使い果たし、キーワードの繰り返ししか手段を思いつかない教師の苦しい状況を示すものと解釈できる。教師によるこの発話調整手段の限界の表示が質問者に受け入れられ

ることによって、事例2, 3の連鎖は終了を開始したと考えられる。このことから、教師によるキーワードの繰り返しは、連鎖の終了を促す要因のひとつであると言えることができよう。

6.2 英語の機能

いずれの事例も質問者は英語を理解しない学習者であった。しかし、どの事例でも教師は英語を使用していた。英語を理解しない学習者に対する教師の英語使用はどう解釈できるだろうか。

まず、教師の発話は質問者個人だけでなくクラス全体を対象としているという解釈が可能である。英語を使用することによって、クラスの英語理解者の理解を促すことが可能となる。教師の英語によって理解を得た学習者が今度は母語等によって非英語理解者に情報提供をするといった教え-学びの連鎖も期待できる。観察したクラスでは実際にこのような学びの連鎖によって非英語理解者の問題が解決されたケースもあった。

一方、英語がわからない学習者に英語で説明することは、教師による発話調整の限界を示すことにもなる。これ以上の説明手段がないというメッセージになり得るのである。

この意味で、事例3の13T「英語でいいですか」は象徴的である。13Tは、11Tの英語による説明が理解を得られないと知った上でなされた英語使用についての許可要請である。つまり、英語の説明による理解が期待できない質問者に対して再度英語による説明を行うことを明言しているのである。このように見ると、事例3-15Tの教師による英語説明の後の16A「ああそうですか」は、教師の説明を理解したという表示ではなく、これ以上連鎖を継続することを中止したい旨を伝える停止の提言であるという解釈がより一層可能になる。

6.3 処理コストと効果

大平はSperber and Wilson (1995)を引用し、「私たちは永久に認知効果を求めるわけではなく、どこかで処理をやめる。そのブレーキとなるものが、処理労力である」(大平, 2000:72)と言う。また、Breenも、「学習者はクラスでの言語産出にあたっては、それが難しいと判断した場合には周囲に救いを求めるかあるいはあきらめに合意する。面子を保つことを優先させるからである」(2001:128; 日本語訳は筆者)と述べている。

これらの指摘は、質問者や教師が情報処理のコスト、すなわち発話調整や理解に要する労力や心理的負担に見合うだけの効果が得られないと判断した時点で問題解決に向けた作業をやめるという解釈の裏付けとなる。つまり、質問者は教師の説明発話が自己の問題解決につながらないと判断した時点で、理解に向

けた推論作業を停止する。教師も、質問者が求める説明ができない、あるいは質問者の理解がどうしても得られないと判断したとき終了に向かうのである。コストと効果に関する当事者の判断が、「質問-説明」連鎖の終了に大きな影響を与えると言うことができよう。

6.4 聴衆の沈黙

事例2, 3には事例1「思います」の8Bのような他者の参入によるダイナミックな解決過程がみられなかった。沈黙するクラスメートの中には、個人的な問題解決のための連鎖が継続することに対して否定的な見解を持つ者もいるだろう。連鎖の当事者が聴衆の沈黙をこのような否定的なメッセージとして受け取ることも考えられる。このように見ると、クラスメートによる沈黙は、問題の早期終了を促す要因となるという解釈も可能となる。

7. まとめ

本稿は、日本語学習者が始動する「質問-説明」連鎖に焦点をあて、言語的リソースが限られる状況で、教師および学習者にとってリスクを孕む連鎖が両者によってどのように進められるか、特に学習者の理解が得られない場合に終了はどう達成されるかを検討した。その結果、以下のことが観察された。

- 1) 学習者が始動する「質問-説明」連鎖の終了は、質問者による終了開始の提案に教師が合意することによって達成される。
- 2) 「質問-説明」連鎖は、質問者による理解に向けた絞り込みの過程が見られない場合も終了することがある。それは、「教師による説明の限界表示→質問者による限界についての了解→質問者による終了の提案→教師による終了の合意」という手順で達成される。
- 3) 教師の説明手段の限界は、キーワードの繰り返しや教師と学習者の間の共通語ではないと判断された後の英語使用といった形で可視化される。
- 4) 言語的に制約がある教室の「質問-説明」連鎖の展開や終了には、教師-学習者間で共有できる日本語以外の言語や文字といった媒体の有無が大きく影響する。本稿のいずれの事例も、質問者にとって理解可能な言語や文字の模索過程が問題解決過程の中心であった。そして、漢字が問題解決をした事例1は学習者のことば理解の過程として、一方適切な媒体が得られなかった事例2, 3は、不完全な理解の過程として可視化されることになった。

また、スムーズな問題解決が得られない場合には、情報処理コストに関するやりとり当事者の判断やクラスメートの沈黙が連鎖の終了を促す要因となる可能性も示唆された。

8. 本研究の意義と今後の課題

限られた事例からではあるが、本研究は以下の3点で日本語教育に貢献できると考える。

1つ目は、実際の日本語授業のプロセスに関する新たな情報を提供したことである。教師が教室で何をすべきかを考える上で、教室現場の現実を把握することは重要である。しかし、日本語教育における授業研究は、80～90年代に盛んに行われたもののその後あまり進展が見られず、教室の実態について解明が遅れているのが現状である。本稿は、言語的リソースが限られた日本語教室の現場で教師が大きな課題としている「質問-説明」連鎖に焦点を当て、その終了までのプロセスとそれに影響を与える要因を吟味した。

2つ目は、日本語授業を読み解く上で、授業を相互行為として捉える視点が重要であることを、そして相互行為のプロセスを解明する手法として会話分析が有用であることを実証的に示したことである。従来日本語教育における授業分析の多くが採用したカテゴリー分析は、教室インターアクションの結果を明らかにしたが、やりとりの動的なプロセスを解明することはできなかった。本稿は、授業を教師と学習者の相互行為と捉え、発話の意味を次の発話によって検討していく会話分析的手法を参考にして授業の連鎖を分析した。その結果、「質問-説明」連鎖の終了を教師と学習者が各々の利害や関心を背景に協働で作り上げていくプロセスとして捉えることができた。

3つ目は、英語や漢字が日本語授業の構築に大きく関与する可能性を示唆したことである。村岡（1999）が指摘するように、従来日本語教室における英語等の使用は教師の教授能力不足や学習者の日本語能力不足として処理される傾向があり、それがどのように授業の構築過程に関与するかを解明する研究は見られなかった。しかし、今回の事例では、教師も学習者もことばの理解に向けた活動に英語や漢字を利用していた。そして、これらの英語や漢字は学習者の理解を促進する、あるいは逆に理解活動の継続をあきらめさせる引き金として働くことによって授業展開に大きな影響を与えていた。

これらの分析から得られた示唆は、日本語教師が日々の活動を振り返るきっかけを与え、教室活動の見方に新しい視点を提供するものであると考える。ただ、今回は、学習者の説明要請に教師が応じるケースの中で特に英語によって教師の期待する効果が得られない事例に的を絞って検討を行ったため、本稿でとりあげることができなかった授業のさまざまな連鎖についての研究は今後の課題として残された。今後さらに授業の実態について分析を進めていきたいと思う。

文字化事例内の記号：

T；教師，A；学習者A，SS：複数の学習者，→；学習者の注目発話，⇒；教師の

注目発話, (,) (カンマ) ; 極短い切れ目, (.) 1秒以下の短い間合い, (1) ; 1秒間のポーズ, ; 同時発話, () ; 発話以外の非言語行動, ↑ ; 上がり調子の音調, [ローマ字表記] ; 単なる音の繰り返しと判断される発話

注

- 1 熊谷（1997）は、教師がそれまでのやりとりの要点や文言を繰り返すことによって連鎖を収束させることを指摘している。
- 2 石井（1997）は、教師が「はい」で生徒の注目を集め、「じゃあ」で新しい段階への移行を示すと言っている。

参考文献

- 石井恵理子（1997）「教室談話の複数の文脈」『日本語学』vol.16 No.3, 21-29, 明治書院.
- 大平未央子（2000）「日本語の母語話者と非母語話者のインターアクションにおける相互理解の構築-関連性理論の観点から-」『日本語教育』105号, 71-79, 日本語教育学会.
- 岡本能里子（1997）「教室談話における文体シフトの指標的機能-丁寧体と普通体の使い分け」『日本語学』vol.16 No.3, 39-51, 明治書院.
- 熊谷智子（1997）「教師の発話にみられるくり返しの機能」『日本語学』vol.16 No.3, 30-38, 明治書院.
- 齋藤ひろみ（2001）「教室会話に見られる生徒の母語使用をめぐって-外国人児童生徒クラスにおける教科学習場面の会話分析」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』11, 37-53.
- 齋藤ひろみ（2003）「教室における学習の組織化にとって母語使用はどのような役割を果たすのか-外国人児童生徒の教科学習場面における会話の分析から-」社会言語科学会第12回大会発表論文集, 67-70.
- 志水宏吉（1998）「教育研究におけるエスノグラフィーの可能性「臨床の知」の生成に向けて」『教育のエスノグラフィー』1-28, 嵯峨野書院.
- 武田詩子（2001）「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」『日本語教育方法研究会誌』vol.8 No.2, 18-19.
- 藤江康彦（2000）「一斉授業の話し合い場面における子どもの両義的な発話の機能-小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析」『教育心理学研究2000』48, 21-31, 教育心理学会.
- 細田由利（2003）「非母語話者と母語話者の日常コミュニケーションにおける言語学習の成立」『社会言語科学』第6巻第1号, 89-98.

- 村岡英裕 (1999) 『日本語教師の方法論』 凡人社.
- 茂呂雄二 (1991) 「教室談話の構造」『日本語学』 vol.10 No.10, 63-72, 明治書院.
- Breen, M., (2001) *Learner Contributions to Language Learning*. Pearson Education Ltd.
- Cazden, C.B., (2001) Classroom Discourse, *The Language of Teaching and Learning*. Heinemann.
- Mehan, H., (1979) *Learning Lessons- Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Sperber, D. and Wilson, D., (1995) *Relevance: Communication and Cognition*; 日本語訳 『関連性理論-伝達と認知-』 内田聖二・中達俊明・宗南先・田中圭子訳 (1999) 研究社出版.