



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	初級日本語クラスにおけるティーチャートーク : 教師の質問はどのような学習者の発話を引き出しているか
Author(s)	伊藤, 早苗
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 2, 103-115
Issue Date	1998-12
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/45565
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC002_009.pdf



初級日本語クラスにおけるティーチャートーク —教師の質問はどのような学習者の発話を引き出しているか—

伊 藤 早 苗

要 旨

本研究の目的は、日本語初級クラスにおいて教師の質問がどのように学習者の発話を引き出しているかを明らかにすることである。発話資料は日本語集中コースでテープレコーダーとビデオカメラで採録された。教師の質問は referential question (R Q) と display question (D Q) に分類された。さらに、教師が学習者に内容と相手を指示して質問させるものに、代行 referential question (代行 R Q) という分類を設けた。資料から、質問の分類別の頻度と、質問によって引き出される学習者の発話において、学習項目となる文型がどのように現れているかを分析した。その結果、資料中で R Q の頻度が最も高かった。また、質問の発話に比べ、質問によって引き出された学習者の発話の中では、言語項目の省略がより多く見られた。最後に、D Q は R Q・代行 R Q と比べ、異なる教室活動で用いられていることが明らかになった。

〔キーワード〕 ティーチャートーク、referential question、display question、代行 referential question、学習者の発話

1. はじめに

言語の教授法の原理には違いがあっても、それを実践する教室内のコミュニケーションの仕方が似ていれば学習の結果には差がなく、むしろ教室内の相互交渉がより第二言語習得に影響を及ぼすとエリス (1988) は仮定している。これは、言語習得のためには学習者が理解可能なインプットを得ることが必要であること (Krashen 1980) をふまえたものである。また、Long & Sato (1983) は言語形式の調整よりも、むしろ、相互交渉の調整を重視している。また、Pica (1996) は意味交渉が言語習得に必要とされる理解可能なインプットを得るとともに、学習者自身のアウトプットを理解可能なものに調整する場になり得る可能性を指摘している。このよ

うな観点から、ティーチャートークはフォリナートークの一種として第二言語習得に関わる研究の対象にされてきた。

日本語教育でのティーチャートークの研究は、理論的なものとしては、岡崎(1990)、岡崎・長友(1991)がある。実証的な研究としては、山本(1994)が教師の自己研修可能性をティーチャートークの変化から分析した。また、加藤(1997)は誤用に対する教師の非訂正を報告している。しかし、ティーチャートーク研究は盛んであるとは言えない。特に、初級日本語クラスにおいては、学習者は教室外の実際の言語環境を積極的に利用することができるほどの日本語能力は習得されていないので、教室内での相互交渉の役割は大きく、実証的な研究が必要とされる。学習項目をどのように教師がインプットで示し、学習者のアウトプットにどのように反映されるかを明かにすることは、適切な相互交渉とは何かを考える上で基礎となるであろう。そこで本稿では、日本語初級クラスにおける相互交渉において、学習者にとってのインプットとなると同時に、学習者のアウトプットを引き出す教師の質問に焦点をあて、質問の分類をする。また、教師の質問によって引き出された学習者の発話の中に、学習項目である文型がどのように現れるかを明らかにする。

2. 教師の質問の種類

Long & Sato (1983) は、E S L クラスでの教師の質問の中で多用される Display Question (質問者が答えを知っている) と Referential Question (質問者が答えを知らない) に注目し、教室会話とインフォーマルな教室外の会話を比較した。その結果、教室会話では D Q (Display Question) のほうがはるかに R Q (Referential Question) よりも多用されるということがわかった。以下に R Q と D Q の例をあげる。(1) では答えとなる情報はすでに O H P で示されており、教師が答えを知っている質問である。一方(2) では学習者のインタビュー結果を教師はその時点では知らないもので、答えを知らない質問となる。

(1) D Q の例。T は教師、L は学習者を指す。

(教師がそれぞれの好きなものをまとめた表を O H P で見せて)

→ T : おさしみがあまり好きじゃない人はだれですか？

L : マリさん。

(2) RQの例

(学習者同士で好き嫌いのインタビュータスクをした後で)

T : L 1 さん。

L 1 : はい。

→T : L 2 さんはねこが好きですか？

L 1 : L 2 さんはすきかどうかわかりません。

RQ・DQ、いずれにしても、教師が質問することによって学習者は発話権を渡され、発話の機会を得ることになる。したがって、質問を聞くことは学習項目のインプットの機会となり、質問に答えることでアウトプットの機会となる。このように教師の質問は、学習項目を実際の談話の中で使用する機会を与える機能を持つと言える。

さらに、本稿では、RQ・DQに加えて「代行RQ」という分類を加える。資料中、教師が質問相手と内容を指示して学習者にさせるという質問がRQ・DQと並んで多く見られたからである。これは教師の質問を言えば、学習者が代行することであるので、本稿では「代行RQ」という分類の項目を設ける。代行RQの例を(3)に示す。

(3) T : はい、じゃあ、L1さん、L2さんに聞いてください。

→L 1 : あー、L 2 さん、サンドウィッチが好きですか？

L 2 : はい、好きです。

もちろん、代行RQは学習者の発話であるので、ティーチャートークそのものではなく、ティーチャートークの中の質問の分類と同等に論じることとはできない。しかし、発話内容と発話権の委譲という代行RQの現象は、相互交渉の調整と考えられるので、本稿ではティーチャートークの特色の一つとして扱う。

なお、本稿でRQ・DQ・代行RQに分類する基準として、上記の質問の答えを予め知っているかどうかという以前に、質問であるかどうかの認定を以下の基準で行った。

言語形式の面からは、1) 2) のどちらかにあてはまるものを質問と認めた。

1) 疑問詞、あるいは、疑問の終助詞を伴う

3.3 授業の流れ

調査対象となったクラスでは「N 1 がN 2 が好き／嫌い」の文型の学習は初回であった。以下に「N 1 がN 2 が好き／嫌い」に関する授業の流れを記す。

- ①教師は名詞のフラッシュカードを示して「N 1 がN 2 が好き／嫌い」の代入練習をする。
- ②教師が学習者を指名し、他の学習者に「N 1 がN 2 が好き／嫌い」を質問させる。質問された学生は答える。
- ③教師はOHPで表を見せ、「N 1 がN 2 が好き／嫌い」を使った質問をする。学習者はそれに答える。
- ④学習者同士が好き嫌いをインタビューする。
- ⑤インタビュー結果について教師が質問し、学習者が答える。

4. 結果

資料のなかの質問を2であげた質問の種類に従って分類し、それぞれの頻度を調べた。次に、質問が学習者にとってどのような学習項目のインプットとなっているかを明らかにするために、質問の中に学習項目である「N 1 がN 2 が好き／嫌い」という文型がどのように現れるかを分析した。さらに、質問によって引き出された学習者のアウトプットの中に、学習項目の文型がどのように現れるかを分析した。

4.1 質問の種類別の頻度と文型

資料の中で、質問の種類別の頻度はR Qの頻度が最も高く、D Qの倍以上であった。代行R Qの頻度は3つの中では最も低かった（表1）。

表1. 質問の種類別の回数

質問の種類	R Q	D Q	代行R Q
回数	90	37	24

次に、質問の中に学習項目の文型がどのように現れるかを調べるために、以下の分類に従って調べた。

- 1) 「N 1（経験者）がN 2（対象）が好き／嫌い」の文型を使った質問（「Nが好きなのはだれですか」というように学習項目の文型が名

詞修飾節となっているものを含める。また、「N 1 さん、N 2 が好きですか？」のように N 1 が呼びかけとして解釈できるものは次の 2.

1 に分類した)

2) 1) の文型から N の項が省略されているもの

2. 1) (N 1 が省略されて) N 2 (対象) が好き／嫌い

2. 2) (N 2 が省略されて) N 1 (経験者) が好き／嫌い

2. 3) (N 1・2 が省略されて) 好き／嫌い

3) N 2 (対象) は? (「好き／嫌い」は省略され、対象のみが話題化される)

4) 「N 1 が N 2 が好き／嫌い」の文型に関わりがないもの

その結果を表 2 に示す。

表 2. 質問に現れる学習項目文型

	R Q	D Q	代行 R Q
1) N 1 は N 2 が好き／嫌い	21(23.3%)	17(45.9%)	1(4.2%)
2. 1) N 2 が好き／嫌い	50(55.6%)	0	22(91.6%)
2. 2) N 1 が好き／嫌い	0	0	0
2. 3) 好き／嫌い	1(1.1%)	0	1(4.2%)
3) N 2 は?	13(14.4%)	0	0
4) 学習項目文型に関わりがない	15(16.7%)	20(54.1%)	0
計	90	37	24

表 2 に見られるように、R Q と代行 R Q に共通して見られるのは、学習項目文型に関わりがない質問の出現率は低いという点である。一方、D Q では学習項目に関わりがないものが過半数をしめている。これは、(5) のように、授業の流れの初めのほうで、N 2 (対象) の代入ドリルのきっかけとして、絵カードを見せて語彙を確認する D Q が多くなされたことによる (20 例中、16 例)。

(5) → T: (カードを示して) これは何ですか?

L: りんご。

T: りんご。で、わたしは。

L：りんごが。

T：わたしは好きです。りんごが好きです。

また、学習項目の文型を含む質問の中で、N 2（対象）が省略されたものは2例のみであるのに反し、N 1（経験者）が省略されたものはR Q・代行R Qで共通して多くみられた。D QではN 1、N 2ともに省略のない文型のみであった。

4.2 質問によって引き出された学習者の発話

質問R Q・D Q・代行R Qがそれぞれ、学習者のどんな発話を引き出しているかを、学習項目の文型がどのように現れているかに着目して、次のように分類した。

- 1) 「N 1（経験者）がN 2（対象）が好き／嫌い」の文型を使った文
 - 2) 1) の文型からNの項が省略されたもの
 2. 1) N 1（経験者）が省略された「N 2が好き／嫌い」の文型
 2. 2) N 2（対象）が省略された「N 1が好き／嫌い」の文型
 2. 3) N 1・2両方とも省略され「好き／嫌い」だけが現れるもの
(応答詞の有無は問わない)
 - 3) 対象語のみ答えるもの
 - 4) 経験者のみ答えるもの（「～が好きな人はだれですか」という質問に対して「××さん」というような発話）
 - 5) 「はい／いいえ」の応答詞のみの発話
 - 6) 学習項目の文型に関わりがないもの
- 1) から6) の回答の型が質問の種類によってどのように現れるかを表3に示した。

表3. 質問によって引き出された学習者の発話に現れる文型

	R Q に対する発話	D Q に対する発話	代行R Q に対する発話
1) N 1 はN 2 が好き／嫌い	4 (4.4%)	2 (6.1%)	0
2. 1) N 2 が好き／嫌い	4 (4.4%)	3 (9.1%)	3 (12.0%)
2. 2) N 1 が好き／嫌い	0	0	0
2. 3) 好き／嫌い	64 (70.3%)	0	14 (56.0%)
3) 対象語のみ	2 (2.2%)	3 (9.1%)	6 (24.0%)
4) 経験者のみ	1 (1.1%)	4 (12.1%)	0
5) 応答詞のみ	5 (5.5%)	2 (6.1%)	0
6) 学習項目文型に関わりがない	11 (12.1%)	19 (57.5%)	2 (8.0%)
計	91	33	25

回答の合計が、表1の質問の数と一致しないのは、質問に対して回答がなかったり、不明瞭で言語が判別できなかったり、あるいは、一つの質問に対して複数の回答があったことによる。

上の結果から、R Q・代行R Qに対する発話に共通している点は、学習項目文型に関わりの無い発話の頻度が低いことと、N 1（経験者）とN 2（対象）の両方ともが省略され、「好き／嫌い」のみを答えるものが多いことである。一方、D Qに対する発話においては、学習項目文型に関係のない発話の率が高いという他には、特定の傾向は見られなかった。

5. 考察

以上の結果から、以下のことが見いだされた。

まず、質問の種類にはR Q・D Qに加えて、代行R Qという分類を設けて分類した。質問の種類別の頻度はR Qが最も多く、次にD Q、代行R Qの順であった。このことはLong & Sato (1983) の調査結果と異なる。Long & Satoの調査対象は初級のE S Lクラスであるとしているが、レベルの詳細な比較やクラス活動の内容を検討した上での比較が必要であろう。また、代行R Qは、教師の指示する内容を質問にするといった、一種の言い換え練習とも考えられるが、学習者に質問する発話権を渡し、発話の機会を与える役割を果たしていると考えられる。

次に、質問に現れる学習項目文型と、質問に対する答えの発話に現れる学習項目文型を比較してみると、質問のほうが答えよりも省略されない形で現れるという傾向が見られた。また、質問の意味が分らなくて学習者が聞き返す例は数例見られたが、ほとんどの質問に学習者は適切に答えていたことから、質問が理解可能なインプットとなっていたと言える。教室活動の中で、教師は最初省略しない形で質問するが、その後省略した形で質問することがよく見られた。(6)に例をあげる。

(6) (インタビュータスクの結果をTが質問する)

- T : ええ、L1さんについて。
→ ええ、L2さん、L1さんはねこが好きですか。
L1 : はい、好きです。
T : あ、好きです。そうですかー。
→ 犬は？
L1 : はい、好きです。

このような例は、3.3にあげた授業の流れの中で、⑤のインタビュー結果について教師が質問し、学習者が答える、という教室活動に集中して現れた。インタビュー項目は教師によって指定され、インタビュー表に従って学習者はタスクを行ったのであり、その結果を教師が順番に集計していくという言語活動は、学習者にとって、何が質問されるか予測の容易なことであり、また、各学習者に対して同じ質問事項が繰返しなされることから、学習者は結果を簡便に述べるため、「好き／嫌い」だけを述べる回答形式を選んだと考えられる。学習者にとってはリスクの少ないアウトプットの機会となっている。対象語の省略に対しては、教師が対象語をつけ加えて繰返す例と、そのまま受け入れる例が両方見られた。しかし、対象語がないことにたいする明示的な指導はなく、教師も対象語の省略を容認していたようである。実際の会話においては、省略できるものはするという効率優先の原則によっているのであるから、多くの場合、この現実の会話を反映した発話を学習者がしていたことになる。逆に、代行RQは対象語を省略すると、質問の意味をなさなくなってしまう。つまり、学習者は「代行RQ(対象語が必要)→答え(対象語が省略可能)」という省略可能性の判断を、談話の中でしていたことになる。また、DQにおいて、

学習項目文型が現れる場合にはすべて省略のない形で現れたことは、規範意識の強さの表れによると考えられる。なぜなら、DQを発する時、教師はその答えを知っているので、情報を求めるのではなく、文型を提示することが目的であるからである。実際にDQは、文型定着をはかるためのドリル練習において多く用いられた。

次に、学習項目と関わりのない文型を用いた発話について考察する。用いられた場面は例えば、絵カードを見せて、語彙を質問するDQや、語彙を知っているかどうかをたずねるRQが見られた。また、学生の国に話題となるものがあるかどうか、といった、やや逸脱した質問もみられた。学習項目と関わりのない文型を使う発話がDQとDQに対する答えとしての発話に最も高い頻度でみられたことは、RQ・代行RQとそれに対する答えの発話とは性質が異なることを示している。このことは、DQが、文型提示のための文脈を作るために、特に代入ドリル的な教室活動でよく用いられ、RQと代行RQは代入ドリル後に、実際の学習者の情報を求めるために学習項目の文型を使うために用いられているという、教師の発話の統制の現状を示すものである。

6. まとめ

本稿では、実際の初級の授業を分析し、次の考察を得た。

- 1) 学習者に発話権を与える質問の型としては、RQ・DQのほかに、教師の指示にしたがって学習者が質問する「代行RQ」が認められる。
- 2) 今回の調査ではRQの頻度が最も高かった。
- 3) 学習者の質問に対する答えの発話では、質問の中に提示された文型から、省略可能な言語項目が省略される例がみられた。
- 4) DQはRQ・代行RQに比べて、学習項目文型を含む率が低いが、学習項目を含む場合には省略が少なく規範的に用いられる。
- 5) DQは文型定着をはかるドリル的な教室活動で用いられ、RQ・代行RQは情報を求める教室活動で用いられることが多い。

以上のように、教師は学習項目のインプットとアウトプットのために、教室活動の目的にしたがって3つの質問の種類を使い分けていることが明らかになった。

今後の課題としては、

- 1) 今回の調査は一人の教官の80分の授業を対象としたが、学習者のレ

ベル・教官・学習活動などの要因はどのような影響を与えているのか、調査対象を増やすことで比較検討する必要がある。

2) 調査の制約（機器・授業への配慮）から、学習者の発話を個人識別することができなかったので、活発な学習者の発話を記録してしまった可能性がある。個人の学習の流れをあとづけることも必要であろう。の2点があげられる。

書き起こし記号

? = 顕著な上昇イントネーション 、 = 区切れ 。 = 文末イントネーション
／ = 次の発話との重なる部分 . . . = 発話があるが不明瞭な部分 - = 長音

参考文献：

- エリス, R. (1988) 『第二言語習得の基礎』 牧野高吉訳 (Ellis, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.) ニューカレントインターナショナル.
- 岡崎敏雄 (1990) 「日本語教育のティーチャートーク」 『広島大学教育学部日本語教育学科紀要』 創刊号 pp. 9-17.
- 岡崎敏雄・長友和彦 (1991) 「日本語教育におけるティーチャートークーティーチャートークの質的向上に向けて」 『広島大学教育学部紀要』 第2部・39号 pp. 241-8
- 加藤好崇 (1997) 「日本語学習者に対する教師の非訂正行動」 『日本語教育』 93号 pp. 26-37
- 山本幸子 (1994) 「日本語教育におけるティーチャートーク」 筑波大学地域研究研究科修士論文
- Krashen, S. (1980) "The input hypothesis," in Alatis, J. (ed.), *Current issues in Bilingual Education*, pp.168-80. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Long, M. H. and Sato, C. (1983). "Classroom foreigner talk discourse; Forms and functions of teachers' questions," in Seliger, H and M. H. Long. (eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, pp. 268-285. Mass.: Newbury House.
- Pica, T. and M. H. Long (1986) "The linguistic and conversational

- performance of experienced inexperienced teachers," in R. Day (ed.),
Talking to Learn, pp. 85-98. Mass. : Newbury House.
- Pica, T. (1996) "Do second language learners need negotiation?"
International Review of Linguistics, vol. 34, pp. 1-21.

いとう さなえ (留学生センター非常勤講師)

Teacher talk in a Japanese class
at beginning level:
How does a teacher elicit learners' output?

ITO, Sanae

The purpose of this study is to examine how a teacher's questions elicit learners' output in a Japanese class at beginning level. The data was recorded in the classroom of a Japanese intensive course using taperecorders and a video camera. The teacher's questions were grouped into RQs (referential questions) and DQs (display questions). Learner's RQs instructed by the teacher were categorized as deputized RQs. The findings are that (1) RQs showed the highest frequency, compared to other questions; (2) constituents were omitted more frequently in learners' answers than in questions; (3) DQs were used in different contexts of activity from RQs and deputized RQs.