



|              |                                                                                     |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Title        | 日本語学習者の情報要求と教授者の応答プロセスの分析 : Exchangeを単位として                                          |
| Author(s)    | 朝倉, 淳子                                                                              |
| Citation     | 待兼山論叢. 日本学篇. 1997, 31, p. 33-45                                                     |
| Version Type | VoR                                                                                 |
| URL          | <a href="https://hdl.handle.net/11094/56496">https://hdl.handle.net/11094/56496</a> |
| rights       |                                                                                     |
| Note         |                                                                                     |

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

# 日本語学習者の情報要求と教授者の応答プロセスの分析

— Exchangeを単位として —

朝 倉 淳 子

## 1. はじめに

依頼はコミュニケーションの中で頻繁に行われる行為であり、日本語学習者にとっても、生活や仕事で必要な行為を第3者に依頼したり、新たな情報を要求するような場面はしばしば出現する。しかしながら、たとえば柏崎（1993）が述べるように、これまで談話レベルにおける依頼表現の調査や分析は必ずしも十分ではなかった。

一般に、依頼行為は広範な内容を持つ。筆者はまず、インターアクション・インタビュー（ネウストプニー（1994））による聞き取り調査を実施した。その予備的分析（日本語学習者が実際のコミュニケーションにおいて行っている依頼行為に関する分析）の結果の中から、日常的に出現する頻度の高い依頼行為のタイプとしてとくに情報要求を取り上げた。さらに、情報要求がよく出現する場面として、日本語学習者の実際の授業場面を対象を絞った。そして、学習者と教授者の談話の中で特に学習者からの情報要求とそれに対する教授者の応答に着目することとした。

本稿では、日本語学習者と教授者の情報要求・応答プロセスの構造を把握するための枠組みを提案するとともに、授業場面のビデオによる録画・録音データとフォローアップインタビューを用いることにより、授業分析の視点から後述する Exchange を単位として学習者と教授者の情報要

求・応答プロセスを分析し、その実態と問題点を明らかにすることを目的とする。

## 2. 授業分析

授業過程は、教師と学習者とのコミュニケーション過程としてとらえることができる。たとえば、大河原（1995）は、どの要因に着目するかという視点の置き所の相違によって授業場面の教師と学習者との捉え方が異なり、送り手である教師を中心とする見方を「教授」、受け手である学習者を中心とする見方を「学習」としている。日本語教育における授業過程の分析のうち、授業改善を目的とした授業分析の立場に着目すると、たとえば、熊取谷・岡崎（1991）が授業分析を談話分析として行うことの重要性を示している。谷口（1991）は学習者の視点から、また、村岡（1996）は教授者の視点から日本語授業の談話分析を行っている。

しかしながら、筆者の知る範囲では、日本語教育における授業過程をコミュニケーション過程と捉え、授業改善のための授業分析という立場で、学習者・教授者双方の視点から調査・分析した先行研究は見られない。本研究で着目する日本語学習者と教授者の情報要求・応答プロセスの構造については、授業場面の実態が明らかでないだけでなく、分析のフレームについての研究も十分ではないものと思われる。

そこで本研究では、Sinclair and Coulthard (1975) の談話構造の分析モデルを基に、まず、授業場面における日本語学習者と教授者の情報要求・応答プロセスの枠組みを新たに提案する。そして、ビデオ録画・録音による日本語授業の観察結果等をデータとして、提案した分析枠組みによる Exchange の分析と考察を行う。ここに、Exchange とは Sinclair and Coulthard (1975) の定義によるものである。すなわち、Lesson（授業）は複数の話題から構成され、そのひとつの単位が Transaction である。さら

に、Transaction は小話題のやりとりの単位である Exchange から成るとする。

### 3. 分析の方法

#### 3. 1 分析対象とするExchange

学習者の質問と教授者の応答のExchangeを図1のように整理する。

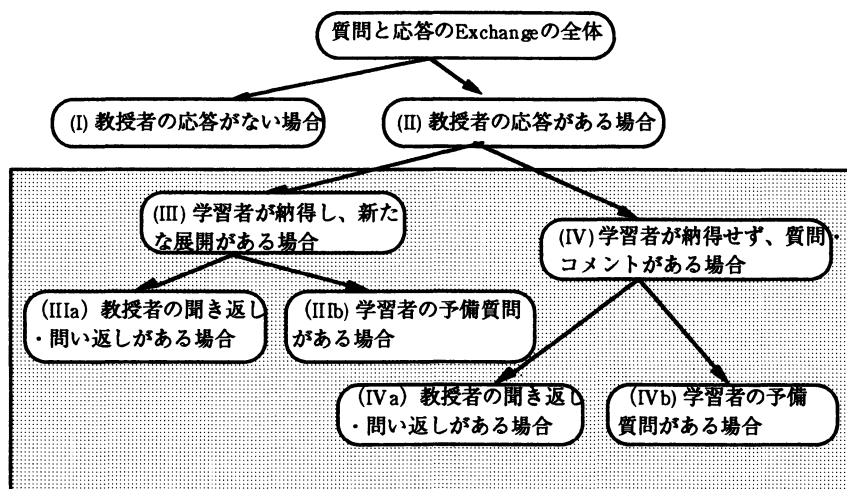


図1 質問と応答のExchangeの整理

図に示したパターンのうち、(III)、(IV)を分析対象とする。(III)は教授者の応答の後、学習者がその応答を理解し、得たい情報が得られたとして、同じトピックに関して新しい展開の質問またはコメントをしている場合である。ここでは「コメント」を「意見を述べる。説明する。」の意味で使用する。情報が得られなかったが、次の質問を回避した場合も(III)に含まれる。(IV)は教授者の応答の後、十分な情報が得られなかったとして学習者が教授者に質問またはコメントしている場合である。(IIIa)(IIIb)および(IVa)(IVb)は、それぞれ(III)、(IV)の下位分類である。

### 3. 2 学習者の質問形式と意図

①情報要求表現の形式を質問文と呼び、仁田（1991）の分類に準じて「判定要求」「補充要求」「問い返し」「聞き返し」「確認・同意要求」に分類する。

②学習者の意図を二つの面（顕在化した意図と潜在的な意図）から類推する。顕在化した意図とは、表出した質問文の形式と文脈から解釈される学習者の意図である。文脈から意図を解釈することは潜在的な質問意図の推定になるとも考えられるが、本稿では、文字化した資料から得られる情報から判断されるものを顕在化した質問の意図ととらえる。文字化の方法は、杉戸（1994）による総合テキストに準拠している。潜在的な質問の意図とは、後述のフォローアップインタビューから得られた学習者の質問意図である。

### 3. 3 分析の手順

図2にデータ収集および分析手順のフローを示す。データ収集については、4で詳細に述べる。

得られた文字化データに対して、まず、学習者の質問行為を分析する。具体的には、質問の内容と形式の両者を見て、顕在化した学習者の質問意図が潜在的な質問意図と一致しているかどうかを判断する。この際学習者へのフォローアップインタビューの結果を用いる。

つぎに、図3の手順により、学習者の質問と教授者の応答の適切性を調べる。それにはまず、教授者が学習者の質問意図を理解したことが伺える反応を示したかどうかを見る。学習者の顕在化した質問意図と潜在的意図が一致していない場合、教授者が学習者の潜在的意図を理解することは難しいから、この段階では顕在化した意図を教授者が理解したかどうかを見

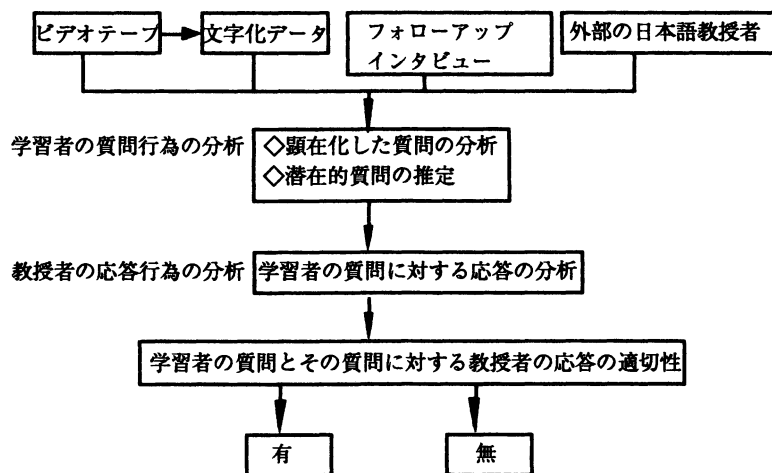


図2 データ収集と分析の全体フロー

ることになる。理解したとみなせる場合は、その応答が適切かどうかを判断する。

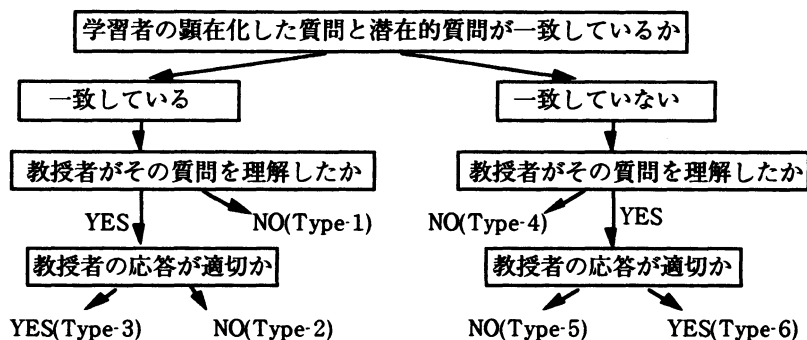


図3 学習者の質問と教授者の応答の適切性の分析フロー

教授者の応答が適切かどうかは次の4つの条件を設定して判断するが、これらの条件のうち一つでも不適切であれば、その応答は不適切であると

判断する。

- ①質問文のタイプに応じた応答をしているか。
- ②学習者の意図に沿った応答か。つまり学習者が得たい情報を与えたり、学習者が必要としている説明をしているか。
- ③説明をしている場合、その説明は正しいか。
- ④学習者が要求している内容以上の不必要な説明をしていないか。

このようにして質問と応答を分類すると、図3中の6つのタイプに分けられる。

#### 4. データ収集と整理

調査対象は、1996年7月に大阪市内の日本語学校の中級クラスの授業である。授業内容は読解で、文法・語彙を含めた総合的なものである。学習者は13名（男5名、女8名）であり、出身国は韓国（11名）、中国（2名）である。

教授者は40才代後半の男性で、言語形成地は京都市である。教授歴は、3年3ヵ月で、そのうち、過去の中級レベル担当の経験は1年6ヵ月である。過去の読解授業担当の経験は、中級で1年6ヵ月、上級で1年である。調査時の教材『日本語表現文型』の使用経験は、約3年である。

調査方法は、授業の状況を教室内斜め前方より固定ビデオ2台で録画・録音した。フォローアップインタビューはビデオ収録後すぐに実施することを原則としたが、学習者の都合などにより3日後に実施したケースもある。インタビューの内容は、学習者自身が授業中に行った質問の意図を尋ねるものであり、インタビュー時間は学習者一人に対して10分から15分であった。

ビデオ録音データを用いて、書きおこしにより文字化した。録画データは発話者の特定に用いる。授業全体のうち、文字化した部分は、学習者(L)

の質問とそれに対する教授者 (T) の応答を中心とした Transaction である。Transaction の始まりは一つの話題から違う話題に移る箇所で、例えば「では次、5 番」のような発話で開始される。Transaction の終結は、次の Transaction が始まる手前の発話部分である。

Transaction に分解された文字化データをさらに Exchange の単位に分解する。本研究で取り上げる Exchange は、学習者と教授者の間の質問と応答の一連のやりとりである。つまり、教授者の説明あるいは学習者の質問で開始される。それに続く学習者と教授者のやりとりが終了し、その Exchange の冒頭の説明や質問と関係のない内容の発話が始まるまでを一つの分析単位とする。

## 5. Exchangeの分析と考察

### 5. 1 Exchangeの分析

文字化した調査データより、学習者の質問と教授者の応答の Exchange を計 6 箇所 (フォローアップインタビューを実施できたものに限定) 取り出した。対象とする Exchange は、すべて図 1 でいう IV あるいは IVa、IVb のパターンであった。このとき、Exchange は、学習者の質問 (LQ 1)、教授者の応答 (TR 1) につづいて、再度、学習者の質問 (LQ 2) あるいはコメント (LC) が発生し、教授者が応答 (TR 2) あるいはコメント (TC) という順序になる。

Exchange の後半部すなわち、LQ 1 → TR 1 の後に学習者からの質問またはコメントが出現しているのは、Exchange の前半部分すなわち LQ 1 → TR 1 に何らかの原因があるとみなせるであろう。ひとつの例として、2 回の質問と応答が連続するような Exchange [LQ 1 → TR 1 → LQ 2 → TR 2] を考えよう。

まず、Exchange の前半部の LQ 1 → TR 1 に着目して、質問と応答の

適切性を調べる。学習者の質問意図については、形式、文脈、フォローアップインタビューから判断する。教授者の応答については、理解の有無、適切性の良否を判断する。この段階では、質問と応答に問題がないとみなされるかもしれない。

この際、分析者の判断を補完するために、3人の外部の日本語教授者(分析の対象者ではない)の判断をあおいだ。日本語教授者の判断は必ずしも一般的な日本語母語話者のそれと一致しているとはいえないかもしれないが、彼らの豊富な授業経験は分析者の判断を補うには有効であると考えられる。

つぎに、L Q 2の部分を見て、Exchangeの前半部分であるL Q 1→T R 1の適切性を検討する。L Q 1→T R 1に何らかの問題が存在することが原因で、第2の質問L Q 2が生起すると考えるのである。

|                                                                                                                                                                                           |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| T: 10 よだれが出るような感じ、よだれはいいですね#                                                                                                                                                              |  |
| L22: 12 よだれは つば↑#                                                                                                                                                                         |  |
| T: 13 睡じゃない# 14 睡っていうのは、自分で出そうとおもわない# 15 これは睡だよ、出そうと、よだれっていうのは自然に出てくる、何かおいそうなものをみると、あーっと、睡                                                                                                |  |
| T: っていうのは自分で出そうと思うと、例えば# 17 そうそうそう、レモンなんかみたら、睡                                                                                                                                            |  |
| L23: 16 レモン見て#                                                                                                                                                                            |  |
| T: がでる、あれはすっぱいから、すっぱそうだから、すっぱそうだから、睡がでる# 18 だから、睡っていうのは、例えばなんか怪我した時簡単に、こうやる# 19 睡っていうのは出そうと、思わないと出                                                                                        |  |
| L22: 20 レモンみたら、自然でしょ#                                                                                                                                                                     |  |
| T: ない、よだれは何か自然にでてくる# 21 レモンは見たらだからみたらすっぱそうだから、なんか睡がでる、それは自然か、そうしたら説明おかしいな#                                                                                                                |  |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center;"> <p>&lt;記号の説明&gt; 「#」: 発話の末尾、「,」: 息継ぎの短いポーズ、「-」: その前の音節が長く伸びている、「↑」: 上昇のイントネーション</p> </div> |  |

図 4 Exchange の事例

図 4 に示す Exchange を例に、具体的な分析結果を示す。Exchange は、[L Q 1 《12》→T R 1 《13, 14, 15》]→L Q 2 《20》→T R 2 《21》

と展開され、図1で示したパターン分類ではⅣに該当する。

Exchange の前半部分である [LQ 1→TR 1] について、学習者の質問タイプは判定要求である。Exchange の適切性について、学習者側、教授者側の順にみてみよう。

形式から判断すると、質問意図は「よだれ」と「唾」の相違を尋ねているものとみなせる。文脈から判断すると、学習者の質問に先行する教授者の発話「よだれはいいですね」(Tの発話番号10) から、「よだれ」と類義語である「唾」を想起し、相違を尋ねたと考えられる。さらに、フォローアップインタビューにより、学習者は「よだれ」と「唾」は、自身の母語では一つの単語で表わされ、日本語では意味は同じだと思ったが、使い方が違うように思ったことがわかった。また、意味はわかるが、実際に使うときは自信がなく、「よだれ」と「唾」の用法の違いを知りたいと考えたことがわかった。これらの点より、潜在的な質問意図は用法の相違を知ることにあつたと考えられるが、顕在化した質問は意味の相違とみなされ、結果的に両者は一致していないと判断できる。

教授者の応答についてみると、教授者は形式と文脈から判断した意図に沿って応答しているが、学習者の意図が「用法の違い」にあることは理解していない。その原因として、学習者の質問の形式と意図とが一致していないことがあげられる。つまり、学習者は「用法に関する違い」を知りたいことを表現していないので、教授者が文脈から学習者の意図を判断するのは困難と考えられる。また、教授者の応答は、形式と文脈から判断した学習者の意図に沿ってはいるが、「よだれ」と「唾」の意味の違いに関する説明は不正確である。

外部の日本語教師の判断は次の通りである。T 1、T 3は学習者が得たい情報は「「よだれ」と「唾」の用法の違い」と捉え、教授者の応答が意味の説明のみであり、またその説明も不正確という点から適切性を欠くと判

断している。T 2 は学習者の得たい情報は「「よだれ」と「唾」の意味の違い」と解釈し、教授者の応答における説明の間違いから、応答は適切ではないと判断している。

したがって、Exchange の前半部分については、学習者の質問が自身の潜在的意図を適切に表現できていないことに加えて、教授者の応答が必ずしも十分ではなく、この応答プロセスは不適切であると考えられる。

つぎに、Exchange の後半である [LQ 1 → TR 1 → LQ 2] についてみてみよう。LQ 2 において、学習者は TR 1 における教授者の説明の矛盾を指摘している。しかし、学習者の意図が教授者に伝わらなかったことに関して、学習者のコメントはない。つまり、積極的に情報を得ることを学習者は回避したと考えられる。以上のことから、この Exchange は学習者の顕在化した質問と潜在的な質問意図が一致しておらず、教授者もその質問を理解していないこと（図 2 のタイプ 4）がわかる。

このようにして、残りのケースについても同様のタイプ分類を行った。その結果を表 1 に示す。先に例示したケースを含め、分析対象としたケースは、いずれもパターンⅣのカテゴリーに属する Exchange であり、パターンⅢは見られなかった。学習者の質問と応答の適切性によるタイプは、タイプ 2 と 4 のみが観察された。つまり、教授者の理解ないしは応答は、必ずしも適切ではないと判断されたことになる。なお、Exchange のパターンとタイプの間には、明確な関連性を見い出せなかった。

## 5. 2 考察

学習者が表出した質問文のほとんどは判定要求であった。このことから、学習者は学習している項目を確認し、自分の中で確実に消化しようとしながら学習を進めていく様子うかがえる。

質問と応答の Exchange を見ると、適切ではないと判断されるケース

表-1 Exchange のパターン化とタイプ分類

| ケース | パターン | タイプ |
|-----|------|-----|
| 1   | IVa  | 2   |
| 2   | IV   | 2   |
| 3   | IV   | 4   |
| 4   | IV   | 2   |
| 5   | IVa  | 4   |
| 6   | IVb  | 4   |

が多く見られたが、その原因について学習者側と教授者側に分けて考察する。学習者側の原因としては、学習者が質問の意図をうまく表出していないために、教授者が適切に応答できないことが挙げられる。先に示した分析例のように、学習者の潜在的な意図と顕在化した意図が異なっているケースがこれにあたる。語彙の用法に関する質問意図が表現形式に現われていないので、教授者はその意図に沿った応答ができないのである。

一方、質問内容を理解したが教授者の説明が適切ではないというケースよりも、質問自体を教授者が理解していないケースが少なくなかった。先の事例でも教授者は学習者の質問を正確に理解して応答したとはいえない。その背景には、教授者が学習者の発話をさえぎったり、学習者の質問文を整っていないにもかかわらず、「聞き返し」または、「問い返し」をせず応答していることがあるように思われる。

もちろん、タイプ2に分類される Exchange のように、学習者の質問意図を理解したが、教授者の応答が適切でない場合も認められた。教授者が必要な説明を欠いていたり、学習者の必要としている説明以上の説明をして、学習者の理解に混乱を与えていると考えられる場合がこれにあたる。

さらに、教授者自身の説明が学習者に理解されていないと考え、説明を繰り返している場合もあった。このような不適切な応答の原因には、学習者が質問を発した理由を教授者が十分に把握していないことも考えられる。

[LQ1→TR1→LQ2]のように、質問→応答の後に第2の質問ないしはコメントが生じているケースでは、教授者が応答に適切性を欠いていると判断できる場合が少なくない。このことから、学習者が再質問を行っている場合には、教授者は自分の応答を見直すように注意する必要があるといえる。

## 6. 結び

本研究により新たに得られた知見は、以下のように要約できる。

- (1) 日本語学習者の質問に対し教授者の応答がある場合を対象に、質問と応答の Exchange を分類する手順を示した。さらに、学習者の潜在的意図と顕在化質問の一致性、教授者の理解の有無、教授者の応答の適切性により、学習者の質問と教授者の応答を段階的にタイプ分類する手順を提案した。
- (2) 日本語学校の中級クラス（読解）を対象にデータを収集し、上述の手順に従って質問と応答の Exchange を分析した。その中で応答プロセスが必ずしも適切とは言えないケースについて見ると、その多くは Exchange の前半部分（LQ1→TR1）に問題があることが確認できた。

応答プロセスに適切性を欠く原因は教授者と学習者の双方にあるが、説明を欠いたり、説明が不十分な背景には、教授者が学習者の質問の行為をよく理解していない点が考えられる。教授者は学習者が質問を発する背景を十分に考慮したうえで、応答を行う必要がある。また、学習者が自分の質問意図をうまく表出できるような「質問のストラテジー」を身につけることも学習の促進につながるであろう。

授業場面に限定しても、ここに述べたケース以外に多様な質問・応答プ

プロセスが考えられる。本研究で提案した分析・分類手順の妥当性を検証するには、より多くの実証データを用いた詳細な分析が必要であることはいうまでもない。たとえば、学習者や教授者の属性、授業内容や教材が異なる場合での分析が必要である。この点については、本論文をひとつの手かりとして今後の研究を進めることとしたい。

### 参考文献

- 大河原清 (1995) 「プロセス重視の立場からみた教師のコミュニケーション行動」『日本教育工学雑誌』 Vol. 18, No. 3/4
- 柏崎秀子 (1993) 「話しかけ行動の談話分析 — 依頼・要求表現の実際を中心に」『日本語教育』 79号
- 熊取谷哲夫・岡崎敏雄 (1991) 「日本語の授業分析—多様化への対応の一可能性としてのアプローチ」『広島大学教育学部紀要』 第2部 第40号
- 杉戸清樹 (1994) 「言語行動が記述したい—総合テキストの試み」『第1回社会言語学研究会予稿集』
- 谷口すみ子 (1991) 「思考過程を出し合う読解授業：学習者ストラテジーの観察」『日本語教育』 75号
- 仁田義雄 (1991) 『日本語のモダリティと人称』 ひつじ書房
- ネウストブニー, J. V. (1994) 「日本研究の方法論—データ収集の段階」『待兼山論叢』 28号 大阪大学文学会
- 村岡英裕 (1996) 「教室の談話分析と教師の学習者参加促進ストラテジー：導入活動における発問型エクステンジの分析」『平成8年日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会
- Sinclair, J. McH. and Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford University Press

### 謝辞

調査にご協力いただきました日本語学校の教授者、学習者及び関係者の方々に心よりお礼申し上げます。

(大学院後期課程学生)