

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 29 年 6 月 12 日現在

機関番号：13201

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2014～2016

課題番号：26370599

研究課題名(和文) 日本語の授業における教師と学習者のやりとり：相互行為としての「修復」の観点から

研究課題名(英文) Exchanges between teacher and learners in Japanese class: Viewing repair as interactional acts

研究代表者

山崎 けい子 (YAMAZAKI, Keiko)

富山大学・人文学部・教授

研究者番号：50313581

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 1,200,000円

研究成果の概要(和文)：日本語の授業における訂正(修復の一種)のやりとり、つまり、日本語学習者発話の日本語表現に誤りがあることを認識し、誤りを直した形を具体的に示し訂正を行う際の特徴を、会話分析的手法を用いて示した。1)主に、教師の質問に対する、学習者の答え(誤りを含む)の途中、あるいは直後で行われる、2)訂正は教師だけでなく他の学習者も行える、3)誤りの発話者が訂正を繰り返し、理解を示していることを確認しながら教師は訂正終了に向かう、等を示した。訂正がクラスの中で共有化されていることも考察した。

学習者の発話意図把握が困難な場合、教師は繰り返し意図や誤りを探る為の修復を他の学習者も参加出来る形で行うことを示した。

研究成果の概要(英文)：This research discusses exchanges of correction (one kind of repair) in a Japanese class using a conversation analytical approach, and found the following features: 1) the sequence of correction is usually started in the middle of or immediately after the learner answers to the teacher's question; 2) the correction can be done not only by the teacher but also by other learners; and 3) the teacher closes the sequence of the correction while confirming that the utterer of the error demonstrates understanding by repeating the corrected form. Furthermore, the paper shows any members of the class, not just the teacher and the utterer of the error, can take part in this sequence.

Even if it is difficult to comprehend the learner's utterance, the teacher repeats repairs in order to explore the learner's intention and error. It is further shown that this type of repair can be done in such a way that other learners can participate.

研究分野：日本語教育 接触場面の会話の分析

キーワード：日本語の授業 日本語教師と日本語学習者のやりとり 修復 訂正 相互行為 授業会話の技術

1. 研究開始当初の背景

非母語話者と母語話者の会話では、聞き取りや理解のトラブルがより頻繁に起こるが、その都度なんらかの修復を行いながら話を進めている。「日本語」の教室でもむろん、日本語教師や学習者の間で「修復」のやりとりが起こっている。

Schegloff, et al. (1977) では、会話分析の「修復 (repair)」を、会話における発話、聞き取り、理解にかかわる問題 (トラブル・ソース) に、話し手と聞き手が対処するときに現れる一連の手続きであるとする。修復は、話し手の発話に誤りがなくとも起こる。話し手の発話が、単に、聞き取れない、理解が出来ないということは、自然発話ではよくおこることである。一方、教室でよく行われるようなものは、話し手 (学習者) の誤りに対処する「訂正」で、それも「修復」のひとつであるとする。

また、Mehan (1979) では、授業という場面には、授業を成り立たせるための仕組みがあり、その特別な連鎖として、IRE の連鎖を示している。教師は学習活動を進めるために主導して発話 (Initiate) する。質問等はその典型である。それに対して、学習者が例えば質問に答えるなどで、応答 (Response) する。またそれに対して、教師は学習者の応答が正しいかどうかを示す、評価 (Evaluation) を加える、という IRE の連鎖が、教室内では頻繁に起こっているとする。

日本語母語話者と非母語話者の接触場面のやりとりを考える時、第二言語習得理論における意味交渉や、コミュニケーション・ストラテジーにおける分類は、それぞれの特徴を明らかにする上では分かりやすい。しかしながら、分類が行われることで、母語話者と非母語話者のやりとりが発話単位ごとに解釈されがちである。あるいは、「トラブルの発話」と「その解決へ向けた発話」が隣接し、

発話者それぞれの役割が固定化しているデータが多く扱われている。しかし、実際の3人以上の会話を会話分析的に捉えると、聞き取りや理解の問題を解決する一連の修復の連鎖は、より相互行為的であり、込み入っていることも少なくない。筆者らの、挑戦的萌芽研究：「日本語非母語話者会話における修復とその相互行為的意味：日本語学習への応用に向けて」では、3人のおしゃべりの会話 (接触場面) の具体的な修復例を分析している。

このようなおしゃべりの会話から得た示唆を、日本語の習得 / 学習の礎として重要な役割を担うべき「日本語」の授業の中に発展させ、相手の理解を促すためのサポートとはどのようなものなのか、相互行為として修復の過程を仔細に分析することで示したいと考えていた。

2. 研究の目的

「修復」のやりとりを、会話分析的手法を用い、相互行為としての「修復」という観点から詳細に捉え直すことが本研究の目的である。

まず、基本となる活動を分析するため、教師主導の活動において日本語学習者の発話の誤りに訂正 (修復の一種) を加えるという教師の振る舞いを分析対象とした。基本的な授業会話の技術として、経験のある日本語教師が訂正をどのように行っているのかを詳細に示そうとしている。つまり、教師が、日本語学習者の発話に誤り (発話、文法、語彙など) があることを認識し、訂正を開始、誤りを直した形を具体的に示し訂正、終了する、一連のやり取りを、会話分析的手法を利用して詳細に記述することが目的である。

3. 研究の方法

日本語教師歴 20 年前後の 2 人の日本語教師による「日本語」の授業録画 2 本をデータとした。1 本は、『みんなの日本語』がテキストの初級学習者 (11 名) の授業である (約 90 分 × 1 本)。もう一本は、『ジェイ・ブリッジ』をテキストとした中級学習者 (8 名) の授業である (約 90 分 × 1 本)。2 台のビデオカメラで、前方 (クラス全景) と後方 (教師中心) から撮影を行い、その文字化を行った。

その上で、学習者の発話の問題に対して教師が開始する他者開始修復の事例を集めた。今回は、教師が前に立ち主導する活動における訂正 (誤りを正す修復) をデータとしたが、それらは結果的に言葉の学習が活動の中心であった。さらに中でも、複数の学習者を巻き込みながら訂正を進めている事例を集め分析を行った。

4. 研究成果

4.1 複数の学生を参加させる訂正の特徴 (山崎他, 2017)

本データで見られた経験のある日本語教師の授業では、訂正は誤りの発話者に対してだけ行われるものではなく、クラス全体の誰もが質問に答える権利を持っており、訂正のやりとりに参加出来ることが観察された。つまり、先に発話した者の答えに滞りや誤りがあれば (教師が誤りの存在を認め開始することが多いが、時にはそれがなくとも) 他の学習者が訂正を加えることが可能であった。

具体的な一例をあげる。

尚、会話データ (断片) で使用されている記号 (: の前に使用されている記号) の意味を以下にまとめる。

- ・ T は教師、L は初級クラスの学習者を示す。
- ・ 誤りとみなされているライン。
- ・ 修復開始のライン

- ・ 訂正を行っているライン
- ・ 理解を示しているライン

<断片 2 (Ut1240) > 動詞の活用 (「ブーツを履いています」) <初級クラス>

- 01 I T2: はいで、え:とブーツを::
02 R L2: 履けている
((T2 頬に手を当て笑ってL2のあたりを見る))
03 L6: [履[けて
04 L8: [履[けて
05 L4: [(はて)
((T2 頬に手を当て笑って
L8の方を見る))
06 L8: 履けて
07 T2: 履きて?
((T2 頬に手を当て笑ってL6の方を見る))
08 L4: 履いて
09 T2: あっ、
((T2 手でL4のあたりを指して、頷き始める))
10 L6: >履いて、履いて<
((T2 頷いている))
11 T2: そうそう。
12 T2 [(はいはい、<ブーツを[履いて:います。>
T2 頷き終わる)) ((T2 指していた手を下ろす))
13 L2 [>履いている< [履いて::いる
14 L4: [履いている
15 L6: [履いている
16 L8: [履いてい(ます)
17 T2: はい、履いています。
((この後、別の身に着ける物に移る))

01 行 T2 はブーツに付く動詞をクラス全体に向けて質問 (Initiate) する。02 行 L2 が誤った形で答え (Response) それに対し T2 は L2 の方へ表情、身体の動きや向きなどで訂正のやり取りを開始するが、その動作の途中、03、04 行 05 行で L6、L8、L4 が重なるように誤りを繰り返す。さらに T2 は L8 に向けて表情、身体の動きや向きなどで訂正を再度開始するが、その最中でも 06 行 L8 も誤りを繰り返す。07 行 T2 は L6 に向け、同じ動作に加え、別の誤用「履きて」を上昇イントネーションで発話し再度訂正すべきものがあることを示す。08 行で、L4 が正しい答え、訂正を示す。09 行 T2 が「あっ」と発話した直後に、手で指しながら頷きを開始することで訂正

の成功を認定し始めると、10行 L6 も早口に訂正を2度繰り返して、理解を示す。11、12行で T2 は L6 の理解を認めながら訂正のやり取りを終了に向ける。13行目で最初の誤りの発話者 L2 は自分も理解していることを、12行の T2 の「はいはい」に重ねて早口で示す。また、12行目の T2 の訂正の確認は最後の動詞を皆で唱和できるように速度を緩め強調しながら行う。13～16行目までの重なりを聞いた後、つまり、誤ったすべての学習者が誤りを正していることを確認した後、17行 T2 は最後の訂正の繰り返しを行い一連の訂正のやり取りを終了する。

T2 は、表情、身体の動きや向き、別の誤用を示すことなどで誤りの発話をした学習者を捉え訂正を促しているが、それは自己訂正を促しているだけでなく、他の学習者による他者訂正も促していると言える。

また、クラス全体に向けられた質問ばかりでなく、指名質問の答えにおけるトラブルでも、指名を受けた学習者の答えに滞りや誤りがあれば他の学習者が訂正を加えることが可能であることが見受けられた。

本データで観察された訂正のやり取りの特徴を次にまとめる。

- 1) 教師による質問(隣接ペア¹⁾の第一ペア成分)に対する、学習者 X の答え(R 隣接ペアの第二ペア成分)の誤り() に対して行われる。

<補足説明> 教師の質問はクラス全体にしている場合も、指名質問している場合もある。

- 2) 学習者 X の答え(誤り)の途中か、直後に、訂正のやり取りが開始される()。

¹⁾ 隣接ペアとは連鎖組織の類型をで、例えば、質問-答え、挨拶-挨拶、呼びかけ 応答のような「第一ペア成分」「第二ペア成分」からなり、第一ペア成分が発話された場合、それに適合する第二ペア成分の発話が強く期待される。

<補足説明> 訂正のやり取りの開始を教師が行う場合は、視線、身体の向きや動きなどに変化をつけ、誰に向けて発話しているか、あるいは、訂正の箇所等を示すことができる。

- 3) 訂正()は、教師、および、他の学習者(達)によっても行われる。

(他の学習者(Y)の行った訂正が誤り()であった場合は、正しい訂正が出るまで2)訂正の開始、3)訂正が繰り返される。)

<補足説明> 常に教師が明示的に訂正開始や指名などをしなくとも、他の学習者(達)が訂正を行うことができる。

学習者による訂正発話は、間違いの発話者に対してというより、教師に向けられたものであり、教師による認定が必要である。

教師は、誤りの発話を誰がしているか、各学習者の発話を細かく聞き取り、それぞれに反応している。

- 4) 学習者 X(Y) が、他の学習者の訂正を繰り返すなどして理解()を示す。
- 5) 教師は、すべての間違いの発話者が理解したことを確認した上で、全員に対して再度訂正を繰り返すことで終了()させる。

4.2 日本語学習者の発話意図把握が難しい場合(山崎他,2017)

経験のある日本語教師であっても、すべての日本語学習者の発話意図の把握が十分に出来ている訳では当然ない。特に初級日本語学習者は日本語能力に制限があり、教師の想定を超える誤りを含む発話がなされる場合、その理解にてこずる。学習者の発話のどこに誤りがあるのか、何が誤っているのか即座にはつかめない事例から、日本語教師は、どのようにそれを取りあげ修復、誤りの訂正につなげていくのか、山崎他(2017)と同じで

一タの中から対象を分析し、その特徴をまとめた。

まず、発話意図の把握が困難な場合は、繰り返し意図をたぐり寄せるための修復が必要になっていることが確認された。

そもそも、トラブル・ソースが学習者の自発的な I (Initiate) の発話にある場合は、教師のつくった会話の枠の外であるため類推が難しいことも示された。また、教師による I がオープン・クエスチョン (答えの開かれた質問) で、学習者の答えの自由度が高い事例でも同様であった。教師が答えを知っている質問 (発問) をしている限り学習者の発話意図の把握は容易であろうが、学習者の発話の自由度が上がるほど、教師の類推は難しくなっていることが観察できた。しかしながら、経験のある日本語教師は、そのような発話意図の把握が困難な発話を丁寧に掬い取り、捨て置けないもの、拾い上げるべきものとしてあつかっている。学習者の自発的な発話を尊重し、例えば、学習者の自発的な I (Initiate) の発話を小さなものでも拾っている。さらには、意図を探るために丁寧に修復していくやり取りを、クラス内の他の学習者にも見える形で、あるいは参加できるものとして行い、語学学習として共有化することを試みている。

また、山崎他 (2017) では、教師は、トラブル・ソース (誤り) を発話した学習者が正しい形を繰り返し、理解を示していることを確認した上で、クラス全員に対して再度訂正を繰り返すことで訂正のやり取りを終了させることを示したが、本対象データでは、学習者が自発的に開始したやり取りの流れを優先させるために、訂正に対して理解を示す学習者側の繰り返しがなくとも訂正のやり取りを終えることも観察された。

このような日本語学習者の発話意図の把握を困難に感じるような事例も、双方で解決に向けた努力がなされる、意味を確かめ合う

語学学習として利用されていると言えよう。

4.3 まとめ

本研究のように、明示的に詳細に訂正のやり取りを示すことは、日本語教師を目指す者にとって、利用出来る授業会話の技術として基礎的な礎となるだろう。また同時に、日本語学習者の発話意図を汲み取るため丁寧に理解し合うプロセスが重要であることも確認出来るであろう。

今後の課題として、クラス・レベルなど様々な変数を加えてデータを増やし分析を深める必要性がある。

< 引用文献 >

Mehan, H. (1979) *Learning Lessons*, Cambridge, MA : Harvard University Press.
Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language*, Vol.53 No.2, pp.361-382.

5 . 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 2 件)

山崎けい子、初鹿野阿れ、「日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術：経験のある日本語教師の場合」、『富山大学人文学部紀要』、査読無、第 66 号、2017、31-42

DOI:10.15099/00016845

山崎けい子、初鹿野阿れ、「日本語学習者の発話意図把握が難しい場合：経験のある日本語教師はどのように修復するのか」、『富山大学人文学部紀要』、査読無、第 67 号、2017、印刷中

〔学会発表〕(計1件)

(口頭発表・国際会議)

山崎けい子、初鹿野阿れ、「日本語教師が日本語学習者に訂正を求める技術-『修復』のやり方に注目して-」、2016年日本語教育国際研究大会(ICJLE2016)、2016.09.10、インドネシア・バリ

6. 研究組織

(1) 研究代表者

山崎 けい子 (YAMAZAKI, Keiko)

富山大学・人文学部・教授

研究者番号：50313581

(2) 研究分担者

初鹿野 阿れ (HAJIKANO, Are)

名古屋大学・国際教育交流センター・特任
准教授

研究者番号：80406363