

## 【論文】

# 日本語中上級における教師発話の分析(2) —経験者と実習生の比較—

早川 治子

## An Analysis of Teachers' Utterance in Japanese Intermediate and Advanced Classrooms -Comparing Teachers in Training and Experienced Teachers-

Haruko HAYAKAWA

本研究では、具体的な教室活動データが必要であるとの認識に基づき、蓄積した教室活動のコーパス（経験者、実習生）を、情報量の多寡、インターアクションの多寡について、分析した。具体的には、教師の教室談話のうち発話量、速度、間、質問から解答までのインターアクションの数に注目し、比較、分析を行った。その結果、経験者の1発話の長さは、実習生の2倍近いこと、経験者の1発話の速さも、実習生の2倍近く、緩急の差が大きいこと、実習生の教室活動において、経験者の2倍の<間>が発生すること、経験者のほうが実習生より解答を引き出すためのインターアクションが多いということであった。経験者の発話は、速く、長く、間をおかず、何回も行われるのである。そこにあるのは学習者により多くの情報と刺激を与え続ける経験者の姿である。

キーワード：情報量、発話、インターアクション、実習生、経験者

### 1. はじめに

早川（2000）において、経験者および実習生の具体的な教室活動の蓄積の必要性を述べた。本研究は、大枠では、実習生及び経験者の教室行動例を記述し、その方策を記述、整理することを目指しているが、本稿は、早

川（2000）に続くものとして、教師の教室談話のうち発話量、速度、間、質問から解答までのインターアクションの数に注目し、比較、分析を行った。本稿の動機となったものは、経験者と実習生の授業を比較しての印象に残る、経験者の授業の濃さと、それに比しての実習生の授業の薄さというかなり主観的なものである。経験者は絶え間なく情報を繰り出し、学習者を巻き込んでいく。それに比して実習生の授業は情報量が少なく、ギクシャクと間延びして見える。このような印象を与えるのはなぜであろうか。与える情報量の多寡およびインターアクションの多寡について数量的なケーススタディを行う。

## 2. データ及び用語の定義

### 2-1. データについて

今回の分析対象となったのは2000年度に文教大学留学生別科Aクラスにおいて行われた学部4年生の「実習」と経験10年以上の教師の「授業」である。教室の前方と後方とにビデオカメラを設置し、「実習」は30分、「授業」は90分を録画した。そのうち経験者の3件、実習生9件録画資料を文字化したものをデータとした。

### 2-2. 用語について

発話文字化にあたって、1. 話者の交代があったら切る、2. 文が終了したら切る、ということを原則とした。その結果、例えば、「はい」という返事も1発話であり、「この人の文章はちょっと特徴があって、非常にわかりにくい文だということは皆さん、この前『個人的体験』を読んでわかったと思いますから、説明しながらいきます。」という長い発話も1発話と数えている。

本稿は分析の枠組みをシンクレアとクルータード（1975）の教室談話モデルを参考としている。シンクレアとクルータードのモデルは教室談話をレッスン（授業）から、トランスアクション（活動）、エクスチェンジ（活

動を構成するまとまり)、ムーブ(まとまりの中の発話)、アクト(発話の中の最小単位)まで階層的にランクづけるものである。今回はこのうちエクステンジ部分に注目し分析を行った。エクステンジは開始(initiation、例えば指示、質問)、応答(response)、フィードバック(feedback、例えば評価)という構造を持つ。

### 3. 情報量の多寡

#### 3-1. 経験者と実習生の発話数の比較

まず経験者の授業と、実習生の授業における教授者と学習者の発話数の対比を試みた。データ番号中のKは経験者、Jは実習生、数字はデータ番号を表す。このデータにおいて教授時間は経験者1コマ90分であり、実習生は30分である。

表1：経験者の発話数と比率

データ番号	発話数
	教授者
K 1	6 9 7
K 2	6 5 2
K 3	6 7 6
計	2 0 2 5
比率/分	7. 5 /分

表2：実習生の発話数と比率

データ番号	発話数
	教授者
J 1	8 4
J 2	1 6 4
J 3	1 7 8
J 4	2 4 4
J 5	3 2 9
J 6	3 0 7
J 7	2 0 7
J 8	3 1 5
J 9	2 7 6
計	2 1 0 4
比率/分	7. 8 /分

発話数においては経験者も実習生も同じ傾向を示し、1分間に7から8発話である。しかしながら、これは経験者も実習生も同じようにたくさん話していることを意味しない。前述のように発話の長さに関係なく、話者交代、文の終了が発話の区切りを決めているからである。

### 3-2. 発話の長さ

1 発話の長さを計るためにその発話中の拍数を計算した。1 拍は仮名文字にして 1 個であり、拗音、促音、撥音も 1 拍と計算した。

授業開始から約 10 分間<sup>(注1)</sup>の発話における 1 発話に含まれる拍数を、K 1 と J 5 において比較した。

表 3：経験者と実習生の発話の長さの比較

データ番号	拍数	発話数	1 発話における拍数の平均
K 1	2 1 8 7	7 4	3 0
J 5	1 6 9 7	1 0 4	1 6

経験者の 1 発話の長さは、実習生の 2 倍近い。つまり経験者、実習生とも発話数には差がなかったが、経験者は 1 発話における拍数が多い、つまり 1 発話が長いのである。ちなみに K 3 の最長発話は 199 拍であり、J 5 の最長発話は 130 拍である。

### 3-3. 発話速度

次に発話のスピードを経験者 2 名と実習生 2 名を同じく授業開始から約 10 分間比較すると、経験者の発話速度のほうが速いことがわかる。

表 4：経験者の速度

データ番号	教授者拍数	教授者時間数(秒)	教授者速度(拍数/秒)
K 3	2 1 8 7	3 4 9	6. 2 7
K 6	1 8 0 8	3 0 4	5. 9 5
平均	1 9 9 7. 5	3 2 6. 5	6. 1 2

表 5：実習生の速度

データ番号	教授者拍数	教授者時間数(秒)	教授者速度(拍数/秒)
J 1	1 2 0 6	2 9 0	4. 1 5
J 5	1 6 9 7	3 4 0	4. 9 9
平均	1 4 5 1. 5	3 1 5	4. 6 0

経験者の平均速度は1秒につき6.12拍であり、実習生の4.60拍を上回る。しかも経験者は緩急の差が大きく、K3の場合、話者交代が起こらずK3が7発話続ける場面では平均速度7.42拍/秒であるが、学習者の読めない文字を訂正する場面では1.9拍/秒に落ちることが観察された。

経験者の発話は、速く、長い、つまり多いのである。これは教授者から膨大な情報量が学習者に向けて流されることを意味する。

### 3-3. 間

実習生の授業はなぜ間延びして見えるのだろうか。前述のように経験者に比して、速度が遅いことが、理由の1つであるが、「間」、つまり発話していない時間が多いことも関係していると考えられる。経験者は絶え間なく発話している＝発声しているが、実習生は「間」が多い印象を与えるのである。データK3とJ1を例に取り、「間」の生起した個所と教授者の行動を比較してみると、そのような印象を与える原因を探る。ここで「間」と考えたものは、録画資料のデータの内、発話が録音されていない部分が1秒以上続く場面すべてである。

以下の表6、表7のように、K3においては90分の授業中、「間」は44件、J1においては30分中31件で、経験者は2分に1件の割合で「間」が起こるのに比して、実習生は1分に1件と2倍の発生率である。その内訳を見ると、両者ともに多いのは、他の作業に移る場面、または他の作業をしている場面である。具体的には教室に遅れてきた学生が入室し、挨拶をする場面、テープ操作、プリント配布、板書または板書内容を紙に書いたものを貼る作業場面である。最も多いのは板書(経験者35件)または紙を貼る作業(実習生12件)である。

表 6：経験者の「間」の生起個所

データ番号	他の作業中	教師発話内	T-S	計
K 3	3 7 (3 5)	1	6	4 4
比率	8 4 %	2 %	1 4 %	1 0 0 %

\* ( ) 内の数字は板書作業中の回数を示す。

\* T-S は教授者から学習者への質問発話の後の<間>を示す。

表 7：実習生の「間」の生起個所

データ番号	他の作業中	教師発話内	T-S	計
J 1	1 6 (1 2)	1 2	3	3 1
比率	5 2 %	3 9 %	1 0 %	1 0 0 %

\* ( ) 内の数字は紙を黒板に貼り付けている作業の回数を示す。

経験者は板書作業により授業を進めていたが、実習生は板書内容を紙に書いたものを黒板に貼る作業により授業を進めていた。実習生の「間」は例 1 のように 1 発話を終えた後、しかも開始 (initiation、例えば指示、質問)、応答 (response)、フィードバック (feedback、例えば評価) の 1 まとまり = エクスチェンジを終えてから出る点に特徴がある。

### 例 1

(学生と問題の解答をしている場面である。)

J : 4 番、A さん。 → initiation

A : はい、イメージ。 → response

J : イメージです。 → feedback

<間12秒> (黒板に紙を貼り、次の学生を指名)

J : 5 番、B さん。 → initiation

黒板に「イメージ」と書かれた紙を貼り、次の学生を指名するのに、12 秒を要している。また 1 発話を終えた後、しかも 1 つのエクスチェンジと次のエクスチェンジの間に出るため、クラス活動が短く途切れ、場面転換

のような印象を与える。これに比して経験者の板書は長い説明部分、同一話者の発話内(例文中①で表示された部分)に現れる。または発話途中(例文中②で表示された部分)に現れる。

## 例2

(「下読み」という単語の語釈場面)

K: えー、だれがやるかという、有名な小説家ですね。<間8秒・板書>①

まあ、有名な小説家が最後の、<間7秒・板書>②えーと、<間3秒・板書>②、だいたいこういう形になってます。

発話は継続しているため、授業の緊張は継続し、学習者の集中力も途切れることがない。

次に実習生に多いのは教師発話内の「間」である。これは説明中の言いよどみである。

## 例3

S: トレンドの意味は何ですか。

J: 意味は、トレンデイドラマ。わかる人いますか。日本で聞くトレンデイドラマ<間・3秒>トレンドは、<間・4秒>はやっているもの、日本だとはやっているもの、おしゃれなもの、はやっているもの、トレンド。よくトレンデイドラマで使われます、トレンド。<間・3秒>

この例は「トレンド」の意味の説明に言いよどんでいる場面である。経験者にも同じく説明内の言いよどみはあるが、非常に少なく、以下の1例である。言いよどみというより、トピック転換の役割を果たしている。

例 4

(この前に「縁の下の力持ち」の辞書的語釈がある。)

K：これが縁の下の力持ち。〈間〉

えーと、つまりこの賞をするときの下読みなんていう仕事は全然見えない仕事ですけど、下読みがないと、賞は決定できないので、下読みの仕事というのは、つまり縁の下の力持ち、的な仕事です。見えないですからね。

「縁の下の力持ち」の辞書的語釈の後、この発話が続き、次に使用テキスト中での「縁の下の力持ち」と「下読み」作業の類似点について述べている。

また質問発話の後に学習者の答えを待つ場面(表では T-S で示された)でも以下のように生起する。まず実習生の例を提示する。

例 5

J：じゃあ、メディアにはどんなものがありますか、Aさん。

だれか、メディアにはどんなものがあるかわかりますか。〈間・6秒〉

メディア。〈間・1秒〉

テレビ、ラジオ、新聞、情報を得るもの、メディアです。

次に経験者の例を提示する。

例 6

(「それを思えば」の指示詞「それ」の指示対象を質問している。)

K：Aさん、何でしょう、それを思えば。〈間〉



例7

K：あと、わからないことありますか。〈間〉

例8

K：はい、えーと、ここまでいいでしょうか。〈間〉

例9

K：えーと、いいでしょうか。

例10

K：質問ありますか。〈間〉

経験者、実習生ともに質問に対する解答を待っている場面であるが、実習生においては例5のように語釈場面のいわゆる「発問」の後に多い。教授者にも例6のように学習者の解答を待つものもあるが、大多数を占めるのは、例7から例10のように全体的に立ち止まって、自己の説明に関しての学習者の理解を確認する、いわゆる「点検」の後に出るものである。

#### 4. インターアクションの多寡について

早川(2000)で、実習生に比して、経験者の教室活動に、特徴的なことは質問発話から解答に至るまでのインターアクション(やりとり)が多いということを指摘した。両者のインターアクションの比較をする前段階として、まず質問発話に始まるエクステンジの数を比較してみた。質問発話は語釈等について学習者の理解、知識について質問する「理解確認型エクステンジ」<sup>(注2)</sup>と実際に新情報を聞く「新情報要求型エクステンジ」<sup>(注3)</sup>に分けて分析した。また1トピックについて質問から解答に至るまでを1エクステンジ、1まとまりとして認知した。つまり、ある言葉の意味をとる場合、質問が1回、または何回か繰り返され、解答に

至るのが普通であるが、質問発話が何回繰り返されようと 1 つのトピックに関して行われた質問から解答に至るまでのまとまりは 1 エクスチェンジとして、1 件と数えた。

表 8：経験者のエクスチェンジの種別多寡

	理解確認型エクスチェンジ	新情報要求型エクスチェンジ
件数	20	19
出現率/分	0.22	0.21

表 9：実習生の質問の種別多寡

	理解確認型エクスチェンジ	新情報要求型エクスチェンジ
件数	19	5
出現率/分	0.63	0.17

これも同じく経験者90分、実習生30分の授業であるが、経験者は90分で20件の理解確認型エクスチェンジが生起し、1分間に0.22件が出たことになる。新情報要求型エクスチェンジは19件で、平均1分に0.21件出たことになる。これに比して、実習生では、30分に19の理解確認型エクスチェンジが起り、平均して1分に0.63件出たことになる。新情報要求型エクスチェンジは5件で、分平均0.17件出ていることになる。語積などの理解確認質問に関しては、実習生は経験者の3倍も多くエクスチェンジをしている、つまり質問発話がなされていることになる。しかしこれを質問から解答までのやりとり（ムーブ）の回数をそれぞれのエクスチェンジに関してみると以下のような結果である。

日本語中上級における教師発話の分析(2)－経験者と実習生の比較－

表10：経験者における質問から  
解答までのやりとりの回数

理解確認型 エクステンジ	回数	新情報要求型 エクステンジ	回数
1	4	1	1
2	12	2	1
3	1	3	1
4	5	4	1
5	3	5	2
6	2	6	1
7	8	7	1
8	1	8	1
9	9	9	1
10	6	10	1
11	5	11	1
12	3	12	1
13	20	13	1
14	2	14	1
15	2	15	1
16	1	16	1
17	13	17	1
18	1	18	1
19	11	19	1
20	3	計	20
計	112	平均	1.05
平均	5.60		

表11：実習生における質問から  
解答までのやりとりの回数

理解確認型 エクステンジ	回数	新情報要求型 エクステンジ	回数
1	1	1	5
2	1	2	1
3	1	3	2
4	9	4	1
5	1	5	3
6	3	計	12
7	2	平均	2.4
8	3		
9	1		
10	1		
11	1		
12	1		
13	1		
14	1		
15	1		
16	3		
17	1		
18	1		
19	1		
計	34		
平均	1.79		

経験者の理解確認型エクステンジにおいて、1エクステンジ、つまり1つのトピックの解答に至るまでに平均5.6のやりとりが発生するのに比して、実習生は1.79のやりとりしか起こらない。実習生の扱う教材がたやすく解答に至るものであったことも考えられるが、経験者においては、語釈等は大きな枠組みで長いやりとりを経て、何とか解答を引き出そうと

して行われるのに比して、実習生の語積は短い、ということが言える。つまり、実習生の質問は簡単に解答に至るか、解答が出ない場合は簡単に解答を与えるということが言える。反対に新情報要求型エクステンジに関して経験者は1.05のやりとりしか起こらないのに比して実習生の活動では、2.4のやりとりが起こる。実際、実習生の教室活動を観察すると、語積等の理解確認の場面より、実際に、学習者に質問する場面、「コンビニに行きますか」といった場面のほうが、活発な印象である。実習生にとって理解確認型エクステンジは自分の能力が試されるが、新情報要求型エクステンジは、新情報を得るだけなので自信を持って質問できるのであろうことは容易に想像できる。経験者の新情報要求型エクステンジの質問は実習生のそれとは大きく違い、「ここまで質問ありませんか。」というような授業進行上の発問が多く、質問が出なければ速やかに次の教室作業に移行している。

## 5. まとめ

経験者、実習生の発話をその発話数、長さ、速度、間、インターアクションについてみることにより以下のことがわかった。

1. 経験者の1発話の長さは、実習生のおよそ2倍である。
2. 経験者の1発話の速さは、実習生のおよそ2倍で、緩急の差が大きい。
3. 実習生の教室活動において、経験者の2倍の<間>が発生する。
4. 経験者のほうが実習生より解答に至るまでのやりとりの回数が多い。

1, 2, 3からわかることは、経験者から学習者に向けられる、情報量の多さである。また4からわかることは、経験者が何とかして解答に至ろうと学習者に刺激を与え続ける姿である。つまり中身の「濃い」授業の姿である。

さてこのような分析結果から実習生にどのようなことがアドバイスでき

るであろうか。教授歴10年以上の経験者のように授業をすることは実習生には求められない。適切な発声、適切な語彙の選択、そして何よりも学習者の反応の適切な理解ができない実習生には、長く、速い発話を休まずに何回もやりとりすることはできないし、そのような指導を要求することは、かえって実習生を混乱させることになる。段階的に実習生にできるところから指導しなければいけないのである。

まず「ゆっくり、短く、場面転換は、間を置いて」というのは中上級の授業形態ではないということは理解させるべきであろう。実習生は初級授業のイメージから中上級日本語授業のイメージをそのように理解しがちである。第2に作業をするときも発声をしながら行うことを勧めたい。例えば、板書作業は書こうとする言葉を言いながら、書くというようなことである。こうすれば授業は途切れずに進む。第3に教室内のやりとりを多くするために、実習生の得意な、学習者の日常生活を訊くというような新情報要求型の質問をさせる。また、知識確認型のエクステンジにおいては早川(2000)で述べたような、解答に至るやりとりの方策(かみ砕く、繰り返す、例示する等)を教えることも有効であろう。

## 注

(注1) 話者交代を区切りとしたため、正確に10分で区切っていない。

(注2) Sinclair & Coulthard では“display question”と呼ばれるものである。

(注3) Sinclair & Coulthard では“referential question”と呼ばれる。

## 参考文献

Drew, P and Heritage, J 1992, *Talk at Work*, Cambridge, U.P.

早川治子(1995)「学習者主体の授業展開への視点の育成」『言語と文化』第8号  
文教大学

早川治子(2000)「日本語中上級における教師発話の分析」『言語と文化』第13号  
文教大学

マイケル・マッカーシー、(安藤貞夫・加藤克美訳)(1995)「語学教師のための談話

分析」大修館

丸山敬介 経験の浅い日本語教師の問題点の研究 創拓社 1990

村岡英裕 (1999) 日本語教師の方法論 凡人社

縫部義憲 (1994) 日本語授業学入門 瀝々社

Sinclair, J. McH and Coulthard, R.M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse.*

Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. McH. and D.C.Brazil. 1982. *Teacher Talk.* Oxford: Oxford University Press.