

日本語の授業における教育実習生の振る舞い
教師主導の発話（質問等）の重要性の再認識

山 崎 けい子

富山大学人文学部紀要第73号抜刷

2020年8月

日本語の授業における教育実習生の振る舞い

教師主導の発話（質問等）の重要性の再認識

山 崎 けい子

1. はじめに

教室の相互行為の特徴として、3段階の談話の構成がある。Mehan（1979）では、教師主導の発話（Initiate）、学習者による応答（Response）、それに対する教師の評価（Evaluation）というIREの連鎖を示している。日本語の教室においても、教師が前に立って主導する活動では、教師は質問等を頻繁に行うことで、IRE連鎖を頻出させている。例えば、イラスト（スミスさんがテレビを見ている）を示しながらの例（作例）を見てみよう。

I 01 教師 : スミスさんは、何をしていますか。

R 02 学習者A : スミスさんは、テレビをみます。

E 03 教師 : ん？ (0.5) テレビを、みて::? :

01行目で、教師主導の発話（Initiate）で、答えの分かっている質問を行なっている。02行目で学習者Aは応答（Response）し、質問に答えている。03行目では、教師の評価（Evaluation）として、学習者Aの応答（R）には何らかの問題があることを「ん？」で示している。続いて、問題は形であることを、正しい形のヒント「みて::?」で示している。これがIRE連鎖である。

これまで筆者らは、IRE連鎖における教師の評価（Evaluation）、その中でも訂正に特化して研究を進めてきた。経験の長い日本語教師は、学習者の応答（R）を聞きながら、訂正のバリエーションを考えており、しばしばクラスの他のメンバーも巻き込み訂正以上のことを行っていた。つまり、学習者のトラブルを抱えた応答（R）を、クラス全体の言語学習のリソースと捉え、利用している。

山崎他（2017）では、日本語教師の授業会話の技術として、教師主導の活動内でどのように誤りを含んだ日本語学習者の発話を訂正するか、経験の長い日本語教師の振る舞いを観察し、以下のような結果を示した。

- 1) 教師による質問（I 隣接ペアの第一ペア成分）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。

- 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。
- 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。)
- 4) 学習者X(Y)が、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。

誤りの発話者に対してだけでなく、クラスの他の学習者たちを巻き込み参加させるために細かい工夫をしていることを考察している。

それに対して、日本語教師養成過程の教育実習生は、このようなやり取りに辿り着けず失敗することがある。そもそも、IRE連鎖の最初の教師主導の発話(I)、つまり、教師による質問等がうまく提示できないことがある。そこで躓けば、当然、学習者の応答(R)にも影響が出てくることになる。

実際に教育実習生が、どのように、教師主導の発話(I)、つまり最初の質問等をしているのか、会話分析的手法で観察する。本稿では、教師主導の発話(I)の影響で、学習者の応答(R)に問題が生じた例に焦点を当て、分析を行いたい。語学の授業では、教師主導の発話(I)が数多く出現し、授業の流れを作っている。それがいかに教室の活動の根幹であるのかは、当前すぎて見過ごされがちであるが、教室実習生の実際の振る舞いを詳細に観察することで、その重要性を再認識したい。このような細かい積み上げを行うことが、日本語教師の授業会話、教室内でのやり取りの質を向上させるために有効であると考えている。

2. 先行研究

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。普通の会話では、トラブル・ソースの発話者自身による自己修復例が多く観察され、他者修復よりも優先されることが分かっている。しかし、教える-教わる等の関係における会話では、教える者による他者開始他者修復が多くなされることも指摘されている。

3. 授業会話の分析

3.1. 録画データと調査方法

本研究では、教育実習生（9人）の授業（教育実習）を録画、録音（合計180分）し、文字化したものをデータとする。2台のビデオカメラで、前方（クラス全景）と後方（教師中心）から撮影を行っている。『日本語初級1大地』をテキストに、学習者役の留学生5人（韓国人2人、ベトナム人2人、ロシア人1人）に対して教育実習が行なわれている。9人の教育実習生（大学生）にとっては、初めての授業¹⁾になっている。授業という場面の性格上、複数の声が同時に発話されることも多く、誰の発話であるのか判断出来ず拾えなかった声も僅かであることを付記しておく。

教育実習生が前に立って主導する、日本語の学習を中心とする活動において、実際に、どのように教師主導の発話（I）、つまり最初の質問等を発しているのか、そこを起点とする一連のやりとりを、会話分析的手法を利用し詳細に記述する。その中で、教師主導の発話（I）が原因で、学習者の応答（R）に何らかの問題が起きていると考えられる例に注目する。

3.2. 分析結果と考察

今回は、教師主導の発話（I）が、学習者の応答（R）に何らかの問題を引き起こした例の分析を行う。特徴的な断片をいくつか示すことで、考察を進めたい。言うまでもなく、教育実習生であっても、個人差はあるものの、問題のないスムーズなIRE連鎖の数の方が圧倒的に多い。しかしながら、経験のある日本語教師なら出現しないと思われるやりとりも散見している。

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 (T1 ~ T9) は教師（教育実習生）である。
- ・ S (S1 ~ S5) は学習者である。
- ・ I 問題とみなされるライン。教師主導の発話（Initiate）（質問など）
- ・ R 学習者の応答（R）
- ・ E 教師の評価(Evaluation)

1) 初めての授業をデータとしたのは、何が教育実習生の基礎的問題なのかを見極められると考えたからである。尚、9人の教育実習生は、日本語教育実践のための知識を十分に得た上で、授業参観も経験している。また、この授業のための教案を練っている。さらに、山崎他（2017）で紹介した、誤りの発話者に対してだけでなく、クラスの他の学習者たちを巻き込み参加させるために細かい工夫をしている事例も、実際の授業の文字起こしを資料として説明を受けている。

3.2.1 教師主導の発話 (Initiate) そのものの問題

教師主導の発話 (I) そのものに問題があり、学習者による応答 (R) が教師の期待通りではなかったものを、特徴的な3つに分類した。その代表例を示すことで、分析、考察を行う。

3.2.1.1 教師主導の発話 (Initiate) から始まる IRE 連鎖の計画が不十分、不明瞭

断片① 教師主導の発話 (I) を質問と捉えて、学習者が応答 (R) したところ、教師の期待通りでないことが示される例

断片① T1-1753 (『日本語初級1大地』4課)

01 T1: お酒を,飲みますか?

((S1を見てすぐ外す, 左手に酒瓶を持ちながら))

02 T1: (1.8)

((S5を見て, 黒板に貼ってある絵を指してうなづく))

I 03 T1: お酒を飲みますか?

((S5を手で指して))

R 04 S5: <°飲ませ::[ん.°]>

E 05 T1: [あhふhふhは

((前屈みになって))

E 06 T1: あ,そう,お酒を飲み,ますか: ?え::と (0.5) あん

((S5を手で4度指す S5から視線を外す))

07 S5: ((3度肯く))

E 08 T1: (2.1) 飲いま, hのhみhまhせhんhhh. あ, そう.

((黒板に貼ってある絵を見てお酒の瓶を見つめて机の上に置く))

09 T1: え::と,じゃ:お酒を飲みますか?

((クラス全体を手で指し, 黒板の絵を指し, 再度全体を指す))

10 Ss: お酒を飲みますか?

「私はお酒を飲みます」の文型を練習した後、疑問形の「お酒を飲みますか」を導入しているところである。一応の導入が終わった直後、01行目でT1はS1を見ながら「お酒を飲みますか」と発話を始めるが、すぐに視線を外し、S5を見、黒板を見て肯く。誰か学習者が反応を示すべきところなのか、ただ聞いていればいいところなのか。やり取りの方向性が曖昧なT1の動きである。そして、03行目で、今度は明確にS5を手で指して「お酒を飲みますか」と質問(I)をする。故に04行目でS5は「<°飲ませ::[ん.°]>」と応答(R)する。しかし、05、

06, 08行目のT1の評価（E）では、それが適切ではない、自分の期待する応答ではないことが、まず笑いや、前かがみになることで示される。06行目で、S5を手で4度指す（S5はこれに呼応して3度肯く）が、途中で視線を外し、黒板に貼ってある絵（飲みものが描いてある）を見る、お酒の瓶を見て机の上に置くなどの、非言語行動が様々なされた後、08行目で笑いも交えながらこの流れは終わる。09行目でT1は授業の流れをやり直し、復唱させることに変えている。

03行目でT1がS5を手で指して質問（I）をし、04行目でS5が「 <°飲みませ::ん。°>」と応答（R）するのはごく自然な流れであろう。だからこそ、05, 06, 08行目の、04行目のS5の応答（R）に対して評価(Evaluation)している箇所、T1がなぜ期待通りでないことを示すのか、何が問題なのかは学習者側からは理解が難しい。学習者にとって不明瞭のまま終わるこの流れは、不本意であろう。特にS5は07行目で3度も肯くことで自分の正しさを主張しているようにも取れるが、T1の発話が理解できないと明確に修復を開始する学習者はいない。2.先行研究で言及したように、教える—教わる等の関係における会話では、教える者による他者開始他者修復が多くなされるが、逆の例は相対的に少ない²⁾。教師側が何を言おうとしているのか説明を加えない限り、05, 06, 08行目のT1の発話の意図は学習者に伝わらない。

ただT1が、06行目で「あ、そう、お酒を飲み、ますか：？」と自分のI（質問）を繰り返し、08行目で笑いながら「飲みま、hのhみhまhせhんhhh. あ、そう。」とS5の応答（R）を繰り返していること、それが「あ、そう」という理解を示す発話で挟まれていることは、確かに今の応答（R）に問題はない、自分の質問（I）（口頭練習のやり取りの計画）にこそ問題があったことを示しているとも取れるが、学習者に伝わっている可能性は低いだらう。

結局のところ、03行目T1の教師主導の発話（I）は、その後のIRE連鎖の計画が不十分のまま発話されてしまったと言えよう。これを改善するためには、次のようなことが考えられるだろう。

もし、自分のやり取りの計画が失敗であったのなら、「ごめんなさい。もう一度。」などと言ってやり直しをすれば、S5の問題ではなく、T1のやり取りに問題があったことを明確化させることができるであろう。

また、S5に復唱をさせたいのであるなら、お酒の瓶はテーブルの上に置き、「お酒を飲みますか」と言った上で、ジェスチャーをつけて「はい」とでも言えばいいだろう。実際に、09

2) 3.2.1.2や3.2.1.3で、学習者が指名されている場合、学習者は教師主導の質問等（I）に対して、正しい応答（R）を返すことが強く求められており、そのためには敢えて修復の開始（分からないことを何らかの形で示すこと）を行う例が示される。しかしながら、このような教師主導の（I）に対する、学習者側の修復の開始は、学習者自身の能力が低いことを示す可能性もある。あるいは、教師主導の質問等（I）の質が低いことを示しているとも取れる。

行目でT1は、ジェスチャーを使って「お酒を飲みますか」を発話し、10行目でクラス全体に復唱させることに成功している。

さらに、S5に「はい、飲みます」と応答(R)を求めるのなら、「お酒を飲みますか」「はい、飲みます」と2役あることを演じ示した上で、「お酒を飲みますか」と聞けば、「はい、飲みます」の答えが導き出せたかもしれない。

一方、この流れで(例えば、03行目のIのやり取りの計画が失敗であったとしても)、04行目の「<°飲みませ::ん.°>」をそのまま生かすことが最も望ましい。実は、この授業では「～Vません」の形はまだ導入前である。そのため、S5がT1の期待以上の知識を持っていたことに、T1が対処できていないのもあろうが、S5の知識が期待以上であったことは褒められるべきことなのである。「はい、いいですね。」と強く受け入れた後で、手で×でも作って、「飲みません.いいえ、飲みません」の導入に結びつけるチャンスでもある。未習の形が学習者から出てくることは歓迎されるべきであり、そうすることで学習者の有能さに光が当たることになる。学習者の授業への前向きな気持ちも引き出されるだろう。

断片①以外にも、質問/指示(I)の教師側の意図が伝わらない、曖昧である例は散見された。

3.2.1.2 教師主導の発話(Initiate)に含まれる、文型の不統一

断片②、③は教師主導の発話(I)で、二つの文型「AとB、どちらが～ですか」「AとB、どちらの方が～ですか³⁾」を混在させてしまう例である。

断片② 文型の導入をコントロールした発話で成功させた後、黒板に貼った図⁴⁾を使った口頭練習に入り、「AとB、どちらが～ですか」をしている中、突然、別の文型「AとB、どちらの方が～ですか」を使用しだしている(01行目)例。

断片② T8-1444 (『日本語初級1大地』11課)

I 01 T8: じゃ、日本とロシア、どちらの方が (0.6) 小さいですか?° S2さん°

((手でS2を指す))

R 02 S2: 日本とロシア (の)、日本の方が小さいです。

3) 『日本語初級1大地』11課で示されている文形は「AとBとどちらが～ですか」のみである。その答えは「Bの方が～です」であるため、質問の方にも「の方が」を使ってしまいがちであるが、初級の段階では教科書に示される文型を徹底することが望まれる。学習者から出てくることはあったとしても、教師側は固定した文型を用い、定着を図るようにしたい。実習前に陥りがちな問題点として筆者から当該実習生に指摘はしてあった。

4) 図には、それぞれの国の国名、国旗の絵、面積の数字、気温の数字などが絵と共に書かれてある。

E 03 T8: ((4度肯く))

この前の口頭練習で、教師主導の発話 (I) (質問) に使われていたのは「AとB、どちらが～ですか」の文型であったが、01行目で急に「AとB、どちらの方が～ですか」という未習の文型が使われる。02行目でS2の「日本とロシア (の)、日本の方が小さいです。」の応答がある。「日本とロシア (の)」と聞き取りにくい「の」が入り込んでいるように聞こえる。何らかの助詞のような音が入り込んでいることは確かである。しかし、T8はそこには気づかず、4度も肯いて評価する。

01行目で、T8が現在導入しているのではない、未習の文型を入れ込んだことは、教師側の大きな躓きである。そのことが、02行目のS2の「の」の混入と関係があるのかは、不明であるが、T8自身は、自らの文型の揺れにもS2の僅かな乱れにも気がついておらず、そのまま4度も肯いて評価している。

断片③ T8-1457

I 01 T8: °じゃ、°日本と、(1) ベトナム、あ、オーストラリア、どちらの方が大きいですか。

((図の日本、ベトナム、オーストラリアを指す)) ((手でS3を指す))

I 02 T8: S3さん。

03 S3: °日本と°

04 T8: 日本と、オーストラリア (0.3) どちらの方が大きいですか？

((日本、オーストラリアを指す))

R 05 S3: オースト.h、オーストラリアの方が大きいで[す。

E 06 T8: [°はい.いい感じです.°

((肯く))

07 T8: (0.6) じゃあ.:°どうしようかな° (0.8) じゃ:(3.3)

((S3の方へ移動してT8, S3, T8を指す))

I 08 T8: 日本と、(0.4) 韓国、どちらが、大きいですか？

R 09 S3: (2.1) 日本の方が:大きいです。

E 10 T8: ((2度肯く))

11 T8: で、聞きます。

((S3からT8を指す))

12 S3: (0.7) ロシアと、ベトナムは、どちらが、寒いですか？

断片②と③は同じ活動の流れの中にあり、繋がっている。断片③内の二つのIRE連鎖を見ていく。

断片③の01行目でも引き続き、「日本と、(1)ベトナム、あ、オーストラリア、どちらの方が大きいですか。」と当該課にはない文型を使い続け、一つ目の教師主導の発話(I)がなされる。しかも、日本とベトナムで始めた比較を、途中、日本とオーストラリアの比較に計画を変更する。ここでは指名されたS3が、T8の質問(I)の計画変更が分からず、03行目で小さな声で「°日本と°」と、質問の一部を繰り返す修復開始を行っている。文型の変化に対して疑問を持っている可能性もあるが、ここでは不明である。そこで、04行目で、T8は、質問(I)を再度完全な形で繰り返すことで修復し、S3に理解させようとする。05行目でS3は、「オースト.h、オーストラリアの方が大きいです」と、国名を躓きながらも正確に応答(R)し、06行目でT8は肯定的な評価を行なっている。その後07行目で、0.6秒の沈黙の後、T8が「じゃあ.:° どうしようかな°」と発し、この後の流れを考えていることが示される。08行目で、突然また元の当該課の文型で「日本と、(0.4)韓国、どちらが、大きいですか?」と2つ目の教師主導の質問(I)がなされる。09行目で、S3は2.1秒考え込みながらも、正しい答えを応答(R)する。それに対して、10行目T8は肯くことで評価(E)する。

ここでは分かりにくいのが、07行目の最後で、(S3の方へ移動してT8、S3、T8を指す)というジェスチャーをしている。何か口頭練習のやり方が変わることの指示である。これが分からずに、09行目でS3が2.1秒も考えている可能性がある。11行目で「で、聞きます。」と(S3からT8を指す)ジェスチャーを入れ、S3が質問をする側に回ることを示している。07行目のT8の考えている流れは、教師から一方的ではなく、学習者側からも質問するやり取りに変えようという少し複雑なものであったことがわかる。

黒板の図を使って、どこの国とどこの国の何を比較させるのか、口頭練習の中身ややり方にT8の意識は集中しているものと思われる。01行目で、「じゃあ、」と言った後、日本とベトナムの比較を最初に計画し、その後、日本とオーストラリアの比較に変更する。07行目の後の0.6秒の沈黙の後、「じゃあ.:° どうしようなか° (0.8)じゃ:」と次に何をどのような形でさせるのかを考える。それらの際には、どんな文型を使ってやり取りを行なうかには意識が向いていないと思われる。ほとんど無意識に二つの文型(現在導入している文型と、未習文型)「AとB、どちらが～ですか」「AとB、どちらの方が～ですか」を混在させているようにみえる。

一般的に母語話者は、意味を伝えようとするのであって、どんな文型を使っているのかなどという認識はない。しかし、これは初級の日本語のクラスで、新たな文型を導入、練習させよ

うとしているのである。文型の意識化⁵⁾は日本語教師にとって基本となる。当該課の文型をしつかりと定着させることが、特に文型積み上げの教科書⁶⁾では、必須である。

教師主導の発話 (I) の乱れは、学習者側の応答 (R) も混乱させる。断片②02行目では、S2「日本とロシア (の)」と聞き取りにくい「の」が入り込んでいるように聞こえる。断片③では、05行目でS3は、「オーストリア、オーストラリアの方が大きいです」と、国名で躓き、言い直している。09行目でS3は、「(2.1)日本の方が:大きいです。」発話する前に、2.1秒も考え込んでいる。最後の2.1秒の沈黙は、やり取りの方法の変化の指示が分かりにくかったことが主要因であろうが、質問 (I) に対して、必要のない負荷をかけていることも確かである。

そもそも、『日本語初級1大地』で扱われている文型は、実は「AとB^とどちらが～ですか」である。この課を扱ったT8, T9共に「AとB, どちらが～ですか」を標準の文型として授業を行ってしまっている。話し言葉として「AとB, どちらが～ですか」の方がより一般的な形になっているとも言えるが、教科書の文型と自分が導入している文型が僅かに違っていることに、授業内では教育実習生は二人とも気がついていない。文型を頭の中に置き、コントロールして、質問等 (I) を行うことが、想像以上にハードルが高いことが分かる。

なお、断片③では、01行目、1番目の教師主導の発話 (I) で、質問の中身の計画を途中で変えて質問している。08行目の2番目の教師主導の発話 (I) の前、07行目、ジェスチャーで口頭練習のやり方が変わることを示している。そのどちらも、学習者にとっては分かりにくい。これらは3.2.1.1で言及した、教師主導の発話 (I) から始まるIRE連鎖の計画が不十分、あるいは不明瞭な例でもある。

3.2.1.3 教師主導の発話 (Initiate) に含まれる、語の読み方の未整理

3.2.1.2で未習の文型を混在させている例を見たが、適切でない語の読み方を出現させているのが断片④である。

断片④最初のウォーミングアップでT5がS2を指名し、「お昼ご飯になにを食べますか」と聞き、「パンを食べます」という応答を引き出した続きの会話

断片④ T5-0048 (『日本語初級1大地』6課)

I 01 T5: なにのパンが好きですか?

02 S2: (1) えっ?

5) 初級教科書で扱う文型の種類、各課の登場順や、中級、上級で扱われる文型への繋がりなどを詳細に意識化すること。

6) 今回使用している『日本語初級1大地』は、文型積み上げ型の教科書である。

O3 T5: なにの、パンが好きですか?

R 04 S2: えっと ::: (チョコ) のパンが好きです.

E 05 T5: ° あっ, ° そうですか.

01行目でT5は教師主導の質問 (I) を「なにのパンが好きですか?」で行っている。S2は、この質問が理解できずに、1秒の沈黙の後、「えっ?」と分からないことを示し修復を開始している。T5は、01行目の質問の形を、03行目で「なにの」と「パンが」と強調する形で質問を繰り返して理解を促している。04行目でS2は「えっと :::」とかなり間を取った後で、応答 (R) をする。05行目でT5は理解を示し、評価 (E) している。

ここでS2が理解できない原因が、01行目T5の「なにの」であろうことは、T5は気がついていないようにみえる。教科書『日本語初級1大地』2課で「これはなんですか」「これはなんのNですか」が既に提出されている。時、枚などの助数詞につく場合も「なん」である。「なに」の読み方になるのは、初級では次に、を、が、もなどの格助詞が来る場合である。初級で学ばなければならない学習項目に、このような、同じ語であっても場合によって読み方が違うことがある。T5は直前の自身の質問「お昼ご飯になにを食べますか」に引きずられる形で、あるいは、4課の「NをVます」5課の「NをVました」からの「なにを」に引きずられて、T5は、01行目で不自然な形の「なにの」を提示したのかもしれない。しかし、03行目でも、質問「なにの、パンが好きですか?」を大きな声で繰り返すことだけで理解をさせようとしており、その不自然さはそのままにしている。S2が自力で理解したことにより、この問題は解決されている。

文型積み上げ型の教科書で授業を行う際、教科書に提示されている文型、各単語などは読み方を含め、課の登場順に頭に入れ、課ごとに積み上げて提示させていくことが重要な手立てである。学習者の頭の中は今この段階にあり、どこまでを理解しているのかを整理し記憶した上で、教師主導の発話 (I) を自然な形で作ることが基本となることを再確認したい。

4. おわりに

日本語教師養成過程の教育実習生が、そもそもの、IRE連鎖の最初の教師による質問等、つまり教師主導の発話 (I) がうまく提示できず、学習者の応答 (R) に問題を生じさせた代表例を見てきた。

教師が前に立って主導する、日本語の学習を中心とする活動において、IRE連鎖は要となる。その起点となる教師主導の発話 (I) は、計画され、場面上も分かりやすく提示されなければならない。起点が崩れれば、IRE連鎖もスムーズには進まないことをみてきたが、特に文型積み上げ型の授業では、文法、文型、単語の意味/読み方、慣用句、さらには漢字なども含めて、

学習者の段階が今どこにあるのか、既習、未習の区別をつけ、積み上げる順番を十分に理解、認識していることが重要である。

一つの授業において多くの教師主導の発話（I）を出現させ、教育実習生も多くの場合それに成功しているが、時に、授業活動の流れや、内容に気を取られ、指示するだけで精一杯となってしまうことがある。自分が何をどんな形で話しているのかに、常に意識を向けることが望まれる。本稿で言及したようなことは、後から指摘されて初めて気がつく教育実習生が多い。「先生ってこんなに色々考えて授業しているんだって、初めて気がつきました。」などという感想も多い。

授業会話のテクニックは、少しずつ経験を積み、改善されていくものであろうが、このように、実際の具体例に触れ、考える視点が得られれば、改善の道筋もより容易に見えてこよう。日本語教師の授業会話、教室内でのやり取りの質を向上させるために有効であると考えている。

本稿では、そもそもの教師主導の発話（I）、IRE連鎖の最初の教師による質問等がうまく提示できず、学習者の応答（R）に問題を生じさせた例を見てきた。今回は論をシンプルにするために、主にIRE連鎖の入り口、教師主導の発話（I）を考察するだけにとどめた。教師の評価（E）の分析も加えた、経験のある日本語教師との違いに関する考察は、今後の課題として、次稿に回したい。

<会話分析データ用の記号>

- [→ 複数の発話者の音声为重なり始めている箇所
- () → 聞き取り困難
- (m. n) → m. n秒の沈黙
- (.) → 0.2秒以下の短い沈黙
- : → 音声の引き延ばし
- h → 呼気音
- .h → 吸気音
- → 音が大きくなっている
- °° → 音が小さくなっている
- . → 語尾の音が下がって区切りがついている
- , → 音が少し下がって弾みがついている
- ? → 語尾の音が上がっている
- > < → 発話のスピードが速くなっている
- < > → 発話のスピードが遅くなっている
- (()) → 注記, 本稿では非言語行動を記している

* 西阪他 (2008) をもとに筆者がまとめた

参考文献

- 西阪仰, 高木智代, 川島理絵 (2008) 『女性医療の会話分析』文化書房博文社 pp.9-13
- 山崎けい子, 初鹿野阿れ (2017) 「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』第 66 号 pp.31-42

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

(西阪仰訳 (2010) 『会話分析基本論集：順番交替と修復の組織』「会話における修復の組織：自己訂正の優先性」世界思想社)

参考資料

- 山崎佳子, 石井怜子, 佐々木薫, 高橋美和子, 町田恵子 (2008) 『日本語初級 1 大地メインテキスト』スリーエーネットワーク