

## 教室内にみられる日本語学習者の質問生成

吉田 睦 国際基督教大学

### [要旨]

近年、日本語教育においても学習者主体の授業への取り組みが多く報告され、学習者の授業内コミュニケーションに焦点があてられている。本研究では、授業内で学習者が産出する質問に着目し、学習者の質問のプロセスから実際の教室談話資料を分析した。その結果、質問の産出に至らない部分的な質問や、質問を契機とした談話構造の変換、他学生の介入による問題解決などの、学習者の質問生成過程が具体的に観察された。これより、従来、教師主導の「発問」研究が中心であった教室内のやりとりにおいて、学習者始動の発話にも着目する必要があること、また質問の生成過程から、完全な質問に至らない部分的な発話も教室全体の言語学習に発展しうることを示した。

### [キーワード]

教室談話、日本語学習者、質問生成、学習者主体

### 1 教室談話と学習者の質問

教室における学習は、教師と学習者とのコミュニケーションから生み出される。教師と学習者の相互作用に関する研究は、教育学や社会学、心理学など様々な分野において、教室談話研究として扱われてきた。そのうち多くの研究において、教室には特有の談話構造が見られること、すなわち教室が医療場面や法廷場面と同様に、教師と学習者という話者の役割が明確な制度的状況（好井，1999）であることが前提とされてきた。しかし近年、これらの分野では、アクティブラーニング等の学習者を主体とする教育理論の広がりから研究方法の検討が行われ、形式的なパターンを見出す授業分析型の研究から、個々のケースに注目し発話をより詳細に観察してゆく手法へと関心が広がっている。そこで、本研究では、日本語の授業における学習者側の質問生成に関し、そのプロセスを具体的な発話の分析を通して記述することを試みる。

教室内のやりとりにみられる質問表現には、大きく分けて、教師が学習者に対して行う「教師側の質問（発問）」と、学習者が教師あるいは他の学習者に向けて行う「学習者側の質問」がある。Mehan（1985）は小学校の授業観察から、教室にはIREという発話の順番配置についての構造が存在することを指摘し、教室談話の成立過程をわかりやすい形で示した。I: Initiation は発話の促し、R: Response は返答、E: Evaluation は評価を指しており、IRE という連続する構造により教室の秩序が保たれ、授業運営に関する研究考察が可能であるとした。

### 教室談話の構造 (Mehan1985、筆者訳)

教師：あなたの名前は何ですか？	【発言の促し (Initiation)】
学習者：ロザリーです。	【応答 (Replay)】
教師：いいですね。	【評価 (Evaluation)】

上記の談話構造が教師の発話から始動することが前提となっているのに対し、近年では学習者始動のコミュニケーションを中心とした学習者主導型の授業も評価されており、学習者の自発的な発話が多い授業に関心が向けられている (武田, 2001; 生田・丸野, 2005)。

授業における日本語学習者の発話は、野原 (1999) によって、教師から直接に問われそれに応じる形である「受身的な発話」、進んで質問・応答をするなど自ら行う発話である「自発的な発話」の二種類に分類されている。さらにこの自発的な発話は、「積極自発」と「消極自発」に分けられ、学習者が直面する問題を自ら克服するために質問や依頼という形で行われる発話を「積極自発」、クラス全体に投げかけた質問に進んで応答するなど、学習者が必ずしも発話する必要がない状況で自ら行う発話は「消極自発」と定義されている。

このように授業内における学習者の発話は様々な形で出現しており、なかでも積極自発の発話は、意味交渉などのインターアクションを導き、言語習得を効果的に促進する要因として重視されている (野原, 1999)。また、学習者始動の質問は、前述の IRE 構造と対照的に学習者側から先導する発話となり、「課題を主体的に自身の認知行動に関連付ける学習方略の一つ (生田・丸野, 2005)」としても注目できる。

しかしながら、このような学習者からの質問は、コミュニケーションが良く取れた理想的な授業の条件となる反面、授業の流れが遮られたり、知識不足が公になったりと、教師にとっても質問者にとってもリスクを含む発話となる可能性があり (文野, 2004)、実際の授業においては、教師の発問に比べ産出の機会が非常に少ない。そのため、以下より質問行動をその生成プロセスから考え、実際の教室談話資料を検討していく。

## 2 教室における学習者の質問行動のプロセス

学習者の質問生成についてこれまでの先行知見を示した生田・丸野 (2005) は、教室における質問行動の有用なモデルを提案した基礎研究として、Dillon (1988, 1998)、Van der Meij (1988) を挙げている。以下、これらの研究を生田・丸野 (2005) の記述を引用する形で整理していく。

Dillon (1988, 1998)、Van der Meij (1988) の両者は、質問行動を学習者が問題に直面した際にその解決を促す学習方略の1つと捉え、生起プロセスに注目したモデルを提案している。このモデルは、質問行動の認知的、社会的な学習方略としての側面を強調し、質問生成に結びつく「困惑した気持ちの経験」を想定することで、疑問対象を知覚してから質問生成に至るまでの過程を捉えている (生田・丸野, 2005)。このプロセスのなかで、特に質問生成に関わるのは、Moment 1 と Moment 2 の段階である。以下にこの2つの段階について示していく。

表 1 質問行動の生起プロセスモデル (Dillon, 1988; Van der Meij, 1988; 生田・丸野, 2005)

Moment 1	Start Condition:	対象から得られる新しい知覚情報と既存の情報とのずれから生じる困惑した気持ちの経験
Moment 2	Asking:	質問生成と言語表出
Moment 3	Answering:	質問に対する応答の獲得
Moment 4	Sequelae:	既情報と新情報との結合 (学習)

まず、Moment 1 の「困惑した気持ちの経験」は、質問行動の前提であると考えられ、具体的には、疑い、驚き、無知、当惑、無理解、不確かさ、困惑といった気持ちを指す (生田・丸野, 2005 訳)。これらは、いずれも、学習場面で新たな情報を前にしたとき、その情報が新出であったり、理解が難しいものあったりする場合に、既存知識とのずれが生じることを指している。生田らは、このように始発のモーメントや段階を想定することは、これまでほとんど議論されてこなかった「質問行動がどのような状況で生まれるか」という点を理解する上で有効であると指摘している。

また Moment 2 の「質問の生成と表出」について、生田・丸野 (2005) によると、Dillon (1998) は「質問できない」という状況に注目し、教室場面において質問に達することは非常に困難であり、95%は質問生成の段階で留まるとしている。また Dillon は、学生の多くは、質問することよりも、わからない気持ちを紛らわす、忘れるようにする、我慢する、断念する、あきらめる、といった行動の方を選択すると指摘する。日本語学習においても、特に一斉授業のなかで、学習者始発の質問は、授業の流れを個人の問題解決のために中断してしまう、クラスメートの前で質問をすることにより自分自身の知識不足が公になる、など発話行為そのもののリスクを伴うため、授業内で出現しにくいことが示されており (文野, 2004)、Dillon の述べる質問のリスクと類似したものといえる。

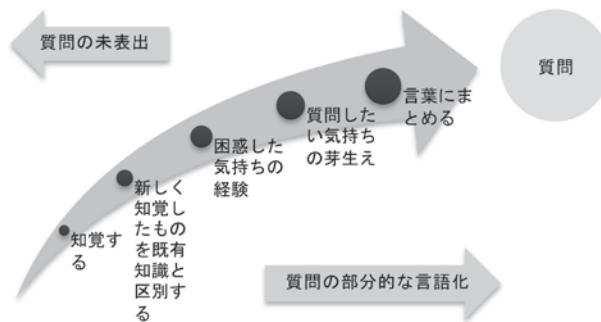


図 1 質問生成の段階的なプロセス  
 (Dillon, 1988; Van der Meij, 1988; 生田・丸野, 2005 より筆者作成)

以上の Moment1、Moment2 の段階における質問生成のプロセスを図示したものが図 1 である。図 1 内の矢印の通り、質問生成段階において、認知的にプロセスの途中に至っ

ていても、質問行動として生起せず、質問の言語的な表出に至らない段階が想定される。

生田・丸野は、これらの Dillon (1988, 1998) や Van der Meij (1988) の指摘は、質問生成の段階と質問表出の段階に分けて捉えるという視点を提供するとともに、プロセスを抑制する阻害要因やその行動を促進する学習者の質問の捉え方について明らかにすることの重要性も示唆していると述べる。このように、教室での質問行動を表出に至る過程を通して捉えなおすことで、これまで明らかにされていなかった「質問しない」学習者がどの認知的な段階で留まっているのか、また、質問しない学習者でも、疑問を抱いていないのではなく、実際には生成過程での躓きにより「質問できない」可能性があることが示されている。

特に言語学習、とりわけ本研究が対象とする海外環境 (JFL) における日本語教室では、前述した生成過程での困難に加え、質問表出に至るまでに「日常的に使用する機会のない外国語 (日本語) での言語表出」という言語化への難しさが伴う。そのため本研究では、先行研究において指摘された「質問表出に至らない質問」も捉え、完全な質問の形式だけではなく、疑問が表れている部分的な発話も考察の対象とし、分析を行うこととする。

### 3 分析対象

#### 3-1 資料概要

本研究では、実際に収集した授業資料をもとに、教師と学習者の両者の質問の表出について分析を行う。分析の対象とする資料は、フランス国内の大学で実施された日本語科目授業の録音・録画資料である。日本語を対象とする学部開講授業、および同大学外国語教育センターが開講する公開授業において、CEFR レベル A1 ~ B2 の学生を対象に、母語話者教師による一斉授業が行われているクラスを録音・録画した。1 コマは 2 時間であり、日本語学科で実施されている文法、運用、聴解、文化 (歴史・政治) 等の講義のうち、より教師と学習者のコミュニケーションの機会の多い、「運用クラス (文法の授業を受けた上で実用的な四技能の向上を目指す授業)」と「聴解クラス (オーディオ機器を使用して聴解能力の上達や内容理解を目指す授業)」を対象とした。また、同大学で日本語を専門としていない他学部学生や社会人向けに開講している公開授業 (下表における A1PL1、A12) の授業資料も分析の対象としている。

教室では、2 台のカメラを生徒側と教師側の双方向が映るように設置した。学習者には事前に研究協力の承諾を得てから撮影を開始し、採取後、双方のビデオデータから文字化資料を作成し、分析を行った。使用した資料の詳細は以下の通りである (表 2)。

表 2 本研究が対象とする授業資料

資料 番号	授業名 <sup>(1)</sup>	学習歴 <sup>(2)</sup>	学習者 人数	授業内容
1	PDL	1年	39人	天気予報の発表準備の時間 天気予報の発表
2	PDL	1年	39人	課題答え合わせ、～をしています
3	PDL	1年	39人	オーラルテスト準備 オーラルテスト (グループ発表)
4	Labo	1年	19人	～くなります、～になります
5	A1PL1	1年	7人	好きです・嫌いです、上手です ビジターセッション (自己紹介)
6	A1PL1	1年	7人	オーラルテスト準備、発表
7	A1PL1	1年	7人	天気の表現、あります・います
8	A1PL1	1年	7人	漢字テスト、あります・います、部屋の中の名称
9	A12	1年	18人	「フランスのお勧めスポット」発表 好きです・嫌いです、ビジターセッション (自己 紹介)
10	A12	1年	18人	文化紹介 (着物)、ビジターセッション (日本人留 学生の研究発表、お礼)
11	A12	1年	18人	「フランスのお勧めスポット」発表 オーラルテスト
12	PDL	2年	30人	ものの説明をする、問題演習
13	PDL	3年	23人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (2名) ～ことにします・ようにします 練習問題 (無人島に持っていくもの)
14	PDL	3年	23人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (4名)
15	PDL	3年	23人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (5名)
16	PDL	3年	23人	筆記試験 「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (2名)
17	PDL	3年	23人	「フランスと日本の比較」プレゼン発表 (4名)

### 3-2 本研究が扱う分析箇所

本研究で扱う分析箇所は、日本語授業にみられる問題解決場面である。一斉授業においては、通常、教師はクラス全体に向けてコミュニケーションを図る。しかし、学習者が何らかの疑問を抱いた場合、授業進行が中断され (あるいは授業進行と同時に)、疑問点の解決を試みるコミュニケーションが生じる。



図 2 本研究が分析対象とする質問の位置

本研究では特に、授業が進行するなかで、学習者側から問題解決行動が見られた箇所を分析の対象とし、クラス全体へのコミュニケーションから、学習者からの質問表出をきっかけに、教師と学習者の1対1のコミュニケーションに移行する場面に着目していく(図2)。

#### 4 分析と考察

##### 4-1 学習者からの質問とその談話構造

授業内における学習者からの質問は、教師からの質問に比べ非常に少ない。教室談話における教師の質問は、前述したIRE構造(Mehan, 1985)によって遂行されるが、学習者が質問をする場合、その発話の位置を詳細にみていく必要がある。以下の会話資料1は、大学における日本語授業(一斉授業)のなかで、学習者から質問が行われたコミュニケーションの断片<sup>(3)</sup>である。

会話資料1 「重要」の意味 (T: 教師、S: 学生)		
01	T:	何か質問はありますか↑か
→	02	S: (6.0) uuu((顔を教師のほうに向けて))
→	03	重要は何ですか.
	04	T: 重要は「アンボルタン」.
	05	S: ((下を向いてテキストに書き込む))
	06	T: いいです↑ね
	07	S: はい.
	08	T: 重要.

一斉授業の中で教師が01T「何か質問はありますか↑か」とクラス全体に問いかけた際、教師からの質問が終わったあとに、6秒の間が生じた。その後02S「uuu((顔を教師のほうに向けて))」では、Sの「uuu」と教師に顔(視線)を向けるという非言語行動を伴って、03S「重要は何ですか。」という質問が開始されている。



一般に、会話において長い間（ポーズ）は、通常のコミュニケーションとは異なり、話者間に何らかのトラブル<sup>(4)</sup>が生じていると考えられる。この場合、01T「何か質問がありますか」という発問のあと、教師側は2つの役割をもって6秒の間ターンをとることをしていない。一つは、質問の後の応答ターンは相手（学習者）に与えられたものであるという発話の順番交替、もう一つは、学習内容を指導する教師として、学習者が考える時間、質問を生成する時間を確保しているという授業運営に関わる点である。

一方、学習者にとって、間の意味合いはまた異なる。01T「何か質問がありますか」の発問が特定の人物に対してではなくクラス全体へ行われていることから、発問の直後から、授業に参加している学習者全てが「次話者（次の発話をする者）」となる権利を持ち、発話権（次の発話の機会を得る権利）を取ることが想定される。しかし、学習者は「この場で質問すると、理解できなかったことが公になる」「日本語での質問の仕方に自信がない」など質問に関する何らかのリスク（文野，2004）によって、01T「何か質問がありますか」の発問の直後には、質問表出に至らなかった可能性がある。

その後、この6秒間の間をはじめに切り出す発話となったのは、02Sの「uuu」という、フィラーに相当する発話であった。一斉授業において教師の発問に答える状況では、学習者同士で次話者の競合が起こりうる。そのため、この質問の前触れとしての発話があることで、質問を切り出す契機を作り、また多くの学習者の中から自らを次話者として選択し、次に来る質問位置を確保する状態を作り出している。

さらに02S「uuu」という質問表現は、Dillonらが指摘した、質問表出に至る前に質問が生成された段階が音声によって明示化された箇所であるといえる。そのため、顔を教師の方に向けてという非言語行動を伴って次発話のスペースを確保すると同時に、質問の正確な言語表出に至るまでの思考の過程を示していることとなり、この2点が直後の「重要（という単語の意味）は何ですか」という完全な質問表出に繋がっている。

その後、04T「重要は「アンボルタン」」では、教師が学習者の母語であるフランス語を用いて意味を提示した。このとき、Sは応答を受諾する具体的な発話を発してはいないが、下を向いて意味を書き取る動作をしていることから、理解を得たと考えることができる。

このように会話資料1では、教室談話における学習者からの質問として、フィラーや教師への視線を用いた「質問位置の確保」—「質問—応答（教師）」—「学習者の理解表示」という、学習者始動の構造が見られた。

#### 4-2 部分的な質問と教師の効果的な問いかけ

次に学習者からの質問が、完全な文の形をとらずに、部分的に行われた例を示す。次の会話資料2は、日本語の授業の中で、大学生の就職活動を省略して「就活」とする表現について触れ、語の短縮についてやりとりが行われている場面である。学習者は、教師の発問内にあった「省略」という語がわからず、教師の発問を遮る形で質問を行っている。

会話資料2 「省略」の意味 (T: 教師、S: 学生)

01	T:	もう知っていると思いますが(.)就職活動のことを省略して何と
02		いいますか?
03		(2.0)
04	T:	就職活動のことをしゅ(.)省略(.)短くして何と言いますか?
05		(3.5)
→ 06	S1:	((手を挙げる))すみません?あ::
07	T:	huh. うん(.)しゅ(.)就職活動のことを省略(.)省略し↑て(.)
08		省略って[わか
→ 09	S1:	[省略は短く?
10	T:	はい(.)短く言っ↑て(.)「就活」ってなっています.

会話資料2では、会話資料1と同様、教師からの発問が行われた後、03行目の2秒、05行目の3.5秒と少しの間が見られた。その後、手を挙げるという非言語行動を用いることで、クラス全体の学習者の中から自らを次話者として選択し、06S1「すみません?あ::」という呼びかけの語とともに、質問を部分的に表出している。

これに対して、教師は07T「huh. うん(.)」で学習者の質問生成を認知し、07T「しゅ(.)就職活動のことを省略(.)省略し↑て(.)省略って[わか(わかりますか)]という質問を再度行った。この発話から06S1「すみません?あ::」という発話が、理解に関する質問(省略という意味が分からない)と聞き取りに関する質問(省略という言葉が聞き取れない)のどちらをも含んでいると理解されたことが示される。

サックス他(2010)は、会話分析の知見のなかで、コミュニケーションのトラブルの要因には、「理解に関する要因」と「聞き取りに関する要因」が存在すると述べる。日本語教室談話にみられる質問の場合、語学学習の場であることや学習言語を用いた質問であることから、理解も聞き取りもどちらの要因も想定することができる。さらに06S1「すみません?あ::」の学習者の質問は、完全な質問文の形式をとっていない部分的な言語化による質問であることから、S1がどちらの意図で質問しているか特定することは難しい。

これに対して会話資料2では、教師は1つの発話をもって、理解に関する質問と聞き取りに関する質問の両方に対応している。つまり、07T「省略(.)省略し↑て(.)」というキーワードを2回繰り返す発話によって「聞き取りに関する問題」に対処し、07T「省略って[わか(わかりますか)]という発話によって「理解に関する問題」に対処する形をとっている。

その後、教師の発話により学習者は聞き取りの問題を解決し、09S1「省略は短く?」と、



理解に関する問題を明確に問う質問を表出した。最終的に、学習者は理解に対する問題の答えを得ることができ、学習が達成されたと考えられる。

またほかにも、会話資料 2 では、01 行目、04 行目で教師が効果的に行った発問に伴って学習者が疑問を抱き、「対象から得られる新しい知覚情報と既有情報とのずれから生じる困惑した気持ちの経験 (Dillon の Moment 1)」へ至る様子が観察された。さらに、06 行目で見られた学習者の質問からは、部分的な質問が問題解決の過程となった様子が観察され、この様な完全な質問に至らない質問も、学習者の言語学習を促進する上で重要な発話となり得ることが示された。

#### 4-3 談話構造の変換による質問の拡散

次の会話資料 3 は、会話資料 2 と同じ授業で、読解問題を扱っていた場面である。文章中にある「希望」という漢字の読みに躓いた学習者が、音読を途中で止め、テキストを指さすところから始まる。

会話資料 3 「希望」の読み方 (T: 教師、S: 学生)		
→	01	S: ((音読している途中で漢字の読み方に躓く)) これは(.)就職を::
	02	((指で二回テキストを指差し、教師を見る))
	03	(1.5)
	04	T: 誰かわかりますか.
	05	(1.0)
	06	T: 意味は、スイエテ、エスペレって意味なんですけど.
	07	(3.0)
	08	T: 希望(.)希望.
	09	S: 希望. ((ルビを書き込む))

学習者は 01 行目で音読に躓いてしまったあと、01S「これは(.)就職を::」と部分的な質問を表出している。またそれとともに、指で 2 回テキストを差し、自分が音読に詰まってしまっていることを示している。

会話資料 3 で特徴的なのは、教師が学習者からの質問に直接答えるのではなく、問題解決の方法をクラス全体で共有している点である。04T では「誰かわかりますか。」と発問し、授業の参加者全員が答えることのできる談話構造に切り替えている。さらに 06T「意味は、スイエテ、エスペレって意味なんですけど。」と、学習者の母語を用いて意味を示すことで理解の問題を先に解決し、ここで一番の問題となっている漢字の読み方(聞き取りの問題)に焦点が当たるように発問を繰り返している。最終的には教師が自ら 08T「希望(.)希望。」と答え、09S「希望.((ルビを書き込む))」と答えを

書きこみ、その行為より学習者が問題解決に至ったことが示された。

会話資料 2、3 では、自然会話ではみられることの少ない、「教師—クラス全体」という構図と、「教師—学生」という構図が並行して存在するという、教室談話特有の構造も観察された。08T で教師が「希望(.) 希望.」と読み方を教える発話についても、01S への答え(教師—学生) から、自身の発問である 04T「誰かわかりますか.」への答え(教師—クラス全体) へと移行している。学習者にとっては、個人の質問に焦点が当たらずに、クラス全体の問題として扱われたことで、前述した「質問のリスク」が少ない環境が築かれたともいえるだろう。

#### 4-4 他学習者の介入による相互的な質問表出

次の会話資料 4 は、日本語一斉授業において、問題演習を行っている場面である。これまでの内容においてわからないところはないか、という教師からの発問に対して、学習者が「不評という漢字の読み方がわからない」という質問の生成を示した。会話資料 4 は、学習者の質問に対し、教師ではなく他学習者が問題解決を試みている場面である。

##### 会話資料 4 「不評」の読み方 (T: 教師、S: 学生)

---

01	T:	ここまでで分からないところはありますか.
02		(2.5)
03	T:	<大丈夫> (.) ですか?
04		(2.0)
→ 05	S1:	最近は (.) ふ↑が ::
06		(1.2)
07	S1:	そひょ (.)
08	S2:	ふひょ ((「不評」)) ::
09		((S1 は頷く)) (1.0)
10	T:	本格的ってわかりますか? 本格的.
11		(0.4)
12	T:	° 3 行目°

---

学習者始動の質問は、一斉授業において、全体へのコミュニケーションから教師と一人の学生との個人的なコミュニケーションが「開始」される発話につながる。そのため、授業進行を妨げたり、他の学習者が興味・関心を示さないという理由から消極的に扱われ、1対1のやり取りに発展しない可能性を持つ。

このような課題に対し、会話資料 4 では、教師が問題解決を行うのではなく、クラ

スマートである他の学習者が答えを提示している様子がみられる。03T「<大丈夫> (.) ですか?」という教師からの2度目の確認の後、2秒の間を経て、学習者が05S1「最近は(.)ふ↑が::」という質問を表出した。部分的な言語化であるが、テキスト内の文章を読み上げる形で表出していることから、授業の参加者は皆、テキストの中の「不評」という語を指しているということが理解できる。

この質問者S1は、07S1で再度、「そひょ(.)」と代替案を提示した。その直後に、クラスメートであるS2が、08S2「ふひょ((「不評」))::」という発話をもって読み方を示し、09行目で質問者S1は、頷きとともに理解を示している。

また会話資料4においては、質問を切り出した05S1の発話「最近は(.)ふ↑が::」の直後に1.2秒の間があることで、教師でなく他学習者が発話を表出しやすい「開かれた」状況が生まれている。従来、授業内の相互作用は、教育的関心から「教師の働きかけ—学習者の反応」と捉えられ、教師と学習者は「情報の送り手—受け手」という関係性に固定されていた。しかしながらここでは、学習者が情報の送り手となり、問題を解決している様子が記述された。藤江(1999)も、これまでの研究でMehan(1985)にあるような教師主導のマクロな談話パターンが明らかにされたが、参加者の発話生成の独自性や、学習者の発話の能動性が考慮されにくかったことを指摘している。日本語の授業においても、教師だけではなく他学習者とのやり取りのある状況を想定することが、教室談話の実際を捉え、学習者同士の相互作用や学習の促進を生み出す可能性を持つといえるのではないだろうか。

## 5 結びにかえて

現在、学習者の視点、行動、コミュニケーションを学びの中心とする学習者主体の教室づくりが目指されている。そのなかでも、本研究では学習者の質問行動に焦点を当て、日本語教育の場において質問表現が言語化される具体的な場面を考察した。藤江(1999)は、これまでの質問研究の多くは、分析手法や結果の一般化のためにカテゴリーの数量的分析が進められ、発話が発話者自身や文脈とは分断されてしまったことを指摘している。本研究ではこの点に関し、学習者主体という見方から質問を捉えるとともに、質問に至らなかった事例も対象とし、問題解決の背景にあるコミュニケーションを記述した。本稿では授業資料の質的分析に留まったが、こうした学習者始動の主体的なコミュニケーションが、より深い知識理解を促し、またより相互的なコミュニケーションに近づく契機となり得るのではないだろうか。今後も異なる学習環境を対象に、質問生成に関わる要因と状況について、さらなる実証的な研究を積み上げていく必要があると感じている。

## 注

1. 授業名は、PDL:日本語学科運用クラス(週4時間)、Labo:日本語学科聴解クラス、座席にオーディオ機器が設置されているラボ教室で実施(週2時間)、A1PL1:文法導入から演習まで行う公開講座(週4時間)、A12:文法導入から演習まで行う公開講座(週2時間)を指す。

2. 学習者が使用している教材は、「Parlons Japonais」(Higashi, T., & Oguma, K. 2006 *Parlons Japonais*. PUG.)、「みんなの日本語」(スリーエーネットワーク(編著)1998『みんなの日本語』スリーエーネットワーク)、および各教師が作成した副教材である。
3. 本研究の会話資料のトランスクリプトには Jefferson の転写システム(西阪他2008)を用い、「[ : 複数の話者の重複」「( ) : 聞き取り不可能」「(m,n) : 音声途絶えた秒数」「(.) : 短い間合い」「言葉 :: 直前の音が長い」「h/h : 呼気音 / 吸気音」「hh, huh, heh 等 : 笑い」「↑ ↓ : 音調の極端な上がり下がり」「>< / <> : 速くなる / 遅くなる」「° : 声が小さい発話」とした。
4. トラブルとは、会話の中に、理解や聞き取りに関する何らかの問題が生じていることを指す。

### 参考文献

- 生田淳一・丸野俊一(2005)「教室での学習者の質問生成に関する研究の展望」『九州大学心理学研究』6, 37-48.
- 武田詩子(2001)「初級学習者の自発的な発話と教師の対応」『日本語教育方法研究会誌』8(2), 18-19.
- H. サックス・E.A. シェグロフ・G. ジェファソン(2010) 西阪仰(訳)『会話分析基本論集—順番交替と修復の組織』世界思想社.
- 西阪仰・串田秀也・熊谷智子(2008)「相互行為における言語使用: 会話データを用いた研究」について『社会言語科学』10(2), 13-15.
- 野原美和子(1999)「学習者の発話を導く教師の学習支援的行動—積極的な自発的な発話の場合—」『世界の日本語教育』9, 101-113.
- 藤江康彦(1999)「一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年生の社会科授業における教室談話の質的分析」『発達心理学研究』10(2), 125-135.
- 文野峯子(2004)「質問—説明連鎖の終了に関する質的研究—初級日本語クラスの—斉授業の場合—」『日本語教育論集』20, 34-49.
- 好井裕明(1999)「制度的談話の会話分析」好井裕明・山田富秋・西阪仰(編)『会話分析への招待』71-100, 世界思想社.
- Dillon, J. T. (1988) *Questioning and teaching: A manual of practice*. London: Croom Helm.
- Dillon, J. T. (1998) Theory and practice of student questioning. In Karabenick S. A. (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for Learning and Teaching* (pp.171-193). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehan, H. (1985) The Structure of Classroom Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis, Vol.3: Discourse and Dialogue* (pp.119-131). London: Academic Press.
- Van der Meij, H. (1988) Constraints on question-asking in classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 80, 401-405.
- Van der Meij, H. (1990) Question asking: to know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology*, 82, 505-512.

## 謝辞

本調査の実施にあたりご指導頂きましたグルノーブル・アルプ大学の先生方へ深く御礼申し上げます。また調査を快諾くださった学生の皆様にも、この場を借りて感謝申し上げます。なお本稿は、筆者が執筆した博士論文の一部を加筆・修正したものであることをここに明記致します。

# Process of Learner's Questioning in Japanese Language Classrooms

Mutsumi YOSHIDA

## Abstract

Recently, studies about classroom interaction have been focusing on learner side communication. This study aims to explore the learner's questioning process and characteristics from the following cases: questions which couldn't be asked perfectly, change of classroom discourse pattern with questioning, and problem solving with other learner's answers. Analysis for this study was performed on data taken from practical classroom discourse. Teacher's questioning has been traditionally considered to be the basic unit underlying most methods of classroom teaching. However, this study focuses on questioning from the learner's side. Finally, an original conclusion of this research revealed the importance of mumbling and imperfect questioning in influencing the questioner and others in the classroom to begin further questioning and improve the learning environment.

(International Christian University)