

神戸大学 大学教育研究センター 大学教育研究
第 4 号 (1995年度) 1996年 3月発行 : 69-88

大学の日本語教育における授業パターンの解明

實平雅夫 (神戸大学留学生センター講師)

江口英子 (京都精華大学人文学部講師)

大学の日本語教育における授業パターンの解明

實平雅夫（神戸大学留学生センター講師）

江口英子（京都精華大学人文学部講師）

1. はじめに

大学の日本語教育が行われている教室という空間の中で、教師と学習者はどのようなやりとりをしているのだろうか。様々なレベルの教室で、教師と学習者の間のやりとりには共通したパターンが存在するのだろうか。そして、両者はことばを使って何を「して」いるのだろうか。

本稿の目的は、第一に、実際の日本語授業を記述した資料に表れたパターンを、文脈も考慮に入れながら、文よりも大きな単位に着目して検討し考察すること、第二に、複数の日本語教師がそれぞれの発話の形式を検討し、各自のティーチャー・トークを批判的に見つめ直し、今後授業を行うために研究の成果を活用する手だてを示すことにある。

マカッシー(1991, 安藤・加藤訳1995, 12)は、シンクレアとコールサルド(1975)による教室での談話構造の研究成果であるバーミンガム・モデルに言及し、「シンクレアとコールサルド(1975)は、伝統的な授業において母語話者が使う言語に、厳密なパターンを発見した。教室では、教師と生徒は、お互いの役割についてかなり固定した認識をもって話し、その会話は高度に構造化された順序に従っていたのである」と述べている。

発見されたパターンとは、次の2点である。第一に、教師は、学習者との質疑応答の連続の初めと終わりの合図として、「枠」をはめるかのように決まり文句(例: "Now then... , Right... Now then)を言っていること、第二に、その「枠」の中は、(1)教師の質問、(2)学習者の答え、(3)教師による回答の確認と評言、の繰り返しであったことである。このパターンは、甲斐(1995, 36)が『言語学習における「聴解活動」を効果的なものにするために、日本語教育と国語教育とにおける実践上の問題点を明らかにし、聴解指導方法の理論的な裏付けを探求する』ために、実際の国語教育の授業を分析する際に用いた「最小ユニット」にも含まれている。

日本語教育の授業でも、例えば、導入・練習・応用というようにいくつかの部分に分けることができる。近年、伝統的な授業形態に対峙する授業の在り方としてコミュニケーション・アプローチの研究・実践が進んでいるが、コミュニケーション・アプローチによる授業であっても、その授業構成を細かくみていくと、ある部分は伝統的な教師主導の授業構成であり、また、ある部分は学習者主導の授業構成となっているのではないだろうか。そして、1コマの授業は、伝統的な教師主導の授業構成と学習者中心の授業構成の組み合わせで成り立っている。この仮説の下に、本稿では、教師主導型が用いられやすい導入部分を取り上げ、2つの先行研究で示された談話のユニットに基づいて分析を進めることにした。

本稿では、国立国語研究所による日本語教育相互研修ネットワーク(1993~)において、参加者として1993年から1994年にわたってテープ録音し、転写した日本語の初級及び上級の授業の中の1コマを、甲斐(1995)の最小ユニットを基本にいくつかの変更を加えて分析した⁽¹⁾。

2. 分析の対象

2.1 初級クラス

調査者の勤務先であった長崎大学外国人留学生指導センター日本語コースの日本語Ⅱ（初級3段階のクラスの

うち未習者対象の次のクラス) クラスを対象とした。日本語コースは学部学生・大学院生・研究生・研修員を対象とする補講である。1993年4月の学期始めから1994年1月まで週1回、教室内の発話を観察した。授業は1993年11月29日8:50~10:20に行われたものである。クラスの構成は、中国(男2名・女1名)・バングラディッシュ(男1名)・タンザニア(男1名)・ブラジル(女1名)・インドネシア(男1名)の計7名であるが、当日の出席者は表1.1の5名である。

表1.1: 初級クラス学習者

学習者	国籍	性別	年齢	滞在年数	専攻
S1	ブラジル	女	28	2か月	医学研究科研究生
S3	タンザニア	男	30	1か月	医学部研究生
S4	インドネシア	男	32	11か月	水産学研究科研究生
S5	中国	男	28	8か月	工学研究科研究生
S6	中国	男	31	4か月	工学研究科研究生

授業は国際協力事業団編『技術研修のための日本語Ⅱ』26・27課を使用した口頭練習中心の内容である。教科書を使用した文型積み上げ式の授業形態である。録音の中から授業開始後30分間245回の発話を分析の対象とした。

2.2 上級クラス

調査者の勤務先である京都精華大学の学部生対象の必修科目日本語Ⅲの会話の授業を観察した。このクラスは、1993年4月の学期始めから1994年1月まで週1時間の授業を観察し、テープ録音した。資料は、1993年10月27日9:00~10:40における発話である。在籍者8名は韓国(女性2名)、中国(女性3名、男性3名)であるが、当日の出席者は表1.2の5名となっている。

表1.2: 上級クラス学習者

学習者	国籍	性別	年齢	滞在年数	専攻
S3	中国	男	21	2年	人文
S5	中国	男	23	3年	人文
S6	中国	女	26	2年	人文
S7	中国	女	33	4年	人文
S9	中国	男	36	4年	人文

授業は、刈谷仁美・高橋優子、日本語教育研究会資料シリーズ編集委員会編、『これが日本だ! ロールプレイのためのカード集』を使ってのロールプレイの導入部分で、活動の解説、語句の意味、役割の確認、文化的背景の知識の共有を目的に行ったものである。学習者の発話による役割練習の準備を行う授業部分である。初級クラスの発話回数に合わせるため、録音の中から授業開始後約20分間245回の発話を分析の対象とした。

3. 分析の方法

3.1 記録方法

1993年4月から7月までの前期は、学習者に考える時間を与えたフォーマルな言語運用、学習者に考える時間を与えなかった自由会話のインフォーマルな言語運用の録音から授業開始後30分を転写した。また、同年10月から12月までの後期は、通常の授業の録音から同じく授業開始後30分を転写した。

転写内容は文字化資料、資料1(長崎大学外国人留学生指導センター)、資料2(京都精華大学)として本文の後に掲載してある。資料は以下の点に配慮して作成した。

1. 授業の録音資料を可能なかぎり忠実に文字に起こしたものである。
2. 教師(T)と学生(S)の発話に分けて、それぞれの通し番号を施した。
3. 複数の発話は「Ss」で示した。
4. 教師が発したマーカーはすべて通し番号をつけた。そのうちのフレーミング・ムーブ(framing move)⁽²⁾(Sinclair & Coulthard, 1991:13)の役割を果たしたものに注目した。たとえば、「ああ」「あの」「あのう」「あら」「うーん」「うん」「え」「えー」「えーと」「えーっと」「えっと」「さー」「さて」「じゃ」「じゃー」「じゃあ」「そして」「それから」「それじゃ」「それじゃあ」「それでは」「ちょっと」「で」「では」「でも」「ね」「はい」「ふーん」「ほら」「ん」である。
5. 文字化に際しての漢字の使用は、常用漢字を基準としている。
6. 動作・表情・無言の間の経過時間(初級クラス)・笑い声・正確な意味は()内に示した。
7. 実線による横線は、授業の区切りを、点線による横線は、授業のユニットを示す。
8. 発話における間は、短い方から「、」「。」「ー」「……」の符号で表示した。

3.2 最小ユニット

甲斐(1995, 37)は、「授業を支える単位的な要素」として5種類の単位を提示している。

- (1) 教師及び学習者の1回ごとの発話。
- (2) それぞれの発話を構成している文。ただし、文の認定には困難が生じる。
- (3) 各発話に使われている特定の語句。これは、「はい」「じゃあ」「ちょっと」のように、形式的にも意味的にもこれ以上は細分化できない最小単位である。
- (4) 発話の意味的なまとまりとして、「T+C+T」「C+T+C」といった組み合わせを見ることが出来る。
- (5) 授業を全体的に大きく切り取る単位として、前時の復習、課題の確認、音読活動、話し合い、などという活動中心の単位がある。

本稿では、授業を支える単位的な要素のうち(1)(3)(4)(5)を検討課題とした。特に、甲斐(1995, 37)が(4)として挙げている、発話を2つ3つと組み合わせた「ユニット」と呼ばれる単位に焦点を当てた。この「ユニット」は4種類の型に分かれているが、甲斐(1995, 37)にも述べられているように、実際の授業をこの「ユニット」で分類しようとした時、発話が複雑に混合している場合があり、本研究ではこの分類にいくつかの変更を加えた下記の「ユニット」を使用した。

- A型
- | | | | | | | | |
|-----|-----|---|-------|-------|-----|-------|---|
| A 1 | T 1 | + | S 1 n | + | T 2 | ..... | ① |
| A 2 | T 1 | + | S 1 n | ..... |  |  | ② |

	A 3	T 1	.....	③
A 1 型変形		T + S + T		
			T + S + T	④
B 型	B 1	S 2 n + T 3 + S 3 n	.....	⑤
	B 2	S 2 n + T 3 +	.....	⑥
	B 3	S 2 n	.....	⑦
C 型		T 4 + S 4	.....	⑧
D 型	D 1	S 5 + S 6 +	..... T 2	⑨
	D 2	S 5 + S 6	.....	⑩
E 型		T 1 + T 2	.....	⑪

甲斐(1995)をもとに、最小ユニットの枠組みを次のように設定した。

- ① 「T 1」は質問や指示、「S 1」は応答、「T 2」は受け止めである。「S 1」のところで「S s」の発話が連続した場合も「A 1」として扱った。
- ② 「T 1」は質問や指示、「S 1」は応答である。①と同じく「S 1」のところで「S s」の発話が連続した場合も「A 2」として扱った。
- ③ 「T 1」は指示、解説などである。
- ④ 「A 1」が2つ重なっているものである。初めの「A 1」の「T」の受け止めが、次の「A 1」の「T」の質問や指示となっている。
- ⑤ 「S 2」は質問や要望、初級の場合は代入練習などの発話、上級の場合は情報提供、意見、感想なども含む。また「T 2」は応答で、初級の場合は教師による訂正なども含まれる。「S 2」は1回の発話となっているが、本稿では「S 2」のところで「S s」の発話が連続した場合も「B 1」として扱った。
- ⑥ 「S 2 + T 3」の「T 3」は、初級では学習者の発話に対する評言や励ましの意味での「うん」が多い。
- ⑦ 「S 2」は独り言である。上級の場合には母語によるS s 同士の話し合いなども含まれる。
- ⑧ 「T 4」は挨拶、「S 4」は挨拶に対する応答である。
- ⑨ 学習者の発言が次々に続く、「T 2」は受け止めである。
- ⑩ 学習者の発言が次々に続く。
- ⑪ 教師の自問、あるいは自問自答である。

4. 結果

3.2で述べたユニットの種類にしたがった分類と数量から見てみる。表2.1が初級、表2.2が上級である。初級における教師の発問を含む最小ユニット総数は111ユニット、上級の最小ユニット総数は137である。総計は、表2.1、表2.2ともにA 1から不明までの最小ユニットの数量である。斜体字の項目は最小ユニットを組み合わせた複合的なユニットの数量である。

表2.1: ユニットの分類と数量 (初級)

A1	A2	A3	B1	B2	B3	C	D1	D2	E	不明	2)A1~3+D1+E	3)B1~3+D2	総計
33	29	5	3	33	1	1	3	2	1	0	71	39	111
28.8	26.1	4.5	2.7	28.8	0.9	0.9	2.7	1.8	0.9	0.0	63.9	35.1	%

*A1+A2+A3=67, 60.3% : B1+B2+B3=37, 33.3%

表2.2: ユニットの分類と数量 (上級)

A1	A2	A3	B1	B2	B3	C	D1	D2	E	不明	4)A1~3+D1+E	5)B1~3+D2	総計
42	18	19	9	30	5	0	5	2	6	1	90	46	137
30.7	13.1	13.9	6.6	21.9	3.6	0.0	3.6	1.5	4.4	0.7	65.7	33.6	%

*A1+A2+A3=79, 57.7% : B1+B2+B3=44, 32.1%

次に、教師のフレーミング・ムーブとして、初級と上級に見られる「ああ」「あの」「あのう」「あら」「うーん」「うん」「え」「えー」「えーと」「えっと」「さー」「さて」「じゃ」「じゃー」「じゃあ」「そして」「それから」「それじゃ」「それじゃあ」「それでは」「ちょっと」「で」「では」「でも」「ね」「はい」「ふーん」「ほら」「ん」の数量及びパーセンテージを表3.1に示す。また、フレーミング・ムーブのマーカーがユニットの最初にあるか最後にあるかを、初級と上級それぞれについて数量と割合を表3.2に示す。

表3.1: マーカーの分類と数量

	ああ	あの	あのう	あら	うーん	うん	え	えー	えーと	えーと	えっと	さー	さて	じゃ	じゃー	じゃあ
初級	4(3.2)	0(0.0)	1(0.8)	0	3(2.4)	66(53.8)	1(0.8)	2(1.6)	0(0.0)	6(4.8)	2(1.6)	0(0.0)	0(0.0)	7(5.6)	0(0.0)	2(1.6)
上級	0(0.0)	1(2.0)	0(0.0)	1(2.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	1(2.0)	2(5.0)	0(0.0)	0(0.0)	7(18.9)	1(2.0)	0(0.0)	1(2.0)	0(0.0)

それから	そして	それじゃ	それじゃあ	それでは	ちょっと	で	では	でも	ね	はい	ふーん	ほら	ん	数量(%)
2(0.8)	0(0.0)	1(0.8)	1(0.8)	0(0.0)	2(1.6)	6(4.8)	0(0.0)	1(0.8)	0(0.0)	8(6.4)	1(0.8)	0(0.0)	1(0.8)	117(%)
0(0.0)	1(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	2(5.0)	1(2.0)	4(10.8)	3(8.1)	0(0.0)	4(10.8)	7(18.9)	0(0.0)	1(2.0)	0(0.0)	37(%)

表3.2: フレーミング・ムーブのマーカーの位置と種類

	ユニットの最初 (種類)	ユニットの最後 (種類)	ユニット総数
初級	31(10) 27.9%	44(12) 39.6%	111
上級	28(12) 20.4%	1(1) 0.007%	137

初級ではユニットの最初に置かれているフレーミング・ムーブのマーカ―は、「うん」(10)「はい」(6)「で」(5)「じゃ」(3)「それから」(2)「あのう」(1)「えーっと」(1)「えっと」(1)「じゃあ」(1)「でも」(1)の10種類(カッコ内は数量、以下同様)、ユニットの最後に置かれているものは、「うん」(40)「ああ」(2)「うーん」(1)「はい」(1)の4種類である。上級では、最初に置かれているものは、「さー」(7)「はい」(6)「ちょっと」(1)「ね」(1)「それでは」(2)「えーと」(1)「で」(4)「では」(2)「じゃー」(1)「そして」(1)「あら」(1)「でも」(1)の12種類、最後に置かれているものは、「はい」(1)の1種類である。

5. 考察

シンクレアとコールサルド(1995)のバーミングハム・モデルにおいて指摘されたフレーミング・モデルに関しては、表3.2から以下のことが考察できる。

まず、ユニットの最初に現れたフレーミング・ムーブのマーカ―は、初級の使用頻度が27.9%、上級が20.2%と、初級の割合がやや高くなっているものの顕著な差は見られない。また、使用されたフレーミング・ムーブのマーカ―の種類も初級10、上級12となっている。初級と上級に共通して多く用いられているマーカ―は、初級上級ともに「はい」「で」である。その中で、多く用いられているマーカ―は、順に初級では「うん」「はい」「で」、上級では「さー」「はい」「で」となっている。多く用いられているマーカ―は短いマーカ―で、両者に共通しているものが多い。

ユニットの最後に現れたフレーミング・ムーブのマーカ―は、初級の使用頻度39.6%、上級は0.007%と、顕著な差が見られる。特に、使用されたマーカ―の中で初級の「うん」は90%を占める。初級段階においては、学習者の日本語能力を考慮してマーカ―の種類を限定し、学習者がユニットの枠を明確に認識できると同時に、下記(例A)のように教師から学習者へのフィードバックを与える機能を果たしている。

(例A) ユニット 11 (初級)

- T 今日の午後雨が降ったらどうしますか?(6秒間)
 S コートをとまります。(6秒間)
 T うん?
 S コトをもっていきます。
 T ああ、コートを持っていきます。

次に最小ユニットの数量上の分析を行い、それぞれの代表的な例を上級を中心に検討する。

最小ユニットの割合を見ていくと、母語の授業に特徴的と言われているユニットA1が初級で28.8%、上級で30.7%と最も多い。数字の上からは、いずれも教師主導型の伝統的な授業と言えるだろう。A1は教師の発話、学習者の応答、教師の受け止めの順で構成されている。初級では、資料に使った授業の部分は質問、回答、受け止めを繰り返す教科書の例文に従った会話練習が多い。上級では、ロールプレイの導入部分なので、教師が語句や表現の意味を質問したり、音読を指示したり、グラフについて質問して、学習者がそれに答え、学習者の応答に反応して教師が受け止めを行うというパターンが多い。教師は受け止めとして、応答を繰り返して同意や学習者の発話を促そうとしている場合が多い。

(例1) ユニット25 (上級)

- T はい、ロールカードAの人はどういう人ですか?
 S 課長さんです。
 T 課長さんですね。

(例2) ユニット23 (初級)

T インドネシアは暑いですか？

S はい、・・・あついです。

T うーん。

また学習者の応答を受けて、解説、まとめをしている場合。

(例3) ユニット110 (上級)

T 1と3と4を何と呼びますか？2と5と6を何と呼びますか？

S 1、3、4は表ですね。

T そうですね、1、3、4は表です。おもてという字を書きます。表です。

続いて多いのは、学習者の発話、教師の受け止めからなるB2である。初級は28.8%、上級は21.9%である。目立つのは、上級でSの014から020までと、Tの013から019までの音読の部分が全てB2になっていることである。これは学習者が漢字を誤って読んだり、読めないのどつかえたりしたときに、教師が訂正したり、正しい読み方を教えたりすることを7回繰り返しているからである。

(例4) ユニット19 (上級)

S 「戦士のみもとのように働いています。」

T 「これは、みほん。」

B2の学習者の発話には、自分の知識をクラス他の学習者と共有しようとするものがある。次の会話は「君」という2人称の呼び方から発展して、関西弁の2人称の呼び方を話題にしようとしている例である。

(例5) ユニット98 (上級)

S もう一つはなんか自分、関西の場合は、自分何考えてるの。

T そうですね、自分の使い方がすごく難しいですね。

教師の意見や同意を求める場合。

(例6) ユニット101 (上級)

S 先生これは自分というのは関東へ行ったらもう通用できないですね、自分。

T ちょっと通用できないかもしれませんが、関西のテレビ番組をたくさんやっていますから、あの、テレビ見ている人はわかると思います。

学習者からのよくわからなかったことばなどを質問している例。

(例7) ユニット17 (初級)

S じっけんしついきます。

T 実験室へ行きます。じっけん、いいですか？

学習者の感想に反応しているもの。

(例8) ユニット132 (上級)

S 課長短いですね。

T まあちょっとね。3時間みじかいですね。補佐の人よりね。

以上、A1とB2は教師の受け止めで終わるユニットで、A1とB2合わせて初級で57.6%、上級では52.6%、全ユニットの過半数について教師の受け止めがある。受け止めの内容としては、繰り返し、「うん」「そう」「そうですね」などの同意、「よく知っていますね」などのほめことば、解説、まとめなどがある。

次に教師の受け止めのないユニット、A2とB3を検討する。教師の発話と学習者の応答からなるA2は、初級で26.1%、上級で13.1%となっている。教師が学習者の応答に満足しない時、次々と質問し、答えを引き出そうとする場合が多い。

(例9) ユニット55, 56, 57 (上級)

T 相談にのるは?

S のるっていうことはね。

T のる、というのはどういうこと?

S 相談にのるのは相談する。

T 相談するのは、このOLの人が相談するんです。課長さんが相談にのるんです。

S あっ、あの、聞く。

教師が説明した表現を使って、学習者がユーモアのある例文を作った例。

(例10) ユニット81 (上級)

T 前話したことがあるスキーの話です、っていうときに言います。例の話、二人の間ではよくわかっている話題のとき、例の何々。

S 例のS2さん来てないね。

B3は学習者の独り言、母語をまじえた学習者同士のやりとりが多い。例10はS5が女性のロールカードを引いてしまったことに対して、S9が冗談を言っているケースである。

(例11) ユニット70 (上級)

S S5さんよくにてる。

学習者が教師を無視して、母語でやりとりしている場合。

(例12) ユニット116 (上級)

SS (母語で話し合っている)

A2は教師が学習者に期待する回答を引き出すための方策として使われることが多い。

次にA3のユニットは、初級では4.5%、上級で13.9%である。これは教師による単独の指示、解説などで、上級ではロールプレイに慣れていないこともあり、活動に関する指示、解説、役割の内容確認が多い。

(例13) ユニット16 (上級)

T こういう人に皆さんなりますよ、というカードです。AとBと2枚ありますから今からを一人ずつ読んでいただきます。Aを持っていない人は誰? Bの人は二回やらなければなりません。誰が二回やるか問題ですね。

教師が一つの話目が終り、次の話題に進もうと考えて、指示を出したが、前の話題を学習者が理解しておらず、指示にの機能を果たさず、学習者によってもとの話題に戻されたもの。

(例14) ユニット51, 52 (上級)

T S3さんです。「相談にのってあげて、相談にのってあげて」

SS (オフィスレディーがわからない学習者がいるらしく、母語を交えて話し合っている)

質問に対して、学習者からの反応がないので、その質問はわかっているものとして先に進んでいる場合。

(例15) ユニット58 (上級)

T 励ますはだいじょうぶ?

教師が事前に気付いていなかった教材のプリントミス、学習者に指摘されて、気付いた時の独り言。

(例16) ユニット125 (上級)

T あら、本当、これはいけませんね。これはだめですね。

以上A3は主に解説、指示、独り言ではあるが、学習者とのやりとりのなかで、教師の発話が意図した機能を果たさず、宙に浮いてしまい、結果的にA3という形になったものも見られる。

学習者の発話ではじまり、教師の応答、学習者の受け止めで終わるB1のユニットを見ると、話し手の話を途中で、聞き手が引き取って続けているケースがある。

(例17) ユニット31 (上級)

S 私はテレビ見てたから、

T たぶん、ちゅうごくにもいっぱい、

S あります。

分からない言葉について母語を交えて学習者が話し合った後、教師がそれに対する回答をいうが、回答を語順を変えたり、ことばを加えて言い直しリズムに乗って会話が進んでいくケース。

(例18) ユニット52, 53 (上級)

SS (オフィスレディーがわからない学習者がいるらしく、母語をまじえて話し合っている)

T オフィスは会社、

S 会社はオフィス、

T レディーは女、

S レディーは女の人、オフィスレディー。

学習者の読みに、教師が受け止めのことばを言ったのに対して、学習者が評言を言っている場合。

(例19) ユニット93 (上級)

S 「決算が済んだら皆で残っている有給休暇を消化できるぞ。頑張れ。」

T って言っているんですね。

S そう。

学習者が、教師をプリントの誤りに気付かせようとしている場合。

(例20) ユニット124 (上級)

S OL達は21時間。

S 課長は21時間ですよ、OLは23時間ですよ。あなた23時間。

T あなた21時間。

S 23時間、課長は21。

有給休暇に関する学習者の冗談に反応し、教師が冗談の対象となっている学習者に質問している例。

(例21) ユニット12 (上級)

S S3さんいつもそうや。

T S3さんそうですか？

S いいや、そんなことないです。

B1のユニットは、学習者が主導権を握っているかのような場面に登場することが多い。たとえば(例16)のように教師のターンを取って話を続けるというのは、マッカーシー(1991)が自然な会話の特徴の一つであるといっているものである。また(例18)にあるように最後の締めのことばを学習者が言うものもある。(例19)は教師が教材の誤りに気付かずにいるのを、AとBそれぞれのカードを持つ学習者が各自のカードに書かれた時間数を読み上げ、気付かせようとしているところである。

ユニットD1は、学習者が次々と発言し、教師が受け止める場合で、初級2.7%、上級3.6%である。補助的な仕事の例を学習者が次々に挙げ、教師が受け止めている場合。

(例22) ユニット66 (上級)

S 茶をついだり、

S 休憩時間はお茶とかコーヒーついたり

S お菓子とか、

T 男の人達、営業で働く人達の手伝い。

ユニットD2は、学習者が次々と発言する場合で、初級1.8%、上級1.5%である。

(例23) ユニット50 (初級)

S 勉強に行くことになりました。

S どのくらいですか？

ユニットCは、シンクレアとコールサルド(1975)が指摘しているように授業の最初や最後に登場することが多い。

(例24) ユニット1 (初級)

T はい、おはようございます。

Ss おはようございます。

Eのユニットには、教師の意図が表れる。(例25)は、今のユニットを終了し、次へ進めるためである。

(例25) ユニット83 (上級)

T そうですか。

(例26)は、学習者がもう少し考えて文を組み立てるように促している。

(例26) ユニット46 (初級)

T 何の準備？(笑いながら)どんな準備ですか？フランス語、ドイツ語？他の言葉いろいろ？(笑う)
発話内容が不確かで言い切りたくない(例27)のような場合もある。

(例27) ユニット126 (上級)

T どっちのしようかな。人数の多い人に合わせましょう。

また、文末に関して、初級は「です、ます」体、ていねい体の使用が多く、全体的にニュートラルで教師のコントロールが働く統制がとれたものであるのに対し、上級は、自然な会話に近く、多様な文末表現を使い、自由に発話が行われている。

6. まとめ

本稿では、筆者2人の実際の日本語授業を記述した資料から次のことが分かった。フレーミング・ムーブのマーカーと文より大きな単位、本調査では最小ユニットを検討した結果、授業にパターンが存在することが明らかになった。そのパターンの一部は、教師の発話の形式、特に教師がやりとりの最初や最後で枠を作るフレーミング・ムーブを使用することで形成されていた。特に、初級において授業活動を円滑に進める意図で「うん」を始めとした形式でフレーミング・ムーブの機能が活用されていた。上級では、ユニットの最後に初級で用いられるような特定のフレーミング・マーカーが使用されることはほとんどない。その理由を考えると、上級の学習は、やりとりの構造化の程度が様々である、教室の場面の外で行われる会話に近づくため、例えばフレーミング・マーカーが違う形で用いられているからであろう。

また、最小ユニットに関しては、A1 + A2 + A3の教師が発話を始めるユニットは、初級60.3%、上級57.6%と、総ユニット数の過半数を占める。これは、本稿で分析の対象としたそれぞれの授業記録が教師主導で進められたことを示している。さらに、最小ユニットには、教師の受け止めのあるものの割合が大きく、初級の授業でその傾向が強いことが分かった。これは、冒頭に述べたように、本稿で分析の対象とした初級の授業形式は、教科書を使用した文型積み上げ式であり、上級は学習者の発話による役割練習を行う会話形式である。2つの授業形式が異なっているにもかかわらず、それぞれの導入部分は教師主導で行われている。本稿で用いた資料に限っては、大学の日本語教育の授業においても先行研究にある伝統的な授業に見られる教師主導型のパターンの存在が明らかになった。

今後、授業を行う際、本研究の成果を活用するために、まず、本稿で取り上げた最小ユニットの存在を確認した上で、ユニット自体のパターンを分類し、授業の場面で適切なユニットを構成することで、より効果的な授業を行うことが可能となるのではないだろうか。また、教師主導型のユニットと学習者主導型のユニットを学習活動の内容に合わせて、バランスよく組み合わせることにより、例えば、伝統的な文型積み上げ式の授業であれ、コミュニケーション・アプローチであれ、教師にとってはクラスマネージメントに弾力性を持たせることができるであろう。それは、学習者のニーズに合ったユニットを構成することにもつながるのではないか。

最後に、今後の課題として、ユニット内の発話の意図、及びその発話が果たす機能の考察を進めていきたい。付記：本研究の一部は文部省平成7年度科学研究費補助金(研究種目名：奨励研究(A)・課題番号：07858027・研究課題名：「ティーチャー・トークに関する基礎的研究」)によるものである。

注

(1)日本語教育相互研修ネットワークは、「日本語教師が積極的・主体的に自己研鑽を行うため、あるいは教育実践の見直しや再検討により教育現場で抱える問題の解決を図るための、現職日本語教員による相互支援システム」(『日本語教育相互研修ネットワーク平成5年度募集案内』1993, 1)である。国立国語研究所日本語教育センターにより平成5年度から運営されている。情報交換型研修とプロジェクト型研修に分かれており、筆者は平成5年度から後者に属している。

(2)シンクレアとコールサードが名づけた発話の機能で、安藤・加藤(1995, 14)では「枠付け手番」と訳されている。

参考文献

- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- 安藤貞雄, 加藤克美, 訳. (1995). 『語学教師のための談話分析』大修館書店.
- 江口英子. (1994). 「インプットの修正と第二言語としての日本語習得 —ティーチャートーク研究とその展望—」『京都精華大学紀要』7. 193-205.
- 岡崎敏雄. (1990). 「日本語教育のティーチャー・トーク」『広島大学日本語教育学紀要』1. 9-17.
- 甲斐睦朗. (1995). 「日本語教育と国語教育における聴解過程の解明 —教室談話の観察と分析による—」助成研究発表会実行委員会, 編. 『平成7年度日本語教育助成研究発表会 —科研費を中心に— 予稿集』助成研究発表会実行委員会, 36-41.
- 刈谷仁美, 高橋優子, 日本語教育研究会資料シリーズ編集委員会, 編. (1993). 『これが日本だ! ロールプレイのためのカード集』凡人社.
- 国際協力事業団, 編. (1988). 『技術研修のための日本語Ⅱ』国際協力サービス・センター.
- 實平雅夫, 江口英子. (1995). 「TEACHER TALK」『平成6年度日本語教育相互研修ネットワーク研修会(岡山会場)報告書』国立国語研究所日本語教育センター. 28-30.
- 渋谷勝巳. (1988). 「中間言語研究の現状」『日本語教育』64. 176-189.
- 牧野高吉, 訳. (1988). 『第二言語習得の基礎』ニューカレント・インターナショナル.
- 南出康世, 内田聖, 訳. (1989). 『談話分析』研究社出版.

資料 1

授業構成	ユニット	話者番号	発音番号	発音	話
開始	1	T 001: S5 001: T 002:	はい、おはようございます。 おはようございます。 えーつと、SIさん、えーつと?		
教科書の確認	3	S3 002: T 003: S3 003: T 004: S3 004: T 005: S3 005: T 006:	あ、すみません。 はい。 この本は、今は、私、まだ まだ来ていない? はい。 えーつと、どこまで、持っていますか?何ページまで?(23秒間、コピーを繰って るのを静観) 1・4・7 147。ああ、まだいいです。		
前時の復習	6*	T 007: S5 006: T 007: S7 007: T 008: S7 008: T 009: S7 009: T 010: S7 010: T 011:	今日は、えーつと ⁴ 、それじゃあ、S7さん。 はい。 うん。 あしたあめふつたら いまふつていません。 えーつと どうしますか? どうしましょう?えー、かさもつて、もつて、かさ、もつたほうがいいです。 うん。 傘を持っていったほうが、いいと いいと思います。 思います。		
	10*	SI 011: T 012: SI 012: T 013: SI 013: T 014:	うん。 ⁵ SIさん。 はい。 今日の午後雨が降つたらどうしますか?(6秒間) コートをとまります (6秒間) うん? コートをもつていきます。 ああ、コートを持っていきます。		
	11	SI 011: T 012: SI 012: T 013: SI 013: T 014:	うん。 ⁵ SIさん。 はい。 今日の午後雨が降つたらどうしますか?(6秒間) コートをとまります (6秒間) うん? コートをもつていきます。 ああ、コートを持っていきます。		
	12*	S5 014: T 015: S5 015: T 016: S5 017: T 017: S5 018: T 018: S5 019: T 019: S5 020: T 020: S5 021: T 021: S7 021: T 022:	うん? うん? 授業が終わつたらどうしますか?(12秒間) 授業、class ね。うん。 ⁶ (聴取不能) うん? (聴取不能) 授業が終わつたらどうしますか? (聴取不能) うん?どこへ行きますか? じけんしつ(実験室) じけんしつ... うん? うん? じけんしつ じけんしつ		

実験室	17	S5 022: T 023: S5 023: T 024:	じっけんしつ うん。 じっけんしついきます。 じっけんしついきます。じっけん。いいですか?		
18*	S4 024: T 025: S4 025: T 026:	S4さん?えー、冬休みになったらどうしますか? ともち うん。 ¹⁰ ともち、いえ、いきます。 うん。 ¹¹			
20*	S3 026: T 027: S3 027: S5T028: S3 028: T 028: S3 030: T 028:	それから、S3さん。(3秒間)時計を忘れたらどうしますか? とけー? とけい、...を忘れたらどうしますか?(6秒間) あさねぼう。 (一同大笑い) あさねぼう。 (笑いながら) そうね。 (笑いながら) 時計がありませんから、朝寝坊します? はい。 うーん。 ¹ 、そうですね。			
23*	S4 031: T 030:	はい、それからS4さん?うん? ² 。インドネシアは今暑いですか? はい、...あついです。 うーん。 ²			
24*	S4 032: T 031: S7 033: T 032: S7 034:	それからS7さん、うん。 ¹³ 、 はい。 S7さんのところは今どうですか? 今は暖かいです。 暖かい? はい。			
27	T 033: S5 035: T 034:	S5さんのところは? 寒いです。 ああ ³			
28	SI 036: T 035:	(笑いながら) SIさんのところは? 暑い。 暑いね。			
29	S3 037: T 038:	(笑いながら) S3さんのところは? 今は雨がたくさん降っています。 ああ、そうですね。ふーん。 ¹ 。あめがふっていますか?うーん。 ³			
30*	S5 038: T 037: S5 038: T 038: S5 040: T 039: S5 041: T 040:	はい、それじゃ、今日のところ146。(6秒間)えーつと、9番ですわね。9。いいですか? か?で、一緒に言つてください。「今度シンガポールへ行くことになりました」 「今度シンガポールへ行くことになりました」 「何ヶ月ぐらい滞在するんですか」 「何ヶ月ぐらい滞在するんですか」 うん。 ¹⁴ 。「半年ほど滞在します」 「半年ほど滞在します」 「じゃあ、準備が大変ですわね」 「じゃあ、準備が大変ですわね」 うん。 ¹⁵			

31	I . 2	国 32 滞在	で、えつと、例えは、え二二、「今度〜」ね。例えは、「今度マレーシアへ行くことになりました」 SI 042: (聴取不能) T 041: うん ¹⁶ SI 043: (聴取不能) T 042: うん ¹⁷ 、「何ヶ月ぐらい滞在するんですか」、例えは、「一年ほど滞在します」
33	I . 3	国	じゃあ ¹ 、「マレーシアでマレー語の勉強が大変ですね」、ちよつと ¹ 考えてみてく SI 044: うん ¹⁸ 、じゃあ ² SIさん? SI 046: 何ヶ月ぐらい滞在するんですか? SI 047: できるだけ SI 048: 長い滞在するんです。 SI 049: じゃ、 SI 046: うん ¹⁹ 。 SI 050: 準備が大変ですね。 SI 047: うん ²⁰ 。 SI 051: そつですね。 SI 048: じゅんぶ。 SI 052: じゅんぶ。 SI 049: うん ²¹ 、準備が大変ですね。 SI 053: あなた、えつと、あな、こぼが、え一、ふくなつ、ふくざつ、あれほんとうにたい T 050: うん ²² 。 SI 054: はい。
34	I . 4	滞在 35 36 準備 37 準備 38 言葉 39 言葉	SI 051: うん ²³ 、SIさん、「a」。 SI 055: Tai? T 052: うん ²⁴ 。 誰かに? SI 056: ああ、だれかに。 T 053: (12秒間)こんど、こんど、え一、絵一、ヨ一ロ、ヨ一ロッパへ行くことになりました。 SI 057: う一ん、う一、なんかげつ、なんかげつ、ぐらい、たい、たいざいしますか? T 054: うん ²⁶ 。 SI 058: う一ん、二ヶ月ほど滞在します。 T 055: うん ²⁷ 。 SI 059: あ一、じゃあ、準備が大変ですね。 T 056: うん ²⁸ 。 何の準備?(笑いなから)どんな準備ですか?ブラジリス語、ドイツ語?他のことはい ちいらい?(笑う)
40	I . 5	41* 42 43 期間 44 滞在 45 準備 46●	はい ⁴ 、じゃ ⁵ SSさん、どうぞ。 T 057: 誰か? SI 061: ん一、SSさん、 T 058: うん ²⁹ 。 SI 062: え一と、ああ、こんど、こんど、え一、にほん、にほん、にほんへ、ばんきよ、ばんき よつ、ばんきよういくことになりました。
47*	I . 6	48* 49	SI 060: (せきばらい) T 057: 誰か? SI 061: ん一、SSさん、 T 058: うん ²⁹ 。 SI 062: え一と、ああ、こんど、こんど、え一、にほん、にほん、にほんへ、ばんきよ、ばんき よつ、ばんきよういくことになりました。
50	国	51 勉強 52 期間 53 期間 54 滞在 55 滞在	T 059: うん ³⁰ 、勉強に行くことになりました。 SI 063: 勉強に行くことになりました。 SI 064: どのくらいですか? T 060: 別に何年でもいいんですよ。 SI 065: ? T 061: 何年。 SI 066: あつ、何年。 T 062: うん ³¹ 。 SI 067: 何年ぐらい、 T 063: うん ³² 。 SI 068: 一年ぐらい、一年ほど、滞在します。 T 064: うん ³³ 。 SI 069: はい、じゃ準備が大変、大変ですね。 T 065: うん ³⁴ 、うん ³⁵ 、じゃ ² 準備が大変ですね。
56*	I . 7	57 国 58 滞在 59 期間 60 期間 61 期間 62	SI 070: SSさん、どうぞ。 SI 071: はい。 T 066: うん ³⁶ 。 SI 072: 今度中国へ行くことになりました。 T 067: うん ³⁷ 。 SI 073: あ一、何ヶ月ぐらい滞在するんですか? T 068: うん ³⁸ 。 SI 074: さんげつほど(三か月)、え一、滞在します。 T 069: さん、かげつ、ね、三ヶ月。 SI 075: さんがげつ。 SI 076: ぐらい、ア、さんかげつぐらい、ご、う、たいざい、たいざいします。 T 071: うん ⁴⁰ 。 SI 077: あ一、中国語の準備が大変ですね。 SI 078: どうもありがとう。 SI 079: 日本語より難しいです。 T 072: うん ⁴¹ 。 じゃあ教えてあげて。 SI 080: (笑いなから)たくさん漢字があります。 SI 081: そつです。
64	I . 8	65 勉強 66 滞在 67 期間 68 言葉 69 言葉	T 073: SSさん、SIさんに。 SI 082: う一ん、ん一、英語の勉強になり、なりました。 SI 083: ながいぐらい滞在する、何年滞在ぐらい滞在するんですか? T 074: えつと、1年、1年ぐらい滞在するんです。 SI 085: じゃ、英語の勉強、しよう、準備を始めてください。 T 075: はい ⁵ 。 SI 086: とも、SIさん、どこで勉強するんですか? T 076: あのう、アメリカへ行つた方がいいですが、でも、そんなことはちよつと 難しいです。 うん ⁴³ 、今言わなかったでしよ、一番最初。英語の勉強行くことになりました。そつ でしよ?勘言わないですね。
67	菜 話 68 字 習	69	はい ⁹ 、じゃ ³ その次10番、一緒に言つてください。え!「シンガポールへ行つたら、 中国料理を食べた方がいいよ」 (一瞬沈黙) どうぞ。 SI 087: 「シンガポールへ行つたら、中国料理<中華料理>を食べた方がいいよ」

31	I . 2	国 32 滞在	で、えつと、例えは、え二二、「今度〜」ね。例えは、「今度マレーシアへ行くことになりました」 SI 042: (聴取不能) T 041: うん ¹⁶ SI 043: (聴取不能) T 042: うん ¹⁷ 、「何ヶ月ぐらい滞在するんですか」、例えは、「一年ほど滞在します」
33	I . 3	国	じゃあ ¹ 、「マレーシアでマレー語の勉強が大変ですね」、ちよつと ¹ 考えてみてく SI 044: うん ¹⁸ 、じゃあ ² SIさん? SI 046: 何ヶ月ぐらい滞在するんですか? SI 047: できるだけ SI 048: 長い滞在するんです。 SI 049: じゃ、 SI 046: うん ¹⁹ 。 SI 050: 準備が大変ですね。 SI 047: うん ²⁰ 。 SI 051: そつですね。 SI 048: じゅんぶ。 SI 052: じゅんぶ。 SI 049: うん ²¹ 、準備が大変ですね。 SI 053: あなた、えつと、あな、こぼが、え一、ふくなつ、ふくざつ、あれほんとうにたい T 050: うん ²² 。 SI 054: はい。
34	I . 4	滞在 35 36 準備 37 準備 38 言葉 39 言葉	SI 051: うん ²³ 、SIさん、「a」。 SI 055: Tai? T 052: うん ²⁴ 。 誰かに? SI 056: ああ、だれかに。 T 053: (12秒間)こんど、こんど、え一、絵一、ヨ一ロ、ヨ一ロッパへ行くことになりました。 SI 057: う一ん、う一、なんかげつ、なんかげつ、ぐらい、たい、たいざいしますか? T 054: うん ²⁶ 。 SI 058: う一ん、二ヶ月ほど滞在します。 T 055: うん ²⁷ 。 SI 059: あ一、じゃあ、準備が大変ですね。 T 056: うん ²⁸ 。 何の準備?(笑いなから)どんな準備ですか?ブラジリス語、ドイツ語?他のことはい ちいらい?(笑う)
40	I . 5	41* 42 43 期間 44 滞在 45 準備 46●	はい ⁴ 、じゃ ⁵ SSさん、どうぞ。 T 057: 誰か? SI 061: ん一、SSさん、 T 058: うん ²⁹ 。 SI 062: え一と、ああ、こんど、こんど、え一、にほん、にほん、にほんへ、ばんきよ、ばんき よつ、ばんきよういくことになりました。
47*	I . 6	48* 49	SI 060: (せきばらい) T 057: 誰か? SI 061: ん一、SSさん、 T 058: うん ²⁹ 。 SI 062: え一と、ああ、こんど、こんど、え一、にほん、にほん、にほんへ、ばんきよ、ばんき よつ、ばんきよういくことになりました。

II . 1	69◎ 料理 70 料理 71◎ 味 72 料理 73 料理 74◎ 料理	T 077: これを誰か中華料理と言いましたけど、ここは中国料理ね。両方使えますね。中国料理、それから中華料理、 うん、「中国料理」だったら、どれでもいい？ SS 088: 「中国料理」だったら、どれでもいい？(SS・S4が選ばれる) T 078: で、この「いい？」っていうのは「あじたいい？」とか「きょういい？」っていう意味の「いい？」ね。 SS 089: はい、「うん、鯉・魚の料理がおいしいと思う」 T 079: 「じゃ、鯉の料理がおいしいと思う」 SS 090: 「じゃ、いろいろ食べてみることにするよ」 T 080: うん、いいですか？
II . 2	75 国 76 食物 77 食物 78 食物 79◎ 食物 80* 食物 81 味 82 食物 83 味 84 食物	例えば、うん ⁴⁵ 、インドネシアへ行ったら、S4さん、何を食べてもいいんですか、(6秒間) S4 091: インドネシ (聴取不能) T 091: あのう、特に、よく食べる、食べ物どんなものがありますか？インドネシアで有名な食べ物？ S4 092: ドリアン。 T 092: うん ⁴⁶ 、だから、「インドネシアへ行ったら、ドリアンを食べた方がいいよ」 S4 093: インドネシア T 093: 「行ったら」、例えば、 S4 094: ドリアンを食べたら、よー T 094: 「いいよ」 S4 095: で、どんなドリアンがいいんですか？S4さん、大きい？ S4 096: 大きくて、あ、お好き、あまい。 S4 097: 大きくて、あまい、いいです。 T 097: うん ⁴⁷ 。だから、大きくて S4 098: 大きいのが T 098: あまいのが S4 099: おいしいと思う。 T 099: うーん、
II . 3	85* 食物 86 国 87 国 88 食物 89* 食物 90 食物 91 食物 92 食物	じゃ、S4さん「a」のところ、一番最初？ S4 100: SSさん、 T 090: うん ⁴⁸ S4 101: タンザニアですか？ S4 102: (笑いながら) うん ⁴⁹ 、タンザニア。 T 092: タンザニアへ来た、いつたら、タンザニアへ行ったから、いつたら、 S4 103: ドリ、ドリアンを食べた方がいいよ。 T 093: うん ⁵¹ えつど ² 、SSさん、タンザニアでおいしい食べ物？ SS 104: うん。 T 094: どんな食べ物？ SS 105: いろいろあります。たとえば、バナナやマンゴーとか T 095: うん ⁵² SS 106: すいかとか、オレンジとか、 T 096: うん ⁵³ (笑う) SS 107: ん、などがあります。 T 097: うん ⁵⁴ SS 108: はい。

II . 4	93 国 94 国 95 国 96 国 97 食物 98 食物 99 食物 100 食物 101 味 102 味 103 食物 104 食物 105 味 106 食物 107 食物 108 食物 109 味 110 味 111* ◎ 112 食物 113 味 114 味 115 ◎ 116 食物	じゃ、S4さん？ はい。 T 098: タンザニアに？ S4 110: タンザニアに、タンザニアへ行ったら、バナナを食べた方がいいよ。 SS 111: あー、タンザニア T 099: うん ⁵⁵ SS 112: タンザニアへ、タ、だれでもいい。 T 100: うん ⁵⁶ ？ バナナだったら？ SS 113: あっ、バナナだったら、 T 101: うん ⁵⁷ SS 114: バナナだったら、うーん、うん、どれでもいい。 T 102: うん ⁵⁸ 。いまちよと反対になつているね。(笑う) で、どうぞ。 SS 115: はい。 S4 116: どんなバナナ、 T 103: うん ⁵⁹ S4 117: どんなバナナおいしい T 104: うん ⁶⁰ S4 118: おもい T 105: おいしいと思う？ S4 119: どんなバナナがおいしい？ T 106: うん ⁶¹ 、それでもいい。 SS 120: じゃ、バナナを T 107: うん ⁶² SS 121: 食べてみる？ T 108: うん ⁶³ SS 122: 食べてみる、だて。 T 109: で、S4さん、どんなバナナがおいしいんですか？ S1 123: あー、きー T 110: 色とか？大きさとか？形とか？ SS 124: 小さい。 T 111: 小さいの？ SS 125: 小さいバナナ。 T 112: うん ⁶⁴ SS 126: ほうがおいしいです。 T 113: うん ⁶⁵ だから、小さいバナナがおいしいと思う。 SS 127: はい。 T 114: 「じゃ、いろいろ食べてみることにするよ」 SS 128: はい。 T 115: うん ⁶⁶ 、言い方ね。 じゃ、SSさん、どうぞ。 SS 129: はい。 T 116: SSさん。
--------	---	--

*一指示
●一自問自答
◎一確認
○一細り言

89	姓	S6 086: これ女どうしようと思うわ。 T 089: どうしようですよ。だって、「だわ」って言って、「よね」って書いてるのは、はら、こういう男のいるかもしれないけどそういうのは危ないです。(笑い)
90	上	S9 087: 最近多いじゃないですか。 T 070: 多いかもしれないせん。
91	司	S9 088: シャー、S9さん上司からのメッセージを盛んでください。 T 071: 「上司からのメッセージ」
92	から	S9 089: えー、君それさみと読みますね。 T 072: はい、さみ。
93	の	S9 090: 「君の議の仕事、仕事ぶりはいつも見ている。(聴取不能)一生懸命やっているよ T 073: うで安心だ。ただ決裁の締め切りはもうすぐ。期限に間に合うように仕事を全力で 進んでほしい。」
94	メッセ	S9 091: 「決裁が済んだら皆で残っている有給休暇を消化できるぞ。頑張れ。」 T 074: 進めてほしい。
95	ージ	S9 092: 「決裁が済んだら皆で残っている有給休暇を消化できるぞ。頑張れ。」 T 075: 進めてほしい。
96	シ	S9 093: 君、あまなりなですかね。大阪いったら自分。 T 076: 君、あまなりなですかね。大阪いったら自分。
97	ン	S9 094: 友達に呼ぶときは何々君ですね。 T 077: くん、おまえ。
98	語	S9 095: おまえとかね。おまえは多いでしょうね。 T 078: もう一つは自分か、関西の場合は、自分何考えてるの。
99	句	S9 096: そうですよ。自分の使いたことありますか、友達どうして? T 079: 関西の場合は自分本人のことですね。
100	の	S9 097: 自分何考えてるの、って言ったときわかります、皆さん? T 080: 相手。
101	意	S9 098: あなたを考えているの、なんですかね。 T 081: 先生これは自分というの、関西へ行ったらもう通用できないですね、自分。 T 082: ちよっと通用できないかもしれないけれども、関西のテレビ番組をたくさんやってますから、あの、テレビ見ている人はわかると思います。
102	味	S9 099: (聴取不能) T 083: あれは子供に何かって言うんで、僕は、女の子だったら、私はどこから来たのとか T 084: わかりませんけど。
103		S9 100: 自分というの、でも目下ですよ。 T 085: はい、仕事ぶり。S7さんどんな?
104		S9 101: 目下、はい。 T 086: はい、仕事ぶり。
105		S9 102: 僕子、ね。 T 087: まんなかの文章はわかりやすいと思えますが、「みんな残っている有給休暇を消 取れるぞ、ゆっくり。」
106		S9 103: 僕子、ね。 T 088: 僕子、ね。みんなの文章はわかりやすいと思えますが、「みんな残っている有給休暇を消 取れるぞ、ゆっくり。」
107		S9 104: 全部使ってしまおう。 T 089: さー、この上司は何が言いたいでしょ? S6さん。何が言いたいの?
108		S9 105: 休まないで。 T 090: 休まないで。
109		S9 106: 休んじやないかと言ってますね。それちゃんど頭に置いてやって下さいね。 T 091: 休んじやないかと言ってますよ。それちゃんど頭に置いてやって下さいね。
110		S9 107: 休んじやないかと言ってますよ。それちゃんど頭に置いてやって下さいね。 T 092: 休んじやないかと言ってますよ。それちゃんど頭に置いてやって下さいね。

111	グラフ	S3 108: 1、3、4は表ですね。 T 088: そうですね。1、3、4は表です。おもとてという字を書きます。表です。
112	につ	S3 109: 1、3、4、 T 089: 表です。
113	いて	S3 110: でも2番は何グラフ? T 090: さっきは何グラフでした?
114	の	S3 111: さっきはおおえる、おねふグラフ。 T 091: 「おねふ」あー、折れ線グラフはこれです。
115	質	S3 112: (母語で話し合っている)これ(聴取不能)でしょうか? T 092: (聴取不能)それはこれです。
116	疑	S3 113: 何で読む? T 093: 折れ線グラフ。
117	定	S3 114: 2番が折れ線グラフ。 T 094: おねふグラフ。
118	客	S3 115: そうしたらこの5番と6番何グラフ? T 095: そう、円グラフ。
119		S3 116: (母語で話し合っている) T 096: 折れ線、一番よく使います。
120		S3 117: 折れ線、一番よく使います。 T 097: そうですね。
121		S3 118: その次はこれ。選挙のときは全部選挙をこれ。横でも棒グラフ。 T 098: あれは棒グラフです。棒グラフは少ないですね。はい、横にこう、わかりました。棒グラフ。
122		S3 119: では、一番のところから見ていきます。一番はどういう表ですか? T 099: 選挙時間の記録。 S5 120: そうです。先週の実業時間の表です。 T 100: さー、OLの人はどれぐらい、 S3 121: 23時間。 T 101: OLは21時間。 S3 122: 議長は21時間です。OLは23時間ですよ。あなた23時間。 T 102: あなた21時間。 S3 123: あなた21時間。議長は21。 T 103: あら、本当、これはいいですね。これはだめですね。 S3 124: あな、あなた21時間。人数の多い人の方にまじりましょう。 T 104: どちらにしようかな。人数の多い方にまじりましょう。 S3 125: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 105: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 126: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 106: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 127: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 107: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 128: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 108: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 129: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 109: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 130: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 110: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 S3 131: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。 T 111: あな、あなた21時間。人数の多い方にまじりましょう。

朝	108	課長は少ない。
朝	132	やっぱり上はほど残業時間は短いですね。
朝	133	あまりしないですね。さぼっているんですね。
朝	109	そうかもしれないね。
音	136	で、この星印の所を腐んで下さい。S3さん。来週。
腐	134	「来週は決ま日か追っているためもっと増える予定。」
腐	110	ですって、ねー、大変でしょう。日本の人はあまり休みませんか。
朝	137	では、2の棒グラフを見て下さい。
朝	135	はい。

- * 指示
 ● 自問自答
 ◎ 確認
 ○ 独り言

Analysis of Discourse Patterns in JSL Classrooms at College

SANEHIRA, Masao (Lecturer, International Student Center, Kobe University)

EGUCHI, Eiko (Lecturer, Department of Humanity, Kyoto Seika University)

In this study, issues relating to discourse in Japanese language classrooms at college are examined. The two fold purpose of the study is: (1) to examine discourse patterns in transcriptions of JSL class taught by two different teachers. (2) to examine those teachers' discourse patterns and reflect on their teacher talk in order to apply the findings to their future teaching.

The writers set up the minimum units for discourse analysis based on the research by Kai(1995) for the purpose of analyzing the transcriptions. Those units involve the typical pattern of interaction between the teacher and the learners in traditional elementary school classroom studies by Sinclair and Coulthard(1975). The typical pattern was initiated by the teacher's question or request, followed by the learners' response and summed up by the teacher's comments or feedback. This pattern might be associated with the authority of the teacher. The writers also focused on framing moves of discourse units according to Sinclair and Coulthard.

Recently contrasting to traditional language teaching class, communicative language teaching is studied and practiced in various language teaching sites. Traditional language teaching often presents characteristics of teacher-centered classroom while conversely communicative language teaching sometimes presents the characteristics of learner-centered classroom. Regardless of approach, every class involves various factors. In general, language teaching class can be divided into several parts, for example introduction, practice, and application. In this paper, the writers analyzed the introduction part of two classes because they hypothesized that the introduction part involves the typical discourse pattern in a traditional school classroom.

As for methodology, the writers recorded and transcribed the first thirty minutes of Japanese language classes in Nagasaki University and in Kyoto Seika University. The former class consists of one female and four male novice learners who are research students from Brazil, Tanzania, Indonesia and China. The latter class consists of two female and three male advanced learners who are all undergraduate students from China.

The results showed that in the novice class 60% of the total units were initiated by the teacher and 33% were initiated by the learners. Correspondingly, in the advanced class, 58% of the total units were initiated by the teacher and 32% were initiated by the learners. The typical pattern, consisting of the teacher's question followed by the learners' response and the teacher's feedback, emerged 29% in the novice class and 31% in the advanced class. The percentages of the framing moves emerged at the beginning of the units were similar, 28% in the novice class and 20% in the advanced class. On the contrary, the percentages of the framing moves emerged at the end unit were different, 40% in the novice class and 7% in the advanced class.

In conclusion, the existence of typical discourse patterns was supported both in the novice class and the advanced class. Those patterns were sometimes divided up by the teacher's framing moves, especially in the novice class where the teacher frequently used framing moves at the end of one

discourse unit. According to the teacher who is in charge of the class, he intended to encourage learners and give feedback in order to help the class proceed as smoothly as possible. Conversely the teacher who is in charge of the advanced class used a framing move at the end of the units only once. This may be because in the advanced class used a framing moves becomes different from those used in the novice class but similar to those used outside the classroom. As for minimum units, even though the level and the content of the two classes were different, the units initiated by the teachers were more than 50% in both of the classes. This might be because in the introductory part, both of the teachers tended to teach using traditional style. In order to implement the results, the writers think that the teachers should be aware of the existence of discourse units in their classroom. The teachers also should be able to combine a variety of units which is suitable for the classroom activities they planned.