

会話テスト練習における 2 度質問の分析から見えるもの ——プロフィシェンシーのためのフィードバック内容を探る——

清水昭子, 板井芳江

Abstract

In this report, the writers investigated teacher feedback by analyzing “repeated questions” during practice sessions for Japanese conversation tests. These “repeated questions” appeared in situations where students could not reply to the questions as expected by the teacher; thus, causing a communication gap between the teacher and the student. The content of this report focuses on dialogues which have been classified as “repeated questions” and analyses students answers to “repeated questions”. As a result, the authors found that the students lacked adequate ability in listening comprehension, understanding of context and sufficient means to respond in conversations. As such, there is a need for teachers to provide careful feedback in order to increase students ability to quickly and appropriately respond in conversations and improve proficiency.

要約

本稿は、現実生活における機能的言語能力であるプロフィシェンシー（鎌田 2008）を伸ばすための会話テストの後のフィードバック内容を探るものである。そのために、会話練習の中で教師と学生のやり取りがスムーズに行われていない場面で起こる、教師が同じ内容を 2 度以上繰り返している質問（2 度質問）に注目し、それを引き出している学生の問題点を分類し、その原因を考察した。

その結果、学生の問題点として、聞き取り能力の問題、文脈理解の問題、表現のしかたの問題があげられた。プロフィシェンシーを伸ばすためには、会話の流れについていくという文脈理解力、質問に応じた答えができるという説明表現力、即答力が特に重要であり、指導が必要であることが示唆された。

キーワード：会話テスト, 2 度質問, プロフィシェンシー, フィードバック

1. はじめに

立命館アジア太平洋大学（APU）では日本語未習またはそれに近いレベルの新入生を対象とした日本語初級コースの中で、実際の生活の場で簡単な日本語が使えるようになることを目的として、日常生活で必要とする語彙や表現、漢字、文法、日本文化について学習している。学

習の成果を知るためコースの途中と最後に会話テストを行っており、会話テストの後、評価結果にコメントをつけて学生に対してフィードバックをしているが、コメントはどちらかという能力評価の面が強い。

本学初級コースの目的である「実際の生活の場で簡単な日本語が使える」かどうかをチェックし、使えるようになるためのフィードバック内容を見直す必要があると考える。鎌田(2008)は「現実生活における機能的言語能力¹⁾」をACTFL Oral Proficiency Interview (OPI)²⁾が測定対象とするプロフィシェンシーと説明しているが、本コースの目標である「実際の生活の場で日本語が使える」はこのプロフィシェンシーに通じると考えた。

フィードバックの内容を見直す際の手掛かりとして、特に教師と学生のやり取りがスムーズに行われていない場面について注目した。これまでの会話テストでも学生とのやり取りの中で教師の質問と学生の答えがかみ合っていない場面が度々見られていたが、そのような場面で教師が同じ内容の質問を2度またはそれ以上繰り返している(2度質問)ことが多いことも注意をひいていた。

そこでここでは、この2度質問が発生している場面に注目し、2度質問を引き出している学生の問題点を分類した。そして、その原因を考察することによって、プロフィシェンシーを伸ばすためのフィードバック内容を探っていった。

2. 問題

2.1 フィードバックとプロフィシェンシー

ここでのフィードバックとは、テスト実施後、その後の学習のために学生のテスト結果や問題点を振り返ることである。その振り返りによって教師は指導のしかた、指導内容などについて検討することができ、それが授業の改善につながる。

また、ここでのプロフィシェンシーは、鎌田(2008)が意味する「現実生活における機能的言語能力」とし、この言葉を「実際の生活の場で、その場面に合った適切な日本語が使える力」と解釈し、本研究でもこの力を伸ばすことを目的としたフィードバックを目指したい。

本学の初級コースでは、フィードバックとして会話テスト後に、文の産出力(発話が文になっているか)、言語表現の正確さ、音声の適切さ、テストのマナーについてコメントを記入し、学生に提示している。しかし、これらの項目だけではプロフィシェンシーを念頭に置いたフィードバックの内容としてはまだ不十分であると考え、再考してみることにした。

2.2 2度質問

フィードバックの内容を考えるにあたってその手がかりとして、教師と学生のやり取りがかみ合わず、うまく進まない場面に注目した。本学の会話テストの中でも試験者と学習者の会話がとぎれ、スムーズに進まない場面が多々見られる。因・上垣(1997)は、初級学習の学生と日本語母語話者の対話の問題点として「直感的に感じる不適切性」を挙げ、「反応がない、遅い」という不安定感と、「反応はあるが、唐突だ、変だ」という違和感の二つに大別できると述べている。筆者らも学習者の会話での一番の問題点はこの「不適切性」にあるのではないかと考えた。

さらにこれに注目し観察すると、そこでは教師が質問内容を2度またはそれ以上繰り返していること（2度質問）が多いことがわかった。その原因は、学生が教師の期待している答えとはちがう答え方をしていることにより、教師は求めている答えを引き出そうと質問を重ねていることによると考えられる。

そこで本研究では、教師の2度質問に着目し、なぜ教師が2度質問するに至ったか、学習者の答えに不適切性があった場合、その問題点はどこにあったかを検討したい。

なお、ここでの2度質問とは、教師が期待している答えと異なる答えを学生がしたため、教師がさらに重ねて質問する現象とし、繰り返し回数は2度以上されているものも含める。また、教師が期待している答えを引き出すための質問であるので、2度日以降の質問の表現が多少異なっているものも含まれる。

2.3 課題

以上を踏まえ、本研究では、教師の2度質問に着目し、なぜ教師が2度質問するに至ったか、学習者の答えに不適切性があった場合その問題点はどこにあったかを検討し、さらにプロフィールを伸ばすためのフィードバックの内容を探ることを課題とする。

3. 方法

3.1 手順

本研究は以下のような手順で行った。

- ①会話練習の音声録音を聞きなおし、教師が2度質問している個所を抽出・文字化する。
- ②教師が2度質問した原因について検討する。
- ③②から学生側の問題点について分類・分析する。
- ④③を基にフィードバック内容を模索する。

3.2 分析資料

分析資料は、2007年秋と2009年春に行った、初級コースの会話テストのための練習を録音した音声資料である。これは実際の会話テストではないが、形式も手順も実際の会話テストに従って行っており、分析資料として支障がないと考えた。

本研究の資料である会話練習の対象となった学生は本学初級コースの学習者36名で、国籍は、中国11名、韓国9名、台湾4名、インドネシア4名、タイ4名、ベトナム3名、ミャンマー1名である。また、会話練習の教師側の担当は筆者（清水）が行った。

データは会話練習の様子をICレコーダーで録音したものを扱っている。そのため、音声に現れた表現をその範囲としており、会話の際の言語外表現は資料として扱っていない。

会話練習は会話テストの形式に慣れるという目的もあったので、形式も内容も実際の会話テストに準じて行った。会話テストは、教師と学生による1対1問答形式で、初めに40秒間スピーチをし、その後そのスピーチに関する質問を5分間行うものである。

スピーチのトピックは「国について」「家族について」「大学生活について」などであり、学

生には事前に知らせてある。スピーチ後の一つ目の質問は学生がしたスピーチに関連したものにするが、その後、学生の回答内容を受けて次の質問がされていく。これは、質問リストを使った一問一答の尋問形式になることを避け、現実の会話に近付けるためである。

また、本研究では2度質問に焦点を当てているため40秒間スピーチは分析対象から外した。さらに、教師側の問題による原因でおこった2度質問はここでは扱わず、学生側の問題による原因であるもののみを対象とする。

4. 結果と考察

4.1 分類の型

会話練習の音声録音を聞きなおし、教師が2度質問している個所の学生側の問題点について検討した結果、以下のように分類された。

聞き取り能力の問題	{	A 質問を聞き逃す
		B 質問を聞き間違える
文脈理解の問題	{	C 質問の言葉や表現の意味がわからない
		D 話の流れについていけない 文脈の流れの中でどのような意図でその質問がなされているのか把握していない
表現の仕方の問題	{	E 言い間違える(発音, 語彙, 文法など)
		F 説明するための表現が身につけていない 例: 接続詞, 理由の表現, 説明の表現などが適切に使われていないため意味がわからない
		G 答えるのに時間がかかる

4.2 分類の例と2度質問の原因

4.1で分類した型の具体例を以下にあげ、それぞれの場合の2度質問に至った原因を指摘する。Tは教師、Lは学習者を表す。

聞き取り能力の問題

A 質問を聞き逃す

例1 L: 日本の友だちがたくさんあるので、まい、いつ、毎日、いっしょに料理を作って、食べるのが楽しいです。

T: あーそうですか。

L: はい。

T: どんな料理を作るんですか。

L: はい？

T: どんな料理を作るんですか。

L: 特に、あー、日本の友だちは、やきさぶ、やきそばとか、(うん) おこのみやきとか(う

ん）私に，作ってくれます。

2度質問になった原因：教師の質問を聞いていなかった。

B 質問を聞き間違える

例2 T: いつも食堂で食べますか。

L: いつ, when?

T: いつも, 毎日食べますか。

L: いいえ。

2度質問になった原因：「いつも」を「いつ」と聞き間違えた。

例3 学生のお父さん（警察官）がいつも新聞を読んでいるという話から，

T: どんなところを読みます？

L: あー, じぶんの部屋で, けいさつしょで, どこでもいい。

T: どんなところ, どんな話を, どんな記事を読みますか。

L: 世界の新聞, 中国の新聞, 世界の新聞を読みます。

2度質問になった原因：「どんなところ」を「どんな場所」だと思った。

C 質問の言葉や表現の意味がわからない

例4 T: いちばん好きな俳優はだれ？

L: はいゆう？・・・

T: 俳優, actor, actress ?

L: ジェイソン。(ジェイソン?) ジェイソンなんか何とかです。

2度質問になった原因：「はいゆう」と音は聞きとれていたが，言葉の意味がわからなかった。

文脈理解の問題

D 話の流れについていけない

例6 T: ○○さんは先週の休みは何をしてたんですか。

L: えっとー, 先週は大分へ行きました。

(中略)

T: どんな買い物をよくしますか。

L: 食べ物, (ん?) 豆腐, 食べ物やふや, お菓子, 買いました。

T: あそうなの, ふうん。あとは, あとは何をしました？

L: 授業がありました。

T: あそうなの。

L: 10時20分。

T: あ, いやそうじゃなくて, えー休みの間, 買い物しましたね。

買い物だけ, ほかに何をしましたか。

L: えっと, いんざ, いんざかや (居酒屋)

2度質問になった原因：「あとは何をしました？」の答えとして、教師は休みについての話の流れで、買い物のあと何をしたか答えてほしかったのだが、学生はこの授業のあと何をするかについて話している。（この会話練習をしている授業は10時20分に終わる）

例7 直前に学生の好きなことについて話していたが、ほかの話題に移る。

T: ○○さんはこないだみんなの前でスピーチをしましたが、どんなことを話しましたか。

L: えっ・・・どん・・・いつ？

T: あっ、みんなの前で、先週話したでしょう。

L: あー・・・

T: わすれちゃいましたか。

L: ちょっと待ってください。

T: びっくりしたこと。

L: びっくりしたことは、あー、日本人はせん、せんたくきをつかうこと。

T: そうそうそう。

2度質問になった原因：話題が変わっていることについていけなかった。

（発表の内容については教師も発表の場にいたので知っているのですがこのようなやり取りになっている。）

表現のしかたの問題

E 言い間違える

例8 T: どうですか。寮に住むのは。

L: んー、とても便利や、たのしい・・・

T: 便利で、

L: 便利で、楽しいです。

T: ほおー。どういうところが便利ですか。

L: がっこうへ、がっこうは、みじかい。

T: みじかい？

L: えっ？みじかい？

T: みじかい？

L: えっ、いいえ、つく・・・

T: ちかい。

L: がっこうはちかい・・・です・・・

2度質問になった原因：「ちかい」と「みじかい」を言い間違えていることに気がつかなかった。

F 説明するための表現が身につけていない

例9 学生が入っているサークルについて話している。

T: 全部英語でやるんですか。

L: うん、うん、これはAP、APUで英語のサイクルは多くないです。

でも、このは、これはとても有名です。

T: あー、英語でやるんですか。

L: うんうん。

2度質問になった原因：説明の表現が不十分であった。

この場合、「はい、このサークルでは学生は英語で全部話します。APUで英語のサークルは多くないですけど、このサークルはとても有名です。」と答えると教師の質問に対する適切な答えとなるが、これでは答えとして不十分であるので教師は同じ質問を繰り返した。

例10 T: どんなビジネスですか。

L: それは、ほかにも・・・メーク

T: マック？

L: いいえ、あー、

T: 何か売りますか。作りますか。

L: はいはい。

T: 何を作りますか。

L: あー、プラスチック・・・(小さい声)

T: えっ、何を作りますか。

L: あのお、あー、プラスチック。

T: で、何を作りますか。プラスチックを作りますか。

L: はい。

2度質問になった原因：説明不足。単語でしか答えていない。

例11 T: どんな本を読むんですか。

L: かんこくご、えいご、いろいろトピック…

T: うん。どんなトピックが好きですか。

L: トピック…あー・・・い・・・日本語わかりませんですから。

T: んうんうん、たとえばどんなこと？

L: たとえば、novel

T: 小説ね。

L: あー、小説。

T: 小説読むの。小説、でも、いろいろあるでしょう？

L: よるあ？

T: うん。小説にもいろいろありますね。(あ、でも…) どんな小説？

L: でも、んー、小説は、ぜんぶ。

2度質問になった原因：説明不足。単語でしか答えていない。

例12 L: インドネシアで料理しません。しませんでした。日本で料理します。

T: ああ、でもどうして日本で料理しますか。

L: 私の母, 料理します。

T: どうして日本で料理しますか。

L: 母がありません。

2度質問になった原因: 説明不足。「インドネシアでは母が料理しましたが, 今は母がいませんから, 私が料理します。」と答えると言いたいことが表現できた。

G 答えるのに時間がかかる

例13 T: どんなお父さんですか。

L: どんな? (考え中)

T: ○○さんのお父さんはどんなお父さんですか。

L: 親切だし,

T: 親切は言わない。やさしい。

L: やさしい, いいお父さんです。

2度質問になった原因: 答えるのに時間がかかっているために教師が質問を繰り返した。

4.3 考察

質問を聞き逃す (A), 質問を聞き間違える (B), 質問の意味がわからない (C) について原因を見ていくと, うっかり不注意で聞き逃している, 語彙・文法 (特に時制) に関して聞き間違える, または, 語彙を知らなかったことにより起こっている。言い間違える (E) についても同様で, 不注意によるものや不正確さによるものが多かった。これらは聞き取り力, 語彙力, 文法力, 発音など個人差があると思われるので個人レベルでフィードバックをしたほうがよいと考えられる。

一方, 話の流れについていけない (D), 説明するための表現が身につけていない (F), 答えるのに時間がかかる (G) の3点は, 個別にフィードバックすると同時に, 授業の中でこれらに着目した指導・練習が必要となるであろう。

これら (D) (F) (G) について各々2度質問が起こる原因を見てみると, まず, 話の流れについていけない (D) は, 次の2点の原因によるものと考えられる。一つは, 教師の質問を前後とつながりをつけて聞いていないため, 大きな会話の流れの中で質問の意図にそって答えることができないことによる。もう一つは, 話題が変わるときに教師が発する, 「話は変わりますけど」や「今学期は終わりましたね, 次の学期は…」などのサインに注意が向いていないことによる。フィードバックの際, この2点を指摘するとともに, 授業内では, 学習項目の1問1答の練習問題に終わることなく, ある程度長い, 文脈のある会話のやり取りをしながら練習していく必要がある。

次に, 説明するための表現が身につけていない (F) に関しては, 例12に見られるように, 質問者を納得させるのに十分な表現が使えていないことによるものが多い。特に, 説明力を要する「どうして」「どうやって」「どんな」などの疑問詞を含んだ質問に対する答えに窮する学習者が多かった。これを改善するためには, 相手にわかるように順序立てて説明する力を養成していく必要がある。とりわけ「どんな～」の質問に対して的確な答えができていない学習者

が目立った。「どんな～」は、「～」の属性を問うものであり、ある程度の説明力を要する質問である。適切な語彙や表現を選んで使う力が必要となってくるので難易度が高いと思われる。また、「どんな」は初級の早い時期に学習する項目であるため、その時期に学習した語彙の範囲内で練習した答え方に縛られている可能性もある。学習時に練習した、「どんなスポーツが好きですか。」や「あなたのクラスはどんなクラスですか。」にはスムーズに答えられても、例10「どんなビジネスですか。」、例11「どんな本を読みますか。」のような質問は初級の学習者にとっては練習したことがない、予想外の質問であったために適切な言葉が思い当らなかったとも考えられる。

ちなみに、「どんな～」を含む文の2度質問はABDFGの分類型にもあらわれている。例3の「どんなところを読みますか?」、例7の「どんなことを話しましたか。」のような質問もまた学習者にとっては練習していない、予想外の質問であったと思われる。これらの2度質問の原因については、「どんな～」質問に対する属性についての答え方にバリエーションがありすぎて答えに詰まり、学習者が聞き返したり、答えに時間がかかったりした可能性もあるが、本研究のデータ分析の結果だけではまだはっきりとは言えない。しかし実際の会話においても、「どんな～」を含む質問は、話題を広げる上で有効な表現であり、使用範囲は広く、使用頻度も高い。それゆえに授業の中でも日常的に「どんな～」を含む会話のやり取りをし、また、学習者に「どんな～」質問の答えにはバリエーションがあるということを意識させるような練習をしていくことが必要となるだろう。

最後に、答えるのに時間がかかる(G)の原因は、その場で即座に返事ができず、簡単なあいづち、わからないことや考え中であることを伝える表現が身につけていないことによると考えられる。フィードバックの際にこれらを指摘するとともに、授業内でもこれらの表現を練習していく必要がある。

以上(D)(F)(G)の3点については、今後授業内での指導の仕方を再考し、さらに細かい内容、具体的な練習を考案していく必要がある。

さて、次に本研究でのもう一つの課題である、プロフィシェンシー、「実際の生活の場で、その場面に合った適切な日本語を使える力」を伸ばすために重要なフィードバック内容とは何かについて考えてみる。実際の場面での会話の進み方は、トピックや質問があらかじめ決められているのではなく、一つの話から話がどんどん広がっていくものである。決して、トピックが次々と跳ぶ1問1答ではなく、文脈のあるやり取りである。そのとき会話参加者に必要となるのは、文脈についていく能力、および、文脈に沿った答えが適切に出てくる能力ではないだろうか。まさに4.3で述べた分類の、話の流れについていけない(D)、説明するための表現が身につけていない(F)と答えるのに時間がかかる(G)を改善することが大切になる。

すなわち、プロフィシェンシーを伸ばすためのフィードバック内容には次のようなことが重要であると考えられる。

- ①会話の流れについていくという文脈理解力、
 - ②質問に応じた答えができるという説明表現力
 - ③質問に対する答えがすぐ見つからない場合に意思表示や対処ができる即答力
- ここに特化した練習を追加していかなければならないであろう。

今後の研究課題として、プロフィシェンシーの指導のためにさらに詳細な内容、具体的な練習を考案していきたい。そのためにまずは、本研究で特に注目された「どんな～」に代表される疑問詞の質問文に対する答え方について、教師の質問文とそれに対する学生の答えをさらに分析・整理し、指導内容を検討していきたいと考えている。

本稿は、2010年7月31日台湾で行われた世界日本語教育研究会の発表原稿を加筆修正したものである。

附註：

- 1) 言語を伝達の手段として捉え、言語を通して何ができるかということを問うもの
鎌田 (2008 p.113)
- 2) ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) 「アメリカで開発された汎言語的に使える会話能力テスト」
牧野他 (2001 p.8)

参考文献：

- 鎌田修 (2008) 「ACTFL-OPIにおける“プロフィシェンシー”の測定」『プロフィシェンシーを育てる』 pp.108-127 凡人社
- 木戸光子 (1994) 「オーラルインタビューにあらわれた日本語学習者の会話の構造－初級学習者へのインタビュー例の分析を通して－」『講座日本語教育 早稲田大学日本語研究教育センター』第29号 pp.134-150
- 因京子・上垣康与 (1997) 「接触場面の対話における発話型－「受け答えのよさ」とは何か：伝達能力記述の試み－」『比較社会文化』第3巻 pp.89-99
- 因京子・福岡康子・吉川裕子・市丸恭子・栗山昌子 (1994) 「口頭能力課題の事後処理法に関する考察－口頭能力課題の目的と評価基準を学習者と共有する試みについて－」『九大留学生センター紀要』第6号 pp.15-31

参照文献：

- 牧野成一他 (2001) 『ACTFL-OPI 入門－日本語学習者の「話す力」を客観的に測る』アルク