

「ティーチャー・トーク」に見られる日本語教師の専門性

—日本語教師に求められる授業内での発話—

The Professionalism of Japanese Language Teachers as Seen in “Teacher Talk”
In-class speech required of Japanese language teachers

立部 文崇 藤田裕一郎
(朝日大学)

キーワード：日本語教師、自然な発話、ティーチャー・トーク

1. はじめに

近年、在住外国人の増加とともに、日本語を母語としない生活者への情報伝達をどのように保障するかが、大きな問題となっている。このようななか「生活者としての外国人」に対して、公的文書などに含まれる様々な内容をわかりやすく伝えることを目的とし、開発された「やさしい日本語」が注目されている。現在、各地で、この「やさしい日本語」の使い方研修などがおこなわれており、この研修などには日本語教師が携わることが多い。これは、直接法でおこなわれる日本語授業では日本語教師は、自らが持つ専門性のひとつとして日本語学習者（以下、学習者）が理解しやすいように自らの発話をコントロールしているとされるからである。一般的に、このようなコントロールされた発話は、「ティーチャー・トーク」と呼ばれる。日本語教師は、日常的に学習者や生活者としての外国人にとって、わかりやすい日本語で話していると考えられており、一般的にもその専門性が認められている。しかしながら日本語教師が授業の中で、どのようにして伝達する情報の保障と言語教育上の有益性を担保した発話をしているのかは、これまでのところ詳細には説明されていない。そこで本研究では、実際に日本語教師の発話がどのような特徴を持っているのかを観察し、日本語教師がもつ専門性とは何かを明らかにすることとした。

2. 日本語教師の発話に必要とされる要素

2. 1 非日本語母語話者の理解に必要とされる要素

外国人にとってわかりやすいとされ、近年取り上げられることの多い「やさしい日本語」と「ティーチャー・トーク」の比較をもとに、日本語を母語としない非日本語母語話者が必要とする「わかりやすさの要素」について改めて整理しておく。

「やさしい日本語」について記された法務庁の「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」を見ると、日本語の文をわかりやすくするためには、以下の（1）ような点に気をつけることとされている。このガイドラインは、主に書き言葉が対象とされているため、中には表記の際に気を付けるとされているポイントも含まれているが、本研究では、日本語教師の発話に注目するために、書き言葉ではなく、話し言葉に関係があると考えられる特徴のみを以下に取り上げておく。

（1）やさしい日本語ガイドライン（一部抜粋）

- ①一文は短くする（一文に言いたいことは一つだけ）。
- ②回りくどい言い方や不要な繰り返しはしない。
- ③外来語に気を付ける。
- ④二重否定は使わない。
- ⑤簡単な言葉を使う。
- ⑥曖昧な表現は出来る限り使わない。

次に日本語教師が用いるとされるティーチャー・トークの特徴とされるものを確認しておく。先行研究では、ティーチャー・トークは以下のような特徴を持つとされる。

(2) 岡崎・長友(1991)

- ①話すスピードを学習者に合った適切なものにする。
- ②語彙や構文の難易度を学習者に合った適切なものにする。
- ③視覚情報を利用する。
- ④談話上の調整を行う。
- ⑤学習者が理解できないという反応を示した場合に適切な対処を行う。

(3) Chaudron (1988)

- ①ゆっくり話す。
- ②ポーズを頻繁に、かつ長くとる。
- ③発音を強調したり単純化したりする。
- ④基本的な語彙を用いる。
- ⑤従属節を少なくする。
- ⑥疑問文より平叙文を多く用いる。
- ⑦自身の発話を繰り返す。

「やさしい日本語」に必要とされる要素と、これまでに整理されてきたティーチャー・トークの特徴の類似点と相違点を整理すると以下ようになる。まず表1に類似する点と見られる「文の長さ」に関わる点、「語彙」の調整に関わる点を整理しておく。

表1 やさしい日本語とティーチャー・トーク類似点

	やさしい日本語	岡崎・長友 (1991)	Chaudron (1988)
文の長さ	一文を短くする	構文の難易度を学習者に合わせる	従属節を少なくする
語彙	簡単な言葉を使う 外来語に気をつける	語彙の難易度を学習者に合わせる	基本的な語彙を用いる

表1のとおり類似点としてあげられるのは、「文の長さ」を短くすること、そして、使用する語彙や構文を対象者に合わせたものにすると言える。一方、異なる点も見られる。特に大きく異なると見られるのが、「やさしい日本語」に含められる②の「不要な繰り返しはしない」という点とChaudron (1988) の⑦「自身の発話を繰り返す」との逆のことに言及している点。そして、岡崎・長友(1991)、Chaudron (1988) が挙げている対象者と直接やりとりを行う発話でしか起こり得ない部分である。例えば、岡崎・長友 (1991) は、「⑤学習者が理解できないという反応を示した場合に適切な対処を行う」ことをティーチャー・トークの特徴に挙げている。またChaudron (1988) は、「②ポーズを頻繁に、かつ長くとる」こと、「③発音を強調したり単純化したりする」ことを特徴として取り上げている。これらの違いは、「やさしい日本語」が書き言葉からスタートしていることに起因していると考えられる。

「やさしい日本語」の成り立ちが、文字情報として伝える際のわかりやすさという点に起因する違いはあるものの、外国人にとってのわかりやすさには、「文の長さ」と「語彙や構文の難易度」の2点が大きく関わることは間違いのないであろう。

2. 2 ティーチャー・トークに必要な要素

前節において、非日本語母語話者に対して必要な「わかりやすさ」には「文の長さ」と「語彙の難易度、構文の複雑さ」の2つが大きく関わっているとした。今節では、これらのわかりやすさの担保を、そのまま日本語教師の専門性として考えるべきか否かについて考え、「ティーチャー・トーク」に必要な要素について考える。この検討にあたっては、非母語話者への簡略化された話し言葉である「フォーリナー・トーク」との比較を軸に考えたい。

フォーリナー・トークは、非母語話者とのコミュニケーションにおいて母語話者が簡略化した言語使用域をもちいてコミュニケーション活動をおこなう際の話法、全体を指すとされ、ティーチャー・トークはこの一部とされることもある。このフォーリナー・トークとティーチャー・トークの比較については、俵山(2008)が示唆的である。フォーリナー・トークの特徴について、俵山(2008)はロング(1992)をもとに「語彙面」「文法面」「音声面」「談話面」の4つ側面にまとめている。それぞれの側面に挙げられている特徴を見ると、語彙面では、日本語による言い換えが挙げられ、また文法面では文法の簡略化、そして音声面では話すスピードの減速などが挙げられている。これらを見ると、先ほど確認した「ティーチャー・トーク」とも共通していると言える。しかし俵山(2008)は、フォーリナー・トークとティーチャー・トークには、それぞれの話し方が達成すべき目的に違いがあるとしている。俵山(2008)は、フォーリナー・トークがコミュニケーション上の挫折を回避し、コミュニケーションを成立させるためにもちいられるのに対して、ティーチャー・トークは、言語学習になんらかの貢献をすることを目的としている点に違いがあると指摘している。この指摘がティーチャー・トークに対する重要な示唆であることは、日本語教師の適切な話し方の目標を提示した片岡(2000)からも見て取れる。片岡(2000)は、日本語教師の教室内での「適切な話し方」の要素を4つあげている。

(4) 片岡(2000)による「適切な話し方」

- ①学習者が意味内容を理解できる。
- ②学習者の言語習得に有効なレベルである。
- ③「自然な日本語」である。
- ④コミュニケーションのための言語である。

片岡(2000)の主張する日本語教師にとっての「適切な話し方」を見ると、①については、これまで見てきた外国人にとっての「わかりやすさ」に相当するものと考えられる。②には、本論では大きく取り扱わないが、日本語教師が学習者のレベルをある程度、テストなどをせずとも認識できるであろうことを示唆している。この点も日本語教師の専門性のひとつと言えるであろう。注目すべきは、③「自然な日本語」であること、そして④コミュニケーションのための言語であること、この2つの特徴である。「自然な日本語」は決してわかりやすさと、イコールにはならない。近年の雑談研究の中などでも繰り返し述べられているように日本語による自然な発話には、フィラー、言い淀み、言い差しといった学習者が学習項目として学ぶことが少ない言語表現が多分に含まれていることが主張されている(定延2005など)。このように考えた場合、日本語教師がもつ専門性のひとつである「ティーチャー・トーク」には、以下の2つの要素が含まれていなければならないことになる。

(5) 「ティーチャー・トーク」に含められるべき要素

- ①外国人にとって、わかりやすい発話であること
- ②学習者が授業外でも触れることになる自然な日本語であること

ここまでの議論において、日本語教師がもつ専門性のひとつとしての「ティーチャー・トーク」には、(5)の2点が含まれているという仮説を導いた。次節より、本仮説の検証をおこなう。検証にあたっては「日本語教師発話コーパス」(立部・藤田, 2015)をもとに日本語教師の発話の観察を行った。次章より観察対象とした日本語教師発話コーパスの概要と、調査結果について述べていく。

3. 調査データ (日本語教師発話コーパス)

本研究では、「ティーチャー・トーク」に含まれると考えられる下の2つの要素を検証するため、2つの調査をおこなった。

(6) 「ティーチャー・トーク」に含められるべき要素

- ①外国人にとって、わかりやすい発話であること
- ②学習者が授業外でも触れることになる自然な日本語であること ((5)再掲)

調査には「日本語教師発話コーパス」(立部・藤田, 2015)を使用した。このコーパスには、初級レベル約43時間28分(45授業)、中級レベル約19時間13分(21授業)、上級レベル約3時間22分(5授業)、合計約66時間あまりの日本語教師の授業内会話が収められている。これらのデータをもちい、日本語教師の発話に先述の2つの要素がどのように現れているのかを観察した。

4. 日本語教師発話コーパスを用いた調査

4. 1 調査1 わかりやすさの保証について

4. 1. 1 調査目的・方法

調査1では、2つの要素のうち「①外国人にとって、わかりやすい発話であること(わかりやすさの保障)」について調査をおこなった。具体的には「日本語教師発話コーパス」に含まれている初級レベル約43時間分の授業データと中級レベル以上26時間分(中級レベル約26時間分、上級レベル約3時間)の授業データを比較し、それぞれのレベルにおける発話の長さ、またもちいられていた語彙の難易度の比較をおこなった。初級レベルと中級レベル以上の授業内の発話を比較することにより、日本語教師が学習者のレベルに応じて、自らの発話のコントロールをおこなっているか否かを調査することを目的とした。

データの分析にあたっては、まずそれぞれの授業に含まれる学習者の発話を取り除いた。次に、[笑い][教師が板書する]などの文脈情報、[学習者1]などの個人情報などを記述した箇所、記号などを削除し、教師の発話部分だけを残した。その上で、「日本語文章難易度判定システム jReadability (以下、jReadability)¹⁾」をもちい、授業ごとに発話文の数、総形態素数(延)、総形態素数(異)、一文の平均語数を算出し、もちいられていた語彙の難易度についても調査をおこなった。

4. 1. 2 調査1 調査結果

まず「文の長さ」に関わる要素に関する調査結果をまとめておく。jReadabilityによって算出された授業ごとのデータを初級レベルと中級レベル以上に分けた(表2)。コーパスデータの初級レベルの授業は授業数43、平均授業時間60.65分で、中級レベル以上の授業は授業数26、平均授業時間52.35分だった。各授業の録音時間が異なっていたため、同じ基準で比較することを目的に、「発話文の数」、「総形態素数(延)」、「総形態素数(異)」は1分あたりの値で算出した。

注1) 本研究では、jReadability(日本語文章難易度判別システム)を使用した。jReadabilityは、本来ティーチャー・トークのような話しことばを分析するシステムではないが、本調査で分析する項目は書きことばにも話しことばにも共通する項目で、本システムで分析しても問題ないと思われること。この分析をするにあたって他に適当な分析ツールが見当たらないことから、本システムを使って分析することにした。

表2 レベル別データ「授業数」以外は平均値

	授業数	平均授業時間	発話文の数	総形態素数 (延)	総形態素数 (異)	一文の平均語数
初級	43 (SD)	60.65分 (20.95)	11.95 (3.04)	97.92 (22.00)	8.57 (1.94)	8.28 (1.15) (注2)
中級以上	26 (SD)	52.35分 (17.48)	10.19 (3.03)	104.08 (32.16)	11.87 (3.06)	10.03 (1.58) (注2)

1分あたりの「発話文の数」、「総形態素数 (延)」、「総形態素数 (異)」と、「一文の平均語数」について、初級レベルと中級レベル以上との違いについてt検定をおこなったところ、「発話文の数」は初級レベルのほうが中級レベル以上よりも多かった ($p=.023, r=.55$)。「総形態素数 (延)」は、初級レベルと中級レベル以上に差は見られなかった ($p=.349, r=.11$)。「総形態素数 (異)」 ($p<.001, r=.97$) と「一文の平均語数」 ($p<.001, r=.97$) は、中級以上レベルのほうが初級レベルよりも多かった。この結果を整理すると、1分あたりの「発話文の数」、「総形態素数 (延)」、「総形態素数 (異)」と、「一文の平均語数」についての結果は、以下のようにまとめられる。

(7)

- 発話文の数 (初級>中級以上)
- 総形態素数 (延) (初級=中級以上)
- 総形態素数 (異) (初級<中級以上)
- 一文の平均語数 (初級<中級以上)

次に語彙の難易度に関する調査結果をまとめておく。図1は初級レベル、図2は中級レベル以上の授業で使われた語彙の使用割合を語彙の難易度別に示したものである²。

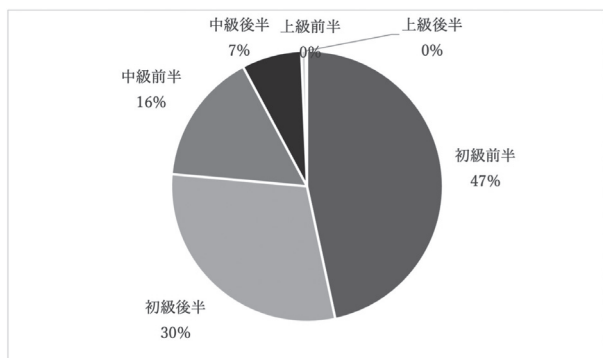


図1 初級レベルの語彙用使用割合

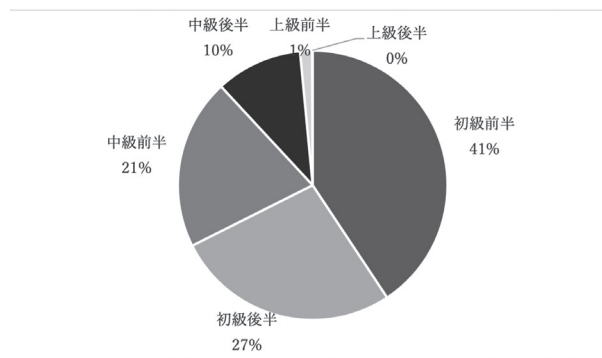


図2 中級レベル以上の語彙用使用割合

図1、2からは初級、中級以上レベルともに、使用された語彙の難易度の割合は初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の順に多かったことがわかる。

4. 1. 3 調査1 考察

今節では、上記の結果から日本語教師の発話において、どのようにわかりやすさを保障しているかについて考える。調査1の結果からは、少なくとも以下の2つの結果が見て取れる。

注2) 語彙のレベル判断はjReadabilityが行ったもので、jReadabilityの作成者が独自に開発した語彙表に基づいている。

(8)

- ①初級のほうが発話文の数が多いにもかかわらず、一文の平均語数は少ない。
- ②延べ形態素数には違いが見られないものの、異なり形態素数では初級より中級レベル以上のほうが多い。

①の結果について、坊菌（2009）は、初級レベルの授業における教師の発話には文を短く区切るという特徴があると述べている。またこの結果は、表1にまとめたChaudron（1988）が挙げている従属節を少なくするという特徴にもあてはまる。次に②の特徴は、初級レベルの授業よりも中級以上レベルの授業のほうが単純に用いられている語彙の種類が多かったということを示している。これは、Chaudron（1988）が挙げている基本的な語彙を用いると言う特徴に当てはまる。要因としては初級レベル授業のほうがいわゆる語彙コントロール、語彙の使用範囲の幅が狭いということが考えられた。岡崎・長友（1991）も、ティーチャー・トークの特徴の1つとして語彙や構文を学習者に合った適切なものにするとして述べており、教師は熟達度が低い初級学習者に合わせて、意図的に語彙の使用範囲を狭めている可能性が考えられた。この使用語彙の範囲に関わる特徴は、使用された語彙の難易度の分布においても同様のことが確認できた。それぞれのレベルで用いられていた語彙レベルの割合を分析した結果では、初級レベル、中級レベル以上ともに、初級前半、初級後半、中級前半、中級後半、上級前半、上級後半の順に多いことは共通していたが、初級レベルは、中級レベル以上に比べ、語彙レベルが低い語彙を使用する割合が多かった（図1、2）。このことから、初級レベルの授業でも、中級前半や中級後半と判断される語彙も使われるものの、全体として初級レベルのほうが易しい語彙が使われる割合が多いという特徴があることが分かる。この結果からは、日本語教師が授業において、「文の長さ」だけではなく、もちいる「語彙の難易度」についてもコントロールしていることがわかる。

これら2つの結果からは、日本語教師が授業中にもちいる「ティーチャー・トーク」では、学習者のレベルに応じて「発話文の長さ」「構文、語彙の複雑さ」がそれぞれ調整されており、「①外国人にとって、わかりやすい発話であること」のコントロールがなされていると考えられた。

4. 2 調査2 日本語の自然さについて

4. 2. 1 調査目的・方法

調査2では、「学習者が授業外でも触れることになる自然な日本語であること」という本稿で「ティーチャー・トーク」に必要な要素とした条件が含まれているかどうかを調査した。

俵山（2008）が主張しているとおり、ティーチャー・トークには、フォーリナー・トークとは異なり、学習者の言語習得になんらかの貢献をするという目的がある。また片岡（2000）は、日本語教師の適切な話し方の条件に「自然な日本語であること」を含めている。これらの主張からは、ティーチャー・トークが情報の伝達だけを保障するのではなく、学習者の言語習得にとって「自然な日本語」として有益なインプットとならなければならないと考えることができる。自然な日本語であるかどうかを判断することは、簡単ではない。不自然であることは非文法的であるなどを理由に示すことができるが、自然さを明らかにすることは難しい。そこで、本調査では、話し言葉に不可欠とされ、また初級レベルの学習者にとっては理解が困難と考えられる要素が初級レベルの学習者を対象とした日本語授業においても観察されるのかを調査した。今回の調査で対象とした要素は、「まあ」「ちょっと」の2つである。前者の「まあ」は「言い淀み系感動詞」などとされており（森山,1996）、シンプルな構造が好まれる日本語教科書にはほとんど登場しない。またフィラーの代表的なもののひとつではあるが、同時に「えっと」「あのう」とは異なり、どのような意味を発話において担っているのかがわかりにくいとされる（山田2013など）。後者の「ちょっと」は、彭（1990）がとりあげているように日本語を学ぶ学習者にとって、身近な語彙でありながらも意味解釈に

混乱が生じる可能性を孕んだ表現であると言える。「ちょっと」は、初級レベルの日本語教科書において、比較的早くに示されることが多いが、以下、(9) (10) のような「ちょっと」の典型的な程度副詞の意味からは想起しにくい用法も存在する。

(9) コンビニで

お客：すみません。〇〇のタバコありますか？

店員：あ、すみません。ちょっと・・・

このような場合の「ちょっと」は、「ちょっとある」ということは示さず、なんらかの理由で商品がないことを示す。また次のような場面での「ちょっと」は、(9) とも異なる意味を聞き手に伝える。

(10) ちょっと休みましょう

(『みんなの日本語初級 I』p.46 下線、筆者加筆)

この「ちょっと」は、聞き手への勧誘の際に用いられ、この場合、話し手が相手に働きかける時の何らかの感情・気分（気軽さ、相手への配慮、直接性を避ける）が加えられているとされる。「ちょっと」は、比較的早期に学習者の身近なものとなるにもかかわらず、その用途は多様で、また意味するものも多義的であるため、理解が困難な場合があるとされる。

調査2では、「まあ」「ちょっと」が「初級レベル約43時間分(45授業)」の授業データを観察し、どの程度、またどのようにもちいられていたのかを調査した。

4. 2. 2 調査2結果

日本語教師発話コーパス66.5時間分には、412例の「まあ」と1349例の「ちょっと」が観察された。レベルごとの内訳は以下のとおりである。

表3 レベル別データ「フィラー」の頻度

レベル	授業時間	まあ	頻度 ³⁾	ちょっと	頻度
初級	2908	251	11.59	890	3.27
中級	1153	122	9.45	371	3.11
上級	202	39	5.18	88	2.30
合計	4263	412	10.35	1349	3.16

上記のとおり、「まあ」「ちょっと」のいずれも初級レベルの日本語の授業から頻繁にもちいられていることがわかる。また「まあ」については、初級→中級→上級と頻度が高くなっていることがわかるが、「ちょっと」に関しては初級から上級に至るまで、それほど頻度に大きな差がないことがわかる。

4. 2. 3 調査2考察

調査2の結果からは、「まあ」「ちょっと」のいずれも初級レベルからもちいられていたことがわかる。これは、日本語教師が、自らの発話において日本語の「自然さ」と、4.2.2で考察した非日本語母語話者にとっての「わかりやすい」日本語の保障を両立させることができていると言えるのではないだろうか。ここでは、それぞれが実際にどのようにもちいられていたかを観察し、初級レベルの学習者にとっては理解困難と考えられるような「まあ」や「ちょっと」がもちいられていたことについて述べる。

注3) 頻度は、「まあ」「ちょっと」がそれぞれ、何分間に一度の頻度で使われているかを表している。

4. 2. 3. 1 調査2考察「まあ」について

「まあ」は、山田(2011)でも報告されているように、ある程度の日本語レベルに到達してはじめて実際にもちいられる言語形式である。つまり、学習者にとっては、決して難易度の低い語彙とは言えず、「やさしい日本語」やこれまで見た「ティーチャー・トーク」の特徴とは相反するものである。しかし、前節で確認したように実際には、初級レベルの日本語授業においてももちいられている。実際の使用例を具体的にみると、以下のように多様な発話において「まあ」が観察された。

(11)

T: はい,7番これなんだろう,机の下に,よいしょ,なんだろうね,ノート? ノートかな? 本? ノート? まあ
いいや

(日本語教師発話コーパス発言ID12593)

上記の「まあ」は、教師の質問に対して、学習者が「ノート」と答えたとき、その答えを是認する際に使用された例である。川上(1993,1994)は、「まあ」の基本機能を、いろいろ問題があるにしても、ここではひとまずおおまかに括り、述べる際にもちいられるとしている。(11)では、学習者の発話内容が、教師が期待する的確な答えではないものの、学習者レベルなどを鑑みの中で、大きな括りの中では認められることを示そうとしているのではないかと考えることができる。この例のように学習者の発話に教師が応答する際、学習者の発話内容と教師が考える内容が全く同じではないものの、大きな括りの中で是認したり、許可したりする際に使用される場面で「まあ」の使用が観察された。またその他の例には、学習者のレベルを鑑み、語彙の難易度の調整をおこなう際にもちいられたと見える例も見られた。

(12)

S: 花を,さしました

T: ああ, さしました, さしますもいいんですけどね, これまあ花を, かざりますにしょっか, うん

S: かざります

(日本語教師発話コーパス発言ID12500)

上記の例では、学習者の日本語レベルで理解できる語彙や文法のみでは、この場面における「挿します」と「飾ります」の違いを説明するのが難しく、その説明を避けたり省略したりしたかったのではないかとと思われる。富樫(2002)では、このような「まあ」の用法を話し手の心内の情報処理過程の曖昧性を標示する「まあ」だと述べており、この場面においては「挿します」よりも「飾ります」のほうが適切ではあるものの、その説明は、目の前の学習者には難易度が高く避けるために根拠が曖昧であるこということを示す「まあ」をもちいたのではないかと考えられる。これらのほかにも、難解な説明が求められたり、大まかに説明したりする際に「まあ」の使用が見られた。これらのことから、学習者のレベルや時間的都合などを鑑みの中で、詳細な説明を避ける際に「まあ」を使用する可能性が考えられた。

初級レベルの学習者にとっては、正確な解釈が困難と考えられる「まあ」であるが、その使用頻度はもちろんもちいられる発話場面の多様であることがわかる。これらの例の他にも藤田・立部(2017)では、日本語教師が多様な「まあ」をもちいていることが報告されており、これは、日本語教師が自然な日本語のなかで、学習者にとっての「わかりやすさ」を保証している一側面として考えることができるのではないだろうか。

4. 2. 3. 2 調査2考察「ちょっと」について

前節では、日本語教師がもちいる「まあ」に焦点をあて、日本語教師が授業内の発話において、自然な日本語をもちいつつも学習者にとってもわかりやすさを保障していることを述べた。今節では、改めて副詞「ちょっと」を取り上げ、この仮説を検証する。「ちょっと」は、さまざまな使い方がありとされる。そのため、前述のように学習者の理解に難があるとされている（彭,1990）。確かに日本語母語話者からすれば、自然に聞こえるが、一般的な「ちょっと」からは解釈に迷うような「ちょっと」も散見された。

(13)

T:じゃーここも違いますねー。。。みなさん、さそうです、ですよ。高くないです。高くな、さ、そうでーす。いいですかね。はいそこまでできました,,,,?終わった?はい終わったらみなさんじゃーちょっと今日はここで終わって、あともう少しだけ復習をしましょうかねー。はい、そうです、は、まあみなさんきのう勉強しましたがー、はいじゃーこれ。【絵カードを見せる】はいじゃーみなさんいいですかー。はいじゃーみなさんこれ、昨日勉強しましたよね。

(日本語教師発話コーパス発言ID2002)

(13) の例に含まれる「ちょっと」は、『できる日本語初中級（アルク）』を使い、授業をしている教室においてもちいられた発話である。「ちょっと今日はここで終わって、あとでもう少し練習しましょうかね」という発話からは、「ちょっと」が何を意味しているのかははっきりしない。ただ日本語としては不自然ではない。日常的にこういった発話は聞かれる。以下の発話も初級レベルで観察された「ちょっと」であるが、こちらも日本語としては自然だが、留学生には理解が難しいと考えられる発話である。

(14)

T:うん、じゃー昼ご飯を食べよう。誰かに話しかけて何かを一緒にしましょう。一緒にしません?と言うのが、勧誘、っていう。うん。これが1つの意向表現の、言い、方、です。そいじゃー、ここで、教科書をちょっと開けてみてください。何ページだったかな。教科書開けてください。

(日本語教師発話コーパス発言ID8182)

上記の例は学習者に教科書のあるページを開けてほしいと依頼する場面である。すきまを「ちょっと」開けるわけでもないと考えられ、また少しの時間だけ開けるとも考えにくい。事実、このあと、当該ページの音読を指示している。このような「ちょっと」を彭（1990）は、「依頼希求」の「ちょっと」としている。この「ちょっと」は、「日本語教師発話コーパス」に収められている日本語教師の発話にも数多く観察されている（藤田・立部2020）。

「まあ」に続いて、この「ちょっと」においても学習者にとっては、正確な理解が困難と考えられる使用例が観察された。このような結果から考えると、「まあ」についての考察と同様に日本語教師の発話は、「わかりやすさ」と「日本語が自然であること」が両立されていることが見て取れた。

5. おわりに

本稿では、日本語教師の専門性の一つである「ティーチャー・トーク」の特徴を明らかにすべく、「日本語教師発話コーパス」に収められている日本語教師の発話を観察した。その結果、日本語教師の発話には、「やさしい日本語」や日本語を母語としない非日本語母語話者全体に対する「フォーリナー・トーク」とは異なり、「自然な日本語」であることと、学習者のレベルに応じた「わかりやすさ」を学習者に提供していることが明らかとなった。これは、俵山（2008）の主張する言語学習になんらかの貢献をするという「ティー

チャー・トーク」の特徴に対して、学習者への有益なインプットとしての「自然な日本語」という目的を果たしていると言える。これらの結果からは、日本語教師の発話である「ティーチャー・トーク」には、独自の専門性が垣間見られたと言えるのではないだろうか。ただ、一方でこの「自然な日本語」であることが学習者の言語習得にどの程度の貢献をしているのかについては課題が残る。「自然な日本語」であることを担保するために、学習者にとって理解が困難な発話となっても必要であると言えるほどの貢献となっているのかどうかは今後の課題と言える。

【参考文献】

- 岡崎敏雄・長友和彦（1991）「日本語教育におけるティーチャー・トーク：ティーチャー・トークの質的向上に向けて」『広島大学教育学部紀要』2, 39, pp.241-248.
- 片岡朋子（2000）「日本語教師の授業における『話し方』について—適切な日本語のコントロールの要因—」『東京家政学院大学紀要』東京家政学院大学, 40, pp.181-183.
- 川上恭子（1993）「談話における『まあ』の用法と機能（1）—応答型用法の分類—」『園田国文』14, pp.69-79.
- 川上恭子（1994）「談話における『まあ』の用法と機能（2）—展開型用法の分類—」『園田国文』15, pp.69-79.
- 定延利之（2005）『ささやく恋人、りきむレポーター—口の中の文化—』岩波書店.
- 出入国在留管理庁・文化庁（2020）「在留支援のためのやさしい日本語ガイドライン」(<https://www.moj.go.jp/isa/content/930006072.pdf> (2023年12月3日最終アクセス)).
- 立部文崇・藤田裕一郎（2015）『日本語教師発話コーパス』(<http://www.corpus-ft.com/>).
- 俵山雄司（2008）「留学生対象の講義における講師の言語調整行動と意識との関連—留学生向けの教養・専門科目講義の方法を検討するために」『群馬大学留学生センター論集』(8)、群馬大学留学生センター、pp.13-29.
- 藤田裕一郎・立部文崇（2017）「ティーチャー・トークにおける『まあ』の使用」『2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.395-400.
- 藤田裕一郎・立部文崇（2020）「日本語教師の発話に見られる副詞「ちょっと」の考察」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』.
- 富樫純一（2002）「談話標識「まあ」について」『筑波日本語研究』7, pp.15-31.
- 防菌絵里子（2009）「日本語学習者に対するティーチャー・トークに見られる諸特徴」『愛知教育大学平成21年度修士論文抄録』愛知教育大学.
- 彭飛（1990）『外国人を悩ませる日本人の言語習慣に関する研究』和泉書院.
- 森山卓郎（1996）「情動的感動詞考」『語文(大阪大学国語国文学会)』65, pp.51-62.
- 山田葵（2011）「談話標識『ま（あ）』の考察—日本語学習者の『ま（あ）』の使用実態から—」南山大学卒業論文.
- 山田葵（2013）「自然談話における「マア」の使用について—談話上の機能と話し手の情報処理のプロセス」『南山言語科学』8, pp.295-312.
- ロング・ダニエル（1992）「日本語によるコミュニケーション—日本語におけるフォリナー・トークを中心に—」『日本語学』11-13 明治書院, pp.24-32.
- Chaudron, Craig. (1988) *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge University Press.