

# 日本語教師の授業内発話コーパスの作成

徳山大学 立部 文崇

## 研究成果要約

### 1. 研究活動の概要

本研究は、教室で学ぶ日本語学習者（以下、学習者）の日本語習得過程を明らかにするために、日本語教師の授業内の発話を分析リソースとして、公開することを目的としている。学習者の日本語習得には、学習者自身が置かれた環境で耳にするインプットが大きな役割を果たしていると考えられている。そのため、これまでの習得研究においても多くの日本語母語話者の発話を電子データ化したコーパスが用いられてきた。しかし、自然な状況で日本語母語話者の発話を理解することが難しい初級学習者へのインプットとして日本語母語話者コーパスのみを取り上げることには、疑念が残る。

そこで本研究では、教室で学ぶ初級学習者への最も大きなインプットと考えられる授業内の日本語教師発話に注目し、日本語教師授業内発話コーパスを作成することとした。またコーパスの作成においては、日本語教師発話の分析に必要なと考えられる項目に関しても分析を行い、今後、本コーパスを大規模化していくにあたっての可能性を探った。

### 2. 研究成果の概要

#### 2.1 日本語教師の発話に影響すると考えられる要素の整理

日本語教師の授業内発話をもととしたコーパスを作成するにあたり、授業内の発話に影響を与えると考えられる要素に関して整理を行った。具体的には、以下のような項目が考えられた。

- ・発話者（日本語教師）の性差・年齢・教師歴
- ・授業で用いた教材
- ・授業で扱った主要指導項目・当該の指導項目に関わる新出語彙
- ・対象となる学習者の人数・日本滞在期間・日本語学習期間

#### 2.2 日本語教師発話コーパスの作成

上記2.1で挙げた項目を各発話データ提供者にアンケート形式で答えてもらい授業内の発話を録音してもらった。また基本的には、発話者（日本語教師）自ら文字化を担当してもらった。文字化されたテキストデータを研究代表者と研究協力者である藤田裕一郎（朝日大学）の2名でルール統一作業を行った。そのうえで、電子データとしてコーパスを作成した。（図1参照）

日本語教育コーパス (仮)

形態素検索 品詞 助詞

検索ワード ね

授業の属性 対象人数 使用教材 できる日本語 (アルク)

教師の属性 性別 女性 年代 30代 教師歴 10年以上

発言該当数 : 137

| 授業ID      | 発言ID      | 発言者  |
|-----------|-----------|--|
| 1<br>授業詳細 | 2<br>発言詳細 | 教師 T:はい,レッスン8, さあ,[先生名1]と,,ここ勉強したと思いますねー。,,,覚えていますか。 |
| 1<br>授業詳細 | 4<br>発言詳細 | 教師 T:いいですねー。【笑い】                                     |
| 1<br>授業詳細 | 5<br>発言詳細 | 教師 T:もう1回,見ながらもう1回CD聞いてみますね。                         |
| 1<br>授業詳細 | 7<br>発言詳細 | 教師 T:さあ,出る人,確認しましょうかね。この人だけですか。                      |

図1 コーパス 検索後画面

### 3. 成果活用について

開発した日本語教師発話コーパスは、現在web上への公開準備中である。公開する準備が整い次第web上にて公開し、今後広く国内外の研究者へと提供していく。

### 4. 今後の研究課題

コーパスは、提供するデータが当該の集団、本研究であれば日本語教師の授業内発話を代表している必要がある。この代表性を確保するためには、コーパスに含まれる発話データをさらに増やしていく必要がある。本研究で作成したコーパスは、コーパスとしてはその規模も小さく、コーパスというにふさわしい規模ではない。今後の研究課題として、日本語教師発話コーパスのもととなる発話データをさらに収集していくこと、また実際にさまざまな研究に用いることによって、検索項目等の修正を加えていきたいと考えている。

## 研究成果報告

### 1. はじめに

#### 1.1 問題意識

本研究は、日本語学習者（以下、学習者）の日本語発達順序を明らかにするために、教室環境で学ぶ初級学習者が受けるインプットとして最も重要な位置を占めると考えられる、教室での日本語教師の発話をコーパス化することを目的としている。近年、学習者の習得研究は格助詞、アスペクトといった命題部分のみならず、終助詞、フィラーといった話し言葉特有の言語形式にまで広がりを見せている。しかしながら、これらの習得研究に、日本語教師の発話が学習者に影響を与える学習環境の一因として分析に用いられた先行研究は管見の限り見当たらない。初級学習者に限定すれば当然のことながら、日本語教師の発話はまさしく毎日の食事のようなもので、それがどのように吸収されるかは、学習者の日本語習得過程に大きく関わってくる。つまり、教師が教室内でどのような発話を行っているかを観察できるようにすることの意味は非常に大きいと言える。

そこで本研究では、これまで学習者の日本語習得環境要因のひとつとして十分に顧みられることが少なかった日本語教師の発話をもとにコーパスの作成を行った。

#### 1.2 研究背景

##### 1.2.1 ティーチャー・トークが学習者に与える影響

日本語教師の発話自体に関する研究としてティーチャー・トークに関する研究が、現在も盛んに行われている。その多くは日本語教師がどのように話すことが適切かといった研究（片岡、2000・丸山、2011）やティーチャー・トークそのものの特徴について分析した研究（坊菌、2009）などである。これらの研究は、学習者に対してどのように話せば理解しやすいのかということに焦点が当てられており、学習者の習得過程に影響を与える要因としての分析がその中心ではない。しかしこれらの先行研究が述べている、日本語母語話者が発する一般的な発話よりもティーチャー・トークが学習者にとって理解しやすいものであるという指摘は、本研究においても重要なポイントである。片岡（2000）はティーチャー・トークに深く関わる仮説として、クラッシュエン&テレルのインプット仮説を取り上げている。そして教師の発話のあるべき姿として、学習者に説明や指示をする上で、「i+1」の要素を含んだ学習者が「わかる」言語でなければならないとし、またそれらの発話は言語習得を助けるものでなければならないと述べている。これらの先行研究は、一般的な日本語母語話者の発話に比べ、教室内の日本語教師の発話は、その文脈、発話者の発話意図、言語表現が学習者にとって理解しやすいということを示している。この点から考えると、教師の発話が学習者の日本語習得過程に与える影響は決して少なくないということが言えるのではないだろうか。

##### 1.2.2 教師の発話と学習者の関係について

日本語教師の発話と学習者の関係について述べた先行研究についてもここで触れておく。伊藤（1998）は、日本語初級クラスにおける教師の質問がどのように学習者の発話を引き出して

いるかについて分析している。ただ伊藤（1998）は、教師の質問のタイプによって引き出された学習者の発話の中に、学習項目である文型がどのように現れるかについて分析しており、教師の発話を学習者が受ける純然たるインプットとしては捉えていない。しかし、その論の中で初級クラスの学習の場合、教室外の実際の言語環境を積極的に利用することができるほど日本語能力が高くないため、言語習得を考える上で教室内での相互交渉の役割は大きいとし、日本語教師の発話と学習者の関係を分析することの必要性について述べている。立部・藤田（2014）は、初級学習者がもつ終助詞「ね」のルール形成に関して分析している。その分析では、学習者は自らの発話の中で、終助詞「ね」を「形容詞+ね」の形で頻繁に用いていること、またそのインプットとして考えられる教師の授業中の発話にも「形容詞+ね」の形で終助詞「ね」が用いられていることが多かったことを報告している。これらの先行研究は、日本語教師の授業内の発話を分析することと、日本語教師の発話を学習者への言語的インプットとして捉え、学習者の習得過程を分析することの必要性を示していると言える。

## 2. 目的

これまでの背景を踏まえ、本研究では日本語教師の授業内発話コーパスを作成し、公開することを最終的な目的とした。多くの研究者が利用できる形で日本語教師の発話コーパスを公開できれば、これまで明らかにすることが難しかった学習者への教師発話の影響を多くの研究者が分析できると考えているからである。そのため、本研究では、日本語教師の発話データの収集をまず行った。またそれにともない、発話に与える影響を検討することも本研究の目的として考えた。ただし本研究で作成する発話コーパスは、日本語教師の発話が言語習得に与える影響が最も大きいと考えられる初級日本語授業のみを発話データとした。

## 3. 日本語教師の発話そのものに影響する要因の整理

本研究で日本語教師の発話データを集めるにあたり、日本語教師の発話自体の違いを生み出す要因に関して研究協力者との間で整理を行った。収集する発話データに影響を与える要因として、3つの大きな要素が考えられた。「日本語教師そのものがもつ属性」「授業に関する属性」「学習者の属性」の3つである。これら3つの要素をさらに細かく考えた場合、下記のような要素が考えられた。発話データを集めるにあたり、本研究で日本語教師の発話自体の違いを生み出す要因として整理した要因は以下の通りである。

- ① 日本語教師（発話者）の性差・年代・教師歴
- ② 授業で用いた教材
- ③ 授業で扱った主要指導項目・当該の指導項目に関わる新出語彙
- ④ 対象となる学習者の人数・日本滞在期間・日本語学習期間

発話データを集めるにあたり、発話データ提供者には授業内の発話データの録音後に上記の項目などに答えてもらった。上記の項目に関して収集したデータを観察すると、明らかに教師の発話傾向は異なっていた。ひとつ例を挙げる。今回は収集したデータ量がそれほど多くない

ために厳密には言うことができないが、教師歴に関して言えば、教師歴が浅いほど、発話そのものに省略が少なく規範的な傾向が見られた。それに対して、教師歴が長い教師の場合、発話そのものの省略も増える傾向があった。また教師歴が長い教師の発話には、終助詞・フィラーなど話し言葉特有の言語形式が多いという傾向が見られた。

## 4. 日本語教師発話コーパス作成に関して

### 4.1 コーパス作成のために収集した発話データの概要

本研究で作成した日本語教師発話コーパスに収録した発話データの内容に関してまとめておく。発話データとして収録したデータの録音時間は、全体で約20時間(1128分34秒)であった。

#### 【日本語教師（発話者）そのものがもつ属性】

|      |          |    |     |           |    |
|------|----------|----|-----|-----------|----|
| ・性差  | 男性       | 2名 |     |           |    |
|      | 女性       | 8名 |     |           |    |
| ・年代  | 20代      | 2名 | 30代 | 3名        |    |
|      | 40代      | 4名 | 60代 | 1名        |    |
| ・教師歴 | 10年以上    |    | 3名  | 5年以上10年未満 | 4名 |
|      | 1年以上5年未満 | 2名 |     | 1年未満      | 1名 |

#### 【授業に関する属性】

|       |                        |                |
|-------|------------------------|----------------|
| ・主要教材 | できる日本語                 | 約9時間 (541分13秒) |
|       | 学ぼう！にほんご               | 約7時間 (417分27秒) |
|       | J-bridge for beginners | 約3時間 (169分54秒) |

#### 【学習者に関する属性】

|         |            |                  |
|---------|------------|------------------|
| ・学習者の人数 | 20人以上      | 約1時間30分 (88分8秒)  |
|         | 15人以上20人未満 | 約10時間 (622分59秒)  |
|         | 10人以上15人未満 | 約1時間30分 (88分17秒) |
|         | 5人以上10人未満  | 約4時間 (244分53秒)   |
|         | 5人未満       | 約1時間30分 (84分17秒) |

### 4.2 発話データ収集方法

発話データを収集するにあたり、本研究では発話データ提供者の理解を得ることをまず第1に考えた。多くの日本語教師にとって、自らの授業はそれぞれの個性と経験を生かしたものである。また授業として作り上げたものは学習者に向けた創意工夫の結果であるため、簡単に外部に公開する類のものではないと考えていたからである。そのため、各発話データ提供者には、直接、説明書を提示しながら、本研究の目的とねらいに関して説明を行った。その結果、発話データ提供者10名、全体で約20時間のデータを収集することができた。しかしながらこのデータ量はコーパスとして十分なデータ量とは言えない。これは、やはり日本語教師の協力を得ることが簡単ではなかったことが理由として考えられる。多くの日本語教師に本研究の目

的とねらいについて説明する機会があったが、そのような機会にあつて、日本語教師側からでた不安は、次の2点であった。まず1点目は、発話データの提供が自分たちの教授法に対しての批判へとつながるのではないかという不安である。本研究は、日本語教師が教室内でどのような言語表現を用いて、学習者とのやりとりが行われるかに注目した研究であるため、日本語教師それぞれの教授法に焦点を当てた研究ではなかったが、不安を払拭することは簡単ではなかった。もう一つの懸念事項として挙げたものは、学習者のプライバシー保護の問題である。この問題に関しても個人情報をごどのように保護していくかということに関して、説明書を用い、直接説明をした上で承諾書にサインをもらう形で許可を得て録音を行うという手順をとった。またのちに詳述するが、文字化する際に学習者が特定されるような発話に関しては、文字化しないという方法で解決を行った。

#### 4.3 発話データの文字化方法

コーパスの作成に不可欠な録音された音声の文字化に関しては、基本的に発話者（日本語教師）自ら文字化を担当してもらうことにした<sup>1</sup>。日本語教師のそれぞれの発話は、授業内・教室内にあつてそれぞれの文脈に依存している。そのため文字化にあたり、どのような文脈で日本語教師の発話があつたのかわかるようにする必要があつた。しかしながら教室内にICレコーダーを置いたとしても、学生の発話や教室内の学習者の反応などのすべてを記録することはできないため、それぞれの発話の文脈を補ってもらうためにも発話者自らに文字化を依頼することにした。これには、前節で挙げた日本語教師が感じる2つの不安を払拭する目的も含まれていた。日本語教師自らが文字化することにより、公開したくないオリジナルの教授法に関して発話している箇所、また学習者のプライバシーに関わると判断した箇所に関しては文字化しないという方法がとれると考えたからである。

またプライバシー保護の問題に関しては、文字化する際のルールという点からも配慮した。各個人名は、【教師名1】【学生名2】というように明示することを避け、個人を特定させる可能性があるとして判断した箇所に関しては「\*\*\*\*」のように記号で表すことで、こちらも明示することを避けた。

それぞれの発話者、もしくは文字化担当者が文字化したテキストデータに関しては、研究代表者と研究協力者の2名で書式等の統一作業を行い、データベース化する際に一括処理できる形に整えた。

## 5. 日本語教師発話コーパスの仕様に関して

### 5.1 コーパス上の検索方法に関して

前節までで発話データの収集方法、文字化方法について述べた。文字化した発話データは電子データとして検索できる形になるようデータベース化を行った。コーパスとして公開するからには、ある程度の絞り込み検索ができることが期待されるため、本研究で作成したコーパスに関しても、絞り込み検索をどのような形で実現するかということが課題であつた。李(2013)のタグ付きKYコーパスは、OPI (oral proficiency interview) によって収集された学習者の発

1 発話データ提供者の中には、データの提供はかまわないが文字化する時間はないという協力者もいた。そのような場合は、文字化を担当する協力者を別に探し、依頼した。

話データに形態素などのタグを付けてweb上に公開したものである。本研究で作成したコーパスもこのタグ付きKYコーパスの仕様を参考に作成した<sup>2</sup>。タグ付きKYコーパスは、まず文字列検索か特定の文字列を形態素で絞り込んだ形で検索するか、また特定の形態素のみの検索かを選択できる仕組みになっている。そして、さらにそれらを学習者のレベル別<sup>3</sup>、学習者の母語別に検索することができるようになっている。このタグ付きKYコーパスを使って、「よね」という文字列を検索した結果が、図1である。

|     | 初級 | 中級 | 上級  | 超級 | 合計  |
|-----|----|----|-----|----|-----|
| 英語  | 0  | 1  | 60  | 21 | 82  |
| 中国語 | 0  | 0  | 64  | 29 | 93  |
| 韓国語 | 0  | 0  | 39  | 42 | 81  |
| 合計  | 0  | 1  | 163 | 92 | 256 |

図1 タグ付きKYコーパス検索画面

図1を見てわかるように、タグ付きKYコーパスの場合、発話者を絞り込む際に使われる選択肢は学習者レベル、学習者の母語の2つである。そのため図1のように検索結果をひとつの表として一覧を表示することが可能である。しかし、本研究で作成した日本語教師発話コーパスにおいては、発話者や当該の発話が発せられた授業を絞り込む際の選択肢が多様であるため、図2のような形で検索結果を示す仕様とした。図2は「ね」という検索ワードを[形態素:助詞]、授業の属性として[対象人数:10名以上20名未満][使用教材:できる日本語]、教師の属性として[性別:女性][年代:30代][教師歴:10年以上]という検索オプションで、絞り込み検索を行ったものである。

- 2 タグ付きKYコーパスは文字列だけの検索、形態素によって絞り込んだ文字列の検索、そして特定の形態素のみの検索と3つの方法で特定の語を検索することができる仕様である。本研究で作成したコーパスに関してもこの検索方法については、同様の仕様とした。
- 3 学習者のレベルはOPIによって、判定された初級・中級・上級・超級の4つのレベルによって示されている。

日本語教育コーパス (仮)

形態素検索 品詞 助詞

検索ワード ね

授業の属性 対象人数 10名以上20名未満 使用教材 できる日本語 (アルク)

教師の属性 性別 女性 年代 30代 教師歴 10年以上

発言該当数: 137

| 授業ID      | 発言ID      | 発言者  |
|-----------|-----------|--|
| 1<br>授業詳細 | 2<br>発言詳細 | 教師 T:はい、レッスン8。さあ、[先生名1]と、「ここ勉強したと思いますねー。」、覚えていますか。 |
| 1<br>授業詳細 | 4<br>発言詳細 | 教師 T:いいえですねー。【笑い】                                  |
| 1<br>授業詳細 | 5<br>発言詳細 | 教師 T:もう1回、見ながらもう1回CD聞いてみますね。                       |
| 1<br>授業詳細 | 7<br>発言詳細 | 教師 T:さあ、出る人、確認しましょうかね。この人だけですか。                    |

図2 日本語教師発話コーパス検索画面

図2のように授業に関する属性、教師に関する属性から絞り込みたい選択肢を選択し、検索結果を絞り込んでいく仕様とした。

また本研究で作成した日本語教師発話コーパスにおいても、タグ付きKYコーパスと同じように、文字列のみでの検索、または特定の文字列を形態素で絞り込んだ形での検索、形態素だけの検索と3つのパターンで文字列の検索が可能な仕組みとした(図3・4・5参照)。

文字列検索

検索ワード けど

図3 文字列検索画像

形態素検索 品詞 助詞

検索ワード けど

図4 文字列を形態素で絞り込み検索



図5 形態素のみでの検索

### 5.2 それぞれの属性の表示に関して

先述したが本研究では、発話者である日本語教師のもつ属性と発話された授業自体がもつ属性が、日本語教師が発した発話に大きな影響を与えていると考えている。そのため、検索された発話がどのような属性をもっているのかについても表示できる仕組みとした。図6左上の授業詳細というところをクリックすることで、図7のように当該授業がもつ属性が示されるようになっている。



図6 属性表示手順1



図7 属性表示手順2

### 5.3 検索された発話に関して

現段階では、検索された発話に関して、発言詳細をクリックすることで、発言全体の表示とそれを構成する形態素が表示される仕組みとなっている（図8参照）。この発言に関わる要因に関して不足している点として第3章で挙げた「授業で扱った主要指導項目・当該の指導項目に関わる新出語彙」という視点が欠けている。検索された発話そのものに対して影響を与える要因として、当然考えられたものであるが、形態素別に分析した場合、当該の形態素が新出語彙であるかどうかをシステム上で検索させることが非常に困難であった。例えば、「何か」という言葉が当該の授業（テキスト上）で新出語彙とされている場合であっても、形態素別に分析した結果表示には、「何：名詞」+「か：助詞」という形で表示される。そのため、形態素別分析結果として表示されたデータをもとに当該の語彙が新出語彙であるかどうかを判別することは難しく、現在、手作業にて、どの語彙が新出語彙なのかを登録している。そのため、現在は、図8のようにしか表示することができていないが、今後、同じ画面上に当該授業で取り扱われた主要指導項目が何であったか、また発話全文を構成している形態素のうち新出語彙がどの語彙であるかを表示できるような形への修正を早い段階で加えていきたいと考えている。

|      |     | 発言625の詳細                            |     |                       |
|------|-----|-------------------------------------|-----|-----------------------|
| 625  | 発言者 | 学生                                  |     |                       |
|      | 発言  | S:うちまで,配達,配達して,してもらいました。配達してもらいました。 |     |                       |
| 626  |     |                                     |     |                       |
| 628  | 発言  | 語                                   | 品詞  | 教科書語彙                 |
|      |     | うち                                  | 名詞  |                       |
|      |     | まで                                  | 助詞  |                       |
|      |     | ,                                   | ポーズ |                       |
| 1456 |     | 配達                                  | 名詞  | <input type="radio"/> |
|      |     | ,                                   | ポーズ |                       |
|      |     | 配達                                  | 名詞  | <input type="radio"/> |
| 1786 |     | し                                   | 動詞  |                       |
|      |     | て                                   | 助詞  |                       |
| 1787 | 教師  | T:おお,配達                             |     |                       |

図8 発話詳細表示画面

## 6. 今後の予定に関して

現在、第5章にて述べた主要指導項目と新出語彙をどのような形で反映させるかということに関して検討を重ねており、早々に解決する予定である。この問題に関して決着が付き次第、web上への公開を予定している。公開後は、教授法そのものに関する言及は行わないことや、教師、学習者のプライバシーに関わる情報の扱いに関して十分に注意することなど、発話データ提供者と約束した条件について同意を得られたコーパスの使用者のみに使用する許可を与え、できるだけ多くの研究に役立てられるようにしたいと考えている。

## 7. 今後の展望と課題

本研究で作成した日本語教師発話コーパスは、第二言語習得研究に非常に役立つと考えている。とりわけ近年、盛んに研究が進められている終助詞・フィラーといった話し言葉特有の言語形式の習得研究の進展に貢献できると考えている。その理由としては、終助詞・フィラーといった話し言葉特有の言語形式は、主要指導項目等に左右されず、どのような項目を教える際にも教師が使用すると考えられる言語形式だからである。

今後の課題として、最も優先される課題は、コーパスそのもののデータ量を大規模化していくということが挙げられる。習得研究においては、コーパスを目標言語の発話基盤として利用し学習者の習得のメカニズムを解明しようとする研究も頻繁に見られるが、丸山（2010）が指摘しているとおり、どのように質のいいコーパスであっても、それが母集団が備える特質に過ぎないのか、広く「現代日本語」一般に適用できる言語事実なのかを見極めることは難しい。そのため、コーパスに必要とされる要件として大規模性と均衡性が挙げられる。本研究で作成したコーパスでは、ある程度定性的なコーパス研究が可能だと考えられるが、その一方、比較的規模の大きいコーパスが利用される定量的コーパス研究は難しい。そのため、今後は本研究で作成したコーパスを修正しつつ、規模を大きくしていきたいと考えている。

## 参考文献

- 伊藤早苗（1998）「初級日本語クラスにおけるティーチャートーク—教師の質問はどのような学習者の発話を引き出しているか—」『北海道大学留学生センター紀要』北海道大学留学生センター、2、103-115
- 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、181-183
- 立部文崇・藤田裕一郎（2014）「終助詞『ね』の学習者ルールとそれを形成する一因—学習初期段階における学習者発話からの分析—」『2014年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会、187-192
- 坊菌絵里子（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
- 丸山敬介（2011）「日本語教育初級段階の説明におけるティーチャー・トークの乱れ—実習授業の分析結果から—」『同志社女子大学学術研究年報』同志社女子大学教育・研究推進センター、62、

143-156

丸山岳彦 (2010) 「代表性を有するコーパスの設計とサンプリングの実際—コーパスに基づく言語研究の可能性と限界—」『言語処理学会第16回年次大会発表論文集』 150-153

李在鎬 (2013) 「タグ付き KY コーパス」 <http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/> (2015/04/25)

## 付記

本研究は、研究代表者（立部）とともに共同研究者として、藤田裕一郎がコーパス作成に関わる実質的な作業を担った。

参考資料

① 発話データ提供者から集めたアンケート例 画像

教師歴： 約9年  
 性別： 女性  
 年齢： 40代  
 所属教育機関： 日本語学校  
 主として使用している初級教材： 『学ぼう！にほんご』シリーズ  
 対象学生の平均日本滞在歴： 3か月  
 対象学生の平均日本語学習歴： 3か月  
 対象学生の人数： 12人  
 収集日時： 2014年11月6日  
 この日の授業内容： 『学ぼう！にほんご 初級1』5課  
 『学ぼう！にほんご 初級1 聴解練習問題集』4課

② テキストファイル発話データ画像

80 T: さあ、終わった人はねー、4番の1番と2番、3番4番ちょっと考えてみてください。  
 81 S: 【考えている】  
 82 T: ちょっと待ってね、消して、いいですか。、はい。  
 83 S: 【学生は口々に確認している】  
 84 T: いいかな。じゃあ、これ消しまーす。さあ、じゃあ4番行きましようかねー。はい1番。えー【問題文を読む】、市民センターへの行  
 85 S: もらって  
 86 T: もらいます。交番に行って一教えてーもらいます。交番に行って教えてもらいます。  
 87 S: 携帯電話の地図を  
 88 T: 携帯電話の一  
 89 S: 地図  
 90 T: 地図を一  
 91 S: 確認  
 92 T: 見ます。でもいいしー  
 93 S: 見て行きます。  
 94 T: うん、見て行きます。見ながら行きます。、、、でもいいし、他にありますか。分からない時、行き方が分からない時みなさんどうす  
 95 S: 見ながら行きます。  
 96 T: 見ながら行きます。教えてもらいます。、か、さっき[学生7]さんが言ってる  
 97 S: ＊＊＊＊＊＊  
 98 T: そうね、知らない人。、、人に一、  
 99 S: きいて  
 100 T: 【板書しながら】聞いてー、  
 101 S: おしえて  
 102 T: そうね、教えてもらいます。  
 103 S: 先生、見ながら。  
 104 T: 見ながら。うん。見ながら行きます。、、、さあ、いろいろできます。さあ2番。【問題文を読む】、それ、新しい携帯電話ですか、  
 105 S: 友達、連れてー  
 106 T: 【板書しながら】友達、これはどっちですか。使い方、いいかわからないからー  
 107 S: もらいました。  
 108 T: いっしょに行って。いっしょに行ってください。のときは、友達に、  
 109 S: 連れて  
 110 T: 連れてー、行ってー、もらいました。<S: 連れてー、行ってー、もらいました。>  
 111 T: ＊＊さん、私、どの携帯、自分でできませんから、いっしょに来てください。の時は、連れて行ってもらいました、  
 112 S: 連れてー、もらって、は