

「学び」を促す教師の関わりについて —聴解授業における教師の発話分析から—

山中 都

【キーワード】 教室談話・学習者主導型・発話カテゴリー・S-Cモデル・アクト

はじめに

2005年春学期、筆者が参加した早稲田大学日本語教育研究センターにおいて実施された「日本語聴解6A」(以下、聴解6A)の授業では、90分授業のおよそ3分の2はニュースを繰り返し視聴し、その内容を正確に再生したり、意味の推測を図ったりする活動が行われていた。学習者はニュースの内容を把握するために一字一句集中して視聴し、その後内容に関して確認するために再生する活動を行っていた。したがってコーススタート時には緊張を伴いながら授業に参加していたというコメントも聞かれた。

しかしながら、コース修了後には「日常的にニュースを聞いても分かるようになってきた」「ニュースの中で出てきたことばの意味は辞書がなくても考えられるようになってきた」といった達成感を実感しているコメントが増え、学習者の授業に対する取り組みが積極的になってきたことが伺える。また、「この授業はおもしろかった」「失敗を恐れず発言できる雰囲気よかった」「先生の進め方がよかった」「続けて履修したい」など授業の内容や方法についてプラスの評価をしているコメントも多かった。

聴解6Aの授業は、教材となるVTRをコントロールしながら授業を進めていくという教師主導型の一斉授業である。それにもかかわらず、学習者のインターアクションが積極的に見られた。このように教室全体の雰囲気が結果的に学習者主導型の「学び」に向かっていったのはどうしてなのか。そこには、学習者を「学び」に向かわせる教師の関わり方があると考えられる。

そこで、本稿においては授業実践での担当教師の発話分析を行う。論文の流れとしては、まず教室談話における教師の発話のカテゴリーを概観し、先行研究ではどのような発話が学習者の「学び」に結びつくとしているのか明らかにする。次に聴解6Aの概要を述べ、担当教師の授業中の発話を分析する。最後に「聴解」授業での教師の発話のありかたについて考察する。

1. 先行研究

1.1 教室談話における教師の発話モデル

村岡(1999)によると、「Sinclair and Coulthard(1975)の教室談話分析モデル(以下

S-Cモデル)は、1970年から72年にかけてイギリスのバーミンガム大学で行われた教師と生徒のインターアクションに関する調査が基になっている」と述べられている。S-Cモデルでは、教室談話を5つのランクから階層的構造として分析し、その最小単位は、「アクト」と呼ばれ、授業の局面ごとに表1のように分類される。

表1. 教室談話のアクト

局面	説明	具体的例
枠組み	授業や活動の開始、終結、さらに活動のやり直しなどの再開を示すために用いられる。	マーカー 前開始 ポーズ・ストレス 予告 まとめ
主要	実質的活動である教師の授業活動を支える。	発問・命令・伝え・チェック
発話補助	学習者の発話を補助するために用いられ、教師の発問に対して応答がなかったり、適切な応答が返ってこなかったりした時に現れる。	促し ヒント
話順決定	教師が次に学習者の誰が話すか、また答えるかを定めるために用いられる。	指示 競り合い 指名
対応	教師の発話に対する学習者の応答、学習者の応答に対する教師の反応	認め 応答 反応 聞き返し
評価的	多くの場合は、教師が学習者の発話に対して一定の評価的な応答を示す際に用いられる。	コメント 受け入れ 評価
その他	教師がペンを探して、ひとり言を言うなど積極的に相手に働きかけない	ひとりごと

Flanders, N. A(1972)は、教師と学習者の発話を10のカテゴリーに分類し、単位行動に分割し、隣接する単位行動の推移によって授業課程を表す。この分析方法からは教師がどの程度主導しているか、また学習者が参加しているかが分かりやすい。

金崎他(2005)はFlandersの分類方法にさらに教師の発話に20カテゴリーをおいた西之園のモデルを参考にして、一斉指導場面での教師の働きかけに沿う発話カテゴリーをモデル案として想定しているところに特徴がある。表2にそのカテゴリー分類と具体的に発話例を示す。この発話例に関しては調査が小学校でなされたものなので、発話として使われる語彙が日本語教育の現場とは必ずしも一致しないが、一斉指導という場面的状況は共通している。

表2. 教師の発話カテゴリー

	分類	説明	具体例
①	提示・意見	学習目標・学習内容・学習の方向性について	～たらどう ～だ

②	発問	学習内容に関わる問い	どうしてですか 何ですか
③	指示	学習への行動	～しなさい
④	説明	学習内容の解説	～なのです
⑤	問いかけ		～ですか
⑥	依頼・呼びかけ		～してください～しようよ 見て 聞いて
⑦	確認		～ということだね
⑧	肯定・賞賛		そうそう, いいね すごい
⑨	評価	学習に対するコメント	あっているね
⑩	感想		～と思う
⑪	判断・許可	正誤, 良し悪し	～してもいい, いいよ だめ
⑫	否定・批判・叱咤		～でない, ～ない いけない, ころ
⑬	命令・禁止		しなさい, してはいけない
⑭	その他	場つなぎなど	じゃあ, ええと, はい

1.2 優れた教師の発話傾向及び授業展開

金崎他(2005)は調査結果より、授業を対話的關係で営み、ともに探求していくような発話傾向や授業展開に見られる教師のかかわりが、教室活動を変えていくと論じている。それは、とりもなおさず教師に求められる実践力と言えるのではないだろうか。具体的には、「学ぶ意義・目標・課題の明確な提示」により、学ぶ意義を明確にしていることである。さらに、学習者の意思を反映しながら学習を進める環境を設定し、教師の発話は賞賛・肯定・呼びかけ・問いかけと学習者との対話的關係に配慮し、さらに復唱・確認・確認付け・比較のための発話が多い。教師主導と言っても、説明に終始せず常に学習者の反応を見ながら発話しているのである。そして何よりも学習者が課題に一齐に取り組めるように教室の呼吸を整えることが重要だという指摘もあった。

2. 聴解 6A の実践からの検証

2.1 参加者と授業の概要

本稿での分析対象とする授業は、早稲田大学日本語教育センター設置の留学生対象の日本語授業「聴解 6A」である。聴解の能力として、「スキミング」「スキヤニング」「予測」「推測」など習得することが目的である。特にニュースでは日常的に耳にしない未知語を画面や文脈の流れで推測する能力が必要である。教材は、NHK 首都圏ニュース、NHK ニュース特集など 3 分から 8 分程度のを扱い、一つのニュースを 2 回の授業

(90分×2回)で行った。2005年春学期は17名が受講し、14名の大学院生が実習生として授業に参加した。この授業は、大学院日本語教育研究科の実践(11)と連動しており、院生は授業で扱う教材の選定、教案やタスクシート・スプリクト・語彙表などの教材の作成を行い、実践段階では担当教師の授業を参与観察するほか、授業補助・発展練習の進行を行った。また、授業後に参加報告のレポートを提出した。

2.2 教材と進め方

授業は、学期の前半では2～3分のニュースを教材とし、一つのテーマについて90分の授業1回半で行った。授業の流れは、導入→全体視聴→部分視聴→内容理解確認のタスク→再生練習→発展練習という順序で進められた。学期の後半では、7～8分のニュース特集を扱い、やはり90分の授業1回半で行った。授業の流れは、導入→全体視聴→要旨まとめタスク→段落視聴→内容理解のタスク→発展練習という順序で進められた。また、後半では院生による発展練習も30分近い時間が取られ、学習者は発展練習にも期待を寄せていた。

[学期前半]で取り上げられたニュース

「銅山の町に歴史館オープン」 「携帯電話で浅草を紹介」
「エコツアー」

表3. 前半の授業の流れ

流れ	活動内容
導入	課題の目的、内容の説明をする。
全体視聴	VTRの全体を視聴し、教師が一人ずつに理解したことについて再生させる。もう一度視聴し、同様に行う。
部分視聴	一文ずつ止めて、正確に聴取させ、再生させる。 未習語彙や文型は、必要に応じて学習者に類推させたり、教師や院生が説明をする。
内容理解タスク	VTRの全体を視聴し、内容理解に関する問題の答えをタスクシートに記入し確認する。
再生練習	タスクシートに予め記載されている単語を文に再生させる。必ずしもVTRどおりに再生しなくてもいい。
発展練習	トピックに関連性のある話し合いをする。

[学期後半]で取り上げられたニュース

「銭湯を健康づくりの拠点に」 「多摩ニュータウン40年」
「人口減少社会」

表4. 後半の授業の流れ

流れ	活動内容	
導入	課題の目的、内容の説明をする。	
要旨把握	VTRの全体を一回視聴し、タスクシートに要旨を記入する。	
段落視聴	全体視聴	段落ごとに視聴し、再生させる。
	部分視聴	全体視聴で問題となった点を中心に再度視聴する。未習語彙や文型は、必要に応じて学習者に類推させたり、教師や院生が説明をし、拡大を図る。
練習問題	VTRを1回視聴し、内容理解に関する問題の答えをタスクシートに記入する。	
発展練習	トピックに関連性のある活動を院生を中心に実施する。 今期は「演歌を歌う」「クロスワードパズル型クイズ」「ジェスチャーゲーム」	

2.3 分析資料及び分析結果

本稿で取り上げた教師の発話資料は2005年6月13日に録音したものである。教室での録音は授業の妨げとならない場所でMDで録音した。MDはSONY MZ-B100を使用した。教師が発話しているところから距離があり、またマイクの使用も不可能だったため、音的に不明瞭なところもあるが、授業の進行は筆者も記録を残していたので、両者を分析資料とした。

2.3.1 分析の枠組み

分析には、発話カテゴリーとしてS-Cモデルのアクトの概念を使用する。本稿では1.1で示したこの分類をさらに下位分類されたもので日本語の分析に適するように翻訳された村岡(1999)のアクトの説明を採用する。その中で教師の発話に関わる17のアクトを取り上げ、表5に説明を示す。

表5. 22のアクトの説明

	アクト	説明
枠組み	マーカー	談話の境界、たとえば新しい活動を始めたり話題を提供したり、あるいはそれらを終了することを合図する。
	前開始	話し手の主要な発話意図を補助する。
	ポーズ ストレス	活動と活動の境界に現れるポーズで、マーカーとともに新しい活動が開始させることを合図する。
	予告	次に起こることを予告する陳述文で実現される。
	まとめ	これまでの活動をまとめるもので、前の話に言及する陳述文で実現される。
	発問	学習者に言語的な応答を求めるもので、多くは疑問文によって実現される。
	チェック	授業を進めていく上で支障がないかどうか確かめる機能であり、前もって聞き手の答えが分からない場合のみにチェックとみなされる。

主要	命令	命令で実現され、聞き手に非言語的な応答を要求する。
	伝え	情報を伝えることが唯一の機能であり、陳述文で実現される。
発話補助	促し	「どうぞ」「はい」「はやく」などの限られた表現によって実現され、命令や発問をさらに促す機能を持つ。
	ヒント	学習者の応答を助けるために付加的な情報やヒントを与えるもの。
話順決定	指図	「手を挙げてください」など発言を誘う機能を持つ。
対応	認め	相手の話を認めたことを示す合図。非言語的な頷きや相槌もこれに含む。
	聞き返し	相手の話が聞き取れなかったり、意味が分からなかったりした場合に聞き返す機能を持つ。首をひねるなどの非言語動作も含まれる。
評価	コメント	陳述文や「…ですね」などによって表現され、例を示したり、話題を発展させたり、追加情報を提供したりして上のランクのやりとりを補助する。
	受け入れ	相手の発言を聞いたこと、相手の仕方が応答がふさわしいことを示す。
	評価	学習者の反応、あるいは発言の質についてコメントしたり評価したりする機能を持つ。

2.3.2 分析結果

ここでは、担当教師の発話の中で多かったアクトを取り上げる。

① 枠組みのアクト

教師は、授業開始時に授業の流れを説明し、また学習者がすべきことを丁寧に説明している。学習者にこれから始まる活動の心構えを準備させる。

(例1)

T: えー、やり方としては、あのー先週と同じやり方にします。だいたいあのーこれが、7分、8分弱の長さあります。1回まず見てください。

(略)えー、やり方としては、ですから、まず一回見てもらって、メモを取りながらというのは、プリントがありますから、それにメモを取りながら聞いて書いてください。後でこれを出してもらいます。えー内容をここに書いてください。

T: はい、あのー全体を5つに分けてみます。途中止めませんから、第一番目のところだけ見てください。

② 主要アクト

常に担当教師は、学習者が十分な理解をしているか確認している。学習者が発話を促進するような様々な発問を行っている。その発話内容は、学習者からのありそうな質問を前もって予測しておくところから綿密に構成されている。一斉授業であっても個別と全体への発話の繰り返しによって、絶えず学習者を注目させる工夫をしている。

(例2)

T: うん? はい。テーマ、読み方でしょ。何で読むの、これは?

T: たま。何の意味?

T: 市の名前ですか? 市の名前?

T: 過密。過密の反対、何?

③発話補助アクト

担当教師の発話の中で特に多かったのが、発話補助アクトである。学習者に常に発話させるように「他には?」「他にどうですか?」などの発話によって学習者は自ら発話していくものが多かった。

④対応アクト

学習者の中には、理解が不十分だったり、明瞭な答えができないために発話が途中で途絶えてしまう場面もあった。その際に教師は聞き返しを行い、再度学習者に考えさせることによって理解を深め、より正確な聴解能力の促進を図っていた。

3. まとめ

筆者は、今までの教授経験により聴解の授業は穴埋め型のタスクを行うことが多かったが、本実践により再生によるリスニングの重要性を理解することができた。その際に難しいのは、単純に正解のみを確認する従来のテスト的な聴解ではなく、常に教材テープの視聴を繰り返し行い、学習者の理解を促す授業展開をしていかなければならないということだろう。また、学習者が起こす誤用についても、なぜそのような聞き間違いが起こったのか教師がひとつひとつ確認していくことによって、学習者自身も聞き方のストラテジーを得ていくことができるのではないだろうか。その意味では、教師は学習者から出る疑問や誤用を予め予測した発話を行い、学習者が聞き方のストラテジーを獲得できるように支援する役割に徹していくことが重要である。

今回は、教師の発話のみを追ったが今後は学習者とのインターアクションにも着目し、さらに相互のやり取りの中で「学び」がいかに深まっていくのか検証したい。

【参考文献】

- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論 教室談話分析と教授ストラテジー』凡人社
金城鉄也・戸北凱惟(2005)「学びを促す教師の関わりに関する学習臨床研究[1]—
一斉指導場面における教師の発話分析から」 [http://www11.ocn.ne.jp/~kanasaki/
marukin3-2.htm](http://www11.ocn.ne.jp/~kanasaki/marukin3-2.htm)

(ヤマナカ ミヤコ・修士課程1年)