

2004年度秋学期「日本語教育実践研究(6)」に参加して —教室における教師の発話について—

伊能 裕晃

【キーワード】教師の発話・教室コントロール・指名・指示・無駄な発話

1. はじめに

私は、教員養成を目的に早稲田大学大学院日本語教育研究科において、2004年度秋学期に佐久間まゆみ教授の指導の下に行われた「日本語教育実践研究(6)」に参加した。この授業は、早稲田大学日本語教育センターの別科日本語専修課程の留学生を対象に行われた「日本語文法6A」(中上級レベル)の授業に、6名の大学院生が加わる形で行われ、一部、院生も授業を2コマほど担当した。

「日本語教育実践研究(6)」の授業は、院生による実習授業に対する準備、授業の実践、授業後の反省から成り立っており、これらの過程を通じて、教材研究、教案作成、教授法、教室運営などの方法について、多岐にわたる指導が行われた。

「日本語文法6A」の授業については、「日本語教育実践研究(6)」の授業がほぼ同じ形式で、2004年春学期にも行われているため、既にその全体像について、この授業に参加した大工原(2004)によって分析が行われている。大工原は、文法の授業の意義、授業の展開、教師の発問(問答法)、復習(宿題とその添削)などを中心に、この授業における教師の指導と学習者の学習の過程を分析している。これによって、この授業の全体像や教授法の問答法については、ある程度、解明が進んでいると見てよいだろう。したがって、本稿では、これとはまた別の角度から、この授業の分析を試みたい。

「日本語文法6A」の授業の展開に関して、大工原は、「①文型の導入、②例文の理解、③問題練習」という3段階を設定している。筆者もこの区分に妥当性を認めるが、次の段階としては、これらの区分がどのようにして成立しているものなのかという疑問が生じてくる。授業というものを教師と学習者が共同で作り上げるひとつの談話行動としてみた場合、授業の区分、また、授業のある区分から別の区分への展開は、おそらく、教師の発話によって境界付けられているのではないだろうか。授業の展開の重要な部分で、教師の発話がなされ、それが授業をコントロールしていく。これは、従来、学習者に対する指示や指名といった教室運営の問題として論じられてきたものであるが、「日本語教育実践研究(6)」の授業においても、教案作成と模擬授業の過程で、この教室をコントロールしていく教師の発話に関して、詳細に指導が行われた。

文法教材がいかに優れたものであっても、また、教師がいくら文法知識を持っていたとしても、それだけでは、授業を円滑に進めることはできない。教師の発話が、教室をコントロールすること

によってはじめて、授業はひとつの流れを持ったまとまりある談話として成立する。本稿では、こうした見方に立って、教師の発話の問題を、教案作成指導と佐久間教授の授業見学から得られた知見をもとに考察し、あるべき教師の発話の方向性を探る。また、最後に、筆者自身の授業の反省を通して、それが実際の授業においてどの程度実現されていたかについても検証してみたい。

2. 分析のための資料

本稿が、教師の発話の分析に用いるのは、「日本語教育実践研究(6)」において、課題として筆者が作成し、佐久間教授がそこに添削を行った教案(3回分)と佐久間教授の授業を見学した際に記録した授業見学シート(3回分)である。「日本語教育実践研究(6)」の教案は、院生の行う授業の準備のために作成されたもので、その特徴は、教師と学習者の発話のやりとりを全て想定して、作成されるところにあり、この教案に対する佐久間教授の添削による指導も発話の一つ一つに対して行われた。院生の作成した教案に対する添削は、教室における教師の発話がどのようなものであるべきかという問題を探る手がかりとなる。また、授業見学シートは、佐久間教授の授業を見学し、授業の展開、教師の発話等を記録したものであるため、この見学シートも、実際の授業において教師がどのように発話しているかを知るための手がかりとなる。

3. 教室における教師の発話

3.1 文型指導の開始

(Tは教師、Sは学習者を示す。また、[]内は佐久間教授のコメント。)

① (教案)

教案 T 次は69ページの「～とは、～」の文型です。いいですか。

添削 T はい、今度は69ページの35の機能文型を勉強します。

これは何という文型ですか。Sさん。

② (教案)

教案 T これは何という文型でしょうか。じゃあ、最初はSさん、読んでください。

添削 T これは何という文型ですか。Sさん。

[Tが余計な発話をしないで、できるだけSに発話させる。]

筆者は「日本語文法6A」の授業において、「～とは、～」(『日本語文法6I』機能文型6-35)という文型を担当したが、その教案の冒頭の部分で、上に記した指導を受けた。①の教案では、文型について教師が紹介する形になっているが、①の添削では、それを学習者に言わせている。授業の開始時から問答は始まっているのであり、学習者に対して教師の発問が行われることで、学習事項の確認が学習者自身によって行われることとなる。

②では、教案と添削とを比較して、教師の発話が簡潔なものとなっている。佐久間教授のコメントにも「余計な発話」を省くということが書かれているが、教師の発話を簡潔なものにすることよ

って、授業の展開をスムーズなものにし、学習者の発話の時間を少しでも増やすという意図がここには込められている。教師の「余計な発話」を省くという点は、この教案作成の指導において、一貫して指導を受けたポイントである。

3. 2 学習者の指名

③ (教案)

教案 T じゃあ、最初はSさん、例文35-2を読んでください。

添削 T まず、例文の35-2を読んでください。Sさん。

④ (教案)

教案 T じゃあ、次、4番、Sさん。

添削 T 次は4番を、Sさん、どうぞ。

⑤ (授業見学シート)

T じゃ、例文の1を、〇〇さん、どうぞ。

⑥ (授業見学シート)

T じゃ、練習に行きましょう。42ページの問1を、〇〇さん、どうぞ。

授業開始後、教師は学習者を指名する。音読をさせる場合、解答をさせる場合などに指名は行われるが、指名は、単に学習者の名を呼ぶという働きだけでなく、学習者を授業の流れに引き込み、緊張感を持って授業に臨ませるといった働きを持つ。③の教案と添削とは、「読んでください」という音読の指示と指名の順が逆になっている。教案では、最初に指名が行われているため、指名を受けた学習者のみに課題が課されるという形になっている。そのため、他の学習者は、自分に対する指示ではないということから、緊張感を失ってしまうことが予測される。反対に、③の添削では、指示の後に、指名が行われ、指示の瞬間にはそれが誰に対してなされたものであるか限定されていない。この場合、学習者は次に自分が指名されるのではないかという緊張感を持って、教師の発話を聞くことになる。指示から指名へという順序は学習者に緊張感を持たせる効果を持つ。

「日本語教育実践研究(6)」では、さらに、この指示と指名の間に、若干の「間」をあけるようにとの指導もなされた。指示と指名があまりに連続しては、誰が指名されるかすぐにわかってしまい、学習者に緊張感を持たせる効果は薄い。指示の後に、わずかな「間」があることが、学習者の間に指名に対する緊張感を持たせることにつながるのである。

指名や指示は、また、④の添削に見られるように、短ければよいというものでもなく、一定の教室用語を用いて、行うようにとの指導も受けた。当初、院生のそれぞれが作成した教案は、教師の指示や発問の発話に統一性がなく、教師が教室で指示などに使う教室用語に非常にばらつきが見られた。しかし、これでは、文法の授業で教師が変わるごとに、教室用語も変わってしまい、学習者にも負担を強いることになる。院生の作成した教案では、短いもの、長いもの、様々に指名や指示の教室用語が異なっていたが、それらを統一することは、学習者の負担を軽減し、安定した授業の

流れを生み出して、学習者を文法の授業に集中させる。教案作成の段階において、簡潔かつ一定の教室用語を使うよう、教師の一つ一つの発話に対する添削が行われた。

⑤と⑥は、「日本語文法6 A」の実際の授業における佐久間教授の指名の発話だが、ここで述べた指名の方法の特徴を全て備えている。

3. 3 解答確認時の教師の発話と指名

⑦ (教案)

T この文はIT時代についてどう言っていますか。Sさん。

S 何なのか分からないと言っています。

T そうですね。この文を書いた人は、IT時代について分からないと言っているんですね。

[TのSの答えのリピートを止める。答えを訂正するときのみリピートする。時間の節約。]

⑧ (授業見学シート)

S1 学生の創造力向上を目的とする大学のサークルに参加してみたい。(S1による解答)

T S1さんはどんなサークルに入りたいのかわかりました。S2さん。

S2 創造力向上。

⑨ (授業見学シート)

S1 業績を上げることが今年の目標として、今年も頑張ります。(S1による解答)

T さあ、この業績というのは何でしょうか。わかった方。S2さん、わかりましたか。

S2 わかりませんでした。

T S1さん、どんな業績。

S1 会社の業績です。

「日本語教育実践研究(6)」では、学習者が問題に対する解答をする際、教師がその答えをリピートしないということが、問答を行っていく際のひとつのポイントとして指導された。教師が学習者の発話をリピートすることには、教室運営上、いくつかのデメリットがある。まず、リピートというものは、貴重な授業の時間を消費する。学習者と全く同じことを教師が繰り返すのであれば、そこには、新しい情報は何も加わっていない。単に時間が消費されているに過ぎない。教師の発話が多くなれば、それだけ、授業における学習者の発話の時間も奪われてしまうことになる。

また、もうひとつのデメリットとして、教師が常に学習者の発話をリピートしていると、学習者は次第に教師の発話だけを聞き、他の学習者の発話を聞かなくなるということが考えられる。教師がいつも、「正しい答え」を「正しい発音」で教えてくれるのであれば、学習者は他の学習者の発話を聞く必要性を感じなくなってしまうであろう。しかし、これでは、学習者が他の学習者の解答から学ぶという機会が失われてしまう。学習者の解答に対する訂正は、解答をした学習者ただ一人に対して、行われているわけではなく、本来、教室全体で共有すべきものとして行われている。学習者に他の学習者の発話を聞くという姿勢がないと、このような学習の共有化は不可能である。教師が

リピートをせず、常に、学習者が他の学習者の発話を聞くという姿勢を持たせることが学習の共有化へとつながっていく。

リピートの代わりに、教師が行うべき発話として期待されるのは、⑧や⑨に見られるような、他の学習者への指名である。ある学習者が解答を行う際、その解答に誤用や表現意図が判然としない部分がある場合、教師は、まず、その学習者に対して、訂正や発問を行っていくが、正答が示された後は、教師に他の学習者へと発問を振り向けていくことが期待される。

これは、第一には、正答を聞いて、それを正しく他の学習者が理解したかどうかを確認するために行われる。正答を聞いたからといって、他の学習者が正しくそれを理解しているとは限らない。正答が示された後、教師が他の学習者に発問をすることによって、その答に含まれた表現意図や背景などに対する理解が深まり、学習は他の学習者にも共有される。教師が解答を行った学習者と一対一で問答をするだけなら、学習はその二者間だけで完結してしまう。学習を教室全体に共有させるために、教師が発問を複数の学習者に振り向けることが必要なのである。

第二に、このリピートを行わず、他の学習者を指名していくという方法は、学習者が他の学習者の発話を聞くという姿勢を養う効果も持つ。教師がリピートしなければ、正答を得るために、学習者は他の学習者の答えをよく聞かなければならなくなる。また、教師が解答の後、必ず他の学習者に発問するということが予測されるのであれば、学習者はその発問に答えるために、その発問の前提となる学習者の解答を真剣に耳を傾けるようになる。教師の指名が次は自分にやってくるのではないかという緊張感を持って、学習者は他の学習者の解答を聞くようになる。教師が他の学習者に発問を振り向けるという行為は、学習を教室全体で共有するという働きを持つと同時に、学習者の緊張感を高め、授業に対する参加の度合いを高めるという効果も持つ。

ところで、こうした指名の方法を教室で実践していくためには、教室内である条件が整えられていなければならない。それは、学習者に教室全体に聞えるような大きな声で発話させるということである。学習者の声小さく、他の学習者に聞えないという状態では、学習を教室全体で共有することはできない。学習者一人一人の発話が十分な音量でなされてはじめて、学習の共有は可能となる。それゆえ、教師には常に学習者が大きな声で発話するよう指導することが求められる。十分な声量で学習者に発話させることで、授業は、教師と解答をした学習者一対一のものではなく、教室全体を巻き込んで行われるものとなる。

3. 4 無駄な教師の発話を省く

⑩ (教案)

教案 T 次は、Sさん、お願いします。

添削 T 次は、Sさん、どうぞ。

⑪ (教案)

教案 T 次は、Sさんに聞いてみようかな。

添削 T 次は、Sさん、どうぞ。

⑫ (教案)

S 宇宙とは、心の中にあるものです。

T そうですね。これもいいですね。きれいですね。

[あまり教師の独断で余計な感想を言っははいけない。]

⑬ (教案)

教案 S1 青春時代とは、悲しく、つらいものです。

T ああ、悲しい文ですね。S1さんの青春時代は大変だったんですか。

添削 T さあ、S1さんは青春時代についてどう思っていますか。S2さん。

これまで見てきたとおり、「日本語教育実践研究(6)」では、教師の無駄な発話を省くということに指導の重点が置かれている。ここで再びそれをまとめて、論じてみよう。

⑩と⑪は、指名の際の教師の発話に対する添削であるが、添削によってより簡潔なものとなっている。先にも述べたことであるが、指名に用いる用語を一定のものとするには、時間を節約し、授業の中にスムーズな流れを作り出そうとする配慮が働いている。

次の⑫と⑬は教師の個人的な感想、コメントに対する訂正である。教師が感想を言ったとしても、それは学習を何ら進展させるものではない。学習者へのある種のリップサービスにはなっているが、これらの教師の発話が学習者の文法の理解を深めることはない。教師が感想を言うのではなく、むしろ、学習者に感想を言わせ、学習項目への理解を促すことが重要なのであって、教師が感想を言ってしまうのは、学習者自身がそれを考える機会を奪うことになってしまう。

文法事項の理解を深めるためには、教室用語を簡潔で統一されたものにし、無駄な教師の感想などを省くことが必要である。理解を深めるための有効な問答からのみ、授業が構成されるよう、教師はその発話をコントロールしていかなければならない。

3.5 まとめ

以上、この章では、指名や指示といった問題を中心に、授業を展開していく教師の発話の問題を論じてきた。教案への添削、授業見学から得た知見をまとめれば、以下のようになる。

- i 教室用語を一定の表現にする。
- ii 無駄な教師の発話は省く。
- iii 文型導入開始時から問答を始める。
- iv 課題を提示してから、学習者に対する指名を行う。
- v 教師は訂正を行う場合以外は、学習者の解答をリピートしない。
- vi 学習者の解答の後には、必ず他の学習者に対して発問を振り向ける。
- vii 学習者には常に十分な音量で発話させる。

「日本語文法6A」の授業は「①文型の導入、②例文の理解、③問題練習」という展開を持ち、問答法によって授業が進められているが、ここにあげた教師の発話に関する配慮に支えられてはじ

めて、こうした授業の展開が可能となっているのである。

4. 自分自身の実習授業を振り返って

本章では、「日本語教育実践研究(6)」の授業において、筆者が行った教案作成、教材研究、実習授業の三つの過程を振り返りつつ、本稿が論じてきた教師の発話の問題も含め、筆者の授業の改善点と問題点を考察していく。

4.1 教案作成

教案作成は授業の中で4回行われたが、私の第1回の教案と最終的な教案は、完全に内容が異なるものとなっていた。「日本語教育実践研究(6)」で作成される教案は、教師と学習者の発話を全て想定する点に特徴があるが、私が作成した最初の教案は、教師の説明、指示などが中心で、学習者の反応があまり記されていないものであった。最初の教案では、教師の発話の割合が多く、講義型の授業を行うための教案のようになっていたところがあった。

しかし、教案に対する指導が行われる中で、これらの問題は次第に改善されていき、最終的には、教師の発話は抑えられ、教室全体で問答を行っていくという形の教案を作ることができた。これは、教案指導の過程で、教師の一つ一つの発話が訂正され、発問、指示、時間配分などについて指導を受けたことによるところが大きい。

筆者自身も予めから自分の日本語の授業が講義のような形になることに不満を感じていたが、教案作成の過程を通じて、教師が一方的な説明をするのではなく、発問を行うことで、学習者に多くの発話をさせつつ、授業を進めていくという方法について、具体的かつ実践的な形で学ぶことができた。

4.2 教材研究

筆者は、「日本語文法6A」の授業において、「～とは、～」という文型を授業で担当したため、この機能文型について教材研究を行った。最初に基礎的な文法事典、文法書などによって、この文型について調べたが、特に教材研究においてヒントとなったのは、筑波大学日本語教育研究会編の『日本語表現文型 中級Ⅰ』と佐久間教授の教案の添削を通じての指導であった。

佐久間教授も編者の1人である『日本語表現文型 中級Ⅰ』は第1課で「とは」を扱っている。この教科書の練習問題の部分では、「とは」という文型の後件に来る「もの」「ところ」「こと」などの使い分けに関する練習が課されている。こうした練習方法が、「とは」という文型においては後件がひとつのポイントになるということに気づくヒントとなった。

また、教案作成の過程で、筆者は「とは」という文型に含まれる「定義」と「自分の考えを述べる」という場合を区別して教えることを考えていたが、佐久間教授による添削を通じて、それは、「～とは、～のことである。」と「～とは、～のものである。」という後件を含めた形でこの機能文型を扱うという教え方に結実した。

『日本語表現文型 中級Ⅰ』の練習問題にもあったように、「とは」という文型は後件で誤用が生じやすいものであるが、このように後件の形式も含めつつ、文型を提示したことにより、学習者にとって、この文型をより使いやすいものにすることができたのではないかと思う。

4. 3 実習授業

筆者は2004年12月10日の「日本語文法6 A」の授業で、最後の約25分間、授業を担当した。

この筆者の実習授業について、まず、評価できる点としては、指名や教室全体で問答を進めるといことが、教案指導のおかげもあって、比較的スムーズに行えたといことがある。指名については、リハーサルを繰り返したことによって、教案に対する指導のとおりにはほぼ行うことができた。教案作成の指導を受けたことにより、授業が、教師の一方的な説明による講義型ではなく、多くの学習者に発問を振り向ける形でできたことは、この実習によって得られた最も大きな成果だといってもよいだろう。学習者と問答をしながら行う授業は、筆者自身にとっても楽しいものであった。

しかし、実習後に、筆者の授業を録画したビデオを見てみると、教師としてまだ未熟な部分も多々見受けられた。まず、教案で指導を受けたにもかかわらず、筆者の個人的な癖から、学習者の解答をリピートしている部分が実習授業内に数箇所見られた。また、発問をかなり準備したつもりであったが、実際に学習者にその発問を投げかけてみると、学習者が答えにくいという場面が何箇所もあった。このことから、学習者がどの程度の発問に答えられるのかという感覚が、筆者の中で、まだ、できていないということを痛感させられた。さらにまた、佐久間教授の文法の授業とは違って、学習者にひとつの発問をした後で、かなり間を空けて、解答を待っているというところが見られた。佐久間教授の授業では、ひとつの発問に学習者が答えられない場合、別の角度から発問を行って、次第に学習者から解答を引き出すということが行われているが、筆者の授業では単発の発問を投げかけるだけで、第2、第3の発問を投げかけて理解を促すというところまでは、至らない部分があった。

教案の指導やリハーサルを通じて、筆者の授業の進め方において、いくつかの点では、改善が見られた。ただ、まだ、指導を受けたことを十分に実践しえていないという点もある。今後、教師として、実際の授業を行っていく中で、ここで学んだことを実践できるように努力していかなければならないだろう。

(イノウ ヒロアキ 修士課程1年)

【参考文献】

- 佐久間まゆみ・川本喬編(2004)『日本語文法6Ⅰ』(試作版)早稲田大学日本語教育研究センター
大工原勇人(2004)「『日本語教育実践研究(6)』の文法授業で学んだこと」『早稲田大学日本語教育実践研究』1、pp. 71-80
筑波大学日本語教育研究会編(1983)『日本語表現文型 中級Ⅰ』イセブ、凡人社

2004年12月3日提出 日本語実習教案概要 No. (5)

12月10日(金)	3時限	文法6A	22-511	担当者 伊能裕晃	『日本語文法6 I』p. 69 機能文型 No. 6-35
学習事項 機能文型 6-35 ~とは、~				目標 1 定義の提題表現として、「とは」が使えるようになる。 2 「とは」を使って、さまざまな事柄について自分の考えを述べられるようにする。	
時間	展開	学習活動		文型・語句	教材・教具
14:05 ~ 14:12	①例文	1 文型の確認 生徒に音読させる。 2 例文35-2 定義の用法を確認。 3 例文35-1 自分の考えを言う用法の確認 4 例文35-3 「私にとって」があることから、考えを言う用法であることを確認。 5 例文35-4 「そもそも」があることから、定義の用法であることを確認。		フリーター ~ことだ ~ものだ かけがえの ない 一体 そもそも	教科書 p. 69 例文35-1 例文35-2 例文35-3 例文35-4 板書 1. ~とは、~ のことである。 2. ~とは、~ のものである。
14:13 ~ 14:15	②関連	1 「とは」が話す際にどう変化するか確認。 2 確認後、関連のページを開けさせて、もっとも、くだけた表現はどれか、確認する。		~というの は、~ ~っていう のは、~ ~って、~	教科書 p. 70 関連
14:16 ~ 14:20	③データー ベース	1 ページを開かせて、音読させる。 2 第2文の意味を確認してから、「とは」を含む第1文の機能について確認。		運営費 喫煙者	教科書 p. 69 新聞記事
14:21 ~ 14:25	④練習問1	1 問1-1 場所の説明であることを確認。 2 問1-2 定義であることを確認。 3 問1-3		~ところで ある 高齢化社会	教科書 p. 35 問1-1 問1-2 問1-3 問1-4

		<p>不思議と感じた理由を考えさせ、考えを言う用法であることを確認。</p> <p>4 問1-4 「一体」についてふれ、ことわざの意味がわからないので書いた文だということ理解させる。</p> <p>5 問1-5 「ものだ」にふれ、「青春時代」についての個人的考えであることを確認。</p>	<p>一体</p> <p>青春時代</p>	問1-5
14:26 ～ 14:30	⑤練習問2	<p>(時間に応じて、問題数を変える。四問を目標とする。)</p> <p>1 問2-1 定義の使い方の確認。</p> <p>2 問2-2 答えの確認をするとともに、時間があれば、「デバ地下」の日本事情的な説明を加える。</p> <p>3 問2-3 学習者自身の考えを示す文を他の学習者にも理解させる発問をするよう勤める。 「ものだ」を使うよう、修正する。</p> <p>4 問2-7 「国際交流」が「交流する」という動詞的意味を含意することにふれ、解答が動詞文になるよう指導する。</p> <p>5 問2-5 (時間が残った場合) 後件を「ことだ」や「ものだ」など「とは」に対応する形に訂正する。 文の作者の職業=主婦を確認して、「腹が立った」理由を考えさせる。</p>	<p>宇宙</p> <p>デバ地下</p> <p>私にとって、 ～とは、～</p> <p>～ものだ ～ことだ</p> <p>主婦 腹が立つ</p>	<p>教科書 p. 35</p> <p>問2-1</p> <p>問2-2</p> <p>問2-3</p> <p>問2-7</p> <p>問2-5</p>
14:30	⑥終了	<p>1 宿題を提出させる。</p> <p>2 次週の宿題の範囲の確認。</p> <p>3 来週の予告。</p> <p>4 授業終了のあいさつ。</p>		