

初級日本語授業における 授業構造の境界の示し方

——日本語教育実習生の課題を解決するために——

樋口裕子

1. はじめに

外国語教育の目標として異文化理解を通じた人間的成長を設定することは可能であろうが、教師の存在を前提とした外国語教育では一定の期間に一定の測定可能な目標を持って行われることが常であり、各授業はその目標に関連した具体的な教師の意図をもって展開される。

日本語教育においても、教授法としてオーディオリンガル・メソッド、あるいは、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング、あるいは、フォーカス・オン・フォームを採用しようが、また、その取り入れ方が全体的であろうが、部分的であろうが、意図的な構造を持つ授業を目標達成的に進行させることが求められることに変わりはない。

筆者はこれまで日本語教員養成に関わり、「日本語教育実習」⁽¹⁾を担当してきたが、実習生にとって最も困難な課題⁽²⁾の1つは、それぞれの授業の目標と授業を構成する各分節のかかわりを意識することであると感している。その課題の解決方法としては、まず授業計画を綿密に作成することが挙げられよう。しかし、実際に授業を行ってみると、実習生の意図が授業計画に反映され、授業をその通りに進行させたにもかかわらず、意図がうまく伝わらず、学習者を戸惑わせる場合が多く見られるのである。

筆者はその原因の1つは、授業構造における各分節の境界の示し方が不十分なために学習者のメタ認知を喚起することができないからではないかと考えている。母語で授業を受けるのなら、言語的情報から授業の進行を予測し、メタ認知を活性化させて教師の意図を理解できる学習者も、特に初級日本語の授業においては、実習生と学習者の間の共通言語が脆弱なために授業過程を理解する手掛かりが得にくく、何に注意を払うべきかをつかめないのである。経験豊富な教師であれば、言語的情報を提供する方法

(2)

を工夫したり、言語以外のチャンネルを用いたりして学習者に意図を伝えようとするが、実習生にとっては言語的情報に頼れないという状況を理解することが難しいのであろう。

本稿では、日本語教師養成のために製作された経験豊富な教師の授業の画像を分析することにより、授業を構成する各分節において、教師は言語的あるいは非言語的に、どのようにそれらの境界を示しているのかを明らかにしていきたいと思う。これらの結果は、実習生が授業構造とそれぞれの分節の目標を意識しながら授業を設計することに、また、実際に授業を行うことに役立つと考えられる。

2. 先行研究

丸山(1990:165-171)は日本語教育実習の初級日本語の授業を分析し、問題点の1つである「段取りのまずさ」として「行きつ戻りつ」現象⁽³⁾を挙げている。そして、学習者の過程として「理解→行動」、教師の指導の流れとして「説明→練習」を基本とする「本来あるべき授業進行」が「意図的」演繹的アプローチであるのに対して、実習生の授業は「結果的」帰納的アプローチであることが多いと指摘している。これは、丸山(1990:169)が、「問題は帰納的がよいか演繹的がよいかではなく、どちらをどこでどう選択するかということであろう。事実、実際の指導現場においては、指導項目や学習者、指導の局面などを逐次考慮しながら、担当教師が帰納的・演繹的の両者を取り混ぜたアプローチをしているものと思われる。」と述べているように、実習生の授業が帰納的か演繹的かを問題とするというより、計画の段階、あるいは、実施の段階で授業構造の明確さが欠如していることを問題として捉えたものであると言える。

丸山(1990:172-173)は、図1のような「授業進行の抽象的モデル」を示して、日本語指導の手順には、「『いれこ』のように、小さいイン・プット、アウト・アクトがいくつも組み込まれている」ことを示している。このモデルが示すように、授業構造は重層的で各分節がそれぞれに目標達成に向けて機能することが求められる。

授業分析はこれまで質的あるいは量的に多様な手法を用いて、また、教師、学習者、教材のそれぞれに焦点をあてて研究が進められてきた⁽⁴⁾。また、発問、空間行動、視線、板書など、教師の特定の行動に注目した分析も行われており⁽⁵⁾、それらの多くは「本来あるべき授業進行」を明らか

にすることを目的としていると言える。

本稿では、日本語教員養成において実習生に重層的で目標達成的な、本来あるべき授業構造を意識させるために、教師が授業構造の境界をどのように示すのかを明らかにしようとするものである。外国語教育としての日本語教育では言語的情報への依存度が低くなるために、相対的に教師の非言語的な振る舞いの重要度が増す。以下では、非言語的コミュニケーションに関する研究を概観し、教師が意図的に行うことのできる行動について考えていく。

鈴木(2005:121-125)は、「身ぶりや表情などことば以外のコミュニケーション—ノンバーバル・コミュニケーション⁽⁶⁾—もまた、相互理解のために重要な存在である。」として、調査的面接における面接者にとって重要な知識やスキルとしてノンバーバル・コミュニケーションを捉え、(1)から(8)の категорияに分類している。

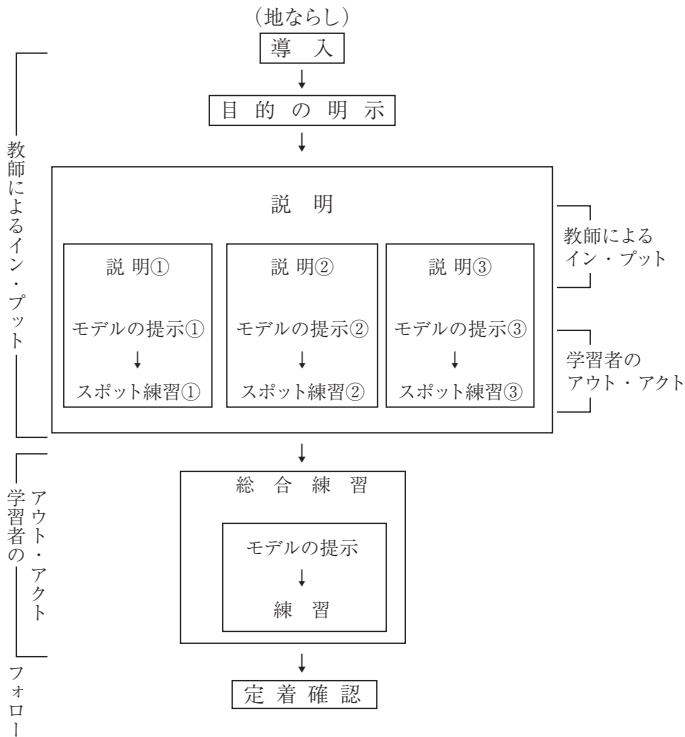


図1 丸山(1990:172)による授業進行の抽象的モデル

(4)

- (1) 動作学：表情、微笑、目の動き（まばたき、ひとみの拡大縮小を含む）、視線、アイコンタクト、姿勢、身ぶりなど。
- (2) 周辺言語学：声の質・高低・大小・強弱、話のスピード・リズム、イントネーション、ため息、「ええっと」とか「う～ん」などの言いよどみ、沈黙など。
- (3) 近接空間学：個人空間（パーソナル・スペース）、対人距離、座席行動など。
- (4) 接触学：触れる（触れ方、触れる箇所）、抱き合う、たたく、なでる、暴力をふるうなど。
- (5) 対物学：服装、ヘアスタイル、ひげ、化粧、めがね、装身具など。
- (6) 環境要因：において（体臭、香水、整髪料、石鹸、アロマテラピー、室内香）、照明、インテリア、温度、騒音、BGM など。
- (7) 時間学：時間をどう捉えるかという概念のこと。時間にどのような価値を認めるかによって、行動が変わってくる。文化による差がひじょうに大きい。
- (8) 画像学：絵や像をみるだけで意味が伝わるもの。たとえば、道路標識にシカの図があれば、そのあたりでは走行中にシカが出てくるかもしれないから注意せよという警告になる。

(3) 近接空間学の対人距離については、Hall（1970）に詳しい。Hall（同掲書：164-176）は、「主として合衆国北東沿岸生まれの人々の観察と面接から得られたもの」であるため、「人間の行動全般に－いやアメリカ人の行動全般にすら－およぶものではなくて」としながらも、以下のような4つの距離帯を挙げ、さらにそれぞれを近接相と遠方相に分けている。4つの距離帯について以下にまとめる。

- ・密接距離（0～18インチ）：視覚（しばしばゆがめられた）、嗅覚、相手の体温、息の音、におい、感じなどのすべてが結合して、他人の身体と密接に関係しているというはっきりとした信号となる。
- ・個体距離（1.5フィート～4フィート）：生物が自分と他者の間に保つあわ（バブル）と考えていい。片方が手を伸ばせばすぐにさわられる距離から両方が腕を伸ばせば指が触合う距離までの範囲である。
- ・社会距離（4フィート～12フィート）：顔のこまかいディテールは見てとることができないし、特別な努力をせずには相手に触れたり触れようとしたりできない。声は正常の水準にある。
- ・公衆距離（12フィート～25フィート以上）：話し方は公式的スタイル

(フォーマル・スタイル) が用いられる。公的な機会に利用されることが多い。

日本語教育の授業場面では、密接距離や公衆距離が用いられることは考えにくく、個体距離（近接相・遠方相）と社会距離（近接相・遠方相）を使い分けることが考えられる。Hall（同掲書：163）が、「距離を感覚する過程は意識の外でおこる」と述べているように、筆者は、実際のコミュニケーションの場面で私たちは距離とその距離に結び付く行動を無意識のうちに関係づけていると考えている。つまり、それを日本語の授業に置き換えるなら、教師対学習者全体で行われる文法理解を目的とした説明なのか、1対1で行われる会話練習なのかを、学習者はその時の対人距離と関係づけて理解する可能性があるため、対人距離は授業構造の境界を示す手がかりとして有効な要素と考えられるのである。

本稿では、教師が意図的に授業構造の境界を示すために用いることができるものとして、言語的要素とともに、非言語的要素のアイコンタクトと対人距離に注目して分析を進めていく。

3. 分析対象

本稿では日本語教師養成を目的として製作された2つの映像教材・清（2009）と横溝（1998）を分析対象として、経験豊富な教師による授業において授業構造の境界がどのように示されているかを調べていく。

授業A：清（2009）で扱われているのは、日本語学習歴ゼロの社会人を対象とした45時間のコースの最初の授業である。学習者は6人で、出身国はイギリス、オーストラリア、韓国、中国、パキスタン、ボリビアである。当該授業の学習項目は、コースで使用されるテキスト『ビジネス日本語速習コース Crash Course Japanese for Business』の第1課から第5課より抜粋されており、①Introducing yourselfと②Introducing someone to someoneと学習者に示されている。本稿では省略が少なく、授業構造を分析できる①Introducing yourselfの部分（約18分）を対象として分析していく。

授業B：横溝（1998）で扱われているのは、日本語学習歴がゼロから4か月の大学生を中心とした学習者を対象とする授業である。学習者は6人で、出身国はイラン、インドネシア、タイ、中国、フィリピン、フィンランドである。当該授業では、①動詞のマス形と②助詞：「は」「が」「を」「も」を学習項目として、以下のように授業が進められている。

(6)

- ・学習項目の提示／意味・機能の説明
- ・機械的ドリル（文法的・音声的正確さのための練習）
- ・コンテキストの中での練習
- ・ペアワーク
- ・ロールプレー

本稿では省略が少なく、授業構造を分析できる②助詞：「は」「が」「を」「も」の「学習項目の提示／意味・機能の説明」、「コンテキストの中での練習」の部分（約35分）を中心に分析していく。文法的な説明部分においては媒介言語として英語が口頭で使用されている。

4. 分析結果

4.1. 2つの授業の授業構造とその特徴

授業Aと授業Bの大まかな授業構造を示したものが、表1と表2である。学習項目から分かるように、授業Aは言語の機能的側面に注目し、授業Bは言語の文法的側面に注目して授業が展開されるが、ともにコンテキストを重視した会話練習に重点が置かれている。

授業Aは、「①サバイバル日本語の習得」と「②仕事上円満な人間関係を作るための社交日本語の基礎を作る」を目標としたコースの1時間目で、分析対象とした授業の目標は「自己紹介をする」である。当該授業は、「自己紹介をする」ための3つの部分（初対面の挨拶をする、名前を確認する、国籍・職業について話す）から構成され、それぞれに下位の分節が「いれこ」のように組み込まれて、「説明→練習」を基本としながら授業が重層的に目標に向かって展開していく。つまり、丸山（1990）の抽象的モデルに近く、「意図的」演繹的アプローチで授業が進行しているといえることができる。

表1に示した下位の分節は、実際にはさらに下位の分節に分かれて展開され、いわゆるスモールステップとして細分化された分節が周到に組み込まれていた。例えば、「I 初対面の挨拶をする」の「①モデル会話の提示」では、「はじめまして。（名前）です。どうぞよろしく。」というモデル会話の提示が、異なる意図を持つ3種類の提示方法で行われていた。

- ・発話1「はじめまして。（名前）です。どうぞよろしく。」
 - 口頭による音声情報の提供
- ・発話2「はじめまして。（名前）です。どうぞよろしく。」

- 紙で作られた2種類の人形による場面の提示
- ・発話3「はじめまして。(名前)です。どうぞよろしく。」
- 文字パネルを同時に示すことによる文字と発音の確認

表1 授業Aの分析対象部分の授業構造

	各分節の学習項目とモデル会話	下位の分節
I	初対面の挨拶をする A: はじめまして、(名前)です。どうぞよろしく。	① モデル会話の提示 ② 「はじめまして」「(名前)です」「どうぞよろしく」をMM練習 ③ T→L、次に、L=Lで立って練習 ④ 全体で立って練習
II	名前を確認する1 A: (名前)さんですか。 B: はい/いいえ	① 待遇表現「～さん」の提示 ② チェンドリル(自分の名前)です。(名前)さんです。 ③ 疑問文とその答えの提示 A: (名前)さんですか? B: はい/いいえ ④ チェンドリル
	名前を確認する2 A: すみません(1)。(名前)さんですか。 B: いいえ	① 「すみません」(1)(Excuse me, but…)の提示。 ② チェンドリル
	名前を確認する3 A: すみません(1)。(名前)さんですか。 B: いいえ、(名前)です。 A: すみません(2)。 B: いいえ	① 「すみません」(2)(I'm sorry.)の提示。 ② チェンドリル
	名前を確認する4 A: すみません(1)。(名前1)さんですか。 B: いいえ、(名前2)です。 A: すみません?(3) B: (名前2)です。 A: あー、(名前2)さんですか。すみません(2)。B: いいえ。	① 「すみません」(3)(Pardon me?)の提示 ② 相づち的表現の提示 ③ チェンドリル ④ 全体で立って練習(ファーストネームを聞く)
III	国籍・職業について話す A: すみません。お名前は? B: (名前)です。 A: お国は? B: (〇〇)です。 A: お仕事は? B: (〇〇)です。 A: あーそうですか。	① 待遇表現「お名前」等の提示。相づちの提示。 ② チェンドリル ③ 「お名前は?」「お国は?」「お仕事は?」のクイックレスポンス練習 ④ 全体で立って練習

表2 授業Bの分析対象部分の授業構造

	各分節の学習項目とモデル会話	下位の分節	
I	助詞「は」 その1	A: パイ、買いますか。 B: いいえ、パイは買いません。	① 助詞 (Particles) の説明 ② 「は」 (topic indicator) のうち、 Old Information Repetition の提示 ③ コンテキストの中での練習 T=L ④ コンテキストの中での練習 L=L
	助詞「は」 その2	A: テニス、しますか。 B: いいえ、テニスはしません。 A: じゃあ、ゴルフは? B: ゴルフはします。	① 「は」 (topic indicator) のうち、 Topicalization の提示 ② コンテキストの中での練習 T=L ③ コンテキストの中での練習 L=L
	助詞「は」 その3	A: テニス、しますか。 B: いいえ、テニスはしません。 A: じゃあ、ゴルフは? B: ゴルフはします。 C: ゴルフはしますが、テニスはしません。	① 「は」 (topic indicator) のうち、 Contrast/Comparison の提示 ② Narrator (C) の役割の提示 ③ コンテキストの中での練習 T=L Tが Narrator (C)、 L=L Lが Narrator (C)
II	助詞「が」	A: パーティ、誰が行きますか。 B: ジョンさんが行きます。 A: じゃあ、キンさんは? B: キンさんは行きません	① 「が」 (doer highlighter) の提示 ② コンテキストの中での練習 T=L ③ コンテキストの中での練習 L=L ④ 「は」と「が」の練習
III	助詞「を」	A: 何を飲みますか。 B: ミルクを飲みます。 A: じゃあ、コーヒーは? B: コーヒーは飲みません。	① 「を」 (doee highlighter) の提示 ② コンテキストの中での練習 T=L ③ コンテキストの中での練習 L=L ④ 「を」と「は」の練習
IV	助詞「も」	A: パーティ、誰が行きますか。 B: ジョンさんが行きます。 A: じゃあ、キンさんは? B: キンさんも行きます。	① 「も」 (additional item indicator) の提示 ② 「O/Ga/WA ルール」※(7)の説明 ③ 「が」、「を」、「は」と「も」の コンテキストの中での練習 T=L ④ コンテキストの中での練習 L=L
V	ペア ワーク	これまでのモデル会話を使う	① リストにあるものに○をつける。 ② クラスメートと情報交換する。

※網掛け部分 (V) は分析対象としない。 ※については注 (7) を参照されたい。

モデル会話が単純に3回繰り返されるだけでなく、音声の提示・視覚による場面の提示・文字の提示というように異なった媒体により情報を提供することで、学習者が無理なくモデル会話を理解するような仕掛けが組み込まれているのである。

授業Bは、助詞「は」「が」「を」「も」の基本的な用法の理解と、それらをコンテキストの中で適切に使いながら、級友と情報を交換することを目標としている。当該授業は、助詞「は」「が」「を」「も」の基本的な用法の理解とコンテキストの中での練習という4つの部分からなり、それぞれ非常に明確に「説明→練習」という構造を持った下位の分節から構成されている。説明には媒介言語として英語を用い、練習には日本語のみを用いるという構造の明確さも授業Bの特徴である。授業Bも授業Aと同様に、丸山(1990)の抽象的モデルに近く、「本来あるべき授業進行」で意図的に目標達成的に授業が展開されていると言えよう。

授業Bの特徴は、本稿が分析対象とした部分の後で行われたペアワーク(本稿では分析対象としていない)に見て取れる。ペアワークでは「は」「が」「を」「も」を適切に用いて、スポーツ、食べ物、飲み物について級友に質問し、互いに相手の情報を獲得することで交流を深めるという仕掛けになっている。スポーツ、食べ物、飲み物にはそれぞれ4つの選択肢が与えており、その中から選ぶことができるが、それらは表2の授業構造I～IVで練習を繰り返す中で提出された語であり、分析対象部分を見れば最終的な目標に向かって役割を果たす分節が重層的に組み込まれていることが分かる。

授業Aと授業Bはともに、「説明→練習」の演繹的アプローチを基本としながら重層的に幾重にも分節が組み込まれ、繰り返され、それらの分節が目標達成的にその役割を果たす授業構造を持っている点で共通していると言える。

4.2. 授業構造の境界の示し方—言語的要素に注目して—

授業構造の境界は、「今からテ形の練習をします」のような明示的な表現で示すこともでき、実習生はこの方法を多用しがちであるが、実際の初級日本語授業では、そのような言語に頼った示し方はまれである。本節では授業Aと授業Bにおける授業構造の境界を示す方法について言語的要素に注目して分析した結果として、黒板/ホワイトボードの活用と説明のための媒介言語の使用を取り上げる。

(1) 黒板／ホワイトボードの活用

言語的コミュニケーションの視点から見た授業構造の境界の示し方としては、まず黒板／ホワイトボードの活用が挙げられる。教師が黒板（ホワイトボードを含む）を使用することは、それだけで学習者の注目を集めて授業構造の境界であることを意識させるのに有効に働く。文字カードや絵カードなど、何らかの教材を使用すればなおさらである。授業 A では、多くの文字カードや文字パネル、絵カードや絵パネルが準備され、黒板に貼られた状態で授業が始まった。当該授業の中心的な学習項目の 1 つである 3 つの「すみません」(Excuse me, but…、I'm sorry.、Pardon me?) を表す絵パネルは長く黒板に貼られ、その都度、意味・機能の確認に使われて授業構造全体を示すのに役立っている。一方で、貼られたカードやパネルは、取られることでも授業構造の境界を示していた。

授業 B でも、以下のような文字カードを貼る、または、取ることを繰り返して授業構造の境界を示していた。

(取るカード) → 助詞「は」の説明が終わることを示す

Gorufu wa shimasu kedo, tennis wa shimasen.

(Contrast/Comparison としての「は」の例文)

(貼るカード) → 助詞「が」の説明が始まることを示す

Dare ga ikimasu ka? Yamamoto-san ga ikimasu.

(doer highlighter としての「が」の例文)

黒板には文字カードや文字パネルあるいは絵カードや絵パネルを貼るだけでなく、直接字や絵を書くこともできる。授業 B では、助詞「は」「が」「を」「も」の意味・用法については黒板に手書きされ、学習項目をまとめる役割を果たしていた。

つまり、黒板は授業構造の全体を示して学習項目をまとめる際にも、カード類を貼る・取る、または、文字等を書く・消すことによって授業構造の境界を示す際にも有効に働き、教師が学習者に対してどのような行動を求めているのか、何に集中すべきかを伝えるのに役立つのである。分析対象では見られなかったが、電子黒板やパワーポイントも同様の役割を果たすと言える。実習生が授業設計時に黒板をどのように管理するかを意識するためには電子黒板やパワーポイントの準備をすることが役立つかもしれない。

(2) 説明のための媒介言語の使用

授業中に媒介言語を使うか使わないかは、対象とする学習者、教員の媒

介言語の能力、使用する教科書、各教育機関の方針などによって決まるが、どちらにしてもその効果を十分に見極めて謙抑的に使用することが求められる。日本語の授業では目標言語である日本語の質の高いインプットを最大にすることが表面的な分かりやすさよりも優先されるからだ。その結果、授業中に教師が媒介言語を使う場合は、口頭であろうと文字であろうと文法等の説明に限り使用し、練習等では日本語のみを使用することが多い。

丸山（1990）の抽象的モデルを見ればわかるように、経験豊富な教師の授業の多くが、説明から練習へ、さらには総合的練習へと展開されるならば、教師による媒介言語の使用は文法説明部分等の境界を明確な形で示すことになる。

授業 A では、口頭での媒介言語の使用はほぼ見られなかったが、絵パネルや文字カードには英語が使用され、語や表現の意味・機能について説明がなされており、それらに注目させることで、説明の開始を示していた。また、授業 B では、分析対象としたすべての境界は英語による文法説明や意味・機能の説明で始まっており、学習者は媒介言語の使用あるいは不使用を手がかりとして授業構造を捉え、今教師が学習者に対してどのような行動を求めているかを理解すると考えられる。

4.3. 授業構造の境界の示し方—非言語的要素に注目して—

本節では初級日本語の授業における授業構造の境界を示す方法について非言語的要素に注目してアイコンタクトと対人距離について見ていく。

(1) アイコンタクトのコントロール

授業 A・授業 B の教師と実習生との大きな違いの 1 つはアイコンタクトである。適度なアイコンタクト、特に微笑みを伴ったアイコンタクトは学習者への関心と親和欲求を表すことにおいて有効であり、教室における教師のコミュニケーションスキルの基本となるものだ。しかしながら、実習生は次に何をしなければならないかに注意が向けられるため、継続的にアイコンタクトを取ることが容易ではない。それに対して、授業 A・授業 B の教師は、基本的に常に、指名時には当該学習者に対して、全体への説明時には複数の方向に向きを変えてアイコンタクトを取っている。

言語への依存が低い初級日本語の授業では、アイコンタクトは関心と親和欲求を表すことによって学習者から信頼を得る以外にも、以下のような役割が見られる。

- ・学習者の認知的負荷を軽減して教師の指示を理解しやすくする
- ・学習者の発話へのフィードバックを効率的に与える
- ・学習者が副次的な音声情報を得ることを助ける

母語が使える環境であれば、学習者は自分自身にどのような行動が求められているか容易に理解することができようが、初級の日本語授業では教師の意図や指示を理解することはそれほど容易ではない。学習者全体に行動が求められているのかあるいは個人に求められているのか、また、教師の実質的な質問に答えるのか、ドリル等の練習をするのかなど、それぞれの授業構造の分節において学習者は自分自身に求められている行動をアイコンタクトを手がかりに知ることができる。アイコンタクトは教師の言語的指示を理解するための認知的負荷を軽減し、すべき行動に集中することを可能にすると言える。

授業構造を示す他にも、アイコンタクトはフィードバックとしても有効に働く。練習において学習者が発話するたびに「いいです」を連発する授業も悪くはなかろうが、テンポよく練習を進めるにはフィードバックは短いほうがよい。言語的に「はい」というフィードバックでも、微笑みとうなずきを与えてもよいが、十分なアイコンタクトがあればそれで十分効果的にフィードバックを与えることができる。

日本語教育の教室においてアイコンタクトが重要であるもう1つの理由は、学習者に口の動きを見せることができるという側面である。アイコンタクトを取るためには学習者に対して教師が顔の正面を向けることが求められるため、学習者は教師の口の動きから副次的であるが重要な音声的情報を得ることができるのである。

では、授業構造の境界においてアイコンタクトはどのように使うことができるのであろうか。授業 A・授業 B に見られたのは、アイコンタクトのはずし、あるいは、ずらしである。通常アイコンタクトは教師の発話と同時に取られるが、授業 B では境界部分ではあえて発話とアイコンタクトをずらす様子が見られた。例えば、アイコンタクトだけのある学習者に向け、1秒ほどの沈黙の後に、同じ学習者に指名を伴って質問や指示を行う、あるいは、黒板等の情報に注意を向けさせて教師が質問等の発話をした後に、少しずらしてアイコンタクトを取るのである。当然のことながら、アイコンタクトを学習者からはずすことはある活動が終わることを示す。これらの方法は十分なアイコンタクトが取られている状況においては、通常のアイコンタクトとは異なる使い方をすることで境界を際立たせ

る効果があると思われる。

(2) 対人距離のコントロール

教室における対人距離を考える場合には個体距離と社会距離が対象となる。個体距離とは片方が手を伸ばせば触れる距離から両方が腕を伸ばせば指が触合う距離で、約 0.45 m から約 1.2 m である。距離的にはそれ以上になるが、声は正常の水準でよいという距離が社会的距離で、約 1.2 m ～約 3.6 m である。教室にける教師の基本的な位置は黒板／ホワイトボードの前であろうから、教室の広さや学習者の数にもよるが、教師と学習者の距離は社会距離ということになる。話し手と聞き手の 2 者の距離はコミュニケーションの在り方を規定すると考えるなら、この距離では文法説明など教師对学习者全体のコミュニケーションには適しているが、通常の対面による私的な日常会話には適していない。つまり、会話練習をする場合には、何らかの方法で個体距離まで縮める必要があるのである。

授業 A でも授業 B でも、教師は文法や表現の意味・機能の説明をする場合には、板書あるはカード類などの教材の提示のためにも黒板の前にいるが、会話の練習になると、教師が学習者に近づく、学習者同士で練習させる、立って練習するなど、対人距離をコントロールする工夫が見られた。

実習生は授業計画などを書いたプリント類が置いてあるため、教卓から離れることなく授業を進める場合が多い。しかしながら、これではコミュニケーションの在り方と対人距離を結びつけて授業を展開することが難しくなる。授業計画をすべて頭に入れることはできなくても、持ち運びが可能なメモを作成することはできるだろう。

分析対象では見られなかったが、授業で使用するプリント等の教材の配布は必然的に教師と学習者の対人距離の変化を生じさせるため、境界を示すのに有効である。実習生はプリント等の配布を忘れることを恐れて早めに配布してしまう傾向があるが、プリント等の配布・回収をいつ行うかは境界を示す重要な手段として意識されるべきである。

4.4. 授業構造の境界の非明示化

これまで授業構造の境界がどのように示されるかを見てきたが、あえて境界を目立たせず、間も取らずに、授業構造の分節の連続性を印象付ける展開も見られた。例えば、授業 A のⅡ「名前を確認する」部分は「名前を確認する 1」から「名前を確認する 4」とそれぞれの下位の分節で構成されているが、基本的に「？」カードを用いてチェーンドリルを行うとい

う形式で授業が展開されている。その間、最少の文法的説明は行われるものの、授業構造の境界を示すような教師の意図的な行動の変化は目立たず、テンポよく練習を継続させることに成功している。学習者から見れば、学習内容に変化はあるものの、そのやり方に関して注意を払う必要がないため、集中して練習することができるのであろう。授業構造の境界をあえて学習者に意識させないこのような方法は、学習者の集中力を持続させると同時に、さらに上位の境界を目立たせるための工夫であると考えられる。

5. まとめ

本稿では日本語教師養成を目的として製作された2つの映像教材を分析対象として、経験豊富な教師による授業で授業構造の境界がどのように示されるかを分析した。明らかになったことは以下である。

- ・2つの授業はどちらも意図的に分節やその下位の分節が幾重にも重層的に組み込まれ、演繹的アプローチを基本としながら、目標達成的に各分節がその役割を果たすという授業構造を持っている。
- ・授業構造の境界は明示的に言語に頼る方法ではなく、言語的な要素として黒板／ホワイトボードの活用、説明としての媒介言語の使用、非言語的要素としてアイコンタクトのコントロール、対人距離のコントロールなどで示されていた。また、境界をむしろ目立たせなくすることで、さらに大きい境界を目立たせる工夫もあった。
- ・授業構造の示し方は多様であり、言語的・非言語的に複数のチャンネルを用いて行うことができる。言語に頼りすぎず、学習者の認知的負荷を軽減して分かりやすく教師の意図を伝えるために、それらを事前に計画することが必要である。

実習生は具体的な学習者を想定することが難しいため、詳細に授業を設計することは難しいかもしれない。しかし、授業構造の境界の示し方を意識することで、授業全体の目標と個々の分節とのつながりをさらに明確に捉えることができるのではないかと考える。

注

- (1) 大阪大谷大学文学部日本語日本文学科は1998年に日本語教育コースを開設した。2000年より3回生配当科目「日本語教育実習」履修学生による2日

～4日の短い日本語コースを立ち上げて様々な外国人の方々に学習者役として協力していただき実習を行ってきた。2015年からは大阪大学日本語日本文化教育センター教育関係共同利用拠点事業（教育実習指導）に参加し、外国人留学生にご協力いただいてプロジェクトワーク型の日本語教育実習を実施している。

- (2) 丸山（1990）は実習授業におけるトラブルを分析し、その原因として、段取りのまずさ、語彙のコントロールの不十分さ、基本的知識の欠如、学習者に対する対応のまずさ、を挙げている。
- (3) 丸山（1990）は本来なすべき説明が不足していたために、進行し始めた授業を複数回中断して説明を補足し、スムーズな授業進行ができなかった実習生の例を挙げて、「行きつ戻りつ」現象と呼んでいる。
- (4) 垣田・金田（1986）参照のこと。
- (5) 河野（2009）参照のこと。
- (6) 鈴木（2005：122）は「ノンバーバル・コミュニケーションとは、表情・身ぶり・声の調子などによる、ことばによらない、意識的あるいは無意識的なコミュニケーションのことで、主に対面して行われる。」と定義している。
- (7) 横溝（1998）では、「O/GA/WA ルール」を、「を」「が」「は」に助詞「も」が付けられたときは、「を」「が」「は」を省略しなさい、というルールと説明している。

参考文献

- 垣田直己監修・金田道和編集（1986）『英語の授業分析』大修館書店
- 笠井俊信・永野和男・溝口理一郎（2016）「授業構造の可視化による授業設計力育成支援の効果」『人工知能学会全国大会論文集』 pp.1-4
- 河野義章編著（2009）『授業研究法入門』図書文化社
- 鈴木淳子（2005）『調査的面接の技法〔第2版〕』ナカニシヤ出版
- 清ルミ（1994）『ビジネス日本語速習コース Crash Course Japanese for Business』アルク
- 清ルミ（2009）『DVDで授業の流れがわかる日本語の教え方のコツ』アルク
- Neill, S. (1991) *Classroom Nonverbal Communication* London: Routledge (シーン・ネイル 河野義章・和田実訳（1994）『教室における非言語的コミュニケーション』学芸図書)
- 日比裕・的場正美編（1999）『授業分析の方法と課題』黎明書房
- Hall, E. T. (1966) *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday (エドワード・ホール 日高敏隆・佐藤信行訳（1970）『かくれた次元』みすず書房)
- 丸山敬介（1990）『経験の浅い日本語教師の問題点の研究』創拓社
- 横溝紳一郎（1998）『教室活動1・2・3－学習項目の提示からロールプレーまで』アルク

（本学日本語日本文学科教授）