



Title	授業研究の方法について
Author(s)	西口, 光一
Citation	横浜日本語教育フォーラム90年度報告. 1992, p. 45-56
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25698
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

授業研究の方法について

アリカ・カダ 大学連合日本研究センター

西口 光一

I. はじめに

横浜日本語教育フォーラムのワークショップでは、現行の初級段階の教育の枠組みの中で行われるいわゆる導入・口頭練習の授業を題材とし、そのような授業をどのように展開すればコミュニケーション能力を効果的に養成することができるかを考え、教授改善の方策を検討した。本論ではワークショップの内容やそこで行われた議論を紹介するということはず、それらを踏まえた上で、ワークショップで研究対象とされた授業を材料に改めて一般的な初級段階の導入・口頭練習の授業研究のあり方について検討する。

さて、普通に行われた授業をビデオに撮り、それを材料に授業研究会を行い、ビデオを見て各教師が自由に意見を述べるという形の授業研究も、自分にはない観点からの意見に啓発されたり、新規なアイデア、新たな工夫等を得られたりするならばそれなりに収穫の多いものとなるだろう。しかし、そのような研究会では、往々にして刺激的な議論は行われず、「私はここはこういうふうにした方がいいと思う」、「いや、私はここはやはりこうした方がいいと思う」と百家争鳴が始まり、やがて「普通はこんなふうには言わない」とか「この言葉をこの段階で教えるのはよくない」などといった授業の計画や実施方法と本質的に関係のないことに議論が移ってしまい、挙げ句に「この先生の話し方は遅すぎる」とか「習っていない言葉を先生が使うのはよくない」などと批評に入り、結局收拾がつかなくなり、お互いに何となく嫌な気持ちになって終わるといったことになりがちではないだろうか。これは授業を改善するための授業研究のやり方に何ら枠組みがないからである。授業研究に枠組みがなければ授業の改善のために提出されたさまざまな意見やアイデアを秩序だった形で整理することができず、それらが空しくなってしまう。そこで、本論では、実際の授業例を提示しつつ、授業を授業の流れと各々の学習活動の展開の二つのレベルにわけて研究することを提案する。そして、各々のレベルでどのような議論が行い得るかについて論じ、また、各レベルでの授業研究の問題点についても触れる。

II. 研究対象の授業の背景

1. 一般的な初級段階の教育

まず、初級段階の教育の枠組みを確認しておく。川瀬(1986)は「外国人留学生に対する日本語教育カリキュラム策定のための基本的枠組み」(国立国語研究所 昭和61年度日本語教育夏季研修現職者研修 資料)として初級段階の枠組みを次のように設定している。

A. 到達目標

日常生活に必要な会話能力の獲得、文章理解のために必要な基礎的能力の獲得

B. 言語要素

- ①標準的な発話
 - ②漢字300字
 - ③1,500語
 - ④基本的な文型・文法事項
- C. 言語要素
- ・短い文を用い簡単な応答ができる。
 - ・初対面の相手に質問依頼ができる。
 - ・簡単な指示説明ができる。
 - ・平易な仮名漢字交じり文が読める。
- D. 言語行動内容例
- 買物、道を尋ねる、案内、説明、伝言、注文、メニュー、メモ

日本国際教育協会が実施している日本語能力試験でも各級の認定基準としてこれと同様の基準を採用している。また、実際に行われている初級段階の教育の多くがこのような内容で行われていると見られるところから、この枠組みもって一般的に行われている標準的な初級日本語教育の枠組みと見てよいだろう。

今回の授業研究の材料とされる授業の収録にご協力をいただいた横浜YMCAでも、「日本語初歩」(川瀬生郎 著、国際交流基金 日本語国際センター)を主教材としてこのような枠組みに沿ってカリキュラムが策定されている。学習目標は大学・専門学校への進学である(注1)。

2. 授業のコンテキスト

さて、一般的な初級段階の言語事項の習得をめざした授業では、ここに言う文型・文法事項の習得を主たる目標とした指導が行われる(注2)。横浜YMCAでは「日本語初歩」を主教材として、1課を7コマから8コマ(1コマは50分)で行っている(注3)。その内容は以下の通りである。

授業内容	語い・文法項目導入 口頭練習	漢字・本文 応用練習	読み物	作文
コマ数	3コマ程度	2～3コマ	1コマ	1コマ

実際の授業は、「語い・文法の導入、口頭練習」から「作文」へこの順で行われる。今回収録されたクラスは1990年10月半ばに始まった。学習者は11名。国籍は、中国、台湾、タイ、スリランカ、カナダ、ニューカレドニアと様々で、共通の媒介言語はない。本クラスでは、約10日間の生活日本語及び日本語一般へのオリエンテーションを経て、10月29日より「日本語初歩」を使った正式な初級の授業が開始された。授業研究の材料となる授業は1991年1月23日に実施された。「日本語初歩」第26課の「語い・文法事項導入、口頭練習」の部分の最初の1コマの授業である(注4)。

Ⅲ. 授業の記述、分析、考察研究

1. 授業の流れ

(1) 記述

授業は51分にわたって行われた。以下に学習活動に区切りながら授業の流れを記述する。

時間	内容
00:00	あいさつ、出欠
01:00	①語いの提示 事項：お酒を飲みます、自転車に乗ります、タバコを吸います、 車を運転します、牛乳を飲みます まず、教師は絵カードを使いながら名詞を導入。次に名詞に続く適当な動詞を 学習者から引き出す。
02:15	②文型の提示 文型：～てもいいです/～てはいけません 動詞：お酒を飲む、タバコを吸う、車を運転する 黒板に子供の絵と大人の絵を提示。まず、「子供」、「大人」という語いを提 示。次に、○と×のサインを交互に示しながら「大人、お酒、どうですか」とい う誘い出し（注：英語の‘elicitation’の訳として、こなれていないがあえて「 誘い出し」という日本語を使い、「発問」と区別する。「発問」という用語は本 来の質問の場合に限る。）により、学習者に文型を使った発話を要求。「大人は お酒を飲んででもいいです」が出たところで、この文を板書。次に、子供について 同様の誘い出しをし、「子供はお酒を飲んではいけません」が出たところで、こ の文を板書する。「タバコを吸う」、「車を運転する」についても適切と思われ る発話を要求する。
08:00	③形の練習 文型：～てもいいです/～てはいけません 動詞：見ます、書きます、話します、帰ります、行きます、食べます、 来ます 板書の「てもいいです」、「てはいけません」の部分を指で示しながら、その 部分がテ-形であることを指摘した後、「見ます、の時は？」という誘い出しから、 「～てもいいです」、「～てはいけません」両方の形を要求する練習に入る。
11:10	④文型練習（ラベリング） 文型：～てもいいです、～てもかまいません 動詞：車/自動車を運転する、タバコを吸う、お酒を飲む、自転車に乗る、 牛乳を飲む、 文型の提示の時と同様の方法で表現内容を提示し、学習者に発話を要求するこ とが繰り返し行われる。「～かまいません」も同じ意味を表すという様子で途中 で提示し、練習が行われる。
15:20	⑤適用練習 文型：～では～才から～てもいいです/いいですか 内容：タバコを吸う

「～さん、タイでは何才からタバコを吸ってもいいですか」という発問から、各国の喫煙が許される年齢についての質疑応答が始まる。初めは教師主導で質疑応答が行われ、やがて学生同士の質疑応答に移行する。

18:50 ⑥コミュニケーション練習

文型：～では～才から～てもいいです/いいですか

内容：車を運転する、結婚する

下のようなシートが配布され、車の運転及び結婚が許可される年齢についてお互いに尋ねるといった課題の内容が紹介される。教師の指示が終わると、学習者はすぐに活動に入る。約8分後、学習者は課題を終了し、発表が始まる。教師が学生を指名し、指定した国の車の運転及び結婚について「～では～才から～てもかまわないそうです」の形で発表させる。

クラスのともしだちに聞いて下さい。

☆ （国の名前） では なんさいから ～～～て（で）もいいですか？

	カナダ	タイ	ちゅうごく	ニューギニア	スリランカ	たいわん
くるま						
けっこん						

34:30 ⑦文型練習（ラベリング）

文型：～てはいけません

動詞：写真を写す/とる、タバコを吸う、自転車に乗る、お酒を飲む、（教室に）入る、（物に）さわる

「撮影禁止」、「禁煙」等のサインを示しながら、各々のサインで禁止されている行為を言わせる。

39:00 ⑧適用練習

内容：教室で禁止されている行為、適当でない行為

文型：～てはいけません

教室で禁止されている行為、適当でない行為を自由に発表させる。

40:00 ⑨適用練習

内容：美術館で禁止されている行為、適当でない行為

文型：～てはいけません

美術館で禁止されている行為、適当でない行為を自由に発表させる。

44:00 ⑩聞き取り練習

- 行動：①許可を求める→許可を与える/与えない
 ②行為の適切さを尋ねる→適・不適を答える

- 内容：①講義を録音すること
 ②酒を飲むこと、タバコを吸うこと

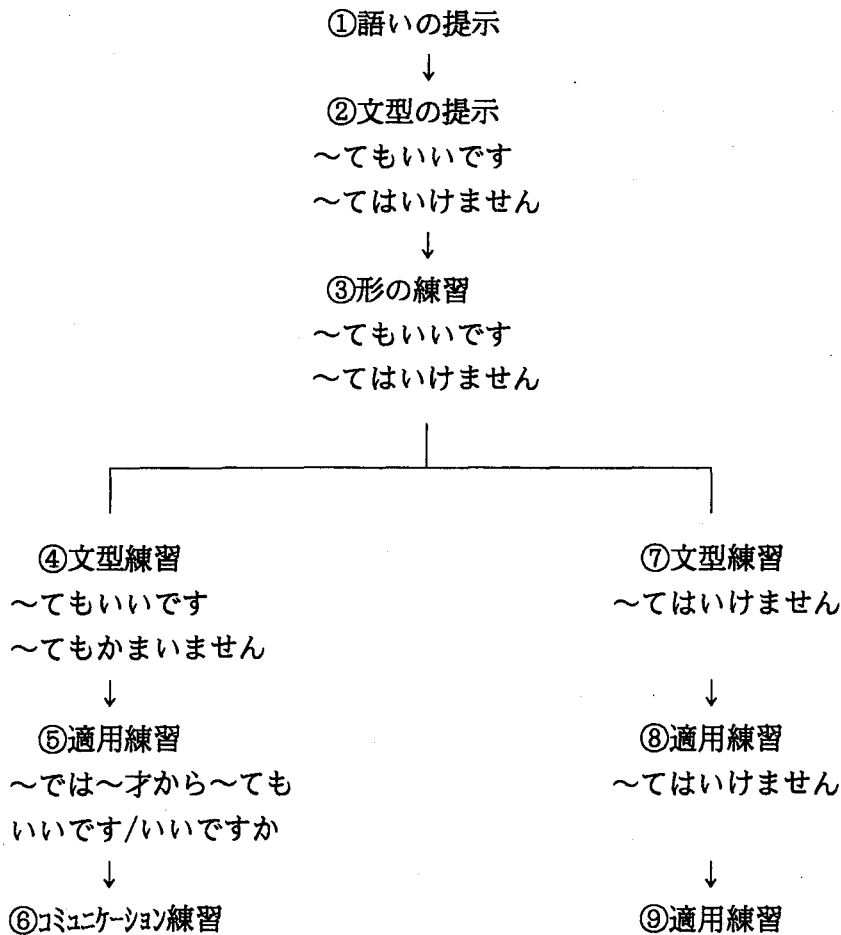
文型：～てもいいですか 他

テープの中で行われる会話の場面を示す絵が描かれたシートが学習者に配布される。例を示しつつ、許可が与えられた場合または話題の行動が適切とされた場合は○を、許可が与えられなかった場合または話題の行動が不適切とされた場合は×を、シートの絵の上の()内に書くように指示が与えられた後に、テープが再生される。作業が終わると、解答に入る。教師は絵を見ながら場面や人物について学習者に発表させた後に、一方がどのように言ったか、それに対して他方はどのように応えたかを学習者に発表させる。(材料は、元橋富士子・林さと子著「にほんご きいてはなして」<ジャパン タイムズ>の第14課より採用。)

51:00 終了

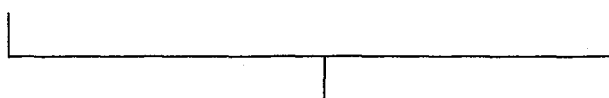
(2) 分析

以上の授業の流れを目標達成のための学習活動の組立ての観点から見ると図1のようなになる。



～では～才から～ても
いいです/いいですか

～てはいけません



⑩聞き取り練習

許可を求める/与える/与えない
行為の適切さを尋ねる/応える

図1 学習活動の組立て

さて、ここで改めて本時の教授目標を確認することにする。まず、「日本語初歩」の第26課の中で「～てもいいです/～てはいけません」に限って教授目標を設定すると以下のように考えると考えられる。

単元目標 1

表現内容に対応して「～てもいいです」、「～てはいけません」という文型を使って正しく発話を構成することができる。また、質疑応答ができる。

単元目標 2

特定の話題の中で「～てもいいです」、「～てはいけません」という文型を使って行為や行動が適切であるかどうか尋ねたり、行為や行動の適・不適を伝えたりすることができる。また、比較的丁寧に話されたそのような発話を聞いて理解することができる。

単元目標 3

「～てもいいです」、「～てはいけません」という文型を使って、「許可を求める」、「許可を与える」、「禁止する」等の言語行動ができる。また、比較的丁寧に話されたそのような発話を理解することができる。

単元目標1は表現意図と文型に関する知識・能力の習得に関する目標、単元目標2は談話の中での概念的な意味での「～てもいいです/～てはいけません」の運用的な知識・能力の習得に関する目標、単元目標3は談話の中での機能的な意味での「～てもいいです/～てはいけません」の運用的な知識・能力の習得に関する目標である。

さて、実際に実施された授業から帰納して、本時の目標は以下のように考えられる。

目標 1

表現内容に対応して「～てもいいです」、「～てはいけません」という文型を使って正しく発話を構成することができる。

目標 2

「～てもいいです」という文型を使って喫煙、車の運転及び結婚が許可される年齢について尋ねたり、応えたりすることができる。

目標 3

「～てはいけません」という文型を使って教室及び美術館で不相当とされる行為や行動を述べることができる。

目標 4

「～てもいいです」、「～てはいけません」という文型を含む「許可を求める」、「許可を与える」、「禁止する」等の言語行動の会話を聞いて要旨を把握することができる。

学習活動と授業目標との関連は図2のようになっている。それぞれの矢印はその起点の活動がその終点の活動のための基礎になる知識・能力を養成するという関係を示している。

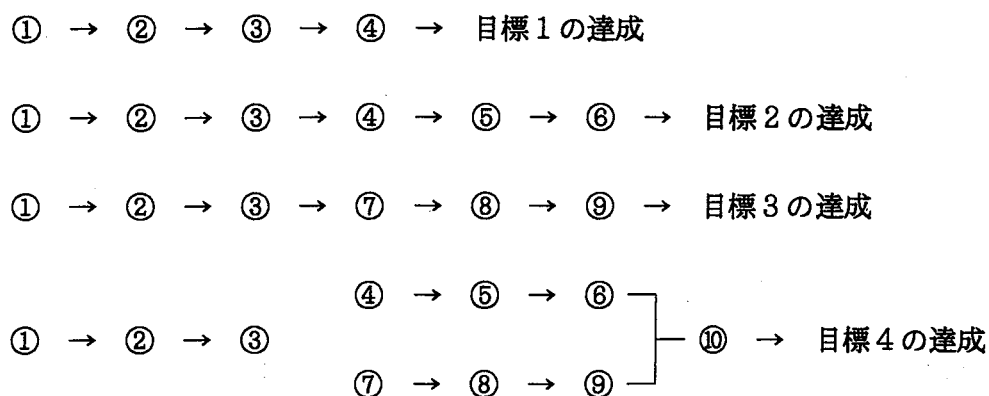


図2 学習活動と授業目標の関連

(3) 考察

さて、このように分析してみると本授業は、非常に整然と計画され、予想外の展開も特になくその計画が着実に実施されたという印象を受ける。実際に授業実施前に受け取った指導案と比べてもそのように言うことができる。授業が概ね計画通り実施されたとするならば、授業の流れに関する検討事項は結局のところ授業の計画に関する検討事項となる。では、この授業を材料に授業の計画に関してどのような議論が可能であろうか。以下に議論の論点になるとと思われる項目を列挙する。

- a. 第26課の最初の一コマの授業の目標（あるいは内容）として、先述の目標1から目標4は妥当かどうか。
- b. 図2に示された学習活動と目標の論理関係、図1に示された学習活動の組立てて及び授業の中の学習活動の流れは妥当かどうか。
- c. (1)で記述された各々の学習活動の内容や基本的な方略はそこで目論まれている目標の達成方法として妥当かどうか

論点aは、単元の中での本時の位置づけの問題であり、本来的には授業担当教師の問題と言うよりカリキュラム策定者の問題と言うべきであろう。しかしながら現実にはカリキュラム策定者からは個々の授業に着いて必ずしも明確な授業目標が与えられないようなので、授業担当教師が与えられる限りの情報をもとに単元のスケジュール全体を検討して（またその他のコマを担当する教師とも相談しながら）担当授業について妥当な目標を設定せざるを得ないのが現状のようである。ワー

クシヨップの際にビデオで見た授業では、「～てもいいです/～てはいけません」について文型の練習及び特定の話題の中での使い方の練習は行われているが、「許可を求める/与える」、「禁止する」等の言語機能を果たすものとしては練習されていない。そのような学習活動も本授業で行うべきではないことという指摘があったが、そういう教育内容を本時に含めるかどうかはまさに単元の計画の中で決定すべき事項であり、本来的には本授業内の意思決定の範囲の事項ではないと思われる。

論点bは狭い意味での授業計画に関するものである。これまで日本語教育では図1や図2に示したような目標の形成関係的な分析ははっきりした形では行われてこなかった。しかし、妥当な授業計画の策定のためにはこのような手続きがぜひとも必要であり、目標や学習活動相互の論理関係をこのように明示的に提示してこそ授業の計画の骨格について実りのある議論が期待できるものと思われる。

論点a及び論点bが授業全体の計画に関するものであるのに対し、論点cは各々の学習活動についての議論である。本授業では10の学習活動が行われているわけであるが、学習活動レベルの研究はこれまでの論点よりも見すえるべき視野が狭くてすみ、話が非常に具体的になるので、議論も非常にしやすくなる。また、一つ一つの学習活動を各々独立した題材として採り上げることができることもあり、一般に行われる授業研究では多くの場合、授業全体の計画よりむしろこのような事項を論点とした話し合いに多くの時間が割かれるようである。

以上、授業の計画に関する論点をあげた。読者においても本授業を材料にここにあげたような諸点について検討をしてみたい。

ところで、そもそもこのような授業の計画に関する議論は授業実施前に行うことが可能であり、授業実施を待つ必要は全くない。それゆえ、本来ならば、授業実施前に授業の計画を授業研究参加教師の間で十分検討した上で授業を実施し、仮説としての授業の計画が予想通りに展開し、その授業により所期の成果が得られたかどうかを検討すべきである。一方、妥当な授業計画が立案されても、教師の教授能力の欠如や教授行動の失策のために授業や学習活動が計画通り（あるいは教師がその場で適切と判断した方向）に展開しない場合がある。これは授業計画の問題ではなく授業実施の問題である。次節ではこのような学習活動の展開をめぐる問題について論じる。

2. 学習活動の展開

(1) 記述

授業研究の方法の一つとして、一つの学習活動を取り上げて、それをいかに円滑に行うかという議論をすることができる。これは授業の計画のあり方を検討するものではなく、その実施方法の改善をめざすものである。一般的に行われている授業研究の場でなされる多くの議論はこのような学習活動の展開にかなり集中するようである。研究対象の授業の中の⑤の適用練習の部分を材料に論点を探ってみよう。以下はその部分の記述である。

(Tは教師、SSは複数の学習者、その他のイニシャルは学習者を表す。)

T1 : えと、Rさん。タイでは、何才からタバコを吸ってもいいですか。

R : 18才からたばこを、をすって、もいいです。

T2 : あ、タイでは18才からタバコを吸ってもいいです。

Gさん、カナダでは、何才からタバコを吸ってもいいですか。

G : ---

T3 : わかりませんか？ あなたの国ですよ。

G : はい。

T4 : じゃあ、相談してください。Jさん、Kさん、どうですか。カナダ。

SS : 16才? 17才?

G : カナダには

T5 : カナダでは

G : カナダでは、たばこをす、ああ、16才からたばこをすいてもいいです。

T6 : 吸っても

G : すっても

T7 : うん、カナダでは16才からタバコを吸ってもいいです。
 ああ、そうですか。早いですね。日本は? 日本は、20才。
 20才からタバコを吸ってもいいです。ちょっと忘れました。
 たぶんそうです。
 はい、じゃあ、ええと、聞いてください。
 ニューカレドニアの人に、タバコ。

S : ---

B : わからない---

T8 : うん、Bさん?

S : ニューカレドニアのひと、なんさい、たばこを

T9 : 何才から。

S : なん才から、たばこをす---

T10 : (Bに) ちょっと待って。

S : たばこをすってもいいですか。

T11 : 吸ってもいいですか。

B : 10才から? 9才から?

T12 : はい、Bさん。聞いています。ニューカレドニアでは何才からタバコを
 吸ってもいいですか。

B : ほんとに、わからない。

T13 : わかりませんか? Pさん。

P : ほうりつでは18才です。

T14 : あ、規則。18才からです。18才から吸ってもいいです。
 じゃ、Pさん。スリランカ。聞いてください。

P : Sさん。スリランカではたばこをすってもいいですか。ああ、あ。
 (笑い)

P : Sさん、スリランカでは何才ぐらい、何才から、たばこに、たばこを
 すってもいいですか。

S : スリランカでは18才からたばこをすってもいいです。

T15 : じゃ、台湾。聞いてください。Sさん、Lさんに。。

B : Lさん。

S : Lさん、台湾では何才からタバコを吸ってもいいですか。

L : 台湾では16才からたばこをすってもいいです。

- T16: カナダと同じですね。そうですか。カナダとタイワンでは16才からタバコを吸ってもいいです。タイとスリランカとニューカレドニアでは、18才からタバコを吸ってもいいです。日本では20才からタバコを吸ってもいいです。
ええと、Cさん、Wさん。中国では何才からタバコを吸ってもいいですか。
- W : 16才? じゅうはちさいから。
- T17: じゅうはっさいからタバコを吸ってもいいです。(Cに) そうですね。
- C : わからない。
- T18: わからない。そうですか。Wさんが言ってます。中国では18才からタバコを吸ってもいいです。
- W : ほんと。
(笑い)
- T19: ほんとにそうです。うそとは言ってません。だいじょうぶです。
ほんとにそうです。いいですね。

(2) 分析と考察

まず、T8の次のSが「ニューカレドニアのひと、なんさい、たばこを」というように、ここで練習しようとしている形で発話していない点に気がつく。Sの発話がこのようになった直接の原因はT7の最後の部分「はい、じゃあ、ええと、聞いてください。ニューカレドニアの人に、タバコ。」にあると考えられ、また、T7で教師が「ああ、そうですか。早いですね。日本は? 日本は、20才。20才からタバコを吸ってもいいです。ちょっと忘れちゃった。たぶんそうです。」というように学習者の思考を妨害しかねない発話を行ったこともSの混乱を引き起こす間接的な要因になったのではないかと推測される。この部分を円滑に展開するにはT7以降をどのようにすればいいかという点がひとつの論点となる。

また、「～では何才からタバコを吸ってもいいですか」という質問に対して多くの学習者は「わかりません」と応えている。これは授業の円滑な展開を妨げる要素と言える。これを防ぐためにはどうすればいいか。この点も一つの論点となる。

さらに、T11のあと教師はSに質問を再度繰り返させることなく、T12のようにSの質問を自ら繰り返してBに答を求めている。その結果T12の発話がぎこちなくなっている。この部分を円滑に行うにはどのようにすればよいかというようなことも議論の対象となり得る。

この部分の所要時間は3分半なので、単純に言って50分の授業ではこの10倍以上の論点があるものと予想される。ただ、そのような論点をアド・ホックに取り上げて議論するだけでは、授業研究の成果の積み重ねは望めない。学習活動の分類やしぼしば問題となる教授場面の要素分析等を行ってこそ、体系的な授業研究が可能となる。今後の研究が望まれるところである。

IV. 終わりに

本論では文型・文法事項の導入・口頭練習の授業について、授業の流れ(計画)の妥当化と学習活動の円滑化に関する検討点について論じた。しかし、文型・文法事項を習得させるための授業とは言え、この両者だけで我々は満足してよいのだろうか。さらに2つの指摘をして本論の結びとす

る(注5)。

まず、第一は言語事項の指導方法についてである。本授業では形式の練習(文型練習及び形の練習)と使い方の練習(適用練習)が各々計画され、実際の授業実施段階でも、形式の練習の際には形式の指導が集中的に行われ、その言語事項の使い方についての指導は全く行われず、また、逆に使い方の練習の際には使い方の練習が専ら行われ、形式についての指導はほぼなされていない。そもそも言語事項には、形式の側面と、意味の側面と、実際のコミュニケーションでの現れ方の側面がある。本授業での指導方法は、言わば、言語事項を各側面に分けて分割的に習得させるというやり方である。現在行われている一般的に初級段階の授業でも多くの場合このようなアプローチにより言語事項の指導が行われているが、このアプローチを守る限りやがてその限界を迎えると思われる。その限界を越え、教授効果を一層増大させるためには、言語事項のある側面の習得をめざした学習活動の中で、言語のその他の側面の習得をめざした指導を機動的に織り込むという柔軟な指導方法が望まれる。これは熟達した教師の授業でしばしば観察されることである。

また、総合的なコミュニケーション能力の養成という観点からもう一つの指摘がなされる。これまでの議論は全て文型・文法事項の指導に関して行われてきたが、この種の授業の中で総合的なコミュニケーション能力を伸ばすための配慮ができないだろうか。もちろんそのような指導は教科書に沿った授業とは別に設けることもできるが、通常の場合そのような時間はきわめて限られている。総合的なコミュニケーション能力を伸ばすためには学習者をさまざまな言語事項が自然なコンテキストの中で使われるコミュニケーション場面に投入しなければならない。これを指導の面から言うと、文型・文法事項の指導を行いつつ、それと並行して学習者を自然なコミュニケーションに投入できれば、総合的なコミュニケーション能力を伸ばすための機会を学習者に提供できるわけである。Ellis(1990)は、授業を正式な教授(formal instruction)とインターアクション(interaction)の両面から捉えることを提案している。このような授業の二面構造をうまく活用することができれば、言語事項の指導と総合的なコミュニケーション能力の養成を並行して行うことが可能になるものと考えられる。筆者の授業観察の経験では、一部の熟達した教師の授業ではこのような二面構造が巧みに活用されている。

以上二つの指摘は文型・文法事項の授業を一層効果的かつより豊かなものにするための方策を述べたものである。これらの方策の実際の実施方法については未だ研究がなされておらず、今後の研究が期待されるところである。

注

1. 通常の業務で忙しい中、授業の収録にご協力をいただいた横浜YMCA及び授業の収録をお許しくくださった先生方には誌上を借りて改めたお礼を申し上げる。また、同じく授業の収録を快く了承してくれた学生たちにも感謝する次第である。
2. 基本的な文型・文法事項については、「外国人留学生の日本語能力の標準と測定(試案)に関する調査研究について」(昭和57年2月、外国人の日本語能力に関する調査研究協力者会議)の中の「文法標準表」(同冊子pp.140-160)が参考になる。
3. その他に、教科書を使った授業とは別に、スピーキング、リスニング、リーディング、ライティングの各技能を養成する授業もカリキュラムに盛り込まれている。
4. 実際には3人の先生にご協力をいただき4コマの授業を収録させていただいた。
5. 西口(1991)では、ここで述べる二つの指摘を含めて、授業研究の方法の枠組みについて論じ

られている。

参考文献

Ellis, R. (1990) "Instructed Second Language Acquisition." London and Cambridge, Mass.: Basil Blackwell.

木村宗男、坂田雪子、窪田富男、川本 喬 編 (1989) 日本語教授法 桜楓社