

日本語教育実習生に見る 初級段階の授業構造意識

— フィッシュ・ボーンの分析結果から —

丸 山 敬 介

1. 初めに

丸山(2002)では、ほとんど日本語指導を経験していない学部学生でも、初級段階のレベルにおいてはそのあるべき理想の姿を技術面からかなり具体的に形成しており、授業の中核をなすいくつかのことがらについて論評するだけの基本的能力を備えている反面、授業の全体像を構造としてとらえ項目間を有機的なつながりとして見るという発想は希薄であることを指摘した¹⁾。こうした分析力の偏りは、自らが指導をするときにも色濃く反映されるものと思われる。すなわち、授業のある部分を取り出してみれば非常によく練られた技術を駆使しているが、授業の流れをどう組み立てていけばよいかを意識がいかない、その結果、指導項目が体系的に積み上げられていかない、項目間で情報量の過不足があるあるいはある項目が指導されないまま授業が進行していく、そうしたことが原因で予期せぬ事態に遭遇して立ち往生してしまう、といった可能性である。いわゆるベテランと呼ばれる教師は、個々の指導技術に長けているのはもちろんであるが、長年の経験を経てこうした全体を見通す目を備えるようになっており、それを授業準備の段階で盛り込むのみならず、授業が進行しているまさにその最中でも学習者の理解過程を把握して授業構造を修正したり補ったりする能力を持ち合わせているものと思われる²⁾。

ところが、こうした授業構造をとらえる目は日本語指導の重要な鍵の一つであると思われるのにもかかわらず、教師志望者にはなかなか情報が提供されない。個々の文法項目とその指導方法に関しては教科書に付属する指導マニュアルや教

師用参考書などが多数出版され詳細に述べられるようになったが、同じ単元に盛り込まれる項目の組み合わせやその関係性についてはほとんどといっていいくらい触れられていない。本論は、そうした中であって授業全体の流れを意識化させる指導の一端として筆者が実習生に書かせた「フィッシュ・ボーン」図を分析し、もって授業構成能力の育成の一助にしようというものである。

2. フィッシュ・ボーン

「フィッシュ・ボーン」(以下、FB)とは、初級段階の実習授業に臨むにあたって、1単元の授業全体の進行予定を図に書き表したものの³⁾である。できあがりかちょうど魚の骨のようであることからこのように名付けたが、こうして図示することによって実習生本人の授業構造の意識化を図るとともに、それを可視化することで実習前・実習中・実習後に第三者の意見・評価を得やすくしようというものである。管見の限り、少なくとも実習指導において授業構造を図示する試みは皆無である

2-1. FBの基本的考え方

次に、『Japanese for Busy People I』(講談社インターナショナル)の第3課を例にFBの基本的考え方を概説するとともに、実習生に事前に与えた情報を具体的に確認しておく。

指導項目の洗い出しと項目の提出順序

『Japanese for Busy People I』第3課の本文は次の通りである。そして、第1・2課で「～は、～です。」・20までの数字などが既習であることを考えてこの課の指導項目を洗い出したのが、右である。

スミス： すみません。いま なんじですか。

おんなのひと： 9じ50ぶんです。

スミス： デパートは なんじからですか。

おんなのひと： 10じからです。

スミス： なんじまでですか。

おんなのひと： ごご6じまでです。

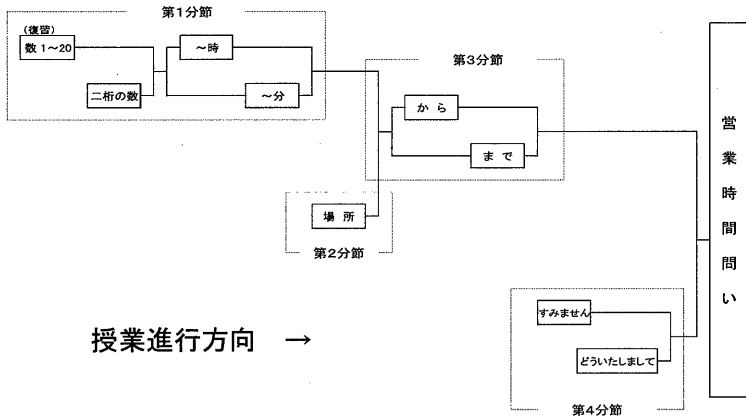
- | |
|--|
| ・すみません
どういたしまして
・今、何時／〇時、
何分／〇分
・～から／まで
・場所の名前
(デパート、……) |
|--|

スミス： どうも ありがとう。

おんなのひと： どういたしまして。

さらに、これらの指導項目をどのような順序で教えれば学習者にわかりやすいかを考えると、次のような順序が考えられる。

すなわち左から順に、まず第2課の復習を兼ねて20までの数字を確認する。それをもとに二桁の数字を導入し、「～時」「～分」の導入、さらに場所の指導を行う。以上を受けて、「～から／まで」の導入、最後にあいさつ表現を指導して、総合練習である営業時間問いの問答に移行するという手順である。



分節と積み上げ構造

ここで重要なのは、数と「～時」「～分」、「～から／まで」、さらにあいさつ表現が一つのまとまりを形成していることである。それぞれ、時刻の表現、時間の起点・終点さらに文字通りあいさつの表現というまとまりである。場所の表現はそれらとは異なり、孤立している。こうしたまとまりを本論では「分節」と呼ぶことにするが、そうすると、第3課の指導に当たっては、第1から第4まで四つの分節が認められる。ただし、ここでいう分節はそれほど厳密に構成要素を特定して集合体としたものではなく、たとえば数と「～時」「～分」をそれぞれ独立した分節とすることも可能である。したがって、分節とは指導項目を意味ごとに

大まかにくくったかたまりである。

場所の表現は、「～から／まで」に係るという点で時刻の表現と合わせて大きなまとまりを作る。さらに、それらに「～から／まで」を加えれば、営業時間を問う核になる表現を表す一層大きなまとまりを作ることができる。すなわち、数を受けて「～時」「～分」、それらと場所を受けて「～から／まで」という段階的な流れを作る。これがこの課の指導項目の提出順のわかりやすさの本質だと思われるが、丸山（2004a）ではこれを授業の「積み上げ構造」とした⁴⁾。この積み上げ構造の中には、あいさつ表現を入れられないほうが自然である。入れれば、この積み上げ構造を損なってしまう。

すなわち、初級の授業準備において指導項目の提出順を決定するには、指導項目を分節化するとともにそれを積み上げ構造化すること、さらにそこに組み入れられないともすればそれを阻害してしまうような項目をその前か後ろに置く作業を行わなければならない。

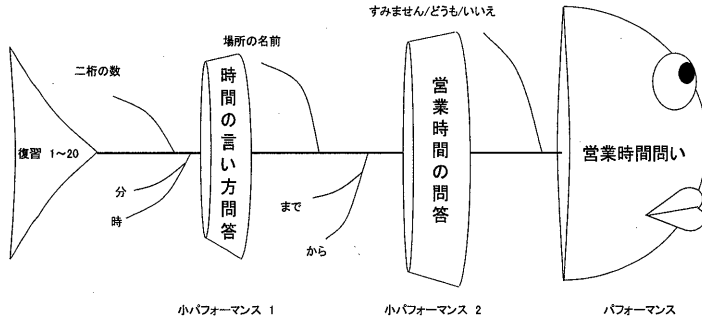
2-2. FB 書き方及び見方

こうした作業を自ら意識化しさらに可視化して実習の前後に第三者の評価を仰ぐというのがFBである。ここで、その書き方（＝見方）を確認しておく。

- ① 授業は、左から右へと進行する。
- ② 尾ひれは復習を表す。いわゆるお頭かしらは総合的な練習（＝パフォーマンス⁵⁾）である。
- ③ 小骨は分節を表す。枝分かれする小骨は、背骨から遠いものほど先に導入する。
- ④ 必要に応じ分節のまとまりごとにまとめの練習（＝小パフォーマンス）を置き、切り身きりみで示す。

このルールにのっとって先の図をFB化したのが下である。学ぶ項目が多いことを考え第一分節を数と「～時」「～分」とに分け、さらに1～20の数は尾ひれに入れた。その後に、そこまでのまとめの練習として時間の言い方の問答（＝小パフォーマンス1）を設けた。すなわち、先の第一分節を受けた確認の練習である。さらに、場所・「～から／まで」を受けて、同様に営業時間の問答（＝小パフォーマンス2）を設けた。最後にあいさつ表現を導入して、総合練習である営

業時間間い (=パフォーマンス) に移行する。



3. FB に見る実習生の授業構造意識

筆者は、2003年から2009年にかけて関西地方の複数の大学および日本語教育機関において初級日本語教科書『みんなの日本語Ⅰ』（スリーイーネットワーク。以下、書名を省略し課名のみ記載）を使った実習を指導する機会を得、その一環として実習生全員にFBを書かせた。実習生の背景などは機関によって異なり均一ではなかったものの⁶⁾、いずれも3~4時間程度ほぼ同様に以上のような解説を行い、教壇実習にあたっては原則としてまずFBを書きそれに基づいて教案を書くこと、そして各々のコピーを見学者に配布することとした。すなわち、筆者を含め、実習を見学する者は実習生が授業をどう組み立てようとしているかを事前にあるいは同時並行的に確認しながら見学を行った。

こうして作成されたFBは全25課計約90枚であったが、FB作成にあたっては時間の都合で事前に筆者が個別に指導したり受講生同士で検討したりすることができず実習当日に持参しその場で配布されるのが普通で、結果的に実習生の授業構造意識にじかに触れる⁷⁾こととなった。以下に、その分析の結果を記す。

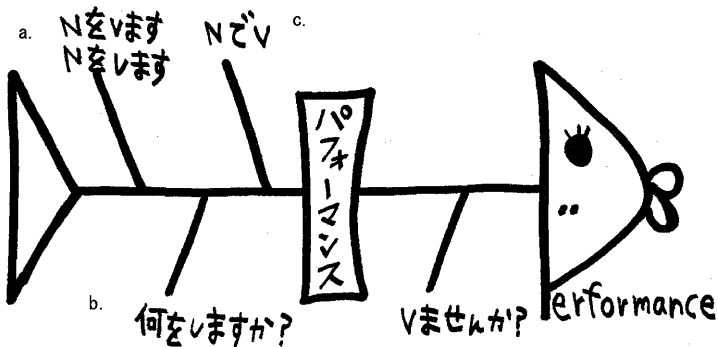
3-1. 全体構造の分析

実習に臨むにあたってFBの作成を課したことで、実習生にしてみれば否応なしに授業の全体構造を意識させられることとなった。実習生一人ひとりのFBに対する理解度・その重要性の認識は一樣ではなく、教案作成の下準備として十分

な労力をかけて練ったと思われるFBがある一方で、不慣れな分を差し引いてもそそくさと書きなぐったとしか思われなようなFBもあった。こうしたFBでは積み上げ構造を検討した気配が希薄で、主要指導項目の欠落が複数見られる上に全体として情報量が少なかった。

たとえば、FB1は第6課のもので、この課では他動詞・動作の場所を表す「で」・誘いの表現「～ませんか」・「～ませんか」に対する肯定の答えとしての「～ましょう」を主要指導項目とする。しかしながら、FB1はこれらを単に順に並べただけで、10近く導入しなければならない他動詞と各々に伴う目的語をどこで提出するか、目的語の全否定を表す「何も～ません」、動作の場所を問う「どこで～ますか」などに関しては記載されておらず、意味のかたまりを作って分節を構成しようという意識が見られない。しかも主要指導項目の一つである「～ましょう」は欠落している。その結果、他動詞 (a) →疑問文「何を～ますか」(b) →動作の場所「で」(c) の3項目間で一定の提出順序がうかがわれるものの積み上げ構造の構築という姿勢はきわめて弱く、全体を通して一つの流れが認めにくい。

FB1



六

しかしながら、たとえFBがこのような粗雑であってもそれと全く異なる進行的な実習は皆無であり、そういう意味では実習生は自らの実習の授業構造を自覚しそれを書き表す能力を備えているといえる。また、臨機応変に変わりうる教案よりもむしろFBのほうが授業の流れのおおもとの設計図としての機能を果

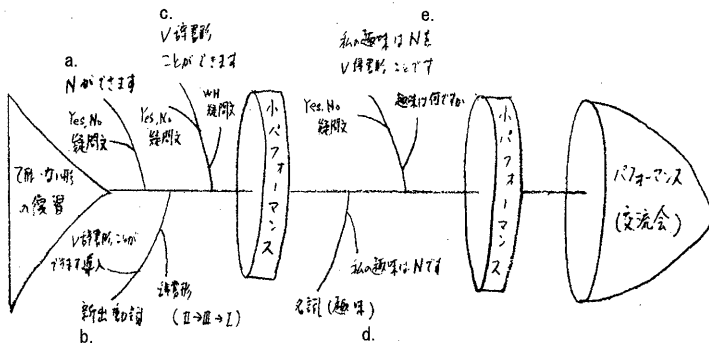
たしたものと考えられる。

3-1-1. 積み上げ構造を意識したFB

次に、積み上げ構造をよく意識したと思われる例を示す。

FB2は、第18課の授業構造を書き表したものである。第18課における最も重要な指導項目は可能を表す「できます」であるが、文法的には動詞の「辞書形」の導入課として位置づけられている。このため、「できます」は「Nができます」と「V-辞書ことができます」に分けられ、さらに趣味のことを述べる「趣味は、N/V-辞書ことです」が付加され、同じく動作の順序を表す「時間/Nの/V-辞書まえに、～ます」が取り上げられている。FB2は、「～まえに」の記載がないものの、可能から趣味への流れがそれぞれ名詞を対象にしたものから辞書形を対象にしたものへと無理なく構成されており、妥当な積み上げ構造を持っている。

FB2



まず、復習で既習の動詞の「て形」・「ない形」を取り上げている。「ない形」は直前の17課の指導項目であるものの、「て形」は第14課提出でこの課とは離れてはいるが、一連の活用形としてあえて取り上げ、「辞書形」導入への足がかりとしようとしたものと思われる。そして「できます」表現に移行するが、これは構文の単純な「Nができます」(a)から「辞書形」(b)をブリッジにして「V-辞書ことができます」(c)へと構成されており、学習者の理解に無理がな

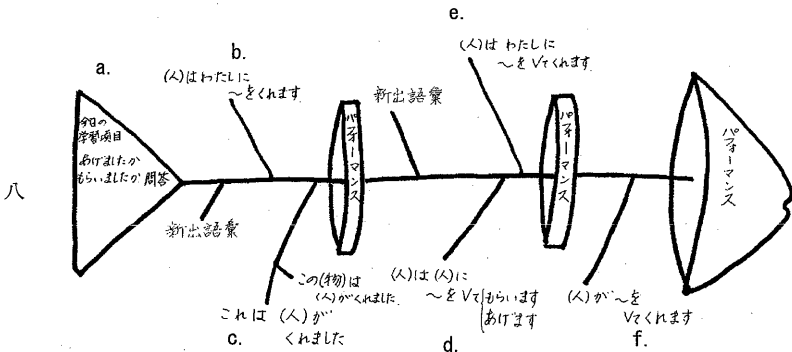
い。b.に「V-辞書ことができます導入」とあるが、それ自体はc.に譲っているのは明らかで、この分節では新出動詞と「辞書形」の導入を目的としている。

同じ流れは趣味のいい方でも見られ、「私の趣味はNです」(d.)から「私の趣味はNをV-辞書ことです」(e.)へ形の単純な名詞から新出項目である「辞書形」へと述部が移行する大きな流れを持っている。「できます」表現a.~c.を受けて小パフォーマンス、趣味のいい方d.・e.を受けて小パフォーマンスを置いたのも適切であり、最後のパフォーマンスを「交流会」としたのも両表現を用いて互いのことを語り合うことを想定したものと思われ、妥当である。

FB3は第24課で、あげもらい表現本動詞の「くれます」及び補助動詞の「Vてあげます/もらいます/くれます」を扱ったものである。

あげもらい表現には七つの形があり、それぞれが本動詞と補助動詞の用法を持つ。数が多いことに加え個々の表現が用法上の留意点を持ち、初級の学習者にはきわめて習得の難しい項目の一つとなっている。『みんなの日本語』ではその点を考慮し指導課を分散させており、「あげる/もらう」を第7課、「くれる」と補助動詞的用法の「Vてあげる/もらう/くれる。」を第24課、「やる/いただく/くださる」「Vてやる/いただく/くださる」を第41課で提出している。「あげる/もらう」と「くれる」を離したのは、前者は単純に主格が与える行為と受け取る行為を表すのに対して、後者は受け手が「私」に限られるという特殊な点を考慮したものと思われる。

FB3

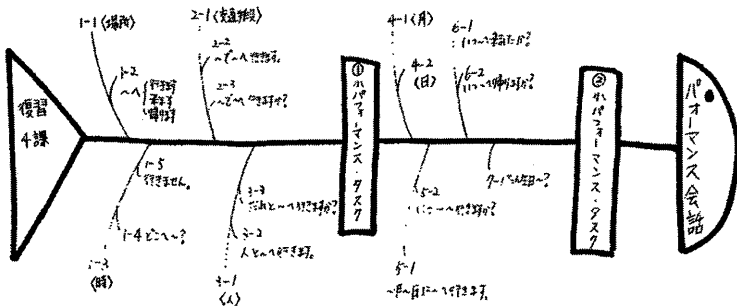


FB3はそうした点をよく踏まえた積み上げ構造を形作っている。まず尾ひれの復習の部分で「あげる／もらう」の復習を行っている (a)。そして新出語彙を押さえ、「くれる」を導入している (b)。さらに「ものは、人がくれた」という対象物を主語にした特殊な文型を提出し (c)、初めの小パフォーマンスに移行している。既習事項の確認から新しい項目の導入へ、新しい項目もよりなじみのある形からなじみの薄い形へと、理解に無理のない流れが考慮されている。補助動詞の指導においても「くれる」を冒頭で学習したからと既習扱いせず、まず「Vてあげる／もらう」(d)、その後に「Vてくれる」(e) と両者を分けて提出している。「くれる／Vてくれる」の特殊性⁸⁾を踏まえて不必要な混乱を避けようという実習生の意図が読み取れる。「人が、Vてくれる」の文型を後のパフォーマンスの後に出示して (f) 全体の流れからみるとやや唐突で浮いている感じがするが、実習生としては、負担の多い補助動詞は基本的な三表現だけで一つのまとまりを作ったほうがより確実な定着につながると判断したものと思われる。

3-1-2. 積み上げ構造を分断するおそれのあるFB

一方で、積み上げ構造からみて課題を持ったFBもあった。次は、「行く／来る／帰る」、交通手段「で」、相手「と」、月日の表現を指導する第5課のFBであるが、月日の提出によって授業の流れが分断されている。

FB4



ここでは示されていないが、教案では復習として「(場所)は、～時から／ま

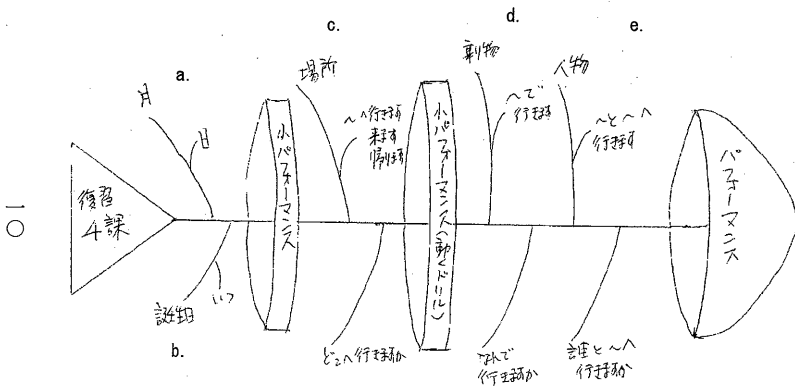
です。」を行うものとしている。すなわち、前課の場所名称の復習をした上でそれを「行く／来る／帰る」の行先 (1-1) として応用しており、導入という点から無理がない。

さらに、「で／と」分節も提出順が妥当で、いずれも乗り物 (2-1)・人 (3-1) の表現をまず導入し、次にそれを助詞とともに構文で示している (2-2/3-2)。そして最後に、「～で (2-3) /だれと (3-3)」で問う形を提出している。ここに見られるのは、「行く／来る／帰る」を指導の根幹に据え、それに手段・相手を付加する形で「で／と」を指導していこうとする姿勢である。焦点がしばられているという意味で学習者の理解に無理がなく、よく練られたFBであるといえよう。

ところが、時を付加する際にも同様の発想で、まず月日を導入し (4-1/4-2)、次に助詞「に」を使った構文で示し (5-1)、最後に問う形として「いつ」を出している (5-2・6-1/6-2)。けれども、月日の表現ことに日にちは「ツイタチ／フツカ／ミツカ……／トオカ、ジュウヨッカ／ハツカ／ニジュウヨッカ」と複雑に音が変わって定着に相当の時間を要し、それだけで一大学習項目をなす。したがって、意図して中心に据えた「行く／来る／帰る」から学習者の関心を離れてしまい、積み上げ構造を分断してしまう可能性がきわめて高い。

それは、同じ第5課を扱ったFB5の構成を見れば明らかである。

FB5



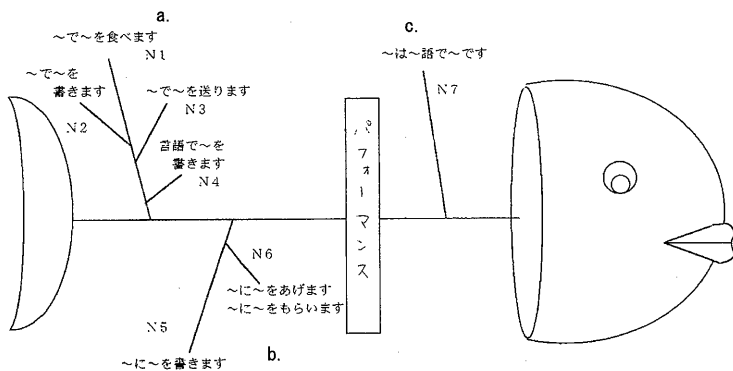
FB5においては、月日を冒頭に持ってき (a)、さらに誕生日と「いつ」を合わせてその次の分節としている。次に配置した小パフォーマンスはこれらを受けた問答⁹⁾を想定したものと思われるが、日にちのいい方としての大きなまとまりが認められきわめて妥当である。c.～e.はFB4と同じ構造である。c.の後に小パフォーマンスを持ってきているが、「動くドリル」とあり、学習者を動かして「行く／来る／帰る」の定着を図ろうとしたもので、FB4同様、これら移動動詞を指導の根幹に据えて手段・相手の「で／と」を付加しており積み上げ構造として無理がない。

すなわち、日にち表現を冒頭に置いたことによって、双方が干渉を受けず十分な導入がなされかつ積み上げ構造の分節が認められない。

ただ、結果としてFB4の日にちと移動動詞が組み合わせざった形 (FB4の5/6) が欠落している。本来ならば、両表現が定着した後、d.の前に置くべきであったろうと思われる。そうしたとしても積み上げ構造の分節は起きず、むしろ移動動詞を中心とした積み上げ構造を構成する要素が一つ加わったものと考えられる。

続くFB6は第7課のものであるが、孤立した分節を設けた例である。第7課の主要指導項目は、手段を表す助詞「で」、「人に、ものを、Vます。」の文型である。

FB6



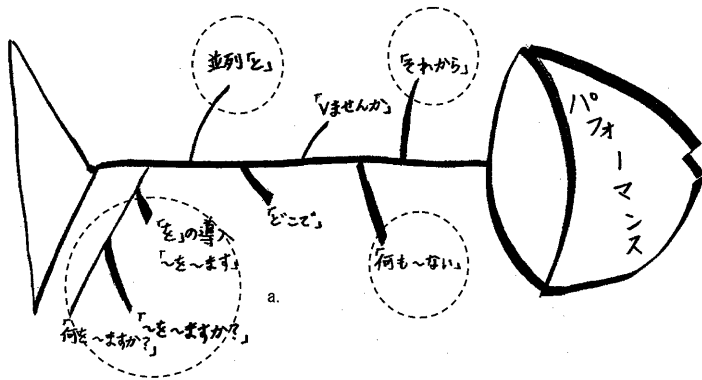
FB6においては、aが「～で、～をVます」の形で「で」の導入を、bが「人に、ものを、Vます。」の導入を意図したと思われる。ところが、aの最後に「言語で～を書きます」(N4)としているのにもかかわらず、同じ言語という手段を用いた「～は～語で～です」(c./N7)の表現はそれだけで分節とし、b.及び(小)パフォーマンスを隔てて置かれている。

確かに「○○で～を書きます」と「××は○○語で～です」は構文的には異なり、意味的にも前者は「○○語という手段を使って～する」という意味合いでより動作をなす手段を明確に表しているのに対し、後者は「○○語でいえば」といった意味合いで前者と同じ機能でもって手段・方法を表すとはいいがたい。けれども、そうだとすると、学習者は「外国語を用いる／話す／書く……」という場合には「で」で表すと理解するものと考えられ、a.とc.を離して置く積極的な理由が認められない。a.の「言語で～を書きます」の後に置くか、「言語で～を書きます」と合わせて2番目の分節a'.を設けるほうが妥当である。その上で、a.の後かa'.の後、あるいは双方に小パフォーマンスを置くべきであると考えられる。

FB7は、FB1と同じ第6課のものである。

a.は他動詞の導入であるが、記述が逆で、本来ならば背骨から遠い順に「を」の導入／「～を～ます」→「～を～ますか?」→「何を～ますか?」とすべきである。ただし、この順序自体は妥当である。

FB7



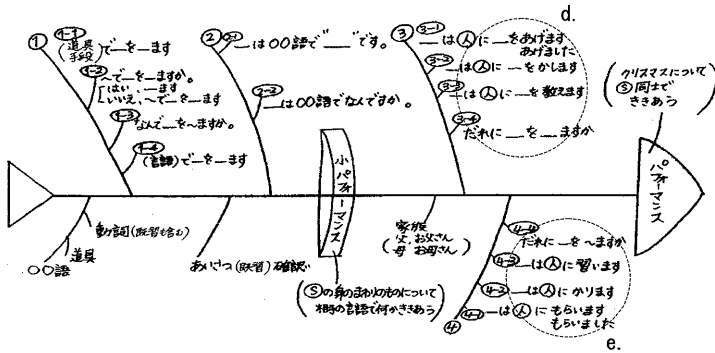
問題は並列を表す助詞「と」・「何も～ない」・「それから」で、これらの項目には各々そこに置くべき理由が認められない。この課での「と」の意味は他動詞の目的語の並列とみなすのが自然で、したがってa.の後ではなくa.の中の「～を～ます」の提示か「何を～ますか？」において提出すべきであるが、「～を～ます」の提示で他動詞が初出となることを考慮すれば、「何を～ますか？」において提出するほうが学習者の理解に負担が少ないと考えられる。「何も～ない」もこの課では他動詞の表現において何ら目的語をとらない全否定を表すとするのが自然で、「何を～ますか？」に対する答えの一つとして提出するのが適切である。さらに、「それから」は動作の連続を示す接続詞として取り上げられているが、「V ませんか」の後に置いて誘いの連続を表すよりも、a.の後あるいは「どこで」の後に置いて単純他動詞的動作が続くことを示したほうが、より日常的で理解が容易である。

こうした検討を加えたと思われるのが、FB8である。

まず、a.で目的語となる語句を導入した後、「NをVます。」で他動詞とその疑問形を導入することとしている。次いでb.では、「何をVますか？」の分節を設け、その中で並列の「と」及び「何もVません。」を出している。そして、それらを受けて「何をVますか？／NをVます。／何もVません。」の(小)パフォーマンスを行っている。学習項目の質と量から見てこの(小)パフォーマンスは適切な配置といえよう。c.では、他動詞と「昨日／今日／明日」・曜日表現と合わせて、過去の行動やこれからの予定・習慣をいわせるものと考えられる。FB7同様「それから」が記載されていないが、本来ならばこの分節で提出すべきであったと思われる。それを後の(小)パフォーマンスに盛り込み、そして、動作の場所「で」・「～ませんか」(d.)に移行する。

「それから」が漏れているものの、a.とb.で積み上げ構造を意識しながら他動詞関連の表現を必要十分提出していること、それを受けてc.・d.に発展させていること、以上a.～d.が無理のない流れをしているという点で、FB8は全体として高い妥当性を持っているといえる。

FB10



ところが、今回分析対象としたFBでは、FB9のようにおのおのペアで出して (a./b./c.) 結果的に3ペア提出する「ペア型」をとるものと、FB10のようにまず与え手表現をまとめて提出し (d.) その後受け手表現をまとめて提出する (e.) という「まとめ型」を取るものに分かれ、計7編のうちペア型4、まとめ型3であった¹⁰⁾。

実習生がペア型をとろうとした理由は、一つの動詞が典型的に使われる場面・状況を想定しようとするれば必然的にそれとペアになる動詞も導入できるようになるからだと思われる。たとえばFB9の実際の指導では、「あげる／もらう」の導入には誕生日にプレゼントを贈る、「貸す／借りる」には学校で教科書を忘れて困っている、「教える／習う」には他の学習者の母国を旅するのでその母語を教えてもらうという設定を設け、その中で与え手・受け手双方の表現を導入していた。

それに対して、他の実習生がまとめ型を取ろうとした理由は、与えるか受けるか二つしかないという立場の単純さに注目したためだと考えられる。ペア型は場面依存度が高い分、場面ごとにある程度細かな状況設定が必要になり、しかも各々の場面での話の完結性が求められる。FB9の「あげる／もらう」の後に「だれに～を～ますか？」とあるのも、誕生日にプレゼントを贈るという状況においてこの課で出すべき指導項目をすべてと出そうとした結果だと考えられる。しかも、そうした細かな状況設定に学習項目を盛り込んだ分だけ、他のペアの動詞の

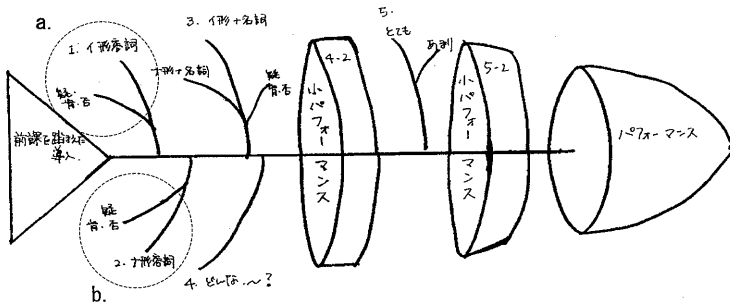
場面・状況に移行する際にはどうしても授業の流れが中断しがちになる。その点、まとめ型は、それほど具体的な場面性を持たず単にものと情報・技術の移動に注目させればよく、説明を単純にすませることができる。こうした明快さに思い至った実習生がまとめ型に向かったものと推測される。

参加観察をしていると、ペア型を取った実習生間には状況設定の適不適が見受けられ、巧みな場合には確かに学習者の理解・定着に大きく寄与するだろうと思われたが、そうでないときにはかえって迂遠であいまいな説明といわざるを得ないことがあった。総じて適切な状況設定をするには実習生としてかなりの技術が求められ、またそれには実習生によって向き不向きがあるように見受けられた。一方、まとめ型は、大きな逸脱はないものやや強引な感じが否めず、一つ与えの動詞を学べばその受けの動詞は何というのだろうかという学習者は疑問を持たないのだろうかと感じられることが多かった。ただ、おのおの動詞が個別に取り上げられても最終的にペアとして再提示されれば、そうした学習者の疑問は解消されたものと思われた。

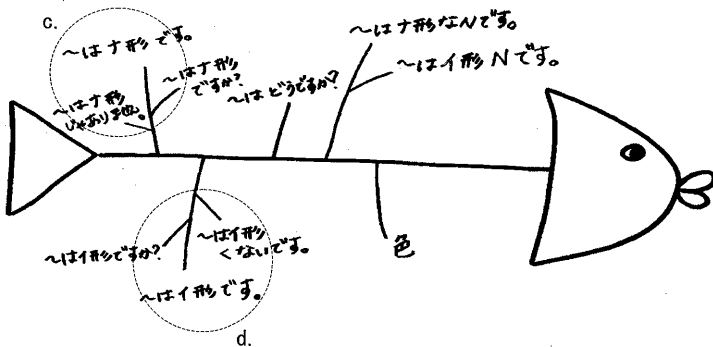
すなわち、ペア型の場合には状況設定に十分な検討を加えること、まとめ型の場合にはある程度の具体的な状況設定を目指す一方で最終的にペアの形で示すことが求められたといえる。これをFBの解釈からいえば、個々の分節内ではあるいはいくつかの分節間ではある観点によるまとめ（ペア型における場面・まとめ型における与え手／受け手）が求められる、そしてそうしたまとめが集合してさらに大きな意味的まとめ（ペア型における与え手／受け手の整理・まとめ形におけるペア提示）が形作られる、実際の指導に当たって教師は、小さなまとめ・大きなまとめが学習者に意識できるよう、その事前に途中でそして最後に示す必要がある、といえよう。

同様に、部分的に提出順が異なっているFBが第8課を扱ったFB11・FB12である。

FB11



FB12



この課は形容詞の初出課で、どちらのFBも形容詞が述部に来る「～は、Aです。」を名詞修飾「A + N」よりも先に出すとしているが、「～は、Aです。」においてイ形容詞とナ形容詞のいずれを先に導入するかに関しては、FB11はイ形容詞先行 (a)、FB12はナ形容詞先行 (c) と分かれている。

今回分析対象とした第8課のFBは8編あり、そのうちの6編がイ形容詞先行であった¹¹⁾。イ形容詞先行組が多数派を占めたのは、その導入と意味理解の容易さを考慮したためと考えられる。すなわち、イ形容詞は「大きい／小さい」「新しい／古い」「高い／安い」のように同じイ形容詞の反対語を持ったものが多く、しかも、おむね、概念が単純でペアで絵で示すなどすれば容易にその双方の意

味が理解できる。こうした導入・理解のたやすさは授業の進行を想定する実習生にとって大きな魅力と映ったものと思われる。それに対して、初級段階でよく出されるナ形容詞である「きれい／有名／元気／親切」などはこのレベルにふさわしい同じナ形容詞の反対語を持たない。その上、もともとイ形容詞に比べると絵に表しにくくそうとわかりにくいものが少なくない。そうした導入のしにくさが実習生の敬遠を生んだものと考えられる。

一方、ナ形容詞先行組は、ナ形容詞の活用のとっかかりやすさを考慮したものである。すなわち、イ形容詞の否定形は「A—くないです」で語尾を活用させなければならない¹²⁾のに対して、ナ形容詞は「～じゃありません」で初級段階の冒頭で提出され学習者が最もなじんでいる名詞文の否定形と同じで、学習者には新たな負担とはならない。そう考えてナ形容詞の提出を先に持ってきたものと考えられる。

以上、意味のわかりやすさか形のたやすさかによって順序が分かれたとしたが、今回の一連の実習に関する限り、どちらを先にしたにしろ両形容詞を導入した後では学習者の理解・定着に大きな差はないように思われた。けれども、ナ形容詞の意味説明の困難さ・不十分さの問題はいずれにも課題として残り、母語や媒介語を用いた説明の必要性があった。それを最初に持ってくる分、ナ形容詞先行は学習者には負担があるものと思われる。

しかしながら、以上見たように、ある指導課における妥当な積み上げ構造は必ずしも一つとは限らずいくつかの可能性があるが、指導経験を持たない実習生であっても、そうした可能性の一つに思い当たるだけの能力と柔軟性を備えていることは注目に値するといえる。

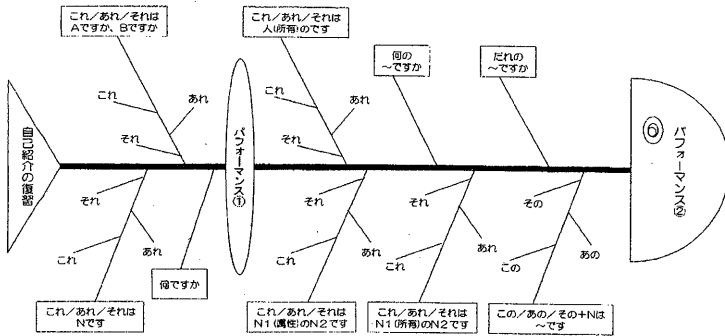
3-2. 分節構造の分析

全体構造の検討では意味のまとめりである分節を理解の容易さに鑑みて順に並べ積み上げ構造とする作業が求められたのに対し、各分節の中の構造を検討するにはさらに高度な作業が求められる。すなわち、個々の指導項目の特性と項目間の関係性を検討し、授業進行をシミュレーションしながらその結果にもとづいて分節構造として構成していかなければならない。作業の本質自体は全体構造の検討と同じであるが、個々の指導項目を対象とする分、分節の配列より細かな検討

を要す。いきおい、全体構造よりも顕著に妥当な部分とそうではない部分が表れてしまいがちである。

たとえば、FB13は第2課のFBで主要指導項目は現場指示の指示詞「これ／それ／あれ」・「この／その／あの」と内容と所有の属性を示す「NのN」であるが、各分節を見ると、いずれも指示詞の慣用的呼び方をなぞった「こ→そ→あ」の提出順ではなく、「こ→あ→そ」の提出順になっている。

FB13



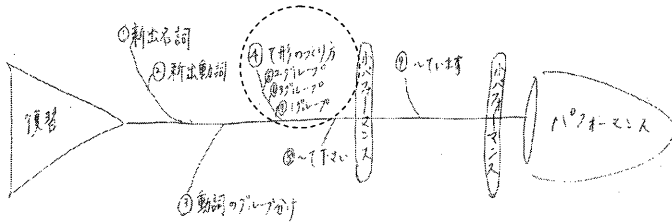
これは、話し手と聞き手が領域を共有し同じ表現を取る「こ」⇔「こ」・「あ」⇔「あ」をまず導入し、その上で領域が異なり非対称となる「こ」⇔「そ」表現を提出したほうが学習者の混乱を招かないだろうと考慮した結果だと思われる。すなわち、規則的な等近距離・等遠距離表現→不規則な領域異なり表現という構成を構築し、それを最初から最後まで貫いたものと考えられる。確かに、「こ→そ→あ」の順では規則的な等近距離表現→不規則な領域異なり表現→規則的な等遠距離表現の分節構造になり近距離から遠距離へという流れは構成されるものの、FB13に示された「こ→あ→そ」の単純な規則表現二つから不規則表現一つへという移行の明快さには劣るように思われる¹³⁾。顧慮するだけの十分の妥当性があるといえよう。

FB14は、動詞の活用形「て形」の導入課、第14課のものである。

動詞の活用形は、まずこの前の課第13課の「～たい」・「(場所)へ～に行きます」で「ます形」が出され、それに続く2番目の活用形としてこの課の「て形」

の導入となる。文法項目としては、⑧の「～てください」と⑨の「～ています」が提出される。「て形」の導入の前に③として動詞のグループ分けがあるが、これもこの課の指導項目である。

FB14



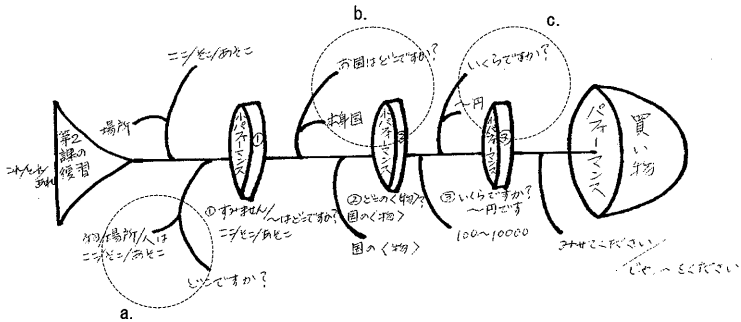
ところが、「て形」の作り方の導入そのものは、2グループ (⑤) → 3グループ (⑥) → 1グループ (⑦) の順になっている。これは、2グループの動詞が学習者が最もなじんでいる「～ます」の形からその「ます」をとって「て」をつけるだけの単純な作り方なのに対して、1グループの動詞は「～います／ちます／ります」→「～って」・「～にます／びます／みます」→「～んで」・「～きます／ぎます」→「～いて／いで」などと作り方が複雑でそのルールも多いことを考慮したものと思われる。その上で、まず最も単純な2グループの定着を図り、次に二つしかない3グループ、最後に複雑な1グループの導入という、易から難へというステップを設けたものと考えられる¹⁴⁾。

このような活用形導入に際しての動詞の提出順は現役の教師であれば同様に工夫していると思われるが、指導経験を持たない実習生であってもFB作成にあたって思い至ることは注目に値するといつてよからう。

こうした妥当性を持った気づきがかがわれる反面、注意がいきわたっていないと思われるFBもあった。

FB15は「ここ／そこ／あそこ／」と「100～10,000」を主要指導項目とする第3課のFBであるが、a・b・cの各分節を見てみるといずれも疑問の表現が最初に来ている。

FB15



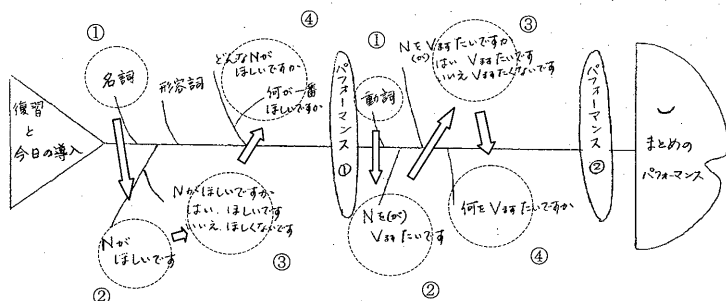
すなわち、「どこですか」を導入してから「(物/場所/人)は、ここ/そこ/あそこ」(a)、「お国はどこですか」を導入してから出身国 (b)、「いくらですか」を導入してから「～円」(c)を提示するように記載されている。

けれども、今回の一連の実習のように日本語のみで指導を行う場合、こうした手順はきわめて非現実的であることが推測される。たとえば、b.において、国名より先に「お国はどこですか」をどう導入するのか。たとえ地図なりクエスチョン・ペープサート¹⁵⁾なりを駆使したとしても、それが出身国を問う表現であることを学習者にわからせるのは実習生には技術的に無理だと思われる。母語なり媒介語なりでその意味を説明し、学習者が「お国はどこですか」を使って別の学習者に問い、その国名を教師が日本語で導入するというならば、むしろ望ましい指導といえるかもしれない。けれども、日本語のみで指導を行うには、まず地図上で国を示しその日本語名を導入し、その後で教師自身を例に「お国はどこですか」の意味を示し、最後に学習者一人ひとりと出身国の問答をするほうが理解に沿うであろう。同様に、「(物/場所/人)は、ここ/そこ/あそこ」→「どこですか」、「～円」→「いくらですか」の順に構成すべきである。

3-2-1. wh 疑問文へと発展していく分節構造

以上のように分節内の構造で個々に妥当なものそうでないものは他にも何編かあったが、おおよそFB全体に共通する分節の妥当性を見極める一つの材料として、FB16に見られる①～④の流れの存在が認められた。

FB16



FB16は、希望・願望の表現「ほしい／Vたい」を扱った第13課のFBである。

ここでは「ほしい」と「Vたい」を分け形が単純で理解も容易な「ほしい」から導入するよう授業を構成しているが、注目すべきは次のような流れを持っていることである。

①構文で使う語彙 → ②構文 → ③疑問形と肯定・否定形 → ④wh疑問文

「ほしい」では、まず①「ほしい」の対象となる新出名詞を導入し、②それらを使って「Nがほしいです」の文型導入、次いで③その疑問形と肯定・否定形、最後に④wh疑問文の「どんな／何が一番ほしいですか」が導入されている¹⁶⁾。さらに、それらを受けた小パフォーマンスがその後にひかえている。「Vたい」においても、「ほしい」の名詞が動詞に変わっただけで①から④へと発展していく構造は全く同じである。

こうした分節構造は、FB2のb～c・d～e、FB4の2/3、FB5のc/d/e、FB8のa～b・dにも認められる。また、本論で取り上げなかった異なる単元・異なる作成者のFB間でも共通していくつも見られた。

この構造自体は特に目新しいものではなく、指導の現場において経験的に幅広く取り上げられているものと思われる。そこでは、項目の特性によって、①をきわめて軽い扱いですませたり③あるいは④を割愛したりする場合もある。また、③・④が単に情報をやり取りする質問の文にとどまらず相手に働きかける表現・

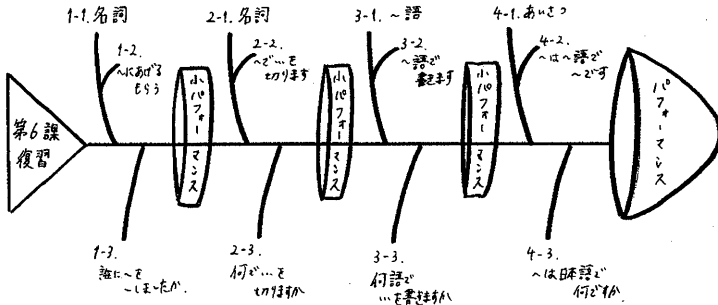
それを受け入れる表現／受け入れない表現になる場合もあろう。

いずれにしろ、本論の分析対象とした『みんなの日本語Ⅰ』の範囲すなわち初級の初期段階から中期段階にかけての文型導入においては、この①から④に至る構造が基本的合理性¹⁷⁾を持ち、分節構造の妥当性を検討する際にきわめて有効な手がかりとなるものと思われる。以下にその例を示す。

3-2-2. wh 疑問文へと発展していく分節構造のバリエーション

FB17は第7課のものであるが、①→②→④の構造を持っている。

FB17



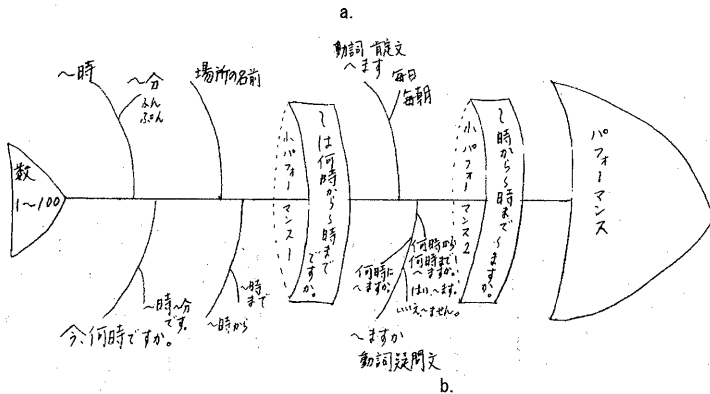
FB17の1.~3.は、いずれも上下二つの分節¹⁸⁾で「名詞→構文→誰／何／何語を使った疑問文」の流れを構成している。1-1./2-1./3-1.で取り上げられる名詞は、1-2.の「あげる／もらう」の目的語・2-2.のはさみやナイフなど「～で…を切ります」の手段となる道具・3-2.の「～語で書きます」の外国語¹⁹⁾であるが、この1-1./2-1./3-1.～1-2./2-2./3-2.の流れの妥当性は、この流れが逆転した場合を考えれば明らかである。未習か定着不十分な語彙で新出文型の定着を図らねばならず、その後再度その語彙の導入を図らねばならない。また、1-1./2-1./3-1.を欠けば、教案作成と実際の指導、特に後者において実習生自身の大きな戸惑いを招くものと思われる。

そして、その流れを受けて③疑問形・肯定／否定形を導入せず1-3./2-3./3-3.の④ wh 疑問文へと移行しているが、これら三つの文型において疑問形・肯定／否定形を説明・練習する積極的な理由が見出せず、wh 疑問文のみの導入と

したものと思われる。それはそれで一つの判断と考えるとよからう²⁰⁾。

FB18は第4課、動詞の初出課のものであるが、①②→③→④の分節構造を持っている。

FB18

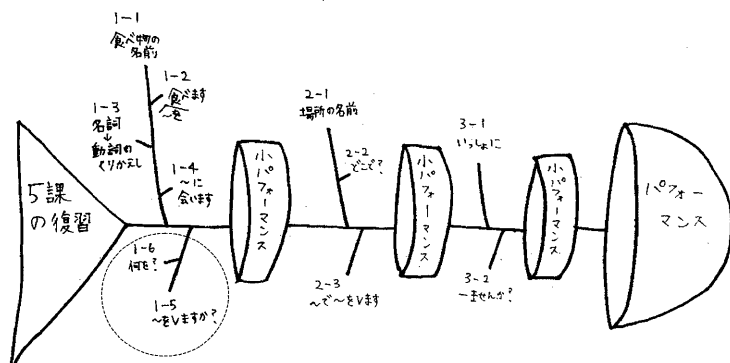


まず、a.で動詞が導入されるが、自動詞性の動詞のため構文で使う語彙(=目的語)はなく、①と②が同時に成立した形になっている²¹⁾。それに、「毎日/毎朝」が加えられる。そして、b.で「~ますか」の疑問形と「はい、~ます/いいえ、~ません」の肯定・否定形が提示される(③)。さらに、前半で導入した時の表現を受けた「何時に~ますか」、同じく「何時から何時まで~ますか」へと移行する(④)。

動詞の初出ということ考えると、動詞そのものの導入→疑問形と肯定・否定形→wh疑問文と着実にステップを踏んでいること、そのステップ自体が先に導入された時の表現を踏まえていることの2点においてa・b.の分節構造は妥当であるといえる。

FB19は、FB1同様、他動詞・動作の場所を表す「で」などを主要指導項目とする第6課のFBであるが、①⇔②→③→④の構造をしている。

FB19



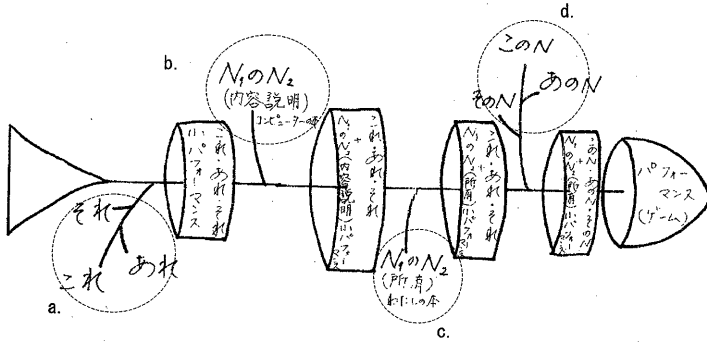
1-3に「名詞→動詞の繰り返し」とあるのは、1-1・1-2の新出動詞ごとの目的語→動詞という導入をさせているものと思われる。この課で出される動詞は「食べる／飲む／見る／聞く」などきわめて基本的なものながら、数は10を超える。そして、そのそれぞれが他とあまり重ならない目的語をとり、学習者にはかなりの負担となることが予想される。

そこで、この実習生は、まず目的語と合わせて動詞ごとに確実に定着を図り、その上で、それらをまとめて③疑問形・肯／否定形(1-5)²²⁾、④wh疑問文(1-6)へと展開しようとしたものと考えられる。動詞ごとに①→②→③→④と進む導入も考えられるが、そうすると③④が10回以上繰り返されることになり、定着が確実になされるというよりかえっていい意味での緊張感を欠くおそれがある。それよりも、①→②の繰り返しを受けて③・④と導入したほうが目先の大きな転換として印象が強く、定着にはより効果的であるといえる。そうした点で、1-1~1-6は妥当である。

一方、①~④の構造に照らして、妥当性を欠くものがあった。

FB20は、FB13同様、第2課のFBで、「こ／そ／あ」と属性を示す「NのN」を主要指導項目とするものである。

FB20



a. はFB13と同じように「こ→あ→そ」の提出順を踏んでいるが、かなりの数にのぼる身の回りのものの名前がどこで取り上げられるのか記載がない。また、ここで取り上げなければならない「何ですか」の提出が「これ/あれ/それ」の前か冒頭の「これ」でか、あるいは「これ/あれ/それ」を三つとも定着させた後かが記されていない。すなわち、②構文のみが記載され、①構文で使う語彙、③疑問形と肯定・否定形、④wh疑問文を欠いている。③は第1課で導入済みであるが、ものの名前が多いことを考慮すればその定着を図ることをを考慮しやはり分節構造に加えるべきであると考えられる。以上を踏まえて改めてa.の分節を検討すると、たとえば次のような構造が考えられる。

①もの名前

- ②「これは、～です」→「あれは、～です」→「それは、～です」
- ③「こ/そ/あれは、～ですか」
「はい、～です/いいえ、～ありません」
- ④「こ/そ/あれは、何ですか」「～です」

まず、構文で使う語彙としてももの名前を導入する。次いで、②「こ/そ/あ」の導入、さらに疑問形と肯定・否定形の導入と名前の定着を意図した③の総合練習、そして最後に「何」を用いた④wh疑問文の導入を行う。

また、FB20 b・c.の「の」の分節では、内容を表す表現とそれを問う「何のNですか」、所有者を表す表現とそれを問う「だれのNですか」の提出が考慮さ

れていない。すなわち、ここでも②構文のみの記載で、①③④が盛られていない。③の疑問形と肯定・否定形についてはあえて導入する必要はないと思われるが、①の構文で使う語彙、特に内容を表す表現は「コンピューター／自動車／日本語／英語」などaで導入するものの名称とは異質で、明確に示しておく必要がある。以上を考慮して検討した内容の「の」の分節例が次である。

①内容を示す表現 → ②「～は、内容のNです」 → ④「～は、何のNですか」

最後に、『みんなの日本語』では「だれのNですか」においては「～は、人のです。」の名詞省略も指導するとされているが、それがc.でなされるのかd.でなされるのか記載されておらずその道筋を明らかにしていない。それを、仮にc.で行うとして検討したのが次である。

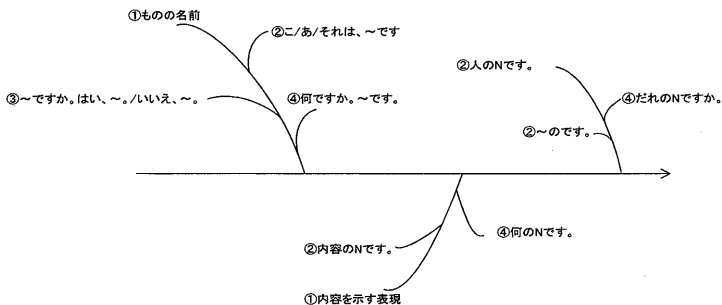
②「～は、人のNです」 → ④「～は、だれのNですか」

→ ②「～は、だれのNですか」「～は、○さんのです」

上段が内容の「の」を受けた所有の「の」の分節、それを受けて下段の名詞省略を導入する。所有者については学習者および教師のみで十分で①がなく、②→④のみの流れである。名詞省略はその④を受ける形で、質問の名詞と答えの名詞が重複することを指摘した上で導入するが、これに関しては学習者同士の問答が中心で、①の語彙の導入・③の疑問形と肯定・否定形は必要ないであろう。

以上の分節構造を図示したのが、次のFB21である。

FB21



FB20の問題点の直接の原因は記述が粗雑であるからであるものの、根本的な理由は、FB16で見たような①から④へと発展する発想を欠いたところにあった

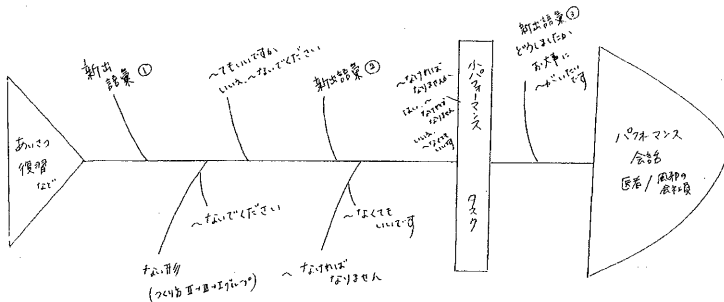
ものと考えられる。

4. FB の簡略化

今回分析対象にしたFBでは、『みんなの日本語Ⅰ』の終盤に近づくにつれて記述が簡略化していくという特徴的な傾向が一部で見られた。主要指導項目を無理のない形で並べてはいるものの、盛られた情報は当初ほど多くなく小骨の枝分かれの度合いも少ないきわめてシンプルな分節構造しか記されていない。また、前述の①から④に至る構造も、その形が不明確になったりそうした形を取らなくなったたりする。

たとえば、FB22は、動詞の「ない」形を導入しそれに関連して「ないでください／なければなりません／なくてもいいです」を指導する第17課のものである。初級初期のFBに比べると細かい情報が書かれておらず、全体的に大づかみの印象がぬぐえない。

FB22



「ない」形の導入は、FB14同様、動詞のグループ「Ⅱ→Ⅲ→Ⅰ」と記され配慮がうかがえるが、他は主要指導項目をそのまま置いただけでそこに至る段階的なプロセスや取り立ての「は」・期限を示す「までに」・理由を述べる「から」など他の指導項目が一切記されておらず、いずれも分節と呼べるほどの内容を持っていない。

①～④構造の点からみても、それほど明確な流れをなしていない。最初の3分

節は「～ないでください」の導入を行うものだが、新出語彙→「～ないでください」→「～てもいいですか/いいえ、～ないでください。」と①～③と並んでいるものの、④ wh 疑問文が欠如している。また、新出語彙がどのような性格のものかここからはわからない。

続く「～なければなりません」「～なくてもいいです」の導入を行う4・5分節は①構文で使う語彙を「新出語彙」として冒頭に持ってきてはいるが、「～なければなりません」/「～なくてもいいです」は単に羅列しただけのように見える。この羅列自体が③疑問形と肯定・否定形であるとも考えられるが、それにしては記述が不完全といえる。また、ここでも④ wh 疑問文が欠如している。さらに、「～ないでください」分節同様、新出語彙の性格がわからず、むしろここに記載されているのが奇異にさえ思われる。

けれども、全体としてみると、一つの積み上げ構造として認めることができる。三つ目の分節に「～てもいいですか/いいえ、～ないでください」とある²³⁾が、これは「～ないでください」の小パフォーマンスとみなすべきで、後の「小パフォーマンス」と対になっているものと考えられる。また、パフォーマンス直前の「どうしましたか/おだいじに」などの分節はそれまでの積み上げ構造を阻害しておらず、配置を考慮したことがうかがわれる。このように、記述は雑だが一応の積み上げ構造がうかがえる点が、簡略化されたFBの特徴である。

こうした簡略化はFBIで見たようなFBの軽視によるものではなく、以下の理由によるものと考えられる。

- ・初級の中期以降になると学習者側の蓄積が多くなり、こと細かな指導のステップを踏む必要があまりなくなってくること。
- ・構文や活用など形に関する指導よりもその語句・表現の意味そのものの指導が重要になってきて、状況設定や絵教材の選択・よく似た表現との違いなどの検討はされてもFB自体に盛り込む情報はむしろ少なくなること。
- ・実習生が授業構造を形作ることに慣れてきて、ことさら重要ではない言わずもがなのことは分節として設けなくなるようになること。それが理由で、①の構文で使う語彙が記載なされなくなってくること。
- ・この時期の学習項目は相手に強く働きかける表現が多く、それらは④ wh 疑問文にはなじみにくく、③の疑問形で問うてそれを肯定・否定形で返す形を

十分定着したものとしているからであろう。

確かに仮定条件の「たら」表現を指導するにあたっては品詞ごとに接続の形が確認されるのが普通であろうが、すでに第20課で四つの品詞の普通形の学習を終えており、形の上ではその過去の形に「ら」を付け加えるだけである。したがって、動詞と形容詞／名詞の二つの分節を立てさらにそれぞれ小パフォーマンスを設けたのはむしろ些末で余剰なステップというべきであり、四つの品詞を一つの分節内ですませそれに対応する小パフォーマンスを一つ設けたほうが適切である。「～ても」が記載されていないのは、実習生が分量的に確定条件の導入までしか望めないと判断したものと思われるが、その判断のもとになったのも品詞ごとの接続に沿った授業構造という発想であろう。

こうした発想を持たなければ、仮定条件を最初の分節、確定条件を2番目の分節、そして3番目の分節として「～ても」を加え、それぞれに小パフォーマンスを設けようと思いついたのではないか。「～ても」は仮定・確定条件表現と意味的に対をなす表現といえ、両者を導入することによって微妙なニュアンスを表現することが可能になるが、そうした両表現の持つ豊かさ・その導入に至るまでの授業構造構築の必要性が意識にのぼったのではないか。

こういったFB23の課題は、正確には、FBを簡略化させなかったことではなく、細部に過度の配慮をし、その結果、全体を俯瞰する眼を持てなかったことにある。その逆が必ずしも成り立つとはいえないが、全体を俯瞰して見渡す目が育成されてくればそれがFB22で指摘した形で簡略化として反映されてき、その分、教案が詳細になることがある程度推測される。

5. まとめ

最後に、FB導入によって明らかになったことがらと今後の課題をまとめておく。

授業構造の意識化という観点から見たFB導入の成果

実習準備の過程としてFBの作成・提出を義務付けたことで、実習生は否応なしに授業構造を考え記述することとなった。また、提出されたFBと異なる進行を持って行われた実習授業は皆無であった。この2点から考えるに、実習生は自

らの実習に関して授業構造という発想を持つことができかつそれを書き表すことができること、FBはそうした意味で授業構造意識化のきっかけとして機能したものと見える。

授業構造が可視化されたことでそれを実習生間で共有することが可能になり、他の実習生が書いたFBを見ながら授業を観察したりまた観察後にそれを使って評価すべき点と改良すべき点を検討しあったりすることができるようになったが、こうした活動も授業構造の意識化に大きく寄与したと考えられる。

FB上で明らかになった全体構造と分節構造の特性

FBには全体構造とその部分を構成する分節構造が記載されることとなるが、全体構造では以下のことが明らかになった。

- a. 妥当な全体構造は積み上げ構造を持っているが、積み上げ構造を具体的にいえば、分節構造相互が前のものを前提として後のものが続く発展関係にあるかあるいはある文法概念があってそのいろいろな要素が並列的に並ぶ関係²⁴⁾にあることをいう。この発展関係・並列関係を分節が挿入されると、積み上げ構造がくずれる。
- b. 意味理解の容易さ・形の理解の容易さなどから見ると妥当な全体構造は必ずしも一つにしぼられるわけではないが、実習生もそうした可能性に思い至る能力を備えている。
- c. 初級段階の中期以降、FBの記述が簡略化する傾向が表れる。簡略化されていない場合には、授業全体を見通す目がまだ育成されていない可能性がある。

一方、分節構造では以下のことが明らかになった。

- d. 分節構造は、個々の指導項目の特性と項目間の関係性を検討し授業進行を構成していかなければならない分、全体構造よりも詳細な検討が必要である。
- e. 一つに分節構造の中においても、全体構造同様、学習者の理解に沿った積み上げ構造を形成せねばならない。
- f. 文型を指導項目とする分節は、以下のプロセスを踏まえた構造をなすとおおむね妥当である。

①構文で使う語彙 → ②構文 → ③疑問形と肯定・否定形 → ④wh疑問文

g. 上記の分節構造のうち、働きかけ表現を取り上げる初級段階の中期頃になると、①と④が記載されないことが多くなってくる。

今後の課題

授業構造の意識化という点においてFBは一定の成果を上げたとはいえるが、授業構造を見通す目の育成という観点から見てどれだけ効果的であったかとなると疑問が残る。もとより育成状況の客観的な把握はきわめて困難であるが、進んだ段階になっても粗雑であったかも書きなぐったようなFBが一部で見られたのは事実で、少なくとも、FBの必要性ひいては授業構造検討の重要性の理解がどれだけはかれたか、そうした発想がどれだけ定着したかは実習生間で差があったと認められる。

これはFB自体の問題というより、その活用方法の問題でなかったかと考えられる。

一連の実習では、実習に先立って指導教師（筆者）が積み上げ構造とFBに関する基本的考え方・書き方を説明し、それを受けて毎回の実習におけるFBの事前提出→FB・教案を見ながらの実習見学→実習評価の話し合いというプロセスを踏んだが、このプロセス自体に大きな問題点があったとする積極的な理由は見いだせない。しかしながら、現時点から振り返ってみれば、筆者の提供した情報内容とその提供の仕方に改善すべき点があったと思われる。

FB導入当初には筆者自身にそこから得られた知見の蓄積がなく、プロセス全体を通して実習生に与えた情報は前述の全体構造のa.が主で、分節構造に関してはそれに準じたe.のみに限られていたといわざるを得ない。そこで強調したのは、指導項目相互の関係を分析し学習者の理解に鑑みて積み上げ構造を構築することの重要性であった。それ自体は授業構造の中心課題での外れではないが、d.にあるように実際に教案を作成しそれに沿って授業を進めていくには分節構造の詳細な検討が必要であり、それにはf.・g.に関する情報がきわめて重要な役割を果たす。それを欠いたFBの作成は、大まかに授業構造を見ることはできても具体的な授業準備に寄与せず、実習生にしてみれば、教案のほうこそまずもって傾注すべき対象であると映ったものと思われる。各実習後に筆者が与えた授業構造に関する講評も当の実習生・見学者ともに雑駁に映り、それよりも今なされた

実習の個別の技術に対する具体的な評価のほうが重要な関心事ととられた可能性がある。

また、実習生は授業構造及びFB そのものになじみがなく、いきおい、筆者が一方的に説明するという形での指導になりがちであった。こうした受け身の姿勢では授業構造を検討すること・FBを作成することが自らの授業準備における重要なプロセスとして位置づけしにくく、実習を行うにあたって指導教師から課された課題とのみ見られていたおそれがある。ガイダンス的な全実習に先立つ情報提供の際はともかく、実習前に実習生同士でまた実習後には必要に応じて学習者をまじえて意見を述べ合い授業構造に言及する機会を設けるべきであった。そうした実習生の自主・自律的な活動を通して授業構造を見通す目を育成していくという発想が十分ではなかったものと考えられる。

以上、全体構造の妥当性に気づかせる一方で教案作成に寄与する分節構造のあり方に関する情報を提供すること、そうした観点に立った検討においては実習生同士で話し合う機会を積極的に設けること、この2点が授業構造を見通す目を育成していくために明らかになった今後の課題と考える。

注

- 1) 丸山 (2002) pp. 69-70。同じことを丸山 (2004b) では、「1枚のマンガからアニメへ」として、一時点の一指導要素に傾注する姿勢から脱却して授業全体を流れて分析する眼の重要性を述べた。
- 2) こうした能力を朝倉他 (2000) では、「(熟達教師には) 大局的な視点が備わって、(中略) その行為が授業の流れの中で後々どう影響するかを先読みする力がある」としている。
- 3) 丸山 2004a. p. 53
- 4) 丸山 2004a. p. 52。積み上げ構造とは、やさしいものから難しいものへ、周辺のなものから中心的なものへなどといった要素に沿って、指導項目が提出されることをいう。
- 5) ここでいう「パフォーマンス」とはごく一般的な意味である。総合的な練習としてロール・プレイやインタビュー・タスク、ゲームなどを想定し、これらに共通する活動的なイメージが一般的な「パフォーマンス」という語句に通ずるとして用いている。「小パフォーマンス」もそれに準ずるが、パフォーマンスに比喩的をしぼったずっと短く単純なやり取りしかなされないので普通である。
- 6) 実習生は、大学生の場合、学部3年生以上で日本語教育専攻の者、大学院生も同じく日本語教育専攻の者、民間機関の場合、学部学生・主婦・会社員・企業退職者・アルバイトなどさまざまで年齢なども含め多様な社会的背景を持っていた。しかしながら、①日本語指導の経験をほとんど持たず、持っていたとしてもごく短期間、個人的に指導した程度かそれに準ずるものであったこと、②実習を行うまでに日本語の構造的知識・日本語教育の歴史と社会的背景・教授法(実習に求められる具体的な技術・知識なども含む)などの基本的知識は学習済みであったこと、③成人を対象にしたクラス形態授業で実習を行ったこと、④FBおよび教案は導入から最後のまとめの部分まで通して作成させたこと、⑤実際の実習も部分的に省略などせず最初から最後まで一人で受け持ったこと(一部、時間の関係で最後までいかなかったものがあつた)、⑥実習はすべて日本語のみで行ったこと、の6点において共通していた。これらに加えて、⑦教科書が『みんなの日本語I』であり、⑧授業構造とFBの解説を事前に行ったことを勘案して、同一の観点から分析してもよいとした。なお、おのおの実習に要した時間はおおむね40~60分であった。
- 7) 実習に際し、筆者は実習生に『みんなの日本語』には教師用指導解説書『教え方の手引き』があることを伝え、その参照を促した。その他にも実習生は授業準備に際してさまざまな参考書にあたったと推測されるが、1.で述べた通りそれらは授業構造に関する情報が乏しく、最終的に授業をどう組み立てるかは実習生自身が検討し決定したものと考えられる。
- 8) 田中 (2005 p. 69) は、「行為者が主語に立つ文」のほうが習得が容易だとして別の見

解を示しているが、ここでは取り上げない。

- 9) この小パフォーマンスでは、「誕生日」のみならず「クリスマス／国の誕生日（建国記念日）」などの他、学習者の出身国に合わせて記念日・祭日についての問答が可能で、そうすると、なお一層、日にち分節としてのまとまりの充実がはかられるであろう。
- 10) ちなみに、前述『教え方の手引き』（p.90）では「まどめ型」を採用している。
- 11) 『教え方の手引き』ではナ形容詞先行（p.99）、教師用指導書『教授法マニュアル70例上』ではイ形容詞先行ベース（p.39）、同じく『日本語の教え方ABC』では「A + N」が先でイ形容詞先行（p.51）、としている。
- 12) 『みんなの日本語』では扱っていないが、「A - くありません」を指導するとしている教科書においても同様の困難点が浮上する。
- 13) 『教え方の手引き』・『教授法マニュアル70例上』・『日本語の教え方ABC』いずれも、「こ→そ→あ」の順である（順に、p.46、pp.12-15、pp.27-28）。こうしたことから考えても、FB13はユニークである。
- 14) 同様の分節構造は、FB2のb.にも見受けられる。
- 15) 和製英語。語源ははっきりしない。ここでは、クエスチョン・マークを書いた丸い紙を割り箸などの先に挟んだもの。
- 16) 途中に「形容詞」とあるのはこの課の新出項目で「広い／狭い」などで、これらの提出でこの積み上げ構造がやや損なわれているように思われるが、「どんな」を導くためにここに置いたものと考えられる。
- 17) 実際の指導においては、たとえば①においてやみくもに名詞を羅列するのではなくある状況を設けてその話の流れの中で提出していくなどそれぞれそれなりの導入の工夫が求められるが、それは教案作成の作業にゆだねられる。
- 18) 本論2-1.で、分節は厳密に構成要素を特定して集合体としたものではなく意味ごとに大まかにくくったかたまりとしたが、①～④あるいはそれに準ずる構造は、FBによって単一の分節で表記され場合も複数の分節で表記された場合もあった。けれども、本質的にはいずれも同じである。
- 19) 『教え方の手引き』によると「○○語」の導入は第2課となっているが、第2課は他に指導する語句が多く、実質的に「○○語」が学習されるのは第7課になるものと思われる。
- 20) ただ、1-3.の「誰に～を～しましたか」は3-3.の「何語で……を書きますか」に比べるとやや一般性を欠くように思われる。また、各項の①→②→④の流れ自体は妥当であるが、FB6/9/10にあるように第7課の主要指導項目は他にもあり、FB17にその記載がないのは別の問題として指摘すべきである。
- 21) 導入する動詞は「起きる／寝る／働く／休む／勉強する／終わる」。なお、他動詞において目的語の名詞の導入を図りFB16と同じ①～④の構造を持つのが、前述FB8の

a. から b. への流れである。

- 22) ③の疑問文と肯・否定文自体は第4課で導入済みである。けれども、実習生は、復習を兼ねると同時に、この課で導入する「～ませんか」(3-2)の布石として否定形を出したものと考えられる。
- 23) 「～てもいいですか」は15課で既習。
- 24) 発展関係にあるのは、FB2の「Nができます→V-辞書ことができます→趣味はNです→趣味はV-辞書ことです」への流れなど。並列関係にあるのは、FB4の「場所→交通手段→人」への流れなど。しかし、実際には、これらが合わさった形が多い。

参考文献

- 朝倉美波他 2000『日本教師必携 ハート&テクニク』アルク
- 国際日本語普及協会 1994『Japanese for Busy People Revised Edition』講談社インターナショナル
- スリーエーネットワーク 2000『みんなの日本語初級Ⅰ 教え方の手引き』
- スリーエーネットワーク 2001『みんなの日本語初級Ⅱ 教え方の手引き』
- 田中真理 2005「学習者の習得を考慮した日本語教育文法」野田尚史編『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版
- 寺田和子他 1998『日本語の教え方ABC』アルク
- 富田隆行 1993『教授法マニュアル70例 上』凡人社
- 丸山敬介 2002 「学部学生の日本語授業観察の観点」『同志社女子大学 学術研究年報』第53巻 同志社女子大学 総合文化研究所
- 2004 a. 『日本語教育演習シリーズ6 授業の組み立て』京都日本語教育センター
b. 2004年 日本語教育国際研究大会 ワークショップレジュメ