

論 文

日本語教育初級段階における指導項目の説明方法分析

——実習授業の分析結果から——

丸 山 敬 介

同志社女子大学
表象文化学部・日本語日本文学科
教授

Abstract

By analyzing 80 practicum sessions given by JFL student teachers, this paper outlines the skills needed for the effective explanation of basic Japanese grammar. The conclusion offers eight examples that demonstrate the following four criteria of explanatory effectiveness:

1. Appropriate visual aids and materials should be introduced during the grammatical explanations.
2. Explanations should be repeated to ensure students have understood.
3. A blackboard and panels should be used to explain sentence structure.
4. To make sure of the understanding the sentence structures the explanations for that should have timely use of a blackboard and panels.

1. はじめに

筆者は、'90年代より今日に至るまで大学及び民間の日本語教育機関において数多くの実習授業に参与観察しVTR収録する機会を得ているが、いずれの実習においてもきわめて妥当で適切な指導と思われる部分とこれで学習者の理解が図られるだろうか、もっと別の指導の方法があったのではないかと、思われる部分がある。初級段階の場合、こうした感想のほとんどが説明や練習の仕方に向けられたものであるが、それは実習指導者であればだれでも等しく抱くものであろうし、実習の指導とはそう思った部分を取りあげ評価・分析しその考察をもとによりよい指導のあり方を追求するという形がとられるのが一般的であろう²⁾。ところが、そうした現場立脚の指導の実態はほとんど明らかにさ

れることがない。その背景には、市嶋(2009)が指摘するようにもともと実践研究がまだまだ十分な領域を形成していない³⁾という日本語教育の現状があり、また、細川(2007)のいうように日本語教育の研究データの中で教室活動そのものの記録データが少ない⁴⁾といった事情がある。さらに、そうして実践研究が立ち上がらないうちに教師養成がTeacher TrainingからTeacher Developmentへとパラダイム・シフトし自己内省の重要性がうたわれ出したことによって、あるべき指導技術を指導教師が具体的に示してはいけな⁵⁾、実習生自らがよりよい指導を探る機会を提供すべきという考え方が一般化しつつある。認知構成主義から見れば当然の趨勢ではあるが、結果的に指導技術の分析・検討は一步後退することになった。加えて、定住外国人の急増によって、指導技術云々以前にことばの指導よりもむしろ生活権や学習権といった側面から外国人をとらえようという動き

も起こっている。

けれども、問題は指導技術の提示そのものではなく広い視野を持って自ら検討して授業を組み立てていく能力がいかにか育成されたかであり、実習指導ことに石井(1997)のいう「学校型日本語指導」⁶⁾に携わろうという教師志望者に対して行われる実習指導においては、当人によってなされた指導を材料によりよい指導を論ずる方法が即時性・具体性・当事者性において最も妥当であることには議論の余地がないものと思われる。

本論は、初級段階の実習授業における新しい項目の説明部分を文字化したデータを分析し、より望ましい指導項目の説明技術とはどのようなものかの一端を実習指導の立場から明らかにしようというものである。

2. 望ましい新出項目の説明だと評価する⁷⁾ 要因

分析対象とした実習授業は約80⁸⁾であるが、これらは、筆者が2003年から2008年にかけて主体的に携わり参与観察しVTR収録した、関西地方の複数の大学・大学院及び複数の民間の日本語教育機関において行われた実習である。

分析にあたり、より望ましい新出項目の説明だと評価した要因を、意味の説明と構文の説明に分けて概説しておく。ただし、これらは筆者が分析対象の実習から得た限りの知見を列記したもので他の要素を排除するものではなく、その意味で開かれたリストである。また、ここにあげたものでも指導項目・学習者・実習指導教師・実習生などによって要因間に軽重が生じたり取捨選択がなされたりするものと思われる。

2-1. 意味の導入における要素

2-1-1. ビジュアル・エイド選択の適切さ・状況設定の適切さ

望ましいと思われた指導では、導入しようという語句や概念を最も端的にわかりやすく示そうと、市販の教材のみならず、インターネット

からダウンロードしたもの、自分で描いたもの・新聞や雑誌から切り抜いてきたものなどのビジュアル・エイド (Visual Aids 以下、VA) が使われていた。こうした絵・イラストは全体としては不揃いながらも市販の教材をそのまま用いる指導に比べると、誤解なく意図するものに見えるという示すもの的確さ・明確さにおいてすぐれているといえた。また、初級の初期を終え個々の語句よりも文法的意味概念の導入が重要になってくると絵・イラストに加えて実習生自らが「語り」で状況を設定することが多くなったが、望ましいと思われる指導ではそれが巧みで、なるほどそうして設けられた状況においては導入しようとする概念が生まれ指導しようとする文型が用いられるだろうと評価できた。けれどもその一方で、状況設定が不十分なため新しい文型がそこから浮いてしまい、突飛で強引な導入との印象を抱く指導もあった。

2-1-2. 教材の多様さ

指導項目に応じ、絵・イラストを補う形で地図や図表・レアリアを用い教材が多様であった。また、疑問・肯定・否定の概念を表すのにペープサート (以下、PS)⁹⁾ を使い、これらの文の導入ならびに口頭練習でその意味を表すキューとしていた。加えて、指導項目によっては、手足や体を使って日常の動作や人・ものの移動を表したり顔の表情で好き嫌いなどの感情を表したりして意味の導入を補おうとするのが観察された。こうしたジェスチャーや表情はいずれの実習生も意図せず自然に出るものであるが、望ましい指導ではそれらがより頻繁でありまた表す内容がより豊かであった。

2-1-3. 頻繁な繰り返しとパターン化

たとえば、ある文法的意味概念を表すのにまったく異なる状況を描いた複数の絵・イラストを用い、その都度そこに描かれたものを読み取り共通するものをあぶり出し目的とする意味概念を提示しようとする、新しい語句ごとに絵・イラストを示した上にさらにジェスチャー

をしてみせる、すでに新しい意味概念を導入したにもかかわらず名詞・動詞をかえるごとに活用形や文型を口頭でいうばかりではなくそれを確認する、というように作業の繰り返しが多い。そうした繰り返しの多さは時には「しつこい」という印象さえ抱かせたが、学習者の立場に立って見れば、強固な印象と明確な意味概念が与えられたものと考えられる。さらに、そうした繰り返しはパターン化されており、それにのっとなって同じ作業がなされるのが一般的であった。たとえば、新しい動詞を導入する場合に、絵・イラストを提示する→口頭でいう→ジェスチャーをする→口頭でいう→板書する→学習者にいわせる、また新しい文法概念と文型を導入する場合に、絵・イラストを提示する→場所・人物を確認する→状況を確認する→導入する文型でいう、といったパターンである。こうして同じパターンを踏むことによって、結果的に、視覚的イメージ・意味概念を構成する要素・音声/文字などが、その都度、遺漏なく取り上げられることとなる。

2.2. 構文の導入における要素

2.2-1. 板書における情報の多さ・多彩さ

構文の導入は、文法概念を導入した後、口頭練習に移る直前に導入されるのが一般的で、それを中心的に担ったのは板書であった。黒板に直接書く場合もあったが、あらかじめ短冊状に切ったカードに書いておきそれを黒板に貼る場合もあった。ほとんどの実習においてこうした導入がなされたが、より望ましいと思われる指導ではそこに取り上げる情報が多くまた多彩であった。たとえば、新しい動詞を導入する場合にはその動詞とそれがとる助詞も示す、新しい文型を導入する場合には、その文型を構成する主語を含めた必要最小限の助詞と述語となる動詞の活用形の主要な部分をすべて記すといった具合である。さらに、特に初級の初期においては、助詞の色を変えたり助詞を四角く囲んだり下線を施したりする、必要に応じて疑問詞を後から当該の語句の位置に書き加える・終助詞

「か」を文末に沿えるなどの作業がなされることもあった。一方で、動詞のみ記す・動詞の活用形とその直前の助詞のみ記すといった導入もあった。こうした違いは、教材にも通ずることであるが、実習生の板書情報に対する評価の違いによるものと思われる。構文が導入されるまでにその文が何度も発話されるのが普通であるが、それでもあらためて文字での確認が必要と感じた実習生は黒板にできるだけ多くの情報を提示するのに対して、それまでにすでに学習者の理解が進んでいると思った実習生は確認程度の情報しか示さないものと考えられる。

2.2-2. 指導プロセスと教材とのマッチング

望ましい指導では、主語なり目的語なりが何度も口頭で示され、そうしたほのめかしを経た後に文字で構文が示される。こうした指導では構文の導入を見据えて指導のプロセスが組み立てられ、そのおのおのにおいて絵・イラストなどが的確に用いられている。その結果、学習者は、人物関係や状況を理解した上でそれを表現する手段として最後に構文が与えられるという形になる。さらに、一旦、構文を導入した後もそれを意識化させるために、板書を示し繰り返し確認する。複数の絵・イラストを示し、その都度板書の助詞と述語を指で追いながら自らが発話してみせるまた学習者に発話させる、口頭練習に入っても同様に板書を指で追う作業を繰り返す、といった確認である。

それに対して、確かに説明部分の最後に板書がなされ構文が示されたがそこに注意が払われていないと思われる構文の示し方もあった。そうした示し方では、それまでに何度か発話された目標とする文型を視覚化するという役割が板書に与えられておらず、具体的な主格と対象との関係や状況を提示しない文字列化した形で構文が記されるという印象を抱かせられた。また、なされた板書は次の区切りまで残されてはいるが、そこに学習者の注目を集めて振り返るということは少なかった。

3. 事例分析

3-1. 望ましい意味の導入分析

次に、事例をあげて2.の要素を分析しておく。新出項目の説明を意味と構文に分けてみるとより重要なのは意味の説明で、いかに明確にその語彙なり概念が表すものを示せるかで指導の成否が決定づけられたとって過言でなかった。以下、その例¹⁰⁾を示す。

3-1-1. 絵が効果的に用いられている例

場所の名前の導入¹¹⁾

場所の名前の指導であるが、まず時刻の表現を指導し、場所の名前、さらに両者を受けて営業時間を述べる「(場所)は、～時から/までです。」の指導に移行する。

その場所に関連するものをまず押さえその後で名前を提示していること、またその提示の仕方がパターン化していることにおいて特徴的である。

No. T/S

10 : 15

1	T	(銀行の絵持って) 見てください。 (銀行の絵の紙幣を指しながら、S4に向かって) 何ですか?
2	S4	(無言)
3	T	(S1に向かって、紙幣の部分を指しながら) 円です。ドルです。ウォンです。(S4に向かって) 何ですか?
4	S4	お金。
5	T	お金です。(紙幣の部分を指しながら) お金です。お金です。 (絵全体を指でなぞって) 「銀行」です。
6	TS	C「銀行」
7	T	(デパートの絵の中の本売り場のフロア指しながら、S1に向かって) 何ですか?
8	S1	本。
9	T	(本売り場のフロア、指しながら) そうです。本です。 (時計売り場のフロア指しながら、S4に向かって) 何ですか?
10	S4	時計です。
11	T	(絵指して) 時計です。 (靴売り場のフロア指しながら、S2に向かって) 何ですか?
12	S2	靴です。
13	T	(絵指して) 靴です。 (絵全体を指でなぞって) 「デパート」です。
14	TS	C「デパート」
15	T	(図書館の絵の中の本棚を指しながら、S2に向かって) 何ですか?
16	S2	本です。
17	T	はい。(絵指して) 本です。 (絵全体を指でなぞって) 「図書館」です。
18	TS	C「図書館」
19	T	(美術館の絵の絵画1を指して) ピカソです。(絵画2を指して) ダヴィンチです。(絵画3を指して) ゴッホです。(絵全体を示して) 「美術館」です。 C「美術館」
20	T	(郵便局の絵の中の手紙を指しながら、S3に向かって) 何ですか?
21	S3	手紙。
22	T	手紙です。(絵指して) 手紙です。 (別の絵の中の手紙を指しながら、S3に向かって) 何ですか?
23	S4	ポスト。
24	T	ポストです。 (絵全体を指でなぞって) 「郵便局」です。
25	TS	C「郵便局」

12 : 10

以上の流れをさらに細かく分析したのが次の作業図¹²⁾である。

No.	T/S	実習生と学習者の発話	実習生が行った作業
1	1	T	[銀行]
	2	T	
	3	T	
2	S4	(無言)	(← S4) ☞ 円/ドル/ウォンの紙幣
	1	T	
3	2	T	(← S4) ☞ 円/ドル/ウォンの紙幣
	1	T	
5	S4	お金。	☞ 円/ドル/ウォンの紙幣 ☞ 銀行
	1	T	
	2	T	
	3	T	
6	4	T	☞ 時計売り場
	1	T	
7	2	T	(← S2) ☞ 靴売り場
	1	T	
13	S2	靴です。	☞ 靴売り場 ☞ デパート
	1	T	
	2	T	
14	3	T	☞ デパート
	1	T	
14	TS	C 「デパート」	

最初に導入される銀行を見てみると、No.1-1で銀行の絵を示しているにもかかわらずこの時点ではその名前を出していない。No.1-3・3-1/3-2で同じ絵に描かれた紙幣を示してS4から「お金」ということばを引き出した(No.4)上で、No.5-3/5-4になってようやく「銀行」を導入している。同様に、デパートでは三つの売り場で売っているもの、図書館では本、美術館では三つの絵画、郵便局では手紙とポストを確認してから、絵全体をなぞりそれぞれのものが関わる所という意味を持たせ、おのおの場の名前を導入している。すなわち、関連するものを押さえることによってそれがその場所であることを誤解なく伝えようという実習生の意図がうかがえる。デパートなど成人の学習者にはかえって過剰で迂遠な説明と映った可能性があるが、それでもなお、関連するものを押さえそれがその場所であることを明確にしその上で日本語名称が与えられるというプロセスを踏むことによって誤解を防ごうとしている。たとえばNo.22のポストの説得力は決定的で、No.20の郵便局の絵は局内を上方から描いていたがそれをオフィス・役所・職員室などと誤解した学習

者があったとしても、赤いポストを指されれば即座にその示すところを修正して理解する。

関連するものを追うことによって場所を浮かび上がらせるために、ここでは、市販のもの・市販のものを実習生が補ったもの・実習生が描いたものの3種の絵が用いられていた。すなわち、市販のもので関連するものが複数見出せるものはそのまま使う、足りないものは補う、場所の絵そのものがないものは関連するものを加えて自ら描いていた。こうすることによって不揃いではあっても情報量を確保しより確実な定着を目指そうとしたものと思われるが、その意図は達成されているものとしてよかろう。

さらにここでは、おのおの場所の導入において次のような共通パターンを持っている。

- ①関連事項の確認 → ②場所の名前の導入
→ ③コーラス練習

最初にその場所に関わるものをいくつか指差し指名した学習者にその名称をいわせる、次に絵全体をなぞって教師が場所の名前を導入する、最後に学習者全員でコーラス練習する、というパターンである。関連するものから場所の名前へというプロセスが、学習者との問答から教師

のまとめめというパターンに乗っている。

語句の数が多い場合に意味の導入をパターン化すると単調さを招きかえって学習者の集中力をそぐ結果になることがあるが、ここに見るようにたとえば場所という同じ属性を持つ語句を並列的に導入する場合、あるいは反意語などペアやグループを作る語句を導入する場合などには指導の安定性を保証し、それが学習者の理解と定着をより確実にすると考えられる。

3-1-2. ジェスチャーや絵が印象的に用いられている例 動作動詞の導入¹³⁾

動作動詞の導入は表現が多彩になりさまざまな機能を学習していくその後の学習の礎となるものできわめて重要であるが、この実習生の指導を分析すると、ジェスチャーが積極的に取り入れられていること、各動詞を導入するに当たってそれぞれに関係性を持たせていること、また絵・イラストの数が多いことにおいて特徴的であり、それによってより印象的な導入を図ろうという意図がうかがわれる。

51 : 20

1	T	はい、見てください。(太陽・月/星が描いてある朝5時から夜12時までの表を貼りながら)おはよう。こんにちは。こんにちは。お休みなさい。お休み。
	T	はい、見てください。(「起きる」の絵を掲げ) はい、「起きます」。(背伸びをしてみせる。さらに表の朝日を指す)「起きます」。(あくびのしぐさして、表の朝日を指す)「起きます」。(「起きる」の絵、表の朝の部分に貼る)
2	TS	(背伸びをして) C「起きます」
3	TS	S「起きます」
4	T	(「起きる」の絵を指して) はい、「起きます」。
5	T	(夜に「寝る」の絵を貼り、両手を合わせて枕に見立てそこに頭をうずめるしぐさを、2度、してみせる。) はい、「寝ます」。
6	TS	C S「寝ます」はい。
7	T	(表の9時あたりを指し、午前中の部分に、教室で勉強している絵と家で机に向かって勉強している絵の2種の「勉強する」を貼る。2種の絵と9時から12時ごろを指し、再び「教室で勉強する」の絵を指す。手で文字を書くしぐさをしてみせる。次に「家で勉強する」の絵を指す。同じく、手で書くしぐさをしてみせる。) はい、「勉強します」。
8	TS	C S「勉強します」
9	T	(2種の「勉強する」の絵を指し、溜息をはいて首をかしげ疲れたような表情をしてみせる。さらに、やりきれないという表情をする。ハイキングの途中で休んでいる絵とソファでくつろいでいる絵の2種の「休む」を描いた絵を貼り)「休みます」、「休みます」。(ハイキングの途中で休んでいる絵、示して)「休みます」。(ソファでくつろいでいる絵、示して)「休みます」、「休みます」。 (2種の「休む」の絵を指し)、「休みます」。
10	TS	C S「休みます」はい。
11	T	(「勉強する」と「休む」の絵を示し、手を振って「さよなら」のしぐさをする)(黒板に「さようなら」と書いた教室で教師と生徒がお辞儀している絵を示し、次に生徒が校門から出ていく絵を示し)「終わります」。
12	S3	C「終わります」。
13	T	(扉が閉まる絵を示し、唇をぐっと閉じ両手で左右からドアが閉まるしぐさをし)「終わります」。
14	S	「終わります」。
15	T	(シャッターが閉まる絵を示し、唇をぐっと閉じ両手で上からシャッター閉めるしぐさをし)「終わります」。
16	TS	(教室と校門の絵、指し) C「終わります」
17	T	(店員がレジを打っている絵を示し)「スーパー」。 (レストランでウェイトレスが料理を運んでいる絵を示し、Sに向かって)どうぞ。
18	S	(無言)
19	T	(デパートの店員が客にお辞儀している絵を示し)「いらっしゃいませ」。
20	T	(レジの絵を示し) C「働きます」
21	T	(3種の「働く」の絵を貼り指し示し)、C S「働きます」

55 : 55

以上の流れをさらに細かく分析したのが次の作業図である。

「起きます」の導入

1	1	はい、見てください。	
	2	はい、「起きます」。	☞ [起きます]
	3		☞ 背伸び
	4		☞ 朝日
	5	「起きます」。	
	6		☞ あくび
	7		☞ 朝日
	8	「起きます」。	
	9		(表の朝の部分に) [起きます]

「寝ます」の導入

5	1		(表の夜の部分に) [寝ます]
	2		☞ 枕に、頭、うずめる。
	3		☞ 枕に、頭、うずめる。
	4	はい、「寝ます」。	

初級の初期で初出となる動詞はおおむね概念が単純で対応する母語もほぼあり、数が多いことで覚えにくかったり発音が紛らわしかったりすることはあっても意味的な誤解はほとんど生じないといっても過言ではない。したがって、No.1にあるように、時刻をきざんだ表をあらかじめ貼った上で、背伸びをして朝日を指すおよびあくびをして朝日を指すことによって「起きる」を、またNo.5にあるように両手を枕に見立てそれに顔をうずめるしぐさをしてみせることによって「寝る」の意味を理解させるのは困難なことではない。けれども、こうしたジェスチャーを普通の実習生が行おうとしても羞恥心や気おくれが先に立ちなかなか実行に移すことができず、代わりに絵の中に描かれた手足や顔を示して導入しようとするのが普通である。

ところがこの実習生には躊躇する様子がまったくなく、後述する「休む」「終わる」におい

ても同様、動詞の導入ごとに説明の流れの中の一部としてごく自然にからだを動かしている。実習生それぞれの個性もあり一概にこうすべきとはいえないが、少なくともこの実習生は指導における「表現の豊かさ」を個性として持ち合わせており、それがこの意味導入において大きな働きを果たしたことは間違いないといえる。

さらにもう一点この指導において指摘すべきことは、基本的には時系列ののっとなって導入を図りながら、「起きる」から次の「勉強する」に移行しようとせず、「起きる」の反意語として「寝る」を出したところである。結びつきという点では、「起きる」から「勉強する」へという関連性の薄い流れよりも「起きる/寝る」の反意語のペアのほうが強固なのは明らかである。結びつきを与えるのは、次の三つの動詞の導入においても同様である。

「勉強します」の導入

7	1		☞ 9時
	2		[教室での勉強/家での勉強]
	3		☞ [教室での勉強/家での勉強]
	4		☞ 9時～12時
	5		☞ [教室での勉強]
	6		☞ 文字、書く
	7		☞ [家での勉強]
	8		☞ 文字、書く
	9	はい、「勉強します」。	

「休みます」の導入

9	1		☞ [教室での勉強/家での勉強]
	2		☞ 疲れ
	3		☞ (やりきれない表情)
	4		[ハイキング/ソファ]
	5	「休みます」、 「休みます」。	
	6		☞ [ハイキング]
	7	「休みます」。	
	8		☞ [ソファ]
	9	「休みます」、 「休みます」。	
	10	「休みます」。	☞ [ハイキング/ソファ]

「終わります」の導入

11	1		☞ [教室での勉強/家での勉強]、 [ハイキング/ソファ]
	2		☞ 手を振って、「さようなら」
	3		☞ [お辞儀/下校]
	4	「終わります」。	
13	1		☞ [扉]
	2		☞ 唇をぐっと閉じ、扉を閉める
	3	「終わります」。	
15	1		☞ [シャッター]
	2		☞ 唇をぐっと閉じ、シャッターを閉める
	3	「終わります」。	
	4		☞ [お辞儀/下校]
	5	「終わります」。	
	6		[お辞儀/下校]

以上においてもジェスチャーが用いられているが、ここではジェスチャーと絵を併用することによって三つの動詞に積極的な関係性を持たせて導入しようとしている。勉強する (No.7) →勉強したから疲れた (No. 9-1 ~ 9-3) →疲れたから休む (No.9-4 ~ 9-10) →けれども勉強も休み時間も終了 (No.11-1 ~ 11-3) という流れを作って、その中で No.7-6/7-8・9-2/9-3・11-2 を効果的に使っている。中でも、No.9 と No.11 のジェスチャーは因果関係を持たせるのに重要な役割を果たしている。すなわち、この課では六つの動詞が初出となるが、「起きる/寝る」では意味的な組み合わせ、「勉強する/休む/終わる」では物事の因果・連続性を持たせるによって、より印象的な導入を図ろうとしていることがわかる。

また、ここでは一つの動詞に複数の絵が使われていることも特徴的である。作業図の [] でくくられたものは1枚の紙に並んで描かれていることを表しているが、いずれも B5 判程度の手書きのものである。「勉強する」では教室

と自室で本を広げ鉛筆を握る図柄が描かれている。これらの絵と No.7-1/7-4 の時を指すしぐさ、No.7-6/7-8 の文字を書くしぐさで「勉強する」という意味は明確である。「休む」はハイキング姿の男性が道に座り岩の上に足を投げ出している絵とソファの上でくつろいでいる絵の2種であるが、後者はややわかりにくいとしても前者でその意味するところは容易に理解できよう。「終わる」はこれらの中でも最も抽象度が高いと判断したためか4種の絵が用いられているが、「勉強」関連の「さようなら」と板書がなされた教室・学校を去っていく生徒の絵が授業の終了を示すことは明確であり、さらに扉/シャッターが閉まる絵で一般的な物事の終わりを表そうとしている。二つの閉めるしぐさで唇をぐっと噛んだのも終わりを示すには効果的であったと思われる。さらにこの後に続く「働く」もやや大きな概念を持ち一つの絵では表しにくいとして、レジを打つ店員 (No.17)・料理を運ぶウェイトレス (No.17)・客にお辞儀をしているデパートの店員 (No.19) の3種の絵を

提示し、そこに共通するものとして労働という概念を浮かび上がらせようとしている。いずれも接客業で、たとえば工事現場の絵などをも加えるべきだったかとも考えられるが、かえって作業そのものや職業名に学習者の関心が行ってしまうおそれがある。

こうして見ると、動詞に提出順を考慮した上でよく吟味された複数の絵がジェスチャーと連動して用いられ学習者の理解に寄与しているものと考えられる。

3-1-3. 状況設定が巧みな例 「～は、～にあります。」の導入¹⁴⁾

「(もの) は、(場所) に、ある。」は、「(場所) に、(もの) が、ある。」と同じ課でしかもその後提出されるのが一般的で、初級段階の初期における学習者の混乱を招きやすい項目の一つである。けれども次は、通常の提出順で進行しているにもかかわらず、状況設定が巧みで導入に無理がない。

指導は、めいめいの誕生日を言い合い次にその日にもらったプレゼントを実習生が問うところから始まる。

30 : 20

16	T	S4さん。誕生日、プレゼント、何をもらいましたか。
17	S4	かばんをもらいました。
18	T	ああ、いいですね。かばんをもらいました。S2さんは。
19	S2	ネックレスをもらいました。
20	T	ああ、そうですか、いいですね。S1さんは。
21	S1	同じです。(S、笑い) ネックレスをもらいました。
22	T	ああ、そうですか。(二人を指して) 同じですね。そうですか。 (両手を胸にあてて) 私は、えっと、夫にプレゼントをもらいました。
23	S	ひゅうっ。へええ。いいー。
24	T	(両手の指を胸の前で組んで) はい。いい夫ですよ。はい。
25	S	ふふん。ほっほー。
26	T	(笑う) 時計をもらいました。
27	S	ふーっ。ほーっ。
28	T	赤い時計をもらいました。(組んだ手首をちょっと傾けて) 素敵な時計をもらいました。 (左手首に目を落とし、右手人差し指で指しながら) あっ、(教卓、右手下方を見る) (かすれたような声で) 時計が…、ありません。(教卓の左右を、2度、見回す)
29	S	ああー。(笑い)
30	T	(S見て、笑い) (両手を頭にあてて、教卓の左右を見る) ええと…。(もう1度、教卓の左右を見て) 時計は、どこにありますか。(両手を胸にあてて、教卓の左右を見て) 私の時計は、どこにありますか。 (Sを見回す)
31	S	(一斉に、教卓左端を指差す)
32	T	(教卓左端の時計を指差して) ああっ。 (S5に向かって) S5さん。時計はどこにありますか。
33	S5	時計は、…。
34	T	(うなずいて) うん。
35	S5	時計は、机の上にあります。
36	T	ああ、(拍手する) そうです。(時計を手にとって) これです、(S1に見せて) これです。(S5に向かって) S5さん、ありがとう。これですね。 私は聞きました。「私の(右手で左手に持った時計を指して) 時計は、どこにありますか」。(右手で自分を指して) 「私の時計は、どこにありますか」。(S5を指して) S5さんは、いいました。(時計を元の場所に置いて、指差し) 「時計は、机の上にあります」。「時計は、机の上にあります」。 (「__は、__に、あります」のパネル、貼る。さらに、「に」のブランクの上に「どこ」、「あります」の後に「か」のパネル、貼る。)
		はい。(声に合わせて、パネルなぞりながら) 「時計は、どこにありますか」。(声に合わせて、パネルなぞりながら) 「時計は、机の上にあります」。いいですか。 皆さん。あっ、(S1に向かって) S1さん、いってください。「机の上にあります」
37	S1	「机の上にあります」
38	T	時計は、机の上にあります。

(以下、ソロで、拡大練習)

33 : 25

「～は、～に、ある。」の文が導入されるのは次の作業図 No.30-5 であるが、そこに行くまでに確実に腕時計に焦点がしぼられ主題化していく。

No.16 に至るまでに、たまたま誕生日が同じ学習者がいたこと・実習生自身も同じ月の生まれであったことなどが明らかになって歓声が出るほどの盛り上がりになっていた。次に、そ

の時にもらったプレゼントのことを話題にしたが、誕生日でもそうであったように、実習生自身のことを最後に出し (No.22)、しかもそれが夫から贈られたものであったことを披露して盛りあがった雰囲気を一気に自分に向けるのに成功している (No.22/24/28 における手のしぐさ、No.23/25)。それ以降の作業を図示したのが次である。

26	T		(笑い) 時計をもらいました。	
27	S		ふーっ!ほーっ!	
28	T	1	赤い時計をもらいました。	☞ 組んだ手首をちょっと傾げる
		2		
		3	素敵な時計をもらいました。	☞ 左手首に目を落とす
		4		☞ 右手人差し指で指す
		5	あっ。	☞ 教卓、右手下方を見る
		6		
		7	(かすれ声) 時計が…、ありません。	
		8		☞ 教壇の左右を、2度、見回す
29	S	1	ああー。	
		2	(笑い)	
30	T	1	(笑い)	◀ S
		2		☞ 両手を頭にあてて、教卓の左右を見る
		3	ええと…。	
		4		☞ 教卓の左右を見る
		5	時計は、どこにありますか。	
		6		☞ 両手を胸にあてて、教卓の左右を見る
		7	私の時計は、どこにありますか。	
		8		◀ S
31	S		(一斉に、教卓左端を指差す)	
32	T	1		☞ 時計
		2	ああっ。	
		3		◀ S5
		4	S5さん。時計はどこにありますか。	
33	S5		時計は、…。	
34	T		うん。	☞ うなづく
35	S5		時計は、机の、上にあります。	
36	T	1	ああ。	
		2		☞ 拍手する
		3	そうです。	
		4	これです、	☞ 時計を手にとる
		5	これです。	☞ Sに見せる
		6	S5さん、ありがとう。	◀ S5
		7	これですね。	

腕時計は時間を見るため当初から教卓に置かれていたものだが、ここでは4度触れられ、最初は「プレゼント」(No.22)、次いで「時計」(No.26)、「赤い時計」(No.28-1)と徐々に具体的になり、最後に組んだ手首を傾け喜びを表した上で「素敵な時計」(No.28-3)になる。こうして見ると、学習者の関心を巧みに実習生の腕時計に導いてしぼっていく様子、すなわち腕時

計を主題として取り上げようという意図が明確にわかる。そして、学習者の盛り上がりが高潮に達した (No.27) 後に腕時計がなくなっていることに気付いたことで、腕時計に決定的なスポット・ライトが当てられる。

それをまず No.28-7 で事実として表しているが、これは既習の文型「～がある」である。それを、No.30-5 で「～はある」で疑問の表現として発

話しているが、この疑問はすぐに学習者に問いかける形となり (No.30-7/30-8)、教卓左端に発見した学習者の代表として S5 に実習生が問う (No.32-4)。それに対して、S5 はそのありかを答える (No.35)。以上、実習生の No.30-5/30-7・32-4 の三つの「時計は～」の発話には状況的にまったく無理がない。加えて、S5 の No.33/35 の

「時計は～」も話の流れに導かれたような発話となっている。巧みな状況設定をして腕時計の主題化を見事に成功させたからこそなされた自然な発話の中の指導項目の出現といえよう。しかも、「夫」以外にはほとんど未習語彙がない。

さらに、以下に見るように、これに続く構文の導入にも無理がない。

36	8	私は聞きました。	
	9	「私の」	
	10		☞ 時計
	11	「時計は、どこにありますか」。	
	12		☞ 自分
	13	「私の時計は、どこにありますか」。	
	14		☞ S5
	15	S5さんは、いいました。	
	16		☞ 時計を、もとの場所に置く
	17		☞ 時計
	18	「時計は、机の上にあります」。	
	19	「時計は、机の上にあります」。	
	20		[__は、__に、あります]
	21		[どこ]、[か]
	22	はい。	
23	「時計は、どこにありますか」。	☞ パネル、なぞる	
24	「時計は、机の上にあります」。	☞ パネル、なぞる	
25	いいですか。		

一連の状況をまとめる形で、まず腕時計を取り上げ再び主題化し (No.36-10)、実習生の問いかけを2度繰り返している (No.36-9～36-13)。そして、もとの場所に戻した後で指差しさらに腕時計に焦点を当て (No.36-17)、それに答えた S5 の発話を同じく2度繰り返している (No.36-18/36-19)。それを受けた構文の導入でも、貼ったパネルをなぞりながら同様の問答を再現している (No.36-23/36-24)。以上、意味の導入を通して作られた状況をそのまま受けて構

文の導入を行っており、学習者の理解に無理がないプロセスで授業が構成されている。

3-2. 不十分さが認められる意味の説明分析¹⁵⁾

3-2-1. 「会う」の導入

以下は他動詞の初出の指導であるが、「会う」「写真を撮る」の二つの動詞、動作の場所を示す助詞「で」、誘いの表現「Vませんか」の3項目の意味の説明において情報が十分ではない。

25 : 55

1	T	(ディズニーランドの写真を持ち) ディズニーランドです。「ディズニーランド」。(祇園を歩く舞子の写真を持ち) 京都です。「京都」。(沖縄首里城の写真を持ち) 沖縄です。「沖縄」。(3枚の写真を貼る) (「会う」の絵を持ち) 「会います」。(絵の中の二人の人物、指で指す。S1に向かって手のひら上に手を伸ばし、指を内側に曲げながら素早く自分に寄せる) 「会います」。(S2に向かい、同) 「会います」。 (3ヶ所の絵を指し) 「どこ」、(「会う」の絵を軽く持ち上げ) 「で」、「会いますか」。(3ヶ所の絵を指し) 「どこで、会いますか」。 (「会う」絵を貼って、その下に) 「どこで、あいますか」板書。
---	---	---

2	TS	CS「どこで、会いますか。」
3	T	(ディズニーランドの写真を指し)ディズニーランド、で、会います。(舞子の写真を指し)京都、で、会います。(首里城の写真を指し)沖縄、で、会います。 (「どこで、会いますか」の下に、「ディズニーランドで、会います」、「きょうと」、「おきなわ」、板書)
4	TS	(「ディズニーランドで、会います」の板書とディズニーランドの写真を指し) C「ディズニーランド、で会います。」
5	TS	(「きょうと」の板書と舞子の写真を指し)C「京都、で、会います。」
6	TS	(首里城の写真を指し)C「沖縄、で、会います。」
7		(「写真を撮る」絵を持ち)「写真を撮ります」。 (絵を貼って指差し)「どこ」、(シャッターを押すジェスチャーをし)「で」、「撮りますか」。 (「ディズニーランドで、会います」の板書とディズニーランドの写真を指し)「ディズニーランド」、(シャッターを押すジェスチャーをし)「で、撮ります」。(「写真を撮る」絵と京都の写真を指し)「京都」、(シャッターを押すジェスチャーをし)「で、撮ります」。(首里城の写真を指し)「沖縄」、(シャッターを押すジェスチャーをし)「で、撮ります」。 (舞子の写真を示し、S1に向かって)S1さん、教えてください。 どこ、(「写真を撮る」絵、指差し)で、撮りますか。
8	S1	京都で撮ります。
9	T	(S2に向かってディズニーランドの写真を示し、)S2さん、教えてください。 どこ、(「写真を撮る」絵、指差し)で、撮りますか。
10	S2	ディズニーランド、で、撮ります。
11	T	(「写真を撮る」絵の下に、「どこで、とりますか」板書。「どこ」の下に「ディズニーランドでとります」、「きょうとで」板書。) (S1に写真を渡し)S3さん、聞いてください。S1さん、教えてください。(「写真を撮る」絵示し)
12	S3	どこで撮りますか。
13	S1	ディズニーランドで撮ります。
14	T	(S2に写真を渡し)S2さん、聞いてください。S4さん、教えてください。
15	S2	どこで撮りますか。
16	S4	京都が、とります。
17	T	「京都」(PS「×」を持ち)「が、撮ります」じゃありません。「京都」(「きょうとで」の板書の「で」指差し、PS「○」をその上にあてて)「で、撮ります」。
18	S4	京都で撮ります。

33 : 40

実習で使った教科書『みんなの日本語』では、第4課で自動詞、第5課で移動の動詞、そしてこの第6課で「食べる/飲む/見る」などの他動詞性の動詞が提出される。ここで取り上げた

のは他動詞性の導入の最後に当たる部分で、「会う」「写真を撮る」の二つの動詞が指導されている。

1	1		 「会う」	①
	2	「会います」。		
	3		 (「会う」の中の)二人の人物	
	4		(◀ S1)  手のひら上に、手を伸ばす	②
	5		 指を曲げながら、素早く自分に寄せる	
	6	「会います」。		
	7		(◀ S2)  手のひら上に、手を伸ばす	③
	8		 指を曲げながら、素早く自分に寄せる	
	9	「会います」。		

「会う」の導入においてなされた発話及び作業は上記の九つであるが、実習生の意味の導入に当たっては三つの意図があったものと思われる。①の絵によるイントロ的な導入、②のジェ

スチャーによる中核的な導入、③の②の繰り返しによるだめ押し的な確認、の三つである。いずれも、最後に「会います」の発話を伴っている。①で用いられた絵は、左右に人物が向かい

合って立ち片手をあげあいさつをしているイラストである。「おはよう/こんにちは」あるいは「さようなら」のあいさつを導入する際にも用いることができると思われる図柄である。実習生は①には重きを置かず即座に②に移行しているが、②を子細に見てさらにその意図を押し量ると、「二人の人物の存在があり (No.1-3)、たとえばS1さんと (No.1-4)、私 (=実習生) が顔を合わせる・対面する (No.1-5)」ことをもって「会う」を表そうとしたものと思われる。ところが、その中心的な働きをする No.1-5 の「指を曲げながら、差し出した手を素早く自分に寄せる」動作から受ける印象はS1が実習生に向かってやってくる・急いで移動してくるという意味合いが強く、「会う」という動詞の持つ相互的な側面、たがいに向かい合う・たがいに歩み寄るといった意味合いが伝わりにくい。

①の絵があいさつにも見え「会う」の導入としてはあまり有効でない理由は描かれた二人の人物が立っていることにあり、二人が互いに近づくように歩いているあるいは両者が出会うような矢印を描くなどすれば、「会う」の絵としてもっと適切なものになったものと考えられる。それと同じことが②においてもいえ、相互性を明確に示すジェスチャーや動作、たとえば No.1-3 の人物を S1 と実習生になぞらえてそれが絵の上で互いに近づくように両手で示す、同様に左右の人差し指を近づけてくっつける、実際に二人の学習者を立たせて互いに歩み寄らせるなどが必要であったといえよう。

一方、「写真を撮る」は No.7 での導入であるが、その意味の導入は最初に絵を提示したのみである。カメラのシャッターを押すジェスチャーは 4 回なされているが、いずれも助詞

「で」の導入に際してなされたものである。ここで使われた絵は山の手前で並び立つ男女とそれに向けてカメラを構えている人物という図柄で、「会う」よりもずっと誤解なくその意味するところが理解できると思われるイラストであるが、それでも同時に「はい、チーズ！ / 1、2、3！」と声を発するなどした場合と比べると十分とはいえない。

こうした絵・イラストを見ただけで意味の導入をすませしてしまうのは、一連の実習で動詞のみならず名詞・形容詞・文法概念でも頻繁に観察された。もともと意味概念が単純で誤解なくそれとわかるもの、「写真を撮る」のようにその意味を表すのにほぼ適切な図柄が描かれていてすぐに理解できるものも多かったが、3-1-1. の No.20 の郵便局の絵のように、誤解を招くおそれがあるのではないと思われるものを見せるだけですぐに次の作業に進んでいくことも少なくなかった。その理由としては実習生の準備が不十分であったことも一部認められるが、むしろ、実習生がその教材の持つ説得力を高く評価しすぎたことにあると思われる。すなわち、準備の段階で作成したり選択したりした教材がある意味概念を表すのに十分な要素を備えていると実習生が判断していることにある。けれども、「会う」におけるジェスチャーに見たように、その教材でもって学ぶ学習者の側からみれば、読み取れる内容が乏しく意味のメッセージが把握しきれないあるいは恣意的な判断をして誤った理解をしてしまう可能性がある。

3-2-2. 動作の場所を表す「で」の指導

動作の場所を示す助詞「で」は、No.1 の最後に導入される。以下に作業図を示す。

1	10		☞ デイズニーランド/京都/沖縄	←	「どこで」
	11	「どこ」			
	12	「で」	☞ 「会う」 (持ち上げ)		
	13	「会いますか」。			
	14		☞ デイズニーランド/京都/沖縄		
	15	「どこで、会いますか」。			
	16		[[「会う」]]		
17		[「どこで、会いますか」]			
2		CS「どこで、会いますか。」			

3	1		☞ ディズニーランド	「(場所)で」
	2	ディズニーランド、で、会います。		
	3		☞ 京都	
	4	京都、で、会います。		
	5		☞ 沖縄	
	6	沖縄、で、会います。		
	7		[ディズニーランドで会います]	
	8		[きょうと]	
	9		[おきなわ]	
4		CS「ディズニーランド、で、会います。」	☞ [ディズニーランドで会います]、ディズニーランド	
5		CS「京都、で、会います。」	☞ [きょうと]、京都	
6		CS「沖縄、で、会います。」	☞ 沖縄	

No.1～3を通してみると、実習生は、場所の名 (No.1 冒頭) → 「会う」 (No.1-1～1-9) → 「どこ」 (No.1-10～No.2) → 「(場所)で」 (No.3) という流れを設定していることがわかる。すなわち、動作の場所を表す助詞「で」の導入を中心に据えその流れの中に「会う」を挿入した形になっており、「会う」は動作を提供する役割を担っているだけで「会う」そのものの扱いは軽い。それが、不十分なジェスチャーになり、また会う相手を表す助詞として「に/と」をとるという構文情報が取り上げられていない理由でないかと思われる。同じことはNo.7の「写真を撮る」でもいえ、絵を示すだけの意味の導入、さらには「撮る」対象を示していないために学習者からしてみれば「(場所)で撮る」が「(場所の写真)を撮る」ともとれる進行となっている。

「で」の意味を直接担うのはNo.1-12で、いくつかの場所があって (No.1-10)、そのいずれかを特定する (No.1-11) ものとしての「で」 (No.1-12) という流れの中で提出されている。しかしながら、確かに示された三つの場所 (No.1-10)・既習の疑問詞「どこ」 (No.1-11) によって学習者には「で」が場所に関連する助詞であることが理解されようが、さらにそれが動作の場所を表すことの説明にはなっていない。実習生の意向としては、No.1-12で「で」の発話と同時に「会う」の絵を持ち上げることによっ

て「会う」という行為が行われる場所を「で」が示しているとしようとしたと思われるものの、No.1-10～1-12と「会う」との結びつきが弱く理屈として追っていくには無理がある。それは、「レストラン-食べる」「図書館-読む」「スーパー-買う」などの結びつきの強さと比べると明らかである。

「で」の動作性の側面を示す説明には、a. 一つの場所で複数の動作が行われることを示す、b. 複数の場所で一つの動作が行われることを示す、c. a. + b. の、三通りが考えられるが、この実習生の意向をなるべく生かす形を考えるならば、b. にのっとって、「会う」→場所→「で」→「どこ」とするのが適切ではなかったか。すなわち、No.1-1～1-9(「会う」)→No.1の冒頭(場所)→No.3～6(「で」)→No.1-10～No.2(「どこ」)、という進行である。

3-2-3. 「Vませんか。」の指導

「Vませんか。」は動詞の初出の形「Vます。/ません。」を受けたもので、それまでは名詞文・形容詞文を中心に叙述的な表現にとどまっていたのが、これによって働きかけ表現が初めて導入され、その後、一気に機能が豊かになっていく。ところが次では、意味と構文の説明が不十分である。

19	T	(S2を向いて) S2さん、「いっしょに」([写真を撮る] 絵を指して) 「写真を」(自身の胸から、握っていた指を広げながらS2に手を差し伸べて) 「撮りませんか」。(手のひらを上にして手招きするように腕を曲げ) 「はい、撮ります」。
20	TS	CS「いっしょに撮りませんか。」
21	T	(PS「○」を示し) 「はい、撮ります」。

22	TS	CS「はい、撮ります。」
23	T	(「テニスをする」の絵示し)「テニスをします」。「テニス」。(絵の中のラケット指し)ラケットです。(ボール指し)ボールです。(ラケットでボールを打つジェスチャーして)「テニスをします」。(絵を貼ってその下に、「いっしょにテニスをしませんか?」、さらにその下に「はい、_____。」「いいえ、_____。」板書) S4さん、聞いてください。S3さん、答えてください。(「テニス」の絵、指差す)
24	S4	いっしょにテニスをしませんか。
25	T	(板書の「はい、_____。」を示す)
26	S3	はい、しません。
27	T	「はい、しません」じゃ、(PS「×」を持ち)ありません。「はい」。(板書の「はい、_____。」の下線部に「します」板書して、それを指差し)「はい、します」。
28	S3	「はい、します。」
29	T	(「テレビを見る」絵を貼って指差し)「テレビを見ます」。(絵の下に「いっしょにテレビをみませんか?」、さらにその下に「はい、みます。」「いいえ、みません。」、板書) S3さん、(絵指差し)聞いてください。S1さん、答えてください。
30	S3	いっしょにテレビを見ませんか。
31	S1	はい、見ます。
32	T	(PS「○」を持ち、S1に)はい、見ます。 S5さん、聞いてください。S2さん、答えてください。(「テレビを見る」絵、指差し)
33	S5	いっしょにテレビを見ませんか。
34	T	(板書の「いいえ」、指差す)
35	S2	いいえ、見ません。
36	T	(PS「×」持つ)

33 : 55

上記の授業は、以下のように進行している。

- | | | | |
|---|------|-----------------------------|----------------|
| ① | 誘い承諾 | 「Vませんか。」
「はい、Vます。」 | No.19
No.19 |
| ② | 断り | 「いいえ、_____。」
「いいえ、Vません。」 | No.23
No.29 |
| ③ | 問答練習 | | No.23~36 |

最初に①誘い「Vませんか。」とその承諾の「はい、Vます。」(No.19)、次いで新出動詞「テニスをする」をはさんで②断りの「いいえ」だが、これは「いいえ、_____。」(No.23)と「いいえ、Vません。」(No.29)に分かれている。そして最後に、③学習者同士の問答へと続く。全体と

しては妥当な流れのように見えるが、No.19~36を通してみてもその流れは非常につかみにくい。それは、意味と活用などの形に関する情報が三機能とも不足していること、三機能それぞれの練習が十分でないことの2点により、各部分の性格づけがしにくいと思われる。

19	1		◀ S2
	2	S2さん、「いっしょに」	
	3		☞ [写真を撮る]
	4	「写真を撮」	
	5	「撮りませんか。」	☞ 指を広げながら、S2に手を差し伸べる
	6	「はい、撮ります」。	☞ 手のひらを上にして、手招き

「Vませんか。」はNo.19-5で導入されるが、発話と同時に「自身の胸から指を広げながら手

を差し伸べる」ジェスチャーが伴う。これは、自らの心を開き(=「自身の胸から指を広げ」)

それが相手に向かっていく(=「指を広げながら手を差し伸べる」)様子を表しているものと考えられるが、学習者がそれだけで誘いの機能を理解するには抽象的すぎ不十分である。それが誘いであることを明確に表すには、誘う人物と誘われる人物二人を設定すること、誘う人物は相手の腕を引くなりある場所を指で指す・からだをその場所に向けるなりしてその気持ちが誘っている場所に向かう様子を動作として示すことの2点が最低限求められよう。そのためには、絵であるいは教師と学習者・学習者同士で状況を設定し視覚化して示さなければならない。

また、「写真を撮る」で導入を図ったのは直前のNo.7～18で取り上げたからで既習の項目を使って新しいことがらを提示しようと意図したと思われるが、何かの写真を撮ろうと相手を誘うこと自体、不自然である。誘う行為としては、この課で指導する「食べる/飲む/見る」などのほうがずっと状況設定しやすく、しかも単純でわかりやすい。

「Vませんか」という形は、No.20でコーラス・ソロの練習がされた後No.23で板書されているが、特に表記上の工夫などなされておらず口頭でも説明がなされない。学習者の中には動詞やそれに準ずる品詞の否定形が誘いの機能を持ちうる言語を母語とする学習者もいようが、「Vません」に「か」がついてもこの場合には否定の意味はまったく持たずむしろ強い肯定的な誘いの表現になることを明確に指摘しておかなければ誤解を招くおそれがある。

一方、誘いの表現に対して承諾(No.19)・断り(No.23/29)双方の応答表現を導入したのは、「Vませんか。」が強い働きかけの機能を持っていることを考えるときわめて妥当である。ことに、『みんなの日本語』には断りの表現が提出されていない¹⁶⁾のにもかかわらず導入しようとしたのは、この実習生の評価すべき点である。

しかしながら、承諾の表現としては、やはり、「はい、Vます。」よりも指導項目とされている「Vましょう。」に「ええ/いいですね/いいですよ」などを加えた形¹⁷⁾のほうが座りがよいであろう。同様に、断りの「いいえ、Vません。」はこのレベルとしてはいたし方ないが、生硬な感じが否めない。学習者に負担にならずかつある程度自然さを備えた「すみません。ちょっと/うん、ちょっと」などといった表現を提示したほうが適切なのではないかと思われる。

No.19の承諾の応答の導入では、「手のひらを上にして手招きするように」とすると同時に「はい、Vます。」と発話しているが、「Vませんか。」同様、抽象的すぎてわかりにくい。No.21のPS「○」の提示をここですか、できれば誘われた人物が微笑みながら首を縦に振っているあるいは誘った人物についていくといった誘いの受け入れを表す絵を示すべきであったろう。動詞の「ます/ません」は既習のためNo.23では空欄を描いて下線を施すのみになっているが、学習者の側からみれば、否定の「Vませんか。」で問うて肯定の場合は「はい、Vます。」、否定の場合は「いいえ、Vません。」で、問いの形と答えの形がねじれている。そのねじれがNo.26の「はい、しません。」という誤りになって表れる。S3にしてみれば、肯定で答えるために「はい」と述べ、問いと同じ形の「しません」をそれに続けたものと考えられる。こういう考え方のほうがそれまでの名詞文・形容詞文の問答の形と矛盾がない。こうした誤解を避けるためにも形の情報としてNo.19の段階で板書に工夫するなどして明確に示すべきであったろう。断りの答え「いいえ、Vません。」に関しては、意味・形ともに触れられていないといわざるを得ない。

以上を踏まえて「Vませんか。」の指導過程を再検討したのが次である。

①誘い	「Vませんか。」	導入	絵、ジェスチャー	板書
		練習		
②承諾	「いいですね。Vましょう。」	導入	絵	板書
		問答練習		

③断り	「すみません。ちょっと。」	導入 問答練習	絵	板書
④まとめの練習			絵	

この実習の進行が把握しづらい理由として、意味と活形の情報が不足しさらに練習が十分でないために各部分の性格づけがしにくいことをあげたが、そのために承諾と断りの答えの導入を明確にする四つのプロセスを設けた。

①は「Vませんか。」の導入であるが、レストランで食事をする/ビールを飲む/映画を見るなどといった誘いの場面をいくつか設定し、それを絵で示すあるいは教師-学習者・学習者同士のジェスチャーで意味を導入すると同時に板書する。それを受けて、既習の動詞およびこの課で提出した動詞の絵を使って「Vませんか。」だけの形の練習を行う。②は「Vましょう。」を使った承諾表現の導入であるが、PS「○」と笑顔でうなづくあるいはついていく絵を同

時に示して誘いを受け入れたことを表す。さらに、「いいですね。Vましょう。」を板書した上で、①で用いた動詞の絵を使い「Vませんか。」-「いいですね。Vましょう。」の問答練習を行う。③の断り表現では、PS「×」と困った顔をするあるいは誘った者と反対の方向に歩もうとする絵を同時に示した上で、②と同様の問答練習を行う。最後に、動詞の絵を使って、教師-学習者・学習者同士で教師がPS「○/×」で答えを指示するなり学習者が自由に答えるなりして④まとめの問答練習とする。

3-3. 意味と構文の導入比較分析

最後に、「～が好きです。」¹⁸⁾の二つの指導を意味と構文の点から対比して示す。

3-3-1. 望ましいと思われる指導例 その①「～が好きです。」の導入

0:42

7	T	(S2に向かって) ええ、S2さん。日本でテレビを見ますか。
8	S2	はい、見ます。
9	T	見ますか。日本のドラマを見ますか。
10	S2	はい、見ます。
11	T	見ますか。はい。 (タレント木村拓哉のグラビア切り抜きを示し、全員に) 知っていますか。
12	S2	はい、知ってます。
13	T	(S3に向かって) 知っていますか。
14	S3	知っています。
15	T	(S4に向かって) 知っていますか。
16	S4	知っています。
17	T	(S1に向かって) 知っていますか。
18	S1	知りません。
19	T	知りませんか。
20	S2	(S1に向かって) 知りませんか。だれ。
21	T	日本の歌手です。日本の歌手です。 はい。(グラビア、黒板に貼って、S2に) だれですか。
22	S2	はい、知っています。
23	T	名前は。
24	S2	知りません。
25	S3	読み方は…。
26	T	(グラビア指し) 木村拓哉です。
27	S	キムラタ…
28	T	(グラビア指し) キムラタクヤです。(グラビア指し) カッコいいですね。
29	S	(笑い)

いハートの目を描きたすことで好意を持っていることを表し、さらにNo.30-6で矢印を描くことでその気持ちがグラビアのタレントに向かっていることを示す。その布石となっているのがNo.30-3/30-4で、単に「好き」の主体を示すだけでなく描いた人型に実習生自身を仮託させることによって学習者の興味を引こうとしている。若い実習生が外国人でも知っている人気タレントのファンであるというのは、学習者にとって非常にわかりやすい状況設定でありかつ身近でなじみやすく、たとえばまったく人格のない「Aさん/Bさん」などとし説明を進めていくよりもずっと学習者の気持ちを引きつけたことが容易に想像できよう。そうして、その好意をさらにはっきりと示したのがNo.30-9である。赤いハート型に切った紙を黒板に貼ることで「好き」の意味を明確にし、続くNo.30-10/30-11でそれを2度指し示して決定的にしている。

これら一連の流れに見る意味の説明はきわめて明解で、理解に何の無理もない。「好き」が男女間の感情を示すと誤解する学習者もいるかもしれないが、すぐ後にNo.32～39でサッカーの例をあげることで、それが広く一般に「気に入ること/好むこと」であると意味の修正がなされる。

構文の説明の分析

一方、構文が明確に示されるのはNo.30-12における板書であるが、それ以前の意味導入の段階において「好き」の主体（No.30-3/30-4/30-7）・対象（No.30-8）・述部（No.30-10/30-11）が「～は、～が好きです」の構文に沿った形で明らかにされている。しかも、人型・グラビア・ハートがその都度指し示され、なおかつ主体と述部は繰り返し確認されている。すなわち、これらの作業は意味の導入と後で提示する構文をあらかじめそれとなく示すという重要な役割を負った作業といえる。さらに、板書の後にももう一度確認を行い（No.30-13～30-15）その上で、No.

30-16～30-18で初めて助詞を補って目標となる構文が提示されている。加えて、No.37～39のエクスパンション・ドリルに行く前のNo.36においても3度にわたって主体・対象・述部を確認している。

以上をまとめると、「好きです」の導入は次のような流れで構成されている。

構文のほのめかし（主体・対象・述部示し）

↓

構文明示1（板書）

↓

構文明示2（主体・対象・述部確認）

↓

構文確認（ク再確認）

こうした4度にわたる繰り返し・さらにそれを上回る各構成部分確認の繰り返しによって、学習者の構文の理解・定着は確実なものになっていると考えられる。この繰り返しは他の部分でも頻繁に見られこの実習生の一つの特徴といえるが、ことに初級の初期を指導するに当たってはより望ましい説明の重要な要素といつてよかるう。

加えてもう一つ重要なのは、VA利用のタイミングの適切さである。たとえば、No.30-10/30-11における意味の導入あるいはNo.30-13～30-18における主体・対象・述部の明示に当たっては、発話と同時にその内容を示すVAを指さしている。すなわち、音声と視覚双方を同時に与えることによって、より効果的な学習者の理解と定着を図ろうとしている。また、上図の「構文明示1」の際の板書はNo.30-3～3-11の「構文のほのめかし」をした直後になされたもので、あらかじめ口頭で構文を与えておいてさらにそれを明確にするために文字化し学習者に示したものとなっている。こうした学習者の理解の過程を踏まえた板書のタイミングも、学習者の理解に重要な役割を果たしているものと考えられる。

3-3-2. 望ましいと思われる指導例 その② 「～が好きです。」の疑問形・肯定形の導入

4 : 55

40	T	(PS「？」掲げ) サッカーが好きですか。サッカーが好きですか。 (サッカーの写真の横にハート・マークを貼り、それにPS「？」を重ねて) サッカーが好きですか。 (板書した「 <input type="checkbox"/> が、好きです。」に「か？」を書き加え、さら「か」に下線を施す。)
41	T	(PS「？」掲げ) サッカーが好きですか。 (○マークをハート・マークの横に貼り、「 <input type="checkbox"/> が、好きですか。」の下に、「はい、好きです。」板書) サッカーが好きですか。(○マークを指し) はい、好きです。サッカーが好きですか。(○マークを指し) はい、好きです。
42	TS	C「はい、好きです。」
43	T	(ハート・マークにPS「？」を重ねて) サッカーが好きですか。 (ハート・マークの上に重ねて×マークを貼り) サッカーが好きですか。(×マークを指し) いいえ、好きじゃありません。(ハート・マークにPS「？」を重ねて) サッカーが好きですか。(×マークを指し) いいえ、好きじゃありません。 (「はい、好きです。」の下に「好き」をそろえて、「いいえ、好きじゃありません。」板書) (ハート・マークにPS「？」を重ねて) サッカーが好きですか。(×マークを指し) いいえ、好きじゃありません。
44	TS	CS「いいえ、好きじゃありません。」
45	T	S4さん。(PS「？」を掲げ) サッカーが好きですか。
46	S4	はい、好きです。
47	T	好きですか。はい、S2さん。(PS「？」を掲げ) サッカーが好きですか。
48	S2	はい、好きです。
49	T	好きですか。はい、S1さん。(PS「？」を掲げ) サッカーが好きですか。
50	S1	はい、好きです。
51	T	ええ～、S3さん。(PS「？」を掲げ) サッカーが好きですか。
52	S3	はい、好きです。
53	T	みなさん、サッカーが好きですね。はい。

7 : 35

疑問形と肯定形・否定形の導入の分析

No.32～39のブリッジの部分を受けてサッカーを話題に疑問形・肯定形/否定形が導入されるが、『みんなの日本語』では第1課で「～です」が導入されさらに第8課がイ形容詞・ナ形容詞の提出課で、学習者にとっては、「好き

です」の疑問形・肯定形/否定形自体は既習の知識がそのまま応用できることがらである。にもかかわらず、この指導では、VAを適切に活用して、それが何に対する疑問か肯定・否定かがきわめて明確に示されている。以下に、その過程を示す。

40	1	サッカーが好きですか。サッカーが好きですか。	☞ PS「？」	} 疑問形
	2	-----	(サッカーの写真) + [♥] + [PS「?」]	
	3	サッカーが好きですか。	-----	
	4	-----	(「 <input type="checkbox"/> が、好きです。」) + 「か?」 + 「か?」	
41	1	サッカーが好きですか。	☞ PS「？」	} 肯定形
	2	-----	([♥]) + [○]	
	3	-----	[はい、好きです。]	
	4	サッカーが好きですか。	-----	
	5	はい、好きです。	☞ ○	
	6	サッカーが好きですか。	-----	
	7	はい、好きです。	☞ ○	
42	1	C「はい、好きです。」	-----	

43	1	サッカーが好きですか。	([♥]) + [PS [?]]	} 否定形
	2		([♥]) + [×]	
	3	サッカーが好きですか。		
	4	いいえ、好きじゃありません。	☞ ×	
	5	サッカーが好きですか。	([♥]) + [PS [?]]	
	6	いいえ、好きじゃありません。	☞ ×	
	7		[いいえ、好きじゃありません。]	
	8	サッカーが好きですか。	([♥]) + [PS [?]]	
	9	いいえ、好きじゃありません。	☞ ×	
44	CS「いいえ、好きじゃありません。」			
45	S4さん。サッカーが好きですか。	☞ PS [?]		
46	はい、好きです。			

冒頭のNo.40-1でPS「？」を掲げて疑問形が出されるが、さらにNo.40-2を見るとサッカーの写真にハート・マークを重ね、その上にPS「？」を置いている。すなわち、「サッカー」が「好きであること」を「問うている」ということがこの三つのVAで誤解を招くことなく的確に示されている。

また、このハート・マークは肯定形・否定形の導入においても効果的に用いられ、No.41-2・43-2では、疑問文と同様に「(サッカーが)好きであること」を肯定すること/否定することが容易に理解できる。おのおのの答えにおいて「○/×」マークをその都度指し示している(「○(No.41-5/41-7)」「×(No.43-4/43-6)」)のも、誤解を避け定着を確実にするのに効果的であろう。以上を受けてNo.45以下の教師-学習者の問答に移行するが、この問答においても質問のたびに実習生はPS「？」を掲げている。

板書がNo.40-4・41-3・43-7にあるが、おのおのNo.40-1～40-3・41-1/41-2・43-1～43-6において十分な意味の確認をしてからなされており、しかもNo.40-4で「か」に後から下線を施した点・「すき」を縦に揃えて三つの板書をした点も学習者の理解と定着に視覚的効果をもたらしているものと推察されよう。

繰り返しの多いことがこの実習生の特徴の一つでことに初級の初期ではそれが重要としたが、以上に見る指導のプロセスと板書をも含めたVAの連携にも学習者の確実な理解と定着を目指す明確な意図が読み取れる。

3-3-3. 意味の導入から見て改善が必要と思われる指導例

前述と同じ「～が好き」の導入であるが、「好きです」とその否定文の意味の導入に不十分なところが認められる。

1 : 35

1	T	(黒板にカレンダーを貼る) (ケーキを食べている人物の描いたイラスト示し) 田中さんです。(カレンダーで実習当日を指し) 田中さんは、今日、ケーキを食べます。(前日指し) 昨日も、ケーキを食べました。(後の日指し) 明日も、ケーキを食べます。(実習当日をはさんだ3～4日指し) 毎日、ケーキを食べます。
2	TS	C「田中さんは、ケーキが好きです。」
3	TS	CS「好きです。」
4	T	ケーキが好きです。
5	T	(「_____は_____がすきです。」、板書)
6	TS	(再びイラスト持って) C「ケーキが好きです。」
7	TS	CS「田中さんは、ケーキが好きです。」
8	T	(納豆を前にした人物描いたイラスト示し) これは、林さんです。林さんは、(箸で口に運ぶジェスチャーして) 納豆を食べます。
9	TS	C「納豆が好きです。」
10	T	(イラスト持ったまま、自身の胸を指し) 私は、納豆が…。私は、納豆を食べません。(胸の前で手を交差させ×を作る) (自身の胸を指し) 「納豆が好きじゃありません」。
11	TS	C「納豆が好きじゃありません。」
12	S	(「納豆は好きじゃありません。」といったSがいる)
13	TS	(T、「が」を強調して) C「納豆が好きじゃありません。」
14	T	はい。(「_____は_____がすきです。」の「です。」の下に「じゃありません。」、板書)
15	TS	CS「納豆が好きじゃありません。」はい。

16	T	(焼き魚の皿を笑って見ている人物と嫌がっている人物を描いたイラスト持ち、魚を示し) 魚です。(笑っている人物指し) この人、佐藤さん。「佐藤さんは、魚が好きです」。
17	TS	C「佐藤さんは、魚が好きです。」
18	T	(嫌がっている人物指し) 鈴木さんは、魚を食べません。「魚が好きじゃありません」。
19	TS	C「好きじゃありません。」 C「好きじゃありません。」 C「魚が好きじゃありません。」 C「鈴木さんは、魚が好きじゃありません。」はい。
20	T	では、「いいえ」で答えてください。魚が好きですか。
21	S3	いいえ、好きじゃありません。
22	TS	C「いいえ、好きじゃありません。」 C「いいえ、好きじゃありません。」
23	T	(S2に向かって) 納豆が好きですか。
24	S2	いいえ、好きじゃありません。
25	TS	C「いいえ、好きじゃありません。」 C「いいえ、好きじゃありません。」
26	T	ケーキが好きですか。
27	S1	はい。
28	T	(笑い、手で制して) 「いいえ」で答えてください。
29	S1	いいえ、好きじゃありません。
30	TS	C「いいえ、好きじゃありません。」
31	T	(S3に向かって) 魚が好きですか。
32	S3	はい、好きです。
33	T	(笑い) 「いいえ」で答えてください。
34	S3	いいえ、好きじゃありません。
35	T	(S3とS2指し、S3に) S2さんに聞いてください。
36	S3	魚が好きですか。
37	S2	いいえ、好きじゃありません。
38	T	(S2に) S1さんに聞いてください。
39	S2	魚が好きですか。
40	S1	いいえ、好きじゃ、ありません。
41	T	(自らの胸指し) 私に聞いてください。
42	S1	魚は。
43	T	魚が。
44	S1	Oh、魚が、好き…。
45	T	好きですか。
46	S1	好きですか。魚が好きですか。
47	T	(自らの胸指し、首を横に振りながら) いいえ、好きじゃありません。

7:55

意味の導入の分析

「好きです」が導入されるのはNo.1である。

1	1		[カレンダー]
	2		☞ ケーキを食べている人物
	3	田中さんです。	
	4		☞ カレンダー (実習当日)
	5	田中さんは、今日、ケーキを食べます。	
	6		☞ カレンダー (前日)
	7	昨日も、ケーキを食べました。	
	8		☞ カレンダー (次の日)
	9	明日も、ケーキを食べます。	
	10		☞ カレンダー (実習当日から翌日までの3~4日)
	11	毎日、ケーキを食べます。	
	12	田中さんは、ケーキが好きです。	
2	C「田中さんは、ケーキが好きです。」		

あらかじめ貼っておいたカレンダーを利用してNo.1-4～1-11を示し、常にそうであることによって「好き」の意味を導こうとしている。けれども、No.1-11と「好きです」の直接

の意味を担うNo.1-12との間には、いささかの飛躍がある。すなわち、何かが好きであればそれに接する頻度が高いことはいえ、習慣的な振る舞いが必ずしもあることに対する好みや

好意を表しているとはいえない。学習者の若さに鑑みればケーキという題材が食べ物の嗜好を表すのにある程度の妥当性を持ちうることは認められるしそれを選んだところに実習生の配慮がうかがわれるが、それと、常にそうすることをもって「好き」とするには無理がある。実習生は、好むことをもって「毎日ケーキを食べる」ことと因果関係が成立するとして「ケーキが好き」を示したものと思われるが、好むことを前提とすること自体に強引さがあり、その分、説得力に欠けるということである。それは、3-3-1.のPS「♥」の持つ直接的メッセージと対比すれば明らかである。

「毎日食べるのは好きだから/好きだから毎日食べる」という関係性をより明確に示すには、No.1-5/1-7/1-9/1-11で単に「食べます」というだけではなく、日ごとに異なったケーキを提示し嬉々とした表情を作り「おいしいですねえ!

/わあ、○○ケーキですね」などといって食べる真似をするなど、ケーキに対する積極的な態度を示す必要があったであろう。

一方、否定文の導入はNo.10である。直接その意味が導入されるのはNo.10-2/10-3であるが、これも「好き」同様、説得力が貧弱である。すなわち、外国人が敬遠しがちな納豆を話題として持ち出した配慮は認められるが、納豆を食べないことと納豆が好きじゃないこと (No.10-5) とに因果関係を設けるのはきわめて強引である。同じことは、肯定文のNo.8-3～8-5・9にもいえる。やはり、No.10-3で単に×を作るだけではなく大げさに嫌がっている顔をする、あるいはPS「♥」があるならばそれにPS「×」を重ねることによって「好まないこと」を、同じく肯定文では大げさに喜んでいるジェスチャーをしたりPS「♥」を納豆に重ねるなどしたりすることによって「好むこと」明確にすべきであったろう。

8	1		
	2	これは、林さんです。	☞ 納豆を前にした人物
	3	林さんは、	
	4		☞ 箸で口に運ぶ
	5	納豆を食べます。	
9		C「納豆が好きです。」	
10	1		(☞ 納豆を前にした人物) ☞ 自身の胸
	2	私は、納豆が…。私は、納豆を食べません。	
	3		☞ ×
	4		☞ 自身の胸
	5	納豆が好きじゃありません。	
11		C「納豆が好きじゃありません。」	

構文の導入の分析

3-3-3.においては、構文が示されるのは板書のみとあってよい。しかも、その板書にあまり大きな意味を持たせていない。次の作業図No.2～7は「好きです」の導入、No.11～19は否定文の導入である。いずれも、直前のNo.1・No.10の最後に目標となる文が提示されている。

板書は、目標となる文が導入されさらにその口慣らしの練習を行った後でなされている。No.2～4/No.11～13では、「好きです」が「～は、～が～」という構文をとり特に対象に「が」が来ることに明確に言及されていない。したがって、No.5/14-2の板書は口慣らしをした後の軽い確認のような作業となっている。No.12

を受けてNo.13で「が」をことさら強調し注意を促しているが、そもそも、No.5の板書でそのことをはっきり確認する手段を講じておけば生じなかった誤りだといえよう。すなわち、No.5とNo.13の間で「行きつ戻りつ現象」¹⁹⁾が起きている。No.42には肯定文で同じ「魚は」とする学習者の誤りがあるが、これも同様である。板書の後にはNo.7～9/No.15～19に移行するが、特に「好きです/好きじゃありません」の対象をそれぞれ入れ替えて練習するというような意図はうかがえない。「納豆」と「魚」が加えられたのみで、まず構文の確実な理解・定着を目指しそれを踏まえ応用的な練習に移行するという意識が希薄である。

2		C「田中さんは、ケーキが好きです。」	
3		CS「好きです。」	
4		ケーキが好きです。	
5			[は がすきです。]
6		C「ケーキが好きです。」	☞ ケーキを食べている人物
7		CS「田中さんは、ケーキが好きです。」	
11		C「納豆が好きじゃありません。」	
12		(「納豆は好きじゃありません。」といったSがいる)	
13		C「納豆が好きじゃありません。」	(「が」を強調)
14	1	はい。	
	2	-----	[じゃありません。]
15		CS「納豆が好きじゃありません。」はい。	
16	1	魚です。	☞ 魚好む人物/好まない人物
	2	-----	☞ 魚
	3	-----	☞ 魚好む人物
	4	この人、佐藤さん。佐藤さんは、魚が好きです。	
17		C「佐藤さんは、魚が好きです。」	
18	1		☞ 魚好まない人物
	2	鈴木さんは、魚を食べません。魚が好きじゃありません。	
19	1	C「好きじゃありません。」	
	2	C「好きじゃありません。」	
	3	C「魚が好きじゃありません。」	
	4	C「鈴木さんは、魚が好きじゃありません。」はい。	

説明部分と練習部分との乖離

以上見たように、3-3-3. では意味・構文ともに十分な説明がなされたとはいいがたいが、No.16～47 を子細に見ると、むしろ、口頭練習としては非常に成功しているといえる。

No.16・17で「好きです」、それと対比させてNo.18・19でその否定文、No.19ではコーラスながらもエクспанション・ドリルを行っている。No.21のS3の答えを受けて学習者全員でコーラスという形をとっているが、ソロ練習とコーラス練習の巧みな取り合わせということができよう。これは、No.24・25、No.29・30でも行われている。さらに、No.35以降は学習者同士の問答となっているが、No.20～34が実習生と学習者とのやり取りであることを考えると、教師→学習者→学習者→学習者という実習生主導から学習者同士へという流れが観察できる。この部分が応用的な練習だとすると、No.20・28で否定の答えを要求しているのは実習生のほうでPS「○/×」を活用するなり学習者の自由な発想に任せるなりすべきだと思われるが、大体の流れにおいて一応の妥当性を持った練習となっているといえる。No.15以前でも、時にはソロ練習を伴うコーラスが8度にもわたって行われており、数としては十分である。

けれども、これまで見たように一連の練習に先立つ意味と構文の導入においては不十分なところがある。すなわち、教師の説明が不十分なものにもかかわらず、事実として、学習者の練習は成り立っていると認められる。だとすれば逆に、練習が成り立っていてもそれは教師の説明が十分なされたことを保証しないということに他ならず、No.42のS1の誤りはそれが露呈したものと考えられる。

こうした不十分な説明にもかかわらず成り立っている練習は他の初級段階の実習でもしばしば見受けられ、新出項目の導入時に、口慣らしの練習において、エクспанション・ドリル的に段階を追っていわせる・ソロの練習とコーラスの練習を組み合わせるなどその手際がよく円滑に進行させている、また応用的な練習において、指導した項目を実際のコミュニケーションに即したやり取りの中に入れざるを得ないような状況を設定している、指導した項目をもとに学習者同士のやり取りが発展し非常に活気がある、といった練習が散見された。これらの練習は個々の技術から見てもまた全体の構成から見ても妥当なことが多く、実習生もそうした手ごたえを実感しているようであるし、学習者自身も楽しそうによく学んでいるように見えた。

すなわち、練習としてはきわめて望ましい形が生まれていたといえる。

しかしながら、以上で見たように、練習部分の質と量とそこに至るまでの説明の部分の妥当性は分けて考えるべきで、各々の妥当性とそれらの関係の妥当性を検討しなければ望ましい指導かそうでないかの評価は下せないといわなければならない。

4. おわりに

2-2-1・3-2-1. で触れたように、説明で技術に巧拙が出るのは実習生の心構えや準備に対する姿勢などよりも、むしろ自己の伝え方に対する評価の違いに起因するものと思われる。すなわち、学習者が十分理解しただろうと思わされる指導では、実習生が個々の教材教具の持つ情報量をあまり評価せずそれを補うためにより適切な教材を探そうとしたりその数を増やそうとしたりする。さらに、1度では不十分だと感じ同じ作業を何度もパターン化して繰り返したり音声のみならず文字でも伝えようとして板書を工夫したりする。それに対して、疑問が残るとせざるを得ない指導では、そこにある数と種類の教材で十分情報が伝わるとし、そのみで完結しようとする。また、すでに指導の流れの中で与えるべき情報を与えてきたゆえポイントポイントで必要に応じて確認すればそれでよいとする。

本論では主に初級の初期の実習を取り上げたが、文法概念がより抽象化し機能が多様化する中後期においても、3-1-3. であげた巧みな状況設定の重要性が増しはするものの、このような伝え方の評価の違いが説明技術に巧拙の差を生む大きな要因になることは基本的に変わりがないものと推察される。

さらにいうと、こうした姿勢は実習生ごとにある程度の傾向があるように思われた。同じ実習中の異なる項目間でもあるいは時を隔てた別の実習間でも、個々の伝え方に低い評価しか与えないと思われる実習生は、教材の数・種類が多く繰り返しも多い。黒板やパネルの活用も

頻繁で多彩である。一方、高い評価を与えていると思われる実習生は、市販の教材やインターネットで得たイラストなどの他に教材のパラエティがなくその数も少ない。繰り返しや板書も少なく、全体としてあっさりとした指導である。

けれども、そうした印象を持ちましたが、一連の実習で最初から最後までよく練られていて事前に得てきた情報が十分に伝わっていると思わされたものがなかった反面、終始、情報の伝わり方が不十分で課題が多いと思われたものもなかった。いずれの実習にも望ましい部分と改善が必要な部分があり、おのおの濃淡の違いであるといえた。

注

- 1) “Japanese as a Foreign Language” 「外国語としての日本語教育」。ここでは、後述「学校型日本語教育」とほぼ同義。
- 2) 国語研究所(2002 p.29)では日本語教員養成を行っている全国の大学・大学院に実習後の指導としてどのような活動を行うか、その内容調査を行っているが、それによれば、第1位は「指導教官からの講評・助言」(回答のあった48機関のうち46機関=96%)であった。
- 3) 市嶋(2009 p.14)は、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』1～135号(1962年～2007年)の全論文1510を調査し、「実践の関わりのある論文」は総数で120、しかもそのうちの28は単なる報告に過ぎず、具体的な教育実践と関連付けて考察されている論文がきわめて少ないことを明らかにしている。
- 4) 細川(2007 p.225)は、日本語教育の研究データにはa. 談話やコーパスなどの自然言語データ、b. 会話場面などを文字化した場面資料、c. 教室活動そのものの記録などのデータがあるが、その中でも最も少ないのがc. だとしている。その背景には、データの分析には文字化が避けられないがそれには膨大な時間を要すること、そうして得たデータを論文に引用しようとしても多くの紙数を取ってしまい発表の場が得にくいこと、だからといって紙数を削って発表すれば「これだけのデータで一般化できるかの」などといった批判を受けてしまいがちなことがあるものと思われる。

- 5) 中村(1995)に、「最近『教え方』と称する『テクニック』を伝授する本を多く見かける。便利ではあろうが、そうした『教え方』をしっかりと刷り込まれた柔軟性に欠けた教師ができればいいが」とのことがあがる。本来ならば、こうした批判・危惧が出る以前に、実践研究が日本語教育における一研究領域として成立ししかなるべき成果を収めておかねばならなかったものと思われる。
- 6) 石井(1997 p.6)は、'90年代に急増した定住型外国人対象の日本語教育をそれまでのものと区別するために「社会型日本語教育」とし、従来の日本語学習を主目的とする日本語教育を「学校型日本語教育」としている。
- 7) 2.以降の分析で「望ましい/望ましくない」などと評価したのはあくまでも筆者個人であり、主観そのものである。けれども、今日の日本語教育においては実践研究を遂行するには研究当事者自らが明確な教育観を持たなければならないとされ、たとえば館岡(2008 p.43)は、「自分がよいと信じる教育観にしたがって(内省的な指導を繰り返すことによって)現場の経験知が抽象化され」、「理論が立ち上がる」としている。
- 8) 当然のことながら、実習生・学習者の背景などは一様ではない。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に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が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、④『みんなの日本語I』(スリーエーネットワーク)を教科書とし、日本語のみで指導を行ったこと、⑤導入から最後のまとめの部分まで通して一人で受け持つことを旨としたこと、⑥学習者は5名前後で、民間機関在学・留学生や主婦などの外国人に参加してもらったケースと他の日本人受講生が模擬学習者となったケースがほぼ半々であったこと、6点において共通し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。

- 9) 「○/×/?」などの記号を書いた丸い紙を割り箸状の棒の先に挟んだもの。この語自体は和製英語で、語源は「Paper Puppet Theater」とも「Paper Saucer Art」ともいわれるがはっきりしない。本論では「PS」と表記する。
- 10) 事例で、「No.」とあるのは発話番号で原則として1発話=1ターンとしたが、内容的に複数の発話を一つの発話にまとめる、あるいは一つの発話を複数の発話に細分化した部分がある。また、個人を特定してしまうおそれのある部分は改めた。「T/S」とあるのは発話者で、T:実習生・S:学習者である。「S1、S2、S3…」とあるのは異なる個々の学習者を示す。また、「C/S」とあるのは次々項12)の口頭練習、「PS」は同じくペープサートを示す。図右上下にある数字は、実習開始時からの経過時間である。なお、エスノメソロジー関連の領域では音声や動作の文字化の規則が確立されているが、本論では実習生の活動の把握のしやすさに重点を置き、なるべく平明な形で書き表した。
- 11) 『みんなの日本語』第4課
- 12) 以降の作業図における記号は、以下を表す。
- [] : []の中のものを板書する、あるいは[]の中のものを書いたパネルなどを黒板に貼る。
- ☞○ : 学習者に○を指し示す、あるいは手に持つなどして学習者に○を提示する。
- ☞ : 主にある語句の意味をわからせるために、ジェスチャーあるいは動作を行う。
- ◀○ : (実習生が)○を見て、○に注意を向けて、何かを行う。
- C「 」 : 実習生の後に、学習者全員でコーラスのように「 」をいう口頭練習
- S「 」 : おのおのの学習者が、実習生の後で一人ひとりソロで「 」をいう口頭練習
- CS「 」 : 学習者全員でコーラスのように「 」をいい、その後おのおのの学習者が一人ひとりソロで「 」をいう口頭練習
- PS「 」 : 「 」を記したペープサート
- 13) 『みんなの日本語』第4課

- 14) 『みんなの日本語』第10課
- 15) 『みんなの日本語』第6課
- 16) 教師用指導書（スリーエーネットワーク 2000 p.89）には、留意点として、「誘いを断る場合はどう言うか、という質問には『すみません、ちょっと…』を紹介する。『（土曜日は）友だちに会います』などの理由を加えてもよい」とある。
- 17) 教師用指導書（ib. p.88）には、練習Cの「語彙」として「いいですね…勧誘されたときの賛成の答え方。『ええ、～ましょう』より会話的な応答。」とある。
- 18) 『みんなの日本語』第9課
- 19) 丸山（1990）では、初級段階の実習における問題点を四つにまとめその中でも最も重要な問題点の一つを「段取りのまずさ」とし、説明部分で活用や接続の規則などに関する情報が不十分なために練習段階に入っているのかかわらずまたその説明に戻ってしまうことを「行きつ戻りつ現象」として論じている。

参考文献

- 石井恵理子 1997 「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94号 日本語教育学会
- 市嶋典子 2009 「日本語教育における『実践研究』論文の質的变化 -学会誌『日本語教育』をてがかりに-」『日本語教育論集』25号 国立国

語研究所

- 岡崎俊夫・岡崎眸 1997 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 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
- 国立国語研究所編 2002 「日本語教員養成における実習教育に関する調査研究 -アンケート調査結果報告-」
- 2009 「座談会 日本語教育に求められる実践研究とは何か」『日本語教育論集』25号 国立国語研究所
- 館岡洋子 2008 「協働による学びのデザイン 共同的学习における『実践から立ち上がる理論』」
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社
- 中村壽子 1995 「教材書評 日本語教育演習シリーズ③④⑤」『月刊日本語』1995年8月号 アルク
- 細川英雄 2008 「活動型日本語教育の実践から言語教育実践研究へ 岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を実践する・探究する』凡人社
- 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