

日本語教育実習事例研究

上級段階において肥大化する語句・表現の説明

A Case Study of Redundant Explanations Given by a JFL¹ Student Teacher

Keisuke Maruyama

丸山 敬介

要 旨

丸山（2011）では、中上級段階の語句・表現の意味説明は、①指導項目の取り出し→②意味の解説→③例という典型的な構成を持ち、この順で説明がなされると学習者の理解は容易だが何らかの理由で①と②が隔たると理解が困難になっていくとしている。

ところが、2005年に民間の日本語教師養成機関で採取した上級段階における新聞記事読解実習事例では、教材中の語句「大まか」と「造語」の意味の説明において①から②への過程を踏んではいるものの、②で、不必要に次々と関連する語句・表現に話題が飛び、その結果、説明が肥大化し、学習者の両語句本来の意味理解が阻害されている様子が観察される。本論では、その様子を分析するとともに、そうなった理由を、実習生の、ためになる情報を少しでも多く学習者に伝えようという意欲と熱意、および学習者との意思疎通の断絶を意味する沈黙を回避したいという願望にあるとした。

そして、こうした事例に遭遇した際に実習指導者がなすべきは、説明が肥大化していることを自覚し、その上で本来あるべき指導とはどのようなものだったか検討する機会を、実習生に与えることだとした。

キーワード：日本語実習授業、授業分析、事例研究、上級レベル、読解指導

1. 事例と事例を採取した実習授業の概要

丸山（2011）は、中上級段階の実習授業を分析すると、語句・表現の説明においては、①指導項目の取り出し→②意味の解説→③例という構成がきわめて頻繁に観察され、一つの典型パターンと考えてよいとしている。さらに、この順で説明がなされると学習者の理解は容易だが、何らかの理由で①項目の取り出しと②意味の解説とが隔たると理解が困難になっていくと予想されること、②意味の解説及び③例ではティーチャー・トークが乱れがちになる上、内容的に見ても妥当性を欠く可能性が高まること、の3点を指摘している。

ところが、次の2005年に民間の日本語教師養成機関で採取した上級段階における読解実習事例では、途切れることなく①から②あるいは①から②・③へのプロセスを踏んではいるものの、その後、②意味の解説で次々と関連する項目に話題が飛び、その結果、説明が肥大化し指導項目として取り上げた本来の語句・表現の理解が阻害されている様子が観察される。本論では、その実態を分析するとともに、肥大化した理由を推測する。

分析の前に、分析対象とした実習授業の概要を述べておく。実習生は社会経験のある成人で、日本語指導の経験はほとんど持っていないが、この指導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る。さらに、初・中級段階において複数回の教壇実習を行った上で、この実習に臨んでいる。実習は、成人の中国系外国人4名を対象にしたクラス形態授業で、省略したりスキップしたりせず、最初の導入から最後の発展的な話し合いなどの活動まで実習生一人で通して受け持った。実習に要した時間は、約74分であった²。

教材は、実習生自らが新聞などから800～1,000字程度の記事を選んでくるのを旨としたが、本論で使われたのは2005年5月に書かれた「朝日新聞」の記事³で、職業訓練も受けず働こうとしないニート（NEET: Not in Education, Employment, or Training）を取り上げ、その数・生まれる背景・今後の社会的影響などについてまとめたものである。

2. 肥大化する語句・表現の説明

2-1. 「大まかに」の説明の肥大化

次は、「大まかに」の説明である⁴。教材冒頭、「フリーター」と「ニート」の違いを述べる文章中で、「大まかにいうと『フリーター』は…」の形で使われている。

「おおまかに」の説明

No.	T/S	
		9 : 03
1	T	1 「大まかに」。「大まかに」というのはどういう意味でしょうね。わかる人、いますか。「大まかに」。
		2 「大まかに」というのは、だいたい、あの、あまり細かいことをね、あの、詳しいことはね、説明しないというような意味なんですね。
		3 あのう、例えば、ええっと、「大げさ」というような言い方も、そうなんですね。「大げさに」。
		4 ああ、「大げさ」じゃない「大雑把」。「大雑把」ってわかる？ 「大雑把」って、中国の方は。ちょっと、漢字、書いてみようかな。全然、ちょっと、通じないかもわかりませんが。「大雑把」の「おお」はこうですね…。（「大雑把」、板書）これで、「オオザッパ」って読むんですよ。何となくわかります？ 全然、違います？
		5 「雑」って、あまり、ていねいじゃないことといいますね。「雑な使い方をする」とか「雑然としている」とか。
		6 （板書の「把」を指して）これは、ええっと、一応、単位なんですけど、「一、イチバ」って、こう、一握りってというような単位なんですけどね。
		7 もう、がばっとつかんで、あの、大まかにやってしまうというような。
		8 あの、だから、ざっという、あまり詳しく、詳しい数字じゃないけれども、ええ、大まかにいうとっていう、あの、大雑把にいうと、というような意味ですね。「大体」というような意味です。
		9 で、例えば、この「大まか」とか「大雑把」ってというような意味を、えっと、カタカナ語でいうと、どういうことばでいうかわかりますか？
		10 日本って、カタカナ語が多いですよ。英語をそのまま、えっと、日本語と同じようにして、よく使いますね。カタカナ語、得意ですか。S1 さん？
2	S1	苦手です。
3	T	苦手ですね。発音も違いますからね。
4	T	これね、あのう、多分、「アバウト」。「アバウトな人」、聞いたこと、ないですか。
5	S	ああ。
6	T	あまりね、あのう、いいことばじゃない。ほめる時には使わないですね。たとえば、あの、「こんなアバウトな数字じゃわからないよ」とか、あの、「すぐアバウトな人」、いい加減な人のことをいったりしますね。「アバウト」。うん。まあ、そういう意味で…。
7	T	まず、1段落目の、この「仕事に就くための訓練を受けていない」、この「仕事に就く」というのは、どのような意味ですか。…

付加的な情報が多く、かえって「大まかに」自体の説明が埋もれてしまっている印象を受けるが、実習生の発話意図を分析すると、以下の通りである。

実習生の意図

		No.	
(1)	「大まかに」取り出し	1-1	
(2)	「大まかに」意味提示 1	1-2	
(3)	「大雑把」への言い換えによる意味説明	「大げさ」提示	1-3
		「大雑把」、漢字書き、読み与え	1-4
		「雑」意味説明	1-5
		「把」意味説明	1-6
		「大雑把」意味説明	1-7
		「大まかに」意味説明 2	1-8
(4)	「アバウト」への言及	カタカナ同義語への振り	1-9
		カタカナ語一般論	1-10
		「アバウト」提示	4
		「アバウト」の用法説明	6

No. 1-1が「大まかに」の取り出しである(1)。その意味は即座にNo. 1-2で与えられ、「あまり細かいことを…、詳しいことは説明しないというような意味」としているが、きわめて明解で妥当な説明といえる(2)。

ところがその後、実習生は、「大まかに」を「大雑把」に言い換えてその説明を補強しようとしている(3)。すなわち、まず「大雑把」を板書しその読みを与え (No. 1-4)、漢字ごとの説明として「オオ」は「大」と書くこと (No. 1-4)、「雑」が「ていねいじゃないこと」(No. 1-5)、「把」が「一握りの単位」の意味を持っていること (No. 1-6) を述べ、最後に「大雑把」全体では「がぼっとつかんで、大まかにやってしまう」という意味である (No. 1-7) としている。このNo. 1-7は「大雑把」の核心的な意味であるとともに「大まか」の説明補強を担う中心的概念で、その提示を受けNo. 1-8で、「ざっというのと…、詳しい数字じゃないけれども…、大雑把にいうと、というような意味…。『大体』というような意味」とし、「大まかに」の2回目の意味説明となっている。

しかしながら、No. 1-4～1-7の説明は妥当であったとしても、構成漢字1字1字ごとにその意味を確認しなければならない説明は、本来の指導項目である「大まかに」

の理解を促しはしない。さらに、No. 1-7 が持つ核心的な意味は、No. 1-5/1-6 で手で穀類などを握ってもその数は一定せず正確でないことに言及していないため、明確には浮かび上がっていない。すなわち、学習者の立場からすれば、むしろ新たな項目として「大雑把」が提示され、その質・量ともにまさる説明からかえって「大まかに」から遠ざかってしまったとせねばならない。それでもこの実習生が「大雑把」を持ち出したのは、No. 1-4 の『大雑把』ってわかる？ 『大雑把』って、中国の方は。ちょっと、漢字、書いてみようかな。(中略) 何となくわかります？ 全然、違います？」の発話を見ての通り、4 人の学習者がいずれも中国系だったため漢字を利用してその理解を図ろうとしたことにあると思われる⁵が、それが説明の説明を形作っていることに気づくべきではなかったか。

さらに、その後には「アバウト」に言及し(4)、それが「大まかに」と同じような意味を持っていること (No. 4)、さらに否定的な意味で使われること (No. 6) を述べ、その説明に沿って「アバウトな数字じゃわからない/アバウトな人=いい加減な人」の例を出している。「アバウトな人」をこのレベルで出すのは適切かどうか疑問が残るが、これも説明内容自体はおおむね妥当である。けれども、確かに「アバウト」は「大まか」に通ずる意味合いを持ってはいようが、その話しことば的性格は明らかに異質で、「大雑把」に加えてここで言及しなければならない必要性は認めにくい。

こうして見ると、一連の説明は、「大雑把」に言い換えて理解を図ろうとしたことおよび「アバウト」に言及したことで、一旦、「大まかに」に当てられた焦点があいまいになったといわざるを得ない。学習者にとってより望ましい理解と定着のあり方を考えると、説明内容を拡散の方向ではなく構成された集約の方向に向けるべきであったといえよう。すなわち、本来の焦点である意味提示 No. 1-2 の次に、「大まかに」の後には「話す/書く/見る/説明する/理解する/計算する…」などの考えや何か情報に関係するような動詞が来ること、名詞が来る場合には「～な」の形で「(大まかな) 話/メモ/説明/理解/計算…」などその考えた内容や情報などが来ることを提示すべきであったろうと思われる。さらにそれらの説明を受けて、学習者の母国の面積や人口その他の情報を「大まか」を使って説明させるなど、定着をより確実にする問答練習などを行うべきであったろうと思われる。

2-2. 「造語」の説明の肥大化

次は、「造語」の説明である。No. 1-1にあるように、『『ニート』は、英語の『Not in Education, Employment or Training』の頭文字をつなげた『造語』である』という文脈で使われている。その意味を説明し例もあげてはいるが、途中で話が飛び、やはり本来の説明がとらえにくくなっている。

「造語」の説明

No.	T/S	
		19 : 00
1		ちょっと、すみません。2番目に、2段落目に戻りますけど。さっき説明が落ちましたけど、「造語」っていうのはわかりますか。2の一番下ですね。『『NEET』をつなげた造語です』。(「造語」、板書)
2		ちょっと、あの、字の通りですね。これ、造られた語って書いて「造語」。こんなの、聞いたことありますか？ 「造語」って、ほとんどの場合ね、もともとあることばを、こう、組み合わせ、あの、作られたことば、後から作られたことばをいいますね。
3		ええ、たとえば、そこにモスバーガーってありますね。「モス」。あれは、えっと、「Most Delicious Hamburger」って、最もおいしいハンバーガー、最もおいしいハンバーガーの「Most」の「モス」と「バーガー」がいっしょになって「モスバーガー」になって、割りとあの、会社の名前とかお店の名前なんか、たくさん使われますけれども。
4		あと、最近のことばでは、「クールビズ」って、聞いたことないですか？
2	S1	あります。
3	T	ありますか。「クールビズ」って何ですか。(「クールビズ」、板書) 「クールビズ」。なんか、小泉さんが出てきて、新聞なんかにも割りと大きく出たんですけど。(カタカナの下に、それぞれ「cool」「biz」、板書) これは、「ビズ」でこうなんですけど。
4	S2	「cool」。
1		「ビズ」は、これは、もう、「ビジネス」をちょっと短くしたような、仕事の意味ですね。「クール」は、もともと、「涼しい」、「涼しい」ですね。
2		だから、これは、もう、省エネ。「省エネ」って、あの、あまり電気、クーラー、がんがかけなくても、28度くらいの設定で。あの、日本人のサラリーマン、みんな、ビシッとこう背広着て、あの、ネクタイ締めて、暑いですよ。その人たちが涼しくなろうと思ったら、28度じゃかなり暑いですね。だから、もうネクタイ外して、もうちょっと涼しい格好をして、さっぱりビジネスしようみたいな、「クールビズ」。あの、省エネ対策から来た、これもまあ、造語の一つだと思うんですけど。
3		これ、「クール」って、「涼しい」っていうの他に、「格好いい」っていう意味もあるんですよ。はい。「クールビズ」。これ、最近、よく、聞きますね。
4		あと、他には…。あの、なんか思いつくものありますか？
4		あと、「クール」の反対ってわかる？ 「クール」って「格好いい」。「格好いい」の反対、「クールな人」の反対。
6	S2	「格好わるい」？
7	T	そりゃ、ちょっとね…。まあ、そうですね。あの、「ダサイ人」って聞いたことありますか？ 「ダサイ」。

8	S2	ああ、聞いたこと、あります。
9	1	T これも、造語じゃなくて、どっちかというと若者ことばになりますね。「ダサイ人」。 ええ、先週の授業、出てらした方って S1 さんだけですけど、「親父の背中を見て」って いうのありましたけど、覚えてらっしゃいますか。
	2	
10	S2	はい。
11	1	T あの、「オヤジ」っていうのも、結構、若者たちの間では、割りと、あまり悪いこと ばとして使われることがあります。それは、聞いたこと、ありますか？ 「オヤジ」。 「オヤジ」って、自分たちの父親より、もうちょっと上の年代。だから、ちょっと年 寄りくさいとか、あの、格好悪いとかいうような意味で「オヤジ」って使っています。 それは、若い人のことばでまた造語とは少し違いますね。
	2	
12	S1	「シュ」って。
13	T	「シュ」って？ S4 さん、わかりますか。
14	S4	わかりません。
15	T	新聞、読んでますか、普段。
16	S4	読んでません。
17	1	T 「リストラ」はね、あの、本当は、これも、あの、「Restructuring」っていう英語が もとなんですけども、もともとはね、その、あの、会社がうまくいくように企業を合 併したり吸収したり。あと、あまりうまくいってない部署を廃止したりとか、いろん な意味があったんですけども。日本では、ほとんど、人員削減のクビにするっていう 意味で使われてますね。 そういう意味では、ちょっと、あの、造語的な使い方だと思います。
	2	

23 : 28

以上の実習生の発話意図を分析すると、以下の通りである。

実習生の意図

		No.		
(1)	造	取り出し	1-1	
		意味提示	1-2	
		例 1 「モスバーガー」	1-3	
	語	例 2 「クールビズ」	「クールビズ」への振り	1-4
			「クールビズ」板書	3
			「クールビズ」成り立ち説明	5-1
		「クールビズ」意味説明	5-2	
(2)	「クール」の「格好いい」意味への言及	「クール」の「格好いい」の意味提示	5-3	
		「クール」の反意語問い	5-4	
(3)	「ダサイ」への言及	「ダサイ」提示	7	
		「ダサイ」が若者ことばであること説明	9-1	

(4)	「オヤジ」への言及	「親父」提示	9-2
		「親父」意味説明	11-1
(5)	「リストラ」への言及	「リストラ」提示	11-2
		「リストラ」意味説明	17-1

No. 1-1 の取り出しを受け、No. 1-2 で明確に「もともとあることばを組み合わせ、後から作られたことば」と定義づけをしている。続けて、ファースト・フードの店の名をあげ、それが英語のスペルから来ていると例をあげている。造語の例としてはやや突飛と取れないこともないが、実習生としては、その店がこの機関の近くにあり学習者になじみがあるだろうからぜひとも言及したいと思ったものと思われる。さらに No. 1-4 で「クールビズ」を取り上げ、その説明に移行している。説明は、カタカナ表記と語源となった「cool/biz」の板書 (No. 3) とそれぞれの意味 (No. 5-1)、具体的な「クールビズ」の意味の説明 (No. 5-2) からなっている。No. 5-2 がやや冗長で 4 行目の「ネクタイ外して涼しい格好して」を中心にもっとわかりやすい説明が可能でなかったかと思われるが、ここまでは、指導項目の取り出し→意味の解説→例と進んでおり、「造語」の説明の構成としてほぼ妥当といってもよさそう。

ところが、その後、「ダサイ」「オヤジ」に説明が飛ぶ。「ダサイ」は、「クール」が「涼しい」の他に「格好いい」の意味があると言及した (No. 5-3) のを受け、その反対語は何かと問うて出したものである (No. 7)。しかしながら、No. 9-1 で実習生自らがやっているように、これは本来の指導項目である「造語」には当てはまらず若者を中心としたはやりことばであり、ここで「クール」の「格好いい」の意味を出しさらにその反対語まで持ち出す必要性はまったく認められない。

次いで、その若者ことばからの連想が発展し、「オヤジ」が出される (No. 9/11-1)。そこでは、このことばは「自分たちの父親よりもちょっと上の世代」を指し⁶、「年寄りくさい、(ゆえに) 格好悪い」という意味であるとしている。そして、再び、造語ではなく若者ことばだと自ら述べている (No. 11-1)。

すなわち、No. 5-4 から No. 11-1 まで、クールビズの「クール」には「格好いい」の意味もあり(2)→「格好いい」の反対語は「ダサイ」(3)→「ダサイ」は若者ことば(3)→他の若者ことばといえば「オヤジ」(4)という展開をなしているが、いかような見方をしようともこうした展開が「造語」の意味理解に寄与しているとは考えられない。

むしろ、説明が不必要に肥大・膨張化し理解を阻害しているといわざるを得ない。その程度は、前述の「アバウト」の逸脱よりはるかに大きい。

3. 推察される説明の肥大化の理由

この展開に入る直前の No. 5-3 では、「『クール』って、『涼しい』っていうの他に、a. 『格好いい』っていう意味もあるんですね。はい。『クールビズ』。これ、最近、よく、聞きますね。b. あと他には…。あの、なんか思いつくものありますか？」といているが、「クール」の「格好いい」の意味に言及しているものの、その後の発話ことに造語の他の例がないか探ろうとしたその後の b. 見ると、a. の言及はごく軽い連想で、この時点では明らかに「クールビズ」および「造語」に軸足を置いている。ところが、その直後に若者ことばに舵を切っている (No. 5-4)。

しかしながら、前記 No. 5-4 から No. 11-1 を見れば、この方向転換そのものさらにそれが進むべき方向とは異なっていることを自覚してはいるものの、実習生の中では理不尽な飛躍とは意識されていない。それゆえ、この展開の後に「リストラ」に戻って (No. 11-2) も、進路の誤りを本来のあるべきものに正したというような大仰な気配が感じられない。「で、あとは、ちょっとあのお、造語的なことっていうと、『リストラ』とかは、よく聞きますか。『リストラ』。」(No. 11-2) という発話を見れば、それは明らかである。「クールビズ」を出した (No. 1-4) ときと同じような平淡さである。すなわち、「モスバーガー」に始まり「ダサイ／オヤジ」を経て「リストラ」に至る一連の流れは、実習生の中では、日本語の指導として一定の合理性・整合性を保っているものと考えられる。

こうした合理性・整合性の裏にあるのは、ためになる情報を少しでも多く学習者に伝えてあげたいという意欲と熱意であろうと思われる。「クール」の「格好いい」の意味、その反意語の「ダサイ」、そのダサイ意味を持った「オヤジ」、こうした No. 5-4 から No. 11-1 への展開で実習生が提供した情報の一つ一つはその場のひらめき・直感でありあらかじめ用意したものとは思にくい、その意欲と熱意に裏付けられている限りにおいては説明は実習生の中に何ら破綻を来さない。それが、No. 5-3 から No. 5-4 への飛躍感の小ささであり No. 11-2 の平淡さとして表れたものと考えられる。先の「大雑把」の分析的な説明、「アバウト」の提示と意味・用法の説明も、実は、

そうした意欲と熱意に裏付けされていたのではないかと考えられる。

次は、2008年に採取した学部学生の中級段階の実習における「おしゃべり」の説明である。教科書は『中級から学ぶ日本語』（研究社）で、「おしゃべり」は第5課の、「気の合う仲間が集まって、おしゃべりをしながら一緒に飲んだり食べたりするのは楽しいものだ」という文脈の中で用いられている。

「おしゃべり」の説明（『中級から学ぶ日本語』第5課）

No.	T/S	
		13 : 20
1		じゃ、次に、「おしゃべりをしながら」の「おしゃべり」。 「おしゃべり」っていうのは、話すこと、話すことといっしょですね。たとえば、私とジョンさんは、楽しくおしゃべりをしています。「楽しく話をしています」と、「楽しくおしゃべりをしています」、同じです。
2		この…、「おしゃべりな人」のように、後ろにナ形容詞が付く場合があります。（「おしゃべり」、板書） 「おしゃべりな人」のように、ナ形容詞になる場合があります。（板書「おしゃべりな」に、「+ 人」、書きたす） 「おしゃべりな人」、「おしゃべりな友だち」、「おしゃべりなおばさん」…。ここに人が、人を表すことばが後ろに付きます。（「人」の下に「友達」「おばさん」、板書）
3	T	このとき、「おしゃべりな」っていうのは、たくさん話をするとか、よく話をするという意味になります。たくさん話をする人、よく話すおばさん、よくしゃべるおばさん、というのは、ちょっと、うるさいイメージですよ。ちょっとうるさい、ちょっと悪いイメージになります。「おしゃべりな友だち」というと、ちょっと悪いイメージがあります。「よくしゃべる友だち」「よくしゃべるおばさん」というふうになります。 次に、…

15 : 35

No. 1-1で「おしゃべり」は「話す」と同じとしているが、取り出し→意味解説→例というこのレベルでの典型的な説明の型を持っている。続くNo. 1-2ではそれがナ形容詞にもなること、そしてNo. 1-3ではナ形容詞になるとべらべら口数が多いことを表すとしている。文脈からすれば、No. 1-1で提供すべき意味はむしろNo. 1-3の意味であると考えられるが、No. 1-1で指摘しなかったその意味がナ形容詞になった場合のことに言及したために口をついて出たという印象を受ける。伝えるべきことを十分伝えないままのNo. 1-2への展開、そこから発展して出てきたNo. 1-3の悪いイメージ、この2点においては本論の「大まか」「造語」に通ずるものがある。けれども、ここに、学習者に少しでもためになる情報をという意欲と熱意があるかどうか、それを評価することは難しい。すなわち、単にNo. 1-1での意味説明が不適切なまま

関連した意味に移行したと考えるのが自然で、意欲と熱意に裏付けられて説明が飛んだと積極的に解釈することはできず、その点において本論の肥大化とは異なる。

「大まか」「造語」は、ともに教材内容理解のキーワード・キー概念にはなり得ない。したがって、「大雑把」「アバウト」・「クール」「ダサイ」「オヤジ」へという情報の横の広がりには内容理解には何ら寄与しない。前者であればその使い方、後者であれば学習者になじみのあるもの・ぜひ知っておいてもらいたいものをいくつか取り上げるだけで十分であり、なされたおのおのの展開は妥当性を欠く。いわば、意欲と熱意が空回りし違う方向に向けられているといえる。しかしながら、そうして提供される知識や情報のうちのいくつかが学習者の興味・関心をとらえ彼らの日本と日本語の知識の中に組み込まれ、いろいろなことを教えてくれる先生といった肯定的な評価を学習者が持つ可能性があるのも一方の事実である。学習者が実習生の話に素直に納得してうなづく・自ら進んで問いかけに応ずる・冗談などによく反応するなど好意的な態度を見せるのを散見する限り、この実習生もそうした評価を受けそうな一人あるいは実際に受けたであろう一人という印象を、筆者自身は持つ。すなわち、指導項目の説明という点では妥当性を欠いているが、教科書以外の情報のリソースとして学習者に受け入れられている可能性があると考えられる。

説明が肥大化するもう一つの理由として、実習生が、説明中に発生するかもしれない学習者の沈黙に対して無意識のうちにおそれを抱いているのではないかということが推察される。

一般に、実習生は、自らの発話に対して常に学習者の何らかの反応を期待する。説明の場合、理解したことを明示する発話、理解を踏まえた質問がなされるのが望ましいが、たとえ理解できないことの表明であっても返ってくればそれをさらなる説明求めのサインとして受け取り、例を出すなり説明の形を変えるなりして相互の意思疎通を継続しているという自覚を持つことができる。実習生の説明において「わかりましたか。」という発話が現職教師に比べてきわめて頻繁に観察されるが、それは、おのれの説明の妥当性を確認したい気持ちの表れであると同時に、その問いに答えさせることによって学習者の関心をつなぎとめておきたいという気持ちの表れなのではないかと考えられる。

仮にそうだとすれば、こちらが説明を与えたにもかかわらず学習者が明確な反応を

示さず、結果、その場に沈黙が生まれれば、おのれの説明の妥当性が確認できないだけにとどまらず、学習者の関心がこちらから離れてしまい互いの意思疎通が断絶してしまったことをも意味すると実習生は感じるものと思われる。したがって、それを避ける手段として、絶えることなく発話をし続ければ、学習者の反応は得られなくとも沈黙を生む芽を確実に自分の意志のコントロールのもとに摘んでしまえると、無意識のうちに実習生は思うのではないか。この実習生はもともと社交的な部類に入る性格の持ち主といえたが、本実習中はことさら饒舌になったという印象を受けた。その饒舌さの裏にはこうした心の働きがあり、それが、結果的に、情報を次々と重ねる説明の肥大化として表れたのではないかと推測される。

4. 肥大化の解消に向けて

以上の二つの心的作用に関して、実習直後の本人の確認はとれていない⁷。明確に否定しはしなかったものの、少なくとも肯定する答えは得られなかった。しかしながら、唯一最大の関心事が指導技術のまっとうな実践にのみ傾いており、その観点から一元的に自身の実習を振り返りがちなこの時期の実習生にとって、意欲と熱意および沈黙の回避願望からくる説明の肥大化などという発想からなされた質問はまったく思いもよらないものだったと思われる。

したがって、これらの心的作用の存在は推察の域にとどまらざるを得ないが、同様の事例に遭遇した際に実習指導者がさしあたってなすべきは、肥大化自覚の促しと本来あるべき指導の追及だと思われる。すなわち、取り上げた項目で提供すべき情報は何か、それらの情報はどう提供すべきだったか、さらに、事実としてどういう情報がどう提供されたか、提供すべき情報が提供すべき形で提供されたかを、記録に基づいて実習生とともに検討する機会を持つことである。こうしたプロセスで明らかにしようとするのがらは特別のものではなく、いずれの指導者も実習観察後にその追求を試みようとするであろう。けれども、指導者に、以下の意識化を求める点でそうした事後指導とは性格を異にする。

- ア. 意味説明の肥大化の背景には、実習生のある特殊な心的作用があるかもしれないこと。

- イ. もしあるとすれば、それは実習時特有のものであり、それに対する対応は、実習生自らが、実習中のその場その場で取り組まなければならない性質のものであること。
- ウ. 今後の実習においては、それがいかなる心的作用であろうとも個々の項目についてその妥当な指導の形を検討しておくことがその取り組みに最も有効であり、かつ結果として肥大化を回避できること。

以上のように、より実習生の置かれた立場・そこで生ずる可能性のある心の動きを理解しようとし、その上で、そうした立場や心の動きに直接触れることなしに技術の面からサポートしようというのがここでいう事後指導である。

また、意識化のみならず、実習生が主体的に関わる点でも性格が異なる。すなわち、実習生が指導者とともに実習記録を分析し検討する活動を通して得る気づきとふり返りを、肥大化解決の手がかりとしようというものである。

Teacher Training から Teacher Development へのパラダイム転換は概念としてすでに十分日本語教育に定着した感がある⁸が、実習の事後指導においてそれをどう具体的に実現するかという論議や報告はほとんどなされていない。現実には、指導者が実習中に認めた技術的欠点を指摘し解説を加えた上で、ではどうすればよかったかを披露する指導が一般的なのではないと思われる。本論 2-1. で、説明内容を構成された集約の方向に向けるべきであり、「大まかに」の後には情報に関係する動詞が来ること・名詞が来る場合には「～な」の形で考えた内容や情報などが来ることを伝え、さらに「大まか」を使った問答練習などを行うべきであったと述べたが、こうした情報を指導者が「講評」として与え、実習生がそれを理解すれば終了、という形である。こうした欠点指摘型の指導は、きわめて Teacher Training 的な構図を形成しがちである。経験に長けた指導者の知見を、経験をほとんど持たない実習生がおしただく、与えられる知見は技術に焦点を合わせたもの、それを述べることでできる指導者は常に上位にあり、実習生はそれを集めておのれの知識を増やしていくしか術がなく、自ら考え模索する素地がない、という構図の形成である。

筆者は、養成プログラムのある局面ではこうした欠点指摘型の指導が必要な場合もあり必ずしも全面否定すべきではないという基本的立場に立つが、イ. で述べたよう

に、肥大化は実習生自身の心の問題である。したがって、その解決の糸口となり得るのは、他者の指摘の咀嚼よりも、自らが気づき納得し了解して手にしたことがらである。そのためには、実習生が指導者とともに主体的に検討する活動が事後指導のプロセス全体を通して不可欠である。それがここで示した肥大化解消に向けた指導の二番目の特徴であり、今日行われているであろう事後指導と性格を異にする点である。

注

- 1 Japanese as a Foreign Language (=外国語としての日本語) の略。「日本語教育」の一般的英語名称。
- 2 この実習授業は通常の授業講時と関係なく開始から終了まで通して行われ、例えば50分1コマなどという単位をもって定時に始まり定時に終わる、などという形をとっていない。
- 3 朝日新聞 2005年5月5日「増えてるニート」。なお、この記事は、本来は児童・生徒のために書かれたものである。
- 4 以下、文字化した事例で「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、一つの発話を複数の発話に細分化した場合にはさらに番号を振った。「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。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、エスノメソド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。

- 5 筆者が複数の中国人留学生に確認したところ、一般的には「大雑把」は使われずまた理解不能で、人の性格には「粗心」などを、仕事に対する姿勢には「粗枝大叶」、大まかにという場合には「粗略」などを使うようである。したがって、「大雑把」を用いた説明は実際にはそれほど有益ではなかったものと思われる。
- 6 実習生としては、前回の実習で出された「親父の背中を見て」を受け学習者が学んだ表現として出したもの(No.9)と考えられが、そこでの「親父」は単に父親の意味で、実習生のいう「ダサイ」男性年配者のことをいってはいない。

- 7 実習直後に、二つの心的作用についてフォローアップ・インタビューを試みた。説明の肥大化についてはことさら否定的にならないよう、かつ心的作用については直接明示しないよう心掛けたが、意欲と熱意に関しては次々と語彙を出した意図・理由を具体的に述べることなく、しきりに指導のまずさとして反省のことは発するばかりであった。一方、沈黙に対するおそれに関しては、そうしたことは自覚していなかったと思うが、よくわからないという答えであった。
- 8 例えば、佐々木（2006）などに適切にまとめられている。

参考文献

- 荒木礼子他 1991『テーマ別 中級から学ぶ日本語』研究社
- 佐々木倫子 2006「パラダイムシフト再考」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』アルク
- 丸山敬介 2011「日本語教育中上級段階における意味説明の典型的パターン——実習授業の分析結果から——」『同志社女子大学大学院文学研究科紀要』第11号 同志社女子大学

