

日本語教育における教師の指導方法及び学習者の反応
—新出文法項目の導入方法を中心に—^(*)

Lina Abdelhameed Ibrahim Ali
Cairo University Faculty of Arts

Abstract:

This study examines the experience of teaching Japanese through the direct teaching method, which is already one of the most effective teaching methods in Japan and abroad. In order to validate its effectiveness, it is necessary to teach a second language without any other auxiliary language, even the mother tongue. The results of this study proved that the direct teaching method has a great effect, but it is necessary to use non-verbal behaviors and Activities as well as verbal behaviors and Activities in Teaching .

This study also analyzed whether the introduction method used by the teacher was particularly effective for the learners. Learners' responses and how the teacher responded to them were also considered. As a result, it became clear that the most commonly used teaching tools during the introduction were picture cards, question and answer, and role-play. In addition, when learners did not understand, teachers responded with gestures, body language, and in some cases, the use of mediating words. In other words, it became clear that non-verbal behavior and Activities plays a large role in teaching Japanese through the direct method.

Key words: introduction, teaching methods, direct method, verbal behavior, nonverbal behavior

تبحث هذه الدراسة تجربة تدريس اللغة اليابانية من خلال طريقة التدريس المباشر، والتي تعد بالفعل واحدة من أكثر طرق التدريس فعالية في اليابان والخارج. و للتحقق من فعاليتها ، من الضروري تدريس اللغة الثانية دون أي لغة مساعدة أخرى ، حتى اللغة الأم. أثبتت نتائج هذه الدراسة أن طريقة التدريس المباشر لها تأثير كبير وفعال في العملية التعليمية، ولكن من الضروري استخدام السلوكيات والأنشطة غير اللفظية المساعدة لإيصال المعلومة وكذلك السلوكيات والأنشطة اللفظية في التدريس المباشر. حللت هذه الدراسة أيضا ما إذا كانت طريقة المقدمة في إدخال قواعد نحوية جديدة التي استخدمها المعلم فعالة بالنسبة للمتعلم. كما تم النظر في ردود فعل الطلاب وكيفية إستجابة المعلم لهم. ونتيجة لذلك أصبح من الواضح أن أكثر أدوات التدريس شيوعا خلال المقدمة كانت بطاقات الصور والأسئلة والأجوبة وطريقة لعب الأدوار. كما تبين أيضا أن السلوك و الأنشطة غير اللفظية تلعب دورا كبيرا في تعلم اللغة اليابانية من خلال الطرق المباشرة.

要旨

外国語教育において、直接法での新出文法項目導入は、日本語教育のみならず言語教育に用いられる教授法の中で最も難しい導入方法だと考えられる。筆者にとってもそのように感じられ、日本語の新出文法項目の導入について研究する意義があると感じた。その中で、非母語話者教師であるか母語話者教師であるか、また教師経験が長いかどうかによって、困難さも異なるであろうことが予想される。本稿では、非母語話者である筆者が勤務校（カイロ大学）で実際に担当した日本語の授業において直接法を用いた経験を手掛かりに論じる。

本研究では、特に教師が用いた導入方法が学習者にとって有効だったかどうか分析を行った。学習者の反応や、それに対して

教師がどのように対応したかも、考察の対象とした。その結果、導入時に多く使われた教具として、絵カードや、リアリア、質疑応答、ロールプレイなどがあることが明らかとなった。また、学習者が理解を示さなかった場合には、教師が、ジェスチャーや、身振り手振り、場合によっては媒介語使用などで対応した。つまり、直接法によって日本語を教える際、非言語行動の役割が大きいことが明らかになった。

キーワード：導入、教授法、直接法、言語行動、非言語行動

1. はじめに

本研究では筆者がヶ月間の教授期間で、5回ほど担当した授業を対象に分析、考察を行う。本稿で論じる授業観察で、最も興味深く、研究する意義があると思われるのは、導入方法、そして導入によって生まれる学習者とのインターアクションである。そこで、その際に行われる言語行動を主に考察するが、理解を促進させる非言語行動（ジェスチャー、視覚情報など）も念頭に入れ、検討したい。

導入方法に関しては、すでに多くの研究が見られるが、本研究では導入方法だけでなく、それに対して、教師が予想しなかった学習者の対応や反応も分析することで、その導入方法がどれだけ有効なのかということにも触れ、明らかにしたい。

2. 先行研究及び本研究の目的

川口（2007）は、「実践研究」のレポート集の授業運営の記述の中から、初級授業の「分かりやすさ」を保障する要素について調査を行った結果、「繰り返し」「リアリア」「イラスト」などが授業の「分かりやすさ」に積極的な影響を与えると述べた。

また、教師の発話「ティーチャートーク」のスピードが速くても、問題にならないということを指摘した。しかし、初級クラスでは、教具を用いることで授業が分かりやすくなると思われるが、その教具内容「イラスト、絵カード」が分かりにくい場合には、分かりやすさを保障できなくなることが考えられる。ここで述べるティーチャートークとは、教師が学習者に分かりやすく目標言語や教室での指示などを理解してもらうように、簡単な文法や語彙、表現、文型などを用いて話すことである。つまり、長文より単文を用いたり、繰り返しゆっくり話したりすることなどである。

坊菌（2017）は、初級クラスと中上級クラスに用いられる導入方法について調査を行った結果、初級クラスでは視覚的な方法が主であるが、中上級クラスではそのような方法が使われていないと指摘している。つまり、初級クラスでは、学習者の日本語能力が限られているため、理解を促進させる方法「絵カード、リアリア、文字カード」を用いることが必要だというのである。佐々木・宮本（2003）は、日本語教師養成講座の実習授業の教案を参考に、そこで用いられた導入方法について調査した。その中で、新出項目の導入では、様々な方法や教具が取られているが、文法項目の導入では、主に札や絵カード、質疑応答などの方法が多くとられていることが明らかになったと述べている。また、より有効な方法として、実際の授業をビデオに記録したものを分析する方法があることも示唆している。

しかし、教案のみを分析対象にしても、教師が建てた教案どおりに進められなかった場合に、どのような変更が起こったのか、学習者の反応（導入内容を理解したかどうかを示す行動）はどうだったのかなどの分析はできないという短所がある。

そこで本研究では、初級クラスで担当した授業を録画して実際の授業の流れを参考にし、授業で用いた新出項目の導入方法、及び学習者の反応も分析の対象とすることを目的とする。

3. 研究課題

本稿を進めるにあたり、以下の3つの課題を設定した。

I. 5コマ（1コマにつき2時間合計10時間）の授業での新出項目の導入方法を明確にする。

II. 学習者の反応を観察し、学習者が新出項目の導入を理解したかどうか観察する。

III. 学習者が新出項目の導入を理解しなかった場合に、教師がどのように対応したかについて考察する。

課題Iの検討のために、授業の最初に行われる新出文法項目の導入部分を分析対象とする。また、課題IIの検討のために、学習者が教師の導入を理解したか否かについて、学習者の反応や、教師とのインターアクションを観察し、判断する。そして、課題IIIの検討のために、学習者が新出項目の導入を理解しなかった場合に、教師がどのような対応の仕方を行うか、つまりティーチャートークによる言語行動及び非言語行動（ジェスチャー・視覚情報・文字表記など）による説明も含めて考察し明らかにする。

4. 研究方法

4.1 分析方法

本稿では、筆者が担当した初級クラスで記録したいくつかの授業のビデオを基に、新出文法項目の導入時から、練習に入るまでの授業活動を文字起こしし、分析する。その中で現れる教師及び学習者による言語行動や非言語行動も含めて観察する。また、学習者が理解しなかった場合に、それをどのように教師に伝えるのか、そして教師がそれを意識した際に、どのような態度をとり、説明するのかを考察する。

そこで、学習者が新出項目の導入を理解したかどうかを、授業中に積極的に反応するかどうか、教師の質問に答えられるかど

うか、という基準点に基づき判断する。

4.2 対象者と調査方法

本稿では、初級クラスの学習者 20 名を対象とする。学習者は、ひらがな及びカタカナの読み書きができ、簡単な会話や自己紹介ができるレベルである。担当授業の中から文法項目の導入例を参考に録画された授業を分析対象とする。教授方法は、基本的に直接法によるものであるが、必要に応じて媒介語も使用する。

検討する新出文法項目は、以下の 5 つである。

- ① 1 コマ目 過去の経験を表す「～たことがあります」
- ② 2 コマ目 嗜好を表す「～のが好きです」
- ③ 3 コマ目 能力を表す「～ことができます」
- ④ 4 コマ目 許可を求める「～てもいいですか」
- ⑤ 5 コマ目 欲しい気持ちを表す「～が欲しいです」

5. 分析と考察

新出項目の導入では、学習者が項目を完全に理解できるとは言えないが、教師が効率よく導入することで、ある程度学習者が理解できると考えられる。今回導入部分の教師と学習者の会話を細かく分析していく中で、教師側から用いられた導入方法に対して、学習者が理解を示すか否かを明確にしたい。

なお、以下の授業例では非母語話者教師は「NNST」と表記する。学習者は、「S1, S2, S3, S4, S5, S6……」と表記する。学習者全員を S と表記する。

沈黙は「****」、笑いは「ハハハ」と表記する。

5.1 過去の経験を表す表現

本節では、過去の経験を表す表現である「～たことがあります」

す」の導入について取り上げる。

例1 「～たことがあります」

01	NNST :	みなさん、ここはどこですか。分かりますか。 (PCで「京都の金閣寺」を提示)
02	S :	****
03	NNST :	分かりますか。
04	S :	いいえ。
05	NNST :	えーと、京都ですね。京都。京都、分かりますか。
06	S :	はい。
07	NNST :	この名前は分かりますか。
08	S :	****
09	NNST :	これです。金閣寺です。 (隠されていた絵カードの半分を提示、文字表記)
10	S1 :	金閣寺。
11	NNST :	はい、金閣寺です。京都にあります。
12	NNST :	じゃ、読みましょう。AさんとBさんです。 (授業前に板書しておいた会話を指し、全Sにコーラス。)
13	S(A) :	Bさん、京都へ行ったことがありますか。
14	S(B) :	あ、いいえ、ありません。
15	S(B) :	Aさんは?
16	S(A) :	はい、あります。友達と行きました。
17	S(B) :	そうですか。
18	NNST :	はい、一緒に読みましょう。(全Sと一緒にもう一回読んだ)
19	NNST :	みなさん京都へ行ったことがありますか。
20	S :	****
21	S1 :	いいえ、ありません。

22	S4 :	京都 福岡？	
23	NNST :	京都は関西。大阪。	
24	S4 :	ああ、大阪。	
25	NNST :	「～たことがあります」は経験、experience。 (ホワイトボード (以下、WB) に「～たことがありますか」と「experience」の文字Cを貼る)	
26	S1 :	Experience	
27	NNST :	みなさん、これは何ですか。	
28	S :	寿司です。	
29	NNST :	みなさん、寿司を食べたことがありますか。	
30	S :	はい、あります。	
31	NNST :	そうですか。 (各Sに同じ質問をする)	
32	NNST :	好きですか。	
33	S1 :	はい。	
34	S2 :	おいしい。	
35	NNST :	聞いたことがありますか。 (「さようなら」の歌を流す)	
36	S1 :	はい、あります。	

上記の授業例では、「～たことがあります」の文法項目の導入では、NNST がまず絵カードや会話を提示し、学習者にコーラスで口慣らしさせるといった導入方法を用いた。そして、3つの場面で新出文法項目を提示した。

01 行目から 12 行目まで、NNST は京都の「金閣寺」の紹介をし、その直後に「～たことがあります」の文型を説明せずに、会話を読ませただけなので、学習者は会話の意味を分からないうちに発話したことが考えられる。それで、19 行目では、NNST の「京都へ行ったことがありますか」の質問に対して、学習者たちは沈黙し、その後 1 人の学習者しか答えられなかった。つまり、学習者の反応をよく観察すると、文法項目はまだ分かって

いないまま会話を読んだことが分かる。そして、それに対して NNST が学習者はまだ理解していないことを意識した際に、「～たことがあります」は文字Cで「経験」「experience」という意味を説明した。つまり、文字表記や媒介語を用いて対応したことが分かる。

29 行目から 36 行目まで、NNST が文法項目を説明した後に、全員の学習者が教師の質問に答えられた。このことから、NNST に用いられた導入方法は、さらなる工夫が必要であると考えられる。また、導入では、できるだけ学習者の身近なもの、もしくは有名な情報で説明することにより、時間の節約もできる。つまり、導入する際に「京都の金閣寺」よりも、「富士山」とか、「東京タワー」などの有名な所で学習者が知っているだろうと思われる情報を与えると、学習者の関心は学習目標にいくだろう。つまり、京都に行ったことがない学習者は「金閣寺」を知らない可能性があり、どこにあるか、どんな所か知りたがるのではないかと思われる。

5.2 嗜好を表す表現

本節では、嗜好を表す表現である「～のが好きです」の導入について取り上げる。

例2 「～のが好きです」

01	NNST :	私はパンが好きです。(リアリア)
02	S1 :	(分からなさそうで、パンを見ている)
03	NNST :	パンです。
04	S1 :	パン。はい。
05	NNST :	パンです ね 。 パン です 。
		(「パン」板書)
06	NNST :	えーと朝も昼も夜もパンは食べます。私はパンを食べることが好きです。
07	S1 :	うん。

08	NNST :	パンを 食べるのが 好きです。	(文字 CをWBに貼る)
09	NNST :	私はパンを食べるのが好きです。好き、分かり ますか。	
10	NNST :	like。はい、I like。	
11	NNST :	私は歌を歌います。カラオケに行きます。毎週行 きます。	
12	S1 :	うん。	
13	NNST :	私は 歌を 歌うのが 好きです。	(文字 CをWBに貼る)
14	S :	私は歌を歌うのが好きです。	(繰り返しコーラ ス)
15	NNST :	意味、分かりますか。えーと、I like to sing a song.	
16	NNST :	今日は何々好きなことを勉強します。	(文字Cを貼る「~のが好きです」)
17	NNST :	ここに動詞の dictionary form 辞書形をいれて、 私は何々のが好きです。(文字Cを指しながら)	

例2では、NNSTがリアリアで一方向的に話し、インプットさせるという導入方法が用いられた。そして、パンが好きだということを表すようによく食べることを説明し理解させるようにしている。しかし、06行目では、「食べることが好きです」の表現を用いた一方で、直後の08行目では、「~のが好きです」の表現が用いられた。このことから、学習者が混乱し、これから勉強する新出項目が分かりにくいことが予想できる。

また、学習者とのインターアクションがあまりないため、学習者が聞いているだけで反応は非言語行動によるうなずきしか見られなかった。そして、09行目では、NNSTは、学習者が「好き」の意味が分かっているかどうか確認し、媒介語で説明している。また、15行目では、教師が学習者に「意味、分かります

か」と質問していることに対して、学習者が沈黙し、そして、教師が媒介語を用いて説明した。つまり、この例では NNST が、学習者が分からなかったことに対し、媒介語に頼っていることが分かる。16 行目では、教師は、これからの学習項目を説明しているが、それより、「～のが好きです」の学習項目を用いて、はっきり言うことのほうが、より分かりやすいと考えられる。また、17 行目では、教師の発話、つまりティーチャートークが学習者のレベルからすると難しく、学習者にとって未習の語彙（動詞、辞書形）も用いられていることが分かる。この例では、教師が、練習に入る段階まで、学習者が新出項目を理解したかどうか、実際に確認されていなく、媒介語で意味を伝えることで、学習者が理解できたと考えられる。

5.3 能力を表す表現

本節では、能力を表す表現である「～ことができます」の導入について取り上げる。

例3 「～ことができます」

以下の例の導入の発話は長いため、二つの表に分けて、分析する。

- | | | |
|----|--------|-----------------------------|
| 01 | NNST : | じゃ、みなさん、見てください。（手で難しい動きをする） |
| 02 | NNST : | 私と同じ、やってください。 |
| 03 | S : | （同じ動きをしようとしている） |
| 04 | NNST : | できますか。 |
| 05 | NNST : | もう一度やります。見てください。 |
| 06 | NNST : | できますか。 |
| 07 | S4 : | （身振りで、いいえ） |
| 08 | NNST : | できません。 |
| 09 | NNST : | じゃ、もう一度やります。 |
| 10 | NNST : | できますか。 |

- 11 S1 : 難しい。
12 NNST : 難しい。？
13 NNST : じゃ、もう一度最後。 (同じ手の動き)
14 S : (同じ動きをしようとしている)
15 NNST : 難しい。？
16 S : ハハハ。
17 NNST : ああ、S2 さんはできますね。できます。できます。
18 S : ハハハ。
19 NNST : じゃ、S2 さん、これ読んでください。(リアリアの英語の本を渡す)
20 S2 : eat。
21 NNST : じゃ、S1 さん、これ読んでください。(同じ、リアリア)
22 S1 : pray。
23 NNST : じゃ、S4 さん、これ読んでください。(同じ、リアリア)
24 S4 : Bag。
25 NNST : ああ、みなさん、英語ができますね。
26 S1 : うん。
27 NNST : S2 さんは英語ができます。
28 NNST : S1 さんも英語が…
29 S1 : できます。
30 NNST : S4 さんも英語ができます。
31 NNST : じゃ、S3 さん、これは？ (同じ、リアリア)
32 S3 : eat。
33 NNST : いいですね。S4 さんも英語ができます。

例 3 では、NNST は、「～ことができます」の文法項目を教える前に、01 行目から 17 行目までで、まず手振りでも面白く、難しい動きをし、「できます」の意味を理解させようとしている。

さらに、04 行目や、06 行目、08 行目、10 行目を見ると、NNST は、繰り返し「できますか」の表現を用いて、学習者に状況で意味に気づいてもらおうとしていることが分かる。そして、17 行目では、NNST と同じ動きをできた学習者に対して、「できます」と 3 回言うことで、意味を理解させようとしている。

19 行目では、リアリアを用いて、「Nができます」の文型を状況で導入している。そして、28 行目では、発話を完成させようとしているが、それに対して、学習者は 1 人しか完成していないことから、まだ理解できていない学習者もいるだろうということが分かる。それを意識した NNST は、30 行目から 33 行目まで、また同じ場面を繰り返し、構造を定着させようとしている。例 2 に比べると例 3 では NNST は完全に直接法で教えるようにし、学習者も最後に理解を示したことで導入方法としてより効果的だったと考えられる。

続きを見ると、NNST は「ことができます」の導入に、さらに様々な場面を用意し、それを通して学習者に新出項目をイメージさせようとしている。以下を見てみよう。

- | | | | |
|----|--------|----------------------|-----------------|
| 34 | NNST : | S1 さん、車の運転をしますか。 | (運
転のジェスチャー) |
| 35 | S1 : | はい、運転します。 | |
| 36 | NNST : | じゃ、S1 さんは車の運転ができます。 | |
| 37 | NNST : | 車の運転ができます。 | |
| 38 | NNST : | じゃ、S2 さん、日本の歌を歌いますか。 | |
| 39 | S2 : | えー。 | |
| 40 | NNST : | 歌。歌いますか。 | (歌うジェス
チャー) |
| 41 | S2 : | あ、いいえ。 | (身振り) |
| 42 | NNST : | 歌いません。 | |
| 43 | NNST : | じゃ、S4 さん、日本の歌を歌いますか。 | |
| 44 | S4 : | いいえ、歌いません。 | |

- 45 NNST : S3 さんは？
46 S3 : はい、歌います。
47 NNST : じゃ、S3 さんは、日本の歌を歌うことができます。
48 NNST : 日本の歌を……。
49 S : 歌うことができます。
50 NNST : はい、歌を歌うことができます。
51 NNST : じゃ、S2 さん、ひらがなを読みますか。
52 S2 : (身振りで「いいえ」)
53 NNST : え、読みません？ひらがな。
54 S2 : 読みます？ (「飲む」ジェスチャー)
55 NNST : 読みますか？ (「読む」ジェスチャー)
56 S2 : ああ、読みます。
57 S : ハハハ。
58 NNST : ひらがな、読みません。？
59 S2 : 読みます。ハハハ。
60 S : ハハハ。
61 NNST : じゃ、S2 さんは、ひらがなを読むことができます。
62 S : 読むことができます。
63 NNST : S1 さん、カタカナで書きますか。
64 S1 : はい、書きます。
65 NNST : S1 さんは、カタカナで書くことができます。
66 S : 書くことができます。
67 NNST : はい、いいですね。書くことができます。
68 NNST : (文型の文字CをWBに貼る)

34 行目から、NNST は質疑応答という方法を用いて、様々な場面を提示している。まずは、37 行目まで、車の運転という場面を導入している。38 行目から、2 つ目の場面を提示しているが、

それが今回の「V+ことができますか」の導入である。それに対して、39行目では、学習者が「歌います」の意味が分からなさそうで、「えー」と聞いて、説明を求めている場面である。それを意識した NNST は、40行目では、ジェスチャーで対応し、説明したことが分かる。そして、41行目では、学習者が状況を理解し、返事している。

48行目では、NNST は学習者に文型を完成させようとし、49行目では、学習者が正しく文型を完成できた。また、51行目から3つ目の場면을提示したが、54行目では、学習者の一人が、「読みます」の動詞は「飲みます」の意味だと勘違いしていることが分かる。その場面では、学習者はジェスチャーで「読みます」の意味の確認を求めていることが分かる。それに対し、NNST も、ジェスチャーで「読みます」の意味を教えている。そして、63行目では、4つ目の場면을提示している。

この例では、NNST も学習者も、言語行動だけでなく、非言語行動も使うことによって、理解を求めたり、説明したりしている場面が多く見られた。つまり、学習者の理解を促進させるためには、教師が発話と並行し、非言語行動もとる必要があると思われる。また、初級クラスの学習者の目標言語の知識が限られているため、理解できなかった場合に言語行動より、非言語行動の方が多く用いられることが分かった。

また、例3の新出項目の導入では、例1と例2より、多くの場面が提示され、非言語行動も行われたことが良い点として挙げられる。

5.4 許可を求める表現

本節では、許可を求める表現である「～てもいいですか」の導入について取り上げる。

例4 「～てもいいですか」

以下の例の導入の発話は長いため、二つの表に分けて、分析す

る。

- | | | |
|----|--------|---------------------------------|
| 01 | NNST : | かばんがあります。重いです。(レアリア) |
| 02 | NNST : | 疲れました。ああ。(S のとなり
まで来た) |
| 03 | NNST : | すみません。ここにかばんを置いてもいいですか。 |
| 04 | S : | 置いて。 |
| 05 | NNST : | 置いてもいいですか。 |
| 06 | S : | **** |
| 07 | NNST : | かばんを。 |
| 08 | S : | はい。 |
| 09 | S1 : | 置いてください。 |
| 10 | NNST : | ありがとうございます。置きます。重い。(かばんを机の上に置く) |
| 11 | NNST : | ああ、疲れました。 |
| 12 | NNST : | 座ってもいいですか。(机を指しながら聞く) |
| 13 | S1 : | はい、どうぞ。 |
| 14 | S : | 座ってください。 |
| 15 | NNST : | ああ、ありがとうございます。座ります。 |
| 16 | NNST : | ああ、休みました。(椅子に座ってから言う) |
| 17 | NNST : | はい、今元気で
す。(立つ) |
| 18 | S : | ハハハ。 |
| 19 | NNST : | じゃ、もう一回。 |
| 20 | NNST : | かばんを置いてもいいですか。 |
| 21 | S : | はい、いいです。 |
| 22 | NNST : | 座ってもいいですか。 |
| 23 | S : | いいです。 |
| 24 | NNST : | いいです。はい、ありがとうございます。 |

25	NNST :	もう一度やりますね。 ベンチを提示する)	(PC で公園の
26	NNST :	私は座りたいです。何と言いますか。	
27	S :	****	
28	NNST :	すわ……	
29	S1 :	座ってもいいですか。	
30	NNST :	はい、どうぞ。いいですよ。座りますね。 (PC で表現を提示)	
31	NNST :	じゃ、もう一度。 (学習者にコーラスを促す)	
32	S :	座ってもいいですか。	
33	NNST :	すみません、ちょっと。座りません。 (PC で表現を提示)	
34	S :	すみません、ちょっと。	
35	NNST :	(同じ場面を繰り返す)	

ここでは、NNST が、学習者が直面しやすい状況を示すことで、文法項目を導入した。そして、演じることで学習者に文法項目を気づいてもらおうとしていることが見られた。また、NNST のティーチャートークを観察すると、学習者のレベルに合わせ、理解可能なインプットで導入したことが分かる。また、02 行目や 03 行目では、新出文法項目を用いて演技し、学習者に意味に気づいてもらおうとしている。しかし、04 行目を見ると、一人の学習者しか返事しなかったので、NNST が全ての学習者が理解していないことに気づいたので、もう一度ジェスチャーで、繰り返し質問をした。それに対し、08 行目では、より多くの学習者が答えたことが分かる。つまり、この例では、NNST は学習者が理解していないと意識したとき、ジェスチャーや、発話を繰り返すことで対応したことが分かる。

12 行目では、違う場面で、文型を用いて、NNST は学習者に座る許可をもらう。それに対し、14 行目では、ほとんどの学習者

が答えられたことから、新出項目を少し理解したことが考えられる。そして、19 行目から 24 行目までを見ると、NNST が同じ場面を繰り返し、学習者が理解したことを確認していることが分かる。つまり、NNST は「分かりますか」とか「大丈夫ですか」などのような質問をしないで、同じ質問項目を繰り返し、学習者が答えられるかどうかで、学習者の理解度を確かめていることが分かる。ここまで、教師が学習目標の意味を、学習者に理解させるように、質問をして答えてもらおうとしている。しかし、26 行目から 29 行目まででは、状況が描いている絵カードを提示し、答えさせるのではなく、学習者が自分で文型を用いて発話できるかどうかを確認していることが分かる。そして 30 行目では、許可を与えるときの表現を教えて、33 行目では、断るときの表現を教えていることが分かる。また、35 行目では、同じ 2 つの場面を繰り返し、文型を定着させるようにしている。

以下で、導入の続きを見てみよう。

- | | | |
|----|--------|--|
| 36 | NNST : | 私は友だちのうちへ行きました。
(PC で絵カードを見せて状況を提示) |
| 37 | NNST : | これアルバム。アルバムがあります。見たいです。 |
| 38 | NNST : | 何と言いますか。 |
| 39 | S1 : | 見てもいいですか。 |
| 40 | NNST : | アルバムを見てもいいですか。 |
| 41 | S : | アルバムを見てもいいですか。 |
| 42 | NNST : | はい、どうぞ。 |
| 43 | NNST : | じゃ、もう一つ。
(PC で情報提示) |
| 44 | NNST : | 友だちとたくさん食べました。たくさん飲みました。 |
| 45 | NNST : | 私はちょっと…… |

46	S3 :	トイレへ行きたいです。
47	NNST :	トイレへ行きたいです。何と言いますか。
48	S :	トイレへ行ってもいいですか。
49	NNST :	あ、いいですね。
50	NNST :	トイレへ行ってもいいですか。トイレへ行きますね。 (PCで状況提示)
51	NNST :	これもいいです。トイレを……。 (PCで状況提示)
52	S :	借ります。
53	NNST :	じゃ、トイレを借りたいです。何と言いますか。
54	S :	借り……借りていいですか。
55	NNST :	借りてもいいですか。
56	S :	(コーラス)
57	NNST :	じゃ、私は帰ります。でも外は雨 (PCで状況提示)
58	S1 :	ああ。
59	NNST :	私は傘がありません。どうしますか。 (PCで状況提示)
60	NNST :	傘……。
61	S1 :	借りてもいいですか。
62	NNST :	はい、傘を……
63	S :	借りてもいいですか。
64	NNST :	はい、借りてもいいですか。いいですね。
65	NNST :	じゃ、はい。 (文字CをWBに貼る)

36行目では、NNSTが絵カードを用いて、3つ目の場面を導入している。37行目から42行目まで、学習者に場면을説明し、「見てもいいですか」の表現を発話させようとしている。また、44行目では、別の絵カードを見せながら、4つ目の場面を導入し、

説明している。48 行目では、学習者が文型を用いて正しく答えることができた。つまり、様々な場面を用いて、状況で新出項目を導入し、繰り返し確認することで、導入段階でも、新出文型が定着することが可能であることが分かる。

そして、50 行目では、「トイレを借りてもいいですか」という表現も言えるということを説明しようとしている。しかし、51 行目では、学習者に別のものを借りる絵カードを見せて、「借りる」という動詞がトイレについて言えることを気づいてもらおうとしている。

また、57 行目では、絵カードで、5 つ目の場面を導入し、説明している。そして全ての学習者が答えられたのを確認した後、新出文法項目の文字 C を WB に貼った。この例では、NNST が練習段階に入る前に、文型を定着させることができたのではないかと考えられる。NNST 自身も、学習者が理解できたことを 5 つの場面で確認できたと思われる。そして、学習者が答えられなかったときには、NNST が絵カードを再度見せて、状況で説明したり、質疑応答で確認したりしたことが分かる。

5.5 欲しい気持ちを表す表現

本節では、欲しい気持ちを表す表現である「～が欲しいです」の導入について取り上げる。

例 5 「～が欲しいです」

- | | | |
|----|--------|--------------------------------------|
| 01 | NNST : | みなさん、エジプト。
(PC で絵カード 1 を見せて情報を提示) |
| 02 | NNST : | エジプト暑いですね。 |
| 03 | S1 : | 暑いです。 |
| 04 | NNST : | あ、何ですか、これ。 |
| 05 | S : | 水。 |
| 06 | NNST : | ああ。
(のどが渴いていることを示すジェスチャーをする) |

- 07 S3 : ほし。
- 08 NNST : おいしいですか。
- 09 S1 : ほしい。
- 10 NNST : あ、ほしいです。水を……
- 11 NNST : 水が欲しいです。
- 12 NNST : 何ですか。
(PC で絵カード 2 を見せて情報を提示)
- 13 S1 : お金。
- 14 NNST : お金ですね。
- 15 NNST : ああ、お金。お金。
- 16 S3 : お金が欲しい。
- 17 NNST : お金が欲しいです。
- 18 NNST : 何ですか。
(PC で絵カード 3 を見せて情報を提示)
- 19 S1 : Bag。
- 20 NNST : Bag が。
- 21 S1 : Bag が欲しいです。
- 22 NNST : はい、何ですか。
(PC で、再度絵カード 1 を見せて情報を提示)
- 23 S : 水が欲しいです。
- 24 NNST : (再度絵カード 2 を提示)
- 25 S : お金が欲しいです。
- 26 NNST : (再度絵カード 3 を提示)
- 27 S : Bag が欲しいです。
- 28 NNST : (文字C「Nがほしいです」をWBに貼る)
- 29 NNST : はい、水が欲しいです。(文字Cを指しながら)

例 5 では教師が、絵カードを用いて、学習者にヒントを与え、新出項目を想像させるという導入方法が用いられた。つまり、3 つの場面を作り、状況で導入したことが分かる。例 5 では、NNST は、例 4 の導入のように、演じることで学習者に気づいてもらうことが観察された。

01 行目では、NNST が暑くて「水が欲しい」ということを導入するには、砂漠にあるピラミッドの絵カードを提示し、暑いから、「水」と言い、学習者に例文を作ってもらおうとしている場面である。06 行目では、のどが渇いているかのように演じて、学習者に学習目標に気づいてもらおうとしていることが分かる。12 行目から 21 行目まで、新しい場面を作り、「お金」「Bag」などの絵カードを提示し、学習者に文型を言わせて、確認している。23 行目から 27 行目まで、同じ絵カードを再度提示し、文型が定着したかどうかを確認していることが分かる。

学習者は、2 つ目と 3 つ目の場面では、文型を完成することができたことから、ある程度早い段階で文型を理解し、定着したことが分かる。しかし、この例では、学習目標の構造が前の文型と比べ、簡単なのではないかと考えられる。つまり、文型が複雑である場合に、より多くの場面で説明し、学習者が理解したことを確認する必要があるのではないかと考えられる。

6. 分析と考察結果

本稿で分析した授業では主に、導入時に用いられた教具は、絵カード、リアリア、文字カードなどである。また、質疑応答や文法項目を用いて演じることや、会話提示などのような方法も用いられたことが明らかになった。

また、学習者が教師の発話を理解しなかった場合に、沈黙したり、積極的に教師に質問をしなかったり、隣の学習者の方を見て、助けを求めたりするなどのような行動が観察された。

また、学習者が理解を示さなかった場合には、教師がそれを意

識した際に、発話しながら、非言語行動（ジェスチャー、身振り手振り）で対応したり、媒介語で問題を解決したり、場面を繰り返して示したりするなどのような対応方法が見られた。

今回は初級クラスであるため、学習者の目標言語知識が限られていて、教師が、新出文法項目の導入を、学習者にとって理解可能なインプットで説明したり、理解を促進させる非言語行動も用いたりする必要があった。例えば、導入方法に関しては、絵カードをたくさん用いたり、新出文法項目を状況で導入したり、実際に場面を演じたりするシーンが多く見られた。

また、学習者が理解を示さなかった際、教師は場面を繰り返したり、様々な非言語行動を用いたりすることで対応した。教師は学習者に「分かりますか」「大丈夫ですか」と聞く、あるいは学習者が理解できたかどうかを確認する等のような対応の仕方を避けるべきであると思われる。つまり、学習者の顔の表情を観察したり、新出項目を用いて質問したり、学習項目が定着したかどうかを確認する方法がより有効であると考えられる。

7. まとめと今後の課題

日本語教育の授業には、導入以外にも、練習や活動などのような段階も非常に重要な役割を果たすと考えられるが、教師は、学習項目の導入をうまくできれば、後の授業の段階に大きな影響を与えることが予想できると思われる。

本稿では練習に入る前までの導入の段階では、教師がどのような導入方法を用いたかや、それに対し学習者が理解を示したかどうかなどを観察したが、今後の課題は、教師によって使われた導入方法で、その後の練習や活動などの段階にどのような影響が見られるかについて考察したい。つまり、学習者が導入の段階では、ある程度学習項目を理解できた場合や、できなかった場合には、練習や活動の段階にどのような違いが見られるかということについて考察したい。

そして、本稿では、初級クラスのいくつかの授業のビデオを観

察し、使われた導入方法や、学習者の対応を明らかにしたが、今回の対象者の人数が少ないため、明らかになったことが、全ての日本語教育の授業に当てはまるわけではない。つまり、それ以外の導入方法や、学習者への対応の仕方、教授経験者と非経験者の違いなどが存在することは、十分に考えられる。そのため、どのような導入方法が、学習者の対応の仕方により有効であるかについては、今回の分析結果から一般化できないと考えられる。

しかし、教師は自分の授業や教授法を振り返ってみることは非常に重要であり、授業を録画して分析し、改善策を考えることは非常に効果的だということを実感できた。例えば、本稿では筆者は直接法を完全に用いて日本語を教える予定であったにもかかわらず、実際の授業では媒介語を用いることもあった。従って、本研究では授業を録画して観察することにより、教師が教案作りの段階で立てたことと実際教育の現場で実施したことが一致しているかどうかを確認でき、自分のティーチャートークを振り返ってみるのに非常に重要な方法であることが明らかとなった。

主要参考文献

片岡朋子（2000）「日本語教師の授業における『話し方』について—適切な日本語のコントロールの要因—」『東京家政学院大学紀要』 第40号

川口義一（2007）「「わかりやすさ」の実態—初級クラスの授業実践における技術的側面—」『日本語センター紀要』 20号

佐々木智子・宮本律子（2003）「日本語初級クラスにおける導入方法—日本語教師養成講座の実習授業教案を分析して—」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要 第25号

柴田実（2007）「やさしい日本語」の音声化」『報告書「やさしい日本語」が外国人の命を救う—情報弱者への情報提供の在り方を考える—』独立行政法人国立国語研究所

坊藪絵里子（2017）「日本語学習者に対するティーチャートークに見られる諸特徴」愛知教育大学修士論文

柳町智治（2000）「日本語学習者のジェスチャーが母語話者による評価に与える影響」北海道大学留学生センター紀要, 4, 102-114

《参考サイト》

・ <http://www.bonjinsha.com/kawano-toshiyuki/18/body.php>