

(印刷物と本原稿はページ数が異なるので、ご注意ください。また、本原稿では印刷物の表記ミスを手書きで訂正してあります)

「わかりやすさ」の実態 ー初級クラスの授業実践における技術的側面ー

川口義一

キーワード

ティーチャー・トーク・繰り返し・ジェスチャー・レリア・イラスト

1. はじめに

現在、国内諸機関の第二言語としての日本語の授業は、多くの場合直説法で教えられている。すなわち、教室で使用する言語が学習者の母語ではなく目標言語である日本語であることが多い。もちろん、それぞれのクラスで使用される教材には、バイリンガルで単語の対訳や文法解説が準備されていることは多く、学習者が母語や上級レベルにある他の言語を介して日本語の意味や構造を学ぶことができることも、もうまれなケースとは言えなくなっている。それにしても、直説法による授業では、教室内で教師が使用する言語はそのほとんどが日本語であり、「日本語で日本語を教える・学ぶ」という状況が一般的である。その場合、初級の始めの、仮名文字の読み書きから入るような段階では、教師の側で、日本語だけを使用する授業が分かりやすくなるようにある程度意識的に準備して授業に臨むのが普通である。

本稿は、早稲田大学日本語教育研究センター別科日本語集中課程のうち、筆者が講師として担当した初級前半のクラスにおいて、筆者がこの「わかりやすさ」をどのように保証したかについて分析を行う。分析の根拠とするものは、筆者のクラスに参加観察に入った大学院日本語教育研究科の修士課程在籍生によるレポートである。同大学院研究科では、大学院の演習担当の教員が担当している留学生のための日本語授業に1学期間毎週大学院生を入れて、参加観察させたり、教壇実習させたりする「実践研究」という科目があるが、この科目の受講者は学期末にそれぞれに体験したクラス活動や学生の日本語習得について、あるいは教壇実習で使用してみた教材や教授法についてレポートを書くことになっている。筆者の行っている初級授業について参加観察（筆者の授業では、単に観察するだけ

でなくクラスボランティアとして教室活動に参加する)に入っている院生からは、春学期・秋学期の期末にそれぞれレポートが提出されるが、そのうち、A⁺の成績を得たものは「レポート集」に掲載して公表している¹。その中から、筆者の授業の「わかりやすさ」について、参与観察している院生や学習者である留学生がどのような感想を持ち、どのように評価したかを記述したものを紹介する。それによって、筆者を一つのモデルとするようなベテラン教師（筆者の教歴は、早稲田大学の内部だけで20年を越す）がどのように「わかりやすさ」を保証しようとしているのかという面からの、授業の実態²を分析する。

なお、習得研究と異なり、日本語教育の「教授」面を分析する研究は、その歴史が短いのに、データの蓄積もそれに基づく実証研究も乏しいため、このような記述資料をもとに分析を行うことは、日本語教育における「授業」研究のひとつのあり方を示すことになるのではないかと考えている。

2. 授業運営の技術的側面

教師の授業運営には、「技術的側面」と「理念的側面」とがある。今回、前述のレポートの記述から見られたそれぞれの側面には、次のような要素が含まれていた。

① 技術的側面

- ティーチャー・トーク：教師の発話スピードは、学生の理解に影響するか
- 繰り返し：教師の繰り返しは、学習をどのように支援するか
- ジェスチャー：教師は、自分のジェスチャーや学生の身体動作をどう利用するか
- 教具：教師は、教具をどのように使って、ことばの意味や文法を説明するか
- イラスト：教師は、線画や略画によるイラストをどう利用して説明するか

② 理念的側面

¹ 「実践研究」自体は、2001年の大学院日本語教育研究科開設以来続いているが、「レポート集」を出すようになったのは、2003年度からである。その年度は、春学期・秋学期の提出レポートをまとめて1冊にしたが、2004年度からは学期ごとに『200×年度初級実践研究 ×学期レポート集』というタイトルで出版している。（ただし、市販せず）

² 今回は、初級前半のクラスを対象にするため、初級後半～初中級レベルのクラスのみが参与観察の対象であった2003年度のレポートは扱わない。

- 「文脈化」：教師は、特定の学習項目をいかに「文脈化」するか
- 「個人化」：教師は、いかにして学習者個々人の表現を「個人化」させるか
- 支持的教室風土：教師は、いかにして教室に支持的な雰囲気醸成するか

ただし、紙幅の関係で、本稿では①の「技術的な側面」のみを分析の対象とする。以下、上記の技術的側面について言及していると思われる、「実践研究」期末レポートの記述を紹介しながら議論する。

2-1. ティーチャー・トークの速度

授業中に教師が自分の発話を理解してもらうために話し方を調整することを「ティーチャー・トーク」というが、基本的なティーチャー・トークには次のような調整方法がある³。

- ・ ゆっくり話す
- ・ ポーズを使う（間を空けながら話す）
- ・ 発音を変える（一語一語はっきりと発音する）
- ・ 語彙を変える（難しい単語をもっと一般的に使われるような単語に変える）
- ・ 文法を変える（文法的に簡単な構造の文を使う）
- ・ 談話を変える（繰り返したり、自分の質問に自分で答えたりする）

筆者も、初級の授業のときは、上に挙げたような調整を行ってティーチャー・トークを実施しているが、筆者は元来が早口なうえ、自然なイントネーションが崩れるのを恐れて、あまり通常の発話速度を落とさないで話すため、初級クラスで初めて聞くとかなり速く聞こえ、その分発話の明瞭度が落ちる傾向にある。したがって、上に挙げた調整の工夫の上から三つが守られていないような印象を、参与観察に入っている学生に与えるようである。そのことについて戸惑い、それをレポートのテーマにしたものがある。

³ 川口・横溝(2005:140) 参照。

そうすること（ゆっくり明瞭に話すこと…筆者注）が適切であるというビリーフを持つ筆者（教育経験のある院生）にとって、川口教授の話し方は衝撃的であった。（児崎 2006:31）

児崎（2006）は、上に引用したような問題意識から、クラスの学習者である留学生たちのうち5名に質問事項を事前に示して「半構造化インタビュー」を行い、教師の話し方についてどう思うかと質問した。学生の答えは、以下のようなものであった⁴。

- ・ ときどき速いと感じるが、別に構わない。
- ・ 速いとは思わない。
- ・ 大体いつも 60～80%ぐらいは理解できる。
- ・ 文法説明の時、少し速いと思う。でも、2、3回繰り返して聞けば分かる。
- ・ 分からないときもあるが、聞く練習になるからいい。
- ・ いつも速く話すし、難しい日本語を使っていると思う。板書も説明も速い時がある。
- ・ 新しい文法と単語の説明のとき、少し速いと思う。（児崎 2006:39-40）

つまり、学習者は、参与観察者である院生が心配するほど、深刻な不理解に悩んでいるわけではない。しかも、「速いことがある」と回答した学習者に「その考えは変化していきましたか」という質問をすると、次のような答えが得られた。

- ・ 4月のときはとても難しくて理解するのがたいへんだったが、今は慣れたので大丈夫。先生の教授方法(メソッド)が理解できたので、4月に比べると **comfortable** になった。
- ・ 今は慣れた。（児崎 2006:40）

⁴ 英語と日本語による回答の抄訳。本稿に引用する他の調査も同様。

筆者は、「発話速度を落とさないことが私のメソッドである」とは発言していないが、この学生は、自然な速度での話を聞くことは、自然な文脈で学習することであると感じたのではないだろうか。

同じように教師の発話速度に関して「普通の会話のスピードで授業を行っているが説明や指示、コメントなどが分かりにくくないか」という質問を、インタビューめかさず、通常の会話の中から聞き出した丁(2006)の調査にも筆者の話し方に対する学習者の評価が現れている。

- ・ (前略)何語もそうだと思うが速く話す人もいれば、遅く話す人もいる。授業も先生一人ではなく5人の先生がいる⁵ので、速く話す先生もゆっくり話す先生もいて、他のことばとあまり変わらないなと感じる。これがかえって自然だから、これでいいと思う。
- ・ ゆっくり話すと子どもの授業みたいになってしまう。それは、とても不愉快なことだ。私は、そのような授業が好きじゃない。(丁 2006:49-50)

二番目の答えのように、ゆっくりしたティーチャー・トークは、おそらく教師が care-taker の役割を意識しすぎて、母親が子どもに接するような態度とともに現れてしまうためであると思われるが、成人の学習者には「子ども扱いされた」という印象を与えてしまう危険性があることが分かる。

以上見てきたように、筆者のティーチャー・トークによる発話は、速度の面では前述のあるべき調整の要素を欠いていたが、学習者の理解の妨げにはならなかった。ということは、初級学習者である学生たちは、授業の理解について別な支援を得ていたことになる。次は、それを「繰り返し」という面から見ていこう。

2-2. 「繰り返し」の重要性

⁵ 実際は、7名である。これは、週に13コマある「日本語1A」クラスのことであり、週10コマの「日本語1B」の担当講師は4名であった。なお、同じ2006年度の秋学期でも、児崎の調査対象は「日本語1B」、丁の調査対象は「日本語1A」であった。

前節のティーチャー・トークの調整方法の最後にもあったように、理解を助ける一つの要素は「繰り返し」である。これについて、児崎（2006）の「川口先生の日本語が分からない時、どう感じますか」の質問に学習者の一人は「川口先生は繰り返してくれるので、特別焦らない」（児崎 2006:40）と答えている。また、「何を手がかりに川口先生の話を理解していますか」という質問には、次のような答えが見られ、繰り返し説明することの重要性が現れている。

- ・ 繰り返して説明してくれるのでクリアになる。
- ・ なぜか分かる。川口先生は繰り返してくれるし、ボディーランゲージなどからも推測できる。（児崎 2006:42）

丁（2006）でも、繰り返しが学習を支援したと解釈できる回答が得られている。

- ・ 単語は、最初ががんばって全部メモして覚えようとしていたが、多すぎてだめだった。でも、メモがとれたのはなるべく覚えるようにしている。取れていないのは、そのうちまた出てきた時にメモを取ればいい。私はそんなに焦らない。
- ・ 教科書のものや先生が項目で出している単語や文法以外に、先生の普通の話の中に出てくるもっといろいろなものから私は勉強しているんだなと感じる。たくさん出れば出るほどいい。今回覚えきれなくても、また出てきた時にどこかで聞いたことがあるという印象が残っただけでも（中略）勉強になったと私は思う。（丁 2006:49-50）

以上の学生の回答から、学生たちは繰り返される単語や文法の説明はよく理解できるようになると同時に、そのことが分かると、教師の発話スピードが速くて理解が不十分なところがあったり、メモを取れなかったりしても、焦らず次に繰り返されるのを待つことができるのだということが明らかになった。繰り返しが理解を保証するとともに、教師の発話スピードの速さによる理解障害の保障もしていることが分かる。

2-3. ジェスチャーとその他のアクション

前節の児崎(2006)の調査にも「ボディーランゲージなどからも推測できる」とあったように、身体の動きは学習者の理解を促進する要素の一つである。学習における身体動作は、教師側のものと学習者側のものがあり、それぞれ異なる利用法がある。

教師側のものは、過去時制を表すとき手を肩越しに物を投げるように手を振るなど、特定の文法的事項を特定のアクションで想起させる「お約束ジェスチャー」や単語の意味を理解させるための大げさなジェスチャー⁶のほかに、学生自身の身体動作を習得に利用する場合もある。レポート集で取り上げられているものとして、TPRとVTSを応用したものをそれぞれ紹介する。

TPR(Total Physical Response)は、筆者が初級クラスでよく使う教授テクニックである⁷が、吉田(2004)に次のような応用例が報告されている。

(1) 卓上に物(赤いペン・えんぴつ)がおいてある。

T: えんぴつを指してください。 S: 「指示棒で指す」のように行動

: 赤いペンを指してください。

(物が増える)

(中 略)

T: えんぴつを2本とってください。 S: 教師の指示に沿って行動

: えんぴつを全部とってください。

(4/15 実施分より)

(中 略)

(4) 乗り物カード・文房具・生活用品のカードなど

学習者は2名前が出る。教師が言うカードを先にとった方が勝ち。

どちらもあてはまる場合は引き分けである。

T: 勉強するときに使うものを取ってください。

: 歌を歌うときに使うものを取ってください。

: 暑いときに使うものを取ってください。

⁶ 川口・横溝(2005:233-236)参照。

⁷ 川口(2007:16-17/22-23)に形容詞と位置名詞の導入にTPRを活用する例を紹介している。

(5/20 実施分より) (吉田 2004:74)

このレポートでは、縫部(2001)で、TPR がマズローの「動機づけの基本的欲求階層説」から見て、学習者の身体的快適さを保つために有効であると述べられていること⁸を紹介したあとで上に引用した活動例を紹介し、その観察結果を次のように記している。

(前略) 実際、始めのうち学習者は言語的に何を言っているのかまったく理解できていない。しかし、とりあえず何か行動をしてみて、教師の「いいえ」、「違います」などの反応に対し別の行動をとってみる。それを何回も繰り返すうちに、次第にことばが自分の中に入ってきて、どのような行動をとればいいかがわかってくる。(中略) 未習の語がわからなくても当然であるので、学習者はリラックスした状態で集中力を高めることができているように感じた。また、実際に行動している学習者もさることながら、周りの学習者も集中して教師の指示に耳を傾けており、口の中で教師の言った言葉を繰り返しているシーンも見られた。(吉田 2004:74-75)

以上、TPR が試行錯誤の繰り返しにより、文型や単語の理解を支援していることが分かる。アクションは、学習者の主体的な行動から生じているが、それがそのまま学習対象の理解につながり、授業の「わかりやすさ」に貢献している。

一方、金(2006)では、VTS(Verbo-tonal System)の「リズム運動」による短文読みのプロソディ練習について報告している。練習の手順の紹介は引用が長くなるので割愛するが、学生が作った文の中から「わたしは/バスケットボールは/じょうずですが、/サッカーは/あまり/じょうずではありません。バスケットボールは/まいにち/しますが、/サッカーは/あまり/しませんから」というものを選び、文節ごと(引用文のスラッシュで区切った部分)に区切って、読んでいくものである。その際、「大事なことは一まとまりと一まとまりの間に拍の等時性を保つことであり、その感覚を定着させるため、手をタクトのように振りなが

⁸ 縫部(2001:69)参照。

ら⁹読み上げる」(金 2006:54) この手の動作は、最初教師が発音しながらやってみせ、それから学生にも発音しながら手を動かし、発音と手の動作が一致するように注意させながら練習する。

金(2006)は、この発音練習についての学生の意見を調査している、その「まとめ」の部分には次のように書かれている。

発音指導に関する学習者側の意見をまとめると、多数の意見として‘役に立つ’‘発音が向上したように感じる’‘意義を理解している’といった肯定的な捉え方が認められるが、練習意欲については‘全体的に日本語能力がもっと向上してから’ということで後回しにしたいという声も上がっていた。(中略)しかし、われわれが道なる言語に接するとき、最初に持つ印象というものは殆ど超文節音によるもので、いわゆる言語特有のメロディーを感じる事ができたわけである。(金 2006:58)

金(2006)では、プロソディ・レベルの発音練習が「リズム運動」の動作のおかげで退屈な繰り返し練習にならずに行われており、発音指導の「意義を理解」させるためには「わかりやすい」方法であることは認めた上で、意味と文法の学習に神経を集中せざるを得ない初級学習者への発音練習への動機付けの難しさも指摘している。

なお、筆者の初級授業では、「促音や長音の発音をするときに、音と一緒に出される何気ない教師の手の動作¹⁰」によって「学習者が直接真似をしないとしても「音の感覚」として刻まれる」(金 2004:58)ように工夫した指導も行っており、特殊音素が身体動作を通して「わかりやすく」示されている。

2-4. レアリアの活用

⁹ この動作については、金(2004:54)にイラストがある。川口・横溝(2005:13)のイラスト「図4」も同じ原理のものである。(ただし、後者は手の動作が円を描いており、プロミネンスの処理がよりやりやすくなっている)

¹⁰ 川口・横溝(2005:15)の「図5」の真ん中の略画、同17の「図7」などがこれである。

レアリアを単語や文法の理解の説明に使うことも初級ではよく行われる¹¹ことである。「実践研究」のレポートでは、小西(2004)が「チョロQ」になっている乗り物模型(ミニバン・飛行機・トラック・バス・電車)をレアリアとして使用した形容詞の表現活動の例を報告している。

—Tが模型を1、2台ちょっと走らせて(一同笑い)

T:これでね、皆さんの前のクラスでレースをしました。どれが一番速かったと思いますか。

S1:飛行機。

T:はい、飛行機ね。(笑い)飛行機が一番速かったと思います。他の人は?どれが一番速かったと思いますか。

S2・S3:電車。

—TはS3に、もう一度センテンスで言わせて

S3:電車が(Tが補足:一番)速いと思います。

T:S3さんは電車が一番速かったと思います、(誤用を言い直すことでさらっと訂正)

—というように、学習者一人ひとりに予想を聞きながらセンテンスで言わせる。

T:じゃあ、やってみましょう。

—実際にレースを学生自身にさせてみた。緊張の一瞬のスタートから、模型の転倒、衝突続出で全員大爆笑。レースは数回行われ、勝負の判定が難しかったが、Tが以下のようにまとめた。

T:あ～、飛行機が速かったですね。(小西 2004:23)

小西(2004)では、この活動を口頭による「個人化」表現¹²と捉えており、その評価を次のように表している。

¹¹ 川口(2007:17)に、スケートボードに乗った青年をかたどったりモコン玩具で使役形の導入をするという例を紹介している。

¹² 「個人化」とは、学習者が自分の感情・経験・思想などを自由に、「有意味に(meaningful)」に表現する活動で、筆者の考える第二言語教育の主要目的のひとつである。

「個人化」を「学習者が自分の言いたいことを自分で探し出して表現する」とするならば、この活動は限られた選択肢の中から選んでいるという点で、狭義の個人化になってしまうかもしれない。しかしながら、「5台の乗り物からレースの順位を予想させる」という展開こそが、学習者の内省に働きかけ、興味を持たせ、それぞれに考えさせ、他人の意見を聞いて賛成したり反対したりすることによって自分の考えを再構築するという作業を促しているのではないかと考える。その過程がまさに「個人化」なのである。

小西(2004)では、「5台」の乗り物が、学習者が状況を「わかりやすく」捉えるのに役に立ったばかりでなく、一種の刺激剤として学習者間に議論を呼び起こし、それが個々人の立場を明らかにした、「個人化」された口頭表現を生み出していると評価している。ここでのレアリアの役割は、単に「おもしろい」だけでなく表現指導として「有意義」であり、個人の表現活動を支援するものとなっているのである。

2-4. イラストの働き

2005年度の秋学期の「日本語1B」の学生たちが、学期終了に当たって担当講師の全員に”Certificate”を作ってくれた。もちろん彼らなりの謝恩の気持ちをユーモラスに表現したものだが、筆者に手渡された”Certificate”には「世界に一番いい先生 川口先生」と太い文字が中央に据えられ、その下に「絵が上手でかんたんに説明しました」「授業のスケジュールをよく作ってくれました」と「評価」が書かれていた。後者はクラス・コーディネーターとしての筆者の役割をねぎらったことかと思うが、前者の、「絵が上手で、絵で説明されると理解しやすかったです」と読み直せる評価は、イラストを描いてみせることが授業の「わかりやすさ」と密接に結びつくことを示している。

レポート集の中で線画・略画などを使ったイラストの役割を分析したものに、丁(2006)がある。ここでは、まず「とぶ」という動詞の説明が「蛙と魚」「鳥と飛行機」に略画で行われ、「跳ぶ」と「飛ぶ」の違いを明示している事例から、イラストの理解促進の役割を確認した。その後、筆者が学生たちに渋谷の「忠犬

「ハチ公」の物語を、線画や略画の板書によってストーリーの理解を助けながら聞かせるという例を報告している。

ある大学の教授がかわいい犬を飼っていました。犬の名前はハチ公です。教授は毎日、渋谷駅から大学に行きます。ハチ公は毎日、教授を駅まで送ります。また、夕方になると「教授が帰らないかな。まだかな」と迎えに来て待っています。ある日、先生が大学で授業をしているとき、心臓病で倒れてしまいます。それで、亡くなってしまいます。それでも、ハチ公は毎日、駅に行って教授が帰るのを待っています。毎日毎日待っていて、渋谷駅の前で死んでしまいます。渋谷駅の周りで食べ物やお酒を売っていた人たちが、ハチ公のためにお金を出して銅像をたててくれました。

絵1：学校、駅、電車、犬、人の絵（送り迎えの意味の説明のため）

絵2：先生が心臓病で亡くなった一胸のところにハートの絵を描き、心臓の病気だと示す。また、頭の上に天使のマークを入れ、亡くなったという意味を説明。

実は、この物語は教室にビジターとしてやってきた渋谷区在住のゲストが、学生の要請に応じて語ってくれたものだが、学生たちの理解度が低かったため筆者が語りなおしたものである。全体に語彙や文法構造をやさしくしたのだが、それでも板書したイラストの「わかりやすさ」への貢献は顕著で、クラスのほとんどの学生が物語を理解することができた。

3. 結 論

以上、「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「わかりやすさ」を保証する要素について検討した。その結果、「繰り返し」「レリア」「イラスト」が授業内容の「わかりやすさ」に積極的な影響を与え、「ティーチャー・トーク」が速すぎると感じて、他の3要素で「わかりやすさ」が保証されるなら、発話のスピードは問題になるようなことはないということであった。

「2. 授業運営の技術的側面」の冒頭にも書いたとおり、授業運営には「理念的側面」もあり、むしろ「技術的側面」である特定の技術が選ばれるのも、すべ

では教師個々の、授業運営に対する「理念的側面」に依拠したものである。そこで、稿を改めて「文脈化」「個人化」「支持的教室風土の醸成」という「理念的側面」について、レポート集の記述を調べてみたいと思う。そのときまでには、レポート集もさらに1、2号が加わっている可能性が高く、「参与観察による授業記録」のデータがまたさらに追加されていくことになる。このような資料の蓄積が日本語教育の分野で豊富に行われることを願うものである。

【参考文献】

- 川口義一(2007)「第二言語文法指導における「自然さ」の設計」『日本語論叢 特別号 岩淵匡先生退職記念』13-25 日本語論叢の会
- 川口義一・横溝紳一郎(2005)『LIVE! 成長する教師のための日本語教育ガイドブック下』ひつじ書房
- 金周熙(2006)「初級クラスにおける発音指導」『2006年度初級実践研究 春学期レポート集』52-61 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 児崎静佳(2006)「初級クラスにおけるティーチャートークー学習者の行動パターンとインタビュー結果からの考察ー」『2006年度初級実践研究 春学期レポート集』31-44 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 小西玲子(2004)「教室での個人化に関する一考察ー参与観察とアンケートを考察してー」『2004年度初級実践研究 秋学期レポート集』21-32 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 丁雪花(2006)「直接法による教室活動におけるティーチャートークについてー日本語1A・1Bの参与観察からー」『2006年度初級実践研究 春学期レポート集』45-51 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 縫部義憲(2001)『日本語教育学入門』 瀝々社
- 吉田裕子(2004)「学習者を動かす指導方法と支持的教室風土づくりにおける一考察」『2004年度初級実践研究 春学期レポート集』71-77 早稲田大学大学院日本語教育研究科

(カワグチ・ヨシカズ)