

教壇実習報告 グループ2（日本語教育）

人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻

早川杏子 張倩 金秀恵

1. 要旨

2009年2月17日に韓国・同徳女子大学での教壇実習において、認知言語学の観点を取り込んだ日本語教育の授業実践を行った。受講学習者は18人で、レベルは初級程度であった。文法項目は、「気づき」・「疑問の氷解」の「〜んだ」を扱った。計70分の授業時間で、それぞれの文法学習は、用法に対する気づきを促すための場面の提示、グループ別での運用練習という構成で進められた。

認知言語学では実際の使用が重視されるため、その観点をもとに、映像・音声・イラスト・漫画などの視覚的な教材を用い、さまざまな場面提示をしながら学習者が自分自身で場面と用法を結びつけ、使用のパターンを抽出できるような授業を組み立てた。導入場面では映像と音声によるスライドを使用して学習者に見せ、「〜んだ」の意味機能の気づきを促した。次にイラストを用いた練習、漫画を見ながらストーリーを作るグループ別でのロールプレイを行った。用法に対する十分な気づきがあり、パターンを抽出する練習を経たことで、学習者は適切に文法項目を使うことができていた。授業後、学習者のアンケートには「説明の理解ができ、色々な場面をたくさん見られて、どんな場合に使われるのか理解しやすかった」、「先に映像で会話を聞かせて考えて見るようにした後、その内容を学習して練習してみられた点良かった」など全体として高評価が得られた。

実践授業終了後、ジョイントゼミが開かれ、多くの貴重な意見やコメントが得られた。その中で、認知言語学の観点からの文法授業について、「〜んだ」の意味や機能等、活発な議論が交わされた。

2. 教壇実習で目指したもの・動機と経緯

<教壇実習でめざしたもの>

認知言語学の観点を取り込んだ新しい日本語教育の実践授業

<教壇実習で扱った授業の目標など決定に至った動機や経緯>

今回の教育実習の目標は、新しい日本語教授の方法を模索することである。

近年、認知言語学の観点から日本語の文法や語彙を捉える研究が数多く出され、日本語教育の分野においても言語と認知の関係が第二言語の習得とどのように関わっているのかに注目が集まるようになってきている。この観点から文法を捉え直してみると、学習者が文法を習得するには、ある文脈や場面から自分自身で一定のパターンを見つけ、それを抽出

し、ルールを作りだし、いろいろ当てはめてみるというプロセスが必要であるが、そのプロセスをどのように実際の授業に応用するかについては、まだ未解決な部分が多かった。その中で、Achard (2004, 2008)によりL2フランス語教育での認知言語学の観点を取り込んだナチュラル・アプローチの授業が提案された。この教授法が個別の言語の制約を超えた普遍性があるかどうかを日本語教育で実践してみることにした。

理論的背景としては主にMicheal Achard (2004)の論文を参考にした。この論文では、理論面の認知言語学と実践面のL2教育の教授法としてのナチュラル・アプローチの関係について述べられている。

まず、ナチュラル・アプローチとはクラッシュェンの5つの仮説（自然順序仮説、学習一習得仮説、インプット仮説、情意フィルター仮説、モニター仮説）に基づいて考えられた教授法で、それまで行われていた構造主義的な文法の取り扱いを批判し、ドリル等は行わずあくまで自然なインプットを重視した。しかし、自然な流れの中で意味を理解し、相手に伝達することに重きを置くため、学習者が発話した誤用を訂正しない。その結果、聞いたり話したりする力はついても誤用が化石化してしまい、正確さに欠けるということで数々の批判を受けた。一方、認知言語学はカテゴリー化やスキーマ形成で説明可能であるという立場をとる。しかし、研究で得られた知見を教育現場に取り入れるには、上述のようにまだまだ難しい点が多い。このようにナチュラル・アプローチには「文法的な正確さ」に問題があり、認知言語学にはどのように授業に取り込むかという方法が見つかっていないという問題がある。Achard (2004)ではこの両者のそれぞれ不足している部分は、お互いに十分補い合える可能性があるとしている。まずその理由として、どちらも生成文法や構造主義とは反対の立場を取るという点。次に、どちらもインプットと文脈の意味を重視しているという点である。新しく習うL2文法のスキーマ形成には、どのような場面で使われるのか、誰に対して使われるのか、などの文脈が必要になってくる。その点でナチュラル・アプローチは文脈を提供してはいるが、文脈だけでは、学習者の気づきが起きにくかったり、注意をうまく向けられないという可能性もあったりと、不十分である。そこで認知言語学の文法の観点を取り入れることによって、L2の目標文法のカテゴリー、スキーマをどのように形成していけばよいのかをうまく導くことができるようになる、という。

今回、このような理論に基づき授業のデザインを

考えた。まず、対象とした文法項目の選定を行った。文法項目は、「気づき」・「疑問の氷解」の「～んだ」を取り上げることとした。この教授法の中で「～んだ」という文法項目を扱った理由としては、第一に「のだ」は日本語の中では高頻度で使用されており、今はじめて事実を知った「気づき」や「疑問が解ける」というモダリティ性の高い「のだ」というのは、使わないと不自然に聞こえることもある項目であること、そしてこの文法項目は日本語の中で高頻度で使用され、外国語学習者はそれに遭遇する機会が比較的に高いと考えられるためである。さらに、「～んだ」の意味の中でも両者はトークン頻度もとりわけ高く、連続したコンテキストの中で使用されるため、この二つの用法は文脈依存性が高い。第二に、「のだ」は「気づき」、「疑問の氷解」、「確認」、「強調」など多様な意味を持つ文法項目にもかかわらず、教育現場においてはそれほど明白に弁別して教えられることが多くなく、その説明もメタ言語で行われることが多い点である。第三に、「のだ」の意味には文脈依存性が高いこと。様々な意味を持つがゆえに「のだ」の意味を決めるものは文脈に依拠することが多い。そのため、構造主義のように文脈を切り取った形での文法の意味提示をしない、あくまで伝達・機能重視のナチュラル・アプローチを用いれば、学習者は自分自身で意味を文脈から推測し、場面と用法を結びつけ、意味スキーマを作り上げていくことができると考えた。これらの点から、「のだ」は今回の

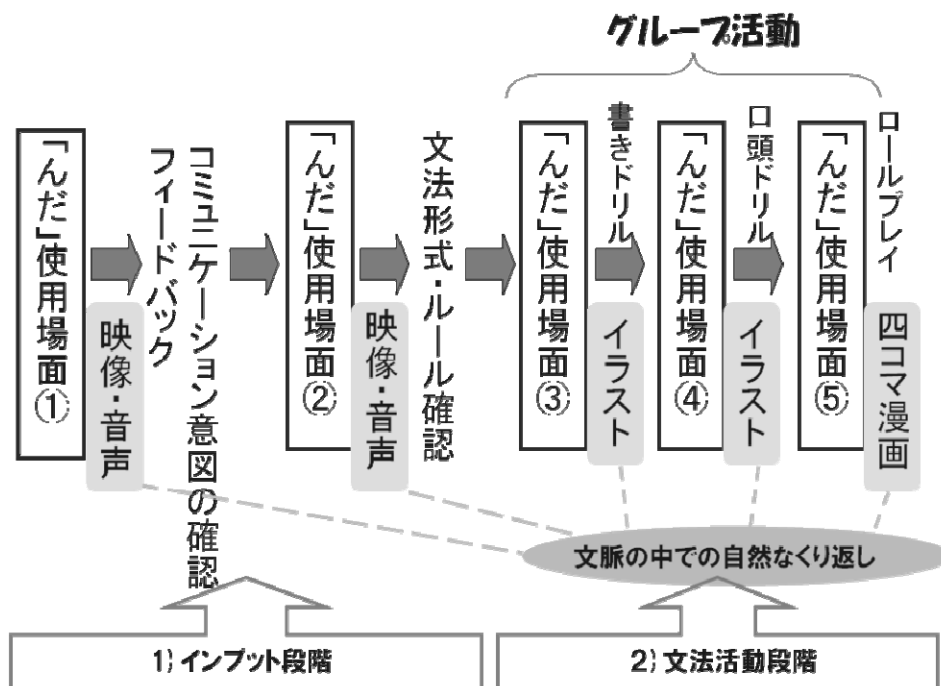
新しい日本語教授法の題材として最もふさわしいものと考え、決定した。

3. 授業内容

- ・日時：2009年2月17日 10:00～11:10 (計70分)
- ・場所：同徳女子大学 (韓国 ソウル所在)
- ・参加学生数：18名 (定員20名中 2名欠席)
- ・内容：今回の教壇実習では認知言語学の観点を取り込んだ日本語教育の授業実践として、学習者が実際の場面をたくさん触れることで自らパターンを抽出し、自然に身につけることができるように授業を組み立てた。日本語の「～んだ」の表現をスライドで場面を学習者に見せ、「～んだ」の意味機能の気づきを促し、その後イラストを用いた練習、漫画を利用したロールプレイを行った。最後に目上に対する待遇表現の「～んです」を教えた。実際の授業では、最初は準備した映像の資料がうまく映されなかった機材のトラブル等もあったが、学習者のほとんどは何度も繰り返される場面と練習の授業を通して理解を促すことができた。ただし、時間が少し足りなくなってしまうため、まとめの部分は省略した。

授業デザインは図1を参照。

図1 授業デザイン



4. 学習者の感想

行われた授業に対し、学習者にアンケートに記入してもらった。そのアンケートで書かれた学習者からの感想を以下に紹介する。授業の内容や授業方法、および学習項目に対する質問については、学習者全員が肯定的な評価をし、「よく理解できた」「役に立つ」などの意見が多く見られた。

1) 授業の内容がよく理解できた理由

- ・学んだことをすぐ応用して、絵も利用され、よく理解できた。
- ・言葉だけでなく難しいかもしれない表現を、漫画で表された場面の中で聞かせることによりよく理解できた。
- ・反復させる授業方式、漫画の利用、場面に対応した授業方法が理解するのに役に立った。さまざまなスライドを見ながら勉強したから理解しやすかった。
- ・品詞別に活用法を教えてくださいましたのも良く、スライドやプリントなど視覚的な資料も役に立ち、理解しやすかった。

2) 「～のだ」という項目が役に立った理由

- ・日常会話でたくさん使われるので役に立った。
- ・普通の授業で教えられないので役に立ったと思う。
- ・文章で「～のだ」が使われる場面はたくさん見たがどんな状況で使われるかよく分からなかったが、今日の授業で分かるようになり、とても役に立った。

3) 授業方法についてよかったと思った理由

- ・漫画や写真を利用して面白く勉強することができた。
- ・聞く・読む・話す・書くという言語の4技能をすべて活用することができて良かった。
- ・落ち着いた雰囲気、絵と漫画を利用しておもしろかった。さらに質問もされて楽しかった。
- ・よく整理された感じで理解しやすく、グループ活動や説明が面白かった。

4) 授業のよかった点

- ・直接書いてみたり言ってみたり、一緒に話も作ったところ。
- ・どのように使われるのか直接考えてみる点が良かった。
- ・色々な場面が準備されて理解しやすい。
- ・視聴覚教材を利用した点。

5) 授業の悪かった点

- ・反復的に教えてくれるのが理解するには良かったが、少し疲れる点もあった。
- ・少し退屈さを感じた。
- ・もうちょっとよく理解できるように十分な説明と例示が必要だと思う。
- ・パソコンのエラー。

5. ジョイントゼミでの討論内容

【質疑応答】

- 1)Q : 場面提示の順序がはじめに気づきの「～たんだ」、次に疑問が解けたときの「だから～んだ」

の順で提出されたが、なぜ過去形から提出したのか？

- A : 実を言うと、私たちもはじめは「～んだ」を扱おうとした時、テンスの順序で教案を組んでみたが、テンスに統一すると、機能よりも形式に注意がそれてしまう可能性が考えられた(FonFS)。今回の目的は、「～んだ」の持つモダリティの機能とそれに付帯する場面のスキーマを学習者の心内に作ることであったため、より学習者に意味に注意を向けて欲しかった(FonM)ので、気づき・発見の機能を持つ「た」と「んだ」を一つのチャンクとして提示した。

- Q : 「明日だったんだ」と「明日なんだ」はどちらも使えるが、この違いをどう捉えていたのか。

- A : 確かにどちらも使えるが、「た」は発話者の主観的な気づき・発見というモダリティ性が強く備わっている。複雑な意味を併せ持つ「～んだ」の使用を理解するために、「～なんだ」よりも今回は認知的にわかりやすい(卓立的な)、気づきを強調する「た+んだ」という形式を提示した。私たちもたった1回の授業で「～んだ」の使い方が習得できるとは考えていない。「～んだ」を習得するには、これ以降もその他の「～んだ」の意味について継続した学習が必要であり、その学習の過程において、学習者の心内で「～んだ」のスキーマが再構築されていく。はじめに固定的な「～たんだ」が定着してから「～なんだ」という形式もあると学習すれば、再構築の過程で混乱が起きず中間言語の化石化を防ぐことができると考えた。

- 2)Q : 「のです」「のだ」「んだ」「んです」のように様々なバリエーションがある中で「んだ」を選んだのはなぜか。教科書に提示される順序としては、「んです」のほうが多い。

- A : 確かに多くの教科書では「んです」という形式を取り上げているものが多く、学習者もその形式に慣れていると思うが、「んです」→「のです」というふうな順序を決めたのは教えた側であって、これは学習者の習得順序に則ったものではない。JFL学習者は日本のドラマやアニメ・歌などからインプットを受けることが多いと予想されるので、多く耳にするのは日常的によく使用される普通形「～んだ」の形であり、学習の必要性が高いと考えた。

- 3)Q : 「～んだ」の機能の中でこの二つを取り上げた理由は何か？

- A : 外国語学習者の場合、異文化と接触する場面が多くあり、“今はじめて事実を知った「気づき」”や“疑問が解ける”という状況に遭遇する機会が比較的高いであろうと考えられる。このような場面に対し、「～んだ」は、発話者のモダリティをよく表すことができ、より自然な表現となる。そのことから、学習者にとって

使用頻度の高いであろうものを選んだ。

4)Q : 目標言語項目の場面提示において、なぜパワーポイントのスライド(画像と音声)を使用したのか? ビデオのほうがよかったのではないか。

A : ビデオを使用しなかったのは、ビデオだとさまざまな情報(身体動作や背景の音声など)が入ってしまい、注目させたい対象に注意が向かなくなってしまう恐れがあったため。私たちが意図していたのは、第一に音声的な聴覚インプットから「～んだ」という文法形式を抽出させること、第二に「～んだ」が使用される場面に共通する機能に気づかせることだった。そのため、できるだけ余剰な情報が入らないように配慮した。

5)Q : 60分の授業の中で3つの文法項目(気づき・疑問が解けた時・両用法の待遇表現)を教えたのは多すぎたのではないかと、もっとゆっくり進めて、十分理解させることが大事なのでは。

A : アンケートのコメントから進捗や理解の程度などを見て検討したい。

6)Q : ドリルの扱いが軽いのではないかと?

A : 今回私たちが到達目標と定めたのは、運用できるようにすることよりも、まず、「～んだ」の使用される場面と機能を理解させることにあった。理解した上で、文法の正確さを維持するためには明示的な練習も必要と考え、いくつかのドリルを取り入れた(もちろん意味を重視した場面を設定した)が、あくまでそれは理解のための練習という意図で計画された。そのため、構造主義的な文法練習の観点から見れば軽いと見えるかもしれないが、認知言語学・習得研究では、言語の習得は理解が先行するという立場を取っているため、今回のようにはじめの段階ですぐさま使用できるようになることは想定しておらず、ドリルは理解のための補助的な手段という扱いにした。

7)Q : 「スキーマ」をどう定義しているのか? 「パターン抽出」との違いは?

A : ある場面から一定の意味が取り出されることを「パターン抽出」としている。「パターン抽出」された意味や文法形式が学習者の心内である概念に形成されるのが「スキーマ」だが、スキーマの定義については研究者の中でも未だ一致していない面がある。認知言語学の考え方に従えば、「形式」と「意味」は一体不可分のものである。構造主義的な教え方だと、学習者の心内に形成された文法項目は、「形式スキーマ」と「意味スキーマ」が別々に形成されてしまう恐れがあるが、今回は意味と形式が堅く結びつくような共通性のある複数の場面を提示した。

【コメント】

- 1) 目標言語項目の場面提示において、気づきを促すための教師の質問がやや曖昧だったと感じられたので、質問は具体的にしたい方がいい。
- 2) グループ活動ではさまざまな表現が産出されたが、教師が拾いきれていなかった。発表の時、1グループずつの発表ではなく、他のグループとの発表であればもっと活発なグループ活動が行われ、多くのフィードバックが得られたのではないかと。

6. 実習を終えて

●金秀恵(森山ゼミ)

今回の教育実習は韓国の大学(同徳女子大学学部生)を対象に3日間集中的に行った。私にとってははじめて日本語を教える教壇に立つことで、今後の教師になるという夢に一步踏み出す機会となり、授業の経験以外にも様々なことを学ぶことができた。まず、教壇実習を通して授業を行うための過程やスキルなど全般的な流れをつかむことができた。授業の目標の設定から教案作り、試演など実際に教えるためにどのぐらいの準備が必要かを大まかに感じることができた。

二つ目はジョイントゼミで今回の授業に関する質疑応答や、意見交換など話し合うことで多様な視点で考えてみる時間となった。そして授業を終えてから各グループの内省の時間を持つことで実習を通じて学んだ内容をより深めることができたと思う。三つ目は新しい日本語教育へのアプローチである。私たちのグループ(森山ゼミ2名・佐々貴ゼミ1名)は日本語教育の中でも認知言語学の観点を取り込んだ新しい日本語教育の実践授業を行い、今までの教授理論の中に近年の認知言語学の理論を取り込むことでより効果的な教授法を試みることができた。今回の実習では授業項目の選択や60分という限られた時間での授業という点で難しさを感じたこともあったが、今後の日本語教育への認知言語学の応用の可能性を見ることができ、非常に有益だったと思われる。それ以外にも本大学の他グループによる談話に関する授業(あいづち)、日本語のみで行った日本史、同徳女子大学側の異文化理解の授業は今まであまり受けたことのない授業のスタイルだったので、多様な日本語教育の形があるということに刺激を受けた。

今回の実習は短い時間だったが、事前準備から発表まで共同作業でお互いにたくさんのことを学ぶことができたと思う。教育実習の経験を今後の日本語教育へ活かし、もっと広い視野を持っていきたいと感じた。今後もこのような機会があればぜひまた参加したいと思っている。

●張倩(森山ゼミ)

今回の教育実習を通して、いろいろな経験をさせ

ていただきました。その中で、教授法を改めて見つめ直したことから貴重な経験を得たこと、また、教育者のやりがいというものを味わうことができたと思います。

今回は私にとって教師としての初めての授業であったため、実習の前に、教授法に関する資料や文献を多く読み進め、スキルをできるだけ教案に取り込むようにしました。ところが、実際学生に対してみると、経験不足から授業中に学生が出した答えに対して、フィードバックが十分にできていなかったことに気がつきました。さらに、ジョイントゼミでもこのような意見が聞かれ、今後経験を重ねていく必要があると感じました。

今回の教壇実習では、私たちのグループは認知言語学の習得の観点を取り入れました。この教授法は、フランスの研究者が提唱した理論に基づき、日本語教育に応用したものです。授業においては、教師の文法説明が行われた後、学生たちはきちんと答えられていました。授業後に学生に書いてもらったアンケートからは、授業を受けた後「よく理解できた」や「分かった」などと書かれており、初めて認知言語学の観点をういた授業として、ひとつの成果が得られたといえるのではないかと思います。また、教壇実習とその後のジョイントゼミを通して、認知言語学の理論についてはいっそう理解を深めることができましたが、学生を指導している時、スキル上の問題で少し目的から逸れてしまった部分もありました。今後、教育実習のデータを分析し、認知言語学を理論背景とした教授法を詳細に検討する予定です。

もう一点の課題としては、この授業においてパワーポイントを用い、音声と画像を使用したメディアを活用したところ、パソコン周辺機器の機械トラブルから授業のテンポが妨げられてしまったことがあり、円滑な授業運営のためには機器の扱いなどの技術が必要だということです。ただ、トラブルはあったものの、このメディアの活用は学習に効果があることがその後のアンケートにより明らかになりました。

アンケートには、「先生の親切な説明があって、よく理解した」といったコメントがあり、ちゃんと伝えたいことが伝えられ、学生の情意フィルターを下げることができたと言えると思います。そして、授業後に学生たちと昼食を食べたのですが、みな笑顔で私たちと話していました。アンケートのコメントや学生たちとの歓談の時間から、学生をサポートするために、授業準備に多くの時間を注いだ価値があったなあと、教師のやりがいというものを感じました。

今回の教育実習は、この実習がこれからの研究生生活にきつと役に立ち、まだ足りないところを磨く必要があるということを感じさせてくれた実習であったと思います。

●早川杏子（佐々貴ゼミ）

今回の教壇実習にあたり、私たちのグループは「新しい日本語教育教授法の実践」という試みに果敢にも挑戦した。「新しい」というからには、今まで行われたことのない授業をするということであり、初めての試みを自分たちで実現しなければならない。3名のうち2人は留学生で実際に日本語を教えた経験がなく、授業の教案作りから練習方法の選定など初めてのことを短期間で完成させなければならないプレッシャーは大きなものだった。私は教育経験は何年かあったものの、授業は基本的に一人であり、他者との協働作業で授業デザインを組み立てていくというプロセスはやはり初めてのことだった。グループのメンバーそれぞれが不安を抱えたまま取り組み始めたものの、はじめは個人個人の思いが空回りして噛み合わず、なかなか形にすることができなかった。実習に向けて毎日話し合い、時間をともにする中でそれぞれの不安や悩みに心を向け、やがて実習の成功という目的を自然に共有することができていた。

初日に実習を行ったグループは、概念や知識は教えやすいが応用の練習まではしにくい日本語の会話的特徴を、ビデオ教材で使用と不使用の場面を視聴覚的に学習者に見せ、対照させてその特徴が使われる意味に気づかせようとした。また、理解を運用にまで引き上げるため、使用のタイミングを提示したことが重要であったと思う。授業は一貫して興味を持続させ、楽しくリラックスできる雰囲気で行われていた。

二日目に私たちのグループが実習を行ったが、機械の調子が悪かったことを除けば、練習どおりに進められたと思う。学生のレベルが同一ではなかったこととグループワークが思った以上に時間がとられてしまったことから、教案から少し削った部分はあったが、伝えるべき内容はすべて伝えることができた。授業を受けたアンケートからも「よく理解できた」「実際に使えそう」という肯定的な意見が並んだだけでなく、私たちが授業で意図していたことに対し、学生が気づいてくれていたことがわかり、3人とも満足のいく授業ができた実感している。

三日目の日本史の授業では、難解な内容ながらパワーポイントを駆使し、初級の学生でも十分理解でき、さらに日本史への興味を継続して持たせられるような内容だった。この授業は、教材の工夫次第で、レベルを問わず海外の歴史・文化の伝達と理解が可能であるという意味において、非常に参考になった。

また、一日目と二日目を通して同徳女子大学の大学院生が交流と協働を目的とした授業を行った。目標や達成度が見えにくいテーマだけに難しさも感じられた授業であったが、今後異文化間において他文化・自文化を扱うことをどう考えるべきかという重要な課題をジョイントゼミに参加した皆が真剣に考える場になったと思う。

今回の実習を通して、日本語教育を考えるだけで

はなく、さまざまな人と会い、語らうことによって多くの発見や学びを得ることができた。これはただ一人で教育実習をすることでは得られなかった経験と観点である。このような貴重な人的交流こそ教育を発展させるものだと思う。今後もこのような教育実践が継続し積み重ねられることを期待したい。

参考文献

- Micheal Achard (2004) Grammatical Instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar View, Micheal Achard, Susanne Niemeier (eds) *"Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching"* 165-194, Mountain de Gruyter
- スティーブン・D・クラッシュェン, トレイシー・D・テレル
[藤森和子訳] (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』
大修館書店

はやかわ きょうこ、ちょう せい、きむ すへ
／お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科 比較社会文化学専攻