

〈研究ノート〉

初級対象の教案インタビューにあらわれた
教師の教授意識¹⁾

——教師はコミュニケーション能力育成の視点を有しているか——

清 ルミ

The Teachers' Consciousnesses of Pedagogy
When Developing Teaching Plans for
Teaching Beginner's Japanese:
Do Teachers Teaching Plans Consciously
Aim to Development Students'
Communicative Competence?

SEI Rumi

This study investigates how much consciousness Japanese language teachers have of developing their students' communicative skills, when teaching beginner's Japanese. The same textbook was given to 75 Japanese language teachers in Tokyo, Kanagawa and Shizuoka prefectures, and they were asked to explain their subsequent teaching plans. Specifically, I asked teachers to use the sentence pattern “～ *nai de kudasai*” in section 17 of “*Minna no Nihongo*”, the most popular beginner's text, and to aim to develop students' communicative competencies. I recorded interviews and analyzed their responses.

The results demonstrated that Japanese language teachers are lacking awareness of the linguistic functions of Japanese, which are core to the educational philosophy of Communicative Language Teaching. They also tend to put insufficient emphasis on context, when developing teaching plans, and are inclined to have students over memorize, rendering the classroom a passive rather than creative environment.

I concluded that it is challenging for Japanese language teachers to focus

on developing students' communicative skills in the classroom, when they teach beginners. This conclusion underlines that the teaching reality in actual classrooms today often runs contrary to the Communicative Language Teaching philosophy, which has been prevalent in Japanese language teaching educational philosophy since the 1990s.

キーワード： コミュニケーション能力育成、日本語教師、教授意識、教案、Communicative Language Teaching

1. 問題の所在

Richards & Rodgers (1986) は Communicative Language Teaching (下 CLT と記す) を第二言語教育におけるパラダイムシフトであると指摘したが、日本語教育界においても 1980 年代後半から畠 (1989)、市川 (1989)、岡崎・岡崎 (1990) を契機として、『日本語教育』73号 (1991) の特集化を経て、教授法の潮流はオーディオリガル法から CLT へ移行した。

さらに 2000 年代前半には、ポスト・CLT として縫部 (2001)、細川 (2002) などにより自己表現としてのコミュニケーション活動の重視、思想表現と人間交流のためのコミュニケーション能力育成が提唱され、昨今では学習者中心の協働学習、自律学習に関する実践研究が活発化している。

では果たして教育現場では、教師は CLT を既知のものとして、ポスト・CLT への移行を意識した教室活動を行っているのだろうか。たとえば協働学習の教室活動の代表例としてピア・レスポンスが挙げられるが、田中 (2005)、原田 (2006)、国立国語研究所 (2007)、大島 (2009) などピア・レスポンス実践研究対象となる学習者の日本語レベルは、おしなべて中級以上である。とりわけ初級前半レベルの学習者に対する協働学習の実践報告は、筆者の知る限り見当たらない。換言すれば、ポスト・CLT の潮流の中で、文法力、語彙力が非常に限られている初級前半レベル対象の教室活動においては、教師が今どのようにコミュニケーション能力育成を意識し、どのような教育実践をしているか明らかにされていないという現況である。

一方、教師教育に視点を転じれば、教師の教育能力を測る日本語教育能

力検定試験が2000年に改定され、出題範囲に「コミュニケーション能力」という区分が初めて明示された（「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告」2000）。教師のコミュニケーション能力に関し、伊東・松本（2005）は「日本語教育に対してどのようなアプローチで臨んでいるのかということは、学習者との関係においてどのようなアプローチを取るのかということに影響を与える重要な要素の一つであると思われる」（伊東・松本、2005：17）と論じている。伊東・松本が述べていることは、教師の日本語教育に対するアプローチ意識は、学習者に対するアプローチ方法に表れると解釈できるのではないと思われる。そうであるなら、協働学習のしにくい初級前半レベルの学習者に対する教師のアプローチ方法を考察すれば、教師の教授意識を推察しようということになるのではないか。

本研究は、以上のような問いを研究動機として行うものである。

2. 研究目的

本研究は、コミュニケーション能力育成のための教員養成のあり方を探ることを大前提として、協働学習のしにくい初級前半レベルの教室活動において、教師がコミュニケーション能力育成の視点をどの程度意識しているか考察を試みることを目的とする。

なお本論では、「コミュニケーション能力」は、Wiemman（1977）の「相手と会っている間に、状況・場面の制約の中で相手の面子や体面を保ちつつ、自分の対人目的をうまく達成するべく可能なコミュニケーション行動の中から選択する相互作用する者の能力」（Wiemman, 1977: 198）という定義に Spitzberg & Cupach（1984）の「効果性」と「状況・場面へのふさわしさを加え「相手と会っている間に、状況・場面の制約の中で相手の面子や対面を保ちつつ、効果的かつ状況・場面にふさわしいやりとりを選択して、自分の対人目的をうまく達成させる相互作用する者の能力」と定義する。また、「コミュニケーション能力育成」は、上記のように定義した能力を育成することとする。

3. 先行研究

教師の意識に着目した先行研究としては、阿部・三原・百瀬・横山(1991)、三隅 Gehrtz・河東(1991)、才田・小河原(1999)、足立・鎌田・茂住(2002)、八木(2004)などがある。阿部・三原・百瀬・横山(1991)は観察シートによる授業分析法を実施し海外教師の意識開発の必要性を述べており、三隅 Gehrtz・河東(1991)は刺激回想法による内省活動を報告している。才田・小河原(1999)は実習生と現職教師の態度変容を取り上げ、足立・鎌田・茂住(2002)と八木(2004)は、教師の言語教育観を探るためにアンケート調査を用いている。

また、複数の教育現場の初級段階においてどのような教室活動が行われているかを調査分析した先行研究としては、日本語教育学会(1988)の5つの教育機関対象のアンケート調査分析がある。この報告書によると、「現場で用いられる教室活動は、その種類が意外と少ない」(日本語教育学会、1988: 220)こと、「すべてオーラル・アプローチの時代に考案された教師活動、とりわけダイアログによる導入とパターン・プラクティスを典型的な教室活動とするオーディオリンガル法の影響を強く受けている」(日本語教育学会、1988: 220)ことが明らかにされている。

しかしながら、初級前半レベルにおける教室活動から教師がコミュニケーション能力育成の意識をどのように意識しているかを検討した先行研究は見当たらない。

4. 研究・調査方法

4-1. 研究方法

先述したように、初級前半レベルにおいては、ポスト・CLTの流れをくむ教室活動の報告は見当たらない。そこで、初級前半レベルの教室活動における教師のコミュニケーション能力育成の意識の有無を調べるために、すでに議論し尽くされ周知の教授法として認識されているCLTを研究の切り口として使用することにした。CLTは、教育内容の改訂による教育改善としての内容的アプローチと、教育方法の革新による技能と運用

能力養成に主眼をおく方法論的アプローチとの二方向にとらえられるが(西口、1991)、本論では後者の方法論的アプローチとしてとらえ、教師がそのような方法をとっているかどうかを検討する立場をとる。従って、教室活動における教師のコミュニケーション能力育成の視点の有無は、CLTの教育理念である次の3点から考察することになる。

- ① 言語を構造としてではなく文脈の中で機能に注目させているか
- ② 現実的な意味ある交渉を重視しているか
- ③ 産出的な教室活動を重視しているか (Brumfit & Johnson, 1979, Breen & Candlin, 1980, Littlewood, 1981, Johnson & Morrow, 1984)

研究データは、現実の教室活動とは距離があることは否めないが、多数の教育機関の教師を対象に、日常の教室活動の反映が期待しうる教案インタビュー調査により収集することにした。データ収集には教育現場での現実の授業録画と談話記録が最も望ましい方法であろうが、録画は許可が得られず、異なる教育機関の複数の教師を同一条件下で比較考察することは不可能に近いからである。収集したデータは量的、質的に内容分析する。

教室活動のデータ収集のための素材としては、国内外日本語教育機関において4割強の使用率を有し往年使用率トップである²⁾『みんなの日本語』を使用することにする。この教科書は、CLTが日本語教育界に導入され浸透した後の1998年に「対象は、職場、家庭、学校、地域などで日本語によるコミュニケーションを今すぐ必要としている外国人」(『みんなの日本語』、1998: まえがき)として出版された。1990年に技術研修生のために開発された『新日本語の基礎』の汎用版として出されものである。授業項目としては、この教科書の初級前半部の第17課³⁾「ないでください」を選択した。選択理由はコミュニケーション能力を「状況・場面の制約の中で相手の面子や体面を保ちつつ」と対人関係を配慮し定義したことと筆者の経験との関連による。筆者はEU加盟国から来日するビジネスエグゼクティブ対象の言語文化研修を20年余り担当し、英語か日本語により彼らと交流しているが、彼らが日本語で「ないでください」と発話する時、英語での会話時には全く感じない直截的な失礼さを感じることを多く体験している。この経験により、他人の行為を制止するという発話意図と「ない

てください」という言語形式との狭間を教師がどのように指導するかを考察することで、対人関係を円滑化するためのコミュニケーション能力育成の視点の有無が明らかになるのではないかと考えた。第17課を見せ、教案を語ってもらい、言語化されたデータから言語機能と文脈形成の観点の有無を、さらに教室活動の構成要素を抽出して産出的な活動の度合いを考察ことにより、コミュニケーション能力育成の観点がどのように表われるのか検討する。

4-2. 調査方法

4-2-1. パイロット調査

日常の教室活動が最も反映されうる質問内容と方法を模索する目的で、本調査に先がけ、現職教師5名に対し数回ずつパイロット調査を実施した。各回の調査後、パイロット被験者から質問方法についての感想を求め、より望ましいインタビュー方法を探った。なお、パイロット調査の被験者は本調査の対象からは外した。

4-2-2. 実施時期および地域

2003年7月～9月。静岡県、神奈川県、東京都。

4-2-3. 調査対象者

上記1都2県の日本語教育機関に勤務している現職者で、1年以上の教師養成講座または教師養成課程修了者。日本語教育機関に依頼状を出し協力を得たケースと、個人への依頼により協力を得たケースがある。日本語教育機関に依頼した場合は、機関ごとの特色によるデータの偏りを回避するため、各校4名以内とした。

調査協力者は全部で75名(男21、女54)、所属教育機関数30校(日本語学校20、大学7、専門学校3)であった。協力者の年齢、経験年数、『みんなの日本語』使用経験は以下の通りである。

年齢(20代9/30代20/40代23/50代19/60以上4)

初級対象の教案インタビューにあらわれた教師の教授意識

経験年数（5年未満 15／5～10年 27／10～15年 23／15年以上 10）

『みんなの日本語』使用経験の有無（使用中 35／過去に使用 35／使用経験なし 5）

4-2-4. 調査場所

調査協力者所属日本語教育機関の会議室や空き教室。または調査協力の居住地最寄の喫茶店、オフィス。

4-2-5. 調査者および記録

筆者1名。インタビューはすべてテープ録音した。調査者は面談中メモをとらない。

4-2-6. インタビュー手順と質問内容

被験者の属性を得るため、調査用紙に記入してもらってから質問に入った。調査用紙は資料1の通りである。同一条件下で実施するため、質問シートを作成して読み上げ、被験者からの質問は受けないことにした。質問シートは次の通り。「先生が、コミュニケーション能力をつけたいという目的で日本語を学ぶ多国籍の学習者のクラスを担当しているとします。次の『みんなの日本語』第17課を使って（ここで教科書コピーをみせる）教えるとします。教科書の文型1にある「ないでください」について連続して3時間ぐらいで学習させるとします。教科書の使い方は先生におまかせします。どんな教案を立てて授業を選びますか。今から3分で、「ないでください」についての授業プランをお考えください。3分後に語っていただきます。メモはお取りにならないで下さい。」

5. 調査結果と分析

5-1. 分析の方法

録音した75本のテープを文字起しした資料を元に、箇条書きの要約データを作成した。重複や繰り返しは1回に削り、練習問題を読み上げた

場合は要点のみにまとめ、学習者への評価やコメントは教室活動の構成要素をみるには不要であるため分析対象から除外し削除した。回答結果は個別に1から75までナンバリングした。表1の「回答」欄がその例である。

表の「回答」は次の5つの観点から内容分析した。

- 1) 導入の形式と導入部分の文脈性の形成度
- 2) 導入文例への教科書の影響度、現実性の有無
- 3) 「ないでください」の導入文例に関する言語機能の意識の有無
- 4) 教室活動の構成要素における産出活動の度合い
- 5) 「回答」中に表出した教師の管理意識の度合い

表1 回答整理方法の例：回答者1の場合

機関名	種類	年齢	○20代 30代 40代 50代 60代以上				
あ	大学 専門学校 ○日本語学校	性別	男 ○ 女				
		教育歴	○5年未満 5年以上 10年未満 10年以上 15年未満 15年以上				
		『みんなの日本語』	○現在使っている 過去に使って教えたことがある 使ったことがない				
質問	回答	コード					
		教室活動	管理意識の表出				
教 案	文型1「写真を撮らないで下さい」で「な」の意味の命令と強制を入れる。/ それから、「ない形」を練習Aで入れる。 上から順にやっていく。/ 「ます形」を言って「ない形」に変えさせる 口ならしをする。/ そして、練習B→Cの順でやる。 Bでは8でを→はの助詞の変換に注意させる。 / そして例文に戻って、1、2をコーラスさせて/ ペアで役割練習をさせる。/ そして、会話文に戻る。練習Cのように、 医者と松本さんに分けてやらせる。/ 時間があれば問題をやる。/	文例提示：場 × 状 × 「写真」 関 ×	入れる 口ならしをする				
		機能：命令 と強制 機能導入 構造導入 パタブラ パタブラ ミムメモ 役割練習 役割練習 読解					

コーディングは、調査協力者（アメリカの大学で博士課程在籍中の社会学研究者。内容分析に慣れている。TAとして日本語教育に従事した経験を有する）を得て、筆者と計2名で行った。4)は、「回答」をあらかじめ教授行動別に分割する必要があるため、分割作業のみコーダーが協議し分析データに「/」の印を入れ分割した。それ以外は作成プロトコルシートに従い、まず5サンプルずつ別々にコーディングし問題点を協議した上で、それぞれのコーダーが別々にコーディングした。文脈性、文例、言語機能、管理意識の4つの観点に関しては、コーダーの不一致はみられなかったが、教室活動の構成要素に関しては全519のうち11の不一致が生じ、分析者間信頼度係数は98.9%だった。不一致の原因を再確認して再コーディングしたところ、2回目には不一致はみられなかった。

5-1-1. 導入の形式と文脈性について

導入部を以下の4つの型にカテゴリー分類した（→は回答の具体例）。

導入文例提示型→「写真を撮らないで下さい」で命令と強制を入れる。

言語形式提示型→「ない形」の形を入れる。

会話文型→会話文から入る。

機能型→話し言葉で使わないので通行禁止などの交通標識を導入する。

さらに、場面、状況、関係性がそれぞれ明示的な場合は○、不明な場合は×として分類した。

5-1-2. 文例について

導入文例は以下の6つにカテゴリー分類した。複数の文例を同時に提出しているものは併記した。

「写真」→写真を撮らないで下さい／「駐車」→車をとめないで下さい

「飲酒」→お酒を飲まないで下さい／「喫煙」→タバコを吸わないで下さい

「侵入」→入らないで下さい／「教室」→寝ないで下さい、教室でお酒を飲まないで下さい、など教室内の言語表現

5-1-3. 言語機能について

「ないでください」の文例の導入時、データに言語機能が言語化されている場合(例: 命令と強制を入れる)と、データで言語化されていないが間接的に言及している場合(例: 禁煙マークを持ってくる)、該当箇所に下線をつけ言語機能を記載した。間接的言及の場合はその旨も記載した。

言語機能カテゴリーは次の通りである。

禁止／禁止(間接的言及)／禁止と命令／禁止と注意／命令 注意／
命令と強制／命令と注意／否定の依頼と強制／機能への言及なし→×
と記載

5-1-4. 教室活動の構成要素について

教授行動のカテゴリー分類は以下の通りである。

機能導入／構造導入／語彙導入／ロールプレイ導入／構造確認／機能確認／パタプラ／ミムテム／役割練習／誘導作文／ロールプレイ／学習者間会話／コミュニケーションゲーム／読解／リスニング／板書／

5-1-5. 管理意識の度合いについて

回答データに表出した動詞から、教師の管理意識の度合いをみるため動詞を次のように大別した。

管理が弱く学習者に自律活動を促す→作らせる／作る／作ってもらう／
文作させる／文章作らせる／会話作りさせる／出させる／導いて言
わせる／自由に言う／自由に言えるようになる／引き出して言わせ
る／ペアを発表させる／ペアワークさせる／考えて自分たちで練習
する／展開していく／聞いていく(コード欄に斜字でその表現を記
載)

管理が強く注的活動のもの→入れる／押さえる／言わせる／口ならし
(をやる／口ならしで行なう／口がまわるようになるまでやる／反
射的に口から出るようにする／定着をはかる／定着させる／定着を
確認する／確認させる／確認(を)する／確かめる／理解させる／

初級対象の教案インタビューにあらわれた教師の教授意識

わからせる／わかってもら／覚えさせる（コード欄に太字でその表現を記載）

表2は、回答結果 No. 1～No. 75 を先述の5つの観点から整理した表である。教室活動は数量的比較をする目的で、「産出」と「非産出」の類別した。そのカテゴリー分類は以下の通りである。

「産出」（学習者に自主性を促す活動→ロールプレイ 導入／誘導作文／ロールプレイ／学習者間会話／コミュニケーションゲーム

「非産出」（教師主導で学習者は受容的立場である活動）→機能導入／構造導入／語彙導入／構造確認／機能確認／パタプラ、ミムメモ／役割練習／読解／リスニング／板書／ノート

管理意識の表出についても、管理が弱く自律学習を促すものを「非産出」管理が強いものを「産出」に区分し数量化した。

5-2. 調査結果

表2から得られた調査結果は以下の通りである。

5-2-1. 導入の形式、文脈性、導入文例、言語機能について

導入の型をみると、導入文例提示型が56、言語形式型が16、会話型2、機能型1の順で多く、最初に言語形式型で言語形式を提示してから文例提示に移行する3例を含めると、約79%が導入文例型である（図1）。

図1 導入の型

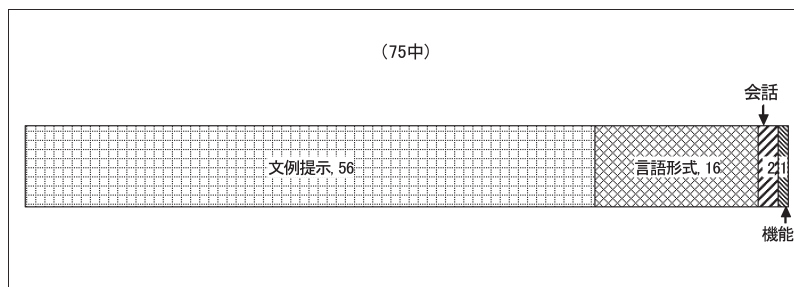
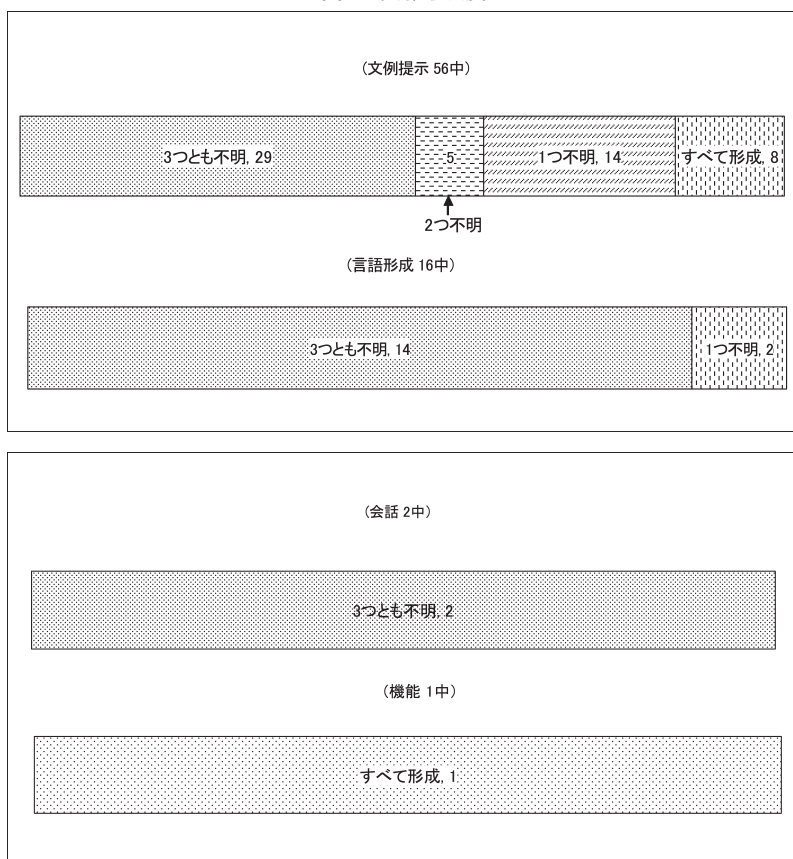


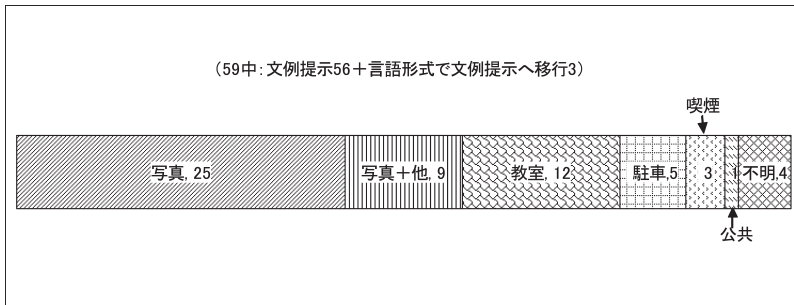
図2 文脈形成度



文脈の形成度をみると、場面、状況、関係性の3つとも不明であるものが45と、全体の60%が文脈を形成していない(図2)。会話型100%、言語形式型の約88%、導入文例型の約52%が、場面、状況、関係性の3つとも不明である。特徴的なことは、全体の87%が関係性を形成していないことである。

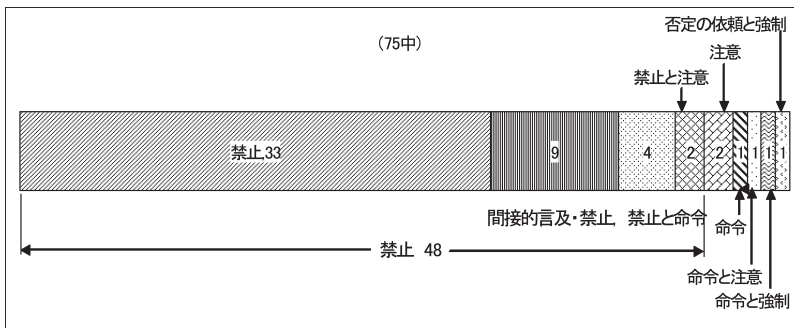
導入部で使用された文例をみると、導入文例型で「写真」が23、「写真とその他を組み合わせたもの」が9あり、「写真」関連は文例提示の58%を

図3 文例分類



占めた(図3)。次に「教室」が12と文例提示型の20%を占めた。「駐車」は5、「喫煙」は3、「公共」は1であった。

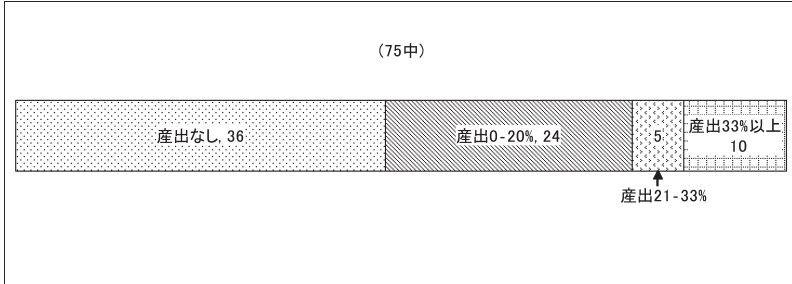
図4 言語機能分類



「禁止」とのとらえ方が、間接的言及、「禁止」とその他の制止表現との組み合わせを含め48あり、全体の64%にのぼる(図4)。一方、全体の28%が言語機能に言及していない。特徴としては、文脈性の場面、状況、関係性のいずれもとらえていない45人のうちの40%が言語機能もとらえていないことである。

5-2-2. 教室活動と管理意識の表出について

図5 教室活動



産出的活動がゼロのものが36人にのぼり、全体の48%が非産出的活動のみである(図5)。さらに、全体の80%は産出活動が20%以下である。管理意識の度合いをみると、非産出的な表現「入れる」の使用が特徴的であった。全体の53%にあたる40人が使用し、そのうちの25%にあたる10人が複数回「入れる」を使用している。教室活動と管理意識の度合いの関連をみると、教室活動で産出的活動がゼロであった36人すべてが、管理意識の表出においても産出的表現の使用もゼロである。一方、教室活動において、産出的活動が3分の1以上あった10人をみると、うち6人は管理意識の表出においても産出的表出が多い。

なお、調査対象者の属性(所属教育機関、性別、年齢、教育歴)による結果の相違をみたが、取り立てるべき属性による相違の特徴は認められなかった。

6. 考察と結論

6-1. 考察

6-1-1. 導入の形式と文脈性について

導入文例提示型(言語形式から文例提示へ移行したのものも含む)が全体の79%あることは、CLTの特徴である「意味内容を最優先」(岡崎・岡崎、1990: 24)との観点が反映されていると言えよう。しかしながら、文脈形

成度と照らし合わせてみると、文例で導入してはいるものの、文脈性の形成度は極めて低いことがわかる。長澤は、「適切さ」について「社会的・文化的な意味で話者の表現形式を規制してくる要素としては、まず、誰が誰に話しているかという問題がある」（長澤、1988：34）と述べている。

関係性が不明なものが全体の87%あるということは、CLTの特徴である「適切さ」を十分に反映していないということを示していると言える。

6-1-2. 導入文例と言語機能について

「写真」関連文例を使用したものが文例提示型のうちの58%を占めること、全体の66%が教科書例文同様の「写真」「駐車」「飲酒」関連文例であることから、教科書の影響が強いことがわかる。また、『みんなの日本語』の教師用指導書の影響も窺われる。指導書には次のような記述がある。「図書館、美術館、動物園、お寺など公共性の強い場所で、その規則に従うように注意を受けるという状況を設定する。(例)きのう美術館へ絵を見に行きました。絵の前で写真を撮りました。美術館の人が来て言いました。ここで写真を撮らないでください。「Nophotographing」「撮影禁止」などの標識を見せるとわかりやすい」（スリーエーネットワーク、2000：176）。言語機能については、全体の64%が「禁止」ととらえていること、他に挙げられた言語機能が、「命令」「注意」「強制」といった制止性の強い表現であることから、教室現場では、「ないでください」の言語機能が「禁止」または「制止」として導入されていることがわかる。一方、全体の28%が機能をとらえていなかった

が、言語機能をとらえていないものは文脈性においても場面、状況、関係性の3点をどれもとらえていないという相関関係があることがわかる。

清(2005)は8種の教材の教科書、ドリル、教師用指導書、問題集におけるすべての「ないでください」文例の言語機能を横断的に比較分析しているが、その結果、8種いずれも同一教材間において言語機能の整合性がないこと、『みんなの日本語』も同様に教科書の導入文と教科書内ドリルとの間に言語機能の整合性がなく、導入文で提示されていない「配慮・気遣

い」機能がドリルに不用意に混入していることを指摘していた。

また、清(2004)では、一般社会人と教師各100名が日常よく使われる「ないでください」の会話文を作成する調査とシナリオ分析調査の結果を考察している。これによると、一般に認知されている「ないでください」の言語機能は、人間関係重視の「配慮・気遣い」、「不満・不快表示」、「願望・懇願表示」であるが、教師は文脈や関係性を無視した「禁止」の作文をし一般社会人の言語意識と遊離していること、教師が教科書の「刷り込み」を受けている可能性があることが示唆されていた。さらに、清(2006)では清(2004, 2005)の結果を受け、「ないでください」の教科書代表文例(例「写真を撮らないでください」、「風呂に入らないでください」)である美術館員と医師の現実場面での自然発話を収集し教科書文例と比較分析しているが、いずれも禁止の現実場面における「ないでください」の使用は皆無であり、現実には相手の面子保持の婉曲表現が使用されていることが論証されている。本論は4.1.で述べたように、CLTを教育方法の革新による運用力養成の方法論的アプローチとしてとらえる立場から分析している。この立場からみると、教師にとってCLTが周知のアプローチであるならば、教師は言語機能に着目し教育方法には革新がみられるはずである。従って、教科書の影響を強く受け現実場面では使用のみられない教科書代表文例をそのまま導入しているという調査結果と清(2004, 2005, 2006)の結果とを照らし合わせてみると、文型をオーディオリンガルの言語形式のみでとらえ、言語機能や実際の言語使用への着眼が欠如している教授意識の現状が明らかになる。

さらに、文例提示型の約59%が場面、状況、関係性の3点とも満たしていないという結果は、前述のスリーエーネットワーク(2000)の指導書では記載されていた文脈性を過半数の教師が見過ごしているということを物語っている。これらの結果からは、教科書掲載文例に従って導入をしているものの、学習者にとっては「自分が何をしているかを知るべし」(岡崎・岡崎、1990: 38)とのCLTの観点は満たされないことになろう。

6-1-3. 教室活動と管理意識の表出について

産出活動が全体的に少ない。約半数の教師が受容的教室活動のみをしていることになる。産出的活動が3分の1以上あった10例を除く65例には、教室活動の流れと順序性に類似点が見出せる。「構造導入→パターンプラクティス→ミムムまたは役割練習→役割練習またはロールプレイ→会話文の役割練習」といった流れのパターンをコアとするものが96%も占めている。教科書に拘泥し教科書から逸脱しない教室活動と、言語の構造的な展開を重視した教室活動が窺える。第二言語として英語、フランス語を学習するクラスの談話分析を行った Donato (2000) によると、教科書を中心とした練習から離れたとき、学習者の認知的発達に有効と思われるやりとりが生じるとしている。教科書中心、受容的活動中心の教室活動からは、コミュニケーション能力の育成のための認知的学習の困難さが窺われる。

一方、産出的活動の割合が3分の1以上ある10例（導入文例提示型5、言語形式型5）をみると、数字的に言語形式型がCLTの視点を反映している率が高いかのように一見みえる。しかしながら、言語形式型で産出的活動の割合が3分の1以上であったNo. 39、No. 41、No. 42、No. 48、No. 52の5例をみると、言語機能はとらえておらず文脈形成度も低い。導入文例提示型で、産出的活動が60%を占めた最も産出的なケースNo. 37をみても、言語機能はとらえておらず、文脈も状況が不明である。

管理意識の表出についても、全体的に非産出的表現の使用の方が多いこと、教室活動で産出的活動がゼロであった36例すべてにおいて管理意識の表出においても産出的表現の使用がゼロであったことなどからは、オーディオリンガル法の特色である「教師が学習者を統制」（岡崎・岡崎、1990: 26）する意識が読み取れる。さらに、「入れる」という表現を全体の53%が使用し、使用者の4人に1人が複数回使用しているということからは、フレイレ（1979）が「預金行為としての教育—非人間化をもたらす教育」として「入れ物をいっぱい満たせば満たすほど、それだけかれは良い教師である。入れ物の方は従順に満たされていればいるほど、それだけかれらは良い生徒である」（フレイレ、1979: 66）と述べた「銀行型教育概念」が垣間見える。

6-2. 結論

教案インタビュー調査の結果、教師の述べた教室活動には、以下の特徴が浮かび上がる。

①調査のための素材として使用した「ないでください」の文型の言語機能を教科書文例通り「禁止」ととらえ、文脈性を形成せずに導入する傾向がある。このことは、CLTの観点を踏まえずに、むしろオーディオリンガル法の言語形式のみでとらえる教師の教授意識を表している。

②約半数において生産的活動が全く行われていない。産出的活動が3分の1以上を占めるのは全体の13%しかない。また、教案の流れのパターンの類似性、言語の構造面を重視し教科書中心の活動である点の類似性が顕著である。

③管理意識の強い動詞表現がデータに多用されていることから、学習者を入れ物に見立てた銀行型教育概念を有する教師の意識が明白である。

④調査協力者75名中70名が調査素材である『みんなの日本語』の使用経験を有することから、インタビュー調査に日頃の教室活動が色濃く反映された可能性が高い。

本調査に関する限り、教科書中心で非生産的活動が多い教室活動が大半を占める現状と教師自身がマニュアルを鵜呑みに受容している傾向が明らかになった。調査の結果、調査協力者の各属性別の傾向の相違がみられなかったことから、複数の教育機関にまたがって、年齢や経験年数の相違と無関係に、初級前半レベルのコミュニケーション教育が旧態依然としている可能性が示唆される。先行研究において、日本語教育学会(1988)が5つの教育機関を対象に実施した初級段階における教室活動の調査で、オーディオリンガル法の影響の強さを明らかにしていたが、本調査はCLTが日本語教育を席卷する以前の1988年当時と変わらない結果を導き出した

ことになる。

このことはすなわち、1990年以降にCLTの教育観は広く普及したものとして認知され、協働学習や自律学習が叫ばれている現在においてはCLTを研究に持ち出すことすら古いと見なされる研究動向があるにもかかわらず、初級前半レベル対象の教育現場においては、コミュニケーション能力養成の視点すら未だに見出しにくいという結論が導かれる。

7. 今後の課題

本研究は、実際の教室活動を分析したものではなく、教案について一回言語化してもらったデータの分析にすぎない。従って、言語化されていないこととイコール回答者に意識がないこととは言い切れず、実際の教室活動と分析データとを同一視して結論づけをするには限界がある。

今後は、本研究のデータをより詳細に分析することにより深い考察を試みながら、教授意識に関して別の角度からの研究を重ね論考を深めていきたい。

注

- 1) 本論は、名古屋大学大学院国際言語文化研究科に提出した博士論文の一部を加筆修正したものである。
- 2) 日本語教育専門書店凡人社の協力を得て、凡人社における店頭販売・個人注文を除く国内外教育機関売上(1990年3月～2003年1月)の書籍別割合を出してもらった結果による。
- 3) 『みんなの日本語』は50課構成である。

参考文献

- 足立尚子・鎌田実樹・茂住和世(2002)「音読に対する教師の意識——マイナス面を中心に」『2002年度日本語教育学会春季大会予稿集』193-198頁、日本語教育学会
- 阿部洋子・三原龍志・百瀬侑子・横山紀子(1991)「教師研修における教師の意識開発の必要性——1990年度海外日本語教師長期研修における教育実習を振り返って」『日本語国際センター紀要』第2号、1-20頁、国際交流基金日本語国際センター
- 市川保子(1989)「コミュニケーション・アプローチの中での文法のあり方——教科

- 書作成を通して』『日本語学』8月号、67-77頁、明治書院
- 大島弥生(2009)「語の選択支援の場としてのピア・レスポンスの可能性を考える」『日本語教育』140号、4-14頁、日本語教育学会
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1990)『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- 国立国語研究所(2007)『日本語教育ブックレット9 教室活動における「協働」を考える』国立国語研究所
- 才田いずみ・小河原義朗(1999)「日本語教育の実習生と現職教師の態度構造比較」『日本語教育教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究』平成9-10年度文部省科学研究費補助金基盤(c)研究成果報告書、31-32頁
- 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
- 清 ルミ(2004)「コミュニケーション能力育成の視座から見た日本語教科書文例と教師の“刷り込み”考——『ないでください』を例として』『異文化コミュニケーション研究』16号、1-24頁、神田外語大学異文化コミュニケーション研究所
- (2005)「コミュニケーション能力は育つか——禁止表現からみた日本語教材」『スピーチ・コミュニケーション教育』18号、41-54頁、日本コミュニケーション学会
- (2006)「禁止の場面における現実の言語表現——医師と美術館員の場合」『世界の日本語教育』16号、107-123頁、国際交流基金
- 田中信之(2005)「中国人学習者を対象としたピア・レスポンス——ビリーフ調査をもとに」『日本語教育』126号、144-153頁、日本語教育学会
- 長澤邦紘(1988)『コミュニケーション・アプローチとは何か』三友社
- 西口光一(1991)「コミュニケーション・アプローチ再考——伝統的アプローチの融合をめざして」『日本語教育』75号、164-178頁、日本語教育学会
- 日本語教育学会(1988)『日本語教育機関におけるコースデザインの方法とコース運営上の教師集団の役割の分担に関する調査研究報告書』日本語教育学会
- (1991)「[特集] コミュニカティブ・アプローチをめぐる」『日本語教育』73号、1-126頁、日本語教育学会
- 日本語教育学会日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告(2000)『日本語教育のための教員養成について』文化庁
- 縫部義憲(2001)『日本語教師のための外国語教育』、風間書房
- 畠弘巳(1989)「コミュニケーションのための日本語教育——常識としてのコミュニケーション・アプローチ」『日本語学』8月号、76-94頁、明治書院
- 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響」『日本語教育』131号、3-12頁、日本語教育学会
- フレイレ、P(1979)(小沢有作訳)『被抑圧者の教育学』亜紀書房

初級対象の教案インタビューにあらわれた教師の教授意識

- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実際』 明石書店
- 松本茂・伊東祐郎 (2005) 「日本語教師のコミュニケーション能力」『講座日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』 - 頁、スリーエーネットワーク
- 三隅 Gehrtz 友子・河東侑子 (1991) 「『考える教師』の可能性をめぐる」『日本語教育論集』8号、1-23頁、国立国語研究所
- 八木公子 (2004) 「現職日本語教師の言語教育観——良い日本語教師像の分析をもとに」『日本語教育論集』20号、50-58頁、国立国語研究所
- Breen, M., and C. M. Candlin (1980) “The essentials of a communicative curriculum in language teaching.” *Applied Linguistics*, I (2), 89-112.
- Brumfit, C. J., and K. Johnson (Eds.) (1979) *The Communication Approach to Language Teaching*, Oxford University Press.
- Donato, R., (2000) “Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom,” IN: Lantolf, J. P. (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford University Press, 27-50.
- Johnson, K., and K. Morrow (Eds) *Communication in the Classroom*, London; Longman.
- Krippendorff, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd edition), CA; Sage Publications.
- Littlewood, W. (1981) *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and T. S. Rodgers (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Spitzberg, B. H., and W. R. Cupach (1984) *Interpersonal Communication Competence*, CA; Sage Publications.
- Wiemann, J. M. (1977) “Explication and test of a model of communicative competence.” *Human Communication Research*, 3, 195-213.

資料1 調査用紙

ご回答ください。

① お勤めの日本語教育機関名：(公表いたしません。複数ある場合は、コマ数のもっとも多い機関名をお願いします。)

② 性別：男 女

③ 年齢：20代 30代 40代 50代 60以上

④ 日本語教育歴：5年未満 5年以上10年未満
10年以上15年未満 15年以上

⑤ 『みんなの日本語』を教材として(①でご回答の機関においてでなくても可)：

現在使っている

過去に使って教えたことがある

使って教えたことがない

ご協力ありがとうございます。

初級対象の教案インタビューにあらわれた教師の教授意識

表 1-1

導入の型	文 例	回答者 No	文 脈		言語機能	教室活動			動詞表現											
			場 面	状 況		関 係 性	非 産 出	産 出	%	非産出				産 出						
										入 れる	口 なら し	定 着	確 認	理 解	作 ら せる	誘 導	ベ ア ワ ー ク	発 展		
文 例 56	写真 23	1	×	×	×	×	命 令 と 強 制	8	0	0	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
		2	×	×	×	×	禁 止	8	0	0	1	-	1	-	-	-	-	-	-	
		3	×	×	×	×	命 令	8	0	0	-	1	-	-	-	-	-	-	-	
		8	○	○	×	×	禁 止 と 注 意	4	1	20	2	-	-	-	-	-	1	-	-	
		14	×	×	×	×	禁 止	7	0	0	1	-	1	-	-	-	-	-	-	
		17	×	×	×	×	禁 止	7	1	12.5	1	-	-	-	-	1	-	-	-	
		18	×	×	×	×	禁 止	4	2	33.3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
		19	×	×	×	×	禁 止	8	1	11.1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
		22	×	×	×	×	禁 止	6	1	14.3	1	1	-	-	-	1	-	-	-	
		25	×	×	×	×	禁 止	4	1	20	1	-	-	-	-	-	1	-	-	
		32	×	×	×	×	×	×	7	2	22.2	1	-	-	-	1	2	-	-	
		34	×	×	×	×	禁 止	6	0	0	3	-	-	-	-	-	-	-	-	
		35	×	×	×	×	禁 止	7	1	12.5	1	1	-	-	-	1	-	-	-	
		40	○	○	×	×	禁 止	9	0	0	-	1	-	1	-	-	-	-	-	
		43	○	○	×	×	禁 止	7	0	0	-	-	-	1	-	-	-	-	-	
		47	×	×	×	×	禁 止	7	0	0	-	-	1	2	-	-	-	-	-	
		50	×	×	×	×	×	×	4	2	33.3	-	-	-	-	-	1	-	-	1
		51	○	○	×	×	×	×	5	1	16.7	-	-	-	1	-	-	1	-	-
		55	×	×	×	×	×	×	7	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		57	×	×	×	×	×	×	5	1	16.7	1	-	-	-	-	1	-	-	-
		61	○	○	×	×	禁 止	8	1	11.1	2	-	-	1	-	-	-	-	-	
		62	×	×	×	×	禁 止	7	1	12.5	-	1	-	1	2	-	-	-	-	
		74	○	×	×	×	命 令 と 注 意	8	1	11.1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	
			写真・駐車 2	10	○	○	×	×	禁 止	7	0	0	2	1	1	-	1	-	-	-
				75	×	×	×	×	禁 止	6	3	33.3	1	-	1	-	1	-	-	-
			写真・飲酒 1	60	×	×	×	×	×	8	1	11.1	-	-	-	-	-	-	-	-
			写真・飲酒・駐車 1	24	×	×	×	×	間 接 ・ 禁 止	4	1	20	-	-	-	-	-	1	-	-
			写真・喫煙・駐車 1	12	×	×	×	×	禁 止	5	1	16.7	2	1	-	-	-	1	-	-
			写真・喫煙・駐車 2	16	×	×	×	×	禁 止	6	0	0	1	1	-	1	-	-	-	-
				45	○	×	×	×	間 接 ・ 禁 止	6	1	14.3	-	-	-	-	1	-	-	-
			写真・駐車・侵入 1	33	×	×	×	×	×	6	0	0	1	-	1	-	-	-	-	-
			写真・教室 1	73	○	○	×	×	禁 止 と 注 意	8	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-

表 1-2

導入の型	文 例	回答者 No	文 脈			言語機能	教室活動			動詞表現									
			場 面	状 況	関 係 性		非 産 出	産 出	%	非産出				産 出					
										入 れる	口 ならし	定 着	確 認	理 解	作 ら せる	誘 導	ペ ア ワ ー ク	発 展	
文 例 56	駐車 5	7	○	○	×	禁止	4	1	20	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-
		23	○	○	×	禁止	8	0	0	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-
		68	○	○	×	禁止	6	1	14.3	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-
		70	○	○	×	禁止と命令	11	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		72	○	○	×	禁止と命令	5	1	16.7	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
	喫煙 3	21	×	×	×	間接・禁止	5	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		31	○	○	×	禁止	6	0	0	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-
		64	×	×	×	間接・禁止	4	2	33.3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
	教室 12	4	○	○	○	禁止	9	0	0	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-
		6	○	○	○	注意	7	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		9	○	○	○	禁止	5	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		13	○	○	○	禁止	5	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		29	○	○	○	禁止	7	0	0	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
		30	○	○	○	禁止	6	0	0	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
		37	○	×	○	×	×	2	3	60	-	-	-	-	-	2	1	-	-
		38	○	×	×	×	×	7	3	30	-	-	-	1	-	-	1	1	-
		44	○	×	×	×	禁止と命令	5	2	28.6	-	-	-	-	1	-	1	-	-
		53	○	○	○	禁止	6	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		54	○	×	×	×	禁止	6	0	0	2	-	-	-	-	-	-	-	-
		59	○	○	○	禁止	5	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
不明 4	46	×	×	×	禁止	5	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	56	×	×	×	×	×	8	0	0	1	-	1	-	-	-	-	-	-	
	65	×	×	×	×	×	8	1	11.1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	
	66	×	×	×	×	×	5	0	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
機能 1		28	○	○	○	間接・禁止	3	1	12.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
会話 2		20	×	×	×	×	5	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	
		63	×	×	×	×	6	0	0	-	-	-	3	-	-	-	-	-	

初級対象の教案インタビューにあらわれた教師の教授意識

表 1-3

導入の型	文 例	回答者 No	文 脈			言語機能	教室活動			動詞表現							
			場 面	状 況	関 係性		非 産 出	産 出	%	非産出			産 出				
										入 れる	口 ならし	定 着	確 認	理 解	作 ら せ る	誘 導	ベ ア ワ ー ク
言語形式 16	ない形 6	11	×	×	×	禁止	6	2	25	1	-	1	-	1	1	-	-
		15	×	×	×	禁止	7	1	12.5	1	-	1	-	-	-	1	-
		48	×	×	×	×	3	2	40	-	-	-	-	-	-	-	-
		49	×	×	×	禁止と命令	5	1	16.7	-	-	1	-	1	-	-	-
		67	×	×	×	×	6	0	0	-	-	-	1	-	-	-	-
		69	×	×	×	×	8	1	11.1	1	1	1	-	-	1	-	-
	て下さい→ ないで下さい 6	26	×	×	×	間接・禁止	6	0	0	1	-	-	-	-	-	-	-
		27	×	×	×	禁止	7	0	0	-	-	-	-	1	-	-	-
		39	×	×	×	禁止	6	3	33.3	-	-	-	-	-	1	-	-
		41	×	×	×	禁止	4	2	33.3	-	-	-	-	-	1	-	-
		42	×	×	×	×	3	2	40	-	-	-	1	1	-	-	-
		71	×	×	×	×	5	2	28.6	-	-	-	-	-	-	1	-
	て形→ない形 1	52	×	×	×	×	4	4	50	-	-	-	-	-	2	-	1
		ない形→ 写真 文例提示 2	5	○	○	×	禁止	10	0	0	2	-	-	-	-	-	-
			36	×	×	×	×	5	1	16.7	1	-	1	-	-	1	-
	3	公共 1	58	○	○	×	間接・禁止	10	0	0	-	-	-	-	1	-	
合 計																	
導入の型	文例 59 (導入文例 56) 言語形式 (て～文例 3)	回答者	文 脈			言語機能	教室活動			動詞表現							
			場 面	状 況	関 係性		非 産 出	産 出	%	非産出			産 出				
文例提示 56 言語形式 16 会話 2 機能 1	写真 (導入文例 23) (言語形式 2)	25				75				場面	禁止 33	産出活動	入れる	40	作らせる	16	状況 関係性)
			いずれも不明 関係性不明 状況不明	45 65 51	命令 命令+他 否定の依頼 と強制		1 2 1	21-33% 5 33%以上 10	確認 理解								
1	公共 (言語形式 1) 不明	4				場面不明				45	なし 21						