

聴解授業フローチャートを用いた 授業改善の一案

小林 明日香

1. はじめに

筆者は日本国内の日本語学校にて日本語教師をしている。日本語学校では聴解能力の向上を目的として聴解授業を行うことが一般的である。しかし筆者は、聴解授業とは一体どのように行えばいいものかという疑問を常に抱いていた。日本語教師になる過程でも、また日本語教師になってからも聴解の指導方法については学んでいるため知識はあるものの、どのタイミングでどの指導法を選択すればいいのかわからなかったのである。これは、教師が取るべき行動の選択肢が少ないことに起因するだろう。そこから、他の教師がどのように聴解授業を行っているのかということに興味を抱いた。

そこで、筆者は小林（2015）において5名の現役日本語教師に調査を行い、聴解授業フローチャートを作成した。本論文では、教師が聴解授業の展開方法を具体的に考えるにあたり、聴解授業フローチャートがどのような役割を果たすのかについて考察していきたい。

2. 先行研究

授業を行う教師は、学習者の様子やその場の状況を見ながら、瞬時に適切な意思決定をする必要がある。池田（2004）では意思決定を、「代替策の中から学習者に与える影響を予測しながら教師自身が設定した基準に基づいて最良のものを選択すること」と定義している。吉崎（1983）は「授業場面での教師の意思決定の仕方は、教職経験、題材経験、性別によって異なる」とし、教師の属性による意思決定の違いについて述べている。

印道（2007）は日本語教育実習生による授業の「振り返り」能力と「意志決定」能力の養成を取り上げている。そして、実際の「事例をもとに、実習生の意志決定能力を促進するための一つの方策として「教師行動の選択肢リスト」の作成とその活用を

¹ 印道（2007）では、“意思”ではなく“意志”と表記している。

提案」している。

筆者が小林（2015）において、5名の日本語教師が聴解授業の中で取った行動や授業の内容について調査したところ、以下の3点が明らかになった。

- 1) 学習者の属性や授業目的等により、異なる聴解授業が展開されると教師は考えていたが、実際にはそれほど違いがなかった。
 - 2) 学習者が誤答を出した場合、教師は、語彙の説明・テキスト内容の解説・誤答の訂正という手段をとって、学習者に理解させようとしていた。
 - 3) 教師は、“教師は補助的役割を担っている”“学習者主体の授業”というベリーフを抱いていたが、それらは実際の授業の中では必ずしも反映されていなかった。
- また、5名の教師が行った授業の流れをまとめて、聴解授業フローチャートを作成した。

教師が授業中に取る行動の選択肢が増えることにより、様々な状況に対応できるようになるのではないだろうか。聴解授業においても、印道（2007）が主張するような「教師行動の選択肢リスト」（あるいはリストに代わるようなもの）があれば、自身がこれまでに取ったことのない行動に気付き、授業中に取り得る行動の選択肢を増やせるのではないかと考えられる。

3. 調査

3. 1 調査目的

筆者が作成した聴解授業フローチャートは実際の授業における教師の行動をまとめたものである。そのため、他の教師の実際の行動を見ることにより新たな気付きを得たり、自身の行動をより具体的に振り返ったりするための材料になるのではないかと考えられる。そこで、教師が聴解授業について考えるにあたり、聴解授業フローチャートがどのような役割を果たすのかを考察することを目的とする。

3. 2 調査協力者

民間日本語学校に勤務する日本語教師2名（教師A、教師B）の協力を得た。教師Aの教師歴は1年、教師Bは3年6か月であり、2名とも男性である。

3. 3 データ収集方法

まず、2名の教師に聴解授業フローチャート²を渡し、これをもとに日頃の聴解授業

²筆者が小林（2015）にて作成した聴解授業フローチャートは、教師が授業の中で取った行動全てをまとめたものであるが、本調査時に使用したフローチャートは教師の行動のうち、教授法に焦点を当ててまとめ直したものである。

について振り返らせた。参考資料に本調査時に使用した聴解授業フローチャートを示す。その後、聴解授業フローチャートを参照しながら次回の聴解授業で取る（取り得る）行動を考え、教案を作成させた。振り返りと次回の教案は質問紙に回答をさせ、なおかつ、回答をもとに半構造化インタビューを行った。

次に、実際の聴解授業を撮影し、再生刺激法³を行った。この際には非構造化インタビューを用いている。

インタビューおよび再生刺激法で得られたデータはスクリプト化し、SCAT (Steps for Coding and Theorization) ⁴による分析を行った。

その後、映像を見ながら授業中に教師が取った行動にコード付けを行い、教師の行動とインタビューデータとを合わせて分析を行った。

4. 調査結果

4. 1 これまでの聴解授業についての振り返り

インタビューおよび再生刺激法で得られたスクリプトデータを SCAT で分析した結果、以下のストーリーラインが得られた。

	これまでの聴解授業について
教師 A	これまで教師 A は誤答を出した学習者への対処法として、正答が出るまで学生を指名し続けるという方法をとっていた。本来ならば誤答が出た際にすぐに音声テキストを聞き直させるべきだと感じていたが、授業時間の制限と機器操作の煩雑さからそれは行わずに、正答が出るまで指名を続けたり、教師が読み上げ ⁵ を行ったりするという選択を行っていた。学生の指名を続け、正答が出た際には教師による解説を行い、理解の深化を図っていた。そしてその後、振り返りをするために音声テキストを再聴取するという方法を取っていた。
教師 B	教師 B は普通の聴解授業で①問題文の確認②訂正③答え提示④注意喚起 ⁷ をよく行っている。問題文の確認をするのは、問題文の理解不足により誤答が生じるのではないかと考えているためである。また、学習者の理解を深化

³ 実際の授業を録画し、当日中に録画された自分の授業を見ながら内省を語る方法。

⁴ 大谷（2011）では SCAT を「比較的小規模の質的データの分析にも有効」なデータ分析手法であるとしている。

⁵ 教師が音声テキストを読み上げることと定義した。

⁶ 教師が学習者に対して正答を示すことと定義した。

⁷ 学習者の注意を引くために教師がする発話と定義した。「次をよく聞いてください」といった発話に代表される。

させるには訂正・答え提示が必要であると述べている。さらに、授業が単調になって学習者が飽きないようにするために注意喚起を行っている。

教師 A は学習者が誤答を出した場合、正答が出るまで学習者を指名し続けたり、教師がスクリプトを読み上げて聞かせたりするという方法をこれまでとってきたと振り返っている。本来ならば誤答が出た際にすぐに音声テキストを聞き直すことが理想的であると考えてはいるが、機器操作の煩雑さからそれは行わずに、自身でスクリプトを読み上げる等という行動を選択していた。また、学習者の答えがなぜ間違いなのかということを解説したり、煩雑さはあるものの再度音声テキストを聞き直したりするという方法も取っていた。

教師 B はこれまでは問題文を確認する、学習者が誤答を出した場合それを訂正するなどといった方法をよく取っていると振り返っていた。問題文を確認するのは、学習者が問題文を正しく理解できていないために誤答が生じると考えているためである。また、学習者の理解を深めるには、誤答が出た際に教師が訂正したり、正しい答えを学習者に示したりすることが重要であると考え、このような行動を取っていると述べていた。

4. 2 授業計画

これまでの聴解授業についての振り返りをした後、次回の聴解授業の計画を立てさせた。授業計画に関して得られたストーリーラインは下記の通りである。

	授業計画について
教師 A	教師 A は学習者が誤答を出した際の対処法の一つに教師の読み上げを挙げている。これは学習者自身により考察をさせるため、また学習者にその場ですぐに考察をさせるために行おうと考えている。 また、教師 A はこれまで問題文を利用したスキーマ活性化を行っていたが、新たに設問内容を利用したスキーマ活性化ができるのではないかと述べている。これは、設問を学習者に音読させることで、設問の空欄にどのような言葉が入るか、聴取前の予測をさせるために行うものである。 さらに、教師が学習者の理解度確認を行う際には、学習者と教師の認識差が生まれる可能性があることに気がつき、より具体的な聞き方をするべきであると考えようになった。
教師 B	教師 B は次回の聴解授業の教案に語彙学習・教師の読み上げ・選択肢の事前確認・学習者への問いかけを入れた。まず、語彙学習を入れたのは教師 B

	<p>が言語学習において<u>語彙学習を重視</u>しているためである。次に、教師の読み上げを入れたのは、音声テキストの頭出しの難しさという機器操作上の問題からである。頭出しをするのが難しいために、教師が読み上げをするとしている。また、選択肢の事前確認をすることで学習者のスキーマを活性化させようとしている。</p> <p>さらに、<u>質問形式の工夫</u>ができるのではないかと考えている。学習者全体へ質問したり、学習者個々に質問したりと問いかけを与える対象を変えるといるものであるが、これは教師 B が他の授業でよく取る行動を聴解授業へも応用したものである。質問形式をこれまでと変えることで、学習者の<u>理解を促進</u>させたり、<u>緊張感</u>を生み出したりすることができるのではないかと考えている。</p>
--	--

教師 A は回目の聴解授業では、学習者が誤答を出した場合、教師がすぐにスクリプトを読み上げて学習者に考えさせる、予測ストラテジーを使用する、さらに学習者が理解できているかどうかを確認する際に具体的な問いかけを行うとしていた。特に、聴解問題の設問を利用して予測ストラテジーを用いることは、聴解授業フローチャートを見て初めてその方法に気がついたと述べていた。さらに、学習者の理解度を確認するために教師が問いかける際には、聞き方を工夫しなければ誤解が生じかねないと考え、より具体的に問いかけることでそれを回避しようとしていた。

一方、教師 B は聴解問題に取り組む前に語彙学習を行う、選択肢の内容を確認してから音声テキストを聞く(予測ストラテジーの使用)、教師がスクリプトを読み上げる、などという行動を次の聴解授業で取ろうと考えていた。教師 A と同様、学習者への問いかけの仕方についても口にしたが、教師 B は問いかけの方法も工夫ができるのではないかと述べている。その工夫とは、学習者全体への問いかけと学習者個々への問いかけを織り交ぜて行うというものである。教師 B 自身はこのような問いかけの仕方を、他の授業では常日頃行っているが聴解授業では行ったことがないとしていた。そこで、聴解授業でも応用してみようと考えたと述べている。

4. 3 実際の授業

では、その後の実際の授業はどうだったのか。教案を立てた後に行った授業についてのストーリーラインは下のようになった。

	実際の授業について
教師 A	<p>教師 A は事前に予測させるという聴解ストラテジーを授業内で使用することで、<u>学習者の主体性</u>を引き出すことができ、また学習者の<u>理解が深化</u>しているという印象を受け、<u>聴解ストラテジーの効果に気が付いた</u>。</p>
教師 B	<p>教師 B は初めての試みとして、設問に取り組む前に選択肢の確認を行った。しかし、まだ<u>初級のごく簡単な聴解問題</u>であったことから、事前に選択肢を確認してから聴解問題を聞くという方法に<u>効果があったとは感じていない</u></p> <p>実際の授業では全体への問いかけのほうが多かったため、<u>よく発言する学習者の影に埋もれている学習者の姿を教師 B は見つけた</u>。</p> <p>そこで、<u>学習者個々に配慮して個々への問いかけをもっと入れるべきである</u>と述べている。</p>

教師 A は授業計画段階では、学習者が間違えた際にはスクリプトを読み上げようと考えていたが、当該授業では学習者が間違えなかったため、スクリプトの読み上げは行われなかった。

教師 A は予測ストラテジーを用いた結果、学習者が以前よりも授業に主体的に取り組んでいると感じ、これまでの自身の授業と比べ、学習者の理解が深くなっているとも感じていた。しかし、授業計画段階では、理解度を確認するために学習者に対してより具体的に問いかけようと考えていたが、実際の授業では学習者がどの程度理解しているかを確認する場面でも、具体的な問いかけは見られなかった。なお、教師 A は授業後のインタビューでも学習者への問いかけの仕方について発話をしていないことから、自身が具体的な問いかけを行っていないかったということにも気が付いていないものと思われる。

教師 B は、事前の語彙学習、およびスクリプトの読み上げは授業計画通りに行っていたものの、インタビューではこれについての発話は見られなかった。

選択肢の内容を事前に確認すること(予測ストラテジーの使用)、および音読練習は行ったものの、あまり手ごたえを感じていなかった。予測ストラテジーの使用に手ごたえを感じなかったのは聴解問題のレベルが簡単であったため、また、音読練習に手ごたえを感じなかったのは学習者が設問の答え合わせに集中してしまい、音読練習に集中していなかったためであると振り返っていた。

また、教師 B は学習者に問いかけをするのに工夫が足りなかったと振り返っている。授業計画段階では、学習者全体への問いかけと学習者個々への問いかけとを織り交ぜて行おうと考えていたが、実際の授業では学習者全体への問いかけが多かった。それゆえ、あまり発言しなかった学習者が、よく発言する学習者の影に埋もれていること

に気が付き、もっと学習者個々に注目して問いかけをしていく必要があったと述べている。

4. 4 聴解授業フローチャートを用いた感想

教師 A、B が述べた聴解授業フローチャートを用いた感想を分析した結果、次のようなストーリーラインが得られた。

	聴解授業フローチャートを用いた感想
教師 A	教師 A は聴解授業フローチャートを見たことで、これまで自身の授業では <u>取ったことのない行動がある</u> ことに気が付き、行動の選択肢を増やした。これまでに取ったことのない行動を意識的に選択し、授業改革を試みた結果、以前のやり方よりも <u>学習者の主体性</u> が出てきて、 <u>能動的聴解</u> になっているとし、 <u>手ごたえ</u> を感じている。また、日本語教員養成講座や日本語教育能力検定試験対策などで聴解の授業について学びはするものの、実際に教壇に立つと設問にただ取り組むだけになってしまいがちなことから、そのような <u>知識と実際との隔たり</u> を感じている。
教師 B	教師 B はこれまで聴解授業に対してあまり意識を向けてこなかった。しかし、今回聴解授業フローチャートを用いて自身の授業の振り返りをしたことで、 <u>自身が授業中に取っている行動を整理・把握</u> することができた。聴解授業フローチャートは、可視化された教師の行動がまとめられているために、 <u>振り返りをする際の土台</u> として使用することができると感じている。

教師 A は聴解授業フローチャートを通じて他の教師が取っていた行動を見たことにより、自身では取ったことのない行動があることに気が付いた。そして新たな行動を取り入れた結果、これまでの聴解授業よりも手ごたえを感じたとしている。ここから、フローチャートを通じて他の教師の行動を参照したことにより、自身が取り得る行動の選択肢を増やしたと言えよう。また、日本語教師になるにあたり授業の展開方法や様々な指導法を学ぶにも関わらず、実際に教壇に立つと聴解問題を解いて終わりとしてしまいがちなことから、教師としての知識と実際の行動との間に隔たりを感じていた。

一方、教師 B は聴解授業に対してこれまであまり意識をしてこなかったとしている。だが、聴解授業フローチャートを用いたところ、自身が聴解授業でどのような行動を取っているかということの整理・把握ができたとして述べている。さらに、実際に教師が取った行動がまとめられているため、授業について振り返りをする際の材料となると

も述べていた。ここから、何もないところから自身の授業について振り返るよりもフローチャートをもとにしたほうが、振り返りがしやすいということがわかる。

5. まとめと今後の課題

聴解授業フローチャートをもとに自身の授業を振り返り、聴解授業で取り得る行動について考え、実際の授業に取り入れたところ、教師 A、B ともに普通の授業とは異なる行動を意識的に選択していた。その結果、普段とは異なる授業展開がなされていることが確認された。聴解授業フローチャートを利用することにより、自身の授業を具体的に振り返りやすくなり、また、他の教師が取った行動を見ることで自身では思いつかなかった行動の選択肢を得られたと言えるのではないだろうか。

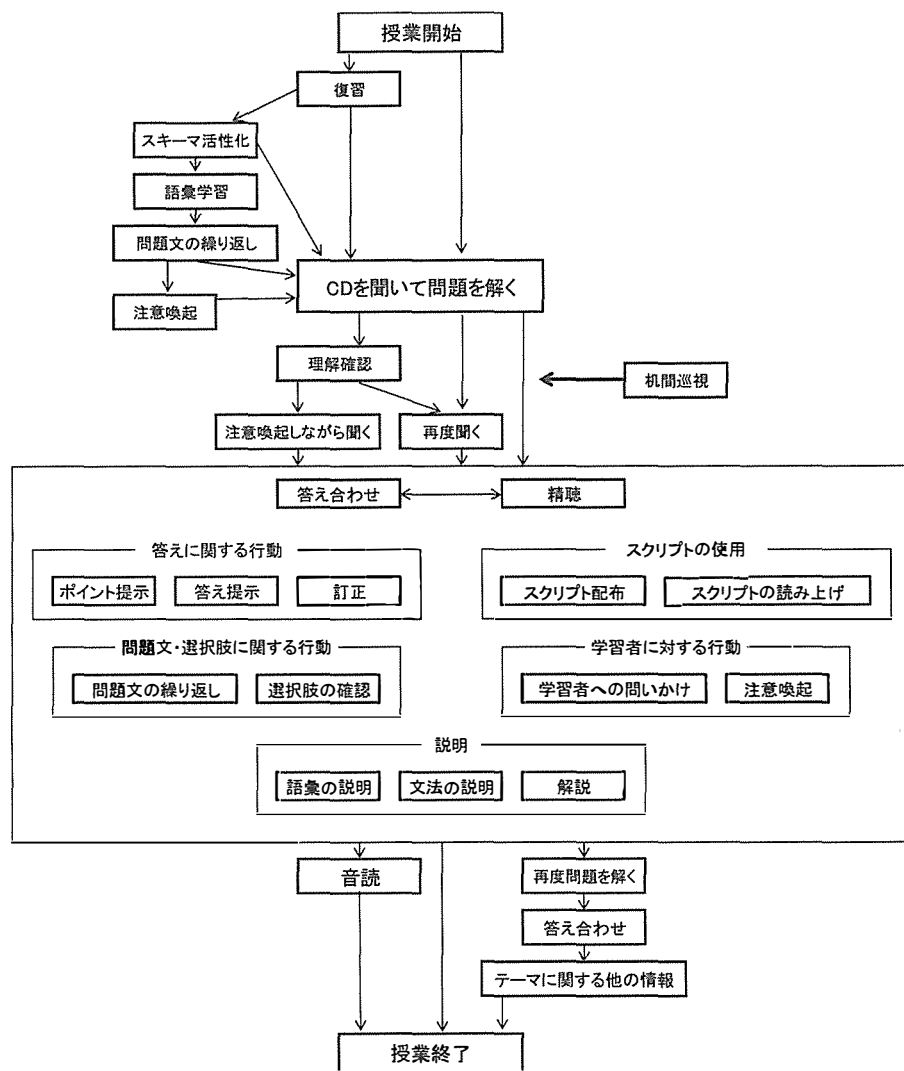
また、4.2 でも述べたが、教師 B は聴解授業フローチャートをもとに振り返りをする中で、自身が他の授業でよく取っている行動を聴解授業でも応用しようと考えた。その結果、教師 B は聴解授業フローチャートに載っている選択肢以外にも、自身で選択肢を生み出すことに成功している。このことから、聴解授業フローチャートは行動の選択肢をただ増やすだけではなく、教師が考えるための土台となることで、新たな選択肢を生み出す可能性をも持っているとも言えよう。

自身が確立してきた授業スタイルを漫然と続けていくのではなく、新たな行動を取り入れていくことは、授業改善への第一歩となるのではないだろうか。ここから、聴解授業フローチャートが教師の行動の選択肢を増やす、つまり、授業改善に一役買うことが示唆されたと言える。

だが、課題も残った。教師が変化を加えるよう意識したにも関わらず、これまでとは変化が見られない行動もあった。例えば教師 A の場合、学習者が理解できているかどうかを確認する際により具体的に問いかけようと考えていたが、実際の授業では具体的な問いかけは行われていなかった。教師 B の場合は、学習者個々への問いかけと全体への問いかけを織り交ぜて行おうとしていたが、実際の授業では、学習者個々に対しての問いかけよりも、学習者全体への問いかけが多く見られた。

ここから、教師がこれまでに確立してきた授業スタイルやパターンに変化を加えることの困難さが改めて浮き彫りになった。しかし、授業中に取る行動の意識化と実践との繰り返しにより、授業改善がなされていくのではないだろうか。

今後は、教師がすでに持っている強固なスタイルやパターンに変化を加える方法を改めて検討していくことが大きな課題である。また、今回使用した聴解授業フローチャートは5名の教師の行動をもとに作成したものであるため、調査協力者の教師を増やすなどして、聴解授業フローチャートをさらに精査していくことも課題としたい。



- 池田広子 (2004) 「日本語教育実習における教師の意思決定—意思決定と授業形態との関係から—」『日本語教育論集 世界の日本語教育』14 pp.1-20 独立行政法人国際交流基金
- 印道緑 (2007) 「日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用—意思決定能力の養成をめざして—」『北九州市立大学国際論集』5 pp.23-39 北九州市立大学国際教育交流センター
- 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT : Steps for Coding and Theorization —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』10 (3) pp.155-160 日本感性工学会
- 小林明日香 (2015) 「日本語学校の聴解授業における教師の意思決定」横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文 (未公開)
- 吉崎静夫 (1983) 「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』8 (2) pp.61-70 日本教育工学会