

チュニジアにおけるアラビア語授業観察の分析 —「良い授業」とは—

Classroom Observations of Arabic Language Courses in Tunisia:
What is a “Good Class”?

鷲見 朗子 高梨 庸雄 森口 明美
SUMI M. Akiko TAKANASHI Tsuneo MORIGUCHI Akemi
畑下 仁美 橋堂 弘文
HATASHITA Hitomi KITSUDO Hirofumi

Abstract

Although scholarly research on Arabic learning/teaching has been actively pursued since the 1970s, few studies on Arabic language learning/teaching have utilized classroom observations. The goal of this study was to conduct and analyze observations of four Arabic as a second language classes in Tunisia to investigate best practices for Arabic teaching. We began with a hypothesis that four components should result from or be found in a “good class”: 1. the students’ comprehension of the content (“meaning”), 2. the students’ comprehension of grammar and vocabulary (“form”), 3. the use of interaction in the classroom, and 4. maintenance of the students’ motivation. A particular focus was the balance in the four classes between the students’ comprehension of the content, and their comprehension of grammar and vocabulary. The classroom discourses were classified by categories and were analyzed to clarify how the teachers conducted their classes, and how they interacted with the students. Following the analysis of the discourses, we concluded that one of the classes was the “best class” of the four, because it displayed a better balance between emphasis on the content and the grammar and vocabulary; the teacher strove to encourage interactions; and this teacher made the strongest effort to motivate the students to learn and work in the class.

1. はじめに

日本では、今世紀に入って高等教育におけるアラビア語学習者数が増加しており、それに対応すべくアラビア語教育研究の必要性が高まっているが、理論や方法論に基づいたアラビア語教育・学習に関する研究は乏しい。一方、世界で外国語・第二言語としてのアラビア語教育研究が本格的に行われるようになったのは1970年代のことである。以来、教授法、教材、評価等

のさまざまな分野で研究が推進されてきた。しかし、世界のアラビア語教育研究のなかでも授業分析を用いた研究はほとんど発表されていない。そこで、本論文では、授業言語 (classroom discourse) の観察分析による授業研究によって、第二言語としてのアラビア語の「良い授業」とは何かを考察することを目的とする。

本研究では「良い授業」の要素として、学習者の内容の理解、学習者の文法・語彙の理解、教室内のインタラクションの活用、学習者のやる気の向上の4点を目指していることが重要であると想定した。また、学習者の内容の理解と文法・語彙の理解のバランスがうまくとれていることも理想的な授業の一要素として捉え、そこにも焦点を合わせた。これらに関連する発話をカテゴリー別に分類したものを分析し、教師の授業の進め方や学習者とのやりとりの実態を明らかにしていくものである。

2. これまでの授業分析研究

授業分析とは詳細な授業記録にもとづいて授業の諸問題を解明することである (日比1999, p.10)。ここでは外国語教育に関連のある授業分析の先行研究の推移を簡単にたどってみたい。

授業研究は1950年代から盛んになり、アメリカの小学校での授業を分析してカテゴリーを抽出したFlanders (1960) のインタラクション・アナリシス・システムが、外国語の授業分析研究を推進させるきっかけとなった。これは授業中の教師発言を3秒単位で区切り、その単位の発言が果たす教育的機能によって10個のカテゴリーに分ける方法であった。Moskowitz (1968, 1971, 1976) はこのカテゴリー・システムに依拠しつつ、学習者のやる気など情意面に注目した上で、ヒューマニスティック・アプローチ (humanistic approach) を基本とする指導理念に関連づけた。Wragg (1970) は当時の外国語教育において学習者のオーラル・スキルの向上が求められていた状況を受けて、カテゴリーを外国語学習の目標言語による発言と学習者母語による発言の2種類に分けて分析を行った。またInitiation, Response, Feedbackの3つを柱とするIRF分析を行ったSinclair and Coulthard (1975) による研究は、量的にデータを示しながらも授業の流れを捉えることに重点をおいたものである。

1980年代に入ると、量的研究だけでなく、質的研究もさかんに行われるようになる。また、指導法がコミュニケーションに重きをおいたものに移行するのに合わせて、コミュニケーション重視の授業観察法The Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) がカナダのAllen, Fröhlich, and Spada (1984) によって提唱された。この観察法は第二言語の授業を体系的に分析するもので、Part AとPart Bに分かれている。Part Aは教室での言語活動と指導過程を詳しく記録する方法で、Part Bは教室内の教師と学習者の発話をいくつかのカテゴリーに分類することでコミュニケーションの指向性などを明らかにする方法である。

質的手法を用いた新しい授業分析の方法としてはアクション・リサーチがあげられる。アクション・リサーチとは一定の手順をもとに問題の改善や解決を図り体系的に発展する指導法を

目指した授業研究である。この方法では、まず教師が直面している問題を明らかにし、授業の実態を把握し、その対応策を見つけ出す。次にその対応策を実施し、変化の状況をアンケート、テスト、観察で調べる。調べた結果を分析し、問題が十分改善されていなければさらに問題解決の方法を改善するか、新規に仮説をたてて同じような手順で検証する。ある程度の成果が上げれば、調査のプロセスをまとめて発表し、客観的な意見を得て、新しいアクション・リサーチのサイクルを始めるという手法である。

日本でも外国語の授業研究は英語を中心に活発に進められ、近年、量的分析と質的分析を組み合わせた研究も行われている。

3. 方法

3.1. データ収集の方法

本研究のデータは、チュニジアにある、外国人を対象とした語学学校のアラビア語プログラムの4つのクラスを筆者らのうち1名が2007年5月にビデオ録画したものである。プログラムには6レベルあり、もっとも低いレベル（初級者対象）がレベル1、もっとも高いレベルがレベル6（上級者対象）に設定されていた。レベルごとに学習技能として「リスニング・スピーキング」(以下、LS)のクラスと「リーディング・ライティング」(以下、RW)のクラスに分かれていた。

ビデオ録画の対象とする授業は、レベルと学習する技能を考慮して、初級レベル（レベル1）のLSクラスと同じく初級レベル（レベル1）のRWクラス、中級レベル（レベル4）のLSクラスと同じく中級レベル（レベル4）のRWクラスの合計4クラスを選んだ。対象校の責任者および対象授業の教師と学習者に授業録画とそのビデオ分析調査への協力を依頼し、データを収集した。1つの授業の長さは時間割では2時間30分が割り当てられているが、途中約10～20分間の休憩が適宜1～2回入るので、実質的にはおよそ2時間の授業時間である¹。4つの授業は、すべて現代標準アラビア語²のクラスで、教師は全員アラビア語ネイティブ・スピーカーのチュニジア人である。学習者はイタリア人、フランス人を主とするヨーロッパ人に加え、日本人、韓国人、中国人等のアジア人から構成されており、ほとんどが大学生であった。ビデオ撮影日のクラス出席者数は、レベル4のLS、RWクラスが各14名、レベル1のLS、RWクラスが各4名であった。対象校の責任者によると、授業の使用言語については、レベル1のクラスでわずかなフランス語や英語の使用を除けば、すべてアラビア語を用いている。実際、データ

1 クラスによっては学習者による発表が含まれており、その場合は発表部分を省いて分析を行った。

2 現在使われているアラビア語は、現代標準アラビア語 (fuṣḥā) と各地域の方言 (‘āmmiyyah) の2つに分けることができる。一般的にアラビア語の初学者は現代標準アラビア語の学習から始めることが多い。

収集した4クラスにおいてはアラビア語のみが使用されていた。

1学期の長さは2カ月半で、月曜日から金曜日までの週5回、毎日午前8時から午後1時まで授業が行われる。ビデオ撮影の時点ではその学期の始まりからおよそ2か月の学習日数が経過していた。午前8時から午前10時30分までをLSクラス、午前10時30分から午後1時までをRWクラスに割り当てていた。学期末に試験があり、その結果によって上のレベルへ進級できるかどうかが決まる。

3.2. データ分析

本研究の目的は、クラスで教師はどのように授業を進めているのか、質的分析方法によってその具体的な指導法をカテゴリー化して、その実態を明らかにすることである。その際、得られた質的データを量的データに変換して分析を行う。質的分析方法を選んだのは、本研究が1つのアラビア語学習プログラムで提供された授業の観察記録を扱う研究であり、客観的なデータの裏付けによって、演繹的な方法で現象を解明していく量的研究よりは質的研究の方がふさわしいと考えたからである³。

3.2.1. 分析手順

分析は、(1) 授業を録画、(2) 録画をもとに忠実に発言を文字化、(3) 1回ごとの発言をカテゴリーに分類、(4) 発言ごとの頻度と%を算出し、授業の全体的評価との相関を確認、の順に行われた。

(1)は上述したように筆者らのうちの1名が行った。(2)は対象校とは関係を持たないチュニジア人のアラビア語ネイティブ・スピーカーに文字化の作業を依頼した。文字化されたテキストは筆者らのうちアラビア語を解する2名が確認した後、日本語へ訳した。(3)の作業は、日本語訳を担当した2名がそれぞれ別々に行った後、カテゴリーへの分類が一致しない発言についてはその2名で協議して、よりふさわしいカテゴリーへの分類によって調整を行った。

3.2.2. カテゴリーの設定と分析

本研究のなかで「良い授業」とは何かをあらかじめ想定して(高梨2007, p.130)、カテゴリーを設定した。カテゴリーとしてⅠ.「教師の指導の様子」、Ⅱ.「教師の指導方法」、Ⅲ.「動機づけと評価」をおいた。Ⅰ.とⅡ.のカテゴリー作成にあたっては緑川日出子(2003)の英語授業の録画とその分析法を参考にしたが、本研究の目的に合わせて、緑川のカテゴリーに大幅な

-
- 3 質的研究とは「その場に生きる人々にとっての事象や行為の意味を解釈し、その場その時のローカルな状況の意味を具体的に解釈し構成していくことをめざす」ものである(秋田・藤江2007, p.9)。さらに、質的研究では既に決められた概念から出発するのではなく、おおまかに示された自由度の高い概念を出発点とし、そこから個々の具体的な記述による発展をねらう。つまり、実証データからその概念に新たな面が付け加えられ理論が形成されるのである(秋田・藤江2007, p.11)。
 - 4 たとえば、緑川は「教師の指導の様子」カテゴリーの4つ目の下位区分としてInitiation & Responseという教師中心の授業で頻繁にみられる談話形態をおいている。しかし、本研究ではこの形態はあまりみられないので、下位区分に含めなかった(緑川2003, p.46)。

修正を加えた⁴。Ⅲ.についてはMoskowitz (1968, 1971, 1976) のForeign Language interaction analysis (FLint) system、Sinclair and Coulthard (1975) によるsystem of analysisの分析カテゴリーを参照している。3つのカテゴリーとその下位カテゴリーの内容をそれぞれ表1～3に示した。

想定した「良い授業」とは1. 学習者が授業テーマと内容を理解することを目指している、2. 学習者がアラビア語の文法・語彙を学ぶことを目指している、3. インタラクションを活用しようとしている、4. 学習者のやる気を引き出そうとしているという4つの要素が含まれた授業であると考えた。そのなかで1. と2. の均衡がとれているかどうかにも注意を向けた。現在の英語教育等の外国語教育において、意味や内容を重視した教え方につながるコミュニケーションと形式を重視した教え方につながる文法アプローチの効果的な統合に向けた取り組みが行われている(和泉2009, pp.12-47) ことから、この内容理解と文法理解のバランスは大切であると考えられる。1. と2. の均衡の考察においては、1. はⅡ. 「教師の指導方法」のなかのT「テキスト・テーマの内容理解」のデータ、2. は同じくⅡ. のS「文法の扱い」のデータとⅤ「語彙の扱い」のデータを合わせたものを比較分析した。3. と4. については、Ⅰ. 「教師の指導の様子」とⅢ. 「動機づけと評価」の分析を通じて考察した。

I. 教師の指導の様子 Teachers' Behavior

表1 「教師の指導の様子」の下位カテゴリー

教師の指導の様子 下位カテゴリー	下位カテゴリーの活動内容
Explanation (E)	説明する、情報を与える
Initiation (I)	質問する、指示する、語りかける
Feedback (F)	学習者の質問に答える、学習者の態度や発言に反応する

II. 教師の指導方法 Teaching Activities

表2 「教師の指導方法」の下位カテゴリー

教師の指導の様子 下位カテゴリー	下位カテゴリーの活動内容
Vocabulary (V)	語彙の扱い
V1 Pronunciation	語彙を発音させる
V2 Word	語を言う、語の定義を説明する
V3 Spelling	語の綴りに関する説明を行う
V4 Context	語彙を文脈の中で理解させようとする
V5 Vocabulary Expansion	語の意味の派生を理解させようとする
Syntax (S)	文法の扱い
S1 Word-and sentence-level	語のレベルまたは1文レベルで文法説明を行う(指示語の理解に関する指導も含める)
S2 Discourse-level (including beyond one sentence-level and paragraph-level)	2文以上または段落レベルで文法説明を行う

Phoneticalization (P)	文字の音声化
P1 Listening	テキストの内容を録音したテープを聞かせる、ビデオをみせる
P2 Read-aloud	教師が読んだ後、学習者がチャンクごとに切るなどして音読する
P3 Repeat after me	教師がテキストを音読した後、それにならって学習者が繰り返しテキストの同じ場所を音読する
P4 Shadowing	テープまたは教師のテキスト音読を追うように学習者が音読する
Text Comprehension (T)	テキスト・テーマの内容理解
T1 Focused on background knowledge	背景知識の重要性に焦点をおいたもの
T2 Focused on schema	スキーマの重要性に焦点をおいたもの ⁵
T3 Focused on text comprehension	テキスト理解に焦点をおいたもの
T4 Focused on learner's personal experience	学習者の個人的な経験、考えをテキスト理解に役立たせたもの
Class Administration (C)	授業運営
C1 Work Procedure	作業手順・調整（その日の作業手順の説明や作業を円滑に進めるための調整）
C2 Class Planning	授業計画（将来的なことを含めた全体的な授業の計画）
C3 Daily Routine	日課（出席確認や資料配布）

Ⅲ. 動機づけと評価 Motivation and Evaluation

表3 「動機づけと評価」の下位カテゴリー

動機づけと評価 下位カテゴリーとその略語	動機づけと評価 下位カテゴリーとその略語
ほめる、励ます「ほめる」	学習者の答えの間違いや不完全な箇所を指摘する「誤り指摘」
学習者の感情を理解し受け入れる「理解」	学習者の態度を批判する「批判」
学習者の答えを合っていると認める「認める」	教師の個人的な経験を話す「教師個人的経験」
学習者の発言を促す「発言促す」	学習者の個人的な経験に結びつける「学習者個人的経験」
冗談を言う「冗談」	学習者のアイデアを使う「学習者アイデア」
間違えやすい箇所などを注意する「注意」	学習者が質問する「学習者質問」
拒否せずに間違いを正す「正す」	学習者が答える、反応する「学習者答」

3.2.3. 各クラスの活動内容

各クラスの活動内容を表4に示した。休み時間をはさんでいたので、それに応じて各クラスの内容が2つないしは3つに分かれている場合もあったが、分析データとしては各クラスごとにまとめた。

5 スキーマとは一般的に外界の事象を知覚し、理解し、記憶する際の枠組みとなる構造化された知識の集合であるとされているが、今調査においては、T2では授業で扱う題材について学習者の理解が高まるようなヒントの提示や背景知識の掘り起こしなどを指すこととした。なお、T1ではより一般的な背景知識の利用を意図する。

表4 4クラスの活動内容

クラス	活動内容
レベル1-LS	診察時の医者と患者の会話について学んでいる 挨拶を学んだ後、面会の約束をとりつける会話について学習している これら会話のロールプレイをしている
レベル1-RW	日付を学んだ後、動詞文、動詞の法、双数形、格、副詞などを学習し、病気に関する文の構造や語彙を学んでいる 病気についての文を中心に、接続詞、前置詞に関する音、格、人称代名詞、動詞の法等を学んでいる 双数形と双数形の格変化を学んでいる
レベル4-LS	パレスチナに関するDVDをみて、その歴史的背景や政治的展開などを学んでいる パレスチナ問題を扱うDVDとそれについての配布プリントを使ってグループに分かれて討論演習を行っている
レベル4-RW	女性人権運動に関するテキストを読み、それに付随する設問に答えている。テキストに出てくる動詞派生形の使い方を例文によって学習している インタビューのやり方について学んでいる。不法移民者へのインタビューを想定して、質問の内容・数・順番等の準備について教師の説明を受けている

4. 結果と考察

4.1. 「教師の指導の様子」にみられる4クラスの傾向

表5に「教師の指導の様子」の下位カテゴリーであるExplanation, Initiation, Feedback別の割合をクラスごとに示し、それをもとに図1を作成した。

表5と図1をみると、レベル1の授業では、LSクラス、RWクラスともにFeedbackが多い(LS 42.6%、RW 47.4%)。これは初級者レベルなので、教師が学習者の態度や発言を積極的かつ肯定的に受け入れてモチベーションを高めたいと考えているからであろう。学習者中心型の授業になっていると考えられ、レベル1-LSではInitiationが28.2%と低いのもうなずける。Explanationも両クラスで約29%と低いのは、教材が多くの説明を必要としない平易なものだからであろう。RWクラスとLSクラスを比べてみると、前者が後者よりもInitiationが少ない。

表5 「教師の指導の様子」 Explanation, Initiation, Feedback別にみた4クラスの割合

	Explanation	Initiation	Feedback
レベル1-LS	29.2	28.2	42.6
レベル1-RW	29.4	23.1	47.4
レベル4-LS	31.4	41.0	27.6
レベル4-RW	46.0	23.0	31.1

注：数字は%

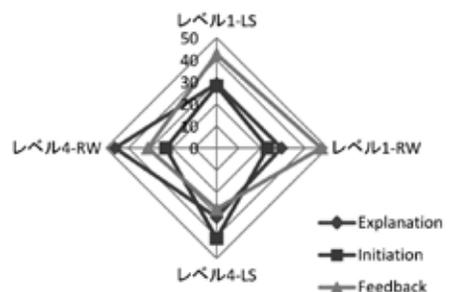


図1 「教師の指導の様子」 Explanation, Initiation, Feedback別にみた4クラスの割合

このことから、RWクラスの方がLSクラスより、教師が主導しなくとも学習者が自ら授業活動に参加しているといえるであろう。

レベル4ではLSクラスでのInitiationが多いことが表5と図1からわかる。これはインタラクションの活用に積極的に取り組んでいると解釈できるであろう。しかし、Feedbackが比較的低いということは、学習者が教師のInitiationに充分答えられていないと考えられ、教師中心の授業になっているともいえる。同じくレベル4の授業では、RWクラスでのExplanationがきわだって多い(46.0%)。このクラスでは、テキストを用いた読解を行い、さらにテキストに登場する動詞の派生形を例文をあげながら説明している。全体的に教師の説明は回数が多いのみならず、長い発言が大半であることからこのクラスが教師中心型になっているのは明らかである。

4.2. 「教師の指導方法」にみられる4クラスの傾向

表6にカテゴリー別の「教師の指導方法」の割合をクラスごとに示した。

表6 「教師の指導方法」のカテゴリー別にみた4クラスの傾向

	Level 1-LS		Level 1-RW		Level 4-LS		Level 4-RW		合計
	回数	%	回数	%	回数	%	回数	%	
V1	0		1	0.3	0		0		1
V2	114	21.1	25	7.1	9	3.8	28	11.9	176
V3	10	1.8	7	2.0	0		0		17
V4	66	12.2	11	3.1	17	7.2	10	4.3	104
V5	1	0.2	3	0.9	9	3.8	34	14.5	47
S1	63	11.6	251	71.7	2	0.9	81	34.5	397
S2	0		0		0		0		
P1	10	1.8	0		9	3.8	0		19
P2	0		0		0		0		
P3	42	7.8	0		0		0		42
P4	0		0		0		0		
T1	36	6.7	16	4.6	68	28.9	56	23.8	176
T2	15	2.8	6	1.7	0		0		21
T3	41	7.6	9	2.6	70	29.8	15	6.4	135
T4	92	17.0	2	0.6	11	4.7	0		105
C1	51	9.4	19	5.4	30	12.8	7	3.0	107
C2	0		0		2	0.9	4	1.7	6
C3	0		0		8	3.4	0		8
合計	541		350		235		235		1361

4.2.1. レベル1-LSクラス

表6をみると、このクラスでもっとも多いのはV2「語彙の扱い」の「語を言う」の21.1%であり、その次がT4「テキスト・テーマの内容理解」の「学習者の個人的な経験、考えをテキスト理解に役立たせたもの」の17.0%である。3番目に多いのがV4の12.2%である。V2の

例としては、身体部分の単語を次々に言わせている場面があげられる。学習者が単語をしっかりと考えていないので、何度も言い直させたり、確認させたりしているのであろう。また、レベル1なので、語彙力をつけさせようという教師の意志の表れともいえる。T4の例としては、教師が医者役、学習者が患者役を演じている際に、学習者に「食欲はありますか」と尋ねている場面がある。さらに、この教師の特徴として、カテゴリーには入れていないがロールプレイの活動を多用（194回）している点が指摘できる。この活動は、学びにおける学習者の主体性を高め、必要な語彙・文法力を拡大することによって言語能力の向上を目指すものであろう。内容と文法・語彙の対比に関しては、34.0%対47.0%となっており、文法・語彙に比重をおきつつも他の3クラスと比較すると、はるかにバランスを保っているといえる。

4.2.2. レベル1-RWクラス

この授業で圧倒的に多いのがS1「文法の扱い」の「語のレベルまたは1文レベルで文法説明を行う」であり、その発言は非常に高い割合71.7%を示している。この教師が扱っている動詞文、動詞の活用、格、場所と時間の副詞等は、アラビア語を理解する上で重要な基本的要素である。しかし、対するT「テキスト・テーマの内容理解」においてはT1、T2、T3、T4をすべて合わせても9.4%と1割に満たない。2番目に多いのは、V2であるが、これは7.1%に過ぎない。これらを考慮すると、このクラスが文法・語彙に大きく偏っていることは明らかである。

4.2.3. レベル4-LSクラス

このクラスでは、T3の29.8%とT1の28.9%が多い。レベルが高く、リスニング・スピーキングに焦点をおいているので、「テキスト・テーマの内容理解」に注意が傾いていると思われる。このテキスト・テーマの内容理解については、アラビア語学習におけるアラブ文化要素の重要性と関連性がみられ、このクラスのように、内容の背景にある文化の理解に傾注することで、学習者の意欲や習得の成果が上がる傾向があることが過去の研究でも指摘されている（Sumi and Sumi 2008 ; Sumi and Sumi 2009 ; Sumi and Sumi 2010 ; 鷺見・鷺見2010）。表4にあるとおり、このクラスではパレスチナに関するビデオ映像を流し、それを教材として使用している。この場合、パレスチナ問題についての知識や興味の有無も学習者のやる気と内容把握に影響を及ぼすと考えられる。次に多いのはC1「授業運営」のなかの「作業手順・調整」12.8%であるが、これは教師がビデオをみせた後、学習者を約4名ずつにグループ分けをしてグループ内で議論をする手順の説明を行っているからである。発話記録を追っていると、教師が議論の手順説明に手間取り、学習者側が何を議論するのかをなかなか理解できず、学習者の間にざわめきが起こり、教師が幾度にわたって補足説明を余儀なくされていることがわかる。これは学習者の方にも、指示をよく聞いていないなどの問題がないわけではないであろうが、教師の準備不足と説明の不明瞭さが原因であると推測される。ただし、グループ分けをして特定のトピックについて議論させようとしている点は、高く評価できる。この活動によって、学習者間での知識の交換・補充を促し、かれらの議論と思考の能力を養っているのみならず、学習者間でのインタラクションをも生み出しているといえる。また、約4名という少人数のグループなので、学

習者の発言回数もおのずと増えてくる。このような活動は同レベルのRWクラスではみられなかったものである。Sに関しては0.9%と驚くほど少なく、Vは14.9%なので、合わせても15.8%となり、T全体の63.4%と比べると、著しくバランスを欠いているといえる。

4.2.4. レベル4-RWクラス

このクラスでは、S1の34.5%がもっとも高く、次にT1の23.8%となっている。その次に多いのはV5の14.5%とV2の11.9%である。中級の水準にあるリーディング・ライティングのクラスにおいては、S1、つまり語のレベルでの文法説明が多くなっているのは、上のレベルにおいても、なお文法に関する知識が求められていることを示す。たとえば、動詞派生形の仕組みや各派生形に備わる意味を伝えることによって、学習者の文法理解を促進している。一方、T1、テーマにおける背景知識については、女性人権運動に関する文献への言及などが例にあげられ、内容理解も重視されていることがわかる。しかしながら、T全体30.2%と、S全体34.5%およびV全体30.6%の合計を比較すると、後者が前者の2倍以上となり、このクラスが文法・語彙の理解に大きく傾いていることは明らかである。また、レベル4-LSクラスが内容理解に傾いていることを考慮すると、上のレベルにおいてはライティング・リーディングのクラスでは文法・語彙の理解に、リスニング・スピーキングのクラスでは内容の理解に偏りがちになっているともいえるだろう。

4.3. 「動機づけと評価」にみられる4クラスの傾向

表7に「動機づけと評価」の割合をクラスごとにカテゴリー別に示した。

表7 「動機づけと評価」カテゴリー別にみた4クラスの傾向

	Level 1-LS		Level 1-RW		Level 4-LS		Level 4-RW		合計
	回数	%	回数	%	回数	%	回数	%	
ほめる	19	3.8	9	2.8	6	3.7	0		34
理解	9	1.8	12	3.7	21	13.0	11	9.3	53
認める	34	6.8	46	14.3	31	19.1	16	13.6	127
発言促す	15	3.0	0		8	4.9	0		23
冗談	7	1.4	1	0.3	2	1.2	0		10
注意	35	7.0	39	12.1	4	2.5	3	2.5	81
正す	79	15.8	35	10.9	7	4.3	11	9.3	132
誤り指摘	9	1.8	13	4.0	3	1.9	4	3.4	29
批判	3	0.6	0		0		0		3
教師個人的経験	4	0.8	0		0		0		4
学習者個人的経験	10	2.0	0		0		0		10
学習者アイデア	3	0.6	0		0		0		3
学習者質問	43	8.6	43	13.4	17	10.5	32	27.1	135
学習者答	231	46.1	123	38.3	63	38.9	41	34.7	458
合計	501		321		162		118		1102

4.3.1. レベル1-LSクラス

「学習者答」(学習者が答える、反応する)は46.1%と4クラスのなかでもっとも高く、圧倒的

な数を示し、インタラクションが頻繁になされているといえる。次に高いのは「正す」の15.8%で、学習者の誤りを正そうという強い姿勢が見受けられる。「学習者質問」(学習者が質問する)は8.6%で、「注意」(間違いやすい箇所などを注意)は7.0%、「認める」は6.8%と続いている。また、「ほめる」が3.8%と4クラスのなかで一番高い。表7には含めていないが、学習者の「名前」を呼ぶは31回に上っている。「理解」は1.8%である。この教師は学習者が理解しているか、学習者が困っていないか、常に注意を向けているだけでなく、学習者が正しい答えや良い答えを出した時は、ほめることにより、学習者の意欲を引き出そうとしていると思われる。「冗談」を言う回数も7回と4クラスのうちでもっとも多く、クラスの雰囲気や和ませ、学習者を楽しませようとしている。また、「学習者個人的経験」(学習者の個人的な経験に結びつける)もこの教師のみにみられる発言である。これによって学習者が実際の生活でも用いられるような語彙や表現を学び、自ら授業外での言語活動の活性化をはかれるのではないだろうか。

4.3.2. レベル1-RWクラス

この教師は「学習者答」が38.3%とほかのクラスに比べても比較的多い。次に多いのは「認める」の14.3%で、学習者の答えを合っていると認めている。次は「学習者質問」で、13.4%となっている。「注意」も12.1%と高い。学習者の名前も19回呼んでおり、これも4クラスのなかで2番目に多い回数である。「理解」は3.7%、「ほめる」は2.8%である。これらの数値から、このクラスでは教師と学習者の間にインタラクションが活発に行われているといえる。

4.3.3. レベル4-LSクラス

レベル4-LSクラスでもっとも多いのは他のクラス同様「学習者答」で、38.9%である。次に多いのは「認める」の19.1%、続いて「理解」の13.0%である。このクラスは学習者の感情を理解しようとして、学習者の動機づけを積極的に行っているといえる。学習者の名前を呼ぶこともあり、学習者との間に、親密で友好的な関係を築こうとする姿勢がみられる。

4.3.4. レベル4-RWクラス

同じくこのクラスでもっとも多いのは「学習者答」で34.7%である。次に多いのは「学習者質問」で27.1%である。これらの数値のみをみると、このクラスは学習者がよく反応しており、質問しやすい環境を教師が作っているといえるが、4.1.で述べたように、教師がExplanationに多くの時間を割いており、それをよく理解できない学習者が質問している場合もある。「ほめる」が0であるが、「認める」は13.6%で、「理解」は9.3%である。「正す」は9.3%であり、ほかのクラスに比べてもあまり多いとはいえない。

5. 結論

4つのクラスをⅠ. 教師の指導の様子、Ⅱ. 教師の指導方法、Ⅲ. 動機づけと評価の3つの側面から考察することによって、各クラスの授業の傾向を明らかにし、比較分析を行った。Ⅰ.では、説明、質問・指示、フィードバックという3つの行動の割合を提示し、そこから教師主導

あるいは学習者中心になっているのかを主として探った。次のⅡ. では、語彙の扱い、文法の扱い、文字の音声化、テキスト・テーマの内容理解、授業運営の5カテゴリーに分けて、各クラスでどのカテゴリーが多く、また少ないか等を調べ、扱う事項を精査した。ここでは特に、内容の理解と文法・語彙の理解の対比をみることによって、各授業の特徴を明らかにした。最後のⅢ.においては、主にインタラクションや動機づけの観点から10以上のカテゴリーに分類し、教師がどれくらい学習者のモチベーション向上を目指しているかに注目した。

結論としては、他の3クラスにも良い点は多くみられるし、改善すべき点はあるであろうが、レベル1-LSクラスが4つのなかでもっとも「良い授業」に近いといえる。まず、「教師の指導の様子」と「動機づけと評価」の2つの面を合わせてみると、インタラクションが非常に活発に交わされ、学習者の意欲を刺激するような指導と発言を行っていることがみてとれる。さらに、学習者の間違いを正すことにも傾注しており、流暢さにくわえて正確さをねらっている。このクラスのように、学習者が教師およびほかの学習者と精力的に対話を行うことで、能動的に言語能力を駆使し、自分の語彙力や文法力を確認することができるだけでなく、教師によって誤りを指摘されたり、新しい知識が与えられたりすることで、言語的力量を上げることが可能になるのではないか。内容の理解と文法・語彙理解のバランスにおいても4クラスのなかでもっとも釣り合いがとれている。このことは内容伝達に重きをおくコミュニケーション・アプローチと形式に重きをおく文法アプローチの効果的な統合を指向するという点において意義深い。いずれかのアプローチに傾きがちな外国語の授業のなかで、レベル1という初級者から、正しい文法知識に基づきながら意味にも焦点を合わせたコミュニケーション活動を目指しているといえる。このことは、今後より優れたアラビア語教授法を考えていくにあたって、大きなヒントを与えてくれるであろう。

今後の課題としては、本研究では複数の下位カテゴリーを有する大きな3つのカテゴリーを通して「良い授業」とは何かを探究したため、マクロ的な分析に偏ったことは否めず、よりミクロ的な視野においても授業研究を進めていくことが求められる。発言カテゴリーを中心に分析を進めたため、実際の発話はあまり精査できなかったのも、これを追究することでアラビア語授業観察の新しい側面を照らし出すことが期待される。特に、内容理解と文法・語彙理解の均衡においては、近年注目されているフォーカス・オン・フォームやコミュニケーション・グラマーを取り入れた教授法理論の援用によって、真の効果的な外国語・第二言語としてのアラビア語授業とはどのような要素を備えた授業なのかをさらに明らかにしていきたいと願う。

引用文献

- Allen, J.P.B., Fröhlich, M. and Spada, N. (1984). "The Communicative Orientation of Language Teaching: An Observation Scheme." In Handscombe, Orem, and Taylor (eds.), *On TESOL' 83: The Question of Control*, pp.231-252. Washington, D.C.: TESOL.
- Flanders, N. A. (1960). *Teacher Influence: Pupil Attitudes, and Achievement: Final Report*. Cooperative Research Monograph no. 397. Washington, D. C.: Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Moskowitz, Gertrude. (1968). "The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis." *Foreign Language Annals* 1, pp.218-235.
- Moskowitz, Gertrude. (1971). "Interaction Analysis—A New Modern Language for Supervisors." *Foreign Language Annals* 5, pp.211-221.
- Moskowitz, Gertrude. (1976). "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers." *Foreign Language Annals* 9-2, pp.135-157.
- Sinclair, J. and Coulthard, R. M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupil*. Oxford University Press.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2008). "Interest and Motivation in Arabic Language Learning: The Role of Arabic Cultural Elements." *Proceedings of the 8th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) 2007 El Kantaoui Forum Sousse Tunisia 29-30 October 2007*, pp. 44-47.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2009). "Motivation in Arabic Language Learning among Japanese Students: Triggers and Orientations." *Proceedings of the 9th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) 2008 El Kantaoui Forum Sousse Tunisia 9-11 November 2008*, pp. 113-118.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2010). "Skills and Knowledge Acquisition of Arabic Language in Japanese University Classes: Differences in Skills and Knowledge between Those Desired by Students and Those Emphasized in Class." *Proceedings of the 10th Edition Tunisia-Japan Symposium on Society, Sciences and Technology (TJASSST) Hammamet Tunisia 11-13 November 2009*, pp.432-435.
- Sumi, Akiko M., and Katsunori Sumi. (2012). "Skills and Knowledge Acquisition of Arabic Language in Japanese University Classes: Differences in Nine Elements between Desire of Students and Emphasis in Class among Non-Arabic Major Students." *Proceedings of the 2nd Edition Algeria-Japan Academic Symposium, Sustainable Society through Advanced Sciences, Oran, Algeria, 17 May 2012*, The 2nd Algeria-Japan Academic Symposium Organizers, University of Sciences and Technology of Oran-MB, Oran, Algeria, pp.84-88.
- Wajnryb, Ruth. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wragg, E.C. (1970). "Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom." *Modern Language Journal* LIV no.2, pp.116-120.
- 秋田喜代美・藤江康彦編 (2007)『事例から学ぶはじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書
- 和泉伸一 (2009)『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店
- 鷺見朗子・鷺見克典 (2010)「アラビア語の教育と学習におけるアラブ文化要素の役割—理論的見解と質的検討—」『アラブ・イスラム研究』第8巻 pp.37-55

- 高梨庸雄（2004）「高校の英語授業記録から診た問題と改善への視点」湯川笑子（研究代表者）『英語教育における評価—授業分析、英語科における絶対評価、教材分析の視点から—』平成15年度京都ノートルダム女子大学研究プロジェクト研究成果報告書 pp.63-81
- 高梨庸雄・高橋正夫（2007）『新・英語教育学概論』金星堂
- 日比裕（1999）「授業分析の課題と成果」日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房
- 緑川日出子（研究代表者）（2003）第4章「授業観察ビデオ分析」『学力差による読解方略の違いを取り入れた高校リーディング教材モデルの開発と指導法の改善研究』平成14年度科学研究費補助金 基盤研究 (C)研究課題報告書 pp.44-62

本研究は科学研究費補助金 平成22年度～平成25年度基盤研究(C) 課題番号22520599、研究代表者 鷺見朗子、研究課題名「学習意欲を高めるアラビア語教育—コミュニケーション・グラマーの提唱—」の助成を受けたものである。