

授業分析

——ドイツ語授業の改善をめざして——

伊 藤 祐紀子
佐 藤 修 子

1. はじめに

授業が目標に適った展開をしているかどうかを確認し、また、たえず授業を改善していくためには、教師が自分自身の授業を客観的に観察し、実際に教室で何が起きているかを認識することが必要である。教師が行っていると思っていることと、実際に行っていることには、多くの場合ずれがある。従来 of 授業評価は、もっぱら印象に基づいた主観的なものであったが、本稿では、授業行動を数量化し、統計的なデータに基づいて分析を試みた。どの授業もそれぞれの学習目標と教師によって、特有の授業行動パターンを持っているが、授業の改善は、教師が自己の授業パターンを客観的に認識することから始まると考える。

これまでドイツ語教育において、授業活動そのものに焦点を置いた研究は見えていない。教師が実際に教室の中でどのような授業行動をとっているかは、直接教育の質にかかわるので、ドイツ語教育の変換と改善が唱えられている今日、授業行動の分析の意義は大きいと考える。

以下は、北星学園大学の2年目のドイツ語授業を記録し、分析と考察を行った報告である。

2. 分析の目的

はじめにも述べたように、授業分析の目的は、我々の授業行動が学習目標に即したものであるかどうかを把握し、授業改善への手がかりを得ることである。我々は、授業行動をカテゴリー化して数量的に分析することにより、授業の傾向を把握できると考えた。数値として現れた結果は、あ

くまでも個々の教師が、思い込みではない自分の授業の実態を認識するためのものである。日常化し、習慣的になりがちな授業を意識化し、データに基づいた反省を行うことが、授業改善への第一歩と考える。

3. 先行研究

授業をより実証的に記録し、客観的に授業を観察する方法として、アメリカで1965年にVICS (The Verbal Interaction Category) が発表され、続いて1970年にN. A. Flandersによる観察システムFIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) が考案された。これは、授業行動を教師の発話と学習者の発話とに大別した上で、さらに各発話を自発的行動 (Initiation) と直接応答 (Response) とに分け、授業行動をそれぞれのカテゴリーに振り分けて記録するものである。観察単位としては、時間単位を採用し、授業過程を3秒単位で記録している。観察システムに関しては、平山に詳細な研究があるので、ここでは割愛することとする。

以上の分析は授業一般についてのものであるが、特に、外国語授業の分析研究としては、フランダースの方式を改良したG. MoskowitzのFLintシステム(1971年)があげられる。また、近年においては、John F. FanselowによるFOCUSシステム(1987年)があげられよう。

日本国内においては、木原によると、授業一般に関しては、1958年を起点として、科学的な授業分析が始まったとされている。英語の授業分析に関しては、金田、吉田その他にフランダース方式またはその変形方式による研究例が論じられているが、ドイツ語に関しては、伊藤が1995年に授業分析を報告している。

一方、外国語教育としての日本語教育においては、教師育成の手段として、かつ授業改善のための手がかりとして、授業の分析研究がなされている。

4. 分析の方法

1) 分析の対象

対象クラス 独語Ⅲ（2年目） Aクラス：23名，Bクラス：39名

学習暦 1年（90分 週2回 26週）

教科書：近藤ほか著『Dialog』同学社

授業数 90分授業 週2回（日本人と外国人とのペア授業）

担当教師 Aクラス：伊藤／ビーニー，Bクラス：佐藤／ビーニー

教材 教科書：『日本人学生のためのテーマ』朝日出版社

補助教材：雑誌“JUMA”からテーマに適した記事；ビデオ；各課B4サイズ約4ページの文法及び作文問題

使用教室 LL教室

今回分析の対象としたのは、5月8日、5月15日、6月26日及び7月10日の伊藤、佐藤の授業である。なお、佐藤はこの教科書を使用した経験があるが、伊藤は初めての使用である。

2) 観察のカテゴリーとポイント

如何なるカテゴリーを設定して、授業観察を行うかは、そのクラスの教育目標による。本学の言語教育目標は、総合的な言語運用能力の養成と積極的に異文化コミュニケーションを図ろうとする態度を培うことをうたっているが、ドイツ語教育では、限られた時間内でこの目標に添うべく、具体的な授業展開において、

- (1) 目標言語であるドイツ語にできるだけ多く触れさせること、
- (2) 学習者の自主的な発話姿勢を育てること、
- (3) 学習者主導であること、
- (4) 四技能をバランスよく訓練すること

を目指している。そこで、本稿では、授業行動を表1の7カテゴリーに分類し、ドイツ語と日本語の発話量の比、また教師と学習者の発話量の比を見る。

また、練習内容を分析結果のグラフ6、7に見られるように8カテゴリーに分け、それぞれに使われた時間を見る。

また、学習形態を、

- (1) 教師と学習者の対面式一斉授業形態,
- (2) 学習者同士による対面式一斉授業形態,
- (3) 学習者相互のペア・グループ作業,
- (4) 個人学習

に分け、時間的な配分比と 90 分授業のなかで、これらの形態がどの位の頻度で交代するかを見る。

表 1

	カテゴリー	行 為 内 容	使用言語
教師 発話	1-D	質問、間接的応答（励ます、ほめる、ヒントを与える、学習者の質問や提案の受け入れ）	ドイツ語
	1-J	同上	日本語
	2-D	指示、説明、講義など直接的授業行動	ドイツ語
	2-J	同上	日本語
学 生 発話	3-D	直接的応答	ドイツ語
	3-J	同上	日本語
	4-D	自主的発話	ドイツ語
	4-J	同上	日本語
	5	ペア・グループ作業	
	6	作業（板書、プリント配布、ビデオ等）	
	7	沈黙	

3) 観察単位と記録, 集計方法

授業はビデオカメラに収録し、担当教師 2 名、助手 2 名が記録分析を行った。観察単位は、授業経過を 10/3 秒に区切り、そこで起きた授業行動を表 1 のカテゴリーに従い分類し、集計した。

5. 分析結果と考察

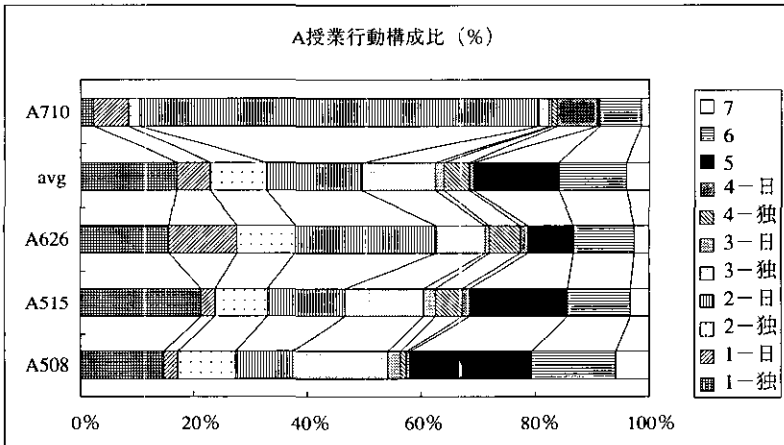
1) 授業活動の構成比

データとして記録した授業は計 4 回分であるが、平均は通常の授業 3 回分のものである。平均から除いた 1 回は、期末テスト直前の質問（主に文法中心）に終始した授業である。4 回の授業での教師、学生それぞれ

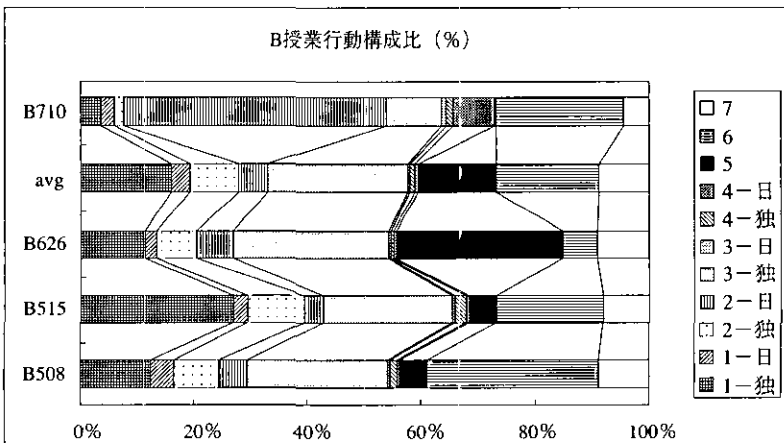
授業分析

れの日本語とドイツ語の発話量，ペア・グループ作業，作業，沈黙の比は，グラフ1，2のとおりである。なおグラフ作成のデータは，巻末にまとめて参考資料1～8として載せた。

グラフ1



グラフ2



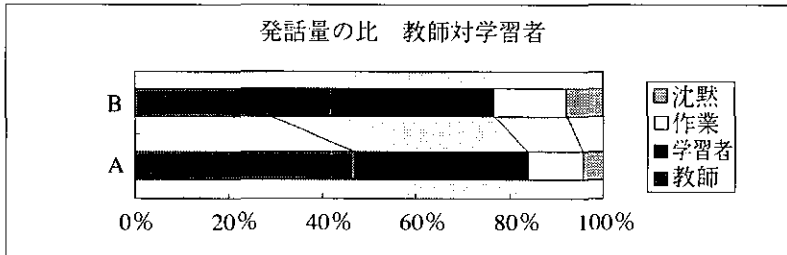
2) 教師と学習者の発話量の比

30人のクラスで、学生だけが話すとしても、90分授業では、一人当りの発言時間は単純に計算して3分である。実際には、授業の大半は教師が説明、指示、模範等を与えるための時間に費やされる。教師が説明している間、またある学生が発言している間は、他の学生は聞き役であり、学生数が多ければ多いほど、発言する機会を持たない学生の数が増える。

能動的発信型の授業を目指し、すべての学習者により多くの発話の機会を与えるため、ペア作業やグループ作業を導入している。ペア・グループ作業を除くと、グラフ1、2のavg.が示すように、学習者よりも教師の発話量が上回る。グループごとの発話を集計し平均をだすことが、技術的に不可能だったため、ペア・グループ作業での発話量は集計の対象外とし、5ペア・グループ作業として処理したが、この時間を学習者の発話行動とみるならば、全体として学習者の発話量が大幅に増える。教師は絶えず、どこかのグループと話しているが、一つのグループでの作業時間に占める発話量の割合は少ないと考えられる。

ペア・グループ作業を学習者の発話とみた場合、教師对学习者の総発話量の比はグラフ3のようになる。

グラフ 3



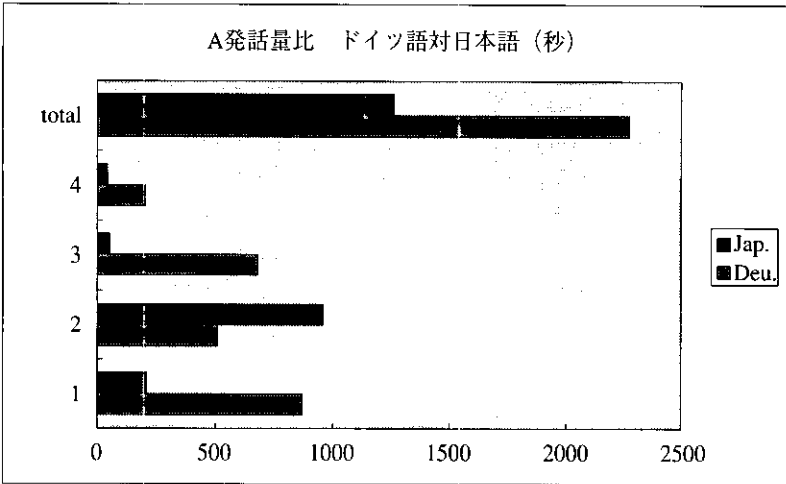
教師の発話量の違いが、この教材と教授法による授業経験の有無によるのかどうかは分からないが、Aクラスでは教師の発話量が多かった。

3) 日本語とドイツ語の発話量の比

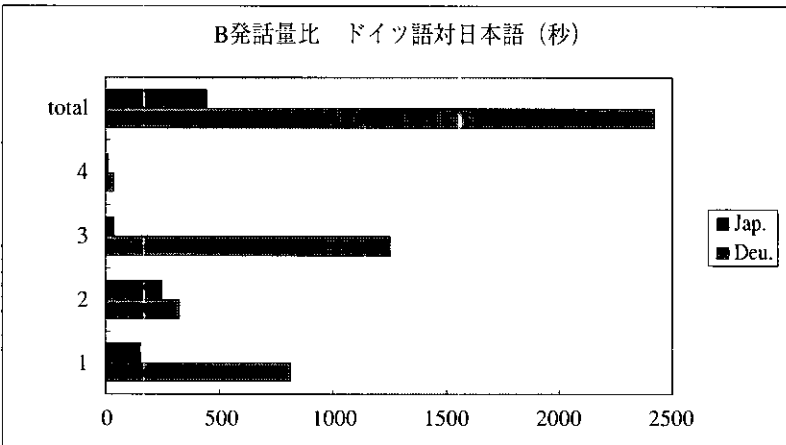
グラフ4、5は日・独の発話量の比をカテゴリー別に示したものである。

授業分析

グラフ 4



グラフ 5

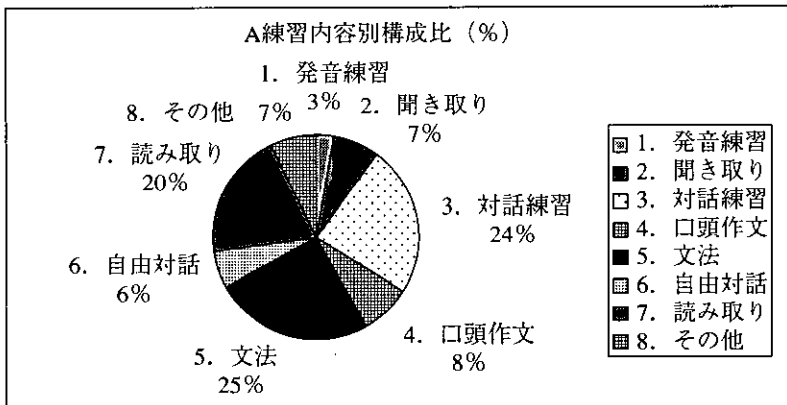


A, B クラスとも、全体としてドイツ語の発話量が日本語よりも多い。両クラスとも教師は、質問や学習者への発言の促し等、間接的な発話に多くドイツ語を使い、指示や説明などの直接的な発話に日本語を使っている。この教材を使った経験のある教師のドイツ語の発話量は、日本語の3倍である。学習者は、ドイツ語での直接的な応答が大半を占め、日本語の発話はごく少ない。これは、独文和訳を授業の中心に置いていないためである。学習者が自主的に発話することを、最終的な教育目標としているが、結果は、カテゴリー4の行動数が極端に少なく、その目標に程遠いことを示している。なお、ペア・グループ作業では、各グループすべての発話の集計が不可能のため、学習者がドイツ語と日本語をどの割合で話しているかは、分析できなかった。

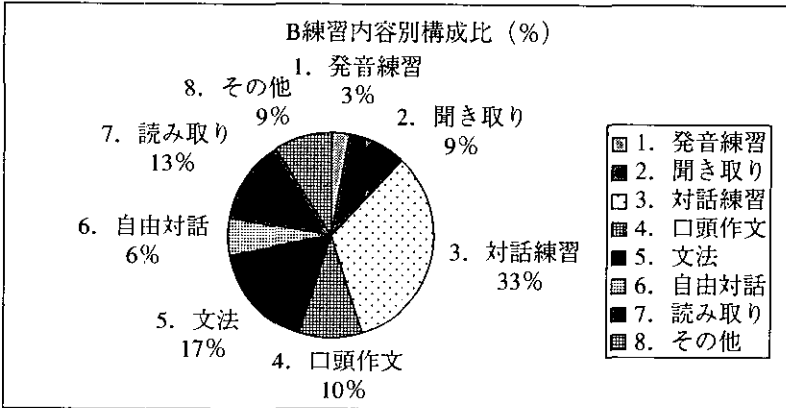
4) 練習内容別構成比

結果から見ると、発音練習が極端に少ない。これは、時には理解できないような発音が見られないわけではないが、発音はチーム・ティーチングのパートナーである外国人に任せ、あまり力を入れてこなかった事を示している。これでよいのかどうかは、発音を含めた口頭試験をする必要がある。書く技能については、文法、作文を中心とした宿題で補い、教室内ではさせないようにしている。

グラフ 6



グラフ 1



練習内容の割合については、各課ごとに課全体の練習内容の比を見るべきであるが、教科書自体が総合的であり、ひとつの課題に幾つかの技能練習が含まれるため、分類が困難な面もある。旅行をテーマにした6課（6月26日）では、宿泊施設案内（ホテル・宿屋・ペンション・キャンプ場等の場所・設備・値段・交通の便・食事・駐車場の有無等）を読み、それらを比較し、各自がどれを選ぶか、また選択の理由を述べるといった対話を学習者間でさせるという、読む作業と話す作業が組み合わさったものであるが、どちらに重点が置かれているかで分けた。我々が読む作業として学生に課しているのは、雑誌記事等の要点を読み取る事である。

5) 練習形態別構成比

これは、相互作用を重視し、学習者中心の授業展開がなされているか、教師主導の一斉授業に偏っていないかを見るためのものである。外国語の授業は複雑に絡み合っており、特に対話形式の授業では、教師の説明や質問、学習者の応答や質問などが交錯しているので、明確な境界線を引いて各カテゴリーに分類し、集計を取ることが困難である。そこで今回は、以下の3つの形態、

(1) 教師が学習者全体に働きかけ(文法、聞き取り等)、学習者が一斉

に指示に従って応答したり(発音練習等), 教師の学習者全体への問いかけに個人が答えるという一斉形式,

(2) 全体活動ではあるが, 教師はわきへ退き, 学習者が個人またはペア, グループの形で皆の前で発話, 発表する形式,

(3) ペア・グループの作業

に分類した。これらの形態が適当な時間間隔で 90 分内にバランスよく複数回現れるのが理想と考える。練習形態が 90 分内に変換する回数は表 2 のとおりである。平均回数は A, B クラスとも約 8 回であり, それぞれの形態の持続時間は作業内容によって異なるが, 平均すると 10~15 分ごとに形態が変化していることになる。

グラフ 8

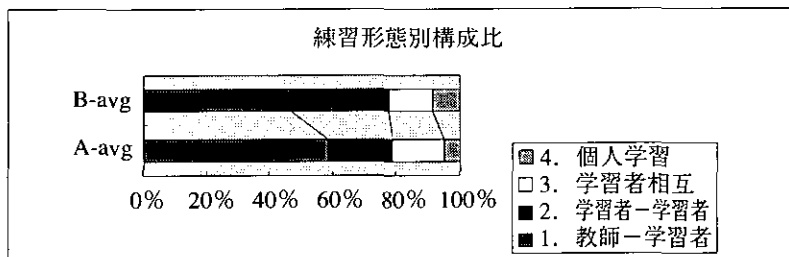


表 2 練習形態の変換数

	Aクラス	Bクラス
5月8日	8	8
5月15日	11	7
6月26日	4	8
計	24	23
平均(回)	8	7.7

結果から見ると, この教科書を使用した経験のある教師が学習者に発表の機会を多く与えている。しかしながら, ペア・グループ作業に使っている時間は多いとはいえない。ついでながら, ペア・グループ作業の利点は, 精神的な負担を感じずに, すべての学習者が発言する場を持つることである。また, 学習者は躊躇せずに教師を呼んで質問ができ, 教

授業分析

師にはこの間個別的な指導が可能となる。

今回記録の対象とした4回の授業のうち、7月10日の授業は平常授業と少し異なっている。各課終了ごとに文法や作文を中心とした宿題を提出させ、添削して返す時に、共通の間違いを指摘また説明し、学生から質問を受けることにしている。この日は形容詞・副詞の比較級、最上級また語順について学生からかなり多くの質問がだされたため、それに答え、説明する授業が大半を占めた。通常の授業時間はAクラスではわずか13分、Bクラスでは31分であった。教師が全体に働きかける一斉授業形態(1)が90分のほとんどを占める。教師が説明し学習者が教師の指示に従い文法問題を解く、作文するといった、伝統的な授業はこのような形態をとる。これは、我々の授業では非常に特殊なケースであり、前期を通して1回だけであったが、これは、このような時間も必要なことの現れであると考ええる。

6. おわりに

この記録の集計によって、各々の授業が持っている特徴が一定のパターンとなって示され、そのパターンの変更、補足などの具体的手がかりが得やすくなったと思われる。観察に先立って、どのようなカテゴリーを定めるか、また、結果をどのように解釈して改善に結び付けるかは、個々の教師自身が、その授業の学習目的をふまえて考えるべき問題である。

今回の記録分析は、もっぱら量的な面にのみ焦点を当て、個々のデータの内容に立ち入った注釈は一切加えていない。この学習過程の内容を分析することを、今後の研究テーマとしたい。

参考資料1 Aクラス授業行動構成比(行為数)

	1-独	1-日	2-独	2-日	3-独	3-日	4-独	4-日	5	6	7	計
A508	210	44	153	146	262	36	13	4	336	228	94	1,526
A515	338	33	145	208	218	30	80	8	281	167	54	1,562
A626	238	198	164	397	129	6	89	24	117	167	41	1,570
avg	262	92	154	250	203	24	61	12	245	187	63	1,553
A710	24	102	35	1,126	16	6	21	121	0	113	26	1,590

参考資料2 Bクラス授業行動構成比(行為数)

	1-独	1-日	2-独	2-日	3-独	3-日	4-独	4-日	5	6	7	計
B508	164	79	124	75	373	11	1	3	91	464	133	1,518
B515	397	28	142	52	335	5	23	1	72	269	116	1,440
B626	172	27	115	102	421	4	5	6	468	90	138	1,548
avg	244	45	127	76	376	7	10	3	210	274	129	1,502
B710	53	33	30	734	151	8	12	124	0	349	72	1,566

参考資料3 総発話量の比(分) 教師対学習者

	教師	学習者	作業	沈黙	計
A	43	31	10.4	3.5	88
B	27	46	15.2	7.2	83

参考資料4 発話量比 ドイツ語対日本語(秒)

Aクラス	1	2	3	4	total
Deu.	873	513	677	203	2,266
Jap.	210	963	47	40	1,260

参考資料5 発話量比 ドイツ語対日本語(秒)

Bクラス	1	2	3	4	total
Deu.	810	320	1,250	33	2,413
Jap.	150	250	33	10	443

授業分析

参考資料6 A 練習内容別

(分)

	A-5-8	A-5-15	A-6-26	avg
1.発音練習	2.5	2.0	5.0	3.0
2.聞き取り	8.5	0.0	8.0	6.0
3.対話練習	25.0	27.0	12.5	22.0
4.口頭作文	9.0	10.5	0.0	7.0
5.文法	12.0	33.0	22.5	23.0
6.自由対話	3.0	6.5	4.5	5.0
7.読み取り	20.5	4.0	28.0	18.0
8.その他	5.0	5.0	8.0	6.0
計	85.5	88.0	88.5	87.0

参考資料7 B 練習内容別

(分)

	B-5-8	B-5-15	B-6-26	avg
1.発音練習	3.5	0.0	4.0	3.0
2.聞き取り	14.0	0.0	9.0	8.0
3.対話練習	18.0	24.0	45.0	29.0
4.口頭作文	9.0	17.0	0.0	9.0
5.文法	15.0	20.0	10.5	15.0
6.自由対話	0.0	13.0	3.0	5.0
7.読み取り	19.0	6.0	8.0	11.0
8.その他	7.0	10.0	6.0	8.0
計	85.5	90.0	85.5	87.0

参考資料8 練習形態別分析

(分)

Aクラス	A-5-8	A-5-15	A-6-26	total	A-avg
1.教師-学習者	43.5	33.0	75.5	152	51
2.学習者-学習者	24.0	21.5	6.0	52	17
3.学習者相互	18.5	15.5	6.5	41	14
4.個人学習	2.0	9.5	0.0	12	4

Bクラス	B-5-8	B-5-15	B-6-26	total	B-avg
1.教師-学習者	47	41	30	118	39
2.学習者-学習者	24	22	31	77	26
3.学習者相互	5	4	26	35	12
4.個人学習	11	11	0	22	7

【参考文献】

- Allwright, D. & Bailey, K. M. 1991 Focus on the Language Classroom. Cambridge Uni. Press
- 文野峰子 1991 「授業分析と教育の改善——客観的な授業分析の試み」
日本語教育 75号 p.51-63
- 文野峰子 1994 「学習に視点を置いた授業観察」日本語教育 82号 p.
86-98
- Chaudron, Craig 1988 Second Language Classroom. Cambridge Uni.
Press
- Fanslow, John F. 1987 Breaking Rules. Longman
- 平山満義 1979 「授業分析の方法に関する研究(Ⅲ-1)」北海道教育大学
紀要 I部-C 第30巻-1 p.49-64
- 平山満義 1981 「授業分析の方法に関する研究(Ⅲ-2)」北海道教育大学
紀要 I部-C 第31巻-2 p.59-73
- 平山満義 1982 「授業分析の方法に関する研究(Ⅲ-4)」北海道教育大学
教育学センター研究報告 第3号 p.93-105
- 伊藤祐紀子 1995 「授業記録とその分析」日本独文学会 ドイツ語教育部
会会報 48 p.30-38
- 金田道和 1986 『英語の授業分析』大修館書店
- 木原健太郎 1983 『授業のコミュニケーション分析入門』明治図書
- 熊取谷哲夫・岡崎敏雄 1991 「日本語の授業分析」広島大学教育学部紀
要第2部第40号 p.231-238
- マーティン・バイグイト 青木ほか訳 1995 『オーラル・コミュニケー
ション』大修館書店
- 松本隆 1990 「相互作用分析再評価」アメリカ・カナダ大学連合日本研
究センター紀要 13 p.1-9
- Moskowitz, Gertrude 1976 The Classroom Interaction of Outstanding
Foreign Teachers. FLA, IX 2 p.135-157
- 縫部義憲 1991 「日本語授業の『人間化』の工夫——外国語相互作用分析
システムの利用」日本語教育 75号 p.12-23
- 縫部義憲 1994 『日本語授業学入門』瀧々社
- 大黒静治 1991 「修正フランダース方式による授業分析の試み(1)(2)」『授
業の心理学』(北海道教育大学札幌分校)所収 p.37-68
- 才田いずみ 1992 「自己研修のための授業分析法試案」世界の日本語教育
2 p.107-114

授業分析

吉田一衛 1980 「英語授業分析の視点——今後の課題」 英語教育 28,
11 1月号 p.6—8

(1995 年度北星学園大学特別研究費による研究)

Unterrichtsanalyse

—Zur Verbesserung des Deutschunterrichts—

Yukiko ITO
Shuko SATO

Um zu wissen, ob der Unterricht dem Ziel entsprechend durchgeführt wird, und auch um den Unterricht zu verbessern, ist es für den Lehrer unentbehrlich, seinen eigenen Unterricht objektiv zu beobachten und festzustellen, was im Unterricht wirklich passiert. Statt subjektive Eindrücke zu sammeln, haben wir in diesem Referat versucht, statistische Daten zu sammeln und zu analysieren.

Das ferne Lernziel des Unterrichts ist das synthetische Erlernen der vier Fertigkeiten im Deutschen. Dabei ist es wichtig, verschiedene Übungen zweckentsprechend in ausgeglichener Proportion durchzuführen. Das Ergebnis zeigt, daß die Übungen für Aussprache und Hörverständnis sehr gering sind.

Da die Lernenden außer dem Unterricht kaum Gelegenheit haben, mit Deutsch in Berührung zu kommen, zielen wir darauf hin, im Unterricht möglichst wenig Japanisch und möglichst viel Deutsch zu benutzen. Unserem Ergebnis zufolge wird im Durchschnitt mehr Deutsch als Japanisch gebraucht. Ideal wäre, daß der Prozentsatz des Deutschen im Laufe des Unterrichts steigt.

Wir zielen auf den Lerner orientierten Unterricht hin und versuchen, den Lernenden möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen zu geben. Zu diesem Zweck setzen wir die Partner- und Gruppenarbeit ein. Diese Arbeitsphase konnte aus technischen Gründen nicht analysiert werden. Sie macht aber einen wichtigen Teil des Unterrichts aus, da die Lernenden Zeit und Gelegenheit bekommen, ohne psychischen Druck und Hemmungen etwas sagen zu können. Wie die Statistik zeigt, würde der Lehrer ohne

Partner- und Gruppenarbeit insgesamt mehr Zeit mit Sprechen wegnehmen als die Lernenden zum Sprechen zur Verfügung haben, und der Unterricht würde zum Lehrer zentrierten Frontalunterricht neigen. Durch diese Arbeitsphase wird er auch abwechslungsreich und lebhaft.