

初級文型を用いた表現教育

—中級レベル口頭表現クラスにおける 「ミニドラマ」の実践を通して

遠藤直子

✦要旨

筆者は、日本語教育の初級レベルでのドリルやテストで行われる短文の作成について「文脈欠如」の問題があると考え。 「文脈欠如」の問題は、初級レベルのみならず、中級レベルの学習者にも「初級文型が適切に使えない」、「適切な待遇表現を選べない」などの問題を引き起こす可能性がある。「文脈欠如」に陥らないために必要な作業を、川口（1996）は「文脈化」と呼んでいる。本稿では「文脈化」に関わる作業を三つ挙げる。また、「文脈化」の作業を行った「初級文型を用いた表現教育」の授業の実践例として、中級レベル口頭表現クラスの「ミニドラマ」を紹介し、中級レベル学習者が「初級文型を適切に使いこなす能力」、「待遇コミュニケーション能力」（以下、「TC能力」）を向上させることが可能であることを述べる。

✦キーワード

初級文型を用いた表現教育、文脈欠如、文脈化、メタ文脈化、ミニドラマ

✦ABSTRACT

This paper argues that short sentence writing tasks in conventional elementary Japanese drills and tests inevitably “lack context”. Learners of elementary and intermediate Japanese can not fully and precisely use elementary sentence pattern to express their ideas and they also cannot improve their attitudinal communication skills due to “lack of context”. It also discusses the critical importance of three factors related to “contextualization” for solving the problems listed above and argues that a contextualized teaching plan enables learners of intermediate Japanese to fully and precisely use elementary sentence patterns to express ideas and improve attitudinal communication skills. A description of “mini-drama” sessions in an intermediate oral expression class is introduced as a successful example of implementing the contextualized communicative teaching plan.

✦KEY WORDS

expressions using elementary Japanese sentence patterns, lack of context, contextualization, meta contextualization, mini-drama

Expressing Ideas Using
Elementary Japanese Sentence Patterns
through “Mini-drama” Sessions
in an Intermediate Oral Expression Class

NAOKO ENDO

1 はじめに

日本語教育の初級レベルで学習する文型（初級文型）を中級レベル以上の学習者が十分に使いこなせていない「初級文型の硬直化」^[註1]という問題が遠藤（2006, 2008）などで指摘されている。また、「待遇コミュニケーション」^[註2]のための教育を行うことが重要であるという指摘もある。本稿は初級文型教育を、単なる初級レベル学習者の基礎文法教育として終わらせるのではなく、中級レベル学習者が「初級文型を適切に使いこなす能力」や「TC能力」を向上させることができる表現教育として捉えることを提案する。本稿が述べる「初級文型を適切に使いこなす能力」とは、「文脈に応じた初級文型を選択し、使用することができる」ことや「文脈に応じた終助詞やノダ、モダリティ表現を使用することができる」ことを指す。「TC能力」とは、「友人同士の会話にみられるくだけた表現から敬語表現まで広い意味での場面に応じた待遇表現を適切に使えるようにする能力」を指す。

第1節では、本稿の目的を述べたが、第2節では、本稿が考える「文脈化」^[註3]の三段階の作業について議論する。第3節では、初級文型を用いた表現教育について述べる。第4節、第5節では、初級文型を用いた表現教育の実践例である早稲田大学2008年春学期「口頭表現4A」（以下、「口頭表現4A」）を紹介し、第6節では、「ミニドラマ」の授業分析についてまとめ、最後に今後の課題について述べたい。

2 「文脈欠如」の問題を解決する「文脈化」とは

川口（1996）が指摘する「文脈欠如」^[註4]の教材とは、「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」を明示していない教材を指す。筆者は、口頭ドリル・テストなどの中にも同様な問題があると考え、「文脈欠如」の指導を行うと、学習者に不適切な練習をさせるなどの問題が生ずる。例えば、授受表現～テアゲルのテストの短文作成問題に対して、「キンさんはいもうとに中国語を教えてあげました」という解答があったので、書いた学習者

にどのような状況かを尋ねたところ、「（しんせつな）キンさんが（わたしの）いもうとに中国語を教えた」ということであることが判明した。その場合は、～テクレルを使うのが正しいわけだが、単に短文作成だけを課題にすると、答えの短文が正しく使われたものかどうか分からないおそれもある。文に出てくる人物間の関係（だれの「いもうと」か、何のための中国語教授かなど）も説明させるというように、「状況」すなわち「文脈」を明らかにするように指示したテストでないと、学習者を正解に導けないことが分かる。

川口（1996）は「教授者は、教材などを通じて自己が与える言語資料がきちんと「文脈化」されたものかどうかを検討しておかなければならない」と述べ、「文脈欠如」に陥らないために必要な作業を「文脈化」と呼んでいる。「文脈化」は、「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」といった状況を明示することであるが、本稿は中級学習者が初級文型を使いこなせるようになる指導法を考えるにあたって、この川口（1996）の「文脈化」を検討することに先んじて、より大きいカテゴリーの中で文脈を捉える作業を設定し、それを「メタ文脈化」と呼ぶこととする。筆者の考えでは、初級文型活用のための指導には、三つの作業が必要であり、それは第一段階、第二段階の「メタ文脈化」作業と第三段階の「文脈化」作業である。以下、この三つの段階について解説し、それぞれの作業の中で学習者が「初級文型を適切に使いこなす」こと、および「適切な待遇表現を選び取る」ことがどのように現れてくるかを示す。

第一段階の「メタ文脈化」の作業は「書くためのことば」か「話すためのことば」かを明示することである。「話すためのことば」とは、音声によって行うことを前提とする表現を指す。「話すためのことば」は、時にシナリオのように文字化されることもあるが、文字化されていても、それらはあくまでも「話すためのことば」として捉える。一方、「書くためのことば」は、文字によって行うことを前提とする表現を指す。自分の書いた作文を口頭で発表するような場合でも、作文に書かれたものはあくまでも「書くためのことば」と規定する。

従来の日本語教育初級レベルの授業では、アプローチはさまざまであるが、～テモイイデスカ・～ホウガイイなどの初級文型を指導内容の中心におく場合

が多い。初級レベルの教育現場では、学習者に初級文型を使用した短文を作成させることがしばしば行われている。短文作成は口頭ドリルで行われることが多いが、テストで文型の定着を確認する場合、学習者に書かせることもある。このように口頭で発表する短文が時に書かれたものとなるため、学習者が作成した短文（以下、作成文）が、「書くためのことば」であるのか「話すためのことば」であるのかが不明な場合がある。例えば、初級文型として取り上げられている～ンデスは、「話すためのことば」としてよく使われるが、学習者が作成文のなかで～ンデスを使用する場合もある。この作成文が口頭表現の文字化ではなく、レポートなど「書くためのことば」の一部である場合は、「～のです」の使用を促す必要がある。また、縮約形の義務表現～ナキャイケナイなどは「書くためのことば」としては待遇度が低い、「話すためのことば」なら、待遇度の高い丁寧文体でも使用できる。したがって、作成文が「書くためのことば」であるか「話すためのことば」の文字化であるかを学習者自身が意識できるような適切な指導が必要である。

第二段階の「メタ文脈化」の作業は、「働きかける表現」か「語る表現」かを明示することである。「働きかける表現」とは、相手・自分あるいはその双方になんらかの行為を起こさせることを目指す表現である。「語る表現」とは、自分の考えを相手に伝え、理解させることを目指す表現である。

「「ダイアルを右に回すと、音量が上がります」は「“how to” 説明」、「芝生に入ると、怒られますよ」は「忠告・助言与え」、「希望する学校に入ると、いいですね」は、「同感・同調による人間関係の維持」などと、それぞれ名づけられる機能を持った表現」（川口 2004: 31）を「働きかける表現」と呼ぶ。一方、「語る表現」は、「春になると、花が咲きます」などのように「だれかに「働きかけて」その人物の利益になる行動を起こさせたり（「how to」説明）と「忠告・助言与え」の場合）、そのことで人間関係を調節したり（「同感・同調による人間関係の維持」の場合）するものではなく、あることについて述べて理解してもらうだけの表現」（川口 2004: 31）である。

「働きかける表現」は、「書くためのことば」でも「話すためのことば」でも可能な表現である。「話すためのことば」であり、かつ「働きかける表現」として、会話の中の「助言与え表現」や「許可求め表現」などが考えられる。こ

の場合、終助詞や～ンデスなど、話しことばに特徴的な形式が付与される可能性が高くなるが、同時に、相手に受け入れやすい表現にするために待遇表現を使う必要性が高くなる。「書くためのことば」であり、かつ「働きかける表現」としては、手紙文の一部が考えられる。特定の人と関係を設定・維持する冒頭の挨拶、依頼・誘いなどの内容がこれにあたる。終助詞や～ンデスは使用頻度が低くなるが、「申し上げます」などの待遇表現を文末に使用する可能性は高くなる。

「語る表現」もまた、「書くためのことば」でも「話すためのことば」でも可能な表現である。「話すためのことば」であり、かつ「語る表現」として、多くの人に対して行うスピーチなどが考えられる。「許可求め」のような「働きかける表現」と違い、終助詞などの使用頻度が低くなる一方、「簡単にご報告させていただきます」などの待遇表現を使用する可能性は高くなる。次に「書くためのことば」であり、かつ「語る表現」として、レポートなどが挙げられる。「働きかける表現」である手紙文の挨拶などと違い、教師に提出するレポートであっても、「申し上げます」などの待遇表現を使用することはなく、終助詞の使用もなくなる。

第三段階の「文脈化」の作業は「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」という文脈を明らかにすることである。この作業により、相手が目上の人か、発言の場が改まりのある場であるかなどが明らかになり、文脈にふさわしい待遇表現を選び取ること、および当該表現に適切な文型が使用されているかどうかを判断することができる。「書くためのことば」「話すためのことば」「働きかける表現」「語る表現」四つのカテゴリーの全ての組み合わせについて、文脈を明らかにする作業はきわめて重要であると考えられる。

遠藤（2006）は、「話すためのことば」で、かつ「働きかける表現」として、初級文型～テモイイを挙げ、この文型には、文脈に応じて、ノダの付与の有無・終助詞の付与の有無・共起する終助詞の種類に違いがあることを述べた。同論文は、初級文型を学習するうえで、「文脈化」を行うことの重要性を具体的な文型について論じ、本論の基礎となっている。

以上述べたように「書くためのことば」か「話すためのことば」か、「働きかける表現」か「語る表現」かを明示することが「メタ文脈化」の作業であり、

「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」を明示することが「文脈化」の作業と考える。本稿の考える「メタ文脈化」「文脈化」の作業のさらなる詳細については紙幅の都合上、機会を改めて論じたい。

3 初級文型を用いた表現教育とは

初級で学習することが多い「普通体」や「敬語」の学習は待遇表現の学習項目の一つであるが、川口（1987）が指摘するように「敬語という言語現象が単に文法上・意味上の問題だけでなく、非常に広範でかつ複雑なコミュニケーション上の問題を内蔵するもの」であるため、待遇表現教育を学習項目として独立して取り上げるのではなく、いくつかの初級文型についても待遇表現を考えながら学習することが重要といえる。また、初級の口頭ドリルの場合、教師が当該文型にふさわしい文脈を提示することで「文脈欠如」の問題を解決することはできるが、教材の中の例文、テストや練習問題の作成文課題にはいまだ「文脈欠如」の問題が残されているといえよう。「文脈欠如」の解決には第2節で述べた三段階の「メタ文脈化」と「文脈化」の作業が必要であるが、中級以降の表現文型や初級で学習する初級文型の一部には教室という限られた空間で文脈を提示することが難しい文型もある。本稿が紹介する「ミニドラマ」は、そのような文脈の提示を容易にする授業の例である。「メタ文脈化」と「文脈化」の作業が行われた「ミニドラマ」の授業の実践を通して、中級レベル日本語学習者が「初級文型を適切に使いこなす能力」や「TC能力」を向上させる可能性について次節で具体的に述べたい。

4 2008年度春学期「口頭表現4A」の授業

4.1 「口頭表現4A」の授業の概要

「口頭表現4A」は、筆者が担当した中級レベルの学習者を対象とする留学生別科の学生のためのクラスである。従来の中級レベルの口頭表現クラスでは、最初に場面が与えられ、当該場面に応じた表現を学習者に考えさせ、教師がフ

ードバックを与える形式のものが多く見られる。あらかじめ、教師によって場面が与えられているため、「文脈化」の作業が行われていることが多い。したがって、「初級文型を適切に使いこな」し、「適切な待遇表現を選び取る」ための練習をほぼ間違えることなくできるといえよう。しかしながら、実践的な口頭表現練習という観点から言えば、教師があらかじめ設定した安全な柵の中で練習するだけでは十分とはいえないのではないかと。教師は、学習者が出会いそうな場面についてある程度推測して、「文脈化」することはできるが、学習者自身から自発的に表現したい文脈を引き出すように指導するほうが望ましくはないか。

このような考えから、「口頭表現4A」では、教師が場面の設定をするのではなく、特定の初級文型を与えて学習者自身に場面を考えさせるという活動を行った。学習者が必要と考える場面を掘り起こし、当該文型が適切に使用可能な文脈（以下、「文型の背後にある文脈」と呼ぶ）に学習者の目を向けさせるためである。クラスのメンバーは15名で、国籍はイタリア・アメリカ・ドイツ・イスラエル・タイ・中国・ブラジルとさまざまであった。本クラスの目標は、文脈に応じて適切に文型を使用し、適切な待遇表現を備えた口頭表現を学習することである。

授業の内容は大きく四つに分けられる。グループで一つの短いドラマのシナリオを作成し、みんなの前でアクトアウト^[註5]をする「ミニドラマ」、4コマ漫画のセリフの一部を消して、学習者にセリフを考えさせる「4コマ漫画」、日本語教材のDVDなどを使用し、一部消去したセリフを考えさせる「DVD」、そして最後のまとめの活動である。「DVD」「4コマ漫画」では、登場人物のセリフの一部を消去し、学習者にどのようなセリフがよいかを考えさせるという活動を行い、「ミニドラマ」では、学習者に一からストーリーを考えさせた。すなわち、「DVD」や「4コマ漫画」は「すでに用意されている文脈を読み取り、どのような表現形式を選ぶか」という活動であり、「ミニドラマ」は「ターゲットの文型がどのような文脈で使われるか」という「文型の背後にある文脈」を学習者自身に構築させる活動であった。本稿の目的の一つは、この「ミニドラマ」の紹介であるため、以下、「ミニドラマ」について述べる。

「ミニドラマ」では、まず、ターゲットの文型の一つを示し、学習者にターゲ

ットの文型を最低一度は使用して、オリジナルストーリーを考えさせた。登場人物の名前、どこで、いつ、だれとだれが、どのような状況で会話をするかを考えさせるというものである。「ミニドラマ」のシナリオは1コマの授業の中で完成させるために、「ミニ」の名称通り、1分程度の短い場面を考えさせるタスクである。なお、「ミニドラマ」の授業に対して「メタ文脈化」、「文脈化」の作業がどのように行われたかについては4.2で、活動内容の様子については4.3で詳しく述べる。

4.2 「ミニドラマ」の授業に対する「メタ文脈化」、「文脈化」の作業

「ミニドラマ」の授業を行うに際し、第2節で述べた「メタ文脈化」「文脈化」の三つの作業がどのように行われたかについて本項で述べる。まず、第一段階の作業、「書くためのことば」か「話すためのことば」かを明示する」についてである。「ミニドラマ」では複数の登場人物による会話形式のシナリオを作成するため、学習者には「話すためのことば」を使用することが告げられている。第二段階の作業は、「働きかける表現」か「語る表現」かを明示する」についてである。学習者には「働きかける表現」や「語る表現」などの用語を使用して授業の中で説明を行うことはなかったが、複数の登場人物ができるだけ交互に会話するような（少なくとも3回以上のやり取りがある）シナリオを作成することを指示した。また、「ミニドラマ」以外の授業でも一貫して教師から伝えたメッセージは「会話のキャッチボール」というものであり、「口頭表現4A」の授業全体が「働きかける表現」の学習を目標においていた。最後に第三段階の作業、「だれがだれに向かって、何のためにするか、そしてしてもよいのか」を明らかにする」についてである。「ミニドラマ」のシナリオ作成の際、学習者に「登場人物（人間関係も）」「どこで」「いつ」「どんな状況」という項目を書かせることにより、学習者自身に文脈を明らかにさせるという作業を行った。なお、本稿末に学習者のシナリオの作例の一部を資料として提示する。

4.3 「ミニドラマ」の活動内容

本項では、「ミニドラマ」の活動内容について述べる。「口頭表現4A」の「ミ

ニドラマ」ではいくつか初級文型を取り上げたが、紙幅の関係上、～ハウガイイを取り上げた授業を中心に述べたい。

「ミニドラマ」は1文型に2週を使用し、1学期に3文型、合計6週間の授業（1学期は15週間である）を行った。学習者は3人ぐらいのグループで「ミニドラマ」のシナリオを完成させる。シナリオはグループの話し合いで作成される。話し合うときの使用言語は基本的に日本語である。学部生の日本人ボランティアはグループの話し合いや発表の後の話し合いに参加するが、話し合いの際の彼らの役割は「学習者と日本語で話し合うこと」である。シナリオ完成の後、各グループのメンバーが登場人物になって、自分たちの作成したシナリオに沿って、みんなの前でアクトアウトをする。アクトアウトの発表の後、「ミニドラマ」のシナリオをOHCで映し出し、学習者やボランティアが各グループの表現についてコメントを出すという話し合いを行った。各グループの「ミニドラマ」のアクトアウトとそれに対する話し合いが第1週目の授業で行われ、第2週目はターゲットの文型にふさわしい文脈や表現についてのまとめ学習を行った。

「ミニドラマ」のシナリオは、場面の設定や登場人物など、学習者が自由に考えて作ったものであるため、当該授業の詳細な学習項目を教師があらかじめ決定することは難しい。授業当日にどのような文脈のシナリオが展開されるか、どのような誤用が発見されるかは予測できないからである。しかし、学習者が抱える言語学習上の問題点を、学習者自身の書いたシナリオが示してくれるという良い点がある。まさに学習者の作成したシナリオが最良の教科書となるのである。学習者が考えたシナリオには、すし屋のカウンターに座ってすし屋の板前とこんな会話をしてみたいといった願望を表すシナリオもあれば、自分たちを登場人物にした友人同士の会話のシナリオもあり、その文脈設定は様々であった。また、～テモイイの文型を取り上げた「ミニドラマ」では、他のグループのシナリオを見て、学習者自身が文型の新しい用法に気づくという現象も見られた。以上述べたように「ミニドラマ」の授業は、教師一人の能力では限界がある表現教育を、教師と学習者とボランティアの力を合わせることによって、より効果的な表現教育へと導くことができるのである。

5 「ミニドラマ」の授業分析

5.1 「ミニドラマ」シナリオ作例を用いた教師の視点からの授業分析

「ミニドラマ」のシナリオ作成の授業について、【資料】として添付した学習者のシナリオ作例（以下、作例）を用いて教師の視点から分析する。特に、中級レベル日本語学習者が「初級文型を適切に使いこなすことができているか」、「適切な待遇表現を選び取ることができているか」を検討する。また、本クラスが「初級文型を適切に使いこなす能力」、「TC能力」を向上させる機会を与えられるかどうかについて述べる。

第一に、「初級文型を適切に使いこなすことができているか」についてである。作例で明らかのように、初級文型～ハウガイイが適切な文脈の中で使われていないことがわかる。第二に、「適切な待遇表現を選び取ることができているか」についてである。恋人同士の会話ということもあり、普通体を使用している。しかし、冒頭のあいさつ「こんにちは」は、普通体を使う恋人同士の表現としては他人行儀であり、不自然といえよう。第三に本クラスが「初級文型を適切に使いこなす能力」を向上させる機会を与えられるかどうかについてである。「ミニドラマ」ではシナリオ作成者が「登場人物（人間関係も）」「どこで」「いつ」「どのような状況で」という項目を書き込むことによって、教師やクラスメート、ボランティアに多くの文脈情報を提供することができ、全員で文脈を共有することができた。そのため、文脈に応じた初級文型の使い方についてクラス全員で考える機会をもつことができた。学習者から「東京タワーへ行ったほうがいいのか？」は「行こう」のほうがいいのか」という文型の使い方の問題を指摘するものがあった。「東京タワーへ行ったほうがいいのか？」という一文だけでは、文の適格性を判断することは難しい。もし、「ボラ」と「ひろし」が二人で東京タワーと六本木ヒルズのどちらに行こうか迷っているという文脈であれば、「ボラ」が相手の意向を確認するために使う表現として適格文となりうる。しかし、ドラマのアクタアウトの後の話し合いでシナリオ作成者が「ボラ」は東京タワーへ行こうと誘っている」ことを明らかにしたため、コメ

ントした学習者は「この文脈下で、この文型使用はおかしい」ということに気づいたようだ。

また、アクタアウトの後の話し合いの中で終助詞やノダの付与について適切なフィードバックを学習者やボランティアから得ることができ、教師からも与えることができた。作例の場合、「ひろし」の2番目のセリフ「近いところへ行ったほうがいいじゃない」に対してノダをつけるべきだというコメントをボランティアから得ることができた。一方、シナリオ作成時に終助詞をどのように使ったらよいかわからないという学習者の声も多くあった。終助詞の問題はまさに一文レベルでは解決できない問題といえよう。現在、終助詞の研究もめざましく進んでいるが、日本語教育での終助詞の学習は、このように個別の事例を教室で検討していくことで進めさせるのが現実的ではないであろうか。終助詞については学習者も意識的に使おうという姿勢が見られたが、一方、ノダに対しては積極的に使おうという意識が低いように思えた。第四に「TC能力」を向上させる機会を与えられるかどうか」についてである。作例の場合、「ひろし」と「ボラ」は恋人同士という設定であるが、「恋人同士が会ったときにどんな挨拶をするか」ということを教師が尋ねたところ、ボランティアから「こんにちは」はあまり使わないかも」というコメントを引き出すことができた。このように、学習者が想定した登場人物の設定をもとに、その人間関係にふさわしい表現について考える機会を与えることができたのである。

以上述べたように、「ミニドラマ」の授業を通して、中級レベル日本語学習者が「初級文型を適切に使いこなす」、「適切な待遇表現を選び取る」ことができているという問題が判明し、また、本クラスが「初級文型を適切に使いこなす能力」、「TC能力」を向上させる機会を与えられることがわかった。これは、通常の文法クラスでは望めない効果である。

5.2 学習者へのインタビューからの授業分析

5.2.1 学習者へのインタビュー

今後の授業の向上のためにインタビュー調査を学習者に行った。本調査の目的は「ミニドラマ」のシナリオ作成の授業についてであるが、インタビューを受ける学習者には「口頭表現4A」に関するインタビューと伝え、インタビュ

一の質問事項には「ミニドラマ」のシナリオ作成以外の「DVD」や「4コマ漫画」に関するものも含めた。「ミニドラマ」以外の質問項目があるインタビューを行うことで、「ミニドラマ」に対する消極的な意見も聞き取ることができると考えたからである。

質問事項は、まず、「ミニドラマ」と「4コマ漫画」、「DVD」と「ミニドラマ」、「DVD」と「4コマ漫画」のそれぞれの違いについてである。次に、「DVD」と「ミニドラマ」と「4コマ漫画」、それぞれの授業で勉強になったこと、よかったこと、改善すればよいと思うことなどについて質問を行った。また、初級のときに文型を使って短文を作成した経験があるかどうかを尋ね、「ミニドラマ」のシナリオの作成のように文型を使って小さいドラマを作ることと、どのような違いがあるかについても尋ねた。そのほかに「口頭表現4A」では、学習者同士やボランティアとの話し合いを中心に授業を行ったことから、授業中の話し合いに関する質問も行った。最後に今後の「口頭表現4A」の授業に対する要望について尋ねた。

5.2.2 インタビュー結果の分析

本稿では、学習者のインタビューの中で、「ミニドラマ」に関する回答のみを紹介する。「ミニドラマ」と「4コマ漫画」の授業の違いについて、「ミニドラマ」は自分で考えて作った」「ミニドラマ」は自由に考えた機会がありました」などの意見があった。「4コマ漫画」と違って、「ミニドラマ」は文脈を自分で設定しなければならないことを指していると思われる。学習者にとって自由なところがよいと評価される一方、学習者の負担が大きい学習であったこともたしかである。

「DVD」と「ミニドラマ」の授業の違いについては「DVD」、自分の会話じゃない。セリフのところはどんな会話が使ったほうがいい」「(ミニドラマは)おもしろい。自分の意見とか自分の考えとか全部話せる」などの意見があった。「ミニドラマ」の場合、あらかじめ提供される文脈がないため、自分自身で場面設定をする必要があり、それゆえに自分の考えを話す機会が多かったようである。「DVD」も「4コマ漫画」も「実際のセリフ」という正解があると考えていた学習者が多かったが、「ミニドラマ」には正解がないため、自分の考え

を自由に話すことができたようである。自分の考えを自由に話すということは、学習者が主体的に表現について考え、学ぶ可能性があることを示唆している。学習者が自分の考えを自由にシナリオに反映できたことは、川口(2005)が指摘する「個人化」することによる学習の促進」と同じような効果が得られていると考えられる^[註6]。

「ミニドラマ」で勉強できたことのうち、よいことについては、「私たちは文型を使って、いろいろな会話ができます。「～たらしい」か「～たほうがいい」か、どちらが選んだ方がいい。それに相手に傷つけないようにどのようにやさしく話したらいいと習いました」などの意見があった。「ミニドラマ」には複数の登場人物がいるため、聞き手や話し手がおり、相手のことを考えながら表現を選ぶ必要性を感じた学習者もいた。このことは、ドラマの中のやり取りを、蒲谷(2003)が提唱する「相互に関わりのある「コミュニケーション行為」として包括的に捉え」られたことを示すものといえよう。

「ミニドラマ」の改善点としては、「なければ」だったら、「なきゃなんない」などの縮約形についてもっと学習したいという意見があった。また、今後の「口頭表現4A」に対しての要望の中に、「ミニドラマ」の文型は初級で習ったから、もっと難しい勉強がいい」というものもあった。しかしながら、「ミニドラマ」で作成されたシナリオの中には、文型が適切に使われていない例がいくつか見られた。不適切な使用や不自然な文については、フィードバックの時点で教師と学習者が問題を共有する機会があったにもかかわらず、学習者の中にあまり問題意識が芽生えなかったようである。今後は、学習者に問題意識を持たせるフィードバックの仕方などについて検討していく必要がある。また、初級の授業で文型を使って短文を作成することと、文型を使って「ミニドラマ」のシナリオを作成したことの違いについては、「短い文は内容があるけど、つながれない。ミニドラマは短い文がつながれて内容がある。でもミニドラマは…流れがあります」、「(短い文は)場面とか相手の気持ちなど含めませんでしたね。ドラマのとき相手の気持ちを考えなきゃなりませんと思います」などの意見があった。以上の意見をまとめると、作成文には文脈がないが、「ミニドラマ」には文脈があり、作成文では相手の気持ちを考えて表現を選ぶということがないが、「ミニドラマ」では相手の気持ちを考えて表現を選ぶ必要が

あるということであろう。

6 結論

本稿が示す「メタ文脈化」、「文脈化」の三つの作業を行った「ミニドラマ」および「口頭表現4A」全体について教師視点、学習者視点からの授業内容と方法の検討を見てきた。本節では「ミニドラマ」の授業分析についてまとめ、今後の課題を述べたい。

まず、中級レベル日本語学習者が「初級文型を適切に使いこな」し、「適切な待遇表現を選び取る」ことができていないという問題が判明し、初級文型の学習の際に、「メタ文脈化」、「文脈化」の作業を行う必要性を示すことができた。さらに、教師視点の分析や学習者のインタビューから「ミニドラマ」では「初級文型を適切に使いこなす能力」、「TC能力」を向上させる機会を得ることができたといえる。学習者のインタビューからわかったことは、「ミニドラマ」は作文よりも文字の情報量が多いため、文脈がよりはっきりわかるということである。作例のように、シナリオの文面からだけでは判断できない、文脈の詳細がわからない場合でも、アクトアウトの後に行う話し合いの場において作成者の意図を明らかにすることもできる。しかしながら、初級文型は既に勉強した文型であるがゆえに、学習者に「初級文型を適切に使いこなすことができていない」という問題を強く意識させることが難しいという問題が残った。終助詞やノダなどについては、ボランティアや教師から適切なフィードバックを提供する機会を持つことができた。特に学習者は終助詞の使い方に強い関心がある。しかしながら、ノダの使い方に対して関心が薄く、今後の授業においてノダに注意を向けるために、どのようなフィードバックを行うことが有効かという課題が残った。次に学習者の「TC能力」を向上させるについては、文脈に沿った適切な待遇表現についてのフィードバックを与えることができた。ボランティアや学習者からの有用なコメントも多数得ることができた。また、学習者から「相手の気持ちを考えて表現を選ぶことの大切さ」を学んだという声があったことは、待遇コミュニケーション教育の効果もあったといえよう。一方で、学習者からは「若者のことば使いが知りたい」などの要求もあった。

学習者が日常生活で頻繁に耳にする表現に対して強い興味を示していることがうかがえる。こういった学習者のニーズに応じた口頭表現の「文脈化」授業の内容や方法について検討を重ねていきたい。

本稿の目的は、従来の中級レベル口頭表現の授業に対する問題提起ではなく、初級文型の学習の仕方に対する問題提起である。今回は、中級レベルの学習者が「初級文型を適切に使用できない」、「適切な待遇表現を選び取ることができない」という問題をかかえていると考え、中級レベル学習者に対して、初級文型による「メタ文脈化」、「文脈化」された表現教育を行った。しかし、本来、初級文型を取り扱う初級レベルの段階でも「メタ文脈化」、「文脈化」は必要ではないだろうか。今後は、初級レベル学習者に初級文型を用いた「ミニドラマ」の授業の導入や、中級レベル以降の学習項目である表現文型（例：～ホド～ハナイ・～ニカギリ等）の学習に「ミニドラマ」を導入することなどを検討したいと考えている。

〈早稲田大学大学院生〉

注

[注1] …… 遠藤 (2006) は、初級文型に対する教材作成者や教師の、画一的な硬直化した見方を「初級文型の硬直化」という問題として論じている。「口頭表現4A」では初級で学習した文型の多様な用法を学ぶことを重要と考え、「口頭表現4A」の授業の目的の一つとした。

[注2] …… 蒲谷 (2003) は「待遇コミュニケーション」を「TC」と呼び、以下のように規定している。

「TC」の最も簡潔な規定としては、〈「TC」とは、「待遇表現」「待遇理解」の総称であり、「待遇表現」「待遇理解」を相互交流の観点から捉えようとするものである〉ということになる。(中略)「TC」というのは、それぞれの行為を個別のものとしてではなく、相互に関わりのある「コミュニケーション行為」として包括的に捉えようとするものである。したがって、「TC」として扱われる範囲は、例えば「語」のレベルの「敬語」から、相手を貶めるようなコミュニケーション行動」まで、非常に幅広いものとなる。(蒲谷 2003: 2)

[注3] …… 川口 (1996) は、日本語教育において表現にかかわる言語資料を提示するとき、教授者はその構成要素である「内容」「形式」「意図」「資格」をできる

かぎり具体的に示さなければならないと述べ、表現における構成要素の明示を「文脈化」と呼んでいる。

[注4] ……「文脈欠如」は、従来の初級レベルの日本語教育教材に多く見られ、「練習の目的が見えない」、「学習者が初級文型を適切に柔軟に使用することができない」などの問題を引き起こす可能性がある。(川口1996,2001;遠藤2006)

[注5] …… アクトアウトとは、英語劇を使った英語教育などで行われている一種のロールプレイである。ロールプレイより、演じる役柄に感情移入をし、非言語なども積極的に取り入れて、体全体で表現する行為を指す。

[注6] …… 川口(2005)は、Omaggio(1986)のpersonalizationに触発され、「自由に書かせることから書き手の個性が表現され、それが学習を促進する」ことから、「個人化」、すなわち「自分にとって真実であることを表現できる」ことが学習の動機付けになると述べ(同文献:10)、その重要性を論じている。この場合の「真実」は「authentic」であることにこだわらず、自分が本当にしたいことをさせることも学習者にとっての「真実」であると本稿では広い意味で捉えている。

参考文献

- 遠藤直子(2006)「初級文型の硬直化」を防ぐために—～テモイイ文型を例として『日本語文法』6(1),pp.72-87. 日本語文法学会、くろしお出版
- 遠藤直子(2008)「日本語学習者による初級文型～テモイイのとらえ方について—「初級文型の硬直化」の問題から」『日本語教育』137,pp.21-30. 日本語教育学会
- 蒲谷宏(2003)「待遇コミュニケーション教育」の構想『講座日本語教育』39,pp.1-18. 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一(1987)「日本語初級教科書における敬語の扱われかた」『日本語教育』61, pp.126-139. 日本語教育学会
- 川口義一(1996)「日本語指導の文脈化」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』pp.69-87. 北海道国際交流センター
- 川口義一(2001)「学習項目の「文脈化」と「レベル適正化」(講演文字化資料)『ヨーロッパ日本語教育』6,pp.38-48. ヨーロッパ日本語教師会・英国日本語教師会
- 川口義一(2004)「学習者のための表現文法—「文脈化」による「働きかける表現」と「語る表現」の教育」『AJALT』27,pp.29-33. 国際日本語普及協会
- 川口義一(2005)「表現教育への道程—「語る表現」はいかにして生まれたか」『講座日本語教育』41,pp.1-17. 早稲田大学日本語教育研究センター
- Omaggio, A. C. (1986) *Teaching language in context: proficiency-oriented instruction*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

【資料】「ミニドラマ」シナリオ作例の一部

文型1 「～たほうがいい」

Q. 「～たほうがいい」を使って、会話文を作りましょう。

- ① 登場人物 (^{とうじょうじんぶつ}ひろし) と (ボラ)
- ② どこ? (早稲田駅)
- ③ いつ? (4月のある日、授業の後で)
- ④ どんな状況? (ひろしさんとボラさんは授業後、デートをしています。 駅でどこへ行ったほうがいいのかを話しています。)

ひろし:「こんにちは!ボラ。」

ボラ :「こんにちは!今は東京タワーへ行ったほうがいいの?」

ひろし:「あ、今日の授業は大変だった。疲れちゃったから、近い所へ行った方がいじゃない?」

ボラ :「それじゃ、新宿に行って、なにかおいしい物をたべたほうがいいのか?」

ひろし:「うん、行こう」