

日本語教育における「演じること」の意味  
— 「文脈化」で学ぶ文法—

Title: Significance of “Acting” in Japanese Language Classroom:  
Learning Language through “Contextualization”

川口義一

Yoshikazu Kawaguchi

早稲田大学

Waseda University, Tokyo, Japan

## 0. はじめに

日本語教育において「演劇を利用する」というのは、三つの方向がある。一つは古典劇や創作劇の登場人物を実際に学習者に演じさせてみることに、もう一つは戯曲を読解教材にしたり演劇公演の映像資料を聴解教材にしたりすること、そして最後は、文芸作品としての演劇には関係しないが、「演じること」をクラスに取り入れることである。本論では、第三の方向性を持つ日本語初級教育の実践を、筆者が講師を務めた早稲田大学日本語教育研究センターの初級教室について報告し、その内容を分析する

筆者が教えた初級クラスでの「演じること」とは、「文脈化」した状況において、その文脈が要請する言動を「演技する」ことによって、一つひとつの文法事項が「どのように使われるか」を、学習者自らが文脈の中で動くことによって体験し、そこから主体的に習得するということである。本論では、このような「文脈化文法指導」の例として、「チャンピオンのスピーチ」「出席ゲーム」「文法スキット」という三種類の教室活動を紹介し、その中における「演じること」と文法学習の関係を議論する

なお、本稿は2009年5月2日・3日にプリンストン大学(米国ニュージャージー州)でおこなわれた、PJPF(Princeton Japanese Pedagogy Forum)の第一日目において、筆者が主催者の招待によって行ったパワーポイント発表のスライドの内容と同様である。ただし、論文としてより詳細な記述とより多くの情報を載せることが可能であるところについては、紙幅の許す限りそのように処理した。

## 1. 語学クラスにおける「演劇の利用」

前節に述べたように、日本語教育を含む語学教育に「演劇を利用する」方法には、次の三つの方向性がある。

まず、学習者に演劇作品の登場人物を演じさせるもので、これには歌舞伎・能・狂言・古典落語・近代戯曲など、すでに文芸作品として完成されたものを使用するものと、学生に創作劇を書かせて、それを演じさせるものがある。前者の例は、今回のPJPFで複数例報告されているので、このプロシーデイン

グの中にもそれらに関連したものが見出せるはずである。一方、後者の例としては、中山(2007)<sup>1</sup>に報告されているようなものがある。この論文の筆者、中山由佳氏は早稲田大学日本語教育研究センターの客員講師として、別科日本語専修課程にていくつかの科目を担当しているが、自身も舞台女優であった経験を生かして、創作演劇を上演する講座を提供し、留学生の人気を得ている。

二つ目には、戯曲や演劇公演の映像資料を口頭表現練習や聴解練習の教材として活用するというもので、今回の PJPF でビクトリア大学の野呂博子氏が行った発表、『東京ノート』の実践とその教育効果』は、平田オリザの戯曲『東京ノート』を口頭表現練習の題材として利用した教育実践の報告である。

第三の方向性は、古典・創作の文芸作品を利用するのではなく、パフォーマンス・アートとしての演劇における俳優や演出家たちの演劇的テクニックを利用するものや演劇と語学学習の共通点を見出そうとする試みである。今回の PJPF では、前者の例として、岐阜大学の橋本慎吾氏の「演劇的アプローチを使った音声教育法」が、そして後者の例として、筆者の本論がある。橋本氏の場合、利用しているのはパラ言語の生成練習における演劇のテクニックであるが、筆者の場合、演劇と日本語教育の共通点と考えられるものは、「文脈」の重要性である。演劇の場合は戯曲と俳優との間で、語学教育の場合は教師と学習者の間で、ともに「文脈」が共有されているべきであるという考え方である。次節以降でその考え方について解説を加える。

## 2. 「文脈化」の概念

筆者は、この 10 年間ほどの研究論文において「文脈化」という述語を使用している。この概念に初めてであったのが、Alice Omaggio Hadley の名著 *Teaching Language in Context* においてであった。筆者は、1980 年代後半から、初級における文法事項の指導が、オーディオリングルでは十分にできないのと同様に、コミュニケーション・アプローチのロール・プレイの技法などに頼っても十分にできないのではないかという問題意識を持っていた。その時期、勤務校の早稲田大学と非常勤講師として勤務していた日本女子大学で日本語教師養成課程を担当していたときに、教科書として選んだのが Omaggio(1986)であった。この著作においては、語学教育において具体的なコンテキスト(context)の中で学習事項を教えることの重要性が米国における外国語教育の豊富な教材例とともに唱えられていた。筆者は、その理念に共感を覚えたが、Omaggio 自身は、教材や練習例の分析はするものの、context を考えるということがどういうことであるのか、抽象化して定義することをしていない。そこで、筆者は、context を意識して教えることを「文脈化(contextualization)」と名づけ、川口(2002,2004)でその定義を次のようにしてみた。

---

1 中山氏のこの文献は、学会の予稿集であって、公刊された論文ではない。なお、発表対象となった留学生の創作劇の上演記録は、DVD に保存されているとのことである。

定義：特定の文法・語彙項目を指導するとき、その項目が「だれが・だれに向かって・何のために」使われるものであるかを明示して指導すること

これは、例えば接続助詞のトを教える時に、それを「前件と後件の恒常的な因果関係を表す」などと説明せずに、「あのそろそろ失礼しないと…(終電に乗り遅れますので、帰ってもいいですか)」に見られるように、「帰宅すべきだと思っている客がホスト側に、暗示されている「許可求め表現」が受け入れやすくなり、期待する答えを導きやすくするため」に使うものであることが分かるような例文や練習を与えるということである。別の例で言えば、「食べてからすぐ寝ると牛になるよ」に見られるように、「子どもに行儀のしつけをしたい母親が行儀の悪い子どもに向かって、今の状態を改めない場合に起こる不都合を説明して忠告をするため」に、このトという接続助詞が使われるということが分かるように指導するということである。オーディオ・リンガル・アプローチが文法項目指導にこのような視点を持っていないことは周知の事実であるが、実は「場面」や「機能」を重視するはずのコミュニカティブ・アプローチもこのような発想には到達しておらず、接続助詞トの「機能」が「仮定を述べること(stating hypothesis)」だというようなレベル以上に機能論が深化していない<sup>2</sup>ために、日本語教育では接続助詞トとバの使い分けが示せないままなのである。つまり、教師が示している学習項目の使用文脈が十分に「文脈化」されていないため、学習者は教師が期待するような学習効果を得られないままになり、不幸な場合はそれが教師によって学習者自身の努力や能力の欠如として評価されてしまうことになるのである。

このような「文脈」の問題に気づき、それを演劇というパフォーマンス・アートについての的確に指摘したのが平田(2003)である。この対談記録のインタビューである平田オリザ氏は、今回の PJPF でも講演とワークショップを行った、著名な劇作家であるが、この本の中で次のように述べている。

俳優がうまく言えないというほとんどの問題は、実は台本の側にあるんですね。(前掲書：28)

これは、その直前の部分で、学生のころ野田秀樹の戯曲に影響を受けていた平田氏が自分のオリジナリティーを確立し始めたころの経験を述べた部分で、次のような発言に続く部分である。

---

2 コミュニカティブ・アプローチの教科書として有名な『コミュニケーションのための日本語入門(Communicating in Japanese)』(能登博義・1992・創拓社)の「機能索引」でさえ、トの機能は Stating Hypothesis である(p.448)と説明されている。川口(2005)に、同じ問題をもう少し詳細に分析して論じている。

演出をしてみて最初のうちは、「なんでこの俳優たちは私のすばらしい戯曲をこんなに下手に言うんだろう」と思っていたんですね。それで「こうしてよ」というんだけど、なかなかうまくいかない。

そのうちに、これは本が悪いんじゃないかと思い出して、語尾とか語順とか台本を変えてみると、うまく言えるようになるわけです。(前掲書：28)

この「語尾とか語順とか台本を変えて」誕生したのが、ドラマティックな言い回しを廃し、俳優にまるで日常会話のように「リアル」に話させる平田演劇のスタイル<sup>3</sup>なのである。ここに述べられている、戯曲家・演出家と俳優の関係は、まさに教材作成者・教師と学習者の関係とアナロジカルであり、教材の言語が「文脈」を考慮しないために「リアル」でなかったり、不自然なものであったりするために、学習者は「下手な役者」だと思われてしまうのである。

では、「語尾とか語順とか台本を変えて」、平田(2003)に述べられているような「リアル」な言語を学習させるために、筆者はどのようにして初級の文法指導を「文脈化」しているのか、次節から具体的な教室活動<sup>4</sup>を三つ上げて、その実践の内容を紹介し、分析しよう。分析すれば分かってくることだが、どの活動でも学習者は、体を動かして、他の学習者や教師に、それと分かるように必要なロールを「演じる」必要がある。それは、「文脈化」した結果が特定の動作を要求するものであれば、それをしないことには適切な「文脈」の中にあることができず、したがって学習項目に必要な意味論的・社会言語学的情報が得られないからである。そのことを学習者が主体的に意識化することを支援するのが、そしてそのための指導の前提を準備するのが「文脈化」指導の教師の役割なのである。

### 3. 「文脈化」指導①:チャンピオンのスピーチ

最初に紹介する「文脈化」指導のための教室活動は、「チャンピオンのスピーチ」というもの<sup>5</sup>である。これは、初級では頻繁に行う、漢字や文法のテストの最高得点者を「チャンピオン」と呼び、クラスの前であいさつさせる活動である。このあいさつの言語は、コースが進むに連れて、次第に待遇レベルが高くなっていき、最終的に「レベル+2(丁寧語使用)<sup>6</sup>」に達する。ただし、そ

---

3 平田の演劇におけることばの使い方については、その著書『平田オリザの仕事—現代口語演劇のために』(1995・晩声社)を参照されたし。また、同氏の演劇観については、前掲書および『演技と演出』(2004・講談社現代新書)が分かりやすい。後者の p.43 には観客と演者との間で共有するイメージ(文脈)の重要性に言及がある。

4 これらの教室活動は、筆者が2001年の春学期から2008年の秋学期まで、每学期担当した初級レベル(225時間)のクラスで実践したものである。

5 蒲谷他(2006)の pp.113-118 にも、本論のものと少し異なる実践例の紹介がある。

6 蒲谷他(2006)で行ったスピーチ・レベルの分類。デス・マスの丁寧語のみを使用するレベルを丁寧さの基本レベルで0とし、それに敬語使用が混じるものを「レベル+1」と

のままでは、チャンピオンになる者が固定化してくるので、第5週目(全コースの三分の一)あたりからは、司会を立てて、テストの成績に関係なく発話練習の機会を平等にするように工夫してある。司会のことばも待遇レベルが徐々に上がっていき、最終的にはチャンピオン同様「+2」のレベルになる。以下に、週別の「チャンピオンのスピーチ」の実例を挙げる。なお、太字の部分は、文体のレベルが丁寧になっていくための、キーとなる表現群である。

■ 第1～2週目：

チャンプ：みなさん、こんにちは。スミスです。きのうのテストのチャンピオンです。どうもありがとうございました。

■ 第5～6週目：

司 会：みなさん、こんにちは。司会のキムです。今週のチャンピオンは、スミスさんです。では、スピーチをお願いします。

チャンプ：みなさん、こんにちは。アメリカからまいりました、マイケル・スミスです。おかげさまで、きのうの漢字テストでチャンピオンになりました。どうもありがとうございました。

■ 第11～12週目：

チャンプ：みなさん、こんにちは。アメリカのシカゴからまいりました、マイケル・スミスでございます。おかげさまで、きのうの漢字テストでチャンピオンになりました。これからも一生けんめい勉強いたします。どうもありがとうございました。

司 会：スミスさん、おめでとうございます。

チャンプ：ありがとうございます。

司 会：いまのお気持ちはいかがですか？

チャンプ：ええ、とてもうれしいです。／最高です。／夢みたいです。／信じられません。…など

これらのスピーチは、事前に印字されたものとして渡されて、覚えてくるものではなく、そのつどそのつど、教師から口移しで聞き取って言わせるものである。したがって、連続してチャンピオンにならないと、スピーチを忘れてしまったりするし、そうでなくても2週間おきに待遇レベルが上がって、新しい表現が入ってくるので、10週を過ぎたころになって、ようやくどういう表現になっているのかが分かってくるのである。一つのあいさつは、一度発話されると、次の日にプリントとして渡されるが、次のチャンピオンはそれを読んであいさつすることは認められない。ただし、完全に暗記してくることも期待さ

---

して議論している。丁寧語未使用のぞんざい体は-1である。詳細は、同書 pp.15-22 参照。筆者は、文体差がより明確になるように、敬語のうち尊敬語・謙譲語のみのものを「レベル+1」、さらにそこに丁寧語使用が加わるものを、最高の待遇の「レベル+2」と考える。



れておらず、分からなければ教師の口真似をすればよい。この手続きは、司会についても、まったく同様である。

では、この「チャンピオンのスピーチ」という活動について、なにがどのように「文脈化」され、その中で学習者は何を演じ、何を学ぶことになるのかを見てみよう。まず、「文脈化」されているのは、丁寧な文体の使用である。実は、対等な関係の者同士の間で、最高の「レベル+2」までの高い待遇の敬語を使わなければいけないのは、「表現者とその受容者が一対多になる、フォーマルな報告の場」にほとんど限られると言っても過言ではない。この活動は、そういう待遇表現のための「文脈化」である。これらによって、初級の学習者同士が、「上司と部下」とか「教授と学生」のように人工的な上下関係の設定でのロール・プレイをさせられるという不自然さを避けて、クラスメート同士での「意味ある(meaningful)」敬語使用を体験できるのである。ここで、チャンピオンは、「公式」のあいさつをしているため、ポケットに手を入れたり、机に片手をついたりしては発話してはならない。つまり、きちんとあいさつしている人物であることを「演じ」なければならない。司会も、この「スピーチの時間」を進行させるという役割を演じなければならない。司会に「司会者」のタスキや腕章をさせたり、玩具ながらマイクを持たせたりするのも、より「リアル」に演じるためである。「チャンピオンのスピーチ」の第一週目からチャンピオンに渡される玩具のトロフィーは、司会が登場してからは、教師ではなく司会からチャンピオンに手渡されるため、そのときに両手で渡し、両手で受け取っているかなどは、教師によって厳しくチェックされる。これなども、待遇表現が言語表現と非言語表現の複合体であることを示すための「文脈化」である。

#### 4. 「文脈化」指導②:出席ゲーム

次に、「出席ゲーム」という活動<sup>7</sup>を検討する。これは、出席をとるときに、既習・未習の文法事項を取り込んだ場面を作り、その場面の要請するところにしたがって学習者に特定の役割を演じさせながら返事をさせることで、文法事項の使用を「文脈化」する活動である。既習事項を取り入れれば、復習の口頭表現活動になるが、筆者のクラスでは未習事項を積極的に取り扱って、そのまま当該文法事項の導入にすることが多く、チームで教える他の講師にも「復習より予習で」利用することを奨励している。実は、ここでも、学習者たちは小さなドラマをやっているようにいちいちの役を演じるため、出席を取るだけで多くの時間を費やしてしまうのであるが、ここで文法事項の使い方を理解しておけば、あとで同じ事項をメタ言語で説明するときに、このときの文脈に言及し、そこで演じたことを振り返らせれば、文法解説は、形態変化の確認程度で非常に短時間に済んでしまい、結局は時間の浪費になっていないことが分かる。

---

7 蒲谷他(2006)の pp.124-128 にも、本論のものと異なる実践例の紹介がある。

以下に、「出席ゲーム」の実例を紹介する。太字の部分が入力する目的の文法事項や語句である。このときは、可能表現と[～ノ]カワリニという語句の導入が「文脈化」されている。また、下線の部分は既習項目であり、これらについては導入ではなく、復習になっている。「チャンピオンのスピーチ」と同様、学習者には印刷されたヒントは何も与えられず、教師が場面を説明し、名前を呼ばれた学習者とその周りの学習者に与えられた役割で言わなければならないことを、そのつど教師の口真似で発話していく。初めの二、三名の学習者は、自分で発話したものがどういう意味なのかも分からないが、後から呼ばれる学習者は、そのうちに何が「文脈化」されているかを理解し、演技方も自然になっていくのである。

- 教師が出席を取り、学習者 A の名前を呼ぶ
- しかし、学習者 A はかぜをこじらせて声が出ず、近くの別の学習者に「あの、B さん。実は、かぜをひいて返事ができないんです。すみませんが、かわりに返事してください」と、かすれた声で頼む
- 学習者 B が A にかわって返事をする
- 教師が驚き、「あれ、私が呼んだのは A さんですよ」と言う
- 学習者 B は、「先生、A さんはかぜをひいて返事ができないんです。ですから、私がかわりに返事しました」と説明する
- 学習者 A は、B に対して「ありがとう」とかすれた声で言い、B はそれに対して「あ、いいえ／あ、どうも」と答える

この「出席ゲーム」の場合、「文脈化」されているのは、前述のとおり「可能動詞」のデキルとカワリニという助詞相当語句である。返事スルという動詞自体は、コースの最初の日に出席を取るときに、「じゃ、みなさんの名前を呼びます。返事してください」という表現の中で「文脈化」されて初めて導入されるが、その後も、学習者 A が教師の点呼に気づかずにいると、学習者 B から「A さん、先生が呼んでいますよ。返事してください」と注意されるというテイルの「文脈化」の中や、また学習者 A の点呼に B が勝手に答えてしまい、A から「B さん、今先生が呼んだのはわたしですよ。勝手に返事しないでください」というタ形連体修飾の「文脈化」の中で繰り返し使われて、定着しているものである。今回は、学習者 A がかぜで声が出ないという「文脈」のもとで、B に「声がつぶれて、返事が不可能である」という演技をすることがデキナナイという表現のための「文脈化」である。また、本来返事すべき学習者以外の学習者が返事をしてやるという演技を行うことがカワリニの「文脈化」になっている。また、これも前述したとおりであるが、下線部分の、「原因」のテ形や実ハ…ノダなども、この「出席ゲーム」より以前の「出席ゲーム」で「文脈化」されて導入されたものばかりである。

このように、「出席ゲーム」は、学習項目の文法や語句が生きた文脈の中でどのように使われるかを、「出欠確認の点呼」という毎日の作業により「文脈化」する教室活動である。きちんと立ってスピーチするだけの「チャンピオンのスピーチ」と違い、「出席ゲーム」は、学習者が教師の指示のとおり「演じる」ことがたいへん重要になってくる。というのは、「かぜをひいてかすれた声になる」ということがしかるべく演じられないと、デキナイという概念の「文脈化」は不十分になるし、学習者 A の依頼と B の関係がきちんと演じられないとカワリニというのが何のことだか「文脈化」できないからである。

なお、敬語の形式が重要であり決まった表現が繰り返されればよい「チャンピオンのスピーチ」は、形式が複雑になるたびに印刷された「スピーチ」が配布されるが、「出席ゲーム」は、必要な形式はあとから教科書などで確かめることができるため、教師や学習者の「セリフ」の部分を表記したものは、配布されない。

## 5. 「文脈化」指導③:文法スキット

「文脈化」指導のための、もう一つの教室活動が「文法スキット」である<sup>8</sup>。これは、特定の文法事項がコミュニケーションのために使われる文脈を準備し、そこに登場する人物を複数のチームに分けた学習者に演じさせるものである。

「出席ゲーム」よりは、さらに「ドラマ」に近くなり、多くの場合、演技する学習者はクラスの前に出てきて、他の学習者の前でストーリーを演じることになる。しかし、「出席ゲーム」と同様書かれた台本は用意せず、学習者は、TPRのように、教師の指示するとおりに動き、指示どおりの文を発話する。当該の学習項目が未習である場合の導入として行うことが多く、最初のチームの学習者には、よく分からなかった新出学習項目の意味が、後続のチームほど分かってくる。あとで、この学習項目のメタ言語説明をするときにも、このときのスキットの内容を振り返り、そこで演じた学習者の経験を利用する。

「文法スキット」の実例として、「受給表現」の「文脈化」を意図したものを紹介する。太字の部分「文脈化」されるべき学習項目である。このスキットでは、演じる学習者はそれぞれカバンを持ってでてくるように指示される。ストーリーは「出席ゲーム」より複雑であるため、「文脈」の説明をいっぺんには行わず、教師が学習者一人ひとりに、まさに舞台上で演出家が演技指導するときのように、一言ずつ口移しで発言させていく。以下に示す実例は、ストーリーだけを示しているが、実際には教師が「はい、Aさん、カバンを持って出てきてください。はい、Bさんは、反対側から、こちらカバンを持って出てきてください。二人は、今会いましたので、あいさつをして、どこに行くか聞いてください」というように、いちいち指示を出しているのである。

---

8 蒲谷他(2006)の pp.118-124 にも、本論のものとは少し異なる実践例の紹介がある。



- 学習者 A が友人の B に声をかけ、しばらくの間自分のカバンを「持っていてくれませんか」と頼む。
- 学習者 B は、少し考えるが、「いいですよ。持っていてあげます」と応じる
- 学習者 A は、手が楽になったので、「わーい、持ってもらった。持ってもらった」と、手をはたいて言いながら、うれしそうに退場する
- 学習者 B は、だんだん A のカバンと自分のカバンが重くなり、友人の C がやってくるのを見て、声をかける
- 以下、同様にストーリーが展開する。演じる学習者が E までいけば、すでに D の学習者は自分のものも入れて、四つのカバンを持っていることになるため、それを持ってくれないかと聞かれた E は、「えー、そんなにたくさんですか。それは、ちょっと…」と言ってすぐに応じない
- D と E が押し問答しているのを見て、他の学習者が「D さん、どうしたんですか」と聞く
- D は、「E さんがカバンを持っていてくれないんです」と訴える
- 他の学習者は E に向かって、「E さん、D さんのカバンを持ってあげて!!」と働きかける
- E が無視しようとするので、みんなが声をそろえ、手拍子を取りながら「持っ・て・あげ・て、持っ・て・あげ・て」とはやし立てる
- E は仕方なく、「あー、分かりましたよ。持ってあげますよ」と言い、D からすべてのカバンを渡され、「あー、もういやだ。みんな早く取りに来てください」と訴える

ここでは全体に「受給表現」の「文脈化」がなされているが、～テクレル・～テアゲル・～テモラウのそれぞれの表現も、最適に「文脈化」されるように意図されている。まず、持ッテイテクレマセンカは、自分のカバンを人に預けるという、どちらかと言えば非現実的な「文脈」に入れることによって、持ッテイテクダサイでは表現しきれない「少し相手の負担の大きい依頼」を示す、より丁寧な表現であることを「文脈化」する。さらに、相手の学習者 B の反応である持ッテアゲマスヨは、自分に余裕があるときの申し出の表現であることが、続いて学習者 A の持ッテモラッタは、恩恵を受けての喜びが独り言で出たものであることが、それぞれ「文脈化」される。このために、持ッテクレマセンカを言うときの A の申しわけなさそうな表情、これに対して持ッテアゲマスヨと返すときの B の余裕のある、善意に満ちた態度、持ッテモラッタと喜ぶときの A の、やっかいなものがなくなってすっきりしたことを示す手のひらのはたき方などは、それぞれ意図されたように演じられなければならない。それによって、「受給表現」というのは、対人的評価とこれに関連して生じる感情の表現であることが理解されるのである。

なお、受給表現の導入に動詞の持ツを使ったのは、学習者の持ち物が使えるという簡便さのほかにも、荷物の移動とやりもらいの方向がずれること(持つテクレルときはカバンをあげることになり、持つテアゲルときは、かばんをもらうことになる)を示すためである。

## 6. その他の「文脈化」指導

以上、3種類の「文脈化」指導で見たように、通常の教室活動で学生が演じることによって学習項目の「文脈化」が行われ、それぞれの項目の学習が促進される例は外にもある。

まず、日常的な教室表現として、教師への「さようなら」を「失礼します」に変えるのは、何か提出物を教師に渡してチェックを受けてから帰宅するという状況で導入すると、学生と教師の一対一の緊張感のある関係が演出できるので「文脈化」しやすい。教室全体に向かって、「はい、今日から帰るときに先生には「失礼します」と言いましょ」と言っても、唐突で威圧的なだけで、「文脈化」できていないため、受け入れられにくい。同じ状況で、教師に提出物を渡すときの表現、「先生、これ、**お願いします**」なども「文脈化」できる。練習問題や漢字を板書した学生に、その解答や漢字の書き方でいかどうかを、クラスには「みなさん、これでいいですか」、教師には「先生、これで**よろしいでしょうか**」と聞き分けさせることも、テスト終了時に、学習者に挙手させて「先生、**終わりました。そちらに持っていきましょか**」と言わせることも、また作文などの発表者を募ったときに、「先生、**私が**」と言って手を上げさせることも、普通の教室作業のなかで十分に「文脈化」できることである。逆に言えば、少し注意すれば適切に「文脈化」できる表現が、普通のクラスの中にいかに多いことかを、教師側が反省しなければいけないということであろう。

一般的な会話練習の中でも、適切な「文脈化」の機会は見出せる。学習者にショート・スピーチをさせるのであれば、必ず司会を置くことで、「では、××さん、スピーチを**お願いいたします**」「どなたか、××さんにご**質問どうぞ**」のような表現が「文脈化」できることは、「チャンピオンのスピーチ」で示したとおりである。接続助詞ト・バ・タラを個別に導入するときは、それぞれの機能練習としてアドバイスの表現練習をすることも多いが、ト・バ・タラのアドバイスを、それぞれの表現性によって使い分けさせるためには、「みんな**で**アドバイス」という方法で「文脈化」すればよい。クラスのだれかにアドバイスのほしいことがら、例えば効果的なダイエット方法などを挙げさせて、他の学習者にその学習者にアドバイスをさせるときに、「唯一絶対、これ以外のことを聞く必要なし」ならば、「毎日ジョギング**すればいいんですよ**」とバを、「よい方法があるけど、するかどうかは**決めて**」ならば「毎日ジョギングしたら**どうですか**」とタラを、そして「自分の**経験**から言えることを、相

手の興味を引きながら示す」ならば、「毎日ジョギングすると、いいですよ」とトを、それぞれ学習者によって選ばせて表現させるという「文脈化」を行うと、この三つの接続助詞の違いが浮き彫りになってくる。単純なロール・プレイや暗記用の小会話でさえ、「すみません」ではなく、「あ、すみません」、「どうもありがとうございます」ではなくて、「あ、どうもすみません」という自然な表現を「文脈化」させることができる可能性があるのである。

## 7. まとめ

以上、筆者の初級日本語教室における教室活動の紹介をしながら、学習者が「演じる」ことで、あるいは学習者に演じさせる工夫をすることで、いかに学習すべき文法や語句の適切な「文脈化」ができ、学習の支援ができるかを分析してみた。

「文脈化」指導は、演じている学習者も見ている学習者も、初めの時点では表現の内容が未経験であるため、演劇で言えば、はじめての観劇者の立場にある。教師は、この、学習者にとって未経験の文脈を書き上げる脚本家であり、演じている学習者に意図(学習項目の自然な使用)どおりの文を発話させる演出家でもある。演じている学習者は、その文脈の中に出てくる未知の学習項目の意味(例えば「待遇表現」)や機能(例えば、「依頼」や「アドバイス」など)を、自分が演じることで見つけ出すのである。つまり、「文脈化」指導は、一つひとつの学習項目が「どのように使われるか」を、学習者が自ら文脈の中で特定の役割を演じて動くことによって体験し、そこから主体的に習得するということを支援するもので、学習者主体の自律的学習を保証する、きわめて現代的な意義のある教授法だと言えよう。

筆者は、今後とも「文脈化」指導の実践を通して、初級段階のどのような学習項目にどのような「文脈化」が可能かを検証していく<sup>9</sup>つもりである。

### 【参考文献】

- 平田オリザ(2003) 『「リアル」だけが生き延びる』 ザッツ・ジャパン編集委員会・ウェイツ
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵 (2006) 『敬語表現教育の方法』大修館書店
- 川口義一 (2002) 「「文脈化」による応用日本語研究—文法項目の提出順再考—」『早稲田日本語研究』第11号 57-63 早稲田大学日本語学会
- 川口義一 (2004) 「表現教育と文法指導の融合—「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法—」『ジャーナル CAJLE』第6号 57-70 カナダ日本語教育振興会

---

9 筆者の初級文法指導は、「文脈化」のほかに「個人化」という概念からも成り立っており、いわばこの二輪走行である。「個人化」の概念については、川口(2005)に、その成立過程も含めて詳述した。

- 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 分冊 1-17 早稲田大学日本語研究教育センター
  - 中山由佳 (2007) 「「演劇作品制作クラス」授業実践報告」『第一回国際表現言語学会 2007 年度大会予稿集』(非売品) 国際表現言語学会
  - Omaggio Hadley, Alice (2003) *Teaching Language in Context* (3rd edition) Heinle & Heinle
-