

# 初級学習段階における待遇

## コミュニケーション教育

### — 親族呼称の使い分け練習を例として —

ウォーカー 泉<sup>1</sup>

#### キーワード

初級学習段階 待遇コミュニケーション教育 親族呼称  
パフォーマンス・エクササイズ 即興ロールプレイ

#### 1. はじめに

1960年代に始まった教育パラダイムのシフトにより、よりホリスティックな教育への転換が求められるようになった。経済発展や生産性の向上を第一の目的とし、物質的な豊かさばかりを追い求め、人間性を育てることをおろそかにしてきた社会への反省から、よりよい人間関係や生き方を育ていけるような教育理念や方向性が重視されるようになってきたのである。そのような中で、「人間関係」や「場」を重視した「コミュニケーション」の教育を主眼にしている待遇コミュニケーション教育が果たせる役割は多大であると思われる。待遇コミュニケーション教育とは、相互尊重を基調とし、自己を表現したり他者を理解したりすることにより、よりよい人間関係を構築・維持していく力を高めようとするものだからである。そしてそれは、言語能力のレベルのいかんに関わらず、日本語学習の開始時から取り組んでいくことが大切であると考えられる。

しかし、一現場の教師として初級学習段階における待遇コミュニケーション教育について考えると、その実践は容易なことではないと実感せざるを得ない。初級段階では、まず、ひらがな・カタカナ・漢字という3種類の文字の導入をはじめ、基本語彙や文型を次々と導入していかなければならず、教育にも学習にも相当の時間と労力を要するからである。その上、複雑な言語形式を持つ待遇表現やそれらに関する社会文化的知識まで深めていくということになると、学習負担を増大するばかりでなく、学習者に日本語は難しいという印象を植え付けてしまい、学習意欲の減退を招くのではないかという不安すら覚えるのである。

それが仮に、単なる表現形式の指導であればそれほど困難ではないかもしれない。しかし、それでは待遇コミュニケーション教育を実践しているとは言いがたい。待遇コミュニケーションを実践するためには、コトバの形式の習得だけではなく<sup>2</sup>、日本語の待遇のし

くみに関する複雑な概念的知識を獲得したり、状況を迅速かつ適切に判断する・状況に応じて迅速に対応する・相手や自分の気持ちを理解し、尊重する・適切な話題を選択する・待遇表現を上手く使いこなす、などという複数の行為の連動<sup>3</sup>（以下、「待遇の諸要素の連動」と呼ぶ）ができなければならないからである。

こういった「待遇の諸要素の連動」を実践することは、日本語母語話者であっても容易なことではない。よって、日本語学習者にとっての困難さは言うまでもない。言語処理理論の立場から考えてみると、日本語の音声聞き分けることも発音することもままならず、基本的な語彙や文型も定着していない初級学習者がコミュニケーションを行うためには、まずは、相手の発話を理解することに相当の注意を払わなければならない。たとえ、それがおおむね理解できたとしても、それと同時に自分が応答すべき内容を考えたり、それを表現するために必要な語彙や文型を検索したり、その活用や文の接続を考えたりしながら慣れない発音で音声化する、という一連の言語処理を行わなければならない。それらにも多大な注意資源を要する。さらに、相手の話に適当に相槌を入れたり、適当な発話交代のタイミングを見計らいながら返答したりする必要もある。初級学習者は、このような基本的な言語処理に多大な注意資源を費やさなければならないため、待遇の諸要素にまでは意識が及ばなくなってしまう可能性が高くなるのである。

以上を考えると、初級学習段階における待遇コミュニケーション教育は、次々と導入される文字や語彙、文型の運用能力も高めつつ、言語的な制約の中で「待遇の諸要素の連動」をいかにしたら実践できるようにしていくかが課題であると言えよう。そこで、本稿では、このような課題を念頭において行っている授業の実践を報告し、その分析を通して見出された待遇コミュニケーション教育に有用だと思われる方法や指導上の留意点などについて考察する。そして、それを通して得た具体的な示唆を、初級学習段階における待遇コミュニケーション教育に提言することを本稿の目的とする。

## 2. 待遇コミュニケーション教育の基礎的教授理論

医学博士であり、教育心理学者でもある Lee Shulman は、Shulman (2011) において、教育の難しさは、以下の三つの結果を生むところにあると述べている。第一に、「教えたことが覚えられない」。第二に、「教えたことを都合のいいように解釈してしまう」。第三に、「教えたことを正しく解釈できるが、応用できない」。いずれも、教えたことが必ずしも学びにはつながるわけではないということを論じたものである。しかし、Shulman はこうも述べている。「教えたこと以上のことができるようにするためには、多角的な方向から考えさせ、迷わせ、選択させることが大切である」と。このような教育理論を踏まえると、真の学びにつながる教育を実現するためには、学習者の認知的側面（知覚・記憶・思考といった心的機能の中でも知的側面）に働きかけることが大切であると言えよう。

このような視点に立ち、筆者は、認知心理学の分野で研究されてきた「適応的熟達」（大浦 1996）に関する理論を、待遇コミュニケーション教育の基礎的教授理論の構築に応用した。その結果、待遇コミュニケーション能力を高めるためには、以下の四つの習熟・獲得を促進する必要があるという仮説が立てられた（ウォーカー 2011）。

- (1) 下位技能の習熟
- (2) 言語知識の獲得とマッピング
- (3) 評価基準の獲得
- (4) 自己評価と調整

「下位技能の習熟」とは、多くの下位技能を同時並行的に働かせられるようになるということである。これは、語彙や文型などを「自動化」したり、慣用表現や談話の型などを「チャंक」(ひとまとまり)として覚えておいたりすることにより促進されると言われている。「言語知識の獲得とマッピング」とは、語彙や文型など言語知識を獲得することに加えて、「意図」を「形式」化したり、発話から「意図」を推測したりする過程において、「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」をマッピングすることのできる能力である。「評価基準の獲得」とは、どのような振る舞いが社会的に適切であるのか、人を尊重した行為であるのか、よりよい人間関係を構築・維持できる行為であるのかなどを認識できるようになることである。「自己評価と調整」とは、適切な行為が実践できているかどうか自己状態をモニターし、調整できるようになることである。

ウォーカー (2011) ではさらに、これらの習熟・獲得を促進していくために有用な会話教育理論として、以下の五つを提言した。

- (1) 理解先行型教育
- (2) 談話単位の学習
- (3) 下位技能の習熟
- (4) 能動的モニタリングをともなった学習
- (5) コンテキスト重視の会話練習

「理解先行型教育」とは、「気づき」や「理解」を「運用」に先行し、学習段階に応じて「運用」を追従させていくという方法で教育を進めていくということである。これは特に、母語を習得した成人学習者には有効となる。母語の習得を通して得た知識や経験を目標言語の「理解」に生かすことができるからである。「談話単位の学習」とは、一文、あるいは、一発話レベルの学習ではなく、典型的な談話のパターンやフィラー、間の取り方やあいづちなども含めた談話レベルでの学習を行うということである。待遇コミュニケーションが「表現行為」と「理解行為」による「相互行為」によって成立するということを考えると当然のことである。「下位技能の習熟」は、下位技能を同時並行的に働かせられるようになることであるということはずでに述べたが、これは、「待遇の諸要素の連動」に極めて重要となる。それにより、「待遇の諸要素の連動」という高次元の処理に必要な注意資源を確保することができるからである。「能動的モニタリングをともなった学習」とは、学習者が自分や他者による言語表現を、それが正常な使用から逸脱していないかどうかを確認しながら学習を進めていくということである。これは言語習得理論において「モニター能力」とも呼ばれている認知行動で、外国語学習に成功するために必要であると言われているものである。「コンテキスト重視の会話練習」とは、「コンテキスト」(だれが、だれと、

いつ、どこで、なぜ、何のために等)を設定して会話練習を行うということである。これは、待遇コミュニケーションが「人間関係」と「場」を重視したコミュニケーションである以上、会話練習の大前提となる。

ウォーカー (2011) では、これらを実現した教室活動として、「パフォーマンス・エクササイズ (Performative Exercises)」という会話練習を紹介した。これは、筆者がシンガポールの大学において開発、実践してきた会話練習であり、ウォーカー (2003、2009)、Walker & Utsumi (2011) などで発表してきたものであるが、実践研究は今後の課題となっていた。そこで、本稿では、典型的な授業の一つを取り上げ、その実践結果を分析することにより、初級学習段階における待遇コミュニケーション教育に有用な具体的な示唆を得たい。

### 3. 「パフォーマンス・エクササイズ」<sup>4</sup>とは

#### 3.1 「パフォーマンス・エクササイズ」の位置づけ

「パフォーマンス・エクササイズ」とは、自然なイントネーションやあいづち、待遇表現、非言語行動などを含めて、「言語」を「行為」として包括的に習得することを目的とした教室活動である。「人間関係」や「場」を設定して行う練習であるロールプレイが中心となるが、「待遇の諸要素の連動」に意識を向けられるようにするためには、基礎をしっかりと固めておくことが重要である。そのため、筆者の現場では、この活動を一週間の授業 (7時間) の最後の一時間に位置づけている。まず、学習者の母語を用いた講義 (2時間) やディスカッションの中でその授業の学習目標項目である語彙や文型、会話の展開パターン、および会話に関連する社会文化的背景について理解を深めておき、自宅学習、および演習授業 (4時間) の中で「基礎練習」を行う。また、「基本会話」を設定しておき、その「コンテキスト」を理解した上で、文字に頼らないでも会話が再現できるよう十分に練習してくることを宿題にしておく。このようにして「理解先行型教育」を進め、授業までに「下位技能の習熟」を図っておく。

#### 3.2 「パフォーマンス・エクササイズ」の基本的な流れ

「パフォーマンス・エクササイズ」は主に、内容確認 基本会話チェック 応用・拡大会話練習 ロールプレイの4つの活動で構成されている。

内容確認とは、会話の前提となる「コンテキスト」を学習者がしっかり理解しているかどうかを確認することと、「コミュニケーション観察者」としてその内容を描写できるように指導することが主な目的である。学習者は、基本会話を「コミュニケーション主体」として練習してきてはいても、必ずしもその会話を「コミュニケーション観察者」として説明できるわけではない。たとえば、会話中に近所の人に荷物を預かってもらえるよう依頼する「帰ったらすぐに取りに来ます。」という発話があったとすると、教師の「この人は、帰ったら何をしますか」という質問には、「帰ったらすぐに取りに行きます。」と返答すべきであるが、「取りに来ます。」と答える学習者が少ない。また、医者「今日はお風呂に入らないでください。」という発話があったとすると、教師の「この人は、今日お風呂

呂に入ってもいいですか。」という質問に対して、「いいえ、入ってはいけません。」と返答すべきだが、「いいえ、入らないでください。」と答える学習者がいる。このように、話者の視点の違いによる言い換えや口語的表現と叙述文との転換は学習者にとって容易ではないため、基本会話に関する「内容確認」を通して、練習を重ねていくのである。

「基本会話チェック」は、学習者が基本会話をしっかり練習してきたかどうかを確認するものである。ペアの会話であればペアで、三人の会話であれば三人で発表させる。発表が進んでいくうちに、発音やイントネーション、間のとり方、非言語行動などの課題を増やしていき、より自然な会話になるよう演出していく。この段階で、個々の表現や談話のパターンをしっかり定着させておくことが、続く「応用・拡大会話練習」で、形式から意味に意識を向ける助けとなる。

「応用・拡大会話練習」は、「応用会話」と「拡大会話」で構成されている。「応用会話」とは、「基本会話（またはその一部）」を他の「コンテキスト」に応用した会話をさす。「拡大会話」とは、「基本会話（またはその一部）」にその前後の「コンテキスト」を付加したより長い会話をさす。それをさらに「応用会話」にし、また「拡大会話」にする、という繰り返しにより、基本会話を多様な状況に応用したり、よりまとまりのある会話へと発展させていったりするのである。いずれも、即興的に会話を作ることにより、待遇コミュニケーション教育の課題となる、迅速に複数の行為を連動する力も養っていく。

「ロールプレイ」では、教師主導のクラス全体練習（コンテキスト化練習）から学習者中心のロールプレイに移行する。学習者の能力や目標言語項目の難易度に応じて、時には基本会話に類似したコントロールの強いロールプレイを行い、時には学習者の創造に任せた自由なロールプレイを行ったりする。ペアやグループで作った会話は、クラス全体の中で発表しあい、自己の行為だけでなく、他者の行為やそれに対するフィードバックを能動的にモニタリングできるような機会を作ることにより、「評価基準の獲得」や「自己評価と調整」の促進も図る。

#### 4. 「パフォーマンス・エクササイズ」の実践

本稿では、「パフォーマンス・エクササイズ」の実践例として『みんなの日本語』15課を取り上げる。対象としたクラスの概要は以下のとおりである。

対象者：学習歴 80 時間のシンガポール人大学生 75 名（15 名前後を 5 クラス）  
 学習目標：親族呼称・ています・てはいけません・てもいいです（16 課だが導入済み）  
 教室形態：教師を囲み、コの字に座る。教室前方にオーバーヘッドプロジェクター（OHP）が備え付けられている。  
 調査方法：4 クラスは筆者が実践しながら注目すべき会話や気づいた点をメモし、1 クラスは同僚が担当したクラスを参与観察した。

以下に、使用した教案（クラスの流れと教授ストラテジーを示したもの）を 3 部（Part 1 から Part 3）に分けて掲載し、続くページに実践結果について述べていく。

## 第15課 (親族呼称・ています・てはいけません・てもいいです)

## 基本会話

ミラー：今日の映画はよかったですね。  
 木村： ええ。特にあのお父さんはよかったですね。  
 ミラー： ええ。わたしは家族を 思い出しました。  
 木村： そうですか。ミラーさんのご家族は？  
 ミラー： 両親と 姉が一人います。  
 木村： どちらにいらっしゃいますか。  
 ミラー： 両親は ニューヨークの近くにすんでいます。  
           姉はロンドンです。木村さんのご家族は？  
 木村： 3人です。父は銀行員です。母は高校で英語を教えています。

**内容確認** (会話のイラストを OHP で見せながら、質疑応答する。T は教師、S は学習者から期待される返答。)

T：だれとだれですか。  
 S：ミラーさんと木村さんです。  
 T：二人は、何をしていますか。  
 S：話しています。バーでお酒を飲んでいます。  
 T：一つのセンテンスで言ってください。  
 S：バーでお酒を飲んで話しています。  
 T：ミラーさんは、だれを思い出しましたか。  
 S：家族を思い出しました。  
 T：ミラーさんは、どうして家族を思い出しましたか。  
 S：いい映画を見ましたから  
 T：ミラーさんのご家族は何人ですか。  
 S：四人です。  
 T：だれがいますか。  
 S：ご両親とお姉さんがいます。  
 T：みんなニューヨークに住んでいますね。  
 S：いいえ、ご両親はニューヨークの近くに住んでいます、お姉さんはロンドンに住んでいます。

**基本会話練習** (クラスを半分に分けて、一度全体練習をする) 皆で言ってください。

**基本会話チェック** (予めレクチャーで提示しておいた太字部分をペアで発表させる)

(動作) カウンターに座っているという設定で自分の席に座ったまま、となり同士の学生とやらせてもよい。

(発音) 何組か繰り返すうちに、より流暢にできることを期待して評価する。

1. 「そうですか」は下降調で同情をこめて。
2. 「ごかぞくは？」は上昇調。
3. 「りょうしん」は難しいので、必要であれば反復練習。

————— ここまでで 15 分 —————

### 教案 (Part 1) の実践結果

この課の会話には、親族呼称が含まれていたため、それらをウチとソトによって使い分けられるようになることを学習目標の一つとした。そして、学習者が自分の家族についてウチとして語り、他の家族についてソトとして語る必要のある状況を設定した。まず、基本会話には会社員であるミラーさんとその知人女性がお互いの家族についてウチとして語るという状況が与えられていたため、内容確認で、二人の家族についてソトとして描写しなければならないような質問をした。すると、5クラス全てにおいて、以下のような誤りが見られた。

(1) T<sup>5</sup>: ミラーさんのご家族は、だれがいますか。

S: 両親と姉が一人います。

T: え? 両親、ですか?

S: ああ、ご両親と・・・

このやりとりから、学習者はすでに11課で、話者と話題の人物との関係がウチかソトかによって親族呼称が異なるということを学習していたが、運用できるほどには定着していなかったことがわかった。また、たとえそれを認識していても、適切な語彙が出てこない学習者もいた。たとえば、(2)のように、「お姉さん」を「あねさん」と言った学習者がいて周囲の学生が支援発話を送った。

(2) S: いえ、ご両親とあねさんがいます。

T: え?

SS: お姉さん、お姉さん

S: あ、お姉さんがいます。

しかし、どのクラスにおいても一度指摘すると、使い分けの規則は理解できたようで、基本会話に出てくる木村さんの家族についても適切に描写できるようになっていった。このようにして親族呼称の基本的な使い分けを意識化した後は、基本会話チェックを行った。基本会話は授業前にCDを使って覚えるまで練習してくるようになっていたが、発表させると、アクセントやイントネーションに誤りや不自然さが見られた。まず、「姉」を「あ」にアクセントをつける学習者が多かった。そこで、「あね」と「あに」のアクセントの違いを示し、全体練習した。また、「家族を思い出した」というミラーさんの言葉に明るく「そうですか。」と応答している学習者がいた。そこで、同僚の実践したクラスでは、教師が「ミラーさんは映画を見て家族を思い出しました。ミラーさんは、今、さびしいですね。じゃあ、木村さんはそれにどう応えますか。」と問いかけ、下降調で慰めるような「そうですか。」を示した。それにより、それ以降のペアでは、より話者の「気持ち」が表現されるようになり、会話全体の臨場感が高まった。待遇コミュニケーションでは、「気持ち」の連動も重要であることから、このように音声表現や表情も含めた「行為」としての練習が大切であるということが確認された。

【拡大会話 (1)】 (Tは教師、Sは学生、Cはクラス全体の発話を示す。)

T: これを見てください。これは、ミラーさんのご家族です。

みなさん、どこに住んでいますか。

S: ご両親はニューヨークの近くに住んでいます。

おじいさんは、フロリダに住んでいます。

おばあさんは、1987年に死にました。今はもういません。

お父さんのお兄さんはシカゴに住んでいます。

T: どんなお仕事をしていますか?

S: お父さんは弁護士です。

おじいさんは医者でした。

お父さんのお姉さんはデザイナーです。ミラーさんのご両親のうちの近くに、店を二つ持っています。

ミラーさんのお姉さんは店員です。プレイガイドで映画やコンサートのチケットを売っています。

T: お姉さんは独身ですか。

S: いいえ、フランス人と結婚しています。

T: 子供はいますか。

S: はい、男の子と女の子がいます。

男の子は高校生です。サッカーが好きです。

【拡大会話 (2)】

T: それでは、ここはバーです。ミラーさんは木村さんとバーでお酒を飲んでいます。私は木村さんをしますから、みなさんはミラーさんをしてください。

(例1)

T: ミラーさんのご家族は?

S1: 両親と姉が一人います。

T: どちらにいらっしゃいますか。

S1: 両親はニューヨークの近くに住んでいます。

姉はロンドンです。

T: おじいさんやおばあさんはお元気ですか。

S1: 祖父は元気ですが、祖母は7年前に死にました。

T: そうですか。

(例2)

T: みなさん、ニューヨークの近くですか。

S2: 両親と父の姉はニューヨークの近くですが、父の弟はシカゴに住んでいます。祖父はフロリダに住んでいます。

「ミラーさんの家系図」をOHPで見せ、他者として家族について描写させる。

おじいさん、おばあさんは未習なので補足する。

「おば」は未習なので「お父さんのお姉さん」を代用。

ミラーさん役の学生から「ミラーさんの家系図」が見えるところにカウンターのよう席を二つ並べて座る。

祖父、祖母は未習なので補足する。

教授ストラテジー

- 拡大会話 (1) では親族についてソトとして描写し、拡大会話 (2) ではウチとして描写することを学ぶ。
- 学習目標表現「ています」ができるだけ多く使えるような質問を教師が先導する。
- クラス全体に問いかけた後、一人に質問すると、皆を引き込むことができる。

ここまでで30分



### 教案 (Part 2) の実践結果

基本会話で提示されている親族呼称には限りがあったため、祖父母、兄弟、おじやおばなどについても練習できるよう、「ミラーさんの家系図」(図1)を作成し、拡大練習を行った。その一人一人に、学習目標項目である「ています」や、進出語彙を使う必要のある説明を英語で書き、仕事や住んでいる場所について描写する練習をした。

このような練習を重ねるうちに、親族呼称の使い分けはできるようになっていったが、(4)のように、他の表現が難しくなるとっかかり混合してしまうという現象が起きた。

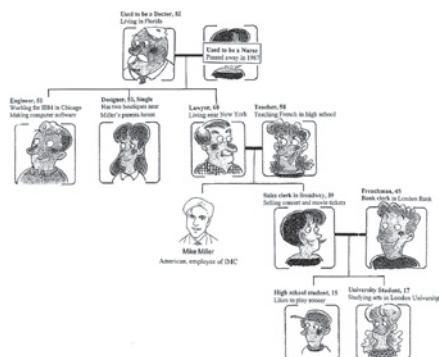


図1. ミラーさんの家系図<sup>6</sup> (一部省略)

- (4) T: ミラーさんのお父さんにはご兄弟がいますか。  
 S: はい、妹さん……あ、お姉さんがいます。  
 T: その人は何をしていますか。  
 S: unnn ……父のお姉さんは  
 T: え？  
 S: あ、お父さんのお姉さんはデザイナーです。ええと、店……店を持ちます。  
 T: これから、ですか。  
 SS: 持っています。持っています。  
 S: あ、店を持っています。  
 T: どこにですか。  
 S: ミラーさんのご両親のうちの近くです。  
 T: じゃあ、皆さん、今のを全部言ってください。  
 C: ミラーさんのお父さんのお姉さんは、デザイナーで、ミラーさんのご両親のうちの近くに、店を持っています。

下線の誤りは、使い分けの認識が低かったというより、職業を説明するのに必死のあまり、ウチとソトをつい混合してしまったのだと思われる。情報处理的観点から見れば、待遇の諸要素以外の処理に多大な注意を費やしたため、親族呼称に費やせる注意資源が欠乏したために起きた現象であると言えよう。仮に、「XXXはデザイナーで、ミラーさんの両親の家の近くにブティックを二つ持っている」のXXXだけに注意を注げばいいのだとすれば、そのような誤りは避けられたであろう。しかし、その他の部分も説明できなければならない。故に、親族呼称と導入したばかりの語彙や文型を使って、より長く複雑な文が言えるように練習を重ねていったのである。ところで、この頃になると教師が誤りを指摘せずとも、周囲の学生たちが、支援発話や訂正発話を送り始めるようになっていった。一人一人の学生が頭の中でやりとりに参加していたのである。このような全体を引き込んだ活動は、学びを促進する有効な方法の一つであると確信した。

## 応用会話 (1)

私はシンガポールで日本語を教えています。でも、仕事で日本に一ヶ月ぐらい行きました。家族はシンガポールにいますからさびしいです。それで、一人でバーに行きました。そこに、ミラーさんも一人で来ました。私とミラーさんは、初めて会いました。何か話したいですね。何を話しましょうか。「家族の話」を引き出す) じゃあ、Sさん、ミラーさんをお願いします。

- S: ここに座ってもいいですか。  
 T: ええ、どうぞ。  
 S & T: …… (沈黙)  
 T: あのう、お一人ですか。  
 S: はい。  
 T: ここへは、よく来ますか。  
 S: いいえ、初めてです。  
 T: そうですか。私 (は) も初めてです……あのう、お名前聞いてもいいですか。  
 S: ミラーです。アメリカから来ました。どうぞよろしく。  
 T: ミラーさん、ですか。私は、ウォーカーです。シンガポールに住んでいますが、今、仕事で日本へ来ています。  
 S: そうですか。(ミラーさんの家族や仕事の話に続ける)

これは、私個人の事情ですので、先生方の状況に合わせて、ミラーさんとの出会いの場を作ってください。そして、何人かの学生 (男性の方が理想的) を相手に、拡大会話で確認した描写ができるかどうか確認してください。出会いの場はシンガポールでもいいですが、日本語を使う必然性が弱まります。

状況をしっかり抑え、学生が自分自身についても想像も含めて語れるように導いてください。

## 教授ストラテジー

- 数名の学生とやり、応用会話 (2) のモデルを示す。
- 「とてもいいですか」「ています」や親族呼称を引き出していく。  
(例) 家族のこと、聞いてもいいですか。電話番号聞いてもいいですか。
- 「帰らなくてもいいですか。奥さん、待っていますよね。」などと言うと、新出語彙「いいえ、独身です・まだ結婚していません」などが引き出せ、楽しい会話となる。

## 応用会話 (2)

みなさんは、今、日本に留学しています。今日はテレビでシンガポールのプログラムを見て、家族を思い出しました。それで、一人で近くのカフェに行きました。そこで、とても素敵な日本人に会いました。どうしましょうか。一人は日本人、一人は留学生になって話してください。

- S1: あのう、ここ、座ってもいいですか。  
 S2: ええ、どうぞ。  
 S1: あのう、旅行ですか。  
 S2: いいえ、留学生です。  
 S1: そうですか。お国はどちらですか。  
 S2: シンガポールです。  
 S1: シンガポールですか。ご家族はシンガポールにいらっしゃいますか。  
 S2: はい。両親と妹がシンガポールにいます。

## 応用会話 (2) の発表

クラスの数によっては全員でできないかもしれないが、見ている学生も学べるように、フィードバックを入れながら進めていく。

————— ここまでで 45 分 —————

## 教案 (Part 3) の実践結果

「応用会話 (1)」では、出張で東京に来ている教師とミラーさんが出会う、「応用会話 (2)」では、留学で東京に来ている学生と日本人が出会う、というコンテキストを設定して、基本会話の応用練習を行った。いずれも出会いの場であったためか、言葉に躊躇したり、うっかり意図しない発言をして慌てたりしている学習者の様子がかえって現実的で、クラス中、爆笑の絶えない楽しい練習となった。以下に、そのやりとりの例をあげる。

## 「応用会話 (1)」

教室の前方に机と椅子を横並びにおき、カフェやバーのカウンターという場を作った。そこに、日本人役の教師が座り、アメリカ人会社員のミラーさん役の学生が入ってきて隣に座り、会話を始めるという設定である。男子学生1人をミラーさんとして前に呼ぶと、どの学生もどうやって教師に話しかけていいかわからずとまどった。何か言わなければという意図はあっても、何を言ってもいいかわからないといった学生の様子や、突如無言で座る学生の行為に驚いた教師の様子を見守っていた周囲の学生から爆笑が起きた。そこで、教師はクラス全体に、何と言って座ったらいいかを問いかけ、「ここに座ってもいいですか。」と導入したばかりの表現を引き出した。その後も言葉につまりがちな学生と教師の以下のようなやりとりが続いた。

- (5) T : あ、あのう、お一人ですか。  
 S : はい。  
 T : あ、わたしも……あのう、お国はどちらですか。  
 S : アメリカです。  
 T : そうですか。私は日本人ですが、シンガポールに住んでいて、今、出張で日本に来ています。  
 S : そうですか。  
 T : ……あのう、ここへは、よく、来ますか。  
 S : はい、うちが近いですから。

教案では、学生役も初めてここに来たと答えるだろうという予測を立てていたが、実際は大半の学生が常連の客であるという反応をしたことは興味深かった。このような出会いの場面を何人か学生を変えて繰り返すうちに、座るやいなや、「あなたの名前は？」と唐突に聞く学生が出てきた。そこで、教師は会話を一時中断して、「ちょっとダイレクトですね。」と言って訂正を求めた。すると、「私はミラーです。あなたの名前は？」と自己紹介をしてから相手の名前を尋ねるというストラテジーを使う学生も出てきた。それでもかなり唐突に聞こえる上、「あなた」にも違和感があったことから、教師はクラス全体に、より適切な表現を考えさせ、「あのう、失礼ですが、お名前は？」や「あのう、お名前を聞いてもいいですか。」などという表現を引き出した。このように唐突に相手の名前を尋ねたり、相手を「あなた」と呼び続けたりするというのが、この場面で見られた待遇上不適切な行為であった。現実ではこういった唐突な行為はしないかもしれない。しかし、「あ

なた」の頻用については起こりうることであるため、指摘する必要があるだろう。

以上のような出会いの会話を行った後は、**「拡大会話」**で練習した家族に関する会話や仕事についての会話を交わし、以下のようなより複雑な文型を用いたりとりで会話を終えた。

- (6) T：あ、もうこんな時間ですね。帰らなくてもだいじょうぶですか。奥さん、待っていませんか。  
 S：……ぼくは結婚していません。独身です。  
 T：あ、そうですか。

下線部分を理解するためには、どの学生も少しの時間を要したが、「結婚していません」や「独身」という新出文型や語彙は問題なく出てきた。そして、その返答を聞いた教師が微笑むと、クラス全体からまたもや爆笑が起きた。この「独身」という語彙はその後の会話でも活用され、「あのう、失礼ですが、独身ですか。」と教師に向かって聞いてくる男子学生も出た。そして、「いいえ、私には夫がいます。」というあっさりした返答を聞いて落胆するそぶりを見せた学生の演技にも、クラス中がまた笑いの渦となった。

#### 応用会話 (2)

**「応用会話 (1)」**と同様のセッティングであったが、今度は東京に留学している学生が日本人と出会うというコンテクストにして、学生自身の本当の家族の話ができるようにした。そして、ペアで会話を作らせた後、発表させた。発表された会話例をいくつか挙げる。

- (7) S1：S2さんは日本人ですか？  
 S2：いいえ、シンガポール人です。  
 S1：シンガポール？ シンガポールはどこですか。  
 S2：マレーシアの近くにあります。

(7)のように、お互いの現実の情報を何らかの形で会話の中に取り入れた会話が見られ、「個人化」(川口2005)により、より実感のこもった会話となった。(8)では、日本人役のインドネシア人の学生が家族はインドネシアにいる、と答えたため、一瞬この学習者は自分が日本人を演じなければならないということを自覚していないのではないかと思った。しかし、続く発話から、自分は日本人だが両親は海外赴任をしている、だから今日はさびしくてカフェに来た、という筋書きがちゃんと描かれていたことが判明した。

- (8) S3：両親はインドネシアにいます。  
 S4：……。  
 S3：インドネシアの銀行で働いていますから。  
 S4：ああ、そうですか。

この他、(9) のように日本人役の学生が留学生と次に会う約束まで交わそうとする誘いの会話にまで発展し、周囲の学生もその筋書きに楽しく見入っている様子が見られた。

- (9) S5: 何か飲みませんか。ここはコーヒーが有名ですよ。  
 S6: そうですね。  
 S5: 日本は初めてですか。  
 S6: はい。この近くに有名なところがありますか？  
 S5: ええ、ありますよ。たくさんありますよ。富士山はもう行きましたか。  
 S6: いいえ、まだ行きません。  
 S5: じゃあ、今週の土曜日、いっしょに行きませんか。私は車を持っています。

上記のように、ペアワークで作った会話は、「基本会話」に学習者の想像力と「個人化」が加味され、「学習者が本当に言いたいこと」を実現する機会となった。その結果、予測以上の興味深い会話に発展したペアもあった。しかし、必ずしも全ての発表がそうだったわけではない。たとえば、文法的な誤りが多発したり、準備通りに話が進まずにコミュニケーションが中断したり、「基本会話」からあまり発展性のない会話をするペアもあった。そのようなときには、発表を見ている学習者も注意散漫になってしまった。

一方、参与観察したクラスでは、ペアワークはやらずに、クラスの前に二人の学習者を呼び、即興的にロールプレイをさせていた。それにより、発表後にクラス全体で振り返り、より適切な表現を考える時間がとれていた。その例をあげる。

- (10) S7: お名前は？  
 S8: マリアです。  
 S7: そうですね。いい名前ですね。  
 C: 〈大爆笑〉  
 S7: どこで来ましたか？  
 S8: シンガポールから来ました。でも、今は日本へ勉強しています。  
 S7: 私もです。マリアさん、ご家族は？  
 S8: シンガポールにいます。

(10) では、日本人役の学生が留学生の名前をほめるなど、誘いモードで会話をリードしていたことから、非常に楽しい会話となった。しかし、下線のように助詞の間違えが連発していた。また、(11) では、行動展開表現の選択も不適切であったため、留学生役を演じている相手は、どう返答していいかわからないといった様子で黙ってしまい、コミュニケーションが一時中断した。

- (11) S7: 電話番号、教えてください。  
 S8: ???  
 S7: 教えてもいいですか。

S8: ???

SS: 聞いてもいいですか、聞いてもいいですか。

S7: あ、電話番号、聞いてもいいですか。

日本人役の学習者は「電話番号、聞いてもいいですか。」と言うべきところであったが、「ましょうか」を使った上に「教える」という動詞を使ったために、意味不明の発話となってしまった。すると、周囲の学習者たちが支援発話を送り始めた。そこで、日本人役の学生は「てもいいですか」を使うべきであるということには気づいたが、相変わらず動詞を誤っていたため、「教えてもいいですか」という自分の意図とは正反対を意味する発話となってしまう、マリアさんはまた返答に窮してしまった。そこで周囲の学生たちが声高に「聞いてもいいですか。」とささやき、やっとその表現に到達し、コミュニケーションが再開した。教師はこの発表を最後まで見届けた後で、全体を振り返り、不適切な部分を指摘した。たとえば、「どこで来ましたか、ですか」「日本へ勉強しています、ですか」と助詞の誤りを繰り返し、クラス全体に訂正を求めて再確認した。また、(12)のように、「てもいいですか。」はうまく使えたが、その返答に下線のような不適切な表現が使われている例もあった。そこで、教師は「それはちょっと……」というあいまいな断り表現を引き出した。

(12) S9: 電話番号、聞いてもいいですか。

S10: いいえ、いけません。

C: <爆笑>

S9: じゃあ、e-mail のアドレス、聞いてもいいですか。

S10: いいえ。

S9: じゃあ、Facebook は？

C: <大爆笑>

以上、学習者同士のロールプレイには、表現の選択や運用にさまざまな不適切さが見られたが、担当教師は、コミュニケーションが中断するほどではない限り、ロールプレイが終わるのを見守っていた。そして、最後に誤りのあった箇所を繰り返し、クラス全体にどう訂正すべきかを考えさせ、訂正を引き出すという形でフィードバックを行った。これは、非常に効果的な方法であると思われたため、参与観察後の二クラスでは、筆者も一斉ペアワークをせずに、クラス全体を前にして行う即興ロールプレイを行ってみることにした。そして、その変更は妥当であったと実感した。これは、待遇コミュニケーションにとって重要な点であると思われるため、その理由も含めて、次節で考察する。

## 5. 考察

初級学習段階における待遇コミュニケーション教育として、「パフォーマンス・エクササイズ」の実践を見てきた。ここで、待遇コミュニケーション教育に有用だと思われる

点をまとめ、考察を深めておきたい。

### 5.1 待遇コミュニケーション活性化のための基礎作り

この課の基本会話には、親族呼称が含まれていたため、それを待遇表現の学習目標の中心におき、出会いの場を設定して会話練習を行った。その結果、ある程度適切な待遇コミュニケーションが実践できるようになっていったが、決して最初からそのようにできたわけではなかった。試行錯誤を繰り返し、教師や他の学習者の支援を受けながら、徐々に上達していったのである。では、待遇コミュニケーションの実践はなぜそれほど困難なのだろうか。その要因には少なくとも以下の三つがあったと考えられる。

- (1) 人間関係によって親族呼称を使い分けなければならないという認識が低かった。
- (2) 使い分けの認識はあったが、表現方法を知らない、あるいは、忘れていた。
- (3) 認識もあり、正しい表現方法も知っていたが、他の言語処理に注意を注がなければならないために、うっかり誤ってしまった。

(1) と (2) は知識の問題である。話者の立場によって親族呼称が異なるということは、先学期(『みんなの日本語』11課)で導入し、練習もしてあったが、だからといって定着しているわけではなかったのである。よって、既習事項も折を見つけて再認識させることが大切であると言えよう。(3) はもっと深刻である。待遇表現だけでなく、コミュニケーションそのものに関わる問題だからである。たとえば、親族呼称の使い方を完璧にマスターしていたとしても、その周囲の言語形式が運用できなければコミュニケーションは成立しない。そこが、初級学習者にとって最大の問題となりうる。特に、導入されたばかりの語彙や文型を運用するとすると、それらに多大な注意を注がなければならない、待遇の諸要素にまで意識が及ばなくなってしまうからである。そのため、使い分けの必要があると認識している表現であっても、適切に用いることができなくなってしまうのである。従って、「待遇の諸要素の連動」を可能にするためには、他の語彙や文型も十分に基礎練習を行っておくことが大切である。さらに、授業内でも連動を助けるためのさまざまな工夫が必要となる。そこで、次に、その方法について考察する。

### 5.2 コンテキスト条件の段階的操作

会話練習において、5.1で挙げたような困難さを軽減し、待遇コミュニケーションを活性化させるためには、学習者の注意の配分を調整する必要がある。それには、「コンテキスト条件の段階的操作」が有効であると考えられる。これは、部分的に注意を向けられるようにコンテキスト条件を操作し、段階的に達成度を高めていくというもので、「適応的熟達」を要するスキル習熟のために広く用いられている手法と同様である。たとえばピアノの練習を例にあげよう。初級者は新曲を即興的に弾くことができないが、最初は片手だけで練習し、それができるようになってから両手で合わせる・最初は音だけをとっていき、その後でリズムをつけていく・最初はゆっくり始めて、次第にスピードを上げていく・最初は一定の音で弾き、次第に強弱をつけていく・最初は弾くことに集中し、次第に

気持ちを込めていくといった練習を段階的に組み合わせて進めていくことにより、上達していくことが可能となる。

「パフォーマンス・エクササイズ」では、そのような練習を「応用拡大練習」と呼んでおり、この授業でも以下のように実践した。まず、親族呼称をウチとして描写する基本会話から始まり、同じ内容の会話を、話者の立場を変えることにより、ソトとして描写する練習をした。次に、「ミラーさんの家系図」を作成し、基本会話の両親や兄弟の話から、祖父や祖母、おじやおばなどの描写に拡大していった。また、家系図の中に、親族の居住地や年齢、職業などを英語で示しておき、この課の学習目標文型である「ています」や新出語彙を運用する練習をした。それらが部分的に描写できるようになった後で、一文にまとめて描写ができるように練習した。さらに、コンテクストをバーやカフェでの出会いに設定し、ソトとしての家族描写からウチとして描写する練習に変えた。それをさらに留学生と日本人との出会いに変えることにより、学生に本当の自分の家族について話す機会を与えた。また、最初は教師が相手をするにより談話の展開を助けた後で、学生同志の会話に変えた。

以上のように、コンテクスト条件を段階的に操作し、注意の矛先を限定することにより、新出語彙や文型を駆使した待遇コミュニケーションの実践が可能になっていったのだと思われる。

### 5.3 「気持ち」に働きかけるコンテクスト

「待遇の諸要素とその連動」をする上で最も連動が難しい観点は「気持ち」である。ロールプレイ中に不自然、あるいは不適切な行為をしてしまうのは、往々にして「気持ち」が入っていないからだと思われる。たとえば、この実践では、家族を思い出して沈んでいるミラーさんに対して、明るく「そうですか。」と返答してしまったり、カウンターの空席に無言で唐突に座ったり、座ったとたん相手の名前を聞いたりする、という行為が見られたが、それは、相手の気持ちに配慮が欠けていたからであろう。教室内に作られた擬似環境なのだから仕方がない、と言ってしまえばそれまでである。しかし、たとえ創造された世界であっても、できる限り現実と重ね合わせて、どのような状況で、どのような相手に対して、どのような配慮をし、どのようなコミュニケーションを行えば、よりよい人間関係ができるのか、ということを学ぶことは可能であろう。それが学べる機会を作ること、そしてそれを学ぶことの意義を学習者が認識できるように導いていくことが大切なのではないだろうか。

実際、この実践の中でも、気持ちのこもった「やりとり」が見られた。(14)は、シンガポールから東京に長期出張に来ている教師がカフェに行ってミラーさんに出会う、という場面のことである。その授業を担当した教師は、筆者が教案に記載した一連のコンテクストを説明した後で、「今日は日曜日で、私は仕事がありません。」という一言を加えた。そして、一人の男子学生をミラーさんとして指名してロールプレイを行った。すると、その学生は席についてしばらく会話を交わした後で、教師に以下のように話し始めた。

(13) S : Tさんは、東京に友達が多いですか。



T：いいえ、あまりいません。

S：そうですか。じゃあ、さびしいですね。私も友達はみんなアメリカにいます。

T：そうですか。

教師の補足した一言が、その日は仕事もなく手持ち無沙汰でさびしくなったのでカフェに行くことにしたのだ、という想像を掻き立て、このような展開に導いたのだと思われる。たまたまこの学生が感受性が強かったのかもしれないし、この学生が共感しやすい状況だったのかもしれないが、この例は、創造された世界であっても、相手の「気持ち」を汲み取ったり、相手の言葉によって「気持ち」を動かされたりすることにより、それを連動させることができるという可能性を示している。よって、教師は、どのようなコンテキストを創造し、展開していけば、学習者の気持ちに働きかけることができるのか、を考えて授業を設計することが大切であると言えよう。

一方、初級学習者、特に、教室外でコミュニケーションを行う機会が限られている海外の学習者の場合は、どんなに「気持ち」が入り、それを表現したいという意図を持っていたとしても、その表現方法がわからない場合も少なくない。たとえば、「そうですね（え）」という表現は、言い方によっては、軽い同意、驚きの伴った同意、確認要求、同情を表す表現、ためらい表現、などなどいろいろな「気持ち」を表明できるが、それを会話の中で生かすためには、それぞれの用法についてイントネーションや間のおき方、表情なども学んでおく必要がある。それには、基本会話やロールプレイの中で、より「気持ち」のこもった表現方法になるよう積極的に指導することも大切であろう。

#### 5.4 「行為」の実践を通じた学び

この実践を通して、待遇コミュニケーションは、コンテキストの中で「行為の実践」を通して学ぶことが極めて重要であることを再認識した。その主な理由として、以下の三つが挙げられる。

第一に、一つの文型を導入したとしても、それが用いられる状況は無数にあり、その全てを明示的に網羅することはできないからである。たとえば、新たに導入した文型の一つである「とてもいいですか。」は、講義ですでにいろいろな例をあげて説明してあったが、いざとなると出てこなかった。学習者は、それぞれの文型が、実際にどのような状況でどのように用いられるかを認識できない場合が多いからである。それでは、どんなに多くの表現を導入したとしても、自分の気持ちや意図を的確に表現することはできないであろう。それを可能とするためには、個々の表現を使う必要のある多様な場面を与えて、行為として実践できる機会を十分に与えることが大切なのである。

第二に、ある表現がある場面で適切に運用できたとしても、それに対する「やりとり」、つまり、談話のパターンは無数に存在しうるが、どれが最も適切かは、「行為」を通して初めて気づくことも多いからである。たとえば、本実践では、カフェのカウンターで用いる表現として、「ここ、座ってもいいですか。」という表現が定着していったが、あるペアでは、以下のように返答する学生が出てきた。

(14) S11: あのを、ここに座ってもいいですか。

S12: はい、お願いします。

S12は、おそらく英語の「Yes, please」の感覚でこの表現を発したのだと思われるが、まるでS11に座ることを請うているかのように聞こえたためか、周囲の学生に爆笑された。S12はそれに気づき、「ほくは、さびしいですから」と言い訳交じりの説明をしたが、この一件が、この場面では、「てもいいですか。」「はい、お願いします」は不適切であることがクラス全体で認識される機会となった。しかし、同じ「てもいいですか」という文型でも「はい、お願いします。」が適切な場合もある。たとえば、「窓、開けていいですか。」や「これ、捨ててもいいですか。」に対する返答であれば、「はい、お願いします。」に違和感はない。一方、医者に対する「今日、お風呂に入ってもいいですか。」であれば、「いいですよ。」の方が自然であり、「はい、お願いします。」や「はい、どうぞ。」ではおかしい。このように、一つの文型を取り出しても多様な談話のパターンが存在するが、その中のどれが一番適切であるかは、コンテキストの中で「行為」として考え、選択し、使ってみることが大切なのである。

第三に、待遇コミュニケーションは「行為」であり、その教育も「行為」の習得をめざしているのであれば、個々の表現をどのようにしたら適切な「行為」として立ち上げることができるのかを学ぶ必要があるからである。たとえば、「あ、お帰りなさい。」の「あ」や、「じゃあ、一緒に行きましょう。」の「じゃあ」、「奨学金を申し込みたいんですが……」の「が……」や、「推薦状が必要になりました……」の「て……」の文末表現などは、文脈の流れの中で、行為に伴って発せられる表現であり、相手や状況に対する話者の微妙な気持ちや態度を表現するものである。最近では教科書にもこのような表現がかなり用いられるようになってきた。しかし、どんなに自然さを追求して作られた「会話文」であっても紙幅の制限などにより自然な発話と同じではありえないし、目標文型や語彙の用法を端的に示すためには、限界もある(Richard 2006)<sup>7</sup>。従って、コンテキストの中で「行為」として精緻化していく必要があるだろう。

## 5.5 即興ロールプレイ

〔応用会話 (2)〕の報告で、即興ロールプレイの実践について触れた。「パフォーマンス・エクササイズ」の授業時間は45分しかないため、応用拡大練習の後には、一斉にペアワークを行った後に短時間で発表するか、クラス全体の前で即興的にロールプレイを行い、フィードバックに時間を費やすかのいずれかを選択するしかない場合が多い。そこで、筆者はよく前者を実践しているのだが、後者を実践している同僚の授業を見て、その効果に目を見張った。

ここでは、クラス全体が即興的に展開されていくロールプレイを見ていて、言葉にまったり不適切な表現が使われたりしたときには支援発話を発するなどして、クラス全体で学んでいる様子が窺われたからである。また、各ロールプレイの後には教師が問題となる箇所を繰り返し、学習者にどのように訂正したらいいのかを考えさせていた。これは、能動的モニタリングを活性化し、不適切な行為に気づきを促し、調整・訂正できる力を高

めることにも有効であると思われた。それに比べてペアワークを行ったクラスでは、学習者数15、6名とは言え、個々の学生の発話に目が行き届きにくく、不適切な会話を続けさせることになった。特に、比較的能力が低めの学習者が多いクラスでは、文を組み立てること自体に精一杯で、学生同士で文法的誤りを指摘しあったり、待遇的な不適さに気づいたりする余裕はないように見受けられた。その結果、その後の発表では誤りが目立った。しかも、ペアワークに時間を費やしたため、フィードバックの時間が十分に取れず、本人たちにとっても周囲の学生にとっても、十分な学びとはならなかったように思われる。

ペアワークやグループワークは、コミュニカティブ・アプローチの影響を受けて、日本語教育でも盛んに行われるようになったようである（平田2002）。この方法は、学習者中心の学びが可能となる・学習者の発話機会を増やすことができる・リラックスして活動することができる・学習者同志で学びあうことができる、などの利点があることで知られている。しかし、待遇コミュニケーション教育で効果的に行うためには、注意が必要であろう。たとえば、「評価基準の獲得」や「自己評価と調整」を育成するには、自己や他者の行為をモニターしたり、フィードバックしあったりすることが役立つと思われるが、その時間は作れるのか、あるいはリラックスした雰囲気の中で他の学習者と相談しながら会話を作り、準備した会話を発表するという方法で、「待遇の諸要素の連動」を迅速に行える力を高めることができるのだろうかなどという点である。以上を考えると、待遇コミュニケーション教育におけるペアワークの効果やその方法については、今後もさらに検討する余地があると思われる。

## 6. おわりに

本稿では、初級学習段階における待遇コミュニケーション教育に具体的な示唆を得ることを目的として、初級教科書の親族呼称を含む「基本会話」を用いた「パフォーマンス・エクササイズ」について実践研究を行った。そして、活動の分析を通して、初級学習者が待遇コミュニケーションを実践できるようになっていく様子が明らかになり、習得上の問題や指導上の留意点なども見出された。その結果、待遇コミュニケーション能力を高めるためには、「待遇コミュニケーション活性化のための基礎作り」「コンテキスト条件の段階的操作」「気持ち」に働きかけるコンテキスト」「行為」の実践を通じた学び」「即興ロールプレイ」が大切であるという示唆が得られた。

敬語表現に代表される待遇表現は初級後半以降の課題であると捉えられがちであるが、初級教科書の中には待遇的な表現が随所に用いられている（熊井1986、ピッツコーニ1997）ものも少なくない。よって、その中の敬語的性質を持つ表現に着目して、その他の語彙や文型とともに「行為」として練習を重ねていくことにより、初級学習段階から「待遇コミュニケーション能力」を高めていくことは可能であると思われる。しかし、そのような教育を体系的、かつ、段階的に進めていくためには、どの段階でどのような待遇表現をどのように指導していけばよいのかについて、さらに実践研究を重ねていく必要があるだろう。本稿がその一つとして「待遇」を重視したコミュニケーション教育に少しでも役立つことができれば幸いである。

## 注

- 1 うおーかー・いずみ（シンガポール国立大学語学教育研究センター・助教授）
- 2 この点について、蒲谷（2011：10）は次のように述べている。「待遇コミュニケーション教育は、より大きな観点から見れば、人と人が社会を作り、社会の中で人と人が生きていくこと、人が人らしく生きていくためにどうすればよいのかを考えていくことにつながるものである。待遇コミュニケーション能力を高めるというのは、知識や技術の習得の問題ではなく、コミュニケーション主体の生き方にも通じるものであって、上手に敬語が使いこなせる、円滑にコミュニケーションができるなどという問題に矮小化されるべきものではないと考えている。」
- 3 これは、待遇コミュニケーション能力とは、コミュニケーション主体である学習者が「人間関係」、「場」を認識し、それに基づく「意識」、「内容」、「形式」を適切に連動させながらコミュニケーション行為を行う力であるという論考（蒲谷2006など）に基づく。
- 4 「パフォーマンス・エクササイズ」という名称は、待遇コミュニケーションの前提となる「〈言語＝行為〉観」（蒲谷1999など）と、Elinor Jordan 博士の「Language is Performance（言語は行為である）」という言語観に基づいて筆者が名づけたものである。
- 5 T：教師、S：特定の学生、SS：不特性の複数学生、C：クラス全体、……：間、？：質問、〈〉：非言語行動を示す。なお、実際の会話には、言いよどみや繰り返し、聞き返し、言い直しなども多発していたが、本稿で文字化した発話は、そのような部分を省略したものである。その理由は、発話を筆者自身による授業実践、および、同僚の授業の参与観察において記述したフィールドノートを基に書き起こした、ということと、談話のそのような特徴よりも、発話内容をより明確に記述したかったからである。
- 6 ミラーさんは『みんなの日本語』の登場人物であるが、その他の親族は筆者の仮想によるもので、教科書中に記述されているわけではない。また、挿絵は *Time to Talk* (1997) Macmillan Language house より転載し、加筆した。
- 7 自然談話には、あいづち、フィラー、言いよどみ、繰り返しなどが頻繁に起こり、学習目標表現を含めた談話モデルとして提示するには煩雑すぎてしまう、と指摘している。

## 参考文献

- ウォーカー泉（2003）「初級学習者のためのパフォーマンス・エクササイズの方法と実践」『教育現場からの実践研究発表会予稿集』12-17、日本語教育学会
- （2009）「待遇コミュニケーション実践のための「教授ストラテジー」－「コンテキスト化練習」に基づく考察」『待遇コミュニケーション研究』6：17-32
- （2011）『初級学習者のための待遇コミュニケーション教育－スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に－』スリーエーネットワーク
- 大浦容子（1996）「熟達化」『認知心理学5 学習と発達』11-36、東京大学出版会
- 蒲谷宏（1999）「〈言語＝行為〉観」に基づく日本語研究の構想－序論、森田良行教授古稀記念論文集刊行会（編）『日本語研究と日本語教育』明治書院
- （2006）「待遇コミュニケーションにおける「場面」「意識」「内容」「形式」の連動について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』19：1-12
- （2011）「待遇コミュニケーション教育から見た日本語能力の育成」『早稲田日本語教育学』9：9-14
- 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－」『講座日本語教育学』41：1-17
- 熊井浩子（1986）「日本語初級教科書における敬語的要素の分析と敬語分類に関する一考察」『日本語学校論集』49-64、東京外国語大学

- ピッツコーニ・バルバラ (1997) 『待遇表現から見た日本語教科書 初級教科書五種の分析と批判』  
くろしお出版
- 平田裕 (2002) 「ペアワークの功罪」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 12 : 83-114
- Jack C. Richard (2006) Materials Development and Research – Making the Connection, *RELC Journal*,  
Vol 37, 1:5-26
- Lee Shulman (2011) The scholarship of Teaching and Learning, Public Lecture by NUS Teaching  
Academy , 13 September 2011
- Walker, I. & Utsumi, T. (2011) Memorizing dialogues: The case for “Performative Exercises”, In Chan.  
W.M, Chin K.N, and Suthiwan.T (Eds.), *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond-Current  
Perspectives and Future Direction*, De Gruyter. pp. 243-269