

教室における文型の教授・学習の 活動の内実

疑似的な場面設定の下での文型の導入と練習に注目して

李 址 遠

1. はじめに

第二言語教育実践に見られる様々なアプローチは、言語を構成する二つの側面、すなわち、抽象的な体系としての言語構造と、実際のコミュニケーションにおける言語使用という二つの側面のうち、どちらにより重点を置くかによっておおよそ整理できると思われる (cf. ウィルキンス, 1984)。構造に重点を置くアプローチでは、文法論を中心とした言語研究を基にして作成された文型中心のシラバスに従って教育実践が行われ、言語構造に関する知識・情報を教室で扱い、学習者が教室の外でそれを適切に使用できるようになることが目指される。一方、使用に重点を置くアプローチでは、一人ひとりの学習者が行う言語使用そのものをことばの学びの源泉と捉え、豊かな言語使用の経験を保障するものとして教室活動をデザインすることに力が注がれる。現に存在する第二言語教育の様々なアプローチは、これらの二つのアプローチを両極とする軸の上のどこかに位置するものとして理解できる (例えば、言語使用の場面・状況を主軸にしながら、そこに用いられる言語項目を中心的に扱う機能主義的アプローチは、この軸の中間に位置すると考えることができる)。

1990年代以降、周辺の人文・社会科学の分野の影響を受ける形で台頭した第二言語習得研究における社会文化的アプローチ (socio-cultural

approach) (cf. 義永, 2008, 2009; Atkinson, 2011; Hall & Johnston, 2012; 嶋, 2015など) は, 日本語教育の実践と研究にも大きな影響を与え, 近年の日本語教育は, 言語構造に関する知識の教授・学習に重点を置く伝統的な言語教育実践の形態から脱却し, 新たな教育実践のあり方を模索するための努力を続けてきた(倉地, 1998; 細川, 2003; 池田, 2008; 塩谷, 2008; 館岡, 2012; 西口, 2016など)。事前に決められた文型を機械的に教授・学習するのではなく, 学習者の行う有意義な言語使用の経験そのものを重視する日本語教育実践の新たな試みは近年広がりを見せつつあるが, それでもなお, 構造的側面に重きを置くアプローチは依然として圧倒的な優位を占めている。国内の449の日本語教育機関(大学・短期大学を含む)を対象とした『2017日本語学校全調査』によると, 初級日本語の授業で, 文型積み上げ式アプローチに基づいて作成された教科書『みんなの日本語』を使用していると回答した教育機関は320にも上っており, 日本語教育実践が未だ文型中心から脱却できていないことを物語っている。このような状況は, 「言語使用の重視へ」という今日の日本語教育全般から見られる傾向が, 構造重視から使用重視への完全な移行というより, 主流である前者の後者への接近である可能性を示唆する。すなわち, 現に行われる多くの日本語教育実践は, 文型中心のシラバスを維持しながらも, 教室内に学習者の言語使用(あるいは, 文型の使用)の機会を提供するという形で行われていると推測できるのである。

文型の教授・学習を中心とする日本語教育実践において, 教室内での学習者の文型の使用を保障する方法としては, 大きく次の二つのものが考えられる。一つは, 教室という場面そのものを活かして学習者の文型の使用を促すこと(例えば, 動詞の過去形を練習させるために週末にしたことを発表させる場合など)であり, もう一つは, 教室外の場면을教室内に擬似的に設定し, 学習者に何らかの役を演じさせることで文型を使用する機会を提供すること(例えば, 「Nをください」という文型を練習させるために買い物をする客を演じさせる場合など)である。ただし, 様々な文型が自

然に用いられ得るコンテクストを全て教室場面そのものに見出すのは決して容易ではなく、一般的には、後者の方が教室における学習者の言語使用の多くを占めていると予想できる。

教室内に何らかの場면을擬似的に設定し、学習者に文型を使用する機会を与えるという教室活動の意義（または限界）は、それが学習者の文型学習においてどれほど効率的で効果的であったかを測ることから判断されるのが一般的であろう¹⁾。しかし、その効率や効果を確かめることは、実は極めて難しいことである。なぜなら、そのためには、学習者が教室内で学習した文型が教室外のような場面でどのように用いられているかを綿密に調べなければならない、さらに、それが他の方法を通してその文型を学んだ場合（あるいは、そもそも文型に関する教授を受けていない場合）とどう異なっているかを検討しなければならないからである。しかし、擬似的な場面設定による文型の教授・学習の活動の意義を検討する上では、効果や効率といったものとは異なる、もう一つの観点が可能であると思われる。それは、教室の中で文型を学ぶということがそもそもどのような活動であるかを知ること、そして、実際に行われる活動の様子と、それを通して行われる文型の学習が、教師（および、そこで用いられる教科書の作成者）が想定し、意図したものといかに関係あるいは相違しているかを検討することである。換言すれば、それは、教室活動そのものの内実を問うことにより、その限界や矛盾を炙り出すというアプローチであると言える。

文型中心（あるいは構造中心）の日本語教育実践に対しては、これまで数々の批判がなされてきており、質や程度の違いこそ見られるものの、その限界や問題性に対する認識は日本語教育の研究者と実践者の間で広く共有されているように思われる。しかし、これまでの研究では、文型を教えるという活動それ自体を理解しようという努力はなされてこなかった。例

1) 例えば、文型積み上げ式アプローチでは学習者の言語運用の向上は実現しないというラミレス（2009）の指摘は、学習者が、学んだ文型をどれほど適切に使用できたかを基準にして同アプローチの効果を論じたものである。

えば、従来の教室活動における文型練習の不自然さを問題点として指摘した複数の研究（太田, 2004; 川口, 2005, 2018; 田所, 2007など）では、文型が自然に使用（＝練習）され得る文脈を設定することにより問題を改善することが試みられていた。しかし、それらの研究では、何らかの擬似的な場面を設定し、その中で文型を教授・学習する活動それ自体がどのようなものであるかは吟味されておらず、「自然な文脈で文型を練習すれば、それを適切に使用できるようになる」という前提の是非は問われていない。一方、効果や効率という観点からではなく、「教室内に何らかの場面を持ち込んで文型を教える」ということそれ自体が有する限界性を指摘した研究も複数存在するが（細川, 2007, 2008; 塩谷, 2008など）、その主張は具体的な教育実践の分析に基づいたものではなく、理論あるいは理念の域を超えていない。このように、従来の研究では、教室の中で文型を教える／学ぶということの内実が問われることのないまま、その意義や限界に関する議論が先行してきたと言えるのである。

以上を踏まえ、本稿では、教室内に何らかの擬似的な場面を設定して行われる文型の教授・学習の活動それ自体を一つのコミュニケーションと捉える視点（cf. 小山, 2008, 2009）から、その内実を明らかにすることを試みる。『みんなの日本語初級 第2版 II 本冊』（以下、『みんな日』）を用いて行われた2コマ分（180分）の模擬授業を談話分析し、文型学習に関する教える側（教師および教科書の作成者）の想定・意図と、そこで実際に行われているコミュニケーションの間のずれに注目することにより、擬似的な場面の設定を通して文型を教えるという活動が有する限界の一面を明らかにする。

2. 「文型積み上げ」における言語学習イデオロギー

初級日本語教育の大部分を占め続けている文型積み上げ式アプローチは、言語の教育・学習に対する特定の信念（＝イデオロギー）を基盤とす

るものである。その信念とは、①言語学習においては構造（に関する知識）が使用に先行する、②言語の構造的側面のうち、言語教育が主に扱うべきものは文型である（すなわち、文型以外の語彙的要素ではない）、③言語学習は、形式的に単純で基礎的な文型から始まり、より複雑で応用的な文型を積み上げていくことによって効果的に行われ得る、といったものである。本稿の分析対象となる模擬授業で使用された教科書『みんな日』には、このような信念が具体的な形で反映されている。例えば、教科書の使い方を説明したp. ixでは、「ことばを覚える→文型の意味と形の練習（「練習A B」）→会話の練習（「練習C」「会話」）→「問題」を利用した理解の確認→実際に話してみる」という順序で授業を進めるのが教科書の「効果的な使い方」とされており、そこには、言語学習を「構造→使用」という段階から捉えるという考え方が鮮明に表れている。また、教科書の各課には、扱うべき文型の種類と順序が事細かに指定されており、そこからは、特定の順序に従って体系的に文型を学習させようという教科書作成者の意図が読み取れる。

それでは、そこで中心となっている「文型」とはそもそも何であろうか。また、「文型を教える」ということは、どのようなことだろうか。『日本語教育事典』（1982, p.163）によると、文型とは「個々の具体的な文ではなく、それから抽象した一般的な文の形」のことを指す。すなわち、それは具体的な発話の形式そのものではなく、発話から取り出され、抽象化された形式のことである。発話から何らかの「型」を抽出するとは、コンテキストに埋め込まれた言語使用から特定の形式的側面を切り離し（＝脱コンテキスト化）、それを独立した一つのユニットとして同定することを意味するのだが、それは同時に、個々の具体的な発話の形式が実際のコミュニケーションにおいて担っていた意味や機能をそのコンテキストから切り離し、抽象化することを意味する。したがって、日本語教育において文型を教える／学ぶと言うとき、それは何よりも、そのような抽象的な言語形式の型と、それが有する抽象的な意味・機能を教える／学ぶことを意味すると言える。そのような教育実践で目指されるのは、学習者がコンテキスト

化された具体的な言語使用における言語形式の意味や機能の多様性を理解できるようになること（ましてや、それらを創造的に用いられるようになること）ではない。学習者に求められるのは、特定の文型が有する（とされる）特定の抽象的な機能を理解することであり、同様の機能においてその文型を適切に使用できるようになることである。したがって、教師が文型の教授のために設定する様々な場面は、本来多機能的であるはずの何らかの文型が、ある特定の機能において（のみ）解釈可能となるようにコントロールされたもの、発話に対する多様な解釈の可能性を意図的に制限するものとなる。つまり、そのような教室活動においては、様々な文型そのものだけでなく、それらが有するとされる様々な機能もが、一定の順序に従って積み上げられるべきものとして理解されているのである。

文型を教えるという教室活動の中で、教師は、特定の文型を取り上げ、その形式と機能、用法を、様々な明示的・非明示的な方法を通して学習者に提示する。一方、学習者は、教師の示した特定の機能や用法において当の文型を用いることができるように練習を繰り返していく。そのような教室活動は、往々にして教師によって導入された虚構の場面設定の下で行われる。具体的な言語使用のコンテキストから人為的に切り離され、抽象的・一般的な言語形式としての地位を獲得した文型が、文型を教えるという教室活動を通して、再び教師と学習者の発話のコンテキストの中に埋め込まれるようになる。すなわち、そこでは、脱コンテキスト化を通してテキストとなった文型の、教師主導による意図的で人為的な再コンテキスト化が行われるのである（cf. Bauman & Briggs, 1990; Appel, 2007）。

3. 分析

3.1 データ

本稿では、『みんな日』を使用した2コマ分の初級日本語の模擬授業を分析

対象とする。模擬授業は調査を目的として行われたもので、そこでは『みんな日Ⅱ』の第26課（「んです（か）」）と第49課（尊敬語）が1コマ（90分）ずつ扱われていた。以下の分析では、「んです（か）」の教授・学習に関する部分のみに焦点を当てる。模擬授業の参加者は、調査当時、都内の大学で『みんな日』を主教材として用いる初級日本語の授業を担当していた教師1名と、同大学で『みんな日Ⅰ』を学んだ学生3名であり、模擬授業は、学期終了後に、『みんな日Ⅱ』で続きを勉強するという想定で行われた。以下の表1に参加者の詳細を示す。

表1. 調査協力者の詳細

区分	名前 (仮名)	教歴/ 学習歴	母語	性別	年齢	その他
教師	加藤	8年	日本語	F	40	非常勤教員。中国での日本語教育経験あり。
学生	ナツ	4ヶ月	中国語 (中国)	F	21	交換留学生。加藤のクラスの学生。
	ミレ	6ヶ月	中国語 (台湾)	F	18	大学の正規性。加藤のクラスの学生。
	リン	6ヶ月	中国語 (台湾)	F	19	大学の正規性。ミレの友人。加藤およびナツとは初対面

調査依頼の際、加藤（教師）には『みんな日Ⅱ』の第26課と第49課を用いて授業を行うことのみを伝え、授業の内容や方法等に関する指示は一切与えなかった。模擬授業は、参加者らが普段使用する大学の建物の一室で、調査者の不在の中で行われた。授業の全過程は録音・録画され、後日、それを基に文字化資料が作成された。模擬授業の終了直後は、加藤に対してのみ約20分程度の事後インタビューを行った。彼女はその中で、授業が録音・録画されていたことはあまり「気にならなかった」とし、学生の人数が少なかったため、普段より「多少アットホームな感じ」で授業を行うことができた感想を述べていた。

3.2 分析観点

文型を教授・学習するという教室活動において、教師が何らかの場面を設定し、それに基づいて文型の練習を行うことは、教師が自身と学生たちを参加者とする「今・ここ」のコミュニケーションの中に、もう一つの異質的なコミュニケーションを挿入することを意味する。そのようなコミュニケーションにおける教師と学生の発話は、必然的に二つの性質を同時に有することになる（例えば、買い物をする「客」を演じる学生の発話は、同時に、目の前の教師による評価の対象となる「学生」としての発話でもある）。したがって、何らかの場面設定を用いた文型の教授・学習の活動を記述・分析する上で鍵となるのは、そのような発話の二重性あるいはコンテキストの多層性を捉えることであると言える。

そのような記述・分析のための枠組みとして、本稿では、Goffman (1974, 1981) によって提示されたフレーム (frame) およびフットィング (footing) の概念を用いる。フレームとは、状況を定義する組織化の原理であり、「今ここで何が行われているか」に対する答えを提示するものである (Goffman, 1974, p. 11)。例えば、複数の人々が整然と並べられた机に座り、その前に立つ1人の話を傾聴するという状況は、「授業」というフレームへの参照を通して理解可能なものとなる。一方、フレームは、その内部にさらなるフレームの挿入を許し、多層的 (階層的) な構造をなし得る (ibid., p. 82)。例えば、文型練習のために何らかの場面を設定することは、日本語の授業というフレームの中に、もう一つのフレーム (例えば、学生たちが店員と客を演じる買い物のフレームなど) を挿入することとして理解できる。

このような多層的なフレームの中で発話がなされる時、どのフレームがその発話にとってより関与的なコンテキストとなるかは、多くの場合、参加者たちが示すフットィングの変化によって指標される。フットィングとは、相互行為の参与者たちが、相手や言われたことに対して示す立ち位置、スタンス、姿勢などを表す概念であり (Goffman, 1981, p. 128)、その変化

は、発話の産出や受容を管理する様々な方法によって示される。例えば、学生が教師の指示に従って何らかの役を演じるとき、学生の発話の内容とそれに伴う様々な形式は学生のフットィングの変化（授業を受ける「学生」→買い物をする「客」）を指標し、それはさらに、より関与的なフレームの変化（日本語の授業のフレーム→買い物という寸劇のフレーム）を指標するものとなる。

ただし、文型練習のために挿入される擬似的なフレームの中には、それ自体が教師や学生を参加者とするものもあり（例えば、「～てください」という文型を練習するために、教師が学生に様々な指示を与える場面を設定する場合など）、そのような場合、記述が煩雑になりかねない。そこで、本稿では、フレームの多層性とフットィングの変化に関する記述の明確化を図るために、各々のフレームを「【 】」で、参加者らのフットィングを「〈 〉」で示すことにする²⁾。なお、本稿では、文型を教える／学ぶという教室活動に関わる次の三つのフレームの層を区別する。一つ目のフレームは、階層上最も上に位置する【日本語の授業】で、参加者たちの様々な行為を、日本語の教授・学習に関わる活動として解釈することを可能にする枠組みである³⁾。このフレームは、目標文型についての教授と学習に関わる活動のフレームを内部に含むのだが、本稿ではそれを【文型の教授・学習】のフレームと呼ぶ。このフレームの中における活動には、文型の形式に関する説明と練習、文型の用法に関する明示的な説明、文型の使用例の提示や、学生による有意味な発話練習といった様々なものが含まれるが、中でも、教師による文型の使用例の提示や、学生による文型練習は、多くの場合、【日本語の授業】とは異質的な教室外の場面をそこに持ち込むこと

2) ただし、フットィングを表す「〈 〉」は、全ての該当する箇所に対してではなく、記述上明確な区別が必要な箇所のみ付すことにする。

3) 本研究が分析対象とする授業は、調査という活動の一環として行われたものであり、厳密に言えば、ここでの【日本語の授業】のフレームは、【研究調査】というフレームに挿入された下位のフレームとして理解することができる。

を要求する。そして、その結果、【文型の教授・学習】はその内部にもう一つの層を含むことになる。本稿では、文型が「自然に」用いられることを可能にする（往々にして擬似的な）コンテキストを提供するこのフレームのことを、【文型使用】のフレームと呼ぶことにする⁴⁾。

3.3 教室談話分析

3.3.1 【文型使用】のフレームの下で行われる文型の導入と練習

文型導入活動におけるフレームの多層性

『みん日』の第26課には、目標文型「んです(か)」を、(1)「普通形+んです」の接続形の確認、(2)「～んですか」(推論の確認)、(3)「どうして～んですか。…～んです」、(4)「～。～んです」(理由・事情の説明)、(5)「～んですが、～ただけませんか」(依頼)、(6)「～んですが、～たらいいですか」という6つの段階で学習していくことが示されている。模擬授業ではこのうち、(1)、(2)、(3)のみが扱われており、中でも(2)「～んですか」の「推論の確認」の用法⁵⁾に関する説明と練習が中心となっていた。また、(2)および(3)の練習の中では、「んです」の用法⁶⁾に関する導入と練習も同時に行われている。以下、本節では、「～んですか」の「推論の確認」と、「んです」の用法という二つの学習項目をめぐって行われた加藤と学生たちのやりとりに注目して分析を行っていく。

-
- 4) 文型中心の教室活動を構成するこれらの三層のフレームは原理上区別可能であるものの、以下で分析する模擬授業のように、日本語の授業全体が文型の教授・学習を中心に構成される場合、【日本語の授業】と【文型の教授・学習】のフレームを明確に区分することが難しくなる。以下の分析では、読みやすさへの考慮から、【日本語の授業】か【文型の教授・学習】の片方だけを用いた記述が多くなるが、それらが常に厳密に区別できるとはいうわけではなく、両方が相互に交換可能である場合が多く含まれることを断っておく。
- 5) 「～んですか」の「推論の確認」の用法について、『みん日』の教師用参考書である『教え方の手引きⅡ』(p. 17)では「目の前の相手から得た情報を基に、話し手の推論を確認するのに使う」と説明されており、「情報の取得→推論→確認」という話し手の視点に立った表現のプロセスを可視化させることで、その用法を指導することが提案されている。
- 6) ここでの「んです」の用法とは、「～んですか」を用いてなされた質問に対する答えの形式として「んです」を用いるということを指す。

次の例1は、授業の中で文型「んですか」が初めて導入された時の加藤と学生たちのやりとりである。加藤は、「沖繩」と書かれた本を読んでいる女の人の絵を示し、それを「皆さんの友達のAさん」であるとして文型導入のための【文型使用】のフレームを設定した上で、「んですか」の「推論の確認」の用法を説明していく。

例1⁷⁾

01	加藤：じゃあ：：，え：友達のAさんが：，沖繩の，ガイドブック，本を読んでいます。
02	す：。そして皆さんはそれを見ます。（（本を読んでいる女の人の絵の右上に、
03	もう一人の人の絵が登場）あ，Aさん，沖繩の本，読んでます：。皆さんこの
04	Aさんの頭の中-あ，ごめんなさい。皆さんの：，この皆さんね，（（レーザーポ
→05	インターで右上の人の絵を指す）皆さんの頭の中：，こうです。う：：：ん。
→06	Aさんは沖繩の本を読んでいる。読んでいます：。あ：：：，これですね。は
07	っ？Aさんは：，沖繩へ行きますか？
08	ナツ：うん。
09	加藤：この気持ち。そしてこれを，チェックしたい。聞きたい。このアイデア沖繩へ
10	行きますか，行きませんか？のアイデアを，確認したいです。じゃあ，Aさん
→11	に聞きます。どのように聞きますか。何と言いますか。Aさ：：：ん。
→12	ナツ：沖繩へ行くんですか：[：？
13	加藤：[う：ん。沖繩へ：：，い，く：：：んですか：？この，
14	んですか，使います。皆さんはまず，見ます。あ，Aさんが本を読んでいます。
15	沖繩の本です。次，考えます。あ：：：Aさん沖繩へ行きますか：？それを聞
16	きたいです。
17	ナツ：うん。
18	加藤：このアイデア，チェックしたいです。で，聞きます。沖繩へ，行く：：，ん
19	ですか：。ちょっと皆さん発音してください。Aさん，沖繩へ行くんですか？

例1における文型「んですか」の導入は、学生たちが「友達のAさん」に質問をするという虚構の【文型使用】のフレームの設定を通して行われ

7) トランスクリプトに用いられている記号は以下の通りである。

- | | | | |
|------|----------------|-------|-----------------|
| 。 | 音調の下降 | , | 続きがあることを予測させる音調 |
| ? | 疑問調の音調の上昇 | : | 音の伸び |
| (…) | 聞き取り不可能な発話 | (()) | 筆者によるコメント |
| (文字) | 明確に聞き取れない発話 | * * | 囲われた部分の音量が小さい |
| < > | 囲われた部分のスピードが遅い | hh | 呼気音，笑い |
| [| 発話の重なり | = | 前後の発話の密着 |
| - | 言い間違いなどによる中断 | (1) | 1秒間の沈黙 |

ている。以下、活動におけるフレームの多層性を示す二つの箇所注目することにした。一つ目は、05～06行目で加藤が学生たちの「頭の中」を表現した発話「う：：：ん。Aさんは沖縄の本を読んでいる。読んでいます：。」である。「う：：：ん。」が示しているように、ここで加藤は、友達のAさんを見て推論を始める【文型使用】のフレームの中の〈学生〉を演じている。しかし、発話に見られる普通体から丁寧体への（非文法的な）自己修正は、【文型使用】の中の〈学生〉を演じる加藤の発話が、【日本語の授業】という上位のフレームの統制の下でなされたものであることを示している。ここで加藤は、単に忠実に虚構のフレームの中の〈学生〉の役を演じているのではなく、目の前の学生たちにとって分かりやすい言葉で日本語を教える〈教師〉としての作業に従事しているのである（同様の特徴を示す10行目と15行目の加藤の発話にも注目）。

二つ目は、11行目の加藤の「どのように聞きますか。何と言いますか。Aさ：：：ん。」と、それに対する12行目のナツの答え「沖縄へ行くんですか：：？」である。加藤の「どのように聞きますか。何と言いますか。」は、彼女が【文型の教授・学習】の活動における〈教師〉として、目の前の学生たちを相手にして行った質問である。しかし、それに続く「Aさ：：：ん。」で加藤は、そこに【文型使用】のフレームの中の〈学生〉としてのフットィングを重ねる。彼女は、自ら虚構のフレームの中の〈学生〉を演じることによって、学生たちが自身の設定した【文型使用】のフレームを受け入れ、その中の役割を演じるように促しているのである。すなわち、加藤の「Aさ：：：ん。」は、【文型使用】のフレームの中の〈学生〉と、【文型の教授・学習】の活動における〈教師〉としての自身という二つのフットィングからなされた発話であると言える。一方、同様のことは、ナツの「沖縄へ行くんですか：：？」に対しても指摘できる。この発話は、【文型の教授・学習】の活動における教師としての加藤の質問に対する、〈学生〉としてのナツの答えであるのと同時に、【文型使用】のフレームの中のAさんに向けられた、〈Aさんの友人〉としての質問でもあるのである。

このように、例1における文型「んですか」の導入は、「今・ここ」の【日本語の授業】（あるいは【文型の教授・学習】）というフレームと、そこに挿入された虚構の【文型使用】のフレームという二つのコンテキストの層への同時的な指標を通して（換言すれば、それら二つのフレームによる同時的な統制の下で）行われていたと言える。

【文型使用】のフレームの中での文型練習

「んですか」の導入の後、加藤は様々な虚構の【文型使用】のフレームを設定し、「んですか」を用いた学生の発話を促していく。次の例2は、友人であるCさんの部屋にアイドルグループ嵐のサインがあるという設定で行われた発話練習の一部である。

例2

01	加藤：じゃあh, 友達の部屋に:, 嵐の, え:サインがあります。皆さん, う: : : :
02	ん, 考えてください。あ: 嵐のサインがある:。皆さんのアイデアどうぞ。
03	ナツ: あ: : 嵐 [のみんなに:, 会った? [hhh
04	リン: [嵐に-
→05	加藤: [あ: :, じゃ聞きましょう。どうぞ:私, C
→06	さんです。
07	ナツ: あ, Cさ: ん, 嵐の皆に会ったんですか? =
08	加藤: =会ったんですか, う: ん。会っ [たんです: :。(笑顔で)
09	ナツ: [hh お: : :
10	加藤: はい。他にどうですか: : ? どんなこと考えますか。

この例で注目すべき箇所は、05～06行目の加藤の発話「じゃ聞きましょう。どうぞ:私, Cさんです。」である。ここで加藤は、自ら虚構の【文型使用】のフレームの中の〈Cさん〉を演じ、学生たちをそのフレームの中でのやりとりに誘うことで、彼女らが「んですか」を用いて他者とやりとりできる機会を提供している。ただし、そこでも加藤は、【文型の教授・学習】の活動における〈教師〉としてのフットィングを維持しており、そのことは、彼女が07行目のナツの質問「Cさ: ん, 嵐の皆に会ったんですか?」に対して、それを一度繰り返して承認を示した後に、「う: ん。会っ

たんです.:。」と答えていることにも表れている(08行目)。同様に、【文型使用】のフレームにおける〈Cさんの友人〉を演じるナツの07行目の質問は、【文型の教授・学習】の活動における〈学生〉としての発話でもあり、それは教師としての加藤による評価の対象となっている。このように、例1で見た文型導入の活動と同様、例2における文型練習は、【文型の教授・学習】と、そこに挿入された虚構の【文型使用】のフレームという二つのフレームへの同時的な指標(ならびに、それらによる統制)を通してなされていたと言える。

一方、例2のやりとりが、学生たちによる文型「んですか」の練習でありながら、加藤が新たな文型である「んです」を非明示的に導入するものともなっていることに注目する必要がある。紙幅のためここでは省略しているが、例2のやりとりに続き、加藤はさらなる学生たちの質問を促しており、嵐が好きか、サインは買ったか、買うのにお金がたくさんかかったか、といった「んですか」を用いた学生たちの質問に対して、全て「んです」を用いて答えていた。加藤は、そのようなやりとりを通して、「んですか」の質問に対しては「んです」で答えるというパターン(以下、「んですか→んです」と記す)を、非明示的な形で導入していたのである⁸⁾(同様の「んです」の非明示的な導入は、以下に示す例においても確認できる)。

さて、上の例1と例2における加藤と学生の間でのやりとりは、虚構の【文型使用】のフレームの設定の下で行われたものであった。しかし、それに続いて行われた以下の例3のやりとりは、それまでのものとは性質の異なる【文型使用】のフレームの設定による文型練習となっている。というのも、そこで加藤は、自身のカバンの中身を写した写真を見せ、学生たちに「んですか」を用いて質問をするように促しているのである。

8) フレームという観点からより厳密に記述するならば、加藤による「んです」の非明示的な導入は、【文型「んですか」の教授・練習】のフレームの中に、【文型「んです」の教授・練習】が挿入されたものであると言える。

例3

01	加藤：これhhhえ：っと，私の，カバン，これ私のカバンですね。
02	ナツ：あ：[：：]
03	加藤：[私のカバンの中，いろいろ，あります。
04	ナツ：あ [：。
→05	加藤：[皆さん何を考えますか：：：。私に聞いてください。
06	ナツ：先生は：，
07	加藤：はい。
08	ナツ：カン，トニーズ，広東語：：[を，あ：，習っ，て，いるんですか [：？
09	加藤：[hh [あ，は：：い。
10	これですね。
11	ナツ：うん。
12	加藤：先生は広東語を<習っているんですか：？>はい。え，ちょっとだけ：，h
13	[勉強しているんです。
14	ナツ：[hh

ここで加藤が導入した【文型使用】のフレームは、虚構のものではなく、その場にいる自身と学生たちを参加者とするものである（05行目の加藤の発話「私に聞いてください」の「私」に注目）。このようなフレームの設定により、学生たちは「んですか」を用いた発話の練習を、虚構の誰かではなく、〈今・ここ〉の彼女ら自身〉として行うことができるようになっていく。ここでは省略しているが、例3に示したやりとりの後、学生たちは加藤に関する事柄について、「んですか」を用いた様々な質問している（「スヌーピーが好きなんですか」「おにぎりを自分で作ったんですか」「時々頭が痛いんですか」など）。そして、そのような学生たちの質問は、時々【文型の教授・学習】の活動における〈教師〉としての加藤による修復や修正を受けながら、【文型使用】のフレームにおける〈(個人としての)加藤〉の答えを得ることになる。すなわち、例3では、加藤と学生たち自身を参加者とする【文型使用】のフレームの設定により、文型の練習が、学生たちが目の前の相手（＝加藤）から本当の情報を得るという、より自然なコミュニケーションとして行われるようになっていっているのである。

しかし、このやりとりは、【日本語の授業】のフレームの統制の下にある【文型の教授・学習】の活動として行われたものである点では、これまで見

てきた他の例と変わりがない。加藤がナツの質問（08行目）を一度繰り返してから答えている箇所（12～13行目）には、〈教師〉そして〈ナツの会話相手である加藤〉としてのフッティングが同時に見られ、そのやりとりが単なる私的な会話ではなく、【文型の教授・学習】のフレームの統制の下で行われた練習であることを示している。また、そこで学生たちは、決して聞きたいことを自由に聞いていたわけではない。質問の内容は加藤のカバンの中身に関するものに制限され、さらにその質問は、「んですか」という文型を用いたものでなければならない。非文法的または不自然な質問は（〈教師〉としての）加藤による修正や修復を受けてから答えられる。学生たちは、【日本語の授業】及び【文型の教授・学習】のフレームが課す一定のルールに従う限りにおいて、加藤と自然なやりとりを行うことができるのである⁹⁾。

一方、ここでも加藤は、「んです」を用いてナツの質問に答えており（13行目）、（ここでは示せていない）続く学生たちの様々な質問に対しても、全て「んです」を用いて答えている。さらに、それに続く他の【文型使用】のフレームの設定の下で行われた複数の文型練習においても、彼女は「んですか」を用いた学生たちの質問に「んです」で答えるということを繰り返している。このように、例2の練習以降行われた文型「んですか」の練習は、同時に、「んですか」の質問に対しては「んです」を用いて答えるという「んです」の用法（「んですか→んです」）を非明示的に（しかし、意図的に）導入するものであったと言える。

授業の中で「んです」に関する明示的な言及がなされたのは、加藤が次の学習文型である「疑問詞+んですか」の導入を行ったときのことである。以下の例4は、加藤が、「もっともっと」「インフォメーションが欲しい」ときに「疑問詞+んですか」を使うということを説明した後に続くやりと

9) 例3の練習から感じられる「自然さ」という感覚は、文型練習のために導入された【文型使用】のフレームの中の参加者を、「今・ここ」の参加者に重ねるというフッティングの操作によってもたらされた効果であると解釈できる。

りであり、その中で彼女は、「んですか」の質問に対しては「んです」で答えるということに明示的に言及している（08行目）。

例4

01	加藤：2人で、言います。誰と行くんですか？彼と [行くんです。
02	ナツ： [行くんです。
03	加藤：いつ：. . , 行くんですか：？
04	加藤：[来週の日曜日。
05	ナツ：[来週の日曜日。
06	加藤：から：,
07	ナツ：行 [くんです。
→08	加藤： [行くんです。んです。んです。んです。んです。で、あの、続けま：す。

以上、本項の分析では、この模擬授業において、①文型「んですか」の「推論の確認」の用法の導入と練習が、【日本語の授業】（あるいは【文型の教授・学習】）のフレームと、その中に挿入された【文型使用】のフレームへの同時的な指標（および、それらによる同時的な統制）を通して行われていること、ならびに、②文型「んですか」の練習の活動の中にさらに、「んです」という文型の用法（「んですか→んです」のパターン）を非明示的に導入する活動が組み入れられていること、を確認した。それでは、これらの活動は、学生たちの言語使用に何をもたらしたのだろうか。彼女らは、加藤（および教科書）が意図した通りに、「んですか」の「推論の確認」の用法を適切に使用できるようになり、また、「んですか」を用いた質問に「んです」で答えられるようになったのだろうか。冒頭で述べたように、この活動の効果を、学生たちの教室外での実際の言語使用から確かめることは極めて難しい。しかし、模擬授業のデータからは、学生たち（および加藤）が、【文型使用】または【文型の教授・学習】のフレームの外でそれらをいかに用いているか（または、用いていないか）を確認できる複数の事例が見られた。次項ではその一部を取り上げて検討していく。

3.3.2 【文型使用】のフレームの外での文型の使用

学生らの自発的発話に見られる文型の使用

授業では、学生たちが、加藤の要求に応じてではなく、自発的に「んです(か)」を用いる例がいくつか見られた。次の例5-1は、教科書の練習問題B2の3¹⁰⁾を口頭で練習した後に行われたやりとりの一部である。

例5-1

01	加藤：盆踊り：, 見たことがありますか：？
02	ナツ：い [いえあり [ません。
03	ミレ： [いいえ。
04	加藤： [あ, そうですhか：h
05	ナツ：うん。
06	加藤：日本でよく夏に：,
07	ナツ：うん。
08	加藤：皆夜に踊ります。あの, 浴衣を着て [：, 踊りま：す。はい。
09	ナツ： [あ：：：
	((中略))
23	加藤：あの, 毎日やってませ [ん。え：と：, い, 7月か8月に1回だけ,
24	ナツ： [う：：ん。
25	加藤：え：っと, 3日間ぐらいですね。
26	ナツ：あ： [：：
27	加藤： [やります。
→28	ナツ：あの, ゆ-ゆ-浴衣を着て行くんですか？
29	加藤：あ, そうです。[浴衣を着て行くんです。
30	ナツ： [あ：：：
31	ナツ：hhh
32	加藤：うん。おもしろいですね。
	((中略))
52	ナツ：[楽しみですね。
→53	リン：[特別な：服を：くる ((着る)) んですか？ ((服を着るジェスチャー))
54	加藤：あ, そうですそうです。あの, もちろんこれでもいいんですけど：, あの：：,
55	ゆ-, 子どもはよ-, 子どもの時はよく浴衣を着て：, 行きました。

10) 練習B2の3番は、「ずいぶん にぎやかです・何を やって いますか (盆踊りの練習)」というキューから、「ずいぶんにぎやかですね。何をよっているんですか。…盆踊りの練習をしています。」というやりとりを作成するものである。

盆踊りを見たことがあるかという加藤の質問「盆踊り：、見たことがありますか：？」(01行目)は、「んです(か)」の教授・学習とは直接的な関連を持たないものであり、それまでとは異質的な(いわゆる【雑談】に近い)フレームをそこに持ち込むものとなっている。すなわち、この質問によって始まった例5-1のやりとりは、文型「んですか」の教授・学習とは関連性の低いものであり、【文型使用】および【文型の教授・学習】のフレームの外でなされたやりとり、つまり、文型の教授・学習の活動におけるサイド・シーケンス(Jefferson, 1972)であると言える¹¹⁾。

盆踊りでは浴衣を着て踊るという加藤の説明を受けたナツは、「浴衣を着て行くんですか？」(28行目)と、まさに直前まで練習していた「んですか」を用いて質問している。そして、加藤はその質問に対して、「んです」を用いて「そうです。浴衣を着て行くんです。」と答えている(29行目)。ここでのナツによる「んですか」の使用は自発的で、かつ、自然である。しかしそれは、彼女らがそれまで練習してきた「推測の確認」の用法と一致するものではない。ナツの質問における「んですか」は、提示された情報を基にして行った推論を確認するために用いられたものというより、加藤の説明の中から「浴衣を着る」という特定の部分を取り上げ、自身が聞いたことが正しいかを確認すると共に、それに対する興味を示すという、それまで練習してきたものとは異なる用法での「んですか」なのである。

同様のことは53行目のリンの質問「特別な服をくる((着る))んですか」についても指摘できる。「浴衣」という言葉を知らないように見えるリンは、「んですか」を用いた質問により、加藤からさらなる情報を引き出すこ

11) ただし、それが【日本語の授業】のフレームから逃れたものであるとすることはできない。ここでなされているやりとりは、「盆踊り」という日本の文化に関わる話題についてのものであり、加藤は、それを見たことがないと言う学生たちに対して、盆踊りについての説明を与えている。このやりとりを通して指標されるのは、日本の文化について説明できる権威を有する者とそうでない者という非対称的な関係性(cf. 西阪, 1997)であり、それは日本語教師と日本語を学ぶ学生という、【日本語の授業】のフレームにおける参加者たちの役割と整合するものである。

とに成功している。リンの質問は、一見「推論の確認」の用法に当てはまるように見えるが、必ずしもそうとは限らない。リンは、取得した情報を基にして行った推論を確認するというより、情報そのものを確かめるために「んですか」を用いているのである。

このように、ナツとリンが自発的に用いた「んですか」の用法は、授業の中で練習した用法（「推論の確認」）の範囲を越えている。彼女らによる【文型使用】のフレームの外での自発的な「んですか」の使用は、文型の有する特定の用法を段階的に学習させることを目的として教師（および教科書）による厳密なコントロールの下で行われる教室活動の中でも、その意図を越えた文型の使用（したがって、文型学習の機会）が偶発的に起こり得ることを示している。

次の例5-2は、盆踊りに関する上記のやりとりの続きである。そこでナツは、今度は「んです」を、授業では言及されていない用法で用いている。

例5-2

71	加藤：皆さん、浴衣着たことありますか？
→72	ナツ：hh [hあります。とても大変、だったんですhh
73	リン： [hh
74	加藤：hhhhhhhそうですね：
75	ナツ：うん。
76	加藤：う：：ん。
→77	ナツ：うん。うご：、動かな：、かったんです。
78	加藤：う：ん。
79	ナツ：あの、こんなh [感じです。hh
80	加藤： [あー、とても動きにくいです [ね。
81	ナツ： [あ：そう。動きにくいです。

「浴衣着たことありますか？」(71行目)という（「んですか」を用いていない）加藤の質問に対して、ナツは「んです」を用いて「あります。とても大変、だったんですhh」（72行目）と答えている。そして、それに同意を示す加藤の発話「そうですね：」（74行目）を受け、ナツはさらにもう一度「んです」を用いて、「動かな：、かったんです。」(77行目)と付け加

える。このやりとりがなされた時点では、「んです」の機能に関する加藤からの具体的な説明（すなわち、後に加藤によって与えられる「んです」の「説明」という機能に関する説明）はなされておらず、ただ、「んですか」の質問に対しては「んです」を用いて答えるということだけが述べられていた（例4を参照）。それにも関わらず、ナツは、自然かつ適切に「んです」を用いている。もちろん、ナツが授業に参加する以前からそのような「んです」の用法を知っていた可能性は否定できない。しかし、それでもなお、これらの発話は、教室での文型学習において重要な意味を持ち得る。それらは、「んです」がそのような形で使用できるということをリンとミレに示し、彼女らが、教科書に基づいてなされる加藤の授業では取り上げられることのなかったはずの「んです」の用法を学ぶ機会になり得るからである。

このように、例5-1と例5-2は、学習者が学ぶ文型の用法とその順序を、すなわち、学習者の言語学習を、厳格にコントロールしようとする文型積み上げの教室活動の試みが、実際には実現し難いことを示唆している。特定の文型の限られた用法のみを扱おうとする努力は、コミュニケーションの偶発性（小山，2008，2009）によって常に裏切られ得るのである。

【文型の教授・学習】のフレームの外での文型の使用

上の例5-1，5-2で見た学生たちによる「んです（か）」の自発的な使用は、文型練習の活動におけるサイド・シークエンスの中で、すなわち、【文型使用】のフレームの外でなされたものであった。ただし、それらの発話で、「んです（か）」の教授・学習を目的とする1コマ目の授業の中でなされたものであることには変わりがなく、それによる統制を受けていたことは容易に推測できる。すなわち、ナツとリンの発話は、彼女らが「んです（か）」の文型を扱う【日本語の授業】に参加していることを意識してなされた可能性があるのである。したがって、上で検討したナツとリンの発話は、教科書によって提示された【文型使用】のフレームから逃れたサイド・

シークエンスに、新たな【文型使用】のフレームを導入するものであったとも言える。彼女たちは、加藤によって始められた「んです(か)」の教授・学習とは直接的な関連を持たない盆踊りに関するやりとりを、自ら「んです(か)」を使用するための機会として用い、より間接的な形で再び【文型の教授・学習】のフレームを関与的なものとして指標していたのである。

それに対し、以下で検討する2つの例は、尊敬語(第49課)を扱った2コマ目の授業からのものである。2コマ目の授業では、「んです(か)」を用いた発話が計19例観察された。その内訳は、加藤によるものが16例(「んですか」3例、「んです」13例)、ナツによるものが3例(「んですか」1例、「んです」2例)であり、ミレとリンによる「んです(か)」の使用は見られなかった。以下、その一部を取り上げて検討する。

まず目につくのは、2コマ目の授業における「んです(か)」の使用の様相が、「んです(か)」の教授・学習を目的として行われた直前の授業とはかなり異なっているということである。2コマ目の授業で初めて「んです

例6

→01	加藤：皆さんは、どうして：あの、この：：クラス？に、あの：、で勉強しようと思
→02	ったんですか、今日のクラス。
03	ナツ：うん。どうして？
04	加藤：う：ん。もう春休み：：、ですけ-テストも終わって春休 [みですけど：、
05	ナツ： [あ：：：
06	加藤：まだ：、このクhラスで [h勉強するのは、あの：：、いい学生ですね：と=
07	リン： [hh
→08	加藤：= [私はh思いましたけhどh、どうして：、来ましたか？
09	ナツ： [hhhhh
10	ナツ：う：ん。日本：語の勉強は：、私にとって：、あの：、う：ん。い-リラックス
→11	ー：な：、あの、うれし-楽しい：：こと：です [から
12	加藤： [あ、そうです [か：：
13	ナツ： [うん。
14	加藤：ああ：：。じゃあ、あの：：、もうい-、あと2時間？
15	ナツ：うん。
→16	加藤：勉強して-したいな：って思ったんですか？
→17	ナツ：う：ん。
18	加藤：あ：、そうですか。
→19	ナツ：そうです。
20	加藤：あ：。偉いですね。他の皆はもう、イエーイ！ってhhhh

か」が用いられたのは、授業開始直後の加藤の発話においてであった。例6に該当部分のやりとりを示す。

01～02行目で加藤は「どうして（中略）勉強しようと思ったんですか」と、「んですか」を用いて学生たちに質問している。ここで使用された文型（「どうして～んですか。…～んです」）は、1コマ目の授業で直接扱われた学習項目ではない。しかし、授業では、「どうしたんですか」という質問に対して「んです」を用いて答える練習はなされており、また、「どうして～んですか」の質問には「んです」を用いて答えること（そして、「んですから」は使用しないこと）について明示的な説明がなされていた¹²⁾。加藤は01～02行目の質問によって、学生たちが「んです」を用いて答えることを、すなわち、直前に学んだ文型を使用する機会を与えることを意図していたのかもしれない。しかし、加藤の質問は学生たちに理解されず（03行目）、「んです」を用いた答えも得られていない。ナツによる03行目の修復開始を受け、加藤は結局その質問を「どうして：、来ましたか？」に言い換えることになる（08行目）。この修正は、加藤の質問の主な目的が、「んです」の練習というより、学生たちが授業に参加した理由を聞くという「本当の」やりとりを行うことにあったこと（少なくとも、後者の方がより重視されていたこと）を示唆している。【文型の教授・学習】のフレームの関与性が相対的に薄れていることが窺えるのである。結局、「どうして：、来ましたか？」という質問によってナツから得られた答えは、「んです」ではなく、「から」を用いたものであった（11行目）。

その後、16行目で、加藤は「勉強して- したいな：って思ったんですか？」と、再び「んですか」を用いた質問をしている。しかし、ナツはそ

12) 「どうして～んですか」の質問に対する答え方に関する加藤の説明は、「「どうして」で質問するとき（中略）「んです」を使いますか」というナツの質問をきっかけにしてなされたものであった。加藤はそれを肯定した上で、「「んです」プラス、「から」は、この2つは一緒に使いません」と言い、「んですから」は「すごく怒ってる時」に用いられると説明している。

の質問に「う：ん。」(17行目)と簡潔に答えているのみで、さらに「あ：、
 そうですか。」(18行目)と言って納得を示す加藤に対しても、「そうです。」
 (19行目)と、「んです」を用いずに答えている。1コマ目の授業では、「ん
 ですか→んです」が繰り返し練習されており、「どうして～んですか」の質
 問に対しては「んです」で答えるという説明もなされていた。しかし、ナ
 ツはここで「んです」を用いていない(そして、加藤もそれを修正しよう
 とはしていない)。このことは、これまで見てきた1コマ目の授業における
 複数の例でナツ(および他の学生たち)が行ってきた文型「んです(か)」
 の使用が、【文型の教授・学習】のフレームに強く結びついたものであった
 こと、すなわち、そのフレームによる統制の下でなされたものであったこ
 とを示唆する。学生たちは、教室活動を通して練習した文型を、文型練習
 ではないコンテキストにおいて自在に使用できるまでは至っていないので
 ある。

しかし、注目すべきことに、同様のことは加藤に対しても指摘できる。
 以下の例7は、加藤が学生たちに自身の夫の写真を見せ、尊敬語を用いて
 発話をするように促した尊敬語の練習の場面でのやりとりである。

例7¹³⁾

01	リン：先生の：主人， [は：
02	加藤： [うん， ご主 [人。
03	ナツ： [ご [主人。
04	リン： [ご主人は：， 何を：， されますか？
05	加藤：何をされますか。今，これですね。(レーザーポインターで写真を指す) 今ね，
06	え：と：， これは：， インタビューを：， していますね：
→07	ナツ：あ：， 先生のご主人は， (3) ジャ-ジャーナリストなんですか？
08	加藤：ジャーナリストってとてもかっこいいですけどhど， あの， 記者：， うん。そうで
→09	すね。[ジャーナリストですね。記者。記者です。
10	ナツ： [き- き-き-き-き- 記者。

13) プライバシー保護の観点から、加藤の夫に関する情報は修正してある。

写真の中の夫が絵を描いているという説明を聞き、ナツは「んですか」を用いて、「先生のご主人は、(3) あ- アーティストなんですか？」(07行目)と質問する。この質問は、直前の授業で繰り返し練習した「推論の確認」の用法(「情報の取得→推論→確認」)に合致する「んですか」の使用例であり、繰り返し行われた文型練習の成果を示す一例となっている(ただし、これは、学生が2コマ目の授業で「んですか」を用いた唯一の発話である)。しかし、その質問に対する08~09行目の加藤の答えに「んです」は用いられていない。これまで見てきたように、1コマ目の授業で加藤は、「んですか」の質問に対しては「んです」で答えるというパターンを繰り返し示してきた。しかし、ここで加藤は、ナツが「情報の取得→推論→確認」に一致する形で「んですか」を用いて質問しているにも関わらず、「んです」では答えていない。つまり、例7は、尊敬語の練習を目的としたやりとりであり、「んです(か)」の練習ではなくなっているのである(それに対して、02行目のリンの発話における「主人」は、加藤によって「ご主人」に修正されている)。このように、「んですか→んです」は、学生たちのみならず、加藤にとっても、「んです(か)」に関する【文型の教授・学習】のフレームに固く結びついたもの、さらに言えば、文型の教授という目的のために導入されたものであったことが窺える¹⁴⁾。

このように、例6と例7には、【文型の教授・学習】のフレームが、特定の文型を、特定の機能・用法において意識的・意図的に使用するという統制を課す特殊なフレームであることが鮮明に現れている。これらの例は、

14) 実際に、1コマ目と2コマ目における加藤の「んです」の使用はかなり異なる様相を示していた。2コマ目の授業では、計13回の「んです」の使用が見られたが、そのうち11例が終助詞や接続助詞を伴わない言い切りの形のものであり、それらは全て、尊敬語の用法に関する説明や学生たちとのやりとりにおいて、すなわち、【尊敬語の教授・学習】というフレームにコンテキスト化された自然な形で用いられていた。それに対して、1コマ目の授業では、文型練習のための発話ではない「んです」の使用が計11例見られたが、それらは全て、言い切りでない形での使用であった。言い換えれば、1コマ目の授業における言い切りの形での「んです」の使用は、全て「んですか→んです」のパターンを導入・練習する発話として用いられていたのである。

教室の中で文型を練習すれば、教室外の場面で使用できるようになるという発想そのものの限界を示唆するものであると言えるだろう。

4. 終わりに

以上、本稿では、教室内に何らかの擬似的な場面を設定して行われる文型の教授・学習の活動の内実を問い、その限界の一面を明らかにするという目的の下、文型「んです(か)」を扱った模擬授業を談話分析した。擬似的な場面設定の下で行われる文型の導入および練習の活動が、複数の階層的フレームへの指標を通して行われることを確認し、教室における文型の使用(学生のみならず、教師のそれさえも)が、【文型の教授・学習】のフレームに強く結びつけられ、統制されていることを明らかにした。

全章の例7で確認したナツによる「んですか」の適切な使用に表れているように、この模擬授業における文型の教授・学習の活動は一定の成果を上げていたと言えるかもしれない。しかし、本稿で検討した複数の例は、実際の教室活動に見られる学生たちの文型の使用が、教師および教科書の意図とは二重に異なるものであったことを示している。一方で学生たちの文型使用は、しばしば加藤および教科書が限定しようとしていた用法の範囲を超えて用いられており、その意味で拡散的(あるいは偶発的)であったと言える。しかし、他方で、教室の中での文型練習を通して、学生たちが現実の場面で文型を適切に使用できるようにするという教師および教科書の意図とは裏腹に、学生たちの文型使用は【文型の教授・学習】のフレームと強く結びついており、その点において限定的であったと言える。つまり、本稿の分析は、教師および教科書による厳密なコントロールの下で行われる教室での文型練習が、たとえ自然な文脈の中で行われた場合であっても、必ずしもその意図通りの結果につながるとは言えないことを示しているのである。

以上のことはもちろん、文型中心の教室活動が有する限界のごく一部に

過ぎず、その活動をよりの確に理解するためには、それが前提とするイデオロギーが孕む問題性や、活動そのものにおける社会指標的な次元（cf. 小山, 2008, 2009）といった幅広い角度からの検討が必要になる（拙論 [李, 2018, 2020] は、そのような試みで行われた研究の一部である）。そのような検討においては、教育実践を効果や効率といった観点からではなく、それ自体一つのコミュニケーションとして理解しようとする視点が不可欠になるのだが、従来の日本語教育研究はそのような視点を十分に備えたものではなかった。

言語教育実践をコミュニケーションとして捉える分析視点は、これまで多くの批判にさらされてきた伝統的な教育実践に対してのみならず、その代案として示されてきた新たな教育実践に対しても同様に向けられるべきであり、その時にさらにその真価を発揮できると言える。同視点は、人々の意識には上りにくい教育実践の諸側面を明るみに出し、それを言語教育の実践者や研究者の合理的な意図・信念（＝イデオロギー）と突き合わせることで、様々な問題や矛盾を露呈させ、言語教育実践をさらなる新たな方向へと突き動かすものになり得るからである。

付記

本稿は、筆者の博士学位論文『「コミュニケーション論」の視座に基づく第二言語教育・学習の研究の構想—社会的視点からの談話分析の射程と可能性—』（2020年2月、早稲田大学大学院日本語教育研究科）の一部（主に第4章と第5章）を加筆・修正したものである。

〈参考資料〉

- エスアイケイアイ (2017) 『2017日本語学校全調査』 エスアイケイアイ出版部
 鶴尾能子・石沢弘子 (監修) (2013) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第Ⅱ版 本冊』 ス
 リーエーネットワーク
 鶴尾能子・石沢弘子 (監修) (2016) 『みんなの日本語 初級Ⅱ 第Ⅱ版 教え方の
 手引き』 スリーエーネットワーク
 日本語教育学会 (編) (1982) 『日本語教育事典』 大修館書店

〈参考資料〉

- 池田玲子 (2008) 「協働学習としての対話的問題提起学習：大学コミュニティ
 の多文化共生のために」 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会 (編)
 『ことばの教育を实践する・探求する：活動型日本語教育の広がり』 凡人
 社, pp. 60-79.
 李址遠 (2018) 「文型導入という活動では何がなされているか：教師用参考書
 における導入例の談話分析から見えてくるもの」 『早稲田日本語教育学』24,
 101-120.
 李址遠 (2020) 「「対話」としての教室活動と言語学習の偶発性」 『日本語教育
 研究』 50, 195-215. ウィルキンス, D. A. (1984) 『ノーショナルシラバス』
 島岡丘訳桐原書店
 太田陽子 (2004) 「文型指導における「文脈欠如」の問題点：日本語教科書に
 おけるハズダの導入・練習を例に」 『早稲田大学日本語研究教育センター紀
 要』 17, 53-69.
 川口義一 (2005) 「日本語教科書における「会話」とは何か：ある「本文会話」
 批判」 『早稲田大学日本語教育研究』 6, 1-13.
 川口義一 (2018) 「「自然な会話」の特徴から見たコミュニケーション教育：教
 科書分析の一視点」 『待遇コミュニケーション研究』 15, 103-130.
 倉地暁美 (2006) 「多文化共生のコミュニケーション能力とその開発」 倉地暁
 美 (編) 『講座・日本語教育学 第5巻 多文化間の教育と近接領域』 スリー
 エーネットワーク, pp. 215-229.
 小山亘 (2008) 『記号の系譜：社会記号論系言語人類学の射程』 三元社
 小山亘 (2009) 「シルヴァスティンの思想：社会と記号」 小山亘 (編) 『記号と
 思想 現代言語人類学の一軌跡：シルヴァスティン論文集』 三元社, pp. 11-
 203.
 塩谷奈緒子 (2008) 『教室文化と日本語教育：学習者と作る対話の教室と教師

- の役割』明石書店
- 嶋ちはる (2015) 「「社会」のなかに学習と学習者をとらえる」神吉宇一 (編) 『日本語教育学のデザイン：その地と図を描く』凡人社, pp. 123-144.
- 館岡洋子 (2012) 「テキストを媒介とした学習コミュニティの生：二重の対話の場としての教室」『早稲田日本語教育実践研究』1, 57-70.
- 田所希佳子 (2007) 「初級におけるコミュニケーションのための文型練習の方法：「場面ドリル」の提案」『早稲田大学日本語教育実践研究』6, 91-101.
- 西口光一 (2016) 『対話原理と第二言語の習得と教育：第二言語教育におけるバフチンのアプローチ』くろしお出版
- 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点：文化と心の社会学的記述』金子書房
- 細川英雄 (2003) 「「個の文化」再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」』5, 1-10.
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季 (編) 『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版, pp. 27-46.
- 細川英雄 (2008) 「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」『早稲田日本語教育学』3, 1-9.
- 義永美央子 (2008) 「第二言語話者の「能力」：能力観の変遷と第二言語習得研究のパラダイム・シフト」『CHAT Technical Reports』7, 1-15.
- 義永美央子 (2009) 「第二言語習得研究における社会的視点：認知的視点との比較と今後の展望」『社会言語科学』12(1), 15-31.
- ラミレス・ハラホセ・アントニオ. (2009) 「特定課題研究報告 学習者が話せるようになる授業への改善の試み：ペルー日系人協会日本語・語学センターの初級を例に」『日本言語文化研究会論集』5, 83-110.
- Appel, J. (2007). Language Teaching in Performance. *International Journal of Applied Linguistics*, 17 (3), 277-293.
- Atkinson, D. (ed.). (2011). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, 19 (1), 59-88.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hall, J. K. & Johnston, D. (2012). Classroom Research in Second Language Acquisition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. [Published Online] <https://doi.org/10.1017/S0267190500001288>
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (ed.). *Studies in Social Interaction*. New York: The Free Press. pp. 294-338.

Teaching and Learning Sentence Patterns in a Japanese Language Classroom: Focusing on the Introduction and Practice of Sentence Patterns in Pseudo-Settings

Jiwon LEE

《Abstract》

Although previous studies on Japanese language education have criticized classroom activities centered on language structure and sentence patterns, they have not fully explained what really occurs during such classroom activities. This study analyzes three hours of mock lessons based on a Japanese language textbook, *Minna no Nihongo*. Here, the classroom activity itself is regarded as a communicative event. Through the discourse analysis of teaching and learning sentence patterns in pseudo-settings, and by using the concepts of “frame” and “footing” presented by E. Goffman, this study shows the discrepancies between the actual use of sentence patterns by learners (and the teacher) and the intents of the teacher (and the author of the textbook). Based on such findings, this study highlights the limits of the presupposed ideas that practicing sentence patterns in a “natural” way in the classroom enables learners use them adequately outside of it.

