

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士論文概要

論文題目

行動を促す会話における待遇表現行為の研究

- 相互行為的会話教育の基礎理論 -

氏名

高木 美嘉

2006年3月

博士論文概要

行動を促す会話における待遇表現行為の研究

－相互行為的会話教育の基礎理論－

高木 美嘉

1. はじめに

本研究では、言語行為は日常生活における自己実践であると考え、自己実践としての言語行為とは、たとえば、店や公共機関と交渉して自分の衣食住を保持したり、仕事や学問上の交渉を通じて自己実現したり、また、他者と考えや感情の交流を行ったりすることを指す。こうした言語行為は、「ある場において自分と他（者）とが関わる行為」そのものであると言い換えることができる。

こうした言語観を前提として、本研究は、考察の対象を会話、特に何らかの行動を促す事を意図した会話の中で、言語主体同士がどのように「コミュニケーション行為（表現行為、理解行為）」を行うのかを記述、分析し、その結果を日本語教育における会話教育の基礎理論とすることを目的としている。

2. 問題提起

言葉の習得において意味や機能の知識が必要であることは言うまでもないが、教室でいくら知識を理解して練習してもなかなか思うように会話ができないという学習者の悩みが残るのは、学習者が、言葉の「意味」という知識を持つことと、自分が会話するという「行為」とのつながりがつけられていないことが要因の一つとして考えられる。会話主体同士が「会話する」という「行為」を立ち上げるためには、会話の表現も知識だけでなく主体の「表現行為」として習得する必要があるのではないか。

3. 理論的枠組み

そこで、本研究では、会話の習得について、会話を参加者による「相互行為」として捉える理論的枠組み（Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson, 1974）と、「ある「意図」を持った「コミュニケーション主体」が、ある「場面」（「人間関係」と「場」の総称）において、「文話（文章・談話の総称）」単位で行う、「表現」「理解」の「行為」（蒲谷 2003）」とする「待遇コミュニケーション」の理論的枠組みを援用する。そして、会話が実際に成

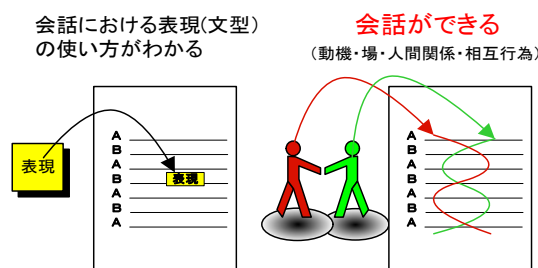
立するのは、会話参加者の「動機・意図」があって、会話する「場・状況」があって、「複数の会話参加者」同士が「やりとり」を行う、という環境的な条件が揃っていることが必要であると考える。

4. 仮説

4. 1 「会話環境」とやりとりの関連

「待遇コミュニケーション（上掲書）」の観点から考えると、「私がお話する」という行為を習得するための会話の学習は、表現の使い方がわかるにとどまらず、次の図1の右図の「会話ができる」のように、私は他者とどのように会話するか、ということを経験することになる。

図1：「表現の使い方がわかる」授業と「会話ができる」授業の違い



このように、会話とは会話の参加者同士がその「会話環境（動機・場・人間関係・相互行為への参加）」の中でやりとりを行うことである、と考えた場合、それらの環境的要因は、「表現行為」や「会話の展開」とどのような関係にあるのだろうか。

以上の仮説を明らかにするために、本研究では、相互の動機や人間関係が特に関わると考えられる「何らかの行動を起こすことを意図した会話」を取り上げ、「会話環境」と「表現行為」、「会話の展開」との関係について分析する。

4. 2 やりとりにおける「待遇の原則」

会話というものが、会話の参加者同士が、その「場」、「動機・意図」、「人間関係」、「相互行為への参加」といった「会話環境」を参照しながら表現と理解のやりとりを行うものであるとすれば、会話主体は「会話環境」を取り扱うという意味で、「表現行為」は「待遇」と密接な関係があるのではないかと考える。この点において、会話の「表現行為」は、「待遇表現行為」と言えるのではないだろうか。

以上の仮説を明らかにするために、本研究では、E.Goffman (1967) の「敬意 (リガード) 感情」の概念を援用し、「信頼」、「能力尊重」、「相手への受容、愛情、関心、を敬意をもって示すこと」などを含めた「自他の主体性の尊重」を「待遇の原則」と定める。その上で、ある「場」において、ある「動機」や「意図」を持った「複数の参加者」が、「やりとり」の中で会話環境を参照しながらどのようにふるまうのか、「表現行為」を行うのかについて分析を行う。

5. 分析方法

以上の理論的仮説を基に、会話において参加者がどのように相互行為を行っているかについて、「隣接ペア (Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson, 1974)」の考え方を援用し、日本語母語話者による行動を促す自然な電話での会話 (20 例) の全ターン (2015 発話/62 分 75 秒) について、会話主体同士はやりとりにおいて「何を行っているか」について、質的な分析を行った。

6. 分析結果

6. 1 会話における表現行為について

行動を促す会話においては、「場 (状況、場が成立する条件等を含む)」、「(主体の) 動機・意図」、「二人以上の参加者 (関係性を含む)」、「やりとりへの参加」の4つを参照しながら以下の「表現行為」が選択されていることが分析できた。

- (1) 「人間関係 relation」に関わる表現行為
- (2) 「場の安定 situation」に関わる表現行為
- (3) 「行動前提の伝達と理解 pre-condition」に関わる表現行為
- (4) 「行動条件の伝達と理解 condition」に関わる表現行為
- (5) 「働きかけと働きかけられ working」に関わる表現行為
- (6) 「やりとりの管理 management」に関わる表現行為

6. 2 「働きかける表現行為」の選択条件について

行動を促す会話においては、明示的に相手に「働きかける表現行為 (例: ~してくれない?)」の選択は、会話主体の表現意図 (行動を始める動機) があること、行動することの「当然性」が高いという2つの「行動前提」に判断の拠り所を置いている。この2つにつ

いて会話参加者の合意が高くある場合は直接的に「働きかける表現行為」を行い、この2つの条件が合意できていない場合は、「行動（情報）に関する表現行為（例：明日の3時からなんだけど）」あるいは「行動（心情、考え、判断等）に関する表現行為（例：行きたいなあと思って）」に転換する（巻末の図2を参照）。

6. 3 会話における「待遇」について

参加者は、その会話において、自分は何がしたいのか、今お互いにどこにいるのか、自分と相手の前提的な関係や考え方の共有の度合い、やりとり自体をどのように続けるのか等といった、参加者同士の「人間関係」、や「場・状況」、「やりとりの実行」を配慮して表現行為を行うことがわかった。

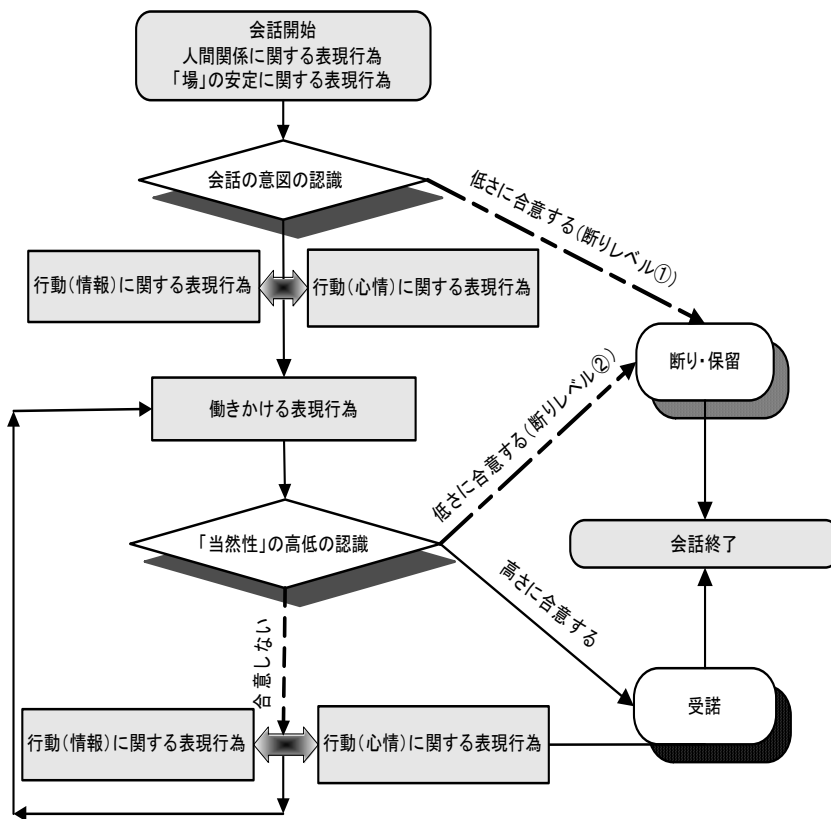
6. 4 会話の展開について

行動を促すことを意図した会話において、言語主体同士は会話をどのように展開していくか、という動的な視点で会話の展開を分析した結果、行動を促す会話の展開には、「働きかけ主体」の会話を始めた意図・動機、そして、行動することの「当然性」、この二点に関して双方がどのように認識するか、そしてそれが同意に至るかどうか、この先の展開の選択を決めることが検証できた。

相手に行動を促す会話では、こうした「会話の意図の認識」、「当然性」の高低の認識に基づいて、会話主体同士が「行動（情報）に関する表現行為」、「行動（心情）に関する表現行為」によって「当然性」を上げたり下げたりする表現行為が、「働きかける表現行為」の前後で展開されていることがわかった。

そして、「行動主体」の意図の理解と「当然性」の高低への合意が確かであればあるほど、「当然性」が高い合意の場合は「働きかける表現行為」から「受諾」へ展開し、「当然性」が低い合意の場合は「断り・保留」への展開が可能になることが分析できた。また、そもそも会話の「意図」に同意がなければ、「働きかける表現行為」の前に「保留・断り」への展開が可能になる事例も見られた。こうした分析の結果、行動を促す会話の展開のモデルは、次の図3のようにまとめることができた。

図3：行動を促す会話の展開モデル



7. 考察

以上の会話分析の結果、行動を促すことを意図して始められた会話における「表現行為」の特徴は、以下のように考えることができる。

行動を促す会話においては、「働きかけ主体」は「自分の願望を叶えたい」という自分の「願望」によって相手を動かそうとし、「働きかけられる主体（行動主体）」は自分の主体性にかかわらず他者の願望を叶えることが期待されている。つまり、両者にとって「自分と他者の主体性を尊重しない」というマイナスの「待遇」になる「表現行為」を行わなければならない。

この葛藤を解決し、「相互の主体性の尊重」という「待遇の原則（4. 2 参照）」にできるだけ沿うようにするためには、それぞれの会話参加者が自分の主体性は尊重されていると実感できるようになるしかない。つまり、「働きかけ主体」も「行動主体」もその行動をするのは当然だ、また、その行動をしないのは当然だ、という「当然性（行動をする妥当性）」の認識に合意する必要がある。「当然性」を上げるためには、促した行動をする前提条件に

「行動主体」が納得がいく、行動の条件が合う、また、両者が行動について共感し合えることが必要である。

行動を促そうという意図を持って始めた会話において、「していませんか」というような「働きかける表現行為」だけでなく、「行動（情報）に関する表現行為」や「行動（心情、考え、判断等）に関する表現行為」のやりとりが高い割合で見られるのは、こうした情報や気持ちのやりとりによって行動する「当然性」を上げる試みであると同時に、やりとりで編まれた「情報や気持ちの編み目（クッション）」が、行動を促すという「働きかけの衝撃（アクション）」を和らげる効果が期待できるからと考えられる。

8. 相互行為的会話教育の考察

8. 1 教育の基底となる考え方

第2章で導いた理論に基づいて、日本語教育における相互行為的会話教育について考察する。まず、第2章の理論に基づくと、会話教育の理念は以下のようになる。

相互行為的会話ができるようになる、ということは、学習者が、自分が対面するそれぞれの「場」における自分と他者との関係、動機、意図を捉え合い、それらを参照しながら、その時々で、その場面に適切な相互行為ができるようになることを指す。

また、そうした会話の習得のための学習とは、学習者それぞれが、自分の動機や意図を持って参加した会話において、自分が対面する「会話環境」を参照して「表現行為」を選択し、理解しながら、他者と相互行為を行うことを学習することになる。そして、こうした相互行為において、他者をどのように理解するか、自分はどのように表現行為を行うか、という相互行為する力を高めていくことが学習内容、学習過程となる。

会話ができるようになることを援助することを教育の目的とするならば、「場」、「人間関係」、「自分の動機、意図」、「相互のやりとり」の中で表現する、自分を他者に対して開き、相手を受け入れる、つまり、相互行為をすることで自分の社会を作っていくことができるようになることが援助されるべきだろう。「表現行為」とは、日常生活の中で、衣食住を保持し、自己実現するための円滑な、そして摩擦を対処しながらの社会的交渉を支え、そして、個人の内面的に豊かな人間関係を支える行為である。会話をこのような「表現行為」として学習することによって、他者との関わりの中で自分の社会を開く「私の方法」を身につけることが会話学習の目的となる。

8. 2 会話主体と「会話環境」と「表現行為」の関係について

第2章では、行動を促す会話においては、「場（状況、場が成立する条件等を含む）」、「（主体の）動機・意図」、「二人以上の参加者（関係性）」、「やりとりへの参加」の4つを参照しながら、「人間関係」、「場の安定」、「行動前提の伝達と理解」、「行動条件の伝達と理解」、「働きかけと働きかけられ」、「やりとりの管理」に関わる「表現行為」が選択されていることが分析できた。

さらに、会話教育においては、こうした「表現行為」を選択するときに、何に注目したらよいかを示す必要があると考え、以下のような選択の観点を考察した。

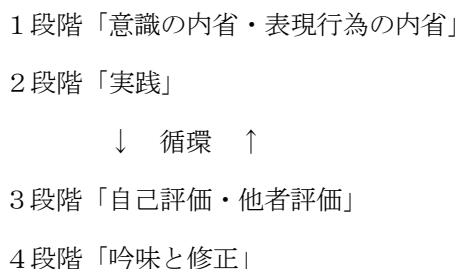
- (1) 会話主体の「場面（場・状況とそれを構成する会話参加者）」の取り扱いを表す
- (2) 会話主体の「役割（会話参加者の役割、立場、決定権の所在）」の取り扱いを表す
- (3) 会話主体の「心情（自他の意図、心情、主観的な人間関係）」の取り扱いを表す
- (4) 会話主体の「負担（働きかけによる自他の負担のかけあい）」の取り扱いを表す

また、会話練習の作り方の指針、「教室空間」の構造化、教師の役割と学習者の位置づけ、教材、添削・評価、それぞれについて、本研究の理論に基づいた考え方を提示した。

8. 3 相互行為的会話授業の実践研究

相互行為的会話の授業では、「会話環境」と「表現行為（会話展開）」との関連に注目させることが柱となるため、本研究では、授業を図4のように大きく4つの段階に分けて行うことを提案した。

図4：「4段階」の循環による「表現行為」の学習モデル



この段階の中で、担当者は活動を提供したり、フィードバックをしたりと適切なところで援助していくが、特に、「3段階 自己評価・他者評価」において、2段階で学習者が産出した会話について直接指導するという場面が出てくる。相互行為的会話の学習においては、学習者が産出した会話については、学習者同士が自分で状況を考え、会話し、評価を受け、さらに、修正していく、という学習になるため、会話の添削、評価の方法に工夫が

必要になってくると仮定し、それに沿った活動や添削方法を考察した。

(1) 教室活動例

学習者に、「表現行為」と「会話環境」のつながりを意識化させる活動例を提示した。

- ・「私の地図を作る」：自分自身の「会話環境」の意識化を行う一歩として、コースの最初に行う自分のいる「場・状況」や「人間関係」等を振り返る活動。
- ・「発展するシナリオ」を作る活動：「会話環境」と「表現行為」の関連を探るために、一つのシナリオの「場」や「人間関係」などの「会話環境」の条件を変えて、次々と会話を作り替えていく活動。

(2) 添削・評価の方法例

相互行為的会話の習得を促す援助の方法の一つとして、会話の授業を通じて、以下の考察と分析を行った。

例1) 「会話環境」：学校で学生が知り合いの留学生に依頼する。

「私の日本人の友人がね、ちょっとフランス語は教えてほしいんだよ」

例2) 「会話環境」：学校で先生が学生に許可を求めて、学生が許可を与える。

先生「黒板の字、消してもいいですか。」

学生「はい、いいですよ。」

例1) は、「教えてほしい」主体は、会話主体ではなく第3者なので、「フランス語を教
えてほしいんだって」等と伝聞にする指摘が考えられる。一方、例2) のように、相手と
のやりとりの中で考えると問題がない可能性もあるし、相手はその表現について失礼感や
困惑感を持つ可能性もある表現が産出されることがある。このように、学習者が産出した
会話の添削対象には、形や用法の間違いのようにその文の「内部」の構造を使って解決で
きる「誤用」と、文の「外部」の文脈、「会話環境」の情報を使って解決する「注意点」と
があるのではないかと仮定し、学習者が産出した会話を分析した。

その結果、今回の分析資料（早稲田大学日本語研究教育センター口頭表現クラスに参加
した中級レベルの17名・130会話例）からは、「注意点」について以下が抽出された。

事例1：応答表現への指摘

事例2：情報を伝達する・理解する表現への指摘

事例3：行動を促す表現への指摘

事例4：評価を表す表現への指摘

事例5：恩恵を表す表現への指摘

事例6：人間関係と表現のバランスへの指摘

事例7：場と表現のバランスへの指摘

事例8：非言語への指摘

事例9：聞いたことを話すことに生かす／やりとりの管理への指摘

そして、学習者への援助の方法としては、「注意点」については、「会話環境」とやりとりの関連を見ないと正誤はつけられないので、会話主体同士または他者（担当者）との話し合いによる確認、修正、内省の促しが、援助の方法として適切ではないかと考えた。

9. 今後の課題

今後は、行動を促すことを意図した会話だけでなく、行動を促すことを意図しないで始められた雑談などの会話についても、「表現行為」の分析を行い、特色を明らかにしたい。さらに、会話、独話、スピーチなど、口頭表現一般に分析対象を広げて、「表現行為」の分析をさらに深め、理論をさらに固めていきたい。それに伴い、音声と映像を含む会話資料の作成をはかり、会話研究のために精度の高い自然な会話資料を整備していく。

相互行為的会話教育については、言語主体と「会話環境」をどのように授業において立ち上がらせるかについて、そして、どのようにして言語主体自身のやりとりを起こさせるかについて、さらに実践研究を続けていきたい。また、学習者の「表現行為」の習得過程も分析し、その結果を基に、初級レベルから上級までの相互行為的会話教育のコースの設計を行いたいと考えている。また、狭義の会話授業に限らず、コミュニケーション一般の授業においても、本研究で見いだした相互行為的なコミュニケーションの考え方を基に、活動の立案や学習者援助に取り組んでいきたい。

【参考文献】

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』第39分冊 早稲田大学日本語研究教育センター

Goffman, E. (1967) *INTERACTION RITUAL*, Essays on Face-to-Face Behaviour [浅野敏夫訳 (2002) 『儀礼としての相互行為 対面行動の社会学<新訳版>』叢書・ユニベルシタス 198 法政大学出版局]

Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson (1974) A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation *Language* Vol. 50 Number 4