

# 会話の「待遇表現」の考察

## —学習者が産出した会話の分析から—

高木 美嘉

キーワード

会話・「待遇表現」・「会話環境」・適切さ

### 1. 研究の背景

従来の会話教育において「待遇表現」といえば、初級では「尊敬語・謙譲語・丁寧語」といった敬語、中級では特に、他者に負担をかける表現、例えば「依頼表現」の丁寧さの使い分けを学ぶ、といった傾向があった。例えば、教科書では、敬語の学習は初級の最後に配置され（スリーエーネットワーク 1998）、初級が終わってからは、相手や場面に応じた依頼の表現や会話展開を学習する（同上 2000）という提出順序が見られる。

しかし、こうした学習過程を経た学習者は、現実の会話において、場面への対応に戸惑うことがある。川口（2002）では、台湾在住の日本語教師のための研修会で、「自分の待遇表現使用および待遇表現の指導上、困難を感じている点」について事前レポートを書いてもらったところ、以下のような質問が寄せられたことを報告している。

質問：キャンパスで学生が先生に出会うという場面で、親しげな挨拶として言うには「先生、どこへ行きますか」「先生、どこへ行くんですか」「先生、どこへ行かれますか」のどれがよいか。（台湾・大学、単科大学の教師の質問）（同上：25）

このように、実際の会話においては、学習者は先生へ敬意を表すだけでなく、親しみと自分の自由な気持ちを、適切に表現したいと願うものである。こうした質問に対し、従来の敬語を中心とした「待遇表現」の理論的枠組みは、十分に対応することができない。川口（2002）においては、この質問への援助として、敬語の外形にとらわれすぎず、「行く」の部分の敬語化を考えなくても、「あ、先生、どちらへ？」というだけでも丁寧さは保つことができ、また、「イントネーションなどのプロソディックな操作」で先生への親しきが出せるという説明を行っている。会話の授業を、他者との関係における学習者の実際の気持ち、意志が生きる会話の実践につなげるためには、川口（2002）における指導の試みのように、学習援助者の側が、従来の「待遇表現」の概念の枠組みを広げ、対人コミュニケーションの中で捉え直す必要があるのではないだろうか。

## 2. 理論的枠組み

本稿では、会話を対人コミュニケーションとして考えるにあたって、会話を参加者による「相互行為」と捉える理論的枠組み(Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson, 1974)と、日本語教育において、「コミュニケーション」を「主体」の「場面」への認識に重点を置いて捉える「待遇コミュニケーション(蒲谷 2003)」の考え方を援用し、「会話」を以下のように定義する。

会話とは、ある「場」における、ある「動機・意図」を持つ複数の「参加者同士」の相互行為によって、組織化される行為である。

そして、その「組織」の構造については、「隣接対、会話場面の事物などのローカルな要因と、ゴール、スクリプト、プラン等によるグローバルな要因との複合作用である(西原 1991)」という概念を用いる。

筆者は高木(2003a、2003b)において、こうした会話の「複合作用(西原 1991)」の有様について、母語話者の電話による自然な依頼の会話を分析した。その結果、自然な会話において、表現主体は、上下親疎への配慮に基づいた敬語だけでなく、その会話における「場」、「動機(意図)」、「人間関係」への配慮を参加者相互に行いながら、表現や理解の方法を工夫し、会話を進めていることを明らかにした。こうした「場」、「動機(意図)」、「人間関係」といった会話を成立させる環境的な要因を、本稿では「会話環境(注1)」と呼ぶ。

## 3. 問題提起

本稿では、2.の理論をもとに設計した「コミュニケーション活動型(注2)」の会話練習を、分析対象として取り上げる。

「コミュニケーション活動型」の会話練習とは、学習者自身が、現実の「会話環境」を思い出しながら、「場や状況」、「自分と相手との関係」、「自分の意志や意図」を自ら設定し、その条件下で相手とのやりとりをどのように行うかを内省しながら相手と会話を作り上げ、クラスメートや担当者、TA等からの援助を受けて修正を繰り返す、さらに、「会話環境」が変わった場合に表現や展開がどのように変わるのかを検討する、という会話練習の活動形態である。

この活動において学習者が作った会話には、クラスメートや担当者から、待遇としての問題点の指摘が行なわれることがある。たとえば、まず、次の例1や例2のように、用法の誤用や形の誤用が指摘される(注3)。

例1) (店員が客に対して)「あちらでお待ちしてください」(店で)

例2) (友達に依頼するときに)「させてもらってくださいませんか」(学校で)

その一方で、次の例3から例4のように、形の誤用はないが、相手との相互行為の中で考えると、相手はその表現について、失礼感や困惑感を持つ可能性がある表現が産出されることがある。

例3) 先生「黒板の字、消してもいいですか。」

学生達「はい、いいですよ。」(学校で)

例4) 先生「金曜日に研究室に来たら、(勉強のための語彙の) リストをあげるよ。」

学生「あ、はい、それはいいです。 どうもありがとうございます。」(教室で)

例5) 先生「8月に2回ぐらい、1回1時間ぐらいでいいんだけど、どうですか。」

学生「8月は忙しいですから、時間がありません。」(教室で)

例1、例2に対しては、「正しい」形や用法の説明を行う方法が考えられる一方で、例3から例5は、会話成立の条件によっては、問題がないかもしれないし、会話の相手はその表現によって失礼感を感じ、会話が進行しなくなる可能性もあるような「適切さ」に関わる問題がある(注4)。

従来は、例1、例2のような誤用について指摘をするにとどまり、例3から例5に関しては教科書などに指摘の方針はなく、授業担当者側の判断にまかされていたと考えられる。しかし、会話を現実のものにしていくうえでは、こうした例3から例5のような文脈に依存した待遇に関わる表現も取り上げ、問題があれば指摘を行う必要があると考えられるが、こうした「適切さ」に関わる「待遇表現」は未だ整理されていないままである。

#### 4. 仮説

3. の問題提起を受けて、その場その場の「会話環境」である、「場」、「動機・意図」、「人間関係」、さらに「相互行為」によって、その「適切さ」が変化する「待遇表現」類があると仮定し、実際に学習者が会話練習において産出した会話を分析し、考察を行う。

#### 5. 検証方法

本稿で検証資料として使用するものは、以下の授業の一部で行われた会話である。資料は以下のようにまとめられる。

##### 5. 1 資料の概要

- ・調査対象者：早稲田大学日本語研究教育センター口頭表現クラス(中級)(注5)に参加した17名(母語の内訳：北京語5、タイ語2、フランス語2、スウェーデン語1、英語1、韓国1、デンマーク語1、ノルウェー語1、ドイツ語2、イタリア語1)
- ・資料：調査対象者によって、相手あるいは自分の、何らかの行動を起こすことを意図して始められた会話130例(会話を書いたものと音声記録)
- ・資料内の名前は仮名

##### 5. 2 学習項目

この授業は、主に何らかの行動を促す会話を練習する中級の口頭表現のクラス(全13

回)で、依頼する、誘う、申し出る、アドバイスするなど、会話の意図を中心に、次のように学習項目が設定されている。

## 【学習項目】

回	学習目標	内容	宿題(プリント)
1	・導入「私の地図を作る」 ・いろいろな場面での自己紹介(教室で、会社で、引っ越しのとき等適宜)	練習の説明 口頭練習	会話作成
2	働きかける・働きかけられる① ・展開の確認 ・「働きかける表現行為」の確認 ・受諾する、交渉する	口頭練習	会話作成
3	働きかける・働きかけられる② ・展開の確認 ・「働きかける表現行為」のバリエーション ・受諾する、交渉する	口頭練習	会話作成
4	働きかける・働きかけられる③ ・「働きかける表現行為」のバリエーション(許可与え、指示) ・受諾する、断る	口頭練習	会話作成
5	★ふりかえり 働きかける・働きかけられる④ ・否定的な反応をする+説得する、される	口頭練習	会話作成
6	働きかける・働きかけられる⑤ ・断る+説得する、される	口頭練習	会話作成
7	★ふりかえり 働きかける・働きかけられる⑥ ・一緒(二人で、みんなで)に行動する ・受諾する、断る、交渉する、説得する	口頭練習	会話作成
8	働きかける・働きかけられる⑦ ・様子を見て申し出る ・受諾する、断る	口頭練習	会話作成
9	アドバイスする・アドバイスされる	口頭練習	会話作成
10	★ふりかえり 話し合う・反対意見を言う	口頭練習	会話作成
11	苦情を言う・あやまる・言い訳する	口頭練習	会話作成
12	★まとめと調整	口頭練習	
13	★期末テストとふりかえり	口頭練習	

## 5. 3 「コミュニケーション活動型」の会話授業の授業構成

この授業では、一回の授業の構成として、次のように、学習者が4つの段階を踏むように設計されている。

【授業構成】

- 1 段階「学習目標の確認・内省」
- 2 段階「実践（会話作成、口頭練習）」
- ↓ 循環 ↑
- 3 段階「自己評価・他者評価」
- 4 段階「吟味と修正（表現の誤用、注意点の吟味と修正）」

第1段階で、その授業で学習する会話の意図、目的、動機について確認し、各自の実践における経験や知識を振り返らせた後、第2段階では、担当者が導入した事例を自分達の「会話環境」に合わせて書き換えていたり、自分達で状況を作って自由に会話を作ったりしながら（以上はペアやグループによる話し合いとシートに会話を書く活動が中心）、会話実践（口頭練習）を行う（注6）。それから、第3段階で、その実践に対して、他者（会話の相手、会話を見ているクラスメート、ゲスト、担当者等）からの評価をもらい、第4段階で内省を伴ってまた話し合いや会話実践を繰り返す。また、毎回、授業で行った会話実践は、自分で次週までに文字化して提出し、先生のコメントを受けることになっている。

本稿では、この中の2段階目で学習者によって行われた会話実践について、3、4段階目においてどのような観点で指摘を行ったらよいかを考察することになる。

6. 事例分析

以上の資料の中で、学習者の産出した会話の中で見られた事例を分析し、考察する。

事例1：応答する（16例）（注7）

例6）教室／学生（シン）－先生／依頼（注8）

先生： あ、シンさん、今いいですか。（注9）

シ ： はい、いいです。

許可を求める働きかけに対して許可を与えるのは優先的な応答だが、「許可与え」行為ができるのは表現主体が許可を与える立場にあることが条件なので（蒲谷・川口・坂本 1998）、シンさんが、相手との「人間関係」を考えて、自分が許可与えをする立場にないと自己認識した場合は、「はい、大丈夫です。」等と自分の状況を保証する表現に調整するのが適切であると考えられる。

例7）教室／学生と学生／ヨハンが依頼

ヨハ ： あの、こどものときから。

イ ： はい。

ヨハ ： 韓国に興味があるんですけど。

イ ： そうですね、うれしいですよ、わたしは。

ヨハ ： あの、夏休みがあいていますから。

イ ： はい。

ヨハ : あの、そのとき、韓国を旅行しようと思っているんですけど。

イ : いいですよ↑ (注9)

イさんは韓国出身なので、ヨハンさんが韓国を旅行したいと相談してきたのにもかかわらず、その働きかけに対してイさんが「いいですよ↑」と発話してしまうと、ヨハンさんが韓国を旅行することを許可したことになる。この場合は、友人が相談しようとしているという意図を汲み取れば、イさんは、許可与えではなく、「(それは) いいですね。」と好意的な感想を述べる選択が考えられる。文末の「よ」と「ね」を上げるか上げないかという曖昧さが、イさんの会話全体に見られ、それがイさんの表現意図を不明瞭にしているというクラスからの指摘が見られた。

### 事例2：情報を伝達する (16例)

例8) 学生ラウンジ/学生-学生 (知り合い) /依頼

ハート : ああ、はい、私はイギリス人ですけど、子どもどものころ、ポルトガルという国に住んでいた。

マ : はい。

ハート : だから、イギリスについての知識、あまり持っていない、だから、私のアドバイスはあまりよくないと思う。

例9) 学生ラウンジ/学生-学生 (知り合い) /依頼

キム : そうですね、実はね、最近ちょうどアルバイトをしているんですが。

マリア : うん。

キム : セールスマンだ、ダイエット薬の販売会社なんですけどー。

例10) 学生ラウンジ/学生-学生 (知り合い) /アドバイス

マ : 実はね、ちょっと最近悩んで、

ミカ : どうしたの。

マ : あのね、1か月前ぐらいにここで日本人に偶然会って、メールアドレスを取り交わした。

ミカ : うん。

マ : それで、彼は連絡をして、一緒にデートに行こうかと聞いた。

例11) 教室/学生-先生/先生からの依頼

学生 : はい、残念ながら参加できません。

例12) 教室/学生-先生/先生からの依頼

学生 : 8月は忙しいですから、時間がありません。

例13) 会社/アルバイト採用の面接官/自己アピール

面接官 : うちの翻訳の仕事はビジネスの書類が多いのですが、会社で働いた経験はあり

ますか。

ベン : いいえ、ありません。

今回観察対象とした中級レベルでは、情報を伝えるときに、「聞いた」といった普通体や「です・ます体」だけで終わるのがよく見られた。この情報伝達の表現は、情報を述べるだけで、相手の共感を求めたり、自分の気持ちを表面化したりしないので、会話の場面や人間関係といった文脈によっては、意図に反して、相手と関係しない、突き放した感じ、といったマイナスの待遇の効果を与える可能性があると考えられる。こうした情報伝達の表現にも待遇が関わってくることを、会話においては指摘する必要があると考えられる。

例えば、例8)は、相手が情報提供を促した時に、相手が期待する情報を自分が持っていないことを断りの理由にして、相手を納得させようと意図するなら、相手にわかってもらおうとする「持っていないんです。」という表現で働きかける方が、表現主体がねらった効果が出ると考えられる。例9)も同じように、依頼を断る理由を述べているところだが、相手にとっては新しい情報の説明なので「セールスマンなんだ。」と働きかけた方が理由をわかしてもらおうとする姿勢が表せると考えられる。

例10)はアドバイスのときの事情述べだが、やはり新しい情報をわかしてもらおうとするときは、「取り交わした。」「聞いた。」よりは、「交換しあったの。(親しい関係で表現主体が女性の場合) /交換しあったんだ。」「聞いたの。 /聞いたんだ。 /聞いたのね。」等を選択することになる。

例11)から例13)は、学生が先生に対して、また、学生がアルバイトの面接官に対して、という「人間関係」と「場」の状況だが、例11)は「できません」という断定から「参加できないと思います」など考えを述べる表現に回避し、例12)は、「時間があまりないんです。」とわかしてもらおうとする表現にすると、独断的な印象を避けることができる。

例13)は、面接官の質問に内容的には的確に答えているので×になる表現ではないわけだが、待遇の面から見ると、会社の面接という「場」を顧みて、相手に自分をアピールしようという意図を持つなら、「ありませんが、大変興味があり、これから勉強したいと思っております」などと意思を表現行為することが考えられ、その方が、より自分の会話の意図、つまり自分を面接官に印象よくアピールするという効果が出せると考えられる。

### 事例3：行動を促す(依頼、指示等)(10例)

例14) 隣の家の玄関/学生(シン) - 隣の家の年上の女性/引っ越しの挨拶

シ : 日本で生活するのは初めてですが、大変なことがいろいろありますから、ご指導してください。

隣人：はあ。

「大変なことがいろいろあります」と自分で決め、さらにそれを「から」で主観的に伝えていて相手との関わりが示されていないので、初対面の人なのに、相手のことを配慮していない感じを与える可能性が指摘される。

初対面の隣の人という「人間関係」を配慮し、相手に迷惑をかけるつもりはないことを「意図」するなら、自分で決めず「いろいろなことがあると思う」と推測にとどめ、「ご指

導よろしく願います」と相手に援助をお願いすると、相手との関係性が出てくる。また、「ご指導してください」は「ご～する」に誤用があり、また、「てください」という指示表現を選択すると、知らない人に指示行為を行うことになってしまう。以上を踏まえて表現を変えるとすれば、例えば、「日本で生活するのは初めてで、いろいろなことがあると思いますが、どうぞよろしく願います。」等となる。

例 15) 学校/学生 (ユン) - 先生/依頼

ユン : お願いしたいのですが、実は、先週の授業はちょっと頭がいたくて、授業の内容はあまりわからなくなっていました。改めて先生にご説明いただきたいです。

先生 : はい。

「～たいです」は表現主体の意思を強く表すので、「いただきたいです」と敬語化してあっても、相手の状況を受け入れない独断的な印象を先生に与える可能性がある(蒲谷他 1998: 213、国研 2000: 44 参照)。頭が痛くて授業がわからなくなったのは自分の責任であることを顧みると、もう一回先生に説明をお願いする妥当性は低いので、ここは「丁寧さの原理(蒲谷他 1998)(注 10)」により、丁重な依頼の表現行為「申し訳ありませんが、お時間のあるときに、改めてわからないところを伺ってもよろしいでしょうか」等が適切であると考えられる。

事例 4 : 評価を表す (6例)

例 16) 教室/学生 (マリア) - 先生/アドバイス

先生 : あ、はい、金曜日に研究室に来たら、リストをあげるよ。

マリア : あ、はい、それはいいです。どうもありがとうございました。

評価を表現する場合、当該の会話において表現主体が評価できる立場にあるという条件が必要なので、表現選択において「人間関係」への配慮が必要になる。この会話の場合、学生が先生を評価すると相手に失礼感を与える可能性があるので、「(頂いても)いいですか」と、許可を求める表現行為に変えると、「丁寧さの原理」により、相手への尊重を伝える効果が出ると考えられる。

事例 5 : 恩恵を表す (6例)

例 17) 会社/アルバイト志望の学生 (イ) - 面接官/面接での自己アピール

面接官 : ときどき忙しくて週末も仕事をしなければいけないときがありますが、大丈夫ですか。

イ : はい、もちろん、忙しいときだったら、週末も働いてさしあげます。

「あげる」は「さしあげる」に敬語化しても「押しつけがましさ」の効果が残る。会話の面接という「場」と働きたいという「動機」を顧みれば、この場合、「忙しいときは調整することができます」など、自分の可能性を示す表現行為がより適切であると考えられる。



事例6：聞いたことを話すことに生かす／やりとりの管理

次の例18は、相手の話を聞いて自分の話に反映させながら相手とやりとりすることに上達した例である。

例18) 教室／学生同士／アランがアドバイス

- アラン : あ、どうしたの。  
 ブク : あー、来月は一帰国する予定なんだ、ですけどー、物を片づけるのはちょっと大変です。  
 アラン : あー、そうですねー、帰国するときに、荷物はいつもたいへんな問題になる。  
 ブク : そうですねー、あのねー  
 アラン : はい。  
 ブク : 本棚とかCDプレーヤーとか、国へ持って帰れないので。  
 アラン : はいはい。  
 ブク : どうしたらいいと思いますか↑  
 アラン : あ、そうですかー、大きな荷物ですね。  
 ブク : そうですねー。  
 アラン : でもねタイだったら、日本からそんなに遠くないけど。  
 ブク : うん。  
 アラン : 郵便で送ったら、すごく、高くなる。  
 ブク : 高いですね。  
 アラン : と思うん、ですーけどー。  
 ブク : す、捨てるのもったい／ないでしょ。  
 アラン : ／もったいないですね、たぶん、ま、まだ日本にいる留学生に売って見たら。  
 ブク : ああ。  
 アラン : どうですか。

この会話は、二重線を引いたところは、相手の言葉を引き受けて、自分の表現行為につなげている例で、一本の線を引いたところは会話の展開を「あのね」や「でもね」でうまく起こしている適切な例である。このように、相互行為として会話を相互に作り上げる「繰り返し」や「言い換え」、話題の導入を示す「あの一」や「あのね」といった表現、相手の話を理解した上で反論する「でもね」なども、相手の考えを理解し、尊重しつつ自分を表現すること、つまり、会話を協同で作り上げようとすることを示す点において、「待遇表現」として捉えることができると考えられる。

事例7：人間関係と表現のバランス

例19) 隣の人の中の玄関前／学生－50歳ぐらいの女性（知らない人）／引っ越しの挨拶（注11）

- 私 : はじめまして、\*\*\*と申します、\*\*\*から参りました、あのね、これ、つまらないものですが、\*\*\*のチョコレートです。

この場合は、初対面の年上の女性で、なおかつこれからよろしくとお願いするので、せっかく他の言葉で敬意を表しても、「あのね」というくだけた表現を一つ入れることで、会話を通して作っている人間関係が揺れてしまうと考えられる。

例 20) 隣の人のうちの玄関前／学生-50 歳ぐらいの女性 (知らない人) /引っ越しの挨拶

ボソ : タイからタイのお菓子をもってきたから、よかったら召し上がってください。

この場合も、「よかったら召し上がってください」と相手の立場を尊重した敬語を使っているのも関わらず、「もってきたから」では主観的な表現を選択して言っているので、相手の尊重感が薄れ、会話で組織化しつつある人間関係が揺れる例である。「持って参りました」などにすると、相手を配慮する態度に安定感が出る。このように、助詞という文法的項目が、対人コミュニケーションにおいて待遇としてどのように理解されるのかという援助も、会話の練習においては必要であると考えられる。

#### 事例 8 : 非言語 (注 12)

例 21) 会社／学生と面接官／面接

ドアのたたき方 (強さ、回数等)

例 22) 会社／学生と面接官／面接

歩き方、立ち方、椅子の座り方等

面接などにおけるドアのたたき方や椅子の座り方など、特にフォーマルで規範的な場における非言語行為も、「待遇表現」の一つと考えられる。また、何かを説明するときの手の動きなど、自然な会話だったら見られるものが全くない場合、話のわかりにくさを生むことがあり、こうした非言語も場面に応じて待遇の面での指摘の対象になると考えられる。

## 7. 分析の結論

その場その場の「会話環境 (「場」、「動機・意図」、「人間関係」、「相互行為」)」によってその「適切さ」が変化する「待遇表現」類があると仮定し、実際に学習者が会話練習において産出した会話を分析した結果、会話においては、「正しさ」以外に、以下のような「会話環境」と「適切さ」に関わる表現が「待遇表現」として指摘できることを考察した。

- ・ 応答表現
- ・ 情報を伝達する表現
- ・ 行動を促す (依頼する、指示する等) 表現
- ・ 評価を表す表現
- ・ 恩恵を表す表現
- ・ 聞いたことを話すことに生かす／やりとりの管理
- ・ 人間関係と表現のバランス
- ・ 非言語

## 8. 会話の授業における留意点

今回の分析で抽出した広義の「待遇表現」は、その場の「会話環境」の条件の組み合わせによって、適切であったり不適切であったりする、いわば相対的なものであるため、絶対的な規範として教えることは難しいであろう。

しかし、現実の会話で必要とされる、こうした広義の「待遇表現」を適切に選択する力をつけるためには、教室活動の設定に、この「待遇表現」の成立の特徴を生かすことが必要であると考えられる。特徴を生かすとは、会話主体自身が自分の対面する「会話環境」を捉え、相手と互いに調整しながら会話を実践するという「手続き」が習得できるように授業を設計することである。

具体的には、会話が成立するときの「会話環境（「場・状況」「動機・意図」「人間関係」「相互関係）」を、授業でも常に学習者に意識させるような工夫をし、自分が対面している会話の「会話環境」をどう捉え、自分はそれにどのように対処するか、自分はどのようにありたいかを意識化する学習段階を設けることが考えられる。

また、学習者が「会話環境」と会話の表現との関係をつかむためには、個人が設定した「会話環境」は他者には捉えきれないので、自分が捉えた「会話環境」をどのように判断し、どのように表現を選択していくかについて、学習者ひとりひとりの意識化を促す段階が必要であると考えられる。その意識化においては、自分と相手の上下関係や場のフォーマルさだけではなく、広く具体的に、自分自身の人間関係や場を捉えさせることが必要であろう。たとえば、会話の練習において、会話の主体同士に、自分や相手の気持ち、自分と相手の関係や役割、場所の雰囲気や特徴などを具体的に内省させる方法が考えられる。

ただし、そうした「会話環境」と表現との関係をつかむためには、さらに、会話の練習に、他者の存在が必要である。「適切さ」に関わる「待遇表現」は、表現するだけでは終わらず、表現し、理解されるというやりとりを通して初めて成立するものだからである。どのような「会話環境」のときに、どのような判断でどのような表現を選択したのか、そして、それがどのように相手に受け取られたのかを、他者とのやりとり自体を通じて受け止め、考えていく段階を設けることも重要であると考えられる。

## 9. 今後の課題

今後も、授業を学習者の現実の会話につなげていくために、こうした広義の「待遇表現」をどのように獲得していったらよいかについて、実践研究を重ねていきたい。また、実際にコミュニケーションできるようになるための会話教育を行っていくためには、入門期から上級に至る表現教育の全体的な設計が必要であり、そのための授業設計の理論も継続して考察していきたい。

### 注

1) 「会話環境」については、高木（2004、2005）を参照。

- 2) 「コミュニケーション活動型」の理念については、田中他(2005)を参照。  
 3) 例は全て、何らかの行動を起こすための会話練習からの引用である。  
 4) 筆者が行った予備調査によると、現役の高校の先生20名に例3から例5の会話を見せて、自分の学生にこのような返答をもらって、不適切さを感じる可能性があるかどうか質問したところ、例3の場合は約75%、例4の場合は55%、例5の場合は80%が不適切である可能性が高い、または可能性があるという回答した。  
 5) このクラスは、早稲田大学日本語研究教育センターの蒲谷宏教授のコーディネートのもと設置されたクラスであり、事前に調査許可を頂いた。  
 6) 会話の作成は、「いつ、どこで、だれが、何をするのか」を学習者(1人あるいはペア)で設定するところから始まる。学習の段階や目的によって、担当者から事例を提示し、学習者が自分たちの状況に合わせてアレンジする場合と、学習者同士が最初から自由に作成する場合がある。会話の設定の話し合いの結果、以下のような「会話環境シート」が出来上がる。

例)

Aさん

いつ：授業の後 /どこ：学生ラウンジ/だれ：友達(仲がいい)

何：私は子どもの国際交流のために、ボランティアをしています。来週の土曜日の午前中に、千葉県成田市にある小学校に行って、小学生に対して、自分の国について20分ぐらいスピーチすることになりました。しかし、昨日、小学校から、できたら留学生をもう1人連れてきて、二人でスピーチをしてくれませんか、という連絡がありました。友達の子供は好きだし、いつも暇そうです。お願いしてみようと思います。

情報：自分の国について小学生に紹介する。/絵や写真などを持っていくとみんな喜ぶ。/スピーチは10時から始まるので、9時半までに小学校に行けばよい。

Bさん

いつ：授業の後 /どこ：学生ラウンジ/だれ：友達(仲がいい)

何：-

情報：私は子供が好きだ/来週の土曜日は月曜日に提出するレポートを書こうと思っている。/最近、テスト前で忙しくなった。/今、あまりお金がない。

- 7) ( )内の数は、今回の資料の中に見られた典型例の数を表す。  
 8) 会話の成立条件の設定を示す。「場」/「人間関係」/会話の「動機・意図」。  
 9) 会話の表記方法は以下の通りである。今回は、重なりや繰り返しなどは記述されていない。
- 、 間のあくところ
  - 、、 長めの間があくところ
  - のばすところ
  - 。 下降イントネーション
  - ↑ 上昇イントネーション
- \*\*\* 固有名詞などを伏せた部分
- 10) 「丁寧さの原理」とは、相手(あるいは自分/両者)が何らかの行動を起こすことを意図したとき、「自分が行動し、相手が決定権を持ち、自分が利益(恩恵)を受ける」ことを表すときに、その表現行為の「丁寧さ」が高くなるという考え方(蒲谷他1998)。  
 11) この会話は、「会話環境」の内省の段階において、隣の人のうちの玄関前で、まだ面識のない隣人に引っ越しの挨拶をする機会があり、そのときのように挨拶したらいいか難しかったという学習者の体験談に共感があり、教室全体の練習として取り上げたものである。  
 12) この会話も、クラスの中で、アルバイトの面接を受けた経験がある学習者達はその様子を描写したり、これからアルバイトの面接を受けたいと思っている、あるいは受ける機会があるという学習者達が、自分の場合だったらどのようにしたいかを話したりした上で、みんなで練習したい会話練習として取り上げたものである。

参考文献

- 蒲谷宏／川口義一／坂本恵（1998）『敬語表現』大修館書店
- 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
- 川口義一（2002）「海外における待遇表現教育の問題点－台湾での研修会における「事前課題」分析（1）－」『紀要』15号 早稲田大学日本語研究教育センター
- 国立国語研究所（2000）『新「ことば」シリーズ12 言葉に関する問答集－言葉の使い分け－』国立国語研究所
- Sacks, H., E. A. Schegloff and G. Jefferson, 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50
- スリーエーネットワーク（1998）『みんなの日本語 初級Ⅱ 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク（2000）『新日本語の中級 本冊』スリーエーネットワーク
- 高木美嘉（2003a）「会話における待遇の方法－依頼者はどうやって意図を実現しようとするのか－」『早稲田日本語研究』第11号 早稲田大学日本語学会
- （2003b）「会話における被依頼者の「調整」の方法」『国語学 研究と資料』第26号 早稲田大学 国語学研究と資料の会
- （2004）「会話という待遇コミュニケーションの仕組み－会話教育の基礎理論の考察－」『待遇コミュニケーション研究』2号 待遇コミュニケーション研究会
- （2005）「待遇コミュニケーションとしての「会話表現」の考え方－会話教育の基礎理論の考察（2）－」『待遇コミュニケーション研究』3号 待遇コミュニケーション研究会
- 田中奈央・金東奎・高木美嘉・田中美樹・谷口和香子・蒲谷宏（2005）「コミュニケーション活動型授業に関する考察－日本語5B・6Bにおける実践から－」『講座日本語教育』第41分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 西原鈴子（1991）「会話の turn-taking における日常的推論」『日本語学』第10巻第10号