

日本語学習者の「人としての成長」を 考える待遇コミュニケーション教育

徳間 晴美¹

キーワード

待遇コミュニケーション観 敬語コミュニケーション観 個人化 意識化
ありたい自分

1. はじめに

待遇コミュニケーションとは、「場面」（「人間関係」や「場」）に重点を置いてコミュニケーションを捉えようとするものである。あらゆるコミュニケーションに「場面」は伴うが、実際のところ、その「場面」は、コミュニケーション主体に内在する個々の認識に基づいて解釈されるため、捉え方は人によって異なることが多い。待遇コミュニケーション教育では、コミュニケーション主体である日本語学習者（以下、「学習者」）が、「場面」を主体的に捉え、その場面における「意識」「内容」「形式」を意図に合うかたちで、適切に「連動」（蒲谷 2006）させられるようになることが目指されている。

待遇コミュニケーションのこのような考えに基づき、近年では、ある表現形式を用いたり理解したりする際に、コミュニケーション主体がどのような意識や意図を持っているかに焦点があてられてきている。たしかに、「連動」が重要な働きであると考える以上、連動の仕方に着目し、その場面でなされる「やりとり」を丁寧に分析していく研究は重要であり、今後も発展していくことが期待される。しかし、この類の研究は、非常に具体性のある内容が捉えられる一方で、分析および考察の対象は、そこで取り上げた特定の場面での意識であるために、事例分析として完結してしまいがちだとも言える。学習者を「一人の人²」として尊重し、彼らの待遇コミュニケーションを考えていくには、やりとりという事象の分析だけでなく、そこで行われたやりとりが、コミュニケーション主体のどのような認識に基づき、何を目指してなされたやりとりであるかといった、コミュニケーション主体の「人間的営み」の中で持つ意味を考えるべきであろう。日本語教育は、学習者の生きる時間の中にあり、影響力を持つ。特に、人と人との関わりを考える待遇コミュニケーション教育では、この点を十分考慮した上で、授業実践を行うべきだと考える。

人は、新たな自己を生成するため、社会の中で絶えずやりとりをし、それを重ね、連ねていくという営みをなす。よって、「コミュニケーションすること」とは、「人が生きること」そのものであり、その営みの過程で人は成長すると筆者は考える。本稿では、このよ

うな考えに基づき、敬語コミュニケーション科目の授業実践例を取り上げながら、学習者の「人としての成長」を考えた待遇コミュニケーション教育の可能性とその重要性を示していく。

2. 「人としての成長」とコミュニケーション

2-1. 学習者に内在する待遇コミュニケーション観への着目

筆者は、待遇コミュニケーション教育において、学習者の「人としての成長」を考えるべきだと考えるが、そのためには、学習者に内在する「待遇コミュニケーション観」（徳間 2009b）に着目する必要があると考える。「待遇コミュニケーション観」とは、「コミュニケーション主体の待遇コミュニケーションに関する認識」のことであり、表現行為あるいは理解行為をする際に、五つの要素（人間関係、場、意識、内容、形式）の連動の仕方に影響を及ぼすものである。これは、どの言語の母語話者にもあると考えられるが、学習者の場合、すでにある「母語における待遇コミュニケーション観」とは別に、「日本語における待遇コミュニケーション観」も形成されていくと考えられる。では、なぜここに着目すべきだと考えるか。その理由を述べるには、「コミュニケーションとは何か」という問いを避けて通れない。そのため、以下でまず、本稿におけるコミュニケーションに対する考え方を述べ、2-2. で待遇コミュニケーション観の「個人化」について述べたいと思う。

「コミュニケーション」という言葉は、教育の分野で使われる用語に限定されることなく、多くの人にとって身近であり、理解される言葉である。生活の中には、友達とのコミュニケーションや上司とのコミュニケーションなど、自分をとりまくさまざまな人のコミュニケーションがある。ここでの「コミュニケーション」で想像されるのは、二人以上の人の間でなされる情報の伝達や理解などの相互行為、すなわち、何らかの意図を達成するための「ひとまとまりのやりとり」であろう。たとえ、ある程度の時間をかけて行った場合であっても、「はじまり」と「おわり」が認識できる相互行為をなすことを指して、「コミュニケーションをする」と表現されることが多い。本稿では、このようなコミュニケーションは、「やりとりとしてのコミュニケーション」と捉える。これに対し、過去・現在・未来という、人の生きる時間軸の分、やりとりが重ねられ連なっていくものに、「人間的営みとしてのコミュニケーション」という見方を見出して考えていく。これは、「やりとり」が「人間的営み」を構成する「部分」であり、「人間的営み」が「全体」すなわち「人が生きること」そのものであるというコミュニケーション観と言ってよい。

学習者に限らず、そもそも人は「個人史的な記憶の一貫性」（梶田 1998）によって支えられている。ミード（George H. Mead）が言うように、「見かけ上の現在³」には、現在のみならず、過去は記憶イメージとして、未来は予測ないし想像イメージとして、現在のうちに存在するものである（船津 2000）。学習者は「やりとりとしてのコミュニケーション」をこれまでも重ねてきており、時間軸のベクトル上に、これからも重ねていく。経験とは、例外なくすべて重ねられていくものなのである。その中で、一人ひとりが一貫性を保持しながら新たな自己を生成することによって、「人としての成長」が実現すると考える。学習者を「一人の人」という根源的なところに立ち戻って捉え、「人間的営みをなす

過程で、人は成長する」と考えることで、「やりとり」を対象としたこれまでの研究の重要性と共に、今後、「人間的営み」という見方で学習者のコミュニケーションを考える研究の必要性が見えてくるであろう。

このコミュニケーション観は、待遇性に着目して、「待遇コミュニケーション」という見方でコミュニケーションを見る場合も同じである。待遇表現形式は、日本語の中でも、特に、コミュニケーション主体の相手や話題の人物に対する主観的な認識を表す表現力を持っている。そのため、やりとりの際にどのような表現形式を用いるかによって、後々構築されるコミュニケーション主体の人間関係が変わってくる。このように、自身の待遇コミュニケーション観に基づいて待遇表現形式を用いたやりとりを行うことから、学習者はそれぞれ、自分が生きる場を自覚的に選択し、構築していることになる。つまり、自身の待遇コミュニケーション観に基づいてやりとりを実践し、それを重ねていくことで、学習者は、社会における自分の生きる場を主体的に形成していると言えることができる。

例えば、内田（1991）は、日本語における敬語を中心とした待遇表現は、「事実」の伝達以上の表現価値をこの表現の中に背負わせていると述べ、日本語の中に、話し手の主体的立場を示すことば－助詞・助動詞、客観性と同時に主観性をあわせもつ体言や用言の存在－が多数あり、そのまま裸で提出されると鋭利な刃物のように相手をぐさりと傷つけることがあるため、それをオブラートで包むさまざまな表現形式が発達してきた、と説明する。その上で、日本人が待遇表現形式を使用する意味として、第一に、日本人の人間尊重観－年齢・地位・能力・恩恵などに対する敬意的配慮、第二に、社会的礼儀作法としての言語観－改まり・へだて（距離）などをよしとする人間関係への配慮、第三に、品位・威厳などの保持－自らの教養・美的感覚・品位・威厳などの開示と保持、を挙げている。ここで指摘されるように、待遇性とは、その人が、人や社会に対してどのような認識を持つ人であるのかが映し出される側面であるのである。また、蒲谷他（1991）でも、待遇表現形式を用いるには、自己の感情や思想をただ直接的に表現するのではなく、たえず人間関係や場に対する細かな配慮が必要である点に特色があるとし、待遇表現は、表現主体が、自分が存在する社会との関わりにおいて自分を位置づけ、その位置づけに基づいて表現する言語行為であると言う。

このように、待遇コミュニケーションとは、今いる社会の中で、自分はどのような位置にあり、今後周囲とどのような関係を築きながら存在したいのかに関する認識と密接なつながりを持って行われるものである。待遇コミュニケーション教育が、学習者の人間関係の構築や社会でのあり方といった「人間的営み」について考える必然性がここにある。筆者は、その人間的営みの豊かさを考え、学習者の「人としての成長」が十分になされることを待遇コミュニケーション教育は今後目指していくべきだと考える。

では、待遇コミュニケーション教育において、「人としての成長」を具体的にどのようなように考えていくか。さまざまな角度からのアプローチがあろうが、筆者は、はじめに述べた通り、学習者一人ひとりに内在する待遇コミュニケーション観に着目することが大事だと考える。待遇コミュニケーションを実践する際、コミュニケーション主体は、その都度、自分はどのような待遇コミュニケーションを行いたいのか、行うべきなのかを内省し、自分がよりよいと判断する表現方法を選択して行動に移す。その思考を司るのが、待遇コ

コミュニケーション観であり、すべての場面で働く、コミュニケーション主体の、より深いところに流れる認識なのである。

2-2. 待遇コミュニケーション観の「個人化」

日本語における待遇コミュニケーション観は、学習者に限らず、日本語母語話者にも内在しているものだと考える。母語話者の場合は、学校や家庭での教育など、子どもの頃からさまざまな影響を受けて形成されており、それが一人ひとり異なることを社会は理解し、受け入れている。周囲に著しく不利益や不快感を与えない限り、一定の許容範囲内で、個人が尊重されていると言ってよいだろう。学習者の場合も、母語話者に比べてその形成時期が遅くなることは否めないが、日本語を学んだり日本人と交流したりしながら、徐々に独自の待遇コミュニケーション観が形成されていくと考えられる。このように、「他者とは異なる独自の認識を形成し、よりその人らしさが増す方向への変容」を本稿では「個人化」と表現する。

学習者の待遇コミュニケーション観の「個人化」については、以前、徳間（2009b）で学習者の語りを基に、分析をした。この分析結果を踏まえて再考察すると、次のように言うことができる。学習者に内在する待遇コミュニケーション観は、たとえ国籍や年齢などが類似する場合であっても、個々人それぞれに異なる内容を持ち、その変容過程には、個々が歩んできた環境で出会った一つひとつの出来事が背後にあるということである。また、母語での待遇コミュニケーション観やもとの性格が強く影響する学習者や、周囲の考え方を柔軟に取り込もうとする学習者がおり、そこにも個別性が見られる。ここから、学習者によって、このような「個人化」に関わる要因やその影響の度合いは異なるものの、日本語学習開始前から備えている「ピリーフ、願望、性格、母語・母文化」などの性質を軸としながら、授業などで得る「知識的・情動的学び」と「個人的経験による学び」とを関連づけたり意味づけたりすることで、待遇コミュニケーション観の「個人化」が進むと考えることができた。つまり、双方の学びの間でなされる関連づけや意味づけに、ピリーフなどの個々の性質が影響を及ぼしながら、徐々に個別の待遇コミュニケーション観が形成されるということである。

学習者の待遇コミュニケーション観はこのように「個人化」を続け、彼らはその中で、各自がその時その時に持っている待遇コミュニケーション観と照らし合わせながら、よりよいと考える「やりとりとしてのコミュニケーション」を日々行っているのである。学習者がコミュニケーションの仕方を選択する際に、常に参照し、よりよいイメージとして描いていることから、「待遇コミュニケーション観」は、教育を考える上でも重要な概念であることが、指摘できよう。

ここで、各学習者の待遇コミュニケーション観の「個人化」に、教育があえて関わる必要があるのか、という疑問が生じるかもしれない。この点について筆者は、教育が関わることで、よりよく生きようとする学習者の営みを後押しできる有意義な時間と場を提供できるはずだと考える。そのような場に参加することによってしか引き出されないこと、感じられないものがあると確信するからである。学習者の「生きること」そのものに関わろうとする以上、待遇コミュニケーション教育に、そのような時間と場の創造が求められて

然るべきであろう。

次の3. では、ここまで述べてきた考えを基に、「人としての成長」を考える待遇コミュニケーション教育への一步として、筆者が行った敬語コミュニケーション科目での授業実践を取り上げる。

3. 敬語コミュニケーション科目での授業実践を例に

3-1. 学習者の意識化を促すことの重要性

ここで取り上げるのは、2009年春学期に国内の日本語教育機関で選択科目として開講されていた敬語コミュニケーション科目⁴の授業実践であり、学習者の「敬語コミュニケーション観⁵」の意識化を促すことを目指して行ったものである⁶。

敬語コミュニケーション観とは、待遇コミュニケーション観に内包される概念であるが、その意識化を促すことを目指したのは、学習者が自身の敬語コミュニケーション観を認識できるようになることが重要だと考えたからである。「コミュニケーション観」について考えてみると、学習者の中には、すでに「母語におけるコミュニケーション観」が形成されており、後から日本語を学び始めることで、「日本語におけるコミュニケーション観」も形成されることになる。この二つのコミュニケーション観については、双方を限りなく近づけたいと思う学習者もいれば、それぞれ別のスタイルを持たせて使い分けようとする学習者もいる。どちらがよいのかに正解はなく、学習者が求める位置づけ方が可能ではなくはざである。しかし、そのためには、学習者が自身の日本語におけるコミュニケーション観を認識し、明確に捉えられていることが前提となるのである。その認識が不十分であると、自分を見失った感覚に陥ったり、日本語学習への拒否感や抵抗感につながったりしてしまう。このような危険性も含め、学習者自身が自分のコミュニケーション観を捉えることの重要性が指摘できる。また、敬語コミュニケーション観については、学習者の母語によっては、日本語のように狭義敬語の語彙的な特徴で表される「敬語」にあたる表現がないために、「母語における敬語コミュニケーション観」が認識しにくい可能性もある。その場合、学習者は、自身の母語における待遇コミュニケーション観あるいはコミュニケーション観一般といった、より広い認識との間で、その位置づけを考えることが必要になるであろう。

以上のことを勘案し、授業実践においても、学習者が自身の「敬語コミュニケーション観」を認識できることが重要だと考えることができる。次に、実際に行った授業実践内容の主な流れを示す。

初回の授業（2週目）では、各自の敬語コミュニケーション史を振り返った上で、待遇コミュニケーション（蒲谷2003）の理論的枠組みを確認し、3週目はその着眼点を生かして、スキットや実際に経験した場面を題材にして、場面の捉え方について考えた。その後、4週目から9週目では、敬語体系の学習とグループ活動を並行して進めた。敬語体系の学習では、場面を捉える重要性に意識を向けさせた場面練習を行い、7週目と9週目には、前週に録音した学習者の発話をスクリプトにして、より客観的に自分の敬語コミュニケーションを見つめられる機会を取り入れた。グループ活動では、自身の敬語コミュニ

ケーションに役立つことをテーマ決めの条件とし、関心の近い2～4名で、日本人に対するインタビューおよびクラスでの発表を行った。7週目には、実際に全員が経験する「クラスでの発表」という場面について、五つの要素（人間関係・場・意識・内容・形式）を確認し、自分はどのような敬語コミュニケーションをしたいと思うかを意識させた。この際、発表や質疑応答で使える敬語表現も確認した。そして、10週目には三つのグループが、11週目には二つのグループが、グループ発表を行った。12週目は、グループ発表の質疑応答で挙がった話題を取り上げてディスカッションをし、各自の認識の意識化を図り、13週目と14週目は、インタビューに協力してくれた人にお礼のメールを送るという想定の下、敬語体系の復習も兼ねて、メールによる敬語コミュニケーションの練習をした。

敬語コミュニケーション観の意識化を促すためには、初回の授業で、各自の「敬語コミュニケーション史」を振り返る活動を行ったほか、4週おきに敬語コミュニケーション観を記録する「内省シート⁷」を記入させ、さらに、3枚の内省シートを基に、学期末に自身の変容を振り返らせた。その他、敬語を使う場面練習では、場面の捉え方が人それぞれ異なることをまず理解し、自分なりに場面を捉えた上で敬語を使えるようになるよう、活動方法を工夫するなどした。

3-2. 授業実践を通して見られた敬語コミュニケーション観の変容

本実践は17名⁸の学習者が受講していたが、そのうち、産出物データ⁹が豊富であった学習者6名（ジョン¹⁰・メイラン¹¹・サンミ¹²・ハンナ¹³・アニータ¹⁴・スヨン¹⁵すべて仮名）を取り上げ、敬語コミュニケーション観がどのように変容していったかを見ていく。ここでは、分析結果と考察の概要を述べることにし、産出物データの分析方法については、徳間（2011a, b）を参照されたい。

まず、ジョンは、学期開始当初、外国人である自分は周囲にお客さん扱いされていて、敬語を使うことを期待されていないのではないかと感じていた。ところが、インタビュー活動を通して、職場などフォーマルな場面でも、言葉の後ろにある意味を理解し、自信を持って話に参加したいという気持ちを持っていた。敬語は厳しい制度のようだと感じており、自分の気持ちを表現するのに適しているとは思っていないが、無理してでも使わなければならないものだと諦めていた。しかし、日本人大学生が、敬語に自信を持っていないながらも、コミュニケーションで敬語を使うことに対して肯定的な考えを持っていることに驚く。そして、敬語は「自分の能力と向き合いながら背伸びせずに使うことが大事で、コミュニケーションの外にあるのではなく、実はコミュニケーションに含まれている」という見方を持つようになった。つまり、当初は、「敬語は自分の自然なコミュニケーションには含まれていないが、それでも使わなければならないもの」と、義務的にあるいは強制的に使わなければならないものだと位置づけていたが、敬語の持つさまざまな表現力を知り、またその使い方が人によって異なることを知ったことで、自分の能力と向き合って使いたいと考えるようになった。

メイランは、「尊敬も表すが距離感も感じさせる」と感じる敬語に関して、たとえ日本人が外国人の自分を大目に見たとしても、自分は敬語を礼儀正しく使えるようになりたい、という思いを持ちながら、敬語を学んでいった。次第に、敬語の使い過ぎによる距

離感や、逆に、敬語が不十分であることによる失礼さに意識が向くようになり、「適度で自分らしい言葉」を自然だと感じるようになった。「自分には絶対に無理だと思っていた敬語の勉強」に挑戦し、練習を重ねることによって、「自分の言葉にできる期待」を持ち、段階的な上達方法も見つけて努力を続けようという意思を持ったのである。このように、相手に距離感や失礼さを感じさせたくないという思いを持つメイランは、自分が適当だと感じる「自分らしい敬語」が一番よいと考え、自分の日本語でのコミュニケーションの中で、無理のないところに敬語を位置づけ、継続して学んでいける方法を模索した。

サンミは、敬語は日本語の上手さや格好良さにつながるものだと考え、自分の話す日本語に対するイメージが変わることを期待し、特に、お年寄りに対してしっかりと使えるようになりたいという思いから敬語を学んだ。しかし、実際の場面で敬語を使った経験が少なかったため、うまく使えるようになることは、サンミにとって「憧れ」であった。しかし、授業の中で、敬語の使い方には個人差があることを知り、また、理論的な理解を深めながら、よく使う表現から覚えるように努力した。当初は、「独立した言葉」だと思っていた敬語を日本語の一部として自然に話したいと感じ始め、徐々に「自分の生活で使う言葉」だと感じられるようになっていった。つまり、手が届かないところがあると認識していた敬語に対して、理論的に理解することで敬語に歩み寄り、距離を縮め、自分の生活の中の言葉にしたいと感じられるところまで引き寄せられていた。

ハンナは、敬語は尊敬の心を表したり、やさしい人柄を持てたりするものだと理解しながらも、友達ことばに慣れている自分には「距離があるもの」だと感じていた。しかし、敬語をしっかりと使えるようになれば、付き合える人の幅が広がるだろうと期待しながら、「礼儀正しい若者」だと思われるために必要な程度の敬語を知りたがっていた。また、敬語が持つ表現力を知るにつれ、敬語を使いながら「自分の気持ちの繊細な部分まで正確に表現できるようになること」を期待していた。時には自分の学習態度を反省しながらも、周囲に褒められる経験で喜びを感じ、「もっと周囲に評価され、うれしい出来事を経験したい」という期待を膨らませていた。このように、ハンナは、礼儀正しい若者だと思われたいという欲求を満たすには敬語を使うことが大切だと考え、自分の日本語でのコミュニケーションの中に欠かせないものとして、敬語を位置づけた。

アニータは、敬語は「文化の一部として仕事には必要だ」と思う一方、使いにくさを感じ、外国人には難しすぎるため、自分は相手を侮辱しない程度にさえあればよいと思っていた。そのため、当初は、「日本語のコミュニケーションに敬語は本当に必要なのか」という疑問を抱き、否定的な考えを持っていた。しかし、日本人が外国人に対して敬語を使う際に抱いている、正直で多様な意見を聞いたことなどもあり、学期の終盤には、「帰国後、日本と関係のある仕事をする時に敬語を使って話したい」という具体的な目標を意識し、「日本人と同じように使えること」までを目指すようになった。日本にいる間、敬語が理解できないにもかかわらず日本人から敬語が使われた経験や、また逆に、外国人であるという理由で、日本人から敬語が使われなかった経験を通し、敬語が表現し得る話し手の気持ちを考え、感じ取れるようになったようである。このようにして、自分の日本語でのコミュニケーションにとっての敬語の位置づけが明確に意識され、重要度も増したようである。

最後に、スヨンは、実際に敬語を使った経験がほとんどないために、使いにくさは感じていたが、「敬語がしっかり使えれば知識人だと評価されるため、自由自在に自信を持って使えるようになりたい」と考えていた。次第に敬語を「魅力的」だと感じ始め、自分がどう思われるかだけでなく、自分がどう表現したいかを考え始め、「気持ちを伝えることが重要であるからこそ、上手に使用したい」と思うようになった。学期中は、敬語の表現形式の難しさに苦しんでいたが、敬語に対する日本人の考えを聞いたり、教室外での練習が必要だと実感したりしたことで、学期の終盤には、「怖い存在」であった敬語が、「格好いい」というイメージに変わり、それを「マスターしたい」という意欲を持つようになった。また、敬語は自分の考えをはっきり表現するためにも必要だと実感したようで、将来日本語を使った仕事で、敬語を使ったコミュニケーションを実践したいという希望を持った。このように、「怖い存在」でありながらも他者からの評価を上げるために使おうとしていた敬語が、自分の気持ちを表現するために重要であるからこそ使いたいものとなり、自己表現のために用いるべきものだという位置づけに変わった。

以上の分析結果に見られるように、学習者の敬語コミュニケーション観は、授業実践の中で行った自身の振り返りや学習者同士のやりとり、日本人に対するインタビュー活動やその発表などを通して、多くの気づきを得ながら次第に変容していった。変容の具体的な内容は個々に異なるが、それぞれの課題はありながらも、学期末には、受講後も継続的に自身の敬語コミュニケーションと向き合う積極性や前向きさが見られる方向に変容したと解釈することができよう。この結果だけを見ると、6名の学習者は皆、敬語体系の理解や知識が増し、それらを順調に「習得」していったと解すこともできるが、変容の過程を質的に見ていったところ、そのような成果のみによってもたらされる変容とは質が異なっていたことがわかる。

総合的な考察として言えることは、敬語を自分の日本語でのコミュニケーションから離れた所に位置づけていた学習者が、次第に、敬語の持つ表現力や日本人の多様な認識を知る中で、「自分にとって適度な敬語」を認識できるようになっていったということである。授業実践でさまざまな角度からの揺さぶりを受け、自分の日本語でのコミュニケーションにおいて、「敬語をこのまま離れた所に位置づけておいてもよいのか」という自問が生じ、自分が作りたい人間関係のイメージなどと照らして、敬語に歩み寄るべきかの葛藤をしたのであろう。自分の日本語でのコミュニケーションには直接関わりがないと感じていた敬語について、「自分はどのような人でありたいのか」という、人としての根本的な欲求を引き出す問い直しが授業実践の中でなされることとなり、「自分の日本語でのコミュニケーションの中に自然と存在すべきもの、あるいは、そうであってほしいもの」、と敬語の位置づけが変わっていったのだと考察することができる。

3-3. 授業実践が関わることの意義

個別の敬語コミュニケーション観の変容過程を捉えた3-2. に続き、3-3. では、6名の学習者が学期中に抱いていた意識や認識の共通性と授業実践内容とを照らして分析する。その結果を基に、学習者の敬語コミュニケーション観の「個人化」に、授業実践が関わることの意義を考えたいと思う。

分析方法としては、3-2. の分析過程で得られた、学習者の意識および認識を表すラベルの共通性から概念を読み取った。その概念の生成のされ方から、授業実践は下に示す五つの期（Ⅰ期～Ⅴ期）で捉えることができ、各期に四つから六つの概念¹⁶が含まれる形となった。その概念の内容の考察から、次に挙げる4点が指摘できる。

授業実践の週	期	概念
2週目	Ⅰ期	①～⑥
3～6週目	Ⅱ期	①～⑤
7～9週目	Ⅲ期	①～④
10・11週目	Ⅳ（自）期・Ⅳ（他）期	①～⑤・①～⑤
12・13週目	Ⅴ期	①～④

まず、1点目は、授業実践の初期に、学習者が自身の「敬語コミュニケーション史」を振り返ってそれを語ったことが、自分とクラスメート、またはクラスメート間にある「個別性」と「共通性」を見出す機会となり、それらを分かち合いながら安心して学べる場作りがなされていた可能性があることである。2点目は、敬語を体系的に理解した上で、自身が行う敬語コミュニケーションを客観視したことにより、「見えていなかった自分の状態」に気づいて意識が向き、この先自分はどのような敬語コミュニケーションを目指すのかを考え始めていたことである。3点目は、日本人へのインタビューを織り込んだグループ活動によって、想像以上に多様性を帯びている日本人の認識に直面し、それまで持っていた認識が揺さぶられる機会となっていたことである。そして4点目は、「外国人である私」という、常に自覚している立場から一度離れ、日本人の立場に立って、外国人に対して行う敬語コミュニケーションについて考えたり、その視点を踏まえて、外国人はどのような敬語コミュニケーションを行うべきかを考えたりしたことで、コミュニケーションを多角的に見る視点とその重要性に気づくことができたことである。

これら4点はいずれも、実践者である筆者が、授業実践の中で、学習者の敬語コミュニケーション観の意識化を促したことが強く影響していると考えられるが、このことに加え、そこには、クラスメートやインタビューを行った日本人などの「他者の存在」が欠かされたという事実も見逃してはならない。

学習者に及ぼした影響のうち、まず、実践者が意識化を促したことによる影響について具体的に考えてみる。敬語コミュニケーション観の意識化を促すことを目指した理由は、3-1. で述べたように、本当の自分を見失った感覚に陥る危険性などを避け、学習者自身が主体的に自身の敬語コミュニケーション観を捉えられるようになることが重要だと考えたからであった。学習者は、「敬語は必要ですよ」といった、外から浴びせられる声を無自覚に受け入れたのではなく、さまざまな捉え方や向き合い方があることを知ったことにより、「敬語は自分の日本語でのコミュニケーションにとって、本当に必要なのか」という問いを自分に向けたのである。この問いが内発的に起こったことが意味するのは、自分を「日本語を話す人」としてだけ見るのではなく、内側から自分を捉え、「私という自分」の敬語コミュニケーションがどうあるべきかを能動的に考えたということである。「自分

はどのような人でありたいのか」という、「一人の人」としてのありたい姿を問い直しているところに、学習者はコミュニケーションを行う際、理想的自己像すなわち「ありたい自分」を見据えているという事実を垣間見ることができたと考える。

次に、「他者の存在」が欠かせなかったと考える理由を具体的に述べる。概念から指摘した前述の4点のうち、まず1点目については、個別性と共通性を感じるといった、まさに自分だけでは持つことのできなかった視点であるため、それぞれ個別の経験と認識を持つクラスメートの存在が必須であったと言える。2点目については、クラスメートという他者が行う敬語コミュニケーションに接したことにより、自分の敬語コミュニケーションはどうであるかといった、自分を対象として考えようとする意識が生じやすかったのだと考えられる。3点目については、インタビューを通して、母語話者間でさえ見られる認識の多様性を目の当たりにしたことが、大きな揺さぶりのきっかけになっていたと言える。母語話者という他者から考えを聞くことで、想像とのずれに対する驚きがあったのだろう。実際、この時期、学習者は自分なりの見方を持つことの自由を確認したかのように、自分にとっての適度な敬語の使い方を認識し始めていたのである。4点目については、学習者が自身の敬語コミュニケーション観を捉え始めた時期にディスカッションをしたことで、他者の認識に対する自身の認識が明確化されていた。また一方で、自分の中にあった思考の軸が、再度自分の外に出され、日本人の立場を考えてみたり、それを踏まえて「外国人」の敬語コミュニケーションについて考えたりし、多角的な見方をすることで得られる気づきを得たと考えることができる。

人が新たな自己を生成するには、社会における「他者の存在」が欠かせないと考えられるように、本実践に基づく考察から、授業実践という場においても、その重要性が認められたと言えよう。特に、「授業を通して接する他者」の場合、学習者同士であれば、相互の認識を表明して理解し、認め合う姿勢で学び合うことが可能な他者となれる。インタビューに協力した日本人の場合であれば、授業という背景があることによって、学習者は、向き合いたい事柄に対して、一步踏み込んで対話する必然性を帯びた存在となることが出来る。また、日本人の側も、そのような学習者の意図を汲み取って応じ、日頃は意識していないことについて立ち止まって考えたり、自身の内面を見つめ、それを表明したりする場が生まれるのである。つまり、「授業を通して接する他者」とは、学習者が向き合って考えを深めようとしている事柄に対して、共に考え、対話をしようとする気持ちや態度を持って接するため、「授業外で接する他者」との間では生まれにくい対話や相互行為を行うことが可能な他者になると考えられるのである。この点も踏まえて言えることは、授業実践の場とは、「作られた場や制限された場、非現実的で社会と切り離された場」という否定的な見方での特殊性を問題視するべきではなく、「学習者に自己内省や他者との対話の機会を提供し、社会性と主体性を帯びた、学習者の新たな自己の創出を支援し得る場」となることができるということである。

3-4. 授業実践に基づく考察のまとめ

本実践の分析を通して、学習者が自身の敬語コミュニケーションを能動的に考え、主体的に選択する姿勢の形成過程を見ることができた。また、授業実践内容との分析から、学

習者は、人それぞれの敬語コミュニケーション観があることを理解しながら、自分自身を客観視する目や多角的な視点を持てるようになっていたことがわかった。そしてそこには、実践者が敬語コミュニケーション観の意識化を促したことに加え、クラスメートや日本人という「授業を通して接する他者の存在」があったからこそ、揺さぶりが生じ得ていたと考えることができた。

今回の分析で捉えられた変容は、学習者の中で継続的に起こっている「個人化」の過程の一部である。言い方を変えれば、敬語コミュニケーション教育が学習者の「個人化」にあえて関わった時間に見られた変容であったということである。限られた時間ではあっても、その中で、学習者は自身の敬語コミュニケーションを見つめ、自ら問い直したことで、その後の敬語コミュニケーションを主体的に選択していく姿勢が持てたと考えられる。このような姿勢や態度が形成されることにより、学習者は受講後も自立的に自身の敬語コミュニケーションと向き合っていくことが期待できるであろう。

学習者は、常に「自分はどのような人でありたいのか」を考えながら、自身のコミュニケーションの仕方を選択している。学習者の主体的な認識に教師が着目し、学習者自身にも意識を向けさせた本実践を通して、敬語コミュニケーション教育にも、学習者を「一人の人」として尊重し、学習者の「人としての成長」に関わっていける可能性を見ることができたと考える。

4. 「ありたい自分」を引き寄せて考える場

本稿で見てきた、「人としての成長」を考えた授業実践の可能性とその重要性は、敬語コミュニケーション教育の範囲に限らず、これを含む待遇コミュニケーション教育においても同様に考えることができる。その際、学習者が「ありたい自分」という理想的自己像を見据えている点を、筆者は今後の授業実践で特に重視すべきだと考える。

筆者ははじめに、「コミュニケーション」を「やりとり」として見るだけでなく、それが重なり連なるところに「人間的営み」としての意味を見出し、「人が生きること」そのものだと考えると述べた。「ありたい自分」の位置づけも含め、再度この点について整理すると、次のように言えよう。まず、人は社会において、他者や自己との相互作用によって新たな自己を生成し、「ありたい自分」に近づこうと努めている。そのように努めることが、まさに「人間的営み」であり、その過程を経ることで、「人としての成長」がなされる。つまり、人は成長するために、社会の中で絶えずやりとりをし、それを重ねていく。よって、「コミュニケーションすること」とは、人が生きている間に継続的に行う営みであることから、「人が生きること」そのものだと考えられるということである。

この考え方に基けば、学習者が授業実践に参加する時間も、人間的営みの中に位置づけられる。そして、そのわずかな時間とも言える今回のデータから、「自分はどのような人でありたいのか」を自発的に問い直す姿が見られたことは、学習者は人間的営みのどの時点においても、その時抱えている「ありたい自分」を見据え、追い求めているという事実がある可能性を示唆している。

学習者が見据えている、この「ありたい自分」という概念を、筆者は、「さまざまな認

識や価値観によって形作られる総合的な理想的自己像」と捉える。人には、コミュニケーション観の他にも、職業観や家族観など、さまざまな物事に対する認識や価値観があるが、筆者が考える「ありたい自分」とは、それらが支柱となって総合的に描かれているものであり、人が思考を深めたり経験を重ねたりすることで、それぞれの支柱が成熟し、行動も変わると考える。このように、それまで描いていた「ありたい自分」が徐々に実現されていくことで、また新たに「ありたい自分」が描かれる。追い求める対象である「ありたい自分」が変容して向上するからこそ、我々は人として成長できるのであろう。人は常に、今の自分より発展した姿を追い求めながら生きる社会的動物であることを考えれば、学習者も例外なく、「ありたい自分」を追い求めて生きる存在であるはずである。よって、学習者の「人としての成長」を考えようとするならば、この「ありたい自分」という概念が重要になってくる。

敬語コミュニケーション教育や待遇コミュニケーション教育で扱うことになる、敬語コミュニケーション観や待遇コミュニケーション観も、その人の描く「ありたい自分」と深くつながる性質を持った認識である。それがどのような認識であれ、自身の認識をより自覚的に捉えることができれば、学習者は、一回一回の「やりとり」の際に、自身の認識に沿ったかたちで実践することができるかと期待できる。また、「やりとり」をする際には、コミュニケーションの実践の仕方と自身の認識を照合することになるため、学習者がその時々抱えている「ありたい自分」を見つめ直すことになり、変容していく「ありたい自分」の追求を継続的かつ自律的に行う姿勢や態度の形成につながるのである。

学習者の「ありたい自分」の追求とは、日々の生活の中でも自然となされているかもしれない。しかし、前述の授業実践の考察から指摘できることは、個別の経験と認識を持つ他者の存在がある場において、学習者に立ち止まって自身の認識を内省させることで、その時抱えている「ありたい自分」を引き寄せさせ、現在の自分のあり方を考えさせることができるのではないかということである。デュバル (Shelley Duval) とウィックランド (Robert A. Wicklund) の言う「自覚状態理論」では、人の注意が自己に向かって強まる時、こうあるべきだという、その人に内在化している価値観と現実の自分の姿との比較が行われ、そこで、現実の自分が、今自分が求めるものに適しているか否かを自己吟味すると言われる (押見 1992)。大事な点は、人は常にこのような自己フォーカス¹⁷がなされる状態にあるのではなく、自分に向ける注意が強くなると、自分が目指すものと一致した自分の姿を強く追い求めようとするということである。筆者は、敬語コミュニケーション教育あるいは待遇コミュニケーション教育の授業実践が、学習者にとって、そのような意味を持つ場に十分なり得ると考える。

人は、社会生活を送る中で、時折、階段を上る足を止め、過去を振り返り、未来を見据えて現在の自分を考える。待遇コミュニケーション教育は、階段を上り続ける学習者に対して、一度立ち止まるための「踊り場」を設けることで、学習者の「人としての成長」を支える場となることができるであろう。

5. まとめ

本稿では、学習者の「人としての成長」を考える待遇コミュニケーション教育の必要性について論じた。「コミュニケーション」については、「やりとりとしてのコミュニケーション」という断片的な捉え方だけでなく、それが重なり連なるものに見出せる「人間的営みとしてのコミュニケーション」という見方が必要であるとした。この考えに基づき、待遇性に着目した待遇コミュニケーションの特徴を示した上で、その教育は、学習者の「生きること」に深く関わる点で重要であると指摘した。

具体的には、学習者に内在する待遇コミュニケーション観という認識に着目すべきであるという考えを示し、授業実践例として、敬語コミュニケーション科目の実践を取り上げた。ここでは、敬語コミュニケーション観に着目して学習者の意識化を促し、その変容過程を分析した研究の考察についてまとめ、授業実践を通して、学習者が「私という自分」に内側から意識を向けると共に、多角的な視点も持つようになったこと、また、その過程で学習者は、自身の敬語コミュニケーション観を認識するようになっていたことが、データから見られた。そしてそこには、「自分」に対する意識を引き出す「他者の存在」が重要であったことも窺え、授業実践の意義としても、それぞれ個別の経験と認識を持つ他者の存在の意味の大きさが指摘できた。中でも、学習者も含めて人は誰でも、変容を続ける「ありたい自分」を見据え、追求する存在であることから、それを引き寄せて考えることのできる場を待遇コミュニケーション教育が創造することにより、学習者の「人としての成長」を支えられる可能性が十分にあるという考えを示した。

本稿では、実際に、学習者が「自分はどのような人でありたいのか」という根本的な問いと向き合い、「人としての成長」をなしている実体を授業実践データの中に見ながら、待遇コミュニケーション教育のあり方について考えた。さらに議論を深めていくために、今後も、学習者の意識や認識を捉える実践研究を継続的に行っていきたいと考える。

注

- 1 とくま・はるみ（早稲田大学日本語教育研究センター・助手）
- 2 「母語話者」と「非母語話者」という線引きがなされる以前の学習者の社会でのあり方。
- 3 物理学的現在である「瞬間的現在」に対して、「心理的現在」のこと。
- 4 当該機関で設けられている8段階の学習レベル（1・2初級、3～5中級、6～8上級）のうち、6レベルのクラス。週1コマ（90分）を全15週で行った。
- 5 「敬語コミュニケーション観」とは、コミュニケーション主体の敬語コミュニケーションに関する認識のことであり、表現行為あるいは理解行為をする際に、五つの要素（人間関係・場・意識・内容・形式）の連動の仕方に影響を及ぼすものである（徳間 2011a, b）。
- 6 学習目標としては、「敬語の敬語的性質に関する正確な理解に基づき、学習者の敬語コミュニケーション観に即した敬語コミュニケーションが実践できるようになること」とし、具体的には次の三つを掲げた。1:「敬語コミュニケーション」を捉える観点や概念を理解する。2:それぞれの敬語がどのような敬語的性質を持っているかを理解する。3:「私の敬語コミュニケーション」に対する意識を深める。
- 7 敬語コミュニケーション観を捉えるために設けた六つの観点に基づき、内省のための質問により

構成されたシート。

- 8 学部・大学院の正規留学生や別科生で、男子学生7名と女子学生10名で構成される。
- 9 「内省データ」「産出データ」「振り返りデータ」の3種類を含む。
- 10 アメリカ出身の21歳の男子学生。1年間の交換留学で来日し、日本滞在7か月目にあたる時期にこの授業に参加した。日本語学習暦は5年9か月で、日本の事務所でインターンシップの仕事をした経験を持つ。
- 11 台湾出身の27歳の女子学生。本実践が始まる時期に、別科生として来日した。日本語学習暦は4年で、以前、台湾の日系企業で働いた経験を持つ。
- 12 韓国出身の21歳の女子学生。本実践が始まる時期に、別科生として来日した。日本語学習暦は3年3か月で、ジョンとメイランと同じく、欠席せずにすべての授業に出席した学習者である。
- 13 韓国出身の22歳の女子学生。本実践が始まる時期に、学部留学生として来日した。日本語学習暦は1年で、すべての授業に参加した学習者であるが、13週目の授業は15分以上の遅刻をした。
- 14 ドイツ出身の24歳の女子学生。別科生として来日し、日本滞在の6か月目にあたる時期にこの授業に参加した。日本語学習暦は3年で、授業は8週目に1回欠席した学習者である。
- 15 韓国出身の22歳の女子学生で、日本滞在の6か月目にあたる時期に本実践に参加した。日本語学習暦は4年で、授業は7週目に1回欠席した学習者である。
- 16 期毎の具体的な概念の内容については、徳間(2010b)を参照されたい。ただし、概念名は一部修正を加え、II期の概念数については、六つから五つに修正した。
- 17 自らが自らに注意を向ける心理過程。

参考文献

- 内田万里子(1991)「日本語的表現—外国語としての日本語教育と対照研究の視点から(一)待遇表現 その1」『研究論叢』37、京都外国語大学、370-389
- 小川貴士(2007)「主体的なコミュニケーションをどうクラスで実現させるか—文芸批評論のコミュニケーション論との関連から」『日本語教育のフロンティア 学習者主体と協働』くろしお出版、21-36
- 小川誉子美(2005)「日本語教育における待遇表現指導の現状と課題—学習者が遭遇する問題—」『日本語学』24-11、明治書院、76-85
- 長田功一(2008)『対人コミュニケーションの社会学』学文社
- 押見輝男(1992)『自分を見つめる自分 自己フォーカスの社会心理学』サイエンス社
- 梶田叡一(1998)『意識としての自己』金子書房
- 蒲谷宏(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」『早稲田大学日本語教育センター紀要』19、1-12
- 蒲谷宏・金東奎・吉川香緒子・高木美嘉・宇都宮陽子(2010)『敬語コミュニケーション』朝倉書店
- 蒲谷宏・坂本恵(1991)「待遇表現教育の構想」『早稲田大学日本語研究教育センター 紀要』3、23-44
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵・清ルミ・内海美也子(2006)『敬語表現教育の方法』大修館書店
- 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉(2009)『敬語表現ハンドブック』大修館書店
- 窪田光男(2005)『第二言語習得とアイデンティティ』ひつじ書房
- 倉八順子(1999)『こころとことばのコミュニケーション』明石書店
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 杉山アイシユヌール(2003)「外国人から見た敬語」菊地康人(編)『朝倉日本語講座8 敬語』朝倉書店、252-275
- 津村奈央(2008)「敬語に対する学習者の意識の変化—学習者は「敬語コミュニケーション3」クラスから何を学んだのか—」『実践研究フォーラム予稿集』日本語教育学会2008年研究集会、35-

- 徳間晴美 (2009a) 「待遇コミュニケーション理解の個人化に関する考察—学習者の個人的経験に焦点をあてた事例から—」『待遇コミュニケーション研究』6、待遇コミュニケーション学会、81-95
- 徳間晴美 (2009b) 「待遇コミュニケーション観の形成に関する考察」『日語日文学研究』69、韓国日語日文学会、47-61
- 徳間晴美 (2010a) 「中上級日本語学習者が抱く敬語使用不安の様相—学習者のことばに基づく質的分析による事例—」『言語文化と日本語教育』40、お茶の水女子大学日本言語文化学会、41-50
- 徳間晴美 (2010b) 「敬語コミュニケーション観の更新のされ方と授業実践のつながり」『社会言語科学会第25回大会発表論文集』、社会言語科学会、30-33
- 徳間晴美 (2011a) 「授業実践を通して見られた学習者の敬語コミュニケーション観の変容—韓国入学者の事例分析—」『日語日文学研究』76、韓国日語日文学会、181-202
- 徳間晴美 (2011b) 「日本語学習者の敬語コミュニケーション観の変容過程に関する事例研究」『早稲田日本語研究』20、早稲田大学日本語学会、118-129
- 広瀬和佳子・尾関史・鄭京姫・市嶋典子 (2010) 「実践研究をどう記述するか—私たちの見たいものと方法の関係—」『早稲田日本語教育学』7、43-68
- 船津衛 (2000) 『ジョージ・H・ミード—社会的自我論の展開—』東信堂