

「待遇コミュニケーション」教育における 学習者の認識と「言語形式」の結合に ついて

—中上級の韓国人大学生学習者を対象にした
実践から—²

キム ドンギョ¹
金 東奎¹

キーワード

「待遇コミュニケーション」 「待遇コミュニケーション」教育 認識
「形式（かたち）」 「具現化」

1. はじめに—「待遇コミュニケーション」における「形式（かたち）」の問題—

「待遇コミュニケーション」（蒲谷他（1998））は「人間関係」と「場」に重点を置いてコミュニケーションを捉えるもので、今までの表現主体中心の「待遇表現」の概念に、受容主体の言語行動に注目する「待遇理解」の観点を加えたものである。

表現と理解の両方にポイントをあてる、という考え方は、一見当然なこととして捉えられるかもしれないが、日本語教育においては、それは必ずしもそうではない部分もある。それは、「教師主導」で行われる一部の日本語授業は、どうしても表現と表現形式のほうにポイントがあてられることが多いからである。

たとえば、教師の説明を聞き、教科書の解説を読み、練習問題を解く。教師の指示に従い、資料を調べ、構成を考えて、文章を書く、それを発表する。すべてではないが、一部の（海外における）日本語授業はこのような形をとっている³。もちろん「教師主導」だけでなく「学習者が動く」部分が確保されている場合も多いけれども、表現と理解の両方について考えることができるようになっていくかどうかという点については、十分とは言えない部分が多い。どちらかという、どのような言葉で表現するのか、つまり言語の「形式」、言葉のカタチの問題という点にポイントが合わされているような印象を受ける。理解について考えるとしても、表現されたものはどのような内容と意味を持つのか、という点にポイントがあたっており、相手の表現をどのように理解すればいいか、その理解を次の「ターン」の自分の表現行為につなぐためにはどのようにすればいいか、といった部分については、あまり考えられていないようである。

日本語教育の流れは「教師主導」から「学習者中心」、「学習者中心」から「学習者主導」へ流れてきて、さらに「学習者・教師による共同／協同」ということについても考えているようだが、すべての授業がそのような流れに乗っているものではないようである。海外—特に韓国の日本語教室では「教師主導」に頼っているところも多いようだ。もちろん、このような「教師主導」の日本語教育のすべてが「悪い」わけではない。また、それが日本語教育におけるすべての問題点の根源でもない。(その場における)日本語教育の目標、その地域の特徴、学習者の背景、時間と費用の問題などによっては、「教師主導」のほうが効果的な場合もある。また、すべての学習者に「学習者主導」に基づいた日本語教育が適しているわけでもない。「教師主導」で「形式(かたち)」が中心になっている日本語教育・日本語授業のすべてを否定することができないのは、このような事情があるからである。

海外—韓国における日本語授業の多くは、「教師主導」の観点の下で、どのような「形式(かたち)」で表現するのか、という点にポイントがあたっているのが、学習者は、「形式(かたち)」については、言い換えると、表現するための「材料」については、多くの知識と情報を得ている。多くの学習者が、文法、漢字の読み方、慣用句などのような、「材料」としての言葉については、多くの知識や情報を獲得しているのである。

もちろん、このような「形式(かたち)」に関する知識・情報は、「人間関係」「場」「意識(きもち)」「内容(なかみ)」「形式(かたち)」の「待遇コミュニケーション」における五つの要素⁴の一つとして重要であり、日本語教育における大切な目標の一つでもある。それは、実際にコミュニケーションを行う場合、主体同士で、まずそのコミュニケーションにおける認識の対象になるのは、ほかならぬ「形式(かたち)」だからである。音声・文字で表現された「形式(かたち)」を通じてコミュニケーションを行うということと、そのコミュニケーションの能力を向上させることを言語—日本語教育の目標とすれば、それは当然のことであろう。

「形式(かたち)」に関する知識・情報が、日本語教育において重要な要素であり、ある意味では、日本語教育の目標ともなっている理由について、海外—韓国における日本語教育事情から確認しておこう。

海外—韓国の日本語学習者の多くは「社会的な目的」で日本語学習を行っているというのが現状である。ここでいう「社会的な目的」というのは、大学における単位の取得、就職・昇進など仕事における条件の満足、JLPTなどの日本語能力検定試験のスコアの獲得などである。上にあげた「社会的な目的」を達成するためには、学習言語である日本語における「形式(かたち)」に関する知識・情報は、重要な要素であり、その知識・情報は、場合によっては(短期的な)日本語学習の目標と一致することもある。したがって、このような「形式(かたち)」に関する知識・情報の取得、つまり「表現形式」の問題については、やたらと否定的な立場をとることはできない。一部の学習者にとっては、また学習の時期や期間によっては、「形式(かたち)」に関する知識・情報は、非常に重要な価値を持つものであり、日本語学習の目標でもあるからである。

しかし、いくらなんでも、その「社会的な目的」というのは、言語—日本語学習の根本的な目標になるようなものではない。「社会」で要求される「(言語—日本語学習の)社会

的な目的)、つまり、その言語－日本語についての知識・情報の取得も、結局は、その言語－日本語の運用能力の向上を前提にしていると言える。つまり、コミュニケーション能力が所定の水準に到達しなかった場合は、言語教育はその目標を達成しなかったということになるのである。

海外－韓国の学習者によく見られる「ペーパーテストは高得点を獲得するが、会話能力はその高得点に見合わないレベルである」や「漢字や言葉の意味についての知識は豊富だが、日本語らしくない表現を多用する」などといった問題点は、「形式（かたち）」に関する知識・情報の取得に目が行き過ぎて、表現と理解、つまり、コミュニケーションを疎かにしたせいであると思われる。これは、コミュニケーションの「材料」（「形式（かたち）」）ばかりに目がいき、肝心の「材料の組み立て方」については考えることができなかったからだ、言い換えることができるかもしれない。あるいは、海外－韓国における日本語教師と学習者の一部においては、「形式（かたち）」を学習すれば、表現と理解はおのずと付いてくるという考え方があったからかもしれない。

上で述べているが、言語－日本語学習のもっとも基本的で、根本的な目標は、その学習言語－日本語における運用能力の向上であると言える。言い換えれば、コミュニケーション能力の向上と言えるだろう。つまり、どのように表現し、どのように理解するか、ということである。これは「待遇コミュニケーション」の考え方ともつながる。表現と理解についての能力を向上させる、というのが「待遇コミュニケーション」の「教育」の目標であるとするれば、それは日本語教育の目標と重なることになる。そのような意味では、日本語教育と「待遇コミュニケーション」教育とは、同義の概念として用いられてもよいと言えるだろう。

本題に戻るが、このように、言葉の「材料」は、コミュニケーションにおいては、そのままでは意味を成さない。「待遇コミュニケーション」は、「コミュニケーション主体」が「自分」と「相手」（と「話題の人物」）における「人間関係」と「場」についての認識をもとに、「意識（きもち）」「内容（なかみ）」「形式（かたち）」をあわせた五つの要素を連動させることによって表現と理解をするとしている⁵。「形式（かたち）」に関する知識・情報、つまり、言葉の「材料」だけでは、コミュニケーションは成り立たないものである。その「材料」を、実際のコミュニケーションにおいてどのように用いるかについて考えなければならない。「材料」を使ってどのように表現するか、その「材料」をどのように理解するかということについて考えなければならない。つまり、適切なコミュニケーションのためには「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」と「形式（なかみ）」との関係について考えなければならないのである。

2. 「表現行為」における認識と「形式（かたち）」との結合

前節では、海外－韓国における日本語教育の事情、特に日本語という言語の「材料」をめぐる問題について述べた。特に、コミュニケーションにおいては、言葉の「材料」そのものだけでなく、それをどのように表現・理解するかについて考えなければならないという点について述べた。

本節では、「形式（かたち）」の問題、つまり、言葉の「材料」としての日本語の「言語形式」を中心に「表現行為」の問題について考えていく。「コミュニケーション」主体が「表現行為」をする際、必然的に行われる「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての認識と「言語形式」の結合の問題である。ただし「表現行為」は、表現と理解の両面を考えながら行う「待遇コミュニケーション」におけるものであることを前提としている。それは、コミュニケーションについて述べるが、全部について述べるのではなく、「表現行為」という一つの側面（断面）に沿って考えていく、と言い換えてもいい。

「コミュニケーション主体」は「表現行為」を行う際、その「表現行為」における諸事項についての認識⁶を持つ。その認識には「人間関係」と「場」についての認識もあれば、「意識（きもち）」や「内容（なかみ）」についての認識もある。それらの認識は、主体の内部に存在するものであり、認識を持つだけでは「表現行為」は成り立たない。言語コミュニケーションにおいては、認識は適切な「言語形式」との結合によって、具現化される。たとえば、表現における意図、「表現意図」というのは、持っているだけでは「相手」に伝わることはない。それは、意図というものが、意識として主体の内部、言葉を換えれば、頭の中や胸の中などに「考え」や「内言」として存在しているものであり、テレパシーでも使わない限り、「相手」のそれについて知ることやそれを「相手」に伝えることは不可能だからである。

このように「表現行為」における認識は、持っているだけでは、「表現行為」を成立させることはない。そのままでは、伝えたいこと・表現したいこと・理解したことが、「相手」に伝わらないので、なんらかの形で、また、ある過程を経て、それを具体化・顕在化しなければならないのである。つまり、目に見える形に、耳に聞こえる形にしなければならない。これを（「表現行為」における）「具現化」と呼ぶことにする⁷。

この「具現化」は、言語によるものもあれば、表情や身振り手振りなどの言語によらないもの、つまり、非言語によるものもある。ただし、本稿では、言語を用いたコミュニケーションを考察の対象にしているので、非言語コミュニケーションは考察の対象から除外することにする⁸。

「具現化」は文字で表れる場合もあれば、音声で表れる場合もある。このように文字や音声のように目に見える、耳に聞こえる形になった表現は、相手に伝わり、理解されることになる。

たとえば、大学生としての学習者が指導教授に大学院の入学のための推薦状を書いてもらうことを頼むという状況を考えてみよう。ここには、学習者「自分」と「相手」である指導教授との「人間関係」についての認識、コミュニケーションが行われる「場」についての認識、「表現意図」のような「意識（きもち）」など、様々な「待遇コミュニケーション」における要素が関わっている。それらについて簡略に記述すると、次のようなものになるだろう。

「人間関係」：「自分」は大学生、「相手」は「自分」の指導教授。「相手」レベル+1
「場」：指導教授の研究室。「場」レベル+1

「意識（きもち）」：（「表現意図」として）推薦状を書いてもらいたい

「内容（なかみ）」：あいさつ、大学院進学の詳細、推薦状が必要になった理由、推薦状の提出期限 等

上で述べているが、このような認識を持っているだけでは（「内省」として持っているだけでは）「表現行為」は成り立たない。上の認識と次のような「形式（かたち）」とが結合しなければならない。

センセイ／スイセンジョウ／カイトモラエマセンカ／スミマセンガ／スイセンジョウ
ヲオカキイタダケナイデショウカ……

コミュニケーション主体としての学習者は、主体同士の「人間関係」や「表現行為」が行われる「場」だけでなく、「意識（きもち）」「内容（なかみ）」などを考慮したうえで、「形式（かたち）」－「言語形式」を適切に選び、以上の認識と結合させることで、「表現行為」を行う。たとえば、次のような「表現形式」が考えられる。

先生、すみませんが、大学院進学のための推薦状をお書きいただけませんか。

このような過程は、おそらく学習者だけでなく、母語話者も同様に、学習者と母語話者の違いというのは、その一連の過程のスピードや質などといった精度の問題や、「形式（かたち）」－「言語形式」の量の問題などであると言えるだろう⁹。

まとめると、日本語学習者に必要なのは、「表現行為」において「自分」を取り巻く「人間関係」や「場」などについての適切な認識、その認識と「言語形式」の結合の過程における精度、結合に必要な「言語形式」の量であると言える。これは日本語教育、つまり「待遇コミュニケーション」教育においても重要な要素である。

3. 「待遇コミュニケーション」教育としての実践報告

「待遇コミュニケーション」における「表現行為」を中心とした日本語教育を考える場合、主体としての学習者を取り巻く「人間関係」や「場」などについての適切な認識、その認識と「形式（かたち）」－「言語形式」との適切な結合、「言語形式」の量が必要であるということについては前節で確認した。

本節では、このような項目を実際の日本語教育－日本語授業に取り入れるためには、どのようにすればよいか、つまり「待遇コミュニケーション」教育としてどのように実践するのかという点について述べる。筆者が実際担当した大学の授業を実践報告の形式で述べていく。

3.1 実践の概要及び学習者

実践は、韓国外国語大学校日本語大学の日本語学専攻の課程に開設された授業で、日本

語学専攻の学習者のための専攻科目である。

実践は、学部の3年生を対象にした授業で、2011年度の1学期（春学期）、2011年3月2日から6月15日までの期間中、週3コマ（1コマは50分）、16週間の40時間で行われた。

実践は、海外－韓国の大学における授業だが、日本語で行われた。出欠や事務的な連絡事項などの場合を除いて、授業における言語は原則として日本語である。

科目名は「日本の言語と文化」である。ただし「日本文化」に関する内容ではなく、実際は「待遇コミュニケーション」の理論と実践に関するものであった。

学習者は、韓国外国語大学校日本語大学において日本語を専攻している学習者で構成されており、学習者の日本語のレベルは、中上級である。日本語大学における初級コースの日本語授業を終え、中級・上級日本語の授業を受けている学習者である。学習者のなかには、日本での滞在経験があるものや、JLPTのN1を獲得しているものなど、中級以上として認められる学習者も少なくなかった。ただし、上で述べたとおり、その中でもやはり、「言語形式」についての知識・情報は豊富だが、実際のコミュニケーション（日本語の運用能力）では、それに見合うレベルに達していない学習者も少なくなかった。

学習者の人数は、30名である。そのうち、韓国語母語話者が28名、中国語母語話者と日本語母語話者が各1名ずつであった。

教材は、『敬語表現ハンドブック』（蒲谷他（2009）大修館書店）を用いた。以降の節でさらに詳しく述べるが、授業では「待遇コミュニケーション」を理論的な根拠としている。

3.2 実践の構成と流れ

「待遇コミュニケーション」教育としての実践の流れと構成は、次の通りである。

(1) 第1段階

○期間：第1週～第4週

○授業の形式：「教師主導」の講義＋教師と学習者との質疑応答

○授業の内容：「待遇コミュニケーション」の理論について講義。「待遇コミュニケーション」の定義と位置づけ、「待遇コミュニケーション」における五つの要素（「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」）、「表現意図」から見た表現の3種類（「自己表出表現」「理解要請表現」「行動展開表現」）における「丁寧さの原理」などについての講義。

○授業の目的と解説：第1段階の目的は、講義による「待遇コミュニケーション」の理論の基盤の構築である。理論という見出しをつけているが、「固い理論」ではなく、「待遇コミュニケーション」における基本となる概念である「人間関係」や「場」についての認識と「形式（かたち）」－「言語形式」との関係について例をあげて説明していくのが主な内容となる。たとえば、同じことを依頼するとしても「相手」が先生か、友人かによって「依頼表現」は変わってくるということや、同じ「相手」でも休憩か会議かによって、つまり「場」によって言葉遣いが変わってくる、ということである。

このように「待遇コミュニケーション」の理論について講義を行う理由と目的は、まずは、大学の専攻の授業として「待遇コミュニケーション」に学問的に・理論的に接近す

る必要があるからである。また、第2段階以降のコミュニケーション・タスクによるスクリプト作成とスクリプト発表における理論的な基盤を作り、教師のコメント・指摘の内容および用語における共通認識を構築するためである。大学生以上の、ある程度の知的水準を有する学習者の場合は、学習内容における理論的な根拠を示し、理論的な基盤を作っていくことも大切である。

(2) 第2段階

○期間：第5週～第11週

○授業の形式：「教師主導」の講義+「学習者主導」のコミュニケーション・タスク解決のためのグループ活動（スクリプト作成）+「学習者主導」のスクリプト発表

○授業の内容：（当日の授業で扱う）「行動展開表現」と「理解要請表現」の解説、グループ活動における「話し合い」によるコミュニケーション・タスク解決（スクリプト作成）、スクリプトの発表と質疑応答が主な内容。コミュニケーション・タスクは、以下の「行動展開表現」「理解要請表現」におけるスクリプト作成である。「依頼-承諾と断り」「誘い（勧誘）-承諾と断り」「許可求め-承諾と断り」「申し出-承諾と断り」「指示・命令」「話し合い」「ほめ」「苦情」。

○授業の目的と解説：第2段階の授業は、三つの部分で行われる。実践の概要の節で述べている通り、授業は50分の授業を3コマ分行うが、最初の1コマ目は当日の授業で扱う「行動展開表現」と「理解要請表現」の解説とコミュニケーション・タスクの説明を行う。解説は、たとえば、「依頼-承諾と断り」を扱う時間は、まず「行動」は「相手」、「決定権」は「相手」、「利益」は「自分」という「依頼表現」の構造について説明する。次に「依頼表現」における表現・コミュニケーション上のポイントについて解説を行う。解説の際には、「依頼表現」の典型的な「形式（かたち）」-「言語形式」を提示する。たとえば、典型的な「依頼表現」としては「～てもらえませんか」があるが、「～いただけませんか」「～していただきたいのですが…」などもあるということである。ただし、学習者の関心が「表現形式」に行き過ぎないように「形式（かたち）」-「言語形式」の提示は、教材に載っているものが中心となる。なお、様々なバリエーションがあることも強調する。解説が終わったあとは、コミュニケーション・タスクを提示し、コミュニケーション・タスクにおける注意点などを説明する。このように1コマ目は、「表現行為」における「人間関係」や「内容」などにおける認識を持つための土台作りと「言語形式」の量と質の確保のための時間となる。

次の2コマ目では、学習者は決められたグループごとに集まり、「話し合い」を通じてコミュニケーション・タスクを解決する。この2コマ目において教師は、学習者のグループ活動を見回り、「言語形式」についての質問や表現の仕方についての相談に対応する。このように、2コマ目は、グループ活動が行なわれるのである。3.3.2の節で詳しく述べるが、グループ内の「話し合い」を通じて、スクリプトの作成という「表現行為」における「人間関係」や「内容」などについての認識と「言語形式」を適切に結合させるのである。その結合の過程をグループの「話し合い」という形で行われるようにするのが2コマ目の目標である。

最後の3コマ目では、2コマ目の「話し合い」を通じて作成したスクリプトをクラス全体で発表(報告)する。グループで作成したスクリプトをクラス全体で共有するために、各グループから提出されたスクリプトを人数分コピーし、学習者に配布する。学習者はスクリプトを目で読みながら耳でスクリプトの発表を聞く。発表の際は、スクリプトを読み上げるだけでなく、スクリプトの作成において難しかった点、工夫した点を述べる。つまり、3コマ目の目標は、「表現行為」における「意識」と「言語形式」との結合の過程について、それをクラス全体で確認することである。発表では「待遇コミュニケーション」におけるポイントを確認し、質疑応答を行う。つまり、他のグループの学習者との意見交換-「話し合い」が行われるのである。

(3) 第3段階

○授業の期間：第12週～第16週

○授業の形式：「学習者主導」の発表(スクリプト作成の課題) + 「学習者主導」の質疑応答・意見交換

○授業の内容：「行動展開表現」と「理解要請表現」のスクリプトの発表会。発表のテーマは、第2段階のコミュニケーション・タスクと同様、「依頼-承諾と断り」や「ほめ」など。ただし、第2段階は、教師が提示したコミュニケーション・タスクの解決だが、第3段階は「依頼」や「ほめ」などの(大きい)「表現意図」だけを学習者のグループに提示し、それに沿って自由にスクリプトを作成させる。発表の形式は、第2段階の3コマ目と同様、スクリプトの発表とそのスクリプトにおける「待遇コミュニケーション」上の工夫や問題点などの報告。

○授業の目的と解説：第3段階は、第1段階の「教師主導」、第2段階の「教師主導+学習者主導」を経て、「学習者主導」に移行した形となる。

第3段階の目標は、認識と「形式(かたち)」-「言語形式」の結合の過程、つまり、「具現化」の過程について、発表を通じて確認することだが、次のような考え方に基づいている。

コミュニケーションにおける「意識(きもち)」や(「人間関係」や「場」などについての)認識は、教師から与えられるものではなく、「コミュニケーション主体」としての学習者が自ら自覚し、持つものである。しかし、学習者の場合、コミュニケーションにおける「人間関係」と「場」などについての適切な認識(の仕方)、その認識と「言語形式」の結合、その結合に必要な「言語形式」の量(と質)といった項目については、それらを十分に持ち合わせていない場合がある。もちろん母語においては、それらを持っているかもしれないが、学習言語においては必ずしもそうであるとは限らない。特に、学習言語-日本語が持つ言語的な、慣習的な性質や特徴を考えた場合、最初から学習者に「適切な認識」「認識と「言語形式」の結合」「言語形式」の量と質」を期待することは難しいかもしれない。しかし、授業の早い時期から上で述べている三つの項目について最初から学習者が主体になって活動を行う授業も存在しており、そのような授業が成果をあげているのも事実である。

だが、あまりにも早い時期からの活動のスタートや、練習不足・理論的な説明の不足な

どは、学習者を心理的に不安定にさせ、マイナスの影響を与えることがある。また、学習内容の不足により授業の目標が達成できないこともある。特に教室以外で日本語に触れる環境がない海外の場合は、教室で学習・習得した日本語を教室の「外」で使うことはできない。なお、日本語母語話者の教師の数が多くない場合があるのも現状である。このように、海外では、教室外の習得・定着は望めない場合が多い。したがって、海外－韓国における日本語教育、「待遇コミュニケーション教育」においては、段階を踏んで徐々に「教師主導」から「学習者主導・学習者主体」へ移行していく必要がある。「教師主導」の色が濃い第1段階、「教師主導」と「学習者主導」を混ぜた第2段階を経て、「学習者主導・主体」に移行した第3段階は、このような考え方に基づいている。

3.3 「待遇コミュニケーション」教育としての実践

授業は「待遇コミュニケーション」教育の実践として行われた。前節で述べている通り、授業においては「待遇コミュニケーション」教育における以下の三つの項目が重要な指標となっている。

日本語の言語コミュニケーションにおける「表現行為」を前提とする。

- i. 「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての適切な認識
- ii. 前項の認識と「形式（かたち）」－「言語形式」との適切な結合；認識の「言語形式」を用いた「具現化」
- iii. 「形式（かたち）」－「言語形式」の量と質

3.3.1 「形式（かたち）」－「言語形式」の量と質の問題

学習言語を用いたコミュニケーションのための要素は多岐に渡るが、「形式（かたち）」－「言語形式」もその一つである。「待遇コミュニケーション」における「形式（かたち）」は、次のようなもので構成されている。（蒲谷他（2009））

敬語を含む様々な言葉に関するもの－語彙
 言葉の使い方・組み合わせ方に関するもの－文法
 文や発話の展開や構成に関するもの－文章・談話
 音声・文字に関するもの－発音・表記
 話し言葉か、書き言葉かの問題－表現形態
 （表情や態度などの言語を超えたもの－非言語行動）¹⁰

「形式（かたち）」は前節で述べている通り、日本語学習における重要な要素であり、それ自体が海外－韓国における日本語教育・学習の目標になっている場合もある。しかし「形式（かたち）」のみでコミュニケーションは成立せず、「人間関係」や「場」などの「待遇コミュニケーション」における他の4要素と連動しなければならない。

実践では、第2段階の1コマ目における講義で、「形式（かたち）」を提示している。教材である蒲谷他（2009）における語彙の言葉に関する部分と、文章・談話（「文話」）の展

開や構成に関する部分を中心となる。「形式（かたち）」の「言語形式」としての面にポイントをあてたのである。

たとえば、第2段階の「誘い表現」と「苦情表現」の場合、1コマ目の「言語形式」の学習のために教材から次の部分をピックアップおよびアレンジし、学習者に提示した。

<「誘い表現」の表現形式>

- 1) 「～（よ）う」の表現形式
（一緒に）行こう（よ）／行ってみよう（よ）／行きましょう（よ）
- 2) 「～ない」の表現形式
（一緒に）行かない？／行ってみない？／行きませんか／いらっしゃいませんか
よかったら（一緒に）行ってみませんか
- 3) 「どう」を用いた表現形式
～さんも（一緒に）どう？／どうですか／（ご一緒に）いかがですか
- 4) 利益・恩恵を強調した表現例
一緒に行ってくれるとうれしんだけど／先輩に来てもらえると、みんな喜ぶと思うんですよ／ご一緒くださるとありがたいんですが
- 5) その他の形式
 - * 依頼表現を用いた誘い
ご都合がよろしければ、先生も来ていただけませんか
 - * 依頼＋利益・恩恵
先生に来ていただけるとみんな喜ぶと思いますよ
⇒直接的な誘い表現もあるが、その他のものも多い。誘いは表現上の工夫が必要。

<「苦情表現」の表現形式>

- 1) 気持ちを述べる
それはちょっと困るんだけど／困るんですが。
ちゃんと聞いておいてくれないと困ります。
それはちょっとひどくない？／ひどくないですか？
- 2) 事実・事情を述べる
まだ届いていないんですけど／が。
まだもらってないんですけど／が。
うるさくてぜんぜん聞こえないんだけど／聞こえないんですけど
おつり、違ってますよ。
もう2時じゃないですか。明日の朝、会社でプレゼンがあるんですよ。休まないといけないんですけど。
- 3) 依頼する
ちょっと静かにしてくれない？／もう少し静かにしてもらえませんか。
急いでいるので、早くお願いします／お願いできませんか。
今度はもう少し早く提出していただけますよう、お願いいたします。

授業中なので、ここでおしゃべりしないでいただけませんか。

⇒理解要請表現：気持ちを述べる、事実・事情を説明する

行動展開表現：依頼表現を用いる

「形式（かたち）」－「言語形式」の提示においては、その「言語形式」の提示が、学習者にとって文法・文型の説明や言い方・話し方のルールとして捉えられることにならないように注意した。言語の材料としての「言語形式」の量を増やすことと、バリエーションを増やすことを「言語形式」の提示における目標とした。また、「言語形式」の羅列ではなく、共通する性質によって分けて提示した。なお、第1段階で確認している「待遇コミュニケーション」の理論を適用した形式（⇒「誘い表現」の「5）その他の形式」の部分と、「苦情表現」の「3）依頼する」の部分）についても学習者に提示した。

このような「言語形式」の提示（指導・学習を含む）は、第2段階の2コマ目のグループ活動、コミュニケーション・タスク解決における（言葉の）材料の量と質の確保、という意味を持つ。学習者は、コミュニケーション・タスク解決のためのグループ活動によって、認識と「言語形式」を結合させることになるが、「言語形式」の提示を通じてその結合の際に必要な「言語形式」の量を増やし、質を高めることになる。

ただし、このような「言語形式」の提示には、「待遇コミュニケーション」教育の観点から見てマイナスな面もあるかもしれない。それは学習者の「言語形式」における選択肢を狭めてしまい、「言語形式」におけるバリエーションが少なくなることや、学習者が教師によって提示された「言語形式」にとらわれすぎてしまい、表現が単調になってしまうことなどがそれである。授業では、そのようなことを防ぐために、提示する「言語形式」は、日本語に存在する様々なバリエーションの一つであり、重要なのは、認識と「言語形式」の適切な結合であるということを強調している。

3.3.2 「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての適切な認識と「形式（かたち）」の結合－認識の「具現化」－

第2段階の2コマ目のコミュニケーション・タスク解決（スクリプト作成）と第3段階の発表の準備の部分では、「表現行為」における「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての適切な認識と「形式（かたち）」－「言語形式」をどのように結合させるかがポイントとなる。言い換えると、認識をどのように「具現化」するかという点がポイントとなるのである。

授業では、認識の「具現化」のためのコミュニケーション・タスクとして次のようなものを学習者に提示している。第2段階の「許可求め表現」「許可与え表現」「許可与えない表現」の時間に実際に学習者に提示したコミュニケーション・タスクである。

<「許可求め表現」「許可与え表現」「許可を与えない表現」のコミュニケーション・タスク>

*話し合って初級後半、中級前半の教科書に載せるスクリプトを作る

*（人間関係）：教科書を使う学習者は、大学2年生。

スクリプト内の「人間関係」は自由に設定してもいい

(場)：教科書に載せるスクリプト。談話・文章、両方 OK

内容：許可求め－許可与え、許可求め－許可を与えない。二通り。

形式：「許可求め」、「許可与え」、「許可を与えない」の表現形式に注意。あいさつ、

お詫びと感謝、事情説明などの文話の構成や展開に注意。

- *自分が今まで勉強した教科書をもとにその問題点を解決するという意識を持つのもいい。教科書に載せる、ということを忘れない。
- *日本語学習を念頭に。適切で自然な表現。なお日本語教育に役に立つように。
- *スクリプト提出。各グループの代表が読み上げ、クラスのみんで検討。

例としてあげた上のコミュニケーション・タスクは、大学生向けの日本語教科書に載せる「許可求め」「許可与え」「許可を与えない」におけるスクリプトの二つを作成するものである。「人間関係」と「場」は、自由に設定するようにしているが、これは、このコミュニケーション・タスクが第2段階の後半に行われたもので、ある程度学習者がスクリプトの作成に慣れてきたと判断したからである。第2段階の前半は、「人間関係」と「場」の設定を教師がこまかく指定しているが、後半からは、このような自由度の高いコミュニケーション・タスクを提示している。学習者の様子(達成度など)を見て対応している部分でもある。なお、スクリプトを日本語教科書に載せるものとして設定したのは、学習者を「許可与え」と「許可を与えない」における「当然性」に注目させるためである。

学習者はグループ活動としてスクリプトを作成し、次の3コマ目の時間にそれを発表する。発表の際は、スクリプトを読み上げるだけでなく「待遇コミュニケーション」におけるポイントや工夫した点について述べる。

言語コミュニケーションは、コミュニケーションを行う主体の内部、すなわち、頭の中や心の中の「考え」を「言語形式」を用いて「具現化」する一連の過程としての側面を持つ。その過程は、他者(「相手」)の目に見えたり、耳に聞こえたりはしない。同じく、言語－日本語学習においてもその過程は、目に見えるものではないので、その過程を直接確認することはできない。教師も学習者も表現されたもの、つまり、表現された「言語形式」から、その過程における「内容(なかみ)」や「意識(きもち)」についての認識を判断することになる。なお、その過程は、個性があるものである。主体や内容などによって様々な過程を持つものと思われる。

このように認識の「具現化」は、非可視的なものであり、個性があるものである。したがって、言語－日本語教育の多くの場合、認識の「具現化」よりは、表現されたものである「言語形式」に教育・学習のポイントをあてることが多い。発音の指導、聞き取りの練習、文型のドリル、作文などがまさに「言語形式」にポイントを当てたものであると言えるだろう。

しかし、上で述べている通り「言語形式」だけでは、コミュニケーションは成り立たないということは明確であり、「言語形式」と認識の結合をどのように教育・学習するのか、という点は、「待遇コミュニケーション」教育および日本語教育において重要な問題になっている。

日本語教育において、このような問題点を解決する方法は多岐に渡るが、その一つとしてあげられるのが、「待遇コミュニケーション」教育における（グループ活動の）「話し合い」である。

言語コミュニケーションは、主体同士の「やりとり」とその「やりとり」の「くりかえし」によって成立する。主体は「やりとり」と「くりかえし」の中で、認識と「言語形式」の結合を行うことになるが、その「やりとり」と「くりかえし」を教室活動としたのが「話し合い」である¹¹。金（2011a：162-165）は、「話し合い」をコミュニケーションが行われる「場」としている。

第2段階のコミュニケーション・タスク解決（スクリプト作成）と第3段階の発表の準備は、授業における「話し合い」の「場」、言い換えると、「人間関係」や「意識（きもち）」についての認識と「形式（かたち）」－「言語形式」の結合を通じた「具現化」が行われる「場」である。非可視的で個別性のある認識の「具現化」をグループ活動における「話し合い」とスクリプトの作成を通じて、可視的で一般性のあるものに行っているのである。

可視的というのは、次のようなことである。上で述べているが、個人の主体における認識の「具現化」なら、その過程は目に見える・耳に聞こえるはずがない。一般的に、自分の「考え」や認識を言葉にする（「具現化」する）過程を、他者に伝えながらそれを行う「コミュニケーション主体」はいないからである。しかし、グループ活動におけるコミュニケーション・タスク解決（スクリプト作成）のための「話し合い」は、グループのメンバー同士が、意見を出し合い（⇒「やりとり」）、その意見の出し合いを何回も行い（⇒「くりかえし」）、スクリプトを作成していくものである。「考え」や認識を「言語形式」にしていく過程が、「話し合い」という形で、グループのメンバーの間において共有されていくのである。

一般性があるというのは、「話し合い」におけるグループのメンバー同士の検討とその検討における「待遇コミュニケーション」理論の適用である。個人としての主体による認識の「具現化」は、個人としての主体の「なか」－たとえば、頭の中、心の中で行われるもので、個人的・個別的な認識に基づいて行われる。自分の判断というのは、自分の中で行われるものなので、他者の判断や意見などが、それに入る余地はない。個人の主体における「具現化」の過程においては、他者がそれに割り込む余地はないといってもいい。しかし、グループ活動における「話し合い」では、判断はグループのメンバーの間で行われる「話し合い」（による合意）によって行われる。なお、その判断は、授業における理論的な根拠となっている「待遇コミュニケーション」理論に影響を受けることになる。このように個別性が高かった認識の「具現化」は、「話し合い」によって一般性を持つことになる。

学習者は、上記のような過程を経て、スクリプトを作成していくのである。次は、＜「許可求め表現」「許可与え表現」「許可を与えない表現」のコミュニケーション・タスク＞で学習者が作成したスクリプトの実例である。

＜スクリプトの実例：第8班、原文まま。下線は筆者＞

○許可求め－許可与え

A：大学の職員 B：大学生

.....
B：すみません。今、よろしいでしょうか。

A：はい。

B：私、今学期の日本語科の代表Bです。来週の水曜日に新入生歓迎会がありますが、人数が多いので、第1講義室を使いたいですけど…できますでしょうか。

A：来週の水曜日ですね。確認してみます。あ、その日は何の予定もありません。
はい、こちらにお名前と電話番号を書いてください。

B：あ、はい。（書く）では、これでいいでしょうか。

A：はい。来週の水曜日に予約しておきますね。

B：ありがとうございます。

○許可求め－許可を与えない

A：大学の職員 B：大学生

.....
B：すみません。今、よろしいでしょうか。

A：はい。何でしょうか。

B：私、今学期の日本語科の代表Bです。来週の水曜日に新入生歓迎会がありますが、人数が多いので、第1講義室を使いたいですけど…できますでしょうか。

A：来週の水曜日ですか。それはちょっと難しいですね。その日はもうフランス語科の予約が入っています。

B：えっ、そうですか。では、体育館はどうですか。

A：あ、すみません。体育館もちょうと…そこは学校用の物が多く置いてあるので、規則として学生には利用できません。

B：そうですか…はい。わかりました。失礼しました。

文法的な間違いや多少不自然に感じられる「言語形式」はあるものの、「待遇コミュニケーション」における「文話」として抑えなければならないポイントを抑えていると思われる。下線は学習者（第8班）が「待遇コミュニケーション」におけるポイントとして取りあげた部分である。スクリプトの本文には下線はないが、確認のために引いておいた。

3.3.3 「具現化」における認識と「具現化」の流れの確認

学習者は、グループ活動によって、「人間関係」や「意識（きもち）」などについての認識と「形式（かたち）」－「言語形式」の結合、つまり、認識の「具現化」を行うことになる。コミュニケーション・タスクとしてスクリプトを作成する過程がそれに当たるが、このスクリプトは、そのままにせず、授業で発表（報告）することになっている。

第2段階の3コマ目と第3段階の発表会がその「発表」である。発表の際は、スクリプトを読み上げるだけでなく、そのスクリプトの作成の過程や「待遇コミュニケーション」上の工夫について述べるようにする。

これは、スクリプトの作成のためのグループの「話し合い」が、単純にスクリプトという成果物を提出するための活動ではなく、認識の「具現化」とその流れについて、授業の中で「話し合い」という活動の形で行われたことを確認するためである。

ただし、今回の実践では「話し合い」の過程を全部確認したり、その過程についてのフィードバックをしたりすることは行われていない。認識の「具現化」の可視化と一般化にとどまらず、「内省」（フィードバック）を通じて、その過程における学習効果をさらにあげるためには、「待遇コミュニケーション」教育における活動としてすでに成果をあげている報告シートや内省シートの作成¹²が必要であると考えられる。

4. おわりに一まとめと今後の課題一

以上、「待遇コミュニケーション」教育における様々な問題の中で、学習者の認識と「形式（かたち）」－「言語形式」の結合について、韓国の大学の日本語授業における実践をもとに分析・考察を行った。実践として行われた授業では「待遇コミュニケーション」教育における以下の三つの項目を主な指標とした。（言語コミュニケーションにおける「表現行為」を前提としている。）

まず、「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての適切な認識を指標としてあげた。「待遇コミュニケーション」では、上にあげた四つの要素に「形式（かたち）」の要素を加えた五つを「待遇コミュニケーション」における五つの要素としており、この五つの要素が連動することによって「待遇コミュニケーション」が成立するとしている。この五つの要素についての適切な認識は「待遇コミュニケーション」教育における大きな前提である。

次に、上で挙げた四つの要素についての認識ともう一つの要素である「形式（かたち）」－「言語形式」との適切な結合の問題、つまり、認識の「言語形式」を用いた「具現化」の問題について述べた。「待遇コミュニケーション」における五つの要素は、一緒に連動するものであり、それらを個別に分けて考えることは不可能である。しかし、「待遇コミュニケーション」の一つの断面を観察するという観点もあり得ると思う。それで、「待遇コミュニケーション」教育の実践という面を考慮し、「形式（かたち）」の要素と他の四つの要素と分けて考えてみた。それは、学習者の考え方や、海外－韓国における日本語教育事情を反映するためでもあった。

「人間関係」「場」「意識（きもち）」「内容（なかみ）」についての認識と「形式（かたち）」－「言語形式」の結合は、不可視的で、個別的なものである。しかし、「待遇コミュニケーション」教育の実践として行われた本稿の授業では、コミュニケーション・タスクの解決（スクリプトの作成）のための「話し合い」（「やりとり」と「くりかえし」）を通じて、認識の「具現化」を可視的で、一般的なものにしようとした。主体の中（たとえば、頭の中・心の中）で行われる認識の「具現化」をグループのメンバーの間で行われる「話し合い」にしたのである。なお、ただコミュニケーション・タスクを解決し、スクリプトを作成する作業にとどまらず、それを発表し、検討することで、学習者が「待遇コミュニケーション」教育における「理解」（「待遇コミュニケーション」における理解の問題）に

についても考えるようにした。

最後に「形式(かたち)」-「言語形式」の量と質の問題である。コミュニケーションは、認識や意識を持っているだけでは成立しない。「言語形式」を用いた認識の「具現化」が行われないと意味がない。学習者にとっては、「人間関係」や「意識(きもち)」などについての適切な認識も重要だが、それを「具現化」するための材料である「言語形式」も同じく重要な要素である。特に海外-韓国の日本語教育においては、「言語形式」(の習得)についての学習者のニーズは高く、それ自体が日本語教育の目標となる場合もある。実践では、このような事情と状況を十分に理解・尊重し、「待遇コミュニケーション」教育における「形式(かたち)」の量と質の問題について考えた。

本稿は「待遇コミュニケーション」教育の実践として行われた授業と、授業の構成における考え方について述べた。しかし、実践が実際にどのような効果があったかという点や、「具現化」の過程で行われる諸事項-たとえば、学習者の意識の変化や「具現化」の具体的な流れなどについての分析と考察が、まだ十分に行われていない点は課題として残る。今後は、このような課題の解決のためにさらに実践と実践についての分析・考察を重ねていく必要がある。

注

- 1 きむ・どんぎゅ(韓国外国語大学校日本語大学・助教授)
- 2 本稿は2011年度韓国外国語大学校の校内学術研究費の支援によって作成されたものである。
- 3 筆者の把握だけで論議を進めるため、本稿は韓国における一部の日本語教育について考えるものとする。
- 4 蒲谷他(2009:81)
- 5 蒲谷他(2009:81)
- 6 諸事項についての解釈とも言える。本稿においては「認識」と「解釈」は同意の言葉として使っている。
- 7 金(2005:70、2006:25)
- 8 非言語コミュニケーションの存在を無視するという意味ではない。場合によっては、非言語コミュニケーションのほうが言語コミュニケーションより、多くの内容と意味が伝わる／を伝えることもあるだろう。ただし、本稿は日本語教育および「待遇コミュニケーション」教育を前提としているので、言語のほうに焦点をあてて考えることにする。
- 9 金(2006:43-55)
- 10 蒲谷他(2009:9)
- 11 「話し合い」は、「待遇コミュニケーション」教育としての実践である「コミュニケーション活動型授業」における教室活動の一つである。「話し合い」のために、授業では、グループ、あるいは、全体で話すことができる場を作る。学習者はグループ、あるいは、全体で、自分やクラスメートのテーマについて、クラスメート、教師、TAなどとコミュニケーションを行う。その内容は、テーマについての意見交換・質疑応答などだが、これを「話し合い」と呼ぶ。「話し合い」では、常に「やりとり」と「くりかえし」が行われている。須賀他(2005:15-30)、田中他(2005:90-118)、福島他(2010:65-80)、金(2010:289-306、2011a:157-174)
- 12 「コミュニケーション活動型授業」では「話し合い報告シート」や「レポート検討会報告シート」などの形で(学習者自身による)「内省」が行われており、シートの作成とシートを用いた指導(コメント)は、学習・指導上の成果をあげている。須賀他(2005:15-30)、田中他(2005:90-118)、福島他(2010:65-80)、金(2010:289-306、2011a:157-174)

参考文献

- 蒲谷宏 (2003) 「「待遇コミュニケーション」の研究と教育」『待遇コミュニケーション研究 創刊号』早稲田大学待遇コミュニケーション研究会
- 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
- 金東奎 (2005) 「「待遇コミュニケーション」における「敬語表現化」に関する考察—待遇表現教育のあり方への視座—」『早稲田大学日本語教育研究 第7号』早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (2006) 「「待遇コミュニケーション」における「敬語表現化」の考察—待遇コミュニケーション教育の観点から—」早稲田大学大学院日本語教育研究科 (博士論文)
- (2010) 「コミュニケーション活動型授業の考え方とその位置づけについて」『日本研究 第45号』韓国外国語大学校日本研究所
- (2011a) 「コミュニケーション活動型授業の実践について—伝え合う日本語7の実例を通して—」『日本研究 第47号』韓国外国語大学校日本研究所
- (2011b) 「言語行動における当然性についての考察—当然性の規定と構成要素—」『日本研究 第49号』韓国外国語大学校日本研究所
- 須賀和香子・金東奎・高木美嘉・田中奈央・田中美樹・蒲谷宏 (2005) 「「待遇コミュニケーション教育」としての「コミュニケーション活動型授業」に関する考察—早稲田大学日本語教育研究センター「日本語5B・6B」クラスの実践から—」『待遇コミュニケーション研究 3号』早稲田大学待遇コミュニケーション研究会
- 田中奈央・金東奎・須賀和香子・高木美嘉・田中美樹・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
- 福島恵美子・金東奎 (2010) 「コミュニケーション活動型授業についての一考察—早稲田大学日本語教育研究センター「伝え合う日本語7」の「意見述べ」と「投稿」を中心に—」『待遇コミュニケーション研究 7号』待遇コミュニケーション学会