

# 待遇表現教育の構想

蒲 谷 宏  
坂 本 恵

## キーワード

待遇表現, 待遇表現教育, 表現意図, 待遇表現の段階性, 表現機能, 方略

## はじめに

本稿は、日本語教育における待遇表現教育について、その現状と問題点、「待遇表現」の捉え方、待遇表現教育のあり方などを考察したものである。

待遇表現教育の実践に携わる中で、個々の具体的な問題を解決する前提としての大きな理論的枠組み、基本方針についてまず明らかにしておく必要性を強く感じたため、このように大きなテーマとなった。待遇表現教育を考えていくための一つの叩き台となることを願い、あえて公にすることにした次第である。

## 1. 待遇表現教育の現状と問題点

### 1.1 待遇表現教育における問題点

まず、待遇表現教育における問題の所在を明らかにしておきたいと思う。ここに言う「待遇表現」をどう考えるかについては後に述べるが、ここでは狭義の「敬語」を中心とした「待遇表現」を想定しておく。

第一に「待遇表現」の習得が難しいものであることが指摘できる。そのなかでもいわゆる「敬語」の習得の難しさはよく問題となるところであ

る。外国語としての日本語習得の際に難しい点をあげるとき、「敬語」があげられないことはないといってよいほどである。実際「敬語」は複雑な状況、人間関係の中で適切な敬語形式を選択し適切な表現をする必要があり、そのために多くのきまりを知り、表現の統一に気を配るなど様々なことを瞬時に判断しなければならない。また、語句の形も複雑になる。また、日本語学習者は通常「敬語」に習熟していない場合が多く、「敬語」によって生じる心理的抑圧が大きい。しかも、待遇表現は場面のなかでしか習得できないので、日本語を母語とする者でも一定の経験と訓練を経なければ習得が困難である。このように、「敬語」自体に内在する難しい点が、問題を一層困難にしているといってもよい。

第二に、待遇表現の誤りは「危険」であると言える。意図が通じるかぎりにおいては、ご愛敬で済ませられることが多い文法的な誤りと違って、待遇表現に関する誤りは人間関係を損うような問題に発展することもある。たとえば、日本語を母語とする者が「私の家に招待してあげます」と言われたら、どのように感じるだろうか。日本語を母語とする者なら、これが「よかったら家に来ていただけませんか」というつもりの表現になるものとは思わないだろう。学習者の日本語が流暢であればあるほどその学習者の誠意はかえって伝わりにくくなるのである。このような失敗例<sup>1)</sup>や、「敬語が難しい」という認識が一般に広まっているためか、現に上級学習者でかなり流暢に日本語があやつれる者でも「敬語は苦手」と言う意識があり、実際に正確とはいえない使い方をしていることも多い。やりもらいに関する表現も使いにくいものとして敬遠されることが多い。日本語が上手になればなるほど「敬語」を含んだ待遇表現の使い方に苦労し、また、人間関係上好ましくない誤りが目立つようになる。

第三に、だからといって待遇表現を避けるわけにはいかないということである。特に、日本で生活する場合、日本人と接する機会を避けては通れ

---

1) 日本語教育指導参考書 17 『敬語教育の基本問題(上)』国立国語研究所 1990. に詳しい。

ないため、初級といえども敬語の知識なしに済ますことは難しい。初級学習者はよく、日本人は教科書のような話し方をしない、もっと実際に役立つ知識を教えてほしいと要求するが、余りよく知らない人に対する文体として「ですます」体が適当であることなどは、初級でも必要な知識なのである。また、来日直後は特に言葉以前の習慣、文化の違いに関するカルチャーショックが多いが、これにも対人関係に関することは待遇表現の問題が含まれると言える。

最後に、待遇表現が以上のように習得が難しく、誤りが「危険」を呼び、しかも避けることのできないものであるのにもかかわらず、待遇表現に関する効果的な教授法が確立しているとは言い難い現状がある。そのため現状では学習者を取り巻く待遇表現的状况に対して学習者が自律的に表現の体系を習得できるようになっていない。これは、待遇表現に関する学習がいわゆる知識の詰め込みに終始していることと、非言語表現を含む広い意味での「待遇表現」へのアプローチに乏しいことに由来している。これらの点について考える必要性を強く感じるところである。

## 1.2 待遇表現の研究と教育

待遇表現全般の研究は昨今非常に盛んになりつつある。現在の研究の中心は敬語分類論から、社会言語学的にみた待遇表現使用実態の記述、使用意識の分析など、待遇表現全体を広くとらえる傾向にあり、現代日本語の待遇表現の実態が明らかにされつつある。

しかし、この研究の成果が日本語教育や、日本語を母語とする者に対する国語教育の中に直接に反映され得るかと言え、それは難しいと言わねばならない。と言うのは、待遇表現研究の立場が分析を通じて待遇表現使用の体系的記述に向かうのに対し、教育の立場ではいかに指導すれば学習者が待遇表現を習得するか、いかに適切な表現を自律的に生成できるようになるかという方向に向かわなければならないからである。特定の待遇表現が選択・生成される過程をフローチャートやマトリックスによって記述しよ

うとする試み<sup>2)</sup>もあるが、この面での研究は始まったばかりの感がある。

また、待遇表現を語レベルで捉えるのではなく、一まとまりの文章のなかで扱うこと、さらにはイントネーション・口調、と言った言語に関わる部分から、表情・態度・身振り手振りと言った非言語行動までを含む統一のとれた全体として考えること、そのほかにも、表現行為のなかで問題となる部分、例えば特定の人に言うか言わないか、頼んでもいいかどうか、言うとするればどのような手段で、といった言語以前の問題や、人間関係・場面の把握などの問題についての研究<sup>3)</sup>も教育的立場から要請されるが、日本語教育の現場で学生が納得できる説明を与え、有効な練習方法を提案している教科書、参考書は非常に少ないと言わざるを得ない。

今後の日本語教育にあっては、待遇表現のように学習者が真に困難を感じる問題を解決しうるような理論的説明と、教育の方法を考究する必要がある。特に待遇表現教育について言えば、狭い意味での「敬語」の教育からより広い待遇表現への指導へとその実質が変わっていかねばならない。

## 2. 待遇表現の捉え方

### 2.0 待遇表現の定義

「待遇表現」は次のように定義される。

「待遇表現」とは、「表現主体」が、ある「表現意図」を、「自分」・「相手」・「話題の人物」相互間の関係、「表現場」の状況・雰囲気、「表現形態」等を考慮し、それらに応じた「表現題材」、「表現内容」、「表現方法」を用いて、表現する言語行為である。

定義に用いた術語については、2.1 以下において説明していくことにす

- 
- 2) 「敬語の発想点はどこか」堀素子 日本言語学会 発表要旨 1989.10.  
「待遇表現選択過程の記述に関する一考察——マトリックスを用いて——」  
熊井浩子 『日本語学校論集』 14号 1987.12.
- 3) 『敬語』 南不二男 岩波新書 1987. など。

る。

「待遇表現」は、自己の感情や思想をただ直接的に表現するものではなく、たえず人間関係や場に対する細かな配慮が必要な表現であるという点にその特色がある。つまり「待遇表現」は、表現主体が自分を、自分が存在する社会との関わりにおいて位置づけ、その位置づけに基づいて表現する言語行為であるということになる。そのことが「待遇表現」というものの本質を表しているといえよう。このように考えると、例えば「A さんがおっしゃいました」というようないわゆる「敬語」だけが「待遇表現」なのではなく、「A 君が言った」、さらには「A がぬかしやがった」などという表現すべてが、「待遇表現」といえるものとなる。つまり、ほとんどすべての言語行為は「待遇表現」という観点を抜きにしては考えられないのである。

もちろん「待遇表現」の中で最も体系的に記述されており、教育面でも重要なものとされるいわゆる「敬語」を「狭義の待遇表現」として考えておく必要がある。実際には本稿においてもそれが考察の主たる対象となっている。ただしいわゆる「敬語」も「敬語でないもの」との対比において、つまり「待遇表現」の中に位置づけられてこそ、その本質が明らかになるわけであり、そこにも「待遇表現」を上記のように広く定義しておく意味があるのだと考える。

なお、上の定義の最後にある「言語行為」から「言語」を取り、「行為」とすれば、1.2 で触れたような表情・態度などの非言語行動までを含んだものとなる。この「待遇表現」と関わる非言語行動を「待遇行動」とすると、実際の待遇表現教育では、特にいわゆる「敬語」と絡んだ「待遇行動」——「おはようございます」と言いながらお辞儀をすることなど——を考慮して指導を進める必要があるといえよう。

## 2.1 表現主体

「表現主体」とは、その表現を行う行為主体であり、すべての表現の根本に位置するものである。いわゆる「話し手」「書き手」であるが、それぞ

れの表現の媒材である音声，文字の別にしたがって「音声表現主体」「文字表現主体」ということもできよう。

ここで注意しなければならないことは，2.3 で述べる「自分」「相手」という概念との関係である。表現において「表現主体」と関係するのは理解主体としての「聞き手」「読み手」ではなく，あくまで「相手」(厳密には「表現の相手」)なのである。同様に理解においても「理解主体」と関係するのは表現主体としての「話し手」「書き手」ではなく「相手」(厳密には「理解の相手」)である。「表現主体」は表現行為における主体であり，「理解主体」は理解行為における主体なのであって，それぞれは独立した行為主体と考えたほうがよい。したがって，「話し手」と「聞き手」をそれぞれが「表現主体」「理解主体」であるかのように対峙させた伝達の図はこの点を混同させる恐れがある。厳密には「話し手」「聞き手」といった術語ではこのことが表せない。伝達の場合には図式化はしにくい，A が表現主体のとき A から見た B はその相手であり，そのとき理解主体としての B から見た A はその相手，つぎに B が表現主体になると B から見た A はその相手であり，そのとき理解主体としての A から見た B がその相手ということになる。これが伝達の終了まで繰り返されるのである。以上を図示すると図1のようになる。

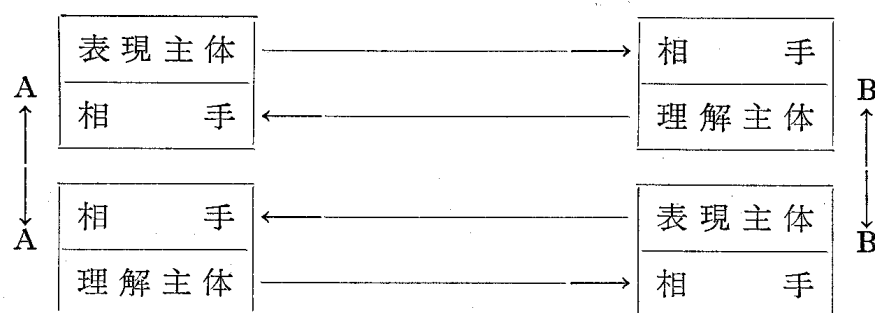


図 1

## 2.2 表現意図

「表現意図」とは，表現主体がその表現において実現させたいと考えていることで，その表現における真の狙いとでもいうべきものである。例え

ば、〈相手に問い質したい〉、〈要求したい〉、〈依頼したい〉、〈自分のことを理解してほしい〉、といったことなどであるが、もちろん挨拶などの社交的な意味だけの表現も、〈相手と良い関係を結びたい〉、あるいは〈良い関係を維持したい〉という表現意図を有しているといえるであろう。

このような「表現意図」を、2.3 以下に述べるような様々な制約の中でいかに表現していくのかということが、待遇表現においては特に重要な問題になってくる。場合によっては「表現意図」は理解されない、あるいは理解されにくいことがある。例えば〈水が欲しい〉という表現意図を叶えるための表現として、「水を一杯ください。」はかなり直接的な表現でありすぐに理解されるであろうが、「暑いですね。」では相手によって反応に違いが出そうである。

ほとんどすべての言語行為は、この「表現意図」を相手に正しく伝えるためになされるわけだが、いわゆる「敬語」では「表現意図」を直接的には表現しないところに特色があるため、「表現意図」の的確な表現・理解は特に日本語を母語としない人たちには困難なものとなってくるといえよう。

### 2.3 自分・相手・話題の人物

「待遇表現」においてはその表現に関係する人物、その人物間の関係等に関する表現主体の認識・判断が重要な要素になってくる。ここで取り上げる「自分」「相手」「話題の人物」もそうした人物に関する術語ということになるが、注意すべきことは、これらはすべて「表現主体」の認識を通じた「人物」であり、表現主体以外の人によって認められるいわば客観的な人物とは異なるということである。

つまり、「自分」とは「表現主体」の捉えた表現主体自体のことであり、「相手」とは「表現主体」の捉えた「聞き手」「読み手」であり、「話題の人物」とは「表現主体」の捉えた「自分」「相手」以外の人物ということである。例えば、客観的には課長が部長に社員のことを話すという状況を設定しても、表現主体である「課長」は、部長からは部下であり、社員からは上司であるという二種類の「自分」を意識しているわけである。ま

た、その部長が大学の先輩であれば同じように二種類の「相手」として捉えることも可能であるし、「話題の人物」としての社員も、課長である自分の目から捉えた場合と、部長がその社員をどう見ているかということ意識して捉えた場合とではまた変わってくるのである。どれも表現主体を離れて、ある人物を客観的に位置づけ、規定することが無意味であることを示している。したがって、「自分」が「課長」、「相手」が「部長」という規定は、それが客観的事実であるということとは切り離された(もちろん事実であってもよいのだが)「表現主体」の認識に基づいているものになるわけである。

なお、「相手」には直接の相手(マトモの相手)と、脇の相手(ワキの相手)とを考えておく必要がある。例えば学生同士の会話であっても、脇に教授がいるときと、いないときとでは違いが出よう。(ただし、客観的には直接の相手のまわりにどういう人がいようとも、表現主体がその人をまったく意識しなければワキの相手にはならないわけである。)

## 2.4 表現場

「表現場」とは、「どこで」その表現がなされるのかということで、具体的にはその表現がなされる場の状況、雰囲気などが問題となる。これも表現主体の意識した「場」であるため、表現主体によって捉え方が異なる。Aにとっては非常に堅苦しい「場」であっても、Bにはくつろげる「場」であるということもあるわけである。

「待遇表現」においてこの「表現場」は重要な概念であり、人間関係の把握とともに、表現に大きな影響を与えるものである。特にそれが「あらたまった場」かそうでないかは、いわゆる「丁重語」を用いるかどうかといった制約だけでなく、いわゆる「尊敬語」「謙譲語」などの用法にも影響を与えていることを考えると、「表現場」の制約については今後さらに検討の必要がある。

「表現場」はそれを構成する人間(「自分」「相手」)との関わりもある。1対1の場合、1対多の場合によって、「場」も異なるのである。フォーマ



ル・インフォーマルな場といったこととの関連なども検討しなければならない課題である。

また、「場」の変容についても考える必要がある。「表現場」は固定されたものではなく刻々と変化するものである。例えば、重苦しくなった雰囲気一つのジョークで和んだり、逆に、うちとけた雰囲気が新たな参加者によって急に堅苦しくなることなどがあげられよう。

## 2.5 表現形態

「表現形態」は、その表現が音声表現か文字表現か、さらに細かく言えば、その表現が、会話・スピーチ・講演の形態か、メモ・手紙・論文の形態なのかといったことである。それによって、例えばスピーチや手紙では敬語を多く用いる、逆に講演や論文では敬語を控える、などというように表現の方法も異なってくるわけである。

## 2.6 表現題材・表現内容・表現方法

「表現題材」は「何について」表現するののかということであり、「表現内容」はその表現題材に関して「何を」表現するののかということである。例えば、〔借金〕という題材の場合には〔お金を貸してくれ〕という表現内容になるだけでなく、〔...の事情でお金がない〕という事情説明が内容になることも考えられる。また、〔待遇表現教育〕という題材を扱ったとしても、どのような「表現内容」を盛り込むかは表現主体によって当然異なるわけである。

「表現方法」は、表現の最初から最後まで、つまり語句の選択、文の構成の問題、発声の仕方等々、かなり広い範囲にわたって関わっている。「表現方法」は「表現相手」「表現場」「表現形態」「表現題材」「表現内容」などを考慮し、あるいは制約を受けることによって決まってくるわけで、「表現主体」がそれらをどう捉えるかにより、実に様々な方法が考えられるのである。

以上述べたことを具体例で示すと、〈〇〇駅に行きたい〉という表現意図を叶えるために、初対面の年上の人に、路上で尋ねる際には、〔〇〇駅の

所在)ということをして「表現題材」にして、{〇〇駅はどこにあるのか}という「表現内容」を、「すみません、ちょっとお伺いしますが、〇〇駅はどこでしょうか。」といった具体的表現で表す、ということになる。さらに細かく言えば、「すみません、ちょっとお伺いしますが」という表現は、[切り出し]、[依頼内容の予告]などの機能を背負っているわけだが、こうした点も待遇表現教育上重要な要素になると思われる。これについては3.2で述べることにする。

## 2.7 言語と言材

「言語」とは最も広く定義すると、音声(あるいは音概念)・文字(あるいは文字概念)を用いた表現・理解行為であるが、実際にはそのような表現・理解行為を行うためには、ある音概念・文字概念がどのような具体的事物・表象・概念を表しているのか、あるいは表し得るのかを習得しておく必要がある。ある音声・文字を用いた表現・理解行為を繰り返し学習した結果、その音声・文字と、ある具体的事物・表象・概念などとを結び付ける連合回路が得られると考えられるわけであるが、それをここでは「言材」と呼びたいと思う。つまり、「言語」とは、実際には「言材」を用いた表現・理解行為である、と規定できるのである。

「言語」と「言材」とのこのような規定は混乱を招く恐れもあるし、さらに考察していく必要があるとは思うが、「言語」は実体ではなく表現・理解の行為を示し、「言材」はそうした「言語」を通じて習得される語句などを表すとしたほうが、本質的にも、説明の上においてもかえって誤解を防ぐことができると思われる。例えば、「先生がいらっしゃいました」と表現することは「言語」の問題であるが、そこに使われている「いらっしゃる」が、いわゆる敬語で「行く」という動作を意味する、といったことは「言材」の問題なのである。

「言材」の問題だけでも正確な習得は困難なものなのだが、言材を習得しただけでは実際の表現・理解は正確に行えない。特に日本語を母語としない言語主体の場合には、だれを敬語の使用対象と認定するのか、この場

は「いらっしゃる」が使える場なのか、「いらっしゃいます」と正しく発音できるか、あるいは聞き取れるか等々の問題があり、そうしたことがすべて表現・理解行為の重要な点となってくるのである。これが「言語」の問題である。「言材」の習得ももちろん重要だが、「言語」の習得はさらに重要である。教育の立場でいえば、「言材」の教育だけでは意味がなく、「言語」の教育が必要なのである。「言材」に関する知識や、「言語」に関わる「言材」以外の知識だけの教育ではなく、「行為」の教育が必要とされるのは、単に語の運用力をつけるとか、用法の習得が大切だなどという

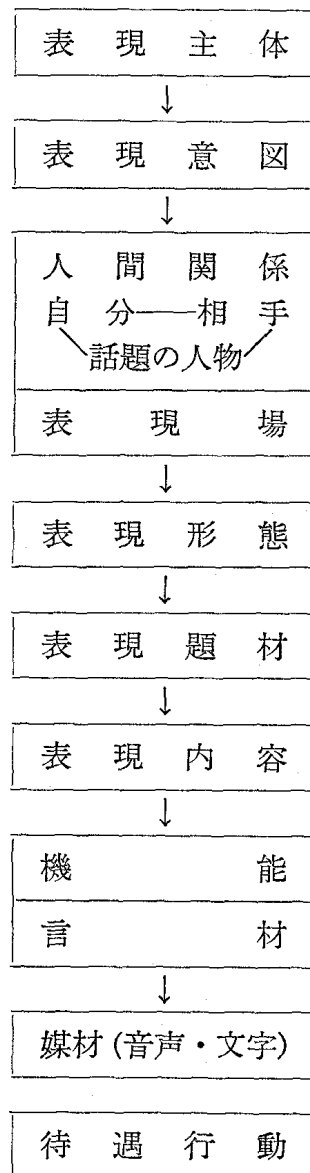


図 2

こと以上に、言語の本質から導かれる考えだと思われるのである。

以上、述べてきたことを表現過程の基本的な流れに即して図示すると図2のようになるであろう。

## 2.8 待遇理解

最後に、「理解主体」の側から見た「待遇表現」も考えておく必要がある。詳しい検討は別の機会に譲るが、「理解意図」・「理解相手」・「理解場」・「理解方法」・「理解題材」・「理解内容」・「相手の表現意図の理解」等といった点から、単に「待遇表現」の裏返しではない独自の過程が考察できると思う。特に、日本語学習者の「待遇表現」が日本人にどのように受けとめられるのかといったことの解明も重要な問題となる。

「待遇表現」、「待遇理解」の解明が相俟って、真に日本語の待遇表現が捕捉できるといえよう。

## 3. 待遇表現教育の構想

### 3.1 待遇表現の捉え方と教育

以上述べてきたような待遇表現の捉え方と待遇表現教育とを関連させ、以下において考えていくことにする。

#### 3.1.1 教育上の「表現主体」

日本語教育の場で「表現主体」を考えると、それは日本語を母語としない者、さまざまな段階の日本語を学習している者であると言える。この場合の「待遇表現」は、日本語を母語とする者の「待遇表現」とはさまざまな点で異なるものであり、また、その学習者の学習段階によっても異なると言える。初級の学習者は初級なりの、中級の学習者は中級なりの「待遇表現」があるはずである。表現主体は他の条件のすべてを決定するものであり、すべての条件に関わっているため、常に表現主体の観点を考慮に入れる必要がある。

日本語学習者である表現主体がどのような相手と、どのような表現場

で、どのような話題でコミュニケーションを行うか等の条件をいかに判断すべきかについては、教師の側である程度考えておく必要があるだろう。また、それを通じて日本語を母語としない者の「待遇表現」の到達目標に関してもどう設定するかの一つの基準を決めなければならない。到達目標が決まれば、そこから逆に中級、初級の指導のあり方が決まると考えられる。

### 3.1.2 教育上の「表現意図」

「何かを表現したい」から「表現」が成立するということを考えれば、「表現意図」は非常に重要な要素である。教育の場でもこのことを大切に、具体的な表現が何を表すということからではなく、このような意図があるときにはこのような具体的な表現があるということを中心に指導したい。そのためには具体的な「表現意図」を考え、それをわかりやすいように、また、具体的な表現と結び付きやすいように分類する必要があるだろう。

### 3.1.3 教育上の「自分・相手・話題の人物」

「表現主体」が「自分・相手・話題の人物」をどう認識するか、その判断も指導すべき項目の一つである。学習者という「表現主体」にあっては「自分」をどう認識すべきかの判断も教育上の問題になる。教師に対しての学生という立場なのか、友人としての立場なのか、「自分」という概念は「相手」との相対的な関係で決まることが多い。特に日本語教育においては、「相手」となる日本人の期待する待遇表現はいかなるものかなどの知識を与えておく必要がある。また、相手・話題の人物をどう認識するかについては、かなりはっきりしたモデルを与える必要があるだろう。

### 3.1.4 教育上の「表現場」

「表現場」をどう認識すべきかという判断は非常に大切なものである。これもいくつかの具体的な場面を出すなどしてモデルを与える必要がある。もちろん実際の場面は無限に存在するから、そのすべてを提供するわけにはいかないが、いくつかの典型的な場面における判断を示し、類型化

することはできるだろう。教育の場においては学習者がよく出会う「場」を考え、その「場」をどのように捉えるかを示し、さらにそれがどのように表現に反映されるかのモデルを与える必要があるだろう。

### 3.1.5 教育上の「表現形態」

教育上は口頭表現、文章表現それぞれの形態に合わせて指導する必要がある。指導する際、会話・スピーチ・手紙・論文などの形態のうちよく使われる形態を、モデルを示して指導したほうがよいだろう。また、口頭表現の場合はジェスチャー、ポーズ等の非言語的表現形態をとるものについても、同時に指導する必要があるだろう。

### 3.1.6 教育上の「表現題材・表現内容・表現方法」

「表現意図」を表現する際にどのような表現題材、表現内容、表現方法を用いて表せばよいかというモデルを示す必要がある。特定の表現題材、表現内容、表現方法を用いて表されたものがひとつひとつの具体的な言語表現ということになるが、無限に考えられる言語表現のうち、学習者にとって有用であり、使えたほうがよいものを選び、整理しておくことが必要となるだろう。

## 3.2 待遇表現教育の考え方

以上の考え方を教育に応用していくために、具体的にはどのような方法が考えられるだろうか。待遇表現を生成するためには大きく分けて三つの判断があり、それぞれの判断が具体的な言語表現を成立させるための基準となっている。まず、「表現場」を構成する場と人間関係に関する判断があり、次に表現意図を実現させるための言葉(言材)の選択に関する判断があり、最後にその場、人間関係にふさわしい言葉(言材)を選ぶという総合的な判断がある。この三つを効果的に指導するために三つの方法を考える。場と人間関係の判断を言葉(言材)の選択に反映させるために待遇表現に段階(レベル)性を考えること、表現意図の実現のために表現機能というものを考えること、そしてそれらをどう判断し、具体的に表現していくのかという方略を考えることの三つである。

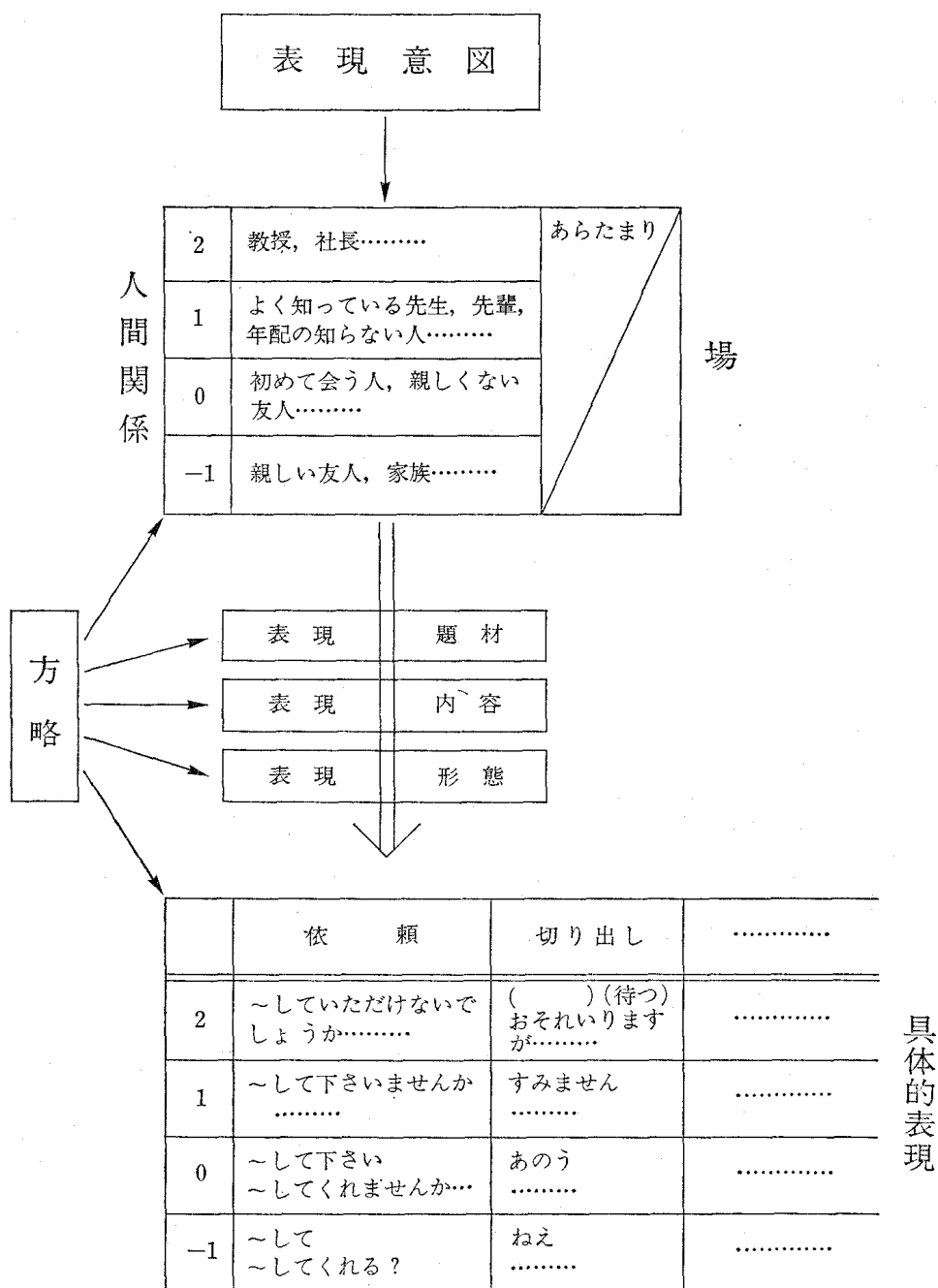


図 3

### 3.2.1 待遇表現の段階性

表現場を構成するのは自分・相手と場であるが、人間関係とその場がどういふ場であるかの判断は、待遇表現の生成を決定する重要な要素である。相手については、敬語を使用すべき人物かどうかをはじめとしてどの程度の待遇をすべき人物であるか、場に関しては、あらたまりの場である

かどうかはそのポイントとなる。実際には無限に存在する人間関係の認識に関しても無限のバリエーションがあるわけではなく、待遇表現上では便宜的ではあるがいくつかの段階での分類を考えることはできる。

また、言材を考えたときにも、待遇表現としていくつかの段階が考えられ、それぞれの段階内で整った表現をする必要がある。日本語教育の場ではこれを4段階に分けて考えると理解しやすいだろう。具体的には次のように設定してみる。

— 1 レベル：知ってる / 行った / 貸して

0 レベル：知って(い)ます / 行きました / 貸して下さい

1 レベル：知っております / いらっしゃいました / 貸していただきませんか

2 レベル：存じております / おいでになりました / お貸し願えないでしょうか

日本語を母語としないものの場合、相手に失礼だと思われぬという最低限のレベルを考えると、それは基本的には狭義の敬語は用いられないが、文末が「ですます」で揃っている表現であると考えられる。それを0レベルとする。この段階で揃っていることが最低限失礼にならない段階であるという意味で、この0レベルがニュートラルな、待遇表現の基本的な段階であると言える。「貸して下さい」などはこの設定とは待遇度が若干異なるが、相手に失礼にならないという段階を考えたとき、同じレベルに置いてもよいだろう。そして「ですます」の用いられない段階をマイナス1レベル、狭義の敬語のうち基本的なものが使われる段階を1レベルと考える。さらに1レベルより高い段階の敬語の使われる段階を2レベルとすることができよう。具体的には、狭義の敬語の含まれない0レベルの形から単純に一つの敬語を置き換えただけでできる形を1レベル、もう一段階の操作が必要な形を2レベルと考えればよい。「知っています」の「いる」を「おる」に変えてできるのが1レベル、「存じております」はさらに操作が必要となる。その意味で、この段階分けは教育上の配慮から生ま



れたものであると言える。

教育上は、まず、0レベルから導入し、0レベルで整った表現ができることが、最初に学習者に要求されるものとなる。次に、「ですます」の全く入らないマイナス1レベルとの区別を認識させるわけだが、それが運用できるようにさせるのにはさらに少し時間がかかる。学習者が0レベルとマイナス1レベルの運用上の区別ができるようになって初めて、1レベルの練習を始めることができる。これら3段階を使い分けられるということが学習者に求められる基本の形となるだろう。さらに上の段階になれば2レベルを使い分けることができることも要求される。

表現場もこの言材のレベルに応じて設定できると考えられる。相手や場の多くのバリエーションも、どのレベルの待遇表現を使う相手かというレベル設定と、「あらたまり」の場であるかどうかという問題として考えれば理解しやすいものとなる。1レベルの語を使うべき相手・場を、1レベルの相手・場などというように設定して考えるということである。場の判断と言材の対応をレベルで考えることの意味がここにある。言材の面でのレベル設定と人間関係と場に関するレベル設定が十分に考慮され、整理されたものになっていれば、体系だって指導することが可能になり、学習者の側からも学習しやすいものになると言ってよい。この場合、言材のレベル設定は固定されたものであるのに対し、場に関するレベル設定はあくまでもモデルを与えることにとどまり、そのモデルの学習から学習者は判断力を養うことが期待されるのである。

### 3.2.2 表現意図と機能

表現意図と具体的な表現を繋ぐものとして「表現機能」というものを考える。ここでは「表現機能」を「ある言材がその表現において表現意図を果たすべく担った働き」と定義する。

具体的に考えると、例えば、〈水が欲しい〉という表現意図があり、それを相手から水をもらいたいという[依頼]という機能で実現させたいと思うと想定する。[依頼]という表現機能でまとめられる表現の中には、

「水!」, 「水ちょうだい」, 「水をいただけないでしょうか」という直接的な依頼の形から, 「ちょっと喉がかわきましたね」というような間接的なものまでがさまざまあるはずである. その中から相手, 場を考慮してどの表現が適当か判断するということになる. これは, 「いらっしゃる」は尊敬語であるというように教えるのではなく, 「先生はいらっしゃいましたか」という一文の形を示すことによって生きた表現の指導に結び付けようとする考え方である. 例えば, 「ていただく」は上から下へという行為の方向を示す謙譲語だと教えるのではなく, 「～ていただけませんか」という形で丁寧な依頼を表すという表現レベルで指導する必要がある, その場合に「～ていただけませんか」が[依頼]という機能を担っていると考えるわけである. 逆に言えば, [依頼]という機能を担うと分類された表現の中に, 「～ていただけませんか」という表現があり, それはレベル1の段階であるという情報が与えられるということである. たとえて言えば, 具体的表現のはいった大きな箱を考えればよい. その箱には機能で分類されたたくさんの引き出しがあり, その引き出しにはそれぞれ[依頼], [切り出し]などと書かれたラベルが貼ってある. その引き出しをあけると中は幾つかに仕切られており, [依頼]の引き出しにはレベルごとに「～てちょうだい(-1)」「～てください(0)」「～ていただけませんか(1)」「～ていただけないでしょうか(2)」などの具体的な表現が入っているというわけである.

また, 適当なものを選ぶための条件として, 「表現場」の認識が一つの手掛かりとなる. 無限に存在する「場」のバリエーションと, 無限ではないがかなり多くのバリエーションが考えられる言材を繋ぐ手掛かりとしても「機能」は有効に働くのではないかと考える. 表現主体がある表現意図を実現させようと思ったとき, まず場を勘案してどの機能で表現するのが適当であるかを決定する. 次にその機能を担うことのできる言材のバリエーションを検討する. 先の例で言うならば, その機能のラベルが付いた引き出しをあけ, 相手のレベルに合わせた仕切りを見て具体的な表現をいくつか取り出す. そのいくつかの言材の中から再び場を考慮して一つの具体

的な言材を選ぶという順序になるだろう。そして先にあげた言材と場を一致させることも言材を選ぶ際のポイントとなる。

### 3.2.3 方略(ストラテジー)

表現意図から場を考えて機能を選び、その機能から適当な表現を選ぶ、その判断に関することを特に「方略」と呼ぶことにする。これは一連の表現の流れを組み立てるための方法を示したもので、これも最終的には学習者の判断力を養うためのものということになる。方略を決定する要素は場・人間関係のほかに、「表現題材」、「表現内容」、更には「表現形態」も含まれるもので、総合的な判断力が必要とされるものである。

例えば、先の〈水が欲しい〉という表現意図を表す例では、遊びに行った友人の家で実現しようという場合と、授業中の先生の研究室で実現したいという場合ではまず「機能」が異なるであろう。友人に対しては[依頼]という機能が選択され、その友人の相手としてのランク付けが0であるか、マイナス1であるかによって具体的表現の「水ください」か「水ちょうだい」が選ばれるということになる。これが先生の研究室であれば先生に対し水を要求することはできないし、事実上無理な場合も多いので、「機能」としては[許可]が選ばれ、表現としては「ちょっと水を飲みに行ってもいいですか」あるいは「ちょっと失礼します」などが選ばれるということになる。機能が選択されれば表現の箱のどの引き出しをあけるかが決まり、相手のランク付けができていればその箱のどの仕切りを見ればいかがわかるわけである。したがってこの機能の選択とランク付けの判断である「方略」は大きな意味を持つものであると言える。

この例では「場」が方略を決定する大きな要素となったが、ほかの要素が重要な場合もある。たとえば同じ、友人という相手に対し、同じ[依頼]という機能が選択されるとしても「表現意図」が〈借金がしたい〉であれば、〈水がほしい〉とは全く違った展開、表現となるだろう。「水ちょうだい」と違って[切り出し]に始まり[談話の終了]に至る一連の流れを考えなければならない。特に、一言ではすまない一連の流れを必要する場合に、

この[切り出し][依頼]などの機能を設定しておくことは、一連の流れをバリエーションの多い具体的な表現を並べて示すのではなく、機能の流れとして示すことになり、その結果応用しやすくなる利点がある。どんな順序を選択するかということも「方略」として重要である。無限に存在する表現意図をある程度類型化し、その実現のための方略をいくつかの典型的なものとして示すことが、学習者がその判断力を養うための助けとなるものと思う。

このほか、「表現内容」によって「表現形態」が決定されるということもある。反対に「表現形態」が大きな要素となることもある。電話による会話か手紙かというような場合である。

また、これを別の例から考えれば、例えば、相手に〈話しかけたい〉という表現意図があった場合、相手・場を考えて[切り出し]という表現機能を選ぶことが考えられる。場面を考えた結果話しかけることを諦めるという判断が働くこともあるし、咳払いなど言語以外の表現を用いるということも考えられる。[切り出し]の引き出しには、マイナス1レベルの「ねえ」、0レベルの「あのう」、1レベルの「すみません」などという表現がある。2レベルの仕切りには具体的な表現ではなく、話しかけられるのを待つという注意書きのようなものが入っているかもしれない。2レベルにはほかにも何か具体的な表現も分類されているだろうが、それを取るか、話しかけられるのを待つという選択をするかを決定するのが総合的な判断である「方略」である。

このように「方略」は様々な要因を総合的に考え判断するという極めて高度なテクニックを要することで、この方略をいかに習得させるかということが指導の最終目標となる。教師としてはいろいろなモデルを用意して、いろいろな場合を疑似体験させることで習得させることを狙うことになるだろう。この判断の材料をできるだけ多く、客観的な形で提供するために、「機能」の選択・レベル認定・人間関係や場の類型化を行うわけである。このデータをいかに客観的に、納得できる形で示せるかがポイント

となる。

### 3.3 表現行為の教育

表現行為を指導するという事は、単に知識を導入することでも、語句の使い方を教えるということでもなく、表現意図から人間関係・表現場の判断を通して具体的な表現に至る一連の流れを指導することである。その一連の流れを指導するために「方略」を考え、さまざまな場での方略のモデルを示すことが指導の第一段階であると言える。そのために「機能」と「レベル」という二つの基準で分類された言材のリストと、方略を決定する際の判断の基になるデータを用意することが必要である。言材のリストに関してはすべてが必要というわけではなく、あるレベルにおける、ある機能の語句のうち、よく使われる標準的なものを「おすすめ表現」としてあげることができればいいと言える。方略を決定するためのデータとして人間関係の認識、場の類型化とレベル認定が考えられる。

具体的に方略を指導する際のモデルとしては次のようなことが考えられる。ある場で、ある「表現意図」、たとえば〈水が飲みたい〉ということを実現しようとする。そのときまず、場の人間関係を考える。それらをどのように認識するか、例えば相手が指導教授なら2レベル、指導教授の研究室での研究会という場であれば、ややあらたまった場であるなどと言う認識を示す。その結果から「機能」を選択し、必要な場合は複数の「機能」を順に示す、この場合、まず[切り出し]が、次に[許可]が選ばれるとする。次に、「機能」別表現リストを調べ、場と人間関係のレベル付けに合う表現を選び出す、つまり、「すみません、ちょっと水を飲みに行ってもいいですか。」という表現が最終的に生成されるということになる。その場合、非言語行動なども留意点として示されることが望ましい。

教育の場では、[依頼]などの機能で分けられた具体的な表現を指導することから始まる。学習者の段階に応じて例えば初級、初級終了程度ならばいろいろの表現を一律に教えるのではなく、使いやすくして失敗の少ない「おすすめ表現」例えば「すみませんが～をお願いします」というような

形を指導する。中、上級なら程度に応じて表現を増やすことになる。この場合、それらの表現がそれぞれレベル分けされているわけである。次に幾つかの状況を考え、それをレベルごとに単純化して0レベルの「知らない人」や、1あるいは2レベルの「指導教授」といった相手を想定する。そして相手ごとに違った表現を選ぶような練習をさせる。小さい表現ごとの練習から一連の流れ、ある程度の長さを持ったシミュレーション練習などを教師と対話、あるいはロールプレイなどで行う。このような練習を繰り返すことによって、学習者は徐々に機能を選び、場と人間関係を判断し、必要な方略を考えるという判断力を養成することが期待されるのである。

そのために客観的な資料などによる機能の分類や、人間関係などの判断に関するレベル付け、場や状況の分析などが必要となるだろう。それらに加えて具体的な教育の方法などが考慮された教材の開発が望まれるわけである。

#### 4. おわりに

今後は以上述べてきたことに基づき、待遇表現の研究・待遇表現教育の研究・待遇表現教育の実践を、それぞれ関連を持たせつつ、進めていきたいと考えている。本稿はその過程の第一歩を記したものである。ご教示いただければ幸いである。

〈本稿は、筆者2人と川口義一氏による「待遇表現研究会」の議論の中から生まれたものであるが、文責は筆者2人にある。〉