

「待遇コミュニケーション教育」の構想

蒲 谷 宏

キーワード

待遇コミュニケーション・コミュニケーション主体・場面・
「文話」・意図・言材・「丁寧さ」の原理

はじめに

本稿は、従来の、敬語の教育／学習や、待遇表現の教育／学習に対する考え方をさらに発展させるものとして、「待遇コミュニケーション」という捉え方を提唱し、「待遇コミュニケーション教育」のあり方、方法論について述べたものである。

「待遇コミュニケーション」というのは、「敬語」や「敬語表現」あるいは「敬意表現」、また「待遇表現」や「待遇行動」、そして「ポライテネス」に関する事柄、さらに「待遇理解」の概念を含み、それらを「コミュニケーション」の観点から包括的に捉えようとするものである。

「待遇コミュニケーション」の基本的な規定としては、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」、ということになる。「待遇コミュニケーション教育」（「教育／学習」の総称）を考えると、ある「意図」を持った「コミュニケーション主体」の中心となるのは、「学習者」である。

「待遇コミュニケーション」は、「コミュニケーション」というものを「主体」の「場面」（「人間関係」・「場」）への認識に重点を置いて捉える

術語として提唱したものである。その意味では、対象や課題は必ずしも言語だけではなく、広範囲なコミュニケーション行為に互るものとなるが、ここでは、日本語の教育／学習に焦点を絞り、考察していくことにする。

筆者は、言語や言語教育を考察する際には、〈音声・文字を「媒材」とした「表現行為」および「理解行為」そのものが言語である〉と捉える〔言語＝行為〕観」という言語観を前提にしている。言い換えれば、〈言語とは、音声・文字を媒材としたコミュニケーション行為そのもの〉なのであり、〈そうしたコミュニケーション行為とは別に言語というものがあり、それを使ってコミュニケーションをする〉という立場は採らない。したがって、日本語の教育／学習における大きな目的は、日本語の学習者が日本語におけるコミュニケーション行為を行うための能力を身につけ、養い、高めていくことにあると考える。もちろん、コミュニケーション行為の考察においては、言語だけではなく、非言語的な行動等も含めて扱うことが必要になる。

日本語では、「主体」が「場面」（「人間関係」・「場」）をどう認識し、それに基づいて、どう表現し、理解するのかが、特にコミュニケーション上の大きな問題となることが多い。その意味でも、「待遇コミュニケーション」という捉え方が重要なものになるわけである。本稿では、「待遇コミュニケーション」とは何か、「待遇コミュニケーション教育」のあり方や方法はどのようなものになるのかについて、筆者の考えを明らかにしていきたいと思う。

1 「待遇コミュニケーション」（「TC」）

まず、「待遇コミュニケーション」（以下、「TC」と略記する）とはどのようなものであるのか、その概略を述べておくことにしたい。

1・1 「待遇コミュニケーション」の規定

「TC」の最も簡潔な規定としては、〈「TC」とは、「待遇表現」「待遇

理解」の総称であり、「待遇表現」「待遇理解」を相互交流の観点から捉えようとするものである」ということになる。

「待遇表現」とは、ある「表現主体」（話し手・書き手）が、ある「場面」（「人間関係」・「場」）において、何らかの「表現意図」を実現するために、「表現形態」（「音声表現形態」・「文字表現形態」）を考慮した上で、「題材」「内容」を選択し、「言材」（コトバ）を用いることによって「文話」（文章・談話）を構成し、「媒材化」（「音声化」・「文字化」）するといった、一連の「表現行為」である。（以上、〈言語による待遇表現〉の規定。〈非言語の待遇表現〉は「媒材」が音声・文字以外のものとなる。）

「待遇理解」とは、ある「理解主体」（聞き手・読み手）が、ある「場面」において、（何らかの「理解意図」を実現するために、）「媒材化」された「文話」（あるいはその一部）から、「表現形態」を考慮した上で、「言材」「内容」「題材」を把握し、「表現主体」の「表現意図」を把握していくといった、一連の「理解行為」である。（以上、〈言語による待遇理解〉の規定。〈非言語の待遇理解〉は「媒材」が音声・文字以外のものとなる。）

この規定そのものは、「表現行為」、「理解行為」の規定と基本的には変わらないが、「待遇表現」「待遇理解」とする重要な点は、「主体」が認識する「場面」（「人間関係」・「場」）に焦点を絞り「表現行為」「理解行為」を捉えるということにある。

「TC」というのは、それぞれの行為を個別のものとしてではなく、相互に関わりのある「コミュニケーション行為」として包括的に捉えようとするものである。したがって、「TC」として扱われる範囲は、例えば、「語」のレベルの「敬語」から、相手を貶めるような「コミュニケーション行動」まで、非常に幅広いものとなる。ただし、それらが個別に切り離された形で捉えられるのではなく、「TC」全体の中に位置づけられている必要がある。例えば、「いらっしやる」という敬語だけを分析するのではなく、その敬語が使われる「人間関係」や「場」との関連で検討してい

くこと、また、腕を組み、足を投げ出し、顔をそむけるといった行動だけを分析するのではなく、そうした態度や行動が、そのときの「人間関係」や「場」においてどういう意味を持っているのかを考察していくことが重要になるわけである。

「TC」を考えるための要点は、以下のようなものとなる。

1・2 「主体」の「行為」

第一の要点は、「TC」は「主体」の「行為」として成立する、ということである。「TC」は、まず、個々の主体の、「個」の「行為」として成立する。そして、その上で、「TC」における共通性や普遍性などが重要なものとなる。

ここでの「主体」は、「コミュニケーション主体」として位置づけておく必要がある。「コミュニケーション主体」は、「表現行為」においては「表現主体」となり、「理解行為」においては「理解主体」となって、「コミュニケーション」を成立させていくことになる。

「コミュニケーション主体・甲」と「コミュニケーション主体・乙」とのコミュニケーションは、基本的には次のような展開として考えられる。

コミュニケーション主体・甲		コミュニケーション主体・乙	
表現主体	1 「おはようございます。」	*	理解主体
理解主体	*	2 「あ、おはようございます。」	表現主体

「*」のところは、単なる空欄ではなく、甲、乙がそれぞれ「理解主体」としての「理解行為」を行っていることを示すものである。

この表を横方向に見ると、1では、「コミュニケーション主体・甲」が「表現主体」となった「表現行為」と「コミュニケーション主体・乙」が「理解主体」となった「理解行為」が、2では、「コミュニケーション主体・乙」が「表現主体」となった「表現行為」と「コミュニケーション主

体・甲」が「理解主体」となった「理解行為」が、というように異なる主体間での「やりとり」が行われていることになる。

表を縦方向に見ると、「コミュニケーション主体・甲」の行為としては、1では「表現行為」、2では「理解行為」というように、同一主体における「表現行為」と「理解行為」との「くりかえし」が行われているわけである。「コミュニケーション主体・乙」の行為としては、1では「理解行為」、2では「表現行為」と、それぞれが逆になるが、「くりかえし」という点では同様である。

基本的には、「TC」は、こうした「やりとり」と「くりかえし」によって成立するものだと言えよう。

1・3 「場面」—「人間関係」と「場」

第二の要点は、「TC」における「コミュニケーション主体」が、「場面」の認識に基づいてどのような「コミュニケーション」を展開させ、成立させるのか、ということである。

「人間関係」や「場」の認識は、もちろん個別的なものであって、極めて相対的、動態的なものである。「上下親疎」や「改まり—くだけ」といった認識だけではなく、抽象的に言えば、常に動く「主体」の時間的・空間的な位置に対する認識が問題となるのであり、「個」の時間的、文脈的、状況的、心理的な位置づけとして捉えられるものである。そうした意味での「場面」というものを捉え、考えていくことが重要な点になる。

上の例で言えば、具体的な「人間関係」や「場」の状況については、様々な可能性がありうるわけだが、「おはようございます」という挨拶表現が用いられている点からすれば、甲、乙ともに、そうした言葉を選択する必然性の高い「相手」だとして認識しているということ、親しみはあっても親しい友人のような関係ではないこと、ここでは甲がコミュニケーションの主導権を取っていること、乙の「あ、」という表現などから日常的な「場」であってそれほど改まった状況ではないこと、などが、ここで

の「場面」に関係する諸情報となるわけである。

1・4 「文話」—文章・談話

第三の要点は、「TC」は、基本的に「表現行為」「理解行為」の「やりとり」と「くりかえし」によって展開、成立することを考えると、常に、「文話」（文章・談話）の単位で捉えていく必要がある。「文話」単位で考えようとするのは、そうした単位自体を厳密に問題にする必要があるというのではなく、「語」や「文」という単位では考えにくく、また「語」や「文」の単位では見えにくい「TC」というものの本質を明らかにしていこうとするためである。

ここでは、それぞれ一発話ずつではあっても、「朝（午前中、あるいは状況によってはそれ以外の時間帯でもその日最初に会った時）の挨拶」という「文話」だと考えることができる（もちろん、その後の展開によっては、「文話」の一部と考えることにもなる）。

なお、「文話」単位でのコミュニケーションを「媒材」の点から見ると、「文章」は、「文字コミュニケーション」、 「談話」は、「音声コミュニケーション」と捉えることができる。

1・5 「意図」

第四の要点は、「コミュニケーション主体」の「意図」を重視するということである。

「意図」というのは、〈「コミュニケーション主体」が、何らかの行為（特に、その「表現行為」「理解行為」）によって何かを実現しようとする、自覚的な意識のこと〉だと規定される。「意図」には、「表現意図」と「理解意図」があり、さらに「表現意図」には、「表現主体が持つ〈表現意図〉」と「理解主体が推測する〈表現意図〉」が、「理解意図」には「理解主体が持つ〈理解意図〉」と「表現主体が推測する〈理解意図〉」とがあらると考えられる。

基本的には、「主体」は、何らかの「意図」を持ち、その意図することを叶えるためにコミュニケーションをするのだと考えられる。「意図」自体は、見えないものである。そのため、「意図」の重要性は理解されつつも、非常に扱いにくいものであったと言える。しかし、「TC」における「意図」をどう明らかにし、位置づけていくのかは、大きな課題となる。「TC」においては、「人間関係」や「場」の認識によって、本来見えない「意図」がさらに間接的に表されることが多い、という事実在即して検討していかなければならないからである。

上の例にある、朝の挨拶をするということの「意図」を考えてみると、中核となる「表現意図」としては、相互に「相手」との「人間関係」を良好に維持させたいということであると考えられる。また、「相手」への配慮とは別に、「自分」がそうした挨拶をする人間であるということを示したい、というある種の「表現意図」があるとも考えられる。「TC」としては、この種の「場面」に絡む「意図」を、「待遇意図」と捉えておく必要があるだろう。ただし、それぞれの「コミュニケーション主体」がそうしたことを「意図」として自覚しているかどうかは、「相手」や第三者からは推測するしかない。（「コミュニケーション主体・甲」の真の「意図」は、挨拶ではなく、ただ乙を驚かそうとただけかもしれない。ただし、そうした行為により、親愛の気持ちを伝えようとする「意図」があったとも言える）そうしたことが、「意図」の扱いの難しさにつながるわけだが、「意図」を明らかにすることによって、「TC」の真の実態に近づくことができると言えるだろう。

1・6 「表現形式」と「言材」

第五の要点は、どのような「表現形式」や「言材」が用いられるのか、という点である。まず、「文話」を構成する様々な「表現形式」（主体が表現することを意味する「表現行為」とは区別し、表現されたものを意味する「表現形式」という用語で示す）が問題になる。もちろん、「表現形

式」を問題にする際には、「語」のレベルだけではなく、「取ってもらえる?」「取ってもらえますか」「取っていただける?」「取っていただけませんか」、あるいは「取ってくれる?」「悪いけど、取ってくれない?」「すみません。取ってください」「おーい。取ってくれ」「ねえ、取ってよ」「おい、取れよ」等々の「表現形式」すべてを扱うのである。それぞれの「表現形式」は、「人間関係」や「場」に応じて、どういう差異があり、どういう基準で選択されるのか、といったことが検討課題になる。

「待遇表現」は、本来、「表現行為」と「表現形式」とを併せたものとしての術語なのであるが、ともすれば、表現されたものとしての「表現形式」だけが扱われる傾向にあったように思う。それが問題であることは言うまでもないが、同様に、「表現形式」が軽視されることも問題であろう。「表現形式」を抜きにして、「表現行為」は成り立たないからである。

しかし、「TC」としては、「表現形式」上の瑣末な差異を問題にするのではなく、それぞれの「表現形式」によって表し分けられる、主体の「人間関係」や「場」に対する認識の違いというものを明らかにしていくことが重要なのである。

「表現形式」は、「語」から「文話」までの単位によって成り立つが、その基本にあるのは、「言材」である。「言材」は、〈個々の主体における、音概念・文字概念と表象・概念との回路〉と規定するものであるが、簡潔に言えば、〈抽象的なレベルでの「言葉」〉(コトバ)のことである。主体がその「言材」をどういうものとして捉え、選択するのか、その結果、どのような「言材」によって「語」から「文話」までが成り立っているのかが、重要な点となる。例えば、「すみません(スム・マス・ン)」「ソノ」「ホン」「ヲ」「トル」「テイタダケル」「マス」「カ」といった「言材」によって、「すみません。その本を取っていただけますか。」という「文話(の一部)」が成り立っているわけである。「言材」(「言材」の音概念、概念、結びつき方の原理等)は、従来の狭い意味での言語学においては、最重要の研究対象である。教育/学習面を重視する際には、「言材」

を問題にしようとする姿勢を否定的に捉える傾向もあるようだが、「言材」抜きに「表現行為」が成り立たない以上、一概にその重要性を否定することはできないだろう。ただし、「TC」においてより重視すべきことは、「言材」そのものではなく、「言材」を用いた「表現行為」、「理解行為」、「コミュニケーション行為」である。上の例で言えば、「すみません。その本を取っていただけますか。」を、「言材」として抽象的に捉えることと、実際の談話においてその「表現形式」全体を「依頼」として捉えることとを区別した上で、後者を「TC」の実態としても、研究対象としても重視するということである。

1・7 「待遇」と「コミュニケーション」

以上述べてきた点のほかにも、「TC」を考えるための重要な観点として、どういう「題材」であるのか、どのような「内容」なのか、どのように「媒材化」するのかなどといった点があるが、それらはすべて、上の5つの要点に絡んでくるものである。

したがって、「TC」の基本的な規定としては、ある「意図」を持った「コミュニケーション主体」がある「場面」において、様々な「言材」により構成される「文話」単位で行う、「表現」「理解」の「行為」である、ということになるわけである。特に、ある「場面」（「人間関係」・「場」）に焦点を絞って「コミュニケーション」を捉えようとする点に、「待遇コミュニケーション」の特色が出てくると言えよう。

従来の「待遇表現」という捉え方においても「コミュニケーション」の観点がなかったわけではないが、名称の点から「表現」の問題に限定されてしまうおそれがある。実際の言語生活においては、当然、表現行為、理解行為の「やりとり」、その「くりかえし」によってコミュニケーションが成り立っている以上、「表現」というだけではなく、さらに「理解」の観点も含んだ新たな術語を示す必要がある。「待遇コミュニケーション」という術語を提唱するのは、それが主な理由である。

2 「待遇コミュニケーション教育」(「TC教育」)のあり方

「TC」の規定とその要点を踏まえて、「TC」の教育／学習について考えていきたい。ここでは、教師の視点からの教育、学習者の視点からの学習という両者の観点を総合したものとして、「待遇コミュニケーション教育」(「TC教育」)という用語を使うことにする。

2・1 「待遇コミュニケーション教育」の規定

「TC教育」とは、まず構成要素的には、「待遇表現教育」と「待遇理解教育」という点から考えることができる。

「待遇表現教育」とは、「表現主体」となる、ある「学習者」が、ある「場面」(「人間関係」や「場」)において、何らかの「表現意図」を実現するために、「表現形態」を考慮した上で、「題材」「内容」を選択し、「言材」を用いることによって「文話」を構成し、「媒材化」といった、「待遇行動」を含めた一連の「表現行為」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動である。

「待遇理解教育」とは、「理解主体」となる、ある「学習者」が、ある場面(「人間関係」や「場」)において、(何らかの「理解意図」を実現するために)「待遇行動」や、「媒材化」された「文話」(あるいはその一部)から、「表現形態」を考慮した上で、「言材」「内容」「題材」を把握し、「表現主体」の「表現意図」を把握していくといった、一連の「理解行為」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動である。

ただし、「TC」においては、「待遇表現」と「待遇理解」はそれぞれが個別に行われるものではなく、相互の「やりとり」と「くりかえし」によって成り立つという点からすれば、「TC教育」とは、そうした極めて動態的に成り立つ「待遇表現」「待遇理解」の「やりとり」や「くりかえし」を行う能力を養い、高めていく教育／学習の活動であるということになる。

「TC教育」を考えていく際にも、第1章において述べた点は、極めて

重要な観点になる。以下、それらについて述べていくことにする。

2・2 〈「主体」＝「学習者」〉の「行為」

第一の要点は、「TC」は「主体」の「行為」として成立する、ということであるが、「TC教育」における、その「主体」は、原理的に「個々の学習者」だということになる。ここでは、言語教育／学習において「学習者が主体となる」という意味は、文字通り、「個々の学習者」がコミュニケーションの「主体」として位置づけられるということである。すべては、「主体である学習者の行為」として成立するわけであり、その意味では、教師の役割は、主体である学習者が、主体として行為するための能力を養い、高めていくことを支援することにほかならない。学習者が主体となって、まさに主体的に行為を行うことが、「TC教育」においても最重要の課題となるわけである。

従来の「待遇表現教育」においてともすれば見落としてしまう点として、「コミュニケーション主体」は、「表現主体」にもなれば、「理解主体」にもなるということが挙げられる。例えば、「依頼」の教育／学習において、学習者が依頼主体となるとき、そこでの表現練習は、「依頼表現」のみ、しかも依頼表現の「表現形式」ばかりが問題にされる傾向にあったが、依頼主体であっても、あるときは自らが「表現主体」になり、あるときは被依頼主体である相手が「表現主体」となって表現することに対する「理解主体」になることを忘れてはならない。そして、そうした「表現行為」、「理解行為」をくりかえすということが「コミュニケーション行為」の基本的な事実としてある以上、「TC教育」においても、主体である学習者は、「表現主体」「理解主体」それぞれの立場でコミュニケーション行為を行う必要がある。さらには、依頼主体、被依頼主体それぞれの立場に身を置く必要もあるということである。

2・3 「場面」—「人間関係」・「場」の認識

第二の要点は、「TC」における「コミュニケーション主体」である学習者が、「場面」の認識に基づいて、どのように「コミュニケーション」を展開させ、成立させていくのか、ということである。

学習者は、常に変化し、動きのあるコミュニケーション行為の「主体」として、「人間関係」や「場」に適応した「表現行為」「理解行為」を行っていかなければならない。そして、そのための能力を養い、高めていく必要があるわけである。

「人間関係」の捉え方としては、基本的に「上下親疎」が問題にされることが多い。

また、「場」の捉え方としては、基本的に「改まり—くだけ」の軸で扱われることになる。

もちろん、実際のコミュニケーション行為における「場面」の捉え方はかなり複雑である。単に「上下・親疎」や「改まり—くだけ」の認識だけでは見えてこない点も多い。しかし、「TC教育」においては、ある程度の類型化を施すことで、学習者に捉えやすくさせる必要もある。そこで、「相手」のレベル、「場」のレベルという形で、便宜的ではあるが、「相手レベル・+1」～「相手レベル・-1」,「場レベル・+1」～「場レベル・-1」といった位置づけを提案したわけである。例えば、「表現主体」が学生の場合、教師が「相手」であれば、「相手レベル・+1」、研究室が「場」であれば、「場レベル・+1」、というように捉えることになる。ただし、こうした捉え方は、学習者に理解されやすい反面、それが客観的かつ絶対的な位置づけのように誤解されてしまう危険性もある。「TC教育」として重要な点は、これはあくまでも目安であり、相対的なものと捉えることである。また、自分が捉えている「相手レベル」や「場レベル」と、「相手」が捉えている「相手レベル」や「場レベル」とは同じではない、ということを明確に認識することも必要である。自分が「相手レベル・0」と認識する「相手」を、他者は「相手レベル・+1」と認識

していたり、自分が「相手」を「相手レベル・-1」と認識したとき、「相手」は自分のことを「相手レベル・0」で認識していたりする、といった違いやずれは当然起こり得るのである。しかし、そうした前提が理解されていれば、「相手レベル」「場レベル」を設定することも、「TC教育」の有効な枠組みになると言えるだろう。

「場面」の認識がないと、実際には、どのような「言材」を選択し、どのような「文話」にすればよいのかが決まっていこない。表現されたものとしての「表現形式」だけから教育／学習を考えていくことには、その意味での限界がある。主体である学習者にとって、必要な「場面」とは何か、意味のある「場面」とは何か、そこから始めることが、「TC教育」にとって極めて重要な点になるわけである。

2・4 「文話」単位での教育／学習

第三の要点は、「TC」を「文話」の単位で捉えていくことである。「TC教育」においても、その重要性は変わらない。常に、ある「場面」における「TC」として扱っていかうとすれば、「文」を越えたレベルで捉えないわけにはいなくなるからである。

「音声コミュニケーション」の場合には、表現し、理解し、また表現する、といった「相手」との「やりとり」、「くりかえし」が重要であることは何度も述べてきたとおりであるが、それによって「文話」が展開していく点が特色になる。「文字コミュニケーション」の場合には、そうした「やりとり」、「くりかえし」が、一旦は一方的に成立する点に特色がある。

例えば、「依頼」を「音声コミュニケーション」で行う場合、特に「相手レベル・+1」のときには、事情説明から直接的な依頼表現まで一気に話してしまう、ということは考えにくいいため、主体である甲と乙との双方向的なコミュニケーションとして依頼を成立させるのに対し、「文字コミュニケーション」の場合には、主体・甲は、E-メールや手紙などで、

事情説明から依頼表現までのすべてを一時に書くことになるわけである。その後、主体・乙からの返信があり、さらにそれに対して主体・甲が返信するといったやりとりを含めれば、「文字コミュニケーション」も双方向であると捉えることができるが、「音声コミュニケーション」における同時的な双方向性とは異なったものであることは言うまでもない。

「文話」については、当然、それを構成する「題材」、「内容」、そして「言材」との関わりが大きいのであるが、「TC」としては、「人間関係」や「場」に応じて、何を表現・理解するのか、どう表現・理解するのか、どこまでを表現・理解するのか、という選択、判断が重要になってくる。

2・5 「意図」の教育／学習

第四の要点は、「コミュニケーション主体」の「意図」を重視するということである。この「意図」を持つ、という点が欠けてしまうと、結局は練習のための練習になってしまう。しかし、「意図」は与えられるものではなく、主体である学習者が自らの意思によって「意図」を持つ、ということが重要な点になるだろう。たとえ教師が与えた「意図」であったとしても、学習者自身が、それを自らの「意図」と捉え直すことが大切である。

「意図」は「場面」との関連で見えていくことも重要である。言語の実態からすれば、「場面」は常に変化するものであり、それによって「意図」も変化させつつ、コミュニケーションは進んでいくことになる。最終的には、学習者がこうした動きに対応できる能力を持つことが一つの大きな目的となる。ただし、その過程においては、ある程度、「意図」や「場面」を固定し、段階的に教育／学習を進めていく必要があるだろう。

例えば、「依頼」にしても、実際には、頼んだことが常に実現するわけではなく、変更や修正が必要になってくる。「相手」の表情や音調などから、実現の可能性を推測し、それに合わせた、あるいはそれを変えるためのコミュニケーション能力が求められるわけである。このように、依頼の

用件をどのように実現していくのかを常に考えながら、そして「相手」の反応を見ながら、コミュニケーションしていく能力を養い、高めていくことが重要であることは言うまでもない。しかし、それが容易に達成できる課題ではないことも明らかである。「TC教育」には、そのためにどのような段階を設けていくかといった工夫が求められるわけである。

2・6 「表現形式」と「言材」の教育／学習

第五の要点は、「表現形式」の問題である。「TC教育」において、「表現形式」をどのように位置づけ、扱っていくのが問題になる。

従来は、教育／学習の課題は「表現形式」によって示す傾向にあった。例えば、依頼であれば、「～てもらえますか」「～いただけますか」、あるいは、「その本を取ってもらえますか。」「その本を取っていただけますか」といった「表現形式」で示すことが多いと言えるだろう。

もちろん、こうした扱い方を形式偏重であると批判的に指摘することは簡単である。しかし、言語に限らず、何らかの「表現形式」なくしてコミュニケーションは成り立たないことも明らかである。「表現形式」を扱うこと自体をそれほど否定的に捉える必要はないと言えよう。問題になるのは、「主体」も「場面」も「意図」も曖昧なままにして、「表現形式」のみが示され、「表現形式」だけが採り上げられるということなのである。

先にも述べたように、それぞれの「表現形式」は、「人間関係」や「場」に応じて、どういう差異があり、どういう基準で選択されるのか、といったことが検討課題になる。

「TC教育」としては、それぞれの「表現形式」によって表される、「主体」の「人間関係」や「場」に対する認識の違いがあるとすれば、それを明らかにし、そうした差異を意識しながらコミュニケーションしていく能力を養い、高めていくことが重要である。もちろん、こうした認識のしかたに関する教育／学習にも段階があることは言うまでもない。

「表現形式」を形作る「言材」の規定は、先にも示したように、く個々

の主体における、音概念・文字概念と表象・概念との回路)、いわゆる「コトバ」である。個々の主体における、としたのは、「言材」は、基本的にはあくまでも個人において成立するものだからである。

しかし、重要な点は、そうした言語的な事実と、教育／学習における「言材」の扱い、「表現形式」の扱いとはまったく同じではないということである。教育／学習においては、まずは、何らかの一般性・共通性を示すことが必要であると考ええる。「てくたさいますか」と「ただけいますか」との差異にも、何らかの一般性・共通性があると考ええるわけである。その点を無視して、やや極端な例ではあるが、「私には、使い分けの意識がない。だから、そのような使い分けをする必要がない」あるいは逆に「私には、使い分けの意識がある。だから、使い分けをしなければならない」といったように、個人の認識から急に一般化した強制的指導に移ってしまうことが危険なのである。また、ここでの「私」が「私たち」に変わると一般性が出るように感じられるのだが、そうであっても、「だから…」と続くのであれば、その危険性には変わりがないことになる。

重要なことは、何らかの一般性、共通性を引き出し、まず学習者にそれを示した上で、後は、学習者個人が自らの状況に照らし合わせた判断に任せることである。その際に、教師個人の見解を示すことがあってもよいだろう。しかし、「だから」に続く事柄は、「自分で判断し、必要があると思えば、その使い分けをする、必要がないと思えば、使い分けをしない」というアドバイスになるということである。

「TC教育」においても、学習者には、「言材」や「表現形式」に関する情報を与え、その上で、学習者自身が判断、選択できるようにする、という方法がよいと考える。「TC」に関する「言材」や「表現形式」は、敬語や敬語表現との関係で複雑なものになっているため、教師の持つ情報や教材にある情報が、何らかの「正しさ」や「規範」を伴ってしまう傾向にあり、その点での危険性があると言えるからである。学習者に与える必要があるのは、あくまでも様々な情報であって（そこに規範に関する情報

があっても、それはかまわない)、指示や命令ではないのである。学習者は、そうした情報に基づき、自らが判断すればよいということである。

適切な情報を与えることなしに学習者自身に判断させるのは、極めて困難な課題を学習者に与えることである。結果的に、学習者は、自身の母語からの類推によって、あるいはごく限られた範囲での経験によって、判断、選択せざるを得ないことになってしまう。「TC」に関する情報は、極めて多岐に亙るため、示し方にも相当の工夫が必要になると言えるが、基本的には、何らかの一般性・共通性を示した上で、学習者個々の「表現行為」「理解行為」に還元させていくといった方法が必要であると思う。

2・7 「待遇コミュニケーション教育」の目的

「主体」となる個々の学習者は、まず、自らの母語による「TC」をどう捉えるのかを考える必要がある。教室活動においては、すべての言語を取り上げることは困難であるかと思うが、自らの母語における「TC」についての意識を引き出すことは重要である。教育／学習においてそうした過程があると、「敬語」や「敬語表現」に対する無用な反発や、誤解を招くことが防げるからである。そして、外国語あるいは第二言語としての「TC」を考え、さらにその上で、日本語ではどのような「TC」を行っていくのかを考え、自覚し、実践する、という段階で進めていくことになるだろう。教師は、学習者がそうした「TC」の能力を身につけ、高めていくためにどうすればよいのか、何ができるのかを考え、実践し、そうした考えや実践を、また捉え直していくという活動が必要になる。基本的には、「TC教育」の実践と研究は、そのようにして進められていくことになるだろう。

「TC教育」に関する研究も、こうした学習者の「コミュニケーション行為」の全体を対象とするものだけでなく、その部分的、要素的なものを対象とした研究を含むが、それらも、学習者の「行為」としての「TC」全体にどう関わっているのか、どう位置づけられるのか、という点が

明確になっていることが必要である。

「TC教育」は、学習者が日本語によるコミュニケーションにおいて、よりよい「人間関係」を築き、維持していくために必要であると考える。もちろん、「TC」は、「よい」関係ばかりではなく、それ以外の様々な関係すべてを含むものである。「相手」を悲しませたり、貶めたりするコミュニケーションも含まれるのである。しかし、「TC教育」の目的としては、そうした前提となる事実を踏まえつつ、どうすればよりよいコミュニケーションになるのか、ということに意識を向けて考える必要があるだろう。

したがって、「TC教育」の研究においても、日本語学習者が日本語によるコミュニケーションにおいて、よりよい「人間関係」を築き、維持するとは何かを明らかにすること、そして、よりよい「人間関係」を築き、維持していくためにはどうすればよいのかを明らかにすること、が目的となる。

このような目的を掲げると誤解を招きやすいのだが、そこでは、円滑なコミュニケーションや、正しい日本語、などというものを客観的に、絶対的に、規範的に規定しようとするものではない。そこで求められるのは、コミュニケーションにおける「適切さ」の感覚である。学習者にとって、よりよい「人間関係」を築き、維持するためにも、それぞれの「場面」における何らかの「適切さ」を求める必要がある。しかし、「適切さ」には、絶対的な基準はない。あくまでもそのときの「場面」における相対的な「適切さ」である。学習者は、その「適切さ」を認識し、選び取り、適用させる能力を養うことが重要なのである。そして、その時々「場面」にふさわしい「丁寧さ」や「親しさ」をどう表していくのか、他者への配慮とともに、「自分」のプライドへの配慮をも両立させていくことが大切である。「TC教育」はそのために必要なものなのである。

3 「待遇コミュニケーション教育」の方法論

第2章までに述べてきたことを整理すると、次のようになる。

キーワード的な整理ではあるが、「TC教育」の基本的な考え方を示したものである。

「TC教育」において扱う「TC」とは、「待遇表現」と「待遇理解」の「やりとり」と「くりかえし」である。それは、主体である「学習者」の「コミュニケーション行為」として成立する、能動的、動態的なものである。そこにおいて、主体である学習者は、よりよいコミュニケーションを行うために、「場面」の適切な認識に基づき、明確な「意図」を持って、適切な「言材」を用いた「表現形式」により、「文話」単位で表現し、理解していく能力、および「待遇行動」に関する能力を養い、高めていく必要がある。それを支援することが、教師の役割である。

これを踏まえ、本章では「TC教育」を実践していくための、より具体的な方法について考えていきたいと思う。

ただし、教育実践の方法を考えると、それぞれの教育環境における個性は極めて高い。可能な限り汎用性が高い方法の記述を目指す。それを個々の教育現場に適用するには、当然、個々の状況を考慮した上で行わなければならない。しかも、「TC教育」のみを直接的に実践できる場は限られている。しかし、初級から超上級まで、どのレベルにおいても、「TC教育」を行う必要性が高いことも明らかである。実践に生かすためには、まず基本的な考え方を押さえておくことが大切だと思う。その上で、個々の教師が、個々の指導や授業で様々な工夫していくことが重要になってくるのだと言えるだろう。

3・1 「待遇コミュニケーション教育」の方法を考えるための枠組み

まず、「TC教育」の方法を考えていくための前提となる基本的な枠組

みについて、整理しておくことにする。

「主体」…「コミュニケーション主体」の主役はあくまでも「学習者」である。ただし、「教師」自身も常に「TC」における「コミュニケーション主体」としての役割を担っていることは自覚しておく必要がある。ロールプレイなどに教師自身が参加する場合だけではなく、教室活動における様々なコミュニケーション、その他、通常のコミュニケーションを含め、教師も「コミュニケーション主体」となっているわけである。ただし、自分が学習者のモデルになっているという意識を過剰に持つ必要はない。

「人間関係」…「主体」が認識する、「自分」、「相手」、「話題の人物」の三者の関係であるが、コミュニケーション上、最も重要なものは、「自分」と「相手」との関係をどう認識するのかという点である。ただし、中級段階以降は、それに加えて「話題の人物」の位置づけも重要になる。

「相手レベル」、「話題の人物レベル」だけではなく、実際には、立場・役割、恩恵等に関する意識、それから生じる「当然性」の認識、「人間関係」と、「内容」、「言材」、「文話」、「媒材」、「待遇行動」等との関係などが重要な点になってくる。学習者がこれらを明確に捉え、適切にコミュニケーションすることが、「TC教育」では最も難しい課題となるだろう。

「場」…「場レベル」の認識だけではなく、それが、「内容」、「言材」、「文話」、「媒材」、「待遇行動」等にどう関係してくるかが重要である。

「意図」…主体である学習者が「自覚的に意識」という点が重要になる。「TC」としては、「自分」は「相手」をどう待遇しようとしているのか、「自分」は「相手」にどう待遇されているのか、どう待遇されたいのか、「相手」は「自分」をどう待遇しようとしているのか、「相手」は「自分」にどう待遇されているかと思っているのか、どう待遇されたいかと思っているのか、等々の「場面」に絡む「待遇意図」を押さえておく必要がある。

「表現形態」…「媒材」の相違により、「音声表現形態」「文字表現形態」

に分かれる。コミュニケーションの観点からは、前者は「音声コミュニケーション」、後者は「文字コミュニケーション」となり、総称は、「コミュニケーション形態」となる。「表現形態」「コミュニケーション形態」によって、表現、理解、コミュニケーションのあり方、具体的には「言材」の選択や「文話」の構成、展開などが決まってくる。また、電話、手紙、E-メール等のコミュニケーションの「媒体」にも関わる。

「題材」…コミュニケーションにおける「何について」。「場面」、「意図」との関連で考える必要がある。

「内容」…コミュニケーションにおける「何を」。「場面」、「意図」、「言材」、「文話」との関連で考える必要がある。「題材」や「内容」に関する「待遇コミュニケーション」における「適切さ」は、「場面」「意図」等の関連で生じる「当然性」との関係で決まってくる。

「言材」…抽象的なレベルでの「言葉」である「言材」を「言材」のままに習得することは、コミュニケーション上はあまり意味がない。常に、「場面」「意図」「文話」との関係で捉えていく必要がある。

「文話」…重要なことは、単位の大きさではなく、「場面」や「意図」との関わりで捉えるということである。文章においては「構成」、談話においては「展開」を考えることが重要になってくるだろう。

「媒材」…言語においては、音声・文字が、言語外のコミュニケーションでは、表情、しぐさ、絵、音、その他の種々のものが「媒材」となる。表現における「媒材化」や、「媒材」を通じた理解にも、当然、「場面」、「意図」等が関係している。

「待遇行動」…言語以外のコミュニケーション手段を通じてなされる種々の行動。特に、うなずきやお辞儀などの言語随伴行動は重要である。

枠組みについての記述は、どうしても分析的、要素的になってしまうが、重要なことは、これらの枠組みがすべて相互に関連し合い、それぞれが関連し合うところに「TC」も成り立っているということである。した

がって、厳密に言えば、「TC教育」においても、これらすべてが関連を持つような設定が必要になってくるわけである。「表現形式」から設定しようとするとな非常に難しい課題になってしまうのだが、すべてを「コミュニケーション主体」の行為として捉え、それを前提として設定していけば、「TC教育」として扱うことはそれほど難しいものではないと言えるだろう。コミュニケーション行為として捉えれば、複雑そうに見えても、実は常識的な枠組みに過ぎないのである。また、こうした枠組みは、教師が「TC教育」に臨むに当たって必要な情報なのである。学習者は、結果としてこれらを認識し、身につければよいことであって、こうした枠組み自体が学習項目になるわけではない。

3・2 言語生活の実態に合わせた「待遇コミュニケーション教育」の方法

3・1で示した枠組みすべてが教育／学習に絡んでくるためには、教育／学習内容を言語生活の実態に合わせる必要がある。それによって、「TC教育」を無理なく設定することが可能になるだろう。従来も行われてきたプロジェクトワークや、教室内だけでは止まらない種々の活動などを通じて、「TC教育」を進めることが考えられる。

例えば、学習者が大学生や大学院生であれば、講演会を開く、研究発表会を運営する、雑誌を作る、等々の活動が考えられる。また、日常的に、あるいはクラスの企画として、懇親会を開く、合宿や旅行をする、といったことなども考えられるだろう。こうした活動を実行するためには、計画を立てるために相談する、具体的な手順を整える、それぞれの役割を決める、また、連絡する、交渉する、運営する、等々の行為が必要になってくる。

さらにそのためには、直接話し合う、電話をする、手紙や文書を書く、Eメールでやりとりをする、といったそれぞれの媒体によるコミュニケーション行為が必要になるわけである。例えば、講演会を開催するという企画であれば、相談し、講演者を決め、電話や手紙で依頼、交渉をす

る、そして、講演会場を予約し、当日は、司会や受付といった役割を担当し、講演者との応対、講演を聴き、質疑し、懇談し、レポートを書き、礼状を出す、等々の様々なコミュニケーションが行われることになる。

それぞれの活動において、主体となる学習者は、「人間関係」、「場」、「表現形態」、「題材」、「内容」、「言材」、「文話」、「媒材」、「待遇行動」等の枠組みを、改めて考えるまでもなく、自然に意識せざるを得ない状況に置かれることになる。このような活動型の教育／学習方法は、特に、「TC教育」の大きな目的となる「場面」（「人間関係」と「場」）の認識に基づく様々なコミュニケーションが自然な形で習得できるというところに、大きな利点があると考えられる。練習のための練習ではなく、明確な目的意識を持った活動の中に身を置くことで、結果として、「TC」能力が養われ、身についていくという方法である。

しかし、当然のことながら、この方法にも、問題点はある。この種の活動型の方法を採用すると、教師もその活動の流れの中に巻き込まれることになる。どのように展開していくか、必ずしも予想がつかない状況で授業を進めていくことになることは、利点でもあるが、同時に教師、学習者にとっての不安要因にもなる。授業運営に関する方法論や、教師の果たす役割に対する明確な自覚がないと、ただ単に活動するだけという教育／学習になってしまう恐れが多分にあると言えよう。単なる活動だけでは、「TC教育」として、最も重要な、「場面」の認識とそれに基づくコミュニケーションを学ぶことにつながらない。また、具体的な学習項目が何であったのかが明確にならないことで、勉強したという実感がなく、何を習得したのかわからないという不満を持つ学習者も出てくる。

それでは、活動型の教育／学習方法をどのようにすればよいのか、ということだが、その一つの考え方としては、活動全体の大きな目的を達成するために行われるそれぞれの局面におけるコミュニケーション行為を自覚的に捉えながら進める、ということが挙げられる。「TC教育」について言えば、自分がコミュニケーションしようとする「相手」との関係を意識

し、自分が置かれている状況を認識し、そのために何を、どうすればよいのか、ということを実感的に捉えるための時間を、授業時に限らず、可能な限り作っていく必要があるということである。そのことにより、学習項目も明確になってくるだろう。ただし、それ自体が教育／学習の目的になるのではなく、あくまでもそうした内省やそれに基づく工夫が、より大きな活動全体の目的につながっているということが大切なのである。

こうした活動型の教育／学習方法を採用した授業は、当然のことながら、こういう方法で行えば必ず成功するというものではない。固定的なマニュアルやパターンなどはなく、実践も常に個別的、常に流動的なものである。ただし、それぞれの実践を通じて、何らかの実際的な方法論も見えてくるはずである。事例を積み上げつつ、一つの解答というのではなく、いくつかの共通性のある方法論を導くことができればよいのだと思う。

3・3 言語的機能を重視した「待遇コミュニケーション教育」の方法

「TC教育」の方法としては、できる限り、実際の言語生活の中で、あるいはそれに近い状況設定をして教育／学習を行っていくという方法が、おそらくは最善の方法であろうと思う。たしかに、現実の教育／学習環境を考慮すると、そうした活動型の方法を採用することが困難であることも当然予想される。しかし、様々な制約の中でも「TC教育」を行う必要性がある以上、何らかの工夫をしていくことが大切であろう。また、現在の状況では活動型の教育／学習ができないからといっても、実際の言語生活においては、いづれどこかで「TC」の能力は必要になるため、そのことを念頭においた、「TC教育」の方法を考えておく必要があると言えよう。

3・2で述べてきたような、言語生活の実態に合わせた活動を行うためには、それぞれの局面で必要な「TC」があり、それぞれの局面で適切な「TC」を行うための教育／学習が必要になってくる。「表現行為」「理解行為」としての「言語」の働きや役割を重視した方法を取り入れることで、「TC教育」をより合理的、実質的に進めることができると言えるだ

ろう。ただし、これも練習のための練習にしてはならないのであって、言語的機能を重視した「TC教育」が、言語生活の実態につながるようなものになってこそ、はじめて意味を持つてくると言えるわけである。

そうした前提に立って、一つの方法として、「意図」別の「TC教育」を示しておきたいと思う。

前提となる考え方としては、「表現行為」を「意図」の種類によって、「自己表出表現」、「理解要請表現」、「行動展開表現」に類型化し、「TC」との関連では、「丁寧さ」の原理（「行動展開表現」の場合、「行動」、「決定権」、「利益」、という要素で捉え、「自分」が「行動」し、「相手」が「決定権」を持ち、「自分」が「利益」を受ける、という構造を持つ「行動展開表現」が「丁寧さ」の原理に適うものである、といった考え方の枠組み）を導入してきた。

「丁寧さ」の原理については、これまで主に「行動展開表現」における「丁寧さ」の原理について提唱してきたのだが、「理解要請表現」を含め、再考する必要があるだろう。「理解要請表現」における「丁寧さ」というのは、「表現行為」であれば、「相手」に対して、わかりやすく、明確に表現するといったようなことであり、「理解行為」であれば、「相手」の意図するところを、「表現形式」に囚われずに、正確に理解しようとするといったような姿勢を持つことだと考えられる。それは、「場面」と「内容」、「場面」と「言材」、「文話」等々に絡んでくることである。「丁寧さ」は、よりよいコミュニケーションにつながるものであるとすれば、それを明らかにしていくことが、「TC教育」の目的にもつながってくると言えよう。「丁寧さ」=敬語、といった図式から脱却することが、「TC教育」の出発点になるわけである。

これまでの具体的な実践の一つとして、『日本語問題集一口頭表現一』（早稲田大学日本語研究教育センター）を、次のような内容で作成した。（「2002-2003」試用版による。）

1 「人間関係」と「場」、2 自己紹介、3 インタビュー・面接、4

あいさつ・返事, 5 電話・留守番電話, 6 依頼・断り, 7 誘い・断り, 8 許可求め・許可与え・禁止, 9 申し出・断り, 10 アドバイス, 11 研究発表会・討論, 12 説明・描写, 13 ご挨拶・スピーチ

実際の授業においては、おおよそ次のような流れで進めていった。

- ①まず、学習者自身が自らのこれまでのコミュニケーションを振り返る。
- ②その上で、関連する例を示し、「意図」と「表現形式」との関係を理解させる。
- ③基本的にはロールプレイによるコミュニケーション練習を行う。
- ④教師、学習者がともに問題点を指摘し、それを踏まえて、再度ロールプレイを行う。

先にも述べたように、学習者が自分自身の「TC」を振り返り、内省する機会を作ることは大切である。①を経ることで、②以降の学習が自覚的に行えるようになってくる。授業の形や流れとしては、おそらく多くの教師が実践している方法だろうと思うが、これまでに述べてきた要点を自覚しつつ進めることが重要であると考えている。多くの教材と同様に談話例を示してはいるが、これは、モデル会話を暗唱させるといった方法とは、基本的にまったく異なるものである。

まずは、「TC」能力の基礎を作ることを目指し、基本的な「やりとり」と「くりかえし」に習熟する。その上で、「TC」としては、実際に起こりうる、断りや修正などを練習に入れていく。「依頼」であれば、いろいろな立場になって依頼し、依頼され、断り、断られ、という「TC」を何度か螺旋状に繰り返すということが大切である。「待遇行動」も重要であることは言うまでもない。

現実には、ここまで展開させることは困難な面はあるが、教育／学習の環境や目的、学習者の意欲や能力、学習者の段階に合わせて、可能なところまでを行えばよいだろう。

もちろん、口頭表現だけではなく、文章表現に広げ、手紙、文書、書類、メモ書き、E-メール等々の「文字コミュニケーション」における

「TC」を扱う必要がある。

4 まとめと今後の課題

以上、「TC教育」についてその構想を述べてきた。多くの教師も学習者も、「TC教育」の重要性は認識しながらも、その具体的なあり方の点での困難さを感じていることだろう。

しかし、たとえ初級であっても、いつ、どこで、どんな状況において、だれが、だれに、何について、何を、何のために、どのように、表現し、理解し、コミュニケーションしようとするのか、しているのか、したのか、といったことが、一々それらを説明する必要はないものの、少なくともそれらが背景としてあることを押さえておくことで、真の「TC教育」につなげることが可能になるのだと思う。

本稿では、そのための基礎となる考え方を示したわけだが、今後の課題としては、まず、構想に基づいた、個々の指導法や授業の工夫の事例を積み重ねていくことである。そして、それだけではなく、並行して「TC」教材も開発していく必要があるだろう。その上で、個々の実践から有効な一般化、理論化を導き、それを再度実践のふるいにかけるという流れを作ることが必要だと思う。また、「TC」の研究と「TC教育」の研究、実践は、常に連動し、相互に関連しあいながら、発展させていくことが大切であると考えている。今後は、数多くの研究教育者による実践報告、実践的な研究が進められていくことを期待したい。

参考文献

- 蒲谷宏 (1995) 「『〈言語=行為〉観』に基づく言語教育について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』7
- 蒲谷宏 (1995) 「プロジェクトワークの試み—『〈言語=行為〉観』に基づく日本語教育の実践例として—」『講座日本語教育』30
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵 (1998, 2002・7刷改定) 『敬語表現』大修館書店
- 蒲谷宏 (1999) 「『〈言語=行為〉観』に基づく日本語研究の構想—序論—」『日本語研究と日本語教育』所収 明治書院

- 蒲谷宏（2000）「『〈言語＝行為〉観』に基づく「日本語教育学」の構想」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13
- 蒲谷宏（2002）「『意図』とは何か―「意図」をどのように捉えるか―」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15
- 蒲谷宏・待遇表現研究室（2003）「『待遇コミュニケーション』とは何か」『早稲田大学日本語教育研究』第2号 早稲田大学大学院日本語教育研究科