

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論 文 題 目

評価プロセスの多様性の共有による
待遇コミュニケーション教育に関する考察

申 請 者

田所 希佳子

2016年7月

本研究では、日本語教育における待遇コミュニケーション教育に評価プロセスという視点を取り入れることにより、その理念及び方法の明確化を図った。まず、スピーチレベルに関する意識調査によって、日常生活で共有できる評価プロセスが限定的であることを明らかにし、評価プロセスの多様性の共有を教育によって促す重要性を示した。そして、経験学習やケーススタディ、異文化トレーニングの理念をもとに、自作映像教材を用いて、話題選択及びスピーチレベルに関する授業実践を行った。これにより、教室における評価プロセスの多様性の共有を可能にした。以下が各章の概要である。

第1章 序論

第1章では、日本語教育において様々な分野がある中で、なぜ待遇コミュニケーションに注目するのかという理由について述べた。

人が他者と交流する場を社会であるとすれば、社会において、人間関係の上下・親疎や、場の改まり・くだけというものは、必然的に生じうるものだと考えられる。コミュニケーションを行う際に、それらを考慮することは、社会の中で生活していく上で必要なことである。もし場面を考慮せず、自由奔放な言動をした場合、幼稚、非常識、失礼などの否定的な印象を与え、人格を誤解されたり、人間関係に支障を来したりする恐れがある。そのような問題は、文法上の間違いとは異なり、表面化されにくく、自分が意図しない形で解釈されたままになってしまう可能性がある。

このような、場面に配慮した言語もしくは言語行動に関しては、待遇表現の分野で研究が積み重ねられてきた。先行研究における待遇表現の定義は様々であるが、人間関係や場に配慮した表現を意味するという点では共通している。これに対し、人間関係や場への配慮は、表現のみではなく言語行動にも言えることである（南 1977 など）という指摘や、待遇表現の研究・教育は、個人のパーソナリティとも深く結びついた、複雑な人間の行動というものを扱っていかなければならない（文化庁 1971）といった指摘があった。そのどちらも可能にしたのが、「待遇コミュニケーション」である。待遇コミュニケーションとは、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た研究分野である（蒲谷 2003）。「言語＝行為」と捉えており、また、場面（「人間関係」「場」と表現（「内容」「形式」）との関連と同様に、認知面（「意識」）を重要視している。そのため、コミュニケーションを「主体の場面（人間関係・場）への認識」に重点を置いて捉えている。

待遇コミュニケーション教育の目的は、その時々における「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動を相対的に認識する能力を高め、相互尊重に基づく自己表現と他者理解の能力を高めることである。ここで問題となるのが、待遇コミュニケーションが学習者の認識や考え方を扱っているが故に、その目的が抽象的になっているということである。待遇コミュニケーション教育の理念及び方法の明確化が求められている。

そこで、本研究では、評価プロセスという新たな視点を取り入れた。コミュニケーションにおいて、話し手は何らかの対象について顧慮しており、そうした顧慮は、常に話し手の評価的態度を伴っている（南 1977 など）。同様に、聞き手も話し手に対して、丁寧かどうか、適切かどうかなど、常に評価している。このように、コミュニケーションと評価は密接な関係にある。このような評価の背景にあるのが、評価プロセスである。評価プロセスというのは、ある場면을認識した上で発話を聞き取り（「情報収集」）、発話以外の情報も含めて「解釈」し、自らの価値観と照らし合わせて「価値判断」という一連の評価の過程である。以上をふまえ、本研究では、以下のように研究課題を二点設けた。

- 1) 評価プロセスの多様性の共有による待遇コミュニケーション教育を行う重要性はどこにあるのか。その理由は何か。
- 2) 評価プロセスの多様性の共有による待遇コミュニケーション教育の理念と、その具体的な実践の方法とは何か。

第2章 待遇コミュニケーションと評価

第2章では、コミュニケーションと評価・評価プロセスとの接点を明らかにした後、評価研究の変遷をふまえた上で、評価研究から見た本研究の特徴を説明した。

近年、評価研究において、結果よりも過程、一般性よりも多様性が重視されてきている。このような研究動向を、宇佐美（2014）は「特性論的発想」から「タイプ論的発想」への転換として説明している。特性論とは、集団のすべての成員が共通して持っている特性に注目し、一つのものさしによって公平に個々の成員を捉えようとするやり方である。一方、タイプ論とは、ある個体が、どのような質的特徴を固有に備えているかということによって、その個体を捉えようとするやり方であるという。このタイプ論的発想は、待遇コミュニケーション教育と親和性が高い。なぜなら、待遇コミュニケーション教育は、場面にお

ける相対的な適切さを扱うものであるからだ。その適切さは、一般的な基準により判断することはできず、適切かどうかという結果よりもそれに至る過程のほうが重要となる。評価の多様性を認め、平均値から外れた評価も、平均的な評価と同様の価値を持つものとして扱うタイプ論的評価は、相互尊重に基づく自己表現と他者理解を重視し、一人一人の価値観を尊重している待遇コミュニケーション教育と共通するものがあるといえる。また、印象研究においても、多様性や主観性が注目されるようになってきており、タイプ論的発想の広がりが見受けられる。

評価研究は、誤用分析に始まった。誤用の中には、全体的誤りと局部的誤りがあり、内容の理解度に与える影響に違いが見られること、また、不快感への影響も異なることが明らかになった。こうして誤用に対する母語話者の評価が注目されるようになり、評価研究として発展することとなった。

評価研究として見た場合、本研究は、評価対象、評価・分析方法、評価者、評価目的に特徴が見られる。黎明期には、文脈から切り離された一文単位の文が評価対象となっていたが、文法の要素よりも意思疎通の効果が注目されるようになり、インタビューやロールプレイの音声や動画が評価対象とされるようになった。初対面会話が中心的に扱われていなかった理由は、実際の会話をビデオに収め評定材料とすることが、倫理的にも評定材料の統制という点でも困難であると言われてきたためである。しかし、本研究は、同じ寮の人と知り合うという参加の利点を提示した上で、録画対象及び評価対象となることに同意した者のみを対象者とすることによって、倫理的問題を乗り越えるとともに、限りなく現実に近い人間関係に基づいた初対面会話を対象とすることを可能にした。また、評価方法は、研究者が評価観点を予め設定するか、設定せず評価者の判断に任せるかという点で二分される。本研究では、評価プロセスに注目しており、ある箇所に関してなぜどのような評価をするのかという点のみならず、そもそもどのような箇所に注目して評価をするのかという点をも研究の対象としているため、評価観点の判断を評価者に任せ、質的分析を行った。さらに、評価研究において、評価者が教師か非教師か、母語話者か非母語話者かという違いが注目されてきたが、本研究においては、属性という外部要因ではなく、評価観点や評価プロセスの背景にある価値観という内部要因に注目し、評価者を捉えた。また、評価研究における評価の目的は、従来、教育内容の考察、教師教育、市民教育などであったが、本研究では、そのような母語話者や教師の二次的な利用のためではなく、評価デー

タを教室において教材として扱うという点で特徴的である。また、自分の評価プロセスのみならず、他者の評価プロセスの多様性を知ることにも教育的意義を見出している。

第3章 日常生活における評価プロセスの多様性の共有に関する調査

第3章では、評価プロセス（「情報収集」→「解釈」→「価値判断」）の多様性の自覚に関して、日常生活における自然習得や独学では不十分なのか、教育において扱う重要性がどこにあるのかという研究課題1を明らかにするため、インタビュー調査を行った。

スピーチレベルは、会話者の場面認識が顕著に現れる項目であるが、上下・親疎関係や年齢など、どのような要因を優先すべきかについて、明確な基準がない。さらに、その判断基準には個人差がある。そのため、悪印象や違和感が生じやすい。悪印象や違和感を持つということは、期待と現実の間にギャップが生じたということであり、評価プロセス抽出のための効果的な切り口となる。

特に違和感を持ちやすいのは韓国語母語話者である。韓国語には日本語のスピーチレベルに似た体系が存在する。しかし、韓国語は日本語に比べ、年齢による上下関係がスピーチレベルの選択に強く反映されており、また、個人の方略的な使用よりも社会的規範や慣習に即した使用をより重視している。そのため、評価プロセスに関する日韓の相違点が印象に残りやすく、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセスを引き出しやすい。

そこで、2年以上日本に留学した経験のある韓国語母語話者5名に対して、半構造化インタビューを行い、スピーチレベルの選択に関する違和感を切り口として、評価プロセスの詳細を解明することとした。留学生生活を振り返りながら、スピーチレベルの選択に関して違和感を持った経験、日韓の相違点に関する気づきなどのエピソードを具体的に語ってもらった。対象者ごとに、相手／第三者、違和感を持ったスピーチレベル使用場面とその際に考えたこと、それに対する対応、韓国語との相違というカテゴリーに分け、質的分析を行った。

対象者のキョンヒとヒョンギは、年下の相手による自分に対する普通体使用に不快感や疑問を持っていた。なぜなら、韓国語では年上に丁寧体を使用することが当然であり、日本語においてもそれを期待していたためである。しかし、ナレとユナは、逆の立場から評価した。日本語において、自分は10歳年上の相手に対しても普通体を使用することができ、西洋のようで不思議だ、普通体は見下しているのではなく友達になった証拠なのだと

解釈していた。このように、日常生活において、ある場面におけるスピーチレベル使用に関して違和感を持った場合、確固とした正解を与えられるわけではなく、自分の価値観に基づき、自分なりの暫定的な答えを見つけている。ただし、その観点は限定的である。その背景には、他者がいかに情報収集し、解釈及び価値判断を行ったのかという評価プロセスを知る機会に恵まれていないこと、そして、遭遇するコミュニケーション場面が限られていることがある。この部分に、教育が介入する余地がある。他者の多様な評価プロセスを知ることにより、自分の経験を超えたより広い視野が生まれ、不快感が軽減されたり、疑問が解決したりする可能性が期待できるのである。以上が、研究課題1への回答となる。

第4章 評価プロセスの多様性の共有による待遇コミュニケーション教育の理念

第4章では、第3章で指摘した点を乗り越えるためには、経験学習の理論が有効であるとし、経験学習に関する先行研究を概観した。経験学習とは、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の繰り返しによって学習するという学習理論である。

経験学習の利点の一つは、教室の特性を十分に生かすことができるという点である。日常としての教室外と、非日常としての教室を区別し、教室では「内省的観察」及び「抽象的概念化」を中心に行う。なぜなら、経験や実験という「行動」とは異なり、観察や概念化という「認知」は目に見えず、特別に可視化する必要があるからである。待遇コミュニケーション教育において重要なのは、各場面における「行動」の背景にある「認知」に自覚的になることである。しかし、コミュニケーションの過程は、日常生活で表面化されるわけではない。それを教室において可視化し、活用するのが経験学習の考え方である。

経験学習の利点のもう一つは、自律的な学習を促進することが可能になることである。コミュニケーションと評価は密接な関係にあり、評価というのは、個人の価値観に基づく主観的な判断である。そのため、コミュニケーションは、学習者自身が自分の価値観に従って行うべきものとなる。このような学習者の個人的な領域に、教師が介入できる部分は限られている。そのため、学習者自らが考え、学ぼうとする意思を持つことができるよう、教師は学習者の内面に働きかけ、学習者を支援するという役割が必要となる。つまり、「指導」ではなく「支援」を目指すということである。「支援」が「指導」と最も異なる点は、何をどのように学ぶのかを決めるのが、教師ではなく学習者であるということである。学習者は社会の中で人として生きており、独自の価値観をもとに考える力を持っている。そ

の力を認め、尊重した上で、学習者の内面的成長を促すために支援することが必要なのである。学習者自身に経験させ、振り返りをもとに仮説を作り、実験させるという経験学習は、そのような教育を可能にするものである。

経験学習の代表的な手法は、ケーススタディである。学習者が日常生活において経験できることは限られており、ケーススタディを用いることによって、教室という限られた場において多様な場面を扱うことができる。近年盛んであるケーススタディを用いたビジネス日本語教育の具体的な手順を説明した上で、本研究との違いとして、1) 一発話単位の摩擦場面に注目すること、2) 第三者評価のみならず当事者評価をもデータとして扱うこと、3) 自作映像教材を使用すること、という三点を挙げた。

次に、経験学習の活性化を目指すための本研究の試みについて述べた。まず、「内省的観察」をより活性化させるために、自作映像教材を利用することについて述べた。黎明期の映像教材は、文型練習のための補助教材であったが、徐々に自然さを追究するものが作られるようになった。評価プロセスの多様性を共有するための映像教材に必要なのは、否定的な評価をもたらすような不自然さ、不完全さを取り除かないことである。そのため、本研究では、自然会話を映像教材として用いることとした。本研究の映像教材が従来のものとは異なるのは、本研究で扱うのが、評価データを伴った映像教材であるということである。つまり、映像の視聴のみによって意識化させるのではなく、映像と共に、映像の会話の参加者による当事者評価のデータを用いて、意識化させるということである。また、自然会話を録画し、「カガミ的利用」により評価プロセスをデータ化した後、教室において「カンヅメ的利用」を行い、学習者の評価プロセスを引き出すという使い方について説明した。

さらに、「抽象的概念化」をより活性化させるために、異文化トレーニングの理論を援用し、評価プロセスの多様性を共有することについて述べた。異文化トレーニングにおいて重視されているのは、認識の過程を可視化し、自分の認識とは異なる複数の選択肢を知ることであり、「情報収集」→「解釈」→「価値判断」という評価プロセスの多様性を知るといった考え方と共通するものがある。ある会話の中の発話というマイクロ場면을摩擦場面として扱うことにより、評価プロセスの多様性の共有を促すことができるのである。

予想される批判としては、教室においてある切り取られた場面を扱うことは準備主義ではないかという批判が挙げられる。本研究は、教室を準備、教室外を本番とするのではなく、どちらも重要な学習の場であるとする考え方を示した。また、「みんな違ってみんない

い」が最終到達点になるのかという批判に対しては、教室の中で学習が完結するわけではないため、学習の最終到達点は他者である教師が把握できることではないこと、母語話者が「みんな同じでみんないい」と考えることがある可能性は認めた上で、それが様々な背景を持った学習者にとっても同様になるとは限らないこと、「みんなは何が違うのか」「なぜ違うのか」を追究するその広さと深さが重要になることを示した。

第5章 評価プロセスの多様性を共有した待遇コミュニケーション教育の実践例—話題選択—

評価プロセスの多様性の共有のために、第5章及び第6章において授業実践を行った。第5章は、初対面会話における話題選択に関する授業実践である。初対面会話とは、互いの情報不足を補い、不安や不確実性を減少させるためのコミュニケーションであるとされており、人々は自己開示を行い、情報交換する。しかし、心の赴くままに自己開示してよいわけではなく、配慮が必要となる。従来は、そのような自己開示のストラテジーや、母語話者・非母語話者という属性の違いによる話題選択の傾向が解明されてきた。タイプ論的発想に基づく本研究では、多くの人が選択／回避する話題という基準から外れたものも尊重することになり、どのような話題が選択／回避されたかという結果よりも、なぜ選択／回避されたか、どう解釈・評価されたかという過程に注目している。そのような評価プロセスの多様性を知ることが、待遇コミュニケーション能力を高めることにつながるという考えのもと、評価プロセスの多様性に注目した認知支援型の授業実践を行った。

対象者は、不確実性を減少させようという動機が生じやすいよう、再度の交流が期待できる、混合寮の居住者とし、20分間の初対面会話を14録画した。その直後に一人ずつ、再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビューを行った。14の会話の中で、フォローアップ・インタビューデータから、話題選択に関する好印象・悪印象や違和感が見られた7会話中の10箇所を約1分半ずつに編集して映像教材を作成した。この映像教材のうち、5会話を用い、日本留学中の学習者2名及び、香港在住で香港の大学に在学中の学習者4名を対象に、2名ずつに分けて3回の授業実践を行った。ある機関において定められたスケジュールや学習目標など、授業の外側に存在する様々な要因の影響を排除するため、模擬授業の形式をとった。学習者を2名ずつに設定したのは、本映像教材が評価プロセスの多様性の共有を促すことに貢献できるのかどうかという点を確認することを、クラスメイ

ト同士の評価プロセスの多様性の共有を促すことよりも優先したためである。授業では、映像教材の各箇所について、会話の視聴後、会話の文字化資料及び評価プロセスに関するデータを読み、考えたことを話し合うという活動を行った。

映像教材として取り上げた5箇所は、日本人が日本語能力をほめた場面、日本人が日本の暮らしや食べ物に関する質問をした場面、学習者が結婚や馴れ初めの話をした場面、学習者が共通の話題を見つけた場面、学習者が宗教の話をした場面であった。従来選択されやすいとされていた日本の暮らしや食べ物を題材にしたセルゲイ・つとむの会話では、つとむ自身はよい質問をしたと思っていたが、セルゲイはよくされる質問をされて嫌だと否定的な評価をしていた。この映像教材を視聴した学習者は、自分にとって日本人はどこにでもいる存在だが、日本人にとってその国の人はあまり会う機会がないため、このような質問をするのだろう、逆の立場の時、つまり日本人が自分の国に来た時に自分も同じような質問をするだろうといった意見を述べた。選択されやすい話題だからといって否定的な評価にならないわけではなく、個人的な感情や性格、これまでの経験が影響し、多様な評価プロセスをもたらす。このような多様な評価プロセスを知ることにより、従来の自分の評価プロセスを見つめ直すきっかけを提供できるのではないかと期待できる。

本授業実践において特に注目すべきなのは、a) 映像教材の会話者相互の評価プロセス、b) 授業参加者による映像教材の会話及び会話者に関する評価プロセス、c) 映像教材の会話者相互の評価プロセスに関する授業参加者の評価プロセスのうちの a) である。a) における評価プロセスを知ることが、b) c) に大きな視点の転換をもたらしたためである。a) は研究者や教師の作為によるものではなく、インタビューによって収集した会話者の価値観に基づく真の評価プロセスであった。そのため、信憑性を問う、疑うなどの、本来の目的とはずれた話し合いを回避することができた。また、日常では知ることの難しい評価プロセスをその場面と共に知ることができ、意外性や興味深さをもたらした。前述のように、評価研究は、従来、教師成長やシラバス再考のために役立てられてきた。しかし、その研究成果を資料として学習者に直接提供するという手法も有効なのではないかと示唆された。

第6章 評価プロセスの多様性を共有した待遇コミュニケーション教育の実践例—スピーチレベル—

第6章では、初対面会話におけるスピーチレベルに関する授業実践を行った。スピーチ

レベルは、相手と人間関係を構築していくことを目的とした初対面会話において、特に重要であるとされてきた。スピーチレベル研究における問題点の一つは、発話単位の認定の仕方や、あいづちの定義、スピーチレベルの分類の仕方、スピーチレベルという用語などが、研究者によって異なっていることである。本研究では、最も一般的な「スピーチレベル」という用語に統一し、丁寧体・普通体・中途終了型の三分類とした。そして、スピーチレベルの言語的特徴を、詳細な分類方法によって解明することが目的ではなく、コミュニケーション主体がなぜその場面でそのようなスピーチレベルを用いるのか、それを相手はいかに受け取り、解釈・評価するのかという認識を中心に扱うという違いを明確にした。

母語話者の普通体発話が非母語話者のものよりも多い場合に問題が生じやすいという知見をふまえ、第5章において録画した14の会話の中から、母語話者が非母語話者よりも丁寧体発話が少なく、普通体発話が多くなっている2会話を映像教材として選定した。その2会話から、語彙の難易度や内容のプライバシーを考慮し、それぞれ約2分の部分を映像教材として切り取った。そして、再生刺激法によって収集した評価プロセスの文字化資料を準備した。4名ずつ計2回の授業を行った後、スピーチレベルに関する授業が、その後の日常生活にどのように影響したのかを、個別インタビューによって解明した。

授業では、なるべく丁寧に、丁寧体で話したいというバヤルと、同じ寮に住んでいる相手に仲間意識を持って普通体を使用していたけん、相手が年上だから丁寧体を使うよう心がけたというリザと、自分が普通体でも相手がずっと丁寧体なのは、外国人だから崩し方が分からないからだと思ったというまさこの評価プロセスをデータとして提供した。学習者のキムは、韓国語は年齢が判断基準となる一方で、日本語は年齢以外にも様々な要因が存在すること、スピーチレベルの決定要因はあいまいであることに気づいた。王は、授業後、遅くなくても、丁寧さを考えてから話すように心がけるようになったと述べた。授業の前は、場面を考慮せず普通体を多用していたが、47歳という年齢や、外国人であることから、日常生活で特に指摘を受けることもなく、問題なく過ごしていた。これが、授業外でスピーチレベルを意識化しにくい理由であった。しかし、授業後は、普通体ばかり使用していると子供のように見られてしまう、年相応の日本語を話したいという理由から、丁寧体で丁寧に話したいという意識を持つようになった。

初対面の同等の相手には丁寧体もしくは同等のスピーチレベルを使用するという傾向が先行研究において指摘されていたが、初対面であっても片方に普通体が現れている箇所

についての評価プロセスを明らかにしたことにより、スピーチレベルの背景にある場面認識は多様であること、それに対する評価も多様であること、そしてそれに教育的意義を見出すことができることを明らかにした。これは、第3章の調査において明らかになった、日常生活では共有されにくい、評価プロセスの多様性であるといえる。

このような評価プロセスの多様性を共有する場を教室であるとし、「内省的観察」及び「抽象的概念化」を行うことによって、日常生活において「能動的実験」及び「具体的経験」を行い、再度「内省的観察」「抽象的概念化」を行うということを繰り返すことにより、その時々における「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動を相対的に認識する能力を自律的に伸ばしていくことができるとした。また、評価プロセスの多様性を知ることが、優劣のない他者の価値観を認め、尊重することにつながり、相互尊重に基づく自己表現と他者理解の能力を高めることができるとした。

学習者にとって、また学習者と話す母語話者にとって、予想外の表現や言語行動に遭遇する機会は多い。不可解なものは不安を与えるため、自分なりの理由づけを行い、安心感を得ることは必要なことである。その際、否定的な評価を下すこともありうる。しかし、同一場面における評価プロセスの多様性の存在を知ることにより、視野の広がり期待される。その共有される評価プロセスは、個人的であり、平均値から外れたものであるかもしれない。しかし、タイプ論的発想では、そのような情報こそが、意味を持つ。日常では、そのような個人的な評価プロセスに遭遇することは避けられないからである。そのような情報を知る場を創ることが、待遇コミュニケーション教育において重要なのではないだろうか。それが、暫定的なものに留まり、それ以上問い直すことのなかった自分の評価の観点を問い直させるきっかけを与える。それは、場面における相対的な適切さを、自分の価値観に基づき判断していかなければならない学習者にとって、重要な見方である。このようなタイプ論的発想に基づく授業実践が、場面における相対的な適切さを自らの価値観に基づき判断する力を育てると期待したい。

なお、場面は無限に存在するものであるし、あらゆる評価プロセスを解明し、教えることは不可能ではないのかと疑問を持たれるかもしれない。準備主義に基づくならば、そのような考え方になるだろう。しかし、コミュニケーションは、不測の事態が常に起こるものであり、予め準備した通りに対応することはできない。それでは授業実践において、限定された場面における評価プロセスの多様性を共有することはどのような意味があ

るのか。それは、それぞれの場面における相対的な適切さをより幅広い視野から判断するという姿勢を学ぶためにある。無論、評価プロセスの多様性に気づくことが、すぐに表現の仕方や言語行動の変化へと結びつくわけではない。しかし、アウトプットに至るまでの習得過程すべてを授業で扱うのではなく、その前段階として考える機会を与えることには意味があるといえる。それは、第4章で述べたように、経験学習が主張している考え方である。評価プロセスの多様性を知ることにより、絶対的に正しいコミュニケーションの仕方が存在するわけではないことを知り、自分の価値観に従って相対的に判断しようという姿勢を持つことにつながるのではないかといえる。

第7章 結論

学習者が日本語を用いたよりよいコミュニケーションを目指し、よりよく生きていくための教育を日本語教育であるとすれば、本研究が日本語教育にもたらす意義とは、学習者がよりよく生きていくための教育の理念と方法を示したという点である。

待遇コミュニケーションを学ぶことは、一人一人の生き方に通じる問題である。それは、コミュニケーションの一つ一つの過程が、一人一人の価値観につながる問題だからである。コミュニケーションは、何らかの規範があって、それに従うというものではない。自分の過去の経験によって育まれた価値観に基づき、相手はどのような人なのか、相手と自分との人間関係はどうなのか、それに応じた表現は何なのかを考え、また、相手の表現を理解し、相手は自分をどう捉えたのか、相手はなぜそのような表現をしたのかを考える。その繰り返しである。そのため、その根本にある価値観に迫るような教育を行う必要がある。

前述のように、待遇研究は、個人のパーソナリティとも深く結びついた、複雑な人間の行動というものを扱っていくべきだと主張されながらも、実際の研究は、敬語や表現が中心となっていた。しかし、待遇コミュニケーションという分野の誕生により、それまで研究の中心であった敬語や表現が、「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」という観点の中の一つであると位置づけられた。これにより、待遇研究の中心は、表現ではなく人間に移ったといえる。これは、日本語教育全体の研究動向と相俟ったものであり、本研究は、学習者という人間に注目し、学習者の人生の中でことばを捉えた日本語教育の中の一つの研究として位置づけられる。

学習者が待遇コミュニケーションについて考えるということは、自分を、相手を、そし

て自分と相手との関係を考えることである。自分を考えることは、自分の人生につながり、相手を考えることは、人間の多様性を知ること、社会の中での自分を知ることにつながる。これが、生き方の問題であるということである。その深い部分を知るためのきっかけとして、ある場面における評価プロセスの多様性を共有するという本研究の理念及び方法に意味があるといえる。

【参考文献】

- 宇佐美洋（2014）『「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意義』ココ出版
- 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』39、pp.1-18
- 文化庁（1971）『日本語教育指導参考書2 待遇表現』大蔵省印刷局
- 南不二男（1977）「敬語の機能と敬語行動」『岩波講座日本語4 敬語』岩波書店、pp.1-44