

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

2016年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

田所 希佳子

## 目次

第1章 序論.....	1
第1節 待遇コミュニケーション研究の変遷と課題.....	1
1. コミュニケーションにおいて場面を考慮する重要性.....	1
2. 待遇表現研究のこれまで.....	4
3. 待遇コミュニケーションの概要.....	7
4. 待遇コミュニケーション教育の目的と課題.....	10
5. 待遇コミュニケーションにおける評価プロセスという新たな視点.....	13
第2節 目的.....	13
第3節 本論文の構成.....	14
第2章 待遇コミュニケーションと評価.....	16
第1節 待遇コミュニケーションと評価・評価プロセス.....	16
1. 評価の定義の広がり.....	16
2. 「タイプ論的発想」と待遇コミュニケーション教育.....	17
3. 主観的な「印象」への注目.....	18
第2節 評価研究の変遷をふまえた本研究の特徴.....	19
1. 評価対象は初対面の自然会話とする.....	20
2. 質的研究としての評価方法と評価の分析方法.....	22
3. 評価者の内部要因を重視する.....	23
4. 評価目的はデータの教育的利用にある.....	24
第3節 小括.....	25
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.....	27
第1節 調査目的.....	27
1. 研究課題1.....	27
2. スピーチレベルに関する評価プロセスを題材とする理由.....	27
3. 韓国語母語話者を対象者とする理由.....	27
4. スピーチレベルに関する先行研究の傾向.....	28
第2節 データの収集方法及び分析方法.....	30
第3節 各対象者の評価プロセスの分析.....	31
1. ユナの場合.....	31

2. キョンヒの場合 .....	33
3. ヒョンギの場合 .....	35
4. ナレの場合 .....	36
5. サンスの場合 .....	38
第4節 考察 .....	39
第5節 研究課題1への回答 .....	41
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 .....	45
第1節 経験学習 (experimental model) の理論 .....	45
1. 経験学習に関する先行研究の概観 .....	45
2. 経験学習の利点 .....	47
3. 経験学習とケーススタディ .....	52
第2節 自作映像教材の利用 .....	55
1. 従来の映像教材の概観 .....	55
2. 本研究における映像教材の特徴 .....	59
第3節 異文化トレーニングによる評価プロセスの多様性の共有 .....	64
1. 異文化トレーニングとは .....	64
2. 評価プロセスと帰属 (attribution) .....	65
3. 異文化トレーニングによる評価プロセスの多様性の共有の必要性 .....	66
第4節 従来の待遇コミュニケーション教育との違い .....	68
第5節 予想される批判と本研究の立場 .....	69
1. 準備主義に対する批判と本研究の立場 .....	69
2. 学習の最終到達点のあいまいさと本研究の立場 .....	70
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— .....	72
第1節 初対面会話における話題選択及びスピーチレベルを題材とする理由 .....	72
第2節 話題選択に関する先行研究と本研究の立場 .....	73
第3節 話題選択を題材にした映像教材の作成 .....	75
1. 対象者の募集 .....	75
2. 会話の録画 .....	78
3. 再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビュー .....	79

4. 会話の編集 .....	80
5. ワークシート作成.....	97
第4節 授業実践 .....	98
1. 授業実践の詳細 .....	98
2. 話し合いの概要 .....	100
第5節 研究課題2への回答.....	124
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— .....	126
第1節 スピーチレベルに関する先行研究と本研究の立場.....	126
1. スピーチレベルの定義と分類.....	126
2. スピーチレベルに関する学習者の問題点 .....	129
3. 初対面会話におけるスピーチレベルに関する先行研究の概観 .....	130
4. スピーチレベル研究における対象者の人間関係.....	132
第2節 スピーチレベルに関する映像教材の作成.....	134
第3節 スピーチレベルに関する授業実践 .....	144
1. ワークシート作成.....	144
2. 授業実践.....	151
3. スピーチレベルに関する授業のまとめ.....	154
第4節 授業1カ月後の学習者の学び .....	164
1. データの収集方法及び分析方法 .....	164
2. 日常生活における学びの概要 .....	166
第5節 研究課題2への回答.....	200
第7章 まとめと今後の課題 .....	202
第1節 本研究の概要 .....	202
1. 第1章の概要.....	202
2. 第2章の概要.....	203
3. 第3章の概要.....	205
4. 第4章の概要.....	206
5. 第5章の概要.....	208
6. 第6章の概要.....	211

第2節 本研究において明らかになったこと.....	213
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 .....	213
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方法 .....	214
第3節 本研究の日本語教育における意義.....	215
第4節 本研究のオリジナリティ.....	217
第5節 今後の課題.....	218
1. 授業方法の改善.....	218
2. 会話の種類や項目、対象者の拡張.....	220
3. 継続的な学びの場の提供.....	221
4. 映像教材の改善.....	221
謝辞.....	224
参考文献.....	225

【巻末資料】

# 第1章 序論

## 第1節 待遇コミュニケーション研究の変遷と課題

本研究は、様々な研究領域のある日本語教育の中で、特に待遇コミュニケーションに注目した研究である。本章では、なぜ日本語教育において待遇コミュニケーションに着目する必要があるのかを説明した上で、待遇コミュニケーション研究の変遷と課題について述べる。

### 1. コミュニケーションにおいて場面を考慮する重要性

#### 1. 1 社会で生きることと場面を考慮すること

社会において、場面に応じたコミュニケーションを行うことは重要である。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。

場面に応じたコミュニケーションの習得は、例えば、人が初めて集団生活を行う場の一つである幼稚園生活においてすでに始まっている。田所（2015a）では、幼稚園生活における幼児の丁寧体習得に関わる要因を調査した。家庭において普通体を主に使用している幼児が、幼稚園において丁寧体を使用する場面を、いかにして判断できるようになるのか。調査の結果、丁寧体の習得には、社会性の発達と密接な関係があることが明らかになった。例えば、朝の会や誕生日会の際に人前で話すというように、幼稚園生活が集団生活であることによって、改まった場で話す機会が生まれる。また、「いただきます」と一斉にあいさつしてから食べ始める、当番の日に事務室に出入りする際に「失礼します」「失礼しました」と言うなど、社会的ルールを守らなければならなくなる。幼児はこれらの場面において、保育者が提示した丁寧体の言い方を口真似することから始め、時間が経つにつれて徐々に自分で場面を考え、丁寧体を使用できるようになっていく。このように、人は成長するにつれて、人間関係や場に応じたコミュニケーションを行うようになっていくのである。

丁寧体に限らず、目上の人には尊敬語や謙譲語を使い、初対面の人には宗教や政治の話題を避けるなど、場面に応じたコミュニケーションには様々な方法がある。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。このように、社会にお

いては、場面に応じたコミュニケーションが求められているわけである。

ただし、場面に応じたコミュニケーションを行うことは、社会の制約に従うことと必ずしも同義ではない。なぜなら、自己と他者で能動的に創る社会も存在するからだ。コミュニケーション主体が互いに満足していれば、それが社会の制約から逸脱していたとしても問題にはならない。しかし、その場合においても、コミュニケーションが場面に応じているか、あるいは応じていないかという観点は、互いがコミュニケーションに満足できるかどうかの一つの指標になりうる。

## 1. 2 場面におけるコミュニケーションの適切さに関する非母語話者の問題

このように、場面に応じたコミュニケーションに気を配ることは重要であるが、それが常に自分の意図した通りに相手に理解されるわけではなく、気の配り方によっては、誤解を受けたり、人間関係に支障を来す場合がある。特に日本語非母語話者は、母語・母文化の影響や、日本の義務教育を受けていない、日本の生活に慣れていないなどの理由により、場面に応じたコミュニケーションに関して、問題が発生する場合がある。このような問題の中で、行動に関する問題に関しては、対人コミュニケーションや異文化間コミュニケーションの分野で、言語や言語行動に関わる問題に関しては、社会言語学や語用論、待遇表現・待遇コミュニケーションの分野で研究されてきた。

ある場面における言語や言語行動が適切かどうかという問題は、時に文法の間違いよりも重大になりうる。例えば、Thomas (1983) は、文法上の誤り (grammatical error) と語用上の失敗 (pragmatic failure<sup>1</sup>) の違いについて、以下のように述べている。

文法上の誤りは、相手をイライラさせ、コミュニケーションを妨げるが、ルールとして構造の表面上に現れるため、聞き手は気づくことができる。一方、語用上の失敗の場合、例えばもし流暢に話す非母語話者が失礼か友好的ではない場合は、無作法か敵意があると思われやすい。言語学上の欠陥とは見なされず、人格判断に悪影響を及ぼし、ひいてはステレオタイプのもととなるのである。(Thomas1983, p.96,97 拙訳)

---

<sup>1</sup> pragmatic failure とは、「言われていることによって何が意味されているのかを理解できないこと」 ("the inability to understand 'what is meant by what is said'." p.92 拙訳) を指す。なお、間違い (wrong) としての error ではなく、話し手の目標達成への失敗を意味する failure という用語を用いている (Thomas1983, p.94)。

自分の伝えたい内容が伝わるかどうかという点に関しては、文法が誤っていたとしても、問題が表面化されやすいため、意味交渉によって補償することができる。しかし、それが丁寧なのか失礼なのか、自分がどのような性格として判断されるのかといった、ことばと共に伝わるものに関しては、問題が表面化されず、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のである。例えば、「～たいですか」と目上の人に聞く場合、文法的には正しくても、失礼を与えやすいというのはよく指摘される問題である（小川 2005 など）。また、丁寧体を使い続けることによって、よそよそしいという印象を与えたり、フォーマルな場で普通体を用いて悪印象を与え、本人の気づかぬうちに人間関係を損ねるなどのスピーチレベル<sup>2</sup>に関する問題（ウォーカー 2011 など）も、数々の先行研究において指摘されている。これらは、相手との人間関係や場の認識と、表現が適合していないために起こる。場面に関連するこのような誤りにより、失礼な性格であると判断されたり、人間関係に支障を与えたりすることがあるという問題は、意味内容の伝達とは別の次元で、重大となりうるのである。特に、学習が進み、会話能力が向上してくるにつれ、この問題は顕在化される（高見沢 1979）。

このように、ある場面において、何をどのように言うかということは、人間関係や人格判断にまで関わる重要な問題であり、学習者にとって、場面に応じたコミュニケーションを学ぶことは重要であるといえる。すべての人がそれぞれに固有の背景や価値観に基づいてコミュニケーションを行うため、いつでも自分の意図する通りに相手が理解してくれるわけではなく、また、相手の意図する通りに自分が理解できるわけでもない。そのため、すべての相手に対して違和感や不快感を与えないということは不可能であるし、それを目指す必要もない。しかし、自分が知らないうちに、考えてもいなかった理由で相手に違和感や不快感を与えていたとしたら、自分の意図や性格が思うように伝わっていなかったとしたら、改善したいと思うのではないだろうか。その理由を知りたいと思い、自分と相手がより満足できるようなコミュニケーションを目指していこうとするのではないだろうか。そのようなコミュニケーションをすることは難しい。しかし、難しいにもかかわらず、人はあきらめず、より適切に表現しようと試みる。それは、人は人とのよりよい関係を作ろうとするからである。それを支援しようとするのが、場面に重点を置いた待遇コミュニケーション教育である。

---

<sup>2</sup> 文末形式の文体の丁寧さであると定義し、丁寧体・普通体・中途終了型の三分類を基本とする。詳しくは第6章で述べる。



## 2. 待遇表現研究のこれまで

場面と言語・言語行動の関連に関して、これまでどのように研究されてきたのだろうか。待遇コミュニケーション研究の前提となっているこれまでの待遇表現研究について、以下に述べていくこととする。

### 2. 1 待遇表現の定義

待遇表現の定義は、研究者によって様々である。先行研究の中から、大きく定義が異なるものを以下に四点挙げる。

表1 先行研究における待遇表現の定義

出典	待遇表現の定義
文化庁 (1971、はしがき)	人間関係とことばの結びつきや、場面によることばの使い分け
宮地 (1982、p.226)	話し手・書き手が、人間関係への心配りのもとで、話したり書いたりすること、また、その言語形式としての語句や文。人間関係への配慮のもとでの言語表現
菊地 (1989、p.279)	基本的には同じ意味のことを述べるのに、話題の人物／聞き手／場面などを顧慮し、それに応じて複数の表現を使い分けるとき、それらの表現を待遇表現という
蒲谷・坂本 (1991、p.26)	「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

共通しているのは、人間関係や場に配慮した表現もしくは行為を意味するという点であり、これが待遇表現の根幹をなす最も大きな特徴であるといえる。例えば、以下のような例が挙げられる。

- 1) 「先生もこの店をよく御利用されるんですか。」というのは適切なのか。(文化庁 2007、問い7)
- 2) 時間外に仕事を教えてくれた上司に「どうも御苦勞様でした。」と言ってもよいのか(文化庁 2007、問い27)
- 3) 英語に堪能な部長がフランス語もできるかどうかを尋ねたい時、「部長は、フランス語もお話しになれるんですか／お出来になるんですか。」と言ってもよいのか(文化庁 2007、問い30)

1) は、狭義の敬語（尊敬語、謙譲語など）に関わる問題であり、2) と3) はより広義の、人間関係や場に関連する問題である。このような問題を、待遇表現研究は扱ってきた。

逆に言えば、人間関係や場を考慮しない表現・行為の適切さに関して、待遇表現は扱っていない。例えば、「講演会の講師に対して、終了後の懇親会で会った時に、「すてきなネクタイですね。」と褒めてもいいのだろうか。」（文化庁 2007、問い 28）という問題について考えてみよう。「すてき（ ）ネクタイですね。」の（ ）にどのような助詞を使うのか、「すてきなネクタイですね。」と「ネクタイすてきですね。」とどちらを使うのかといった問題は、待遇表現の対象外となる。なぜならそれは、場面と関連づけなくても問うことのできる問題であるからだ。「すてきなネクタイですね。」という表現及び褒めるという行為が、講演会の講師という親しくない相手と、終了後の懇親会という場を考慮した場合に適切なのかという点が、待遇表現研究の対象となる。

## 2. 2 待遇表現は「表現」か「言語行為」か

表 1 の四つの定義の相違点は、宮地（1982）・菊地（1989）が人間関係や場に配慮した「表現」を待遇表現としている一方で、蒲谷・坂本（1991）が人間関係や場に配慮した「言語行為」を待遇表現としている点である。つまり、後者は、表現されるもの・されたものの形式だけではなく、表現するという行為をも扱っているという点で、より範囲の広いものとなっている。これは、蒲谷・坂本（1991）が「言語＝行為」と捉えた時枝（1941）の言語過程説の影響を受けているためである。例えば、前述の「講演会の講師に対して、終了後の懇親会で会った時に、「すてきなネクタイですね。」と褒めてもいいのだろうか。」（文化庁 2007、問い 28）という問題に関して、宮地（1982）・菊地（1989）の定義では、「すてきなネクタイですね。」という表現が人間関係や場において適切なのかという点を扱うことになり、蒲谷・坂本（1991）の定義では、褒めるという言語行為自体が適切なのかという点をも含むことになる。

待遇表現が表現のみならず言語行為にも該当するという点は、古くは南（1974,1977）や文化庁（1971）において指摘されていた。南（1974,1977）には、敬語の特徴である三点を備えたものは、「表現」に限らず、「行動」にも見られるという記述が見られる。南は、

敬語の特徴を、「敬語の一般的性格」として以下の三点にまとめている<sup>3</sup>。

- 1) 話し手または書き手（つまり「送り手」）の、なんらかの対象についての一種の顧慮（何かを気にすること、何かを気を配ること）があるということ
- 2) その顧慮が常に送り手のなんらかの評価的態度（上下関係、親疎関係、場の改まり／くだけの判断）を伴っているということ
- 3) そうした顧慮、評価的態度に基づく、なんらかの対象についての扱い方の違いがあり、その扱い方の違いを反映した表現の使い分けがあるということ

これらの特徴を備えた敬語もしくは敬語的表現に似た、「行動」として見られるものとして、祝儀・不祝儀のときのお金の出し方、いろいろな場合の贈り物、またそれに対する返礼、招待とそれに対する返礼といった例を挙げている。このように、敬語の特徴を備えており、且つ非言語行動までもも含めることのできる概念を、南は「待遇行動」と名づけた。待遇行動には、言語表現に伴うことを前提としたものと、前提とせず独立的に現れるものがあるという。前者は、日本の女性が改まった時に声を高めて発話することをはじめとして、話している時の顔の表情や笑い、どのような書式で書くか、毛筆を使うかペン書きにするか、どのような質の紙を使うかなどといった、言語表現に伴うことを前提とした非言語的な表現行動（随伴的非言語表現）である。一方、言語表現に伴うことを前提とせず独立的に現れるものとしては、おじぎ、握手その他のしぐさ、どのような服装をするか、身につけているものの着脱（帽子をかぶっているか、脱ぐかなど）、贈り物をするかしないかなど、様々なものがある。以上のように、表現行動の主体の、何らかの対象についての顧慮と評価的態度を反映させるものは、敬語、敬語的表現のみではない。行動にも該当することなのである。

また、文化庁（1971）は、待遇表現の研究や教育が、敬語を中心に行われてきたことを指摘し、人間の行動にまで範囲を広げる必要性に言及している。それまでの待遇表現の研究や教育が、一般に敬語を中心として行われてきた理由は、以下の二点であるという。

---

<sup>3</sup> 南（1974,1977,1987）のいずれにおいても三点にまとめられているが、表現は若干異なっている。「顧慮」という用語が用いられたのは南（1977）以降である。本稿では最新の南（1987）の記述をもとにまとめた。

- 1) 敬語が待遇表現の根幹をなすと考えられてきたから。
- 2) 待遇表現を字義どおり人間相互のことばによる待遇の仕方であると解釈し、まともに取り組むと、とどまるところがないほど間口が広がる危険があり、研究や教育に際しての視点が定めにくいから。

この二点の理由により、待遇表現の研究や教育の中心は専ら敬語であった。しかし、文化庁（1971）は、2）の問題を乗り越える必要があるとした。なぜなら、社会における人間行動の主要な部分を占めることばというものを、「人間」を除外して扱うことは適当ではなく、個人のパーソナリティとも深く結びついた、様々な要素をかかえた、複雑な人間の行動というものを扱っていかねばならないためである（文化庁 1971）。その複雑さが研究や教育を困難にすることを認めた上で、人間の行動までもも扱う必要があると、約半世紀前から説かれていた。

ただし、「待遇表現」という用語自体に「表現」が含まれている限り、いくら人間の行動としての言語行動を含むと定義したとしても、その用語が示すものは、表現が中心となってしまう。そこで登場したのが、言語行動を研究の対象として含む「待遇コミュニケーション」（蒲谷 2003）という捉え方である。

### 3. 待遇コミュニケーションの概要

#### 3. 1 待遇コミュニケーションと待遇表現との違い

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（人間関係・場）への認識に重点を置いて捉えた（蒲谷 2003）研究領域である。「待遇表現」の「表現」を「コミュニケーション」と変えていることから分かるように、「言語≠表現」、「言語＝行為」として捉えている。また、「表現」という行為を行うのは常に話し手及び書き手であり、「待遇表現」という用語では、話し手及び書き手の立場からの「表現」行為というニュアンスが強くなる。そこで、聞き手及び読み手としての待遇「理解」という理解行為をも含めた、表現行為と理解行為のやりとりと繰り返しを扱う、「待遇コミュニケーション」という用語が創られた。

待遇コミュニケーションが待遇表現と最も異なる点は、待遇表現が敬語を中心とした表現、言語形式に重点を置いているのに対し、待遇コミュニケーションは、「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（蒲谷 2006）に重

点を置いているということである。つまり、待遇コミュニケーションは、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。

認知面を重要視することは、主観的側面を研究の対象に含むということであり、個人の価値観による違いをも考慮するということである<sup>4</sup>。これは、上述の通り、文化庁（1971）が指摘していた、待遇表現の分野が扱ってこなかった問題である。「待遇表現」を「待遇コミュニケーション」に変えることにより、人間の言語行動の複雑さに積極的に取り組むことを可能にしたのである。

### 3. 2 待遇コミュニケーションと関連領域との違い

場面や文脈、状況が言語運用において重要であることは、語用論において当然のごとく認識されている。語用論と待遇コミュニケーションの違いを説明する前に、語用論の成り立ちの経緯を説明しておく。

言語学において、会話は、20世紀後半になるまで研究対象とされてこなかった。辻(2003)によると、アメリカでは、20世紀の前半から半ば頃まで Bloomfield 学派による構造言語学が台頭していた。当時、言語学が学問として認知されるためには、厳密で客観的な研究方法の存在を印象づける必要があり、言語の構造の客観的な記述が求められていた。中心となっていたのは音韻論、形態論、統語論であり、意味論は注目されておらず、語用論は用語さえ存在していなかった。その後、20世紀半ばを越えた頃、Chomsky による変形生成文法 (transformational generative grammar) 理論が登場した (Chomsky 1965)。変形生成文法は、人間の言語能力の解明を言語学の課題としていた。これにより、言語を人との関連で扱うようになった。ただし、変形生成文法における人とは、理想的な話し手兼聞き手 (ideal speaker-hearer)、つまり誤りを犯すことのない完璧な人という抽象化された存在であった。そのため、現実の言語運用 (linguistic performance) は逸脱を含んだものとして、研究対象としては不適切とされていた。

一方、トマス<sup>5</sup> (1995、田中ほか訳 1998) によると、イギリスでは、Bertrand Russell

---

<sup>4</sup> 主観的側面を研究の対象に含むことの是非については、第2章で論じる。

<sup>5</sup> 以後、原本ではなく翻訳本を引用する際は、人名をアルファベットではなくカタカナで表記する。

などのオックスフォード大学を中心とする哲学者たちが、哲学と言語の関係に関心を持っていた。Russell と他の哲学者たちは、日常言語を、不完全であいまいなものとし、その不完全さと非論理性を取り去ることによって、精緻化し、理想的な言語を作り出そうとしていた。これに対し、Austin とその哲学者グループは、人々がそのような不完全な日常言語を用いて効果的に、比較的問題もなく、意思疎通に成功しているのはなぜなのかを理解しようとし、会話を研究の対象にするようになった。このように、言語学者と言語哲学者が対象外としてきた日常言語使用に関する事柄は、「くずかご」にたまり、それを拾い上げた学問が語用論となった（ユール 1996、高司訳 2000）。

その後、オースティン（1962、坂本訳 1978）は、言語は何かを言う（陳述する）ためだけに使われるのではなく、何かを行う（行為を遂行する）ために用いられると考え、発語内行為 (illocutionary acts) の理論を提唱した。さらに、1940年代と1950年代に Austin に師事した Grice (1975) は、会話による含意が解釈されるメカニズムを説明するために、協調の原則 (Cooperative Principle) を導入し、Quantity (量)、Quality (質)、Relation (関係)、Manner (様式) の四つのカテゴリー (Maxim) を挙げた。さらに、話し手がなぜ常に Grice の行動指針を守るとは限らないかを説明する「助け船」として、Leech が politeness の原則を提唱した。politeness は、Goffman (1955) の face という概念を用いたブラウン&レヴィンソン (1987、田中ほか訳 2011) によってさらに発展することとなった。また、聞き手がいかに推論し、解釈するのかという、聞き手の立場に注目した関連性理論 (スペルベル&ウィルソン 1986、内田ほか訳 1993) も、後に登場し、発展することとなった。

このように、言語学の研究対象は、言語そのものから言語と人との関連について、また理想的で抽象的な言語から、日常の不完全で自然な会話へと、徐々に広がってきた。ただし、原則やメカニズムを解明し、記述する、つまり一般性を追究するという研究の方向性は受け継がれてきたといえる。それは、語用論が言語を中心とした言語学の範疇にあるためである。

一方で、待遇コミュニケーションは、研究者や第三者だけではなく、コミュニケーション主体の場面への認識にも重点を置いてコミュニケーションを捉えているという点が異なる。例えば、前述の「2）時間外に仕事を教えてくれた上司に「どうも御苦勞様でした。」と言ってもよいのか（文化庁 2007、問い 27）」という問題についていえば、「どうも御苦勞様でした。」と言ってよいのかどうかを、研究者が言語的情報を中心に分析するだけでは

なく、当事者である上司と自分の認識を中心に分析するという点である。この点で、待遇コミュニケーションは、狭い意味での言語学というよりはコミュニケーション学であるといえる。

近年、日本語教育のコミュニケーション教育の分野では、学習項目の文型からではなく場面や状況からコミュニケーションを捉えようとする動きが見られる（野田 2005, 2012 など）。場面に重点を置いたコミュニケーション教育として、これらの研究と重なる部分はある。ただし、異なるのは、これらが「待遇」のみに焦点を当てているわけではないという点である。人間関係や場への配慮をすることによって、意味内容と共に伝わるものを中心に扱うのが待遇表現であり、待遇コミュニケーションである。一方で、上記のようなコミュニケーション教育は、場面を出発点としたとしても、最終的には場面とは関連しない助詞や語順の問題など、統語論が扱う問題までも含むという点で、より広い分野を扱っているといえる。

ここで、ある疑問が生じるかもしれない。すべてのコミュニケーションは場面（人間関係・場）に重点を置いているのではないか、そうであればなぜコミュニケーションではなく待遇コミュニケーションと言う必要があるのかという疑問である。同様の問題は、すでに待遇表現においても指摘されている（北 1995）。待遇表現は、マイナス、ゼロ、プラスの待遇的意味を持った、軽卑語、普通語、敬語のような表現のすべてを含んでいる（菊地 1989）ため、言語表現はすべて、何らかの待遇的意味を持つ待遇表現ということになるのではないかということである。同様に、なぜ待遇コミュニケーションは明示的に「待遇」コミュニケーションと言う必要があるのか。無論、コミュニケーションはすべて場面に関連しているのであるから、すべてのコミュニケーションが待遇コミュニケーションと言うことが可能であるということになる。しかし、逆に「コミュニケーション」と言ったときに、すべての人が場面への認識に重点を置いて捉えるわけではないことは事実である。場面への認識に重点を置いて捉えることが、コミュニケーション教育・研究において重要であると考えられているため、場面への認識に重点を置いてコミュニケーションを捉えることを、待遇コミュニケーションと明示的に呼ぶ必要があるのである（待遇コミュニケーション学会 2013）。

#### 4. 待遇コミュニケーション教育の目的と課題

待遇コミュニケーション教育の目的に関しては、従来、その時々の場合における相対的

な適切さを認識し、選び取り、適用させる能力を養うこと（蒲谷 2003）、待遇という観点から、学習者の日本語によるコミュニケーション行為の能力を養い、高めること（蒲谷 2012）、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（蒲谷 2013）などと記されてきた。蒲谷（2003）の定義では、表現を選び取り、適用させる表現主体側の立場が中心となっており、理解主体側の教育目的が明確ではない。自己表現と同様に他者理解も重要であると捉えた蒲谷（2013）の定義を中心に、これまでの蒲谷の一連の研究をふまえ、以下のように定義し直す。

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。

前に述べたように、待遇コミュニケーション研究が従来の待遇表現研究と最も異なるのは、待遇コミュニケーションがコミュニケーション主体の認識に着目しているという点である。そのため、待遇コミュニケーション教育は、コミュニケーション主体の認識を高めるということに重点を置く必要がある。ある場面において何に関してどのような表現がなされたのかという「場面」と「内容」「形式」の連動ではなく、なぜそのような表現をしたのかという「コミュニケーション主体」及び「意識」をも含めて教育を行う必要があるのである。そして、コミュニケーション主体の相対的な認識に重点を置くということは、何らかの正解を追究するだけでなく、コミュニケーション主体一人一人の異なる認識をも尊重するということであり、相互尊重の考え方が重要となる。

ここで問題となるのが、「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動とは何か、そしてそれをいかに教育において扱うかという点である。従来、待遇コミュニケーション教育はどのように行われてきたのだろうか。蒲谷（2003）で紹介されているのは、多様な場面に設定したロールプレイや、講演会の準備及び実施という実際の場面を用いたプロジェクトワークといった教室活動である。具体的な授業報告は多数あるが、特に示唆を得られるものとして、以下に村上（2005）、蒲谷ほか（2007）、ウォーカー（2008）、蒲谷（2016）、福島（2016）、丸山（2016）、吉川（2016）を取り上げる。

村上（2005）は、依頼、誘い、許可求めなどのテーマについて、「体験・実話」からの



場面再現やロールプレイを行うことにより、自らの体験をもとに、メタ的に考える試みを行っている。例えば、誘いを断る場合はどのように断るかを考え、学習内容を個人化させることにより、ステレオタイプから脱却するよう働きかけている。蒲谷ほか（2007）は、「展開ロールプレイ」として、依頼、誘い、許可求めなどのテーマについて、ロールプレイ中のやりとりを一回ごとに止め、振り返りをしている。これにより、やりとりのその都度、その表現を選んだ理由や、受け手の感じ方を確認し、その場面におけるより適切な表現を考えることができるという。ウォーカー（2008）においては、母語話者と非母語話者の交流の場におけるスピーチレベルに関する「観察タスク」を用いることにより、待遇コミュニケーション教育の五つの要素の連動に対する認識を高めている。また、2014年に行われた待遇コミュニケーション学会の秋季大会では、大会委員会企画として「待遇コミュニケーション教育の可能性」というテーマに基づき、四つの授業実践報告がなされている（蒲谷 2016、福島 2016、丸山 2016、吉川 2016）。プロジェクトワークとしてのシンポジウムの開催や、アドバイスや面接などを題材としたミニドラマの作成、敬語に関するアンケートもしくはインタビュー調査、会いたい相手に対する依頼メールの作成及び面会など、様々な活動による待遇コミュニケーション教育が行われている。

これらにおいて共通しているのは、コミュニケーションが行われる場面への認識を高めること、そして場面における相対的な適切さを学習者自身が判断できるようになるために、考えさせる場を設けることである。ただし、ここで問題となるのは、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。「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動に関する認識を高めることとは何を意味するのか。それはいかにして達成されるのか。そして、その際に教師はいかなる役割を担うのか。例えば、先に述べた実践において、教師の役割は「問い返し」と「つき戻し」（村上 2005）、「ゆさぶり」（蒲谷ほか 2007）、「意識化」（ウォーカー 2008）のように、それぞれ独自に表現されている。待遇コミュニケーションの理念自体は明確であっても、それを実践とつなげる方法は不明確であり、待遇コミュニケーション教育の背景となる理念が必ずしも共有されているとはいえない。そのため、各教師が手探り状態で方法を模索している。無論、教育現場において、各教師が試行錯誤を行い、様々な方法を試すことは有益である。しかし、そのような状態から脱却し、様々な先行研究をもとに理念と方法を考察し、研究成果を残すことは、今後の待遇コミュニケーションの研究を発展させていく上で必要なことである。

## 5. 待遇コミュニケーションにおける評価プロセスという新たな視点

本研究では、待遇コミュニケーション教育の実践上の課題を解決すべく、評価プロセスという新たな視点を取り入れた。

人はコミュニケーションにおいて、常に何らかの評価をしている。前述のように、かつて南（1974,1977,1987）は、敬語及び待遇表現における特徴として、「送り手」（話し手、書き手）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「送り手」（話し手、書き手）の何らかの評価的態度を伴っているという点を挙げた。これは一種の「品定め」、または「測定」であり、その観点には、人間関係における上下関係、親疎関係、場の改まり、表現の上品さ、表現の調子の強弱という五点があるとした（南 1977）。これは、「送り手」側の評価である。評価はこれだけではない。同様に、「受け手」側も「送り手」や表現に対して、丁寧かどうか、適切かどうかなど、常に評価しているといえる。このように、コミュニケーションにおいて、評価は「送り手」と「受け手」双方に常に存在するものであり、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、「情報収集」→「解釈」→「価値判断」という評価の過程であり、書き言葉でいえば、文章に書かれていることを読み取り（「情報収集」）、文章に書かれていないことも含めて情報を読み取り（「解釈」）、自らの価値観と照らし合わせて「価値判断」することである（宇佐美 2014）。これを話し言葉に置き換えると、ある場面を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」ということである。本研究では、このような評価プロセスの多様性を学習者が共有することが、待遇コミュニケーション教育において重要であると主張する。

## 第2節 目的

以上、待遇コミュニケーションに着目する理由、待遇コミュニケーション教育の変遷とこれまでの課題をふまえ、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おいて、その時々場面における「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を目指す。そして、その場合に、評価プロセスの多様性の共有が重要になることを主張する。

以下に研究課題を二点設ける。

- 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。
- 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。

1) は、日常生活における独学や自然習得だけに任せるのではなく、教育を行うという重要性及びその理由に関するものである。2) は、理念と具体的な方法とのつながりに関するものである。

### 第3節 本論文の構成

第1章では、様々な研究領域のある日本語教育の中で、なぜ待遇コミュニケーションに注目する必要があるのかを説明した上で、待遇コミュニケーションのこれまでの研究と課題、目的について述べた。

第2章では、待遇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、近年の評価研究及び印象研究の動向をふまえ、「タイプ論的発想」により評価プロセスに注目するという点について述べる。その後、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、1) 初対面の自然会話を評価対象とする、2) 質的分析を行う、3) 評価者の内部要因を重視する、4) 評価データを教材として扱うという四点に分けて説明する。

第3章では、研究課題1を検討すべく、日本へ留学経験のある韓国語母語話者を対象に行った、日常生活におけるスピーチレベルに関するインタビュー調査について述べる。主に他者及び第三者のスピーチレベルの選択に伴う評価プロセス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から、日常生活における評価プロセスの多様性の共有について考察する。

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するとともに、経験学習をもとにした手法としてケーススタディを取り上げ、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と本研究との違いを説明する。さらに、経験学習の活性化を目指すための本研究の試みとして、自作映像教材の利用及び異文化トレーニングの援用について述べる。

第5章及び第6章では、初対面会話における話題選択及びスピーチレベルを題材とした

授業実践を行い、研究課題2、つまり評価プロセスの多様性の共有の実践について、考察を行う。第5章では話題選択を題材とした授業実践、第6章ではスピーチレベルを題材とした授業実践について述べる。なお、第6章では、さらに、授業がその後の日常生活にどのように影響したのかという点を個別インタビューによって解明することにより、多様な評価プロセスを共有することが、待遇コミュニケーション能力の育成にいかにつながるのかという点を考察する。

第7章では、概要、研究課題に対する回答、本研究の意義・オリジナリティ及び今後の課題についてまとめる。

## 第2章 待遇コミュニケーションと評価

第1章で述べた通り、本研究は、日本語教育における待遇コミュニケーション教育において、その時々場面における「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を目指した場合に、評価プロセスの多様性の共有が重要になることを主張するものである。では、評価プロセスの多様性の共有とは一体何なのであろうか。第2章では、待遇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、近年の評価研究及び印象研究の動向をふまえ、「タイプ論的発想」により評価プロセスに注目するという点について述べる。その後、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、1) 初対面の自然会話を評価対象とする、2) 質的分析を行う、3) 評価者の内部要因を重視する、4) 評価データを教材として扱うという四点に分けて説明する。

### 第1節 待遇コミュニケーションと評価・評価プロセス

#### 1. 評価の定義の広がり

近年、評価研究において、従来排除されてきた「評価のばらつき・ゆらぎ」を「不安定性」というマイナスの存在ではなく、「多様性」というプラスの存在として認め、その実態を捉えるとともに、その要因について考察を行おうとする動きがある（宇佐美 2016）。これは、一般性よりも多様性、結果よりも過程を重視するということである。これは、評価という用語の意味の広がりからもうかがうことができる。宇佐美（2014）は、評価を以下のように定義している。

主体が持つ内的・暗黙的な価値観に基づいて、対象についての情報を収集し、主体なりの解釈を行ったうえで、価値判断を行うまでの一連の認知プロセス。またその結果として得られる判断。（宇佐美 2014、p.2）

この定義の元となっているのは、小出（2005）の以下の定義である。

評価とは、評価主体が、何らかの目的のもとに、評価対象に関する情報を収集し、何らかの基準に従ってその情報を解釈し、価値判断をすることである。(小出 2005、p.777)

宇佐美の定義が、その9年前の小出の定義と最も異なるのは、明確な価値判断には至らず、価値判断を行うべく情報収集や解釈を始めている状態であっても、価値判断にたどりつくまでのプロセスの一部として、評価と見なしている点である。また、相手に対する評価のみならず、自分に対する評価も含んでいる(宇佐美 2016)。この評価は従来の評価研究の中で最も広義であるといえる。この定義により、結果としての理解主体の理解や印象のみならず、そこに至るまでの過程、そして表現主体の表現に至るまでの場面認識をも評価に含めることが可能となる。この部分が、待遇コミュニケーション教育において重要であると考えているため、本研究は、この定義に従い、評価を捉える<sup>6</sup>。

## 2. 「タイプ論的発想」と待遇コミュニケーション教育

結果よりも過程、一般性よりも多様性の重視という評価研究の動向に関して、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、多かれ少なかれ共通して持っている「特性」に注目し、その特性の量や程度によって個々の成員をとらえようとするやり方」(宇佐美 2014、p.20)である。被評価者は一次元的なものさしによって公平に評価される。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、その個体をとらえようとするやり方」(宇佐美 2014、p.21)である。評価のカテゴリーは評価者に自由に任されているため、評価者によって、また同一の評価者であっても状況によって、異なる可能性がある。日常生活で重要なのは、このタイプ論的評価のほうであり、これまで扱われることの少なかったタイプ論的評価に関して、理解を深める必要があるとしている。

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、第1

---

<sup>6</sup> このような評価の新たな捉え方は、「『評価』を持って街に出よう」プロジェクトに代表されるように、近年注目を集めている。このプロジェクトは、宇佐美洋主催のシンポジウム「『評価』を持って街に出よう」(2014年2月23日)に始まるプロジェクトである。宇佐美(2014)の評価の捉え方に賛同した、宇佐美含む27名が論文を寄稿し、『『評価』を持って街に出よう』(宇佐美編 2016)として出版している。筆者もメンバーの一員である。

章で述べたように、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、一般的な基準のみによって判断することはできず、適切かどうかという結果そのものよりもそれに至る過程のほうが重要となる。例えば、第1章で述べた、「講演会の講師に対して、終了後の懇親会で会った時に、「すてきなネクタイですね。」と褒めてもいいのだろうか。」という問題は、自分が評価する立場にあるか、親しい関係かといった人間関係の把握のみならず、積極性や友好性など、様々な尺度から判断されうるため、評価の観点の多様性を考慮せず、適切かどうかという結果のみに注目することはできない。そして、そこには個人差が絡んでいる。このような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评价は、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。以上のことから、待遇コミュニケーションにおいて、評価プロセスに注目することが重要となる。

### 3. 主観的な「印象」への注目

近年、評価と比べてより主観的な「印象」という概念も、注目されてきている。評価を印象や感想をも含む概念とした小林（2000）のような評価研究は存在するが、従来の評価研究においては、概ね、評価項目に反映されない印象というものが度外視されてきたと野原（2014）は指摘している。印象に関する研究には、西郡（1997）がある。西郡（1997）は、「人が人に対して抱く印象は、刺激人物からの情報の総合だけではなく、認知者側が前提として持っている「多次元的な認知空間」を想定しないと説明できず、認知者側の広い意味での知識（性・人種・職業等に関する様々な既存知識やステレオタイプ）やパーソナリティが強く影響を及ぼす」（p.66）としている。つまり、聞き手の持つ印象には、会話の内容や表現のみならず、聞き手本人の背景や性格なども影響しているということである。そのほかにも、聞き手のコミュニケーション観、言語学習経験、外国人との接触頻度、話し手と聞き手との人間関係、話の内容など、諸要因に影響を受ける可能性があると考えられる。つまり、印象には多様な要因が影響している。そのため、印象を扱うと、恣意的で主観的な研究になってしまうのではないかと危惧される。

しかし、近年は、多様だからこそ意味があるという意見が注目されるようになってきた。清（2012）は、インターネット上の宿泊施設利用者の口コミを閲覧者の印象によって分析した大沢ほか（2010）の研究を取り上げ、「この論文のように、「印象」といった情意的側

面を研究に取り上げることは、ややもすると「科学的」ではなく「主観的」との批判を招きやすい。しかしながら、そもそも人間のコミュニケーションというものは主観によって成立しているという原点を我々は忘れてはならない。」(清 2012、p.55,56) と述べている。特に、日本語教師が無意識のうちに身につけている強い制約から抜け出すためには、「科学的」研究から抜け落ちる「主観的」アナログ研究も奨励されるべきだと述べている。聞き手の主観的な判断要因は、確かに「科学的」ではない。しかし、すべてを客観的に解明できないのが人間である。日常生活は、そうした人間の主観に溢れている。このような観点からすれば、主観的な印象をも含めた評価プロセスというものに注目したコミュニケーション教育を進めることにも、意義が見出せるのではないだろうか。このように、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。

## 第2節 評価研究の変遷をふまえた本研究の特徴

上記のように、近年の評価研究は、結果より過程、一般性より多様性が注目されるようになってきている。では、従来、評価研究はいかに行われてきたのだろうか。本節では、評価研究から見た本研究の特徴を説明するために、評価に関する研究を概観することとする。評価に関わる先行研究を包括的且つ詳細にまとめたものには、深沢（1983）や宇佐美（2014）、野原（2014）がある。本研究では、これらを糸口に、評価研究の変遷をふまえた上で、本研究の特徴となる点を、評価対象、評価方法と分析方法、評価者、評価目的の四つの観点から説明する。

評価研究の始まりは、誤用分析（error analysis）にある。Cohen（1975）によると、誤用分析の主な目的は、指導に活かすための“remedial purposes”（Lee1957）と、言語習得過程の特徴を明らかにするための“developmental purpose”（Corder1974）であった。前者は、誤用を否定的に捉え、未然に排除するために解明しようとする考え方である。一方で、誤用を肯定的に捉え、学習者の中間言語（interlanguage, Selinker1972）の特徴を明らかにするために誤用分析を利用しようとするのが後者である。

誤用分析において転換点となったのは、Burt（1975）によって全体的誤り（global error）と局部的誤り（local error）という捉え方が示されたことである。全体的誤りは、語順（word order）や接続詞（sentence connectors）、構文規則（syntactic rules）など、文の全体的な構造に関する要素であり、内容理解に支障を来たす。一方、局部的誤りは、名詞や動詞



の語形変化 (noun and verb inflections)、冠詞 (articles)、助動詞 (auxiliaries)、数量詞 (the formation of quantifiers) といった、文の一部を成す部分的な要素であり、内容理解に支障を来たさない。このように、誤用には、内容の理解度 (comprehensibility) への影響という点で違いがあるということが明らかになった。これ以降、誤用の重篤性／重みづけ (error gravity) の研究が盛んになった。さらに、誤用の中には、聞き手に不快感を与えるものもある。理解度に加え、不快感 (degree of irritation) という視点を取り入れたのが Johansson (1973) である。以上のように、誤用分析において、理解度や不快感という観点が生まれたことにより、誤用そのもののみならず、誤用の捉え方をも含めた、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。

## 1. 評価対象は初対面の自然会話とする

### 1. 1 従来の評価対象

評価対象とは、評価者が何を評価するかということである。上述のように、評価研究は誤用分析から始まったため、黎明期には、Burt (1975) や Guntermann (1978) などのように、学習者の作文・発話などから選び取った誤用文という、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。しかし、文法の要素 (grammatical elements) よりも意思疎通の効果 (the effectiveness of message transmission and reception) が注目されるようになり、ランダムに選ばれた質問に答える学習者を録画した動画 (Galloway 1980) やインタビューの音声 (Albrechtsen et al. 1980) といった、談話単位のものが評価対象とされるようになった。日本においても、インタビューの動画 (石崎 1999、崔 2013 など) や音声 (熊崎 2006 など) を対象とした評価研究がなされるようになった。インタビューのほかにも、スピーチのようなモノローグを対象としたもの (Hadden 1991、高村 2009 など) や、ロールプレイ (原田 1998、小池 2003、野原 2014 など)、自由会話 (小池 2003、渡部 2003ab, 2005 など) を対象にした評価研究がある。自由会話は、研究者によって質問や題材が設定されている会話に比べ、日常会話により近い会話である。しかし、会話の目的や会話者の関係性が明確ではない。その点、本研究で用いる初対面会話は、限りなく日常会話に近い会話であるといえる。これまで初対面会話が中心的に扱われてこなかった理由は、「実際のやりとりの場面をビデオに収め評定材料とすることは、倫理的にもまた評定材料の統制という点でも困難であるという現実的な問題」(野原 2014、p.43) のためであ

った。ただし、本研究は、同じ寮の人と知り合うという、参加のメリットを提示した上で、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。これに関しては、第5章で詳しく述べる。

## 1. 2 自然会話とは

自然会話に必要な条件とは、待遇コミュニケーションにおいて重要である「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動が偽ではないということである。本研究は、第1章で述べたように、待遇コミュニケーションを前提とした研究であり、意味内容の伝達に関する研究が中心なのではなく、コミュニケーションが場面（人間関係・場）に適しているかどうかという意味内容と共に伝わるものに関する研究である。そのため、「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」のすべての要素とその連動をできる限り現実的にすることが求められる。例えば、ロールプレイの場合は、「内容」が研究者によって既に決められており、「コミュニケーション主体」が「場面」を顧慮した上で考えた「内容」ではなくなるという問題がある。しかし、初対面会話の場合、「コミュニケーション主体」が初めて会う相手と親しくなりたいという「意識」で、自ら「内容」を考え、適切な「形式」にして伝え合うという場を創り出すことができる。特に本研究では、上述のように、何の接点もない二人を対象者とするのではなく、同じ寮に住んでいる新しい友人を作りたい学生のみを対象者とし、より現実に近づけた。無論、筆者が対象者を組み合わせ、場所と時間を設定し、承諾を得てから会話を録画するという点で、厳密な自然会話とは異なる。しかし、宇佐美（2009）は、話す内容や表現を対象者に任せ、対象者の言語行動を統制していない会話を「自然会話」と呼ぶことにしており、本研究においてもこれに従うこととした。したがって、本研究で評価対象とした会話も、初対面の自然会話だといえるわけである<sup>7</sup>。

## 1. 3 既存の会話コーパスを評価対象にしない理由

本研究では、既存の会話コーパスは用いず、筆者が実際に録画した自然会話を評価対象とする。会話コーパスには、現代日本語研究会（編）（1997,2002）や名大会話コーパス<sup>8</sup>、

<sup>7</sup> 自然会話に関しては第4章でより詳しく述べる。

<sup>8</sup> 科学研究費基盤研究（B）（2）「日本語学習辞書編纂に向けた電子化コーパス利用によ

KY コーパス<sup>9</sup>といった、会話の文字化データがある。近年では BTSJ (Basic Transcription System for Japanese) に基づく音声データ (宇佐美監修 2011) や NCRB (Natural Conversation Resource Bank) と名づけられた自然会話の動画のリソースバンク (宇佐美 2015) が公開されるようになってきている。これらを評価対象としない理由は、本研究が、他者の会話だけではなく、自分の行った会話をも評価対象とするためである。既存の会話コーパスは、会話のみをデータ化したものであり、当事者評価という二次的なデータを扱っていない。無論、これらの会話を第三者に視聴させることにより、第三者評価のデータを収集することは可能である。しかし、会話者による当事者評価を収集することは困難であるため、筆者自身が動画を録画するよりほかない。従来、第三者評価が主流であり、自分の会話を自分で評価する当事者評価を扱ったものは、管見の限り、小池 (2003)、野原 (2014) に限られている。第三者環境では、評価者と評価対象者の間に人間関係がないため、傍観者として無責任な評価を下すことも可能になる。当事者がその場の雰囲気や相手との人間関係をふまえた上で評価を下すことに、場面に重点を置いた待遇コミュニケーション研究としての意味があるため、本研究では、独自に録画した初対面の自然会話を評価対象とし、当事者評価が行えるようにした。

## 2. 質的研究としての評価方法と評価の分析方法

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大きく二分される。前者は量的分析を行う際に主に使用される方法である。例えば、評価観点を「親しみやすさ」「分かりやすさ」のような項目に設定し、質問紙で評定してもらい、因子分析を行う研究がある (Hadden1991、渡部 2003b、野原 2008、崔 2013 など)。ただし、この方法では、研究者が決めたもの以外の評価観点について調査することができない。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ることが望ましい。そのため、その評価観点を評価者に語ってもらう必要がある。このように評価者の

---

るコロケーション研究」(平成 13 年度～15 年度、研究代表者：大曾美恵子)の一環。2 名から 4 名ごとの話者計 198 名による約 100 時間の雑談の文字化データ

<sup>9</sup> 科学研究費補助金「第 2 言語としての日本語の習得に関する総合研究」(平成 8～10 年度、研究代表者：カッケンブッシュ寛子)の成果の一部。90 人分の OPI の文字化データ

語りを質的に分析した評価研究には原田（1998）、小池（1998,2003）などがある。

このような質的分析を行う場合、評価者の規模が小さくなるため、評価者の選定に偏りが生じやすい。この偏りを軽減するために、宇佐美（2014）は予め評価の観点の傾向を量的に調査し、四つにグループ分けした上で、各グループの中から3名ずつ計12名に対して質的調査を行っている。評価者は、謝罪の手紙10編を読み、「感じのよさ」という観点で順位づけを行い、順位づけの際に重視した観点を記述した。その後、評価観点に関しては因子分析を、評価プロセスに関してはPAC分析とプロトコル分析を行った。この研究は、量的分析と質的分析を同時に行っている点で興味深い。しかし、本研究では、量的分析は行わない。第一に、宇佐美（2014）は書き言葉を対象としているため、評価観点が限られていた。「話しことば評価は書きことば評価と比べ、声の質、語り手の表情、ジェスチャー等、言語外的な要因によって影響を受ける度合いが高い」（宇佐美2014、p.26,27）とあるように、話し言葉はより多様な観点に関係し、より複雑である。そのため、評価者を単純に四つのグループには分類できないことが予想され、評価者の偏りを軽減するための量的調査を行うとなると、膨大な人数が必要となる。第二に、そのように量的調査を行い、傾向を把握する必要性が本研究にはない。本研究は、本節の4. で述べるように、教材として評価研究を利用するものである。日常生活のコミュニケーションの一部分としての教材を提供することを目的としているため、日常生活のコミュニケーションのすべてを網羅する必要はない。これについては、本節の4. で詳しく説明することとする。

### 3. 評価者の内部要因を重視する

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は大きく注目されてきた。例えばJames（1977）は英語の母語話者教師と非母語話者教師を、Galloway（1980）はスペイン語の非母語話者教師、母語話者教師、非教師母語話者（在米英語話者と渡米経験のない非英語話者）を、Hughes& Lascaratou（1982）は英語の母語話者教師と非母語話者教師と非教師母語話者を比較している。どの研究においても、非母語話者は母語話者よりも厳しい判断を下すという結果が出ている。これは、評価を下すという行為によって自分が試されている感じを受けるため、より注意深く、厳しくなる

（Davies1983）ためである。日本においても、原田（1998）が母語話者の教師と非教師を、渡部（2003a）が非教師の非母語話者、母語話者、教師の母語話者、非母語話者という4つの属性を比較している。これらの研究は、教師の評価に偏りがあることを明らかに

し、教室に教室外の評価の視点をもたさなければならないという示唆を与えた。

教師か非教師か、母語話者か非母語話者かという以外にも、様々な属性により、評価は異なるのではないかという意見がある。小河原（2001）は「社会心理学的要因（外国人に対する心的態度等）、属性（職業等）、出身地、日本語観、外国人との接触度、外国滞在歴、外国語能力、外国語学習観、外国語学習歴、年齢、性別」（p.69）といった要因を挙げ、評価結果の分析上、評価者要因の検討は不可欠であると記述している。この意見に対し、宇佐美（2014）は、このような要因の評価への影響を研究することは、純粋に学問的な好奇心を満たすことにはつながるかもしれないが、教育をする側の立場、受ける側の立場、学習者を取り巻く一般の母語話者の立場にとって、果たして有益な情報といえるのかと疑問を呈している。

本研究においては、属性という外部要因ではなく、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、評価者を捉える。属性が評価に影響するか否かに関して何らかの傾向が出たとしても、数ある属性の中からある一つの属性が要因となっているということを証明することは不可能である。また、そのように属性による評価の違いを明らかにすることは、ステレオタイプの生成につながる恐れもある。属性による評価の傾向を学習者が知ったとしても、実際にコミュニケーションをする際に相手を属性によって判断することが望ましいわけではない。相手を属性ではなく個人として捉えることが重要であるのは、異文化間コミュニケーションにおいてよく言われることである。宇佐美の指摘するように、属性による評価の傾向を明らかにすることに教育的意義はなく、また、本研究で注目しているのは評価プロセスという、一人一人が異なることを前提としたものであるため、外部要因ではなく内部要因を重視することにする。

#### 4. 評価目的はデータの教育的利用にある

日本において、評価研究の主な目的は、教育内容の考察であった。つまり、何を優先的に教えるかということ考察するための一つの手がかりとするということである。小林（2000）は、易しいものから難しいものへ、汎用性のあるものから特殊なものへ、基本から応用へという観点で考えられてきた従来のシラバスに、評価研究は新たな視点をもたらずと述べている。その新たな視点とは、学習者の習得過程や文法的要素のみならず、生身の人間、教室外の人間の判断を考慮するということである。

また、近年では、教師教育のための、つまり評価者としての教師が自身の評価観点を内

省することを目的とした評価研究がある。例えば、鈴木（2005）は、日本語教師 40 名を対象に、OPI のサンプルインタビューを評価する評価トレーニングを行っている。また、田中・長坂・成田・菅井（2009）は、評価者内信頼性（inter-rater reliability）を高めることを目指し、小論文の評価のワークショップを行っている。野原（2014）は、評価研究を教師教育としての評価トレーニングに応用する必要性を主張している。

さらに、母語話者に対する市民教育を目的とした評価研究もある。これは、非母語話者を評価する際の評価プロセスを母語話者が内省することを目的としたものである。宇佐美（2014）は以下のように述べている。

学習者側でなく日本語母語話者側 1 人ひとりが、自分独自の評価のあり方を内省し、自覚し、必要あれば周囲の状況に合わせ、自分の評価のあり方を調整できるにいたるような方法論の開発につなげたい。(p.81)

本研究では、評価プロセスを内省するために評価データを用いるという点では宇佐美と共通しているが、内省を行うのが母語話者ではなく学習者であるという点にオリジナリティがある。カリキュラムやシラバスの考察といった二次的な利用ではなく、評価データを教室において教材として扱うのである。また、自分自身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節 小括

コミュニケーションというのは、何らかの評価的態度を常に伴うものである。近年、評価研究において、結果よりも過程が重視され、評価プロセスが注目されている。評価プロセスとは、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」という過程のことである。これは、場面における相対的な適切さを扱う待遇コミュニケーションと親和性が高い。本研究では、タイプ論的评价を前提とし、このような評価プロセスの多様性を学習者が共有することが、待遇コミュニケーション教育において重要であると主張する。

従来、評価研究は、誤用の重篤性の研究（Burt1975 など）に始まり、どのような学習項目を重要とするか、何を教えるかといったことを考察することが最終的な目的であった（小林 2000 など）。また、近年では、評価や誤用訂正に際しての観点を知るという意味で

教師教育（野原 2014）や共生社会における市民としての母語話者の教育（宇佐美 2014）を目指した評価研究が行われている。これらは教師や母語話者のための評価研究であると総括できる。本研究がこれらと最も異なる点は、評価研究の成果を直接的に学習者に提示することによって評価プロセスの多様性を共有するという点に教育的意義を見出すということである。また、本研究は、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、質的分析を行うこととする。また、評価者は、属性という外部要因ではなく、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て捉える。その際、評価対象は初対面の自然会話とし、待遇コミュニケーションにおいて重要である「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」のすべての要素をできる限り現実のものとしている点も特徴的である。

## 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1節 調査目的

#### 1. 研究課題1

研究課題1で述べた通り、評価プロセス（「情報収集」→「解釈」→「価値判断」）の多様性の共有に関して、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はどこにあるのかという点を明らかにするため、インタビュー調査を行った。本調査で題材としたのは韓国語母語話者のスピーチレベル<sup>10</sup>に伴う評価プロセスである。

#### 2. スピーチレベルに関する評価プロセスを題材とする理由

スピーチレベルは、会話者の評価プロセスが顕著に現れる項目である。日本語や韓国語では、誰に、いつ、どこで話すのかということを経験した上で、文末形式を選択しなければならない。その際、上下関係や親疎関係、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。例えば、学習者は、上位者に親しみを表したい時に丁寧体を使わなくてもよいのかといった質問をするが、これは丁寧さを求める概念と求めない概念が複雑に共存しており、どちらを優先するかが不明確であるためである（小川 2005）。さらに、その判断基準が、「社会的規範」のみならず「個人のストラテジー」にもよる（三牧 2002）という点が個人差を生み、場面認識をさらに難しくする。そのため、悪印象や違和感が生じやすい項目の一つとなっている（田所 2013b）。悪印象や違和感は、評価プロセスの抽出のために効果的な切り口となる。例えば、中山（1999）は、10名の韓国人留学生にインタビューを行い、日本での生活における違和感とその原因の解釈を明らかにしている。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、日本語と韓国語の評価プロセスの相違について考えるきっかけとなる。その点に注目することによって、学習者の意識をより深く引き出すことができると期待される。

#### 3. 韓国語母語話者を対象とする理由

本調査の対象者は、日本への留学経験のある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、同一ではない。そのため、評価プロセ

---

<sup>10</sup> 丁寧体、普通体、中途終了型の三分類の文末形式とし、尊敬語、謙譲語などの狭義の敬語は除く。詳しくは第6章で述べる。



スに関する日韓の相違点が違和感として印象に残りやすく、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のではないかと考えた。日韓のスピーチレベル<sup>11</sup>の相違について研究した李（2008）によると、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いる。一方、日本語は、年齢による上下関係を、丁寧体を用いて明確にするより、丁寧度を示すマーカのない発話を多く用いることによって表している。また、日本語も韓国語も、「話者個人の方略的な言語使用」と「社会言語学的規<sup>ス</sup>範や慣習に即した言語使用」の両側面があるが、韓国語のほうが、後者をより重視しているという。

このことから、韓国語母語話者が日本で留學生活を送る中で、年齢による上下関係や「話者個人の方略的な言語使用」に関して、韓国語のスピーチレベルとの相違を感じる事が予想される。そこで、韓国人留學経験者にインタビューを行い、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセス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。

#### 4. スピーチレベルに関する先行研究の傾向

スピーチレベルに関する先行研究について、詳しくは第6章で説明することとし、ここでは全体的な傾向のみ述べる。従来、スピーチレベル研究において中心となっていたのは、言語的特徴に焦点を当てたものである。例えば、スピーチレベルの使い分けやスピーチレベル・シフトに関する研究（三牧 2002、陳 2003 など）がある。これらは、スピーチレベルに関する「会話のストラテジー」の把握を目的としたものであった。宇佐美・嶺田（1995）は、以下のように述べている。

このような会話のストラテジー<sup>12</sup>は、文化によって異なることが多いため、様々な文化的背景を持つ日本語学習者にとっては、その用法を体系的に指導されなければ、気づきにくい点である。このような会話のストラテジーを日本語教育の中で指導していくには、まず日本人母語話者がどのようなストラテジーを用い、使い分けているか

---

<sup>11</sup> 李（2008）を参考に、해요 (hayyo)、합니다 (hapnita) を丁寧体、해 (hay)、한다 (hanta) を普通体とした。

<sup>12</sup> 話題導入の頻度や形式・あいづち・スピーチレベルシフト・ターンテイキングなどの、いわゆる談話レベルにおける会話のストラテジー

を明らかにしていく必要がある。(p.131)

このように、学習者に体系的に指導を行うために、スピーチレベルのストラテジーに関する一般性の高い特徴が解明されてきたといえる。それでは、このような結果はいかに教育現場に応用されるのか。三牧(2007)では、研究結果に基づき、初級、中級、上級・超上級のレベル別に、スピーチレベルの指導について提言している。例えば、中級では、具体的指導項目として以下の項目が挙げられている。

同等の相手との会話：必ず同一の基本的 SL (筆者注：スピーチレベル) に設定すること

上下関係がある場合上位者は丁寧体か普通体かを選択可。下位者は丁寧体基調

(三牧 2007、p.64)

このような情報は重要であるが、スピーチレベルを場面に応じて適切に使いこなせるようになるためには、スピーチレベル選択の前提となる人間関係の把握の仕方についても扱う必要がある。目の前にいる相手が同位者なのか、上位者もしくは下位者なのかを判断することができなければ、スピーチレベルを使い分けることは不可能である。また、人間関係の把握以外の、スピーチレベルを左右する要因についても考慮したほうがよい。相手の属性、場の雰囲気、態度など、様々な要因により、スピーチレベルは変化するものである。客観的な言語の枠を超えた、コミュニケーション主体の主観的な認識をどのように扱うのかということが、必要な情報になってくる。

上仲(1997)は、学習者のスピーチレベル習得の実態を把握し、未習得の事柄を教えることによって、「日本人の生の会話のスタイルに、より早く近づくことができる」(p.158)と述べている。この記述からも分かるように、従来、日本人の言語的特徴を解明し、それを学習項目とするという方向性があった。しかし、伊集院(2004)が実証しているように、接触場面においては、母語話者と非母語話者双方が歩み寄り、母語場面とは異なる独自の規範を作っている。その規範は、場面や状況によって異なる動的なものである。学習者を一人の人として尊重し、彼らが自らの価値観により場面を捉え、スピーチレベルを選択することができるようになるためには、場面の把握の仕方を含めた、評価プロセスの多様性にまで踏み込んで明らかにしていく必要がある。

スピーチレベルの選択に伴う評価プロセスに注目したものには、ウォーカー（2008）や田所（2014ab）がある。ウォーカー（2008）は、スピーチレベルの教育では、その「形式」のみならず、「人間関係」「場」「意識」「内容」「形式」という五つの枠組み（蒲谷 2006）の連動に関する認識を高めることが重要であると、映像メディアを活用した授業及び日本語母語話者（小学生、高校生）との交流活動に基づく「観察タスク」を行っている。気づきという認知面に注目した実践である。田所（2014ab）は、接触場面初対面会話を編集した自作映像教材と、その会話者が相手のスピーチレベルに関して違和感や悪印象を持った要因をフォローアップ・インタビューした資料を用いて、スピーチレベルの評価プロセスに関して話し合うという教室活動を行っている。

以上のように、スピーチレベル研究は、その言語的特徴の解明を中心としたものから、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセスという意識面を扱うものへと広がりを見せている。本章では、ウォーカー（2008）や田所（2014ab）のような教育現場を対象とするのではなく、学習者の日常生活におけるスピーチレベルの評価プロセスに注目することにより、より幅広い場面を対象とすることとする。

## 第2節 データの収集方法及び分析方法

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（ユナ、キョンヒ、ヒョンギ、ナレ、サンス（仮名））に対して、半構造化インタビューを行った。対象者の詳細は以下の通りである。

表1 対象者の詳細

仮名	ユナ	ヒョンギ	ナレ	キョンヒ	サンス
年齢	30	26	27	31	30
学年	博士5年目	博士3年目	博士3年目	博士1年目	研究員
出身地	ソウル	テグ	ソウル	ソウル	ソウル
日本語学習歴	韓国の大学で1年半、日本の大学で1年10ヶ月	日本の研究所で週1回を2ヶ月、韓国で独学1年弱、日本の大学で2年	韓国の日本語学校で2年、日本の研究所で週1回を2ヶ月	韓国で独学で2年	日本の大学で2年
日本滞在歴	3年	2年2ヶ月	3年4ヶ月	2年8ヶ月	2年6カ月
日本人と話す頻度	1週間に1回	毎日	毎日	毎日	毎日

留学生生活を振り返りながら、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセス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。意識調査によって意識を引き出すのが困難であることは、数々の先行研究によって指摘されている。スピーチレベルの選択に伴う評価プロセスをインタビューしたとしても、実際の会話において本当にそのような評価プロセスを行っているとは言い切れず、またインタビュアーの影響を皆無にすることはできない。その限界を認めた上で、なお意識調査を行う理由は、本人の価値観に基づいた評価プロセスを引き出すためには本人に語ってもらうよりほかないためである。

分析としては、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、逐語的に文字化したインタビューデータを要約して記入した。以下、「情報収集」（相手／第三者、スピーチレベル）、「解釈」「価値判断」を評価プロセスとして表で示し、それに対する対応及び韓国語との相違については、インタビューの要約を引用しながら記述する。

### 第3節 各対象者の評価プロセスの分析

#### 1. ユナの場合

ユナは、博士課程5年目の30歳女性である。2005年に1年間日本の大学に交換留学した経験があり、2009年に博士課程の学生として再来日し、約2年間滞在した。2011年の震災をきっかけに韓国に帰国してからは、半月ごとに日韓を行き来している。

来日前、韓国の大学で丁寧体中心の教科書を用いて勉強していたため、来日当初は丁寧体を主に使用していたという。当初、日韓のスピーチレベル使用場面に相違はないと考えていたが、留学生活を送る中で、以下の6場面において違和感を持ったという。

表2 スピーチレベルの選択に伴うユナの評価プロセス

	情報収集		解釈・価値判断
	相手／第三者	スピーチレベル	
場面1	日本のテレビ番組でお笑い芸人が年上の教授に対して	「お前バカじゃないの」のように普通体で言う。	面白いが、ああこの国は違うんだなと思う。相手が年上の教授で偉い人なのに、本当にありえない。
場面2	日本のドラマで高校生が教師に対して	「飯食った?」「どこ行くの?」のように普通体を使う。	礼儀がない。最初は不良だからだと思ったが、普通の学生も親しくなったら先生を名前で呼ぶし、普通体で話していたので、本当にショック。「え、この国大丈夫?」と思った。
場面3	入国管理局の40代の女性職員	「これ分かる?」のように普通体で話された。	不快だった。公務員で硬い場面なのになぜ普通体を使うのか。この人は日本語が下手だと思われたのだと思う。韓国では絶対ない。
場面4	同年齢ぐらいの女性美容師	「日本は何年目?」「よく来るの?」のように普通体で話された。	アットホームな雰囲気なので入国管理局よりは不快でないが、客に普通体を使うのは理解できない。親しくなりたかったかもしれないが、自分はまだ心がオープンではなかった。韓国では仲良くなるうとしても突然普通体になることはない。
場面5	研究室の約20歳年上の後輩	初対面で普通体で話された。	自分は一応先輩だし、先輩でなくても、年上の人に普通体で話されるのはいいが、最初から普通体なのは嫌だ。
場面6	後輩が10歳年上の親しい同期に対して	普通体を使っていた。	西洋のように10歳年上の人でも友達になることができて不思議だ。韓国は最初から年齢を聞いて、垂直的な上下関係が決まってしまう。日本にはそれが無い。

場面1、2では、お笑い芸人が教授に対して、高校生が教師に対して、普通体を使うのを見て驚いた場面である。「習った時は絶対韓国と同じだと思ったのに、いろいろな文化に接して、そうじゃなかったから混乱した」という。ただし、「その文化を理解することはできたけど、私の言葉は簡単には変わらない」と述べた。日韓の相違を、文化という客観的な理解の対象物として位置づけることにより、自分との間に距離を置いていたといえる。

場面3は、入国管理局の職員の普通体使用に対し、不快感を持った場面である。ユナは韓国語でも日本語でも、人には壁があったほうがいいと思うタイプであり、なるべく丁寧体で話してほしいという。その根底には、「自分が失礼な人になりたくないし、相手も私に礼儀を持ってほしい。ほかの韓国人は違うかもしれないが、私はちょっと硬い。警戒心がある」と

というような、性格に起因する考え方がある。普通体を使われたのは自分の日本語が下手だと見なされたためだと解釈し、次の訪問時には尊敬語や謙譲語を用いて、日本語能力が高いことを示すようにしたという。

場面4、5に共通しているのは、最初から突然普通体で話されるのが嫌だという点である。韓国では初めに年齢を教え合い、相手が年上なら丁寧体、同じか年下なら普通体と明確に決めるが、日本では、そのような明示的なやりとりなしに、最初から普通体で話されるため、嫌悪感を抱いていたといえる。

ただし、このように年齢によってスピーチレベルを決めないという点に関して、場面6では、西洋のように10歳年上でも友達になることができ、不思議だとし、否定的に捉えているわけではなかった。

ユナが現在、普通体を使う相手は2名である。相手を同年齢と誤解し、親しくなった後に年上だと知った日本人女性と、英語で親しくなった後で日本語を使うようになった日本人女性である。それ以外の相手とは、互いに丁寧体を使ったほうが楽であるという。それは、ユナは韓国語でも日本語でも、容易に親しくなるのが嫌だという考え方が根底にあるためである。相手がたとえ年上であっても、丁寧体を使ってもらうことを期待し、自分も年下の相手に丁寧体を使う。もし相手が普通体を使ったとしても、自分が丁寧体を使い続ければ相手も丁寧体が変わる。これが理想の状態であると述べた。

## 2. キョンヒの場合

キョンヒは博士課程1年目の31歳女性である。韓国で独学で2年間勉強した後、日本の修士課程に留学し、現在は同じ研究室の博士課程に在籍している。以下がキョンヒの評価プロセスの詳細である。

表3 スピーチレベルの選択に伴うキョンヒの評価プロセス

	情報収集		解釈・価値判断
	相手／第三者	スピーチレベル	
場面1	研究室の1学年上で年下の先輩	私に普通体で話す。	不快感というよりは疑問。どちらかという丁寧体を使ってほしい。来日当初も今も違和感は同じ。親しさの表現なのか、先輩が後輩に対して普通体を使うのが普通なのか、その明確な基準があるのか。
場面2	研究室のアメリカ人と日本人	親しそうに普通体で話しているが、メールアドレスも知らず、すごく仲がいいわけではない。	疑問。何をもちって仲がいいと言えるのかよく分からない。
場面3	寮の事務員	所定の用紙に記入する時など、よく普通体で話しかけてくる。	私が丁寧体だから相手にも丁寧体で言ってほしい。私が外国人で分からないから教え込もうとする時にそういう言い方をするのだと思った。なんであなたはそれが分からないの？と見下されている感じを受けた。

キョンヒは、韓国語では先輩後輩関係なく年上は年下に対して丁寧体を使用するとし、日本でも同様に判断していると述べた。しかし、場面1で、一学年上で年下の先輩は、自分に対して普通体を使用しており、「自分も後輩に対して年齢に関係なく普通体を使っているのかどうか分からない」と述べた。対応としては、年下の同期以外には丁寧体を用いているという。年下の同期に対しても、自分の普通体使用を相手がどう捉えるか分からないという不安感があり、丁寧体と普通体を両方用いているという。

場面2は、親しそうに普通体で会話をしている研究室の二人が、実際はすごく仲がいいわけではなかった場面である。このことから、自分の「仲がいい」という基準で判断して普通体を使っても、相手はなぜ普通体を使われたのかと戸惑うかもしれないと不安になったという。

場面3は、寮の事務員によく普通体で話しかけられ、見下されている感じを受けるといふ場面である。キョンヒは、自分が丁寧体を使っている時は、相手にも丁寧体を使ってほしいと思っている。この点は、ユナが入国管理局の職員や美容師に、礼儀として丁寧体を用いてほしいと述べていた点と類似している。キョンヒは、「一般的には日本人に対してすごく丁寧な国民という印象を持っているが、個人と話すと急に普通体を使ってくる人もいます」と述べていた。このような普通体使用が、キョンヒの持つ日本人全体に対する印象

に影響を与えていたといえる。

### 3. ヒョンギの場合

ヒョンギは、博士課程3年目の26歳男性である。日本の研究所での研修時に週1回2カ月間日本語の授業を受講した。その後博士課程に入学した当初は、日本語で会話ができず、英語で話すことが多かったという。主に研究室内での生活を通して、日本語を習得した。以下がヒョンギの評価プロセスの詳細である。

表4 スピーチレベルの選択に伴うヒョンギの評価プロセス

	情報収集		解釈・価値判断
	相手／第三者	スピーチレベル	
場面1	研究室の2学年下で年下の後輩	「これ食べる？」のように普通体を使う。	不快だ。フレンドリーな話し方ではなくて、見下されているみたい。博士と修士という違いはあっても、同じ時期に入学したからそうなのか。日本人は年齢にあまり厳しくないからなのか。ほかの日本人は自分に対して丁寧体なので、その人の性格のせいなのか。あるいは外国人には普通体で話してもいいというイメージがあるのか。
場面2	研究室の後輩たち	自分が一言目から普通体で話す。	フレンドリーになるために初対面の一言目から普通体で話したほうがいいのではないかと思う。今3年目で、研究室の最高学年としての責任感が生まれたので、一言目から普通体で話すことができる。

ヒョンギは、日韓のスピーチレベルについて、「韓国語は最初に会った時に年を聞いて、スピーチレベルを決める。1歳でも年上だったら丁寧体を使うことが当たり前。ちゃんとしてくれないと不快になる」と述べた。一方で、「日本語は、先輩だったら丁寧体で、友達には普通体で話しても大丈夫」と述べ、ユナやキョンヒ同様、日本語は年齢に厳しくないと考えており、年齢よりも上下関係が重要であるとしていた。しかし、場面1では、後輩が先輩である自分に対して普通体を使うため、不快感を持っていた。同じ時期に入学したためなのか、独特な性格なのか、自分が外国人だからかと様々に解釈していた。

ヒョンギは、「韓国語では最初に会って同じ年だと分かったら普通体で話す人が結構いるが、私はそれは嫌い。何で今まで話したことがないのに普通体で話すのかと思ってしまう」と述べた。ユナと同様、初対面ですぐに普通体が変わることに抵抗がある。しかし、日本語では異なる。最高学年としての責任感から、後輩たちに初対面の一言目から普通体



を使うように努力したと、場面2で述べていた。これに対し、「今までずっと丁寧体だったのが普通体になるとその人がよく思わないかと思って不安になることもある。でも周りの日本人は、日本語上手になったと思っていると思う」というように、不安はあるが、周囲は肯定的に捉えているだろうと考えている。

ヒョンギは、後輩に普通体を使われ、見下されていると感じたり、研究室の最高学年になったため、後輩に一言目から普通体を使うようになったというように、スピーチレベルは立場の上下関係を示すものという意識が強い。また、韓国語では一言目から普通体で話すのは嫌だが、日本語では大丈夫というように、日韓でスピーチレベル使用を変えている点も特徴的である。

#### 4. ナレの場合

ナレは博士課程3年目の27歳女性である。韓国の通信教育で2年間日本語を学んだ後、日本の研究所で研修を受けた。通信教育では会話を中心に勉強したため、読み書きよりも会話のほうが得意だという。また、日本のアイドルが好きで、バラエティ番組を見て独学したため、普通体のほうが丁寧体よりも楽だという。以下がナレの評価プロセスの詳細である。

表5 スピーチレベルの選択に伴うナレの評価プロセス

	情報収集		解釈・価値判断
	相手／第三者	スピーチレベル	
場面1	同じ教会で一緒に音楽をする年上の友人	5カ月ぐらいずっと丁寧体。	仕事関係ではなくて一緒に趣味を楽しむ人なのになぜ普通体にならないのか疑問。
場面2	国際寮のパーティで会った人	相手がずっと丁寧体。	すぐ普通体に変えたい。おかしいというか、慣れる時間が必要だった。今では普通。
場面3	研究室の10歳年上の女性の先輩	話に興奮すると普通体になる自分に対して普通体でいいと言ってくれる。	韓国ではありえない。最初英語だったため、年上に普通体を使っても悪い感じがしない。普通体は友達になった証拠みたいな感じで、不快だとか言っているという感じではない。丁寧かどうかの問題ではなく、自分をもっといっぱい話せるならそのほうがいい。だから話す機会が多い人には普通体のほうがいい。
場面4	同じ研究室の男性たち	汚い普通体を使う。「何だよお前」「腹減った」「マジうまい」など。	女性同士で使う普通体と、男の子が使う男っぽい普通体は別のような。私が使うと男の子たちが笑ってくれる。

日韓のスピーチレベルの違いとして、日本語は普通体になるまでに時間がかかると述べた。場面1では、趣味の仲間であるにもかかわらず、5カ月経っても丁寧体ということに違和感を持っていた。「韓国語は年によってはっきり分ける。1歳上でも下でも、丁寧体にするか普通体にするか分ける。日本では同じ年でも仲良くなれなかったら最後まで丁寧体。仲良くなりたくて普通体を使うまでの時間が長い」とのことである。場面2の国際寮のパーティでも同様に、自分から普通体を使ってもよいかどうか聞かないと、パーティの最後まで丁寧体のままになると述べた。

ナレは、初対面から普通体で話されるのは嫌だというユナやヒョンギとは異なり、すぐに普通体に変えたいと思っている。しかし、日本語ではすぐに普通体に変えることが難しい。「日本語でも韓国語でも、あなたに心を開いたんだから友達になろうという意味で、すぐ普通体に変えたい。普通体のほうが話しやすい。日本は関係やどこで会ったのかが一番大事で、年はあまり関係ないと思った」とのことである。今は、普通体に変えたい時、相手が普通体でいいと言ってくれるのを待つか、「あ、そうなの？あ、タメ口使っちゃった」と故意に言い、それに対する相手の反応をうかがうという。

日本語では年齢があまり関係ないと思うようになったエピソードとして、場面3の同じ研究室の10歳年上の先輩女性との関係について述べた。ユナの場面6同様、日本語では10歳年上の相手であっても普通体で話すことが許される。ナレは、韓国で年下に普通体を使われた場合、非常に不快だが、日本語では大丈夫だという。その理由として、日本語では年齢よりも話しやすさを優先しているからだと解釈している。女性同士で話す場合、丁寧かどうかよりも、話しやすいかどうか、話が盛り上がるかどうか重要であるため、普通体を使うのではないかとのことである。これには、ナレがほかの対象者たちと異なり、丁寧体よりも普通体を得意としていることも影響していると考えられる。

場面4は、男っぽい普通体についてである。研究室に入って約3カ月後に、女性同士と男性同士で使われる普通体が異なることに気づいた。韓国語ではこのような男女別の話し方は特にないという。「周りの人に「それ使ったら日本人みんな笑うと思うよ」と言われて、覚えて使って、笑ってもらえてうれしくてまた次にもっと使った。どんどん吸収した」と述べ、研究室の男性たちに対して男っぽい普通体を積極的に使用しているという。

以上のように、ナレは、初対面の人には丁寧体、研究室で女性3人で話す時は話しやすい女性同士の普通体、男性たちには「男っぽい普通体」を用いていた。話しやすくして会話を盛り上げるために、また周囲を笑わせるためにといった理由で普通体を用いており、

距離感を中心にスピーチレベルを捉えているといえる。

## 5. サンスの場合

サンスは研究員の30歳男性である。研究員になる前は、日本の大学で2年間修士課程に在籍しており、現在も同じ研究室に所属している。以下がサンスの評価プロセスの詳細である。

表6 スピーチレベルの選択に伴うサンスの評価プロセス

	情報収集		解釈・価値判断
	相手／第三者	スピーチレベル	
場面1	研究室の年下の後輩たち	年上の親しい先輩に普通体を使わない。二人でご飯を食べる時、自分は普通体を使うが、相手は丁寧体を使う。	韓国では仲のいい相手だったら先輩にも普通体を使う。日本では見たことがない。
場面2	研究室の学生が教授に対して	時々普通体で話している。	飲み会で酔っていたからか。飲み会以外でも見た。ほかの研究室でも時々あると聞いた。韓国では飲み会でも教授に対して絶対に普通体は使わない。
場面3	数十歳年上（おじさんお婆さん）の店員	普通丁寧体で時々普通体を使われる。	韓国ではおじさんお婆さんの店員は常に普通体を使うので不快ではない。日本はいつも丁寧体なのに時々普通体なので驚いた。

サンスは、場面1において、後輩たちが自分に対して普通体を使用しないこと、年上の親しい人に普通体を使っている場面を見たことがないということに対し、疑問を持っていた。韓国語では年齢を基準にしてスピーチレベルを判断するというほかの4名とは異なり、韓国語では相手が年上の先輩であっても親しい場合には普通体を使うと述べていた。

また、普通体使用に関して違和感を持った場面として、場面2、3を挙げていた。場面2は、飲み会で大学院生が教授に対して普通体を用いた場面である。独話的発話には普通体が表れやすく（陳 2003）、サンスは「よかった」「おいしい」のような独話的発話であった可能性があるとして述べていた。ただし、韓国では飲み会においても独話的発話を含め教授に対して普通体は用いないため驚いたとのことである。

場面3は、数十歳年上の店員が時々普通体になる場面である。韓国では、数十歳年上の店員はいつでも一貫して普通体のため、不思議ではない。しかし、日本では、通常は丁寧

体で時々普通体になるという点に驚き、なぜ時々なのか考えたという。

#### 第4節 考察

来日当初は、5名全員が日韓のスピーチレベル使用に差がないと考えていた。しかし、様々な場面で違和感を抱き、徐々に違いに気づいていった。

表7 スピーチレベルの選択に伴う5名の評価プロセスまとめ

対象者(場面)	情報収集	解釈・価値判断
年齢/立場の下から上への普通体使用		
キョンヒ (場面1)	年下の先輩→自分(年上の後輩)	不快感より疑問。親しさの表現か、先輩だからか
ヒョンギ (場面1)	年下の後輩→自分(年上の先輩)	不快。同時期入学のせい、性格か、自分が外国人だからか
サンス (場面1)	年下の後輩→自分(年上の先輩) ※普通体不使用	韓国では親しい先輩に普通体を使うが、日本では使わない
ユナ (場面6)	後輩→10歳年上の同期	西洋みたいで不思議。不快ではない。
ナレ (場面3)	自分→10歳年上の先輩	丁寧さよりも話しやすさが大事なのでは
ユナ (場面1、2)	お笑い芸人→教授、高校生→教師	ショック。日本文化として理解
サンス (場面2)	大学院生→教授	驚き。韓国ではありえない
ユナ (場面3、4)	入局管理局職員・美容師→自分	自分の日本語能力を低く思われたのか
キョンヒ (場面3)	寮の事務員→自分	日本人全員が丁寧なわけではないのだ
サンス (場面3)	数十歳年上の店員→自分	なぜいつもではなく時々なのか疑問
普通体使用開始のタイミング		
ユナ (場面4、5)	美容師・年上の後輩が初めから	そこまで心がオープンではない。抵抗感
ヒョンギ (場面2)	自分が後輩に一言目から	フレンドリー。最高学年としての責任
キョンヒ (場面2)	研究室の人がそれほど親しくない関係で普通体使用	親しさの基準が不明
ナレ (場面1、2)	教会の友人・寮のパーティの人がずっと普通体不使用	すぐ普通体に変えたい。慣れるまで時間がかかった。
その他		
ナレ (場面4)	同じ研究室の男性たち	女性同士と男性同士の普通体は異なる。私が男っぽい普通体を使うと笑ってくれる。

全員が言及していたのは、年齢／立場の下から上への普通体使用場面である。韓国語では、年下から年上への普通体使用はないとサンスを除く全員が考えており<sup>13</sup>、キョンヒとヒョンギは、年下の先輩・後輩による普通体使用に違和感や不快感を持っていた。その反面、日本語では 10 歳年上の人とも普通体を用いて親しくなることができるという利点に関して、ユナとナレが言及していた。

立場の上下関係に関しては、ユナ、キョンヒ、サンスが教授や公共機関の人などを例に挙げていた。これらに対し、ユナは日韓の文化的差異として自分から距離を置き、客観的に理解した。キョンヒは、日本人の中には丁寧ではない人もいるのだ、と日本人全体の印象を変えることにより、納得していた。

以上のように、年齢や立場による上下関係について、日韓の相違を知った時に、自分の中でどのように意味づけるかという点には、個人差が見られた。

次に、普通体使用開始のタイミングに関して、ユナとヒョンギは、店員や後輩が初めから普通体を使用した点に心理的抵抗を感じていた。また、キョンヒも、それほど親しくないにもかかわらず普通体を使用している人に対して、戸惑いを感じていた。一方で、ナレは日本人が普通体を使うまでが長すぎると感じ、自分から普通体を使い始めるよう働きかけなければいつまでも変わらないと述べていた。

これらは、親しさの把握の仕方の個人差に起因する問題である。親しさの把握には、社交性などの性格も大きく関わっており、日韓の言語的な相違とは別の次元の問題である。また、キョンヒのように、普通体の使用基準が分からないために無難に丁寧体を用いるという消極的な使用の立場と、ナレのように「男っぽい普通体」を笑わせるために使ってみるという積極的な使用の立場があった。これも、個人の性格に起因する行動の差異であると考えられる。

また、韓国語では相手が年下であっても一言目から普通体で話すのは嫌だが、日本語では後輩に一言目から普通体を用いるというヒョンギ（場面 2）や、韓国で年下に普通体を使われると非常に不快だが、日本語では 10 歳年上の先輩に普通体を使っているというナレ（場面 3）のように、同一人物であっても日本語と韓国語でスピーチレベル使用を大幅に変えているという点は特徴的であった。

---

<sup>13</sup> サンスが韓国語よりも日本語のほうが目下から目上への普通体使用が少ないと感じていた点については、今後、韓国人内での場面認識の違いやその要因の調査によって、明らかにしていきたい。

以上のように、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセスとその後の対応には、個人の考え方や性格による違いが見られた。スピーチレベルを使用する人の価値観が、スピーチレベルに反映されるのであるから、個人の認識にも焦点を当てる必要があるといえる。

## 第5節 研究課題1への回答

以上をふまえ、最も意見の多かった「年齢／立場の下から上への普通体使用」に関して、以下の6例を取り上げながら、評価プロセス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はどこにあるのかという観点からさらなる分析を行う。

表8 評価プロセスの要約

対象者	情報収集	解釈、価値判断
キョンヒ	1 学年上で年下の先輩による普通体使用	不快というよりは疑問。どちらかという丁寧体を使ってほしい。親しさの表現か、先輩だからか。
ヒョンギ	2 学年下で年下の後輩による普通体使用	フレンドリーな感じではなく上から下へ話している感じ。不快。同時期に入学したからか、年齢が関係ないからか、性格か、自分が外国人だからか。
ナレ	10歳上の先輩による普通体の容認	普通体は友達になった証拠であり、女性同士で話す場合、話しやすい普通体のほうがよい。普通体だから不快、見下しているというわけではない。
ユナ	後輩による10歳年上の同期への普通体使用	西洋みたいで不思議。不快ではない。
ユナ	入国管理局の40代日本人女性による普通体使用	不快。公務員で硬い場面にもかかわらずなぜ普通体を使うのか。自分の日本語が下手だと思われたのだろう。
キョンヒ	寮の事務員による普通体使用	私が丁寧体なので相手にも丁寧体を希望。私が外国人で分からないので教え込もうとして普通体を使用したのだろう。日本人はすごく丁寧な国民だが個人としてはそうでもない。

キョンヒとヒョンギは、研究室の年下の先輩・後輩に普通体を使われた場面を挙げていた。キョンヒは、1学年上で年下の先輩に普通体を使われ、不快感というよりは疑問を持ち、どちらかという丁寧体を使ってほしいと思ったという。普通体使用が、親しさの表現なのか、それとも先輩が後輩に対して普通体を使うのが普通だからなのかという点に疑問を持っていた。また、ヒョンギは、2学年下で年下の後輩に普通体を使われ、フレンドリーな感じではなく上から下の立場へ話されている感じがし、不快感を持ったという。ヒ

ヨンギは博士課程、相手は修士課程だが、同じ時期に入学したからなのか、日本では年齢を基準にしないからなのか、人見知りする独特な性格の人だからなのか、自分が外国人だから普通体で話してもいいというイメージがあるのか、などと様々に解釈していた。

前出の李（2008）によると、韓国語は日本語に比べ、年齢から生じる相手との上下関係がスピーチレベルの選択に強く反映されている。その影響からか、以上の2名は、年下の相手から、丁寧体を使われることを期待していた。しかし、普通体を使用されたため、疑問もしくは不快感を持ち、その理由が親疎関係、学年・入学時期・年齢による上下関係、性格、外国人であることなどにあると解釈した。

ナレは、年下である自分が年上の先輩に対して普通体を使用する場面について述べた。同じ研究室の10歳上の先輩が、話に興奮し普通体になってしまう自分を容認してくれるという場面である。年齢を基準にした上下関係を顕著に表す韓国語ではこのようなことは起こりえないというが、日本語の場合、普通体は友達になった証拠であり、不快だ、見下しているという感じはしないという。女性同士で雑談する場合、丁寧かどうかは問題ではなく、話しやすいかどうか重要であるため、年齢及び立場が下である自分が普通体を使用することに問題がないのであろうと解釈していた。ユナも同様の意見を述べた。韓国語とは異なり、年齢によってスピーチレベルを決めないために、西洋のように10歳年上の相手であっても友達になることができ、不思議だという。このように、年下から年上に対する普通体使用に関して、キョンヒ及びヒョンギが言及した自分が年上の場合とは逆に、自分が年下になった場合の解釈及び価値判断に対してナレ及びユナは肯定的に語っていた。

また、ユナ及びキョンヒは、入局管理局職員及び寮の事務員による普通体使用に対する不快感について述べた。ユナは入国管理局の40代の日本人女性に普通体を使用され、不快だったという。公務員で硬い場面であるにもかかわらず普通体を使用したということに対して、韓国では起こりえないことだとし、自分が日本語が下手だと思われたからではないかと解釈した。キョンヒも同様に、寮の事務員が普通体を使用することに対し、外国人である自分に対して、なぜそれが分からないのかと見下され、教え込もうとされている感じを受けたとした。そして、日本人全体に対しては非常に丁寧だという印象を持っているが、個人的に話すとき急に普通体を使ってくる人もいるというように、例外としての失礼な日本人として位置づけていた。

研究室の先輩後輩など、継続的な人間関係を築いていく場合とは別に、ユナやキョンヒは、公共機関の日本人が普通体を使用するという場面に関して、このように不快感を持つ

ていた。どちらも、自分が外国人であるために、日本語が下手だからか、分かっていないからか、と解釈していた。フォリナートークとしての普通体使用（ロング 1992）を、立場の上から下への普通体使用であると解釈し、不快感を持つに至ったといえる。

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疑問や不快感を持った場合、その理由が何であるのか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、暫定的な自分なりの答えを見つけていくよりほかない。

ここでよりよいコミュニケーションのために教育の介入する余地があるとすれば、それぞれの学習者がそれぞれの価値観により、場面を認識し、解釈及び価値判断を行っているが、その観点が限定的であるということである。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、他者の多様な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。年下の相手の自分に対する普通体使用に不快感や疑問を持っていたキョンヒとヒョンギが普通体を使用する相手は、それぞれ研究室の親しい年下の同期、研究室の年下の後輩に限られていた。ナレのように年上の親しい相手に普通体を使用した経験もなく、また、ユナのように、第三者が年上の親しい相手に普通体を使用しているのを聞いたこともなかった。年下の相手に普通体を使用される年上の立場の評価プロセスのみならず、ナレやユナのように、年上の相手に普通体を使用する年下の立場の評価プロセスをも知ることによって、自分の経験を越えたより広い視野が生まれる可能性があるのではないだろうか。このように、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ことにより、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。

また、ユナ及びキョンヒは、入局管理局職員及び寮の事務員による普通体使用に対する不快感について述べた。研究室の先輩後輩など、継続的な人間関係を築いていく場合とは別に、ユナやキョンヒは、公共機関の日本人が普通体を使用するという場面に関して不快感を持っていた。その理由を、自分が外国人であるため、日本語が下手であると理解されたためなどと解釈していた。フォリナートークとしての普通体使用（ロング 1992）であった可能性があるが、ユナ及びキョンヒは、立場の上から下への普通体使用であると解釈し、不快感を持つに至ったといえる。ユナは、韓国語では起こりえないという。しかし、本当にそうであろうか。ユナやキョンヒは、母語話者同士が話す場合の韓国語を中心に考えている。韓国語におけるフォリナートークがいかなるものなのか、韓国語で自身が外国人と話す場合はどうなのか、それに対して相手はどう感じるかといった別の視点で考えた場合、



ユナやキョンヒの不快感は軽減される可能性がある。

評価プロセスには、各自の価値観が反映されており、そこに優劣があるわけではない。優劣を論じるのではなく、重要なのは、その多様性の存在を知ることである。ある特定の場面において普通体を使うことを好む人、嫌う人がいるという事実とその理由を知ることにより、スピーチレベルやコミュニケーションに対する理解がより深まることが期待される。人間関係の捉え方、場の捉え方、それらとスピーチレベルとの関連に関して、正解があるわけではない。タイプ論的評価の立場では、どのような評価プロセスであっても尊重されうる。自分の評価プロセスが限定的であることを自覚し、他者の評価プロセスの多様性について知り、考え、認めようとする姿勢が、場面における相対的な適切さを目指す待遇コミュニケーション教育において、必要なのではないだろうか。

以上の調査によって、日常生活における自然習得や独学では、それぞれの学習者の評価プロセスが限定的であるという点が指摘され、教育において扱う重要性が示唆された。

## 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3章の調査によって、日常生活における自律的な学びでは、それぞれの学習者の経験する場面及び評価プロセスが限定的であるという点が指摘され、教育において扱う必要性が示唆された。同時に、評価プロセスの多様性を共有し、共有するために、いかに働きかけることができるのかという課題が残された。その課題について考察するために、第4章では、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を説明する。

まず、第1節においては、第3章で指摘した問題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する。そして、経験学習をもとにした手法としてケーススタディを取り上げ、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と本研究との違いを説明する。

第2節と第3節では、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る。第2節では、「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る。第3節では、「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る。

第4節では、従来の待遇コミュニケーション教育との違いを明らかにし、第5節では、予想される批判二点とそれに対する本研究の立場を述べる。

### 第1節 経験学習 (experimental model) の理論

#### 1. 経験学習に関する先行研究の概観

第3章で指摘したように、日常生活における自律的な学びでは、それぞれの学習者の経験する場面及び評価プロセスが限定的となる。それを乗り越えるためには経験学習の理論が有効である。経験学習とは、“Learning by doing” で知られるデューイ (Dewey1938) に代表される学習理論であり、人は経験し、内省し、仮説を作り、それを次の状況に応用し、また経験し、内省するという繰り返しによって学習するという考え方である。Kolb (1983) は、Lewin の経験学習サイクルの図を発展させ、以下の図に表している。

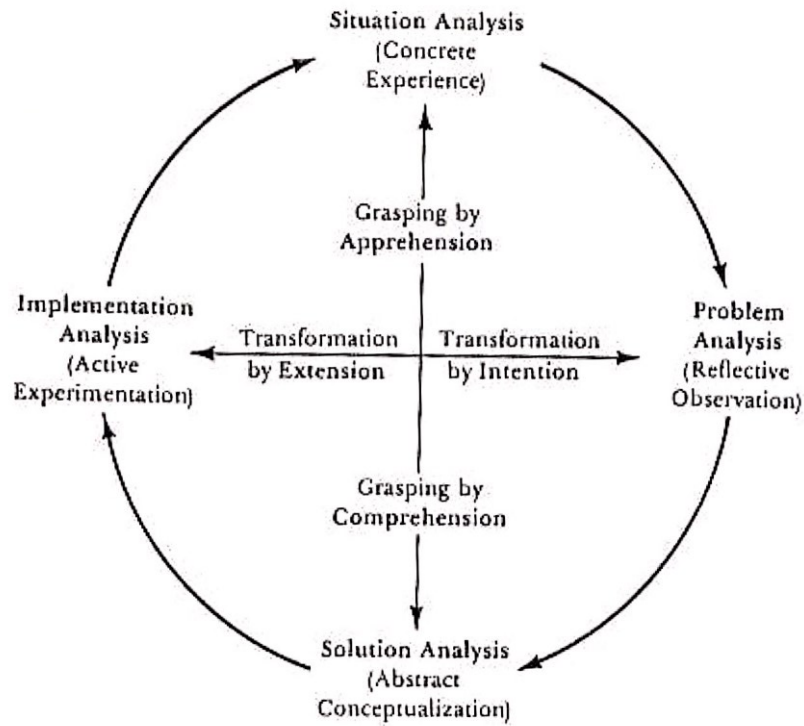


図1 Kolb の経験学習サイクル (Kolb 1983, p.120, Figure 2.)

以上の Kolb の経験学習サイクルに修正を加えたのが、佐野 (2013) による以下の図である。

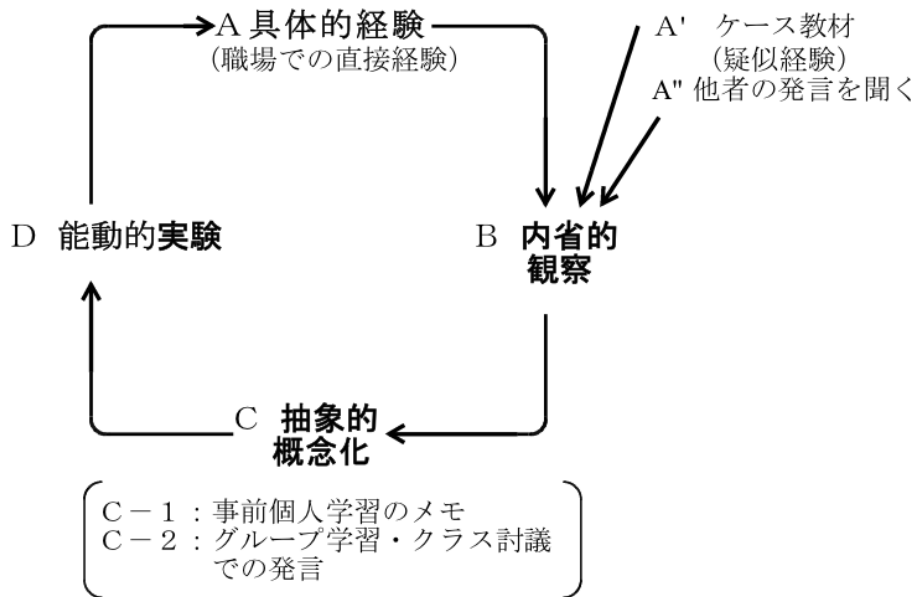


図2 佐野 (2013, p3, 図1) の経験学習サイクルモデル

この図では、A「具体的経験」、B「内省的観察」、C「抽象的概念化」、D「能動的実験」が繰り返されている。佐野（2013、p.3,4）を整理し、それぞれの段階の定義と具体例を以下の表にまとめた。

表1 経験学習サイクルの各段階の定義及び具体例

過程	定義	例（機械の動かし方）
A「具体的経験」	実際に試みる。	機械を動かしてみる。
B「内省的観察」	Aによって直感的に会得された事柄が心中で反省・観察される。	どのように動かせば機械がよく動くのか観察する。
C「抽象的概念化」	観察した事柄を説明する概念が生み出される。	機械をよく動かすための方法をルール化する。
D「能動的実験」	生み出された概念を問題解決に用いることができるかどうかを試される。	ルール化した方法で機械を動かして考えたルールを確かめる。

このように、経験を振り返り、自分なりの仮説を導き出し、次の状況で試すということの繰り返しによって、人は経験から学習する。同じ経験をして、「内省的観察」や「抽象的概念化」がなされるかどうかという点により、学習の度合いは変わってくる。これは、第3章で指摘した問題、すなわち日常生活における自然習得では、それぞれの学習者の経験する場面及び評価プロセスが限定的になるということと関連している。経験学習において重要になるのは、特に「内省的観察」と「抽象的概念化」を活性化することである。「内省的観察」の活性化については第2節で、「抽象的概念化」の活性化については第3節で述べるが、その前に、経験学習と本研究とのつながりについてより詳しく述べていくこととする。

## 2. 経験学習の利点

### 2. 1 教室の特性を生かした学習

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の役割を区別し、教室では「内省的観察」及び「抽象的概念化」を中心に行う。無論、教室外で経験や実験しながら観察や概念化を行うこともあり、またその逆もありうる。しかし、基本的には教室では「内省的観察」及び「抽象的概念化」に重点を置く。なぜなら、経験や実験という「行動」は教室外で目に見えるが、観察や概念化という「認知」は目に見えないため、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、場面をいかに捉え、それをいかに表現に結びつけ、また、相手の表現をいかに理解し、解釈するかという、それぞれの「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、このようなコミュニケーションの過程は、日常生活において表面化されるわけではない。例えば、「私のことを目下であると捉えていますか。」「今どうしてこのような言い方をしたのですか。」「私の今の言い方は失礼ではありませんでしたか。」「私に対して好印象を持ちましたか。」というように、相手の場面の捉え方や表現意図、自分の表現の適切さや相手の持った印象・評価などを逐一相手に尋ね、確認することは不可能である。表情や態度から察するよりほかない。察するとしても、それはあくまで自分一人の価値観に基づいた判断となる。ところが、教室において、そのような「認知」を共有する場を提供すれば、他者と話し合うことが可能となる。「行動」の連続である日常から離れ、「行動」を一時停止し、その背景にある「認知」についてじっくり考えることができる場、それが教室となる。

経験し、観察し、概念化し、実験するというような回りくどいことをせず、一般的なルールを教え、教室で実験と経験をすればよいのではないかという意見があるかもしれない。確かに、教室外の一般的な「行動」の仕方を練習しておけば、教室外で同じような場面に遭遇した際に、同様の「行動」ができるようになる可能性は高いだろう。その点で、一般性の高い「行動」ができるようになることも重要ではある。しかし、本研究で扱っているのは、「先生がおっしゃいました。」と言う場合に「言う」の尊敬語である「おっしゃる」を過去形に変えて言う<sup>14</sup>というような「行動」ではなく、場面に重点を置いたコミュニケーションを行うという「行動」である。その先生に対してどの程度の丁寧さで、どのような気持ちを表そうとするのかという点は、学習者が自らの価値観に基づき、場面を「認知」してこそ「行動」できることである。同じ先生であっても、どのような場所にいるのか、周りにどのような人がいるのかといった状況によって人間関係や場の把握、表現は異なり、相手の理解や解釈も異なる。その多様性を「認知」していなければ、「行動」の幅は広がりにくく、多様な場面に対応しにくいと考えられる。

そのようなことは、基礎ができるようになった後でよい、教室で基礎としてまず一般性の高い「行動」ができるようになっておけば、教室外で応用し、徐々に自分らしい「行動」

---

<sup>14</sup> 蒲谷・坂本（1991）でいう「言材」の問題である。

ができるようになっていくのだ、という反論もあるかもしれない。しかし、「言う」を尊敬語の「おっしゃる」に変えるなどといった問題とは異なり、ある場面において、何をどのように言うかということに、基礎と応用が存在するとは考えていない。それは、言葉を超え、コミュニケーション主体という一人の人間に関わる問題だからである。例えば、結婚式や面接に何を着ていくのか、教授や上司と会った時にどのように振る舞うのかといった、日本語能力とは関係のない問題について考えてみよう。来日当初は日本社会の共通認識とされている一般的な傾向に合わせ、日本に慣れてきたら自分らしさを出してもよい、というような基礎から応用へという流れにはならない。相手を一人の人として尊重した場合、来日当初であっても、たとえ日本語が話せない状態の時であっても、その人がそれまでの経験や情報をもとに培ってきた価値観を軽視することはできないからである。一般性の高い「行動」をひとまずできるように、教室で「行動」を教えるという場合、学習者の従来の価値観に基づいた「行動」が必ずしも重要視されるわけではない。学習者が自ら考え、自らの価値観に基づき「行動」できるようになるためには、学習者が従来行っていた「行動」と、教室で扱っている「行動」を結びつけることが必要になってくる。そのためには、「行動」の背景にある「認知」の多様性を知り、学習者自らが考えることが必要なのである。

なお、誤解のないように述べておくと、「行動」よりも「認知」を重要視するのはあくまで教室でのことである。経験学習が「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の繰り返しであることから分かるように、教室外を含めて考えれば、「行動」も「認知」と同様に重要となる。教室外の日々の「行動」があるからこそ、教室で「認知」を焦点化することができるのである。教室で考えたように教室外で表現・理解することもあれば、教室外で表現・理解していたことを教室で改めて考えるということもありうる。ここで主張したいのは、「行動」が重要ではないということではなく、教室ではその非日常性を利用し、あくまで「認知」を重視するということである。また、教室外の「認知」が重要ではないということでもない。教室外で「行動」しながら考えることもあるだろう。ここで主張したいのは、教室では「認知」を焦点化するということである。

以上のように、本研究では、「行動」よりも「認知」を重要視し、学習者自らが学びを意味づけることを目指す。蒲谷（2012）は、以下のように述べている。

やはり留意しておかなくてはならないのは、「相互尊重に基づく自己表現」ということは、コミュニケーション主体の外側から与えられるルールやマナーの方針などではなく、また、待遇コミュニケーション教育において与えられる知識でもなく、あくまでもコミュニケーション主体自身がコミュニケーション行為において自覚する本質的な認識であるという点である。(p.7)

外側から与えられるルールやマナーに従えば、「行動」はできるようになる。しかし、それは学習者自身の自覚にはつながらず、本質的な学びにはならない。学習者が自らの判断に従い、場面を把握した上で、「相互尊重に基づく自己表現と他者理解」(蒲谷 2013)を行うためには、場面の判断及び表現・理解行為の「認知」過程を教育において扱う必要がある。そのために、教室では「行動」ではなく「認知」を焦点化する必要がある、それを可能にするのが、経験学習なのである。

## 2. 2 自律的な学習の促進

第2章で述べたように、評価は「送り手」と「受け手」双方に常に存在するものであり、コミュニケーションと評価は密接な関係にある。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であると考えている。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最終的に決めるのが、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。

なお、学習者がそのように、自らが考え、学ぶ存在であるとするならば、支援せずとも自律的な学びが起きるのではないかという批判があるかもしれない。しかし、第3章の調査で明らかになったように、自律的な学びでは、各学習者の評価プロセスには限界があった。自分の評価プロセスを自覚し、他者の多様な評価プロセスを知り、問題意識を持って

考える機会を与えることにより、主体的、能動的な学びが起きるよう、支援することが、教師の役割として位置づけられる。

学習者の中には、支援よりも指導してもらいたい、確固とした正解を教えてもらいたい、という人もいるだろう。しかし、本研究では、あくまで、学習者自身ができるようにコミュニケーションを行いたいのか、つまりどのように相手との人間関係や場の改まりを把握し、表現し、理解し、解釈・評価するのかということ、自分の価値観に基づいて決める力を育てることを重視する。なぜなら、人生において、正解は他者に与えてもらうものではないからである。進路、結婚、子育てなど、正解のない中で選択を迫られることは数多くある。答えを自分で見つけるのはもちろんのこと、選択肢も、問題でさえも、自分で見つけていかなければならない。それが自分の人生を生きるということである。それは、日々のコミュニケーションであつても同様である。会話において、話し手は厳しい時間制約の中で、言いたいことを選定し、その考えを適切に表現する言語形式を決定しなければならない（モロウ 1981、小笠原訳 1984）。さらに、待遇コミュニケーションが重要視しているのは、意味内容に関わるものだけではなく、意味内容以上に伝わるものである。それを考慮するためには、「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の観点から総合的に判断しなければならない。そこには絶対的な基準がない。場面をいかに認識し、どの程度丁寧にするか、どのように自分を表現するのかを決めるのは、自分自身である。人生はその積み重ねである。学習者の人生を見据えた上で、本研究では、「指導」よりも「支援」を重要視したい。

### 2. 3 認知支援型教育

以上をまとめると、本研究の教育理念は、教育を「行動⇔認知」、「指導⇔支援」の2つの観点から分類した場合の、認知支援型教育として位置づけられる。森（2002）は、以下のような学習指導法の4類型（p.162 図 10-4）を提示している。



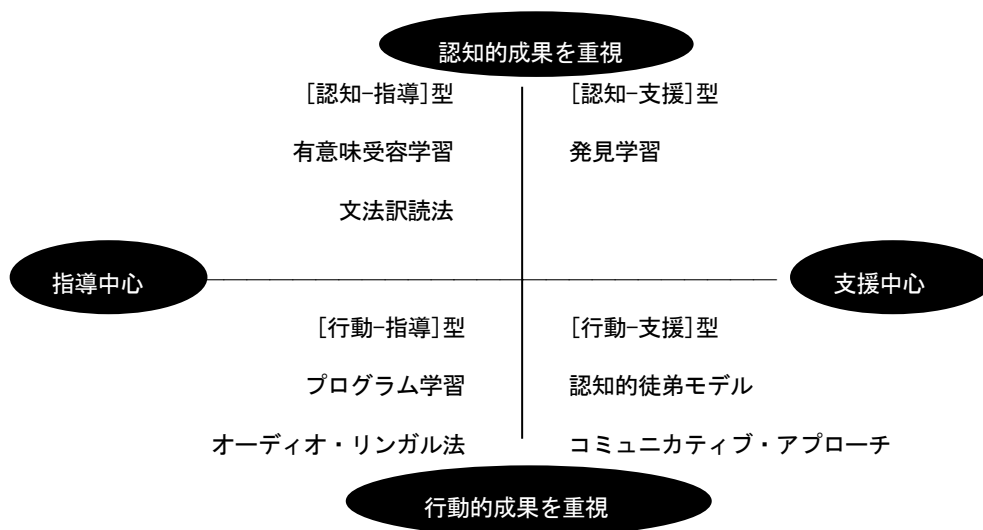


図3 学習指導法の4類型 (森 2002、p.162 図 10-4 を引用)

縦軸は「行動的成果を重視」⇔「認知的成果を重視」の軸であり、学習の成果として、「できなかったことができるようになること」を重視する立場と「分からなかったことが分かるようになること」を重視する立場の対比となる。一方、横軸は「指導中心」⇔「支援中心」の軸であり、授業において教師が果たすべき役割として、学習者の学習活動を「指導すること」を重視する立場と、学習者の学習活動を見守り、「支援すること」を重視する立場の対比がある<sup>15</sup>。本研究では、経験学習に基づき、教室において、行動よりも認知、指導よりも支援の、認知支援型教育を目指すのである。

### 3. 経験学習とケーススタディ

経験学習の代表的な手法は、ケーススタディである。厳密に言えば、ケーススタディという用語は、事例研究として調査者の分析・解釈を記述した研究成果物を指し、事例を素材にした討議形式による授業方法は、ケースメソッドと呼ばれる (佐野 2013)。そのため、事例を用いた教育は正確にはケースメソッドとなるが、ケースメソッドという用語を用いると、「メソッド」の持つニュアンスにより、教師主体の指導方法という誤解を生む可能性

<sup>15</sup> 森 (2002) では引用されていないが、この分類のもとになっていると考えられるのは、アメリカの心理学者 Ausubel の「受容⇔発見」「機械的⇔有意味」という分類である。「受容学習」(reception learning) は教師指導型、「発見学習」(discovery learning) は学習者主導型、「機械的学習」(rote learning) は機械的な反復学習、「有意味学習」(meaningful learning) は意味を理解した上で認知体系と関連づけ統合する学習である (野口 2004)。

があるため、本研究ではケーススタディに統一する。

ケーススタディは、元来、ハーバード・ビジネススクールにおいて、20世紀初頭より、マネジメント教育として用いられており、現在は教育や福祉などの専門職を養成する課程や、小・中・高等学校のスクールリーダー養成など、様々な分野で応用されている（佐野 2005, 2013）。

ケーススタディは、近年、ビジネス日本語教育において盛んに取り入れられている<sup>16</sup>。それはなぜか。近藤・金（2010）は、ケーススタディを用いることにより、単に「日本語ができる」のではなく、「仕事ができる」人材（日本語学習者）を育成することができることを主張している。なぜなら、実際に職場で起きている問題を知り、それに対して自らが最善の策を迅速に見つけ出し、対応していくことができるようになるからであるという。また、学習者に自発性を促す取り組みがあまりされてこなかったビジネス日本語教育の現場において、主体的に学び合う場が提供できると述べている。

教材としては、近藤ほか（2013）があり、教材作成過程やこの教材を用いた実践の報告も数多くなされている（近藤 2014、近藤・金 2014 など）。教材作成過程では、ケース（事例）の選定のために、日本人とインド人のビジネス関係者にインタビュー調査を行い、仕事上に生じた問題点やコンフリクト（摩擦）及び仕事上の工夫について、内容分析を行っている。その結果選定された10のケースが、語彙リスト、タスクシート、「ケースの裏側」（補足説明、討論のためのヒント）とともに教材化されている。例えば、「ほう・れん・そう!？」についてのケースでは、インドで駐在員として勤務している日本人が、インド支社内での報告・連絡・相談の体制が整っておらず、現場の状況を把握できずに困っているという具体的なシチュエーションを提示している。それらのケースを用いて、90分の授業が行われている（近藤・金 2010, 2014 など）。授業の手順は、以下の通りである。

- 1) ケース教材を各自読み、質問を受ける。内容の確認をする。
- 2) 以下の設問に基づき話し合う。
  - ①それぞれの気持ちを考えてみましょう。
  - ②この状況で何が問題だと考えますか。

---

<sup>16</sup> 科学研究費基盤研究(C)「ビジネスコミュニケーション能力育成のための日本語教材と評価方法の開発に関する研究」(課題番号 23520620 研究代表者・近藤彩)による一連の研究など。

- ③あなたにも似た経験がありますか。
  - ④あなただったら、このような場合どのように行動しますか。
  - ⑤相談された場合、どのようなアドバイスをしますか。
- 3) 全体で意見交換や議論をする。
  - 4) 個人で一連の活動を振り返り、内省シートに記入する。

このような実践により、問題の所在を把握し、人物の立場に立って考える、自分の経験・自文化と照合する、討論を通じてそれぞれの「解決策」を見出す、といったことが可能になったと報告されている(近藤・金 2010)。ビジネス日本語教育において、表現に限らず、行動までも幅広く扱っているという点、及び認知支援型の教育によって多様な評価プロセスを共有する試みを行っているという点で、示唆の多い研究であるといえる。

このように、ケーススタディを用いたビジネス日本語教育の中心人物である近藤彩は、第2章で紹介したような宇佐美(2014)の評価観、つまり、評価の結果よりも過程に注目すること、一般性よりも多様性に注目することに賛同しており(近藤 2016)、本研究の考え方と根本的に共通しているところがある。一方で、本研究がこのような研究と異なる点は、1) 一発話<sup>17</sup>ごと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) 映像教材を使用すること、という三点である。

本研究は待遇コミュニケーションの枠組みの研究であり、「言語＝行為」という前提にあることから、音声及び文字を媒介とした行為は言語として扱うことができる。例えば、近藤・金(2010)に挙げられているような、部下にある便の航空券を予約するよう依頼したが、部下が予約を完了した後にその旨の報告をしてくれなかったという「報告・連絡・相談」について考えてみる。このケースでは、報告しなかったというインド人の「行為」が摩擦場面となっている。上司がどのような表現で部下に依頼し、それに部下がどのように応答し、その後どのような表現が交わされたかというマイクロな視点ではなく、一連の「行為」に焦点を当てている。無論、この「行為」も「言語」であり、人間関係と場に関連した言語や言語行動に焦点を当てている点で、待遇コミュニケーションの研究対象となる。しかし、本研究では、より細かく、一つ一つの表現、一つ一つの発話に注目したい。なぜなら、授業においてマクロの「行為」に注目したとしても、後に学習者が実際の場面にお

---

<sup>17</sup> 発話の定義や詳細に関しては第6章を参照のこと。

いて言語行動を行う際、必ず一つ一つの発話に注目する必要性が出てくるからである。上司は依頼する際、どのように表現し、それに対して部下どのように応答し、後々どのような表現で報告すればよいのかという点が、問題になることは確かである。その表現に、一つの正解があるわけではない。一つ一つの発話に対して、多様な評価プロセスがある。その評価プロセスを知る必要があるというのが本研究を貫く主張である。

2) の、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という点は、第2章第2節1. 3で既に述べた。3) 映像教材を使用するという点に関しては、次の第2節において詳しく説明する。

## 第2節 自作映像教材の利用

経験学習における「内省的観察」をより活性化させるための一つ的手段として、本研究では、自作映像教材を用いる。

待遇コミュニケーション教育の枠組みにおいて、評価プロセスの多様性を共有するという本研究の理念は、映像教材との親和性が高い。なぜなら、映像教材は、教室という制約のある場において、「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」に関する情報を学習者に与えることを容易にする手段だからである。本研究における映像教材は、その視聴のみを目的としているのではなく、映像教材の会話者が自分と相手の表現に関してどう考え、何を感じていたのかという評価プロセスを重視するものである。映像教材の会話者の評価プロセスを知ることが契機とし、自分自身の評価プロセスを問い直すことができる。以上の点から、自作映像教材を用い、評価プロセスを可視化し、その多様性を共有することを目指した。

### 1. 従来の映像教材の概観

映像教材は、教室という限られた空間において、現実を疑似体験でき（中道 1997）、教室で教師一人が与えるより、はるかに多くの情報を一度に与えることができる（有賀 1990）という利点がある。しかし、何のために、どのような映像教材を、どのように扱うのかを明確にしなければ、有効に利用することはできないだろう。そこで、従来の映像教材利用について概観しながら、本研究において用いる映像教材の目的と種類について述べていく。

## 1. 1 黎明期の映像教材

日本語教育における初期の映像教材を代表するものといえば、『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』(国立国語研究所)と『ヤンさんと日本の人々』(国際交流基金)である。石田 (1987) によると、前者は、国立国語研究所日本語教育センター日本語教育教材開発室及び日本語教育映画等企画協議会が中心となって補助教材として作成したもので、各巻およそ5分の長さとなっている。名称が「映画」となっていることから分かるように、当初8ミリ映画として作り始められたが、後に簡便さのためにビデオ化されることとなった。一方の『ヤンさんと日本の人々』は、留学生を主人公として、成田到着からアパート探しなどを通じて日本の生活を紹介しながら初級レベルの文型や表現の使い方を提示したものである。約6分のスキット13話で構成され、初級レベルの前半程度の内容が含まれている。『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』は語彙が制限されており、文型の典型的な使い方を多く示すことに重点が置かれている一方で、『ヤンさんと日本の人々』は語彙や間投詞が多く、自然さがより重視されている。そのため、『ヤンさんと日本の人々』は最初の提示用に、『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』は練習用に適している (石田 1987)。

町田・村上 (1987) が行った日本語教育機関 23 か所に対するアンケート調査によると、1986 年度に使用された映像教材は、この二教材が圧倒的に多くなっており、日本語教育機関に広く浸透していたといえる。これらの映像教材は、無味乾燥な反復練習になりがちな文法、文型練習の学習のために有効であった (町田・村上 1987)。また、文法、文型練習の学習に限らず、日本人の非言語表現様式、社会生活様式、生活環境・自然環境を映像によって知らせることが可能となっており (木村 1987)、映像教材としての利点が活かされていたといえる。

## 1. 2 黎明期の映像教材への批判

石沢 (1987) が行った『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』に対するアンケートによると、これらの映像教材に対して、以下のような批判が見受けられた。

- ・特に前半の巻の登場人物の無表情、また一部役者の演技、表現が不自然である。
- ・文型の学習という面では良いと思うが、自然な日本語という点で問題がある。
- ・文型理解に重点を置いているため、余分な言語情報 (あいづち、きき返し) などが少ない。

- ・話し方の速度や、動作が遅すぎる。初心者向きという点を考慮してもやや不自然。
- ・日本人どうしの会話としては丁寧すぎる場面が多い。ある程度仕方がないが、初心者用としても、もう少し考慮した方がよい。
- ・外国人から見て理解できない動作、しぐさ、反応など、言語外のコミュニケーションを考える材料が足りない。
- ・教室の中の日本語に近いので、生教材へ移す橋渡しとなるような教材がほしい。

(石沢 1987、p.62,63 より抜粋)

以上、すべての批判の原因となっているのは、自然さの不足である。表現をはじめ、丁寧さ、速度、非言語行動に至るまで、あらゆる観点において、自然さが不足していたといえる。しかし、それは、元来、作成の段階において、自然さが優先されていなかったため、当然の結果であるともいえる。石田（1987）によると、『日本語教育映画基礎編（30巻）』の作成の手順は以下の通りであった。

- 1) 学習項目を設定し、その項目が提示されやすい場面や映像化に適した事物を選ぶ。
- 2) それらの事物や場面を組み合わせる物語を作る。場面の設定に際しては、日本文化の紹介よりも四季を通じての日本人の日常生活を取り上げるよう配慮する。
- 3) 台本が用意された段階で、使用されている語彙、表現、文型を吟味する。

3) では、語彙はその巻までに学習されたものにできるだけ限ること、学習項目とされている表現や文型の使用法をできるだけ多く、繰り返し場面に結びつけて提示し、全体としての物語性には必ずしもこだわらないことが基準とされたという。この点が、不自然さの要因になっていたといえる。

このように、自然さを優先せず、あくまで文型練習のために作成されていたのが『日本語教育映画基礎編（30巻）』であったため、自然さに対しての現場からの批判は、『日本語教育映画基礎編（30巻）』そのものに対する批判というよりは、自然さを優先した映像教材を待ち望む声であったといえよう。石沢（1987）では、以下のような現場の声が紹介されている。

テキストの言葉の表現にひっぱられるのは初級用として仕方がない。生の日本語を学ぶ目的のものはほかで作られるべきで、そこに至るプロセスとしてこの 30 巻は必要。(p.63)

この『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』は、1974 年から作成が始められ、1983 年に完成した(日向 1987)。テクノロジーが今とは比べ物にならないほど発達していなかった時代に、約 9 年をかけて作成された超大作である。このような黎明期の映像教材があったからこそ、後に自然さを重視した映像教材の追究へと歩みを進めていくことができたのである。その意味で、この『日本語教育映画基礎編 (30 巻)』は、歴史的意義のある映像教材であるといえる。

### 1. 3 自然会話を用いた映像教材

以上述べたように、文型練習用の映像教材とは別に、自然さを追究した映像教材を必要とする声があった。では、自然さとは何なのであろうか。自然会話の映像教材作成を行っている宇佐美(2009)は、話す内容や表現を会話者に任せた、統制していない会話を自然会話としている。調査者が場所と時間を設定し、承諾を得てから録音または録画しているという点では日常会話とは異なり、「準自然会話」と言うべきであるが、冗長を避け、これを自然会話と呼ぶことにしており、本研究もこれに従う。

宇佐美(2009)は、自然会話を教材として活用する利点を以下の八点にまとめている。

- ①実際のコミュニケーションの疑似体験ができる。
- ②言語使用を非言語行動とともに学習できる。
- ③自然会話における重要なポイントを効率的に示せる。
- ④ドラマなどとは異なる「普通の人々」のやりとりを見ることも、日本への興味の喚起や、日本語学習への動機付けになる。
- ⑤母語話者だけではなく、間違いや、不自然な点も含む非母語話者の会話も見ることによって、学習者が、自身の言語行動に重ねて、振り返って考えることができる。
- ⑥教科書の日本語と自然な日本語との違いに気づき、意識化できる。
- ⑦学習者自身が学びたいことを自主的に選択し、考えていくことができる。
- ⑧学習者が必要としているにもかかわらず、教師側が気づいていない要素に、学習者

自身が気づく可能性がある。

(宇佐美 p.61,62)

これらをまとめると、自然会話を用いることにより、教科書とは別の、「普通の人々」の会話、つまり日常生活で遭遇するような会話を扱うことができ、非言語行動や間違いや不自然な点を排除せずにあるのまを見せることができるということである。

ここで注目したいのは、学習者自身が気づき、考えるという点が、⑤⑥⑦⑧で挙げられていることである。映像教材の目的が、黎明期の映像教材とは明らかに異なっている。文型練習のためのモデルとして利用するのではなく、気づき、考えてもらうために利用するのである。モデルとして映像教材を利用するのであれば、誤用を含んでいる可能性のある会話を映像教材に用いることは難しい。しかし、不自然さというものを、学習者が気づき、考えるための重要なきっかけとして肯定的に捉えていれば、それは映像教材において必要なものとなる。

このような映像教材の利用に至るまでには、様々な主張があった。例えば、中道（1991）は、モデル提示としての利用であっても、学習者にその真似をさせようとするのは安直で非生産的な発想であるとし、分析的に観察する目を養うことが必要だと主張した。また、有賀（1997）も同様に、意識化のための利用を主張し、「今見た場面が「どういう場面なのか」を日本人の切り取り方で認識する経験を積み、その場面に最もふさわしいふるまい方は何なのかを学習者自身が模索できるようにするために、「映像教材」で提示する必要がある。」(p.29)と述べている。具体例として、様々な場面設定を設け、人間関係や場による言語行動の違いに注目させる試みを提案している。

このように、映像教材をモデルとして利用するという目的が問い直され、気づき、考えてもらうことが必要だという声が高まり、自然会話が教材として用いられるようになった。

## 2. 本研究における映像教材の特徴

### 2. 1 評価データを伴った映像教材

本研究も、映像教材をモデルとしてではなく、学習者に気づき、考えてもらうために利用する。ただし、従来の映像教材と異なるのは、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の当事者評価による評価データを用いて、意識化



させるということである。この、評価データを教室において教材として用いるという点については、第2章において、従来の評価研究と異なる点としてすでに述べた。

学習者の内面的な変容を促すための映像教材利用に関しては、後に述べるように、異文化トレーニングが参考になる。例えば徳井（2002a）は、「プロセスリコール」として、日本人と留学生の討論場面をビデオ録画し、後に当事者たちが観察しながら当時の心理やコミュニケーションスタイルを共有し振り返る実践を紹介している。これにより、学習者自身が摩擦場面における誤解の要因に気づくことができたという。摩擦の要因を主体的に考えることにより、自分自身と結びつけたより深い意識化が促されたといえる。ただし、このように録画された当事者たちが振り返る「カガミ的利用」は、映像教材作成時のみとし、教室では「カンヅメ的利用」を行うこととする。このことについて、次に詳しく述べていくこととする。

## 2. 2 カガミ的利用とカンヅメ的利用

中道（1997）によると、映像教材の利用には、「カガミ的利用」と「カンヅメ的利用」がある。前者は、学習者自身の状態を映像で記録し、自己観察のために利用するものである。一方、後者は、既存の映像を視聴するものである。本研究では、映像教材作成時に、再生刺激法（Bloom1954）を用いて「カガミ的利用」を行う。これにより、当事者の評価プロセスを引き出すことが可能となる。第2章で述べたように、既存の会話コーパスを用いるのではなく、自ら映像教材を作成しなければならない理由がここにある。コミュニケーション主体の評価プロセスを扱うために、自然会話を録画することは、欠かせない条件である。ウォーカー（2011）は、ドラマは人間関係や心の動きが明確に表れるような映像効果が施されているため、ある状況のある発話の効果やその背景にある人間関係、場、心理的要因を観察・分析する素材として効果的であると述べている。人間関係、場のみならず、心理的要因にまで注目させる点には大いに同意できる。ただし、ドラマから心理的要因を推測する場合、ストーリーや行動、表情の演出といった、会話以外の要因も影響するため、話題選択やスピーチレベルなどの表現の特徴というマイクロな部分と心理的要因との因果関係を明確に知ることは難しい。また、登場人物の評価プロセスを知ることは不可能であり、教師や学習者による第三者評価のみとなる。実際の相手の評価と第三者評価が異

なることは、ACTFL-OPI<sup>18</sup>への批判として取り上げられている (Thompson1995、野原2014)。これにより、ドラマの場合、スピーチレベルや話題選択とコミュニケーション主体の評価プロセスとの因果関係に関する信頼性が低くなる。一方、自然会話を録画した上で、自作映像教材を作成する場合は、会話者自身が考え発した自然な表現である。その上、再生刺激法によるフォローアップ・インタビューを行い、本人の会話時の評価プロセスを知ることができるため、スピーチレベルや話題選択とコミュニケーション主体の認識との因果関係に、より信頼性を持たせることができるのである。以上のような目的のために、ドラマや映画、ニュースといった既存の映像教材ではなく、自作映像教材を用いることが必要となる。つまり、予め準備されたスクリプトをもとに会話者が演じたものを用いるのではなく、話す内容や表現は会話者に任せ、自然会話を録画して用いるほうが適切なのである。

このように、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は、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。前述の「プロセスリコール」(徳井 2002a)のように、授業を受ける学習者自身を録画し、映像教材として「カガミ的利用」をしたほうが、意識化が促進されやすいとも考えられる。しかし、本研究では、授業を受ける学習者とは別の母語話者と非母語話者の会話を録画した。教室において「カンヅメ的利用」をする理由は、相手に対する悪印象や違和感という否定的な評価をも含めたコミュニケーション主体の認識をフォローアップ・インタビューにおいて抽出するために、その結果を相手に伝えないということを条件にする必要があるからである。また、授業の話し合いにおいて否定的な意見も含めたより率直な意見を引き出すためにも、会話の当事者がその場にはいないほうがよいといえる。

さらに、「カガミ的利用」の場合、学習者の人数に限られるという欠点がある。学習者の日常生活を考慮し、接触場面を想定した場合、母語話者を学習者の人数分募集し、学習者一人ずつと組み合わせなければならない。本研究は、将来、インターネット教材として海外を含めた遠隔地にいる学習者も視聴できるような映像教材を目指している<sup>19</sup>ため、「カンヅメ的利用」のほうが、発展性を持たせることができるといえる。

---

<sup>18</sup> ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) による口頭試験。

<sup>19</sup> 田所希佳子 (研究代表者) 「聞き手の解釈・評価の多様性に注目したインターネット会話教材の作成」平成 26、27 年度科学研究費補助金 (若手研究 B、研究課題番号 14452982) においてインターネット上に学習サイトを作成した。

また、効果的に「カンヅメ的利用」を行った実践例がある。林（2009）は、日本留学前の準備教育として、学習者たちが将来遭遇する場面を自作映像教材によって提供した。日本留学中の台湾人 32 名に対するインタビュー結果から導き出した五つの困難点を主題とし、台湾人留学生の生活を描いた映像教材である。これにより、市販の日本語教育教材にはなかった、「将来遭遇する場面」と「台湾人留学生と日本人との接触場面」を提示することができ、学習者の学習動機が促進されたと述べている。「カガミ的利用」ではなくても、つまり映像教材の中の人物と学習者たちが異なっても、身近な場面として感じることができたといえる。

以上の理由により、「カガミ的利用」により映像教材を作成し、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」によって評価プロセスを共有することとした。

## 2. 3 できる限り現実に近い自然会話

以上のように、評価プロセスを引き出しやすい映像教材という点がポイントとなる。そのため、できる限り現実に近い自然会話を用いることとした。前述の宇佐美（2009）が、自然会話を教材として活用する利点を八点挙げているように、自然会話を教材化する利点は多く、近年、自然会話が教材として用いられるようになってきている。1. 3ですでに述べた、自然会話を教材として活用する利点（宇佐美 2009）を再掲し、評価プロセスを引き出しやすいかどうかという視点から分析すると、⑤⑦⑧が特に重要になるといえる。

- ①実際のコミュニケーションの疑似体験ができる。
- ②言語使用を非言語行動とともに学習できる。
- ③自然会話における重要なポイントを効率的に示せる。
- ④ドラマなどとは異なる「普通の人々」のやりとりを見ることも、日本への興味の喚起や、日本語学習への動機付けになる。
- ⑤母語話者だけではなく、間違いや、不自然な点も含む非母語話者の会話も見ることによって、学習者が、自身の言語行動を重ねて、振り返って考えることができる。
- ⑥教科書の日本語と自然な日本語との違いに気づき、意識化できる。
- ⑦学習者自身が学びたいことを自主的に選択し、考えていくことができる。
- ⑧学習者が必要としているにもかかわらず、教師側が気づいていない要素に、学習者自身が気づく可能性がある。 (p.61,62)

⑤の「間違いや、不自然な点も含む非母語話者の会話」は、映像教材の黎明期にモデルとして映像教材を用いていた頃には排除されていたものである。非母語話者を映像教材に起用する際の問題点として、木村（1987）は以下のように述べている。

外国人にとって身近な外国人<sup>ママ</sup>と言うのは、どこの国の人を出せばよいのだろうか。抽象的な外国人というものはない。日本人以外ならだれでもよいというわけにはいかない。それに外国人を出すと、日本語のモデルとして不向きだし、もしも日本人並みに話す外国人だと、あれは上手すぎてリアルでないとと言われるだろう。（p.12）

モデルとして映像教材を利用していた黎明期には、モデルとなる非母語話者の選定が困難であったことがうかがえる。しかし、接触場面を映像教材として用いることは、本研究において不可欠である。評価プロセスを引き出すためには、学習者にとって自分の経験を思い起こさせるような会話、将来起こりうるようなより身近な会話を扱うことが必要になるためである。また、母語場面と接触場面では、コミュニケーションの仕方が異なるということが多数報告されている。スピーチレベルに関していえば、母語話者は、接触場面では丁寧にしようとする意識が薄れ、普通体使用が増す（伊集院 2004）。また、話題選択に関していえば、母語場面で回避されるプライバシーに関する話題は、接触場面では盛り上がる話題として取り上げられることがある（金 2009）。学習者が教室外で行うのはすべて接触場面であることを考えると、接触場面を映像教材として扱わなければならない。

接触場面、つまり非母語話者を映像教材に起用すると、⑤の「間違いや、不自然な点も含む非母語話者の会話」を扱うこととなる。それでは、本研究では「間違いや、不自然な点」をいかに捉えているのか。本研究は、第1章で述べたように、待遇コミュニケーション教育の枠組みにおける研究であり、意味内容と共に伝わるものを対象としている。そのため、場面と関連しない形態論、統語論レベルの間違いや不自然さは対象とせず、ことばの表現及び理解に関わるもののうち、場面との関連から否定的な評価をもたらすものを、「間違いや、不自然な点も含む」ものとしている。これらは、評価プロセスを引き出す上で、非常に重要なものである。なぜその表現は相手に否定的な評価をもたらしたのか、それについて自分は、他者はどう考えるのかという点について、意識化するための有効な材料として、肯定的に扱うことができるのである。

また、⑦⑧に関して、本研究では、「教師が評価の箇所を決めないこと」と言い換える

ことができる。映像教材の参加者から評価プロセスを引き出す際は、教師が予め評価の箇所を決めるのではなく、再生刺激法により、映像教材の参加者自身が何らかの評価を持った箇所について述べることになっている。これにより、教師が予測できない点を教育において扱うことができる。

教室外の日常生活は、教室よりもはるかに多様性に溢れた世界である。その時々場面において、臨機応変に対応できるようになるためには、教室内において、なるべく学習者が日常生活で接するような会話を選ぶ必要がある。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。

### 第3節 異文化トレーニングによる評価プロセスの多様性の共有

以上、経験学習における「内省的観察」をより活性化させるための、自作映像教材の利用について述べた。本節では、「抽象的概念化」を活性化させるための、異文化トレーニングの援用について述べていくこととする。

#### 1. 異文化トレーニングとは

日常生活において知ることの難しい、評価プロセスの多様性を共有するという本研究の教育目標は、他者の多様な価値観を知ることによって自らの価値観を問い直し、視野を広げるといふ異文化トレーニングの理念と共通するものがある。倉地（1992）によると、異文化トレーニング（異文化訓練法、cross-cultural training）とは、企業や軍隊などの任務を受けて海外に赴く人々を対象とした訓練法で、アメリカでは60年代から、日本では70年代から様々な形で実施されてきた。日本語教育には90年を前後して、取り入れられるようになった（倉地1992）。異文化トレーニングの具体的な方法は、カルチャー・アシミレーターやDIE法、ケーススタディ、プロセス・リコールなど、多岐に亘っているが、共通しているのは、ある摩擦場面における出来事や行為に関して多面的な解釈の仕方を学ぶことを重視している点である。この理念を待遇コミュニケーション教育に援用し、ある会話の中の発話というマイクロ場面を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。

本研究では、このような異文化トレーニングを待遇コミュニケーション教育に援用する。ただし、行動に関する事例ではなく、表現や言語行動に関する事例を扱うこととする。例

例えば徳井（2002b）は、カルチャーアシミレーターの例として、日本人が食事を割り勘で払ったことに韓国人の学生が動揺した場面を、DIE 法では賽銭箱を知らない人が賽銭箱を見た場面を挙げている。これらは行動であり、表現や言語行動に直接的に関連しているものではない。本研究では、言語を介したコミュニケーションに関する評価プロセスに焦点を絞ることとする。

## 2. 評価プロセスと帰属 (attribution)

自分とは異なる多様な評価プロセスを知るということは、異文化間コミュニケーションにおいて重要視されてきた帰属 (attribution) と共通している。帰属 (attribution) は社会心理学者ハイダー (1958、大橋訳 1978) による用語であり、「多様な近刺激を遠隔的な不変性およびそれらが関連をもつ素因的特質という観点から秩序づけることによって、われわれはそれらを意味あるものにしようと試みる。」(ハイダー1958、大橋訳 1978、p.378) という。つまり、人は不可解な出来事について、その要因を解釈することによって、周囲の環境を意味あるものとして理解することができるということである。異文化間コミュニケーションにおいては、互いの帰属が同じになること (isomorphic attributions) が、よい関係を築くために必要であるとされている (Triandis 1975、青木 1999)。

互いの帰属を同じにするための異文化トレーニングの一つとして、カルチャーアシミレーター (culture assimilators) がある。カルチャーアシミレーターとは、多数のクリティカルインシデント (critical incidents、Flanagan 1954) を用いた認知トレーニングである。クリティカルインシデントは、

- 1) 異文化により誤解が生じた事例
- 2) それに対する行動または帰属の 4、5つの選択肢
- 3) 2) の選択肢がなぜ好まれるか、好まれないのかという説明またはフィードバック

という三点からなる (Bhawuk& Brislin2000、拙訳)。このクリティカルインシデントを用いたカルチャーアシミレーターを行うことにより、帰属を客観的に捉えることができる。

また、別の異文化トレーニングである DIE 法は、問題が生じる可能性のある事例を取り

上げ、D (Description、知覚<sup>20</sup>)、I (Interpretation、解釈)、E (Evaluation、評価) の過程を可視化するトレーニングである (徳井 2002b)。D、I、E それぞれについて、複数の選択肢を客観的に知ることにより、主観性を排除し、やみくもに評価を下してしてしまう傾向を反省することができるという。「知覚→解釈→評価」の段階とは、例えば、以下のように分類できる。以下は、賽銭箱を対象とした場合の例 (徳井 2002b、pp.126,127) を整理したものである。

知覚：おさい銭箱を見て、「四角い箱でできている」「上に木の棒がいくつか渡してある」「お寺の建物の入り口にある」

解釈：「日本人は靴を建物の入り口で脱ぐので、きっとこの箱は靴の泥を落とすためのものだ」「木の部分をたたいて音を出しながらお祈りをするためのものかもしれない」

評価：「汚い箱だ」「便利な箱だ」「神聖な箱だ」

以上のように、人により、理解の過程が異なるために誤解が起きる。誤解が生じた場合は、「知覚→解釈→評価」の過程を可視化し、多面的な視野で理解することが必要である (徳井 2002b)。このような DIE 法を待遇コミュニケーション教育に取り入れることによって、どのような箇所に注目するのか (Description 知覚)、それはなぜなのか・相手はなぜそう表現したと思うか (Interpretation 解釈)、最終的にその箇所についてどう思うか (Evaluation 評価) という段階別に、意識化を促すことができる。これにより、固定化された評価プロセスを問い直すことができると考えられる。

このように、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。

### 3. 異文化トレーニングによる評価プロセスの多様性の共有の必要性

よりよいコミュニケーションは、他者が正解を教えてくれるような問題ではなく、人生をかけて、自分で追究していくものである。それは、「正解」ではなく「納得解」(藤原 2009)

---

<sup>20</sup> 青木 (1999) では「記述」とされているが、本研究では徳井 (2002b) に倣い「知覚」とした。

を求めていくということである。藤原（2009）は、成熟社会の構成員は「それぞれ一人一人」であるため、万人に共通する唯一の正解などなく、自分が納得でき、かつ関わる他人を納得させられる解である「納得解」を、誰もが仕事や暮らしの中で試行錯誤しながら、求めていくしかないと述べている。このように、正しいかどうかではなく、自分なりに納得できるかどうかを重視するという視点が、第3章で指摘した、対象者の評価プロセスが限定的であるという問題点を乗り越える可能性を持っていると考えられる。対象者5名は、日々の留學生活の中で、日韓の相違に気づき、考え、自分なりに意味づけていた。人は生きて行く上で、いつでも科学的に証明された一般性のある情報、つまり「正解」を与えられるわけではなく、このように、自らが納得できる「納得解」を自力で導き出していくものである。ただし、その「納得解」はあくまで暫定的な答えであることを自覚する必要がある。彼らの評価プロセスは、それぞれのコミュニティの中で、限られた人々との交流を通して得られたものである。より多様な経験を求め、「納得解」を常に問い直し、更新していく柔軟な姿勢を持つ必要があるだろう。

その問い直しの重要性に関しては、メジロー（2012）の変容的学習理論に詳しい。メジローは、以下のように述べている。

成人学習者である私たちは、自らの経歴や歴史にとらわれている。たとえ自分の経験の意味を理解することにどれだけ長けていようとも、私たちはみな、自分に与えられたものから出発せざるを得ないし、これまでの学習を通じて獲得してきたものの見方、理解の仕方の枠組み（フレーム）の範囲内でやっていくほかない。（p. 3）

過去の経験は、自分のものの見方や理解の仕方を一定の方向に形づけ、それが価値観の形成につながっていく。しかし、成人にとって重要なのは、その古い経験（あるいは新たな経験）を新たな一連の期待から解釈し直すことにより、古い経験に対し新たな意味と見方を与えるという、「変容的学習」である（メジロー2012）。経験を重ね、情報を得ることにより、価値観が固定化されていき、徐々に多様性を受容する柔軟さが欠けていくのだ。そこで、価値観を問い直し、「納得解」を更新していくことが必要になってくる。そのために必要なのが、評価プロセスの多様性を知ることである。価値観は人によってそれぞれ異なるため、同じ対象に接した場合でも、結果として得られる「評価」は千差万別である（宇佐美 2014）。しかし、人は自分の価値観が他者の価値観といかに異なっているのかを意識



しにくい。その多様性を知らず、自分の知っている範囲内で判断し、それ以上知ろうとしないのではなく、常に柔軟な姿勢を持つ必要がある。そのために、多様な評価や価値観を知る必要があるのである。ただし、これらはコミュニケーションの背景にある表面化されにくい部分であり、日常生活では知ることが難しい。そこで、異文化トレーニングの考え方を援用し、教室という非日常の場を活用することによって、評価プロセスを可視化・共有することができる考えた。

#### 第4節 従来の待遇コミュニケーション教育との違い

認知支援型教育は、待遇コミュニケーション教育においても行われてきた。それは、コミュニケーション観に関する研究である。例えば、張（2011）や徳間（2012）は、学習者が敬語学習を振り返ることにより、敬語に対する考え方、価値観がどのように変容したのかを分析している。ある特定の場面ではなく、全般的な考え方や価値観を扱っている。その理由として、徳間（2012）は、ある特定の場面での意識に焦点化した場合、非常に具体性のある内容が捉えられる一方で、事例分析として完結してしまいがちであると述べている。そして、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だと主張している。確かに、ある特定の場面に焦点化した場合、視点がミクロになり、学習者の人生という広い視点にまで広げることが難しいと思われるかもしれない。しかし、本研究は、評価プロセスをその場面における認識や感情に留まらず、個人の価値観という背景を含めたものとして扱っているため、学習者の人生という視点につなげることが可能である。また、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の繰り返しが学習と捉えているため、ある特定の場面のみに焦点化したとしても、それは学習者の今後の生活、人生につながっていく、広がりを持つものであると考えられる。

本研究において、映像教材によってある特定の場面に焦点化する理由は、ある同一の場面についての他者の多種多様な評価プロセスを共有するということが重要であると考えているためである。コミュニケーション観に関する研究では、学習者が日常における過去の経験について考えたことを対象としているため、記憶の中に残った「意識」は抽出できるものの、その「場」や「人間関係」、「形式」「内容」を詳細に説明してもらうことは難しく、また、そのすべての要素についてほかの学習者たちと共有することは難しい。しかし、本

研究は、教室において、映像教材を用いて同一の場면을視聴した上で、話し合いを行う。ある特定の場面におけるすべての要素を全員が共有した上で、映像教材の会話者本人の評価プロセスと教師の評価プロセス、そしてほかの学習者たちの評価プロセスを知ることができるのである。この点は、本研究の題目の中にある「評価プロセスの多様性の共有」の「共有」が示すところである。

また、上述のコミュニケーション観に関する研究では、学習者の内省に焦点を当てているため、学習者が予め問題意識を持って注目していたかどうかという点に左右されやすいと思われる。しかし、本研究は、考えていなかったことを考えるようになったという点も重要視している。自分が知覚していない点にほかの学習者が気づき、共に考えるということ、教室で同一の場면을同時に扱うからこそ可能になることである。

## 第5節 予想される批判と本研究の立場

### 1. 準備主義に対する批判と本研究の立場

以上、認知支援型教育に基づき、映像教材を利用して評価プロセスの多様性の共有を行うことに関して述べてきたが、このことに関して、準備主義ではないかという批判が予想される。例えば、細川（2002）は、以下のように準備主義を批判している。

言語構造習得を目的とする学習では、その機能や場면을再現するために、あたかも予想される架空の状況を設定し、そこでバーチャルな場면을展開します。しかしちょっと考えてみれば明らかなように、街での買い物一つにしても、想定された場面と同じような買い物などあろうはずがありません。場面とは毎回異なるものなのですから。したがって、ここでは、そうしたバーチャル・リアリティを排し、現実の場面で実際の人間関係環境でのさまざまなハードルを越える作業を行うことになるのです。だからこそ、ここには現実の具体的な達成感が存在するのです。(p.162,163)

本研究では、教室において、映像教材を視聴することになるため、その切り取られた場面が、学習者にとって一生遭遇することのないバーチャルな場面になるということは、事実である。しかし、本研究が扱っているのは、一つの場面でしか応用できないような表面的なものではない。ある場면을きっかけに、評価について考え、言語行動について考え、待遇コミュニケーションについて考えること、つまり自分自身について考えることとなる。

これは、結局は「バーチャル・リアリティを排し、現実の場面で実際の人間関係環境でのさまざまなハードルを越える作業を行うこと」につながっているのではないだろうか。それが日常生活においては困難であるため、教室で行うということである。つまり、第1節で述べたように、「今どうしてこのような言い方をしたのですか。」「私の今の言い方は失礼ではありませんでしたか。」というように、相手の場面の捉え方や表現意図、自分の表現の適切さや相手の持った印象・評価などを逐一相手に尋ね、確認することは難しい。そのため、コミュニケーションの過程を表面化するためには教室の非日常性を利用するよりほかないのである。日常で疑問を持っていたことを教室で考えることもあれば、教室で考えたことを日常で実践することもある。どちらが準備でどちらが本番ということはなく、どちらも重要な学習となる。

佐野（2005）は、ケーススタディの最大の利点は、疑似的にではあるが、めったに体験できない事例を短い期間に数多く経験することができる点であると述べている。経験学習は、字義通り捉えると、自ら経験するということが重要視しているように思われるが、そうではない。こうあるべきという理想ではなく、現実はこちらであるという事例によって、自分が経験できないことを疑似的に経験し、「経験から学ぶ方法」を学ぶことが学習であるとしているのである（佐野 2005）。教室において、「経験から学ぶ方法」を学ぶことは、準備ではない。現在進行形の学習となる。人間が人生において経験できることは限られている。そして、その経験の捉え方も限られている。だからこそ、現実にある多様な事例を経験学習として利用することが、意味を持つのである。

## 2. 学習の最終到達点のあいまいさと本研究の立場

第2節で述べたように、本研究は、認知支援型教育を目指す。これに対し、評価プロセスの多様性を共有することを最終目的としてよいのかという批判が予想される。つまり、簡単に言えば、「みんな違ってみんないい」という考え方になればよいのか、という点に疑問を持たれるかもしれない。本研究では、教室の中で、一つの合意形成を目指す必要はないと考えており、また、全員が共通点もなく全く異なっていることに意味があるとも考えていない。なぜなら、教室の中で学習が完結するわけではないからだ。教室は、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」という経験学習サイクルのうち、「内省的観察」「抽象的概念化」を中心に行う場であり、教室外において、引き続き各学習者は学習を行っていく。教室外において、各学習者が自分の評価プロセスに基づき人間関係や場

の把握を行い、その上でいかに表現・理解するかということを実験しながら試行錯誤していく。決定権はあくまで各学習者が持っている。その判断に教師やほかの学習者たちは介入することはできない。学習は授業の後も、留学の後も、各学習者の中で継続していくものである。それは、学習者のみならず、母語話者にとっても同じことである。つまり、自分の伝えたい内容が誤解なく伝わるかどうかという点とは異なり、それが丁寧なのか失礼なのか、自分がどのような性格として判断されるのかといった、ことばと共に伝わるものに関しては、状況や相手、自分の性格など、その時々個別的な影響を受けるため、ある確固とした最終到達点を定めることができない。人生において、年齢を重ねるにつれ、社会的立場も周囲の環境も変わっていく中で、評価プロセスが変わることは必至である。そのため、最終到達点を、他者である教師が把握する必要はなく、また、把握する権利もない。教師はあくまで、授業において、学習者が評価プロセスの多様性を共有した上で、評価及びコミュニケーションに対していかに考えたのかという点を重視することとする。つまり、「みんな違ってみんないい」という結果ではなく、「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のである。

ただし、「みんな同じでみんないい」という部分があることも確かである。母語話者のほぼ全員がある場面において同じような評価プロセスを持つことがある可能性は否定できない。また、いくら年齢を重ね、社会的立場も周囲の環境も変わっていったとしても、全く変化しない評価プロセスもあるだろう。そのような一般性の存在は認めるが、それを共有することが最終到達点にはなるわけではない。なぜなら、学習者それぞれの母語、それぞれの背景、性格は異なり、母語話者が「みんな同じでみんないい」と考えることが、学習者にとっても同様になるとは限らないからだ。それは、第3章の韓国語母語話者の評価プロセスの多様性を見ても明らかだろう。何をもち「いい」とするのかということについては、学習者一人一人に決定権があり、最終到達点を教師が定めることはできないし、すべきでもないのである。

## 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—

### 第1節 初対面会話における話題選択及びスピーチレベルを題材とする理由

評価プロセスの多様性の共有のために、初対面会話における話題選択及びスピーチレベルを題材とした授業実践を行った。これらを例に、研究課題2、つまり評価プロセスの多様性の共有の実践について、考察を行う。第5章では話題選択を題材とした授業実践、第6章ではスピーチレベルを題材とした授業実践について述べる。

人は社会の中で生きており、他者と知り合い、新しい人間関係を構築していくことは重要である。従来、初対面会話という初期段階のコミュニケーションに関しては、不確実性減少理論(Berger & Calabrese1975, Berger1979)や、不安・不確実性制御理論(Gudykunst 1993)に代表されるように、主に対人コミュニケーション学の分野で研究されてきた。初期交流においては、仕事は好きか、楽しいと思うことは何かといった、信念や態度に関する不確実性(=知覚的不確実性)と、握手をすべきか、誰が支払うべきかといった、特定の状況における、コミュニケーション行動の予測に関する不確実性(=行動的不確実性)があり、初対面の人との間の主たる関心事は、このような互いの不確実性を減少させ、予測の確率を向上させることであるという(Berger & Calabrese1975、西田 2004)。この不確実性減少理論の仮説は、同一の文化と人種のコミュニケーションを説明するために構築された理論であり、この仮説を異文化間のコンテクストに広げるために情動プロセスを加えたのが、不安・不確実性制御理論である(西田 2004)。これらを総合すると、初対面会話とは、互いの情報の不足を補い、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いえる。

このように、初対面会話においては、どのような人物なのか分からない相手に対し、何をどのように表現すればよいのかという不安と不確実性が生じている。それは、待遇コミュニケーションにおいて重要である、場面における相対的な適切さの判断が難しいということの意味している。初対面会話は、相手との心的距離を接近させると同時に、疎である相手に対する配慮から一定の距離を保持しなければならないという特徴を持っている(三牧 1999)。なれなれしすぎず、よそよそしすぎない程度にコミュニケーションするという点は、難しいといえる。初対面会話は一回限りの会話であり、失敗したとしても次に会話をする機会がまた巡ってくるのではないか、初対面会話という一回の会話にこだわる必要

はないのではないかという意見があるかもしれない。しかし、他者と親密な関係を築いていくためには、関係の初期段階で会話という行為を通じて生じる印象というものが重要な要因の一つになっている（小川・吉田 2009）ということは確かであり、初対面会話で互いをいかに評価するかということがその後の人間関係において重要になってくる。

それでは、初対面会話において、具体的にどのような点を考慮し、会話していけばよいのか。日本語による初対面会話は、以下の表のように、スピーチレベル、話題選択、やりとりなどといった観点から研究されてきた。

表1 初対面会話に関する先行研究の分類

項目	文献例
〈言語的要素〉終助詞、自称詞、接続詞など	萩原（2008）、楊（2008）など
〈文体〉スピーチレベル、スピーチレベル・シフト	三牧（2002）、伊集院（2004）など
〈話題・内容〉話題選択、自己開示	三牧（1999）、全（2010ab）など
〈やりとり〉話題転換、話題導入、情報要求、ターン、発話量	宇佐美・嶺田（1995）、佐々木（1998）など
〈非言語行動〉あいづち、うなずき、笑い	川名（1986）、大塚（2011）など

これらの項目を総合し、初対面会話の項目の中で特に学習者にとって難しい項目を質問紙調査した田所（2013b）では、話題選択とスピーチレベルという二項目に、特に注目する必要があるという結果が報告されている。そこで、本研究では、話題選択及びスピーチレベルに注目することとした。

## 第2節 話題選択に関する先行研究と本研究の立場

初対面会話における話題選択に関しては、自己開示との関連から、研究が積み重ねられてきた。前述のように、不確実性減少理論（Berger&Calabrese1975）によると、コミュニケーションの初期交流において、主たる関心事は、互いの不確実性を減少させ、予測の確率を向上させることである（西田 2004）。そのため、自己開示（self-disclosure, Jourard1971、榎本 1997）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、心的距離を接近させると同時に、疎である相手に対する配慮から一定の距離を保持することが求められる（三牧 1999）。そのために母語話者同士はどのようなストラテジーを用いているのかを明らかにしたのが三牧（1999）である。母語話者同士による初対面会話の談話分析により、以下の6つの話題選択ストラテジーを明らかにしている。

<話題選択源に関するストラテジー>

- 1) 直前の発話を取り立てる
- 2) <基本情報交換期>で得られた情報の中から選択する
- 3) 初対面話題選択肢リストの中から選択する

<話題内容に関するストラテジー>

- 4) 内容から共通点を探索し強調する
- 5) 相違点に関心を示す
- 6) 危険な話題を回避する

以上の三牧（1999）は、初対面会話の話題選択に関する総括的な研究として、多大な影響を与えた。その後、初対面会話において選択されやすい話題もしくは回避されやすい話題が具体的に研究されるようになった。話題選択に関する先行研究をまとめたのが以下の表2である。

表2 話題選択に関する先行研究の概観

調査方法	質問紙	会話データ	
		同国人同士	接触場面
1990年代	西田（1996）	三牧（1999）	
2000年代	熊谷・石井（2005） <sup>22</sup> ホン（2006）全（2009）	蔡（2007）	金（2009）
2010年代		全（2010a）蔡（2011a <sup>23b</sup> ）	ウィパー・加藤（2010） 加藤（2010）全（2010ab）

以上の表から分かるように、日本における話題選択に関する研究は、Berger et al. (1976) を参考にした西田（1996）の質問紙調査に始まり、三牧（1999）を経て、徐々に会話データが扱われるようになってきた。また、以前は同国人同士を対象としたものが中心であったが、近年、接触場면을対象とした研究が増えてきていることが分かる。従来、母語話者・非母語話者それぞれに選択されやすい話題、されにくい話題が解明されてきた背景には、

<sup>21</sup> 質問の回答者と質問において想定されている会話相手が同国人であることを意味する。

<sup>22</sup> 質問紙調査の他にインタビューも行っている。

<sup>23</sup> 会話分析の他に質問紙調査も行っている。

母語話者・非母語話者間の異文化という要因が、話題選択に影響を与えるという考え方が前提となっていたことが考えられる。例えば熊谷・石井（2005）は、文化や慣習によって話題選択の適切さが異なり、その違いが円滑なコミュニケーションを阻害することがあると述べている。ただし、第2章で述べたように、本研究は、評価者の外部要因ではなく内部要因を重視しており、一人一人の評価プロセスは異なるという前提に立っているため、話題選択も一人一人異なると考えている。そのため、従来のように、言語による違い、母語話者・非母語話者という違いによる話題選択の傾向を解明するという方向性ではなく、果たしてそのような属性による違いが話題選択の特徴や相違に影響しているのかという前提から疑う立場を取ることとする。

また、従来の研究は、話し手の傾向に注目しており、聞き手がどう捉えるか、コミュニケーション上どのような問題点が見られるかという点は、研究の中心とされてこなかった。タイプ論的発想では、多くの人が選択する話題、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されたか、回避されたかという結果よりも、なぜ選択されたか、回避されたか、どう解釈・評価されたかという過程に注目することが重要になるため、必然的に聞き手の立場が重要になる。これまでの章で述べてきたように、本研究は、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考えている。そのような前提のもと、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うという点で、先行研究を発展させたものとなっている。

### 第3節 話題選択を題材にした映像教材の作成

#### 1. 対象者の募集

早稲田大学日本語教育研究科・日本語教育研究センターの研究調査倫理審査委員会の承認を得て、20分間の初対面会話の録画を行うべく、対象者を募集した。対象者は、日本人と留学生が共に生活する混合寮の居住者とした。不確実性を減少させようという動機が生じるのは、(1) もう一度、相手と会うことが分かっているとき（再度の交流）、(2) 自分の欲しいものを相手を持っているとき（報酬）、(3) 相手が変な行動をするとき（期待違反）という三点であると言われている（Berger1979、西田 2004）。会話をより現実の自然会話に近づけるためには、不確実性を減少させようという動機を生じさせなければならない。その三点のうち、(1)「再度の交流」を満たす条件として、今後も関係が続いていく



継続的人間関係の者に設定することが望ましいと考え、対象者は、混合寮の居住者で初対面の者とした。そして、会話相手と人間関係を築きたいという主体的な気持ちを促すため、特定の相手に直接依頼するのではなく、居住者であれば誰でも閲覧可能な掲示板に募集広告を貼り、Eメールにて連絡してもらおう形をとった。募集広告（巻末資料 1.①）には、「寮の人と知り合おう」として、調査者の所属・氏名・連絡先、調査・依頼内容、録画・録音の有無、対象者の条件、謝礼、日時・場所を明記した。

その結果、日本語母語話者 10 名、非母語話者 20 名からの連絡を受けた。返信の際は、母語（非母語話者の場合のみ）・年齢（20 代前半など）と都合のよい日時を尋ねた。非母語話者 20 名の内訳は、以下のようになった。

表 3 応募者の詳細

母語	中国語				韓国語	マレー語	ベトナム語	モンゴル語	グルジア語	ロシア語	計
	中国	香港	台湾	マレーシア							
性別	男	女	女	男	男	女	男	男	男	女	
人数	3	4	1	2	1	3	1	1	1	1	20

以上のように、応募者の中で中国語母語話者の割合が多くなったため、中国語母語話者を 11 名から 5 名に減らし、全 14 名を会話録画対象者とした。一方、母語話者の応募は 10 名であったため、不足した 4 名分は、知り合いを通じて母語話者の居住者に連絡した。寮の留学生と知り合いたいかどうかを尋ねた上で、調査の詳細を説明し、同意を得た。会話のペアの組み合わせは、同性であること、初対面であることを条件に判断した。同性にした理由は、異性に設定すると、フォローアップ・インタビューで好印象・悪印象や違和感について述べる際に異性としての好悪の感情などの影響が出ると考えたためである。会話相手の候補者と初対面であるかどうかを確かめる際は、録画前に相手の名前という情報を与えないようにするため、「〇〇さんを知っていますか」という書き方はせず、「〇〇さん、△△さん、□□さんの中でもし知っている方がいらっしゃいましたら、対象から除外しますので、教えていただければと思います。」と 3 名の名前を記した。知り合いではないことが確認できた時点で、日時を決定し、防音設備の整っている寮内の音楽室を予約した。映像教材の対象者は以下の通り、母語話者 14 名、非母語話者 14 名の計 28 名である。

表4 映像教材の対象者（母語話者）の詳細

会話 番号	NS	性別	年齢	身分・学年	専門分野	出身地	海外滞在歴	外国人接触頻度
1	NS1	男	26歳	修士2年	工学	大阪	アメリカ9カ月、イギリス1年	毎日
2	NS2	女	25歳	修士2年	海洋テクノロジー学	東京	なし	一週間に5、6回
3	NS3	男	29歳	博士3年	人文社会学	神奈川	中国2年	一週間に2回
4	NS4	男	27歳	博士3年	理学	埼玉	アメリカ1年5カ月	毎日
5	NS5	女	23歳	修士2年	農学生命科学	京都	ケニア2カ月	一週間に1回
6	NS6	女	25歳	修士2年	新領域創成科学	東京	なし	週3回（チャット含むと毎日）
7	NS7	女	24歳	修士2年	産業技術学	神奈川	なし	一週間に1、2回
8	NS8	男	23歳	修士1年	海洋科学技術	愛知	なし	一週間に1回
9	NS9	男	24歳	博士1年	理工学	愛知	カナダ3週間	一週間に1、2回
10	NS10	男	23歳	修士1年	海洋科学技術	新潟	カナダに13カ月	毎日
11	NS11	男	23歳	修士2年	理工学	福島	なし	毎日
12	NS12	女	33歳	博士3年	総合理学	神奈川	なし	1～2週間に1回（職場）
13	NS13	男	23歳	修士1年	理工学	岡山	ニュージーランドに1カ月	一週間に1回
14	NS14	男	23歳	修士2年	法学	群馬	なし	一週間に2回

表5 映像教材の対象者（非母語話者）の詳細

会話番号	NNS	性別	年齢	身分・学年	専門分野	母語	日本語学習歴	日本滞在歴	日本人接触頻度
1	NNS1	男	37歳	博士6年	国際総合科学	中国語	日本の日本語学校で2年	10年6カ月	毎日
2	NNS2	女	28歳	博士2年	社会学	中国語	中国の日本語学校で1年	2年5カ月	一週間に2回
3	NNS3	男	30歳	博士3年	国際情報通信学	中国語	中国で半年、日本で1年半	3年6カ月	毎日
4	NNS4	男	27歳	博士3年	総合文化学	中国語	中国の大学で1年、日本の日本語学校で半年	2年5カ月	毎日
5	NNS5	女	34歳	研究生	比較文学	中国語(香港)	香港の日本語学校で4年	3週間	一週間に2回
6	NNS6	女	34歳	博士3年	保健医療学	韓国語	韓国の日本語学校で半年(独学で1年半)	2年	一週間に2回
7	NNS7	女	28歳	修士2年	応用音楽学	韓国語	韓国の大学で半年	2年1カ月	毎日
8	NNS8	男	28歳	博士1年	音楽学	韓国語	日本の日本語学校で1年、韓国の日本語学校で3カ月	3年6カ月	毎日
9	NNS9	男	31歳	博士3	国際関係学	ベトナム語	ベトナムで3カ月、日本で4年	4年7カ月	一週間に3回
10	NNS10	男	32歳	研究生	工学	マレー語	マレーシアで2年、日本で6年	6年1カ月	一週間に3回、4回
11	NNS11	男	26歳	博士1年	総合文化	グルジア語	グルジアの大学で2年、日本の大学で3年	2年2カ月	毎日
12	NNS12	女	24歳	研究生	文学	ロシア語	ロシアの大学で5年、日本の大学で6カ月	8か月	ほぼ毎日
13	NNS13	男	39歳	博士3年	文学	中国語(マレーシア)	日本の日本語学校で2年	13年3カ月	毎日
14	NNS14	男	23歳	学部3年	経済学	モンゴル語	日本の日本語学校で1年	3年	毎日

## 2. 会話の録画

まず、寮内の音楽室にて機材設置などの準備を行い、対象者には指定した時間に音楽室に来てもらった。早く到着したほうの対象者から、図1の左のテーブルにある椅子に着席を促し、調査依頼書（巻末資料1.②）に署名を促した。対象者の個人情報保護のため、調査依頼書には、録画・録音データの使用用途として、博士論文、投稿論文、学会発表、教材作成、日本語授業という五項目にチェックする欄を設けた。特に、録画した映像の公開

の可否については、より慎重に確認を取るため、口頭で尋ねた上でチェックしてもらった。次に、質問紙（巻末資料 1.③）に基本情報を記入してもらった。基本情報は、母語話者の場合は【名前、年齢、所属（大学名、専門分野、学年）、出身地（都道府県名）、外国人と話す頻度（例：毎日、一週間に一回など）、海外居住経験（国及び期間）】を記入してもらい、学習者の場合は【名前、年齢、所属（大学名、専門分野、学年）、出身地（国及び都市）、母語、日本語学習歴（例：韓国の大学で4年、日本の日本語学校で1年など）、日本滞在歴、日本人と話す頻度（例：毎日、一週間に一回など）】を記入してもらった<sup>24</sup>。

もう1名の対象者が到着したところで、まだ話さないようにと注意しながら、図1の左のテーブルにある椅子に着席を促した。そして、調査依頼書について説明し、署名してもらった。相手もこの寮の居住者であること、20分経ったら呼びに来るので時間は気にせず自由に話してよいことを伝え、ビデオカメラの録画スイッチを入れた。筆者は退室し、部屋の外で時間を測った。

20分後、音楽室に入り、ビデオカメラの録画を止めた。対象者には、質問紙（巻末資料 1.③）の残りの部分、つまり基本情報の残り及びビデオ録画に関する質問への記入を促した。互いの記述を見ないように、対象者のうち1名は会話を行った椅子に座ったまま、もう1名は図1の右のフォローアップ・インタビュー用のテー

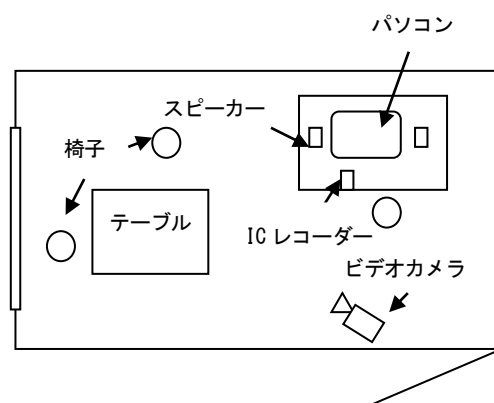


図1 部屋の配置図

ブルにある椅子に移動し、記入を行った。ビデオ録画に関する質問は、緊張度や相手との親密度、相手への全体的な印象などである（資料 1.③）。フォローアップ・インタビューの際、補足として用いた。

### 3. 再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビュー

田所（2008, 2012ab, 2013a, 2014ab, 2016ab）において行ってきた手法である、再生刺激法（Bloom1954）を用いたフォローアップ・インタビューを行った。音声だけではなく、視覚的情報も持ち合わせている映像を見せることにより、会話時の評価プロセスを思い出しやすくするためである。Polio et al. (2006)は、「再生刺激法を行う際に重要なことは、

<sup>24</sup> 以上の基本情報は、前出の映像教材の対象者の詳細（表4、表5）に反映させた。

最新であること (recency) だ。刺激と共に再生するとはいえ、最大限の正確さのためには、イベントに比較的近く行なわれなければならない。」(p.242、拙訳) と述べている。そこで、できる限り録画後時間を置かずフォローアップ・インタビューを実施した。対象者のうち、1名は会話の録画直後に、もう1名は一人目のフォローアップ・インタビューの直後に行うという最短の時間に設定した。対象者が質問紙に記入している間、筆者はフォローアップ・インタビューの準備に取り掛かった。パソコンにビデオカメラを接続し、録画した会話をパソコンで再生して視聴できるようにした。パソコンにはスピーカーをつなげ、音声十分に聞き取れるようにした。

まず、非母語話者のほうからフォローアップ・インタビューを行った。非母語話者の発話の中で理解不能な箇所がある場合、非母語話者へのインタビューの際に確認を取っておけば、母語話者のインタビューの際に筆者が説明することができ、効率的であるためである。母語話者には、40分後に再度来てもらうよう伝え、寮の各自の部屋で待機してもらった。

第2章で述べたように、本研究では何を評価するかという点のみならず、どこに注目して評価するのかという評価観点をも評価者が定めることにしているため、対象者が評価プロセスを述べる箇所は、調査者が指定するのではなく、対象者に任せた。具体的には、対象者が相手に対して少しでも好印象・悪印象や違和感を持った箇所があったら随時ビデオを止めるよう指示し、その理由を述べてもらい、録音した。このように、話題選択やスピーチレベルのみならず、やりとりや非言語行動なども含めた、全体的な意見を聞いた後で、質問紙の結果を見ながら、相手との人間関係をどう捉えたか、自分と相手のスピーチレベルに対してどう思ったかというように、追加のフォローアップ・インタビューを行った。その後、逐語的に文字化した。

#### 4. 会話の編集

14の会話の中で、映像の録画には承諾したが、教材化には承諾しなかった NNS 2、NNS 5、NNS 7の参加している会話2、会話5、会話7を除外した。また、意思疎通に問題があり、発音も明瞭ではない NNS 3、NNS 9の参加している会話3、会話9も除外した。

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～2分ずつに編集して映像教材を作成した。そして、話題を考慮し、順番を決めた。映像教材の会話の対象者、話題とフォローアップ・イ

インタビューデータから抽出した評価プロセスの要点を以下の表にまとめた。なお、これ以降、表4、5におけるNN14、N14をバヤル、けん、NN4、N4を周、あきら、NN13、N13をウォン、まもる、NN11、N11をセルゲイ、つとむ、NN1、N1を張、たかし、NN12、N12をリザ、まさこ、NN10、N10をタン、しんじと記す。

表6 映像教材の10箇所の対象者、話題及び評価プロセスの要点

	対象者	年齢	学年	母語	話題	評価プロセスの要点
①	バヤル	23	学部3年	モンゴル語	日本語能力に対するほめ	自分の日本語力を知っているのに、ほめられた後の反応に困る。
	けん	23	修士2年	日本語		難しい言葉を使っても自然に話せているので上手だと思った。
②	周	27	博士3年	中国語	日本語能力に対するほめ	自分は上手だと思わないので恥ずかしい。
	あきら	27	博士3年	日本語		うれしがっていて好印象。
③	ウォン	39	博士3年	中国語(マレーシア)	マレーシア人は英語が上手	自分にとって言語はツールなので上手か下手かという基準で捉えない。
	まもる	23	修士1年	日本語		—
④	セルゲイ	26	博士1年	グルジア語	グルジアでスキーを作っていたこと	日本人は本当にすごいと思っていなくても「すごい」と言う。
	つとむ	23	修士2年	日本語		—
⑤	セルゲイ	26	博士1年	グルジア語	日本の暮らしはどうかという質問	日本の暮らし、好きな日本の食べ物などの質問はいつも聞かれるので嫌だ。
	つとむ	23	修士2年	日本語		日本の生活のことなど思っていることは何かしらあるだろうと思ったので、聞けたのはよかった。
⑥	セルゲイ	26	博士1年	グルジア語	どうして日本へ来たかという質問	明確な理由がないし、よく聞かれるので嫌な質問。
	つとむ	23	修士2年	日本語		—
⑦	張	37	博士6年	中国語	結婚に至った経緯	プライベートな話をたくさん聞かれて困った。自分がたくさん話しても相手は出身や大学のことなどを全然話してくれなかった。
	たかし	26	修士2年	日本語		自分のことを知ってほしくてたくさん話したのだろうが、知らないことが多すぎて返答に困った。相手から質問があったらよかった。相手の年齢に配慮し、聞き役に回りすぎた。
⑧	周	27	博士3年	中国語	料理	料理に関心があるので話した。
	あきら	27	博士3年	日本語		料理に詳しくないので掘り下げられなかった。

⑨	リザ	24	研 究 生	ロシア語	兄弟、専攻	共通点を見つけられてうれしかった。
	まさこ	33	博 士 3年	日本語		—
⑩	タン	34	研 究 生	マレー語	宗教	相手が黙っていて何も言わなかったので、話を続けてもいいと思った。相手は興味があるかないかは別にして、静かに聞いてくれたので、親切で礼儀正しく好印象。
	しんじ	23	修 士 1年	日本語		宗教の話にオープンであることを示すためによくうなずいてあいづちを打ってがんばった。とりあえず話題を変えようと思った。

以上の10箇所を編集してつなぎ合わせた上で、会話の内容の把握を促すために字幕をつけた。母語話者は白色、非母語話者は水色の字幕にし、見分けやすくした。また、漢字にはふりがなをつけた。そして、最大限に遅く、しかし不自然にならないスピードを目指し、各会話を70～80%の速度に設定した。10の映像教材の最初の画面を以下に示す。



①バヤル・けん



②周・あきら



③ウォン・まもる



④セルゲイ・つとむ



⑤セルゲイ・つとむ



⑥セルゲイ・つとむ



⑦張・たかし



⑧周・あきら



⑨リザ・まさこ



⑩タン・しんじ

各映像教材の会話の文字化資料及び評価プロセスの文字化資料は以下の通りである。



①バヤル（モンゴル）・けん

18:37	1	NNS	ま、でも日本語って一、
	2	NNS	や、私日本語まだまだ難しい、
	3	NNS	や、実は私日本に来る前に日本語全然分からなくて、
	4	NS	で、日本に来たの？
	5	NNS	日本に来てからひらがなからカタカナ。
	6	NS	すごーい。
	7	NNS	全然分からなくて。
	8	NS	すごー。
	9	NNS	だから飛行機の中にも話していることは全然分からなくて、
	10	NNS	こんにちはしか分からなくて。[笑]
19:00	11	NS	あはははは[笑]
	12	NNS	だから、大阪で、一年間勉強して、
	13	NS	うん
	14	NNS	今、今は、AAA大学分かりますか？
	15	NS	うん分かる分かる分かる。
	16	NNS	AAA大学で経済学部、3年生だけど。
	17	NS	すごっ。
	18	NNS	でも、学校でもえっと実は学校、学校でえっと日本語でも授業受けているし、
	19	NS	うん
	20	NNS	英語でも受けているし、
	21	NNS	両方一緒に。
	22	NNS	だから英語は日本語より長い時間、やっているから、
	23	NS	勉強してる
	24	NNS	話しているから、
	25	NS	あ英語のほうが得意なんだ。
	26	NNS	英語のほうが楽。
	27	NNS	話すの時は。
	28	NNS	読む時も楽し。
	29	NS	いいなあ。
	30	NS	え、じゃあもう3か国語？
	31	NNS	やあまあ、
	32	NS	話してるじゃん。
	33	NNS	やあでもそんなに、だ、分かるけどそんなにね、ネイティブスピーカーじゃないから。
	34	NS	うん
	35	NS	まあネイティブじゃないからそんなにペラペラペラペラ、あはは[笑]しゃべんなくていいんじゃない？
	36	NNS	あはははは[笑]
	37	NNS	まだけどなんか日本語、となんていうか学校でも英語使う、
	38	NS	うん
	39	NNS	なんかAAA大学って英語分かる人の人数多いかもしれない。
	40	NNS	日本人でも英語がペラペラの人たくさんいるから。
19:59	41	NS	うん

バヤル	<p>やあやあ、ある程度できるけど、どのぐらいできるか自分で知っているから。よく日本人は日本語上手ですねと言うんだけど、でも私は日本語を日本人みたいに話してる外国人もたくさん見てるから、ああいう人たちに比べて、自分がどのぐらいできているか自分で知っているから、言われてもああはいそうですねとかって、あまり気にしない。ま、でも人によると思うんですね。日本人は人をほめてあげるタイプだと思うんですけど、でも例えば外国人とあまり会わない人たち、例えば田舎とか、私も大阪に住んでいたし、そういう人たちって外国人とかと日本語で話す機会が少ないからほめてくれる。東京の人たちはあまりほめてくれないですよ。たくさん日本語ペラペラな外国人いて、日本語分からないのになんで日本来的のお前みたいな。東京来て、日本語上手だねって言われたことは、たまにしかない。2年間だけいるんだけど。東京でたまに駅員とかに、道とか聞いてたら、え、何言ってるのとか言われる。</p>
-----	---

けん	ベラベラベラベラ（※35）とか、結構僕日本語の擬音使う傾向があるように思ったんですね、この映像を見て。それでもなんていうんですかね、そこにん？っていう違和感とかを示すこともなく、ずっと話続けられたので、そういう意味でも日本語能力が高いっていう。技術うんぬんではなく、日本人とのコミュニケーション能力っていうんですかね、別に難しい言葉を使っても自然に話せてしまう。
----	---

②周（中国）・あきら

4:02	1 NS	そっか、じゃあ博士から、日本に出てきた
	2 NNS	そう、そうですね。
	3 NS	へー
	4 NS	そっか、じゃあ修士まで中国で勉強して、
	5 NNS	そうですね。
	6 NS	なんで日本に来ようと思ったんですか？
	7 NNS	2年半前。
	8 NS	や、なん、なんで。
	9 NNS	日本語で。
	10 NNS	あ、なんで、なんで。
	11 NS	なんでなんでなんでなんで。
	12 NNS	そうですね、や、それは、ね、ちょ、ちょっと日本に来る前は、あの、留学したい、したかった、
	13 NS	留学、うん
	14 NNS	それだけ、でもどこに行くか分からなかったんですよ。
	15 NS	うんうん
	16 NNS	ちょちょっと卒業する前は、あの一、日本、に留学、に対しての募集があります。奨学金の。
	17 NS	ほうほう
	18 NNS	募集がありました。
	19 NS	奨学金の、うん。
	20 NNS	その応募して、できて、来ました、そういうふうな。
	21 NS	はい へーそっかそっか
5:00	22 NNS	来る前は知らなかったです。
	23 NS	あははは[笑]
	24 NS	日本語は、勉強してたんですか？中国にいた時。
	25 NNS	中国で1年ぐらい、日本語。
	26 NS	おお、すごい、上手ですね。
	27 NS	めちやくちゃ。
	28 NNS	はは、はっきりですか？
	29 NS	はい？
	30 NNS	言って、はっきり言って、くれるんですか？
	31 NS	ああ、すごい上手。
5:25	32 NS	はい、全然会話ができる。

周	なんで二人の会話が止まったかというと、彼は僕の日本語が上手とほめて、僕はそう思わないので、まだ下手ですから、ちょっと何を言い返せばいいか分からなくて。いつも研究室の先生に、日本語はまだまだって言われます。ですからもし相手に上手ですと言われるとちょっと恥ずかしい。先生の話の思い出しながらちょっと恥ずかしい。
あきら	ほめてちょっとうれしがってて、少し好印象。

③ウオン（マレーシア）・まもる

0:41	1	NS	え、じゃそのローカルの中ではその、北京語がやっぱり主要言語になってくるんですか？
	2	NNS	私のコミュニティだと、北京語が、メインですね。
	3	NS	はい あ———そうなんですね
	4	NNS	北京語と、あと広東語。
	5	NS	へ———
	6	NNS	あ———
	7	NS	マレーシアの方って、英語うまいですけど、
	8	NNS	ノー
1:00	9	NS	それってどの世代から、やっぱりそういう教育が受けて、来られて
	10	NNS	世代って何ですか？
	11	NS	あの、小学校とか高校とか、中学とか。
	12	NNS	あっ
	13	NNS	えーとですね、小学校からですね。
	14	NS	小学校からやっぱり、
	15	NNS	うん
	16	NS	勉強してるんですか。
	17	NNS	はい、で早い人たちだと、
	18	NS	ふ——ん はい
	19	NNS	えっと、幼稚園から。
	20	NS	幼稚園から、へ———
	21	NNS	うん、もしくは、幼稚園に上がる前、プリスクールからあの、すでに、えっと、あの、英語を習ってますよね。
	22	NS	ふんふん へ———そうなんですか
	23	NS	へー、え、じゃあ、そしたらあの、英語はその、早くてやっぱり小学校から始める形になって、
	24	NNS	うん
	25	NS	で、そのもう、ちゃんとしゃべれるようになるまでは、やっぱりその、ス、スパン結構かかると思うんですけども、
	26	NNS	うんうんうんうんうん
	27	NS	その小学校から始めたら、やっぱり小学校終わるくらいまでにもう結構しゃべれてる感じになってるんですか？
	28	NNS	そうですね。
	29	NS	へ———
	30	NNS	まもちろん人によって差があるけどね。
	31	NS	あ———個人差がありますよね、やっぱ。
	32	NNS	個人差があって、
2:00	33	NNS	であと、その個人それぞれの、その生活の中に、どれぐらい、取り込めるかっていうのは、もちろん、差がありますし。
	34	NS	あ——— うーん うんうん
	35	NS	テレビではやっぱりその、英語で
	36	NNS	そうですね。
	37	NS	英語の放送とか結構流れてるんですか？
	38	NNS	はい。
	39	NS	へ———
	40	NNS	で英語一、まもちろん国の政策もあるけど、
	41	NS	はい
	42	NNS	マレーシアは、マレーシア語だと、英語の字幕、でしたっけ。
	43	NS	英語の字幕とかあるんですか？
2:22	44	NNS	あれ？ そうだったっけ、どうだ、今は。

ウオン	<p>マレーシアの人って英語がうまいですね、そこ、ちょっと、うん、と思った。なんていうかな、マレーシアってもともとたくさん言葉を使って生活しているので、上手であろうがなかろうが、生活のためのツールだから、もちろん上手下手という感覚あるけれども、そのできるっていうのが、きちんと生活ができるっていうのか、大学のレベルなのか、それはまた全然変わってくるので。ただ私たちが考えているっていうのがやっぱり生活ができるっていうのが最もですので、上手下手っていうのがそこまで、そんなに捉えない。でもたぶんあの、まもるさんが求めている、日本みたく、あの、日本でのレベルで考えている、英語が上手下手っていうのが、その、ま、劣等感みたいなものがあるんじゃないかなって。まもるさんが。コンプレックス、自分だけのコンプレックスじゃなくて、一般的な社会、ま、全般的な日本人にとって、日本人の英語教育に対するその認識がここで出てきているんじゃないかなと思うんですね。マレーシア人にとって英語はできないっていうか、生活ができるかっていう、そういうようなレベルで、必要だから。だからうまい下手っていうのはもちろんあるけど、生活が円滑にできるようなあの、言語的ツールとして考えているので。だからうまいですね、上手ですね、になると、なんかちょっと、言葉を使うというような、言葉を駆使するということが、生活ではなくて、なんか別の意味があるんじゃないかっていうふうに考えてしまう、私は。ま、もちろんこのことじゃなくて、例えば日本人と接する時に、やっぱり日本語が上手ですねってなっちゃうんですよ。あの、日本語上手ですねっていうのは最近もう慣れてきてるので、そんなにあの、自分の日本語はまだまだ始まって一カ月なのに上手なのでって言われても、うーん、ほんとなのかなって思うけど、ただそういうような文化的な捉え方があるんじゃないかなって思うんですね。ここも。英語は上手ですねってなると、やっぱり上手下手で一つの言葉を取り上げているというか考えているというか。少し違和感ですね。えっとですね、日本人はみんなそう、でもやっぱり気になる。毎日毎日みんなに気になるしょうがないから、そこで流す。しょうがないからこれは日本的な表現の一つなのかなと、そういうふうに理解して流してて、でもただ今同じようなことが出てきた時に、またあの、やっぱり言語の勉強とか今ね、そういう捉え方がちょっと違ってくるとやっぱりおもしろいんじゃないかなと。</p>
-----	---

④セルゲイ（グルジア）・つとむ

9:36	1	NNS	でもどんなスポーツが、それともスポーツは、そんな
	2	NS	あ僕結構スポーツなんでも好きですね。
	3	NNS	ああそう
	4	NS	あの一、一応さ、大学でサークルで、あの一、フットサルやってて、
	5	NNS	ああー
	6	NS	で僕全然で、だ、だめなんですけどね、
	7	NS	下手なんですけどー、
	8	NS	うまくないんですけどー、
	9	NS	あとそれとスキーとかスノーボード、
	10	NNS	ああ
	11	NS	サークルやってみましたね。
	12	NS	スキーとかはやったことないんですかね？
	13	NNS	スキーとかはあんまりやったことないけど。
10:00	14	NS	ゆ、雪あんまり見たことないですか？
	15	NNS	雪はあるよー。
	16	NS	ありますか？
	17	NNS	ありますあります。
	18	NNS	グルジア雪あります。
	19	NS	あーそっか
	20	NNS	あーあの普通のあの自分で子供たちで
	21	NS	はい
	22	NNS	なんかー、ちゃんとした、う、あー、スキーじゃないけど、
	23	NNS	たぶん短いやつ。
	24	NNS	自分で作ったものとか。
	25	NNS	まあ、安、物売ってますけど。
	26	NS	おー
	27	NNS	短い物。
	28	NNS	それでーやったりするけど。
	29	NNS	自分の家の近くとか。
	30	NS	おー
	31	NNS	山がちな、国だし。
	32	NNS	あるいはソリで、チーって。
	33	NS	ソリも作ったんですね。
	34	NNS	そうそう、それはやったから。
	35	NNS	ま、本格的なスポーツとしてのあれは、したことない。
	36	NS	ふーん
	37	NS	自分で作ったりするんですね。
	38	NNS	ソリはみんな自分で作ってます。
	39	NS	へー
	40	NS	木、木から木を削ってとかですか？
	41	NNS	そう。
	42	NS	ほー、すごい。
	43	NNS	ええ
10:55	44	NS	へー

セルゲイ	<p>すごいですね、スキー自分で作って、と言われて、ここはなぜかちょっと気になりました。そんなすごいのになんですって。ほんとかんた。普通のことです、簡単なことです、自分で作るの。田舎の人はなんでも自分で作るから。変というか簡単にすごいと言われて、ま、相手は親切に思って、あるいはほんとにすごいと思ったかもしれない、自分は分からない、そういう経験したことないかもしれない、それ作ったりとか。だから難しいと思ってるかもしれない。でもほんとにすごいと思ったかもしれないけど、別にすごいことではないから、ちょっとだけ変でした。</p>
------	---

⑤セルゲイ・つとむ

3:48	1	NS	どうですか？日本の暮らしていうか。あはは[笑]
	2	NNS	あははは[笑]
	3	NNS	まあその治安がとてもいいのは、それは、
	4	NS	あーあーあーあーそうですね
	5	NNS	人たちも親切だし。
	6	NS	あははは[笑]
4:00	7	NNS	温かいし。
	8	NS	そうですね
	9	NNS	あの、日本人と話すとい、日本人はそうかな、ほんとに親切かな日本人はと
	10	NS	はい
	11	NNS	喜んで聞くんですけど、
	12	NS	はいはい
	13	NNS	例えば仕事かなんかで、同僚が親切じゃなかったりするような
	14	NS	おー
	15	NNS	ことを聞きますけど、
	16	NNS	でもまあ一応お客さんとして、接している限りはとても親切だと思います。
	17	NS	はい そうですねー
	18	NNS	もっと深いところはちょっと分からないけど。
	19	NS	あははははは[笑]
	20	NNS	そう
	21	NS	食べ物とかは慣れました？
	22	NNS	食べ物は、
	23	NNS	ええ、食べ物は最初から、だー、すぐ慣れました。
	24	NS	あー
	25	NNS	納豆、いつも聞かれるけど納豆は大好きだし。
	26	NS	えっ、ほんとですか？
	27	NS	あのにおい大丈夫なんですか？
	28	NNS	においは全然大丈夫。
	29	NS	えーえーえーえへへへ[笑]
	30	NNS	逆に納豆はなんか清潔な感じる。
	31	NS	清潔な感じ？[笑]
	32	NNS	そうそうそう、逆に人は普通はきたな一すとか言う人が多いけど、
	33	NS	はい
	34	NS	においすごいですからねえ。
5:00	35	NNS	でも血液にさらさら。
	36	NS	おっ
	37	NNS	そして
	38	NS	あははははは[笑]
	39	NNS	脳の働きに
	40	NS	そうですねですか？[笑]
	41	NNS	そう。
	42	NS	へー
	43	NNS	だから納豆はいい。
	44	NS	あー
	45	NS	じゃあ今もあれですかー？
	46	NS	その一、こう、食べてるんですか？[笑]
	47	NNS	うん
	48	NNS	前、前は結構毎日食べてたりした。
	49	NNS	最後はちょっと、そうね、
	50	NS	おー
	51	NNS	あれのむん、あんだけはちょっと、面倒だけどね、
	52	NNS	こうあの、粘り、
	53	NS	あ、ねば、ねばねばする。
	54	NNS	するでしょう？
	55	NS	はい。
	56	NNS	で口の回りぶえぶえぶえぶえって。
5:24	57	NS	そうですねー。[笑]

セルゲイ	日本の暮らしのこと、ま、たくさんあるかもしれないけど、一つ一つ説明するのはおもしろくない。外国人扱いされているからいやだということもあるけどね、そしてもうみんなに聞かれるから。みんなに聞かれる質問は嫌になった。3年目でしょ、ここに来るのは。みんなに聞かれるのは、どうしてここに来たか、日本でびっくりしたこと、そして大学卒業したらどうする、これはもう嫌になってる。
つとむ	結構留学生の方とかと話すときやっぱり日本の印象とかって結構聞くんですよ。たぶん留学生に限らずなんか田舎から東京に来た人とか日本人にもそういうの聞くん、なんかせつかく日本に来たって話になったんで、聞いてみようかなって思ったんですね。
つとむ	質問する時に、日本のこっち来てからの生活とかなんかいろいろ思ってることはあるんだろなって思ったんで、そういうことを聞いたのはよかったんじゃないかなと。何かしら印象を持ってるんじゃないかと思ってることを質問したんで。

⑥セルゲイ・つとむ

13:46	1	NS	どうして、日本に、来よう、と思ったんですか？
	2	NNS	えー僕は、両親に、勧められた。
	3	NS	あ、そうなんですか。
	4	NS	え、両親が日本に来たことあったんですか？
	5	NNS	ない、ない。
14:00	6	NS	な、ないのになー？[笑]
	7	NS	ないけどー。
	8	NNS	ないけどー、
	9	NNS	なーんかそういう、イメージとしてなんかいいイメージだったらしい。
	10	NS	いいイメージ[笑]
	11	NS	そうなんですかねー。
	12	NNS	うん
	13	NS	信じられないですけどー。[笑]
	14	NNS	なーんで。
	15	NS	あんまりなんか日本ってすごい、閉鎖的っていうんですか。
	16	NNS	あーそうですねー。
	17	NS	あの一、英語がみんなできない、とかー。
	18	NNS	ま、でも日本語があればいいでしょ？
	19	NS	ま、そうですね。えへへ[笑]
	20	NNS	言葉の問題はない。
	21	NNS	ま閉鎖的どう、そうね、
	22	NS	ま大変だと思いますけど、
	23	NS	その日本語を覚えるっていうのもやっぱり。
	24	NNS	うーん。
	25	NNS	ど、どう思いますか？
	26	NNS	でもみんなそうではないでしょ、別に。
	27	NNS	閉鎖的。
	28	NS	そうですね、はい。
	29	NNS	外交的な人もいる、いるから。
	30	NS	ま人に、人によってですね。
	31	NNS	そう。
	32	NNS	ま、だいぶそれに関してはほしい、あまりどこも同じぐらいだと思います。
	33	NNS	どこでも、閉鎖的な人もいるし。
	34	NS	あそうなんですか？ あー
	35	NNS	ちょっとだけ違いがあるかもしれないけど。
15:00	36	NS	ああ
	37	NNS	でもまあ日本語を学べば、日本語が分からないまま日本で生活するのと、
	38	NS	はい
	39	NNS	日本語が分かっている、とでは結構大きな違いあると思います。
	40	NS	あそうですねー、確かに
	41	NS	僕も、海外い、一度だけ行ったことがありますけど、
15:21	42	NNS	はい

セルゲイ	(どうして日本に来ようと思ったか) うーん、ちょっとちゃんとした答えないから。いつもみんな、驚くでしょ、ちょっと驚いたでしょ、相手が。その、両親に勧められて、これ、ほんとの理由。よく聞かれます。その次にどうして両親はそう勧めましたかと。それは分かりません。だから、両親に聞いてください。(相手が質問したのは) まあ自然な流れで。ま、僕も例えばグルジアに日本人とか来ると聞くでしょ、どうしてグルジアに来ましたか。そう、結構僕だけじゃなくて学生気にしてる質問だけど。この質問は嫌です。ま、印象はね、ちょっと難しい。でもこの質問は嫌です。
------	--



⑦張（中国）・たかし

13:36	1	NS	いつ結婚されたんですか？
	2	NNS	私は10年前？
	3	NS	あー、もう10年前から。
	4	NNS	26、27、26、
	5	NS	あーはいはいはい
	6	NNS	前仕事しててね。
	7	NS	あー
	8	NS	中国のほうでですか？
	9	NNS	そうです。
	10	NNS	そー、うー、そうですね、4年間。
	11	NNS	大学終わって
	12	NS	すいません。
	13	NNS	はい
	14	NNS	ほんとに、そうですね。
	15	NS	職場で、出会われたんですか？向こうでは。
14:00	16	NNS	そうですね、大学の同級生。
	17	NS	おー
	18	NNS	あはははは[笑]
	19	NS	なるほどなるほどー。
	20	NS	え、どちらのほうの出身だったんですか？
	21	NS	中国の、大学のほうは、北部のほうですか？
	22	NNS	うーん、そうですねー、私は北部のほうですねー。
	23	NS	うんうんうん
	24	NNS	でえー、大学で同居した。
	25	NNS	ま、そのまんま。
	26	NNS	ま、多いじゃないですか、一番ね、そうでしょ。
	27	NS	うーんうんうんうん
	28	NNS	それで、付き合っ、後は仕事しててー、しゅ、しゅ、ま、それで結婚。
	29	NNS	その流れでね。
	30	NNS	で私は学位取りに来たから、それでは2年後仕事そちらが仕事をやめて来るようになったっていう、
	31	NNS	そんなですね。
	32	NS	なるほどー。
	33	NS	で奥さんはついていくとー。
	34	NNS	そうですねー、んまあ私ねー、中国の時公務員だったんですよ。
	35	NS	あ、なるほど。
	36	NNS	国家公務員だったんですけどー、
	37	NS	おー、はいはい
	38	NNS	4年間やってやめてー学位取りに来たんですよ、実は。
	39	NS	えー
	40	NNS	だからねー、あの一
	41	NS	超いいじゃないですか。
	42	NNS	いやーそれ、いいところではない、そこまではないけどー、
15:00	43	NNS	えーとねー、ちょっとね、いろいろねえ、ちょっとその時、その当時はちょっといろいろ、え、なんで、ね、公務員までやめて、
	44	NS	うーん
	45	NNS	日本で学位取りに行くのかという、いろいろあったと
	46	NS	家族の反対とか一。
	47	NNS	ありましたよ、その反対とか周りにもありましたよ。
	48	NS	あー はいはいはいはい
	49	NNS	んーでも、んー、ねえ、ここまで来て。
15:20	50	NNS	10年間やってやっどー

張	うーん、プライベートな話ががんがんに聞いてくるからね。どうしようかなって困ってた。結婚とかそういうね、あんまりもう、ね、ま、でも答えてはあげたのかな。違和感です、悪い印象はないですよ。あの、ちゃんとしっかりした好青年な感じがしてたんですけど、しっかりと目を見て話してくるんで、ま、賢い子だとは思ってたんですけど、プライベートな話をね、結婚とか、聞いてくるから、うーんと困ったんですけどね。もう、2、3回困ったのかな。まあでもお若いから別に。
張	私のプライベートな話して、一段落してるでしょ。私のほうはもう終わったでしょ。だからああそうかってそれで終わったんですよ。もうちょっとお話しして、週末後輩とかの話とか、実は私出身はどこでこっちに来てとか、大学のこととか、話してくると思ってたんです。私がこっちが話したから。でも相手はそういう話全然しなかったんですよ。違和感です、ま、別にいいんですけどね。
たかし	相手からも質問があったらよかったのには思いますね。質問してくれないなーとは思いましたけど。初めのほうはあのみ、キャッチボールみたいな感じで、名前は大学はとかいろいろありましたけど、その後は僕はたぶんあの聞き手に回りすぎたっていうのはたぶんあるんですよ。反省点としては。で、聞かれなくてもかぶせるようにあの、こっちもしゃべっていくべきだったなっていうのはこっちも感じてるんですけど。なかなかそこはできなかつたなっていう。(「年上に配慮してたから?」) まあそうですね。
たかし	(※43-) ころへん若干僕返答に窮したかなっていうのがあって、その、ま、4年間国家公務員で確か6年か7年博士課程の学生やられてて、でまだあの学生なんで周りからも言われるみたいな感じで言われてたんですけども、なんだろう、結構個人的な話なんで、あ、そうですかって受け流すぐらいしかできなかつたっていう。なので、初対面でそこまで言ってくれるんだっていう、一種のなんていうのかなー、あの、個人的な話まで踏み込んでしてくれるっていうのはうれしかったんですけど、若干相手のこと知らなすぎて、どうやって返せばいいか分かんないねーっていうのはありましたね。(相手がプライベートなことを話した理由は) やっぱ自分のことについて知ってほしいっていうのはあると思いますけどね。

⑧周（中国）・あきら

11:32	1	NNS	あ、ここで料理作りますか？
	2	NS	料理は一とつきどき、日曜とか、やりますけど、
	3	NNS	うんうん あー
	4	NS	普段は全然やらないですね。
	5	NS	基本どっか外で食べちゃうかですね。
	6	NNS	時間がないですね。
	7	NS	時間、ないんで。
	8	NS	そっか、料理します？
	9	NNS	料理します。
	10	NS	おーすごい。
	11	NNS	しょうがない、お金がない。
	12	NS	あははは[笑]すごい。
12:00	13	NNS	時間がなくても、お金もないので。
	14	NS	そっか、どんな料理を。
	15	NS	山東省っていうと、なんかおいしい物とかある、なんか
	16	NNS	うん、そのような感じ。
	17	NNS	ほとんど中国の、炒める。
	18	NS	うん
	19	NS	山東省ってなんかおいしい料理とかありますか？
	20	NS	有名な料理とか。
	21	NNS	そっか、ないでしょう。[笑]
	22	NS	[笑]
	23	NS	ないかなー[笑]
	24	NS	四川だと麻婆豆腐みたいな。[笑]
	25	NNS	そうですね、一番、じゃ、中国以外の方が一番有名なのは四川のちよ、豆腐ですね。
	26	NS	うんうん
	27	NNS	実はね、中国には従来から四川省と同じの、8のファミリー、料理があります。
	28	NS	うん うん [顔近づける]
	29	NNS	四川省は8の1だけ、です。
	30	NS	ふーん
	31	NNS	四川省。
	32	NS	四川省。
	33	NNS	まあ、はつの例えば、山東省とて、江東省、
	34	NS	うん うん

周	実は相手に質問したらあるいは何か相手に話が始めたら、まずは自分がその話が興味を持ってからその話始めます。たぶん自分が料理を毎日作りますから、関心がありますので、それ言います。
あきら	料理についてそれほど詳しくないので、それ以上掘り下げられなかった。

⑨リザ（ロシア）・まさこ

1:57	1	NNS	何の研究なさってるんですか？
	2	NS	えっと、薬を作る研究っていうか、
2:00	3	NNS	学、だから医学、
	4	NS	うん、医学系、うんドラッグ、関係。
	5	NNS	化学系。
	6	NS	うん、ドラッグディスカバリーみたいな。
	7	NNS	へー
	8	NNS	うちの妹も化学学部で、
	9	NS	うん おう
	10	NNS	なんか、ま、あのなんという、最終的に、薬になるような、ものを研究しています。
	11	NS	うん うん
	12	NS	え、じゃあ一緒かもしれない？
	13	NNS	そうですねー。
	14	NS	おお。
	15	NNS	すごい。
	16	NS	妹さんはど、ど、どちらに今。
	17	NNS	今ロシアにいます。
	18	NS	あロシアにいるんだ、へー。
	19	NNS	もう今年卒業しますから、なんかいろいろ大変、すごい。
	20	NS	うん うーん
	21	NS	就職、活動
	22	NNS	兄弟はいますか？
	23	NS	あ、私？
	24	NS	妹がいます。
	25	NNS	あ、同じですね。[笑]
	26	NS	うんそう、えへへ[笑]
	27	NS	でも全然違うことやってるんだけど、妹は。
	28	NNS	うーん
	29	NS	アート系のことをやっています。
	30	NNS	あ——
	31	NNS	じゃあぶ、文系と
	32	NS	文系。
	33	NNS	同じですね、理系と文系で、私も
	34	NS	あ、リザさんは？
	35	NS	何やってるの？
2:51	36	NNS	私、大学は人文学部でしたけど、

リザ	共通点見つけてうれしかった。妹もいますし、その、うちの妹は理系で私文系で、そこらにはあの妹さんは文系で自分が理系っていうのはうれしかった。普通に好印象。
----	--

⑩タン（マレーシア）・しんじ

13:50	1	NS	だからほんつとに神様がいるかどうかは分かんないっす。
	2	NNS	分かんないんだ
	3	NS	ほんつとに分かんないっていうのが正直かもしれない。
	4	NNS	あーほんつとに
14:00	5	NS	いるかもしれないし、いないかもしれないし。
	6	NNS	そうですね
	7	NS	だからそういうふう信じてはいないけど、
	8	NS	でも習慣として、なんか神社でお祈りとかを神様にするっていうのは、します。
	9	NNS	うーん
	10	NNS	はいはい、そうですね、この、世界でですね、ま、二つのグループに分かれてるんですね。
	11	NS	うん
	12	NNS	ま、神様の存在を信じる人、信じない人。
	13	NS	へー
	14	NNS	そうですね。
	15	NNS	でも、クリスチャンってみんな神様のことを信じてるんですね。
	16	NS	はいはい
	17	NNS	神様を信じて、神様の存在
	18	NS	ふーん
	19	NS	信じてるんですか？
	20	NNS	はい。
	21	NS	そうですね。
	22	NNS	そうですね、ちょっと難しい話になっちゃうと思うんですけど、
	23	NS	うん
	24	NNS	あの、えーっと、神様はこの世界を、宇宙万物を作られた方、
	25	NS	うん
	26	NNS	お方だとみんな信じてるんですね。
	27	NNS	みんな、というかクリスチャン。
	28	NS	うん
15:00	29	NNS	その最初世の始まり、あの、世界の始まりに、神様が全ての物、創造、してくださったという、
	30	NS	うん
	31	NNS	話ですね。
	32	NS	神話、僕も聞いたことがありますよ。
	33	NNS	うん、そうそう
	34	NNS	アダムとイブ、エバ。
	35	NS	うん、アダムとイブ。
	36	NNS	そうです、の話ですけど。
	37	NS	はい、有名ですね。
	38	NNS	うん、けどー、神様、人間、全ての万物、世界、全て作ったのに、
	39	NS	うん
	40	NNS	人間が神様を知らないですね。
	41	NS	うん
	42	NNS	神様知らなくて、神様のその愛、そうですね、愛を体験することはできない。
	43	NS	うーん
	44	NNS	人間と神様の間に断絶、ができてるということ。
	45	NS	ふんふん
	46	NNS	ギャップができてる。
15:50	47	NS	うんうんうんうん

タン	「神様信じてますか？」って、ここちょっと難しい質問しちゃった。たぶんよくないかな。教会の話、クリスチャンの話をしたから、続けて教会、神様の話しちゃったんですね。自然に。たぶん今日教会行ってきたからたぶんその話ばかりしたくなっちゃうかも。
しんじ	（初対面で宗教の話すること自体は）日本人だったら違和感ですね。外国人なので大丈夫です。しかも話題も特になかったんで、それで宗教の話をしてるのもあるなって思ったので、そこまで違和感感じなかったです。

タン	<p>なんか、相手が黙ってて何も言わなかったから、話を続けてもいいんじゃないかなと思ったんですね。だからそのまま、神様の話した。(相手が反応しなかったのは、) たぶん話をちゃんと聞いてくれたから。興味があるかないかは別にして、親切に聞いてたんですね。礼儀正しいっていうか。日本の方はみんなそうですね。途中で、この話やめようっていう反応あまり表さないですね。普通に相手が話してる時ちゃんと聞いてあげるというマナーをみんな持っているんですね、日本の方が。これは非常に好印象ですね。(もし興味がなかったら) 逆に話す人がちょっと分かんないね。話を続けるか続けないかわかんなくなっちゃう。この時は話してもいいと思って続けて話した。話したいけどやっぱり神様のことについて説明が難しいですね。特にその宗教の話とか難しい。英語だったら普通に話すんですけど。ここ難しかったですね。その時やめたかったんですね。やめたかったんですけど、結局やめなかったんですね。これちょっとよくないんじゃないかなと思って。説明の仕方ですね。下手で。うまく説明できなかった。これ悪いところじゃないかな。説明ができない場合は説明しなくてもいい。説明しないほうがいい。相手にクエスチョンマークいっぱい与えるから。</p>
しんじ	<p>ま、タンさんの信じてる宗教の話を詳しくしてくれて、タンさんの宗教のこと、あんまりクリスチャンのこととか分かってないし、あ、そうなんだとしか思わないんですけど、なるべくそういう話にはオープンであるよっていうことをま、示すために、よく、分かんないからこそよくうなずいて、あいづち打って、なんかがんばって、とりあえず好印象を持ってもらえるように努力しましたし、たぶん持ってもらえたかなっていう、宗教にオープンですよってことで、好印象持ってもらえたかなって思いました。</p>
しんじ	<p>ま、たぶんきっとタンさん、ま、もう、クリスチャンですごい信仰が厚いっていうのは分かったんで、別にそれに対しては別に全然いいですし、誰がどの宗教信じようとそれは個人の自由なんで、別にいいと思うんですけど、あまりにもなんか深くはいりすぎると、向こうの人もすごい主張も強くなりますし、こっちもどうしたらいいか分かんなくなるんで、とりあえず話題変えようって考えてました。</p>

## 5. ワークシート作成

村田 (2013) は、映像教材について、客観的に「タニンゴト」として捉えるだけでも、視野を広げることには寄与するが、そこに内省 (自省) の過程を起こさせ、「ジブンゴト」として捉えるように導き、学習の段階を深めることは、授業設計として重要であると述べている。映像教材を利用する際は、どのような観点で、何に気をつけながら見るのか、見た後は何をするのかといった、適切な指示が必要であるといえる。これは、第4章において述べた経験学習の理論に置き換えれば、「具体的経験」から「内省的観察」や「抽象的概念化」を引き出すために、重要なことであるといえる。実際に、ウォーカー (2011) は、映像教材を利用した授業では、映像をただ見せるだけでは効果はないとした上で、内容理解を助けるための「補助教材」と学習目的に応じた「タスク」を効果的に利用している。以上をふまえ、本研究においても、ワークシートを作成することとした。

ワークシートは、主に、初対面会話における話題選択に関するスキーマの活性化のための質問、映像教材の概要と文字化資料、評価プロセスの文字化資料、まとめの質問からなる。まず、映像教材視聴前の設問として、初対面の日本人と話すとき、話題や話す内容に

関して留意している点、困難点や不明点を書く欄を設けた。これにより、初対面会話における話題選択に関するスキーマの活性化を図った。次に、映像教材の参加者の詳細として、仮名、年齢、学年、母語、日本語滞在歴と、20分間の会話の話題を表にして提示した。そして、会話ごとに、会話の文字化資料及び評価プロセスの文字化資料を載せた。最後に、まとめの質問として、学んだことや考えたこと、役に立ったこと、改善点などに関する質問を設け、自由に記述してもらった。

## 第4節 授業実践

### 1. 授業実践の詳細

これらの映像教材を用いて、学習者2名ずつを対象に3回の授業実践を行った。評価プロセスの多様性の共有のためには、クラスメイトの人数を増やし、話し合いをより活性化したほうがよいのではないかとされるかもしれない。しかし、今回は、作成した映像教材に問題ないかどうか注意深く確認する必要があった。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は、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される問題である。映像教材を視聴し、映像教材の会話者の評価プロセスを知った上で、いかに考えたのかという点をより深く引き出すには、少人数のほうがよい。そこで、各自の考えたことを話してもらいやすく、且つクラスメイト同士の話し合いが可能となる最低人数の2名に設定した。また、本映像教材が日本在住の学習者、海外在住の学習者のどちらをも対象とすることができるのかという点を確認するため、学習者は、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名に設定した（表7）。知人を介し、前者は寮において、後者は大学の授業において、映像教材を用いたコミュニケーションの授業に興味がある学習者はEメールにて直接連絡するよう告知してもらった。

表7 模擬授業に参加した学習者の詳細

	仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
①	イスマン	28	博士1年	アルジェリア	アラビア語	独学で3年、日本の大学で2年	2年
	キム	26	博士1年	韓国	韓国語	韓国の大学で6か月、日本の大学で6か月	7年4か月
②	ツェー	19	学部1年	中国	中国語(広東語)	独学6年	0
	ヨウ	22	学部4年	香港	中国語(広東語)	香港の大学で1年半、日本の大学で1年	1年1か月
③	ホン	22	学部4年	中国	中国語(北京語)	香港の大学で2年半、日本の大学で1年	1年
	ウォン	21	学部3年	香港	中国語(広東語)	香港の日本語学校で10年	0

正規の授業ではなく、模擬授業を行った理由は、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である。教育機関における正規の授業は、様々な制約を受けている。例えば、ある定められた期間内におけるスケジュールやカリキュラム、学習目標が既に機関によって決められていたり、コーディネーターやチームティーチングによるほかの教員たちとの関わりによって、一人の教師が自由に授業を行うことが不可能である場合が多い。これらの外部要因に合わせ、授業の内容や方法を随時変えていく必要がある。今回は、その前段階として、核となる授業の理念と方法を考察するために、学習者を募集し、模擬授業を行うという形態をとった。

模擬授業では、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。会話の文字化資料及び評価プロセスに関するデータは、ワークシートを作成し、配布した。授業では、時間の制約上、10の映像教材の中から、5会話（会話番号①⑤⑦⑨⑩）のみ視聴した。会話番号①（バヤル・けん）と同様にほめを話題にしている会話番号②（周・あきら）、③（ウォン・まもる）、④（セルゲイ・つとむ）と、会話番号⑤（セルゲイ・つとむ）と同様に日本に関する質問を話題にしている会話番号⑥（セルゲイ・つとむ）、そして会話番号⑦（張・たかし）と同様に話題に共通点のなかった⑧（周・あきら）を省略した。以下、5つの映像教材を取り上げ、授業における話し合いの概要を具体的に説明する。なお、引用箇所は「ゴシック体」で示す。



## 2. 話し合いの概要

### 2. 1 会話番号①バヤル・けん

バヤルとけんの会話において、バヤルが日本語をほめられた箇所を取り上げた。バヤルとけんの詳細は以下の通りである。

表8 映像教材①の会話者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
バヤル	23歳	学部3年	モンゴル	モンゴル語	日本の日本語学校で1年	3年
けん	23歳	修士2年	群馬	日本語		

以下、バヤルとけんの20分の会話の中で、映像教材として視聴した1分半の箇所の文字化資料を再掲する。

18:37	1	NNS	ま、でも日本語って一、
	2	NNS	や、私日本語まだまだ難しい、
	3	NNS	や、実は私日本に来る前に日本語全然分からなくて、
	4	NS	で、日本に来たの？
	5	NNS	日本に来てからひらがなからカタカナ。
	6	NS	すごーい。
	7	NNS	全然分からなくて。
	8	NS	すごー。
	9	NNS	だから飛行機の中にも話していることは全然分からなくて、
	10	NNS	こんにちがはしか分からなくて。{笑}
19:00	11	NS	あはははは{笑}
	12	NNS	だから、大阪で、一年間勉強して、
	13	NS	うん
	14	NNS	今、今は、AAA大学分かりますか？
	15	NS	うん分かる分かる分かる。
	16	NNS	AAA大学で経済学部、3年生だけど。
	17	NS	すごっ。
	18	NNS	でも、学校でもえっと実は学校、学校でえっと日本語でも授業受けているし、
	19	NS	うん
	20	NNS	英語でも受けているし、
	21	NNS	両方一緒に。
	22	NNS	だから英語は日本語より長い時間、やっているから、
	23	NS	勉強してる
	24	NNS	話しているから、
	25	NS	あ英語のほうが得意なんだ。
	26	NNS	英語のほうが楽。
	27	NNS	話すの時は。
	28	NNS	読む時も楽し。
	29	NS	いいなあ。
	30	NS	え、じゃあもう3か国語？
	31	NNS	やあまあ、
	32	NS	話してるじゃん。
	33	NNS	やあでもそんなに、だ、分かるけどそんなにね、ネイティブスピーカーじゃないから。
	34	NS	うん
	35	NS	まあネイティブじゃないからそんなにべらべらべらべら、あはは{笑}しゃべんなくていいんじゃない？
	36	NNS	あはははは{笑}
	37	NNS	まだけどなんか日本語、となんていうか学校でも英語使う、
	38	NS	うん
	39	NNS	なんかAAA大学って英語分かる人の人数多いかもしれない。
	40	NNS	日本人でも英語がべらべらの人たくさんいるから。
19:59	41	NS	うん

バイルとけんによる当事者評価及び、それを知った上での学習者6名による第三者評価を以下の二つに分けて考察していく。

この映像教材の箇所は、けんが、バイルが日本語が全く分からない状態で来日し、今は話せるようになっていること、日本語のみならず英語もできることをほめている場面である。バイルは、そのほめを全面的に受け入れたわけではなかった。バイルは「まあある程度できるけど、どのくらいできるか自分で知っているから。日本人は日本語上手ですねと言うんだけど、でも私は日本語を日本人みたいに話してる外国人もたくさん見てるから」と述べた。バイルは、自分よりも日本語が上手な外国人と比べ、自分の日本語のレベルがどの程度かを把握しているため、けんが日本語をほめられても、「ああはいそうですねとか

って、あまり気にしない」というように、受け流している。

この場面に関してイスマンは、自分も「日本語上手」とよく言われるというエピソードを語った。「日本語上手？あー結構言われてるんですね。全然話せなかった時も言われたんですけども。だから意味は分からないんですけど。本当にいいなのか分からないですね。もし会話の最後に言ってくれると嬉しいんですけども、最初に言うのはちょっと建前じゃないかなと思う。何かいろいろあるんですけども、普通の本当の気持ちで言った正直な人は会話の最後とか会話の真ん中に言うんですけども、ただ何かあいさつだけとして言う人は普通最初だけ」というふうに、会話の最初にほめられるか、途中もしくは最後にほめられるかという点により、ほめが本音なのか建前なのか判断しているとのことである。

イムも、「普通に話してると言われたりはしますね」と述べ、ほめられることがよくあるということに同意していた。そして、「最初は「日本語上手ですね」って言われたら確かに嬉しかったりもするんですけど、徐々にこういう事実が分かってきて「いやそんなことないですよ」と言っていると「そんなことないですよ」と言うこと自体建前って感じがします。だからそういう段階も過ぎたら「上手ですね」って言われたら「ありがとうございます」って切っちゃうんですよ」というように、建前としてほめられたときに話題を早々に切り上げ、対応しているということであった。

ツェーは、会話を視聴した際は、「日本語についての話だから、日本、その日本人の反応結構いい、いいじゃないかと思って。正直そのあのモンゴルの人をほめて、ほめて向こうもすごく嬉しかったし、結構いい会話なんじゃないかと」と述べていた。しかし、バヤルとけんの評価プロセスからは、けんは、本当にバヤルの日本語能力が高いと思ってほめていたが、バヤルは言葉通りに受け取らず、喜んでいただけではなかったということが分かる。それを知った後で、ツェーは、「本当？私ほめてくれると本当に上手だねって思ってると思った、向こうが。え、そうじゃないの？けんさん可哀そう。本気で思ってるのに相手が全然」と述べた。そして、自分の母語である広東語との違いを述べた。「私はネイティブは広東語なんで、広東語って外人がペラペラと広東語しゃべることって少ないじゃないですか。だから私の場合相手「広東語うまいですね」と言うのは本当の気持ちです。ただ、でも日本語は違うと思います。世界中日本語が言える香港人でもたくさんいて韓国人もいるしマレーシアもいるし、だから日本人はいろいろ日本語の上手な外国人とたくさん会って、だからこそ建前になっちゃったんじゃないかと思う。ほめるのは人間関係をいいようにする手段」と述べている。また、ヨウは「ちゃんとほめてくれると嬉しいです」と述

べ、「(お世辞言われた経験は) うーん、まああんまりないんですけど、まあそういう気持ちだけは分かります」と述べ、気持ちは理解できるとした。

日本に留学経験があり、日本人にほめられたことが多いというウォンは、「うーん、「日本語上手ですね、すごいですね」って) 言われてもあんまり嬉しくない。ほめてはないし。でもそれはまあ普通の留学生と日本人のカンバセーションですね」と述べた。ほめを建前として捉え、受け流すことにしている。

次に、バイルの「東京の人たちはあんまりほめてくれない」という意見に対しては、以下のように述べていた。

イスマンは、「えっと冷たいって言うより忙しいかな。まあ例えば外国人結構いるので、だからもう慣れていたんだなと思う。何か普通の日本人として見てる。だったら何か東京に住んでるんだったら何かみんなと同じくらいで日本語できるんじゃないかな、と。まあいろんな所に行ったんですけども、九州の方は一番何か東京と違うんだなと思ったんですけども。やっぱりあそこは外国人少ないし、しかもあそこに来る外国人はみんな何か観光として。全然しゃべれない。たぶん何か建前じゃなくて本当にびっくりしちゃったんじゃないかな、と。日本語だけじゃなくて本当に普通のこともそう。例えばお箸の食べ方とか。それはちょっと面倒臭いんですけども、でもやっぱり相手が正直なので自分も嬉しくなった」というように、東京よりも地方のほうがほめてくれることが多いという意見に同意していた。イムもイスマンの意見に同意し、次のように述べた。「僕岡山で大学通ってたんですけど、岡山は、確かに東京よりはもうちょっと人が優しい感じがしたんです。まあ岡山そんなに広くないし、いつも知ってる所しか行ってないからかもしれないんですけど。あんまり確かに外国人少ないから「韓国人です」って言ったらちょっと驚く人は多いです、ここよりかは。ここだと驚く人もいるんですけど「あ、そうなんだ」って終わる人が多いです。あまりにも留学生扱いされない、されない時があるんです。完全にこう留学生という枠から外れてる時があって。研究の時、全く日本人の学生と同じことを求められたり。特に日本語の文章とかいっぱい読むものとか本とか教科書とか。でいくら日本に長く住んでも、読み物はやっぱりハングルで読むよりは時間かかるし疲れるんです。で全くそういう特別扱いされないことがあって、別に文句は言えないですよ、別に。だってもうここまで来てるし、ほかに特別扱いするって言っても何かそれを翻訳して渡すわけにもいかないし。ほかに選択肢がないってことは分かってるんですけど、完全に全く同じ扱いにされてるってことに気づくと、ちょっとだけ寂しくなるような感じがありますね」

というように、東京ではほめられることが少なく、外国人扱いしてもらえないという点についてやや不満を感じているようであった。建前としてほめられているうちは、外国人扱いしてくれているということであり、逆に全く外国人扱いされなくなると寂しくなるものであるという、超級者としての意見である。

また、日本に留学経験のあるウォンは、「まあ確かに東京の中には年の人はあまり驚かせない、でもほかの地方に行けばまあ驚く人が多かったです」と述べた。そして、「まあ東京人のように「ありがとうございます」って言います」と、イムのようにほめの話題を早々に切り上げようとするということであった。

バヤルの日本語能力に対するほめの話題から、留学経験のないツェーは、ほめられると単純にうれしいとしていたが、留学経験のある者、留学中の者は、ほめには本音と建前があること、ほめられても受け流し、ほめの話題を早々に切り上げるといった対応について語っていた。日本人には本音と建前があるから、といった短絡的な解釈ではなく、同じ日本人でも、会話の最初にほめる場合は建前、途中か最後にほめる場合は本音であるという違いについて述べたり、日本の中でも、東京と地方を比較し、ほめの仕方が異なることについて述べていた。また、建前としてほめられることに肯定的ではなくても、全く建前としてほめられることもなく外国人扱いされなくなると逆に寂しくなるというような意見も出ていた。

## 2. 2 会話番号⑤セルゲイ・つとむ

セルゲイ・つとむの詳細を示し、映像教材の会話の文字化資料を再掲する。

表9 映像教材⑤の会話者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
セルゲイ	26歳	博士1年	グルジア	グルジア語	グルジアの大学で2年、日本の大学で3年	2年2カ月
つとむ	23歳	修士2年	福島	日本語		

3:48	1	NS	どうですか？日本の暮らしているか。あはは[笑]
	2	NNS	あははは[笑]
	3	NNS	まあその治安がとてもいいのは、それは、
	4	NS	あーあーあーあーそうですね
	5	NNS	人たちも親切だし。
	6	NS	あははは[笑]
4:00	7	NNS	温かいし。
	8	NS	そうですね
	9	NNS	あの、日本人と話すのと、日本人はそうかな、ほんとに親切かな日本人はと
	10	NS	はい
	11	NNS	喜んで聞くんですけど、
	12	NS	はいはい
	13	NNS	例えば仕事かなんかで、同僚が親切じゃなかったりするような
	14	NS	お――
	15	NNS	ことを聞きますけど、
	16	NNS	でもまあ一応お客さんとして、接している限りはとても親切だと思います。
	17	NS	はい そうなんですなー
	18	NNS	もっと深いところはちょっと分からないけど。
	19	NS	あははははは[笑]
	20	NNS	そう
	21	NS	食べ物とかは慣れました？
	22	NNS	食べ物は、
	23	NNS	ええ、食べ物は最初から、だー、すぐ慣れました。
	24	NS	あ――
	25	NNS	納豆、いつも聞かれるけど納豆は大好きだし。
	26	NS	えっ、ほんとですか？
	27	NS	あのにおい大丈夫なんですか？
	28	NNS	においは全然大丈夫。
	29	NS	え――――えへへへ[笑]
	30	NNS	逆に納豆はなんか清潔な感じする。
	31	NNS	清潔な感じ？[笑]
	32	NNS	そうそう、逆に人は普通はきたなーすとか言う人が多いけど、
	33	NS	はい
	34	NS	においすごいですからねえ。
5:00	35	NNS	でも血液にさらさら。
	36	NS	おっ
	37	NNS	そして
	38	NS	あははははは[笑]
	39	NNS	脳の動きに
	40	NS	そうなんですか？[笑]
	41	NNS	そう。
	42	NS	へ――
	43	NNS	だから納豆はいい。
	44	NS	あ――
	45	NS	じゃあ今もあれですかー？
	46	NS	そのー、こう、食べてるんですか？[笑]
	47	NNS	うん
	48	NNS	前、前は結構毎日食べてたりした。
	49	NNS	最後はちょっと、そうね、
	50	NS	お――
	51	NNS	あれのむん、あんだけはちょっと、面倒だけどね、
	52	NNS	こうあの、粘り、
	53	NS	あ、ねば、ねばねばする。
	54	NNS	するでしょう？
	55	NS	はい。
	56	NNS	で口の回りぶえぶえぶえぶえって。
5:24	57	NS	そうですねー。[笑]

セルゲイは、日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかといったつとむの質問に対し、以下のように述べていた。「日本の暮らしのこと、ま、たくさんあるかもしれないけど、一つ一つ説明するのはおもしろくない。みんなに聞かれる質問は嫌になった。3年目でしょ、ここに来るのは。みんなに聞かれるのは、どうしてここに来たか、日本でびっくりしたこと、そして大学卒業したらどうする、これはもう嫌になってる」ということで、セルゲイは日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかといったつとむの質問を陳腐な質問であると否定的に評価していた。

一方、つとむは「結構留学生の方とかと話すときやっぱり日本の印象とかって結構聞くんですよ。たぶん留学生に限らず何か田舎から東京に来た人とか日本人にもそういうの聞くん、何かせつかく日本に来たって話になったんで、聞いてみようかなって思ったんですね」というように、外国人だけでなく、田舎から東京に来た人にもそういうことをよく聞くと述べた。さらに、このような質問をしたことを、会話全体を振り返った上で最も自分のよかった所として挙げていた。このように、セルゲイとつとむの捉え方にはすれ違いが生じていた。

このような、日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかといったつとむの質問に対し、イスマンは、「ただ外国人（セルゲイ）は頑張って答えてたなと思うんですけど、でもこういう質問何回もあの、よくある質問だな」と、セルゲイに同意していた。ただし、それに対して否定的ではなく、自分も同様に一生懸命答えるということであった。一方、イムは、「何か日本に来た理由とかよく聞かれるんですけど、ほぼ毎回変えてるんですよ。何かこうすごく親しくなっているんなこと話した人だったら高校時代のことからずっと詳しく話したりするんですけど、初めて会った人とか、あんまりこう普通の顔見知りくらいの人だったらできるだけ簡単に。奨学金下りたからって。試験受けたら通っちゃったから来たって。別にそれ相手が嫌いだからじゃなくてももう答えることに飽きたから」と述べ、できるだけ簡単に答えるとしていた。つとむがこのような質問を行った理由について、イムは、以下のように述べた。「留学生から見ればどこ行っても日本人なんですよ。どこでも日本人がいるから、別に日本人に会ったからって別にそういういちいち質問するものがあまりないですよ。でも日本人から見ると留学生そんなに多いわけじゃないし。せつかく留学生に会ったから気になるところ聞いてみたりとか、そういうのは多いと思います。で留学生から見るとだいたい同じ質問に何度も答えるって経験が多いです。で最初留学初めて来た時はいろいろ聞くかもしれないですけど、何度か質問してだいたい分かってき

てからは日本人に会ったからってこういう質問をするっていうのはあんまり少ないんじゃないですかね。(今は)普通に人と話す、別に日本人とか留学生とか限らずに普通に話す時は気になるところあれば聞いたりとか。まあ慣れたっていうのはありますね、長い間住んでたから」と述べた。日本に住んでいる外国人が日本人に会う機会のほうが、日本に住んでいる日本人が外国人に会う機会よりも必然的に多くなる。そのため、外国人にとっては、相手が日本人だからこのような質問をしよう、という気持ちになることが少なくなる。一方で、日本人は、外国人だからこのような質問をしてみたいと思うのではないかと推測していた。

また、このような質問を行うことに対し、ツェーは、「えー私外国に行ったことないから聞かれたことがない。でも私は日本人にいつもこういう質問します。だって、だって向こうが香港に来てくれたから、初対面だったし何の、何の質問から始めたらよいかとか分からないので、普通こういう質問になります。仕方ないことだと思うんですが」と述べ、つとむのような質問は仕方がないと、否定的に捉えていない。ヨウは、「まあ最初はたぶん喜ぶと思いますけど、まあ10人か20人に聞かれるとちょっと嫌になりますね」とセルゲイに同意していた。

日本に留学経験のあるホンは、「大丈夫ですよ」と述べた。「基本的に毎度、毎度毎度聞かれます。慣れてます。「どうして日本に来ましたか？」と。定番みたいな」と、自身も留学中に同じような質問を毎回聞かれ、慣れたという。ウォンも、自分の出身について毎回聞かれるということであった。

ウィパー・加藤(2010)では、食べ物の話題は、宗教や戦争などのように相手が不快に思う可能性が少ないので話題にされやすいと述べられている。しかし、話題にされやすいものであるために、学習者にとっては尋ねられることの多い陳腐な質問となってしまう可能性があるといえよう。日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかといった質問は、つとむ自身は肯定的に評価していても、相手のセルゲイには否定的に捉えられていた。初対面会話では、プライベートな話題は相手の私的領域を侵す危険性のある話題である。しかし一方で、日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかといった、当たり障りのない質問をしていれば無難なわけではないということが、セルゲイとつとむの会話から分かる。どのような質問であれ、肯定的な評価も否定的な評価も生む可能性があるのである。

さらに、留学中の者や留学経験者は、このような日本に関する質問を頻繁にされるため、慣れていたり、肯定的ではないが仕方がないことだと思っていた。しかし、イムのような、



自分にとって日本人はどこにでもいる存在だが、日本人にとってある国出身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という認識や、ツェーのように、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認識を知ることにより、何度も同じ質問をされて嫌だといった一つの解釈から抜け出す機会を与えることができるのではないかと期待できる。

### 2. 3 会話番号⑦張・たかし

張・たかしの詳細を示し、映像教材の会話の文字化資料を再掲する。

表10 映像教材⑦の会話者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
張	37歳	博士6年	中国	中国語	日本の日本語学校で2年	10年6カ月
たかし	26歳	修士2年	大阪	日本語		

13:36	1	NS	いつ結婚されたんですか？
	2	NNS	私は10年前？
	3	NS	あー、もう10年前から。
	4	NNS	26、27、26、
	5	NS	あーはいはいはい
	6	NNS	前仕事しててね。
	7	NS	あー
	8	NS	中国のほうですか？
	9	NNS	そうです。
	10	NNS	そー、うー、そうですね、4年間。
	11	NNS	大学終わって
	12	NS	すいません。
	13	NNS	はい
	14	NNS	ほんとに、そうですね。
	15	NS	職場で、出会われたんですか？向こうでは。
14:00	16	NNS	そうですね、大学の同級生。
	17	NS	おー
	18	NNS	あはははは[笑]
	19	NS	なるほどなるほどー。
	20	NS	え、どちらのほうの出身だったんですか？
	21	NS	中国の、大学のほうは、北部のほうですか？
	22	NNS	うーん、そうですねー、私は北部のほうですねー。
	23	NS	うんうんうん
	24	NNS	でえー、大学で同居した。
	25	NNS	ま、そのまんま。
	26	NNS	ま、多いじゃないですか、一番ね、そうでしょ。
	27	NS	うーんうんうんうん
	28	NNS	それで、付き合っ、後は仕事しててー、しゅ、しゅ、ま、それで結婚。
	29	NNS	その流れでね。
	30	NNS	で私は学位取りに来たから、その後2年後仕事そちらが仕事をやめて来るようになったって、
	31	NNS	そんなですね。
	32	NS	なるほどー。
	33	NS	で奥さんはついていくとー。
	34	NNS	そうですねー、んまあ私ねー、中国の時公務員だったんですよ。
	35	NS	あ、なるほど。
	36	NNS	国家公務員だったんですけどー、
	37	NS	おー、はいはい
	38	NNS	4年間やってやめてー学位取りに来たんですよ、実は。
	39	NS	えー
	40	NNS	だからねー、あのー
	41	NS	超いいじゃないですか。
	42	NNS	いやーそれ、いいところではない、そこまでではないけどー、
15:00	43	NNS	えーとねー、ちょっとね、いろいろねえ、ちょっとその時、その当時はちょっといろいろ、え、なんで、ね、公務員までやめて、
	44	NS	うーん
	45	NNS	日本で学位取りに行くのかという、いろいろあったと
	46	NS	家族の反対とかー。
	47	NNS	ありましたよ、その反対とか周りにもありましたよ。
	48	NS	あー はいはいはいはい
	49	NNS	んーでも、んー、ねえ、ここまで来て。
15:20	50	NNS	10年間やってやっどー

張とたかしの会話では、張がプライベートなことを聞かれたことに対して違和感を持っていた。「プライベートな話をね、結婚とか、聞いてくるから、うーんと困ったんですけどね。もう、2、3回困ったのかな。まあでもお若いから別に」とのことであった。なぜ張はプライベートな話をし続けることになったのだろうか。それは、たかしが、張からの質問を待ち、聞き役に徹していたからである。「相手からも質問があったらよかったのには思いますね。(略)僕はたぶんあの聞き手に回りすぎたっていうのはたぶんあるんですよ。反省点としては、で、聞かれなくてもかぶせるようにあの、こっちもしゃべっていくべき

だったなっていうのはこっちも感じてるんですけど。なかなかそこはできなかったなっていう。それは年上に配慮していたためだという。一方の張は、たかしから自発的にプライベートな話が出てくると思っていた。「私のプライベートな話して、一段落してるでしょ。私のほうはもう終わったでしょ。(略) もうちょっとお話しして、週末後輩とかの話とか、実は私出身はどこでこっちに来てとか、大学のこととか、話してくると思ったんです。私がかっちが話したから。でも相手はそういう話全然しなかったんですよ。違和感ですね、ま、別にいいんですけどね」と述べていた。張はたかしからの自発的な話を期待しており、たかしは張からの質問を期待していたため、結果的に張が話し続けることになった。そして、張の話はどんどんプライベートになっていき、たかしは返答に困ったという。「ここらへん若干僕返答に窮したかなっていうのがあって、(略) 結構個人的な話なんで、あ、そうですかって受け流すぐらいしかできなかったっていう。なので、初対面でそこまで言ってくれるんだっていう、一種のなんていうのかなー、あの、個人的な話まで踏み込んでしてくれるっていうのはうれしかったんですけど、若干相手のこと知らなすぎて、どうやって返せばいいか分かんないねーっていうのはありましたね。(相手がプライベートなことを話した理由は) やっぱり自分のことについて知ってほしいっていうのはあると思いますけどね」とのことである。

この会話を視聴した学習者たちは、結婚や妻との出会いといった張のプライベートな話題に関して、以下のような反応を示した。

イスマンは「たかしさんはこの話に興味なさそうな感じ」と述べ、イムは「何かつまらなそうな。聞くこと自体があまり積極的でないし、反応があまり積極的でない」と述べた。そして、その理由についてイスマンは以下のように述べた。「ちょっとあのプライベートな話なので、相手の人はちょっと緊張してしまうんですね。こういう初めて会った時にこういうプライベートな話すると大丈夫かなあと」。

ヨウも同様に、「何かあの日本人の方があの反応がちょっと、まあ何て言うか、あんまり興味がないみたい」と述べ、ツェーも「私もそう思います。ほとんどが意味のない返事。「あーそうですかー」「あーそうですねー」みたいな。この、その中国人のどうやってこの結婚する、どうやって相手と知り合うに興味がないみたいで、流れでそのまんまでほかに話題がないみたいで」と述べた。

ウォンも同様に、「たかしさんがあまり興味なさそうに見える。うーん、たぶん張さんはあまりその話題についてはあまり話したくないだろうかな、と思って」と述べ、ホンも

「なかなか盛り上がってない感じ。面子を保つため。張さんはあんまり断りたくないかと思えますけど、(相手が聞いてくれてるから)ですから一応、付き合っ」と述べた。

張は、自分がプライベートな話題について話せば、たかしも自ら自己開示してくれると思いき、プライベートな話題について話していた。一方でたかしは、張が年上であるため、配慮して自分の話を抑制していたのである。田所(2012b)では、接触場面初対面会話において、日本人のほうが外国人よりも情報要求発話が多くなるという結果が出ている。張とたかしの会話においても、ホストとゲストの関係により、ホストとしてのたかしがゲストとしての張の話を引き出そうと、情報要求発話が多くなり、結果としてたかしが質問をし、張が話し続けるという構図が生まれたといえる。

自分が質問するほうが多いか、日本人に質問されることのほうが多いかという点について、イスマンは以下のように述べた。「ん一何か質問があれば自分は嬉しいなと思うんだけど、なぜかって言うと何かあの私のこと興味があるっていうのが分かるので、なかったらそれが心配になると思うんですけどたぶん何か私の方は2年まだ経ってないのでだからまだ何かそれがいいなあと思うんですけども。でも日本人は結構聞いてるんですよ。時々ちょっと聞き過ぎかもしれない」と述べた。そして、「普通の、相手は日本人だったら、普通聞かないことは自分に聞くんですけども、私に日本人は。外国人だから何でもOKっていう。僕は何でも答えるんです」というように、相手が外国人ということにより、プライベートな話題であっても大丈夫だという考えになりやすく、それがたかしのプライベートな質問を助長させたのではないかとの意見である。

また、ウォンは、自らも「質問されるのが多い」と述べていたが、ホンは、「(個人的な質問をされた経験は) 別がない」と述べており、個人差が見られた。

たかしは年上である張に配慮し、聞き役に徹し、積極的に質問した。しかし、張は、たかしが自ら自己開示してくれることを期待していたため、質問をせず、答え続けることとなった。そのため、張の話は徐々にプライベートなものとなり、たかしはますます話に入りづらくなった。しかし、たかしは張がプライベートな話をし続けたのは、自分のことを話したい性格であったためではないかと解釈していた。これに対し、イスマンは、相手が外国人ということにより、プライベートな話題であっても大丈夫だという考えになりやすく、日本人に聞かないことでも聞いてしまうのではないかと解釈していた。

このように、セルゲイ・つとむの会話で陳腐な質問が焦点となっていたのとは対照的に、プライベートな話題が焦点となった。初対面会話において、陳腐すぎても、プライベート

すぎてもいけない。しかし、どのような話題がプライベートかという点には個人差がある。また、どの程度プライベートな質問をするか、答えるかという点は、その場でその状況に応じて学習者自身が考えなければならない問題である。重要なのは、それが人によって異なるということに気づき、認める姿勢を持つことである。張がたかしの自発的な自己開示を期待していたこと、たかしが張は自分のことを話したい性格だったのだと解釈していたことなどは、会話の文字化資料からのみでは推測することができない。そのような認識を知ることが、より広い視野で評価を行うことにつながっていくのではないかと考えられる。

## 2. 4 会話番号⑨リザ・まさこ

リザ・まさこの詳細を示し、映像教材の会話の文字化資料を再掲する。

表11 映像教材⑨の会話者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
リザ	24歳	研究生	ロシア	ロシア語	ロシアの大学で5年、 日本の大学で6カ月	8カ月
まさこ	33歳	博士3年	神奈川	日本語		

1:57	1	NNS	何の研究なさってるんですか？
	2	NS	えっと、薬を作る研究っていうか、
2:00	3	NNS	学、だから医学、
	4	NS	うん、医学系、うんドラッグ、関係。
	5	NNS	化学系。
	6	NS	うん、ドラッグディスカバリーみたいな。
	7		へー
	8	NNS	うちの妹も化学学部で、
	9	NS	うん おう
	10	NNS	なんか、ま、あのなんという、最終的に、薬になるような、ものを研究しています。
	11	NS	うん うん
	12	NS	え、じゃあ一緒かもしれない？
	13	NNS	そうですねー。
	14	NS	おお。
	15	NNS	すごーい。
	16	NS	妹さんはど、ど、どちらに今。
	17	NNS	今ロシアにいます。
	18	NS	あロシアにいるんだ、へー。
	19	NNS	もう今年卒業しますから、なんかいろいろ大変、すごい。
	20	NS	うん うーん
	21	NS	就職、活動
	22	NNS	兄弟はいますか？
	23	NS	あ、私？
	24	NS	妹がいます。
	25	NNS	あ、同じですね。{笑}
	26	NS	うんそう、えへへ{笑}
	27	NS	でも全然違うことやってるんだけど、妹は。
	28	NNS	うーん
	29	NS	アート系のことをやっていて。
	30	NNS	あ――
	31	NNS	じゃあぶ、文系と
	32	NS	文系。
	33	NNS	同じですね、理系と文系で、私も
	34	NS	あ、リザさんは？
	35	NS	何やってるの？
2:51	36	NNS	私、大学は人文学部でしたけど、

この会話番号⑨（リザ・まさこ）の会話は、話題に共通点のない会話番号⑦（張・たかし）とは対照的に、話題に共通点のあった会話である。リザは「共通点見つけてうれしかった」と好印象を持っていた。

キムは、「何か話の、気の合う人2人って感じですね。何か反応が違います、さっきの（注：会話番号⑦）と。さっきのは一方的な感じだったんですけど、これだとお互いに質問があるかないか関係なくて思いついたことがあればすぐこう口に出して「同じだ」とかと述べた。また、リザの「共通点見つけて嬉しかった」という評価プロセスに対し、「共通点見つけるとやっぱ距離が近くなるし、何か両方が話せる話題ですよ。さっきの話は張さんだけ知ってる話だからたかしさんは話に入りづらかったけど、こっちは両方が知ってるし両方が興味ある話題だから」と述べた。たかしが質問し、張が答えるという繰り返しであった会話番号⑦とは異なり、互いに興味を持てる話題であったため、二人とも話題に

入れているという点に好印象を持っていた。また、イスマンも、「年齢は離れていても楽しそうな会話」だと述べていた。

また、ヨウは、「共通点が見つかった、それはもっといい話題」と述べ、ツェーは、「逆にそのロシアの方だけではなく、日本人にも質問されたから、向こうもいろいろ言ってくれたし、共通点があったところ「えーそうなんだー」って」という、話題の展開の仕方に好印象を持っていた。ウォンも、「前（会話番号⑦）よりいいです」と述べていた。

ただし、話し合いは、共通点のある話題はよい、という全体的な印象に留まっていた。この理由として考えられるのは、否定的な評価には、具体的・個別的なコメントが多いが、肯定的な評価には抽象的・全体的なコメントが多い（小林 2004）ためである。そのため、話し合いを活性化させ、より多様な評価プロセスを共有するためには、否定的な評価を中心に扱う必要があるのではないかと示唆された。

## 2. 5 会話番号⑩タン・しんじ

タン・しんじの詳細を示し、映像教材の会話の文字化資料を再掲する。

表12 映像教材⑩の会話者の詳細

仮名	年齢	学年	出身地	母語	日本語学習歴	日本滞在歴
タン	34歳	研究生	マレーシア	マレー語	マレーシアで2年、 日本で6年	6年1カ月
しんじ	23歳	修士1年	新潟	日本語		

13:50	1	NS	だからほんつとに神様がいるかどうかは分かんないっす。
	2	NNS	分かんないんだ
	3	NS	ほんとに分かんないっていうのが正直かもしれない。
	4	NNS	あーほんつとに
14:00	5	NS	いるかもしれないし、いないかもしれないし。
	6	NNS	そうですね
	7	NS	だからそういうふう信じてはいないけど、
	8	NS	でも習慣として、なんか神社でお祈りとかを神様にするっていうのは、します。
	9	NNS	うーん
	10	NNS	はいはい、そうですね、この、世界でですね、ま、二つのグループに分かれてるんですね。
	11	NS	うん
	12	NNS	ま、神様の存在を信じる人、信じない人。
	13	NS	へー
	14	NS	そうですね。
	15	NNS	でも、クリスチャンってみんな神様のことを信じてるんですね。
	16	NS	はいはい
	17	NNS	神様を信じて、神様の存在
	18	NS	ふーん
	19	NS	信じてるんですか？
	20	NNS	はい。
	21	NS	そうですね。
	22	NNS	そうですね、ちょっと難しい話になっちゃうと思うんですけど、
	23	NS	うん
	24	NNS	あの、えーっと、神様はこの世界を、宇宙万物を作られた方、
	25	NS	うん
	26	NNS	お方だとみんな信じてるんですね。
	27	NNS	みんな、というかクリスチャン。
	28	NS	うん
15:00	29	NNS	その最初世の始まり、あの、世界の始まりに、神様が全ての物、創造、してくださったという、
	30	NS	うん
	31	NNS	話ですね。
	32	NS	神話、僕も聞いたことがありますよ。
	33	NNS	うん、そうそう
	34	NNS	アダムとイブ、エバ。
	35	NS	うん、アダムとイブ。
	36	NNS	そうです、の話ですけど。
	37	NS	はい、有名ですね。
	38	NNS	うん、けどー、神様、人間、全ての万物、世界、全て作ったのに、
	39	NS	うん
	40	NNS	人間が神様を知らないですね。
	41	NS	うん
	42	NNS	神様知らなくて、神様のその愛、そうですね、愛を体験することはできない。
	43	NS	うーん
	44	NNS	人間と神様の間に断絶、ができてるとのこと。
	45	NS	ふんふん
	46	NNS	ギャップができてる。
15:50	47	NS	うんうんうんうん

タンとしんじの当事者評価及び、それを知った上での学習者6名による第三者評価を以下の二つに分けて考察していく。一つは、タンが宗教の話題を出したことに対する評価、もう一つは、タンが宗教の話が続けたことに対する評価である。

20分の会話中、2分55秒の時点で、その日教会に行ってきたという話をきっかけに、宗教の話になった。宗教の話をしたタン本人は、「(マレーシアにおいて、初対面で宗教の話は)あんまりしないんですね。嫌われちゃうんですね。たぶん日本のほうがもっと厳し



いかも。ちょっとしまったって」とやや否定的に捉えていた。「たぶんよくないかな。教会の話、クリスチャンの話をしたから、続けて教会、神様の話しちゃったんですね。自然に。たぶん今日教会行ってきたからたぶんその話ばかりしたくなっちゃうかも」と振り返った。それに対し、相手のしんじは、3分14秒の時点で、「どんな宗教なのかなっていうのは自分は興味結構持ってますし、その人のことを知るうえでどういう宗教を信じてるかってかなり重要だと思うんで、いろいろ聞きたかったんですけど、あまりにも自分の知識がないがために、詳しく聞けないっていう感じで。(略)(初対面で宗教の話すること自体は)そうですね。別に」というように、宗教の話題自体に否定的ではなく、共通の話題でないために自分が積極的に話すことができないということを残念に思っていた。

しかし、12分26秒の時点での、自分の宗教のことを何か知っているかというタンの質問には、非常に違和感を持ったという。「たぶん今まで生きてきた中で日本語で俺の宗教のこと知ってるって聞かれたのが初めてだったんで、なんか戸惑いました。それで違和感感じました。どうやって答えたらいいか分かんなかったですね」とのことであった。それから20分の終了時点まで宗教の話は続いたが、宗教の話自体について、しんじは以下のように評価した。「日本人だったら違和感ですね。外国人なので大丈夫です。しかも話題も特になかったんで、それで宗教の話をしてるのもあるなって思ったので、そこまで違和感感じなかったです」とのことである。質問一つに対して違和感を持っていても、全体的には、相手が外国人であるという理由により、否定的な認識には至らなかったといえる。

そして、14分35秒の時点で、しんじのタンに対する評価に変化が訪れる。「ここで僕は今言ってたのは、いるかどうか分かんないから信じてもいいし、どっちか分かんないから、信じてるかって言われたら、どっちでもないっていうふうに僕は言ったつもりだったんですけど、でも世界には二つのグループがあって、信じる人と信じない人がいるって言われたんで、だから、僕はどっちでもないんだよってちょっと思いました。で、結構、この辺で、すごい敬虔なクリスチャン信者なんだなっていうのをすごい感じて、ま、毎週お祈りに行ってる時点でかなり信仰に厚いのかなと思ったんですけど、でもこの辺でだいぶ、すごい敬虔なクリスチャンだから、宗教の話題も多いし、神様の話とかをするんだなっていうのが分かって、その後は今まで違和感感じたことが、だからこんなに教会の話してたんだって分かって、この時、さっきその信じる、世の中には信じる人と信じない人がいるって言われた時になんか違和感感じてちょっと悪印象持ちましたけど、でも、その敬虔なクリスチャンなんだなっていうのが分かって、それ自体には別に悪印象も好印象もな

いんですけど」と述べた。神様がいるかどうかに関する自分の意見を十分に理解してもらえなかったという点には悪印象を持ったが、話全体を通しては、敬虔なクリスチャンであるという、タンの人柄を知り、否定的ではなくなったとのことであった。

一方で、この会話の文字化資料（13分50秒～15分50秒）を視聴した上で、タンとしんじの互いの評価に関する文字化資料を読んだ学習者6名は、以下のように評価していた。

イスマンは、タンのしつこさに対して否定的に捉えていた。「やっぱり（タンさんは）だめな感じですね。日本人は本当に丁寧で、まあ何かそのぐらいはすごく優しく聞いたと思うんですけど、でもちょっとしつこかったんだなあと思います。あの外人の方がちょっとしつこかった」。イムも同様に、タンの歩み寄らない姿勢に否定的な評価をした。「日本人の方だとある程度こう妥協点を探そうとしてるんですけど。まあ自分は信じないけどいるかどうかわからないですよ、っていうレベルで話を切ろうとしてるんですけど、留学生の方は必ず自分が正しいという前提のもとで話してるような感じがするんです。だからどうしてもそのギャップが埋まらない状況で、全然進展のない話が進んでる感じですね」。ツェーも同様に、タンに否定的な評価をした。「個人的に、個人的な部分が多すぎて価値観も全然、無神論と、宗教の溢れてる所からの出身の方とか、価値観の違いがありすぎて、逆に日本人の方が返事しづらい」。ヨウも、「何か話は合わないな」と述べていた。

しかし、ホンは、ほかの学習者とは違う視点から意見を述べた。タンが宗教の話が続けた背景には、しんじの話の内容を理解できなかったという事情があるのではないかとのことであった。「たぶん日本人の何かしゃべってる内容はわからないかもしれません。で、一応あのキーワード、神様について自分の考えを述べてばかりです。ちょっと同じような状況もあります。例えば日本人の話が分からなくて、でも「あ、このキーワード分かります」で自分の考えを一応相手が、何とかその気分が冷たくなりたくない。ですから、自分が一応自分の考え、このキーワードについて話をします。その話全体が分からないけど、その1つのキーワードについて自分の考えを述べます」。タンはしんじの言ったことを完全には理解できなかったが、それで黙ってしまうと雰囲気が悪くなってしまうため、自分が会話に参加しているという姿勢を見せるために、神様というキーワードについて自分が話せることを話したのではないかとのことであった。

次に、タンが宗教の話題が続けたことに関する評価プロセスについて述べていく。

タンは、16分47秒の時点で、しんじに対して非常に肯定的な評価をしていた。自分が宗教の話題が続けたのは、しんじがあいづちを打ち続けていたためであり、しんじのあい

づちに対しては、親切で礼儀正しいと非常に肯定的に捉えていた。「なんか、相手が黙って何も言わなかったから、話を続けてもいいんじゃないかなと思ったんですね。だからそのまま、神様の話した。(相手が反応していなかったのは、) たぶん話をちゃんと聞いてくれたから。興味があるかないかは別にして、親切に聞いてたんですね。礼儀正しいっていうか。日本の方はみんなそうですね。途中で、この話やめようっていう反応あまり表さないですね。普通に相手が話してる時ちゃんと聞いてあげるというマナーをみんな持つてるんですね、日本の方が。これは非常に好印象ですね。(もし相手が興味がなかったとしたら)逆に話す人がちょっと分かんないね。話を続けるか続けないかわかんなくなっちゃう。この時は話してもいいと思って続けて話した」とのことである。また、自分自身に対しては、説明が下手だったという点に対して否定的な評価をしていた。「話したいけどやっぱり神様のことについて説明が難しいですね。特にその宗教の話とか難しい。英語だったら普通に話すんですけど。ここ難しかったですね。その時やめたかったですね。やめたかったですけど、結局やめなかったんですね。これちょっとよくないんじゃないかなと思って。説明の仕方ですね。下手で。うまく説明できなかった。これ悪いところじゃないかな。説明ができない場合は説明しなくてもいい。説明しないほうがいい。相手にクエスチョンマークいっぱい与えるから」。自分が宗教の説明を続けたという点に関してではなく、説明の仕方が悪いのにもかかわらず話し続けたという点に関して、自分に対して否定的に捉えていた。

一方のしんじは、自分が宗教の話に対してオープンであるという態度を示すためにあいづちを打ち続けるようにしたとのことであった。「タンさんの信じてる宗教の話を詳しくしてくれて、タンさんの宗教のこと、あんまりクリスチャンのこととか分かってないし、あ、そうなんだとしか思わないんですけど、なるべくそういう話にはオープンであるよっていうことを示すために、よく分かんないからこそよくうなずいて、あいづち打って、がんばって、とりあえず好印象を持ってもらえるように努力しましたし、たぶん持ってもらえたかなっていう、宗教にオープンですよってことで、好印象持ってもらえたかなって思いました」とのことである。つまり、タンの話に興味を持ってあいづちをしていたわけではなく、宗教にオープンであるという姿勢を示すためにあいづちをしていたのである。

イスマンは、このしんじのあいづちに対して、やや否定的な認識を持っていた。「それ(興味がなくてもマナーとしてあいづちを続けること)は分かりにくいと思います。人によると思うんですけど、何かすごく上手に自分の気持ちを隠してる人があると思うので。

(略) 若い人は興味ない時雰囲気で分かる。分かりやすいと思う。でも年上の人だったら全然分からないですね」というように、相手の日本人が興味を持ってあいづちをしているのかどうかという点に対する、日常生活における疑問が、しんじに対する認識にも影響しているといえる。さらに、「何が好きですか?」「どういう話したいですか?」という風に聞いてみると、それでいいじゃないですか。例えばあの外人の人がどういう話に興味あるのか聞いて、でそれから本当の話が始まるんじゃないか」と述べた。つまり、興味がないにもかかわらずマナーとしてあいづちを続けている間は本当の話になっていないとし、それならば相手がどのような話に興味があるのかという点を正直に尋ねればよいのではないかという意見である。そして、そのようにしないしんじをやや否定的に捉えているようであった。

イムも、日本人のあいづちは、興味があってしているのかどうか分かりづらいつし、韓国人との違いについて述べた。「話を聞く時の態度はたぶん、国によって違うかどうかは分かりませんが、日本と別の所から来た人だと違ったりすると思うんです。韓国人はもうはっきり表します。興味なければ聞いてないふりしたり。で日本人だと興味なくても「うんうん」ってこう聞いてたりしてるんですけど、でも興味があっても大して変わらない気がするんです。(略) 相手が興味があって「うんうん」してるのか、興味がないのにまあ空気読んでそういう風になってるのか分からなかったりするんです」とやや否定的に述べた。

ツェーは、しんじの意見を知り、安心したという。「その把握がすごく難しいです。どうやって、相手が興味がなくともずっと聞いてくれるんだから、私どんどん盛り上がって、私ああいう自分の話題についてはどんどん話してしまうようなタイプだから。時々自分の説明が下手くそかもしれないかなって心配してたんですけど、本当はもしかしたら相手はその話について理解できるかどうかの問題ではなく、本当は興味なかったのかもって。そこはタブーだった、地雷だったかもしれない。でも日本人とあの触れ合うチャンスあまりないから、それを、その雰囲気を感じる、感じ取ることがあんまりできないので、もっと接触したらもしかしたらその嫌な雰囲気が感じる、感じてたらやめる、その話をやめることもできるかもしれない」とのことであった。ツェーは日本に行ったことがなく、香港の大学にいる教師や日本人留学生以外とは日本語で話したことがない。ツェーは、相手が話に積極的に参加してこない場合に、自分の下手な日本語を相手が理解できていないためであると解釈していたが、相手が単に興味ないという場合もあるのだ、と知って安心

したのである。ウォンは、話すよりも聞くほうが好きであるため、自分もしんじと同じようにするだろうとのことであった。「それも個人差だと思いますけど、私の場合はこういうの多いんだと思います。あの興味がなさそうでもあのまゝ礼儀として続けて聞いてるふりをして、まあそういうまあ多いかなと思います。話すことより聞くの方が好きですから」。ウォンは日本に行ったことがなく、普段教師と話す以外は、ツイッター上で日本人と交流している。「あまり目と目であの話すことがなくて、まあそうかなと思いますけど。ツイッターだからあの興味がなさそうだから返事してくれないという場合、今は。それで今の若者はそうではない方も多くなって思っていました」とのことである。つまり、ツイッター上では相手が興味ない場合、返事がなくなるため、会話においても同様であると思っていた。しかし、しんじのように、興味がなくても話を聞き続けることがあるということを知ったとのことである。

ホンは、大学1年生の時に、日本文化として、本音と建前について勉強したため、しんじのあいづちを日本文化であると解釈し、自分も同じようにしていると述べた。「私は日本研究学科ですから1年生の時そんな日本の礼儀正しさを教えてもらいましたからえっと一応例えばいろんな概念とか建前と本音とか習いましたから私は意識的にそういうことをします。例えば日本の方しゃべる内容が、私自分が分からないけど「あーそうですか、そうですか、へー面白いですね、は一分かりました、あーなるほど」いっぱいあいづちをします」とのことであり、しんじに対して否定的な評価はない。「もし一生懸命相手が私の下手の説明聞いてくれれば私は嬉しいし、でももし相手が「へー」「そうなんだー」のあいづちがしたらたぶん話題に興味ないと気づいて自分から話題を変えます。気づきます」とのことである。一方、ヨウは以下のように述べた。「私はそのようなしゃべり方は学ばなかったけれども、まあ日本人の会話を見る時には確かにあいづちを使います。あまり興味がなくとも、一生懸命そうな顔で相手の話を聞きます。それがまあ確かに日本人の習慣ですね。うーん、まあ礼儀的にはいいかもしれませんが、まあ正直直接に言うてはいけませんね。まあ中国人にもそのような話を言いません。そうですね、いい習慣かなーと思って。それはしょうがないですね、まあ。直接に言うことはできませんので」とのことである。中国人同士であっても、日本人と同様、興味がない場合に直接言わないとのことであり、しんじのあいづちを日本特有の本音と建前であると解釈したホンはやや異なる解釈をしていた。

前述のように、初対面で政治や宗教といった話題は、相手のプライバシーの侵害、ある

いは意見の対立につながりやすいため、避けられる傾向にある。しかし、実際に初対面で宗教の話題をした会話について、必ずしも否定的に捉えられていたわけではなかった。しんじはタンに対して違和感を持った箇所はあったものの、全体的には、相手が外国人だから、敬虔な信者ということが分かったからという理由で、否定的な評価には至らなかった。学習者たちは、タンの歩み寄らない姿勢に対する否定的な評価はあったが、自分が会話に積極的に参加しているという姿勢を見せようとしていたのではないかという解釈（ホン）もあった。また、タンが宗教の話題を続けたきっかけになった、しんじのあいづちに関して、しんじは興味がなくとも宗教に対するオープンな気持ちを表すためのあいづちであったとし、タンはそれに対して礼儀正しいと非常に肯定的に捉えていた。日本在住の2名は、話に興味があるのかどうか分かりにくい、本当の話になっていない（イスマン）、韓国ではそうしない（イム）と否定的に捉えていた。しかし、香港在住の4名は、相手が話に乗ってこないのは自分の日本語が下手で話が上手に伝わっていないからではなく相手が単に興味を持っていないからという場合もあるのだ（ツェー）、自分も話すより聞くほうが好きなので同じようにあいづちするだろう（ウォン）、これは授業で勉強した本音と建前という日本文化であり自分も実践している（ホン）、中国人も同じようにあいづちする（ヨウ）といった様々な解釈をしており、否定的に捉えているわけではなかった。初対面で避けられる傾向にある宗教という話題であっても、実際、様々な捉え方がされており、それには一人一人の過去の経験や価値観が関連している。このような認識を共有することにより、自身の価値観を問い直すことにつながるのではないかと考えられる。

## 2. 6 話題選択に関する授業のまとめ

話題選択に関する映像教材を学習者が視聴したこと及び、映像教材の当事者の評価プロセスを知ったこと、そして話し合ったことにより、教室において多様な認識が可視化された。これにより示唆される教育的意義を考察する。

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、学習者が結婚などのプライベートな話をした場面、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。映像教材及びインタビューデータを用いた話し合いから示唆されるのは、会話そのものからは知ることのできない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いうこと、そして、モデル会話としてコ

コミュニケーション上問題のない会話を用いた教材ではなく、個別性の高い自然会話を用いた教材を用いることにより、多様な評価プロセスを引き出しやすいのではないかということである。

バヤルの日本語能力に対するほめの話題からは、日本人には本音と建前があるのだ、といった一つの解釈ではなく、同じ日本人でも、会話の最初にほめる場合は建前、途中か最後にほめる場合は本音である、日本の中でも、東京と地方ではほめの仕方が異なる、建前としてほめられることもなく全く外国人扱いされなくなると逆に寂しくなるといった意見が出た。つとむが日本の暮らしや食べ物に関する質問をした場面では、何度も同じ質問をされて嫌だというだけではなく、自分にとって日本人はどこにでもいる存在だが、日本人にとってある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考えていた。張が結婚などのプライベートな話をした場面では、たかしが年上である張に配慮し、聞き役に徹し、積極的に質問していたこと、一方で張はたかしが自ら自己開示してくれることを期待していたため、質問をせず、答え続けることとなったこと、そのため、張の話は徐々にプライベートなものとなり、たかしはますます話に入りづらくなったことが明らかになった。また、相手が外国人であるということにより、日本人に聞かないようなプライベートな話題でも聞いてしまうのではないかといった意見もあった。タンが宗教の話をした場面では、初対面で避けられやすい宗教の話題であっても、必ずしも否定的に捉えられていたわけではなかった。しんじは相手が外国人だから、敬虔な信者ということが分かったからという理由で、否定的な評価には至らず、学習者の中からも、自分が会話に積極的に参加しているという姿勢を見せようとしていたのではないかといった意見が出た。また、タンが宗教の話を続けた背景には、しんじが自分が宗教の話題を拒否していないことを示すために一生懸命にあいづちをしていたという理由があったことが明らかになった。そのあいづちから、相手が話に積極的に参加してこないのは自分の日本語が下手で話が上手に伝わっていないからではなく、相手が単に興味を持っていないからという場合もあるのだ、自分も話すより聞くほうが好きなので同じようにあいづちするだろう、これは授業で勉強した本音と建前という日本文化であり自分も実践している、中国人も同じようにあいづちするといった様々な意見が出た。以上のように、それぞれの話題に関する評価プロセスは様々であった。それぞれの価値観に基づいたそれぞれの評価プロセスに、優劣をつけることはできない。重要なのは、それらを比べることではなく、多様な評価プロセスが

存在するという事を知り、自分の評価プロセスを問い直すことである。評価プロセスの多様性への注目が、自分の価値観への問い直しのきっかけとなり、ある場面において何をどう話すかを自分の価値観に基づいて判断できるようになる力を育成することにつながることを期待できる。

また、今回、セルゲイ・つとむのように日本の暮らしはどうか、食べ物はどうかというような、陳腐と見なされていた話題と、張・たかしのようにプライベートな話題のどちらも扱った。これらは第4章で述べたように、自然会話ではあるが、授業を受けた学習者一人一人が実際にこのような会話に遭遇する可能性は低いため、バーチャルな場面であるという批判が出るかもしれない。しかし、モデル会話としての一般的な会話、つまり齟齬がなく、円滑に進んでいる会話を扱っていたとしたら、多様な評価プロセスを引き出すことは難しかったのではないだろうか。実際、好印象の見られたリザ・まさこの会話では、共通点のある話題はよい、という全体的な印象に留まっていた。話し合いを活性化させ、より多様な評価プロセスを共有するためには、否定的な評価を中心に扱う必要がある。そして、その評価もしくはその場面が個別性の高い例だったとしても、当事者が演技ではなく素の気持ちで行った会話であり、悪印象や違和感の背景には当事者の価値観や経験に基づいた認識が隠れている。それを可視化したことが、学習者にとっての新たな発見や過去の経験を思い起こす刺激となったのではないかといえる。多様な評価プロセスを引き出すためには、問題のない作画的な会話ではなく、悪印象や違和感の生じた実際の自然会話が必要なのではないかといえる。

初対面という場面において、政治や宗教の話をする事はまずないということ、社会の共通認識であると思っている人は多いかもしれない。しかし、だからといって、初対面で政治や宗教の話をした人に対して、無条件に否定的な評価をしてよいわけではない。なぜなら、そのような評価に至るには、何らかの背景があるはずであり、それを知らずして、安易に否定的な評価をすることはできないからだ。人は生まれてから数え切れないほどの人々と出会い、様々な場所で様々な経験をし、様々なことを学ぶ。そのような経験を通して形成された価値観は、当然人によって異なる。その過程は、すべてがその人の望んだものであるわけではないし、そのようにして形成された価値観に対して、他者が短絡的に評価を下してよいわけではない。尊重すべきものである。それ故、何らかの理由により、初対面において政治や宗教の話をしたとしても、社会の共通認識と照らし合わせて、非常識だなどと判断することはできない。なぜその人はそのように話したのだろうという、相



手の表現の裏にある認識を知ろうとする姿勢が必要なのではないだろうか。さらに、自分はなぜそこに違和感を持つ・持たないのだろうかという、自分の理解の裏にある認識を見つめ、問い直すことも必要なのではないか。そのような姿勢こそが、相互尊重に基づくコミュニケーションに最も必要なことであると考えられる。

人は社会の中で生きている。社会とは、自分とは異なる価値観を持つ個人が集まって成り立つ世界である。だから、価値観の衝突が生じ、否定的な評価を持つこと、受けることは避けられない。倉地（1998）は、異文化間コミュニケーションにおいて大切なのは、摩擦を避けること、予防することではなく、積極的に多種多様な相互作用に向かおうとする勇気と力を持つことであると述べている。摩擦を予防するのではなく、摩擦が起きたときに、なぜ摩擦が起きたのか、自分と相手はどのような価値観を持っているのかという点を考え、その考え方を認めることが、相互尊重の姿勢であると考えている。場面に重点を置いたコミュニケーションに関して、社会の共通認識としての一般性は確かにあるかもしれないし、その一般性を教えることにより、摩擦を避けた円滑な会話に近づくことができるかもしれない。しかし、目の前の相手が、何を思い、何を感じているのかを考え、認め、摩擦を乗り越えていこうとする方向性こそが必要なものであり、そのために、評価プロセスの多様性を可視化し、共有するというコミュニケーション教育が重要になるのではないかと考えている。

## 第5節 研究課題2への回答

以上のように、本授業実践において多様な評価プロセスが共有された。従来、初対面会話において、選択されやすい話題や回避されやすい話題が研究されてきた（三牧 1999、熊谷・石井 2005 など）。しかし、それは選択・回避されやすい話題かどうかという一つのものさしで測った特性論的発想に基づく考え方である。今回、同一場面であっても、様々な評価プロセスがあることが明らかになり、無難な話題、危険な話題というように、短絡的に否定的評価を下すことはできないと示唆された。これは、第3章のスピーチレベルに関する調査において、学習者たちが自覚していなかった、つまり日常生活では共有されにくい、評価プロセスの多様性を共有することができたといえる。

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内容の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すことができた。第2章で述べたように、評価研究は、従来、カリキュラムやシラバスの考察といった二次的な利用が目的となっていた。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。さらなる考察のために、第6章にて別の授業実践について述べる。

## 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1節 スピーチレベルに関する先行研究と本研究の立場

第5章では、初対面会話における話題選択を題材とした授業実践を行った。本章では、初対面会話におけるスピーチレベルを題材とした授業実践を行う。第3章第1節において、スピーチレベルの先行研究に関して言及したが、本節ではより詳しく、スピーチレベル研究を概観することとする。

#### 1. スピーチレベルの定義と分類

初対面会話は、相手に関する情報量が少ないため、待遇表現選択の準拠枠が得られず、言語操作面で不安定な状態となる（三牧 1999）。それが特に顕著に現れるのが、スピーチレベルである。スピーチレベルは、「学習者が対人関係を構築維持できるか否かに関わる問題」（ウォーカー2011、p.52）であり、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は、特に重要な意味を持っているといえる。

スピーチレベル研究を行う際、文字化した談話を発話単位に区切り、あいづちを認定して除外した後、スピーチレベルの定義に沿って分類を行うこととなる。しかし、その発話単位の認定の仕方も、あいづちの定義も、スピーチレベルの分類の仕方も、また、スピーチレベルという用語でさえも、研究者によって異なっている（陳 2004b、宮武 2009）。これにより、膨大な研究が蓄積されているにもかかわらず、それぞれの研究結果を比較し、さらに発展させていくということが困難となっている。これはスピーチレベル研究における重大な問題であるが、本研究では、先行研究における定義、分類をもとに定めた筆者の基準を以下に記述していくこととする。

まず、用語に関しては、「スピーチレベル」「スタイル」「スピーチスタイル」「文体」「敬語レベル」「待遇レベル」などが用いられてきた（三牧 2013）。「スピーチ」とは話しことばという意味であり、書きことばを含まない。スピーチレベルを20年以上に亘り研究してきた三牧は、従来「待遇レベル」という用語を用いていたが、三牧（2013）において、最も一般的である「スピーチレベル」に統一することにしたと述べている。本研究においても、最も一般的である「スピーチレベル」を採用することとする。

談話の文字化は、ザトラウスキー（1993）に準拠して行った。文字化の方法には、BTSJ

(Basic Transcription System for Japanese, 宇佐美 2003) も広く用いられているが、過去の研究においてこの手法を用いてきたため、継続性を考慮し、ザトラウスキー (1993) を用いることとした。なお、発話単位に関しては、寺村ほか (2002) の「対話の場面では、話し手はひとまとまりのことばを発する。これを発話と呼ぶ」(p.118) という考えに基づき、話者交代及び沈黙の箇所を区切ったひとまとまりを発話とした。発話間に十分な区切りがあり、文が終わっていると判定できるものには「。」、文が続いているものには「、」、十分な間隔がなく、相手の発話により遮られたものには文末記号をなしとした。なお、スピーチレベルの選択可能性がある接続助詞(「が」「から(ね)」「けど(ね)」「し(ね)」など)を含んだ発話は、文が続いている場合でも、二発話に分けて記した。詳しい表記方法は、ザトラウスキー (1993) をもとに修正を加えた以下の通りである。

表1 文字化資料の表記方法

//	同時に発話された発話の重なった部分の始まりを示す。同時に発話された二つの発話のうち、先に書かれている発話にのみ示す。
(0.5)	( ) 中の数字は 10 分の 1 秒単位で表示される沈黙の長さを示す。
一	一の前音節が長く伸ばされ、一の数が多いほど長く発せられたことを示す。
長音	ピッチ変化のある伸ばしを「あいうえお」で示す。例) ねえ ピッチ変化のない伸ばしを「一」で示す。例) ねー
?	上昇のイントネーションを示す。
{笑}	{笑} の前は笑い声を示す。例) あはははは {笑}
(?????)	聞き取れない発話のモーラ数を ( ) 内の ? の数で示す。
<文末記号>	
。	発話間に十分な区切りがあり、文が終わっていると判定できるもの
、	文が続いているもの
記号なし	相手の発話により遮られたもの
なお、「実質的な発話」は左に寄せて記し、「相づち的な発話」は、先行する発話の終わった箇所から始まるように、前の発話の直後(右側)に寄せて記す。	

スピーチレベルとは文末形式の文体の丁寧さであると定義する。ここでいう文末とは、一発話末のことである。つまり、狭義の敬語や「相づち的な発話<sup>25)</sup>」は、スピーチレベル

<sup>25)</sup> 杉戸 (1987, p.88) の「相づち的な発話」の定義に修正を加えた伊集院 (2004) の以下の定義に従う。「相づち的な発話とは、応答詞(例「はい」「うん」「そう」)や感動詞(例「えっ」「あれっ」)だけの発話、笑い声のほか、先行する発話をそのまま繰り返す、おうむ返しや単純な聞き返しの発話(例「実家は横浜です」という先行発話に対する「横浜」

に含まない。ただし、「そうですね」「そうなんだ」のように「相づち的な発話」のような形式であっても、肯定や驚きなどの実質的な意味を含む場合には、「実質的な発話」と見なし、スピーチレベルに含めた。また、「機械ですね、専攻は。」のような倒置文は、「専攻は機械ですね。」のような倒置のない文に置き換え、丁寧体と見なした。

伊集院（2004、p.14）陳（2003、p.10）三牧（2002、p.58）を参考に、以下の表2のように分類した。大きく「丁寧体」「普通体」「中途終了型」の三分類とした上で、終助詞や終助詞の機能を果たす表現があるかどうかによってさらに細かく分類した。

表2 スピーチレベルの分類基準

	発話末の言語形式
丁寧体	丁寧体の言い切り <sup>26</sup> （「です／でした／でしょう」、「ます／ました／ましょう／ません／ませんでした」など） 例 <sup>27</sup> ：うれしいです。ショックでした。できます。分かりません。どこですか？
	丁寧体＋終助詞（な／ね／よ／よね／か↓ <sup>28</sup> ） 例：ないですね。楽しいですよ。見ますね。かもしれませぬ。いいじゃないですか↓
	丁寧体＋終助詞の機能を果たす表現（が／から（ね）／けど（ね）／し（ね）／もの（ね）／っけ） 例：思うんですが。ないですから。子供っぼいんですけど。不便ですしね。ないんですけどっけ。
普通体	普通体の言い切り（一語文や、名詞や形容動詞の語幹で終了している文を含む。） 例：英語。えらい。ほんと。惜しかった。留学？
	普通体＋終助詞（な／ね／よ／よね／かな／や） 例：やりたいな。よさそうだな。不安だよ。ないよね。私ぐらいかな。すごいな。
	普通体＋終助詞の機能を果たす表現（から（ね）／けど（ね）／し（ね）（さ）／もの・もん（ね）／っけ（な）） 例：なりたいたから。不安なんだけど。無理だし。大変だもんね。どこだっけ。
中途終了型	発話の意味が場面と文脈から分かるが、言い切っていない発話 例：学んで感じて。好きっていうか。行きたいと思って。知ってる？とかいって。やだーみたいな。

終助詞をスピーチレベルの分類に考慮するかどうかは、研究者によって意見が分かれている。終助詞の使用は発話の丁寧さを下げる（三牧 1993）という意見がある一方で、終助

という繰り返し発話）など、聞き手に判断・要求・質問などの積極的な働きかけをしない発話を指す」（伊集院 2004、p.23）。

<sup>26</sup> 「こんにちは」「はじめまして」などのあいさつは、丁寧さを伴った表現であると判断し、丁寧体に含めた。

<sup>27</sup> 例は、田所（2012a）のデータに現れたものを挙げた。

<sup>28</sup> 「↓」はイントネーションの下降を表す。

詞の使用は発話の意味内容に応じて用いられるため、終助詞の不使用が失礼になる場合もあること、会話やチャットといった談話の種類による影響の有無も不明であることなどから、一概に終助詞とスピーチレベルの関係を定めることができないと陳（2004b）は述べている。本研究では、分析の際、終助詞を考慮せず、「丁寧体」「普通体」「中途終了型」の三分類を用いることとした。

以上のように、スピーチレベルの分類において、研究者が動的な会話というものに静的な枠組みを適用させようとすることによって、非合理性が生じていることが分かる。その非合理性を排除すべく、言語学においては、いかに動的に記述するかという点が日々研究されている。近年では、スピーチレベルの比率を分析する手法から脱却し、スピーチレベル・シフトを指標（Index, cook2008）として捉え、場面による指標的意味の変化を捉えようとした研究（篠崎 2012）もある。

しかしながら、本研究は、文字化された言語的情報を中心として分析を行うこれらの研究とは異なる。また、本研究は、第1章で述べた通り、待遇コミュニケーションの枠組みの研究であり、意味内容と共に伝わるものを中心にした研究である。そのため、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い。コミュニケーション主体がなぜそのような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。その認識の分析の際に、これらの先行研究の知見を援用することとする。

## 2. スピーチレベルに関する学習者の問題点

スピーチレベルは、学習者にとって最も習得が困難な項目の一つであると言われている。それは、OPI（Oral Proficiency Interview）のレベルの基準を見れば明らかである。

表3 OPI のレベルと社会言語学的能力の関係

	OPI の基準 <sup>29</sup>	社会言語学的能力 <sup>30</sup>
初級	初級：単語しかコントロールできないレベル（文を安定して産出することができないレベル）	暗記した待遇表現だけが使える。
中級	中級：文をコントロールできるレベル（文を安定して産出することができるレベル）	スピーチレベルは常体か敬体かどちらか一つがよく使える。
上級	上級：段落をコントロールできるレベル（段落を安定して産出することができるレベル）	主なスピーチレベルが出来る。敬語の部分的コントロール。
超級	複段落をコントロールできるレベル（複段落を安定して産出することができるレベル）	スピーチレベルに問題がない。イディオムの待遇表現も出来る。敬語も一通り出来る。

以上のように、スピーチレベルは複段落レベルの言語のコントロールになるため、問題がなくなるのは超級になってからであり、最も困難な項目の一つとして位置づけられる。

スピーチレベルにおいて特に困難なのは、場面に応じた使い分けである。第3章でも述べたが、小川（2005）によると、スピーチレベルを選択する際、相手との上下・親疎関係や年齢などが重要になるが、これらの概念が一つだけ典型的な形で存在するとは限らず、複雑に共存している場合が多いため、学習者は戸惑うという。例えば、学習者は、上位者に親しみを表したいときに、敬語や丁寧体を使わなくてもよいのか、年下の先生には敬語を使わなくてよいのかといった質問をする。上下と親疎、上下と年齢といった概念がそれぞれ相反する形で共存しているため、丁寧さを求める概念（目上）より、求めない概念（親・年下）を優先させることは可能かという疑問が生じるのである。これらの判断は、時代、地域、話し手の年齢や職業、さらには個人差など、様々な要因によって左右されるため、教科書で一般化するのは極めて困難である（小川 2005）という問題が指摘されている。

### 3. 初対面会話におけるスピーチレベルに関する先行研究の概観

第3章ではスピーチレベルに関する先行研究の傾向を見たが、本節では、より詳しく概観することとする。スピーチレベルに関する研究は数多くあるが、特に初対面会話におけるスピーチレベルの使い分けを対象とした研究には、母語場面における母語話者のスピーチレベルを分析した三牧（2002）や、母語場面と接触場面における母語話者のスピーチレベルの相違点を明らかにした伊集院（2004）などがある。また、初対面会話におけるスピーチ

<sup>29</sup> 山内（2005、p.40）

<sup>30</sup> 牧野（1991、p.21）の表 1C に修正を加えた。

一チレベル・シフトの要因に関しては、上仲（1997）や陳（2003, 2004a）などの研究がある。

三牧（2002）は、母語話者の大学生計 37 ペアの初対面会話データに基づき、「初対面場面における一定の距離を保つことによる丁寧さ保持」（＝「社会的規範」）と、「和やかにコミュニケーションを図るための接近」（＝「個人のストラテジー」）に分け、実証している。三牧はほかにも三牧（2007, 2013）などにおいてスピーチレベルに関する研究成果を残している。

伊集院（2004）は、20～22 歳の大学生を対象に、母語場面 4 会話、接触場面 8 会話の初対面会話において、母語話者がどのようにスピーチスタイルを使い分けているのかを母語場面と接触場面の相違という観点から分析した。両場面において、最も出現頻度の多かったスピーチスタイルはダ体（普通体）の言い切りであるという結果が導き出された。従来の研究（宇佐美 1995 など）では、初対面場面ではデス・マス体が基本状態として設定されるとされていたが、最も多用されていたのはダ体の言い切りであり、従来の研究結果とは異なるものとなった。三牧（2013）はこれに関して、対象者の年齢・世代や身分（社会人か学生か）などが関係していると指摘している。三牧（2013）は平均年齢 20.6 歳の大学生、伊集院（2004）も 20～22 歳の大学生を対象としていたが、宇佐美（1995）は 30 代であったため、丁寧体使用が目立ったとのことである。

さらに、伊集院（2004）は、Brown& Levinson による FTA<sup>31</sup>の度合い（ $W_x$  の値）を用いて考察し、母語場面では D（距離）の減少が、接触場面では R（負荷度）や P（力関係）の減少がシフトの主な要因となっていたためにスピーチレベルの相違が見られたとしている。「会話相手が母語話者ではないと分かれば、「日本の規範を意識しなくても良い」と考え、R を低く設定し直すことがある。また、母語話者対学習者という構図が浮かぶことで、P の値が減少する。」（伊集院 2004、p.21）というような、接触場面における規範の緩和への注目は、従来のスピーチレベル研究にはなかった視点である。

陳（2003）は、ダ体へのダウンシフトの要因を考察した研究である。母語場面 8 会話を

---

<sup>31</sup> フェイス威嚇行為（face-threatening act）。

$$W_x = D(S,H) + P(H,S) + R_x$$

D(S,H) : 話し手 (S) と聞き手 (H) の社会的距離 (Social Distance)

P(H,S) : 聞き手 (H) の話し手 (S) に対する力関係 (Power)

R<sub>x</sub> : ある文化で特定の行為 x が意味する負荷の度合い (Rank of imposition)

(ブラウン&レヴィンソン 2011、p.97,98、伊集院 2004、p.23)



分析し、ダ体へのシフトが現れやすい八つの状況を以下のように導き出した。

(1) 情報の受信を示す時

- ①相手の発話の一部を繰り返す時
- ②先取りをする時

(2) 情報の整理を表す時

- ③自己発話に対する補足・例示をする時
- ④情報内容の自己訂正を行う時
- ⑤何かを思い出しながら話す時
- ⑥適切な表現を模索する時

(3) 感情の表出を行う時

- ⑦相手の発話内容に感嘆を示す時
- ⑧自分の心情を吐露する時

(陳 2003、p.13)

陳の研究により、ダ体へのダウンシフトの要因に関する先行研究 (Ikuta1983、生田・井出 1983、三牧 1993、足立 1995、宇佐美 1995) が精緻化され、さらに発展することとなった。

上仲 (1997) は、英語母語話者中上級日本語学習者 4 名を、目上、同等、目下の同性の日本人と組み合わせた接触場面 12 会話を対象とした。学習者と母語話者をスピーチレベルという視点から比較した場合、「語レベルで+にすることで文体レベルの 0 をカバーしたり、確認の繰り返し部分で目上の発話に対して負のシフトを行いすぎない方がいいといったような細かい点が、日本語学習者には、まだ完全に修得されていない。」(上仲 1997、p.158) という点に相違があることを解明した。このように、教師が学習者の習得の実態を把握し、習得できていないものを教えることが必要であると主張している。

以上のように、スピーチレベル研究は、スピーチレベルあるいはスピーチレベル・シフトの言語的特徴が様々に解明されてきた。また、その成果を日本語教育に応用しようという動きが見られた。

#### 4. スピーチレベル研究における対象者の人間関係

以上を概観した上で、課題として挙げられるのは、分析対象となる会話が、実験的な会

話になっていることである。以下に、初対面会話のスピーチレベルに関する先行研究における対象者と会話の詳細を表にまとめた。

表4 初対面会話のスピーチレベルに関する先行研究における対象者と会話の詳細

先行研究	会話数	対象者	対象者の人間関係	会話時間	対象者への指示
上 仲 (1997)	接触場面 12	英語を母語とする日本在住の中上級日本語学習者4人と、一人につき同性の日本語母語話者3人。	目上・同等・目下	約 20分	名前や年齢、職業などの情報は何も与えなかった。話す内容は自由で、世間話で構わないということと、話題の変化は自然の流れにまかせるように伝えた。
三 牧 (2002)	母語場面 37	大学生の母語話者44人(男性23人、女性21人)	同学年ペア19と異学年ペア18	15分	属性をはじめとした相手に関する情報を全く与えない状態で会話を開始するという場面を、意図的に設定した。「15分後に鳴るようにタイマーをセットしますので、タイマーが鳴るまでなるべく自然に会話してください」とのみ指示を与えた。話題は全く自由。
陳(2003)	母語場面 8	大学院生か研究生の母語話者8人(男性4人、女性4人)	同年代	21～33分	自己紹介から始め、自由に会話してもらった。
陳 (2004a)	接触場面 16	母語話者2人(男性1人、女性1人)と、台湾人上級日本語学習者8人(男性4人、女性4人)	30歳前後の大学院(研究生)		自己紹介から始め、自由に会話してもらった。
伊 集 院 (2004)	母語場面4、接触場面8	すべて女性の学部生。日本語上級レベル(JLTP1級合格)の中国・台湾人学習者4人と母語話者4人	2～4年、20～22歳	15分	出身地を含め相手に関する情報を事前に一切与えず、自然な話題で15分間話をするという同一の状況下で収録した。初対面の会話相手に関しては、自分の寮やアパートで初めて会った人や、アルバイトの面接の待合室で一緒になった人など、今後も付き合いが予想される人を想定してもらった。

以上から、どの先行研究においても、事前情報を与えず、初めて会った者同士、自由に話してもらった会話を収集しているという点が、共通しているといえる。ただし、調査のために実験的に呼びかけ、謝礼を与え、参加してもらった対象者となっている。第5章第

3節で述べたように、不確実性を減少させようという動機は、(1) もう一度、相手と会うことが分かっているとき(再度の交流)、(2) 自分の欲しいものを相手が持っているとき(報酬)、(3) 相手を変な行動をするとき(期待違反)である(Berger1979、西田 2004)という。不確実性を減少させることが、初対面の人との間の主たる関心事(Berger & Calabrese1975)であるため、初対面会話を設定する場合は、これらの点を考慮する必要がある。そこで、本研究では、三点のうち、一点目の再度の交流に注目し、今後も関係が続いていく継続的人間関係の者に設定した。三牧(2013)は、その場限りで二度と会わない「ヨソ」(三宅 1994)の関係の相手と、将来も継続的に付き合う可能性のある相手とでは、会話に臨む心構えが異なるという可能性を認めている。ただし、上仲(1997)など、実験的な設定下の会話であっても、丁寧体の割合が減少し、普通体の比率が増加する傾向が報告されていることから、将来への人間関係の継続性が未定であっても、コミュニケーション主体は心的距離を接近させようと試み、人間関係を良好に構築しようと考えたと想定し、実験的な会話を対象にしたと述べている。言語的特徴を解明する研究であれば、それでよいかもしれない。ただし、本研究は、評価プロセスに注目し、自分と相手のスピーチレベルに関してどう考えるのか、どう感じるのかという認知面に焦点を当てている。そのため、相手との人間関係がより重要になると考え、将来も継続的に関係が続く初対面会話を設定することとした。

## 第2節 スピーチレベルに関する映像教材の作成

第5章において録画した14の会話の中から、まず、スピーチレベルに関する映像教材として使用する会話を選定した。第5章同様、14の会話の中で、映像の録画には承諾したが、教材化には承諾しなかったNNS2、NNS5、NNS7の参加している会話2、会話5、会話7を除外した。また、意思疎通に問題があり、発音も明瞭ではないNNS3、NNS9の参加している会話3、会話9も除外した。

次に、フォローアップ・インタビューの結果からさらに対象とする会話の候補を絞った。フォローアップ・インタビューにおいて、スピーチレベル及び人間関係に関する認識のデータは以下の通りである。

表5 フォローアップ・インタビューの結果

	会話者	スピーチレベル及び人間関係の認識	備考
会話 1	NS 1	なし	×
	NNS 1	上下関係はないですね。平等で話すつもりだったし。共同で話したかったっていうか。なんですけど、ま、後の感想としては、今の関係では、上下関係ではなく、年齢差でなんかちょっとコミュニケーションちゃんと取れてないとか、ことではないかなという感じ。自分のなんというですか、思いとしてはそうだったかな。上下関係はなかったと思うんですよ。	△ (人間関係の認識のみ)
会話 2	NS 2	相手が理解しやすいような日本語を使おうっていう気持ちはたぶん持っていて、話してはいるけど、でもそれって別に上下関係っていう感じではない。教えてるわけではないので。自分でしゃべってて最初ですます調でしゃべってたけれど、自分で途中でなんかいつの間にかそうじゃなくなってるなって思って、あれこれどっちにしたほうがいいのかなんて一瞬考えたんですけど、あ、いいのかなんて思ってこのままいつものしゃべり方になったまんまにしました。(「相手のですます体は?」) 特にそれは感じないですね。でもこういうふう撮ってるし、そういうのもあってなんていうんですか、そういう言葉遣いのほうがいいのかとか結構それは考えました。しゃべりながら。	○
	NNS 2	(「途中から相手が普通体でしたけど」) あ、そうなんです。分からなかったんですね。私特に日本語勉強するのはその、あの、日本語学校に通ったのただ1年だけで、日本に来てすぐ博士課程に、正式な学生ではないですけど最初は、研究生としてすぐゼミに入っちゃったんですね。で全然ちゃんと日本語勉強したの時間は短かったです。その、とりあえずその、ずっとなんていう、すぐゼミに大学院生のゼミに入ったから、その、相手はあの、先生か博士課程のゼミの人で、みんなちゃんともう言葉使ってるから、私も特にそういうこと、自分の言葉遣いを気には、あんまり気づいてないというか。普通なら、特に初対面の人に対してはちゃんとですますを使ってないか、どうかな。わかんないですけど。全然、逆ですね。逆にですますのほうがいいのか。訓練として、ですますのほうがその、えっとなんていう、きちんとの丁寧な話ですから、ですから使いますけど、逆効果だとしたら、まだたぶんこれから日本語ももっとうまくなったら、そういういつ丁寧、いつそういうですます形使うのは丁寧になるか、逆効果になるか、もっと上手くなったら感じるようになるようになるかもしれない。今はまだそういうレベルではないから。	× (教材化拒否)
会話 3	NS 3	なし	×
	NNS 3	なし	× (意思疎通・発音に問題あり)
会話 4	NS 4	なし	×
	NNS 4	なし	×

<p>会 話 5</p>	<p>NS 5</p>	<p>タメ語で話してみたいなのがちょっとなんかどうしようかなって思って、結局敬語にしたんですけど、ですますで、なんかいつとも思うところなんですけどそこは。なんか年齢は上で、だから敬語でしゃべろうって。外国の人って敬語とかないじゃないですか。だから逆にこうなんか遠い存在ってというような感じでこう、距離があるような感覚になるかなって思ってその辺はどうしようかなって思いながら話してました。(「相手は何歳だと思いました?」) 26歳とか27歳だろうって思っていました。でもやっぱ外国の人ってそんな気にしないから、両方とも入れているみたい。(「相手にはどっちを使ってほしいですか?」) やっぱりどっちを使ってほしい、どっちでもいいっていうのがまあ答えなんですけど、っていうのはなんかやっぱ海外の人って日本語最初に学ぶときって、海外の人って敬語が多いじゃないですか。これありますかとか。これどうしたらいいですかとか。そうやって学んでるんだと思うんですけど。だからその方がこう、っていうかまあ学んでるんだなっている、そういうものだっていうところ。なんか遠い感じはしないです。そういう人が多いので。この学びたての人とかちょっと片言っぽい人とか。ほんとにもう日本になじんでる人は結構敬語じゃなくて普通にしゃべったりもしますけど。タメ語で。この人だったらですますで全然。</p> <p>(「上下関係は感じなかったんですか?」) そうですね、あんまり関係なく。そうですね、外国人だからあんまこの上下関係で、外国人てなると平等って思います。(「NS 5さんはですます体?」) 最後は迷ってないですね、もうですますにしようって思いました。やっぱり一応年齢上だし、で、向こうもやっぱりですます調でしゃべってくれるので、私もですますで返そうってなって。(「相手がですますなのは?」) さっき言ったようにですますから習うから。</p> <p>(「関西弁は?」) 使わないように、っていうかなんか標準語だと、標準語っていうかですます調だと標準語になるんですけど、どうしてもまだ直らないんです。でも、で、ま、でもですます調でもたまたま関西、あんまりですます調では関西弁にはならない。タメ語だと関西弁ですね。</p>	<p>○</p>
	<p>NNS 5</p>	<p>時にはます形使って、普通の時普通体、ちょっと変かな。(「どっちにしたかったですか?」) 分からない。私は時々ます形使いました。無意識に。でも文章書く時そういう情報もありますけど。書くとき、文章体と、であるとか、たぶん日本語レベルはまだ低いだと思います。(「相手は失礼だとは?」) 思わなかった。親切。(「年齢差は?」) 全然。たぶん文化違いますね。日本は敬語とか。香港はあまりないからね。</p>	<p>× (教材化拒否)</p>
<p>会 話 6</p>	<p>NS 6</p>	<p>ま、確かに相手の年齢はちょっと高いっていうのはありましたけど、むこうの方がそういう感じで教えてあげるわねみたいな感じでもなかったですし、普通にお話させていただいて、うん、なんか特に下と思うことも上と思うこともなかったですね。</p>	<p>△ (人間関係の認識のみ)</p>
	<p>NNS 6</p>	<p>お互いに今何歳ですか、おいくつですかっていうような部分について、お互いに話さない状態で会話しましたので、それで、ま、その上下関係がない状態じゃないかなって思いましたけど、今見</p>	<p>△ (人間関係の認識)</p>

		ると、映像を見ると、えー私が上の状態じゃないかなって思いますよね。相手が配慮してくれた部分もあるし、自分自身の位置を下げ、質問する気がしました。NS 6さんが私に自分の立場をちょっと下げて質問する気がしました。	み)
会 話 7	NS 7	相手の年齢は上ですよ。あ、上なんだろうなって思っていました。えっと、見た目と内容から。落ち着いたお姉さんだなんていうのと、お仕事もしてたっていうのと、あと、ま、その、大学行って働いて大学院っていう経緯も少しずつ見えてきて、で、でも、途中でだから自分が下で相手がすごく上でっていうその、なんだろう、年齢の上下じゃなくて立場上の上下っていうのは今はないなって思って話してたので、その、失礼のないようにとは思いますが平等かなと。	△ (人間関係の認識のみ)
	NNS 7	年齢は全然。私よりは下だと思ったんですけど、私は仕事してから入ったので、だいぶみんな下だったりのほうが多い。(失礼かどうか) 全然普通。	× (教材化拒否)
会 話 8	NS 8	(「ですます体は?」) ま、実際話して見て向こうが博士課程で働いてるって言って年上だったので、もしほんとうに向こうが、分かんないですけど、気持ち的に自分が上だなんてもし思ってたとしても、別にこっちは悪い印象はないですし。	○
	NNS 8	(「年齢は?」) 見た目でもあるし、修士課程っていうので、同じ大学院だし、そんなに変わらないかなって思ったり。(「相手は23ですが」) ま、20代ってことで変わんないって思ったんですけど。僕は28歳ですけど学校にいる人はみんな23とか4とかそういう年なんで。修士とかそのぐらいじゃないですか。ですからま、同じ年ぐらいかなって思ったんですね。でも今見たら、僕は緊張しないからっていうのもあると思うんですけど、なんか僕が上みたいな感じにも見えますよ。なんか姿勢とか話し方とかが、僕が明らかに目上の人にはこう言わないんですね。もっと礼儀正しく言うはずなんですけど、こう言ってるってことは結構、下に見てるわけではないんですけど、結構楽に、平等っていうよりはちょっと自分が上って感じで話してたかもしれないです。(「ですます体は?」) 僕は基本いつもそうしますね。長い付き合いじゃないと。	○
会 話 9	NS 9	ま、それは一部じゃなくて全体的な印象だと思うんですけど、結構相手もだいぶたぶん自分より年上だと思うんですけど、それで敬語ずっと使われるっていうのは少し、悪印象ではないんですけど違和感。違和感っていうほどでもないですけど、丁寧すぎるかなって思うのはずっと思ってたけど。(「相手が年上だから?」) うーん、年上じゃなくてもですかね。ま、あの、僕自身あんまり初対面からいきなりタメ語を使うタイプじゃないんですけど、このくらい長く話しているとだんだんくだけてきて、くだけてきたほうがいいかなとお互いに。(「どうしてずっとですます体だったと思います?」) たぶん日本語習う時にそういうふうにならなってきたのかなって思いました。(「NNS 9さんが「あなた」と言ったことに関して?」) うーん、や、まあそういう全体的な印象と全く同じで、丁寧。丁寧すぎると思いました。 (「上下関係は?」) これは自分のほうが主に、なんていうんです	○

		<p>かね、話題を振っていたから、上下関係っていうとちょっと語弊があると思うんですけど、会話の主導権っていうイメージでこうしました。社会的な上下関係とは違う意味です。</p> <p>(「年齢は?」) 文部省入ってからって言ってたからもう 30 近いのかなって思いましたけど。(「で年齢は上だけど日本語があまりうまくないから主導権を握ったんですか?」) はい。</p>	
	NNS 9	<p>(「平等って書いてありますけど」) 彼は今東大に勉強しますね。だからあの、25 歳ぐらいだと。でもあの、寮は大学生だから、平等。</p>	× (意思疎通・発音に問題あり)
会話 10	NS10	<p>(「何歳ぐらいだと思いました?」) 年いってるって言ってたんで、ま 30 前後かなって思いました。(「でも平等?」) はい。年齢は特に関係ないかなっていう。普通に今こうやって友達として会ってるんで、たぶん普通の日本人じゃないと思いますけど、日本人だったら年齢気にしますけど僕、外国人だったら年齢関係ないと思って接してるんで、ま、平等。相手もそんな上からとか下からとかきてないですし、ま、この会話の中では平等だったかなと考えました。</p> <p>(「敬語っていうのはですます体のことですか?」) はい、全部の箇所じゃないかもしれないですけど、一応所々。使ってたような気がするんですけど。(「友達言葉にならなかったのは大丈夫?」) はい。</p>	○
	NNS10	<p>(「平等?」) 相手は 28 ぐらいじゃないかなと思いました。もっと若いかな。(「自分が上とは?」) 思わなかったんです。</p>	△ (人間関係の認識のみ)
会話 11	NS11	<p>(「相手の年齢は?」) 年上だとは思いましたがけど、あんまり上下関係、なんか向こうも僕も敬語ですし、なんか平等なのかなっていうのを思いました。ま、丁寧語で。向こうもですよって感じで。(「向こうは結構友達言葉だった?」) そこ、なんですかね、留学生だから気になんないところなんですかね。普通に丁寧だと思いました。</p> <p>(「敬語使用は初対面だから?それとも年上だからですか?」) 初対面っていうのが一番大きいですね。結構留学生とかでも、なんか、僕は研究室とかで留学生とかと話す時はやっぱり年上とかありますけど、最初はちょっと敬語とかさん付け君付けで、そのうちま、今日ぐらいの言葉にしてって変わってくるんで、だから一応丁寧語は使ってるってことです。(「相手はですます体がいい?」) 外国人なんで気にしないです、別になんかま、基本的にはなんかいきなり、僕が思ってるのは、その留学生の人って結構最初に丁寧な言葉から覚え始めて、それからなんか汚い言葉じゃないですけど、タメ語みたいな形の言葉を使い出すので、基本初対面の人は、初対面でいきなりたぶんタメ語を使われたら、たぶん上下関係平等とはたぶん思えないような気がします。自分が下なのかなって感じますけど、今回はお互い丁寧だったので、おそらく平等だろうと、僕が上っていうのは絶対ないと思いました。</p>	○

	NNS11	<p>（「丁寧さは？」）丁寧さは二人とも大丈夫だと思うんですけど。  （「平等？」）修士2年だからだいたい僕と同じぐらい。ま、でも年齢とは関係ない。親切だったから。年齢は全然関係ない。同じ年齢でも上からの人いっぱいいるし。年離れた人でも平等と感ずることあるでしょう。</p> <p>（「友達言葉は？」）ま、同じ年齢の人だし、同じ学生だし、同じ寮に住んでいるし、いいんじゃない、普通体で。ま、初対面ですけど、ま、これは親しい雰囲気撮ったから。（「相手のですます体は？」）それはそれでいいと思う。（「相手はどうして？」）親切と、初対面だからかな。（「相手も友達言葉がいい？」）いや、別にこのままでいいんじゃない。なっても別に嫌とは思わなかったかもしれない。これで逆にいいと思います。（「敬語使われるのは？」）それも大好きです。使ってもらうのは好きです。敬語そもそも好きですけど。だから僕は下手に使うと逆に悪印象与える、それこそ、だから自分は使えないけど、日本人はネイティブだから、敬語されるの大好きです。日本語の中の敬語が大好きだし、自分がそう、されるのも別に気持ち悪いと思わない。</p>	○
会 話 12	NS12	<p>（「ですます体を普通体に変えてほしかった？」）いや、思わなくて、なんでかっていったら、職場でイギリス人とかほかの人、外国人研究者が結構いて、しゃべる時その人たちってみんな敬語を使うのね。で、その人たちになんで敬語なのって聞くと、その、誰としゃべる時でも安全だから、敬語を習得しといたほうがオールマイティだからって言って、だからたぶん外国の人は最初にそういう感覚なのかなと思って。だからなんか崩し方がまだ、適切な崩し方みたいなの、ラインがある、そういうのが分からないからなんだろうなって。</p>	○
	NNS12	<p>（「平等？」）結構話の最後に年上だと知ってしまいましたけど、今までは全部平等っていう前提で、年齢はちょっと上、27ぐらいで、でも同じ学生だし、同じ寮に住んでるし、ま、一応平等で話してたと思いますけど。</p> <p>（「自分のスピーチレベルについては？」）普通に丁寧語で話してましたよね。（「相手は普通体でしたよ」）全然気づかなかった。あ、でも、逆に気づかなかったのは、私より年上なので、私はとりあえず丁寧語で話さなきゃっていうのがあって、それに対して親しみを感じたら、相手が自然に口語で話してくれるとかそういうのがあって。（「ですます体で話したのは？」）初対面だから。特に女性と。男性と結構、ま、男性のほうがすぐ、なんという、もっとこう、口語、すぐ口語になっちゃうですし、逆になんていうんだろ、日本人の女性は普通語を使ってもやわらかくて、丁寧さがなくならないですね。でも男性の方がすぐ友達同士みたいな言い方、話し方してるので、じゃ私もついていかなきゃみたいのがありますけど。やっぱり女性のほうがやわらかくて、なんか丁寧っていう。それに負けないように、丁寧に話してる。ま、あくまでは無意識になっちゃいましたけど、今は。最初は日本語勉強し始めた時はいろいろ悩んで、丁寧語のほうがいいか、口語か、なんかそういう、敬語から丁寧語のギャップっていうか、それも、スイッチがいつがいいのかも分からないです。例えば先生と話す時</p>	○



		も、先生も敬語、でも普通に丁寧語も、口語まで使うんですけど、その先生に失礼にならないように、でも親しみも入れたいし、いろいろこう悩んでたんですけど、今はもうなんとか自分の勘に頼って話そうと思ってます。（「自分がですます体で相手が普通体でもいい？」）あ、そうでもないですね。例えばさん付けとかは結構気にしてるんですけど、例えば〇〇〇（NNS12 の名前） こうこうとか言われると、日本人に、一応初対面ですし、もうさん付けでお願いしますって、自分でほんとに怒っちゃったりするのがありますし。で、外人だから〇〇〇だけでいいと思うのと、ばかにするなってそれはすごい怒りますけど。でも普通に口語で話す、丁寧語じゃなくても、あとなんていう、すごいやさしいオーラがあって、向こうが、悪気を持って私と目上の目線じゃなくて、ただ親しみを持ってからそういうふうに話してるって思ってたんですね。だから今言われてみたらそうですけど全然気づかなかったです。相手が何形で話してるか。	
会 話 13	NS13	（「平等？」）年齢、そういえば聞いてなかったですね。おそらくたぶん 30 手前くらいかなと思ってたんですけど。でも特に気にせず。たぶんあの、敬語とか使っちゃうと、たぶん敬語とか苦手なんじゃないかなと思って。たぶん結構ラフな話し方で接したと思うんですね。あと、ま、話してる上で初対面なんで、普通は敬語使ったほうがいいんですけど、日本人の場合は、ま、外国の方なんで、僕もあんまり外国の方と日本語で話す機会っていうのがなかったの、あんまり気にしてはなかったんですけど、実際オープンな形で話してしまったっていう形でしたね。敬語は尊敬語とか謙譲語とか。使わずにですますを使ったってことです。	○
	NNS13	（「ここで普通体？」）そうそうそうそう。えっとですね、流れとしてはもう普通体でいよう、いいんじゃないかなと思って。（「意図的に変えた？」）そうではないです。××××（寮の名前）という話になった途端になんかねやっぱり親近感があつた気がする。その時から。今まで別々の話題みたいなところに立っているお互いが、××××というところがやっぱりこう親近感があつて、で、そこがあつたと思うんですね、無意識に。自分も。 （「上下関係は？」）私は上下関係はいいけど、ただ自分が上の立場に立つとですね、あの、たぶんこれは自分の信念なんですけれども、もうちょっと話を引き出すために、もうちょっと対等な感覚じゃないと、引き出せないんじゃないかなと、私はポリシーなので。だから相手が上だと私は上下関係しっかりしようかなと思っていて。ただ私が上だともうちょっと低くしないと今の話にはならないんじゃないかなと。で、ひょっとして彼もたぶん私の年齢知らないですよ。たぶん同じぐらいの年齢だと思ってるかもしれない。笑。	○
会 話 14	NS14	（「上下関係は？学部生と院生で？」）それはいいですね。どちらかというと同じ寮、××××（寮の名前）に住んでいる、同僚っていうか、日本語でいえば同期みたいな意味になっちゃいますけど、同僚っていうんですかね、仲間意識のほうが強かった。（「相手が最後までですます体だったらどうですか？」）僕はあんまりその辺は気にしないですね。でも逆にこの相手が例えば学部生では	○

	<p>なくて例えばドクターの方とか、研究者の方と違ってなると、逆に僕は先輩後輩の関係って結構運動部に入ってる日本人って厳しくしつけられるところもあるので、ここまでラフな感じでは話せなかったかもしれないですね。この時は年齢が近いっていうのもありますし。モンゴルの大学で経済勉強してて日本に来たって言ってたので、そしたら同じぐらいなのかなって。</p>	
NNS14	<p>(「自分のスピーチレベルについては?」) 普通にですますですよ。あまりできないとか、できませんでしたとかは、そういうふうに話して、あまり敬語使わないタイプですよ。敬語使わなかったかもしれないですね。(「敬語は最後まで使いたかった?」) そうですね、でもそれは癖になってほしいって私は思ってますね。ですますを使うのが。例えば友達でも、日本人の友達、ああいう人と話してる時もですます使うようにしたいと私は思ってます。今は使わないのは、例えば先生と話している時も癖になっちゃって先生に。だから考えて話さない。先生とちょっと難しいね。さっきも先生と話したんですけど、来るのか、ま、先生も敬語使わないですよ。君は来るか、参加するかっていうから、あ、参加しないって。笑。だからちょっとあー何言ってる。それちょっと難しい。外国人だから、日本人から見るとあれ、簡単じゃないかなって思われてしまうかもしれないけど、日本人はあまり考えなくても日本語だから普通に話して自然に出てくるじゃないですか、言葉は。外国人は、先生と、日本語分かってるけど、どういうふうに話せるか、それはもう別の問題。日本語分かるのは問題、じゃどんな日本語使うのか、えっと状況によって違うから、それも別の問題。だから問題が二つ出てくるかもしれない。英語だと誰ともあなたは君とかそういうのないし、先生も you と、友達も you と呼ぶんじゃないですか。そういう考えると、だから外国人やっぱ友達でも、そんなに友達でもおっしゃってくださいとか言わなくてもいい、それまでやる必要ないと思うんだけど、でもしっかりですますは使うようにしておいたほうがいいんじゃないかなって。ま、それをよく聞く時もこれきれいな日本語だねとかいい感じが受けるから私も見て、まやっぱ相手が日本人ですからですますとか使って話そうと改めて思いました。(「相手が友達言葉でも自分は敬語を使ったほうがいい?」) そうですね、でもさっきも友達も、先ほど友達になったし、ま、初めて会ってる人じゃないですか。そういう時はですます使ったほうがいいんじゃないかなと思います。ま、友達になって後で一緒にスポーツとかやっているうちはあまりですますとかは使わない、それは全く使う必要ないと思うんですけど、最初のうちは絶対使った方がいいんじゃないかなって思います。自分の日本語にも、自分のためにもこれが癖になってほしいというか、さっきも言ったけど、先生にそういうこと続けて話すと、それが癖になっちゃって先生とも話してる時あまり気にしないで、それはどうですかとかあまり。ですからですますは癖になって使うようになってほしいなと思いました。</p> <p>(「上下関係は?」) 日本だと先輩後輩の習慣がよくあるんですけど、我が国だとそういうのないし、だから私日本に来てから三年間経ってるんだけど、そういう習慣にあまり慣れてない。だから</p>	○

	誰でもえっと、先生とかは別だけど、その人は誰でも 30 歳とか 35 歳でもあまり気にしない。あまり普通に話すタイプの人だから。それは私はいいんじゃないかなって思いますね。相手があまり上にして自分が下にすれば話続けない。話にならないんじゃないか。話しにくいし。やっぱり先生とかでは別ですよ。先生とはそんなに長く話す必要はないから。質問だけは先生上に、自分が下にして、聞くだけで終わるから。長い時間続けて話続けていきたいならそんなに、平等に話したほうがいいと思います。	
--	---	--

以上から、特に何も感じなかったと答えた NS 1、NS 3、NNS 3、NS 4、NNS 4 の参加している会話 1、会話 3（すでに除外）、会話 4 と、人間関係の認識には言及したがスピーチレベルに関して具体的に述べなかった NS 6、NNS 6、NNS 10 の参加する会話 6、会話 10 を除外した。その結果、映像教材の候補は、以下の通り、会話 8、11、12、13、14 の 5 会話に絞られた。

表 6 映像教材候補の選択

会話番号	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
映像使用不可		✓			✓		✓							
意思疎通・発音に問題			✓						✓					
フォローアップ・インタビューのデータ使用不可	✓		✓	✓		✓				✓				
映像教材候補								○			○	○	○	○

次に、会話 8、11、12、13、14 の 5 会話のスピーチレベルを分析した。田所 (2012a) では、八つの接触場面初対面会話のうち、相手に悪印象や違和感を与えた会話は、与えなかった会話と比べ、母語話者の丁寧体発話が非母語話者のものよりも有意に少なく、普通体発話が非母語話者のものよりも有意に多くなっていた。つまり、母語話者の普通体発話が多い場合に、齟齬が起りやすいといえる。そこで、以上の 5 会話における丁寧体発話と普通体発話の頻度を明らかにすることとした。前述のように、近年、スピーチレベル・シフトを指標 (Index, cook2008) として捉え、場面による指標的意味の変化を捉える手法が現れている。しかし、この手法では、好印象・悪印象や違和感との関連を明らかにした研究がないため、本研究では、田所 (2012a) にならい、スピーチレベルの比率を静的に分析する手法をとることとした。

まず、5 会話を、ザトラウスキー (1993) を参考に文字化し、スピーチレベルを分析した。発話単位の認定や、スピーチレベルの分類は、第 1 節で述べた通りである。

分析の結果、会話8、11、12、13、14のスピーチレベルは以下の通りになった。

表7 5会話のスピーチレベルの発話数と比率<sup>32</sup>

		丁寧体発話		普通体発話		中途終了型発話		合計
会話8	NS8	96	61.5%	25	16.0%	35	22.4%	156
	NNS8	116	68.2%	18	10.6%	36	21.2%	170
会話11	NS11	138	72.6%	35	18.4%	17	8.9%	190
	NNS11	48	24.5%	124	63.3%	24	12.2%	196
会話12	NS12	13	10.9%	93	78.2%	13	10.9%	119
	NNS12	106	57.3%	49	26.5%	30	16.2%	185
会話13	NS13	134	83.2%	12	7.5%	15	9.3%	161
	NNS13	86	58.1%	42	28.4%	20	13.5%	148
会話14	NS14	21	10.2%	157	76.2%	28	13.6%	206
	NNS14	63	36.6%	80	46.5%	29	16.9%	172

以上の値をグラフで表すと以下の図1のようになる。

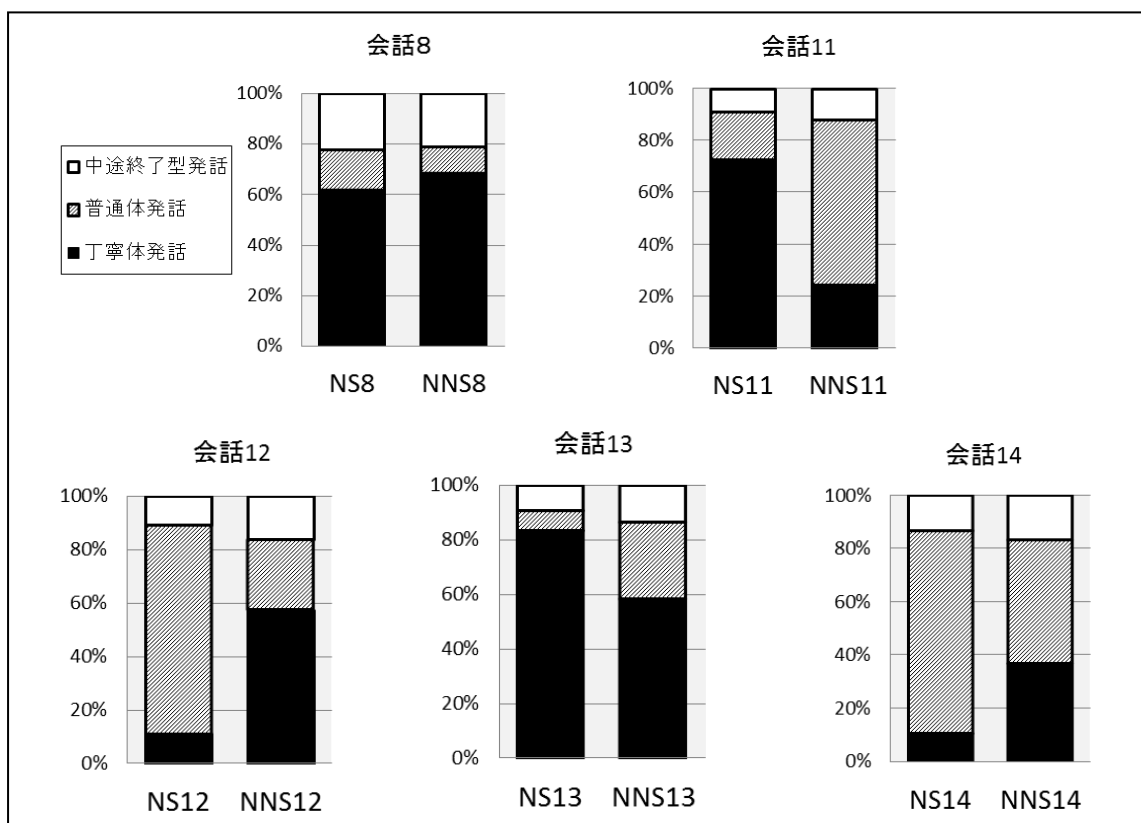


図1 5会話のスピーチレベルの比率

<sup>32</sup> スピーチレベルの比率は、小数第二位を四捨五入して計算した。

以上により、会話 8 は、母語話者と非母語話者の丁寧体発話、普通体発話がほぼ同等、会話 11 と会話 13 は母語話者が非母語話者よりも丁寧体発話が多く、普通体発話が少なくなっており、会話 12 と会話 14 は、逆に母語話者が非母語話者よりも丁寧体発話が多く、普通体発話が多くなっている。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（田所 2012a）ことから、会話 12 と 14 を映像教材として選定することにした。

その 2 会話から、語彙の難易度や内容のプライバシーなどを考慮し、それぞれ約 1 分半の部分を映像教材として切り取った。2 会話を一発話ごとに 1 時間半の授業内で扱うためには、各会話約 1 分半の箇所が最大限の分量であると判断した。2 会話の対象者の詳細は以下の表 8 の通りである。これ以降、会話 14 を会話 1、会話 12 を会話 2 と改め、NS14 をけん、NNS14 をバヤル、NS12 をまさこ、NNS12 をリザとする。

表 8 映像教材の会話の対象者

	会話1		会話2	
会話者(仮名)	けん	バヤル	まさこ	リザ
性別	男性	男性	女性	女性
母語	日本語	モンゴル語	日本語	ロシア語
年齢	23歳	23歳	33歳	24歳
学年	修士2年	学部3年	博士3年	研究生
専門	法学	経済学	総合理学	文学
海外滞在歴	なし	—	なし	—
日本滞在歴	—	3年1カ月	—	8カ月
日本語学習歴	—	日本の日本語学校で1年	—	ロシアの大学で5年、日本の大学で6カ月

### 第3節 スピーチレベルに関する授業実践

#### 1. ワークシート作成

第5章同様、ワークシートを作成した。ワークシートは、スピーチレベルに関するスキーマの活性化のための質問、映像教材の概要及び文字化資料、評価プロセスの文字化資料、まとめの質問からなる。

まず、映像教材を見る前に、スピーチレベルに関するスキーマの活性化のための質問として、スピーチレベルに関してどこでどのようなことを勉強したかという学習経験と、初

対面会話においてスピーチレベルに関して困ったこと、難しいと思ったことという経験を  
書く欄を設けた。

次に、映像教材の会話1の概要を以下のように載せた。これは、会話の内容理解にかか  
る時間を短縮させ、スピーチレベルに意識を向けさせるためである。

会話1はけんさんとバヤルさんの会話です。初めて会って話しています。  
けんさんはRA<sup>33</sup>で修士の学生、バヤルさんは寮に新しく入った留学生で学部生です。話の内容  
は、まずけんさんの大学について話した後、寮の人たちは東大や早稲田の人が多く、大学  
院生が多いけれどバヤルさんは学部生であることについて話します。そして、facebookについ  
て話します。

映像教材の会話1視聴の後、

➤ 次のページを見ながらもう一度見ましょう。

スピーチレベルについて気になったところや疑問ぎもんに思ったところ（例：丁寧ていねい/失礼しつれいな  
のではないかと思うところ、なぜそういう言い方をしたのかが分からないところ、自分は違う  
言い方をすると）に○をつけましょう。

と書き、以下のような、映像教材の文字化資料を載せた。

---

<sup>33</sup> レジデント・アシスタントの略。

時間	話す人	話したこと
1	6:30	バヤル じゃ今学校は//どこに
2	けん	学校はAAAA、//AAAAAAAAって知ってます？
3	バヤル	あーAAAA。
4	バヤル	知ってます知ってます。
5	けん	あんまり有名じゃないかもしれないけど、あはは[笑]
6	バヤル	有名じゃないですか。
7	けん	あいひひひ[笑]
8	バヤル	名前知られていると思います。
9	けん	あーうん
10	けん	で、でも東大が多いっすよね、この、ここ
11	バヤル	そうですね
12	けん	周りみんな東大じゃない？
13	バヤル	そうですね
14	けん	ですよー
15	バヤル	ここで早稲田とか。
16	けん	そう早稲田も多い。
17	けん	僕も、同じフロアーに、去年あの中国から来た人で、あの早稲田の人がいた。
18	バヤル	あそう
19	けん	うん
20	7:00	バヤル でも実はこの会館に住んでいる人たちは、えっとみんな、え、え、院生ですよ。
21	けん	うん
22	バヤル	研究、研究、あの
23	けん	そうそう院生、から
24	バヤル	大学院に一入ってる人たち
25	けん	そうそうそう
26	バヤル	私はえっと学部生だから。
27	けん	え今学部生？
28	バヤル	学部生です。
29	けん	//あそなんですか？
30	バヤル	3年生です、はい。
31	バヤル	だから自分からえっと一最近電話かけてきて、
32	バヤル	じゃあ君しか、学部生いないんだよ、
33	バヤル	私、あーなんか私しか学部生がこの会館にいないみたい。
34	けん	えーそう
35	バヤル	一人だけ。えっへへ[笑]
36	けん	や、あの一応募はね、//学部生もできるようになったの、去年から。
37	バヤル	うん あー
38	けん	だけどーやっぱり院生が多いし、
39	けん	研究者が多いから、
40	けん	やっぱり入ってくる人たちは院生だったり、がく、あのー//研究者が一
41	バヤル	あ、学部は応募できなかったんですか？前は。
42	けん	前は
43	バヤル	学部生は
44	けん	そう、前はできなかったんだけど、
45	けん	去年から、学部生も受け入れるっていう体制になって。
46	バヤル	え、そうなんだ。
47	けん	うん
48	バヤル	じゃあよかったですねー。あはは[笑]
49	けん	そうちょうどよかったんだ、あははは[笑]
50	バヤル	ちょうどよかったですよ。
51	けん	そっかそっか。
52	けん	えじゃfacebookとかってやつ、てます？
53	バヤル	あやってます。
54	バヤル	まじめにやってます。[笑]
55	8:00	けん まじめにやってます？
56	けん	あちょっとじゃあ、これいいのかな？
57	バヤル	ま、癖になっちゃったみたいね。
58	けん	個人のじゃないんだけど、あはは[笑]

次に、以下のように、話し合いを促すための指示を書いた。

➤ ○をつけたところを教えてください。

言った人はなぜそう言ったのか、言われた人はどう思ったか、自分だったらどう言うか、考えてみましょう。

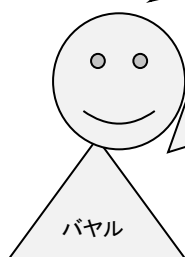
次に、以下のような指示を書いた後、下の資料のような評価プロセスの文字化資料を載せた。フォローアップ・インタビューの結果を簡潔に書き直し、スピーチレベルに関する用語を統一するなどして読みやすくしたものである。

➤ けんさん、バヤルさんが話した後に言った、スピーチレベルについての考えを読んでもみましょう。みなさんはどう思いますか。

(自分のスピーチレベルについて) ですます体を最後までずっと使ったほうがよかったと思います。ですます体を使うのが癖になってほしいからです。ですます体を使わないと、例えば先生と話している時も癖になっちゃいますから。さっきも先生と話したんですけど、「君は来るか」「参加するか」って先生が言うから、あ、「参加しない」って言っちゃいました。笑。

日本人は考えなくても日本語だから普通に話して自然に言葉が出てくるじゃないですか。でも外国人は、日本語は分かっても、先生とどういうふうにはしゃぐか、それはもう別の問題。どんな日本語を使うのか、状況によって違うから。英語だと、先生も you、友達も you と呼ぶんじゃないですか。だからしっかりですます体は使うようにしておいたほうがいいんじゃないかなって。ま、ですます体を私もよく聞くときれいな日本語だとかいい感じを受けるから、やっぱり相手が日本人ですからですますとか使って話そうと改めて思いました。

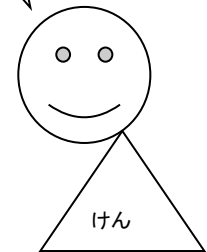
(「相手が友達言葉でも自分はですます体を使ったほうがいい?」) そうですね、ま、初めて会ってる人じゃないですか。そういう時はですます体使ったほうがいいんじゃないかなと思います。ま、友達になって後で一緒にスポーツとかやっているときはですます体は全く使う必要ないと思うんですけど、最初のうちは絶対使ったほうがいいんじゃないかなって思います。





自分が修士で相手が学部生でも、上下関係はなかったですね。同じ寮に住んでいる、同僚っていうか、同期っていうか、仲間意識のほうが強かった。

（「相手が最後までですます体だったら？」）僕はあんまりその辺は気にしないですね。でも逆に相手が例えば学部生ではなくてドクターの方とか研究者の方とってなると、逆に僕は先輩後輩の関係って結構運動部に入っていると日本人って厳しくしつけられるところもあるので、ここまでラフな感じでは話せなかったかもしれないですね。この時は年齢が近いっていうのもありますし。バヤルさんが自分の国の大学で経済勉強してて日本に来たって言ってたので、そしたら同じぐらいの年齢なのかなって。



会話2についても同様に、以下のような概要を載せ、映像教材の文字化資料と評価プロセスの文字化資料のページを設けた。

会話2はまさこさんとリザさんの会話です。初めて会って話しています。まさこさんはRAで博士の学生、リザさんは寮に新しく入った留学生で研究生です。話の内容は、まさこさんの研究について話してから、リザさんの妹の話、まさこさんの妹の話をして、リザさんの研究の話に移ります。

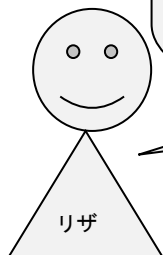
	時間	話す人	話したこと
1	1:43	リザ	え、あの、どこで勉強してるんですか？
2		まさこ	えっと、所属、大学は横浜の大学なんだけど、
3		まさこ	あの、すぐこの近くに、研究所があって、
4		リザ	うんうんうん
5		まさこ	そこで、研究をしています。
6		リザ	ふーん
7		リザ	何の研究なさってるんですか？
8		まさこ	えっと、薬を作る研究っていうか、
9	2:00	リザ	学、だから医学、
10		まさこ	うん、医学系、うんドラッグ//関係。
11		リザ	化学系。
12		まさこ	うん、ドラッグディスカバリーみたいな。
13		リザ	へー
14		リザ	うちの妹も//化学学部で、
15		まさこ	うん おう
16		リザ	なんか、ま、あのなんという、最終的に//薬になるような//ものを研究しています。
17		まさこ	うん うん
18		まさこ	え、じゃあ一緒にかもしれない？
19		リザ	そうですねー。
20		まさこ	おお。
21		リザ	すごい。
22		まさこ	妹さんはど、ど、どちらに今。
23		リザ	今BBBに//います。
24		まさこ	あBBBにいるんだ、へー。
25		リザ	もう今年卒業しますから、//なんかいろいろ大変、すごい。
26		まさこ	うん うーん
27		まさこ	就職//活動
28		リザ	兄弟はいますか？
29		まさこ	あ、私？
30		まさこ	妹がいます。
31		リザ	あ、同じですね。[笑]
32		まさこ	うんそう、えへへ[笑]
33		まさこ	でも全然違うことやってるんだけど、//妹は。
34		リザ	うーん
35		まさこ	アート系のことを//やっています。
36		リザ	あー
37		リザ	じゃあぶ、文系//と
38		まさこ	文系。
39		リザ	同じですね、理系と文系//で、私も
40		まさこ	あ、リザさんは？
41		まさこ	何やってるの？
42		リザ	私、大学は人文学部でしたけど、
43		まさこ	うん
44		リザ	今は大の//文学部で、
45		まさこ	うん うん
46		リザ	現代日本文学を研究しています。
47		まさこ	あ、すごい//ーふふふふ[笑]
48		リザ	あはははは[笑]
49	3:00	まさこ	すごいね。
50		まさこ	え、それ、BBB語と、日本語。
51		まさこ	(0.5)で、しゃべれる。
52		リザ	そうですね。
53		リザ	BBB語は、一応、ぺらぺらー、あはは[笑]
54		まさこ	へー
55		まさこ	え、その現代日本文学とか//文献って漢字が難しかったりしないの？
56		リザ	そうですね、
57		リザ	だからいつも持ち歩いていますよー。[かばんを探す]

(自分のスピーチレベルについて) 普通にですます体で話してましたよね。(「相手は普通体でしたよ。)」全然気づかなかった。あ、でも、逆に気付かなかったのは、相手が私より年上なので、私はとりあえずですます体で話さなきゃっていうのがあって、それに対して相手が親しみを感じて、相手が自然に普通体で話してくれたのかな。

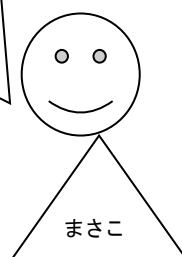
(ですます体で話したのは) 初対面だから。特に女性と。男性のほうがすぐ、普通体になっちゃいますし、友達同士みたいな話し方をしてるので、私もついていかなきゃみたいのがありますけど。逆に、日本人の女性は普通体を使ってもやわらかくて、丁寧さがなくなるんですね。それに負けないように、丁寧に話してる。ま、あくまで無意識ですけど。

最初は日本語勉強し始めた時はいろいろ悩んで、ですます体のほうがいいのか、普通体か、敬語からですます体のギャップっていうか、スイッチがいつがいいのかも分からないです。例えば先生と話す時も、その先生に失礼にならないように、でも親しみも入れたいし、いろいろ悩んでたんですけど、今はもうなんとか自分の勘に頼って話そうと思ってます。

(「自分がですます体で相手が普通体でもいい?」) あ、そうでもないですね。例えばさん付けとかは結構気にしていて、例えば日本人に、リザとか言われると、一応初対面ですし、さん付けをお願いしますって、ほんとに怒っちゃったりします。外人だからリザだけでいいと思うって、ばかにするなってすごい怒りますけど。でもこの人はすごいやさしいオーラがあって、悪気を持って上からの目線じゃなくて、ただ親しみを持ってからそういうふう話してるって思ってたんですね。だから全然気づかなかったです、相手がどんなスピーチレベルで話してるか。



（「ですます体を普通体に変えてほしかった？」）いや、思わなくて、なんでかっていったら、職場でイギリス人とか他の人、外国人研究者が結構いて、しゃべる時その人たちってみんなですます体を使うのね。で、その人たちになんでですます体なのって聞くと、誰としゃべる時でも安全だから、ですます体を習得しといたほうがオールマイティだからって言って、だからたぶん外国の人は最初にそういう感覚なのかなと思って。だからなんか崩し方がまだ、適切な崩し方みたいなの、ラインがある、そういうのが分からないからなんだろうなって。



最後に、第5章と同様、まとめの質問として、学んだことや考えたこと、役に立ったこと、改善点などに関する質問を設け、自由に記述してもらった。

## 2. 授業実践

寮の掲示板に紙媒体の募集広告（巻末資料 2. ①）を掲示し、自称中上級レベルの留学生を募集した。応募者と E メールにより連絡を取りながら、日程を決めた。クラスメイト同士の話し合いの活性化のために、第5章の授業実践よりも人数を増やし、各4名の学習者を対象に1時間半ずつ二回に分けて行った。学習者の詳細は、以下の表9の通りである。

表9 授業実践に参加した学習者

学習者 (仮名)	第一回				第二回			
	パブロ	洪	張	馬	キム	陳	江	王
性別	男性	女性	女性	女性	女性	女性	男性	女性
母語	スペイン語 (母は日本人)	中国語 (台湾)	中国語	中国語	韓国語	中国語	中国語	中国語 (台湾)
年齢	26	35	23	23	29	22	29	47
学年	博士3年	博士4年	修士1年	研究生	修士1年	研究生	修士2年	博士3年
専門	脳神経医学	商学	海洋科学	日本文学	教育学	心理学	グローバル ビジネス	芸術学
日本滞在歴	4年7カ月	6年6カ月	1年1カ月	1カ月	8カ月	1カ月	4年2カ月	2年9カ月
日本語学習 歴	マドリードの補習校で週1回2、3時間を約8年	台湾の日本語学校で3ヶ月、日本の日本語学校で1年	日本の日本語学校で1年	中国の大学で4年	韓国で独学で2年	中国の大学で4年	日本の日本語学校で1年半	台湾の日本語学校で1年

調査依頼書（巻末資料 2. ②）に署名をもらった上で、授業実践を以下の手順で行った。

- ①スピーチレベルに関するスキーマの活性化のため、ワークシートに、スピーチレベルの学習経験と、初対面会話においてスピーチレベルに関して困った経験、難しいと思った経験を記入する。
- ②会話 1 について、映像教材の会話者情報と会話内容の概要を聞いた後、視聴する。次に、文字化記号（「//」など）の説明の後、会話 1 の文字化資料を見ながらもう一度視聴する。各会話の特徴は、以下の表 10 の通りである。

表 10 映像教材の各会話の特徴

会話(約1分半)の特徴							
	会話者(仮名)	スピーチレベルの詳細(発話数)				計	スピーチレベルの特徴
		丁寧体発話	普通体発話	中途終了型発話	相槌的発話		
会話 1	けん	5	9	7	9	30	けん: つす体使用、独話的発話・心情の直接表出・心的距離の調節による普通体使用、話題転換による丁寧体使用。 バヤル: 直接引用による普通体使用。
	バヤル	11	6	4	7	28	
会話 2	まさこ	2	12	6	10	30	まさこ: 主に普通体を使用。 リザ: 主に丁寧体を使用。心情の直接表出による普通体使用。
	リザ	12	4	3	8	27	

- ③会話 1 の文字化資料を見て、スピーチレベルについて気になる箇所、疑問に思う箇所に○をつける。
- ④○をつけた部分について、なぜ○をつけたか、会話 1 の会話者（けん、バヤル）はどうしていると思うかをクラスメイトと話し合う。その際は、陳（2003）や三牧（2007）の知見を参考に、上記の表 10 の会話の特徴をふまえ、以下のような情報を与えた。

- 普通体へのダウンシフトが起こりやすい要因（独話的発話、直接引用、心情の直接表出、心的距離の調節など）
- 丁寧体・普通体という二分類ではなく様々な段階がある。（中途終了型発話、縮約形＋丁寧体、つす体<sup>34</sup>）

<sup>34</sup> 李（2003）は、東京下町方言談話の「やってないッスよ」の「ッス」を {-des-} の（音声的）変異形と見なし、デスマス形式に含めている。また、この文体を丁寧体と普通体の中

話し合いは以下のように行われた。

<第二回授業 ④話し合いの一部>

教師 (=筆者) : 「周りみんな東大じゃない？」はどうですか？

陳 : はい、私。東大じゃない、ですかって、前の会話は、全部ですますを使いますよね。ここはちょっと失礼だと思います。

教師 : うん、けんさんがね、そうですね。そう、キムさんも言いましたけどけんさんは普通体を使っていますよね、ここで。「周りみんな東大じゃない？」でどうしてここでけんさんは「じゃないですか？」じゃなくて「じゃない？」って使ったんだと思いますか？

江 : もっと、なんか関係を、近づくになりたいです。

教師 : 近づきたい。そうですね、この時は、東大の話していますよね。この寮には東大の人が多い。でも自分と相手は東大じゃない。だから、東大じゃないうちのグループ、同じグループだっていう距離感が縮まったんだと思いますね、この時。周りのみんなは外のグループで、自分とバヤルさんは同じグループ。だから「東大じゃない？」って近づいたんだと思いますね。

⑤ 会話者が実際に相手のスピーチレベルについてどう思っていたかという評価プロセスを読み、印象に残った箇所に線を引く。

⑥ ⑤について話し合う。話し合いは以下のように行われた。

<第一回授業⑥話し合いの一部> (評価プロセスについて)

教師 : やっぱ、ですます体のほうがきれいな感じがしますか？

パブロ : しないです。

洪 : めんどくさいっていうか。

パブロ : なんか、そう、めんどくさい。距離感が遠くなる。

洪 : 話す言葉もだんだん増えていくから。疲れて。

パブロ : ストレス溜まる。

洪 : 溜まりますね。

教師 : じゃあきれいじゃないんだ。

⑦ ワークシートに、考えたこと、気づいたこと、新しく学んだことや授業に対するコメントをまとめとして書く。

以上の①から⑦までを図で表すと以下の図2のようになる。

---

間の丁寧さを持つ「つつ体」であるとする意見もある。(待遇コミュニケーション学会 2013)

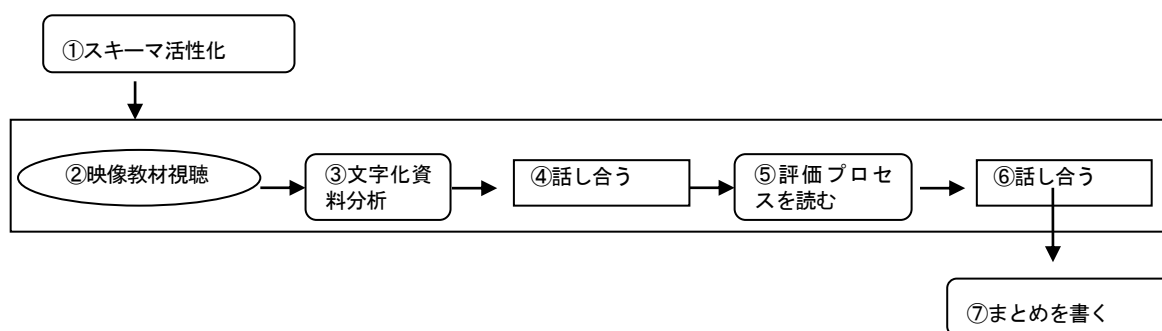


図2 授業の流れ<sup>35</sup>

以上のような手順で、会話1、2それぞれについて授業実践を行った。

### 3. スピーチレベルに関する授業のまとめ

第一回授業、第二回授業の会話1に関する話し合い(④)の要点を以下の表11、表12にまとめる。映像教材の会話2についても、会話1と同様、②～⑥の手順に沿って行ったが、時間の都合により、③文字化資料分析及び④話し合いは省略した。よって、以下は、会話1のみに関する話し合い(④)の要点となる。なお、話し合いの中では、スピーチレベルとは必ずしも関係のない内容も含まれているが、発展的な学びにつながると捉え、省略せずに示すこととする。また、授業では、丁寧体の代わりに、学習者にとってより身近であるですます体という用語を用いた。

表11 第一回授業の会話1話し合い(④)の要点

1行目	バヤル	じゃ今学校は//どこに
<ul style="list-style-type: none"> <li>・初対面なので「じゃ」ではなく「では」のほうがいい。(馬)</li> <li>・初対面なので「どこに」ではなく「どこですか」のほうがいい。(張) 同感。(洪・パブロ)</li> </ul>		
2行目	けん	学校はAAAA、//AAAAAAAAAって知ってます?
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「って」「知ってます?」と言われても失礼とは思わない。学生の間で話してるから。(パブロ)</li> <li>・一応「ます」がついているから丁寧。(洪)</li> <li>・「って」「知ってます?」は、「というのは」「知っていますか」を短くした「縮約形」。「縮約形」+ですます体は学生同士でよく使われる。(教師)</li> </ul>		
5行目	けん	あんまり有名じゃないかもしれないけど、あはは {笑}
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「では」を「じゃ」にして、「けど」で止めているので、「ですます体」よりはカジュアルで、普通体よりは丁寧。(教師)</li> <li>・「けど」と言ったほうが先輩?(パブロ) →先輩だが、年齢が同じくらいなので、けんは</li> </ul>		

<sup>35</sup> 会話2については時間の都合により「③文字化資料分析」と「④話し合う」を省略した。

同じだと思っていた。(教師)	
10行目 けん	で、でも東大が多いっすよね、この、ここ
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「多いっす」は若者だからしょうがない。許せる。口癖かもしれない。(洪) 同感。(張)</li> <li>・学生同士だからほぼなんでも許せるという感じがする。(パブロ)</li> </ul> <p>&lt;「っす」は使うか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・あまり使わない。(馬) 女性はあまり使わない。(洪)</li> <li>・男性だがあまり使わない。日本人の母がそのような話し方をしないから。(パブロ)</li> <li>・主に男性がですます体よりもカジュアルな時に使う。(教師)</li> </ul>	
12行目 けん	周りみんな東大じゃない?
<ul style="list-style-type: none"> <li>・この時けんはバヤルが学部生ということを知らないので、ですます体を使ったほうがいい。少し失礼。(張) 同感。(パブロ)</li> </ul> <p>&lt;なぜ「じゃない?」を使ったのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その人に直接聞くことではなくて、みんなが知っている情報を伝えているから。(馬)</li> <li>・けんはバヤルに対して少し仲良くした感じ。(パブロ)</li> <li>・日本人は使い分けができるが、けんはまだ使い分けができていない。言われたらイラッとする。なめられていると感じる。(洪)</li> <li>・洪は博士なので、相手がバヤルではなく洪だったら、けんは普通体は使わなかったかもしれない。(教師)</li> <li>・自分たちは東大ではない大学の所属で同じグループ、ほかの人たちは東大、というように、心の距離が近くなったという理由も考えられる。(教師)</li> </ul>	
15行目 バヤル	ここで早稲田とか。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「とか」が気になる。(洪・パブロ)</li> <li>・バヤルはずっとですます体を使っていたが、けんの「じゃない」などにつられて初めて使った。(パブロ)</li> <li>・「とか」は大丈夫。(洪・馬)</li> <li>・「とか」は「けど」のように途中で言い終わらないもの(中途終了発話)。(教師)</li> <li>・「早稲田とか」の後にけんがすぐ「早稲田も多い」と言っているのであまり気にならなかったのかもしれない。(教師)</li> </ul>	
17行目 けん	僕も、同じフロアーに、去年あの中国から来た人で、あの早稲田の人がいた。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「いた」はあまり丁寧ではない。かわいいけれど。言われたら嫌だ。(洪)</li> </ul>	
23-25行目 けん	そうそう院生、から、—そうそうそうそう
<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいづちが「ですよね」「そうですよね」から「あーうんうん」「そうそうそう」というように徐々にカジュアルになっている。(教師) →30秒しか経っていないのに、早すぎる。(洪)</li> <li>・ですます体を最後まで使い続ける人もいるが、日本人が普通体に変える時どうするか、留学生は戸惑うので授業にした。自分も合わせて普通体にするのか、ですます体を使うのか。バヤルは普通体に合わせてきている。(教師)</li> </ul>	
27、28行目 けん・バヤル	え今学部生?—学部生です。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「学部生です」は自己紹介のように改まったからか。(教師)</li> <li>・自己紹介でよく「です」を使うから、無意識かもしれない。(パブロ)</li> <li>・自己紹介だから癖になっているか、けんの「あそうなんですか」につられたか、もしくは自分は院生だけど相手は学部生っていうちょっと違うグループの人なので心の距離が離れて、ですます体になったかもしれない。無意識かもしれないが。(教師)</li> </ul>	
29行目 けん	//あそうなんですか?
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ですます体に戻った。(教師) →気づかなかった。(洪・パブロ)</li> </ul> <p>&lt;なぜですます体に戻ったか。(教師)&gt;</p>	



<ul style="list-style-type: none"> <li>・28行目「学部生です。」につられた。お互いに大体合わせているから。(パブロ)</li> <li>・難しい子だ。(洪)</li> </ul>	
32行目 バヤル	じゃあ君しか、学部生いないんだよ、
<p>&lt;なぜですます体ではないのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ほかの人が話したことをそのまま伝えたから。(洪) そういう時は普通体をよく使う。(教師)</li> </ul>	
34行目 けん	えーそう
<ul style="list-style-type: none"> <li>・バヤルは時々ですます体を忘れてしまって、「この会館にいないみたい」が「です」を使ってないので、たぶん合わせた。(馬)</li> <li>・「じゃあ君しか学部生はいないんだよ」につられたかもしれないし、本当にびっくりしたからかもしれない。ですます体を使っている気持ちも本当に強い時は「えーそう！」って、言うことがある。(教師)</li> </ul>	
36行目 けん	や、あの一応募はね、//学部生も出来るようになったの、去年から。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「なったの」はかわいい。「なったのです」の「です」を取った。(洪)</li> </ul> <p>&lt;「なったんです」の方が丁寧でいいのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・分からなくなった。ごちゃ混ぜになっているから。これから何が出てもおかしくない。(パブロ)</li> <li>・学部生も応募できるかどうか、バヤルは知らなくて、けんは知っているし、けんの方が長く住んでいるので、上から下に教えてあげるとい感じで普通体を使ったかもしれない。(教師)</li> </ul>	
39行目 けん	研究者が多いから、
<ul style="list-style-type: none"> <li>・けんは先輩だから「多いですから」ではなくて大丈夫。(張)</li> </ul>	
44行目 けん	そう、前はできなかったんだけど、
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「前はできなかったんですけど」と言ったほうがいい。(洪)</li> <li>・もうこの時は相手が学部生だと意識していたので、上から目線になったかもしれない。(教師) →なんか嫌だ、許せない。(洪)</li> </ul>	
46行目 バヤル	え、そうなんだ。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる。(パブロ)</li> </ul> <p>&lt;「え、そうなんですか。」のほうがいいか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いや別に。(洪)</li> <li>・すごくびっくりして「え、そうなんだ!」と言ったかもしれない。(教師)</li> </ul>	
52行目 けん	えじゃ facebook とかってやっ、てます?
<p>&lt;なぜ「ます」がついているのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・緊張していたから。(パブロ)</li> <li>・何を考えているのか分からない。(洪)</li> <li>・話題が急に変わったので改まってですます体が変わったかもしれない。(教師)</li> <li>・こういう時すごく困る。普通体でいくのか、ですます体でいくのか。(洪)</li> </ul> <p>→困った時は、縮約形+ですます体にしたり、あいづちを「そうですね」から「うんうん」って変えたりしたらどうか。(教師)</p>	
56行目 けん	あちょっとじゃあ、これいいのかな?
<p>&lt;なぜ「いいんですかね」ではなくて「いいのかな」なのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の言っていることを意識するほど、ですます体になりがち。意識するとですます体で意識しないと感情的になって普通体になる。(パブロ)</li> <li>・年下の人だと、普通で丁寧だし、ですます体は使わないようにする。(洪)</li> </ul>	

表 12 第二回授業の会話1話し合い (④) の要点

2行目 けん	学校はAAAA、//AAAAAAAAA って知ってます？
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「知ってます」は話す時の省略。(江)</li> <li>・「知ってます」は「知っています」よりもカジュアル。恐らく同じぐらいの年齢なので使った。(教師)</li> </ul>	
4行目 バヤル	知ってます知ってます。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分だったら「知ってる知ってる」と言う。(王)</li> <li>・使い分けがよく分からない。けんは大学院生で、バヤルは学部生ということは年下なので、このように先輩が後輩にタメ口で言うと思った。知り合いかどうかは分からない。どんな関係なのだろうか。(キム)</li> <li>・この時はまだ初対面で、こっちが修士でこっちが学部生ってことは知らない。同じぐらいの年齢だと思っている。(教師)</li> <li>・普通体はまだ早いかもしれない。(教師)</li> <li>・「知ってます知ってます」と言ったら距離があるが、「知ってる知ってる」と言ったらすぐ仲良くなれる感じがする。(王)</li> <li>・確かに、普通体を使ったら仲良くなることはできるが、失礼だと思う人もいる。相手によって違う。(教師)</li> <li>・日本人の方は「知ってます知ってます」というようにですます体を使うのか。(王)</li> <li>・「知ってます知ってます」は「知っています知っています」よりもカジュアルなので、そんなに丁寧という感じはしない。(教師)</li> </ul>	
5行目 バヤル	あんまり有名じゃないかもしれないけど、あはは {笑}
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分だったら「有名じゃないかもしれないですけど」を使う。4行目はバヤルが「知ってます」と「ます」を使っているので、答えの方もですます体を使ったほうがいい。(陳)</li> <li>・「けど」がつくと、ですます体と普通体の間ぐらいの丁寧さになるので、そこまで失礼ではない<sup>36</sup>。バヤルが「知ってます」というようにカジュアルにしているので、「しれないけど」と言ったかもしれない。(教師)</li> </ul>	
6行目 バヤル	有名じゃないですか。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・私だったら、「有名ですよ」と答える。「有名じゃないですか」ははっきりしない疑問のような形。(王)</li> <li>・「有名じゃないですか」だと、有名か有名じゃないかはっきり相手に伝わっていない。(江)</li> <li>・イントネーションが「有名じゃないですか↓」というように下がっていれば、「有名ですよ」の意味として伝わる。(教師)</li> </ul>	
10行目 けん	で、でも東大が多いっすよね、この、ここ
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「で」クエスチョン、「でも」クエスチョン、「すよね」クエスチョンという3つのクエスチョンがあって本当は何か分からない。私の場合は yes or no をはっきり言って、「で、でも」「でしょうね」はあまり使わない。あいまいすぎる。日本人の言う言葉の癖か？(王)</li> <li>・「っす」は若者がよく使う言葉だが、ここでは失礼ではないのか。初めて会う人だから。ドラマの中ではチンピラやヤクザがよく使う。(江)</li> <li>・「っす」はチャライ感じ。(キム) 同感。(江)</li> <li>・けんは一貫して普通体で、バヤルは一貫してですます体。時々そうではないところもある。初対面なのになぜ普通体で言っているのか分からない。失礼ではないか。(キム)</li> <li>・「っすよね」は、ですます体と普通体の間で、若い男の人がよく使う。チャライ人だけではなくまじめな人も使う。ですます体より親しい感じが出る。(教師)</li> </ul>	

<sup>36</sup> 断定的な言い方をしたことにより、学習者にこの発言が「正解」だと捉えられてしまった可能性は否定できない。反省点の一つである。ただし、第4節のインタビュー結果に教師の発言の影響は見られていない。

12行目 けん	周りみんな東大じゃない？
<ul style="list-style-type: none"> <li>・この前までは、全部ですます体を使っていたので、ここはちょっと失礼だと思う。(陳)</li> <li>＜なぜけんは「じゃないですか？」じゃなくて「じゃない？」を使ったのか。(教師)＞</li> <li>・関係を近づけたいから。(江)</li> <li>・この寮には東大の人が多くいけれど、自分と相手は東大じゃない。だから、東大じゃない同じグループだっていう距離感が縮まって普通体を使ったんだと思う。(教師)</li> </ul>	
15行目 バヤル	ここで早稲田とか。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「とか」が多い。「多い」とか「少ない」とかはっきり言いたい。外国人だから。(王)</li> <li>・「とか」は5行目の「けど」と同様、途中で終わる時によく使う。けんがその後すぐに「そう早稲田も多い」と言ったので、最後まで言い切れなかったのかもしれない。(教師)</li> </ul>	
16行目 けん	そう早稲田も多い。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「多いです」じゃなくて「多い」。距離が近づいてる感じ。(教師)</li> </ul>	
17行目 けん	僕も、同じフロアーに、去年あの中国から来た人で、あの早稲田の人がいた。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「いた」か「いました」か。(王)</li> <li>・けんがずっと普通体になってるので、そのまま「いた」になっている。(教師)</li> </ul>	
22行目 バヤル	研究、研究、あの
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「研究」は一つだけでたぶん十分だと思う。(江)</li> <li>・「あの」は、私たちが日本語を勉強する時に癖になることが結構多い。自分は意識してなくても、話す時は結構いっぱい出ると思う。「あの」を結構みんな使っているの、聞く人は気になると思う。(江)</li> <li>・40行目でもけんは「やっぱり入ってくる人たちは院生だったり、がく、あの一」というように「あの一」を使っている。日本人も「あの一」をよく使う。(教師)</li> <li>・私は気になる。(江)</li> <li>・「あの一」だけでなく、「えーと」や「えー」などいろいろな言い方をすればよい。(教師)</li> </ul>	
26行目 バヤル	私はえっと学部生だから。
<ul style="list-style-type: none"> <li>・だから何だ。最後まで言わない。(王)</li> <li>・会話は、途中で切れてその続きを相手が言うことが結構多い。一つの文を2人で作り上げることが多い。(教師) →だからあいまい。自分の意見をはっきり言わない。嫌だ。(王)</li> <li>・外国人は日本語がそれほど上手ではないので、返事がはっきりしていたら「分かりました」で済む。しかし、最後の20%言わなかったら一生懸命考えて、もし下手な日本語で意味を間違えたら失礼だ。いつも20%30%私が考えて、いつも失礼で、先生に怒られる。(王)</li> <li>・一人が話し終わって次の人が話すというより、少し話して相手が話してという方が仲がいい感じ、会話が盛り上がる感じ、一緒に会話を作る感じがする。もし自分が最後まで言うのを相手が待っていたら、「私の話に興味ないのかな」と思う。(教師)</li> <li>・でも相手は外国人だから。私は100%理解できない。日本人はいつも80%か70%で、残りの30%を私が答える。私が残り30%を推測する能力がない時はどうする。(王)</li> <li>→もう王さんは分かっているのでは？例えば「ここで早稲田とか」で言いたことはわかるのでは？(教師)</li> <li>・私はそういう言葉は使わない。はっきり言って不快。「早稲田とか」は多いのか少ないのか。(王)</li> </ul>	
28、29行目 バヤル・けん	学部生です。//あそうなんですか？
<ul style="list-style-type: none"> <li>＜なぜずっと普通体だったけんがですます体が変わったか。(教師)＞</li> <li>・バヤルの言葉に合わせた。(江)</li> <li>・また距離感。(キム)</li> <li>・同じグループだと思っていたら、相手が学部生で、自分とは違うとあって、ちょっと離れて、「あそうなんですか」になった。(教師)</li> </ul>	

31、32行目 バヤル	だから自分からえっと一最近電話かけてきて、じゃあ君しか、学部生いないんだよ、
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「電話かけてきて」、で何？ (王)</li> <li>・意味が分からない。(江・キム)</li> <li>・事務が電話かけてきて、「じゃあ君しか、学部生いないんだよ」と事務の人が言った。だからですます体ではなく普通体。(教師)</li> <li>・自分のことを言うから「君」でも大丈夫かもしれないが、なぜ「あなた」と言わないのか。どういう時に「君」と言ってもいいのか。先生に「君」と言ったら失礼か。(キム)</li> <li>・「あなた」も失礼。事務の人がおじさんが多くて、おじさんがバヤルに「君」と言ったので、そのままその言葉を使って「君しかいないんだよ」と言った。バヤルがけんに「君」とは言わないが、ここは話を引用しているので大丈夫。(教師)</li> </ul>
33行目 バヤル	私、あーなんか私しか学部生がこの会館にいないみたい。
	・「みたい」で終わった。(キム) → 「みたい」も「けど」や「とか」のように途中で終わる言葉なので、普通体よりは失礼ではない。(教師)
34行目 けん	えーそう
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バヤルは学部生で、大学院生のけんはバヤルよりも少し目上なので、ですます体は必要ないと思う。(陳)</li> <li>・本当にびっくりした時に「えーそう」と言う。うれしい時や驚いた時、気持ちが強い時には、ですます体をつけなくても大丈夫な時がある。(教師)</li> </ul>
40行目 けん	やっぱり入ってくる人たちは院生だったり、がく、あの一//研究者がー
	・「研究者が」何？ (王) → 「研究者が」と言ったら、次の行「あ、学部は」が始まったので、途中で止めた。「//」はその意味。(教師)
42、43行目 けん・バヤル	前は 学部生は
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ここも、「は」「は」次は何？ (王) → ここも二人で会話を作っていくというスタイル。(教師)</li> <li>・「学部生は」何？ 気になるのは私の癖。(王)</li> <li>→逆に、王が話している途中で日本人が話してくるのも嫌なのか。最後まで言わせてほしいのか。(教師)</li> <li>→途中で入ってきたら言いたいことを忘れてしまうので、最後まで私の意見をはっきり言いたい。まだ日本語があまり上手ではないので、話している時に新しい日本語が入ってきたら混乱する。(王)</li> <li>→相手が自分の言いたいことを助けてくれているとは思わないのか。自分の言いたいことを相手が言ってくれた時でもそう思うのか。(教師) → 私の周りの人間はそんなにいい人ではない。(王)</li> </ul>
46行目 バヤル	え、そうなんだ。
	・ここは34行目「えーそう」と同じように、普通体ではなくて相手の意見にびっくりしたという感じなのか。(キム) → びっくりした気持ちがストレートに出ている感じなので、そんなに失礼ではない。(教師)
54行目 バヤル	まじめにやってます。{笑}
	・私だったら最初から最後までそんな丁寧にしない。丁寧すぎる。「やる」とか「やってる」のほうがいい。(王) → バヤルは学部生なので、自分の方が下という意識があったのかもしれない。だから最後までですます体。(教師)
52行目 けん	えじゃ facebook とかってやっ、てます？
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・なぜ「やっ、てます」というように「、」があるのか。(江)</li> <li>・「やってる？」と言おうとして迷ったのかもしれない。(教師)</li> <li>・「やっ、てます」のようなものは小説や漫画でよく出てくるが、「、」の意味は分からない</li> </ul>

<p>(江)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・普通体にするかですます体にするかで迷ったのではないか。(教師)</li> <li>・「やっ」で一つの単語、「てます」で一つ単語だと思った。(江)</li> <li>・1秒くらい止まったということ。(教師)</li> <li>・「やっ、てます」は、形としてはですます体だが、意味はたぶん普通体とですます体の真ん中。(キム)</li> <li>・「facebookなどはやっていますか？」をカジュアルに言うと「とかってやっています？」になる。(教師)</li> </ul> <p>&lt;普通体「やってる」ではなくて「やっています」になったのはなぜか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・逆に戻った。最初けんは普通体から始めたが、バヤルはずっとですます体が続けて、けんは言葉はすごく混乱した。何回繰り返すのか。(江)</li> <li>・会話はそういうもの。二人の関係がくっついたり離れたりするのに合わせて、ですます体を使ったり普通体を使ったりする。(教師)</li> <li>・「やってる」ではなく「やっています」を使ったのは、話題が変わったから。学部生の話でどんどん近づいていったのが、話題が変わって冷静になって少し改まった。(教師)</li> </ul>
--

評価プロセスに関する話し合い⑥の要点を、第一回授業、第二回授業それぞれ、以下の表13及び表14で示す。

表13 第一回授業の会話1・2 評価プロセスに関する話し合い(⑥)の要点

バヤル	ですます体を最後までずっと使ったほうがよかったです。ですます体を使うのが癖になってほしいからです。ですます体を使わないと、例えば先生と話している時も癖になっちゃいますから。さっきも先生と話したんですけど、「君は来るか」「参加するか」って先生が言うから、あ、「参加しない」って言っちゃいました。笑。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・僕にもよくあること。(パブロ)</li> <li>・ですます体を使うのが癖になって欲しいっていうことは分からなかった。そうするようにする。(洪)</li> </ul>
バヤル	でも外国人は、日本語は分かっても、先生とどういふふうに話せるか、それはもう別の問題。どんな日本語使うのか、状況によって違うから。英語だと、先生もyou、友達もyouと呼ぶんじゃないですか。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スペイン語は違う。(パブロ)</li> <li>・中国語はそう？(教師)</li> </ul>
バヤル	だからしっかりですます体は使うようにしておいたほうがいいんじゃないかなって。ま、ですます体を私もよく聞くときれいな日本語だとかわいい感じを受けるから、
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ですます体はきれいな感じはしない。面倒。距離感が遠くなる。ストレスが溜まる。(パブロ)</li> <li>・ですます体は面倒。話す言葉がだんだん増えていくので、疲れる。(洪)</li> </ul>
バヤル	やっぱり相手が日本人ですからですますとか使って話そうと改めて思いました。
	<p>&lt;外国人同士で話す時は、気にしないのか。(教師)&gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・絶対に気にしない。(洪)</li> <li>・意味分かるかどうかのほうが大事。(馬)</li> <li>・日本人と話す時のほうが気を使う。(洪)</li> </ul>

けん	自分が修士で相手が学部生でも、上下関係はなかったですね。同じ寮に住んでいる、同僚っていうか、同期っていうか、仲間意識のほうが強かった。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・バヤルがモンゴル人というのも大事かと思う。モンゴルにも敬語のようなものがあるかもしれない。(パブロ)</li> <li>・中国語にはない。(洪) → 厳しく言ったら少しある。(馬)</li> <li>・中国語になくて日本語にあるから大変。すごく苦労している。そういう教科書がほしい。(洪)</li> </ul>
その他	
	・本屋でビジネスの本をよく読んだが、状況によってどのように話していくのか分からない。ビジネスのシーンと普段の生活のシーンでまた違うので。(洪)
リザ	例えばさん付けとかは結構気にしていて、例えば日本人に、リザとか言われると、一応初対面ですし、さん付けをお願いしますって、ほんとに怒っちゃったりします。外人だからリザだけでいいと思うって、ばかにするなってすごい怒りますけど。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すごく親しい年上の日本人の友達と話す時、いつも洪さんと呼ばれる。もう一年くらい経ってるのにすごいショック。なぜか。(洪)</li> <li>・こう呼んでくださいと言ったら変わるかもしれないが、きっかけがないのではないか。(教師)</li> </ul> <p>&lt;リザは逆に「さん付け」がいいというが。(教師) &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・初対面でも洪ちゃんと呼ばれるとうれしい。自分が友達だと思われていると感じる。(洪)</li> <li>・いつも〇〇さんを使うと、いつは友達になれるか分からない。私何か悪いことしましたかと思う。(馬)</li> <li>・名字プラス「さん」は丁寧だが、名前プラス「さん」はそこまで距離は感じない。(教師)</li> </ul>
まさこ	職場でイギリス人とかほかの人、外国人研究者が結構いて、しゃべる時その人たちってみんなですます体を使うのね。で、その人たちになんでですます体なのって聞くと、誰としゃべる時でも安全だから、ですます体を習得したほうがオールマイティだからって言って、だからたぶん外国の人は最初にそういう感覚なのかなと思って。だからなんか崩し方がまだ、適切な崩し方みたいなの、ラインがある、そういうのが分からないからなんだろうなって。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・確かにそうだ。(パブロ・洪)</li> <li>・学校では普通ですます体を使うと聞いた。だからそういうふうに思われるのだろう。(パブロ)</li> <li>・ずっとですます体を使うと外国人も疲れるので、なるべくどのような状況でどのような話し方を使うのか、そういう教科書があるとありがたい。ずっと敬語を使うのもしんどい。(洪)</li> <li>・中国でもそうだが、台湾は敬語がないので、敬語を使うとすごくストレスが溜まってしまふ。日本で留学する人は、帰ったら「はい」とか、すごい丁寧だが、アメリカとか欧米から帰ってくると、「hi」とかみんなフレンドリーで全然違う。すごい明るい。(洪)</li> <li>・日本では敬語を使わないと注意される。それは一番嫌。しょうがないが、何回も注意されたことがある。台湾の口癖で、たまに「うんうんうん」って言ったら、そこを注意された。わざとじゃないのに<sup>37</sup>。(洪)</li> <li>・中国語で何を話したいかを考えて日本語に翻訳する時の考える時間にまず「うん」と言う。「うん、そうですね。」のように。(馬)</li> </ul>

<sup>37</sup> これは、中国語母語話者の特徴であるといえる。例えば坂本(1987)は、中国語母語話者は、日本語の「うん」に非常に近い中国語の「うん」が習慣化しており、日本語の文脈で失礼な感じを与えるが、なかなか直らないという問題を指摘している。

その他	
<p>&lt;会話している人がどう思ったかという資料は役に立ったか。(教師) &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・よく分かった。これがないとどういう考えなのかが分からない。(洪)</li> <li>・それが一番、面白かった。(パブロ)</li> </ul>	

表 14 第二回授業の会話 1・2 評価プロセスに関する話し合い (⑥) の要点

バヤル	<p>ですます体を最後までずっと使ったほうがよかったですと思います。ですます体を使うのが癖になってほしいからです。ですます体を使わないと、例えば先生と話している時も癖になっちゃいますから。さっきも先生と話したんですけど、「君は来るか」「参加するか」って先生が言うから、あ、「参加しない」って言っちゃいました。笑。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「参加しない」と言った後すぐ、これが違いと気づいたら「参加しない…です」と言う。その時「参加しません」と同じになるか。(陳)</li> <li>・「しません」より「しないうです」の方がカジュアル。仲がいい先生だったら「しないうです」でも大丈夫かもしれない。(教師)</li> <li>・日本語学校の先生は「じゃないです」と「ではありません」の区別は、「じゃないです」のほうがカジュアルと言った。仲良しの人には「じゃないです」をほぼ使っているの、「ではありません」はちょっと冷たいかなと感じる。(江)</li> <li>・学会発表とかフォーマルな時は「ではありません」の方がいい。(教師)</li> </ul>	
バヤル	<p>でも外国人は、日本語は分かっても、先生とどういうふうに話せるか、それはもう別の問題。どんな日本語使うのか、状況によって違うから。英語だと、先生も you、友達も you と呼ぶんじゃないですか。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・中国語はニンとニー。(王)</li> <li>・韓国語も違う。(キム)</li> </ul>	
バヤル	<p>だからしっかりですます体は使うようにしておいたほうがいいんじゃないかなって。ま、ですます体を私もよく聞くときれいな日本語だとかいい感じを受けるから、やっぱり相手が日本人ですからですますとか使って話そうと改めて思いました。</p>
<p>&lt;相手が日本人と外国人の場合で違うか。(教師) &gt;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アルバイトで、先月韓国人が私に、中国人は初めて会っても普通体を使って失礼だと言った。中国語の中にはですます体や尊敬語がないので、私たちが考えるのは、普通体が普通。ですます体は余計なことだとも思えるかもしれない。心から失礼だと思っていない。気がついていないので、一番簡単な普通体を使ったかもしれない。説明したが、相手が理解したか分からない。韓国と日本は同じ。(江)</li> <li>・韓国は日本より厳しいと思う。(キム)</li> <li>・その韓国人の女性は年上で、中国の男性は年下だったからかもしれない。店長と話す時もその中国人はずっと普通体を使っているの、韓国人が私に聞いた。(江)</li> </ul>	
バヤル	<p>ま、初めて会ってる人じゃないですか。そういう時はですます体使ったほうがいいんじゃないかなと思います。</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・同感。(江)</li> </ul>	
けん	<p>自分が修士で相手が学部生でも、上下関係はなかったですね。同じ寮に住んでいる、同僚っていうか、同期っていうか、仲間意識のほうが強かった。          (「相手が最後までですます体だったら?」) 僕はあんまりその辺は気にしないですね。でも逆に相手が例えば学部生ではなくてドクターの方とか研究者の方とかがなると、逆に僕は先輩後輩の関係って結構運動部に入っていると日本人って厳しくしつけられるところもあるので、ここまでラフな感じでは話せなか</p>

	ったかもしれないですね。この時は年齢が近いっていうのもありますし。バヤルさんが自分の国の大学で経済勉強してて日本に来たって言ってたので、そしたら同じぐらいの年齢なのかなって。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人は本当に大変だ。(王)</li> <li>・日本人は実際はあんまり気にしてない。外国人としてはすごく楽だと思う。もし気にしたら、私たち今度気になって話せなくなる。(江)</li> <li>・初めて会った人とはですます体で話さないと失礼になると思う人が多いが、同じぐらいの年齢で同じ寮に住んでる人は、ちょっとカジュアルでも大丈夫な時がある。(教師)</li> </ul>
リザ	日本人の女性は普通体を使ってもやわらかくて、丁寧さがなくならないですね。それに負けないように、丁寧に話してる。ま、あくまで無意識ですけど。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私の場合は、大学とか大学院とか、上の教育を受けた女性たちは丁寧な言葉をよく使うと思う。この前自動車学校に行ったら、みんな男性と同じ言葉を使っていた。普通体か、そんなに丁寧じゃない言葉。日本語のボランティアの先生は私に対しても「いただける」などのすごく丁寧な言葉使っていたので、全然違うと思った。(江)</li> <li>・ボランティアの先生は年が結構上で、自動車学校の人は若い人だったら、年齢が関係しているかもしれない。若い人は普通体を使ってフレンドリーに話そうとしたかもしれない。(教師)</li> </ul>
リザ	最初は日本語勉強し始めた時はいろいろ悩んでて、ですます体のほうがいいのか、普通体か、敬語からですます体のギャップっていうか、スイッチがいつがいいのかも分からないです。例えば先生と話す時も、その先生に失礼にならないように、でも親しみも入れたいし、いろいろこう悩んでたんですけど、今はもうなんとか自分の勘に頼って話そうと思ってます。
	・自分の勘は大変。私は無意識にやる。(王)
まさこ	職場でイギリス人とかほかの人、外国人研究者が結構いて、しゃべる時その人たちってみんなですます体を使うのね。で、その人たちになんでですます体なのって聞くと、誰としゃべる時でも安全だから、ですます体を習得しといたほうがオールマイティだからって言って、だからたぶん外国の人は最初にそういう感覚なのかなと思って。だからなんか崩し方がまだ、適切な崩し方みたいなの、ラインがある、そういうのが分からないからなんだろうなって。
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本人はだいたいどのぐらいの年齢で普通体やですます体を自分の意識ではっきり使うのか。(王)</li> <li>・小学校からか。小学校に入ると、改まった場面で注意されたりもするので。でもですます体でないといけないという感じでもない。(教師)</li> <li>・韓国は幼稚園の時から、そういう認識が強い。(キム)</li> <li>・日本の幼稚園だと、ですます体ができないと、子供っぽくてかわいいというように許されるかもしれない。(教師)</li> </ul>
その他	
	・字幕があったほうがいい。一番いいのは、ハンドアウト。次は話す。次は聞く。何が言いたいのかという奥の意味がいつも私の問題だから。(王)

以上、一発話ごとに、映像教材の会話者の評価プロセスと、それに対する学習者の評価プロセスが共有されたといえる。授業の最後に学習者が記述した「学んだこと・考えたこと」の要約は以下の通りである。



表 15 授業で学習者が学んだこと・考えたことの要約

学んだこと・考えたことの要約	
パブロ	今までスピーチレベルについて考えたことがなかったので興味深かった、勉強になった。
洪	<ul style="list-style-type: none"> <li>たった30秒で、丁寧語から普通体が変わったのは早すぎると思った。</li> <li>どのような状況で、どの程度の丁寧さを使うのか、改めて考えさせられた。</li> <li>日本人は、下の人との距離を縮めたいけれど上の人とはある程度の距離感(尊敬?)を保ちたいと分かった。</li> </ul>
張	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日の授業で、日本語の複雑さを初めて知った。</li> <li>どんな形の言葉を使うのかのは、相手との距離によって違う。</li> </ul>
馬	<ul style="list-style-type: none"> <li>普通先生と話をする時は必ずですます体を使うが、学生と話をする時はこの問題はあまり気にしなくなる。</li> <li>日本で先輩と話す時はスピーチレベルをよく考えたほうがいいと思った。話し言葉にもっと注意しなければならない。</li> </ul>
キム	<ul style="list-style-type: none"> <li>韓国人と日本人の感覚は違うと思った。</li> <li>韓国人は日本語の能力の上下に関係せず、相手に対する尊敬、尊重を表すためにですます体を使うケースも多いと思うが、それが逆に日本語能力として受け止められるというのはショックだ。</li> </ul>
陳	前は「ないです」は「しません」と同じだと思っていた。
江	<ul style="list-style-type: none"> <li>外国人はうまく日本語を使えるのか心配だ。</li> <li>今日の授業で、やはりですます体が一番安全だと思った。</li> </ul>
王	今日初めてですます体や普通体の意識の差がそれほどあると分かった。前は、そんな考えていなかった。

学習者それぞれに学びがあったといえるが、その詳細は、次の節で、授業一カ月後に行ったインタビューから考察することとする。

#### 第4節 授業1カ月後の学習者の学び

以上のような授業実践によって、多様な評価プロセスを共有することは、待遇コミュニケーション能力育成にいかにつながるのか。授業がその後の日常生活にどのように影響したのかという点を学びと捉え、その学びを個別インタビューによって解明することにより、評価プロセスの多様性の共有による授業実践についてさらに考察していきたい。

##### 1. データの収集方法及び分析方法

###### 1. 1 授業後のインタビューを行う理由

これまで述べてきたように、本授業実践は、経験学習をもとに、学習者が評価プロセスの多様性を共有することによって、その時々場面における「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を目的としている。第4章において、教室では「内省的観察」及び「抽象的概念化」を中心に行うと述べたが、「具体

的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の繰り返しを学習とするならば、授業後の教室外における学びも明らかにする必要がある。授業で考えたこと、感じたことをもとに、学習者が教室外の実際の場面においていかに考え、行動し、それによって各自のスピーチレベルに関する認識がいかなる影響を受けたのか。このような学びを解明するため、授業後に日常生活を送る期間を約1カ月設けた上で、各学習者に対して個別にインタビューを行った。

なお、これに関して、インタビュー結果が授業の影響だとは言い切れないのではないかという反論が予想される。確かに、学習者の語る日常生活のすべてが本授業の影響であるわけではない。しかし、学習者の学びを解明するには、インタビューが最も適切であると考える。なぜなら、本研究では学習者の内面的成長を重視しているためである。学習者の学びは外側から客観的に判断できるものではない。混沌とした日常生活の中で、学習者が何に注目し、いかに行動し、何を考えたのかという語りの中には学びが含まれており、そこに授業が影響していることは事実であるため、授業の1カ月後にインタビューを行うこととした。

## 1. 2 インタビューの詳細

授業約3週間後に、各学習者にEメールを送り、約30分間の半構造化インタビューを依頼した<sup>38</sup>。調査依頼書は巻末資料

2. ③を参照のこと。データの分量は右の図3の通りである。

インタビュー内容は、日常生活において、スピーチレベルに関して考えたことや気になったことである。具体的には、以下の四点を中心に尋ねた。

対象者 (仮名)	データの 分量
パブロ	27分54秒
洪	29分45秒
張	27分36秒
馬	28分59秒
キム	36分03秒
陳	31分16秒
江	なし
王	30分06秒

図3 インタビューデータの分量

- 1) 初めて会った人と話す時に、～ということに気をつけるようになった、～ということを考えるようになった。
- 2) スピーチレベルに関して、新しく、～という疑問が生まれた。
- 3) スピーチレベルに関して、もっと～ということを知りたい、学びたいと思った。

<sup>38</sup> 学習者の一人である江は、会話録画の数週間後に日本の企業で働き始め、時間が取れなくなったため、インタビューは行わなかった。参考として、授業後に雑談した内容の中から、示唆を得られる部分のみ考察した。

4) スピーチレベルに関して、～ということが気になったので、日本人や周りの留学生に聞いたり、本やインターネットで調べたりして、～ということが分かった。

以上の四点を、インタビューの一週間前に E メールで送り、考えてくるよう伝えた。この方法では、本当に考えていることではなく、インタビューのために偽の答えを用意する可能性がある。しかし、事前に質問項目を提示せず、30分という限られたインタビューの時間内で考えながら話してもらう場合、効率的に意見を引き出すことはできない。偽の答えにならないよう、できる限り具体的に話してもらうこととし、事前に質問項目を提示する方法を選んだ。

### 1. 3 分析方法

インタビューは、文字化した後、佐藤（2008）をもとにコーディングを行った。まず、何度も読み返しながらか、余白部分に手書きで「小見出し」のような形でコードを書きこんだ。そして、「セグメント<sup>39</sup>」を切り取り、脱文脈化した後、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」に関連する部分や、各学習者が日常生活においてスピーチレベルに関して意識化が促進されたことが分かるセグメントを学びと見なし、ストーリー化を行った。ストーリー化の際は、質的レポート・チェックリストに従い、薄い記述にならないよう心掛けた。チェックリストの項目は、「読書感想文型」「ご都合主義的引用型」「キーワード偏重型」「要因関連図型」「ディテール偏重型」「引用過多型」「自己主張型」の7つ（佐藤 2008、p.185）である。

## 2. 日常生活における学びの概要

学習者は、それぞれ、日常生活において学びを得ていた。各学習者の日常生活における学びについて、以下に述べていく。なお、引用箇所は「ゴシック体」で示す。

---

<sup>39</sup> コードのつけられている文章の箇所を「文書セグメント」あるいは単に「セグメント」と呼ぶ。（佐藤 2008）

表 16 授業実践に参加した学習者（表 9 を再掲）

	第一回				第二回			
学習者 (仮名)	パブロ	洪	張	馬	キム	陳	江	王
性別	男性	女性	女性	女性	女性	女性	男性	女性
母語	スペイン語 (母は日本人)	中国語 (台湾)	中国語	中国語	韓国語	中国語	中国語	中国語 (台湾)
年齢	26	35	23	23	29	22	29	47
学年	博士3年	博士4年	修士1年	研究生	修士1年	研究生	修士2年	博士3年
専門	脳神経医学	商学	海洋科学	日本文学	教育学	心理学	グローバル ビジネス	芸術学
日本滞在歴	4年7カ月	6年6カ月	1年1カ月	1カ月	8カ月	1カ月	4年2カ月	2年9カ月
日本語学習 歴	マドリードの補 習校で週1回 2、3時間を約 8年	台湾の日本 語学校で3ヶ 月、日本の 日本語学校 で1年	日本の日本 語学校で1 年	中国の大学 で4年	韓国で独学 で2年	中国の大 学で4年	日本の日本 語学校で1 年半	台湾の日本 語学校で1 年

## 2. 1 パブロの学び

パブロは父親がスペイン人、母親が日本人であり、スペインのマドリードで生まれ育った。幼少期8年間に亘り、週2・3時間、補習校に通っていた。4年7カ月前に来日し、調査当時、博士課程3年生であった。

ワークシートの記述によると、今までスピーチレベルに関して学習した経験はなく、「なんとなく話していました」とのことであった。また、困難点に関しては、「たいてい、敬語を使わないといけないときに」困難を感じると記述していた。敬語というのは、狭義の敬語であり、スピーチレベルに関しては特に問題意識は持っていなかったようである。

### 2. 1. 1 幼少期の影響

パブロは、日常生活において、普通体を使いたいが、使っていないのかどうか迷うと述べていた。丁寧体よりも普通体のほうが楽であり、できる限り普通体を使用したいという。その理由は二つある。一つ目は、幼少期に日本語を習得したため、使用も理解も普通体を中心となっていたからである。「小さい時からお母さんがいつも日本語で話しかけてくれた。お母さんはいつも普通体。だから僕も普通体。お母さんのほかに時々あのお母さんの友達連れてきたり、日本人の家行ったりした。その時いつも丁寧に話したし、あと補習校というのがあって、そこに小さい時から週に1回あの3時間、2、3時間くらい行っていた。通っていて、でそれまあ遊びもだったけど、日本人が周りにいっぱいいて、その時は、まあ子供同士はですます体使うことはないけど、大人は使っていた。だから聞いてそういうのがあるって知ってたけど、自分で使う必要性は感じなかった」という。このように、日本人

の母親やその友人を通じた「具体的経験」及び「内省的観察」の影響により、生活の中で自然に日本語を習得したが、幼少期の習得であったために、普通体が中心であり、普通体のほうが丁寧体よりも楽になったといえる。

二つ目の理由は、幼少期に「抽象的概念化」された、丁寧体に対しての否定的な評価が現在も続いているためである。授業中、パブロは、台湾人の洪が、中国語では普通体が普通であり、丁寧体によって「ですます」をつけることは「話す言葉もだんだん増えていくから。疲れて」「めんどくさい」「ストレスがたまる」と否定的な評価をしていた<sup>40</sup>ことに同意していた。それを思い出した上で、「でもそれは何だろ、自分だけそう思ってるかもしれない。自分だけっていうかあの、スペインで育ったから感覚が違うはず」と述べた。洪の「めんどくさい」の意味は、「話す言葉もだんだん増えていくから。疲れて」という、中国語母語話者として感じる面倒臭さ<sup>41</sup>であった。そこにパブロは違和感を覚えた。そして、自分が丁寧体に対してストレスを感じる理由は、幼少期のスペインでの体験にある、と気づいた。パブロにとっての「(丁寧体は)めんどくさい」の意味は、子供同士では使わなくてもいいのに使わなければいけないもの、不自然で距離のある複雑な人間関係を作るものという意味での面倒臭さである。パブロは丁寧体と普通体の使用について、「片方は緊張してる人は使う形で、もう一つはあの普通に話す時に使う。自然な人に使う。緊張してるとか、何か自分の言ってることと考えてることが違う場合に使う」と語った。「(丁寧体を)使う人はみんな緊張してて不自然だっていう感じがした。何か壁を作ってるみたいな感じがした。大人見てそう思った、いつも。こういう話し方、何か不便、不便じゃないけど、何だ、あの緊張する、ストレスがたまる。だからギリギリのところで普通体を使うようにしてた。今でもそうかもしれないけど」とのことである。このように、丁寧体は「緊張してて不自然」「壁を作ってるみたいな感じ」「ストレスがたまる」という評価を、現在で

---

<sup>40</sup> 「表 13 第一回授業の会話 1・2 話し合い (⑥) の要点」では、会話 1 バヤルの「だからしっかりですます体は使うようにしておいたほうがいいんじゃないかなって。ま、ですます体を私もよく聞くときれいな日本語だとかいい感じを受けるから」という評価プロセスに関する話し合いで、「ですます体はきれいな感じはしない。面倒。距離感が遠くなる。ストレスが溜まる。(パブロ)」「ですます体は面倒。話す言葉がだんだん増えていくので、疲れる。(洪)」という内容の発言があったことが確認できる。

<sup>41</sup> 表 14 での「中国語の中にはですます体や尊敬語がないので、私たちが考えるのは、普通体が普通。ですます体は余計なことだと思うかもしれない。」という内容の江の発言からも、中国語母語話者として感じる面倒臭さがあることが読み取れる。ただし、同じ中国語母語話者でも、張と陳は、初級の時に丁寧体から習ったため、丁寧体のほうが楽であると感じており、中国語母語話者の中でも違いはあるといえる。

も持ち続けていることが分かる。そして、その「抽象的概念化」の影響により、今でも「ギリギリのところで普通体を使うように」しているという「能動的実験」の様子がかがえる。確かに、インタビュー資料において、インタビュアーである筆者に対して丁寧体を用いているのは「ああそうです」と「そうですね」の2回のみであり、できれば丁寧体を使用したくないという気持ちが表れていた。

このように、幼少期に使用も理解も普通体が中心であったために、現在でも普通体のほうが楽であること、そして、丁寧体は不自然で距離のある複雑な人間関係を作る面倒臭いものという幼少期の丁寧体に対する否定的な評価を現在でも持ち続けていることが明らかになった。授業前は、スピーチレベルに関して「なんとなく話していました」とのことであった。しかし、授業により、このような幼少期の影響は、ほかの学習者にはない、自分特有のものであると気づき、「スペインで育ったから感覚が違うはず」として、自分のその感覚が何なのか突き詰めて考えるようになった。これは、第3章で指摘した問題である、自分の置かれた環境や評価プロセスが限定的であることを自覚し、乗り越えるために必要な気づきであったといえる。授業で評価プロセスについて考え、さらにそれを他者と共有したことによって刺激を受け、パブロは幼少期の影響に気づくことができたのである。

## 2. 1. 2 相手の評価プロセスの理解

パブロは授業を振り返り、以下のように述べた。「授業の時、参加した時、結構印象的だったけど、(略) 授業の時考えたのは、みんな思ったよりですます体とかタメ語どういう風に使えばいいのか、思ったより意識してるってこと」「特に日本人の方もっと無意識に使ってると思ってたけど、そうではなかった。日本人も思ったより悩んでた。でそれは、あのこれから、これからっていうかあの授業の時から、あのちょっと役に立ったのは、日本人もあの日本人こういう話す時にどう考えてるかについて相手の何考えてるかあの理解、もっと理解できるようになった」という。授業を受ける前は、日本語なのだから当然日本人はスピーチレベルを無意識に使い分けていると考えていた。しかし、授業を受けて以降、周囲の日本人に対して「内省的観察」を行うようになり、自分が思っているよりも日本人がスピーチレベルを意識して使い分けていることに気づいた。そして、「何かコミュニケーション取りやすくなった」と述べ、その理由として、「何て言うんだらう、あの共感じゃないけど、相手の思ってることをちょっと読めるように、ちょっとだけ」「だって相手何でこういう、こんなこと言ってるかとか、何であのこんな、えー、ことするのか、このですま

す体の問題もそこにあの入れとけば、まあ全般的にちょっと分かりやすくなる」「だからこういう時には緊張してるけど何でだろうと思って、あ、これはですます体使えばいいか悩んでるか、からかもしれない」と解釈するようになった。「あの前と比べると、あの時から人と話す時、日本語で話す時には、この人はですます体か使えばいいのかについて悩んでる、って考えるようになった」。つまり、授業を受ける前と比べ、相手が丁寧体を使うか普通体を使うか悩んでいるかもしれない、だから緊張しているかもしれない、と相手のスピーチレベルの裏にある評価プロセスを読み取りやすくなったのである。相手が緊張している様子で、その理由が分からない場合、相手は社交的な性格ではないのだろうか、外国人が苦手なのだろうか、自分と気が合わないと思っているのだろうかなどと、相手の性格や感情を推測することはよくあることだろう。しかし、パブロは、「相手はスピーチレベルで悩んでいるかもしれない」と考え、相手の性格や感情に関する判断を保留にした。授業で多様な評価プロセスを知ったことにより、「解釈」「価値判断」に新たな選択肢が加わった。それにより、相手の評価プロセスがより理解しやすくなったという成長が読み取れる。

### 2. 1. 3 評価プロセスを知ろうとする姿勢

スピーチレベルについてもっと知りたいことを尋ねたところ、「ほかの人の考えてることそれは、うん、もっと知りたい。例えばこれ統計的に情報収集して表に。でそのグループ、日本人と外国人とかいろんな要因に分けて、この国の人とか。男女とか、あと年」と述べた。パブロが医学系脳科学を専攻する博士課程の学生であることも影響していると考えられるが、より詳しい要因が知りたいとのことであった。その理由を聞いたところ、「ほかの人はそう（筆者注：「普通体が自然だ、ですます体はちょっと作ってる」と）考えてないって分かってるけど。僕だけはおかしいかもしれない、そういうところ」と述べた。ほかの人の様々な考え方を知ったら自分の考え方も変わるかとの筆者の問いかけに対し、「かもしれないし、もっと人の、人に適切に、会話に適応できる、もっと。有効、有効じゃなくてあの効率的に」と述べた。自分の考え方はほかの人たちと違うかもしれない、どう違うのか、その違いには何が要因となっているのかを知りたいということである。授業で映像教材の会話者やクラスメイトの評価プロセスを知ることが肯定的に捉えた上で、より多様な評価プロセスを知ろうとする姿勢が育まれていたことが確認できる。

## 2. 1. 4 新たな「納得解」の生成

授業後、スピーチレベルに関して日本人や周りの留学生に聞いたり調べたりしたことはあるかと尋ねたところ、「まあ単に、何で、何で丁寧語使ってるのかって聞くことある。相手に」と述べた。「だいたい相手は知らない（筆者注：無意識）か、ふざけてるか、何か感謝の気持ちを表したいか」の時だと答えるという。「感謝の気持ちを表したい」については、「たぶんテレビで日本人何か感謝してる時いつもすごい丁寧に言ってるから」と述べた。「それで影響されて、それを模倣して自分もそういう気持ちになってですます体使うのかもしれない」というように、感謝する時は自分も丁寧体を使うという。実際には普通体で感謝することも多々あると思われ、感謝する時は丁寧体を使うという情報が正しいのかどうかは、調査し、統計を取ってみないことには分からない。ただし、感謝する時は丁寧体を使うという情報に一般性が認められなかったとしても、パブロがそのような解釈をしたことは、学びであると考えられる。第4章で述べたように、人は日常生活において、様々なことを自分の体験や得た情報をもとに結論づけ、「納得解」を導き出す。その「納得解」が、新たな体験や情報によって問い直され、再度新たな「納得解」が生成される。その繰り返しが経験学習となる。パブロは、テレビの影響により、感謝の場面と丁寧体を結びつけた。これは、新たな「納得解」の生成であり、学びの一つであるといえる。しかし、同時に、その生成された「納得解」が必ずしも一般性の認められるものではないことが明らかになった。だからこそ、「納得解」をあくまで暫定的なものとして捉え、継続的に問い直していく必要があるのだといえる。

## 2. 1. 5 自分にとって必要な丁寧さ

授業では縮約形が話題となったが、日常生活において縮約形を使っているかどうか尋ねたところ、「しちゃった」をよく使うと答えた。指導教授と話す場合は、「(「してしまいました」よりも)「しちゃいました」のほうが多いかも」という。その理由は、「しちゃいました、何かそこまで使ったらもう十分って感じがする、なぜか。十分っていうか、大丈夫って感じがさ」とのことである。スピーチレベルに限らず、敬語に関しても、「普通は、普通は使っていないから、あの、そういう、それが問題なの。できなくてもいい、なの。いいっていう感じなの。なぜかと言うと、外国人の顔してるからそれだけで最初から、そもそも日本語じゃなくて英語で話しかけられるから」というように、使わなくても大丈夫という雰囲気が周囲の人にあるという。パブロは父親がスペイン人、母親が日本人であり、外



国民性の高い外見であるため、丁寧な日本語を求められない場合が多い。日常生活では、学習者の外見の影響も含め、周囲の人は様々な反応をする。このような教室外の人々の反応を含めて、自分にとって必要な日本語は何なのか、必要な丁寧さはどの程度なのかを考えることは必要であるといえる。これは、教室内だけで学習を完結させることが不可能である証拠である。教室外の実際の「人間関係」「場」の中で「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」を繰り返し、自律的に学んでいくという、教室外における継続的な学びの重要性を示している。

パブロの場合は、そのような周囲の反応に対し、「嫌っていうか、まあそう嫌だね。うん、時々腹立たしい」と述べ、「日本語で返してもまた英語で。まあみんなじゃないけど、そういう時すごい、少なくとも半分以上そうだよ」と述べた。外国人扱いされないようにもっと上のレベルを目指したいのかと尋ねたところ、「いや、それ、どんなに日本語うまくてもそれは変わらない。顔、顔で判断するから」とのことであった。このように、周囲の人の反応をふまえた上で、自分の目指すべきレベルを位置づけ、納得している点は、学びであるといえる。

## 2. 1. 6 パブロの学びのまとめ

丁寧体は面倒だ、ストレスが溜まるという台湾人のクラスメイトの発言に対し、同感するものの、何かが異なる、と感じたことをきっかけにスペインでの幼少期の経験を振り返った。そして、丁寧体は「緊張してて不自然」「壁を作ってるみたいな感じ」「ストレスがたまる」というイメージは、幼少期、補習校に通っていた頃に形成されたものであると気づいた。それまで当たり前のもとして考えていた自分のスピーチレベルに対する考え方を見つめ直し、過去の経験の影響に気づくことができた。

さらに、授業で様々な評価プロセスを知ったことによって、話し手・聞き手は思ったよりもスピーチレベルについて考えながら話していること、特に日本人であっても無意識に使い分けているわけではないということを知り、相手が何を考えているかを理解しようとするようになった。また、より多様な評価プロセスを知ることにより、自分の評価プロセスはほかの人たちと違うのか、その違いには何が要因となっているのかを知りたいし、知ることによって、もっと会話に適応できるようになると述べており、より多様な評価プロセスを知ろうとする姿勢が確認できた。

一方で、感謝を表すときは丁寧体、というように、必ずしも一般性の高いとはいえない

情報を「納得解」にしていたことが明らかになった。しかし、人生は、一般性の高い「正解」をいつでも与えられて生きて行くものではなく、「正解」ではない「納得解」の更新を繰り返していくものであり、パブロのこの情報も、新たな「納得解」の生成としての学びであると肯定的に捉えられると解釈した。

パブロは外国人性の高い外見であるため、周囲の人々から、丁寧な日本語を求められていないと感じている。日常生活における周囲の寛容度も、学習者のスピーチレベル観に影響しているといえる。教室外の人々の寛容度という観点もふまえて自分の目指すべきレベルを位置づけたという学びが確認できた。

## 2. 2 洪の学び

洪は台湾出身 35 歳の博士 4 年生である。台湾で 1 年ほど日本語学校に通い、『みんなの日本語 初級』（スリーエーネットワーク）を用いて初級文法を学んだ。また、ドラマ視聴による独学も積極的に行ったという。来日後は、日本の日本語学校で 1 年間学習した経験がある。日本滞在歴は 6 年 6 カ月である。スピーチレベルに関しては、丁寧さをどのぐらいにするかが難しいと記述していた。

### 2. 2. 1 丁寧体に統一するようになった

授業を受けた後の変化として、「授業の後にはもう統一して最後まで丁寧語（筆者注：丁寧体）を使うように」になったと述べた。授業を受ける前までは、失礼になるかもしれないことは知っていたにもかかわらず、「普通に」「あんまり気にせずに」、普通体を使っていたという。その理由を聞いたところ、「何か私の場合はちょっと話した人と話すると、友達になってまあ普通体使っちゃうんです」と述べた。「うーんやっぱ自分と相手の距離が縮んだっていうか、後に、まあ自分、自分の思い込みかもしれないですけど、まあ友達だと思って普通体で話してます。相手はどう思われてるか分からないですけど」という。親しさという基準だけを考え、年齢などは特に考えていなかったのかと聞くと、「これは台湾、もしかして台湾人の考え方かもしれないですよ。アメリカもそうだったかもしれないですよ。先生でもマイクとか言うんですよ。ニックネームで言ったり。まあ日本の場合そうではないですよ」と答えた。つまり、授業を受ける前は、年齢などは考慮せず、親しくなったと感じた時点で普通体に変えていた。しかし、授業を受けた後は丁寧体に統一するようになった。丁寧体のほうが「もっと丁、丁寧じゃないかなと思って。礼儀正しいと

うか」との理由を述べていた。表 13 の授業中の発言でも、「ですます体を使うのが癖になってほしい」というバヤルの評価プロセス<sup>42</sup>に対し、「ですます体を使うのが癖になって欲しいってことは分からなかった。そうするようにする。(洪)」という内容の洪の発言が見られる。授業前、普通体が失礼になるかもしれないことは知っていたにもかかわらず、気にせず使っていた洪にとって、バヤルの、癖になってほしいぐらいずっと丁寧体を使いたいという気持ちは、印象的であったのだろう。このように、このように、「抽象的概念化」が「気にせず普通体を使う」から「なるべく丁寧体を使うようにする」へと変化していた。

## 2. 2. 2 相手が普通体の時の戸惑い

丁寧体を使うように心がけるようになったとはいえ、戸惑いもあるという。「例えば年上、ま初め、友達の友達、年上なんですけど。そうですね、ずっと丁寧語で話してます。相手も普通に、例えば「おーい」とかそういう本当に、まあ男性なんで。普通語で。いいのかなあとは思うんですけど、うーん、よく分からないですね。普通体で言われて、まあ普通体で返した方がいいのか、ずっと丁寧語で使った方がいいのか分からなくて、この授業受けてから、はい。(略) 友達の友達なので、普通体でいい、いいじゃないのかなと思っただんですけど、5、5歳上だから、よく分からないんですけど」というように、相手が普通体の場合に丁寧体を使ってもよいのかどうか分からない状態で「能動的実験」を行っている。2. 2. 1 で述べたように、授業を受ける前は自分が親しいと感じた時点で普通体に変えていたため、戸惑いが生じていなかった。しかし、授業後は相手の年齢を考慮するようになり、戸惑いが生じるようになった。戸惑いを持ちながらスピーチレベルを使うことよりも、以前のように自信を持ってスピーチレベルを使うことのほうが、学習者にとって望ましいのではないかと思われるかもしれない。しかし、洪本人の気持ちはさておき、洪の相手はどう捉えていただろうか。洪が親しいと感じた時点で普通体に変えていた時に、相手が判断した洪の性格や感情、日本語力の判断が、洪の望むものと一致していたとは言いきれない。この問題に洪自身が気づき、戸惑いを持ったということは、考えているとい

---

<sup>42</sup> 会話1 バヤルの以下の評価プロセスを指す。「ですます体を最後までずっと使ったほうがよかったですと思います。ですます体を使うのが癖になってほしいからです。ですます体を使わないと、例えば先生と話している時も癖になっちゃいますから。さっきも先生と話したんですけど、「君は来るか」「参加するか」って先生が言うから、あ、「参加しない」って言っちゃいました。笑。」

う証拠であり、成長を意味していると考えられる。

### 2. 2. 3 周囲の留学生のスピーチレベルに対する注目

授業を受けた後の印象深い経験として、ある就活セミナーでのできごとを語っていた。「何かグループ分けてディスカッションしたんですよ。で、ある中国人の女性がまあすごい日本語もすごい上手なんですけど、何か最初は例えば「何々じゃないですか」すごい丁寧語使ってたんですけど、で向こう答えてくるじゃないですか、質問に対して。で彼女が「あーそうねー」とか「ありがとう」って言ってびっくりして、ちょっとその差があまりにも激しくて、すごいびっくりしました。この授業を受けた後。ショックちょっと大きかったですね」というように、同じ就活セミナーに参加していたある中国人が突然丁寧体から普通体に変った場面で、非常に驚いたという。それは、授業を受け、スピーチレベルを意識するようになったからこそ起きた感情である。「(授業) 受けた後、例えばさっき言ってたようにあの\*\*\* (企業名) さん、\*\*\*のイベント (筆者注: 就活セミナー) でそういう中国人の女性話したことを聞いたらちょっと何か違和感があるから。昔自分もそうだったんだな、って」。昔の自分もそうだった、今の自分はそうではない、というように、周囲の留学生のスピーチレベルに対する「内省的観察」を行い、自分のスピーチレベルについて振り返っている様子が見える。

### 2. 2. 4 指摘を受けた過去の経験

授業では、丁寧体を使い続ける欠点にも言及した<sup>43</sup>。しかし、洪は丁寧体と普通体を使い分けるのではなく、丁寧体に統一することを選んだ。相手に距離を感じさせるとしても、自分の能力が低く見られるとしても、丁寧体で失礼のないよう話したいと語った。その理由として、指摘を受けた過去の「具体的経験」について語った。「私も去年ですかね、ある50歳の男性と知り合って、ですごく仲良くなって、からずっとあの普通体で話したんですけどお友達と思ってすごい普通にまあ友達のように話してたんですけど、何か言われたん

---

<sup>43</sup> 以下の教師 (=筆者) の発言を指す。「みなさんはやっぱり先生と普通体で話しちゃいけないから、ですます体をいつも話していきたいと言っていましたね。でもそうすると、まさこさんという方は、外国の方はやっぱりですます体をカジュアルにしていくそのやり方が分からないんだなあっていうふうに、皆さん日本語能力高いですけど、なんか低く見られちゃうんですね。ですます体を使い分けられない、そういう人だって見られちゃうんですね。でも皆さんはやっぱりですます体をいつも使いたいわって思うんですかね? どうですか?」

ですよ。それ言い方、何かそれ普通体で話した、そういう何て言うですか、注意されたっていうか。「ほかの友達にもそうなの？」って聞かれたんです。だから合ってるのか、正しいのか分からないですよ。外国人にとってはちょっと難しいですね」。この洪の発言に対し、筆者が「何かこの前授業でやったみたいに例えば「そうですねー」って最初使っていて、でも「うんうん」とかあいづちだけ普通体に変えてみたり」<sup>44</sup>と授業で扱った情報を再提示したところ、「これは正しいですかね？」として、過去に「うんうん」とあいづちを打ったことに対して指摘を受けた別の「具体的経験」について語った。「65歳の男性にも何か注意されたんですよ。洪さんの日本語上手なんですけど、そこがちょっと惜しいなって言われて」。このように「たぶん注意されたことがあるから余計にストレス<sup>45</sup>」だと語った。「特にこの近年。最初日本語を勉強した時もあまり注意されてなかったですよ」「ある程度話せればもっと厳しくなって」というように、初級の時と比べ、相手の評価が厳しくなった。そのため、失礼を与えないことに敏感になっているといえる。そして、「人によりますね」と述べ、「やっぱ（丁寧体が）癖になって、なった方がよいかもしれないですね。<sup>46</sup>」と述べた。

過去に指摘を受けた「具体的経験」が、強く心に残っている。相手からの指摘を母語話者の中のたった一人の意見として捉えるのではなく、正しい指摘として過大に捉えたために、問い直す機会を逸していたといえる。そのような洪に対し、授業は、改めて「抽象的概念化」する機会を与えた。そして、授業での丁寧体の欠点に関する情報と照らし合わせ、最終的に、失礼を与えず無難に丁寧体に統一するという方法を主体的に選ぶことになった。

## 2. 2. 5 丁寧体はストレス

丁寧体は「一番無難ですね」と言いつつ、「疲れるですけど」という心情も語った。「やっぱりストレスたまっちゃうんですよ。こうずっと丁寧語、丁寧語とか敬語を使うと。台湾でそういう敬語が、中国語で敬語がないから、どうでしょう。うーん、どうでしょう、分からないですね。すごいストレスは感、感じるんですよ。何かそういう年上とか初め

<sup>44</sup> 以下の教師（＝筆者）の発言を指す。「ここで相づちも「ですよ」「そうですね」から「あーうんうん」「そうそうそう」となっていますよね。だんだんカジュアルになってきてますね。」

<sup>45</sup> これは、授業中の「日本では敬語を使わないと注意される。それは一番嫌。しょうがないが。何回も注意されたことがある。台湾の口癖で、たまに「うんうんうん」って言ったら、そこを注意された。わざとじゃないのに。（洪）」（表13）の発言と重なると思われる。

<sup>46</sup> 2. 2の注で示した会話1バヤルの評価プロセスを指す。

て会った人ちゃんと敬語とか丁寧語使う、っていうストレスとかかもしれないですね。何で普通体でいいじゃん、みたいな。で、気を、気を遣って余計にストレスたまっちゃうんですよね」という。洪は今後日本で就職することを考えており、「ビジネスマナーをわきまえたもっといい女性に見せたい」という願望があるという。丁寧体を統一して使わなければという思いと、現実的に感じるストレスとの間で葛藤している様子がかがえる。そして、「正しい答えがないんですよ」として、「よく分からないんですけど。本当に癖になってほしいのか、それも今実験しながら」というように、試行錯誤しながら毎日生活している。このように、「抽象的概念化」は確固としたものではない。コミュニケーションに正しい答えなどなく、自分で答えを見つけていかなければならないことに気づいたこと、実験しながらスピーチレベルについて日々考えていることは、学びであるといえる。

## 2. 2. 6 洪の学びのまとめ

授業を受ける前は、スピーチレベルの使い分けに関して、年齢などは考慮せず、親しくなったと感じた時点で普通体に変えていた。しかし、授業後は、礼儀正しく見せたいという意識に変わり、丁寧体に統一するようになった。丁寧体に統一することにしたとはいえ、日常生活において、自分に対して普通体で話してくる5歳年上の男性の知り合いに対し、自分も普通体を使ってもよいのか戸惑うというように、具体的な相手に対し、どのようなスピーチレベルを使えばよいのか、考えながら生活していた。

ある就活セミナーでは、周囲の中国人のスピーチレベルに対して「内省的観察」を行い、昔の自分もそうだった、と自分のスピーチレベルについて振り返った。自分の使用するスピーチレベルが変化しただけでなく、他者のスピーチレベルに注目する姿勢も生まれ、また他者のスピーチレベルに対する理解主体としての意識も変わったといえる。

また、洪は「うんうん」というあいづちについて指摘を受けた過去の「具体的経験」を思い出していた。相手からの指摘を正しい指摘として過大に捉え、問い直す機会を逸していたが、授業により、改めて考える機会を得、最終的に、失礼を与えず無難に丁寧体に統一するという方法を選んだ。ただし、丁寧体に統一することに決めたとはいえ、丁寧体に気を使わなければならないことにストレスを感じる時もあり、毎日試行錯誤しながら生活している。

## 2. 3 張の学び

張は 23 歳の修士 1 年生である。1 年 1 カ月前に来日し、日本の日本語学校で 1 年間日本語を学習した。現在は日本語関連の授業は受講していないが、研究室の友人と日常的に話すことにより、日本語を練習しているという。また、来日後、中国から持参した教科書を用いて独学も行ったとのことである。ワークシートの記述によると、スピーチレベルは日本語学校の授業で勉強し、困難は特に感じていないとのことであった。研究室の友人に、教授には丁寧体ではなく敬語(筆者注：尊敬語や謙譲語などの狭義の敬語)を使うよう注意され、それ以来、敬語に対しては問題意識を持っている。なお、丁寧体から勉強したため、丁寧体のほうが楽であるという。

### 2. 3. 1 相手が使うスピーチレベルとその理由

授業を受けてから約 1 カ月が経ち、相手が「丁寧語(筆者注：丁寧体)を使ったかどうかをちょっと気にします。前は全然気にしませんでした」という変化について語った。例えば、研究室の先輩は張に対して普通体を使っているが、後輩も同様に張に対して普通体を使っていることに気づいたという。それに対し、「大丈夫と思います。仲がよくなって、みんなが普通体使ってると思っています」と結論づけている。授業を受けたことにより、丁寧体や普通体に対して「内省的観察」を行うようになり、後輩が先輩である自分に対してなぜか普通体を使っていることに気づいた。その理由を考え、仲良くなったからだと解釈し、普通体を使われてもよいと判断した。この一連の評価プロセスの意識化は、学びの一つとして捉えることができる。

### 2. 3. 2 場の改まりとスピーチレベルの関連性

張は、「相手の話すの場所によってたぶん言い方も変わります。(略)みんな飲み会をやった時に、先生いる時は丁寧語を使っています。そして先生帰る後で、あのいつも単体(筆者注：普通体)を使っています」と述べていた。同じ研究室のメンバーであっても、教授がいる時は丁寧体、いない時は普通体を使っていること、つまり、場の改まりによるスピーチレベルの使い分けにも気づきを得ていたといえる。授業中は、場の改まりに関しては触れなかった。しかし、張は周りの人のスピーチレベルに注目することによって、場の改まりによるスピーチレベルの使い分けを発見することができたといえる。教師が準備し、提供できる情報には限りがある。しかし、教室内で学習者の視野を広げ、考える力を

育成すれば、教室外において、学習者は無限の情報の中から自分にとって意味のある情報を見つけ出し、自分の中に取り込んでいくことができると示唆される。

### 2. 3. 3 フォーリナートークとスピーチレベルの関連性

「日本人は外国人と話す時にたぶんもし相手の日本語レベルが低いたら、自分が思い、あの簡単な言い方で言います。たぶん一部の日本人は、あのます体（筆者注：丁寧体）の方が簡単と思います。あのほかの人は、あの普通体の方が簡単と思います。そして、あの私と話す時に、あの言い方も変わります」と述べた。つまり、相手の日本人が張に対し、フォーリナートークとしてスピーチレベルを調整しているが、丁寧体と普通体のどちらがより簡単だと考えているのかは人によって異なるということである。2. 3. 2場の改まりとスピーチレベルの関連性と同様、フォーリナートークとスピーチレベルの関連性についても、授業では触れなかったが、発展的な学びが起きたといえる。そして、母語話者だからといってフォーリナートークの仕方が一様ではないことを意識し、母語話者一人一人に対応していこうとする姿勢が確認できる。

張は、このような周囲の母語話者のフォーリナートークに対し、「私あまり大丈夫。キーワードを聞きますから。みんな私のキーワード聞きます」というように、大丈夫だと判断していた。日常生活では、自分も相手も、意思疎通のために内容を理解できるかどうか最も重要であり、言語形式はそれほど重要ではないと考えている。それは「たぶんあの日常会話の時に相手の、あの言うことがもっと気づけます。そして言葉が時々あまり気づけません」という発言からも読み取れる。張は1年1カ月前に来日し、日本の日本語学校で1年間日本語を学習した。4年以上日本で生活しているパブロや洪と比べ、日本語能力は低い。自分の表現が丁寧なのか失礼なのか、自分がどのような性格として判断されるのかといった、伝えたい内容以上に伝わるものよりも、まずは意思疎通ができるかどうかという点が重要であると考えている。この結果だけ見れば、言語形式よりも内容が重要であると考えていた張が、授業後も内容を第一に考えており、特に変化がないというように捉えられるかもしれない。しかし、授業前に、スピーチレベルに関して特に困難を感じておらず、スピーチレベルについて考えていなかった段階で<sup>47</sup>、内容を伝えることが言語形式よりも重要であるとしていたのと、授業においてスピーチレベルに関して様々に考えた

---

<sup>47</sup> ワークシートの記述から読み取れる。



上で、日常生活を過ごし、今は内容を伝えることを優先させようと決めたのとは異なる。後者は、自分の内面と向き合い、より幅広い視野で考えた上での結論であるからだ。2. 1. 5でパブロが自分の外国人性に対する周囲の寛容度をふまえて、自分に必要な丁寧さを考えていたように、張も、周囲のフォーリナートークや、言語形式よりも内容を優先せざるを得ない教室外の状況をふまえ、自分のスピーチレベルについて考えていた。これは、教室内では扱いにくい、教室外の多様で個別的な実際の状況をもとに、自分のスピーチレベルについて考えることができたということの意味している。

#### 2. 3. 4 自分が使うのは丁寧体

話し手としては、「私いつもます体を使っています」というように、使い分けをするには至っていない。授業で扱った、丁寧体の欠点に関するまさこの評価プロセス<sup>48</sup>は覚えているというが、後輩が普通体を使ってきた場合であっても自分は丁寧体を使うと述べている。その理由として、「習慣です。たぶん日本語がよくなると普通体をどんどん使います」と述べ、今の自分の日本語レベルでは、普通体は使わなくてもよいと判断している。張は、日本語をできるだけ早く上達させたいとは思っていない。例えば、研究室の友人に、「先生いますか？」ではなく「先生いらっしゃいますか？」という敬語を使った表現を教えてもらったが、一度使って以来、使うのをやめたという。なぜなら、敬語を使ったことに対してほめられたのはよいが、日本語レベルが高いと判断されてしまい、相手の話すスピードが速くなり、理解できなくなったためである。今の自分のレベルの範囲内で、自分の使いたい日本語を選択している。そのため、今は丁寧体だけ使えばよいと考えているといえる。また、「まだ相手は先輩かどうか分かりませんから。初対面の人だったら、相手はもし先輩だったらまずいなーと思います」「今の人の年齢は言えないです」というように、初対面では相手の属性が分からないことが多いため、無難に丁寧体を使い、「能動的実験」を行っている。このように、自分の価値観に基づき、自分のスピーチレベルを主体的に決めようとしていることが明らかになった。

---

<sup>48</sup> 以下のまさこの評価プロセスに関して述べている。「(「ですます体を普通体に変えてほしかった?」)いや、思わなくて、なんでかっていったら、職場でイギリス人とか他の人、外国人研究者が結構いて、しゃべる時その人たちってみんなですます体を使うのね。で、その人たちになんでですます体なのって聞くと、誰としゃべる時でも安全だから、ですます体を習得しといたほうがオールマイティだからって言って、だからたぶん外国の人は最初にそういう感覚なのかなと思って。だからなんか崩し方がまだ、適切な崩し方みたいなの、ラインがある、そういうのが分からないからなんだろうなって。」

### 2. 3. 5 張の学びのまとめ

張のインタビューからは、相手が使うスピーチレベルとその理由を気にするようになった、場の改まりとスピーチレベルの関連に気づいた、フォーリナートークとスピーチレベルの関連に気づいたというように、聞き手としての成長が確認できた。話し手としては、現時点では、自分が使うのは丁寧体であり、今の自分の日本語レベルでは、普通体は使わなくてもよいと判断している。もし張の日常生活における発言を録音し、スピーチレベルを分析した場合、授業前との変化は見られないかもしれない。しかし、このインタビューにより、より幅広い視野で考えるという認知面の成長が確認された。

### 2. 4 馬の学び

馬は、中国の大学で4年間日本語を専攻し、1カ月前に来日した。現在、大学院の研究生として日本文学を研究している23歳の中国人である。学部時代、丁寧体から学習したが、日本語専攻の中国人同士で普通体をよく使っていたため、普通体の方が楽であるという。また、来日後は日常会話をすることにより徐々にスピーチレベルについて学んでいったという。ワークシートでは、「時々動詞語尾の変化は突然覚えられません」というように、活用上の困難点について記述していたが、運用上の困難点は特に感じていないようだった。

#### 2. 4. 1 遅くなっても考えて話す

授業を受ける前、日常生活において最も重要だと考えていたことは、「私を表したいことの意味を相手に伝えられるかなあ」ということだった。しかし、授業後は「やっぱり日本人と例えば初対面とか、普通の生活の会話する時とか、やっぱりこの会話のマナーを、ちゃんと守るなければならないと思います」と述べていた。伝える内容だけでなく、マナーも重要であると考えようになったといえる。「よく最近をよく考えて、たぶんあの、思、しゃべ、しゃべるの前はよく自分の脳内で考えて、この例えば今日表現したいこととか、文法とか、このマナーとかいろいろ考えなければならない、となります」というように、考えてから話すようになったという。「たぶん話すのことは遅くなりますけど、でも練習すればもっともっと上手になるかもしれないと思います」というように、話すのが遅くなったとしても、上手になるために考え、練習していこうとする様子が見えてくる。日常生活で、スムーズに意思疎通を行うためには、早く話すに超したことはない。しかし、授業を受けたことにより、考えながら話さないといけないという意識が変わったといえる。

## 2. 4. 2 丁寧体で話す

馬にとっては丁寧体よりも普通体のほうが簡単で、慣れているため、授業を受ける前は、「見てない」とか、それは止まって。(筆者注:「見てないです」のように最後まで言わず「見てない」で止める。)あとは「見たいです」の「です」を忘れてしまいますのこともあります」というように、意識していない場合には普通体になりやすかったという。「時々緊張、とても緊張する時は普通体はよくしゃべります。たぶん早く終わりたいから」というように、普通体のほうが短いため、早く終わらせたいという気持ちで、緊張した時に普通体を使いやすくなっていた。しかし、現在は「「です」を付けての方がよいと思います」と述べ、「緊張する時は、ですます時々忘れてしまいましたけど、今はちゃんとこのままで頑張っています」というように、継続して丁寧体を使うよう心がけるようになった。例えば、先日一人で日光を旅行した際、何度か道に迷い、交番の警察官や見知らぬ観光客に道を聞いた際や、ロープウェイで一緒になった見知らぬ人と話した際に、「です」を付けて最後まで言うよう、心がけたという。「口はちょっと、頭の方が速い感じで」というように、頭では分かっている、口からスムーズに丁寧体が出てくることは難しい。しかし、授業で学んだことをもとに、日常生活の中で、具体的な相手に対して積極的に「能動的実験」を行っている様子が見える。授業前、普通体のほうが慣れているから、普通体のほうが短くて早く終わるから、という理由で普通体を使用していた。しかし、そこに問題があると自らが気づき、自ら変えよう、変わろうという気持ちになり、行動に移したという点に、馬の学びが確認できる。

## 2. 4. 3 丁寧体を使いたい理由

丁寧体を心がけるようになったのは、「それは丁寧な、イメージはよく、よくなるの感じと今は考えています」との理由からである。これには、授業の会話2リザの評価プロセス<sup>49</sup>が影響しているという。「この女の方(筆者注:リザ)は最もこの、あ、それは注意しなければならない、のこれは急に注目しました。リザさんの、これはずっとですますを守って、これはマナーという感じになります」と述べた。授業中、リザのこの評価プロセス

---

<sup>49</sup> 会話2リザの評価プロセスとは、以下の箇所を指している。「(丁寧体で話したのは)初対面だから。特に女性と。男性のほうがすぐ、普通体になっちゃいますし、友達同士みたいな話し方をしてるので、私もついていかなきゃみたいのがありますけど。逆に、日本人の女性は普通体を使ってもやわらかくて、丁寧さがなくならないですね。それに負けないうように、丁寧に話してる。ま、あくまで無意識ですけど。」

に関して、馬からの発言はなく、江の「大学や大学院などの上の教育を受けた女性は丁寧な言葉をよく使い、そうでない人は男性と同じような言葉遣いで、普通体か、そんなに丁寧ではない言葉を使う」という趣旨の発言（表 14）に関して教師（筆者）が意見を述べるに留まった。しかし、馬の発言はなくとも、この評価プロセスが、馬の意識に変容を与え、日常生活におけるスピーチレベル使用にまで影響を与えていたといえる。

#### 2. 4. 4 普通体使用と交友範囲

普通体の使用については、「ある時はたぶん普通体を使ったら相手の気持ちはどうなるか分からないですけど、だからですますを守らなければならない、の方がいいと思います」と述べた。その理由を「冗談かけた時は普通は普通形に使いますよね。でもどのぐらい、どのぐらいはこの相手は我慢できるは、それはまだ分かりません」と述べている。来日して1カ月しか経っていない馬は、「日本に来たばかりなので、とてもこのよく知り合いはあまり多くないです」というように、人間関係の広がり、深まりがまだない。そのため、普通体を使う相手があまりいない。これが、普通体使用の制限に影響を与えているといえる。教室外の交友範囲とスピーチレベル学習との関連は、今後考えていきたい課題である。以上の発言からは、日常生活において、誰に対して普通体を使うかという点を具体的に考えているということが読み取れ、学びとして捉えることができるといえよう。

#### 2. 4. 5 人間関係の捉え方に関する疑問

さらに、「同じクラスメイトで、例えば年は私の下なので、でもこれは勉強する期間は私よりは長くなります。その時はそれは上の方になる、なりますか？あるいは私が年上の方がよいと思いますか？それはちょっと困っていますけど」という疑問が生じていた。これは、人間関係を年齢だけで短絡的に判断するのではなく、勉強する期間、つまり学年も含めて捉えようとした結果である。人間関係を主体的且つ多面的に捉えようと心がける様子がうかがえる。第1節で紹介したような、上位者に親しみを表したいとき、敬語や丁寧体を使わなくてもいいか、年下の先生には敬語を使わなくていいかといった質問（小川 2005）と類似している。人間関係の捉え方は単純なものではなく、上下と親疎、上下と年齢といった概念が複雑に絡み合っているという点に気づいたといえる。

#### 2. 4. 6 「縮約形+丁寧体」はまだ使わない

縮約形を使うかと尋ねたところ、「時々」と答えた。その理由については、「んーとやっぱりこの、レベルはまだまだ中級ぐらいで、考えたことはありますけど、でも使わない」と述べた。「本当に使いたいですけど、でも思、思いよりは早くしゃべ、しゃべり、しゃべってしまいます。しゃべったら、あーやっぱり頭のこの今に浮かべているこの言葉（筆者注：縮約形+丁寧体）はいいと思います。でもタイミングは終わります。（略）ですから何か残念な気持ちになります」と述べた。2. 4. 1では、話すのが遅くなったとしても、丁寧体を練習していこうとする様子うかがえたが、それよりもより複雑な「縮約形+丁寧体」に関しては、まだ使用まで求めないというように、自分のレベルに合わせて選択しているといえる。

#### 2. 4. 7 馬の学びのまとめ

馬は、授業前、自分が表現したい内容が伝わるかどうかを第一に考えていたが、授業後、伝える内容だけでなく、マナーも重要であると考えようになり、遅くなくても考えながら話すようになった。具体的には、普通体が楽だったが、丁寧体で話すように心がけるようになった。丁寧体を使いたい理由には、授業で扱った評価プロセスが影響しているという。また、年下の先輩などに対するスピーチレベル使用に関して、疑問を持っており、日常生活における人間関係の捉え方への意識の広がり確認できた。そして、日常生活において、誰に対して普通体を使うかという点を具体的に考えながら、「能動的実験」を積極的に行っていた。さらに、丁寧体は使うものの、「縮約形+丁寧体」はまだ使わないと述べ、自分のレベルに合わせて主体的に選択している様子うかがえた。

#### 2. 5 キムの学び

キムは、韓国で2年間日本語を独学し、8カ月前に来日した、29歳の修士1年生である。独学で辞書を使いながら辞書形から覚えたため、普通体のほうが楽で便利であるという。ワークシートでは、丁寧体や普通体は本で勉強し、ドラマを見ながらその使い分けが分かるようになったが、具体的な使い分けは、「日本で大学院研究室で日本人学生が話すのを見て詳しく分かるようになった」と記述していた。困難点については、相手が年下の時など、丁寧体を使うべきか、使わなくてもいいのかの判断に困ることがある、初対面の相手から普通体で声をかけられた時に戸惑うとのことであった。

## 2. 5. 1 スピーチレベルと距離感

授業前から、初対面の相手の普通体使用に戸惑うとの問題意識を持っていたキムであったが、具体的には「何か宅配の方とか何かお店に行った時に店員さんが私に何かタメ口で何か声をかける時がありまして」と述べ、戸惑っていた理由として、「ただ歳によってそういう風になるのかと思ったんですね。(略) その歳によってそれ(筆者注:スピーチレベル)は決められる」と思っていたため、相手が年上ではないのにもかかわらず、普通体をなぜ使われるのかということに関して、「私が外国人だから何かそういう風に言うのかって。たぶんあなたは分からないだろうって思ってそういう風な言い方をするのか」あるいは「私的那个人より何か年下に見えたのかな」などと疑問に思っていた。しかし、授業後は、「それ(筆者注:スピーチレベル)が距離感、何か距離によって決められるとは思わなかったです」と述べ、「距離感はずごく何か気にするようになりました」と述べていた。距離感については、「表 12 第二回授業の会話1話し合い(④)の要点」を見ると分かるように、会話1の文字化資料の4、12、16、28、29行目に関する話し合いの中で言及されている。「まあこのけんさんが、何か普通体を使ったり、自分がこのバヤルさんと距離が縮まっ、何か同い年だと感じた時とか、同じ寮に住んでいると何か同期というか、何かそんな感じを受けた時は、普通体を使ったり」というように、距離感とスピーチレベルの関係について考えていた。キムは韓国人であり、母語にも日本語のスピーチレベルに類似した言語体系が存在する。しかし、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、特に相手との距離感が要因になることに驚いたという。「韓国では同い年であればまあ普通体を使うんですけど、私の研究室では同い年で仲がよいんですけど、何かですます形、体を使っていて、何か仲がよく見えるんですけど、本当は二人の間に何か距離感があるかなあって。そこで何か微妙な差があるのか、って思ったんですね」と述べた。年齢によってスピーチレベルは判断されるのだ、という固定化されていた考え方を解きほぐし、距離感という観点からより多面的に他者のスピーチレベル使用の要因を分析するようになったことが確認できる。

## 2. 5. 2 スピーチレベルの決定要因はあいまい

距離感について、授業後、韓国語が上手な日本人に尋ねたという。そして、「何か使い分けは歳だと言われたんですけども。その人の何か答えは、むしろ韓国語を本当にうまく知ってる、よく知ってる方だから、そういう風に答えたのではないかと思いました」とい

う。つまり、「えーっと、韓国は確かに歳によってそういうの使い分けがはっきりしてますね。で、それをよく分かってるですから。えっと日本語はまあ歳もあるんですね、それを決める要因としては。なので、まあほかの要因はちょっと何かあいまいというか、自分としても説明が何か具体的な状況に対しては「そういう時はこう言ってもいいですよ」って言えるかもしれないですけど、一般的に状況は「これはこう」って何かはっきりした説明が難しいので、だからまあ歳と言えまあそれは確かにそうだから、そういったのではないかと思いました」と述べた。つまり、スピーチレベルの決定要因のうち、年齢以外の要因はあいまいで説明が難しいため、韓国人のキムが納得しやすいよう、日本語も年齢が決定要因であるとその友人が説明したのではないかと推測している。日本人の友人のその答えが絶対的に正しいと考えるのではなく、なぜそう言ったのかを考えている点に、視野の広がり方がうかがえる。

また、別の韓国人の先輩にもスピーチレベルの決定要因について聞いてみたという。その先輩は、勤務先の大学で、「学部生に自分に対して、自分は先生なんですけど、確かに歳も上ですし、自分に何か普通体で声をかけてる生徒がいて、すごいショックだった。私先生なのになぜ？まあ耐えたとか」という経験をしたという。それを聞いたキムは、「確かにその普通体とですます形の使い方は、いやあ本当に分からない気がして、まあ歳でやろうって、使おうと思ったんです」と述べた。スピーチレベルの使い分けは、年齢以外に多様な要因があり、はっきりとは分からない。今は年齢だけで使い分けをしようと自分なりに結論づけている。

授業によって、スピーチレベルは単純に年齢で決まるものではないと知り、もっと知りたいという気持ちが生まれ、友人たちに尋ねるといふ行動を生んだ。そしてさらに、スピーチレベルの決定要因の複雑さ、あいまいさに気づくことができたといえる。

### 2. 5. 3 スピーチレベルの難しさ

キムは、日常生活において、韓国人同士で主に話すのは、「食べる」が「召し上がる」になるといった狭義の敬語についてであり、スピーチレベルについてはあまり話さないとのことであった。その理由について以下のように述べた。「言葉自体の難易度があんまり、何か敬語よりは高くないので、あんまり。何かそれみんな知ってるじゃん、こんな感じですね。それも知らないとか、そんな感じですね。(略)先生にメールをした時、メールを打つ時に、何々していいですか、ではなく、何々させていただいてもよろしいでしょうかって。

そういうところが全然分からないので、韓国人同士としてはそういう話をしますね。普通体とですます体あんまり何か話題にならないです。で、敬語をよく使う、うまく使うということは、結構あの自分のレベルにもつながると思いますので。(略)日本語レベルもそうですし、何かえっと躰のレベルとか」とのことである。つまり、スピーチレベルは狭義の敬語よりも言語形式の難易度が低いと考えられ、日常生活において韓国人同士であえて取り上げられにくい話題であるといえる。しかし、第1節で述べたように、スピーチレベルは難易度が低いわけではない。キムは、難易度が低いというイメージから脱却し、2. 5. 1、2. 5. 2で述べたように、スピーチレベルのあいまいさや複雑さを感じていたといえる。

#### 2. 5. 4 躰けられた人間として見せたい

キムは「私はせめてですます形で言った方が何かちゃんと躰けられた人間だなあという、(略)そういう印象を」与えたいという意味を持っている。そのため、会話2のまさこの評価プロセス<sup>50</sup>に対して、以下のような感想を述べた。「外国人はそっち(筆者注:丁寧体使用)の方が何かオールマイティな感じだと思われるのがちょっとショックでした。自分は本当にですます形、体を使って、相手を、あのあなたを尊重してますよという表現なのに、(略)私だって、普通形、普通体が便利ですよ、って。そういう意味ではないですよ、って。そういう感じがしました」と述べた。普通体の方が言語形式としては簡単であっても、相手を尊重するために丁寧体を使用したいという気持ちと、それが伝わらない場合があるということへの戸惑いがうかがえる。その理由について、「ほかの中国の方はいつも先生にも何か普通体で言ってるんですね。韓国人は結構歳に敏感と言うか、だからかな一っという」と、韓国語の影響に言及している。そして、「年下でも、何か本当に何か子供でなければ、高校生とか本当に何か歳が離れた時、あの、そういうことではないと、なければ、たぶん私は何かですます体を使おうと思います。はい。後輩が入ってくるとしても、ですます体がよいかと思います」と結論づけている。何も考えずに丁寧体を使用するのではなく、様々に考えた結果、丁寧体を使おうと決意した。これは、授業によって、固定化された評価プロセスに揺さぶりをかけることができたからではないかと考えられる。

---

<sup>50</sup> 2. 3. 4注のまさこの評価プロセスを参照のこと。



## 2. 5. 5 普通体使用が難しい理由

キムは、言語形式としては、普通体のほうが丁寧体よりも簡単だという。例えば、「帰国の帰る、あるじゃないですか。それは、えっと、2番目の単語が「え」なので、「食べる」と同じように変更するのかと思ったらそうではないんですね」というように、丁寧体を使用する場合は、普通体をもとに動詞を活用させなければならないため、「普通体を使った方がこっちとしては何かいろいろ考えなくてもいいので、便利なんですけど」と述べた。それは、韓国で2年間日本語を独学していた際、基本的に「辞書に出ている単語の形態で学ぶので」という理由により、普通体を丁寧体よりも先に習得したからである。これは初級では、たいてい普通体よりも丁寧体が先に教えられる（山内 2010）という順序とは逆である。

このように、活用に関しては、普通体のほうが簡単である一方で、普通体の運用面に関しては、簡単だとは思っておらず、むしろ難しいと感じている。「(普通体を)使いたいですけど。それが本当に。むしろ歳の何か関係によって決められたら、何かはっきりする感じがする気がするんですけど。(略)ただ自分の歳が上で、上だから、何か普通形、体を使うのは、日本ではそれはダメ、ダメなのかな、と思いました」というように、年齢だけではない複雑な要因が絡んでいることが、普通体使用を難しくしていると述べた。キムは年齢が29歳で修士1年生であるため、周りの同級生は年下になる。「私本当に何かフレンドリーになりたいので、私は何か勇気を出して(筆者注:普通体を)使ってるんですけど、向こうから何かですます体に答えが来ると「ああやっぱり」何かそんな感じですね。「ああならないのか。年のギャップは何か克服できないのか」って思っちゃうんですね。(略)私が先に使っているのか、私はとにかく上、年上にしかならないので、相手も普通体で答えてくれるなら、まあ全然いいんですけど。そうですね。何か不平等な関係で」というように、自分が普通体で相手が丁寧体になると、不平等に感じるため、相手にも普通体で話してほしいが、年齢の問題もあり、なかなかそうはならないという葛藤が見られる。しかし、その悩みは、キムが自分の年齢や所属するコミュニティ、周囲の人との人間関係とスピーチレベルを関連づけて考えたからこそその結果であるともいえる。授業で考えたことをもとに、日常生活における具体的な場面において、普通体使用について考えていた。

## 2. 5. 6 キムの学びのまとめ

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、特に相手との距離感が要因になることに対して、キムは驚いていた。そしてもっと知りたいという気持ち生まれ、友人たちに尋ねるといふ行動を生んだ。その結果、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。スピーチレベルは敬語と比べ、難易度が低いというイメージがあったが、そのイメージから脱却し、スピーチレベルの複雑さやあいまいさによる難しさを感じていた。キムは、韓国語の影響もあり、躰けられた人間として見せたいという理由から、丁寧体を用いることに決めた。普通体使用が難しい理由としては、29歳であり、周囲の人々が年下になることを挙げており、自分の年齢や所属するコミュニティ、周囲の人との人間関係をスピーチレベルと関連づけて考えていたことが確認できた。

## 2. 6 陳の学び

陳は22歳の研究生である。4年間中国の大学で日本語を専攻し、1カ月前に来日した。スピーチレベルに関しては、「中国の大学でスピーチレベルの書き言葉（作文）と話し言葉（スピーチ）を勉強しました。スピーチレベルは初めて会った人とか、目上の人に使います。普通体は友達とかに使います」とのことであった。困難点に関しては、「特に困ったことはありませんが、ですます体と普通体を互換する時ちょっと反応時間が必要です」と記述していた。

### 2. 6. 1 無難に丁寧体を使うようになった

陳は、授業後の変化として、自信がなくなったことを挙げた。「あの授業を受けた後、ちょっと日本語を話す自信が失ってしまう。何か前は全然、あの全然じゃなくて、そんなに気をつけなかったです。あの普通形と尊敬体（筆者注：普通体と丁寧体）とか。あの授業を受けた後、あの日本人と話を、話をする時、いつもこれが正しいかどうか考えています。だからちょっと自信がなくなりました」とのことである。そして、「あの考えた後に、あの授業であのああいう話<sup>51</sup>があったんじゃないですか。考えなくてもいいです、あの尊敬体、ですます形、ですます体で人と話すのが一番安全と思います。だからあの、あの、あの方

---

<sup>51</sup> 「ああいう話」というのは、会話2のまさこの評価プロセス（2. 3. 4注）を指す。周りの外国人研究者たちは安全だという理由で丁寧体を使っており、会話相手のリザも、まだ崩し方をわかっていないから丁寧体で話しているのだろうと判断したという内容である。

法にします」と述べた。陳は「まだ崩し方を分かっていないから丁寧体で話しているのだろう」と判断されるという否定的な意見を承知の上で、丁寧体を使うようになった。それは、「ちょっとあの私は考え、考え、考える時に、相手が待って、待ってるじゃないですか。あれはよくないで、だからいつもですます体で使います。そっちの方がちょっと。相手が、あの私がですます体とか普通体とか使うかを考える時、相手はずっと私を、私何を言いたいですか、ずっと待ってますから」というように、相手を待たせたくないという理由による。陳は、中国で、大学1年生の時に丁寧体から勉強し、2年生になって少し日本語が話せるようになってから、普通体を学んだ。そのため、「私にとってですます体が一番楽だと思います。一番前に勉強したので、ちょっと記憶が深いんで。(略)動詞はですます体からあの普通体に変わる時、形も変わりますよね。ちょっとあのどう変わりますか、ちょっと考え、考える時間が必要です。だから、んー最初習ったのは全部ですます体で、ですます体の方が楽です」というように、丁寧体のほうが楽だという。そのため、考える時間が必要である普通体を用いて相手を待たせるのではなく、崩し方を分からないのだろうと思われることを覚悟の上でも、丁寧体を使うようにしたのである。「初めて人に会う時にですます体は今全部使います。(以前は)相手は、相手は普通体で言われたら私も普通体で。今は、今はちょっと上下関係がよく分からないんで、全部ですます体で」とのことである。

これには、中国の大学で「日本人の先生も何人かいますから、(略)あのちょっと目上の人と、先輩とか先生とか普通体を使うとあの失礼って言われました。あれは日本語を勉強し始めた時」というように、先輩や先生には普通体を使わないよう指示を受けたということが影響している可能性がある。また、「ここの留学生は私と違う人がいっぱいあります。日本に来たから日本語を勉強します。あの、あの人たちは、んーこのずっと研究室に、ああいう先輩があります。中国人の先輩、彼女は普通体をよく使います。日本人と話をしながら日本語を勉強します。だから彼はです、ですます体にあまり得意ではないです。先生と話をする時も時々普通体が出てきます」というように、ほかの中国人のスピーチレベル使用について言及した。自分は中国で日本語を専攻したために、日本で自然習得し、丁寧体が得意ではない中国人たちとは違うという意識を持っていることがうかがえる。このように、自分の価値観に基づいて、丁寧体を使用しようと判断していた。

## 2. 6. 2 普通体を使いたい時

普通体を使いたいと感じる時はあるのかと尋ねたところ、以下のように答えた。「例え

ばあのバイト先の皆さんがあの話してる時、皆が、興奮して話してる時。私も話したい、普通体を使いたい。あの雰囲気にならなりたいです。(略) ちょっと形などは今はちょっと。でも頑張ります。普通体も使いたい。友達、友達をできる時とか、相手と親しくになりたい時とか、普通体を使いたい」という。大人数の場合は、「相手も普通体で来たら私も流れでたぶん大丈夫です」というが、二人の場合は、「あの時はまず先、あのお互いの関係を考えます。どちらをしますか。でもですます体は多いです」とのことであり、普通体を使いたい、今は難しいと感じている。そのため、相手が普通体であっても、自分は丁寧体を使い続ける場合があるとのことである。ただし、「あのちょっと日本人の考え方はよく分からないんですが、もしあの田所さん(=筆者)はあの相手に普通体を使います。でも相手はずっとあのですます体、ですます体を使ったら、相手が冷たいか思わないんですか?」と質問していたことから、自分が普通体を使わずに丁寧体を使い続けることに対して、相手がどのように捉えるのかという点に注目している様子が見えてくる。

### 2. 6. 3 人間関係の捉え方

以上のように、相手が普通体であっても、自分は丁寧体を使い続けてもよいのかどうかという判断に困るのは、人間関係の捉え方の難しさと関連している。「もし相手が普通体を使います。私がですます体を使います。(例えば相手は) 同じ、年齢はちょっと私より年上です。でも同級生です」というように、年齢は年上で、同級生という場合の、人間関係の捉え方に戸惑っていた。これは、2. 4. 5の馬が年下で学年が上の相手に対して、2. 5. 5のキムが年下の同級生に対して戸惑っていたことと共通している。このように、人間関係の捉え方に戸惑うようになったのは、授業によって、人間関係の捉え方が単純ではないことに気づき、短絡的に判断しなくなったためではないかと考えられる。

### 2. 6. 4 失敗談を思い出した

授業で最も印象に残ったこととして、陳は会話1のバヤルの評価プロセス<sup>52</sup>を挙げた。「んー、うちの研究室の先生はいつもみんなに普通体を使い、使います。だから私も時々流れで先生にもあの普通体になりました。だからちょっと話した後に気づいた時はちょっ

---

<sup>52</sup> 2. 2. 1注を参照のこと。

と恥ずかしいかな、と思います」というように、バヤルと同じ失敗をした過去の「具体的経験」を思い出し、共感したとのことである。第4章で述べたように、本研究では映像教材をモデルとして用いたわけではないため、バヤルを含めた4名の会話者は、模範的な存在とはなっていない。誤用や失敗談を含め、現実的な4名の会話と評価プロセスを教材として扱ったことにより、陳は彼らを身近に感じ、日常生活の自分と照らし合わせて考えることができたのではないかと考えられる。

さらに陳は、先生に普通体を使ったという失敗について以下のように語った。「でも先生はあまり気にしないです。私が外国人って分かりますから。でも私の方はちょっと、んー自分がちょっと、んー責め、責めたことがあります。何かよくできないで」。この語りから、先生は気にしていないとしても、その寛容さには甘えず、自分は丁寧体を使いたいという意識を持っていることがうかがえる。このように、陳は、バヤルに共感した上で、どのようにスピーチレベルを使用していきたいかということをも自分なりに考えていたといえる。

## 2. 6. 5 「～ません」「～ないです」

陳は、授業中に、2. 6. 4で述べた会話1のバヤルの評価プロセスの箇所について、「参加しない」と言った後すぐ、これが違いと気づいたら「参加しない…です」と言う。その時「参加しません」と同じになるか。(陳)」という内容の発言をしていた(表14)。教師(筆者)は、「「しません」より「しないです」の方がカジュアル。仲がいい先生だったら「しないです」でも大丈夫かもしれない。(教師)」という内容の発言をした。このことに関して、授業を受けた後も気になっていたようであり、「日本人いつも「ないです」って使います」ということに気づいた。そして、研究室の先輩の日本人や中国人の友達に聞いたところ、「～ません」と「～ないです」は同じだと答えたという。陳は「「ないです」で普通に使えば大丈夫ですか？」とインタビュアーである筆者に質問しており、「ないです」の丁寧さが未だに気になっているようであった。

陳が授業中から気になっていたこの問題は、動詞語尾としての「～ません」「～ないです」の問題であるといえる。小林(2005)は、述語否定形を、動詞語尾、本動詞アル、イ形容詞の否定形、「(名詞+)ダ」の否定形、「(ナ形容詞+)ダ」の否定形、「～ない」で終わるイ形容詞語尾に分類した上で、日本語教育における述語否定形の扱いについて、「原則として『～ません』が提示されるが、イ形容詞には『～ないです』が提示される」(小林

2005、p.13) という傾向を指摘している。特に、動詞語尾としての「～ないです」は、代表的な日本語教科書や参考書<sup>53</sup>では全く扱われておらず、「～ません」のみが扱われているという。しかしながら、日常会話では、動詞語尾としての「～ないです」の使用が「～ません」を上回っていることが、コーパス<sup>54</sup>による調査で明らかになっている。陳にとって「～ないです」は、習ってはいないが、日常で多く耳にするものであるため、興味を持ったのだろう。小林(2005)は「イ形容詞以外の品詞にも「～ないです」と「～ません」の両形式が可能であることを初級レベルから提示するべきであると考える」(小林 2005、p.16)とまとめている。動詞語尾としての「～ないです」を初級レベルから教えておけば、陳のように、「参加しない」と普通体で言った後に、丁寧体で言い直そうと「です」をつけ、「参加しないです」にするという方法を使うことができ、便利だという利点もあるといえる。本研究では、便宜的にスピーチレベルを三分類としたが、陳は、上記のように、「～ません」と「～ないです」という同じレベル内での多様性についても考えていたといえる。

## 2. 6. 6 陳の学びのまとめ

授業により、スピーチレベルに対する自信を喪失し、無難に丁寧体を使うようになった。しかし、普通体を使いたい場面は存在しているため、将来は普通体を使用したいと思っている。

陳は、映像教材の会話者と同じ失敗をしたことがあると共感した話を述べた。第4章で述べたように、モデルとしての映像教材ではなく、誤用や失敗談を含んだより現実的な映像教材と評価プロセスを用いたことにより、身近に感じ、自分の失敗談について振り返ることができたといえる。

また、陳は、授業によって、人間関係の捉え方が単純ではないことに気づき、相手が普通体を使った場合や、年齢が年上で同級生の場合に判断に困っていた。

さらに、「～ません」と「～ないです」のように、同じスピーチレベルの中での違いにも興味を持ち、考えていたことが確認できた。

---

<sup>53</sup> 『日本語能力試験出題基準』『A Dictionary of Basic Japanese Grammar』『日本語初歩』『みんなの日本語 初級 I 本冊』『Situational Functional Japanese Volume One: Notes』『Japanese for Busy People I』の6つを対象とし、調査している。

<sup>54</sup> 『名大会話コーパス』『女性のことば・職場編』『男性のことば・職場編』の3つ、合計約64時間分のデータを分析している。

## 2. 7 江の学び

江は、日本の日本語学校で1年半日本語を勉強した後、日本の大学院に入学した修士課程2年生である。スピーチレベルに関しては、「日本の日本語学校で勉強しました。日常会話や初めて会う人の時、ですます体を使うと言われました。普通体は、仲良しや家族だけ使います」と記述した。困難点に関しては、「あります。最初、やはりですます体を使うべきだと思うが、だんだん関係がよくなり、いつから普通体になるか、どんな関係は普通体を使用禁止のが困ります。学校やバイトでは、ですます体と普通体両方使う人がいるので、区別が分からないんです」という問題意識を持っていた。授業時は日本の企業に内定が決まっており、数週間後に働き始め、時間が取れなくなったため、本人の意思を尊重し、1カ月後のインタビューは行わなかった。参考として、授業後に雑談した内容の中から、示唆を得られる部分のみ抽出し、以下に述べることとする。

### 2. 7. 1 ビジネスコミュニケーションにおけるスピーチレベル

まず、「内定をもらいましたので、会社の中にどんな言葉、まあどんな体から使った方がいいですか？」というように、会社の中ではどの程度丁寧にすればよいのかという疑問を持っていた。「先輩たちに話す時は最初から最後までずっとます形の方がいいですか？」「一生までもしくはあのずっとです形とます形、もしくは尊敬語を使うべきですよ」というように、先輩とは親しくなったとしても丁寧体以上の丁寧さを保たなければならないのかという疑問を持っていた。「ちょっとこれからの日本の生活はちょっと心配しますよね」というように、これから会社に入り、人間関係も変わることへの心配、それに伴う日本語使用への不安が見て取れる。授業では、学生同士の映像教材のみを扱ったが、江は自分の状況と照らし合わせ、ビジネスコミュニケーションにおけるスピーチレベルについて考えていたといえる。

### 2. 7. 2 方言とスピーチレベル

就職の面接の際、面接官が関西弁だったことに言及し、「「やん」とかはです形か、あの普通形か、たまに困りますよね」と述べた。語尾の「やん」は丁寧体なのか、普通体なのか、「やん」を言われた時に自分も「やん」で返したほうがいいのか、といった疑問を持っていた。方言のスピーチレベルについても、授業と関連づけて考えていたといえる。

### 2. 7. 3 江のまとめ

江には授業1カ月後のフォローアップ・インタビューが行えなかったため、授業後の感想のみまとめた。

江は日本の企業に就職が決まっていたこともあり、学生同士の映像教材をもとに、ビジネスコミュニケーションにおけるスピーチレベルについて考えていた。さらに、方言とスピーチレベルに関しても、授業と関連づけて考えていたといえる。

### 2. 8 王の学び

王は47歳の博士3年生の学生である。台湾の日本語学校に1年間在籍していたが、授業に出席していたのは数カ月であり、文法を中心に勉強したという。その頃は会話がほとんどできず、会話能力は日本に来てから自然習得したとのことである。ワークシートでは、スピーチレベルについては台湾の日本語学校で勉強し、普通体は友達と話す時や日常生活全般において、丁寧体は先生に対して使用すると記述していた。丁寧体を使用すると話が長くなるので、普通体のほうが簡単だ、会話が短いほうが緊張しなくてよいとのことであった。

#### 2. 8. 1 丁寧さを考えてから話す

授業を受ける前は、「前はね、頭の中にたぶん何も考えなく、ぐるぐるしゃべりました」というが、授業を受けた後は、「自分のスピードね、日本語話すのスピード、ちょっと遅めで、考えて、これは丁寧、これは丁寧じゃない。こういう考えて」というように、丁寧さを考えてから話すようになったという。例えば、インタビューの直前に、スーパーで買い物をした際、「あ、すいません。今日カードを忘れました」と言ったが、もし授業の前であったら、「あ、忘れた」と言っていたという。考えることにより、話すスピードは遅くなったが、2. 4. 1の馬と同様、あえて遅くし、考えることを優先しているといえる。

#### 2. 8. 2 授業外で意識化しにくい理由

考えてから話すようになったことに対し、「これの方が日本語ちゃんと勉強してる。昔たぶんね、あまりそんな考えてない。だから進歩してない。いつもどうして2年か3年か、もうそろそろ3年か、あまり日本語そんな進歩して、たぶんこのせいかなあ」と述べた。今まで考えずに話していた自分を振り返り、進歩しなかった原因がそこにあると考えてい



る。そして、授業を受けたことに感謝し、「留学生外国人ですからずっと分かりません。どうして日本人そういう風に、どうしてどうして、クエスチョン、クエスチョン、クエスチョン。でももしね、日本の友達（筆者注：筆者を指す。）ちゃんと教えて話して、向こうはね本当に理解できます。感謝します」と述べていた。日本人と学習者がどうしてそのように話すかという評価プロセスは、日常生活では知ることができない。授業でこれを知ったことに、意味があったといえる。また、「昔私いつも「るるる」使います」というように、普通体を主に使ってきたが、指摘を受けて来なかった理由として、「日本人たぶんね心優しいですから。だからね、私そんな言ったら向こうの方きつかなー」という、周囲の人の自分への配慮と、「たぶん年のせいかもしれないかな」という年齢に言及している。王は47歳で博士3年生であり、周囲の人が年下の場合が多いため、普通体を使うことが容認されていたのだろう。また、「昔たぶんね、自分が外国人ですから間違った日本語をしゃべったら向こうもそんな気にしてない、外国人ですから」という外国人としての甘えもあった。しかし、「でもね、何かこれを勉強してやっぱり丁寧の方がいい」という意識が変わった。日常生活で周囲の人の寛容さに甘えていた王に対し、本授業が、それを乗り越えるきっかけを作ったといえる。

### 2. 8. 3 丁寧体を使用したい

自分のスピーチレベル使用に関しては、丁寧体を使うようにしたいと述べている。「昔たぶんね、自分が外国人ですから間違った日本語をしゃべったら向こうもそんな気にしてない、外国人ですから。でもね、何かこれを勉強してやっぱり丁寧の方がよい」という。「もし私はね、台湾で大人の方ですから、でも今はねたぶん2歳3歳くらいの子供」というように、普通体ばかりを使っ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といえる。授業を受ける前は、無意識に普通体を使い、自分がどのように見られているかは考えたこともなかった。しかし、授業を受けたことにより、スピーチレベルを意識するようになり、自分がどのように見られたいのかという理想と、実際に見られている現実の自分とのずれに気づき、意識の変容をもたらしたのである。

### 2. 8. 4 文末の重要性

表12を見ると分かるように、王は授業中、会話者が文末まで言い切らないことに対し、

会話1の文字化資料の6、10、15、26、31、40、42、43行目の部分で、理解できないと発言し、嫌悪感を顕にしていた。例えば、26行目のバヤルの「私はえっと学部生だから。」という部分に関しては、「だから何だ。最後まで言わない。(王)」「あいまい。自分の意見をはっきり言わない。嫌だ。(王)」といった内容の発言をしていた。筆者が、「会話は、途中で切れてその続きを相手が言うことが結構多い。一つの文を2人で作り上げることが多い。(教師)」「一人が話し終わって次の人が話すというより、少し話して相手が話してという方が仲がいい感じ、会話が盛り上がる感じ、一緒に会話を作る感じがする。もし自分が最後まで言うのを相手が待っていたら、「私の話に興味ないのかな」と思う。(教師)」などと説明しても、「私はそういう言葉は使わない。はっきり言って不快」と述べていた。その理由としては、まだ日本語が上手ではないと思っており、文末まで言い切ってもらわないと、推測が間違ふかもしれないという不安や、自分の言いたいことを伝えることで精一杯であり、途中で相手の日本語が入ってきたら混乱し、言いたいことを忘れてしまう、といったことを挙げていた。

しかし、1カ月が経ち、その否定的な考え方は、180度変わっていた。「でも、今分かりました。前はね最後まで意味は、でも今分かりました。授業終わったら分かりました」と述べた。文末が重要であり、相手の答えが大事ということに納得できたという。「前私の考えはね、自分でぐるぐるぐるしゃべりました。大事。自分がダダダダダしゃべります。大事。でも日本人の方は、相手の答えは大事。そういう心の変化。大事なところ、どうして話してない。私、待ってる待ってる。でも今そういう気持ちが分かりました。昔はね、あとは？何が？は？は？でももう分かりました。今そういう気持ち分かりました。私の返事を待ち、昔はそういう気にしない。分かったら、自分も考えて、分かりました」という。

王は、2年9カ月前、会話がほとんどできないまま来日し、日常生活の中で自然習得した。自分の意図を伝えることに必死だったのだろう。そのような王にとって、相手からの割り込みは、自分を混乱させるものであったし、相手が文末まで言い切らないことは、理解を困難にするものだった。そして、日本人はあいまいで意見をはっきり言わないから言い切らないのだろう、と結論づけ、その考えは固定化されていた。しかし、授業で、会話は二人で一緒に作るものではないか、相手からの割り込みは、自分の発言を助けてくれるものではないかという肯定的な意見に初めて触れることとなった。そして、王の評価プロセスに変化が起き、現在は、自分の意図を伝えることも大事だが、相手の発言も大事であり、返答を待とうと思うようになった。このように、授業で評価プロセスに触れたことが、

「納得解」を更新させるきっかけとなり、スピーチレベルのみならず、会話のやりとりにもまで学びが広がった。

水谷 (2008) は、「共話」(水谷の造語)と「対話」を比較し、日本語の話しことばでは、相槌を頻繁に打って話し手と聞き手が一体となって談話を進行させていく「共話」が基本になっており、相手の話が終わるのを待って自分の話を始めるのを建て前とする「対話」とは異なると述べている。日本語教育の場で、この事実を正しく認識した指導が行われないう場合、学習者は日本人の現実の話し方に接して、「終わりまで言わないからあいまいだ」「きちんとした話しかたをしないのは変だ」とマイナスの印象をもつことが少なくない(水谷 1988) とのことである。王もその一人であった。「対話」を基本とし、「共話」に対しては否定的な印象を持っていた。しかし、授業を受け、その否定的な印象が 180 度変わった。それは、「共話」を行う人の評価プロセスを知ったことにより、自分の従来の評価プロセスを振り返り、改めて考えることができたからではないかと考えられる。なお、これをふまえて行った「共話」に関する教育実践については、田所 (2016b) において別途考察を行っている。

## 2. 8. 5 王の学びのまとめ

王は、馬と同様、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。

以前は、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。日常生活で周囲の人の寛容さに甘え、普通体を多用していた王に対し、本授業が、それを乗り越えるきっかけを作ったといえる。

また、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。授業により、見せたい自分とスピーチレベルが関連していないことに気づき、変えたいという意識に変わったのではないかといえる。さらに、スピーチレベルという文末形式に注目したことにより、会話のやりとりにもまで学びが広がったことが確認できた。

## 2. 9 日常生活における学びのまとめ

授業において、映像教材の会話者 4 名及び授業参加者 4 名と教師 1 名による多様な評価プロセスが共有され、その中から、何らかの評価プロセスがそれぞれの学習者に影響して

いた。それにより、自身の評価プロセスが大きく変化したのは、洪、馬、王であった。この3名は、授業前、丁寧体は面倒だから、普通体のほうが慣れていて楽だからといった理由により普通体を主に用いていた。しかし、バヤルやリザの評価プロセスの影響を受け、失礼のないように丁寧体を用いるよう、心がけるようになった。以上の3名のように使用するスピーチレベルに大きな変化はもたらされなかったが、評価プロセスに変化が見られたのは、キムである。キムは、母語の韓国語を参考に、年齢という基準によってスピーチレベルを使い分けていた。しかし、けんの評価プロセスの影響を受け、年齢だけではなく距離感などのより複雑な観点からスピーチレベルを使い分けるようになった。

一方、評価プロセスに変化が見られなかったのは、パブロ、張、陳である。パブロは、洪の評価プロセスをきっかけに、スペインでの幼少期の「具体的経験」を思い出し、丁寧体に対する否定的な評価をより強くした。張と陳は、授業前、より慣れている丁寧体を中心に使用していたが、授業において丁寧体に関する否定的な評価プロセスを知った後でも、それを承知の上で、無難に丁寧体を使いたいと判断していた。

以上のように、使用するスピーチレベルに大きな変化のあった者と、そうでなかった者がいた。しかし、誰もが、自分のスピーチレベルを見つめ直し、どうしていききたいかを考えていた。そして、過去の「具体的経験」を思い出したり、周囲の人々に対して「内省的観察」を行ったりして、「抽象的概念化」を改めて行い、それに基づいて「能動的実験」を日々繰り返すことによって、スピーチレベルについて考え、自分で答えを見つけていこうとしていた。

これは「コミュニケーション主体」、「場面」（「人間関係」「場」）、「意識」「内容」「形式」の連動を相対的に考えるようになったことを表しているのではないかといえる。第1章において、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と述べた。待遇コミュニケーション教育は、ある「場面」（「人間関係」「場」）において、表現（「内容」「形式」）が丁寧か、適切かということを、研究者や教師が客観的に判断し、それを教えるというような教育を目指しているわけではない。「コミュニケーション主体」という当事者自らが、「場面」（「人間関係」「場」）、「内容」「形式」そして「意識」の連動を相対的に認識すること、その能力を支援することを目指している。そして、それらを相対的に認識するためには、一つの正解があるわけではないということに気づき、多様な評価プロセスを

知ろうとする姿勢が必要である。その多様性というのは、様々な人の、様々な評価プロセスという意味に限らない。ある一人の評価プロセスであっても、時間を経てまた別のものになっていく。戸惑い、揺れながら変わっていく。そのことに自覚的になるかどうかは問題なのである。それを日々実験しながら経験していくのが待遇コミュニケーションの学習であり、そのきっかけとなるのが、評価プロセスの多様性の共有であるといえよう。

## 第5節 研究課題2への回答

以上のように、本授業実践において多様な評価プロセスが共有された。従来、スピーチレベルに関しては、どのような場合に丁寧体・普通体使用が多くなるのかという言語的特徴が研究されてきた。しかし、それは場面の上下・親疎関係や年齢といったものさしで測った特性論的発想に基づく考え方であり、場面をいかに捉え、スピーチレベルに結びつけるかという認識の仕方までをも教育において扱った研究は今まであまりなかった。今回、同一のスピーチレベル使用場面であっても、様々な評価プロセスがあることが明らかになり、この場面ではこのスピーチレベルというように、限定的に判断したり、相手のスピーチレベルを短絡的に評価したりすることはできないと示唆された。これは、第3章のスピーチレベルに関する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。

第5章で扱った話題選択に関しては、従来、初対面という人間関係に配慮し、選択されやすい話題及び回避されやすい話題の傾向が追究されてきた。しかし、調査により、選択されやすい話題、回避されやすい話題のどちらであっても、評価が常に肯定的になるわけではないこと、そしてその評価に至る多様な評価プロセスが明らかになった。本章のスピーチレベルに関しては、従来、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。しかし、今回、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。

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が多い。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。そのような情報を得る場を創ることが、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プロセス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。第1章で述べた通り、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。本研究のような授業実践を行い、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 まとめと今後の課題

### 第1節 本研究の概要

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おいて、その時々の場合における「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を目指した。そして、その場合に、評価プロセスの多様性の共有が重要になることを主張した。以下、各章の概要を示す。

#### 1. 第1章の概要

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、問題が表面化されにくく、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。待遇表現の定義（文化庁 1971、宮地 1982、菊地 1989 など）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共通している。これに対し、人間関係や場への顧慮は、表現のみではなく、言語行動にも言えることである（南 1977）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（人間関係・場）への認識に重点を置いて捉えた（蒲谷 2003）研究分野である。「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を明確にすることが求められている。

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、「情報収集」→「解釈」→「価値判断」という評価の過程である。ある場面を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」ということである。

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。

## 2. 第2章の概要

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四点に分けて説明した。そして、近年の評価研究及び印象研究の動向をふまえ、「タイプ論的発想」により評価プロセスに注目するという点について述べた。

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（宇佐美編 2015）。結果よりも過程、一般性よりも多様性の重視という評価研究の動向を、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（宇佐美 2014）。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、一般的な基準のみによって判断することはできず、適切かどうかという結果そのものよりもそれに至る過程のほうが重要となる。このような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 (error analysis) に始まった。誤用の中には、全体的誤り (global error) と局部的誤り (local error) (Burt1975) というように、内容の理解度に与える影響に違いが見られること、理解度のみならず、不快度 (degree of irritation) への影響も異なること (Johansson1973) が明らかになり、誤用に対する母語話者の評価が注目され、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、評価方法と分析方法、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 (grammatical elements) よりも意思疎通の効果 (the effectiveness of message transmission and reception) 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。これまで初対面会話が中心的に扱われてこなかった理由は、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、参加のメリットを提示した上で、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は大きく注目されてきたが、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、カリキュラムやシラバスの考察といった二次的な利用ではなく、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、自分自身の評価のみならず、他者の評価観点や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。

### 3. 第3章の概要

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。誰に、いつ、どこで話すのかということ considering した上で、文末形式を選択しなければならない。その際、上下関係や親疎関係、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、その判断基準が、「社会的規範」のみならず「個人の戦略」にもよる（三牧 2002）という点が個人差を生み、場面認識をさらに難しくする。そのため、悪印象や違和感が生じやすい項目の一つとなっている（田所 2013b）。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、評価プロセスの抽出のために効果的な切り口となる。その点に注目することによって、学習者の意識をより深く引き出すことができると考えられる。

本調査の対象者は、日本へ留学経験のある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、「話者個人の方略的な言語使用」よりも「社会言語学的規範や慣習に即した言語使用」をより重視している（李 2008）。そのため、評価プロセスに関する日韓の相違点が違和感として印象に残りやすく、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と考えた。

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

インタビューを行い、スピーチレベルの選択に伴う評価プロセス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伴う評価プロセス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、分析した。

来日当初は、5名全員が日韓のスピーチレベル使用に差がないと考えていた。しかし、様々な場面で違和感を抱き、徐々に違いに気づいていった。特に、年齢や立場による上下関係に関する場面認識の日韓差に関して全員が言及していた。しかし、それを自分の中でどのように意味づけるかという点には、対象者による違いが見られた。また、初めから普通体を使用するのか、徐々に普通体に移行するのかという経時的な側面に関しては、親しさの把握の仕方の違いが影響しており、個人の性格に起因した問題となっていた。

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疑問や不快感を持った場合、その理由が何であるのか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、暫定的な自分なりの答えを見つけていっていた。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と示唆された。

#### 4. 第4章の概要

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、“Learning by doing” で知られるデューイ (Dewey, J) に代表される学習理論であり、「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考え方である (Kolb1983、佐野 2013)。

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の役割を区別し、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」は教室外で目に見えるが、観察や概念化という「認知」は目に見えないため、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、それぞれの場面における「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、このようなコミュニケーションの過程は、日常生活において表面化されるわけではなく、教室において可視化させる必要がある。それを可能に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) 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成されるようになったことを説明した。そして、自然会話の映像教材作成を行った宇佐美(2009)を例に、自然会話を用いる利点を説明した。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の生の声による評価データを用いて、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う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面を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。

また、従来の待遇コミュニケーション教育との相違点を示した。従来は、学習者それぞれの過去の場面における学習者の意識とその変容に注目していたが、本研究では、映像教材によって、ある特定の同一場面を教室の全員が共有した上で、その同一場面に対する他者の多様な評価プロセスを知るという点に意味を見出している。

最後に、予想される批判二点に対する立場を示した。まず、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に対しては、教室を準備、教室外を本番とするのではなく、教室と教室外をどちらも重要な学習の場であるとしているという考え方を示した。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ことは限らないこと、「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。

## 5. 第5章の概要

評価プロセスの多様性の共有のために、初対面会話における話題選択及びスピーチレベルを題材とした授業実践を行った。第5章では話題選択について、第6章ではスピーチレベルについて述べた。

初対面会話は、不確実性減少理論（Berger&Calabrese1975）や、不安・不確実性制御

理論 (Gudykunst1993) に代表されるように、主に対人コミュニケーション学の分野で研究されてきた。初対面会話とは、互いの情報の不足を補い、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 (self-disclosure, Jourard1971、榎本 1997) 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、心的距離を接近させると同時に、疎である相手に対する配慮から一定の距離を保持することが求められる (三牧 1999)。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、多くの人が選択する話題、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されたか、回避されたかという結果よりも、なぜ選択されたか、回避されたか、どう解釈・評価されたかという過程に注目することが重要になるため、必然的に聞き手の立場が重要になる。本研究は、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考えている。そのような前提のもと、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という点で、先行研究を発展させたものとなっている。

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、日本人と留学生が共に生活す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 (Bloom1954) 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～2分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会話を使い、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。映像教材及びインタビューデータを用いた話し合いから示唆されたのは、会話そのものからは知ることのできない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いうこと、そして、モデル会話としてコミュニケーション上問題のない会話を用いた教材ではなく、個別性の高い自然会話を用いた教材を用いることにより、多様な評価プロセスを引き出しやすいのではないかということである。

初対面という場面において、政治や宗教の話をするのはまずないということ、社会の共通認識であると思っている人は多いかもしれない。しかし、だからといって、初対面で政治や宗教の話をした人に対して、無条件に否定的な評価をしてよいわけではない。なぜなら、そのような評価に至るには、何らかの背景があるはずであり、それを知らずして、安易に否定的な評価をすることはできないからだ。人は生まれてから数え切れないほどの人々と出会い、様々な場所で様々な経験をし、様々なことを学ぶ。そのような経験を通して形成された価値観は、当然人によって異なる。その過程は、すべてがその人の望んだものであるわけではないし、そのようにして形成された価値観に対して、他者が短絡的に評価を下してよいわけではない。尊重すべきものである。それ故、何らかの理由により、初対面において政治や宗教の話をしたとしても、社会の共通認識と照らし合わせて、常識だなどと判断することはできない。なぜその人はそのように話したのだろうという、相手の表現の裏にある評価プロセスを知ろうとする姿勢が必要なのではないだろうか。さらに、自分はなぜそこに違和感を持つ・持たないのだろうかという、自分の理解の裏にある評価プロセスを見つめ、問い直すことも必要なのではないか。そのような姿勢こそが、相互尊重に基づくコミュニケーションに最も必要なことであると考えられる。

本授業実践を通して、多様な評価プロセスが共有された。従来、初対面会話において、選択されやすい話題や回避されやすい話題が研究されてきた(三牧 1999、熊谷・石井 2005 など)。しかし、それは選択・回避されやすい話題かどうかという一つのものさしで測った特性論的発想に基づく考え方である。今回、同一場面であっても、様々な評価プロセスがあることが明らかになり、無難な話題、危険な話題というように、短絡的に否定的評価を下すことはできないと示唆された。これは、第3章のスピーチレベルに関する調査において、学習者たちが自覚していなかった、つまり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。

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内容の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すことができた。第2章で述べたように、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。

## 6. 第6章の概要

初対面会話は、相手に関する情報量が少ないため、待遇表現選択の準拠枠が得られず、言語操作面で不安定な状態となる（三牧 1999）。それが特に顕著に現れるのが、スピーチレベルである。スピーチレベルは、「学習者が対人関係を構築維持できるか否かに関わる問題」（ウォーカー 2011、p.52）であり、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は、特に重要な意味を持っているといえる。

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（陳 2004b、宮武 2009）ことである。本研究では、三牧（2013）が最も一般的だとしている「スピーチレベル」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ような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（田所 2012a）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などを考慮し、それぞれ約1分半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という点を、個別インタビューによって解明した。

本授業実践の結果、多様な評価プロセスが共有された。従来、スピーチレベルに関しては、どのような場合に丁寧体・普通体使用が多くなるのかという言語的特徴が研究されてきた。しかし、それは場面の上下・親疎関係や年齢といったものさしで測った特性論的発想に基づく考え方であり、場面をいかに捉え、スピーチレベルに結びつけるかという認識の仕方までも教育において扱った研究は今まであまりなかった。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、今回、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ていた、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。

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ということはできない。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。第1章で述べた通り、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。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2節 本研究において明らかになったこと

### 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

研究課題1への回答として、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を簡潔にまとめる。

まず、前提として、なぜ日本語教育において、待遇コミュニケーション教育を行うことが重要なのだろうか。それは、人が社会で生きていく上で、場面に応じた言動を行うかどうかということが、人間関係や人格判断にまで関わる重要な問題であり、また、表面化されにくい問題であるからだ。例えば、スピーチレベルは、相手との人間関係や場の捉え方が顕著に現れる項目であり、相手も様々に評価するが、そのような認識を日常生活において知ることは難しい。第3章で行った韓国語母語話者に対するスピーチレベルに関するインタビューでは、日常生活において、キョンヒとヒョンギが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ると述べた。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、一人一人の評価プロセスは様々

であるが、他者の評価プロセスを知る機会には恵まれておらず、遭遇するコミュニケーション場面も限られている。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。ここに、評価プロセスの多様性の共有の重要性がある。

## 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方法

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。しかし、その目的は抽象的、理念的であり、明確化することが求められていた。そのために、本研究では、評価プロセスの多様性を共有するという視点を取り入れた。そして、経験学習やケーススタディ、映像教材や異文化トレーニングの理念と方法を援用し、授業として具現化した。

第5章においては、初対面会話における話題選択を題材とした授業を行った。映像教材を作成し、再生刺激法によって抽出した当事者の評価プロセスに関するデータを用いた話し合いを行った。例えば、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に関するセルゲイ・つとむの会話では、つとむは自分が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、日本人にとってある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。その評価プロセスに優劣はない。日常生活では知ることの難しい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。

第6章においては、初対面会話におけるスピーチレベルに関して、同様の手法によりバヤル・けん、リザ・まさこという二つの映像教材を用いた授業を行った。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、今回、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章のスピーチレベルに関する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。

### 第3節 本研究の日本語教育における意義

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。

蒲谷（2012）は、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と述べている。場面に重点を置いたコミュニケーション、つまり場面をいかに捉え、いかに表現し、理解し、評価するのかということが、なぜ生き方に通じる問題である

といえるのか。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、何らかの規範があつて、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いかなるものなのか、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。コミュニケーションは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。第1章で述べたように、待遇研究は、個人のパーソナリティとも深く結びついた、種々様々な要素をかかえた、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と主張されながらも、その複雑さから、実際の研究は、敬語や表現が中心となっていた（文化庁 1971）。しかし、待遇コミュニケーションという学問分野の誕生により、それまで研究の中心であつた敬語や表現が、「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つたといえる。これは、日本語教育全体の研究動向と相俟つたものであり、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。

場面に応じたコミュニケーションについて考えるのは面倒だ、互いの言いたいことを率直に言い合えるコミュニケーションを目指していくべきではないかという意見もあるだろう。無論、自分も相手もそれを望んでいるのであれば、そのようなコミュニケーションは成り立つ。しかし、この世のすべての人々に対して、場面を考慮せずにコミュニケーションを行うことを求めるのは不可能なのではないだろうか。様々な属性の人が様々な場において交流するこの社会で生きている限り、程度の差はあつても、すべての人が場面に応じたコミュニケーションを求め、求められている。それを考えることが、相互尊重なのではないだろうか。通常のコミュニケーションにおいて、尊重など考えていないという人もいるだろう。しかし、場面に応じていかにコミュニケーションを行うかを考える時点で、相手を自分とは異なる価値観を持った一人の人間として、その存在を尊重しているということになるのだと考えている。

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。

さらに、本研究の意義として、評価研究との連携により、待遇コミュニケーション研究をより開かれたものにしたという点が挙げられる。研究を進めていく上で、様々な分野の研究者から示唆を得、逆に様々な分野の研究者に影響を与えていくということは、必要不可欠である。従来、待遇コミュニケーションは、その用語の専門性からか、他分野との連携が積極的になされてきたわけではなかった。その点で、閉鎖的な分野であったといえる。しかし、今回、待遇表現研究の歴史をふまえた上で待遇コミュニケーションの立場を示し、評価研究としての待遇コミュニケーションの可能性を示したことで、より多くの研究者に影響を与えることができるのではないかといえる。

#### 第4節 本研究のオリジナリティ

本研究のオリジナリティを、評価研究、ケーススタディ、映像教材、初対面会話における話題選択及びスピーチレベル研究という各側面から述べる。

まず、評価研究においては、第2章で述べたように、従来、初対面会話を対象とすることが難しく、ロールプレイやインタビューを対象にしたものが多かったが、本研究は、同じ寮の人と知り合うという、参加のメリットを提示した上で、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、従来、評価研究における評価の目的は、カリキュラムやシラバスの考察といった二次的な利用が主であり、教師を含む母語話者が学習者を評価し、内省することが主であった。しかし、本研究は母語話者と学習者が相互に評価した上で、学習者の内省を促すために、評価データを教室において教材として扱った。さらに、自分自身の評価のみならず、他者の評価観点や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た。

また、第4章で述べたように、学習者が日常生活において経験できる場面は限られているため、本研究では、教室においてより多様な場面を扱うことを可能とするケーススタディの手法を参考にした。ただし、依頼や報告といった言語行動の大きな枠組みを扱うのではなく、一発話単位の摩擦場面に注目したこと、第三者評価のみならず当事者評価をもデータとして扱ったこと、映像教材を使用したことという三点に、オリジナリティがあると

した。

映像教材に関しては、評価プロセスの多様性を共有するために、否定的な評価をもたらすような不自然さ、不完全さを含んでいる自然会話を映像教材として用いた。本研究は、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の当事者評価のデータを用いて意識化させたという点が特徴的である。

初対面会話における話題選択及びスピーチレベル研究に関しては、従来、会話分析の手法を用いて言語的特徴が追究されてきた。しかし、本研究は、場面をいかに捉えて表現したか、相手の表現をいかに捉えたかという認識に注目したという点にオリジナリティがある。森山ほか（2015）では、第3章の内容をもとにした田所（2015b）に関して、スタイルの生成と選択に関する一般的な規則だけでなく、個人の性格や人との関わり方がスピーチレベルの選択要因として働いていることを明らかにした点に独創性が認められるとし、スピーチレベル研究に新たな視点を導入したと述べられている。そして、このように、ことばのバリエーションや変化の背景になる話者の心理的側面やアイデンティティーに着目する研究が積極的に行われていくべきだと主張されている。これは、スピーチレベルの研究のみならず、話題選択に関する研究においても同様に言えることである。待遇表現に関する教育及び研究が、話者の心理的側面やアイデンティティーに着目していく必要性は、何度も述べているように、文化庁（1971）においてすでに主張されていた。そのため、この考え方にオリジナリティがあるわけではない。しかし、それから45年の時を経て、様々な研究の動向をふまえ、教育及び研究としてその考え方を具現化した点に、オリジナリティがあると考えている。

## 第5節 今後の課題

### 1. 授業方法の改善

本研究では、第5章及び第6章において、正規の授業ではなく、模擬授業という形式で授業実践を行った。その理由は、第5章第4節で述べた通り、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である。教育機関における正規の授業は、様々な制約を受けている。例えば、ある定められた期間内におけるスケジュールやカリキュラム、学習目標が既に機関によって決められていたり、コーディネーターやチームティーチングによるほかの教員たちとの関わりによって、一人の教師が自由に授業を行うことが不可能な場合がある。これらの外部要因に合わせ、授業の内容や方法を随時変えていく必要がある。今回

は、その前段階として、核となる授業の理念と方法を考察するために、学習者を募集し、模擬授業を行うという形態をとった。今後は、正規の授業において、いかに本研究のような授業が行えるのかという点を考察するため、授業方法を改善する必要がある。

特に改善の余地があるのが、教師の発話である。以上のような外部要因を排除しても、教師の個人的な要因の影響を排除することは不可能であるため、第5章及び第6章の模擬授業において、教師の発話が学習者に影響した点は否定できない。佐野（2005）は、ケーススタディにおいて、学習者の主体性を引き出すために、教師が非指示的な態度でディスカッションをリードするのが基本であるとしながらも、そこには当然ながら、教師としての立場からの一定の授業意図が働いていると考えるべきであると述べている。人間である教師が介入している以上、学習者の話し合いにおいて教師の発問の与える影響は無視できないのである。ハーバード・ビジネススクールのアンドリュース（Andrews1954）は、ケーススタディの話し合いにおいて、以下の通り、発問（ask question）、再述（restate）、事実認識の言及（draw upon his own knowledge of fact）の三点が重要であると指摘している。

発問：学生に対し討議の方向を示唆する役割を果たすもの

再述：学生の個々の発言内容を明確にするために、発言された内容を教師が別の言葉で言い換えること

事実認識の言及：討議の進展が情報不足によって妨げられている場合に、自らの認識している事実に基づいて教師が意見を述べること

(Andrews1954、佐野 2005、p.3)

佐野（2005）は、学生の発言をそのまま教師が再述する（繰り返す）ことで、学生は自らの発言がそのまま受容されたと感じ、討論の場に主体的に参加しようとの意識を持つのではないかと述べている。このように、教師の発話に焦点を当てたケーススタディに関する研究も進んでいるため、このような知見を取り入れることにより、授業方法に関してより深く考察することができると期待される。

教師の役割は、評価の仕方を情報として与えることではなく、評価プロセスの多様性を共有するような場を創り出すことである。そのために、いかに働きかけることができるのか、いかに学習者の評価プロセスを引き出すことができるのかという点は、重要である。



それは、単なるテクニックの問題ではない。教師自身がどのような評価プロセスを持っているのか、多様性の共有をいかに捉えているのか、そして待遇コミュニケーションについてどう考えているのかといった根本的な問題について考える必要がある。本研究は、待遇コミュニケーションにおける評価プロセスの多様性の共有という理念と方法の関連に焦点を当てた研究であるため、教師の立場には詳しく触れなかったが、今後、授業実践を重ね、考察していきたい。

## 2. 会話の種類や項目、対象者の拡張

本研究では、初対面会話という人間関係に限定し、話題選択及びスピーチレベルを題材としたが、待遇コミュニケーションの理念及び方法をさらに考察していくためには、ほかの人間関係、ほかの学習項目へ応用することが必要となる。例えば、ビジネス場面や先輩後輩、親しい友人などの人間関係に広げたり、依頼やほめといった項目に関する授業を行うなどの試みが考えられる。現時点では、「共話」に関する実践を行い、国際シンポジウムにおける口頭発表<sup>55</sup>をもとに田所（2016b）として報告している。また、その口頭発表に興味を持ったというハンガリーELTE大学の内川かずみ氏により、筆者の自作映像教材を用いた授業が実施され、その成果がJFBPオンライン日本語教育研修<sup>56</sup>において「日本人ゲストと一緒に日本語のしくみを勉強する授業」（2016年1月23日）の一部として紹介されている。内川氏の報告によると、学習者のみならず、共に参加していた日本人ゲストにも学びが見られたという。今後は、対象者を学習者のみならず、母語話者にも拡大し、考察していきたい。また、本研究では、第1章で述べたように、上級になるにつれて問題となる、意思疎通と共に伝わる部分を中心に扱ったため、意思疎通に問題のない中級以上の学習者を対象とした。今後は、初級の学習者を対象とした場合についても考察していきたい。

このように、今後も積極的に成果を発表し、ほかの研究者の方々と協力しながら、評価プロセスの多様性を共有するという理念と方法の可能性をさらに模索していきたいと考えている。

---

<sup>55</sup> 田所希佳子（2015年8月）「「共話」の教育において学習者の認識に注目する重要性」第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム

<sup>56</sup> 中東欧の日本語教師を対象にした国際交流基金ブダペスト日本文化センター主催のオンライン研修

### 3. 継続的な学びの場の提供

学習を「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「能動的実験」の繰り返しであるとした本研究では、授業のみならず、その後の日常生活も同様に重要である。第6章における授業1カ月後のインタビューでは、日常生活における学びが確認されたが、その結果は研究のために用いられ、筆者以外には共有されなかった。このような日常生活における気づきや問い直しは、各自の個人的な経験に留めておくのではなく、共有することで、さらなる意義を見いだすことができる。日常生活において、気に留めなければ忘れていってしまうもの、自分なりの評価プロセスとして一人で納得し、それ以上考えないようなものを、具体的な場、人間関係とともに記憶しておき、他者と共有することができれば、さらなる評価プロセスの多様性が共有できるだろう。授業後の日常生活における学びをさらに共有し、継続的な学びの場を設けることは、今後の重要な課題の一つである。

これには、インターネットが活用できる。インターネット上で意見交換し合えるような継続的な学びの場を提供すれば、より多様なコミュニケーション主体の認識が共有され、考えが広がり、深まるのではないだろうか。例えば、Lang-8 (<http://lang-8.com/>) は、2007年に開始された相互添削型 SNS であり、目標言語で書いた作文を複数の母語話者が添削することにより、教師一人が添削する場合とは異なり、作文の読み手の多様な解釈・評価を共有することが可能となっている。このようなインターネットの利点を待遇コミュニケーション教育に用いることにより、時間と場所の制限なく多様なコミュニケーション主体の認識を交換する場を作り出すことができると考える。第4章で述べた通り、筆者は、将来、インターネット教材として海外を含めた遠隔地にいる学習者も視聴できるような映像教材を目指している。インターネット上で映像教材を配信し、コミュニケーション主体の認識について掲示板で話し合い、さらに、日常生活における学びを日々共有する場を作り出すことができればよいと考えている。

### 4. 映像教材の改善

本研究では、自作映像教材を利用することにより、日常生活において知ることの難しい評価プロセスの多様性を、教室において共有することが可能になった。

教育工学は日々発展し、教材教具は日々進化している。木村（1982）によると、1965年にビデオ・テープレコーダーが登場するまでは、8ミリ映画によって映像教材を作成するよりほかに、映像教材作成の必要性は認識されていたものの、経費と労力の問題から、

実現は難しいとされてきた。しかし、ビデオの登場により、現像処理が必要なくなり、音声との同調を容易に行うことができ、連続1時間以上の録画が可能となった。これにより、映像教材作成の事情が一変した（木村 1982）。ただし、動画を撮影するためには大型の機材が必要であり、編集も容易ではなかった。そのため、既成の映画やドラマ、ニュースなどがより扱われやすかったということである<sup>57</sup>。ビデオカメラは年々小型化、軽量化され、便利になっている。このような技術の進歩により、本研究において、ビデオ撮影を行い、撮影した動画を WMV ファイルとして即時にパソコンに取り込み、視聴するということが可能となった。近年では、スマートフォンやタブレット端末により、日常的に動画を撮影し、インターネット上に投稿し、世界中の人々と共有することが可能となっている。日常生活の会話を録画し、教材化し、教室内で視聴するという方法は、科学の発展により、今後ますます容易になっていくだろう。

ただし、評価プロセスに関するデータ収集には、アナログ的な手法を用いるよりほかなかった。映像教材の会話者それぞれに改めて会話を視聴してもらいながら評価プロセスを引き出し、そのデータは、手作業により文字化しなければならなかった。会話の録画後最短の時間で行ったが、会話の録画時の評価プロセスと、改めて視聴した際の評価プロセスが同じにはならないという点は、本研究の限界として認めざるを得ない<sup>58</sup>。ただし、これらの点も、教育工学の発達により、近い将来、より効率的に行うことができるようになるだろう。

現段階でも、すでに CAVScene (Collective Analysis of Visual Scene) という、注目すべきソフトウェアが開発されている。デジタルカメラやビデオは、画像や映像といった視覚情報を生き生きと記録することができる反面、事象の説明や、ユーザ自身が感じたこと、考えたことなど、説明の記録には不向きである（戸田 2012）。このような欠点を克服し、ユーザの気づきや感じたことを、「その場で」「瞬時に」「ユーザにストレスなく」付記することを可能にしたのが、CAVScene である（戸田 2012）。これを利用すれば、ipad などのタブレット端末で画像や映像を録画しながら、その画面上にメモすることができる。刑部

---

<sup>57</sup> 例えば、有賀（1997）には、学習者の日常をビデオに撮って見ながら言語行動を分析するのが理想的だが、現実には無理なので、教師が既存の映像素材の中から探し出して見せることになるという旨の記述がある。

<sup>58</sup> ただし、本研究では、それが会話時の意識と一致しているかどうかという問題よりも、会話者の価値観に基づいた意識であるかどうかという点をより重視するため、再生刺激法により評価プロセスを抽出するという方法を選んだ。

(2012) は、幼稚園における実践の振り返りに、観察者の CAVScene によるメモを利用した結果、一つの場面<シーン>をきっかけとして、他者の「気づき」や発見を重ね合わせることができ、学び合いにつながったとしている。この CAVScene を本研究に援用する場合、会話者がタブレット端末で会話を視聴しながら、評価プロセスを画面上にメモすれば、インタビューの時ほど調査者を意識することなく、評価プロセスを抽出できるであろう。また、授業においても、会話をパソコンで見せるのではなく、タブレット端末により各自のペースで視聴し、時には巻き戻し、気になった点を画面上にメモし、その後クラスで共有するということが可能になる。今後、このような方法を積極的に利用し、試行錯誤していくつもりである。

## 謝辞

執筆にあたり、早稲田大学大学院日本語教育研究科の先生方には大変お世話になりました。修士課程からご指導くださった蒲谷宏先生には、相互尊重に基づくコミュニケーションとは何かということ、身をもって教えていただきました。研究に行き詰まった時でも、励まし、見守り、常に応援し続けてくださいました。副指導の小林ミナ先生には、待遇コミュニケーションとは何なのかという根本的な部分から問い直す機会を与えていただいたとともに、学外にも目を向け、日本語教育界全体を見渡す必要性を教えてくださいました。同じく副指導の佐久間まゆみ先生には、構成や文字化データなど、形式的な部分を中心にご指導いただき、緻密に研究を進めていく重要性を教えてくださいました。

学外の先生方にも大変お世話になりました。日本語教育の道へ進むきっかけを作ってくださいました日本女子大学の石田敏子先生、江田すみれ先生、SENDプログラムの際に貴重なご意見をくださったシンガポール国立大学のウォーカー泉先生、交換研究員の際に実践の機会を与えてくださった香港中文大学の何志明先生、「「評価」を持って街に出よう」プロジェクトに参加させてくださった東京大学の宇佐美洋先生に、心より感謝申し上げます。

また、早稲田大学日本語教育研究センターの助手在職中は、数々の研究助成を受ける機会に恵まれ、また、同僚の方々から多くのことを学ばせていただき、非常に有意義な2年間でした。また、研究室の先輩や後輩からも、たくさんの刺激を受けました。同じ分野に興味を持つ人々と出会い、議論する場を持てたことは、貴重な経験だったと思います。修士課程の頃から苦楽を共にしてきた李錦淑氏、李花女子大学留学時からの親友であるソウル大学の金柔美氏をはじめ、これまで支えてくださった友人たちにも、心より感謝いたします。

本論文を執筆する過程では、自信を失ったり、諦めかけたことが何度かありました。しかし、その時に力になったのは、本授業実践に参加してくださった学習者のみなさんでした。授業やインタビューの後、このような授業は受けたことがなかった、本当に役に立ったと言って目を輝かせて喜んでくださった学習者のみなさんのお顔を何度も思い出し、勇気づけられました。深く感謝いたします。

最後に、いつも私の体を心配しながら、温かく支えてくれた家族への感謝も、ここに併せて記します。

## 参考文献

- 青木順子（1999）『異文化コミュニケーション教育—他者とのコミュニケーションを考える教育』 溪水社
- 足立さゆり（1995）「日本語の会話におけるスピーチ・レベル・シフト」『拓殖大学日本語紀要』 6、pp.73-87
- 有賀千佳子（1990）「中級における映像教材活用の可能性—ドラマ素材を用いた授業の一例」『日本語教育』 71、pp.210-224
- 有賀千佳子（1997）「「意識化」の手段としての映像教材」『日本語学』 16(9)、pp.23-33
- 李恩美（2008）「日本語と韓国語の初対面二者間会話における対人配慮行動の対照研究—ディスコース・ポライトネス理論の観点から」東京外国語大学大学院総合国際学研究所博士論文
- 李吉鎔（2003）「フォーマルな談話での非デスマス形式の切換え—日本語母語話者と中間言語話者の比較」『大阪社会言語学研究ノート』 5、pp.79-96
- 生田少子・井出祥子（1983）「社会言語学における談話研究」『言語』 12(12)、pp.77-84
- 石崎晶子（1999）「学習者の言語行動に対する母語話者の評価—主観的評価と客観的評価の関係」『第二言語としての日本語の習得研究』 3、凡人社、pp.19-35
- 石沢弘子（1987）「「日本語映画 基礎編」30巻についてのアンケート」『映像教材による教育の現状と可能性—日本語教育映画ワークショップ報告』国立国語研究所、pp.57-66
- 石田敏子（1987）「国立国語研究所企画ビデオと国際交流基金企画ビデオの位置づけ」『映像教材による教育の現状と可能性—日本語教育映画ワークショップ報告』 国立国語研究所 pp.14-19
- 伊集院郁子（2004）「母語話者による場面に応じたスピーチスタイルの使い分け—母語場面と接触場面の相違」『社会言語科学』 6(2)、pp.12-26
- ウィパー・ジャロンウィットカジョーン・加藤好崇（2010）「タイ人日本語学習者—日本語母語話者の初対面接触場面における話題選択」『東海大学紀要』 30、pp.17-27
- 上仲淳（1997）「中上級日本語学習者の選択するスピーチレベルおよびスピーチレベルシフト—日本語母語話者との比較考察」『日本語教育論文集』 pp.149-165
- ウォーカー泉（2008）「初級学習者のスピーチスタイルに関する「気づき」—待遇コミュニケーション教育に関する考察」『早稲田日本語教育学』 2、pp.15-28

- ウォーカー泉 (2011) 『初級日本語学習者のための待遇コミュニケーション教育—スピーチスタイルに関する「気づき」を中心に』 スリーエーネットワーク
- 宇佐美まゆみ (1995) 「談話レベルから見た敬語使用—スピーチレベルシフト生起の条件と機能」『学苑』 662、pp.27-42
- 宇佐美まゆみ (2003) 「改訂版：基本的な文字化の原則 (Basic Transcription System for Japanese:BTSJ)」『多文化共生社会における異文化コミュニケーション教育のための基礎的研究』平成 13-14 年度科学研究費補助金基盤研究 C(2) (代表研究者：宇佐美まゆみ)、研究成果報告書、pp.4-21
- 宇佐美まゆみ (2009) 「第 3 章『伝達意図の達成度』『ポライトネスの適切性』『言語行動の洗練度』から捉えるオーラル・プロフィシエンシー」鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシエンシーと日本語教育』ひつじ書房、pp.33-67
- 宇佐美まゆみ (監) (2011) 『BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2011 年版』 ([http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj\\_corpus\\_explanation.htm](http://www.tufts.ac.jp/ts/personal/usamiken/btsj_corpus_explanation.htm)、2016 年 6 月 20 日閲覧)
- 宇佐美まゆみ (2015) 「自然会話を素材とする共同構築型 WEB 教材を使った「対話」と「会話」の教育」『第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』 p.66
- 宇佐美まゆみ・嶺田明美 (1995) 「対話相手に応じた話題導入の仕方とその展開パターン—初対面二者間の会話分析より」『名古屋学院大学日本語学・日本語教育論集』 2、pp.130-145
- 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
- 宇佐美洋 (2016) 「人間探求のための「評価」、という新しい視点」宇佐美洋編『「評価」を持って街に出よう』くろしお出版、pp.1-15
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』北大路書房
- 小川一美・吉田俊和 (2009) 「ダイナミックな対人関係」大坊郁夫・永瀬治郎 (編) 『講座社会言語科学第 3 巻 関係とコミュニケーション』ひつじ書房、pp.120-139
- 大沢裕子・安田励子・郷亜里沙 (2010) 「インターネット上のクチコミにおける苦情への返答—サイト閲覧者の視点から」『待遇コミュニケーション研究』 7、pp.1-16
- オースティン, J. (1978) 坂本百大 (訳) 『言語と行為』大修館書店 (Austin, J.L.(1962) *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.)

- 大塚容子 (2011) 「初対面の3人会話におけるあいづち—ラポール構築の観点から」『岐阜聖徳学園大学紀要』 50、pp.85-95
- 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)、pp.76-85
- 小河原義朗 (2001) 「日本語非母語話者の話す日本語に対する日本人の評価意識—日本語教育における言語意識」『日本語学』 20(8)、pp.64-73
- 加藤好崇 (2010) 『異文化接触場面のインターアクション—日本語母語話者と日本語非母語話者のインターアクション規範』 東海大学出版会
- 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
- 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研究センター紀要』 19、pp.1-12
- 蒲谷宏 (2012) 「待遇コミュニケーション教育の構想 (II)」『早稲田日本語教育学』 11、pp.1-19
- 蒲谷宏 (2013) 『待遇コミュニケーション論』 大修館書店
- 蒲谷宏 (2016) 「敬語コミュニケーション論 I・II の授業実践から—大会委員会企画報告 待遇コミュニケーション教育の可能性：授業実践報告から考える」『待遇コミュニケーション研究』 13、pp.90-94
- 蒲谷宏・坂本恵 (1991) 「待遇表現教育の構想」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』 3、pp.23-44
- 蒲谷宏・金淑英・照山法元・山内薫・李錦淑 (2007) 「「展開ロールプレイ」の提唱—「待遇コミュニケーション教育」の一方法として」『早稲田大学日本語教育実践研究』 6、pp.15-24
- 川名好裕 (1986) 「対話状況における聞き手の相づちが対人魅力に及ぼす効果」『実験社会心理学研究』 26、pp.67-76
- 菊地康人 (1989) 「待遇表現—敬語を中心に」『講座日本語と日本語教育 1』 明治書院、pp.276-310
- 北直美 (1995) 「日本語教育における待遇表現の研究」『北陸大学紀要』 19、pp.311-320
- 金銀美 (2009) 「接触場面における話題選択及び話題開始の傾向」『シリーズ言語学と言語教育 19 日本語教育学研究への展望』 ひつじ書房、pp.281-297



- 木村宗男 (1987) 「日本語教育映画」30巻の企画にたずさわって『映像教材による教育の現状と可能性—日本語教育映画ワークショップ報告』国立国語研究所、pp.10-13
- 刑部育子「第8章 分析ツールが実践を開くとき」苧宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (編)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会、pp.255-279
- 熊谷智子・石井恵理子 (2005) 「会話における話題の選択—若年層を中心とする日本人と韓国人への調査から」『社会言語科学』8(1)、pp.93-105
- 熊崎早苗 (2006) 「日本語学習者の口頭ナラティブ能力について」『南山言語科学』1、pp.163-182
- 倉地曉美 (1992) 『対話からの異文化理解』勁草書房
- 倉地曉美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房
- 現代日本語研究会 (編) (1998) 『女性のことば・職場編』ひつじ書房
- 現代日本語研究会 (編) (2002) 『男性のことば・職場編』ひつじ書房
- 小池真理 (1998) 「学習者の会話能力に対する評価に見られる日本語教師と一般日本人のずれ—初級学習者の到達度試験のロールプレイに対する評価」『北海道大学留学生センター紀要』2、pp.138-156
- 小池真理 (2003) 「日本語母語話者は第二言語話者との会話をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』7、pp.16-33
- 小出慶一 (2005) 「評価とは」日本語教育学会 (編) 『新版日本語教育事典』大修館書店、pp.777-779
- 小林ミナ (2000) 「「何を」教えるかの再吟味—日本人評価研究の意義と限界」『北海道大学留学生センター紀要』4、pp.149-159
- 小林ミナ (2004) 「「プラス評価」と「マイナス評価」の質的相違からみた教育現場への還元可能性」小林ミナ『日本人は何に注目して外国人の日本語運用を評価するか』平成12-15年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2) 研究報告書 [課題番号 12480058] pp.275-285
- 小林ミナ (2005) 「日常会話にあらわれた「～ません」と「～ないです」」『日本語教育』125、pp.9-17
- 近藤彩 (2014) 「ビジネス場面における問題発見解決力育成のための日本語コンテンツ開発と教育実践」『漢字・日本語教育研究』3、pp.36-55

- 近藤彩 (2016) 「第 10 章 多様な価値観を理解する教育実践—職場での協働を目指して」  
宇佐美洋 (編) 『「評価」を持って街に出よう』くろしお出版、pp.171-187
- 近藤彩・金孝卿 (2010) 「「ケース活動」における学びの実態—ビジネス上のコンフリクト  
の教材化に向けて」『日本言語文化研究会論集』 6、pp.15-31
- 近藤彩・金孝卿 (2014) 「グローバル時代における日本語教育—プロセスとケースで学ぶ  
ビジネスコミュニケーション」『National Symposium on Japanese Language  
Education2012』 pp.103-115
- 近藤彩・金孝卿・ムグダ ヤルディー・福永由佳・池田玲子 (2013) 『ビジネスコミュニケ  
ーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う』ココ出版
- 蔡諒福 (2007) 「初対面会話における個人情報への対照研究—日台大学生を対象に」『間谷論  
集』 1、pp.131-147
- 蔡諒福 (2011a) 「社会人初対面会話における話題選択に関する一考察—日台中のデータをも  
とに」『大阪大学言語文化学』 20、pp.103-115
- 蔡諒福 (2011b) 「母語場面初対面会話における話題選択および回避に関する一考察—日中  
社会人のデータをもとに」『日中言語対照研究論集』 13、pp.114-129
- 坂本恵 (1987) 「話し言葉の文体について—会話教育の目指すべきもの」『国際学友会日本  
語学校紀要』 11、pp.57-64
- 佐々木由美 (1998) 「初対面の状況における日本人の「情報要求」の発話—同文化内およ  
び異文化間コミュニケーションの場面」『異文化間教育』 12、pp.110-127
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- ザトラウスキー・ポリリー (1993) 『日本語の談話の構造分析—勧誘のストラテジーの考察』  
日本語研究叢書 5、くろしお出版
- 佐野享子 (2005) 「ケース・メソッド授業における教師・学生間の相互作用に関する一考  
察—ビジネス・スクールにおける討論授業での教師の発話に焦点を当てて」『京都大学  
高等教育研究』 11、pp.1-11
- 佐野享子 (2013) 「ケースメソッド学習の効果を高める原理」『Rcus Working Paper』 4、  
pp.1-22
- 篠崎佳恵 (2012) 「初対面二者間会話におけるスピーチレベルの変遷とその要因—普通体  
の指標的意味に着目して」『桜美林言語教育論叢』 8、pp.15-28

- 全鍾美 (2009) 「初対面場面における話題回避に関する質問紙調査—日本と韓国の大学(院)生を対象に」『言葉と文化』 10、pp.95-111
- 全鍾美 (2010a) 「初対面会話における韓国人日本語学習者の自己開示の研究」『小出記念日本語教育研究会論文集』 18、pp.5-22
- 全鍾美 (2010b) 「初対面の相手に対する自己開示の日韓対照研究—内容の分類からみる自己開示の特徴」『社会言語科学』 13(1)、pp.123-135
- 杉戸清樹 (1987) 「発話のうけつぎ」国立国語研究所 (編) 『談話行動の諸相 座談資料の分析』三省堂、pp.68-106
- 鈴木秀明 (2005) 「短時間の評価トレーニングが教師の発話評価に及ぼす効果」『言語科学研究』 11、pp.77-94
- スペルベル, D. & ウィルソン, D. (1993) 内田聖二・中達俊明・宋南先・田中圭子 (訳) 『関連性理論—伝達と認知』研究者出版 (Dan Sperber & Deirdre Wilson (1986) *Relevance: Communication and Cognition*, Harvard University Press and Blackwell.)
- 清ルミ (2012) 「日本語教師には見えない母語話者の日本語コミュニケーション」野田尚史 (編) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版、pp. 43-62
- 待遇コミュニケーション学会 (2013) 「創設 5 周年記念大会 (2012 年度秋季大会) シンポジウム記録 待遇コミュニケーション学の可能性」『待遇コミュニケーション研究』10、pp.164-184
- 高見沢孟 (1979) 「中級会話の指導」『日本語教育』 37、pp.37-44
- 高村めぐみ (2009) 「聞きやすいスピーチの特徴に関する—考察—ポーズと速さを視点に」『外国語教育研究』 12、pp.3-21
- 田所希佳子 (2008) 「初対面会話において相手に与える印象に関わる要因—「継続的人間関係」の二者間会話をもとに」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊)
- 田所希佳子 (2012a) 「初対面二者間会話におけるスピーチレベル教育に関する考察—言語面と意識面に注目して」『待遇コミュニケーション研究』 9、pp.81-96
- 田所希佳子 (2012b) 「接触場面初対面会話における情報要求発話に関する考察—聞き手の持つ印象に注目して」『日語日文学研究』 81、pp.69-87
- 田所希佳子 (2013a) 「初対面会話における「何を話すか」の教育に関する考察—聞き手の持つ印象の要因に注目して」『待遇コミュニケーション研究』 10、pp.69-85

- 田所希佳子 (2013b) 「初対面会話教育における重要項目の選定に関する考察—母語話者・非母語話者に対する意識調査から」『早稲田大学日本語研究』 22、 pp.13-23
- 田所希佳子 (2014a) 「会話者意識を用いた意識化促進のためのコミュニケーション教育—スピーチレベルに関する授業実践を例に」『早稲田日本語教育実践研究』 2、 pp.65-79
- 田所希佳子 (2014b) 「自作映像教材を用いたスピーチレベル教育実践—より深い意識化を目指して」『待遇コミュニケーション』 11、 pp.119-135
- 田所希佳子 (2015a) 「幼稚園生活における幼児の丁寧体習得に関わる要因—保育者への質問紙調査から」『日本語学—研究と資料』 38、 pp.14-25
- 田所希佳子 (2015b) 「スピーチレベルの選択に伴う場面認識に関する考察—韓国人留学経験者へのインタビューから」『社会言語科学』 18(1)、 pp.50-59
- 田所希佳子 (2016a) 「第9章 場面に重点を置いたコミュニケーション教育において評価の多様性に注目する意義」宇佐美洋 (編) 『「評価」を持って街に出よう』くろしお出版、 pp.155-170
- 田所希佳子 (2016b) 「「共話」の教育において学習者の認識に注目する重要性」『第19回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム論文集』 (印刷中)
- 田中真理・長坂朱美・成田高宏・菅井英明 (2009) 「第二言語としての日本語ライティング評価ワークショップ」『世界の日本語教育』 19、 pp.157-176
- 崔文姫 (2013) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—日本語教師と非日本語教師の因果モデルを中心に」『国立国語研究所論集』 5、 pp.1-26
- 張贇 (2011) 「敬語コミュニケーション学習における「変容」に関する考察」『待遇コミュニケーション研究』 9、 pp.97-112
- 陳文敏 (2003) 「同年代の初対面同士による会話に見られる「ダ体発話」へのシフト—生起しやすい状況とその頻度をめぐって—」『日本語科学』 14、 pp.7-28
- 陳文敏 (2004a) 「台湾人上級日本語学習者の初対面接触会話におけるスピーチレベル・シフト—日本語母語話者同士による会話との比較」『日本語教育論集』 20、 pp.18-33
- 陳文敏 (2004b) 「スピーチレベル・シフト研究の現状と課題」『日本学と台湾学』 2、 pp.28-48
- 辻幸夫 (編) (2003) 『認知言語学への招待』大修館書店
- 寺村秀夫・佐久間まゆみ・杉戸清樹・半澤幹一 (2002) 『ケーススタディ日本語の文章・談話』おうふう
- 時枝誠記 (1941) 『国語学言論』岩波書店

- 徳井厚子 (2002a) 「日米学生討論場面における異文化摩擦—ビデオを利用したプロセスリコール」『メディア教育研究』 8、 pp.115-127
- 徳井厚子 (2002b) 『多文化共生のコミュニケーション—日本語教育の現場から』 アルク
- 徳間晴美 (2012) 「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」『早稲田日本語教育学』 11、 pp.93-107
- 戸田真志 (2012) 「第7章 分析ツールの技術的展開と可能性」 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎 (編) 『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』 東京大学出版会、 pp.237-253
- トマス, J. (1998) 浅羽亮一 (監)、田中典子・鶴田庸子・津留崎毅・成瀬真理 (訳) 『語用論入門—話し手と聞き手の相互交渉が生み出す意味』 研究社出版 (Thomas, Jenny. (1995) *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. Addison-Wesley.)
- 中道真木男 (1991) 「特集 日本語教育と国語教育—日本語教育と映像教材」『日本語学』 10(9)、 pp.67-79
- 中道真木男 (1997) 「伝達行動の学習と自己の意識化」『日本語学』 16(8)、 pp.4-10
- 中山亜紀子 (1999) 「韓国人留学生に認識される違和感とその解釈—対日本人関係を中心に」『多文化社会と留学生交流 大阪大学留学生センター研究論集』 3、 pp.49-65
- 西郡仁朗 (1997) 「外国人と日本人の初対面会話の分析—数量的に見た特徴と印象の形成について」『日本人の談話行動のスキプト・ストラテジーの研究とマルチメディア教材の試作 平成7年度～8年度文部科学省科学研究費基盤研究(C)(2)研究成果報告書』 pp.58-74
- 西田司 (1996) 「初対面 30 分間の話題にみる日米の自己開示」『国際関係研究』 17(2)、 pp.39-55
- 西田司 (2004) 『不確実性の論理—対人コミュニケーション学の新視点』 創元社
- 野口雅司 (2004) 「効果的な映像教材とは—映像教材作成のための基礎的研究(2)」『姫路獨協大学外国語学部紀要』 17、 pp.133-155
- 野田尚史 (編) (2005) 『コミュニケーションのための日本語教育文法』 くろしお出版
- 野田尚史 (編) (2012) 『日本語教育のためのコミュニケーション研究』 くろしお出版
- 野原ゆかり (2014) 『日本語非母語話者の話し言葉に対する母語話者評価の研究』 風間書房

- ハイダー, F. (1978) 大橋正夫 (訳) 『対人関係の心理学』誠信書房 (Fritz Heider (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley)
- 萩原孝恵 (2008) 「人間関係と接続詞「だって」の使い方」『昭和女子大学大学院言語教育・コミュニケーション研究』3、pp.37-54
- 原田明子 (1998) 「一般の日本人は外国人の日本語をどのように評価するか」『北海道大学留学生センター紀要』2、pp.157-168
- 日向茂男 (1987) 「「日本語教育映画 基礎編」30 巻、および「日本語教育映画 ワークショップ」について」『映像教材による教育の現状と可能性—日本語教育映画ワークショップ報告』国立国語研究所、pp.1-6
- 深沢清治 (1983) 「外国語学習における誤りの評価—誤りの重要度に関する近年の研究から」『広島大学教育学部紀要』2 (31)、pp.49-56
- 福島恵美子 (2016) 「待遇コミュニケーション 5-6・ビジネス敬語コミュニケーション 3-4 の授業実践から—大会委員会企画報告 待遇コミュニケーション教育の可能性：授業実践報告から考える」『待遇コミュニケーション研究』13、pp.77-81
- 藤原和博 (2009) 『35 歳の教科書—今から始める戦略的人生計画』幻冬舎メディアコンサルティング
- ブラウン, P. & レヴィンソン, S. (2011) 田中典子 (監訳)、斉藤早智子・津留崎毅・鶴田庸子・日野壽憲・山下早代子 (訳) 『ポライトネス 言語使用における、ある普遍現象』研究社 (Brown, P. & S, C, Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press)
- 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
- 文化庁 (2007) 『敬語の指針』平成 19 年 2 月 2 日 文化審議会答申
- 細川英雄 (2002) 「第 9 章 総合的な言語活動とその学習—ことばと文化を結ぶ日本語教育へ」縫部義憲 (編) 『多文化共生時代の日本語教育—日本語の効果的な教え方・学び方』瀝々社、pp.161-174
- ホンミンピョ (2006) 「日韓両国人の言語行動の違い(2) 初対面の言語行動の日韓比較」『日本語学』25(7)、pp.82-89
- 牧野成一 (1991) 「ACTFL の外国語能力基準およびそれに基づく会話能力テストの理念と問題」『世界の日本語教育』1、pp.15-32

- 町田敬子・村上治子（1987）「日本語教育における映像教材—コンピュータ使用の現状と今後の方向」『日本語教育』62、pp.134-151
- 丸山具子（2016）「敬語でコミュニケーション 3 敬語でコミュニケーション 4 の授業実践報告—大会委員会企画報告 待遇コミュニケーション教育の可能性：授業実践報告から考える」『待遇コミュニケーション研究』13、pp. 82-85
- 水谷信子（1988）「あいづち論」『日本語学』7(13)、pp.4-11
- 水谷信子（2008）「話しことばの文法—英語との対照を中心に—」『日本語学』27(5)、pp.16-22
- 南不二男（1974）『現代日本語の構造』大修館書店
- 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
- 南不二男（1987）『敬語』岩波書店
- 三牧陽子（1993）「談話の展開標識としての待遇レベル・シフト」『大阪教育大学紀要 第 I 部門 人文科学』42(1)、pp.39-51
- 三牧陽子（1999）「初対面会話における話題選択スキーマとストラテジー—大学生会話の分析」『日本語教育』103、pp.49-58
- 三牧陽子（2002）「待遇レベル管理からみた日本語母語話者間のポライトネス表示—初対面会話における「社会的規範」と「個人のストラテジー」を中心に—」『社会言語科学』5(1)、pp.56-74
- 三牧陽子（2007）「文体差と日本語教育」『日本語教育』134、pp.58-67
- 三牧陽子（2013）『ポライトネスの談話分析—初対面コミュニケーションの姿としくみ』くろしお出版
- 三宅和子（1994）「『詫び』以外で使われる詫び表現—その多用化の実態とウチ・ソト・ヨソの関係」『日本語教育』82、pp.134-146
- 宮地裕（1982）「待遇表現」日本語教育学会（編）『日本語教育事典』大修館書店、pp.226,227
- 宮武かおり（2009）「日本語会話のスピーチレベルを扱う研究の概観」『コーパスに基づく言語学教育研究報告』1、pp.305-322
- 村上まさみ（2005）「待遇コミュニケーション教育における意識化過程への働きかけ—2004 年秋学期「口頭表現 6B」における教室活動から」『早稲田大学日本語教育実践研究』2、pp. 23-32

- 村田雅之 (2013) 「異文化間教育における映像メディア導入の授業設計」『異文化間教育』  
38、pp.16-30
- メジロー, J. (2012) 金澤睦・三輪建二 (監訳) 『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か—』鳳書房 (Jack Mezirow (2010) *Transformative dimensions of adult learning*, Otori Shobo Ltd.)
- 森敏昭 (2002) 「10 章 学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子 (編) 『日本語教育のための心理学』新曜社、pp.153-176
- 森山由紀子・李吉鎔・木林理恵 (2015) 「スタイルの生成と選択」『社会言語科学』18(1)、  
pp.3-6
- モロウ, K. (1984) 「序論」小笠原八重 (訳) 『コミュニカティブ・アプローチと英語教育』桐原書店、pp. 57-68 (K. Johnson and K. Morrow (1981) *Communication in the Classroom*, Longman)
- 山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法—話す能力を高めるために』ひつじ書房
- 山内博之 (2010) 「日本語教育のための日本語学概説」『日本語学』29(4)、pp.42-50
- ユール・ジョージ (2000) 高司正夫 (訳) 『ことばと発話状況—語用論への招待』リーベル出版 (Yule, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford University Press.)
- 楊虹 (2008) 「中日接触場面の初対面会話における「ね」の分析—共感構築の観点から」『研究紀要』15、pp.125-136
- 吉川香緒子 (2016) 「「敬語コミュニケーション 6」の授業実践から—大会委員会企画報告 待遇コミュニケーション教育の可能性：授業実践報告から考える」『待遇コミュニケーション研究』13、pp.86-89
- 林盈萱 (2009) 「日本へ留学する台湾人大学院生の自律性を高める会話教育—アクションリサーチを通じて」『留学生教育』14、pp.23-30
- ロング・ダニエル (1992) 「日本語によるコミュニケーション—日本語におけるフォリナー・トークを中心に」『日本語学』11(13)、pp.24-32
- 渡部倫子 (2003a) 「日本語口頭運用能力の評価基準—評価者による相違」『日本語教科教育学会誌』25(4)、pp.11-17
- 渡部倫子 (2003b) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—評価尺度開発の試み」『広島大学大学院教育学研究科紀要』52(2)、pp.175-183



- 渡部倫子 (2005) 「日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価—共分散構造分析による評価基準の解明」『日本語教育』 125、 pp.57-75
- Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Faerch, C. (1980) Native speaker reaction to learners' spoken interlanguage. *Language Learning* 30, pp.365-396
- Andrews, K. (1954) The Role of the Instructor in the Case Method. In McNair M.P. (Ed.) *The Case Method at the Harvard Business School*. McGraw-Hill (慶応義塾大学ビジネススクール (訳) (1977) 『ケース・メソッドの理論と実際』 東洋経済新報社)
- Berger, C.R. (1979) Beyond Initial Interaction: Uncertainty, Understanding, and the Development of Interpersonal Relationships. In Giles, H. & R. St. Clair (Eds.) *Language and Social Psychology*. Oxford, UK: Basil Blackwell. pp.122-144
- Berger, C.R., & Calabrese, R.J. (1975) Some Explorations in initial interaction and beyond: Toward a development of a theory of interpersonal communication. *Human Communication Research* 1, pp. 99-112
- Berger, C.R., Gardner, R.R., Clatterbuck, G.W, & Schulman, L.S. (1976) Perceptions of information sequencing in relationship development. *Human Communication Research* 3, pp.34-39
- Bhawuk, D. & Brislin, R. (2000) Cross-cultural Training: A Review. *Applied Psychology* 49(1), pp.162-191
- Bloom, B.S. (1954) The thought processes of students in discussion. In S.J. French (Ed.), *Accent on Teaching : Experiments in General Education*. New York: Harper & Brothers, pp.23-46
- Burt, M. (1975) Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly* 9, pp.53-63
- Cook, H. M. (2008) *Socializing Identities through speech style*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Cohen, A.D. (1975) Error Analysis and Error Correction with Respect to the Training of Language Teachers. *Teaching English as a Second Language* 9, pp.107-124
- Corder, S.P. (1967) The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(4), pp.161-170

- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Davies, E. E. (1983) Error evaluation: the importance of viewpoint. *ELT Journal* 37(4), pp.304-311
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*. New York: Collier.
- Flanagan, J. C. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin* 51, pp.327-358
- Galloway, V.B. (1980) Perceptions of the Communicative Efforts of American Students of Spanish. *The Modern Language Journal* 64(4), pp.428-433
- Goffman, E. (1955) On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction, *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18(3), pp. 213–231
- Grice, H. P. (1975) Logic and conversation. In P. Cole & J. P. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp.41-58
- Guntermann (1978) A Study of the Frequency and Communicative Effects of Errors in Spanish. *The Modern Language Journal* 62(5,6), pp.249-253
- Hadden, B. L. (1991) Teacher and Nonteacher Perceptions of Second-Language Communication. *Language Learning* 41, pp.1-24
- Hughes, A. & C. Lascaratou (1982) Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*. 36 (3), pp.175-182.
- Ikuta, Shoko (1983) Speech Level Shift and Conversational Strategy in Japanese Discourse. *Language Science* 5(1), pp.37-53
- James, C. (1974) Linguistic measures for error gravity. *Audio-Visual Language Journal* 12 (1), pp.3-9
- Johansson, S. (1973) The identification and evaluation of errors in foreign languages: A functional approach. In J. Svartvik (Ed.) *Errata: Papers in error analysis*. Lund, Sweden: CWK Gleerup, pp.102-114
- Journard, S.M. (1971) *Self Disclosure: An Experimental Analysis of the Transparent Self*, New York: Wiley-Interscience
- Kolb, D.A.(1971) Learning and problem solving. In D.A.Kolb, I.Robin, & J. McIntyre (Eds.), *Organizational Psychology: An Experiential approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, pp.27-42

- Kolb, D. A.(1983) Problem Management: Learning From Experience. In Srivastva, S (Ed.) *The Executive Mind*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp.109-143
- Lee, W. R. (1957) The linguistic context of language teaching. *ELT Journal* 11(3), pp. 77-85
- Polio, C., Gass, S. & Chapin, L. (2006) Using stimulated recall to investigate native speaker perceptions in native-nonnative speaker interaction. *Studies in Second Language Acquisition* 28, pp.237-267
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, pp.209-231
- Thomas, J. (1983) Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4, pp.91-112
- Thompson, I. (1995) A study of interrater reliability of the ACTFL Oral Proficiency Interview in Five European Languages: Data from ESL, French, German, Russian, and Spanish. *Foreign Language Annals*, 28(3), pp.407-422
- Triandis, H.C.(1975) Culture training, cognitive complexity, and interpersonal attitudes. In R.W.Brislin, S.Bochner,& W.Lonner (Eds.) *Cross-Cultural Perspective on Learning*, New York: Sage, pp.39-77

## 【卷末資料】

## 巻末資料の目次

1. 映像教材作成の関連資料 .....	1
①映像教材作成用対象者募集広告 .....	1
②映像教材作成用調査依頼書 .....	2
③映像教材作成用質問紙 .....	3
2. 授業実践関連資料 .....	5
①授業参加者募集広告 .....	5
②授業参加者用調査依頼書 .....	6
③授業後のフォローアップ・インタビュー依頼書 .....	7



## ②映像教材作成用調査依頼書

### 調査依頼書

2012年 月 日

早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程の<sup>たどころきよこ</sup>田所希佳子です。

ご協力どうもありがとうございます。

#### 調査のテーマ

「初対面会話の教育内容と方法に関する考察―聞き手の持つ印象に注目して―」

#### 調査目的

今後も関係が続いていく日本人と留学生による初対面会話において、相手に好印象・悪印象や違和感を与える要因を明らかにすることを目的とします。

#### 調査内容

20分間自由に話していただけます。その様子をビデオで録画します。20分経ったら呼びに行きますので、時間は気にしないで結構です。その後、簡単なアンケートに答えていただきます。

その後、映像を見ながらフォローアップ・インタビューをします。その際、録音させていただきます。

#### データの使用目的（可能なものに☑をつけてください）

博士論文 投稿論文 学会発表 教材作成 日本語授業

本調査を行う上で、以下の点をお約束いたします。

1. 調査協力者の危険、不快防止のため、個人情報公表いたしません。
2. このデータを研究目的以外に使用することはありません。
3. 本調査で得たデータが外部に漏れないよう、厳重に管理いたします。
4. みなさまが今後このデータの処分を望まれる場合には、すぐに処分いたします。
5. ご希望の場合は調査結果をお知らせします。

私田所希佳子は以上の内容を誓います。

調査者署名 \_\_\_\_\_

早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程

Email: \*\*\*\*\*@\*\*\*\*\*.waseda.jp 電話番号 \*\*\*\*\*

以上のことに同意していただける場合は、ご署名をお願いいたします。

年 月 日 \_\_\_\_\_

### ③映像教材作成用質問紙

(日本人用)

調査へのご協力、どうもありがとうございます。

(日本人用)

お手数ですが、以下の質問にご記入お願いいたします。

#### ● 基本情報

お名前 \_\_\_\_\_ 年齢 \_\_\_\_\_ 歳

ご所属 \_\_\_\_\_ 大学大学院 \_\_\_\_\_ 研究科 \_\_\_\_\_ 課程 \_\_\_\_\_ 年

出身地 (都道府県) \_\_\_\_\_

外国人と話す頻度 \_\_\_\_\_ (例：毎日、一週間に一回…)

海外居住経験 (国) \_\_\_\_\_ に (期間) \_\_\_\_\_ 留学。

#### ● ビデオ録画について

**緊張度** 1. 全く緊張しなかった 2. 緊張した 3. 非常に緊張した

(理由: \_\_\_\_\_ )

**会話後の相手との親密度** 1. 全然親しくなれなかった 2. 親しくなれた 3. 非常に親しくなれた

(理由: \_\_\_\_\_ )

**会話中の相手との上下関係** 1. 自分が下 2. 平等 3. 自分が上

(理由: \_\_\_\_\_ )

**相手の日本語能力** 1. 非常に低い 2. 低い 3. どちらともいえない 4. 高い  
5. 非常に高い

(理由: \_\_\_\_\_ )

**相手の(人としての)コミュニケーション能力** 1. 非常に低い 2. 低い 3. どちらともいえない 4. 高い 5. 非常に高い

(理由: \_\_\_\_\_ )

**相手に対する全体的な印象** 1. 非常に悪い 2. 悪い 3. どちらともいえない  
4. よい 5. 非常によい

会話について、

相手のよかったところ…

相手の悪かったところ…

自分のよかったところ…

自分の悪かったところ…



(留学生用)

調査へのご協力、どうもありがとうございます。

(留学生用)

お手数ですが、以下の質問にご記入お願いいたします。

● 基本情報

お名前 \_\_\_\_\_ 年齢 \_\_\_\_\_ 歳  
ご所属 \_\_\_\_\_ 大学大学院 \_\_\_\_\_ 研究科 \_\_\_\_\_ 課程 \_\_\_\_\_ 年  
出身地 (国) \_\_\_\_\_ (都市) \_\_\_\_\_  
母語 \_\_\_\_\_

日本語学習歴 (例：韓国の大学で4年、日本の日本語学校で1年)

日本滞在歴

\_\_\_\_\_ 年 \_\_\_\_\_ か月

日本人と話す頻度 \_\_\_\_\_ (例：毎日、一週間に一回…)

● ビデオ録画について

**緊張度** 1. 全く緊張しなかった 2. 緊張した 3. 非常に緊張した

(理由： \_\_\_\_\_ )

**会話後の相手との親密度** 1. 全然親しくなれなかった 2. 親しくなれた 3. 非常に親しくなれた

(理由： \_\_\_\_\_ )

**会話中の相手との上下関係** 1. 自分が下 2. 平等 3. 自分が上

(理由： \_\_\_\_\_ )

**相手の(人としての)コミュニケーション能力** 1. 非常に低い 2. 低い 3. どちらともいえない 4. 高い 5. 非常に高い (理由： \_\_\_\_\_ )

**相手に対する全体的な印象** 1. 非常に悪い 2. 悪い 3. どちらともいえない 4. よい 5. 非常によい

会話について、

相手のよかったところ…

相手の悪かったところ…

自分のよかったところ…

自分の悪かったところ…



## ②授業参加者用調査依頼書

### 調査依頼書

2013年 月 日

早稲田大学日本語教育研究センターの<sup>たどころきよこ</sup>田所希佳子です。

ご協力どうもありがとうございます。

#### 調査のテーマ

「日本語非母語話者のスピーチレベル観育成のための映像教材の作成」

#### 調査目的

スピーチレベル(ですます体・普通体)について考えるための映像教材を用いた授業の効果検証。

#### 調査内容

模擬授業を行い、ワークシートの記述および話し合いから学習者の学びを検証する。

#### データの使用用途(可能なものに☑をつけてください)

- ・博士論文(□ワークシート記述データ・□話し合い文字化資料・□話し合い音声データ)
- ・投稿論文(□ワークシート記述データ・□話し合い文字化資料・□話し合い音声データ)
- ・学会発表(□ワークシート記述データ・□話し合い文字化資料・□話し合い音声データ)

#### 謝礼 2000円

本調査を行う上で、以下の点をお約束いたします。

1. 調査協力者の危険、不快防止のため、個人情報は公表いたしません。
2. このデータを研究目的以外に使用することはありません。
3. 本調査で得たデータが外部に漏れないよう、厳重に管理いたします。
4. みなさまが今後このデータの処分を望まれる場合には、すぐに処分いたします。
5. ご希望の場合は調査結果をお知らせします。

私田所希佳子は以上の内容を誓います。

#### 調査者署名

早稲田大学日本語教育研究センター

Email: \*\*\*\*\*@\*\*\*\*\*.waseda.jp 電話番号 \*\*\*-\*\*\*\*-\*\*\*\*

以上のことに同意していただける場合は、ご署名をお願いいたします。

年 月 日 \_\_\_\_\_

### ③授業後のフォローアップ・インタビュー依頼書

#### 調査依頼書

2012年 月 日

早稲田大学日本語教育研究センターの<sup>たどころまよこ</sup>田所希佳子です。

ご協力どうもありがとうございます。

#### 調査のテーマ

「日本語非母語話者のスピーチレベル観育成のための映像教材の作成」

#### 調査目的

スピーチレベル（ですます体・普通体）に関する授業実践後の日常生活における意識の変容を明らかにする。

#### 調査内容

授業後の日常生活において、スピーチレベルに関して気になったこと、新たに生じた疑問・関心をインタビュー調査によって明らかにする。

#### データの使用用途（可能なものに☑をつけてください）

- ・博士論文（インタビュー文字化資料・インタビュー音声データ）
- ・投稿論文（インタビュー文字化資料・インタビュー音声データ）
- ・学会発表（インタビュー文字化資料・インタビュー音声データ）

本調査を行う上で、以下の点をお約束いたします。

1. 調査協力者の危険、不快防止のため、個人情報公表いたしません。
2. このデータを研究目的以外に使用することはありません。
3. 本調査で得たデータが外部に漏れないよう、厳重に管理いたします。
4. みなさまが今後このデータの処分を望まれる場合には、すぐに処分いたします。
5. ご希望の場合は調査結果をお知らせします。

私田所希佳子は以上の内容を誓います。

調査者署名 \_\_\_\_\_

早稲田大学日本語教育研究センター

Email:\*\*\*\*\*@\*\*\*\*\*.waseda.jp 電話番号 \*\*\*\*\*

以上のことに同意していただける場合は、ご署名をお願いいたします。

年 月 日 \_\_\_\_\_