

待遇コミュニケーション教育における認識力の育成に関する考察

―初対面会話における話題選択に関する授業実践から―

アドゥアヨム・アヘゴ 希佳子 (東京国際大学)

1. はじめに

本研究は、待遇コミュニケーションという研究分野において、待遇コミュニケーション教育の授業実践方法や理念の確立を目指した研究の第一歩という位置づけである。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（蒲谷, 2003 ; 2012 ; 2013）。本研究では、その認識する能力を高めることは具体的に何を意味し、いかんして達成されるのかを考察することを目的としている。

2. 初対面会話における話題選択と待遇コミュニケーション

本研究では、初対面会話における話題選択を授業実践の題材とした。初対面会話は、親疎の疎である人間関係の相手と親しくなるために、「コミュニケーション主体」が何らかの「意識」を持って、「内容」「形式」に配慮しながらコミュニケーションを行う「場面」である。その配慮の一つとして現れるのが、話題選択である。初対面会話において、話題選択は重要とされており（田所 2013）、待遇コミュニケーション能力が必要とされる項目の一つである。

従来、初対面会話の話題選択に関する研究では、母語話者・非母語話者それぞれに選択されやすい話題、されにくい話題の傾向が解明されてきた。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（三牧 1999 ; 熊谷・石井 2005 など）と言われてきた。これらの情報を学習者に与える場合、一般的に選択されやすい話題はよい、されにくい話題は悪いといった暗黙の価値観を学習者に与えることになる。しかし、それは初対面という「場面」と、「内容」「形式」に限られた連動であり、そこには、その背景となる「意識」や「コミュニケーション主体」という要素は含まれない。待遇コミュニケーション教育では、独自の価値観を持つ「コミュニケーション主体」がいかなる「意識」を持ち、話題選択を行い、理解するのかという点に注目することが、重要になる。そこで、話題選択に際しての「意識」に注目し、授業実践を行うこととした。

3. 評価と待遇コミュニケーション

待遇コミュニケーションが重要視している、「形式」や「内容」がその場面にふさわしいかどうかという判断は、評価と言い換えることができる。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。かつて南（1974 ; 1977）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、丁寧さや適切さなどを常に評価しているといえる。このように、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。本研究では、評価の多様性を可視化・共有することにより、待遇コミュニケーションにおける認識力を育成することを目指す。評価の定義は、宇佐美（2014）に従い、次の通りとする。

「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 : 2）

4. 授業実践の詳細

4.1 映像教材の詳細

まず、映像教材作成のために、20分の接触場面初対面会話を14録画した後、個別に再生刺激法を用いたフォローアップ・インタビューを行った。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てその理由を述べてもらい、録音し、文字化した。本授業実践のトピックである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2分ずつに編集して映像教材を作成し、字幕をつけた。本研究では、タンとしんじ（ともに仮名）の映像教材を視聴した授業を例にとる。タンはマレーシア出身の34歳の研究生であり、6年1か月前に来日した。しんじは23歳の修士1年生である。以下の資料は、映像教材の会話の文字化資料である。

資料1 映像教材の会話の文字化資料¹

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つす。
	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 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、えーつと、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、して下さったという、
	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

¹ ザトラウスキー（1993）に準拠し、文字化した。NSはしんじ、NNSはタンを指す。

4.2 学習者による評価の詳細

学習者は、日本留学中の学習者2名及び、香港の大学に在学中の学習者4名である。詳細は以下の表の通りである。映像教材を視聴後、タン及びしんじの評価の文字化資料を読み、話し合った。

表1 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	中国 (※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	中国 (※香港)	中国語 (広東語)	香港の日本語学校で 10年	0

4.2.1 タンが宗教の話題を出したことに対する学習者の評価

イスマンは、タンに対して否定的な評価をした。しんじは非常に丁寧で、優しく聞いていたのに対し、タンはしつこかったという。イムも同様に、タンへの歩み寄らない姿勢に否定的な評価をした。しんじは妥協点を探して話を切ろうとしているのに対し、タンは必ず自分が正しいという前提のもとで話している感じがする。そのため、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いる感じだと述べた。ツェーも同様に、タンに否定的な評価をした。タンへの話は個人的な部分が多すぎるし、無神論者と敬虔な信者では価値観の違いがありすぎて、しんじが話しづらい。ヨウも、話が合っていないと述べていた。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。タンが宗教の話を続けた背景には、しんじの話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。例えば自分は日本人の話が全部理解できない場合、場の雰囲気が冷めないように、理解した一つのキーワードについて自分の考えを述べる。同様に、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一生懸命に自分が話せることを話したのではないかとするのである。ほかの学習者とは異なり、タンへの努力、配慮として認め、否定的な評価はしていなかった。

4.2.2 タンが宗教の話題を続けたことに対する学習者の評価

イスマンは、タンへの宗教の話題を継続させる要因となった、興味がなくてもマナーとしてあいづちを続けるというしんじの行動が、本当の気持ちを隠す行為だと否定的に述べた。何が好きか、どういう話がしたいかといった質問をタンにすれば、そこから本当の話が始まるのではないかと述べた。イムは、韓国人は、興味がなければ聞いてないふりをしたりしてはっきりと表すが、日本人は興味がなくても「うんうん」と聞くと述べた。しかし、興味があっても大して変わらないので、相手が興味があってそうしているのか、空気を読んでそうしているのか分かりにくい、とやや否定的に述べた。一方、ツェーは、しんじの評価を知り、安心したという。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日本語で話したことがない。ツェーは、相手が聞き役に徹してくれる場合、どんどん盛り上がり自分のことについて話してしまうタイプであるが、今まで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は理解できていないためであると解釈していた。しかし、しんじのように、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。ウォンも否定的な評価はしなかった。話すよりも聞くほうが好きであるため、自分もしんじと同様に、礼儀として聞き続けるだろうと述べた。ウォンは来日経験がなく、普段教師と話す以外は、SNSで日本人と交流している。SNS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、興味がなくても話を聞き続ける場合があるのだということを今回知ったのだという。ホンも、否定的な評価はしていない。大学一年生の時に、本音と建前の日本文化について勉強し、普段から意識的に実践しており、しんじのあいづちを礼儀正しい日本文化であると解釈した。一方、ヨウは、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であると解釈したホンとは異なる。そして、興味がなくても一生懸命な顔

で聞き続けることはいい習慣であると肯定的に捉えていた。

5. 授業実践による認識力の育成に関する考察

5.1 理解主体としての認識力の育成

本授業実践において学習者は、映像教材によって、同じ寮の居住者が初対面会話をするという「場面」を共有した上で、表出された「内容」「形式」を理解した。そして、その際に生じる表現主体としての「意識」（なぜそのように表現したのか）及び、理解主体としての「意識」（その表現をいかに捉えたのか）について考えた。さらに、それらの意識の背景にあるタンとしんじという「コミュニケーション主体」がどのような個性や価値観を持った人物であるのかを推測した。その結果、多様な意識が共有された。日常生活において、「場面」や「形式」「内容」は他者と共有できるが、その背景にある「意識」や「コミュニケーション主体」の価値観を共有することは難しい。ある「場面」において相手をどう捉えるかを多様な観点から認識する力を育成することが、理解主体としての認識力の育成になると考えられる。

5.2 表現主体としての認識力の育成

表現主体としては、他者の多様な評価をもとに、自分はどのような「コミュニケーション主体」であるのか考え、どのようにコミュニケーションしていきたいのか考えることが、認識力の育成になると考える。本授業実践では、「場面」「内容」「形式」を映像教材によって共有し、それによってその背景には様々な「意識」「コミュニケーション主体」が存在していることを知る事ができた。そこからまた自分なりの「内容」「形式」をいかに生み出していくのかについて考えることが、表現主体としての認識力の育成になると考える。学習者はそれぞれの個性や価値観を持ち、主体的に学ぶ存在であると捉えた場合、「コミュニケーション主体」が、独自の「意識」を持ってコミュニケーションを行っているという事実注目することは非常に重要である。しかし、それが独りよがりの自分勝手な「意識」である可能性があるという点には注意が必要である。そこで、他者の多様な「意識」や個性、価値観を知ることにより、より一段階広い視野で自分のしたい表現について考えることができるようになることが望まれる。そこに、表現主体としての認識力の育成の必要性が指摘できる。

6. 結論

本授業実践では、初対面で避けられる傾向にある宗教という話題や、興味がなくても一生懸命にあいづちやうなずきをするという行為に対して、様々な捉え方がされていることが明らかになった。その「意識」には「コミュニケーション主体」一人一人の過去の経験や価値観が関連している。「コミュニケーション主体」はどのような「意識」を持ち、その「場面」においてそのような「内容」「形式」を伝えるのか。それを様々な考えさせるのが教師の役割であり、その多様性を知り、自分の価値観を問い直すことが、認識力の育成となる。そして、自分がコミュニケーションする場合により多面的に「コミュニケーション主体」「場面」「意識」「内容」「形式」の連動を考えられるようになるとすれば、それがよりよいコミュニケーションにつながるといえる。

参考文献

- 宇佐美 洋(2014)。「非母語話者の日本語」は、どのように評価されているか—評価プロセスの多様性をとらえることの意味 ココ出版
- 蒲谷宏(2003)。「待遇コミュニケーション教育」の構想 講座日本語教育, 39, 1-18.
- 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, 1-19.
- 蒲谷宏(2013)。「待遇コミュニケーション論」 大修館書店
- 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), 93-105.
- ザトラウスキー・ポリ(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
- 田所希佳子(2013)。「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」 早稲田日本語研究 22, 13-23.
- 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, 1-44.
- 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, 49-58.