

口頭表現クラスにおける「待遇コミュニケーション教育」の試み —2004年度春学期の「実践研究」を通して—

施 信余・山本 直美・李 延浩・李 善愛

【キーワード】口頭表現・待遇コミュニケーション・待遇コミュニケーション教育・
「相手」レベル・「場」レベル・ロールプレイ練習

はじめに

2004年度春学期¹の口頭表現 6B クラスは、学習者 10 名に対して、実習生²（大学院生）4 名が授業を担当することになった。口頭表現 6B クラスを進めるための基本方針は、『場面』『意図』『文話』の関係³が理解できた上で、『表現形式』⁴にも留意しつつ的確な表現をさせ、そして、できるだけ学習者にとって自然・必要な談話に近づけた練習にする」とされている。このような「待遇コミュニケーション」の観点を取り入れて日本語を教えることは、実習生全員にとって初めてのことであった。そのため、授業の後に行われる反省会では、「教え方をどのように改善したらいいか」、「改善のために新しく試みたことは実際にどのような効果があったのか」などについて話し合い、授業形態や教授法に関する試行と修正を授業毎の進捗と共に進めざるをえなかった。本稿では、口頭表現クラスにおける「待遇コミュニケーション」の試みをまとめ、発展の途上段階であろう「待遇コミュニケーション教育」に役立てることを目的とする。

1 授業の概要

1.1 実践クラスの概要

1 授業の実施期間は 2004 年 4 月から 7 月までの 3 ヶ月間あまりである。

2 基本練習と応用・発展練習の指導は主に実習生が行った。

3 「待遇コミュニケーション」の基本的な規定としては、ある「意図」を持った「コミュニケーション主体」が、ある「場面」（「人間関係」と「場」の総称）において、「文話」（文章・談話の総称）単位で行う、「表現」「理解」の「行為」、ということになる（蒲谷 2003 : 1、詳しくは蒲谷 2003 参照）。

4 主体が表現することを意味する「表現行為」とは区別し、表現されたものを意味する「表現形式」という用語で示す（蒲谷 2003 : 7）。

- ・ 学習者：口頭表現能力が中上級レベルの学習者 10 名⁵
- ・ 実習生：早稲田大学大学院日本語教育研究科大学院生 4 名
- ・ 授業時間：一コマ 90 分
- ・ 授業コマ数：初回のレベルチェックを含めて、全部で 14 コマ
- ・ 学習項目：今学期は以下の項目を選び、各項目を授業一コマで指導を行った。
 - ①自己紹介、②「自分」「相手」「話題の人物」「場」レベルとインタビュー・面接、
 - ③依頼表現、④依頼・断り表現、⑤誘い表現、⑥誘い・断り表現、
 - ⑦許可求め・許可与え・禁止表現⑧申し出・断り表現、⑨アドバイス表現、
 - ⑩ご挨拶・スピーチ。
- ・ 教材：『日本語問題集 2004－口頭表現(6)－』（以下、問題集とする）。ただし、適宜自作のハンドアウトを使用。

問題集は、「待遇コミュニケーション」中の「相手」レベル (+1・0・-1) と「場」レベル (+1・0・-1) の要素を中心に各学習項目の話題を取り入れたモデル文を作成し、重要な表現や敬語を穴埋め形式にしたものである。

1. 2 授業の進め方

- ・ リーダーとサポーター

口頭表現 6B クラスでは、基本的に 1 回の授業につき一つの学習項目を教えることになっている。そして、毎回の授業において、学習者を二つのグループに分け、実習生も二つのグループに分かれて指導を行った。実習生は二人一組であるが、二人のうち一人がリーダーを担当し、中心となって授業を進め、もう一人がサポーターとなり、授業の進行を補助することにした。

- ・ 教案の作成

各学習項目を授業一コマで指導するため、90 分の授業時間内に「導入→基本練習→応用・発展練習→まとめ」を行わなければならない。したがって、常に時間配分を意識し、教案を決める必要がある。今学期は、2 週間前に各グループのリーダー二人が各自教案を作成し、それを全員で十分検討してから授業に挑むことにした。授業内容や進め方は各リーダーにより多少違いもあるが、検討会はより効果的な指導法を探るのに有用である。

- ・ 基本方針

「待遇コミュニケーション教育」を行うためには、「待遇コミュニケーション」のどの要素を授業に取り入れたらよいか考えるべきことが多いが、今回の実践クラスでは「人間関係」と「場」の概念に絞り、「人間関係」の中でも、主に「相手」レベルを中

⁵ 出席した学生は、中国 4 名、韓国 2 名、ウズベキスタン・ドイツ・香港・ロシア各 1 名の 10 名である。

心に指導した。また、コミュニケーションは、同一主体によって「表現行為」と「理解行為」が繰り返して行われることを認識させ、さらに自分の意図を的確に表現するだけでなく、相手の行為から相手の意図を適切に察知・理解できるように指導することにも重点をおいた。そして、各学習項目において、「意図」「場面」「文話」の関係が理解できたうえで、「表現形式」にも留意しつつ的確な表現ができるよう、できるだけ学習者にとって、自然・必要な談話に近づけた練習をさせることを基本方針とした。

2 授業の流れ

本節では、実習生が中心に指導を行った基本練習と応用・発展練習について詳述する。

2.1 基本練習

以下では、基本練習の進め方および典型的な表現の提示方法を述べる。

2.1.1 基本練習の進め方について

基本練習は、各学習項目に「人間関係」と「場」の概念を組み合わせて考え、適切に表現を展開させるのに重要な学習ポイントを学習者に意識させる重要な段階である。そのため、各学習項目にあたる経験について訊くことから始めることが多い。

基本練習は初め、次のような手順で行われていた：

「経験を語る→(教師⁶が)学習ポイントを提示する→練習問題を解く」

しかし、この手順では、学習者が語った経験の内容をうまく活用しながら学習ポイントをまとめることができず、結局教師が学習ポイントを一つずつ説明する形になり、基本練習に長く時間を費やすことが多かった。おそらく学習者にとっては、急な指示であったため、うまく経験を思い出せないことが要因の一つであると思われる。また、学習者が各学習項目をどのように認識し、そこにどのような問題点があるかを把握することができなかった。上記の問題点を踏まえて、以下のように指導手順を調整してみた：

「経験を語る→練習問題を解く→読む練習をする→(教師が)学習ポイントをまとめる」

まず、経験を語る段階では、学習者が経験を十分に語りやすいように教師が誘導することが重要である。学習者に経験を語るようにと急に指示するのではなく、学習者が遭遇するであろう身近な例を教師が先に提示してから学習者の経験を語ってもらう

⁶ ここでの「教師」とは実習生のことを指す。

ほうが、効率よく授業を進めることができる。

次に練習問題を解く段階では、学習者がどのぐらいの「言材」⁷を持っていて、使用上どのような問題点があるかを確認し、それに合わせた指導をすることが重要である。また、学習者は自分の経験を述べることによって自分が持つ「言材」知識を再確認することもできるだろうと思われる。このように、学習者の日本語学習背景や「言材」の習得状況は様々であるため、その多様性に応じた指導が必要である。

読む練習の段階では、非言語行動を含め、「丁寧さ」⁸を適切に表すように指導することが重要である。言葉遣いは丁寧であっても、それを声に出して表現するときに、「丁寧さ」を相手に感じさせることができなければ、円滑なコミュニケーションが望めるとは言えない。

そして、学習ポイントをまとめる段階では、教師が学習者から学習ポイントを引き出すようにしたほうが、学習者の理解を深めることができる。ただし、ここでは、学習ポイントという型に学習者を嵌めようとするのではなく、学習ポイントを踏まえた上で各学習者の意図を尊重し、表現にオリジナリティを持たせることも必要である。

2. 1. 2 典型的な表現⁹を提示する方法について

各学習項目における典型的な表現を提示する際は、問題集の会話を1例とすることが多いが、これには長所と短所がある。長所は、ある場面での基本的な表現の方略を教えることができ、それを応用すれば様々な場面に対処できるよう指導できる点である。一方、短所は、典型的な場面や表現のイメージを固定させてしまい、学習者が本当に学びたい表現、例えば「何となくわかる気がしても実際にどのように言ったらいいかわからない。それが、知りたい！」と実感する表現を学習意欲へ結びつけることができなくなってしまう点である。このことは、次の試みによってわかったことである。

例えば、典型的な表現（ここでは「申し出」表現を例に挙げる。典型的な表現は「～ましようか」）を導入する前に、場面を提示し、学習者自身に「申し出」表現を考えてもらうという試みを行った。このねらいは、学習項目に対する問題意識を高めることであり、学習者から典型的な表現を引き出しやすいだろうと予測していた。しかし、予想に反して、「～ましようか」の表現は一つも出ず、誤用も含めて様々な「申し出」

7 「言材」は、「個々の主体における、音概念・文字概念と表象・概念との回路」と規定するものであるが、簡潔に言えば、「抽象的なレベルでの『言葉』(コトバ)のことである(蒲谷 2003: 8)。

8 『『相手』を尊重すること、『相手』に対して丁寧であること、また丁寧であること』をまとめて、「丁寧さ」と呼ぶことにする(蒲谷他 1998: 124)。

9 「典型的な表現」は、それぞれの「表現意図」を直接的に表す表現の代表形を示したものである(蒲谷他 1998: 121)。

のパターンが現われるという結果となった(表1参照)。また、その後、典型的な表現を導入すると、「~ましょうか」以外の表現は出なくなり、誤用はなくなったものの、ある意味で簡単すぎてつまらない会話練習へと一変してしまった。この新しい試みは、教える立場としては、学習者からの様々な回答をまとめて適切な表現へ導くのが難しく、時間も多く費やしてしまうという難点はあるが、学習者にとっては「どのように表現したらいいのか」という学習動機を実感するいい機会となったと思う。

表1 「申し出」の典型的な表現を導入する前の学習者の回答

どこで	エレベーターで
誰が	先生が(「相手」レベル・+1)
状況	荷物をたくさん抱えている
どうする?	「申し出」の典型的な表現:「 <u>お持ちしましょうか。</u> 」 ただし、この状況における適切と思われる表現は→「 <u>お持ちします。</u> 」 【学習者の回答】 学習者A:「重いですか?持たせてください。」 学習者B:「重そうですね。手伝ってさしあげましょうか。」 学習者C:「手伝ってあげてもよろしいでしょうか。」 学習者D:「荷物が重いですね。手伝ってあげます。」

2. 2 応用・発展練習

応用・発展練習では、主に日常生活で遭遇する可能性が高い場面を設定してロールプレイ練習を行ったため、ここでは、ロールカードの作成、ロールプレイ練習の進め方、訂正の仕方について述べる。

2. 2. 1 ロールカードの作成について

ロールプレイの場面はあくまでも作られたものであり、学習者によっては教師が設定したロールプレイの場面は想像しにくいものだったり、現実的ではないものだったりする可能性があるため、ロールカードの作成には場面設定に工夫が必要である。

各学習者にとって、会話する場面や状況をより現実的に、具体的に、主体的に感じたり、考えたりしてもらうための工夫として、ロールプレイ練習の設定を学習者各自が考え、カードに記入するという試みを行った(表2参照)。その結果、例えば「誘い」表現においては、学習者は各自の詳しいことや興味のあることを話題にして、積極的に相手を誘おうとする姿勢が見られ、学習に効果的であるように感じた。3分間でロールプレイの状況を設定するように指示したが、状況や会話の流れを頭に思い浮かべるのは3分で足りても、それを紙に書くところまで終えるには十分ではなかった。

表2. ロールカードの1例（「誘い」表現練習用）

【ロールカード】	
●	(いつ) (だれ) (なに) _____、 _____ を _____ に誘う。
●	(なぜ) _____ ため。
●	(どのように・費用など) _____。
●	(待ち合わせ) _____ に _____ で待ち合わせする。

また、「許可求め・許可与え・禁止表現」は、用いる場面の設定が複雑であり、また場面が複雑なわりに会話のやりとり自体は少ないため、「場面を提示し→会話文を思い浮かべてもらい→会話練習をする」という活動の流れをスムーズに進め、繰り返し練習する必要がある。したがって、場面を説明しやすく、また状況を思い浮かべやすいように表に示すことを試みた（表3参照）。その結果、場面設定をスムーズに説明することができ、その工夫の効果はあったと思われる。

表3. 場面説明に用いるハンドアウト（「許可求め」表現練習用）

どこで	ファーストフードの店で
誰に	知らない人に（「相手」レベル・0）
どうして	①店が混んでいて、空いているテーブルがない ②4人テーブルに一人で座っているお客さんがいる
何を	相席してもいいかどうか聞く

「許可求め・許可与え・禁止表現」は、「場」レベルや「相手」レベル、「用件」レベル¹⁰などの様々な要因によって表現に多様性が生まれ、適切な表現の在り方も提示しにくい。したがって、上記の試みに加え、ハンドアウトに「考えてみよう」の項目を追加し（表4参照）、学習者と教師と一緒に話し合いながら適切な表現を考える活動を取り入れた。予想以上に学習者の発言から、適切さを考える上でポイントとなる重要な意見があり、学習に効果的な活動であることがわかった。

¹⁰ 「用件レベル」は、その「依頼内容」を「自分」と「相手」との関係に照らし合わせた「当然性」から決定されるレベルのことである（蒲谷他 1998：138）。

表4. 「考えてみよう」の1例（「許可求め」表現練習用ハンドアウトより抜粋）

どこで	事務所で
誰に	事務員に（「相手」レベル・0）
どうして	①書類にはんこを押して提出しなければならない ②はんこを持っていない
何を	はんこの代わりにサインでいいかどうか聞く

以上に示すように、口頭で説明するよりロールカードを用いて会話の役割を提示したほうが学習者に早く認識させることができ、すみやかに会話練習に移ることができた。また、今学期では実行に至らなかったが、ロールカードの記述方法を統一させると、さらに時間の短縮に効果的であると思われる。

2. 2. 2 ロールプレイ練習の進め方について

ロールプレイ練習はロールプレイの実行の前段階、実行、実行後の三つの段階があり、これを一通り行って一つのロールプレイ練習が終了すると考えられる。

まず、実行の前段階ではロールプレイの内容、目的、手順を学習者によく説明した後、ロールカードを配り役割を割り振った。その後、相手と向かい合って会話ができるような座席配置をし、学習者にそれぞれのロールカードを読んでもらいロールプレイの準備時間を与えた。

ロールプレイを実行する段階では、学習者がロールカードをそのまま読んだりすることがあったので、ロールカードを学習者が持ってもよいが、ロールプレイが始まったら発話のヒントを得るために見る程度にとどめるように指示した。ロールプレイをしている間、教師は目立たないようにして学習者の間をまわって順調に進んでいるかどうか確認した。例えば、適切な表現や単語がわからないために会話が進まないペアがあればその学習者にアドバイスを与えるなどをした。ロールプレイにかかる時間は学習項目によって異なるが、学習者の集中力が低下しないよう、ロールプレイ練習は5分ぐらいで終わるように心掛けた。

ロールプレイの実行後は、他の学習者の前でロールプレイを発表してもらった。発表後、その会話について教師がコメントしたり、他の学習者に感想や気付いた点を言ってもらったりしてフィードバックを行った。誤用を訂正する際は、学習者に表現に誤用があるかどうか、あるなら、なぜその表現が間違っていると思うかとたずねたりして、できるだけ学習者同士で訂正できるような指導を心掛けた。なお、訂正した直後に、再度同じロールプレイをするように指示し、学習項目の定着を促した。

2. 2. 3 訂正の仕方について

ロールプレイ練習の際に学習者の誤用を効果的に訂正する方法は、なかなか答えの見出せない大きな課題である。学習者の誤りや不自然な点は、発音やイントネーションから語彙、文法、表現、談話構造まで様々なところに現われるが、これらをすべて一度に訂正したら、学習者の自信や気力を損なわせるだけで学習には逆効果であろう。したがって、教師は訂正の必要がある誤用とそうでない誤用とを見分ける必要がある。口頭表現 6B クラスでは、『場面』『意図』『文話』の関係に合わせた適切な表現」ができるようになることを目的としているため、決定的に不適切な表現以外は誤用を許容することが多かった。決定的に不適切である表現とは、例えば自分と相手との関係に合わず、相手に失礼となってしまう表現などである。また、発音やイントネーションに関しては、できるだけ訂正という形をとらず、会話練習に入る前に教師がモデルとして会話を読み、学習者自身が自主的に学べる指導法を試みた。

学習者が訂正内容を理解できたかどうか、また訂正したことで実際に誤用がなくなったかどうかまでを確認するための方法は、訂正の直後に、再度会話をしてもらうことである。「1 回目の会話練習→訂正→2 回目の会話練習」の流れで訂正を行うことによって、誤用が少なくなり、格段に表現が良くなるという傾向がみられた。この効果が長期的に有効かどうか（正答が定着するかどうか）までを確かめることはできなかったが、訂正箇所を自覚させることに有用ではないかと思う。

最後に、ロールプレイ練習に関する提案であるが、学習者に共通して見られる間違いをピックアップしたり、その原因を検討したりするため、ロールプレイ練習の会話を録音したり、ビデオにとったりする方法も一案である。特に録画をする方法は、言語そのものだけでなく、態度や表情などの非言語行動をも含めた全般を観察するのに役立つと思われる。

3 テスト

3. 1 テストの概要

今学期は、10 の学習項目のうち、「依頼表現」、「断り表現」、「誘い表現」、「許可求め表現」、「申し出表現」の 5 項目を選出し、実習生 4 名と指導教授が各自 1 項目を担当し、学習者の会話の相手、同時にその評価を行った。主なテストの内容は以下のとおりである（表 5 参照）。

表5 テストの内容

項目	内 容
①依頼表現	進学のために推薦状が必要になったので、先生に書いてもらいたい。それを研究室で依頼する。
②断り表現	「相手」レベル・0の知り合いに「レポートを書くために、ある本が必要になったが、図書館にもないので、あなたに借りたい」と依頼される。しかし、その本は自分にも必要なので、貸せないと断る（可能なら代案を出す）。
③誘い表現	最後の授業の後、クラスのメンバーで居酒屋へ飲みに行くので、「相手」レベル・0の知り合いを誘う。
④許可求め表現	クラスで簡単なパーティーを開くので、教室を使ってもよいか、事務所に人に許可を求める。
⑤申し出表現	「相手」レベル・0の知り合いから「来週、引越しをしなければならない」という話を聞いたので、何か手伝うことを申し出る（一度断られても再度申し出る）。

3. 2 テストの実施方法

ここでは、具体的にテストをどのように実施したかについて述べる。五つの項目に分かれてテストするため、まず、教室内の机・椅子を用いて五つの島を作り、指導教授と実習生はそれぞれ一つの島を受け持った。そして、学習者は一人一つずつ島を移動しながらテストを受けるという形態で行われた。また、テストの流れとしては、「5項目の内容確認→テスト→各項目の全体的な評価」という順に従って進められた。テスト日の前週に、表5のようなテストの内容を載せたプリントを学習者に配布し、シミュレーションのようにテストと同じ手順で練習を行ったため、テストの本番では実習生も学習者も戸惑うことなく、スムーズにテストが実施された。

3. 3 テストの評価方法、最終的な評価との関連

テストの評価は、各項目の担当者が、表現の展開、表現の仕方（典型的な表現の使用、アクセント、イントネーション、非言語行動など）に基づいて総合的に5段階で評定を行った。そして、各学習者の最終的な評価は、各実習生が出したテストの評定と授業参加度の評定（5段階）を参考に、指導教授が総合的に行った。

3. 4 テストの問題点

テストにおける教師側の問題点としては、次の2点が挙げられる。一つは、学習者

の会話の相手とその評価者という二つの役割を同時に行ったため、どちらかの役割に意識を集中させてしまうと、もう片方の役割を疎かにしてしまいやすいことである。もう一つは、学習者の「待遇コミュニケーション」能力を1回のテストで、しかも5段階という限られた範囲の中で評価しなければならないことの難しさである。「待遇コミュニケーション」能力を測る重要な基準は、「意図」「場面」「文話」の関係を理解できているかどうかを確かめることであるが、それらの関係は複雑に絡み合っており、一つ一つを正確に認識できているかを会話テストによってのみ判断することは非常に困難である。また、通常の授業では良く出来ている学生がテストのときだけうまく会話できなかった場合、それをどのように評価したらよいかについても問題点を残すことが多いと言える。

おわりに

今学期の実践では、より効果的な指導法を模索しながら、行ってきたが、成果が得られたと同時にやり遂げられなかった課題も多くある。「待遇コミュニケーション」の要素である「人間関係」と「場」の概念を指導する際は、練習を繰り返すことによって少しずつ理解を深めていき、それらの概念の意識を習慣化させることが効果的だと考えられる。

しかしながら、「待遇コミュニケーション教育」において、「人間関係」と「場」以外にも導入すべき要素は多く、また、要素同士の関係も複雑に絡み合っているため、効率よく指導し、定着させるのは、大変難しいと思われる。これからも既述した様々な試みを生かして、いろいろな実践の中で、「待遇コミュニケーション教育」を模索していきたい。

【参考文献】

蒲谷宏・川口義一・坂本恵 (1998) 『敬語表現』大修館書店

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

(シ シンヨ 博士後期課程1年・
ヤマモト ナオミ 修士課程1年・
リ エンコウ 修士課程1年・
イ ソンエ 修士課程2年)