

学習者言語の配慮的側面についての評価*

李 吉 鎔**

ih_kilyong@cau.ac.kr

目 次

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1. はじめに | 4.1 専門家と学生評価の共通点 |
| 2. 先行研究と本研究の位置づけ | 4.2 専門家と学生評価の相異点 |
| 3. 学習者談話情報および分析方法 | 5. 学生評価についての質的分析 |
| 3.1 学習者談話収録の概要 | 5.1 母語(韓国語)の使用についての評価 |
| 3.2 学習者情報 | 5.2 敬語形式の使用についての評価 |
| 3.3 評価の仕方 | 5.3 非言語行動・パラ言語行動について
の評価 |
| 3.4 (配慮発話)と(非配慮発話)の
判断基準 | 6. まとめと今後の課題 |
| 4. 専門家と学生の評価の実態 | |

Key words : 学習者談話(learners' speech), 評価(evaluation), 配慮発話(considerate utterance), 言語文化(language and culture)

1. はじめに

学習者の音声面や文法面での誤りに比べ、社会言語的なルール違反に対する母語話者の許容度が低いことが知られている(渋谷1992a)。したがって、学習者はことばの適切な運用を捉えた社会言語能力の習得が望まれるだけでなく、学習者であっても、日本語でのコミュニケーションの中で話し相手や場面に配慮した言語行動が要求される。これまで円滑なコミュニケーションに支障をきたしかねない危険性をともなうものとして、個々の

* This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2017S1A5A2A02068268).

** 中央大学校アジア文化学部 教授, 社会言語学

聞き手におけるアイデンティティに深く関わる領域、つまり「聞き手の私的領域」を侵害するもの(鈴木1997)や、知識を持たない話し相手に対する知識の保持を前提とした質問などが指摘されてきた。いずれも情報伝達の側面よりも話し相手に対する配慮に関連する事象である。

日本語が流暢な学習者ほど、言語文化に対する理解不足は人間性の問題として誤解されやすいため、社会言語的なルールについての習得が望まれるのである。しかし現在の日本語教育では、丁寧さに関する形式の習得に重点が置かれ、運用面での指導が不足していると思われる。日本語では敬語の使用よりも私的領域を重んじることが優先される、という指摘(阪田他2003)を考慮すると、日本語学習者の「配慮的コミュニケーション」についての研究と教育には一層注意が払われるべきである。本研究では、韓国人の学習者による、日本人の話し相手に対する配慮に注目し、学習者言語における配慮的側面についての評価を行い分析する。近年、言語行動についての「評価」研究が行われ始めているが(大塚2004、李吉鎔2015など)、こうした評価研究は中間言語研究においても有効であろうと考える。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

まず、本研究における「配慮」および「配慮的コミュニケーション」の定義を行う。配慮については、藤原他(2009)に倣い、「話し手が、聞き手との関係や場面・状況などに気を配り、聞き手が不快を感じないよう、聞き手に失礼にならないよう気を使うこと」と定義する。そしてこの配慮が反映されたコミュニケーションを配慮的コミュニケーションと考える¹⁾。

-
- 1) 配慮的コミュニケーションと類似した概念の「配慮表現」に関してはさまざまな観点から定義がなされている。たとえば、語用論的観点からは、「配慮表現とは、対人的コミュニケーションにおいて、相手との対人関係をなるべく良好に保つことに配慮して用いられる言語表現」と捉えられている(山岡他2010:143)。また阪田他(2003)は、「人は伝えたいことをそのまま言語化しているわけではない。話し手の尊厳を損なうことなく、意志や意図が過不足なく伝わるように、かつ聞き手との関係を望ましい形で維持できるよう、様々な配慮を言語表現に込めている」とし、このような配慮を

次に、学習者言語における配慮的コミュニケーションと関連した先行研究の成果を簡略にまとめる。尾崎(1981)は、コミュニケーションを円滑に進めるために学習者が用いる手段として、相手が話しやすいように相づちを打ったり、沈黙をさけるために間投詞を入れたり、あるいは、文末での言い切りを避けてぼかした表現を用いるなどの言語行動の例をあげている。そして、上級学習者の発話には、伝達内容が言語化される過程で起る問題よりも、円滑化に関わる側面において不適切と思われる誤りが多く見られるため、学習者言語における円滑化ストラテジーについての研究が重要であると指摘している。

渡部(2005)は、日本語学習者の発話に対しての評価について、日本語母語話者218名に対して質問紙調査を行い調べたものである。留学生のパーソナリティや態度に対する印象には、「言語規則」よりも「コミュニケーション遂行」、「理解」のほうが強く関わることがわかった。また、日本語学習者の発話に対する日本語母語話者の評価を調べた崔文姬(2013)では、「パラ言語能力」が母語話者が学習者に対して抱く印象すべてに大きく影響を及ぼすことを明らかにしている。

一方、小池(2000)によれば、日本語母語話者が失礼と感じる学習者の発話には、(1)終助詞「ね」の多用で、特に文節末における多用、(2)「明日時間がありますか」と突然尋ねる用件の切り出し方、(3)可能形を使った依頼表現、(4)開き手とのネゴシエーションが不足した一方的な談話展開があった。そして、学習者の発話行為には母語話者のものと比べて、(a)聞き手の負担に遠慮を示す発話行為の不足、(b)相手の負担の軽減を提示する発話行為の不足、(c)開き手の反応に応じたネゴシエーションの不足、が見られた。小池(2000)は、学習者の依頼のロールプレイを母語話者に見せ、自由に印象を語ってもらい、そのコメント中から失礼な印象、不安を感じると述べられた学習者の発話を取り出し、分析したものである。

以上のような先行研究の成果から配慮に関する表現項目には、言語形式から言語行動、さらにはパラ言語や非言語の諸側面が含まれることがわ

反映した表現を配慮表現と呼んでいる。

かった。しかし、これらの言語項目は、常に配慮的コミュニケーションを構成する、つまりポジティブに機能するとは限らない。また、各表現にも軽重の度合いが異なると考えられるし、さらには日本人が目目する項目と韓国人が気にする項目が異なりうるであろう。そこで本研究では、韓国人の日本語学習者の談話資料を用いて、4名の日本語母語話者(日本語教育専門者)と、15名の日本語を学ぶ韓国人の学生に配慮的コミュニケーションの度合いを評価してもらうことにする。日本語教育専門家の他者評価と、日本語を学ぶ学生たちの自己評価の間の異同について考察することによって、学習者言語における配慮的コミュニケーションの実態をより鮮明なものにする²⁾。

3. 学習者談話情報および分析方法

3.1 学習者談話収録の概要

本研究の分析対象となる学習者の談話資料³⁾は、次のような調査により得られたものである。まず、学習者の談話収録調査は、2010年11月に日本語を学ぶ韓国人の学生16組(女性2人1組⁴⁾)と初対面の日本人教師(男性)との日本語による会話という形で行なわれた。会話の内容は、まず日本人が学

-
- 2) コミュニカティブ・アプローチの視点から円滑なコミュニケーションのあり様について論じた金東奎(2013)は教室活動を通じて学習者がどのようなことを意識しているかについて調べたものである。日本語教育に応用しようとする点において本研究と共通の目標を持つものである。
 - 3) 学習者の談話資料については、李吉鏞(2016)で詳細に紹介しているが、研究の自己完結性を保つため、ここにも必要最小限の情報を掲載する。
 - 4) 調査において「2人1組」の学習者を対象としているのは、主に次のような理由による。すなわち、(1)韓国では、学習者2・3人が一緒になって行動したり、また2人で外国人との会話に対応するのはごく一般的な光景である。こうした一般性の重視といった社会的な理由。(2)日本語を習いたての学習者の場合、1人で日本人と会話をするということは負担度の高い行為である。こうした負担を軽減するとともに、2人の学習者が日本人との会話の中で、互いに学びあえる環境を提供するといった教育的な配慮、などである。

生たちに日本の携帯電話でのハングルの入力の仕方を教えてもらったり、学生たちの在学中の大学から明洞までの、地下鉄での行き方を教えてもらう、などという設定である⁵⁾。録画・録音した会話資料は16談話(各16分~30分、計360分)であり、後続深層インタビュー(Follow-up Interview)調査は、各組に対して60分間実施された(計960分)。

3.2 学習者情報

学習者(16組、32人)は、話し相手の日本人教師によって行われた判断を基準にして、次の3つのグループに分けられた。3つのグループをAグループ(留学経験者グループ、日本人の評価は「上」)、Bグループ(中長期学習者グループ、日本人の評価は「中」)、Cグループ(短期学習者グループ、日本人の評価は「下」とする)。

学習者の詳細情報を次ページの<表1>にまとめる。<表1>の中のKF01などはKorean Femaleの頭文字と通し番号である。また表の右側の日本人教師の評価は、次の3つの項目からなる。この3つの項目について、その適切性を「(1)とてもそうだ-(2)そうだ-(3)ちがう-(4)とてもちがう」の4段階の尺度で問うている⁶⁾。

【A】 学生たちの情報提供は適切だったか。

【B】 円満な会話の環境を構築するための学生たちの配慮は適切だったか。

【C】 日本人教師の目的は達成されたか。

第4節以下では、話し相手の日本人教師の判断をもとに、各グループから円滑的なコミュニケーションを行っている学習者談話と、そうではない学習者談話(話し相手の日本人教師によって「高評価」を受けた学習者談話と、相対的に評価の低い学習者談話)を比較的に検討する。

-
- 5) 学生たちには事前に研究協力に対する承諾を得ていることを予め報告しておく。なお、学生たちは調査であることを知らずに日本人と会話をする仕組みとなっており、観察者のパラドックス(observer's paradox)から解放されている。
- 6) 適切性判断において「1.5」などは設定されていないが、日本人教師の恣意的な判断によるものである。

＜表1＞ グループごとの学習者情報

	話者 番号	年齢	学年	JLPT 取得 級数	主な学習歴	日本人教師の評価		
						【A】	【B】	【C】
A グ ル ー プ	KF01	22	3	1	日本で9ヶ月間、中学・高校で5年間、塾で2年間	1	1	1
	KF02	21	3	1	日本で1年間、大学で3年間	1	1	1
	KF03	24	4	1	日本で5年間、大学で4年間	1	1	1
	KF04	24	4	1	日本で1年間、大学で5年間	1	1	1
	KF05	24	4	1	日本で9ヶ月間、塾で3ヶ月間	1.5	1	2
	KF07	23	3	1	日本で9ヶ月間、塾で8ヶ月間	1	1	1
	KF12	20	2	1	大学で1年間、中学・高校で1年間、独学で3年間	1	1	1
B グ ル ー プ	KF06	23	3	-	日本で8ヶ月間、塾で6ヶ月間	1.5	1	2
	KF08	20	3	1	大学で3年間	1	1	1
	KF09	22	4	1	中学・高校で2年間	1.5	1	2
	KF10	23	4	1	中学・高校の時に独学で6年間	1.5	1	2
	KF13	19	2	-	大学で2年間、塾で1年間	1.5	1	2
	KF14	19	2	1	大学で2年間、中学・高校で2年間、塾で11ヶ月間	1.5	1	2
	KF19	20	1	1	中学・高校で4年間、高校時代以来独学	1	1	1
	KF20	22	3	2	大学で11ヶ月間、中学・高校で1年間	1	1	1
	KF21	19	1	1	中学・高校で3年間	1.5	1	2
	KF22	19	1	-	大学で10ヶ月間、中学・高校で1年間	1.5	1	2
	KF23	21	1	-	中学・高校で2年間、塾で2ヶ月間	1	1	1
	KF24	19	1	3	大学で6ヶ月間、中・高校で3年間、塾で1年間	1	1	1
KF27	19	1	1	中学・高校の時に独学	1.5	2	2	
KF31	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で2年間	1	1	1	
KF32	19	1	1	中学・高校で4年間	1	1	1	
C グ ル ー プ	KF15	19	2	-	大学で2年間、中学・高校で2年間、塾で13ヶ月間	1.5	1	2
	KF16	23	2	-	大学で18ヶ月間、中学・高校で6ヶ月間	1.5	1	2
	KF17	20	2	-	大学で2年間、中学・高校で2年間	1.5	1	2
	KF18	19	2	-	大学で2年間、中学・高校で4ヶ月間	1.5	1	2
	KF25	18	1	-	大学で6ヶ月間、塾で1ヶ月間	2	1	2
	KF26	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で3年間	2	1	2
	KF28	19	1	-	大学で6ヶ月間、中学・高校で1年間	1.5	2	2
	KF29	19	1	1	中学・高校で2年間、塾で15ヶ月間	1	1	1
	KF30	19	1	3	中学・高校で3年間、アニメや歌などで独学	1	1	1

3.3 評価のし方

以上のようなプロセスによって収集された学習者談話について、日本人の日本語教育専門家(以下、専門家とする)の配慮適切性に関する評価と、日本語を学ぶ韓国人の学生(以下、学生とする)の配慮適切性評価を比較対照する。配慮適切性評価の実施では、日本人の専門家4名と韓国人の学生15名⁷⁾

7) 日本人の専門家4名は、韓国の大学で日本語教育を担当する教授であり、全員女性である。2018年に評価をしてもらった。韓国人の学生15名は、著者の勤務校の中央大学校

に、各グループから2つの談話、計6つの学習者談話を見て(聞いて)もらい、配慮的であると判断される〔配慮発話〕と、配慮的でないとして判断される〔非配慮発話〕を評価してもらった。

日本人の専門家の評価は、「聞き手の判断」であり、韓国人の学生の評価は、「(疑似)話し手としての自己意識の判断」と位置付けられる。配慮的コミュニケーションは、聞き手に及ぼされる影響ないし効用を問題にするわけだから、聞き手の判断、つまり日本人の専門家の判断がより重要であることは間違いない。しかし、話し手の学習者は、相手や話題、場面など、さまざまなことに注意を払いながら発話している。学習者がどのような側面に注意し、また考慮しながら発話をするか、同じく日本語を学ぶ学生たちの疑似体験としての自己意識、または自己規制を知ることでも重要であると考えた。そこで本研究では日本人の専門家の評価と、韓国人の学生の評価を比較対照することにする⁸⁾。

3.4 (配慮発話)と(非配慮発話)の判断基準

ここで、本研究における〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕の判断基準について述べる。日本人の専門家4名の配慮適切性に関する評価を概観すると、次のようなことがうかがわれた。

- (1) 配慮的評価であるが、専門家ごとの個人差が大きい。最高22例から最低1例まで見られる。一つの談話に平均8.2個である⁹⁾。

の学生で、女性が10名、男性が5名いた。日本語文学が主専攻の学生が多いが、複数専攻の学生も3名いる。日本や中国からの留学生は含まれていない。学生評価は、2017年に実施された。研究にご協力をいただいた日本人の専門家と中央大学の学生に改めて感謝の意を表する。

- 8) 学生の評価においては、6つの学習者談話をランダムに配置すべく抽選を行い、「Aグループ高評価談話-Aグループ比較談話-Bグループ高評価談話-Cグループ比較談話-Bグループ比較談話-Cグループ高評価談話」の順の提示となり、学習者談話の文字化資料とともに音声資料を聞いてもらった。ただし、専門家には一括して渡しているため、順番の提示はできなかった。
- 9) 複数の専門家が、同一発話例を〔配慮発話〕と判断した人もいれば、〔非配慮発話〕と判断した人もいた(例1)。また、1人の専門家が1つの発話例について、〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕の両方であると判断した箇所もあった。

(2)非配慮的評価に注目すれば、非配慮的評価は最高9例から最低ゼロまでである。一つの談話に平均2.8個である。

以上のことから、専門家4名の評価について、配慮的評価には積極的であるが、非配慮的評価には消極的であることが指摘できよう。一方、韓国人の学生の評価については、配慮的評価と非配慮的評価が大きな差はなく、近似した結果が得られた。こうした結果を反映し、本研究では、次のように考える。

- (a)専門家4名のうち3名以上が「配慮的」と評価した発話を〔配慮発話〕とする。
- (b)専門家4名のうち2名以上が「非配慮的」と評価した発話を〔非配慮発話〕とする。
- (c)学生15名のうち5名以上の判断をもって〔配慮発話〕もしくは〔非配慮発話〕とする。

4. 専門家と学生の評価の実態

ここでは専門家と学生の評価の実態について分析する。まず、〈表2〉に専門家と学生の評価および両者の共通評価の実態を示す。

〈表2〉 専門家と学生の評価の実態

		〔配慮発話〕			〔非配慮発話〕		
		専門家	学生	共通	専門家	学生	共通
Aグループ	高評価談話	5	3	2	-	4	-
	比較談話	1	2	1	1	6	-
Bグループ	高評価談話	2	6	-	1	11	-
	比較談話	1	4	-	3	3	1
Cグループ	高評価談話	4	10	3	1	1	1
	比較談話	-	4	-	3	6	2

<表2>の専門家と学生の評価の実態からは、次のようなことがうかがわれる。

(1) 専門家評価において〔配慮発話〕は13例であり、AグループとCグループの高評価談話に多い。Bグループの高評価談話において相対的に少ない。一方、〔非配慮発話〕は9例があるが、相対的にBグループとCグループの比較談話に多い。

(2) 学生評価においては、29例ある〔配慮発話〕は、Cグループの高評価談話に最も多い(非配慮発話対比90.9%)。〔非配慮発話〕は31例があるが、Aグループの比較談話(配慮発話対比77.8%)およびBグループの高評価談話に多い(同64.7%)。

(3) 両者の間で共通した評価は多くない。

高評価談話に〔配慮発話〕が多い専門家評価は、妥当な結果であると思われるが、学生評価において、〔非配慮発話〕がBグループの高評価談話に多いこと(絶対数では11とトップである)は、意外な結果である。中長期学習者グループ(Bグループ)の談話に〔配慮発話〕が少なく〔非配慮発話〕が多いのは専門家評価にも当てはまるものであり、いわゆる中上級レベルの特性¹⁰⁾が反映されたものと考えられる。以下、専門家と学生評価の共通するところと、相異点にわけて分析する。

4.1 専門家と学生評価の共通点

結論を先取りして述べれば、専門家評価は、発話内容と発話形式についての評価が主であった。一方、学生評価は、発話内容と発話形式だけでなく、発話態度に対するものも少なくなかった。両者の評価が共通した〔配慮発話〕6例は、すべて「発話内容¹¹⁾」に関するものであった。それでは、

10) 本研究の中長期学習者グループ(Bグループ)の日本語運用能力を、仮に「中上級レベル」に相当すると考えると、この時期は学習者が目標言語を十分には習得しておらず、不安を覚えつつ使用している時期である。文末表現の習得の例を挙げれば、この時期は、教室で教わった形式のみを複製して使う「学習言語複製期」は脱しているが、ノダ形式を丁寧形式を作る道具として用いるといった独自の規則を築くといった「独自体系構築期」と位置づけられよう(李吉鎔2010)。

11) 「発話内容」に関する事象は、「相手の意志を確認する、同意を求める、断りを入れる、

〔配慮発話〕と〔非配慮発話〕について、具体的な事例を検討する。まず〔配慮発話〕の例から見ていこう。例ではボールドの下線部の発話に注目されたい。

例1)Aグループ、高評価談話【T○S○】¹²⁾

58 NST：まず、「はい。わかりました。」

59 KF01：えーと。

60 NST：韓国語で 何と 言うんですか。

61 KF02：えーと、「네, 알겠습니다。」。えー 字で 書いた方が いいんですか？

例2)Cグループ、高評価談話【T○S○】

85 NST：あー わかりました。もう 一度 「アル」からに やるんですね。うん これですね。

86 KF29・KF30：はい

87 KF29：어 ます 私 が 「알겠습니다」という 字を 書け 書けーても いいですか(NST:はい お願いします)この紙に。

上の例1)では、61KF02に対し、「発音だけでは分かりにくいであろうと考え、文字を書いて説明しようかと申し出ている」といった内容面でのプラス評価(配慮的に評価)した専門家が3名いる一方で、「字で書いた方がいいんですか」について「書きたくないけど、書きましようか、と言っているような印象・誤解を受ける可能性がある」という形式面でのマイナス評価(非配慮的に評価)を下した専門家が1名いる。発話の内容に注目するか、発話の形式に注目するかで評価が分かれる箇所である。例2)は、専門家4名ともプラ

相手の知識の有無を確認する、新しい方法を提案する、詳細に説明する、謝る、謙遜する」ことなどである。

- 12) 評価の区分記号について、【T○S○】は専門家と学生がともに〔配慮発話〕と評価した発話であり、反対に【T×S×】は専門家と学生がともに〔非配慮発話〕と評価したものである。【T○】は専門家のみがプラスに評価したもの、【S×】は学生のみがマイナスに評価したものであり、その逆のパターンもある。なお、談話例の通し番号は、配慮的コミュニケーションに関する教育資料作りに必要と思われたため、新たにつけることにした。談話の中のNSTは話し相手の日本人教師(Native Speaker Teacher)のことである。

ス評価を下した2例のうちの1例である。「相手の語学力を考慮し、すすんで文字を書いてあげてを提案している」こと、「ハングルが少し読める相手にわかりやすいように紙に書いて説明している」ことなどが高く評価されている。

ところで、上の発話例1)と例2)は、偶然にも同一タスクの内容となっている。例1)のAグループの談話では、「字で書いた方がいいんですか」というノダ形式の不適切な使用について、マイナス評価を下した専門家もいるが、Cグループの談話(例2)では、「この紙に字を書けてもいいですか」というように、活用の間違いについてマイナス評価を行っていない。日本語運用能力の高い学習者グループは、言語形式の間違いに対して相対的に厳しい評価を受けることを示す好例であろう。なお、次の例3)は相手の知識の有無を確認することと、丁寧語を使用していることがプラスに評価されている。

例3)Aグループ、高評価談話【T○S○】

34 NST : でーえ、まず韓国でどう書いたらいいのか、普通一そこら分らないんですけども

35 KF02 : はい、そうですね。あの、韓国語のハングルってボオンとシオンがあることは知っーあの、ご存じですか？

36 NST : はい、す、少し。

次に、[非配慮発話]の4例には、共通して「発話形式」が問題となっている。ここで[非配慮発話]について2例を検討する。

例4)Bグループ、比較談話【T×S×】

81 NST : メッセージを 送るの 難しくありませんか？

82 KF27 : 私達は なれてますから 全然 難しく なんか ないですね。

83 NST : そうですか？

84 KF27 : {웃음} はい。

例5)Aグループ¹³⁾、比較談話【T×S×】

2 KF05 : あ、はじめまして。

3 NST：はじめまして

4 KF05：私はここ、この学校の4年生、名〇〇と申します。

5 NST：名前 もう一度 お願いします。

例4)は、専門家3名がマイナス評価を下した1例である。「相手の発言への同意を示さず、切り捨てるように否定している。また、日本語力の問題であろうが、上から目線のものの言い方になってしまっている」、「同意などがなく、相手の立場になっていない印象を受ける」、「尊大な印象」などの評価があった。形式の面において、助詞的に使用され、軽蔑・軽視の意味を持つナンカや突き放し的に使用された終助詞ネが問題となり、相手の立場になっていないという態度が低い評価につながったと思われる。また例5)は、「日本人には聞き取りにくいであろうという配慮をせず、母語話者に話すときのような速さで名前を話している」という、発話の速さというパラ言語の側面に配慮がないと評価された例である。

4.2 専門家と学生評価の相異点

専門家と学生の評価において不一致の事例を検討すると、それぞれ日本語母語話者の専門家が注目するところと、韓国人の学生が気にする(つまり、自己規制の生じる)箇所が異なることがわかる。以下で順にまとめていく。

まず、専門家が注目するところには、「遜り」という日本の言語文化に根ざしたものがあつた。例6)は「説明に手間取っていることから、相手の気持ちを緩和するため、すすんで謝罪をしている」という遜りの表明でプラス評価を受けているが、例7)は「日本語力の問題であろうが、いわゆる上から目線のものの言い方になってしまっており」、「少し尊大な印象」を受けるものであり、「ハングルがよくはわからないかも知れない相手に対して配慮に欠る印象を与える発言」であるということでマイナス評価が下されている。両方

13) 当然のことながら、1組の2人がグループが異なることもある。たとえば、KF05はAグループであるが、同組のKF06はBグループになっており、例13)がBグループになっているのはこの理由による。

とも学生には評価の対象となっていない。

例6)Bグループ、高評価談話【T○】

254 NST : どちらの 門で 出ますか? あちと あちらの 門。

255 KF31 : 어ー 最近 学校が 공사ー 어떻게 하지?

256 KF32 : 중문을 말하는 거야 아니면?

257 KF31 : 몰라 그걸 모르겠는데? すみません. 어 {웃음} 日本語が 下手
なので

258 NST : いいえ いえ 上手ですよ。

例7)Bグループ、高評価談話【T×】

21 NST : え それで 手伝って ください。

22 KF32 : あ はい. 음ー 어떻게 설명해줘야 하지?

23 KF31 : では ハングルは 全部 知一っている一んですか。

24 NST : 全部じゃないです。少し 文字が 読めるぐらいなので一

一方、学生が自己規制をかける箇所は、次の例のように、「話し相手に断りを入れて同意を求めること」(例8、配慮的評価)と「突然の韓国語への切換えや、相手の名前の呼び捨て」(例9、非配慮的評価)があった。例9)は、たとえ相手が韓国語を聞き取れないとしても、目上の相手の名前を呼び捨てにすることに対する社会言語的な抵抗感などという、韓国の言語文化を反映したものである。

例8)Cグループ、高評価談話【S○】

165 KF30 : 9호선

166 KF29 : 후석?

167 KF29 : 待って ください。

168 NST : はい。

169 KF30 : 9호선 없어 옛날 켜가?

170 KF29 : こ これ 昔の 地図ですか。

171 NST : 二 三年 前のだと 思います。

例9)Bグループ、高評価談話【S×】

41 KF32 : 「네」を 打つためには、まずは「네」は 韓国語で ハングルで一 な

んか「네 알겠습니다」,「分かりました。ゴナー」

42 KF31 : 그냥 「곤도」라고 써도 되지 않나?

43 KF32 : 「곤도로부터」 Gondou-ド?

44 NST : いえ ゴンドウです。はい。

以上、第4節では専門家と学生の評価の実態について、共通点と相違点を分析してきた。その中から、学生の評価において、突然の韓国語への切換えや韓国語への切換えに対する断りのないことなどといった「韓国語の使用」とそれに関わる事象、また目上の相手の名前を呼び捨てにすることに対する社会言語的な抵抗感など、韓国の言語文化を反映した事象に対して〔非配慮発話〕と評価したものが多いたことが明らかになった。これらは、母語話者の日本語教育専門家においては評価の対象となっておらず、本研究の作業仮説でも予測できなかった事象である。次節で詳しく検討することにする。

5. 学生評価についての質的分析

本節では、学生評価における特異点、すなわち、母語(韓国語)の使用についての評価(§5.1)、敬語形式の使用についての評価(§5.2)、「笑い」や「沈黙」など非言語行動やパラ言語行動についての評価(§5.3)について考察する。

5.1 母語(韓国語)の使用についての評価

まず、母語(韓国語)の使用については、次のような事例がある。

例10)Aグループ、高評価談話【S×】

253 KF01 : はい。でもー なんか、中央大学から 2ー号線が ない…
<中略>

260 KF02 : 우리ー 여기서 바로 저기 있는 거 흑석동인가?

www.kci.go.kr

261 KF01 : 흑석역은 9호선載ってない。

262 KF02 : あ、[4초침묵]ここにー載せてないー新しくできた地下鉄の番号なんですけど

263 NST : あ、そうですか？

例11)Aグループ、比較談話【S×】

124 NST : ここから一番近い駅はどこにありますか？

125 KF05 : え、ここから一番近い駅は、상도駅と、うんー 흑석？

126 KF06 : 흑석

127 KF05 : 흑석駅があるんですけど、7호선 타고 4호선 타는 게 낫겠제?

128 KF06 : 거기도 4호선 있잖아. 흑석동도

母語(韓国語)の使用は、コミュニケーション・ストラテジーの一種である。大野(2004)や이길용・손민수(2012)など、目標言語能力の低い話者に多いという報告もあるが、多くの学生は、学習者同士の母語(韓国語)の使用を快く評価していなかった¹⁴⁾。ところで、[非配慮発話]とマイナスに評価された韓国語の使用を検討すると、2つ以上の節または文にまたがって言語が交替する文間コードスイッチング(intersentential switch)よりも、同一の節または一つの文内で言語が交替する文中コードスイッチング(intrasentential switch)の場合に低い評価につながるようである。ことばを混ぜて話すこと(mixed code)は相手配慮に関しては回避義務が生じるようである。

なお、学習者は、母語(韓国語)の使用例すべてについて非配慮的な事例として評価するものではない。母語(韓国語)の使用について、たとえば、「すみません。ちょっと韓国語で話しますので。」などのように、前もって断わりを入れてはよかったのではないか、という評価が多い。実際に前の例8)は、プラス評価を受けている。そして、AグループやBグループにおい

14) ただし、専門家は学習者同士の母語(韓国語)の使用についてマイナス評価をしていないことは注目に値する。§3.1の学習者談話収録の概要でも述べたように、本研究での調査は学生2人が1組になって日本人との会話に臨んだものである。これは学習者における負担軽減をもくろんだものであり、また学習者のための教育的な配慮を意図したものであった。学習者同士の母語(韓国語)の使用はこうした「2人1組」の会話の特性と相まって現れた現象であることを日本語教育の専門家は考慮していたと考えられる。

て、母語(韓国語)の使用例が否定的に評価されやすく、Cグループでは皆無である。つまり、目標言語能力が十分あるにも関わらず母語(韓国語)を使用することについて否定的に判断したと思われる。その他、Cグループの高評価談話では、英語の使用について〔配慮発話〕として判断された箇所がある。このことによっても、言語能力による評価の違いが認められるのである。

5.2 敬語形式の使用についての評価

次に、敬語の使用に関しては、§4.1の例3)のように、日本語の尊敬語(いわゆる丁寧体)がきちんと使えると評価が高い。また、学生たちは、日本語だけでなく、韓国語を使用するにしても、尊敬語を使用することが配慮的であるという意識を持っており(例12)、韓国語の普通体(いわゆる반말)を使用することには抵抗があるようだ(例13)。相手に向けられた発話でなく、友だちとの会話であっても、尊敬語を使用してその場にいる目上の相手に配慮すべきであるという意識がうかがえる¹⁵⁾。これらは、母語の社会言語的規範が日本語の使用に影響を与えることを示す事例である。

例12)Bグループ、高評価談話【S○】

202 KF32 : はい. 신논현 とい어나 아 적어줘야되나?

203 KF31 : 적 적어드리자.

204 NST : 地図の 下に.

例13)Bグループ、比較談話【S×】

211 NST : なるほど. じゃ、そこに行って そこから ケーブルカーで

212 KF05 : ケイブルカで、はい. [침묵3초] と、[침묵5초]

213 NST : これですね.

214 KF05 : うん、はははい. 케이블카 [침묵6초] あと、[침묵10초]

215 KF06 : 경복궁 가라 그러면 안 돼? 경복궁

216 KF05 : 종각이잖아

15) 日韓両言語ともに目上の人や初対面の人には敬語形式を用い、友人との会話ではほんざいな形式を用いるといった、対人待遇行動上の似通った側面がある。こうしたことばの運用上の規範の近似性によって示された事例であると理解される(李吉鎔2010)。

敬語の使用と関連する事象として、呼称の問題を指摘する意見が多かった。例14)は「先生」という敬称をつけたこと、名前の呼び捨てについてすぐに謝ることなどが高く評価されている。一方、前の例9)のように、相手の日本人の先生に対し、特に名前を呼び捨てにすることに抵抗があるようだ¹⁶⁾。

例14)Cグループ、高評価談話【S○】

111 KF29: はい 어 次は 名前?(NST:はい)名前を 書けーなきゃならない
んですけど ゴンー ゴン先生ですね。

112 NST: ゴンドウです。

113 KF29: あ ゴンドウ {웃음} すみません。

114 NST: いいえ いいえ

5.3 非言語行動・パラ言語行動についての評価

会話分析研究では一般に、「笑い」は会話の潤滑油として働くことが予想されているが、本研究では、一部の笑いという非言語行動について話し相手に配慮的ではないという判断がなされた。特に学習者同士の母語(韓国語)の使用とともに現れた「笑い」は話し相手に失礼になる可能性があるようだ¹⁷⁾。特に例15)では、笑いとともに、長引く沈黙にもマイナス評価が下されている。

例15)Aグループ、比較談話【S×】

245 KF05: えー、もう、そうですね。歩くだけーでも 楽しいので、
ま、外国人が いっぱい いて、うん、それを見るも、見る
のも 楽しいです。

246 NST: あ、そうですね? ふーうん

247 KF05: [침묵10초] 여기 어디야? [침묵5초] {웃음} [침묵3초] 광화문?

16) こうした事例は、「言語形式」そのものではなく、言語の使用者の態度ないし心構えの領域にかかわるものである。学習者に本来備わっている固有の素性(built-in feature)でもあるが、日本語の配慮的コミュニケーションの習得による成果ともいえる。

17) なお、「笑い」について、専門家はマイナス評価をしていない。

[참호5초] ここ、<中略>

また、次の例16)は「即答」という発話態度が、相手の立場を考慮せず、断定的に言い切った発話のように思われ、誠意がないとマイナスに評価されたものである。前の例5)のように、発話の速さに通ずるものであると思われる。

例16)Aグループ、比較談話 【S×】

140 NST : 歩くと どれ くらいですか?

141 KF05 : 歩くと、 15分 くらい

<中略>

146 NST : 15分 くらいなら 歩けますか?

147 KF05 : はいはい

148 NST : ふーん

なお、この例は、後続深層インタビュー(Follow-up Interview)によると、トピック回避(topic avoidance)という回避ストラテジーが用いられたものである。しかし、そこで会話の流れがストップしてしまい、会話が断絶してしまっているためマイナス評価につながったと思われる。回避ストラテジーが用いられた場合、会話のやりとりを修復するためのストラテジーが新たに要求されることになる(渋谷1992b:151)。学習者の負担度が高く、緊急を要するといった社会的な要求がある。学習者のコミュニケーションを円滑化ストラテジーの側面から捉え、回避ストラテジーについての研究が求められよう。

6. まとめと今後の課題

以上、本研究では、韓国人の日本語学習者の談話資料を用いて、4名の日本語母語話者(日本語教育専門家)と、15名の日本語を学ぶ韓国人の学生に配

慮的コミュニケーションの度合いを評価してもらった。話し相手の日本人教師の判断をもとに、3つのグループに分けられた学習者談話の各グループから円滑的なコミュニケーションを行っている学習者談話(高評価談話)と、そうではない学習者談話(比較談話)を取り上げ、比較的検討した。

日本語教育専門家の他者評価と日本語を学ぶ学生たちの擬似体験としての自己評価の間の異同について分析した結果は、次のようにまとめられる。

(1) 専門家評価において〔配慮発話〕と評価されたものは、「同意を求める、相手の知識の有無を確認する」といった発話の内容に関するものが多く、日本語運用能力の高い学習者グループは、ノダ形式や終助詞などという言語形式の違いに対して相対的に厳しい評価を受ける。

(2) 学生評価による〔配慮発話〕には、「断わりを入れる、謝る」などといった発話内容に関するものが多く、〔非配慮発話〕は「韓国語の使用」とそれに関わる事象(突然の韓国語への切換えや韓国語への切換えに対する断わりのないことなど)といった「発話形式」に集中している。

(3) 専門家と学生の間で共通した評価は多くなく、日本語母語話者の専門家が注目するところと、韓国人の学生が気にする(つまり、自己規制の生じる)箇所が異なる。それぞれ「謙り」や「尊称・尊敬語の使用」という日本と韓国の言語文化を反映したものが多い。

(4) 日本語を学ぶ学生たちには、文中コードスイッチングが低く評価されており、ことばを混ぜて話すことは相手配慮に欠けると思われているようである。また、尊称や尊敬語を使用してその場にいる目上の相手に配慮すべきであるという意識がうかがえた。母語の社会言語的規範が日本語の使用を左右する事象である。さらに、学習者同士の母語(韓国語)の使用とともに現れた「笑い」は話し相手に失礼になる可能性があるようだ。

以上の結果によって、日本語教育専門家(日本語母語話者)と、日本語を学ぶ学生(韓国人学習者)の間で、配慮的コミュニケーションを構成する表現項目の違いが浮き彫りになった。日本語教育専門家は「ノダ形式、終助詞、へりくだり発話、謝罪発話、声の調子」などに注目する傾向があり、日本語を学ぶ学生は「断わり発話、謝罪発話、笑い、母語の韓国語の使用」などを気にすることがうかがえた。「断わり発話、へりくだり発話、謝罪発話」は

日本語の言語文化の教授の中で取り上げられる項目であるため、意識化しやすいと思われる。一方、「声の調子、笑い、母語の韓国語の使用」などについての教育は、従来の教育現場では扱われなかった事象である。さらなる研究が求められよう。最後に、「ノダ形式」については、韓国語を母語とする学習者は、活用が難しくなる丁寧体の生成に際し、形態的な手続きの複雑な<マス形式>を回避し、普通形に機械的に<ンデス>をつけるといった簡略化を行っている」と指摘されている(李吉鎔2010、李吉鎔・梁乃允2016など)。こうした習得ストラテジーは、学習者にとって気づきにくい事象である。この点、配慮的コミュニケーションの観点からの教育方案作りが求められよう。いずれも今後の課題となる。

<参考文献>

- 이길용·손민수(2012) 『일본어 의사소통전략의 발달 프로세스』 『사회언어학』20-1 한국 사회언어학회 pp.161-176
- 李吉鎔(2010) 『韓国日本語学習者の丁寧体と普通体の習得に関する一考察』 『日本學報』85 韓国日本學會 pp.29-46
- _____(2015) 『ボライトネス理論からみた韓・中・日の言語行動の相互評価』 『日本語学研究』第46輯 韓国日本語学会 pp.57-73
- _____(2016) 『学習者のコミュニケーション能力と日本人教師の評価』 『日本言語文化』34輯 韓国日本言語文化学会 pp.175-199
- 李吉鎔・梁乃允(2016) 『日本語学習者におけるノダ形式および終助詞の習得と維持—クラッシュのインプット仮説の観点から—』 『日本語教育研究』第36輯 韓国日本語教育學會 pp.33-51
- 大塚徹(2004) 『日本人と韓国人の不快感の比較』 『専修国文』75 専修大学日本語日本文学会 pp.25-37
- 大野陽子(2004) 『中級日本語学習者の『発話のストラテジー』使用についての考察』 『三重大学留学センター紀要』6 三重大学留学生センター pp.83-93
- 尾崎明人(1981) 『上級日本語学習者の伝達能力について』 『日本語教育』45 日本語教育学会 pp.41-52
- 金東奎(2013) 『『コミュニケーション・タスク』における学習者の『意識』について—韓国の大学における実践の分析・考察から—』 『日語日文學研究』第87輯 韓国日語日文學會 pp.287-306
- 小池真理(2000) 『日本語母語話者が失礼と感じるのは学習者のどんな発話か：『依頼』

- の場面における母語話者の発話と比較して」『北海道大学奴学生センター紀要』第4号 pp.58-80
- 渋谷勝己(1992a)「社会言語学的にみた日本語学習者の方言能力」『日本語教育』76 pp.31-41
- _____ (1992b)「言語習得」真田信治・渋谷勝己・陣内正敬・杉戸清樹『社会言語学』おうふう
- 鈴木睦(1997)「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」『視点と言語行動』くろしお出版 pp.45-76
- 崔文姬(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
- 阪田雪子・新屋映子・守屋三千代(2003)『日本語運用文法－文法は表現する－』凡人社
- 藤原安佐・阿部仁美・大井裕子・椿原博子・吉田則子(2009)「日本語教育における配慮に関わる表現の指導」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第108号 pp.85-98
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現』明治書院
- 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号 日本語教育学会 pp.67-75

<Abstract>

Evaluation of Considerate Speech of Korean Learners of Japanese

This research analyses the evaluation of considerate speech of Korean Learners of Japanese language. One group of 4 native speakers, specialized in Japanese Language Teaching, and another of 15 Korean college students learning Japanese were asked to evaluate the degree of consideration (hairyo) of Korean learners' speech. The results found for each group are the following:

(1)Both the researchers' group and the students' group evaluated requests for agreement, refusal and apologies as "considerate utterances". However, while the researchers' group negatively evaluated the use of "noda" form by learners who have higher proficiency, the students' group negatively evaluated the sudden switch from Japanese to Korean language.

(2)Only a few common points were observed between the evaluation of the two groups. These common points refer to "modesty", honorific expressions and honorific titles.

(3)The qualitative analysis of the evaluation shows that the following points were poorly evaluated: use of the mother language, use of expressions of respect (honorifics) and, also, paralinguistic behavior such as laugh and silence.

Looking at the overall evaluation of both groups, we observe that the object of these evaluations was linguistic forms that are often emphasized in Japanese language teaching, such as utterances of refusal, modesty and apologies. Elements such voice tone, laugh, silence and code switching are not given the same importance. Therefore, we believe that these elements were less considered by the evaluators.