

生活日本語コミュニケーション能力の構成要素

— 映像教材調査分析からの一考察 —

松岡洋子・宮本律子

Components of Communication Skills in Everyday Japanese

— an analytical study of audio-visual teaching materials —

Yoko MATSUOKA and Rituko MIYAMOTO

Abstract

This study investigates the contents of Japanese as a second language teaching by analyzing components of the skills needed for everyday communications. What has been found is that not only knowledge and skills of linguistic forms but also proficiency focused on functional skills and socio-linguistic and socio-cultural competence needs to be involved in the contents.

Key Words

Everyday Japanese, linguistic competence, socio-linguistic competence, socio-cultural competence

1. 地域の日本語教室の学習内容—現状と課題—

1. 1 言語形式中心のガイドライン

日本語教育では、言語形式（文型、語彙など）のリストを基準として、初級、中級、上級と段階的に学習が進められることが多い。初級は基礎的で平易な言語形式習得のレベルである。中級、上級と進むに従って言語形式は複雑になり、抽象概念の理解力、高度な知識など知的能力が必要となる。これは、留学生等を教育対象とした体系的知識習得を目指したシラバス、カリキュラムが基礎となっているためである。

1990年以来各地で展開されている地域の日本語教室においても、大学、日本語学校等の教育機関と同様、基本的な日本語能力の習得のために「初級教材」¹⁾を基準とした学習を行っているところが多い。地域の日本語教室では、個々の学習者の日本語能力、既習歴、いつ学習を始め、いつ終わるか、何をどこまで学習するかといったコースデザインは、教授者あるいは学習者自身によって臨機応変に判断（評価）、決定されるが、現実には「教科書の何課まで」ということが基準となつて行なわれている。このような言語形式中心の学習が地域の日本語教室でも行われている背景には、1) 現行の日本語教育の学習項目・教材が言語形式中心に構成されているものが

主流で、他に明確なガイドラインがないこと、2) 言語形式中心の教育方法についての研修を受け活動している地域の日本語教室の教授者が多いこと、がある。

1. 2 言語形式中心学習の適切さに対する疑問

ここで問題となるのは、言語形式中心の学習が地域の日本語教室の学習者に適しているかである。地域の日本語教室に来る学習者には次のような特徴がある。

- ① 日常生活が日本語に囲まれた環境にある（日々の生活で日本語使用の必要性に迫られている）
- ② 学習の義務がない（日本語習得が主目的の学生ではないため、いつからいつまで、どの程度学習するかは学習者が選択・判断する）
- ③ 非集中型の学習をする（週1, 2時間程度学習するだけである）

このような特徴を有する学習者が言語形式中心の学習を進めることについて、2つの疑問がある。ひとつは、言語形式とコミュニケーションの関係性の問題である。地域の日本語教室の学習者は日常生活の基本的なコミュニケーション手段としての日本語能力の習得を求めている。これは、買い物、病院、手続きなど実用的な日本語運用力や、人間関係を構築し、保持するためのコミュニ

ケーション能力である。しかし、「初級」の言語項目が生活に必要なコミュニケーションにとって必要十分なものであるか検証がなされていない。初級に提出される項目の中にはこのような運用力の項目として必要度の低いものが含まれる、あるいは不足している可能性がある。「生活日本語」の視点から学習項目を検証することが求められる。

もうひとつは、学習期間の問題である。初級の標準学習時間は約300時間、集中学習の場合、3ヶ月～半年程度とされている。しかし、地域の日本語教室のような非集中型学習ではそれ以上の学習期間を要する。学習者はこの学習期間中も同時並行で日本語使用の必要性・欲求に直面している。日常生活においては、教科書の提出順に言語形式の必要性が進んでいくのではなく、特定のコミュニケーション場面・目的に対して言語形式の知識と操作技能が要求される。言語形式の積み上げ型学習では、日本で生活する外国出身者が相当期間単純なコミュニケーションしかできず、そのため日本語によるコミュニケーション環境において、自己に対する無力感、不全感を抱くことになる。教室を「生活日本語コミュニケーション能力の習得支援の場」として捉えると、時間をかけて文型を積み上げ、正確さを求める初級、中級、上級と進めていく学習方法だけの対応では問題が多い。

1. 3 言語形式以外の要素

生活上のコミュニケーション能力習得のため、言語形式以外の項目を学習する必要性についても考えなければならぬ。コミュニカティブ・アプローチが日本語教育に取り入れられたとき、言語形式と言語使用場面との融合が教育現場でも重視されるようになったが、言語形式のほかにもどのような要素がどのようにコミュニケーション行動の中で機能しているのか明確にされていない。さらに言えば、日常生活に必要なコミュニケーションとはどのようなものかという根本的なことについて、ガイドラインがない。本論では、コミュニケーションに必要な言語以外の要素についても検討し、地域の日本語教室でどのような学習支援を行うべきか以下に論じる。

2. 調査

日常生活において、外国出身者はなにを習得すればコミュニケーションを円滑に行うことができるようになるだろうか。この課題を考察するための基礎研究として、日本語教育映像教材を素材とする調査を行った。調査では、実際のコミュニケーション場面を模した映像教材に現れるさまざまな要素のうち、何を学習すべきだと考えるかについての記述を収集した。その記述を分類することから、具体的なコミュニケーションに必要な要素の抽

出を試みた。また、学習者である外国出身者と教授者である日本人の記述を比較することにより、「生活日本語」の学習項目として取り上げるための「コミュニケーション構成要素」を検討した。

2. 1 調査概要

- ① 分析素材：日本語教育映像教材初級編『日本語でだいじょうぶ』（国立国語研究所監修）⁸⁾
 - ・セグメント6「僕がおごります」
 - ・セグメント10「お魚はちょっと」
 - ・セグメント14「お礼状」⁹⁾
- ② 調査対象者：秋田、山形、新潟県内在住の市民
 - a. 地域の日本語教室の教員（ボランティア）
 - ・セグメント6, 10=各24名
 - ・セグメント14=21名
 - b. 地域在住の外国出身者
(日本語によるコミュニケーションが可能な者)
 - ・セグメント6, 10=各21名
 - ・セグメント14=19名
- ③ 実施時期：
 - ・セグメント14 ; 2000年3～5月
 - ・セグメント6, 10; 2000年10月～12月
- ④ 方法：各セグメントについて以下の手順で調査を実施した。

- a. 各セグメントの映像教材を視聴する。
- b. 日常生活のコミュニケーションができるようになることを目標とする学習者がこの映像を使って学習する場合、なにを学習したいと思うか自由に記述する。

この調査で分析対象にした映像教材の各セグメントの選択理由は、1) 一般的に外国出身者が日常遭遇する可能性の高い場面で構成されたドラマ形式のものであること、2) 言語形式が自然な会話の中に提示され、不自然なコミュニケーションの中断がないこと、3) 1セグメントが3分以内で、調査対象者が集中的に視聴、分析するのに適した長さである、ということによる。

2. 2 調査結果

2. 2. 1 生活日本語のコミュニケーション要素

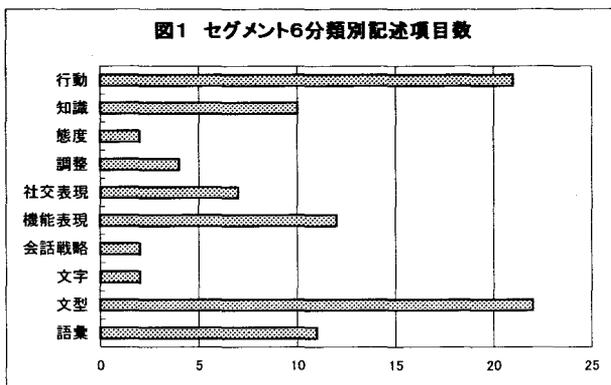
調査で得られた記述はKJ法により、以下のように分類した。

- a. 言語形式に関わる記述
 - a.1 「語彙」：ストーリーに出現する語彙
 - a.2 「文型」：ストーリーに出現する文型、文法的要素
 - a.3 「文字／発音」：表記、発音に関する要素

- b. 定型表現に関わる記述
 - b.1 「社交表現」：あいさつ表現
 - b.2 「機能表現」：依頼、謝罪などの機能を実現するための表現形
 - b.3 「会話戦略」(ストラテジー)：会話の開始、話題転換など会話を進行させるための表現形
- c. 文化・習慣に関わる記述
 - c.1 「知識」：日本社会、文化についての知識
 - c.2 「行動」：コミュニケーションに必要な行動
- d. 社会言語的要素に関わる記述
 - d.1 「調整」：性別、親疎、公私など話し手と聞き手との関係、場面による言語調整行動
 - d.2 「態度」：遠慮、婉曲、謙遜などコミュニケーション上の言語的態度

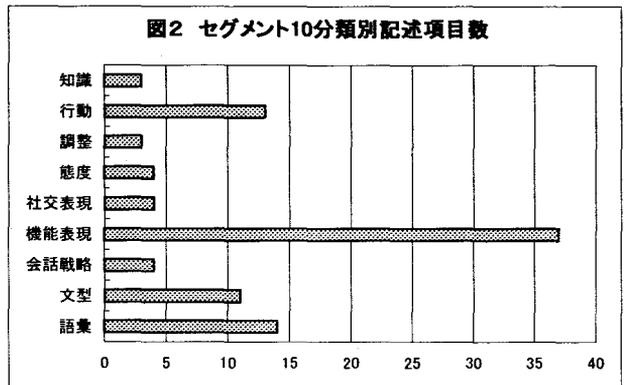
ここで「定型表現」は、言語形式の一要素と解釈できるが、その表現の言語構造、構成要素などに注目せずに、表現そのものをひとつのまとまりとして「決り文句」のように捉え、構造よりも場面と密接に結びついた表現形として捉えられている、という点で、「言語形式」と区別した。図1～3に、各セグメントの記述内容のうち、重複したものを除いた記述項目数を分類別に示した。

セグメント6(図1)では、言語形式に関する記述に次いで文化・習慣に関する記述が多い。外国出身者が日本人宅を訪問するに際して、コミュニケーションするために必要な文化・習慣的要素が多いと被調査者に考えられていることが窺える。

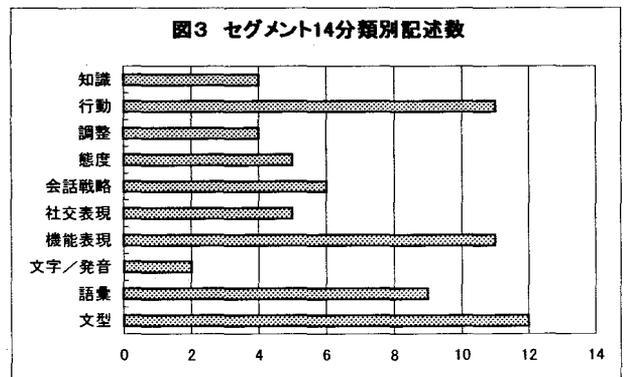


次に、セグメント10(図2)では、言語形式より定型表現の記述が目立つ。これは、日本人宅を訪問し、料理を一緒に作るという場面で、「訪問のときはどのようにあいさつするか」、「料理の作り方を指示するときはどのように言うか」といった場面と密接に関係した表現形に記述者の注目が集中した結果であろう。実際の対人場面においては、ひとつの言語機能をひとつの文型で表現するのではなく、いくつかの表現形、言語形式を使って、特定の目的を実現することが多い。外国出身者が日本語習得を目指す際の視点は、言語形式そのものより、言語

の使用目的、言語機能に比重があるのではないだろうか。



セグメント14(図3)では、セグメント6同様、言語形式と同程度に、文化・習慣に関する記述と、定型表現に関する記述が目立つ。また、このセグメントでは、社会言語的要素の記述も他のセグメントと比較すると多い。相手の思い違いを指摘する婉曲表現、食事に誘うときの謙遜した表現の使用など、日本社会での常識的なコミュニケーション要素が多く見られるセグメントの特徴が現れた結果と言える。

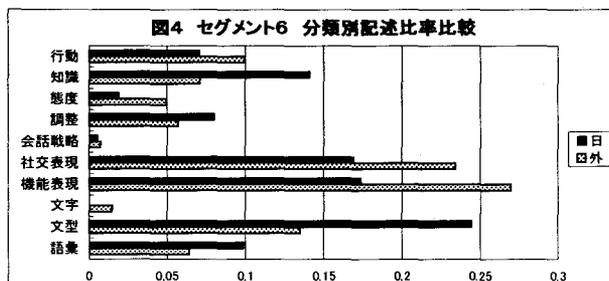


以上の結果を見ると、日常生活のコミュニケーションには、言語形式以外の要素が多く存在し、それらが相互に関係しながら機能しており、それらを学習する必要性があることが示唆されている。

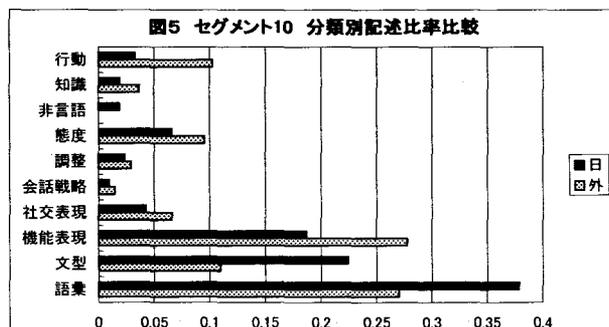
2. 2. 2 外国出身者が注目する要素

今回の調査では、記述総数に対する各分類の記述数の割合について、日本人教員と外国出身者の調査結果を比較した(図4～6参照)。日本人教員と外国出身者との学習が必要だと考える要素の違いに注目することで、「学習者ニーズ」から学習項目を検討する。この結果を見ると、全体として、日本人教員は言語形式を学習項目の中心として捉えているのに対し、学習者側である外国出身者は日本の文化・習慣、あるいは特定の場面での定型表現を学習項目として取り上げる傾向が認められる。以下に、各セグメントの結果について述べる。

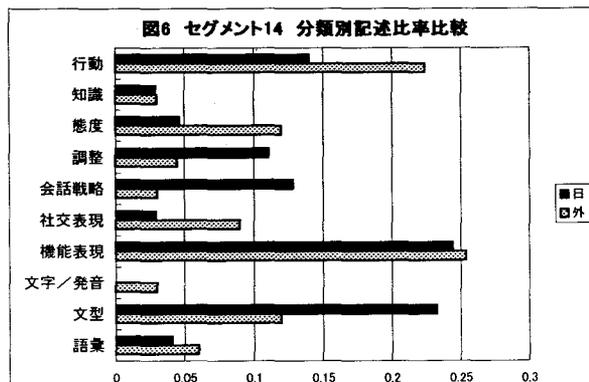
セグメント6では、外国出身者の定型表現についての記述の多さが目立つ。それに比べ日本人教員は、場面の発話から文型、文法項目を抽出し、その形と意味を学習項目として捉えている記述が多い。日本人教員は言語形式についての知識が高く、そのために同じ映像教材を見ても外国出身者と比較してより多くの言語形式を抽出できた、という判断ができる。一方、学習項目として言語形式の比重が高いということは、その他の要素を捉えきれていない可能性もある。



セグメント10では、セグメント6と比較すると、語彙、文型についての記述の割合が外国出身者もかなり多い。調理に関する語彙が学習項目として多く見られるこのセグメントの場面設定の特徴を反映しているためである。しかし、全体的には外国出身者は言語形式より定型表現についての記述の多さにおいて、セグメント6と同様の傾向が認められる。すなわち、外国出身者は言語形式としてではなく、言語機能として学習項目を捉えているということである。



3つ目のセグメント14は、日本語学校の学生が日本人の保証人宅に旅行の土産を持参する話である。旅行先で世話になった人に対して礼状を書くよう保証人親子が学生にアドバイスするという場面で、実際に礼状の例文が示されているため、その定型表現が学習項目として多く挙げられている。また、外国出身者は日本人教員と比較すると、日本人宅の訪問、接客の行為、保証人との接し方など文化・習慣に関わるに関する記述がかなり多い。



以上の結果を見ると、1) 外国出身者は言語機能、場面などに即した表現を学習項目として捉えていること、2) コミュニケーションのフレームとなる文化・習慣的要素を学習項目として捉えていること、が全体的な傾向として認められた。

3. 考察 —言語形式以外のコミュニケーション要素の必要性—

今回の調査では、日本語によるコミュニケーション能力習得のために学習が必要な項目として、語彙、文型などの言語形式が一番多く挙げられた。日本語を習得するには語彙、文型の学習は重要であるという、日本語教室関係者の姿勢が反映された結果である。一方、外国出身者は、場面に即した定型表現を学習項目として多く挙げている。基礎的な構造の学習とともに、言語機能、場面に即した表現のまともりとして言語を学習することも重要だと捉えている現れである。言語能力と運用能力とは異なることは一般的に知られている。文法の知識があっても、どれをどのように使用するかという言語運用の知識と使用する技能がなければ、現実世界での言語運用は不可能である。

さらに、社会言語的要素も言語運用の重要な項目である。相手、場所、立場などによる言語表現の調整が日本語では求められる。また、日本人はコミュニケーションにおいて「遠慮」「察し」といった態度を日本語に反映させるが、この項目に対する外国出身者の記述が日本人教員よりも多いことに注目したい。人間関係を円滑に進めるための態度の表明は言語運用能力のひとつであるが、外国出身者は現実の日本語によるコミュニケーションの経験上、その重要性を認識していると考えられる。コミュニケーションには伝達機能と対人関係保持機能があるが、日本人との対人関係保持のための学習が地域の日本語学習支援においてより取り上げられるべきである。

また、社会文化的要素である文化・習慣の項目はコミュニケーションを進める上で必要な知識、行動の規範としてのフレームの役割があり、外国出身者は学習項目とし

て多く挙げている。例えば、年齢、性別、親疎など相手と自分との関係によって、あるいは場の公私の区別によって、言語表現を調整する、という社会言語的な行動を実現するためには、対人関係の構成要素の知識が必要になる。対人関係における言語調整場面では年齢と親疎はどちらが優先されるのか、婉曲な表現の役割はなにか、といったことは、単に表現形を習得しただけでは判断できない。「冷たい麦茶を客人に出す」という行動は、日本人にとっては常識的なことであるが、冷たい飲み物を客人に出すのは失礼にあたるという文化もあり、そこから誤解が生じる可能性があることについて外国人被調査者から指摘があったことは興味深い。

コミュニケーションは人が生きていく中で避けることのできない行為である。異文化の中にあっても、人はコミュニケーションを通じて日々新しい世界を認識していく。その認識の過程とは、さまざまな事物や現象に対して意味付けを行う過程と言える。W. B. Pearce ら(1976)はCMM (Coordinated Management of Meaning) 理論においてコミュニケーションを意味付けの過程としている。ものごとに対する意味付けは、コミュニケーション参加者の相互作用により生ずる主観的なもので、それは常に変化する可能性を有する。池田ら(2000)はCMM理論を「意味の調整・管理理論」と訳している。コミュニケーションを通じて、参加者がそれぞれに各自の中にある意味や、あるいはコミュニケーションルールそのものを調整・管理しながら相互行為的に新たな意味が生成されるということである。それぞれの文化には、ものごとに対する特有の意味付けがあり、コミュニケーションルールも異なるものがある。同文化の間同士でも意味やコミュニケーションルールには個人差があり、コミュニケーションの際にはその調整・管理を要するが、同文化間コミュニケーションでは個人差を超えた共通の基本ルールがありⁱ⁾、その基本的な調整・管理は無意識に近い状況で行われていると考えられる。これに対して、異文化間では共通の意味付けやルールが同文化間と比較して少なく、管理・調整を「マインドフル」に行う必要がある。異文化の環境において、マイノリティとしてコミュニケーションに参加する場合、言語、非言語、文化・習慣上のルールを相手に合わせざるを得ない状況が多い。日本のように高コンテキスト文化ⁱⁱ⁾では、一層その必要性が高まり、外国出身者は日本文化が持つものごとや現象に対する意味付け、あるいはコミュニケーションルールについての知識とその運用技能の習得を迫られる現実がある。

日本語教室では、基礎的な言語形式を中心的な学習項目としている場合が多い。しかし、生活日本語コミュニケーション能力の習得を支援するためには、上記のよう

な理由から、言語形式のみでなく、今回の調査で記述されたような、その他の項目の重要性に注目していく必要がある。

4. まとめ

日本社会において日本語による日常のコミュニケーションを行うとき、外国出身者は言語能力のほかに、社会言語能力、社会文化能力が求められる。本論では、地域の日本語教室において外国出身者の生活日本語コミュニケーション能力の習得支援を行う際、言語形式のみに注目するのではなく、社会言語的、あるいは文化・習慣などコミュニケーション上のフレームとして機能する社会的要素も取り上げていく必要性を指摘した。

ここで、注意しなければならないことは、外国出身者が日本社会におけるコミュニケーションの言語、非言語、文化・習慣上のルールを学習することによって、そのルールの使用を日本人が外国出身者に強制することにつながってはならないという点である。コミュニケーションは相互行為であり、そこで生成される意味、あるいはルールの管理・調整は、コミュニケーションの参加者一人一人が行うものである。たとえ日本社会において外国出身者がマイノリティの立場だとしても、マジョリティである日本側のルールに同化する必要はない。参加者が必要とするときに、必要な調整・管理を行えることが重要なのであり、そのための知識・技能の習得を支援することを、地域の日本語教室の役割として捉えたい。

(注)

ⁱ⁾ 明文化されたリストとしては、国際交流基金・日本国際教育協会の『日本語能力試験出題基準』がある。この能力試験は外国人が日本の大学に入学する基準として使用されており、年1回、日本国内および諸外国で実施されている。レベルは4～1級で、4級は初級前半、3級は初級後半、2級は中級、1級は上級となっている。

ⁱⁱ⁾ 地域の日本語教室で使用されている代表的な「初級教材」として、『新日本語の基礎Ⅰ・Ⅱ』(スリーエーネットワーク)、『みんなの日本語Ⅰ・Ⅱ』(同)がある。前出の教科書は技術研修生向けであるが、主要言語の文法解説書を含む多くの副教材がそろっており、また、言語形式中心に課が構成されているため、ボランティア教員に扱いやすい教科書として人気が高い。後出の教科書も同様のコンセプトで、一般学習者向きに編成された教科書である。

ⁱⁱⁱ⁾ この映像教材は、国立国語研究所が作成した初級用映像教材である。本論の基礎研究となっているトヨタ財団助成研究「地域で展開される外国人居住者支援のための総合的研究－日本語教育が提言する外国人居住者と日本人居住者の地域密着型の新

しい関係」の研究代表者である足立祐子氏が、国立国語研究所主催の映像教材開発モニターに参加し、試用した経緯から、研究の素材として取り上げた。

iv このセグメントの調査結果は第21回異文化間教育学会（2000年5月）において足立・松岡が発表した。本論では調査結果を松岡が再分類した。

v E.T. ホール（1966）は文化とコミュニケーションを同一のものとして捉えた。

vi E.T. ホール（1979）は、高コンテクスト文化におけるコミュニケーションでは、メンバー間で共有される特定の行動規範、情報が多く、コミュニケーション形式は明確に規定されているが、一方、低コンテクスト文化では、それらの共有部分が少ないため、自分の意志を明確な言語コードを用いて積極的に伝える必要がある、と考えている。

（参考文献）

Pearce, W. B. (1976) "The Coordinated Management of Meaning: A Rules-Based Theory of Interpersonal Communication" Explorations in Interpersonal Communication (G. R. Miller, ed), Sage.

池田理知子・E. M. クレーマー（2000）『異文化コミュニケーション入門』有斐閣アルマ

関口一郎編（1999）『現代日本のコミュニケーション環境』大修館書店

橋本満弘・石井敏編（1993）『日本人のコミュニケーション』桐原書店

ホール, E.T. 著, 國弘正雄他訳（1966）『沈黙のことば』南雲堂

ホール, E.T. 著, 岩田慶治・谷泰訳（1979）『文化を超えて』TBSブリタニカ