

# 中上級日本語学習者が抱く敬語使用不安の様相 ー学習者のことばに基づく質的分析による事例ー

徳間 晴美

## 要 旨

筆者は、授業実践を行なった「敬語コミュニケーション」科目の受講生である中上級日本語学習者がどのような敬語使用不安を抱いているのかを見るため、学期中に学習者が記入した、不安に関する質問の自由記述内容を資料とし、KJ法を用いて分析した。その結果、<1>自分の気持ちと敬語を使う意識の隔たり、<2>学習の各段階で直面する自分の能力不足と間違いに対する心配、<3>限られている敬語使用の機会、<4>敬語使用に伴う緊張や反省、<5>誤解されないための敬語回避やためらい、<6>敬語を用いた会話参加への自信喪失、<7>敬語習得の展望や目標達成への疑念、という7つの島が浮かび上がった。これらの島と島の間を叙述化した上で、学習者の敬語の使用や学習に対する向き合い方は常に不安定で、ジレンマに陥る可能性と隣り合わせであることなどを指摘する。

【キーワード】敬語使用不安、自己表現、敬語コミュニケーション観、内省シート、KJ法

## 1. はじめに

日本語学習者が日本語でのコミュニケーションを通して人間関係を構築していくには、相手や話題の人物に対する認識の仕方を表す待遇表現、特に敬語の使用が、非常に重要なものとなってくる。敬語の基本的な考え方や具体的な使い方を示した「敬語の指針」(文化審議会 2007:5)では、敬語とは、内容を表現するだけでなく人間関係や社会関係についての「気持ちの在り方」<sup>1</sup>を表現するものであり、主体的な選択や判断に基づく「自己表現」として用いる重要性が示されている。

筆者は、このような自己表現の重要性を意識した上で、2008年秋学期に、国内の私立大学の日本語教育機関で開講されていた「敬語コミュニケーション」科目の授業実践を行なった。この実践の中では、「敬語を用いたコミュニケーションにおいても学習者が十分に自分らしさを保持し、自分の気持ちを表現できるようにすること」を目指した。しかし、授業実践を行なう中で、学習者は敬語が持つ機能や重要性を理解しつつも、敬語を学んだり実際のコミュニケーション場面で使ったりする際に何らかの不安を抱いており、その不安が、敬語を学ぶ意欲や積極性、敬語を用いたコミュニケーション実践に対する態度に大きく影響することを感じた。学習者の自己表現に密接なつながりを持つ敬語コミュニケーション教育を今後考えていくにあたり、学習者が敬語を学ぶ

あるいは使う際に、具体的にどのような不安を抱いているのかを明確に捉えることが重要だと考える。

そこで本稿では、「敬語コミュニケーション」科目の受講生である中上級日本語学習者が、不安に関する質問に自由記述で答えた内容を質的に分析し、学習者の抱く「敬語使用不安」の様相を捉え、敬語コミュニケーション教育の授業実践に向けた示唆を示すことを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2.1 第二言語習得に関わる不安の研究

第二言語習得と不安の関係についての研究は、1970年代当初、心理学の分野で用いられていた一般的な不安の尺度を参考に、カナダなどの第二言語教育の現場で行なわれていた。その後、1980年代には Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986) らにより第二言語習得に限定した「外国語教室不安尺度 (FLCAS: Foreign Language Classroom Anxiety Scale)」が作成された。この尺度は33項目からなり、それ以前に作られていた「フランス語教室不安 (French Classroom Anxiety)」の尺度を参考にしながら、発話や聴解に関する不安だけでなく、テストを受けたり指名される際の不安など、第二言語を学ぶ教室内で生じ得る不安を幅広く視野に入れて項目化したものである。

この FLCAS が作成されて以降、教室内不安を捉

えようとする研究が続き、教室活動の影響が分析され、不安の妨害的効果及び促進的効果に関心が持たれた(Aida 1994、MacIntyre&Gardner 1994)。不安が第二言語習得に及ぼす影響については、尺度で測定された不安の度合いと言語習得度の間に負の相関関係が見られると、不安が妨害的に働いたと解釈され、軽減すべきだと主張される。

このように、母語使用環境における第二言語習得の研究では、主に教室内で第二言語を習得させる際に、どのような教育方法が不安を少なく抑え、第二言語習得に有効であるかが探られた。

## 2.2 日本で学ぶ日本語学習者の不安の研究

2.1 で示した FLCAS は、母語使用環境での学習者の教室内不安を捉えるものであったが、元田(1998)は、日本における日本語学習者を対象として不安の質や度合いを調査及び分析するためには、学習者が目標言語使用環境にいるという観点が必要だとし、日本語を学習する教室内の不安だけでなく、教室外の不安も含む「日本語不安尺度<sup>2</sup> (JLAS:Japanese Language Anxiety Scale)」を作成した(元田 2000b)。この尺度は、教室内不安(JLAS-IN)<sup>23</sup> 項目と教室外不安(JLAS-OUT)<sup>22</sup> 項目からなり、各設問に 6 件法で答える形式のもので、教室内で感じる不安と、教室外で感じる不安をそれぞれ捉えようとするものである。実際、次のような JLAS を参考にした研究がなされている。

高岸(2000)は、AKP 同志社留学センターの学習者を対象に、JLAS 作成段階の元田(1999)に若干の修正と追加を加え、教室内不安と教室外不安を各 10 項目設けて質問紙調査を実施し、希望者には面談調査も行なった。結果として、教室内よりも教室外のほうが不安を感じている項目が多いこと、教室内外共に発話不安より聴解不安のほうが高いことが明らかになった。また、不安要因は調査時期<sup>3</sup>によって変化しないが、不安を感じる項目の中には、調査時期により平均評定値に有意な差が出たものもあったことを示した。

志田(2007)は、日本国内で学ぶ学習者の第二言語教室不安の様相を縦断的側面から把握することを目的とし、立命館大学短期留学プログラムに参加した学習者を対象に教室内不安を調査した。その際、JLAS-IN の 23 項目中、関係の薄い 5 項目を削除して 18 項目を採用し、自由記述を含む質問紙を作成して実施した。まず、18 項目については数量的に解析し

た。その結果、前期に比べて後期では不安内容が具体化していたことがわかり、不安因子には、「他の学生」、「進度と学習量」、「教師の存在に伴う言語学習のプレッシャー」、「不確かな理解」が現れた。一方の自由記述回答は KJ 法を用いて分析し、「他の学生を意識することにより生じる不安」、「プログラムのあり方や教師が招く不安」、「特定の練習や活動の際に感じる不安」が見られた。

このように、日本で学ぶ日本語学習者の不安については、JLAS を参考にした尺度や質的なアプローチを用いて捉えようとする動きが見られるが、本研究の敬語使用不安のように、学習内容に焦点を当て、その関連について考えようとする研究はほとんどなされていない。

## 2.3 敬語を学ぶ学習者の情意面に着目した研究

2.1 で述べた、尺度で捉える不安研究の流れを受け、日本で学ぶ日本語学習者の不安を捉えようとする研究(2.2)も行なわれてきているが、いずれも日本語学習という大きな括りで調査がなされ、学習者にとって緊張や不安が伴いやすいと考えられる敬語に焦点を当てた研究はほとんど見あたらない。JLAS の中でも、敬語に関する質問としては、JLAS-OUT に「日本語の敬語を使って話さなければならないとき、緊張します。」という項目が 1 つ設けられているのみで、これは緊張の度合いを選択する方式で答えるものであるため、学習者がどのような不安を抱いているのかまでは把握できない。

このような中、不安に限定してはいないが、敬語を学ぶ学習者の情意面の重要性に着目した研究として挙げられるのが杉山 (2003)である。杉山は、「外国人への敬語教育の諸問題」(p.253)を論じるにあたり、「外国人の学習者は敬語をどのように捉えるか、使う上でどのような点を難しく感じるか」を心理的な要素と形態的な要素に分けて考えた。このうち心理的な要素に関しては、学習者が自文化を基に敬語を理解しようとすることで問題を起こすと予測し、その具体的な要素を確かめるため、51 人<sup>4</sup>の外国人を対象にアンケート調査を行なった。その結果、「敬語は嫌い」、「尊敬していない人には敬語を使いたくない」、「敬語で話すとき親しくなれない」、「自分を低く位置付けたくない」、「いつ、どのような人物を内扱い／外扱いすべきか分からない」という内容が見られ、学習者は敬語そのものあるいは敬語を用いてコミュニケーションすることに対して抵抗感や否定

的な感情を抱き得ることがわかる。

この結果からも、学習者にとっては敬語のどの表現形式を選択すればよいのかという問題の前に、「敬語を使って自分の気持ちを表現すること」に対して、肯定的あるいは積極的な見方を持てるかどうかが重要となると言え、学習者の情意面を捉える重要性が指摘できる。本研究では、敬語を学ぶ学習者の情意面のうち、筆者が自身の授業実践を通して重要性を感じさせられた、学習者の「不安」に焦点を当てることとする。

### 3. 研究方法

#### 3.1 本研究の位置づけと目的

筆者は、私立大学の日本語教育機関で選択科目として開講されていた「敬語コミュニケーション」科目の授業を2008年秋学期(1期目)から担当した。その授業実践の中で、学習者が「自分が選んで使っている敬語が適切なかわからない」、「敬語を使い過ぎて失礼な印象を与えているのではないか」、ということに気づき、心配している様子を度々目にした。そのような様子から、「敬語を用いたコミュニケーションの学習や実践に向き合う大半の学習者には、敬語を学んだり使ったりする際に不安が見られ、それが学習への積極性や敬語を用いたコミュニケーション実践に対する態度に大きく影響しているのではないか」と考え、問題意識を持った。ここから、筆者は2期目の授業実践で着目する観点として、学習者が抱いている「敬語使用不安」を取り上げることとした。なお、本稿では「敬語使用不安」を、対象を日本語学習者に限った上で、「敬語を使用するコミュニケーションを学習及び実践する際に伴う不安」と定義する。これは、JLASのように、不安を教室の内と外で分けて捉えようとするのではなく、敬語を使う練習の時に抱く不安も、実際のコミュニケーション場面<sup>5</sup>で抱く不安も合わせて考え、どちらの場合であっても、その根底にあると考えられる不安を指すものである。

この「敬語使用不安」に着目して行なった2期目の授業実践では、敬語使用不安に関して学習者が記入した自由記述の内容から、学習者の中で起きている葛藤が伝わってくるものなどが見られた。しかし、学習者1人ひとりの敬語使用不安について考えようとした際、敬語使用不安を捉える基盤となる全体像が掴めていないことが、分析するにあたって問題と

なることがわかった。そのため、実践クラスの学習者が抱いていた敬語使用不安の全体の様相を捉える必要があると考えた。

このような経緯により、本研究では学習者が敬語を用いたコミュニケーションにおいても自己表現でできることを目指す敬語コミュニケーション教育の基礎研究として、既存の尺度や枠組みを用いて分析するのではなく、学習者の記述したことばから敬語使用不安の様相を浮かび上がらせ、質的に捉えることを目指す。

#### 3.2 分析データ

本研究の分析では、2009年春学期<sup>6</sup>(2期目)に筆者が実践した「敬語コミュニケーション」科目の受講生17名による内省シート(4月シート、5月シート、6月シート)を資料とする。以下で、クラスの概要と内省シートについてそれぞれ説明する。

まず、このクラスは中上級レベルの選択科目で、受講生は17名(男性7名、女性10名)、平均年齢は23歳で、日本語学習歴は平均3年2ヶ月、日本滞在歴は平均1年5ヶ月の学習者である。出身は、韓国5名、中国5名、アメリカ3名、台湾1名、香港1名、ドイツ1名、シリア1名という構成で、別科生、科目等履修生、学部・大学院留学生であった。学習者の多くは、母国での学習を含め、敬語を学んだ経験はあるが、「日本に来て、改めて敬語の重要性を感じた」、「日本語を学ぶ上で敬語は本当に重要なのかを考えたい」、という関心を持ち、日常生活や就職の際の面接も意識しながらこの授業を履修していた。

授業は1コマ90分で週1回行い、目標として、1)「敬語コミュニケーション」を捉える観点や概念を理解すること、2)それぞれの敬語がどのような敬語的性質を持っているかを理解すること、3)「私の敬語コミュニケーション」に対する意識を深めること、という3つを掲げた。授業実践全体では1)と2)を踏まえて3)が達成できることを目指し、次のような内容で行った。

初回の授業では、今まで自分は敬語をどのように知り、学び、経験してきた、今何が気になっているかを振り返ってクラスメートと伝え合い、各自の敬語コミュニケーション観<sup>7</sup>の意識化を促した。この時点では、各学習者が持っている「敬語コミュニケーション」に対する捉え方を自由に引き出し、学習者自身に内省させることが目的であったため、「敬語とは何か」についての講義などは行わずに活動を進

めた。その後、待遇コミュニケーションの枠組み(蒲谷 2003)を用いて敬語コミュニケーションを理解する重要な観点<sup>8</sup>を確認し、その観点を生かして、3週目に「場面(人間関係と場)の捉え方」について、スキットや実際に学習者が経験した場面を題材にして考える活動を行なった。その後は敬語体系の学習とグループ活動を並行して進めていった。敬語体系の学習では、「敬語の指針」(文化審議会 2007)で示されている5分類に従って敬語的性質<sup>9</sup>を確認した上で、場面を捉える重要性に意識を向けさせた場面練習<sup>10</sup>を行った。7週目と9週目には、前週に録音した学習者の発話をスクリプトにして、より客観的に自分の敬語コミュニケーションを見つめられる機会を取り入れた。一方のグループ活動では、関心が近い人同士で2~4人のグループを作り、テーマ<sup>11</sup>を決めて日本人に対するインタビューや調査を行い、その結果をグループで発表した。テーマは、今後の自分の敬語コミュニケーション実践に役立ち、自信につながる内容であることを条件とした。その後は発表の振り返りとして、質疑応答の際に挙がった話題についてディスカッションをし、自分の認識を書いたり話したりすることで意識化を図り、最後はインタビューに協力してくれた人にお礼のメールを送るという想定の下、敬語体系の復習も兼ねて、メールでの敬語コミュニケーションを練習した。

次に、内省シートについて説明する。これは学習者の敬語コミュニケーション観を捉える試みとして、4週間おきに1回、授業中に時間をとって6項目の質問<sup>12</sup>に自由記述で記入させたものである。そのうち、敬語使用不安を捉えることを目的として設けた質問項目④(今、あなたは、敬語を使ったコミュニケーションにどのくらい自信がありますか。自信がない人は、どのようなことが不安ですか。)の記述内容を分析データとする。なお、今回の分析では変容の過程を見ることは目的としないため、4月シートから6月シートの記述内容は区別せずに合わせて資料として扱う。

最終的に各学習者は、質問項目の内容が同じである合計3枚のシートに記入<sup>13</sup>しており、17名中1名のみ4月シートと5月シートが未提出のため、シート数は全部で延べ49枚である。これら49枚のシートのうち、質問項目④の中で「不安」について書かれている記述内容を分析対象として扱った。

### 3.3 分析方法

分析では、「既定の尺度や枠組みによらず、学習者のことばからその様相を浮かび上がらせる」という本研究の目的に合わせ、狭義のKJ法(川喜田 1986:123)を援用した。手順としては、集めた定性的データから、(1)ラベルづくり、(2)グループ編成<sup>14</sup>、(3)図解化<sup>15</sup>、(4)叙述化の4つのステップを順次踏んで完了するものである。

実際の分析では、3.2で述べた49枚のシートの質問項目④に書かれた「不安」に関する記述から、計71枚のラベルが抽出された(1)。ラベルを作る際は、下に示す例のように、1枚に1つの訴える意味が入るようにした。これらのラベルを元ラベルにしてグループ編成を行ったところ、5段階<sup>16</sup>まで進み、7つのグループができた(2)。その後、図解化に移り、空間配置を考慮しつつ、高次のグループから展開<sup>17</sup>し、そのまとまりを島のように線で囲み(島どり)ながら島と島の関連付けをラベルの訴えに耳を傾けて考えていった(3)。叙述化には、文章で記述する方法と、口頭で述べる方法の二通りの方法があるが、ここでは前者の方法により行なう(4)。

#### ラベル作りの例

##### ■質問項目④

今、あなたは、敬語を使ったコミュニケーションにどのくらい自信がありますか。自信がない人は、どのようなことが不安ですか。

自信が少なくて。じぶんが使える敬語が少なく、あんまり正確かどうかよく分からない部分もあるからこういう場合は恥ずかしくてやはり言わないです。

↓ 2枚のラベルに記入

知っている、使える敬語が少なく。

正確かどうかよく分からない部分もあるから恥ずかしくて言わない。

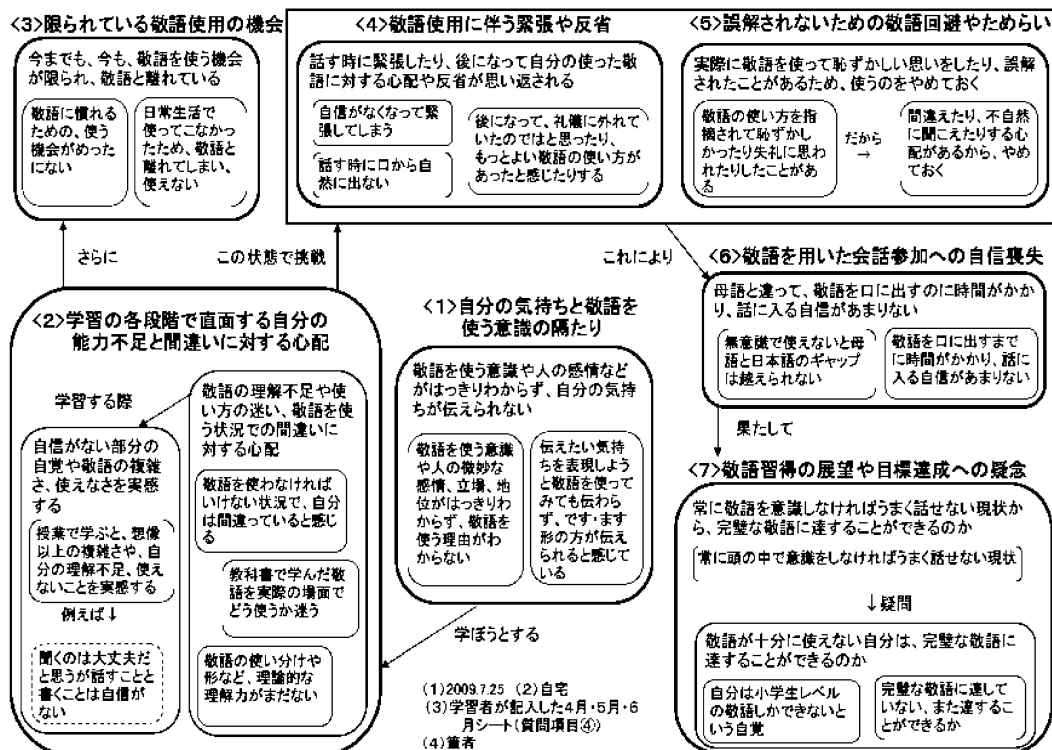
#### 4. 結果

ラベルづくりとグループ編成まで行なった結果、姿として現れたのが7つの島<1>から<7>であり、それぞれ、次のように解釈できる。

- <1> 自分の気持ちと敬語を使う意識の隔たり
- <2> 学習の各段階で直面する自分の能力不足と間違いの間

違いに対する心配

- <3> 限られている敬語使用の機会
- <4> 敬語使用に伴う緊張や反省
- <5> 誤解されないための敬語回避やためらい
- <6> 敬語を用いた会話参加への自信喪失
- <7> 敬語習得の展望や目標達成への疑念



図：KJ法による分析で生成された図解<sup>18</sup>

<1>から<7>の島を図解化したものが上の図で、各島の意味及び、島と島の関係は、次のように読み取ることができる。(以下、[ ]内は図解中のラベルに含まれている言葉であることを表す。)

<1>：非母語話者である学習者は、「敬語を使う意識や人の微妙な感情、立場、地位がはっきりわからず、敬語を使う理由がわからない」と感じている。また、「伝えたい気持ちを表現しようと敬語<sup>19</sup>を使ってみても伝わらず、です・ます形<sup>20</sup>のほうが伝えられる」という感覚を持っており、表現したい自分の気持ちと、敬語を使う際に持つ意識の間に隔たりを感じて

いる。

<2>：<1>のような隔たりを感じながら敬語を学んでいる学習者は、「敬語を使わなければならない状況」で使えるよう努力するが、学習を進めていく各段階で「理解不足」や「迷い」、「間違いに対する心配」を抱えている。また、それらを授業で学ぶ際に、「想像以上の複雑さや、自分の理解不足、使えないことを実感することとなり、学習を進めながらも、自分の能力不足を痛感している。

<3>：<2>のように学習を進める一方、敬語を実際に使う機会については、「日常生活で使ってこな

かったため、敬語と離れてしまい、使えない]という意識や、[慣れるための、使う機会がめったにない]というように、今までも、また今も、実際に敬語を使う機会が限られているという意識を持っている。

疑問を抱くなど、敬語を習得することに対する展望や目標達成への疑念が生じている。

## 5. 考察

### 5.1 敬語使用不安の様相

今回の調査対象者である中上級学習者は、日本語で自分がしたいことを伝える等、日本で生活するには困らない程度の日本語レベルである。しかし、ある程度のレベルまで習得してきたという自信を持ちつつも、敬語に関しては、微妙な感情や立場、地位がはっきりわからず、敬語を使おうという意識が理解しにくい(<1>)ことがある。つまり、敬語の必要性をある程度理解しつつも、自分が表現したい気持ちと敬語を使う意識との距離を縮められないと感じているのであろう。また、その隔たりをなくそうと学習に励んでも、上達の実感とは逆に、学習の各段階で自身の能力不足を感じ、間違いを心配する(<2>)のである。

敬語の使用機会が限られていること(<3>)については、それまで日本人の友達などと「実際に話すこと」で日常会話に慣れてきた経験と照らし合わせて考えている可能性がある。現在日本に留学しに来ているにも関わらず、敬語に限っては、敬語を使って話す相手が周囲にあまりおらず、いたとしても、日々の生活の中で接する機会が少ないため、上達する方法だと考えていた「慣れるための機会」が少ないことに戸惑いを感じていると考えられよう。この点については、授業中の学習者同士の話し合いでも大半の学習者に共通することとして幾度か話題になり、中には、今努力して勉強しても将来使う機会がないのではないかと、現在自分が敬語の学習に取り組む意義について考えさせられてしまうという学習者もいた。

では、その限られた敬語使用の機会に実際敬語を使った場合、学習者はどのようなことを感じるのか。それが<4>である。学習者は<2>のような難しさを感じながら、勇気を出して「挑戦」をするが、そこで緊張を味わい、反省が残る。それだけでなく、他者の目にどう映るかを気にし、誤解されたりマイナス評価を受けたりした経験から、敬語を使うことを回避するあるいはためらう気持ち(<5>)が出てしまうのである。そのような、挑戦後の思わしくない結果(<4>と<5>)に加え、母語であれば問題なくできると学習者が自覚している「会話への参加」も、敬語を

<4> : <3>のように敬語の使用機会が少なく、しかも<1>のような隔たりを感じ、<2>のように十分な自信を持ってない状態でありながらも、学習者は実際のコミュニケーションで敬語を使おうと挑戦した経験を持つ。しかし、その経験では、[自信がなくなって緊張してしまう]、[話す時に口から自然に出ない]、という自分の中での振り返りがされ、[後になって、礼儀に外れていたのではなかったり、もっとよい敬語の使い方があったと感じたりする]など、内省により自分の敬語の使い方について、反省点が残っている。

<5> : 敬語を使って話した経験の中で、[敬語の使い方を指摘されて恥ずかしかったり失礼に思われたりしたこと]があり、他者の目に自分がどう映るかを気にしている。また、自分が話す敬語が[不自然に聞こえる心配]もあり、どう思われるかという心配から、敬語の使用を[やめておく]、という姿勢が見られる。つまり、恥ずかしい思いをした経験や、他者から誤解されたことにより、敬語を回避したり、ためらったりする気持ちが生じている。

<6> : <4>の自分の内省に基づく反省と、<5>の他者からの認識のされ方に対する懸念を持つことにより、[母語と日本語のギャップ]を感じている。また敬語を[無意識で使えないこと]や、[口に出すまでに時間がかかる]こともあって、[話に入る自信]が得られず、敬語を用いたコミュニケーションに参加する自信が失われている。

<7> : <6>の自信を失った状態にある学習者は、[常に頭の中で意識をしなればうまく話せない現状]から、[小学生レベルの敬語しかできないという自覚]を持ち、[完璧な敬語に達していない、また達することができるか]という

使う場合は、思うように言葉が口から出ないことで自信を持って参加できないという意識(<6>)を持つようになっている。

このように敬語使用に対して消極的な意識を持ち、会話参加にも自信が持てない状態にある学習者は何を考えるか。敬語がうまく話せない現状を打開し得るのは、その先にある明るい展望や目標達成という期待であろうが、学習者の中で生じているものは、今の自分が、この先完璧な敬語に達することができるのかという、敬語を目標レベルまで習得することへの疑念(<7>)のようである。

以上のように、学習者は、「相手を高めたい」、「丁寧に表現したい」、「改まりを表したい」という、自分が表現したい気持ちと敬語を使う意識との間に隔たりを感じ、敬語を用いたコミュニケーションの学習や実践に向き合おうとしつつも、緊張や反省の経験から敬語の回避やためらいの意識を持つようになる。そのため、会話参加への自信を失い、敬語習得への展望が薄らいでいく、という敬語使用不安の全体的な様相が捉えられた。

## 5.2 授業実践者が認識すべきこと

本事例で得られた敬語使用不安の様相を実践クラスの特徴との関連から掘り下げて考察することで、授業実践者が認識すべきことが2点指摘できる。

まず、5.1の様相から、学習者は敬語を用いることで自分の気持ちをより適切に表現できることを期待しながらも、挑戦の結果、誤解を招き自信を失う可能性を感じているため、その向き合い方が常に不安定で、ジレンマに陥る可能性と隣り合わせであると言えることができる。選択科目であるこの授業を履修し、敬語の学習に前向きな学習者ですらこのような状態であることから、日本で生活する学習者を取り巻く現状として、敬語の学習や実践を後押しするような自信につながる経験が得にくく、常にその向き合い方が不安定であるということが推測できよう。敬語に焦点を当てていない日本語学習との単純な比較はできないが、誤解されないための敬語回避やためらい(<5>)、敬語を用いた会話参加への自信喪失(<6>)が生じるのは、自分に対する、意図しない理解のされ方によって、自身の日本語能力のみならず、性格や人柄に対する誤解を引き起こしかねないことを学習者は感じており、恐れているからではないだろうか。

つまり、本実践クラスに参加した、敬語に対して

前向きな意識を持った学習者ですら、前述のような敬語使用不安を抱いていることを考えると、授業実践者はまず、学習者が敬語使用不安というものを抱いている事実を認識し、その不安が妨害的に働かないよう常に配慮することが必要だと指摘できる。敬語を扱う授業実践において、そのような配慮がなされるか否かは、学習者を敬語使用不安の悪循環に陥らせないためにも影響力を持つものである。

もう一点、本事例で得た敬語使用不安の様相では、学習者の敬語使用不安の対象が、教室内の活動や教師、クラスメートよりも、自分が敬語と正面から向き合い、体得し得るかどうかという点に向いていたことが特徴として挙げられる。実際に見られた例として、学習者同士が敬語の学習経験や個人的経験、抱えている疑問などを共有する活動を行なった際、クラスメートを自分の能力を見定める視線を持つ人としてではなく、敬語の難しさを共感できる仲間という受けとめ方をしていたことが、感想カードから窺えた。このような特徴が見られた理由として、授業実践者である筆者が、実践クラスで「私の敬語コミュニケーションに対する意識を深めること」、すなわち「敬語コミュニケーション観の意識化」を目標として掲げていたことが影響したと考えられる。このことから、学習者が感じる不安の対象は、授業実践者が意識化を促す方向に影響を受ける可能性があり、授業実践で何を重視するのかという授業実践者の敬語コミュニケーション観や教育観も、学習者の敬語使用不安の形成に影響すると指摘でき、この点を十分に認識すべきだと言える。

## 5.3 敬語コミュニケーション教育への示唆

本稿で行なった分析は、筆者が行なった実践クラスの学習者を対象としたことから、事例の域にあることは確かだが、同時に、今後の敬語コミュニケーション教育の授業実践で考慮すべき点も含んでいると考える。以下、授業実践に向けた示唆を3点示したい。

まず1点目は、敬語を学ぶ際に、「自分を表現すること」と「敬語を使うこと」のつながりについて学習者に考えさせる機会を設け、それを主体的に認識させることの重要性である。敬語は固定的な使い方が求められていると考える学習者が少なくないため、授業実践を通してその縛られた考えから解き放ち、自らの意思で敬語を選択できるようにになれば、表現したい気持ちを表すためのより適切な敬語を主

体的な認識に基づいて選択することができるからである。このことで、<1>に見られた、自分の表現したい気持ちと敬語を使う意識との隔たりを埋めることにつながると考えられる。

2 点目は、学習者同士が敬語使用不安やその不安に対する向き合い方を相互に知る機会を作ることの有意義性である。やや消極的な方法のように捉えられる可能性もあるが、自分だけが不安なのではない実態を知ること、不安の増大を抑える<sup>21</sup>ことができると考えられる。実際、学習者の感想からも、不安があるのは自分だけではないことで、ただ安心して終わるのではなく、他の学習者が努力している姿に励まされていることも見えてきたからである。

最後に 3 点目は、敬語の体系的知識を学ぶ際に、表現形式を覚えることに終始せず、場面に応じて表現したい気持ちを表す敬語を選び、使う練習を十分に行なう必要性である。敬語体系の複雑さ故に、習得の過程では、<2>のような能力不足を感じることは避け難く、<4>や<5>の消極的な意識を持ちやすいと予測できる。そのため、「敬語を場面に合わせて適切に使える」という実感を持たせるための練習が必要だと言える。実際、これまで試験のために敬語の形は暗記したが、場面を考えながら使う練習はほとんどしてこなかったという学習者も多かった。本実践でも練習の時間は可能な限りとったつもりであったが、学期終了時の授業アンケートで、会話練習をもっとしたかったという意見が多かったことから、このような練習は授業実践に求められている重要な内容であると言える。

## 6. まとめと今後の課題

本稿では、筆者が 1 期目の授業実践で問題意識を持った「敬語使用不安」に焦点を当て、2 期目の授業実践で得た学習者の定性的データを用いて分析及び考察を行なった。限られた学習者を対象としていることは、事例研究の限界として指摘できるが、今後の敬語コミュニケーション教育を考えていく上で無視できない敬語使用不安を質的に分析し、授業実践で考慮すべき点を示せたことには意義があると言える。

今後の課題としては、対象者が限られていたために本研究では十分に捉えることのできなかった敬語使用不安の性質について継続して関心を持ち、調査することに加え、5.3 で示した点を具体的な授業実践

内容に反映させて実践研究を積み上げていくことである。そしてそのような実践研究を重ねる中で、敬語コミュニケーション教育において学習者の敬語使用不安を考慮する重要性を示し、敬語を用いたコミュニケーションにおいても学習者が十分に自己表現できるようになることを目指した敬語コミュニケーション教育に寄与できる研究を続けたい。

## 注

1. 「敬語の指針」の「第 1 章 敬語についての考え方」(p.5)では、敬語の重要性を次のように述べ、「気持ちの在り方」についても説明している。敬語の役割とは、「人が言葉を用いて自らの意思や感情を人に伝える際に、単にその内容を表現するのではなく、相手や周囲の人と、自らとの人間関係・社会関係についての気持ちの在り方を表現するというものである。気持ちの在り方とは、例えば、立場や役割の違い、年齢や経験の違いなどに基づく「敬い」や「へりくだり」などの気持ちである。同時に、敬語は、言葉を用いるその場の状況についての人の気持ちを表現する言語表現としても、重要な役割を担っている。例えば、公的な場での改まった気持ちと、私的な場でのくつろいだ気持ちとを人は区別する。敬語はそうした気持ちを表現する役割も担う。このように敬語は、言葉を用いる人の、相手や周囲の人やその場の状況についての気持ちを表現する言語表現として、重要な役割を果たす。」
2. 詳細は元田(2005:215-222)参照。
3. 1 回目は 1999 年 10 月、2 回目は 2000 年 4 月に実施。
4. 51 人の内訳は、韓国人 11 人、中国人 9 人、その他のアジア人 18 人、非アジア人 13 人。
5. 教室内で教師やクラスメートに対して敬語を用いる際も含む。
6. 4 月からの 15 週間で行なわれた学期を指す。
7. 「敬語コミュニケーション」とは、「人間関係や場を重視してコミュニケーションを捉える『待遇コミュニケーション』」の中で、特に敬語表現を通じたコミュニケーション(蒲谷 2009)のことである。この考え方にに基づき、筆者は、「コミュニケーション主体の敬語コミュニケーションの捉え方及び認識」を「敬語コミュニケーション観」と定義する。
8. 蒲谷(2003)で示されている「待遇コミュニケーションの枠組み」を用い、コミュニケーション主体が認識する、「人間関係、場、意識、内容、形式」の 5 つの要素と、それらが連動することを考える重要性に着目することを確認した。
9. 敬語が持っている敬語としての性質。例えば、「おっしゃる」という敬語は、「言う」(という意味)に、「その〈言う〉という動作の主体を高くする」(という性質)が加わったものだと考えると、「動作の主体を高くする」というところが、敬語的性質にあたる。(蒲谷他 2009:16)
10. 具体的な場面の中で、まず「人間関係」について、発

話者 A にとっての発話者 B の相手レベル、発話者 B にとっての発話者 A の相手レベル、次に「場」について、発話者 A にとっての場レベル、発話者 B にとっての場レベルがそれぞれの程度かを考え、ペアで場面を確認した上で会話の練習を行なうもの。相手レベルと場レベルについては、蒲谷他(1998)にある「相手や場の位置づけにおける認識の5段階」(+2・+1・0・-1・-2)を用いながら、幅を持つものという前提の下で活用した。なお、このクラスでは、相手や場の位置づけが「+2・+1・0」となる場面を取り上げた。

11. 5つのグループのテーマは、「日本人の敬語の使い方」(グループ1)、「外国人と話す時の日本人の敬語の使い方」(グループ2)、「親しくない人にメールでお願いする時の敬語の使い方」(グループ3)、「初めて会う人に対する敬語の使い方」(グループ4)、「就職や大学院の面接で使う敬語」(グループ5)である。
12. ①今、あなたが持っている敬語のイメージを自由に書いてください。(キーワードでもいい)②敬語を使うことには、どんな意味や役割、機能があると思いますか。③あなたは、どのくらい、敬語が使えるようになりたいと思っていますか。そう思う理由は何ですか。④今、あなたは、敬語を使ったコミュニケーションにどのくらい自信がありますか。自信がない人は、どのようなことが不安ですか。⑤今、あなたは、自分の敬語を使ったコミュニケーションに、どのくらい満足していますか。満足していない人は、どのような点に満足していませんか。⑥あなたは、自分が自信を持って、満足できる敬語コミュニケーションができるようになったら、何が変わると思いますか。どんな変化があることを期待しますか。(下線及び波線は、実際のシートに記載した通りに示した。)
13. 内省シートは、毎回記入後に回収したため、学習者が前回と比較しながら書くことはなかった。回収した3枚の内省シートは、振り返ることを目的として、学期末にまとめて本人に返却した。
14. ラベル拡げ(データ化したラベルを縦横に自分の前に並べる作業)→ラベル集め(すべてのラベルを読み通し、同類の志を持っていると感じるラベルをセットにして置き、これ以上集まらないというところまで集める作業)→表札づくり(ラベルの各セットに、集まった理由の内容を別のラベルに要約し、要約したラベルを一番上に乗せてクリップで束ねる作業)、という手順を含む。詳細は川喜田(1986:123-144)を参照。
15. 空間配置→図解化、という手順を含む。
16. 注14に示す「ラベル拡げ→ラベル集め→表札づくり」の作業を一度完了することを1段階とし、これを5回行った。
17. グループ編成を5段階行った後、5段階目でまとめたラベルをまとめる前(4段階目のグループ編成後)の状態に戻し、次に、同様に4段階目でまとめたラベルをまとめる前の状態に戻すという作業を行った。
18. 図の下(1)~(4)はKJ法の四註記で、順に、とき、ところ、出所、作成者を表す。

19. 「敬語」とは、「敬語の指針」(文化審議会2007)で示されている通り、本来、尊敬語と謙譲語Ⅰ・Ⅱに限らず美化語と丁寧語の「です・ます」も含めて指すものであるが、学習者によっては、記述の仕方から、「です・ます」を含めず、「尊敬語と謙譲語Ⅰ・Ⅱ」と認識している場合があると考えられる。よって、本稿においても、学習者の認識に基づく内容については、主に尊敬語と謙譲語Ⅰ・Ⅱを指して、「敬語」と記述している箇所もある。
20. 尊敬語や謙譲語のように動詞の形を変換せずに、「です・ます形」を用いたほうが表現しやすいと学習者は感じているということ。例えば、「パソコン、お使いになりますか。」や「パソコン、使われますか。」ではなく、「パソコン、使いますか。」と表現すること。
21. 筆者は、不安には、妨げとなる過度な不安と、促進的な働きを持つ不安の両方があると考えているが、ここでは、必要以上の過度な不安が膨らむことを指して述べている。

#### 参考文献

- 笠原正秀(1997)「日本人のコミュニケーション不安に対する一考察—対人関係における待遇行動としての敬語運用—」『青山国際コミュニケーション研究』(1), 19-34.
- 笠原正秀(1998)「日本人のコミュニケーション不安の分析—敬語使用の実態とコミュニケーション不安との相関調査—」『青山国際コミュニケーション研究』(2), 5-22.
- 蒲谷宏(2003)「「待遇コミュニケーション」の研究と教育」『待遇コミュニケーション研究』創刊号, 1-6.
- 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, 1-12.
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉・吉川香緒子(2008)「「待遇コミュニケーション」における「敬語」の捉え方」『早稲田日本語研究』17, 71-82.
- 蒲谷宏・金東奎・高木美嘉(2009)『敬語表現ハンドブック』大修館書店
- 川喜田二郎(1986)『KJ法—渾沌をして語らしめる—』中央公論社
- 倉沢郁子(2002)「日本語教育における学習者の不安とその処理」『日本語教育学会秋季大会予稿集』, 160-165.
- 倉八順子(1995)「不安と第二言語習得」『明治大学人文科学研究所紀要』37, 77-100.
- 倉八順子(1996)「スピーチ指導におけるフィードバックが情意面に及ぼす効果」『日本語教育』89, 39-51.
- 倉八順子(2006)「第二言語習得に関わる不安と動機付け」迫田久美子(編)『講座・日本語教育第3巻 言語学習の心理』スリーエーネットワーク, 77-94.
- 志田あゆみ(2007)「立命館大学短期留学プログラムで

- 学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安－縦断的調査による実態把握の試み－』『立命館高等教育研究』7, 89-105.
- 杉山アイシュメール(2003)「外国人から見た敬語」菊地康人(編)『朝倉日本語講座 8 敬語』朝倉書店, 252-275.
- 高岸雅子(2000)「日本語学習に際しての「第二言語不安」について－AKP 同志社留学生センターの留学生の場合－」『AKP 紀要』14, 71-91.
- 西谷まり・松田稔樹(2004)「日本語学習者の言語不安軽減策としてのディベート活動」『留学生教育』9, 7-15.
- 文化審議会(2007)「敬語の指針」(文化審議会答申)
- 元田静(1998)「第二言語不安研究の史的探究」『広島大学教育学部紀要』第二部 47, 285-294.
- 元田静(1999)「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』21(4), 45-52.
- 元田静(2000a)「目標言語使用環境における日本語学習者の第二言語不安－その内容と程度について－」『広島大学教育学部紀要 第二部』49, 213-221.
- 元田静(2000b)「日本語不安尺度の作成とその検討－目標言語使用環境における第二言語不安の測定－」『教育心理学研究』48, 422-432.
- 元田静(2005)『第二言語不安の理論と実践』溪水社
- 八島智子(2004)『外国語コミュニケーションの情意と動機』関西大学出版部
- Aida, Y.(1994) Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese, *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Gardner, R.C., Smythe, P.C., Clement, R., & Glikson, L. (1976) Second-language learning: A social psychological perspective, *The Canadian Modern Language Review*, 32, 198-213.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986) Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language, *Language Learning*, 44, 283-305.

とくま はるみ／早稲田大学 日本語教育研究センター  
h.tokuma@aoni.waseda.jp

## Aspects of anxiety harboured by intermediate / advanced level Japanese language students when using Keigo (honorific language)

－ Examples through qualitative analysis based on student explanations－

TOKUMA Harumi

### Abstract

This report analyzed the students taking the “Keigo Communication” course in which the author conducted teaching practice in order to look at what kinds of anxieties intermediate / advanced level Japanese language students harbour when using Keigo using the free answers filled-in by students during the semester to questions about anxiety as materials and applying the KJ Method. As a result, the following 7 observations were made. 1. Difference in one's feelings and in awareness when using Keigo. 2. Anxiety about one's lack of ability and mistakes faced at each stage of study. 3. Limited opportunities to use Keigo. 4. Strain and reflection with the use of Keigo. 5. Avoidance or hesitation of Keigo in order to avoid misunderstandings. 6. Loss of confidence in conversations using Keigo. 7. Misgivings about vision and goal achievement for Keigo acquisition. After giving a picture of relationships between these observations, it will be indicated that nature in the face of use or study of Keigo are always unstable and this goes hand in hand with the possibility of being trapped in a dilemma.

【Keywords】 anxiety harboured by students when using Keigo, self-expression, learner's view of the Keigo-communication, reflection sheet, KJ method

(Center for Japanese Language, Waseda University)