

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士論文概要

論文題目

会話教育における「自己表現」学習に関する考察
－「ロールプレイ」を用いた学習を中心に－

申請者

山本 千津子

2007年 3月

本研究は、中級から上級レベルの日本語の会話教育において従来多く用いられてきた、学習活動としてのロールプレイに関して考察したものである。

本論では、ロールプレイを日本語の会話教育の教室活動として取り入れる際の従来の方法論について批判的に検討し、このロールプレイが会話教育の重要な学習活動のひとつとしてさらに有効活用されるための教室活動のあり方やその具体的方法について述べた。

特に本研究では、ロールプレイが、会話教育中である機能における定型の表現形式などをその場で再生できるかどうかを確認するための手段として用いられるのではなく、学習者が「わたし」（自分自身）のことを「わたし」らしく表現できるような「自己表現」を大いに促進するための手段として活用されることを視座に置いた。

そのような会話教育の学習活動を展開してくための具体的な参照例として、本論では「アサーティブネス」というやりとりの双方の深い相互理解を念頭に置きながら「自己表現」を行うことを目的としたコミュニケーションの一方法に注目し、この「アサーティブネス」理論や「自己表現」を獲得するための「アサーティブトレーニング」というものを会話教育にいかに援用していくことができるかという点についても考察を行った。

第1章では、本研究の目的と意義について述べた。

ここでは、中級から上級レベルでの会話の学習を会話の際のことばの情報や知識、表現ストラテジーなどを学ぶことのみとするのではなく、会話に臨む会話の主体の「内側」の声をよく捉えておくことを重要視した上で、真摯な態度をもって相手に自分の「伝えたい」ことを相手が理解しやすいように伝えられるようになることを目的として、そうした会話学習の姿をより明らかにすることを本研究の第一の目的とした。

さらに本研究の意義としては、従来の日本語の会話学習に多く用いられてきたロールプレイの新たな活用方法を見出すことで、中級から上級にかけての会話教育の教室活動をより活性化していけるのではないかという点をまず挙げた。本研究では、日本語教育以外の分野でのロールプレイの活用方法を参照しながら、ロールプレイそのものについてあらためて見直していくという作業を経ることで、学習活動としてのロールプレイ本来の特長を見出した。また、実演者の内面を意識化・構造化していくロールプレイの有効性を踏まえた上で会話教育の教室活動への適切な導入方法などを明らかにすることによって、ロールプレイを用いた会話教育の教室活動を活性化するための具体的な方策を提示することも、ここでは念頭に置いた。

また、本研究のもうひとつの意義としては、やりとりにおける深い相互理解を目指した「自己表現」の方法である「アサーティブネス」という捉え方を日本語の会話教育に積極的に援用していくことによって、学習者は本来自身に備わっている「わたしらしさ」というものを日本語によって自由に表現できるようになり、そこからまた日本語による自己実現を果たしていけることが大いに期待できるようになるのではないかとこの点を挙げた。さらに、この日本語による自己実現というものは、「エンパワメントとしての日本語教育」（三登他 2003：214）の実現へとつなげていくことができるのではないかと述べた。

次に、第2章では、本研究における理論的な枠組みについて述べた。

第1節では、本研究における「コミュニケーション」や「コミュニケーション能力」の捉え方について提示し、第2節では、こうしたコミュニケーション観に基づいた場合、日本語の会話教育における「学び」というものが、どのようなものとして設定できるかという点について述べた。また、第3節では、第1節と第2節での論点を踏まえた上で日本語の会話教育と「自己表現」の学習との接点について述べ、日本語の会話教育に「自己表現」の学習を積極的に導入していくことの意義を明らかにした。

ここではまず、他者と直接的にことばを介した「コミュニケーション」というものが、「人と人との間に共同性を打ちたてようとする働き」（津村・山口編 1992[2004]：81）を成すものとなるのではないかと捉えた。そして、こうした捉え方からの「コミュニケーション」を他者と成立させるために必要となる学習者の「コミュニケーション能力」の定義については、それをことばの表面的な取り交わしを活発に行えるようになることのみ限定せず、遭遇した事柄に際しての自身の感情のありようや気持ちの動きなどを取り入れた上で、学習者がやりとりの相手に対して本来の「わたし」というものを日本語によって明確に伝えていけるようになることをもその範疇に含めた。

学習者が会話の学習活動において、日本語の学習内容と固有の存在である「わたし」自身との間に確かなつながりを見出しながら日本語による「コミュニケーション能力」を高めていくためには、ことばとしての日本語の情報や知識を単に増やしていくこと以外にも、ひととひとのかかわりあいである「会話」に関してのより深い「学び」というものをそこでより多く得ていくことが必要になると思われる。その「学び」のひとつとは、学習者が会話学習における自律性というものを養いながら、教室で提示された「学習内容」や現実遭遇する種々の「場面」、そして表現主体となる「学習者自身」との三つの要素を強く

関連づけ、やがてそれらすべてを一元化していくことができるようになることと言える。

また、学習者がそうした「学び」を確実に獲得できるようになるために、教室活動の担当者は、学習者が会話の学習内容と自分自身をとりまく現実の場面とを堅固に結ぶことができるような、かつ学習者ひとりひとりが日本語によっても本来の「わたし」らしさというものを相手とのやりとりにおいて多く打ち出していけるような種々の学習活動を企画・展開していくことが必要となる。

これらのことを踏まえると、日本語の会話教育の「学び」を考える際に焦点となるのは、学習者が担当者から提供される会話の学習活動に対していかに積極的に「わたし」を介在させていけるかということとなり、さらに言えば学習者が学習活動そのものを「わたしのこと」と捉えた上で、その場の「学び」のメンバーたちと協働しながら、いかにダイナミックな会話の学習活動を作り上げていくというプロセスが注目されることとなる。

そこで本研究では、日本語教育が学習者の人格形成にも関わるようなひとつの「教育」であると見なした上で、ここに「人と人との全人格的な相互作用」（岡崎 2003：48）をより多く引き起こしていくことを目的として、特に中級から上級レベルの日本語の会話教育の枠組みを「参加型学習」という協働型の学習活動に設え、相互尊重と相互理解とを目的とした「自己表現」の学習を会話教育により多く取り入れることを提案した。

本研究が最終的に目指すことのひとつとは、「日本語による日常生活の質的な向上を学習者が自らの日本語の力によって果たしていけるようになること」であるが、そのためには、学習者が日本語によって本来の自分というものをのびのびと表現できるようになることがそのためのもっとも確実な到達手段となるのではないかと思われる。なぜなら、「学習者が日本語によって十分な自己実現を図れるようになること」とは、「学習者が本来の自分らしさを母語同様に日本語によっても表現できるようになること」とほぼ同義であると思われるからである。そのためには、学習者が日常生活の中で遭遇したどのようなことにおいても、本来の「わたし」らしさを失わずに日本語で対応することができるようになることが必要となり、その結果、学習者がそこにかかわる自分と他者とを肯定的に捉えながら現実のやりとりに臨んでいけるようになることが強く求められることになる。

細川（2002a：291）は、言語教育の中でコミュニケーション活動能力を育てることについて、それは「「ここにいてよかった」という自分の居場所としての認識を持つこと」であると述べたが、学習者が日本語による現実のいかなる生活場面においても、こうした「自

分の居場所としての認識」を持てるようになることについては、日本語の会話教育が目指すべき大きな目標のひとつであると言えるのではないだろうか。本研究では「自己表現」を「わたしがわたしのことをわたしらしく表現できるようになること」として位置付けているが、この相互尊重と相互理解を念頭に置いた「自己表現」について学ぶことは、学習者が教室活動を通じて「新たな熟練のアイデンティティ」（西口 2004：105）を構築するための一助となるのではないかと考えている。

よって本研究では、日本語の会話教育の中でこうした「自己表現」を体得できるようになるための具体的な方法のひとつとしてロールプレイを取り上げ、従来の教室活動での利用方法などを批判的な観点で検証しながら、今後の会話教育においてロールプレイをどのように効果的に活用していけばいいのかという点について考察を進めた。

第3章では、ロールプレイと日本語の会話教育との従来の関係について概観した。

第1節では、日本語教育におけるロールプレイの従来の捉えられ方について検証したが、ここでは横溝（1997「2003」）の分類に従い、これまでひとくくりにされがちであったロールプレイを6種類のパターンのあるものとして導き出しながらそれぞれの学習課題について考えた。また、これらの課題を踏まえて「現実のコミュニケーションに近い模擬会話練習」として会話教育の教室活動に気軽に取り入れられることが多かったロールプレイが、実は担当者による入念な準備の必要となるような学習活動となるのではないかとした。

こうしたことから、日本語の会話教育においてロールプレイを学習者の「自己表現」の真の獲得へとつなげていくためには、従来の日本語教育でのロールプレイの用いられ方を再度振り返り、その実施上の課題などを十分に踏まえた上でこれを取り扱う必要があるのではないかと思われた。また同時に、会話教育の学習活動としての活用方法については、ロールプレイの本来の特長がどのようなものであるのかという点について明らかにした上で、その方法論をより詳細に考えていく必要があるのではないかと推察した。

そこで第2節では、日本国内の主に高等教育機関において実施されたロールプレイによる会話教育の実践報告などを元に、中級から上級レベルでの日本語の会話教育における教室活動としてのロールプレイの利用方法について概観した。ここで取り上げた10本の実践報告からは、会話教育で用いられているロールプレイの実施形態が主に二つのタイプに分かれていることが多いということがわかった。ひとつは担当者が習得させたいと考えている表現を先に提示してからロールプレイの実演に入る「表現先行型」のタイプであり、も

うひとつは山内（1994, 1999）がこれまで提唱してきたような「タスク先行型」というものであった。この「タスク先行型」とは、担当者が先に実演を促し、与えたタスクを乗り越えられるかどうかをみきわめた後に表現形式の手当てに回るというものであった。このほかにも実施上の工夫としては、学習者のロールプレイの実演に入る前にCMや映画などの映像教材を視聴させていたり、実演の相手役に日本語母語話者のボランティアやTAが多く投入されていたりすることなどが挙げられた。

これらの現状を踏まえた上で、第3節では会話教育の教室活動にロールプレイを実際に効果的に導入しようとする際の問題点を整理した。従来の日本語教育で語られているような解説やその定義などを見る限りにおいて、ロールプレイは「実生活に近い状況設定で行う模擬会話練習」との印象が強かったが、このことは担当者たちに「会話学習にはロールプレイを取り入れさえすればいい」というような誤った認識を抱かせることにつながり、その結果、日本語教育においては、ロールプレイの取り扱いに関する真剣な議論も特にないまま、これが会話教育へと安易に取り入れられてきたというような状況をも招いてきたのではないかと思われた。

しかし、会話教育の担当者がロールプレイを誤った方法によって安易に用いてしまうと、学習者はロールプレイによってかえって「自己表現」の表出を阻害され得るということも予想された。その理由は、①担当者が学習者を「その日の学習事項」へと引き寄せてしまうこと、②担当者が学習者を「日本語の運用に関する情報」へと引き寄せてしまうことなどが考えられるためである。たとえば、担当者が「誘い」などの機能における典型的な表現形式などを用いて学習者に実演を促していたり、また、「目上の人に失礼に聞こえるような言い切りの語尾を実演の中で使用していなかったかどうか」という点を実演の評価基準としていたりすることなど、従来の教室活動においては、日本語に関するある固定的な情報によってもたらされる表現上の種々の「縛り」が学習者に多くかけられた上で、ロールプレイの実演が強制されているようなことも考えられる。

しかし、このような実施方法のままではロールプレイによって本来引き出されるはずの学習者の「自己表現」が表出しない恐れもあると思われ、したがってロールプレイを真に有効活用しようとする際には、担当者がロールプレイの特長を本質的に捉えた上でさらに新たな導入方法を考えることなどが急務となると思われた。

そこで、第4節では、日本語教育以外の分野に視野を広げ、そこでロールプレイがどの

ように活用されているのかという点を見ていくことでロールプレイそのものが保有する特長を見出そうと試みた。第4節(1)では「異文化間コミュニケーション」におけるロールプレイを見た。ここでは実演者の気づきが重視されるなど、「体験学習」(安場他 1991, 池上 2002)における学習プロセスに沿った形でロールプレイが用いられていることが多いことがわかった。また続く(2)では主に小学校や中学校などの学校教育の分野におけるロールプレイを見たが、ここではロールプレイが円滑な社会生活に必要な表現スキルを身につけるために単に利用されているだけではなく、やりとりにおける自己や他者の総合的な言動に関する気づきを深めていくための手段としても用いられていることがわかった。上記二つの分野での知見によって、ロールプレイは、実演者がコミュニケーション上のある表現技法を単に身につけることができるものとしての意義が認められているだけではなく、表現主体の内面に作用するものとしての役割が特に重視されていることも推察されたため、次の(3)では、主に臨床心理学の分野においてロールプレイがどのように活用されているのかという点を見ていくことにした。それによると、心理学の分野におけるロールプレイは、「社会的スキル」に代表されるような対人関係におけるコミュニケーション・ストラテジーを習得しようとする際に有効なものとして位置付けられながらも、同時に、実演者がそれまで意識化できなかったような自身の内面に関する気づきを得られるという「内面の構造化」(小野他 2002: 50)を促進するというような表現主体の「自己認知」に関する重要なはたらきをするものとして認識されながら活用されていることがわかった。この点について台(2003)は、ロールプレイにおいては「考える・話す・動くが合致したときに、当の人にとってその人らしい現実的な表現が示される」(2003: 112)と指摘しているが、このようにロールプレイがその本領を最大に発揮するのは、実演を通じて実演者自身に「行為と言語の調和」(台 2003: 112)がもたらされるときと言えるのであり、また、ロールプレイの擬似的体験の中でこそ可能となるような表現行為の試行錯誤は、実演者が自分自身の「表現」というものを徐々に会得していくためにも必要なプロセスとなるということが分かった。このようにロールプレイは、実演の中で表現主体の「自己認知」を促進しながら、実演者の「自己表現」を切り拓いていく可能性が大いにあることがわかり、会話教育の担当者がロールプレイを教室活動に導入しようとする際には、こうした特長を踏まえた上で教室活動を入念に組み立てていく必要があることがわかった。

そこで第5節では、ロールプレイによる会話の教材例などを挙げながら、ロールプレイ

を実際に教室活動として用いる際の課題をあらためて整理した。まず、第5節(1)では、ロールプレイを従来のような「再生確認」の手段として用いるのではなく、「自己認知」に効果を発揮するものとしての特長を活かしながら、学習者自身の内部に既に備わっているようなコミュニケーションに関する「感受性」や「勇気」(津村・山口編 1992[2004]:80)を引き出す方向でこれを大いに利用していくべきではないかという点について確認した。次の(2)では、「言いにくい場面」という共通テーマにおけるロールプレイの会話教材例をいくつか挙げ、ロールプレイの設定状況や実施上の配慮によっても学習者の「自己表現」の表出には大きな差が出てくるのではないかという点を指摘した。さらに(3)では、会話教育に「自己表現」の学習を取り入れる際に参照できるものとして「アサーティブネス」というコミュニケーション理論を取り上げた。本論での「アサーティブネス」とは、「相手の権利を侵害することなく、自分はどうしたいのか、何が必要なのか、そしてどう感じているのかを、相手に対して、誠実に、率直に、対等に、自信を持って伝えることのできるコミュニケーションの考え方と方法論」(ディクソン 2006:3)を指す。そして、「アサーティブネス」の理論には、この捉え方に基づく「自己表現」を会得するための「アサーティブトレーニング」(森田 2005a:126)が付随しているが、ロールプレイによる学習活動を中心としたこの体系的な方法論からは、日本語の会話教育の教室活動に大いに参考となるような部分もあるのではないかと思われた。たとえば「アサーティブトレーニング」は、ロールプレイの実演に臨む学習者の心理的負担への配慮や実演に関する有効な振り返りの時間を持つための留意点についてなど、教室活動を運営するための具体的な方法論を参照できることのみならず、担当が一介の日本語の使い手として自身の言語生活を振り返ることができるようになるなど、日本語の会話教育の担当者の自己研鑽の機会としても有効なものとなる可能性がある。「アサーティブネス」という捉え方については、これまでほとんど日本語教育において取り上げられることはなかったが、日本語による「自己実現」のための会話教育のあり方について考えると、これを援用していく意義は大きい。

そこで第4章では、この「アサーティブネス」理論の詳細について述べた。「アサーティブネス」というコミュニケーションのあり方が他のやりとりとは具体的にどのように異なるのかという点を初めに、その発祥や歴史的変遷についても触れながら「アサーティブネス」というコミュニケーション・スタイルを明らかにした。またここでは、「アサーティブネス」という捉え方における「自己表現」を獲得するための「アサーティブトレーニン

グ」の方法論やそうした「学び」の場における担当者の役割についても触れ、そこから日本語の会話教育への援用の可能性を具体的に探った。

まず第1節では、口頭による直接的なコミュニケーションにおける「アサーティブネス」の定義について述べ、「アサーティブネス」というものが、表現主体が他者との深い相互理解を志向した上で自分の感情や気持ちの揺れなどを見つめながら本来の「自己」というものを表現していこうとすることを志向するものであることを確認した。また、「アサーティブネス」を捉える上で重要となるのは、その目的が単に表層的な表現技法を得ようとしているところにあるのではなく、「本質的には、相手とどんな人間関係をつくりたいのかという、自分と相手との向き合い方を考えるもの」（森田 2005a：18）であるという点であることも確認した。第2節では、「アサーティブに伝える」ための具体的な方法論について述べた。たとえば、「アサーティブに伝える」ときの大きな四つのポイントとしては、①的をしぼって具体的に、②くり返し伝える、③ボディランゲージに配慮する、④相手の立場も理解する、などがあつた。また、「アサーティブな自己表現」を得るための「アサーティブトレーニング」の実際の様相については、筆者の数年来の受講経験を交えながら、『日経ビジネス Associe』（2005年11月1日号）にて誌上再現されたNPO法人「アサーティブジャパン」による「依頼」と「断り」の講座の様子をまとめた。そこでは、ロールプレイとそのフィードバックを中心とするワークショップ型の学習活動が行なわれていることを報告し、こうした「アサーティブトレーニング」が単なる「交渉術」や「説得術」などの表面的な表現スキルを獲得するためのものではないことを提示した。

第5章では、第2章から第4章までの考察を踏まえた上で、日本語の会話教育における「自己表現」学習について考察した。

第1節では、「自己表現」のための会話教育の教室活動の全体的な設計を「参加型学習」という枠組みに設定した上で、ワークショップ形式による学習活動を導入することを提案した。また、ここでは「参加型学習」を枠組みとする際の留意点として、①担当者は「ファシリテーター」としての役割を担うこと、②自発的・主体的な参加を促すために学習者の活動に臨む際の心理的な負担への配慮を十分に行うこと、などを挙げた。第2節では、筆者が2004年度春学期に実施した早稲田大学日本語研究教育センター（当時）別科日本語専修課程「口頭表現7B」クラスでの実践例を取り上げ、会話教育における「自己表現」学習の試みについて振り返った。ここでの学習活動は、①ロールプレイ導入までのウォー

ミングアップ、②ロールプレイの実施、③実施後のフィードバック、の三つのパートに分けることができた。また、「アサーティブトレーニング」から援用した具体的なポイントについては、たとえば、ウォーミングアップの際は、実演する際の気恥ずかしさを軽減するために参加者間または対担当者とのラポール構築に力を注いだことや、ニーズ調査シートに書かれた学習者のコメントを授業の中で取り上げたりすることなど、単に「ことば」の正誤や訂正のみにとどまらず、会話における表現主体の気持ちの動きや感情の取り扱いに着目した上でロールプレイの実演を意識化させようとした点などを挙げた。その他にも、ロールプレイの実施に関しては、大まかな状況設定のみで談話展開の流れを実演者に委ねるタイプの「半構造化型ロールプレイ」を用いたりすることや、振り返り際には効果的なフィードバックがその場で確実に得られるようにコメントの方法やコメントを提示する順番などをあらかじめルール化しておいたことなど、様々な工夫について提示した。

第3節では、ロールプレイを会話学習に取り入れた場合の指導の観点について述べた。

(1)では、「現実場面での会話」と「教室場面でのロールプレイ会話」との間のいくつかの相違点を見出し、さらにそれらのポイントに沿いながら、担当者がどのような指導の観点を持って実際の教室活動を展開していくべきかについて考えた。ここでの考察データは、上記「口頭表現7B」クラスでのロールプレイの発話文字化資料や録音録画資料（ビデオデータ）、ニーズ調査シート、振り返りでの録音資料などを用いた。

(2)では、同一内容のロールプレイを設定していても、実演者が設定状況をそれぞれ自分の場合としてひきつけて考え、そこでのことがらを各自どのように捉えるかによって、実演中の談話展開が多様なものとなるという点について見ていき、ロールプレイを用いることによって学習者の「自己表現」を促進してこうとするためには、担当者がある機能における典型的な談話展開のパターンなどを唯一無二の模範的なものとして提示しないように配慮することが重要となるのではないかと述べた。

(3)では、日本語の会話教育において採用するロールプレイにおいても、実演者の「内面の構造化」（小野他 2002：50）の表出というものが可能となるかという点を検証するために、「ルームメイトからの重要な依頼を断る」というテーマを実演していた、ある学習者の発話文字化資料を検証した。そこでは、当初は別の理由を立てて無難な「断り」を行なおうとしていた学習者Qが、自分の「断り」が実現されないまま談話が進んでいくのに従って、次第に自分の心情を相手に向けて吐露していくという様子が観察された。このよう

にロールプレイを用いた学習活動においては、表現主体自身が自分の内面でのことがらの捉え方をつかみ、それを相手に伝えようと明確に言語化していくという作業を取り入れることが重要となるのではないかと思われた。そのためには、第4章で見てきたような「アサーティブトレーニング」での方法論が参考になるのではないかと考え、ここでは学習者Qの実演における援用のポイントなどを具体的に明らかにした。

(4)では、会話における「ことば」以外の要素への意識化を、学習者にどのように促していくかという点について考えた。本実践では、学習者がロールプレイ中の表現行為における視線の強さや表情、顔の向き、立ち姿勢、手振り身振りなど、表現行為の非言語的な側面に関してより多くの関心を払えるように、その様子を撮影したビデオを振り返りにおいて視聴し、自分のロールプレイの実演の様子を学習者たちが直接確認できるような機会を設けた。その際は、学習者に、いわゆる待遇行動的な規範に基づく「正しさ」について考えさせることを目的としていたのではなく、自分の考えている「内側」の表現意図と「外側」に現れていた実際の表現行為の様子とを一致させられていたかどうかを確認させることを目的とした。たとえば「寮の隣人に騒音の苦情を伝える」というロールプレイのあるペアにおいては、苦情を伝える側が相手に対して脅威を与えるつもりはなかったのに、結果的に相手はそのように受け取っていたということが、振り返りの時間において明らかになったため、そこをきっかけとして、「問題が起きた状況を双方が協働して解決するためには、どのような伝え方をすれば、相手と共に対話のテーブルにつくことができるのか」という点をテーマとした意見交換をクラスでは行うことができた。

(5)では、会話を通じた他者との関係の構築について考えた。ここでは、あらかじめ定められたモデル会話の談話展開をなぞり、学習者が自身の気持ちの揺れなどを生じさせることもなく実演に取り組むというようなロールプレイではなく、ひととひととの気持ちの交流というものがどのようなプロセスを経て生み出されるものなのか、また、「気持ちを寄せ合う」という状況はどのように作られていくものなのかという点などを、会話の学習活動を通して少しでも意識化していけるような、ロールプレイによる学習活動が実施されるべきであるという結論に至った。

ここまでをもとに、第6章では結論として、本論のまとめを行った。

第1節では、日本語の会話教育におけるロールプレイ導入方法の改善の必要性について述べた。ここでは、従来のようにロールプレイを「発話再生確認」の手段として用いるの

ではなく、学習者が本来保持している「コミュニケーション能力」というものを引き出しながら日本語による「自己表現」というものを実現させようという方向性で活用していくことを確認した。またその参照例として、相互尊重と相互理解を目指した「自己表現」獲得のための方法論を持つ「アサーティブネス」というコミュニケーション・スタイルやそのためのトレーニングである「アサーティブトレーニング」を挙げ、これがロールプレイによる学習活動にも有効となるのではないかとした。その「アサーティブネス」を活用したロールプレイの実施において考えられる利点とは、①半構造化タイプのロールプレイを使用することで、その学習者自身によることからの捉え方での実演が可能となること、②談話展開に規制のないロールプレイの実演によって、実演者の「内面の構造化」(小野他2002:50)の萌芽が表出しやすくなること、③表情や姿勢などの「ことば」そのもの以外への留意によって、表現を総合的に配慮することができるようになること、④自己を積極的に投影できる内容を設定することによって、会話を通じた他者との人間関係の構築に関する気づきをもたらされることが多いこと、などの4点が挙げられた。

第2節では、「アサーティブネス」を援用した会話教育における担当者の位置や役割について述べた。ここでは、担当者が学習者に一方的に知識を与えようとするのではなく、その場で協働しながら会話に関する「学び」を多く引き出そうとしていこうとするような、「参加型学習」の「ファシリテーター」としての役割を果たすことが重要であると述べた。

第3節では、今後の課題と展望について述べた。今後の課題については、「アサーティブネス」を日本語の会話教育に取り入れた際の学習活動の評価方法の難しさや学習の実際の効果を確認していく必要性について、さらに日本語の会話教育の担当者への「アサーティブネス」への理解をどのように深めていくかという点などを挙げた。

以 上