

## 待遇コミュニケーション教育における意識化過程への働きかけ —2004 年秋学期「口頭表現 6B」における教室活動から—

村上 まさみ

【キーワード】待遇コミュニケーション教育 意識化過程 教室担当者の働きかけ  
共有化 一般化 個人化

### 0. はじめに

筆者は 2004 年度秋学期「日本語教育実践研究 (1)」の実習生として「待遇コミュニケーション教育」を主眼に据えた実践に取り組んだ。蒲谷(2003)の提唱する「待遇コミュニケーション教育」は、「表現主体」と「理解主体」の意識化に焦点を当て、「気持ち—なかみ—かたちの統合を図る」理念である。

学習者にとって教室とは、様々な情報に接触し取り込む場である。筆者は、教室での学習は学習者が持つ既存の個人化された情報の共有化から始まると考える。そして学習者が主体的に自己に引き付けて情報を取り込む過程で、他者と共に一般化を試み、再度個人化する過程を仕組みとして提供していきたい。この実習では、コミュニケーションの双方向性を視座に教室活動そのものが学習者の学びとなる意識化過程を実現することを目指した。

本稿では、4 ヶ月の実践の中から、9 週間に亘って実施した 4 つの「練習」セッションに焦点化し、待遇コミュニケーションにおける意識化過程の実践について考察する。

### 1. 「意識化過程」を学ぶ内容とする待遇コミュニケーション教育

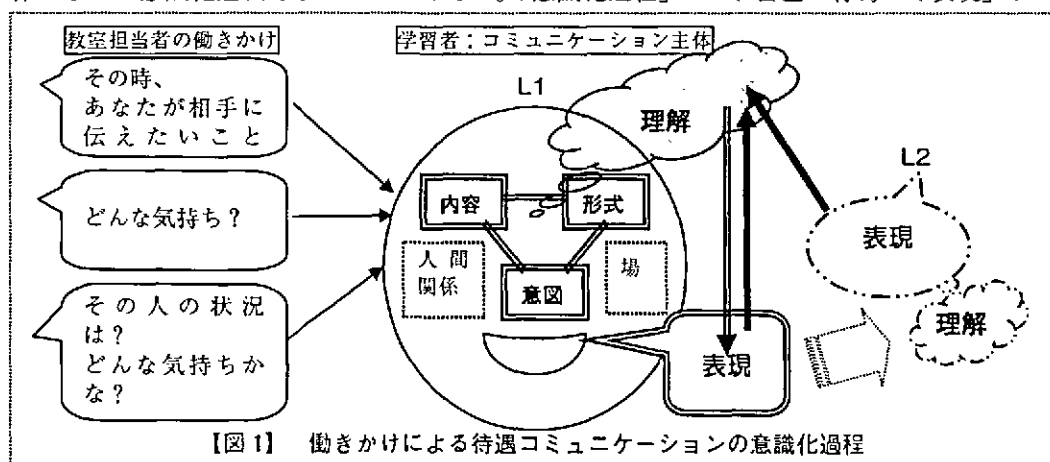
#### 1-1 待遇コミュニケーション教育における「意識化過程」とは何か

私たちは社会の中で様々な形の言語を介し他者と意思を通じ合い、他者との関係性を築く。筆者は言語活動の目的を他者との関係性の構築と考える。また、コミュニケーション能力を、「気持ち」を「ことば」として自分にも他者にも見える「かたち」にし、それをやりとりして他者との関係性を取り持つ力として捉える。「待遇コミュニケーション教育」を提唱する蒲谷(1995a, 1995b, 2003)は、言語／言語教育の考察にあたり、「〈言語＝行為〉観」という言語観に基き、「〈音声・文字を「媒材」とした「表現行為」および「理解行為」そのものが言語である〉と捉え」、「〈言語とは、音声・文字を媒材としたコミュニケーション行為そのもの〉と、行為としてコミュニケーションを捉える立場を示している。コミュニケーションの行為が成り立つやりとりの起点と着点を「表現主体と理解主体」とし、言語活動における主体の双方向性の認識から始まる待遇コミュニケーション教育には、互いの意思の存在を意識し効果的な言語活動を展開する、より能動的な表現主体の育成が期待できる。能動的な表現主体とは行為を十分に認識し、理解主体に対する配慮を持ち、展開

する言語活動により問題を解決し他者との関係性を築くコミュニケーション主体とする。

蒲谷(2003)の規定には「待遇コミュニケーション教育」は、「表現主体」と「理解主体」の意識化に焦点を当てた理念である」とあるが、「意識化」とはどのようなことであろうか。筆者は、言語教育における「意識化」とは学習者主体が接触した情報を言語学習／教育を通し個人化<sup>1</sup>することに帰着すると考える。学習者は常に外からの様々な情報にさらされながら、多少なりと日本語学習や日本語使用に対するステレオタイプや言語不安を抱え、克服を期待して学習に臨む。しかし、一般化された知識情報への量的な接触も、自己に引き付け個人化する過程を通さなければ学びに繋がるとはいえない。殊に言語学習に関しては、収集した知識量が増えるに従い、ことばの使用においてなお違和感や不安感が煽られるということが起こる。そして「日本語」や「日本人」の異文化性がトラブル・シューティングとされがちである。言語学習／教育では、様々な意識化の機会から多角的で複眼的な思考経路を拓き、学習主体が接触した情報を能動的に取捨選択し個人化することを図りたい。

教室における待遇コミュニケーションの意識化過程とは、学習者が能動的なコミュニケーション主体として教室活動において、他者との相互行為の中から問題を発見し解決方法を探る営みそのものである。実践においては、教室担当者の働きかけから意識化過程が出発する。教室担当者は、コミュニケーション主体となる学習者に、「表現主体」と「理解主体」の立ち位置から、表現選択と場面展開の関連を予測・分析を促す問いかけと突き戻しを繰り返し、学習者の声を共有していく。個々の学習者が問いかけをきっかけとする教室内のやりとりと向き合うことで、「表現主体」と「理解主体」の相互行為としてのコミュニケーションへの認識を深める。【図1】は、蒲谷(2004.11.17 講義)による「待遇コミュニケーションにおける「気持ち」と「なかみ」と「かたち」の統合」を図るコミュニケーション主体を示す図を元に、教室担当者の働きかけによる学習者 L1 のコミュニケーション主体としての意識化過程を示したものである。「意識化過程」とは、自己の行為の「表現」と



<sup>1</sup> 筆者は「個人化」を「自己を取り巻く事象を我がこととして捉える認識」という意味で使う。

「理解」の関係を認識することにより他者とのコミュニケーションを活性化する過程として、コミュニケーション主体の二側面を絡み合わせる思考活動を展開する。つまり、自己の表現と他者の表現が重層的に内化する過程として、言語活動の相互行為の諸相を的確に把握する力をコミュニケーション主体に備わせる。また、意識化過程とは規範的で構造的な学習項目を評価基準として目標管理をしたりその到達度を計測する類のものではない。

待遇コミュニケーション教育には、教育実体を意識化過程そのものとし、個々の学習者が主体的に行為としてのコミュニケーションを内化する過程を重視する活動型の言語教育が必要となる。このような活動型言語教育には、日本語学習や日本語使用に対するステレオタイプや言語不安から学習者を自由にする可能性を持つ実践としても期待が持てる。

## 2. 教室実践におけるアプローチの実例

### 2-1 実習クラス概要

クラスの概要は以下のとおりである。

■クラス：早稲田大学日本語教育センター別科日本語専修過程「日本語口頭表現6B」

■学習者：6レベル<sup>2</sup> 13名 ■実習生：大学院生 6名（TAとして参加）

学習者を3グループに編成し、1グループにつき2名の実習生をTAとして配置。

■04秋学期シラバス：授業時数：1コマ：90分/週 ×15週

①ガイダンス ②自己紹介 I③インタビュー・面接 ④「依頼表現」練習 ⑤「依頼・断り表現」練習 II⑥「誘い表現」練習 ⑦「誘い・断り表現」練習 III⑧「許可求め・許可与え・禁止表現」練習 ⑨「申し出・断り表現」練習 IV⑩「アドバイス表現」練習 ⑪「ご挨拶・スピーチ」練習 ⑫⑬まとめの練習(1), (2) ⑭テスト ⑮スピーチ, 振り返り

（※I～IVはグループ・セッション。1セッションごとに新グループを編成。）

■教材：指定問題集<sup>3</sup>及びグループごとに実習生が準備した補助教材を使用。

■授業構成：前半30分…指導教授<sup>4</sup>による本時の学習目標と要点のまとめ / 後半60分…実習生がリーダーとして進めるグループ活動。

■実習の計画と振り返り：各セッションの準備として実践研究クラスで指導教授中心に指導要領を確認し、実習生は教案を作成し、実践後に実践研究クラスでの振り返りを行う。

### 2-2 「待遇コミュニケーションの意識化過程」を活動に取り込む

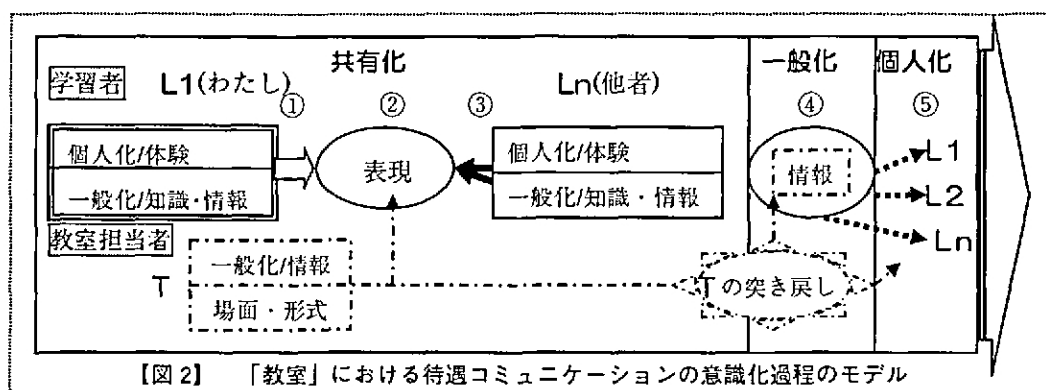
筆者らは意識化過程の活性化を目指す上で個々の学習者の考えや経験を「学習内容」とし、知識注入型を出来るだけ避けた。各個人の考えや経験を組み込む教室活動は教案作成の難しさがあるが、コミュニケーションの促進は大いに期待できる。活動に臨む学習者の

<sup>2</sup> レベルは、早稲田大学日本語教育センター実施のプレイズメント・テストの結果による。

<sup>3</sup> 「日本語問題集2004-口頭表現(6)」

<sup>4</sup> 指導教授：蒲谷宏先生

無理ない共感や疑問が個と個の考えの往来に繋がることによって、教室に参加主体が互いの関係性を意識する場としてのコミュニティが築かれる。教室活動では学習者が提示された学習目標を自己に引き付け、言語体験を振り返り、語り、対話する「教室」<sup>5</sup>造りから意識化過程への働きかけを行った。授業計画は、〔①学習者の既存の個人化された体験・知識を他者に向けて発信→ ②「教室」における共有化→ ③共有化した「情報」<sup>6</sup>への個人の考えを発信→ ④「教室」における「情報」の検討・判断・合意形成による一般化→ ⑤一般化した「情報」の個人化〕という流れを重視した。【図②】に、その流れを示す。



教室担当者の意識化過程のプロセスを意識した意図的な働きかけにより、個々に内在された閉じられた言語情報を「教室」で共有化する。学習主体が接触情報を鵜呑みにせず、わたしとして受け止め、他者との交流を通して一般化への合意を形成し、さらにわたしのものとして受け止める経過によって個人化の質の変容が期待できる。このプロセスの活性化を意図し、教案の流れを組んだ。教案の具体的な流れは、(表1)の通りである。

表1-「待遇コミュニケーション」の意識化過程に沿った1コマの教案の流れ

※図2を参照。

	A:教室活動	B:活動の意図	C:意識化過程 ※
1 アイスブレイキング	一分間スピーチと Q&A	「教室」造り・共有化	①, ②
2 導入 A	「体験・実話」からの場面再現	学習内容の個人化	①, ②, ③
3 導入 B	担当者の提示する場面で表現確認	表現形式の一般化	④
4 基本練習	連想ゲームの表現練習	一般化情報運用の確認	④
5 応用練習	ロールプレイ	一般化情報の個人化	⑤(①～④統合)
6 宿題	【問題集】	表現形式の一般化	④(自律学習) <sup>7</sup>

<sup>5</sup> 「教室」: 言語学習／教育を越えた関係性を築く場としての「小コミュニティ」として捉える。

<sup>6</sup> 「情報」: 「教室」において、コミュニケーションをとおして接触するあらゆることがら。

<sup>7</sup> 「問題集」はモデル会話の穴埋め問題となっているので、翌週、解答を配布した。授業の始めに解答を配布し、宿題の取り組みについては口頭で確認し、質問がある場合は適宜受け付けた。



本実践の特徴は、異なる視点による二種類の活動を導入に取り入れた点である。「一分間スピーチ」は、学習者が、今、何を学習するかを明確に把握することを目的とする。学習内容に繋がる話題が現れるようなテーマを与え、各人の語りを「教室」が共有しながら一人の学習者の体験に焦点化する導入Aに入る。導入Aでは、教室担当者がスピーチから一場面を学習内容として取り上げ、協働学習を通し、待遇コミュニケーションと口頭表現を検討する活動を行う。具体的には、場面を再現しながら、グループ全体でモデル会話を検討する。この活動は、授業前半で指導教授が示した大きな目標表現文型の講義（板書あり）を振り返りながら検討を進めた。アイスブレイキング及び活動Aの目的は、学習主体による学習内容の個人化である。導入Bは、教室担当者が用意した素材で、場面と口頭表現の摺りあわせを行う。絵カードやフラッシュ・カードを利用したシンプルな活動を通して学習者の把握・理解を確認し、表現形式の一般化の確認を目的とする。

練習も表現形式の一般化と個人化に働きかける2段階を設定した。特に、応用練習では学習主体に場面設定を求めるタスクを取り入れ、気持ちとなかみを充実させるプロセスを重視した。ロール・プレイでは、学習者が想定上の演技を楽しむような参加態度を避けるため、自らの経験に引き付けて対応を考える必然性を重視する。各人の取り組みには、一人毎にグループ全体で振り返り、最後に教室担当者が総括を行った。

### 3. 分析

本章では、授業データ<sup>8</sup>の分析から、教室担当者<sup>9</sup>の働きかけによる活動展開について考察する。分析の視点は「気持ち」と「なかみ」をすり合わせる意識化過程を通じた表現の個人化」に絞り、導入Aと応用練習部分を取り上げる。(1)～(7)の小見出しは教室担当者の働きかけに着眼した整理であり、下線部分は主体の行為の意識化過程の分析である。

#### 3-1 学習内容の個人化

■〔第6週 11月10日「誘い表現」練習：学習者A, B, C, D〕－導入A

(1)個人の体験をもとにメンバー同士で場面を共有する。

01TA1:じゃ、Aさん、誘って成功したり、成功しなかったり、の体験を一つ話してください。<sup>①</sup>

02A :はい。ええと。うん…。うーん。ええと。 笑 急に思い出せないですね。

03B :なんでもいい。<sup>②</sup> (略…)

05A : 笑 じゃ、この間、新宿で買い物をしようと思って、あのう、友だちに、あ、友だちを誘いました。でも、彼女はその日、彼氏とデートがあって、あのう、ごめんね、行けなくて、と言われました。だから、一人で新宿で買い物して、あの、寂しかったです。

<sup>8</sup> 授業データは、毎回学習者に了解を得て、MDに音声を録音したものを文字化したものを使用。

<sup>9</sup> 本稿での「教室担当者」とは、リーダーを勤める実習生を分析の対象とする。

06TA1:うん、あ、寂しい思い出ですね。<sup>③</sup>

07B :今度、じゃ、いっしょに。<sup>④</sup> / グループ: 笑<sup>⑤</sup>

① TA1 からの促し: 具体的な体験談を求める。 ② メンバーからのほぐし

③ メンバーの共有感: 理解主体側からの共感

---

(2) A が語った場面 (05A) の会話を再現する。

101TA1:A さん、新宿に買い物行きたかったんですね。その時の会話を作ってみましょうか。<sup>④</sup>

102A :電話で? その時、電話しました。<sup>⑤</sup> / 103A1:じゃ、電話しましょう。

104A :もしもし、たまちゃん?<sup>⑥</sup> <…TA1 板書…> 今、暇なの? <…TA1 板書…>

105TA1:たまちゃんは? どう言いますか。<sup>④</sup>

106A :相手は今、家にいますが、何か、用事がある、って、あの、私に聞きました。(略…)

109TA1:多分友だちだったら、何か用事、がありますか、までは言わないかな。<sup>⑦</sup>

110A / C:そう。<sup>⑧</sup>

④TA1 の促し ⑤A の場面明確化 ⑥A の会話再現: 生データ ⑦TA1 の推測提示: 会話の再現へ ⑧他メンバーの支援/共有化と個人化: メンバーも共に主体的な思考錯誤を始める

---

(1)は、A の個人的体験を「教室」が共有する場面である。A の体験を教室担当者が共感と共に受け止め、学習目標「誘い表現」に合わせモデル会話作成へと誘導する。A の記憶を辿る形を取りながら、各学習者は A の語る状況でどのように対応するかその行動展開を主体的に考察する。A が提起した過去の体験が教室での学習体験と絡み合う形で、意識化過程が始まる。(2)の一連のやりとりでは、TA1 の問いかけに応えながら A が体験の全貌を語る過程で B, C, D のあいずち、フィラー、表現支援の増加が観察された<sup>10</sup>。

### 3-2 接触した情報の個人化

■〔第7週 11月17日「誘いの断わり表現」練習: 学習者 A, C, D<sup>11</sup>〕ー応用練習

「断わり」場面は「気持ちーなかみーかたち」の統合の点で難易度の高いタスクである。意図的に難題を設定し、特殊な状況での意図の展開の行方を考えるタスクから、言語行動の一般化情報の確認から個人化を進める過程が観察された例を示す。この活動は、ロール・パートナー二人のやり取りでなく、グループ・ディスカッションを通し、互いの問いかけを個人化しながら表現を探するという、ロール・プレイの変形タスクである。

(3)設定状況の特殊性に埋没させず考える必然性を持たせタスクの個人化を図る。

---

201TA2:じゃ、C さん、読んでください。

202C : (カードを朗読ー要約: セールスレディとして訪問した得意先で、嫌いなタイプで仕事

---

<sup>10</sup> 紙幅の関係上、データ部分は割愛する。

<sup>11</sup> 学習者 B は欠席した。

にも繋がるとは思えない男性に、他の人のいる場で食事に誘われたが、断りたい。どうする?)

203TA2:じゃ、みなさんだったら、どう断りますか?ってことを聞きたいんですが、それを聞く前に、こういう、誘われた時に、あの人とは一緒に行きたくないな、とか、あの人はちょっと嫌だな、とかいう誘い、誘われたことがありますか?<sup>①</sup> みなさん。

204C :あります。 ①TA2の促し:各個人に引き付けた振り返りを働きかける

(4)Cの体験を丁寧に引き出し、ことばに乗せる過程を語るように働きかける。

203TA2の問いかけに応えたCの体験から「教室」の情報共有化が始る。Cの体験は「嫌いなタイプの男性にカラオケに誘われたが断った」と言うものである。TA2の丁寧に重ねる問いかけはCのビリーフを明らかにした。Cは、「断わり」行動について「好きじゃない相手、したくないことを断わるのは当然」と考えるが、「日本では、直接断わるのはよくない。嫌いな相手でも「また今度誘ってください」と言った方がいい」という一般類型知識によるステレオタイプを伴う言語不安を持っている様子が観察された。Cは、誘った男の人について「大嫌い」とはっきりと述べるが、どのように断ったかについては、「あのう、…うーん」と言い淀みながら、「また誘ってください」と言い添えたと答えた。<sup>12</sup>

(5)「気持ち」と「なかみ」が「かたち」に沿っているかの振り返りを促す。

229TA2:今度また誘ってください。嫌なタイプなのに、今度また、誘ってください?<sup>②</sup>

230D :んー。<sup>③</sup> / 231C:じゃ、実は<sup>④</sup>、国では、…「だめ。行きたくないです。」<sup>⑤</sup>

232TA2:〇〇語では、「だめ、行きたくない。」 / 233C:うんうん。<sup>⑥</sup> / 234D:んー。<sup>⑦</sup>

235C :日本で、直接に断わることは…、//まずい。<sup>⑧</sup>

236D : //ああ。<sup>⑨</sup>

237A : //そうですね。<sup>⑩</sup> / 238C :そう。<sup>⑪</sup>

②TA2の突き上げ-「気持ち」と「かたち」の不整合指摘 ③Dのフィラー:TA2の問いかけを共有し個人化へ(疑義・問題発見) ④Cのビリーフの開示:表現への違和感 ⑤Cの再表現化:「気持ち」 ⑥C、Dのあいづち、フィラー:Cの「気持ち」と「かたち」の乖離への共感 ⑦Cのビリーフの開示:「日本語」の規範と「かたち」 ⑧D、A、Cのあいづち:規範意識への共感と一般化 Cは「実は…、～」と「かたち」と「気持ち」の乖離を示し(231C)、実際場面で「だめ。行きたくないです。」と言いたい自分の「気持ち」を抑えた理由を「日本で直接断わることはまずい(235C⑧)」と述べた。Cには「理解主体」へ配慮が見られ、「かたち」に乗せるものは「日本で」の言語行動として一般化された「かたち」が妥当であるとするビリーフが読み取れる。しかし、Cは違和感を抱いたままである。表現形式を選びとりながら、それがCにとって個人化された「かたち」でないため、不安を払拭するために、「日本/日本語」の特異性というステレオタイプが働いている。A、Dも同様の状況にあると見ら

<sup>12</sup> この項は、紙幅の都合上データを割愛する。

れる。それは、C の 235C⑦発話に重ね、強い調子であいづちを打つ行動に現れている。

この後、TA2 の働きかけ、突き上げが繰り返される中で、A、C が「断わるなら、直接的に断わったほうがよいし、断われた場合も相手の正直さを感じる」という表現主体と理解主体としての自分の「気持ち」について語った。D は、A、C の発言にしきりに納得、関心、疑問といったニュアンスを伝えるあいづちをはさみながら、注意深く聞いていた。

(6)「断われる」理解主体側の「気持ち」の動きの考察を促す。

252TA2:もし、大嫌いじゃない人に、直接はつきり断りました。あるいは、断われました。  
自分が、どうですか? ⑨ (…略…)

255A :なぜかという、あのう、日本人と違って、〇〇人は、自分の意見とか、はっきり言う人が多いです。なので、あのう、もし、わたしの友だちも、行きたくない場合は、本当に行きたくないと、私に言ったら、かえってわたしは、この友達を、本当に私に対して (…略…) 正直な人と思います。 / 258D :ああ。…へえ。 / 259TA2:嫌な思いがない。 ⑩

260A :あ、もちろん!! ⑪

261C : //親しい友だちだから。

262A :はい。あん、もし、あんまり親しくない人だったら、あのう、んー、話し、とか、あんまり礼儀もないとき、ただ、行けない、行かないと断われたら、もちろん嫌な気持ちもありますね。 ⑫ / 263TA2:それは、場合によって。 ⑬ / 264A:場合によってね。 ⑭

⑨TA2 の問いかけ:理解主体の意識化への働きかけ ⑩A の主張の見直し ⑪TA2 の問いかけ:多様な場面の想起を促す ⑫A の主張の転換:TA2 働きかけを受け入れる

この場面は、TA2 の丁寧な問い返しが、A に新たな視点の転換を引き起こし、主張に「場合によって変わる」という見方を徐々に取り込む過程である。理解主体の意識化過程が、主張の硬さに柔軟性を取り込む様子が見られる。さらに、TA2 は「先生との場合」「少し目上の人との場合」と考察を促した。その過程では C が「まず謝って、そして、はっきり理由を説明する」ことは (自分の言語も)「日本語」と同じだと発言し、一同納得する場面も見られた。意識化過程を念頭に置いた TA2 の丁寧な働きかけが、接触する様々な情報を再個人化することに成功している。「個人化」の過程では、教室活動でのコミュニケーションそのものが学びに繋がる学習者主体の「教室」として機能している様子が見られる。

(7)「気持ち」と「ななみ」を統合し、「かたち」にのせる表現の個人化を促す

300TA1:例えば、このセールスレディーの場合は、難しさの一つには仕事も関わっているし。こっっそり誘われたんなら、ごめんなさい、でいいかもしれないけど、他の人も見てるし。 ⑮

301C :はい。 / 302TA1:だから難しいですね。 ⑯ / 303A :うーん。

304D :わたしだったら、誘われた。…で、「あ、いつですか? それから、スケジュール表を見て、年末までいっぱいですねえ。」がいいかなあ。 ⑰ (…略…)

307D :でも、なんか、なんか、…なんですかね。はっきりは言わないんですけど、あなた、あんまり好きではない、みたい、行きたくない、っていうようなことは、ちょっとは表すかも知れ

ないですね。全く、見たこともない人ですね？それだから、ちょっと。そう思うんですけれども。いつも、昼ごはんの時間はいっぱい、約束がある、みたいなことをやと思います。<sup>④</sup>

③TA1の論点の引き戻し：「タスク」に戻し、「タスク」で考えるべき論点を明示する。

④Dの表現の個人化：「気持ち」と「なかみ」を「わたしのことば」として「かたち」に乗せる  
Cの体験を軸にした「嫌な誘いに断る」という言語行動の考察では、Dには主張や意見は見られなかったが、積極的に会話への参加をしていることは情感のこもったあいづちに、丁寧な聴く姿勢が観察されている。始めのタスクに話が戻ると、DはDらしさが豊かに表現された「ことば」を見つけ発表する(304D, 307D)。Dの意見は、活動での論点を余すところなく押さえ(307D)、活動での意識化過程において、この教室でDが接触した情報を総括的に取り込み、個人化を図った成果がこの「表現」に象徴されていると言えるだろう。

#### 4. 考察

まず、意識化過程は、学習者が与えられた学習内容を情報として機械的に取り込むのではなく、「何を学ぶのか」、「どのような問題を解決したいのか」という問いを自分の問題とする「学習内容の個人化」からの出発が必要であることを指摘する。授業分析から意識化過程に伴う学びには、学習者の体験として現実に生じた場面の共有が有効であることが分かる。そこから学習者自身が発見した問題を巡り思考を活性化し、ことばとしてやり取りすることで、教室は問題解決に向けて現実のコミュニケーションを展開する場となる。

本稿のデータは第6～7週目の授業活動のごく一部であるが、この短い時間にも、既存の個人化された体験を呼び起こし、語り、対話するという一連の活動の中で、言語活動とピリーフの問題までを含めた、総合的な言語学習／教育がダイナミックに展開されたことの意義を主張したい。教室担当者が意識化過程のモデルを教室設計に意図的に組み込み、活動の目的を明確に意識した働きかけが、学習者にコミュニケーション主体であることの能動的な自覚を促す。「学習内容の個人化」への働きかけは教室活動を有効にする。

また、「学習者が接触した情報の個人化」は、意識化過程における最重要事項と言えるだろう。重層的な活動の仕組みと共に、教室担当者がコミュニケーション主体を認識し、「気持ち」と「なかみ」を充実させていく個人化への働きかけと、「かたち」を認識し、接触情報から、他者からの合意を得る一般化を促す働きかけを行う。相互行為の過程では、共有化した情報を合意形成からの一般化を試みることも重要である。しかし、個人の体験を素材とする場合、合意形成には特に教室担当者からの丁寧な問い返し、つき戻しが必要である。十分な対話を通さない場合、安易な合意はステレオタイプ形成で留まり、ピリーフに硬直性を与える恐れがある。協働的に現れた一般化には、再度各人の思考を通す個人化を働きかける。これが「理解した情報の個人化」の過程である。各学習者が能動的なコミュニケーション主体となるためには、既存の知識、経験、ピリーフなどによって支えられた「既存の一般類型化」を批判的に問い直す力が問われることを忘れてはならない。

## 5. おわりに

実践研究(1)での実習は、常にコミュニケーションとは何かという問いに向き合う実践となった。筆者は一人一人の心の中にあるものをどのようにことばにするかに関心がある。ことばをめぐる活動とは、自分の思いをまとめ、人と交換し発展させる、また自分の中に戻し発展させ人と交換するというプロセスで、自己と他者との関係性を築いていくものだと思えるからだ。この実践を通して体感したことは、「気持ちとなかみが沿ったかたちは滑らかさがある」ということである。それは、聞く側に働く「正しさ」の問題ではなく、発話主体その人が、コミュニケーションに心地よさを感じていることが伝わってくる時、その表現活動は「気持ち」と「なかみ」が「かたち」に乗って、伝わることばとして響いてくる。「正しさ」は誰が決めるものではなく、そのことばを共有する者同士の折り合いではないだろうか。このクラスの学生が最後のスピーチで「今はあまりいろいろなことを心配しないで話せる気がします」と語ったことが非常に心に残った。「気持ちとなかみとかたち」の三つの統合について、これからもずっと考えていきたいと思う。

末筆となり恐縮ですが、貴重な学びを与えてくださった「口頭表現6B」の皆様にお礼を申し上げます。

## 参考文献

- 蒲谷 宏(1995a)「プロジェクトワークの試み―「＜言語＝行為＞観」に基づく日本語教育の実践例として」『講座日本語教育』第30分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- ―――(1995b)「「＜言語＝行為＞観」に基づく言語教育について」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』7 早稲田大学日本語研究教育センター
- ―――(1997)「「＜言語＝行為＞観」に基づく日本語教育における「文型」の位置づけ」『講座日本語教育』第32分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- ―――(2003)「「待遇コミュニケーション教育」の構想」『講座日本語教育』第39分冊 早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1993)「依頼表現方略の分析と記述―待遇表現教育への応用に向けて―」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』5 早稲田大学日本語研究教育センター
- 蒲谷 宏・川口 義一・坂本 恵(1998)『敬語表現』大修館書店
- 川口 義一・蒲谷 宏・坂本 恵(2002)「待遇表現としての「誘い」」『早稲田大学日本語教育研究』創刊号 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 細川 英雄著(2002a)『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店
- ―――編(2002b)『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

(ムラカミ マサミ・修士課程2年)