

「きもち」「なかみ」「かたち」の統合を目指して

—2004年度秋学期「口頭表現6B」での「意識化」の試み—

狩野倫子・古賀和恵

【キーワード】

意識化・待遇コミュニケーション能力・表現主体・理解主体・個人化

0. はじめに

人がある「場面」において、言いたいこと、伝えたいことを「表現」する能力(コミュニケーション能力)を身につけることは、人がことばを学ぶ目的そのものといっても過言ではないと考える。

2004年度秋学期・早稲田大学日本語教育センター別科・日本語専修課程日本語講座「口頭表現 6B」(蒲谷宏先生担当)では、この表現能力のうち「口頭表現能力」を養成することを目的として教室活動が設計、実施された¹。

本稿ではまず、本授業の理念となっている「待遇コミュニケーション」「待遇コミュニケーション教育」について概観し、本理念の基にどのような実践活動が展開されたのかを記述する。本実践では特に「意図(きもち)」「表現内容(なかみ)」「表現形式(かたち)」をどのように結びつけていくのかという点に重きをおいて活動を行った。そのひとつの試みとして、学習者に対する学習項目の「意識化」を図る活動を積極的に取り入れることを行った。よって授業分析ではこの「意識化」をひとつの軸として、どのような働きかけがあり、学習者の意識がどのように変容したかを中心に記述を試みる。そして授業分析を踏まえ、「待遇コミュニケーション教育」の今後の課題と展望について述べたいと考える。

1. 待遇コミュニケーションとは何か

なぜ人はことばを学ぶのかといった根源的な問いに対し、あえて一言でいうのなら「コミュニケーションのため」と筆者はこたえる。「コミュニケーション」とは、人と人が言葉を交わしながら社会的関係性を築くためのものであるといえよう。これは単に互いが一方的

¹ 蒲谷(2003)は「場面」を常に動く「主体」の時間的・空間的な位置に対する認識が問題になるものとし、「主体が認識する場面(人間関係・場)」と捉えている。本稿においても同様の立場で論を進めていくこととする。

² 授業では始めに担当教授の学習項目に対する説明の後、実習生が理論に基づき作成した教案をもとに実践を行った。

に「言いたいこと」「伝えたいこと」を表明するものとして機能するものではない。蒲谷(2003)でも述べられているように「コミュニケーション主体」が、ある「場面」においてある意図、目的を達成するための過程としての行為であり、「表現主体」「理解主体」としての役割が常に入れ替わり、「やりとり」が繰り返されるものである。

では「待遇コミュニケーション」とは一体何か。「待遇コミュニケーション」の「待遇」という名称は、相手を一方的に遇するような「敬語」という「表現形式」の問題を想起させるものである。しかしこの「待遇コミュニケーション」とは「ある意図をもった『コミュニケーション主体』が、ある『場面』において様々な『言材』により構成される『文話』単位で行う、『表現』『理解』の『行為』」(蒲谷 2003)であり、特に強調されるべきことは、「理解主体に対する考慮」の視点をコミュニケーションの観点に含む点であるといえよう。つまり一方的に言いたいこと、伝えたいことを表明するのではなく、伝える先にある「相手」をも意識した視点が不可欠であり、コミュニケーションを「表現行為、理解行為の『やりとり』とその『くりかえし』によって」(蒲谷 2003)成り立つものであると捉えるものである。

以上のような観点に従うならば、あらゆる「コミュニケーション」は、この「待遇」という観点抜きには語れない、換言するならば「全てのコミュニケーションは待遇コミュニケーションである」と捉えることができるのではなかろうか。

2. 待遇コミュニケーション能力/教育について

「待遇コミュニケーション能力」とは、先述の「待遇コミュニケーション」の定義に従うならば、コミュニケーション主体である「学習者」が、ある「場面」(「人間関係」・「場」)において何らかの「表現意図」(きもち)を実現するために、「表現内容」(なかみ)を吟味し、待遇行動を含めた「表現形式」(かたち)を選択できるような「表現主体」としての能力と、「理解主体」として「表現主体」の「表現意図」を把握する能力といえよう。従って「待遇コミュニケーション能力養成」のための「待遇コミュニケーション教育」においては、学習者自身に「コミュニケーション主体」として、常に「表現主体」「理解主体」の双方の役割を流動的に行き来している、という視点を意識化させることが重要になってくるものと考ええる。よって単に「表現形式」としての「かたち」を暗記し、ロールプレイとして繰り返すような従来の教室活動の在り方を超え、「相手」を意識しつつ、表現意図としての「きもち」、表現内容としての「なかみ」、表現形式としての「かたち」の統合を目指すような授業設計が必要になるだろう。そして、単なる機械的な「表現形式」の導入に終始するのではなく、「なぜこの表現形式を用いるのか」といった内省を含めた言語活動の「個人化」³を意識的に行うことで、個々の活動に必然

³ 言語活動の個人化とは、学習者が学習項目を与えられるままに消化するのではなく、自己の言語活動に引き付けて捉え直すことと本稿では捉える。(更なる「個人化」についての考察は別稿に譲ることとする)

性が生まれ、現実的な意味のある教室空間が創出されるのではないかと考える。

では次に、上述したような理念に基づいて行った実際の教室活動について考察を試みる。

3. 日本語教育実践研究(1)の実習クラス「口頭表現6B」の授業

3-1. クラス概要

【クラスサイズ】学習者13名、実習生6名

【授業時間】週1コマ(1コマ=90分)×15週

【学習項目】次の①～⑪をほぼ1コマ1項目のペースで学習。①自己紹介、②質問・インタビュー、③「自分」「相手」「話題の人物」「場」レベル、インタビュー・面接、④依頼表現、⑤依頼・断り表現、⑥誘い表現、⑦誘い・断り表現、⑧許可求め・許可与え・禁止表現、⑨申し出・断り表現、⑩アドバイス表現、⑪ご挨拶・スピーチ

【活動形態】主にグループ活動。学習者を3グループに分け、各グループに実習生2名が入る。2名のうち1名がリーダーとなって授業を担当し、1名はサブ・リーダーとして適宜授業をサポート。グループメンバー、実習生の組み合わせは適宜入れ替えを行った。

【評価】次の①～⑥の項目について学習者－実習生間で規定課題(内容設定：蒲谷先生)と応用課題(内容設定：実習生)2種類のロールプレイを行い評価。①依頼表現、②依頼・断り表現、③誘い表現、④許可求め表現、⑤申し出表現、⑥アドバイス表現

【テキスト】『日本語問題集 2004・口頭表現(6)』早稲田大学日本語研究教育センター
テキストの使用は必須ではなく担当者の判断で適宜使用。

3-2. 授業の進め方

まず始めに蒲谷先生より学習項目の重要ポイントについて全体講義があり、その後グループに分かれ活動を行う。筆者はほぼ次の流れで授業を進めていった。

- (1) 導入：「きもち」「なかみ」「かたち」の意識化
- (2) 基本練習：「かたち」の確認・導入と会話練習
- (3) 応用練習(ロールプレイ)

4. 「口頭表現6B」クラスの授業分析

本稿では、「待遇コミュニケーション」の考えに基づいて具体的にどのような授業を行ったか、またそれによって学習者にどのような変容が見られたかについて、2004年度秋学期「口頭表現6B」クラスの授業分析を行う。

4-1. 分析データ

分析データは次のとおりである。

① 次の授業について、筆者が作成した教案および活動記録。

- ・ 11月10日(活動第6週目・学習項目：誘い表現)
- ・ 11月17日(活動第7週目・学習項目：誘い・断り表現)

両日とも時間配分が悪くロールプレイを行うことができなかった授業であり、うまくいったとはいえない実践である。しかし、筆者2名がリーダーとなって実施した授業であり、両者が連携を図ることで前週の反省点を踏まえて翌週の授業を組み立てることができたものであることからデータとして使用することとした。

② その他の授業の活動記録

③ 学習者1名へのフォローアップ・インタビュー(以下 FUI・2005 年3月14日実施)の記録。この学習者が①の授業に入っていたことも①のデータ選択理由の一つである。

4-2. 授業分析・考察

4-2-1. 授業展開の分析・考察

本節ではどのような考えのもとに、具体的にどのような授業展開を行っていったかを3-2に示した授業の流れに沿って述べ、分析と考察を加える。

(1) 導入：「きもち」「なかみ」「かたち」の意識化

導入では、まず学習項目である「依頼」や「誘い」等のやり取りが行われる場面における「きもち」の意識化を試みる。「表現主体」のみならず「理解主体」としてコミュニケーションに関わるには、まずその場面における自分の「きもち」と向き合うことが重要であり、「かたち」は「きもち」に応じて選択されるべきものであるとの考えからである。自分の「きもち」と向き合うということは、「意図」を実現させる過程において、相手との人間関係を維持しつつ、あるいは構築していくためにどのような「やりとり」を行っているか、自らの言語活動を意識することであると考え。従って、自分の「きもち」と向き合うことは、相手の「きもち」に対して自分がどのような配慮をしているかを意識することでもある。

また、「待遇コミュニケーション」における「表現主体」と「理解主体」の「やりとり」の「くりかえし」という観点を考慮した場合重視すべきことは、ある固定化した一つの立場からではなく、「誘い」であれば誘う側、誘われる側双方から「誘い」という場面を見ることである。

以上のことを念頭に置きながら、授業では母語・日本語を問わず互いの「きもち」を確認するとともに、日本語での経験があればその時の心情や、用いた表現について内省を試みることで、言語活動の「個人化」を図った。

●自分自身の言語活動を振り返る

次に、このように「きもち」「なかみ」「かたち」を切り離すことなく学習を進めるという認識のもと行った具体的な授業展開について述べる。11月10日の授業では、この日の学習項目である「誘い」についてこれまでの経験を話してもらい、それをサブ・リーダーが「相手」「状況」「表現」ごとに板書していった。そして、ある程度出たところで「相手」レベルに応じた表現になっているかどうかを確認した。大半が友達を誘うという内容であったが、「普段あまり会えない寮の友達と仲良くしたいので晩御飯に誘う」という話が出て、「誘い表現」における人間関係を構築しようという「きもち」を確認するための好材となった。また、仲の良い友達だけではなく、レベル0の相手に対する少し丁寧な表現も確認できた。ただ、

ここでは誘う側に話が集中したため、さらに誘われた経験を引き出すことができればコミュニケーションが「やりとり」の「くりかえし」であることの認識へと繋げられたのではないかと思う。

●授業展開の見直しおよび新たな課題

以上の反省を踏まえ、11月17日の「誘い・断り表現」においては、誘いを断る時はどんな時か考えた後に、断る時・断られた時それぞれの場面における「きもち」を確認していった。ここで確認に終始せずもう一步踏み込んで、例えば断られた時の「きもち」をもとに断る時にはどのようなことを考慮すべきか、そのためにはどのような表現が適切かを考えることができればさらに「きもち」「なかみ」「かたち」を結ぶことができたのではないかと思う。また、学習者が経験を話す中で全く視点の異なる「きもち」が表出し非常に興味深い展開となったが、そうした個々の「きもち」の違いがどのように表現や会話の展開に影響していくのかというところまで考察を深めることへと繋げるまでには至らなかった。学習者から提示される様々な意見や意識を活動の中でどのように活かしていくかが今後の課題である。

(2) 基本練習：「かたち」の確認・導入と会話練習

ここでは(1)で確認した「かたち」のバリエーションを広げることを目指した。「かたち」により重点を置いた活動ではあるが、「きもち」「なかみ」と結びつけることを常に留意しながら進めていった。ある程度決まった言い方として提示できるものについては、まず学習者自身がすでに持っていることばを出してもらい、その後実習生が表現の一覧表を配布したり、壁に掲示したりとその都度工夫しながら提示していった。また、それらの表現も用いつつ、「相手」レベルごとの「やりとり」の練習を行うための方法も試行錯誤で行っていったが、ひとつの試みとして「書く」ことを取り入れた。それは、話すだけではなく、書いて目で確認することによって「かたち」と「やりとり」の展開をより認識でき、それによって定着が促進されるのではないかと考えたからである。

●「表現シート」と「会話スクリプト作成シート」の活用

そこでまず最初に「表現シート」を使って「相手」レベルに応じた表現の確認を行った。「表現シート」は状況を提示したうえで、例1のようにある程度決まった表現を空欄に記入し、会話文をつくっていくものである。「相手レベル」は、11月10日にはあらかじめ提示したが、17日にはある程度慣れてきたと考え、学習者に判断してもらった。

＜例1＞「表現シート」(前後の会話部分は省略する。)

「あの、これからみんなで、ご飯を食べに行こうかと思ってんですけど、先生も()一緒に()。」

ある程度決まった表現とはいえ、例えば例1の場合、「先生も一緒にいかがですか／いらしゃいませんか」等のバリエーションが考えられる。そこで、自分が知っているもの、あるいは考えられるものを出してもらい、グループで共有することを試みた。それによって、学習者から自分の表現の幅が広がったという肯定的なコメントを得ることができた。

11月10日の授業では全員でシートの空欄を埋めていったが、17日には代表2名に空欄を考えながら会話してもらい、他の学習者からその他の表現を出してもらった。ある程度表現が出たら最後に別のペアにもう一度会話をしてもらい、発話の機会を増やした。

「表現シート」でよく使う表現を確認した後は、「会話スクリプト作成シート」(以下「スクリプトシート」とする)を使った練習を行った。「スクリプトシート」は、各「相手レベル」ごとに状況を設定したうえで(レベルは学習者が判断)例2のように自由に会話を組み立てていけるようにしたものであり、ペアで考えてもらった後、発表してもらった。

＜例2＞「会話スクリプト作成シート」(会話の一部を抜粋)

あなた：ねえ、その本、蒲谷先生のレポートの参考図書？

友達：うん、そうだけど。

あなた：_____。

友達：あー、でも、_____。

あなた：_____。

17日には、「表現シート」作成時に出てきた表現をさらに使えるようにするために、「スクリプトシート」作成前に特にどの表現を使いたいかを一人ひとりに確認した。短い時間の中で表現の定着を図るのはなかなか難しい面もあるが、このように使えるようになりたい表現を意識して練習に入ることによって、その表現を自分のものとするのが期待できる。

●書く活動から見えたこと

以上、基本練習における話すことと書くことを組み合わせた練習への試みについて述べたが、それはより自信を持って口頭で表現できるようになるために有効であると感じた。また、学習者のコメントから表現を広げていくことへと繋げていけるという手ごたえもあった。しかし、両授業において二つの書く活動を入れたことは、他の活動の時間がなくなるという時間配分の面で問題が残ったため、以後の活動は「表現シート」の形式で表現と会話の展開を確認していく方法に絞った。

(3) 応用練習(ロールプレイ)

ロールプレイは「相手」「場」レベルごとに状況を設定し、人数や学習者、実習生などの組み合わせにも配慮しながら実施した。また、学習者に状況設定全てを任せるという試みも行った。学習者からは「自分で考えたほうが自分の気持ちに近い表現ができる」というコメントがあり、導入・基本練習での活動を活かすものとなったという実感を得たが、使える表現・使いやすい表現のみに終始する危険性もあることに留意しなければならない。

ロールプレイ後の振り返りの際は、本人・他の学習者・実習生それぞれに自由に意見を出してもらった。また、言いたいことがうまく言えなかったところを確認して再度練習することも行ったが、これは表現をさらに自分のものとするのに有効であると感じた。また、必要に応じてなぜそのような表現をしたのか、その時の「きもち」を確認し、ロールプレイにおいても「個人化」を図ることを意識した。

応用練習では毎回こうしたロールプレイを実施したが、ロールプレイそのものをどのように捉えるかということは実践研究の授業の中でもたびたび話題になった。例えば学習者が状況設定を全て行ったとしても、やはりバーチャルなものからは免れ得ない。また、筆者はロールプレイの大きな問題点の一つとして、ロールプレイを行う中では人間関係が壊れる心配がないということがあると考える。特に人間関係の構築という観点からコミュニケーションを捉える「待遇コミュニケーション教育」においては、ロールプレイを行うことの意味をどのように考えるかは大きな課題であろう。蒲谷(2003)は「例えば教師が与えた『意図』であったとしても、学習者自身が、それを自らの『意図』と捉え直すことが大切である。」(p9)と述べているが、ロールプレイにおいては学習者が与えられたロールをどこまで自分のものとして捉え、そこに「きもち」を乗せていけるかということがポイントになろう。それはロールプレイに限らず、様々な設定のもとで行われる他の活動においても同様である。

●ロールプレイにおける学習者の「きもち」

実際の授業中の学習者の発話⁴からは、「せっかく泊まりに来て一緒に遊ぼうと言っているのにだめだと言うのが残念で、断るのが難しかった」「後輩にはいつもごちそうしたい気持ちがあるので困った」など「きもち」と向き合いながら活動を行っていることが伺えた。これらは予め状況設定されたロールプレイであっても、学習者がその場面を自分なりに捉え、相手を配慮しながらやり取りできるバーチャルでない空間が創出できることを示唆している。それは、意識化を図ったうえで練習を行い、練習の中でもさらに意識化を図ることの繰り返しによって実現されたのではないだろうか。筆者は実習を通して、こうした意識化と実践の往還の中で、学習者は場面を自分なりに認識し、相手を見ながら自分の「きもち」と「なかみ」を伝えるための「かたち」を選択していく力＝「待遇コミュニケーション能力」を獲得していくのではないかと考えた。

4・2・2. FUI⁵に見る学習者の変容

以上、様々な「なかみ」を他者に伝える際の一人ひとりの「きもち」を意識化し、「かたち」と結びつけていくことを主眼に、どのような授業展開を行ったかについて述べた。次に、こうした意識化への試みは学習者にどのような変容をもたらしたのか、ひとりの学習者(以下Xとする)に行ったFUIから探る。

●意識の変容

Xは、学習初期のころを振り返って次ように述べている。

まだ初級の階段(筆者中：段階)で、なんか一番重要、そのとき一番重要なのはやっぱり自分の意

⁴ 本データ分析対象期間以外の授業(11月24日：「許可求め・許可与え表現」の際の「寮に泊まりに行ってもいいかと言う友達に、寮の規則で泊められないと断る」/12月1日：「申し出・断り表現」の際の「いつもごちそうしてくれる先輩に後輩がごちそうすることを申し出る」タスクにおける発話)において観察された。

⁵ 学習者の承諾を得てデータを記載している。

見を正しく言えるように(中略)それは初級の段階で目指していました。

このことから、学習初期のころのXには、「表現主体」としての認識しなかったことが伺える。では、授業で意識化を図ることを繰り返し行ってきたことをXはどのように受け止めたのだろうか。そこで、活動についての感想を聞いたところ、「最初なぜそんなことを聞くのかと変に思った」と言い、次のように話した。

こういう場面にあった時にどんな感じをしましたかという問題を聞かれてちょっと、どうしてこんな問題を、うん、聞かれたか、でも、だんだん色々場面で例えば断られる時にその授業で、うん、うん…あと断るとき、断る人もあの一、なんか残念の気持ちもありますという気持ち、初めて考え、自分も考えました、

ここからは、次第にXに「理解主体」としての認識が芽生え、一方向的な意見表明から相手との「やり取り」という視点を持つようになった変化が見て取れる。さらにXは生活場面において相手や自分の「きもち」を以前より意識するようになったとも語っており、授業を経て、Xは「待遇コミュニケーション」に必要な能力を着実に身につけていったと考えられる。

●「きもち」を考えることに関する母語と第二言語との違い

Xは自分や相手の「きもち」を考えることについて、母語と第二言語である日本語を比較して次のように言及している。

もちろん母語だったら相手の気持ちとかそういうのが自然に考えて話して、しましたが、でも日本語やっぱり外国語ですから、うん。

母語では自然に考えることを日本語では考えたことがないということは、日本語を学ぶ教室においては学習の中心は「かたち」にあり、「きもち」が取り上げられないことがないということの意味しているのではないだろうか。本授業で行ってきたことは、母語で自然にやっていることを日本語でも行うことであり、それはある意味「きもち」や「なかみ」から切り離されることで文脈からかけ離れたものとなった「かたち」のみにとらわれることから自由になることであるといえる。それは母語と第二言語との差異を縮めることへと繋がるのが、先に触れたロールプレイを行った際の「きもち」に関する次のような発言からも伺える。

えー、(気持ちについては)特に考えたことはないんですけど、でも、練習した時相手の反応も見ながら、考えながら。うん、わざわざ考えたことはないです。

そして、「相手の反応を見ながら」自然に「きもち」を考えたとも述べており、これらはXの日本語での言語活動がより母語に近づいたことを示しているのではなかと考える。

●「きもち」「なかみ」「かたち」の結びつき

次に、「表現主体」「理解主体」という視点を持ち、母語で話す時と同様に「きもち」を意識するようになったXが、「表現形式」をどのように自分のものとしていったかを考察する。

あの、気持ちを相手の気持ちを考えても、相手の気持ちをわかってはどうやって自分の気持ちを伝えるか、あの一、どんなことばを使ったらいいか分からなかったんです。でも、この授業で勉強したことばは、使いやすい、使いやすい、あ、役に立ちます。

このようにXは、「きもち」に乗せる表現形式を着実に身につけていっており、また、授業を受けて一番よかった点として、生活の中で授業中用いた表現を応用できるようになったことを挙げた。本授業が「きもち」「なかみ」「かたち」の統合を目指した実践を行ってきたことによって、Xは現実場面において「使える」ことばを獲得していったといえよう。しかしXの発言⁶にもみられたが、授業中の活動のみで全ての表現を「使える」ようにすることは困難である。今回は「意識化」の活動に「書く」活動を取り入れたが、限られた時間の中で少しでも「使える」実感を持てるようになるための方法論の更なる構築が求められる。

4-2-3. 学習者Xの授業における言語活動⁷【11月17日「誘い・断り表現・基本練習」】

本節では、前節で確認したXの変容へとつながるものが授業の中でどのように観察されるかを、11月17日の授業における発話から考察する。

学習者Y：よかったら一緒に行かない？

学習者X：えー、野球？あんまり…好きじゃない。(中略)^①

学習者Y：あ、(笑い)あんまり好きじゃない。^②

学習者A：悲しい。(一同笑い)^③

導入における誘いを断る時の気持ちを振り返る「意識化」の際、Xは「親しい関係であったら(断っても)大丈夫」と発言していた。上記の、友達から野球に誘われるという設定で行った「表現シート」作成活動におけるXの発話^①は、親しい人に対しては断っても大丈夫という先の「意識化」時の内省と結びついていることが伺える。また、^②や^③の他の学習者の反応からも、各自の「きもち」にひき付けられた言語活動が起こっていることがわかる。

5. まとめ

以上述べたように、様々に工夫しながら、また、前回の反省点を踏まえて改善を重ねつつ授業を実施していったが、毎回新たな問題点も出てきた。特に、学習者から出てきた意見や意識をどのように次の活動に繋げ、「かたち」と結びつけていくのかという点は今後さらに検討していく必要がある。しかし、十分とは言えないものの、学習者の発言から「きもち」「なかみ」「かたち」の統合はある程度実現できたといえよう。特に「きもち」に対する意識化は、教室外における様々な他者とのやり取りにおいて、自分にとって的確と判断されることばを選択していく力に繋がるものとなったのではないかと考える。⁸

最後に、本稿では取り上げなかったが、今後の課題として評価の問題について言及したい。3-1でも述べたように、評価はロールプレイによって行った。今回、初めて応用課題

⁶ 授業の中ではどんな場面で使うかを練習するのは1度だけなので、授業後の復習が大切であるとも述べていた。

⁷ 紙幅の都合上「意識化」されている言語活動が顕著に現れた1データのみ記載する。なお、本データも学習者の承諾を得たものである。

⁸ もちろん、それは筆者の実践だけで達成されたものではなく、クラス活動の参加者一人ひとりの努力によるものである。

を設け、内容や評価ポイント等を実習生が考えた。筆者は「依頼・断り表現」を担当し、「先生に、あなたと同じ国から来た知り合いを来週の土曜日観光に連れて行って欲しくないかと頼まれる。しかし、その日はアルバイトがあって行けないと断る。最終的にどうするかは考えること」という内容を設定した。大半は想定していたようなやり取りになったが、めったにないチャンスだから、あるいは同じ国の人と話す機会はなかなかないのでぜひやりたいということを言い添えた学習者も何人かいた。それは授業での「きもち」の意識化の影響というより、個人の性格が反映されたものとも取れるが、思いがけずテストにおいて学習者の「きもち」に触れ、筆者は「評価」のあり方について深く考えさせられた。もちろん、1回のみのテストで何が計れるのかという問題もある。しかしそれ以上に、これまで互いの「きもち」に向き合い、それに基づいて活動を行ってきたにもかかわらず、評価の段階で急に「きもち」が切り離されてしまったように思われ、そこに問題を感じたのである。

1章で述べたように、「待遇コミュニケーション」においてはコミュニケーションする「相手」を意識した視点を持つことが不可欠である。しかし、テストのためのロールプレイは、筆者がテスト時に学習者の「きもち」を「思いがけず」聞いたと感じたことが如実に示しているように、テストする側には相手の「きもち」に対する配慮はなく、従って「待遇コミュニケーション」と言えるものではないのではないのか。それはロールプレイが悪いということではなく、テストをどのように捉えるのかということを自らに問うことなく実施したことに問題があったのだと考える。何をなぜどのように評価するかということは、「待遇コミュニケーション教育」の理念に深く関わる問題であり、今後検討していくべき重要な課題であろう。

6. おわりに

本実践を終えて感じたことは、「学習者」のみが「コミュニケーション主体」としてこの「教室」に存在するものではなく、「教師」自身もこの「教室」という場において「コミュニケーション主体」として授業に参加しているのだ、ということである。つまり「表現行為」「理解行為」の「やりとり」と、その「くりかえし」によって言語活動が行われる「教室」は成り立つものであり、一方向的な「正解」を提示することのみで「待遇コミュニケーション能力」というものは身につかないのではないかということである。本実践を通して学んだことを今後の教育実践において活かしていきたいと思う。

(カリノ ノリコ・修士課程2年、コガ カズエ・修士課程1年)

<参考文献>

蒲谷宏・川口義一・坂本恵(1998)『敬語表現』大修館書店

蒲谷宏(2002)「『意図』とは何かー『意図』をどのように捉えるかー」『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』15

——(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