

## 第1章 本研究の目的と意義

### 第1節 本研究の目的と意義

本研究は、中級から上級レベルでの日本語の会話教育の教室活動として従来多く用いられてきたロールプレイを取り上げ、このロールプレイが会話教育の学習活動の方法のひとつとして、今後さらに有効に活用されるための理論的な枠組みやその具体的な方策について考察するものである。

日本語の会話教育の中でもっとも多く掲げられているような学習の到達目標について考えてみると、おそらくそれは「学習者が日本語による会話において、コミュニケーション能力を大いに発揮していること」となるのではないかと思われる。そして、この「学習者が日本語の会話でコミュニケーション能力を発揮している」という理想的な状況をイメージするとき、そこに現れるのは、学習者が日本語を用いて他者と大いに語り、笑い、時には憤りなどもしながら、とにかく活発なことばの取り交わしをより多く行えているというような情景であろう。

もちろん、この「学習者が日本語によってコミュニケーション能力を発揮している姿」には、上記のように、日本語によって他者といわゆる「外言」のキャッチボールを頻繁に行っているというようなイメージも多く含まれるかもしれない。しかし、もう少し奥へと踏み込んでこのことについて考えてみると、さらに重要視すべきだと思われるのは、その「外言」の活発な取り交わしに必要な学習者自身の「ことば」が作られているのが、学習者の内面、つまり学習者の「内側」という場所であり、上記のイメージとして浮かぶような「外言」の取り交わしというものがより継続して行われていくためには、学習者自身の「内言」というものが、その「内側」においてもきちんと練り上げられておかなければならなくなる。

たとえば、日常生活上の挨拶を交わしたり業務や生活上の事務連絡をしたりするようなこと以外において、自分が他者と何かについて「会話」しようとした場合には、あることばらについて感じていることや思っていること、あるいは自分がやりとりの相手と共有したいと考えていることなどを、表現主体がまず自身の「内側」で的確に捉えておくことが必要になり、さらにその「伝えたいこと」を相手がより容易に理解できるようになるためには、それを的確に伝えるための表現を表現の主体が構築するという作業が必要になる。

このように考えていくと、たとえば「会話学習」と聞いて従来すぐにイメージされたような日常会話における定型的な機能表現を多く覚えることなどは、実はこれが「最初の作業」であるとは必ずしも言い切れなくなるのであり、そうなると「会話」を行うことにおいては、表現主体が「相手とのやりとりにおいて自分は何を実現したいか」、「相手と何を共有したいと自分は考えているのか」などといった点を的確に捉えた上での、「では、わたしは相手に向かって何を話そうとするのか」ということを十分に踏まえておくことがより重要となる。たとえば海外旅行などで、自分がその国のことばをいわゆる旅行者会話程度しか話せない状態で訪れた際、現地のひとたちとの買い物の交渉や簡単な意思疎通などが図れたとしても、深い話をする地点に到達するまでにはなかなか難しいと覚えることがあるが、もしかするとそれは、自分が「その国のことばを話せないから、伝えることができない」のではなく、「自分が相手と深く話したいと思うようなことが見当たらないでいるから、伝えることができない」ということも可能性としてありうるのである。逆に、少々「ことば」そのものが足りない状態であっても、相手に「このことをどうしても伝えたい」、あるいは相手と「このことについて意見を取り交わしたい」などと強烈に思うようなことなどが自分の中に存在しているなら、「ことばをまだよく知らないから」という状況を超越して、自分の言いたいことが相手に届いているというようなことも実際にはよく起こっているのではないだろうか。

そうなれば、「会話を学習する」ということは、「会話」に臨む際のことばの情報や知識、あるいは運用する際の表現ストラテジーのみを多く学ぶことを指すのではなく、「会話」を行おうとする表現主体の「内側」の声に自身がきちんと耳を澄ますことができているということや、自身の感情の動きなどの「内側」で起こっていることを的確に捉えられるようになること、さらにそれらの上で、真摯な態度をもって、相手に「伝えたい」ということを、相手が理解しやすいように伝えようすることなどが多く含まれてくるのではないかと思われる。

また、会話教育に携わる教室活動の担当者においても、学習者がそれらのことを実現できるようにするための会話教育の具体的な学習活動については大いに知恵を絞ることが必要となるが、その際には、従来の会話指導の学習範囲のみに留まらない、新たな指導上のアプローチなどが求められることになるのではないだろうか。

そこで本研究では、特に中級から上級レベルの会話教育における学習者の「コミュニケーション能力の向上」という目標を実現しようとするに際して、学習者が会話教育の

中で「ことば」の「外側」の整えのみに向かうことに拍車をかけてしまいがちな指導の方法論について考えるのではなく、学習者が自身の「内側」を踏まえながら、第二言語としての日本語のやりとりにおいても母語と同様に本来の「わたしらしさ」というものをのびのびと表現できるような会話教育の方策を見出していくことを目的として据える。

この点を明らかにしていくために、ここでは特に、従来の会話教育の教室活動において現在も多く用いられてきているロールプレイを取り上げる。ここでは、担当者や会話教材が提示するような会話モデルをいかに正しく再生できるかという点ばかりが強調されてきたような従来のロールプレイの取り扱いの方法を批判的に検証しながら、表現主体の「内側」での作業、つまり遭遇したことがらに対する表現主体自身の感情のありようなどをも含めた上での総合的な表現方法について考え、会話教育の学習活動としてのロールプレイの新たな活用について詳しく考察していく。

さらに本研究では、日本語の会話教育におけるロールプレイを用いた学習活動の枠組みを、担当者も含めたその場の参加者が皆で協働しながら学びを得ようとする「参加型学習」というものに設定し、その参照例として、近年、新しいコミュニケーションの方法として注目されている「アサーティブネス」というコミュニケーション・スタイルに関する基本理論や、この「アサーティブネス」という相互理解のための「自己表現」の方法を獲得することを目的とした「アサーティブトレーニング」というコミュニケーション・トレーニングの方法論などを取り上げながら、これらの会話教育への援用の可能性についても考察する。

このような目的のもとに考察を進めることの意義は、次のような点が挙げられる。

ひとつは、ロールプレイの新たな活用方法を見出すことで、主に中級から上級にかけての会話教育の教室活動をさらに活性化していけるのではないかという点である。

従来、ロールプレイは、擬似的な場면을扱うことを原因として、学習活動における遊戯性というものが時に過剰に強調されていたりすることなどもあるために、日本語教育の一部からは「ロールプレイは擬似会話のお遊びに過ぎず、現実のコミュニケーションにもまったく役に立たない」ものとして見なされていることも多かった。

そこで本研究では、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、ロールプレイという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すことに努めた。また、実演者の内面を意識化・構造化していくというようなロールプレイの有効性を踏まえた上での、日本語の会話教育

の教室活動への適切な導入の手順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、ここではねらいとしている。

このように、中級から上級レベルでの会話教育においてロールプレイを有効に活用していくことは、会話教育を通じたこのレベルの学習者の実践的なコミュニケーション能力の向上にも貢献することにも、やがてつながっていくことになるのではないと思われる。

ふたつめには、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いう点である。そしてさらに、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）の実現にもつなげていくことができるのではないかと考えられるためである。

従来の会話教育の学習において、担当者は「日本語」の知識や運用に関する情報の提供にどうしても終始しがちであったが、「アサーティブネス」という表現主体の感情の動きやありようを含めた上での表現方法を日本語の会話教育の中にも取り入れようとすることは、学習者のみならず、担当者にとっても、これが相互理解のための日本語による「自己表現」の方法を獲得していくためのひとつの手段となるのではないと思われる。そうなれば、母語話者・非母語話者を問わず、すべての日本語の使い手たちが、ステレオタイプの「日本語の常識」の縛りつけによって感じていたような日本語のやりとりに関する不自由さから解放されることになり、やりとりにおいて「察すること」や「間接的に表現すること」の限界に見切りをつけ、本来の「わたし」が本当に感じていることや考えていることなどについて、それを「わたしらしさ」を失うことなく表現できるようになることも期待できる。こうして、自分自身が感じていることなどを偽ることなく、やりとりの相手とも真摯に向かい合えるようになることが実現されれば、学習者が日本語によるコミュニケーションそのものに高い動機を持ちながらやりとりに臨むことも期待できるようになる。

本研究において、日本語の会話教育を通じた「コミュニケーション能力の向上」というテーマを謳うからには、会話教育の参加者がこうした学習活動に参加することによって、自身の「コミュニケーション」の「能力」というものを「向上」できているのだと真に実感できうるような教室活動の企画や実施というものに、筆者は取り組んでいきたいと考え

る。よって本研究は、現段階での筆者の日本語教育における教育観というものをここにすべて反映しようとするものである。

## 第2節 本研究の構成

本研究の全体的な構成は、次の通りである。

まず、第1章では、本研究の目的や意義、構成について述べる。

そして第2章では、本研究における理論的な枠組みについて述べる。第1節では、本研究が捉えるところの会話教育における「コミュニケーション」や、ここでの「コミュニケーション能力」がどのようなものを指すのかという点について述べる。次の第2節では、そうしたコミュニケーション観を踏まえた上での、会話教育における「学び」について詳しく説明する。そこでは日本語の会話教育をひとつの「教育」と見なし、それを「人と人との全人格的な相互作用」（岡崎 2003：48）と踏まえた上で考察を進めていく。第3節では、そうしたインターアクションを多く引き起こしていくためには、担当者が「学習」に対して具体的にどのような視点を持つことが必要となるのかについて考え、ここで目指している会話教育の「学び」にとっては、「自己表現」の学習を導入することが有益となるのではないかと、会話教育における「自己表現」学習の意義について考察する。

第3章では、ロールプレイと日本語の会話教育について見ていく。第1節では、従来の日本語教育においてひとくくりにされることが多かったロールプレイを、その実施方法や手順から6種類に分類し、それぞれのタイプにおける学習課題についてあわせて見ていく。また第2節では、日本国内の大学などの高等教育機関において実施されたロールプレイを中心とする会話教育の実践報告などの先行研究をもとに、教室活動としてのロールプレイが日本語の会話教育においてこれまでどのように取り扱われてきているのかという点について概観する。それらを踏まえて第3節では、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を批判的な観点から検討し、従来の方法のままでロールプレイを教室活動として使用していくことに関する問題点をいくつか挙げる。さらに第4節では、日本語教育と関連のある他分野でのロールプレイの活用について概観する。ここでは、他分野で評価されているロールプレイの特長を踏まえた上で、日本語教育におけるロールプレイを用いた会話教材例を参照しながら、日本語の会話教育においてロールプレイを教室活動として用いる際の課題を具体的に検討する。例として、異文化間コミュニケーション

や小・中学校などの学校教育、さらに臨床心理学の分野など、それぞれの分野でのロールプレイの活用方法について見ていく。第5節では、上記の分野において見出されたロールプレイの本質的な特長を踏まえた上で、日本語の会話教育においてロールプレイというものを実際にどのように取り扱っていけばその本来の有効性が発揮できることになるのかという点について考え、いくつかのロールプレイ教材を比較検討しながら、会話教育におけるロールプレイ活用の課題について整理する。

第4章では「アサーティブネス」理論の詳細を提示する。ここでは第3章までに挙げてきた会話教育におけるロールプレイ導入の際の課題を踏まえながら、これらを解決すべき手段のひとつとして、相互理解のための「自己表現」を目指す「アサーティブネス」というコミュニケーションのスタイルや、その表現方法を獲得するための「アサーティブトレーニング」の体系的な方法論などを援用することが有効になるのではないかと、コミュニケーションにおける「アサーティブネス」という捉え方について述べる。

第1節では、「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、他のコミュニケーション方法とどのような点において特徴的であるのか、またこの「アサーティブネス」が究極的にはどのようなことを目指して発展してきたのかなどの点について、その発祥や広がりなどの歴史の変遷も含めた上で提示する。続く第2節では、そうした「アサーティブなコミュニケーション」のためには、相手への「伝え方」においてどのような点に留意すればいいのか、また、その方法を会得するための「アサーティブトレーニング」の実際とはどのようなものであるのかなどについて、筆者のトレーニング受講経験などを踏まえた上で提示する。

第5章では、会話教育における「自己表現」の学習を具体的にどのように実施していけばいいのかという点について、筆者の会話教育の実践例を参照しながら考察する。第1節では、こうした「自己表現」に関する学習活動を取り入れるためには、教室活動の全体的な設計を「参加型学習」という枠組みで縁取ることが必要であるということや、その枠組みの代表的なものである「ワークショップ」という学習形態を教室活動に取り入れ、それを成功させるためには、担当者はどのような点に留意すればいいのかなどについて述べる。

第2節では、筆者の実践例の概要と「アサーティブトレーニング」の具体的な援用箇所について提示する。続いて第3節では、こうしたロールプレイ・ワークを中心とした学習活動において必要となる指導上の観点を挙げる。そこでは、現実場面での会話とロールプレイでの会話にはどのような相違点があるのかという点を皮切りに、「アサーティブネス」

の捉え方や「アサーティブトレーニング」の方法論を取り入れたロールプレイによる学習活動が、従来の「発話再生確認のための手段」としてのロールプレイによる学習活動とどのように異なっているのかという点について述べ、実際のロールプレイの発話文字化資料を引用しながら、その特徴的な部分をそれぞれ見出していく。

第6章では、ロールプレイを活用した日本語の会話教育に関するこれまでの考察のまとめを行う。第1節では、会話教育においてロールプレイを導入する際の改善点についてまとめ、「アサーティブネス」を取り入れた際のロールプレイ・ワークにおける利点について述べる。第2節では、この「アサーティブネス」という自他尊重の「自己表現」の方法を日本語の会話教育に援用した場合、そこでの会話教育の担当者の位置付けというものが「日本語に関する知識や情報を多く与える者」としての役割から、「学びを引き出すファシリテーター」としての役割に移行することの必要性を確認する。第3節では、本研究を全体的に踏まえた上でのロールプレイを用いた会話教育の今後の課題や展望について述べる。

以上、本研究は、第1章から第6章までの6つの部分から構成されている。

## 第2章 本研究における理論的な枠組み

本章では、本研究における理論的な枠組みを提示する。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」の捉え方について述べる。第2節では、日本語の会話教育における「学び」について取り上げる。そして第3節では、上記の二つの章を踏まえた上で、日本語の会話教育と「自己表現」学習との接点について述べる。

### 第1節 「話すこと」の指導と「コミュニケーション」

日本語教育において「話すこと」に特化した分野、とりわけ日常生活で有用となる会話学習への学習者の関心は高い。才田（2002[2005]）は、一般的に見て「話すことの指導を無意味だと考える学習者」はいないようだとし、「話すことの指導」が「学ぶ意義についての動機づけを一生懸命工夫する必要がない」という点においては、他の技能の指導に比べて「やりやすい活動」と言える（2002[2005]:122）のではないかとしている。

日本語教育における「話す・聞く・書く・読む」という4技能の学習のうち、このように教室担当者が学習者の学びの動機をことさら高めようとしなくても、学習者が「話すこと」のための学習に自ら積極的に取り組むことが多いという理由はどこにあるのだろうか。

それはおそらく、学習者が日本語で「話すこと」の学習を通して、ただ何かを日本語の発音として発話することのみを達成しようとしているのではなく、日々の学習を積み重ねながら「話せる」ようになったその先に存在するはずの、日本語による他者とのインターアクションやそこから生まれる新しい人間関係の広がりなどといったものにも、大きな期待を抱いているためではないかと思われる。たとえば、日本の大学や大学院への進学を目指すことであつたりビジネスで日本語を使用する必要に迫られていたりすることなど、その時点での学習のきっかけや開始の理由が何であろうと、多くの学習者たちは学習の折々に触れて、まだ見ぬ“友人”や“知人”らと日本語を用いて大いに語らう自分の姿を思い描きながら日々の学習に取り組んでいるに違いない。

日常生活において他者と向き合って「話すこと」、つまり「会話」には、やりとりを行なう相手と情報を交換するという重要な機能が備わっているが、平木（2000[2004]）は、日常生活におけるこの会話の情報の種類が、明確な事実や内容を伝えようとするものから、事実や内容にとまなう個人の感情や状態、内容に付随したイメージや雰囲気や伝えようと

するものまでと、多岐にわたっていることを指摘している。そして、前者によって成立する会話を「内容伝達」または「課題遂行」のための会話とし、後者によるものを「関係維持」または「プロセスづくり」のための会話としながら、会話の機能を情報内容の点から二分した(2000[2004]:136)。実際に、わたしたちのふだんの生活での会話を振り返ってみても、そこでは単に事実や内容だけを伝えようとするよりも、むしろ事実を伝えようとする際の自分の意図やあることがらにともなう自分自身の感情などまでをも相手に多く届けようとしていることがある。平木(2000[2004])は、会話の機能のこうした二側面を挙げながら、日々のコミュニケーションにおいて他者と相互理解を深めるためには、それぞれの会話の特長に応じた「自己表現」というものを工夫することが重要であると述べたが、このことは、わたしたちが「会話」を通して眼前のことがらをただ客観的に処理することのみを手掛けようとしているのではなく、他者との関係づくりという、一見、顕在化されにくい部分に対しても、「会話」の力を借りながら、そのことを懸命に行おうとしていることを示しているのではないかと思われる。

これらのことを踏まえ、本研究における「会話」の定義としては、平木(2000[2004])の言う、事務的な「内容伝達」や「課題遂行」を目的とするものを含みながらも、ひととひととの「関係維持」や「プロセスづくり」のために行われるような、直接的な口頭でのやりとりとしての役割というものにより重きを置くものとして設定している。

日本語教育における「話すこと」の指導について、金子(1998[2003])は、最近の日本語学習者の傾向が、日本文学を読んだり日本の伝統的な文化を研究したりしたいという目的を持つ人よりも、日本人と交流することを目的としている人のほうが増えているという点を指摘し、そのために日本語教育では、コミュニケーション能力の養成という点が以前にも増して強く意識されてきていると述べた。また、そこでの「コミュニケーション」というものも、これが単なる情報交換といった表面的な意味でとらえられるべきものではなく、「互いの思考に影響を与え合い、人格を形成することを含む」ものとして考えるべきではないかとしている。さらに、学習者の「話せるようになりたい」という強い希望とは、「自分という人格をしかるべく認めて欲しいという気持ちの現れ」ではないかとし、つまり学習者は日本語が話せるようになることによって、「聞き手との間に心地よい連帯感が生まれたり、知的な切磋琢磨が行われたりすること」などについて強く望んでいると考えられるのではないかと述べている。(1998[2003]:69-70)。

このように、日本語教育における会話学習には、日本語によるコミュニケーションを重

ねた結果、やがてその相手との肯定的な人間関係を築いていけるようになるというような、学習者の大きな期待や希望が託されているものと見なすことができる。よって、担当者が学習者の切なる望みとも言うべきこうした思いを教室活動の中で実現していこうとするためには、人間関係の構築や強化という点を十分に考慮した上での、日本語による「コミュニケーションの成り立ち」に主眼が置かれているような学習活動というものを多く展開していく必要がある。

それでは、日本語の会話教育において教室活動の担当者が考慮すべき、この「コミュニケーションの成り立ち」とは、いったいどのようなものを指しているのだろうか。

従来の会話教育においては、その学習到達目標に「日本語による良好なコミュニケーション」という文言が掲げられていることが多いが、ここでその「良好さ」というものについてあらためて考えてみると、そこに該当するものが設定基準の枠組みによって異なる様相を見せることに気付く。たとえば、それは、文法の整合性を第一に置いているような文法的に間違いのないという点からの「良さと好ましき」であるのか、あるいは、「日本語ではこういうときにはこういう風に表現することが多い」というような固定的な表現形式の「出現頻度」の多さなのか、またはイメージとしての「日本語らしき」が遵守されている点からの「良さと好ましき」なのか、などといった点である。また、その一方では、そもそもコミュニケーションにおける「良さと好ましき」とは誰が判断するのか、コミュニケーションに臨む表現主体自身であるのか、それとも傍らで観察しているだれか第三者が行うものなのかというように、コミュニケーションのあり方の評価に関するより根本的な問いというものもここから浮上してくる。

このように「良好さ」の基準を具体的にどこに求めるのかによっても、「良好なコミュニケーション」像というものは大いに変わってくると言えるため、本研究では「良好なコミュニケーション」というものを一概にここで定義することはしない。そのかわりに、本章では、本研究における「コミュニケーション」に対する筆者の全体的な捉え方を提示して、ここから会話教育の実践に関する具体的な提案へと掘り下げていくことにする。

津村・山口編（1992[2004]）は、コミュニケーションには単に情報の伝達という手段的な意味だけが存在するのではなく、「もっと人間的な意味のある働き」があるものであるとしながら次のように述べている。

…コミュニケーションとは人と人との間に共同性を打ち立てようとする働きであるということです。それぞれ独自の世界に住んでいる人と人とが、お互いの気持や価値観やその人の住んでいる世界を相手に開き示すことによって理解し合い、意味や感情や価値の世界を共有化していくという働きであり、共同存在としての人間にとって極めて大切な営みであるといえます。もっとも人間的なるものである意味や感情や価値の共有化をすることは、人と人が出会うこと、つまり人格と人格とが交わるということなのです。人はコミュニケーションの中においてこそ真に人格として存在できるということです。(1992[2004]:81)

…人と人とのコミュニケーションは言葉を用いて口先だけで行われる行為ではなく、実はその当事者の全人的な関わりであり、これを通してお互いに自分の意味を見だし、成長していく相互関係のプロセスであるのです。(1992[2004]:91)

ここで使われている「共同性」という用語は、柳澤(2004)の述べる「共感(共鳴ではなく)」という概念に近いものとして解釈されよう。柳澤(2004)は、コミュニケーションには必ず「コミュニケーション・ギャップ」が存在するが、やりとりの当事者が協働してこれを乗り越えようとしたときに、そこではコミュニケーション場面が持続されうるとし、やりとりの両者が、こうした「乗り越え」やコミュニケーション場面の「持続」そのものの中に楽しさを見出せているようなときにこそ得られるものというのが、この「共感(共鳴ではなく)」となるのではないかとしている(2004:15)。これが、あくまでも「共感」であって「共鳴」ではない、というようにわざわざ注釈が施されているのは、「鳴」という文字が、やりとりの当事者双方の「声の調子を完全に合わせる」ということや「方向性が完全に一致している」ことなどをすぐにイメージさせやすいためであろう。

本論で取り上げるところのコミュニケーションにおけるこの「共同性」とは、やりとりの相手との意見や主張や方向性などが完全に一致しているような状態を指しているのではない。それはむしろ、相手と自分との違いを十分に認識し互いにそれを尊重し合いながら、相手とことばの取り交わしというものをそこからまたさらに続けていこうとするような「やりとりへの存続意思」と言うべきものであり、そこにはやりとりを存続することへの強い希望や相手への信頼感などを基礎土台とする「いまここで、相手と向き合っていること」を双方が素直に喜び合っているような感覚も含まれてくるのではないかと思われる。

そして、この「共同性」という、ひととひととのひたむきで誠実な「向き合い」の積みかさねの結果は、倉地（1992[2002]）の提唱する「文化理解」というものにも、やがて確実につながっていくと思われる。それは、近年、ますます多様化を極めている日本語教育の世界においてまさに今その必要性が叫ばれているような「複雑な文化や社会の仕組みや社会現象に有機的な意味づけを行い、そこで生きる人々と共存できるように知恵を出し合い、共に成長し合い、文化創造に積極的に関与し合うための営みそのもの」（1992[2002]:9）にはかならない。「互い」に有機的な意味づけを行いながら、共存できるように知恵を「出し合い」、共に「成長し合い」、文化創造に「関与し合う」というように、ここで多用されている「～合う」ということばには、自分のみではない「誰か」の存在が大きな前提となっており、こうしたやりとりにおいては、違いのある他者との「わかり合い」が常に重要であることが明示されている。

このように、ことばを介したコミュニケーションに「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）があるとする捉え方は、日本語の会話教育にとっても非常に有効な指針となると思われる。なぜなら、日本語によるコミュニケーション能力の獲得を目標に掲げた会話学習が、文法や表現形式の整合性や適合性のみに強く傾きがちになった際にも、教室活動の担当者は「共同性を打ち立てる」というコミュニケーションの働きを振り返ることによって、そこを本軸としながら学習活動の軌道修正を適切に行うことが可能となると考えられるためである。

さらに、「共同性」を主軸としたコミュニケーションの捉え方が、日本語の会話教育にも有益となると言えるのは、自他が望むところを共に尊重していこうとするようなコミュニケーションへの受容的な取り組みの姿勢そのものが、「日本語を話す上では何よりもことばのあつかいを間違っはいけない」などというような、日本語の会話学習における学習者にとっての無用な緊張感を解消していくことにもつながり、またこのことは、日本語を用いたやりとりへの学習者の動機をさらに高く維持していくための一助になると思われるためである。

こうしたコミュニケーションに対するとらえ方がもたらす利点について、柳澤（2004）は次のように述べている。つまり、やりとりにおいて、「当事者間でのコミュニケーション場面や文脈の共有、会話を共に創り上げていく気持ち（共感）といった情意的な側面」が加えられると、コミュニケーション上に起こった誤解は、単に情報伝達における失敗としてとらえられるのではなく、理解が成された上でのある形、いわゆる「マイナス的理解」

としてこれが捉えられる。また、こうした考え方のもとでは、「できる」という学習成果を重視する教育から、「遊び」や「実践」を踏まえた教育というものへの移行が可能となるとし、「日本語教育の場合で考えると、正確な日本語を勉強するのではなく、誤解もあれば、通じないこともあるが、コミュニケーション場面に参加する意欲、コミュニケーションに共感する喜びを重視し、日本語でコミュニケーションすることを楽しむことを大事にし、楽しむことで上達するということを念頭に置く」ことを導き出すことができるようになるのではないか（2004:15）というのである。

学習者が自律的に大いなる意欲をもって日本語の学習に取り組んでいけるようになるためにも、学習者に学びの動機というものがきちんと備わっているかどうかという点については、日本語の会話学習を進めることにおいて非常に重要な要素であると言え、また、担当者はそこで学びの動機が学習者に単に存在していることを確認するだけで安心してしまいうのではなく、その後もそれを持続的に高いままで維持していけるように配慮していく必要がある。

特に中級レベル以降、学習者が、場面や人間関係ごとに使い分けが必要なことばのバリエーションの多さやそのシステムの複雑さに辟易するなどして、また、その“きまり”を完全に守りきれていない自分の日本語を不当に低く評価してしまうなどして、次第に日本語でのコミュニケーションへの意欲を低下させていくようなことを避けるためにも、担当者は、学習者による会話学習への自発的な取り組みを自身の展開する教室活動の中でいかに多く生じさせることができるかという点に心を砕かなくてはならない。本研究では、学習者が日本語の会話活動に対して自分なりに意義を見出せるようになるための、実践的な学習活動について具体的に明らかにすることを目的としている。

以上、ここまでは、本研究における「コミュニケーション」というものの捉え方について考え、「コミュニケーション」の働きというものが「ひととひととの間に共同性という感覚を打ち立てること」にあるという前提を敷くこととした。

それでは、日本語によるこのようなコミュニケーションの成立を目指した会話学習において、学習者と担当者とが共にその獲得を目指していこうとする「コミュニケーション能力」そのものについては、これをどのように捉えていけばいいのだろうか。

細川（2002a）は、「コミュニケーションの力」というものについて、これが「状況を自分のことばによって切り拓き、新しいネットワークとしての人間関係をつくることにある」のではないかとしている。そして、この捉え方に基づく「ことばの活動」とは、「言語の力」

というよりも「言語運用の力」によるものであるとしながら、その力が「言語表現・場面認識・意図／判断の三者の関係性における把握の力」であるとして、「対人相互関係としての一対一の間関係におけるコミュニケーションの能力」を支えるものとなるのではないかと述べた（2002a:126）。

さらに細川（2002a）は、言語習得におけるコミュニケーション能力の獲得について、次のように述べている。

…言語習得におけるコミュニケーション能力の獲得とは、決して同一の固定化された対象言語の習得をめざすことではなく、コミュニケーションという行為の中で、他者の「考えていること」を言語をとおして理解するための、また自分の「考えていること」を言語活動をとおして他者に理解してもらうための、他者の外言の内言化と自己の内言の外言化という往還活動そのものをいうのである。（2002a:143）

一般的に「コミュニケーション能力」という用語のイメージには、「自己と他者の「外言」の取り交わしをいかに活発かつ頻繁に行うことができるか」というようなものが強くあるが、上記の細川（2002a）の定義では、そうした自己の外側で用いられるような能力のみではなく、たとえば、他者から受けた「外言」を自己の内側にしっかりと取り込むことや、自己の「外言」を他者に提示する前に、相手の理解が促進されやすいよう自らの「内言」を十分に内側で練り上げておくことなどが強調されている。

これと同様に、本研究で取り上げる「コミュニケーション能力」というものが指し示しているのは、ことばのやりとりにおける「外側での作業能力」のみではなく、他者からの「外言」を内側に取り込むことや、相手に向けて発信する前に自らの内省を経た「内言」の整理しておくこと、またその「練り上げ」などを十分に行えるようになることなどのすべてを含んでいるのであり、ここで言う「コミュニケーション能力」の根幹を成すものとは、やりとりを行うにあたってのこうした「自己の内側での作業能力」となるのではないかと考えている。

よって本研究では、日本語の会話教育における「話すこと」の指導の目指すところを、「“正しい”日本語を“滑らかに”話せるようになる」というような「外言」の取り交わしの側面のみから捉えることはせず、「他者の外言の内言化と自己の内言の外言化」（細川2002a:143）という捉え方にあるような、ことばのやりとりに臨む表現主体自身の「内側」

での作業能力の向上も含めた上での包括的な表現能力を高めていこうとするものとなる。

それでは、こうした捉え方に基づくコミュニケーション能力というものを日本語の会話教育の中で徐々に高めていくためには、具体的にどのような方策が必要となるのだろうか。

細川（2002b）は、「学習者が主体的に自己のテーマを見出しながら、どのようにすれば日本語の能力を高めていくことができるか」という問いに対して、それは、学習者にとって「具体的なコミュニケーションの環境」が設定されることが条件となるとし、その具体的な環境を「学習者と担当者が対等の立場で、ダイナミックな言語活動に参加する場が確保されている」状態（2002b:4）であるとして定義しているが、学習者がこのように自己のテーマを見出しながら日本語の能力を高めていくことができ、やがて日本語の会話学習においても主体的な「学び」を得ていけるような学習活動の詳細についてさらに考えていくために、次の第2節では、日本語の会話教育の現場の中で今後ぜひ多く引き起こしていきたいと考える「学び」というものについて取り上げる。

## 第2節 日本語の会話教育における「学び」

第1節では、本研究での「コミュニケーション」や「コミュニケーション能力」の捉え方を提示したが、本節では、前述した本研究におけるコミュニケーション観をもとに、日本語の会話教育における「学び」について考察する。

日本語の会話教育において得られる「学び」として、すぐに思い浮かべることができるのは、日本語そのものや表現形式の運用方法などの「ことば」としての日本語に関するさまざまな知識や情報についてであろう。細川（2002a）は、実際の日本語教育の現場において、学習者が「内容中心の問題発見解決型学習」に取り組んでいる最中にも「担当者による語彙や文型などの言語構造把握は冷静に行なわれなければならない」とし、「コミュニケーション活動能力育成のための内容重視型アプローチ」においても、語彙・文型などの言語構造把握を切り捨てることは現実的な選択とは言えないとしながら、「語彙や文型」と「内容」とが「車の両輪のように」相補的な関係として構築されつづけることが求められると述べた（2002 a:131-132）が、本研究においても、日本語の会話教育において文型や文法、語彙などのストックをより拡大していくための学習が行われることそのものについては、これを否定しているわけではない。

ただ、ここでさらに深く掘り下げてみたいのは、日本語による実践的なコミュニケーション

ョン能力を高めるといった目的を設けた会話学習において、学習者が「ことばの情報」を得ることの他に、さらにどのような「学び」を得ることができるとより良いのだろうか、という点についてである。

岡崎（2003）は、日本語教育と他の分野とが互いの関連性を見出しながら、共に有効な連携を成立させていくためにも、日本語教育に従事する者が日本語教育における「教育」や「学習」というものを根本的に一度捉え直すことなどを提案しているが、「外国語教育という枠組みから外に出て、外国語教育といえども一つの教育であるということ、外国語学習に限らず学習と名のつくものはいったいどういうものであるべきなのか」（2003:44）という問いが指し示すように、日本語教育をひとつの「教育」として捉え直してみることは、日本語の会話教育の根本的な部分を振り返る意味においても、非常に重要となるのではないかとと思われる。

そこで、本節ではまず、従来の日本語教育の現場や日本語教育研究の分野において多く存在してきた、ひとつのある課題について取り上げることから考察を始めたい。

「新版日本語教育事典」（2005：313）によれば、日本語教育の実践においては、「文法的に正しい文がくれ、かつ母語話者に近い発音で話せるようになること」に重きが置かれてきており、それが近年になって「学習者が使う表現が文法的に正しいにも関わらず、相手が違和感をおぼえたり、相互の誤解を招いたりしたという事例」が多く報告されるようになってきたことにより、人と人とのコミュニケーションでは、「個々の場面に応じた表現の適切さが必要であり、そのためには習得しなければならない知識が文法や語彙に限らないこと」が明らかになってきたという。そしてその結果、次第に認識されるようになってきたのが、「話し手、聞き手、場面の多様性を考慮したコミュニケーションのための外国語教育の必要性」であったとされている。

この「母語話者の日本語」というものが日本語教育における評価の堅固な枠組みとして長く捉えられてきたという状況は、日本語教育の実践の場だけではなく、第二言語教育としての日本語教育研究の分野においても同様に見られていたと言える。たとえば、青木（2001[2003]）は、第二言語教育の研究そのものにおいて、「第二言語教育が「なぜ」行なわれるのかという点について考える教育学的視点を持った研究」自体がまだ少ないことを挙げ、「なぜ学習者は「母語話者」と呼ばれる人たちの言葉の使い方に従わなければならないのか、母語話者と同じになれない／ならないのは悪いことか、というような議論がめつたになく、無条件に母語話者と同じになることが到達目標であると考えられてきた」

(2001[2003]:53) というような、これまでの状況を指摘している。

日本語によるコミュニケーション能力が向上することを目的とした会話学習において、これまで絶対的なモデルとされてきた「母語話者の日本語」というものが必ずしも学習の到達地点とはならないのではないかという問いについて、三登他（2003）は次のように述べている。

…まず、個々の学習者には、日本語学習の動機となるような目標、つまり、日本語を手段として使ってやってみたいことがあるはずです。しかし、日本語教育では、しばしば、日本語の母語話者が最終的なゴールとして設定されていて、学習者がやってみたいことができるかどうかという点は不問にされたまま、学習者は「母語話者」というゴールに向かって際限なく学び続けることとなります。もしかすると、学習者がやりたいことは彼/彼女の能力を使って実現できているかもしれないのに、いつまでたっても「母語話者なみ」という目標に向かって走り続けなければいけません。(2003:210)

従来の日本語の会話教育においては、ことばの面において「母語話者のように」話すだけでなく、それに伴う非言語的な行動や待遇行動のパターンまでもが「母語話者のように」振舞えるようになることなどが奨励されていたこともあったが、上記のように、「母語話者のように話すこと」自体がゴールではないとすれば、日本語の会話教育における「学び」というものをわたしたちはどのような部分に見出していけば良いのだろうか。

三登他（2003）は、こうした「母語話者なみ」をゴールとするのではない、別の角度から眺めた日本語教育の目指すべき地点について、次のように述べている。

…わたしたちが目指すべきなのは、学習内容や学習方法を教師が一元的に管理し、知識を流し込むことによって学習者をより不自由にすることではないでしょう。わたしたちは、学習者が自分の現実を認識し、その上で自分なりの「日本」、自分なりの日本語との関わり方を見つけだすための場となる日本語教室を作ることを目指すべきなのです。(2003:211)

確かに、筆者を含めた日本語教育の現場にたずさわる者たちは、自分の提供する日本語の学習活動によって「学習者をより不自由にする」ことなど毛頭考えていないはずである。

しかし、学習者にとって良かれと思って行なっている自分たちの「日本語の授業」が気

づかないうちに学習者をかえって「不自由」にしていたり、教室活動の中で学習者が発話したことばの「正しさ」や「らしさ」の精度をより追求しようとすることによって、かえって学習者を追い詰めてしまっていたりするようなことがほんのわずかな可能性でもあると考えられるのであれば、「母語話者の日本語」というものを中心に立てるのではない別の角度から見直した学習活動のあり方について、今後はより考えていく必要があるのではないかと思われる。

そうした学習活動のあり方について考えてみると、ひとつ思い浮かべることができるのは、学習者が学習を通して日本語のことばに関する情報を受け取り、その情報の力を借りながら自分の身の回りにある現実の世界を主体的に把握できるようになること、つまり、学習者が日本語と自分自身との「関わり」というものを、その学習活動の中で徐々に見出していけるようなことが挙げられる。さらに、このことを実現するためのひとつの手段として考えられるのは、学習者が日本語の学習における「自律性」というものを養っていくことにあるとも考えられるのではないだろうか。たとえば青木（2001[2003]）は、学習者が自分のニーズや希望に役立つように意思決定を成し、「自分のことは自分で決める」というように、自分の立てたプランを実行できるようになる能力を「学習者オートノミー」（learner autonomy）（2001[2003]:189）としているが、学習において必要なこの「自律性」とは、学習者が学習したい内容を自分で選定して自分のペースを優先して学習を進めることや教室活動の担当者がそのことをすべて許容することなどを単に表そうとしているのではないと思われる。なぜなら、自分の目的に合った学習プランを立てようとしたり、その目的に沿った学習内容を正しく選定しようとしたりすることによって、その学習を自身にとって総合的に有益なものとするためには、学習を進めていく上で「自分のニーズや希望に役立つ」こととは何であるのか、また、それがなぜ「役立つ」と自分では考えているのか、さらに、今後学習を進めていく中で自分自身と日本語の学習内容のどの部分を取り結ぶことに焦点を合わせていけばいいのか、などといった点について、学習者自身があらかじめきちんと踏まえておく必要があるためである

つまり、学習者は、日本語学習に実際に臨む前に、「わたし」と日本語学習との関係性をどこで取り結べるようになれば自らの目的が達成されることになるのかという点を踏まえておかなければ、そうした自律性の「働かせどころ」というものを的確に捉えることはできなくなるのである。たとえば、「わたし」はなぜ日本語の会話というものを学習したいと考えるのか、また、「わたし」は日本語の会話学習に対してどのような立場で臨もうとし

ているのか、あるいは、「わたし」は日本語の会話学習を通して最終的に何を達成することを望んでいるのかなど、学習者は実際に具体的な学習に取り組む前にそれらの点を自分の中で明確に意識化しておく必要があり、担当者にしても、そうした学習者の目指すところを踏まえた上でそこに確実に貢献できるような学習活動を提供していく必要が出てくる。

よって、この日本語の会話教育における学習者の「自律性」とは、学習者が実際の学習に取り組む以前の段階から「話すことの学習内容」と「話せるようになりたい自分」との関係性にある程度の見通しを立てることができるようになる能力、あるいは、学習を進めていく最中において「話すことの学習内容」の中に「わたし」を積極的に介在させていこうとする能力、さらに学習の後においてもそこから新しく見出した知識を「自分のもの」として確実に血肉としていけるような能力など、学習過程における局面ごとに必要となるような様々な要素が含まれているのではないかと考えられる。つまり、日本語の会話学習における重要な「学び」のひとつとは、このように学習者が会話学習における「自律性」というものを養うことにあり、そこから導き出される担当者の役割についても、こうした学習者が「自律性」を養っていくのに有効となるような学習活動を実際に企画・実施していくことにあると言えるのである。

それでは、日本語教育において学習者がこの「自律性」というものを身につけ、教室内で提示された「学習内容」や自分の身のまわりの現実の世界であるその時々「場面」、そして何よりも表現主体である「学習者自身」を相互的にそこに関わらせることができるようになり、やがてこれらすべてを一元化していくことができるようになるためには、教室活動の担当者が具体的にどのような学習活動を展開していけばいいのだろうか。

学習者が「学習内容」と「現実の場面」、そして「自分自身」とを互いに「関連づけ」ていくこととはどのようなことであるのか、また、そのときに「学習」というものが果たす役割とは何かという点について、縫部（2001[2003]）は次のように述べている。

…知識の個人的意味とは、教材と学習者の生活との関わりを実感することである。本来、教育とは生活の構造化のことである。学習者は自分の生活と自己の周囲の世界を理解するのに役立つ教育を求め、「なぜ外国語を学習するのか」という問いを教師に発する。学習者は目標言語で自分が望んでいることや興味を持っていることを語り、自分と関わりがあることを話すことによって学習に注意を向けることになるのである。（2001[2003]:74）

縫部（2001[2003]）の指摘のとおり、学習者が目標言語（ここでは日本語）で自分と関わりがあることを話そうとすることによって、学習そのものに注意が向けられるようになるとするのであれば、教室活動の担当者は、提供する学習活動に学習者自身が投影されやすいような内容を盛り込んでいくが必要になる。つまり、会話教育の担当者にとっては、学習者が会話の学習内容と自身とを密接に取り結びやすくなり、学習者ひとりひとりが「わたし」を前面に打ち出していけるような教室活動というものを展開していくことがここでは重要となると言えるのである。

この「学習内容」と「わたし」との相関性について、佐伯（1995[2003]）は、そもそも「学習」というものが、本来は「わたし」を中心に繰り広げられるものであるとして、次のように説明している。

…つまり、ここで強調したいことは、学習というのは基本的には「わたしが、どうなる」というレベルの話だ、ということである。わたしには知識もあれば感情もある。知性もあれば情操もある。認知もあれば情動もある。しかし、「わたしは、わたし」なのである。学習というのは、そういう「この、わたし」がどうなるのか、ということ、あるいは、「わたしが、このわたしをどうするのか」という話であり、その問題との関係の作り方によって、「分数の割り算ができる」とか、「源氏物語の読解ができる」という具体的な学習への取り組み方が変わるのだ、ということである。（1995[2003]:8）

…こう考えると、学習というのは基本的に「自分探し」だということになる。もう少し学問的な言葉で言えば、学習とは「アイデンティティ形成」—自分とは何者であるかが自覚的に明確になること—なのである。（1995[2003]:9）

これらの点を踏まえると、日本語の会話教育の「学び」にとって重要な点となるのは、学習活動の中にいかに多くの「わたし」を介在させていくかということになり、さらに言えば、学習活動そのものを「わたしのこと」と設定した上で、その「わたし」中心の学習活動を学習者自身と担当者とがいかに協働しながらつくりあげていくことができるかということが焦点となる。

また、日本語に関することばの知識や情報などの「学習内容」と、学習者の周囲にある現実の様々な「場面」、そして表現主体である「学習者自身（わたし）」という三つの要素

を互いに強く関連付けていこうとする中で、特にこの「場面」という要素には、当然のことながら、その中に学習者がひとり佇んでいるというわけではなく、必ず「他者」という存在が含まれていることを忘れてはならない。

佐伯（1995[2003]）は、こうした自分以外の他者の存在が前提となるような「学習」について、「共同実践に参加する」という表現を用いながら、次のように説明している。

…つまり、学習ということはまさに、「より広い世界へ向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくこと」にはほかならない。ここであえて「参加」という言葉を使うのは、それがきわめて個人的な「自分探し」のいとなみでありながら、同時にきわめて社会的な、人びととの共同のいとなみに、自らのユニークな「自分らしさ」を生かしながら、「加わっていく」といとなみだ、という点を強調したかったからである。（1995[2003]:30-31）

佐伯（1995 [2003]）による「学習」に関するこの定義は、学習というものが「自分らしさを生かしながら他者との共同のいとなみに加わっていく」べきものであるとして、他者の存在というものが念頭に置かれていることが明示されているが、本研究における会話教育での「学習」についても、こうした捉え方がそこに直結しているものと考えてよい。つまりそれは、他者を省みずに単に「わたし」のみが際立っているような状態をよしとするのではなく、他者との相互理解を目指しながら、その上でさらに「わたし」をいかに最大限に活かしていくことができるかという点を考えるものとなるのである。

このように、日本語の会話教育における「学び」とは、あくまでも「わたし」を前面に出しながらも、それは「話すこと」の様々な場面において「わたし」だけが独走しているような状態を奨励しようとするものではなく、「わたし」を第一に踏まえながらも、会話という他者への働きかけを通して「わたし」がつながりを保っていたいと考えている、その他者との相互理解を共に深めていこうとするものとなる。

よって、日本語の会話教育において成される「学び」に向けた学習活動とは、学習者が他者との日本語による会話に臨むにあたって、あらためて「わたしのこと」を確認し、整理し、その上で他者に向かって自ら主体的に働きかけていこうとすることができるようになることであり、ひいてはそこから学習者が「会話」という働きかけを開始することができ、自分がつながりを求めている他者との交わりを深めながら、やがて相互が望むような

相互理解を取り結べるようになることであると言えるだろう。

そのとき、教室活動の担当者は「学び」を成立させるための学習環境の中のあるひとつの要素に過ぎないことになり、その果たす役割についても、従来想定されてきた教師の役割とは異なるものとしてこれを新たに捉え直す必要性が出てくる。たとえば担当者の「仕事」とは、学習者にことばの知識や情報といった“苗”を多く植え付けることのみならず、日本語による他者とのやりとりに対する学習者の「参加」意欲の芽というものを芽吹かせ、それを見守りながら、さらにその芽をより大きく育てていくことにこそ重きが置かれるものとなる。

今後ますます多様化を極めてくるであろう日本語教育に従事する担当者にとっては、「学習」や「学び」というものの本来の意味やそこから導き出される教室活動の担当者としての立ち位置などについて、今一度捉え直しをはかるための時期が現在来ているのではないかと思われるが、こうした自律的な「学び」というものを学習者に引き起こすための「ファシリテーター(促進者)」としての担当者の役割の詳細については第5章で後述する。

また、本来、学習者が学習活動を通してどのような「学び」を得ているのかという点については、石黒(2004)によるものが詳しい。石黒(2004)は、学習者が学習の活動を通して学習内容のみではなく、その周辺の要素を含めた包括的な「学び」というものを得ているのではないかと、日本語の年少者教育におけるCという児童の例を引用しながら、次のように述べている。

…ジルー(Giroux, 1992)は「教育者は単に知識の獲得だけでなく、アイデンティティ、おかれている場所、そして希望といった感覚を学習者に与えるような文化的実践の生産として学習に接近する必要がある」という。このことは、学習者が散会している世界の複雑さを語る言葉である。学習者は学校で自分が生活から学ぶことはできない科学的概念(Vygotsky, 1934)とよばれる別の概念的知識の世界に参加する。だが、同時に教室コミュニティの正規のメンバーとなることをめざして、そこに参加する。そうしたことを通して、自分の未来に時間軸が敷かれ、「ここにいる自分」に希望が与えられる。したがって、先のCは日本語を学ぶことを通して、実は教室に自分の居場所をつくらうとしていたともいえる。このような意味で、Cが日本語を学ぶことは、彼が生きなければいけない世界への参加であるし、彼に生き続けたいと感じさせる世界への参加につながっている。(2004:12)

このように、日本語を学ぶことの目的とは、ことばの知識や情報などの獲得のみにとどまらず、現実の世界への「参加」を意味することにあると言えるのであり、さらにはここからは、学習者がこの先も生き続けたいと感ずることができるような世界への「参加」にもつながっていくのではないかという、石黒（2004）の「学習」に対するこの一連の捉え方は日本語の会話教育を考える上でも押さえておくべき重要な点であると思われる。なぜなら、「ことば」の知識や情報の植え付けにやっきになっていたような旧来の日本語の会話教育から生じている、現実場面での学習者のコミュニケーション不全というひとつの事実を振り返り、その状態を今後少しでも改善していくためにも、学習者それぞれが持つ本来の「わたしらしさ」というものを第二言語としての日本語によっても十分に表現できるようになるという学習目的の実現が不可欠となるためであり、そこでは日本語教育において何を「学び」の対象とするのかという点についても改めて捉えなおす必要があると言えるからである。

本研究においては、日本語の会話教育の目標を「他者との相互理解」に設定すると述べたが、さらにその先に存在すると思われるものを見据えておくとするれば、それは、学習者自身が第二言語である日本語を使うことによって、母語と同様に「自分が今ここに存在していること」などを強く実感できるようになることではないかと思われる。本研究の会話教育の「学び」に関する考察において、先ほどから「アイデンティティ」（青木 2001[2003]、細川 2002a、石黒 2004 他）ということばや、「わたし」ということばを持ち出して論じているのは、「話すこと」や「会話を通して自分を表現すること」が、「わたしがわたしとしてわたしらしく生きること」とほぼ同義であると筆者が考えているためである。つまり、会話学習やそのための表現練習とは、会話そのものを表面的にただ滞りなく続行させるために行われるものとして捉えているのではなく、ここでは、会話それ自身が「わたしがわたしとしてわたしらしく生きること」に直接つながっているということを前提とした上で、よりよく自分が生きるための手段のひとつとして捉えているのである。

以上、日本語の会話教育における、本研究で目指しているところの「学び」について考えてきた。ここで本節の最後に、本研究においては、日本語教育というものを教育のあるひとつの姿として位置付けている点についてあらためて強調しておきたい。岡崎（2003）は、日本語教育をひとつの教育として捉えることについて、のように述べている。

…教育についてさらに言えば、教育があるからこそ学習があるとは私は考えていません。「教えるから学べるということもある」ということであって、「教えないと学べない」とは思っていません。それは、教育する側が教えようが教えまいが、人というものは自分が本当に学びたいものは勝手に学ぼうとするところがあるからです。

私は、教育というものの前に、「人と人との全人格的な相互作用」というものに注目しています。それは、人が一人の人間として人と向き合い、自分をさらけ出して相手と何らかの共同的な作業を行なうというものです。(2003:48)

日本語教育をひとつの「教育」と見なし、この「人と人との全人格的な相互作用」としての教育というものを日本語の会話学習においても引き起こすためには、従来の会話学習の内容にどのような学習の視点が加わる必要があるのでしょうか。

そこで次節では、そのために有効となると思われる「自己表現」の学習というものを会話教育に積極的に導入することの意義について考察する。

### 第3節 日本語の会話教育における「自己表現」学習導入の意義について

第1節では本研究におけるコミュニケーション観を提示し、続いて第2節では日本語の会話教育において獲得したいと考える「学び」について述べた。そこではコミュニケーションの働きをひととひととの間に「共同性」を打ち立てるものとして見なし、そうしたコミュニケーション観に基づく日本語教育での「学び」に不可欠なもののひとつとして、学習者の「学び」への参加意欲というものを挙げ、その「学び」の目指すところが、「話すこと」の様々な場面の中で「わたし」を第一に踏まえながら他者との相互理解を築いていくことにあるとした。

そこで本節では、このように捉えた「学び」の獲得に寄与するのではないかと考えられる、相互理解を念頭に置いた「自己表現」の学習というものを、日本語の会話教育により積極的に導入しようとするものの意義について考察する。

本研究において捉えているような日本語の「会話の学習」とは、文字通り日本語の「会話」を「学ぶ」ためのものではあるが、その目標を「日本語を正しく滑らかに話すこと」のみに置いていないということについてはこれまで述べてきたとおりである。

ここで誤解の無いように再度記しておくが、このことは、日本語教育の「話すこと」の

指導において「正しく滑らかに話すこと」を目指そうとするような会話指導を全面的に否定しようとするものではない。そうではなく、ここでは、他者とことばのやりとりをすること、つまり「会話」そのものが目指すところというものをより深く本質的に捉えることにより、この「会話」というものの「先」にあるもの、たとえば、それは他者とのインターアクションを通して自分がさまざまなことをその都度考えていくことであったり、会話を通して他者とのつながりをどのように構築していくかについて考えていくことであったりすると思われるが、これらのことを見据えた上で、会話教育というものが何を果たしていくべきかという点を考えていこうとしているのである。

青木（2001[2003]）は、日本語教育の目的を「学習者の中に新しいものを育てること」とし、その「新しいもの」とは、「学習者が自分の人生の質を高めるために必要な自己イメージであり、人間関係のあり方であり、社会のシステムである」（2001[2003]:186）と述べているが、本研究において目指しているのは、学習者が日本語の会話に対してより本質的な意義というものを見出すことができるようになることである。さらに言えば、学習者が日本語を用いて「話すこと」の中で、臆することなく日本語による表現の試行錯誤を経ることができ、たとえやりとりにおける多少の困難や支障に見舞われたとしても、そこからまた日本語によって他者とのやりとりに取り組んでいこうとすることができるようになることや、その結果、学習者が日本語を話す「自己イメージ」（青木 2001[2003]:186）というものを高く保持していただけるようになることなどを大きな目的としている。

また、本研究において、学習者が日本語を話す自分のイメージをそのように高いままで保てるということを目指そうとするのは、学習者が日本語を話す自分自身に対して寄せる「自己信頼」というものが、やがては学習者自身の日本語による社会生活を質的に大きく向上させていくための大きな糧ともなるのではないかと考えられるためである。ここでは再度、これらの点を本研究における大きな前提として強調しておきたい。

本研究が目指しているところの「学習者が日本語による日常生活の質的な向上を自らの日本語の力で図れるようになること」について考えると、それは、「学習者が日本語によって本来の自分をのびのびと自分らしく表現できるようになること」が、その到達手段のひとつになると思われる。なぜなら、学習者が「第二言語としての日本語によっても十分な自己実現が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と同様に日本語によっても「表現できる」ようになることを指しており、またそれは、日本語による日常生活においても、学習者が「わたし」らしくのびのびと「生きられるようになる」こと

と同義となるのではないかと考えられるからである。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がらにおいても、「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、様々な日常生活の場面における学習者自身とそこに関わる他者とを共に肯定的に捉えていけるようになることなどが求められることになる。

細川（2002a：291）は、言語教育において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「個を含めた、さまざまな社会形成の中で自己実現を果たすこと」、すなわち「他者とのコミュニケーションによって自己を実現する力をつけること」であるとした。さらに彼はこれが「自分が自分としてあることを確認できるような、もっと簡単に言えば、「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」（2002a：291）にもつながっていくのではないかともしているが、このように日本語の会話学習において「ここにいてよかった」と実感として捉えられるようになることこそが、実は日本語による日常生活を送っていく上での学習者の基礎原動力になると言えるのではないだろうか。

学習者がこの「自分の居場所としての認識を持つこと」とは、学習者が日本語による現実の世界において自己の存在の価値をきちんと見出せているということであり、それはすなわち、第二言語としての日本語の世界においても自分のアイデンティティというものを学習者自身が「発見」できていることになる。そして、こうしたことを自覚していけるようになると、学習者は自分の未来の可能性を含めた自分自身のイメージというものをそこからさらに肯定的に描くことができるようになり、自分の世界を拡張していけることになる。西口（2004）は、第二言語教育としての日本語教育が学習者のアイデンティティ構築に深く関係している点を踏まえて、学習者や教室活動について次のように述べている。

…第二言語学習者というのは、第一言語だけではなく、当該の新たな言語によっても言語的相互行為ができるようになることをめざして、そうした困難な状況にあえて身を投じる者である。そうした人たちを対象として第二言語教育という建前で特別に設けられる第二言語教育の教室活動は、彼（女）らが「第二言語でも相互行為ができるわたし」という新たな熟練のアイデンティティを有効に形成するための学びの経験を提供すべき場なのである。（西口 2004：104 - 105）

学習者が、第二言語としての日本語の学習に取り組むことによって、「第二言語でも相互

行為ができるわたし」(西口 2004:105)を明確に意識できるようになり、「自分が自分としてあることを確認」し、「ここにいてよかった」という自分の居場所としての認識」(細川 2002a:291)を持つことができるようになるためには、学習者が第二言語としての日本語によって、「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が必須となる。

この、「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、それこそが本研究において示すところの「自己表現」であり、今後、筆者が会話教育の中で核としていきたいとしているものにほかならない。日本語の学習において、他者との相互理解を念頭に置いた上で「自己表現」について学ぶことは、学習者が日本語の学習を続ける中で「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思われる。

本研究では、特に日常生活の中での「会話」における「自己表現」について取り上げ、日本語の会話教育にこうした「自己表現」の学習をより積極的に取り入れることの意義についても考察していく。また、この「自己表現」を身につけるための具体的な教室活動の方法論のひとつとして、ここではコミュニケーション能力の向上をうたう会話教育の実践の中でこれまで多用されてきたロールプレイを取り上げ、このロールプレイの従来の活用方法を批判的な観点で検討していきながら、会話教育におけるより効果的なロールプレイの活用方法を考えていく。

さらに本研究では、こうした相互理解を目指した「自己表現」を学習者が獲得していけるようになるための手段として、近年、さまざまな分野において注目されてきている「アサーション」(平木 1993[2003]:6)または「アサーティブネス」(森田 a2005, ディクソン 2006)というコミュニケーション・スタイルの基本概念や、このアサーティブな自己表現方法を獲得するためのコミュニケーション・トレーニングについても取り上げ、それらを今後、日本語の会話教育に援用していくことを視野に入れながら考察を行う。

この「アサーション」または「アサーティブネス」というものについては、後に詳しく説明するが、ここで沢崎・平木(2004)の定義を借りて端的に述べるとすれば、それは「自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べる」ことを指しており、その意味するところは、「お互いに大切にしようという相互尊重の精神と相互理解を深めようという精神の現われ」(2004:30-32)となる。

先の第2節では、わたしたち日本語教育の現場にたずさわる者たちが知らず知らずのうちに、自分が良かれと思って提供する日本語学習の教室活動を通して学習者たちをかえっ

て不自由にしていることがあるのではないかという点について述べたが、こうした教室活動の担当者が「気づかないままに学習者のやる気をそぐようなことをしてしまう」ような「ディスカレッジメント」(尾崎 2002:188)を学習者に対して成さないようにするためにも、担当者は自分が展開する日本語教育の学習活動において、「自分はいったいここで何を目的として果たそうとしているのか」という点について常に意識しておくことが必要となる。

本研究で目指すところの日本語の会話教育において成し遂げたいものとは、「学習者が日本語による様々な場面の中で自己実現を図れるようになること」であり、そのための一歩として、「日本語による会話の中で自己表現の方法を体得すること」を挙げている。そして、ここに上記の「アサーション」または「アサーティブネス」というものを援用しようとしているのは、この理論の目指すところが単に自己表現の技法のみを表層的に獲得しようとするところにあるのではなく、この理論自体が「人の尊厳にかかわる人間のあり方や対人関係の心構えにかかわる基本的な考え方を含んで」(沢崎・平木 2005:34)いることから、いわゆるコミュニケーション・ストラテジーの域を越えて、ことばのやりとりを通じたひととひととのつながりについて真摯に考えていこうとする点に重きを置いているためである。

この「アサーション」または「アサーティブネス」という考え方は、1970年代以降、「誰もが自分の考えや気持ちを表現してよい」という表現の自由と権利の視点からとらえなおされ、より広い視野と方法を含んだ」(沢崎・平木 2005:34)ものとして、欧米を中心に世界に広がってきたものであり、現在は、日本国内においても学校教育や医療・福祉の分野、さらには企業研修などにも多く取り入れられてきているが、この理論を中心に据えた「自己表現」の学習というものを日本語の会話教育に導入することの大きな意義のひとつとして考えられるのは、これが学習者に備わっている本来の「自分らしさ」や、潜在的に持ち合わせている表現能力というものを多く引き出せる可能性があるということや、この「自己表現」を獲得することが、三登他(2003)の提唱する「エンパワメントとしての日本語教育」(2003:214)というものにもつながっていくのではないかとと思われるためである。

この「エンパワメントとしての日本語教育」が目指すものについて、三登他(2003)は次のように述べている。

…エンパワメントとは、自分が一生懸命努力をして、自分に力をつけることではありま

せん。自分のありのままの姿を受け入れるとともに、他者も同様に尊重する姿勢です。従って、多様な価値観のあり方を知ることによって、これまで自分を縛っていたものから自由になるだけでなく、自分のものの見方を大切にできるようになります。それと同時に、相手のものの見方も尊重することができるようになります。(三登他 2003:217)

…エンパワメントとしての日本語教育が目指すのは、学習者一人一人が、より「自分らしく」日本語を使って(場合によっては日本語を使わないことを選択する可能性も含めて)、人的・物的環境と相互作用を行うことができるようになることです。「人的・物的環境と相互作用を行なう」というのは、例えば、自らの「学び」をどのように構築するかについても、自分らしさをもって取り組むことができるということです。また、日本語教室の外の自分が置かれた場でうまくネットワークを作れることや、問題状況に遭遇した場合に、周囲の協力を得ながら解決の方向を探れることなどを指しています。(三登他 2003:214)

また、三登他(2003)は上記の他にも、学習者が「わたし」らしさを失うことなく、日本語を用いる自分の存在を肯定的に捉えながら日本語による他者とのいとなみに参加していけるようになるための「エンパワメントとしての日本語教育」の基本的要素として、次の経験をする機会が学習活動の中に組み込まれていることが必要であるとしている。

**【「エンパワメントとしての日本語教育」の基本的要素】**

- a) 自分を知ること、相手を知ること
- b) メインストリームの価値観から脱却すること
- c) 「わたしの現実」を語ること
- d) 複眼的な視点を獲得すること

(三登他 2003:217)

「アサーション」または「アサーティブネス」の理論や、そのトレーニングの中で行われる内容は、まさにこの四つの点をほぼ網羅していると言え、今後、日本語教育においてもその活用が期待できるものとして考えてよい。何よりもこの理論はもともと人権尊重の考えから生まれているものであり、いわゆる表現技法のみに注目するような「その場での自己表現を“うまく”行って、相手との衝突を避けて“うまく”切り抜ける」ためのもの

ではないことなどから、学習者自身が「自分にとって異質な場を訪れ、何か問題にぶつかったり違和感を持ったとき、それを率直に表現するための日本語能力」（牲川 2002:27）を養うことにおいても非常に有効なものとなると思われる。

このように本研究では、日本語の会話教育における相互理解を目指した「自己表現」の学習活動の方法論についてより具体的に掘り下げていくために、「アサーション」または「アサーティブネス」の概念を一助としながら論を進めていくことにする。

### 第3章 ロールプレイと日本語の会話教育

本章では、学習者が日本語による「自己表現」を獲得していけるような会話の学習活動の方法について考えていくあたり、日本語の会話教育の中で学習活動として、従来多く採用されてきたロールプレイを取り上げる。

第1節から第3節では、従来の日本語教育においてロールプレイがどのように取り扱われてきたかを概観しながら、その課題について考える。

第4節では、日本語教育と関連の深い異文化間コミュニケーションの分野をはじめとして、さらに学校教育や臨床心理学などの他分野におけるロールプレイの扱われ方について概観し、ロールプレイそのものの持つ本質的な特長というものを明らかにする。

第5節では、日本語教育における会話教育の学習活動としてのロールプレイの活用に関する問題点やロールプレイが保持する本来の特長などを振り返りながら、今後、日本語の会話教育においてロールプレイを有益に活用していくための課題を整理する。

#### 第1節 日本語教育におけるロールプレイの捉えられ方

第2章では、学習者が他者に向かって日本語を用いながら「わたしがわたしのことをわたしらしく表現できる」ようになるための日本語の会話学習のあり方について述べた。ここでは、他者の存在を念頭に置きながら、相互の深い理解を目標とした「わたしがわたしのことをわたしらしく表現できていること」を「自己表現」と位置付け、本研究における日本語の会話教育の「学び」の中心に置くこととした。

このことを踏まえて本章では、学習者ひとりひとりがこうした「自己表現」を獲得するための会話教育の具体的な学習活動を考えていくにあたり、会話教育に多く取り入れられてきたロールプレイの従来の利用方法を批判的な観点から考察し、ロールプレイの本来の特長というものを活かした上でのロールプレイの会話教育への導入について検討する。

横溝（1997[2003]）は、日本語学習者の言語運用能力形成における文レベルから談話レベルの発話に移行する際の指導方法というものが、教師がモデル談話の提示などを行う「教師主導による発展」によるものと、「学習者間でのインターアクションによる発展」によるものとの二つの方法があるのではないかとしたが、後者の例として特にロールプレイを取

り上げ、これが「学習者同士のインターアクションを通して言語運用能力を伸ばそうとする試みの一つ」となるのではないかと述べた(1997[2003]:206)。そして、横溝(1997[2003])は、このロールプレイというものが「実生活に近い状況下で会話の練習をする機会を提供する」ものであることから、「特にコミュニカティブ・アプローチでは重要な教室活動の一つ」(1997 [2003] :206) として、これを位置付けることができるのではないかとした。

また、「新版日本語教育事典」(2005)によれば、日本語教育においては、「ある具体的な目的や課題を設定し、教室などで仮想の現実をつくり、具体的な小道具や役割をもった人物を設定して行う課題達成のための活動」を「シミュレーション」としており、その中でも、「ある場面設定やシナリオに従って」実施されることになる「ロールプレイング」は、「模擬会話練習の活動であり、シミュレーションの一形態」と定義されている(2005:868)。

さらに、同事典の「学習活動」の項目を見ると、ロールプレイとは、「現実のコミュニケーションの要素を学習活動に取り入れること」を意図した学習活動のひとつであるとされており、そこでは「学習した項目を実際のコミュニケーションの場面で運用できるようにする練習(応用練習・運用練習)」が行われ、「学習者が異なった社会的な役割を演じるなかで目標言語を使用する学習活動」(2005:766)のひとつとして位置付けられていることが分かる。

これらの記述を見る限りにおいて、日本語の会話教育における学習活動としてのロールプレイとは、「現実のコミュニケーションに役立てるために、実生活に近い状況を設定して行う模擬会話練習」としておおよそ捉えられてきていることが読み取れる。

しかし、学校教育や臨床心理学などの分野で活用されているロールプレイの扱われ方を見ると、ロールプレイは、単なる「模擬会話練習」として見なされているのではないことに気付く。たとえば、ロールプレイは、実演者が実演を通して現実に起きている問題を解決するためのきっかけをつかめるようになるというような、自己認知を促進する手段として捉えられていることも多く、それぞれの臨床現場においては、こうした本来の特長というものを取り入れた上でこのロールプレイが広く活用されている。

翻って日本語教育においては、上記のように「模擬会話練習」としての捉え方が一般的にまだ強く、実演者の内面を構造化していくというようなロールプレイのもたらす最大の効果についても、現在のところまだほとんど学習活動の中に盛り込まれていない。

したがって本節では、日本語の会話教育の中で行われてきた学習活動の一形態としてのロールプレイの従来利用方法を再検討することにより、日本語の会話教育において、今

後ロールプレイをより有効に活用するための方法論について考察していく。

従来、「模擬会話練習」としてひとくくりにされてきたロールプレイは、その学習目標や実施方法によって、実はいくつかの種類に分けることが可能となる。

その分類例では、横溝（1997[2003]:206-210）によるものが詳しい。横溝（1997[2003]）は、ロールプレイの種類を次の6つに分類したが、ここではそれらの種類の違いについてより明らかにしていくために、ロールプレイのテーマを「学生と教師の会話」というものに共通設定した上で順に見ていくことにする。

### 【ロールプレイの種類】

※横溝（1997[2003]:206-210）による分類。解説要約と例は筆者。

#### 1. 対話の一部がすでに与えられているもの

対話のシナリオの一部を学習者に完全に任せて、対話を完成させる形式。通常、対話の開始部分と展開部分、または開始部分と終束部分が与えられる。

(例)

学生：{教科書を持って近づく}先生、今、ちょっと、よろしいでしょうか。

教師：{振り向いて}はい、どうしましたか。

学生：( )

教師：( )

学生：あ、わかりました。どうもありがとうございました。{挨拶して去る}

#### 2. 場面、状況、人間関係と表現、語彙が与えられているもの

役割カード(role-card)によって、場面・状況・対話者間の人間関係が設定されたうえで、対話を行なう。各学習者には、その設定の中で提示された表現・語彙を使用して、対話をつくり上げることが期待される。何をどのような形で言うのかについての制限が存在する。

(例)

ロールカードA：あなたは学生です。来週の土曜日に行なうクラスのパーティーに、教師も参加してもらえるように誘ってください。

〈学習項目：実は～んですが／もし、～たら／～ていただけませんか〉

ロールカードB：あなたは教師です。学生が来週の土曜日に行なうクラスのパーティーに参加してほしいと言って来ましたが、その日は研究会があるので、参加できないということを学生に伝えてください。〈学習項目：申し訳ない／都合が悪い〉

### 3. 場面、状況、人間関係だけが与えられているもの

場面・状況・対話者間の人間関係は設定されるが、その設定の中で何を言うのかを学習者は決定することができる。学習者には、与えられた設定から対話を開始し、どのように展開させ終結させるかについての自由が与えられる。

(例)

学生のあなたは、いつものように大学行きのバスに乗り、空いている座席に座りました。すると、その席の隣には、偶然、日本語クラスの教師が座っていました。大学の正門にバスが到着するまでは、およそ5分の道のりです。

### 4. 「行なうべき言語活動の内容」が与えられているもの

対人関係と行なうべき言語活動の内容だけが役割カードにより与えられているもの。指示された行動を遂行するのにどの言語表現を使うかについては、学習者に自由が与えられている。

(例)

対人関係…日本語クラスの教師とその学生

学生：「」

〈日本語クラスの教師に声を掛けて、明日の昼休みに時間があるかどうか尋ねる〉

教師：「」

〈応対する。20分ぐらいなら時間があることを伝える〉

学生：「」

〈日本人の知人に手紙を書いたことを話し、お世話になったお礼の手紙として問題

がないかどうか、明日の昼休みに見てもらえるように依頼する)

教師：「」

〈了解する。12時半に講師室に来るように伝える〉

学生：「」

〈お礼を言う。「12時半」という約束の時間を確認する。挨拶をして別れる〉

#### 5. 場面、状況、人間関係と対話の目的が与えられているもの

対話者それぞれに異なる役割カードが渡され、対話者は場面・状況・人間関係と与えられた自分の役割を確認する。明示された対話の目的を達成するために、学習者は可能な限りのストラテジーを使い、コミュニケーションを行なう。この形式のロールプレイでは、目的達成のために、対話をどう展開させ、どのような言語表現を使うかについての自由が学習者に与えられている。3. と異なるのは、達成すべき目的が提示され、その達成のためにコミュニケーションを行なう点である。

(例)

A：学生のあなたは、昼休みに指導教授の研究室を訪ねて、奨学金の推薦状を書いてもらえるように依頼しに行く。教授がとても忙しいことはよくわかっているが、奨学金の応募期限も迫っているので、どうかして3日以内に書いてもらえるよう依頼する。

B：大学教授であるあなたは、来週海外出張の予定が入っていることもあって、とても忙しい。先日、指導している学生から奨学金のことで相談があるとのメールをもらい、今は研究室でその学生を待っている。相談については手早く切り上げたい。

#### 6. 解決すべき問題が与えられているもの

架空の状況を設定し、その状況下で学習者が問題を解決していくために目標言語によるコミュニケーションを行なうもので、通常、シミュレーションと呼ばれる。

(例)

留学生と地域住民の交流を目的として、「国際まつり」を地域で開催することになった。今日はこれから「国際まつり」担当の地域住民代表3名と留学生のボランティア3名とで、第一回目の打合せを行う。総額10万円の予算や開催場所の広さなどを考慮しつつ、留学生と地域住民とが共に楽しめるような企画やお互いの希望を出し合う。

横溝（1997[2003]）の分類による、こうした6種類のロールプレイを取り上げて、学習者が「自己表現」を行なうにあたっての表現構築の際の制限の多寡という観点から考えてみると、次の表のようにまとめることができる。

表中「●」は、学習者が表現を構築する際になんらかの制限がロールカードから課されていることを示し、「●」が多く付いているものほど、学習者はそこで設定された条件を取り入れて表現する必要があることになり、その結果、「自己表現」における学習者の自由裁量の度合というものは低くなる。

| 種類 | 場面・状況・人間関係 | 言語活動の目的 | 使用する表現形式 |
|----|------------|---------|----------|
| 1. | ●          | ●       |          |
| 2. | ●          | ●       | ●        |
| 3. | ●          |         |          |
| 4. | ●          | ●       |          |
| 5. | ●          | ●       |          |
| 6. | ●          | ●       |          |

この表を見て、まず言及することができるのは、2のタイプのロールプレイについてであろう。2のタイプのロールプレイには、場面や状況、人間関係、言語活動の目的などが決まっているだけでなく、そこで使用することが期待されている語彙や表現形式までもがロールカードに記載されていることから、学習者は実演前からそれらの重要語彙や表現形式を優先して表現を作り上げることに努めようとするが多くなり、そこでは学習者自らが「何をどのように表現するか」という点よりも、「それらの表現形式などをいかに使って表現を作り上げるか」という点に注意が払われることになる。そのため、学習者は「わ

たしのことを、わたしらしく表現する」ことよりも、使用することが期待されている語彙や表現形式をそこでいかにうまく組み込んでいくかという点に意識を集中せざるを得なくなる。

また、1と4、また5と6のタイプのロールプレイにおいては、「●」の数が同じために、制限の度合いも同程度のものとなると一見思われるが、よく見ていくと、それぞれ違いや学習の課題が存在していることが分かる。

1のタイプについては、やりとりの開始部分や終結部分の談話がすでに設定されていることから、特にその談話のプロセス部分が終結部分と無理矢理にこじつけられたものとならないように、途中の談話内容を終結部分に合わせて調整する必要があり、その分、学習者にとっては、談話の途中部分を自分なりに作りあげていくというような自由度は低い。

4の「行なうべき言語活動の内容」が与えられているタイプのロールプレイにおいては、使用する表現形式の自由度が一見高いようにも見えるが、ルールカードの指示を見ると、談話展開における場面のひとつひとつが「説明する⇒お礼を言う⇒挨拶をしてその場を離れる」などのように、すでに決まっていることから、学習者にとっては、相手の反応によって展開を柔軟に変えていくようなことが、そこでは許されていないということがわかる。

また、5のタイプのロールプレイは、上記4のタイプほど一展開のごとの制約は少ないといえるが、終結すべき「言語活動の目的」が最初から設定されているため、確かに、途中のやりとりの中で用いる表現については自分で自由に選択することができるものの、談話の最終部分においては、すでに設定されているような言語目的を果たすために必要な表現形式を優先させなければならない。

6のタイプについては、上記の例を引用すると、「国際まつり開催のための打合せ」という話し合い状況の設定の中で使用する表現形式については、自分で考えることができるが、「国際まつり」という架空の状況において、学習者がどれだけ真剣に自己を投影させながら、その実演に取り組めることになるかというような課題が常に付きまとうことになる。

こうして見ていくと、3のタイプのロールプレイのような「場面、状況、人間関係のみが与えられているもの」が、「自己表現」のための表現構築においてもっとも自由度の高いものとなると考えられる。ただ、このロールプレイにおいても実施上の課題となるのは、たとえば、実演するペアが担当者から事前に談話展開について相談する時間を多く与えられたりすると、双方の合意のもとに談話が予定調和的に無難に終わってしまうようなことなどが多く起こり、担当者がそこで期待しているような談話展開の予測のつかなさによる

「自己表現」の表出というものも、この実施方法ではそれほど多く得られないことになる。

このように、一概に「ロールプレイ」と言っても、それぞれのタイプのロールプレイの特長や抱えている学習の課題はさまざまなものであり、これらを会話教育の学習活動として採用する際には、担当者がそれぞれのタイプがもたらす功罪について熟知しておく必要がある。また、「自己表現」の際の表現構築の「自由度」が高いからといって、3のようなタイプのロールプレイをただ無自覚に教室活動に取り入れてしまうのではなく、ロールプレイに伴う周辺の諸活動やクラスでの学習目標、また学習者の対象レベルなどに沿った実施方法などについても、担当者はあわせて考慮していかなければならない。

「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の多いロールプレイも、その有効性やはたらきについて細心の注意を払おうとすると、実は担当者にとってかなり負担の大きな活動であると言えるのであり、教室活動として実際に提供する際にも、担当者は事前に入念な準備をしておくことが必要となる。

しかし、従来の日本語教育研究では、たとえば、ロールプレイの内容や実施方法にこれだけの幅や違いがありながら、ロールプレイの取り扱い方そのものに関する議論はそれほど多く行なわれてきておらず、現場における実施方法についても特に注意が払われないうまま、教室活動の担当者の単なる好みや勘というものに任せきりとなって導入されていることも少なくない。

よって、日本語の会話教育におけるロールプレイ活用の質的な向上を図り、そのことを学習者による「自己表現」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使用のされ方やその実施上の課題などを踏まえた上で、同時に、ロールプレイというものの本来の特長についても検討しながら、その活用方法についてより詳細に検討していく必要があると言える。

そこで次節では、ロールプレイが採用されている会話教育の実践報告の例を挙げながら、さまざまな種類があり実施方法もそれぞれ異なっているロールプレイが、従来の日本語教育の中で実際にどのように用いられてきているかという点について、検証していく。

## 第2節 実践報告に見られるロールプレイ—中級から上級レベルを対象に—

本節では、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

育の実践報告をもとに、日本語教育の教室活動としてのロールプレイについて概観する。

また、本研究で取り上げる「学習者」の学習レベルについては、その対象範囲を中級から上級レベルに設定することにする。

ここで学習者の対象を中級から上級レベルに設定したのは次のような理由によるものである。このレベルにおける学習者は、いわゆるサバイバル日本語と呼ばれているものを必死で使いこなす初級段階を経て、教室での教師とのやりとりや買い物などの場面の会話ではほとんど困らなくなっているにも関わらず、これまで徐々に蓄えてきた多くの語彙や表現形式などを「わたし」のことばとして「わたしらしく」表出しようとするところにおいては、どうしたらいいかわからないでいる状況にあることが多いと思われる。つまり、生活上最低限に必要なことがらを日本語によってどうにか伝えられるような初級段階を経て、さらに複雑なことがらについても本来の「わたし」らしく日本語で表現できるようになりたいと学習者が願っている場合、ちょうどこの中級から上級レベルあたりの段階が、第二言語としての日本語による「自己表現」に関する大きな壁の立ちはだかる時期となるのではないかと推測されるのである。

たとえば、筆者は日ごろ中級から上級レベルの学生が「日本語を話すときのわたしは、いつも優しくていい人です」と言っているのをよく耳にする。これは、学習者が母語では自分の伝えたいことを相手に余すことなく伝えようとする人が多いのにもかかわらず、日本語を使用する場合には「語尾をあいまいにする」、「間接的な表現にする」などの日本語の運用に関して言われてきているような“日本語の運用のルール”というものに準じて話すことを自分に課し、その結果、そこに準じようとするほど、学習者は自分の意見を相手にきちんと伝え切れていないというような感覚が残ってしまうことがあるという状況を表している。そして、日本語を使って話している限りにおいては、いつも自分がものわりのいい「優しい人」というものに留まっていることになり、それについて学習者自身が大いに不満を感じていることをも表す。

自分の所属する日本語クラスのレベルが上がり、いくら「滑らかに話せるようになった」と表面的には見えていたとしても、学習者の中に「今、日本語で話をしている自分は、本当の自分らしい自分ではない」というような違和感が残っていたり、「日本語を話す自分」と普段意識している「母語での自分」との間に大きな差があることを感じていたりするようでは、学習者の日本語による自己実現というものも遠ざかってしまうのではないかと思われる。日本語の会話教育を展開していこうとするのにあたって、筆者はそのことを非常

に危惧しており、こうした学習者の違和感やギャップについて目をつむったまま、単に表層的な会話の滑らかさのみに注意した会話表現の学習を提供し続けていったとしても、学習者の実践的なコミュニケーション能力を向上するという学習目標には、おおよそ近づくことができないのではないかと考えている。「新版日本語教育事典」(2005)によれば、「中級後半から上級」の「会話指導」では、「場面や状況や人間関係を込み入った設定にし、困難な状況を適切に処理するためのタスク遂行上のスキルを指導する」(2005:747) ことが多くなるとされているが、教材で提示されているようなことがらや人間関係よりも、諸要素においてより複雑さが備わっているような現実の場面を前に、学習者が臆することなく、自身の日本語の力でそこに臨もうとすることができるようになるためには、“初級の頃に比べるとうまく話せるようになった”と他者から見なされ、学習活動の比重が日常生活における会話にそれほど置かれなくなってくるようなこの中級から上級のレベルこそが、実は「自己表現」のための学習を本格的に開始するのに適しているのではないかと思われる。

以上の理由から、本研究では、ここで述べる「学習者」の対象範囲を中級から上級レベルの学習者に限定することにする。

それでは、ここから各種の実践報告を取り上げていきたい。

まず、鈴木(2003:226-227)による報告においては、学部予備教育課程の日本語中級における口頭表現クラスにおいて、ロールプレイが「場面にあった話し方」のための「機能会話」の練習として使用されている。たとえば、第2回の授業トピック「機能会話：依頼と断り」では、以下のような授業内容が提示されている。

|                  |  |
|------------------|--|
| 活動内容             | 依頼のしかたを理解し、実際にロールプレイしてみる。依頼の練習の後、断ることについての理解、ペアワークによるロールプレイを行う。      |
| 目標               | 1) 依頼の際の談話の流れ<br>2) 言語形式のバリエーションと各々の使用場面を理解し、適切に依頼及び断りができる           |
| 機能               | 依頼、断り、理由説明   |
| 使用談話形式、<br>使用文型、 | 「あの～、～先生、今よろしいでしょうか。..申し訳ありませんが、～していただけないでしょうか。」「う～ん、今はちょっと～なんです。(明日 |

|         |   |
|---------|---|
| 使用語彙の例  | なら大丈夫ですが)。」                                     |
| 必要時間・メモ | 依頼に関する理解・練習のために 45 分程度、断りに関する理解・練習のために 45 分程度必要 |

中級クラスにおけるロールプレイの利用方法については、こうした鈴木（2003）のような例が一般的なものであると見なすことができるが、ここでは次のような授業展開が推測される。まず、「依頼」なら「依頼」、またはその「断り」なら「断り」について、学習者が普段の生活の中で遭遇しそうな場面を想定させるなどしてから、担当者は、典型的な表現形式「～していただけないでしょうか」や「今はちょっと～なんです」などを随時導入する。そして、それらの表現形式の説明や部分的なパターン練習を経るなどして、「相手が教師の場合とクラスの親しい友人の場合とでは、これらの表現形式にどのような違いが見られるか」というような表現形式のバリエーションについての解説にも触れつつ、その後、学習者をペアや小グループに振り分けてから、いよいよロールプレイ練習が開始されることになる。担当者は、その後何組かを指名して、クラスのメンバーの前で実演してもらうなどし、それについてのフィードバックや解説などを行っていく。このような展開における学習活動では、ロールプレイというものが、学習者による非言語的な要素を含めた上での「モデル会話の立体再現の場」として利用されていることが多くなる。

また、花田他（2004）による大学別科「中級入門クラス」の会話学習の報告では、ロールプレイの利用において、「彼らが日常遭遇するであろう社会生活上の場面でのコミュニケーションに必要なタスクを選定し、それに応じた機能表現をタスクごとにまとめ」、「相手との上下関係だけではなく、親疎関係や会話の行われる場面への配慮」を含めた「待遇表現」を組み込み、さらに「会話の初めから終わりまでの流れを意識させ、話の切り出し方や終わり方など必要な表現を練習」を行ったとある（2004:139）。こうした花田他（2004）による教室活動の方法においては、上記の鈴木（2003）とほぼ同様に、「学習すべき表現形式の提示からロールプレイでの実演へ」というような一連の展開が見られ、ロールプレイを取り入れた授業におけるあるひとつのパターンがここで見出されることになる。

ただし、この花田他（2004）による報告では、「中級入門クラス」の授業の「結果と反省点」という項目において、こうした授業の教室活動の方法に関する担当者のコメントが、次のように記されている。

…これらの授業内容に対して、学生は決まったパターン練習を繰り返し行い、会話もモデル会話をそのまま行うか、モデルに当てはめた応用会話を行うぐらいであった。そのため授業が単調になりがちで、回を重ねるにつれて、積極的な態度が見られなくなってきた。その結果、期待したほどには会話能力が向上しなかった。熱心な学生は練習したとおりに発話することができるようになったが、それ以外の学生は円滑なコミュニケーションができるとは言いがたかった。これは、その授業で練習する表現や会話例をはじめに提示したために、学習者はそれを見て内容を理解するだけに終わり、その練習の必要性に目覚めなかったためだと考えられる。最初に表現や会話例を与えるのではなく、学習者自らがそのタスクに必要な表現は何かを考える機会を与えるべきであった。つまりタスク先行型への切り替えが必要だと思われる。(花田他 2004:140)

この花田他 (2004:140) で報告された「結果と反省点」のコメントには、日本語の会話教育において従来用いられてきたロールプレイを捉える上での重要な点が示唆されている。

まず、日本語の会話教育の学習活動にロールプレイを取り入れた結果として多いのが、この「決まったパターン練習」や「モデル会話をそのまま行う」練習が多くなってしまいう点である。また、そこからさらに進んだとしても、「モデルに当てはめた応用会話」に留まってしまうというようなことも多い。この「モデル会話をなぞる」というロールプレイの実施上の課題については、時にロールプレイが「実際のコミュニケーションに、実は“役立たない”会話練習である」と批判されている場合などにもっとも多く指摘されている点であると言えよう。モデル会話の暗唱がそこでいくら上手にできているからと言って、学習者は、そのモデル会話とまったく同じような現実の場面に遭遇するとは限らないし、また実際のやりとりでは、相手がモデル会話の相手役の反応のようにきまったことばを返してくるということも保証されていない。そうした中で、学習者は自分が現実の場面においてあることがらに遭遇した際、教室内で得た似たような場面での「モデル会話の暗唱」というひとつの学びを、実際にはどのように活かしていけばいいのかわからないという状況に追いやられてしまうことになる。会話教育の担当者は、実践的なコミュニケーション能力を向上することを標榜したロールプレイを中心とした学習活動を提供する際、このようにロールプレイが「少し形を変えただけのパターン練習」と化していたために、学習者がかえって不安になっていたり戸惑っていたりすることのないように配慮する必要がある。

花田他 (2004) は、その実践報告の中で、これらが「パターン練習」になってしまった

理由を、「その授業で練習する表現や会話例をはじめに提示したために、学習者はそれを見て内容を理解するだけに終わり、その練習の必要性に目覚めなかったため」(2004:140) だとしているが、それでは、「最初に表現や会話例を与える」ということの功罪に注意を払いつつ、その日に実施すべき学習内容というものが全体シラバスを通してすでに設定されていて、授業時間の配分上どうしてもそれらを最初に提示せざるを得ないような場合には、この他にどのような対応策があると考えられるだろうか。

たとえば、清(1996)の報告を見ると、清は、留学生対象の上級レベルへの橋渡しを目標とした中級後半の会話クラスの実践において、指定された教科書(Total Japanese)以外の副教材を使用せず(1996:174-175)に、教科書の内容と大いに連動させていきながら、ロールプレイを次のように段階的に取り入れていることがわかる。

【ロールプレイ】※①～③の(例)の要約は筆者による。

ロールプレイは課ごとに主に3種類のを常時用意し、段階的におこなった。

① 各課の dialogues の場面設定に類似したものか、それに多少込み入った状況をくわえたもの

(例) 20 課「交通手段をたずねる」

- 設定：「新宿から富士山五合目まで友人と行く」
- 準備するもの：バス、JR、私鉄、レンタカーを使ったときの書く所要時間と料金を書いた紙
- 役割：「お金がなくて時間がある」人と「時間はあるがお金がない」人
- 表現：「どうやって」「ほうがいい」「～ないで」などの20課の語彙をできるだけ使うことを貸してペアで交通手段選択の交渉をさせる。

② 各課の文型の機能を柱にし、dialogues の場面設定とは異なった場面を設定し、機能の使用場面を変えたもの。

(例) 31 課「財布を落として、事務所に人に相談し、アドバイスを求め、駅に紛失届けをだす」〈助言を求める、状況を説明する、助言する、準備を示すなど〉

- 設定：学生の出生地のうち、行ったことのない場所同士でペアを組み、それぞれの場所を旅行するにあたって、相手からアドバイスを求める
- 表現：31課の機能をすべて使用させる。「～かわからない、知らない」「～たほうがい

い」「～ておく」

- ③ 学習している課の場面設定に、すでに学習してある課の場面や機能を加えてより複雑なロールにしたもの。

(例) 29 課「病状を医者に訴えたり、先輩に伝えたりする」

●設定：「大切な試験日に電話で教師に欠席の電話をする」, 「冬休みに帰国していた学生が病気で日本に戻るのが遅れるという電話をクラスメートのところに入れ、電話を受けた学生がその旨を電話で教師に伝える」

●表現：15 課「電話場面」, 19 課「丁寧な依頼表現」, 27 課「目上との会話の切出し」, 28 課「伝聞」などを加えた複雑なタスク

(清 1996:178-179)

清 (1996) によるこの実践例では、①から徐々にテキストのモデル会話から離れて表現する必要性が出てくるように学習活動の内容が段階的に組み立てられており、③まで来ると、以前のものよりもさらに複雑なタスクに学習者が取り組むことで、それまで学習してきた各課での表現形式や語彙などを思い起こしながら、その時点で持ち合わせている自分の日本語を総動員して、自分なりに伝えたいことを表現しようとする機会を得られるような工夫が施されている。

また、同じく清 (1998) の実践報告によると、中上級レベルの留学生を対象として開講された「特別なスキルを上達させるためのワークショップクラス」(1998:181) での「ビジネス会話クラス」においては、学習者たちから要望のあったビジネス会話の導入に際して、「語彙についてはビジネス慣習上頻繁に使われている表現は別としてあまり重点を置かず、むしろ仕事上円満な人間関係をつくるための待遇表現を中心に」した授業を行ったということが報告されており、ここではロールプレイとそのフィードバックとが学習活動の中心に置かれていたことがわかる。

そして、ロールプレイの実演においては、「モデルダイアログをはじめから与えてパターンを暗記するような活動にしない事」に留意し、さらに「設定状況に引き込んで演じさせてみることでたえず学習動機を高め、私的会話との違いや自国の言語行動との違いや共通点を学習者が積極的に気付いて、感じたことを自由にコメント」するための機会を授業の中で積極的に設けたこともあわせて報告されている (1998:188)。さらに清 (1998) は、この授業での教材として、市販のビジネス教科書から必要な箇所をコピーしたものと自身

で作成したハンドアウトを提供し、それについては「毎回必要なものを必要なタイミングで渡すようにした」としているが、「モデル会話は授業の最後でなければ渡さないということに慣れさせるためにも、固定の教科書を使用しないということは大きなメリットであった」として、ロールプレイに関するさまざまな教材を臨機応変に組み合わせるなどして工夫することの重要性についても述べた（1998:184）。

このように、ロールプレイでの実演よりも先に学習事項を提示する場合や、実演までに学習してきた表現形式を覚えているかどうかという復習や確認の手段としてロールプレイを導入するような場合には、ロールプレイをパターン練習の一種として利用する方法のみではなく、学習者がモデル会話から徐々に離れて表現を作りあげていけるように、ロールプレイの内容そのものを段階的に調整していく工夫などが必要となる。

また、先の花田他（2004）による報告においては、ロールプレイによる教室活動が「モデル会話をそのまま行う」練習や「モデルに当てはめた応用会話」にならないための対策のひとつとして、「タスク先行型への切り替え」（2004:140）が必要であるとされていたが、ロールプレイにおけるこの「タスク先行型」という方法論については、すでに山内（1994, 1999）が自らの実践報告の中で取り上げてきている。

山内（1994）は、日本語の中級クラスでは、「一般に会話の学習がおろそかにされているということは否めない事実」（1994:101）であるとし、中級クラスの会話学習におけるロールプレイの実施上の問題が「表現・文型の学習に従属した形でロールプレイが行われているために、ロールプレイが学習者自らの言語能力を駆使して問題を解決するという創造的なタスク活動ではなく、単なる表現の練習の場になっている」点にあると指摘しながら、「タスク指向・プロフィシエンシー準拠のロールプレイ学習」というものを提案した（1994:111）。これは、ロールプレイを学習活動の主とする際に、表現形式などを最初から学習者に提示するのではなく、「まず学習者にタスクを与え、そこで言語的挫折が発生した場合にのみ表現の導入などの言語的手当てを行」うものであり、「与えられるタスクの難易度」を「学習者のプロフィシエンシーよりやや高いレベル」に設定しながら、「学習者のプロフィシエンシーが向上するにつれ、タスクの難易度もより困難なレベルに再設定」（1994:111）するという方法によるものであった。

山内（1994）は、まだこの時点では「タスク先行型」という用語は提示しておらず、このタイプのロールプレイを「タスク指向・プロフィシエンシー準拠のロールプレイ学習」と呼んでいたが、これは後の「タスク先行型ロールプレイ」（山内 1999）に直接的につな

がるものと言ってよい。そのことを裏付けるものとして、続く山内（1999）では、「タスク先行型ロールプレイ」という用語が明示されながら、その内容についても「新出文型や新出語を導入する前に、とにかくまず、ロールプレイという形で学習者にタスクを課し、そのロールプレイがあまりうまくいかなかったときに、初めて、そこで必要となる文型や語を導入する」（1999:107）ものとして定義されており、先の山内（1994）におけるロールプレイの内容をそのまま踏襲していたものであることがわかる。

先の鈴木（2003）や花田他（2004）で実施されていたような、その日に学習すべき表現形式などを担当者が先に提示するタイプのロールプレイと、山内（1999）によるこの「タスク先行型ロールプレイ」との方法論の違いを端的に示すと、次のようになる。

文型先行型ロールプレイ：①文型や語の導入→②練習（ドリル）→③ロールプレイ

タスク先行型ロールプレイ：①ロールプレイ→②文型や語の導入→③練習（ドリル）

（山内 1999:107）

こうした「タスク先行型ロールプレイ」による会話教育の具体的な実践については、駒井（2002）の報告が詳しい。駒井（2002）は、担当する大学別科の中級から上級レベルの口頭表現クラスにおいて、この「タスク先行型ロールプレイ」の教材集である山内（2000）を利用し、主に以下の内容と手順によって、ロールプレイを教室活動の中心として組み込みながら、会話教育のための学習活動を行っている。

**【カリキュラム】**（京都外国語大学留学生別科基礎日本語レベル4／2001年度前期）

1. アルバイトの問い合わせ（電話）と面接
2. 先生への依頼（親しい先生、あまり親しくない先生、他大学の先生）
3. 病気の症状の説明
4. いい差しを使って（上司との対話、言い訳の仕方）
5. 関西弁（多様な敬語表現）

**【授業形式】**

1 コマ 90 分授業を 2～3 コマ使用。

【「タスク先行型ロールプレイ」の手順】

1. タスクの提示
2. ペアワークでの練習
3. ペアワークの発表・録音
4. 録音をクラス全員で聞き、フィードバック
5. その中から見つけた文型や表現の確認
6. あらかじめ準備してあった会話練習を読み、自分たちがフィードバックで作  
上げた会話との比較

(駒井 2002:68)

このように見ていくと、「タスク先行型」のロールプレイは、先の「パターン練習」を越えた形で行なうような、新しい形の会話練習としての印象が強い。確かに、この「タスク先行型」タイプのロールプレイでは、従来行なわれてきたようなロールプレイの実施方法と比較してみても、担当者がその使用をひそかに期待しているような“本日の学習事項”というものを、学習者に最初から明確に提示していない点にその大きな特徴が見られる。

しかし、このタイプのロールプレイの実演後の活動内容を見ると、山内（1999）にもあるように、その日の学習事項となる表現形式や語彙のためのドリル練習が厳然としてそこに設定されていることがわかる。この方法論は、あくまでもタスクを「先行」させ、「ドリル練習」はロールプレイの「後」に準備されているのであって、表現形式や語彙の定着を目的とした「ドリル練習」そのものをなくしているわけではない。「タスク先行型」のロールプレイがそれまでのロールプレイの実施方法と異なるのは、学習事項の定着のためのパターンドリル的な練習を、全体の教室活動の中の最初ではなく、実演の「後」に持っているという点にあることになる。

そのように考えると、やはりこの「タスク先行型」においても、その重点が置かれているのは、学習者の「自己表現」というものを総合的に引き出そうとすることにあるのではなく、定められた学習事項というものの定着を促進するというところにやはりあるのではないかと思われる。つまり、この「タスク先行型」は、担当者がその場面において学習者が使用することを期待していたり、または“その日のうち”の習得を期待していたりするような表現形式というものが最初から存在しているという意味においては、表現形式を先行させるタイプのロールプレイとほぼ同様のものであると言えるのである。学習者はこの「タ

スク先行型」のロールプレイにおいて、定着練習の直前までは、与えられたタスクに対して模索しながら自分の表現というものを構築する作業を体験することはできるが、ロールプレイの後においては、担当者によって、当該場面でのある固定的な表現形式や語彙を使用することが奨励されていることに気付くこととなる。

またさらに、こうした「表現形式先行」あるいは「タスク先行」といった種類分けに加えて、ロールプレイを用いた会話教育の実践報告からは、他にもさまざまなロールプレイ実施上の工夫などを見出すことができる。

佐藤（1990）では、大学別科中級クラスでの敬語指導にロールプレイを用いているが、全14回のうちの第2回目と第3回目の学習項目であった「依頼」の学習項目においては、ロールプレイを中心とした学習内容に、ビデオ視聴、討論、表現などの学習を組み合わせで実施していた。たとえば、「依頼」の導入部分では、あるテレビCM（「妻が夫の上司に対して電話で「送った贈答品を早く食べるように」と命令口調で言っているという内容のもの）を見せ、それぞれ気付いた点について学習者に自由に意見を言ってもらった後、このCMのスク립トを配布し、登場人物の発話を適切だと思われる表現に作り直すように促す。その後、学習者が作り直したものを口調や抑揚に注意しながら実際に発表してもらうなどしながら、相手の社会的な立場によってバリエーションが異なってくるような「依頼」の表現のいくつかを適宜提出していく。また、別の回には、「～てください」以外の「依頼」の表現例をプリントで配布した後に、前回のテレビCMを使った学習内容を踏まえた上でのロールプレイをそこで投入し、「実際の使い方の練習」（1990：10）を行っている。

また、高崎・古川（2000）では、国際交流基金日本語国際センターでの1998年度海外日本語教師長期研修における「日本での生活を円滑に行うための会話・聴解能力を身につけることを基礎に、人間関係や場面を考慮した表現を用いて、より高度なコミュニケーションを行うこと等を目標」（2000：35）とした「聴解口頭表現4」（中上級段階）の授業に、日本人参加者を迎えた「ビジターセッション」を行い、そこでロールプレイを取り入れていたことを報告している。

その内容は、「研修生の実生活に起こりうる状況と話題」の「日本人主人公をめぐる話」の5場面で、登場人物は日本人とインドネシア人であり、担当者は「おおまかな場面や参加者の人間関係は設定したが、活動の制限時間や会話内容を特定せず、参加者が自分で考えて話を進めるよう」指示しながら、「主な場면을研修生の母国に想定したロールプレイ」を実施したとある。また、そこでのロールカードには、各場面における会話の展開や内容

の指示については記載せず、実演者の事前の打ち合わせ時間も設けなかったとされており、その理由は、「打ち合わせによって会話が作為的に進行するのを防ぎ、実際のように当事者が各人の体験や知識、個性、創造性を生かして自由に話せるようにしたかったため」（2000:33-37）とされている。さらに、実演後のフィードバックにおいては、研修生が複数の日本人とのロールプレイを経たことで、「これまですべての日本人に共通する固定的なものと考えていた日本文化のイメージや言語表現が、実際には個人差があることを、さまざまな事例に触れて理解できたようであった」（2000:42）と報告されている。

このように、日本語教育における中級レベル以降の会話学習の実践報告からは、オーソドックスな表現を先行させるタイプのロールプレイを取り入れているようなものだけではなく、「タスク先行型」のタイプのロールプレイが進められていたり、実演の前に映像教材視聴が導入として加えられていたり、実演の相手役として日本人ボランティアが投入されたりするなど、さまざまな教室活動上の方法論が試行されてきていることがわかった。

これらの実践報告を踏まえた上で次の第3節では、従来のロールプレイによる学習活動を振り返りながらロールプレイを会話の学習活動として取り入れた場合、どのような課題が浮上するのか、また日本語による自己実現のための会話学習を目標とするにあたっては、従来のロールプレイの取り入れにどのような視点を加えることが必要となるのか、などの点について考察する。

### 第3節 会話教育におけるロールプレイ導入に関する問題点

先の第1節では、従来の日本語教育におけるロールプレイの捉えられ方や実施手順などによって異なるロールプレイの様々な種類について見てきた。また第2節では、日本国内の高等教育機関で実施されてきた中級から上級レベルのロールプレイによる会話授業の方法論について概観した。

これらを踏まえながら、本節では、日本語の会話教育の従来の学習活動におけるロールプレイ導入に関する問題点について考える。

従来の日本語教育での解説や定義などを見る限りにおいて、ロールプレイは「現実のコミュニケーションのために、実生活に近い状況設定で行なう模擬会話練習」として見なされてきていることがわかった。そして、ロールプレイのこの「現実のコミュニケーション

のための模擬会話練習」としての印象は、会話教育の担当者たちに「ロールプレイは、待遇表現などの習得にすぐに効果を発揮するものとなるのではないか」というような期待を大いに抱かせることとなり、その結果、日本語の会話教育においては、ロールプレイが教室活動にこぞって多く取り入れられるというような状況も生まれていた。

事実、ロールプレイは、担当者が学習者による身振りや手振りをつけた発話の様子をその場で直接確認できるという利点があり、また学習者にとっても会話らしいふるまいが比較的楽しい雰囲気の中で体験できることなどから、双方にとって容易にメリットが見出しやすく親しみやすい活動型の教室活動として認識されているようなことも多い。

しかし、会話教育の担当者が本来のロールプレイの特質というものを踏まえることなく単にこれを教室活動に組み込んだだけでは、ロールプレイが持つ学習効果というものは完全に発揮されないことがあり、その学習活動の内容や実施方法いかんによっては、学習者による日本語のコミュニケーション能力の向上というものがロールプレイを取り入れることによってかえって妨げられてしまうようなことも予想される。その理由は、「モデル会話をなぞる」ような表現練習のみを続けていても、モデル会話で提示されているものよりもはるかに事情が込み入っているような現実のコミュニケーションの場面というものに、学習者は太刀打ちできないことが多いためである。このことは、「日本語による自己実現」という会話教育における最終的な学習目標に、学習者が長い時間をかけても到達できないという危険性をはらんでいることをも示している。

それでは、このロールプレイが会話教育の教室活動としてただ無自覚に採用された場合、学習者による「わたしがわたしのことをわたしらしく表現する」という「自己表現」が促進されなくなってしまうことがあると考えられるのはなぜだろうか。

ここではその理由として、会話教育の教室活動の中でロールプレイが誤った扱い方によって利用されることによって、学習者が以下の二点へと無理やり引き寄せられてしまうということがその原因として考えられるためではないかとして論を進める。

#### 【誤った方法論によるロールプレイが「自己表現」を生み出さないと考えられる理由】

- (1) 担当者が学習者を「その日の学習事項」の側へと引き寄せてしまうため
- (2) 担当者が学習者を「日本語の運用に関する情報」の側へと引き寄せてしまうため

ロールプレイを用いた学習活動においてこれらのことが生じると、そこでは学習者の

「自己表現」を引き出すためのきっかけの芽が摘み取られてしまうようなことが起こるのではないかと思われるが、次の（１）と（２）では、ロールプレイを用いた従来の会話教育の教室活動の中でよく観察される事象を例として挙げながら、ロールプレイを取り入れた学習活動の中で起こりやすい、担当者による無理な「引き寄せ」ということがらが及ぼす「自己表現」への影響について考察する。

### （１） 「その日の学習事項」への「引き寄せ」

学習者の「自己表現」を引き出すことを目的としている会話教育において、ロールプレイを導入する際に検討すべきことのひとつとは、教室活動の担当者がいわゆる「その日の学習事項」の習得に固執するあまり、ロールプレイという手段を通じて半ば強制的に、学習者を「その日の学習事項」の側へと引き寄せるような授業展開を成していないかどうかという点である。

つまり、担当者が学習者による「その日の学習事項」の習得に強くとらわれているような場合、ロールプレイの実演においては、学習者が「その日の学習事項」を「いかに滑らかに暗唱できているか」という点がもっとも注目されることになり、学習者が表現形式を実感と共にどのように自分の中に取り込んでいくかというような「自己表現」を引き出すためのプロセスについては、特に重視されないままに授業が進められていくことになる。

たとえば、筆者が過去に参加したロールプレイの授業では、こんなケースが見られた。その日、担当者は「誘い」という学習事項を踏まえて、ロールプレイに「クラスであまりまだ親しくない友人を遊園地に誘う」という状況を設定していた。学習者たちは指示されたとおりに小グループに分かれ、既習の「誘い」の表現形式を駆使しながら、何度かロールプレイを試みていたが、練習後、グループの学習者数名が何か腑に落ちない表情をしていることがあった。たずねてみると、彼らは「自分なら“あまり親しくない友人”を最初から遊園地には誘わない」と口々に言う。さらに詳しく事情を聞いてみると、実は彼らにとっての「あまりまだ親しくない友人」に対する「誘い」とは、次のようなプロセスを保有するものとして認識されていたことがわかった。それは、たとえば新しいクラスで親しくなりたいと考えている対象がいた場合、機を見はからって一緒に履修している授業の感想などを話しかけてみたり、あるいはその授業の担当者に関する冗談を言ったりしながら相手に近づき、自分の働きかけに対する相手の反応を十分に確かめることができた後に、

そこではじめて携帯電話のメールアドレスを教えてもらえるように「依頼」することこそが、その学習者たちにとっての「自然な誘い」の一部であるとのことだった。

したがって、そういった下準備的な段階というものがなく、呼びかけのことばとしての「あの、〇〇さん、今、時間、ありますか」という表現形式や、「もしよかったら、今度の日曜日、遊園地に行きませんか？」というような「誘い」の典型的な表現形式などを相手に向けていきなり放つことについては、本人たちにとってかなり大きな違和感があるということだった。

このケースに見られた学習者たちの「腑に落ちない感じ」とは、授業で提示された表現形式が使われている「誘い」の場面と、彼らが実際にイメージしている「あまりまだ親しくない友人への誘い」の場面とのギャップがあまりに大きいゆえに生まれていた違和感というものに相当するのではないかと思われるが、担当者から提示された「誘い」のさまざまな表現形式やそのバリエーションなどについては、すでに十分に理解ができているのに、現実の場面と照らし合わせて考えてみると、自分自身の中にはこれらの表現形式をどうしてもうまく取り込んでいけないというようなある種のもどかしさというものも、ここには多く含まれているのではないかと思われた。

このケースのように、担当者がロールプレイを用いた教室活動の中で「その日の学習事項」から降りてくる表現形式を優先させてしまい、学習者が表現形式を自分の中に取り込もうとするための心理的なプロセスというものについても配慮しないままであると、ロールプレイの状況設定が現実と大きく離れたものとなっていたり、設定そのものにかかなりの無理があったりすることについて、担当者が気付かないまま授業が展開されていくことになり、学習者はその時点で大きな戸惑いを感じながらも、“とりあえず”実演をしておくというような状況を選択せざるを得なくなる。こうした場合、担当者は、学習者によるロールプレイによる表現練習の表面的な“でき具合”を傍らから見ていて、自分は「その日の学習事項」をうまくロールプレイに組み込むことができていると悦に入っているようなことも多いと思われる。こうしたロールプレイでは、実際にこのケースの学習者たちがそうであったように、「なんだか腑に落ちない」という感覚の中で無理矢理「演技」を強いられているということに、当の担当者が無自覚でいるという状況が生まれているのである。

このケースを例にすれば、学習者たちにとって、ここで本当に必要だったのは、「もしよかったら、遊園地に行かない（行きませんか）？」というような、「それほど親しくない友人に対する誘い」の表現形式をその場でなめらかに暗誦できるようになることよりも、

まだそれほど親しくなれていないが、これから親しくなりたいと自分が思っているような対象を想定するなどして、最初にどのようなタイミングで声を掛けようかとすることや、その相手が返すであろう反応の仕方に思いをめぐらすなどしながら、その上で「あなたもっと親しくなりたいと思っている」という気持ちを自分が表すためには、実際にどうしたらいいのかを考えてみるようなこと、あるいは、その際の照れくささや気恥ずかしさなどを自分の内面で感じ取りつつ、それでもやりとりに一步踏み出そうとしてみるなどについて、学習者たちがロールプレイという手段を通じながら、いくぶんかでも体感してみるようなことだったのではないかと思われる。そこでは、もしかすると、担当者が期待するような「誘い」に関する定型の表現形式は登場しないかもしれないが、「誘い」ということがらをより本質的に捉え、「誘い」における自分のありようを踏まえながら、「誘い」をめぐる様々な表現形態について考えるようなことは、「自己表現」の獲得を目指す会話教育においても重要な作業となるのではないかと思われる。

また、上記のようなケースの他にも、担当者がロールプレイの中で表現形式を優先させているがゆえに、表現主体となる「わたし」が置き去りにになっているようなことなどは、日本語の会話教育の教室活動においてもしばしば見られる。

たとえば、筆者が過去に見学した会話授業ではこんなことがあった。そこではその日、担当者が「～たほうがいい」という表現形式を“自然に”習得させたいと意図していたのだが、ロールプレイの場面例として提示されていたのは、「刑事が容疑者に自首をするように促す」という状況であった。ここでは、刑事役の学習者に「早く本当のことを話したほうがいいよ、罪が軽くなるから」などのように、「～たほうがいい」という表現形式を大いに使うようなことが期待されていたのだが、このようなケースの場合、よく考えてみると、「刑事」や「容疑者」というような、言ってみれば学習者にとってはかなり非日常的な役割というものに学習者が本当に自分を投影させながら何か表現することができるのだろうかという点や、また学習者がこの役柄を実演することによって自分なりにそこで何かを表現してみようという気持ちを持ち続けることができるのだろうかというような、日本語による会話における表現主体のモチベーションの維持などについて、多くの疑問を抱かざるを得なかった。また、こうした設定状況でのロールプレイにおいて、「刑事が自首を促す」という場面と「～たほうがいい」という表現形式との二地点の結び結びがよもや可能となったとしても、肝心の学習者自身がなんの無理もなくそこで自分を実演の中に溶け込ませていくようなことについては、かなり難しい場合もあるのではないかとも思われた。

こうした例からも明らかなように、ロールプレイを中心とする会話の学習活動においては、学習者が本来の「わたし」を日本語でのびのびと表現できるようになることこそが、そこで目標として掲げられているのにもかかわらず、担当者が担当授業の中で「その日の学習事項」を設定状況や“セリフ”の中へといかにかにうまくはめ込むかという点にのみに力を傾けてしまっているようなことも、実はかなり頻繁に起きていると思われる。

そして、担当者がロールプレイを「その日の学習事項」を暗記しているかどうかを確認するものとしてしか見ていないような場合などには、ロールプレイを通じて「自己表現」に関する多くの学びを引き起こそうとする学習者の小さな試みさえ、そこでは完全に封印されてしまうことになる。

当然のことながら、このような実施方法によるロールプレイは、学習者の「自己表現」をより多く引き出すための手段として存在するものではなく、学習者が非言語的な行動を含めた上での「その日の学習事項」というものを覚えているかどうかを確認するための「発話再生確認」のための役割を担うことになる。

西口（2004）は、カリキュラムを策定する教室活動の担当者が、学習者を「その日の学習事項」の側に引き寄せやすいという点に関して、これを「教育内容の自己目的化」と呼び、この場合の教室活動が「この学習言語事項の学習に集中したもの」となる上に、授業の教育成果や授業評価も「当該の学習言語事項が身についたかどうか」をめぐって行なわれると述べた。そして、こうしたカリキュラムのあり方は、「学習者を「本日の言語事項」の虜にし、自立性のある行為全体として言語相互行為を行なう機会を奪い去ってしまう」（2004:99-100）恐れがあるとしている。

このように、担当者が「その日の学習事項」に学習者を引き寄せる形で、ロールプレイの評価照準をモデル会話の再生の正確さに設定すると、学習者もこの点をかなり敏感に察知することになり、その結果、学習者はロールプレイの実演の中で既習の表現形式を「実感と共にいかに自分の中に取り込んでいくか」という点ではなく、表現形式を「皆の前でいかに間違えないように暗誦するか」という点ばかりに気持ちを向けてしまうことになる（山本 2005b:65）。そして肝心の「その日の学習事項」というものについても、表面的な発話の様子を滑らかさとはうらはらに、それらはいつまでも学習者自身の中で統合化されていかないことも容易に想像される。

こうした「モデル会話」をなぞるだけのロールプレイが学習者の創造性を封じ込めてしまうのではないかという点について、先行研究では、これが会話教育の学習活動にロール

プレイを導入する際の大きな課題となるのではないかとして、すでに多くの指摘が成されている。たとえば、田中他（1989）は、ロールプレイが「台詞や言うべき内容のあらかじめ決まっている練習」として実施された場合、「学習者は相手に意味を伝えて話を自分のめざす方向に進めていくことよりも、むしろ、形のうえで正しい文をつくりだすことに注意を向けるだろう」と述べ、「学習者が自分自身のイニシアチブで自由にことばを使いこなし、伝えたい内容（意味）を何とか相手にわかってもらうために自分の言語能力を総動員して工夫する練習の場としては、必ずしも適切でない」とした（1989:5）。また、山内（1994）は、たとえば、授業の後半部分において、その課の学習のしめくくりとしてロールプレイが行なわれた場合などに、「学習者はそこで課されたタスクを解決するために自分の言いたいことを自ら創造して表現するのではなく、実際にはそのとき習ったばかりの表現や文型をいかに使うかということだけに意識が集中してしまうのではないか」（1994:103）と述べている。さらに才田（2002[2005]）も、ロールプレイが「モデル会話のほんの一部の語彙を入れ替えれば出来てしまうような、非常にコントロールされたもの」であるような場合には、「高度なドリル練習をしているだけで、学習者に十分な運用力があるかどうかは、その練習からは判断できない」（2002[2005]:123-124）としている。

このように、こうした「発話再生確認のための手段」として用いられたロールプレイは、モデル会話の語彙を入れ替えただけの「高度な」パターン練習に留まることが多く、実際には、現実のコミュニケーション場面でのやりとりに対応する際の「自己表現」の獲得にもほぼ寄与しないものとなる。

よって、一般的な会話学習におけるロールプレイの実施方法にありがちな「最初に表現や会話例を与えた後にロールプレイに入る」というような方法は、学習者が「その日の学習事項」を暗記しているかどうかをその場で判断するための手段にはなるが、現実のコミュニケーションにおける学習者の「自己表現」の機会を多く引き出すための手段とはならないと、ここでは結論付けることができる。「発話再生確認のための手段」として教室活動に用いたロールプレイは、学習者の「自己表現」を促進するような働きを最初から持ち得ていないのであり、担当者がそうした方法でロールプレイによる教室活動を実施している限り、会話教育においては、「日本語による自己実現」という学習目標もとうてい達成され得ないことになる。

また、ロールプレイの実施上の不備について考えると、これまで「ロールプレイ」そのものに向けて寄せられてきたような、「現実のコミュニケーションには役に立たない学習活

動」としての批判は、本来、ロールプレイ自身に寄せられるべきものではないと言えよう。

「現実のコミュニケーションのために役に立たない」というロールプレイへの批判は、「現実のコミュニケーションに役立てる」という学習目標とロールプレイの間違った利用方法をもたらす結果との大きなギャップに気付かないまま、ただ無自覚にロールプレイを教室活動に取り入れてしまうような担当者の無策に対して向けられるべきものであり、ロールプレイそのものへの批判となるものではない。

こうしたことから、日本語教育においては、ロールプレイの持つ本質的な特長というものを担当者がきちんと認識した上で、それらをいかに会話教育の教室活動へと取入れていくかという点を考えることが急務となる。

## (2) 「日本語の運用に関する情報」への「引き寄せ」

また、「自己表現」の獲得を目指したロールプレイによる会話の学習活動において、担当者が留意すべきと考えられるもうひとつの点は、これまで言われてきているような日本語の運用に関するさまざまな情報、特にステレオタイプの言われている日本語の「ルール」といったものを担当者が会話教育の中で多く持ち出し、学習者をそこに強く引き寄せた上でロールプレイの実演を強いていないかという点についてである。

この「日本語を話す際のルール」や「日本語の文化と見なされているもの」とは、たとえば、目黒他（2001）の「日本語の微妙で婉曲な多くの言いまわしの中にいったいどんな日本人の心理が流れているのか、つまり日本という国の文化風土をどう見たらいいのか」（2001:3）という意見に代表されるような、日本語の運用に関するある固定的な捉え方のことであり、これらは従来、会話教育における表現形式の解説などにも多用されてきた。

その具体的な例としては、たとえば、「～たいと思っております」という表現形式を中心とする「自分の意向の述べ方」という学習項目の提示の際、「日本社会には調和を第一とする文化風土が根強くあり、常に「周りからの突出を避けたい」という感情が働いています。それが個人の意思表示を避ける傾向となり、「そうなればうれしい」という希望の感情を表すことで、遠まわしに意思を述べる文化風土となるのでしょうか」（目黒他 2001:185）というような解説などが挙げられる。また同様に、「提案と申し出」に関する解説において見られるような、「ここでも直接的な言い方を避ける日本的な言い回しが数多く出てきますが、日本人とのコミュニケーションでは大切なことになるでしょう」（目黒他 2001:209）

という総括コメントなども、そのひとつの例として挙げることができよう。さらに、中居他（2005）では、中級前期からの会話教材における「誘いの上手な断り方」というコラムの中で、「特に、先生や目上の人からの誘いを断るときは、相手に失礼にならないように、丁寧に断りましょう。そのときの話し方としては、あまりはきはきと理由を述べるのではなく、言いくさそうに言いましょう」（2005:37）として、「日曜日はちょっと…」という例を挙げて、「そのほうが、断るのが残念で、相手に申し訳ないという気持ちが伝わります」と述べている。

会話教育の中でこうした日本語の運用に関するある固定的な情報が積極的に提供されることについては、教室活動の担当者が「日本語の会話」というものをどのように捉えているのかというような、担当者自身の日本語会話に対する立場というものにもこれが多く起因しているものと思われる。細川（2005:5）は、実践における担当者の「教室の目標・目的への認識」というものがその実践に大きく影響を及ぼし、またそこには「教師の実践への問題意識が深くかかわっている」と述べているが、その「問題意識」となる「教師自身が何のために何をしようとしているかという意識」、つまり、「その教室においてめざしていることは何か」というような担当者の意識は、教室活動を大きく形作る基礎土台となっていると考えてよい。

「日本語の会話」というものをどのように捉えているか、というその担当者の立ち位置としてまず考えられるのは、「学習者は日本語の会話を学ぶのだから、日本語の母語話者による会話の規範というものを守ることこそが、日本語のコミュニケーション能力を向上させる」というようなひとつの考え方である。

この立場にいる担当者は、日本語の運用における「ルール」と見なされているものを、会話授業の中で多く提示することを半ば使命として捉え、「日本語母語話者は“ほとんど”が“そのように”しているから、母語話者の日本語を手本とするべきではないか」というような意見を持っていると思われる。

しかし、こうした意見に対して、青木（2001[2003]）は、「人は母語を使ってならずすべてのことができる」わけではないとして、次のように述べる。

…例えば、学術論文を書くというのは特殊な技術で、母語話者であっても、そのための訓練をしなければ、普通は書けるようにはなりません。母語話者でなくても、日本語で論文が書ける人はたくさんいます。同じように、冗談のうまい人、人を説得するのがうま

い人、上手な小説を書ける人は、母語話者でなくてもいますし、母語話者の中でもそういうことが下手な人もいます。それなのに、母語話者にはある言葉の使い方が正しいかどうかの判断をする権利があって、非母語話者にはないというのは、どうも変です。もちろん、言葉が多くの人に通じるためにはなんらかの規範が必要ですが、日本語を使う人が増えれば、その人たちで新しい規範を作っていくほうがよいとわたしは思います。  
(2001[2003]:185-186)

また、会話教育の担当者によく見られる別の立ち位置とは、上記のように、規範を遵守するべきだとまでは言わなくても、日本語のやりとりにおける問題を事前に回避するための事前情報というものは、多ければ多いほど学習者にとっては都合がいいものであろうとするような、あくまでも選択肢を多く与えるという立場を表明したものとなる。

この立場に多く見られる意見としては、次の藤家（2002）による会話授業の実践報告の中のあるコメントが、それをよく集約している。藤家（2002）による映像素材を用いた会話授業では、学習者の日本語によるコミュニケーション能力の向上を目的として、その中でロールプレイを採用しているが、ロールプレイによる教室活動に映像素材を盛り込んだ目的について、次のように述べている。

…日本人社会で日本人と日本語でつき合っていかなければならない学習者は、どうしても日本人の行動パターンにのっとって行動することを期待される。ちょっと変わったふるまいをすれば、「やっぱり外国人だな」と思われたり、彼らの意図しないところで否定的な評価を受けかねない。もちろん、日本人の行動をそっくりまねる必要はないのだが、どのようなふるまいがコミュニケーションのルールに違反し、相手から「変だ」と思われる可能性があるのかを、あらかじめインプットすることができれば、無用の誤解を受けることを避けられるはずである。したがって実際の授業では、映像素材を用いて、「日本人はどういう場合にどのようにふるまうのか」を提示し、できるだけ多く観察し、疑似体験することにした。（2002:48）

上記の藤家（2002）のコメントにあるように、会話教育では、学習者が日本語を話す上での「ふるまい」によってやりとりの相手から「変だ」と思われないように、会話における「日本語のルール」を「あらかじめインプット」したほうがよいというような意見は、

依然として多い。こうした意見を持つ担当者は、「日本語のルール」というものを学習者が事前に多く得ておくことにより、日本語のやりとりにおける「失敗」を回避でき、日本語によるコミュニケーションが円滑に行っていけるようになると考え、結果的には、それが日本語による生活を有意義なものとしていくための一番の近道であると考えているようなことが多い。

しかし、会話教育の担当者が気付いておかなければならないのは、こうした「日本語のルール」と見なされているような日本語の運用に関する固定的な枠組みを提示することが、学習者の「自己表現」というものに大きな縛りをかけてしまう可能性があるということについてである。この「日本語のルール」と見なされているものを、多くの情報の中のあるひとつだとする以上に強調するようなことは、前述した「日本語を話すときのわたしはいつもいい人です」という学習者のつぶやきにもあったような、学習者自身の「自己表現」をある枠組みの範囲内に押しとどめ、「自己表現」の表出の際の試行錯誤さえも許されないような状況を呼び寄せてしまうことにもつながりやすい。この点について、新井（2004）は、「日本人の行動パターンを知識として持ち、かつ、実際の日本語使用場面でそのことを実行できる個人」というものが「能動的なコミュニケーション活動の主体」とであるとされることに疑問を投げ掛け、その理由を「文化情報を持つことによって「自らが考え」判断するというモチベーションが失われたり、文化情報そのものが先入観となり、予め与えられる情報の枠組みの中でしか、ものを見たり考えたりすることができなくなったりする」（2004:45）ことがあるためだとしているが、学習者が日本語で自己実現を果たすためには、何よりも学習者自身が、自分の考えをもって本来の「わたしらしさ」を打ち出していくことが必要になるのであり、そこでは担当者が「文化情報」を押し付けることによって、学習者の「考える」ことが妨げられるようなことがあってはならない。

さらに、担当者が「学習者を日本語のやりとりにおける失敗から守る」という視点を越えてより深く考えておかなければならないと言えるのは、日本語によるやりとりにおける失敗を回避するために、「日本語のルール」を多く学習者に与えながら、それを使用することを期待する方向で会話の授業を展開していくことが、実は、学習者の現実場面でのコミュニケーションへの耐性というものを弱めていることにもつながっていくのではないかという点についてである。確かに、やりとりにおける摩擦や失敗を事前に回避するための情報を学習者に多く与えることは、学習者が実際に遭遇した場面について考える際の判断要素の選択肢を増やすことにはなる。しかし、担当者から「これが日本語で多く使用されて

いるルールのようなものです」と示されれば、ほとんどの学習者にとっては、それが「遵守すべきもの」として目に映ることになり、学習者が日本語のやりとりの摩擦や失敗から受ける痛手から自分を守るために、それらに頼りきる形で日本語の表現を作り上げていこうとすることはおおよそ予想がつく。たとえこうした「依存」状態というものを担当者が最初から意図していなかったとしても、事前に与え過ぎた情報の縛りは学習者の中で徐々に増大していくものと思われ、その結果学習者は、自分の伝えたいことを確実に確かみながら試行錯誤の上で徐々にそれらを日本語でどうにかして表現していこうとするよりも、“日本語のルール”とされているものからはずれまいとしながら、表現の体裁を整えることなどに力を注ぐことになる。そのようにして作り上げられた表現は表層的にはある程度洗練されているものとなるかもしれないが、学習者の中に大いに育まれてほしいと担当者が願うような、やりとりにおける突発的に生じた問題や“練習したことのない”場面での障害などに対処する力というものは、いつまでも鍛錬されていかないことになる。

そもそもコミュニケーションの本義とは、自分が伝えたいことを相手に伝え、その結果としての相手からの反応を受け、まだよく伝わってないと思った場合には、その伝えたいことをより分かりやすく届けようと努めるような、連続する表現の試行錯誤の中にこそあるのであって、相手とのトラブルを避け、その場を穏便にしておくことを優先した結果、自分の伝えたいことがあいまいになって、どこかに放置されてしまうようなことが望まれているのではない。そう考えてみると、日本語のやりとりでのトラブルを回避するための事前情報とは、学習者にとって必ずしも有意義なものであると言い切れなくなるのではないだろうか。

たとえば、この点について倉地（1998[2002]）は、“円滑なコミュニケーション”を成立させるために細部にまでマニュアルが設定された「異文化適応のためのトレーニング」を例に、「マニュアル通りに訓練したところで、人や状況や関係が変わる限り、既に述べたような理由で、摩擦や衝突が容易に回避・予防できる絶対的な保証はない。マニュアルや訓練や気休めの効果にはなるかもしれないが、逆に異文化や異文化接触という事態を単純にステレオタイプ化する危険性はまぬがれない」（1998[2002]:20）と述べている。そして倉地（1998[2002]）は、さらに次のようにも論を続ける。

…大切なのは、摩擦を避けること、衝突が生じないように予防することではなく、摩擦や衝突を恐れず緊張や葛藤に耐え、積極的に多種多様な相互作用に向かおうとする勇気と

力を持つことである。摩擦が生じたときに安易に相手を切り捨てて、自己正当化を図るのではなく、忍耐強くコミュニケーションを続け、新しい局面の中で自分なりの活路を切り開く力を育むことである。この種のトレーニングを本気でやろうとするならば、実際に摩擦が生じたとき、それにどう耐え、どう対処し、そこから新しい建設的な関係を構築するための前向きな問題解決能力や、緊張、葛藤の中で、我慢強く対話を持続する能力をいかに養うか、その手立てを考えることこそが、最重要の課題とならなければならないのではないだろうか。(1998[2002]:21)

現実のコミュニケーションについて考えるとき、その不完全さややりとりにおける障害の多さを最初から前提としておくならば、倉地(1998[2002])が述べるとおり、「摩擦や衝突が容易に回避・予防できる絶対的な保証はない」と言うことができる。そこで次に必要となるのは、「どう耐え、どう対処」しようかと考える姿勢や、「緊張、葛藤の中で、我慢強く対話を持続する能力」を、学習者がいかに自分自身の中に育てていけるかということとなろう。

津村・山口編(1992[2004])も、不完全で障害の多いコミュニケーションに必要なものについて、次のように述べている。

…このように見えてくると私たちのコミュニケーションは障害だらけだということがわかります。むしろ普段うまくコミュニケーション出来ていると感じられる方が不思議なくらいです。きっと日常生活というものはこのような不完全で不安定なコミュニケーションの上でも成り立つようにできているのでしょう。ですから、私たちは常に全神経を集中させて人の話を聞かなければだめだと言っているわけではないのです。むしろコミュニケーションは不完全なものだと知って、そのうえで不都合が生じたときにいち早く気づく感受性と、不都合をそのままに放置せずに修復していく勇気とスキルを持つことが大切だということ。(1992 [2004] : 80)

これらを踏まえて、本研究においては、津村・山口編(1992[2004])が提案するような、コミュニケーションにおける「感受性」と「勇気」と「スキル」というものにも着目しておきたい。

その中でも、この「感受性」というものについては、秦野(2003)が取り上げた幼児期

のコミュニケーションにおける必要要素というものに共通するような「話し手の年齢や、発話が行われた文脈、発話相手が誰か、また話し手の要求の度合いによってもさまざまな表現がなされる」ことに気づく「文脈への敏感性」を指しているのではないかと思われる。

また、上記のコミュニケーションにおける「勇気」とは、池上（2002）が言う「外界とコミュニケーションしようという意欲であり、コミュニケーションを通してコミュニケーションの力が伸びるという実感を持って自信をつけることであり、そして自信をもってさらにコミュニケーションをしていこうとする意欲」（2002:104）そのものであると言えるだろう。

つまり、これらについて考えてみると、会話教育の担当者が学習者に積極的に提供しようとするような「日本語の運用に関する情報」というものは、コミュニケーションの際の「スキル」の一部にはなり得ても、残念ながら、上記の「感受性」や「勇気」を大いに育てるものには成りえないと思われる。

日本語による現実のやりとりの場面に参加する意欲というものを多く持ち続けていけるように、担当者が学習活動を通して学習者を支援していくためには、日本語の会話教育において担当者がこうしたことばの「スキル」ばかりを偏重するのではなく、コミュニケーションにおける学習者の「感受性」や「勇気」をも同時に養い育てていくことが必要となる。そして、会話教育におけるこうした「感受性」や「勇気」の育みを、担当者が教室活動の中で促進していくためには、学習者自身が「自己表現」の力を伸ばしていくことこそが大きく寄与していくのではないかと思われる。本研究における会話教育とは、こうしたコミュニケーションにおける表現主体の「感受性」、「勇気」、「スキル」というものをいかに育てていけるかという点について考えていくものであり、そこにロールプレイがいかに役立つのかという点を考えることを主なテーマとしている。よってここでは、ロールプレイの本質的な特長を踏まえながら、学習者自身の内面にすでに備わっているはずのこれら三つの要素を、会話教育の中でいかに引き出していけるかという点について、具体的に考えていきたい。

以上のように、日本語に関する固定的な情報によってもたらされることになる「縛り」というものの中で学習者にロールプレイの実演を促すようなことは、ロールプレイが本来発揮するはずの「自己表現」の表出のきっかけの芽を摘む恐れがあるという点について、担当者は踏まえておくことが必要となる。

#### 第4節 ロールプレイの多様性とその意義

ここまでは従来の日本語教育におけるロールプレイの位置付けを確認し、「模擬会話練習」としてひとくくりにされがちであったロールプレイが、その実施方法によっていくつかの種類に分けることができ、またそれぞれのタイプにおける表現学習上の課題があることなどを見出した。また、日本語の会話教育の学習活動においてロールプレイを安易に用いてしまうと、「その日の学習事項」や「日本語を運用する際のルール」と見なされているものに学習者が強く引き寄せられがちとなるため、その結果、教室活動にロールプレイを導入することによって、かえって学習者の「自己表現」の表出というものが阻まれやすい場合があるという点を指摘した。

これらのことを踏まえると、今後、日本語の会話教育においてロールプレイを有効に活用しようとする際には、ロールプレイそのものを本質的に捉えた上での、会話教育の学習活動への導入について考えていくことが急務となる。

そこでこの第4節では、日本語教育以外の分野でのロールプレイの活用状況を概観し、ロールプレイを日本語の会話教育の学習活動に適切に取り入れていくために必要となるような視点を探る。まず、(1)では異文化間コミュニケーションの分野を概観し、(2)では学校教育の分野を見ていく。また、(3)では心理学の分野におけるロールプレイを踏まえ、ロールプレイの本質的な特長というものを捉えながら、会話教育においてロールプレイを有効に活用する際のポイントを整理する。

##### (1) 「異文化間コミュニケーション」におけるロールプレイ

異文化間コミュニケーションの分野では、いわゆる「異文化コミュニケーション・トレーニング」(八代他 1998[2004])と呼ばれているようなコミュニケーション・トレーニングを実施している現場において、このロールプレイがよく用いられていることがある。

八代他(1998[2004])は、この「異文化コミュニケーション・トレーニング」が「異文化コミュニケーション」における「実践的能力」を育むために行なわれるものとなるとし、「相互尊重という態度に土台を置き、自らの感情と行動を調整できるようになるために各種の体験学習を積み重ねていく」という点に、トレーニングの中心的な性格が存在するとした(1998[2004]:35-37)。

その具体例のひとつとしては、「スーパーのレジでおつりをもらいましたが、500円足りませんでした。あなたはこのような場合どうしますか」というようなケースを取り上げ、短い劇（スキット）のように実際に役柄を決めてこれを演じることで、「自分の感情と行動が把握できる」ようになるのではないかと述べている（1998[2004]:37-38）。

さらに、八代（1998[2004]）は、このケースについて、「レジ係がおつりは正しいと主張するのに対して、自分の正当なおつりをもらうようにロールプレーさせると、自分のそのときの気持ち、コミュニケーション能力（交渉力）、行動がより鮮明に把握できる」とし、「ロールプレーの後で自分の感情と行動を分析し、どのように改善したら良いか検討し、再度ロールプレーをすることにより、スキルを習得することができる」（1998[2004]:38）と述べるなど、「異文化コミュニケーション・スキル」の獲得における「ロールプレー」（八代他 1998[2004]）の有効性について言及した。

また同様に、こうした「異文化コミュニケーション・トレーニング」（八代他 1998[2004]）の分野では、「アサーティブ・コミュニケーション」（八代他 2001[2003]）のような、ロールプレーを用いた具体的なコミュニケーション・トレーニングの方法などが紹介されていることがある。

ここで言われている「アサーティブ・コミュニケーション」とは、八代他（2001[2003]）の定義によれば、「自分の考えや感じていることを相手に効果的に伝えるためのコミュニケーション・スキル」（2001[2003]:136）ということになるが、八代他（2001[2003]）は、この「アサーティブ・コミュニケーション能力を付けるためのエクササイズ」（2001[2003]:はじめに）の具体的な内容として、「アクティブ・リスニング」や「オープンエンドの質問」、「アイ・ステートメント」を使った説明、「共感アサーション」、「相違を明らかにするアサーション」（2001[2003]:146-149）などの種々の方法を紹介しながら、「ある状況設定において会話を完成させる」という、次のようなエクササイズの例を提示している。

#### 【状況設定の例】

あなたはある機械メーカーの技術担当の田中課長です。あなたのところに、1ヶ月前に入社したばかりのアメリカ人のエンジニアのスミスさんが配属されてきました。修士号も持っている優秀なエンジニアなのですが、どうも不満を持っているらしく、あなたのところにやってきました。

（八代他 2001[2003]:163-164）

また、日本語教育の一環として行なわれたこの種のトレーニングの実践報告には、留学生を対象とした半田（2002）による例がある。半田（2002）は、中・上級レベルにおける「研究生、日本語日本文化研修留学生、特別聴講学生」（2002:129）の計16名を対象とした自らの実践の中で、CLL（Community Language Learning）と「異文化トレーニング」とを統合させた授業内容について報告したが、そこでは三つの状況における「交渉」の場面練習にロールプレイを取り入れていたことが提示されている。以下は、その三つの状況例のうちの一つであるが、ここでは、Aの「おつりが足りない」という状況において、「相手の立場を理解しつつ、自分の立場も理解してもらえるように努力する」（2002:132）というような課題があらかじめ設定された上で、担当者がロール・カードを学習者に提示するという運びとなっている。

A：おつりが足りない

- あなたは客です。スーパーで買い物をしました。ところが、店を出たところで、おつりが500円不足していることに気がつきました。さあ、あなたはどうしますか。
  
- あなたはスーパーのレジで、アルバイトをしています。そこへ、5分前に買い物を終えたばかりの客が、戻ってきて、「おつりが500円足りない」と文句を言いました。さあ、あなたはどうしますか。今は夕方、レジには沢山の人が並んでいます。

（半田 2002:132）

上記のような、いわゆる「異文化コミュニケーション・トレーニング」（八代他 1998[2004]）と呼ばれているものにロールプレイが多く取り入れられているのは、富岡（2003）による「異文化コミュニケーション・トレーニング」における「危機事例等の異文化摩擦の事例検討とロール・プレー」（2003:90）というテーマで実施された実践報告の例などからもわかるように、ロールプレイによる学習活動というものが、「体験学習」（安場他 1991, 池上 2002）の要素を多分に保有しているためであり、またこうした「体験学習」によってもたらされるような学習活動の意義というものが、この分野においては特に強く求められるためではないかと思われる。

この「体験学習」とは、池上（2002:101）によれば、学習者の「直接体験」を重要視するだけでなく、「本来、学習は個人の体験と密接に関連した行為である」という考え方や、

「個人が主体的に学びたいと思うものを学ぶときに最も効率よい学習がおこる」という考え方をもとにした学習活動全体のことを指し、以下のような「学習のサイクル」を持っていると言われている。

**【学習のサイクル】**

①自分の体験⇒②観察・反芻・考察⇒③整理・工夫⇒④再度の試み⇒①の自分の体験へ

(池上 2002:105 より)

また、安場他 (1991) は、この「体験学習法の原則」として、次の 4 点を強調している。

**【体験学習法の原則】**

- (1) 実際の体験から学べるということを「体験的に」学習者に認識させるものであること
- (2) 教室活動自体を一つの体験であると捉えると同時に、教室活動を実生活の体験の流れの一環ととらえること (その流れ全体が現実に意味を持つような構成であること)
- (3) 教授者が学習活動を企画・構成する場合も、ここの学習者の学習項目を教授者から明示するのではなく、学習者自身が発見あるいは決定できること
- (4) 学習者が達成感をもてるような学習活動にすること

(安場他 1991:23-24)

このように「体験学習」は、学習に関する何かを実際に「体験」すればそれでいいというものではなく、そこでの「体験」を「認識」し、教室活動それ自体を「実生活の体験の流れの一環」としてとらえること、つまり教室活動そのものが学習者自身の「体験」となることが活動の主眼とされ、その内容は「学習者自身が発見あるいは決定できること」(安場他 1991:24) が前提となっている点に大きな特長がある。

「異文化コミュニケーション・トレーニング」(八代他 1998[2004])において、ロールプレイが多く取り入れられているのは、こうした「体験学習」に特有の学習の循環プロセスや学習者自身による「気づき」というものが、ロールプレイをきっかけとして生まれてくるものであると広く認識されているためではないかと思われる。そのプロセスとは、たとえば学習者がある状況設定でのコミュニケーションというものに、その場に居るときの気持ちになって取り組んだ場合、その実演後には自分や相手の言動について感じたことや

気づいたことなどを反芻するなどし、さらにそれらを「自分なりに整理」(安場他 1991:22) してみた後にふたたび同じ実演を試みてそのことを確かめてみる、というような一連の流れを持つものであり、ここでの「気づき」とは、このプロセスの底を流れて続けているような実演者自身のさまざまな思いや感情の動きなどをすべて含んでいるものとなる。

このように、「体験学習」において多く見られるような「気づき」というものを重要視した学習の循環プロセスについては、今後の日本語教育においても学習活動により多く取り入れられるべきものであると思われる。

しかし、ここでひとつ注意しておきたいのは、第3節も取り上げたように、ロールプレイを用いたこの種のトレーニングでは、学習者がある固定的な文化情報などに容易に引き寄せられがちであるという点や学習者の実演が担当者の期待していることによりかなり影響を受けやすいという点などについて、担当者が自らの実践に常に批判的な視点を持ちながらよく検討しなければならないという部分である。たとえば、日本語の会話教育の担当者が、ある固定的な文化情報に沿った日本語の運用に関するマナーのようなものをロールプレイを通して学習者に“教え込もう”としたような場合には、そこでのロールプレイは、田中(1989)の言う「シナリオドラマ」(1989:5)以上の役割を果たさないものとなり、当然のことながら、ここでは先に池上(2002)が述べたような「気づき」を含んだ「体験学習」の学習プロセスというものも生じ得ないことになる。

倉地(1998[2002])は、こうした異文化間での教育や訓練というものにおいて、ロールプレイなどの体験学習が特に配慮もなしに単に利用されてしまうことの危険性について、次のように述べている。

…異文化間教育・訓練では、早い時期から体験学習の重要性が訴えられてきた。〈中略〉その中には教育的な意図が色濃く現れているものもあれば、政策的・戦略的な意図が刷り込まれたものもあるし、また活動の指針や教育的理念が不明確なものもある。しかし少なくともそれが教育の名のもとに行なわれるものである限り、全ての体験学習を何もかも手放して奨励することが、すでに述べたように、さまざまな危険性を孕んでいるということについて鈍感であってはならない。〈中略〉

すなわち異文化接触において各々が自分なりの現場体験から学んだものを、次の新たな異文化体験に、あるいはそれぞれの人間形成の糧として生かせるようにするためには、ただやみくもに雑多な体験の機会を提供するだけでは不十分である。体験情報を活性化でき

る能力、すなわち、自分の中でそれを客観的にとらえ直し、整理した後、内面化させ、それを更なる体験に活用できる力が必要になる。(1998[2002]:252-253)

ロールプレイが異文化間コミュニケーション・トレーニングの中に組み込まれることによってその有効性を発揮できるのは、倉地(1998[2002])の挙げるような「体験情報を活性化できる能力」や「自分の中でそれを客観的にとらえ直し、整理した後、内面化させ、それを更なる体験に活用できる力」(1998[2002]:253)というものが、学習活動を通して学習の対象者に確実に備わるように学習環境にあらかじめきちんとデザインされているような場合であり、その点においては日本語の会話教育の学習活動についても同様のことが言えるのではないかと思われる。つまりロールプレイによる学習活動においては、ロールプレイでの実演を通じて得た日本語の運用に関する情報というものを、学習者が自分自身の中で咀嚼し、整理し、実感と共に自分の中に取り込めたことを確認できた後に、さらに現実の場面においても、本人が納得した上でそれらを用いることができるようになることなどを、担当者が見極めながら学習活動を展開していくことが重要となる。

このように、異文化間コミュニケーションの分野におけるロールプレイは、「体験学習」の要素をふんだんに活かした形で用いられることが強く求められているが、しかし、固定的な文化情報などの担当者からあらかじめ期待されているような“解答”といったものに沿った形でロールプレイの実演が強制されるような場合においては、学習者が教室活動を通して受け取ったことばの情報などを自分自身にくぐらせた上で活用するような能力を育むことが難しくなる。同様に日本語教育においても、担当者はロールプレイを教室活動に取り入れる際、こうした点を十分に踏まえておくべきであろう。

## (2) 学校教育におけるロールプレイ

小学校や中学校などのいわゆる日本国内の学校教育の分野では、日常生活における児童や生徒のコミュニケーション能力の向上を目的とした授業活動の中に、ロールプレイが多く取り入れられてきている。

八巻(2000)は、ロールプレイが「人間関係の見直しを図ることや、言葉だけのコミュニケーションに仕草や表情等も含んだメタコミュニケーションとしての有効性」があるものとしながら、「教育研修や教育センターなどの教育関係機関での研修」や「教科や道徳、

特別活動、生徒指導や教育相談」など、学校教育の様々な分野での教育プログラムにロールプレイが組み込まれている現状を挙げた。また、自身の小学校での教育現場での取り組みについては、「いじめの解決方法の手だて」や「仲間はずれの意識のずれ」、「問題行動が発生したときの再現」など、道徳や学級活動、相談場面や指導場面などにおいて、「自分が使いやすいように子どもの実態に合わせて」、ロールプレイを多く活用していることも報告している（2000:80-81）。

たとえば、小学校での実践例では「「仲間はずれ」のロールプレイング」（八巻 2002a）がある。これは、子どもたちの実際の生活場面で起こる問題の中から構成したロールプレイであり、「頼みにくいことをどのようにして相手に頼むか、よくないと気づいていても断るに断れないこと、どのように断ればよいか判断に苦しむこと、つい追従してしまうこと」などをロールプレイの中で実演してみることで、「「する側」と「される側」の意識のズレを確認すること」などがねらいとされた（2002a:83）ものとなっている。この場面を設定した理由として、八巻（2002a）は、ロールプレイによる経験が「その子に合うような人付き合いの「距離とタイミング」があること、よい関係を保ちながらも、自分の気持ちや言いたいことを伝える言い方や態度があることを、自分で自分を育てるライフスキルのなロールプレイングを体験することで身につけられる」ためである（2002a:83）とした。

また同様に、田中（2004[2005]）は、小学校児童の「コミュニケーション能力」の向上のための教室活動として、「アサーショントレーニング」の実施を提案し、このコミュニケーション・スキルというものが「相手とよい関係をつくっていく技術」ではあるが、「楽しく笑いあっているだけ」では「本当の関係」は作れないとしながら、「相手と自分のやり方が違っていたり、利害が一致しなかったりする場合でも人間関係を悪化させないようなコミュニケーションの仕方」を提示することを目的として、「アサーショントレーニング」の実施例を紹介している（2004[2005]:20）。

たとえば、田中（2004[2005]）による小学校高学年から中学生向けの「アサーショントレーニング」には、次のような指導案がある。

主 題：「不愉快にさせられた相手に言いたいことを主張する」

ねらい：断るにはいろいろな言い方があることを知り、気持ちを素直に伝える方法を、話し合いとロールプレイを通して身につける。

Aは毎朝Bと一緒に登校します。今朝も待ち合わせ場所で待っていました。約束の時間は7時30分ですが、Bはなかなか来ません。登校が8時を過ぎると、遅い生徒として名前をチェックされてしまいます。Bは7時45分頃、眠そうな顔で来ました。Aが、「走って行こうよ」といったのに、Bは「朝から走るなんてできない」とゆっくりしています。おかげでその日は、遅い登校者として名前を書かれてしまいました。Bは謝ることもなく、「また明日も一緒に行こうね」とニコニコしています。こんなことがよくあるのです。自分の責任をまったく感じていないBに、Aはとても腹が立ってきました。

(田中 2004[2005]:86-88)

この「アサーショントレーニング」については、小・中学校の児童・生徒のための「ライフスキル・トレーニング」の一環として、皆川（2002[2003]）も「アサーティブネス」という概念を用いて紹介しているが、皆川（2002[2003]）は、こうした「アサーティブコミュニケーション」というものを学ぶための方策のひとつとして、ロールプレイを取り上げながら、ロールプレイの実演を経ることによって児童や生徒たちが人間関係を学べるようになり、さらにそれが高い教育効果をもたらすものとなるのではないかとしている。

また、皆川（2002[2003]）は、ロールプレイが「単なる寸劇（スキット）ではない」とも述べており、「うまく用いると、楽しみながら実践的能力を身につけることが期待できる」ものとしながら、ロールプレイを扱う際の注意点として、「演ずる内容の知識」と「ロールプレイの方法そのものの知識」、「ロールプレイを行ううえでの心構え」の三点が必要であると述べた（2002[2003]:90）。

この皆川（2002[2003]）の具体的な実践例では、中学生を対象とした「援助交際」という状況設定でのロールプレイがある。ここでは、同一の状況設定に合わせて、「受動的コミュニケーション」、「攻撃的コミュニケーション」、「自己主張的コミュニケーション」の三つのタイプに分かれた場合のセリフを、生徒自身が考えながら、それぞれの場合を演じ分けてみるというようなロールプレイが提示されている。

#### 【状況設定】

私、A子は、市内の中3女子。

最近、私たちのクラスでテレクラに電話するのがはやっている。

仲良しの友達B子は試しに電話した。話し相手の中年男性は話がうまく、軽いので、  
愉快的気分になったようだ。B子は、相手からドライブに誘われた。

B子は1人で行くのがなんとなく嫌だといって、私を誘いに来た。

A子とB子の会話を考えて、A子がB子の誘いを断るシーンを想定して、次の3つの  
コミュニケーション・タイプを演じてみよう。

- 「受動的コミュニケーション」
- 「攻撃的コミュニケーション」
- 「自己主張的コミュニケーション」

(皆川 2002[2003]:86)

また中村（2004[2005]:70-74）は、中学校におけるワークショップ型の国語の授業の一環として、ロールプレイを取り入れた「依頼」や「断り」のゲームを取り入れた学習活動を紹介している。これは、「ロールプレイ形式による「うまくいった」「うまくいかなかった」体験をもとにして、「上手な頼み方や断り方のコツを見いだす」という学習のねらいのもとに、生徒たちが「具体的な頼み方や断り方として有効だと感じられたものや、逆に「これは禁句」といった要素を自ら発見できる」ようになることを促すための学習活動として位置付けられたものである（2004[2005]:70）。この例では、3人1組のグループを作り、「お願いする人」・「される（断る）人」・「判定者」の分担を決めてロールプレイの実演を行った後、「判定者」が司会となって振り返りを行う。そして、合計3回の異なった状況設定でのロールプレイを通じて、3人がすべての役を分担し終わると、次に感想シートを記入し、最終的にはクラス全体での振り返りを行う。たとえば、「依頼」や「断り」の場面でのロールプレイでの設定には、次のような例がある。

【「頼みごと」場面の例】

「明日テストだから、理科のノートを貸してほしいんだけど・・・」

「今日、用事があるから、掃除当番代わってほしいんだけど・・・」

「人手が足りないから、ポスター作るの手伝ってほしいんだけど・・・」

【「お断り」場面の例】

「明日までの数学のワーク宿題、やってないから見せて！」

「教室のほうきを壊したこと、先生には黙っててね！」

「このCD買いたいんだけど、お金が足りないから貸して！」

(中村 2004[2005]:71-72)

中村 (2004[2005]:73) は、ロールプレイ形式によって、生徒が状況に応じた話し方を学ぶことのメリットについて、①役割演技という形式のもとに自分自身とは少し距離をおいて「ゲーム感覚で行える」点と、②「体験して初めてわかる」ことがあるという点の二つがあるとした。また、中村 (2004[2005]) は、感想シートに書かれた生徒たちからのコメント、たとえば「自分は人にお願いできない性格だということに気づいた」、「断るときは相手の表情を気にしてしまい、なかなか強く言えなかった」などを引用しながら、これらの活動が「これまでの自分の経験」と重ね合わせることで「自己理解・他者理解」が深まるようなことをさらに助けるのではないかと述べている。

さらに坂本 (2002) も、中学生を対象としたロールプレイによる「頼む」スキルと「断る」スキルを獲得するための学習活動について報告しており、ここでは「社会的スキル教育を通してスキルを身に付けさせること」や「対人関係の認知的な側面についての生徒の理解を深めること」などの授業目的を初めとする実践報告が提示されている (2002:106)。

たとえば、「頼む」スキル学習においては、「関係維持のためのスキルの一つである「頼み方のスキル」についてスキル教育を行い、頼みたいことを具体化させる重要性について体験的な気づきを促す」(2002:106) ことがねらいとされ、一方、「断る」スキル学習では、「主張性スキルのうち、「断り方のスキル」について体験させ、主張的に断ることの重要性について気づきを促す」ことと共に、「断るときにおいても、適切な断り方をすることが関係維持につながることを理解させる」(2002:112) という学習目的が中心に据えられて行われている。

これらの実践報告を踏まえると、学校教育におけるロールプレイを活用した学習活動とは、児童や生徒が友人などの他者との肯定的な人間関係を育めるようになるための、単なる社交的な「スキル」のみを学ぶものとして認識されているのではないことが分かる。むしろ、こうした学校教育の現場においては、ロールプレイを実演してみることを通じて、児童・生徒たちが、保護者や教師やクラスメートたちなどから単に指摘されただけでは、

実感として十分に取り込めないような自分自身の言動のありかたというものを、全体的に大きく振り返ることができるようになることなどが期待されているのではないかと考えられ、さらに、このロールプレイを活用した学習活動というものについても、その意義とは、コミュニケーションにおける自己や他者への言動に関する理解や気づきを得ることにあるものとして考えることができる。

このように学校教育において、ロールプレイは、単なる表面的な表現スキルを身につけるための手段としてではなく、自己や他者の言動に関する気づきを深めるための手段として多く用いられていることがわかる。

### (3) 心理学におけるロールプレイ

先に見てきたように、異文化間コミュニケーションや学校教育の分野の学習活動においてロールプレイが多く用いられるのは、ロールプレイが「体験学習」の要素を強く帯びているためであり、これが言動に関する「気づき」や「理解」と言った実演者の内面に大いに影響するものでもあることから、表現主体の“内面に作用する”というような心理学的に扱われるような部分にこそ、その活用意義が多く認められているためではないかという点が明らかになった。

それでは、心理療法のひとつとしての歴史も長いロールプレイは、現在、心理学の分野においてどのような捉え方をされているのだろうか。ここではロールプレイが持つ本質的な長を日本語の会話教育に援用することを目的として、心理学的見地からのロールプレイの一端というものを捉えてみたい。

杉溪(1998)は、心理療法というものが20世紀後半から多彩な展開を遂げている中で、「ロールプレイング」は臨床の場でも多く活用されていることについて述べ、その具体例として「ゲシュタルト療法におけるエンプティ・チェアの技法、行動療法における行動リハーサルや主張訓練法」などといった療法がすべてロールプレイによって行われていることや、その他にも「論理療法」、「家族療法」という療法においてロールプレイが多用されていることなどを挙げた(1998:130)。

さらに、心理療法としてのロールプレイに詳しい台(2003)によると、心理療法としての「ロールプレイングの効果の特徴」(2003:157)として挙げられる点は、おおむね次のものであると言う。

#### 【ロールプレイングの効果の特徴】

- 観念的に捉えていたことが身体を動かして演じてみると、思っていたのとは違うという気づきを得る。これは新たな発想を導き出すこともある。
- 体験していても気づかずに過ごしていたコトやモノ（抑圧下の無意識ではなく、知覚に遮蔽されたもの）が明らかに気づかれる。これは環境についても自己自身についても生じる。
- 行為とともに強いカタルシスが起る。それによって緊張が解消して周囲を落ち着いて認識できることもある。
- 他人とコミュニケーションできたという感情。素朴な心理的社会的接触感が湧き、孤独の不安から脱却することがある。
- 自発性の増大。

(台 2003:157)

このように台（2003）は、上記に挙げたロールプレイによる効果のどれもが互いに関連していると述べ、ロールプレイの実演によってもたらされた「自己への新たな気づき」というものが、さらに「自我の中核にインパクトを与え、人格の全体を揺るがして生活の観点を大きく変え、一層自発的に振る舞えるようになる場合がある」（2003：157-158）のではないかとしている。

さらに台（2003）は、ロールプレイの利点について、それは環境や自己自身に関する「体験していても気づかずに過ごしていたコトやモノ（抑圧下の無意識ではなく、知覚に遮蔽されたもの）」（2003：157）に対しての「気づき」をもたらすことにあるのではないかとしているが、小野他（2002：50）は、この点に「内面の構造化」という用語をあてはめて次のように説明している。

この「内面の構造化」とは、実演者がロールプレイを通じて、自身の内面を「行為化、構造化すること」（小野他 2002：50）ができるようになることを指し、その結果、自分が抱えている人間関係上の「対人葛藤」（大淵 2003：19）のような問題に対しても、解決にたどり着くための問題の核心に、自らの力によってより迫ることができるようになるというものである。こうした場合に用いられるロールプレイとは、「最初から獲得したい行動が目標としてあるわけでもなく、望ましい行動があるわけでもない」（小野他 2002：50）ことが前提とされており、社会一般によく言われているような、いわゆる道徳的な行動規範

の枠組みなどに縛られることなく、「とにかくそこで実際に演じてみる」ということが重要視されることになる。

台（2003）は、このロールプレイにおける実演の目的というものが、「ある課題の解決の手がかりを得ること」や「参加者全員の緊張や情緒の解放、カタルシス」をねらいながら、実演者に「認知の転換」を促すことにあるとし、その点においては、参加者による実演への自発性、つまり「自発的に役割を演じること」がロールプレイの実施においては非常に重要となると述べている（2003：111-112）。

そして、実演者自身の自発的なロールプレイの実演によって引き出されることになる「その人らしい表現」について、台（2003）は次のように言う。

…ロールプレイイングの試行錯誤の中で演者が体験するのは、行為と言語の調和を求める意思である。言い換えれば、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のである。（台 2003：112）

ロールプレイがもたらす「考える・話す・動く」（台 2004：112）の「合致」というものは、心理学的見地からのロールプレイの捉え方を最もよく表していることばと云ってよく、この「行為と言語の調和」を図ろうと、実演者が自発的にロールプレイの実演に望むことこそがロールプレイの利点を最大に得るための方法であると考えられることもできる。

一方、日本語教育の一部において、従来よく言われてきているようなロールプレイに関する印象のひとつには、「作りごとの場面での会話遊び」や「擬似的な体験」というものがあるが、しかし台（2003）は、ロールプレイにおけるこの「擬似体験」という点についても、それが「擬似」的であるものであるからこそ、この部分にロールプレイの大きな特長があるのではないかとしている。それは、実演者が擬似的な場面の中で、表現行為の「やり返し」という作業を何度も繰り返し行うことが可能となることによって、現実場面では「自己の内外の関係を破綻させるような」体験をも、実演者は自分の中でゆっくりと練り直すことができるようになるためであり、また、実演者による「考えながら話し、話しながら行為し、行為しながら考える」という過程は、こうした擬似的な場面の中での実演が許容されているからこそ、実演者本人が「納得のゆくまで」表現行為を重ねることができることにつながるという（台 2003：113）。

つまり、実演者は、ロールプレイが擬似的な場面の中で行われることによって、表現行

為の「やり返し」を何度も行うことが可能となり、複数回に及んで取り組むことができる。「やり返し」というロールプレイのこの大きな特質は、実演者が自分らしい表現を獲得していこうとするのにあたって「わたしらしい」表現に近づくための非常に有効な手段となると考えてよい。

このように心理療法としてのロールプレイには、現実の場面を模倣して演じるというシンプルな作業の中に、実演者の内面における「気づき」や「理解」を促進していくという自己認知に関するはたらきが大いに含まれているものと言え、ロールプレイそのものの本質的な特長とは、この自己認知の促進という点にこそ多く認められることになるのではないかとと思われる。

さらに、小野他（2005：64）は、このロールプレイについて、「ロールプレイングや心理劇は＜意識の運動・スポーツ＞である」と述べ、逆に、担当者によって決められたとおりに展開するようなロールプレイについては、「意識のズレや駆け引きはないから退屈」なものになるとしながら、こうした「意識の動き」のないロールプレイは、「結局下手なお遊戯か押し着せになってしまって飽きられるし、ロールプレイングの本来持っている意識の運動からの実りが少なくなる」と警告を発している。この点についての指摘は、まさに日本語の会話教育において従来用いられてきたような、担当者が「その日の学習事項」や「日本語の運用に関するある固定的な情報」などに学習者を強く引き寄せて実演を強制するタイプのロールプレイと重なる部分があるのではないかとと思われる。つまり、状況設定のみならず、やりとりの流れやセリフなどが実演前から細かく決められており、その通りに演じることが担当者から期待されているようなロールプレイには、本来、ロールプレイが最もよく有効性を発揮するはずの「内面の構造化」や「意識の運動の実り」というものが生じないことになり、結果的にもロールプレイを用いたことで得られる学びということが期待できなくなる。

よって、日本語の会話教育においてロールプレイを有効に活用したいと担当者が真に考えたような場合には、ロールプレイのこうした内面への作用というものを大いに加味した上で会話教育の学習活動を企画・実施していくことが求められる。

それでは、心理学の分野においてこのように多用されてきているロールプレイが、心理療法などの治療目的のみならず、各種の教育的場面においても応用されているのは、具体的にはどのような場合においてであろうか。

その例として、杉溪（1998）は、ロールプレイが一般的には「教育訓練におけるアクシ

ョンメソッド」として認識されていることが多いことを指摘しながら、たとえば、「カウンセリングの面接実習や職場における各種の対人的技能訓練—接遇、セールス、新人教育」や「看護実習、母親教育（子育て支援）、生徒指導」など、「心理臨床、産業教育、学校教育、社会教育」にわたるさまざまな分野において活用されている点を指摘している。（1998:130）。

杉溪（1998）のこの指摘にもあるように、心理学の分野においてロールプレイは、精神的疾患の治療を目的とした心理療法の面においてのみではなく、実演者が対人関係を改善したり今ある人間関係をさらに深めようとする際の「関係づくり」の促進というものを目的としていたりするような、いわゆる「社会的スキル」（相川 2003）のトレーニングにおいても広く利用されていることがある。

この「社会的スキル」についての研究は、相川（2002[2002], 2003）や相川・津村（1996[2004]）によるものが詳しい。相川（2003）は、対人関係というものが一般的には「自然に深まったり浅くなったりしているように」感じられているが、実際には、「相手に対する私たちの働きかけによって深まったり浅くなったりしている」場合が大きいということを描き、「ある人との関係を開始し維持し深めるために、対人関係に関する知識を動員して、恥ずかしさに打ち克ったり怒りを抑えたりしながら、つまり感情をコントロールしながら、言葉や身振り、表情を使って相手にさまざまな働きかけをする」際の他者への働きかけ全体を、ここでは「社会的スキル」と定義している（2003：11-12）。

この「社会的スキル」というものを端的に表すとするなら、それは「相手との相互作用で手に入れたいと思っている対人目標」を「手に入れるための手段」（相川 2003：13）ということになるが、ロールプレイはこうした心理学の分野において「社会的スキル」を獲得するための効果を発揮するものとして認識されていることが多い。

さらに古川（2003）は臨床心理学の立場から、ロールプレイは「時間や視点を自由に変えられ、何度でもやり直しができるもの」であり、またそのロールプレイの実演の場とは「社会的スキルをはぐくむ楽しい実験場」（2003：35）となるのではないかと述べ、この「社会的スキル」を育むためのロールプレイの有効性について以下のようにまとめた。

**【臨床心理学から見たロールプレイと「社会的スキル」との関連】**

- ① ロールプレイは内包する「演技」と「遊び」という二つの要素によって、個人に備わっ

た対人関係の持ち方に変化を与えるきっかけとなる。

- ② ロールプレイは役割の交代によって、それまで気づかなかった相手の気持ちを疑似体験する可能性を持った方法となる。
- ③ 仲間の演技を見て、また仲間とともに役割を演じる中で、自分の行動（社会的スキル）を変える機会になる。
- ④ ロールプレイは、対人援助の専門家にとって、対象者が日常生活では見せない姿を観察する機会であり、それによって専門化が個々の対象者に合った援助の工夫を構想できる機会として利用できる。また同時に専門家としての自身のあり方を振り返る機会になるといえる。

(古川 2003 : 30-35)

このようにロールプレイは、「社会的スキル」に代表されるような、対人関係におけるひとつの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効果を発揮するものとされながら、同時に、実演者がそれまで意識できなかったような自分自身の内面に関する「気づき」を得たり、ある役割を演じることでその役割自身の人の気持や心の動きなどを疑似体験したりするというような、表現主体の感情の「気づき」を獲得できるという点にその大きな特長があると思われる。台（2003）はこの点について、ロールプレイが「日常のある課題場面の諸役割をその場の参加者たちが言葉と行為で演じてみて、解決の手がかりを得る方法」（2003 : 8）となるものであるとしている。

よって心理学の分野においてロールプレイは、単に他者とのやりとりにおける表層的な技法を身につけるものとしてではなく、他者と相対した際の自己のありようや中核的な意図というものを捉え、それを他者に対して的確に表現しようとするときの表現行為の試行錯誤の手段としての存在意義が認められているという点をここでは再度押さえておきたい。

また同様に、ロールプレイというものが自己認知を踏まえた上での表現主体の「自己表現」を新しく切り開いていくという点については、会話教育の担当者がこれを教室活動へ導入する際の重要なポイントとして踏まえておくべきであると思われる。担当者が教室活動にロールプレイを取り入れ、それを学習者の日本語による「自己表現」獲得のために有効に役立てようとする際には、こうした心理学的な見地からのロールプレイによる表現主体の内面に関するはたらきというものをも十分に考慮した上で教室活動を入念に組み立てていく必要がある。

## 第5節 ロールプレイ活用に関する課題整理

ここまでは、従来行なわれてきたロールプレイによる会話教育の教室活動の方法を批判的に検討しながら、本研究で目指すところの「自己表現」を獲得するための会話教育の実施にあたって、担当者がロールプレイを学習活動として取り入れる際に問題となるようないくつかの点について考えてきた。

また、異文化間コミュニケーションや学校教育、心理学など、日本語教育と関連している他分野でのロールプレイの取り扱いについても概観しながら、ロールプレイの本質的な特長についても見てきた。

これらを踏まえて、本節では、学習者ひとりひとりが日常会話において、「わたし」というものを「わたしらしく」表現できるようになるために必要となるようなコミュニケーションに関する新しい視点を持つことを念頭に置いた上で、このロールプレイを会話教育に効果的に導入するには具体的にはどうすればいいのかという点について考察する。

さらにここではコミュニケーションに関する新しい視点のひとつの例として、「アサーティブネス」というコミュニケーション・スタイルに関する理論を取り上げ、その援用の意義の可能性についてもあわせて考えていく。

### (1) 会話教育におけるロールプレイの課題整理

これまでは従来の日本語教育において実施されてきたロールプレイの様々な種類や実施上の工夫について見てきたが、その中でロールプレイは、大きく分けて次の二つの方法論のもとに実施されていることが多いことがわかった。

ひとつは、表現形式を先に提示し、その表現形式を滑らかに発話できることが第一の目的とされているような「表現形式先行型」のタイプであり、もうひとつは、山内(1994, 1999, 2000)にあるような、習得させたい表現形式よりも設定場面におけるタスクを先に提示し、表現形式の手当てをロールプレイの実演の後に施すという「タスク先行型」のタイプのものであった。

前者の表現形式を先行させるタイプのロールプレイについては、一般的にロールプレイを用いた会話教育の学習活動において、もっとも多く取り入れられてきていると言えるが、最近では、場面におけるさまざまなタスクを用意した上で行うこの「タスク先行型」(山内

1994, 1999, 2000) の実施の意義もより認められつつあると言える。

「タスク先行型」のタイプは、先にタスクを経験することで、学習者がその時点で持ち合わせている日本語を総動員し、自分なりに表現を構築する機会が得られるという点に、従来の方法とは異なったロールプレイの新しい実施手法が認められるものであった。

しかし、ここで再度押さえておきたいのは、この「タスク先行型」という新しい方法論においてでさえも、担当者の重きを置いているところとは、学習者の「自己表現」というものを総合的に引き出そうとする部分ではなく、実演の後のパターン練習を経るなどして、あくまでも「その日の学習事項」の定着を促進する部分であったと言える。

よって、この「タスク先行型」のロールプレイは、担当者からその定着が期待されているような、ある定型の表現形式というものが厳然として存在しているという意味において、中級から上級レベルの学習者を対象とする「自己表現」を引き出すための学習活動としてはまだ補足すべき点が多くあるのではないかと思われる。

この「その日の学習事項」や「日本語の運用に関するある固定的な情報」といったものを、会話教育の担当者がロールプレイを用いた学習活動を通して学習者に引き合わせ、これらの二つの枠組みの範囲の中でのみ学習者に“自由に表現させよう”とするようなことは、従来のロールプレイによる教室活動において多く行われてきている。そうした場合、会話教育が本来目指しているはずの、学習者による日本語での「自己表現」方法の獲得や日本語による現実の社会生活における学習者自身の自己実現といったものなどが実現できなくなる恐れがあるという点については、先に指摘した通りである。

よって、学習者が本来の「わたし」を「わたしらしく」表現できるようになるための、また「わたしのこと」を他者に的確に伝えていけるようになるための会話の学習活動というものを、教室活動の担当者が真に提供したいと考える場合には、ロールプレイの取り扱いについて根本的に見直した上で学習活動に組み込んでいく必要がある。

従来のロールプレイの実施方法に関して、担当者が早急に見直す必要があるのは、「最初に表現や会話例を与えた後でロールプレイに入る」という方法のみの実施では、現実場面での学習者のコミュニケーション能力を向上させることはできないという点についてであろう。定型の表現形式の定着を設定場面の中で優先しているようなタイプのロールプレイは、学習者が「その日の学習事項」を覚えているかどうかという点を、担当者がその場で確認するための手段としては有効となるが、現実のコミュニケーション場面での学習者の「自己表現」を引き出すための手段にはとうていなりえない。

つまり、これまでよく用いられてきた「発話再生確認のための手段」としてのロールプレイは、担当者が期待するような「その日の学習事項」や「日本語の運用に関するある固定的な情報」の枠組み内での表現構築には有効となっても、学習者による「日本語による自己実現」という最終目標までには完全には到達できないという点について、担当者は認識しておくが必要になる。

それでは、ロールプレイを会話教育のための教室活動として実施する中で、担当者が「その日の学習事項」の定着を進めようとすることや「日本語の運用に関するある固定的な情報」を大いに提供しようとするようなことなどが、なぜ学習者の「自己表現」をかえって促進し得なくなる恐れがあると言えるのだろうか。

その理由は次のように考えられる。それは、これまで「日本語のルール」として扱われているようなものを、会話教育の担当者が学習活動の中で多くの情報のうちのひとつであるとする以上に強調するようなことを行うと、結果的には、担当者が学習者の「自己表現」というものをその枠内での表現に押しとどめてしまうことにつながるためである。たとえば、学習者が担当者の期待するような表現形式をロールプレイの中で用いていなければ実演が高く評価されないというように、「自己表現」に到達するまでの試行錯誤が許されない状況というものが教室活動の中に生じることで、学習者は「わたらしい」表現にたどり着くまでのプロセスに取り組もうとすることができなくなり、また学習者自身の「自己表現」に関する学びの機会もそこで失われてしまうためである。

さらに、会話教育の担当者が学習活動を展開する際に、「学習者を日本語のやりとりにおける失敗やコミュニケーション上の誤解から守る」という視点を越えて考えておかなければならないのは、日本語によるやりとりにおいて学習者が“失敗”することをただ回避するために、「日本語のルール」を多く学習者に与えて、それらを半ば遵守させるような方向で会話の授業を提供していくようなことが、実は学習者自身の現実の場面でのコミュニケーションへの耐性というものを弱めることにもつながるという点である。こうした現実場面でのコミュニケーションへの耐性が弱いままであると、学習者は実際にコミュニケーション上のトラブルに遭遇した際、それをどうにか乗り越えて日本語のやりとりに関する何か新しい発見というものを自ら見出そうとすることよりも、母語と比較した際の「日本語のルール」の相違点にその失敗の理由を安易にこじつけてしまい、結果的には日本語の特異さばかりが強調されるような形で日本語によるコミュニケーションへの動機付けが弱体化していくようなことも生じる。担当者はこうしたことを踏まえながら、日本語のやり

とりでのトラブルを回避するための事前情報をふんだんに提供することや、その枠組みを大いに強調するようなことが学習者の「自己表現」をかえって促進しないことあるという点を強く認識しておく必要がある。

また日本語の会話教育において担当者が求められるような役割とは、学習活動の中で日本語の情報や日本語の運用に関する「スキル」を提供しようとするのみではなく、どのような言語でのやりとりにおいても重要となるような、直接的な対人コミュニケーションそのものにおける学習者の「感受性」や「勇気」（津村・山口編 1992[2004]:80）といったものを養い育てていくことではないかと考えることができる。学習者が日本語の会話の中で、本来の自分というものを自分らしく表現できるようになるためには、表現形式や非言語行動に関する情報やそれにまつわる表現上の「スキル」だけではなく、こうしたコミュニケーション全般に関するひとつとしての「感受性」や「勇気」なども同時に必要となると思われる、そのためには日本語の会話教育においてもこれら三つの要素について配慮された上での学習活動の展開が重要となり、こうした三つの側面から学習者の「自己表現」の力をいかに伸ばしていくのかという点を考えることが、担当者にとって必要となる。

本研究は、コミュニケーションにおける表現主体の「感受性」、「勇気」、「スキル」といったこれらの要素を、会話教育の中でいかに育てていくかという点について考えていくものであり、新しい観点から捉えたロールプレイというものを授業活動の中で活用していくことで、そこに貢献できうるのではないかと考えている。

従来のロールプレイによる学習活動では、ことばに関する情報やことばの運用に関するストラテジーなどの「スキル」の部分に関する学習の手当ては施されていたものの、表現主体のコミュニケーションにおける「感受性」や「勇気」といったものについては、これまであまり重要視されてこなかった。しかし、日本語のコミュニケーションにおける「感受性」や「勇気」を育てることを担っていこうとするようなロールプレイの活用方法について考えるにあたっては、これまで見てきたように、日本語教育以外の他分野におけるロールプレイの活用方法などが参考になるのではないかとと思われる。

たとえば、学校教育の分野において活用されているロールプレイは、児童や生徒が友人などの他者との肯定的な人間関係を育めるようになるための単に社交的な「スキル」のみを学ぶものとしてではなく、外側から指摘されただけでは実感として取り込めないような自分自身の言動のありかたを振り返るきっかけとなるものとしても見なされており、ロールプレイを用いた学習活動は、全般的にコミュニケーションにおける自己や他者への言動

に関する理解や気づきを得るための機会として多く取り入れられていることがわかった。

また、心理学の分野においても、ロールプレイは、実演者の問題的状況における内面の「気づき」や「理解」を促進するという役割を担うものとして見なされていることが多く、ロールプレイの利点が表現主体の自己認知を促進するという点にこそ認められているという点も明らかになった。さらに、こうした心理学的な見地から捉えられたロールプレイは、実演者の「内面の構造化」や「意識の運動の実り」という点に、その有効性ももっとも発揮されるものとして考えられていることもわかった。

これらのことを踏まえると、日本語の会話教育におけるロールプレイの本質的な特長を活かした上での使い方とは、他者とのやりとりにおける表層的な技法を習得するために利用するというよりも、表現主体が他者と相対した際の自己のありようを捉え、その上で他者に向かって何かを表現し、そこから現実起きた問題解決などのために、「自分ができること」を発見する手段として活用することにこそ、大きな意義が認められるのではないかと思われる。

よって、会話教育の担当者においても、ロールプレイを単に「発話再生確認」の手段としてのみではなく、こうした自己認知に効果を発揮するものとしてのロールプレイのはたらきを十分に活用しながら、学習者自身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」などを引き出していく作業が必要となる。そしてさらにその能力を大きく伸ばしていき、やがて学習者自身が望むような他者との人間関係を構築していくための学習活動について具体的に考えていく必要があるとも言える。

ロールプレイにおける自己認知のはたらきに関する部分については、日本語の会話教育の中に取り入れるにあたって踏まえておくべき重要なポイントとなると言えるだろう。

## (2) ロールプレイ教材に見られる課題－「言いにくい場面」を例に－

(1) では、これまでの論旨を踏まえて、ロールプレイを日本語の会話教育に取り入れる際の課題を整理したが、この(2)では、学習者が「自己表現」を獲得することを目指して、担当者が会話教育の学習活動にロールプレイを取り入れようとする際、従来の方法論に加えて新たにどのような視点が必要となるのかという点などを、既存のロールプレイ教材を参照しながら具体的に考えてみたい。

参照するロールプレイの場面例は、「断り」や「苦情」などの「言いにくい場面」(山本

2005a) を設定する。その理由は以下の通りである。これまでの筆者によるロールプレイによる教室活動の実践を振り返ると、「誘い」や「勧め」、「ほめ」などのいわゆるポジティブな気持ちになれるようなことに関するロールプレイについては、表現主体の厚意などがすぐに伝わりやすいためか、学習者にとっても取り組みやすく、また比較的実演しやすいものとなっていることなどがうかがえた。しかし、「依頼の断り」や「苦情」など、その行動を相手に働きかけることによって表現主体がなんらかの心理的な負担を強いられると予想されるようなことに関しては、ロールプレイという擬似的な場面においても、学習者は実演の相手を眼前にして、自分の表現構築の際に非常に戸惑いや不安などを見せることが多かった。つまり、こうした「言いにくい場面」においては、表現構築の際の難易度というものが「言いやすい場面」よりもさらに高くなると思われたのである。

また、現実の場面においても、表現行為に関する問題が浮上しやすいのは、「言いにくい場面」でのことの方が多いため、「言いにくい場面」での日本語による「自己表現」が可能となることは、「日本語を話すときにはいい人」であり続けるというような事態を避ける意味においても、学習者にとって意義のあることとなるのではないかと考えられる。

会話における「自己表現」のための学習機会としてのロールプレイを、より有効な学習活動とするためには、学習者がロールプレイの実演を通して、ある場面に遭遇した際の自己のありようというものをつかみ、その上で「わたし」のことを表現できるようになることとなるのではないかという点については先に述べた。それが実現できれば、学習者は現実の社会生活においても、あることがらに実際に遭遇した場面での表現行為における自分自身の気持ちや感情の動きを捉えることが容易にできるようになり、そこから課題解決につなげるための手立てをも自らによって見出すようなことが可能となっていくのではないかとと思われる。山本（2005b:79-80）では、そうした自己のありようをつかむことができるようになるための効果的なロールプレイについて、それはやりとりの流れがあらかじめきまっているようなものよりも、談話展開がロールプレイの参加者に委ねられているような「半構造化」タイプのもので適しているのではないかという点について述べたが、談話展開が学習者に任されているようなタイプのロールプレイにおいて、実演者の感情の揺れや心の動きが生じるような状況設定が成されている例と、必ずしもそのようなはたらきが生じないのではないかとと思われるような例とをここでは比較してみる。

まず、「文句を述べる」ということがらにおける、次の二つのロールプレイを比較してみたい。ここでは、「文句」という学習項目において「こんな時、どのように言いますか」という設問と共に、次の二つのロールプレイの例が並列して提示されている。(ここで付した A・B は筆者による)

A：ホテルにおいておいた大切な書類が捨てられてしまっていました。

ホテルのフロントに電話をかけてください。

B：ルームメイトは面白くていい人なのですが、部屋の掃除を全くしません。

それに台所を使った後も、フライパンや食器を片づけません。

(相本・宮谷 2004 : 67)

A の状況では、学習者がこのロール・カードを読んだ際、この後のやりとりがどのように展開していくのかが、すぐにはわからないような設定になっているかのようにも思える。

しかし、こうした状況設定の場合、実はロールプレイを実演する前の段階から、全体的な展開の流れに大方の予想がついてしまうようなことも多い。その理由の一つは、このロールプレイ中の登場人物の設定にある。おおよそ、日本国内での「ホテルの客とフロント係」という社会的立場にある上下関係においては、実際にこのような事態が起きた場合、フロント係が客の苦情に対してまず丁寧に謝罪した上で、直ちに書類を捜すことやその結果を即急に連絡することなどを客に約束しながらその場でのやりとりが一度終わる、というような談話展開が容易に想像される。また、フロント係の役を担った学習者にとっては、ここでのやりとりが接客用語に関する敬語の表現練習としては有効となるかもしれないが、このように「接客」という要素が関係してしまうと、双方がある問題（この場合は「書類の紛失」）を解決するための改善策を対等な立場において見出していこうとするようなやりとりには、そもそも発展しにくい。

一般的に初級のロールプレイなどにおいても、値段交渉などの場面では「店員と客」という状況設定がよく用いられていることがあるが、中級から上級レベルにおいて、双方が対等な立場で自分自身のことを表現し、何か問題となっていることを互いに協働しながら解決していくというようなテーマをロールプレイの中に取り込もうとした際には、「店員と客」という設定が必ずしも常に適さない場合があることを、ここでは十分に注意しておき

たい。

それに対して次の B の例の場合は、「面白くていい人」と自分が肯定的に捉えているルームメイトに、恐らくそれまで我慢していたという過程を経た上で部屋の掃除や台所の後片付けに関して苦言を呈するというような、表現主体にとって非常に「言いにくい場面」が設定されているため、この B のロールプレイに参加した学習者にとっては「文句」を述べる主体の内面での葛藤が、よりイメージしやすい状態にあると思われる。

また、これに近いような状況は、特に留学生寮などに住むことの多いような大学機関で学ぶ学習者の日常生活においてもよく起こるものであると考えられるため、こうした状況設定への親しみやすさは、学習者が自己をロールプレイに投影させることを大いに助けることとなる。さらに、B のテーマは、自分が近しく感じている人への“文句”をその後の人間関係を壊さないように行い、今そこにある問題的状况を改善するために、いかに自分が表現していくかというタスクとしても成立しているため、対人コミュニケーション学習の面からも優れたテーマであると言える（山本 2005:80-81）。

次も「苦情」がテーマとなっているロールプレイの例である。「カラオケ・バー」というタイトルのこのロールプレイは、中級レベルを対象とした、以下のタスクが示されている。

タスク：それぞれが騒音のために困っていることを述べた後、話し合いで解決策を見つける。

最近、住宅街にカラオケ・バーができました。深夜 3 時ごろまでカラオケの音楽や歌でとてもうるさいので、近所の人たちから苦情が出ました。事情を調べるために、警官が事情聴取をすることになりました。警官はみんなから話を聞いてから、話し合いをさせ、全員でなんらかの結論を出させるようにします。

(バルダン田中他 1989 : 64-65)

このロールプレイは、まず担当者が「カラオケを知っているか」、「カラオケ・バーにいったことがあるか」などについて事前に問いかけをし、その上で上記のような状況説明を行った後、「苦情を言っている人たちはどんな人物か(年齢、性別、職業、家族構成)」（1989 : 65）などを学習者に想定させるという手順が取られる。その後、学習者を「苦情を言う住民グループ」や「近所の店の人たち」、「カラオケ・バー側」などの「役割に応じたグループ」（1989 : 66）に分けてから、ロールプレイの実演に入り、最後に担当者からフィードバックを行うという流れがある。また、同テーマにおける別のバリエーションには、「エレ

ベータの故障が起きた」という場面でのロールプレイがあり、その人物設定には「貴重品が入った小包をたくさん持った配達係」や「妊娠中の若い女の人」、「離婚寸前の中年夫婦」、「二人の中学生の女の子」などを配することが提案されている（1989：66-67）。

この例は、あくまでもロールプレイの学習活動の一例として紹介されているが、先の横溝（1997[2003]）の6分類を参照すると、これは6の「解決すべき問題が与えられているもの」というタイプのものにあたると思われ、「シミュレーション」というものにもかなり近いものと考えることができる。このタイプのロールプレイでは、その使用が期待されるような表現形式が担当者から先に提示されていないことから、ロールプレイの中で使用する表現形式を選択する際の学習者の自由裁量度は確かに高いものとなる。しかし、こうしたタイプの学習活動にありがちな課題として考えられるのは、先に述べたように、学習者がこうした“架空の状況”での自分自身ではない“架空の人物設定”にどれだけ真剣になって自己を投影させられるかという点についてであろう。ここでは、登場する人物が「警官」、「近所の人」、「カラオケ・バーの店主」などというように、すでに想定されていることによって、こうした「登場人物」たちそれぞれに、学習者が本来の「わたし」というものを重ねながら実演することは往々にして難しい場合もあると考えられる。

さらに、別のバリエーションとして提示されたエレベータの例における登場人物の例（「配達係」、「中年夫婦」など）では、このロールプレイが自己の感情の動きなどを踏まえた上での「自己表現」を引き出すというよりも、何か自分とは別の役割になってみることで他者の気持ちを体感してみるというような、「フォーラムシアター」（新版日本語教育事典 2005：739）に一部共通した演劇等による学習効果というものなどが重視されているようにも思われる。よってこうしたタイプのロールプレイでは、本研究で目指すところの、現実のこの世界に生きている学習者自身がその現実の「わたし」のありようを踏まえた上で日本語による「自己表現」を獲得していこうとするような学習の目的とあまりそぐわないのではないかと考えられる。

また、「苦情」というテーマにおける、留学生などの学習者がロール・カードの状況に自己を投影させやすいと考えられるような場面例としては、次のようなものがある。

|   |
|---|
| A：今、11時ですが、となりの部屋がすごくうるさいです。あしたは大切なテストがあるので、勉強しなければいけません。今日だけなら、まだ我慢できますが、隣の部屋の方は |
|---|

いつもうるさいです。苦情を言ってください。

B：今日はあなたの誕生日です。日本人の友達が料理を作ってきてくれましたし、国の友達も来ています。まだパーティーが始まったばかりですが、歌ったり踊ったりして、とてもにぎやかな、楽しいパーティーです。

(山内 2000[2002]:54)

この例では、こうした隣人への苦情というものが、学生寮などでよく生じやすいことからであることから、実演者にとっても「わたし」をより投影しやすいような状況が設定されている上に、互いが同じ一住人としての対等な立場のもと、どのような談話の展開を経ながら双方が納得できるような結論にたどり着けるか、というような話し合いのプロセスも重視されている例であることがわかる。さらにここでは、「苦情」ということがらを中心として、一方は自分にとって重要なテスト、もう一方は友人たちが祝ってくれている誕生日パーティーというようにお互いの利益が相克している中で、自分は起きた事柄に対して何をどのように感じるのかというような、実演者の感情や気持ちの揺れなども設定の中に含まれている。

これらと比較するとわかるように、ロールプレイでは、たとえば同じ「文句」ということがらに関するものでも、ロールカードの設定状況や実施上の工夫の有無によって学習の効果に大きな差が出てくる場合があると考えられる。

また、日本語の会話教育においてロールプレイを効果的に教室活動に取り入れようとする際には、そのロールプレイの談話展開が学習者に委ねられるなどして、途中の談話プロセスがより重視されているものや、ロールプレイの場面設定に実演者の感情の揺れなどが生じやすいような状況が配されていたり、お互いが対等な立場で何かの課題を乗り越えようとするようなことがらが含まれていたりするものなどが大いに適しているのではないかと言える。

### (3) 「アサーティブネス」理論を援用することの意義

上記では、日本語の会話教育においてロールプレイを活用するにあたり、ロールプレイの談話展開や状況設定について考える際には、学習者の「自己表現」がいかにより多く引

き出せるかというような点に留意し、会話指導において「自己表現」という新たな学習の観点を積極的に取り入れることが必要となるのではないかと述べた。

そこで(3)では、会話教育の学習活動としてのロールプレイを活用していく際に、新たな試みを見出せることが期待できるものとして、近年、新しいコミュニケーション・スタイルのひとつとして注目されている「アサーティブネス」(ディクソン 2006)という理論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」について取り上げ、会話教育への援用の可能性について述べる。

この「アサーティブネス」理論やそのコミュニケーション方法を得るためのトレーニングについては、これまで述べてきたように、たとえば異文化間コミュニケーションや学校教育の分野におけるロールプレイの学習活動の中でもすでに多く取り上げられているものであったが、この「アサーティブネス」という考え方とは、端的に示すと、「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)を意味するものであり、表現主体があくまでも他者との深い相互理解を目指しながら、自己のありようを踏まえた上で「自己表現」を行うコミュニケーションのあるひとつの形態であると言える。

この「アサーティブネス」の理論を日本語の会話教育に援用しようと考えているのには、次のような理由がある。

まずひとつには、この「アサーティブネス」理論というものが、単なる「自己主張」のための表層的なコミュニケーション・スキルの獲得を目的としているのでは決してなく、「誠実に率直に自分の考えることや気持ちを伝え、相手と話し合って理解し合い、私たちを隔てている問題や感情の壁を取り外して」(ディクソン 2006:20)、他者と「気持ちのよい人間関係」(ディクソン 2006:20)を築くことを第一に目指しているものであるからであり、その理念に基づいた上での「自己表現」の獲得というものが体系的に設計された種々のワークにも一貫して志向されているためである。

これまで日本語の会話教育の中で積極的に提示されてきたような日本語の運用の枠組みというものは、「日本語らしい表現」、「日本人らしいしぐさ」などに代表されるように、学習者があることさらに遭遇した際の結果としての表現形式の形や表現行為に関するふるまいなど、いわゆる表現主体の「外側」について言及するものが多かった。

しかし、この「アサーティブネス」の理論においては、そうした「外側」の表現行為に

ついて考える前に、表現主体が自らの「内側」で起こっていることを的確に捉えるということが何よりも重要視されている点に大きな特長がある。よって学習者は、「アサーティブネス」を取り入れた日本語の会話学習というものを経ることで、「日本語らしさ」、「日本人らしさ」などの枠組みの中に本来の自分というものを無理矢理押し込めるのではなく、また、自分の主張や意見を担当者がその使用を期待する表現の型に摺り寄せるのでもなく、日本語において「わたし」のことを「わたしらしく」表現することができるようになることが予想され、その結果として、学習者が日本語によって他者との深い対話の機会をも持ち得ることが期待できることになる。

この「アサーティブネス」の理論においては、あることがらに臨んだ際の誠実な自己のありようというものを中核として、表現形式だけではなく、視線や姿勢や声の強弱なども含めた上での総合的な表現行為について考慮していくが、そうした非言語的な部分においても、たとえば、異文化トレーニングなどでの不適切な方法によるロールプレイの利用において見られるような、ある社会的な概念や習慣などの枠組み通りの表現の型などについては前提とされていない。それは、その人自身の表現というものが、その人の考えや感じ方の中、つまり、表現主体の「内側」にすでに存在していると見なされているためであり、それは「外側」から強制されて身に付くものではなく、自分が自分の「内側」から引き出していきながら、相手に誤解なく理解されやすいように徐々に「外側」へと表していくものであると考えられているためである。

また、こうした捉え方においては、会話教育の学習活動の担当者の役割というものも、これに伴って変化せざるを得ないことになる。それは、担当者が従来の日本語教育のような「何かを与える」立場に居るのではなく、参加者の「内側」にある表現の萌芽を「外側」にまで引き上げ、さらに対話の相手にわかりやすく届けられるようになる方法を共に見出していこうとすることや、参加者が自分の思いや考えをつとめて言語化していこうとするための表現への意欲を持ち続けられるように、それを後方から支援したりするような、あくまでも「引き出し役」としての「ファシリテーター」（中野 2001[2004]:146）としての役割が求められることになるのである。

このように、「アサーティブネス」の理論は、「自己表現」のための表層的な「スキル」を偏重したものでないという点に最大の特長が見出され、さらにこれまでの日本語の会話教育に不足しがちであった、日本語による学習者の「自己実現」という側面についても大いに考えながら、そのための学習活動を企画・展開する上において非常に有効な理論とな

る可能性がある。

また、日本語の会話教育では、早い時期からワークショップ型授業の展開の必要性が叫ばれながらも、担当者の単なる好みや勘に頼らないある一定の効果がきちんと得られるように体系的に企画されたワークショップ型の会話の授業の方法論というものがまだ確立されておらず、このワークショップ型の授業がもたらすような学習効果の検討についても、まだ開拓されていない状態にあると言ってよい。

しかし、「アサーティブネス」理論の理解と実践に向けて作られた、アサーティブな「自己表現」を身につけるためのトレーニングである「アサーティブトレーニング」（森田 2005a:126）には、ロールプレイを主要な学習活動とするワークショップ型の方法論がすでに確立されており、さらにそのワークが受講者の実生活上での精神衛生上の効果を上げているという報告（伊藤 2003, 清水他 2003）もすでにいくつか成されていることなどから、この理論が日本語教育において援用できる可能性も高いのではないかと思われる。

これまでの日本語の会話教育において用いられてきたようなロールプレイは、先に述べたように「発話再生確認のための手段」としての役割が大きかったが、このロールプレイを「自己表現」を引き出すための手段として捉え直し、会話教育の学習活動の中に新たに組み込んでいくためには、この「アサーティブネス」理論でのトレーニングに見られる体系化した方法論などが参考になるのではないかと考えられる。また、その援用のメリットを考えると、たとえばこれまでロールプレイによる学習活動にありがちだったような単なる感想の言い合いでしかないフィードバックや、実演に臨む参加者の心理的負担への配慮のなさなどのロールプレイ実施上の不備についても、担当者は「アサーティブトレーニング」の方法論を経ることによって、それらを未然に防ぐための方策を講じていけるようになるのではないかと思われる。

さらに、現在すでに学校教育の現場において多く活用されてきている「アサーティブネス」は、児童や生徒を対象とした「社会的スキル」のための学習活動において活用されているのみならず、教師自身が業務に忙殺されるなどして、その結果、業務に対してのやる気を失ってしまうという「バーンアウト」（園田 2002）を防ぐための教師研修の一環としても多く利用されており、さらには、教師と児童・生徒、教師と教師との関係性というものを振り返る際などにも、これが効果を発揮するものであることが認識されつつある。よって日本語教育をひとつの教育学であると捉えた場合、これが学習そのものだけではなく、日本語教師自身の自己研鑽としても応用できるという可能性も出てくる。

実際すでに、2004 年度に行われた「第 13 回小出記念日本語教育研究会シンポジウム」においては、淵上（2005）が「日本語教師が直面する多様な溝を乗り越える」というテーマにおける「教師間の溝を埋める人間関係づくり」の一環として、この「アサーション・トレーニング」を紹介しており、さらにここでは、この「アサーティブネス」による「素直な自己表現」というものが、日本語教師間の「協働的な人間関係の構築」にも有効なものとなるのではないかという提案がなされている（2005：74）。こうしたことから、日本語教育への「アサーティブネス」の積極的な取り入れは、今後大いに想定されることとして受けとめていいのではないかと思われる。

また、これまでの日本語の会話教育を振り返ってみると、実は、ロールプレイを教室活動として実施している担当者自身が、日本語による本格的なロールプレイというものを実際に体験した上で自身の提供する学習活動にロールプレイを活用しているというようなケースは意外に少なく、担当者がロールプレイの利点や特長というものを踏まえていないまま、学習者に実演を強いているような場合も多くある。その結果、これまで述べてきたようなロールプレイの実施上の不備や配慮のなさなどが教室活動に多く生じているようなこともあるため、この「アサーティブネス」のようなロールプレイを通じた表現のトレーニング体験を担当者自身が実際に経ることなどは、学習活動の質的な向上のためにも有意義となるのではないかと思われる。

この「アサーティブネス」理論については、これまで日本語教育においてほとんど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」を目指す会話教育を考えると、このようにいくつもの可能性を秘めているものとして考えることができる。

そこで次の第 4 章では、まだ一般的にそれほど認知されていないと思われる「アサーティブネス」の詳細について提示し、その歴史的な変遷や筆者が数年来実際に受講してきた一連のトレーニング方法などについても触れながら、さらに論を進める。

## 第4章 「アサーティブネス」とは何か

第4章では「アサーティブネス」について述べる。「アサーティブネス」というコミュニケーションのありかたが他のやりとりの形態と具体的にどのように異なるのかという点を皮切りに、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」理論を概観する。

そして、この「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」の方法論やそこでの担当者の役割について述べ、「アサーティブネス」理論の日本語の会話教育への援用の可能性について考察する。

### 第1節 コミュニケーションにおける「アサーティブネス」

#### (1) コミュニケーションにおける「アサーティブネス」という捉え方

ある表現主体が会話による直接的なやりとりを通して、自分と相手とが互いに深い理解を得られるような「双方向的なコミュニケーション」というものを目指そうとした場合、そこでは何よりもまず両者が十分な「自己表現」を行えているということが必要な条件となるだろう。

しかし、実際の「自己表現」について考えてみると、人間関係や場を踏まえた上での「自己表現」というものがかなり難しいものであるということは、日常生活においてもよく経験されることである。たとえば「伝えたいことをきちんと伝えるとは、どういう意味なのか。けんかをするのでもなく、黙るのでもなく、相手のことも考えながら話し合うとは、どういうことなのか。気持ちを爆発させるのでもなく、思いをのみこむのでもなく、素直に自分を表現するには、どうすればいいのか」(森田 a2005 : はじめに) という点については、自分が「自己表現」を実際にいざ行ってみようとした際に常に大きな課題となって表れてくると言ってよい。

こうした日常生活における「自己表現」の方法には、「自分のことだけを考えて、他者を踏みにじる」ような「攻撃的」なやり方や、「自分よりも他者を常に優先し、自分のことを後回しにする」ような「非主張的」なやり方(平木 1993[2003] : 15)によるもの、あるいは、自分が明示しなくても相手に察してもらえるように自分の意図を巧妙に表現の中に組

み込もうとする「作為的な」やり方（森田 2005a : 47）など、様々な方法によるものがあると考えられるが、これらのどれにも当てはまることのないまったく別の方法によるものがある。それが、「アサーション」または「アサーティブネス」（沢崎・平木 2005:30-31）というコミュニケーションの一方法である。

沢崎・平木（2005）は、この「アサーション」というものが「自分の考え、欲求、気持ちなどを率直に、正直に、その場の状況にあった適切な方法で述べること」であるとし、それは「お互いに大切にしようという相互尊重の精神と相互理解を深めようという精神の現れ」（2005 : 30-32）であると述べた。また森田（2005a）は、「アサーティブネス」が「自分も相手も大切にしたいうえで、自信をもって、はっきりと自分の気持ちや意見を伝えることのできる、コミュニケーションの在り方」（2005a : はじめに）であるとしている。

さらにディクソン（2006）は、この「アサーティブネス」というものが、「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」（2006 : 3）であると明確に定義している。

つまり、この「アサーション」または「アサーティブネス」という捉え方は、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踏まえながら、本来の「自己」というものをのびやかに表現していこうとすることと捉えることができる。

本研究における「自己表現」とは、この「アサーティブネス」という捉え方に依拠するものであり、ここではそれを「相手との相互理解を目指しながら、自分の表現意図を実現しようとする際の働きかけを具現化したもの」と位置付けることにする（山本 2006）。

また、「アサーション」または「アサーティブネス」という、これらの用語の使用についてであるが、現在のところ、これらに対する日本語での適切な訳語は見当たらない。直訳すると、これらは日本語で言うところの「自己主張」に相当することになるが、この「自己主張」という用語を使用したままでは、「相手のことも大切にする」という「アサーション」または「アサーティブネス」の「本来の意味するところが抜け落ちやすい」（沢崎・平木 2005 : 30）ため、通常は英語の用語をそのまま用いている場合が多く、あえて日本語にしようとする場合には「(さわやかな) 自己表現」（沢崎・平木 2005 : 31）などと表記することがある。

さらに、「アサーション」と「アサーティブネス」という二つの用語の使い分けについては、現在、両者が日本国内の様々な分野においてほぼ同様の意味で使われていることが

多い点を考慮しつつも、本研究においては、森田（2005a, b）やディクソン（2006）らによる「アサーティブネス」という用語を採用する。その第一の理由は、筆者が受講してきた森田やディクソンらによるトレーニングにおいては、後者の「アサーティブネス」という用語が使用されていたため、筆者がその定義や意味することに関してより実感を伴った上で記述していけると思われるためである。また、本研究において前者の「アサーション」という用語を積極的に用いない理由としては、現在、心理学の分野において「アサーション」が「人間性心理学的立場」と「行動療法的立場」との二つの立場に大別される（伊藤 2003 : 54）ことがあり、後者の「行動療法的立場」から考えた場合には、「アサーション・トレーニング」というものが極度の対人不安などの精神疾患を改善するための一療法としてイメージされることも多く、そうすると本研究で取り上げている日本語の会話教育との重なりも少なくなるということが懸念されるためである。

但し、前者の「人間性心理学的立場」にある先行研究から引用する場合、「アサーション」という用語が使われている箇所については、そのまま「アサーション」という用語を用いることにする。

この「アサーティブネス」というものを理解する上において、最初に留意すべきことのひとつとは、「アサーティブな自己表現」というものが、単に「自分の言いたいことを正々堂々と言う」、「相手を傷つけないように上手に自己主張する」（沢崎・平木 2005 : 33）ということであらわしているのではないという点である。森田（2005a）は、英語「アサーティブネス（assertiveness）」の日本語の直訳が「積極的な自己主張」という意味になるとしながらも、それは「自分の意見を押しとおしたり、相手を打ち負かしたりすること」でも「自分ががまんする」ことでもなく、「まっすぐに自分の気持ちを伝えること」であるとする（2005a : 10）。そして、この「アサーティブである」状態とは、「私はこの場面で何を言うべきか」を考え、発言し、そのことに責任を取ることであり、また「言うこと」と同様に「言わないこと」についても、すべて自分の責任において選択することであると述べている（森田 2005 a : 25）。さらに、沢崎・平木（2005 : 32）は、このアサーティブなコミュニケーションというものが、やりとりの相手との意見や感情の相違が生じやすいことから、表現主体の内面に葛藤を引き起こしやすいという点に触れたが、そこで安易に妥協するのではなく、相互の意見を出し合って歩み寄りを図りながら、双方が納得のいく結論を出そうとする過程にこそ、この意義が存在するのではないかとしている。

また、「アサーティブネス」を捉える上で重要となるのは、先に述べたように、「アサーティブネス」の目指すものが、単なるコミュニケーションにおける表層的なテクニックを習得するところにあるのではないという点である。森田（2005a）は、「アサーティブネス」がいわゆる話し方の「ハウツー」ではないとして、次のように述べている。

…アサーティブネスは、確かに「どう言えば相手によりよく伝わるか」という、伝え方のスキルでもありますが、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です。その意味で、アサーティブネスは単なる「ハウツー」ではなく、そこには、これから述べるような四つの柱があり、それに基づいて自分の行動を決定していくこととなります。（2005a：18）

このように「アサーティブネス」は、「伝え方のスキル」をその中に含みながらも、本質的には「自分と相手との向き合い方を考えるもの」と言えるのであり、「アサーティブネス」を理解するためには、その基本理念や目指すところを押さえておかなければならない。上記の森田（2005a）による「アサーティブネス」の「四つの柱」とは、次のようになる。

**【アサーティブネスを支える四つの柱】**

- ① 誠実であること
- ② 率直であること
- ③ 対等であること
- ④ 自己責任を持つこと

（森田 2005a：18-25）

森田（2005a）によれば、①の「誠実であること」とは、「自分の気持ちにうそをつかないこと」であり、「自分の気持ちに素直になること」となる。「アサーティブネス」における、この誠実さとは、何かの場面に遭遇した場合、「どうしたら自分の気持ちに正直になれるだろうか」と、まず自分自身がよく考えることであり、「相手がどう思うかの前に、私はどう感じるか」と自分の内面に問いかけ、自分の気持ちを掘り下げていくことから、その作業が始まることとなる。

また、②のコミュニケーションにおいて「率直であること」とは、自分が感じたことや

言いたいと思ったことをそのまますぐに相手にぶつけるということではなく、自分が伝えたいことを「相手に伝わるように」率直に表現することを指しており、「自分の気持ち」や「だからわたしはこうしたい、したくないということ」などを、相手が「分かるように伝える」という点が重要となる。何か大事なことを語ろうとするとき、ひとは往々にして語りすぎていたり表現がまわりくどくなってしまうことがあるが、あくまでもここでは、眼前の相手がよく理解できるようにシンプルで率直な表現を用いて伝えるということが重要視されている。

③の「対等であること」、つまり、コミュニケーションにおける「対等性」については、「アサーティブネス」の基本理念の中でももっとも重要とされているものであるが、真にこれを捉えようとするのはかなり難しい。つまり、この「対等性」とは、「誰に対しても、どの場面においても、誠実に率直に、言うべきことを言う」ことを指しており、それは「自分を卑下しない」ことだけではなく、「相手を見下さない」ことにもつながっていることになる。たとえば、この「対等性」が体现された場合、そこでは「この相手には言えるけれども、この相手となると言えない」というようなことは起こらず、社会的地位や立場などの枠組みに振り回されることなく、自分の意見や主張を伝えようとするようになる。この「対等性」が「アサーティブネス」においてももっとも重要となる点については、「アサーティブネス」理論の歴史的な変遷とも深く関わっているが、その点については後述する。

そして、④の「自己責任をもつこと」とは、「言葉と行動を一致させること」を示す。この「自己責任を持つ態度」とは、できないと思ったら「できない」、途中で気持ちが変わったら「気持ちが変わった」というように、自分の引き受けるべき責任を自覚しながら、自分について相手に誠実に伝えようとする事となる。たとえば、自分がやりたくないということを感じていて、ただ「できません」と言うことだけでは、事情がおさまらないような場合には、「自分に向けられた課題」に自分が「どうかかわるかという責任のとり方」が問われることになるが、その際にも「できない」ということを伝えるだけではなく、その課題について自分にできることは何かないかという点を考え、それを具体的に相手に伝えながら、相手とやりとりを続けていくことが必要となる。(森田 2005a : 18-25)。

このように「アサーティブネス」とは、「誠実、率直、対等、自己責任の四つの柱をもとに、人と向き合い、関係をつくっていくこと」(森田 2005a : 25)を原点とするものであると言える。そして、「アサーティブネス」がこうした「四つの柱」を根幹に置きながら、表層的な会話テクニックのマニュアルなどと区別されているのは、この「アサーティブネ

ス」というものが、「人としての権利」を強く意識しているところから生まれたものであるためであると言える。

たとえば「アサーティブネス」の捉え方においては、「自分を大切にすること」、「自分の気持ちや考えを人に伝えること」、「相手と対等になること」、「ノーを言うこと」など、これらのすべてが人間にとっての「基本的な権利」とであるとされており、さらにこれらの権利が与えられているのは、自分だけではなく、やりとりの相手にとっても同様であるという点を踏まえることをも重視している。つまり、「アサーティブネス」では、「私には権利がある。それと同じように、あなたにも権利がある」といった、人としての権利意識というものを、もっとも基礎的な土台として考えているのである（森田 2005 : 26）。

森田（2005a）らによる NPO 法人「アサーティブジャパン」では、こうした人権意識のもとで、トレーニングにおける「伝え方のスキル」を学ぶ前に、次のような「アサーティブネスの 12 の権利」を挙げて、講座受講者の「アサーティブネス」へのより深い理解を求めている。

#### 【アサーティブネスの 12 の権利】

1. 私には、日常的な役割にとらわれることなく、ひとりの人間として、自分のための優先順位を決める権利がある。
2. 私には、能力のある対等な人間として、敬意をもってあつかわれる権利がある。
3. 私には、自分の感情を認め、それを表現する権利がある。
4. 私には、自分の意見と価値観を表明する権利がある。
5. 私には、自分のために「イエス」「ノー」を決めて言う権利がある。
6. 私には、まちがう権利がある。
7. 私には、考えを変える権利がある。
8. 私には、「よくわかりません」と言う権利がある。
9. 私には、ほしいものやしたいことを求める権利がある。
10. 私には、人の悩みの種を自分の責任にしなくてもよい権利がある。
11. 私には、周りの人からの評価を気にせず、人と接する権利がある。
12. 私には、アサーティブではない自分を選択する権利がある。

（森田 2005 : 27）

「アサーティブネス」では、上記「四つの柱」から派生するこれらの「12の権利」をもとにしながら、自分も相手も尊重するという地点に立った上で、その次に相互が互いの違いを認め合い、互いの理解をより深めていこうとするための「伝える」方法について考えていくことになる。このアサーティブに「伝える」ための具体的な方法については、第2節で詳述する。

## (2) 「アサーティブネス」の発祥とトレーニングの広がり

(1) で見てきたように、「アサーティブネス」を理解するためには、これを単なる会話におけるスキル獲得のためのものとして見なすのではなく、「コミュニケーションの方法であると同時に、自分を大切に生きていくための、ひとつの生き方」(森田 2005a : はじめに)として捉えることが有効であることが分かった。

ここでは、人権意識に基づくこの「アサーティブネス」やそのトレーニングがこれまでのような歴史的背景のもとに生まれてきたのか、またどのような変遷を経てきて、現在はどのように広く活用されているのか、という点などについて述べる。

沢崎・平木(2005)によれば、「アサーション・トレーニング」あるいは「アサーティブネス・トレーニング」と呼ばれる自己表現の方法の発祥の地はアメリカであり、このトレーニングの原型となったのは、「対人関係に悩んでいる人や自己表現がうまくできない人のためのカウンセリングの一方法」(2005 : 33)である「主張訓練法」という心理療法であったとされている。用松・坂中(2004 : 220)によれば、1958年に行動療法家のウォルピーによって開発された「主張訓練法」は、その当時、「主として対人関係上の問題を抱えた個人を対象に主張的行動の訓練を行い、それを通して対人不安の除去や社会技能の形成をはかるため」に用いられていたが、その「主張訓練法」のひとつに、この「アサーティブトレーニング」が含まれており、当初は非主張的な自己表現をアサーティブな表現に変えることがそこでは大いに援助されていたという。しかし、後にウォルピーは、「非主張的な人がアサーティブになろうとすると、時にいきなり攻撃的になる」点に気づき、その後は「アサーティブとアグレッシブの違いを区別すること」を重視しながら、非主張的な表現だけではなく、攻撃的な表現をもアサーティブな自己表現に変えていくことの必要性をやがて説くようになったと言われている(沢崎・平木 2005 : 33-34)。

その後、1960年代に入り、「アサーション」または「アサーティブネス」は、アメリカ

での公民権運動における「人間が生まれながらにもつ権利としてのアサーション権」（用松・坂中 2004：220）として注目され、さらに 1970 年代には、1975 年の国際婦人年や女性解放運動を機に、世界的な広がりを見せることとなった（沢崎・平木 2005：35）。

このように「アサーティブネス」とは、森田（2005a：22）によれば、「どちらかといえ、社会的に差別を受けてきた側の人間が、黙っていても差別される、がまんしていても何も変わらないと、自分の基本的な権利を主張するための道具」として発展してきたものであると言える。「アサーティブネス」は、弱い立場にあった人たちが抑圧を強いる者に対して、人間としての基本的な権利を主張しようとした際に、「けんか腰に相手を責めるのではなく、相手の立場も理解したうえで、自分の権利を静かに主張する」（森田 2005a：22）ためのひとつの有効なひとつの手段として生まれたものであり、またその後も「被差別者の人権回復と自己信頼の獲得」や「自己主張をしてこなかった人々の自己表現」の方法として（沢崎・平木 2005：34）改めて見直されてきたという歴史的な変遷を経ながら、現在のものに至った。

「アサーティブネス」と人権意識とがそれぞれ切り離せないという点は、このとき世に出された関連著作のタイトルからもうかがい知ることができる。たとえば、1970 年代にアメリカで始めて出版された「アサーティブネス」の本の原題は、“Your Perfect Right”（「あなたの完全な権利」）というものであり、さらにイギリスで出版されたディクソン（1998）による著作のタイトルも、“A Women in Your Own Right”（「一人の女性であるあなたが自分の権利を持って立つ」）というものであったことなどから、当時のアメリカやイギリスでは「私たちにはもともと（基本的な）権利が備わっている」ということが、「アサーティブであること」と同義であると捉えられていた（森田 a2005：26-27）。

前述において、「アサーティブネス」では「四つの柱」の中の「対等性」というものももっとも重要視されているという点について触れたが、その理由は、「アサーティブネス」がこうした人権というものを強く意識したところから発したためであり、また、この先においても、たとえば「社会的に強い立場にある人（親や男性や健常者など）が、弱い立場にある人（子どもや女性や障害を持つ人など）の気持ちに耳を傾けるようになること」（森田 2005a：23-24）を初めとして、ここでは常に対等な社会を作っていこうとすることを目指していることになる。

このように「アサーティブネス」という考え方は、単に人に対して自分の意見を主張できるようになるというような見方から、1970 年代以降は「だれもが自分の考えや気持ちを

表現してよい」という表現の自由と権利の視点で捉え直され、より広い視野と方法を含んだひとつの訓練法」(沢崎・平木 2005 : 34) のひとつとして認識されてきた。そして、現在では、この「アサーティブな自己表現」を得るためのトレーニングが欧米を中心にさまざまな分野において活用されてきている。

たとえば、キャリア・カウンセリングの分野では、転職や就職の際に相当の実力や技術は持ちつつも不利な立場へ追い込まれるような人々への援助法として、これが活用されていることがあるし、個々の企業においても職場での従業員の精神的健康度を向上させるためのトレーニングや海外勤務者のための多文化間コミュニケーション訓練として、あるいはセクシャルハラスメントの防止や予防の一環としても採用されている。さらに、カウンセラーや医療・看護職・社会福祉職・教師などの他者を援助することを第一義とするようなヒューマン・サービスの職業分野では、他者を援助するときの有効な方法として、また、援助者自身のいわゆる「燃え尽き症候群」などを防止するためのものとして、このトレーニングが活用されていることもある(沢崎・平木 2005 : 35-36)。

この「アサーティブな自己表現」を獲得しようとする際には、「アサーティブネス」の理論の学習とロールプレイによる実践的な表現練習とが両輪となって進められていくが、園田(2002 : 80)によれば、当初からここに「トレーニング」という呼称が使われているのは、これまで学んでこなかった「アサーティブネス」という表現方法について表現主体自らが何度も練習を重ねることで、それを徐々に身に付けていこうとする視座を打ち出しているところに大きな理由があるという。

また、日本で本格的に実施されたトレーニングでは、「対人関係に悩み始めた日本の青年と女性」を対象とした、1981年の平木典子によるものがある(沢崎・平木 2005 : 34)。それまで日本ではこのトレーニングが「断行訓練」や「自己主張訓練」と呼ばれて紹介されていたが、平木は1982年にこれを「自己表現」と名付け、相互尊重のコミュニケーションであることを強く打ち出しながら種々の学習活動を展開した(園田 2002 : 81)。

その後、90年代以降になると、日本国内においても欧米と同様に、「教育現場、女性センター、看護の分野、学生相談、企業研修」(用松・坂中 2004 : 220)の分野や、社会教育機関や大学内の学生相談のフィールドにおいて、さらには、子どもたちや高齢者のコミュニケーションを促進するためのものやドメスティック・バイオレンスを防止したりするためのワークショップとして取り入れられるなど、内容も様々な上に、活用範囲も多岐に渡って開催されている(園田 2002 : 81)。

現在、日本において「アサーティブネス」への取り組みに特に熱心だと言えるのは、学校教育や医療・看護職、社会福祉職などの分野であると言えるだろう。たとえば、本論第3章第4節でも述べたように、学校教育の現場で実施されてきているロールプレイを取り入れた学習活動においては、「アサーション・トレーニング」の名称で、これが多く活用されている（皆川 2002[2003] : 75-90, 田中 2004[2005] : 78-95 など）上に、トレーニングそのものの詳細な実践報告や人間関係トレーニングとしての家庭教育プログラムの開発に関する報告（山本・白石 2001, 材木 2005, 北原 2005）などもすでに提出されている。

さらに園田他（2002[2004]）は、「教師のためのアサーション」というものを提唱しており、これが子どもに対する教育実践に役立つだけでなく、教師自身が子どもと自分との関係や自分自身の人間関係について振り返るためのきっかけとなること、また、そのための具体的な方法を得ることができるようになることなどをここで紹介している（2002[2004] : 13-14）。同様に看護学の分野においても、看護師に対する「アサーティブトレーニング」の実施成果などに関するさまざまな研究結果などがすでに多く報告されている（勝原・増野 2001, 平木他 2002, 野末 2005）。

このように、現在、「アサーティブトレーニング」の広がりはその発祥となった欧米諸国のみならず、日本国内の様々な分野においても多く確認されていることがわかる。

## 第2節 「アサーティブに伝える」ために

### （1） 「アサーティブに伝えること」とは

ここまでに、おいて、「アサーティブネス」は、もともとが人権思想に基づくものであり、本質的にも「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）であることがわかった。それでは、表現主体がその「アサーティブな自己表現」を志向しようとしたとき、そこではどのように具体的な表現構築のプロセスをたどることになるのだろうか。

森田（2005a）は、「アサーティブな自己表現」の具体的な方法について、「アサーティブに伝えることの基本」には「何を伝えるのか」と「どう伝えるのか」という二点があると述べ、次のように説明している。

まず、「何を伝えるのか」という点については、「伝えたいこと」、つまり、あることが

らに関する自分の「気持ち」と「要求」とを、表現主体がきちんと分けて整理することが第一の作業となる。たとえば、会議中に同僚がタバコを吸っていることについて、自分がそれを不快だと感じている場合、「煙が苦手なつらい」ことが「気持ち」であり、「タバコは吸わないでほしい」というのが「要求」に該当することになるが、これを混同していたり、要求だけを強く言おうとしていたりすると、相手に伝わりにくくなる場合が多い。

次に、「どう伝えるのか」という点においては、自分の気持ちを「簡潔にひとことふたことに」して、そのまま表現するようなことがポイントとなる。たとえば、相手に向かって何か言いにくさを感じている場合にも、「こんなことを言うのは、ちょっとドキドキしてしまうのですが、聞いてもらえますか」のように、その時に自分の内面で感じている気持ちを表現してみることによって、自分の気持ちも落ち着かせることができるようになり、また、そうして率直な自分の気持ちを表現することは、伝えたいことがらに対する相手の理解を促す効果があるとされている。

そのようにして自分の気持ちを一度言語化することができたら、次は、「自分がどうしたいか、相手にどうしてほしいか」というような要求や意思を伝える段階に入る。その際には、「「したい／したくない」「してほしい／してほしくない」くらいの簡潔さ」のもとに、「自分の要求の的をぼって」伝えることがポイントとなる。「私はこんな気持ち」、だから「私はこうしたい／こうしてほしい」というシンプルな形で伝えることは、自分の気持ちや要求を相手にわかりやすく届けるのに非常に有効な方法となるためである（森田 2005a : 36-38）。

さらに、森田（2005a）によれば、「アサーティブ」に伝えるときの留意点には、次の4点が挙げられる。

**【伝えるときの四つのポイント】**

- ① 的をぼって具体的に
- ② くり返し伝える
- ③ ボディラングージ
- ④ 相手の立場も理解する

（森田 2005a : 39-45）

①の「的をしぼって具体的に」という点においては、伝える内容である自分の「気持ち」と、「要求」が何であるのかというような、伝えたいことの「的」をしぼって、それを具体的に言うことが重要となる。そのためには、「自分は何を言いたいのかを、あらかじめはっきりさせておくこと」（森田 2005a : 39）が必要であり、自分が相手に伝えたい内容をより具体的にしておくことで、相手に伝えた際にも伝えたい内容がより伝わりやすくなる。

②の「くり返し伝える」とは、自分の主張に立ち戻って、相手にくり返し伝えることである。ここで重要なのは、機械のようにただ自分の主張を繰り返し述べればよいというのではなく、話し合いの中で話題が横道にそれたりして本質的な部分がいつの間にか遠ざかっていくようなことを防ぐために、的をしぼった自分の主張をくり返して相手に伝えることが奨励されているという点である。つまり、「くり返して述べる」ことの本義とは、「私はこうするのが一番望ましいと思っている」ということを、相手に向けてしっかり主張する」ためであり、そのことが「あなたという人間を理解してもらう上で効果的」（森田 2005a : 42）となると言えるのである。

また、この「くり返す」ことについて誤解されやすいのは、このように自分が何度もくり返し伝えれば、必ず相手が自分の要求を受け入れてくれると自分が思い込んでしまいやすいことがあるという点である。この「くり返し」を行う際には、主張をただくり返して伝えることが、そのまま「相手が要求を素直に受け入れること」にはつながらないことがあるという点を必ず踏まえておく必要がある。ここでは自分の気持ちや主張をいかに誠実に伝えられるかということが重要なのであり、それを受け取った相手の反応や相手の理解については、相手の領域に関わる不可侵なものとして尊重することが同時に求められる。

そして③の「ボディランゲージ」については、これが「実際の言葉以上に雄弁」（森田 2005a : 43）であるために、表現行為においては無視できない大きなポイントとなる。たとえば、話しているときの表情や態度、声の高低、調子などは表現主体の全体を印象付けることになり、座る位置などの「相手と向き合う姿勢や位置」（森田 2005a : 43）もやりとりには大きく影響することを自覚しておくことが重要となる。

さらに④の「相手の立場も理解する」こととは、自分の要求や意思を伝えるときの「相手の立場に立って、相手を理解しようとする姿勢」（森田 2005a : 44）のことを指す。これは「アサーティブネス」が、「言いたいことを言うだけの自己主張ではなく、お互いに理解しあうためのコミュニケーションの方法」（森田 2005a : 45）であるために、より重要視されている点であると言える。具体的には、互いの歩み寄りを果たせるようになるため

にも、相手の主張に静かに耳を傾けようとするようなことなどが必要となる。

以上がアサーティブに伝えるための表現上の大きな四つのポイントであるが、実際の「伝え方」のトレーニングにおいては、こうした伝え方の基本事項を十分に踏まえた上で、「頼む」、「断る」、「批判に対処する」、「怒りを表現する」、「ほめる・ほめられる」、「建設的に交渉する」（森田 2005a）などの、さまざまなテーマにおける「自己表現」の獲得について、参加者それぞれが互いに協働していこうとすることになる。

## （２） 「アサーティブトレーニング」の実際

それでは、こうした「アサーティブネス」の理論に基づく「自己表現」の方法を身につけようとするための「アサーティブトレーニング」とは、どのようなものなのだろうか。

園田（2002）は、いわゆる「アサーション・トレーニング」というものが「アサーションについて基礎的な理解をし、かつそのアサーションを体験学習によって身に付けていこう、という一連のトレーニング」（2002：79）であるとし、「人権の具現化ならびに自尊感情や自己信頼の復活・育成という、一つの主張や哲学が背景にある」（2002：81）ものであるとしているが、ここでは人権思想を基礎として自尊感情や自己信頼を育てていこうとすることが盛り込まれた、このアサーティブな「自己表現」を獲得するための様々なトレーニングの実際について述べる。無藤（2005）は、自尊感情とアサーションとの関連性について言及し、基礎的なワークからロールプレイまで、「アサーション・トレーニング」が参加者にとってどのような体験となるかという点を次の6点にまとめている。

### 【アサーション・トレーニング実施上の基本的な考え方】

- ① 探求し意思する人として遇される。
- ② “自分にとって適切なアサーション”の探求が尊重される。
- ③ 他者のいる場面で安全に自己探索できるよう配慮される。
- ④ フィードバックを通じて具体的に他者に配慮し尊重する体験を促進される。
- ⑤ それは相手からいけば安全な風土の中で他者から尊重されるという体験となる。
- ⑥ それぞれの体験を無理ない範囲でシェアすることが奨励される。

（無藤 2005：152-155）

上記のように、無藤（2005）は、「アサーション・トレーニング」が「自分という存在自体を自分が認めているという概念」（2005：150）としての「自尊感情」と深く結びついているものとして、一連のワークにおいては、「自他の尊重」というものが現れること（①）や、「各人にとって適切なアサーションのあり方を探ること」（②）が特に重要視されているとする。また、種々のワークは、参加者の自己探索や自己探求が安全な雰囲気の中で行われるように（③）、そして他者への尊重を具体的に表現することが可能となるように（④と⑤）全体が構成されていることを挙げ、さらに「何をどこまで共有・表出するかは本人に任されている」（2005:153-155）ことに代表されるような、参加者のその場での体験の分かち合い（シェア）のありかたの基本方針についても言及している。

このように「アサーション・トレーニング」は、単なる表現技術の習得のためだけではなく、表現主体自身がスキルの獲得に取り組むもうとする前に、まずは自分の内面と向き合うことがワークの中に組み込まれているものであるということを明確に打ち出しているものであることが分かる。

また、園田（2002）は「アサーション・トレーニング」の具体的な方法論として、平木典子と日本精神技術研究所の共同研究によって 80 年代にまとめられた「日本版アサーション・トレーニング」における「アサーション・トレーニングの基本型」を紹介しているが、それによると、後期青年期以降の成人対象の「アサーション・トレーニング」の具体的な内容については、次のように要約することができる。

#### 【アサーション・トレーニングの基本型】

##### ■ 「理論編」…必要時間数：13 時間ほど。

- (1) 「アサーションとは何か」…「受身的」、「攻撃的」（直接的・間接的）なスタイルについての理解、「アサーティブな」スタイルについての理解など。
- (2) 「自己信頼とアサーション」…自己信頼とアサーションとの両者の相関や循環的な関係についての学習。アサーションの際の心的土台を構築していく。
- (3) 「認知とアサーション」…アサーションがある種の思い込みなどによって阻まれやすいこと、自己選択によってそういった思い込みを自分にとってより良いものへ変えてゆけることなどについて学習する。

##### ● 言語表現のスキル・トレーニングとして、「日常的な人付き合いでのアサーション」、「課

題解決・交渉のアサーション」について具体的な練習を行う。

- 小グループで参加者同士が話し合う時間が取られ、「自分の意見をアサーションする」、「他者の意見を理解するためにアサーティブに聴く」、「自分と意見・考えの違う人とアサーティブにコミュニケーションする」ことなどが体験学習できる構成。
  
- 「実習編」…必要時間数：10 数時間
- 参加者がアサーションできるようになりたいと日ごろ感じている場面・相手・自分の目標などを各人かくように設定し、そのロールプレイのくり返し、ならびにメンバーなどからのフィードバックをもとに、実体験を最大限に尊重してゆく。
- グループ人数は6～8人程度。

(園田 2002 : 83-84)

園田 (2002) は、こうした基本プログラムの例を具体的に紹介しながらも、実際にトレーニングを実施する場合には、実施の目的や依頼者側の種々の条件、参加者のニーズなどに応じて臨機応変にプログラムを構成して行うべきであるとしている。

さらに平木 (1993[2003]) は、自身の「アサーション・トレーニング」の内容の紹介において、「基礎コース」と「アドバンス・コース」とに分けた形を提示しており、前者は「アサーション」の全体像を参加者が体験学習を交えて理解するものとして、また後者では、基礎コースの修了者が日常生活の中で「アサーション」を活かせるようになるためのより実践的なことを学ぶねらいがあるものとして、それぞれ紹介している。(1993[2003]:155)。

この「基礎コース」においては、内容を〈理論編〉と〈実習編〉との二部に構成され、〈理論編〉では、「アサーション理論」、「自己信頼とアサーション権」、「考え方のアサーション」、「言語レベルのアサーション」、「非言語レベルのアサーション」の五領域という「アサーション」全般について、講義や理論理解のための話し合い、実習などの方法を通じて学ぶことができる (1993[2003]:155)。また、〈実習編〉においては、〈理論編〉を受講した参加メンバーらが、それぞれ「苦手な自己表現の場面」や「改善したい自己表現」などについて、小グループの中でのロールプレイを中心とした実践的な訓練を経ることになる。ここで、参加メンバーは、「各人が実際に難しいと感じている場面を選び、他のメンバーに相手をしてもらいながら、ロールプレイによって試行錯誤をくり返しながら練習」することによって、自分なりの新しい自己表現の方法を身につけていくことが全体の目標として

共有され、他のメンバーが練習する時には相手役を請け負うなど、相互に助け合ったり、他の人の練習場면을観察したり参加したりしながら、さまざまな「アサーション」の場面を経ることで、このコミュニケーション・スタイルを実践的に身につけていくことになる(1993[2003]: 156)。

このように「アサーション・トレーニング」では、「アサーティブネス」や「アサーティブな自己表現」とはどのようなものであるのか、また、それは受身的であったり攻撃的であったり、作画的であったりするような、他のコミュニケーションのスタイルとどのように違っているのか、という点などを理解するための理論理解を中心とした学習を踏まえた上で、同時に少人数によるグループ内でのロールプレイを用いた表現練習に取り組むというような形が一般的となっている。

そこで、本研究において特に注目したいのは、上記の園田(2002)や平木(1993[2003])においても取り上げられていた「ロールプレイによる小グループでの学習活動」というものについてである。

こうした「ロールプレイによる小グループでの学習活動」を本研究において取り上げようとするのは、これらのトレーニングでは、ロールプレイを用いた小グループ単位でのワークショップ型学習活動の組み立て方や実施方法、さらにその場におけるファシリテーターとしての担当者の役割についてなどの体系的な方法論などがすでに確立されており、ここからはロールプレイを用いた会話教育にも参照できるような要素も多く見出されるのではないかと思われたためである。

また先に述べたように、最近では心理学の分野において、こうした一連のワークが参加者の精神衛生上の効果を上げていることが報告されている(伊藤 2003, 清水他 2003)ことなどからも、これらのトレーニングをひとつの学習活動として肯定的に受け止めた上で、日本語の会話教育への取り入れについて検討することには意義があると考えられる。

先に山本(2005c)では、中上級レベルの待遇表現教育におけるロールプレイの活用方法に関する再検討を行い、担当者が表現学習におけるロールプレイを単なる「既習事項の再生確認」のための手段として用いるのではなく、参加者自身の内面が構造化されていくためのものとして使用していきながら、会話教育の教室活動そのものを新たに組み立て直すことが必要であるという指摘を行ったが、ロールプレイが持つ本来の特長というものを踏まえた上でこれを学習活動のひとつとして適切に利用していくためには、これらのトレーニングに見られるような体系化された方法論に基づく十全な学習活動の企画や設計が必

要となると思われる（山本 2006）。

それでは、こうした一連のトレーニングは実際にどのように行われているのだろうか。

ここではその一例として、筆者が数年来受講してきている、NPO 法人アサーティブジャパン主催の「アサーティブトレーニング」の中から、「基礎講座」における「率直に頼む」と「「ノー」と言って断る」という二つのテーマの具体的な方法について取り上げる。

尚、実際のトレーニングにおいては、そこで出された話題や内容について一切口外しないことが固く取り決められているが、ここで引用する実際のトレーニングの手法については、『日経ビジネス Associe』（2005年11月1日号）にて誌上再現されたもの（pp.86-89）であることを先に断っておく。

この「基礎講座」のようなトレーニングは、通常二日間に渡って行なわれ、参加メンバーは、トレーナーと数名の補助スタッフの他に最大 20 名ほどが集まる。

まず、初日の午前中は自己紹介を中心としたワークから開始され、「アサーティブネス」における「四つの柱」や「12の権利」などの理論的な解説やディスカッションを経て、さらに、現在の自分の「アサーティブネス」の度合いなどを自身で確認したり、アサーティブでなかったために問題があったと感じていることがらなどをそれぞれ思い起こすなどした後、午後からは各自の実際のケースに基づくような「率直に頼む」というテーマにおけるロールプレイでの学習活動が実施される。

ここでは参加者が 3 人から 4 人ほどの小グループに分かれた後、それぞれが「行為者」・「相手役」・「観察者」・「進行役」となり、「率直に頼む」というテーマに即して、自分の直面している実際の場面を題材として持ち寄りながら、ロールプレイによる表現練習を行う。

通常のトレーニングでは、ロールプレイの直後に小グループごとのフィードバックの時間が必ず設けられ、①行為者の良かった点、②次回にやるときの改善点、の二点のフィードバックについて、メンバー同士がそれぞれ①から②の順番で述べていく。さらに、その発言の順番については、「行為者」→「相手役」→「観察者」→「進行役」という順番が取り決められており、それを遵守しながら、グループ内の参加者それぞれが「行為者」となった実演者に対して、簡潔で具体的なフィードバックを与えていく（『日経ビジネス Associe』2005年11月1日号， pp.86 より）。

こうしたロールプレイの実演に際しては、「アサーティブに頼むための第一歩」として、要求を伝える際の留意点が次のように提示されるが、これは先に述べた森田（2005a：39-45）のアサーティブに伝えるときの四つのポイントに、「気持ちを言葉にする」という

点が加わったもので、表現行為の際の留意点をより具体的に示したものであると言える。

**【要求を伝える5つのポイント】**

1. 的を絞る

自分の要求の的を絞る。話は具体的に、要求はひとつに。言い方の的を絞る。伝え方は率直・簡潔に。

2. 繰り返し自分のポイントに立ち戻る

落ち着いて何度も繰り返すことで、相手の議論のえさに引っかかったり、話がそれるのを避ける。

3. 気持ちを言葉にする

①その場で感じた自分の気持ちをそのまま言葉で表現する（気持ちの実況中継）。胸に詰まった感情が吐き出され、リラックスして相手に向き合うことができる。

②なぜ言いたいのか。理由となる感情を伝える。「困ったから」、「疲れたから」など。自分を相手に理解してもらうために、大切な方法となる。

4. ボディランゲージをはっきりと

言葉と表情、態度が一致していることで、伝えたいことが一層明確になる。

5. 相手を理解（共鳴）する

自分が理解されたいなら、相手のことも理解しよう。双方の要求と問題点をはっきりすれば、どうすればいいのか答えを見つけやすくなる。代替案も出せる。

（『日経ビジネス Associe』2005.11.1号，pp.87より）

また、実際に相手に伝えようとする際には、表現主体が「何をどのように伝えるのか」という部分について、事前に自分の内面と向き合うことできちんと整理しておくことが重要となるが、その整理の仕方については、次のような整理のプロセスが提示される。

**【伝えるときの整理の仕方】**

**事 実** … これまでどんな事実があったのか？現在どうなのか？

↓

**感情** … どのように感じてきたのか？ たった今どんな気持ちがしているのか？

↓

**要求** … ○○したい／○○したくない， ○○してほしい／○○してほしくない

**提案** … ○○してはどうだろうか？

↓

**結果** … 「うれしい」「助かる」「仕事がしやすくなる」など簡潔に。  
どんな良いことがあるか、相手と共有する

(『日経ビジネス Associe』 2005.11.1号, pp.87より)

こうした表現行為に臨む際のいくつかの留意点は、表現主体がアサーティブな「自己表現」を自らによって引き出していくための重要なポイントとなり、さらにフィードバックの際においても、これらの点が常に基本事項として踏まえられていることが重要となる。

また、これらの留意点は、ロールプレイの中で中心的な役割を担って実演する「行為者」だけが守るべきものではなく、「相手役」となった人や傍らから見守る「観察者」、さらには全体を進行する「進行役」のそれぞれ一人一人までもが自分の勘に好みに照らし合わせた分析や解釈などを加えることなしに、「アサーティブネス」の観点から見た場合、その表現行為はどうであったのかという点を踏まえた上で、「行為者」の実演によって顕在化されたその場での表現行為に対して、フィードバックを与えていく際にも有効となる。

さらに、こうした「基礎講座」では、二日目の課題として「「ノー」と言って断る」というテーマが設定されることが多いが、この「断り」というテーマについては、表現主体が「アサーティブネス」という捉え方により近づいていけるようになるためのタスクのひとつとなると言ってよい。

なぜなら、こうした「ノー」を含んだやりとりは、一般的に葛藤が生じやすくやりとりの双方にとっても心理的な負担が大きいものであるためであり、表現主体はこの「断り」という場面に際して、「アサーティブネス」をどれだけ多く自分の中に取り込んでいるかという点について、さらに自分自身が深く問われることとなるためである。

この「断り」におけるロールプレイの実施方法は「率直に頼む」ものと同様となるが、「ノー」を伝えるときのポイントについては、次のようにまとめることができる。

### 【「ノー」を伝えるときのポイント】

#### 1. 「ノー」の的を絞る

何が嫌だと感じているか、対象をはっきりさせる。相手の要求がいやなのか、言い方が嫌なのか。それが明らかになれば、問題解決も早くなる。

#### 2. 断る理由は簡潔・率直に

長々とした理由は相手を混乱させる。相手が聞きたいのは弁解ではなく、あなたの意思である。

#### 3. 代替案も提示する

「ノー」は、問題解決の一步。あなたがどうしたいのかを提案して、一緒に解決策を考えよう。

#### 4. 最後まではっきりと意志を伝える

態度が一番モノを言う。語尾まではっきりと自分の意思を伝える。

(『日経ビジネス Associe』2005.11.1号, pp.89より)

また、通常の「基礎講座」においては、「率直に頼む」、「断る」の他にも、「ほめる・ほめられる」というワークが実施されることがあるが、これは「アサーティブネス」における前述「四つの柱」のさらに基礎土台となっている「自己信頼」(森田 2005a : 116) というものに関する学びが、重要なテーマとして設定されているためである。「四つの柱」によって立つ「アサーティブネス」も、「自己信頼」という基礎土台が不安定であれば、すぐに揺らいでしまう。よって、表現主体が自身の「自己信頼」を取り戻したり、今ある「自己信頼」をより高めたりしようとしたりするために、こうしたテーマを取り扱うことについては、「アサーティブトレーニング」において欠かすことのできないものとなる。

この「自己信頼」とは、先に挙げた無藤(2005)の「自分という存在を自分が認めているという概念」である「自尊感情」(2005 : 150) とほぼ同様のものを指し示しているが、森田(2005a)の言葉を借りれば、この「自己信頼」とは、次のように記述されることになる。

…自己信頼とは、ありのままの自分を受け入れることです。どんな挫折や失敗をしても、どんな拒絶にあっても、そんな自分を受け入れて、大切にしたいと思えることです。つら

いときは無理にがまんするのではなく、正直に「つらい」と言って、ひとに助けを求めることができる。疲れたら休みをとり、強くなれない自分でも許してあげることです。

(森田 2005a : 117)

さらに、欧米で 25 年以上にわたって「アサーティブトレーニング」を実施してきたディクソン (2006) は、その著書の中で、この「自己信頼」が「内側の力 (personal power)」と呼べるのではないかとして、次のように説明している。

…「内側の力」は、自己信頼感であり、自分自身に対する配慮と他人に対する配慮を調和させる力、自分に正直であろうとする決意、そして「上か下か」というはしご的な視点を超えて、物事を見ることのできる力のことです。

もし一言で「内側の力」を説明するとすれば、私は「調和 (congruence)」という言葉を使います。この言葉は外側の要因には簡単に左右されない自己を持ちながら、自分が感じること、話すことと、行動の内容が一致していることを意味します。(ディクソン 2006 : 47)

このように、「自己信頼」というものが、「アサーティブネス」の理念を理解しようとするのみに留まらず、「アサーティブトレーニング」の実質的な表現練習の中においても、同様に重きが置かれているのは、「アサーティブネス」が単なる表現テクニックの習得に留まるものではなく、その人が「自他尊重」を踏まえた上での「自己表現」の方法というものを獲得することによって、よりその人らしく生きてゆけるような「生き方」そのものを支援するためのものであるからである。森田 (2005a : 17) は、「アサーティブに生きる」ことが「自分はほんとうはどうありたいのか、相手とどんな人間関係をもちたいのかを、大切にすること」とであると述べているが、「アサーティブな表現」をすることとは、つまり、「アサーティブに生きる」こと同義であるといえるのであり、アサーティブな「自己表現」の獲得のための方法論の中に、その人自身の「生き方」や自分の「あり方」などが含まれることになるのは、その目指しているところが、その表現主体の全人格的な「生き方」を支援するところにあるためであると言える。このことは、先ほどから何度も述べているように、「アサーティブネス」が単なる「交渉術」や「説得術」などとも明らかに一線を画していることの証明となる。

以上、「アサーティブネス」や「アサーティブトレーニング」について概観してきた。

次章では、これらを日本語の会話教育に具体的に援用していくことについて、筆者による実践の課題を踏まえながら考えていく。

## 第5章 会話教育における「自己表現」学習

第5章では、中級から上級レベルでの日本語の会話教育に、相互理解のための自他尊重という点を基本とした「自己表現」学習を取り入れる際の具体的な方策について考察する。

### 第1節 教室活動の全体設計－「参加型学習」という枠組み－

#### (1) ワークショップ形式による学習活動の導入

先の第3章では、特に中級から上級レベルの会話教育における教室活動の課題を取り上げた。そこではロールプレイを中心とした教室活動が実施される際に、その内容がロールプレイ本来の特長を十分に活用したものとなっていないことが多いという指摘を行った。その理由として、従来の日本語の会話教育では、ロールプレイが学習者による既習の語彙や表現形式などの「発話再生確認のための手段」として用いられていることが多いために、学習者はロールプレイの実演において、担当者から提示された会話モデルの流れから外れることなく、いかに「間違わずに」「正しく」会話の暗誦をやりとげるといったような点ばかりに注意を向けてしまいがちになることや、そのことによって、学習者が語彙や表現形式を実感とともに自分の中へと取り込んでいくという過程を経ることができなくなるという点などを挙げた。

そして、この「正しく再生できるかどうか」という視点から実施されるようなロールプレイを採用した学習活動は、いかに多くその実演を重ね、またその様子が担当者からいかに高く評価されていたとしても、現実の場面の中で学習者が望むような人間関係を他者と取り結べるようになることや、それによって日本語による「自己実現」というものが果たせるようになることを保証しないのではないかと述べた。

それでは、担当者が会話教育の学習活動を提供していくにあたって、学習者の実践的なコミュニケーション能力を向上させ、学習者もそこから日本語による「自己表現」を成しえていけるようになるためには、教室活動の企画や運営において具体的にどのような方策が取られることが必要となるだろうか。

そこで本研究では、中上級レベルの会話教育におけるロールプレイを活用した学習活動の具体的な方法論として、ワークショップ形式による学習活動を中心とした「参加型学習」

(むさしの参加型学習実践研究会 2005) という学習の枠組みを教室活動に適用することを提案してみたい。

山西 (2005) によれば、この「参加型学習」という用語は、日本では 1990 年前後から用いられてきており、「教育実践の中で、誰とはなしに使われるようになったことばであるため、必ずしも明確な定義があるわけではない」が、狭義には「講義のような一方向の伝達型でなく、学習者の学習過程への参加を促す多様な手法」を指し、「学習者の社会参加をねらいとする学習であり、またその参加を可能にするための多様な参加型の方法・手法によって特徴付けられる学習」として大きく位置付けられるものであるという (2005 : 18)。

また、この「参加型学習」においてよく見られるような「ワークショップ」という学習活動の形態については、中野 (2001[2004]) の定義によれば、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験 行動して何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」(2001[2004] : 11) と言えるものであるが、このワークショップ形式による学習活動には、上記の中野 (2001[2004]) の定義にもあるように、教師があらかじめ定められた学習内容を学習者へと一方通行的に下ろしていく、というような学びの方法がほとんど取られていない点に大きな特長がある。

そして、このワークショップ形式による学習活動を日本語の会話教育の教室活動に置き換えながら考えてみると、学習活動全体における「学習者」という存在の位置付けも従来の日本語教育の中での捉えられ方とは大きく異なってくることに気付く。つまり、ワークショップ形式による学習活動においてひとりひとりが対等な「参加者」となる学習者は、日本語によるコミュニケーションについての情報や知識などを、その情報や知識の保持量の優位者として設定された誰か (多くは教室活動の担当者) から与えられることをひたすらに待ちわびているような“その他大勢”として、ひとかたまりに捉えられるのではないことになるのである。その場における学習者は、日本語による「自己実現」という目的を共有し合いながら、ファシリテーターの適切なガイダンスのもとで相互が呼応しあったり積極的に働きかけあったりすることによって日本語によるコミュニケーションに関する学びを互いに引き出し合っていこうとするような、ひとりひとり欠かすことのできない重要な構成要員として捉えられることになるのである。

こうして参加者自身が相互に働きかけあうことによって、設定されたテーマに応じた学びを深めていこうとすることが目的となるワークショップ形式の学習活動の目指すものは、本研究においてとりあげるところの会話教育の目指す方向性とも一致している。

つまり、日本語を運用する際の枠組みとして考えられているものから離れて、自分を取り結ぶたいと願う相手との人間関係の構築や深まりを志向した上で、ひとりひとりの「わたし」が本来の「わたしらしく」表現できるようになるための「自己表現」というものを目指すための会話教育においては、このワークショップ形式による学習活動がその学習目標に到達するまでの有効な手立てのひとつとなるのではないかと思われるのである。

たとえば、第4章で詳細に見てきた「アサーティブトレーニング」は、まさにこの「参加型学習」による「学び」の方法論によって成立しているものの典型であると言える。特定非営利活動法人「アサーティブジャパン」では、「コミュニケーションを通じた個人のエンパワメント」という目的を共有した上で、「一人ひとりが自分と相手を大切にしながら、誠実、率直、対等、自己責任をもって自分の気持ちと意見を表現できる」ようになるために、「ロールプレイを用いた実践的具体的な練習を行い、新しい自分の行動パターンを身につける方法」（以上、パンフレット「アサーティブネスへようこそ」より引用）を得ようと、相互に対等な立場においてかかわりあいながら学びを深めていくことを目指しているが、ここでは、ワークショップ形式による学習活動に参加者が主体的に取り組むことによって、その場での学びというものがより活性化されていくことになる。

こうした例のように、ワークショップ形式による学習活動は、すでに学校教育や社会教育の分野をはじめとして、演劇や住民参加のまちづくり、平和教育や環境教育（中野2001[2004]：20-21）などのさまざまな分野において多く採用されているが、日本語教育においては学習活動への本格的な導入はまだほとんど成されていないのが現状である。

そんな中でも特に地域日本語教育の分野においては、このワークショップというものが「参加型学習」におけるひとつの学習形態として活用されてきており、最近ではその実践報告（むさしの参加型学習実践研究会2005）なども多く取り上げられるようになってきてはいる。

しかし、大学機関などにおける留学生を対象としているような口頭表現教育の分野においては、ワークショップを実際に授業活動の中にどのように活用していくのかという検討そのものがまだようやく開始された状況であると言わざるを得ない。たとえば、2005年度日本語教師研修コース「ワークショップという手法 その2－異文化ワークショップから学ぶ－」（社団法人日本語教育学会、2006年2月12日実施）においては、春原憲一郎氏による「多文化抗争から、〈つかの間共有される文化〉創造ワークショップ」と題したワークショップが行われたが、その中で春原氏は、ワークショップが「断片化しないこと」、「問

いを発見すること」、「かかわることとかわること」、「unlearn の場」(春原 2006a) という四つの要素を備えているものとしながら、実際に海外で行われている日本語教育に関する種々のワークを紹介した。また、同ワークショップにおいて池田玲子氏は、フレイレの示した「課題提起型教育」というものをいかにして留学生への授業に応用していくかという話題を提供した(カッコ内の用語は研修当日配布レジュメより引用)。

このように、日本語教育においては、ワークショップを活用した「参加型学習」への取り組みがまだ始まったばかりの状況にあると言えるが、多様化している現在の日本語学習の実態を鑑みると、この「参加型学習」の存在は今後さらにその重要性を増していくのではないかと思われ、同時に、教室運営により柔軟性が求められるような「参加型学習」に対応可能な担当者を育成していくことについても、日本語教育における今後のひとつの課題となるのではないかと思われる。

山西(2005)は、地域日本語教育においてはすでに多く見られている「参加型学習」というものが「学習結果よりも学習過程を重視するという問題解決型の教育」(2005:19)であるとし、さらにこの「参加型学習」において、学習者は「結果的にある特定の答えを覚えればよいということ」が期待されているのではなく、「学習者と教師が共に語り合う中で、その現状・原因を理解し、解決方法を考えるという過程の中での相互の学び」(2005:19)というものが重視されているという点について述べた。ここから考えると、日本語の会話教育においても、担当者が「モデル会話の談話展開に沿いながら、そこで提示されている表現形式をなめらかに発話できるようになる」というような、ひとつの「結果」のみに学習者の意識を集中させようとするのではない新たな方法による学びの方法が必要となる。

その方法を真に実現しようとするとき、学習者が教室で提示された多くの語彙や表現形式などを「いかに自分のものとして獲得していくか」という過程を常に意識していけるような、この「参加型学習」という学習活動の適切な実施というものが、そこでは切実に望まれることになるのではないだろうか。

また、この「参加型学習」というものが「社会参加を狙いとする学習」であり、また「学習過程を重視」した上で日々の問題解決などにも有効な方策であるとするならば、学習者が日本語による「自己実現」を果たし、その結果、学習者の社会生活も質的に向上していくことを実現したいとする「自己表現」のための会話教育との重なりは多いと考えられ、こうしたことなどからも、日本語教育の学習活動としてワークショップをより積極的に取り入れようとするものの意義が明らかになるとと思われる。

こうした「参加型学習」の形態の有効性を踏まえながら、次の（２）では、この学習活動の枠組みを利用しようとする際の留意点について述べる。

## （２） 「参加型学習」の枠組みに関する留意点

今後、ワークショップ形式の学習活動を中上級レベルの会話教育にも大いに取り入れようとするためには、担当者が「参加型学習」の取り扱いについての留意点をあらかじめきちんと踏まえておく必要があると思われる。それは、山西（2005）が述べるように、「参加型学習」が活用される場面において、その方法のみに関心が集まり、「方法に依存し、目標や内容が深まっていけない」ような、いわゆる「方法が踊る」（2005：17）という状況を生み出すことを防ぐためであり、担当者は「参加型学習」の積極的な取り入れを検討すると共に、その学習目的や内容、手法などに関しても常に批判的な観点を備えておくことが重要となる。

そこでここでは、「参加型学習」の枠組みを構成する際に必要となるようないくつかの留意点を次の二点に絞って考察する。

### 【「参加型学習」の枠組みに関する留意点】

- ①「参加型学習」において、担当者は「ファシリテーター」としての役割を担う。
- ②「参加型学習」の学習活動においては、参加者の自発的・主体的な参加を促すために、学習者の活動に対する心理的な負担への配慮を行うことが必要となる。

#### ①「ファシリテーター」としての担当者の役割

「参加型学習」を実際の授業活動に取り入れようとした際に、担当者が踏まえておくべきであると言えるのは、担当者が「ファシリテーター」（中野 2001[2004]：146）としての役割を担っているという点である。

ワークショップ形式による学習活動の中で、「参加者主体の学びを促進し、容易にする」（中野 2001[2004]：146）ために存在する「ファシリテーター」は、「人と人が集う場で、お互いのコミュニケーションを円滑に促進し、それぞれの経験や知恵や意欲を上手に引き出しながら、学びや創造活動、時には紛争解決を容易にしていく役割」（中野 2001[2004]：

146) を担っているが、会話教育の担当者が自らの実践する学習活動の中で、この「ファシリテーター」としての役割を十全に果たしていくためには、まず担当者自身が、担当者の役割というものについての捉え方を従来のものから大きく転換する必要性が出てくる。

その捉え方の転換とは、担当者が「自分の役割は、日本語の知識や情報が不足している学習者たちに、それらを多く与えていくことである」というような前提を自ら取り外すことであり、またそれは、「情報を多く与える」という立場から降りて、学習者を日本語によるコミュニケーションに関する学びの構成メンバーとして対等な視線で見つめなおし、学習者に内在しているような、そのひと本来の「わたしらしさ」に由来した「わたしの思い」や「わたしの感じていること」、または「わたしのことば」といったものなどを、学習活動を通して大いに「引き出す」という作業を進めていくことを請け負う者として自覚することとなる。

担当者がこうした自身の役割の捉え方の転換を図る必要があるのは、ワークショップ型の学習活動を実施することの意義というものが「テーマに関する情報や知識を、その優位保持者が下位者に与える」という学びの構図の中には存在しておらず、担当者を含めたその場の参加者たちが互いに協働した上で、テーマに関連した学びの新たな誕生や深まりを確かめ合い、さらにそれらを皆で共有していこうとするところに多くあるためである。言ってみれば、ワークショップ形式における学習活動の担当者とは、参加者の集いの土壌というものをアイディアなどが芽吹きやすいように耕していき、その場で表出した学びの萌芽を見逃すことなく大きく成長するように見守りながら、やがて結実した学びをその場の参加者全員が余すところなく味わえるようにしていこうとするような“腕利きの農夫”といった役割を時に強く担うということになる。

山西（2005）は、こうした「参加型学習」の担当者が「ファシリテーター（促進者）」と呼ばれる理由を、その学習における担当者が「知識を伝達する教師・指導者」としてではなく、「学習者がそれぞれ異なる経験・知識・意見を持っていることを尊重し、それらを引き出し、対話を生み出し、相互の学び合いを促進する役割」を担う点にあるからなのではないかと述べた（2005：24）。そして、このとき担当者には、「対話を生み出すためのきっかけ作りとして、いくつかの手法を活用し、学習者の経験・知識・意見を引き出しつつも自らも意見などを示し、対話を通じた学びあいに参加していくこと」が求められることになり、その対話の過程においては、ファシリテーターを含めたすべての参加者が常に「対等な関係」にあるとしている（2005：24）。

さらに、倉持（2002）は、学びにおける「ファシリテーター」という役割から見た成人学習者支援のあり方について検討したが、それによると、ファシリテーターの役割は常に固定されているようなものではなく、しかも「漠然とした感覚的イメージ的」なものなのでもなく、「実践を思考した理論によって裏づけのある整理された役割」を理解し、状況に応じてそれらを選択しながら、その場で求められている役割を果たしていくものであるとして、特に成人の学習を支援する際のファシリテートにおいては、実際の学習の展開に応じて意識的また臨機応変に「学習目標達成の支援」、「学習ニーズの受容と援助」、「問い直し」などを図るための役割をそれぞれ使い分けながら、それらを柔軟に実行していけるような能力が求められることになる（2002：425）としている。

こうしたことから、「参加型学習」の枠組みにかたどられた学習活動においては、担当者がファシリテーターとしての役割を果たすことが不可欠となり、またその役割を担う上で担当者は、そのときの状況や全体の雰囲気、ワークの進度などによっても異なってくるような参加者へのかかわり方についても柔軟性をもちながら適切にそれぞれの役割をこなしていくことが必要となる。

そして、担当者がファシリテーターとしての役割への理解を深め、その技量を大いに身につけるためには、当然のことながらファシリテーターとしての訓練を積む事が必要となるが、特に「参加型学習」の本格的な導入がまだ進んでいない高等教育機関などにおける日本語の会話教育の担当者にとってもそうした研鑽は大いに求められると思われる。

筆者が数年来受講している「アサーティブトレーニング」を振り返ってみると、そこでのワークショップの担当者らは、いわゆる従来の教育の分野における「教師」や「先生」という位置には明らかにおらず、参加者自身の気づきを引き出すための学習活動を提供しながらその学びの場の進行役としての役割を担っていた。たとえば、担当者は参加者の意見をコントロールしたり自分の主張を押し付けたりするようなことは一切行わず、参加者たちがロールプレイでの実演を通してコミュニケーションにおける「アサーティブネス」の学びを自分の中に取り込めるように、学習者にあたたい目配りをしながら各種の学習活動を進めていくことが多かった。

このように、学習者が日本語による「自己表現」を成しえていけるようになるための会話教育の教室活動の企画に際しては、まず、教室活動の全体設計の枠組みそのものをワークショップ形式による学習活動を取り入れた「参加型学習」のかたちにするということが一案として考えられる。そしてそこでは、担当者の役割についても、従来捉えられてきた

「与える者」としての立場から、その場での学びを促進する「ファシリテーター」としての立場に大きく視点を移すことが必要となると言える。

## ② 学習活動における参加者の心理的な負担への配慮

また、「参加型学習」の枠組みに関する留意点として、参加者が学習活動に自発的に参加できるようになるために、担当者は学習活動に臨む際の学習者の心理的な負担というものに対しても一貫して様々な配慮を行うことが必要となるという点である。

なぜなら、ワークショップ形式による学習活動が実り豊かなものとなるためには、参加者間での積極的な働きかけやかかわりあいが必要となり、それを多く引き起こすためには、何よりも参加者自身の活動への参加意欲というものが絶対不可欠なものとなるためである。

たとえば、ワークショップの中で参加者にとって心理的な負担が非常に大きいままで活動が継続されているような場合には、参加者がファシリテーターの指示に不本意ながら従っているというように、参加者の学習活動への参加意欲が著しく低下しているような状態が生まれてしまう。当然のことながらそうした場においては、ワークショップならではの引き出された学びというものも生まれてこない。

このことを日本語の会話教育の場合に置き換えて考えてみると、たとえば、ロールプレイを用いた日本語の会話教育の教室活動においてしばしば見られるのは、ロールプレイの導入を初めて行うような際、実演の場となるクラス全体がロールプレイを行うのにまだふさわしくない状態にあるにもかかわらず、担当者が半ば無理やりに実演を指示しているというような状況であろう。クラスにおける「ロールプレイを行うのにまだふさわしくない状態」というのは、クラスの雰囲気はまだ全体的に硬く「もしロールプレイで何か失敗したら、自分がとても恥ずかしい思いをするのではないか」というような防御の姿勢などが学習者に多く表出しているような状態を指す。こうした状況は、ロールプレイのような参加型の学習活動を取り行なうにあたって最も適していない環境であるとも言え、筆者は個人的にこれを「温まっていない」あるいは「冷え切っている」状態と名付けている。

このロールプレイを実施するのにふさわしいかどうかという点については、時にその見極めが非常に困難な場合もあるが、ひとつの目安となるのは、クラスの雰囲気全体が静かで学習者同士のやりとりにもまだよそよそしい素振りが見られたり、あるいは学習者ひとりひとりの表情がこわばっていて笑顔の表出が全体的に少なかったりするような状況がひ

とつ挙げられる。このような緊張状態が担当者に感じられたときなどは、ロールプレイを行う環境がまだきちんと整備されていないものとそこで判断を下し、その場においてはウォーミングアップ的な活動などに力を入れることが優先される。

黒木他（2001[2005]）は、対人援助におけるグループ活動の初期段階では、参加メンバーが緊張していて雰囲気も硬いことが多いという理由から、雰囲気を和らげてメンバー間の関係を深めていくための「働きかけ」の方法があるとして次の二点を挙げている。その二つの方法を会話教育の学習活動の場合に置き換えて考えてみると、ポイントは次のような点となるのではないかと思われる。

【「参加型学習」の開始段階での「働きかけ」の方法】

- ① メンバーが抱えている不安や緊張について言語化させ、担当者やメンバーがそれらを受けとめるように努める。
- ② グループ活動を始める際にゲーム（アイスブレイキング）などを取り入れたり、ユーモアを交えた話をする。

（黒木他 2001[2005]：82より）

これらの二つのポイントについては、従来の日本語の会話教育などにおいても、さまざまな工夫が取られていることがある。たとえば自己紹介においては、担当者があらかじめユーモラスな項目をあえて定めておいたり、アイスブレイキングとして、お互いの名前を呼び合いながらボールを投げ合う小ゲームなどを利用したりしているようなことがある。

こうした活動は、クラスに笑いをもたらすことによって互いの自己開示を自然に進めていこうとすることや、緊張状態にある学習者の体の硬さをほぐしながら学習活動に対する参加者の不安を少しでも解消したりするようなことがねらいとなっている。

特にロールプレイのような「参加型学習」を大いに取り入れようとする際には、ロールプレイ・ワークを実施する前のウォーミングアップとしての役割を果たす諸活動を、学習者の年齢や性別の構成、学習レベルなどに応じて担当者が適切に選択した上で、ある程度の時間をかけながらそれらを行うことが重要となるだろう。

また、ロールプレイを導入した参加型の学習活動を実施する場合には、こうした活動の導入部分のみではなく、活動の中心部分や終了回部分においても、学習者への心理的な配慮というものが必要となるのは言うまでも無い。中野（2001[2004]）は、ワークショップ

における最もシンプルな形は、「導入（つかみ）」→「本体」→「まとめ」という構造（2001[2004]：144）になると述べたが、これら三つのどの部分においても、学習活動に臨む学習者への目配りを基調とした心理的負担への配慮というものは重要となる。

黒木他（2001[2005]）は、グループによる学習活動において、グループ内に共通基盤が作られた後も、「仲間意識」や「助け合い」の意識を高めたり（2001[2005]：147-150）、逆にグループが一丸となって学習活動に取り組もうとするからこそここで生じてくるような「グループの圧力」というものを弱めたり（2001[2005]：160-161）するなどしながら、学習活動の中で起こるグループダイナミックスというものを担当者が十分に活用することを提案しており、さらには、グループ活動の終結部分に移行する際にも「経験を振り返り、参加した意義を明らかにする」（2001[2005]：235-237）ことが重要であるとした。

たとえば、実際の「アサーティブトレーニング」では、参加者が心理的に無理なく種々の学習活動に取り組めるような細やかな配慮がさまざまに成されていることが多い。それは、担当者や補助スタッフが威圧的な雰囲気やすべてを排しながら参加者を迎えるところから始まって、学習目的に応じたグループワークの人数配分（自由な意見交換には3人、十分な聴き合いのためには2人にするなど）やその形態の調整、種々の活動における時間配分（ストップウォッチを用いて厳密に管理していることもある）、さらには諸活動の合間に実施する水分補給などを中心としたこまめな休憩の実施にまで至るような、活動全体における参加者への多くの配慮が成されていることからわかる。そのようにしてまで、参加者の心理的な負担の軽減を考慮している最大の理由とは、参加者が主体的・自律的に種々のワークに参加し、他の参加メンバーたちと協働しながら、「アサーティブネス」に関する学びをひとりひとりが確実に享受できるようになるためであると思われる。

このように考えていくと、会話教育の学習活動において、学習者の心理的な負担というものが学習活動全体を通して考慮されていない場合には、第3章で述べたような「内面の構造化」（小野他 2005：50）や「意識の運動の実り」（小野他 2005：64）といった、ロールプレイのもたらす効果も表れにくいということが容易に想像される。

よって、ワークショップ形式の学習活動を会話教育に取り入れようとする際には、担当者は事前に入念なプログラムを構成しながら、学習者が参加意欲や参加にあたっての主体性というものを高く維持しておけるように、参加型学習に取り組もうとする際の学習者の抱きやすいような初期の状態での不安や学習者が活動に実際に臨んでいる際の心理的な負担というものなどを少しでも軽減しようとする必要があるのである。

## 第2節 実践例について

本節では、筆者による中上級レベルの会話教育での実践からいくつか例を取り上げて、その概要について述べながら、「アサーティブトレーニング」に見られる方法論の援用の可能性について考察する。

### (1) 実践例の概要

本研究で取り上げる実践例は、2004年度春学期に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における「口頭表現」部門の8段階中レベル7に編成された「口頭表現7B」クラスに関するもので、ここにプレイスされた学習者は主に中級後半から上級前半のレベルに属すると見なされていた。

授業実施期間は2004年4月から7月にかけての春学期全13回、1回の授業時間は90分間であった。また、本クラスを選択した学習者は「口頭表現」という技能別クラスを1日2コマ連続で履修することとなっており、ここでは1時限目に新聞記事などを読んで自分の意見を提示するなどのスピーチ中心の学習が行われ、2時限目には会話学習が中心となっていた。筆者の担当は待遇表現の学習を中心とした2時限目のみであった。

学習者の構成は、母国での学習歴が2～3年の20代女性10名と、自国の高校で日本語教員をしている40代女性1名との計11名で、その国別内訳は、韓国2名・中国2名・ベトナム2名・アメリカ1名・イタリア1名・オーストラリア1名・タイ1名・ポーランド1名であった。

本クラスにおける学習目標（巻末資料1）は、「日本語のコミュニケーション能力をより高めて「日本語で話す力」を伸ばす」ことや「日常生活での場・状況・人間関係などを考慮した適切な表現について学ぶ」ことであり、中心となる教室活動は、ロールプレイによる学習活動であった。また、その活動の具体的なものは、以下のように三つの段階に大きく分けることができるが、その詳細については以下の表のとおりとなる。

#### 【学習活動の概要】

- A. ロールプレイ導入までの「ウォーミングアップ
- B. ロールプレイの実施
- C. ロールプレイ実施後のフィードバック

## 【2004 年度春学期口頭表現 7B クラスにおける主な学習活動】

### A. ロールプレイ導入に向けたウォーミングアップ

- ①自己紹介
- ②ニーズ調査のためのシート作成
- ③敬語クイズ
- ④インタビュー番組視聴
- ⑤敬語に関する雑誌記事の紹介
- ⑥日本人会社員を招いたビジターセッション

### B. ロールプレイの実施

- ①「半構造化ロールプレイ」の実演
- ②実演直後の振り返り（実演者の感想述べなど）
- ③「コメントシート」の作成

### C. ロールプレイのフィードバック

- ①ロールプレイの詳細な振り返り  
（撮影ビデオ・文字化資料・コメントシートを参照して）
- ②クラス内での意見交換など

### A. ロールプレイ導入に向けたウォーミングアップ

まず、ロールプレイ導入前のウォーミングアップの段階においては、本クラスにおける学習活動に関する趣旨説明を行うと共に、クラス内の学習者間や学習者と担当者間でのラポールを構築することに努め、ロールプレイ・ワーク参加への気恥ずかしさなどを事前に可能な限り取り除くことを活動の主な目的とした。たとえば、①の自己紹介においては、氏名や出身地などのほかに、将来の夢や趣味、好きな食べ物や好きな音楽などの「好きなもの」について語る機会を設けた。ここでは学習者が「好きなもの」について大いに語り、クラスのメンバーや担当者が随時コメントや感想をそこに投げかけていくことによって、学習者の自己開示が徐々に促進されていくことや、このような気軽なやりとりを通じて、その人の人となりやクラスによく伝わっていくことをねらいとしていた。また、担当者にとっては、学習者の表層に現れている性格の傾向（例：極端に緊張しやすいタイプか、言葉数が少ないタイプか、指名されてよく話すタイプかどうかなど）をつかむという目的もあった。

②のニーズ調査のためのシート作成においては、「日本語で話すことについて考えてみよう」というタイトルのA4版1枚のシートを用意し、学習者に、「どのようなときに日本語で話すことが必要であると感じ、またそれを今後どうしていきたいと考えているか」、「日本語で話すことについて現段階で目標としていることは何か」、「このクラスの授業内容への希望はあるか」などの点について自由に記入してもらった（巻末資料2）。

ニーズ調査シートに見られた「日本語で話すこと」の今後の希望についてのコメントには、「うまく通訳ができるようになりたい」や「擬声語や擬態語などの語彙を増やしたい」などといった、会話におけるスキル面での向上を望む意見の他にも、「自信があるようになりたい」、「緊張をあまりしないで話したい」というような日本語で話す際の心理面に言及したものや、「自分が言いたいことがちゃんと伝えられるようになりたい」、「話題をもっと幅広く選べるようになりたい」、「自分の考えや意見を述べて相手を納得させるようになりたい」などの「自己表現」に言及したものも見られた。このことから筆者は、本実践の中で、語彙や表現形式などに関するいわゆる知識面や会話における技術的な面のみを扱うのではなく、学習者が日本語で会話をしようとした際の感情の様相をつかむことなども含めた、「日本語で話すこと」に関する自己のありようについても取り扱う必要があるのではないかと考え、教室活動において「表現の際の自己のありよう」を重視することにした。

このクラスの学習者たちは、日常生活における買い物場面や教室場面でのやりとりに関してはほとんど支障がないとしていたが、大学や寮などにおける友人・知人たちとの交流に関しては、日本語によって深い人間関係を取り結べるというような段階までにはなかなか辿り着けないこともあって、そのために「日本語で会話はできるのに、日本語によって人間関係は作りにくい」というようなもどかしさを抱えているようにも見受けられた。

③の敬語クイズでは、いわゆる通常の表現から敬語を使用した表現に変換した場合には、どのような表現となるかというような問題を事前にいくつか作っておき、それを口頭や板書で示しながら、敬語表現に関する語彙の基礎的な知識の確認を行った。

④のインタビュー番組の録画テープの視聴においては、特に会話中の非言語行動について振り返る機会を設けた。インタビュアーやゲストの会話中の表情やあいづちの頻度、手振り身振りなどの観察を学習者に促しながら、印象的な部分などについて学習者から随時指摘してもらった。たとえば、インタビュアーの大仰なほめに対して、ゲストが反応していた際の頭や首の振り方などについては、学習者たちが大いに興味を持っていたようであった。このように、ここではクラス内で自由に意見を交換しながらの視聴を行なった。

⑤の雑誌記事の紹介については、女性会社員を対象に作られたオフィス場面や電話場面における敬語表現についての雑誌の付録小冊子をいくつか回覧するなどしながら、ビジネス場面での敬語を用いた会話に関する意見交換を行った。また、筆者の会社員時代の経験やエピソードなどをその当時の写真を用いて紹介するなどし、ここでは担当者も自己開示に努めた。

さらに、ロールプレイ導入前のウォーミングアップの仕上げとして、⑥では、日本人会社員を実際に教室に招いたビジターセッションを企画し、インタビューや自由会話などを試みた。この段階でビジターセッションを企画したのは、それまでの学習活動を経て、学習者の中で「日本語で話すこと」に関する自分のニーズがおぼろげながら見えてきたり、あるいは日本語でのコミュニケーションに関する感想や疑問などが浮上してきいたりするような状態の中で、担当者以外のいわゆる日本語教育に馴染みのないような初対面の日本語母語話者と敬語を交えながらの会話を体験することによって、学習者がそれぞれ「日本語で話すこと」に関する自分自身の課題をあらためて確認することや、そこでの印象や感想を下敷きにした上でロールプレイの実演に入ろうとすることで、ロールプレイの学習活動への動機付けというものを高めようとするねらいがあった。

## B. ロールプレイの実施

次に、本実践での学習活動の中心的な存在となったロールプレイ・ワークにおいては、「半構造化ロールプレイ」(山本 2005a, b)を採用した。このロールプレイは、横溝(1997[2003])の分類では「3. 場面、状況、人間関係だけが与えられているもの」というタイプのもので、設定上の場面や状況、人間関係などは担当者があらかじめ大まかに決めておくものの、談話の展開方法については、実演者たちが話の流れの舵取りを自由にしていくことになるというものであった。

ここで重要となるのは、参加者が与えられた役割をあくまでも参加者自身の場合と想定することであり、実演者には、「自分ならそのときどう対処するか」、「この状況で相手とどのようにやりとりを行うか」、また、「こうした状況が起こったとしたら、自分は相手とどのような人間関係を結ぼうと志向するだろうか」などといった点についても、それぞれ自分で考えながら臨んでもらった。自分の場合として想定しやすくなるための工夫としては、場面や状況などの設定(例:場所は「寮の食堂」なのか、「大学のラウンジ」なのか。人間関係は「バイト先」なのか、「サークル内」でのことなのかなど)については、実際の自分

の事情などによりひきつけた形で実演することを促した。

さらに、本活動においては、ロールプレイをあまり経験したことのない学生のために、導入のための小活動として「ビジネス場面」でのロールプレイを実施した。

この「ビジネス場面」のロールプレイでは、学習者がロールプレイというものにまず馴染んだり親しむことを最大の目的としていたが、同時にここでは、他者がロールプレイにおいて試行錯誤しているような様子を観察者が全員で受容的なあたたかいまなざしをもって見守っていくための雰囲気作りを行うことや、「ふざけたり茶化したりせずに実演に臨む」という実演上のルールを浸透させることなどをねらいとしていた。本実践の学習者たちはほとんどが 20 代前半の学生で本国でも会社組織の中で仕事をしたという経験を得た者が少なかったことなどから、ビジネス場面でのロールプレイは当初困難かと思われたが、想像に頼るしかない擬似的な場面の中で、一度は「演じる」ということの楽しみを体感してもらうことも、ロールプレイによる学習活動に対する興味を喚起するためには有効となるのではないかと考え、ここではあえて実施した。

この「半構造化ロールプレイ」の具体的な実施方法については、まず学習者に無作為な方法によってペアを組んでもらい、次に両者別々にロールプレイ・カードを渡ししながら、自分の役割に関することを 5 分ほどのうちに把握してもらった。その後、話の展開などについてはペア同士で一切相談しないまま、学習者にロールプレイの実演を開始してもらい、その後も自由にやりとりを行うよう、こちらから指示を行なった。担当者によるロールプレイの介入のタイミングについては、実演者が終了の合図を明確に担当者に送ってくるまで続けるということを基本的な流れとしていた。また、実演者同士が照れくささから笑ってしまうなどして、実演の続行が難しいと判断できたような場合には、担当者が適宜、実演を仕切り直した。この方法においては、やりとりの先の展開が互いによく見えないため、実演者はそれぞれ相手の反応によって臨機応変に表現していかななくてはならなくなるが、ここでのねらいは、ロールプレイを取り入れた教室活動にありがちな「あらかじめ考えておいたセリフをただ読み上げるように発話してその場を処する」というケースを極力避けることであった。

さらに、これらのロールプレイの実演の様子は、後で行う「振り返り」に活用するために、学習者の了解を取って家庭用ビデオカメラで撮影し、また文字化資料を作成するために、MD プレイヤーを用いた録音も行なった。

ロールプレイの終了直後は、実演したペアにそのまま壇上に残ってもらい、その場で実

演にあたっての感想を中心に述べてもらった。そこで提示されたコメントには、やはり実演中の緊張について言及されたものが多かったが、中には「誘いをして断られた際のやりきれないような気持ちがしていた」というものや「(相談場面で)励まされて嬉しい気持ちがした」というようなコメントも見られた。こうした実演直後の「振り返り」において、実演者がロールプレイの実演中に感じていた気持ちを言語化し、それらをクラスで共有しておくことは、会話というものがことばの配列や体裁によって無機質に営まれているようなものなのではなく、表現主体の感情の動きがそこで絶えず起こっている有機的なものであることをあらためて踏まえておくためにも必要であると思われた。特に本実践では、表現主体自身が捉えている人間関係や場面によって使い分けを迫られるような待遇表現の学習というものをテーマとして打ち出していたために、「ことば」に関する情報や知識をいかに多く習得するかという点に興味を集中させるのみではなく、そこでの表現に込められた表現主体の感情などについても随時確認しながら、「ことば」を自身の内面に取り込めるようになることを意識化させようとしていた。

さらに全員のロールプレイが終了した後には、学習者に所定のコメントシート（巻末資料3）を配布し、それぞれ記入・提出してもらった。このシートには、ロールプレイに臨んでみて「良くてきた点」、「改善点」、「他の人の実演で良かった点」、「その他（自由記述欄）」という4項目を設け、ロールプレイの実演に関する内省を書き留めてもらった。「良かった点」を中心として項目設定を行ったのは、学習者が自他のロールプレイにおける実演に対して、批判のみの反省に陥ることなく、自身の表現行為を振り返ることをねらいとしていたためであった。また、回収後のシートには、肯定的なコメントを書き添えて翌週に返却した。

### C. ロールプレイのフィードバック

ロールプレイを実施した翌週には、ロールプレイ中の自身の表現行為をあらためて見直すことをねらいとした、実演の振り返りを中心に行なった。体験学習の性質を帯びるロールプレイによるこうした学習活動においては、コメントシートなどの記入を通じた内省のみでは、学習者が自分の表現行為について十分に意識化できないことがあるが、ここではそれを防ぐために、ロールプレイの撮影ビデオやロールプレイ中の発話における文字化した資料（巻末資料4）などを用意し、また、学習者が提出したコメントシートなども併用しながら、ある程度の時間をかけて様々な角度から振り返りを行うような機会

を設けた。さらにここでは、他の学習者との自由な意見交換を適宜取り入れることで、表現行為を客観的にモニターする際の非言語的な側面に関するポイントなどをより多く得られるようにも配慮した。

このように、ロールプレイによる学習活動のフィードバックをより有効なものとするためには、学習者が自分だけでは気付かないような実演中の非言語的な部分に関する留意点について、観察者によるコメントや撮影ビデオの助けを得るなどして気付けるようし、表現行為についての自身の内省についてはコメントシートを振り返ってみるなど、表現主体の「外側」と「内側」との両面での作用をカバーできるような方策を考えることが重要となると思われる。そして担当者は、意見交換などの際にクラス内の雰囲気を支的的なものとするように心がけ、根拠や代案のない批判のみが飛び交う場とならないような配慮を行うことが必要となる（山本 2005a : 86）。

## （２）「アサーティブトレーニング」の援用について

（１）では、本研究において取り上げる実践例の概要を示したが、ここでは、「アサーティブトレーニング」の体系的なワークショップ型の学習活動に見られる方法論を会話教育にいかにより具体的に援用していくかという点について述べる。

ちなみに、ここで言う「アサーティブトレーニング」については、筆者が受講してきたNPO団体「アサーティブジャパン」主催の一連の講座の内容に限定している。

まず、ロールプレイの導入に向けたウォーミングアップの段階では、ロールプレイへ参加する際の気恥ずかしさや不安などを十分に軽減しておくためにも、クラス内の参加者間のラポールを構築することが最大の目的となる。

こうした活動における導入部分での「場づくり」については、「アサーティブトレーニング」の中でも特に配慮されているポイントであると言える。たとえば、実際の講座では、ひとりずつ自己紹介を行う前に「自宅からはどのような路線を使って、どのような風景を眺めながらこの会場まで来たのか」ということや、「今どのような気持ちを感じながら、ここに参加しようとしているのか」といったことなどを、その場で無作為にペアになった人と自由に話したり聞き合ったりするような機会が設けられている場合がある。そのねらいは、参加者が活動への参加に対する初期の不安感を徐々に払拭しながら無理なく徐々に自分のことを他者に開示していくことにあり、こうした一連のワークは、ロールプレイによ

る学習活動に本格的にこれから向き合っていくための心理的な構えというものを参加者それぞれが段階的に整えていくためにも必要であると思われた。

また、こうしたワークショップ形式で学習活動を進めていくために、担当者は、こうした機会を利用して、学習者の趣味や嗜好、その時点で現れている表面的な性格などを捉えながら、ワークの進め方の方向性を見定めていくことになるが、その判断材料となるものを少しでも多く得るためには、担当者の言動等によって参加者が萎縮してしまうようなことを一切避けることが重要となり、特にこうした活動の開始段階では、その場の全体的な雰囲気を持的で開放的なものにするように努めながら各自が気軽に自分のコメントを提示しやすい状態を作り上げることが何よりも優先されることになる。

実際の「アサーティブトレーニング」では、表現主体自身の感情の取り扱いに関する学びの項目が設けられているが、日本語の会話教育においても、学習者が実感を伴いながら表現形式を胸に落としていけるようになるためには、会話における感情というものについても学習活動の中でより積極的に扱っていくことが今後求められることになると思われる。

たとえば「口頭表現7B」での実践においては、ニーズ調査シートの学習者のコメントにあったような「自信があるようになりたい」、「緊張をあまりしないで話したい」といった日本語で話す際の心理面に関連したことがらについては、学習者の了解を取った上で授業の中で紹介した。この目的は、「会話における感情」という部分への意識化をクラス全体に促し、会話学習においては「ことば」への注意だけではなく、それを発する表現主体自身の感情の動きを捉えることも合わせて重要となるということに、あらためて留意してもらったためであった。

また、ロールプレイによる学習活動の実施においては、先に述べたように、クラスで到達しようとする学習目的を踏まえた上で、そこに適しているようなタイプのロールプレイを採用することが重要となる。本実践では、設定上の場面や状況、人間関係などを大まかに捉えて、談話の展開については実演者に委ねることになる「半構造化ロールプレイ」(山本 2005a, b) を採用し、その実演においては、参加者それぞれが「与えられた役割をあくまでも参加者自身の場合と想定して臨む」ということをルール化していたが、これは「アサーティブトレーニング」で実施しているロールプレイとも共通するものであった。

つまり担当者は、ロールプレイの実演者にただ漠然と設定したロールプレイの流れに入ってもらおうとするのではなく、「自分ならそのときどう対処するか」、「こうした状況が起こったとしたら、自分は相手とどのような人間関係を結ぼうと志向することが多いのだら

うか」などといった点についても考えてもらい、そうした内面の動きというものを参加者自身が感じ取りながら実演に臨むことをねらいとしていた。こうした談話展開のあらかじめ決まっていないタイプのロールプレイに臨むことで、実演者がそこで感じた気持ちを確認しながら表現することは、ロールプレイ本来の特長である「内面の構造化」（小野他2002：50）を促進することにもつながる可能性が高くなり、さらには学習活動にロールプレイを採用することの意義も高まることになると言える。

実際の「アサーティブトレーニング」においては、伝え方の表現スキルを学ぶことも重要な活動のひとつとはなっているが、実践的な伝え方の表現技法などの学びに入る前に、参加者が取り上げようとしている自らの課題に関する詳細な内容整理という点についても時間をかける場合が多い。

「アサーティブトレーニング」では、参加者がそれぞれ現実に遭遇している苦手な場面を持ち寄り、その中のひとつを課題として選び出した後に、3人から4人程度の小グループの中で実際にロールプレイを行なうことが一般的な流れとなるが、実際に実演に臨もうとする際には、取り上げた課題における「誰にどのようなことを伝えたいのか」という点を中心とした課題内容の整理を行う。それは、自分が対象の相手に強く伝えたいと考えて選び出したような「課題」と真剣に向き合う作業を経ることによって、自分自身がその課題にどのように向き合ってきたのかという現状までの状況把握をしたり、アサーティブな表現方法を獲得できたとして、その後の対象との人間関係の方向性をどのように見定めていこうとするのかという点についてまでを深く考えたりするために必要な作業となる。

つまり、「アサーティブトレーニング」において重要視されているのは、単なる伝え方のスキルを身につけることではなく、ロールプレイでの実演という活動全体を通して、その実演の準備段階から、自分が心の中に抱えている課題というものと一度向き合うことが求められることになる。たとえば、ある人が「配偶者に喫煙を即刻やめてほしいと伝えたい」という課題をロールプレイのテーマとして提示していたとしても、それを掘り下げて考えていった場合、実は真に相手に伝えたいことが、「喫煙によって配偶者の健康が損なわれることを自分は最大に心配しているということを相手にわかってもらいたい」のか、あるいは「煙が苦手である自分のことを相手にもっと尊重してほしい」ということなのかによって、そこで使われることばや表現などは大いに変わってくる。その場合、「自分はどのような意見や感情などを相手に伝えたいと考えているのか」という点を明らかにして、最終的に何を伝えるかという選択を下すのは紛れもなくその表現主体自身となり、ことばを

整えようとする前に、まずは「自分は相手に何を伝えたいのか」ということをつかむための表現主体自身の内面での整理や掘り下げるための作業が必要になる。

これまでの日本語の会話教育において、学習者が日本語による「自己表現」の方法を得るために、教室内で提出された表現形式や語彙などをいかに実感と共に自分の胸に落とししていくのかという点を実現していくための具体的な方法については、それほど真剣に議論されてきてこなかったように思われる。しかし上記のような方法によって、まずは「わたし」の感じ方や意見を中心におきながら、次に相手との関係の構築について思いをめぐらせ、この「わたしのこと」を「わたしのことば」によって相手が理解しやすいように伝えていくための表現を練り上げていこうとするにあたっては、「考えながら話し、話しながら行為し、行為しながら考える」（台 2003：12）というプロセスを持つロールプレイが非常に有効となるのではないだろうか。

「わたし」を「わたしのことば」によって表現していこうとすることを目指した実際の「アサーティブトレーニング」においては、ロールプレイが学びの第一の方法として用いられているが、これと同様に、日本語の会話教育においてもここから参照にできるものは多いのではないかと思われる。

また、日本語の会話教育において半構造化型のロールプレイを実施する場合には、学習者が自由に進めていくロールプレイに対して担当者がどのように介入していけばいいのかというような、担当者自身のロールプレイ活動へのかかわり方に関する課題が浮上することがあるが、「アサーティブトレーニング」の方法論からは、そうした担当者による介入のタイミングに関しても学べる点が多い。たとえば、実演者が言葉に詰まっているという場面が発生した時などには、担当者がすぐに“正解”と設定しているような表現を横から言い添えて無理矢理に実演を続行させようとするのではなく、それがあらたに自分らしい表現を生み出すための助走としての沈黙なのか、または「これ以上自分はここで実演を続けられない」というような担当者に向けたシグナルとしての沈黙なのかについて、担当者は両方の予測を同時に持つことが可能となる。そして、その判断によって担当者は、たとえば、しばらくそのまま待つ学習者の様子を見守っていたり、実演者に「ここで一度ストップしますか」というような静かな問いかけを発してたずねてみたりするというような、いくつかの手段を持つことがその場でできることになるが、一連のトレーニングからはこうした複数の対応方法についても参照できるような部分が多く観察されている。

さらに、ロールプレイを中心とする学習活動においては、ロールプレイそのものだけで

はなく、ウォーミングアップ的な役割を果たす活動の例にあるようなロールプレイの周縁的活動の存在が欠かせないと言えるが、その中でもロールプレイによる学習活動と同様に重みがあるのは、ロールプレイのフィードバックについてである。実際の「アサーティブトレーニング」においても、ロールプレイのフィードバックは、表現主体が真に「自己表現」を実現するためにも、非常に重要な学習活動のひとつとして位置づけられている。

従来の会話教育においては、ロールプレイ終了後のフィードバックがクラスでの単なる感想述べに留まっていたり表現形式の訂正のための時間とされていたりするなど、担当者によってもその内容はさまざまなものとなっていたと思われ、これまでの日本語教育研究においても、ロールプレイ後の有効なフィードバックに関する方法論というものがあまり多く取り上げられてきたことがなかった。この「振り返り」が十分に行なわれることのないロールプレイというものは、その実演をいくら多く重ねたとしても、実演者は課題となっていることからの留意点や気付きなどについていつまでも意識化できないままとなることが多いため、ロールプレイのフィードバックが従来の日本語教育の中で「表現形式の訂正の場」として扱われている以上に重要なものであることを、担当者は常に認識しておくべきだと思われる。

「アサーティブトレーニング」におけるロールプレイのフィードバックの方法は、ロールプレイが終了した直後に行なわれることが多いが、会話教育において参考になる部分であると思われるのは、フィードバックのコメントを提示する者の順番や提示するコメント内容の順番についてである。たとえば、実際の「アサーティブトレーニング」でのコメントの提示方法については、①実演者、②その相手役、③そのロールプレイを実演していた観察者、④担当者という順番が遵守される。また、コメントを提示する際の内容についても、①その実演において良かったと思われた点、②次につなげるための具体的な改善点、を簡潔に述べることがルールとして決まっており、観察者を含めて、そこでは単なる感想述べや表現行為の分析などは一切行わないこととなっている。また、担当者の養成においては、その場が単なる感想や言動における善悪の判断などの意見のような表層的なコメントのみで占められることのないよう、フィードバックの場を有意義なコメントの交換の場として成立させるための体系的なファシリテート方法というものの訓練にもっとも多くの時間が費やされていることがある。

本研究での実践例においては、ロールプレイの終了後のフィードバックを、終了直後のフィードバックと翌週に行なった詳細なフィードバックとの二つに分けて実施したが、前

者の終了直後のフィードバックでは、実演者たちに実演の感想を述べてもらい、ここでは表現主体の表現行為の意図や感情を共有しておくことを中心的に行なった。また、ロールプレイを実施した翌週でのフィードバックにおいては、ロールプレイ中の表現行為全体をあらためて見直すことをねらいとして、実演に際しての振り返りを中心的に行なった。ここでは、ロールプレイの撮影ビデオやロールプレイ中の発話における文字化した資料などを担当者が用意し、それらを学習者によるコメントシートと併用しながら、様々な角度からの振り返りの機会を設けた。さらに他の学習者との自由な意見交換を随時取り入れることで、表現行為を客観的にモニターする際の非言語的な側面に関するポイントなどを、学習者がより多く得られるようにも配慮していた。

実際のトレーニングでは、ロールプレイ終了直後にフィードバックを設けて、クリアすべきだと思われた表現上の課題やその具体的な対応策などを、メンバーが可能な限り詳細に検討した上でさらに複数回のロールプレイが繰り返されるという方法が採用されるが、これを会話教育の一環として取り入れる際には、担当者が「フィードバックの重視」という点を踏まえながら、そのクラスの形態（クラスの構成人数や学習者のレベルなど）や教室活動の内容に合致させた上で独自のフィードバック方法を開発していく必要があると思われる。

「口頭表現 7 B」におけるフィードバックの留意点をまとめると、次のようになる。

#### 【フィードバックを実施する上での留意点】

##### ① 実演者の表現意図の共有化

実演者はその場でどのような表現意図を実現しようとしていたのか。実演者はどのようなことを考えながら、相手役に何を伝えようとして、その結果、どんな状況になることを望んでいたのか。担当者はこれらを実演者に問いかけるなどして明らかにし、クラス全体でも共有しておく。

##### ② 相手役の受け止め方の共有化

実演者の意見を受けて、相手役は実演者の表現行為をどのように受け止めていたか。実演者が試みていたとおりに、相手役はその主張や意見を十分に理解していたかどうか。仮に相手役が実演者の伝えなかったことを把握しきれていなかったとすれば、その場で何をどのように理解していたのか、またそれは表現行為のどの部分からそのように受け取ったか。これらの点について相手役にコメントしてもらい、クラス全体でも共有する。

### ③ 観察者のコメント提示とクラス内の意見交換

実演者と相手役のロールプレイを見ていた観察者（そのとき実演していないクラスの他のメンバー）は、実演者が自身の表現意図をさらに実現しやすくなるために、具体的にどのような工夫がさらに必要となると思ったか。随時コメントを提示してもらい、クラス全体での意見交換などを行う。

### ④ 担当者のまとめ

①から③を経て、担当者は振り返りを行う。「相互理解のために自分のことを伝える」という点において良かったと思われた点、さらに工夫が必要と思われた点、そのための具体的な方策などについて、①から③においてクラスで提示されたコメントにも触れつつ、ロールプレイ全体を振り返る。

### ⑤ 同内容でのロールプレイの再試行

時間の余裕があれば、同じ内容でのロールプレイを再試行する。その後もまた①から④を行い、より伝わりやすい表現のための建設的なフィードバックを行う。

以上のように、「アサーティブトレーニング」におけるロールプレイ・ワークの種々の方法論は、ロールプレイを中心的な学習活動として据えた会話教育に援用できる要素を多く持つものであると考えることができる。

## 第3節 ロールプレイ・ワークにおける指導的観点

第1節では、日本語の会話教育に「自己表現」の学習を導入するにあたり、その具体的な学習活動として「参加型学習」という形態を取り入れることを提案した。また、第2節では、筆者による実践例の概要を挙げながら、「アサーティブトレーニング」の一連のロールプレイ・ワークに関する方法論の援用の可能性について提示した。

本節では、引き続き、同実践でのロールプレイ結果をもとに、中上級レベルの会話教育において「自己表現」の学習を進めていこうとするにあたり、そこにワークショップ形式によるロールプレイ・ワークを取り入れようとする際の具体的な指導の観点について考察する。

## (1) 「現実場面での会話」と「教室場面でのロールプレイ会話」

従来の日本語教育におけるロールプレイの捉えられ方は、第3章で述べたように、「現実のコミュニケーションに役立てるための実生活に近い状況を設定して行う模擬会話練習」というものであったが、シミュレーションを含めると、ロールプレイはその活動の設定状況から「実生活に近いもの」という部分に重きが置かれた学習活動であると言える。

しかし一方で、ロールプレイには「擬似的な場面での会話遊び」というようなイメージが依然として強く残っており、会話教育の学習活動の中でも遊戯的な性格の強いものとして批判的に捉えられていることもしばしばある。

それでは、会話教育の学習活動としてのロールプレイに、「現実場面により近いもの」という印象と「教室場面での会話遊び」という印象というような、この両極端なふたつの印象が備わっているのはなぜなのだろうか。

そのことを考えるための糸口として、まず、ロールプレイの実演中での会話のありようというものを観察してみると、このロールプレイの会話には現実場面での会話と大きく異なっている部分があることがわかる。その中でもっとも特徴的なものとは、次の三点に集約されると思われる。

ひとつは、従来の会話教材に見られるようなロールプレイの会話の談話展開というものが、現実場面での会話に比べて定型のパターンを成していることが多いという点である。

またここに関連して、ふたつめの特徴として挙げられるのは、教室場面で見られるような従来のロールプレイでの会話は、実演者があらかじめ談話に関する展開の予想がついている上でそのやりとりの流れに沿いながら話をしていくこと多いために、実演者の内面が動きかされるようなこともないまま会話が進められていくことが多いという点である。

たとえば、「誘い」を例にしてみると、現実場面での「誘い」においては、「誘い主体」が相手から「受諾」または「断り」のどちらかを提示されるのかが分からないという状況がまずあり、そのために「誘い主体」の内面においては、「受諾」や「断り」、あるいは「保留」など、どの対応が相手から提示されるのかという不安定さが気持ちに多くつきまとうことになる。

しかし、従来の教室場面でのロールプレイにおいては、両者は「誘い」のモデル会話を先に提示されてから実演に入るようなことも多いために、「誘い主体」は自分の「誘い」の結果について分かっている状態で、また「誘われ主体」も誘われる前から相手が自分に

何を働きかけてきて、それについて自分はどのように答えるかということを経験しているという状態で「誘い」に関する一連の会話が進められていくことになる。

さらに三点目として、従来の教室場面でのロールプレイ会話においては、文法的な正誤などの特に「ことば」に関する点がかなり注目されやすいという点がある。当然のことながら、現実の会話においても表現主体がそこで使用する表現やことばを慎重に選んでいくようなことはあるが、純粋に「ことば」の側面のみが会話の全体的な流れを左右するようなことは実はそれほど多くはないと思われる。実際のやりとりにおいては、表情や声の高低などの調子、そこでのやりとりに向き合う両者のこれまでの背景やその場での状況など、会話における諸要素がすべて関連付けられた上で表現行為が繰り広げられるのであり、たとえば従来の会話教育の教室活動のロールプレイにおいてよくあるような「先生“が”いただきました、ではなく、先生“に”ですよ」というようなことばに関する訂正なども、会話のあとに指摘されるようなことはあまり起こらず、実際の会話のやりとりは文脈や背景や情報の内容を重視した上で進められていくことも多い。

このように、現実場面での会話と教室場面でのロールプレイの会話とを比べてみると、現実の場面での会話で存在しているようなことが教室場面での会話では見られなかったり、逆に、現実場面の会話において重視されていないようなことが教室場面の会話では特に注意を払われていたりするというようなことが両者において生じていることがわかる。担当者がその大きな違いに気付きながらも、あえて会話教育において教室活動“仕様”の会話を取り上げようとするのが多いのは、現実場面にあるような会話におけるそれぞれの諸要素を授業の中でひとつひとつ取り扱っていたのでは、そこで生まれる無限的な数の会話場面に対する学習の手当てというものが授業時間内に立ち行かなくなるためであると考えられる。その結果、担当者は、「誘いの受諾」なら「誘いの受諾」と場面における、ある一定展開パターンを成す場面を「ただしこれは代表的なものである」として限定しておき、その範囲内での会話をあくまでもひとつの例として提示しながら会話学習を効率的に進めようとするようになる。また、このような手段をとらざるを得ないとき、会話教育に従事する多くの担当者からは、「我々は現実の会話のすべてを教えることはできない。あとは学習者が現実の場面において、実地で学んでいてもらうしかない」というようなコメントなどがよく聞かれることとなる。

本研究においては、そうした担当者側の都合というものを留意しつつも、上記のような位置にすぐに降りたってしまうことを安易に選ぶのではなく、学習者を「実地」に向かわ

せる前に教室内でできることについてよく考え、また改善を加えながら試みを続けていくという立場を取ってみたい。

また一方で、「現実場面での会話と教室場面での会話とに乖離があるのであれば、そのまま教室場面に現実場面での会話を持ち込めばいい」というような考え方が日本語の会話教育において見られることがあるが、しかし、こうした現実場面の会話の教室活動への安易な取り入れというものについても、筆者は批判的に見つめていきたいと考える。「会話教育において現実場面の会話を教室の中に取り入れる」ということで、すぐに思い浮かべることができるのは、日本語母語話者を招いたビジターセッションや日本語母語話者を TA やサポートスタッフとして投入するという手法であろう。しかし残念ながら、「日本語の会話学習なのだから、母語話者と話す機会を多く作れば、それはより効果的となるだろう」という担当者の捉え方のもとで実際にこれらの手法がもたらしてくれるのは、実は狭い範囲中の限定されたほんの小さな効果でしかない。

会話教育においては、ビジターセッションはあくまでもビジターセッションとしての範疇での、また、TA やスタッフができることは TA やスタッフとしての果たす役割の範疇でのそれぞれ限定的な効果しか認められないことが多い。なぜなら、現実場面の会話というものは生じることそのものについても偶発性が高いものであり、表現主体が本来持ち得ている対人的なコミュニケーション能力というものが、その偶発性にいかに機敏に対応していけるかというような部分などが会話を大きく作用することもあることに比べ、「日本語の会話練習のため」という目的があらかじめ互いに共有されているような状況において、辛抱強く学習者に向き合おうとするようなビジターや TA が存在する活動の場においては、学習者の日常会話への対応能力やましてやお互いの深い部分までの理解を進めようとするような「対話」能力などを養うことはかなり難しいと考えられるためである。

筆者が本研究で取り上げる実践例においてビジターセッションを導入していたのは、それまでの数回の授業の中では机上の知識が先行する形で会話学習を進めていたために、ロールプレイという参加型の学習に実際に臨む前に、学習者たちが会話の学びに関する自分たちの課題をそれぞれ振り返ってみるということのみを目的としていたのであり、これがロールプレイという学習活動に入るまでのウォーミングアップ的な役割しか果たさないものであることについては、事前に踏まえていた。

もちろん、教室という空間で行われる会話教育を通して教室外での学習者の社会生活に質的な向上がより多くもたらされるためにも、教室場面で学んだ会話というものが現実場

面でもすぐに応用できるものとなるようなものとなり、現実場面での会話とのギャップもないものであることに越したことはない。

しかし、繰り返し述べるが、現実場面の会話を完全な状態で教室場面に持ち込むことは、本来、不可能なことである。なぜなら、真に“自然な日常会話”とは、学習者が現在進行形で送っている日常生活の中のまさに「その場所」でしか生じないためであり、日常から切り取られて教室に持ち込まれた「現実の場面」というものは、誰かによって切り取られている時点ですでに「現実の場面」ではない別のものと変化してしまうためである。

よって、会話教育の場合、ビジターセッションなどのような試みが、「自己表現」の獲得や人間関係の構築までも含むような「それ以上の深い会話」を成立させられるようなコミュニケーション能力の向上に結びつくとは考えられない。そして、会話教育においては、教室活動に現実場面と想定されるものをいくら多く意欲的に持ち込んだとしても、それは実践的なコミュニケーション能力の向上にとっての補助的な役割以上のものにはなり得ないことを、担当者は十分に踏まえておくことが重要となる。

現実場面での日常会話というものを完全な状態で教室の中に持ち込めないとすれば、会話教育の担当者ができることとは、現実の場面での会話のどの部分が学習者の会話の学びにとって有意義となるのかという点を見極め、また、どの部分なら一部を取り出すことが可能となるのか、そしてそれをどのように加工すれば教室活動のひとつとして組み込んでいけるのかなどの点についても合わせて考えた上で、そのことを常に試行し続けていくようなことであろう。そして同時に、ビジターセッションの実施や日本語母語話者の TA の投入というような、いわゆるその場限りでの関係しか構築されない限定的な効果をもたらす方法に頼ろうとするのではなく、学習者が教室を出た後も日本語の会話というものに前向きに向かい合えるような方法というものを常に模索していくことも必要となる。

本節では、実践における「半構造化ロールプレイ」の結果を元に、教室場面でのロールプレイの会話と現実場面での会話との違いを踏まえた上で、教室活動としてのロールプレイ・ワークをいかに有効に展開していくかという点について具体的に考察する。

まず、上記に述べたような、現実場面での会話と教室場面でのロールプレイでの会話との三つの相違点を仮説として再度整理し直し、以下、この三点に沿って考察していく。

#### 【ロールプレイでの会話と現実場面での会話との相違点】

① ロールプレイでの会話は、ある定型的な談話展開の形が取られていることが多いが、

現実場面での会話は、諸要素によって多様な談話展開が見られることがある。

- ② ロールプレイでの会話は、実演者があらかじめ定められているようなやりとりに沿って話をしていくことが多いため、現実場面の会話のように、表現主体の内面がゆり動かされるようなことなどがほとんどないままで、会話が進んでいくことが多い。
- ③ ロールプレイでの会話においては、「ことば」の正誤などが厳しく問われることが多いが、現実場面での会話では、「ことば」の側面のみが純粹に会話の行方を左右することは少なく、むしろ「ことば」以外の諸要素が総合的に関連した上でやりとりが進む。

## (2) 同一設定のロールプレイにおける多様な談話展開

これまで述べてきたように、ロールプレイを用いた従来の教室活動において多く見られていたのは、実演の様相が「断り」などの機能の典型的な談話展開に沿った形となることを担当者から期待されていることが感じられるような雰囲気の中で、それでも「自由に」表現するようにと、学習者が実演を促されているような状況であった。担当者がこうしたパターンどおりの談話展開を用いてロールプレイによる学習活動を進めようとする人が多いのは、たとえば「断り」なら「断り」の場面において典型的とされているような表現や語彙などの「重要表現」の数々を、非言語行動にも留意しながら定められた授業時間内に効率的に提示しようとするためであることが理由として考えられる。

しかし、担当者が日本語での双方向的なコミュニケーションのための学習の支援を真に行いたいと願うのであれば、やはり学習者の実質的な学びというものに少しでも貢献するような学習活動を展開していくことが求められる。そう考えると、担当者にとっては、暗記したモデル会話を間違わうことなく再生できるかどうかという点を確認するためのロールプレイ・ワークを学習活動に中心的な存在として据え続けるのではなく、ロールプレイ本来の様々な特長を踏まえた上で、学習者の「自己表現」というものを大いに引き出せる機会が保証されているような学習活動の実施方法について、より具体的に考えていくことが急務となる。

それでは、現実場面での会話で生じていることの中で教室活動のロールプレイの会話にも取り入れられるのではないかと考えられるような会話の要素とは、どのようなものがあるだろうか。

たとえば、現実の場面においては、あるひとつの状況がそこに設定されていたとしても、

やりとりに臨む表現主体相互の関係性や状況の背景などの要素によって談話展開が幾通りにも異なってくることがあるが、従来、多く実施されてきたような会話教育におけるロールプレイでは、そうした会話の談話展開の多様さというものがあまり考慮されてきていないことがあった。そこで本節では、この談話展開の多様性という要素について特に取り上げることにする。

この談話展開の多様性というものを、担当者が教室活動としてのロールプレイに取り入れようとする際に注意すべきこととは、ある機能における定型の談話展開に沿った会話を担当者がいつも「もっとも模範的な会話のありかた」として捉えるようなことを中止し、談話展開が会話の諸要素によって異なることがあるという点について、学習者がロールプレイを通してあらためて確認できるようにすることであろう。つまりそれは、現実の場面での会話における談話展開というものが会話の諸要素の組み合わせによっても多様な姿を見せるものであるということや、その展開の異なりの様相はやりとりに臨む表現主体がひとつひとつ表現行為を選択していった結果であるということなどを、学習者がロールプレイの実演を経る中で意識していけるような学習活動を設定することとなる。そのためには、「ひとりひとりの学習者があるひとつの設定状況のもとでそれぞれ思い浮かべるような談話というものをロールプレイの中で自由に実演してみる」というような手段が有効に働いてくるのではないかと思われる。

そこでここでは、学習者が「自己表現」のための表現の試行錯誤を試みることができ、ひとつの設定状況における談話展開の多様性についても眼を向けられるようになることを目的としたロールプレイ・ワークを実施した。具体的には、「半構造化ロールプレイ」（山本 2005a, b）を通して、ある同一テーマを 3 組のペアにそれぞれ演じてもらい、学習者には、その設定状況に対して自分が想定したままのことがらを自由に実演してもらった。学習者はこうしたロールプレイでの実演に際して、「自分はこんなとき、眼前の相手に何を伝えようとして、どのように表現しようとするところがあるのか」というような点を意識しながら自由に実演することが奨励されているために、表現行為中の自分の気持ちや感情の動きなどにも注意しつつロールプレイに取り組むことができるようになると思われる。

この部分の考察については、本実践全 13 回のうちの第 11 回（「断り」と「苦情」）と第 12 回（第 11 回の振り返り）の授業データを用いた。この第 11 回目の授業では、山内（2000）を参照したロールカードを用いて、それぞれ 3 組、合計 6 組にロールプレイを実演してもらった。第 12 回目の授業では、撮影ビデオ、ロールプレイの発話文字化資料、学習者によ

るロールプレイ実演直後のコメントシートなどを参照しながら、クラス内での意見交換を中心とした「振り返り」を行った。

第 11 回の授業でを使用したロールカードとその実施結果は、以下の通りである。

【設定 1 のロールカード】

A-1

来週、国から友達が来ることになりました。あなたのところに 1 週間泊めてほしいと言っています。日本のホテルはとても高いので、あなたもそれがいいと思っています。ルームメイトにそれを頼んでみてください。

人間関係：あなたとルームメイトは同じ部屋で暮らし始めて 3 ヶ月。

状況：部屋の広さは友人ひとりぐらいはなんとか泊められるぐらいの広さ。

国の友人には、「ルームメイトと話をしてみる」と言っている。

B-1

ルームメイトが、友達を一週間部屋に泊めたいと言っています。しかし、今は学期末のレポートを書いているのでとても忙しく、とても余裕がありません。ルームメイトとその友達が、夜騒いだりするのにも心配です。ルームメイトの気持ちはよく分かりますが、できれば断りたいです。

人間関係：あなたとルームメイトは同じ部屋で暮らし始めて 3 ヶ月。

状況：部屋の広さは、友人ひとりぐらいはなんとか泊められるぐらいの広さ。

【設定 1 のロールプレイの実施結果】

|      |  |
|------|--|
| ペア A | 学習者 X は、その期間に帰国している、同じ寮の他の友人の部屋に自分が泊まることを申し出た。テスト終了後の週末には皆で一緒に遊ぶことなどを約束した。 |
| ペア B | 学習者 U は「特に自分が忙しい平日だけは他の友人の部屋に泊まってほしい」ことを伝え、その友人との交渉役を申し出た。週末のパーティーの約束もする。  |
| ペア C | 両者の意見が膠着状態に。断る側の学習者 Q は代案を出すのが合意に達しない。結局、「明日また話し合おう」という結論となり、その場では話を打ち切った。 |

【設定 2 のロールカード】

|  |
|--|
| <p>A-1</p> <p>今、夜の 11 時ですが、同じ寮の隣の部屋がとてもうるさいです。音楽を聴きながら、友人たちとおしゃべりをしているようです。あなたは、明日は大事な期末テストがあるので、勉強しなくてはなりません。今日だけならまだ我慢はできますが、隣の部屋の人はずっと夜遅くまでうるさいので困っています。苦情を言ってください。</p> <p>人間関係：その隣の部屋の人の名前は知っているが、顔見知り程度。</p> <p>状況：あなたはまだその寮に来てから 3 ヶ月。相手は自分よりも寮に長くいるらしい。</p> |
|--|

|   |
|---|
| <p>B-1</p> <p>今、夜の 11 時ですが、同じクラスの友人二人と一緒にお酒を飲んだ帰りに、寮の自分の部屋で引き続きおしゃべりをしています。話も盛り上がっていて、とても楽しいです。</p> <p>人間関係：3 ヶ月前、隣の部屋にとてまじめで勉強熱心だといううわさの人が来た。</p> <p>その人の名前は知っているが、まだ顔見知り程度。</p> <p>状況：自分は寮に来てもう 1 年。寮の生活をとても楽しんでいる。</p> |
|---|

【設定2のロールプレイの実施結果】

|      |   |
|------|---|
| ペア D | 部屋を訪ね、テスト勉強をしているという自身の状況を織り交ぜた雑談をしながら、最後に「静かにしてほしい」という要求を伝える。 |
| ペア E | 部屋を訪ね、一緒に雑談の輪に加えてもらう。部屋の壁の薄さにも言及しつつ、最後に「静かにしてほしい」という要求を伝える。   |
| ペア F | 部屋を訪ね、ドア付近に立ったまま、単刀直入に「静かにしてほしい」という要求を、相手に強く伝える。              |

このように、同一テーマをそれぞれ別の3組に実演してもらった結果、設定1、設定2とも、細部において異なる談話展開が出現していた。このロールプレイの実演に際して、筆者は学習者に、ロールカードを読んでみて実際の場面において同じような状況があったらやってみたいこと、あるいは実際にはやらないかもしれないが自分で試してみたいことなどのどちらで実演してもいいということを伝えながら、ロールカードの状況や人間関係を踏まえていればあとはそれぞれ自由に実演していいということを促していたが、そのことは特にこうした結果となって表れたのではないかと予想される。

さらに、大まかな状況設定しか成されていない半構造化型のロールプレイを実施する中で興味深かったのは、同一のロールカードにおいて、正反対の結果の談話展開が見られたことがあったという点である。以下の談話例は、第6回の授業データにおける「依頼」に関するロールプレイの結果であるが、筆者は当初、ロールカードの設定内容から、この談話展開が「依頼とその断り」という展開になるのではないかと予想を立てていた。

しかし、実際にそれぞれ実演に入ると、あるペアは「依頼とその受諾」の場面として実演が成されていることがあった。そこで、実演直後の感想コメント提示の時間に依頼される役を担っていた学習者に尋ねてみると、「実際にここに書かれているような内容なら、自分は多分それを引き受けるだろうと思ったから」と考えて、ロールプレイでは相手からの依頼をそのまま受諾したということであった。

このように、学習者はそのことがらを自分に一度ひきつけて考えてみることによって、担当者の想像を越えるような状況に談話を展開していくことがあるが、それは「自分にひきつけて考える」ということを考慮すれば、当然の結果とも思われた。

【設定3のロールカード】

A-1

あなたは留学先の大学で、「留学生の会」の役員をしています。この「留学生の会」とは、留学生同士が助け合いながら楽しい留学生活を送るために、日本人学生との交流会を企画したり、日本企業から寄付を募るなど、様々な活動をする留学生の集まりです。いろいろな人と交流できて活動は楽しいのですが、ボランティアなのでお給料はなく、しかも毎日夕方や夜まで学生会館の事務所で仕事をするなど忙しいのが難点です。

今回、「地元じもとの小学生と新宿区めいしよの名所を歩こう！」という企画が持ち上がりました。

ところが、人手不足のために、どうしても誰かに手伝いを依頼したいと思っています。

3歳年上の先輩（ ）さんに、このことを依頼してみてください。

（ ）さんは3歳年上の先輩で寮でよく会いますが、まだ二人でご飯を食べに行ったり、映画を見に行ったりしたことはありません。

B-1

あなたは、3歳年下の後輩（ ）さんから、何か依頼をされます。

その依頼について、条件や自分の状況などを考えて、対応してください。

<あなたの状況>

- ・3歳年下の後輩（ ）さんとは同じ寮でよく会うが、二人でご飯を食べに行ったり、映画を見に行ったりしたことはまだない。
- ・あなたはレポートを提出したり論文をまとめたりするのに、忙しい毎日を送っている。

ただし、必ずしもこの依頼を受ける必要はありません。自分が受けられないと思ったら、断ってもいいです。もちろん、受けようと思ったら、その依頼を受けてください。

やりとりをするときは、なるべく、条件について話し合ったり、後輩との人間関係が壊れないように配慮したりするなど、いろいろと考えながら交渉してみてください。

【設定3のロールプレイ結果】

【例1：「依頼の断り」となったロールプレイの談話例】 \*以下↑＝疑問などの上がり調子

〈道で偶然会った先輩Fと後輩E。挨拶などを済ませ、ボランティアの話題が出た後〉

E：そうですか（うん）、えーそれで今週の土曜日のことなんですけど（うん）お時間はど  
うですか↑地元の小学生と留学生といっしょに（うーん）、東京中を歩いたり、遊んだ  
りしますけど

F：ほんとに、やりたい

E：ええ、そうですか

F：うーん、やりたいんだけど、やっぱり、あと1ヶ月、私、なーんにもできない、ただ集  
中、論文書くことに集中しなければ

E：あーそうですか

F：うーん、ほんとにやりたいんだけど

E：そうですね

F：で、それ、いつまで↑

E：えーと、そうですね、二日間のことなんです。土曜と日曜、二日間です

F：あとはしない↑なな、7月とかは

E：今度は、ほんとにだめですか↑

F：今度は、私は無理ですね、ほんとにやりたいんですけど、ごめんね

E：いえいえ（うーん）、これからも、多分、みんなで2、3回やると思います

F：あーほんと↑私、7月あとは、もう、いつでも、できる、だからそのときには、今度、  
ちょっと声を掛けてください、いっしょに行きましょう、やりたい、やりたい

E：はい、わかりました（はい）、ぜひ今度、いっしょにそこに行きましょう（はい）、分か  
りました

F：はい、じゃあねえ

【例2：「依頼の受諾」となったロールプレイの談話例】

〈寮で会った先輩Hと後輩G。挨拶などを済ませ、ボランティアの話題が出た後〉

G：最近は、どうですか↑

F：はい、おかげさまで、元気です

G：あ、忙しいですか↑

H：ちょっと、論文も、書かなきゃならないし

G：あー、どんな論文ですか↑

H：えーっと、あの一、日本語の研究をしています

G：あー面白そうですね

H：あ、ちょっと難しいですけど

G：最近はとっても忙しそうですね

H：まあまあ

G：はい、あの一、私もちょっと忙しいです、毎日毎日、留学生の会も、役をしています、  
すごく忙しいです

H：うん

G：あのね一、最近は、人手の、人手、不足のために、ちょっとボランティア、募集したい  
んですが

H：あー、そうですか

G：うーん、もし、ひまだったら、ちょっと手伝ってくれませんか↑

H：そうですか一、ボランティアとして

G：うーん

H：は一、一度、参加したいですね

G：あー

H：うーん、ちょっと最近、忙しいですね（うーん、でも）、いつですか↑

G：あー、でも、来週はどうですか↑来週の金曜日は、どうですか↑

H：金曜日ですか、そうですねえ、金曜日、午後、授業があるけど、いつですか↑

G：あの、いつでもいいんですね、うん、もし

H：あ、いつでもいいですか↑

G : はいはいはいはい、あー、いっしょに日にちを決めたいと思います、いつひまでですか↑  
H : うーん、多分、午後5時だったら、大丈夫だと思います  
G : うーん、はいはい、大丈夫です、はい  
H : あ、大丈夫ですか↑  
G : うーん、あの仕事は、あのすごく楽しいから、うーん  
H : あ、どんな仕事ですか↑  
G : これはあの、事務室の仕事で（はい）、そして、人の交流のことをやっています  
H : あ、外国人向けの  
G : 外国人の生活、うーんうんうんうん  
H : あー、そうですか、楽しみにしています

また、会話教育における談話展開という要素に関する指導的な観点については、次のようなポイントを見出すことができる。

特に上記の設定1や設定2にあったような、いわゆる「言いにくい場面」においては、相手に配慮しながら同時に自分の意見を的確に伝えていくことが必要になるが、そこでは「断り」なら「断り」の典型的な表現形式とされているものを単に丁寧に表現したり、あるいは自分の意見をそれとなく察してもらえるように表現したりするのみでは、相手に十分に伝わらない可能性がある。また逆に、何の考慮もせずただ一方的に「言いたいこと」のみを相手に伝えたのでも、それは「自己主張」こそなれ、相互理解のための「自己表現」にはつながらない可能性がある。

そこでここでは、学習者が小さい談話を積み重ねながら、本当に実現したい表現意図の核心部分を談話の中で効果的に提示できるように、ロールプレイの実演の結果を文字化資料にしたものを参照しながら、特に談話の組み立て方に注目するよう促した。

たとえば、設定1の「断り」を扱ったペアAの場合、学習者Xは相手役Yにいきなり「断り」を切り出さずに、相手の事情への「共感提示」や、寮の規則を持ち出した「情報提示」、相手からの打診を受けて自分は困惑しているというような「感情伝え」などの複数の小談話をいくつも積み上げて、「断り」のための大談話を構成していることがわかった。ここでは、学習者Xがすでに成しえていたようなこうした談話の構成方法を、発話文字化資料を使用することによって、学習者たちに明確に提示することができた。ロールプレイの実演中、実演者はやりとりそのものに集中していることが多いため、談話の全体像について

はそれほど意識的でないでいるようなことも多いが、発話の結果をあらためて文字媒体によって確認しながら、自分がその場で実際に構成していた談話構成の方法を振り返ると、この方法は、学習者に談話の構成プロセスを意識化してもらうことを非常に容易にした。また一方で、ロールプレイの実演の直後に、相手役 Y に X の一連の表現行為を受けてどう感じていたかという点をたずねたり、他の学習者にもその場で観察していた感想や意見をたずねてみたりするなど、表現の受け手がどんな風感じていたかという部分についての意識化も同時に試みていた。以下は、ペア A による談話例の一部である。

【例 3 : ペア A 「断り」】 \* 以下、↑ = 疑問などの上がり調子

(Y から「一週間程度友人を部屋に泊めてもいいか」という最初の打診を受けて)

X : あー、一緒に住んだらうれしいなあ、楽しい ⇒ 相手の喜びへの共感提示

Y : うん、そう思って

X : ですがー、私たちの寮は、あの、ほかの人は来て、一緒に住んではいけないんじゃないかなあ、そう覚えてるけど ⇒ 寮の規則を持ち出した情報提示

Y : あーうん、そうだったんですけど (ええ)、さっき管理人さんに聞いてみて (うん)、まあ大丈夫だって (あーそうなの)、うん、もしあの、ルームメイトが賛成だったら大丈夫って (あー)、うん

X : 友達はいつ来る↑

Y : 来週の月曜日です

X : 来週の月曜日 (うん)、えー、そのとき、私が、あのなんか、期末のレポートを書くかもしれないから、忙しくてみんなと一緒に遊ぶ時間があまりないなあ

⇒ 具体的な事情述べ

<中略> (Y より「友人が部屋にいる時間は多くないから面倒はかけない」と言われて)

X : うーん、そうだねー、3人で一緒に、親しい友達でしょ↑ (うん) あー、どうしようかなー、実はあの、友達は泊まってほしいですけどー、そのときはなんか、試験の勉強はしないといけないので ⇒ 感情伝えと事情述べ

Y : そう、邪魔になると、かなー

X: 邪魔とは言えないですよー、楽しいじゃん、みんな一緒に住むのは、ですけどー、そのときみんなと一緒に夢中になってしまうかもしれないので、勉強はちょっと…

⇒ 事情述べ

Y: あー、わかった

<中略> (同じ寮で帰国中の友人の部屋に自分が泊まるという代案を自ら提示)

Y: へー、そうだったら、助かるね

X: うん、ですけど、友達がそこで一人に、一人で住むのはちょっとさびしいから (あー、わかった)、じゃあ、そのとき私、そこに一週間ぐらいそこに泊まって勉強するんですけど、友達はYと一緒に泊まったらどうかな↑ ⇒ 具体的代案提示や申し出

このように「自己表現」のための会話教育においては、現実場面での会話に見られるような談話展開の多様性というものを、教室活動のロールプレイの中にも努めて取り入れるようにし、学習者が会話の表現練習を通して、談話展開の多様性について常に意識していけるようになるということが必要となる。

また、会話教育の中に「自己表現」という学習項目を取り入れようとする際には、ロールプレイの談話展開のパターンを担当者があらかじめ決めてしまうのではなく、実演に際する設定条件の締め付けの少ない半構造化型のロールプレイを活用するなどして、学習者自らがその場で自由な表現行為を試行錯誤していけるような機会が用意されているとよい。

たとえば、実際の「アサーティブトレーニング」では、実演者が自分の課題としたい場面を持ち込み、「自分が真に伝えたいこと」を相手により理解してもらえるように段階的に小談話を構成していきながら、本来の「自己表現」の方法を模索していくようなプロセスを経ることが多いが、日本語の会話教育の教室活動においてもこのように談話展開の多様性が保証された上で、学習者が表現について様々に試行していけるような表現練習の場というものが確保されている必要があるのではないかと思われる。

### (3) ロールプレイにおける「内面の構造化」(小野他 2002)の表出

先に述べたように、従来の方法によるロールプレイの会話においては、実演者たちがあらかじめ定められているやりとりに沿って話をしていくことが多いために、現実場面での会話のように、遭遇したことがらに対して表現主体の感情が大きく動くというようなこと

もないままで、会話が進められていくことが多かった。

しかし、これまで見てきたように、臨床心理学の現場においてロールプレイが活用されている理由は、ロールプレイが「内面の構造化」（小野他 2002：50）という働きを備えているという点にあった。この「内面の構造化」とは、実演者がロールプレイを通じて、自身の内面を「行為化、構造化すること」（小野他 2002:50）ができるようになることを指しており、その結果として、表現主体は実演を通じて内面での感情やことからの受け止め方などを整理しながら、自分の抱えている現実の問題の核心に次第に近づくことができるようになるというものであった。この点については、台（2003：112）も同様に、自発的なロールプレイの実演の中で「考える・話す・動く」が合致したときに現れるものこそが、「当の人にとってその人らしい現実的な表現」となるのではないかと述べている。

従来の会話教育において用いられてきたロールプレイにおいては、こうした「内面の構造化」（小野他 2002：50）という、ロールプレイ本来の利点を活用しようとするような動きもほとんど見られず、そこでは暗記したモデル会話の「再生確認の手段」としての利用が主流となっていた。そして、そのような方法によるロールプレイ中の会話は、現実場面での会話との間に大きな隔たりを生み、「ロールプレイで練習した会話は、実は、現実の場面ではほとんど役に立たない」というひとつの見方を生み出すことにもなっていた。

よってここでは、会話教育の教室活動としてのロールプレイに、「表現主体の内面部分を構造化する」というロールプレイ本来の働きを新たに加えていくことで、現実場面での会話のように、教室場面での会話にも表現主体の中で気持ちの揺れや感情の動きなどが生じることができるような試みを行った。このように、表現主体の実感が多少なりとも生じるような会話を教室場面で成立させようとするのは、これが現実の場面において日本語による自己実現が可能となるための「自己表現」の会得にもつながっていくことを可能にするのではないかと思われる。

まず、他者との相互理解のための「自己表現」を目指して、自分の伝えたいことを的確に相手に伝えられるようになるためには、そのときのコミュニケーションにおいて、自分の主張が単に一方的なものとなっていないかという点を点検しておく必要がある。やりとりの相手に要求や主張を強く述べて自分の意見を押し切ってしまうようなことは、たとえその場において自分の表現意図が実現されていたとしても、結果的には、相互がその後深く信頼し合えるような人間関係を取り結べなくなる可能性があるためである。

以下のロールプレイの談話は、特に表現形式の正誤に関しては大きな問題が見られない

ものの、やりとりの双方向性を重視した場合にはいくつかの問題が生じている例である。

例4は、先に取り上げた設定2におけるペアFのロールプレイ談話である。ここでは、同じ学生寮の隣人同士という設定で、「勉強をしたいMが、夜11時を過ぎても友人らと騒いでいる隣人Nの部屋を訪ねる」という状況のロールプレイを行ったが、Mは自分が夜遅く隣人から騒音の被害を受けており、相手に対しても当然強く苦情を言うことができる立場にあるという認識もあったためか、相手を強く押し切るような形でその場の談話を展開していた。特に、Mの強い語気に気圧されたNがやりとりの途中で思わず無言になってしまった際にも、Mはかまわず自分のことについて話し続けていたり、Nが「すごく迷惑かけて…」とMに謝罪し始めたときにも、Mは話のターンを無理に奪ったりしていた。こうした部分を見ると、この談話が全体的にNによる「押し切り」の形で進められていたことが分かる。

【例4：ペアF「苦情」】

〈Mは隣人Nのドアをノック。N、ドアを開ける〉

N：どうぞ

M：あ、はいはい、失礼します、{M、一歩奥に入る} あ、音楽とおしゃべりを聞いて、あ、隣の部屋で、ひとたちは楽しく時間を過ごしていると思ったんです（はい）、うらやましい、あー、実は私は明日、大切な試験があるから、いっしょけんめ、一所懸命に勉強しなくちゃ、うん {M、強い視線で少し急ぎ気味}

N：{無言} {Nの無言の意味に気付かない様子} M

M：ほんと、うらやましい、今度は一緒に遊ぼうと思う、うーん

N：うーん、すみません、ちょっとなんか、しばらく会ってなくて、盛り上がったんですけど、今度から気をつけますから（あー、はい）、すごく迷惑かけて

M：いーえ、そんなことはない{きっぱりと}、別に問題じゃなくて（はい）、明日はすごく大切な試験があるから（はい）、今日はすごく、一生懸命に勉強しようと思ったんですけど、でも今度は、一緒に（あー、はい）遊ぼうと思って

N：あー、静かにします（はい）、わかりました

M：はいはい、どうも、すみません、失礼します

また例5では、例4とは逆に、相手に押し切られた形の談話の展開方法に注目すること

ができる。ここでは会社内の部下と上司という状況設定の「依頼」に関するロールプレイを行ったが、部下役のCは、上司役Dからの急な業務の指示が舞い込んだ際、「実は自分も別の業務で大変忙しいのだ」という状況をDに明確に伝えることができないでいた。Cはやりとりの途中で自分の現在の状況を述べようとしたり、あいまいな返事をしてみせたりするなどして、忙しいという状況をなんとかDに察してもらおうと試みたものの、「今すぐには指示された業務に取り掛かれない」というCの主張の核心部分については、最後までDに伝えることができていなかった。このように、双方が強い主張を持っている場合、実際には、お互いにその時の自分の状況を伝え合ったり、自分の考える解決案や代替案を提示しあったりしながら、問題解決に向けた歩み寄りを行う必要性が出てくるが、ここではそれらが成されないまま、社会的立場が上位の設定で会話の口調も強かったDに、Cがやむなく押し切られるような形で談話が展開されているのがわかる。

【例5：「依頼」】

〈上司Dは部下Cに声を掛け、緊急の会議があることを切り出す〉

D：どうしよう、私、4時半に会議が急にできて

C：うーん、……そうですかー

D：私も、もう、それを準備しなくちゃ、できないし、

C：うーん

D：でー、悪いけど、これをちょっとコピーしてほしいんだけど

C：うーん、……でもちょっと、今日は、5時半までに仕事を終わりたいと、終わりたいから、  
今日、仕事に集中したいと思いますが

D：でも、コピーぐらいはできるんじゃないかー、えー、今、3時半だからー、4時15分までには大丈夫だけど

C：えーちょっとー、でー、まー、えー、コピーしますが、あー、これ

D：これ、50枚ぐらいならば、大丈夫よー

C：うーん

このように双方向的なコミュニケーションの成立を目指した「自己表現」のための会話学習においては、担当者が学習活動の中で表現形式や非言語行動についての局所的な丁寧さのみに注意を向けた指導を行うだけではなく、やりとりの中で無理に相手を押し切った

り相手から押し切られたりするようなことが、相手との人間関係を構築する上でどれだけ大きな障害となってしまうかという点などについて、学習者に意識化を促すことが重要となる。日常生活における会話教育において「自己表現」という学習テーマを掲げると、とかく「自分の側の意図の実現のみに力を注げばいい」というような誤った印象を、担当者も学習者も双方が抱いてしまうことが多いが、やりとりには必ず相手が存在していて、そこにはなんらかの人間関係が発生し、その人間関係の方向性というものを自分自身がまずどのように見定めていくのかという点こそが、自他尊重のための「自己表現」を構築する上でのポイントとなる。その点については、今後も授業の中で特に重視していきたい。

したがって、会話教育の中で「自己表現」という学習項目を組み込もうとする際には、表現主体となる学習者が、現実場面での他者とのやりとりにおいて、自分の望むような人間関係の方向性というものを見据えた上で、その人らしい表現の方法を自ら獲得していけるように、担当者は、会話における「人間関係の構築」という部分を重視しながら、学習活動を企画していくことが不可欠となる。

また、実際のコミュニケーションにおいて、表現主体が上記に挙げたような「押し切り」や「押し切られ」の談話展開を成さないように注意していこうとすると、場合によっては、相手とのいさかいを起こさないようにすることのみに気持ちが集中してしまい、やりとりをひたすら穏便に進めようとするなど、表現主体双方が単に表層的なコミュニケーションを志向してしまうようなことがある。同様に、会話教育において半構造化型のロールプレイを実施してみても、そこでは学習者が「苦情」や「断り」などのことがらの本質的な部分を理解しながら実演しようと試みるよりも、状況設定から当然発生すると思われるような気まずさややりとりのつまずきなどが回避された状態での、いわゆる“無難な”やりとりが選択されてしまうようなことも多い。

ところが、実際の場面における相手との直接的な対話の中で、ただ単に葛藤を引き起こさないことを優先して、自分が本当に考えていることや相手に理解してもらいたいと思っていることなどを真摯に伝えようとしなかった際には、何かある問題が起きた場合、かえってその解決が遠ざかってしまうようなことも起こってくる。

次の例6-1は、先に見た設定1のロールプレイにおけるペアCの実演の結果である。ここでは、ルームメイトRから「来日する友人を一週間部屋に宿泊させたい」と言われたQが、「自分はその週に重要なレポートの提出やテスト勉強があつて忙しいために、できれば宿泊を遠慮してほしい」ということを伝えようとしている談話例である。

ここではRに断りたいと考えていたQが、相手Rとの直接的な対話を通して断りを入れるという表現意図を実現しようと試みていた。しかし、当初Qはその断りの理由の所在を「Rの友人が満足しないだろうから」というように別の要素に求めたため、それを真に受けたRが「そのことならまったく心配しなくていい」と返すことになり、Qは自分が理由として立てたことがらが相手に届かないという状況に陥っていた。

そして、その後の例6-2のやりとりでは、自分の「断り」の見通しがますます立たなくなってきたQが、「断り」に関する本当の理由や自分が考えていることなどのQ自身の内面について、Rに少しずつ吐露していくという様子が出現していた。

【例6-1：「依頼」】

〈QはRから、来日する友人の滞在について切り出されて〉

Q：来週（うん）、でも来週からは私、試験もあるし（うん）、レポートも出さなければなら  
ないから、来週じゃないと多分、一週間ぐらい、私（うん）、レポート書かなければなら  
ないから、その次ならば私も人に会うこと、ほんとに好きだから（うん）、もう大歓  
迎よ（うーん）、ようこそ（うん）だけれど、来週はね、私、ふつうはほんとに活発で、  
親切（うーんそうねえ）、かどうかわからないんだけど、たぶんそう思うんだけど、試  
験になると（うん）、ちょっとヒステリカルになって（ええ）、あの人が来たら、多分、私  
と一緒に遊ぶ、話したりすることができなくて、あの人もちょっと不安じゃないかな  
あと…

R：あ、大丈夫ですよ、あの人はちゃんと話して、ちゃんと分かってくれると思う

【例6-2：「依頼」】

〈Q、Rから重ねて打診され〉

R：でもさ、多分、分かってくれると思うよ、あの人（うーん）、まあ、私と、私が連れて  
遊んでくれる、だから、まあ、邪魔にならないと思う

Q：あの一ちょっと、あの人が気にするか、それも私、ちょっと心配なんだけど、やっぱり  
私ですね、誰かいると勉強がちょっと集中ができなくて（うーん）、うーん来週じゃ  
ないと、もういつでもいいんだけど、多分もう来週はちょっと、もう、Rさんが私を考  
えてくれたら…と思うんだけど

R：うん、それは（うん）…だけど、帰ってから多分、うーん、シャワーして、あと、まあ寝るだけでしょ（うん）だから、静か、結構静かな人でしょ（うーん）、そんなにうるさい人じゃないと思うんで

Q：うーん、でもねえ、ちょっと理解して（うんうん）もらいたいんです、私の性格が、何か集中したいときに、誰かいると、私が集中できない、もちろんあの人も心配なんだけど、（うん）、でもやっぱり私が（うん）、あー気になる、だから、ある面では私のためですよ（ええええ）、私のため、だから、他の方法を探したらどうか、本当にすまないんだけど

上記の半構造化型のロールプレイの談話例では、故郷から来日する親しい友人のために、一週間この部屋で共同生活をさせてほしいと願うRと、その週は重要なテスト勉強などのために、部屋では静かに集中して勉強したいと考えているQとの両者の利益が大きく相克していたが、実際にこうした状況を解決しようとする際には双方による段階的な歩み寄りが必要となる。そしてこの歩み寄りのプロセスにおいては、そこで必要となる表現形式や談話展開というものが状況や表現主体の人間関係の志向によっても大いに異なることが多くなる。そのために、こうした例をロールプレイを用いた会話教育の教室活動の中で取り上げようとする場合には、従来行われてきたような「断りとその応答に関する定型の表現形式を組み合わせ、それらを的確に再生する」といった方法のみでは、学習の手当てが十分に行き届かない。また、例6-2以降の談話の中で出現していたような、「私が気になる」「私がだめです」というQの発話に見られたQ自身の内面に関する言語化の萌芽についても、いわゆる典型的な表現形式を組み合わせただけの方法のみではやはり十分に学習上の対応をすることができないと思われる。さらに、Qがやりとりの中で少しずつ自分の状況を話しながら、Rに理解を求めようとしていたような対話における自己開示に関することや、Rがまったく歩み寄りを見せないことに対するQの苛立ちにあった表現主体のネガティブな感情などについても、実際の双方向的なコミュニケーションにおいてはこれらが非常に重要な点となってくるにもかかわらず、これまでの会話教育の中ではほとんどそれらを取り上げられるようなこともなかった。

特に上記の例のような、やりとりの相手との葛藤が起こりやすい場面での表現練習においては、表現主体の「外側」に現れているような表現の表層的な形のみこだわりのではなく、表現主体が自らの「内側」を掘り下げて、自身の志向するような人間関係のための

方向性というものをきちんと見定めた上での表現の構築が必要となるが、この表現主体の「内側」に関する側面については、従来の会話教育の担当者が言及すべきことがらとして、その範疇に含まれていることもなく、よって、教室活動の中でも触れられることはほとんどなかった。このように、表現主体の内面部分から表現行為全体を捉えようとする点においては、単なるコミュニケーション・テクニックの習得を目的とするのではない、たとえば「断り」なら「断り」ということがらの本質を考えた上での表現学習というものが必要となると思われる。

では、「表現主体が自分の内面を掘り下げるところから始める表現学習」を、担当者はロールプレイを用いながら具体的にどのように展開していけばよいのだろうか。

ここではその問いに対し、アサーティブな「自己表現」を獲得するための「アサーティブトレーニング」中の方法論を援用することを一案として提示したい。

たとえば、実際のトレーニングでは、表現主体が現実的に直面していたり、実際に苦手だと感じていたりするような場面を小グループ内に持ち寄り、各自がロールプレイを通じた表現練習を繰り返し行うという方法が取られるが、ここでは単なる表面的な伝達スキルを身に付けようとするのではなく、自分がそのことがらと正面から向き合い、今後相手とどのような関係を結びたいと願い、そのためにはどのような表現態度を取っていくのが望ましいのかというような、表現行為に関する自己への様々な問いを踏まえた上で、表現の練習に臨むことになる。このような方法論のもとで取り入れられているロールプレイとは、従来の日本語の会話教育の中で用いられてきた「発話再生確認のための手段」としてのロールプレイとはまったく性格が異なっており、それはまさしく、小野他（2002）が指摘するような「内面の構造化」を組み込んだ形でのロールプレイとなると言える。

また、「アサーティブネス」のトレーニングにおいて身に付けようとする「自己表現」というものは、一度身に付ければ、誰もがその方法を習得することによって、相手を意のままに扱うことが可能となるというような「操作」や「説得」のためのコミュニケーション・テクニックが中心となるのではなく、あくまでも相互理解を目的とした上で、その人本来の表現方法というものをその人自身が自ら模索していくというような過程が特に重視されている点に特長がある。

この例6のロールプレイの実演結果を見れば分かるように、ここではあらかじめ定められたシナリオが存在していない半構造化型のロールプレイを活用することによって、QとRとがそれぞれ自分の主張を伝えようとする際の表現行為にある程度の時間をかけながら、

それを自由に試すことができていた。また、実演時間が他のペアよりも少し長くなった分だけ、実演者双方の本来の自己というものが非常に投影されやすい状況が作られていたようであった。よって例6-2以降では、Qが自分の内面をまさに「構造化」していくような過程が端々に観察されている。

例6-3においては、Qが「実はこの期間に自分が集中して勉強できなくなるのではないかと心配している」というように、自分の事情について言及し始めていた。しかし、それでも双方の意見は依然として平行線のまま、Qは次に安い宿を紹介するという代案を提示することで、ここでの問題の解決にこぎつけようとするが、それもRに断られてしまう。こうした談話の流れを受けて注目したいのは、その直後からの本ロールプレイ終了までのやりとりについてである。

【例6-3：「依頼」】

Q：ちょっとねえ、難しいですね、うーん、でも、①やっぱり私はだめですねえ（うーん、そうですか）うーん、②ほんとに重要な試験だから、その時期に、誰かから、ちょっと  
うーん、ちょっと妨害されたくない（うーん）、すみません、③ほんとにすまないんだ  
けど、本当に重要、大切だから（うーんそうですね）、一年間の終わり、自分がどう  
やってきたかを自分が証明というか、それすることが試験だから、やっぱり大切にしたい  
いんですよね（うーん、そうですね）

R：でも、やっぱり、あの人は、なんか、まー、そんなに邪魔しないと思うよ

Q：④わかるよ、もちろん分かる、⑤私がだめです、私が誰かいると、私が気が集中できな  
くて、あの人はもちろんそう思うよ、でも私が、誰かいると勉強ができないし

R：そうですね

Q：⑥ちょっと、旅行計画をちょっと、はずしたら、ちょっと

R：うん、でももう決まったんですよねえ

Q：あーちょっと、⑦するとねえ、まだ2、3日あるから、一緒に考えましょう、また、ち  
よっと私に時間をくれたら、また考えて、また他の方法を探したり、そうしたらどう↑

R：うん、いいんですけれども、でもですねえ

Q：⑧私、ちょっと考えます、そういうと、私ちょっと、考えてみます

〈本ロールプレイはここで終了〉

このように、半構造化型のロールプレイを適切に設定することによって、例6-2から例6-3においては、従来の教室活動のロールプレイに取り入れるのが困難だった、表現主体の「内面の構造化」(小野他 2002:50)というロールプレイ本来の働きを取り込むことが可能となり、実演者のロールプレイの実演結果にも、実演者の内面が構造化・意識化されていく様子が萌芽となって表出していることが分かる。

では、会話教育の担当者が、こうした学習者のロールプレイ実演結果によって表出した学習者自身の内面の構造化した一部分を会話教育の学習活動としてさらに展開していくためには、どのように具体的な指導案というものが考えられるだろうか。

ここでは、上記例6-3のロールプレイ結果を用いて、その具体案のひとつを提示する。

まず、点線①の「やっぱり私はだめですねえ」の部分については、先の森田(2005a)の「アサーティブな表現」のポイント(1)の「的を絞る」という点を参照し、Qが具体的にどのような点を「だめ」だと思っているのかという点を明らかにすることから、フィードバックを開始すべきであろう。たとえば、QはRの友人がその一週間の間に宿泊することがいやなのか、それとも自分の見知らぬ人が同じ部屋に宿泊すること自体に不安を感じているのかなど、Q自身の考えの「的」がどこにあるのかを、ここではQ自身が見極めることがまず必要となる。もしこの一週間という期間が「だめ」だと思っているのならば、Qは「指定されたその一週間に自分は支障があると感じている」という点を明確に言語化してRに伝えることが優先されることになる。

また点線②の部分は、Qが「断り」の事情説明として、「この時期のテストやレポートが自分にとって大変重要だから」ということがらについて言及し始めた部分であるが、ここでは「妨害」ということばに注目することができるだろう。たとえば、ここで使っている「妨害」ということばは、Qが感じているような「困るなあ」という気持ちに真に見合ったものであるのか、もしかしたら、それは辞書などの直訳をうのみにしてそのまま使っているようなことはないかという点などについて、担当者はQに「妨害」ということばの意味を捉え直すよう促すことができる。そして、「妨害」を使った別の例文やそれが使われるような場面をクラスでもいくつか挙げてもらうなどしながら、皆で「妨害」ということばの持つニュアンスを体感することを試み、もし、「この部分での「妨害」ということばは少し意味あいが強いのではないか」というような意見がクラスから出てくれば、次には、それに代わるものを考えていくという作業に入ることもあるだろう。さらに、「(私がだれかに妨害)される」という受身の形の他にも、たとえば「(私は)その時期はどうしても集

中して部屋で勉強したい」などの「自分は～したい」という表現に切り替えた場合、受け止め方にどのような違いがあるかなどの点について、クラスで意見交換を行うことも、ここでは有効なフィードバックのひとつとなろう。点線⑤の部分を見ると、Qはすでに「私が誰かいると集中できない」のように「私」を主語にした表現形式を提示しており、同時にQは、ここで内容についてもより具体的に説明ができていることなどから、相手にも自分の事情が伝わりやすい状況になっていることがわかる。

また、点線③では森田（2005a）のポイント（2）「繰り返し伝える」という点を、さらに点線④ではポイント（4）の「相手の立場に関する言及」という点を、それぞれ踏まえた形で表現が成されていることから、ここでは事情説明としても非常に伝わりやすいものとなっていることを、担当者はあらためて指摘することができる。

点線⑥では、先のやりとりでの「比較的安価な宿を紹介する」という代案に続き、Qが新たに「友人の旅行計画を少しずらしてもらえないか」という代案を提示しているが、この部分については、Qが代案提示を行って、相手との歩み寄りを果たそうとしながら交渉を続けようとしていた点が、「アサーティブネス」の捉え方からは評価できることになる。

結果的にQは、その二つの代案をRに断られてはいたが、実は「アサーティブネス」の視点から重要であると言えるのは、問題の解決までいかに効率的にたどり着くかという点ではない。この部分においてQの表現を高く評価できるのは、Qがお互いに困っている状況を一步でも前進させようとして、相手との直接的な対話を粘り強く続けることができていたという点である。「アサーティブネス」の観点からは、やりとりに臨んだ表現主体が、交渉がうまくいかない無力感からやりとりを途中で投げ出してしまったり、不満を抱えたまま安易にそこで妥協してしまったり、あるいは、互いの問題解決のために何がここでできるのかという点について、考えること自体をやめてしまったりするようなことなどを憂うべきことと捉えており、そこに安易に陥らないようなことを対話のプロセスの中でもかなり重視している。その理由は、他者との対話の機会を自ら持とうとすることや対話を続けていこうと努めるようなことが表現主体の「内側の力」（ディクソン 2006：47）を強くし、その結果、何か問題の生じた場面においても、自分が他者との対話を持とうとすることによってそこを乗り越えていけるようになるというような、いわゆる対話による自己のエンパワメントというものを「アサーティブネス」が目指しているためである。

よって、「アサーティブネス」では、会話教材のモデル会話によくあるような予定調和的な談話の終結が常に模範とされることは少ない。この点については、「アサーティブネス」

が表層的な表現テクニックというものを磨こうとするのではなく、自己のあり方を踏まえた上での「自己表現」の獲得を目指しているということを考えれば、それは当然のことと言えるだろう。上記の点線⑦と⑧の部分では、交渉の結果、どうしても解決するための手段が見当たらないと判断したQが、一度ここでやりとりを終了させているが、従来の表現指導においてよくあるのは、やりとりの結果、この談話がモデル会話に見られるような結末をむかえられなかったことに対して、担当者がその学習者に低い評価を与えてしまうようなことである。しかし、ここではQがあらゆる手段を尽くして、直接的にRと対話を図ろうとしていたことや、「これ以上、ここでは良い解決方法が見つからない」と判断した結果、自らの意思でやりとりを切り上げ、次回の話し合いにつないだ点こそが、自らの判断のもとできちんと責任を引き受ける形で対話を終了させていたという理由から、フィードバックにおいてもこれが高く評価できるものとなる。この部分については、この場合二人はどうすればもっとよい解決方法を見つけることができたのか、自分だったらどうするだろうかという点などについて、クラスの中で意見を交換し合うような方法も、実演に加わっていない観察者に対するフィードバックのひとつとして考えられる。

この他にも、撮影ビデオを見ながら、各発話部分の非言語な側面について特に注意してみたり、時間の余裕があれば、同じメンバーで同じ状況設定においてロールプレイの実演を再度行い、最初のロールプレイに比べて表現がどのように変化したかなどの点について比較したりするようなこともフィードバックにおいては可能となる。

このように、個々の学習者のロールプレイ結果と照らし合わせて行う、「アサーティブネス」の観点を取り入れた「自己表現」のための表現指導の方法については、上記の他にも、教室活動においてさまざまな方策や工夫が考えられると思われる。

また、特に中上級レベルでの会話教育では、学習者がこれまでに捉えてきた日本語に関するある固定的な枠組みというものを何か絶対的な照準として表現しようとするところがあるが、学習者が会話の表現練習に際してそうした「日本語の文化」にからめとられていると感じられているようなときにも、本研究で目指すような「自己表現」のための学習というものは有効にはたらくのではないかと思われる。

なぜなら、本研究で目指すところの「自己表現」の学習においては、相手を尊重しながらも、自分の中にある意見や主張を相手に対して的確に表明していこうとするために、遭遇したことがらに際して「自分はそのときどのように感じる（た）か」、また「自分は相手

に何を伝えたいのか」、「自分はこの相手との人間関係を今後どのように結んでいきたいのか」などといった点に関する自身の内面での捉え方を中心的な軸足としながら、そこでより多くの表現構築に関する気づきを生じさせながら、さまざまに表現を組み立てていこうとするためである。そして、こうした「表現主体の内面での気づき」というものを表現学習の中に取り入れようとする際には、担当者が単に自分の勘や経験に頼るのではなく、「アサーティブトレーニング」のような体系的な方法論を参照することがより効果的な方法となると思われる。

たとえば、本実践においては、実演直後に実演者の感想を引き出すなどしながら、「苦情」ということに関し実演者の内面の動きに関しても言語化してもらうことにした。その理由は、「苦情」に対して臆するようなことが多いのは、単に「あいまいな日本語」のせいではなく、表現主体自身の「苦情」に対する不安な気持ちなどによるものではないかという部分に学習者が気づくことで、「苦情」という事柄を本質的に理解し、そのネガティブな気持ちというものを引き起こしがちな「苦情」に対して、自分ならどのように今後向き合おうとするのかという点などについて考えるための、きっかけ作りとしたかったためである。以下の例7は、「苦情」を扱ったペアEのロールプレイ終了直後の意見交換において、学習者Hが述べていた感想である。

(録音資料より。T=筆者、H=「苦情」を言う役だった学習者H、AY=ペアAの学習者Y)

【例7：ペアE「苦情」後の意見交換にて】

T：Hさん、どうだった↑どきどきしてた↑

H：えあー、あー、やっぱり(うん)、言うのは(うん)、苦手ですねー(うーん)、あんまり言いたくないけど(そうね)、どうしても言わなければならないときには、やはり、相手に分かっていただける程度まで(うん)、そういう程度まで言います(そうだねえ)、そんなにはっきり言わないで、傷つけないようにします

T：うーん、すごいねー{クラス内で「難しい」という感想が漏れ始める}

AY：んー、むずかしいー

T：{AYに応じて} むずかしいねー、{クラス全体に向かって} むずかしいねー

H：傷つけどくなくても

T：傷つけどくなくてもんねー

H：多分、知らないうちに傷つけてしまうかもしれない

T：うーん、そうだねー、考えないといけないねー

さらに、他の学習者のコメントシートからは、以下のようなコメントも見られた。

|              |  |
|--------------|--|
| ペアDの<br>学習者K | (自由記述欄) ロールプレイをやる前にとっても心配していたが、本当にやると気楽な感じがしました。でもこんな経験はなかったので難しいと思います。普通、音楽が大きすぎるとか、しゃべりの声が騒ぎすぎるときはあまり文句を言わないんです。大体、我慢して他の所に逃げちゃいます。やはり、苦情を言うのは難しいです。 |
| ペアEの<br>学習者I | (他の人のロールプレイでよかった点) 自分の苦情をちゃんと相手に伝えて断ることがよかったです。私は断ることが下手でなかなかできないです。これから必要なときには断れるのができるように頑張ってみます。   |

このように、「苦情」という場面のロールプレイの実演を通して、また、そのフィードバックにおける担当者からの問いかけによって、学習者たちは「苦情」ということがらが、「あいまいさが好まれる」日本語によって行なうために「難しい」のではなく、「苦情」という表現行為それ自体が、本来、表現主体の内面にネガティブな気持ちをもたらしがちなものであるためであるということを、ここで改めて意識化できるようになる。

よって、ここでの指導上の重要なポイントとは、このような「言いにくい場面」において「言う」、または「言わない」ことの判断基準というものを、学習者が「日本語の文化と見なされているもの」にすべて結論付けてしまわないように、担当者が注意しておく点である。上記のように、本実践において、筆者がロールプレイ終了直後の学習者たちに、実演中の気持ちや感じ方などを尋ねていたのは、学習者たちが本実践の第1回の授業から、「日本語ではいつもあいまいに表現することが多いから」などとして、「日本語における好まれやすさ」に自身の表現を迎合させがちな点が気になっていたためである。このように、日常会話における「自己表現」の獲得を目指す上において、教室活動の担当者は、学習者の考えから「日本語における好ましさの枠組み」というものを、あえて引き剥がすような作業を行うことも必要となる。

本来、学習者が、実際の日本語でのコミュニケーションにおける困難さを本質的に解決

するための鍵というものは、日本語の表現形式の体裁を整えたり運用上の習慣を遵守したりするようなことのみには存在しているのではなく、学習者の遭遇した事態に対する内面での捉え方や、「自分はやりとりの相手と今後どのような人間関係を保っていききたいか」というような人間関係の構築における学習者自身の志向性などに隠れていると言えるのではないだろうか。たとえば、何かのことがらに対して相手に「言いにくいさ」を感じたような場合、自分は何に対してその「言いにくいさ」を感じているのかをまず捉え、そこから、相手との相互理解を果たすために必要となるような表現の様相について考えていくというような一連のプロセスは、「自己表現」を獲得するためにも大いに重要になると思われる。

よって、学習者が「言いにくい場面」のロールプレイにおいて「言う」ことを選んだ際には、担当者は教室活動の中で、その状況での「言う」ことの意義や目的を確認しながら、複数の表現方法についてクラスで挙げるなどし、“どんな状況でも万能となるようなひとつの表現形式というものは存在しない”ことへの気づきを学習者から引き出すことが必要となる。また、学習者がそこで何かを「言わない」ことを選んだ際には、そのように「断り」や「苦情」をここで「言わない」と決めたのは、“あいまいな日本語のせい”ではないかという点を確認した上で、しかし実際に必要であると判断した場合には、相手と対等に向き合いながら、「断り」や「苦情」を日本語によって適切に伝えるという選択肢がいつでも存在しているということに、学習者の意識が向かうように働きかけていきたい。この点はまさに、「アサーティブネス」の基本理念が目指すところの、自他尊重を踏まえた上での「自己表現」というものにリンクすることになる。

現実のコミュニケーションでの「言いにくい場面」というものを、学習者が即座に回避してしまうのではなく、時に自身の日本語によって乗り越えてみようとそこに真摯に向き合うなど、学習者が自身の力によって日本語会話の動機付けを高く保持していけるようになるためには、会話教育においても上記のような学習者の心理的側面を重視した形での指導上のアプローチというものが今後も十分に検討されていくべきであろう。

#### (4) 会話における「ことば」以外の要素への留意

先に、教室場面でのロールプレイでの会話と現実場面との会話における相違点の三点目として、従来のロールプレイでの会話においては「ことば」の正誤などが後に厳しく問われるようなことが多いが、現実場面での会話では、「ことば」に関する側面のみが会話の行

方を大きく左右するようなことは少なく、むしろ「ことば」以外の諸要素が総合的に関連し合った上でやりとりが進むことが多いのではないかと述べた。中でも表現主体が内面で捉える表現意図などの表現主体の「内側」での部分と、結果として外的に表れた表現行為の様子となる表現主体の「外側」の部分との一致は、自分が「真に伝えたいこと」を伝えようとする際に、相手が受け取った表現に関する情報について混乱しないようにするためにも非常に重要となる。しかし、従来の会話教育におけるロールプレイを用いた教室活動においては、この「内側」と「外側」の一致を図っていこうとするための表現練習についてはほとんど考慮されていないのが現状であると思われる。学習者はロールプレイを通じて、とりあえず仮に設定された「内側」に対して、そこで「適切である」と見なされているような「外側」の部分を「正しく」発話・再生できていることを、担当者に確認してもらうために、「外側」のみを機械的にただ繰り返し練習するようなことも多かったと言える。

一方、「アサーティブトレーニング」の表現練習においては、表現主体の「内側」と「外側」の一致を図ることを重要視している。森田（2005a：42-43）は「態度や表情、声の調子や相手と向き合う姿勢など」が表現主体の印象を決定づけるために、「自分の言っていることが態度や表情でもシンプルに表された方が相手にも伝わりやすい」としているが、このように「伝えたい内容とボディランゲージを一致させる」ためには、ある一定の訓練が必要になるという捉え方のもとに、「アサーティブトレーニング」ではロールプレイが多用されている。

また、この場合のボディランゲージとは、森田（2005b：102）が述べるように、「「目を見て話しましょう」とか「背筋を伸ばしましょう」というハウツー的なボディランゲージ」ではなく、「話し手の誠実さや真剣さ」というものが、表現主体の態度にその場で十分に表れているかどうかという意味での表現行為の非言語的部分を指している。

翻って、学習者の日本語による実際のコミュニケーションにおいて誤解が生じやすい場合を考えてみると、たとえば自分がそのように伝えるつもりのない意図を相手は違和感や不快さを伴って受け取っていたというようなことは日頃よくあるようだが、このような場合においても、表現行為の非言語的部分がそうしたことがらを誘発する一因となっているようなことがある。

特に「断り」や「苦情」のような「言いにくい場面」では、相手を一方的に責めたり自分が言い控えたりするようなことだけでは状況の改善が図りにくく、双方向的なやりとりを成立させるためには単に「ことば」の側面だけに留意するのではなく、表現行為におけ

る非言語的な部分への配慮も重要となる。

本実践では、学習者がロールプレイ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、手振り身振りなどの、表現行為の非言語的な側面に関してもより多くの注意を払えるように、その様子を撮影したビデオの視聴を行いながら、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。たとえば、上記設定2の「苦情」を扱ったペアFの場合、苦情を述べる学習者Mの直接的なふるまいや視線の強さなどについては、他の学習者たちが大いに反応することがあり、翌週の「振り返り」では、その点を重点的に取り上げることとなった。

【例8：ペアF「苦情」】（Mは隣人Nのドアをノック。N、ドアを開ける）

N：どうぞ

M：あ、はいはい、失礼します、[M、一步奥に入る] あ、音楽とおしゃべりを聞いて、あ、隣の部屋で、ひとたちは楽しく時間を過ごしていると思ったんです（は一）、うらやましい、あー、実は私は明日、大切な試験があるから、いっしょけんめ、一所懸命に勉強しなくちゃ、うん [M、強い視線で少し急ぎ気味]

N：[無言] [Nの無言の意味に気付かない様子のM]

M：ほんと、うらやましい、今度は一緒に遊ぼうと思う、うーん

N：うーん、すみません、ちょっとなんか、しばらく会ってなくて、盛り上がったんですけど、今度から気をつけますから（あー、はい）、すごく迷惑かけて

M：いーえ、そんなことはない[きっぱりと]、別に問題じゃなくて（は一）、明日はすごく大切な試験があるから（は一い）、今日はすごく、一生懸命に勉強しようと思ったんだけど、でも今度、一緒に（あー、はい）遊ぼうと思って

N：あー、静かにします（はい）、わかりました

M：はいはい、どうも、すみません、失礼します

このペアFの場合、ロールプレイ終了直後に、学習者Mが「自分あまり文句を言わなかったのに、相手は私の気持ちをすぐにわかってくれてよかった」と述べたのに対して、相手役Nは「誘ってないのにMさんが部屋に入ってきた」、「Mさんがもううるさいって言ったら何も反応できなかった」、「Mさん、ちょっと怖い」というコメントを提示した。また、他の学習者たちも、Mの表現態度に対して「すごくびっくりした」、「多分、Mさんは

我慢して我慢して腹が立ってやって来たんでしょ」という感想を口々に寄せた。

このような意見交換を経て、Mはロールプレイ実演後のコメントシートに、「声や話し方は強すぎたかもしれないです。相手を傷つけようとは思わなかったのに、相手をびっくりさせて私の行動は粗暴だったと思いました」と記入している。ロールプレイ実演直後の振り返りにおける感想述べでは、自分の表現行為が適切な範疇であると言っていたMも、こうした過程を経ることにより、表現態度について様々な視点から振り返ることが可能となると思われる。

こうしたケースが授業内で発生した場合、担当者はまずMの「相手を傷つけようとは思わなかった」というコメントを取り上げて、Mの真の表現意図をクラス全体で共有することを優先することが求められる。そして、Mの「内側」である表現意図と実際の「外側」の様子とのギャップの大きさを例に挙げながら、「問題が起きた状況において、それを相手と協働して解決する場合、相手にも協力してほしいと伝えるためにはどうすればいいか。また、その場合の自分の伝え方にはどのような工夫をすればいいか」というような問いかけをクラス全体に行うことが有効となると思われる。たとえば、上記のケースにおいて筆者は、苦情を言われて黙り込んでいる様子を見せていた相手役Nの表情が何を示そうとしていたと思われるかという点や、ここでの状況の改善につながるような冷静な話し合いのためには、不利益を受けている側が何に注意しながら表現を試みればいいのかといったなどの点について、問いかけを試みていた。これに対して、学習者たちは、「被害をこうむっている側が怒るのは当然である」としながらも、同じ寮の隣人同士の場合、いきなり怒鳴り込むようなことが必ずしも事態を改善させないことも承知しているようなという意見も多く出た。そこで、腹立たしい感情をそのまま相手にぶつけることなく、眼前の困った状況を改善するための方法のひとつとして、その後学習者たちからは、「穏やかな態度で話したら、お互いに相手の状態を理解できる」という意見や、「文句とは思えないくらいやさしく言うと、後もお互いの関係が崩れないだろうと思います」というようなコメントが提示されるなど、全体的な表現行為そのものに関するコメントの交換が活発に行われた。

このように、教室活動の担当者は、ロールプレイにおける非言語的な側面での「振り返り」については、単なる批判的な指摘の交換で終わらせることなく、学習者が表現行為に関するさまざまな気づきを自ら発見し、それらを教室活動の中で相互に与え合えるような学びのための環境を作ることが必要となる。たとえば、担当者は会話における待遇表現上の配慮を扱う際にも、定型の「丁寧で」「間接的な」表現形式や非言語行動などを多く提示

することに終始するのではなく、学習者が潜在的に保持していると思われる、その学習者本来の対人的なコミュニケーション能力というものを多く引き出しながら、その学習者の「内側」と「外側」を一致させることができるようになるために効果的なクラス全体への問い掛けについて考えるなど、学びのための環境作りに努めることが重要となる。

こうした点からも、本研究で取り上げる会話教育における「自己表現」の学習の担当者が、引き出し役としての「ファシリテーター」としての役割をより多く担っていることが理解されるだろう。

#### (5) 会話を通じた他者との関係構築について

(2) から (4) においては、ロールプレイでの会話と現実場面での会話との大きな相違点のうち、現実場面での会話の特性として、①会話の諸要素によって談話展開が異なってくること、②表現主体の感情の揺れや気持ちの動きが伴うこと、③非言語的側面などの「ことば」以外の諸要素も重視されていること、の三点を取り上げて、それらを教室場面でのロールプレイの会話にいかにか具体的に作り込んでいくかということについて考察した。

これまで見てきたように、会話教育の担当者は、ロールプレイを用いて「自己表現」のための学習活動を展開していかうとした際、学習者自身が「ひとつの機能に万能となるような定型の表現形式はない」ということに気付けるようになり、そこから「わたし」らしい表現について自ら模索していき、さらには日本語によるコミュニケーションそのものに対しても高い動機付けを保っていけるような教室活動というものを実施していくことが求められることになる。

それでは、この「日本語のコミュニケーションへの高い動機付け」というものを会話教育の中で持続させていくために、担当者はその指導上の軸足をどこに置けばよいと考えられるだろうか。

まず、学習者が現実場面での会話の能力というものを真に向上させていくためには、学習者が自ら積極的に現実場面での日本語のやりとりに多く関わっていかうとすることが重要となるが、そうやって学習者が臆することなく、現実のコミュニケーションに積極的に関わっていかうとすることによってやがてもたらされることになるものとは、学習者自身が「わたしの視点」でとらえることのできた「日本語の会話」に関する新しい発見の数々であり、また学習者はそうして自らが発見したものを、次の段階において「わたし」自身

のこととして自分の中に徐々に蓄積していけるようになることではないかと思われる。

細川（2002a）は、学習者が「発見したもの」と教育内容との関連について、次のように述べている。

…たしかにコミュニケーションのための日本語機能表現を教えることはどこかで必要ではあるが、それ自体が目標ではない。すでに述べたように究極的には教育内容は「教材」という形で担当者によって指定されるものではなく、むしろ「学習者が自分自身で発見したもの」となるだろう。つまり、そのことが、学習者それぞれがテーマを発見・設定し、それについて自ら解き明かしていくための「方法論」として重要になるのである。学習者が自分自身の興味や関心にしがたって表現したいものを発見し、それを教室での言語文化活動に活かす、その経験そのものが教育内容となるのである。しかも、そうした自立意識を学習者に持たせ、学習者が主体的に学習に取り組めるように方向付けられるのは、担当者だけなのである。（2002a:288）

このように学習者が自ら見出せたような「発見」を徐々に蓄えていくようなことは、学習者自身が他者に向かって「わたしのこと」を「わたしらしく」表していけるようになるために、つまり、第二言語として学ぶ日本語によって「自己表現」が行えるようになるために必要なプロセスとなるのではないかと思われる。

学習者が日本語のやりとりを通して大いに実感を伴いながら「わたしの視点」でとらえていった多くのことがらは、「わたし」が「自己表現」を行えるようになるのに必要な「日本語の会話に関する知識」となって学習者自身に蓄えられていき、その知識のストック量は、学習者が現実場面に多く関わっていけばいくほど、またさらに増大していくことになる。実感を伴いながら蓄積できていることばに関する知識や情報を増大させていくうちに、やがて学習者は他者とのコミュニケーションというもの全般に関する自らの表現の志向性や傾向というものについても理解が進むようになる。

そして学習者はこのように日本語でのコミュニケーションに積極的に臨むことによって、会話に関する自律的な学びを多く増やしていけるようになることを体感し、現実の場面で多くのことを得られた学習者は、日本語のやりとりへの動機付けをより高く保持することができるようになり、そこからまたさらに現実のコミュニケーションへと多く関わっていくことが繰り返されていく…というように、「自己表現」の学習にとっての理想的な循環というものがここに継続していくことになる。

会話教育の担当者は、こうした学習者の学びに関する循環というものを教室活動において生じさせ、学習者が自律的に学びを得ることができるような環境を設定することが重要となるが、先に述べてきた3点のことがらを教室活動に組み込むことに比べて、この循環を実際に生じさせようとするについては、多少の困難が付きまとう場合がある。

なぜなら、その場での学びを獲得しようとするような学習者の積極的な参加意欲や、その場に参加しているメンバーとの協働への意欲などの多寡によっても、こうした循環システムの構築というものは左右されることが多いためであり、また、学習者の中にそうした「意欲」というものを多く生じさせようとするためには、その場に集まった学習者一人一人のメンバーやその組み合わせによっても、方法が多様になると思われるためである。

ワークショップ型の学習活動を真に成功させるためには、そこでの参加メンバーひとりひとりが学びの目的というものを皆できちんと踏まえており、その獲得に向けて互いが積極的に働きかけあったり関わり合ったりしようとするような「協働」という要素が非常に重要となるが、その原動力となる「意欲」というものを参加者ひとりひとりの心に確実に生じさせることができるような唯一無二の方法論というものは、残念ながら存在していないのではないかと思われる。それは、こうした体験学習の性格を帯びている学習活動においては、担当者のファシリテートの力量によって左右されることもさることながら、学習者自身に「学びに先立つ意欲の芽」というものが表出すること自体が非常に偶発性の高いものとして認められるためである。また一方、ワークショップ型の学習活動の実施が難しいというひとつの理由は、一方的な講義型の学びとは異なり、その場での学びというものが生まれてくることに対して、担当者のみならず参加者も時にその芽吹きを辛抱強く「待つ」というような態度が多く必要となることもあるためでもある。「決められた短時間のあいだに目に見えるようなかたちでの最大限の学習効果を」という効率目標を優先した場合、このワークショップ型の学習活動はまったく「割に合わない」と見なされることも出てくる。

このようにワークショップ型の学習活動は、講義型の学習活動に比べて、実施にハードルの高い部分が多いが、それでも尚ワークショップ型の学習活動から得られた学びの深さを考えると、学習者のコミュニケーションへの意欲や動機というものをどうにかして高めていこうとする努力を、教室活動の担当者は絶えず継続していくべきではないかと思う。そのためには、担当者自身が日本語のコミュニケーションにおいて、ひととひととが真摯に働きかけあう中でこそ芽生える可能性のある「共同性」というものに大きな希望を抱き

ながら、会話の学習活動というものを展開していくことが必要となるのではないか。

次の例9は、本実践における第8回授業でのロールプレイ談話である。ここでの発話文字化資料のみを見ると、「ことば」の側面に関しては分かりにくい表現があったり、意味が通りにくかったりするような箇所などが多く見られるが、実際にこのロールプレイの実演終了直後には、観察者となっていた他の学習者たちが、実演者ふたりにあたたかな笑いを投げ掛けなら、それと共に大きな拍手をして二人をねぎらうなど、クラス全体がある肯定的な雰囲気に含まれるという状況が期せずして生じていた。実演終了直後にクラスで生じていたこの肯定的な雰囲気とは、当然のことながら、担当者であった筆者が事前に予想していたものではまったくなかった。しかし、このSとTとの両者が実演者としてロールプレイに一層主体的に取り組んでいたことや、日本語を通じた他者とのあたたかいかわりというものをどうにかして得てみたいというような希望を、両者ともが本実践の開始当初からそれぞれ強く表明していたことなど、種々の要素が相互にうまく関連しあったためか、ロールプレイ終了直後のクラスにはある種の大きな感慨をもたらすことに成功していた。

#### 【設定4】

A-1

あなたは寮のラウンジで飲み物を飲みながらくつろいでいます。

すると、同じ寮の3歳年上の先輩・( )さんがやってきて、あなたに話かけます。

あなたは( )さんとは顔見知り程度で、まだいろいろと話をしたことはありません。

・場 所：寮のラウンジ

・状 況：寮のメンバーとのパーティーの二次会のひととき。学生たちが雑談している。

・人間関係：先輩・( )さんとは顔見知り程度で、まだ親しく話をしたことはない。

B-1

あなたには恋人がいます。もう何年も付き合っていて、彼とは結婚してもいいとさえ思っています。しかし、彼はプロポーズをしてくれるどころか、はっきり「好きだ」といってくれたこともありません。どうしたら、彼が自分の気持ちをはっきり言ってくれるか、3歳年下の後輩・( )さんに相談してみてください。

・場 所：寮のラウンジ

- ・ 状況：寮のメンバーとのパーティーの二次会。皆おしゃべりを楽しんでいる。
- ・ 人間関係：後輩（ ）さんとは顔見知り程度だったが、このパーティーで話してみると、とても話が合い、お互いの恋愛の話で盛り上がり始めた。

【例9：「相談」】

S：あ、Tさん、こんばんは、えー、ビールいっぱい飲んだ、飲みましたねえ {Tの隣の席に座って}

T：うん、ちょっと、飲みました

S：ビール、好きですか↑

T：好きではないんだけど（ええ）、でも、なんだかちょっと飲みたくて

S：えー、どうしてでしょうか↑（うーん）、めずらしいですね（うーん）

T：Sさんは、わたし、顔はよく知ってたんですよね、話はしなかったんですけれども

S：うん、そうですねえ

T：でも、いつでも会って、話したい話したいと、わたし、思ってたんですよ

S：えー、わたしもねえ、そうですね

T：ほんとにねえ、よかったですと思います

S：わたしもよかったです

T：うーん、でも今日はですねえ、ちょっと、うーん悩みがあります、わたしー

S：えー、どんな↑

T：でも、個人的なものだから、ちょっと話してもいいかなあ

S：あー、いいですねえ、どうぞ、問題ないねえ

T：うーん

S：ちょっと寂しそうね

T：うーん、わたし寂しいです（そうそう）、なぜならば恋人がいるんだけど（うーん）、実は5年付き合ってたんですよ

S：5年間、うーん

T：うーん、でもわたし今すぐ30だし、あの一、男の人が、プロポーズもしてくれないし

S：5年間もたったのねえ

T：うーん、で、好きだとか愛してるよとか、ぜんぜん言ってくれない（えー）、どうして

かなー（うーん）、ちょっとよく分からないんだけど、でも、Sさんは男の人と一緒にいるとこ、結構よく見たから、会ったらほんとにちょっと聞いてみたかったです、どう思う↑

S：まー、日本人ですか↑

T：うーん、日本人です、どうしてかなー

S：まー、日本人の場合はね（うーん）、あの、はっきり言うのは苦手だと思いますけど、多分それだけじゃないかな

T：だからわたし、悩んでいるよー、苦手だから言ってくれないのか（そー）、じゃないと、わたしに関心がない、結婚までには思っていないか、もちろん

S：Tさんから、そういう話は、あのー、したことはありますか↑

T：うーん、断られるかどうか分からない、それがちょっと心配で、わたしから言ったことはないですよ

S：でも多分、両方ともそう考えている、でしょうかなあ、だから、両方ともそう考えてなかなか言えないかもしれないですね、多分、あの、こちらから話してみたら、どうでしょうか↑なんか、あの、はっきりと、はっきりと、なんかあの、いわないで、でもそういう話、ちょっとだけ話してみたらどうかなあ

T：相手がそこ…

S：うーんそこ、あ、ごめんね、もしかして助けるかもしれないね、彼はもしかして、多分、恥ずかしくて、なかなか言えないかもしれないので、多分、Tさんは少し、話題を、なんかはじめて、多分、どうでしょうか

T：そうー、今までは勇気がなくて、また本当に言えなくて、ちょっと恥ずかしくて言えなかったのならばわたしも嬉しいんだけど（うーん）、やっぱりーわたしが二年年上です

S：あー、だからじゃない↑

T：うーん、ちょっと私から、話して

S：まーわたしは日本人と付き合ったことはないんだけど、まあ、たぶんなんか、あの、勇気のある女性は、もてると思う

T：あーそうすると、私、今まではそんなこと思ったことはないんだけど、Sさんのアドバイスを受けて、ほんとに、言ってみます、ありがとう

S：はい、いえいえ、そんなこと

T : ほんと会えて、よかったねえ

S : うん、わたしも、今度どこかに、遊びに行きましょう [両者、手を取り合って]

T : そうねえ、親しくなる感じ [取り合った手を大きく振って]

〈ロールプレイ終了〉

ここでのロールプレイは「恋人とのことについて知人に相談する」という擬似的な設定であることから、「自分のこととして想定しながら実演する」という半構造化型のロールプレイの実施上の手続きから考えれば、それはルールの逸脱寸前のものではあった。担当者がどんなに「現実に近い状況」を設定したとしても、ロールプレイの中で起こる会話そのものが「擬似的な会話」であることは否定しきれないことから、ロールプレイには「現実性」という要素における限界が常に存在することになる。

しかし、それでも既に臨床心理学の分野においては、ロールプレイでの実演が表現主体の内面を構造化または体系化し、実演者の抱える現実場面での問題解決を助ける役割を果たしているものとして認識されているということを考えると、ロールプレイにおいて何かを「実演する」という体験そのものには、従来の日本語教育の中で捉えられていたこと以上の効果が含まれているのではないかと推察される。

それはおそらく、このSとTのロールプレイの実演例においても見られたように、SとTの両者がその擬似的な設定に本来の自分たち自身をより投影させようと努め、また、そのロールプレイの中の登場人物の中に生じていると思われる気持ちの動きや感情の揺れなどに自らが積極的に共感してみようとしながら、登場人物たちの「内側」というものにそれぞれが主体的に迫ろうと試みたことによって、結果的には「日本語の会話教育を学んでいて、擬似的場面での会話練習に臨んでいるわたし」が、いつしか「恋人の気持ちが分からないと嘆くロールプレイ中の登場人物」の中に吸い込まれるようにして、投影されていたのではないかと思われる。つまり、本来の「わたし」が、その「わたし」の強い意思の元、ロールプレイの中の「登場人物」へと入り込んでいったことにより、このロールプレイにおいては、上記のような会話に基づいた上での両者の気持ちの交流というものが、そこで生じるまでに至っていたのではないかと考えられるのである。

それは、従来のロールプレイで行なわれていたような、ある定められた談話展開のもとで、自身の感情や気持ちの揺れなども生じさせないままに取り組んでいた会話内容への「すり寄せ」というものとはまったく異なる性格のものであり、むしろここでは、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で生み出されるものなのか、また、ひととひととが「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のかということなどを教室活動を通して意識化していけるというようなひとつの大きなきっかけともなったと言えるのではないだろうか。

そして、ここである感慨のようなものがクラス全体においてもたらされていたのも、表現主体が表現行為のこうした試行錯誤を安全に行なえるような受容的な環境の中で、設定場面に置かれた場合の「わたし」を「わたしらしく」表現することを試行することが、この場においては実現されていたためであると考えることができる。そして、このやりとりにおいては、相手への信頼感やそこで成立した自他尊重のやりとりへの達成感や充実感、あるいはこうして第二言語としての日本語を用いることによって国境を越えて他者と通じ合うことのできたというようなひととの関わり合いへの純粋な喜びというものなどが、実演していた両者に感じられていたとするならば、ここでのロールプレイは、その本来のはたらきを最大限に発揮することができていたと言ってよいのではないだろうか。

また、実演直後に自然発生的に起こっていたクラスの他のメンバーによる盛大な拍手は、第二言語としての日本語の会話教育に参加することの真の目的というものが、他者と「会話」を持ち得ることによってそのひとのかかわりの中で多くの喜びや希望を得られることであると皆がその実演によって確認できたために、その安心感からわき起こっていたとも考えることもできる。

このように考えるのならば、結局のところ会話教育における「学び」とは、人との直接的なかかわりに大きな価値や意義を見出すためのものであると言えるのであり、かかわりへの意欲に対する表現主体の自己理解というものなどが、何よりも会話の基礎的な原動力となるということをここで認めることができよう。会話を通じた他者との人間関係の構築については、会話教育が目指すべき学習目標の中でも特にその到達に時間のかかるものであると思われるが、対話を真摯に重ねていくことによって他者との相互理解が進み、そこからは「関係」が構築されていくという点については、担当者が様々な学習活動を企画する上でも常に踏まえておくべきことがらとなるのではないかと思われる。

「アサーティブトレーニング」が表現スキルの学習を含みながらもその重きが他者との関係の方向性を見定めていく上での自己との対話にあるように、日本語の会話教育においても、「ことば」のみを偏重するのではなく、他者との会話に臨むに際しての自己の捉え方や他者との関係構築に関する点などをより多く考慮していくことが必要になるとと思われる。

## 第6章 結論

### 第1節 会話教育におけるロールプレイ導入の改善について

先の第2章において、日本語の会話教育には、日本語によるコミュニケーションを重ねた結果、相手との肯定的な人間関係を築いていけるようになりたいという学習者の期待や希望が大いに託されているものとして考え、担当者がそのことを教室活動の中で学習者と共に実現していこうとするためには、人間関係の構築や強化という点を十分に考慮した上でコミュニケーションに主眼が置かれた学習活動を展開していく必要があると述べた。

そして本研究では、その「コミュニケーション」の働きを「ひととひととの間に共同性という感覚を打ち立てること」（津村・山口編 1992[2004]：81）と捉え、そこをゴールとして導き出されるような日本語の会話教育を、「コミュニケーション場面に参加する意欲、コミュニケーションに共感する喜びを重視し、日本語でコミュニケーションすることを楽しむことを大事にし、楽しむことで上達するということを念頭に置く」（柳澤 2004：15）ものと設定した。

こうした捉え方による「コミュニケーション能力」そのものについては、他者との「外言」の取り交わしをいかに活発に行うことができるかというような能力のみならず、他者からの「外言」を自己の内側に取り込んで咀嚼したり他者に伝えるための自己の「内言」を十分に練り上げたりすることのできるような表現主体の「内側」での作業能力をも含むものとして考え、そのためには学習者が日本語による社会において自己実現を図るための「自己表現」の能力を高めることが大きく寄与するのではないかとした。

さらに、学習者がこのような「コミュニケーション能力」を日本語の会話教育を通して高めていくためには、教室活動の中に「学習者と担当者が対等の立場で、ダイナミックに言語活動に参加する場が確保されている」（細川 2002b：4）状態が必要となるとし、担当者が学習者の「自己表現」のきっかけを引き出すことに努め、また学習者による「自己表現」の試行錯誤が保証されている「場」というものを会話教育の中で設けることが急務であると指摘した。

そこで本研究では、特に中級や上級レベルでの会話教育における「自己表現」のための学びの「場」というものを具現化すべく、会話教育の教室活動としてこれまで非常に多く取り入れられてきたロールプレイを取り上げ、これを詳細に考察することにした。

先に見てきたように、従来の会話教育においてロールプレイは、提示されたモデル会話などを学習者がその場で“正しく”発話できているかどうかを確認するためのいわば「発話再生確認のための手段」として用いられていることが多く、この方法によるロールプレイの利用方法が、実際には現実場面でのコミュニケーションにあまり有効とならないことに担当者が気付きながらも、その実施方法などについてはこれまで取り立てて改善策が講じられるようなこともなかった。

そこで本研究では、ひとくくりにされがちなロールプレイが、実はその実施方法や内容などによって多様な種類があることや、それぞれの方法に「自己表現」のための学習課題が存在することなどについて指摘した。その課題の中でも、特に担当者が「その日の学習事項」や「日本語の運用に関する情報」の側に学習者を引き寄せるような形で実演を促すような場合には、ロールプレイによる学習活動が「高度なドリル練習」(才田 2002[2005]: 123) 以上のものとはなり得ないことがあり、その結果、学習者が既習の表現形式を現実の場面で自由に運用できるようになることも望めなくなるのではないかと思われた。

本研究ではこれらのことを踏まえた上で、日本語教育における従来のロールプレイの利用方法を省みながら新たな活用方法を見出すために、第3章において日本語教育以外の分野でのロールプレイについて概観した。その分野とは、日本語教育と関連の深い異文化間コミュニケーションの分野や小中学校などの学校教育の分野、そしてロールプレイが活用されてきた歴史が長い臨床心理学の分野の三つであった。

異文化間コミュニケーションの分野では、いわゆるコミュニケーション・トレーニングと言われるものにロールプレイが多く用いられており、そこでは体験から内省を経て再び体験へとつないでいく循環的な学びの流れを持つ「体験学習」の要素をふんだんに生かした形で活用されることが多いことがわかった。また、学校教育の分野においては、ロールプレイが児童や生徒たちが社会生活を円滑に送るための社会的な表現スキルを身につけるための手段として用いられているだけではなく、彼ら彼女らがロールプレイの実演を通して自己や他者の言動に関する気付きを深めていくことを目的とした対象プログラムの中で多用されていることがわかった。そして、臨床心理学の分野では、ロールプレイが多くの精神療法において用いられていると共に、人間関係における諸問題などの「対人葛藤」(大淵 2003: 19) に対して実演者が課題解決のための手がかりを自ら得るためのきっかけ作りとして活用されていることから明らかなように、ロールプレイの本質的な利点が「内面の構造化」(小野他 2002: 50) という働きに認められた上で自己認知の促進という点に重

きが置かれていることが分かった。

このように、ロールプレイの本質的な特長を活かした上で、これを会話教育の学習活動のひとつとして取り入れていくためには、心理学などの分野においてすでに確立されているような体系的な方法論を参照することが有効になると思われたため、本研究では、「アサーティブネス」(ディクソン 2006) というコミュニケーションの捉え方や、「アサーティブなコミュニケーション」を成すためのそのトレーニングの具体的な学習活動などが参照できるのではないかとして、第4章において「アサーティブネス」というコミュニケーション理論を援用することの可能性について考察した。

「アサーティブネス」とは、ディクソン(2006:3)によれば、「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、自身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」を指し、こうした表現方法を身につけるためのものとして、小グループでのロールプレイの実演とそのフィードバックを中心とした「アサーティブトレーニング」というものが存在することになる。そしてこの「アサーティブネス」の捉え方においては、表現主体が「外側」での表現方法について考える前に感情などの自らの「内側」で起こっていることを的確に捉えるということが重要視されていることがわかった。

本研究では、この点を日本語の会話教育にも活用することによって、学習者が自分の主張や意見を抱いた際にも、一般的によく言われているような「日本語のルールと見なされているもの」に摺り寄せてそれを表現しようとするのではなく、日本語においても「わたし」のことばによって「わたしらしく」表現することができるようになるのではないかと考えた。

この「アサーティブトレーニング」には、ロールプレイとそのフィードバックを中心としたワークショップ型の学習活動の方法論が体系的に整備されており、こうしたことから参加者の学びを促進する「ファシリテーター」(中野 2001[2004])としての担当者の位置づけも踏まえた上で、ロールプレイを取り入れた日本語の会話教育の学習活動に参考となるような部分がかここから見出せるのではないかと思われた。

そして第5章では、この「アサーティブネス」の理論や「アサーティブトレーニング」の方法論を一部踏まえた筆者による待遇表現教育を中心とした実践例を取り上げ、「半構造化ロールプレイ」(山本 2005a, b)によるロールプレイの発話文字化資料を参照しながら、その援用の可能性が高いことを示した。そこでは、現実場面での会話とロールプレイでの

会話との相違点に沿って考察していきながら、「アサーティブネス」を援用することで次のような利点があるのではないかと結論付けた。

【「アサーティブネス」を活用したロールプレイの実施における利点】

- (1) 半構造化型のロールプレイを実施することにより、同一の状況設定のロールプレイにおいても、実演者の考えや想定したものの相違によってそこでは多様な談話展開が見られることがあるが、それは「依頼」や「誘い」、その「受諾」や「断り」などのことがらを、学習者がその学習の場で自分なりに捉えられるようになることを示唆すると思われる。
- (2) 実演者にとって馴染み深い設定が用意され、談話の展開方法についても実演者の考えるところをそのまま反映できるような半構造化型のロールプレイを実施することで、実演者の「内面の構造化」(小野他 2002 : 50) はより促進されやすくなり、このことによって、学習者が既習の表現形式や語彙を実感と共に自己の「内側」に取り込みやすくなるという効果が期待できることになる。
- (3) ロールプレイによる学習活動そのものだけではなく、そのフィードバック方法などの周辺活動を工夫することで、姿勢や表情、立ち位置などの非言語的な行動などに関する「ことば」の側面以外の会話に関する総合的な情報についても、学習者がより意識化できるようになる。
- (4) ロールカードの状況設定がたとえ擬似的な場面となっても、学習者が積極的にロールプレイでの実演に自己をより投影できるような場面を設定することにより、あたたかいことば掛けの効果や他者に対する配慮を言語化することの重要性など、会話を通じた他者との人間関係の構築に関する気付きが学習者に多くもたらされることがある。

このように「アサーティブネス」や「アサーティブトレーニング」においては、表現方法のスキル面での学習が一部含まれながらも、それよりもさらに重きが置かれているのは、

「他者との関係の方向性を見定めていく上での自己との対話」という部分についてであり、従来の日本語の会話教育の方向性において多く見られたように、会話における「ことば」の側面のみを偏重するのではなく、他者との会話に臨む上での自分自身の捉え方や人間関係の構築といった点などを重要視した上で自分が望む他者との関係を作り上げていこうとするための「ことば」のやりとりについて多く言及しているものであると言える。

よって、日本語の会話教育におけるロールプレイを中心とした会話教育の学習活動においては、「アサーティブネス」の理論や「アサーティブトレーニング」の体系的な学びの方法論を取り入れた「自己表現」の学習が学習者の実践的なコミュニケーション能力を向上させるためにも有効となると思われ、今後は「アサーティブネス」による「自己表現」学習のための要素を取り入れた学習活動について、担当者が具体的に設計し、それらを実際に学習者に効果的に提供していくことが重要となる。

## 第2節 「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

ロールプレイを学習活動の中心と据える会話教育の方法論の考察をまとめるにあたって、ここでさらに言及しておくべき点は、こうした学習活動を展開していく際の学習活動全体における担当者の位置付けというものについてである。

第5章では、日本語の会話教育における「自己表現」学習の具体的な方法を考えるにあたり「アサーティブネス」を取り入れたロールプレイによる学習活動に「参加型学習」という枠組みを用いながら教室活動としての大まかな設計図を示したが、その枠組みに関する留意点の中で特に重要なポイントとして、担当者が「ファシリテーター」（中野 2001「2004」：146）としての役割を担うことを挙げた。

さらに、第5章において本研究が提案したのは、担当者が「ファシリテーター」としての役割を従前に果たすためには、まず担当者自身が、教室活動を提供する上での自身の役割というものを、従来のような捉え方から大きく転換する必要があるのではないかという点についてであった。その転換とは、担当者が「自分の仕事は学習者の日本語に関することばの情報が“不足している”部分を補うことであり、自分は学習者に多くのものを“与え”なくてはならない」というような捉え方をせずに、学習者にすでに内在しているような、そのひと本来の「わたしらしさ」に起因した「わたしの思い」や「わたしのことば」といったものを、学習活動を通して自分がいかに多く「引き出す」ことができるかという

考え方への捉え直しを図るというものであった。

こうした学びの「引き出し」役としての役割を果たすような、教室活動の担当者の位置付けについて、佐伯（1995「2003」）は、学校教育を例にして次のように述べている。

…まず、教師は情報を一方的に「与える」者ではなく、子どもの「自分探し」につきあい、それを文化的実践に関係づける役割—教材の役割と基本的に同一の役割—をもつことになる。ただ、教材と異なり、あくまで人間である教師は、子どもと二人称的に「あなた（YOU）として」かかわる他者である。子どもの立場にたち、その子どもの内面に寄り添って、子どもが求めているものを、いっしょに求めてやる他者である。（1995[2003]：40）

このように、佐伯（1995「2003」）は、「教師」の役割というものが「与える」者としての役割から、子どもが本来持っている「自分」というものとそこで行われる「学び」とを取り結んでいくための「関係づけ」を行う者としての役割であるべきではないかとしているが、この点については、学習者の日本語による自己実現を目指す会話教育においても同様のことが言えるのではないと思われる。学習者は日本語の会話に関する学びを得ることによって「なんらかのこと」を実現したいと願っており、その実現したい「なんらかのこと」とは学習者自身の一部となっているはずである。もし、ここで行われる会話学習というものが学習者から離れた「よそごと」のままでは、また、学習を経てもそのことが「わがこと」として学習者の血肉と化していかないのであれば、そこでの学びの意味というものはとうてい見出せなくなってしまう。

「与える」者から「引き出す」者へ、という担当者の位置付けの転換が行われた先に見えるものとして、細川（2002 a）は、学習者と担当者が対等に働きかけあい当初からは予想もつかないような化学反応が教室に起きた場合、そこが「新しい世界」となるのではないかとした上で、さらに次のように述べている。

…したがって、この総合的な活動のもっとも重要な理念は、学習者の「考えていること」を引き出し、それを素材として、担当者も気づかなかった新しい世界へと教室を巻き込んでいくことになるというべきだろう。つまり、担当者の知っていることを学習者に与えるのではなく、学習者の「考えていること」の提示によって、担当者もまた他の学習者とともに新しい視野を拓くという発想なのである。このあたりの理念把握と担当者自身の教育

観の問題が最も重要な課題となるのである。(2002a:288)

ここでは、日本語教育の学習活動の中で相互の「引き出し」合いによる問い掛けや問い直しあるいは表現の練り上げなどが十分に行われた結果、学習者にも担当者にも「新しい視野」というものが切り拓かれていくのではないかということが述べられているが、「アサーティブネス」を取り入れた日本語の会話教育においても、担当者は、日本語会話におけることがらをそこに臨む学習者自身が本質的にとらえ、やりとりに関する気付きが生み出されることによって、彼ら彼女らが「自己」や「他者」についてよく知ることができるようになり、さらにその上で相手との表現の取り交わしを引き続き行っていこうとするようなコミュニケーションへの強い動機づけというものを引き出せていくことになるのである。

よって、ここでは担当者が「アサーティブネス」や日本語に関する情報を一方的に与えながら自分が期待するような「自己表現」のパターンに学習者を染めていこうとするのではなく、「アサーティブネス」という新しいコミュニケーション・スタイルを試みることで、学習者も担当者もそれまで知りえなかった日本語の会話に関する「新しい世界」というものを共に開き、また共にその中へ歩みを進めていこうとすることがねらいとなる。

第2章では、「アサーティブネス」理論を中心においた「自己表現」の学習を日本語の会話教育に取り入れることの意義として考えられるものに、これが学習者に備わっている本来の「わたしらしさ」や彼ら彼女らが潜在的に持っているような表現能力というものなどを多く引き出す可能性があるのではないかとし、さらにそのことが三登他(2003)の言う「エンパワメントとしての日本語教育」にもつながっていくといいのではないかと述べたが、この場合、学習者を「エンパワメント」をするのは、担当者、ではない。

本研究で目指すところの「エンパワメントとしての日本語教育」とは、学習活動を通じた学習者と担当者との働きかけ合いによって学習者自身の能力がより多く引き出されていき、さらにそれが顕在化した上で、学習者が自らを自らの力によって「エンパワメント」し続けていけるようになることと見なしている。そして、日本語教育の担当者自身もこうした一連の学習活動を経ることによって、自らを「エンパワメント」し続けるようになることもそこでは大いに望まれているのである。

三登他(2003)は、「エンパワメントとしての日本語教育」における担当者の役割について、次のようにまとめている。

…学習者一人一人が体験する「日本語」「日本人」が異なっているのと同様に、教師一人一人にとって異なった「日本語」「日本人」また「日本社会」があるということを自覚し、その異なりに耳をすますこと、そのことから始めてやっと日本語教師が虚構の権威者であることから逃れ、「聴き手としての身体」（小森 2000：149 頁）を獲得することができるのであると思います。

学習者一人一人の体験を受けとめ、共感し、ゆさぶられること。それがエンパワメントとしての日本語教育の中で求められる教師の役割ではないでしょうか。（2003：223-224）

ここには、常に冷静に学習者を観察しながら学習者のさまざまな反応を遠巻きに見つめ、「よそごと」としての日本語の情報を流し続けるような担当者の姿はない。また、日本語による現実の場面に遭遇して感情がさまざまに動いているような学習者に際して時に心揺さぶられながらも、しかし母語話者としての優越的な位置に安住しているだけの担当者もいない。

本研究の目指す「エンパワメント」としての日本語の会話教育においては、担当者が常に学習者よりも上の位置にいて学習者を自分の居る場所まで無理やり引っ張りあげようとするような役割を担うのではなく、学習者と同じ水平の場所にいる者として、そこでの協働の学びというものをより多く引き出すことに努める「ファシリテーター」としての役割が強く求められているのである。春原（2006：24 - 25）は、従来の語学教育が「専門家主導」であったために、そこでのひととひととの関係が〈教える－学ぶ〉というところから出発し、その結果「わからない」「学べない」立場にいるひとたちを切り捨てていく状況が発生していることを指摘したが、真に「ファシリテーター」としての役割を担う担当者とは、だれかを安易に「切り捨て」たりしない学習活動を編み出しながら、それを継続して提供していく使命を担っているのだと言える。

そしてそこでは、これまで日本語教育の中で当然のこととして共通認識とされてきたとも言える「教える者と教わる者」という両者の関係を、根本から見直していく作業に迫られることにもなるだろう。さらに言えば、そこでは学習者よりも担当者自身のより大きな意識変革が望まれることになると思われ、その担当者自身の意識改革というものこそが、こうした「エンパワメント」としての日本語教育を真に実現していくための鍵となるのではないだろうか。

「アサーティブネス」理論でもっとも重要視されているのは、性別や属性や社会的立場

などにとらわれることのない「対等性」というものであったが、担当者が学習者に対してこの「対等性」を十分に自分の中に取り入れられるかどうか、この「アサーティブネス」を効果的に授業の中へと取り込んでいけるようになるための手段ともなり、それが実現することによって、「エンパワメント」としての日本語教育というものもまた大きく実を結ぶのではないかと思われる。

それでは、これまでもこうした提唱が、地域日本語教育などの分野を中心に多くされていながら、実際の日本語教育の現場において「エンパワメント」のための日本語教育というものがなかなか実現してこなかったのは、いったいなぜだと言えるのだろうか。

次節では、本研究における総合的なまとめとして、語学教育としての日本語の会話教育に「アサーティブネス」を取り入れることの意義を再確認しながら、今後の課題について述べる。

### 第3節 今後の課題と展望

これまで本研究では、「アサーティブネス」理論や「アサーティブトレーニング」の具体的な方法論を援用することを目的として、ロールプレイを中心とした「自己表現」のための学習を日本語の会話教育に取り入れることについて具体的に考察してきたが、本節では「アサーティブネス」理論や「アサーティブトレーニング」を実際に援用する際の課題について多く論じてみたい。

この「アサーティブネス」理論を日本語の会話教育に積極的に取り入れる場合の大きな課題として考えられるのは、こうしたいわゆる活動型、体験学習型の学習活動における評価方法についてであろう。たとえば、この「アサーティブネス」を取り入れた日本語の会話教育としての学習活動が、大学の留学生別科などの高等機関内でのひとつの正規科目として実施された場合、当然のことながら、担当者が学期末などにこのクラスの参加者一人ひとりに対して、当該クラスでの評価というものを提示しなくてはならなくなる。そこでは、参加者の何がどういう形で担当者に見えていれば評価を「高い」ものとするのかという部分がまず課題として挙げられるだろう。また、参加者がそのクラスで高い評価を目指そうとした場合などにも、実際にどのように活動に参加していけばいいのかという指針をいかに示すかという問題なども出てくるかもしれない。このような点については、担当者が学習者と水平な場所に位置した学びを引き出す者としての役割を担った「ファシリテーター

ター」としてみなされ、「真剣に参加すること自体に益がある」ことが前提とされているような、こうした活動型の学習活動においては、常に付随してくる問題とも言えるだろう。

つまり、こうした体験学習型の学習活動の実施においては、「学習者の参加度というものが評価に最重要視されると言うのなら、その参加度というものをいかに正確に測定し、またそれをいかに明らかに評価において数値的に反映させていくのか」という問題に担当者はいつも直面させられることになるのである。

本研究では、実践データがまだ一学期分しか持ちえていないこともあり、こうした評価の問題については引き続き研究課題として考えていきたいと思っているが、たとえば、今回データとして取り上げた「口頭表現7」クラスでの実際の評価方法については、クラスへの出席状況（遅刻の有無を含む）やその日のテーマとなった項目に関する想定会話の作成、またロールプレイに関する振り返りシート記入状況やそれに関するエッセイ作成など、授業時間内での作業や宿題の提出状況などから分かる「明らかに数字として表れるもの」を参加度を測れるものとして見なしていた。ただ、これらが特にロールプレイによる学習活動への参加度というものをそのまま純粹に反映するものとなっていたのかという点については、まだ議論の余地があると思われる。また、「アサーティブネス」に触れた学習者の自己認知の進み具合というものを実際にどう測定し、それを評価に加えるという言う点、あるいは、よもやそこで学習者の自己認知が促進されていた場合、そこでの促進度というものを評価に含むのかという点などについても課題として挙げられるだろう。

さらに特に自己の認知度や自己への肯定感というものを高める「アサーティブネス」の実際の効果についても、心理学や看護学での調査研究では有用性が認められるという報告がされ始め、実際に多くの学校教育や企業で用いられているとは言うものの、今後も追ってその結果を見ていく必要性はあると思われる。

よって、現段階においては、こうした活動型の学習活動に関する評価方法の問題というものが、日本語の会話教育に「アサーティブネス」を導入していく際のひとつの大きな課題として存在していると言わざるを得ない。

ただし、「アサーティブネス」の有用性が認められ、「アサーティブネス」そのものを大学での正規科目としてコミュニケーション能力向上のためのシラバスに取り入れている例はある。たとえば、長崎ウエスレヤン大学・地域づくり学科の「地域づくり援助論演習」（佐藤快信教授担当）では、「地域に根付いた活動を展開するための基本的な技術である「コミュニケーション」（同大ホームページ「2006年度シラバス」より）について学ぶための

ひとつの方法として、「アサーティブネス」理論が取り入れられており、全 30 回の講座のうち 10 回に「アサーティブトレーニング」の集中講義として組み込まれている

([http://www.nwjc.ac.jp/service/students/syllabus/detail.php?syllabus\\_id=135](http://www.nwjc.ac.jp/service/students/syllabus/detail.php?syllabus_id=135))。

このように、今後、日本語の会話教育の学習活動において「コミュニケーション能力の向上」という目標を担当者が真に実現していこうとするのであれば、コミュニケーションのための道具としての日本語の知識や運用方法に関する学びのみではなく、コミュニケーションを実際に行うときの「ひと」そのものやさまざまな場面に遭遇したときのひとの「内面」に関わる部分などについて、それらを素通りしたままではいられなくなるのではないだろうか。

よって、「アサーティブネス」理論を取り入れた学習活動については、その評価方法について議論を重ねる必要があることは認められつつも、取り入れに関しては、大いに意義のあるものと見なされるのであり、需要も高まってくるのではないかと予想している。

そのほかには、これを学習活動として適切に取り扱っていけるような会話教育の担当者の「アサーティブネス」への理解を深めていくことが課題として挙げられるだろう。

この点については、トレーニングの受講に少なからず時間や費用がかかることなどもあって解決すべき問題も多いと思われるが、筆者自身が「アサーティブネス」を取り入れた会話教育に関する実践研究を積み重ね、またそれを積極的に発信していくことでここに参与したいと考える。さらに今後の展望として胸にあるのは、日本語教育においては「体験学習」(安場他 1991, 池上 2002)の諸要素などが各種の学習活動にすでに多く取り入れられていることから、ロールプレイ上での表現行為の試行錯誤や各種フィードバックにおける「気づき」が重視されているような「アサーティブネス」理論についての学びに関しても、やがて近いうちに日本語教育関係者からの多くの理解や指示が得られるのではないかと考えている。

いずれにせよ、日本語教育における「アサーティブネス」のさらなる活用方法については、筆者自身のトレーニング経験や実践なども加えつつ、今後もさらに検証していきたい。

人間関係についての観点を中心に据えた日本語による双方向的なコミュニケーションというものについて考えていく上で、「アサーティブネス」による「自己表現」とは、日本語を学ぼうとする学習者たちだけではなく、日本語のやりとりに日々臨んでいる一介の表現

主体としてのわたしたちにとっても、同様に大きな指針となるのではないと言える。

それは、「アサーティブネス」による「自己表現」の力というものを、わたしたちがまさに「内側」から鍛えていこうとすることで、「何かを言うべきときと沈黙を保つ時がはっきりとわかってくるようになる」（ディクソン 2006 : 317）ためであり、自分が臨むようなやりとりの他者との関係性について真摯に考えながら、それを少しでも理想的なものに少しでも近づけるように、「会話」していけるようになるというような、表現への希望が感じられるためでもある。

「日本語ではあいまいな表現が好まれ、語尾まではっきりいわないほうがいい」という捉え方や、「察してもらえるように表現することが洗練というものだ」というような、日本語に関する従来意見や見方に惑わされることなく、筆者自身も日本語でのやりとりにおいては、「それでも話し始め」（ディクソン 2006 : タイトル）ることを選択していきたい。

そして今後は、その“あいまい”と見なされやすい日本語においても、「わたしのこと」を真摯に「伝えられる」ような術がきちんと存在しているのだということ、日本語の学習者にまさに「伝えられる」ような実践を手掛けていけるよう、このことを自身の日本語教育の枠組みとしてしつらえていこうと思う。

それでは最後に、「アサーティブネス」理論の集大成として最近出された、ディクソン（2006）の「おわりに」の一節を引用して、本論のしめくくりとしたい。

…この本で述べられているガイドラインは、流れが激しく渦巻いている川を渡るための飛び石のようなものです。この川には、人間関係が抱える“問題”という巨大な岩の周りを、急流が渦巻きながら走っていたり、川底にさまざまな検討課題が隠されていたり、突然はまり込む恐れのある感情という深淵が潜んでいたりします。（中略）

わたしは今まで何千回も、人が恐怖におののきながら、ひとつの石に用心深く足を掛けては次に進むといったやり方で、この川を渡るのを見てきました。

そして、ある時点で、その歩みを安定させる何かが起こります。言葉というものがそれほどだどどしく、馴染みのないものではなくなる時が訪れます。今までより容易に、自信を持って、さらにはユーモアを交えてすら話をするのが可能になっていくのです。

自分の言葉を見つけることで、より本当の自分に近づいていくのです。

（ディクソン 2006 : 316）

以上

## 【引用文献】

- 相川 充 (2000[2002]) 『人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—』サイエンス社  
——— (2002) 「学級でのソーシャル・スキル教育の理論と実際」『月刊学校教育相談』  
16- (2), 108-113, ほんの森出版  
——— (2003) 「対人関係作りの社会的スキル—関係開始から関係深化へ」『教育と医学』  
第 51 卷 10 号, 11-18, 慶應義塾大学出版会
- 相川 充・津村俊充 (1996[2004]) 『社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する』誠  
真書房
- 青木直子 (2001[2003]) 「第Ⅱ部について」52-55, 「教師の役割」182-197, 『日本語教育  
学を学ぶ人のために』世界思想社
- 新井久容 (2004) 「クラス活動の目的と展開」, 細川英雄+NPO 法人「言語文化教育研究  
所」スタッフ『考えるための日本語 問題を発見・解決する総合活動型日本語教育の  
すすめ』44-64, 明石書店
- 池上摩希子 (2002) 「体験学習の意味と方法」『ことばと文化を結ぶ日本語教育』101-117,  
凡人社
- 池田玲子 (2006) 「異文化コミュニケーションワークショップのデザイン」 社団法人日本  
語教育学会教師研修「ワークショップという手法その2 異文化ワークショップから  
学ぶ」当日配布レジュメ
- 石黒広昭 (1998[2003]) 「心理学を実践から遠ざけるもの」, 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤学・  
石黒広昭編著『心理学と教育実践の間で』103-156, 東京大学出版会  
——— (2004) 「学習活動の理解と変革にむけて: 学習概念の社会文化的拡張」2-32  
石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際—学習活動の理解と変革のエスノグラフ  
ィー—』北大路書房
- 伊藤弥生 (2001) 「日本におけるアサーション像の探索的研究 アサーション・トレーニン  
グ参加者の個別面接を土台に」『心理臨床学研究』第 19 卷第 4 号, 410-420, 日本心理臨  
床学会  
——— (2003) 「人間性心理学的アサーション・トレーニングの効果の検討」『健康心理  
学研究』16-1, 54-59, 日本健康心理学会
- 台 利夫 (2003) 『新訂 ロールプレイング』日本文化科学社

- 梅岡巳香・宮城 徹 (2004)「会話教育への一提言」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』30号, 201-216, 東京外国語大学留学生日本語教育センター
- 大淵憲一 (2003)「対人葛藤の解決スキル」『教育と医学』第51巻10号, 19-27, 慶應義塾大学出版会
- 岡崎洋三 (2003)「個性ゆたかな人間をつくる日本語教育」44-67, 岡崎洋三・西口光一・山田 泉編著『人間主義の日本語教育』凡人社
- 尾崎明人 (2002)「日本語教師のエンカレッジメントとディスカレッジメント」188-203, 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社
- 小野浩一・小山 望・井上雅彦・山口一美・久保田 新・台 利夫 (2002)「ロールプレイングの理論と実際」『応用心理学研究』28(1), 47-71, 日本応用心理学会
- 勝原裕美子・増野園恵 (2001)「日本の看護職のためのアサーティブネス・トレーニングプログラムの開発－試案の作成と有効性の評価－」『兵庫県立看護大学紀要』8, 71-85, 兵庫県立看護大学
- 金子比呂子 (1998[2003])「話すことの指導法」67-86, 姫野昌子・小林幸江・金子比呂子・小宮千鶴子・村田 年『ここからはじまる日本語教育』ひつじ書房
- 北原浩美 (2005)「非主張的な子の自己肯定感を高めるアサーション・トレーニング」『月刊学校教育相談』第19巻第10号, 38-43, ほんの森出版
- 倉地暁美 (1992[2002])『対話からの異文化理解』勁草書房
- (1998[2002])『多文化共生の教育』勁草書房
- 倉持伸江 (2002)「成人の学習支援におけるファシリテーター論－アメリカの研究動向をふまえた一考察」『人間文化論叢』第5巻, 419-425, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科
- 黒木保博・横山 穰・水野良也・岩間伸之 (2001[2005])『グループワークの専門技術－対人援助のための77の方法』中央法規出版
- 駒井裕子 (2002)「留学生別科中級クラスにおける技能別指導について－中級後半から上級学習者のロールプレイ授業への試み－」『日本語・日本文化研究』9号, 66-78, 京都外国語大学留学生別科
- 材木 定 (2005)「豊かな自己表現を育むために－アサーション・トレーニングをとり入れる」『児童心理』59(4), 350-354, 金子書房
- 才田いずみ (2002[2005])「聞くことと話すことの指導」111-126, 縫部義憲編著『多文化

- 共生時代の日本語教育』 瀝々社
- 佐伯 胖 (1995[2003]) 「文化的実践への参加としての学習」 1-48, 『学びへの誘い』 東京大学出版会
- (1998[2003]) 「学習の「転移」から学ぶ」 157-203, 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭編著『心理学と教育実践の間で』 東京大学出版会
- 坂本 正・横溝紳一郎 (1995) 「復習用の学習者間対話創作練習—Community Language Learning の応用—」 『アカデミア』 文学・語学編第 59 号, 203-227, 南山大学
- 坂本 剛 (2002) 「人づきあいのスキル」 102-131, 吉田俊和・廣岡秀一・斉藤和志『21世紀型授業づくり 48 教室で学ぶ「社会の中の人間行動」—心理学を活用した新しい授業例—』 明治図書出版
- 佐藤勢紀子 (1990) 「中級段階における敬語指導—日本語教育の一環として—」 『東北大学教養部紀要』 55, 1-18, 東北大学教養部
- 沢崎達夫・平木典子 (2005) 「アサーション・トレーニングの考え方と歴史」 30-36, 平木典子編「アサーション・トレーニング その現代的意味」 『現代のエスプリ』 450, 至文堂
- 清水隆司・森田汐生・竹沢昌子・赤築綾子・久保田進也・三島徳雄・永田頌史 (2003) 「日本語版 Rathus Assertiveness Schedule(RAS)の作成と信頼性・妥当性の検討」 『産業医科大学雑誌』 25-(1), 35-42, 産業医科大学
- 社団法人日本語教育学会 (2005) 『新版日本語教育事典』
- 清 ルミ (1996) 「会話運用能力を向上させるための授業の試み—国際部 J6 クラスを対象に—」 『講座日本語教育』 第 31 分冊, 171-182, 早稲田大学日本語研究教育センター
- (1998) 「ビジネス会話ワークショップにおける待遇表現学習の試み」 『講座日本語教育』 第 33 分冊, 181-196, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 杉溪一言 (1998) 「ロールプレイングと人間性心理学」 『人間性心理学』 第 16 巻第 2 号, 129-137, 人間性心理学会
- 梶本総子・宮谷敦美 (2004) 『聞いて覚える話し方 日本語生中継・中～上級編』 くろしお出版
- 鈴木美加 (2003) 「学部予備教育における日本語中級の口頭表現授業の実際」 『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 29 号, 225-232, 東京外国語大学留学生日本語

教育センター

牲川波都季（2002）「学習者主体とは何か」11-30、『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

園田雅代（2002）「概説：アサーション・トレーニング」『創価大学教育学部論集』第52号，79-90，創価大学教育学部

園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之編著（2002[2004]）『教師のためのアサーション』金子書房

高崎三千代・古川嘉子（2000）「ビジターセッションにおけるロールプレイの効果－1998年度海外日本語教師長期研修「聴解口頭表現」における実践－」『日本語国際センター紀要』第10号，33-50，国際交流基金日本語国際センター

田中和代『ゲーム感覚で学ぼう，コミュニケーションスキル』黎明書房

津村俊充・山口真人編著（1992[2004]）『人間関係トレーニング 私を育てる教育への人間学的アプローチ』ナカニシヤ出版

富岡美知子（2003）「共文化と異文化コミュニケーション・トレーニング－実践報告を中心として－」『龍谷大学国際センター研究年報』第12号，89-95，龍谷大学

ディクソン，アン（1998[2001]）『第四の生き方－「自分」を生かすアサーティブネス』竹沢昌子・小野あかね監訳，柘植書房新社

————（2006）『それでも話し始めよう アサーティブネスに学ぶ対等なコミュニケーション』アサーティブジャパン監訳・監修，クレイン

中居順子・近藤扶美・鈴木真理子・小野恵久子・荒巻朋子・森井哲也（2005）『会話に挑戦！中級前期からの日本語ロールプレイ』スリーエーネットワーク

中野民夫（2001[2004]）『ワークショップ』岩波書店

中村貴子（2004[2005]）「勇気を出して伝えよう！」69-74，上條晴夫編著『ワークショップ型授業で国語が変わる 中学校』「第4章 話す力をつけるためのワークショップ型授業」図書文化社

夏野良司・小柳直彦・林 邦子（2001）「社会的スキル教育の実際」『月刊学校教育相談』15・（2），84-89，ほんの森出版

西口光一（2004）「留学生のための日本語教育の変革：共通言語の生成による授業の創造」96-128，石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際－学習活動の理解と変革のエスノグラフィー－』北大路書房

- 縫部義憲 (2001[2003]) 「ヒューマニスティック・サイコロジーの視点」 72-90, 『日本語教育学を学ぶ人のために』 世界思想社
- 野末聖香 (2005) 「看護実践とアサーション・トレーニング」 平木典子編「アサーション・トレーニング その現代的意味」 『現代のエスプリ』 450, 70-80, 至文堂
- 秦野悦子 (2003) 「幼児期のコミュニケーションの育み 幼稚園・保育所の意義」 21-29, 『教育と医学』 第 51 卷 9 号, 慶應義塾大学出版会
- 花田敦子・岩田好司・権藤早千葉・西頭由紀子 (2004) 「別科における社会言語的要素を取り入れた会話教育について」 『久留米大学外国語教育研究所紀要』 第 11 号, 135-141, 久留米大学外国語教育研究所
- バルダン田中幸子・猪崎保子・工藤節子 (1989) 『コミュニケーション重視の学習活動 2 ロールプレイとシミュレーション』 凡人社
- 春原憲一郎 (2006a) 「多文化抗争から、〈つかの間共有される文化〉創造ワークショップ」 社団法人日本語教育学会教師研修「ワークショップという手法その 2 異文化ワークショップから学ぶ」 当日配布レジュメ
- (2006b) 「教師の相互研修とメンタリングー〈教えるー学ぶ〉関係のスパイラルモデル」 『2006 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 20-25, 日本語教育学会
- 半田淳子 (2002) 「異文化トレーニングと C L L の統合授業の試みーアクション・リサーチによる調査研究ー」 『東京学芸大学紀要』 第 2 部門人文科学第 53 号, 127-132, 東京学芸大学
- 平木典子 (1993[2003]) 『アサーション・トレーニングーさわやかな〈自己表現〉のためにー』 金子書房
- 平木典子・沢崎達夫・野末聖香 (2002) 『ナースのためのアサーション』 金子書房
- 藤家智子 (2002) 「映像素材を用いた聴解・会話の授業について」 『日本語・日本文化研究』 第 9 号, 41-58, 京都外国語大学留学生別科
- 古川 卓 (2003) 「ロールプレイと社会的スキル」 『教育と医学』 第 51 卷 10 号, 28-35, 慶應義塾大学出版会
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情ー異文化を超える』 明石書店
- (2002a) 『日本語教育は何をめざすかー言語文化活動の理論と実践ー』 明石書店
- (2002b) 「ことば・文化・教育ーことばと文化を結ぶ日本語教育をめざして」 1-10, 『ことばと文化を結ぶ日本語教育』 凡人社

- (2005) 「実践研究とは何かー「私はどのような教室をめざすのか」という問い」  
『日本語教育』126号, 4-14, 日本語教育学会
- 三登由利子・新矢麻紀子・中山亜紀子・浜田麻里 (2003) 「エンパワメントとしての日本語教育」209-226, 岡崎洋三・西口光一・山田 泉編著『人間主義の日本語教育』凡人社
- 皆川興栄 (2002[2003]) 『生きるための学力を新しい学びから創る ライフスキル・ワークショップ [エクササイズ 14]』明治図書出版
- 無藤清子 「アサーション・トレーニングの諸相 自尊感情を高める」150-159, 平木典子編「アサーション・トレーニング その現代的意味」『現代のエスプリ』450, 至文堂
- 目黒真実・勝間祐美子・濱川祐紀代・栗原 毅 (2001) 『コミュニケーションに強くなる日本語会話』アルク
- 用松敏子・坂中正義 (2004) 「日本におけるアサーション研究に関する展望」『福岡教育大学紀要』第53号第4分冊, 219-226, 福岡教育大学
- 森田汐生 (2005 a) 『あたらしい自分を生きるために アサーティブなコミュニケーションがあなたを変える』童話館出版
- (2005 b) 『「NO」を上手に伝える技術』あさ出版
- 八代京子・町 恵理子・小池浩子・磯貝友子 (1998[2004]) 『異文化トレーニングーボーダレス社会を生きる』三修社
- 八代京子・荒木晶子・樋口容視子・山本志都・コミサロフ喜美 (2001[2003]) 『異文化コミュニケーション・ワークブック』三修社
- 安場 淳・池上摩希望子・佐藤恵美子 (1991) 『異文化適応教育と日本語教育1 体験学習法の試み』凡人社
- 柳澤好昭 (2004) 「教育・学習を改めて考える」3-16, 『日本語教育年鑑 2004年版』くろしお出版
- 山内博之 (1994) 「日本語中級クラスにおける新しいロールプレイ学習の試み」『岡山大学文学部紀要』第21号, 101-116, 岡山大学文学部
- (1999) 「タスク先行型ロールプレイの実践方法について」『岡山大学文学部紀要』第32号, 107-116, 岡山大学文学部
- (2000[2002]) 『ロールプレイで学ぶ 中級から上級への日本語会話』アルク
- 八巻寛治 (2000) 「指導・相談場面でロールプレイングをどう生かすか」『月刊学校教育相

- 談』14・(5), 80-83, ほんの森出版
- (2002a)「指導・相談場面でロールプレイングをどう生かすか」『月刊学校教育  
相談』16・(3), 82-85, ほんの森出版
- (2002b)「指導・相談場面でロールプレイングをどう生かすか」『月刊学校教育  
相談』16・(4), 82-85, ほんの森出版
- 山西優二 (2005)「参加型学習とは何かー豊かな人間関係の構築に向けてー」, むさしの参  
加型学習実践研究会『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法  
～理念と実践～』17-28, スリーエーネットワーク
- 山本千津子 (2005a)「実践的なコミュニケーション能力向上のための待遇表現教育ー「言  
いにくい場面」への取り組みを例にー」『日本語教育』126号, 84-93, 日本語教育学  
会
- (2005b)「「半構造化ロールプレイ」を取り入れた待遇表現指導」『2005年度日  
本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』29-32, 日本語教育学会
- (2005c)「ロールプレイを用いた口頭表現教育に関する一考察ー中級から上級レ  
ベルの日本語学習者を対象にー」『講座日本語教育』第41分冊, 64-89, 早稲田大学  
日本語研究教育センター
- (2006)「日本語の待遇表現教育における「自己表現」学習の意義」『早稲田大学  
日本語教育研究センター紀要』19, 早稲田大学日本語教育研究センター (印刷中)
- 山本智也・白石大介 (2001)「人間関係トレーニングとしての家庭教育プログラムの開発、  
実践の一例ー体験学習法によるアサーション・トレーニング」『臨床教育学研究』第7  
号, 51-69, 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科
- 横溝紳一郎 (1997[2003 オンデマンド版])『日本語の教え方・実践マニュアル ドリルの  
鉄人 コミュニカティブなドリルからロールプレイへ』アルク

## 【参考文献】

- 岩船展子・渋谷武子 (1999[2003])『素直な自分表現 アサーティブ 自分も相手も尊重  
するハッピーコミュニケーション』PHP研究所
- 小川誉子美・前田直子 (2003)『日本語文法演習 敬語を中心とした対人関係の表現ー待  
遇表現ー』スリーエーネットワーク

- 尾崎明人（1996）「会話教育のシラバス再考－会話の展開と問題処理の技術を中心として－」『日本語・日本文化論集』第4号，119-135，名古屋大学留学生センター
- 蒲谷 宏・川口義一・坂本 恵（1998[2000]）『敬語表現』大修館書店
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）』ひつじ書房
- 坂本 恵（2004）「中上級の口頭表現力養成のために」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』30号，217-228，東京外国語大学留学生日本語教育センター論集
- 菅沼憲治（2002[2003]）『セルフ・アサーション・トレーニング』東京図書
- 菅沼憲治・牧田光代（2004）『エクササイズと事例で学ぶ 実践 セルフ・アサーション・トレーニング』東京図書
- 杉澤経子（2005）「教えるだけではない、共にはぐくむ「地域日本語教育」を！－なぜ参加型学習か－」むさしの参加型学習実践研究会『やってみよう「参加型学習」！日本語教室のための4つの手法～理念と実践～』7-16，スリーエーネットワーク
- 大坊郁夫（1998[2004]）『しぐさのコミュニケーション－人は親しみをどう伝えあうか－』サイエンス社
- 谷口すみ子（1989）「会話教育のシラバス作りに向けて－会話の技術のリスト試案－」『日本語教育』68号，259-267，日本語教育学会
- ディクソン，アン（2002）佐々木かをり監訳・ユニカルインターナショナル訳『大事なことを思いどおりに伝える会話術』角川書店
- 津村俊充・石田裕久（2003[2004]）編著『ファシリテーター・トレーニング 自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』ナカニシヤ出版
- 中野民夫（2003[2004]）『ファシリテーション革命』岩波書店
- 『日経ビジネス Associe』（2006年7月号～12月号）「話し合える人間関係を作る アサーティブ・トレーニング①～⑪」日経 BP 出版センター
- フェルプス，S・オースティン，N（1995[2000]）園田雅代・中釜洋子訳『アサーティブ・ウーマン－自分も相手も大切に自己表現』誠信書房
- 平木典子（2003）『NOを言える人の「話し方」47レッスン 自分の気持ちをきちんと伝えるヒント』大和出版
- 藤家智子（2002）「映像素材を用いた聴解・会話の授業について」『日本語・日本文化研究』9号，41-58，京都外国語大学留学生別科

- 星野欣生（2003）『人間関係づくりトレーニング』金子書房
- 森田汐生（2004）『もっとことばに出そう！自分の気持ち』すばる舎
- 山田 泉（2001[2003]）「異文化間コミュニケーションと日本語教師」198-209, 『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 横山紀子（1998）「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割－効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて－」『日本語国際センター紀要』第 8 号, 67-79, 国際交流基金日本語国際センター
- レイモンド J. コルシニ（2004）『心理療法に生かす ロールプレイング・マニュアル』（監訳：金子 賢）金子書房
- 和久井由紀子（2002[2005]）「心が通い合うコミュニケーション」144-160, 縫部義憲編著『多文化共生時代の日本語教育』瀝々社

## 【巻末資料】

### 1. 口頭表現7Bクラス講義内容とシラバス

#### 【講義内容】

このクラスでは日本語によるコミュニケーション能力をより高め、日本語で話す力を伸ばすことを目的としています。日常生活の中の様々な場面における、場・状況・相手との人間関係などを考えた、適切な表現について学習します。

「自分の伝えたいことを、どのように相手に表現すれば効果的か」という点について考えながら、敬語を含めた幅広い表現練習を行う予定です。

#### 【シラバス】

|       | 授業タイトル  | 教室活動など                             |
|-------|---|------------------------------------|
| 4月14日 | 「日本語で話すこと」について考えてみよう！<br>…授業内容の説明など                   | ・ワークシート記入・提出                       |
| 4月21日 | 「はじめまして」「どうぞよろしく」<br>…効果的な自己紹介とは？                     | ・自己紹介<br>・敬語クイズ                    |
| 4月28日 | 「あなたのことが知りたくて…」<br>…インタビュー・面接                         | ・ビデオ視聴「徹子の部屋」<br>・ビジター・セッション       |
| 5月12日 | 「ニッポンのカイシャ」<br>…ビジネス日本語                               | ・雑誌「日 WOMEN」記事紹介<br>・ビジネス場面・ロールプレイ |
| 5月19日 | 「ロールプレイを振り返って」  | ・ビデオ視聴・文字化資料による振り返り&ディスカッション       |
| 5月26日 | 「お願いします」<br>…依頼・依頼の受諾と断り                              | 依頼のロールプレイ                          |
| 6月2日  | 「依頼のロールプレイを振り返って」                                     | ・ビデオ視聴・文字化資料による振り返り&ディスカッション       |
| 6月9日  | ・依頼ロールプレイの振り返り(続き)<br>・「旅行に行くんです」「彼のこと…」<br>…アドバイス・勧め | ・先週の続き<br>・助言・勧めのロールプレイ            |

|       |   |  |
|-------|---|--|
| 6月16日 | 「助言・勧めのロールプレイを振り返って」                        | ・ビデオ視聴・文字化資料による振り返り&ディスカッション                 |
| 6月23日 | ・「忠告・勧めのロールプレイを振り返って」<br>・終助詞「よ」「ね」「よね」の使い方 | ・先週の続き<br>・終助詞に関する資料                         |
| 7月7日  | 「友達が来る!」「隣の人」<br>…「断り」・「苦情」                 | 断り・苦情述べのロールプレイ                               |
| 7月14日 | 「断り・苦情のロールプレイを振り返って」                        | ・ビデオ視聴・文字化資料による振り返り&ディスカッション                 |
| 7月21日 | これまでのまとめ                                    | 朝日新聞投稿欄「難しい日本語の二重の意味」<br><br>(2004年6月16日付朝刊) |

## 2. ニーズ調査シート

### 「日本語で話すこと」について考えてみよう!

1. あなたは、1日の生活の中でどんなときに「日本語で話す力」が必要だと強く感じますか？

また、それについて、今後どうしたいと考えていますか？自由に書いてください。

(例)・休み時間に雑談するとき⇒映画や音楽についてもっと自由に楽しく話せるようになりたい

・授業で教師と話すとき⇒日本語や日本の文化についていろいろと話せるようになりたい

・アルバイト先で目上の人と話すとき⇒敬語などをもっとうまく使えるようになりたい

|               |                  |
|---------------|------------------|
| いつ・誰と話すときに必要？ | 「こんな風になれたらいいなあ…」 |
|               |                  |
|               |                  |
|               |                  |

2. 「日本語で話すこと」について、現在、目標としていることは何ですか？

- 日本の大学や大学院での授業で日本語でディスカッションなどができるレベルになりたい。
- 日本人学生と勉強や遊びの話・相談ができるなど、楽しく自由に話せるようになりたい。
- 日本の会社で仕事ができるようにビジネス日本語や敬語が話せるようになりたい。
- その他（自由に書いてください）
  - ・ ( )
  - ・ ( )

3. このクラスの授業で希望することがあれば、自由に書いてください。

(例) ・ 日本人の大学生・会社員や主婦など、ゲストに話を聞いてみたい。

・ 日本人と話す練習を多く持ちたい。

---

---

---

---

---

---

---

---

### 3. コメントシート

#### 【ロールプレイ・コメントシート】

\*記入後、提出してください。後日、返却します。

氏名 \_\_\_\_\_

自分のロールプレイで「うまくいった」「よかった」と思った点はどこですか？

自分のロールプレイで「ここはもっとうまくなりたい」と思った点はどこですか？

他の人のロールプレイで「上手だ」と思った点はありましたか？それはどんな点ですか？

その他、質問や意見、感じたことなどを自由に書いてください。

#### 4. ロールプレイ発話文字化資料

2004年6月16日(水)

2004年度春学期 口頭表現7Bクラス

第9週(6月16日)

#### 「勧め・アドバイスのロールプレイを振り返って」

先週の「勧め」「アドバイス」のロールプレイを振り返って、  
人間関係に配慮した表現や「丁寧さ」・やりとりの展開方法について考えてみよう！

##### 1. 文字化資料について

下線部分は、振り返りが必要な部分です。より表現にするためにはどうすればいいか、  
ロールプレイを行った人と一緒に、以下の点に注意しながら、考えてみましょう。

- ・ 文法の整合性や語彙の選び方、または発音や音調はどうだろうか？
- ・ 表現の「丁寧さ」は適切か？(男女の別や状況に合った丁寧さは表現できていたか)
- ・ やりとりの流れはスムーズだったか？(展開が強引でなかったかどうか)

##### 2. 今回のロールプレイにおいて、全体的に特に良かった点

- ・ 「勧め」や「アドバイス」をする側が、相手の希望をよく聞きだそうとして、その希望に合ったことがらやものを勧めようとしていた点。
- ・ 「顔見知り程度」の人間関係から始めてその後の二人の関係が良い状態になるように、お互いに協力し合って会話を進めようとしていた点⇒とても「配慮」されていました！

(例)「もし自分が助けになれるなら」「今日は相談に乗ってくれてどうもありがとう」

「問題ないですよ」「今度はぜひ遊びに行きましょう」

- ・ あいづちの仕方がとてもうまく入るようになった点。

(例)「だからね(ええ)、やっぱり(ええ)、~だと(あー)思うんですよね(ええ、そうですねえ)」

### 3. クラス全員で共有したい課題—依頼のやりとりの流れ（展開）について

・「ね」「よ」などの終助詞を状況に合致させて効果的に使うためには、どうすればいいか？

（例）「私、顔はよく知ってたんですよ、あなたのこと」

⇒「よね」は相手と共通の話題に関するときに使うと良い。この場合、「自分が相手の顔はよく見ていて、知っていた」ということだったら、「顔はよく知っていたんですよ」の「よ」で留めておく。

<助詞の効果的な使い方の例>

（同じ寮の知人に、寮で行われるパーティーについての日時などの確認をするときの「よね」に注目！）

A：来週の土曜日に（ええ）、寮の食堂でパーティーがありますよね（ええ、ええ）？参加されますか？

B：ええ、もちろん（あーよかった）。大学の友人をね（ええ）、連れてこようと思っているんですよ

A：ああ、そうなんですか。それはいいですね、私も友達を連れてこようかな…

⇒自分がふだん話している日本語を振り返って、いろいろな助詞の使い方を少し意識してみよう！

#### 【シーンA：自分の故郷を旅行するという先輩との会話】

##### （1）ベトナムに行きます

\*寮のラウンジで。A1=あなた/A2=3歳年上の同じ寮の先輩（顔見知り程度）

A1：あ、ヒェンさん、こんばんは

A2：こんばんは

A1：えっと、少し、今、お時間よろしいですか？

A2：あ、じゃあ

A1：ちょっと、①ご相談したいことがありますけど

A2：あ、そうですか

A1：えっとー、ヒェンさんは（はい）出身は、ベトナムですねえ

A2：はい、そうです

A1: えっと、もうそろそろ夏休みだから (ええ)、いろいろ考えて (ええ)、えっとベトナムに行くことにしましたけど

A2: えーそうなんですか、へー

A1: はい、えっと、旅行会社に行って (うーん)、えっとー、ハイフォンという町を勧めてくれたんですけど

A2: あ、そうなんですか

A1: えっと、知ってますか?

A2: ええ、あの、実は、私の出身です

A1: えーほんとですか? あーうれしいですね (ええ)、まあどんな町ですか? えっと、パンフレットちょっと見たんですけど

A2: うーん、あの、じゃあ、あー、ちょっと、首都よりは、首都ほどは、にぎやかな、じゃないですが、港の町で、えっとー、景色がいいと思います

A1: あー、いい感じしますねー。えーっと、観光地としては、どんなところがいいですか

A2: んーそうですね、なんか、海岸は、きれいと思います

A1: わー面白そうですね、ビーチもありますか

A2: はい、ビーチもあります

A1: えーほんとねー、あーうれしいねえ、ビーチは好きだから

A2: あーそうですかー

A1: えっと、まあ、ベトナムについて、ほんとは、あんまり知らないんですけども、あの、食事、料理とか、あのーなんか、②お勧めくださるもの、ありますか?

A2: ステファニアさんは、フォーは食べたことありますか? フォー

A1: えー、食べたことないですねえ

A2: 米、米から作った麺の料理なんですけど

A1: へーおいしそうね

A2: ええ、ぜひ食べたら、春巻きも食べてみてください

A1: はい、えっとー、それとねえ、あのーえっと、もし、ハイフォンのあたりで、他のところ、なんか面白いところありますか、なんかちっさな、あのー

A2: ハイフォンの近く?

A1: うん、うん

A2: ハイフォンにもうひとつのビーチがあります (あー)、それに行っても、楽しいと思います

A1: んー、このビーチの名前は?

A2: あの、それはドースンっていう名前です

A1: はい、分かりました。それとあの一、まあ、8月のはじめごろ行くんですけど、天気はどうですか?

A2: 暑い夏、夏ほど暑くないんですよ、ちょっと、うん、涼しいかなあー

A1: あー③よかったねえ、じゃあ、ほんとにありがとうございました (いいえ)、えっと④お土産持  
ってきますので、⑤楽しみにしてください

A2: ⑥どうぞ遊びに来てください

A1: はい、ありがとうございました、失礼します

## (2) ソウルへ行きます

\* 寮のラウンジで。A1=あなた/A2=3歳年上の同じ寮の先輩 (顔見知り程度)

A1: あ、こんばんは

A2: あ、はい、こんばんは

A1: え、夕食、食べました?

A2: はい、食べました。あの一

A1: 何を食べました?

A2: え一、今日は、ご飯を作りたくないんで、なかったんで、買って食べました、お弁当を

A1: チョンさんは、キッチンで料理を作ってるんですか

A2: んー、でも今日は疲れて

A1: はい、私も疲れました、インスタントラーメン食べました

A2: ああ、そうでしたか

A1: あの、えっと、チョンさんは韓国でしたっけ?

A2: はい、そうです

A1: あの実は、私、来月は、韓国へ行く予定です

A2: あ、そうですか (はい)、①関心ありますか?韓国に

A1: はい、すごくあります、今も、韓国の歌を聞いています

A2: あ、そうですか

A1：韓国語、ちょっと、習っています

A2：うん、日本でドラマとか歌とかはやっているので（はい）、私もすごく嬉しいです、あのやっぱり韓国人ですから

A1：毎週、「冬のソナタ」見てます

A2：すばらしい

A1：大好き

A2：あー、ありがとうございます

A1：なんか、あんまり、韓国の観光地とか、あんまり知らないし

A2：あー、そうですか、いつ行きますか？

A1：来月です

A2：来月、すると、7月ですね、ちょっと、7月ならば、日本は6月が梅雨ですけど、韓国は7月が梅雨ですから、ちょっと②避けて行ったほうがいいと思います

A1：あーそうですか、友だちは来月だけ

A2：いつぐらいですか？

A1：えー多分、上旬

A2：すると、大丈夫だと思います。はい、何日間…

A1：お勧めのところはありますか？

A2：うーん、関心は一どちら、どちらに関心がありますか、例えば文化的な、いろいろ、現代的な文化、昔の文化、どちらのほうが

A1：うーん、昔のほうが（うーん）そうそう、行きたいです

A2：何日間ぐらい？

A1：どこですか？

A2：ソウルです、はい、はい

A1：あーちょうどよかった

A2：何日間ぐらい？

A1：えーっと、ちょうど一週間ぐらい

A2：一週間ですか、長いですね、ちょっといろいろ、見るができると思います。昔のものと現代のもの。韓国は日本とほんとによく似てます。ソウルの中に、いろいろな、こう、王様が住んでいたところ、ユネスコが認めてくれた、キュウ、クン、“チャンギョクン”と言うんですけど、

はい、ええ、全部市内の中にありますから、いろいろ見ることができると思います

A1: えっと、食べ物は何がおいしい？食べるのが好きだから

A2: ジョンノに行ったら

A1: ジョンノ？

A2: ジョンノという市内の町の名前ですけれど、そこに行ったら、いろいろ韓国のもの、キムチとか  
プルコギとか、焼肉

A1: チジミ

A2: チジミ、冷麺、いろいろ全部食べることができると思います。それでトンデムンに行っても、現代的な、渋谷みたいなどころがあつて、買い物もできるし、全部近いところにあるから、昔のものを見たかったらインサドンとか、私がちょっと書いて、今、私が話しても、わからないと思いますが（ええ）、③書いて、もし、書いて、あげてもいいですか？

A1: あ、はい、ほんとにありがとうございます。えー、わたし、韓国語、よく分からない、大丈夫ですか？

A2: うん、日本語でわたし書いて、いい所、書いて、教えて、メールで（はい）出します、送ります、  
④大丈夫でしょうか、私、今よくわからないから、私、もちょっと調べなければいけないし

A1: あーありがとう、えー

A2: 一回、ひとつ、ちょっと、タクシーに乗るときには、ちょっと、こう、一瞬、自分が乗って、他の人が乗る場合があります、はい、だからそのときには驚かないでください

A1: そうですか、おもしろそうですね

A2: でも他の、特別の模範タクシーがあるんですけど、それならば大丈夫ですから、いろいろちょっと調べて、私が、メールで、とか、会ったときに教えて、教えます

A1: はい、お願いします、はい

### (3) ポーランドに行きます

\* 寮のラウンジで。A1=あなた/A2=3歳年上の同じ寮の先輩（顔見知り程度）

A1: あ、こんばんは

A2: こんばんは

A1: どう、最近、元気？

A2: はい、①おかげさまで。ハーさんはお元気ですか？

A1: うんうん、あのさあ、わたし、あの、帰国する前にポーランドに旅行に行こうかなと②思うけど

A2: あー素敵ですね

A1: うん、多分、今日、お時間大丈夫？

A2: はい、大丈夫です、はい

A1: ②ちょっと、聞きたいことが、いろいろあるけど、いい？今、いい？

A2: はい

A1: ええ。実は、ヨーロッパに旅行したことはないけど、私、今、③ちょっとひみつだね、クラスの中に④気に入ってる男がポーランド人なの

A2: あー⑤すごいですね

A1: で、がんばってて、その人が、あの、その人に、気持ちを表す前に（うーん）、ちょっとポーランドに旅行しようと⑥思うけど（はい）、よろしくね

A2: え、はい

A1: え、ポーランドの首都はなんだっけ？

A2: ワルシャワです

A1: うん、そこに行くの

A2: うーん

A1: で、あの一、わたし、もうチケットも予約したし、ホテルもちゃんと準備したけど、今は、ちょっと、お勧めのところは教えてくれる？

A2: あー（ええ）、うん、はい、もちろんです（ええ）、えっと、どういうところがお好きですか？

A1: あー、あのね、ちょっと歴史的なところが（あー、はい）ええ、

A2: あの一実は、ワルシャワは第二次世界大戦は、あの完全に破壊されて、歴史的な場所はある残り残っていないんですけど（あーそうなんだ）、はい、でも、お勧めは、あの一ワルシャワの近くにある、お城です

A1: お城、ええ

A2: ビダノフというお城ですね（ええ、ええ、ええ）、あの一16世紀に建てられたお城です、それで、あの一、もしよかったら、ぜひビダノフに行って、そのお城の見学とかしてください

A1: あー、私がおの人に聞いたところ、あの一彼の、実家は、この建物の近くにある⑦けど（うーん）、多分行ってみたいと思うかな

A2: うーん、はいはい

A1: ええ、他には食べ物は何が有名なの？

A2：あー有名というか、

A1：何かお勧めはある？

A2：あの一わたしが一番好きな料理は、ピロギ（ピロギ）、というものです（ええ、ええ）、あの一、ギョウザみたいな料理です、中にはいろいろ入ってます

A1：へー、おいしそうですねー（うん）、あの一ちょっと、観光の他に買い物をしたいけど（うーん）、どこで買い物ができるの？

A2：あの一

A1：首都の？

A2：首都の一、いろいろな流行の洋服を買える場所があって（ええ）、あの一全部は中心にあって、すごく便利でいいと思います、うーん

A1：あーちょっと、ポーランドの若者の生活を知りたいけど（うーん）、どうすればいいかなあ？せっかくポーランドに行くけど（うーん）どうすればいい？

A2：ディスコに行くのはどうですか？

A1：ディスコ？みんなディスコに行ってるの？

A2：はい、他の友達と一緒に、パブでビールを飲んでくるんです（へー）、ハーさんはビールが好きですか？

A1：飲めないの一（あーちょっと一）、うーん、他には？ディスコですね、ええ

A2：はい、あの一、ピッツアが好きですか？

A1：ピッツア、大好き

A2：じゃあぜひ、ピッツアに行ってください。今はすごく人気があって、あのね、若者は一緒にピッツアを食べに行きます

A1：えーわかった。あとは、私、ポーランド語、ぜんぜん知らないから、ちょっと、不安で。ちょっと簡単なことば教えてくれる？（はい）例えば、あいさつのはきは、「こんばんは」って、ポーランド語ならどうなの？

A2：あの一「こんばんは」は、ポーランド語の「ドブリビエッチョ」

A1：ええー難しい

A2：ちょっと難しいですけど、うーん

A1：もう一度

A2：あ一「ドブリビエッチョ」

A1: 「ドブレット」？違うですね

A2: 「ドブリビエッチョ」

A1: あー「ドブリビエットウ」

A2: あー、ポーランド語（ええ）、上手ですねえ

A1: あー、それじゃあいい？思い出した、その人に、そのことを聞きますので（うーん）、わかった

A2: 上手、上手です

A1: ああ、じゃあ、私、アジアの国に旅行に行ったとき、泥棒にちょっと、バックを、なんか⑧ぬす  
まされたことがあるけど、ポーランドは大丈夫なの？安全？

A2: 安全というか、あの、気をつけたほうがいいと思います

A1: ほんとに？

A2: はいはいはいはい、だいが事件が起こっているからできるだけ気をつけたほうがいい、気をつけ  
てください、はい

A1: あー今日はいろいろと教えてくれてありがとう

A2: いえいえ、よろしくお願いします

A1: ⑨お土産を持ってきますので、楽しみにしてください

A2: はい、あの気を付けて行ってきてください

A1: はい、じゃあねえ